

**Carsten Roeger**

**Mystagogische Schulpastoral**  
*Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten*



Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Katholisch-Theologischen Fakultät  
der Ludwig-Maximilians-Universität

Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Wollbold

Zweitgutachter: Prof. Dr. Stephan Leimgruber

Vorgelegt im Sommersemester 2009

Rigorosum (mündliche Prüfung) am 1. Juli 2009 in den Fächern

Pastoraltheologie

Prof. Dr. Andreas Wollbold  
(Hauptfach)

Kirchengeschichte des Alter-  
tums und Patrologie

Prof. Dr. Roland Kany  
(Nebenfach)

Dogmatik und Ökumenische  
Theologie

Prof. Dr. Bertram Stubenrauch  
(Nebenfach)

Gesamtnote: magna cum laude

# Inhaltverzeichnis

<b>1</b>	<b>FRAGESTELLUNG UND VORGEHEN</b>	<b>11</b>
1.1	Fragestellung	11
1.2	Vorgehen	14
1.3	Definition des Begriffs Schulpastoral	16
1.4	Entwicklung des kirchlichen Wirkens im schulischen Bereich	25
<b>2</b>	<b>SCHULPASTORAL - RECHTLICHE VORAUSSETZUNGEN UND INHALTLICHE REALISIERUNGSMÖGLICHKEITEN AN ÖFFENTLICHEN UND KATHOLISCHEN SCHULEN</b>	<b>27</b>
2.1	<b>Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an staatlichen Schulen</b>	<b>27</b>
2.1.1	<i>Religionsunterricht</i>	27
2.1.2	<i>Kontaktmöglichkeiten</i>	29
2.1.3	<i>Schulgottesdienste</i>	30
2.1.4	<i>Schulgebet</i>	31
2.1.5	<i>Religiöse Schulwochen - Tage religiöser Orientierung</i>	32
2.1.6	<i>Öffnung von Schule für außerschulische Partner</i>	34
2.1.7	<i>Kooperationsmöglichkeiten in der Ganztagschule</i>	34
2.1.8	<i>Fazit</i>	36
2.2	<b>Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an katholischen Schulen</b>	<b>37</b>
2.2.1	<i>Einleitung</i>	37
2.2.2	<i>Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen katholischer Schulen</i>	38
2.2.2.1	<i>Grundlagen und Rahmenbedingungen katholischer Schulen nach dem CIC</i>	38
2.2.2.2	<i>Staatliche Vorgaben für katholische Schulen</i>	39
2.2.2.3	<i>Nutzung der Gestaltungsfreiräume am Beispiel des Bistums Münster</i>	43
2.2.2.3.1	<i>Grundordnung für die bischöflichen Schulen im Bistum Münster</i>	44
2.2.2.3.2	<i>Mitwirkung im bischöflichen Schulwesen des Bistums Münster</i>	45
2.2.2.3.3	<i>Fazit</i>	46
2.2.3	<i>Rechtliche Situation der Schulpastoral an katholischen Schulen und Schlussfolgerungen</i>	47
2.3	<b>Katholische Schulen - ein besonderes Engagement der Kirche im schulischen Bereich</b>	<b>48</b>
2.3.1	<i>Fragestellung</i>	48
2.3.2	<i>Akzeptanz katholischer Schulen und an sie gestellte Erwartungen</i>	49
2.3.3	<i>Merkmale der religiösen Dimension der katholischen Schule in kirchlichen und bischöflichen Stellungnahmen</i>	52
2.3.3.1	<i>Pädagogisches Klima</i>	52
2.3.3.2	<i>Persönliche Entwicklung jedes Schülers</i>	54
2.3.3.3	<i>Erhellung des Wissens mit dem Licht des Glaubens</i>	55
2.3.3.4	<i>Herstellung einer Beziehung zwischen Kultur und Evangelium</i>	56
2.3.3.4.1	<i>(Missionarische) Bemühungen angesichts des Bruches zwischen Evangelium und Kultur</i>	56
2.3.3.4.2	<i>Bedeutung für die katholische Schule</i>	57
2.3.3.5	<i>Fazit</i>	59
2.3.4	<i>Für die Schulpastoral relevante Aspekte katholischer Schulen in der pastoraltheologischen Diskussion</i>	60
2.3.4.1	<i>Die katholische Schule als Ort der Entdeckbarkeit Gottes</i>	61
2.3.4.2	<i>Menschwerdung in Solidarität als Gegenentwurf zu übersteigertem Individualismus und als Antwort auf die Sehnsucht nach Freiheit und Gemeinschaft</i>	63
2.3.4.3	<i>Das missionarische Potential eines biblischen Zeitverständnisses in der katholischen Schule</i>	65
2.3.4.3.1	<i>Elemente einer Zeitdiagnose</i>	65
2.3.4.3.2	<i>Die Einübung des Sabbatblicks als Korrektiv zur Verzweckung des Menschen</i>	66
2.3.4.3.3	<i>Würdigung des missionarischen Aspektes des Sabbatblicks und notwendige Weiterführungen</i>	70

2.3.4.4	<i>Kirchlichkeit als Ressource der katholischen Schule</i>	71
2.3.4.5	<i>Fazit</i>	72
2.3.5	<i>Konkrete (pädagogische) Konzepte an katholischen Schulen</i>	73
2.3.5.1	<i>Marchtaler Plan</i>	74
2.3.5.1.1	<i>Einordnung</i>	74
2.3.5.1.2	<i>Inhaltliche Beschreibung</i>	76
2.3.5.1.2.1	<i>Theologische Grundlagen</i>	76
2.3.5.1.2.2	<i>Die Praxisschritte des Marchtaler Planes</i>	77
2.3.5.1.3	<i>Kritische Würdigung und schulpastorale Relevanz</i>	79
2.3.5.2	<i>Ignatianische Pädagogik</i>	80
2.3.5.2.1	<i>Einordnung</i>	80
2.3.5.2.2	<i>Inhaltliche Beschreibung</i>	82
2.3.5.2.3	<i>Kritische Würdigung und schulpastorale Relevanz</i>	84
2.3.5.3	<i>Das Leitbild im Bistum Münster als Beispiel einer Umsetzung der Ziele katholischer Schulen auf Bistumsebene</i>	86
2.3.5.3.1	<i>Inhaltliche Beschreibung</i>	86
2.3.5.3.2	<i>Kritische Würdigung und schulpastorale Relevanz</i>	89
2.3.5.4	<i>Das St.-Pius-Gymnasium in Coesfeld als Beispiel für das Bemühen um ein besonderes pädagogisches Profil</i>	90
2.3.5.4.1	<i>Einordnung und inhaltliche Beschreibung</i>	90
2.3.5.4.2	<i>Kritische Würdigung und schulpastorale Relevanz</i>	92
2.3.5.5	<i>Fazit</i>	93
2.3.6	<i>Chancen, Problemfelder und Handlungsbedarf katholischer Schulen unter dem Fokus der Ermöglichung schulpastoralen Handelns</i>	94
<b>2.4</b>	<b>Vergleich der Rahmenbedingungen für schulpastorales Handeln an öffentlichen und katholischen Schulen unter rechtlicher und inhaltlicher Rücksicht - Fazit</b>	<b>100</b>
<b>3</b>	<b>KRITISCHE ANALYSE SCHULPASTORALER PUBLIKATIONEN</b>	<b>105</b>
<b>3.1</b>	<b>Fragestellung und einleitende Überlegungen</b>	<b>105</b>
3.1.1	<i>Auswahl der systematisch hinsichtlich aller Kriterien zu untersuchenden Entwürfe</i>	106
3.1.2	<i>Selbstvergewisserung angesichts der Schwerpunktsetzung der Publikationen auf die Schulpastoral an staatlichen Schulen</i>	108
3.1.3	<i>Kriterien für schulpastorale Konzepte und ihre gesellschaftliche Konsensfähigkeit</i>	110
3.1.3.1	<i>Das Doppelgebot der Liebe als Ausgangspunkt</i>	110
3.1.3.2	<i>Erläuterung und Konsensfähigkeit der fünf eruierten Kriterien</i>	112
3.1.3.2.1	<i>Kriterium # 1: Identitätsfindung</i>	113
3.1.3.2.2	<i>Kriterium # 2: Wertevermittlung</i>	116
3.1.3.2.3	<i>Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule</i>	120
3.1.3.2.4	<i>Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung</i>	120
3.1.3.2.5	<i>Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit</i>	124
<b>3.2</b>	<b>Systematische Untersuchung schulpastoraler Konzepte und Einzelaspekte</b>	<b>127</b>
3.2.1	<i>Diskussion der ausgewählten Entwürfe</i>	128
3.2.1.1	<i>Jan Heiner Schneider - Schule Kirche Seelsorge</i>	128
3.2.1.1.1	<i>Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	128
3.2.1.1.2	<i>Kritische Würdigung</i>	132
3.2.1.2	<i>Vereinigung der deutschen Ordensoberen – Schulpastoral in katholischen Schulen</i>	135
3.2.1.2.1	<i>Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	135
3.2.1.2.2	<i>Kritische Würdigung</i>	136
3.2.1.3	<i>Monika Scheidler - Christliche Communio und kommunikatives Handeln</i>	137
3.2.1.3.1	<i>Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	137
3.2.1.3.2	<i>Kritische Würdigung</i>	141
3.2.1.4	<i>Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz - Erklärung zur Schulpastoral</i>	143
3.2.1.4.1	<i>Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	143
3.2.1.4.2	<i>Kritische Würdigung</i>	145
3.2.1.4.2.1	<i>Inhalt und Rezeption</i>	145
3.2.1.4.2.2	<i>Berücksichtigung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	149
3.2.1.5	<i>Helmut Demmelhuber - Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule</i>	150
3.2.1.5.1	<i>Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	150
3.2.1.5.2	<i>Kritische Würdigung</i>	153

3.2.1.6	<i>Theologie im Fernkurs - Fort- und Weiterbildung Schulpastoral</i>	155
3.2.1.6.1	<i>Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	155
3.2.1.6.2	<i>Kritische Würdigung</i>	167
3.2.1.7	<i>Gundo Lames - Schulseelsorge als soziales System</i>	173
3.2.1.7.1	<i>Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	174
3.2.1.7.2	<i>Kritische Würdigung</i>	181
3.2.1.8	<i>Joachim Burkard - Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur</i>	183
3.2.1.8.1	<i>Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters</i>	184
3.2.1.8.2	<i>Kritische Würdigung</i>	190
3.2.2	<i>Fazit aus der systematischen Untersuchung der ausgewählten Entwürfe</i>	191
3.2.2.1	<i>Verwirklichung der Kriterien # 1-3: Identitätsfindung, Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule</i>	191
3.2.2.2	<i>Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung</i>	191
3.2.2.2.1	<i>Allgemeine Verwirklichung des Kriteriums # 4</i>	192
3.2.2.2.2	<i>Gottesdienstliche Verwirklichung des Kriteriums # 4</i>	192
3.2.2.3	<i>Verwirklichung des Kriteriums # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit</i>	193
3.2.2.4	<i>Verwirklichung der Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen</i>	195
3.2.3	<i>Impulse weiterer schulpastoraler Publikationen</i>	196
3.2.3.1	<i>Soziale Verwirklichungen von Schulpastoral</i>	196
3.2.3.2	<i>Allgemeine Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung</i>	196
3.2.3.3	<i>Gottesdienstliche Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung</i>	198
3.2.3.4	<i>Verwirklichung des Kriteriums # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit</i>	200
3.2.3.5	<i>Verwirklichung der Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen</i>	200
<b>3.3</b>	<b>Fazit und Ausblick im Blick auf die kritische Analyse schulpastoraler Ansätze</b>	<b>202</b>
<b>4</b>	<b>WOMIT SCHULPASTORAL RECHNEN MUSS. EIN BLICK AUF GESELLSCHAFTLICHE VORGABEN, LEBENSGESCHICHTLICHE AUFGABEN, WERTVORSTELLUNGEN, GOTTESBILDER UND KIRCHLICHKEIT DER AM SCHULGESCHEHEN BETEILIGTEN</b>	<b>203</b>
<b>4.1</b>	<b>Leitendes Interesse</b>	<b>203</b>
<b>4.2</b>	<b>Gesellschaftliche Vorgaben</b>	<b>204</b>
4.2.1	<i>Aspekte der Postmoderne im Hinblick auf den Lebenszyklus</i>	204
4.2.1.1	<i>Philosophische Überlegungen</i>	204
4.2.1.2	<i>Biographische Überlegungen</i>	209
4.2.1.3	<i>Herausforderungen für eine mystagogische Schulpastoral</i>	213
4.2.1.3.1	<i>Engagierter Einsatz für Pluralität</i>	213
4.2.1.3.2	<i>Kognitive und emotionale Verwurzelung der Verantwortlichen für Schulpastoral im Glauben der Kirche</i>	214
4.2.1.3.3	<i>Fähigkeit zur Empathie und Stabilität des schulpastoralen Angebotes</i>	215
4.2.1.3.4	<i>Kommunikative Kompetenz</i>	215
4.2.1.3.5	<i>Ermutigung zur Festlegung auf einen (christlichen) Standpunkt</i>	216
4.2.2	<i>Unterschiedliche Lebenswelten - Aspekte der Sinus-Milieu-Studie</i>	217
4.2.2.1	<i>Vorbereitende Überlegungen zum Nutzen der Sinus-Milieu-Studie für die Schulpastoral</i>	217
4.2.2.1.1	<i>Zur Kritik an der Sinus-Milieu-Studie</i>	217
4.2.2.1.2	<i>Hinweise zu Nutzen und Grenzen der Sinus-Milieu-Studie für die Schulpastoral</i>	223
4.2.2.1.2.1	<i>Mit welchen Milieus Schulpastoral rechnen muss - Tabelle</i>	224
4.2.2.1.2.2	<i>Auswertung der Tabelle</i>	227
4.2.2.2	<i>Die schulpastoral bedeutsamen Milieus und ihre Herausforderungen für die Schulpastoral</i>	229
4.2.2.2.1	<i>Etablierte</i>	229
4.2.2.2.1.1	<i>Allgemeine Charakteristika</i>	229
4.2.2.2.1.2	<i>Anforderungen an die Kommunikation</i>	229
4.2.2.2.1.3	<i>Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche</i>	229
4.2.2.2.1.4	<i>Pastorale Schlussfolgerungen</i>	230

4.2.2.2	<i>Postmaterielle</i>	230
4.2.2.2.1	Allgemeine Charakteristika	230
4.2.2.2.2	Anforderungen an die Kommunikation	231
4.2.2.2.3	Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche	231
4.2.2.2.4	Pastorale Schlussfolgerungen	232
4.2.2.2.3	<i>Bürgerliche Mitte</i>	232
4.2.2.2.3.1	Allgemeine Charakteristika	232
4.2.2.2.3.2	Anforderungen an die Kommunikation	233
4.2.2.2.3.3	Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche	233
4.2.2.2.3.4	Pastorale Schlussfolgerungen	234
4.2.2.2.4	<i>Konsum-Materialisten</i>	236
4.2.2.2.4.1	Allgemeine Charakteristika	236
4.2.2.2.4.2	Anforderungen an die Kommunikation	236
4.2.2.2.4.3	Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche	237
4.2.2.2.4.4	Pastorale Schlussfolgerungen	239
4.2.2.2.5	<i>Moderne Performer</i>	240
4.2.2.2.5.1	Allgemeine Charakteristika	240
4.2.2.2.5.2	Anforderungen an die Kommunikation	241
4.2.2.2.5.3	Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche	241
4.2.2.2.5.4	Pastorale Schlussfolgerungen	245
4.2.2.2.6	<i>Experimentalisten</i>	247
4.2.2.2.6.1	Allgemeine Charakteristika	247
4.2.2.2.6.2	Anforderungen an die Kommunikation	248
4.2.2.2.6.3	Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche	248
4.2.2.2.6.4	Pastorale Schlussfolgerungen	250
4.2.2.2.7	<i>Hedonisten</i>	251
4.2.2.2.7.1	Allgemeine Charakteristika	251
4.2.2.2.7.2	Anforderungen an die Kommunikation	252
4.2.2.2.7.3	Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche	252
4.2.2.2.7.4	Pastorale Schlussfolgerungen	254
4.2.2.2.8	<i>Weiterführende Überlegungen zum Nutzen der Sinus-Studie für eine mystagogische Schulpastoral</i>	255
4.2.3	<i>Herausforderungen der gesellschaftlichen Vorgaben für eine mystagogische Schulpastoral</i>	257
<b>4.3</b>	<b>Lebensgeschichtliche Aufgaben der am Schulgeschehen Beteiligten unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Entwicklung</b>	<b>258</b>
4.3.1	<i>Hinführung</i>	258
4.3.1.1	<i>Glaubensverständnis im Zusammenhang religionspsychologischer Überlegungen</i>	259
4.3.1.2	<i>Der Erwerb von Lebenszufriedenheitskompetenz als jenseits religiöser Überzeugungen vermittelbares Ziel schulpastoraler Interventionen</i>	260
4.3.2	<i>„Als ich ein Kind war, redete ich wie ein Kind, dachte wie ein Kind und urteilte wie ein Kind“ (1 Kor 13,11)</i>	263
4.3.2.1	<i>Geprägt von Anfang an - Bedeutung der frühen Kindheit für die Schulpastoral</i>	263
4.3.2.2	<i>Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Grundschule und in den Anfangsjahren der weiterführenden Schulen</i>	268
4.3.2.3	<i>Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter</i>	271
4.3.2.4	<i>Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Postadoleszenz und im Erwachsenenalter</i>	278
4.3.3	<i>Entwicklung des Symbolverständnisses</i>	284
4.3.4	<i>Fazit</i>	287
<b>4.4</b>	<b>Gottesbilder, Wertvorstellungen, Kirchlichkeit - Ein besonderer Fokus auf die Schüler</b>	<b>288</b>
4.4.1	<i>Vorbemerkung</i>	288
4.4.2	<i>Einblick in empirische Methoden und weiteres Vorgehen</i>	288
4.4.3	<i>Gottesbilder und Religiosität</i>	293
4.4.3.1	<i>Religiöse Gesamtlage und ausgewählte Einzelfragen</i>	293
4.4.3.1.1	<i>Einblick in Forschungsergebnisse</i>	294
4.4.3.1.2	<i>Schulpastorale Herausforderungen</i>	298

4.4.3.2	<i>Unterschiedliche Konfigurationen von Religiosität bei Jugendlichen - Tiefenansicht (und Vorkommen)</i>	299
4.4.3.2.1	<i>Subjektivisten, atheistische Naturalisten, Christen, andere Theisten, deistische Naturalisten, Reinkarnationsgläubige - Sechs Weltanschauungstypen und deren Umgang mit der jeweiligen Weltanschauung</i>	299
4.4.3.2.1.1	Vorstellen der Forschungsergebnisse	299
4.4.3.2.1.2	Schulpastorale Herausforderungen	303
4.4.3.2.2	<i>Kirchlich-christlich, christlich-autonom, konventionell-religiös, autonom-religiös, nicht-religiös - ein differenzierter Anweg zu fünf religiös deutlich unterscheidbaren Typen</i>	304
4.4.3.2.2.1	Vorstellen der Forschungsergebnisse	304
4.4.3.2.2.1.1	<i>Empirische Befunde zu Religiosität und Gottesvorstellungen Jugendlicher</i>	304
4.4.3.2.2.1.2	<i>Einstellungsmuster Jugendlicher</i>	310
4.4.3.2.2.2	Schulpastorale Herausforderungen	312
4.4.3.2.3	<i>Christlich, atheistisch, spiritualistisch oder muslimisch orientiert - Jugendliche Religiosität in der multikulturellen Gesellschaft</i>	314
4.4.3.2.3.1	Vorstellen der Forschungsergebnisse	314
4.4.3.2.3.2	Schulpastorale Herausforderungen	321
4.4.3.2.4	<i>Missionarische Ansprechbarkeit der Jugendlichen im Kontext ihrer Gottesvorstellung</i>	322
4.4.3.2.4.1	Vorstellen der Forschungsergebnisse	322
4.4.3.2.4.2	Schulpastorale Herausforderungen	327
4.4.3.3	<i>Fazit und Ausblick</i>	328
4.4.4	<i>Kirchlichkeit</i>	329
4.4.4.1	<i>Überblick</i>	329
4.4.4.2	<i>Vertiefung einzelner Aspekte</i>	332
4.4.4.2.1	<i>Skepsis gegenüber Institutionen allgemein und speziell der Kirche</i>	332
4.4.4.2.2	<i>Verhältnis zwischen Religion und Kirche</i>	333
4.4.4.2.3	<i>Religiosität außerhalb der Kirche</i>	335
4.4.4.2.4	<i>Streben nach Autonomie</i>	336
4.4.4.3	<i>Kirchlichkeit als schulpastorales Ziel</i>	337
4.4.4.4	<i>Schulpastorale Herausforderungen</i>	338
4.4.5	<i>Wertvorstellungen</i>	340
4.4.5.1	<i>Einblick</i>	340
4.4.5.2	<i>Einfluss des Glaubens</i>	349
4.4.5.3	<i>Schulpastorale Herausforderungen</i>	352
<b>4.5</b>	<b>Womit Schulpastoral rechnen muss - Fazit und Überleitung</b>	<b>355</b>
<b>5</b>	<b>GRUNDLEGENDE EINE MYSTAGOGISCHE SCHULPASTORAL</b>	<b>357</b>
<b>5.1</b>	<b>Einleitende Überlegungen</b>	<b>357</b>
5.1.1	<i>Vergewisserung und Vormerkung</i>	357
5.1.2	<i>Annäherungen an den Begriff ‚Mystagogie‘</i>	357
<b>5.2</b>	<b>Erfahrung als konstitutives Element einer mystagogischen Pastoral</b>	<b>359</b>
5.2.1	<i>Problemskizze</i>	359
5.2.2	<i>Überlegungen zum Phänomen der Erfahrung aus praktisch-theologischer Perspektive</i>	361
5.2.2.1	<i>Satz # 1: Erfahrung wird verstanden als In-Kontakt-Gekommen-Sein und Begegnung mit der Wirklichkeit.</i>	361
5.2.2.2	<i>Satz # 2: Erfahrung wird verstanden als ein Begegnungsgeschehen, in dem das Subjekt aktiv auf die Wirklichkeit zugeht.</i>	363
5.2.2.3	<i>Satz # 3: Erfahrung wird verstanden als Strukturierung und Interpretation von Wirklichem. Es ist daher zwischen Erlebnis und Erfahrung zu unterscheiden.</i>	364
5.2.2.4	<i>Satz # 4: Der Einzelne hat die Möglichkeit, sich Erfahrungen zu verschließen.</i>	365
5.2.2.5	<i>Satz # 5: Erfahrungen werden in Sprache artikuliert.</i>	366
5.2.2.6	<i>Satz # 6: Die Interpretation von Erfahrung bedarf der Symbolsprache.</i>	367
5.2.2.7	<i>Satz # 7: Erfahrungen haben sowohl eine soziale als auch eine individuelle Seite.</i>	367
5.2.3	<i>Die vier Strukturelemente des Christlichen als Zugang zum christlichen Sinnhorizont - Ein inhaltlich- und erfahrungsorientierter Entwurf von Dieter Emeis</i>	369
5.2.4	<i>Schulpastorale Schlussfolgerungen</i>	373

<b>5.3</b>	<b>Zwei Brennpunkte einer Ellipse: Liturgische und transzendente Mystagogie</b>	<b>374</b>
<b>5.4</b>	<b>Liturgische Mystagogie</b>	<b>377</b>
5.4.1	Einleitende Überlegungen	377
5.4.2	Der zeitgeschichtliche Hintergrund Odo Casels	379
5.4.2.1	Philosophische Neuorientierung	380
5.4.2.2	Beobachtungen Odo Casels zu seiner Zeit	382
5.4.2.3	Parallelen der Beobachtungen Odo Casels und der Situation am Beginn des 21. Jahrhunderts	383
5.4.2.3.1	Hinweis # 1: Risikogesellschaft - Phänomen der religiösen Selbstdefinition	383
5.4.2.3.2	Hinweis # 2: Erlebnisgesellschaft - Notwendigkeit der anstrengenden Anhäufung von Erlebnissen	384
5.4.2.3.3	Hinweis # 3: Gehirnforschung - Infragestellung der (religiösen) Freiheit und Verantwortlichkeit	385
5.4.2.3.4	Hinweis # 4: Vermenschlichung der Religion und Rückgang der Kirchlichkeit - Religiöse Bedürfnisorientierung und Spiritualität als Selbstthematization	388
5.4.2.3.5	Hinweis # 5: Körper- und Fitnesskult - Machbarkeitswahn und Selbstvergötterung	389
5.4.2.4	Resümee	391
5.4.3	Die Mysterientheologie Odo Casels als umfassender Antwortversuch auf die Nöte seiner Zeit und ihre Impulse für unsere Zeit	392
5.4.3.1	Phänomen der religiösen Selbstdefinition - Vorgabe des Mysteriums	392
5.4.3.2	Notwendigkeit der anstrengenden Anhäufung von Erlebnissen - das einzigartige ‚Erleben‘ des Mysteriums	393
5.4.3.3	Infragestellung der (religiösen) Freiheit und Verantwortlichkeit - Menschliche Würde als ‚Mitspieler Jesu‘ in der christlichen Mysterienfeier	394
5.4.3.4	Religiöse Bedürfnisorientierung und Spiritualität als Selbstthematization - Orientierung an Jesus und dem in ihm in der Liturgie der Kirche gegenwärtigen ‚Leben in Fülle‘ und Heil	395
5.4.3.5	Machbarkeitswahn und Selbstvergötterung - Das Verhältnis zwischen Gott und Mensch in der Spannung von Teilhabe und Differenz	397
5.4.4	Eignung für die Schulpastoral	398
5.4.4.1	Anknüpfung an esoterisches Denken	398
5.4.4.2	Liturgiefähigkeit und ‚Liturgielust‘ der am Schulgeschehen Beteiligten	401
5.4.4.3	Im Mittelpunkt steht eine Person und keine Institution	403
5.4.4.4	Fazit	405
5.4.5	Anforderungen an eine für die Schulpastoral geeignete liturgische Mystagogie	405
5.4.5.1	Hinführung zu liturgischen Erfahrungen	407
5.4.5.1.1	Ermöglichung von (liturgischen) Grunderfahrungen	407
5.4.5.1.2	Mögliche Ansatzpunkte für Schulgottesdienste	407
5.4.5.2	Anforderungen an Schulgottesdienste	409
5.4.5.2.1	Sorgfältige Verwendung von Symbolen und Ritualen	410
5.4.5.2.2	Vorrang der Feier	413
5.4.5.2.3	Notwendigkeit der Deutung	414
5.4.5.2.4	Hinführung zur Feier der Eucharistie	415
5.4.5.2.5	Musik als Hilfe für transzendente Erfahrungen in der Liturgie	418
5.4.5.2.6	Gott und Mensch(en) im Dialog	421
5.4.5.2.6.1	Aufnahme der Lebenssituation der Menschen	422
5.4.5.2.6.2	Den Primat Gottes und das Heilige zum Ausdruck kommen lassen	423
5.4.5.2.7	Gemeinsame Aufgabe aller Christen im Umfeld der Schule	424
5.4.5.2.8	Weitere Aufmerksamkeitspunkte für die Feiargestalt	424
5.4.6	Die liturgische Mystagogie im Umfeld der Schule - Zusammenfassung und Handlungsimpulse	425



<b>5.5</b>	<b>Transzendente Mystagogie</b>	<b>426</b>
5.5.1	<i>Ausgewählte Aspekte der Rahnerschen Theologie als Hintergrund der transzendentalen Mystagogie</i>	426
5.5.1.1	<i>Transzendentalität des Menschen</i>	428
5.5.1.2	<i>Der Mensch als Person und Subjekt</i>	430
5.5.1.3	<i>Der Mensch als Wesen der Freiheit und Verantwortung</i>	431
5.5.1.4	<i>Der Mensch als das weltliche, zeitliche und geschichtliche Wesen</i>	432
5.5.1.5	<i>Der Mensch als der Verfügte</i>	432
5.5.1.6	<i>Der Mensch als das Wesen der Interkommunikation - ein wesentlicher Ausgangspunkt von Kirche</i>	433
5.5.1.7	<i>Der Mensch als das scheiternde Wesen</i>	434
5.5.2	<i>Voraussetzungen und Möglichkeitsbedingungen der (transzendentalen) Gotteserfahrung bei Karl Rahner</i>	435
5.5.2.1	<i>Grundsätzliche Überlegungen zur Erfahrbarkeit Gottes in der konkreten geschichtlichen Situation - eine Problemanzeige</i>	435
5.5.2.2	<i>Selbstmitteilung Gottes als Ermöglichung von Gotteserfahrung</i>	439
5.5.2.3	<i>Jesus Christus als konstitutives Moment des christlichen Glaubens</i>	441
5.5.2.4	<i>Das Gebet als Grundakt menschlicher Existenz</i>	444
5.5.2.5	<i>Transzendente Erfahrungen als Anwege zur Gotteserfahrung</i>	449
5.5.3	<i>Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Gotteserfahrung</i>	453
5.5.3.1	<i>Einleitung</i>	453
5.5.3.2	<i>Mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit</i>	454
5.5.3.2.1	<i>Vorüberlegungen</i>	454
5.5.3.2.2	<i>Beispiele für mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit</i>	455
5.5.3.2.2.1	<i>Ordnung</i>	455
5.5.3.2.2.2	<i>Hoffnung</i>	456
5.5.3.2.2.3	<i>Musik</i>	457
5.5.3.2.2.4	<i>Spiel</i>	457
5.5.3.2.2.5	<i>Fest</i>	458
5.5.3.2.2.6	<i>Kommunikation</i>	458
5.5.3.2.2.7	<i>Humor</i>	459
5.5.3.2.2.8	<i>Herausragende Momente im menschlichen Leben</i>	459
5.5.3.2.2.9	<i>Natur und Körperlichkeit</i>	460
5.5.3.2.2.10	<i>Soziales und politisches Engagement</i>	460
5.5.3.2.3	<i>Resümee: Die ‚Welt ist Gottes so voll‘ (Alfred Delp)</i>	461
5.5.3.3	<i>Sensibilisierung für Erfahrungen der Transzendenz</i>	461
5.5.3.3.1	<i>Labyrinth als Ermöglichung von Tiefenerfahrungen</i>	462
5.5.3.3.2	<i>Natur als (möglicher) Verweis auf ihren Schöpfer</i>	463
5.5.3.3.3	<i>Liebeslied als (möglicher) Verweis auf Transzendenz</i>	463
5.5.3.3.4	<i>Lebensgeschichte und individuelle Lebenswirklichkeit als Ort der Erfahrung Gottes</i>	465
5.5.3.3.5	<i>Grenzerfahrung als Ausgangspunkt für Transzendenzenerfahrungen</i>	467
5.5.3.3.6	<i>Resümee - Der Alltag als Ort für Transzendenzenerfahrungen</i>	468
5.5.3.4	<i>Möglichkeit der Gotteserfahrungen bei den am Schulgeschehen Beteiligten - ein Zwischenergebnis</i>	469
5.5.4	<i>Grundlegung der (transzendentalen) mystagogischen Schulpastoral</i>	469
5.5.4.1	<i>Selbstmitteilung Gottes und unthematische Gotteserfahrungen in den konkreten Alltagsvollzügen und -beziehungen</i>	469
5.5.4.2	<i>Überlegungen zu ‚Eintritt‘, Thematisierung und Reflexion von Gotteserfahrungen</i>	470
5.5.4.3	<i>Voraussetzungen und Deutungen der transzendentalen Erfahrungen</i>	473
5.5.4.3.1	<i>Das zuvorkommende Handeln Gottes</i>	473
5.5.4.3.2	<i>Die Notwendigkeit der Suche und des Fragens</i>	474
5.5.4.3.3	<i>Zusammenhang von Erlebnis und Deutung</i>	474
5.5.4.4	<i>Vorgaben für die Gotteserfahrungen</i>	475
5.5.4.4.1	<i>Vorgabe der christlichen Tradition</i>	476
5.5.4.4.2	<i>Vorgabe des Wortes Gottes im Zusammenhang mit der Frage nach der Selbstgegebenheit des Menschen</i>	477
5.5.4.4.3	<i>Mensch und Geschichte als Vorgabe</i>	479
5.5.4.4.4	<i>Der dreieine Gott als inhaltliche Vorgabe</i>	480
5.5.4.4.5	<i>Fazit hinsichtlich der Vorgaben</i>	481

5.5.4.5	<i>Anhaltspunkte für die Echtheit von Gotteserfahrungen</i>	482
5.5.4.5.1	<i>Einleitung</i>	482
5.5.4.5.2	<i>Die Blickrichtung des Transzendierens</i>	483
5.5.4.5.3	<i>Evidenz von Gotteserfahrungen</i>	483
5.5.4.5.4	<i>Mystagogie als biographische Methode</i>	485
5.5.4.5.4.1	<i>Einleitung und Vorbemerkungen</i>	485
5.5.4.5.4.2	<i>Entgrenzende Regeln</i>	486
5.5.4.5.4.3	<i>Erfüllende Regeln</i>	487
5.5.4.5.4.4	<i>Konkretisierende Regeln</i>	489
5.5.4.5.4.5	<i>Biographische Herausforderungen</i>	490
5.5.4.5.5	<i>Zusammenhang von Gotteserfahrungen und Entscheidungen</i>	491
5.5.4.5.6	<i>Anhaltspunkte für die Echtheit von Gotteserfahrungen - ein Fazit</i>	492
5.5.5	<i>Anforderungen an eine für die Schulpastoral geeignete transzendente Mystagogie</i>	492
5.5.6	<i>Weitere Handlungsimpulse einer vom Rahnerschen Denken inspirierten mystagogischen Schulpastoral</i>	493
5.5.6.1	<i>Rechtfertigung des christlichen Glaubens (fundamentaltheologischer Aspekt)</i>	494
5.5.6.2	<i>Hilfestellung bei existentiellen Fragen (seelsorglicher Aspekt)</i>	495
5.5.6.3	<i>Hinführung zum Verständnis von Kirche als auf Gott hin transparente Gemeinschaft (ekklesiologischer Aspekt)</i>	497
<b>5.6</b>	<b>Elemente eines für die Schule geeigneten und die liturgisch-sakramentale und transzendente Mystagogie inkludierenden Mystagogiebegriffs</b>	<b>499</b>
<b>6</b>	<b>GRUNDLAGEN, REALISIERUNGSMÖGLICHKEITEN UND PERSPEKTIVEN EINER MYSTAGOGISCHEN SCHULPASTORAL AN STAATLICHEN UND KATHOLISCHEN SCHULEN - ZUSAMMENFASSUNG UND IMPULS</b>	<b>501</b>
<b>6.1</b>	<b>Grundlegung</b>	<b>502</b>
<b>6.2</b>	<b>Realisierungsmöglichkeiten</b>	<b>507</b>
<b>6.3</b>	<b>Perspektiven</b>	<b>517</b>
<b>7</b>	<b>VERZEICHNISSE</b>	<b>525</b>
<b>7.1</b>	<b>Abkürzungen und Bemerkungen</b>	<b>525</b>
<b>7.2</b>	<b>Quellen- und Literaturverzeichnis</b>	<b>525</b>
7.2.1	<i>Quellen</i>	526
7.2.1.1	<i>Rechtsquellen</i>	526
7.2.1.2	<i>Liturgische Quellen</i>	528
7.2.1.3	<i>Offizielle Verlautbarungen</i>	528
7.2.1.4	<i>Sonstige Quellen</i>	529
7.2.2	<i>Sekundärliteratur</i>	534
<b>8</b>	<b>LEBENS LAUF</b>	<b>560</b>

# 1 Fragestellung und Vorgehen

## 1.1 Fragestellung

Welche pastoralen Handlungsmöglichkeiten können unter den heutigen Rahmenbedingungen von Schule entwickelt werden, um nach der Grundschulzeit den am Schulgeschehen Beteiligten mit ihren zeitspezifischen individuellen und gesellschaftlichen Prägungen einen Zugang zu Gott und der Erfahrung seiner Gegenwart zu ermöglichen?<sup>1</sup>

Nicht zuletzt angesichts der abnehmenden religiösen und kirchlichen Praxis junger Menschen hat sich die vorliegende Arbeit diese Leitfrage zur Aufgabe gemacht.

Ein Engagement in der Schule ermöglicht es der Kirche, mit vielen (jungen) Menschen in Kontakt zu kommen. Diese Chance für eine missionarische Pastoral nimmt die Kirche durch die Implementierung von Schulpastoral an öffentlichen Schulen wahr. Eine realistische Einschätzung der schulpastoralen Aussichten bietet die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Rahmenbedingungen und das Hinterfragen bestehender Konzeptionen hinsichtlich ihrer Eignung, Gotteserfahrung zu ermöglichen.

Neben Schulpastoral an öffentlichen Schulen unterhält die Kirche auch eine hohe Anzahl an eigenen Schulen. Nicht zuletzt angesichts der knapper werdenden finanziellen und personalen Ressourcen wird daher auch der Frage nachzugehen sein, ob katholische Schulen besondere pastorale Chancen bieten.

Neben der Beachtung der institutionellen Vorgaben richten sich die pastoralen Überlegungen vor allem auf den Menschen in seiner jeweiligen Situation, in der er ernstgenommen werden möchte. Für die Schulpastoral gilt daher wie für alle pastoralen Konzepte die Notwendigkeit, sich um ein tiefes Verständnis aller an der Pastoral Beteiligten zu bemühen.

Hierzu ermuntert die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute ‚Gaudium et spes‘:

„Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi. Und es gibt nichts wahrhaft Menschliches, das nicht in ihren Herzen seinen Widerhall fände. Ist doch ihre eigene Gemeinschaft aus Menschen gebildet, die, in Christus geeint, vom Heiligen Geist auf ihrer Pilgerschaft zum Reich des Vaters geleitet werden und eine Heilsbotschaft empfangen haben, die allen auszurichten ist. Darum erfährt diese Gemeinschaft sich mit der Menschheit und ihrer Geschichte wirklich engstens verbunden.“<sup>2</sup>

Da wichtige Hilfen zum Verständnis des Menschen in soziologischen Untersuchungen gefunden werden können, bleibt die vorliegende Arbeit nicht bei theologischen Überlegungen stehen, sondern wirft einen Blick auf die gesellschaftlichen und psychischen Voraussetzungen der am Schulgeschehen Beteiligten und ihre Erwartungen.

Es wäre freilich ein Fehler, allein von den Ergebnissen dieser humanwissenschaftlichen Analysen her pastorales Handeln zu konzipieren. Grundlage jeder Pastoral ist vielmehr die

---

<sup>1</sup> Hinweis: Eckige Klammern [ ] markieren einen Zusatz des Verfassers.

Zitate werden durch doppelte Anführungsstriche „ “ gekennzeichnet, Zitate in Zitaten durch einfache Anführungsstriche ‚ ‚.

Aus Gründen der Lesbarkeit wird bisweilen nur die maskuline Form verwendet, selbstverständlich ist die feminine Form immer mitzudenken, sofern der Kontext nicht anderes nahelegt.

<sup>2</sup> GS 1.

Orientierung am Evangelium Jesu Christi unter Berücksichtigung der kirchlichen Tradition. Insofern wird es immer auch Momente der Konfrontation geben.

Weder eine rein immanente Betrachtung von Schöpfung und Alltag noch fromme Gefühle oder religiöse Wellness entsprechen dem christlichen Verständnis von Gotteserfahrungen. Es wäre zudem ein Missverständnis, den christlichen Glauben funktional auf Wertebe-gründung und Humanität zu verkürzen.

Grundlage des christlichen Glaubens ist vielmehr der dreieine Gott - Vater, Sohn und Heiliger Geist -, der sich uns in der Heilsgeschichte zu erfahren gegeben hat und sich (immer neu) mitteilen möchte. In den Erfahrungen, die Gott uns mit sich machen lässt, begegnen wir ihm selbst. Wir dürfen darauf vertrauen, dass wie „Gott ‚für uns‘ ist“, er „auch ‚in sich‘“ ist.<sup>3</sup> Insofern nähern wir uns in unseren Erfahrungen mit Gott dem Geheimnis Gottes, ohne es freilich je ganz erfassen zu können.

In seiner Dreifaltigkeit schenkt uns der eine Gott drei wesentliche Möglichkeiten, ihn erfahren zu können.

- Die Schönheit der Natur ermöglicht es uns erstens, ihn als „den allmächtigen Vater, den Schöpfer des Himmels und der Erde“<sup>4</sup> zu erfahren.
- „Insofern eben dieser eine und selbe Gott in der konkreten Geschichtlichkeit unseres Daseins streng als er selber für uns in Jesus Christus da ist“<sup>5</sup>, können wir zweitens Erfahrungen mit dem geschichtlichen Jesus machen, indem wir Erfahrungen mit den Erfahrungen seiner Jünger machen. Zugleich hat Jesus selbst auch uns heute wichtige Impulse für unser Gebet gegeben (Mt 6, 5-15). Er hat uns seine Gegenwart zugesagt, wenn wir uns in seinem Namen versammeln (Mt 18,20). Ganz besonders intensiv erfahrbar ist er in der Feier der Eucharistie. Auch uns heute gilt die Zusage „...das ist mein Leib“ (Mt 26,26), „...das ist mein Blut“ (Mt 26, 28) und die Aufforderung „Tut dies zu meinem Gedächtnis.“ (Lk 22, 19).<sup>6</sup>
- Drittens können wir Gott als ‚Heiligen Geist‘, der „in der innersten Mitte des Daseins eines einzelnen Menschen angekommen ist“<sup>7</sup>, in der Begegnung mit unseren Mitmenschen und in uns selber erfahren.

Diese kurze Skizze weist auf drei mögliche Orte von Gotteserfahrung hin: Natur, Gebet/Liturgie und Begegnung mit Menschen in der Gegenwart bzw. mit Personen der Geschichte sowie die Begegnung mit der eigenen Person.

Es wäre aber zu einfach, davon auszugehen, dass an diesen Orten möglicher Gotteserfahrung tatsächlich auch Erfahrungen mit dem christlichen dreieinen Gott gemacht werden. So kann die zunehmende Anzahl von Friedwäldern als ein Indiz für eine ‚religiöse‘ Auffassung gesehen werden, die den Baum als ein Zeichen für den Kreislauf der Natur und ihres Lebens ansieht und die Zukunft des Menschen in einer bloßen Rückkehr in den Naturpro-

---

<sup>3</sup> Vgl. Vorgrimler, Herbert, *Theologische Gotteslehre* (Leitfaden Theologie 3), Düsseldorf <sup>2</sup>1990, 161-164 (Zitate 161).

Wie wichtig und aktuell die Besinnung auf die Gottesfrage und insbesondere auf die Trinität ist, heben auch die deutschen Bischöfe in ihrem 2006 erschienen Schreiben zum Glauben an den dreieinen Gott hervor. (Sekretariat der DBK (Hg), *Der Glaube an den dreieinen Gott*. Eine Handreichung der Glaubenskommission der Deutschen Bischofskonferenz zur Trinitätstheologie (Die deutschen Bischöfe 83), Bonn 2006).

Ebenso beobachtet H. Vorgrimler die Gefährdung des Glaubens an den einen Gott (vgl. Vorgrimler, Herbert, *Gott. Vater, Sohn und Heiliger Geist*, Münster 2003, 113-122).

<sup>4</sup> Das Apostolische Glaubensbekenntnis (zit. nach Neuner, Josef/ Roos, Heinrich, *Der Glaube der Kirche* in den Urkunden der Lehrverkündigung, neubearbeitet von Karl Rahner und Karl-Heinz Weger, Regensburg <sup>12</sup>1986, Nr. 911).

<sup>5</sup> Rahner, Karl, *Grundkurs des Glaubens*. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg, <sup>6</sup>1991, 141.

<sup>6</sup> Vgl. auch SC 7.

<sup>7</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 141.

zess sieht. Aus christlicher Sicht ist demgegenüber hervorzuheben, dass unser Leben mehr als ein Kreislauf von Werden und Vergehen ist und wir am Ende unseres Lebens als unverwechselbare Personen von Gott auferweckt werden.<sup>8</sup> Die Schönheit eines Baumes wird in christlichem Verständnis den Menschen anregen, mit dem Psalmisten über die Werke des Herrn zu staunen (Ps 139, 13) und in den Lobgesang der drei Jünglinge einzustimmen, dass alle Gewächse auf Erden - also auch die Bäume - aufgerufen sind, den Herrn zu preisen (Dan 3, 76).

Dieses Beispiel gibt einen ersten Hinweis darauf, dass für eine spezifisch christliche Gotteserfahrung in und mit der Natur Deutungshilfen notwendig sind. In ähnlicher Weise ist davon auszugehen, dass mitmenschliche Begegnungen und Selbsterfahrungen nicht von alleine den immanenten Aspekt übersteigen und als Erfahrung mit Gott und seinem Wirken in dieser Welt gedeutet werden. Auch im Bereich der Liturgie ist zu vermuten, dass trotz der selbstsprechenden Zeichen und Symbole Einführungen und Erklärungen notwendig sind.

Somit ist als wichtiges Ergebnis festzuhalten:

Um spezifisch christliche Gotteserfahrungen machen zu können, ist zum einen die Unter-  
richtung im christlichen Glauben (*griech. myein*) und zum anderen eine Hinführung zur  
Ermöglichung von Gotteserfahrung (*griech. agein*) notwendig.<sup>9</sup> Kurz gesagt: Es bedarf der  
**Mystagogie.**

Aufgrund der erarbeiteten Kenntnisse hinsichtlich der verschiedenen rechtlichen, institutionellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen sowie der Situation der am Schulgeschehen Beteiligten, ist es möglich, eine mystagogische Schulpastoral grundzulegen. Dazu werden die Kernaussagen zweier für das Verständnis von Mystagogie wegweisender Theologen, Odo Casel und Karl Rahner, kritisch gewürdigt und auf ihr impulsgebendes Potential für eine mystagogische Schulpastoral durchleuchtet. Dieser Arbeitsschritt befragt Odo Casel nach den Möglichkeiten der Erfahrung Gottes in der Liturgie und Karl Rahner nach Transzendenzerfahrungen im konkreten Alltag.

Die Resultate der Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen und der Befindlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten ermöglichen eine gezielte Suche nach Antworten für eine mystagogische Schulpastoral und verhindern eine Konzeption, die weder situationsadäquat noch personorientiert ist. Der Blick auf die Rahmenbedingungen und die am Schulgeschehen Beteiligten darf allerdings auch nicht dazu verleiten, einen verkürzten Mystagogiebegriff zu entwickeln, der problemloser umzusetzen oder einfacher zu vermitteln wäre. Vielmehr ist bei der Entwicklung des Ansatzes einer mystagogischen Schulpastoral zu berücksichtigen, dass der christliche Glaube durch Offenbarung und Tradition vorgegeben ist und ihm so stets auch etwas Herausforderndes und oft gar Provozierendes zu eigen ist. Der besondere Fokus bei der Entwicklung des mystagogischen Ansatzes von

---

<sup>8</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg), *Tote begraben und Trauernde trösten*. Bestattungskultur im Wandel aus katholischer Sicht (Die deutschen Bischöfe 81), Bonn 2005, 64f.

<sup>9</sup> Vgl. Schambeck, Mirjam, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen*, in: MThZ 51 (2000), 221-230, hier 222f.

Schulpastoral wird daher auf der Frage liegen, *wie* innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit dem dreieinen Gott innerhalb der Glaubensgemeinschaft der Kirche ermöglicht werden können.

Die besondere Aufmerksamkeit wird sich darauf richten, den katholischen Glauben „auf eine Weise und in einer Sprache“<sup>10</sup> auszudrücken, die von den am Schulgeschehen Beteiligten „wirklich verstanden werden kann.“<sup>11</sup> Dabei ist zu beachten, „daß es eine Rangordnung oder ‚Hierarchie‘ der Wahrheiten innerhalb der katholischen Lehre gibt, je nach der verschiedenen Art ihres Zusammenhangs mit dem Fundament des christlichen Glaubens.“<sup>12</sup>

Die Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral erfolgt daher in einem ständigen Austausch der folgenden vier ‚Dialogpartner‘:

1. Den mystagogischen Ansätzen Odo Casels und Karl Rahners und deren Rezeptionen.
2. Den Rahmenbedingungen von Schulpastoral.
3. Den am Schulgeschehen Beteiligten.
4. Den Vorgaben des katholischen Glaubens unter der Berücksichtigung der Hierarchie der Wahrheiten.

Ausgehend von der erarbeiteten Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral werden abschließend Grundlagen, Realisierungsmöglichkeiten und Perspektiven einer mystagogischen Schulpastoral skizziert. Noch vor allen pastoralen Rezepten bedarf es eines Leitrahmens, da eine mystagogische Schulpastoral wie jedes andere schulpastorale Handeln nur im Blick auf die konkreten Rahmenbedingungen und die am Schulgeschehen Beteiligten implementiert werden kann. Der Praktiker wird hier neben einer fundierten Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral und deren Realisierungsmöglichkeiten wertvolle und weiterführende Impulse für die eigene Praxis finden.

## **1.2 Vorgehen**

Die vorstehenden Überlegungen legen folgende Vorgehensweise nahe:

Nach einer kurzen Annäherung an den Gegenstand der vorliegenden Arbeit, die Schulpastoral, im *ersten Kapitel* schließt sich im *zweiten Kapitel* aufgrund der für kirchliches Handeln in der Schule notwendigen Zusammenarbeit mit dieser Institution eine Skizze der rechtlichen Stellung der Schulpastoral an. Hierbei ist zwischen öffentlichen und katholischen Schulen<sup>13</sup> zu unterscheiden. Aufgrund des hohen Wertes, den die katholische Kirche ihren Schulen zumisst, ist es ein wichtiges Anliegen zu sehen, ob katholische Schulen der Schulpastoral mehr Möglichkeiten als öffentliche Schulen bieten. Zu diesem Zweck werden zunächst die rechtliche Stellung der katholischen Schulen und ihre sich daraus erge-

---

<sup>10</sup> UR 11.

<sup>11</sup> UR 11.

<sup>12</sup> UR 11.

<sup>13</sup> Vom staatlichen Recht betrachtet sind katholische Schulen private Schulen, die als Ersatz für öffentliche Schulen gewählt werden können, es handelt sich also um staatlich anerkannte Ersatzschulen. Vom kirchlichen Recht her gesehen verleiht der zuständige Ortsbischof das Prädikat ‚katholische Schule‘. Katholische Schulen sind eine Untergruppe der Ersatzschulen und unterliegen im Wesentlichen dem gleichen Recht wie alle Ersatzschulen. Da es der vorliegenden Arbeit um Schulpastoral aus katholischer Sicht geht, werden bei den Ersatzschulen nur die katholischen Schulen betrachtet und auch bei rechtlichen Fragen, die eigentlich alle Ersatzschulen betreffen, wird in der Regel von katholischen Schulen gesprochen.

benden Freiräume untersucht. Da der rechtliche Rahmen stets auch mit Inhalt, Zielen und Handeln gefüllt werden muss, wendet sich die vorliegende Arbeit anschließend dem Selbstverständnis und der Zielsetzung katholischer Schulen sowie deren Umsetzung zu. Das zweite Kapitel schließt mit einem Vergleich der Rahmenbedingungen für schulpastorales Handeln an öffentlichen und katholischen Schulen unter rechtlicher und inhaltlicher Rücksicht.

Ausgehend von der Beobachtung, dass sich der Schwerpunkt schulpastoraler Entwürfe von ihrem Ursprung in der katholischen Schule hin zu den öffentlichen Schulen verlagert, bestimmt das *dritte Kapitel* als Adressaten der in der Arbeit zu entwickelnden mystagogischen Schulpastoral sowohl die katholischen als auch die öffentlichen Schulen. Im Hinblick auf die verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten an beiden Schularten werden fünf Leitoptionen erarbeitet. Bei den ersten drei - Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule sowie Identitätsfindung in Verbindung mit der Orientierung auf dem religiösen Markt - ist zu erwarten, dass sie sowohl im Interesse der Gesellschaft als auch der Kirche liegen; die letzten beiden Leitoptionen - persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung sowie Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit - sind vermutlich primär für die Kirche von Relevanz. Die erarbeiteten fünf Leitoptionen bilden die Folie für den Hauptteil des dritten Kapitels, die systematische Wahrnehmung von Entwürfen und Einzelaspekten der Schulpastoral. Bei dieser Analyse ist der jeweilige Adressat mit zu berücksichtigen. Es wird sich zeigen, dass sowohl die für eine mystagogische Schulpastoral bedeutsame vierte Leitoption als auch spezielle Aspekte einer Schulpastoral an katholischen Schulen nur in sehr geringem Maße in bisherigen Entwürfen Beachtung finden. Die Grundlegung eines mystagogischen Ansatzes von Schulpastoral, der sowohl öffentliche als auch katholische Schulen als Adressaten im Blick hat, möchte hier weiterführende Perspektiven anbieten.

Zuvor jedoch stehen im *vierten Kapitel* Überlegungen zu Realisierungsmöglichkeiten hinsichtlich der am Schulgeschehen Beteiligten an. Der vorliegenden Arbeit ist es ein wichtiges Anliegen, Theorie und Praxis zu verknüpfen. Die theoretische Grundlegung eines pastoralen Ansatzes muss daher stets die Beteiligten und Adressaten im Blick behalten. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei neben der individuellen Situation und der altersbedingten psychischen Entwicklung den verschiedenen gesellschaftlichen Strömungen und Milieubildungen gelten. Der zu entwickelnde mystagogische schulpastorale Ansatz steht hier vor einer doppelten Aufgabe. Zum einen muss er in seiner Konzeption die reale Situation berücksichtigen und auf sie reagieren, zum anderen darf er ihr nicht als normativer Kraft des Faktischen unterliegen und sich den Ergebnissen hinsichtlich der Situation der am Schulgeschehen Beteiligten als Vorgabe unterordnen. Vielmehr bedarf es eines konstruktiven, produktiven und herausfordernden Umgangs mit den Vorgaben der Realität der (religiösen) Befindlichkeit von Schülern, Lehrern und Eltern. Mystagogische Schulpastoral möchte dazu einen Beitrag leisten.

Daher wird im *fünften Kapitel* auf dem Hintergrund der Ergebnisse in den ersten vier Kapiteln ein mystagogischer Ansatz von Schulpastoral entwickelt. Ausgangspunkt der Überle-

gungen ist die Überzeugung, dass für die Existenz des Christentums Erfahrungen mit Gott unabdingbar sind. Die Erfahrung Gottes kann sowohl im alltäglichen Leben als auch in der Liturgie gemacht werden. Zwei für das Verständnis von Mystagogie wegweisende Theologen des 20. Jahrhunderts haben die beiden Orte der Gotteserfahrung erforscht; Odo Casel beschäftigte sich mit der Erfahrung Gottes in der Liturgie, Karl Rahner ging es primär um Transzendenzerfahrungen im konkreten Alltag. Die Kernaussagen beider Ansätze werden kritisch gewürdigt und hinsichtlich ihrer Impulse für eine mystagogische Schulpastoral befragt. Dieser Arbeitsschritt ermöglicht die Entwicklung von Leitlinien einer mystagogischen Schulpastoral. Dabei sind einerseits die Realisierungsmöglichkeiten hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen und der Situation der am Schulgeschehen Beteiligten zu berücksichtigen, da das wesentliche Anliegen der Arbeit gerade in der Suche nach Wegen besteht, wie Gotteserfahrungen in der konkreten heutigen Situation angestoßen werden können. Andererseits ist eine mystagogische Schulpastoral sich auch den sich aus der Schrift und der Tradition ergebenden Vorgaben bewusst und stets bemüht, ihr Handeln mit dem Voraus der göttlichen Offenbarung und des Handelns Gottes in Beziehung zu setzen. Mystagogische Schulpastoral ist daher stets an den Gott Jesu Christi und seine Kirche zurückzubinden. Da es im Letzten um eine Liebesgeschichte zwischen Gott und den Menschen<sup>14</sup> geht, kann sich eine mystagogische Schulpastoral nicht mit der Kategorie der Nützlichkeit begnügen. Liebe bedeutet „velle alicui salutem“<sup>15</sup>, sie ist „Ausfluß des sich liebenden Schenkens zwischen Vater und Sohn im Hl. Geist.“<sup>16</sup> Ausgehend von dem im vorherigen Kapitel entwickelten Verständnis einer mystagogischen Schulpastoral werden im *Schlusskapitel* ihre Grundlagen zusammengefasst sowie ihre Realisierungsmöglichkeiten und Perspektiven untersucht.

### **1.3 Definition des Begriffs Schulpastoral**

Zu Beginn einer Arbeit bedarf es zunächst der genauen Definition des Untersuchungsgegenstandes. Dies erscheint gerade im Bereich der Schulpastoral von besonderer Relevanz, da hier verschiedene Begriffe in unterschiedlichen Bedeutungen benutzt werden.

In der neueren Literatur wird vermehrt der Begriff ‚Schulpastoral‘ gegenüber der zuvor bevorzugten Bezeichnung ‚Schulseelsorge‘ verwendet. Da in der konkreten Begriffswahl „bis zur Stunde noch keine rechte Scheidelinie“<sup>17</sup> zu erkennen ist, werden bei der Zitation und dem Verweis auf andere Autoren die beiden Begriffe nicht unterschieden. Bei der eigenen Darstellung wird jedoch bewusst der Begriff ‚Schulpastoral‘ verwendet, da er „eher den kirchlichen (pastoralen!) Einsatz in der Schule [sc. unterstreicht]; ‚Schulseelsorge‘ [...]

<sup>14</sup> So lautet die m. E. gelungene Formulierung des Mottos für das Bistumsjubiläum der Diözese Münster 2005.

<sup>15</sup> Rotter, Hans, *Grundgebot Liebe*. Mitmenschliche Begegnung als Grundansatz der Moral, Innsbruck/Wien 1983, 25.

<sup>16</sup> Häring, Bernhard, *Art. Liebe*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg/Basel/Wien 1992, 791-794, hier: 793.

<sup>17</sup> Bitter, Gottfried, *Schulseelsorge: Unterschiedliche Konzeptionen*, in: LS 2 (2003), 70-77, hier: 71. Vgl. auch: Wollbold, Andreas, *Handbuch der Gemeindepastoral*, Regensburg 2004, 18-21.



eher die Intention dieses Unternehmens: die Aufmerksamkeit für die Schüler und Lehrer, für Schulkultur, für das Leben-Können in/mit dieser konkreten Schule in N. N.“<sup>18</sup>

Unter inhaltlicher Rücksicht lässt sich eine große inhaltliche Bandbreite des Verständnisses von Schulpastoral beobachten, die im Folgenden auszugsweise dokumentiert wird. Eine differenzierte kritische Analyse schulpastoraler Ansätze, Ideen und Verwirklichungen wird später im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit durchgeführt.

*Gabriele Rüttiger* legt in ihrer Definition den Fokus auf Schulpastoral als einen *Dienst der Kirche* an allen am Schulgeschehen Beteiligten, die sie sowohl als *Adressaten* als auch als *Träger* der Pastoral ansieht.

„Schulpastoral wird [...] als ein Dienst der Kirche verstanden, der allen Menschen im Handlungsfeld Schule gilt: den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern, den Eltern und dem Technischen Personal, unabhängig von deren Konfession bzw. jeweiligen Religionszugehörigkeit. Dabei sind diese nicht nur Adressaten, sondern selber Träger der Pastoral.“<sup>19</sup>

Für *Jan Heiner Schneider* liegt der Schwerpunkt schulpastoralen Handelns auf dem, was die Kirche der Schule *anbieten* kann.

„Schulpastoral umfasst alle solchen Initiativen und Maßnahmen, die unter den Erfordernissen und Bedingungen der modernen ‚Schule für alle‘ und in enger Kooperation mit allen an der Schule beteiligten Personen und Institutionen zum Gelingen schulischer Sozialisation und schulisch begründeten RU beizutragen vermögen:

Sie umfasst erstens alles was die Kirchen zugunsten des Schulwesens, als Beitrag zur Humanisierung der Schule, als Mitarbeit im Feld der schulischen Sozialisation, als Beitrag zur Entwicklung einer lebendigen und zeitgemäßen Schulkultur leisten können.

Sie umfasst zweitens alles, was die Kirchen zugunsten des schulischen RU, gegen Tendenzen seiner Verschulung, für eine größtmögliche und erfahrungsintensive Beziehung des RU zu außerhalb der Schule liegenden Lernorten und speziell zum ‚Lernort Gemeinde‘ als seinem ‚praktischen Bezugsort‘ leisten können.“<sup>20</sup>

Im Mittelpunkt der Überlegungen *Gottfried Bitters* liegt das *gelebte Zeugnis* von Christen im Bereich Schule.

„Christen und Gemeinden pochen nicht zuerst auf Mitsprache- oder Mitgestaltungsrechte in der Schulpolitik und im Schulalltag, sondern fragen sich, welchen geistig-geistlichen Beistand, welches christlich-kirchliche Zeugnis sie den SchülerInnen und LehrerInnen heute schuldig sind. In der Schulseelsorge wollen überdies Christen und Gemeinden zeigen, wie das geht, heute als Christen zu leben, wie befreiend, wie beglückend es ist, sich vom erfrischenden Geist jüdisch-christlicher Lebens- und Glaubenstraditionen ergreifen, tragen zu lassen.“<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Bitter, *Schulseelsorge: Unterschiedliche Konzeptionen* 72.

Anders sieht es Gabriele Rüttiger, die zwar auch den Begriff ‚Schulpastoral‘ der ‚Schulseelsorge‘ vorzieht, aber dies damit begründet, dass so besser deutlich würde, dass alle (d. h. Schüler, Eltern, Lehrer, technisches Personal) Träger der Pastoral seien (vgl. Rüttiger, Gabriele, *Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral*, in: Rüttiger, Gabriele (Hg.), *Schulpastoral* (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 3), München 1992, 13-20, hier: 17).

<sup>19</sup> Rüttiger, Gabriele, *Vorwort*, in: Rüttiger, Gabriele (Hg.), *Schulpastoral* (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 3), München 1992, 9-12, hier: 9.

<sup>20</sup> Schneider, Jan Heiner, *Lebenswelt Schule - Religionsunterricht - Schulpastoral* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 1), Würzburg, 1997, 60 (Hervorhebungen aus dem Original wurden nicht übernommen).

<sup>21</sup> Bitter, *Schulseelsorge: Unterschiedliche Konzeptionen* 70f.

*Die deutschen Bischöfe* legen einen besonderen Wert darauf, dass durch den Beitrag der Schulpastoral zur *Humanisierung* der Schule der *christliche Glaube positiv erfahrbar* wird.

„Schulpastoral ist ein Dienst, den Christen aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus für das Schulleben leisten mit der Absicht, so zur Humanisierung der Schule beizutragen. Eine stimmige Theorie der Schulpastoral muß diese beiden Aspekte deutlich machen: Da es um pastorales Handeln geht, bedarf es der Theorie einer theologischen Begründung. Da es um ein Handeln im Lebensraum Schule und um ihren Auftrag zur Bildung und Erziehung geht, müssen pädagogische, soziale und kulturelle dynamische Gegebenheiten berücksichtigt und in die Begründung der Schulpastoral einbezogen werden. Schulpastoral ist darauf angewiesen, daß eine gelingende Praxis die Annahme der Theorie bestätigt, wie umgekehrt die theoretische Konzeption das Handlungsfeld der Praxis absteckt.

(...)

Schulpastoral ermöglicht in vielen unterschiedlichen Maßnahmen, dass die froh und heil machende Wirkung des christlichen Glaubens im Lern- und Lebensraum Schule erfahrbar werden kann: Eltern, Schüler und Lehrer und andere Mitarbeiter der Schule übernehmen aus ihrer gelebten christlichen Überzeugung heraus Verantwortung füreinander und für den Lern- und Lebensort Schule. Als Christen wollen sie damit einen Beitrag leisten zur Mitgestaltung eines humanen Schullebens, das auch immer eine ausgeprägte schulische Lern- und Leistungskultur mit einschließt.“<sup>22</sup>

Für die *Vereinigung der deutschen Ordensoberen* ist die *an Jesus orientierte Subjektwerdung* der Schüler und das gemeinschaftliche *Entdecken der Gottesbedürftigkeit* von besonderer Relevanz.

Schulpastoral geht es darum, „die Subjektwerdung junger Menschen, die an Jesus Maß nimmt, zu fördern und für einen dazu notwendigen menschenwürdigen Lebensraum Schule einzutreten, mit ihnen eine Kultur der Gemeinschaft und Partizipation einzuüben, die geprägt ist von Kommunikation und Solidarität, im Miteinander die eigene Gottesbedürftigkeit zu entdecken und Wege zur persönlichen Glaubenserfahrung zu suchen und zu gehen und sie als die (künftigen) Träger von Gesellschaft und Kirche zu einer Haltung des Friedens, der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Bewahrung der Schöpfung zu befähigen.“<sup>23</sup>

*Helmut Demmelhuber* sieht die Grundlage der Schulseelsorge im vom *Geist des Evangeliums* getragenen Dienst an der Schule.

„Schulseelsorge ist zunächst und ganz allgemein ein vom Geist des Evangeliums getragener Dienst an allen Menschen in der Schule und im Bildungswesen. Sie will personales Angebot menschlich helfender Begleitung und Beratung, will Lebens- und Glaubenshilfe sein, (neue) religiöse Erlebnis- und Erfahrungsräume eröffnen, zur Humanisierung von Schule und zur Entwicklung einer lebendigen Schulkultur beitragen. Dieser Dienst entfaltet sich aus verschiedenen pastoralen Handlungsfeldern einerseits und aus den Notwendigkeiten von Schule andererseits. Er macht eine breite Palette von Aufgaben und Maßnahmen möglich. So sucht Schulseelsorge ihre eigenen Formen und Tätigkeitsfelder und ,verwirklicht sich vorwiegend in Gesprächs- und Freizeitangeboten, im sozialen Engagement, in religiöser Bildungsarbeit und in liturgischen Angeboten [...]“.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), Kommission für Erziehung und Schule, *Schulpastoral - der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule* (Erklärungen der Kommissionen 16), Bonn 1996, 7, 13.

<sup>23</sup> Vereinigung der deutschen Ordensoberen (VDO), *Schulpastoral in katholischen Schulen* in freier Trägerschaft (Orden) in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagentext, in: Rüttiger, Gabriele (Hg.), *Schulpastoral* (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 3), München 1992, 21-26, hier: 23.

<sup>24</sup> Demmelhuber, Helmut, *Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule - Neue Wege der Kirche*, Oberried <sup>3</sup>1999, 18. In seiner Definition zitiert er: Linsen, Achim, *Schulseelsorge an Berufsbildenden Schule*, in: Hauptabteilung Schule/Hochschule des Bistums Trier (Hg.), *Licht-Blicke. Schulseelsorge an Berufsbildenden Schulen*, Trier 1995, 6 (Hervorhebungen aus dem Original wurden nicht übernommen).

*Die deutschen Bischöfe formulieren einen Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Schulpastoral.*

Dem Religionsunterricht kommt, obwohl er „keine Maßnahme oder Funktion der Schulpastoral“<sup>25</sup> ist, „eine besondere pastorale Qualität zu, insofern hier die wesentlichen Fragen des Lebens zur Sprache kommen.“<sup>26</sup> Er wird „mitunter als ‚Ferment der Schulpastoral‘ bezeichnet.“<sup>27</sup> „Ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben.“<sup>28</sup>

*Der Dienst der Kirche an, mit und für die Menschen im Handlungsfeld Schule steht beim Referat Schulpastoral der Diözese Rottenburg-Stuttgart im Mittelpunkt.*

„Schulpastoral ist der Dienst der Kirche an, mit und für die Menschen im Handlungsfeld Schule. Sie richtet sich an Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern und alle anderen Personen, die in der Schule tätig sind. Schulpastoral geschieht in vielfältigen Formen innerhalb und außerhalb des Unterrichts und der Schule und verwirklicht sich vorwiegend in religiösen, meditativen und liturgischen Angeboten im Jahreskreis, Angeboten der Besinnung und Orientierung, seelsorgerlicher Begleitung und Beratung und Angeboten des sozialen Engagements.“<sup>29</sup>

*Joachim Burkard hebt besonders die kirchliche Option für die Humanisierung der Schule hervor und sieht sie als Beweis für die lebensweltliche Verankerung der Schulpastoral.*

„Die kirchlichen Verlautbarungen sind eindeutig: Mit der Option für die Humanisierung der Schule beweist die Schulpastoral ihre lebensweltliche Verankerung und lässt sich definieren als Mitgestalterin und Anwältin der Humanität in einer ausdifferenzierten Lehr-, Lern- und Leistungskultur: Schulpastoral ist ein Angebot, das Sinnerfahrung aus dem spezifisch christlichen Sinnhorizont durch verschiedene Formen der Teilnahme und Teilgabe ermöglicht. Schulpastoral trägt zur Konflikt- und Versöhnungskultur [...], zur Kultur des Miteinanders [...], zur Fest- und Feierkultur [...] [sc. und] zur Kultur der Aufmerksamkeit bei.“<sup>30</sup>

---

<sup>25</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 18.

<sup>26</sup> Ebd. 18.

<sup>27</sup> Ebd. 18.

<sup>28</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 24.

Die Bischöfe führen weiter aus:

„Das Vertrautmachen mit einer sozialen Praxis ist keine Besonderheit des Religionsunterrichts. Die Schule erschließt Wirklichkeit nicht nur in distanziert-analysierender Betrachtung, sondern auch in der Erkundung und Erschließung von Praxisformen. So vermittelt etwa der Musikunterricht nicht nur Wissen über Musik, sondern führt Schülerinnen und Schüler auch in den Umgang mit Musik ein, lehrt sie aufmerksames Zuhören, Singen und macht sie mit Instrumenten und ihrem Klang vertraut. Ähnliches lässt sich über den Kunst-, Sprach- oder Literaturunterricht, in gewissem Sinne sogar über alle Unterrichtsfächer sagen. Es entspricht auch den Zielen eines bildenden Unterrichts, der Schülerinnen und Schüler zur reflektierten Teilhabe an der Kultur und zur mündigen Teilnahme am öffentlichen Leben befähigen will.“ (ebd. 25).

Da umgekehrt ohne ansatzweises Wissen Vollzugsformen des Glaubens schwer verständlich sind, ist Manfred Kollig zuzustimmen, den Religionsunterricht nicht losgelöst von der Schulpastoral zu sehen, sondern ihn als einen ihrer festen Bestandteile zu integrieren. Je persönlicher die Fragen im Religionsunterricht werden, desto mehr bedarf er dann der Ergänzung durch andere schulpastorale Elemente (vgl. Kollig, Manfred, *Zur Schulpastoral an Schulen in kirchlicher Trägerschaft*, in: *KatBl* 113 (1988), 792-797, hier: 794).

Im Verständnis der deutschen Bischöfe möchte der Religionsunterricht den Schülern einen verstehenden Zugang zum Glauben ermöglichen. Daher genüge nicht die Vermittlung von Glaubenswissen, sondern es sei auch notwendig, die Schüler mit Formen gelebten Glaubens bekannt zu machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche zu ermöglichen. Hier kann eine (mystagogische) Schulpastoral einen wesentlichen Beitrag leisten (vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 23-27).

<sup>29</sup> Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart, *Schulpastoral*, in: <http://schulpastoral.drs.de/index.htm> (26.07.2009).

<sup>30</sup> Burkard, Joachim, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur*, in: *LS 2* (2003), 81-83, hier: 82.

Gundo Lames legt Wert auf die *transparente* Gestaltung schulpastoraler Angebote, die *mystagogisch oder diakonisch* sein können.

„Schulpastoral ist eine freie Initiative, die sich, wenn in der Schule zugelassen, absichtsvoll programmiert, sich an die Erwachsenen sowie die Jugendlichen in der Schule wendet. Sie kann sich mystagogisch im Sinne glaubenseinführender oder -vermittelnder Angebote sowie diakonisch im Sinne der Verbesserung von persönlichen sowie sozialen Lebensbedingungen in der Schule programmieren. Ihre Angebote gestaltet sie transparent. Der erlebnispädagogische Kurs zur Suchtprävention [...] ist, was er ist: eine suchtpreventive Maßnahme, die an ihren Zielen [...] gemessen wird und nicht am Ziel der Weitergabe des Glaubens oder dem Erreichen einer besseren Note. Andererseits sind religiöse Orientierungstage mit Klettern und Kanufahren kein erlebnispädagogisches Angebot mit primär suchtpreventiven Zielen, sondern dort werden Gottesdienste gefeiert und gebetet. Die Erfahrungen werden im Licht des Glaubens der Teilnehmenden sowie der Kirche reflektiert, gedeutet. Sie werden bedeutsam für weiteres Handeln.“<sup>31</sup>

Die obigen Zitate deuten an, wie facettenreich die verschiedenen Definitionen und Umschreibungen von Schulpastoral sind.

Es scheint daher gewinnbringend, mit Gottfried Bitter fünf Konzeptionen von Schulpastoral zu unterscheiden

- (1) Mystagogische Konzeption: Sie will „Schülerinnen und Schüler *in den Raum gelebter Religion einführen*: durch schulische (Morgenandachten, Frühschichten, Mittagsgebete, interreligiöse, ökumenische und konfessionelle Gottesdienste) und außerschulische Angebote (Orientierungstage, Rüsttage, Wallfahrten, Zeit im Kloster). *Ziel* dieser Konzeption ist es, jungen Menschen Erfahrungsräume gelebter Religion, gelebten christlichen Glaubens als Komplement zum bedachten Glauben des Religionsunterrichts zu eröffnen, vielleicht sie sogar an die beglückende Entdeckung heranzuführen, daß sie längst von ihren Fragen nach Gott sich vom Geheimnis Gottes angefragt erkennen.“<sup>32</sup>
- (2) Caritative Konzeption: Sie knüpft an die „Formen der *Jugendsozialarbeit* als Schulsozialarbeit mit verhaltensauffälligen und lernschwierigen Schülern in besonderen sozialen Verhältnissen [...] an, aus christlich-caritativer Motivation kommt sie in Einzel- und Gruppenarbeit den einzelnen Schülern und Schülerinnen zu Hilfe in Verbindung mit Jugendhäusern und Wohlfahrtsverbänden. Diese caritative Arbeit steht allerdings oft unter dem Verdacht, daß sie nur den Opfern der Schule beisteht, ohne die Schule zu verändern; aber ohne samaritanischen Einsatz kann weder Schulleben noch Schulkultur heranwachsen. Vor die mittel- und langfristige Reform muß zunächst die kurzfristige Hilfe treten. Sinnvoll erscheinen vernetzte Figuren, die die caritativen Seiten der Schulseelsorge mit anderen Akzenten verbinden.“<sup>33</sup>
- (3) Kommunikative Konzeption: Angesichts der zunehmend durch die Leistungslogik geprägten Schule suchen junge Leute vermehrt alternative Lebensräume. „Auf den ‚klassischen‘ Wegen der Freiwilligkeit, der Selbstbestimmung und der Selbstorganisation ruft die auf Kommunikation ausgerichtete Schulseelsorge [...] Schülerinnen und Schüler aus ihrer familien- und schulbedingten Vereinzelung heraus und entwickelt in Freizeit- und Bildungsangeboten, in sozialen und ökologischen Aktionen und in religiösen Impulsen stabile Treffpunkte, Entdeckungs- und Bewahrungsräume gemeinsam gestalteten Lebens.“<sup>34</sup>
- (4) Personzentrierte Schulseelsorge: „Gerade die vielgestaltigen Orientierungs- und Beziehungsprobleme der Jugendlichen in der späten Moderne rücken *gesprächs- und partnerzentrierte* Rahmenvorstellungen bei der Suche nach angemessenen Konzeptionsimpulsen für die Schulseelsorge in die Mitte. Hinzu kommt als Grundmerkmal der unterschiedlichen Begegnungsformen ihre Offenheit: nicht eine Botschaft von außen, nicht einmal ein Problem [...], sondern das Gegenüber, der Partner, die Person ist das Thema; die Erfahrung der Begegnung und der Beziehung ist die klärende, die helfende Offerte, in ihr können sich ein neuartiges Selbstwahr-

---

<sup>31</sup> Lames, Gundo, *Schulpastoral als soziales System*, in: LS 2 (2003), 134-138, hier: 138.

<sup>32</sup> Bitter, *Schulseelsorge: Unterschiedliche Konzeptionen* 73 (Hervorhebung im Original).

<sup>33</sup> Ebd. 73f (Hervorhebung im Original).

<sup>34</sup> Ebd. 74.

nehmen und auch Selbstverstehen einstellen.“<sup>35</sup>

Eine solche Konzeption der Schulseelsorge „markiert (vielleicht deutlicher als andere Wege) den Ernst der Begleitungs- und Hilfsbereitschaft: Diese Person steht in der Mitte (vgl. Mk 3,3), keine Verpflichtung, kein Programm, auch kein christlich - kirchliches. Wahrscheinlich ist es sinnvoll, wenn solche personenzentrierte Seelsorgeofferten ein Teilstück in einem diversifizierten Schulseelsorgekonzept bilden.“<sup>36</sup>

- (5) Diakonische Konzeption: Schulkultur wird seit längerer Zeit als entscheidender Faktor des Schullebens und seiner Lern- und Bildungsleistungen gewürdigt.<sup>37</sup>

“In den breiten Bemühungen um Schulkultur klinkt sich Schulpastoral ein, sei es mit sensibilisierten Lehrern und Eltern und/oder mit zusätzlichen Personen von außen. Eine Koalition, ein Tandem Schulkultur – Schulseelsorge kommt in Fahrt. Schulseelsorge bringt sich als innovatives, inspirierendes Ferment ein, ihr diakonischer Ernst erweist sich im Erinnern, im Befragen im Begleiten.“<sup>38</sup>

Da in der gegenwärtigen Zeit des pastoralen Umbruchs „ein nicht unwichtiger Dienst der Wissenschaft an der Pastoral darin [sc. besteht], ihr zu präzisem, ihrer selbst gewissem Handeln zu helfen“<sup>39</sup> und weil derjenige, der „ein ungeordnetes Vielerlei Pastoral nennt, [...] am Ende gar nicht mehr [sc. weiß], was er zu tun hat“<sup>40</sup>, bedarf auch schulpastorales Handeln eines deutlichen Profils.

Alle Definitionen, Konzepte und Umschreibungen enthalten mögliche und auch sinnvolle Elemente pastoralen Handelns. Selbstverständlich ist es gut, wenn die Kirche in ihrer Schulpastoral einen Dienst für alle am Schulgeschehen Beteiligten anbietet, wenn sie das Gelingen schulischer Kommunikation fördert oder wenn sie zur Humanisierung der Schule beiträgt. Zweifelsohne sind die fünf von Gottfried Bitter herausgearbeiteten Konzeptionen (mystagogisch, caritativ, kommunikativ, personenzentriert, diakonisch) wertvolle Bestandteile pastoralen Handelns.

Damit schulpastorales Engagement sich aber nicht in einem Vielerlei von Aktionen und Maßnahmen verzettelt, bedarf es zum einen einer *Nominaldefinition* von Schulpastoral, zum anderen ist die Formulierung *grundlegender Ziele* und letztlich einer *einenden Vision* notwendig.

Eine *Nominaldefinition* von Schulpastoral steht in der Spannung, einerseits Schulpastoral so abzugrenzen, dass der Gegenstand der vorliegenden Arbeit deutlich erkennbar wird, und andererseits den Begriff nicht zu eng zu fassen, damit weitere Entwicklungen nicht eingeschränkt werden.

---

<sup>35</sup> Ebd. 74 (Hervorhebung im Original).

<sup>36</sup> Ebd. 75.

<sup>37</sup> Bitter nennt folgende Indikatoren, um Schulkultur messbar zu machen: „

- Gemeinsames Schulethos (ausgesprochen in Schulprogramm/Schulprofil),
- Förderungskraft von Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen und der LehrerInnen,
- soziales Verhalten, soziales Klima,
- prosoziale Werte: Helfer- und Patendienste,
- Unterrichtskultur, erkennbar in Gesprächskultur,
- Lernkultur,
- Kreativität: Breitenleistung vor Spitzenleistung;
- Wohlbefinden, erkennbar an Lern- und Lehrfreude,
- Kooperation mit Kommune und Ortsgemeinde.“ (ebd. 75).

<sup>38</sup> Bitter, *Schulseelsorge: Unterschiedliche Konzeptionen* 75.

<sup>39</sup> Wollbold, Andreas, *Kontemplative Pastoral*, in: MThZ 56 (2005), 134-147, hier: 136.

<sup>40</sup> Ebd. 136.

*Schulpastoral* ist das *pastorale* Handeln innerhalb der Organisationseinheit *Schule*, das sich vorwiegend außerhalb des Unterrichtes an Schüler, Lehrer, Eltern und sonstige Mitarbeiter richtet.

*Schulpastoral* als pastorales Handeln ist durch „die spezifische Struktur des Handelns im Handeln Gottes“<sup>41</sup> gekennzeichnet und erinnert von seinem Wortsinn her an die biblische Grundfigur des Hirten. *Schulpastoral* orientiert sich folglich spirituell am Aspekt „der Sorge Gottes selbst für sein Volk und der Beziehung des Vertrauens zu ihm“<sup>42</sup>, kirchlich am Aspekt „des Verletzlichen, Schutzbedürftigen, auch des Bedürfnisses nach Sättigung und Stärkung jedes Christen innerhalb dieses Volkes Gottes“<sup>43</sup> und amtlich am Aspekt „des Volkes Gottes selbst mit einem Gegenüber wie dem von Hirt und Herde“<sup>44</sup>.

Die am *Schulgeschehen* Beteiligten sind Adressaten und soweit möglich auch Träger von *Schulpastoral*.<sup>45</sup>

*Schulpastoral* verwirklicht sich in der Zuwendung zu einzelnen am *Schulgeschehen* beteiligten Menschen, in einer Vielzahl von vom Geist des Evangeliums getragenen Aktivitäten im Bereich der Schule, in der Hinführung zur Erfahrung Gottes im schulischen Bereich und in der Feier von (Schul-) Gottesdiensten.

In Schulen, in denen Religionsunterricht erteilt wird, arbeitet die *Schulpastoral* eng mit diesem Fach zusammen, um ein „zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens“<sup>46</sup> zu fördern, ohne welches „die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben [sc. wird].“<sup>47</sup>

Nach der *Nominaldefinition* von *Schulpastoral* wird nun der Blick auf das *inhaltliche schulpastorale* Verständnis der vorliegenden Arbeit gerichtet.

Aus wirtschaftlichen Zusammenhängen ist die Notwendigkeit einer ‚Vision‘ bekannt, aus der konkrete und realisierbare Ziele abgeleitet werden. Sie vermittelt eine Perspektive, eine klare Ausrichtung der einzelnen Maßnahmen und schafft einen Grundkonsens, an den die verschiedenen Aktionen rückgebunden sind.

In ähnlicher Weise handelt auch der einzelne Mensch. Liegt seine persönliche ‚Vision‘ bspw. in einem Beruf, der einen akademischen Abschluss erfordert, wird er dem Studium die Priorität einräumen. Es gibt für ihn noch eine Menge Dinge, die interessant sind und die vielleicht nützlich sein können. Er wird ihnen aber aufgrund der stets begrenzten Ressource Zeit nur insoweit nachgehen können, wie sie die Erreichung seines Abschlusses nicht gefährden.<sup>48</sup>

---

<sup>41</sup> Ebd. 140.

<sup>42</sup> Wollbold, *Handbuch der Gemeindepastoral*, Regensburg 2004, 19.

<sup>43</sup> Wollbold, *Handbuch der Gemeindepastoral* 19.

<sup>44</sup> Ebd. 19.

<sup>45</sup> Zur Diskussion um die Trägerschaft von Pastoral vgl. Wollbold, *Handbuch der Gemeindepastoral* 19f.

<sup>46</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 24.

<sup>47</sup> Ebd. 24.

<sup>48</sup> Vgl. Schmid, Cathrin, *Unternehmensführung* (AKAD, Studieneinheit Betriebswirtschaftslehre 106), Stuttgart o. J., 23f.

In ähnlicher Weise bedarf die Schulpastoral einer ‚Vision‘, die zu entscheiden hilft, welche Maßnahmen in welcher Situation unerlässlich, sinnvoll oder auch ‚nur‘ wünschenswert sind.

Schulpastoral als kirchliches Handeln nimmt Maß am Auftrag der Kirche, „Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“<sup>49</sup> zu sein, „das Reich Christi und Gottes anzukündigen und in allen Völkern zu begründen“<sup>50</sup> sowie „Keim und Anfang dieses Reiches auf Erden“<sup>51</sup> darzustellen.

Reich Gottes als „ein zentraler Begriff der Bibeltheologie“<sup>52</sup> meint „die Herrschaft einer schenkenden und frei machenden Liebe, die uns zu unserer wahren Menschlichkeit bringt.“<sup>53</sup> Somit ist die Reich-Gottes-Predigt Jesu nicht lediglich ein Programm, sondern „Ansage einer Wirklichkeit, die Gott hier und jetzt setzt.“<sup>54</sup> Die neutestamentlichen Schriften zeigen Gott als das eigentlich handelnde Subjekt.<sup>55</sup> Um Gottes Wirken in der Gegenwart erkennen zu können, ist es zunächst notwendig, die Wege seines Heilshandelns in den zu allererst in der Schrift erschlossenen Offenbarungsereignissen zu entdecken und so Anregungen zu bekommen, eigene Erfahrungen mit diesen Erfahrungen vorheriger Generationen zu machen. Im Besinnen auf diesen Ursprung gewinnt Pastoral die Fähigkeit, im Heute die Wege Gottes zu erkennen, in den Zeichen der Zeit die Stimme Gottes unterscheidend zu hören und nicht vorschnell der normativen Kraft des Faktischen zu erliegen.<sup>56</sup> Es genügt daher nicht, Gott in einer Reich-Gottes-Praxis in Programmen zu objektivieren, vielmehr bedarf es der steten Vergewisserung Gottes als freien und personalen Ausgangspunkts allen pastoralen Handelns.<sup>57</sup> Benötigt wird die Erschließung dieses christlichen Verständnisses von Wirklichkeit, d. h. die Mystagogie, wobei Gott selber der eigentliche Mystagoge ist.<sup>58</sup>

Für schulpastorales Handeln ergeben sich aus den vorstehenden Überlegungen folgende *Leitlinien*:

- Die Vereinigung mit Gott setzt eine persönliche Gottesbeziehung und die Erfahrung Gottes voraus. Schulpastorales Handeln steht daher unter dem Anspruch, zur Erfahrung Gottes und einer persönlichen Gottesbeziehung hinzuführen. Bevorzugte Orte der Gotteserfahrung sind der Alltag und die Feier der Liturgie.<sup>59</sup>

---

<sup>49</sup> LG 1.

<sup>50</sup> LG 5.

<sup>51</sup> LG 5.

<sup>52</sup> Vorgrimler, Herbert, *Art. Herrschaft Gottes*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien 32000, Freiburg/Basel/Wien, 287-289, hier: 287.

<sup>53</sup> Blank, Josef, *Art. Herrschaft Gottes*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg 1992, 617-619, hier: 618.

<sup>54</sup> Wollbold, *Kontemplative Pastoral* 138.

<sup>55</sup> So ist im Johannesevangelium zu lesen, dass wir ohne in Jesus zu bleiben, keine Frucht bringen können (vgl. Joh 15,5) und für Paulus wirkt Jesu Geist selbst im verkündigten Evangelium, das der Apostel zudem als eine Kraft Gottes versteht (vgl. Röm 1,16).

<sup>56</sup> Vgl. Wollbold, *Kontemplative Pastoral* 141.

<sup>57</sup> Vgl. Wollbold, Andreas, „*Nuestro modo de proceder*“. Wege zu einem pastoralen Stil, in: TThZ 113 (2004), 276-292, hier: 279-281.

<sup>58</sup> Vgl. Abschnitt 5.1.2 ‚Annäherungen an den Begriff ‚Mystagogie‘‘.

<sup>59</sup> Vgl. Abschnitt 5.3 ‚Zwei Brennpunkte einer Ellipse: Liturgische und transzendente Mystagogie‘.

- Das Reich Gottes anzukündigen, zu begründen und daran zeichenhaft mitzuwirken fordert schulpastorales Handeln einerseits heraus, an einer humanen Schule mitzubauen und andererseits dieses Handeln auch als Mitarbeit am Reich Gottes zu verbalisieren, damit es als Handeln im Sinne Gottes erfahrbar wird.
- Um heute Erfahrungen mit Gott zu ermöglichen, bedarf es des Rückgriffs auf die Erfahrungen der Schrift und der kirchlichen Tradition. Schulpastorales Handeln steht insofern vor der Herausforderung, den am Schulgeschehen Beteiligten Schrift und Tradition (zumindest ansatzweise) zu erschließen und dazu mit dem Religionsunterricht zu kooperieren.

Im Zentrum des schulpastoralen Verständnisses der vorliegenden Arbeit steht die Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes. Ihre ‚Vision‘ ist eine lebendige und tragende Gottesbeziehung, die aus der Erfahrung Gottes immer neu gestärkt wird. Kurz: Schulpastoral wird mystagogisch verstanden.

Damit ist die Perspektive schulpastoralen Handelns vorgegeben, an der sich die einzelnen Maßnahmen der Schulpastoral ausrichten und aus denen einzelnen Aktionen abgeleitet werden.

Anders gesagt: Die einzelnen Maßnahmen und Aktionen der Schulpastoral werden darauf hin zu evaluieren sein, inwieweit sie einen Beitrag zur Erfahrung Gottes und zur Ausbildung einer lebendigen Gottesbeziehung leisten.

Im Sinne der mit Gottfried Bitter unterschiedenen fünf Konzeptionen von Schulpastoral bedeutet dies, dass die mystagogische Schulpastoral die zentrierende Mitte bildet und die anderen Konzeptionen ihren Beitrag zur Mystagogie leisten. Zugleich stellt die Mystagogie den Sinnhorizont für schulpastorale Maßnahmen und Verwirklichungen dar. Diese wechselseitigen Bezüge können und müssen zwar nicht immer sofort verbalisiert werden, bilden aber stets den spirituellen Hintergrund jeglichen pastoralen Handelns.

Auch wenn sich der Hilfeempfänger einer caritativen Zuwendung nicht unbedingt der Bedeutung des Handelns im Sinne Jesu - „Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.“ (Mt 25, 40) - bewusst ist und es ihm auch unter Umständen nicht vermittelbar ist oder eventuell besser nicht gesagt wird, ist sich jedoch der Schulseelsorger dieser Dimension seines Handelns bewusst.

Ähnlich wird ein Engagement im Sinne der kommunikativen Konzeption nicht bei den Gemeinschaftserlebnissen stehen bleiben, sondern versuchen, diese Räume auf Gott hin aufzuschließen. Personzentrierte Angebote werden dafür wach sein, in Gesprächen - wenn es möglich ist - auch Jesus als Hilfe bei der Orientierungssuche oder anderen Problemen ins Spiel zu bringen. Das diakonische Engagement der Schulpastoral, das sich in der Mitarbeit in den Bemühungen um Schulkultur verwirklichen kann, versteht sich als Mitarbeit am Reich Gottes und bemüht sich, diese theologische Dimension ihrer Arbeit bei sich bietenden Gelegenheiten auch zur Sprache zu bringen.



Der Zusammenhang verschiedener schulpastoraler Elemente mit dem Leitgedanken der Mystagogie lässt sich treffend mit dem ignatianischen Grundwort ‚je-nachdem‘ beschreiben. Ignatius brachte damit zum Ausdruck, „man solle dieses oder jenes so oder so oder auch anders tun, *je nachdem* die Person, die Umstände, die Situation, die Zeit es für gut, passend, angemessen, hilfreich usw. erscheinen lassen.“<sup>60</sup>

Mystagogische Schulpastoral wird auf viele bekannte Aktivitäten der Schulpastoral zurückgreifen und vielfache Projekte und Aktionen initiieren, *je nachdem* was an der jeweiligen Schule möglich und geboten ist. Sie wird sich dabei aber stets an ihrem grundlegenden Ziel der Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes und an ihrer ‚Vision‘ einer lebendigen und tragenden Gottesbeziehung dieses Personenkreises ausrichten und so nicht der Gefahr der Verzettelung erliegen.

#### **1.4 Entwicklung des kirchlichen Wirkens im schulischen Bereich**

Mag heute Schulpastoral auch als eine erklärungsbedürftige Begriffsverknüpfung erscheinen, die „zwei selbständige und teilweise auch widerstreitende und sogar rivalisierende Institutionen miteinander zu einer Einheit“<sup>61</sup> - Schule und Pastoral - verbinden möchte, so zeigt ein kurzer Blick in die Geschichte die enge Verbindung beider Institutionen.<sup>62</sup> Ganz am Anfang der Geschichte des Schulwesens in Deutschland stehen die mittelalterlichen Dom- und Klosterschulen.<sup>63</sup> Bis in das 16. Jahrhundert lag das Schulwesen fast ausschließlich in den Händen der Kirche. In der Folgezeit engagierte sich der Staat zunehmend im Schulwesen und versuchte auf gesetzlichem Weg, die Kirche aus den Schulen herauszudrängen, so dass ab 1919 sich der unmittelbare Einfluss der Kirche an staatlichen Schulen nur noch auf den Religionsunterricht bezog. Trotz dieser Trennung gab es mit Ausnahme der nationalsozialistischen Zeit eine enge Verbindung von Schule und Kirche.<sup>64</sup> Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts kam es zu einem Auseinanderdriften von Kirche und Gesellschaft und damit auch zu einer Auflösung der engen Verbindung von Schule und Kirche.<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> Lambert, Willi, *Aus Liebe zur Wirklichkeit*. Grundworte ignatianischer Spiritualität, Mainz <sup>4</sup>1998, 177 (Hervorhebung im Original).

<sup>61</sup> Bitter, *Schulseelsorge: Unterschiedliche Konzeptionen* 70.

<sup>62</sup> Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann auf die differenzierte Entwicklung des kirchlichen Wirkens im schulischen Bereich nicht eingegangen werden. Die hier skizzierten Gedanken möchten daher nur einen ganz knappen Eindruck vermitteln.

Weiterführende Informationen bieten: Schneider, Jan Heiner, *Lebenswelt Schule - Religionsunterricht - Schulpastoral*; Rüttiger, Gabriele, *Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral*, in: Rüttiger, Gabriele (Hg.), *Schulpastoral* (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 3), München 1992, 13-20 und Lames, Gundo, *Schulseelsorge als soziales System*. Ein Beitrag zur ihrer praktisch-theologischen *Grundlegung* (Praktische Theologie heute, Bd. 49), Stuttgart/Berlin/Köln 2000, 24-97.

<sup>63</sup> Vgl. Schneider, Jan Heiner, *Lebenswelt Schule - Religionsunterricht - Schulpastoral* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 1), Würzburg 1997, 22.

<sup>64</sup> Dies hängt u. a. mit der engen Verwobenheit von Kirche und Christentum mit Staat und Gesellschaft sowie der Übereinstimmung von Pfarrei und Schulsprengel im Volksschulbereich zusammen (vgl. Rüttiger, *Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral* 13).

<sup>65</sup> Vgl. Rüttiger, *Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral* 13-14.

Vgl. hierzu auch: Schneider, *Lebenswelt Schule - Religionsunterricht - Schulpastoral* 22-34.

Der Weg der Kirche verlief von „einer Funktionsgeberin für die Schule - insofern Kirche im abendländischen Kontext so etwas wie Mutter und Hüterin der Schule war - zu einer mehr oder weniger begrüßten bzw. geduldeten Mitgestalterin öffentlicher Schulen.“<sup>66</sup>

Es zeigt sich somit, dass Schulseelsorge nicht voraussetzungslos ist, sondern sich aus den geschichtlichen Zugängen der Kirche zur Schule ausdifferenziert und ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als eigenes Handlungsfeld erscheint, „als eine Art neues Produkt, das aus der Sorge der Kirche um die Schule und der an ihr beteiligten Menschen angesichts gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse heraus erwächst.“<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Lames, Gundo, *Schulseelsorge als soziales System*. Ein Beitrag zur ihrer praktisch-theologischen *Grundlegung* (Praktische Theologie heute, Bd. 49), Stuttgart/Berlin/Köln 2000, 14.

<sup>67</sup> Lames, *Schulseelsorge als soziales System. Grundlegung* 96.

## **2 Schulpastoral - rechtliche Voraussetzungen und inhaltliche Realisierungsmöglichkeiten an öffentlichen und katholischen Schulen**

### **2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an staatlichen Schulen**

Grundsätzlich gelten in Deutschland nach Art. 4 GG die Unverletzlichkeit der Freiheit des Glaubens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sowie die Gewährleistung der ungestörten Religionsausübung. Die Schulpastoral bewegt sich in einem eigenständigen Spannungsfeld. Auf der einen Seite steht das „gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ (Art. 7 Abs. 1 GG), auf der anderen Seite sind, soweit „das Bedürfnis nach Gottesdienst und Seelsorge im Heer, in Krankenhäusern, Strafanstalten und sonstigen öffentlichen Anstalten [sc. besteht], [...] die Religionsgesellschaften zur Vornahme religiöser Handlungen zuzulassen“ (Art. 140 GG i. V. m. Art. 141 WRV).

Die folgenden Abschnitte dienen der Wiedergabe der konkreten Regelungen im Hinblick auf die Schulpastoral und ermöglichen so die Beschreibung ihrer Spielräume.

Auffällig hinsichtlich der kirchlichen Mitgestaltung und Mitverantwortung im schulischen Kontext ist, dass es zwar zahlreiche staatliche Rechtsgrundlagen für den Religionsunterricht gibt, aber nur wenige Regelungen, die explizit die Schulseelsorge absichern.<sup>68</sup>

#### **2.1.1 Religionsunterricht**

Der Religionsunterricht ist bundesweit durch das Grundgesetz geschützt.

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ (Art. 7 Abs. 3 GG).

Der oben skizzierte Artikel findet allerdings „keine Anwendung in einem Lande, in dem am 01. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ (Art. 141 GG).<sup>69</sup>

Zur Situation des Religionsunterrichtes in Deutschland erklärte die Kultusministerkonferenz 2002:

---

<sup>68</sup> Bei der Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen beziehe ich mich vorwiegend auf die im nordrhein-westfälischen Teil des Bistum Münsters, in dem ich als Pfarrer tätig bin, geltenden Regelungen. Eine Ausnahme bildet der Religionsunterricht, der verfassungsrechtlich geschützt ist. Angesichts seiner hohen Bedeutung „für eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen [sc. als] der wichtigste und oft auch einzige Ort der Begegnung mit dem Glauben und der Hoffnung der Kirche“, als „Ferment der Schulpastoral“ und in Bezug auf seine „besondere pastorale Qualität“ erscheint es als geboten, seine Möglichkeiten auch kurz bundesweit zu skizzieren.

(Zitate: Lehmann, Karl, *Vorwort*, in: Sekretariat der DBK (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 5-6, hier: 6; Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 18).

Einen ersten rechtlichen Überblick bietet folgende, im Bistum Münster noch immer gültige und verwendete Arbeitshilfe: Dikow, Joachim/ Mersch, Josef, *Rechtsgrundlagen für Religionsunterricht, Schulseelsorge und Bekenntnisschule*, hrsg. von der Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln, der Abteilung Erziehung und Schule des Bischöflichen Generalvikariats Essen und der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster, Münster <sup>2</sup>1986.

Im Übrigen sei hinsichtlich der Relevanz meiner auf NRW bezogenen Überlegungen auf Helmut Demmelhuber verwiesen, der hervorhebt, dass die Regelungen und Möglichkeiten in der Regel in den einzelnen Bundesländern ähnlich, wenn nicht gar übereinstimmend sind (vgl. Demmelhuber, *Sozialarbeit und Seelsorge* 145). Ausnahmen betreffen vor allem die Bundesländer bzw. Stadtstaaten Berlin, Brandenburg, Bremen und Hamburg (s. u.).

<sup>69</sup> Dies betrifft u. a. den Stadtstaat Bremen, daher auch die Bezeichnung ‚Bremer Klausel‘.

„In *Bremen* wird gemäß Artikel 32 Abs. 1 der Landesverfassung in den allgemein bildenden öffentlichen Schulen ein bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage erteilt.

In *Berlin* ist der Religionsunterricht nach § 23 BerlSchG vom 26.06.1948 Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, die vom Land eine finanzielle Unterstützung für die Erteilung ihres Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen erhalten. Lehrerinnen und Lehrer an diesen Schulen haben das Recht, Religionsunterricht unter Anrechnung auf die Zahl ihrer Pflichtstunden zu erteilen. Nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigte eine schriftliche Erklärung abgeben, erhalten Religionsunterricht. Er ist nicht versetzungserheblich. Die Schule muss zwei Wochenstunden im Klassenstundenplan für den Religionsunterricht freihalten und unentgeltlich schulische Unterrichtsräume zur Verfügung stellen.

Das Land *Brandenburg* hat auf der Grundlage eines Verständigungsvorschlages des Bundesverfassungsgerichtes vom 11.12.2001 nach Verhandlungen mit der Evangelischen und Katholischen Kirche mit Wirkung zum 01.08.2002 das Schulgesetz dahingehend geändert, dass die Kirchen und Religionsgemeinschaften das Recht haben, „Schülerinnen und Schüler in allen Schularten und Schulstufen in den Räumen der Schule in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen zu unterrichten (Religionsunterricht).“

In *Hamburg* wird Katholischer Religionsunterricht an den Katholischen Schulen in freier Trägerschaft, nicht jedoch an den staatlichen Schulen erteilt.<sup>70</sup>

In allen anderen Bundesländern ist der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach und bietet sich als eine mögliche Ausgangsbasis für Schulpastoral bspw. hinsichtlich einer Kontaktaufnahme an. Diese Möglichkeit wird durch die Auffassung des Bundesministeriums des Inneren unterstützt, die den Religionsunterricht als Bekenntnisunterricht versteht, der die Werte und Glaubenslehren der jeweiligen Religionsgemeinschaft vermitteln soll. Ausdrücklich wird betont, dass ein lediglich neutral über eine oder mehrere Religionen informierender Unterricht kein Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes sei.<sup>71</sup>

Die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen und ausführende Gesetze bzw. Erlasse regeln den Religionsunterricht wie folgt:

„

- (1) Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach an allen Schulen mit Ausnahme der Weltanschauungsschulen (bekenntnisfreien Schulen). Für die religiöse Unterweisung bedarf der Lehrer der Bevollmächtigung durch die Kirche oder durch die Religionsgemeinschaft. Kein Lehrer darf gezwungen werden, Religionsunterricht zu erteilen.
- (2) Lehrpläne und Lehrbücher für den Religionsunterricht sind im Einvernehmen mit der Kirche oder der Religionsgemeinschaft zu bestimmen.
- (3) Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes haben die Kirchen oder die Religionsgemeinschaften das Recht, nach einem mit der Unterrichtsverwaltung vereinbarten Verfahren sich durch Einsichtnahme zu vergewissern, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit ihren Lehren und Anforderungen erteilt wird.“ (Art. 14 Verfassung NRW).

---

<sup>70</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts* in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002, Bonn 2002, in: <http://www.kmk.org/fileadmin/-pdf/PresseUndAktuelles/2003/Bericht-Kath-Religionsunterricht.pdf> (26.07.2009) (Hervorhebung im Original), 6.

<sup>71</sup> Vgl. Bundesministerium des Inneren, *Staat und Religionsgemeinschaften in Deutschland*, in: [http://www.bmi.bund.de/cIn\\_104/DE/Themen/PolitikGesellschaft/KirchenReligion/StaatReligion/StaatReligion.html](http://www.bmi.bund.de/cIn_104/DE/Themen/PolitikGesellschaft/KirchenReligion/StaatReligion/StaatReligion.html) (27.07.2009).

Zur Diskussion um den Religionsunterricht vgl. auch: Wimmer, Raimund, *Aktuelle Aspekte des Religions- und des Ersatzfach-/Alternativunterrichts in öffentlichen Schulen*, in: *engagement* 1/2 (1996), 144-153.

„§ 31

(1) Der Religionsunterricht wird nach Bekenntnissen getrennt in Übereinstimmung mit den Lehren und Grundsätzen der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft erteilt.“<sup>72</sup>

„Interkonfessioneller oder konfessionell-kooperativer Religionsunterricht steht [...] im Widerspruch zum geltenden Recht.“<sup>73</sup>

*Fazit:* Der Religionsunterricht ist in den meisten Bundesländern rechtlich fest abgesichert. Er hat konfessionell getrennt zu erfolgen, seine Inhalte sind mit den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften abzustimmen und müssen mit deren Überzeugungen übereinstimmen. Religionsunterricht ist ausdrücklich kein neutral über Religionen informierender Unterricht. Unter schulpastoraler Rücksicht ist der Religionsunterricht ein wichtiger Bezugspunkt und eine mögliche Ausgangsbasis.

### 2.1.2 *Kontaktmöglichkeiten*

Grundsätzlich besteht in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit, dass Kontaktstunden oder Seelsorgestunden durch Geistliche und Pastoral- bzw. Gemeindeferenten<sup>74</sup> im Religionsunterricht stattfinden. Die im Folgenden dokumentierte Rundverfügung des Regierungspräsidenten von Münster regelt den zu beachtenden Rahmen.

„Häufig werden Geistliche mit dem Wunsch an die Schulen herantreten, sogenannte Kontaktstunden einzurichten. Dem Wunsch der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften, durch Kontakte im Religionsunterricht die Verbindung zwischen den Schülern und ihren kirchlichen Gemeinden zu erhalten, kann dadurch entsprochen werden, daß ein Geistlicher am schulpflichtigen Religionsunterricht aus einem besonderen Anlaß oder mit einem besonderen Thema teilnimmt.

[...]

Kontaktstunden sind auf Beschluss der Schulkonferenz auch als besondere Schulveranstaltung möglich.

[...]

Kontaktstunden können auch den Charakter einer kirchlichen Veranstaltung haben.“<sup>75</sup>

Zudem ist dem Schulseelsorger oder Kontaktpfarrer die Möglichkeit einzuräumen, Absprachen zu treffen.

„In den Gymnasien sind jetzt weit weniger ordinierte Pfarrer oder Priester als Religionslehrer tätig als in der Vergangenheit. Die personelle Verbindung von Schule und Kirche ist verringert. Bestimmt die Kirche einen Schulseelsorger oder Kontaktpfarrer, der nicht auch Lehrer der betreffenden Schule ist, so ist diesem zu ermöglichen, Absprachen z. B. über Schulgottesdienste zu treffen.

---

<sup>72</sup> Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen - SchOG - vom 8. April 1952, zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 1984 - BASS 1-1 mit GABL 1985, 49, zit. nach: Dikow/Mersch, *Rechtsgrundlagen* 62.

<sup>73</sup> Rundverfügung des Regierungspräsidenten in Münster vom 29. August 1980 - 41.1.13, zit. nach: Dikow/Mersch, *Rechtsgrundlagen* 64.

<sup>74</sup> In den folgenden Rechtsgrundlagen wird nur von Geistlichen gesprochen. Mutatis mutandis müsste hier die Vereinbarung über Katecheten hinsichtlich des Religionsunterrichtes angewendet werden, die kirchlich ausgebildete Katecheten bei einem Mangel an Geistlichen vorsieht. Dieser Mangel ist heute als gegeben anzusehen.

Hinsichtlich der Verwendung von Katecheten im Religionsunterricht vgl. Vereinbarungen mit der katholischen Kirche über die Erteilung des staatlichen Unterrichtsauftrages, die Verwendung von Katecheten und die kirchliche Einsichtnahme in den Religionsunterricht vom 18. Februar 1956 - BASS 20-53 Nr. 1, zit. nach: Dikow/Mersch, *Rechtsgrundlagen* 49.

<sup>75</sup> Rundverfügung des Regierungspräsidenten in Münster vom 29. August 1980 - 41.1.13, zit. nach: Dikow/Mersch, *Rechtsgrundlagen* 66.

[...] In diesem Zusammenhang dürfte den Fachkonferenzen Religionslehre eine große Bedeutung zukommen.<sup>76</sup>

*Fazit:* Die skizzierten Regelungen ermöglichen Kontakte im religionsunterrichtlichen Bereich. Allerdings heißt es auch, dass dem Wunsch des Kontaktes entsprochen werden kann, also nicht muss. Insofern wird es aus schulpastoraler Perspektive wichtig sein, ein vertrauensvolles Verhältnis zu den jeweiligen Schulen und insbesondere den Religionslehrern und Religionsfachschaften aufzubauen, damit diese Kontaktmöglichkeiten realisiert werden können. Einen Rechtsanspruch gibt es nicht. Dieser ist nur hinsichtlich der Ermöglichung von Absprachen, z. B. hinsichtlich von Schulgottesdiensten, gegeben.

### 2.1.3 Schulgottesdienste

Hinsichtlich der Schulgottesdienste gibt es vielfältige, rechtlich gesicherte Möglichkeiten für kirchliches Handeln.<sup>77</sup>

„1. Die Schulgottesdienste nach diesem Runderlaß sind Schulveranstaltungen.

2. Für allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Vollzeitschulen, in deren Stundentafel Religionsunterricht als Unterrichtsfach aufgenommen ist, wird Gelegenheit zum Schulgottesdienst gegeben. Dieser Schulgottesdienst erscheint in der Regel als eine erste Stunde im Stundenplan und tritt nicht an die Stelle einer der in den Stundentafeln vorgesehenen Unterrichtsstunden. *Er darf einmal wöchentlich stattfinden.*

Ein weiterer Schulgottesdienst kann einmal wöchentlich an einem Werktag außerhalb der Unterrichtszeit gehalten werden.

Ferner können Schulgottesdienste auch aus besonderen Anlässen stattfinden.

3. Für berufsbildende Teilzeitschulen, Abendrealschulen und Abendgymnasien kann bis zu dreimal im Jahr Gelegenheit zum Schulgottesdienst gegeben werden. Er findet während der Unterrichtszeit statt. Dieser Schulgottesdienst erscheint nicht im Stundenplan; deshalb ist an den Tagen, an denen der Schulgottesdienst stattfindet, in der Regel eine Änderung des Stundenplanes vorzunehmen, wobei nach Möglichkeit ein Unterrichtsausfall vermieden werden soll.

4. Es ist zulässig, den Schulgottesdienst für bestimmte Gruppen von Schülern einer Schule gesondert zu halten. In diesem Fall erhöht sich für eine Schule die Zahl der Schulgottesdienste nach Nr. 2 und 3 entsprechend der Zahl der Schülergruppen, für die getrennt Schulgottesdienst stattfindet.

5. Die Schulleiter legen die Zeiten für die Schulgottesdienste nach Fühlungnahme mit den Religionslehrern und im Einvernehmen mit den für den Gottesdienstraum zuständigen kirchlichen Stellen fest.

6. Der Schulgottesdienst wird auf die durch die Stundentafel vorgeschriebene Zahl der Unterrichtsstunden im Religionsunterricht nicht angerechnet. Bei vier Wochenstunden Religionslehre sind Ausnahmen auf Antrag der zuständigen kirchlichen Oberbehörde zulässig.<sup>78</sup>

Da Schulgottesdienste Schulveranstaltungen sind, obliegt die Aufsichtspflicht der Schule.<sup>79</sup>

„1) [...] Die Frage, ob und in welchem Rahmen Schulgottesdienst abgehalten wird, fällt nicht in die Entscheidungsbefugnis der Schulkonferenz. Bei dem Schulgottesdienst handelt es sich um eine religiöse Veranstaltung; daher dürfen staatliche Aufsichtsmaßnahmen in der Gestaltung des Gottesdienstes nicht einwirken. Es muß ein Leiter des Gottesdienstes vorhanden sein, der die inhaltliche Gestaltung des Gottesdienstes gegenüber den kirchlichen Oberbehörden verantwortet.

2) Neben den Schulgottesdiensten als religiöse Veranstaltungen für die gesamte Schülerschaft oder für die Schülerschaft einer Stufe gewinnen Gruppengottesdienste von Schülern einer Schule zu-

<sup>76</sup> Rundverfügung des Schulkollegiums beim Regierungspräsidenten in Münster 06/19/35 - 6 - 1 vom 12. Dezember 1984, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 67.

<sup>77</sup> Einen kurzen Überblick bietet auch Middendorf, William, *Gottesdienst in der Schule*. Hinweise zu rechtlichen Aspekten, in: Kirche und Schule 9 (2007), 31-33.

<sup>78</sup> Runderlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 13. April 1965 - BASS 14-16 Nr.1, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 165 (Hervorhebung von cr).

<sup>79</sup> Vgl. Allgemeine Schulordnung vom 8. November 1978 - BASS 12-01 Nr. 2, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 166.

nehmend an Bedeutung. Diese Gruppengottesdienste haben unterschiedliche Formen von Wortgottesdiensten (z.B. ‚Frühschicht‘, ‚Pausengebet‘). Die Formen haben ihre rechtliche Grundlage im Runderlass vom 13.4.1965 [...]. Rechtliche Stellung und Verantwortlichkeit sind nicht anders als bei den Schulgottesdiensten herkömmlicher Art. Die ohnehin durch Zeitnot bedrängten Schulgottesdienste dürfen nicht mit dem Hinweis auf jene zeitlich flexibler handhabbaren Gottesdienste zusätzlich bedrängt werden.“<sup>80</sup>

Entscheidend ist auch, dass „der Schulgottesdienst weder von der Schulleitung noch durch ein Mitwirkungs-gremium bei der Überlegung der 5-Tage-Woche zur Disposition gestellt werden [sc. kann].“<sup>81</sup> Mutatis mutandis ist dieser Satz auch auf andere Verdichtungen im Schulbetrieb anzuwenden, wie sie bspw. durch die Einführung des Abiturs nach 12 Jahren in NRW gegeben sind.

Fazit: Schulgottesdienste sind rechtlich abgesichert und dürfen nicht auf den Religionsunterricht angerechnet werden. Als Schulveranstaltungen obliegt die Aufsichtspflicht der Schule. Sie können nicht durch die Mitwirkung der Schulkonferenz abgeschafft oder in ihrem Umfang reduziert werden. Somit bieten Schulgottesdienste als ein Element schulpastoralen Handelns aufgrund ihrer rechtlichen Absicherung einen guten Ausgangspunkt für kirchliches Handeln in der Schule.

#### **2.1.4 Schulgebet**

Ein besonderer Streitpunkt um den kirchlichen Einfluss auf die staatliche Schule scheint im Schulgebet zu liegen. Diesen Eindruck legt zumindest die Häufigkeit gerichtlicher Entscheidungen und deren literarisches Echo nahe. Von rechtlichem Interesse ist das Schulgebet jedoch nur, wenn es als staatliche Veranstaltung, d. h. auf Anregung eines Lehrers gebetet wird.<sup>82</sup> Hierbei ist bspw. an den Beginn des Schultages mit einem Gebet zu denken. Dies ist nach den Urteilen des Bundesverfassungsgerichtes an öffentlichen Schulen zulässig, wenn es außerhalb des allgemeinen Schulunterrichtes auf völlig freiwilliger Basis stattfindet. Das Grundrecht auf negative Bekenntnisfreiheit wird dann nicht verletzt, wenn ein Schüler oder dessen Eltern sich frei gegen die Teilnahme entscheiden können und eine zumutbare Ausweichmöglichkeit angeboten wird.<sup>83</sup> Die positive Ausübung eines Grundrechtes kann nicht einfach unter Berufung auf die negative Religionsfreiheit unterbunden werden.<sup>84</sup>

Es ist aber aufgrund der Freiwilligkeit nicht möglich, dass bspw. Eltern von jedem Lehrer, der in der ersten Stunde Unterricht hat, verlangen können, mit den Schülern zu beten.<sup>85</sup>

Anders sieht es im Religionsunterricht aus, zu dessen Erteilung gemäß Art. 7 Abs. 3 S. 3 GG kein Lehrer gezwungen werden darf und über dessen Besuch die Erziehungsberechtigten bzw. die Schüler nach Art. 7 Abs. 2 GG selber entscheiden. Die Lehre des Religions-

---

<sup>80</sup> Rundverfügung des Schulkollegiums beim Regierungspräsidenten in Münster vom 12. Dezember 1984 - 06/19/35-6-1, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 169f.

<sup>81</sup> Rundverfügung des Regierungspräsidenten in Münster vom 29. August 1980 - 41.1.13, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 168.

<sup>82</sup> Vgl. Lecheler, Helmut, *Kirchen und staatliches Schulsystem*, in: HSKR II, 415-437, hier: 434.

<sup>83</sup> Vgl. Jestaedt, Matthias, *Das elterliche Erziehungsrecht*, in: HSKR, Bd. 2, 371-414, hier: 413.

<sup>84</sup> Vgl. Listl, Joseph, *Glaubens-, Bekenntnis- und Kirchenfreiheit*, in: HSKR, Bd. 1, 440-479, hier: 441f.

<sup>85</sup> Vgl. Lecheler, *Kirchen und staatliches Schulsystem* 434f.

unterrichts und Teilnahme an ihm sind an einer staatlichen Schule also absolut freiwillig. Trifft aber nun ein Lehrer den Entschluss, Religion zu unterrichten bzw. ein Schüler die Entscheidung, am Religionsunterricht teilzunehmen, akzeptiert er, dass dieser laut Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft erteilt wird. Dazu gehört auch, dass der Religionsunterricht mit Formen gelebten Glaubens bekannt macht und eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglicht.<sup>86</sup> Wenn möglich knüpft der Religionsunterricht an die ausgeübte Glaubenspraxis oder erlebte Anschauung an, anderenfalls führt er behutsam zu einer solchen Glaubenspraxis hin.<sup>87</sup> Einer Hinführung zum Gebet durch gemeinsames Beten am Anfang einer Religionsstunde und der Teilnahme aller am Religionsunterricht angemeldeten Schüler dürfte demzufolge rechtlich nichts entgegenstehen.<sup>88</sup>

*Fazit:* Das Schulgebet bspw. in der ersten Stunde eines Schultages ist möglich, wenn ein Lehrer dies durchführen möchte und die Teilnahme freiwillig ist. Im ohnehin freiwilligen Religionsunterricht kann das Gebet integraler Bestandteil sein und ist für die Schüler dann auch verbindlich.

### **2.1.5 Religiöse Schulwochen - Tage religiöser Orientierung**

Religiöse Schulwochen sind möglich und auch von staatlicher Seite her erwünscht.

„5) Die ‚religiösen Schulwochen‘ haben in unserem Amtsbereich eine gute Tradition. Wir empfehlen die weitere Zusammenarbeit mit den bekannten kirchlichen Trägern. Die Schulkonferenz hat gemäß § 5 (2) Absatz 4 Entscheidungsbefugnis über die Durchführung einer religiösen Schulwoche.“<sup>89</sup>

Religiöse Freizeiten - heute meist als ‚Tage religiöser Orientierung‘ bezeichnet - können zum einen als Schulveranstaltung durchgeführt werden, deren Rahmenbedingungen die Schulkonferenz festlegt.<sup>90</sup>

„3. Religiöse Freizeiten ergänzen und vertiefen die Bildungs- und Erziehungsarbeit des Religionsunterrichts zu Zeiten, die für Entscheidungen der Schüler von besonderer Bedeutung sind. Sie können für Schüler der Jahrgangsstufen 10 und 13 bzw. 12 durchgeführt werden. Sie werden in der Regel vom Religionslehrer geleitet, der sich der Hilfe anderer Theologen bedienen kann. Die Schulkonferenz (...) fällt bei der religiösen Freizeit Rahmenentscheidungen wie bei Schulwanderungen und Schulfahrten.“<sup>91</sup>

Zum anderen können ‚Tage religiöser Orientierung‘ auch als Veranstaltung der Kirche organisiert werden.

---

<sup>86</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 24.

<sup>87</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 1996, 19.

<sup>88</sup> Dass dies keine unzulässige Vereinnahmung der Schüler darstellt, zeigen die Ausführungen Hans Mendels auf S. 408 in der vorliegenden Arbeit.

<sup>89</sup> Rundverfügung des Schulkollegiums beim Regierungspräsidenten in Münster vom 12. Dezember 1984 - 06/19/35-6-1, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 163.

<sup>90</sup> Vgl. Richtlinien für Schulwanderungen und Schulfahrten (WRL). Runderlass des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen vom 17. Oktober 1983 - BASS 14-12 Nr. 2, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 171.

<sup>91</sup> RdVerfügung des Schulkollegiums beim Regierungspräsidenten in Münster vom 9. Dezember 1980 - 06/19/35.6-1, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 173f.



„4. Rüstzeiten, Exerzitien, Einkehrtage u. ä. werden von den Kirchen für Schüler und Lehrer durchgeführt. Sie sind nicht Schulveranstaltungen.“<sup>92</sup>

Werden ‚Tage religiöser Orientierung‘ von der Kirche durchgeführt, sind folgende Regelungen für Sonderurlaub der teilnehmenden Lehrer bzw. für die Beurlaubung der Schüler vorgesehen.

„Auf Antrag ist für teilnehmende Lehrer Sonderurlaub nach § 5 Sonderurlaubsverordnung bis zu 3 Unterrichtstagen, bei Teilzeitschulen bis zu 2 Unterrichtstagen im Schuljahr zu gewähren, sofern dienstliche Gründe nicht entgegenstehen.“<sup>93</sup>

„§ 10 Beurlaubung

(1) Ein Schüler kann nur aus wichtigen Gründen auf Antrag der Erziehungsberechtigten vom Schulbesuch beurlaubt werden. Die Beurlaubung soll rechtzeitig schriftlich bei der Schule beantragt werden.

(2) Der Schüler kann beurlaubt werden

(a) bis zu zwei Tagen innerhalb eines Vierteljahres vom Klassenlehrer oder dem mit der Organisation der Jahrgangsstufe beauftragten Lehrer

(b) bis zu zwei Wochen innerhalb eines Vierteljahres vom Schulleiter [...].“<sup>94</sup>

„zu § 10: Beurlaubung

10.1. zu Abs. 1

Wichtige Gründe bei denen eine Beurlaubung in Betracht kommen kann, sind z.B.

[...]

b) Teilnahme an Veranstaltungen, die für den einzelnen Schüler eine besondere Bedeutung haben, z.B.:

- religiöse Veranstaltungen (z.B. Rüstzeiten, Exerzitien, Kirchentage).

Die Dauer der Beurlaubung soll je Schuljahr eine Woche nicht übersteigen.“<sup>95</sup>

*Fazit:* Religiöse Schulwochen und ‚Tage religiöser Orientierung‘ sind als Schulveranstaltung möglich, soweit sie von der Schulkonferenz befürwortet werden. Sollte ein solches Einverständnis nicht möglich sein bzw. die Schulsituation dies nicht zulassen - bspw. aufgrund eines zu geringen Schülerinteresses oder aufgrund allgemeiner disziplinarischer Probleme -, kann die Kirche solche Veranstaltungen selber in eigener Verantwortung durchführen. Teilnehmende Schüler und Lehrer können für diese Veranstaltung beurlaubt werden. Das Gespräch mit einigen Schulleitern an öffentlichen Schulen ergab, dass eine Beurlaubung nur dann verweigert wird, wenn für den betreffenden Schüler wichtige Leistungsüberprüfungen anstehen oder wenn der allgemeine Leistungsstand des Schülers eine

---

<sup>92</sup> Ebd. 174.

<sup>93</sup> Runderlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 22. Dezember 1983 - BASS 14-16 Nr. 2, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 173.

In der Fassung der Bekanntmachung vom 14. September 1993 ist der nahezu identisch lautende § 4 (1) maßgeblich:

„§ 4

Urlaub für staatsbürgerliche, berufliche, kirchliche, gewerkschaftliche, sportliche und ähnliche Zwecke

(1) Für die Teilnahme an Tagungen und Veranstaltungen, die staatsbürgerlichen, wissenschaftlichen oder anderen beruflichen, politischen, kirchlichen, gewerkschaftlichen, karitativen, sportlichen oder ähnlichen Zwecken dienen, kann Urlaub unter Beschränkung auf das notwendige Maß bewilligt werden, soweit die Ausübung der Tätigkeit außerhalb der Dienstzeit nicht möglich ist und dienstliche Gründe nicht entgegenstehen. Das Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz gilt hinsichtlich des Nachweises, ob Veranstaltungen beruflichen oder politischen Zwecken dienen, entsprechend.“ (Verordnung über den Sonderurlaub der Beamtinnen und Beamten und Richterinnen und Richter im Lande Nordrhein-Westfalen (Sonderurlaubsverordnung - SUrIV) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. September 1993, zit. nach: <http://www.slv-nrw.de/Service/surlv.html> (27.07.2009).

<sup>94</sup> Allgemeine Schulordnung vom 8. November 1978 - BASS 12-01 Nr. 2, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 159.

<sup>95</sup> Verwaltungsordnung zur Allgemeinen Schulordnung vom 26. März 1980 - BASS 12-52 Nr. 21, zit. nach: Dikow/ Mersch, *Rechtsgrundlagen* 159f.

Beurlaubung als nicht angeraten erscheinen lässt. Auch bei Lehrern sei man großzügig, sofern es der Stellenplan und Krankheitsstand zulasse. Religiöse Schulwochen bzw. ‚Tage religiöser Orientierung‘ bieten sich demzufolge als Element schulpastoralen Handelns an.

### **2.1.6 Öffnung von Schule für außerschulische Partner**

In der schultheoretischen Diskussion gewinnt angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen - Ein-Kind-Familie, zunehmende Zahl Alleinerziehender, Verinselungen und daraus resultierender eingengter Erfahrungsmöglichkeiten - der Aspekt der Öffnung der Schule an Bedeutung.<sup>96</sup> Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (§ 5 Schulgesetz NRW) vom 15. Februar 2005 gibt den rechtlichen Rahmen vor:

„Öffnung von Schule, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

(1) Die Schule wirkt mit Personen und Einrichtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen.

(2) Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten, die Verantwortung für die Belange von Kindern, Jugendlichen und jungen Volljährigen tragen.

(3) Vereinbarungen nach den Absätzen 1 und 2 bedürfen der Zustimmung der Schulkonferenz.“

*Fazit:* Die Öffnung der Schule fordert diese auf, u. a. mit den Religionsgemeinschaften zusammenzuarbeiten und kann somit ein weiterer Ansatzpunkt für Schulpastoral werden. Auch hier ist eine Zustimmung der Schulkonferenz notwendig.

### **2.1.7 Kooperationsmöglichkeiten in der Ganztagschule**

Weitere Kooperationsmöglichkeiten von Kirche und Schule werden sich aufgrund des Ausbaus der Ganztagschulen ergeben.<sup>97</sup> Nordrhein-Westfalen legt Wert auf die Beteiligung außerschulischer Partner, für den Primarbereich ist bereits 2004 eine Rahmenvereinbarung mit den Kirchen getroffen worden, der eine Vorbildfunktion für weitere Vereinbarungen zugeschrieben werden kann.

„1.5 Die offene Ganztagschule soll auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Schulträger, den Schulen und beteiligten außerschulischen Partnern ausgestaltet werden. Auf der Landesebene wird dieser Prozess durch Beratungsleistungen und durch Rahmenvereinbarungen

---

<sup>96</sup> Vgl. Bönsch, Manfred, *Schule als System*, Institution, Lernort, Lebenswelt (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 3), Würzburg 1999, 72-80.

Vgl. auch: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Rahmenkonzept*. Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Entwurf (Sonderdruck des Kultusministers), Düsseldorf 1988.

<sup>97</sup> „Mit dem Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZBB) unterstützt die Bundesregierung die Länder beim bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen. Von den IZBB-Mitteln profitieren bundesweit gegenwärtig rund 3.000 Ganztagschulen. In diesem Schuljahr steigt die Zahl auf 5.000 Schulen an. Das Investitionsprogramm ist ein Schritt auf dem Weg zu einer Bildungsreform, den Bund und Länder gemeinsam beschreiten. Am 2. Mai 2006 wurden in Berlin die Gewinner beim zweiten Wettbewerb ‚Zeigt her eure Schule‘ ausgezeichnet. Der Wettbewerb zeichnet gelungene Kooperationen von Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern aus.“ Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Ganztagschulen - das Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung"*, in: <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (27.07.2009).

„In jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt werden bereits zum 1.8.2009 und zum 1.8.2010 jeweils eine Realschule und ein Gymnasium beginnend mit den 5. Klassen zur gebundenen Ganztagschule umgewandelt. Der Ausbau wird nach 2010 bedarfsgerecht fortgesetzt.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Ganztagschulen, Ganztagsangebote, pädagogische Übermittagsbetreuung, Pausen und Hausaufgaben in Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen; Änderungen und Neufassungen* (31. Juli 2008), zit. nach: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Ganztags-offensive/erlass\\_komplett.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Ganztags-offensive/erlass_komplett.pdf) (27.07.2009)).

mit den freien Trägern der Jugendhilfe, Organisationen aus Kultur und Sport und anderen gemeinwohlorientierten Partnern unterstützt. Das Land führt gemeinsam mit den Schulträgern, den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe, den Kirchen, Organisationen aus Kultur und Sport sowie mit anderen Partnern einen Qualitätsentwicklungsprozess durch, der für eine vergleichbare Qualität in den offenen Ganztagschulen und vor Ort für eine verlässliche und nachhaltig wirksame Qualität sorgt.<sup>98</sup>

„2. Gemeinwohlorientierte Angebote der kirchlichen Träger haben bei der Durchführung außerunterrichtlicher Angebote der Offenen Ganztagsgrundschule Vorrang vor Angeboten anderer Anbieter. Die kirchlichen Träger können an ihren Angeboten die Organisationen und Einrichtungen der Partner der Schulen aus Kultur, Musik und Sport gemäß den vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder mit diesen abgeschlossenen Rahmenvereinbarungen zur Zusammenarbeit an der Offenen Ganztagsgrundschule beteiligen.

3. Unbeschadet der für die Schule geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften gestalten die kirchlichen Träger die Planung und Durchführung der außerunterrichtlichen Bildungsangebote eigenverantwortlich und in Übereinstimmung mit Lehre und Ordnung der Kirche bzw. in Übereinstimmung mit den bei dem jeweiligen freien Träger geltenden Grundsätzen und Ordnungen.

4. [...] Für die Durchführung der Angebote der kirchlichen Träger kommen auch Personen in Betracht, die beim Träger bereits tätig sind und entsprechend § 72 SGB VIII oder nach eigenen Bestimmungen der kirchlichen Träger persönlich und fachlich qualifiziert und geeignet sind.

5. Die kirchlichen Träger und die Schulen vereinbaren, in welchem zeitlichen Umfang pro Woche und zu welchen Zeiten die Dienstleistung erbracht wird. Die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote der kirchlichen Träger finden regelmäßig statt. Die Träger sorgen beim Einsatz ihres Personals für Kontinuität. Angebote der Offenen Ganztagsgrundschule sollen die Dauer von einem Schuljahr in der Regel nicht unterschreiten. Vertretungsregelungen werden verbindlich vereinbart. In den Ferien und an schulfreien Tagen sind auch schulübergreifende Angebote möglich, die ggf. weitere Wege erfordern.

6. Die Schule stellt die notwendigen Räume und die erforderlichen Lehr- und Lernmittel zur Verfügung. Geeignete Räume von kirchlichen Trägern können genutzt werden, wenn sie für Schüler zu Fuß zu erreichen sind. Baumaßnahmen, Neuanschaffungen und die Erstattung notwendiger Auslagen werden von den Schulträgern mit den Schulen und den beteiligten Trägern abgestimmt.

7. Die Angebote der kirchlichen Träger gelten als schulische Veranstaltungen. [...]

8. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Rahmen der Angebote der Offenen Ganztagsgrundschule eingesetzt werden, haben in schulischen Gremien im Sinne des § 14 SchMG ein Mitwirkungsrecht. Darüber hinaus sollen sie auch in anderen Gremien, soweit dort Fragen der Offenen Ganztagsgrundschule behandelt werden, einbezogen werden. In dem vor Ort abzuschließenden Kooperationsvertrag sind die Formen der Mitwirkung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der kirchlichen Träger in schulischen Gremien bzw. die themenbezogene Mitwirkung der Schule in Gremien des kirchlichen Trägers zu regeln. Kooperation auf gleicher Augenhöhe heißt, dass kein Partner den anderen überstimmen darf. Die Personalhoheit der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe über von ihnen beschäftigte Personen wird davon nicht berührt.

9. Der Schulträger zahlt für die Dienstleistung der kirchlichen Träger das zwischen den örtlichen Vertragspartnern zu vereinbarenden Entgelt auf der Grundlage der jeweilig gültigen Tarife.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 26. 1. 2006, Offene Ganztagschule im Primarbereich, in: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/InfoGTGS/Rechtsgrundlagen/NeuOGS\\_12-63-4.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/InfoGTGS/Rechtsgrundlagen/NeuOGS_12-63-4.pdf) (27.07.2009).

<sup>99</sup> *Rahmenvereinbarung* der (Erz-)Bistümer und Diözesan-Caritasverbände sowie der Evangelischen Landeskirchen und ihren Diakonischen Werken in Nordrhein-Westfalen mit dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen über die Zusammenarbeit an Offenen Ganztagsgrundschulen vom 23. September 2004, 3-5 in: [http://www.ekvw.de/fileadmin/sites/ekvw/Dokumente/texte/rahmenvereinbarung\\_ogt.pdf](http://www.ekvw.de/fileadmin/sites/ekvw/Dokumente/texte/rahmenvereinbarung_ogt.pdf) (27.07.2009).

§ 72 SGB VIII lautet zum Zeitpunkt des Abschlusses der genannten *Rahmenvereinbarung*:

„(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte) oder aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen. Soweit die jeweilige Aufgabe dies erfordert, sind mit ihrer Wahrnehmung nur Fachkräfte oder Fachkräfte mit entsprechender Zusatzausbildung zu betrauen. Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen sollen zusammenwirken, soweit die jeweilige Aufgabe dies erfordert.

*Fazit:* Die rechtlichen Grundlagen hinsichtlich der Kooperationsmöglichkeiten in der Ganztagschule lassen vielfältige Ansatzpunkte für schulpastorale Möglichkeiten erwarten. Die sich hier bietenden Chancen sollten schulpastoral genutzt werden, da in Bund und Ländern der Ausbau der Ganztagschulen konsequent betrieben wird.<sup>100</sup> Zugleich bedarf es freilich einer kritischen Sichtweise, inwieweit bspw. der Verfassungsauftrag, dass Erziehung Aufgabe der Eltern ist und der Staat nur subsidiär tätig werden darf, verletzt wird oder ein Bedarf an Ganztagschulen geweckt und nicht eine reine Deckung des gegebenen Bedarfs angestrebt wird.<sup>101</sup>

### 2.1.8 *Fazit*

Der Religionsunterricht ist in den meisten Bundesländern als ordentliches Lehrfach gesetzlich verankert. Er bietet sich daher als eine Ausgangsbasis für schulpastorales Handeln an, indem er neben der Vermittlung von Glaubenswissen die Schüler auch mit Formen gelebten Glaubens bekannt macht und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglicht. Diese Bemühungen mit einer sozialen Praxis vertraut zu machen, isoliert den Religionsunterricht nicht, da auch in anderen Fächern eine analysierende Betrachtung durch die Erschließung von Praxisformen ergänzt wird. In Berlin und Brandenburg sind diese Möglichkeiten an staatlichen Schulen eingeschränkt, da in Berlin der Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach ist und die Schüler nur auf Wunsch der Eltern in dafür im Klassenstundenplan freizuhaltenen Stunden teilnehmen und Brandenburg lediglich Räume der Schule zur Verfügung stellt. In Bremen und Hamburg gibt es an staatlichen Schulen keinen konfessionellen Religionsunterricht.

Die weiteren Überlegungen beruhen auf den rechtlichen Gegebenheiten in Nordrhein-Westfalen.<sup>102</sup>

---

(2) Leitende Funktionen des Jugendamts oder des Landesjugendamts sollen in der Regel nur Fachkräften übertragen werden.

(3) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben Fortbildung und Praxisberatung der Mitarbeiter des Jugendamts und des Landesjugendamts sicherzustellen.“ (zit. nach: <http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de> (27.07.2009)).

§ 14 SchMG (Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitwirkungsgesetz) lautet zum Zeitpunkt des Abschlusses der genannten *Rahmenvereinbarung*:

„[...] (4) Werden an einer Grundschule außerunterrichtliche Angebote durch Zusammenarbeit mit Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe und anderen Einrichtungen, die Bildung und Erziehung fördern, vorgehalten (Offene Ganztagschule), sind mit der Schule auch besondere Regelungen zur Mitwirkung der pädagogischen Betreuungskräfte der Kooperationspartner zu vereinbaren.“ (zit. nach: <http://www.ler-nrw.de/gesetze/SchMG.pdf> (27.07.2009)).

<sup>100</sup> Zum weiter geplanten Ausbau vgl. bspw.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Ganztagschulen - das Investitionsprogramm* ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘, in: <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (27.07.2009). Dies gilt ganz besonders für NRW, wo es bundesweit die meisten Ganztagschulen gibt (vgl. Zickgraf, Arnd, *Früher fürs Leben lernen*, Berlin 2004, in: <http://www.ganztagschulen.org/780.php>. (28.07.2009).

<sup>101</sup> Schmitt, Ralf, *„Die Schüler in die Lebenswirklichkeit einbeziehen“*, Interview mit Weihbischof Engelbert Siebler (Vorsitzender der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz), Berlin 2004, in: [www.ganztagschulen.org/1048.php](http://www.ganztagschulen.org/1048.php) (27.02.2009).

Zu Problematik und Chancen der Ganztagschule aus der Sicht der Jugendarbeit vgl.: BDKJ Landesverband Oldenburg/ Jugendreferat des Bischöflich Münsterschen Offizialates (Hg.), *Jugendarbeit und Schule*. Grundlagen, Bedingungen, Ziele, Chancen, Praxis, Oldenburg 2003.

<sup>102</sup> Zur Begründung der Beschränkung der rechtlichen Darstellung auf NRW vgl. FN 68.

Kontaktstunden von Geistlichen oder Pastoral- bzw. Gemeindereferenten sind *möglich*, Absprachemöglichkeiten mit den Schülern bspw. hinsichtlich von Schulgottesdiensten *müssen* gewährt werden.

Wöchentliche Schulgottesdienste sind rechtlich *abgesichert* und fallen weder in die Entscheidungskompetenz der Schulkonferenz, noch können sie aufgrund anderer Motive von der Schulleitung zur Disposition gestellt werden.

Die Durchführung von Tagen religiöser Orientierung oder religiöser Schulwochen sind als Schulveranstaltung *möglich*, die Entscheidung hierüber liegt bei der Schulkonferenz. Werden sie als kirchliche Veranstaltung durchgeführt, ist eine Beurlaubung zur Teilnahme für Schüler und Lehrer ebenfalls *möglich*.

Im Rahmen der Öffnung von Schule sieht das Schulgesetz für NRW eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wie z. B. den Kirchen ausdrücklich vor, letztendlich entscheidet aber die Schulkonferenz. Eine Zusammenarbeit ist demzufolge *möglich*, aber nicht *erzwingbar*.

*Zusammenfassend* lässt sich feststellen, dass an staatlichen Schulen schulpastorales Handeln möglich, aber abgesehen vom Engagement im Religionsunterricht, der in den meisten Bundesländern erteilt wird, nicht einklagbar ist. Schulpastorales Handeln an staatlichen Schulen ist daher in hohem Maße von einem Konsens mit der Schulleitung und der Schulkonferenz abhängig.

## **2.2 Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an katholischen Schulen**

### **2.2.1 Einleitung**

Eine Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen von Schulpastoral an katholischen Schulen erfordert zunächst einen Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen für katholische Schulen insgesamt. Da die Kirche sich selbst als Gesetzgeberin innerhalb ihres eigenen Bereiches betätigt, werden zunächst die Grundlagen und Rahmenbedingungen im kirchlichen Recht anhand des CIC skizziert. Dieses Recht kann die Kirche freilich nur im Rahmen der staatlichen Ordnung durchsetzen. Daraus ergibt sich als zweiter Arbeitsschritt die Darlegung der staatlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen katholischer Schulen. Es wird sich zeigen, dass es einen Freiraum gibt, der es der Kirche ermöglicht, im Schulwesen eigene Regelungen zu implementieren. Dieser Abschnitt schließt mit einer Untersuchung der Konsequenzen dieses Freiraumes für die gesetzmäßige Stellung der Schulpastoral und bildet zugleich die rechtliche Grundlage für inhaltliche Schwerpunktbildungen oder Akzentsetzungen katholischer Schulen.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.3 ‚Katholische Schulen - ein besonderes Engagement der Kirche im schulischen Bereich‘.

## 2.2.2 *Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen katholischer Schulen*

### 2.2.2.1 *Grundlagen und Rahmenbedingungen katholischer Schulen nach dem CIC*

Die Kirche beansprucht aufgrund ihres göttlichen Auftrags, „den Menschen zu helfen, daß sie zur Fülle des christlichen Lebens zu gelangen vermögen“ (can. 794 § 1 CIC) das Recht zur Erziehung und daraus abgeleitet auch das Recht zur Gründung und Leitung katholischer Schulen „jedweden Wissenszweiges, jedweder Art und Stufe“ (can. 800 § 1 CIC). Dieses Recht interpretiert Heinrich Mussinghoff unter Bezug auf das Dekret „Dignitatis humanae“ als „ein aller gesellschaftlichen Regelungen vorgegebenes, unveräußerliches und originäres Grundrecht der Kirche“<sup>104</sup>.

Damit eine Schule die Bezeichnung „katholisch“ tragen darf, bedarf sie nach can. 803 § 1 CIC der Anerkennung durch die zuständige kirchliche Autorität. Auch die Religioseninstitute bedürfen für die Gründung von Schulen der Zustimmung durch den zuständigen Ortsbischof.<sup>105</sup> Ihm obliegt die Letztverantwortung für die katholischen Schulen.

„Dem Diözesanbischof steht das Aufsichts- und das Visitationsrecht über die in seiner Diözese befindlichen katholischen Schulen zu, auch über die von Mitgliedern von Ordensinstituten gegründeten oder geleiteten Schulen; ihm steht es ferner zu, Vorschriften zur allgemeinen Ordnung der katholischen Schulen zu erlassen; diese Vorschriften gelten auch für die von den genannten Institutsmitgliedern geleiteten Schulen, unbeschadet der Autonomie hinsichtlich der inneren Leitung ihrer Schulen.“ (can. 806 § 1 CIC).

Eine weitere Begründungslinie für die Errichtung katholischer Schulen ist in dem in can. 793 § 1 CIC angeführten Recht der Eltern zu sehen, ihre Kinder zu erziehen. Die Kirche beruft sich hier auch auf ein vorstaatliches Grundrecht des Menschen.<sup>106</sup> Aus diesem Recht wächst katholischen Eltern zugleich die Pflicht und das Recht zu, „die Mittel und Einrichtungen zu wählen, mit denen sie je nach den örtlichen Verhältnissen besser für die katholische Erziehung ihrer Kinder sorgen können.“ (can. 793 § 1 CIC).

Das Kirchenrecht nimmt die Gläubigen ausdrücklich in die Pflicht, die katholischen Schulen zu fördern, „indem sie nach Kräften zu ihrer Gründung und Förderung beitragen“ (can. 800 § 2 CIC).

Die katholischen Schulen sollen nach can. 806 § 2 CIC mindestens das gleiche Niveau wie die staatlichen Schulen aufweisen. Ihr Unterricht und ihre Erziehung soll zudem „von den Grundsätzen der katholischen Lehre geprägt sein; die Lehrer haben sich durch Rechtgläubigkeit und rechtschaffenen Lebenswandel auszuzeichnen.“ (can. 803 § 2 CIC)

Besonderer Wert wird in can. 796 § 2 CIC auf die Kooperation und den Dialog zwischen Eltern und Lehrern gelegt.

---

<sup>104</sup> Mussinghoff, Heinrich, *Verkündigungsamt: Katholische Erziehung*, in: MKCIC Einführung vor 793; vgl. auch DH 13.

<sup>105</sup> Vgl. Mussinghoff, Heinrich, *Katholische Schule. Begriff und Ausprägung*, in: MKCIC 803, # 1. Das Kirchenrecht betont ausdrücklich (can. 803 §3): „Keine Schule, selbst wenn sie tatsächlich katholisch ist, darf die Bezeichnung *Katholische Schule* führen, es sei denn mit Zustimmung der zuständigen kirchlichen Autorität.“ (Hervorhebung im Original).

Dadurch stellt die Kirche m. E. sicher, dass die katholische Schule wirklich mit den Zielen der (offiziellen) (römisch-) katholischen Kirche übereinstimmt und bietet so bspw. den Eltern ein hohes Maß an Sicherheit bei der Suche nach einer entsprechenden Schule für ihre Kinder.

<sup>106</sup> Mussinghoff, Heinrich, *Elternrecht*, in: MKCIC 793, #1; vgl. auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10.12.1948, Art. 26 Abs. 3: „In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.“, zit. nach: <http://www.igfm.de/index.php?id=89> (27.07.2009).

### 2.2.2.2 Staatliche Vorgaben für katholische Schulen

Die rechtlichen Grundlagen zur Errichtung von Privatschulen enthalten ein Spannungspotential. Zum einen steht das gesamte Schulwesen gemäß Art. 7 Abs. 1 GG unter der Aufsicht des Staates, zum anderen gewährleistet Art. 7 Abs. 4 GG das Recht zur Errichtung von Privatschulen. Da Art. 140 GG mit Art. 137 Abs. 3 WRV den Kirchen das Recht zur Ordnung ihrer eigenen Angelegenheiten „innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes“ zusteht, genießen die katholischen Schulen einen zusätzlichen staatskirchenrechtlichen Schutz.<sup>107</sup> Den Kirchen wird durch Art. 140 GG mit Art. 183 Abs. 2 WRV ausdrücklich das Recht zuerkannt, „über ihre schulischen Einrichtungen in eigener Verantwortung [sc. zu] verfügen.“<sup>108</sup>

Das Selbstordnungsrecht im schulischen Bereich findet seine Grenze in den Vorgaben von Art. 7 Abs. 4 S. 2-4 GG.

„Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.“

Diese Grenze ist „freilich im Lichte der korporativen Religionsfreiheit zu würdigen“<sup>109</sup>. So betonte das Bundesverfassungsgericht am 25. März 1980, dass dem Eigenverständnis der Kirchen, soweit es in der Glaubens- und Bekenntnisfreiheit wurzele, ein besonderes Gewicht beizumessen sei.<sup>110</sup> Katholische Schulen tragen entscheidend zur Entfaltung des in Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG beschriebenen natürlichen Rechtes der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder bei. Hinsichtlich der religiösen Erziehung beschränkt sich dieses in Art. 7 Abs. 2 GG formulierte Recht nicht nur auf die Entscheidung über die Teilnahme der Kinder am Religionsunterricht, sondern schließt in der Auffassung Wolfgang Loschelders auch weitergehende, positive Ansprüche gegen die staatliche Schulverwaltung wie die Erteilung eines bestimmten Religionsunterrichts oder die Schaffung sonstiger Einrichtungen ein. Da der Staat hier aufgrund seiner Aufgabe, allen Eltern und Schülern gerecht zu werden, an seine Grenzen stößt und ihm letztlich zum Schutz der Freiheitlichkeit des schulischen Bereiches eine eigene unmittelbare Tätigkeit nicht möglich ist, kommt den Privatschulen eine besondere Bedeutung für ein freiheitliches und pluralistisches Schulwesen zu.<sup>111</sup>

Ihnen wird daher durch das staatliche Verfassungs- und Privatschulrecht ein pädagogischer und juristischer Freiraum eingeräumt, den der Privatschulträger durch eigene Ordnungen ausfüllen darf.<sup>112</sup>

---

<sup>107</sup> Vgl. Balduns, Manfred, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht*. Zwölf Leitsätze (Pädagogik und freie Schule, Heft 58, Schriftenreihe der Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft), Köln 2001, 8.

<sup>108</sup> Loschelder, Wolfgang, *Kirchen als Schulträger*, in: HSKR, Bd. 2, 511-547, hier: 512.

<sup>109</sup> Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 9.

<sup>110</sup> Vgl. Hesse, Konrad, *Das Selbstbestimmungsrecht der Kirchen und Religionsgemeinschaften*, in: HSKR I, 521-559, hier: 547.

Vgl. auch: Loschelder, *Kirchen als Schulträger* 511f.

<sup>111</sup> Vgl. Loschelder, *Kirchen als Schulträger* 515f.

<sup>112</sup> Vgl. Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 10f.

Die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen gewährt den Privatschulen zudem die gleichen Berechtigungen wie den entsprechenden öffentlichen Schulen und einen „Anspruch auf die zur Durchführung ihrer Aufgaben und zur Erfüllung ihrer Pflichten erforderlichen öffentlichen Zuschüsse.“ (Art. 8 Abs. 4 Verfassung NRW).<sup>113</sup>

Dem Staat kommt bei der Schulaufsicht der Privatschulen die Rechtsaufsicht hinsichtlich der Beachtung der ersatzschulrechtlichen Anerkennungsbedingungen durch die Träger zu, die fachliche Schulaufsicht ist ihm nur eingeschränkt möglich. Er darf für die Lehrziele, Einrichtungen und wissenschaftliche Ausbildung nicht Gleichartig-, sondern nur Gleichwertigkeit verlangen.<sup>114</sup> Ersatzschulen sind gemäß § 101 Abs. 3 Schulgesetz NRW - SchulG berechtigt, den öffentlichen Schulen gleichwertige Lehr- und Erziehungsmethoden zu entwickeln und sich eine besondere pädagogische, religiöse oder weltanschauliche Prägung zu geben.

Die Schulgesetze, Ausführungsverordnungen und Erlasse gelten grundsätzlich nicht für private Schulen. Heinrich Böckerstette und Dietrich Weber verweisen allerdings darauf, dass in zahlreichen Veröffentlichungen die Staatshörigkeit der freien katholischen Schulen beklagt wird.<sup>115</sup> Diese haben nämlich durchaus die Möglichkeit, eigene Ordnungen zu erlassen, die allerdings bezüglich der Lehrziele, Einrichtungen und Lehrerqualifikation den entsprechenden staatlichen Regeln gleichwertig sein müssen. Auch wenn die Lehrziele und Einrichtungen entsprechender öffentlicher Schulen die Privatschulen nicht unmittelbar binden, sind sie jedoch Indizien für den Gleichwertigkeitsmaßstab. Grundsätzlich gilt, dass private Schulen keine geringeren Anforderungen als öffentliche Schulen, aber durchaus höhere stellen dürfen. Der Gesetzgeber möchte damit den Schüler vor minderwertigen Schulen schützen. Aufgrund der Zielbestimmtheit schulischer Bildung ist keine zum öffentlichen Schulwesen synchrone Schullaufbahn notwendig, das vermittelte Ergebnis im Laufe der Schullaufbahn muss allerdings dem Stand vergleichbarer öffentlicher Schulen entsprechen. Da die Abschlüsse der privaten Schulen einen bestimmten Qualifikationsstand dokumentieren, der den öffentlichen Schulen mindestens gleichwertig ist, sind Modifikationen des Gesamtlehrstoffes nur sehr begrenzt möglich. Die Möglichkeit in Bezug auf Lehrpläne und Rahmenrichtlinien eigenes Recht zu schaffen, wird bspw. durch den Marchtaler Plan<sup>116</sup> wahrgenommen.<sup>117</sup> Eine eigene Akzentuierung katholischer Schulen ist m. E. auch in der Implementierung der ignatianischen Pädagogik<sup>118</sup> zu sehen.

---

Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.2.2.3 ‚Nutzung der Gestaltungsfreiräume am Beispiel des Bistums Münster‘.

<sup>113</sup> Die Anerkennung von Abschlüssen und Zeugnissen der Privatschulen sowie finanzielle Beihilfen sind auch in den anderen deutschen Ländern vorgesehen, aber teils unterschiedlich gestaltet (vgl. Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 14).

<sup>114</sup> Die Bezirksregierung Düsseldorf betont ausdrücklich, dass das Grundgesetz „die Gleichwertigkeit - *nicht jedoch die Identität* - der privaten Schule in ihren Lehrzielen und Einrichtungen“ als zu erfüllende Genehmigungsvoraussetzung festlegt. (vgl. Bezirksregierung Düsseldorf, *Informationen zur Errichtung und Genehmigung privater Ersatzschulen*. Genehmigungsverfahren (Stand: 27.07.2009), Düsseldorf 2009, zit. nach: [http://www.bezreg-duesseldorf.nrw.de/BezRegDdorf/autorenbereich/Dezernat\\_48/PDF/Genehmigung\\_Ersatzschulen.pdf](http://www.bezreg-duesseldorf.nrw.de/BezRegDdorf/autorenbereich/Dezernat_48/PDF/Genehmigung_Ersatzschulen.pdf) (27.07.2009), 6-8, Zitat ebd. 7 (Hervorhebung im Original).

<sup>115</sup> Vgl. Böckerstette, Heinrich/ Weber, Dietrich, *Der Marchtaler Plan*, in: *engagement* 4 (1995), 306-336, hier: 310.

<sup>116</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.5.1 ‚Marchtaler Plan‘.

<sup>117</sup> Vgl. Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 15-21.



Derartige Konzepte verkürzen keineswegs das allgemeine Bildungsgut, sondern stellen eine Bereicherung durch das christliche Ziel des Schulträgers dar. Die Kompetenz, solche Konzepte zu erstellen, hat in erster Linie der Schulträger, der die Beteiligung der einzelnen Schulen selber regelt. Bei der Erteilung der Abschlüsse unterliegen die privaten Schulen auch der Fachaufsicht des Staates und müssen dem Prinzip der Gleichwertigkeit entsprechen. Ausgenommen davon ist aber z. B. das von religiösen Vorstellungen geprägte Menschenbild, da die Privatschulfreiheit über die organisatorische Selbstständigkeit hinaus eine pädagogische oder weltanschaulich geprägte Alternative ermöglicht. Kennzeichnend für die Privatschule ist das Recht der freien Schülerwahl, einen Anspruch auf Aufnahme gibt es nicht. Allerdings dürfen auch keine Schüler aufgenommen werden, denen der Zugang zu einer öffentlichen Schule bspw. durch mehrfache Nichtversetzung verwehrt ist. Bei Missachtung des Erziehungskonzeptes der katholischen Schule ist in gravierenden Fällen die Kündigung des Schulvertrags<sup>119</sup> möglich. Schulbuchrichtlinien für öffentliche Schulen haben nur eine Leitbildfunktion für die Verwendung von Schulbüchern an privaten Schulen. Zudem besteht die Möglichkeit, zusätzliche verbindliche Unterrichtsveranstaltungen einzuführen. Ferner muss es dem Schulträger zumindest möglich sein, in einer von ihm zu erlassenden Schulordnung die Verwirklichung seines Bildungskonzeptes und Schulzieles zu sichern. Eng verbunden damit ist die Erstellung eigener Schulmitwirkungsordnungen, die einerseits die katholischen Privatschulen sehr wichtige Kooperation von Träger, Eltern, Lehrer und Schülern<sup>120</sup> ermöglichen, die andererseits aber auch ein Unterlaufen des Bildungsziels des Trägers verhindern können. Der Träger wird sich bemühen, sein Bildungskonzept mit dem notwendigen Nachdruck, zugleich aber konsensfähig zu vertreten. Dem staatlichen Konzept einer Teilautonomie braucht der Schulträger einer freien Schule nicht zu folgen. Dies ist für das trägerschaftlich-kirchliche Recht insofern sehr bedeutsam, da der Kir-

---

Weitere Beispiele sind:

➤ Hackl, Armin, *Das Schulkonzept des Egbert-Gymnasiums*. Modell einer benediktinischen Schule, in: engagement 4 (1990), 404-426.

➤ Einhorn, Werinhard, *Franziskanische Grundsätze*, in: engagement 4 (1990), 347-354.

<sup>118</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.5.2 ‚Ignatianische Pädagogik‘.

<sup>119</sup> Der Schulvertrag betont, dass die Schule eine *katholische* Schule ist und sieht ausdrücklich vor, dass die Erziehungsberechtigten das Bildungs- und Erziehungsziel der Schule unterstützen und bereit sind, bei seiner Verwirklichung mitzuhelfen (vgl. § 3 Abs. 2 Schulvertrag (Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster)).

Der mit den Erziehungsberechtigten abgeschlossene Vertrag wird bei Eintritt der Volljährigkeit des Schülers fortgesetzt und durch den weiteren Besuch der Schule und erneute Unterschrift bestätigt (vgl. § 13 Schulvertrag).

Bei gravierenden disziplinarischen Verstößen und bei den unten stehenden schwerwiegenden Gründen kann der Schulträger den Schulvertrag kündigen:

„- wenn die Schülerin / der Schüler oder die Erziehungsberechtigten sich bewusst in Gegensatz zum Verständnis und den Zielen der Schule stellen und sich Bemühungen um Änderung ihrer Haltung verschließen,  
- wenn eine Abmeldung der Schülerin / des Schülers vom Religionsunterricht erfolgt,  
- wenn der Austritt aus der Kirche erklärt wird.“ (§ 11 Abs. 2 Schulvertrag).

<sup>120</sup> Die Kongregation für das katholische Bildungswesen spricht von der Katholischen Schule „als Treffpunkt der christlichen Erziehungsgemeinschaft“. Die katholische Schule müsse sich „mehr als jede andere“ als eine Gemeinschaft darstellen, da der christliche Glaube im Schoß einer Gemeinschaft entstehe und wachse. „Die Gemeinschaftsform der Katholischen Schule liegt daher nicht nur in der Natur des Menschen und des Erziehungsablaufs begründet wie in jeder anderen Schule, sondern im Wesen des Glaubens selbst.“ (Vgl. Kongregation für das katholische Bildungswesen, *Die katholische Schule*, Rom 1977, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_ge.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_ge.html) (27.07.2009), # 53f, Zitate ebd.).

che als Institution „Pflicht und Recht zur Erziehung“ (can. 794 § 1 CIC) zukommt, die Glieder der Erziehungsgemeinschaft zugleich Kirche sind und insofern für eine kanonisch-rechtlich abgrenzbare Teilautonomie im Innenverhältnis der Kirche kein Raum besteht.<sup>121</sup>

Die Feststellung der gleichwertigen wissenschaftlichen und pädagogischen Lehrerqualifikation steht dem Schulministerium zu und ist in der Praxis zumeist schon durch die staatliche Lehrerausbildung, aus der die Bewerber für Privatschulen zumeist kommen, gegeben. In der Hand des Schulträgers liegt hingegen weitgehend die Feststellung der persönlichen Eignung der Lehrer. Das Ersatzschulfinanzrecht bewirkt eine weitgehende Kongruenz des Lehrerdienstrechts öffentlicher und privater Träger. Allerdings ergeben sich aus der Nähe der erzieherischen Tätigkeit zum Verkündigungsauftrag der Kirche besondere Loyalitätspflichten. Dazu gehört neben der Anerkennung auch die aktive Förderung des Erziehungskonzepts der katholischen Schule innerhalb und außerhalb des Fachunterrichts.<sup>122</sup> Manfred Balduns betont zudem ausdrücklich die Erfordernis der Aufbereitung und Vermittlung der vom Träger vorgegebenen Lehrinhalte durch die Lehrer in pädagogischer Selbstverantwortung nach den allgemeinen Grundsätzen pädagogischer Freiheit. Dieser Freiraum ermögliche die gewünschte Verbindung von individuellen Glaubenserfahrungen mit den anerkannten Prinzipien pädagogischen Handelns. Schwerwiegende Loyalitätsverletzungen durch den Lebenswandel oder durch strittige theologische Auffassungen, die das Vertrauen des Trägers erschüttern, berechtigen zur Kündigung des Dienstverhältnisses.<sup>123</sup>

Die katholischen Privatschulen werden von ihrem Träger umfassend beaufsichtigt. Diese Aufsicht schließt auch die Beachtung der besonderen Erziehungs- und Bildungsziele der katholischen Schule ein und substituiert die Aufsicht des Staates mit Ausnahme der Angelegenheiten der staatlichen Privatschulaufsicht. Da die ersatzschulrechtliche Anerkennung dem Schulträger und nicht der einzelnen Schule erteilt wird, ist auch der Träger und nicht die einzelne Schule Adressat von Maßnahmen staatlicher Schulaufsicht. Eine Ausnahme hiervon bilden Prüfungsangelegenheiten. In NRW kann durch das unmittelbare Zuleiten

---

<sup>121</sup> Vgl. Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 22-36.

<sup>122</sup> Vgl. hierzu § 2 des Arbeitsvertrages zwischen dem Bistum Münster und der Lehrperson:

„Die Lehrkraft verpflichtet sich, ihren Dienst mit voller Hingabe zu versehen. Sie ist gewillt und erklärt sich bereit, ihre gesamte Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Geiste des katholischen Bildungsideals und der übrigen vom Schulträger und der Schule erstrebten besonderen Bildungsideale gewissenhaft zu leisten.“ (Arbeitsverträge für angestellte Lehrer bzw. ‚Beamte‘ im Kirchendienst (Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster).

<sup>123</sup> Vgl. Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 36-43.

Sowohl für angestellte Lehrer als auch für ‚verbeamtete‘ Lehrer im Kirchendienst beinhaltet der Arbeitsvertrag des Bistums Münster die Vereinbarung, dass der Arbeitsvertrag aus den folgenden wichtigen Gründen vom Schulträger ohne Einhaltung von Fristen gekündigt werden kann.

„a) schwere Verfehlungen gegen dienstliche und außerdienstliche Pflichten einer Lehrkraft sowie gegen die Treuepflicht zwischen den Vertragspartnern,

b) schwere Verstöße gegen die Grundsätze der Erziehungsarbeit und die Bildungsziele des Schulträgers und der Schule,

c) schwere Verstöße gegen die Grundsätze der katholischen Glaubens- und Sittenlehre innerhalb und außerhalb des Dienstes,

d) die Zurücknahme der Genehmigung zur Ausübung der Unterrichtstätigkeit durch die Schulaufsichtsbehörde nach § 102 Abs. 4 SchulG.“ (§ 6 bzw. § 7 des Arbeitsvertrages für angestellte Lehrer bzw. ‚Beamte‘ im Kirchendienst (Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster)

Bei Kündigung des Vertragsverhältnisses für ‚Beamte‘ im Kirchendienst ist eine Nachversicherung in die Sozialversicherung durchzuführen (vgl. § 8 ebd.).

von Runderlassen, Richtlinien, Lehrplänen oder Informationsschriften der irrige Eindruck entstehen, als seien diese auch für freie Schulen verbindlich.

Neben der schulspezifisch begründeten trägerschaftlichen Schulaufsicht gibt es die bischöfliche Aufsicht, die primär die Sicherung des katholischen Charakters der Schule betrifft. Ungeachtet der Trägerschaft einer nach can. 803 § 1 CIC als katholisch anerkannten Schule hat der Diözesanbischof gemäß can. 806 § 1 CIC über alle katholischen Schulen im Bereich seines Bistums das Aufsichts- und Visitationsrecht.<sup>124</sup> Die bischöflichen Rechte beziehen sich auf

„Ziel, Auftrag und Gründung von katholischen Schulen, Anerkennung als katholische Schulen, Ausrichtung von Unterricht und Erziehung in katholischen Schulen nach den Grundsätzen der katholischen Lehre besonders im Religionsunterricht, Rechtgläubigkeit und Lebenswandel der Lehrer, ihre Berufung und Abberufung.“<sup>125</sup>

Der Diözesanbischof darf zudem Vorschriften zur allgemeinen Ordnung der katholischen Schulen erlassen, denen jede katholische Schule im Bistum unterstellt ist; eine besondere Gesetzgebung für nicht vom Bistum getragene Schulen ist nicht zulässig. Die bischöflichen Vorschriften dürfen die innere Autonomie der nicht bischöflichen Schulen nicht einschränken; die jeweiligen Schulträger sind also allein für die Gestaltung und die Spiritualität des Schullebens, den Erziehungsstil, die Anstellung der Lehrkräfte, die Schwerpunktbildung oder für disziplinarische Maßnahmen zuständig. Die allgemeine Schulordnung eines Bistums ist für alle katholischen Schulen obligatorisch.<sup>126</sup>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die katholischen Schulen „beachtliche Freiräume“<sup>127</sup> haben, die sie für spezifisch kirchliches Handeln nutzen können.

### **2.2.2.3 Nutzung der Gestaltungsfreiräume am Beispiel des Bistums Münster**

Nach Auskunft der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Generalvikariats der Diözese Münster nimmt das Bistum Münster in seinem nordrhein-westfälischen Teil die Möglichkeit nicht wahr, eine eigene Rahmenschulordnung zu erlassen, die die ASchO (Allgemeine Schulordnung) ersetzt. Eine an die Stelle der ADO (Allgemeinen Dienstordnung)<sup>128</sup> tretende eigene Dienstordnung für Leiter und Lehrer hat das Bistum Münster nur für den Bereich der Leiter der bischöflichen Schulen erlassen. Die Dienstanweisung für die Leiter bischöflicher Schulen vom 1. Februar 1984<sup>129</sup> (im Folgenden kurz: Dienstanweisung) berücksichtigt vor allem den sich aus dem Ersatzschulrecht ergebenden Regelungsbedarf und bestimmt das Verhältnis des Schulleiters zum Träger. Hinsichtlich der Regelungen des Bistums Münster ist Manfred Balduns Beobachtung zutreffend, dass eine solche Dienstanweisung darauf hinausläuft, „dass zunächst die kirchlichen Bestimmungen und die Anordnungen des Trägers gelten und dann die staatlichen Rechtsnormen, soweit das staatliche Recht

<sup>124</sup> Vgl. Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 43-48.

<sup>125</sup> Mussinghoff, Heinrich, *Aufsichts- und Visitationsrecht über katholische Schulen*, in: MKCIC 806, # 1.

<sup>126</sup> Vgl. ebd. # 2.

<sup>127</sup> Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 55.

<sup>128</sup> Anders die Erzdiözese Köln, die eine Rahmenschulordnung und eine Dienstordnung für Leiter und Lehrer erlassen hat (vgl. Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 11)

<sup>129</sup> Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster.

nicht der Eigenart [...] der bischöflichen Schulen widerspricht.“<sup>130</sup> So wird in der Dienst-anweisung des Bistums Münster die Aufgabe des Schulleiters und seine Verantwortung dem Schulträger gegenüber hervorgehoben, gemeinsam mit der Lehrerkonferenz, „die Lehrer und Schüler der Schule zu einer Erziehungs- und Arbeitsgemeinschaft zusammen-zuführen und alle Maßnahmen zu treffen, die der Zielsetzung bischöflicher Schulen gemäß der Grundordnung [...] dienen.“ (§ 1 Art. 2 u. 5 Dienst-anweisung). Er hat zwar berechtig-ten Wünsche der staatlichen Schulaufsicht nachzukommen, muss aber nach § 7 Dienst-anweisung den Träger unverzüglich unterrichten. Der Schulleiter nimmt im Namen des Schulträgers die angemeldeten Schüler auf, bei nichtchristlichen Schülern bedarf er gemäß § 9 Dienst-anweisung der Zustimmung des Schulträgers.

Die Möglichkeit, in Bezug auf Lehrpläne und Rahmenrichtlinien eigenes Recht zu schaf-fen, wird ebenfalls vom Bistum Münster nicht wahrgenommen, gleichwohl formuliert es in dem im Jahr 2006 vorgestellten Leitbild Merkmale der pädagogischen Arbeit.<sup>131</sup>

Das Bistum Münster nutzt jedoch die Möglichkeit, eine eigene Grundordnung und eine Mitwirkungsordnung zu erlassen. Da diese auch für eine Implementierung von Schulpasto-ral wichtige Regelungen beinhalten, ist ihnen der nächste Arbeitsschritt gewidmet.

#### **2.2.2.3.1 Grundordnung für die bischöflichen Schulen im Bistum Münster<sup>132</sup>**

Das Bistum Münster nimmt die Möglichkeit des § 100 Abs. 3 SchulG wahr, die Angele-genheiten der bischöflichen Schulen zu regeln, soweit nicht die geforderte Gleichwertig-keit die Anwendung der übrigen Bestimmungen des SchulG erfordert. Aufgabe dieser Grundordnung ist die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten bischöflicher Schulen sowie die Darlegung der Grundsätze der bischöflichen Schulen. Ausdrücklicher Wunsch ist, dass die einzelnen bischöflichen Schulen innerhalb dieser Grundordnung ihr eigenes Profil entwickeln.

Die Grundordnung beschreibt in Art. 1 die Zielsetzung bischöflicher Schulen, referiert in Art. 2 ihre allgemeine Rechtsstellung, legt die Mitwirkung von Beteiligten in Art. 3 dar, regelt in Art. 4 Schulbesuch und Hausordnung sowie in Art. 5 die Gleichregelung von Haf-tung und Versicherung mit öffentlichen Schulen .

Der folgende Abschnitt skizziert die Zielsetzung der bischöflichen Schulen in der Grund-ordnung; Rechtsstellung und Regelung des Schulbesuchs wurden bereits erörtert und die Mitwirkung wird im nachfolgenden Abschnitt vorgestellt werden.

In Anlehnung an den Beschluss Bildungsbereich der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vom 18. November 1975<sup>133</sup> sieht die Grundordnung die

---

<sup>130</sup> Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 23.

<sup>131</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.2.2 ‚Staatliche Vorgaben für katholische Schulen‘.

Vgl. auch Abschnitt 2.3.5.3 ‚Das Leitbild im Bistum Münster als Beispiel einer Umsetzung der Ziele katholi-scher Schulen auf Bistumsebene‘.

<sup>132</sup> Der vollständige Titel lautet: Grundordnung für die Schulen des Bistums Münster, der Kirchengemeinden im Bistum Münster und der Stiftungen, die der Aufsicht des Bischofs von Münster unterstehen. Vom 2. Juni 1975 in der Fassung vom 15. Februar 2001 (Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster, künftig kurz: Grundordnung).

<sup>133</sup> Vgl. Beschluß *Bildungsbereich*, in: GSyn I, 518-548.

Ziele der katholischen Schule in der Erziehung aus „einem umfassenden Verständnis von Mensch und Welt heraus“ (Artikel 1 Grundordnung) und in der Hilfestellung, „ein Leben aus dem Glauben zu führen und sich in der Welt als Christ zu verhalten.“ (ebd.). Gerade in einer zunehmend positivistisch und rationalistisch geprägten Gesellschaft sei es wichtig, dass sich der junge Mensch sachgerecht und in zeitgemäßer Sprache mit der Botschaft Christi auseinandersetzen könne, „um dann aus eigener Reflexion zum personalen Glaubensvollzug vorzustoßen.“ (ebd.). Auch wenn der Glaube nicht erzwingbar sei, sollten sich katholische Schulen bemühen, „Hilfen für den Glauben zu geben, indem sie u. a. befähigen zur Erkenntnis weltanschaulicher Implikationen in wissenschaftlichen Aussagen, hinführen zur Meditation, anregen zur Selbstbeherrschung und Besinnung und Bereitschaft wecken zum Dialog.“ (ebd.).

So könne der junge Mensch auch in der Schule „die Kirche als wesentliches Element christlichen Gemeinschaftslebens erkennen und erfahren.“ (ebd.). Die Offenheit für das ökumenische Anliegen ermögliche zudem das bessere Verständnis anderer Überzeugungen und das Finden zum Zeugnis des eigenen Glaubens. Die katholischen Schulen dienen zudem der sich aus der Offenbarung ergebenden Verpflichtung, für andere da zu sein, „indem sie in den jungen Menschen die Bereitschaft wecken, mit den Menschen solidarisch zu sein und für das Wohl und den Frieden aller Menschen gewissenhaft einzutreten.“ (ebd.).

#### **2.2.2.3.2 Mitwirkung im bischöflichen Schulwesen des Bistums Münster**

Generell hat die Mitwirkung an staatlichen und kirchlichen Schulen das Ziel, „die Eigenverantwortung in der Schule“ zu fördern (§ 62 Abs. 1 SchulG; § 1 Abs. 1 MBM<sup>134</sup>).

Die Ordnung über die Mitwirkung im bischöflichen Schulwesen des Bistums Münster betont zusätzlich die Stärkung des Zusammenwirkens im bischöflichen Schulwesen und die Aufgabe „Erziehungspflichten und Erziehungsrechte von Eltern, Lehrern und Schülern wirksam werden zu lassen.“ (§ 1 Abs. 1 MBM). Hier spiegelt sich die Idee der Erziehungsgemeinschaft und der besonderen Betonung des Elternrechtes wider.<sup>135</sup> Der Personenkreis umfasst wie beim SchulG Lehrer, Eltern und Schüler, allerdings werden die sonstigen am Schulwesen Beteiligten nicht ausdrücklich genannt (vgl. § 1 Abs. 1 SchulG und § 1 Abs. 3 MBM). Organisation und Geltungsbereich sind auf schulischer Ebene gleich. Die Grenzen der Mitwirkung liegen nach § 1 Abs. 2 SchulG bei der Verantwortung des Staates bzw. gemäß § 3 Abs. 1 MBM beim Bischof.

Gemeinsam ist § 57 Abs. 1 SchulG und § 3 Abs. 2 MBM die Auffassung, dass die Lehrer die Schüler in Freiheit und Verantwortung im Rahmen der geltenden Vorschriften und Konferenzbeschlüsse unterrichten und erziehen und die Unterrichtsvorgaben so gefasst sind,

---

<sup>134</sup> Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.), *Ordnung über die Mitwirkung im bischöflichen Schulwesen des Bistums Münster*, Münster 2006 (zit. als: MBM).

<sup>135</sup> Zum Elternrecht vgl. den Abschnitt 2.2.2.1 ‚Grundlagen und Rahmenbedingungen katholischer Schulen nach dem CIC‘, vgl. in diesem Zusammenhang auch bes. can. 793 § 1 CIC und den Abschnitt 2.2.2.2 ‚Staatliche Vorgaben für katholische Schulen‘, hier insbes. auch Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG. Zur Erziehungsgemeinschaft vgl. bspw. Abschnitt 2.3.3 ‚Merkmale der religiösen Dimension der katholischen Schule in kirchlichen und bischöflichen Stellungnahmen‘.

dass „ein pädagogischer Gestaltungsfreiraum bleibt“ (§ 29 Abs. 1 SchulG) bzw. ihre Freiheit und Verantwortung nicht „über das sachlich gebotene Maß hinaus“ (§ 3 Abs. 2 MBM) eingeschränkt wird. Die MBM nimmt gemäß § 3 Abs. 2 MBM als zusätzlichen Rahmen den Dienstvertrag auf.

Zudem können nach § 3 Abs. 5 MBM die Entscheidungen der Mitwirkungsorgane vom Bischof aufgehoben werden, wenn sie dem Wesen und der Zielsetzung bischöflicher Schulen widersprechen. Die Regelungen hinsichtlich der Mitglieder der Schulkonferenz entsprechen sich im Wesentlichen, ebenso die Aufgaben der Schulkonferenz. Als Besonderheit der katholischen Schulen ist hervorzuheben, dass die Möglichkeit des Beschlusses, Anregungen zur Schulseelsorge zu geben, besonders erwähnt wird (§ 5 Abs. 2 Satz 2 MBM). Die Aufgaben von Lehrerkonferenz, Fachkonferenzen, Lehrerrat, Klassenkonferenz, Schulpflegschaft, Klassen- und Jahrgangsstufenpflegschaft, Schülervertretung, Schulleiter und besondere Formen der Mitwirkung entsprechen sich im Wesentlichen (§ 65-74 SchulG; § 6-12 MBM). Hervorzuheben ist bei der MBM allerdings, dass des Öfteren die Ziele der bischöflichen Schule erwähnt werden.

Größere Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Mitwirkung beim Schulträger. Im Folgenden werden nur die Unterschiede dokumentiert. Aus der Natur der Privatschule ergibt sich das Recht auf Beteiligung der Schulkonferenz bei der „Entwicklung und Verfolgung andersartiger, aber im Vergleich zu den öffentlichen Schulen gleichwertiger Lehrziele“ (§ 15 Abs. 2 Satz 8 MBM). Zudem sollen die Konferenz der Schulleiter, die Arbeitsgemeinschaft der Mitarbeitervertretungen und der Schulpflegschaftsvorsitzenden in über die einzelne Schule hinausgehenden Angelegenheiten beteiligt werden.

„Dies gilt insbesondere für: 1. Eigenprägung des katholischen Schulwesens in freier Trägerschaft, 2. Änderung des Schulentwicklungsplanes für das katholische Schulwesen im Bistum Münster, 3. Änderung der Grundordnung für die Schulen des Bistums Münster, 4. Änderung dieser Mitwirkungsordnung.“ (§ 15 Abs. 4 MBM).

Hinsichtlich des passiven Wahlrechts für die Mitwirkungsorgane enthält § 16 Abs. 1 MBM die zusätzliche Bestimmung, dass als Vertreter der Eltern nicht wählbar ist, wer in der Ausübung der kirchlichen Gliedschaftsrechte behindert ist.

### **2.2.2.3.3 Fazit**

Das Bistum Münster gehört zu den Schulträgern, die bewusst darauf verzichten, eigene trägerschaftliche Ordnungen zu erstellen und so dem staatlichen Recht eine Auffangfunktion für die tägliche schulische Praxis zukommen lassen. Ein Grund mag darin liegen, dass das Bistum Münster als Träger der bischöflichen Schulen wie „die meisten konfessionellen Freien Schulen“ das Proprium katholischer Schulen „weniger in pädagogischen Methoden oder eigenen Lehrinhalten“ zu sehen, sondern den Fokus auf den „Kontext des Bildungsprozesses“ und die vom katholischen Glauben geprägte Lehrerpersönlichkeit legen.<sup>136</sup>

---

<sup>136</sup> Vgl. Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 23, Zitate ebd.

### 2.2.3 *Rechtliche Situation der Schulpastoral an katholischen Schulen und Schlussfolgerungen*

Wohl wenig überraschend ist als Ergebnis festzuhalten, dass die rechtlichen Möglichkeiten für Schulpastoral an katholischen Schulen diejenigen der staatlichen Schulen übertreffen.

Selbstverständlich wird an katholischen Schulen konfessioneller *Religionsunterricht* erteilt und stellt ebenso wie an den staatlichen Schulen einen wichtigen Bezugspunkt und eine mögliche Ausgangsbasis für schulpastorales Handeln dar. Er ist unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts an einer katholischen Schule und kann nicht abgewählt werden. Dies zeigt u. a. den hohen Wert, der ihm an katholischen Schulen zugemessen wird.

Die *Communio* innerhalb der Kirche ist ein unverzichtbares Kennzeichen der Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden, eine Vernetzung der verschiedenen pastoralen Orte ist daher obligatorisch. Die katholische Schule kann demzufolge nur dann Kirche sein, wenn sie den Kontakt mit den anderen kirchlichen Orten pflegt. Die Ermöglichung von *Kontaktmöglichkeiten* bspw. von Gemeindegeseelsorgern, eine *Öffnung* von Schule im Sinne der Zusammenarbeit mit anderen kirchlichen Einrichtungen sowie eine *Kooperation* mit diesen im Rahmen von Ganztagskonzepten entsprechen dem inneren Selbstverständnis der Kirche.

*Schulgottesdienste* und *Schulgebet* sind selbstverständlich genau wie in der staatlichen Schule rechtlich möglich. Schon allein weil der als sehr wertvoll angesehene Religionsunterricht auf Orte angewiesen ist, die es ermöglichen, Schüler mit Formen gelebten Glaubens bekannt zu machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche zu ermöglichen,<sup>137</sup> wird eine katholische Schule dem Schulgottesdienst und Schulgebet einen besonderen Stellenwert zukommen lassen müssen. In ähnlicher Weise wird die katholische Schule die selbstverständlich auch hier rechtlich möglichen religiösen Schulwochen und Tage religiöser Orientierung fördern.

Im Gegensatz zu staatlichen Schulen, in denen die Durchführung des Schulgebetes bspw. in der jeweils ersten Stunde des Tages in der Freiheit des einzelnen Lehrers liegt und den Schülern zumutbare Ausweichmöglichkeiten angeboten werden müssen, kann der Schulträger – wenn er das Schulgebet als unverzichtbaren Bestandteil der christlichen Erziehung ansieht - ein solches Gebet aufgrund der in Artikel 2 Abs. 3 der Grundordnung festgelegten Verpflichtung des Lehrers zur Unterstützung der Ziele des Schulträgers und der in § 3 Abs. 2 des Schulvertrags geforderten Bejahung der Erziehungsziele durch die Erziehungsberechtigten für Lehrer und Schüler verpflichtend machen. Werden Schulgottesdienste oder ‚Tage religiöser Orientierung‘ zu verbindlichen außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen erklärt, haben die Schüler gemäß § 5 Abs. 3 Schulvertrag daran teilzunehmen.

In rechtlicher Hinsicht stellt die Ordnung über die Mitwirkung im bischöflichen Schulwesen des Bistums Münster formal sicher, dass die für das Engagement der Schulpastoral wichtige Schulkonferenz keine dem Wesen und der Zielsetzung bischöflicher Schulen widersprechende Entschlüsse durchsetzen kann.

---

<sup>137</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 23-27.

Die rechtlichen Möglichkeiten katholischer Schulen bezüglich der Schulpastoral können freilich nur den Rahmen abstecken, der inhaltlich durch das Selbstverständnis der kirchlichen Schulen und dem sich daraus ergebenden Profil gefüllt werden muss.

Dieser Aufgabe stellt sich der folgende Abschnitt, der die inhaltliche Seite katholischer Schulen und den sie tragenden Geist näher betrachtet.

### **2.3 Katholische Schulen - ein besonderes Engagement der Kirche im schulischen Bereich**

#### **2.3.1 Fragestellung**

Die katholische Kirche in Deutschland unterhält eine große Anzahl eigener Schulen.<sup>138</sup> Sie wird damit dem Auftrag des Konzils gerecht, das den katholischen Schulen eine wichtige Stellung im Gesamt des kirchlichen Handelns zumisst und sie sowohl für die Gesellschaft als auch für die Kirche als nützlich ansieht.<sup>139</sup> Daher sind von den Bischöfen und Gläubigen „keine Opfer [sc. zu] scheuen, um den katholischen Schulen zu helfen, ihre Aufgabe immer vollkommener zu erfüllen“<sup>140</sup>. Dieser Herausforderung stellt sich das Bistum Münster, das sich aufgrund der hohen Dichte katholischer Schulen gerne als das deutsche Schulbistum bezeichnet und hier wesentliche pastorale Chancen sieht.<sup>141</sup> Im eher kirchenfernen Umfeld der neuen Bundesländer sind katholische Schule oft Kristallisationspunkte kirchlichen Lebens und werden als sichtbare Präsenz von Kirche wahrgenommen und geschätzt. Zudem stellen katholische Schulen als Institutionen wichtige dauerhafte Orte des Dialogs der Kirche mit der Gesellschaft dar.<sup>142</sup>

Die vorliegende Arbeit, die eine mystagogische Schulpastoral grundlegen möchte und zugleich nach ihren Realisierungsmöglichkeiten fragt, interessiert im Hinblick auf die katholischen Schulen besonders die Verwirklichungsmöglichkeiten für schulpastorales Handeln. Um die am Schulgeschehen Beteiligten zu Erfahrungen mit Gott hinführen zu können, ist neben den rechtlichen und organisatorischen Möglichkeiten ein Umfeld hilfreich, in dem der Glaube im schulischen Alltag wirklich gelebt wird und in dem die Schüler spüren können, welche Relevanz der Glaube für das Leben haben kann. Wünschenswert ist also, dass der Glaube im gesamten Schulleben sowie in den unterschiedlichsten pädagogischen Bemühungen seinen Platz findet und nicht einfach funktional an die Schulpastoral im engeren Sinne delegiert wird. Ein insgesamt durch den Glauben geprägtes Schulklima,

---

<sup>138</sup> Im Schuljahr 1995/96 gab es in Deutschland insgesamt 1156 Katholische Schulen in freier Trägerschaft (vgl. Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule, Bd. 5. Verzeichnis der katholischen Schulen, Internate und Schülerheime in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland*, Köln <sup>2</sup>1996, 178f).

<sup>139</sup> Vgl. GE 8.

<sup>140</sup> GE 9.

Die Eltern erinnert das Konzil sogar „an ihre Pflicht, ihre Kinder, wann und wo sie die Möglichkeit haben, katholischen Schulen anzuvertrauen, diese nach Kräften zu unterstützen und mit ihnen zum Wohl ihrer Kinder zusammenzuarbeiten.“ (GE 8).

<sup>141</sup> Vgl. Wollschläger, Karin, *Bistum Münster auf dem Kirchentag*. Interaktiv in die Ökumene, in: <http://www.dioezesanbibliothek-muenster.de/index.php?myELEMENT=37920> (28.07.2009).

Das Bistum Münster lag im Schuljahr 1995/96 mit 122 katholischen Schulen in freier Trägerschaft mit großem Abstand an der Spitze der deutschen Bistümer, gefolgt vom Erzbistum Köln mit 89 Schulen (vgl. Ilgner (Hg.), *Handbuch Katholische Schule, Bd. 5*, 179).

<sup>142</sup> Vgl. Lehmann, Karl, *Schule als Ort wertbezogener und personal orientierter Erziehung*, in: *engagement 2* (2003), 106-115, hier 114.



das sich auch im Unterricht und im Stil des Umgangs miteinander ausdrückt, trägt schon pastorale Qualitäten in sich und unterstützt das Bemühen einer mystagogischen Schulpastoral, Gotteserfahrungen zu ermöglichen.

Der folgende Abschnitt nimmt daher die Akzeptanz katholischer Schulen und an diese gestellte Erwartungen in den Blick. Eine sich anschließende Beschreibung des Selbstverständnisses und der Zielsetzung katholischer Schulen aus lehramtlicher Sicht sowie eine Skizze einiger für die Schulpastoral relevanter Aspekte katholischer Schulen in der pastoraltheologischen Diskussion bieten die Grundlage, konkrete Verwirklichungsformen und Konzepte kritisch zu würdigen. Abschließend werden in Abschnitt 2.3.6 Problemfelder benannt und der sich ergebende Handlungsbedarf für die Schulpastoral aufgezeigt.

### **2.3.2 Akzeptanz katholischer Schulen und an sie gestellte Erwartungen**

Katholische Schulen erfreuen sich großer Beliebtheit, die Anmeldezahlen übersteigen die Kapazitäten der katholischen Schulen deutlich.<sup>143</sup> Ein wesentlicher Grund für die Eltern, ihr Kind auf eine kirchliche Schule zu schicken, ist die Überzeugung, dass diese eine gute Schule sei. Darunter verstehen sie im allgemeinen eine Schule,

„in der tüchtig gelernt wird, in der eine Atmosphäre persönlicher Zuwendung zum Schüler besteht und in der eine allgemein ethische wie auch auf die alltagspraktischen Tugenden zielende Erziehung zumindest angestrebt wird.“<sup>144</sup>

Zudem beobachtet Karl Lehmann, dass manche Familien, die schon seit Generationen konfessionslos sind, ihre Kinder bewusst auf kirchliche Schulen schicken und dabei bisweilen den Wunsch haben, über die religiöse Erziehung ihrer Kinder in der Schule auch selbst einen Kontakt zum christlichen Glauben zu bekommen.<sup>145</sup>

Es gibt aber auch den ausdrücklichen Wunsch von Eltern, die selber praktizierende Christen sind, dass die katholische Schule sie in der christlichen Erziehung unterstützt und dass sie gleichgesinnte Eltern in der Elternschaft einer kirchlichen Schule finden.<sup>146</sup>

Die Problematik der divergierenden Motivationen führt bei der Suche nach der spezifischen Eigenart katholischer Schulen zu Problemen. So beobachtet Paul Wehrle, dass die Suche nach der spezifischen Eigenart katholischer Schulen durch zwei Versuchungen geprägt ist:

„aus dem Wunsch, ‚ausgeprägt‘ katholisch sein zu wollen, integralistischen Tendenzen nachzugehen - oder auch aus dem Wunsch, ‚überall ‚anzukommen‘ und verstanden werden zu wollen, [...] letzten Endes die eigene Identität [sc. zu verspielen].“<sup>147</sup>

---

<sup>143</sup> Vgl. Lehmann, *Schule als Ort* 110.

<sup>144</sup> Vgl. Wehrle, Paul, *Zur Identität der katholischen Schule*, in: Franz, Albert (Hg.), *Glaube, Wissen, Handeln. Beiträge aus Theologie, Philosophie und Naturwissenschaft zu Grundfragen christlicher Existenz* (FS für Philipp Kaiser), Würzburg 1994, 417-428, hier: 421.

<sup>145</sup> Vgl. Lehmann, *Schule als Ort* 113.

<sup>146</sup> Vgl. Rüttiger, Gabriele, *Die Maria-Ward-Realschule in Bayern. Eine qualitative Interview-Analyse zur Profilfrage der katholischen Schule in freier Trägerschaft*, Würzburg 1994, 253-263.

<sup>147</sup> Wehrle, *Zur Identität der katholischen Schule* 417.

Erschwert wird diese Suchbewegung nach dem Profil kirchlicher Schulen zudem durch die Zerlegung der Kirche

„in einzelne, relativ unabhängige ‚Service-Center‘, die sich einerseits auf ihrem spezifischen Branchenmarkt behaupten müssen und andererseits, teilweise untereinander, um kirchliche wie staatliche Ressourcenzuweisungen konkurrieren. De facto ko-existieren gegenwärtig etwa in Deutschland eine durchaus nachgefragte Ritenkirche, eine stark krisengeschüttelte (klein-) gemeindliche Insiderkirche, eine von ihr wegprofessionalisierte, überaus handlungsmächtige und personalstarke ‚Sozialkirche‘ und ein von all dem ziemlich weit entferntes kirchliches Bildungssystem weitgehend ungestört und unverbunden nebeneinander her.

Bis auf die Gemeindekirche sind alle anderen kirchlichen Handlungssektoren übrigens in ihren gesellschaftlichen Teilmärkten relativ, manche sogar ausgesprochen erfolgreich und angesehen, so etwa die katholischen Schulen [...]. Prekär geworden ist, soweit ich sehe, nicht ihre Existenz und auch nicht, soweit absehbar, ihre Zukunft. Prekär geworden ist vielmehr die Frage: Was haben sie noch mit Kirche zu tun, außer dem Namen, einigen Klauseln in den Arbeitsverträgen und dem Kreuz im Klassenzimmer und Direktionsbüro?“<sup>148</sup>

Vor einer Diskussion des Propriums katholischer Schulen ist festzuhalten, dass sie - ebenso wie die anderen Schulen - die der schulischen Bildung eigenen Ziele sowie eine umfassende menschliche Bildung verwirklichen<sup>149</sup> und dabei selbstverständlich die Eigengesetzlichkeit der Unterrichtsfächer und ihrer Methoden achten.<sup>150</sup> Die katholische Schule ist zuerst Schule und weist damit die kennzeichnenden Merkmale einer Schule auf,<sup>151</sup> sie versucht auf keine Weise den „Unterricht dem Zweck zu entfremden, der ihm in der Schulbildung zukommt.“<sup>152</sup>

Die besondere Aufgabe der katholischen Schule sieht das Zweite Vatikanum darin

„einen *Lebensraum* zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist. Sie hilft dem jungen Menschen, seine *Persönlichkeit* zu entfalten und zugleich der neuen Schöpfung nach zu wachsen, die er durch die *Taufe* geworden ist. Ferner richtet sie die gesamte menschliche Bildung auf die Heilsbotschaft aus, so daß die *Erkenntnis*, welche die Schüler stufenweise von der Welt, vom Leben und vom Menschen gewinnen, *durch den Glauben erleuchtet* wird. So erzieht die katholische Schule, indem sie sich den Anforderungen der Zeit gebührend anschließt, ihre Schüler dazu, das *Wohl der irdischen Gemeinschaft wirksam zu fördern*, und bereitet sie zum Dienst an der Ausbreitung des *Reiches Gottes*, damit sie in einem vorbildhaften und apostolischen Leben gleichsam zum Sauerteig des Heils für die menschliche Gemeinschaft werden.“<sup>153</sup>

Ausgehend von diesem Text arbeitete die Kongregation für das katholische Bildungswesen 1988 als das unterscheidende Merkmal katholischer Schulen die religiöse Dimension heraus, die im pädagogischen Klima, der persönlichen Entwicklung jedes Schülers, der Herstellung einer Beziehung zwischen Kultur und Evangelium sowie in der Erhellung des Wissens mit dem Licht des Glaubens zum Ausdruck kommen sollte.<sup>154</sup>

---

<sup>148</sup> Bucher, Rainer, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte*. Thesen zur Aufgabe einer alten Institution in neuen Zeiten, in: *engagement* 2 (2005), 148-157, hier: 150.

<sup>149</sup> Vgl. GE 8.

<sup>150</sup> Vgl. Wehrle, *Zur Identität der katholischen Schule* 422.

<sup>151</sup> Vgl. Kongregation für das katholische Bildungswesen, *Die katholische Schule*, Rom 1977, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_ge.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_ge.html) (27.02.2009), # 25.

<sup>152</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* # 38. Vgl. auch ebd. # 39.

<sup>153</sup> GE 8 (Hervorhebungen von cr).

<sup>154</sup> Vgl. Congregation for catholic education, *The religious dimension of education in a catholic school. Guidelines for reflection and renewal*, Rom 1988, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19880407\\_catholic-school\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_en.html) (27.07.2009). # 1.

Die Kongregation für das katholische Bildungswesen nimmt auch wahr, dass die katholische Schule bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben mit vielfältigen Schwierigkeiten konfrontiert ist.

„Die Schule ist zweifellos ein sensibler Kreuzungspunkt der Problematiken, die diesen unruhigen Zeitabschnitt am Ende eines Jahrtausends bewegen. Die katholische Schule muß sich mit Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen, die die Schwierigkeiten der Gegenwart erleben. Sie sieht sich hier Schülern gegenüber, die jeglicher Mühe ausweichen, unfähig sind zu Opfern und zu Beständigkeit und die, meist schon von der Familie her, keine gültigen Leitbilder haben. In zunehmendem Maße sind sie nicht nur gleichgültig oder nicht praktizierend, sondern lassen jegliche religiöse oder moralische Formung vermissen. Hinzu kommt bei vielen Schülern und in den Familien das Gefühl einer tiefgreifenden Apathie bezüglich der ethischen oder religiösen Bildung, weswegen letztlich das einzige Interesse und Verlangen gegenüber der Katholischen Schule das ist, ein Zeugnis oder höchstens noch eine qualifizierte Ausbildung und berufliche Befähigung zu erhalten. Das eben beschriebene Klima ruft eine gewisse pädagogische Müdigkeit hervor, die mit der wachsenden Schwierigkeit im gegenwärtigen Kontext in eins geht, das Lehrer-Sein mit dem Erzieher-Sein zu verbinden.“<sup>155</sup>

Zudem ist zu beobachten, dass auch der langjährige Besuch einer katholischen Schule nicht zwangsläufig positive Auswirkungen auf das religiöse Leben der Jugendlichen hat.<sup>156</sup>

Aber auch wenn es unter den gegebenen Zeitströmungen<sup>157</sup> schwierig ist, eine Identität der katholischen Schule zu entwickeln und zu leben, sind katholische Schulen doch ein wichtiges Desiderat der Kirche. Ein Aufgeben der katholischen Schulen zugunsten eines passender erscheinenden seelsorglichen Engagements bspw. in staatlichen Schulen „stünde nicht nur im Gegensatz zu den Weisungen des Konzils, sondern wäre auch vom Verständnis der eigentlichen Sendung der Kirche her keineswegs gerechtfertigt [...]“<sup>158</sup>

Da der heutige soziokulturelle Kontext die Gefahr birgt, Sendung und Eigenart der katholischen Schule zu verdunkeln,<sup>159</sup> wird im Folgenden anhand ausgewählter kirchlicher Stellungnahmen und pastoraltheologischer Publikationen eine Skizze des Selbstverständnisses der katholischen Schulen entworfen. Dabei orientiert sich die vorliegende Arbeit zunächst an den vier Merkmalen der religiösen Dimension der katholischen Schule, die von der Kongregation für das katholische Bildungswesen herausgearbeitet wurden und in weiteren kirchlichen Stellungnahmen konkretisiert werden. Daran schließt sich eine kurze Skizze ausgewählter, für die Schulpastoral relevant erscheinender Aspekte katholischer Schulen in der pastoraltheologischen Diskussion sowie eine exemplarische Darstellung von konkreten Verwirklichungsformen und pädagogischen Konzepten an. Die Beschäftigung mit den verschiedenen Aspekten des Selbstverständnisses der katholischen Schulen und deren konkreten Verwirklichungsformen und pädagogischen Konzepten ermöglicht es, verschiedene Problemfelder zu benennen, einen notwendigen Handlungsbedarf zu umreißen und Erwartungen an die Schulpastoral zu formulieren.

---

<sup>155</sup> Kongregation für das katholische Bildungswesen, *Die katholische Schule an der Schwelle* zum dritten Jahrtausend, Rom 1997, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_27041998\\_school2000\\_ge.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_ge.html) (27.07.2009), # 6.

<sup>156</sup> Vgl. Congregation, *The religious dimension* # 19.

<sup>157</sup> Vgl. hierzu Kapitel 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss. Ein Blick auf gesellschaftliche Vorgaben, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten‘.

<sup>158</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* # 23.

<sup>159</sup> Vgl. Kongregation, *Die katholische Schule an der Schwelle* # 10.

### 2.3.3 Merkmale der religiösen Dimension der katholischen Schule in kirchlichen und bischöflichen Stellungnahmen

Schulpastorale Bemühungen, den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit Gott zu eröffnen, werden durch ein vom Glauben geprägtes Umfeld der Schule erleichtert. Inwieweit Aussagen zu den Zielen und Aufgaben der katholischen Schule römischer Dokumente und deutscher Bischöfe - besonders in der Person des ehemaligen Vorsitzenden der deutschen Bischofskonferenz, Kardinal Lehman<sup>160</sup> - dieses Anliegen stützen, untersucht der folgende Abschnitt.

#### 2.3.3.1 Pädagogisches Klima

„Vom ersten Moment an, indem ein Schüler seinen Fuß in eine katholische Schule setzt, muss er den Eindruck gewinnen, dass er eine neue Umgebung betritt, die durch das Licht des Glaubens erleuchtet ist und ihre eigenen Charakteristika hat. Das Konzil bezeichnet dies als eine vom evangeliumsgemäßen Geist der Liebe und Freiheit durchdrungene Umgebung.“<sup>161</sup>

Mit diesen anspruchsvollen Worten beschreibt die Kongregation für das katholische Bildungswesen das anzustrebende Ideal des pädagogischen Klimas<sup>162</sup> der katholischen Schule. Um diesem Ideal näher kommen zu können, bedarf es einer Schulgemeinschaft, in der „alle Mitglieder der Schulgemeinschaft - wenn auch in verschiedenen Ausmaßen - ausdrücklich und gemeinsam an der christlichen Schauweise teilhaben, so daß die Grundsätze des Evangeliums zu ihren Erziehungsregeln, ihrem inneren Handlungsantrieb und zu ihrem Endzweck werden.“<sup>163</sup>

Diese Schulgemeinschaft muss sich um ein Klima bemühen, „das dem Schüler hilft, seinen Glauben mit immer tieferem Verständnis zu leben und allmählich eine Gesinnung zu erwerben, die ihn befähigt, die Verpflichtungen seiner Taufe auf sich zu nehmen.“<sup>164</sup> Grundlage hierfür ist das Bewusstsein der lebendigen Gegenwart Jesu Christi, „der uns auch heute auf unserem Lebensweg als wirklicher Lehrer begleitet und der der ewig vollkommene Mensch ist, in dem alle menschlichen Werte ihre Erfüllung finden.“<sup>165</sup>

Der dauernde Bezug auf das Wort Gottes und die häufige Begegnung mit der Person Jesu Christi ist der Brennpunkt der katholischen Schule.<sup>166</sup> Hier liegt die *differentia specifica* der katholischen Schule, die ansonsten wie die anderen Schulen ist.<sup>167</sup>

In der katholischen Schule kommt dem Aspekt der Gemeinschaft aus dem Wesen des Glaubens selbst ein besonderer Stellenwert zu,<sup>168</sup> da Gott die Menschen zu einer Gemeinschaft im Glauben zusammenführt.<sup>169</sup> Insofern wird das gemeinsame, im Geist des Evangeliums von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft (Lehrern, Schülern, Eltern, weiteren Mitarbeitern) gelebte Engagement „schon von selbst ein Zeugnis, das nicht nur Christus in

---

<sup>160</sup> Karl Kardinal Lehmann war von 1987 bis 2008 Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz.

<sup>161</sup> Congregation, *The religious dimension* # 25 (Übersetzung cr).

<sup>162</sup> Der englische Begriff lautet „educational climate“ (Congregation, *The religious dimension* # 1).

<sup>163</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* # 34.

<sup>164</sup> Ebd. # 47.

<sup>165</sup> Congregation, *The religious dimension* # 25 (Übersetzung cr).

<sup>166</sup> Vgl. Kongregation, *Die katholische Schule* # 55.

<sup>167</sup> Vgl. Congregation, *The religious dimension* # 47.

<sup>168</sup> Vgl. Kongregation, *Die katholische Schule* # 54.

<sup>169</sup> Vgl. LG 9.

der Gemeinschaft aufbaut, sondern ausstrahlt und zum Zeichen für viele wird.“<sup>170</sup> Die katholische Schule macht so durch ihre bloße Existenz die christlichen Werte und den Glauben in der pluralistischen Gesellschaft sichtbar und bietet sie als Lebens- und Verstehenshilfe an.<sup>171</sup>

Sie versteht das vermittelte Wissen nicht als Mittel der Selbstbehauptung, sondern als eine Verpflichtung zum Dienst an den Menschen.<sup>172</sup> Zudem leistet sie einen Dienst für die Kirche, indem sie diese im schulischen Bereich präsent hält.<sup>173</sup> Die katholische Schule kann weiterhin exemplarisch die lebensprägende Kraft des christlichen Glaubens und seine Bewährung in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Fragen der Schüler aufzeigen.<sup>174</sup> Darüber hinaus soll sie selbst Kirche sein, indem sie ein Ort der Evangelisierung, des authentischen Apostolats und der Seelsorge ist. Grundlage der katholischen Schule ist die Sendung der Kirche und das Basieren auf einem Erziehungsverständnis, in dem Glaube, Kultur und Leben vereint sind.<sup>175</sup> Um ihren vielfältigen Aufgaben nachgehen zu können, ist es für die katholische Schule unabdingbar aus den Quellen des Glaubens zu schöpfen: „aus der Heilsbotschaft Christi, wie sie in der Heiligen Schrift, in der Überlieferung, besonders in der Liturgie und den Sakramenten erscheint, aber auch im Zeugnis der Menschen, die danach gelebt haben und danach leben.“<sup>176</sup>

Karl Lehmann sieht hier die große Chance, die Schüler nicht nur mit dem christlichen Glauben bekannt zu machen, sondern sie auch in die Kultur des Gespräches mit Gott einzuführen. Wichtige Ziele in diesem Zusammenhang seien ein angemessenes Verhalten im Kirchenraum, der Vollzug elementarer liturgischer Handlungen, die gemeinsame Feier des Kirchenjahres, die Kenntnis der Gebetstraditionen der Kirche sowie die Hinführung zum humanen Engagement. Katholische Schulen könnten auf diese Weise für Schüler und Eltern zu Orten der Begegnung mit christlichem Leben und Kirche werden und so das Wirklichen, was die deutschen Bischöfe in ihrem Dokument *Zeit zur Aussaat* für eine missionarische Kirche als wichtig erachten:<sup>177</sup> „Biotope des Glaubens“<sup>178</sup> und „Räume der Einübung, der Erprobung und Bewährung des christlichen Glaubensweges“<sup>179</sup>.

---

<sup>170</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* # 61.

<sup>171</sup> Vgl. ebd. # 62.

<sup>172</sup> Vgl. ebd. # 56.

<sup>173</sup> Vgl. ebd. # 62.

<sup>174</sup> Vgl. Lehmann, *Schule als Ort* 113f.

<sup>175</sup> Vgl. Congregation, *The religious dimension* # 33f.

Zur Frage der Beziehung zwischen Glaube, Kultur und Leben vgl. Abschnitt 2.3.3.4 ‚Herstellung einer Beziehung zwischen Kultur und Evangelium‘.

<sup>176</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* # 54.

<sup>177</sup> Vgl. Lehmann, *Schule als Ort* 113f.

<sup>178</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat*. Missionarisch Kirche sein (Die deutschen Bischöfe 68), Bonn 2000, 25.

<sup>179</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat* 25.

### 2.3.3.2 *Persönliche Entwicklung jedes Schülers*

Angesichts des kulturellen Pluralismus liegt es der Kirche am Herzen, „selbstständige und verantwortungsbewußte Persönlichkeiten heranzubilden, die dem lähmenden Relativismus widerstehen und gemäß den Anforderungen des Taufgelöbnisses leben können.“<sup>180</sup> Besondere Aufmerksamkeit widmet die katholische Schule der Formung einer ganzheitlichen christlichen Persönlichkeit. Sie ist sich der Notwendigkeit eines beständigen Bekehrungsablaufs bewusst, in dem der Mensch das von Gott in ihm Angelegte in seinem Leben zu verwirklichen lernt. Ein wichtiges Anliegen ist ihr zudem die Überwindung eines (übersteigerten) Individualismus. Die Schüler sollen im Licht des Glaubens ihre Berufung zur Zusammengehörigkeit mit anderen Menschen entdecken, die sie zum Einsatz für eine menschenwürdige Welt herausfordert. Des Weiteren möchte sie die Schüler zu einem ständigen und persönlichen Dialog mit Gott ermutigen, der sie zuerst persönlich angesprochen hat.<sup>181</sup> Dieses persönliche Gespräch mit Gott sieht Kardinal Lehmann als identitätsstiftend für die Menschen und als konstitutiv für katholische Schulen an. Auch wenn außerhalb der Kirche Gottesbegegnungen möglich sind, versteht er die Kirche als bevorzugten Ort der Gottesbegegnung, da in ihr diese Begegnung thematisiert werde und sie der Ort des unaufhörlichen Gespräches mit Gott sei. Da katholische Schulen kirchliche Schulen sind und so an der Sendung der Kirche teilhaben, zieht er hinsichtlich ihrer Identität folgendes Fazit:<sup>182</sup>

„Wenn wir Kirche primär als Ort des Gespräches mit Gott verstehen, dann ist eine kirchliche Schule eine Schule, die bewusst an diesem Gespräch mit Gott teilnimmt, die Bildung und Erziehung in das Gespräch mit Gott einbezieht und so selbst zum Ort der Gottesbegegnung wird. Im Gespräch mit Gott finden eine kirchliche Schule und die sie tragende Erziehungsgemeinschaft ihre Identität. Diese kirchliche Identität konkretisiert sich zunächst im alltäglichen Miteinander, vor allem im Respekt vor der unverlierbaren Würde, die jedem Einzelnen als Ebenbild Gottes unabhängig von jeder Leistung zukommt.“<sup>183</sup>

Die Identität der katholischen Schule konkretisiert sich nach Kardinal Lehman darin, dass sie nicht nur den Schülern, sondern auch Lehrern und Eltern Hilfen für das Gespräch mit Gott anbietet. Der Glaube sei zwar nicht machbar; lehr- und lernbar sei aber die Kultur eines Gespräches mit Gott, die eingeübt werden müsse.<sup>184</sup>

Die Verwurzelung der katholischen Schule im Evangelium beinhaltet auch den Grundsatz, dass kein menschlicher Akt vor dem Gewissen oder vor Gott indifferent ist. Konsequenzen dieser Einstellung sind bspw. ein Verständnis der schulischen Arbeit als Pflicht, die mit gutem Willen, Mut und Ausdauer auch bei Schwierigkeiten verrichtet wird; Respekt vor den Lehrern; Loyalität mit und Liebe zu den Mitschülern sowie Offenheit, Toleranz und Güte in allen Beziehungen. So können für die religiöse Dimension des Lebens offene Schüler zu der Entdeckung geführt werden, dass der Wille Gottes in der täglichen Arbeit und den täglichen zwischenmenschlichen Begegnungen zu finden ist. Dieses Erziehungsziel der katholischen Schule hat eine besondere Bedeutung für die persönliche Entwick-

---

<sup>180</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* # 12.

<sup>181</sup> Vgl. Kongregation, *Die katholische Schule* # 45, 55.

<sup>182</sup> Vgl. Lehmann, *Schule als Ort* 112f.

<sup>183</sup> Ebd. 113.

<sup>184</sup> Vgl. ebd. 113f.

lung jedes Schülers, da ein Fehlen dieser religiösen Dimension dazu führen kann, dass die Schüler die besten Jahre ihres Lebens auf einem nur oberflächlichen Niveau verbringen.<sup>185</sup>

### 2.3.3.3 *Erhellung des Wissens mit dem Licht des Glaubens*

Die katholische Schule achtet selbstverständlich die Eigengesetzlichkeit und die Methoden der verschiedenen Fachgebiete menschlichen Wissens, zugleich aber sieht sie in den wissenschaftlichen Fachgebieten nicht nur den anzueignenden Wissensstoff, sondern auch zu entdeckende Werte und Wahrheiten. Das Erforschen der einzelnen Wissensstoffe richtet den Schüler durch die Hilfe des christlichen Fachlehrers auf die Suche der vollen Wahrheit aus. Die katholische Schule trägt dazu bei, dass die Schüler in den Errungenschaften von Wissenschaft und Technik ein Mittel sehen, Gott und den Menschen besser kennenzulernen.<sup>186</sup> Die intellektuelle Arbeit darf nicht vom christlichen Leben getrennt werden, vielmehr regt das Licht des christlichen Glaubens das Begehren an, das von Gott geschaffene Universum kennenzulernen und weckt die Liebe zur Wahrheit, die sich nicht mit Oberflächlichkeiten im Lernen und Urteilen zufrieden gibt. Es wäre bedauernd, wenn Schüler an katholischen Schulen in ihrer oft schwierigen und anstrengenden Arbeit nicht die religiöse Dimension dieser Arbeit kennenlernen würden, die sie in ihren Schulleistungen anspornen und ihre christliche Persönlichkeit prägen kann sowie zugleich übernatürliche Verdienste schenkt.<sup>187</sup>

Nicht nur der Religionsunterricht, sondern auch die anderen Fächer<sup>188</sup> bieten gerade an einer katholischen Schule die Chance, ein Gesamtbild des erlösungsbedürftigen Menschen zu entwerfen und dabei die religiöse Dimension zu berücksichtigen. Die Aufgabe des Unterrichts ist ferner darin zu sehen, den Schülern das Wesen des Menschen, das in seiner körperlichen und geistigen Natur sowie seiner unsterblichen Seele besteht, näher zu bringen. Gerade die religiöse Dimension ermöglicht ein wahrhaftiges Verständnis des Menschen und seiner Würde, die nicht zuletzt darin wurzelt, dass der Mensch seinen Ursprung in Gott hat und in Gott zugleich sein letztes Ziel findet.

Werden die Fächer im oben genannten Sinne unterrichtet, ergeben sich viele Anknüpfungspunkte für den Religionsunterricht und es wird ein erster Beitrag zur Herstellung einer Beziehung zwischen Kultur und Evangelium geleistet.<sup>189</sup>

---

<sup>185</sup> Vgl. Congregation, *The religious dimension* # 47-48.

<sup>186</sup> Vgl. Kongregation, *Die katholische Schule* # 39-46.

<sup>187</sup> Vgl. Congregation, *The religious dimension* # 49.50.54.

Hinsichtlich der religiösen Dimension verweist das Dokument auf Gen 3,19 „Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen“ und Lk 9, 23 „nehme täglich dein Kreuz auf dich“.

<sup>188</sup> Ausdrücklich genannt und teils weiter ausgeführt werden die folgenden Fächer bzw. Wissensgebiete: Anthropologie, Biologie, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Naturwissenschaften, Technologie, Geschichte, Literatur, Kunst und Pädagogik. Eine Bereicherung auch in religiöser Hinsicht stellt der interdisziplinäre Austausch dar (vgl. Congregation, *The religious dimension* # 51-65).

<sup>189</sup> Vgl. Congregation, *The religious dimension* # 55-65.

Eine ausführliche Darstellung des Beitrags der einzelnen Fächer zur Synthese von Kultur und Glaube bietet: Kasper, Helmut, *Der Bildungsauftrag der katholischen Schule: Synthese von Kultur und Glauben*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd. 2, Pädagogische Beiträge, Heft 10, Köln 1992, 40-50.

### 2.3.3.4 Herstellung einer Beziehung zwischen Kultur und Evangelium

#### 2.3.3.4.1 (Missionarische) Bemühungen angesichts des Bruches zwischen Evangelium und Kultur

Der 1975 von Papst Paul VI. beschriebene „Bruch zwischen Evangelium und Kultur“<sup>190</sup> ist auch aktuell „ohne Zweifel das Drama unserer Zeitepoche“<sup>191</sup>.

„Man muß somit alle Anstrengungen machen, um die Kultur, genauer die Kulturen, auf mutige Weise zu evangelisieren. Sie müssen durch die Begegnung mit der Frohbotschaft von innen her erneuert werden. Diese Begegnung findet aber nicht statt, wenn die Frohbotschaft nicht verkündet wird.“<sup>192</sup>

Der Herausforderung des Bruches zwischen Evangelium und Kultur stellt sich die heutige Pastoral in vielfältiger Weise. Dieser Bruch veranlasst die Kirchen zu einem verstärkten Einsatz im Medienbereich, „zu einer umfassenden Re-Vision ihrer Kommunikationsarbeit.“<sup>193</sup> Im Bereich der Jugendarbeit versucht die Kirche mit der Errichtung von Jugendkirchen einen „Brückenschlag zwischen aktueller Jugendkultur und christlicher Botschaft“<sup>194</sup>. Offene Kirchenräume, in die Passanten einfach kurz eintreten können, tragen dazu bei, Menschen auch heute mit dem Evangelium in Kontakt zu bringen.<sup>195</sup> Durch geistliche Konzerte werden moderne Menschen angesprochen, die herkömmlichen kirchlichen Veranstaltungen distanziert gegenüberstehen, aber ein intensives Interesse am geistlichen Raum und an geistlicher Musik haben.<sup>196</sup> Auch kirchliche Museen sind eine Hilfe, den Bruch zwischen Evangelium und Kultur zu überwinden.<sup>197</sup> Citypastoral lädt Menschen im Vorübergehen ein, das Evangelium kennenzulernen und ermöglicht so einen Dialog mit der Kultur.<sup>198</sup>

Dem Auftrag, konstruktiv mit dem Bruch zwischen Evangelium und Kultur umzugehen und die Kultur zu evangelisieren, stellt sich besonders die missionarische Pastoral. So stellt Kardinal Lehmann fest: „Seit einiger Zeit hat das Wort ‚missionarisch‘ geradezu Hochkon-

---

Mit der Bedeutung der Philosophie an der katholischen Schule beschäftigt sich ein ganzes Themenheft im Handbuch der katholischen Schule: Anzenbacher, Arno, *Philosophie und Katholische Schule*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), Handbuch Katholische Schule, Bd. 2, Pädagogische Beiträge, Heft 4, Köln 1992.

<sup>190</sup> Paul VI., *Apostolisches Schreiben „Evangelii nuntiandi“*, Rom 1975, in: [http://www.dbk.de/imperia/md/content/schriften/dbk2.vas/ve\\_002.pdf](http://www.dbk.de/imperia/md/content/schriften/dbk2.vas/ve_002.pdf) (27.07.2009), # 20.

<sup>191</sup> Paul VI., *Apostolisches Schreiben „Evangelii nuntiandi“* # 20.

<sup>192</sup> Ebd.

<sup>193</sup> Verst, Ludger, *10 Folgen zum Thema Medienpastoral*. 1. Einführung: Der "dramatische Bruch zwischen Evangelium und Kultur", Frankfurt 2004, in: <http://www.kath.de/aktuell/serien/medienpastoral/medienpastoral1.htm> (28.07.2009).

Vgl. auch: Verst, Ludger, *Medienpastoral*. Bericht über ein Projekt. Mit einem Vorwort von Medienbischof Friedrich Ostermann, Kevelaer 2003.

<sup>194</sup> Heck, Oliver, *Tabgha - Jugendkirche Oberhausen*. Vom Brückenschlag zwischen Evangelium und Jugendkultur, in: Urban, Christoph/ Rieg, Timo (Hg.), *Das vergessene Jahrzehnt. Kinder - Jugend - Gottesdienst*, Bochum 2004, 296-302, hier: 297.

<sup>195</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Missionarisch Kirche sein*. Offene Kirchen - Brennende Kerzen - Deutende Worte (Die deutschen Bischöfe 72), Bonn 2003, 7.

<sup>196</sup> Vgl. Geismann, Wilm, *Offene Kirchen und Musik*, in: Erzbischöfliches Seelsorgeamt Freiburg im Breisgau (Hg.), *Freiburger Materialdienst für die Gemeindepastoral 2* (2004), 23-26, hier: 23.

<sup>197</sup> Vgl. Scheele, Paul-Werner, *Eröffnung des "Museums am Dom" am 6. März 2003*, in: [http://www.bistum-wuerzburg.de/bwo/dcms/sites/bistum/bistum/bischof\\_em/box/vortraege/06\\_03\\_2003.html](http://www.bistum-wuerzburg.de/bwo/dcms/sites/bistum/bistum/bischof_em/box/vortraege/06_03_2003.html) (27.07.2009).

<sup>198</sup> Vgl. Meisner, Joachim Kardinal, *Citypastoral*. Katholische Kirche in Bonn, Köln 2004, in: <http://www.citypastoral-bonn.de/konzept/cp-bn-konzept2004.pdf> (28.07.2009), 2-3.



junktur.“<sup>199</sup> Diese Aussage Kardinal Lehmanns wird allein durch einen Blick ins Internet bestätigt, knapp 54.000mal findet ‚google‘ diesen Begriff.<sup>200</sup> Ein Blick in aktuelle Publikationen und kirchliche Verlautbarungen erhärtet diesen Eindruck.<sup>201</sup> Es ist ein Verdienst der französischen Bischöfe mit ihrem Dokument „Proposer la foi“ diesen Prozess einer missionarischen Pastoral angestoßen zu haben, der auch in Deutschland viel Beachtung findet und den die deutschen Bischöfe mit ihrem Dokument „Zeit zur Aussaat“ aufnehmen.<sup>202</sup> Die französischen Bischöfe nehmen „nicht nur den oft beklagten *Bruch zwischen christlicher Kultur und moderner profaner Kultur*“<sup>203</sup> wahr, sondern konstatieren „noch grundlegender ein beträchtliches Defizit an elementarer christlicher Unterweisung“<sup>204</sup>. Die deutschen Bischöfe heben die Notwendigkeit der Brücke zwischen Kultur und Evangelium hervor, da „die Botschaft, dass Gott uns Raum gibt und dass er gekommen ist, um bei uns Raum zu finden, [...] letztlich Sinn und Hoffnung jeder menschlichen Kulturleistung [sc. ist]“<sup>205</sup>.

Die obigen Überlegungen geben einen ersten Eindruck, wie sehr die Beobachtung des Bruchs zwischen Evangelium und Kultur Papst Paul VI. rezipiert wurde und wie vielfältige Handlungsperspektiven zu dessen Überwindung entwickelt wurden.

#### 2.3.3.4.2 *Bedeutung für die katholische Schule*

In diesen vielfältigen Bemühungen um die Überwindung des Bruchs zwischen Evangelium und Kultur kommt der katholischen Schule eine exemplarische Bedeutung zu, da in ihr „junge Menschen herangebildet werden, die durch ihre christliche Überzeugung, wo immer sie tätig sein werden, die Gesellschaft nachhaltig mitprägen können.“<sup>206</sup> Hilfreich ist hierfür das sich aus der Synthese der wissenschaftlichen Arbeit mit dem Glauben ergebende

<sup>199</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Umkehr zum Leben für alle*. Ursprung und Tragweite der missionarischen Grunddimension des christlichen Glaubens. Eröffnungsreferat von Karl Kardinal Lehmann bei der Herbst-Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz in Fulda (Der Vorsitzende der DBK 25), Bonn 2004, 3.

<sup>200</sup> Letzter Zugriff am 02.08.2009.

<sup>201</sup> Vgl. auf lehramtlicher Seite z. B.:

- Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996 (Stimmen der Weltkirche 37), Bonn 2000.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit* (Die deutschen Bischöfe 75), Bonn 2004.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Missionarisch Kirche sein*.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat*.

Vgl. in der wissenschaftlichen Diskussion z. B.:

- Bünker, Arnd, *Missionarisch Kirche sein? Eine missionswissenschaftliche Analyse von Konzepten zur Sendung der Kirche in Deutschland* (Reihe: Theologie und Praxis, Bd. 23), Münster 2005.
- Sellmann, Matthias (Hg.), *Deutschland - Missionsland*. Zur Überwindung eines pastoralen Tabus (QD 206), Freiburg 2004.
- Vellguth, Klaus (Hg.), *Missionarisch Kirche sein*. Erfahrungen und Visionen, Freiburg 2002.

<sup>202</sup> Vgl. Wucherpennig, Ansgar, *Missionarische Kirche im Neuen Testament*. Paulus, Lukas und die Pastoralbriefe als Stationen einer Entwicklung innerhalb des frühen Christentums, in: GuL 76 (2003), 434-445.

Die grundsätzlichen Überlegungen führen die deutschen Bischöfe mit den konkretisierenden Dokumenten „Missionarisch Kirche sein“ und „Katechese in veränderter Zeit“ (Literaturangaben FN 195 bzw. 201).

<sup>203</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* 78 (Hervorhebung von cr).

<sup>204</sup> Ebd. 78.

<sup>205</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat* 31.

<sup>206</sup> Ebd. 31.

Gespür für den Glauben als intellektuell redlich zu bedenkenden und zu verantwortenden Akt.<sup>207</sup>

In ihrer Aufzählung der vier Anforderungen an die religiöse Dimension als dem unterscheidenden Merkmal katholischer Schulen stellte die Kongregation für das katholische Bildungswesen 1988 die Herstellung einer Beziehung zwischen Kultur und Evangelium an die dritte Stelle.<sup>208</sup>

Im Gegensatz zu diesem Dokument habe ich in der vorliegenden Arbeit diesen Punkt bewusst an die vierte Stelle gesetzt, da - wie die obigen Überlegungen verdeutlichen - die Überwindung dieses Bruches das Ziel vielfältiger pastoraler Bemühungen ist. Im Bereich der katholischen Schule trägt das pädagogische Klima, die persönliche Entwicklung jedes Schülers und die Erhellung des Wissens mit dem Licht des Glaubens<sup>209</sup> gerade zu der Überwindung dieses Bruchs bei. Aufgabe und Ziel der katholischen Schule bestehen darin, „eine harmonische Zusammenschau zwischen Kultur und Glauben sowie zwischen Glauben und Leben herzustellen, eine Synthese also, die sich im Lichte des Glaubens durch die Aneignung der Bildungsgüter auf den verschiedenen Gebieten des weltlichen Wissens vollzieht, und durch die Entfaltung der Tugenden, die den Christen kennzeichnen.“<sup>210</sup>

Die Synthese von Glaube und Kultur sowie von Glaube und Leben ist also gerade das Ziel der katholischen Schule, welches sie mit den oben genannten Mitteln zu erreichen sucht. So betont die Kongregation für das katholische Bildungswesen:

„Der Unterricht, der sich auf die Aneignung objektiver Werte gründet, beschränkt sich in seiner apostolischen Aufgabe nicht auf die Synthese zwischen Glauben und Kultur, sondern sucht im Schüler eine persönliche Synthese zwischen Glauben und Leben zu bewirken.“<sup>211</sup>

Ein Unterricht, der die Synthese von Glauben und Kultur zu seinem durchgängigen Anliegen macht, indem er die Schüler bspw. anleitet, die Auseinandersetzung mit den verschiedensten Wissensgebieten als Teil einer umfassenden Wahrheitssuche zu begreifen und nach einer ganzheitlichen Wirklichkeitssicht zu suchen, ist eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung der Synthese von Glauben und Leben. Diese Vermittlung ist heute aufgrund der sinkenden Erziehungskraft der Familie, des Wertepluralismus, des nivellierenden Einflusses der Massenmedien und der unterschiedlichen Einwirkungen anderer Mitwirkender in der Jugendkultur und in der Werbung zum einen äußerst notwendig, zum anderen aufgrund der veränderten Voraussetzungen auch sehr schwierig.<sup>212</sup>

Gelingt es in einem ersten Schritt, den Bruch von Evangelium und Kultur zumindest ansatzweise zu überwinden, sind gute Voraussetzungen für die Vermittlung einer Synthese von Glauben und Leben, kurz für ein Leben im Geiste Christi gegeben. Ein solches Leben kann Ausstrahlungskraft gewinnen und so einen Beitrag zu einer missionarischen Pastoral darstellen.

---

<sup>207</sup> Vgl. Kasper, *Der Bildungsauftrag der katholischen Schule* 40f.

<sup>208</sup> Vgl. Congregation, *The religious dimension* # 1.

Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.3.2 ‚Akzeptanz katholischer Schulen und an sie gestellte Erwartungen‘.

<sup>209</sup> Vgl. Congregation, *The religious dimension* # 1.

<sup>210</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* # 37.

<sup>211</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* # 44.

<sup>212</sup> Vgl. Wehrle, *Zur Identität der katholischen Schule* 422f.

### **2.3.3.5 Fazit**

Als wichtige Charakteristika katholischer Schulen werden von lehramtlicher Seite insbesondere das Bemühen um ein für den Glauben förderliches Klima und die Begegnung mit dem Wort Gottes und der Person Jesu Christi angesehen. So könne eine vom Evangelium getragene Gemeinschaft entstehen und katholische Schule ein Ort der Begegnung mit christlichem Leben und Kirche werden.

Schulpastoral an katholischen Schulen darf daher mit einer Atmosphäre rechnen, die es ihr erleichtert, Gesprächsangebote, religiöse Veranstaltungen oder liturgische Feiern anzubieten und durchzuführen. Gleichzeitig ist sie aufgefordert, ihren Beitrag zu einem dem Glauben förderlichen Klima einzubringen. Dies kann bspw. durch die Ermöglichung der Erfahrung der Sinnhaftigkeit von Gemeinschaft und der Förderung des christlichen Geistes in ihren Veranstaltungen geschehen. Sie weiß sich verbunden mit dem Anliegen der Katholischen Schule, zur Formung einer christlichen Persönlichkeit beizutragen, die sich bspw. in der Überwindung eines übersteigerten Individualismus zugunsten der Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft konkretisiert.

Gerade eine mystagogische Schulpastoral, deren Ziele die Erfahrung Gottes ist, wird die von einer katholischen Schule erwartete Förderung einer persönlichen Beziehung zu Gott gerne unterstützen und erhält hier zugleich implizit einen Auftrag für dieses Engagement.

In der Aufgabe katholischer Schulen dazu beizutragen, den Willen Gottes in der täglichen Arbeit zu finden, kann sich die Schulpastoral wieder finden und aktiv mitarbeiten.

Das Anliegen der katholischen Schulen, im Fachunterricht neben dem anzueignenden Wissensstoff auch Werte und Hilfen bei der Suche nach der Wahrheit des Menschen und Gottes zu vermitteln, fördert ein für die mystagogische Schulpastoral förderliches Klima, Gott in allen Dingen und im alltäglichen Leben zu entdecken und fordert gleichzeitig die Kompetenz des Schulseelsorgers heraus, den am Schulgeschehen Beteiligten bei dieser Suche zu helfen.

Von dem Bemühen der katholischen Schule um ein Bewusstsein für die Beziehung zwischen Kultur und Evangelium kann Schulpastoral einerseits profitieren, da schon im Unterricht der intellektuelle Boden bereitet wird, der die Möglichkeit einer Suche nach Erfahrungen mit Gott als plausibel erscheinen lässt und so eine Motivation zur Suche nach Gotteserfahrungen darstellen kann. Andererseits wird auch sie den einzelnen am Schulgeschehen Beteiligten Hilfen anbieten, ihre je persönliche Synthese zwischen Glauben und Leben zu finden und zu leben.

### 2.3.4 Für die Schulpastoral relevante Aspekte katholischer Schulen in der pastoral-theologischen Diskussion

Ein Blick auf die pastoraltheologische und religionspädagogische Diskussion um das Selbstverständnis und die Zielsetzung katholischer Schulen kann sich nicht der Aufgabe stellen, diese Auseinandersetzung nur annähernd zu beschreiben.<sup>213</sup> Im Rahmen der Suche nach Realisierungsmöglichkeiten von Schulpastoral, die über rechtliche und organisatorische Fragen hinaus besonders auch die Bedingungen des Umfeldes beachtet, ist vor allem die Frage von Interesse, inwieweit Profilelemente einer katholischen Schule eine gute Ausgangsbasis für Schulpastoral darstellen. Die mögliche Bedeutung für die Schulpastoral ist somit *das* Auswahlkriterium für die im Folgenden beschriebenen Skizzen zur Profilierung katholischer Schulen.

- Für eine mystagogische Schulpastoral, die zu Gotteserfahrungen hinführen möchte, ist das Verständnis Rainer Buchers der *katholischen Schule als Ort der Entdeckbarkeit Gottes* hilfreich, da die Möglichkeit, Gott zu entdecken, die Voraussetzung dafür ist, mit Gott auch Erfahrungen zu machen. Zu erwarten ist zudem, dass die am Schulgeschehen Beteiligten besonders sensibel dafür sind, welcher Gott verkündet und wie der Glaube gelebt wird. Daher kann R. Buchers Unterscheidung zwischen dem unverfügbaren Gott und funktionalisierten Göttern einen wichtigen Beitrag für das Interesse an und die Verwirklichung einer mystagogischen Schulpastoral leisten. Zudem korrespondiert diese Aussage mit Karl Lehmanns Auffassung, dass eine kirchliche Schule und die sie tragende Erziehungsgemeinschaft im Gespräch mit Gott ihre Identität finden.<sup>214</sup>
- Der Sehnsucht nach Freiheit und Gemeinschaft steht oft ein übersteigerter Individualismus gegenüber. Ein Indiz dafür ist die häufig gestellte Frage: Was habe ich davon? Was bringt es mir? Gelingt es der katholischen Schule, einen Beitrag zu einer für die am Schulgeschehen Beteiligten befriedigenden Synthese von Freiheit, Individualität und Gemeinschaft zu leisten, kann Schulpastoral daran gut in ihren Bemühungen anknüpfen, dem einzelnen bei der Entwicklung seiner religiösen Identität beizustehen. Das von Paul Wehrle propagierte umfassende Erziehungsziel „*Menschwerdung in Solidarität*“ kann insofern einen wertvollen Beitrag für schulpastorales Handeln leisten.
- Der heutige Mensch scheint ein problematisches Verhältnis zur Zeit zu haben. Die folgenden Indizien illustrieren dieses Phänomen.
  - Es gibt ein chronisches Zeitdefizit, man hat nie Zeit.
  - Die Zeitrhythmen scheinen durcheinander zu kommen: Die Nacht wird zum Tag gemacht, jahreszeitliche Rhythmen lassen sich an der Obst- und Gemüsetheke nicht mehr erkennen, Weihnachten beginnt schon Ende September.
  - Die letzte Zeit des menschlichen Lebens wird verdrängt, Alter und Sterben wird aus der Öffentlichkeit verbannt und die Werbung ist durch die Betonung der Jugendlichkeit geprägt.

Diese Phänomene können als die der Oberfläche zugewandte Seite eines viel tiefer sitzenden Unbehagens verstanden werden. Da die Zeit eine grundlegende Kategorie menschlichen Lebens darstellt und der richtige Umgang mit ihr der Einübung bedarf, wird Schulpastoral einen Beitrag zum rechten Verständnis der Zeit leisten müssen. Der christliche Glaube lebt vom richtigen Zeitverständnis, angefangen vom Kirchenjahr über die Tagzeitenliturgie bis hin zur eschatologischen Hoffnung. Insofern ist eine kurze Auseinandersetzung mit dem biblischen Zeitverständnis und der Zeitproblematik des heutigen Menschen indiziert. In diesen Horizont wird dann die Einübung des Sabbatblicks als *ein* Aspekt des *missionarischen Potentials eines biblischen Zeitverständnisses in der katholischen Schule* dargestellt, an den sich die Schulpastoral gut anschließen kann. So wichtig eine Sabbatkultur für unsere heutige Gesellschaft auch ist, so wenig kann sie allein das Unbehagen des heutigen Menschen gegenüber der Zeit beseitigen. Damit deutet sich ein weites Handlungsfeld für schulpastorales Handeln an.

---

<sup>213</sup> Einen fundierten und ausführlichen Einblick bietet: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, 6 Bände, Köln 1992ff.

<sup>214</sup> Vgl. Lehmann, *Schule als Ort* 112-114.

- Die Ankündigung, sich im Rahmen einer Konferenz oder Tagung mit dem Profil einer katholischen Schule zu beschäftigen, führt bei den Lehrern einer solchen Schule regelmäßig zu Ängsten, sie seien nicht katholisch genug und sollten wieder auf den richtigen Kurs gebracht werden. Angesichts dieser Beobachtung, die ich mehrfach selber gemacht habe und die mir von Kollegen in ähnlicher Weise geschildert werden, vermag der Ansatz Rainer Buchers, *Kirchlichkeit als Ressource der katholischen Schule* zu entdecken, aus dieser Ängstlichkeit herauszuführen und kann zudem den Blick für die Ressourcen, die die Schulpastoral bietet, öffnen.

### 2.3.4.1 Die katholische Schule als Ort der Entdeckbarkeit Gottes

Rainer Bucher macht darauf aufmerksam, dass die Klärung der Frage, woran sie glaubt, für eine katholische Schule existentiell ist.

„Das, wovon eine katholische Schule spricht, und, mehr noch, das, wonach sich eine katholische Schule in ihrem Handeln, in ihrer Erfahrungswirklichkeit ausrichtet, das ist der Gott, den sie verkündet. Und sie verkündet immer einen Gott. Jede Schule verkündet einen Gott, nur: Ist es der Gott des Jesus von Nazareth?“<sup>215</sup>

Ausgehend von der Kreuzigung Jesu arbeitet R. Bucher als Gottesverständnis Jesu heraus, dass Gott einerseits ein abwesender und sich entziehender Gott sei, wenn es darum geht, sich seiner zu bemächtigen. Andererseits sei er klar erkennbar, wenn er bei den Leidenden und Übersehenen gesucht werde. Gott bleibe stets in einer Dialektik von Nähe und Distanz zu den Menschen.

„Er verspricht seine Nähe, aber nicht als *Sicherheit der Entdeckung und des Besitzes*, sondern als *Sicherheit der Entdeckbarkeit*. Er kommt - auch kognitiv - den Menschen nahe und schenkt ihnen dennoch oder gerade darin seine Freiheit, selbst vor ihm selbst.“<sup>216</sup>

Aus den vorstehenden theologischen Überlegungen ergeben sich für Rainer Bucher drei Möglichkeiten, wie eine katholische Schule helfen kann, Gott zu entdecken.

Gott schenkt der Welt seine liebende Aufmerksamkeit. Eine wesentliche Aufgabe der katholischen Schule sei daher *erstens* die Einübung der Aufmerksamkeit auf das Neue und auch auf das Kleine. So könnten in der katholischen Schule Neugierde und Mut wachsen, nach neuen Wegen zu suchen und zugleich eine Kultur der Aufmerksamkeit füreinander gefördert werden, die getragen ist von dem Bewusstsein der Aufmerksamkeit Gottes für jeden einzelnen. Aufmerksamkeit versteht R. Bucher nicht zuerst als Vielwissen, sondern als eine Haltung des Sich-Verstören-Lassens durch die eigene Erkenntnis, durch die eigenen und die fremden Erfahrungen.

„Das ist die Fähigkeit hinzuschauen, wo andere wegschauen, das ist der Mut zu benennen, was man sieht, und nicht zu schweigen, nur weil es alle tun oder weil unbequem ist, was man da sieht. Aufmerksamkeit, das fordert übrigens auch den Ausbruch aus dem eigenen Ich-Panzer und bedeutet die Fähigkeit, sich vom Erkannten verändern zu lassen.

[...]

Aufmerksamkeit, das heißt auch Fremdheit zu akzeptieren, sich nicht nur im Eigenen zu bewegen, das heißt Hingabe und Mut. Gegenwartssensible, mutige Aufmerksamkeit auf die Welt, die Schüler/innen und Lehrer/innen umgibt: Das könnte eine katholische Schule, die von Gottes Aufmerksamkeit auf uns weiß, auszeichnen.

Und das heißt natürlich auch: Sie selbst müsste sich auszeichnen durch größere Aufmerksamkeit füreinander, der Lehrer/innen für die Schüler/innen, aber auch der Schulleitung für die Lehrer/innen und des Lehrpersonals untereinander. [...]

<sup>215</sup> Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 150.

<sup>216</sup> Ebd. 151 (Hervorhebung im Original).

Aufmerksamkeit auf die Welt als internes Schulprinzip implantiert so etwas wie einen permanenten Generator von Neugierde, Veränderung, Unruhe, Experiment, Beweglichkeit, von Möglichkeiten und Entdeckerfreude. Für jede und jeden: die Reichen und Armen, die Gescheiterten und weniger Gescheiterten, die Privilegierten und weniger Privilegierten - katholische Schule sollte ihn anschalten mit aller nur denkbaren Entschiedenheit und Radikalität.<sup>217</sup>

Diese Aufmerksamkeit, die ein ehrliches Interesse am anderen und einen ehrlichen Umgang miteinander beinhaltet, nimmt ernst, dass „in jedem anderen ein Geheimnis steckt, ein Geheimnis Gottes zuletzt, der alle Menschen zu sich beruft und daher die Menschen füreinander zu einem seiner Zeichen macht.“<sup>218</sup>

Aus dieser liebenden Aufmerksamkeit folgt als zweites die Notwendigkeit, Solidarität mit allen Menschen einzuüben. R. Bucher versteht die Fähigkeit zu solidarischem Mitleiden als Voraussetzung für das Erkennen Gottes in den vielen Phänomenen und Zeichen der Welt. Eine katholische Schule sollte daher „aufmerksam und solidarisch in dem sein [...], welche Wirklichkeit sie wahrnimmt und wie sie es tut, damit nicht übersehen wird, wo der Mensch und mit ihm Gott gerade stirbt.“<sup>219</sup>

Eine praktische Konsequenz dieses Solidaritätspostulats ist der solidarische Umgang der Lehrer mit den spezifischen Entwicklungsnotwendigkeiten ihrer Schüler und deren Anerkennung als eigenständige und eigenwertige Persönlichkeit unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Verwendungsfähigkeit.<sup>220</sup>

Drittens versteht R. Bucher die katholische Schule als Ort des Ringens um den wahren Gott und als Ort der Kritik der falschen Götter.

„Von Gott in Wort und Tat zu reden bedeutet nämlich immer und in gewissem Sinne zuerst Kampf gegen die Götzen. Götzen sind Götter, die ins Unheil führen. Die Rede von Gott hat zuerst eine kritische Aufgabe zu sein: zu sagen, was Gott nicht ist und was nicht Gott ist. Sie ist Wissen von den falschen Göttern und gerade darin Glauben an den richtigen.“<sup>221</sup>

Das unterscheidende Kriterium zwischen Gott und falschen Göttern sieht R. Bucher in der (Un-) Verfügbarkeit. Götter sind für ihn diejenigen,

„die im Munde ihrer Verkündiger Verfügungsmasse eigener Interessen sind, die nicht vom Einzelnen je neu in seinem Leben, in seiner Wirklichkeit ihre Entdeckung einfordern, sondern deren Präsenz behauptet und daher von den anderen Menschen eingefordert wird. Umgangen wird damit die grundsätzliche Unverfügbarkeit Gottes für uns Menschen.“<sup>222</sup>

Unter Götzen versteht R. Bucher die Götter

„die funktionieren, sei es im Interesse von staatlicher oder religiöser Herrschaft oder gar einer repressiven Pädagogik, sei es im Interesse eines ‚guten Lebens‘ des Einzelnen, seiner selbstzufriedenen Behaglichkeit, seiner befriedeten Existenz.“<sup>223</sup>

Die entscheidende Frage an eine katholische Schule ist demzufolge, ob sie sich selber immer neu unter die Kritik des Gottes Jesu Christi stellt oder ob sie selbst als welterklärende Instanz fungiert und sich gar mit ihrem (falschen) Gottesbegriff gegen kritische Anfragen

---

<sup>217</sup> Ebd. 152.

<sup>218</sup> Bucher, Rainer, *Was kann katholische Schule heute noch leisten? Überlegungen zu den aktuellen Schwierigkeiten und Chancen eines pastoralen Ortes*, in: CPB 114 (2001), 87-94, hier: 86.

<sup>219</sup> Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 152.

<sup>220</sup> Vgl. Bucher, *Was kann katholische Schule heute noch leisten?* 92.

<sup>221</sup> Ebd. 92.

<sup>222</sup> Ebd. 92.

<sup>223</sup> Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 153.

immunisiert.<sup>224</sup> Eine kritisch geführte Auseinandersetzung mit dem eigenen Gottesbild und die stets neue Hinwendung zum Gott Jesu Christi, also das Leben in einem kontinuierlichen Umkehrprozess, trägt entscheidend zur Horizonterweiterung einer katholischen Schule und der in ihr lebenden Menschen bei. R. Bucher sieht es als wichtiges Recht der Schüler an, diesem Gott Jesu zu begegnen, und beschreibt die lebensfördernde Kraft des Glaubens an diesen Gott sehr eindrücklich.

„Es ginge um die Entdeckung des Reichtums menschlicher Erfahrungen im Horizont jenes Gottes, dessen Reichtum unsere Hoffnungen grenzenlos übersteigt - notwendig ist daher die Kritik aller Stumpfheit, Trägheit, Erwartungslosigkeit des eigenen Lebens.

Es ginge um die Relativierung des eigenen Ichs vor dem Horizont jenes Gottes, der Himmel und Erde geschaffen hat - und daher um die Kritik aller Selbstüberschätzung im Umgang mit sich und anderen, Kritik aller Hoffnungen und Konzepte der Selbsterlösung.

Es ginge um die Befreiung aus fesselnden Abhängigkeiten im Horizont eines Gottes, der sein Volk aus dem Sklavenhaus geführt hat - und daher um die Kritik aller unterdrückenden Strukturen und Konstellationen: im Leben des Einzelnen wie im Handeln der Institutionen und Völker.

Es ginge schließlich um Anerkennung und Befreiung von der eigenen Schuld im Horizont eines Gottes, der uns und unser Leben in Jesus unendlich ernst genommen und erlöst hat - und daher um die Kritik eines für fremde und eigene Schuld unsensiblen und daher menschenverachtenden Lebens.“<sup>225</sup>

#### **2.3.4.2 *Menschwerdung in Solidarität als Gegenentwurf zu übersteigertem Individualismus und als Antwort auf die Sehnsucht nach Freiheit und Gemeinschaft***

Die menschliche Sehnsucht nach Freiheit zeigt sich heute in einer verstärkten Individualisierung, die teilweise bis zur Ich-Fixierung gerade junger Menschen führen kann. Durch das Einbringen des christlichen Freiheitsbegriffes kann die katholische Schule der Sehnsucht nach Freiheit gerecht werden und zugleich den Freiheitsbegriff als Bereitschaft auch zur Verbindlichkeit qualifizieren.

Die Grundlage des christlichen Freiheitsbegriffes kann in Gal 5,1 gesehen werden:

„Zur Freiheit hat uns Christus befreit. Bleibt daher fest und lasst euch nicht von neuem das Joch der Knechtschaft auflegen!“

Herkunft und Ziel menschlicher Freiheit ist demzufolge die Freiheit Gottes, der sich in den menschlichen Freiheitserfahrungen als Befreier erschließt. Dieses Freisein ist nie endgültig gegeben, sondern erschließt sich nur immer neu als ein Freiwerden, dessen Wurzel im Zutrauen Gottes zu den Menschen liegt und das sich im mitmenschlichen Miteinander bewähren muss. Freiheit versteht Paul Wehrle daher „als Freisein für Haltungen, die Menschsein ermöglichen.“<sup>226</sup>

Aufgabe der katholischen Schule ist demnach die Erschließung der im Glauben begründeten Freiheit des Menschen in ihrer Relevanz für die Lebenspraxis, um jungen Menschen den Zusammenhang von fundamentalen Werten und Freiheit nahe zu bringen, damit das Bewusstsein in ihnen reifen kann, dass Freiheit nicht Beliebigkeit ist, sondern sich gerade in der Bereitschaft zur Verbindlichkeit verwirklicht. Gerade durch die Verwurzelung in Gott wird der Mensch frei zur Selbstentfaltung und zur Öffnung auf das Gegenüber und die Gemeinschaft hin. Die hierfür notwendige Gewissensbildung darf nicht an ein Fach dele-

<sup>224</sup> Vgl. Bucher, *Was kann katholische Schule heute noch leisten?* 93.

<sup>225</sup> Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 154.

<sup>226</sup> Wehrle, *Zur Identität der katholischen Schule* 424.

giert werden, sondern muss Anliegen jedes Faches werden. Sie ist angesichts der sich in unserer Gesellschaft abzeichnenden Unsicherheit hinsichtlich einer wertbegründenden und wertentfaltenden Bildung mühsam und notwendig zugleich.<sup>227</sup>

„Eine auf christlichen Überzeugungen beruhende Werteerziehung, die den Heranwachsenden Orientierung für ihr persönliches Leben und für die Gestaltung der sozialen Welt gibt, wird deshalb in unserer Zeit mehr und mehr zu einem ausgeprägten Kennzeichen der pädagogischen Tätigkeit an katholischen Schulen werden müssen. Für die Gesellschaft und deren Gemeinschaft ist dies mehr als nur ein beiläufiger Dienst.“<sup>228</sup>

Die zweite große menschliche Sehnsucht ist Gemeinschaft. Diese ist ein zutiefst christliches Anliegen, denn im Bekenntnis zum dreieinen Gott „ist dem Menschen als Abbild Gottes die Verwiesenheit aufeinander und das bejahte Miteinander als Bedingung gelingenden Lebens vorgegeben.“<sup>229</sup> Der Mensch kann seine Ebenbildlichkeit Gottes nur in Jesus Christus finden, der „das Ebenbild des unsichtbaren Gottes“ (Kol 1,15)<sup>230</sup> ist. Eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung und Entfaltung des Menschseins erfordert daher die echte Begegnung mit Jesus Christus, die letztlich nur im Heiligen Geist möglich ist. Eine christlich verantwortete Bildung und Entfaltung des Menschen, die auf der Grundstruktur des christlichen Menschenbildes fußt, bedarf notwendigerweise der Kraft des Heiligen Geistes.

„Das Leben im Heiligen Geist erwächst aus der Beziehung zu Gott und läßt so das Miteinander, die Zuwendung der Menschen untereinander wie zu einem neuen, ‚göttlichen‘ Lebensraum werden. Wie dies konkret aussehen soll, wird z.B. durch jene Werte verdeutlicht, in denen das Wirken des Geistes Gottes unter den Menschen erkennbar wird: in der Geduld, Liebe, Treue, Gerechtigkeit, im Frieden und Erbarmen (vgl. Gal 5,22). Wo diese Haltungen erzieherisch vermittelt und gelebt werden, da beginnt das Abbild-Sein des Menschen aufzuleuchten und zwar so, daß es für andere einladend wird, weil als Hilfe zum Leben erfahrbar.“<sup>231</sup>

Insgesamt ist es für P. Wehrle ein Desiderat, die Relevanz der *Communio*-Theologie für Bildung und Erziehung näher zu entfalten. Angesichts der Sehnsucht nach Gemeinschaft wäre es fatal, „wenn die Kirche, die sich nur als Gemeinschaft verstehen läßt, darauf nicht zur einladenden Antwort werden könnte, insbesondere für junge Menschen heute.“<sup>232</sup>

Angesichts der oben skizzierten Sehnsucht nach Freiheit und der Sehnsucht nach Gemeinschaft formuliert P. Wehrle als umfassendes Erziehungsziel: „Menschwerdung in Solidarität“. Angesichts eines zunehmenden Anspruchsdenkens, das alles vom Staat oder der Kirche erwartet, besteht die dringende Notwendigkeit, ein Bewußtsein für die Notwendigkeit zu schaffen, das eigene Ich solidarisch einzubringen. Eine christliche Erziehung hat daher die Aufgabe, „die Grundlegung der Solidarität im Menschsein selbst zu entdecken und damit auch die Verbindlichkeit solidarischen Verhaltens bejahen zu können.“ Die tiefste christliche Fundierung der Solidarität ist in der Inkarnation zu sehen, da sich Gott in Jesus Christus als solidarisch mit uns Menschen erweist. Menschwerdung des Menschen beinhaltet demnach auch, Anteil an der erlösenden Kraft des Leidens und der Auferstehung Jesu zu erlangen.<sup>233</sup>

---

<sup>227</sup> Vgl. ebd. 424-425.

<sup>228</sup> Ebd. 425

<sup>229</sup> Ebd. 425.

<sup>230</sup> Hervorhebung von cr.

<sup>231</sup> Wehrle, *Zur Identität der katholischen Schule* 426.

<sup>232</sup> Ebd. 426.

<sup>233</sup> Vgl. ebd. 427, Zitate ebd.



„Der sich selbst, den Mitmenschen und Gott entfremdete Mensch findet kraft der Menschwerdung, des Todes und der Auferstehung Jesu Christi zurück zu seiner personalen Ganzheit, zu echter Mitmenschlichkeit und zur Gemeinschaft mit dem mit den Menschen solidarischen Gott.“<sup>234</sup>

### 2.3.4.3 *Das missionarische Potential eines biblischen Zeitverständnisses in der katholischen Schule*

#### 2.3.4.3.1 *Elemente einer Zeitdiagnose*

Johann Baptist Metz kommt das Verdienst zu, das Christentum immer wieder an das ihm eigene Zeitverständnis der befristeten Zeit zu erinnern.<sup>235</sup> Er beobachtet, dass es zunehmend von geborgten Zeitverständnissen lebt, die mit dem biblischen Zeitverständnis nicht vereinbar seien.

So lebe es „von der zyklischen Zeit; so von der in den prästabilisierten Kosmos eingeborgenen Zeit; so von der linear-teleologischen Zeit; so vom Fortschrittskontinuum, entweder evolutionistisch leer ins Unendliche wachsend oder aber auch dialektisch verzögert und unterbrochen; so von der strikt lebensgeschichtlich psychologisierten Zeit, abgekoppelt von der Welt- und Naturzeit - und so vermutlich gar bald [...] erneut von gänzlich mythischen Vorstellungen.“<sup>236</sup>

Im biblischen Israel sieht J. B. Metz ein Volk, das sich nicht durch Mythen oder Ideen trösten oder besänftigen lässt und das seinen rettenden Gott „nicht als das Jenseits zur Zeit, sondern als das befristende Ende der Zeit“<sup>237</sup> erfahren hat. Der moderne, Mythen nicht abgeneigte Mensch kommt sich - so befürchtet J. B. Metz - im mythischen Bann der entfesselten Zeit selber immer mehr abhanden. Dass unsere Zeit mehr aus Reproduktionen und weniger aus Erinnerungen lebe, führe zu einer besonderen Art des Vergessens „jenem Vergessen des Vergessens, durch das sich die Herrschaft einer endlosen Zeit in unseren Seelen befestigt.“<sup>238</sup> Diese endlose Zeit führt nach J. B. Metz zu einer radikalen Angst des Menschen

„daß überhaupt nichts mehr zu Ende geht, daß es überhaupt kein Ende gibt, daß vielmehr alles und alle hingerissen sind in das Gewoge einer antlitzlosen und gnadenlosen Zeit, die schließlich jeden von hinten überrollt, wie das Sandkorn am Meer und die alles gleich-gültig macht wie der Tod. Auch ein atomar explodierender Planet bliebe schließlich dem endlosen Kältetod einer Zeit ‚ohne Finale ins Nichts‘ ausgeliefert.“<sup>239</sup>

Die Vorstellung der befristeten Zeit führe zu einer besonderen Ernstnahme der Gegenwart und einem geschichtlichen Bewusstsein. Die christliche Hoffnung, dass Gott sich in Jesus Christus endgültig mitgeteilt habe und in ihm unwiderruflich bei uns angekommen sei, könne nur im Horizont befristeter Zeit ausgesagt werden, da es im Horizont einer unendli-

---

Auch die deutschen Bischöfe sehen in der ‚Menschwerdung in Solidarität‘ ein wesentliches Ziel des schulpastoralen Engagements (vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 15).

<sup>234</sup> Wehrle, *Zur Identität der katholischen Schule* 427.

Das Erziehungsziel der Menschwerdung in Solidarität macht es nach P. Wehrle (vgl. ebd. 427f.) nachvollziehbar, wie die Erziehungskonstitution des II. Vatikanischen Konzils eine Schulgemeinschaft postulieren kann, „in der der Geist des Evangeliums, der Geist der Freiheit und der Liebe lebendig ist.“ (GE 9).

<sup>235</sup> Wie sehr J. B. Metz dieses Thema der Zeit umtreibt, zeigt ein Blick auf seine Bibliographie. Eine umfassende Zusammenstellung bietet die Westfälische-Wilhelms-Universität, an der J. B. Metz von 1963 - 1993 den Lehrstuhl für Fundamentaltheologie innehatte: [http://egora.uni-muenster.de/fb2/fundamentaltheologie/sp\\_auto\\_28933.cfm?part=bibliografie](http://egora.uni-muenster.de/fb2/fundamentaltheologie/sp_auto_28933.cfm?part=bibliografie) (29.07.2009).

<sup>236</sup> Metz, Johann Baptist, *Ende der Zeit*, in: *Universitas* 6 (1992), 592-598, hier: 596f.

<sup>237</sup> Metz, *Ende der Zeit* 595.

<sup>238</sup> Ebd. 595.

<sup>239</sup> Ebd. 597.

chen Zeit nichts Endgültiges, sondern nur Hypothetisches geben könne.<sup>240</sup> Ohne Zeitbefristung wäre auch der Glaube an einen endzeitlichen Sinn der Geschichte nicht möglich, dieser aber erst ermögliche die Erinnerung nicht nur an Gelungenes, sondern auch an Zerstörtes und verhindert „die Identifizierung von Sinn und Wahrheit mit der Sieghaftigkeit des Gewordenen und Bestehenden.“<sup>241</sup> Der leidende und zerstörte Mensch werde gerade durch das Gedächtnis des Leidens in seinem Subjektsein ernstgenommen. J. B. Metz betont, dass die christliche Theologie mit ihrer *memoria passionis* und ihrem Verständnis der befristeten Zeit einen wertvollen Beitrag für das Subjektsein des Menschen leistet.<sup>242</sup>

Zudem beobachtet J. B. Metz, dass wir uns an die Beschleunigung ebenso gewöhnt haben wie daran, dass das Medium wichtiger als die Botschaft und die schnelle Vermittlung relevanter als das zu Vermittelnde geworden sei,

„daß wir inzwischen schon unempfindlicher geworden sind gegenüber den Aufenthaltsverkürzungen, gegenüber den Verweil- und Verlangsamungsverboten, die niemand öffentlich angeschlagen hat, die aber gerade deshalb um so nachhaltiger und unausweichlicher werden. Zitat: ‚Im Zug hatte ich die gute Gelegenheit, schnell einmal Nadolnys ‚Entdeckung der Langsamkeit‘ durchzulesen...‘<sup>243</sup>

Den tiefsten Grund der sich im obigen Zitat andeutenden Ungeduld und Beschleunigung sieht Marianne Gronemeyer in dem Missverhältnis der begrenzten Lebensspanne des Menschen und der verlockenden Fülle von Weltmöglichkeiten, die den heutigen Menschen zunehmend beunruhige.

„Angesichts des Überangebots der Welt erfährt er seine Zeitknappheit erst recht quälend und die Angst, das Meiste, das Wichtigste oder das Beste zu versäumen, wird zum peinigen Grundgefühl des Lebens. [...] Was dem Leben an Länge abgeht, soll durch Schnelligkeit wettgemacht werden. Eile ist geboten, um dem in seine Lebensspanne eingezwängten Leben so viel Realität wie irgend möglich zuzuführen. Wirklich zufrieden stellen wäre nur ein Arrangement, bei dem die Weltmöglichkeiten im Einzelleben erschöpfend abgehandelt werden könnten.“<sup>244</sup>

Die skizzierten Überlegungen von J. B. Metz und M. Gronemeyer lassen erahnen, wie weit der moderne Mensch vom biblischen Zeitverständnis entfernt ist und wie sehr er von der Diskrepanz der eigenen begrenzten Zeit und der unendlichen Möglichkeiten gequält wird.

#### **2.3.4.3.2 Die Einübung des Sabbatblicks als Korrektiv zur Verzweckung des Menschen**

In dem oben beschriebenen Auseinanderfallen von Lebens- und Weltzeit sieht Leo J. O'Donovan die Quelle von Beschleunigung. Hinzu kommt die enorme Zunahme des Wissens, die es nicht mehr zulässt - wie noch bis Mitte des 18. Jahrhunderts möglich -, ein Universalgelehrter zu werden. Zum Drama von Welt- und Lebenszeit tritt also das Drama von Weltwissen und Lebenswissen, das zur entscheidenden Frage führt, was wir eigentlich wissen wollen. Zudem produziert die Wirtschaft aus sich heraus Geschwindigkeit, die Produktlebenszyklen werden immer kürzer, die neuen Kommunikationstechnologien verstär-

<sup>240</sup> Vgl. Metz, Johann Baptist, *Theologie gegen Mythologie*. Kleine Apologie des biblischen Monotheismus, in: HerKorr 42 (1988), 187-193, hier: 189-191.

<sup>241</sup> Metz, Johann Baptist, *Unterwegs zu einer nachidealistischen Theologie*, in: Bauer, Johannes Baptist (Hg.), *Entwürfe der Theologie*, Graz/Wien/Köln 1985, 209-233, hier: 218.

<sup>242</sup> Vgl. Metz, *Unterwegs zu einer nachidealistischen Theologie* 217-220.

<sup>243</sup> Metz, *Ende der Zeit* 594.

<sup>244</sup> Gronemeyer, Marianne, *Das Leben als letzte Gelegenheit*. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit, Darmstadt<sup>2</sup>1996, 103.

ken diese Entwicklung. Dieses marktwirtschaftliche System, das früher nur die Wirtschaft als ein Segment des Lebens betraf, durchdringt mittlerweile alle Lebensbereiche.<sup>245</sup> O'Donovan beobachtet, „daß der ökonomistische Funktionalismus und das marktförmige Denken dabei sind, die letzten weißen Flecken in unserer Gesellschaft zu erobern.“<sup>246</sup> Daher sei es notwendig, der Funktionalisierung aller Lebensbereiche Grenzen zu setzen. Dies setzt für O'Donovan voraus, dass es gegenüber dem Funktionalismus noch ein Außerhalb gibt, ein Prinzip der Unterbrechung. Dieses findet er in der jüdischen Aufklärung vor zweieinhalbtausend Jahren.

„Israel hat zunächst sich selbst und dann die Menschheit darüber aufgeklärt, daß selbstgemachte Götter keine Götter sind. Überall dort, wo menschliches Handeln auf die Grenzen des Machbaren stößt, neigen wir dazu, unsere Interessen über die Grenzen der Realität hinaus zu verlängern. So entstehen Gottheiten, deren Haupteigenschaften es ist, funktional nützlich zu sein. Daß sie ihre Existenz diesem ihrem funktionalen Nutzen verdanken, hat Israel früh durchschaut.“<sup>247</sup>

Der Gott Israels ist der Schöpfer der Welt und gerade nicht die Verlängerung menschlicher Bedürfnisse und keine Funktion in dieser Welt. Er steht entschieden über und außerhalb jeden Nutzenkalküls und ist empirisch nicht vorweisbar. Im Sabbat, der vom Nutzenkalkül ausgenommen ist, sieht O'Donovan das Zeitzeichen dieses Gottes, der nicht funktional ist und daher nicht verzweckt werden darf. Der Sabbat als Aussparung aus der Welt des Funktionalismus ist der Tag der Nachdenklichkeit. Im christlichen Verständnis ist er der Sonntag, der unser Leben von Ostern her neu erleuchtet, der uns hilft, Ziele in unserem Leben zu entdecken und Antworten auf unsere Sinnfrage zu finden. Er ist zudem der Tag, der uns Abstand schenkt und an dem sich neue Ideen einstellen.

Der Sonntag hat einerseits eine religiöse Seite als Tag des Herrn, andererseits wird er auch in seiner säkularen Wirkung von Ökonomen aus der Einsicht heraus verteidigt,

„daß der Schritt heraus aus dem Alltag der Arbeit den Zielen eines Unternehmens mehr nützt als ein gedankenloses Weitermachen im immer gleichen. [...] Wer auf Innovation und Kreativität aus ist, muß den Sabbat und den Sonntag verteidigen.“<sup>248</sup>

Der oben skizzierte ökonomistische Funktionalismus und das marktförmige Denken dringen zunehmend auch in die Bildungsdebatte ein. Angesichts der sich grundlegend verändernden Arbeitswelt wird Bildung und Wissen zunehmend als Schlüssel zu wirtschaftlicher Leistung gesehen. Der Schule kommt in diesem Denken die Funktion zu, „Zubringer des Beschäftigungssystems“<sup>249</sup> zu werden. Diese Auffassung kann zu einem Verdrängungswettbewerb zwischen neuen und traditionellen Schulfächern führen, „zwischen den harten

---

<sup>245</sup> Vgl. O'Donovan, Leo J., *Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*, in: Seminar - Lehrerbildung und Schule 3 (2003), 61-72, hier 61-65.

Vgl. zum Gesamt der Ausführungen auch die Kurzdarstellung in: Zentralstelle Bildung der DBK/ Abteilung Bildung im Kirchenamt der EKD (Hg.), *tempi - Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*. Wissen braucht Maß - Lernen braucht Ziele - Bildung braucht Zeit, Bonn/Hannover o. J.

<sup>246</sup> O'Donovan, *Bildung im Zeitalter der Beschleunigung* 65f.

O'Donovan verurteilt nicht die Marktwirtschaft, die er für das beste System hält, das die Menschen je hatten. Ihm geht es vielmehr darum, dass der Funktionalismus der Marktwirtschaft nicht totalitär wird (vgl. ebd. 66).

<sup>247</sup> O'Donovan, *Bildung im Zeitalter der Beschleunigung* 66.

<sup>248</sup> Ebd. 68.

<sup>249</sup> Ebd. 69.

und den sogenannten ‚weichen‘ Schulfächern, die bei den neuen Verfahren der Qualitätssicherung durch den Rost fallen müßten.“<sup>250</sup>

Die Grenzen eines Schulsystems, das primär funktionalistischen Interessen dienen und die Beschleunigungstendenzen aufnehmen soll, liegen interessanterweise in der Geschwindigkeitserhöhung selber.

So können zwar Computergenerationen immer schneller aufeinander folgen, das Erwachsenwerden der Kinder und Jugendlichen braucht aber seine Zeit. Zudem führt die immer weiter steigende Wandlungsgeschwindigkeit im ökonomischen Bereich dazu, dass die Arbeitswelt zu dem Zeitpunkt, an dem ein Jugendlicher die Schule beendet, eine andere sein wird als beim Eintritt in die Schule. Es ist daher zu unterscheiden, welches Wissen elementar ist und nicht veraltet und welches den Wandlungsprozessen unterworfen ist. Deskriptive Daten sich schnell verändernder Prozesse veralten sehr schnell, das kleine Einmalseins oder das periodische System der Elemente weniger. Aufgrund des schnell wachsenden Wissens kommt es einerseits auf die Übersicht hinsichtlich des zu lernenden Wissens an, andererseits gewinnt die Kunst, etwas auch wieder vergessen zu können, an Bedeutung.<sup>251</sup>

„Basiswissen, Dispositionswissen und sogenannte Schlüsselqualifizierungen veralten so gut wie gar nicht. [...] Lernen unter dem Gesetz des schnellen Wandels ist Lernen für die ‚longue dureé‘. Lernen für die ‚lange Dauer‘ hieße für ihn [sc. den klugen Modernisierer] neben dem Erwerb der nachhaltigen Wissenstypen vor allem, das Lernen zu lernen. Das wird für ihn, weil er sie sein Leben lang werden brauchen können, die entscheidende meta-kognitive Schlüsselkompetenz [...] sein.“<sup>252</sup>

Angesichts der vorstehenden Überlegungen gehören für O’Donovan (und wohl auch für den klugen Modernisierer) folgende Aspekte zum Lernen notwendigerweise dazu.

„Konzentrationsfähigkeit, Fleiß und das handwerkliche Beherrschen von Lernhilfen. Zum erfolgreichen Lernen gehören auch bestimmte Charaktereigenschaften wie zum Beispiel Selbstdisziplin oder die Fähigkeit zur Selbstmotivation. Lernen hat eindeutig eine soziale Dimension. Vieles, was nur im Umgang mit anderen gelernt werden kann, setzt voraus, daß zwischen Imitation und beherrschtem Konflikt ein ganzes Spektrum von Verhaltensmöglichkeiten eingeübt wird, vor allem Teamfähigkeit. Wenn Lernen mit Charaktereigenschaften zu tun hat, dann hat es auch mit Erziehung zu tun. Eine gute Erziehung ist am Ende immer Selbsterziehung - nicht nur im eigenen Interesse, sondern in eine Gemeinschaft hinein und für die Gemeinschaft.“<sup>253</sup>

In Anbetracht der Notwendigkeit des kurzfristigen Geldverdienens in der Wirtschaft hebt O’Donovan die Aufgabe der Schule hervor, Bildungsinhalte zu vermitteln, die für Kontinuität sorgen, indem sie die kulturelle Identität und eine Erinnerungskultur fördern. Aus dem Sabbatparadox zieht er die Konsequenz,

„daß Musik-, Kunst- und Literaturunterricht, ja dass im Spezialfall sogar Latein und Griechisch langfristig und aufs Ganze gesehen wegen ihrer übernützlichen Potenzen auch der Wirtschaft nützen. Vielleicht sogar mehr als die Einführung eines Schulfachs Wirtschaftskunde. Solche Sabbat-inhalte, Sabbaträume und Sabbatzeiten brauchen wir in unseren Schulen. Sie sind Inseln der Reflexion und der Selbstentfaltung und machen den Horizont weit. Sie nützen langfristig auch dem Beschäftigungssystem. Aber sie nützen vor allem dem Leben.“<sup>254</sup>

---

<sup>250</sup> Ebd. 69.

<sup>251</sup> Vgl. ebd. 69-71.

<sup>252</sup> Ebd. 70.

<sup>253</sup> Ebd. 70.

<sup>254</sup> Ebd. 72.

Die Grenzen eines funktionalistischen Bildungsverständnisses und mögliche Folgen hinsichtlich des Religionsunterrichtes umreißt sehr treffend auch Karl Lehmann.

Bemüht sich die katholische Schule um die Implementierung der *einen* Aspekt des biblischen Zeitverständnisses aufgreifenden Sabbatkultur, kann sie zugleich der Erwartung der Eltern und der kirchlichen Dokumente, eine gute Schule zu sein und einem missionarischen Auftrag gerecht werden.<sup>255</sup>

Die Bedeutung der Sabbatkultur für eine gute Schule ergibt sich aus der oben dargelegten Übernützlichkeits des Sabbats, der missionarische Aspekt steht im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen.

Über eine gute Qualifizierung für das spätere Berufsleben hinaus können katholische Schulen dem totalitären Funktionalismus ihre Perspektive des eschatologischen Vorbehalts entgegenzusetzen. Da die letzten Dinge - die Eschata - Gott gehören, formuliert der Glaube an Gott einen Vorbehalt gegenüber dem allumfassenden Funktionalismus und verhindert so eine Einordnung der katholischen Schule in die Kategorien reiner Nützlichkeit. Eine wesentliche Aufgabe der katholischen Schule ist somit das Einbringen dieser alternativen Perspektive des christlichen Gottes- und Menschenbildes. Im Hinblick auf die Ökonomisierung und Industrialisierung der Freizeit und Jugendkultur plädiert Eckhard Nordhofen dafür, an katholischen Schulen das Mitmachen genauso wie das Nichtmitmachen einzuüben. Eine wesentliche Aufgabe sieht er daher in der Entwicklung ansprechender und fantasievoller Alternativen, in denen der Sabbatblick eingeübt und andere Formen des Jugendlebens ausprobiert werden. Als hilfreiche Vorbilder versteht er die Vorbilder aus dem Evangelium, führt dies aber leider nicht näher aus.

Das missionarische Potential einer katholischen Schule sieht E. Nordhofen im werbenden Engagement für dieses Alternativkonzept.<sup>256</sup>

„Der andere, der öffnende Blick, die Immunisierung gegen die totalitären Versuchungen, wie immer sie auch ausfallen, das macht die Schule zum missionarischen Ort.“<sup>257</sup>

Missio bedeutet für E. Nordhofen insbesondere eine Haltung der Offenheit gegenüber der uns sendenden Stimme Gottes, der gerade kein Gott der Bedürfnisbefriedigung ist, sondern

---

„Von einer verhängnisvollen Industrialisierung des Bildungswesens müsste man allerdings sprechen, wenn nur noch Inhalte zugelassen würden, die sich gegenüber den Verwertungsinteressen des Beschäftigungssystems ausweisen können. Auch bei der Qualitätssicherung muss man vorsichtig sein. Es darf nicht dahin kommen, dass wir zwei Klassen von Fächern haben, solche, die gut evaluierbar sind wie Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften und andere, die schon von ihrem Gegenstand her sich nur schwer evaluieren lassen. *Es muss auch Lernziele geben, die nicht unmittelbar gemessen und gewogen werden können.* Es wäre zum Beispiel fatal, wenn der Religionsunterricht, der zu den Voraussetzungen für eine Glaubensentscheidung in Freiheit beitragen will, nun anfangen wollte zu messen, wer glaubt und wer nicht glaubt. Natürlich spielt auch im Religionsunterricht das überprüfbare Wissen eine gewichtige Rolle.

Die christliche Religion, der Gegenstand unseres Religionsunterrichts, von dem eine bemerkenswerte Untersuchung von Anton Bucher gerade gezeigt hat, dass er viel besser akzeptiert ist als man gemeinhin annimmt, ist einfach etwas anderes als der Gegenstand des Physikunterrichts. Den Religionsunterricht aber deshalb als ‚Plauderstunde‘ oder als Fach zweiter Klasse zu disqualifizieren, nur weil seine Kriterien der Qualitätssicherung weniger griffig sind, wäre abwegig. (Lehmann, Karl, *tempi - Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*. Statement des Vorsitzenden der EBK, Bischof Prof. Dr. Dr. Karl Lehmann, beim evangelisch-katholischen Bildungskongress in Berlin am 16. November 2001, in: <http://www.ekd.de/presse/1165.html> (27.07.2009) (Hervorhebung von cr).

<sup>255</sup> Vgl. hierzu auch die Abschnitte 2.3.2 ‚Akzeptanz katholischer Schulen und an sie gestellte Erwartungen‘ und 2.3.6 ‚Chancen, Problemfelder und Handlungsbedarf katholischer Schulen unter dem Fokus der Ermöglichung schulpastoralen Handelns‘.

<sup>256</sup> Vgl. Nordhofen, Eckhard, *Die katholische Schule als missionarischer Ort*, in: *engagement* 4 (2001), 265-268.

<sup>257</sup> Nordhofen, *Die katholische Schule als missionarischer Ort* 268.

durch seine Andersartigkeit die selbstgemachten menschlichen, zum Systemschluss und damit zum Totalitarismus neigenden Systeme aufbricht.

Ausgehend vom Verständnis des Christentums als Religion mit einem ungesättigten Verhältnis zur Wirklichkeit und einer daraus resultierenden Distanz zum Ist-Zustand der Wirklichkeit ist neben dem, was eine katholische Schule im funktionalen Sinne zu einer guten Schule macht und von dem auch vieles sicher katholisch ist, für E. Nordhofen das

„noch besser Katholische [...] das Kontrafaktische, also das, was über die funktionalen Tüchtigkeiten hinausgeht. Es ist eine Antwort, die von den Totalitarismen und Defiziten der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Ortes abhängt, in der die Schule sich antrifft.“<sup>258</sup>

#### **2.3.4.3.3 *Würdigung des missionarischen Aspektes des Sabbatblicks und notwendige Weiterführungen***

Ausgehend von O'Donovan und E. Nordhofen, der seine Argumentation aufnimmt und weiterführt, kann ein wesentlicher missionarischer Aspekt der katholischen Schule im Engagement gegen die Funktionalisierung des Menschen gesehen werden. Ausgangspunkt ist der Sabbat als Zeitzeichen des Gottes, der nicht funktional ist und nicht verzweckt werden darf. Eine katholische Schule, die den Sabbatblick einübt, legt Zeugnis für das christliche Gottes- und Menschenbild ab. Eine solche Sabbatkultur wirkt sich auch auf den Fächerkanon aus und stärkt die ‚weichen‘ Fächer, die nicht auf den ersten Blick als nützlich für die Interessen der Wirtschaft angesehen werden. Zudem vermag sie den Jugendlichen eine Alternative für ihre Freizeit und Kultur anbieten, die auch durch zunehmende Ökonomisierung und Industrialisierung geprägt ist. Die katholische Schule ist nach E. Nordhofen gerade dadurch ein missionarischer Ort, dass sie einen Blick für alle Funktionalisierungen und Totalitarismen öffnet, die dem biblischen Gott, der das letzte Ziel des Menschen ist, widersprechen.

Ein wesentlicher Grund für die zunehmende Funktionalisierung wird von O'Donovan im Mangel an Zeit und der daraus resultierenden Beschleunigung gesehen. Eine Sabbatkultur entlastet sowohl innerweltlich von dieser Beschleunigung und nützt durch die Ermöglichung einer größeren Nachdenklichkeit auch dem wirtschaftlichen Leben. Religiös gesehen hilft sie, einen Zeitraum für Sinnfragen und Gottesdienst bereitzustellen und so auch die Begegnung mit bzw. die Suche nach Gott zu fördern. Die Etablierung einer Sabbatkultur ist insofern ein wichtiger Auftrag einer katholischen Schule, werbendes Engagement in diesem Sinne beinhaltet durchaus missionarisches Potential.

Die von M. Gronemeyer und O'Donovan selbst aufgeworfene Problematik der Zeitknappheit bzw. der Diskrepanz von Lebens- und Weltzeit wird in ihrem Kern nicht berücksichtigt. Eine Aufarbeitung des von mir bewusst an den Anfang gestellten Plädoyers von J. B. Metz für ein Ernstnehmen des christlichen Verständnisses der befristeten Zeit und die daraus resultierenden Folgen bedürfen m. E. noch der Einarbeitung in das missionarische Potential eines biblischen Zeitverständnisses, um die Begrenztheit der Zeit in ihren positiven Auswirkungen für das Selbstverständnis des Menschen und sein Subjektsein den am Schulgeschehen Beteiligten nahezubringen.

---

<sup>258</sup> Ebd. 268.

#### 2.3.4.4 *Kirchlichkeit als Ressource der katholischen Schule*

Unter Kirchlichkeit versteht Rainer Bucher primär die die Kirche zusammenhaltende Erfahrung,

„dass die konkrete Konfrontation von Evangelium und eigener Existenz kreativ wird, dass sie existenzöffnend und befreiend wirkt, dass sie neue Horizonte erschließt, also Umkehr ermöglicht, und dass sie die Welt immer neu sehen lehrt.“<sup>259</sup>

Konstitutiv für Kirche hält R. Bucher zudem den Austausch solcher Erfahrungen, die Vernetzung der vielfältigen pastoralen Orte wie Gemeinde, Liturgie, Caritas-Sozialstation oder katholische Schule und den Dialog mit den Glaubenserfahrungen früherer Generationen.

Hinsichtlich der katholischen Schule hält er die Frage für entscheidend, ob sie die Kirchlichkeit als eine intellektuelle, spirituelle und institutionelle Ressource oder eher als lästige Pflicht versteht. Weiterhin fragt er kritisch an, ob sie die Ressourcen ihrer Kirchlichkeit überhaupt erkennt, ob es sie überhaupt interessiert und ob es an katholischen Schulen Orte gibt, wo diese Frage angstfrei diskutiert werden kann.

Damit die Kirchlichkeit wirklich eine Ressource für die katholische Schule werden kann, macht R. Bucher drei Implementierungsvorschläge.

Da das Selbstverständnis einer katholischen Schule heute nicht mehr unbedingt klar ist und seine Konkretion nicht unabhängig vom jeweiligen Kontext möglich ist, bedürfe es *erstens* an einer katholischen Schule eines Ortes „dauerhafter, möglichst viele einbeziehender, gleichstufiger, nicht-direktiver Reflexion darüber, was es denn konkret für sie bedeutet, katholische Schule zu sein.“ Da für einen solchen Prozess der Selbstdefinition Kreativität notwendig sei, die durch die Überregulierung des schulischen Bereichs gehemmt würde, plädiert er dafür, dass katholische Schulen die ihnen mögliche „innovative Distanz zum staatlichen Schulsystem in den Lehr- und Unterrichtsformen und selbst den Lerninhalten“ intensiver nutzen und neue Wege wagen.<sup>260</sup>

*Zweitens* fordert er die katholischen Schulen auf, die Schüler mit den vielfältigen kirchlichen Ressourcen zu konfrontieren. Da die katholische Tradition mit ihren vielen Stimmen, Bildern, Selbstreflexionen, Diskursen und Praktiken sich geradezu anbiete, Komplexitätserfahrungen zu provozieren, sollten katholische Schulen den Dialog mit diesen Erfahrungen führen. R. Bucher betont ausdrücklich, dass niemand an einer katholischen Schule von der theoretischen Auseinandersetzung mit der katholischen Tradition dispensiert werden könne.

Da katholische Schulen Teil eines weiten und faszinierenden Handlungs- und Traditionsraumes seien, der von den Missionsstationen, über die Beratungsstellen bis hin zur Jugendgruppe reiche, sei es ein *dritter* Auftrag für katholische Schulen, an Strukturen der Vernetzung der verschiedenen kirchlichen Handlungsorte zu arbeiten. Von besonderer Bedeutung für die religiöse Sozialisation und Bildungsgeschichte könne die Erfahrung einer sozial en-

---

<sup>259</sup> Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 154.

<sup>260</sup> Vgl. ebd. 154f, Zitate ebd.

Vgl. hierzu auch den Abschnitt 2.2.2.2 ‚Staatliche Vorgaben für katholische Schulen‘.

gagierten, multikulturellen Weltkirche sein.<sup>261</sup> E. Nordhofen bestätigt die Bedeutung der kirchlichen Ressource ‚Weltkirche‘, indem er darauf verweist, dass gerade der Dialog mit katholischen Schulen in anderen Kontinenten, die oft unter schwierigsten Bedingungen betrieben werden, den blassen Begriff der Weltkirche mit Gesichtern, Bildern und Geschichten füllen kann. Die Partnerschaft mit katholischen Schulen in anderen Ländern helfe so, den eigenen Horizont zu weiten.<sup>262</sup>

R. Bucher regt zudem einen als Projektunterricht durchgeführten Religionsunterricht in der Oberstufe an, der in didaktisch begleiteten Exkursionen in die Theologie, Diakonie, Pfarreien und Weltkirche den Erfahrungsraum Kirche als kirchliche Ressource anbietet.<sup>263</sup>

#### **2.3.4.5 Fazit**

Das Verständnis der katholischen Schule als Ort der Entdeckbarkeit Gottes bietet eine gute Ausgangsbasis für schulpastorales Handeln. Zudem indizieren die von R. Bucher vorgeschlagenen Wege - Aneignen einer Kultur der Aufmerksamkeit, Einüben von Solidarität und Ringen um den wahren Gott - geradezu ein Engagement von Schulpastoral.

In ähnlicher Weise profitiert die Schulpastoral von dem pädagogischen Bemühen der Synthese von Freiheit und Verbindlichkeit, der jedem Fach zum Anliegen empfohlenen Gewissensbildung sowie der Fundierung der Sehnsucht nach Gemeinschaft im Wesen des dreieinen Gottes und wird aus ihrem eigenen Selbstverständnis dieses Engagement unterstützen.

Eine den Sabbatblick einübende Schule, die in ihr Schulleben bewusst retardierende Elemente gegen das Diktat des Funktionalismus implementiert, und schulpastorales Handeln, das notwendigerweise stille Zeiten braucht, um religiöse Erfahrungen zu ermöglichen und Stille zugleich einüben wird, befruchten sich wechselseitig. Wird die Zeit an sich an einer katholischen Schule zum Thema, hilft dies auch der Schulpastoral bei ihrem Bemühen, das christliche Zeitverständnis der befristeten Zeit den am Schulgeschehen Beteiligten plausibel und sinnvoll erscheinen zu lassen und so darauf zu reagieren, dass bspw. 11 Prozent der Menschen, die an einen persönlichen Gott glauben, an ein Weiterleben nach dem Tod durch Wiedergeburt glauben.<sup>264</sup>

Möchte eine katholische Schule ihre Kirchlichkeit als wichtige Ressource den am Schulgeschehen Beteiligten nahe bringen, indem sie Orte des Austausches implementiert, mit den vielfältigen kirchlichen Ressourcen konfrontiert und nach Vernetzungen im örtlichen Bereich und auf weltkirchlicher Ebene sucht, schafft sie eine Atmosphäre, in der Schulpastoral gut arbeiten kann und wird zugleich durch eine enge Zusammenarbeit mit ihr diese Ziele einfacher erreichen.

*Abschließend* ist festzustellen, dass die skizzierten Profilelemente einer katholischen Schule eine gute Ausgangsbasis für schulpastorales Handeln bieten und Schulpastoral zugleich

---

<sup>261</sup> Vgl. Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 156.

<sup>262</sup> Vgl. Nordhofen, *Die katholische Schule als missionarischer Ort* 268.

<sup>263</sup> Vgl. Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 156.

<sup>264</sup> Vgl. Jörns, Klaus-Peter, *Die neuen Gesichter Gottes*. Was die Menschen heute wirklich glauben, München<sup>2</sup>1999, 181-189.



diese Ziele unterstützen kann und wird. In der Zusammenarbeit von katholischer Schule und Schulpastoral sind demzufolge viele Synergieeffekte zu erwarten.

### 2.3.5 Konkrete (pädagogische) Konzepte an katholischen Schulen

Der Anfang der 80er Jahre in Frankreich entwickelte Begriff des ‚projet éducatif‘, des pädagogischen Konzepts, besitzt heute in der Theorie der katholischen Schule einen herausragenden Stellenwert. So beobachtet Rainer Ilgner, dass die kirchliche Schule mittlerweile vorwiegend unter dem Aspekt des pädagogischen Konzepts betrachtet wird, durch dessen Verwirklichung die katholische Schule ihr Profil gewinne.<sup>265</sup>

Dieses Konzept zielt „auf die Gesamtheit des schulischen Lebens und verbindet auf engste die spirituelle und moralische Dimension der menschlichen Existenz mit der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Dahinter steht die Überzeugung, daß Unterricht und Erziehung (instruction et éducation) nicht voneinander getrennt werden dürfen, daß das Erziehungsgeschehen umfassend und ganzheitlich ist und daß Schule immer eine erzieherische Funktion besitzt.“<sup>266</sup>

Ein Konzept, das auf das gesamte Schulleben hin ausgerichtet ist und zudem Spiritualität und Wissensvermittlung miteinander verbindet, lässt vermuten, dass es eine gute Ausgangsbasis für Schulpastoral bietet. Diese Annahme wird im Folgenden exemplarisch anhand konkreter Verwirklichungsformen und pädagogischer Konzepte an katholischen Schulen überprüft.

Der *Marchtaler Plan*, ein seit über 20 Jahren bewährtes alternatives Erziehungs- und Bildungskonzept, nimmt die Möglichkeit, in Bezug auf Lehrpläne und Rahmenrichtlinien eigenes Recht zu schaffen, ausdrücklich wahr und ist der verbindliche Rahmenplan für die Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart.<sup>267</sup>

Eine Beschäftigung mit der *ignatianischen Pädagogik*, die von den geistlichen Übungen<sup>268</sup> des Ignatius her zu verstehen ist, welche wiederum den spirituellen Hintergrund Rahners bilden und als ‚Mystagogie‘ in die religiöse Erfahrung des Menschen und seiner Begnadung von innen<sup>269</sup> verstanden werden können, lässt für die Fragestellung dieser Arbeit nach Grundlegung und Realisierungsmöglichkeiten mystagogischer Schulpastoral wertvolle Impulse erwarten.

Das *Leitbild der katholischen Schulen im Bistum Münster* zeigt eine Möglichkeit der Formulierung der Ziele katholischer Schulen auf Bistumsebene.

Wie das Bemühen um ein besonderes pädagogisches Profil an einer konkreten Schule aussehen kann, wird am Beispiel des *St.-Pius-Gymnasiums* illustriert.

Die Konzepte werden jeweils zunächst dargestellt, kritisch gewürdigt und auf ihre schulpastorale Relevanz hin befragt, so dass ein abschließendes Fazit der Bedeutung der konkre-

---

<sup>265</sup> Vgl. Ilgner, Rainer, *Der Begriff des pädagogischen Konzepts* (projet éducatif) in der Theorie der katholischen Schule, in: *engagement* 4 (1990), 325-338, hier: 325-328.

<sup>266</sup> Ilgner, *Der Begriff des pädagogischen Konzepts* 325f.

<sup>267</sup> Zu den rechtlichen Grundlagen vgl. den Abschnitt 2.2.2.2 ‚Staatliche Vorgaben für katholische Schulen‘. Eine erste Einführung in den Marchtaler Plan bietet: Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart, *Marchtaler Plan*, in: <http://www.schulstiftung.de> (27.02.2009).

<sup>268</sup> Vgl. Ignatius von Loyola, *Geistliche Übungen*. Übertragung und Erklärung von Adolf Haas. Mit einem Vorwort von Karl Rahner/Freiburg/Basel, Wien 101991.

<sup>269</sup> Rahner, Karl, *Wagnis des Christen*. Geistliche Texte, Freiburg/Basel/Wien 1974, 96.

ten Verwirklichungsformen und pädagogischen Konzepte an katholischen Schulen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Schulpastoral gezogen werden kann.

### **2.3.5.1 Marchtaler Plan**

#### **2.3.5.1.1 Einordnung**

Die Entstehungsgeschichte des Marchtaler Plans ist eng mit der Geschichte des Schulwesens im heutigen Baden-Württemberg verknüpft. Nach dem zweiten Weltkrieg wurden im Land Württemberg-Hohenzollern die öffentlichen Schulen als Bekenntnisschulen nach einer in geheimen Wahlen festgestellten hohen Zustimmung der Eltern installiert und etwa 1000 Bekenntnisschulen errichtet. In der Verfassung des aus den Ländern Südbaden, Württemberg-Hohenzollern und Württemberg-Baden neu gegründeten Landes Baden-Württemberg von 1953 wurde dieses auf dem Elternwillen basierende Schulsystem für das Gebiet des früheren Landes Württemberg-Hohenzollern beibehalten. Eine Verfassungsänderung schaffte 1967 die Bekenntnisschulen ab, es bestand allerdings die Möglichkeit die Bekenntnisschulen von Württemberg-Hohenzollern auf Antrag der Erziehungsberechtigten in staatlich geförderte private Volksschulen umzuwandeln. Diese Chance wurde genutzt und katholische Schulwerke gegründet; die Schulträger der neuen katholischen Bekenntnisschulen waren Elternvereine. Die verschiedenen Schulwerke schlossen sich zusammen und gründeten ein eigenes Schulamt, die Diözese förderte ideell und materiell die neuen Schulgründungen und gab ihnen als institutionelle Heimat ein eigenes diözesanes Schulamt.

Die Schullandschaft veränderte sich allerdings rasch weiter; die Volksschulen hörten auf zu existieren und kleine Landschulen wurden aufgelöst. Eine weitere Herausforderung an die neuen katholischen Bekenntnisschulen stellten die Bildungsreformen dar, von denen als Antwort auf die wissenschaftlich-technische Zivilisation die Verwissenschaftlichung der Schule bis heute die bedeutsamste ist.<sup>270</sup>

„Die primäre Orientierung am Kinde wurde abgelöst durch die Orientierung an der Fachwissenschaft, der Fachlehrer verdrängte den Klassenlehrer, aus der alten Heimatkunde wurde der Sachunterricht, aus dem bürgerlichen Rechnen die neue Mathematik mit Mengenlehre; Naturlehre und Naturkunde traten nun mit wissenschaftlichem Anspruch als Physik und Biologie auf. Es kam die Fremdsprache Englisch dazu und die Diskussionen in den Lehrerzimmern drehten sich nicht mehr um Anschauung, Selbsttätigkeit, Lebensnähe und Kindgemäßheit, sondern um Lernzielorientierung mit Richtzielen, Grobzielen und Feinzielen und um Testverfahren.

Dem Gymnasium brachte diese bildungspolitische Wende die reformierte Oberstufe mit ihrer stark wissenschaftlichen Ausprägung und Spezialisierung.“<sup>271</sup>

Nicht zuletzt weil die neugegründeten katholischen freien Grund- und Hauptschulen nicht wie Ordenschulen aus der Tradition heraus leben konnten, sondern gerade erst ihre Tätigkeit aufgenommen hatten, stellte diese Umorientierung im Bildungswesen eine große Herausforderung für sie dar. Der Erlass einer diözesanen Schulordnung für das Bistum Rotenburg-Stuttgart war einerseits hilfreich, verdeutlichte aber andererseits auch das Dilemma, in dem die Lehrer der neuen katholischen freien Schulen standen. Zum einen wurden sie von der neuen pädagogischen Richtung der staatlichen Lehrpläne herausgefordert, zum

---

<sup>270</sup> Vgl. Böckerstette/ Weber, *Der Marchtaler Plan* 306-308.

<sup>271</sup> Ebd. 308f.

anderen sollten sie ihre Arbeit an der Bischöflichen Grundordnung ausrichten. In dieser schwierigen Situation eröffnete die Diözese Rottenburg-Stuttgart in den Räumen des ehemaligen Prämonstratenserstiftes Obermarchtal eine eigene kirchliche Akademie der Lehrerfortbildung für die katholischen freien Schulen. Im Ringen um den richtigen Weg der freien katholischen Schulen deutete sich die folgende Richtung an.<sup>272</sup>

„Je mehr man das berechtigte Anliegen der Wissenschaftsorientierung anerkannte, die Schülerinnen und Schüler in einer von Wissenschaft und Technik geprägten Welt zu qualifizieren, um so weniger war man bereit, die Orientierung am Kind preiszugeben.“<sup>273</sup>

Diese Option für das Kind hat ihre Wurzeln in der christlichen Anthropologie, aus der ein Ernstnehmen der personalen Würde des Kindes als Abbild und Kind Gottes, die Notwendigkeit des Bemühens um seine leib-seelische Ganzheitlichkeit, der Respekt vor seiner Freiheit und der Einmaligkeit seiner Person sowie seine Annahme mit allen Stärken und Schwächen gefolgert wurden.

Die freien katholischen Schulen nahmen die gesetzlichen Freiräume in Baden-Württemberg wahr und entwickelten eigenständige pädagogische Profile.<sup>274</sup> Nach Schulversuchen zur Erprobung unterrichtlicher Möglichkeiten, die versuchten dem Ansatz einer ganzheitlichen, personalen und umfassenden religiösen Erziehung gerecht zu werden, und nach deren Reflexion in der kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung Obermarchtal wurden die erarbeiteten Ergebnisse 1984 in einem „Vorläufigen Marchtaler Plan“ zusammengestellt und 1987 endgültig in Kraft gesetzt.

Der zeitgeschichtliche Hintergrund seiner Erstehung macht deutlich, dass der zunächst für die katholischen freien Haupt- und Grundschulen entwickelte Marchtaler-Plan aus einer Notsituation heraus entstanden ist, um im Horizont des Glaubens pädagogische Antworten angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Fragen zu geben.<sup>275</sup>

Mittlerweile stellt er „eine in sich geschlossene und durchgängige Konzeption von Erziehung und Bildung in allen Schultypen und Klassenstufen dar.

Die inhaltliche Grundlage des Marchtaler Plans sind die Lehrpläne des Landes Baden-Württemberg für die jeweilige Schulart. Deren Inhalte sind als Bildungsgut voll eingebracht und werden dem Heranwachsenden in besonderer Weise im Horizont der Offenbarung und des Glaubens der Kirche und den daraus resultierenden Glaubens- und Wertvorstellungen über den Menschen, dessen Ziele und Aufgaben, dessen soziale und berufliche Verantwortung in Familie, Kirche und Gesellschaft erschlossen.“<sup>276</sup>

---

<sup>272</sup> Vgl. ebd. 309.

<sup>273</sup> Ebd. 309.

<sup>274</sup> Die Gesetzeslage hinsichtlich der Privatschulen in Baden-Württemberg entspricht im Wesentlichen derjenigen in NRW (vgl. FN 68). Zu den rechtlichen Freiräumen vgl. Abschnitt 2.2.2.2 ‚Staatliche Vorgaben für katholische Schulen‘.

<sup>275</sup> Vgl. Böckerstette/ Weber, *Der Marchtaler Plan* 309-311.

<sup>276</sup> Stiftung Katholische Freie Schule, *Marchtaler Plan*.

Bemerkenswert ist, dass die Weiterentwicklung des Marchtaler Plans durch eindringliche Elterninitiativen vorangetrieben wurde. Vgl. hierzu: Gerst, Hans, *Zur Freiheit berufen* (Gal 5,13): Erziehung zu Freiheit und Verantwortung - der Marchtaler Plan -. Das Erziehungs- und Bildungskonzept der Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, in: *engagement* 1/2 (1996), 168-182, hier: 171.

### 2.3.5.1.2 Inhaltliche Beschreibung

#### 2.3.5.1.2.1 Theologische Grundlagen

Das christliche Menschenbild bildet die zentrierende Mitte des Marchtaler Planes. Die Gottes Ebenbildlichkeit des Menschen begründet seine Würde und seine Freiheit.<sup>277</sup>

Die menschliche Würde gilt besonders für das Kind, wie Jesus bspw. in Mk 9, 36 dadurch verdeutlichte, dass er ein Kind in die Mitte stellte. Der Marchtaler Plan nahm daher als erstes Leitwort dieses Paradigma auf und stellt das Kind konsequent in die Mitte.

Schulpraktisch bedeutet dies,

„alles schulische Handeln, also Lehren, Lernen, Arbeiten, Leisten usw. aus der personalen Entwicklung des jeweiligen Kindes bzw. des jeweiligen jungen Menschen sehen und verstehen lernen und es darauf abstimmen wollen.“<sup>278</sup>

Diese Ausrichtung machte einen Umdenkungsprozess der Lehrer notwendig, die sich hierzu die christliche Anthropologie erarbeiten und vor allem neu lernen mussten, vom Schüler aus zu denken. Zudem war die eigene Rolle zu überdenken,

„denn das Kind in die Mitte zu stellen bedeutet, den (anderen) Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und ihn zu stärken [...] und sich selbst demütig als jenen ‚unnützen‘ Knecht zurückzusetzen, der von sich sagen will: ego minuum, dum ille crescat. Überhaupt hieß es, den Menschen kennen [...] [sc. zu] lernen, seine Entwicklung begreifen zu lernen - die seiner Person, seines Geistes, seines Gemütes.“<sup>279</sup>

Die Berufung zur Freiheit - ein zweites Leitwort des Marchtaler Planes - führt zu der Verpflichtung, „alles schulische Handeln unter dem Gesichtspunkt von Freiheit für und Verantwortung durch das einzelne Kind bzw. durch den einzelnen jungen Menschen sehen und verstehen zu wollen.“<sup>280</sup>

Da dies für eine Lehrperson im Umgang mit den Schülern nicht selbstverständlich ist, mussten Räume und Gelegenheiten geschaffen werden, in denen die Übernahme von Verantwortung durch die Schüler erwünscht und erforderlich wurde.<sup>281</sup>

Aus der biblisch-christlichen Sicht des Menschen und der Welt als Schöpfung Gottes wird das Postulat einer ganzheitlichen Erziehung abgeleitet. Diesen schillernden Begriff versteht der Marchtaler Plan aus der Perspektive des Schülers heraus als Förderung des einen und ganzen Menschen mit seiner praktischen, verstandes- und gefühlsmäßigen Seite. Aus der Sicht der Lehrinhalte wird eine ganzheitliche Sicht der Wirklichkeit zur Überwindung der desorientierenden Zersplitterung der Lebenswelten angestrebt. Ausdrücklich heben Heinrich Böckerstette und Dietrich Weber hervor, dass Ganzheit, um dem endlichen Erkennen und Gestalten angemessen zu sein, ein heuristischer Begriff sei und betonen:<sup>282</sup>

„Die Suche nach dem Ganzen hängt mit der menschlichen Sehnsucht nach Sinn zusammen. Dieser findet sich aber nicht in der vermeintlichen Erkenntnis des Ganzen, sondern in der radikalen Offenheit für immer neue Erfahrungen.“<sup>283</sup>

<sup>277</sup> Vgl. Böckerstette/ Weber, *Der Marchtaler Plan* 320-323.

<sup>278</sup> Gerst, Hans, *Zur Freiheit berufen* (Gal 5, 13): Erziehung zu Freiheit und Verantwortung - der Marchtaler Plan -. Das Erziehungs- und Bildungskonzept der Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, in: *engagement* 1/2 (1996), 168-182, hier: 171.

<sup>279</sup> Gerst, *Zur Freiheit berufen* 171.

<sup>280</sup> Ebd. 171.

<sup>281</sup> Vgl. ebd. 171f.

<sup>282</sup> Vgl. Böckerstette/ Weber, *Der Marchtaler Plan* 320-324.

<sup>283</sup> Ebd. 325.

Das für die Offenheit für immer neue und bisweilen auch irritierende und vieles Gewohnte in Frage stellende Erfahrungen notwendige Vertrauen lasse sich in Gott finden, dessen Namen gerade dann angerufen werden könne, wenn der Gesamtrahmen unserer Orientierung zusammenbreche. Eine Erziehung zu dieser Erfahrungsoffenheit müsse daher mit den Zielsetzungen der religiösen Erziehung verknüpft werden. Kernpunkt sei hier die Ernstnahme der Offenbarungswahrheit, dass der Mensch Ansprechpartner Gottes ist. Religiöse Erziehung ist damit keine Manipulation des jungen Menschen, sondern hilft ihm vielmehr, seinen eigentlichen Wesenskern zu entdecken und seine ihm geschenkte dialogische Anlage zu entfalten. Wichtig sei zudem eine religiöse Erziehung in der Kultur des Leibes und der Sinne, da diese konstitutiv zum Vollzug der Sakramente gehören.<sup>284</sup>

#### 2.3.5.1.2.2 Die Praxisschritte des Marchtaler Planes

Der Marchtaler Plan verfolgt drei Intentionen hinsichtlich der Erziehung und Bildung an den freien katholischen Schulen. Es geht ihm *erstens* um eine den Anforderungen einer guten Schule heute genügende Vermittlung von Bildung und Wissen. Sein *zweites* Bemühen richtet sich auf eine „ganzheitlich personale und soziale Erziehung, die die harmonische Entfaltung und Förderung der körperlichen und geistigen Anlagen, soziales Engagement und Mitarbeit in der menschlichen Gesellschaft anstrebt.“ *Drittens* möchte er in seiner sittlich religiösen Erziehung mit der Botschaft Jesu vertraut machen, zu einem personal vollzogenen Glauben hinführen und die Erfahrung ermöglichen, „dass Menschsein letztlich auf Hoffnung hin angelegt ist.“<sup>285</sup>

Die konkrete Unterrichtsorganisation und -planung beinhaltet als Strukturelemente den Morgenkreis, die freie Stillarbeit, den vernetzten Unterricht und den Fachunterricht.

Durch den jeden Montagmorgen stattfindenden *Morgenkreis* wird die Schulwoche rhythmisiert und ritualisiert und dem Bedürfnis nach Stille entgegengekommen. Die neue Schulwoche kann so als Gabe und Aufgabe erfahren werden. Durch die Ermöglichung von Sammlung und Konzentration werden Wege zu sich selber und zu Gott eröffnet sowie eine für den Unterricht und den Umgang miteinander förderliche Atmosphäre geschaffen. Der Morgenkreis hilft, empfänglicher für Werte und Glauben zu werden, und regt Kreativität und Spontaneität an. Zu seinen Inhalten gehören u. a. biblische Erzählungen, religiöses Tun, die Feste des Kirchenjahres und Stilleübungen. Damit diese zweckfreie Weise des Besinnens wirklich gelingen kann und ihm ein lebendiges Handeln folgt, ist es wichtig, dass die Lehrer dies selber leben und glaubwürdig bezeugen.<sup>286</sup>

Unter *freier Stillarbeit bzw. freien Studien* wird im Marchtaler Plan eine Form des schulischen Arbeitens verstanden, in der die Individualität des Schülers besonders in die Mitte des pädagogischen Bemühens gestellt wird. Die Schüler werden durch eine entsprechend vorbereitete Umgebung und mittels geeigneter Selbstbildungsmaterialien aus allen Lebens- und Unterrichtsbereichen an das Bildungsgut herangeführt.<sup>287</sup>

---

<sup>284</sup> Vgl. ebd. 320-325.

<sup>285</sup> Vgl. Stiftung Katholische Freie Schule, *Marchtaler Plan*, Zitate ebd.

<sup>286</sup> Vgl. Gerst, *Zur Freiheit berufen* 172f.

<sup>287</sup> Vgl. Stiftung Katholische Freie Schule, *Marchtaler Plan*.

Voraussetzung für die freie Stillarbeit ist eine Atmosphäre des (Ver-) Trauens in den verantwortungsvollen Umgang der Schüler mit der gegebenen Freiheit.

„Dieses ‚trauen‘ bedeutet aus der Sicht des Marchtaler Planes;

- dem Kind trauen, daß es arbeiten will,
- dem Kind trauen, daß es lernen will,
- dem Kind trauen, daß es arbeiten kann,
- dem Kind trauen, daß es eigene Wege des Arbeitens hat,
- dem Kind trauen, daß es mitzuentcheiden imstande ist, was für es selbst gut ist,
- dem Kind trauen, daß es seine eigene Zeit nötig hat, und ganz *entscheidend*:
- *dem Kind trauen, daß es will.*<sup>288</sup>

Die freie Stillarbeit kann dem Schüler helfen, zu sich selber zu finden, aktiviert seinen Geist und fördert eine soziale Erziehung. Jedes Arbeitsmaterial ist nur einmal vorhanden und erfordert so Absprachen. Zudem ist jeder für eine ruhige und arbeitsförderliche Umgebung verantwortlich. Eine besondere Rolle kommt den Lehrern und ihrem Verhalten zu der Stillarbeit zu. Damit sie die Schüler in die verantwortete Freiheit des eigenständigen Arbeitens loslassen können, müssen sie ihre eigene Freiheit erfahren und durchdenken.<sup>289</sup>

Im Übrigen betrifft die Freiarbeit auch die funktionale Seite der Schule, da durch die Einübung der eigenständigen, eigenverantwortlichen freien geistigen Arbeit die Studierfähigkeit gefördert wird.<sup>290</sup>

Mit dem *vernetzten Unterricht* möchte der Marchtaler Plan die durch die Verwissenschaftlichung und Spezialisierung in die Schule getragene Zerstückelung überwinden, Beziehungen sichtbar machen und das Denken in Zusammenhängen fördern. Dazu wird mit einigen Ausnahmen<sup>291</sup> die Fächerstruktur zugunsten von Unterrichtseinheiten aufgegeben, die mit verschiedenen didaktischen Schwerpunkten ein großes Thema aus verschiedenen Perspektiven angehen. Dabei werden sowohl die fachlichen Gegenstände und ihre Wechselbeziehungen als auch ihre theologische, ethische, soziale und personale Bedeutung sowie die Situation des Heranwachsenden in die Unterrichtseinheiten integriert.

Am Beispiel der Unterrichtseinheit „Vom Agrarstaat zum Industriestaat“ innerhalb des Leitmotivs des 8. Schuljahres „Mensch und Arbeit“ lässt sich exemplarisch verdeutlichen, was vernetzter Unterricht bedeutet.

Das pädagogische Fundament setzt sich mit dem Sachhorizont und der anthropologischen Bedeutung auseinander. Die nach Hans Gerst für eine christliche Anthropologie im Sinne des Marchtaler Planes wichtige Berücksichtigung der Kenntnisse der Entwicklungspsychologie weist auf die häufig bei Schülern der 8. Klasse vorhandene hohe Sensibilität für die Frage nach Gerechtigkeit und Freiheit hin.<sup>292</sup>

Die Unterrichtseinheit möchte dem Schüler den Wandel der Gesellschaft des Agrarstaates hin zum Industriestaat aufzeigen und ihm zugleich die Frage nach der Gerechtigkeit stellen. Die in diesem Alter gegebene hohe Sensibilität für die Gerechtigkeit lässt gute Diskussionen erwarten.

Zum tieferen Verständnis des Wandels der Gesellschaft braucht der Schüler technikgeschichtliche, kulturgeschichtliche und sozialgeschichtliche Kenntnisse, die ihm in verschiedenen ‚Fächern‘ des vernetzten Unterrichts vermittelt werden. So werden bspw. im Technikunterricht die konkreten technischen Veränderungen behandelt; die Gemeinschaftskunde thematisiert das Recht auf Arbeit und gerechten Lohn; die Mathematik kann helfen, mit Berechnungsformeln von Arbeitslohn und

---

<sup>288</sup> Gerst, *Zur Freiheit berufen* 173 (Hervorhebung von cr).

<sup>289</sup> Vgl. ebd. 174f.

<sup>290</sup> Vgl. Böckerstette/ Weber, *Der Marchtaler Plan* 328.

<sup>291</sup> Zu den Ausnahmen gehören Sport, Hauswirtschaft und Technik sowie in Teilen Englisch und Mathematik.

<sup>292</sup> Vgl. hierzu 4.3.2.3 „Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter“.

Lohnabzügen die Höhe des Nettolohnes zu ermitteln. Im Hauswirtschaftsunterricht werden die Änderungen der Ernährung von der Agrar- hin zur Industriegesellschaft untersucht, der Chemie- und Biologieunterricht kann entstehende Mangelerkrankungen und mit der Arbeitswelt zu verbindende Krankheitsbilder und deren Therapiemöglichkeiten erläutern. Der Bedeutung der Ausdehnung des Eisenbahnnetzes widmet sich der Geographieunterricht; der Kunstunterricht ermöglicht Antworten auf die Frage, inwieweit künstlerische Darstellungen der betreffenden Zeit den Menschen in seinen Bedürfnissen ausdrücken. Der Religionsunterricht zeigt die Reaktion der Kirchen auf und erläutert die wesentlichen Aussagen der Sozialenzykliken, anhand derer die inhaltlich erarbeiteten Erkenntnisse bewertet werden. In dieser sozialetischen Diskussion und Aufarbeitung liegt die entscheidende Bedeutung der Unterrichtseinheit und ihrer Vernetzung mit anderen Einheiten.

Die oben beschriebene Einheit zeigt die Bedeutung der religiösen Erziehung für das gesamte Unterrichtsgeschehen, da der christliche Glaube den Bewertungsmaßstab für die ganze Unterrichtseinheit liefert und so als Prinzip den Unterricht insgesamt mitbestimmt.<sup>293</sup>

Die wesentliche Voraussetzung für das Gelingen dieses Konzeptes - so betont Hans Gerst - liegt in den Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen,

„die sie sich erwerben müssen, bevor sie die erste Unterrichtsstunde nach dem Marchtaler Plan gestalten können, nämlich

- unterrichten wollen, um zu erziehen,
- den ganzen Menschen ausbilden wollen,
- das Kind, den Menschen in den Mittelpunkt stellen und seine Persönlichkeit entfalten wollen,
- zu verantworteter Freiheit erziehen wollen.

*Daß die religiöse Erziehung nach dem Marchtaler Plan um ein vieles mehr auf das Zeugnis der Lehrperson baut, braucht hier nicht besonders erläutert zu werden.*<sup>294</sup>

### **2.3.5.1.3 Kritische Würdigung und schulpastorale Relevanz**

Zwei wesentliche Ziele des Marchtaler Planes - eine ganzheitliche personale und soziale Erziehung, die auch zum Engagement in der menschlichen Gemeinschaft führt, sowie die Hinführung zu einem persönlichen Glauben - sind auch Ziele der Schulpastoral. Hinsichtlich einer mystagogischen Schulpastoral, die zu Erfahrungen mit Gott hinführen möchte, bietet die Erziehung zur Offenheit für Erfahrungen und deren Verknüpfung mit der religiösen Erziehung ein gutes Fundament.

Mit dem obligatorischen Morgenkreis verwirklicht der Marchtaler Plan bereits ein schulpastorales Element. Zugleich bieten die dort gemachten Erfahrungen von Stille und Reflexion sowie die thematische Orientierung am Kirchenjahr eine gute Ausgangsbasis für die Feier der Liturgie und für Glaubensgespräche.

Der vernetzte Unterricht kann eine wertvolle Hilfe sein, die Welt und den Alltag aus der Perspektive des Glaubens betrachten zu lernen und erweist die Relevanz des Glaubens und der Kirche für die konkrete Gestaltung der Welt. So leistet der vernetzte Unterricht auch einen wertvollen Beitrag für eine mystagogische Schulpastoral, die Gott im realen Alltag sucht.

Die Intention der Freiarbeit, dem Schüler die Möglichkeit zu bieten, eigene Interessen zu entdecken und zu vertiefen und so auch sich selber zu finden sowie Verantwortung für sich

---

<sup>293</sup> Vgl. Gerst, *Zur Freiheit berufen* 176-181.

<sup>294</sup> Ebd. 182 (Hervorhebung von cr).

selber zu übernehmen, können Religionslehrer und Schulseelsorger durch das Angebot eigener Materialien unterstützen.

Schulpastoral und Marchtaler Plan können also gut zusammenarbeiten und sich gegenseitig befruchten.

Besonders hervorzuheben ist, dass der Marchtaler Plan die der freien Schule möglichen Freiräume konsequent nutzt. Durch seine institutionalisierten Elemente legt er einerseits einen verbindlichen Rahmen für das Profil einer katholischen Schule fest, auf den Schüler und Eltern sich bei der Auswahl der Schule verlassen können und zugleich gibt er den Schulen bei allen bildungspolitischen Diskussionen und Bestrebungen der Funktionalisierung einen guten Rückhalt. Er fordert und fördert das katholische Profil der Schule.

### **2.3.5.2 Ignatianische Pädagogik**

#### **2.3.5.2.1 Einordnung**

Zur Einordnung und zum näheren Verständnis der ignatianischen Pädagogik ist ein kurzer Blick in die Geschichte des Jesuitenordens im Hinblick auf sein Erziehungsapostolat und seine Schulen erhellend. Vom Gründungsideal her ist der Jesuitenorden kein Schulorden, das Hauptinteresse seines Gründers Ignatius von Loyola lag im Bemühen, den Seelen zu helfen. Auf den dringenden Wunsch von Papst Gregor XIII. und dem Vizekönig Juan de Vega von Sizilien gründeten die Jesuiten 1547 in Messina ihre erste Schule und machten hierbei die Erfahrung, dass Schulen eine gute Ausgangsbasis für die seelsorgliche Arbeit sein können und ein gutes Instrument zur Unterstützung ihres Hauptanliegens, den Seelen zu helfen, darstellen. Dies führte dazu, dass die Jesuiten zahlreiche Schulen gründeten und die Tätigkeit in und für Schulen zu einem zentralen Anliegen des Ordens wurde. Daraus resultiert die stets aktuelle Frage, wie die schulische Arbeit optimiert werden kann. Das Verständnis der Schulen als Instrument des Apostolats führte einerseits zu einem ausgefeilten religiösen Programm und der Bildung von Marianischen Kongregationen,<sup>295</sup> andererseits sollte zu jedem Kolleg eine Kirche gehören, um auch über die Schulgrenzen hinaus seelsorglich wirken zu können.

1599 wurde mit der *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*<sup>296</sup> ein praxisorientierter Rahmenplan erstellt, der trotz veränderter schulischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen bis in die jüngere Vergangenheit gültig war. Die Krise des Jesuitenordens nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil und seine konzeptionelle Erneuerung sowie die Krise der jesuitischen Ordensschulen machten eine grundlegende Neubestimmung notwen-

---

<sup>295</sup> Insofern ist es konsequent, dass sich in der Gemeinschaft christlichen Lebens (GCL), die ihre Ursprünge in der Marianischen Kongregation hat, die Initiative ‚Ignatianische Pädagogik‘ gebildet hat. Sie besteht aus Lehrkräften aller Schularten, Sozialpädagogen und in der Schulpastoral Mitwirkenden, die sich auf der Grundlage ignatianischer Spiritualität mit unterschiedlichen Aspekten im Bereich Erziehung und Bildung in der Schule beschäftigen und überlegen, inwiefern eine ignatianische Betrachtungsweise für den Schulalltag hilfreich sein kann (vgl. Gemeinschaft christlichen Lebens (GCL) (Hg.), *Vernetzung*, in: <http://www.gcl.de/Vernetzung/vernetzung.html> (28.07.2009)).

<sup>296</sup> Vgl. hierzu auch den Abschnitt „C. Die Ratio Studiorum und die jüngere Geschichte“ in „Anhang I. Ignatius, die ersten Jesuitenschulen und die Ratio studiorum“ (Internationale Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung. *Grundzüge jesuitischer Erziehung*, Rom 1986, in: Neulinger, Thomas (Hg.), *Wissen - Gewissen - Gefühl. Dokumente zur ignatianischen Pädagogik*, Thaur 1998, 11-95, hier: 72-75.



dig. 1986 erschienen unter dem Titel *Grundzüge jesuitischer Erziehung*<sup>297</sup> neue, weltweit gültige Leitlinien für Jesuitenschulen, die die Erneuerung der Ordensspiritualität aufnehmen. Den Jesuiten wurde neben dem Bewusstsein, dass zum Dienst am Glauben der Einsatz für Gerechtigkeit notwendig hinzugehört, eine Neubesinnung auf ihre Quellen, ganz besonders auf die geistlichen Übungen wichtig. Zudem formulierten sie als Erziehungsstil jesuitischer Pädagogik neu das Paradigma ‚*Männer und Frauen für andere*‘.<sup>298</sup>

Hans-Georg Lachmund sieht die methodische Besonderheit des Textes *Grundzüge jesuitischer Erziehung* in der Herleitung der Arbeit heutiger Jesuitenschulen aus der Weltsicht des Ignatius von Loyola. Die Grundzüge jesuitischer Erziehungsarbeit werden stets aus der ignatianischen Weltsicht abgeleitet. Ein wirkliches Verstehen setze daher zumindest ansatzweise Erfahrungen mit dem geistlichen Weg des Ignatius voraus.<sup>299</sup>

Aber trotz der Inspiration der ignatianischen Pädagogik durch den Glauben sind die Jesuiten zuversichtlich, dass auch diejenigen, die den Glauben nicht teilen können, aus ihr wertvolle Erfahrungen entnehmen können, „weil die Pädagogik des hl. Ignatius vollkommen human und dementsprechend *universal* ist“.<sup>300</sup>

Da die neuen Leitlinien von 1986 einerseits positiv aufgenommen, andererseits aber als zu theoretisch beklagt wurden, erschien zur Ergänzung 1993 das mehr praxisorientierte Dokument *Ignatianische Pädagogik*,<sup>301</sup> dessen wichtigste Merkmale im Folgenden skizziert werden. Bei diesen Ausführungen ist stets die unterschiedliche Ausgangssituation zwischen Schule und Exerzitien zu berücksichtigen, die dazu führt, dass der Bezug zur Spiritualität des Ignatius nicht immer auf den ersten Blick deutlich wird.

„Die *Geistlichen Übungen* sind auf einen einzelnen Exerzitanten hin ausgerichtet, der von einer einzelnen Person begleitet wird; in der Schule steht der Lehrer oder die Lehrerin jedoch meistens einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern gegenüber. Die *Geistlichen Übungen* sehen keine

---

<sup>297</sup> Internationale Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung. *Grundzüge jesuitischer Erziehung*, Rom 1986, in: Neulinger, Thomas (Hg.), Wissen - Gewissen - Gespür. Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998, 11-95.

<sup>298</sup> Vgl. Mertes, Klaus, *Verantwortung lernen*. Schule im Geist der Exerzitien (Ignatianische Impulse, Bd. 6, hrsg. von Stefan Kiechle und Willi Lambert), Würzburg 2004, 10.

Die *Grundzüge jesuitischer Erziehung* sehen es als wesentliches Ziel an, ihren Schülern bewusst zu machen, dass ihre Talente Gaben sind, die nicht nur zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, sondern vor allem zum Wohl der Gemeinschaft entwickelt und eingesetzt werden sollten (vgl. Internationale Kommission, *Grundzüge jesuitischer Erziehung* 38).

In Anlehnung an Pedro Arrupe (Generaloberer der Jesuiten von 1965-1983) heißt es dort weiter:

„Heute muß es das Hauptziel unserer Erziehung sein, Männer und Frauen für andere heranzubilden; Männer und Frauen, die nicht für sich selbst leben, sondern für Gott und Christus, für den Gott-Menschen, der zum Heil aller lebte und starb; Männer und Frauen, die sich eine Liebe zu Gott nicht vorstellen können ohne Liebe zum Geringsten ihrer Mitmenschen; Männer und Frauen, die fest davon überzeugt sind, daß die Liebe zu Gott eine Farce ist, wenn aus ihr nicht Gerechtigkeit für die Menschen erwächst.“ (ebd. 38).

<sup>299</sup> Vgl. Lachmund, Hans-Georg, *Grundzüge jesuitischer Erziehung*, in: engagement 4 (1990), 339-346, hier: 339.

Im Anhang II des Dokumentes *Grundzüge jesuitischer Erziehung* werden die Aspekte der ignatianischen Weltsicht und die daraus abgeleiteten Grundzüge jesuitischer Erziehung tabellarisch zusammengestellt. Dabei wird ausdrücklich betont, dass kein exakter Parallelismus behauptet werden soll. Die Grundzüge sollten nicht als direkte Anwendung der ignatianischen Sicht verstanden werden, sondern als aus ihr abgeleitet oder in ihr begründet gesehen werden (vgl. Internationale Kommission, *Grundzüge jesuitischer Erziehung* 76-81).

<sup>300</sup> Internationale Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung, *Ignatianische Pädagogik*. Ansätze für die Praxis, Rom 1993, in: Neulinger, Thomas (Hg.), Wissen - Gewissen - Gespür. Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998, 97-173, hier: 102 (Hervorhebung im Original).

<sup>301</sup> Internationale Kommission, *Ignatianische Pädagogik*.

Zeugnisse und Noten vor; Schule kommt jedoch ohne solche nicht aus, selbst wenn sie nicht darauf reduziert werden kann. Schließlich werden die *Geistlichen Übungen* freiwillig eingegangen, während für Schülerinnen und Schüler Schulpflicht besteht; das gilt auch für die Schülerinnen und Schüler, die gern an der Schule sind. Daher ist es keine Selbstverständlichkeit, aus den methodischen und inhaltlichen Aussagen der geistlichen Übungen Rückschlüsse auf eine mögliche ignatianische Konzeption von schulischer Pädagogik zu ziehen.“<sup>302</sup>

### 2.3.5.2.2 *Inhaltliche Beschreibung*

Das Ignatianische Pädagogische Paradigma kann als Pädagogik der Geistlichen Übungen betrachtet werden. Auf die Lehrer-Schüler-Beziehung angewandt nimmt der Schüler die Rolle des Exerzitanten und der Lehrer die des Begleiters ein, anstelle von ‚Gott‘ wird der Begriff ‚Wahrheit‘ verwendet.<sup>303</sup> Das um die Schritte Kontext und Auswertung erweiterte ignatianische Paradigma von Erfahrung, Reflexion und Handeln ist im Sinne des ignatianischen Magis darauf angelegt, immer wieder durchlaufen zu werden.

Ausgangspunkt ist der *Kontext des Lernens*. Für Ignatius war es in seinen geistlichen Übungen wichtig, zunächst den Menschen und seine Einstellungen zu Gebet und Gott kennen zu lernen. Von diesem Wissen her konzipierte er den Gang der geistlichen Übungen. Ähnlich ist es für Lehrende notwendig, den Kontext der Lernenden zu kennen. Dazu gehört der reale Lebenskontext (z. B. Familie, soziale Situation, kirchliche Situation, Medien, Musik, Wirtschaft, Schule selbst), die sozioökonomische, politische und kulturelle Situation, die mitgebrachten Ansichten und nicht zuletzt die Schumatmosphäre, die nach neueren Forschungsergebnissen Vorbedingung einer Werteerziehung ist und besondere Beachtung verdient.<sup>304</sup> Aus ignatianischer Sicht bedarf es zur Förderung des ganzheitlichen menschlichen Wachstums der Sorge „um qualitativ hochwertiges Lernen, Vertrauen, Respekt für andere trotz unterschiedlicher Meinung, soziales Engagement, Vergebung und klare Bezeugung des Glaubens der Schulgemeinschaft an das Transzendente.“<sup>305</sup>

Der zweite Punkt des ignatianischen Paradigmas liegt in der *Erfahrung*. Im Sinne des Ignatius meint Erfahrung, „etwas innerlich zu verkosten“<sup>306</sup>. Grundlegend ist zunächst die genaue inhaltliche Kenntnis des Stoffes, die im ignatianischen Erfahrungsbegriff derart geweitet wird, dass der ganze Mensch an der Lernerfahrung teilhat. Ohne das Zusammenspiel der kognitiven und affektiven Dimension werden sich kaum Handlungsimpulse ergeben.<sup>307</sup> Erfahrung beschreibt jegliche Aktivität „bei der der Schüler - zusätzlich zu einem kognitiven Erkennen des behandelten Sachverhalts - eine Empfindung affektiver Art verspürt.“<sup>308</sup> Für den religiösen Bereich ergibt sich daraus, dass es eine Sache ist, „der Wahrheit zuzustimmen, daß Gott unser Vater ist, aber damit diese Wahrheit lebt und zur Wirkung kommt, möchte Ignatius, daß wir die Zärtlichkeit fühlen, mit der der Vater Jesu uns liebt

---

<sup>302</sup> Mertes, Klaus, *Verantwortung lernen 7* (Hervorhebung im Original).

<sup>303</sup> Vgl. Internationale Kommission, *Ignatianische Pädagogik* 113.

<sup>304</sup> Vgl. ebd. 117-120.

<sup>305</sup> Ebd. 120.

<sup>306</sup> Ebd. 121.

<sup>307</sup> Vgl. ebd. 120-122.

<sup>308</sup> Ebd. 122 (im Original teils hervorgehoben).

und uns vergibt.“<sup>309</sup> Die menschliche Erfahrung kann in unmittelbare und vermittelte Erfahrung differenziert werden.

Als nächster Schritt folgt die *Reflexion*. Ein entscheidendes Lebensthema des Ignatius war es, seine unterschiedlichen Regungen hinsichtlich ihres Impulses zum Guten oder Schlechten zu unterscheiden. In der ignatianischen Pädagogik bedeutet Reflexion zunächst mittels Gedächtnis, Verstehen, Phantasie und Gefühl Bedeutung und Wert des Untersuchten zu begreifen, um die Beziehung zu anderen Aspekten des Wissens und Handelns zu entdecken und die jeweilige Bedeutung für die Wahrheitsfindung einschätzen zu können. Reflexion möchte vom Wissen zum Handeln führen.<sup>310</sup> Im ignatianischen Verständnis meint Reflexion „eine erneute, aufmerksame Prüfung eines Stoffes, einer Erfahrung, einer Idee, eines Ziels oder einer spontanen Reaktion, um deren Bedeutung klarer zu erkennen.“<sup>311</sup> Als Prozess, in dem sich der Sinn menschlicher Erfahrung zeigt, ist Reflexion demnach gekennzeichnet

„durch das klarere Verstehen der untersuchten Wahrheit [...]; durch das Verstehen der Ursprünge der Empfindungen oder Reaktionen, die ich bei dieser Überlegung erfahre [...]; durch das Vertiefen meines Verständnisses für die Implikationen dessen, was ich begriffen habe, für mich und andere [...]; durch das Erlangen von persönlichen Einsichten in Geschehnisse, Ideen, in die Wahrheit oder die Verdrehung von Wahrheit [...] [sc. und] durch das Erreichen eines gewissen Verständnisses meiner selbst [...] und wer ich in den Beziehungen zu anderen sein könnte.“<sup>312</sup>

Reflexion im Sinne des ignatianischen Paradigmas beinhaltet die Formulierung von Fragen zum Überdenken der Sichtweise anderer und stellt sich der Herausforderung der Überschreitung früherer Erfahrungen mit dem Ziel menschlichen Wachstums. Das Postulat der Freiheit erfordert das Respektieren der Verweigerung der Weiterentwicklung.

An die Reflexion schließt sich konsequenterweise das *Handeln* an, zielt doch das Vorbild des ignatianischen Paradigmas, die geistlichen Übungen, darauf hin, den Exerzitanten zur Erkenntnis und freien Verwirklichung des Willen Gottes zu führen. Der Prozess der ignatianischen Reflexion führt über das Verstehen und emotionale Reaktionen hinaus, er setzt bei der Realität an und endet dort mit dem Willen, diese zu beeinflussen. Die besondere Bedeutung, die Ignatius der Auswertung beimisst, ergibt sich daraus, dass sein charakteristisches ‚fühlen und schmecken‘ einerseits dem vertieften Verständnis dient, andererseits Gefühle auch wesentliche motivierende Kräfte zum Handeln sind. Reflexion im ignatianischen Sinne strebt zur Entscheidung und zum Engagement für das ‚Magis‘. Der Begriff Handeln umfasst zwei Dimensionen; das auf reflektierter Erfahrung beruhende innerliche Wachstum und das praktische Handeln.

Die Reflexion verhilft dem Lernenden zur Betrachtung der Erfahrung von seinem persönlichen Standpunkt und lässt ihn entscheiden, inwiefern er eine erkannte Wahrheit zur eigenen macht. Die verinnerlichten Werte können dann zu einem mit der neu gewonnen Überzeugung übereinstimmenden Handeln führen.

---

<sup>309</sup> Ebd. 121.

<sup>310</sup> Vgl. ebd. 121-124.

<sup>311</sup> Ebd. 124f.

<sup>312</sup> Ebd. 125f (im Original teils hervorgehoben).

Der beschriebene ignatianische Prozess bedarf im letzten Schritt der *Auswertung*, der Evaluation, um den Erreichungsgrad des intendierten Zieles des umfassenden menschlichen Wachstums in den Blick zu bekommen. Diese Auswertung kann zum einen zum Überdenken der bisherigen Vorgehensweise führen, zum anderen kann sich aufgrund neuer Erfahrungen oder eines veränderten Kontextes ein neuer Impuls zum Einlassen auf den Kreislauf des ignatianischen Paradigmas ergeben, der dem lebenslangen Ziel des stetigen Wachstums, des ‚Magis‘ dient.<sup>313</sup>

### 2.3.5.2.3 *Kritische Würdigung und schulpastorale Relevanz*

Bei einem Vergleich der ignatianischen Pädagogik mit dem *Marchtaler Plan* fallen zunächst der unterschiedliche Ausgangspunkt und die unterschiedliche Zielsetzung auf. Der *Marchtaler Plan* ist aus der Not heraus entstanden, auf die Umorientierung im Bildungswesen in Baden-Württemberg zu antworten; der Entwurf *ignatianischer Pädagogik* wurde aufgrund der konzeptionellen Erneuerung des Jesuitenordens und der Krise seiner Schulen notwendig. Der *Marchtaler Plan* ist der verbindliche Rahmenplan für die Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, die *Grundzüge jesuitischer Erziehung* sind weltweit gültige Leitlinien für Jesuitenschulen. Der unterschiedliche Ausgangspunkt und vor allem die unterschiedliche Zielsetzung machen den unterschiedlichen Charakter beider Konzeptionen deutlich. Während der *Marchtaler Plan* aufgrund seiner lokalen Begrenztheit und seiner Verbindlichkeit als konkreter Rahmenplan für eine genau umgrenzte Anzahl von Schulen sehr konkret sein kann und sein muss, geben die *Grundzüge jesuitischer Erziehung* aufgrund ihres Anspruches weltweiter Gültigkeit und der damit sehr verschiedenen Gegebenheiten Leitlinien vor. Dies gilt auch für das mehr praxisorientierte Dokument *Ignatianische Pädagogik*, das die als allzu theoretisch beklagten *Grundzüge jesuitischer Erziehung* ergänzt.

Hinzu kommt, dass die *Ignatianische Pädagogik* für ihre primäre Zielgruppe der Jesuitenschulen von einem weitestgehenden Konsens hinsichtlich der Spiritualität - zumindest was die ordenseigenen Lehrkräfte betrifft - ausgehen kann. Die ignatianische Pädagogik kann spirituell konkreter ansetzen, muss aber hinsichtlich der weltweiten Gültigkeit einen weiteren Spielraum bieten, der zu enge Konkretionen oder gar detaillierte Handlungsanweisungen nicht zulässt.

Dies führt einerseits dazu, dass für ihr inneres Verständnis eigene Erfahrung mit der Spiritualität der Exerzitien notwendig ist, ihre Prinzipien aber andererseits - „weil die Pädagogik des hl. Ignatius vollkommen human und dementsprechend *universal* ist“<sup>314</sup> - auch Menschen, die nicht mit dieser Spiritualität vertraut oder gar nicht gläubig sind, wertvolle Impulse geben können.

Gerade weil die Prinzipien der ignatianischen Pädagogik auch bei Nichtteilen des Glaubens bei allen Einschränkungen hinsichtlich ihres geistlichen Verständnisses kommunikabel sind, können alle Lehrenden einer Schule mit einbezogen und so einer (häufig gegebenen)

---

<sup>313</sup> Vgl. ebd. 126-131.

<sup>314</sup> Ebd. 102 (Hervorhebung im Original).

Reduktion schulpastoralen Handelns auf den Schulseelsorger und die Fachschaft Religion als Spezialisten für Gott entgegengewirkt werden. So kann im unterrichtlichen Geschehen, das die Prinzipien Kontext, Erfahrung, Reflexion, Handeln und Auswertung berücksichtigt, ein gutes Fundament für eine (mystagogische) Schulpastoral gelegt werden. Dabei kann sich bei der Beachtung und Erarbeitung des Kontextes der am Schulgeschehen Beteiligten eine fruchtbare Zusammenarbeit ergeben, da sich sowohl der Unterricht als auch die Schulpastoral nicht im leeren Raum ereignen, sondern durch das jeweilige Lebensumfeld der Lehrer, Schüler und Eltern mitbestimmt sind. Daher beschäftigt sich auch die vorliegende Arbeit in einem Kapitel mit den Voraussetzungen der am Schulgeschehen Beteiligten.<sup>315</sup> Zudem wird eine mystagogische Schulpastoral, in der Erfahrungen eine wichtige Rolle spielen,<sup>316</sup> von einem auf *Lernerfahrung* setzenden Unterricht profitieren können und zugleich ihm eine weitere Grundlage geben. In ähnlicher Weise ergeben sich sowohl bei einer Kultur der Reflexion und des Auswertens als auch bei der Option, theoretische Überlegungen ins Handeln einmünden zu lassen, Synergieeffekte.

Die allgemein gültig formulierten Prinzipien der ignatianischen Pädagogik stellen in ihrer geringen Konkretion im Vergleich zum detailliert ausgearbeiteten Marchtaler Plan einerseits sicher eine Schwäche hinsichtlich der praktischen Umsetzung dar, andererseits kann die Allgemeingültigkeit auch positiv als Stärke verstanden werden, da eine Implementierung ignatianischer Pädagogik auch ohne die Notwendigkeit eines rechtlich abgesicherten Rahmenplans realisiert werden kann.

Aufgrund ihrer Herkünftigkeit von den geistlichen Übungen des Ignatius und deren Bedeutung für Karl Rahner, dessen Theologie wesentliche Anstöße für den transzendentaler Aspekt der Mystagogie liefert, könnten sich ignatianische Pädagogik und mystagogische Schulpastoral komplementär ergänzen.

---

<sup>315</sup> Vgl. Kapitel 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss. Ein Blick auf gesellschaftliche Vorgaben, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten‘.

<sup>316</sup> Vgl. Kapitel 5 ‚Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral‘, insbesondere auch Abschnitt 5.2 ‚Erfahrung als konstitutives Element einer mystagogischen Pastoral‘.

### **2.3.5.3 Das Leitbild im Bistum Münster als Beispiel einer Umsetzung der Ziele katholischer Schulen auf Bistumsebene**

#### **2.3.5.3.1 Inhaltliche Beschreibung**

Ausgangspunkt des Leitbildes ist die Betonung des Erziehungsrechtes der Eltern, das ein plurales Schulwesen erfordert und die damit im Zusammenhang stehende Forderung des Konzils an die Ortskirchen, katholische Schulen aus dem Geist des Evangeliums zu betreiben. Ausgehend von der Grundordnung für die katholischen Schulen im Bistum Münster versteht das Leitbild katholische Schulen als Orte, wo die Kirche gegenwärtig und sichtbar wird.

Wichtige Zeitzeichen werden in der Globalisierung, in der Funktionalisierung aller Lebensbereiche und in der Pluralisierung von Wertvorstellungen und Lebensentwürfen gesehen. Da katholische Schulen ihrem Anteil an der Sendung der Kirche nur gerecht werden können, wenn sie die Zeichen der Zeit erkennen, versteht das Leitbild diese als Herausforderungen, denen sich das Bistum Münster mit seinen katholischen Schulen stellt.

Als Grundlage für die katholischen Schulen arbeitet das Leitbild die christliche Sicht des Menschen und der Welt heraus. Neben der Beschreibung der Würde des Menschen, seines sozialen Charakters, seiner Berufung zur Freiheit und Verantwortung fällt der offensive und positive Umgang mit Schuld auf.<sup>317</sup>

„Da der Mensch Teil der Schöpfung ist, rechnen wir mit der Begrenztheit, Gebrochenheit und Verletzbarkeit menschlichen Lebens und Handelns. Für uns als Christen ist das kein Anlass zur Resignation, weil jedes Leben von Gott geliebt und für die lebenserfüllende Begegnung und Gemeinschaft mit ihm bestimmt ist. Wenn wir Fehler machen und schuldig werden, wissen wir uns durch Christus mit Gott versöhnt und untereinander zu Vergebungsbereitschaft und Neuanfang aufgerufen.“<sup>318</sup>

In dem sich aus dem christlichen Menschenbild ergebenden pädagogischen Selbstverständnis sieht das münstersche Leitbild in der Achtung der Freiheit und Würde jedes Menschen den entscheidenden Ausgangspunkt und Maßstab jeglichen erzieherischen Bemühens. Der Schüler soll bei der Entfaltung seiner kognitiven Begabungen und vielfältigen anderen Talente etwa im handwerklichen oder musischen Bereich gefördert werden. Personale Bildung als Ziel schulischer Erziehung schließt neben Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch das Urteilsvermögen und die Selbsttätigkeit ein. Das pädagogische Denken und Handeln werde zudem dadurch geprägt, dass der Mensch auf Beziehungen angelegt ist. Daher verstehen sich katholische Schulen als Erziehungsgemeinschaften.<sup>319</sup>

Neben der allen Schulen gemeinsamen Aufgabe der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen sei für katholische Schulen das Bemühen kennzeichnend,

„die zeitgenössische Weltsicht und Lebensweise einer Betrachtung aus dem Licht des Glaubens zu erschließen. Die Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben ist eine Anforderung, die sich an katholischen Schulen nicht allein an den Religionsunterricht, sondern an alle Fächer und das gesamte Schulleben richtet.“<sup>320</sup>

---

<sup>317</sup> Vgl. Bischöfliches Generalvikariat Münster/ Hauptabteilung Schule und Erziehung (Hg.), ... Damit der Mensch sein Ziel erreicht. *Leitbild für die katholischen Schulen* im Bistum Münster, Münster 2006, 9-11.

<sup>318</sup> BGV MS, *Leitbild für die katholischen Schulen* 11.

<sup>319</sup> Vgl. ebd. 11f.

<sup>320</sup> Ebd. 12.

Als Merkmale der pädagogischen Arbeit an katholischen Schulen nennt das Dokument zunächst Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen und betont neben der Bedeutung der personalen Vermittlung von Wissen und Werten besonders die Erfordernis einer Kultur des gegenseitigen Feedbacks, das zu einem Klima der Dialogbereitschaft und Toleranz entscheidend beitragen kann.

Kommunikation von Wissen und Werten als weiterer Charakterzug der pädagogischen Arbeit fordert die Lehrenden heraus, die Schüler zu wertenden Stellungnahmen zu dem mit wissenschaftlichen Methoden gewonnen Fachwissen zu befähigen. Hierbei wird ausdrücklich die Frage nach gutem und gelingendem Leben angesprochen und damit die Gelegenheit genutzt, das christliche Welt- und Menschenbild zu thematisieren.

Da für die Qualität von Erziehung und Unterricht die äußere Umgebung entscheidend ist, wird auch die Schule als Lern- und Lebensraum als pädagogisches Kriterium genannt. Charakteristisch für katholische Schulen seien daher gut eingerichteten Fachräume und einladende Rückzugsräume, bei deren Gestaltung sowohl funktionale als auch ästhetische und kommunikative Gesichtspunkte berücksichtigt werden sollten.<sup>321</sup>

„So erfahren Schülerinnen und Schüler den Ort Schule als geschützten und zugleich anregenden Raum, der ihnen die Sicherheit bietet, die eigenen Fähigkeiten und Begabungen zu entfalten, Wissen und Kenntnisse zu erwerben und sich auf Begegnungen in der Gemeinschaft einzulassen. Sie erleben in diesem Umfeld einen Rhythmus von Arbeit und Muße, von Aktion und Kontemplation, von Alltag und Feier.“<sup>322</sup>

Zudem erziehe eine pädagogisch gestaltete Umgebung auch zu einem achtsamen Umgang mit den Räumen und Gegenständen und rege die Schüler an, Verantwortung für die Gestaltung und den Erhalt ihrer Schule zu übernehmen.

Das Paradigma Lernen mit Kopf, Herz und Hand nimmt das Verständnis des Menschen als Person auf, welches im münsterschen Sinne beinhaltet, dass er nicht nur durch seine Vernunft und Freiheit, sondern auch durch seine Leiblichkeit gekennzeichnet ist und es daher der Einbeziehung möglichst vieler Sinne bedarf. Durch eine anregende Lernumgebung und eine Vielfalt von Lernformen und Methoden sollten katholische Schulen versuchen, ihre Schüler intellektuell, emotional und körperlich anzusprechen.

Zum pädagogischen Leistungsverständnis einer katholischen Schule gehöre es, zunächst die Leistungsfähigkeit des Schülers zu fördern und nicht lediglich das Ergebnis in den Blick zu nehmen. Durch ein vertrauensvolles, zur eigenen Anstrengung herausforderndes Lernklima kann der Schüler ein positives Selbstbild gewinnen und lernt, seine Leistungsfähigkeit auch an verbindlichen Anforderungen unter Beweis zu stellen.<sup>323</sup> Des Weiteren gehe es in der Leistungserziehung an katholischen Schulen darum,

„das Bewusstsein für den Zusammenhang von individueller Leistung und sozialer Verantwortung des einzelnen zu fördern und zu einem Handeln anzuregen, bei dem eigene Kompetenzen auch in christlicher Verantwortung für die Mitmenschen genutzt werden.“<sup>324</sup>

---

<sup>321</sup> Vgl. ebd. 14f.

<sup>322</sup> Ebd. 15.

<sup>323</sup> Vgl. ebd. 16f.

<sup>324</sup> Ebd. 17.

Unter dem Stichwort *Pädagogische Nachdenklichkeit* betont das Leitbild die Notwendigkeit der permanenten Reflektion pädagogischen Handelns, die zu einer konstruktiv-kritischen Umsetzung und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes der katholischen Schulen beitragen kann.

Aufgrund seiner Bedeutung für schulpastorales Handeln wird das letzte vom münsterschen Leitbild beschriebene Charakteristikum katholischer Schulen - *Begegnung mit Glaube und Religion* - ausführlicher dargestellt. Dem Leitbild liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Auseinandersetzung mit Glaube und Religion wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ist sowie dass eine religiöse Haltung und eine persönliche Antwort auf den Ruf Gottes vor allem durch die Begegnung mit glaubenden und glaubwürdigen Menschen gefördert werden, die ihre eigene Lebens- und Glaubensgeschichte zugänglich und miterlebbar machen.<sup>325</sup>

„Katholische Schulen sind Orte, in denen Menschen persönliche Orientierung finden, Gemeinschaft erfahren und miteinander leben und feiern. In rhythmisierten Zeiten und gestalteten Räumen begegnen sie vielfältigen religiösen Ausdrucksmöglichkeiten christlichen Glaubens. In Projekten tätiger Nächstenliebe erfahren Menschen die verändernde Kraft des Glaubens. Auf diese Weise wird deutlich, dass Überzeugung und Handeln im christlichen Glauben zusammengehören.“<sup>326</sup>

Die Angebote der Schulpastoral versteht das Leitbild als Bestandteil des Schullebens, die in die Unterrichtsorganisation eingebunden sind, die räumlichen Möglichkeiten der Schule nutzen und vom Engagement der Menschen in der Schule leben.<sup>327</sup>

„Begegnung mit Glaube und Religion wird so zur Einladung. Auf diese Weise fördert Schulpastoral die Einheit von Leib, Geist und Seele und bereichert das Leben, indem sie dem Menschen *religiöse Erfahrungen* ermöglicht und ihn motivieren, das eigene Leben aus dem Glauben zu gestalten.“<sup>328</sup>

Abgerundet wird das Leitbild durch die Beschreibung von fünf Profilelementen, die als Orientierung für die Fortschreibung der Schulprogramme der einzelnen Schulen gedacht sind.

Das inhaltlich-curriculare Profil findet seine Grundlage in den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen. Die einzelnen katholischen Schulen werden zu curricularen Eigenprägungen aufgefordert, die zu einer Auseinandersetzung mit den im Unterricht behandelten Gegenständen aus christlicher Perspektive anregen. Zudem sollen Vernetzungen hinsichtlich exemplarischer Fragestellungen dem Schüler ermöglichen, „die Verhältnisbestimmung von Wissen und Glauben, zeitgemäßer Lebensführung und christlicher Wertorientierung als herausfordernde und lohnenswerte Aufgabe [sc. zu] erfahren.“<sup>329</sup>

Aufgrund des Verständnisses des Lernens und Lehrens als Beziehungsgeschehen gehört zum methodischen Profil die Förderung der Selbsttätigkeit und Kooperationsfähigkeit, die durch Formen offenen Unterrichts wie Freiarbeit, Projektarbeit oder Phasen selbst organisierten Lernens verwirklicht werden kann.

---

<sup>325</sup> Vgl. ebd. 17.

<sup>326</sup> Ebd. 18.

<sup>327</sup> Vgl. ebd. 18

<sup>328</sup> Ebd. 18 (Hervorhebung von cr).

<sup>329</sup> Ebd. 10.



Dem spirituellen Profil kommt in der Ausgestaltung des Schullebens eine besondere Rolle zu, es soll zudem auch bei der Ausgestaltung der anderen Profilelemente berücksichtigt werden.<sup>330</sup>

„Spiritualität zeigt sich im Umgang des Menschen mit seinen Lebensperspektiven und Werthaltungen. Für Menschen, die sich als Glaubende verstehen, gestaltet sich dies als Beziehungsgeschichte mit Gott, mit anderen und mit sich selbst. Solche Begegnungen sind eingebunden in vielfältige Formen kirchlichen Lebens. [...]

Das spirituelle Profil knüpft an die Lebenswirklichkeit der Menschen in der Schule an. Es hilft, den Reichtum kirchlicher Tradition für die Lebensgestaltung zu erschließen und neue Formen und Symbole zu entwickeln, die der Hoffnung auf ein erfülltes und unvergängliches Leben Ausdruck verleihen:

- Die Rhythmisierung der Zeiten und die Pflege von Ritualen belegen die Aufmerksamkeit der Katholischen Schule für das geistige und geistliche Leben.
- Die Unterbrechungen des Alltags verhelfen dazu, wesentliche Erfahrungen des Lebens zu bedenken, das Leben zu feiern und mit Gott zu verbinden.
- Die besondere Kultur der Achtsamkeit und gegenseitigen Wertschätzung kann wachsen in der Erfahrung von Stille, Muße und Begegnung.

Die vielfältigen Formen christlicher Spiritualität sind Grundlage und Quelle gelebter Solidarität und gewinnen dadurch ihre Ausstrahlung.“<sup>331</sup>

Ein weiteres Profilelement ist das soziale Profil, das die katholischen Schulen durch eine Kultur der Achtsamkeit und einem solidarischen Miteinander sowie durch die Zusammenarbeit bspw. mit caritativen Einrichtungen und Kirchengemeinden fördern sollen.

Da das Leitbild in der als künstlerisch-schöpferische Gestaltung von Leben und Welt verstandenen Kultur eine besondere Weise sieht, das Person-Sein des Menschen zum Ausdruck zu bringen, bedarf es auch eines kulturellen Profils. Kunst, Musik, Literatur oder Theater können insofern wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung leisten und Anknüpfungspunkte für religiöse Erfahrungen bieten. Katholische Schulen sollten daher diesen kulturellen Bereichen eine besondere Aufmerksamkeit schenken.<sup>332</sup>

#### **2.3.5.3.2 Kritische Würdigung und schulpastorale Relevanz**

Auch das münstersche Leitbild zeigt, dass katholische Schulen gute Ausgangsbedingungen für schulpastorales Handeln bieten können. Besonders positiv hervorzuheben ist, dass das zugrunde gelegte christliche Menschenbild neben der Würde des Menschen, seines sozialen Charakters, seiner Berufung zur Freiheit und Verantwortung auch einen Verweis auf die Begrenztheit des Menschen enthält und Folgerungen für einen offensiven und positiven Umgang mit Schuld gezogen werden. Die so indirekt thematisierte Erlösungsbedürftigkeit des Menschen kann von der Schulpastoral hinsichtlich des Umgangs mit Schuld gut aufgenommen werden. Ähnlich wertvoll für die Schulpastoral ist auch der Ansatz, dass die Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben eine Herausforderung an alle Fächer und das gesamte Schulleben darstellt. Die Implementierung einer Kultur der (pädagogischen) Nachdenklichkeit ist insofern eine gute Voraussetzung für schulpastorales Handeln, als geistliche Prozesse Zeit brauchen und eine nicht dem Diktat der Schnelligkeit unterworfenen Schule ein Bewusstsein für die Notwendigkeit des Zeitnehmens fördert.

---

<sup>330</sup> Vgl. ebd. 19-20.

<sup>331</sup> Ebd. 20f.

<sup>332</sup> Vgl. ebd. 21f.

Auch die im Leitbild verankerte Überzeugung, dass die Auseinandersetzung mit Glaube und Religion wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ist und der Begegnung mit glaubenden und glaubwürdigen Menschen bedarf, bildet einen guten Hintergrund für schulpastorales Handeln. Grundlegend ist zudem, dass die vielfältigen Angebote der Schulpastoral als integrierter Bestandteil des Schullebens und besonders auch der Unterrichtsorganisation verstanden werden und nicht zuletzt dadurch „einen Rhythmus von Arbeit und Muße, von Aktion und Kontemplation, von Alltag und Feier“<sup>333</sup> erlebbar werden lassen. Hinsichtlich einer mystagogischen Schulpastoral ist es begrüßenswert, dass die Ermöglichung religiöser Erfahrung als ausdrückliches Ziel schulpastoralen Handelns genannt wird.

Kritisch anzumerken ist allerdings die Frage nach den Erfolgsaussichten dieses Leitbildes, das ja von seinem Charakter her weder verbindliche Regelungen für die katholischen Schulen implementiert noch von dem Privatschulrecht Gebrauch macht, eigenes schulisches Recht zu setzen. So muss einerseits befürchtet werden, dass es dieses Leitbild schwer haben wird, die katholischen Schulen nach Innen wirklich zu prägen. Andererseits lässt es die Schulen auch allein, da es durch die fehlende gesetzliche Absicherung den beispielsweise auf Gymnasien zusätzlich zu allen Verdichtungen im Schulalltag noch hinzu kommenden Druck durch die Reduktion der Schulzeit nicht mindert und so eine Kultur der pädagogischen Nachdenklichkeit wohl eher ein frommer Wunsch bleiben wird. Ähnliches wird mutatis mutandis auch für die Forderung der curricularen Eigenprägung gelten.

#### ***2.3.5.4 Das St.-Pius-Gymnasium in Coesfeld als Beispiel für das Bemühen um ein besonderes pädagogisches Profil***

##### ***2.3.5.4.1 Einordnung und inhaltliche Beschreibung***

Wie bereits mehrfach beschrieben, hat das Bistum Münster bisher für seinen nordrhein-westfälischen Teil keine eigene Schulordnung erlassen. Zudem wurde das Pius-Gymnasium, an dem der Autor fünf Jahre als Schulpfarrer tätig war, lange Zeit dadurch geprägt, dass aufgrund des Lehrermangels wenig Wert auf die katholische Einstellung des Bewerbers gelegt wurde bzw. gelegt werden konnte.<sup>334</sup> Dies hat zur Folge, dass es neben Lehrern, die aus dem Glauben leben und denen der Charakter einer katholischen Schule sehr wichtig ist, auch viele eher am katholischen Profil desinteressierte Lehrer und sogar Lehrpersonen mit einer dezidiert antikirchlichen Einstellung gibt. Religiösen Themen wurden daher mit großer Skepsis und mit vielen Ängsten bis hin zur Ablehnung begegnet. Auch wenn sich durch Verjüngung des Kollegiums die Lage entschärft hat, wirken diese Faktoren noch nach.

Trotz dieser recht ungünstigen Ausgangssituation gab es stets eine Gruppe von Lehrern, denen das katholische Profil und insbesondere das christliche Menschenbild am Herzen lagen. Sie suchten nach einer Möglichkeit, dies auf eine konsensfähige Weise in den Schul-

---

<sup>333</sup> Ebd. 15.

<sup>334</sup> Vgl. hierzu den Abschnitt 2.3.6 ‚Chancen, Problemfelder und Handlungsbedarf katholischer Schulen unter dem Fokus der Ermöglichung schulpastoralen Handelns‘.

alltag einzubringen. Dies gelang ihnen mittels des Lions-Quest-Programms „Erwachsen werden“, das sich zwar nicht dezidiert als christlich versteht, aber dem dennoch das christliche Menschenbild zugrunde liegt.<sup>335</sup>

Ziel dieses Programms ist die Förderung der Lebenskompetenz.

„Das Programm will Jugendlichen helfen, indem es ...

1. ihnen Übungsfelder zur Entwicklung und Förderung eines konstruktiven, positiven Sozialverhaltens bietet
2. ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwertgefühl durch Bewusstmachung und Anerkennung ihrer persönlichen Qualitäten stärken möchte
3. den bewussten und angemessenen Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen fördert
4. die Einbindung in eine Gruppe Gleichaltriger und die Fähigkeit zur Solidarität auch mit Andersdenkenden und Menschen fremder Kulturen fördert und die Beziehungen untereinander stärkt
5. die Kritikfähigkeit sich selbst und der Gruppe gegenüber fördert, um negativem Gruppendruck leichter widerstehen zu können
6. eine dem Jugendlichen förderliche Bindung an die eigene Familie unterstützt
7. über die Gefahren von Sucht und Suchtmitteln informiert und die Persönlichkeit der Jugendlichen so stärkt, dass sie den Versuchungen leichter widerstehen können
8. ihnen hilft, eigene Werte, Normen und Ziele zu finden und sich mit vorgesetzten Normen kritisch auseinander zu setzen.“<sup>336</sup>

Es ist bisher<sup>337</sup> gelungen, 14 Lehrer in diesem Programm fortzubilden, einige weitere haben eine Fortbildung schon eingeplant. Organisatorisch hat dieses Programm einen festen Platz im Stundenplan der Orientierungsstufe und beteiligt z. B. durch Elternabende und Übungen die Eltern an diesem Programm.<sup>338</sup>

Flankiert wird das ‚Lions-Quest-Programm‘ durch eine Kultur des fairen Streitens und der Konfliktlösung. Zusammen mit einer Psychologin werden am Ende der Jahrgangsstufe 5 mit allen Sextanern an drei Schultagen Techniken des fairen Streites eingeübt, um ein Bewusstsein für eine faire Streitkultur zu entwickeln. Da dieser Ansatz erfahrungsbezogen arbeitet, hat ein Großteil des Kollegiums auf freiwilliger Basis an einer entsprechenden Fortbildung teilgenommen, um selber die Techniken zu erproben und das eigene Bewusstsein zu schärfen. In ähnlicher Weise wird mit den Eltern gearbeitet.<sup>339</sup>

Ein Bewusstsein für das christliche Menschenbild wird zudem durch das 2003 gestartete Projekt ‚Soziales Engagement‘ gefördert. Ziel dieses Projektes ist es,

„den Schülerinnen und Schülern die Begegnung mit Menschen, die auf die Hilfe anderer angewiesen sind, zu ermöglichen und gleichzeitig das Empfinden von Sozialverpflichtung und die Bereitschaft zur Solidarität wachsen und reifen zu lassen.“<sup>340</sup>

Jeder Schüler des Pius-Gymnasiums leistet im Zeitraum der Jahrgangsstufen 9 und 10 innerhalb der Schule oder einer sozialen Einrichtung 20 Stunden ehrenamtliche Arbeit. Dieses Projekt ist mit der Schulpastoral vernetzt, die innerhalb der obligatorischen Tage der religiösen Orientierung in der Jahrgangsstufe 10 diese Erfahrungen mit den Schülern re-

---

<sup>335</sup> Vgl. als Grundinformation: Hilfswerk der Deutschen Lions, *Über Lions Quest (LQ)*, in: <http://www.lionsquest.de> (28.07.2009).

<sup>336</sup> St.-Pius-Gymnasium (Hg.), *Schulprogramm*, Coesfeld 2003, 23 (erhältlich direkt über die Schule: Gerlever Weg 5, 48653 Coesfeld, [pius-gymnasium@bistum-muenster.de](mailto:pius-gymnasium@bistum-muenster.de)).

<sup>337</sup> Stand 12/2008.

<sup>338</sup> Vgl. St.-Pius-Gymnasium (Hg.), *Schulprogramm* 23-25.

<sup>339</sup> Vgl. ebd. 77f, 81-83.

<sup>340</sup> Kraft, Judith, *Soziales Engagement - ein neues Projekt*, in: <http://www.piuscoe.de> (28.07.2009).

flektiert, den christlichen Hintergrund erhellt und Hilfen anbietet, die Erfahrungen im sozialen Bereich in den eigenen Lebensentwurf zu integrieren.<sup>341</sup>

Seit über 15 Jahren wurde zudem als Teil des Bemühens um eine ganzheitliche Erziehung die Freiarbeit in den Stundenplan der Orientierungsstufe aufgenommen.<sup>342</sup> Aufgrund der Überzeugung, dass die musikalische Erziehung einen wichtigen Grundstein für die Persönlichkeitsbildung der Schüler legt, hat das Pius-Gymnasium darüber hinaus einen differenzierten Musikunterricht zur Förderung besonders interessierter Schüler im Schulprogramm etabliert.<sup>343</sup>

Die oben skizzierten Beispiele sind freilich nicht nur an katholischen Schulen möglich, sie sind aber aus dem Verantwortungsgefühl engagierter christlicher Lehrer entstanden, um das christliche Menschenbild den Schülern zu vermitteln und es an der Schule auch zu leben. Zudem hat das Pius-Gymnasium insofern seine missionarische Verantwortung wahrgenommen, als es Trendsetter auch für die anderen Schulen in Coesfeld geworden ist, die Elemente dieses Schulprogramms übernommen haben.

Das Pius-Gymnasium ist damit ein Beispiel für die Richtigkeit der These K. Lehmanns, dass pädagogische „Reformideen [...] besonders gut an Freien Schulen [sc. gedeihen], die gegenüber den staatlichen Schulen größere organisatorische und pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten haben. Katholische Schulen verstehen sich auch als Experimentierfeld, auf dem Neues erprobt werden kann, das, wenn es erfolgreich ist, von anderen Schulen gerne übernommen wird.“<sup>344</sup>

Insofern ist seiner Forderung und Hoffnung nur zuzustimmen.

„Deshalb müssen Katholische Schulen ihr Schulleben aber auch selbstständig gestalten können und dürfen ihnen weder von staatlicher Seite noch vonseiten der kirchlichen Träger unnötige Auflagen gemacht werden. Es muss auch einmal in Kauf genommen werden, dass nicht jede Reformidee sich als realisierbar erweist und nicht jedes Projekt auf Anhieb ein Erfolg wird. Langfristig werden Staat und kirchliche Träger für das Vertrauen, das sie in die Eigenverantwortung einer Schulgemeinschaft gesetzt haben, mit einem lebendigen und innovationsfähigen Schulwesen belohnt.“<sup>345</sup>

#### **2.3.5.4.2 Kritische Würdigung und schulpastorale Relevanz**

Das Pius-Gymnasium zeigt exemplarisch, wie es an einer katholischen Schule auch bei eher ungünstigen Rahmenbedingungen gelingen kann, ein spezifisches Profil zu entwickeln und zu profilieren. Lions Quest unterstützt schulpastorales Handeln, indem es zur Etablierung eines christlichen Menschenbildes und zur Identitätsbildung beiträgt. In ähnlicher Weise trägt die Förderung einer fairen Streitkultur oder das verbindliche soziale Engagement zur Förderung christlicher Verhaltensweisen bei. Einen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung leisten auch die Freiarbeit und die besondere musikalische Erziehung.

Aus schulpastoraler Sicht ist zunächst einmal erfreulich, dass die Schulseelsorge durch die ihr überlassene Reflexion des sozialen Engagements und durch Beteiligung am fairen

---

<sup>341</sup> Vgl. Kraft, *Soziales Engagement*.

<sup>342</sup> Vgl. St.-Pius-Gymnasium (Hg.), *Schulprogramm* 25f.

Zu Bedeutung und Konzeption von Freiarbeit vgl. auch den Abschnitt 2.3.5.1.2.2 ‚Die Praxisschritte des Marchtaler Planes‘.

<sup>343</sup> Vgl. St.-Pius-Gymnasium (Hg.), *Schulprogramm* 26f.

Vgl. hierzu auch: BGV MS, *Leitbild für die katholischen Schulen* 21f.

<sup>344</sup> Lehmann, *Schule als Ort* 111f.

<sup>345</sup> Ebd. 112.

Streiten mit in die pädagogische Konzeption eingebunden ist. Wünschenswert wäre allerdings eine durchgehende christliche und ins Wort gebrachte Deutung<sup>346</sup> dieses Engagements durch das Lehrerkollegium, da ohne diese die spezifisch christliche Reflexion durch die Schulpastoral isoliert und unverbunden dasteht.

Trotz kritischer Einwände bleibt auch hinsichtlich des Pius-Gymnasiums festzuhalten, dass eine katholische Schule gute Verwirklichungsmöglichkeiten für Schulpastoral bietet. Festzuhalten bleibt zudem die wichtige Rolle engagierter Lehrer, die wirklich im christlichen Glauben verwurzelt sind und diese Verwurzelung zugleich als Aufgabe erfahren.

### **2.3.5.5 Fazit**

Anhand des Marchtaler Planes, der ignatianischen Pädagogik, des Leitbildes der katholischen Schulen im Bistum Münster und des St.-Pius-Gymnasiums wurden exemplarisch pädagogische Konzepte und konkrete Verwirklichungsformen an katholischen Schulen vorgestellt, kritisch gewürdigt und auf ihre schulpastorale Relevanz untersucht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei allen Beispielen mit ihren spezifischen Stärken und Schwächen schulpastorales Handeln auf vielfache Art und Weise in unterschiedlicher Intensität gefördert wird.

Der Marchtaler Plan bietet durch den fest installierten Morgenkreis und den im Lehrplan verankerten vernetzten Unterricht gute Voraussetzungen für schulpastorales Handeln, erfordert aber einen hohen administrativen Aufwand.

Die ignatianische Pädagogik ist sicherlich mit einem geringeren Aufwand umsetzbar und bietet aufgrund ihrer Fundierung in den geistlichen Übungen des Ignatius eine gute Basis für eine mystagogische Schulpastoral, erfordert aber eine konkrete Implementierung durch den Schulträger, um katholische Schule wirklich prägen zu können und nicht bei einem empfehlenden Charakter stehen zu bleiben.

In ähnlicher Weise bietet das Leitbild der katholischen Schulen im Bistum Münster u. a. durch sein Verständnis, dass die Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben das gesamte Schulleben herausfordert, ein gutes Fundament für schulpastorales Handeln, wird es aber aufgrund der nicht gegebenen rechtlichen Verankerung nicht leicht haben, die katholischen Schulen umfassend zu prägen. Erschwerend kommt hinzu, dass im Gegensatz zu der in den geistlichen Übungen verwurzelten ignatianischen Pädagogik die Elemente eines diözesanen spirituellen Fundamentes um des Konsenses willen vielfältiger sind bzw. auch sein müssen und so an Prägnanz und Prägekraft verlieren.

Das Beispiel des Pius-Gymnasium skizziert wie auch unter eher schwierigeren Bedingungen engagierte, im Glauben verwurzelte Lehrer an einer katholischen Schule Konzepte zur Verwirklichung eines christlichen Menschenbildes installieren können, die Schulpastoral dabei integrieren und ihr so eine gute Ausgangsbasis ermöglichen.

---

<sup>346</sup> Zur Relevanz der Deutung vgl. Kapitel 5 ‚Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral‘.

### 2.3.6 Chancen, Problemfelder und Handlungsbedarf katholischer Schulen unter dem Fokus der Ermöglichung schulpastoralen Handelns

Die Darstellung der Chancen und Verwirklichungen der Möglichkeiten der katholischen Schulen sind nicht exklusiv zu verstehen, da selbstverständlich auch an öffentlichen Schulen ein christliches Menschenbild gelebt werden kann und auch gelebt wird.

Vielmehr zeigt der Abschnitt 2.3 ‚Katholische Schulen - ein besonderes Engagement der Kirche im schulischen Bereich‘ positiv die Ausrichtung der katholischen Schulen auf eine Erziehung aus dem Glauben heraus und zum Glauben hin. Die kirchlichen Schulen möchten ein Umfeld anbieten, das den am Schulgeschehen Beteiligten hilft, die Relevanz der Gottesfrage für ihr Leben zu entdecken und zugleich Erfahrungen mit Gott zu machen. Wesentliche Ziele sind weiter, die persönliche Entwicklung ihrer Schüler gerade in der Begegnung mit dem Glauben zu fördern, ihnen eine durch den Glauben geprägte Sicht der Wirklichkeit zu eröffnen sowie sie in die Kultur des Gespräches mit Gott und in die Mitfeier der Liturgie einzuführen. Katholische Schulen möchten Orte der Begegnung mit christlichem Leben und Kirche werden, „Biotope des Glaubens“<sup>347</sup> und „Räume der Einübung, der Erprobung und Bewährung des christlichen Glaubensweges“<sup>348</sup>. Eine sich als katholischen und kirchlichen Lebensraum verstehende Schule kann zudem mit Eckhard Nordhofen als idealer Ort angesehen werden, „um das spannungsvolle Miteinander von Normalität und Sakralität, von Eschatologie und Alltag zu kultivieren, einzuüben und habituell werden zu lassen.“<sup>349</sup> In den katholischen Schulen liegt also soviel an Potenz, dass die vom Konzil gewünschte Förderung der katholischen Schulen als äußerst sinnvoll erscheint. Die vielfältigen Chancen der katholischen Schulen dürfen aber nicht über die Probleme bei der Verwirklichung ihrer Ziele hinwegtäuschen. Abgesehen von den Schülern, die in den römischen Dokumenten die wichtigsten Adressaten des Handelns der katholischen Schulen sind und deren Besuch einer katholischen Schule nicht unbedingt positive Auswirkungen auf ihr religiöses Leben haben muss,<sup>350</sup> besteht die Schulgemeinschaft auch aus den Eltern, Lehrern und weiteren Mitarbeitern. Die Kongregation für das katholische Bildungswesen hebt die dringende Notwendigkeit hervor, dass

„alle Mitglieder der Schulgemeinschaft - wenn auch in verschiedenen Ausmaßen - ausdrücklich und gemeinsam an der christlichen Schauweise teilhaben, so daß die Grundsätze des Evangeliums zu ihren Erziehungsregeln, ihrem inneren Handlungsantrieb und zu ihrem Endzweck werden.“<sup>351</sup>

Lehrer und Eltern tragen demzufolge eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Ziele der katholischen Schulen, ihre diesbezüglichen Einstellungen werden daher im Folgenden skizziert. Dies ermöglicht die Erhebung eines Handlungsbedarfes seitens der Schulpastoral und des Schulträgers.

---

<sup>347</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat* 25.

<sup>348</sup> Ebd. 25.

<sup>349</sup> Nordhofen, Eckhard, *Nachfrage steigend: Was ist katholisch an der Katholischen Schule?*, in: Wittenbruch, Wilhelm/ Kurth, Ulrike (Hg.), *Katholische Schulen: Nachfrage steigend - Bildungswert fallend? (Reihe Schule und Unterricht, hrsg. von Jörg, Petersen und Gerd-Bodo Reinert)*, Donauwörth 1999, 113-123, hier: 121.

<sup>350</sup> Vgl. Kongregation, *The religious dimension* 19.

<sup>351</sup> Kongregation, *Die katholische Schule* 34.

Einen guten Einblick in die Motivationslage der *Eltern* bietet Gabriele Rüttiger, die mit der aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung stammenden Methode der narrativen Interviews zwei Hauptstränge von Motivationen für den Besuch einer konkreten katholischen Schule - einer Mädchenrealschule in Trägerschaft der Maria-Ward-Schwestern in Bayern - herausarbeitet. Ausschlaggebend für die Entscheidung, das eigene Kind auf diese Schule zu schicken, waren auf der einen Seite oft zunächst die guten Erfahrungen, die Mütter, Verwandte oder Bekannte in ihrer eigenen Schulzeit an dieser Schule gemacht haben wie das Aufgehobensein, die größere Strenge, das Behütet- und Angenommensein, die Sorge der Lehrkräfte um die Mädchen und die größeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Motivation wird gestärkt durch den guten Ruf der Schule und den auch heute anscheinend gegebenen guten Berufsaussichten der Absolventinnen. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass durch den Charakter als Angebotsschule eine homogene Schülerinnen- und Elternschaft zustande kommt, die mehr Interesse an der Entwicklung ihrer Kinder hätte als Eltern, die ihre Kinder automatisch zu einer staatlichen Schule schicken. Die kirchliche Schule sei kein Auffangbecken und zeichne sich durch größere Motivation der Lehrerschaft aus. Zudem wird ihr eine besondere Kompetenz im Bereich der Werteerziehung zugesprochen. Auf der anderen Seite gibt es auch den ausdrücklichen Wunsch von Eltern, die selber praktizierende Christen sind, dass die katholische Schule sie in der christlichen Erziehung unterstützt und dass sie gleichgesinnte Eltern in der Elternschaft einer kirchlichen Schule finden.<sup>352</sup> Zudem verbinden manche mit dem christlichen Glauben weniger vertraute Eltern mit dem Besuch einer katholischen Schule ihrer Kindern den Wunsch, über die religiöse Erziehung ihrer Kinder in der Schule auch selbst einen Kontakt zum christlichen Glauben zu bekommen.<sup>353</sup>

Diese kurze Skizze führt anschaulich die gemischten und divergierenden Motivationen für den Besuch einer katholischen Schule vor Augen. Besonders deutlich wird, dass der christliche Glaube nur einen Aspekt unter mehreren darstellt. Es ist daher damit zu rechnen, dass ein gelebtes spezifisch katholisches Profil besonderer Bemühungen bedarf.

Auch die Beweggründe der *Lehrer*, an einer katholischen Schule zu unterrichten, unterliegen einer großen Bandbreite. Der Schulträger hat zwar die Freiheit, unter den sich bewerbenden Lehrern zu wählen. Allerdings trat in den Zeiten des Lehrermangels die persönliche Einstellung des Bewerbers zu Glaube und Kirche in den Hintergrund, so dass aufgrund derartiger Sachzwänge an katholischen Schulen auch Lehrer mit einer distanzierten oder auch ablehnenden Einstellung zu Glaube und Kirche zu finden sind. In den Zeiten des Lehrerüberschusses ist die katholische Schule für einige die einzige Möglichkeit, den Lehrerberuf ausüben zu können, so dass bei den Bewerbern ein hohes Potential für Kompromissbereitschaft zu erwarten ist. Es gibt aber auch Lehrer, die sich bewusst als Christen für eine kirchliche Schule entscheiden. Insgesamt beobachtet Gabriele Rüttiger, dass „für die Lehrkräfte die kirchliche Schule in äußerst seltenen Fällen ein Entscheidungskriterium ist.“<sup>354</sup>

---

<sup>352</sup> Vgl. Rüttiger, Gabriele, *Die Maria-Ward-Realschule* 253-263.

<sup>353</sup> Vgl. Lehmann, *Schule als Ort* 113.

<sup>354</sup> Rüttiger, *Die Maria-Ward-Realschule* 245-267, Zitat 263.

Zudem scheint bisweilen das als unproblematischer als an manchen staatlichen Schulen empfundene Klientel an einer katholischen Schule ausschlaggebend für eine Bewerbung zu sein.

Diese Beobachtungen legen nahe, dass nicht ohne weiteres damit gerechnet werden darf, dass die Lehrer an katholischen Schulen den Erwartungen einer durch den katholischen Glauben geprägten Lehrerpersönlichkeit entsprechen, deren Aufgabe Harald Ludwig knapp und präzise wie folgt zusammenfasst:

„Will der Lehrer an der katholischen Schule seinem pädagogischen Auftrag nachkommen und Erziehen und sachgetreues Unterrichten miteinander vereinbaren, so steht er vor der Aufgabe,

- einer Verengung des Wirklichkeitsverständnisses unter dem Einfluß des positivistischen Wissenschaftsideals entgegenzuwirken,
- dabei die Grenze wissenschaftlicher Betrachtungsweise und die Relativität von Fachwissen in seinem Fach deutlich zu machen,
- die Schüler anzuleiten, die qualitative Dimension der Wirklichkeit zu sehen,
- zu versuchen, die Sinnfrage durchgängig in seinem Unterricht einzubeziehen.“<sup>355</sup>

Die Kirchlichkeit der katholischen Schule wird nicht unbedingt als Ressource erfahren, vielmehr erscheint sie aufgrund der Abhängigkeit vom kirchlichen Träger nicht wenigen Lehrern als latente Bedrohung ihrer beruflichen Existenz.

Hinzu kommt, dass es auch kirchlich eingestellten Persönlichkeiten schwer fällt, über den eigenen Glauben zu sprechen.

Die Skizze der divergierenden Einstellungen der Eltern und Lehrer an katholischen Schulen legt den Schluss nahe, dass eine Verbesserung der positiven Auswirkungen der katholischen Schule auf ihre Schüler nicht allein durch eine Intensivierung der seelsorglichen Bemühungen um die Schüler erreicht werden kann.

Die Eltern nehmen bei der religiösen Erziehung ihrer Kinder eine Schlüsselstellung ein. Durch ihr Verhalten hinsichtlich des Glaubens geben sie ihren Kindern entscheidende Vorgaben mit. Zudem kann eine religiöse Erziehung nur schwer gelingen, wenn sie vom Alltag und konkreten Leben losgelöst ist.<sup>356</sup> Schulpastorales Handeln ist daher aufgefordert, die Eltern als wichtige Zielgruppe in den Blick zu nehmen und ihnen bspw. Abende mit Glaubensgesprächen oder zu ausgewählten theologischen Themen anzubieten.<sup>357</sup> Um

---

<sup>355</sup> Ludwig, Harald, *Der Lehrer an der katholischen Schule*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd. 2, Pädagogische Beiträge, Heft 13, Köln 1992, 16f.

H. Ludwig unterscheidet zudem vier Schlüsselqualifikationen des Lehrers an katholischen Schulen: die fachlich-wissenschaftliche, die erziehungswissenschaftliche, die personal-menschliche und die glaubensmäßig-theologische Qualifikation. Besonders die Letztere erfordere eine entsprechende persönliche Lebensführung (vgl. ebd. 32-37).

„Sicherlich hat bei den Schülern das gelebte Glaubenszeugnis die größere Überzeugungskraft gegenüber einer bloß gelehrten Synthese (sc. von Glauben und Leben bzw. Kultur).“ (ebd. 37).

<sup>356</sup> Vgl. Biesinger, Albert/ Bendel, Herbert/ Biesinger, David, *Gott mit neuen Augen sehen. Wege zur Erstkommunion*. Familienhandbuch, München 1999, 12-19.

Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss. Ein Blick auf gesellschaftliche Vorgaben, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten‘.

<sup>357</sup> Erich Schmutz nennt als Beispiel die Einrichtung eines Elternforums, in dessen Rahmen mit Eltern mehrmals im Jahr pädagogische, aber auch religiöse Probleme besprochen würden. Die Dankbarkeit der Eltern beweise seines Erachtens, dass eine Betreuung der Eltern durch die Schule honoriert würde. So habe die Kirche mit der katholischen Schule nicht nur die Verpflichtung, den Eltern in der Bewältigung ihrer erzieherischen Probleme wirksame Hilfe anzubieten, sondern auch die Möglichkeit, die Familien seelsorglich zu begleiten (vgl. Schmutz, Erich, *Katholische Privatschulen*, in: LS 33 (1982), 64-66, hier: 66f).



ein Interesse für derartige Angebote zu wecken, ist es zudem unabdingbar, dass der Schulseelsorger bei vielen schulischen Aktivitäten sichtbar präsent ist und die Möglichkeit nutzt, Kontakte zu knüpfen.

Die skizzierte Motivation von Lehrern an katholischen Schulen legt die Vermutung nahe, dass eine Prüfung formaler Kriterien hinsichtlich der katholischen Eignung bei Neueinstellungen oder Beförderungen vielfach zu einer trügerischen Sicherheit bezüglich der Bereitschaft führt, in der Schule Zeugnis für den Glauben abzulegen. Wünschenswert wäre vielmehr das Ausloten der Bereitwilligkeit, bewusst einen Glaubensweg auch an der Schule zu gehen und diese dahingehend mitzuprägen bzw. der aufrichtige Wunsch, sich auf einen derartigen Weg zu begeben.

Damit es der Schulpastoral gelingen kann, Lehrkräfte für diesen Weg zu motivieren und zu befähigen, bedarf es der konkreten Verortung im schulischen Leben und der engen Kooperation mit der Lehrerfortbildung. Dem Schulträger kommt daher m. E. die Aufgabe zu, hierfür *einen institutionellen und damit auch rechtlich verbindlichen Rahmen* zu schaffen. Damit würde ein Raum installiert, der die Chance beinhaltet, über den Glauben ins Gespräch zu kommen. Der primäre Inhalt der Lehrerfortbildung ist zunächst in der Initiierung des Dialogs zwischen Kultur und Glauben zu sehen, der prinzipiell bei jedem Unterrichtsgegenstand möglich ist und daher für alle Lehrer obligatorisch sein sollte.<sup>358</sup> Hierbei scheint die Einbindung des in Seelsorge und Theologie ausgebildeten und erfahrenen Schulseelsorgers sinnvoll zu sein, damit er auf dem Hintergrund des Dialogs zwischen Kultur und Glaube einen Raum installieren kann, um über den Glauben ins Gespräch zu kommen und sich so gegenseitige Hilfen für die persönliche Synthese von Glauben und Leben zu geben.<sup>359</sup> In diesem Austausch können Fähigkeiten erworben werden, die auch die Lehrer unterstützen, denen es bisher schwer fällt, über ihren Glauben zu sprechen.

Ein solcher Rahmen könnte zudem das Verhältnis zwischen dem Glauben als persönliche Angelegenheit und seinem Gemeinschaftscharakter - wie ihn Kardinal Lehmann ansprechend und nachvollziehbar beschreibt - angemessen berücksichtigen und verdeutlichen.

„Das Gespräch mit Gott ist sicher eine sehr persönliche Angelegenheit. Aber wir führen dieses Gespräch nicht allein, sondern in Gemeinschaft mit vielen Menschen unterschiedlicher sozialer, kultureller und geografischer Herkunft. Wir brauchen diese kirchliche Gemeinschaft, die auch jene umfasst, ‚die uns im Glauben vorangegangen sind‘, um nicht selbst gemachten Gottesvorstellungen aufzusitzen. Der Dialog der Christen untereinander ist deshalb ein unverzichtbarer Teil des Gespräches mit Gott. Die Gemeinschaft mit Gott und untereinander ist das Wesen der Kirche.“<sup>360</sup>

---

<sup>358</sup> Vgl. Kasper, Helmut, *Lehrerfortbildung an der katholischen Schule*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd.2, Pädagogische Beiträge, Heft 18, Köln 1992, 13-16.

<sup>359</sup> Dieses Vorgehen, das auch in der Lehrerausbildung seinen Niederschlag finden sollte, empfiehlt die Kongregation für das katholische Bildungswesen nachdrücklich hinsichtlich der Erziehung der Schüler. Der Dialog zwischen Glaube und Kultur „is a dialogue which may, one day, lead to the students' genuine synthesis of the two.“ (Congregation for catholic education, *Lay Catholics in Schools. Witnesses to Faith*, Rom 1982, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19821015\\_lay-catholics\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_en.html) (27.07.2009)), # 49.

Zur Lehrerausbildung vgl. ebd. # 64.

<sup>360</sup> Lehmann, *Schule als Ort* 112.

Ausgehend von seinem Verständnis von Kirche als Ort des Gespräches mit Gott versteht Kardinal Lehmann im Folgenden eine kirchliche Schule als

„eine Schule, die bewusst an diesem Gespräch mit Gott teilnimmt, die Bildung und Erziehung in das Gespräch mit Gott einbezieht und so selbst zum Ort der Gottesbegegnung wird. Im Gespräch mit Gott finden eine kirchliche Schule und die sie tragende Erziehungsgemeinschaft ihre Identität.“<sup>361</sup>

Die Identität einer katholischen Schule konkretisiert sich demzufolge darin, den am Schulgeschehen Beteiligten zu helfen, bewusste Gesprächspartner Gottes zu werden. Auch wenn es freilich nicht machbar ist, dass jemand wirklich in den Dialog mit Gott eintritt, ist aber „die Kultur des Gespräches mit Gott lehrbar und lernbar, ja sie muss sogar - wie jede andere Kultur auch - gelernt und eingeübt werden.“<sup>362</sup>

Die Lern- und Lehrbarkeit sowie die Notwendigkeit des Einübens einer Kultur des Gespräches mit Gott legitimiert m. E. einen institutionellen Rahmen für das Glaubensgespräch innerhalb der Lehrerschaft einer katholischen Schule auch hinsichtlich der dem Glauben und der Kirche distanziert oder ablehnend gegenüberstehenden Lehrern. Ähnlich wie den Schülern die Erlernbarkeit und Einübung eines Unterrichtsstoffes abverlangt werden kann, ist m. E. auch den Lehrern einer katholischen Schule im Rahmen ihres Dienstvertrages zuzumuten, sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Glauben im Rahmen institutionalisierter Veranstaltungen einzulassen.

Inwieweit sie dann wirklich in einen persönlichen Dialog mit Gott eintreten, entzieht sich den Möglichkeiten der solche Veranstaltungen Durchführenden.<sup>363</sup>

Mit der Forderung an den Schulträger, einen institutionellen und damit auch rechtlich verbindlichen Rahmen für die religiöse Weiterbildung der Lehrer zu installieren, wurde neben der Motivationsfrage der Eltern und Lehrer das dritte Problemfeld hinsichtlich der katholischen Schulen angesprochen: die geringe Neigung katholischer Schulen die Möglichkeit wahrzunehmen, in Bezug auf Lehrpläne und Rahmenrichtlinien eigenes Recht zu schaffen. Wie das Bistum Münster verzichteten viele katholische Schulträger darauf, eigene trägerschaftliche Ordnungen zu erstellen und lassen so dem staatlichen Recht eine Auffangfunktion für die tägliche schulische Praxis zukommen. Manfred Balduns ist auch aus eigenen Erfahrungen als Lehrer und Schulseelsorger an einer bischöflichen Schule zuzustimmen, dass diese Konstruktion geeignet ist, „die falsche Vorstellung aufkommen zu lassen, man sei dem staatlichen Schulrecht auch im trägerschaftlichen Freiraum unterworfen.“<sup>364</sup> Ebenso kann Rainer Buchers Eindruck aus eigener Erfahrung unterstützt werden, dass es sich bei der Schule „um einen zur Zeit hoffnungslos überregulierten Ort handelt - inklusive der

---

<sup>361</sup> Ebd. 113.

<sup>362</sup> Ebd. 113.

<sup>363</sup> Vgl. hierzu auch R. Buchers These: „Die theoretische Auseinandersetzung mit der katholischen Tradition kann niemanden an einer katholischen Schule erlassen werden, in der religiösen Praxis gibt es aber nichts als Freiwilligkeit.“ (Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 156).

E. Schmutz geht in seinen Forderungen einen Schritt weiter: „Standpunktlosigkeit, Feigheit und Scheu [sc. der Lehrer an katholischen Schulen], in der Öffentlichkeit und auch im Klassenraum Christentum zu bekennen und Christentum zu leben, sind wahrlich kein erfolgreicher praktischer Anschauungsunterricht für ein christliches Leben. Zur Erziehung aus christlicher Verantwortung gehört vor allem das Zeugnis des Erziehers.“ (Schmutz, *Katholische Privatschulen* 65).

<sup>364</sup> Balduns, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht* 23.

vielen kleinen Fluchten Einzelner, wie man es an solchen Orten halt macht, um zu überleben.<sup>365</sup>

Nicht zuletzt angesichts der teilweise sehr heftig geführten Bildungsdebatte wäre daher m. E. mehr Mut der katholischen Schulträger wünschenswert, entschieden eigene Wege zu gehen, um so auf Dauer eine echte Alternative in der Schullandschaft darzustellen und den Druck auf die einzelnen Schulen zu mindern, der bspw. aus den mit der Reduktion auf 12 Schuljahre bei Gymnasien zunehmenden Verdichtungen resultiert. Hier könnten spürbare Entlastungen für die Schulen erreicht werden, die pädagogische Freiräume bereits nutzen.<sup>366</sup>

Nehmen katholische Schulträger allzu bereitwillig die aufgenötigten Anpassungen an das öffentliche Schulwesen hin, kann dies - so warnt Hermann Avenarius eindrücklich -

„zu einer Gleichförmigkeit der katholischen Schule führen, die sich nicht immer auf Äußerlichkeiten beschränkt, sondern gelegentlich auf die Inhalte durchschlägt und dadurch ihre christlichen Konturen verschwimmen läßt.“<sup>367</sup>

Nötig sei daher, solchen Versuchungen standzuhalten und nicht die eigene religiöse Grundlage und das auf ihr beruhende Profil preiszugeben. Nur so würde der vom Grundgesetz eröffnete Freiraum auch ausgeschöpft.<sup>368</sup>

Um die hierzu benötigte Phantasie, Kreativität und Spontaneität aller am Schulgeschehen Beteiligten zu fördern und freizusetzen, hält Rainer Bucher zu Recht eine institutionelle Phantasie für notwendig.

„Warum wagt man da nicht mehr? Warum wagt man etwas nicht mehr innovative Distanz zum staatlichen Schulsystem in den Lehr- und Unterrichtsformen und selbst in den Lerninhalten?“<sup>369</sup>

Welche positiven Anknüpfungspunkte sich für die Schulpastoral durch vom Träger installierte, rechtlich abgesicherte pädagogische Konzepte ergeben können, wurde anhand des Marchtaler Plans und der ignatianischen Pädagogik dargestellt. Eine Implementierung besonderer pädagogischer Konzepte bietet demgemäß eine gute Basis, um die Bemühungen um eine christliche Erziehung auch institutionell abzusichern. Das dispensiert die Schulpastoral freilich nicht davon, sich besonders den Lehrern zuzuwenden, da auch noch so gute pädagogische Konzepte nicht ohne davon überzeugte Lehrerpersönlichkeiten auskommen können.

**Fazit:** Die katholische Schule kann hervorragende Chancen für die Verwirklichung von Schulpastoral bieten. Die vorstehenden Überlegungen zeigen jedoch drei wesentliche Problemfelder: die unterschiedlichen Motivationen der Eltern, ihr Kind auf eine katholische Schule zu schicken; die mannigfachen Beweggründe der Lehrer, an einer katholischen

---

<sup>365</sup> Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 155.

<sup>366</sup> Vgl. Abschnitt 2.3.5.4 „Das St.-Pius-Gymnasium in Coesfeld als Beispiel für das Bemühen um ein besonderes pädagogisches Profil“.

<sup>367</sup> Avenarius, Hermann, *Der Staat und die katholische Schule*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd. 2, Pädagogische Beiträge, Heft 2, Köln 1992, 49.

<sup>368</sup> Vgl. Avenarius, *Der Staat und die katholische Schule* 49.

<sup>369</sup> Bucher, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte* 155.

Vgl. auch die Einschätzung Harald Ludwigs:

„Ohnehin scheint der curriculare Spielraum, welcher der katholischen Schule in freier Trägerschaft gegeben ist, bisher noch zu wenig für das Einbringen christlicher Vorstellungen genutzt worden zu sein.“

(Ludwig, Harald, *Der Lehrer an der katholischen Schule* 38).

Schule zu arbeiten sowie die geringe Neigung katholischer Schulen, ihre Möglichkeiten wahrzunehmen, eigenes Recht zu setzen und einen verbindlichen Rahmen bspw. für religiöse Lehrergespräche zu installieren. Die beiden erst genannten Problemfelder betreffen direkt die Schulpastoral, das zuletzt Genannte erfordert das Handeln des Schulträgers.

#### **2.4 Vergleich der Rahmenbedingungen für schulpastorales Handeln an öffentlichen und katholischen Schulen unter rechtlicher und inhaltlicher Rücksicht - Fazit**

Die rechtlichen Möglichkeiten der Schulpastoral an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen<sup>370</sup> sind zumeist Kann-Bestimmungen. Rechtlich abgesichert sind der Religionsunterricht und wöchentliche Schulgottesdienste; sofern die Schulkonferenz zustimmt sind Tage religiöser Orientierung oder eine Zusammenarbeit im Rahmen der Öffnung von Schule möglich; die Schulleitung kann dem Wunsch nach Kontaktstunden von Seelsorgern nachkommen.<sup>371</sup> Formal betrachtet gelten diese gesetzlichen Regelungen auch für die katholischen Schulen im nordrhein-westfälischen Teil des Bistums Münster, da hier die Möglichkeit nicht wahrgenommen wird, eine eigene, die gesetzliche Schulordnung ersetzende Rahmenschulordnung zu erlassen.<sup>372</sup> Allerdings ergibt sich aus der im Bistum Münster erlassenen Mitwirkungsordnung, dass die Schulkonferenz keine dem Wesen und der Zielsetzung bischöflicher Schulen widersprechende Entschlüsse durchsetzen kann.<sup>373</sup> Insofern ist davon auszugehen, dass die an öffentlichen Schulen möglichen schulpastoralen Verwirklichungen an katholischen Schulen nicht nur realisierbar sind, sondern aufgrund des Profils katholischer Schulen auch tatsächlich verwirklicht werden bzw. ansonsten ein Desiderat darstellen.

Es ist zu vermuten, dass diese Einschränkung der Kompetenz der Schulkonferenz an katholischen Schulen sowie insbesondere die im Arbeits- bzw. Schulvertrag obligatorische Zustimmung zu den Zielen des Trägers zu unterschiedlichen Verwirklichungen von Schulpastoral an katholischen und öffentlichen Schulen führen.

Aufgrund des notwendigen Konsenses, der in der Schulkonferenz einer weltanschaulich neutralen Schule erst hergestellt werden muss, werden es schulpastorale Konzepte, die der Wertevermittlung und Humanisierung der Lebenswelt Schule sowie der Identitätsfindung und Orientierung auf dem religiösen Markt dienen, an öffentlichen Schulen leichter haben als Entwürfe, die eine persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung in den Mittelpunkt stellen.<sup>374</sup>

Weiterführend auch hinsichtlich der verschiedenen Ausgangssituationen von Schulpastoral an öffentlichen und katholischen Schulen unter inhaltlicher Rücksicht sind die Beobachtungen Roman Mensings zum heterogenen, sich aus dem unterschiedlichen Schulcharakter ergebenden Profil des sowohl an öffentlichen als auch an katholischen Schulen obligatorischen Religionsunterrichts.

---

<sup>370</sup> Zur Begründung der Beschränkung der rechtlichen Darstellung auf NRW vgl. FN 68.

<sup>371</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.1 ‚Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an staatlichen Schulen‘.

<sup>372</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.2.3 ‚Nutzung der Gestaltungsfreiräume am Beispiel des Bistums Münster‘.

<sup>373</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.2.3.2 ‚Mitwirkung im bischöflichen Schulwesen des Bistums Münster‘.

<sup>374</sup> Vgl. hierzu ausführlicher den Abschnitt 3.1.3 ‚Kriterien für schulpastorale Konzepte und ihre gesellschaftliche Konsensfähigkeit‘.

Die soziokulturellen Voraussetzungen an katholischen Schulen seien durch die häufig von der zufälligen Konstellation an öffentlichen Schulen abweichende Überzahl katholischer Schüler<sup>375</sup> und der vorwiegend konfessionellen Zusammensetzung des Lehrerkollegiums gekennzeichnet. Hinzu komme ein zumindest häufiger bewusst religiöses Elternhaus und bisweilen noch das Vorkommen von Ordenschristen. Zudem dürften Kirche und Religion in der Regel an einer katholischen Schule in einer erheblich höheren Dichte durch eine höhere Zahl von Schulgottesdiensten oder auch durch Schulgebet, Meditationen, religiöse Schulfeste, Prägung durch das Kirchenjahr oder religiöse Tage erfahren werden. Dieses kirchlich geprägte Milieu könne für die Schüler zu einer Kontrasterfahrung zu den sonst prägenden Lebensorten führen und sie vor komplexe Wertentscheidungen stellen. Hier sei der Religionslehrer an katholischen Schulen möglicherweise mehr gefordert als sein Kollege an öffentlichen Schulen. Diese skizzierten soziokulturellen Voraussetzungen böten für den Religionsunterricht an katholischen Schulen besondere Chancen. Um diese nutzen zu können, seien eigenständige pädagogische Überlegungen notwendig, die sich mit der Reflexion der religiösen Sozialisation auseinandersetzen, die nach Hilfen des Religionsunterrichts für die innere Mitfeier der Schulgottesdienste suchen, die eventuell außerschulische Erfahrungen der Ablehnung von Kirche aufarbeiten sowie pubertäre Ablösungsprozesse auch im religiösen Bereich wahrnehmen und respektieren. Der Religionsunterricht erhält nach Ansicht R. Mensings an katholischen Schulen durch die durch das Umfeld geschaffenen besonderen Möglichkeiten einen besonderen Stellenwert.<sup>376</sup>

„Es ist ein Unterschied, ob dieses Fach in einer grundsätzlich weltanschaulich plural angelegten öffentlichen Schule *ein* Wertesystem neben anderen vertritt, oder ob es der Ort ist, an dem der alle verbindende ‚Grundkonsens‘, die Grundüberzeugung, auf der man gemeinsam aufbaut, *expressis verbis* zum Ausdruck kommt. Dieser Unterschied liegt nicht in dem Selbstverständnis des Religionslehrers allgemein und nicht im Selbst- und Weltverständnis des am Religionsunterricht teilnehmenden katholischen Schülers einer öffentlichen oder konfessionellen Schule, sondern er ergibt sich aus der anderen Zuordnung der übrigen Fächer und der Weltanschauung ihrer Vertreter in einer öffentlichen und einer konfessionellen Schule.

Im Religionsunterricht ist von der Hoffnung die Rede, von dem Glauben, von der Werteordnung, die das Koordinatensystem abgeben können für das Zueinander und die Deutung all der übrigen Wissenschaftsbereiche. Hier werden die Fragen nach dem Sinn des Ganzen gestellt und die Antworten des Glaubens bedacht. So erhält der Religionsunterricht in der katholischen Schule nicht nur für einzelne Schüler, sondern für die gesamte Schule eine Dienst- und Orientierungsfunktion, auf die die anderen Fächer zurückgreifen können und die für den Religionslehrer in seiner Arbeit immer wieder konkret werden muss.“<sup>377</sup>

Diese Überlegungen R. Mensing gelten *mutatis mutandis* auch für die Schulpastoral. Es macht einen entscheidenden Unterschied aus, ob der christliche Glaube zum Grundkonsens einer Schule gehört oder ob er immer neu seine Berechtigung in einem pluralen Umfeld unter Beweis stellen muss. Schulpastoral darf also einerseits damit rechnen, dass sie an katholischen Schulen bessere Rahmenbedingungen vorfindet, andererseits kann sie das (religiöse) Klima einer katholischen Schule besser prägen.

Wenn eine katholische Schule besondere Verwirklichungsformen oder pädagogische Konzepte installiert hat oder einbauen möchte, ergeben sich vielfältige Synergieeffekte. Zudem wird es für Schulpastoral an katholischen Schulen leichter sein, Entwürfe zu verwirklichen,

---

<sup>375</sup> Der Vergleich der konfessionellen Verteilung der Schüler an öffentlichen und katholischen Schulen ist natürlich auch abhängig von der jeweiligen Region. In katholisch geprägten Gebieten mit nur einer geringen Zahl von evangelischen, konfessionslosen oder muslimischen Schülern sieht es anders aus als in typisch evangelischen Regionen oder in den neuen Bundesländern mit nur einer geringen Zahl von Christen oder auch als in manchen Großstädten mit einem hohen Anteil muslimischer Mitbürger.

<sup>376</sup> Vgl. Mensing, Roman, *Religionsunterricht an katholischen Schulen*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd. 2, Pädagogische Beiträge, Heft 22, Köln 1992, 7-12.

<sup>377</sup> Mensing, *Religionsunterricht an katholischen Schulen* 12.

Der Verwirklichung dieses Anliegens dient bspw. der Marchtaler Plan (vgl. Abschnitt 2.3.5.1).

Um diese Ziele erreichen zu können, empfiehlt R. Mensing eine Integration des Religionsunterrichts in die Gesamterziehung an einer katholischen Schule (vgl. Mensing, *Religionsunterricht an katholischen Schulen* 13-16).

in deren Mitte die Ermöglichung einer persönlichen Gottesbeziehung und der Gotteserfahrung stehen. Versteht sich eine katholische Schule wirklich als eine vom Evangelium getragene Gemeinschaft und als ein Ort der Begegnung mit christlichem Leben und Kirche ist sie notwendigerweise auf Schulpastoral angewiesen. Eine katholische Schule ohne ein ausführliches schulpastorales Angebot erscheint mir als eine *Contradictio in se*.

Es wäre freilich ein schwerwiegender Fehler, wenn diese ausdrückliche Wertschätzung von Schulpastoral an katholischen Schulen und der dort gegebenen Chancen zu einer Vernachlässigung der vermutlich mühsameren Verwirklichung von Schulpastoral an öffentlichen Schulen führen würde.

Gerade an öffentlichen Schulen mit ihren divergierenden Wertvorstellungen bedarf der Religionsunterricht in besonderer Weise der Ergänzung durch schulpastorales Engagement. Um ihres wieder neu bzw. verstärkt entdeckten missionarischen Auftrages<sup>378</sup> willen muss Kirche gerade an den Orten präsent sein, an denen sie mit vielen jungen Menschen in Kontakt kommen kann. Mit einer Vernachlässigung der öffentlichen Schule würde sie nicht nur unzähligen Menschen die Chance nehmen, etwas von der lebensspendenden Kraft des Glaubens zu erfahren, sie würde auch von der Öffentlichkeit weniger wahrgenommen und so der Gefahr, in die gesellschaftliche Bedeutungslosigkeit oder gar den Rang einer sektenähnlichen, sich abschottenden Gemeinschaft abzusinken, deutlichen Vorschub leisten.

Dieses Plädoyer für schulpastorales Engagement an allen Schulen erfordert zugleich die Ernstnahme der unterschiedlichen Ausgangslage an katholischen und öffentlichen Schulen. An öffentlichen Schulen wird es sinnvoll sein, mit Angeboten zu beginnen, die allgemein gesellschaftlich als relevant erachtet werden. Dazu gehören vor allem Wertevermittlung und Humanisierung der Lebenswelt Schule sowie Identitätsfindung und Orientierung auf dem religiösen Markt. Die Ziele einer mystagogischen Schulpastoral - Ermöglichung einer persönlichen Gottesbeziehung und der Gotteserfahrung - dürfen dabei nicht vergessen werden, sie werden sich aber (zunächst) auf liturgische Feiern, freiwillige Angebote oder den Religionsunterricht beschränken müssen. Die durch den Wertpluralismus erschwerte, jedoch für ein erfüllendes christliches Leben notwendige vom Glauben geprägte Sicht der verschiedensten Lebensbereiche und Wissensgebiete stellt den Religionsunterricht gerade an öffentlichen Schulen vor große Herausforderungen. Eine Zusammenarbeit mit der Schulpastoral kann dazu beitragen, die Schüler dafür zu sensibilisieren, Gott im Alltag zu entdecken. Ein Religionsunterricht, der nach dem Willen der Bischöfe die Schüler mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen möchte,<sup>379</sup> wird ein Engagement der Schulpastoral schätzen, damit die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens nicht ohne nachhaltige Wirkung bleibt.

Bei Tagen religiöser Orientierung wird Schulpastoral an öffentlichen Schulen um ihrer Akzeptanz willen sich einerseits an den Wünschen der Schüler orientieren müssen, andererseits sollte sie auch hier Wege suchen, ihnen Begegnungsräume mit dem Gott Jesu

---

<sup>378</sup> Vgl. 2.3.3.4.1 '(Missionarische) Bemühungen angesichts des Bruches zwischen Evangelium und Kultur'.

<sup>379</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 24.

Christi zu eröffnen. Aufgrund der religiösen Freiheit und der Teilnahme auch nicht- bzw. andersgläubiger Schüler wird sie es schwerer als an einer katholischen Schule haben, Schüler mit dem Evangelium zu konfrontieren. Das dispensiert sie m. E. aber nicht davon, es stets neu zu versuchen. Blicke Schulpastoral nämlich bei der Wertevermittlung stehen und bemühte sie sich nicht um die Herstellung einer Beziehung zum Gott Jesu Christi, kann ihr Werteangebot schnell als ein Angebot unter vielen erscheinen, das man eben akzeptieren oder auch ablehnen kann. Insistiert sie dann auf der Allgemeingültigkeit und Humanität ihres Werteverständnisses, käme Kirche schnell in den Geruch, eine reine Moralinstanz zu sein. Da das Christentum im Verständnis der vorliegenden Arbeit aber weder als „Weltanschauung mit religiösem Hintergrund“<sup>380</sup> noch als „Moralgesetz“<sup>381</sup> ausreichend beschrieben ist, sondern der Kern in einer lebendigen Beziehung zu Jesus Christus und seinem Gott gesehen wird, ist es - je nach Ausgangsmöglichkeiten freilich verschieden - Aufgabe jedes schulpastoralen Handelns, sich um die Hinführung zur Ermöglichung einer persönlichen Gottesbeziehung und der Gottese Erfahrung zu mühen.

Es wird aber auch an katholischen Schulen, die keine gesellschaftlichen Inseln mit einem ausgeprägten katholischen Milieu mehr darstellen,<sup>382</sup> nicht immer einfach sein, neben den gesellschaftlich weithin akzeptierten Formen der Schulpastoral eine mystagogische Schulpastoral zu etablieren. Die Überlegungen zum Profil einer katholischen Schule legen jedoch nahe, dass eine mystagogische Schulpastoral entscheidend dazu beitragen kann, die Ziele der katholischen Schule zu erreichen. Daher erscheint es mir nicht nur als legitim, sondern als geboten, dass die Schulpastoral konkrete Anforderungen an die katholische Schule stellen darf, die ihr helfen, ihre mystagogische Intention zu verwirklichen.

Dabei steht die Schulpastoral allerdings gerade an einer katholischen Schule vor einem Dilemma. Einerseits müssen (auch) katholische Schulen die Gewissensfreiheit der am Schulgeschehen Beteiligten achten, andererseits müssen sie ihnen

„auch das Verständnis dafür vermitteln, daß der Anruf Gottes, ihm im Geist und in der Wahrheit zu dienen gemäß den Geboten Gottes und den Weisungen der Kirche, den Menschen keineswegs zwingt, ihn aber dennoch im Gewissen verpflichtet.“<sup>383</sup>

Schulpastoral an katholischen Schulen muss also eine Balance zwischen verbindlicher religiöser Praxis und der Gewissensfreiheit wahren. Einerseits kann eine zu große Betonung der Freiheit besonders jüngere Schüler durch die noch nicht ausgeprägte Unterscheidungsfähigkeit zwischen Freiwilligkeit und Beliebigkeit überfordern<sup>384</sup> sowie ein notwendiges Kennenlernen und ein bisweilen auch Anstrengung erforderndes Einüben verhindern, andererseits müssen katholische Schulen vermeiden, auf die Schüler von außen Druck auszuüben.<sup>385</sup> Analog zum verbindlichen Religionsunterricht an katholischen Schulen scheint mir letzten Endes auch für die Schulpastoral zu gelten, dass bei völligem Fehlen der Be-

---

<sup>380</sup> Casel, Odo, *Das christliche Kultmysterium* (hrsg. von B. Neunheuser), Regensburg <sup>4</sup>1960, 29.

<sup>381</sup> Ebd.

<sup>382</sup> Vgl. Mensing, *Religionsunterricht an katholischen Schulen* 7.

<sup>383</sup> Johannes Paul II., *Catechesi Tradendae*, Rom 1979, in: Sekretariat der DBK (Hg), *Texte zu Katechese und Religionsunterricht* (Arbeitshilfen 66), Bonn <sup>4</sup>1998, 66-126, hier: 122.

<sup>384</sup> Vgl. Mensing, *Religionsunterricht an katholischen Schulen* 19.

<sup>385</sup> Vgl. Johannes Paul II., *Catechesi Tradendae* 121.

reitschaft zur Teilnahme an religiösen Praktiken und Maßnahmen ein Wechsel zu einer anderen Schule nahe gelegt werden sollte. Allerdings bedarf es hier der pastoralen Klugheit, um den Heranwachsenden in den verschiedenen Phasen der Entwicklung ein hohes Maß an Verständnis entgegenbringen zu können und notwendige Abgrenzung in Freiheit zu ermöglichen, zugleich aber die Teilnahme an religiösen Veranstaltungen nicht in die Beliebigkeit abgleiten zu lassen.

An öffentlichen Schulen wird sich eine Verbindlichkeit nur sehr schwer herstellen lassen, da die Schüler ab dem 14. Lebensjahr jederzeit das Recht haben, sich vom Religionsunterricht aus Gewissensgründen abzumelden bzw. vorher von ihren Erziehungsberechtigten abgemeldet werden können und für allgemeine Schulgottesdienst die gleiche Freiwilligkeit wie beim Schulgebet gilt. Allerdings sind religiöse Übungen im Religionsunterricht durchaus verbindlich möglich.<sup>386</sup>

*Fazit:* Katholische und öffentliche Schulen bieten also unterschiedliche Möglichkeiten für schulpastorales Handeln. Eine mystagogische Schulpastoral wird sich an katholischen Schulen leichter installieren lassen, in Kooperation mit dem Religionsunterricht ist sie aber auch an öffentlichen Schulen durchaus praktikabel.

---

<sup>386</sup> Vgl. hierzu auch den Abschnitt 2.1.4 ‚Schulgebet‘.



### 3 Kritische Analyse schulpastoraler Publikationen

#### 3.1 Fragestellung und einleitende Überlegungen

„Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.“<sup>387</sup> Dieser Satz aus Goethes *Faust* verweist auf eine wesentliche Intention für die folgende kritische Analyse schulpastoraler Publikationen unter systematischer Rücksicht.

Theologie trägt immer eine historische Zeitsignatur, sie möchte den Menschen in seiner innerweltlich geschichtlich bedingten Erfahrung treffen und hat somit Teil an seiner Geschichtlichkeit, ohne sich freilich in ihr zu erschöpfen.<sup>388</sup> Insofern gilt wie für den Menschen auch für die Theologie, dass sie sich der Vergangenheit stellen muss, aus der Erinnerung an vergangene Konzeptionen Wegweisung und Kraft bezieht, zugleich aber sich immer wieder zu korrigieren und aus früheren Fehlern zu lernen hat. Die entscheidende Aufgabe liegt darin, aus den Wurzeln der Vergangenheit sich in der Gegenwart hoffnungsvoll für die Zukunft und für zu treffenden Zukunftsoptionen zu entscheiden. In dieser Wahl ist basierend auf einer treffenden Gegenwartsanalyse bei aller Unsicherheit des möglichen Wandels vertrauensvoll auf die Zukunft zuzugehen.<sup>389</sup>

Ein neuer Entwurf von Schulpastoral, so auch der vorliegende Entwurf einer mystagogischen Schulpastoral, muss in einen kritischen Dialog mit bestehenden schulpastoralen Entwürfen eintreten und dabei verdeutlichen, wo er für Gegenwart und Zukunft weiterführende Impulse zu setzen vermag, die bei allen Unsicherheiten vertrauensvoll nach vorne blicken lassen.

Dieses Zwiegespräch beschränkt sich auf ausgewählte Ansätze aus der Zeit nach dem Zweiten Vatikanum, auf dem die katholische Kirche damit begonnen hat, „in einer *kopernikanischen Wende* das Koordinatensystem der Evangelisation neu abzustecken und den Blick auf sich selber zu richten, um die eigene Praxis im Lichte des Evangeliums zu überprüfen.“<sup>390</sup> Vorrangige Option ist also weder die Vollständigkeit hinsichtlich der erschienenen Publikationen, noch eine komplette Darstellung der jeweiligen Entwürfe, sondern das systematische Wahrnehmen der für die jeweiligen Ansätze besonders relevant erscheinenden Aspekte unter bestimmten Kriterien.

Diese Vorgehensweise erfordert zunächst eine begründete Auswahl der zu untersuchenden Entwürfe (3.1.1). Diese Auswahl ist zum einen exklusiv, da in einem ersten Schritt nur diese Entwürfe systematisch hinsichtlich aller Kriterien erörtert werden; sie ist zum anderen inklusiv, weil in einem zweiten Schritt untersucht wird, ob und inwiefern weitere schulpastorale Publikationen entscheidende Impulse zur Verwirklichung einzelner Kriterien enthalten.

---

<sup>387</sup> Goethe, Johann Wolfgang von, *Faust*, Der Tragödie erster Teil, V. 682f. (Universal-Bibliothek Nr.1, Reclam), Stuttgart 1986.

<sup>388</sup> Vgl. Vorgrimler, Herbert, *Art. Theologie*, in: Vorgrimler, Herbert, Neues Theologisches Wörterbuch, Freiburg <sup>3</sup>2002, 616-619.

<sup>389</sup> Vgl. Rotter, Hans, *Person und Geschichte*, Innsbruck/Wien 1993, 51-67.

<sup>390</sup> Schmälzle, Udo, *Bekehrung oder Neurose? Der Weg der Kirche nach dem II. Vatikanum unter dem Anspruch der Selbstevangolisierung*, in: Richter, Klemens (Hg.), *Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanums für Theologie und Kirche*, 119-139, hier: 119 (Hervorhebung von cr).

Vor der systematischen Analyse ist die Erarbeitung eines Kriterienkatalogs erforderlich (3.1.3). Da diese Kriterien aufgrund der im ersten Kapitel erarbeiteten rechtlichen und inhaltlichen Realisierungsmöglichkeiten der Schulpastoral an katholischen und öffentlichen Schulen unterschiedlich sein müssen, ist der Adressat der Entwürfe zu klären (3.1.2). Es wird sich zeigen, dass die an katholischen Schulen entstandene Schulpastoral mittlerweile nahezu ausschließlich für öffentliche Schulen konzipiert wird. Diese Verlagerung hat Auswirkungen für die zu erarbeitenden Kriterien und für das Gesamtkonzept der vorliegenden Arbeit. Daher wird zum einen die Frage zu klären sein, inwieweit die vorliegende Arbeit dieser Akzentverschiebung folgen möchte, zum anderen sind die Kriterien aufgrund des *Faktums* der Verlagerung in den schulpastoralen Publikationen *auch* im Blick auf die öffentlichen Schulen zu erarbeiten.

### **3.1.1 Auswahl der systematisch hinsichtlich aller Kriterien zu untersuchenden Entwürfe**

Angesichts der Fülle der schulpastoralen Literatur, die sich zudem teilweise nur mit einzelnen schulpastoralen Aspekten beschäftigt, ist es notwendig, eine Auswahl der Entwürfe zu treffen, die systematisch hinsichtlich aller Kriterien untersucht werden. So werden einerseits ein guter Einblick in die die schulpastorale Diskussion leitenden Interessen ermöglicht und Engführungen zu erkennen sein. Andererseits bietet diese Vorgehensweise auch die Möglichkeit, Einzelaspekte zu einem Einzelkriterium mit einzubeziehen und Impulse aus publizierten Artikeln zu integrieren.<sup>391</sup>

Im Folgenden werden nun die systematisch hinsichtlich aller Kriterien zu untersuchenden Publikationen in chronologischer Reihenfolge aufgeführt und die Auswahl kurz begründet.

- *Jan Heiner Schneider* legte 1976 den ersten nachkonziliaren Gesamtentwurf für eine schulbezogene Arbeit der Kirchen vor. Die große Herausforderung bestand darin, ausgehend von den vielen Anstößen des Konzils im Dialog mit nachwirkenden eher bewahrenden Denkschemata und Praxismodellen auf Zukunft hin tragfähige Konzeptionen im Bereich der Schulpastoral zur weiteren Diskussion bereitzustellen.<sup>392</sup>
- Da die *Vereinigung der deutschen Ordensoberen* die Pastoral an Schulen als drängendes Thema wahrnahm und zudem Schulpastoral als ein wesentliches Desiderat an Ordenschulen ansah, beauftragte sie das Jugendpastoralinstitut Benediktbeuren mit der Ausarbeitung einer theoretischen Grundlage für die Realisierung von Schulpastoral an ordenseigenen Schulen. Das 1989 vom Jugendpastoralinstitut Benediktbeuren vorgestellte Thesenpapier wurde 1990 von der Vollversammlung der Vereinigung der deutschen Ordensoberen einstimmig angenommen und daraufhin publiziert und an alle diözesanen Schulreferate verschickt. Zudem war es am 29.12.1990 Inhalt eines Gespräches mit dem Vorsitzenden der deutschen Bischofskonferenz Karl Kardinal Lehmann. Dieser Entwurf ist der Einzige, der sich explizit mit der Schulpastoral an katholischen Schulen beschäftigt.<sup>393</sup>

---

<sup>391</sup> Vgl. hierzu 3.2.3 „Impulse weiterer schulpastoraler Publikationen“.

<sup>392</sup> Vgl. Schneider, Jan Heiner, *Schule - Kirche - Seelsorge*. Schulbezogene Arbeit der Kirchen im Übergang, Düsseldorf 1976.

<sup>393</sup> Vgl. VDO, *Schulpastoral in katholischen Schulen* 21-26.

Zur Entstehungsgeschichte vgl. Rüttiger, Gabriele, *Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral* 18f.

Die Schulseelsorge an katholischen Schulen wird allerdings bei anderen Entwürfen zumindest gestreift:

➤ Vgl. Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge*, 48-52.

Schulbezogene Arbeit der Kirchen an ihren freien Schulen wird hier „nicht nur als unmittelbare Dienstleistung an den Schülern, Eltern und Lehrer dieser Schulen [...] [sc. begriffen], sondern zugleich als mittelbarer Dienst an denen der staatlichen Schulen.“ (ebd. 51).

- Die 1993 von *Monika Scheidler* vorgelegte Konzeption fragt nach den sich mit den Schlüsselbegriffen ‚kommunikatives Handeln‘ und ‚Communio‘ eröffnenden Perspektiven für Lehrer, Schüler und Eltern, die sich im Glauben auf das Communio-Wirken Gottes einlassen und in einer Schule Communio leben sowie verständigungsorientiert handeln wollen. Leitendes Interesse der Arbeit von M. Scheidler ist die Suche nach Möglichkeiten einer Zusammenführung, wechselseitigen Kritik und Ergänzung der sozialphilosophischen Grundfigur kommunikativen Handelns und des christlichen Communio-Gedankens im Bereich der Schule. Monika Scheidler möchte so die von ihr beobachtete Konzentration der Diskussion hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen der Schule als einem der Tradierungsorte des Glaubens auf den Religionsunterricht hin zu einer Neuorientierung des christlichen Engagements in der Schule überhaupt weiten.<sup>394</sup>
- Als Ergebnis der in den einzelnen Diözesen unterschiedlichen Anstrengungen um Formulierung und Institutionalisierung der Schulpastoral und zur Würdigung der in den letzten Jahren gewachsenen Bedeutung der Schulpastoral gab die *Kommission für Erziehung und Schule 1996* eine *Erklärung zur Schulpastoral* heraus. Die Bischöfe möchten mit diesem Dokument die bereits in der Schulpastoral Engagierten ermutigen und weitere Christen dazu einladen. Ihre Intention ist keine Beurteilung der bestehenden schulpastoralen Konzepte, sie möchten vielmehr Begriffe, Grundkategorien und Beziehungen klären und so einen Beitrag zur guten Weiterentwicklung der Schulpastoral leisten. Dieses Dokument benennt ausdrücklich die Notwendigkeit, die unterschiedlichen praktischen Möglichkeiten für die Schulpastoral an staatlichen und katholischen Schulen zu berücksichtigen.<sup>395</sup>
- Mit seinem 1996 erstmals erschienen und mittlerweile in dritter Auflage vorliegendem Entwurf möchte *Helmut Demmelhuber* zum einen angesichts der wenigen Veröffentlichungen zur Schulpastoral eine Bestandsaufnahme bisheriger Ansätze bieten. Zum anderen verfolgt er das Ziel, seinen diakonischen Ansatz zu etablieren und aufzuzeigen, wie sich Sozialarbeit und Seelsorge miteinander verbinden lassen und Erfahrungen, Elemente und Ansätze der Schulsozialarbeit für die Schulpastoral fruchtbar gemacht werden können. In Hintergrund seiner Überlegungen steht die hauptamtliche Schulpastoral der katholischen Kirche an staatlichen Gymnasien.<sup>396</sup>
- Der Qualifizierung von Schulseelsorgern dient der im Auftrag der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz entwickelte *Fortbildungskurs zur Schulpastoral*, dessen erster Band 1997 erschien. Dieser Kurs beschäftigt sich in 10 Studieneinheiten mit einer Fülle von theologischen, soziologischen und pädagogischen Ideen sowie praktischen Umsetzungsvorschlägen und dürfte als Ausbildungskurs erheblichen Einfluss auf das Verständnis von Schulpastoral und deren praktischer Verwirklichung haben und wird daher auch ausführlicher zu diskutieren sein.<sup>397</sup>
- Unter der Überschrift ‚*Schulseelsorge als soziales System*‘ regt *Gundo Lames* im Jahr 2000 an, Kirche und Schule als soziale Systeme zu verstehen. Schulpastoral schließt in seinem Verständnis als soziales Teilsystem von Religion und Kirche an geistliche Kommunikation an und unterscheidet sich so von schulischen Leitunterscheidungen. Mit der ihr eigenen Leitunterscheidung ‚unbedingte/bedingte Zuwendung‘ kann sie kritisch das Leben in der Schule beobachten und sich als freie Initiative der Kirche im Kontext der Schule in die schulische Kommunikation einbringen. Sie steht dabei allerdings immer in der Gefahr von der Schule oder der Kirche für eigene Ziele vereinnahmt zu werden. Systemische Schulseelsorge kann sich mysta-

---

Allerdings ist seine primäre Anfrage, ob „Entwürfe, die eine weitere Bezogenheit von moderner Schule, schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Wirklichkeit vertreten, in adäquater Weise auf den Bedingungs-zusammenhang der *pluralen* Schule eingehen und neue Ansätze, Perspektiven und Intentionen eröffnen.“ (ebd. 24f, Hervorhebung von cr).

- Vgl. auch die Erörterung des Dokumentes der Bischöfe zur Schulpastoral in Abschnitt 3.2.1.4 ‚Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz - Erklärung zur Schulpastoral‘.

<sup>394</sup> Vgl. Scheidler, Monika, *Christliche Communio* und kommunikatives Handeln. Eine Leitperspektive für die Schule, Altenberge 1993.

<sup>395</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral*.

<sup>396</sup> Vgl. Demmelhuber, *Sozialarbeit und Seelsorge*.

<sup>397</sup> Vgl. Theologie im Fernkurs, Katholische Akademie Domschule Würzburg (Hg.), *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral*. Befähigung von Christinnen und Christen in der Schule (10 Studieneinheiten), Würzburg 1997-2003.

gogisch und diakonisch programmieren und bietet an der Peripherie der Kirche eine Perspektivenvielfalt mit mannigfachen Kopplungs- und Kooperationsmöglichkeiten.<sup>398</sup>

- Den *Beitrag der Schulpastoral zur Schulkultur* beschreibt J. Burkard in seinem 2002 veröffentlichten Entwurf. Schulpastoral als schulkulturelles Handeln aus dem Geist Gottes trägt zu einer Konflikt- und Versöhnungskultur, zu einer Kultur des Miteinanders und der Aufmerksamkeit sowie durch das Vorhalten von Riten und (gottesdienstlichen) Formen zu einer Fest- und Feierkultur bei. Die theologische Konzeption dieses schulpastoralen Kulturhandelns ist pneumatologisch akzentuiert und lässt aufgrund der Feierkultur mystagogische Elemente erwarten.<sup>399</sup>

### **3.1.2 Selbstvergewisserung angesichts der Schwerpunktsetzung der Publikationen auf die Schulpastoral an staatlichen Schulen**

Die Überlegungen des zweiten Kapitels haben gezeigt, dass der rechtliche Rahmen für Schulpastoral an öffentlichen Schulen recht dünn ist. Unter inhaltlicher Rücksicht wurde deutlich, dass Schulpastoral an staatlichen Schulen aufgrund der pluralen Einstellungen im Lehrerkollegium, in der Elternschaft und bei den Schülern eine eher schwierige Ausgangssituation vorfindet.

An katholischen Schulen ist Schulpastoral rechtlich besser abgesichert und entspricht der inneren Logik dieser Schulen, wengleich auch hier angesichts des fortgeschrittenen Säkularisierungsprozesses nicht damit gerechnet werden kann, dass alle am Schulgeschehen Beteiligten dem christlichen Glauben und religiöser Praxis offen gegenüber stehen. Auch bei den Lehrern an katholischen Schulen ist nicht unbedingt die eigene gelebte Glaubenspraxis und noch weniger ein missionarisches Glaubenszeugnis vorauszusetzen. Gleichwohl wird der für das Profil seiner Schulen verantwortliche Träger sich bemühen (müssen), dass die katholischen Schulen neben einer guten fachlichen Ausbildung auch Orte der Begegnung mit dem Glauben der Kirche werden.

Damit der christliche Glaube nicht „in seiner sozialen Funktionalität“<sup>400</sup> aufgeht, kann sich Schulpastoral weder an katholischen noch an öffentlichen Schulen mit einer Vermittlung der christlichen Werte zufrieden geben, vielmehr bedarf es auch der Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung und zur Gotteserfahrung. Diesem Anliegen stellt sich die vorliegende Arbeit mit der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral.

Da sich der katholischen Schule „im praktischen Schulleben Möglichkeiten [sc. eröffnen], die über das an öffentlichen Schulen Mögliche hinausgehen“<sup>401</sup> und sich gerade den kirchlichen Schulen die Frage nach ihrem Proprium stellt, sind die ersten schulpastoralen Pilotprojekte an katholischen Schulen entstanden. Eine Vorreiterstellung nahmen die Ordenschulen ein, die als erste 1990 einen Grundlagentext zur Schulpastoral erstellten und veröffentlichten.<sup>402</sup> Die an katholischen Schulen entstandenen Impulse und Verwirklichungen wurden auch an öffentlichen Schulen aufgenommen. Das im Auftrag der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz von „Theologie im Fernkurs“ entwickelte Pro-

---

<sup>398</sup> Vgl. Lames, *Schulseelsorge als soziales System. Grundlegung*.

<sup>399</sup> Vgl. Burkard, Joachim, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur*. Eine theologisch-pneumatologische Handlungsorientierung, Freiburg 2002, in: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/484> (27.07.2009).

<sup>400</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 22.

<sup>401</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 9.

<sup>402</sup> Vgl. VDO, *Schulpastoral in katholischen Schulen* 21-26.

gramm „Fort- und Weiterbildung Schulpastoral“<sup>403</sup> geht implizit von der Situation der öffentlichen Schulen aus. So versteht Jan Heiner Schneider, der Autor der ersten einführenden und grundlegenden Studieneinheit, die weltanschaulich, ethnische und religiöse Pluralität als ein sicheres Datum der zeitgenössischen Schule. Diese Pluralität sei nicht in erster Linie ein Problem, sondern vielmehr ihre besondere Bedingung und Chance. Die Kirche müsse in dieser konkreten Situation im schulischen Bereich das Gebotene und Mögliche tun. Es gehe hier um ihre Weltfähigkeit und ihre gesellschaftlich dimensionierte Kommunikationsfähigkeit.<sup>404</sup> Diese Hinwendung zu den öffentlichen Schulen ist nicht neu; schon die Würzburger Synode sprach 1975 die Empfehlung aus, dass jeder Schule ein Verantwortlicher für die Schulseelsorge zur Verfügung stehen sollte.<sup>405</sup>

Die - mit Ausnahme des von den Ordensoberen herausgegebenen Grundlagentextes<sup>406</sup> - zu beobachtende Fokussierung der schulpastoralen Literatur auf die öffentlichen Schulen erfordert hinsichtlich der kritischen Analyse schulpastoraler Ansätze, Ideen und Verwirklichungen die Beachtung der jeweiligen Rahmenbedingungen.

Die Konzentration der schulpastoralen Ansätze auf die Realisierungsmöglichkeiten an öffentlichen Schulen kann allerdings leicht zu einer Vernachlässigung der besonderen Chancen von Schulpastoral an katholischen Schulen führen. Zudem wird in den Publikationen zur Schulpastoral - ähnlich wie beim Religionsunterricht - zu beobachten sein, dass - sofern überhaupt speziell die Schulpastoral an katholischen Schulen angesprochen wird - vielfach nur graduell zwischen öffentlicher und katholischer Schule unterschieden wird und oft nicht die besondere Aufgabe der Schulpastoral für die Verwirklichung der Ziele der katholischen Schule gesehen wird.<sup>407</sup>

Die vorliegende Arbeit möchte diese Lücke schließen und neben der Schulpastoral an öffentlichen Schulen auch einen deutlichen Akzent auf Schulpastoral an katholischen Schulen legen. Ihr Ziel ist also die theoretische Grundlegung eines mystagogischen Ansatzes von Schulpastoral und zugleich die Differenzierung hinsichtlich der Realisierungsmöglichkeiten an öffentlichen und katholischen Schulen.

Dem differenzierten Blick auf die Verwirklichungsmöglichkeiten liegt die Überlegung zugrunde, dass einerseits die Kirche mit ihrem schulpastoralen Engagement zur Verwirklichung ihres sich aus dem Anspruch des Evangeliums ergebenden Auftrages beitragen möchte und dass andererseits der Staat im kirchlichen Handeln eine Unterstützung seiner Ziele wünscht. Im Hinblick auf die Aufgaben der Schulpastoral an der öffentlichen Schule ist ein beiderseitiger Interessensabgleich notwendig. An einer katholischen Schule, die

---

<sup>403</sup> Theologie im Fernkurs, *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral*.

Eine knappe Einführung in den Inhalt der einzelnen Studieneinheiten bietet: Deitert, Joachim, *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral*. Ein Fernstudienprogramm von „Theologie im Fernkurs“, in: LS 2 (2003), 108-113.

<sup>404</sup> Vgl. Schneider, *Lebenswelt Schule - Religionsunterricht - Schulpastoral* 13-16.

<sup>405</sup> Vgl. Beschluß *Bildungsbereich*, in: GSyn I, 518-548, hier: 540.

<sup>406</sup> VDO, *Schulpastoral in katholischen Schulen* 21-26.

Die deutschen Bischöfe verweisen lediglich kurz darauf, dass die unterschiedlichen praktischen Möglichkeiten für Schulpastoral an katholischen und staatlichen Schulen zu berücksichtigen seien (vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 7). Vgl. auch FN 393.

<sup>407</sup> Zum Unterschied des Religionsunterrichtes an staatlichen und katholischen Schulen vgl. die Position von Roman Mensing in Abschnitt 2.4 ‚Vergleich der Rahmenbedingungen für schulpastorales Handeln an öffentlichen und katholischen Schulen unter rechtlicher und inhaltlicher Rücksicht - Fazit‘.

schon durch ihre bloße Existenz der staatlichen Sorge um ein plurales Schulwesen entgegenkommt, kann die Kirche den Aufgabenbereich der Schulpastoral alleine festlegen.

### **3.1.3 Kriterien für schulpastorale Konzepte und ihre gesellschaftliche Konsensfähigkeit**

Die Krieriensuche für die systematische Untersuchung von schulpastoralen Entwürfen findet ihre Grundlage sowohl in dem von Jesus als Grunddatum verstandenen Doppelgebot der Liebe<sup>408</sup> als auch in dem für kirchliches Handeln maßgebenden Auftrag der Kirche.<sup>409</sup> Unter Berücksichtigung der „Zeichen der Zeit“<sup>410</sup> und ihrer Deutung im „Licht des Evangeliums“<sup>411</sup> werden fünf Kriterien als Leitfaden für die Diskussion herausgearbeitet.

Aufgrund der Fokussierung der schulpastoralen Literatur auf die öffentlichen Schulen<sup>412</sup> ist es angesichts der dortigen Rahmenbedingungen erforderlich, nach der Schnittmenge der mit der Schulpastoral verbundenen Erwartungen von Staat und Kirche zu fragen. Da in rechtlicher Hinsicht Schulpastoral an staatlichen Schulen möglich, aber nicht einklagbar ist,<sup>413</sup> bedarf es zu ihrer Etablierung eines Konsenses zwischen Schulleitung, Schulkonferenz und kirchlichen Verantwortlichen. Eine nähere Beschreibung der fünf eruierten Kriterien thematisiert daher gleichgerichtete Interessen und Erwartungen seitens der Gesellschaft und der Kirche hinsichtlich der Schulpastoral ebenso wie mögliche Unterschiede. Dabei zeigt sich erneut, dass Schulpastoral an öffentlichen und katholischen Schulen anders akzentuiert sein muss und bei der Realisierung einer mystagogischen Schulpastoral zwischen Schulen in staatlicher und kirchlicher Trägerschaft zu differenzieren ist.

#### **3.1.3.1 Das Doppelgebot der Liebe als Ausgangspunkt**

„Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit all deinen Gedanken. Das ist das wichtigste und erste Gebot. Ebenso wichtig ist das zweite: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ (Mt 22, 37-39).

Dieses grundlegende Gebot Jesu beschreibt die Beziehungen, in denen der Mensch lebt und die er gestalten muss. Damit menschliches Leben gelingen kann, ist es folglich notwendig, das richtige Verhältnis zu sich selber, zum Nächsten und zu Gott zu finden.

Meinrad Limbeck weist darauf hin, dass alle Einzelgebote *wesentlich* mit diesen beiden Geboten zusammenhängen.

„In allen Einzelgeboten begegnet der Mensch letztlich den Weisungen *des* Gottes, der will, daß der Mensch ihn und den Nächsten liebt. Das Gesetz mit seinen Geboten will und soll der Liebe dienen, indem es den Menschen auf dem Weg der Liebe voranbringt.“<sup>414</sup>

---

<sup>408</sup> Vgl. Mt 22, 37-39.

<sup>409</sup> Vgl. LG 1.

<sup>410</sup> GS 4.

<sup>411</sup> GS 4.

<sup>412</sup> Vgl. Abschnitt 3.1.2 ‚Selbstvergewisserung angesichts der Schwerpunktsetzung der Publikationen auf die Schulpastoral an staatlichen Schulen‘.

<sup>413</sup> Vgl. Abschnitt 2.1 ‚Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an staatlichen Schulen‘.

<sup>414</sup> Limbeck, Meinrad, *Matthäus-Evangelium* (Stuttgarter Kleiner Kommentar - Neues Testament 1), Stuttgart<sup>3</sup>1991, 254 (Hervorhebung im Original).

Der von dieser Arbeit gegenüber dem Begriff ‚Schulseelsorge‘ bevorzugte Begriff ‚Schulpastoral‘, der „eher den kirchlichen (pastoralen!) Einsatz in der Schule“<sup>415</sup> unterstreicht, nimmt notwendigerweise den Grundauftrag der Kirche in den Blick, „in Christus gleichsam das Sakrament, das heißt Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“<sup>416</sup> zu sein. Aufgabe der Pastoral ist es demnach, „Gott präsent zu machen (GS 21), dafür zu sorgen, daß die Menschen die ‚volle Einheit mit Christus erlangen‘ (LG 1) und die menschliche Gesellschaft auf das kommende Reich Gottes hin ‚umzugestalten‘ (vgl. GS 40).“<sup>417</sup>

Für die schulpastorale Umsetzung des Doppelgebotes der Liebe ergeben sich daraus fünf Kriterien:

Aufgabe der Schulpastoral ist es *erstens*, den am Schulgeschehen Beteiligten zu helfen, das richtige Verhältnis zu sich selbst zu finden. Angesichts der heutigen pluralen und differenzierten Welt kommt hierbei der Ausbildung der eigenen Identität ein wichtiger Stellenwert zu. Eine gesunde Identität ist zudem eine wichtige Voraussetzung für einen verantwortungsbewussten Umgang mit den vielfältigen spirituellen Angeboten auf dem religiösen Markt.

Da es für das richtige Verhältnis zu sich selber und den Mitmenschen der Orientierung an Werten bedarf, liegt in der Wertevermittlung ein *zweiter* grundlegender Arbeitsbereich der Schulpastoral.

Die Umgestaltung der menschlichen Gesellschaft auf das Reich Gottes hin begründet *drittens* den Einsatz der Schulpastoral für eine Humanisierung der Lebenswelt Schule.

Dieses notwendige und sinnvolle soziale schulpastorale Engagement verliert seine tragende Mitte, wenn es nicht in dem Zuvor der Liebe Gottes sein tragendes Fundament findet. Somit ist der Rat von Benedikt XVI. *mutatis mutandis* auch auf die Schulpastoral anzuwenden: „Es ist Zeit, angesichts des Aktivismus und des drohenden Säkularismus vieler in der karitativen Arbeit beschäftigter Christen die Bedeutung des Gebetes erneut zu bekräftigen.“<sup>418</sup> Neben der Nächsten- und Selbstliebe rückt so *viertens* das Gebot der Gottesliebe in den Blickpunkt, das schulpastorales Handeln herausfordert, die Gottesfrage zu thematisieren und die am Schulgeschehen Beteiligten zur Gottesbeziehung und Gotteserfahrung hinzuführen. Notwendig ist sowohl eine intellektuelle Auseinandersetzung mit der Frage, wie es heute überhaupt noch möglich ist, an den Gott Jesu Christi zu glauben und die Vermittlung notwendiger (inhaltlicher) Kenntnisse des christlichen Glaubens als auch die praktische Einübung, wie Gott im Alltag, im Gebet und der Liturgie erfahren werden kann. Dieser Weg der Gottesliebe kann freilich nicht alleine gegangen werden, sondern bedarf der Gemeinschaft der Kirche.

---

<sup>415</sup> Bitter, *Schulseelsorge: Unterschiedliche Konzeptionen* 71. Vgl. hierzu auch Abschnitt 1.3 ‚Definition des Begriffs Schulpastoral‘.

<sup>416</sup> LG 1.

<sup>417</sup> Müller, Josef, *Art. Pastoral*, in: <sup>3</sup>LThK 7, 1434 (Lexikonspezifische Abkürzungen wurden behutsam von cr aufgelöst).

<sup>418</sup> Benedikt XVI, *Deus caritas est*, 25. Dezember 2005 (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 171. Hrsg. vom Sekretariat der DBK, Bonn 2006), # 37.

Die Kirchenkonstitution des Zweiten Vatikanums betont:

„Gott hat es aber gefallen, die Menschen nicht einzeln, unabhängig von aller wechselseitigen Verbindung, zu heiligen und zu retten, sondern sie zu einem Volke zu machen, das ihn in Wahrheit anerkennen und ihm in Heiligkeit dienen soll.

[...]

Gott hat die Versammlung derer, die zu Christus als dem Urheber des Heils und dem Ursprung der Einheit und des Friedens glaubend aufschauen, als seine Kirche zusammengerufen und gestiftet, damit sie allen und jedem das sichtbare Sakrament dieser heilbringenden Einheit sei.“<sup>419</sup>

Die Hinführung zur Kirche und das praktische Erleben von Kirchlichkeit ist daher die *fünfte* Herausforderung von Schulpastoral.

Die systematische Untersuchung der ausgewählten schulpastoralen Entwürfe orientiert sich demzufolge an folgenden Kriterien.

Kriterium # 1: Identitätsfindung  
Kriterium # 2: Wertevermittlung  
Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule  
Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung  
Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit

Aufgrund des Interesses der vorliegenden Arbeit, neben der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral an öffentlichen Schulen einen besonderen Schwerpunkt auf schulpastorales Engagement an katholischen Schulen zu legen, wird als *zusätzliche* Perspektive danach gefragt, inwieweit Schulpastoral an katholischen Schulen explizit thematisiert wird.

### ***3.1.3.2 Erläuterung und Konsensfähigkeit der fünf eruierten Kriterien***

Im vorgehenden Abschnitt wurden ausgehend vom Doppelgebot der Liebe und dem Grundauftrag der Kirche fünf grundlegende Kriterien für schulpastorales Handeln entwickelt. Aufgrund der Verlagerung der schulpastoralen Schwerpunktsetzung von katholischen Schulen auf öffentliche Schulen und deren rechtlichen Bedingungen bedarf es eines Konsenses zwischen den gesellschaftlichen und kirchlichen Interessen.

Die folgenden Abschnitte bieten zunächst eine nähere Beschreibung der fünf eruierten Kriterien, thematisieren dann die gesellschaftlichen Erwartungen an Kirche und ihr Handeln in der Schule und untersuchen daran anschließend, inwieweit diese Erwartungen mit kirchlichen Interessen übereinstimmen und inwieweit gegebenenfalls Schulpastoral aus kirchlicher Sicht darüber hinausgehende Akzente zu setzen versuchen muss. Hierbei wird Kirche in öffentlichen Schulen mehr Kompromisse eingehen müssen als an ihren eigenen Schulen. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass Schulpastoral an katholischen und öffentlichen Schulen differenziert zu betrachten ist und unterschiedlich akzentuiert werden muss.

---

<sup>419</sup> LG 9.



### 3.1.3.2.1 Kriterium # 1: Identitätsfindung

Der in der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegte Identitätsbegriff bezieht sich *zunächst* auf entwicklungspsychologische Ansätze und ihre Beobachtung, dass Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen einer viel größeren Zahl von Entwicklungsaufgaben und einer daraus resultierenden höheren Unsicherheit gegenüber stehen. Da die subjektiven Entwicklungsaufgaben jedes Jugendlichen unterschiedlich sind, können sie nicht allgemein bestimmt werden. Ein Schlüsselbegriff kann mit Tobias Faix im ‚Konzept der Identität‘ gesehen werden, das jede Person als einmalig und unverwechselbar durch sich selbst und seine Umwelt bezeichnet. Jede Identität beinhalte damit zwei Komponenten. Zum einen gehe es um die Person, für die man sich selber hält und aus welcher der Begriff des privaten Selbst oder der privaten (persönlichen) Identität hervorgehe; zum anderen gehe es um die Person, für die andere einen halten und aus der das soziale Selbst oder die soziale (öffentliche) Identität hervorgehe.<sup>420</sup>

Identität kann mit Carsten Wippermann als Unterfangen des Individuums verstanden werden,

„sich in der Vielfalt der Erfahrung als ‚eines‘ zu begreifen, die Erfahrung sozialer Heterogenität und Diversifizierung reflexiv einzuholen und zu bündeln, damit a) sich selbst von anderen zu unterscheiden und sich als einzigartiges Selbst zu beschreiben (Exklusion bzw. Individuierung) und *zugleich* b) sich - bzw. sein Selbst - in die Gesellschaft einzupassen und über Zugehörigkeit(en) zu definieren (Inklusion bzw. Sozialisierung). In der Identität wird integriert, was im Erlebnisstrom (noch) different ist. Das ist aber nur möglich, wenn sich der einzelne bereits als derselbe weiß und erfährt: die Bedingung der Möglichkeit von Identität ist Identität: Damit Identifizierung, Individualität und Integration möglich sind, muß es einen immer schon identischen Ort im Individuum geben, damit es sich als Selbst überhaupt thematisieren kann. Nur auf der Grundlage der Einheit kann sich das Selbst als integriert oder fragmentiert begreifen.“<sup>421</sup>

Da der Mensch in jedem Lebensalter sich in jeder neuen Interaktionssituation als der sich selbst Gleichbleibende darstellen muss, ist die Identitätsbildung eine das ganze Leben begleitende Aufgabe. Im Jugendalter allerdings stellt sie eine ganz besondere Herausforderung dar, da der Heranwachsende einerseits seine Biographie im Rahmen der vielfältigen Möglichkeiten wählen muss und andererseits bei der Suche nach seinem Lebenssinn mit einem Marktplatz religiöser Angebote konfrontiert ist.<sup>422</sup>

In der Lebensphase des Jugendalters geht es in der persönlichen Entwicklung entscheidend „um die Ausbildung der zwischen den unterschiedlichen Erwartungen ausbalancierenden *Ich-Identität* (E. H. Erikson) in der Auseinandersetzung mit der körperlichen und sozialen Entwicklung (Wachstum, Geschlechtsreife, neue Bezugsgruppen).“<sup>423</sup>

---

<sup>420</sup> Vgl. Faix, Tobias, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen*. Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft (Reihe Empirische Theologie Bd. 16), Berlin 2007, 107.

<sup>421</sup> Wippermann, Carsten, *Religion, Identität und Lebensführung*. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Opladen 1998, 39.

<sup>422</sup> Vgl. Tzscheetzsch, Werner, *Kinder und Jugendliche*. Ihre Kulturen und ihre Religiosität (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 2), Würzburg 1998, 65f.

<sup>423</sup> Tzscheetzsch, Werner, *Art. Jugendspiritualität*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg 1992, 690-693, hier: 690 (Hervorhebung im Original).

Identitätsfindung bedeutet einerseits die Suche nach der Ich-Identität, d. h. einem sicheren „Gefühl für sich selbst“<sup>424</sup> und einem „Sich-selbst-gleichsein“<sup>425</sup>, andererseits sucht der junge Mensch in der Aneignung und Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Um- und Mitwelt seine soziale Identität. Zwischen diesen beiden Aspekten der Ich-Identität und der sozialen Identität ist eine immer wieder neu herzustellende Balance anzuzielen. Diese Aufgabe wird in der heutigen Gesellschaft mit ihren vielen unterschiedlichen Sinnangeboten dem jungen Menschen erschwert, da er zum Konstrukteur seines Selbst- und Lebenskonzeptes werden muss. Er sucht sich dabei oftmals das ihm passend Erscheinende aus, experimentiert mit den verschiedensten Entwürfen und erwirbt sich so eine Patchworkidentität.<sup>426</sup>

Sowohl bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen beobachtet Josef Römelt ein Verständnis von geglücktem Leben als Management der Belastungen. Es gehe beiden Gruppen um den Versuch einer Lebensführung, die den Risiken und Konflikten des Lebens entkommen möchte und die besonders bei Jugendlichen zu einer sehr weichen Identitätskultur führe. Aufgrund der heute geforderten Flexibilität, die jegliche Bindungen als Einschränkung eben dieser Flexibilität als eher bedrohlich erscheinen lassen, zögen gerade Jugendliche bei dem Versuch, ihre fragile Identität zu festigen, schon den Versuch, die eigene Lebensgestaltung unter irgendeine Zielsetzung zu stellen, in Zweifel. Gerade junge Menschen geraten so in eine paradoxe Situation. Einerseits trauen sie sich kaum noch, sie festlegende Entscheidungen zu treffen, andererseits verlangt gerade die Suche nach einer authentischen Lebensgestaltung eine derartige Festlegung. Diese Spannung könne zu einer Entfremdung der persönlichen Lebensgestaltung führen, die den Sinn persönlicher Entfaltung des Menschen konterkariere.<sup>427</sup>

Bei der Suche nach Sinn und Identität spielt ferner das Geld als Sinnstiftungsinstanz der Postmoderne eine nicht unerhebliche Rolle, da es angesichts des Verlustes übergreifender Gewiss- und Sicherheiten ein ideales Medium der Individualisierung darstellen kann.<sup>428</sup>

„Selbstdarstellung sowie das Erreichen persönlicher Ziele und das Ausleben selbst gewählter Sinnpräferenzen funktionieren übers Geld. Und das gilt für alle Altersgruppen, Generationen und für beide Geschlechter.“<sup>429</sup>

---

<sup>424</sup> Tzscheetzsch, *Kinder und Jugendliche* 65.

<sup>425</sup> Ebd. 65.

<sup>426</sup> Vgl. ebd. 65-66.

<sup>427</sup> Vgl. Römelt, Josef, *Ethische Kultur postmoderner Gesellschaft und jugendliche Suche nach Identität*, in: *rabs* 33 (2001), 35-39, hier: 35-37.

<sup>428</sup> Vgl. Lange, Andreas/ Szymenderski, Peggy, *Ich konsumiere, also bin ich*, in: Baader, Meike Sophia u. a. (Hg), *Schüler 2005*. Auf der Suche nach Sinn - woran Kinder und Jugendliche heute glauben, Seelze 2005, 50-52, hier: 52.

<sup>429</sup> Ebd. 52.

A. Lange und P. Szymenderski skizzieren zudem einige Sinn generierende Funktionen, die das Geld übernehmen kann.

„Der Besitz bestimmter monetärer Ressourcen ist eine wichtige Grundlage für die Herausbildung und Darstellung von *persönlicher Identität*. Die Konsumgüter, die man sich leisten kann, signalisieren, wer ich bin und wer ich sein möchte.

Bestimmte käufliche Produkte – von der CD bis zur Jeans – dienen zur Verortung der eigenen Person in der gerade angesagten Peer-Group, also der Verankerung *der sozialen Identität*.

Zudem ist die heutige Situation dadurch gekennzeichnet, dass die Suche nach *Selbstgegebenheit* zunehmend die Suche nach *Selbstverwirklichung* überlagert.<sup>430</sup>

Da aus christlicher Perspektive die Identität einer Person immer mehr als das Produkt ihrer Handlungen ist, bedürfen die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse zur Identität notwendigerweise der *Ergänzung* durch die theologische Sichtweise, dass der Mensch Gottes Geschöpf ist und bleibt.

„Für die Identität bedeutet dies, daß wahre Identität in der Beziehung zu Gott gründet. Sie ist relational nicht bloß in dem Sinne, daß sie Beziehungen eingehen kann, soll oder muß, sondern noch mehr in dem Sinne, daß es letztlich eine Beziehung ist, die diese Identität begründet.“<sup>431</sup>

Identität ist in religiöser Sichtweise folglich nicht nur von den eigenen Leistungen abhängig, sondern ein Geschenk, das wir von Gott empfangen können.

„Identität als Geschenk zu sehen, kann uns davon befreien, beständig Sorge dafür tragen zu müssen, wie wir selbst Einheit und Vollendung erreichen können. Statt dessen wird schon die Idee der menschlichen Vollendung zum Gegenstand *theologischer Ideologiekritik*. Die Person, die Ihre eigene Identität beherrschen will, versucht nämlich, das, was allein Gott möglich ist, zu einer menschlichen Leistung zu machen.“<sup>432</sup>

Da angesichts der immer komplexer werdenden und bedrohlicher erscheinenden Lebenswelt die Anziehungskraft fundamentalistischer religiöser Konzepte und kommerzialisierter Quasi-Religionen wächst, gehört zur Ausbildung einer religiösen Identität auch die Entwicklung eines Unterscheidungsvermögens zwischen lebensförderlichen und lebenszerstörenden Erscheinungsweisen von Religion.<sup>433</sup> Fundamente und letzte Grundüberzeugungen sind für das menschliche Leben unabdingbar, der Fundamentalist erliegt jedoch der Gefahr, „eine bestimmte Konkretisierung der Letztgrundsätze für fundamental und damit letztgültig zu erklären.“<sup>434</sup> Einerseits liegt in der Identitätsförderung an sich schon eine Prävention gegen den Fundamentalismus, weil ein von einem starken Grundvertrauen zur Wirklichkeit getragener Mensch in seinen Überlegungen sowohl traditionelle Vorgaben als auch neue Ideen berücksichtigen kann. Die Ermangelung eines solchen Grundvertrauens kann zu einer Suche nach Sicherheit um jeden Preis, eben zum Fundamentalismus führen.<sup>435</sup>

Andererseits bedarf es auch hinsichtlich der nicht konflikthaften Religionsgemeinschaften - in Hamburg existieren bspw. 106 Religionsgemeinschaften - einer qualifizierten Begegnung und kritischen Auseinandersetzung mit den identitätsstiftenden Schätzen der Religion, damit die am Schulgeschehen Beteiligten die Fähigkeit entwickeln, mit der religiösen

---

Geld ist ein wichtiges Mittel, um bestimmte *persönliche Projekte* im künstlerischen oder sportlichen Bereich realisieren zu können. Damit ist Geld ein Medium persönlicher Selbstkultivierung auch und gerade im Hinblick auf zukünftige Lebensgestaltungen.

Schließlich dient Verfügung über finanzielle Mittel auch dazu, sich im Alltag zu platzieren und Dinge zu erstehen, die *Wohlbefinden schaffen*.“ (ebd. 52, Hervorhebung im Original).

<sup>430</sup> Vgl. Wollbold, Andreas, *Therese von Lisieux*. Eine mystagogische Deutung ihrer Biographie (Studien zur systematischen und spirituellen Theologie 11), Würzburg 1994, 49-50.

<sup>431</sup> Schweitzer, Friedrich, *Postmoderner Lebenszyklus* und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003, 88.

<sup>432</sup> Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 88f.

<sup>433</sup> Vgl. Doedens, Folkert, *Bildung braucht Religion* - ein Plädoyer. Bildung ohne Religion ist unvollständig, in: Nordelbische Stimmen 3 (2005), 42-45, hier: 45.

<sup>434</sup> Beinert, Wolfgang, *Christentum und Fundamentalismus*, Nettetal 1992, 10 (Hervorhebung im Original).

<sup>435</sup> Vgl. ebd. 24-27.

Vielfalt zu leben, einen eigenen Standpunkt finden und eine religiöse Identität auszubilden.<sup>436</sup>

*Fazit:* Die obigen Überlegungen lassen es als wahrscheinlich erscheinen, dass seitens der Gesellschaft ein kirchliches Engagement hinsichtlich der Hilfe bei der Identitätsfindung erwünscht ist. Sowohl Sinn und Perspektive jenseits der Ökonomie als auch eine Erweiterung der eindimensionalen Strategie der Vermeidung, die zu einer ausgewogenen Balance zwischen Arbeitslast und Freizeit sowie einer Akzeptanz bleibender Belastungen (bspw. auch in einem erfüllenden Beruf oder einer gelingenden Partnerschaft!) beitragen, sind als Desiderate unserer Gesellschaft ebenso zu vermuten wie Stärkung des Grundvertrauens als Prävention gegen den Fundamentalismus. Auch aus kirchlicher Sicht ist es ein pastorales Postulat, sowohl bei der Suche nach der eigenen Identität als auch bei der religiösen Identitätsfindung Hilfen anzubieten. So sieht die Würzburger Synode in der Identitätssuche einen wichtigen pastoralen Ansatz der Jugendarbeit.<sup>437</sup> Für Alfons Maurer ist Identität „ein zentraler theologisch-ethischer Bezugsbegriff, der sowohl die individuelle Aufgabe menschlicher Lebens- und Sinnverwirklichung als auch die politisch-gesellschaftliche Aufgabe der Bereitstellung von humanen Entfaltungsstrukturen und -möglichkeiten anzeigt.“<sup>438</sup> Papst Benedikt XVI. verwies beim Weltjugendtag 2005 deutlich auf die Problematik, dass bei aller Würdigung der oft diffusen religiösen Suche eine selbstgesuchte Religion in der Krise oftmals nicht wirklich tragen könne, es mit anderen Worten einer gefestigten religiösen Identität bedarf.<sup>439</sup> Kirchliche und gesellschaftliche Interessen konvergieren also hinsichtlich des Kriteriums der Identitätsfindung.

### 3.1.3.2.2 Kriterium # 2: Wertevermittlung

Eine wesentliche Aufgabe der Kirchen sieht die Gesellschaft in der Vermittlung von Werten. Bevor dieser Erwartungshaltung näher nachgegangen wird, ist es nötig den Begriff ‚Wert‘, wie er im Folgenden verwendet wird, näher zu beschreiben. Im Sinne von Max Scheler ist zunächst festzuhalten, dass jedes Sollen in einem Wert begründet ist. Werte (und ihr Gegenteil ‚Übel‘) können aus dieser Perspektive der materialen Wertethik mittels der praktischen Vernunft des Menschen unmittelbar erkannt werden. So wird intuitiv der Gesundheit und der Lebensfreude ein Wert zugeschrieben, wohingegen Krankheit und Schmerzen als Übel angesehen werden. Nimmt der Mensch nun einen Wert wahr, weiß er sich zur Anerkennung und Bejahung des Wertes aufgefordert. Umgekehrt weiß er sich zum Bedauern und Ablehnen eines Übels herausgefordert.

In der Weiterentwicklung des hedonistischen Utilitarismus zum idealen Utilitarismus wird angesichts des Pluralismus von Werten zwischen Werten erster Ordnung (z. B. Gesundheit) und Werten zweiter Ordnung (z. B. Lebensfreude) entschieden. Die Werte zweiter

---

<sup>436</sup> Vgl. Doedens, *Bildung braucht Religion* 42-45.

<sup>437</sup> Vgl. Beschluß *Jugendarbeit*, in: GSyn I, 288-311, hier: 294.

<sup>438</sup> Maurer, Alfons, *Art. Identität. Theologisch-ethisch*, in: <sup>3</sup>LThK V, 399-400, hier: 399.

<sup>439</sup> Vgl. Benedikt XVI., *Apostolische Reise nach Köln* anlässlich des XX. Weltjugendtages. Hl. Messe auf der Ebene von Marienfeld. Predigt von Benedikt XVI., Köln 2005, in: [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/homilies/2005/documents/hf\\_ben-xvi\\_hom\\_20050821\\_20th-world-youth-day\\_ge.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/homilies/2005/documents/hf_ben-xvi_hom_20050821_20th-world-youth-day_ge.html) (29.07.2009).

Ordnung stellen eine Reaktion auf die Verwirklichung der Werte erster Ordnung dar. Zu beachten ist, dass dem einen sittlichen Wert der Moralität des Menschen stets der Vorrang vor den vielen nicht-sittlichen, das Wohl der Menschen ausmachenden Werten zukommt.<sup>440</sup>

Aus Gründen der Kommunikabilität setzt Wertevermittlung in der vorliegenden Arbeit bei diesem weitgefassten Wertebegriff an. Es gibt Werte, die unbedingte Zustimmung verlangen, allen Menschen plausibel sein können und zugleich in Gott eine tiefe Begründung erfahren. So formuliert Joseph Ratzinger prägnant:

„Dass es Werte gibt, die für niemanden manipulierbar sind, ist die eigentliche Gewähr unserer Freiheit und menschlicher Größe; der Glaube sieht darin das Geheimnis des Schöpfers und der von ihm dem Menschen verliehenen Gottebenbildlichkeit. So [...] [sc. wird] ein Wesenselement der christlichen Identität Europas in einer auch den Ungläubigen verstehbaren Formulierung [sc. geschützt].“<sup>441</sup>

Wie schwierig die Unterscheidung humaner und christlicher Werte ist, arbeitet der Erfurter Bischof Joachim Wanke heraus.

„Die meisten Werte eines Christen sind auch die der anderen (ordentlichen) Menschen. Grundtugenden wie Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, das rechte Maß halten [...] sind allen Menschen einsichtig, auch wenn sie sich nicht immer danach richten!

[...]

*Es ist also gar nicht so einfach, wirklich das Proprium, die unverwechselbare Eigenheit einer christlichen Ethik zu bestimmen.* Am ehesten wird in der Bergpredigt Jesu das Eigene der christlichen Wertvorstellungen sichtbar: Es ist das Leben als Nachahmung der Verhaltensweise des Vaters im Himmel. Es ist eine ‚Reich-Gottes-Ethik‘, die nicht allein innerweltlich begründbar ist, sondern mit dem Verhalten Gottes zu uns. Ethik wird hier abgeleitet als eine Reaktion auf die Liebe Gottes zum Menschen. Ethisches Verhalten bestimmt sich als ein Leben unter dem Anspruch des Reiches Gottes. Im Vergleich gesprochen: Ich respektiere die Straßenverkehrsordnung nicht wegen der Polizei, sondern wegen einer umfassenden Sicht des Lebens als einer kostbaren Gabe, die ich anständigerweise nicht gefährden darf, bei mir nicht und bei anderen nicht!

Das Eigene des Christlichen liegt also oft in den Haltungen, in der inneren ‚Fermentierung‘ eines ethischen Verhaltens begründet. Ich nehme einmal das Beispiel, wie ein Mensch seinen Tod annimmt. Der eine stirbt in der Ergebung in Gottes Willen und in der Hoffnung, von Gott aufgefangen zu werden, der andere stirbt gleichsam mit geballter Faust, unter Protest.

Ich gebrauche gern dieses Bild: Das ‚Plus‘ vor der mathematischen Klammer ist wichtig. *Das Vorzeichen bestimmt den ganzen Wert dessen, was in der Klammer zusammengefasst ist.* So ähnlich ist das mit dem Leben des Menschen. Der christliche Glaube verändert ja nicht die Wirklichkeit. Sterben ist für den Christen wie für den Nichtchristen eine gleich große und schwere Herausforderung. Auch Glaubende haben vor dem Sterben Angst. Der Unterschied ist: Wer um die Wirklichkeit des Gottes Jesu Christi weiß und an ihn als den Inbegriff der Liebe und des Erbarmens glauben kann, entwickelt eine größere Hoffnungskraft, eine tragfähigere Geduld, eine Bereitschaft, sich selbst angstfreier loszulassen. Er braucht nicht zu sagen: "Ich komme zu kurz!" Vielleicht wird ein Glaubender auch sonst im Leben eine größere Frustrationstoleranz haben.

[...]

Das WIE eines Lebens, einer Lebenshaltung, seine ‚Gesamteinfärbung‘ macht oft erst erkennbar, ob man es mit einem Christen zu tun hat oder nicht.

[...]

---

<sup>440</sup> Vgl. Hagel, Joachim, *Verantwortung für das Ganze oder Sklave irgendeines verblichenen Ökonomen* - Ethische Kriterien für unternehmerisches Handeln in der Marktwirtschaft, in: Dienberg, Thomas/ Fasel, Gregor/ Fischer, Michael (Hg.), *Spiritualität & Management* (Kirche-Management-Spiritualität; Bd. 1), Berlin/Hamburg/Münster, 153-209, hier: 153-167.

<sup>441</sup> Ratzinger, Joseph/Benedikt XVI., *Werte in Zeiten des Umbruchs*. Die Herausforderungen der Zukunft bestehen, Freiburg/Basel/Wien 2005, 87.

Es gibt viel Gemeinsames zwischen den sogenannten christlichen Werten und den Werten, die auch aus humanistischer Haltung heraus als wichtig angesehen werden. Das liegt an der Hochschätzung der Natur, der Schöpfungswirklichkeit im Christentum, speziell im katholischen Christentum.<sup>442</sup>

Schulpastoral möchte einen Beitrag zur Wertevermittlung leisten, indem sie *erstens* dazu beiträgt, die unbedingt angehenden Werte zu erkennen und *zweitens* Hilfestellung gibt, das ‚Vorzeichen‘ näher zu bestimmen.

Es ist zu erwarten, dass zumindest das erste Anliegen gesellschaftlicherseits begrüßt wird.

So beobachtet E. Nordhofen, dass kirchliches Handeln heute gerne gesehen wird, wenn es dazu beiträgt, dass junge Menschen

„Ich-Starke Personen werden, dass sie ihr Ego nicht mit dem Nabel der Welt verwechseln, dass sie mit den Augen des Gegenübers sehen lernen, dass sie ein Empfinden für die Schmerzen des Leibes und der Seele bei anderen entwickeln, dass sie teilen können, Gewalt verabscheuen, die Gerechtigkeit und den Frieden lieben, Verantwortung für die Gemeinschaft und die Schöpfung verspüren.“<sup>443</sup>

Die wichtige Rolle der Kirchen in der Wertevermittlung zeigt auch das von W. Böckenförde herausgearbeitete Dilemma des freiheitlichen, säkularen Staates, der von Voraussetzungen lebe, die er selbst nicht garantieren könne.<sup>444</sup>

In dieser Tradition ist auch das von der Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen im April 2006 initiierte Bündnis für Erziehung mit der katholischen und evangelischen Kirche einzuordnen. In ihrer Einschätzung ist es nicht zu erwarten, dass die Kinder aus dem Nichts heraus mit 14 bis 15 Jahren eine gefestigte Haltung haben, wenn sie zuvor in Beliebigkeit gelebt haben. Für das Engagement der Kirchen als Anbieter auf dem Markt der Werte spreche zudem der sehr große Andrang auf katholische und evangelische Bildungseinrichtungen.<sup>445</sup>

Die Bedeutung von Werten als letztes Anliegen, auf das Menschen ihr Leben gründen, arbeitet der amerikanische Religionspsychologe J. W. Fowler heraus.

„Dieses letzte Anliegen kann schließlich in unserem eigenen Ich oder seinen Verlängerungen liegen - in Arbeit, Ansehen und Anerkennung, Macht und Einfluss, Reichtum. Sein *letztes Anliegen* kann ein Mensch auch in der Familie, der Universität, der Nation oder der Kirche finden. Liebe, Sex und ein geliebter Partner könnten etwa das leidenschaftliche Zentrum des letzten Anliegens eines Menschen darstellen.“<sup>446</sup>

---

<sup>442</sup> Wanke, Joachim, *Christliche Werte - ein Angebot auch für Nichtchristen?* Vortrag von Bischof Joachim Wanke im Dessauerkreis in Erfurt, Erfurt 2004, in: <http://www.bistum-erfurt.de/archiv/seiten/731.htm> (27.07.2009) (Hervorhebung von cr).

<sup>443</sup> Nordhofen, Eckhard, *Mystagogie - warum wir sie brauchen*, in: INFO (Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Bistum Limburg) 4 (2003), 228.

<sup>444</sup> Vgl. Böckenförde, Wolfgang, *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, Frankfurt 1976, 60.

Ähnlich sieht es Friedrich Schweitzer:

„Die Megasysteme von Staat und Ökonomie sind offenbar nicht in der Lage, die für das persönliche wie auch gesellschaftliche Leben erforderlichen ethischen Grundhaltungen oder Orientierungen bereitzustellen. Angesichts dieser Situation können Religion und insbesondere das Christentum als wichtige Ressourcen für Lebenssinn und als Motiv für wechselseitige Fürsorge gesehen werden. [...] Privatisierte Religion, die sich nur an das Individuum und dessen Inneres richtet und die sich ausschließlich auf den individuellen Lebenszyklus beschränkt, wird sich kaum als Quelle öffentlicher Solidarität erweisen.“ (Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 127).

<sup>445</sup> Vgl. Carstens, Peter, *Ein "Bündnis für Erziehung" gegen innere Armut und Beliebigkeit*. Die Kirchen bei Frau von der Leyen. „Den Kindern christliche Werte vermitteln“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21.04.2006, Nr. 93, 1.

<sup>446</sup> Fowler, James W., *Stufen des Glaubens*. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991, 26 (Hervorhebung von cr).

Kirche als Vermittlerin von Werten kann hier ihre Chance sehen, neben einer Sicherung ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz auch ihre Kompetenz hinsichtlich des letzten Anliegens der Menschen einzubringen.

Da Werte nicht mehr unbedingt als überindividuelle Handlungsvorgaben verstanden werden,<sup>447</sup> trägt die Kirche von ihrem christlichen Selbst- und Werteverständnis eine besondere Verantwortung. Diese Verantwortlichkeit bezieht sich auch auf die Folgen der so genannten ‚Spaßgesellschaft‘, die der langjährige Leiter eines Katholischen Jugendamtes und Erziehungswissenschaftler Albert Wunsch folgendermaßen charakterisiert: „Schnell und mühelos soll es zugehen: ‚Genuss pur‘, ‚trendy sein‘ und ‚Auffallen‘ wird zur Lebensmaxime. Können, Sachargumente oder Leistung zählen kaum, Gags verdrängen Inhalte, der Spaß wird zum Ziel.“<sup>448</sup> Als Folgen der Spaßgesellschaft seien eine mangelnde persönliche Aneignung von Selbst- und Mitverantwortung, Anstrengung, sozialen Werten und Zukunftstiftendem zu beobachten. Grundlegende Fähigkeiten wie konsequentes Arbeiten an einem Thema, Aufschub eines Bedürfnisses, lustfreie Anstrengung oder Einordnung in vorgegebene Abläufe werden nicht mehr erlernt.<sup>449</sup>

Eine Wertekommunikation, die die Vielfalt von Wertvorstellungen und die aus dieser Pluralität resultierenden Zielkonflikte produktiv aufgreift, indem Wertekonflikte nicht tabuisiert werden, sondern indem eine zu eigenen Entscheidungen führende Wertereflexion angeregt wird, erscheint so als eine wichtige Aufgabe kirchlichen Engagements.<sup>450</sup>

*Fazit:* Die schlaglichtartig skizzierten Beobachtungen lassen erwarten, dass kirchliches Engagement für Werte gesellschaftlich durchaus erwünscht ist. Umgekehrt verstehen die deutschen Bischöfe Schulpastoral als einen Dienst, der ein christlich begründetes Wertespektrum anbietet.<sup>451</sup> Kirchliche und gesellschaftliche Erwartungen sind demzufolge in diesem Punkt gleichgerichtet.

---

<sup>447</sup> So stellt die Jugenduntersuchung der Deutschen Shell von 2000 fest:

„Es scheint als seien ‚Werte‘ zu (lebens-) situationsabhängigen Konzepten mutiert und hätten als situationsübergreifende und überindividuelle Entscheidungshilfen und Verhaltensprädikatoren ausgedient. [...] Werte sind Vorräte an gesellschaftlich und persönlich Wünschbarem, potenzielle Orientierungsmuster. Sie sind keine konkreten Handlungsvorgaben, keine Normen, sie sind auch nicht einklagbar. Werte sind individuelle Vorstellungen davon, was erstrebenswert sei und damit allgemeine Anhaltspunkte, an denen sich menschliches Verhalten orientieren kann, an denen es sich, um verständlich zu bleiben, aber *nicht notwendig* orientieren muss.“ (Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000* (13. Shell Jugendstudie), Band 1, Opladen 2000, 97 (Hervorhebung von cr).

<sup>448</sup> Wunsch, Albert, *Abschied von der Spaßpädagogik!*, in: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Erziehungsfragen/s\\_1653.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Erziehungsfragen/s_1653.html) (28.07.2009).

<sup>449</sup> Vgl. ebd.

<sup>450</sup> Vgl. Tzscheetzsch, Werner, *Identität durch Kommunikation*. Kirchliche Jugendarbeit als Ort interkultureller Wertekommunikation, in: Schreijäck, Thomas (Hg.), *Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz* (Forum Religionspädagogik interkulturell, Bd. 2), Münster 2000, 251-295, hier: 254-256.

<sup>451</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 7-10.

### 3.1.3.2.3 Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule

Die Hochachtung des Beitrags der Kirche zu einer Humanisierung der Lebenswelten zeigt bspw. Norbert Huppertz, der die „selbstlose und vorbehaltlose Humanisierung des Lebens“<sup>452</sup> als lobenswertes Ziel von Kirche würdigt. In eine ähnliche Richtung geht die Beobachtung einer Schweizer Studie, dass bei den Erwartungen von Menschen an die Kirche das Engagement in der Jugendarbeit und in allgemeinen sozialen Aufgaben noch vor einer besseren Seelsorge rangiert.<sup>453</sup> Wie sehr Kirche tatsächlich im sozialen Bereich engagiert ist, zeigen die 24.939 dem deutschen Caritasverband angeschlossenen Einrichtungen und Dienste mit 520.186 hauptamtlichen und vergleichbar vielen ehrenamtlichen Mitarbeitern.<sup>454</sup>

Das Bemühen um eine humane Schule bekommt auch angesichts der Kolonialisierung der Lebenswelten eine besondere Bedeutung, da die Entwicklung,

„daß die kommunikativ bestimmten lebensweltlichen Bereiche der Gesellschaft zunehmend von den nicht auf Verständigung, sondern auf Erfolg ausgerichteten, systemischen Mechanismen der Wirtschaft und Verwaltung unterwandert, überlagert, ausgehöhlt, deformiert und entfremdet werden“<sup>455</sup>,

auch den Lernort Schule erreicht.<sup>456</sup> Da Schule ihr gesellschaftliches Umfeld spiegele, verkomme sie dort, wo Ratio, Effektivität und Leistung zu alles bestimmenden Momenten werden, „zur Unterrichtsanstalt, in der nichts mehr klingt und schwingt. Atmosphäre fehlt, Lebensformen fehlen, ein bestimmter Stil des Miteinanderumgehens fehlt.“<sup>457</sup>

Folgen dieser Entwicklung sind u. a. ein permanenter Leistungsdruck auf die Schüler und eine strukturelle Überforderung der Lehrer sowie die Gefahr, dass Schülern mit Problemen zu wenig Beachtung geschenkt werden kann.<sup>458</sup>

Fazit: Die obigen Überlegungen indizieren ein gesellschaftliches Interesse an einem kirchlichen Engagement zur Humanisierung der Schule. Auch von kirchlicher Seite wird ein Engagement für eine humanere Schule als ein wichtiger Dienst verstanden.<sup>459</sup>

### 3.1.3.2.4 Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung

Hinsichtlich der bisher näher beschriebenen drei Kriterien - Identitätsfindung, Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule - ließ sich ein gesellschaftliches Interesse am Handeln der Kirche in der Schule feststellen. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt im funktionalen Nutzen für die Gesellschaft, die einen Gewinn hat, wenn junge Menschen in

---

<sup>452</sup> Huppertz, Norbert, *Vorwort*, in: Demmelhuber, Helmut, *Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule - Neue Wege der Kirche*, Oberried <sup>3</sup>1999, 9.

<sup>453</sup> Martinovits, Alex, *Was erwartet die Bevölkerung überhaupt noch von den Kirchen?* Gfs-Kurzstudie zur Erwartung an kirchliche Engagements aus Bevölkerungssicht, in: [http://www.gfs-zh.ch/data/archiv/kirche/erwartungen\\_an\\_kirchen\\_GfS.pdf](http://www.gfs-zh.ch/data/archiv/kirche/erwartungen_an_kirchen_GfS.pdf) (28.07.2009), 4.

<sup>454</sup> Vgl. Deutscher Caritasverband, *Mehr als eine Million Menschen engagieren sich in der Caritas*, in: <http://www.caritas.de/2246.html> (27.07.2009).

<sup>455</sup> Scheidler, *Christliche Communio* 31f.

<sup>456</sup> Vgl. ebd. 37.

<sup>457</sup> Bönsch, *Schule als System* 63.

<sup>458</sup> Vgl. Deutsches Jugendinstitut, *Schule als Alptraum*, in: <http://www.dji.de/cgi-bin/inklunde.php?inklunde=stellungnahmen/gewaltundmedien/schulealptraum.htm> (28.07.2009).

<sup>459</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral*, 7-10.



der modernen pluralen Welt ihre Identität finden, wenn sie ein Wertebewusstsein entwickeln und wenn ein Beitrag zu einer Humanisierung der Lebenswelt Schule geleistet wird. Die christliche Religion darf jedoch keinesfalls in Nützlichkeitskategorien stehen bleiben. Schließlich ist christliche Glaube „kein Sammelbegriff für die Summe aller Nützlichkeiten, auch nicht der edelsten. Die Bibel will mehr. Ihre Spur führt weiter.“<sup>460</sup> Karl Rahner mahnte schon 1983, dass es bei allem praktischen kirchlichen Engagement der expliziten Thematisierung des dreieinen Gottes bedarf, weil „Gott [...] nicht die Sonne werden [darf], die alles sichtbar macht und selber nicht gesehen wird.“<sup>461</sup>

Da der Kern des Christentums – wie Odo Casel schon 1932 prägnant formulierte – weder „eine Weltanschauung mit religiösem Hintergrund“<sup>462</sup> noch „die Lehre oder Moral Christi, sondern die Person Christi als des Gottmenschen“<sup>463</sup> ist, bedarf es einerseits der persönlichen Beziehung zu Jesus und seinem Gott und andererseits der Gotteserfahrung, wie Karl Rahner in seinem berühmten Diktum betonte: „Der Fromme von morgen wird ein ‚Mystiker‘ sein, einer, der etwas ‚erfahren‘ hat, oder er wird nicht mehr sein.“<sup>464</sup> Robert Spaemann sieht es – dem Rahnerschen Diktum folgend – als notwendig an, dass der Christ der Zukunft jemand ist, „der eigene spirituelle Erfahrungen macht, weil die bloße Tradition nicht mehr ausreicht. Es muss heute jemand schon mit Paulus sagen können: ‚Ich weiß, wem ich geglaubt habe.‘“<sup>465</sup>

Die beiden im Folgenden zu beschreibenden Kriterien – Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung / Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit – können *nicht* in Kategorien der Nützlichkeit eingeordnet werden, sondern gehören eher zum intimen Bereich des Menschen bzw. zur kircheninternen Interessenssphäre. Einige Indizien sprechen allerdings dafür, dass auch aus gesellschaftlicher Perspektive dem Kriterium ‚Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung‘ Beachtung geschenkt wird.

Auf formaler Ebene garantiert das Grundgesetz in Artikel 4 die Glaubensfreiheit und ungestörte Religionsausübung.<sup>466</sup>

Aus der inhaltlichen Perspektive verweist Wolf Lepenies auf die Konsequenzen einer Gesellschaft ohne Gottesbezug.

„Einer Welt, die sich ihrer Gottlosigkeit rühmt, kommen wie zur Strafe auch die weltlichen Glaubensgewissheiten abhanden. Die Anziehungskraft der Ideologen schwindet. Der vielbeschworene neue Mensch hat sich als der alte Adam erwiesen. An nichts glauben und dennoch seinem Leben Sinn geben, ist ein heroischer Ratschlag für Romanhelden.“<sup>467</sup>

---

<sup>460</sup> Nordhofen, *Mystagogie - warum wir sie brauchen* 228.

<sup>461</sup> Vgl. Rahner, Karl, *Das Alte neu sagen*. Eine fiktive ›Rede des Ignatius von Loyola an einen Jesuiten von heute‹, in: [http://www.kath.de/akademie/rahner/04Vortraege/01print/inhalt-pdf/\\_rahner-alte.pdf](http://www.kath.de/akademie/rahner/04Vortraege/01print/inhalt-pdf/_rahner-alte.pdf) (27.07.2009) (Nachdruck aus Rahner, *Schriften XV* 373-408), 14.

<sup>462</sup> Casel, *Das christliche Kultmysterium* 29.

<sup>463</sup> Casel, Odo, *Glaube, Gnosis und Mysterium*, Münster 1941 (=Sonderdruck des gleichnamigen Beitrags in: *JLW* 15 (1941), 155-305), 193f.

<sup>464</sup> Rahner, *Schriften VII* 22.

<sup>465</sup> Spaemann, Robert, *Der eine Fortschritt als Aberglaube*. Robert Spaemann wendet sich gegen einen "fiktiven Begriff von Universal-Verantwortung", Interview, in: *Die Presse*, 20.01.2004, Feuilleton.

<sup>466</sup> Vgl. hierzu ausführlich das zweite Kapitel der vorliegenden Arbeit.

<sup>467</sup> Lepenies, Wolf, *Eine Chance für die Kirchen*, in: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 119, 24.05.2003.

Die Tendenz, dass Religion angeblich zu den Megatrends des neuen Jahrtausends gehört und die Sozialforscher und Trendforscher eine wachsende Bedeutung von Religion gerade im oft als säkular etikettierten Westen beobachten,<sup>468</sup> unterstreicht die von Wolf Lepenies beschriebene Notwendigkeit der Religion für die menschliche Sinnfindung. Die näheren Inhalte der Religion sind aus gesellschaftlicher Sicht - solange sie verfassungskonform sind - nur für die Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft von Bedeutung. Aufgrund des Verfassungsgrundsatzes der religiös-weltanschaulichen Neutralität darf sich der Staat mit keiner Religion, Weltanschauung oder Konfession identifizieren und muss das Urteil über die letzten Wahrheiten den einzelnen Kirchen und Religionsgemeinschaften überlassen. Auch wenn es ihm möglich ist - und er diese Gelegenheit tatsächlich wahrnimmt -, das vor allem in den Kirchen organisierte Christentum besonders zu würdigen, ist ihm eine Unterstützung kirchlicher Bekenntnisäußerungen nicht möglich.<sup>469</sup> Diese vom Grundgesetz gebotene weltanschauliche Neutralität des Staates<sup>470</sup> darf freilich nicht mit einer religiösen Indifferenz oder einer Absage an Wertorientierungen verwechselt werden.<sup>471</sup> Dem Staat kommt insofern im Wesentlichen eine das religiöse Bekenntnis ermöglichende Pflicht zu. Die inhaltliche Gestaltung obliegt den jeweiligen Kirchen oder Religionsgemeinschaften.<sup>472</sup>

Es ist demzufolge Aufgabe der jeweiligen Kirche, sich mit den Inhalten der neuen religiösen Trends auseinanderzusetzen. Hinsichtlich ihrer Beschaffenheit verdient die pointierte Diagnose von Johann Baptist Metz „Religion, ja - Gott, nein“<sup>473</sup> besondere Beachtung. Er kennzeichnet die neue Religionsfreudigkeit lieber vorsichtig als neue Mythenfreudigkeit. Diese Art Religion habe in der nachmodernen Welt Konjunktur als kompensatorischer Freizeitmythos und sei im Sinne von Glücksgewinnung und Beruhigung höchst willkommen, vergesse aber den Gott, der der Gott Abrahams und der Gott Jesu sei.<sup>474</sup>

---

<sup>468</sup> Vgl. Polak, Regina, *Vorwort*, 17, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 17-18.

<sup>469</sup> Vgl. EKD (Hg.), *Christentum und politische Kultur*, Eine Erklärung des Rates der EKD, EKD-Text Nr. 63, 1997, Ziffern 12, 52, in: [http://www.ekd.de/EKD-Texte/christentum\\_1997\\_politik1.html](http://www.ekd.de/EKD-Texte/christentum_1997_politik1.html) (und [\\_politik2.html](http://www.ekd.de/EKD-Texte/christentum_1997_politik2.html)) (27.07.2009).

<sup>470</sup> „Der Verfassungsgrundsatz religiös-weltanschaulicher Neutralität wird im Grundgesetz nicht ausdrücklich erwähnt. Das Bundesverfassungsgericht hat ihn aus dem Zusammenklang des Gleichheitssatzes (Art. 3 Abs. 1 und 3 sowie Art. 33 Abs. 3 GG), der Religionsfreiheit (Art. 4, 140 GG i.V. m. Art. 136 Abs. 1 und 4 WRV) und dem Verbot der Staatskirche (Art. 140 GG i.V.m. 137 Abs. 1 WRV) hergeleitet und zu einem zentralen verfassungsrechtlichen Prinzip entwickelt. Danach enthält sich der Staat eines religiös-weltanschaulichen Urteils. Er trifft in diesem Zusammenhang keine autoritativen Entscheidungen, und er identifiziert sich mit keiner Religion, Konfession oder Weltanschauung.“ (EKD (Hg.), *Christentum und politische Kultur* Ziffer 12.

<sup>471</sup> Vgl. DBK, *Kirche und Staat* (04.07.2006), in: [http://www.dbk.de/katholische\\_kirche/deutschland/staat/print\\_de.html](http://www.dbk.de/katholische_kirche/deutschland/staat/print_de.html) (27.07.2009).

<sup>472</sup> Vgl. bspw. Abschnitt 2.1.3 ‚Schulgottesdienste‘.

Vgl. auch Art. 7, Abs. 3, Satz 2 GG: „Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

<sup>473</sup> Metz, Johann Baptist, *Religion, ja - Gott, nein*, in: Metz, Johann Baptist/ Peters, Tiemo Rainer, *Gottespassion. Zur Ordensexistenz heute*, Freiburg/Basel/Wien 1991, 11-62, hier: 22.

<sup>474</sup> Vgl. ebd. 23-24.

Diese Situation erfordert das „einfache und entschlossene Anbieten des Evangeliums Christi“<sup>475</sup>, um „den lebendigen und wahren Gott zu entdecken, [...] wie er sich uns in Jesus Christus offenbart.“<sup>476</sup>

Für schulpastorales Handeln erscheint es daher als unerlässlich, sowohl „Räume und Zeiten zu eröffnen, über die eigenen Tiefen- und Welterfahrungen zu staunen, sie als Ort der Gotteserfahrung verstehen zu lernen und sie zu gestalten“<sup>477</sup> als auch „Erfahrungsräume des Glaubens aufzutun, in denen eine feiernde Vergegenwärtigung des kirchlichen Glaubensbekenntnisses eine authentische Versprachlichung auch persönlich erfüllter Glaubenszeugnisse freisetzt.“<sup>478</sup>

*Fazit:* Die Vermittlung der Inhalte des christlichen Glaubens und die Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung und zur Gotteserfahrung sind aus gesellschaftlicher Sicht lediglich für die Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft von Bedeutung, der Staat kann aufgrund seiner weltanschaulichen Neutralität nur Freiräume hierfür bereitstellen. Die schulpastorale Realisierung der Vermittlung von Inhalten sowie der Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung und zur Gotteserfahrung wird daher an staatlichen Schulen entscheidend von der Interessenslage der Mitglieder der Schulkonferenz abhängen.<sup>479</sup> Eine entscheidende Frage in diesem Zusammenhang betrifft das Verständnis der Gottesdienste. Werden Sie als Ort einer möglichen personalen Gotteserfahrung wertgeschätzt oder wird ihre Bedeutung eher im Bereich der Ritendiakonie angesiedelt.<sup>480</sup>

Auch wenn die Verwirklichung dieses vierten Kriteriums sicherlich auf größere Schwierigkeiten als die ersten drei Kriterien stoßen wird, kann sich verantwortliches pastorales Handeln der Kirche nicht mit der Vermittlung von Werten und sozialem Engagement begnügen, sondern muss darüber hinaus die Beziehung zu Gott in das Zentrum ihres Handelns und ihrer Verkündigung stellen sowie Hilfen anbieten, dass Gott als personales Gegenüber erfahrbar wird. Eine mystagogische Schulpastoral erscheint daher als ein dringendes Desiderat zur Ergänzung des gesellschaftlich-kirchlichen Konsenses eines schulpastoralen Handelns, das Identitätsfindung, Wertevermittlung und Humanisierung der Lebenswelt Schule umfasst.

Gerade angesichts der möglichen Gefahr einer Verweltlichung des Glaubens, die dazu führen kann, dass die Kirche bzw. ihr Handeln als „eine Funktion der Gesellschaft“<sup>481</sup> oder „ganz einfach als eine soziale Dienstleistung“<sup>482</sup> missverstanden werden könnte, scheint es

---

<sup>475</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* 29.

<sup>476</sup> Ebd. 40f.

<sup>477</sup> Schambeck, Mirjam, *Mystagogisches Lernen*, in: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 373-384, hier: 375.

<sup>478</sup> Vgl. Tebartz-van Elst, Franz-Peter, „*Liturgie ist gesungene Dogmatik*“. Glaubensinhalte im mystagogischen Kontext, in: Lüning, Peter/ Neuner, Peter (Hg.), *Theologie im Dialog* (FS für Harald Wagner), Münster 2004, 249-264, hier: 261f.

<sup>479</sup> Zur Bedeutung der Schulkonferenz vgl. ausführlich Abschnitt 2.1 ‚Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an staatlichen Schulen‘.

<sup>480</sup> Vgl. Saberschinsky, Alexander, *Was Liturgie leisten kann und was nicht*. Liturgie im Spannungsfeld von Glaubensfeier und Ritendiakonie, in: *Gottesdienst* 11 (2004), 81-83.

<sup>481</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* 29.

<sup>482</sup> Ebd. 29.

unabdingbar, auch in der Schulpastoral an staatlichen Schulen – soweit irgend möglich – das Postulat K. Rahners aufzugreifen: „Aber es bleibt: der Mensch kann Gott selbst erfahren. Und eure Seelsorge müßte immer und bei jedem Schritt dieses Ziel unerbittlich vor Augen haben.“<sup>483</sup>

### **3.1.3.2.5 Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit**

Die Kirche entlastet den Staat durch die Übernahme der Trägerschaft bspw. von Kindergärten, Schulen, Altenheimen oder Krankenhäusern im Bereich seiner sozialen Aufgaben. Zugleich helfen vielfältige Angebote im Bereich der Caritas Menschen in verschiedenen schwierigen Situationen, angefangen vom Mittagstisch für Senioren oder der Suppenküche für finanzschwache Menschen, über Hausaufgabenhilfe oder privaten Deutschunterricht für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund bis hin zu den verschiedensten Besuchsdiensten für Menschen, die aus diversen Gründen nicht mehr am sozialen Leben teilnehmen können. Hinzu kommen die vielen Beratungsangebote bei Familien- oder Eheproblemen, Drogenberatungsstellen, Telefonseelsorge und vieles mehr.<sup>484</sup> Beliebt sind zudem die eher als folkloristisch verstandenen Aktionen wie Martinsumzug oder Dreikönigssingen. Einer hohen Wertschätzung erfreuen sich auch die verschiedenen Hilfswerke zur Entwicklungsförderung wie Misereor oder Adveniat sowie das kirchliche Engagement in der Entwicklungshilfe überhaupt.<sup>485</sup> Informationen zu diese Engagement und Werbung zur ehrenamtlichen Mitarbeit dürfte in diesen Bereichen auch in der öffentlichen Schule auf eine breite Akzeptanz stoßen. Ebenso ist davon auszugehen, dass ein Verständnis des Dienstes der Kirche im Sinne von Jan Heiner Schneider als Anbieterin „einer von den Belangen der Adressaten ausgehenden abrufbaren Dienstleistung“<sup>486</sup> durchaus gern gesehen wird. In diese Richtung deutet bspw. die in Nordrhein-Westfalen zwischen dem Schulministerium und der Kirche getroffene Rahmenvereinbarung hinsichtlich der Kooperation in der offenen Ganztagsgrundschule, in der gemeinwohlorientierten Angeboten der kirchlichen Träger bei der Durchführung außerunterrichtlicher Angebote ein Vorrang vor Angeboten anderer Anbieter eingeräumt wird<sup>487</sup> oder die Befürwortung eines kirchlichen Engagements im sozialen Bereich bei den ‚modernen Performern‘, weil Kirche ein gutes Angebot für Menschen mit Defiziten sei, die sonst keinen Halt haben.<sup>488</sup>

---

<sup>483</sup> Rahner, *Das Alte neu sagen* 9 (Hervorhebung von cr).

<sup>484</sup> Vgl. Deutscher Caritasverband, *Internetauftritt*, in: <http://www.caritas.de> (27.07.2009).

<sup>485</sup> Vgl. hierzu die Beobachtung der DBK: „In den letzten Jahrzehnten hat sich in der Entwicklungshilfe ein weiteres Feld der Kooperation entwickelt: Der Staat vergibt einen Teil seiner Mittel für die wirtschaftliche Zusammenarbeit an kirchliche Hilfswerke, da sie an den Einsatzorten in den Entwicklungsländern meist effektiver und partnerschaftlicher wirken können als staatliche Organisationen.“ (DBK, *Kirche und Staat*).

<sup>486</sup> Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 38.

<sup>487</sup> Vgl. *Rahmenvereinbarung 2*.

<sup>488</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung GmbH, München (Hg.), *Milieuhandbuch* „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus® 2005“. Ein Projekt der Medien-Dienstleistung GmbH in Kooperation mit der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle e. V., München/Heidelberg 2005, 111.

Die ‚modernen Performer‘ werden hier kurz angeführt, weil sie neben den ‚Etablierten‘ und ‚Postmateriel-len‘ zum einen zu den drei gesellschaftlichen Leitmilieus gehören und zum anderen das jüngste Milieu dar-

Schwieriger dürfte es sein, Anknüpfungspunkte für die spezifische Glaubensverkündigung, die Hinführung zu den Sakramenten oder zum verbindlichen Mitleben in der Gemeinschaft der Kirche und ihrer Liturgie zu finden. So wird Kirche bspw. von den modernen Performern funktional verstanden, die man nur bei Problemen in Anspruch nimmt, wie man ja auch einen Arzt nur bei Beschwerden konsultiert. Kirche wird im Hintergrund als „virtuell verfügbare Basisstation“, zu der man jederzeit zurückkommen könne, wertgeschätzt.<sup>489</sup> Angesichts dieser und ähnlicher Einstellungen<sup>490</sup> steht Schulpastoral vor einer großen Herausforderung, die sich sowohl auf öffentliche als auch katholische Schulen bezieht. Denn auch in katholischen Schulen treffen mutatis mutandis die Erfahrungen von Benedikt XVI. in der Begegnung mit Bischöfen aus den zurzeit bedürftigen Ländern zu:

„Die katholische Kirche in Deutschland ist großartig durch ihre sozialen Aktivitäten, durch ihre Bereitschaft zu helfen, wo immer es nottut. Immer wieder erzählen mir die Bischöfe, zuletzt aus Afrika, bei ihren Ad-Limina-Besuchen dankbar von der Großherzigkeit der deutschen Katholiken und beauftragen mich, diesen Dank weiterzugeben, was ich hiermit einmal öffentlich tun möchte. [...] Dann und wann sagt aber ein afrikanischer Bischof zu mir: ‚Wenn ich in Deutschland soziale Projekte vorlege, finde ich sofort offene Türen. Aber wenn ich mit einem Evangelisierungsprojekt komme, stoße ich eher auf Zurückhaltung.‘“<sup>491</sup>

Auch wenn Religion keineswegs im Schwinden begriffen ist, hat Kirche doch als das traditionelle Modell von Religion an institutioneller und integrativer Kraft in der Bevölkerung verloren. Michael N. Ebertz beobachtet, dass auch die katholische Kirche sich von einer Überzeugungsinstitution zum Dienstleistungsbetrieb transformiert.<sup>492</sup> „Kirche als caritative und rituelle Dienstleistungsorganisation an den Schwachstellen des Lebens entpuppt sich als vorherrschende Sozialgestalt von Kirche [...]“<sup>493</sup>

Aufgrund des Selbstverständnisses der Kirche als „Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“<sup>494</sup> und ihrer Sendung, „das Reich Christi und Gottes anzukündigen und in allen Völkern zu begründen“<sup>495</sup> sowie „Keim und Anfang dieses Reiches auf Erden“<sup>496</sup> darzustellen, kann schulpastorales Handeln sich nicht mit der von Michael N. Ebertz beobachteten Sozialgestalt von Kirche begnügen, sondern wird Wege suchen (müssen), den am Schulgeschehen Beteiligten das kirchliche Selbstverständnis nahe zu bringen und positiv erlebbar werden zu lassen.

**Fazit:** Der Staat hat durchaus ein Interesse am Engagement der Kirche im sozialen Bereich, dieses wird auch von gesellschaftlich an Relevanz zunehmenden Gruppen wie den ‚mo-

---

stellen und ihnen insofern für die Zukunft eine noch wachsende Bedeutung prognostiziert wird (vgl. Sinus Sociovision (Hg.), *Kurzbeschreibung der Sinus-Milieus*© 2004, Heidelberg 2004).

Vgl. ausführlicher 4.2.2 ‚Unterschiedliche Lebenswelten - Aspekte der Sinus-Milieu-Studie‘.

<sup>489</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 105, Zitat ebd.

<sup>490</sup> Vgl. Kapitel 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss. Ein Blick auf gesellschaftliche Vorgaben, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten‘.

<sup>491</sup> Benedikt XVI., *Predigt am 10.09.2006 in München*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.09.2006, Nr. 211, 2.

<sup>492</sup> Vgl. Ebertz, Michael N., *Die Dispersion des Religiösen*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen*, Zürich/Düsseldorf 1999, 210-231, hier: 210f.

<sup>493</sup> Ebd. 211.

<sup>494</sup> LG 1.

<sup>495</sup> LG 5.

<sup>496</sup> LG 5.

deren Performern' geteilt. Allerdings ist in wachsendem Maße eine geringe Bereitschaft zu beobachten, „seine religiöse Orientierung dogmatisch auf nur eine Quelle beschränken zu müssen, sich exklusiv zu nur einer Religion zu bekennen und sich an eine kirchliche Organisation zu binden.“<sup>497</sup> Vielmehr gelten die meisten Religionen „als kulturell deformierte Vorstufen eines idealen universellen Glaubens an Prinzipien, die allen Menschen gemeinsam sind“<sup>498</sup>, daher möchte man sich keinem Konzept von Religion eindeutig zuordnen.<sup>499</sup> In eine ähnliche Richtung deuten die Ergebnisse einer Studie von Hans-Georg Ziebertz an 10.000 jungen Europäern, nach der nur 14,1 Prozent<sup>500</sup> der deutschen Befragten angaben, dass es ihren Eltern sehr daran gelegen sei, dass sie ihren Glauben übernehmen, und nur 17,8 Prozent<sup>501</sup> den Religionsunterricht für ideal halten, der sie näher zur Kirche führt.<sup>502</sup>

Diese Überlegungen legen nahe, dass die Vermittlung von Kirchlichkeit schwierig ist und dass schulpastorales Handeln vor besonderen Herausforderungen in diesem Bereich steht. Da Kirche bei allen auch zu kritisierenden Verfehlungen der Weg ist, auf dem der Glaube die heutige Zeit erreicht hat, kommt der Kirche - und so auch der Schulpastoral als kirchlichem Handeln - die entscheidende Aufgabe zu, Zuspruch und Anspruch des Glaubens in den heutigen Lebenszusammenhängen zu vergegenwärtigen und Antworten zu entwickeln, „wie die Inhalte so in unsere Sprache finden, so gottesdienstlich gefeiert werden und sich so lebenspraktisch auswirken können, daß dadurch heutigen Menschen die Botschaft vom nahegekommenen Frieden Gottes verkündet wird.“<sup>503</sup> Schulpastorales Handeln kann dabei auf die Wirkkraft des Heiligen Geistes in der Kirche vertrauen, zugleich kann der Hinweis von Dieter Emeis, dass der „Glaube an die Kirche [...] im Grunde der Glaube an den Heiligen Geist [sc. ist], durch den Gott seinem Neuen Bund in Jesus Christus treu bleibt“<sup>504</sup> helfen, ein nachvollziehbares Verständnis von Kirche anzubieten.

Das bei vielen aktiven Christen heute vorherrschende Leitmotiv, dass die Kirche für die Menschen da ist, bedarf einer differenzierten Betrachtung. Medard Kehl hebt pointiert hervor, dass die Kirche nicht für alle religiösen und sozialen Bedürfnisse der Menschen da ist, sondern primär für ihr Heil. Er beobachtet, dass das Plädoyer für eine bewusste Sorge um eine spirituelle und personelle Regenerierung der Kirche leichthin als nicht gebrauchte Rekrutierungspastoral diffamiert werde, da sich - so die Einschätzung vieler - schon von selbst genügend Menschen der Kirche wieder zuwenden würden, wenn Kirche nur kompetent, differenziert und flexibel genug auf die Bedürfnisse der Menschen eingehe und die

---

<sup>497</sup> Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 106.

<sup>498</sup> Ebd. 106.

<sup>499</sup> Vgl. ebd. 106.

<sup>500</sup> Bei den Türken sind es 97%; bei den Polen 96% (vgl. Hoischen, Oliver, *Glauben: Deutsche Jugend ohne Gott*, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 17.12.2006, Nr. 50, 1).

<sup>501</sup> 80 Prozent der Polen und 70 Prozent der Türken meinen, der ideale Religionsunterricht sei derjenige, der sie näher an Kirche beziehungsweise Islam heranführe (vgl. Hoischen, *Glauben*).

<sup>502</sup> Vgl. Hoischen, *Glauben*.

<sup>503</sup> Emeis, Dieter, *Didaktische Analyse von Themen und Texten, Schritte der Vorbereitung auf Katechese und Religionsunterricht, Bildungsarbeit und Predigt*, München 1997, 22.

<sup>504</sup> Ebd. 20.

Botschaft Jesu vom Reich Gottes glaubwürdig verkünde. Dieser Erwartung steht Medard Kehl skeptisch gegenüber.<sup>505</sup>

„Das Interesse an Glaube und Kirche, das durch unsere ‚normale‘ Pastoral geweckt wird, ist oft nur sehr punktuell und eben bedürfnisorientiert. Gerade um einer nachhaltigen und an der Sache des Glaubens selbst interessierten Zuwendung zur Kirche willen müssen wir hier zu einer behutsamen Revision unserer pastoralen Gewichtungen bereit sein.“<sup>506</sup>

Insofern erscheint es als eine zentrale schulpastorale Aufgabe, nicht nur zu einer persönlichen Gottesbeziehung und zur Gotteserfahrung hinzuführen, sondern auch einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Menschen zwar nicht an die Kirche, aber (Gott) die Kirche glauben als Ort des Wirkens des Heiligen Geistes.<sup>507</sup> Im katholischen Bekenntnis - so auch Joseph Ratzinger schon 1968 - wird „die Kirche vom Heiligen Geist her verstanden [...] als seine Wirkstätte in der Welt.“<sup>508</sup>

### **3.2 Systematische Untersuchung schulpastoraler Konzepte und Einzelaspekte**

Anhand der als Grundraster herausgearbeiteten fünf Kriterien (*Identitätsfindung, Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule, Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung, Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*) werden zunächst die in Abschnitt 3.1.1 ausgewählten Entwürfe systematisch hinsichtlich der Verwirklichung dieser Kriterien untersucht. Als zusätzliche Perspektive wird danach gefragt, ob Schulpastoral an katholischen Schulen explizit thematisiert wird bzw. ob der jeweilige Entwurf besondere Perspektiven in dieser Hinsicht bereithält.

Daran schließt sich eine kritische Würdigung des jeweiligen Gesamtentwurfs und dessen Verwirklichung der verschiedenen Kriterien an. Abschließend wird in Abschnitt 3.2.2 ein Fazit aus der systematischen Untersuchung der ausgewählten Entwürfe gezogen.

Der Abschnitt 3.2.3 geht der Frage nach, inwiefern weitere schulpastorale Publikationen wichtige Impulse zur Verwirklichung der fünf Kriterien und zur Zusatzperspektive der Schulpastoral an katholischen Schulen anbieten.

Dieses Vorgehen ermöglicht in Abschnitt 3.3 ein abschließendes Fazit, inwieweit bisherige schulpastorale Entwürfe den eruierten Kriterien und der Zusatzperspektive genügen. Ein Ausblick auf das weitere Vorgehen hinsichtlich eines sich zeigenden Handlungsbedarfs beschließt diesen Abschnitt und das gesamte dritte Kapitel.

---

<sup>505</sup> Vgl. Kehl, Medard, *Die neuen „Lebenshilfegruppen im Glauben“* und die Priester, in: GuL 1 (2005), 53-60, hier: 60.

<sup>506</sup> Ebd. 60.

<sup>507</sup> Vgl. Küng, Hans, *Credo. Das Apostolische Glaubensbekenntnis - Zeitgenossen erklärt*, München/Zürich 1995, 176.

<sup>508</sup> Ratzinger, Joseph, *Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis*, München 1969, 279.

### 3.2.1 Diskussion der ausgewählten Entwürfe

#### 3.2.1.1 Jan Heiner Schneider - Schule Kirche Seelsorge

##### 3.2.1.1.1 Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters

###### *Kriterium # 1: Identitätsfindung*

Jan Heiner Schneider legt in seinem Entwurf keinen besonderen Fokus auf die Identitätsfindung. Das Gesamt seiner Arbeit verdeutlicht aber, dass er eine Stärkung der Identität als einen Aspekt der Humanisierung von Schule versteht. Dies wird exemplarisch daran deutlich, dass er überlegt, wie für Unterschichtenangehörige die befreiende Kraft des Glaubens wirksam werden kann und dass er so indirekt auch den Aspekt einer religiösen Identität aufnimmt.<sup>509</sup>

###### *Kriterium # 2: Wertevermittlung*

Aspekte der Wertevermittlung zeigen sich bei Jan Heiner Schneider u. a. in seiner Option für die Stärkung der Motivation zur Parteinahme für Unterprivilegierte und Behinderte in der Schule, für das Training demokratischer Haltungen und Handlungen sowie für die Thematisierung problematischer Erscheinungen im schulischen Bereich wie dem Mobbing.<sup>510</sup>

###### *Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule*

Anstelle der Vokabel ‚Schulseelsorge‘ bevorzugt Jan Heiner Schneider den Begriff „Schulbezogene Arbeit der Kirchen“. Hierunter versteht er

„(ausschließlich) alle solchen Initiativen und Maßnahmen, die unter den Erfordernissen und Bedingungen der modernen Schule für alle und in enger Kooperation mit allen an der Schule beteiligten Personen und Institutionen zum Gelingen schulischer Sozialisation und schulisch begründeten Religionsunterrichts beizutragen vermögen.“<sup>511</sup>

Hauptanliegen der schulbezogenen Arbeit der Kirchen sei das Bemühen um die Humanisierung der Schule in Kooperation mit allen, die sich gegen Verschulungstendenzen und gegen drohende Entfremdungsprozesse einsetzen. Kirche könnte so unter Inanspruchnahme der in der Schule gegebenen Möglichkeiten exemplarisch ihr gesellschaftliches Engagement erweisen. Dazu sei es nötig, allen Schülern, Lehrern und Eltern ohne Rekrutierungsabsicht die vielfältigen Möglichkeiten der Kirchen anzubieten.<sup>512</sup> Dieses kirchliche Engagement versteht J. H. Schneider als Dienst „im Sinne einer von den Belangen der Adressaten ausgehenden abrufbaren Dienstleistung“<sup>513</sup> und als uneingeschränktes und selbstloses Dasein für andere.<sup>514</sup> Vor der Anwendung der aus dem christlichen Glauben stammenden Handlungsimpulse, die sich bspw. aus der christlichen Freiheit, aus der christlichen Geschwisterlichkeit als Solidarität der Menschheit oder aus der christlichen Prophetie als Gesellschafts- und Gegenwartskritik ergeben, hält er die genaue Ermittlung der gesellschaftlichen Situation für unabdingbar.<sup>515</sup>

---

<sup>509</sup> Vgl. Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 92-98.

<sup>510</sup> Vgl. ebd. 144-147.

<sup>511</sup> Ebd. 75.

<sup>512</sup> Vgl. ebd. 75.

<sup>513</sup> Ebd. 38.

<sup>514</sup> Vgl. ebd. 38.

<sup>515</sup> Vgl. ebd. 88-92.



#### *Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung*

Grundlegend für die folgenden Überlegungen ist die Prämisse Jan Heiner Schneiders, dass es zur Sicherstellung der Identität des kirchlichen Dienstes „nicht unbedingt in jedem Arbeitsfeld eines zugeordneten und institutionalisierten Nebeneinanders von Liturgie, Predigt/Unterricht und sozialen Diensten“<sup>516</sup> bedarf. Ausgehend von dieser These versteht er Schule „als Ort der Repräsentation der pluralen Gesellschaft, als Ort exemplarischen Lernens, als Ort gesellschaftlicher Auseinandersetzung und Abstimmung“<sup>517</sup>; „als eigentlicher und primärer Ort für Ziele, Aufgaben und Maßnahmen der Katechese und Pastoral (als Vertrautmachen mit und als Leben in der Wirklichkeit der Kirchen) fungiert die Kirchengemeinde“<sup>518</sup>. Die Aufgabe der Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung und zur Gotteserfahrung wird also der Gemeinde zugesprochen. Auf diesem Hintergrund ist auch seine kritische Einstellung zu Schulgottesdiensten zu sehen, die er als einen kaum noch haltbaren Traditionsüberhang versteht. Stattdessen postuliert er „im *gemeindlichen* Raum und im Zusammenhang erneuerter kirchlicher Katechese Gottesdienste für Jugendliche anzubieten, welche den artikulierten Wünschen der Teilnehmer gestalterisch, thematisch und nicht zuletzt auch von den räumlichen Bedingungen her gerecht werden können.“<sup>519</sup> Der Verzicht auf im Stundenplan erfasste Schulgottesdienste helfe „genuin *gemeindliche Aufgaben und Maßnahmen aus den ihnen abträglichen Verflechtungen mit der Schule* zu befreien.“<sup>520</sup> Einer missionarisch-werbenden Funktion des Schulgottesdienstes steht er aufgrund der misslichen Erfahrungen mit einem pastoral qualifizierten Religionsunterricht ebenso kritisch gegenüber wie Klassengottesdiensten, bei denen er zu viel Zwang und eine wenig gottesdienstförderliche Atmosphäre konstatiert, und Gottesdiensten mit gezielten Kleingruppen, die seines Erachtens allzu schnell zu einer Gettoisierung führen.<sup>521</sup>

#### *Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

Jan Heiner Schneider steht in seinem 1976 erschienen Entwurf der Kirchlichkeit, wie sie sich seit der Nachkriegszeit entwickelte, kritisch gegenüber.

„Aus der Perspektive der Kirchen gründete ihr pastoral qualifiziertes Beziehungsverhältnis zur Schule auf ihrer als christlich vorgestellten, in Wirklichkeit jedoch vorzüglich klerikal-kirchlichen Erziehungstheorie, welche weithin Schule und Gemeinde, Unterricht und Seelsorge, Erziehung und Heil gleichsetzte. Von daher hatte bei schul- und bildungspolitischen Entscheidungen und bei schulbezogenen Aktivitäten der Kirchen das pastorale Anliegen der Erfassung, Prägung und Versorgung gläubiger Schüler eindeutige Priorität und gewann besondere Bedeutung für die innerkirchliche Argumentation im Streit um die staatliche Konfessionsschule, bei der Forderung nach einem freien kirchlichen Schulwesen und bei der Frage der pastoralen Planung auf Gemeinde- und Diözesan- bzw. Landeskirkenebene.“<sup>522</sup>

Diese skeptische Einschätzung der Kirchlichkeit durchzieht, wie die folgenden Überlegungen zeigen werden, seinen ganzen Entwurf.

---

Seine Wertschätzung für die Untersuchung der gesellschaftlichen Bedingungen wird von der vorliegenden Arbeit geteilt. Vgl. hierzu das vierte Kapitel der vorliegenden Arbeit

<sup>516</sup> Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 92-36.

<sup>517</sup> Ebd. 92-78.

<sup>518</sup> Ebd. 92-78.

<sup>519</sup> Ebd. 111 (Hervorhebung im Original).

<sup>520</sup> Ebd. 111 (Hervorhebung im Original).

<sup>521</sup> Vgl. ebd. 109-113.

<sup>522</sup> Ebd. 11.

Vor der Revision des Religionsunterrichtes auf seine schultheoretische Begründbarkeit hin, die faktisch zur Auflösung der bis dahin fraglos bestehenden Übereinkünfte zwischen unterrichtlichen und pastoralen Zielen führte, seien „Beziehungen auf die Verkündigung der Kirchen, auf ihre Liturgie und ihre pastorale Praxis [...] dem Religionsunterricht konstitutiv [sc. gewesen] und legitimierten die mit ihm gekoppelten gottesdienstlichen und seelsorglichen Maßnahmen.“<sup>523</sup>

Um den schulischen Religionsunterricht sicherzustellen, hätten die Kirchen zum einen die Reformen des Religionsunterrichtes unterstützt und auf Pastoralleistungen im Religionsunterricht weitgehend verzichtet und zum anderen etwa seit 1968 die Seelsorge in der Schule als einen eigenen und vordringlich auszubauenden Aufgabenbereich verstanden, um die Seelsorge an den Kindern und Jugendlichen weiter zu gewährleisten.<sup>524</sup>

Allerdings seien sie dabei allzu lange „Schülern, Eltern und Lehrern rekrutierend und versorgend gegenübergetreten und haben sie nur als Objekt ihrer Interessen und ihres zementierten ‚kirchlichen Auftrags‘ [...] angesehen, nicht jedoch als genuines und freies ‚Veränderungspotential‘ für die Kirchen selbst und ihre praktische Theologie.“<sup>525</sup>

Diese Weiterentwicklung vermisst Jan Heiner Schneider in den von der Hauptabteilung Schule des Bischöflichen Generalvikariats Münster vorgelegten Definitionen und steht ihnen demzufolge kritisch gegenüber:

- „Seelsorge ist Selbstvollzug der Kirche, und gerade darin geschieht das Heilshandeln Gottes an den Menschen und an seiner Welt. Seelsorge an der Schule ist daher das Bemühen, diesen Selbstvollzug der Kirche im Rahmen der Schulgemeinde zu ermöglichen.“<sup>526</sup>
- „Schulseelsorge versteht sich also als Angebot an Schüler, Lehrer und Eltern, die grundlegenden kirchlichen Vollzüge im Rahmen des gemeinsamen Bezugsfeldes Schule zu verwirklichen.“<sup>527</sup>
- Schulseelsorge „muß sich auf die grundlegenden Funktionen von Kirche und Gemeinde erstrecken, also auf die Glaubensverkündigung, die Feier der Eucharistie, den Dienst der christlichen Liebe und auf die konkrete Mitarbeit in der Schule. In diesen Verwirklichungsformen realisiert sich der Heilsauftrag der Kirche. So sehr in einer konkreten Situation einer der genannten Weisensaufgaben der Kirche eine pastoraltheologische Priorität eingeräumt werden mag, so müssen doch grundsätzlich alle genannten Funktionen der Heilsendung immer zusammen bedacht und verwirklicht werden.“<sup>528</sup>

Aufgrund der ein theologisches Verständnis voraussetzenden Begriffe wie ‚Selbstvollzug der Kirche‘ oder ‚Heilsauftrag der Kirche‘ sieht Jan Heiner Schneider bei diesen Definitionen das Problem ihrer mangelnden Kommunikabilität und fordert eine auch im pluralen Umfeld vermittelbare theologische Grundlegung des diakonischen Selbstverständnisses der Kirchen und ihres praktisch-theologischen Handelns.<sup>529</sup>

---

<sup>523</sup> Vgl. ebd. 11f, Zitat ebd. 12.

<sup>524</sup> Vgl. ebd. 12-14.

<sup>525</sup> Ebd. 23f.

<sup>526</sup> Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster (Hg.), *Religionsunterricht. Zum Religionsunterricht in der Schule* (Schriftenreihe Schule und Erziehung, Heft 1), Münster o. J. (1970), 17 (zit. nach: Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 34).

<sup>527</sup> Ebd. 34.

<sup>528</sup> Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster (Hg.), *Strukturplan und Kirche. Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und die Kirche* (Schriftenreihe Schule und Erziehung, Heft 3), Münster o. J. (1970), 80 (zit. nach: Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 34f.).

<sup>529</sup> Vgl. Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 35.

Die Definitionen der Schulseelsorge könnten jedoch „kaum anders gelesen werden denn als die Artikulation kirchlicher Pastoralinteressen (im Sinne der Rekrutierung und Versorgung) in und über die Schule.“<sup>530</sup>

Seine Kritik begründet er mit in den münsterschen Entwürfen vorkommenden Überlegungen, dass in der Schulseelsorge Kirche in all ihren Funktionen und Dimensionen zutage treten müsse, dass es sich um die umfassende Einübung in das Christentum zu handeln habe und dass insbesondere die Schulgottesdienste Aufgaben der Einführung in den Glauben übernehmen müssten. Demgegenüber betont Jan Heiner Schneider, dass es für die Sicherstellung der Identität des kirchlichen Dienstes nicht notwendig sei, dass es in jedem Arbeitsfeld ein zugeordnetes und institutionalisiertes Nebeneinander von Liturgie, Predigt/Unterricht und sozialen Diensten gebe.<sup>531</sup> Vielmehr würde „jede einzelne dieser Aufgaben der Kirchen [...] fragwürdig, würde sie nicht zugleich als Dienst vor Gott und an den Menschen begriffen und konzipiert.“<sup>532</sup> Für den Bereich der Schule bedeute dies, dass Kirche aus gesellschaftspolitischen und theologischen Gründen auch dann gehalten sei, sich zugunsten von Schule in den Dienst nehmen zu lassen, wenn bspw. Schulgottesdienste rechtlich oder organisatorisch nicht mehr möglich seien.

Seine skeptische Haltung gegenüber der Kirchlichkeit zeigt sich weiter in seiner Kritik an der münsterschen Beschreibung des Auftrages der Christen in der Schule, bei der Gestaltung eines menschenwürdigen Bildungssystems mitzuhelfen, indem Lehrer, Eltern und Schüler das *sachlich konkret Geforderte als Christen* in Solidarität mit allen in der Schule Verantwortlichen tun.

Jan Heiner Schneider kann zwar (mit Bedenken) die Formel vom ‚sachlich konkret Geforderten‘ als summarische Bezeichnung aller Probleme und Aufgaben schulischer Sozialisation akzeptieren, hat aber Anfragen an das, was das spezifisch Christliche bzw. Kirchliche meinen könne, und sieht die wiederholt vorkommenden Aussagen, dass sich die Mitarbeit der Christen von einem rein weltlichen Ansatz unterscheidet, als hinderlich an. Durch das vorschnelle Abheben auf die Ebene der Motivation würde das von ihm bejahte Ziel der Humanisierung der Schule gefährdet. Hinzu kämen die planerischen Entscheidungen seitens des Bistums, besonders Veranstaltungen wie Schulgottesdienste, religiöse Schulwochen oder Tage religiöser Orientierung zu unterstützen, die in problemgeschichtlicher Betrachtung erstrangig Pastoralinteressen der Kirchen seien.<sup>533</sup>

---

<sup>530</sup> Ebd. 36.

<sup>531</sup> Vgl. ebd. 36.

<sup>532</sup> Ebd. 36f.

<sup>533</sup> Vgl. ebd. 37-40.

Die Rede vom spezifisch Christlichen und dem Unterschied zum rein innerweltlichen Engagement sei insgesamt sehr bedenklich,

„weil sie die Möglichkeit zahlreicher Missverständnisse in sich birgt. Eine derartige Redeweise wirkt letztlich wie ein Paukenschlag, der den Typ des ‚Kirchenchristen‘ im abgewerteten Sinn des Wortes assoziiert. Sie unterschlägt die differenzierte Partitur aus der Pluralität der Theologien und aus der Vielfalt spiritueller Ausprägungen. Sie läßt die Daten und Probleme aus den unterschiedlichen Identifikationsgraden und -weisen mit der Kirche außer acht. In ihrer Wirkung erreicht sie allenfalls eine besondere Nähe zu klerikalistischen Deutungssystemen und Modellen.“<sup>534</sup>

An den münsterschen Entwürfen missfällt Jan Heiner Schneider zudem die vorrangige Betonung der kompensatorischen Funktion der Schulpastoral, die dazu führe, dass kirchliches Engagement nicht schulisch, sondern von den Belangen der Kirche her entwickelt würde. Pastorale Intentionen haben für ihn ihren Platz in der gemeindlichen Katechese und nicht in der Schule,<sup>535</sup> da sonst für Schulseelsorge die Gefahr bestehe, eine „von der Schule selbst kaum berührte pastorale Enklave in der säkularen Schule“<sup>536</sup> zu werden.

Angesichts der noch weithin aufgestellten und überhöhten Sollensforderungen und Zielformulierungen, die in einem auffälligen Gegensatz zur vollzogenen Praxis stünden, begrüßt Jan Heiner Schneider, dass „schon die Wende zu einer schulischen und religionsunterrichtlichen Begründung künftigen schulbezogenen Engagements der Kirchen und zu einer Anerkennung des in den realen Bedingungsverhältnissen Möglichen und Gebotenen versucht [sc. wird].“<sup>537</sup>

#### *Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Der Entwurf von Jan Heiner Schneider gehört zu den wenigen, die sich explizit auch mit dem Themenfeld der katholischen Schule auseinandersetzen. Er weist ihnen die Aufgabe zu,

„als exemplarisches Handlungs- und Experimentierfeld zu leisten und auszuweisen was grundsätzlich allen Schulen als Beitrag der Kirche zugute kommen kann. Diese Aufgabenstellung ergibt sich aus dem Bestreben, für die schulbezogene Arbeit der Kirchen den notwendigen gesellschaftlichen (und darin die kirchlichen) Bedingungsverhältnisse zu reflektieren und auf diese reformierend einzuwirken.“<sup>538</sup>

#### **3.2.1.1.2 Kritische Würdigung**

Jan Heiner Schneider publizierte seinen als Überlegungen in einer Übergangssituation der Kirche verstandenen Entwurf vor gut 30 Jahren und legte damit den „Grundstein zur schulpastoralen Forschungsarbeit“.<sup>539</sup>

Eine kritische Würdigung muss das Alter und die Weiterentwicklung der kirchlichen Situation berücksichtigen.

So sind die ersten drei Kriterien (Identitätsfindung, Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule) aus der damaligen Sicht gut verwirklicht worden.

---

<sup>534</sup> Ebd. 40.

<sup>535</sup> Vgl. ebd. 45.

<sup>536</sup> Ebd. 46.

<sup>537</sup> Ebd. 48.

<sup>538</sup> Ebd. 40.

<sup>539</sup> Schmälzle, Udo, *Theologische Grundlagen für den Dienst von Christen und Christinnen in der Schule* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 6), Würzburg 2000, 23.

Die Aufgabenzuweisung der Hinführung zur Gottesbeziehung und Gotteserfahrung an die Gemeinde ist aus der damaligen Euphorie heraus verständlich. Allerdings warnte Karl Lehmann schon 1982, also 6 Jahre nach Erscheinen des Entwurfs, vor überzogenen Erwartungen an die Gemeinde und betont: „Kirche ist nicht nur Gemeinde, so sehr die Kirche von Anfang an Gemeinde ist.“<sup>540</sup> Dieter Emeis beobachtete 1991, dass die Erwartungen an die intensiven Bemühungen der Gemeindekatechese nüchterner geworden seien.

„Dies hängt zum einen damit zusammen, daß sehr viele, die bei uns zur Gemeindekatechese zusammenkommen, zunächst überhaupt so mit Glaubenden zusammengeführt werden müssen, daß das Verlangen nach Glaubensgemeinschaft aufwachen kann. [...] Zum anderen müssen wir zulassen, daß wir in der Gemeindekatechese zwar nicht selten Räume miteinander besprochenen, im Teilen von Freude und Leid miteinander gelebten und in der Liturgie dann auch miteinander gefeierten Glauben gebildet haben. Damit wurden aber eher Sonderräume [...] gebildet.“<sup>541</sup>

Die hohe Wertschätzung der Gemeinde sieht auch Michael N. Ebertz eher skeptisch, da „die konkreten parochialen Gemeinden nicht selten im festen Griff ganz bestimmter, genau beschreibbarer ‚Erlebnismilieus‘ sind, und deshalb auf andere als lebensfern und belanglos, ja abstoßend wirken.“<sup>542</sup> Neue wichtige Bezugspunkte sieht er in der Vielfalt nichtgemeindlicher kirchlicher Sozialformen: „von den vielen Menschen, die sich zu Bachkonzerten versammeln, auf Wallfahrten gehen oder sich unentgeltlich in diakonischen Einrichtungen betätigen, bis hin zum mobilen Kloster auf der Kirmes oder zur offenen geistlichen ‚Tankstelle‘ in der Kommunität in Burgund“<sup>543</sup> sowie den Akademien, „die nicht selten auch ‚Gaststätten‘ für ‚Gemeindeflüchtlinge‘ sind.“<sup>544</sup> Hinzu kommen die Katholiken- bzw. Kirchentage mit ihren jüngeren Besuchern und einem weiten Themenspektrum, die zunehmend auch in abgewandelter Form in regionalen Bereichen angeboten werden.<sup>545</sup>

Da die Gemeinde die an sie gestellten hohen Erwartungen nicht einlösen kann, muss heute der mögliche Beitrag der Schulpastoral für eine persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung neu bedacht werden. Hierbei ist auch das Feld der Schulgottesdienste mit einzubeziehen.<sup>546</sup>

---

<sup>540</sup> Lehmann, Karl, *Art. Gemeinde*, in: CGG (Bd. 29), 5-65, hier: 45.

<sup>541</sup> Emeis, Dieter, *Zwischen Ausverkauf und Rigorismus. Zur Krise der Sakramentenpastoral*, Freiburg/Basel/Wien 1991, 26.

<sup>542</sup> Ebertz, Michael N., *Von der Wahrheit zur Ware? Kirchenmitgliedschaft als Tauschverhältnis*, in: Diskussionen 27 (1996), 9-24, hier: 20. Dies gilt m. E. besonders auch für Jugendliche. Vgl. hierzu auch ausführlich: Ebertz, Michael N., *Aufbruch in der Kirche. Anstöße für ein zukunftsfähiges Christentum*, Freiburg/Basel/Wien 2003, 102-115.

<sup>543</sup> Ebertz, *Von der Wahrheit zur Ware* 23.

<sup>544</sup> Ebd. 23.

<sup>545</sup> Vgl. Tebartz-van Elst, Franz-Peter, *Gemeinde in mobiler Gesellschaft. Kontexte - Kriterien - Konkretionen*, Würzburg 1999, 665.

<sup>546</sup> Eine Neubessinnung auf die Möglichkeiten der Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung im Bereich der Schule legt auch das Plädoyer gegen eine zu hohe und exklusive Wertschätzung der parochialen Gemeinde von Michael Nüchtern nahe, der die Zukunftsaufgabe der Kirche darin sieht, „Strukturen der Kommunikation zu entwickeln, die von einer Gleichwertigkeit parochialer und nichtparochialer Dienste ausgehen und so die gelegentliche Kirchlichkeit deutlich rehabilitieren. Die Ortsgemeinde ist Teil in einem Netz und nicht mehr in dem Sinn die Mitte, daß alle kirchlichen Aktivitäten ihr zuarbeiten, sich in ihr zeigen und um sie kreisen müßten. Solche, gewissermaßen vorkopernikanische Sicht muss ‚gewendet‘ werden, will man die Wirklichkeit nicht verlieren. Die vielfältigen kirchlichen Dienste kreisen - um im Bild zu bleiben - vielmehr um die christliche Wahrheit.“ (Nüchtern, Michael, *Kirche bei Gelegenheit. Kasualien - Akademiearbeit - Erwachsenenbildung*, Stuttgart/Berlin/Köln 1991, 128).

Zudem könnte Schulpastoral dem Verständnis christlicher Gemeinden als Wahlheimat auf Zeit von Rolf Zerfaß entgegenkommen, der damit rechnet, „daß Menschen kommen und gehen, sich einbringen und sich zu-

Insgesamt fällt auf, dass Jan Heiner Schneider in seinem Entwurf der ‚schulbezogenen Arbeit der Kirchen‘ einen deutlichen Schwerpunkt auf soziales kirchliches Engagement legt, Glaubensvermittlung dagegen eher im Hintergrund steht und Kirchlichkeit sofort als ‚Artikulation kirchlicher Pastorationsinteressen‘ oder ‚Rekrutierung‘ abgewertet wird. Abgesehen von der Frage, wie Kirche als Glaubensgemeinschaft in der Schule angesichts der aus heutiger Sicht problematischen Entwicklung der Gemeindekatechese in Schneiders Konzeption Bestand haben kann<sup>547</sup> stellt sich mit Karl Rahner die Frage, wie dieses Konzept verhindern kann, dass Gott nur die Sonne wird, die alles sichtbar macht, selber aber nicht gesehen wird.<sup>548</sup>

Jan Heiner Schneider kommt zwar das Verdienst zu, schulpastorale Forschung grundgelegt zu haben und so einen wichtigen Schritt zur Etablierung von Schulpastoral geleistet zu haben, allerdings hat er auch zu einer sozialen Verengung von Schulpastoral beigetragen. Das wird zum einen daran deutlich, dass wesentliche Aussagen dieses Entwurfes mutatis mutandis oder sogar nahezu wörtlich in seiner Einführung in den Fernkurs Schulpastoral wieder auftauchen. So ist bspw. die Formulierung seiner These, dass es zur Sicherstellung der Identität nicht unbedingt eines institutionalisierten Nebeneinanders von Liturgie, Unterricht und sozialen Diensten bedarf, 1976 und 1997 nahezu identisch.<sup>549</sup> In ähnlicher Weise korrelieren seine Definitionen von schulbezogener Arbeit der Kirchen und Schulpastoral.<sup>550</sup>

Zum anderen lässt sich seine Denkweise auch bei anderen Autoren wiederfinden. So betont Joachim Burkard in seiner Auseinandersetzung mit dem Dokument der deutschen Bischöfe zur Schulpastoral die Bedeutung des Zieles der Humanisierung von Schule und freut sich, dass es „gerade nicht Christianisierung oder Evangelisierung“<sup>551</sup> heißt. Er nimmt dabei Bezug auf Jan Heiner Schneider, der bereits 1976 „die Humanisierung für seinen eigenen Entwurf einer schulbezogenen Arbeit der Kirchen und als durchgängige Konvergenz damaliger Schulkonzeptionen der Schulseelsorge ausgemacht [hat].“<sup>552</sup>

Bei der soziologischen Untersuchung wird sich zudem zeigen, dass die Performer als eines der neuen, Kirche kritisch gegenüber stehenden Leitmilieus, gerade ihr spirituelles Profil einfordern.<sup>553</sup>

So sehr die von Schneider positiv wahrgenommene Wende zu einer Anerkennung des in den realen Bedingungsverhältnissen Möglichen und Gebotenen begrüßenswert ist, so wenig darf sich Schulpastoral mit der normativen Kraft des Faktischen begnügen.

---

rücknehmen; sie ist nur eine Herberge auf Zeit, gewissermaßen ein Rastplatz bis zum nächsten Aufbruch, den das Leben erzwingt und in dem – wenn wir es im Glauben betrachten – Gottes Ruf ergeht, der eigentliche Heimat entgegenzugehen.“ (Zerfaß, Rolf, *Christliche Gemeinde - Heimat für alle? Bedingungen und Möglichkeiten aus der Sicht praktischer Theologie*, in: Koch, Günter/ Pretscher, Josef (Hg.), *Kirche als Heimat*, Würzburg 1991, 29-57, hier: 43).

<sup>547</sup> Vgl. hierzu auch die Einschätzung von Medard Kehl auf S. 127 der vorliegenden Arbeit.

<sup>548</sup> Vgl. Rahner, *Das Alte neu sagen* 14.

<sup>549</sup> Vgl. Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 36 mit: Schneider, *Lebenswelt Schule* 65.

<sup>550</sup> Vgl. Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 75 mit: Schneider, *Lebenswelt Schule* 60.

<sup>551</sup> Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 96.

Vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 3.2.1.4.2.1 ‚Inhalt und Rezeption‘.

<sup>552</sup> Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 97.

<sup>553</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.2.2.5 ‚Moderne Performer‘.

Schneiders erfreuliche Wahrnehmung der katholischen Schulen als Motor für die Entwicklung der Schulpastoral an allen Schulen bedarf der Ergänzung hinsichtlich der unterschiedlichen Akzentsetzungen von Schulpastoral an katholischen und öffentlichen Schulen.<sup>554</sup>

*Fazit:* Schneiders großes Verdienst ist sein Engagement für kirchliches Engagement in der Schule. Bei aller Würdigung dieser Leistung ist jedoch kritisch anzumerken, dass er wesentliche Aspekte des kirchlichen Auftrags und die Kirchlichkeit selber vernachlässigt.

### **3.2.1.2 Vereinigung der deutschen Ordensoberen – Schulpastoral in katholischen Schulen**

#### **3.2.1.2.1 Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters**

##### *Kriterium # 1: Identitätsfindung*

Die Vereinigung der deutschen Ordensoberen sieht in der Förderung der an Jesus maßnehmenden Subjektwerdung junger Menschen ein wesentliches schulpastorales Anliegen. Ihr Grundlagentext nimmt die Vielfalt von Konfessions- und Religionszugehörigkeiten auf. Durch die Forderung, dass neben dem Engagement für Ökumene alle im Handlungsfeld Schule einen ihnen entsprechenden Glaubensort finden, wird indirekt der Aspekt der Stärkung der religiösen Identität thematisiert.<sup>555</sup>

##### *Kriterium # 2: Wertevermittlung*

Die Bedeutung der Wertevermittlung für die deutschen Ordensoberen zeigt sich in den Zielen, eine von Kommunikation und Solidarität geprägte Kultur der Gemeinschaft und Partizipation einzuüben sowie die Schüler „zu einer Haltung des Friedens, der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Bewahrung der Schöpfung zu befähigen.“<sup>556</sup>

##### *Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule*

Das Engagement für einen „menschewürdigen Lebensraum Schule“<sup>557</sup> versteht der Grundlagentext als wesentliches Ziel schulpastoralen Handelns. Zudem wird bewusst das Engagement im diakonischen Bereich, das sich an der Option Jesu für die bedürftigen Menschen orientiert, in den Vordergrund gestellt.<sup>558</sup>

##### *Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung*

Die deutschen Ordensoberen sehen es als ein unerlässliches Element der Schulpastoral an, „im Miteinander die eigene Gottesbedürftigkeit zu entdecken und Wege zur persönlichen Glaubenserfahrung zu suchen und zu gehen“<sup>559</sup>. Es ist in ihren Augen eine vorrangige Aufgabe der hauptamtlichen Mitarbeiter, die am Schulgeschehen Beteiligten zum personalen Glauben und zur Liturgiefähigkeit hinzuführen. Die Ordensoberen erhoffen sich von

---

<sup>554</sup> Vgl. dazu die Abschnitte 2.4 ‚Vergleich der Rahmenbedingungen für schulpastorales Handeln an öffentlichen und katholischen Schulen unter rechtlicher und inhaltlicher Rücksicht - Fazit‘ und 3.1.2 ‚Selbstvergewisserung angesichts der Schwerpunktsetzung der Publikationen auf die Schulpastoral an staatlichen Schulen‘.

<sup>555</sup> Vgl. VDO, *Schulpastoral in katholischen Schulen* 23-25.

<sup>556</sup> Ebd. 23.

<sup>557</sup> Ebd. 23.

<sup>558</sup> Vgl. ebd 25.

<sup>559</sup> Ebd. 23.

ihrem vorrangig diakonalen Ansatz die Ermöglichung eines neuen Zugangs zu Feier der Liturgie, „denn Feier wird dort sein, wo Leben als sinnvoll, gelingend erfahren wird.“<sup>560</sup>

#### *Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

Die Wertschätzung der Kirchlichkeit wird in der Präambel des Grundlagentextes deutlich.

„Die Kirche vertraut darauf, daß Gott auch heute (junge) Menschen in die Gemeinschaft der Gläubenden ruft. Sie selbst will alles tun, damit diese Jesus Christus begegnen, ihre Berufung zum neuen Volk Gottes gnadenhaft erkennen und fähig werden die Sendung der Kirche mitzutragen.“<sup>561</sup>

Die deutschen Ordensoberen nehmen die Defizite der am Schulgeschehen Beteiligten bezüglich des Glaubenswissens und der kirchlichen Praxis ebenso wahr wie die auch bei kirchlich Interessierten zunehmende Kritik an Vollzügen der Amtskirche und das zunehmende Bewusstsein des eigenen Subjektseins in der Kirche. In den Schülern sehen sie die (künftigen) Träger der Kirche.

#### *Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Das speziell für katholische Schulen in Ordensträgerschaft geschriebene Dokument weist den Lehrern an diesen Schulen „eine besondere Aufgabe in der Realisierung ihrer pastoralen Anliegen zu.“<sup>562</sup> Hierauf würden sie in entsprechender Weise z. B. durch Fortbildungen, Beratungen und Konferenzen vorbereitet und unterstützt.<sup>563</sup>

#### **3.2.1.2 Kritische Würdigung**

In dem Grundlagenpapier der Vereinigung der deutschen Ordensoberen werden alle fünf Kriterien berücksichtigt und zudem die pastoralen Chancen der katholischen Schule durch besondere Indienstnahme der Lehrer wahrgenommen. Kritisch ist hinsichtlich des Liturgieverständnisses anzufragen, ob nur der vorrangig diakonale Ansatz den Zugang zur Liturgie erleichtert oder ob auch nicht umgekehrt die liturgische Feier zum sozialen Engagement motiviert und eine gleichrangige Betrachtung zu Synergieeffekten führen könnte.

*Fazit:* Insgesamt treffen die deutschen Ordensoberen wichtige Aussagen zu allen fünf Kriterien sowie zur besonderen Perspektive der katholischen Schule. Aufgrund des Charakters als Grundlagentext sind die Wege zu ihrer Verwirklichung nur knapp skizziert oder werden gar nicht aufgezeigt. Die vorliegende Arbeit möchte hinsichtlich der Kriterien der persönlichen Gottesbeziehung und der Kirchlichkeit sowie der besonderen Chancen katholischer Schule einen weiterführenden Beitrag leisten.

---

<sup>560</sup> Ebd. 25.

<sup>561</sup> Ebd. 21.

<sup>562</sup> Ebd. 24.

<sup>563</sup> Vgl. ebd. 24.



### 3.2.1.3 *Monika Scheidler - Christliche Communio und kommunikatives Handeln*

#### 3.2.1.3.1 *Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters*

##### *Kriterium # 1: Identitätsfindung*

Monika Scheidler sieht eine wesentliche Aufgabe christlichen Handelns an der Schule in der Vermittlung der Erkenntnis, dass die Ausbildung menschlicher Identität auch unter schulischen Bedingungen nicht im Alleingang oder Gegeneinander, sondern nur im Miteinander und Füreinander gelingen kann. Aktions- und Gesprächsgemeinschaften können helfen, sich den erhöhten Anforderungen des individuierten Lebens zu stellen und eine Entfaltung der Individualität fördern.<sup>564</sup> Ihren Ansatz des kommunikativen Handelns versteht sie als wesentliche Hilfe zum Gelingen der Subjektwerdung des Menschen, seine theologische Fundierung helfe zudem gegen kollektivistische Harmonisierungstendenzen und die vielfältigen Versuche individualistischer Abkapselungen.<sup>565</sup> Die von Monika Scheidler propagierte Bildung und Förderung kleiner Glaubensgemeinschaften in den Schulen leistet einen wichtigen Beitrag zu einer religiösen Orientierung und Beheimatung und stärkt so die religiöse Identität.

##### *Kriterium # 2: Wertevermittlung*

Ein wesentlicher Ausgangspunkt der Überlegungen Monika Scheidlers liegt in ihrer Beobachtung, dass die Kolonialisierung der Lebenswelt nicht vor dem Lernort Schule halt macht.<sup>566</sup> Im Anschluss an Jürgen Habermas versteht sie unter Kolonialisierung der Lebenswelt, „daß die kommunikativ bestimmten, lebensweltlichen Bereiche der Gesellschaft zunehmend von den nicht auf Verständigung, sondern auf Erfolg ausgerichteten, systemischen Mechanismen der Wirtschaft und der Verwaltung unterwandert, überlagert, ausgehöhlt, deformiert und entfremdet werden.“<sup>567</sup> Im schulischen Bereich komme diese Kolonialisierung dadurch zum Ausdruck, dass Schule kaum noch als durch eigene Initiative gestaltbarer Raum wahrgenommen werde und sich die am Schulgeschehen Beteiligten den Sachzwängen ungerührt bis resignierend unterordneten.<sup>568</sup> Kommunikatives Handeln im Bereich der Schule würde zusätzlich dadurch erschwert, dass es für pädagogisches Handeln charakteristisch sei, von einer Situation der Ungleichheit zwischen Lehrern und Schülern auszugehen und nur die auf der jeweiligen Entwicklungsstufe des Schülers mögliche Form prinzipieller Gleichberechtigung realisiert werden könne.<sup>569</sup> Der Erziehende befinde sich daher „grundsätzlich immer in der paradoxen Situation, daß er unter Bedingungen der Ungleichheit ein Verhältnis der Gegenseitigkeit zwischen sich und den Schülern antizipieren soll, bis die Schüler schließlich zu vollständig kompetentem kommunikativen Handeln fähig sind.“<sup>570</sup> Wertevermittlung im Sinne Monika Scheidlers kann so als Engagement für kommunikatives Handeln, das zu einem gelingenden Miteinander entscheidend beiträgt,

<sup>564</sup> Vgl. Scheidler, *Christliche Communio* 28-31.

<sup>565</sup> Vgl. Scheidler, Monika, *Schule - Ort kommunikativen Handelns und christlicher Communio*, in: KatBl 120 (1995), 683-690, hier: 684-686.

<sup>566</sup> Vgl. Scheidler, *Christliche Communio* 35-40.

<sup>567</sup> Ebd. 31f.

<sup>568</sup> Vgl. ebd. 35-40.

<sup>569</sup> Vgl. ebd. 65-74.

<sup>570</sup> Ebd. 74.

verstanden werden. Angesichts der Schwierigkeiten, die sich dem kommunikativen Handeln in den Weg stellen, sieht M. Scheidler die Notwendigkeit, „nach den Quellen der Motivation, der Inspiration und der Kraft für die Verwirklichung kommunikativer Handlungsformen“<sup>571</sup> zu suchen. Diese findet sie im Leben aus der *Communio* des dreieinigen Gottes,<sup>572</sup> die zur Bildung von christlichen Gemeinschaften im Bereich der Schule führen kann. Eine solche *Communio*-Praxis könne „durch ihr communiales Handeln unter- und füreinander glaubwürdige Zeichen der Parteinahme Gottes für die *Communio* [...] setzen.“<sup>573</sup>

### *Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule*

Monika Scheidler möchte mit ihrem Entwurf Hilfen zur Befreiung der Lebenswelt Schule von der Kolonialisierung durch systemische Mechanismen anbieten, lebensweltliche Kommunikationsformen stärken und so zur Humanisierung der Schule beitragen. Neben dem notwendigen diakonischen Bemühen um die sozialen Opfer der Kolonialisierung erachtet sie die Förderung kommunikationsorientierter Formen der Gemeinschaftsbildung als unverzichtbar. So könnten für eine lebensweltliche Kommunikation förderliche Orte der Reproduktion der kulturellen Tradition entstehen.<sup>574</sup>

### *Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung*

Da Monika Scheidlers leitendes Interesse die christliche *Communio* im Bereich der Schule ist, thematisiert sie die persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung in diesem Zusammenhang.

In dem infolge des Zweiten Vatikanums neu belebten *Communio*-Gedanken sieht sie einen wesentlichen Anstoß zur Verwirklichung kommunikativer Handlungsformen als Gegengewicht zur Kolonialisierung der Lebenswelt Schule sowie zur fortschreitenden Individualisierung des gesellschaftlichen und schulischen Lebens.<sup>575</sup>

---

<sup>571</sup> Scheidler, *Schule* 685.

<sup>572</sup> Vgl. Scheidler, *Christliche Communio* 201-221.

<sup>573</sup> Ebd. 358.

<sup>574</sup> Vgl. ebd. 40-49.

Jan Heiner Schneider erhebt in diesem Kontext den Vorwurf „der *unausgesprochen mitschwingenden* Auffassung, allein religiös-kirchliche Gemeinschaften seien Ergebnis des ‚*Communio* Handelns Gottes‘, vorzüglich in ihnen würde das Heil entgegengebracht und sie besonders seien berufen, am Heil anderer mitzuwirken. Das hieße, über die Gnade Gottes verfügen und sie für eine elitäre Gemeinschaft reklamieren zu wollen. [...] Unbestritten können christliche Gemeinschaften mit ihrer Verständigungsfähigkeit und Bereitschaft einen kräftigen kritischen Impuls gegen eine einseitig leistungs- und erfolgsorientierte Schule setzen. Jedoch: Auch in diesem Punkt gibt es *keinen* ‚esoterischen‘ *Alleinvertretungsanspruch*. Muß man nicht dieselbe Verständigungsfähigkeit und -bereitschaft bei all denen annehmen, denen an einer humanen Schule liegt und die dafür arbeiten, ohne auf theologische oder religiös-kirchliche Argumentationsfiguren zurückgreifen zu wollen?“ (Schneider, *Lebenswelt Schule* 66 (1. Hervorhebung von cr, 2. im Original).

Der Auffassung Schneiders ist zwar insofern zuzustimmen, dass auch ‚anderen‘ an einer humanen Schule liegt und sie ohne theologische oder religiös-kirchliche Argumente dafür arbeiten, aber zu widersprechen ist seiner *unausgesprochen mitschwingenden* Auffassung, Schulpastoral gehe es alleine um die Humanisierung von Schule. Schulpastoral im Verständnis der vorliegenden Arbeit ist jedoch mehr. Sie versteht sich als mystagogisch, in ihrem Zentrum steht die Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes. Ihre ‚Vision‘ ist eine lebendige und tragende Gottesbeziehung, die aus der Erfahrung Gottes immer neu gestärkt wird (vgl. auch Abschnitt 1.3 ‚Definition des Begriffs Schulpastoral‘).

<sup>575</sup> Vgl. Scheidler, *Christliche Communio* 139-141.

Communio versteht sie als

„Gemeinschaft durch Teilhabe an Jesus Christus und seinem Geist, die sich in den Beziehungen der Teilhabenden zueinander realisiert und begründet ist im Parteinehmen Gottes für die Communio mit den Menschen und der Menschen untereinander, in der Person Jesu Christi, der den Gemeinschaftswillen seines Vaters bezeugt, in der Gemeinschaft der Kirche und in der Erwartung der endzeitlichen Vollendung der in der Zeit begonnen Communio-Wirklichkeit.“<sup>576</sup>

Christliches Gemeinschaftsleben kann im Verständnis Scheidlers nur aus der Beziehung zu Gott heraus verstanden und gelebt werden, da es seinen Ursprung in der Initiative Gottes habe. Gott schenke die nötige Motivation und Kraft für kommunikatives Handeln und für den Umgang mit den unvermeidlichen Erfahrungen des Scheiterns.<sup>577</sup>

Da Monika Scheidler Gotteserfahrungen wesentlich im Bereich der christlichen Communio ansiedelt, zu der sich nur eine kleine Zahl von Christen in einer Schule zusammenfindet, müsse es darum gehen,

„ein positives Verhältnis zu kleinen Zahlen aufzubauen und die Erinnerung an den Zuspruch von Mt 18,20 neu zu beleben, daß schon dort, wo zwei oder drei im Namen Jesu zusammenkommen, Jesus selbst in ihrer Mitte gegenwärtig ist. In dieser Nähe des auferstandenen Herrn eröffnet sich auf sehr schlichte und doch spürbare Weise die Communio in der vertikalen Dimension. Daraus erschließen sich denjenigen, die solche *Erfahrungen mit der Nähe des Auferstandenen und seinem Geist* miteinander teilen können, von Gott her ganz neue Möglichkeiten für die kommunikative Praxis untereinander und mit allen in der Schule [...].“<sup>578</sup>

Die Entwicklung von liturgischen Ausdruckformen im Sinne der Förderung von Orten und Zeiten der Stille, der Meditation, der Besinnung, des Gebets und der Begegnung mit dem Wort Gottes erachtet Monika Scheidler als wichtige Möglichkeiten für die an modernen Schulen dem christlichen Glauben eher Fernstehenden, Erfahrungen mit dem Nicht-Funktionalen als wichtigem Aspekt menschenwürdigen Lebens zu machen. Die im christlichen Glauben beheimateten Menschen können aus liturgischen Feiern Kraft für ihren dringlichen Widerstand gegen die Kolonialisierung der lebensweltlichen Bereiche der Schule schöpfen. Als konkrete Beispiele werden Verabredungen zu Frührschicht, Morgenlob, Mittagsgebet oder feierlich-besinnliche Stunden im Zusammenhang mit Festen des Kirchenjahres oder wichtigen Momenten des Schuljahres angeführt. Eucharistiefiern im Raum der Schule steht Monika Scheidler skeptisch gegenüber. Sie könnten als die dichteste Form der Communio mit Gott und untereinander unter den Bedingungen der modernen Diasporasituation an der Schule sinnvoll nur mit relativ wenigen Lehrern, Eltern und Schülern gefeiert werden. Auch an kirchlichen Schulen könnten die Schulmessen nur von einem kleinen Teil der am Schulgeschehen Beteiligten als Lebens- oder Glaubenshilfe erfahren werden. Zudem werde die Zahl der Priester, die in der Schulseelsorge tätig sein können, stetig immer mehr abnehmen.<sup>579</sup> Außerdem mahnt sie, „die liturgischen Vollzüge als In-

---

<sup>576</sup> Ebd. 87.

<sup>577</sup> Vgl. Scheidler, *Schule* 685f.

<sup>578</sup> Ebd. 686f (Hervorhebung von cr).

Konträr zur Auffassung Scheidlers sieht Joachim Burkard die Gefahr, „der gettobildenden Abkapselung Vorschub zu leisten.“ (Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 103).

<sup>579</sup> Vgl. Scheidler, *Christliche Communio* 123-125; 371f.

Vgl. auch: Scheidler, *Schule* 687.

nenraum der Communio auch davor zu schützen, daß sie als beliebig einsetzbare Riten mißverstanden und mißbraucht werden [...].<sup>580</sup>

*Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

Monika Scheidlers Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass Communio zwischen Gott und Mensch sowie Communio zwischen den Menschen untereinander immer zusammengedacht werden. Eine sich vom Communio-Handeln Gottes ergreifen lassende Glaubensgemeinschaft im Bereich der Schule könne so zum Zeichen und Werkzeug des Communio-Wirkens Gottes werden. Monika Scheidler versteht solche Glaubensgemeinschaften im Bereich der Schule als Sakrament und stellt sie damit ausdrücklich in den Zusammenhang der Kirche, die sich ihrerseits als Sakrament versteht. Die sakramentale Funktion verdankt sich einerseits dem menschlich nicht herstellbaren Handeln Gottes, andererseits bedarf es der Offenheit der Menschen, sich von Gottes Handeln ergreifen zu lassen und aus seinem Zuspruch heraus Communio zu bilden.

Die kirchliche Dimension ihres Ansatzes wird zudem dadurch deutlich, dass Monika Scheidler wiederholt explizit vom christlich-kirchlichen<sup>581</sup> Engagement in der Schule spricht.

Hinsichtlich der Aktualisierung der Communio in den drei kirchlichen Grundfunktionen Liturgie, Diakonie und Martyria sieht Monika Scheidler die Aufgabe der (Minderheit der) im Bereich Schule aus der Teilhabe an der Communio in der Liturgie und an der Übung der Stille lebenden Menschen darin, diese Erfahrungen miteinander teilen und zugleich ein Zeichen dafür sein, dass das Funktionieren nicht alles ist und dass es spirituelle Kraftquellen für den Einsatz für eine humanere Schule gibt.

Das im schulischen Kontext quantitativ am bedeutendsten diakonische Handeln wird nach Monika Scheidler gerade dann zum Zeichen des Daseins und Eintretens Gottes für die Menschen, wenn der Hintergrund dieses Einsatzes in Gesprächen kommuniziert wird.<sup>582</sup>

Die von ihr als vorrangig erachtete gegenseitige Communio in der Martyria, geschieht

„in der Begegnung mit dem Wort Gottes und in der Begegnung mit dem Auferstandenen im Miteinander der in seinem Namen versammelten Menschen, die sich gegenseitig in ihrem Glauben stärken, indem sie ihre Lebens- und Glaubenserfahrungen (ebenso wie ihre Schwierigkeiten) miteinander teilen, sich im Hören auf den Zuspruch und Anspruch des Evangeliums in ihrem Glauben gefördert oder kritisch gereinigt erfahren und so (einzeln und gemeinsam) zu einer Glaubenspraxis finden, die für andere ein Zeichen und Werkzeug des Communio-Wirkens Gottes ist.“<sup>583</sup>

Für Monika Scheidler hängt die Zukunft des christlich-kirchlichen Engagements im Bereich der Schule entscheidend davon ab, ob es gelingt Gemeinschaften der gegenseitigen Martyria aufzubauen. Diese seien eine wertvolle Ergänzung der die physische Not lindern- den Diakonie, indem sie die Reproduktion von Überzeugungen und religiösen Traditionselementen fördern, zum sozialen Handeln motivieren und Kraft für das eigene Leben schenken. Angesichts des abschmelzenden volkkirchlichen Erbes sei es notwendig, ein

---

<sup>580</sup> Scheidler, *Schule* 687.

<sup>581</sup> Vgl. bspw. Scheidler, *Christliche Communio* 118, 128, 405.

<sup>582</sup> Vgl. ebd. 109-125, 370.

<sup>583</sup> Ebd. 125f.

positives Verhältnis zu kleinen Zahlen aufzubauen, da auch kleine christliche Vergemeinschaftungen „Sauerteig und Salz für viele in der Schule“ sein können.<sup>584</sup>

*Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Monika Scheidlers Hauptanliegen ist die Frage wie unter der Perspektive christlicher Communio und kommunikativen Handelns ein zukunftsfähiges christlich-kirchliches Engagement in den Schulen der modernen Gesellschaft gelingen kann. Sie möchte deutlich machen,

„was für ein ‚Wert‘ es sowohl für die Schule als auch die Kirche *allein schon* ist, wenn Christen in einer Schule als Glaubensgemeinschaft zusammenfinden und sich untereinander in ihrem Glauben stärken, - auch wenn sie sonst im schulischen Alltag über ihr ‚normales‘ christliches Lehrer-, Schüler- oder Elternsein hinaus keine ‚besonderen‘ diakonischen, pastoralen bzw. schulpastoralen Projekte und Aktivitäten tragen oder mittragen, weil dies unter den Bedingungen der ‚modernen Diasporasituation‘ der Glaubensgemeinschaft - bzw. nach dem Abschiednehmen von der Vorstellung, daß ein großer Teil der am Leben und Lernen in der Schule beteiligten Subjekte auch Subjekte ihres Glaubens sind - die Kräfte der relativ wenig Christen im schulischen Handlungsfeld überfordert.“<sup>585</sup>

Mit den Chancen christlicher Communio an katholischen Schulen setzt sich ihr Entwurf nicht speziell auseinander, sondern sieht es vielmehr als ein Desiderat an,

„nach den speziellen Konsequenzen des hier (sc. in ihrem Entwurf) entfalteten Vorschlags für die Konzeption einer Schule in kirchlicher Trägerschaft zu fragen; d.h. zu klären, welche besonderen Möglichkeiten des Wirksam-Werdens der Communio der Glaubensgemeinschaft und der Teilhabe an ihrem Leben sich dort eröffnen, wo relativ viele christliche Lehrer, Schüler und Eltern als Glaubensgemeinschaft zusammenfinden (können/wollen), und schließlich der Frage nachzugehen, wie in der Spur der Perspektive ‚Communio und kommunikatives Handeln‘ der Begriff der kirchlichen Trägerschaft zu bestimmen wäre.“<sup>586</sup>

Dass der Begriff der Communio eine Perspektive für schulisches Handeln der Kirche ist, sieht sie in den Erklärungen der römischen Bildungskongregation bestätigt.<sup>587</sup> Da diese Erklärungen insbesondere die katholischen Schulen im Blick haben,<sup>588</sup> kann M. Scheidlers Ansatz den kirchlichen Schulen wertvolle Impulse geben.

### **3.2.1.3.2 Kritische Würdigung**

Der Ansatz von Monika Scheidler zeichnet sich durch die konsequente Verbindung der horizontalen mit der vertikalen Ebene aus. Alle fünf in dieser Arbeit aufgestellten Kriterien werden angemessen berücksichtigt.

---

<sup>584</sup> Vgl. ebd. 128-136, Zitat: Scheidler, *Schule* 688.

<sup>585</sup> Scheidler, *Christliche Communio* 405 (Hervorhebung im Original).

<sup>586</sup> Ebd. 407.

<sup>587</sup> Vgl. ebd. 7.

Folgende Dokumente führt sie an:

Kongregation, *Die katholische Schule*.

Congregation, *Lay Catholics in Schools*.

Congregation, *The religious dimension*.

<sup>588</sup> Vgl. die Abschnitte 2.3 ‚Katholische Schulen - ein besonderes Engagement der Kirche im schulischen Bereich‘ und 2.3.3 ‚Merkmale der religiösen Dimension der katholischen Schule in kirchlichen und bischöflichen Stellungnahmen‘.

Offen bleibt bei Monika Scheidler jedoch, wie Gemeinschaft bei den individualisierten Lehrenden und Lernenden methodisch ermöglicht werden kann.<sup>589</sup> Nach Monika Scheidler kommt es für die Möglichkeit, als Christen *Communio* zu leben, zunächst darauf an, „daß sie ihre eigene, persönliche Sprache für den Glauben entwickeln und lernen, als Subjekte des christlichen-kirchlichen Engagements nicht zuletzt in den Schulen ‚zusammenzufinden‘ und sich gegenseitig in ihrem Glauben zu stärken.“<sup>590</sup> Die *Communio*-Bildung im Bereich der Schule setzt also Erfahrungen mit dem Glauben voraus. Da der praktizierte Glauben bei den am Schulgeschehen Beteiligten immer weniger vorhanden ist, bedarf es des werbenden Engagements für den Glauben. Dies kann im Sinne Scheidlers dadurch erfolgen, dass bestehende Gemeinschaften durch ihre Ausstrahlungskraft Neugierde wecken. Es bedarf aber außerdem der individuellen Hinführung zu Gotteserfahrungen. Diesem Ziel möchte sich die in dieser Arbeit zu entwickelnde mystagogische Schulpastoral stellen. Da der Mensch konstitutiv ein gesellschaftliches Wesen und nur in Gemeinschaft Mensch ist,<sup>591</sup> wird eine mystagogische Schulpastoral dabei stets auch die *Communio*-Perspektive im Blick behalten, die am Schulgeschehen Beteiligten zum Austausch über ihre Gotteserfahrungen ermutigen und so den Aspekt der *Communio*-Bildung integrieren. Während es Monika Scheidler also primär um die Gemeinschaft als Ort der Gotteserfahrung geht, legt die vorliegende Arbeit den Schwerpunkt einerseits auf die Gotteserfahrung des Einzelnen im Alltag, die freilich an den Glauben der Kirche zurückzubinden ist (transzendente Mystagogie),<sup>592</sup> andererseits versteht sie die Liturgie als wesentlichen Ort der Gotteserfahrung (liturgische Mystagogie) und vertritt daher hinsichtlich der Liturgie und insbesondere der Eucharistie eine andere Position als Monika Scheidler.<sup>593</sup> Es wird natürlich im Sinne Scheidlers darauf geachtet, dass die liturgischen Vollzüge nicht als beliebig einsetzbare Riten missverstanden und missbraucht werden, aber ihre durchaus richtige Beobachtung, dass die Eucharistie nur von einem kleinen Teil der am Schulgeschehen Beteiligten als Lebens- oder Glaubenshilfe erfahren wird, darf gerade nicht zur Abschaffung der Messfeier im Bereich der Schule führen, sondern sollte vielmehr als Anstoß verstanden werden, zur Erfahrung Gottes in der Eucharistie hinzuführen. Gelingt es der vorliegenden Arbeit die Relevanz der Feier der Eucharistie im Rahmen der Schulpastoral überzeugend darzulegen, werden sich auch trotz Priestermangels Realisierungsmöglichkeiten finden lassen.

Fazit: Besonders aufgrund der expliziten Berücksichtigung gerade der Glaubensdimension und der Kirchlichkeit christlichen Engagements an der Schule und dem facettenreichen Hinweisen zu den Möglichkeiten, als Christ in Gemeinschaft im Bereich der (öffentlichen)

---

<sup>589</sup> Vgl. Scheilke, Christoph Th., *Rezension* zu: Scheidler, Monika, *Christliche Communio und kommunikatives Handeln. Eine Leitperspektive für die Schule*, Altenberge 1993, in: *der evangelische erzieher* 48 (1996), 418-420, hier: 420.

<sup>590</sup> Scheidler, *Christliche Communio* 398.

<sup>591</sup> Vgl. Furger, Franz, *Christliche Sozialethik. Grundlagen und Zielsetzung*, Stuttgart/Berlin/Köln 1991, 11-13.

<sup>592</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 5.5 ‚Transzendente Mystagogie‘.

<sup>593</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 5.4 ‚Liturgische Mystagogie‘.

Zum Zusammenhang von transzendenter und liturgischer Mystagogie vgl. Abschnitt 5.3 ‚Zwei Brennpunkte einer Ellipse: Liturgische und transzendente Mystagogie‘.

Schule zu leben, kann dem Wunsch von Christoph Th. Scheilke nur zugestimmt werden, dass die Anstöße dieser Arbeit vielfach aufgegriffen werden.<sup>594</sup>

### **3.2.1.4 Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz - Erklärung zur Schulpastoral**

#### **3.2.1.4.1 Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters**

##### *Kriterium # 1: Identitätsfindung*

In ihrer Erklärung zur Schulpastoral sehen die deutschen Bischöfe es als wichtig an, Anstöße zur Selbstfindung und zum sozialen Erfahrungsgewinn zu geben.<sup>595</sup> Ein wichtiges Ziel schulpastoralen Engagements sei die ‚Menschwerdung in Solidarität‘, damit in einem ganzheitlichen Wachstumsprozeß der junge Mensch in seiner unverfügbaren Würde und Freiheit gefördert wird und einen lebendigen Sinn für seine Verantwortung für gesellschaftliche und politische Prozesse entwickelt.<sup>596</sup> Einen Beitrag zur religiösen Identität leistet Schulpastoral im Sinne der Bischöfe insofern, als sich Menschen ‚aus ihrer gelebten christlichen Überzeugung heraus‘<sup>597</sup> schulpastoral engagieren und so durch ihr Leben Zeugnis für den Beitrag des christlichen Glaubens zum Gelingen des Lebens ablegen.

##### *Kriterium # 2: Wertevermittlung*

Indirekt weisen die Bischöfe der Schulpastoral, die in ihrem Verständnis ein Dienst an der Schule ist, die Beteiligung an der Aufgabe der Schule zu, ‚die Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit junger Menschen [sc. zu] stärken und ihnen zu einem Selbst- und Weltverständnis [sc. zu] verhelfen, das ein sinnvolles Leben möglich macht.‘<sup>598</sup> Indem Schulpastoral mithilfe, Grundvollzüge des Lebens zu entdecken und zu verwirklichen, könne sie den am Schulgeschehen Beteiligten Grundmuster christlicher Wertorientierung und Lebensgestaltung erschließen.<sup>599</sup>

##### *Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule*

Schulpastoral wird definiert als ‚Dienst, den Christen aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus für das Schulleben leisten mit der Absicht, so zur Humanisierung der Schule beizutragen.‘<sup>600</sup> Die Bischöfe verstehen die ‚humane Mitgestaltung aller Dimensionen von Bildung und Erziehung, von Lehren, Lernen und Leisten in der Schule‘<sup>601</sup> als ‚Weg der Schulpastoral schlechthin‘<sup>602</sup>. Um dieses Ziel zu erreichen, seien angesichts der pluralen Gesellschaft die Zeit und die Bereitschaft nötig, ‚aufeinander zu hören, miteinander zu sprechen, gemeinsam zu handeln, Widerstände auszuhalten und nach Konsens zu su-

---

<sup>594</sup> Vgl. Scheilke, *Rezension* 420.

Nicht nachzuvollziehen ist allerdings seine Einschätzung, dass es um Anstöße für eine offene christliche Schule gehe, vielmehr wendet Monika Scheidler sich - wie oben gezeigt - insbesondere an die moderne und plurale Schule.

<sup>595</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 8.

<sup>596</sup> Ebd. 15.

<sup>597</sup> Ebd. 13 (Hervorhebung von cr).

<sup>598</sup> Ebd. 8.

<sup>599</sup> Vgl. ebd. 16.

<sup>600</sup> Ebd. 7.

<sup>601</sup> Ebd. 15.

<sup>602</sup> Ebd. 15.

chen.<sup>603</sup> Angesichts der Begegnung von bisweilen konträren Lebenskulturen und Wertvorstellungen, angesichts der zunehmenden Individualisierung von Lebenslagen und der Pluralität von Lebensformen sowie angesichts gegenläufiger Erwartungen an die Funktionsziele der Schule steige die Notwendigkeit einer humanen Schule, gleichzeitig würde die Realisierung aber immer schwieriger.<sup>604</sup>

#### *Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung*

Ein wesentliches Anliegen der Schulpastoral sehen die deutschen Bischöfe zudem darin, Erlebnis- und Erfahrungsräume für das Leben- und Glaubenslernen bereitzustellen. So könne es für die einen zu einer allerersten Begegnung mit der christlichen Frohbotschaft kommen, für andere könnten Erlebnisräume gläubiger Lebenspraxis angeboten werden.<sup>605</sup>

Die wichtige Stellung des vierten Kriteriums wird in der Auffassung der als Grundvollzüge des Wirkens Christi und der Kirche verstandenen Vollzüge der Diakonia, Martyria, Leiturgia und Koinonia deutlich, die

„aus unterschiedlichen Blickwinkeln das eine pastorale Handeln der Kirche [sc. beschreiben], das immer auf die Verwirklichung aller pastoralen Grundfunktionen in ihrer jeweiligen Verwiesenheit und Abhängigkeit aller pastoralen Grundfunktionen hinzielt. Diese Grundaussage kann auch auf die Schulpastoral hin ausgelegt werden [...]“.<sup>606</sup>

Neben der Diakonia und Koinonia werden daher ausdrücklich Martyria und Leiturgia hervorgehoben.

„Im Zeugnisgeben bleibt die helfende und heilende Erinnerung des Heils lebendig und kann zum Glaubensanstoß werden.“<sup>607</sup>

„Christen feiern in ihren Gottesdiensten die Zuwendung Gottes durch Jesus Christus im Hl. Geist und das Leben, das sie miteinander teilen und das ihnen zugesprochen wurde. In der Liturgie erfolgt gleicherweise Zuspruch wie Vergewisserung des Glaubens. Sie stellt auch zeichenhaft dar, wie christliches Leben sein soll. Liturgie ist ein ganzheitliches Geschehen, das kognitive, emotionale und pragmatische Elemente enthält und dabei in elementare menschliche und christliche Grundhaltungen einübt. Das Spezifische der Liturgie in der Schule liegt in der damit verbundenen Möglichkeit, den Schulalltag gläubig zur Sprache zu bringen und ihn gleichzeitig zu transzendieren.“<sup>608</sup>

#### *Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

Die Bischöfe entscheiden sich für den seit Ende der 80er Jahre vermehrt verwendeten Begriff ‚Schulpastoral‘, um die Bindung an die Institution Schule und den Dienst an ihr und den in ihr tätigen Menschen zu verdeutlichen. Sie verstehen Schulpastoral als einen *Dienst der Kirche* an den Menschen im Handlungsfeld Schule und so als einen diakonischen Dienst an der Institution Schule selbst.<sup>609</sup>

---

<sup>603</sup> Ebd. 15.

<sup>604</sup> Vgl. ebd. 8.

<sup>605</sup> Vgl. ebd. 16.

<sup>606</sup> Ebd. 19 (Hervorhebung von cr).

Eine entgegengesetzte Meinung vertritt Jan Heiner Schneider (vgl. FN 620).

<sup>607</sup> Ebd. 19.

Als Realisierungsmöglichkeiten der Schulpastoral nennen die Bischöfe bspw. Gesprächskreise über Lebensfragen, Bibelkreise oder das Aufsuchen von besonderen Lern- und Lebensorten des Glaubens wie Klöster oder Taizé (vgl. ebd. 19f).

<sup>608</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 20. Als Realisierungsmöglichkeiten der Schulpastoral führen die Bischöfe u. a. nichteucharistische Gottesdienste, ökumenische oder konfessionell geprägte Gottesdienste, Eucharistiefiern, interreligiöse Gebete, Besinnungstage, Wallfahrten, das Angebot eines Ortes der Stille oder Meditationen in der Schule an (vgl. ebd. 20).

<sup>609</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 12f.



„Schulpastoral ermöglicht in vielen unterschiedlichen Maßnahmen, dass die *froh und heilmachende Wirkung des christlichen Glaubens im Lern- und Lebensraum Schule* erfahrbar werden kann: Eltern, Schüler und Lehrer und andere Mitarbeiter der Schule übernehmen *aus ihrer gelebten christlichen Überzeugung* heraus Verantwortung füreinander und für den Lern- und Lebensort Schule. Als Christen wollen sie damit einen Beitrag leisten zur Mitgestaltung eines humanen Schullebens, das auch immer eine ausgeprägt schulische Lern- und Leistungskultur mit einschließt.“<sup>610</sup>

Damit schulpastorales Handeln an die Kirche rückgebunden und als institutionelles Engagement der Kirche wahrnehmbar wird, bedürfen die haupt- oder nebenamtlich in der Schulpastoral Tätigen der offiziellen kirchlichen Beauftragung.<sup>611</sup>

*Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Schulpastoral an katholischen Schulen kommt unter dem Aspekt unterschiedlicher praktischer Möglichkeiten an staatlichen und katholischen Schulen kurz in den Blick.<sup>612</sup>

### **3.2.1.4.2 Kritische Würdigung**

Eine Bewertung der Erklärung der deutschen Bischöfe zur Schulpastoral muss zwischen der Rezeption und dem Inhalt dieser Erklärung differenzieren, da dieses Dokument gerne als Bestätigung einer primär (sozial-)diakonischen Begründung von Schulpastoral herangezogen und damit einseitig vereinnahmt wird. Eine Analyse der inhaltlichen Schwerpunkte und deren Genese sowie die Beurteilung der Verwirklichung der fünf Kriterien des in der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Grundrasters tragen zu einem Überblick über die Gesamtintention des Dokumentes bei und ermöglichen so eine kritische Würdigung.

#### **3.2.1.4.2.1 Inhalt und Rezeption**

In der Erklärung zur Schulpastoral lassen sich zwei Grundströmungen feststellen. *Erstens* wird das gesamte Dokument vom Motiv des Dienstes und der Humanisierung von Schule durchzogen. Diese erste Strömung wird von vielen Autoren dankbar aufgegriffen und gewürdigt. So möchte Joachim Burkard über dieses Ziel der Humanisierung von Schule nicht zu schnell weggehen, „denn die Wortwahl heißt gerade nicht Christianisierung oder Evangelisierung!“<sup>613</sup> Er sieht in der Erklärung zudem ein zutiefst diakonisches Verständnis von Schulpastoral. Ulrich Geißler spricht im Hinblick auf die bischöfliche Erklärung von einem „klar benannte[n] diakonische[n] Ansatz“<sup>614</sup> und Heribert Hallermann sieht seine Auffassung von Schulpastoral als Einladung und Anleitung für alle im Lebensraum Schule vorkommenden Menschen, „in diakonischem Geist Verantwortung für die humane Gestaltung

---

<sup>610</sup> Ebd. 13 (Hervorhebung von cr).

<sup>611</sup> Vgl. ebd. 26.

<sup>612</sup> Vgl. ebd. 7.

<sup>613</sup> Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 96.

Zudem verweist er auf Jan Heiner Schneider, der bereits 1976 „die Humanisierung für seinen eigenen Entwurf einer schulbezogenen Arbeit der Kirchen und als durchgängige Konvergenz damaliger Schulkonzeptionen der Schulseelsorge ausgemacht [hat].“ (ebd. 97).

<sup>614</sup> Geißler, Ulrich, *Aufgaben und Ziele der Schulpastoral und Konsequenzen*, in: LS 2 (2003), 103-107, hier: 104.

des Schullebens zu übernehmen“<sup>615</sup>, im Dokument der Bischöfe bestätigt. Auch in den Überschriften zu Zielen der Schulpastoral lässt sich ein verstärktes Aufzählen der humanen und sozialen Aspekte beobachten.<sup>616</sup>

Aufschlussreich ist zudem die Skizze des Verständnisses von Schulpastoral bei der Vorstellung des Fernkurses ‚Fort- und Weiterbildung Schulpastoral‘<sup>617</sup>, dessen Verständnis sich nach J. Deitert mit der bischöfliche Erklärung zur Schulpastoral deckt.<sup>618</sup>

„Schulpastoral - in einem umfassenden und ganzheitlichen Verständnis - ist Aufgabe aller am Schulleben beteiligten Christinnen und Christen. Sie will

- zur Verlebendigung und Humanisierung von Schule beitragen,
- Schulleben und Schulkultur mitgestalten,
- Kommunikation zwischen Eltern, Schülern und Lehrern fördern,
- Wegbegleitung und Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung anbieten,
- zu einem am Evangelium orientierten Leben ermutigen.“<sup>619</sup>

Zweitens beschreiben im Verständnis der Bischöfe

„Diakonia, Maryria, Leiturgia und Koinonia als Grundvollzüge des Wirkens Christi und der Kirche [...] aus unterschiedlichen Blickwinkeln, das *eine* pastorale Handeln der Kirche, das immer auf die Verwirklichung *aller* pastoralen Grundfunktionen in ihrer jeweiligen Verwiesenheit und Abhängigkeit hinzielt.“<sup>620</sup>

---

<sup>615</sup> Hallermann, Heribert, *Wir sind Kirche - auch in der Schule*. Eine Einladung zum Engagement in der Schulpastoral, Buxheim 2003, in: <http://www.schulpastoral.org/modules/smartsection/item.php?itemid=14> (28.07.2009).

<sup>616</sup> So z. B. bei Ulrich Geißler, *Aufgaben und Ziele der Schulpastoral* 104:

„Dementsprechend [also der Erklärung der Bischöfe folgend] lassen sich noch einmal folgende Ziele der Schulpastoral benennen: Schulpastoral will

- lebendige Erlebnis- und Erfahrungsräume schaffen
- Kommunikation zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen fördern
- aktiv am Prozeß der inneren Schulentwicklung und der Gestaltung des Schullebens mitwirken
- zur Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Partnern wie z.B. Pfarrgemeinden, Kommunen, Verbänden, pädagogischen Institutionen, Einrichtungen der (kirchlichen) Jugendarbeit und Erwachsenenbildung beitragen
- Wegbegleitung im Gespräch und Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung anbieten
- Impulse zur spirituellen Orientierung und religiösen Beheimatung geben
- für die Achtung fremder Kulturen und Religionen, den Schutz Benachteiligter und die Bewahrung der Schöpfung eintreten.“

Oder bei Referat Schulpastoral, Diözese Rottenburg-Stuttgart, *Diözesenkonzeption*, in: <http://schulpastoral.drs.de/konsp.htm> (27.02.2009).

„Welche Ziele verfolgt die Schulpastoral?

- einen Beitrag leisten zur Gestaltung einer lebendigen Schulkultur.
- religiöse Erlebnis- und Erfahrungsräume erschließen und vertiefen.
- Menschen begleiten in ihrem persönlichen Suchen und Fragen.
- Gemeinschaft an der Schule wecken, fördern und ermöglichen.
- beitragen zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen.“

<sup>617</sup> Theologie im Fernkurs, Katholische Akademie Domschule Würzburg (Hg.), *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral*. Befähigung von Christinnen und Christen in der Schule (10 Studieneinheiten), Würzburg 1997-2003.

<sup>618</sup> Deitert, *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral* 108.

<sup>619</sup> Deitert, Joachim, *Schulpastoral - Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule*. Ein Programm zur Fort- und Weiterbildung, in: *engagement* 1 (1999), 25-42, hier: 25.

<sup>620</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 19 (Hervorhebung von cr).

Damit unterscheiden sich die Bischöfe deutlich von Jan Heiner Schneider, der eine Schwerpunktsetzung kirchlichen Dienstes an Schule hinsichtlich der Bedürfnisse der Adressaten fordert, da jeder der drei Grundfunktionen Martyria, Diakonie und Liturgie als Dienst vor Gott und an den Menschen zu verstehen sei und daher nicht in jedem Arbeitsfeld ein zugeordnetes und institutionalisiertes Nebeneinander aller drei Grundfunktionen notwendig sei (vgl. Schneider, *Schule - Kirche - Seelsorge* 36f).

Bei der Auslegung dieser Grundaussage akzentuieren die Bischöfe deutlich *Maryria*, *Leiturgia* und *Koinonia*.<sup>621</sup>

Die von vielen Autoren schulpastoraler Beiträge vorgenommene positive Würdigung der bischöflichen Erklärung, die deutlich mache, „daß die Schulpastoral [...] nicht einfach reduziert werden kann [...] auf Gottesdienste, Besinnungstage oder Tage der Orientierung“<sup>622</sup>, darf daher nicht zu einer Reduktion auf das Ziel der Humanisierung der Schule führen.

Diese Einschätzung wird noch durch die Einarbeitung des Kölner Votums in die bischöfliche Erklärung verstärkt, welches bemängelt, dass „alles ‚Humane‘, was an Schulen geschieht, nun mit dem Titel ‚Schulpastoral‘ geadelt [sc. wird]“<sup>623</sup> Das Kölner Votum übersieht nicht, „daß solche christlich und kirchlich unspezifische Auffassung in der Literatur zur Schulpastoral seit Jahren anscheinend widerspruchslos hingegenommen wird“<sup>624</sup>. Ein kirchliches Dokument müsse jedoch „eine Theorie von Schulpastoral vorlegen, die diese als christliche und kirchliche Praxis an den Schulen darstellt, damit die Praxis selbst für die Adressaten der Schulpastoral als christliche und kirchliche identifizierbar wird (oder bleibt)“<sup>625</sup>.

Erich Feifel sieht den Kölner Einwand durch das Anliegen gekennzeichnet, das unterscheidend Christliche herauszustellen und führt als durch Köln bedingte Textänderungen u. a. an:

„So wird immer wieder betont die *gelebte* christliche Überzeugung als Grundlage der Schulpastoral herausgestellt. Sie hat ‚dem Einzelnen seine Würde als Mensch und Gottes Ebenbild zuzusprechen‘ [...], sie wird im ‚gelebten Miteinander des Glaubens‘ ‚für die einen zu einer allerersten Begegnung mit der christlichen Frohbotschaft‘. Anderen kann sie ‚Erlebnissräume zu gläubiger Lebenspraxis und wahrer humaner Begegnung anbieten.‘“<sup>626</sup>

---

<sup>621</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 19-21.

<sup>622</sup> Hallermann, Heribert, *Schulpastoral*. Der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, in: KatBl 121 (1996), 332-336, hier: 334.

Auch Joachim Burkard begrüßt in der Erklärung die Unmöglichkeit „der Reduktion schulpastoralen Handelns auf Gottesdienste oder anderes apodiktisch religiöses Tun.“ (Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 99).

<sup>623</sup> „Kölner Votum“ vom Juli 1995, zit. nach: Auskunft des Kölner Generalvikariats.

Anders sieht es Heribert Hallermann:

„Mit der Schulpastoral bietet die Kirche ihren Dienst an und will dazu beitragen, die Schule mitzugestalten zugunsten der Menschen, die dort leben und arbeiten. So ist die Schulpastoral zunächst und wesentlich dem Zuwachs des Humanum verpflichtet. Entgegen der Kritik, die von seiten des Erzbistums Köln an der Erklärung der Bischöfe zur Schulpastoral geäußert wurde, hier werde alles Humane, das an den Schulen geschehe, mit dem Titel ‚Schulpastoral‘ geadelt, muß festgehalten werden, daß das II. Vatikanische Konzil in seiner Erklärung über die christliche Erziehung gerade die Förderung des Humanum als Programm kirchlicher Erziehungstätigkeit beschrieben hat. So bietet die Kirche, wie das Konzil sagt, ihre wirksame Hilfe an ‚zur Vervollkommnung der menschlichen Persönlichkeit, zum Wohl der irdischen Gesellschaft und zum Aufbau einer Welt, die menschlicher gestaltet werden muß.‘“ (Hallermann, *Wir sind Kirche - auch in der Schule*).

Diese Sichtweise Heribert Hallermanns erscheint insofern als zumindest einseitig, da das Wort ‚Pastoral‘ in Schulpastoral „die auf das Gottesverhältnis der Menschen direkt ausgerichtete Aktivität der Kirche“ beschreibt. (Vorgrimler, Herbert, *Art. Pastoraltheologie*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg <sup>3</sup>2002, 481f., hier: 481).

<sup>624</sup> „Kölner Votum“.

Vgl. hierzu pars pro toto die Zitate in Abschnitt 1.3, Definition des Begriffs Schulpastoral’.

<sup>625</sup> „Kölner Votum“.

<sup>626</sup> Feifel, Erich, *Hintergründe*. Entstehung und Tendenzen der Erklärung ‚Schulpastoral‘ der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz vom 22. Januar 1996, in: KatBl 121 (1996), 337-341, hier: 339f (Hervorhebung im Original).

„Eine ausdrückliche, wie in ihrer Einseitigkeit anfechtbare Hervorhebung des unterscheidend Christlichen“<sup>627</sup> beobachtet Erich Feifel bei den neu eingefügten Schlussabschnitten in der Aufgabenbeschreibung der Schulpastoral in den verschiedenen Schulstufen, die im Folgenden auszugsweise dokumentiert werden.

„Auch dieses insgesamt diakonische Engagement der Schulpastoral ist getragen von der Überzeugung, daß durch das Beispiel *eigener Glaubenserfahrung* den Jugendlichen Lebensräume eröffnet werden, in denen sie frohe und frohmachende Erfahrungen machen können. Christen, die in der Schulpastoral tätig sind, können dieses Erleben durch ihr *eigenes Glaubenszeugnis* als Erfahrung der Menschenfreundlichkeit Gottes erkennbar werden lassen.

[...]

Da es Schulpastoral in der Sekundarstufe II mit heranwachsenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu tun hat, ist es besonders wichtig, daß die hier engagierten Christen diesen Schülern, ihren Fragen und ihrer Kritik, als *überzeugte Christen* mit einer begründeten Glaubensposition begegnen (Martyria). In dem Maß, wie die Jugendlichen erfahren, daß *gläubige Menschen* Anteil nehmen an ihren eigenen Lebensfragen und Lebensfreuden und diese ernstnehmen, lassen sie sich auch auf Formen des Feierns ein und können so z. B. erleben, was es heißt, daß Gottesdienst den Lebensalltag einbezieht und in neue Deutungshorizonte bringt (Leiturgia).“<sup>628</sup>

Wie die obigen Textauszüge verdeutlichen, geht es aber tatsächlich weniger um die Hervorhebung des unterscheidend Christlichen, als vielmehr um die Betonung des eigenen gelebten Glaubens und damit der persönlichen Glaubwürdigkeit als ‚conditio sine qua non‘ schulpastoralen Handelns. Die Kritik Erich Feifels ist auch auf dem Hintergrund der Würzburger Synode nicht nachvollziehbar, die gerade die Bedeutung gelebter Hoffnung betont.

„Die Welt‘ braucht keine Verdoppelung ihrer Hoffnungslosigkeit durch Religion; sie braucht und sucht (wenn überhaupt) das Gegengewicht, die *Sprengkraft gelebter Hoffnung*. Und was wir ihr schulden, ist dies: das *Defizit an anschaulich gelebter Hoffnung auszugleichen*. In diesem Sinn ist schließlich die Frage nach unserer Gegenwartsverantwortung und Gegenwartsbedeutung die gleiche wie jene nach unserer christlichen Identität: *Sind wir, was wir im Zeugnis unserer Hoffnung bekennen?*“<sup>629</sup>

In eine ähnliche Richtung gehen die französischen Bischöfe, wenn sie darauf verweisen, dass es zur Erreichung des Zieles, ‚Anbieter‘ des Glaubens zu werden, nötig ist,

„selbst im Zeichen der Neuheit von Gottes Geschenk zu leben, das sich in Jesus Christus und in der Kraft des Heiligen Geistes zeigt. Untrennbar davon müssen wir aber unter Beweis stellen, wie aktuell das Geheimnis des Glaubens ist, und wir müssen eine Kirche bilden, die evangelisiert, indem sie aus diesem Geheimnis lebt [...]“<sup>630</sup>

Auch aus psychologischer Sicht ist die Forderung nach gelebter christlicher Überzeugung zu unterstreichen. Ernst Karl Nipkow macht in seiner Untersuchung zu Gotteserfahrungen im Lebenslauf darauf aufmerksam, dass „das Gottesbild dadurch eine unvergleichliche Realität im psychischen Sinne [sc. gewinnt], dass die mächtigen Eltern vor ihm [sc. Gott] die Knie beugen, das Haupt senken, stillewerden und mit Respekt sprechen.“<sup>631</sup> Insofern sei es sehr wichtig, dass dem Glauben durch Gottesdienstbesuch und Gebetspraxis sichtbarer Ausdruck verliehen wird. Für Kinder komme es wesentlich darauf an, was die ihnen wich-

---

<sup>627</sup> Ebd. 340.

<sup>628</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 24f. (Hervorhebung von cr).

<sup>629</sup> Beschluß *Unsere Hoffnung*, in: GSyn I, 84-111, hier: 101 (Hervorhebung von cr).

<sup>630</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* 32.

<sup>631</sup> Nipkow, Karl Ernst, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf*, München 1987, 24.

tigen Menschen tun und was diesen Personen ihr eigenes Tun bedeutet,<sup>632</sup> dass Wort ‚Gott‘ bedarf für Kinder der „eigenen existentiellen Vergewisserung“<sup>633</sup> der jeweiligen Bezugspersonen. Dieses Bedürfnis nach gelebtem Glauben setze sich bei Jugendlichen fort, die darauf warten, dass ihnen von den Erfahrungen mit Gott von Christen erzählt wird, die sie nach deren eigener Geschichte mit Gott fragen können.<sup>634</sup> An der (religiösen) Identitätsfindung Jugendlicher haben Bezugspersonen, „die potentiell bedeutende Andere sind“<sup>635</sup>, einen wichtigen Anteil, indem sie zu den „Sinnvorstellungen beitragen, die in einer sich bildenden Identität und einem sich formenden Glauben zusammengefasst werden müssen“<sup>636</sup>, sie helfen den Jugendlichen sich selbst in den Blick zu nehmen und ihre Bindungen an Werte zu ordnen.<sup>637</sup> Da der ‚jugendliche Geist‘ aufgrund seiner Fähigkeit der Konstruktion idealer Zustände oder regulativer Normen „ziemlich streng sein [sc. kann] im Beurteilen von Freunden, Eltern, den sozialen oder politischen Bedingungen im allgemeinen oder des eigenen Selbst“<sup>638</sup>, ergibt sich ein weiterer wichtiger Hinweis auf die Bedeutung des (authentisch) gelebten christlichen Glaubens.

*Fazit:* Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass die Rezeption der bischöflichen Erklärung zur Schulpastoral in der schulpastoralen Literatur einseitig auf die Legitimation des eigenen (diakonischen) Ansatzes reduziert wird. Die Kritik an den durch das ‚Kölner Votum‘ veränderten Passagen erscheint nicht gerechtfertigt, da sie mit zentralen Aussagen der ‚Würzburger Synode‘ sowie psychologischen Erkenntnissen nicht vereinbar ist.

#### **3.2.1.4.2.2 Berücksichtigung der fünf Kriterien des Grundrasters**

In der bischöflichen Erklärung werden die Kriterien Identitätsfindung, Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule sowie persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung als wichtige Bestandteile schulpastoralen Handelns qualifiziert. Ausdrücklich wird die Bedeutung des Zeugnisses als Erinnerung an das in Jesus geschenkte Heil und als Glaubensanstoß gewürdigt; die Liturgie in der Schule wird als Chance gesehen, den Schulalltag aus dem Glauben heraus zur Sprache zu bringen und ihn auf Gott hin transparent werden zu lassen.<sup>639</sup>

Der Aspekt der Kirchlichkeit kommt durch die ausdrückliche Betonung der Schulpastoral als Dienst der Kirche sowie der Notwendigkeit der kirchlichen Beauftragung der Schulseelsorger zum Ausdruck. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass zwar von der gelebten christlichen Überzeugung gesprochen wird, der Aspekt der Kirchlichkeit des Glaubens jedoch nicht näher thematisiert wird. Die Bischöfe leiten zwar die Realisierungsformen von Schulpastoral in den Grundfunktionen der Kirche vom Zweiten Vatikanischen Konzil her,

---

<sup>632</sup> Vgl. ebd. 24f.

<sup>633</sup> Ebd. 40.

<sup>634</sup> Vgl. ebd. 75.

<sup>635</sup> Fowler, *Stufen des Glaubens* 170.

<sup>636</sup> Ebd. 170.

<sup>637</sup> Vgl. ebd. 170.

<sup>638</sup> Ebd. 89.

<sup>639</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 19f.

aber er es erscheint eher als ein Handeln *aus* kirchlichem Geist als eine Hinführung *zum* kirchlichen Geist.<sup>640</sup>

Vor welchen Schwierigkeiten freilich die Verwirklichung des Kriteriums der Kirchlichkeit steht, verdeutlicht exemplarisch die Kritik an der im Anschluss an das Kölner Votum eingeführten Notwendigkeit der kirchlichen Beauftragung, dass „die Menschen im Handlungsfeld Schule nur mehr Adressaten, aber nicht mehr Subjekt dieses kirchlichen Dienstes [sc. sind].“<sup>641</sup>

*Fazit:* Insgesamt möchten die Bischöfe mit ihrem Dokument auf die große Aufgaben der Schulpastoral aufmerksam machen, zum Engagement einladen und durch die Klärung von Begriffen, Grundkategorien und Beziehungen einen Beitrag zu einer guten Weiterentwicklung der Schulpastoral leisten. Bei der Rezeption dieses umfassenden Rahmens für Theorie und Praxis der Schulpastoral fällt eine einseitig diakonische Interpretation auf. Dem möchte die vorliegende Arbeit entgegensteuern und mit ihrem mystagogischen Ansatz von Schulpastoral das von den Bischöfen knapp formulierte Anliegen der Bereitstellung von Erlebnis- und Erfahrungsräumen für das Leben- und Lernen sowie ihre Betonung des gelebten Glaubens aufnehmen und weiterführen. Bei der Grundlegung dieses Ansatzes wird sie sich zusätzlich der Frage zu stellen haben, inwieweit die im Dokument angesprochene Berücksichtigung unterschiedlicher praktischer Möglichkeiten von Schulpastoral an staatlichen und katholischen Schulen ausreichend ist und inwiefern es auch bedeutende inhaltliche Unterschiede gibt.

### **3.2.1.5 Helmut Demmelhuber - Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule**

#### **3.2.1.5.1 Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters**

##### *Kriterium # 1: Identitätsfindung*

Helmut Demmelhubers siedelt die von ihm propagierte diakonische Schulpastoral an der Schnittstelle von Kirche und Gesellschaft sowie von Seelsorge und Sozialarbeit an.

Ein wesentliches schulpastorales Anliegen sei, zur Persönlichkeits- und Identitätsfindung sowie zur lebensgeschichtlichen Standortbestimmung beizutragen und die unterrichtliche, soziale und psychische Situation aller Beteiligten zu verbessern.<sup>642</sup> Einen Beitrag zur religiösen Identität leistet Schulpastoral im Sinne Demmelhubers insofern, als es ihr um folgende Momente geht: „Glauben offen leben und Rede und Antwort stehen, ohne andere bekehren zu wollen; von den Erfordernissen der Schüler, Eltern, Lehrer und anderen Mitarbeitern der Schule ausgehen, nicht aber Angebote überstülpen.“<sup>643</sup>

##### *Kriterium # 2: Wertevermittlung*

Helmut Demmelhuber möchte mit seinem Entwurf „einen neuen Weg der Kirche in der Schulpastoral aufzeigen: den diakonischen Ansatz.“<sup>644</sup> Er möchte aufzeigen, dass Schulso-

---

<sup>640</sup> Vgl. ebd. 19-22.

<sup>641</sup> Feifel, *Hintergründe* 340.

<sup>642</sup> Vgl. Demmelhuber, *Sozialarbeit und Seelsorge* 73f.

<sup>643</sup> Ebd. 72.

<sup>644</sup> Ebd. 11.

zialarbeit<sup>645</sup> und Schulpastoral sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern im diakonischen Ansatz der Schulpastoral fruchtbar verbinden lassen.<sup>646</sup>

Als gemeinsames Anliegen von Religionsunterricht, Schulsozialarbeit und Schulpastoral sieht Demmelhuber das „Grundanliegen, jungen Menschen Hilfen zu einem sinnvollen und gelingenden Leben zu geben und ihnen in ihren Lebensfragen Begleitung anzubieten.“<sup>647</sup>

Dem Religionsunterricht gehe es mehr um eine kognitive Wissensvermittlung. Wo über eine Wissensvermittlung hinaus die Sorge um den Menschen zur Geltung komme, könnten innerhalb der Begrenzung durch den zeitlichen Rahmen und den Lehrplan Elemente aus der Schulpastoral und Schulsozialarbeit zum Tragen kommen.<sup>648</sup> Schulpastoral in diesem Sinne vermittelt Werte, indem sie „jede(n) einzelne(n) als einen künftigen Träger von Gesellschaft und Kirche zu einer Haltung des Friedens, der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Bewahrung der Schöpfung befähigen [sc. möchte].“<sup>649</sup>

### *Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule*

Als vom Geist des Evangeliums getragener Dienst an allen Menschen in der Schule möchte Schulpastoral eine „ganzheitliche und lebenslagenbezogene Begleitung und Beratung für Menschen [...] im Bereich Schule anbieten“<sup>650</sup>, „Hilfe und Stütze in den Fragen, Sorgen und Nöten des alltäglichen Lebens sein“<sup>651</sup> und so „zu einem christlichen, persönlichkeitsfördernden Schulklima und zur Verlebendigung und Humanisierung des Schullebens beitragen.“<sup>652</sup> Zur Erreichung dieser Ziele sei es notwendig, sich auf die Bezugsebene Schule mit ihren spezifischen Strukturen und Erfordernissen einzulassen und von den Bedürfnissen der am Schulgeschehen Beteiligten auszugehen. Zum Dienst am Lebensraum Schule gehöre zudem die Förderung der sozialen Kompetenz und der Umgangsformen, um „eine Kultur der Gemeinschaft und Partizipation einzuüben, die geprägt ist von Kommunikation und Solidarität.“<sup>653</sup>

### *Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung*

Eine der Aufgaben der Schulpastoral sei es, in Gesprächskreisen, Besinnungstagen und in anderen Veranstaltungsformen Gelegenheit zu bieten, über Lebens- und Glaubensfragen nachzudenken und dazu Anregungen und Impulse aus christlicher Sicht zu bekommen.

---

<sup>645</sup> Unter Schulsozialarbeit versteht Helmut Demmelhuber die „ganzheitliche und lebenslagenbezogene Förderung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer. Sie ist im Schnittpunkt von Jugendhilfe und Schule anzusiedeln. Der Begriff ‚Schulsozialarbeit‘ wird [...] als ein Oberbegriff verwendet, der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf Schule bezogen abzubauen. Auf diese Weise kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Wichtig ist dabei auch eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten.“ (Demmelhuber, *Sozialarbeit und Seelsorge* 23).

<sup>646</sup> Vgl. Demmelhuber, *Sozialarbeit und Seelsorge* 11.

<sup>647</sup> Ebd. 29.

<sup>648</sup> Vgl. ebd. 29f.

<sup>649</sup> Ebd. 94.

<sup>650</sup> Ebd. 73.

<sup>651</sup> Ebd. 73.

<sup>652</sup> Ebd. 95.

<sup>653</sup> Ebd. 95.

Vorrangig sei Schulpastoral Begleitung, Beratung und sozialpädagogische Bildungsarbeit.<sup>654</sup>

Helmut Demmelhuber geht in seinen weiteren Überlegungen von der Prämisse aus, dass die gesellschaftliche und kirchliche Situation Zugehensein, Anteilnahme und kritische Solidarität erfordere und dass erst derjenige, der in seinen Problemen und Schwierigkeiten des alltäglichen Lebens Hilfe erfahren hat, sich neu mit den Glaubens- und Lebensfragen auseinandersetzen und einen neuen Zugang zu sich und Gott finden könne.<sup>655</sup> Die im Unterschied zur Schulsozialarbeit in jedem Fall christlich motivierte Schulpastoral wolle in besonderer Weise versuchen, Fragen nach dem Sinn des Lebens und Gott Raum zu geben.<sup>656</sup> Deshalb sei Schulpastoral „zwar überwiegend, aber *nicht ausschließlich* diakonische Sorge um den Nächsten.“<sup>657</sup> Schulpastoral möchte auch „Erlebnis-, Erfahrungs- und Begegnungsmöglichkeiten schaffen, über sich selbst und ‚Gott und die Welt‘ nachzudenken“<sup>658</sup> sowie „Raum für religiös-spirituelle und persönliche Glaubenserfahrung ermöglichen und die Möglichkeit schaffen, mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen.“<sup>659</sup> Wenn danach gefragt würde und ein Bedürfnis bestehe, hätten auch Schulgottesdienste und spirituelle Angebote in einer diakonischen Schulpastoral ihre Berechtigung.<sup>660</sup>

#### *Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

Nach der Auffassung von Helmut Demmelhuber wollen sowohl Schulpastoral als auch Schulsozialarbeit allen (interessierten) Schülern, Eltern und Lehrern der Schule - unabhängig von deren Konfessions- und Religionszugehörigkeit - in ihren Lebensfragen Begleitung anbieten.<sup>661</sup> Schulpastoral unterscheide sich „von der Schulsozialarbeit unter Umständen nur noch dadurch, daß sie christlich motiviert ist und statt eines ‚weltlichen‘ Trägers die Kirche als Träger auftritt.“<sup>662</sup> Helmut Demmelhuber beobachtet bei den Jugendlichen, dass nicht der sich an kirchlichen Richtlinien, sondern an Gerechtigkeit, Friede, Freiheit und Liebe orientierende und sich im sozialen Handeln manifestierende Glaube überzeugend er-scheine, es also eine Verschiebung des Schwerpunktes von der Liturgie zur Diakonie gegeben hätte.<sup>663</sup> Von der Kirche würde daher heute Zugehensein, Anteilnahme und kritische Solidarität erwartet.<sup>664</sup> Eine Schulpastoral, die - ohne eine Gegenleistung zu erwarten - für die am Schulgeschehen Beteiligten da sei, sei eine Pastoral im Sinne von Jesu Handeln. Sie biete die Chance, dass Menschen eine positive Erfahrung von Kirche, Gemeinde und Glaube machen und könne so ein Ort sein, an dem Kernaussagen des Evangelium in neuer Gestalt sichtbar würden.<sup>665</sup>

---

<sup>654</sup> Vgl. ebd. 29.

<sup>655</sup> Vgl. ebd. 72f.

<sup>656</sup> Vgl. ebd. 30.

<sup>657</sup> Ebd. 30 (Hervorhebung von cr).

<sup>658</sup> Ebd. 94.

<sup>659</sup> Ebd. 94.

<sup>660</sup> Vgl. ebd. 83f.

<sup>661</sup> Vgl. ebd. 29f.

<sup>662</sup> Ebd. 72.

<sup>663</sup> Vgl. ebd. 47f.

<sup>664</sup> Vgl. ebd. 72f.

<sup>665</sup> Vgl. ebd. 121f.



Als mögliche Träger der Schulpastoral sieht Helmut Demmelhuber neben den bischöflichen Ordinariaten, katholischen Ordensgemeinschaften, (christlichen) Schulstiftungen und dem Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) auch die Wohlfahrtsverbände. Gerade die diakonische Schulpastoral lege ein gemeinsames Engagement der Wohlfahrtsverbände mit den pastoralen Einrichtungen der Diözesankirchen nahe, da sich in der Schule in idealer Weise Sozialarbeit und Seelsorge räumlich und personell miteinander verbinden ließen.<sup>666</sup>

#### *Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Die Überlegungen von Helmut Demmelhuber beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit einer möglichen hauptamtlichen Schulpastoral der katholischen Kirche an staatlichen Gymnasien.<sup>667</sup> In einer kurzen Darstellung von schulpastoralen Praxisbeispielen werden auch katholische Gymnasien und Gesamtschulen sowie staatliche Haupt-, Real-, Gesamt- und Berufsschulen berücksichtigt.<sup>668</sup>

#### **3.2.1.5.2 Kritische Würdigung**

Eine kritische Würdigung des Ansatzes von Helmut Demmelhuber muss zwei Ebenen berücksichtigen.

Einerseits plädiert Helmut Demmelhuber an die Kirche, angesichts der zunehmenden Krisensituationen bei den am Schulgeschehen Beteiligten und der wachsenden Entfremdung von Kirche und Glauben nicht religiöse Unterweisung und Liturgie in den Vordergrund zu stellen, sondern sich wieder viel mehr auf ihren ureigensten diakonischen Auftrag des Dienstes am Leben und am Menschen zurückzubewahren und im schulischen Bereich den dem diakonischen Auftrag entsprechenden Aufgaben den Vorrang einzuräumen. Die von ihm favorisierte diakonische Schulpastoral möchte er an der Schnittstelle von Kirche und Gesellschaft sowie von Seelsorge und Sozialarbeit ansiedeln.<sup>669</sup>

„Die *diakonische Schulpastoral* ist zunächst und ganz allgemein ein vom Geist des Evangeliums getragener Dienst an allen Menschen in der Schule. Sie will ganzheitliche und lebenslagenbezogene Begleitung und Beratung für Menschen (Eltern, Lehrer, Schüler und andere Mitarbeiter der Schule) im Bereich Schule anbieten und Hilfe und Stütze in den Fragen, Sorgen und Nöten des alltäglichen Lebens sein. Sie will zur Persönlichkeits-, Identitätsfindung und zur lebensgeschichtlichen Standortbestimmung beitragen und die unterrichtliche, soziale und psychische Situation aller Beteiligten verbessern. Dabei muß sich eine diakonische Schulpastoral auf die Bezugsebene Schule mit ihren spezifischen Strukturen und Erkenntnissen einlassen und in ihrer Arbeit von der Situation und den Bedürfnissen der Menschen in der Schule ausgehen. Ein derartiger diakonischer Ansatz ermöglicht ein breites Spektrum von Aufgaben, Maßnahmen und Aktivitäten, wie Gesprächs- und Freizeitangebote, Mitarbeit in Kriseninterventionen, soziales Engagement, Bildungsarbeit und verlangt nach schulspezifischen Schwerpunktsetzungen.“<sup>670</sup>

---

<sup>666</sup> Vgl. ebd. 107-110.

<sup>667</sup> Vgl. ebd. 12.

<sup>668</sup> Vgl. ebd. 125-143.

<sup>669</sup> Vgl. ebd. 72f.

<sup>670</sup> Ebd. 73f. (Hervorhebung im Original).

An dieser Definition fällt auf, dass zwar der Geist des Evangeliums als Grundlage schulpastoralen Handelns angesprochen wird, ihre Ziele aber im rein sozialen Bereich gesehen werden. Der Grund liegt in dem Bemühen Demmelhubers aufzuweisen, dass es mehr Verbindendes als Trennendes zwischen Schulpastoral und Schulsozialarbeit gebe.<sup>671</sup>

Kritisch anzufragen ist hier, inwiefern Schulpastoral in diesem Sinne noch wirklich den Titel Pastoral verdient.<sup>672</sup> Die Verwirklichung der sozialen Ziele spiegelt sich in der angemessenen Berücksichtigung der ersten drei Kriterien des Untersuchungsrahmens wider.

Andererseits sieht Helmut Demmelhuber aber zugleich, dass Schulpastoral zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich diakonisch sei.<sup>673</sup> Schulpastoral habe auch die Aufgabe, Raum für religiös-spirituelle und persönliche Glaubenserfahrung zu ermöglichen und könne liturgische Angebote beinhalten.<sup>674</sup> Insofern wird zwar auch das vierte Kriterium des zugrunde gelegten Grundrahmens berücksichtigt, es wird aber eher als ein mögliches Angebot verstanden und nicht als ein existentielles Ziel schulpastoralen Handelns. Zudem erscheint es mir als zu einseitig gesehen, dass nur derjenige, der praktische Hilfe in seinen Problemen erfahren hat, zu Gott finde, da genau umgekehrt gerade der - vielleicht auch nur diffuse - Glaube an Gott bei der Problembewältigung hilfreich sein kann.

Eine Hinführung zur Kirche wird von Helmut Demmelhuber nicht angesprochen, es gehe vielmehr darum, den „Glauben offen [sc. zu] leben und Rede und Antwort [sc. zu] stehen, ohne andere bekehren zu wollen [...]“.<sup>675</sup> Ein Erleben von Kirchlichkeit kommt implizit durch seine Auffassung zum Ausdruck, dass eine diakonische Schulpastoral helfen könne, positive Erfahrungen mit Kirche zu machen. Dass Kirchlichkeit insgesamt kein entscheidendes Thema für Demmelhuber ist, indiziert seine propagierte nur graduelle Unterscheidung von Schulsozialarbeit und Schulpastoral. Gegen die Hinführung zur Kirchlichkeit spricht auch seine Auffassung, dass erst dann von einem echten diakonischen Ansatz in der Schulpastoral gesprochen werden könne, „wenn nicht mehr der Gedanke leitend ist, was ‚die Kirche von der Schule hat‘, sondern mit Vorrang gefragt wird, was sie zugunsten der Schule (d.h. der konkreten Schüler, Eltern, Lehrer und anderen Mitarbeiter der Schule) zu leisten imstande ist und will [...]“.<sup>676</sup> Positiv ist allerdings anzumerken, dass er die Schüler als potentielle Träger von Kirche versteht.<sup>677</sup>

*Fazit:* Helmut Demmelhuber möchte mit seiner Arbeit den diakonischen Ansatz als einen neuen Weg der Kirche in der Schulpastoral aufzeigen und hebt die seines Erachtens enge Verwandtschaft von Schulsozialarbeit und Schulpastoral hervor. Diese Beziehung können so eng sein, dass sich Schulpastoral „von der Schulsozialarbeit unter Umständen nur noch dadurch [sc. unterscheidet], daß sie christlich motiviert ist und statt eines ‚weltlichen‘ Trä-

---

<sup>671</sup> Vgl. ebd. 28-30.

<sup>672</sup> Zur Auseinandersetzung mit dem Titel ‚Pastoral‘ vgl. ausführlicher die Abschnitte 3.1.3.1 ‚Das Doppelgebot der Liebe als Ausgangspunkt‘ und 3.2.1.4.2.1 ‚Inhalt und Rezeption‘ in der vorliegenden Arbeit.

<sup>673</sup> Vgl. Demmelhuber, *Sozialarbeit und Seelsorge* 30 (Hervorhebung von cr).

<sup>674</sup> Vgl. ebd. 94.

<sup>675</sup> Ebd. 72.

<sup>676</sup> Ebd. 72.

<sup>677</sup> Vgl. ebd. 94.

gers die Kirche als Träger auftritt.“<sup>678</sup> Da Hubert Demmelhuber aber (glücklicherweise) auch ‚Umstände‘ kennt, die es nahe legen ‚Fragen nach dem ‚Sinn des Lebens‘ und nach Gott Raum zu geben“<sup>679</sup>, bietet sein Entwurf insgesamt eine facettenreiche Darstellung sozialer und spiritueller Verwirklichungsformen von Schulpastoral.

### **3.2.1.6 Theologie im Fernkurs - Fort- und Weiterbildung Schulpastoral**

#### **3.2.1.6.1 Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters**

##### *Kriterium # 1: Identitätsfindung*

Udo Schmälzle<sup>680</sup> sieht im Identitätsbegriff die zentrierende Mitte der gegenwärtigen pädagogischen und pastoralen Handlungskonzepte; er sei damit Leitkategorie und Basispostulat in einem. Als nicht spezifisch theologischer Begriff bedürfe der Identitätsbegriff allerdings hinsichtlich seines Bezugs zur Theologie der Klärung.<sup>681</sup> Diese findet Udo Schmälzle im Interaktionsmodell, das die religiöse Identität im biblischen Anruf durch Gott grundgelegt sieht. Wenn der Mensch die Gottesfrage stelle, thematisiere er zugleich die Bedingungen seiner Existenz und so auch die Grundlagen seiner Identität. Seelsorge im Sinne des Interaktionsmodells bedeute daher Identität zuspreekende Beziehungsarbeit. Identität und Beziehung seien Grundbegriffe für die Schulpastoral und ermöglichten die Vermittlung zwischen anthropozentrischen und theozentrischen Modellen.<sup>682</sup> Aufgabe der (Schul-) Seelsorge sei daher die Auseinandersetzung mit allen Formen und Fragen menschlicher Subjektwerdung und Identitätsbildung.<sup>683</sup> Angesichts des Übergangs zu einer weniger informierten und unverbindlicheren Form von Religiosität mit den bleibenden Fragen nach dem Warum des persönlichen Daseins, nach der Notwendigkeit des Todes und nach der Möglichkeit des friedlichen Überlebens sieht Udo Schmälzle die Herausfor-

---

<sup>678</sup> Ebd. 72 (Hervorhebung von cr).

<sup>679</sup> Ebd. 30.

<sup>680</sup> Schmälzle, Udo, *Theologische Grundlagen* für den Dienst von Christen und Christinnen in der Schule (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 6), Würzburg 2000.

Die Redaktion des Fernkurses ‚Schulpastoral‘ sieht in der Frage nach den theologischen Grundlagen nicht eine Einbahnstraße, die von der Theorie zur Praxis und von systematischer Theologie und Exegese zur Pastoral führe, sondern vielmehr eine Konfrontation mit der schulpastoralen Praxis, die bereits eine Theorie impliziere, die jedoch noch auf den Begriff zu bringen sei (vgl. ebd. 7).

Der von Udo Schmälzle verfassten Studieneinheit kommt daher im Gesamt des Fernkurses eine Schlüsselposition zu. Aus diesem Grund legt die Auseinandersetzung mit dem Fernkurs ‚Schulpastoral‘ ihren Schwerpunkt auf diese Studieneinheit. Diese Diskussion wird durch Verweise auf die anderen Studieneinheiten ergänzt.

Eine grundlegende Einführung in den Fernkurs ‚Schulpastoral‘ bietet die erste Studieneinheit: Schneider, *Lebenswelt Schule*.

<sup>681</sup> Vgl. Schmälzle, *Theologische Grundlagen* 36-41.

<sup>682</sup> Vgl. ebd. 48.

U. Schmälzle entfaltet diesen Gedanken weiter: „Wer in der Sorge um die absolute Subjekthaftigkeit Gottes den Menschen zum ‚digitalen Empfänger‘ von Bibel- oder Katechismussätzen macht, *verliert mit dem Subjekt Mensch auch das Geheimnis Gottes*. [...] Wer umgekehrt aus Sorge um die Mündigkeit und Selbstverwirklichung des Menschen sich nicht mehr um das Geheimnis Gottes kümmert, *wirft den Menschen in einer Weise auf sich selbst zurück, dass das Verantwortungs- und Widerstandspotential der Religion schwindet, zu dem Menschen im Angesicht Gottes fähig sind*.“ (Schmälzle, *Theologische Grundlagen* 50 (Hervorhebung im Original)).

<sup>683</sup> Vgl. Schmälzle, *Theologische Grundlagen* 119.

Ausführlich mit dem Thema Identität beschäftigt sich die Studieneinheit 10 des Fernkurses ‚Schulpastoral‘. Vgl. Zwergel, Herbert A., *Christinnen und Christen im Dienst der Schule*. Selbstverständnis und Spiritualität (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 10), Würzburg 1999, 24-38.

derung an die Schulpastoral, sich dieser religiösen Situation mit ihrem Probier- und Konsumverhalten auf dem freien Markt der Sinnangebote zu stellen. Wenn Schulpastoral sich auf die Bedürfnisse der Jugendlichen einlasse,<sup>684</sup> würde sie

„zu dem Handlungsfeld der Kirche, in dem nicht nur die meisten Jugendlichen erreicht werden, sondern in dem sich Jugendliche intensiv mit ihren Kräften und Neigungen und damit auf spiritueller Basis wieder mit den zentralen Fragen auseinandersetzen: Wer bin ich (geworden)? Was will ich? Wie will ich leben? Was will Gott von mir, wenn er überhaupt etwas will?“<sup>685</sup>

Wertvolle *praktische* Anleitungen zur Identitätsfindung in Einzelübungen und Gruppenprozessen bietet die Studieneinheit IV.<sup>686</sup>

Eine wichtige Hilfe in der Auseinandersetzung mit der religiösen Pluralität sieht Udo Schmäzle im gemeinsamen Lernen neuer Formen der Glaubenskommunikation von Kirche und jungen Menschen in der Schulpastoral. So würden Wege eröffnet, im Kontext einer pluralen Gesellschaft das Evangelium ins Gespräch zu bringen.<sup>687</sup> Daran schließt die Studieneinheit V an, die Kommunikation als grundlegend „für die Orientierung in einer pluralen Welt und [sc. als] grundlegend für den Aufbau einer eigenen Haltung zu Religiosität in der pluralen Welt“<sup>688</sup> versteht. Gerade angesichts der Auflösung von allgemein als gültig erachteten religiösen Vorstellungen sei die kommunikative Kompetenz entscheidend, um religiöse Einsichten zu fördern und aufzubauen,<sup>689</sup> also eine religiöse Identität zu fördern.

#### *Kriterium # 2: Wertevermittlung*

Da die heute anzutreffende Verabsolutierung der Selbstentfaltung des Subjektes den Mitmenschen zum Gegner und Mittel im Prozess der eigenen Subjektwerdung macht, sieht Udo Schmäzle die Aufgabe der Schulpastoral darin, junge Menschen zu einem geschwisterlichen Umgang miteinander zu befähigen und angesichts der zunehmenden Gewaltproblematik das Widerstandspotential von Religion und Glaube zu aktualisieren.<sup>690</sup> Der Fernkurs ‚Schulpastoral‘ enthält deshalb auch eine eigene Studieneinheit, die die kommunikative Kompetenz hinsichtlich der für die Schulpastoral bedeutsamen Situationen wie Streit, Machtkampf, nonverbale Kommunikation oder beratende Gespräche stärken möchte.<sup>691</sup> Eine Option für die schulpastorale Wertevermittlung lässt sich zudem indirekt aus den Beobachtungen Schmäzles ableiten, dass es einerseits kaum ein Handlungsfeld gebe, indem die Widersprüche und Konflikte der arbeitsteiligen Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft

---

<sup>684</sup> Die Bedürfnisse der Jugendlichen sieht Udo Schmäzle im Verlangen nach Selbstfindung, in der Standort-suche, im Leiden an den eigenen Gefühlen, in der Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Zukunft, in der Suche nach Partnerschaft, in der Unsicherheit in der Glaubenspraxis oder in den Erfahrungen mit Gottesnähe und Gottesferne (vgl. Schmäzle, *Theologische Grundlagen* 127-130).

<sup>685</sup> Schmäzle, *Theologische Grundlagen* 130.

<sup>686</sup> Kamm, Thomas, *Gestaltungsprinzipien und Arbeitsformen von Schulpastoral*. Methodisch-didaktische Überlegungen zur personen- und prozeßorientierten Arbeit mit Gruppen und Einzelnen (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 4), Würzburg 1998.

<sup>687</sup> Vgl. Schmäzle, *Theologische Grundlagen* 132.

<sup>688</sup> Nickel, Hermann, *Kommunikation und ihre Störungen in der Schule - Wahrnehmung, Beratung und Begleitung* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 5), Würzburg 2003, 12 (Hervorhebung im Original).

<sup>689</sup> Vgl. Nickel, *Kommunikation und ihre Störungen* 11f.

<sup>690</sup> Vgl. Schmäzle, *Theologische Grundlagen* 122-125.

<sup>691</sup> Vgl. Nickel, *Kommunikation und ihre Störungen*. Dem Themenkomplex ‚Streit und Machtkampf‘ ist ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. ebd. 78-89).

und der damit gegebenen hedonistischen Konsumkultur so durchschlagen wie in der Schule, andererseits aber in der Schule die Suchbewegung nach neuen Werten am deutlichsten spürbar sei. Die für die Jugendlichen oft schwere Konfrontation mit diskrepanten Orientierungsmustern und Wertvorstellungen sei daher eine Herausforderung für die Schulpastoral.<sup>692</sup> Zur Wertevermittlung trägt auch die Förderung einer sich den christlichen Werten verpflichtend wissenden Schulkultur bei, die geprägt ist durch Mitmenschlichkeit und Gesprächsbereitschaft, menschliche Nähe und Verständnis, respektvolles miteinander Umgehen sowie der Bereitschaft zur partnerschaftlichen Problemlösung.<sup>693</sup>

### *Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule*

Udo Schmälzle versteht Schulpastoral als Ferment bei der Arbeit an einem humanen Schulkonzept. Zugleich führe Schulpastoral in die Konfrontation mit der gegebenen Schulkultur und provoziere bei einer dem Evangelium widersprechenden Kultur eine Unterscheidung der Geister.<sup>694</sup>

„In der Auslösung und Bewältigung solcher Konfliktsituationen entscheidet sich bei pastoralen Maßnahmen das theologische Profil und zeigt die prägende Kraft des christlichen Glaubens. Schulpastoral leistet aus dieser Sicht einen fundamentalen Beitrag zur Bewältigung des von Paul VI. beklagten [...] ‚Bruchs zwischen Evangelium und Kultur‘, ein Bruch der zur Stilllegung der Gottesfrage und damit zum Verlust der prägenden Kraft der Gottesbeziehung geführt hat.“<sup>695</sup>

Als wichtiges Qualitätsmerkmal sieht U. Schmälzle an, dass Kirche sich mit der Arbeit in der Schulpastoral entschlossen habe, Kinder und Jugendliche zum ‚Weg der Kirche‘ zu machen.<sup>696</sup> Aus diesem Bemühen heraus resultiere die hohe Akzeptanz schulpastoraler Maßnahmen bei den Schülern, die im Kontrast zu der sonst weit verbreiteten kirchenkritischen Einstellung steht.<sup>697</sup>

„Schülerinnen und Schüler nehmen es der Kirche ab, dass es bei diesen Maßnahmen wirklich um die Jugendlichen selbst geht. Schulpastoral eröffnet zwischen Kirche und Schule einen Kommunikationsraum, der Schülerinnen und Schüler mit sich selbst konfrontiert, zueinander führt und damit die Grundlage legt, verantwortlich das weitere Zusammenleben in der Schule zu gestalten.“<sup>698</sup>

Diese praktisch-theologische Grundlegung der Bedeutung der verantwortlichen Gestaltung des Zusammenlebens in der Schule deckt sich mit dem Verständnis von Schulpastoral als Hilfe zum Gelingen schulischer Sozialisation in der ersten, einführenden Studieneinheit des schulpastoralen Fernkurses.<sup>699</sup>

Ausführlich mit der Humanisierung der Schule beschäftigt sich die von Achim Linsen verfasste Studieneinheit IX, die aus der pastoralen Sorge um die Menschen in der Schule die Sorge um die Gestaltung des Schullebens ableitet. Schulpastoral habe daher die Aufgabe

---

<sup>692</sup> Vgl. Schmälzle, *Theologische Grundlagen* 122-127.

<sup>693</sup> Vgl. Linsen, Achim, *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 9), Würzburg 1998, 96.

<sup>694</sup> Vgl. Schmälzle, *Theologische Grundlagen* 122.

Ausführlich mit der Schulkultur und Gestaltung des Schullebens beschäftigt sich die Studieneinheit 9 des Fernkurses ‚Schulpastoral‘: Linsen, *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens*.

<sup>695</sup> Schmälzle, *Theologische Grundlagen* 122.

Vgl. hierzu auch die Überlegungen in Abschnitt 2.3.3.4.1 ‚(Missionarische) Bemühungen angesichts des Bruches zwischen Evangelium und Kultur‘ in der vorliegenden Arbeit.

<sup>696</sup> Schmälzle, *Theologische Grundlagen* 56.

<sup>697</sup> Vgl. ebd. 127.

<sup>698</sup> Ebd. 127 (im Original hervorgehoben).

<sup>699</sup> Vgl. Schneider, *Lebenswelt Schule* 60.

dazu beizutragen, dass die Schule zu einem Lebensraum wird, in dem sich die am Schulgeschehen Beteiligten wohlfühlen und nicht krank werden und sei so ein Dienst an der Schule, der allen zugute kommen soll. Da manche Themen des Religionsunterrichtes wie z. B. die Beziehung zu sich und anderen oder die Suche nach Sinnerfüllung und Glück ihre erste Plausibilität im konkreten Schulleben finden, könnten vom Religionsunterricht schulkritische und schulgestalterische Initiativen ausgehen, die sich bspw. auf die Mitgestaltung von Schulfesten und Feiern oder das Aufmerksammachen auf eine nicht ansprechende Schulraumgestaltung beziehen.<sup>700</sup>

Eine wichtige Stellung hinsichtlich der Schulkultur und Gestaltung des Schullebens nehmen Feste und Feiern ein. Indem schulspezifische Anlässe wie die Einschulung, persönliche Anlässe wie der Geburtstag, weltliche Anlässe wie Traditionsfeste und Gedenktage oder Anlässe des Kirchenjahres aufgegriffen werden, wird ein übergreifender Rhythmus des Lebens im Schulleben abgebildet. Feste und Feiern können herausragende Ereignisse im Schulleben werden und zur Gestaltung eines lebendigen und menschenfreundlichen Schullebens beitragen, da sie die emotionalen Kräfte besonders ansprechen, zur Identifikation mit der Schule beitragen, die Integration in die verschiedenen Gruppen fördern, die Kommunikation unter den am Schulgeschehen Beteiligten verbessern sowie belebend und verbindend wirken. Zur schulischen Feierkultur gehören in der Einschätzung Achim Linsens (noch) in vielen Schulen gottesdienstliche Angebote als wichtige Bestandteile.<sup>701</sup>

#### *Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gottese Erfahrung*

Udo Schmäzle vertritt die Auffassung, dass die systematische Theologie sich vorwiegend an der Botschaft des Evangeliums zu orientieren habe, wohingegen die praktische Theologie „ihre ‚unthematischen‘ Kriterien im Handeln Jesu verankern [sc. muss]“<sup>702</sup>, da das „Handeln am Nächsten [...] nach Rahner ‚unthematisch‘ Gott in seiner übernatürlichen Transzendentalität zur Geltung [sc. bringt].“<sup>703</sup> Das religiöse Profil einer christlich verantworteten Schulpastoral ergebe sich daher primär „aus Handlungsvollzügen, Umgangsformen und Interventionen mit Jugendlichen, die geeignet sind, die Sinn und Beziehungsfähigkeit zu mobilisieren und damit handlungsspezifisch die Reich-Gottes-Wirklichkeit ‚anzusagen‘.“<sup>704</sup> Als Grundlage seines Verständnisses von Schulpastoral sieht er die von der Liebe zwischen Jesus und seinem Vater ausgehende und sich auf den Umgang Jesu mit den Menschen übertragende Liebe. Primär durch sein von Liebe getragenes Verhalten und weniger durch Belehrungen über Gottes Liebe habe Jesus geholfen, dass Menschen in der Begegnung mit ihm zu sich selber finden.<sup>705</sup> (Schul-) Seelsorge sei daher ein Beziehungsergebnis und finde ihren Grund in Gottes Bundeszusage und Bundeswirklichkeit sowie in der Beziehungsfähigkeit des Menschen.<sup>706</sup> Ihre tiefste Begründung sieht U. Schmäzle in der durch die Inkarnation eröffneten „Interaktion zwischen dem Gott, den noch kein Auge ge-

<sup>700</sup> Vgl. Linsen, *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens* 93-96.

<sup>701</sup> Vgl. ebd. 61-69.

<sup>702</sup> Schmäzle, *Theologische Grundlagen* 104.

<sup>703</sup> Ebd. 104.

<sup>704</sup> Ebd. 104f.

<sup>705</sup> Vgl. ebd. 105f.

<sup>706</sup> Vgl. ebd. 121.

sehen hat, und dem Menschen, der entweder fragend und hoffend das Geheimnis Gottes thematisiert oder selbst noch in Ablehnung und Hass nicht von diesem Geheimnis loskommt.“<sup>707</sup> Weiter beobachtet er, dass es im Neuen Testament wenig Hinweise für eine spezifische Lehre von Gott durch Jesus gebe, sondern die eigentliche Gottesbotschaft im Rückgriff auf das Handeln Jesu erschlossen werde. Den Sendungsauftrag Jesu an seine Jünger versteht Schmälzle primär als Handlungsauftrag, kraft des von Jesus zugesagten Heiligen Geistes das Handeln Gottes in der Geschichte fortzusetzen. Wesentlich für die Seelsorge sei es folglich, die Intentionen umzusetzen, die Jesu Handeln prägten.<sup>708</sup> Die Erfahrung Gottes besteht für Schmälzle somit vor allem in der Erfahrung, dass Menschen im Sinne Gottes handeln.

Angesichts des bedrohlichen Gegeneinanders der Menschen im modernen Überlebenskampf wird für Schmälzle „die Aktualisierung der stillgelegten Gottesfrage zur Überlebensfrage, weil sie fundamental die Anerkennung des Anderen einfordert und damit verhindert, dass der Mensch Opfer des Menschen wird.“<sup>709</sup>

Da es auch in der heutigen Zeit nicht an religiösen Erfahrungen und Gefühlen, wohl aber an Kommunikationsfeldern dafür fehle, versteht er Schulpastoral als einen vertrauensvollen Ort, an dem dieser Austausch gepflegt werden könne.<sup>710</sup>

Der Spiritualität der Schulpastoral ist eine eigene, von Herbert Zwergel verantwortete Studieneinheit gewidmet, die nach Einschätzung der Redaktion des Fernkurses ‚Schulpastoral‘ „grundlegend und in vielen Einzelaspekten“ auf die theologische Grundlegung Schmälzles zurückgreift.<sup>711</sup> Zwergel definiert als Kurzformel für Spiritualität: „Leben aus der Mitte des Glaubens in wacher Zeitgenossenschaft mit den anvertrauten Menschen und der Tagesordnung der Welt.“<sup>712</sup> Diese Umschreibung ermögliche es, die innere Dynamik des Engagements von Christen in der Schule transparent werden zu lassen, das Zwergel im Beitrag zur Humanisierung von Schule, in der Wegbegleitung von Menschen, in der gemeinsamen Feier des Lebens und in der Trauer um Verlorenes sowie in notwendigen Zeiten der Stille und der Besinnung auf die Mitte sieht.<sup>713</sup> Spiritualität im Sinne Zwergels helfe letztlich den in der Schulpastoral engagierten Menschen, sich professionell den Herausforderungen schulpastoralen Handelns zu stellen.

---

<sup>707</sup> Ebd. 90.

<sup>708</sup> Vgl. ebd. 93.

<sup>709</sup> Ebd. 128.

<sup>710</sup> Vgl. ebd. 130.

<sup>711</sup> Vgl. den Querverweis der Redaktion, in: Zwergel, Herbert A., Christinnen und Christen im Dienst der Schule. Selbstverständnis und Spiritualität (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 10), Würzburg 1999, 57, Zitat ebd..

<sup>712</sup> Zwergel, Herbert A., Christinnen und Christen im Dienst der Schule. Selbstverständnis und Spiritualität (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 10), Würzburg 1999, 57.

<sup>713</sup> Vgl. Zwergel, *Christinnen und Christen im Dienst der Schule* 61.

„Wer als Christin oder Christ in der Schule eine Mitte, einen Standort für die eigene Tätigkeit gefunden hat, Spiritualität mit dem Bild des eigenen Selbst verknüpft, wird von den verschiedenen Erwartungen nicht hin- und hergerissen und letztlich nicht zerrissen werden. Statt Angst und Verkrampfung aus fehlender Mitte folgen Lebendigkeit und Sensibilität für den Dienst in der Schule. Wer sich Wachheit vor dem Anruf des Geistes Gottes und im Interesse der Handlungsfähigkeit des Selbst bewahrt, kann sich immer wieder neuen Herausforderungen, auch Anfragen aussetzen.“<sup>714</sup>

Einen Grund für das beobachtete geringe Interesse der Jugendlichen an Mystagogie und religiöser Weiterbildung sieht Schmäzle darin, dass das Gespräch über religiöse Fragen mit Angst besetzt sei.<sup>715</sup> Schulpastoral habe daher schon viel erreicht, „wenn sie für Menschen zum Kommunikationsraum wird, die mit sich selbst noch im Unklaren sind und einen Ort und Menschen suchen, an dem und mit denen sie zur Ruhe kommen können.“<sup>716</sup> Dieser Gedankengang wird kurz in Studieneinheit V von Hermann Nickel aufgegriffen, der vom sinnstiftenden Charakter der Kommunikation zum sinnstiftenden Charakter des Gebets überleitet. Da der persönliche Glaube vom Beten komme, seien weniger die methodischen Aspekte bedeutsam als vielmehr die sinnstiftende Funktion des Gebets. Im Gebet verändere sich das Reden über Gott zu einem Gespräch mit ihm.<sup>717</sup>

„Bringt der Beter sein Leben zur Sprache, geht er einen lebendigen Dialog ein, der als Hintergrund Vertrauen und Geborgenheit hat, die wiederum durch den Dialog selbst gestärkt und bejaht werden. Weiterhin fördert Beten die Selbstwahrnehmung eigener Bedürfnisse, Vorlieben und Stärken und führt so zu einem gesunden Selbstbewusstsein.“<sup>718</sup>

In der christlichen Tradition ist die Antwort Gottes auf ein Gebet stets vermittelt und bedarf daher der Deutung. Dies ist kein Sonderfall der religiösen Kommunikation, sondern gilt für jedes kommunikative Geschehen. Da Deutungsmuster innerhalb kommunikativer Prozesse entstanden sind, sind sie immer auch Ausdruck der religiösen Sozialisation und gesellschaftlichen Beheimatung. Interpretationen bedürfen daher, um nicht willkürlich zu sein, einer kommunikativen Objektivierung und einer Überprüfung ihres Anspruchs.<sup>719</sup> Insofern ist es möglich, „dass das dialogische Geschehen zwischen Mensch und Gott in einer kirchlichen Gemeinschaft objektivierbar wird, damit auch korrigierbar aber auch für andere erfahrbar wird.“<sup>720</sup>

Insgesamt allerdings erscheint mir diese Würdigung des Gebetes und die Einbettung der Gottesbeziehung in die Kirche eher als eine Randerscheinung im Gesamt des Theologischen Fernkurses ‚Schulpastoral‘. Udo Schmäzle vermutet zwar, „dass die starke Rezeption des Diakoniebegriffs in der Religionspädagogik von der Sprachlosigkeit einer Theologie ausgelöst wurde, deren Gottesrede bei Jugendlichen kein Echo mehr findet“<sup>721</sup> und betont die Bedeutung der Rede von Gott, da eine Pastoral, die die Gottesfrage nicht mehr stelle, mit dem transpersonalen Bezug und dem Göttlichen Du auch das personale Du ver-

---

<sup>714</sup> Ebd. 76 (im Original teils hervorgehoben).

<sup>715</sup> Vgl. Schmäzle, *Theologische Grundlagen* 98.

<sup>716</sup> Ebd. 99.

<sup>717</sup> Vgl. Nickel, *Kommunikation und ihre Störungen* 117f.

<sup>718</sup> Ebd. 118 (Hervorhebung im Original).

<sup>719</sup> Vgl. ebd. 120f.

Zur Grundlegung des Kommunikationsverständnisses vgl. auch ebd. 51-58.

<sup>720</sup> Ebd. 121 (im Original hervorgehoben).

<sup>721</sup> Schmäzle, *Theologische Grundlagen* 55.



liere.<sup>722</sup> Trotzdem ist es ihm in erster Linie wichtig, dass die theologische Wahrheit, die immer Wahrheit über Jesus Christus sei,

„in ihrem existentiellen Wahrheitskern erst im Handeln empirisch-inkarnatorisch greifbar [sc. wird]. *Interaktion wird zum Inhalt*, wenn unthematisch im pädagogischen und pastoralen Handeln die Liebe Gottes bezeugt wird.“<sup>723</sup>

Daher hingen die pastoralen Chancen in der Schule mehr von der Belebung bestehender menschlicher Beziehungen und der Stiftung neuer Interaktions- und Kommunikationsräume als von besonderen Gottesdienstangeboten ab.<sup>724</sup> Schmäzle beklagt, dass es bis heute Ansätze gibt, die das christliche Profil einer Schulpastoral zu sehr an der Feier der Gottesdienste und der Glaubensvermittlung festmachen, da diese die exegetischen und systematischen Forschungsergebnisse negieren, „die eindeutig den Handlungsbezug im Offenbarungsgeschehen betonen und belegen, dass bereits in der Bibel das Wortzeugnis nicht vom Tatzugnis zu trennen ist.“<sup>725</sup>

Zum Themenkomplex ‚Gottesdienst in der Schule‘<sup>726</sup> lassen sich unterschiedliche Akzentuierungen im Fernkurs finden. In der einleitenden Studieneinheit vertritt Jan Heiner Schneider die These, dass die Vielzahl von Publikationen zu Schulgottesdiensten den irri- gen Eindruck erweckte, es sei um Gottesdienste in Verbindung mit Schule und Religions- unterricht bestens bestellt. Tatsache sei vielmehr die vor allem konfessionelle Gottesdien- ste betreffende, seit mehr als 25 Jahren abnehmende Akzeptanz bei Schülern, Lehrern sowie selbst bei Religionslehrern und Seelsorgern.<sup>727</sup> Die Gründe hierzu seien vielfältig:

„Desinteresse an Religion und Kirche, Bequemlichkeit, Enttäuschung über abgewiesene Gestal- tungswünsche, wiederkehrend erlebte Langeweile, Ablehnung des Zelebanten, auf Seiten der Seel- sorger nicht selten auch Desinteresse gegenüber der ihnen immer fremder und undurchschaubarer werdenden Schule und Enttäuschung über die kleiner werdende Zahl noch ansprechbarer Schüler, Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen.“<sup>728</sup>

Die begrenzte Zustimmung führe zu einer Reduktion der Schulgottesdienste auf bestimmte Anlässe wie Einschulung und Schulentlassung sowie auf die Durchführung in kleinerem Rahmen als Fröhschicht, Klassengottesdienst oder Pausengebet. Diese Situation könne da- zu führen, dass auf politischer Ebene die rechtlichen Regelungen in Frage gestellt werden und es zu Anfragen käme, inwieweit die Kirchen nicht einseitig bevorzugt würden oder welches Interessen die Kirchen mit Gottesdiensten verbinden, wenn nur noch eine ver- schwindend kleine Anzahl daran teilnimmt.

Die Zukunft der Schulgottesdienste an der staatlichen Schule, die geprägt sei durch ihre aus der pluralen Gesellschaft mit ihren vielen ethnischen und religiösen Gruppen stam- menden Schüler, Lehrer und Eltern, sieht er in der Entwicklung interreligiöser Fest- und Feierformen. Eine Schulpastoral, die alle wichtigen Aspekte des Menschseins ernst neh- men möchte, werde Feste und Feiern als einen wichtigen Bestandteil ihres Engagements

---

<sup>722</sup> Vgl. ebd. 55.

<sup>723</sup> Ebd. 133 (Hervorhebung von cr).

<sup>724</sup> Vgl. ebd. 133.

<sup>725</sup> Ebd. 97.

<sup>726</sup> Zur Bedeutung der Gotteserfahrung in der Liturgie im Verständnis der vorliegenden Arbeit vgl. Abschnitt 5.3 ‚Zwei Brennpunkte einer Ellipse: Liturgische und transzendente Mystagogie‘.

<sup>727</sup> Vgl. Schneider, *Lebenswelt Schule* 83.

<sup>728</sup> Ebd. 83.

ansehen. Da Schulpastoral eine integrative Aufgabe zu erfüllen habe, stehe sie vor der Herausforderung, Fest- und Feierformen für die ganze Schulgemeinschaft zu entwickeln. Damit Feste wie Ostern und Weihnachten, aber auch jüdische und islamische Feste als Unterbrechung des Alltags erfahren werden können, bedürfe es der Erklärung, damit ihre Bedeutung erkennbar würde. Ähnlich regt Jan Heiner Schneider an, bei schulischen Anlässen wie Einschulung und Schulentlassung oder angesichts bestimmter Gedenktage der jüngsten Geschichte (9.11.1938; Hiroshima) oder eines Todesfalles die Frage nach der tragenden Hoffnung und dem Sinn zu stellen. Damit alle am Schulgeschehen an solchen religiösen Handlungen teilnehmen können, sei die Entwicklung interreligiöser Fest- und Feierformen notwendig.<sup>729</sup> Zudem erhofft er sich von interreligiösen Feierformen, dass sie auch diejenigen ansprechen, „die keiner institutionalisierten Religion oder Konfession verbunden sind, im Horizont diffuser Religiosität und dezidierter Humanität aber sehr wohl die Frage nach dem Sinn und Glück des Lebens stellen.“<sup>730</sup>

Hinsichtlich der Eucharistiefiern, Klassen- und Gruppengottesdiensten sowie Fröhschichten und Pausengebete vertritt Jan Heiner Schneider die Meinung, dass es grundsätzlich mit einer demokratischen Schule vereinbar sein müsste, wenn (Lern-)Gruppen solche besonderen Formen des Gottesdienstes in der Schule praktizieren möchten. Dies sei allen in der Schule vertretenen Religionsgemeinschaften zu ermöglichen.<sup>731</sup>

Schulgottesdiensten positiver gegenüber steht Achim Linsen in der Studieneinheit IX. Er sieht zwar auch die Schwierigkeiten, denen Schulgottesdienste heute gegenüberstehen, nimmt aber auch wahr, dass nach wie vor in vielen Schulen Gottesdienste stattfinden, „die den schulischen Alltag prägen und zugleich durch ihre Andersartigkeit durchbrechen.“<sup>732</sup> In den Fest- und Feiertagkalendern seien gottesdienstliche Angebote wichtige Bestandteile, spiegeln das Leben der am Schulgeschehen Beteiligten wider, brächten das Erlebte vor Gott und stellten es so in einen größeren Sinnzusammenhang. Schulgottesdienste würden darüber hinaus ermuntern, den schulischen Alltag zu unterbrechen, lüden zum Zusammenkommen und Miteinanderfeiern ein und könnten im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung die religiösen Tiefenschichten des Menschen ansprechen. Schulgottesdienste ermöglichen in der Einschätzung Achim Linsens die Erfahrung des sich gegenseitigen Durchdringens von Leben und Glauben, böten die Gelegenheit, die Gemeinschaft in der Schule zu vertiefen und über die leitenden Ideen des christlichen Glaubens nachzudenken. In der pluralen Schule seien religiöse Feierformen angebracht, die auch diejenigen ansprechen, die sich ansonsten von Gottesdiensten fernhalten. Aufgrund der größeren Gestaltungsfreiräume geht Achim Linsen davon aus, dass Wortgottesdienste und andere liturgischen Feiern wie Meditationen, Wallfahrten oder Pausengebete eher als Eucharistiefiern die Lebens- und Glaubenssituation der am Schulgeschehen Beteiligten aufgreifen und Antworten anbieten

---

<sup>729</sup> Vgl. ebd. 83-85.

<sup>730</sup> Ebd. 85 (im Original teilweise hervorgehoben).

<sup>731</sup> Vgl. ebd. 85.

<sup>732</sup> Linsen, *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens* 69.

Hinsichtlich der Schwierigkeiten verweist Linsen auf die Ausführungen Schneiders, die weiter oben im aktuellen Kapitel der vorliegenden Arbeit skizziert wurden.

könnten. Diese liturgischen Formen sollten als eigenständige Gottesdienstformen und Bereicherung der Schulliturgie verstanden werden, die ein Verständnis für religiöse Feiern und Riten eröffnen und so ein Gespür für das ‚Mysterium Christi‘ entwickeln.<sup>733</sup>

Zusammenfassend stellt Achim Linsen fest.

„Mit einer Vielzahl liturgischer Formen können heute Lebenserfahrung und Glaubensbewegung der Schüler/innen und Lehrer/innen korreliert und auf gottesdienstliche Ausdrucksformen übertragen werden:

- konfessionelle oder ökumenische Wortgottesdienste (zum Schuljahresbeginn, im Advent, in der Fastenzeit, zum Schuljahresschluß)
- meditative Gottesdienste (mit Stille-Zeiten, Stille-Übungen, Bild-, Symbol-, Musik- oder Textmeditation, meditativem Tanz)
- Gebetsgottesdienste (Friedensgebet, interreligiöses Gebet, Pausengebet, gesungenes Gebet, getanztes Gebet)
- Frühschichten (vor Unterrichtsbeginn)
- Bußgottesdienste (in der Advents- oder Fastenzeit)
- Wallfahrten
- Kreuzweg (vor den Osterferien)
- Eucharistiefiern/Abendmahl
- ...<sup>734</sup>

#### *Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

In der Einschätzung Udo Schmäzles signalisiert bereits der Titel ‚Schulpastoral‘, dass die Kirche mit diesen Maßnahmen ihr angestammtes traditionelles Terrain der Gemeindepastoral verlassen habe und sich auf die Eigengesetzlichkeiten und die Bedingungen schulischer Lern- und Lebenswirklichkeiten einlasse.<sup>735</sup> Schulpastoral ist seines Erachtens herausgefordert, an der Identitätskrise der Kirche zu arbeiten. Ausgehend von den im Zweiten Vatikanischen Konzil gegebenen Impulsen zu einer anthropozentrischen Wende der Kirche sei es in den vergangenen Jahren zu einer Rückbesinnung auf die Orthopraxie gekommen,<sup>736</sup> „d.h. auf die diakonale Herausforderung und Profilierung in allen Handlungsfeldern, in denen die Kirche präsent ist.“<sup>737</sup> Angesichts der innerkirchlichen Polarisierungen und Spannungen bei der Suche nach einer Balance zwischen diakonaler und katechetisch-kerygmatischer Orthopraxie sieht er die Gefahr, dass die Kirche in vielen Bereichen zu sehr mit sich selber beschäftigt sei und die jungen Menschen dabei aus den Augen verliere. Die Sorge um die eigene Identität dürfe nicht zur Flucht vor den Menschen führen. Angesichts der negativen Erfahrung, dass der Großteil der Jugendlichen der Kirche entfremdet sei und keine Bereitschaft zu Gesprächen über den Glauben mehr habe, hebt er als Verdienst der Schulpastoral hervor, einen Kommunikationsraum geschaffen zu haben, der die Mündigkeit und Freiheit der Jugendlichen respektiere und gemeinsam mit ihnen neue Formen der Glaubenskommunikation entwickle. Schulpastoral eröffne so neue Wege, die Botschaft des Evangeliums in einer plural verfassten Gesellschaft zu kommunizieren. Mit der Schulpastoral verdeutliche Kirche ihren Glauben, dass der Geist Gottes in Kindern und Jugendlichen wirke. Schulpastoral als Arbeit am Hoffnungspotential der nächsten Genera-

<sup>733</sup> Vgl. Linsen, *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens* 67-70.

<sup>734</sup> Ebd. 70f (im Original teilweise hervorgehoben).

<sup>735</sup> Vgl. Schmäzle, *Theologische Grundlagen* 10.

<sup>736</sup> Vgl. ebd. 132.

<sup>737</sup> Ebd. 132.

tion sei daher biblisches Mandat. Das Vertrauen auf die Macht Gottes befähige die Kirche, mit eigenen Ohnmachtserfahrungen umzugehen und sensibilisiere das Wahrnehmen des Geistes Gottes in den kommenden Generationen.<sup>738</sup>

„Schulpastoral wird damit zu einem Handlungsfeld der Kirche, die nicht mehr Schatten verschweigt, die ihr aus der Geschichte folgen, die nicht mehr die Fragen und Aporien verheimlicht, auf die sie selbst keine Antwort weiß, sondern in dieser Offenheit und Armut ihr Vertrauen auf den Geist bezeugt, der ihr bis zum Ende der Zeiten verheißen ist.“<sup>739</sup>

Schmälzles Wertschätzung der Kirchlichkeit zeigt sich auch in seiner Definition der Schulseelsorge

„als Handeln von Christinnen und Christen [...], die in der Schule leben und die bereit sind, ihre *Berufung zum allgemeinen Priestertum* aller Gläubigen im Kontext des schulischen Alltags zu leben und sich gemeinsam mit den *von der Kirche beauftragten Seelsorgerinnen und Seelsorgern* in den Dienst der Menschen in der Schule zu stellen.“<sup>740</sup>

Weiterführend hinsichtlich des Verständnisses der Kirchlichkeit von Schulpastoral im ‚Fernkurs Schulpastoral‘ ist die von Jan Heiner Schneider verantwortete erste Studieneinheit, auf die ausdrücklich hingewiesen wird.<sup>741</sup>

Jan Heiner Schneider vertritt einen sehr weiten Begriff von Schulpastoral. Hinsichtlich ihres kirchlichen Aspektes sind folgende Kriterien eines Ansatzes von Schulpastoral von besonderem Interesse:

- „Er [sc. der Ansatz] muß *interkulturell und interreligiös* ausgerichtet sein oder zumindest eine starke Affinität zu den Anliegen interreligiöser und interkultureller Begegnung und Erziehung haben.“<sup>742</sup>
- „Er muß ein *personelles und sachliches Angebot* umfassen, das grundsätzlich von jedem Schüler, jeder Schülerin, von jedem Lehrer, jeder Lehrerin und allen Eltern – gleich welcher Religion oder Konfession oder Bindung an die Kirchen in Anspruch genommen werden kann.“<sup>743</sup>
- „Er muß möglichst umfänglich *von katholischer wie von evangelischer Kirche konzipiert* und getragen sein. Er muss faktisch ökumenisch sein.“<sup>744</sup>
- „Er muß hinreichende *Anbindungen an außerschulische Einrichtungen* der Kirchen, an Kirchengemeinden und kirchliche Jugendarbeit haben.“<sup>745</sup>
- „Er muß, was seine Ziele und seine Realisierungen angeht, eine *große Variationsbreite* aufweisen. Gleichzeitig muß er so angelegt sein, daß die Initiativen nicht verzettelt und die Kräfte nicht überfordert werden.“<sup>746</sup>

Seinen sehr weiten Begriff von Schulpastoral begründet er mit der Befürchtung, dass ansonsten Christen und christliche Auffassungen in der Schule zu einer marginalen Größe würden und die weltbejahende und gesellschaftskritische Potenz des christlichen Glaubens in den Schulen nicht fruchtbar werden könnte.<sup>747</sup>

---

<sup>738</sup> Vgl. ebd. 132f.

<sup>739</sup> Ebd. 133f.

<sup>740</sup> Ebd. 121 (im Original hervorgehoben, teilweise Hervorhebungen hier von cr).

<sup>741</sup> Vgl. ebd. 17.

<sup>742</sup> Schneider, *Lebenswelt Schule* 56 (Hervorhebung im Original).

<sup>743</sup> Ebd. 56 (Hervorhebung im Original).

<sup>744</sup> Ebd. 56 (Hervorhebung im Original).

<sup>745</sup> Ebd. 57 (Hervorhebung im Original).

<sup>746</sup> Ebd. 57 (Hervorhebung im Original).

<sup>747</sup> Vgl. ebd. 58.

Er formuliert zwei Vorbehalte aus ekklesiologischer und schultheoretischer Perspektive.

Eng umrissene Konzeptionen von Seelsorge in der Schule und Schulpastoral „laufen Gefahr, in der säkularisierten ‚Schule für alle‘ zu einer ‚Kirche in der Schule‘ zu werden, die nur einen kleinen Teil der Schüler-, Lehrer- und Elternschaft anspricht, auf Dauer in ein Ghetto gerät, immer seltener in der Öffentlichkeit der Schule wahrgenommen wird, zusehends Mitglieder verliert und ihre Aktivitäten einstellen muß. [...] Sie lau-

Die entscheidende Sorge der Kirche sei nicht mehr, wie sie in der Schule überleben oder welchen Nutzen sie für sich aus dem schulischen Engagement ziehen könne, sondern

„was die Kirchen im Sinne ihres an der Welt und Gesellschaft zu leistenden Dienstes zugunsten der Schule und der konkreten Schüler, Schülerinnen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer zu leisten bereit und fähig sind. Und ob sie zugunsten von Schule, Schulwesen, Unterricht und RU selbst dann mitzuarbeiten bereit sind, wenn für sie selbst keine unmittelbar messbaren Ergebnisse und Erfolge daraus resultieren.“<sup>748</sup>

Daher sei es wichtig, „mit allen an der Schule Beteiligten über das von den Kirchen zu Leistende ins Gespräch zu kommen“<sup>749</sup> und die Zielsetzungen „kontingent“ und „hypothetisch“<sup>750</sup> zu formulieren.

„Aus der Tatsache der multikulturellen und multikonfessionellen Schule folgt auch, daß *grundsätzlich alle* - gleich welcher Konfession, welcher Religion, welcher Bindung an die Kirchen - ihre Erwartungen an die Kirchen und an deren schulbezogenen Dienst formulieren und sich an seiner Verwirklichung nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und nach ihrer Einschätzung der Aufgaben beteiligen können müssen. (Nach Mt 15, 22-28 lernte auch Jesus von einer Heidin.)“<sup>751</sup>

Da Kirchen nicht die Einzigen sind, die ihre Dienste im Feld der Schule anbieten, hält er Diskurse und Zusammenarbeit bspw. mit Fachverbänden, Gewerkschaften oder pädagogischen Initiativgruppen für notwendig. Es sei bereits ein wichtiger Beitrag zugunsten der Menschen in der Schule, wenn die Kirchen von sich aus solche Diskurse anbahnen.<sup>752</sup>

In der Erklärung der Bischöfe zur Schulpastoral sieht Jan Heiner Schneider es als theologisches wie pastoral-praktische Problem an, „daß - unbeabsichtigt oder gezielt? - *vornehmlich die Kirche und das kirchliche Anliegen in den Blick genommen* wird und zu wenig die Schule mit ihrer Schüler-, Lehrer- und Elternschaft.“<sup>753</sup> Die Formulierungen der Bischöfe<sup>754</sup>

„mögen im binnenkirchlich-theologischen Diskurs eine gewisse Bestimmungs- und Unterscheidungsfunktion haben; sie eignen sich aber *kaum für das Gespräch mit der konkreten Schüler-, Lehrer- und Elternschaft*. Zu weit sind diese von solchen Sichtweisen kirchlichen Selbstverständnisses entfernt. Zu nahe liegt der Verdacht, hier solle die Schulpastoral am Ende doch nur wie eh gläubige Christinnen und Christen in der Schule gewinnen und betreuen. Dieser Eindruck verstärkt sich, weil der Kontext dem Mißverständnis Vorschub leistet, man könne schulbezogene Dienste der Kir-

---

fen Gefahr, *Schule nur als äußeren Anlass ihres Zusammenschlusses und ihrer Aktivitäten anzusehen* und so die Schule als ganze - als Lebenswelt, Kommunikationsgefüge und Feld gesellschaftspolitischer Mitverantwortung und Mitgestaltung - aus dem Blick zu verlieren. Sie begeben sich damit selber der Möglichkeit, ‚politisch‘ auf die Schule einzuwirken und in der Öffentlichkeit der Schule Gehör zu finden.“ (ebd. 57, Hervorhebung im Original).

<sup>748</sup> Schneider, *Lebenswelt Schule* 59 (im Original teilweise hervorgehoben).

<sup>749</sup> Ebd. 62.

<sup>750</sup> Ebd. 62.

<sup>751</sup> Ebd. 62f. (Hervorhebung im Original).

<sup>752</sup> Vgl. ebd. 63.

<sup>753</sup> Ebd. 64 (Hervorhebung im Original).

<sup>754</sup> Schneider gibt folgende Beispiele an: „

- Menschen soll geholfen werden, die im christlichen Glauben liegenden Lebenschancen zu verstehen und zu ergreifen.
- Im Zeugnisgeben (kann) die helfende und heilende Erinnerung des Heils zum Glaubensanstoß werden.
- In der Liturgie erfolgt gleicherweise Zuspruch wie Vergewisserung des Glaubens.
- Koinonia ist gelebte Gemeinschaft der Glaubenden, deren Miteinander seine Struktur und Praxis aus der gemeinsamen Glaubensüberzeugung erhält. So bildet sie die Klammer, welche die zuvor erörterten Grundfunktionen umfängt, und wird zum umfassenden Merkmal aller Realisierungsformen der Schulpastoral.“ (Schneider, *Lebenswelt Schule* 64)

chen nur zum Preis von Schulgottesdiensten und unter der Voraussetzung religiös-kirchlich ausgerichteter Gemeinschaften haben.“<sup>755</sup>

Schneider betont demgegenüber, dass die Kirchen auch an Schulen ohne Religionsunterricht oder Schulgottesdiensten sich zugunsten von Schule und Schulwesen in Anspruch nehmen lassen müssten.

Den Beitrag der Kirche in der Schule sieht er vorwiegend darin, Akzente zu setzen, die nicht „dogmatisch-satzhaft“ festgelegt sein dürften, sondern vielmehr der diskursiven Erörterung durch alle Interessierten zugänglich gemacht werden müssten.<sup>756</sup>

Ein gewisser Vorbehalt gegenüber der Kirche als Institution kommt auch bei Herbert A. Zwergel zum Ausdruck. Im Gegensatz zu der mit dem Titel „Dienst der Kirche an den Menschen“ überschriebenen Erklärung der Bischöfe zur Schulpastoral, die einen institutionellen Akzent setze, lege der Gesamtkurs ‚Weiterbildung Schulpastoral‘ einen personalen Schwerpunkt und spreche vom ‚Dienst von Christinnen und Christen in der Schule‘.<sup>757</sup>

Eher am Rande hebt Hermann Nickel im Zusammenhang der notwendigen kommunikativen Objektivierung religiöser Kommunikation die kirchliche Gemeinschaft als einen Ort der Objektivierung hervor, der dazu beitrage, dass das dialogische Geschehen zwischen Gott und Mensch auch für andere erfahrbar werden kann.<sup>758</sup>

*Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Schon in der ersten und einführenden Studieneinheit des schulpastoralen Fernkurses wird deutlich, dass der Fokus auf der öffentlichen Schule liegt.

„Die *weltanschauliche, ethnische und religiöse Pluralität* ist ein sicheres Datum der zeitgenössischen Schule.“<sup>759</sup>

Daher muss ein Ansatz von Schulpastoral „von der *Tatsache der pluralen Schule* ausgehen und ihre Pluralität bejahen. Er muß sich in der öffentlichen Schule begründen lassen.“<sup>760</sup>

Allerdings sieht Jan Heiner Schneider es als ein Desiderat an,

„die *Funktion freier kirchlicher Schulen* [...] noch ausführlicher zu beschreiben. Sie sollen und können sich nicht bloß als konstruktiv-kritische Alternative zum öffentlichen Schulwesen begreifen, sie haben auch unter dem speziellen Aspekt der Schulpastoral eine exemplarische Rolle, eine digitale Funktion.“<sup>761</sup>

Kurz thematisiert wird das Thema ‚Schulpastoral an katholischen Schulen‘ in der dem konkreten Aufbau von Schulpastoral gewidmeten achten Studieneinheit.

„An Katholischen oder Evangelischen Schulen wird wohl keine Rechtfertigung nötig sein, wenn jemand Schulpastoral betreiben will. Eher ist damit zu rechnen, da es einzelne Menschen - meistens Religionslehrerinnen und -lehrer oder Priester - gibt, die einen *Auftrag für Schulpastoral* haben. Damit geht nicht selten die Gefahr einher, daß sich die anderen zurücklehnen und sich nicht mehr zuständig fühlen. Abgesehen davon, daß dies auch an den meisten anderen Schulen so üblich zu sein scheint, könnte ein Auftrag für Schulpastoral an Schulen in kirchlicher Trägerschaft die Funktion mit sich bringen, *als Multiplikator, Multiplikatorin tätig zu werden*. Die Aufgabe sieht vor, andere zu motivieren, in der Schulpastoral tätig zu werden, sie ggf. zu begleiten, ihnen Material und

---

<sup>755</sup> Schneider, *Lebenswelt Schule* 64 (Hervorhebung im Original).

<sup>756</sup> Vgl. ebd. 65-69, Zitat 68.

<sup>757</sup> Vgl. Zwergel, *Christinnen und Christen im Dienst der Schule* 46.

<sup>758</sup> Vgl. Nickel, *Kommunikation und ihre Störungen* 120f.

<sup>759</sup> Schneider, *Lebenswelt Schule* 16 (Hervorhebung im Original).

<sup>760</sup> Ebd. 56 (Hervorhebung im Original).

<sup>761</sup> Ebd. 90 (Hervorhebung im Original).

Infrastruktur zur Verfügung zu stellen und die einzelnen Erfahrungen und Angebote zu koordinieren, Fortbildung zu planen und anzubieten.“<sup>762</sup>

### 3.2.1.6.2 *Kritische Würdigung*

Der im Auftrag der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz entwickelte theologische Fernkurs bietet eine theologische Grundlegung von Schulpastoral und ihrer Spiritualität; eine Fülle von Informationen zu den Themenbereichen Lebenswelt der am Schulgeschehen Beteiligten, System Schule, Kommunikation und ihre Störungen sowie viele Anstöße und Hilfen für schulpastorales Handeln.

Ziel dieses Kurses ist „auf verschiedene Weise InteressentInnen aus dem schulischen Bereich für den Dienst von Christinnen und Christen im Handlungsfeld Schule [sc. zu] befähigen. Sowohl als Selbststudium wie in Kursen dient das Programm dem Erwerb fachlicher und methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie dem Aufbau und der Vertiefung personaler und spiritueller Kompetenz für ein Engagement in diesem Umfeld [sc. der Schulpastoral].“<sup>763</sup>

Da die obigen Ausführungen eine große Breitenwirkung dieses Fernkurses nahe legen, lohnt eine im Vergleich mit den anderen Entwürfen ausführlichere Auseinandersetzung.

Wie im vorherigen Abschnitt gesehen, werden die Kriterien # 1 ‚Identitätsfindung‘, # 2 ‚Wertevermittlung‘ und # 3 ‚Humanisierung der Lebenswelt Schule‘ sowohl unter theologischer als auch praktischer Rücksicht fundiert und facettenreich berücksichtigt.

Eine kritische Würdigung der Verwirklichung des Kriteriums # 4 ‚Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung‘ im ‚Fernkurs Schulpastoral‘ muss zwischen der Berücksichtigung dieses Aspektes an sich und der speziellen Berücksichtigung in der Liturgie differenzieren. Diese Vorgehensweise liegt in der Auffassung der vorliegenden Arbeit begründet, dass die Erfahrung Gottes sowohl im alltäglichen Leben als auch in der Liturgie möglich ist.<sup>764</sup>

Die Forderung von Udo Schmälzle<sup>765</sup>, dass Schulpastoral wie jede Pastoral sich am Handeln Jesu orientieren muss, ist uneingeschränkt zu bejahen. Es mag auch durchaus legitim sein, den Schwerpunkt mehr auf das Handeln am Nächsten als auf die christliche Lehre zu setzen und die Erfahrung Gottes als Erfahrung, dass Menschen im Sinne Gottes handeln, zu verstehen. Offen bleibt aber die Frage, wie eine Umsetzung der Intentionen, die Jesu Handeln prägten, als ein Handeln im Sinne Gottes für die am Schulgeschehen Beteiligten erkennbar wird und wie bei einer primär handlungsorientierten Schulpastoral die Aktualisierung der Gottesfrage gelingen kann. Auch wenn Udo Schmälzle den Sendungsauftrag Jesu primär als Handlungsauftrag, das Handeln Gottes in der Geschichte fortzusetzen, begreift,<sup>766</sup> geschieht dieses Handeln doch aus der Beziehung zu Jesus heraus. Wenn ein Ziel

---

<sup>762</sup> Thalheimer, Beate, *Aufbau von Schulpastoral vor Ort*. Konzeptentwicklung, (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 8), Würzburg 1998, 19 (Hervorhebung im Original).

<sup>763</sup> Deitert, *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral* 108.

<sup>764</sup> Vgl. Abschnitt 5.3 ‚Zwei Brennpunkte einer Ellipse: Liturgische und transzendente Mystagogie‘ in der vorliegenden Arbeit.

<sup>765</sup> Vgl. zu den folgenden Ausführungen auch den Abschnitt 3.2.1.6.1 ‚Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters‘.

<sup>766</sup> Daneben gibt es durchaus Schriftstellen, die in eine ganz andere Richtung deuten, von denen exemplarisch zwei kurz angegeben werden, aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterverfolgt werden können.

der Schulpastoral ist, Menschen zu befähigen, im Sinne Gottes zu handeln (und so bspw. an einer humanen Schule mitzubauen), muss dann nicht notwendigerweise zu einer persönlichen Christusbeziehung hingeführt werden?

Die von Herbert A. Zwergel in Studieneinheit X vorgelegte Kurzformel für Spiritualität als Leben aus der Mitte des Glaubens in wacher Zeitgenossenschaft mit den anvertrauten Menschen und der Tagesordnung der Welt, verlangt m. E. geradezu nach einer persönlichen Gottesbeziehung. Wie könnten sonst das Leben und das schulpastorale Engagement aus der Mitte des Glaubens heraus erfolgen? Zudem indiziert sein Auftrag an Schulpastoral, die innere Dynamik des Engagements von Christen in der Schule transparent werden zu lassen, eine Deutung dieses Engagements.

So richtig der Ansatz von Udo Schmäzle ist, angesichts des von ihm beobachteten geringen Interesses Jugendlicher an Mystagogie und religiöser Weiterbildung in der Schulpastoral erst einmal einen Kommunikationsraum für suchende Menschen zu eröffnen, so unerlässlich ist doch die religiöse Deutung, wie Hermann Nickel in Studieneinheit V hervorhebt. Zudem betont H. Nickel ausgehend von dem sinnstiftenden Charakter jeglicher Kommunikation den sinnstiftenden Charakter des persönlichen Gebetes und schlägt aufgrund der notwendigen kommunikativen Objektivierungen von Interpretationen eine Brücke zur Objektivierung des dialogischen Geschehens zwischen Mensch und Gott in einer kirchlichen Gemeinschaft als Voraussetzung der notwendigen Korrekturen und der Erfahrbarkeit für andere. Insgesamt ist festzustellen, dass die indirekte Selbstkritik von Udo Schmäzle an der durch die Sprachlosigkeit einer Theologie, deren Gottesrede bei den Jugendlichen kein Echo mehr findet, ausgelösten starken Rezeption des Diakoniebegriffs nicht produktiv im ‚Fernkurs Schulpastoral‘ bearbeitet wird. Die Überlegungen Nickels hätten dazu eine gute Ausgangsbasis bieten können.<sup>767</sup>

Auf diesem Hintergrund erscheint Schmäzles Klage, dass bis heute Ansätze das christliche Profil einer Schulpastoral zu sehr an der Feier von Gottesdiensten und der Glaubensvermittlung festmachen, einerseits als konsequente Fortsetzung seines primär handlungsorientierten Ansatzes von Schulpastoral, andererseits aber als eine erneute Inkonsequenz in Bezug auf seine indirekte Selbstkritik an einer sprachlosen Theologie.

Mit dem Themenkomplex ‚Liturgie in der Schule‘ beschäftigen sich vor allem die Studieneinheiten I und IX.

Bei der von Jan Heiner Schneider verantworteten ersten Studieneinheit sind aufgrund der nur geringen Zustimmung zu Schulgottesdiensten seitens der am Schulgeschehen Beteiligten und der Seelsorger große Vorbehalte hinsichtlich der ‚herkömmlichen‘ Schulgottesdienste zu finden, die bis zu einem indirekten Plädoyer für die Abschaffung der bisherigen rechtlichen Regelungen reichen. Auch wenn seinen Beobachtungen hinsichtlich des eher

---

„Darum geht zu allen Völkern, und macht alle Menschen zu meinen Jüngern; tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes, und lehrt sie, alles zu befolgen, was ich euch geboten habe. Seid gewiß: Ich bin bei euch alle Tage bis zum Ende der Welt.“ (Mt 28, 19f).

„Denn als ich umherging und mir eure Heiligtümer ansah, fand ich auch einen Altar mit der Aufschrift: EINEM UNBEKANNTEN GOTT. Was ihr verehrt, ohne es zu kennen, das verkünde ich euch.“ (Apg 17, 23).

<sup>767</sup> Diese Einschätzung gilt mutatis mutandis auch hinsichtlich des Kriteriums # 5 ‚Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit‘.



geringen Interesses an Gottesdiensten im Bereich der Schule aus eigener Erfahrung zugestimmt werden kann, ist seine Schlussfolgerung nicht die einzig mögliche. Wenn der Wert der Liturgie bejaht und als ein wesentliches Element der Erfahrung des christlichen Gottes verstanden wird, muss es darum gehen, Wege zu suchen, wie Gottesdienste und insbesondere auch die als besonders schwierig erachteten Eucharistiefiern den am Schulgeschehen Beteiligten nahe gebracht werden können. Eine ablehnende Haltung der Schüler und Lehrer darf nicht zur normativen Kraft des Faktischen werden. Auch hier gilt die Warnung von Eckhard Nordhofen, sich nicht in jeder Hinsicht von dem abhängig zu machen, was aus der Lebenswelt der Schüler komme.<sup>768</sup> Die auch von Jan Heiner Schneider gesehene, mit der pluralen Schule vereinbare Möglichkeit, in (Lern-)Gruppen konfessionelle Gottesdienste zu feiern, wenn es gewünscht würde, ist aufzugreifen und auszubauen, indem bspw. im Religionsunterricht bewusst Schüler (und gegebenenfalls Lehrer) zur Feier der Eucharistie hingeführt werden. Diese Auffassung deckt sich ausdrücklich mit dem Auftrag der deutschen Bischöfe an den Religionsunterricht, die Schüler wenigstens ansatzweise mit Vollzugsformen des Glaubens vertraut zu machen.<sup>769</sup>

Einen höheren Stellenwert nehmen Gottesdienste in der von Achim Linsen verantworteten Studieneinheit IX ein, der sie als wesentliches Element bei der christlichen Gestaltung einer Schulkultur versteht und in ihnen die Möglichkeit sieht, Lebenserfahrungen und Glaubensbewegungen der am Schulgeschehen Beteiligten liturgisch zusammenzubringen. Als besonders geeignet sieht er aufgrund der vielfältigeren Gestaltungsmöglichkeiten Wortgottesdienste an, berücksichtigt aber zudem viele andere Gottesdienstformen, darunter auch die Eucharistie.

Jan Heiner Schneider, der vorwiegend die plurale öffentliche Schule im Blick hat, postuliert die Entwicklung interreligiöser Feierformen, die die seines Erachtens gebotene integrative Funktion der Schulpastoral am besten unterstützen, da so alle am Schulgeschehen Beteiligten teilnehmen können und auch diejenigen, die im „Horizont diffuser Religiosität und dezidiertes Humanität“<sup>770</sup> die Frage nach Sinn und Glück des Lebens stellen gut ansprechbar wären.

Jan Heiner Schneider kann insofern zugestimmt werden, als dass interreligiöse Feierformen eine Bereicherung des Schullebens darstellen können und die Gemeinschaft an der Schule zu stärken vermögen. Sie können in einer multireligiösen Schule durchaus an bestimmten Knotenpunkten des Schullebens wie Beginn und Ende des Schuljahres oder Einschulung und Entlassung sinnvoll sein. Multireligiöse Feiern von Christen, Muslimen und Juden können eine Chance sein, „füreinander Zeugen Gottes zu sein“<sup>771</sup>, „miteinander der

---

<sup>768</sup> Vgl. Nordhofen, Eckhard, „Nicht die Standards senken“. Ein Gespräch mit Eckhard Nordhofen über die Zukunft des Religionsunterrichts, in: HerKorr 54 (2000), 559-564.

<sup>769</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 23-27.

<sup>770</sup> Schneider, *Lebenswelt Schule* 85 (Hervorhebung im Original).

<sup>771</sup> Sekretariat der DBK (Hg), *Leitlinien für multireligiöse Feiern* von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe (Arbeitshilfen 170), Bonn 2003, 24.

Versöhnung und dem Frieden in der Welt zu dienen“<sup>772</sup> sowie „friedenschaffende Kraft“<sup>773</sup> auszustrahlen.

Da Knotenpunkte des Lebens Momente der Unsicherheit enthalten, erscheint es überaus sinnvoll, zusätzlich einen christlichen Gottesdienst anzubieten, in dem der Zuspruch des dreieinen Gottes erfahren werden kann, der gerade in Zeiten des (persönlichen) Umbruchs besonders wichtig ist. Zudem bedarf es gerade im Horizont diffuser Religiosität einer klaren religiösen Perspektive und eines personalen Gegenübers, das auch in Krisen hilfreicher Begleiter sein kann.<sup>774</sup> Dies können multireligiöse Feiern nicht leisten. Denn auch wenn aus katholischer Sicht das Beten von Juden und Muslimen als Hinwendung zu Gott, als tatsächliche Anrufung und als wahrer Lobpreis respektiert werden kann,<sup>775</sup> bleibt als entscheidender Unterschied bestehen, dass das Verständnis des christlichen Gebetes als Gebet zum dreieinen Gott „im Bewusstsein, Geschöpfe des Vaters, Brüder und Schwestern Jesu Christi und darin vom Heiligen Geist erfüllt zu sein“<sup>776</sup>, nicht von Muslimen und Juden geteilt werden kann. Noch schwieriger ist es, eine gemeinsame spirituelle Basis mit Religionen ohne eine persönliche Gottesvorstellung zu finden. Aufgrund dieser Schwierigkeiten sehen es die deutschen Bischöfe als unumgänglich an,

„diejenige Form der multireligiösen Feier zu wählen, bei der die Vertreter der verschiedenen Religionen nicht gemeinsam beten, sondern jeder für sich aus seiner eigenen Tradition heraus handelt. [...] Eine sogenannte interreligiöse Feier, in der sich alle gemeinsam mit von allen getragenen Worten und Zeichen an Gott wenden, ist abzulehnen, weil hier die Gefahr besteht, den anderen zu vereinnahmen und vorhandene Gegensätze zu verschleiern. Deshalb sollten auch die Bezeichnungen „Gottesdienst“ und „Liturgie“ zugunsten der zurückhaltenden Bezeichnung „multireligiöse Feier“, eventuell auch „Gebetstreffen der Religionen“, vermieden werden. Dies ist der Pluralität der Glaubensvorstellungen angemessen und weckt keine falschen Vorstellungen.“<sup>777</sup>

Zudem ist es wichtig, den Anlass für multireligiöse Feiern sorgfältig zu wählen. Neben den schon diskutierten Anlässen Einschulung und Schulentlassung schlägt Jan Heiner Schneider multireligiöse Feiern anlässlich von Gedenktagen der jüngsten Geschichte und anlässlich eines Todesfalles vor, um die Frage nach der tragenden Hoffnung und dem Sinn zu stellen. Ein Gebetstreffen der Religionen, um bspw. hinsichtlich der Erinnerung an Hiroshima um den Frieden zu beten, erscheint sinnvoll, allerdings wäre bei einem Todesfall eine weltliche Gedenkfeier zur Würdigung des Verstorbenen mit zusätzlicher religiöser Feier im Glauben des Verstorbenen vorzuziehen, da die Jenseitsvorstellungen und die damit verbundenen Hoffnungen in den einzelnen Religionen sehr unterschiedlich sind. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob es wirklich schulpastorales Ziel sein kann, sowohl christliche als auch jüdische und islamische Feste als Unterbrechung des Alltags erfahrbar werden zu lassen. Eine gegenseitige Information ist sehr sinnvoll, allerdings kann im letzten nur das in einem tieferen Sinn gefeiert werden, dessen Hintergrund auch geglaubt wird.

---

<sup>772</sup> Ebd. 24.

<sup>773</sup> Ebd. 24.

<sup>774</sup> Vgl. hierzu bspw. Benedikt XVI., *Apostolische Reise nach Köln*.

<sup>775</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Leitlinien für multireligiöse Feiern* 19.

<sup>776</sup> Ebd. 19.

<sup>777</sup> Ebd. 19f.

Damit sind gegenseitige Einladungen und Akzeptanz natürlich keineswegs ausgeschlossen, sondern ausdrücklich erwünscht.

Die Tendenz, aufgrund zunehmender Verunsicherung hinsichtlich einer christlichen oder gar konfessionellen Glaubenspraxis an den durch Multireligiosität geprägten öffentlichen Schulen „lieber gar nichts oder etwas ohne Bekenntnis zu machen, damit niemand unter Druck gesetzt wird und man nicht aneckt“<sup>778</sup>, hält Helmut Demmelhuber für ausdrücklich falsch.

„Es braucht Bekenntnis und gelebten Glauben, da ohne gelebtes Profil religiöse Erziehung nicht möglich ist. Das heißt aber auf der anderen Seite auch, die Möglichkeiten zur Ökumene und multi-religiösen Feiern zu nutzen, wo sie angebracht und sinnvoll sind. Je mehr wir profiliert und offen miteinander umgehen, um so mehr Wertschätzung und Akzeptanz werden wir im Schulalltag erreichen - ohne scheu und ängstlich zu werden, die Frohe Botschaft allen Menschen an der Schule, die dafür offen sind, zu verkünden und erlebbar zu machen.“<sup>779</sup>

Ferner ist der folgenden Auffassung von Johny Thonipara, der sehr für multireligiöse Feiern und für das Bemühen um interreligiöse Gebete wirbt, uneingeschränkt zuzustimmen.<sup>780</sup>

„Das Gebet der Religionen ist keine Ersatzveranstaltung für den Gottesdienst und darf nicht mit ihm gleichgesetzt werden.“<sup>781</sup>

Dem Themenkomplex ‚Kirchlichkeit‘ steht der ‚Fernkurs Schulpastoral‘ insgesamt kritisch gegenüber. Dies zeigt sich schon am Gesamttitel, den Herbert A. Zwergel ausdrücklich begrüßt, da nicht vom ‚Dienst der Kirche an den Menschen‘ gesprochen und so ein institutioneller Akzent gesetzt werde, sondern mit dem Titel ‚Dienst von Christinnen und Christen in der Schule‘ ein personaler Ansatz im Vordergrund stehe.

Udo Schmäzle nimmt zwar bewusst das Thema ‚Kirche‘ auf und sieht Kirche mit ihrem schulpastoralen Engagement auf einem guten Weg, an ihrer Identitätskrise hinsichtlich der Entfremdung vieler am Schulgeschehen Beteiligten zu arbeiten. Schulpastoral helfe der Kirche, neue Formen der Glaubenskommunikation in der heutigen Zeit zu installieren. Udo Schmäzle verknüpft also Schulpastoral deutlich mit Kirche, indem er das Handeln von Christen in der Schule als Ausdruck ihres allgemeinen Priestertums versteht und schulpastorales Handeln an die kirchlich beauftragten Seelsorger rückbindet. Bei ihm wird allerdings eine *Hinführung zur Kirche* und praktisches Erleben von Kirchlichkeit kaum thematisiert, aber es deutlich zu spüren, dass er *von der Kirche aus* denkt.

Eine nahezu gegensätzliche Haltung zu Schmäzle nimmt der für die Studieneinheit I verantwortliche Jan Heiner Schneider ein. Ihn bewegt die Frage, welche Dienste *die Kirchen* selbstlos an der Schule leisten können. Auffällig ist zunächst, dass Jan Heiner Schneider im Gegensatz zu Udo Schmäzle das Wort Kirche stets im Plural benutzt, da seines Erachtens Schulpastoral faktisch ökumenisch sein muss. Zudem müssten sich grundsätzlich alle am Schulgeschehen Beteiligten gleich welcher Konfession, Religion oder kirchlicher Bindung am schulbezogenen Dienst der Kirche verantwortlich beteiligen können und Ziele

---

<sup>778</sup> Garhammer, Erich, *Ein Gespräch mit Helmut Demmelhuber*, in: LS 5 (2007), 301-304, hier: 304.

<sup>779</sup> Ebd.

<sup>780</sup> Vgl. Thonipara, Johny, *Was hat es auf sich mit: „Interreligiöses Gebet“, „Multireligiöses Gebet“, „Gebet der Religionen“*. Eine Handreichung, Darmstadt 2006.

<sup>781</sup> Ebd. 11 (Hervorhebung von cr).

seien von allen im Diskurs festzulegen. Den Bischöfen wirft er vor, zu sehr die Kirche und das kirchliche Anliegen im Blick zu haben.

Eine Schulpastoral, die faktisch ökumenisch ist und zudem alle Religionen mit einbezieht, wird kaum zur Kirche und zum praktischen Erleben von Kirchlichkeit hinführen können, da

„Einübung in den Glauben und religiöse Sozialisation ein bestimmtes Gefüge und einen konkreten Lebensraum brauchen, der konfessionell bestimmt ist. Es kann deshalb in der religiösen Erziehung keinen unspezifischen ökumenischen Lebensraum geben, sondern nur das Hineinwachsen und Hineingeführtwerden des Kindes in eine konkrete kirchliche Gemeinschaft.“<sup>782</sup>

Die Überlegungen von Hermann Nickel zur Notwendigkeit der kirchlichen Gemeinschaft werden leider in den anderen Studieneinheiten nicht rezipiert.

Schulpastoral an katholischen Schulen wird kurz in Studieneinheit VIII erwähnt, primär geht es dem ‚Fernkurs Schulpastoral‘ aber um schulpastorales Engagement an öffentlichen Schulen. Allerdings sei es ein Desiderat, Schulpastoral an katholischen Schulen näher zu beschreiben.

*Fazit:* Der theologische Fernkurs zur Schulpastoral bietet eine theologische Grundlegung von Schulpastoral und eine Fülle von Informationen und Hilfen für schulpastorales Handeln. Die besondere Verwirklichung der ersten drei Kriterien des angelegten Grundrasters - Identitätsfindung, Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule - trägt dazu bei, den am Schulgeschehen Beteiligten in ihrer Lebensführung zu helfen und eine gesellschaftliche Akzeptanz für Schulpastoral zu fördern.

Es wäre allerdings wünschenswert, wenn in der theologischen Fundierung mehr Wert auf die Förderung der Gottesbeziehung gelegt würde, damit schulpastorales Handeln nicht der Gefahr erliegt, beim Humanen stehen zu bleiben.

Bei einer Schulpastoral, deren Primat im ‚Gott handeln‘ liegt, besteht die Gefahr, dass das christliche Engagement sich im sozialen Tun erschöpft. Diese Gefahr sieht auch U. Schmälzle, der an anderer Stelle betont: „Tatzeugnis ohne Bekenntnis verliert die Kraft und Orientierung.“<sup>783</sup>

Das Bekenntnis aber erhält im Fernkurs nur einen sekundären Stellenwert, die persönliche Gottesbeziehung wird nahezu ausgeklammert. Der theologische Fernkurs kennt zwar unthematische Gotteserfahrungen, überführt diese jedoch nicht in ‚thematische‘ Gotteserfahrungen. Liturgie wird insgesamt sehr skeptisch gesehen und kommt als möglicher Ort von Gotteserfahrungen nur sehr bedingt in den Blick. Ebenso wenig wird in der Hinführung zur Kirchlichkeit ein schulpastorales Ziel gesehen, spezielle Chancen der Schulpastoral an katholischen Schulen werden nur am Rande angesprochen. Insofern vermag der Fernkurs einen Einstieg in christliches Handeln an der Schule geben, bedarf aber dringend der Ergänzung in mystagogischer Hinsicht. Zudem bedarf es einer Differenzierung zwischen Schulpastoral an öffentlichen und katholischen Schulen.

---

<sup>782</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* 55.

<sup>783</sup> Schmälzle, Udo Friedrich, *Gott handeln*. Fragen eines praktischen Theologen zur Gottesrede, in: Lutz-Bachmann, Matthias (Hg.), *Und dennoch ist von Gott zu reden* (FS für Herbert Vorgrimler), Freiburg/Basel/Wien 1994, 326-342, hier: 336.

### 3.2.1.7 Gundo Lames - Schulseelsorge als soziales System

Gundo Lames verfolgt mit seinem Entwurf drei wesentliche Ziele.

Er möchte *erstens* aufweisen, „daß sich Schulseelsorge in der zweiten Hälfte dieses (sc. 20.) Jahrhunderts zu einem neuen kirchlichen Handlungsfeld herausgebildet hat und als kirchliches Angebot an die Schulen getragen wird.“<sup>784</sup>

Sein *zweites* Ziel ist im Rückgriff auf die Systemtheorie nach Niklas Luhmann zu zeigen, „wie mit Hilfe der Systemtheorie Religion und Kirche als Beauftragungsfeld der Schulseelsorge sowie Bildung und Schule als Handlungsfeld der Schulseelsorge beobachtet werden können.“<sup>785</sup>

Die so gewonnenen Forschungsergebnisse ermöglichen es ihm *drittens* die von ihm beobachteten verschiedenen und in Spannung zueinander stehenden Schulseelsorgekonzepte in der systemischen Schulpastoral „unter der Perspektive der mystagogischen bzw. diakonischen Programmierung als zwei legitime Selektionsweisen kirchlichen Handelns in der Schule“<sup>786</sup> wieder aufeinander zu beziehen. Aus systemischer Perspektive entwickelt die Schulpastoral die *Leitunterscheidung* von unbedingter und bedingter Zuwendung,<sup>787</sup> ihre eigene *Leitperspektive* sieht Gundo Lames in der unbedingten Zuwendung.<sup>788</sup>

Die Entwicklung der Schulseelsorge führt seiner Auffassung nach gegenüber bisherigen schulischen und gemeindlichen Ansätzen der Kirche zur Ausdifferenzierung als kirchliches Subsystem, das eigene zeitliche, soziale und sachliche Strukturen bildet. Darauf aufbauend wird Schulpastoral als ein kirchliches Handlungssystem mit einem spezialisierten Kommunikationscode verstanden. Es sei zu erwarten, dass Schulseelsorge in einer für sie spezifischen Form religiös kommuniziere, so als kirchliches Subsystem erkennbar werde und dadurch zur strukturellen Kontinuität und Identität der Kirche beitrage. Neben der Leitunterscheidung von bedingter und unbedingter Zuwendung wird sie durch ihren religiösen Code Transzendenz/Immanenz bzw. Glaube/Nichtglaube für andere Systeme im Bereich der Schule identifizierbar.<sup>789</sup>

Da es den Rahmen des vorliegenden Entwurfs bei weitem übersteigen würde, eine „so vielperspektivisch ansetzende Arbeit“<sup>790</sup> grundlegend zu diskutieren, ist es im Folgenden notwendig, sich auf den Beitrag von Gundo Lames zugunsten der Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters zu beschränken.

---

<sup>784</sup> Lames, Gundo, *Schulseelsorge als soziales System*. Ein Beitrag zur ihrer praktisch-theologischen *Grundlegung* (Praktische Theologie heute, Bd. 49), Stuttgart/Berlin/Köln 2000, 22.

<sup>785</sup> Lames, *Schulseelsorge als soziales System. Grundlegung* 22.

Eine knappe Einführung in die Thematik ‚Schulpastoral als soziales System‘ bietet der folgende Artikel: Lames, Gundo, *Schulpastoral als soziales System*.

<sup>786</sup> Lames, *Schulseelsorge als soziales System. Grundlegung* 23.

<sup>787</sup> Vgl. ebd. 178-180.

<sup>788</sup> Vgl. ebd. 23.

<sup>789</sup> Vgl. ebd. 164-172.

<sup>790</sup> Ebd. 23.

### 3.2.1.7.1 *Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters*

#### *Kriterium # 1: Identitätsfindung*

Systemische Schulseelsorge versteht

„Identität als eine (zu erwerbende) Kompetenz des einzelnen psychischen Systems, sich in der Teilnahme an den unterschiedlichen Kommunikationen der sozialen Systeme seiner Umwelt mit ihren unterschiedlichen Erwartungen als identisch, als eine einheitliche Persönlichkeit zu verstehen.“<sup>791</sup>

Zur eigenen Identitätsfindung muss sich das Individuum mit den sich teils widersprechenden Einstellungen der unterschiedlichen sozialen Systeme kritisch auseinandersetzen. Die einzelne Person ist dabei einerseits herausgefordert, identisch mit sich selber zu bleiben und andererseits sich auf individuelle Weise verändern zu lassen und sich so zu entwickeln. Der einzelne Mensch reflektiert diesen Vorgang in nur für ihn persönlich zutreffenden Interpretationen.<sup>792</sup> Aufgrund ihrer Autonomie, Freiheit und Würde bleibt es aus systemtheoretischer Sicht im letzten der einzelnen Person überlassen, wie sie sich thematisiert und welchen Maßstäben sie folgt.<sup>793</sup>

Die schulpastorale Leitperspektive der unbedingten Zuwendung erfordert die Beobachtung, Begleitung und Kommentierung der Selbstidentifizierungsleistungen der am Schulgeschehen Beteiligten, die ihrerseits die Freiheit behalten, zu entscheiden, welche Impulse sie annehmen oder ablehnen. Systemische Schulpastoral beobachtet und thematisiert in diesem Zusammenhang auch vorliegende soziale oder psychische Zwänge, die aus asymmetrischen Beziehungen wie dem Eltern-Kind-, Lehrer-Schüler- oder Lehrer-Eltern-Verhältnis resultieren können. Die entscheidende Richtschnur dieses Engagements ist in der Befreiung zur Freiheit zu sehen.<sup>794</sup>

Aufgrund des gnadenhaften Handelns Gottes und aufgrund der Autonomie der am Schulgeschehen Beteiligten geht systemische Schulpastoral davon aus, dass zwar Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer religiösen Identität angeboten werden können, das Gelingen religiös-kirchlicher Identitätsbildung aber nicht von ihr herstellbar ist.<sup>795</sup> Hinzu kommt, dass Schulseelsorge als intervenierendes System und die Menschen im Bereich Schule als intervenierte Systeme jeweils für sich und füreinander zu einem gewissen Teil ‚black boxes‘ bleiben. Schulseelsorge kann daher niemanden verändern, dies kann nur die betreffende Person selber, indem sie Anstöße aufnimmt und in ihre Identität integriert.<sup>796</sup>

Ziel schulseelsorglicher Intervention in psychische Systeme ist,

„Menschen zur Veränderung von Verhaltensweisen und Einstellungen auf der Ebene von Bewusstseinsprozessen, zu einer Weiterentwicklung oder Veränderung ihrer Selbstbeschreibung oder ihrer Selbstthematisierung mit Blick auf bestimmte Ziele (Einstellungen, Werthaltungen, Wissen) anzuregen. [...] Systemtheoretisch geht es [...] um den Versuch, Bewusstseinssysteme durch Kommunikation so zu beeinflussen, daß gewünschte Veränderungen angestoßen und unerwünschte Neben-

---

<sup>791</sup> Ebd. 294.

<sup>792</sup> Vgl. ebd. 294.

<sup>793</sup> Vgl. ebd. 211.

<sup>794</sup> Vgl. ebd. 293-295.

Vgl. hierzu auch bspw. Gal 5,1: „Zur Freiheit hat uns Christus befreit.“

<sup>795</sup> Vgl. Lames, *Schulseelsorge als soziales System. Grundlegung* 211.

<sup>796</sup> Vgl. ebd. 218-222.

wirkungen entweder vermieden oder zumindest kontrolliert werden können. Dabei hat das intervenierende System die Autonomie des intervenierten Systems zu berücksichtigen.<sup>797</sup>

Gundo Lames sieht beim schulseelsorglichen Engagement hinsichtlich der Identitätsfindung sowohl eine mystagogische als auch eine diakonischen Seite.

Die mystagogische Orientierung lädt die Adressaten ein, nach den Handlungsmotiven der Schulseelsorger zu fragen. Die am Schulgeschehen Beteiligten können dabei entdecken, dass der Grund der unbedingten Zuwendung in der Glaubensorientierung der Seelsorger liegt. Die Schulseelsorger können diese Chance zum Verkünden ihres Glaubens aufgreifen. Die diakonische Seite verweist auf der Innenseite des schulpastoralen Engagements auf den durch den Glauben gegebenen Anspruch, sich selbst und andere zu einer Identität in Solidarität zu befähigen, damit sich Schulseelsorge besonders den unter gesellschaftlich-strukturellen Mechanismen leidenden Menschen zuwenden kann.<sup>798</sup>

### *Kriterium # 2: Wertevermittlung*

Grundlage des Menschenbildes in der systemischen Schulseelsorge ist die Autonomie und Freiheit der Person, die Adressaten der Schulseelsorge werden daher als autonome Subjekte ernst genommen und nicht durch Zwang in irgendeiner Weise determiniert.<sup>799</sup> Auf diesem Hintergrund „operationalisiert das kirchliche Handlungssystem die christlich motivierten Werte der Freiheit und Würde des je konkreten Menschen.“<sup>800</sup>

Indirekt werden Werte durch das Paradigma ‚Identität in universaler Solidarität‘ bzw. ‚Menschwerdung in Solidarität‘ vermittelt, da so stets bei den Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung auch die sozialen und ökologischen Verhältnisse mitthematisiert werden.<sup>801</sup>

Zugleich wird die unbedingte Zuwendung zu den am Schulgeschehen Beteiligten als entscheidende christliche Perspektive verstanden. Schulseelsorge irritiert so das schulische System, das notwendigerweise Selektionen vornehmen muss und daher bestimmte Zuwendungen an die Bedingung feststellbarer Leistungen knüpft. Durch ihre unbedingte Zuwendung zu jedem am Schulgeschehen Beteiligten, die von deren Leistung oder deren Verhalten unabhängig ist,<sup>802</sup> trägt sie „die Spannung zwischen dem unbedingten Bejahtsein des je individuellen Menschen als einer schöpfungstheologischen Kategorie zum schulisch bewerteten individuellen Menschen in die sozialen Systeme der Schule sowie der Kirche ein.“<sup>803</sup> Sie vermittelt so in einer Gesellschaft, die ihren Fokus auf Leistung und Erfolg legt, elementare, aus der Würde des Menschen resultierende Werte.

---

<sup>797</sup> Ebd. 222.

<sup>798</sup> Vgl. ebd. 296.

<sup>799</sup> Vgl. ebd. 222f.

<sup>800</sup> Ebd. 223.

<sup>801</sup> Vgl. ebd. 305.

<sup>802</sup> Vgl. ebd. 178-181.

<sup>803</sup> Ebd. 181.

### *Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule*

Gundo Lames geht davon aus,

„daß sich Erziehung und Schule sowie Religion und Kirche als soziale Systeme mit bestimmten Funktionen und Organisationstypen in der Gesellschaft zur Bearbeitung von Komplexität auf unterschiedlichen Systembildungsebenen ausdifferenziert haben und wechselseitig Umwelt füreinander sind.“<sup>804</sup>

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist durch zwei Funktionen bestimmt: Erziehung und Qualifizierung einerseits sowie soziale Selektion andererseits. Einen wesentlichen Kern der Reflexionsprobleme des Erziehungssystems sieht Lames gerade in dieser Doppelrolle des Lehrers als Erzieher und zugleich Beurteilender. Schulische Erziehung vollzieht sich anders als familiäre Erziehung oder berufliche Weiterbildung anhand des Kommunikationsmediums der sozialen Selektion, das durch gute bzw. schlechte Zensuren für Leistungen codiert wird. Diese soziale Selektion lässt sich nicht durch Bildungsprogramme, Curriculumrevisionen oder Nachbarschaftsschulkonzepte nivellieren.

Schulseelsorge wird von Gundo Lames als ein System in der Umwelt des Systems Schule verstanden. Sie muss sich entscheiden, wie sie eine systemische Kopplung mit der Schule gestalten möchte und wie sie die Spannung zwischen schulischer Selektion und Qualifizierung wahrnehmen und bearbeiten möchte. Abzuwägende Fragen seien, inwieweit Schulseelsorge selber an der sozialen Selektion beteiligt ist und welche Programme sie zur Kompensation unterstützen oder gar selber gestalten möchte. Zudem müsse sie grundlegend klären, mit welchen Themen sie sich in die schulische Kommunikation einbringen möchte, d. h. ob sie zum Gelingen schulischer Bildung einen Beitrag erbringen oder ob sie einen Sonderbereich bspw. für religiöse Kommunikation in Anspruch nehmen möchte. Sowohl für Schule als auch Schulseelsorge gilt, dass sie autopoietische Systeme sind.<sup>805</sup>

„Autopoiesis [...] verweist darauf, daß Systeme sich durch die für sie spezifischen Operationen selbst reproduzieren: soziale Systeme durch das Anschließen von Kommunikationen an Kommunikationen, psychische Systeme durch das Anschließen von Gedanken an Gedanken. Damit verbunden ist die Vorstellung, daß Informationen in der Umwelt der Systeme aufgrund selbstreferentiell gesteuerter Prozesse für das System Relevanz gewinnen, also systemintern selektiert werden. [...] Schule interveniert mit Hilfe professionell organisierter Kommunikation in die psychischen und physischen Systeme ihrer Schüler, ohne sie letztlich determinieren zu können. Das eröffnet das Problem der doppelten Kontingenz und der doppelten Systemreferenz.“<sup>806</sup>

Für die Schulseelsorge bedeutet dies, dass sie als autopoietisches System nicht von außen festgelegt werden kann, sondern sich selber determiniert. Sie gewinnt durch ihre eigenen Beobachtungen Informationen über die konkrete Schule und die am Schulgeschehen Beteiligten. Indem Schulpastoral sich durch das Mitteilen ihrer Wahrnehmungen an der schulischen Kommunikation beteiligt, kann sie das System Schule beeinflussen oder irritieren. Die Schule und die am Schulgeschehen Beteiligten entscheiden selber, wie sie mit den angebotenen Informationen umgehen und wie sie diese verarbeiten. Schulseelsorge unterliegt damit auch der doppelten Kontingenz und der doppelten Systemreferenz, sie kann auf verschiedene Arten in einer Schule installiert sein, die unterschiedlichen Systeme können sich

---

<sup>804</sup> Ebd. 101.

<sup>805</sup> Vgl. ebd. 109-125.

<sup>806</sup> Ebd. 125.



mannigfaltig oder gar nicht anschließen. Schulseelsorgliche Intentionen können also anders als beabsichtigt wirken oder verstanden werden. Zugleich kann Schulseelsorge Schule auch anders erleben als Schule sich beobachtet. Zudem ist aufgrund der doppelten Systemreferenz zu beachten, dass die Schulseelsorge sich nicht nur auf einzelne am Schulgeschehen Beteiligte bezieht, sondern immer auch mit dem Gesamtsystem Schule in Verbindung steht und sich daraus Konflikte ergeben können.<sup>807</sup>

Schulseelsorge ist im Kontext der strukturellen Kontinuität ein Teil von Kirche, insofern sie geistlich (bspw. liturgisch, diakonisch oder koinonisch) kommuniziert. So bleibt sie zumindest für sich selbst immer Kirche und zugleich aus systemtheoretischer Sicht ein System in der Umwelt des Systems Schule. Da sie im Kontext der Schule auf verschiedene Weisen verstanden werden kann und unterschiedliche Ansprüche an sie herangetragen werden können,<sup>808</sup> kommt es nach Gundo Lames für das Schulseelsorgesystem darauf an, „Kommunikationen so zu gestalten, daß sie von ihrer Information und der Art der Mitteilung der Information mit großer Wahrscheinlichkeit als geistliche Kommunikation verstanden werden können und daß an sie mit weiteren geistlichen Kommunikationen angeschlossen werden kann. Das Charakteristikum ihrer Operationen ist, daß sie ihre Themen der Kommunikation mittels (zum Teil teilnehmender) Beobachtung schulischer Kommunikation gewinnt und sie mit eigenen [...] Programmen deutet und in konkretes Handeln überführt. [...] Hier ist der Ort, wo Schulseelsorge im Kontext der gesellschaftlichen Funktion von Religion und ihrer kirchlichen Organisation Spezifizierungen des binären Codes Immanenz/Transzendenz vornimmt und sich damit selber bestimmt.“<sup>809</sup>

Schulseelsorge ist in der Einschätzung von Gundo Lames daher abhängig von ihrer funktionspezifischen Codierung. Daher würde es ihr immer um die Herleitung von Zuordnungsregeln zur Verbindung von Transzendenz und Immanenz gehen. Dies gelte nicht nur für Gottesdienste, sondern auch bei ihrer Verortung in der (Immanenz der) konkreten Schule. Systemische Schulseelsorge könne einerseits die Schule auf ihren transzendenten Gehalt hin beobachten und ihre Beobachtungen auf der Ebene von Interaktion und Organisation kommunizieren, andererseits sei sie als kirchliche Einrichtung an der Peripherie frei, Programme zur Humanisierung der Schule zu entwickeln, die nicht immer auf die konstitutiven Elemente geistlicher Kommunikation zurückgeführt werden können, jedoch als Chiffre auf diese Möglichkeit verweisen. So kann Schulseelsorge bspw. Projekte zur Verbesserung der Klassengemeinschaft durchführen, ohne explizit an religiöse Kommunikation anschließen zu müssen. Da sie dadurch selber die Frage der doppelten Kontingenz eintrage, weil sie nicht nur religiös kommunizierend erlebt wird und selber nicht nur religiös kommunizierend handeln muss und es daher nicht unwahrscheinlich ist, dass ihre Bemühungen zur Humanisierung der Schule gerne angenommen werden, ihre damit gemeinte religiöse Sinndeutung eher abgelehnt oder gar nicht bemerkt wird,<sup>810</sup> kommt es für Gundo Lames entscheidend darauf an, dass das System Schulseelsorge sich selbst „seine Motive und

---

<sup>807</sup> Vgl. ebd. 125f.

Die unbedingte Zuwendung zu einem leistungsschwachen Schüler ist von der menschlichen Seite m. E. immer möglich, das Suchen von Lösungen für den Verbleib bspw. an der Schule findet seine Grenzen in der Selektionsfunktion der Schule.

<sup>808</sup> Vgl. Lames, *Schulseelsorge als soziales System. Grundlegung* 178.

<sup>809</sup> Ebd. 178.

<sup>810</sup> Vgl. ebd. 178f.

Handlungsabsichten glauben [sc. muß], ohne erwarten zu können, daß Systeme in der Umwelt das auch so sehen.“<sup>811</sup>

Auch wenn diakonisches Handeln nicht unbedingt als geistliche Kommunikation identifiziert werde, könne im schulseelsorglichen Kontext Diakonie als religiös absichtslose Kommunikation aufgefasst werden. Da sich schulseelsorgliche Kommunikation von der schulischen Selektion unterscheide, könne sie aufgrund ihrer Programmierung schulische Kommunikation stören oder irritieren, wenn es ihr gelänge, schulische Kommunikation auf Möglichkeiten schulischer Kommunikation aufmerksam zu machen, die bisher noch nicht gesehen wurden.

Gundo Lames unterscheidet zwischen den Mitgliedern auf der Innenseite des Systems und den Adressaten im Sinne sozialer und psychischer Systeme auf der Außenseite. Auf der Innenseite des Systems hält er die kirchenbildenden Funktionen von Martyria, Koinonia, Liturgia und Diakonia für notwendig, nach außen sei vor allem die diakonisch-koinonische Perspektive der Schulseelsorge herausgefordert, die aus innerer Motivation außen absichtslose Dienste anbietet.

Grundsätzlich kann Schulseelsorge zwei Zielrichtungen haben, die sie eindeutig benennen muss. Sie kann sich in den Dienst von kooperativen Programmen zur Verbesserung des Schulklimas stellen, sie kann aber auch deutlich gekennzeichnete Programme zur Einübung des christlichen Glaubens anbieten. Engagiert sich Schulseelsorge für die Verbesserung des Schulklimas, ist eine Verbesserung in diesem Bereich auch dann ein Erfolg, wenn dieses schulpastorales Engagement nicht zu mehr Gläubigen führt, da das eigentliche Ziel eben die Schulklimaverbesserung war. Damit ist keineswegs ausgeschlossen, dass auch dieses Handeln Fragen hinsichtlich des Glaubens auslöst und so auf einer anderen Ebene für geistliche Kommunikation auf der Außenseite des Systems sorgt.<sup>812</sup> Zusammenfassend hebt Gundo Lames hervor, dass

„das kirchliche System und sein Subsystem Schulseelsorge doch eine gerade seiner religiösen Kommunikation und seiner strukturellen Kontinuität abzugewinnende Möglichkeit [sc. besitzt]: Es kann doch für sich selber glauben, daß Gott auf seiner Seite ist und daß es auch dann geistlich kommuniziert, wenn andere aus dieser Kommunikation einen Ertrag herausnehmen, der sich nicht im religiösen System verorten läßt. *Kritisch wird es erst, wenn intern daran gezweifelt wird.*“<sup>813</sup>

#### *Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gottese Erfahrung*

Ein wesentlicher Ausgangspunkt der Überlegungen von Gundo Lames ist, dass trotz des Säkularisierungsprozesses in der postmodernen Gesellschaft „neben der faktischen Entkirchlichung aktuelles Suchen und Fragen nach möglichen, die rationalen Zwecksetzungen übersteigenden religiösen, mythischen, transzendentalen Sinnperspektiven existieren.“<sup>814</sup>

Eine legitime Antwortmöglichkeit der Schulseelsorge sieht er in einer Verkündigung im Sinne der Bekanntmachung des Evangeliums und der Einführung in das Geheimnis Gottes. Schulseelsorgliche Kommunikation als mystagogische Kommunikation erkenne das Subjektsein des Adressaten ausdrücklich an, versuche gemeinsam mit ihm religiös orientierte

---

<sup>811</sup> Ebd. 179.

<sup>812</sup> Vgl. ebd. 179-183.

<sup>813</sup> Ebd. 183 (Hervorhebung von cr).

<sup>814</sup> Ebd. 17.

Bedürfnisse zu erkennen, sie auszudrücken und im Spannungsfeld von Immanenz und Transzendenz auf die Möglichkeiten ihrer Lebensgestaltung hin auszudeuten. Aufgrund der Autopoiesis psychischer Systeme sind die an einer mystagogischen Kommunikation Beteiligten frei, inwieweit sie Spuren Gottes in ihrem Leben wahrnehmen und wie sie diese gegebenenfalls deuten. Bei ihren Angeboten, Menschen zu begleiten, müsse Schulseelsorge sich immer entscheiden, ob sie diese Begleitung mittels Einführung oder Vertiefung in das Evangelium als Hilfe zur Identitätsbildung gestaltet oder eine von einer solchen Einführung absehbende Hilfe zur Selbsthilfe anbietet. Diese Entscheidung muss für den Adressaten transparent gemacht werden. Mystagogische Schulpastoral zeichnet sich nach Gundo Lames dadurch aus, dass sie aus der eigenen Erfahrung mit Gott und ihrer Einbindung in die Gemeinschaft der Glaubenden sich ihren Adressaten unbedingt zuwendet. Aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus müsse sie auf die Unterstellung verzichten, dass Menschen ohne Gotteserfahrungen etwas Wesentliches zum Gelingen ihres Lebens fehle.<sup>815</sup>

Vielmehr müsse sie davon ausgehen,

„daß Gott diese Menschen bejaht ohne Anspruch darauf, daß dieses Ja Gottes bei ihnen eine lebensgeschichtlich bedeutsame Beziehung zu Gott oder zur Gemeinschaft der Glaubenden stiftet. [...] Mystagogischer Schulseelsorge wird es also darum gehen, die ‚Bereitschaft zu annehmenden Begegnung mit grundsätzlich jedem Menschen‘ auszubilden, unabhängig von dessen Leistungsmöglichkeiten, religiöser Verfaßtheit oder kirchlicher Einstellungen, also letztlich unabhängig von den jeweiligen Interessen und Festlegungen der die Personen einbindenden sozialen Systeme.“<sup>816</sup>

Die Grundoption mystagogischer Schulseelsorge sieht Gundo Lames in der Überzeugung, dass jeder Mensch mit einer grundsätzlichen Beziehung zu Gott und der Möglichkeit der Erfahrung Gottes ausgestattet sei. Hieraus gewinne Schulpastoral ihre Kriterien zur Beobachtung sowohl der schulischen Kommunikation als auch ihrer eigenen mystagogischen Kommunikation und verbinde dazu

„das Menschenbild vom grundsätzlichen Subjektsein und die offenbarungstheologisch gewonnene Kategorie der Selbstmitteilung Gottes als ein zugesprochenes Beziehungsangebot an jeden Menschen mit der kritischen Perspektive, Bewußtseins- und Kommunikationsstrukturen in der Schule und in der Schulseelsorge daraufhin zu untersuchen, wie sie das Subjektwerden fördern oder behindern. [...] Von ihrem Selbstverständnis her trifft sie ihre Entscheidungen vom Anderen her, also von wahrgenommenen und mitgeteilten Bedürfnissen und Grundsituationen der Menschen in der Schule. *Das macht Schulseelsorge zur Seelsorge und nicht zur vorschnellen Verkündigung des Evangeliums.*“<sup>817</sup>

#### *Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

Die Entwicklung der Schulseelsorge als neues und eigenständiges Handlungsfeld versteht Gundo Lames als eine Reaktion der Kirche auf die Entkirchlichung der Schulen, „über das sie neben dem Religionsunterricht ihr Verhältnis zur Schule reguliert bzw. mit dem sie sich in einer bestimmten Art und Weise in der Schule zu Wort meldet.“<sup>818</sup>

Die Kirche nehme Schulseelsorge als Möglichkeit wahr, sowohl *die Sorge um sich selbst* im Kontext der säkularen Schule als auch *die Sorge um die Schule und die am Schulgeschehen Beteiligten* zu verwirklichen.

---

<sup>815</sup> Vgl. ebd. 252-255.

<sup>816</sup> Ebd. 255f

<sup>817</sup> Ebd. 256f. (Hervorhebung von cr).

<sup>818</sup> Ebd. 18.

Unter der *Sorge der Kirche um sich selbst* versteht Gundo Lames, dass die Kirche sich darum kümmert, den Zugang zur Schule zu behalten und sich entsprechend ihres Auftrags hinsichtlich der äußeren und inneren Gestaltung von Schule engagiert. Dazu unterhält sie eigene Schulabteilungen und Verbindungsstellen zu den Kultusministerien, sie unterstützt Eltern bspw. bei Protesten gegen die Reduktion des Religionsunterrichtes oder drückt ihre Sorge in öffentlichen Stellungnahmen oder Hirtenbriefen aus.<sup>819</sup> In dieser Sorge um sich selbst werde deutlich, dass es der Kirche wichtig ist, „den Auftrag Gottes in der Orientierung an seiner Offenbarung auch gegen Widerstände kenntlich zu machen und in Programme schulischen und gesellschaftlichen Lebens zu überführen.“<sup>820</sup>

*Die Sorge um die Schule und die am Schulgeschehen Beteiligten* beobachtet Lames in der Funktion der Kirche, in einem weltanschaulich neutralen Staat Orientierungshilfen für die persönlichen Lebensentwürfe der am Schulgeschehen Beteiligten und für das gemeinsame Zusammenleben an der Schule zu geben.<sup>821</sup>

„Damit verbunden ist die Darstellung ihrer Überzeugung, daß Menschen in ihrer glaubenden Orientierung an Gott und in ihrer konfessionellen Bindung an die Kirche zu einem besseren Gelingen des Miteinanders in Schule und Gesellschaft beitragen können. Die Sorge um den Menschen in der Schule zeigt sich auch als Sorge um den Glauben, die Überzeugungen, die Grundhaltungen sowie um das Wissen und die Bildung dieser Menschen.“<sup>822</sup>

Damit Kirche Menschen begleiten kann, muss sie Zugang zu den Orten haben, an denen über ihre Gestaltungsspielräume entschieden wird. Wichtig erscheint Gundo Lames, dass es Kirche gelingt, überzeugend zu verdeutlichen, dass das primäre Interesse ihrer Bemühungen um unterschiedliche Zugänge zur Schule nicht aus Gründen ihres Selbsterhaltes und der Wahrung ihres Einflusses geschehe, sondern dass vielmehr in ihrem schulischen Engagement ihre Sorge um die Schule und die am Schulgeschehen Beteiligten aufscheine und sich von einer Sorge um den reinen Selbsterhalt dadurch unterscheide, dass die Sorge um sich selbst letztlich immer auf den eigentlichen Zweck der Kirche - die Sorge um die Menschen - ausgerichtet sei.<sup>823</sup>

Schulseelsorge wird von Gundo Lames als ein Subsystem von Kirche verstanden. Sie ist kirchlich, da sie Teil an der gesellschaftlichen Funktion der Kirche hat, „Glauben zu kommunizieren und dadurch Kontingentes in Bestimmtes zu überführen.“<sup>824</sup> Ausdrücklich betont er, dass Schulseelsorge, wenn sie geistlich kommuniziert, ‚Kirche in der Schule‘ und zumindest für sich selbst immer Kirche sei.<sup>825</sup> Auch wenn Schulseelsorge sich zumeist freien Initiativen verdanke und sich weniger über Verordnungen per Dienstweisung, sondern primär „aufgrund von an Personen sowie Interaktionssysteme gebundene Motivlagen [sc. konstituiert], die zeitliche, soziale und sachliche Ressourcen freisetzen, um Personen bzw. Strukturen zu verändern“<sup>826</sup>, ist ihr Auftreten an Strukturen orientiert und bleibt „ein-

---

<sup>819</sup> Vgl. ebd. 96f.

<sup>820</sup> Ebd. 97.

<sup>821</sup> Vgl. ebd. 97.

<sup>822</sup> Ebd. 97.

<sup>823</sup> Vgl. ebd. 97.

<sup>824</sup> Ebd. 170.

<sup>825</sup> Vgl. ebd. 178.

<sup>826</sup> Ebd. 224.

gebunden in kirchenamtliche Leitorientierungen, durch die sie auf die strukturelle Kontinuität der Kirche bezogen wird.<sup>827</sup>

#### *Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Angesichts der aufgrund der Entkirchlichung der öffentlichen Schulen auftauchenden Frage, ob sich die katholische Kirche in ihren schulseelsorglichen Bemühungen auf die Schulen in kirchlicher Trägerschaft zurückziehen sollte, plädiert Gundo Lames für ein Verständnis der Schulseelsorge als neue, innovative Möglichkeit der Kirche, sich im Kontext der entkirchlichten Schule zu bewegen.<sup>828</sup> In seiner Arbeit lotet er Chancen und Grenzen der Kirche in der öffentlichen Schule aus, die katholische Schule ist nicht Thema seiner Arbeit.

#### **3.2.1.7.2 Kritische Würdigung**

Gundo Lames hat sich mit den Praxisbedingungen von Schulseelsorge differenziert auseinandergesetzt.<sup>829</sup>

Die obigen Ausführungen lassen erkennen, dass er zum einen alle fünf in der vorliegenden Arbeit aufgestellten Kriterien des Grundrasters berücksichtigt und zum anderen weiterführende Impulse anbietet.

Hinsichtlich des *ersten Kriteriums* zeigt er die Notwendigkeit, Hilfen zur (religiösen) Identitätsfindung anzubieten, entlastet aber zugleich durch die von ihm beschriebene Autonomie der intervenierten Systems die Schulseelsorger von zu hohen (und unrealistischen) Erwartungen, die sie an sich selbst stellen oder die von außen an sie heran getragen werden. Das durch Autonomie und Freiheit gekennzeichnete Menschenbild macht die Würde des konkreten Menschen zum Ausgangspunkt der Wertevermittlung (*Kriterium # 2*) und stellt der Gefahr eines übersteigerten Individualismus den Aspekt der Solidarität gegenüber.

Sein systemischer Ansatz von Schulseelsorge ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der Lebenswelt Schule und eines schulpastoralen Beitrages zu ihrer Humanisierung (*Kriterium # 3*). Schulpastoral ist aufgefordert, für sich selber zu klären, wie sie sich angesichts der Selektionsfunktion der Schule mit ihrer Leitperspektive der unbedingten Zuwendung in die schulische Kommunikation einbringen möchte und weiß zugleich aufgrund der system-internen Reflexion sozialer Systeme um ihre Grenzen. Deutlich wird betont, dass Schulpastoral sich auf ihrer Innenseite ihrer religiösen Sinndeutung und funktionspezifischen Codierung der Verbindung von Immanenz und Transzendenz bewusst sein muss, um sich ihrer Identität als Teil der Kirche gewiss zu bleiben. Dies ist gerade hinsichtlich des diakonischen Handelns von Schulpastoral besonders wichtig, wenn bspw. ihr Engagement für die Humanisierung der Schule durchaus willkommen ist, aber die religiöse Sinndeutung nicht bemerkt oder gar abgelehnt wird. Für die Evaluierung schulpastoralen Handelns ist

---

<sup>827</sup> Ebd. 225.

<sup>828</sup> Vgl. ebd. 15-18.

<sup>829</sup> Vgl. ebd. 98.

die Unterscheidung der Zielsetzung ihrer Maßnahmen unabdingbar, ein Engagement für die Verbesserung des Schulklimas muss an diesem Ziel gemessen werden, nicht an der Frage der Glaubensvermehrung, auch wenn hinsichtlich des Glaubens Fragen ausgelöst werden können. Schulpastoral muss also deutlich reflektieren, welche Ziele sie anzielt. Aus der Perspektive der systemischen Schulpastoral ist das diakonische Wirken genauso legitim wie die Weitergabe des Glaubens, sofern die Ziele transparent gemacht werden. Die Hinführung zur persönlichen Gottesbeziehung und zur Gotteserfahrung (*Kriterium # 4*) ist demnach der zweite Pol schulpastoralen Handelns, das sich sowohl diakonisch als auch mystagogisch programmieren kann. Im Mystagogieverständnis von Gundo Lames wendet sich Schulpastoral aus ihrer eigenen Gotteserfahrung ihren Adressaten unbedingt zu und sucht mit ihnen Spuren Gottes in ihrem Leben. Er versteht Schulpastoral zudem deutlich als kirchliches Handlungsfeld und bringt in gelungener Weise die Sorge der Kirche um sich selbst auf der einen Seite und die Sorge um die Schule und die dort Lebenden auf der anderen Seite zusammen (*Kriterium # 5*). Schulpastoral muss seines Erachtens immer in die kirchenamtlichen Leitorientierungen eingebunden sein. Auch wenn er Schulpastoral an katholischen Schulen nicht thematisiert, gibt seine systemische Betrachtung hinsichtlich ihrer Evaluierung wichtige Hinweise.

*Fazit:* Gundo Lames berücksichtigt in seinem systemischen Ansatz von Schulpastoral alle Kriterien des aufgestellten Grundrasters. Mystagogische und diakonische Schulseelsorge hält er für zwei legitime Ansätze, die transparent gehalten werden müssen und mit mitlaufender doppelter Kontingenz zu rechnen haben. Wichtig ist daher auf der Innenseite, die beiden Pole nicht zu vermischen. Von der diakonischen Perspektive darf nicht primär die Weitergabe des Glaubens und von der Weitergabe des Glaubens nicht primär die Verbesserung des schulischen Klimas erwartet werden. Kritisch anzumerken bleibt, dass die Kirchlichkeit zwar auf der Innenseite der Schulpastoral angemessen berücksichtigt wird, die Perspektive der Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Kirche nicht thematisiert wird. Zudem bleibt das auf Herbert Haslinger fußende Mystagogieverständnis von Gundo Lames noch sehr im sozialen Bereich stehen und berücksichtigt die Hinführung zur persönlichen Gottesbeziehung und zur Gotteserfahrung eher am Rande und unterscheidet sich vom Mystagogieverständnis der vorliegenden Arbeit.<sup>830</sup>

---

<sup>830</sup> G. Lames bezieht sich u.a. auf: Haslinger, Herbert, *Was ist Mystagogie?* Praktisch-theologische Annäherung an einen strapazierten Begriff, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 15-75 (vgl. Lames, *Schulseelsorge als soziales System. Grundlegung* 254).

Vgl. Kapitel 5 ‚Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral‘.

### 3.2.1.8 Joachim Burkard - Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur

Joachim Burkard geht von der für ihn grundlegenden Beobachtung aus,

„dass eine Schule immer eine Schulkultur hat. Zumeist wird diese jedoch nicht ausdrücklich thematisiert oder bewusst gemacht, geschweige denn unter einer bestimmten Absicht und in eine gewünschte Zielrichtung gestaltet. In jeder Schule entstehen über Jahre hinweg Handlungsabläufe, die stabilisieren, was ‚man‘ tut und wie es getan oder besser nicht getan wird.“<sup>831</sup>

Burkard orientiert sich am dramatologischen Kulturverständnis von Wolfgang Lipp<sup>832</sup>, das „eine Verzahnung von Individuum, Gruppe und organisationellem Zusammenhang evoziert“<sup>833</sup> und untersucht es unter folgenden Gesichtspunkten:

„Kultur dramatologisch ist Kultur als

1. sinnbestimmtes Handeln in Routine, Feier und Spiel
2. Erleben von Spannung
3. Übernahme von Rollen“<sup>834</sup>

Mit Wolfgang Lipp sieht er einen wesentlichen Aspekt der Kultur in der Kategorie der Pflege, die neben dem Wachsen-Lassen von Menschen, Gesellschaft und Institutionen auch hegende und erziehende Bemühungen einschließt und so ein zielgerichtetes Handeln darstellt, „das sich Werten, Wertchargen und Wertverpflichtungen verbunden weiß [...]“<sup>835</sup>

Einen besonderen Stellenwert bei Joachim Burkard erhält die Organisationskultur. Mit Edgar Schein unterscheidet Joachim Burkard die *Artefakte*, die zwar an der Oberfläche liegenden und leicht zu beobachtenden, aber schwer zu entschlüsselnden sichtbaren Strukturen und Prozesse in Organisationen; die auf einer tieferen, aber den Mitgliedern noch bewussten Ebene liegenden *Werte* sowie die auf einer un- oder vorbewussten Ebene liegenden *Grundprämissen*, die als unbewusste und selbstverständliche Anschauungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle den Ausgangspunkt für Werte und Handlungen bilden.<sup>836</sup>

Die wesentlichen Aspekte seines Verständnisses von Schulkultur fasst Joachim Burkard folgendermaßen zusammen:

„*Schulkultur* ist die Gesamtheit von Grundprämissen, Kooperation, Kommunikation und Aktivitäten in einer Schule als lernender Organisation. Sie enthält, als ein Werte-Kompositum, explizite und implizite Werte und Interessensfacetten; sie wirkt auf die individuelle und soziale Integration der Beteiligten.

*Schulkultur* in ihren zahlreichen Facetten bewusst zu entwickeln und zu gestalten ist der Schulleitung, dem Lehrkollegium, den Kindern und Jugendlichen und der Elternschaft gemeinsam aufgetragen. Schule wird dabei nicht als künstlicher Vorbereitungsraum für das ‚Danach‘ verstanden, sondern als erfahrungsintensiver Handlungsraum, in dem Menschen wichtige Lebenszeit miteinander verbringen.

*Schulkultur* verläuft unweigerlich nichtlinear und ist unbegrenzt; sie lässt sich nicht im Detail vorausplanen. Sie kann sowohl förderlich als auch hemmend für eine weitere Entwicklung sein. Schulkultur entfaltet sich in vorfindbaren Strukturen und sozialräumlichen Feldern, die veränderbar sind. Da Schule als affektive Einheit wahrgenommen wird, kommt den Interaktionen der unterschiedlichen Beteiligten(-gruppen) besondere schulkulturelle Bedeutung zu.“<sup>837</sup>

<sup>831</sup> Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 12.

<sup>832</sup> Vgl. Lipp, Wolfgang, *Drama Kultur* (Sozialwissenschaftliche Abhandlungen der Görres-Gesellschaft, Bd. 22), Berlin 1994.

<sup>833</sup> Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 34.

<sup>834</sup> Ebd. 36.

<sup>835</sup> Ebd. 43

<sup>836</sup> Vgl. ebd. 51-58.

<sup>837</sup> Ebd. 91 (Hervorhebungen im Original).

### 3.2.1.8.1 *Verwirklichung der fünf Kriterien des Grundrasters*

#### *Kriterium # 1: Identitätsfindung*

Der Aspekt der Kultur als Übernahme von Rollen<sup>838</sup> ist eine Herausforderung an die Identitätsfindung, da Kultur im Verständnis von J. Burkard als Drama stattfindet, das die Menschen dazu zwingt, sich sowohl als handelnde Subjekte aufs Spiel zu setzen, als auch die Inhalte und Weltbilder ihres Tuns zu Disposition zu stellen.<sup>839</sup>

In einer von J. Burkard favorisierten lernenden Kultur wird Vertrauen in die Menschen und ihre Entwicklungsmöglichkeiten gesetzt und so einerseits Identitätsfindung vorausgesetzt und zugleich angestoßen.<sup>840</sup>

#### *Kriterium # 2: Wertevermittlung*

Angesichts der sich verstärkenden Herausforderungen einer ethischen Erziehung in der Schule betont Joachim Burkard die Aufgabe schulischen Erziehungshandelns, Jugendliche zu ermutigen und zu befähigen, in kritischer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensvorstellungen einen eigenen begründeten Standpunkt zu finden. In einer demokratischen Gesellschaft sei es besonders wichtig, das Werten selbst zu lehren und zu lernen.

Da Werte als Be-Wertungen des Menschen abhängig von der entsprechenden Sinnentscheidung sind, bedarf es des Stellens der Sinnfrage und der Ermöglichung der Sinnfindung in erfahrbaren Sinnangeboten. Schulpastoral müsse daher Erfahrungsräume anbieten, in denen Sinn ganzheitlich erlebt und gelebt werden kann. In Freiräumen für einen Dialog mit den unterschiedlichen Sinnangeboten der pluralen Gesellschaft sieht J. Burkard mit Udo Schmälzle Anknüpfungspunkte für Jugendliche, sich auf die identitätsstiftenden Möglichkeiten der Gottesbeziehung einzulassen und die befreiende Kraft des christlichen Glaubens zu erfahren. Mit Reinhard Schilmöller betont er, dass sich ein den Sinn der Einzelhandlung übersteigender und ihn zugleich fundierender Lebenssinn nur weltanschaulich oder religiös finden lasse. Da Leben immer in der Ambivalenz von Scheitern und Gelingen geschehe, müsse Sinn die Reichweite der erlebten und erhofften Zukunft übersteigen. Somit sei in Anlehnung an Wolfram K. Kurz „Erfüllung“ nur von absoluter ‚Zukunft‘ her artikulierbar, d.h. im Mittel eschatologischer Sprach- und Denkformen.“<sup>841</sup>

Welche Werte in einer Schule gelebt werden, zeigt sich konkret u. a. in der Gestaltung und Nutzung von Räumen und im Umgang mit der Zeit.<sup>842</sup>

---

<sup>838</sup> Vgl. hierzu ebd. 36.

<sup>839</sup> Vgl. ebd. 44-47.

<sup>840</sup> Vgl. ebd. 61.

<sup>841</sup> Vgl. ebd. 102-111, Zitat 108.

Joachim Burkard bezieht sich u. a. auf folgende Publikationen:

- Schmälzle, *Theologische Grundlagen*.
- Schilmöller, Reinhard, *Sinnfindung* schulischer Werteerziehung in einer pluralen Gesellschaft, in: *Katholische Bildung* 10 (2000), 385-400.
- Kurz, Wolfram K., *Ethische Erziehung als religionspädagogische Aufgabe*. Strukturen einer sinnorientierten Konzeption religiöser Erziehung unter bes. Berücks. der Sinn-Kategorie u.d. Logotherapie V.E. Frankls (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 3), Göttingen 1987.

<sup>842</sup> Vgl. Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 84-86.



### *Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule*

Der Anspruch der Kirche, zur Humanisierung der Schule beizutragen, bedeutet für Joachim Burkard näherhin, „als Kirche zur Mitgestalterin einer Schulkultur zu werden, die diesen Namen auch zu Recht trägt [...]“.<sup>843</sup> Einen wesentlichen Aspekt einer humanen Schulkultur sieht er in einer vertrauensvollen, solidarischen und akzeptierenden Beziehungskultur. Christen können seines Erachtens einen wesentlichen Beitrag zu einer neuen Schulkultur leisten, indem sie gemeinsam mit anderen dazu beitragen, Entscheidungs- und Verantwortungsräume zu öffnen, notwendige Auseinandersetzungen nicht zu scheuen und die Qualität des dialogischen Miteinanders positiv zu beeinflussen. In diese Beziehungskultur werden ausdrücklich alle am Schulgeschehen Beteiligten eingeschlossen. Mit Paul Wehrle sieht er gerade im Zulassen von Konflikten, in ihrer Bearbeitung und im Bemühen um eine versöhnende Lösung ein Merkmal der Dynamik des Heiligen Geistes im Leben der Christen und gibt so dem Engagement für eine humane Schule eine theologische Fundierung.<sup>844</sup> Entscheidend für das Bemühen um eine Beziehungskultur sei die konkret erlebbare Person mit ihrer Intention und ihrer christlichen Motivation. Gefragt seien daher nicht nur Experten in Sachen Theologie, sondern auch all jene Experten in Sachen Leben, die aufgrund von Taufe und Firmung, aber auch aus ihrer Liebe zum und ihrer Achtung vor dem Menschen bereit und kompetent seien, Schule aus ihrem christlichen Glauben heraus humaner zu gestalten und gemeinsam eine wahrhaft menschenwürdige Schulkultur zu prägen. Hierzu trägt auch Joachim Burkards Verständnis von Schulpastoral als Kultur der Aufmerksamkeit bei, die sich durch eine Auseinandersetzung mit dem Zeitgeist sowie das bewusste Zeitnehmen füreinander und für Feiern als Unterbrechungen des Alltags auch gegen Widerstände auszeichnet. Schulpastoral leiste so einen Beitrag zum Bildungsreichtum und Eigenwert der Schulzeit.

### *Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung*

Joachim Burkard fundiert sein Konzept der Schulpastoral pneumatologisch. Eine erste Legitimation für dieses Vorgehen findet er im Vorwort der bischöflichen Erklärung zur Schulpastoral, die den christlichen Geist als Grund für die Motivation und das Engagement der Schulpastoral ansieht. Zudem impliziere das Bemühen um eine Versöhnungs- und Beziehungskultur das Zutrauen auf den Beistand des Gottesgeistes. Burkard versteht das Handeln aus dem Heiligen Geist als intentionale Basis der sich schulpastoral engagierenden Personen.

---

<sup>843</sup> Ebd. 6.

<sup>844</sup> Paul Wehrle formuliert prägnant:

„Denn wenn das Leben der Christen ein durch die Taufe initiiertes Prozeß der Verwandlung und des Neuwerdens ist, dann wird dieser Prozeß sich gar nicht entfalten können ohne Konflikte mit dem ‚alten Menschen‘. [...] Also: *im* Konflikt kann sich das Wirken des Geistes Gottes zeigen. Dies bedeutet in der Konsequenz: Wenn wir Konflikte im Glauben an das Wirken des Geistes Gottes in unserer Mitte bewältigen wollen, müssen wir bereiter werden, Konflikte anzunehmen. Wir sollten sie nicht vorschnell zudecken, um hinterher festzustellen, daß die Decke nach allen Seiten hin zu kurz ist. Wir sollten zuerst eine positive Einstellung zum Konflikt finden und darin im Einzelfall das Feuer sehen, in dem der zurecht erhoffte Friede geschmiedet und gestaltet wird.“ (Wehrle, Paul, *Kommunikation und Kooperation*. Ausdrucksformen priesterlichen Handelns, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Priesterliche Lebensform* (Arbeitshilfen 36), Bonn 1984, 84-94, hier: 91 (Hervorhebung im Original).

Für eine pneumatologische Basierung von Schulpastoral erscheint ihm das Anknüpfen an umgangssprachliche Gegebenheiten hilfreich.<sup>845</sup>

„So stellt sich in der alltäglichen Praxis schulpastoralen Handelns immer wieder die Frage, warum sich Kirche überhaupt im Feld Schule über den Religionsunterricht hinaus engagiert, was denn der Hintergrund oder besser der Zusammenhang sei, genauerhin: aus welchem Geist heraus eigentlich gehandelt wird oder auch: wes Geistes Kind diese Arbeit ist.“<sup>846</sup>

Theologisch knüpft Burkard u. a. bei Karl Rahner an, der die Frage nach der Erfahrbarkeit des Geistes als Transzendenzerfahrung behandelt, die als notwendiges Angebot an unsere Freiheit mit der konkreten Lebenserfahrung verknüpft sei.<sup>847</sup> Einen wesentlichen Bezugspunkt seiner Arbeit findet er zudem bei Christian Schütz, der pneumatologisches Denken als ein Sehen und Wahrnehmen des Lebens und der Wirklichkeit im Horizont des Gott-mit-uns in seinem Geist versteht.<sup>848</sup>

Joachim Burkard unterscheidet *drei* Facetten eines pneumatologischen Horizontes.

*Erstens* könne der *Geist des Lebens* sowohl dort gefunden werden, wo etwas im Leben aufbricht oder Neues entsteht, als auch als Hoffnung, wo Leben in vielfältiger Weise abgewürgt wird. Überall, wo wahres Leben stattfindet, sei Gottes Geist am Werk.<sup>849</sup>

„Das Einlassen auf das - durch den Geist Gottes ermöglichte und arrangierte - Leben befähigt gegen die Mächte und Absurditäten des Todes anzugehen. Mitten im Leben ermutigt der Geist zu diesem Leben in seiner Begrenztheit und in seinen Chancen, ohne dass sich darin die Einflussmöglichkeiten des Geistes erschöpfen oder die Hoffnungen des Menschen für das Leben restlos erfüllt würden.“<sup>850</sup>

Hinsichtlich des *Geistes der Tat* konstatiert Joachim Burkard programmatisch *zweitens* mit Hans-Rudolf Müller-Schwefe, dass das Tun die eigentliche Wirkungsweise des Heiligen Geistes sei.<sup>851</sup> *Drittens* sieht Joachim Burkard einen engen Zusammenhang zwischen *Geist und Sinn*. Pneumatologie gehe es gerade um das Leben und um den Sinn des Lebens schlechthin. Das Christentum spezifiziere den im Handeln gewagten und erfahrenen Sinn gegenüber anderen Varianten der Sinngebung. In der Person Jesu sieht es den Gipfelpunkt des Glaubens und der Sinnerfahrung. Joachim Burkard versteht über eine pneumatologische Interpretation von Transzendenzerfahrungen hinaus den Geist als Hermeneut des ganzen Lebens. Da Pneumatologie vorwiegend von der Offenbarung inspirierte Perspektiven anbiete, sieht er die Notwendigkeit einer differenzierten Kriteriologie für ein Handeln aus dem Geist Gottes.<sup>852</sup> Unter Bezugnahme auf Bernd Jochen Hilberath<sup>853</sup> formuliert er fünf Kriterien für geistgemäßes Leben und Handeln:

---

<sup>845</sup> Vgl. Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 111-127.

<sup>846</sup> Ebd. 127.

<sup>847</sup> Vgl. ebd. 127. Burkard bezieht sich auf: Rahner, Karl, *Erfahrung des Geistes. Meditation auf Pfingsten*, Freiburg 1977.

Vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 5.5.2.5 ‚Transzendente Erfahrungen als Anwege zur Gotteserfahrung‘ in der vorliegenden Arbeit.

<sup>848</sup> Vgl. Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 128. Burkard bezieht sich auf: Schütz, Christian, *Einführung in die Pneumatologie*, Darmstadt 1985.

<sup>849</sup> Vgl. Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 128-130.

<sup>850</sup> Ebd. 130.

<sup>851</sup> Vgl. ebd. 130-131. Burkard bezieht sich auf: Müller-Schwefe, Hans-Rudolf, *Produktive Vernunft oder weltverwandelnder Gottesgeist? Pneumatologie als Lehre vom Tun*, in: Heitmann, Claus/ Mühlen, Heribert (Hg.), *Erfahrungen und Theologie des Heiligen Geistes*, Hamburg/München 1974, 275-288.

<sup>852</sup> Vgl. Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 131-133.

- ”
1. *Achtung vor dem Lebendigen*, weil die ganze Schöpfung sich dem Wirken des Geistes verdankt;
  2. *Förderung der Freiheit*, weil der Geist auf Befreiung drängt;
  3. *Leben in Beziehung*, weil Gott Beziehung ist; [...]
  4. *Loslösung aus falscher Sicherheit und Aufmerksamkeit für Unterdrückung*, weil der Geist Bereitschaft zum Engagement schenkt;
  5. *Leben unter Vorbehalt und in der Hoffnung*, weil die konkrete Gegenwart des Geistes sich in Unscheinbarkeit zeigt und Erfolgs- und Resonanzgarantien ausbleiben.<sup>854</sup>

Wesentliche Anstöße für seine pneumatologisch basierte Schulpastoral verdankt Joachim Burkard weiterhin der von der Pneuma-Theologie Romano Guardinis inspirierten pneumatologischen Religionspädagogik von Dorothee Fischer.<sup>855</sup> Da sie den Gottesgeist als Urheber des Glaubenskönnens versteht, könne die Religionspädagogik einen Beitrag dazu leisten, den Glauben bewusst zu machen, ihn aber nicht verursachen. Es gehe darum, im Alltäglichen das Wunderbare zu erspüren, damit das Geheimnis der Wirklichkeit sich von sich her erschließe und erfahrbar werde. Notwendig sei einerseits eine interpretierende Reflexion, die aus einem Erlebnis eine Erfahrung werden lasse. Gelänge es aber andererseits „im aufmerksamen Anschauen des Täglichen das Unerhörte im Alltag wahrnehmbar zu machen und das Wunderbare im Gewöhnlichen aufleuchten zu lassen - durch den liebevollen Blick“ muss diese Grundentdeckung eines glückenden Lebens nicht mehr für eine Glaubenserfahrung produktiv gemacht werden, weil sie schon Erfahrung des Glaubens ist. Mit Dorothee Fischer sieht Joachim Burkard eine enge Nachbarschaft dieses Ansatzes zur Mystagogie Karl Rahners, auf dessen Konzept ein Teil des Mystagogiebegriffs der vorliegenden Arbeit beruht.<sup>856</sup>

Da in der Auffassung Joachim Burkards Schulkultur „das Erinnern und die wiederholende Vergegenwärtigung des institutionellen (Gründungs-)Sinns in Riten bekräftigen und einlösen“<sup>857</sup> muss und sich in der Begegnung von Wort und Tat das präsentiert, „was gelebt, verdankt und in *Fest* und *Feier* dargestellt wird“<sup>858</sup>, ergibt sich ein erster Anknüpfungspunkt zur Feier der Liturgie.

---

<sup>853</sup> Burkard bezieht sich auf: Hilberath, Bernd Jochen, *Pneumatologie* (Leitfaden Theologie 23), Düsseldorf 1994, 198f.

<sup>854</sup> Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 145 (Hervorhebung im Original).

<sup>855</sup> Burkard bezieht sich vorwiegend auf: Fischer, Dorothee, *Wort und Welt. Die Pneuma-Theologie Romano Guardinis als Beitrag zur Glaubensentdeckung und Glaubensbegleitung* (Praktische Theologie heute, Bd. 12), Stuttgart/Berlin/Köln 1993.

<sup>856</sup> Vgl. Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 138-142. Burkard zitiert: Fischer, *Wort und Welt* 322. Im Original heißt es allerdings „- durch einen liebevollen Blick“.

Vgl. zum Thema der Mystagogie Karl Rahners: Abschnitt 5.5.1 ‚Ausgewählte Aspekte der Rahnerschen Theologie als Hintergrund der transzendentalen Mystagogie‘ und 5.5.2 ‚Voraussetzungen und Möglichkeitsbedingungen der (transzendentalen) Gotteserfahrung bei Karl Rahner‘.

Vgl. auch: Abschnitt 5.3 ‚Zwei Brennpunkte einer Ellipse: Liturgische und transzendente Mystagogie‘.

Vgl. zum Thema Erfahrung: Abschnitt 5.2 ‚Erfahrung als konstitutives Element einer mystagogischen Pastoral‘.

<sup>857</sup> Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 49.

<sup>858</sup> Ebd. 49 (Hervorhebung im Original).

„Fest und Feier gelten als Grunddiktum des Menschen und der Kultur, mit dem das Leben der Einzelnen und der Institution bejaht wird. Sie bedeuten Bejahung zu einer bestimmten Begebenheit, die schon geschehen ist oder gerade stattfindet, ebenso können sie die Hoffnung auf Zukünftiges ausdrücken.<sup>859</sup>

Da Schulpastoral „um die rhythmisierende Kraft, die emotionale Bedeutung und die gemeinschaftsfördernde Wirksamkeit von Fest und Feier, damit nicht alles Alltag bleibt“<sup>860</sup> weiß, stellt sie notwendige Riten und eine (gottesdienstliche) Feierkultur zur Verfügung und fordert sie zugleich ein. Sie steht dabei vor der Herausforderung auch diejenigen anzusprechen, die sich ansonsten von Gottesdiensten fernhalten. Burkard sieht daher eine wesentliche Aufgabe der Schulpastoral in der Sorge um eine Feierkultur, die dem weiten Spektrum religiöser Sozialisation entspricht. Schulpastoral müsse weiterhin Feiern immer als ein Angebot verstehen, ihre integrative Funktion beachten und jeder Gettoisierung wehren. Schulpastoral bringe in Festen und Feiern Gott ins Spiel und wolle den Schulalltag transzendieren. Ausdrücklich betont Joachim Burkard, dass die Zuwendung Gottes auch gerade angesichts der Wirklichkeit von Scheitern und Tod gefeiert werden könne. Schulpastoral leiste so einen Beitrag, dass Misslingen, Erfolglosigkeit, Zerstrittenheit, Zerschneiden von Beziehungen, Sterben und Tod in der Schule nicht verdrängt werden. Somit indiziert Joachim Burkard einen Zusammenhang von Liturgie und Humanisierung der Schule, der Konsequenzen für die Liturgie der Schule hat, wie Burkard durch ein Zitat von Manfred Kollig aufzeigt:<sup>861</sup>

„Wenn wir dies glauben, daß Gott sein Heil bringen will in die Wirklichkeit der Menschen, dann sind Unruhe, Müdigkeit, Desinteresse und Sprachlosigkeit kein Hindernis für diesen Gott.“<sup>862</sup>

Schulpastoral trage zudem zur Schulkultur bei, indem sie die kulturelle Dimension des Spiels in Erinnerung ruft. Das Verständnis als Spiel lasse ein Fest in seiner Ursprünglichkeit Fest sein, weil nicht alles erklärt und begründet werde. Die Verantwortung der Glaubenden für solche Feiern sieht Joachim Burkard mit Harvey Cox, der die Vorstellung von Glaube und Gottesdienst als Formen des Spiels hervorhebt, in der Zusage, dass Gott für die Glaubenden der oft unausgesprochene Grund dafür sei, sich nicht von bloßen Fakten zu Angst und Resignation einschüchtern zu lassen.<sup>863</sup>

#### *Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

Joachim Burkard versteht seine pneumatologisch basierte Schulpastoral als

„eine Präsenzform der Kirche, in der die Handlungen von Christinnen und Christen durch die zugesagte Vermutung des Geistes Gottes und durch das daraus erwachsene Vertrauen ekklesiale Identität gewinnen. Sie ist Selbstvollzug christlich-pneumatischer Existenz für und mit den Menschen und an der Schule als lernender Organisation.“<sup>864</sup>

---

<sup>859</sup> Ebd. 121.

<sup>860</sup> Ebd. 121f.

<sup>861</sup> Vgl. ebd. 122f.

<sup>862</sup> Kollig, Manfred, *Menschennähe, wenn wir in der Schule Gottes Nähe feiern*, in: Kirche und Schule 91 (1994), 4-6, hier: 5.

<sup>863</sup> Vgl. Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 123. Burkard bezieht nach eigenen Angaben auf: Cox, Harvey, *Das Fest der Narren*. Das Gelächter ist der Hoffnung letzte Waffe, Stuttgart <sup>4</sup>1972.

<sup>864</sup> Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung* 143.

Als entscheidenden Vorteil seiner pneumatologischen Schulpastoralkonzeption sieht er die Freisetzung von einer funktionalistischen Schematisierung durch die Grundvollzüge Liturgie, Diakonie, Martyria und Koinonia. Zugleich beobachtet er eine Einheit der kirchlichen Grundvollzüge mit dem Pneuma, so dass aus dem Geist Gottes heraus agierendes schulpastorales Handeln auf diese zentralen kirchlichen Lebensäußerungen bezogen bleibt. Entscheidend für den kirchlich-christlichen Selbstvollzug sei die Intention des vom Geist motivierten Tuns. Dabei sei es nicht notwendig, dass jede Einzelhandlung den kirchlichen Grunddiensten zugeordnet werden könne. Die von ihm skizzierte pneumatologisch basierte Schulpastoral verwirkliche den kirchlichen Grundauftrag „zur geisteröffnenden Sendung (missio) und zur geistzugesagten Sammlung (communio).“<sup>865</sup>

„Schulpastoral ist aktueller Selbstvollzug der Kirche in der Schule als lernender Organisation; sie ist pneumatologisch basiert, weil sie die Gegenwart des Geistes Gottes im Alltag der Schule glaubt; da sie die Getauften als Mit-Akteure Gottes weiß; indem sie sich dort engagiert, wo das Leben spielt, mit seinen Möglichkeiten und Grenzen; im Wachhalten der Frage nach dem Sinn des Lebens; in Erfahrungsräumen, in denen das Leben sich transzendieren und frei werden kann; indem sie ihre Arbeit auf Freiheit, Befreiung und Gerechtigkeit ausrichtet; indem sie Maßstäbe und Perspektiven aufzeigt; weil sie sich durch tätige Solidarität auszeichnet; da sie dynamisch, hoffnungsvoll und mutig Neues wagt.

*Schulpastoral ist aktueller Selbstvollzug der Kirche in der Schule als lernender Organisation; sie ist schulkulturelles Handeln von Christinnen und Christen, durch das Angebot vielfältiger und begleiteter Sinnerfahrungen; indem sie eine humane Lehr- und Lerngestaltung begünstigt; weil sie für Konfliktaustragung, Konsens und Versöhnung eintritt; durch die Förderung dialogischer und solidarischer Begegnungen und Beziehungen; indem sie Rollendifferenzierungen unterstützt; [...] indem sie aufmerksam [...] ist für räumliche und zeitliche Gegebenheiten; wenn sie auch in Fest und Feier Gott ins Spiel bringt.*

*Schulpastoral ist aktueller Selbstvollzug der Kirche in der Schule als lernender Organisation; ihre Kriterien sind Achtung vor allem Lebendigen; Förderung von Befreiung; flexible Beziehungsformen; Engagement im Heute. Ihre Gestaltungsprinzipien sind Freiwilligkeit; ökumenische Ausrichtung; Partnerschaftlichkeit; Prozessorientierung.“<sup>866</sup>*

#### *Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Der Aspekt einer Schulpastoral an katholischen Schulen wird von Joachim Burkard nicht behandelt. Ausgehend von seiner Beobachtung eines zunehmenden Engagements der katholischen Kirche in Deutschland im schulischen Bereich, das sich neben einem verstärkten Einsatz für den konfessionellen Religionsunterricht und dem Engagement für und in eigenen Schulen vor allem im schulpastoralen, über den Religionsunterricht hinausgehenden Bemühen an staatlichen Schulen zeige, widmet er sich der Schulpastoral an staatlichen Schulen.<sup>867</sup> Mit seinem Konzept einer pneumatologisch basierten Schulpastoral möchte er die Frage nach der Intention kirchlichen Tuns im System der staatlichen Schule erhellen. Er begreift dieses Engagement als „Handeln in Freiheit und auf Befreiung hin“.<sup>868</sup>

---

<sup>865</sup> Ebd. 143.

<sup>866</sup> Ebd. 148f. (Hervorhebungen im Original). Die Gliederungsstriche des Originals wurden nicht übernommen und die Orthographie und Zeichensetzung behutsam angepasst.

<sup>867</sup> Vgl. Burkard, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur. Handlungsorientierung 5-7*.

<sup>868</sup> Ebd. 93.

### **3.2.1.8.2 Kritische Würdigung**

Joachim Burkard möchte mit seiner Arbeit einen Beitrag dazu leisten, dass Kirche zur Mitgestalterin einer ihrem Namen auch verdienenden Schulkultur wird. Dass ihm dies gelungen ist, zeigt vor allem seine Verwirklichung der ersten drei Kriterien des in der vorliegenden Arbeit entwickelten Kriterienkatalogs. So begreift er Identitätsfindung (Kriterium # 1) als Herausforderung und stößt sie zugleich an. Hinsichtlich der Wertevermittlung (Kriterium # 2) ist hervorzuheben, dass er Werte als Be-Wertung des Menschen im Zusammenhang seiner Sinnentscheidung betrachtet und so bereits hier die religiöse Frage aufwirft. Einen wesentlichen Beitrag zur Humanisierung der Schule (Kriterium # 3) leistet er dadurch, dass er Konflikte als Chance versteht und das Bemühen um eine versöhnende Lösung als Merkmal des heiligen Geistes ansieht.

Impulse zur Verwirklichung einer persönlichen Gottesbeziehung und Gotteserfahrung (Kriterium # 4) bietet Joachim Burkard - wie in einer pneumatologisch basierten Schulpastoral zu erwarten - vorwiegend hinsichtlich der Erfahrung des Heiligen Geistes. Er begreift das Handeln aus dem Heiligen Geist als intentionale Basis der sich schulpastoral engagierenden Personen. Es gehe darum, Leben und Wirklichkeit im Horizont des Gott-mit-uns in seinem Geist zu verstehen. Kritisch anzumerken ist, dass Joachim Burkard den Schwerpunkt auf ein Leben und Handeln aus dem Geist legt und das Tun als eigentliche Wirkungsweise des Heiligen Geistes versteht, eine persönliche Beziehung zu Gott aber weniger thematisiert. Hinsichtlich der Erfahrung Gottes nimmt er eine ambivalente Position ein. Einerseits sieht er die Notwendigkeit einer interpretierenden Reflexion, die aus einem Erlebnis eine Erfahrung werden lasse; andererseits erscheint es ihm möglich, dass die Grundentdeckung eines glückenden Lebens nicht mehr für eine Glaubenserfahrung produktiv gemacht werden müsse, weil sie schon Erfahrung des Glaubens sei, wobei unklar bleibt, wie jemand zu dieser Interpretation gelangen kann.

Die von Joachim Burkard herausgearbeitete Bedeutung von Fest und Feier für die Schulkultur bildet eine Brücke für schulpastorales liturgisches Handeln. Besonders hervorzuheben ist seine Hinführung zu einem differenzierten Gottesbild, das gerade auch die liturgische Thematisierung und Aufarbeitung negativer Lebenserfahrungen ermöglicht und in Unruhe, Desinteresse oder Sprachlosigkeit kein Hindernis für Gott und liturgische Feiern sieht.

Praktisches Erleben von Kirchlichkeit (Kriterium # 5) spielt insofern eine wichtige Rolle für Joachim Burkard, als er seine pneumatologisch basierte Schulpastoral als eine Präsenzform der Kirche versteht, in der die Handlungen der Christen aufgrund des zugesagten Gottesgeistes ekklesiale Identität gewinnen. Für den kirchlich-christlichen Selbstvollzug hält er primär die Intention des vom Geist gewirkten Tuns für notwendig. Offen bei einem so eher unthematischen Erleben von Kirchlichkeit bleibt, inwieweit ein solches Engagement als Handeln der Kirche für die am Schulgeschehen Beteiligten erkennbar wird. Zudem erscheint ein bewusstes Thematisieren der Kirche für die von ihm selbst genannte Aufgabe der Verwirklichung von Sendung und Sammlung unverzichtbar, kommt aber trotz

seines Verständnisses von Schulpastoral als aktueller Selbstvollzug von Kirche (leider) zu kurz.

*Fazit:* Joachim Burkard legt einen interessanten Entwurf mit vielen Perspektiven vor, die zum Weiterdenken einladen. Gerade seine Nähe zur Mystagogie ermutigt die vorliegende Arbeit, diese Sichtweise weiter zu verfolgen und inhaltliche Impulse und Deutungsmuster zu erarbeiten, die den am Schulgeschehen Beteiligten Anstöße für eine persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung geben können. Auch wenn sich Schulpastoral nicht in einem Beitrag zur Schulkultur erschöpfen darf, sondern darüber hinaus - neben der Hinführung zur persönlichen Gottesbeziehung und Erfahrung sowie neben einem unthematischen praktischen Erleben von Kirche - Kirchlichkeit thematisieren und zur Kirche hinführen sollte, ist es der große Verdienst von Joachim Burkard durch seine Verbindung von Schulpastoral und Schulkultur zu einer Anschlussfähigkeit von Schulpastoral an die staatliche Schule beizutragen und den Aspekt der Kirchlichkeit zumindest deutlich zu thematisieren. Obwohl sein Interesse der Schulpastoral an staatlichen Schulen gilt, bietet sein Engagement für Schulpastoral zugleich Anknüpfungspunkte für katholische Schulen, deren Kultur die am Schulgeschehen Beteiligten positiv prägen sollte.<sup>869</sup>

### ***3.2.2 Fazit aus der systematischen Untersuchung der ausgewählten Entwürfe***

Die Diskussion der Verwirklichung der fünf Kriterien des erarbeiteten Grundrasters sowie der Zusatzperspektive einer Schulpastoral an katholischen Schulen in den ausgewählten Entwürfen ermöglicht einen differenzierten Einblick in die unterschiedlichen Konzeptionen von Schulpastoral und führt zu nachstehenden Schlussfolgerungen.

#### ***3.2.2.1 Verwirklichung der Kriterien # 1-3: Identitätsfindung, Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule***

Die Verwirklichung der Kriterien # 1-3 - im Folgenden unter dem Obertitel ‚soziale Verwirklichungen von Schulpastoral‘ zusammengefasst - wird in allen ausgewählten Entwürfen theologisch fundiert geleistet.<sup>870</sup>

#### ***3.2.2.2 Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung***

In der Verwirklichung des Kriteriums # 4 unterscheiden sich die Entwürfe. Im Folgenden wird zur pointierten Darstellung der Ergebnisse der Diskussion zwischen allgemeiner und gottesdienstlicher Verwirklichung dieses Kriteriums unterschieden.

---

<sup>869</sup> Vgl. hierzu bspw. Abschnitt 2.3.3.1 ‚Pädagogisches Klima‘.

<sup>870</sup> Daher wurden bei der kritischen Würdigung der einzelnen Ansätze die Kriterien # 1-3 auch nur kurz behandelt.

### **3.2.2.2.1 Allgemeine Verwirklichung des Kriteriums # 4**

Zunächst fällt auf, dass Jan Heiner Schneider als Einziger in seiner Arbeit von 1976 die Aufgabe der Glaubensvermittlung der Gemeinde zuweist. Dagegen möchte die vorliegende Arbeit in Kontinuität mit den anderen ausgewählten Ansätzen die Schule gerade als möglichen Ort der Gotteserfahrung profilieren.

Das schulpastorale Engagement der analysierten Autoren umfasst hinsichtlich der Hinführung zur Gotteserfahrung und persönlichen Gottesbegegnung eine große Bandbreite. Die Vereinigung der deutschen Ordensoberen, Monika Scheidler und die deutschen Bischöfe räumen der Gotteserfahrung in unterschiedlicher Akzentuierung einen deutlichen Platz ein. Bei Helmut Demmelhuber wird sie eher am Rande behandelt. Schulpastoral ist für ihn zwar überwiegend, wenn auch nicht ausschließlich diakonisch. In seiner vielschichtigen Konzeption behandelt der Fernkurs ‚Schulpastoral‘ *auch* den Aspekt der Gotteserfahrung. Gundo Lames sieht ausdrücklich die Möglichkeit einer mystagogischen Programmierung von Schulpastoral vor, Joachim Burkard thematisiert die Gotteserfahrung vorwiegend unter dem Aspekt der Erfahrung des Heiligen Geistes. Die einleitend angesprochenen Unterschiede hinsichtlich der Verwirklichung des Kriteriums # 4 beziehen sich weniger auf das Vorkommen an sich, sondern vielmehr auf den Stellenwert, dem die Verwirklichung dieses Kriteriums im Gesamt des Entwurfes zukommt. Dieses ist bspw. bei Helmut Demmelhuber oder im Fernkurs eher gering, bei den Bischöfen oder Monika Scheidler eher ausgeprägt. Insgesamt ist festzustellen, dass der Aspekt der Hinführung zur Gotteserfahrung und persönlichen Gottesbeziehung der Vertiefung bedarf und einige Fragen offen geblieben sind.

- Wie kann es gelingen, dass die Ausstrahlungskraft christlicher Gemeinschaften nicht nur Neugierde weckt, sondern zu einer persönlichen Gottesbeziehung und Gotteserfahrung hinführt?
- Inwieweit kommuniziert der Entwurf einer diakonischen Schulpastoral den das Handeln tragenden Geist des Evangeliums?
- Welcher Hilfen bedarf es, dass die Erfahrung, dass Menschen im Sinne Gottes handeln, zur persönlichen Erfahrung des dreieinen Gottes werden kann?
- Wie ist eine mystagogische Schulpastoral näherhin auszugestalten, damit sie zur Entdeckung der Anwesenheit und des Wirkens Gottes im Alltag führen kann?
- Inwieweit sind zusätzliche Impulse notwendig, damit das Handeln aus dem Heiligen Geist als solches verstanden werden kann?

*Fazit:* Eine wesentliche Aufgabe bei der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral liegt demzufolge in der Erarbeitung von Deutungshilfen, damit die christliche Dimension schulpastoralen Handelns erkannt werden kann, sowie in dem Aufzeigen von Wegen, die zur Gotteserfahrung und persönlichen Gottesbeziehung hinführen können.

### **3.2.2.2.2 Gottesdienstliche Verwirklichung des Kriteriums # 4**

Der Beitrag der Liturgie und besonders der Eucharistie zur Gotteserfahrung wird in den ausgewählten Entwürfen abgesehen von den deutschen Bischöfen, die in der Liturgie in der Schule die Chance sehen, den Schulalltag aus dem Glauben heraus zur Sprache zu bringen und ihn auf Gott hin transparent werden zu lassen, eher am Rande behandelt oder gar negativ gesehen. Die Bandbreite der Meinungen reicht von Vorbehalten gegenüber Eucharistiefiern aus der (berechtigten) Sorge eines Missbrauchs liturgischer Riten über eine



Betonung des diakonalen Ansatzes als Erleichterung eines Zugangs zur Liturgie, dem Verständnis der gottesdienstlichen Feier als Beitrag zu Feierkultur einer Schule oder als Hilfe bei der Bewältigung negativer Lebenserfahrung bis hin zum Plädoyer für die Teilnahmemöglichkeit aller Mitglieder der modernen multikulturellen Schule verbunden mit einem deutlichen Votum für multireligiöse Feierformen.

Hinsichtlich der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral, die einen ihrer beiden Brennpunkte in der liturgischen Mystagogie<sup>871</sup> und damit in der Erfahrung Gottes in der Liturgie sieht, bedürfen angesichts des obigen Befundes folgende Fragen der Vertiefung bzw. Klärung.

- Wie kann es ‚religiösen Feiern‘ gelingen, nicht nur die Ahnung eines ‚religiösen Gefühls‘ zu wecken, sondern zu einer Erfahrung des dreieinen Gottes hinzuführen?
- Wie kann gemeinsam mit anderen Religionen die Frage nach Gott bzw. nach Transzendenz offen gehalten und die daraus resultierende Sehnsucht so gefeiert werden, dass das Proprium des christlichen Glaubens gewahrt bleibt und die anderen Religionen nicht vereinnahmt werden?
- Welche Möglichkeiten gibt es angesichts einer diffusen Sinnsuche abseits der christlichen Kirchen, so ökumenisch zusammenzuarbeiten und Gottesdienste zu feiern, dass einerseits der gemeinsame Glaube an den Gott Jesu Christi bezeugt und verkündet wird, andererseits aber auch Raum für das jeweilige konfessionelle Bekenntnis und seine spezifischen Feierformen bleibt, um eine notwendige religiöse Beheimatung in der eigenen Konfession zu fördern?
- Wie kann das Postulat der deutschen Bischöfe hinsichtlich des Religionsunterrichtes, zumindest ansatzweise mit Vollzugsformen des Glaubens bekannt zu machen,<sup>872</sup> auch im Bereich der Gottesdienste an der Schule, insbesondere im Hinblick auf die Eucharistie umgesetzt werden und welche Möglichkeiten der Verortung im Bereich Schule erscheinen sinnvoll und möglich?

*Fazit:* Angesichts der Vernachlässigung von Schulgottesdiensten bzw. einer kritischen Einstellung ihnen gegenüber, die besonders konfessionelle Gottesdienste betrifft, sieht es die vorliegende Arbeit als ein dringendes Desiderat an, Chancen und Bedeutung von Gottesdiensten und Eucharistiefiern in der Schule in der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral herauszuarbeiten und zu profilieren.

### **3.2.2.3 Verwirklichung des Kriteriums # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit**

Der eine Aspekt des Kriteriums # 5 - Praktisches Erleben von Kirchlichkeit - wird im Sinne eines sozialen Engagements der Kirche im Bereich Schule in allen ausgewählten Entwürfen verwirklicht. Abgesehen von diesem Minimalkonsens ist eine große Bandbreite hinsichtlich der Kirchlichkeit von Schulpastoral zu beobachten. So sieht Helmut Demmelhuber Schulpastoral als Möglichkeit, positive Erfahrungen mit der Kirche zu machen; bei den Bischöfen lässt sich die ausdrückliche Betonung der Schulpastoral als Dienst der Kirche und die Notwendigkeit der kirchlichen Beauftragung finden; Udo Schmälzle, einer der Autoren des Fernkurses ‚Schulpastoral‘, versteht diese als Arbeit an der Identitätskrise der Kirche und denkt von der Kirche aus; Joachim Burkard versteht seine pneumatologisch basierte Schulpastoral als eine Präsenzform der Kirche, in der die Handlungen der Christen aufgrund des zugesagten Gottesgeistes ekklesiale Identität gewinnen. Konträr ist die Posi-

---

<sup>871</sup> Vgl. Abschnitt 5.3 ‚Zwei Brennpunkte einer Ellipse: Liturgische und transzendente Mystagogie‘.

<sup>872</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 24.

Vgl. ausführlich Abschnitt 1.3 ‚Definition des Begriffs Schulpastoral‘.

tion von Jan Heiner Schneider sowohl in seiner Dissertation als auch als Mitautor des Fernkurses ‚Schulpastoral‘. Er benutzt das Wort ‚Kirche‘ nur im Plural und wirft den Bischöfen vor, zu sehr die Kirche und das kirchliche Anliegen im Blick zu haben.

Den zweiten Aspekt des Kriteriums # 5 - Hinführung zur Kirchlichkeit - wertet er sehr drastisch als ‚Artikulation kirchlicher Pastorationsinteressen‘ oder ‚Rekrutierung‘ ab. Diese Einschätzung wird von keinem anderen ausgewählten Entwurf geteilt, allerdings wird die Hinführung zu Kirche und zur Kirchlichkeit insgesamt wenig thematisiert. Sogar bei den Bischöfen scheint der Akzent eher auf dem Handeln *aus* kirchlichem Geist als auf einer Hinführung *zum* kirchlichen Geist zu liegen.

Elemente einer vorsichtigen Hinführung zur Kirchlichkeit sind bei den deutschen Ordensoberen zu finden, die das Vertrauen der Kirche auf den Ruf junger Menschen in die Gemeinschaft der Glaubenden in die Präambel ihres Grundlagentextes aufnehmen und ebenso wie Helmut Demmelhuber die Schüler als potentielle (künftige) Träger von Kirche sehen. In eine ähnliche Richtung geht der Anstoß von Monika Scheidler, dass Christen als Subjekte christlich-kirchlichen Engagements in der Schule Gemeinschaften bilden, um sich gegenseitig im Glauben zu stärken.

Der Entwurf von Gundo Lames enthält zwar keine ausdrückliche Hinführung zur Kirchlichkeit, stellt aber ein deutliches Korrektiv zu den Vorwürfen Jan Heiner Schneiders dar, indem er aufzeigt, wie die Sorge der Kirche um sich selbst mit der Sorge um die am Schulgeschehen Beteiligten zusammengebracht werden kann.

Wie wichtig die Sorge der Kirche um sich selbst ist, zeigt bspw. das Mühen von Medard Kehl um eine nachhaltige und am Glauben selbst interessierte Zuwendung der Menschen zur Kirche.<sup>873</sup> Da nur so der Auftrag der Kirche zur Mitarbeit am Reich Gottes auf Dauer erfüllt werden kann, stellen sich dem vorliegenden Entwurf, der mystagogische Schulpastoral explizit auch kirchlich grundlegen möchte, folgende Aufgaben.

- Wie kann den am Schulgeschehen Beteiligten ein Sinn für die Bedeutung der Kirche vermittelt werden?
- Welche Wege gibt es, das Handeln der Kirche als solches zu profilieren und den am Schulgeschehen Beteiligten zu vermitteln?
- Wie kann das Mitleben in der Kirche als ein das persönliche Leben entscheidend bereichernder Wert kommuniziert und bestehende Ressentiments gegenüber Kirche ausgeräumt werden?

*Fazit:* Damit Kirche auch für kommende Generationen ein sichtbares Zeichen für Gottes Anwesenheit unter den Menschen und sein immerwährendes Handeln in der Welt sein kann, möchte die hier vertretene mystagogische Schulpastoral einen Beitrag zu einer missionarischen Kirche leisten, der nicht mehr die Überzeugung fehlt, „neue Christen gewinnen zu können“<sup>874</sup>, sondern „die sich darauf einstellt, wieder neue Christen willkommen zu heißen“<sup>875</sup> und „auch mit den kirchlich nicht ganz ‚Stubenreinen‘ gut umzugehen.“<sup>876</sup>

---

<sup>873</sup> Vgl. Abschnitt 3.1.3.2.5 ‚Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit‘.

<sup>874</sup> Wanke, Joachim, *Brief eines Bischofs aus den neuen Bundesländern* über den Missionsauftrag der Kirche für Deutschland, in: Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat. Missionarisch Kirche sein* (Die deutschen Bischöfe 68), Bonn 2000, 35-42, hier: 35.

<sup>875</sup> Ebd. 36 (im Original hervorgehoben).

<sup>876</sup> Ebd. 40.

#### 3.2.2.4 *Verwirklichung der Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Der Grundlagentext der Vereinigung der deutschen Ordensoberen ist der einzige der ausgewählten Entwürfe, der Schulpastoral explizit für katholische Schulen entwickelt. Er weist den Lehrern eine besondere Verantwortung für die Realisierung der pastoralen Anliegen der katholischen Schule zu. Die anderen Entwürfe beschäftigen sich mit Schulpastoral an staatlichen Schulen, geben aber auch teilweise Impulse für Schulpastoral an katholischen Schulen. Diese könnten als ein exemplarisches Handlungs- und Experimentierfeld für Schulpastoral fungieren. Schulpastoral habe dort mehr praktische Möglichkeiten und stehe unter keinem Rechtfertigungsdruck. Monika Scheidler sieht es als ein - von ihr selbst nicht eingelöstes - Desiderat an, nach den besonderen Chancen ihrer, an Communio orientierten Schulpastoral an katholischen Schulen zu suchen.

Die vorliegende Arbeit möchte neben den Realisierungsmöglichkeiten von Schulpastoral an staatlichen Schulen ein besonderes Augenmerk auch auf ein spezielles Profil von Schulpastoral an katholischen Schulen legen. In Anlehnung an die Überlegungen von Roman Mensing zu den Unterschieden von Religionsunterricht an katholischen und staatlichen Schulen<sup>877</sup> geht sie davon aus, dass es einen entscheidenden Unterschied für Schulpastoral ausmacht, ob der christliche Glaube (wenigstens vom Träger her) zum Grundkonsens einer Schule gehört oder ob er seine Berechtigung immer neu im pluralen Umfeld unter Beweis stellen muss. Zudem kann Schulpastoral einen wesentlichen Beitrag zum Profil einer kirchlichen Schule leisten, die im Gespräch mit Gott ihre Identität finde und eine Schule sein sollte, „die bewusst an diesem Gespräch mit Gott teilnimmt, die Bildung und Erziehung in das Gespräch mit Gott einbezieht und so selbst zum Ort der Gottesbegegnung wird.“<sup>878</sup>

Folgende Fragen sind daher bei der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral im Hinblick auf die katholischen Schulen zu stellen:

- Wie kann Schulpastoral an katholischen Schulen einen Beitrag zu deren Zielsetzung leisten?
- Welches spezifische Profil kann für Schulpastoral an katholischen Schulen entwickelt werden?
- Wie kann Schulpastoral an katholischen Schulen dazu beitragen, dass die am Schulgeschehen Beteiligten, insbesondere auch die Lehrer, ihre Berufung zum allgemeinen Priestertum annehmen und leben?
- Welche Hilfestellungen kann Schulpastoral zum persönlichen Glaubensleben und Zeugnisgeben an katholischen Schulen anbieten?

*Fazit:* Die vorliegende Arbeit sieht es als ein Desiderat an, Schulpastoral auch spezifisch für katholische Schulen zu entwickeln, ohne dabei Schulpastoral an staatlichen Schulen zu vernachlässigen.

---

Joachim Wanke betont ausdrücklich: „Das ‚Bodenpersonal Gottes‘ darf nicht kleinlich sein, wenn Gott selbst großzügig ist. Kirche ist zwar nicht für alles, aber doch ‚für alle‘ da.“ (ebd.).

<sup>877</sup> Vgl. Abschnitt 2.4 ‚Vergleich der Rahmenbedingungen für schulpastorales Handeln an öffentlichen und katholischen Schulen unter rechtlicher und inhaltlicher Rücksicht‘.

<sup>878</sup> Lehmann, *Schule als Ort* 113.

### 3.2.3 *Impulse weiterer schulpastoraler Publikationen*

#### 3.2.3.1 *Soziale Verwirklichungen von Schulpastoral*

Die kritische Analyse ausgewählter schulpastoraler Ansätze weist auf umfassende soziale Verwirklichungen von Schulpastoral hin. Ein kurzer exemplarischer Blick in weitere Veröffentlichungen im Umkreis von Schulpastoral zeigt eine Fülle derartiger Publikationen. Einen ersten Eindruck gaben die selektiven Rezeptionen der Erklärung der deutschen Bischöfe zur Schulpastoral bspw. bei Ulrich Geißler und Heribert Hallermann.<sup>879</sup> Zudem gibt es eine Menge an Praxisanregungen für ‚Tage religiöser Orientierung‘, die Hilfen zur Identitätsfindung und Wertevermittlung anbieten.<sup>880</sup> Eine Fülle von Praxisbeispielen für soziale Verwirklichungen von Schulpastoral bietet das Projekt ‚Schulpastoral an Hauptschulen und Beruflichen Schulen‘ der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Die Bandbreite der Themen erstreckt sich von einem Beratungs- und Aktionstag zu ‚Suchtstörungen‘ über ein Prüfungscafé bis hin zu Spielen als Seelenbalsam im Prüfungsstress, Spielangeboten in der Schulpause oder Gehirnjogging.<sup>881</sup> Hilfreiche Praxisberichte gibt es auch zu Sozialpraktika<sup>882</sup>, zu sozialem Lernen und Streitschlichtung<sup>883</sup> oder hinsichtlich des Einübens von Werten im konkreten Schullalltag.<sup>884</sup>

Fazit: Als Ergebnis kann somit festgehalten werden, dass das Feld der sozialen Verwirklichungen von Schulpastoral auch außerhalb der ausgewählten Entwürfe ausführlich bearbeitet worden ist.

#### 3.2.3.2 *Allgemeine Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung*

Stefan Schmitz versteht Schulpastoral als „Lebenshilfe durch Glaubensvermittlung bei Schülern, Lehrern und Eltern mit dem Ziel, sie zu einem Leben im Vertrauen auf Gott nach

---

<sup>879</sup> Vgl. Abschnitt 3.2.1.4.2.1 ‚Inhalt und Rezeption‘.

<sup>880</sup> Einige Beispiele sind im folgenden aufgeführt:

- Blau, Barbara/ Bußmann, Gabriele, *Kreative Unterbrechung*. Zur Gestaltung von „Tagen religiöser Orientierung“ mit Schülerinnen und Schülern, hrsg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster, Kevelaer 1995.
- Bußmann, Gabriele, *Suchbewegungen ... nach dem, was Raum schafft*. Tage religiöser Orientierung als Eröffnung spiritueller Erfahrungsräume für Schüler und Schülerinnen, in: *engagement* 1 (1999), 53-59.
- Kromer, Ingrid und Otto, *IdentitätsSuche*. Modelle für Projektstage mit 13-15jährigen, Luzern/Stuttgart 1995.
- Schabel, Ulrich (Hg.), *Das hätte ich nicht gedacht*. Religiöse Orientierungstage mit Schülerinnen und Schülern. Ein Werkstattbuch, Freiburg/Basel/Wien 1994.
- Schülerforum Würzburg (Hg.), *Praxis Version 4.0. Tage der Orientierung* mit dem SchülerForum Würzburg. Schlüsselqualifikationstraining für Schulklassen, Würzburg 2003.

<sup>881</sup> Vgl. Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), *Huch, was machen die denn da!* Projekt Schulpastoral an Hauptschulen und Beruflichen Schulen 2000/2003 - Dokumentation und Ergebnisse, Rottenburg/Stuttgart 2004, bes. 55-59, 70-73, 87f, 94.

<sup>882</sup> Vgl. Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), *kirche + schule = zukunft*. 15 Jahre Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart - Bilanz und Perspektiven, Rottenburg 2004, 44-46.

<sup>883</sup> Vgl. ebd. 47-50.

<sup>884</sup> Vgl. Müller, Manfred, *Wie die Weisungen des Weltethos als Schulethos an einer Berufsschule fruchtbar werden können*, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), 120-134.

Vorbild und Maßgabe Jesu anzuleiten.“<sup>885</sup> Maßnahmen der Schulpastoral sind für Stefan Schmitz

„alle von der Kirche als Glaubensgemeinschaft angebotenen Maßnahmen, die bei Schülern, Eltern und Lehrern Lebenshilfe durch Vermittlung des Glaubens an den Gott Jesu leisten bzw. die das Ziel verfolgen, Schüler, Lehrer und Eltern zu einem Leben im Vertrauen auf Gott nach Vorbild und Maßgabe Jesu anzuleiten.“<sup>886</sup>

Mit seiner Definition möchte Schmitz sicherstellen, dass der seelsorgliche Dienst der Kirche von anderen Diensten zur Lebenshilfe unterscheidbar bleibt. Es sei stets die Frage zu stellen und möglichst zu beantworten, inwiefern schulpastorale Maßnahmen für die Adressaten den Charakter von Lebenshilfe haben und inwiefern in ihnen christlicher Glaube vermittelt wird.<sup>887</sup>

Für Gabriele Bußmann ist Schulpastoral „mystagogisch, indem sie für die Spur Gottes im alltäglichen Leben sensibilisiert (Der Mensch ist eine Sprache, in die Gott übersetzt werden kann!). Es geht um Erfahrungen und das Angebot einer Deutung von Erfahrungen - es geht nicht um Belehrung!“<sup>888</sup>

Zudem gibt es am Erzbischöflichen Berufskolleg Köln das Konzept einer direkten Hinführung zum Glauben und einer Begleitung von Taufbewerbern<sup>889</sup>, das ebenso wie das Konzept einer wöchentlichen Stunde für die Ermöglichung religiöser Erfahrung des Bischöflichen Gymnasiums St. Christopherus in Werne lohnt, vertieft aufgegriffen zu werden.

„Die „Ermöglichung Religiöser Erfahrung“ („ERE“) ist ein wichtiges Ziel des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule; sie ist Bestandteil des Schulprogramms. ERE möchte den Schülerinnen und Schülern Wege erschließen, ihr Leben auf der Grundlage des christlichen Glaubens zu kultivieren, d.h. u. a. zu formen und zu gestalten, sowie ihren Glauben zu versprachlichen, zu verbildlichen und zu verleblichen, d.h. ihn ganzheitlich Mensch werden zu lassen.“<sup>890</sup>

*Fazit:* Die Notwendigkeit der Deutung schulpastoralen Handelns wird ebenso wie eine mystagogische Schulpastoral kurz thematisiert. Die vorliegende Arbeit wird diese Anregungen vertiefen.

---

<sup>885</sup> Schmitz, Stefan, *Was macht die Kirche in der Schule?* Religionsunterricht und Schulpastoral 30 Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluss (Theologie und Praxis, Abteilung B, Bd. 18), Münster/Hamburg/London 2004, 54 (im Original hervorgehoben).

<sup>886</sup> Ebd. 56 (im Original hervorgehoben).

<sup>887</sup> Vgl. ebd. 56f.

<sup>888</sup> Bußmann, Gabriele, *Schulpastoral - Kirche als Partner(in) der Schule im Sinne kritischer Zeitgenossenschaft*, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 30-37, hier: 34.

Ausführlich mit Mystagogie im schulischen Religionsunterricht beschäftigt sich Miriam Schambeck.

Vgl. hierzu einführend: Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden* 221-230; vgl. ausführlich: Schambeck, Mirjam, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung* (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 62), Würzburg 2006.

<sup>889</sup> Vgl. Elten, Birgit van, *Begleitung von Taufbewerbern am Erzbischöflichen Berufskolleg Köln*, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 158-174.

Mit Firmvorbereitung an der Schule befasst sich: Gröger, Johannes, *Schulseelsorge im „vor-katechetischen Spannungsfeld“ des Schulalltags*. Erfahrungen und Gedanken eines Schulseelsorgers in der kirchlichen Umbruchsituation, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 190-204.

<sup>890</sup> Bischöfliches Gymnasium St. Christophorus, Werne, *Konzept für die Ermöglichung Religiöser Erfahrung - ERE-Stunde in der Sekundarstufe I -* (Beschluss der Schulkonferenz vom 08.05.2003), in: <http://www.byklima.de/ere/Konzept%20ERE.htm> (27.07.2009).

### 3.2.3.3 Gottesdienstliche Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung

Es gibt eine Fülle praktischer Literatur für Schulgottesdienste<sup>891</sup> und viele Beschreibungen gottesdienstlicher Praxis.<sup>892</sup>

Schon 1992 beobachtete Benedikt Kranemann hinsichtlich der Schulgottesdienste als Problembereich „das erhebliche Glaubensdefizit Jugendlicher [...]. Eine Identifizierung mit dem christlichen Gottesbild fehlt immer häufiger, der Bruch mit der christlichen Gemeinschaft und ihrer Glaubensfeier ist die logische Konsequenz.“<sup>893</sup>

Für die Neubelebung des Schulgottesdienstes sieht er es als notwendig an, „junge Menschen an die Liturgiefeier heranzuführen und gleichzeitig die Liturgie zu den Jugendlichen zu bringen.“<sup>894</sup>

In eine ähnliche Richtung gehen Klaus Mertes und Stefanie Packmohr-Herzig, die feststellen, dass Jugendliche mit Eucharistiefeiern oft überfordert sind. Notwendig zur Motivation einer lebendigen Teilnahme am Gottesdienst sei daher die Vermittlung des Gefühls von Kompetenz.<sup>895</sup>

„Gottesdienstliche Kompetenz wird nicht durch theoretische Unterweisung vermittelt, sondern durch Tun. Tun setzt aber Kompetenz voraus, allerdings ist diese wiederum nur durch Tun zu erwerben.“<sup>896</sup>

Schulgottesdienste verstehen sie im Sinne geistlicher Übungen, es werde etwas getestet, Formen des Gebets würden ausprobiert und Erfahrungen mit rituellen Wiederholungen gesammelt. Diese Übungen könnten im und als gemeinsamer Gottesdienst stattfinden. Als wichtig erachten sie die Einübung von Schweigen, von Singen, in den Umgang mit dem eigenen Körper, in das eigene Sprechen und in den Ritus.<sup>897</sup>

---

<sup>891</sup> Vgl. pars pro toto:

- Gröpl, Josef/ Maurer, Konrad, *Ökumenische Schulgottesdienste. Werkbuch mit Modellen*, Kevelaer 2002.
- Herzog, Susanne (Hg.), *Manchmal feiern wir mitten im Tag*. Schul- und Schülergottesdienste Sekundarstufe I (Klasse 5-10), Ostfildern<sup>2</sup>1995.
- Karsch, Manfred/ Rasch, Christian, *Schulgottesdienste*, Göttingen 2006.
- Rasche, Klemens, *Der Sehnsucht nach Leben trauen*. Ökumenische Schulgottesdienste für die Sekundarstufen, Kevelaer 2000.

<sup>892</sup> Vgl. pars pro toto:

- Hummelsheim, Annette, *Eine Bibelnacht* zum Thema ‚Psalmen in der Berufsschule, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 144-150.
- Schulz, Harald, *Morgenbesinnung im Advent*, in: Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), *Huch, was machen die denn da!* Projekt Schulpastoral an Hauptschulen und Beruflichen Schulen 2000/2003 - Dokumentation und Ergebnisse, Rottenburg/Stuttgart 2004, 35-37.

<sup>893</sup> Kranemann, Benedikt, *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern*, in: Sternberg, Thomas/ Thaurer, Florentine (Hg.), *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern*. Zum Problem der Gruppen- und Schulgottesdienste, Münster 1992, 1-13, hier: 5.

<sup>894</sup> Ebd. 9.

<sup>895</sup> Vgl. Mertes, Klaus/ Packmohr-Herzig, Stefanie, *Vom Ende des Vielredens und Vielwissens*. Gedanken zur Schulseelsorge, in: Blum, Matthias (Hg.), *Die Kunst der Glaubensvermittlung*, Berlin 2002, 253-274, hier: 266.

<sup>896</sup> Ebd. 266f.

<sup>897</sup> Vgl. ebd. 267f.

Zur Einübung des Schweigens bzw. der Stille und zu Körperübungen vgl. pars pro toto auch: Bußmann, Gabriele/ Eggersmann-Büning, Marietheres, *Kreative Unterbrechung II*. Praktische Anregungen und Zumutungen für die Kunst, die Gunst des Augenblicks zu nutzen, hrsg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster, Münster 2005, 70-149.

Franz Keil schreibt als Einleitung in ein Buch mit Modellen für Schulgottesdienste:

„Es wäre schön, wenn die Autorinnen und Autoren mit ihren Modellen bisher Unentschlossene motivieren könnten, auch einmal mit Schülerinnen und Schülern [...] Gottesdienst zu feiern, nicht weil die Schulgesetze verschiedener Bundesländer uns dies einräumen, sondern vielmehr, weil der Schul- und Schülergottesdienst eine ganz wichtige Ergänzung zum Schulalltag darstellt, um die Schulgemeinschaft vor Ort zu vertiefen, und weil die Gottesdienste einen wesentlichen Bestandteil der Seelsorge an Schulen vor Ort bilden, um das Leben der Schülerinnen und Schüler vor Gott zu tragen.“<sup>898</sup>

Gabriele Bußmann und Marietheres Eggersmann-Büning aus der Abteilung Schulpastoral des Bistums Münster wenden sich mit folgenden Worten an die Schulseelsorger:

„Wir möchten Sie durchaus ermutigen, mit den Mitteln, die Sie zur Verfügung haben (und seien sie noch so bescheiden) Gottesdienst zu feiern: klein - konkret - klar - und mit Herz und Verstand vorbereitet.“<sup>899</sup>

Von positiven Erfahrungen mit Schulgottesdiensten berichtet Johannes Gröger:

„Der Gottesdienst ist der zentrale Ort, wo die Schüler und Kollegen ihre Lebensfragen und Lebenssorgen artikulieren, um sie in den Aussagen des Evangeliums zu spiegeln. Hier wird erfahrbar, dass Gott jeden Menschen so wie er ist vorbehaltlos annimmt, und ihn so machen möchte, wie es Gottes Berufung und Auserwählung entspricht. So bedeutet die Eucharistiefeier eine Danksagung für ein Leben, in dem wir uns nicht alleine auf dem Weg befinden, sondern Gott an unserer Seite wissen.

[...]

Ziel der Gottesdienstvorbereitung ist es möglichst viele Schüler mit ihren unterschiedlichsten und zahlreichen Charismen einzubinden. Für mich verbinden sich dabei zwei Perspektiven mit dem Begriff des Charismas: Es ist eine Gabe der göttlichen Gnade – nicht also die Fähigkeit, deren sich der Mensch in selbstmächtigem Stolz rühmen könnte (auch wenn dies Schüler sicherlich anders interpretieren würden); und es ist ein Dienst, der um der anderen willen wahrgenommen wird. Vor diesem Hintergrund beginnt die Gottesdienstvorbereitung für mich schon lange vor der eigentlichen Vorbereitung: Indem ich mit wachen und offenen Augen wahrnehme, mit welchen Fähigkeiten (Charismen) meine Schüler ausgestattet sind. Dies vereinfacht dann die - sofern später - notwendige Motivation der Schüler, sie mit ihrer eigenen Vielfalt der Gnadengaben einzubinden.“<sup>900</sup>

*Fazit:* Der zu entwickelnde mystagogische Ansatz von Schulpastoral greift die Motivation zur Feier von Gottesdiensten im Bereich der Schule auf. Die liturgische Mystagogie bietet Hilfen für den liturgischen Kompetenzgewinn der am Schulgeschehen Beteiligten an, damit Schulgottesdienste Orte der Erfahrung Gottes werden können. Zugleich leistet die transzendente Mystagogie einen Beitrag zur Förderung einer Identifikation der am Schulgeschehen Beteiligten mit dem christlichen Gottesbild.

---

<sup>898</sup> Keil, Franz, *Schülergottesdienste – ein Hobby?*, in: Herzog, Susanne (Hg.), *Manchmal feiern wir mitten im Tag. Schul- und Schülergottesdienste Sekundarstufe I (Klasse 5-10)*, Ostfildern <sup>2</sup>1995, 11-13, hier: 12f.

<sup>899</sup> Bußmann/ Eggersmann-Büning, *Kreative Unterbrechung II* 155.

<sup>900</sup> Gröger, *Schulseelsorge im „vor-katechetischen Spannungsfeld“ des Schulalltags* 193-195.

### 3.2.3.4 *Verwirklichung des Kriteriums # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit*

Schulpastoral wird durchweg als ein Dienst der Kirche verstanden.<sup>901</sup> Eine Hinführung zur Kirchlichkeit wird nur insofern thematisiert, als das Ziel der Gewinnung neuer Mitglieder sowohl aufgrund der Bedingungen der Schulpastoral an staatlichen Schulen<sup>902</sup> als auch hinsichtlich schulpastoralen Handelns an katholischen Schulen abgelehnt wird.<sup>903</sup>

Ottmar Fuchs' Verständnis von Nachhaltigkeit bei kirchlichen Verbänden spiegelt zugleich seine Sicht für Kirche insgesamt.

„Die ‚Nachhaltigkeit‘ der kirchlichen Verbände liegt nicht allein in ihrer institutionellen und mitgliederbezogenen Kontinuität, sondern auch darin, wie Schüler und Schülerinnen, die sich dem Verband nie angeschlossen haben, einmal davon erzählen können, wie sie gleichaltrige und ältere Mitschüler und Mitschülerinnen bzw. erwachsene Menschen aus dem Verband in bester Erinnerung haben. Nicht nur das dauerhaft kontinuierliche, sondern auch das von außen gesehene ‚Flüchtige‘ geht bei den Menschen nicht verloren, auch wenn man davon nichts mehr erfährt [...].“<sup>904</sup>

So richtig diese hoffnungsvolle Aussage auch ist, so bleibt dennoch die Frage bestehen, wie kirchliche Verbände und eben auch Kirche ihrem Auftrag ohne Gewinnung neuer Mitglieder gerecht werden können und wie dann die Hoffnung von Gabriele Rüttiger Realität werden kann, dass die am Schulgeschehen Beteiligten Kirche in der Schulpastoral neu erfahren und positiv besetzen.<sup>905</sup>

*Fazit:* Die vorliegende Arbeit nimmt die Hoffnung von Gabriele Rüttiger auf und entwickelt Möglichkeiten einer Hinführung zur Kirche.

### 3.2.3.5 *Verwirklichung der Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen*

Das Thema ‚Schulpastoral an katholischen Schulen‘ wird in der Literatur vernachlässigt und eher kurz abgehandelt. So versteht bspw. Gabriele Rüttiger ihrer eigenen Antworten als ‚eher blitzlichtartig‘ und als Anregungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Schulpastoral an katholischen Schulen habe ihres Erachtens die Möglichkeit, an der konkreten Profilbildung einer Schule mitzuwirken, einen Beitrag zur Verlebendigung des Schullebens zu leisten und spirituelle Veranstaltungen anzubieten. Angesichts der Reduktion der ethisch-religiösen Bildung im staatlichen Schulwesen könne Schulpastoral an katholischen Schulen einen Ausgleich zu dieser Entwicklung schaffen und Sorge dafür tragen, dass die katholische Schule ihrem Heilsauftrag nachkomme. Zudem könne schulpastorales Engage-

---

<sup>901</sup> Vgl. pars pro toto:

➤ Vgl. Fuchs, Ottmar, *Die Identität der Schulpastoral* im Spannungsfeld von staatlicher Bildung, kirchlicher Mission und solidarischer Gesellschaft, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 10-29, hier: 17.

➤ Vgl. Schmitz, *Was macht die Kirche in der Schule?* 55.

➤ Vgl. Bitter, *Schulseelsorge: Unterschiedliche Konzeptionen* 70.

<sup>902</sup> Vgl. Fuchs, *Die Identität der Schulpastoral* 17f.

<sup>903</sup> Vgl. Kollig, Manfred, *Zur Schulpastoral an Schulen in kirchlicher Trägerschaft*, in: *KatBl* 113 (1988), 792-799, hier: 793.

<sup>904</sup> Fuchs, *Die Identität der Schulpastoral* 29.

<sup>905</sup> Vgl. Rüttiger, Gabriele, *Schulpastoral an kirchlichen Schulen: Christsein leben und erleben*, in: Jung, Martina/ Kittel, Joachim (Hg.), *Schulpastoral konkret. Eine jugendverbandliche Perspektive*, Düsseldorf 2004, 35-50, hier: 48.



ment in einer kirchlichen Schule an das eigene Christsein und die in der Firmung übernommene Mitverantwortung für die Ausbreitung des Reiches Gottes erinnern, Möglichkeiten des gelebten Christseins neu eröffnen oder auch einen neuen Zugang zum christlich gelebten Glauben ermöglichen. Des Weiteren könne Schulpastoral an katholischen Schulen einen Beitrag zur Beheimatung im eigenen Glauben bieten und Vernetzungen zu kirchlichen Institutionen herstellen.<sup>906</sup> Manfred Kollig sieht die schulpastorale Chance an katholischen Gymnasien u. a. darin, dass es mit den meisten am Schulgeschehen Beteiligten möglich sei, über die christliche Botschaft ins Gespräch zu kommen.<sup>907</sup> Diese könne dabei „als Grundlage für die Lösung eines Problems; als Anfrage an bestehende Strukturen, Verhaltensformen und Lösungsmodelle; als Bestärkung oder Ermutigung, als Zeugnis von der Nähe unseres Gottes auch zur innerschulischen Welt“<sup>908</sup> verstanden werden. Schulpastoral an kirchlichen Schulen möchte M. Kollig so anlegen, „daß möglichst viele in ihr einen Platz finden: im sozial-caritativen und/oder im wissenschaftlichen, im gottesdienstlichen und/oder im organisatorisch-praktischen Bereich ... als Frager, Kritiker, Zeuge und Tatkräftige.“<sup>909</sup>

In seiner Funktion als Leiter der Abteilung Schulpastoral im Bistum Münster schreibt er:

„In den Schulen in kirchlicher Trägerschaft möchten wir durch unseren Dienst das eigene Profil dieser Schulen mitprägen und so dazu beitragen, dass sie durch ihr Schulleben, im Unterricht und in außerunterrichtlichen Angeboten, Kirche als das Volk Gottes auf dem Weg darstellen und bilden.“<sup>910</sup>

Ähnlich sieht Achim Linsen die Unterstützung, Vertiefung und Ergänzung der Anliegen der Schule und ihrer Lebensqualität als entscheidenden Beitrag der Schulseelsorge zum Profil einer katholischen Schule.<sup>911</sup> Zudem werden Projekte wie ERE<sup>912</sup> an katholischen Schulen eher möglich sein.

*Fazit:* Die vorliegende Arbeit sieht es als Desiderat an, die vorhandenen Anstöße zu einer Schulpastoral an katholischen Schulen aufzugreifen und die Chancen und Aufgaben schulpastoralen Engagements an kirchlichen Schulen näher in den Blick zu nehmen.

---

<sup>906</sup> Vgl. ebd. 45-49.

<sup>907</sup> Vgl. Kollig, Manfred, *Zur Schulpastoral an Schulen in kirchlicher Trägerschaft* 794.

<sup>908</sup> Ebd. 794.

<sup>909</sup> Ebd. 796.

<sup>910</sup> Kollig, Manfred, *Aufgabenbeschreibung der Abteilung Schulpastoral im Bistum Münster*, in: [http://www.bistummuenster.de/index.php?cat\\_id=1063](http://www.bistummuenster.de/index.php?cat_id=1063) (24.11.2008). Kollig ist seit 2006 Leiter der Abteilung Schulpastoral.

<sup>911</sup> Vgl. Linsen, Achim, *Der Beitrag der Schulseelsorge zum Profil einer katholischen Schule in freier Trägerschaft*, in: *engagement* 1 (1999), 43-52, hier: 47.

<sup>912</sup> Vgl. Abschnitt 3.2.3.2 ‚Allgemeine Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung‘.

### **3.3 Fazit und Ausblick im Blick auf die kritische Analyse schulpastoraler Ansätze**

Die kritische Analyse schulpastoraler Ansätze erfolgte in zwei Schritten.

Zunächst wurden ausgewählte Ansätze hinsichtlich des entwickelten Kriterienkatalogs untersucht:

- Kriterium # 1: Identitätsfindung
- Kriterium # 2: Wertevermittlung
- Kriterium # 3: Humanisierung der Lebenswelt Schule
- Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung
- Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit
- Zusatzperspektive: Schulpastoral an katholischen Schulen

Es zeigte sich, dass die ersten drei Kriterien insgesamt umfassend in den schulpastoralen Entwürfen verwirklicht worden sind. Defizite wurden bei den Kriterien # 4 und # 5 sowie bei der Zusatzperspektive ‚Schulpastoral an katholischen Schulen‘ deutlich.

In einem zweiten Schritt wurde zum einen die umfassende Verwirklichung der ersten drei Kriterien auch in weiteren schulpastoralen Publikationen aufgezeigt, zum anderen wurde deutlich, dass auch in diesen Veröffentlichungen hinsichtlich der Defizite bei den Kriterien # 4 und # 5 sowie bei der Zusatzperspektive Fragen offen geblieben sind. Diese werden im fünften und sechsten Kapitel der vorliegenden Arbeit behandelt.

Da eine mystagogische Schulpastoral wie jede Pastoral sich an den Menschen in seiner jeweiligen Situation wenden muss, wirft das folgende vierte Kapitel vor der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral zunächst einen Blick auf die gesellschaftlichen und psychischen Voraussetzungen der am Schulgeschehen Beteiligten und ihre Erwartungen.

## **4 Womit Schulpastoral rechnen muss. Ein Blick auf gesellschaftliche Vorgaben, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten**

### **4.1 Leitendes Interesse**

Eine mystagogische Schulpastoral, die Menschen zur Erfahrung Gottes und zu einer persönlichen Gottesbeziehung sowie zur Kirchlichkeit hinführen möchte, findet ihren Ausgangspunkt in der konkreten Lebenssituation und dem gesellschaftlich-sozialen Umfeld der am Schulgeschehen Beteiligten. Sie nimmt damit das Postulat Johannes Paul II. auf, den Menschen zum Weg der Kirche zu machen.

„Dieser Mensch ist der Weg der Kirche, der in gewisser Weise an der Basis all jener Wege verläuft, auf denen die Kirche wandert; denn der Mensch - und zwar jeder Mensch ohne jede Ausnahme - ist von Christus erlöst worden. Christus ist mit jedem Menschen, ohne Ausnahme, in irgendeiner Weise verbunden, auch wenn sich der Mensch dessen nicht bewußt ist: ‚Christus, der für alle gestorben und auferstanden ist, schenkt dem Menschen‘ - jedem einzelnen und allen zusammen - ‚fortwährend Licht und Kraft durch seinen Geist, damit er seiner höchsten Berufung entsprechen kann‘. Da also der Mensch der Weg der Kirche ist, der Weg ihres täglichen Lebens und Erlebens, ihrer Aufgaben und Mühen, *muß sich die Kirche unserer Zeit immer wieder neu die »Situation« des Menschen bewußt machen*. Sie muß seine Möglichkeiten kennen, die eine immer neue Richtung nehmen und so zu Tage treten; zugleich aber muß die Kirche die Bedrohungen kennen, die über dem Menschen hängen. Sie muß sich all dessen bewußt sein, was offenkundig dem Bemühen entgegensteht, das Leben der Menschen »immer humaner zu gestalten«, damit alle Bereiche dieses Lebens der wahren Würde des Menschen entsprechen. Mit einem Wort: die Kirche muß alles kennen, was diesem Prozeß entgegensteht.“<sup>913</sup>

Es gibt eine Vielzahl soziologischer Untersuchungen, die Hinweise zur konkreten Lebenssituation und dem gesellschaftlich-sozialen Umfeld derjenigen bieten, die als Schüler an der Schule lernen, die als Lehrer oder andere Angestellte an der Schule arbeiten oder die als Eltern entscheidenden Einfluss auf ihre Kinder haben und auch das Schulleben beeinflussen. Hinzu kommen Studien, die sich mit der Entwicklung von Werten beschäftigen und Untersuchungen, die die religiöse Sozialisation und Fragen verschiedener Zielgruppen in den Blick nehmen.

Da eine Analyse und Beschreibung des Forschungsstandes in diesem Bereich den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem übersteigen würde, ist die Intention dieses Kapitels knapper zu fassen.

Es geht *nicht* um eine differenzierte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Forschungsprojekten und *erst recht nicht* um eine (ausführliche) Diskussion der verschiedenen Forschungsmethoden und den hierzu vorliegenden kritischen Stellungnahmen.

Vielmehr geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass in den verschiedensten Forschungsprojekten *Hinweise* zu finden sind, womit Schulpastoral in ihrem konkreten Vollzug rechnen muss und worauf ein mystagogischer Ansatz Antwortmöglichkeiten anbieten können sollte.

Besondere Herausforderungen stellen die gesellschaftlichen Vorgaben sowie die lebensgeschichtlichen Aufgaben, die Wertvorstellungen, die Gottesbilder und die Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten dar.

---

<sup>913</sup> Johannes Paul II, *Redemptor Hominis*, # 14, in: [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis\\_ge.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis_ge.html) (27.07.2009) (Hervorhebung von cr).

Auch wenn Schulpastoral sich an alle am Schulgeschehen Beteiligten wendet, legt die vorliegende Arbeit einen deutlichen Schwerpunkt auf die Schüler und Schülerinnen. Diese Vorgehensweise legt sich bei aller Notwendigkeit der Berücksichtigung der Lehrer und Eltern nahe, weil letztlich die Schüler im Mittelpunkt des Systems Schule und in einer Vielzahl von Gesprächen stehen. Zudem liegt der gegenwärtige Forschungsschwerpunkt auf dieser Zielgruppe.

## **4.2 Gesellschaftliche Vorgaben**

Unsere Gesellschaft ist – wie schon in Abschnitt 3.1.3.2.1 angedeutet - durch eine große Pluralität und eine daraus resultierende Vielfalt von Wahlmöglichkeiten charakterisiert. Um einen vertieften Einblick in die gesellschaftlichen Vorgaben zu erhalten, werden *pars pro toto* im Folgenden in einem *ersten Schritt* einige Charakteristika der Postmoderne im Hinblick auf den Lebenszyklus skizziert. Ziel dieser Ausführungen ist nicht eine grundlegende Diskussion der Postmoderne, sondern ein Einblick in diese wichtige zeitgeschichtliche Strömung zur Vorbereitung der Auseinandersetzung mit den lebensgeschichtlichen Aufgaben der am Schulgeschehen Beteiligten in Abschnitt 4.3 sowie mit ihren Gottesbildern (4.4.3), ihrer Kirchlichkeit (4.4.4) und ihren Wertvorstellungen (4.4.5).

Weitere wichtige Hinweise zu den gesellschaftlichen Vorgaben bietet in einem *zweiten Schritt* die Skizze ausgewählter Aspekte der Sinus-Milieus im Hinblick auf ihre Relevanz für die am Schulgeschehen Beteiligten.

### **4.2.1 Aspekte der Postmoderne im Hinblick auf den Lebenszyklus**

#### **4.2.1.1 Philosophische Überlegungen**

Die Postmoderne – so die Enzyklopädie ‚Brockhaus‘ - „steht für eine Vielfalt von Konzeptionen, die sämtlich eine Relativierung überkommener Wertmaßstäbe spiegeln. Der entscheidende Unterschied zur klassischen Moderne besteht einerseits in der Ablehnung ihrer Forderung nach ständiger Neuerung, andererseits in einem neuen Interesse für Tradition und Geschichte.“<sup>914</sup>

Wolfgang Welsch sieht Postmodernes da vorliegen, „wo ein grundsätzlicher Pluralismus von Sprachen, Modellen, Verfahrensweisen praktiziert wird, und zwar nicht bloß in verschiedenen Werken nebeneinander, sondern in ein und demselben Werk, also interferentiell.“<sup>915</sup>

Dem strengen normativen Druck der Hochmoderne mit ihrem Anspruch ausschließlicher Gültigkeit werde – so Gerhard Mertens – eine unverkrampfte Grenzüberschreitung und Kombinatorik gegenübergestellt.<sup>916</sup>

Ein Beispiel sieht G. Mertens im äußeren Erscheinungsbild postmoderner Menschen.

---

<sup>914</sup> Der Brockhaus, Art. „Postmoderne“, in: Der Brockhaus: in 15 Bänden. Permanent aktualisierte Online-Auflage, Leipzig/Mannheim 2002-2007 (www.brockhaus.de (28.06.2007)).

<sup>915</sup> Welsch, Wolfgang, *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin <sup>6</sup>2002, 16f.

<sup>916</sup> Vgl. Mertens, Gerhard, *Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven*, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991), 23-44, hier: 25f.

„Fast fällt es uns schon nicht mehr auf, daß die Uniformität der Mode durchbrochen, ihr Diktat veraltet ist. Der Jugendliche mit den eingerissenen Jeans und den lässigen Turnschuhen trägt Weste und Krawatte, dazu eine smarte 50er-Jahre-Frisur. Er ist erfinderisch. Die Kombination von scheinbar Disparatem war sein Bestreben. So ist er der gekonnte Darsteller auf der Bühne einer ausdifferenzierten Welt, die nicht mehr die einlinige Identifikation gestattet, sondern eine offene, oszillierende Identität verlangt.“<sup>917</sup>

Eine ähnliche Haltung beobachtet G. Mertens in der postmodernen Kommunikation, die auch durch Oszillieren gekennzeichnet sei.

„Die Kommunikationsstruktur wird schillernd bis hin zur vermeintlichen Unverbindlichkeit. Es kommt zu einem eigenartigen Gleiten zwischen den Standpunkten, gerade auch solchen von unterschiedlicher, ja einander widersprechender Provenienz. Technisch-rationale und vorindustriell-mythische, konservative und gesellschaftskritisch-progressive, streng säkulare und mystisch-religiöse Aspekte ergeben ein vom Individuum lose geknüpft Geflecht, zwischen dessen heterogenen Strängen hin- und hergependelt wird. Das Schlimmste wäre die Festlegung auf nur einen Aspekt, der Dogmatismus. Einem etwaigen Hinweis auf Widersprüche und Unvereinbarkeiten folgt nur das ‚ich meine aber‘, ‚aus meiner Sicht‘. Man will dem lästigen Durchbuchstabieren ausweichen. Man ist theoriemüde. Eine Lösung, ein Vergleich ist doch nicht erreichbar. Viele Standpunkte sind denkbar, wenngleich unvereinbar. Die komplexe Wirklichkeit bleibt unüberschaubar und am wenigsten noch durch Theoriegebäude einzufangen. So reicht es dem Einzelnen, sich in einem aus individueller Erfahrung erwachsenen Konglomerat von Teilaspekten vorsichtig pendelnd bewegen zu können. Argumentativer Ernst wird deshalb mit ironischem Abwimmeln beantwortet.“<sup>918</sup>

Hinter dieser postmodernen Sichtweise steht vermutlich - so G. Mertens - ein aufgrund von Enttäuschungen tiefsitzender Zweifel an der sozialtechnischen Machbarkeit der Welt, der zu einer Verweigerungshaltung gegenüber der Hoffnung auf rational konzipierte Konzepte und deren Trägern führt. Bedeutsamer scheint vorwiegend der Nahbereich individueller Interessen.<sup>919</sup>

Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Postmoderne kommt David Little, der herausarbeitet, dass postmodernes Denken allen vereinheitlichenden Theorien und Lehrmeinungen argwöhnisch gegenübersteht und allgemeingültige Vorstellungen als suspekt erachtet.<sup>920</sup>

„Wird der Postmodernist mit solchen Dingen konfrontiert, besteht seine erste Reaktion darin, sie in ihre Bestandteile zu ‚zerlegen‘, die, wie er meint, typischerweise in Konflikt zueinander stehen. Für einen Postmodernisten besteht das große Problem der vereinheitlichenden Theorien, Ideologien und allgemein akzeptierten Gedanken darin, dass sich hinter ihnen eine Vielzahl von Spannungen und Konflikten verbirgt, die alle nur unterdrückt werden, weil man in ihnen nichts anderes als die reibungslos ineinander greifenden Teile eines harmonischen Ganzen sieht.“<sup>921</sup>

Der Postmodernist sei dagegen überzeugt, „dass jede angebliche ‚Ordnung‘, ‚Harmonie‘ oder ‚Einheit‘ in Wirklichkeit das Produkt von Macht und Herrschaft ist und nicht etwa der Beweis für einen inneren, rationalen und moralischen Zusammenhalt.“<sup>922</sup>

In der Postmoderne treten an die Stelle der (umfassenden) Großerzählungen viele Geschichten. Sie ist eine durch Flexibilität, Pluriformität und schnelllebige Vergänglichkeit gekennzeichnete Zeit. Sämtliche Versuche einer umfassenden Beschreibung oder gar Erklärung der Gesellschaft, Geschichte, menschlichen Verhaltens oder des Lebenssinnes

---

<sup>917</sup> Mertens, *Auf dem Weg in die Postmoderne* 23.

<sup>918</sup> Ebd. 24.

<sup>919</sup> Vgl. ebd. 24.

<sup>920</sup> Vgl. Little, David, *Kultur, Religion und nationale Identität in einer postmodernen Welt*, in: *Gewissen und Freiheit* 62 (2006), 36-60, hier: 27.

<sup>921</sup> Little, *Kultur, Religion und nationale Identität* 37.

<sup>922</sup> Ebd. 37.

scheinen in sich zusammengebrochen zu sein. Zudem fehlt es an Deutungen oder gar Systemen, die zu einem Zusammenhalt der zunehmenden Vielfalt menschlicher Erfahrungen beitragen könnten.<sup>923</sup> Eine Folge der postmodernen Lebensweise für die Religion besteht nach Rik Torfs in ihrer Wandlung zu einer Konzeptreligion.

„Religion wird zum Konzept, zu einer Idee, für deren Gestalt Faktoren außerhalb des religiösen Lebens keine Rolle spielen. So gesehen wird die Vorstellung der *Offenbarung* sinnlos. Dem Menschen kann nichts *offenbart* werden, was nicht schon Bestandteil seiner eigenen Schöpfung und Vorstellung ist. Religion ist nicht das Ergebnis von Gottes Offenbarung, sondern sie ist das, was der Mensch als Religion definiert.“<sup>924</sup>

Die obigen Hinweise deuten auf Konsequenzen für das christliche, auf Offenbarung beruhende Gottesbild hin. Die Skepsis gegenüber einer Bindung an Überzeugungen oder gar Institutionen wird ebenso Auswirkungen auf die Kirchlichkeit wie auf die Wertvorstellungen haben.

Die vorliegende Arbeit sieht in der Postmoderne und ihrer „radikale[n] Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften“<sup>925</sup> eine Vorgabe unserer Zeit, die zweifelsohne nicht wenigen Seelsorgern, Lehrern oder in der Jugendarbeit Tätigen Schwierigkeiten bereitet. Gleichwohl gilt es, die Herausforderungen der Postmoderne als „Zeichen der Zeit“<sup>926</sup> anzunehmen und hoffnungsvoll nach Möglichkeiten zu suchen, den Menschen zu helfen, ihr Leben im Licht des Evangeliums zu deuten.<sup>927</sup>

Notwendig scheint hierzu *erstens* ein vorurteilsfreies, differenziertes Wahrnehmen der Postmoderne und *zweitens* das Aufbauen einer positiven Einstellung zur Pluralität. Da diese beiden Forderungen nicht unstrittig sein dürften, bedürfen sie im Folgenden einer kurzen Erläuterung.

Wolfgang Welsch unterscheidet überzeugend zwischen einem diffusen und einem präzisen Postmodernismus. Ersterer sei ein „Postmodernismus der Beliebigkeit, des Potpourri und der Abweichung um jeden (eigentlich um keinen) Preis“ und erfreue sich gegenwärtig großer Beliebtheit und Verbreitung.<sup>928</sup> Letzterer sei „der veritable und effiziente Postmodernismus“, der für eine wirkliche Pluralität eintrete.<sup>929</sup>

„Statt die Vielheit durch Mischmasch zu vergleichgültigen, potenziert er sie durch Zuschärfung. [...] Dieser Postmodernismus ist in Wahrheit weder irrational (wenn schon wäre er als hyper-rational zu bezeichnen) noch huldigt er einem ‚anything goes‘, sondern beachtet die Unterschiede des Gutgehens, Danebengehens und Zugrundegehens ganz genau.“<sup>930</sup>

Bei aller Betonung der Vielheit als Korrektiv zu Totalisierungen<sup>931</sup> sieht W. Welsch auch die Bedeutung der Einheit, die er zum einen auf der Vielheit beruhen sieht und die zum

---

<sup>923</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion* 11.

Vgl. auch Welsch, *Unsere postmoderne Moderne* XVII.

<sup>924</sup> Torfs, Rik, *Religiöse Identität im Europa der Postmoderne* - aktuelle Trends, in: *Gewissen und Freiheit* 62 (2006), 86-98, hier: 93f.

<sup>925</sup> Mertens, *Auf dem Weg in die Postmoderne* 4.

<sup>926</sup> GS 4.

<sup>927</sup> Vgl. ebd.

<sup>928</sup> Vgl. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne* 2, Zitat ebd.

<sup>929</sup> Vgl. ebd. 3, Zitat ebd.

<sup>930</sup> Ebd. 3.

<sup>931</sup> So betont W. Welsch in der Auseinandersetzung mit dem technologischen Zeitalter: „Wenn sich der Postmodernismus gegen Totalisierungen aller Art zur Wehr setzt, dann heute gegen die technologische im besonderen.“ (Welsch, *Unsere postmoderne Moderne* 220).

anderen zu einer Überschaubarkeit beitrage, ohne die Vielheit letztlich unwahrnehmbar und unlebbar würde. Pointiert formuliert er: „Einheit gehört zu den Produktions-, Wahrnehmungs- und Realisationsbedingungen von Vielheit.“<sup>932</sup>

Hinsichtlich der Auswirkungen der Postmoderne auf den Lebenszyklus ist Welschs Herausarbeitung eines veränderten Subjektbegriffes von Bedeutung. Angesichts der postmodernen Pluralisierung könne „die absolute Einheit eines Subjektes nur noch um den Preis massiver Ausschlüsse“<sup>933</sup> gelingen. Wahrhaftiger und leistungsfähiger sei vielmehr das schwache Subjekt, in dem die Vielheit zum Tragen komme und so den Subjekten ermögliche, „mehr zu erkennen, weiter zu erfahren, genauer zu berücksichtigen und dann immer noch für andere empfänglich zu sein.“<sup>934</sup> Damit das Subjekt dem postmodernen Anspruch der Vielheitsfähigkeit genügen kann, sei die Einheitsform der transversalen Vernunft notwendig.<sup>935</sup> Im Gegensatz zur philosophischen These, dass die Vernunft eine sei und im Horizont der Vernunft betrachtet alles eins sei, beobachtet W. Welsch, dass die Vernunft – zumal als Rationalität – zunehmend pluralisiert auftrete.<sup>936</sup> Er geht davon aus, „daß kein Weg mehr zur Einheit zurückführt oder daß Einheit der Vernunft fortan nur noch via Entzweiung, Vielheit, Differenz gedacht werden kann.“<sup>937</sup> Angesichts der Vielfalt ihrer Formen müsse die Vernunft nun ihre Einheit in der Ermöglichung von Übergängen zwischen diesen verschiedenen Formen finden. Vernunft sei daher heute das Vermögen der Verbindung und des Überganges zwischen Rationalitätsformen. Im Folgenden unterscheidet W. Welsch im Gegensatz zu oben strikt zwischen Vernunft auf der einen Seite und Verstand bzw. Rationalität auf der anderen Seite.

„Vernunft muß erstens von grundsätzlich anderer Struktur als Verstand sein, darf nicht wiederum eine Art Verstand - bloß unter dem Decknamen Vernunft - darstellen. Nur dann kann Vernunft die jenseits von Verstandesrestriktionen liegenden Aufgaben legitim wahrnehmen. Und zweitens muß Vernunft [...] nicht vom Besitz des Ganzen ausgehen und dekretorisch verfahren, sondern bei den Rationalitätsformen selbst ansetzen und die alte Aufgabe der Überschreitung im neuen Modus von Übergängen wahrnehmen. Solche Übergänge sind etwas anderes als Überblicke. Gerade diese Unterscheidung hält von solcher Vernunft das Missverständnis ihrer als eine Art Super-Verstand fern. Vernunft ist nicht ein begreifendes Vermögen auf höherer oder integraler Ebene gegenüber Verstand. Sie ist auf Totalität zwar bezogen, aber allein im Modus von Verbindungen und Übergängen. Daher - als solcherart in Verbindungen und Übergängen sich vollziehende Vernunft - wird sie hier als ‚*transversale Vernunft*‘ bezeichnet. Diese ist grundlegend unterschieden von allen prinzipialistischen, hierarchischen oder formalen Vernunftskonzeptionen, die allesamt ein Ganzes zu begreifen oder zu strukturieren suchen und darin Vernunft an Verstand assimilieren. *Transversale Vernunft* ist beschränkter und offener zugleich. Sie geht von einer Rationalitätskonfiguration zu einer anderen über, artikuliert Unterscheidungen, knüpft Verbindungen und betreibt Auseinandersetzungen und Veränderungen.“<sup>938</sup>

Eine wesentliche Chance der transversalen Vernunft liegt also darin, verschiedene Rationalitätstypen miteinander zu verbinden und so zu angemessenen Urteilen zu gelangen.

---

<sup>932</sup> Vgl. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne* 60-62, Zitat ebd. 61.

<sup>933</sup> Ebd. 316.

<sup>934</sup> Ebd. 316.

<sup>935</sup> Vgl. ebd. 316f.

<sup>936</sup> Vgl. ebd. 263.

<sup>937</sup> Ebd. 263.

Eine ausführliche argumentative Darlegung findet sich ebd. 263-294.

<sup>938</sup> Welsch, *Unsere postmoderne Moderne* 295f. (Hervorhebung von cr).

Die Postmoderne mit ihrer Pluralität wird – wie oben schon dargelegt – als Vorgabe unserer Zeit verstanden. In Bezug auf W. Welsch ist zu präzisieren, dass diese Vorgabe in der notwendigen „Praxis veritabler Postmodernität“<sup>939</sup> liegt. Diese dispensiert die am Schulgeschehen Beteiligten gerade nicht von „der Pflicht zu eingehender, im besonderen voraussetzungen-bezogener Argumentation“<sup>940</sup>. Wie W. Welsch überzeugend herausarbeitet, meint Pluralität nämlich gerade nicht Selbstbekundungen einzelner Subjekte, die unhinterfragt im Raum stehen bleiben. Vielmehr gäbe es eine fruchtbare Pluralität erst auf der Ebene des Widerstreits von Konzeptionen. Aufgabe der Subjekte sei es daher, „bis in die Dimensionen des Widerstreits sich argumentierend zurückzuarbeiten, anstatt sich in small talk zu ergehen und schon Ping-Pong – den Anfang von Argumentation – für eine Zumutung anzusehen.“<sup>941</sup> Beliebigkeit führe letztlich zur Aufhebung der Pluralität, da eben in Wahrheit nicht alles ginge, „sondern nur einiges geht im Sinne des Gelingens, während anderes bloß ein Stück weit geht und wieder anderes schlicht daneben oder zugrunde geht.“<sup>942</sup>

Die Intention der vorliegenden Arbeit, die Postmoderne und ihren Pluralismus als Vorgabe und Herausforderung zu begreifen, wirft die Frage auf, inwieweit aus pastoraltheologischer Sicht Pluralität als ein Wert zu begreifen ist. Mögliche Perspektiven hierzu werden in Abschnitt 4.2.1.3.1 entwickelt werden. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass diese Frage für den Jenaer Philosophen Wolfgang Welsch eindeutig bejaht werden muss, gilt doch sein Plädoyer für eine veritable Postmoderne gerade der Aufrechterhaltung wirklicher Pluralität. Hinsichtlich einer theologisch fundierten Stellungnahme erscheint eine Beschäftigung mit dem Philosophen Hans Joas unumgänglich, der seine positive Sicht der Pluralität in der Auseinandersetzung mit dem in akademischen und kirchlichen Kreisen einflussreichen Religionswissenschaftler Peter Berger<sup>943</sup> profiliert. Dessen Auffassung, dass Institutionen dann besonders stark seien, wenn sie reflexionsarm seien, und sie umgekehrt durch Spielräume zur Reflexion sowie zur eigenen Infragestellung an Kraft verlören und die Verinnerlichung von Normen und Werte in solchen pluralen Institutionen oberflächlicher sei, weist er als schon seit Jahrzehnten kaum mehr vertretene Auffassung einer ultrakonservativen Institutionentheorie zurück. Vielmehr trage gerade eine kontrollierte Öffnung einer Institution für Diskussionen und Lernprozesse zu ihrer Stabilisierung bei und eine flexible Verinnerlichung von Normen und Werten führe zu einer dynamischen Stabilität. Pluralität begreift Hans Joas demzufolge als Chance und sieht eine Überwindung des Pluralismus als nicht wünschenswert an.<sup>944</sup>

„Man denke an einen Wert wie den der Toleranz oder die Religionsfreiheit als die Freiheit nicht nur für mein Bekenntnis, sondern auch für die Bekenntnisse der anderen, da ich deren authentische, ungezwungene Gläubigkeit will: Ein solcher Wert stellt doch nicht eine schwächere Überzeugung

---

<sup>939</sup> Ebd. 322.

<sup>940</sup> Ebd. 322.

<sup>941</sup> Ebd. 322.

<sup>942</sup> Ebd. 322.

<sup>943</sup> Vgl. zu der hier relevanten Fragestellung pars pro toto: Berger, Peter, *Sehnsucht nach Sinn*. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit, Gütersloh 1999.

<sup>944</sup> Vgl. Joas, Hans, *Braucht der Mensch Religion?* Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz, Freiburg 2004, 32-38.



dar als intolerante Glaubensrichtungen, als sei Toleranz nur die Hinnahme anderer mangels realisierbarer besserer Alternativen wie etwa ihrer Zwangsbekehrung, Ausschaltung oder Vertreibung. Es kann sich gerade um ein intensiv verfochtenes Ethos handeln, was sich auch in der Intoleranz gegenüber den Feinden der Toleranz äußert.<sup>945</sup>

Zudem verweist er auf die Notwendigkeit des Wertpluralismus, da selbst menschliche Werte in demselben Wertesystem so unterschiedlich seien, dass sie miteinander in Konflikt geraten und oft nicht miteinander verträglich seien. Der Traum von einem widerspruchsfreien Wertesystem könne daher leicht zu einem totalitären System degenerieren. Überdies habe sich in den USA eine beachtenswerte Denkrichtung etabliert, die die These vertrete, dass der Pluralismus gerade keine Ursache für die Schwäche religiöser Überzeugungen sei, sondern im Gegenteil geradezu die Erklärung für die anhaltende religiöse Vitalität der USA liefere. Da hier schon immer verschiedene religiöse Überzeugungen und Praktiken miteinander konkurrierten, waren die Kirchen und religiösen Gemeinschaften gezwungen, sich als Anbieter auf einer Art Markt zu behaupten, an dem Menschen Religiosität nachfragen.

Einen Grund für die religiöse Vielfalt und die daraus resultierende Vitalität in den USA sieht Hans Joas ferner darin, dass in den Vereinigten Staaten der religiöse Pluralismus ein so vielfältig kulturell und institutionell abgesicherter Wert ist, dass Monopolisierungstendenzen nicht zum Zuge kommen.<sup>946</sup>

Auch wenn dieses Modell nur bedingt auf Europa übertragbar ist, bleibt die entscheidende Einsicht, dass Pluralität auch in religiöser Hinsicht nicht gefürchtet werden muss, sondern vielmehr einen vitalen Aspekt für das religiöse Leben haben kann.

#### **4.2.1.2 Biographische Überlegungen**

Nach den obigen Überlegungen zur Postmoderne und der mit ihr verbundenen Pluralität werden nun die Beeinflussung der menschliche Biographie durch die Postmoderne in den Blick genommen.

Friedrich Schweitzer kommt das Verdienst zu, eine Sensibilität für ihre erheblichen, auch die religiöse Entwicklung betreffenden Auswirkungen auf den Lebenslauf geweckt zu haben.<sup>947</sup>

Er beobachtet eine zunehmende Vielgestaltigkeit der Verläufe des individuellen Lebens, für die der Einzelne selbst verantwortlich ist. Sein Lebensprojekt könne insofern als religiös bezeichnet werden, als es auf einem (absoluten) Sinn bzw. Wert aufbaue, nach dem der einzelne und die anderen dieses Leben beurteilen. Aufgrund der vielgestaltigen religiösen Orientierungen und Werte steht der einzelne vor der Herausforderung, in dieser pluralen Situation einen eigenen Glauben zu finden und zu leben. Weil der menschliche Lebenszyk-

---

<sup>945</sup> Joas, *Braucht der Mensch Religion?* 38.

<sup>946</sup> Vgl. ebd. 38-42.

Wie das Beispiel der neuen Bundesländer zeigt, kann die Nachfrage allerdings auch sehr gering sein. Eine Erklärung für die religiöse Erschlaffung in Ostdeutschland sieht Hans Joas in einer geringen Attraktivität der Anbieter und einer echten Abnahme der Nachfrage, die in dieser Form historisch neu und unerwartet sei (vgl. ebd.).

<sup>947</sup> Daher beziehe ich mich im Folgenden auf sein Buch *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie* (Gütersloh 2003).

lus ins Fließen geraten ist, ist auch die Suche nach einem überzeugenden Glauben ein lebenslanges Projekt geworden.<sup>948</sup>

Die postmodernen Herausforderungen bestehen somit darin, „mit einem Lebenszyklus zurechtzukommen, der sich als permanente Baustelle darstellt, mit konkurrierenden Bauplänen im Überfluss und ohne klare Kriterien, um eine Wahl zwischen ihnen zu treffen.“<sup>949</sup>

Im Folgenden werden einige Charakteristika des postmodernen Lebenszyklus dargestellt. Dabei klammere ich soweit wie möglich die lebensgeschichtlichen Herausforderungen aus und stelle sie in Abschnitt 4.3 zusammenhängend dar.

Schon im Kindergartenalter wird den Kindern deutlich, dass das von den Eltern Erlernte auch anders gesehen werden kann. Aufgrund von Scheidungen kann es schon im ersten Lebensjahrzehnt zu einem (mehrfachen) Wechsel der primären, auch für die religiöse Erziehung wichtigen Bezugspersonen kommen, die daraus wachsende Zahl postfamilialer Familien hinterfragt das herkömmliche Bild der Kindheit als sicheren Anfang des Lebenszyklus. Hinsichtlich einer religiösen Erziehung konkurrieren zwei entgegengesetzte Sichtweisen. Einer positiven Sichtweise der religiösen Vielfalt in der Kindheit als Voraussetzung für Toleranz und Offenheit hinsichtlich anderer Religionen steht die Sorge gegenüber, dass die Möglichkeit fehle, ein festes Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und zu einer Glaubensstradition zu entwickeln. Vielfach entscheiden sich Eltern dafür, dem Kind die Entscheidung für seine religiöse Überzeugung und Praxis zu überlassen. Religion wird zudem anscheinend oft als eine so private und intime Angelegenheit empfunden, dass sie nicht einmal in der Familie thematisiert wird. Besonders schwierig stellt sich die Situation in religionsverschiedenen Ehen dar. Gerade wenn beide Eltern gläubig sind, bevorzugen sie zur Konfliktvermeidung ein auf religiös neutralen Grundlagen beruhendes Familienleben, so dass alle religiösen Entscheidungen zur Privatangelegenheit der Familienmitglieder werden.<sup>950</sup>

Die Postmoderne hinterfragt das moderne Verständnis des Jugendalters als nicht mehr Kind-, aber auch noch nicht Erwachsensein. Ein Indikator für umwälzende Veränderungen ist im Berufsleben zu finden. Die moderne Vorstellung des Jugendalters als Vorbereitung auf eine bestimmte Form der Arbeit im Erwachsenenalter wird durch die Jugendarbeitslosigkeit und das für anspruchsvolle Tätigkeiten notwendige lebenslange Lernen in Frage gestellt.

Klassische Grenzziehungen zwischen dem Jugend- und Erwachsenenalter verlieren an Kontur. So kann das Jugendalter nicht mehr als die eine Zeit des Lernens im Leben bezeichnet werden. Zudem werden vermehrt bisher den Erwachsenen vorbehalten Verhal-

---

<sup>948</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 26-28.

Friedrich Schweitzer formuliert pointiert: „Die Anforderungen des postmodernen Lebenszyklus bleiben gegenwärtig und fordern uns immer wieder aufs Neue heraus: Was bedeutet es, ein christliches Leben in einer Gesellschaft zu leben, die einem beständig suggeriert, dass ein solches Leben nur eine von vielen möglichen Optionen ist? Und wie begreife ich meinen Glauben, wenn ich mir all der Optionen bewusst bin? Dies ist *die Herausforderung, an einem Glauben auch angesichts vieler anderer Optionen festzuhalten.*“ (ebd. 28, Hervorhebung im Original).

<sup>949</sup> Ebd. 28.

<sup>950</sup> Vgl. ebd. 38-58.

tensweisen wie sexuelle Beziehungen oder ein hohes Maß an persönlicher Unabhängigkeit von den Jugendlichen in Anspruch genommen. Die Jugendlichen müssen sich auf eine Vielfalt von Übergangsperioden in ihrem Leben einstellen, seien es berufliche Veränderungen, notwendige neue Ausbildungen oder auch die Wahrscheinlichkeit einer Zweit- oder gar Drittehe. Daher ist es kaum noch möglich, im zweiten Lebensjahrzehnt ein festes Identitätsgefühl zu entwickeln. Hinzu kommt die Vervielfachung der Pluralität situativer Erfahrungen.<sup>951</sup>

„Familien, Schulen, unterschiedliche Peergroups, Konsumerfahrungen, der Einfluß der Medien, Kontakte über das Internet - sie alle schließen Situationen ein mit Beziehungsstrukturen sowie mit mehr oder weniger klar definierten Identitäten, die aber normalerweise nicht aufeinander bezogen sind, zumindest nicht in konsistenter Weise.“<sup>952</sup>

Diese Beobachtungen veranlassen die Sozialwissenschaften dazu, vom pluralen Selbst oder pluralen Identitäten zu sprechen.<sup>953</sup>

In der Postmoderne folgt auf das Jugendalter nicht (mehr) unmittelbar die Erwachsenenzeit, sondern es kommt zur Ausbildung des Lebensabschnittes der Postadoleszenz<sup>954</sup>, der u. a. durch die Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie, die Entscheidung für eine berufliche Laufbahn, grundsätzliche Offenheit und experimentelle Haltungen sowie - besonders bei Frauen - durch die Bedeutung von Intimität und Beziehungen geprägt ist. Trotz des begrenzten Wissens über diesen Lebensabschnitt ist unstrittig, dass die Postadoleszenz bei Prozessen religiöser Entfremdung und Distanzierung eine bedeutende Rolle spielt. In diesem Lebensabschnitt können die religiösen Orientierungen und Einstellungen im Sinne (noch weiter zunehmender) religiöser Pluralisierung und Individualisierung interpretiert werden. Die zunehmende Unabhängigkeit, die Menschen in der Postadoleszenz verwirklichen können, hat Auswirkungen auf ihre religiösen Einstellungen und äußert sich u. a. in kritischen Einstellungen gegenüber Kirche und religiösen Institutionen, die bisweilen im Widerspruch zur gewonnenen Autonomie zu stehen scheinen. In diesem Lebensabschnitt werden die meisten Kirchenaustritte vorgenommen oder zumindest erwogen.<sup>955</sup>

In der Postmoderne werden ferner die bisherige Gleichsetzung von Erwachsensein mit Autonomie, Unabhängigkeit und Rationalität sowie eine primär auf beständigem Fortschritt und stetiger Verbesserung beruhende Sichtweise in Frage gestellt. Ein solches Verständnis erscheint zunehmend als Ideologie, weil es viele Menschen vom Status des Erwachsenseins ausschließt. Die zusätzliche Verbindung dieser Auffassung mit einer beruflichen Karriere schließt diejenigen Frauen, die sich primär um Kinder und Familie kümmern, ebenso aus wie kranke und behinderte Menschen, die den Leistungsstandards der modernen Wirtschaft nicht entsprechen können. Auch ältere Menschen, die den im modernen Sinne notwendigen Status der Autonomie zunehmend verlieren, genügen nicht dieser

---

<sup>951</sup> Vgl. ebd. 69-72.

<sup>952</sup> Ebd. 72.

<sup>953</sup> Vgl. ebd. 72.

<sup>954</sup> Dieser Lebensabschnitt bezieht sich auf die dritte Lebensdekade, insgesamt aber lässt sich seine Dauer nur ungefähr bestimmen. Es wird bisweilen davon ausgegangen, dass er schon im Alter von 18 oder 19 Jahren beginnen kann und irgendwann nach dem 30. Geburtstag endet (vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 91).

<sup>955</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 91-113.

Sichtweise des Erwachsenenseins. Zudem werden immer mehr die Widersprüchlichkeiten und zerstörerischen Wirkungen der Ideale dieses Erwachsenenbildes deutlich. So steigert wirtschaftlicher Fortschritt nicht unbedingt die persönliche Autonomie, sondern kann im Gegenteil zu Abhängigkeiten von ökonomischen Systemen führen. Maximale Autonomie von Menschen bedeutet nicht unbedingt maximale Freiheit, sondern kann zur Zerstörung sozialer Beziehungen führen, die aber das persönliche Leben als seine Grundlage dringend benötigt. Überdies verliert das mit der modernen Sicht des Erwachsenenseins verbundene Bild des Lebenslaufes als einer linearen Kurve, die vom Kindes- oder Jugendalter stetig ansteigt, ihren Scheitelpunkt im mittleren Erwachsenenalter erreicht und dann langsam und gemächlich in ein gut situiertes Dasein als Pensionär abfällt, an Plausibilität, da das Erwachsenenalter heute durch zahlreiche Krisen und mehrere Wendepunkte charakterisiert ist. Das Erwachsenenalter ist folglich nicht mehr die Zeit nach dem großen Übergang des Jugendalters, sondern beinhaltet selber zahlreiche Übergänge zwischen unterschiedlichen Segmenten eines Lebenszyklus, der nicht mehr eine abgerundete Gestalt aufweist. Der Status des modernen Erwachsenenseins, wie er oben skizziert wurde, wird zudem durch die Möglichkeit lebenslanger Arbeitslosigkeit gefährdet, der zum Verlust der (finanziellen) Autonomie und zur Abhängigkeit von Ressourcen bspw. im Sinne staatlicher Leistungen führt.

Der in der Postmoderne anzutreffende Wandel von Ehe und Familie führt durch die abnehmende Wahrscheinlichkeit einer lebenslangen Ehe und damit verbundener verlässlicher Familienstrukturen zu einem weiteren Verlust von Stabilität.<sup>956</sup>

Die als charakteristisch für den modernen Begriff des Erwachsenenalters angesehene Informationsgrenze zwischen Kindern und Erwachsenen wird in vielen Bereichen durch den Einfluss der zunehmend den Schwerpunkt auf Bilder und bildhafte Symbole setzenden Medien aufgelöst. Dadurch verschwinden Geheimnisse des erwachsenen Wissens bspw. im Hinblick auf Sexualität und Gewalt. Vor dem Fernseher schmelzen die Unterschiede von Kindern und Erwachsenen ein und erzeugen eine Art Zwischenzustand, der mit dem Begriff des ‚Kind-Erwachsenen‘ gekennzeichnet wird.<sup>957</sup>

In der Exklusivität des Wissens sieht Neil Postman einen der Hauptunterschiede zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Seines Erachtens müssen sich Kinder die Erwachsenenheit erwerben, indem sie sich u. a. Lesen und Schreiben aneignen.<sup>958</sup> Die neuen durch Bildinformationen geprägten Medien bewirkten, „daß die Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen überflüssig erscheinen, und arbeiten insofern der Idee einer differenzierten Sozialordnung entgegen“<sup>959</sup> und führen so m. E. zu einer weiteren Instabilität des Erwachsenenalters.

---

<sup>956</sup> Vgl. ebd. 114-123.

<sup>957</sup> Vgl. ebd. 123f.

<sup>958</sup> Vgl. zum gesamten Zusammenhang: Postman, Neil. *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt 1987, 97-136.

<sup>959</sup> Postman, *Das Verschwinden der Kindheit* 105.

Eine soziale Gruppe aber werde „zu einem erheblichen Teil durch die Exklusivität des Wissens bestimmt, das ihren Mitgliedern gemeinsam ist. Wenn jeder wüßte, was Rechtsanwälte wissen, dann gäbe es keine Rechtsanwälte. Wenn Schüler wüßten, was ihre Lehrer wissen, brauchte man zwischen Schülern und Lehrern kei-

Die herkömmliche Sichtweise einer an das Erwachsensein anschließenden Phase des ‚Hohen Alters‘ als letzter Stufe des Lebens wird durch die Annahme eines ‚dritten Alters‘ ergänzt, das an das zweite Lebensalter des modernen Erwachsenseins anschließt und dem vierten Lebensalter als letzter Stufe des Lebens vorausgeht. Dieses ‚dritte Alter‘ kann positiv als eine Zeit mit vielfältigen Möglichkeiten für persönliche Erfüllung verstanden werden, die gerade durch die Freiheit von beruflichen Pflichten möglich werden. Verkaufs- und Marketingspezialisten wenden sich dieser Zielgruppe verstärkt zu und beziehen ihre Werbung auf unerfüllte Sehnsüchte, langgehegte Wünsche und noch zu entdeckende Möglichkeiten und blenden Schwäche, Abhängigkeit und Senilität aus. Die sich anschließende vierte Phase des Lebens endet letztendlich mit dem Tod, der heute allerdings vielfach verdrängt und tabuisiert wird.<sup>960</sup>

#### **4.2.1.3 Herausforderungen für eine mystagogische Schulpastoral**

Der obigen Skizze der Postmoderne und ihrer Auswirkungen auf den Lebenszyklus kommt hinsichtlich der Erarbeitung, womit Schulpastoral heute rechnen muss und welche Herausforderungen sich für (eine mystagogische) Schulpastoral ergeben, die Funktion einer Ouvertüre zu. Viele Aspekte, die bei den weiteren Untersuchungen differenzierter aufscheinen werden, sind hier schon angedeutet. Insofern erscheint es sinnvoll, wiederum als Ouvertüre schon jetzt erkennbare Schwerpunkte der Herausforderungen für Schulpastoral aufzuzeigen, die im Laufe der Arbeit vertieft und erweitert werden können.

##### **4.2.1.3.1 Engagierter Einsatz für Pluralität**

Die Skizze der Postmoderne und ihrer Auswirkungen auf den Lebenszyklus zeigte deutlich, dass Pluralität ein Grunddatum und zugleich ein wichtiger Wert der Postmoderne ist, sie jedoch auch durch Beliebigkeit gefährdet wird.<sup>961</sup>

Ein Wert der Pluralität besteht in dem mit ihr gegebenen grundsätzlichen Vorbehalt gegenüber jeglichen Totalitarismen. Zudem indiziert der Zusammenhang von religiöser Vitalität und Pluralität bspw. in den USA ein positives Verständnis der Pluralität. Ferner stellt der Islam eine große Herausforderung für die Gestaltung des christlichen Lebens dar, die - wenn sie angenommen wird - zu einer Verlebendigung des Christentums führen kann. So betonte der Baseler Bischof Kurt Koch hinsichtlich der Situation in der Schweiz, die m. E. in Deutschland ähnlich ist:

„Das Problem in der Schweiz ist nicht zuerst die Stärke des Islam, sondern die Schwäche des Christentums. Unsere christliche Identität ist wenig sichtbar. Durch den Islam sind wir nun herausgefordert, zu überlegen, was uns das Christentum eigentlich bedeutet.“<sup>962</sup>

Auch von den Freikirchen könnte die katholische Kirche nach Koch viel lernen.

---

nen Unterschied zu machen. Und wenn die Schüler der fünften Klasse wüßten, was die Schüler der achten Klasse wissen, dann hätte es keinen Sinn, überhaupt Klassen zu bilden.“ (ebd. 100f).

<sup>960</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 137-160.

<sup>961</sup> Zur Pluralitätskompetenz vgl. auch: Polak, Regina, *Religion kehrt wieder*. Handlungsoptionen in Kirche und Gesellschaft, Ostfildern 2006, 135-137.

<sup>962</sup> Koch, Kurt, *Über Kontakte zu Freikirchen und den Vormarsch des Islam*. Interview von Andrea Vonlanthen, in: *idea schweiz* vom 14.12.2006.

„Die katholische Kirche wäre gut beraten, wenn sie mehr auf die Freikirchen zugehe. Sie könnte einiges von ihnen lernen. [...] Zum Beispiel ihr unbekümmertes, fast spontan wirkendes Glaubensbekenntnis. Wir sind da oft zu zurückhaltend. Dann spielt bei den Freikirchen auch die persönliche Glaubenserfahrung eine wichtige Rolle. Bei uns habe ich manchmal den Eindruck, dass man glaubt, dass man glaubt. Der Glaube wird eher auf der Ebene der Theorie abgehandelt.“<sup>963</sup>

Pluralität darf allerdings keinesfalls mit Beliebigkeit verwechselt werden, vielmehr ist sie durch allzu große Beliebigkeit gefährdet und letztlich nicht mehr lebbar. So wurde Johann Baptist Metz in seinen Vorlesungen während meines Diplomstudiengangs nicht müde zu wiederholen: „Wenn alles gleich gültig ist, dann wird letztlich alles gleichgültig.“<sup>964</sup>

W. Welsch macht darauf aufmerksam, dass nicht alles im Sinne des Gelingens geht. Als Argumentationsmuster bei Entscheidungen innerhalb der Pluralität plädiert er - wie oben gesehen - für eine transversale Vernunft, deren Chance er in der Verbindung verschiedener Rationalitätstypen sieht. Mutatis mutandis kennt das christliche Denken Möglichkeiten, verschiedene Sichtweisen miteinander zu verbinden. Ein Beispiel hierfür ist die Verbindung des Schöpfungsglaubens mit der Naturwissenschaft. Zudem gehört das Abwägen von Alternativen im ethischen Bereich bei Zielkonflikten zum Kern des Christentums.

Die obigen Überlegungen lassen es plausibel erscheinen, dass Schulpastoral aufgefordert ist, Pluralität als Wert zu erkennen und folglich auch zu schützen. Sie wird Argumentationsmuster erarbeiten müssen, die theologische und nichttheologische Sichtweisen von Phänomenen und Zusammenhängen miteinander verbinden können. Eine besondere Herausforderung ist das Herausstellen des Unterschiedes von Pluralität und Beliebigkeit und das Hinführen der am Schulgeschehen Beteiligten zu einem eigenen Standpunkt. Dazu muss sie ihre Position überzeugend vertreten können. Dies setzt eine kognitive und emotionale Verwurzelung im Glauben der Kirche voraus.

#### ***4.2.1.3.2 Kognitive und emotionale Verwurzelung der Verantwortlichen für Schulpastoral im Glauben der Kirche***

Pluralität und daraus resultierende Anfragen an den Glauben und die Kirche als Institution können bei den Verantwortlichen für Schulpastoral leicht zu Verunsicherungen führen.

Um kritischen Anfragen überzeugend begegnen zu können, ist eine fundierte Kenntnis der Theologie und ihrer Grenzen unabdingbar. Schulpastoral ist herausgefordert, die Vorgaben des Glaubens argumentativ und schlüssig darzustellen. Da Theologie keine „Problemlösungswissenschaft“<sup>965</sup> ist und insofern nicht auf alles eine Antwort haben kann, wird sie aus intellektueller Redlichkeit bspw. hinsichtlich der Theodizeefrage keine vorschnellen Antworten geben und ihre Ratlosigkeit zugeben. Ein solcher ‚Mut zur Lücke‘ erscheint mir angesichts des postmodernen Vorbehaltes gegenüber Festlegungen und Ideologien als eine gute Möglichkeit, die Offenheit für das Geheimnis Gottes und die Grenzen menschlichen Erkennens überzeugend zu vermitteln. Kognitive Kompetenz ermöglicht auch die notwendige Darstellung der durch Offenbarung und Tradition gegebenen Vorgaben in einer Weise, die den Interessen der am Schulgeschehen Beteiligten angemessen ist. Weil aber das

---

<sup>963</sup> Ebd.

<sup>964</sup> Vielfache Bezeugung in meinen Vorlesungsmitschriften aus den Jahren 1992-1994.

<sup>965</sup> Ein weiteres Lieblingswort von J. B. Metz, vgl. FN 964.

Christentum im Letzten keine Ideenlehre ist, bedarf es auch der emotionalen Verwurzelung der für Schulpastoral Verantwortlichen im Glauben der Kirche. Gerade in einer von Zweifeln geprägten Zeit steht Schulpastoral vor der Herausforderung, dass ihr die vorgebrachten Argumente auch abgenommen werden und die am Schulgeschehen Beteiligten spüren, dass der erklärte und verkündigte Glauben wirklich gelebt wird und das Leben prägt. Eine Möglichkeit hierzu können persönliche ‚kleine‘ (Glaubens-) Geschichten sein, die zumindest partiell Funktionen der nicht mehr akzeptierten Großerzählungen übernehmen können. Letztlich ist es nur beheimateten Schulseelsorgern möglich, glaubwürdig in den Glauben als Heimat einführen. Nur eine fundierte Theologie und eine spirituelle Verwurzelung im Glauben können die Souveränität ermöglichen, die frei für den offenen Diskurs ist und keine Angst vor Infragestellungen hat. Zudem ermöglicht es ein Mitleben in der weltkirchlichen Dimension, angesichts der Präferenz der Postmoderne für den Nahbereich die globale Dimension miteinzubringen.

#### ***4.2.1.3.3 Fähigkeit zur Empathie und Stabilität des schulpastoralen Angebotes***

Die Ausführungen zur Postmoderne haben deutlich gemacht, dass Unsicherheit in verschiedenen Facetten ein Gefühl ist, dass viele Menschen in allen Altersgruppen teilen. Zudem ist ein durch Brüche bestimmtes Leben zur Normalität geworden. Schulpastoral ist daher herausgefordert, sich behutsam in die verschiedenen Lebensgeschichten einzufühlen. Angesichts eines ‚pluralen Selbsts‘ der am Schulgeschehen Beteiligten ist Schulpastoral herausgefordert, identitätsstiftende Aspekte des Glaubens anzubieten, ohne durch zu hohe (unausgesprochene) Erwartungen die am Schulgeschehen Beteiligten zu überfordern. Dazu muss sie Zeit für sich ereignende Prozesse mitbringen und darf nicht zu konfrontierend auftreten. Sie kann bei möglicherweise auftretenden Schuldgefühlen den bedingungslosen Versöhnungswillen Gottes und bei Minderwertigkeitsgefühlen oder Selbstzweifeln das unbedingte Ja Gottes und den Wert als von Gott geliebter Mensch zusagen. Unbedingt notwendig ist die Stabilität des schulpastoralen Angebotes in einer brüchigen Welt, damit die Verlässlichkeit Gottes auch wirklich glaubwürdig verkündet werden kann. Es ist daher ein dringendes Desiderat an die Verantwortlichen in der Kirche, Schulpastoral dauerhaft genug (zeitliche) Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

#### ***4.2.1.3.4 Kommunikative Kompetenz***

Die Struktur diffuser postmoderner Kommunikation ist durch ein Pendeln zwischen unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Standpunkten gekennzeichnet. Ein Durchbuchstabieren des eigenen, oft dem Individuum selbst unklaren Standpunktes erscheint als lästig, so dass es bei einem gegenseitigen Mitteilen von Positionen bleibt, ohne dass um Wahrheit gerungen wird.<sup>966</sup> Demgegenüber versucht - wie W. Welsch verdeutlicht<sup>967</sup> - der veritable Postmodernismus die Unterschiede des Gutgehens, Danebengehens und Zugrundegehens

---

<sup>966</sup> Vgl. FN 918.

<sup>967</sup> Vgl. FN 930.

zu beachten. Diese Situation fordert die Schulpastoral in ihrer kommunikativen Kompetenz heraus, da sie nicht wie die diffuse Postmoderne bei einem ‚anything goes‘ und bei Beliebigkeit stehen bleiben kann und selbst die anspruchsvollere Variante der Postmoderne noch insofern übersteigen muss, als bspw. Gutgehen als Kriterium nicht ausreicht, sondern die christliche Perspektive mit einzubringen ist. Schulpastoral kann sich also keineswegs mit dem Austausch von Argumenten und Positionen zufrieden geben, sondern muss nach Möglichkeiten und Gelegenheiten suchen, die es erlauben, in einen tieferen Austausch einzutreten bzw. sie muss solche Chancen herbeiführen und im Sinne eines zwar anstrengenden, aber letztlich geistlichen Gewinn bringenden Ringens um Wahrheit nutzen. In diesem Kontext wird es dann vereinzelt auch möglich sein, zu einer Festlegung auf einen (christlichen) Standpunkt zu ermutigen.

#### **4.2.1.3.5 Ermutigung zur Festlegung auf einen (christlichen) Standpunkt**

Angesichts der Vielzahl von Standpunkten und der Schwierigkeit des Sich-Festlegens in der Postmoderne sowie eines grundsätzlichen Vorbehaltes gegenüber vereinheitlichenden Theorien, Ideologien und allgemein akzeptierten Gedanken<sup>968</sup> ist es eine besondere Herausforderung für Schulpastoral, die am Schulgeschehen Beteiligten zu einem christlichen Standpunkt hinzuführen. Da eine gefestigte christliche Position sowohl positive Auswirkungen auf die Ausbildung einer stabilen Identität hat, als auch hilfreich für das Hauptanliegen mystagogischer Schulpastoral ist, religiöse Erfahrungen auf den Gott Jesu Christi hin zu deuten, kommt diesem Engagement eine herausragende Bedeutung zu.

Der Gewinn der Festlegung auf einen Standpunkt kann mit Hans Schaller folgendermaßen begründet werden.

„Das Leben wird da, wo alles unverbindlich bleibt, wo nur versucht und am Glas genippt wird, ohne zu essen und zu trinken, ein Probe- und Experimentierfeld. Man versucht seine Selbstverwirklichung in vielen Anläufen, sucht hier und dort etwas, was nähren könnte, doch tausend Kostproben geben noch kein Festessen.“<sup>969</sup>

Des Weiteren lässt sich der Angst, dass sich hinter festen Standpunkten die Unterdrückung einer Vielzahl von Spannungen und Konflikten verberge und Einheit nur das Produkt von Macht sei,<sup>970</sup> durch den Hinweis auf die vielen Perspektiven der einen Bibel verweisen, die sich aus vielen verschiedenen Büchern und theologischen Ansätzen sowie persönlichen Erfahrungen zusammensetzt. In ähnlicher Weise lassen sich in Vergangenheit und Gegenwart zum Teil sehr von einander abweichende theologische Entwürfe finden, die bei aller Unterschiedlichkeit Platz in der katholischen Kirche haben. Ein Blick auf die Orden und neueren geistlichen Gemeinschaften zeigt die Vielfalt engagierter Wege der Nachfolge Jesu. Zudem bleibt der Gott Jesu Christi im Letzten immer auch ein unverfügbares Geheimnis für uns Menschen. Einen festen christlichen Standpunkt zu haben, bedeutet daher gerade nicht eine Negation von Spannungen, sondern ein Leben mit und in diesen. Die Festlegung auf den christlichen (katholischen) Standpunkt beinhaltet daher im Vergleich zu all den

---

<sup>968</sup> Vgl. FN 921/922.

<sup>969</sup> Schaller, Hans, *Treue zum eigenen Weg*. Ideal oder Überforderung, Mainz 2000, 25.

<sup>970</sup> Vgl. FN 921/922.



Denkmöglichkeiten und -notwendigkeiten nur eine sehr geringe Anzahl von dogmatischen Vorgaben, die freilich notwendig sind, weil Einheit – um es mit dem postmodernen Denker W. Welsch auszudrücken – im eigenen Interesse der Vielheit liege:

„Wenn es nicht auch Überschaubarkeit gäbe, würde Vielheit am Ende unwahrnehmbar und zuvor schon unlebbar. Einheit gehört zu den Produktions-, Wahrnehmungs- und Realisationsbedingungen von Vielheit.“<sup>971</sup>

## **4.2.2 Unterschiedliche Lebenswelten - Aspekte der Sinus-Milieu-Studie**

### **4.2.2.1 Vorbereitende Überlegungen zum Nutzen der Sinus-Milieu-Studie für die Schulpastoral**

Einer mystagogischen Schulpastoral, die die Menschen im Bereich Schule in ihrer konkreten Lebenssituation ansprechen möchte, kann die Sinus-Milieu-Studie<sup>972</sup> hilfreiche Einblicke in die Lebensstile der am Schulgeschehen Beteiligten bieten und so deutlich machen, womit Schulpastoral zu rechnen hat. Nach der Einschätzung der Churer Dogmatikerin und Fundamentaltheologin Eva-Maria Faber skizziert die Sinus-Milieustudie “in kurzen, prägnanten Strichen solche Lebensstile und gleicht so einem ‚Lesebuch‘ zu Alltagseinstellungen von Menschen hinsichtlich von Arbeit, Familie, Freizeit, Medien, Geld und Konsum.“<sup>973</sup> Den gebotenen Einblicken misst sie einen hohen Wert zu.<sup>974</sup>

Der Freiburger Weihbischof Paul Wehrle sieht in der Sinus-Studie eine Hilfestellung für die Seelsorger, beim Menschen und dessen Erleben anzusetzen und den eigenen Standpunkt und die eigene Milieuorientierung zu reflektieren. Die Vermittelbarkeit des allen Menschen geltenden Evangeliums sei auf die Milieukennntnis angewiesen, da das eine und selbe Evangelium nur situativ konkret verkündet werden könne. Die katechetische Kunst bestehe gerade darin, bei aller notwendigen Differenzierung zugleich dafür Sorge zu tragen, dass der Kern der Botschaft gerade durch die situative Differenzierung besser erkannt und geschärft werden könne.<sup>975</sup>

Dieser positiven Sicht der Sinus-Milieu-Studie stehen sehr kritische Stimmen gegenüber. Da die Studie zudem nicht auf schulpastorale Fragestellungen hin angelegt ist, bedarf ihre relativ ausführliche Verwendung in der vorliegenden Arbeit einer Begründung. Des Weiteren ist näher zu klären, worin ihr Beitrag zum Verständnis der Situation der am Schulgeschehen Beteiligten genauer liegen kann.

#### **4.2.2.1.1 Zur Kritik an der Sinus-Milieu-Studie**

Auch wenn der Sinus-Forschung zugestanden werden müsse, sich in der Marktforschung bewährt zu haben und mit der herkömmlichen massenstatistischen Umfrageforschung konkurrenzfähig zu sein, besteht für Karl Gabriel das Kernproblem der Studie im Nicht-Offen-

---

<sup>971</sup> Welsch, *Unsere postmoderne Moderne* 61.

<sup>972</sup> Medien-Dienstleistung GmbH, München (Hg.), *Milieuhandbuch* „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus® 2005“. Ein Projekt der Medien-Dienstleistung GmbH in Kooperation mit der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle e. V., München/Heidelberg 2005.

<sup>973</sup> Faber, Eva-Maria, *Einladung zum Milieu-Studium: Anregungen aus der "Sinus-Milieu-Studie"*, in: <http://thchur.ch/index.php?&na=12,0,0,0,d,72468,0,0,t> (28.07.2009).

<sup>974</sup> Vgl. ebd.

<sup>975</sup> Vgl. Wehrle, Paul, *Die Sinus-Milieustudie als Herausforderung*, in: LS 4 (2006), 278-283, hier: 279-281.

Legen des Interpretationsverfahrens und der damit verbundenen Schwierigkeit, den Weg zu den Ergebnissen nachzuvollziehen. Zudem suggeriere die Sinus-Studie zu stark eine tatsächlich nicht gegebene Repräsentativität.<sup>976</sup>

Da Umfrageergebnisse hinsichtlich ihrer Gewinnung und Verarbeitung einer sich von der Eigengeltung des Gefragten herleitenden normativen Kriteologie unterlägen, fragt Klaus Müller kritisch an, ob Sociovision „wirklich mit einem Konzept von Religion operiert, das ‚dicht‘ genug war, oder nur mit funktionalistischen oder auf psychologische Wellness orientierten Verschnitten“<sup>977</sup> und welche Messlatte von Kirchlichkeit angelegt werde. Den Umgang mit den Ergebnissen der Sinusstudie sieht Klaus Müller als Paradebeispiel dafür, dass die erste Reaktion gerade von kirchlichen, um die anstehenden Probleme wissenden Insidern darin bestehe, aus solchen Umfragen gerade aufgrund ihrer unterstellten Objektivität, Empirizität und Konkretheit sozusagen eins zu eins pastorale Handlungsmaximen abzuleiten.<sup>978</sup>

Gegenüber der vielfältigen Kritik an der Sinus-Milieu-Studie mahnt Bischof Wanke, die Studie unvoreingenommen zur Kenntnis zu nehmen.

„Es ist immer misslich, wegen der Sperrigkeit einer Botschaft an ihrem Überbringer herumzumäkeln. Die Botschaft selbst ist zu würdigen, gegebenenfalls auch zu kritisieren. Darum werden wir gut daran tun, in den kirchlichen und verbandlichen Gremien die Studie gründlich zu analysieren und mögliche Handlungsoptionen daraus zu gewinnen.“<sup>979</sup>

Die vorliegende Arbeit möchte sich hinsichtlich der Schulpastoral der sperrigen Botschaft stellen. Trotz kritischer, die Methode betreffender Anfragen<sup>980</sup>, die im Rahmen dieser Ar-

---

<sup>976</sup> Vgl. Gabriel, Karl, *Alles Gold was glänzt?* Die Sinus-Milieu-Studie - und warum eine Langzeitstudie über die katholische Kirche in Deutschland notwendiger denn je ist, in: LS 4 (2006), 210-215, hier: 212-215.

Anders Carsten Wippermann: „Die Befunde sind aufgrund der methodisch kontrollierten und qualitativ ausgerichteten Untersuchungsergebnisse *repräsentativ*: Sie geben zwar keine Größenordnungen an, aber sie bieten (im Unterschied zu standardisierten Befragungen) ein umfassendes und ganzheitliches Bild über religiöse Befindlichkeiten, Einstellungen, Motive.“ (Wippermann, Carsten, *Lebensweltliche Perspektiven auf Kirche*, in: LS 4 (2006), 226-234, hier: 228 (Hervorhebung von cr)).

Vgl. auch FN 980.

<sup>977</sup> Müller, Klaus, *Vox Dei?* Zum theologischen Status von Umfragen, in: LS 4 (2006), 216-220, hier: 219.

<sup>978</sup> Vgl. Müller, *Vox Dei?* 217.

<sup>979</sup> Wanke, Joachim, *Was uns die Sinus-Milieu-Studie über die Kirche und ihre Pastoral sagen kann* - und was nicht. Anfragen und Anregungen an Milieu-Studie und Kirche, in: LS 4 (2006), 242-246, hier: 243.

<sup>980</sup> Der Vorwurf Karl Gabriels, dass die Sinus-Studie ihr eigentliches Interpretationsverfahren nicht offen lege, sondern als Betriebsgeheimnis zu betrachten scheine (vgl. Gabriel, *Alles Gold was glänzt?* 212-215), ist zwar nicht unzutreffend, allerdings muss beachtet werden, dass Sociovision als Wirtschaftsunternehmen davon lebt, dass es Leistungen anbietet, die andere nicht anbieten können. Insofern ist es - zumindest aus wirtschaftlicher Perspektive - nachvollziehbar, dass nicht alle Informationen und Methoden offen gelegt werden können.

Zudem zeigt Matthias Sellmann glaubwürdig auf, dass die methodische Seriosität des Instituts Sociovision in der soziologischen Fachwelt anerkannt ist, dass sich dessen Ergebnisse mit Alltagsbeobachtungen decken und die Beobachtung einer tendenziell milieuverengten Pastoral auch in anderen Studien vielfach diskutiert worden seien (vgl. Sellmann, Matthias, *Milieuverengung als Gottesverengung*, in: LS 4 (2006), 284-289, hier: 285).

Vgl. auch die ‚Verteidigung‘ der Sinus-Milieus des im Unternehmen Sinus Sociovision arbeitenden Carsten Wippermann: „Das aktuelle Sinus-Milieu-Modell, das für die Pilotstudie der katholischen Kirche als Perspektive gewählt wurde, genießt im fachwissenschaftlichen Diskurs der Sozialstrukturanalyse hohen Respekt und wird von zahlreichen Auftraggebern aus Wirtschaft, Bildung, Erziehung, Wissenschaft, Politik (Bundesministerien, Gewerkschaften, Kommunen), von Verbänden und zahlreichen Non-Profit-Organisationen genutzt. Gerade weil das Modell der Sinus-Milieus nicht in der Marketingforschung entwickelt wird (wie gelegentlich unzutreffend behauptet wird) und damit nicht vor dem Hintergrund eines spezifischen Verwertungsinteresses entsteht, sondern eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum Wertewandel und der Lebenswelten

beit nicht näher diskutiert werden können, ist davon auszugehen, dass Wesentliches zu finden ist, womit Schulpastoral rechnen muss.

Auch wenn die „Ergebnisse der Sinusstudie [...] einigermaßen ernüchternd [sc. sind], zumindest wenn man sich angesichts Weltjugendtag und medialer Papstwirkung schmerzlin- dernden Illusionen hingeeben haben sollte“<sup>981</sup>, wäre ein Ausweichen vor der zunächst un- bequem erscheinenden Außenperspektive aus mehrfachen Gründen ein gravierender Feh- ler. Aus geistlicher Hinsicht dient es nicht der Glaubwürdigkeit der Kirche, einerseits eine kritische Selbstreflexion in Verbindung mit der Außensicht eines geistlichen Begleiters oder Beichtvaters zu empfehlen und selber einer solchen Sicht, die zudem noch selber (von den Bischöfen) initiiert wurde, aus dem Weg zu gehen. Operativ gesehen besteht die große Gefahr, in differenzierten Gesellschaften die eigene Anschlussfähigkeit zu verlieren. Aus der Sicht einer milieusensiblen Pastoral, die die Forderung des Zweiten Vatikanums nach Anpassung des christlichen Leben und der Liturgie an den Geist und die Eigenart einer je- den Kultur sowie an die Fassungskraft der Gläubigen hinsichtlich der verschiedenen Mi- lieusituationen aufgreifen möchte, ist es wichtig, die Adressaten der frohen Botschaft auch als Mitinterpreten der Gottesrede zu verstehen.<sup>982</sup> Dies ermöglicht eine vertiefte Erkenntnis der Bedeutung des Evangeliums für die Gegenwart. So drücken beispielsweise auch die ‚modernern Performer‘ ihre Lust auf Erfolg, die ‚Etablierten‘ ihr Bedürfnis nach elitärer Abgrenzung, die ‚Konsum-Materialisten‘ ihre Underdog-Erfahrung oder die ‚Experimenta- listen‘ ihre Einwilligung in die Paradoxalität des Daseins mit rituellen Stilen und weltreligi- ös-philosophischen Adaptionen aus, die auch der (Schul-) Pastoral helfen können, die Vielfalt des christlichen Gottes tiefer zu entdecken. Ein Beachten der modernen Milieus würde zudem dazu führen, Milieuverengungen zu überwinden, die sich bspw. im allen Menschen unterstellten Familienwunsch ausdrücken, der aber vor allem für die ‚Traditi- onsverwurzelten‘ und die ‚Bürgerliche Mitte‘ zutrifft oder die in der handlungsleitenden

---

unserer Gesellschaft ist, eignet es sich gut als Heuristik und auch für die Analyse von religions- und kirchen- spezifischen Wahrnehmungen, Verarbeitungen und Bewertungen.“ (Wippermann, *Lebensweltliche Perspek- tiven auf Kirche* 227f.)

<sup>981</sup> Bucher, Rainer, *Die Provokation annehmen*. Welche Konsequenzen sind aus der Sinusstudie zu ziehen?, in: HerKorr 9 (2006), 450-454, hier: 451.

<sup>982</sup> Dieser Ansatz unterscheidet sich grundlegend von Ansätzen, die den Adressaten der Gottesrede vorwie- gend als Empfänger verstehen, daher in sich auch stimmig sind und für die eine Adressatenverengung kein wirkliches theologisches Problem darstellt. Matthias Sellmann skizziert drei mögliche derartige Ansätze.

1. Im Kommunikationsakt der Verkündigung komme es prioritär auf die unverfälschte Sendung an, darauf „dass das definierte Glaubensgut von seinem Inhalt und seiner Wahrheit her in die ‚Welt‘ zu sprechen ist, so dass die Letztverantwortung des Hörens, vor allem aber die des operativen Umsetzens, beim Ad- ressatens liegt. Die Stärke dieser Argumentation liegt sicher in der Würdigung des Christentums als einer Offenbarungsreligion, der das ihr Zentrale gerade unverfügbar gegeben ist und es daher unkorruptiert von Weltzuständen weiterzugeben ist.“ (Sellmann, *Milieuverengung als Gottesverengung* 286).
2. „Eine zweite Denkform könnte fordern, dass das Evangelium vom Gekreuzigten ohnehin nichts in den von Lebenserfolg nur so glitzernden Leitmilieus der modernen Gesellschaft zu suchen hat, sondern die Kirche vor allem für die Geringen und Gescheiterten ihrer Umwelt sorgen sollte.“ (ebd. 286).
3. „Eine dritte Variante läge im Argument, dass die Zentralintention der Martyria in der Nachfolge Jesu gerade nicht als ‚kulturelle Resonanz‘ oder gar als ‚Leitbilddynamik‘ zu kennzeichnen wäre, sondern schlicht als metanoia, als ‚Umkehr‘ bzw. ‚Bekehrung‘ von Menschen. Von dieser personalen Intention lenkten soziologische Großgruppenmodelle wie die Milieutheorie nur ab. Es bedürfte spirituell authenti- scher und in der individuellen Glaubensbegegnung zeugnis- und sprachmächtiger Kirchenmitglieder, nicht neuer massenstrategischer Marketingmethoden.“ (ebd. 286).

These anzutreffen sind, dass alle Menschen ihre Persönlichkeit authentisch weiterentwickeln möchten, die aber vor allem zu den ‚Postmateriellen‘ passt.<sup>983</sup> Matthias Sellmann macht darauf aufmerksam, dass eine milieuverengte Sichtweise dazu verführen könne,

„in Gott tendenziell nur die Aspekte des Ordnenden, des Harmonischen und des Innerlichen zu sehen und diese dann in der Gottesrede ad extra zu betonen. Verloren gehen da jene Aspekte des Gottesbildes, auf die hin die anderen, die (bisher) kirchenfernen Milieuzugänge sozialisieren: jene Qualitäten etwa des Pragmatischen und Zielstrebigen, des Ergebnisorientierten, des Konfliktfreudigen, des Coolen, des Individuierenden, des Monistischen oder einfach des Lustvollen an und in Gott.“<sup>984</sup>

Besonders für eine mystagogische Schulpastoral, die Gott im Alltag der Menschen suchen und finden möchte, ist es wichtig, den Alltag und die Lebenswelt aller am Schulgehen Beteiligten wahrzunehmen und kennenzulernen, da Gott sich den Menschen in ihrem konkreten Leben zeigen möchte und dort erfahrbar ist. Die Größe Gottes zeigt sich ja gerade darin, dass sich sein Geheimnis in den verschiedenen Menschen auf unterschiedliche Weise spiegelt. Es ist immer der gleiche Gott, der in den Menschen und ihrem Leben wirkt, doch sein Wirken und seine Erfahrbarkeit ist so vielfältig, wie es Menschen auf der Erde gibt. Insofern trägt die kommunizierte Gotteserfahrung jedes Menschen dazu bei, Gott näher kennenzulernen, ohne dass er freilich sein Geheimnis verliert. Mystagogische Schulpastoral kann für ihre Praxis von der „Lebensraumorientierten Seelsorge“ (LOS) lernen, die Botschaftsorientierung und Adressatenorientierung miteinander verbindet.

„Die Adressatenorientierung geht über eine Zielgruppenorientierung hinaus, insofern sie nach Methoden sucht, um Vorstellungen, Erwartungen, Werte, letztlich Lebensstile von Menschen kennen und schätzen zu lernen, anstatt vorschnell Angebote zu formulieren, die für die vermeintliche Zielgruppe passend scheinen. Wenn die Reich-Gottes-Botschaft allen gilt und das Reich Gottes durch Jesus angebrochen ist, dann muss es prinzipiell auch bei den Menschen zu finden sein, die nicht mehr zur Kirche kommen. Sich auf diesen Prozess einzulassen, auch auf den Fremden und auf das Fremde, das man so nicht kennt, zuzugehen, die Spuren Gottes zu entdecken, wo man sie zunächst nicht vermutet, die Menschen wertzuschätzen und von ihnen zu lernen, um im Dialog die Botschaft des Evangeliums neu zu buchstabieren, sind entscheidende Kennzeichen von LOS. Ein Satz des verstorbenen Aachener Bischofs Klaus Hemmerle drückt diese Wechselseitigkeit von Lernen und Formulieren der Botschaft aus: ‚Lass mich dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe.‘ Er steht als Leitgedanke über der gesamten LOS-Arbeit.“<sup>985</sup>

Dieses Diktum von Klaus Hemmerle kann einer mystagogischen Schulpastoral, die die Situation der am Schulgeschehen Beteiligten sehr ernst nimmt, wertvolle Anstöße bieten.

Eine direkte Umsetzung der Ergebnisse der Studie in pastorale Handlungsmaximen ohne weitere theologische Reflexionen - wie von Klaus Müller befürchtet – widerspricht selbstverständlich der wissenschaftlichen Redlichkeit, der sich die vorliegende Arbeit verpflichtet weiß. Bei allen kritischen Anfragen an die Methode bleibt mit Bernhard Spielberg festzuhalten, dass die Studie eindrucksvoll die Einstellungen der Menschen zu Glaube, Kirche und Bibel dokumentiert und so den Mitarbeitern in der Pastoral und der Schule die Augen

---

<sup>983</sup> Vgl. hierzu ausführlicher Bucher, *Die Provokation annehmen* 451-453, sowie Sellmann, *Milieuverengung als Gottesverengung* 285-287.

<sup>984</sup> Sellmann, *Milieuverengung als Gottesverengung* 289.

<sup>985</sup> Fischer, Wolfgang, *Das missionarische Projekt der Lebensraumorientierten Seelsorge in Mainz (LOS)*, in: *missio konkret* 2 (2007), 14-16, hier: 14 (Hervorhebung von cr).

für die verschiedenen Lebenswelten eröffnet.<sup>986</sup> Zu Recht mahnt B. Spielberg, die Selbstvergewisserung der Kirche nach innen im Sinne ihres eigenen Selbstverständnisses und nach außen im Sinne der eigenen Wahrnehmung der Welt durch die Fremdvergewisserung der Sichtweise der Kirche durch die Welt zu ergänzen. Eine Kirche, die sich mit Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen dieser Zeit identifizieren will, könne diesem Anspruch nur gerecht werden, wenn eben diese Menschen ihr das auch zutrauen.<sup>987</sup> Eine Kenntnis der verschiedenen Milieus, in denen Menschen leben, ist hierbei hilfreich. So verweist Michael N. Ebertz darauf, dass die ‚katholische‘ Sinus-Studie ja gerade zeige, dass die Milieus jeweils unterschiedliche Lebenskonzepte, Sinngebungen, Lebensträume und Kirchenbilder haben.<sup>988</sup>

„Kirche‘ ist gewissermaßen für jedes Milieu nur in einem bestimmten Aspekt oder in bestimmten Hinsichten vorhanden, während ihm andere Perspektiven verschlossen bleiben. Es gibt milieuspezifische Sichtweisen auf und Zugangsweisen zur Kirche, und auch die Art und Weise der Hinwendung zu ihr und der Verarbeitung von Traditionen und Angeboten werden verstehbar aus der jeweiligen Milieu-Lagerung, die auch mit einer spezifischen sozialen Lagerung (Einkommens-, Berufs- und Bildungs-, Schicht‘) und Generationenlagerung (A, B, C) einhergeht.“<sup>989</sup>

Der von Sociovision behaupteten Schwierigkeit eines wirklichen Verstehens zwischen Menschen aus verschiedenen Milieus stimmt Ebertz zu.

„Während *innerhalb* der - oder zumindest einiger - Milieus ‚konjunktive Erfahrungen‘ gegeben sind, die in einem gemeinsamen Erleben verankert sind, sind *zwischen* - zumindest den meisten von - ihnen allenfalls ‚kommunikative Erfahrungen‘ möglich: d.h. Intersubjektivität zwischen den Vertretern von Milieus muss immer erst hergestellt werden und bleibt deshalb prekär.“<sup>990</sup>

Für die Seelsorger kommt es daher darauf an, sich auf die Überschreitung von Milieus einzulassen.<sup>991</sup> Zudem ist es gerade ihre Aufgabe, Intersubjektivität zwischen den Vertretern der verschiedenen Milieus herzustellen und mittels der Kenntnis der inneren Logik eines Milieus zu einem wirklichen wechselseitigen Verstehen zwischen Menschen aus verschiedenen Milieus beizutragen. Auch wenn der Ansatz von Sociovision dies skeptisch sieht, ist aus theologischen Gründen, insbesondere des Verkündigungsauftrages an alle Menschen und aufgrund der nicht milieuspezifischen Gottebenbildlichkeit des Menschen, ein Dualismus der Lebenswelten zu überwinden und an der Möglichkeit eines wechselseitigen Verstehens festzuhalten.<sup>992</sup>

---

<sup>986</sup> Vgl. Spielberg, Bernhard, ... *et nos mutamur in illis*. Wenn die Analyse stimmt – was dann?, in: LS 4 (2006), 252-257, hier: 252.

<sup>987</sup> Vgl. Spielberg, ... *et nos mutamur in illis* 253.

<sup>988</sup> Vgl. Ebertz, Michael N., *Was sind soziale Milieus?*, in: LS 4 (2006), 258-264, hier: 262.

<sup>989</sup> Ebertz, *Was sind soziale Milieus?* 262.

<sup>990</sup> Ebd. 262 (Hervorhebung im Original).

<sup>991</sup> Vgl. Keul, Hildegund, *Das Evangelium verorten* in pluralen Lebenswelten. Gravuren von Frauen in einer Topographie der Pastoral, in: LS 4 (2006), 265-269, hier: 265.

<sup>992</sup> Zum Dualismus der Lebenswelten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 7f.

Zur Notwendigkeit der Milieuüberschreitung vgl. pars pro toto Wanke, *Was uns die Sinus-Milieu-Studie sagen kann* 244f.

„Wir dürfen den Anspruch des Evangeliums, eine den Lebenshorizont weitende, ja verändernde Botschaft für jeden Menschen zu sein, nicht aufheben. Natürlich haben wir den ‚Inhalt‘ des Evangeliums immer nur in ‚irdischen Gefäßen‘, um mit Paulus zu sprechen. Doch sollten wir auch in einer von unterschiedlichen Lebensstilen und separierten Milieus geprägten Gesellschaft nicht den Versuch aufgeben, ‚allen alles zu werden, um auf jeden Fall einige zu retten (1 Kor 9,22).“ (ebd. 244).

Für die Schulpastoral kommt es u. a. darauf, die unterschiedlichen Formen der Vergemeinschaftung in den Milieus zu berücksichtigen.

„Während sich die generationell älteren Milieus (aus dem Sinus-A- und B-Bereich) z.B. in Vereinen und Clubs vergesellen und darunter die statushohen Milieus eine deutliche Neigung nicht nur zur aktiven sozialen Schließung, sondern auch zur ‚antibarbarischen‘ Distinktion (nach dem Motto: ‚Die Masse meiden‘) haben, tendieren die jüngeren Milieus eher zu weniger (oder anders) bindungsintensiven Sozialformen, z.B. zu ‚Szenenbildungen‘.“<sup>993</sup>

Besonders umstritten in der Sinus-Milieu-Studie sind die sogenannten ‚Do’s and Don’ts‘-Listen. Für Karl Gabriel belegen sie „eine erschreckende Naivität der Autoren der Studie in Sachen Religion und Kirche.“<sup>994</sup> Klaus Müller befürchtet, dass „vor allem durch die forsche Formulierung von ‚Do’s & Don’ts‘-Listen praktisch-pastoraler Konsequenzen zu allen zehn Milieus“<sup>995</sup> Verantwortliche in der Pastoral dazu verleitet werden, „in der Studie Patentrezepte zu überfälligen Problemlösungen zu finden.“<sup>996</sup> Bischof Wanke dagegen betrachtet diese ‚Do’s and Don’ts‘-Listen etwas differenzierter.

„Mit Interesse habe ich besonders die den einzelnen Milieu-Erhebungen angeschlossenen Handlungsempfehlungen für ‚Kirchenleute‘ (die sogenannten ‚Do’s and Don’ts‘) gelesen. Manches mag zum Schmunzeln sein [...], anderes regt durchaus zum Nachdenken und kritischer Selbstprüfung an [...].“<sup>997</sup>

Damit dürfte Wanke der Intention der Studie am nächsten kommen, denn der zuständige Projektleiter von Sinus Sociovision Carsten Wippermann betont ausdrücklich, dass seines Erachtens für die Veröffentlichung eine redaktionelle Überarbeitung notwendig gewesen wäre.<sup>998</sup>

„Die sogenannten ‚Do’s et Don’ts‘ [...] sind selbstverständlich keine Handlungsempfehlungen für die Kirche, denn davor müsste eine Strategie und darauf aufbauend ein Konzept entwickelt werden. Vielmehr wurden wir vom Beirat aufgefordert, exemplarisch zu formulieren, was man tun könnte unter der Maßgabe, die Kirche würde dieses Milieu auf der Grundlage der Befunde in den Blick nehmen: Dabei haben die einzelnen und bewusst nicht kohärenten Anregungen den Zweck, noch einmal deutlich zu machen, wie dieses Milieu ‚tickt‘.“<sup>999</sup>

Eine solche Überarbeitung hinsichtlich der für Schulpastoral besonders wichtigen Milieus soll im Folgenden geleistet werden.

---

<sup>993</sup> Ebertz, *Was sind soziale Milieus?* 263.

<sup>994</sup> Gabriel, Karl, *Plädoyer für eine gehaltvolle empirische Forschung*. Karl Gabriels Replik auf den Beitrag von Klaus Müller, in: LS 4 (2006), 221-223, hier: 221.

<sup>995</sup> Müller, *Vox Dei?* 217.

<sup>996</sup> Ebd. 217.

<sup>997</sup> Wanke, *Was uns die Sinus-Milieu-Studie sagen kann* 243.

<sup>998</sup> Vgl. Wippermann, *Lebensweltliche Perspektiven auf Kirche* 234.

In die gleiche Richtung geht die Einschätzung von Matthias Sellmann, der der Forderung zustimmt, dass die empirischen Befunde einer theologischen Beurteilung unterzogen werden müssen, bevor es zu strategischen Konsequenzen kommen könne (vgl. Sellmann, Matthias, *Theologisches Gestaltsehen - Die Sinusstudie über Kirche und Religion als eine Wahrnehmungsschule für Theologie und Pastoral*, in: Pastoralblatt 2 (2007), 41 - 49, hier: 44).

„Eine Forderung, die natürlich nicht als Kritik an die Sinusstudie selbst gerichtet werden kann (was gelegentlich geschieht), sondern dem pastoraltheologischen Diskurs überlassen werden muss. Die Sinusstudie selbst muss als ein Werk qualitativer Sozialforschung gesehen werden, das die Außenperspektive auf Kirche einfängt und hierzu milieuspezifische Explorationen analysiert hat. Dies gilt auch für die vielfach kritisierten ‚Do’s and Don’ts‘ der Studie, die niemals als pastorale Handlungsanweisung, sondern – wie es die einschlägige Kapitelüberschrift im Handbuch auch unmissverständlich sagt – als Expertise von Profis der Kommunikationsanalyse zu gelten haben.“ (ebd. 44).

<sup>999</sup> Wippermann, *Lebensweltliche Perspektiven auf Kirche* 234.

Ein weiterer Kritikpunkt, der bei Diskussionen über die Sinus-Milieu-Studie immer wieder zu hören ist, betrifft die Gefahr eines Schubladendenkens. Die vorliegende Arbeit wird daher bei den Auswertungen nicht primär subjektorientiert, sondern stärker lebensweltorientiert vorgehen. So wird einerseits der Tatsache Rechnung getragen, dass es verschiedene Milieus mit eigenen Denk- und Verhaltensmustern gibt, andererseits werden die Einzelnen nicht auf die Zugehörigkeit zu einem Milieu festgelegt oder gar reduziert.<sup>1000</sup>

#### ***4.2.2.1.2 Hinweise zu Nutzen und Grenzen der Sinus-Milieu-Studie für die Schulpastoral***

Da die Sinus-Milieu-Studie keine eigens für die Schulpastoral konzipierte Studie ist, muss ihr Nutzen für die Schulpastoral näher herausgearbeitet werden. Über den Umweg des Milieualters ist es möglich, die vorwiegend im Bereich der Schule präsenten Milieus zu beschreiben. Hinsichtlich der Lehrer kann zudem der Aspekt der Bildung hinzugezogen werden.<sup>1001</sup> Weitere Hinweise besonders hinsichtlich der Schüler kann die vom BDKJ und von Misereor in Auftrag gegebene Sinus-Milieu-Studie für junge Menschen bis zum Alter von 27 Jahren geben.<sup>1002</sup>

Für eine übersichtliche Darstellung der sehr komplexen Informationen wird die Darstellung in einer Tabelle gewählt.

---

<sup>1000</sup> Vgl. Keul, *Das Evangelium verorten* 266.

Somit wird die Gefahr gebannt, eine soziologisch angelegte Studie personalistisch zu interpretieren (vgl. ebd.).

<sup>1001</sup> Analog geht Hans Hobelsberger im Bereich der Jugendarbeit vor. Vgl. Hobelsberger, Hans, „*Mit der Kirche glänzen wollen*“. Die Bedeutung der Sinus Milieustudie für die Jugendpastoral, in: LS 4 (2006), 270-277, hier: 270f.

<sup>1002</sup> Vgl. BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* Sinus-Milieustudie U27, Düsseldorf 2008.

#### 4.2.2.1.2.1 Mit welchen Milieus Schulpastoral rechnen muss - Tabelle

	Schüler <sup>1003</sup> (10-23 Jahre)	Eltern <sup>1004</sup> (40-66 Jahre)	Lehrer <sup>1005</sup> (<40 Jahre: 18,7% 40-49 Jahre: 38,3% >50 Jahre: 44,9%)	Bemerkung / Kurzbeschreibung <sup>1006</sup>
<b>GRUNDORIENTIERUNG A<sup>1007</sup></b>				
Konservative <sup>1008</sup> ➤ Gesamt <sup>1009</sup> : 5% ➤ 14-19 Jahre <sup>1010</sup> : 0,9% (-2) ➤ 20-24 Jahre: 1% (-2) ➤ 30-45 Jahre: 3% (-2)	-	-	- <sup>1011</sup>	<i>Traditionelles Milieu</i> Das alte deutsche Bildungsbürgertum: konservative Kulturkritik, humanistisch geprägte Pflichtauffassung und gepflegte Umgangsformen

<sup>1003</sup> Da sich die vorliegende Arbeit vorwiegend mit Schulpastoral an weiterführenden Schulen und Berufsschulen beschäftigt, liegt das Alter der Schüler hauptsächlich zwischen 10 und 23 Jahren. Diese Zahlen ergeben sich aus dem Schulanfang im 5. Schuljahr und der 6jährigen Schulzeit an Haupt- und Realschulen bzw. 8-9jährigen Schulzeit am Gymnasium. Die Obergrenze von 23 Jahren berücksichtigt Schüler an berufbildenden Schulen, die nach dem Abitur eine Ausbildung beginnen und schließt auch diejenigen ein, die eine Klasse wiederholt haben.

<sup>1004</sup> Das Alter der Eltern dürfte zwischen ca. 40 und 66 Jahren liegen. Diese Zahlen ergeben sich bei einem Durchschnittsalter der Mütter bei der Geburt des ersten Kindes von ca. 30 Jahren und einem durchschnittlichen Altersunterschied der Paare bei der ersten Eheschließung von knapp 3 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland, *Internetauftritt*, in: <http://www.destatis.de> (27.07.2009)).

<sup>1005</sup> Das Alter der Lehrer ergibt sich aus der durch die Berufsausbildung vorgegebene Untergrenze von ca. 25 Jahren (Abitur mit 19 Jahren, 4 Jahre Lehramtsstudium, 2 Jahre Referendariat) und der Obergrenze hinsichtlich der Pensionierung mit ca. 65 Jahren sowie der tatsächlichen Verteilung in den Schulen (vgl. Eurydice, *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen*, in: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/034DE/005\\_chap1\\_034DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/034DE/005_chap1_034DE.pdf) (27.07.2009), 3.

<sup>1006</sup> Für die gesamte Spalte vgl. Sinus Sociovision, *Die Sinus-Milieus®. Kurzcharakteristik*, in: [http://www.sociovision.de/uploads/tx\\_mpdownloadcenter/infoblatt\\_d\\_012007.pdf](http://www.sociovision.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/infoblatt_d_012007.pdf) (27.07.2009).

<sup>1007</sup> Die nachfolgenden Überlegungen gehen (vereinfachend) davon aus, dass die Eltern nach ihrer Alterszugehörigkeit durchschnittlich in den Milieus vorkommen. Da bei den Lehrern der Bildungsstand evident ist, wird dieser Aspekt berücksichtigt.

Anders geht die Sinus-Milieustudie U27 vor, die die Milieus der Traditionsverwurzelten und Konservativen als ein Segment näher betrachtet. Zu diesem Segment gehören lediglich 4% der 14-19jährigen (vgl. BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 119).

<sup>1008</sup> Da die aus der soziologischen Forschungstradition hervorgegangenen Milieunamen eine Lebenswelt letzten Endes nicht angemessen charakterisieren können und diskriminierende Konnotationen nicht immer zu vermeiden sind, misst Sinus Sociovision diesen Namen nur einen ‚illustrativen Charakter‘ zu (vgl. Sinus Sociovision, *Informationen zu den Sinus-Milieus® 2007*, in: <http://www.sinus-sociovision.de/Download/informationen012007.pdf> (27.02.2009).

Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 123.

<sup>1009</sup> Zu den Gesamtzahlen vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 6.

<sup>1010</sup> Die altersspezifischen Angaben (14-19 Jahre, 20-24 Jahre, 30-45 Jahre) wurden mir von der KSA Hamm für die Sinus Milieus in Deutschland 2003 zur Verfügung gestellt. Da sich bis 2007 nur geringe Milieuvverschiebungen in der Gesamtbevölkerung ergaben, dürften diese auch bei den Jugendlichen nur relativ klein sein. Dies wird durch die Zahlen der Sinus-Milieustudie U27 im Wesentlichen bestätigt (vgl. BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 21). Die einzige Ausnahme bilden die Etablierten. Hier vertritt die Sinus-Milieustudie U27 die These: „Es gibt statistisch und inhaltlich kaum jugendliche Etablierte [...]“ (ebd. 11).

Hinsichtlich der Hedonisten beobachtet die Sinus-Milieustudie U27 ein deutliches Absinken des Anteils der Hedonisten bei den jungen Erwachsenen im Vergleich mit den Jugendlichen und zieht daraus folgende Schlussfolgerung: „Somit scheint ein Teil der hedonistischen Jugendlichen sein Mentalitätsmuster zu bewahren, das sich zur sozialen Identität und Lebenswelt festigt. Bei einem anderen Teil jedoch verliert der Hedonismus mit Übergang in die Postadoleszenz an Bedeutung und Kraft; er wird überlagert durch andere Orientierungen. Das führt zu der These, dass Hedonismus (1) einerseits eine Milieuorientierung mit gesellschaftlich hoher Reproduktionskraft ist; (2) andererseits ein jugendspezifisches Muster zur Emanzipation und Selbstfindung ist - und für ca. 10 % ein offensichtlich attraktives Vehikel, das seine Funktionalität und Attraktivität in der neuen Lebensphase des Erwachsenseins verliert.“ (ebd. 22). Die Frage nach dem Milieu, in das die Jugendlichen dann wechseln, kann die Milieustudie U27 nicht beantworten (vgl. ebd. 22).



Traditionsverwurzelte <sup>1012</sup> ➤ Gesamt: 14% ➤ 14-19 Jahre: 2,2% (-2) ➤ 20-24 Jahre: 2% (-2) ➤ 30-45 Jahre: 4% (-2)	-	- <sup>1013</sup>	- <sup>1014</sup>	<i>Traditionelles Milieu</i> Die Sicherheit und Ordnung liebende Kriegsgeneration: verwurzelt in der kleinbürgerlichen Welt bzw. in der traditionellen Arbeiterkultur
DDR-Nostalgische <sup>1015</sup> ➤ Gesamt: 6% ➤ 14-19 Jahre: 1,5% (-2) ➤ 20-24 Jahre: 2% (-2) ➤ 30-45 Jahre: 6% (0)	-	-	-	<i>Traditionelles Milieu</i> Die resignierten Wende-Verlierer: Festhalten an preußischen Tugenden und altsozialistischen Vorstellungen von Gerechtigkeit und Solidarität
<b>GRUNDORIENTIERUNG B</b>				
Etablierte <sup>1016</sup> ➤ Gesamt: 10% ➤ 14-19 Jahre: 4,8% (-2) ➤ 20-24 Jahre: 8% (0) ➤ 30-45 Jahre: 14% (+2)	+ <sup>1017</sup>	++ <sup>1018</sup>	++ <sup>1019</sup>	<i>Gesellschaftliches Leitmilieu</i> Das selbstbewusste Establishment: Erfolgs-Ethik, Machbarkeitsdenken und ausgeprägte Exklusivitätsansprüche
Postmaterielle <sup>1020</sup> ➤ Gesamt: 10% ➤ 14-19 Jahre: 8,2% (-1) ➤ 20-24 Jahre: 9% (0) ➤ 30-45 Jahre: 13% (+2)	+ <sup>1021</sup>	++ <sup>1022</sup>	+++ <sup>1023</sup>	<i>Gesellschaftliches Leitmilieu</i> Das aufgeklärte Nach-68er-Milieu: Liberale Grundhaltung, postmaterielle Werte und intellektuelle Interessen

<sup>1011</sup> Auch wenn noch einige ältere Eltern und Lehrer aufgrund des Alters- und Bildungsniveau zu diesem Milieu gehören können, bleibt es wegen der abnehmenden Bedeutung unberücksichtigt. So schrumpfte der Anteil der traditionellen Milieus in unserer Gesellschaft kontinuierlich von 47% in 1982 bis 24% in 2007 (vgl. Sinus Sociovision, *Informationen zu den Sinus-Milieus® 2007*). Zudem rechnet Sinus Sociovision damit, dass eine neue Grundorientierung D sich herauskristallisieren wird und sich die Milieus in diese Richtung verschieben werden. Für das Jahr 2020 wird ein weiteres Abnehmen der Grundorientierung A prognostiziert, Grundorientierung B bleibt weiterhin stabil, Grundorientierung C wird durch eine Grundorientierung D ergänzt. (Sinus Sociovision, *Die Sinus-Milieus in Deutschland 2020* (von Sinus Sociovision zur Verfügung gestelltes Dokument „Die Sinus-Milieus in Deutschland 2020.pdf“)).

<sup>1012</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 152.

<sup>1013</sup> Gegen eine schulpastorale Relevanz spricht das hohe Alter des Milieus.

<sup>1014</sup> Neben dem Alter spricht noch der Bildungsstand gegen eine schulpastorale Relevanz dieses Milieus.

<sup>1015</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 177.

<sup>1016</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 24.

<sup>1017</sup> Die 14- bis 19jährigen sind mit ca. 5 % in den Milieus der „Etablierten“, der „Postmateriellen“ und der „Bürgerlichen Mitte“ vertreten und damit teilweise stärker als andere Alterskohorten in den jeweiligen Milieus (vgl. Hobelsberger, „Mit der Kirche glänzen wollen“ 270f.).

Vgl. auch FN 1010.

<sup>1018</sup> Der Median liegt bei 46 Jahren, zwischen 35 und 58 Jahren ist ein eindeutiger Schwerpunkt in diesem Milieu gegeben (vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 24).

<sup>1019</sup> Neben dem Alter spricht auch das überdurchschnittliche Bildungsniveau für eine hohe schulpastorale Relevanz dieses Milieus.

<sup>1020</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 51.

<sup>1021</sup> Vgl. FN 1017.

<sup>1022</sup> Das Schwerpunkalter dieses Milieus liegt zwischen 30 und 50 Jahren (vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 51).

<sup>1023</sup> Neben dem Alter spricht vor allem das häufige Vorkommen pädagogischer Berufe für die hohe schulpastorale Relevanz dieses Milieus (vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 51).

Bürgerliche Mitte <sup>1024</sup> ➤ Gesamt: 16% ➤ 14-19 Jahre: 10,6% (-1) ➤ 20-24 Jahre: 14% (0) ➤ 30-45 Jahre: 20% (+2)	++ <sup>1025</sup>	+++ <sup>1026</sup>	+ <sup>1027</sup>	<i>Mainstream-Milieu</i> Der statusorientierte moderne Mainstream: Streben nach beruflicher und sozialer Etablierung, nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen
<i>Konsum-Materialisten</i> <sup>1028</sup> ➤ Gesamt: 11% ➤ 14-19 Jahre: 11,9% (+1) ➤ 20-24 Jahre: 12% (0) ➤ 30-45 Jahre: 12% (0)	++ <sup>1029</sup>	++ <sup>1030</sup>	- <sup>1031</sup>	<i>Mainstream-Milieu</i> Die stark materialistisch geprägte Unterschicht: Anschluss halten an die Konsum-Standards der breiten Mitte als Kompensationsversuch sozialer Benachteiligungen
<b>GRUNDORIENTIERUNG C</b>				
Moderne Performer <sup>1032</sup> ➤ Gesamt: 9% ➤ 14-19 Jahre: 22% (+2) ➤ 20-24 Jahre: 24% (+2) ➤ 30-45 Jahre: 10% (+1)	+++ <sup>1033</sup>	++ <sup>1034</sup>	+ <sup>1035</sup>	<i>Gesellschaftliches Leitmilieu</i> Die junge, unkonventionelle Leistungselite: intensives Leben - beruflich und privat, Multi-Optionalität, Flexibilität und Multimedia-Begeisterung
Experimentalisten <sup>1036</sup> ➤ Gesamt: 8% ➤ 14-19 Jahre: 14,3% (+2) ➤ 20-24 Jahre: 15% (+2) ➤ 30-45 Jahre: 8% (0)	+++ <sup>1037</sup>	- <sup>1038</sup>	- <sup>1039</sup>	<i>Hedonistisches Milieu</i> Die extrem individualistische neue Bohème: Ungehinderte Spontaneität, Leben in Widersprüchen, Selbstverständnis als Lifestyle-Avantgarde

<sup>1024</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 197.

<sup>1025</sup> Vgl. FN 1017. Hinzukommt die Relevanz bei den Eltern, die sicherlich nicht ohne Auswirkungen auf die Kinder bleiben dürfte.

<sup>1026</sup> Neben der Altersstruktur spricht auch die Kinderfreundlichkeit für die hohe schulpastorale Relevanz dieses Milieus.

<sup>1027</sup> Aufgrund der Bildungs- und Berufssituation ergibt sich eher eine geringe schulpastorale Relevanz dieses Milieus, das aber dennoch zu berücksichtigen ist.

<sup>1028</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 227.

<sup>1029</sup> Aufgrund der (über-) durchschnittlichen Repräsentation stellt dieses Milieu eine wichtige schulpastorale Zielgruppe dar.

<sup>1030</sup> Da der Altersaufbau dieses Milieus dem der Grundgesamtheit nahezu entspricht, stellt dieses Milieu eine wichtige schulpastorale Zielgruppe dar.

<sup>1031</sup> Aufgrund der für dieses Milieu spezifischen Bildungssituation spielt es bei Lehrern keine Rolle.

<sup>1032</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 84.

<sup>1033</sup> Überdurchschnittliche Repräsentation.

<sup>1034</sup> Hinsichtlich der Altersstruktur gehören sicherlich einige der jüngeren Eltern zu diesem Milieu (vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 84).

<sup>1035</sup> Unter den jüngeren Lehrern dürften einige aus diesem Milieu zu finden sein. Allerdings gibt es wenig jüngere Lehrer, so dass die Relevanz nicht allzu hoch sein dürfte.

<sup>1036</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 225.

<sup>1037</sup> Überdurchschnittliche Repräsentation.

<sup>1038</sup> Aufgrund des geringen Milieualters dürfte es nur eine geringe Bedeutung bei den Eltern haben.

<sup>1039</sup> Aufgrund des geringen Milieualters dürfte es nur eine geringe Bedeutung bei den Lehrern haben.

Hedonisten <sup>1040</sup> ➤ Gesamt: 11% ➤ 14-19 Jahre: 23,2% (+2) ➤ 20-24 Jahre: 13% (0) ➤ 30-45 Jahre: 11% (0)	+++ <sup>1041</sup>	++ <sup>1042</sup>	- <sup>1043</sup>	<i>Hedonistisches Milieu</i> Die Spaß-orientierte moderne Unterschicht / untere Mittelschicht: Verweigerung von Konventionen und Verhaltenserwartungen der Leistungsgesellschaft
--	---------------------	--------------------	-------------------	---

Legende zur Tabelle:

<i>Adressaten von Schulpastoral</i>	<i>Repräsentation der Altersgruppen</i>
➤ Sehr wichtige schulpastorale Zielgruppe: +++	➤ -2 (stark unterrepräsentiert)
➤ Wichtige schulpastorale Zielgruppe: ++	➤ -1 (unterrepräsentiert)
➤ Zu berücksichtigende schulpastorale Zielgruppe: +	➤ 0 (durchschnittlich)
➤ In diesem Kapitel nicht näher betrachtete Zielgruppe: -	➤ 1 (überrepräsentiert)
	➤ 2 (stark überrepräsentiert)

**4.2.2.1.2.2 Auswertung der Tabelle**

Hinsichtlich der drei Grundorientierungen der Sinus-Milieus ist zu beobachten, dass vermutlich nur sehr wenige Mitglieder der Grundorientierung A, d. h. der traditionellen Milieus, im Bereich der Schule zu finden sind. Das bedeutet, dass nur sehr wenig damit gerechnet werden kann, am Schulgeschehen Beteiligte zu finden, für die die Kirche Zentrum, Verwalter und Vermittler des Glaubens mit exklusiver Geltung ist, für die alles religiös Bedeutsame im Rahmen der Kirche stattfindet und deren Leitmotiv zum einen das Befolgen vorgegebener kirchlicher Normen und die Pflege der Kirchenkultur, zum anderen die Sicherung und Verteidigung der Kirche nach außen ist. Der ‚katholische Mainstream‘ scheint die am Schulgeschehen Beteiligten wenig zu erreichen. Da die katholische Kirche allerdings derzeit klar im traditionellen Segment der Grundorientierung A positioniert ist,<sup>1044</sup> müssen (schul-) pastorale Wege gesucht werden, wie sie in anderen Milieus positioniert werden kann.

Mit Angehörigen der Grundorientierung B, d. h. der modernen Milieus, ist im Bereich der Schule zu rechnen. Da Sinus Sociovision unter diesem Aspekt ganz unterschiedliche Milieus, die nur durch die Stichworte ‚Individualisierung, Selbstverwirklichung und Genuss‘ verbunden sind, zusammenfasst, legt die obige Tabelle eine differenziertere Betrachtung nahe, die weiter unten erfolgen wird. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung zu beachten ist, dass einer vermutlich weiter verbreiteten postmateriellen Einstellung bei den Lehrern ein weit aus geringeres Vorkommen bei den Schülern entgegensteht. Bei den Konsummaterialisten ist es umgekehrt. Hinsichtlich des

<sup>1040</sup> Zu den demographischen Schwerpunkten vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 289.

<sup>1041</sup> (Über-)durchschnittliche Repräsentation.

Vgl. auch FN 1017.

<sup>1042</sup> Da das Alter dieses Milieus durch jüngere und mittlere Altersgruppen geprägt ist, zählt es zu den wichtigen schulpastoralen Gruppen.

Vgl. auch FN 1010

<sup>1043</sup> Aufgrund der Berufsbeschreibung werden sich hier kaum Lehrer finden lassen.

<sup>1044</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 15f. Bemerkung: In Zitaten wurden die bisweilen eigentümliche Zeichensetzung, Rechtschreibung und Grammatik des Handbuchs weitgehend übernommen.

Eltern-Lehrer-Verhältnisses fallen die großen Unterschiede hinsichtlich der ‚Bürgerlichen Mitte‘ und der ‚Konsum-Materialisten‘ auf, die bei der Konzeption schulpastoraler Angebote zu beachten sein wird.

Hinsichtlich der Grundorientierung C fällt auf, dass diese Gruppe bei den Schülern eine sehr wichtige schulpastorale Zielgruppe darstellt, es aber eher wenig Vertreter der Lehrer in dieser Grundorientierung geben dürfte. Bei den Eltern stellt sie mit Ausnahme der Experimentalisten eine wichtige schulpastorale Zielgruppe dar.

Diese Skizze legt zweierlei nahe. Zum einen muss bei schulpastoralen Angeboten für Schüler berücksichtigt werden, dass neben einer vermutlich kleineren Gruppe, die zu den ‚Etablierten‘ und ‚Postmateriellen‘ zu rechnen ist, die Angehörigen der ‚Bürgerlichen Mitte‘ und der ‚Konsum-Materialisten‘ eine wichtige, und die Angehörigen der ‚Modernen Performer‘, der ‚Experimentalisten‘ und der ‚Hedonisten‘ eine sehr wichtige Zielgruppe darstellen. Bei den Eltern stellen die Mitglieder der ‚Etablierten‘, der ‚Postmateriellen‘, der ‚Konsum-Materialisten‘, der ‚modernen Performer‘ sowie der ‚Hedonisten‘ eine wichtige, Angehörige der ‚Bürgerlichen Mitte‘ eine sehr wichtige schulpastorale Zielgruppe dar. Unter den Lehrern lassen sich einige wenige Vertreter der ‚Bürgerlichen Mitte‘ und der ‚Modernen Performer‘ finden, eine wichtige Zielgruppe stellen die ‚Etablierten‘ dar, ‚Postmaterielle‘ stellen die wichtigste Orientierung der Lehrer dar.

Zum anderen muss beachtet werden, dass es semantische Barrieren gibt, die zu berücksichtigen sind.

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst die sieben Milieus, mit denen in Schule gerechnet werden kann, beschrieben. Besonderer Wert wird dabei auf die allgemeine Einstellung, die Kommunikation und die ‚religiöse Befindlichkeit‘ gelegt. Unter Berücksichtigung der ‚Do’s and Don’ts‘ wird überlegt, was zielgruppenspezifisch beachtet werden muss. Daran anschließend werden Überlegungen zur Herausforderung an die Schulpastoral dargestellt, so dass diese den am Schulgeschehen Beteiligten gerecht wird, das Gesamt der Schulgemeinde nicht aus den Augen verliert und zugleich dem Glauben der Kirche verbunden bleibt.

#### **4.2.2.2 Die schulpastoral bedeutsamen Milieus und ihre Herausforderungen für die Schulpastoral**

##### **4.2.2.2.1 Etablierte**

###### **4.2.2.2.1.1 Allgemeine Charakteristika**

Die ‚Etablierten‘ sehen sich selber als ökonomische, politische und kulturelle Elite, die mit fachlicher und sozialer Kompetenz, Weitblick und Entschlossenheit Verantwortung übernimmt. Sie grenzen sich deutlich vom „Barbarischen, Trivialen, Plumpen, Mittelmäßigen, aber auch zum Lustlosen, Extremen, Maßlosen“ ab. Ihnen ist Leistung und Perfektion wichtig, ein intaktes Familienleben ist für sie ein wichtiges Lebensziel. Sie vertrauen grundsätzlich dem Nutzen technologischer Innovationen für die Menschheit, negative Folgen könnten durch entsprechende technisch-wissenschaftliche Vorkehrungen vermieden werden. Ihre Gesamterscheinung strahlt eine Aura der Überlegenheit, des Urteilens und des Taxierens aus, so dass Menschen aus anderen Milieus sich oft bewertet, gefordert und verunsichert fühlen. Ihre Freizeit verbringen sie mit beruflicher oder privater Weiterbildung, im Kreis guter Freunde oder der Familie sowie mit Gleichgesinnten in einem eher elitär angehauchten Zirkel.<sup>1045</sup>

###### **4.2.2.2.1.2 Anforderungen an die Kommunikation**

Um mit den ‚Etablierten‘ ins Gespräch zu kommen, regt Sociovision an, authentisch und selbstbewusst zu bleiben, weder kumpelhaft noch gestelzt zu kommunizieren und nicht Zeichen der Bewunderung, sondern des Respekts zu senden. Zudem empfiehlt es sich nicht, Etablierte unter Zeitdruck zu setzen oder zu versuchen, sie von eigenen Ideen wortreich zu überzeugen. Gesucht werden Gespräche mit geistreichen und kreativen Menschen. ‚Etablierte‘ hören einerseits mit einem aufmerksamen Interesse zu und senden Signale der Bestätigung, andererseits teilen sie anderen etwas von ihren Erfahrungen und ihrem Wissen mit.<sup>1046</sup>

###### **4.2.2.2.1.3 Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche**

‚Etablierte‘ trennen streng zwischen stark diesseitsbezogenen ‚Weltanschauungen‘, über die sie gerne diskutieren, und persönlichen metaphysischen Vorstellungen, über die sie nur mit eng Vertrauten sprechen. Sociovision beobachtet bei ihnen den „Wunsch nach momenthaften Erfahrungen des Höheren / Göttlichen“, die Suche nach Personen mit Ausstrahlung und nach Sichtweisen auf das Wesentliche. Zudem ist bei diesem Milieu ein hoher Anspruch an die intellektuelle und kommunikative Kompetenz des Seelsorgers gefordert. Von der Verkündigung erwarten sie, dass sie sowohl anspruchsvoll, erhebend und erhellend ist *und* zugleich einen konkreten Gegenwartsbezug herstellt. Wichtig ist ihnen zudem eine professionelle Inszenierung liturgischer Rituale, die der Würde und tiefen Sym-

---

<sup>1045</sup> Vgl. ebd. 22-36, Zitat ebd. 26.

<sup>1046</sup> Vgl. ebd. 34.

bolik der Liturgie gerecht wird und zugleich eine gewisse Leichtigkeit und Fröhlichkeit aufweist.<sup>1047</sup>

Etablierte erachten die Kirche aus gesellschaftlicher Perspektive für andere als notwendig, um Werte zu vermitteln und schwachen Menschen einen Halt zu geben. Dieses Milieu selber braucht die Kirche weniger, und selbst bei Kirchenverbundenen ist die Religiosität weitgehend privatisiert. Als Hüterin kultureller Errungenschaften wird Kirche geschätzt, da die Etablierten hier eine Resonanz auf gleicher Augenhöhe verspüren und so akzeptieren können, dass es etwas ‚Höheres‘ gibt. Zudem verstehen sich die Etablierten hinsichtlich der Kirche - wie in den anderen Lebensbereichen auch - als primär Gebende und nur selektiv Empfangende.<sup>1048</sup>

#### **4.2.2.2.1.4 Pastorale Schlussfolgerungen**

Um ‚Etablierte‘ schulpastoral erreichen zu können, bedarf es umfassend gebildeter Seelsorger, die akzeptiert werden und denen es gelingen kann, intellektuelle Kreise aufzubauen, in denen ‚Etablierte‘ ihr Wissen einbringen, sich wohlfühlen und öffnen können. Diskussionen über ihre diesseitsbezogenen Weltanschauungen können ein Türöffner für tiefergehende Gespräche sein. Eine mystagogische Schulpastoral kann ihrem Bedürfnis nach Gotteserfahrungen gerecht werden. Ihre liturgischen Ansprüche können durch gut vorbereitete und inszenierte Gottesdienste, in denen die eigene Beheimatung des Zelebranten deutlich wird, aufgenommen werden. Zudem können kulturelle und künstlerische Angebote helfen, Menschen aus diesem Milieu für Gott aufzuschließen.

Die schulpastoralen Bemühungen in diesem Bereich müssen neben den Schülern besonders die Eltern und Lehrer mit einbeziehen.

#### **4.2.2.2 Postmaterielle**

##### **4.2.2.2.1 Allgemeine Charakteristika**

‚Postmaterialisten‘ sehen sich selber als intellektuelle, kulturelle und ökologische Vorhut sowie als kritische Begleiter des soziokulturellen Wandels. Sie lehnen einen groben Hedonismus sowie einen oberflächlichen Konsum-Materialismus ab und stehen eindimensionalen Lebensweisen und Lebensentwürfen kritisch gegenüber.

Angehörige dieses Milieus nehmen eine liberale Grundhaltung ein, bemühen sich um Weltoffenheit und Toleranz und setzen sich kritisch mit Übertechnisierung und Globalisierung auseinander. Ihnen ist es wichtig, Freiräume für sich selber auch gegen Sachzwänge zu schaffen. Sie haben großes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und gehen souverän mit beruflichen und familiären Herausforderungen um. Bei aller Leistungsbereitschaft ist ihnen eine Verlangsamung des Lebenstempos wichtig. Zudem beobachtet Sociovision eine teilweise widersprüchliche Haltung zwischen Verantwortungsethik gegenüber der Umwelt, sozial Benachteiligten oder der dritten Welt und der Pflege der Lebenskunst, die Genüssen,

---

<sup>1047</sup> Vgl. ebd. 38-41, Zitat ebd. 40.

<sup>1048</sup> Vgl. ebd. 18.

Ästhetik, Bildung oder Kultur einen hohen Wert zumisst. ‚Postmaterialisten‘ strahlen die Aura des Intellektuellen und Besorgten aus, die durch eine kritische Haltung und differenzierte Problemsicht gekennzeichnet ist.<sup>1049</sup> In ihrer Freizeit widmen sie sich der persönlichen und beruflichen Weiterbildung, mögen anregende Gespräche und suchen nach Freiräumen, die ihnen sportliche Aktivitäten, Kultur und Momente der Selbstbesinnung und Selbstfindung ermöglichen.<sup>1050</sup>

#### **4.2.2.2.2 Anforderungen an die Kommunikation**

In diesem Milieu ist eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz und eine Sympathie für Menschen zu beobachten, „die den Bedeutungshorizont von Begriffen hinterfragen und mit Sprache spielen können, Dinge kompromisslos auf den Punkt bringen, nicht drum herum reden, nicht gefällig sein wollen“. Für ein Gelingen der Kommunikation mit diesem Milieu ist es hilfreich, das eigene Wissen konkret anzuwenden und keine Zitate zu verwenden, deren Herkunft einem unbekannt ist. Die eigene Sichtweise der Dinge sollte nicht als allein richtige kommuniziert werden, sondern als Überzeugung, dass sie für einen persönlich richtig ist, man aber weiter an sich arbeitet und für Neues offen ist.<sup>1051</sup>

#### **4.2.2.2.3 Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche**

Angehörige des Milieus der ‚Postmateriellen‘ zeichnen sich durch eine philosophierende und explorierende Suche nach dem objektiven und eigenen Sinn des Lebens aus. Die Sinn-suche wird als Lebensaufgabe gesehen, dabei sind sie offen für sinnliche und spirituelle Zugänge. Sociovision beobachtet, dass ‚Postmaterielle‘ oft einen relativ festen weltanschaulichen Kern haben, der durch Elemente anderer, besonders fernöstlicher Weltanschauungen ergänzt und angereichert wird. Katholiken in diesem Milieu haben das Bedürfnis die Botschaft Jesu für sich selbst und die Kirche wieder neu zu entdecken und sie von amts- und volkskirchlichen Elementen zu entschlacken. Rituale haben für Postmaterielle nur dann einen Sinn, wenn der Einzelne ihre eigentliche Bedeutung kennt, sie bewusst vollzieht und „dabei etwas spürt“. Wichtig ist ihnen zudem, dass mehr individueller Gestaltungsspielraum zugelassen wird und der interreligiöse Dialog intensiviert wird. Hinsichtlich der Feier der Gottesdienste wünschen sie auf der musikalischen Ebene ein breites Spektrum von Musikstilen, auf der inhaltlichen Ebene Prediger, bei denen zu spüren ist, dass sie sich wirklich mit dem Gesagten auseinandergesetzt haben. Das Image der Kirche ist bei ihnen negativ, Gründe hierfür liegen u. a. in einer als autoritär wahrgenommenen Moral und Pädagogik.<sup>1052</sup>

„Die katholische Kirche, wie sie als Organisation heute unmittelbar und medial erfahren wird, wird von den Postmateriellen Jugendlichen kritisch hinterfragt und meist abgelehnt. Sie wird als autoritär, konservativ, hochmütig, aggressiv, unfreundlich, bürokratisch und von rückständigen (patriarchalischen) Hierarchien durchsetzt erlebt und stigmatisiert. Man fordert eine feministische Korrek-

<sup>1049</sup> Jugendliche Postmoderne „können zugespitzt als notorische Skeptiker und Kritiker bezeichnet werden.“ (BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 239).

<sup>1050</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 49-54.

<sup>1051</sup> Vgl. ebd. 61, Zitat ebd.

<sup>1052</sup> Vgl. ebd. 63-81, Zitat ebd. 74.

tur der Kirche, d.h. ein Überdenken tradierter Geschlechterverhältnisse. Im Vergleich zur Evangelischen Kirche wirkt die Katholische Kirche auf sie altmodischer und weniger weltoffen. Postmaterielle Jugendliche werfen ihr *Amskälte* und *Menschenferne* vor.“<sup>1053</sup>

#### **4.2.2.2.4 Pastorale Schlussfolgerungen**

Schulpastoral kann mit vielen Anknüpfungspunkten zum Milieu der Postmateriellen rechnen, da - trotz aller massiven und konstruktiven Kritik an der Kirche - in keinem anderen Milieu das rationale und emotionale Engagement für Fragen nach dem Sinn des Lebens so ausgeprägt ist.<sup>1054</sup> Durch Angebote zur Selbstbesinnung und Selbstfindung sind erste Kontaktmöglichkeiten gegeben. Die Schulseelsorger sind gerade hinsichtlich dieses Milieus herausgefordert, die persönliche Bedeutung des Glaubens überzeugend zu kommunizieren und ihre stetige persönliche Suche mit in das Gespräch einzubringen. ‚Postmaterielle‘ werden besonders aufschließbar für die befreiende Botschaft Jesu sein, der möchte, dass die Menschen das Leben in Fülle haben.<sup>1055</sup> Eine besondere Chance für die mystagogische Schulpastoral liegt in der Plausibilisierung von Ritualen und deren ansprechende Feier, die den einzelnen zu ergreifen vermag. Eine besondere Schwierigkeit wird der Umgang mit der Tendenz sein, den christlichen Glauben mit anderen Traditionen zu ergänzen. Schulpastoral ist hier herausgefordert, glaubhaft zu bezeugen, dass das christliche Bekenntnis des dreieinen Gottes den Sinnanforderungen genügt und eine Kombination mit fernöstlichen Ergänzungen nicht wirklich näher zum Sinn eines umfassend gelingenden Lebens beiträgt. Da ‚Postmaterielle‘ anregende Gespräche schätzen, empfiehlt sich das Einrichten von Gesprächskreisen.

Aufgrund der hohen Relevanz dieses Milieus bei den Lehrern empfehlen sich gerade Angebote für diesen Personenkreis.

#### **4.2.2.2.3 Bürgerliche Mitte**

##### **4.2.2.2.3.1 Allgemeine Charakteristika**

Die ‚Bürgerliche Mitte‘ sieht sich selber als der „moderne, aufgeschlossene und respektierte Bürger in der Mitte der Gesellschaft“<sup>1056</sup> und grenzt sich deutlich sowohl gegenüber extremen Tendenzen und Randgruppen als auch gegen zu große Traditionsverhaftung und Rückständigkeit ab. Ihre Vorstellung eines erfüllten Lebens schließt beruflichen Erfolg und eine gesicherte Position ebenso wie das private Glück der Geborgenheit in der Familie und im sozialen Umfeld ein. Die Mitglieder dieses Milieus suchen soziale Anerkennung durch Aufstieg und Anpassung an die moderne Entwicklung, Harmonie sowie Intaktheit der ei-

---

<sup>1053</sup> BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 257 (Hervorhebung im Original).

Interessant ist allerdings, dass die postmateriellen Jugendlichen ‚ihre‘ Kirche bei Angriffen durch andere Jugendliche verteidigen. Sie unterscheiden also zwischen ihrer eigenen Kritik von innen und einer (pauschalen) Kritik von außen (vgl. ebd.). Allerdings stellen sie ab ungefähr 16 Jahren oft fest, „dass ihnen die kirchlichen Jugendgruppen zu altbacken, behäbig und selbstgenügsam sind. Sie beklagen (und belächeln) einen sonoren Habitus gerade bei denen, die eine Leitungsfunktion haben und meinen, dass jene sich in der Kirche engagieren, weil sie anderswo nicht landen konnten: Die Kirche als Auffangbecken für Traditionelle, die außerhalb ausgegrenzt oder wenig populär sind.“ (ebd.).

<sup>1054</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 17f.

<sup>1055</sup> Vgl. Joh 10,10.

<sup>1056</sup> Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 199.



genen Lebenswelt und orientieren sich dabei sowohl an der Hochkultur als auch am populären Spannungsschema. Neben ihrer Sehnsucht nach Schönheit und Harmonie sind Tendenzen zum „Clanning und Cocooning in Familie und Freundeskreis“<sup>1057</sup> zu beobachten. Angesichts der permanenten Veränderung der Gesellschaft ist es ihnen wichtig, einen Kompromiss zwischen Konformität und Abweichung zu finden. Hierbei kommt der Orientierung an den Erwartungen anderer und der grundsätzlichen Bereitschaft sich einzufügen eine dominierende Bedeutung zu. Die Ausstrahlung der Mitglieder dieses Milieus beschreibt Sociovision u. a. als freundlich, sympathisch, nett, gefällig und zeitgemäß.<sup>1058</sup>

#### **4.2.2.2.3.2 Anforderungen an die Kommunikation**

Angehörige der ‚Bürgerlichen Mitte‘ zeichnen sich durch Aufgeschlossenheit für andere Menschen und viele Themen aus. Das für dieses Milieu typische Ausdrücken von sozialer Verbundenheit durch Lächeln oder verbale Bestätigungen, um eine freundliche Atmosphäre zu erzeugen, entspricht dem Wunsch der sozialen Erwünschtheit, drückt aber nicht unbedingt ein wirkliches persönliches Interesse aus. Dieses entsteht in der Regel nur bei direkten Bezügen zur eigenen Lebenssituation und den eigenen Vorstellungen. Vertreter dieses Milieus sind meist mit den eigenen bewährten Einstellungen und sozialen Kontakten zufrieden und haben nur wenig Interesse an neuen Impulsen, die die gefundene Balance und Harmonie stören können. In nicht homogenen Gesprächsrunden wird die eigene, abweichende Meinung lieber indirekt durch Verweis auf die Meinung anderer oder neue Trends als direkt geäußert. Insgesamt beobachtet Sociovision, dass die bürgerliche Mitte relativ schnell und leicht erreichbar ist, warnt aber davor, von der sichtbaren Aufgeschlossenheit auf echtes Interesse zu schließen. Ein intellektuelles, den Angehörigen dieses Milieus die eigenen Grenzen signalisierendes Auftreten kann leicht zu sensiblen Reaktionen führen.<sup>1059</sup>

#### **4.2.2.2.3.3 Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche**

Einen wesentlichen Aspekt des Lebenssinns sieht die ‚Bürgerliche Mitte‘ in der Einbindung in eine funktionierende Partnerschaft, in die (weitere) Familie und in einen breiten Freundeskreis. Harmonie und Balance sind für sie grundlegende Sinnbedürfnisse; die Kernfamilie wird als Lebensziel, Refugium und Halt bei Lebenskrisen geschätzt. Den Eltern aus diesem Milieu ist es wichtig, ihren Kindern grundlegende Werte zu vermitteln und sie so für das Leben zu stärken. Da sie sich in ihren Kindern wieder entdecken, engagieren sie sich stark für gute Startchancen ihres Nachwuchses. Bei den Erwachsenen dieses Milieus verliert die in der Kindheit vermittelte Vorstellung eines persönlichen, das eigene Leben begleitenden Gottes an Bedeutung für den eigenen Lebensentwurf. Aus der Theodizeefrage resultierende Probleme werden - so nimmt Sociovision wahr - auf kognitiver Ebene durch die Vorstellung einer unpersönlichen göttlichen Kraft bearbeitet, die für konkrete

---

<sup>1057</sup> Ebd. 195.

<sup>1058</sup> Vgl. ebd. 195-199.

<sup>1059</sup> Vgl. ebd. 206.

Ereignisse nicht verantwortlich ist bzw. nicht gemacht werden kann. Zudem beobachtet Sociovision, dass im Alltag das aufgebaute konkrete soziale Netzwerk die entscheidende Auffangfunktion hat und attraktiver als eine eher abstrakte Weltanschauung ist. Weiterhin kommt es häufig vor, dass die psychologische und emotionale Hilfefunktion des Glaubens als wichtiger erachtet wird als der Wahrheitsgehalt der Weltanschauung. Hinzu kommt eine zunehmende Trennung von Kirche und persönlichem Christentum, die mit einer Privatisierung religiöser Orientierungen und Praktiken einhergeht.

Viele christliche Symbole und Riten werden in diesem Milieu nicht mehr verstanden und haben demzufolge keine Anbindung an den eigenen Alltag.<sup>1060</sup>

Die Kirche hat in der ‚Bürgerlichen Mitte‘ ein sehr negatives Image. Sie hat dann eine Chance, „wenn sie sich als familiäre Nahwelt positioniert und als fortschrittliche Religionsgemeinschaft präsentiert.“<sup>1061</sup> Indikatoren hierfür sind die fraglose Akzeptanz und aufwendige Gestaltung öffentlicher kirchlicher Rituale wie Taufe, Kommunion oder Hochzeit und der Wunsch auch von Nichtchristen, ihre Kinder taufen zu lassen, damit diese in den Werten der Nächstenliebe aufwachsen sowie das artikuliert Bedürfnis nach einem breiten Veranstaltungsangebot an aktuellen Themen zu sozialen, pädagogischen, ökonomischen und ökologischen Gegenwartsfragen.

Die für die ‚Bürgerliche Mitte‘ entscheidende soziale Wärme spiegelt sich auch in dem Wunsch nach mehr Leben in kirchlichen Räumen durch Dekoration, gemeinsames Kochen oder Kunstausstellungen. Kirche wird als Anlaufstelle und Lebenswelt für die ganze Familie<sup>1062</sup> gewünscht.<sup>1063</sup>

#### **4.2.2.2.3.4 Pastorale Schlussfolgerungen**

Das Milieu der ‚Bürgerlichen Mitte‘ spielt neben den Schülern, von denen einige aufgrund ihrer Erziehung hier beheimatet sein dürften, eine besonders wichtige Rolle bei der schulpastoralen Elternarbeit. Da den Eltern die Chancen ihrer Kinder und die Vermittlung christlicher Werte zentrale Anliegen sind, können sozial ausgerichtete schulpastorale Angebote wie ‚faïres Streiten‘ oder Bewerbungstraining das Interesse der Erziehungsberech-

---

<sup>1060</sup> Vgl. ebd. 198-215.

„Im Alltag spielt der Glaube für die bürgerlichen Jugendlichen meist eine untergeordnete Rolle. Man nimmt die Kirche, wie sie ist und für einige ist das tägliche Gebet auch Normalität - wirklich gebraucht wird der Glaube jedoch erst in Krisenzeiten, in denen er Halt und Sicherheit gibt.

Bei einigen jedoch verändert sich - etwa nach der Firmung - ihr Glaube: Er wird bewusster, es entwickelt sich Spiritualität. Man geht bewusst und freiwillig in die Kirche - auch außerhalb des Gottesdienstes: Man mag die Atmosphäre in der leeren, stillen Kirche, wenn der Weihrauch noch in der Luft hängt, die eigenen Schritte hallen und man sich vorstellt, dass hier Gott ist und dass Gott jetzt ganz bei einem alleine ist. Besondere Bedeutung bekommen dann bald Jugendgottesdienste, in denen man sich persönlich angesprochen fühlt und auch aktiv teilnehmen kann. Das Gruppenerlebnis, die eigene und nicht vorformulierte Sprache sowie die Atmosphäre mit Kerzen, modernen Liedern (begleitet von Gitarre, Schlagzeug, Querflöte) und vielen Symbolen, die man versteht: Das ist eine gute Kirche.“ (BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 185f).

<sup>1061</sup> Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 17.

<sup>1062</sup> Auf Gemeindeebene drückt sich dies bspw. in dem Wunsch nach Mehrgenerationengottesdiensten aus.

<sup>1063</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 216-224.

tigen für Schulpastoral insgesamt wecken<sup>1064</sup> und helfen, einen Erstkontakt herzustellen, zumal es leicht ist, mit Vertretern dieses Milieus ins Gespräch zu kommen. Um ein tieferes Interesse an den Angeboten der Schulpastoral zu wecken, ist es sinnvoll, an die (hoffentlich) positiven Erfahrungen mit Kirche bei der Taufe oder der Erstkommunion anzuknüpfen und entlastende Angebote „bei der Sondierung, Analyse und Verarbeitung wichtiger gesellschaftlicher Themen und Trends“<sup>1065</sup> vorzuhalten. Zusätzlich kommt dem Gemeinschaftscharakter schulpastoraler Angebote aufgrund der Sehnsucht nach sozialer Verbundenheit eine wichtige Bedeutung zu. Da Vertreter dieses Milieus nur ungern durch neue Impulse in der gefundenen Balance gestört werden, haben schulpastorale Angebote, die die gefundene Sicherheit stärken und zugleich den Horizont weiten, die besten Chancen, Akzeptanz zu finden. Da Angehörige der ‚Bürgerlichen Mitte‘ sich ungern direkt äußern, gilt es, sensibel für indirekte Meinungsäußerungen durch Verweis auf Äußerungen anderer oder neue Trends zu sein. Zudem muss die Kommunikation so gestaltet werden, dass sie sich wohl und ebenbürtig fühlen.

Schulpastorale Maßnahmen setzen daher sinnvollerweise bei den eigenen Erfahrungen ihrer Adressaten und damit deren Kompetenz an und versuchen, diese mystagogisch auf den Gott Jesu Christi zu deuten.

Gerade die Vermittlung eines persönlichen Gottesbildes bedarf der besonderen Aufmerksamkeit, da viele Eltern dieses verloren haben. Insofern kann die Stärkung des Glaubens an einen persönlichen Gott bei den Schülern präventiv wirken und auch die Eltern zum Nachdenken anregen. Besonders wichtig erscheint auch ein behutsames Ansprechen der Theoziefrage, da hier ein wesentlicher Grund für die Abwendung vom Glauben an einen persönlichen Gott hin zu der Vorstellung einer unpersönlichen Kraft zu finden ist.

Da die Kernfamilie als Lebensziel, Refugium und Halt bei Lebenskrisen geschätzt wird, hat Schulpastoral eine große Chance, wenn sie sich bei Krisen in der Kernfamilie als einfühlsamer und kompetenter Ansprechpartner positioniert.

Der Beobachtung, dass die psychologische und emotionale Hilfefunktion des Glaubens für wichtiger als der Wahrheitsgehalt der Weltanschauung gehalten wird, kann eine mystagogische Schulpastoral dadurch begegnen, dass sie versucht, gemachte Erfahrungen auf den Gott Jesu Christi hinzudeuten. Eine mystagogische Hinführung zur Kirche kann zudem einen Beitrag gegen die zunehmende Trennung von Kirche und Christentum sowie gegen die Privatisierung religiöser Orientierungen leisten. Der liturgische Aspekt der Mystagogie kann zu einer tieferen Akzeptanz der kaum noch verstandenen christlichen Symbole und Riten führen und helfen, diese wieder in das alltägliche Leben zu integrieren. Da für die ‚bürgerliche Mitte‘ das soziale Netzwerk anscheinend eine größere Bedeutung als der Glaube hat, scheint es sinnvoll Gemeinschaftserfahrungen und Thematisches zu kombinie-

---

<sup>1064</sup> Vgl. hierzu das von Sociovision als typisch angesehene Statement einer Milieuvorteilerin: „Wo meine Kinder einen Anlaufpunkt haben, würde ich mich auch mehr aufhalten.“ (Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 223).

<sup>1065</sup> Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 234. Damit wird ein aus schulpastoraler Sicht wichtiger Aspekt der von Sociovision erarbeiteten ‚Do’s & Don’ts‘ aufgegriffen.

ren und bspw. nach einem Gottesdienst, der dem Wunsch nach stilistischer Öffnung Rechnung trägt<sup>1066</sup>, einen gemütlichen Abschluss anzubieten.

#### **4.2.2.2.4 Konsum-Materialisten**

##### **4.2.2.2.4.1 Allgemeine Charakteristika**

In ihrer eigenen Einschätzung sind ‚Konsum-Materialisten‘ praktisch veranlagt, einfach, direkt und nicht verkünstelt. Ihr Leben ist durch eine starke Gegenwartsorientierung und die Konzentration auf das Hier und Heute geprägt. Wichtig sind Statussymbole, in denen eine Sicherung der sozialen Akzeptanz gesehen wird. Ihre Sehnsucht nach einer heilen Welt zeigt sich im Hang zum Dekorieren und Ausschmücken ihrer Wohnungen mit Souvenirs, Plüschtieren oder Puppen. Als für ein schönes Leben notwendig erachten sie Unterhaltung und Konsum. Da es notwendig ist, sich in der Arbeitswelt vorgegebenen Regeln zu beugen, erhält die Freizeit als ‚Gegenwelt‘ einen herausragenden Stellenwert. Die strikte Trennung von Arbeit und Freizeit zeigt sich u. a. darin, dass mit Beginn des Feierabends ‚der Hammer fällt‘ und Angehörige dieses Milieus in ihrer freien Zeit auch mental von der Arbeit Abstand nehmen. In ihrer Freizeit konsumieren ‚Konsum-Materialisten‘ gerne neue Unterhaltungsmedien, nehmen mit der Familie moderne Freizeitangebote wie Freizeitcenter wahr, genießen es, Kneipen, Lokale, Schnellrestaurants und Diskotheken zu besuchen, gehen ins Fitnessstudio oder spannen gerne mal aus und wollen einfach nichts tun müssen. In ihrem Milieu fühlen sie sich selbstsicher, auf fremdem Terrain sind sie eher unsicher. Gegenüber Randgruppen und Ausländern grenzen sich Angehörige dieses Milieus häufig ab. ‚Konsum-Materialisten‘ fühlen sich oft benachteiligt und sind daher häufig frustriert und unzufrieden.<sup>1067</sup>

##### **4.2.2.2.4.2 Anforderungen an die Kommunikation**

Da ‚Konsum-Materialisten‘ ein Gespür für soziale Hierarchie haben und diese akzeptieren, empfiehlt Sociovision, sich weder zu verstellen, noch das soziale Gefälle zu thematisieren, sondern das Gefühl des wirklichen Zuhören und Verstehen-Wollens zu vermitteln. Wichtig erscheint zudem, die bisweilen schlichte und grammatikalisch nicht immer korrekte Sprache<sup>1068</sup> zu akzeptieren. Da die innere Bereitschaft und Ausdauer der ‚Konsum-Materialisten‘ oft schnell erschöpft sei, sollten Veranstaltungen kurz und abwechslungsreich gestaltet werden. Um diese Zielgruppe zu erreichen, sei ferner eine „klare, direkte und direktive Kommunikation“ mit konkreten Beispielen und Anweisungen einem stark anti-autoritären Kommunikationsstil vorzuziehen.<sup>1069</sup>

---

<sup>1066</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 217.

<sup>1067</sup> Vgl. ebd. 225-230.

<sup>1068</sup> ‚Konsum-Materialisten‘ verspüren „wenig Interesse daran zu arbeiten: Das gehört zur Lebenswelt, alle, die man kennt und mag, reden genauso“ (Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 236).

<sup>1069</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 236, Zitat ebd.

#### 4.2.2.4.3 *Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche*

Insgesamt hinterlassen die Ausführungen von Sociovision zu den ‚Konsum-Materialisten‘ einen deprimierenden Eindruck und holen die programmatische Aussage auf der Fotocollage zu diesem Milieu ein: „Stimmungslage: Trübe Aussichten“<sup>1070</sup>.

Nicht zuletzt aufgrund ihrer prekären finanziellen Lage und der oft geringen Absicherung ihrer beruflichen Zukunft orientieren sich Angehörige dieses Milieus am konkreten Überleben in der gegenwärtigen Situation. Demzufolge ist das Wichtigste für sie:

„nicht aufgeben, den Alltag irgendwie bewältigen, die Kraft zum Durchhalten nicht verlieren, nicht von Schicksalsschlägen zusätzlich gebeutelt werden, den Job nicht verlieren, nicht krank werden, mit dem Geld auskommen, nicht unter das Existenzminimum fallen, nicht sozial abstürzen“<sup>1071</sup>.

Angesichts ihrer schwierigen Lebenssituation zielt ihre Sehnsucht einerseits auf familiäre Harmonie, andererseits auf einen etwas höheren Lebensstandard. Um sich von ihrer schwierigen Situation kurzfristige Entlastung zu verschaffen, hängen sie Träumen vom plötzlichen Reichtum oder Auswandern nach. Insgesamt ist es ihnen jedoch wichtig, realistisch und nüchtern zu bleiben sowie sich durch Desinteresse und Gleichgültigkeit zu schützen, um Enttäuschungen vorzubeugen. Zugleich steigt in ihnen Wut auf, weil sie sich zusätzlich zu ihrer Unterprivilegiertheit auch noch von anderen Menschen und von Institutionen verachtet und benachteiligt fühlen. Dieses Lebensgefühl scheint der Hintergrund der generellen Aggressionen gegen Machtapparate in der Gesellschaft zu sein. Weil Kirche in den Augen der ‚Konsum-Materialisten‘ als zu den Reichen und Mächtigen zugehörig erachtet wird, werden diese negativen Gefühle auf sie übertragen. Als typische Einstellungen zur katholischen Kirche hat Sociovision die Folgenden herausgearbeitet.<sup>1072</sup>

„Rückständig, hinterwäldlerisch, altertümlich, verlogen, leben noch vor 200 Jahren, frauenfeindlich, salbungsvoll, einlullend, es wird wie überall geklüngelt, keine Transparenz bei Verwendung der Kollekten und Steuergelder, reich, protzig, heuchlerisch, bettelt ständig – aber schwimmt selber im Geld (*,die haben ja noch ein Weilchen Zeit mit all ihren Immobilien‘*); baut wie alle anderen Betriebe Stellen ab (*,das ist auch ein sehr unchristliches Verhalten‘*); hinterhältig, gewalttätig (*,die fahren auch immer mehr die Ellenbogen raus‘*)“<sup>1073</sup>

Dieses negative Image der Kirche werde - so beobachtet Sociovision - regelmäßig durch Skandalmeldungen der Boulevardmedien sowie Gerüchte aus der Umgebung genährt, die gerne aufgegriffen und generalisierend in das eigene Weltbild eingebaut würden. Zu dieser Vorgehensweise trägt sicher das Gefühl bei, trotz ihres offiziellen Anspruchs der Nächstenliebe gerade auch von der Kirche vernachlässigt zu werden. Diese Einschätzung werde durch den Eindruck erhärtet, dass die Kirche „ausgerechnet dann, wenn man was Gutes für sich tut“, etwas dagegen habe und es als Sünde bezeichne.<sup>1074</sup>

Aufgrund der Reduktion ihrer Orientierung auf die Gegenwart besteht bei den ‚Konsum-Materialisten‘ wenig Interesse an einer persönlichen Auseinandersetzung mit religiösen

---

<sup>1070</sup> Ebd. 226.

<sup>1071</sup> Ebd. 238.

<sup>1072</sup> Vgl. ebd. 238-247.

<sup>1073</sup> Ebd. 247.

<sup>1074</sup> Vgl. ebd., Zitat ebd.

Als Beispiele werden die kirchlichen Verbote von vorehelichem Geschlechtsverkehr, von Empfängnisverhütung und von Scheidung/Trennung (vom gewalttätigen, alkoholsüchtigen und die Frau ausnutzenden Mann) angeführt (vgl. ebd.)

Existenzdeutungen. Da sie aber die Notwendigkeit einer gewissen religiösen Grundbildung für die Zugehörigkeit zu unserer Gesellschaft sehen, haben sie das Bedürfnis, über alle Religionen *etwas* zu wissen, geben sich jedoch schnell mit einfachen, kurzen und klaren Definitionen sowie oberflächlichen, pauschalen und eindimensionalen Informationen zufrieden, „bei komplexen Informationen reagiert man mit Flucht“<sup>1075</sup>. Insgesamt sei - so Sociovision - in diesem Milieu ein religiöser Minimalismus und eine Gleichgültigkeit in Bezug auf fast alles zu beobachten, was Bildungsanstrengungen erfordere und bei konkreten Alltagsproblemen keine praktische Hilfe darstelle. Es finde keine aktive Auseinandersetzung mit religiösen oder kirchlichen Themen statt, sondern nur spontane Reaktionen auf aktuelle (Medien-) Ereignisse oder persönliche Fragen. Dabei würden Differenzierungen ausgeblendet und es gebe wenig Wissensdurst bspw. nach historischen Hintergründen. Viel lieber greife man selektiv Informationen über Machtmissbrauch oder Skandale in der Kirche auf. So gingen ‚Konsum-Materialisten‘ u. a. gerne und schnell auf die Information ein, dass Jesus nicht am 24.12. geboren oder dass die Evangelien erst Jahrzehnte nach dem Tod Jesu geschrieben wurden und deuten sie „als Beweise für den Machtmissbrauch und die Manipulation (‚Volksverdummung‘) der Kirche“<sup>1076</sup>.

Weiter zu bedenken hinsichtlich eines schulpastoralen Engagements, das die Bedürfnisse und Einstellungen der ‚Konsum-Materialisten‘ ernstnehmen möchte, ist folgende Selbsteinschätzung der religiösen Befindlichkeit dieses Milieus:

„Religion und Kirche muss man sich leisten können. Das ist was für Leute, die Zeit haben (zum Bibellesen, Beten, Meditieren, Kirchgang), die Geld haben (das sie spenden können) und die keine Alltagsorgen haben: Man muss frei und unbelastet sein; für Religion braucht man innere und äußere Ruhe (die man nicht selber hat)“<sup>1077</sup>

Schicksalsschläge und Benachteiligungen führten - so Sociovision - oft nicht dazu, Halt in Religion und Kirche zu suchen, sondern seien im Gegenteil Anlass, sich von ihr und einem persönlichen Gott endgültig zu distanzieren. Alternativen fänden ‚Konsum-Materialisten‘ im autogenen Training, im Glauben an Schutzengel, im Vertrauen auf die schützende Wirkung eines Talisman, in esoterischen Techniken wie Reiki oder in der persönlichen Verbindung zum Kosmos.<sup>1078</sup> So beschreibt eine Befragte ihr Verhältnis zum Kosmos mit den Worten: „Der Kosmos ist Liebe. Ich gebe da meine Bestellung auf und wenn man dran glaubt, passiert das auch.“<sup>1079</sup>

Letztlich sei es - so die Meinung der ‚Konsum-Materialisten‘ - egal, an welchen Gott man glaube, wirklich bedeutsam seien vielmehr ganz konkrete materielle und soziale Dinge wie Besitz oder Armut, Freiheit oder Zwang, Macht oder Ohnmacht des Einzelnen.<sup>1080</sup>

---

<sup>1075</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 241, Zitat ebd.

Jugendliche Konsum-Materialisten betonen, „mit den meisten katholischen Praktiken vertraut zu sein‘ und sie ‚auf Abruf‘ zu beherrschen.“ (BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 229).

<sup>1076</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 242-243, Zitat ebd. 243.

<sup>1077</sup> Ebd. 243.

<sup>1078</sup> Vgl. ebd. 242-245.

<sup>1079</sup> Ebd. 242.

<sup>1080</sup> Vgl. ebd. 241.

#### 4.2.2.2.4.4 Pastorale Schlussfolgerungen

Im Milieu der ‚Konsum-Materialisten‘ stehen - aufgrund der prekären finanziellen Situation und der unsicheren sozialen Lage eher am unteren Ende unserer Gesellschaft - die materiellen Bedürfnisse und Sorgen im Vordergrund. Kirche und Religion ist in ihrer Einschätzung eher für diejenigen geeignet, denen es besser geht. Das nicht oder nur sehr gering vorhandene Interesse an tieferer Auseinandersetzung mit religiösen Fragen ist in Verbindung mit der überhaupt geringen Neigung zu Bildungsanstrengungen zu sehen.

Sowohl Eltern als auch Schüler wird Schulpastoral durch Bildungsangebote kaum erreichen können. Chancen sind daher (zunächst) eher in praktischen Hilfestellungen bei der konkreten Bewältigung der Alltagsnöte zu suchen. Soziales Engagement für Angehörige dieses Milieus kann zum Abbau von Ressentiments gegenüber dem ‚Machtapparat Kirche‘ beitragen. Es wird darum gehen, den ‚Konsum-Materialisten‘ gerade die besondere Option Gottes für die Benachteiligten existentiell nahe zu bringen.

Dieses Milieu stellt aus mindestens zwei Gründen eine besondere schulpastorale Herausforderung dar, wenn die Kirche ernstnimmt, was sie im Hochgebet ‚Jesus, der Bruder aller‘ betet:

„Er hatte ein Herz für die Armen und die Kranken, die Ausgestoßenen und die Sünder. Den Bedrängten und den Verzweifelten war er ein Bruder. Sein Leben und seine Botschaft lehren uns, daß du für deine Kinder sorgst wie ein guter Vater und eine liebende Mutter.

[...]

Öffne unsere Augen für jede Not. Gib uns das rechte Wort, wenn Menschen Trost und Rat suchen. Hilf uns zur rechten Tat, wo Menschen uns brauchen. Laß uns denken und handeln nach dem Wort und Beispiel Christi. Mache deine Kirche zu einem Ort der Wahrheit und der Freiheit, des Friedens und der Gerechtigkeit, damit die Menschen neue Hoffnung schöpfen.“<sup>1081</sup>

Zum einen dürfte - von Ausnahmen abgesehen - dieses Milieu vielen Seelsorgern aus eigenem Erleben eher unbekannt sein. Daher wurde diese schulpastorale Zielgruppe auch relativ ausführlich dargestellt. Die gewohnte intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Glauben kann als Zielperspektive schulpastoralen Handelns erst am Ende des Engagements stehen, vorausgehen muss die soziale Zuwendung und konkrete Hilfe in Lebenssituationen. Der Seelsorger ist vor der expliziten (Wort-) Verkündigung zunächst als persönlich zugewandter Seelsorger gefragt. Allein die Glaubwürdigkeit seines Lebenszeugnisses kann Angehörige dieses Milieus für den Gott Jesu Christi aufschließen.<sup>1082</sup>

Zum anderen stellen die ‚Konsum-Materialisten‘ gewichtige Anfragen an Erscheinungsbild und Handeln der Kirche. Wie konnte es zu dem Eindruck kommen, dass Religion und Kirche etwas seien, was man sich leisten können muss? Welche Möglichkeiten haben (Schul-) Seelsorger heute, um deutlich zu machen, dass gerade bei Schicksalsschlägen und Benach-

---

<sup>1081</sup> Die Feier der Heiligen Messe. Messbuch für die Bistümer des deutschen Sprachgebietes. Authentische Ausgabe für den liturgischen Gebrauch. Kleinausgabe. Hochgebete für Messen für besondere Anliegen (hrsg. im Auftrag der Bischofskonferenzen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sowie der (Erz-) Bischöfe von Bozen-Brixen, Lüttich, Luxemburg und Straßburg), Solothurn/Düsseldorf/Freiburg 1995, 40-44.

<sup>1082</sup> Interessanterweise übernehmen für konsum-materialistische Jugendliche oft gläubige Popstars oder Sportler eine religiöse Vorbildfunktion. „Man findet es besonders cool, wenn sie sich ausdrücklich zu Gott bekennen und ihren Glauben deutlich vor sich hertragen.“ (BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 229).

teilungen Halt in der Religion und der Kirche gefunden werden kann und gerade dann eine Distanzierung von der Kirche und einem persönlichen Gott nicht hilfreich ist?

Um der Glaubwürdigkeit der Kirche willen, ist eine besondere (schul-)pastorale Sorge für die ‚Konsum-Materialisten‘ eine existentielle Notwendigkeit. Einige Empfehlungen (Do’s & Don’ts) von Sociovision können hilfreiche Perspektiven für schulpastorales Handeln anbieten.

So erscheint es sinnvoll, nicht in erster Linie theologische Weltanschauungen und Interpretationen zu kommunizieren. Um die Adressaten nicht zu überfordern, sind eine einfache und bodenständige Sprache sowie der Bezug zum konkreten, zu bewältigenden Alltag notwendig. Schulpastoral sollte als eine die subjektive Befindlichkeit verstehende und zupackende Hilfe bei schwierigen Alltagsproblemen - Erziehung, Schulproblemen, Drogen, Jobsuche, Eheproblemen, Überschuldung - erfahrbar werden.<sup>1083</sup> Die Chance, dass ‚Konsum-Materialisten‘ sich in der Schulgemeinde geborgen fühlen, steigt, wenn sie als „Gemeinschaft von Menschen mit Stärken und Schwächen, Ecken und Kanten, Fehlern und Problemen“<sup>1084</sup> erfahren werden kann, „in der die gesellschaftlichen Hierarchien (Macht, Geld, Ausgrenzung, Bevormundung) nicht gelten“<sup>1085</sup> und die existentielle Erfahrung gemacht wird: „Gott lässt mich nicht im Stich - und meine Gemeinde auch nicht: Ich gehöre dazu!“<sup>1086</sup>

Eine mystagogische, d. h. auch erfahrungsorientierte Schulpastoral erhält so eine Ausgangsbasis, dass Jesus wirklich als der Bruder aller erfahrbar wird. Die für Mystagogie unverzichtbare Deutung muss so gestaltet werden, dass die ‚Konsum-Materialisten‘ sich nicht überfordert oder gar ohnmächtig fühlen,<sup>1087</sup> sondern Kirche als Heimat und Zuflucht schätzen lernen.

#### **4.2.2.2.5 Moderne Performer**

##### **4.2.2.2.5.1 Allgemeine Charakteristika**

‚Moderne Performer‘ sehen sich selber als die neue, technologische und kulturelle Elite sowie als Trendsetter. Sie sind offen gegenüber der Globalisierung, haben einen positiven Bezug zur modernen Technik und integrieren die neuen Medien in ihre private und berufliche Lebenswelt. Ihre Persönlichkeit ist durch Ich-Vertrauen, Leistungsoptimismus und die Fähigkeit zur Krisenbewältigung gekennzeichnet. Sie legen sich nur ungern auf konventionelle Lebensmuster fest, sondern wollen sich lieber ihre Offenheit für neue Optionen bewahren. Interessant ist in diesem Zusammenhang die meist flexible und offene Gestaltung ihrer Wohnungen, die Improvisation und Vorläufigkeit inszeniert. Moderne Performer grenzen sich deutlich sowohl von blockierenden und unproduktiven kritischen Lebenseinstellungen als auch von Innovationsfeindlichkeit, Kulturpessimismus, überkommenen Re-

---

<sup>1083</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 252.

<sup>1084</sup> Ebd. 252.

<sup>1085</sup> Ebd. 252.

<sup>1086</sup> Ebd. 252.

<sup>1087</sup> Vgl. auch ausführlicher die Wünsche und Forderungen an die Kirche (Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 248).



geln oder einer Gewerkschaftsmentalität ab. Ihre Ausstrahlung ist durch Selbstbewusstsein, Dynamik, Zielstrebigkeit und Konzentration geprägt, dabei ist auch eine Tendenz zum Narzissmus zu beobachten. In ihrer Freizeit gehen sie gerne Trend- und Extremsportarten nach. Ihre Motivation hierzu liegt nicht in der Suche nach einem emotionalen Kick, sondern nach Entspannung und mentalem Abschalten. Zudem lesen sie gerne, um umfassend und aktuell gebildet zu sein und sind interessiert an Infotainment und Hochkultur.<sup>1088</sup>

#### **4.2.2.2.5.2 Anforderungen an die Kommunikation**

Von ihrer Sprache und ihrem Gestus her wirken die ‚modernen Performer‘ redegewandt und kommunikationssicher sowie selbstbewusst in der Eigendarstellung. Gerne werden von ihnen Anglizismen und Begriffe aus dem modernen Marketing verwandt. Zu beobachten sind Antipathien gegenüber pessimistischen Lebenseinstellungen, fundamentalistischer Kritik und dem Moralisieren über andere Lebensformen und Lebensstile. Demutshaltungen oder -rituale widersprechen sowohl im Beruf als auch in der Freizeit dem eigenen Lebensgefühl und Selbstverständnis und werden dementsprechend abgelehnt. Einerseits sind selbstbewusste Haltungen, die das Potential des Menschen zum Ausdruck bringen, den ‚modernen Performern‘ sympathisch, andererseits haben sie auch den Wunsch, Schwäche zeigen zu können und nicht immer aufmerksam und professionell sein zu müssen.<sup>1089</sup> Um mit Vertretern dieses Milieus in einen vertieften Kommunikationsprozess zu gelangen, empfiehlt Sociovision, diese Zielgruppe nicht „mit Mitteln der Bürokratie oder einer ‚besseren‘ Moral einzufangen und an sich zu binden“<sup>1090</sup>. Zudem sollte ihre flexible, multioptionale und vorwärtsgerichtete Lebensführung nicht als oberflächlich, eindimensional oder modernistisch kritisiert werden; möglich sei es jedoch, durch Fragen Nachdenklichkeit über die Nebenwirkungen ihres intensiven Lebens anzustoßen.<sup>1091</sup>

#### **4.2.2.2.5.3 Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche**

Zu den Tagträumen der ‚modernen Performer‘ gehört nach Sociovision der Wunsch, abzuschalten und über sich und die eigene Zeit selbst verfügen zu können. Neben der Offenheit für neue, sich bietende Möglichkeiten besteht auch die Sehnsucht nach einem Partner als einer Konstante im Leben und nach Heimat.<sup>1092</sup>

„Teil eines großen Ganzen sein; die Gewissheit, dass es etwas Größeres gibt, dem man nicht täglich begegnet, das einem nicht vorschreibt, aber zu dem man sich bei Stress flüchten kann (z.B. durch Erinnerung, Meditation, eine Reise nach Innen), um wieder Kraft zu tanken und die aktuellen Dinge nicht zu wichtig zu nehmen; ein ‚Baldachin‘, der alles umspannt und dessen man sich hin und wieder - aber nicht täglich - vergewissert“<sup>1093</sup>

Sociovision beobachtet zudem bei den ‚modernen Performern‘ eine ausgeprägte Ich-Zentrierung, die sich auf den beruflichen Erfolg, Selbsterfahrung und die Weiterentwick-

---

<sup>1088</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 82-93.

<sup>1089</sup> Vgl. ebd. 94.

<sup>1090</sup> Ebd. 94, „Kein ‚Fünf-Jahresvertrag‘ mit Selbstverpflichtung und Auflagen“ (ebd. 94).

<sup>1091</sup> Vgl. ebd. 94.

<sup>1092</sup> Vgl. ebd. 95.

<sup>1093</sup> Ebd. 95.

lung der eigenen Persönlichkeit und ihrer Außenwirkung bezieht. Menschen, Institutionen, Erfahrungen und Situationen werden in diesem Milieu funktional in Energiequellen und Energiediebe unterteilt. Wichtiger als die Frage nach einem metaphysischen Sinn des Lebens ist den ‚modernen Performern‘, dem Leben selber seinen Sinn z. B. durch Lebensabschnittsprojekte zu geben. Da ihnen zudem *eine* Religion aufgrund des Facettenreichtums der eigenen Person nicht gerecht werden könne, werden verschiedene Sinnelemente miteinander kombiniert. Wichtiger als die innere Konsistenz der zusammengestellten ‚Religion‘ ist deren Wirkung und Nützlichkeit. Eine solche utilitaristische Einstellung zeigt sich auch in der Sehnsucht nach Freunden, die dem eigenen Leben Stabilität bieten und als Airbag oder Oase gesehen werden. Auch wenn sich die ‚modernen Performer‘ bisweilen nach Ruhe und Entspannung sehnen, gibt es keine Bereitschaft, das intensive Leben aufzugeben.<sup>1094</sup> Ihr Ideal besteht in einer „Verbindung von materiellem Erfolg und lustvollem Leben“<sup>1095</sup> sowie der „Aufhebung der traditionellen Widersprüche wie Pflicht vs. Genuss, Beruf vs. Privatleben etc.“<sup>1096</sup>.

Bei den ‚modernen Performern‘ ist durchaus der Glaube an eine höhere, in der Welt wirkenden Macht zu finden, die christliche Züge aufweist, auch wenn Jesus Christus nicht explizit thematisiert wird. Dieses höhere Wesen wird als permanenter Begleiter begriffen, der vor existentielle Entscheidungen stellt, die einem helfen, weiter vorwärts zu kommen.<sup>1097</sup>

„Die Distanz zu dieser höheren Macht zeigt sich in Fatalismus (es ist gottgegeben, man kann eh‘ nichts machen/gestalten) - oder positiv gewendet in der Grundhaltung des Serendipity: Urvertrauen, dass die Dinge schon einen guten Verlauf nehmen, dass das Schicksal des Einzelnen in der guten Hand der göttlichen Kraft liegt, ohne dass man sich täglich darum kümmern und sorgen muss. Die Gewissheit, dass es diesen Gott gibt, der einen hält und in Krisenzeiten hilft, lässt einem Kraft [...] für spannende Aufgaben und Projekte in dieser Welt“<sup>1098</sup>

Da die eigene Religion bzw. religiöse Elemente gezielt und funktional aus der Vielfalt des religiösen Marktes ausgewählt werden, werden klar formulierte Sinnkonzepte und religiöse Positionen, die zur Markttransparenz beitragen, geschätzt. Auswahlkriterien sind u. a. Seriosität, Qualität, Nützlichkeit sowie die Stabilität und Kontinuität der Angebote.

Vor einer näheren Untersuchung der Einstellung zur Kirche, können die folgenden beiden Metaphern ‚Hafen‘ und ‚Akku‘ einen guten Eindruck in die weltanschaulichen Denkweisen der ‚modernen Performer‘ vermitteln.<sup>1099</sup>

„Weil man selbst auf den Meeren der Welt unterwegs sind<sup>1100</sup>, braucht man (mehrere) Häfen, in die man einlaufen kann, um sich zu erholen, um aufzutanken oder bei Gefahr in Sicherheit zu sein: Daher muss es Menschen und Institutionen geben, die diese Häfen bewohnen, pflegen und sichern; man will aber nur in die Häfen einlaufen, in denen man stets willkommen ist ohne Vorbedingung und ohne die Sorge, dort festgehalten zu werden. Man kann sich aber grundsätzlich vorstellen, später einmal dort, wo es einem sehr gut gefällt, seßhaft zu werden“<sup>1101</sup>

---

<sup>1094</sup> Vgl. ebd. 96-101.

<sup>1095</sup> Ebd. 82.

<sup>1096</sup> Ebd. 82.

<sup>1097</sup> Vgl. ebd. 102.

<sup>1098</sup> Ebd. 102.

<sup>1099</sup> Vgl. ebd. 103.

<sup>1100</sup> Fehler hier und an anderen Stellen stehen im Original! Vgl. FN 1044.

<sup>1101</sup> Ebd. 103.

„Man gleicht einem Akku, der einmal an der Basisstation (Elternhaus, Erziehung) voll aufgeladen wurde (Werte, Prinzipien, Tugenden, Einstellungen) und nun fern der Basisstation seine Leistung bringt. Es gibt Menschen, deren Akku sich sehr schnell entlädt und die daher immer wieder zurück an die Basisstation müssen = Menschen in Not, ohne Orientierung, ohne Energie. Man selbst aber kann auch an fremden Stationen andocken und Energie laden und ist zusätzlich mit ‚Solarzellen‘ ausgestattet, so dass oft für lange Zeit kein Bedarf besteht, zur Basisstation zurückzukehren“<sup>1102</sup>

Kirche wird in diesem Milieu vorwiegend funktional<sup>1103</sup> verstanden, die nur bei Problemen, Verlust der eigenen Orientierung oder beim Schwinden der inneren Kräfte in Anspruch genommen wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang die positive Einschätzung des Rückgangs der Kirchenbesucher insbesondere in den jüngeren Altersgruppen als Zeichen einer gesunden Gesellschaft. Trotzdem wird der Kirche aufgrund ihrer Kompetenz in Fragen der Werte und Moral sowie im caritativen Bereich eine hohe Relevanz zugesprochen. Zugleich beobachtet Sociovision eine persönliche emotionale Distanz zur Kirche, die die ‚modernern Performer‘ als außerhalb ihrer Lebenswelt liegend wahrnehmen und ihren eigenen ‚Akku‘<sup>1104</sup> im Alltag durch ihren Job, ihren Partner oder Freunde neu aufladen und dazu nicht die Kirche brauchen. Sie wird jedoch als virtuell verfügbare Basisstation benötigt, zu der man jederzeit zurückkehren kann. Angehörige dieses Milieus beschäftigen sich durchaus mit religiösen Fragen, lesen in dieser Hinsicht viel und unterhalten sich auch mit Freunden und Arbeitskollegen darüber, aber es gibt keine oder nur wenige Begegnungen mit Kirche. Dominierend ist eine Aversion gegen lebenslängliche und exklusive Entwürfe, wie sie die Kirche anbietet. Pastorale Anknüpfungspunkte kann es hinsichtlich der Parallelität der christlichen Praxis der täglichen Besinnung und Umkehr *und* der Motivation der ‚modernern Performer‘ geben, täglich an sich zu arbeiten und sich zu verbessern. Zudem ziehen sie entschieden religiöse Positionen, die die Größe des Menschen betonen und für optimistische Nachdenklichkeit stehen, Ansichten vor, die die Schwäche, Kleinheit und Machtlosigkeit des Menschen betonen. Angehörige dieses Milieus gehen zwar nur selten in den Gottesdienst,<sup>1105</sup> schätzen aber den Kirchenraum

„um Distanz zum hektischen Berufsalltag zu gewinnen, um zur Besinnung zu kommen und die Architektur und Stille einer Kirche zu atmen - doch leider sind die meisten Kirchen verschlossen, aus Angst, dass etwas gestohlen oder zerstört werden könnte. Dabei wäre eine Kirche attraktiver, die lieber die Chancen wahrnimmt, als sich aus Angst vor dem Risiko zu verschließen; *verschlossene Gottesdiensthäuser gelten als Symbol für die Abschottung der Kirche, aber auch als verpasste Chance*“<sup>1106</sup>

Die Gleichnisse und Bilder der Bibel wirken auf die ‚modernern Performer‘ zunächst fremd und ohne Berührungspunkte zur eigenen Wirklichkeit. Beschäftigen sie sich aber ohne Zensur und Zeitdruck mit biblischen Bildern, kann es ihnen gelingen, diese in die eigene Lebenswelt zu übersetzen. Da das Beispiel der Interpretation des Gleichnisses vom

---

<sup>1102</sup> Ebd. 103.

<sup>1103</sup> Auch jugendliche Performer sehen Kirche pragmatisch. „Das Wichtigste in der Kirche ist, was sie persönlich mitbekommen: Menschen, Gemeinschaft, Projekte. Das ist die ‚eigentliche Kirche‘. Die Organisation mit Amtsträgern und Ehrenamtlichen ist die notwendige Basisstruktur, die man braucht.“ (BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 331).

<sup>1104</sup> Vgl. FN 1102.

<sup>1105</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 105f.

<sup>1106</sup> Ebd. 106 (Hervorhebung von cr).

Weiterführend in diesem Zusammenhang ist das Plädoyer der deutschen Bischöfe für die missionarischen Chancen von offener Kirche (vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Missionarisch Kirche sein*).

guten Hirten die Mentalität dieses Milieus treffend veranschaulicht, wird es im Folgenden dokumentiert.<sup>1107</sup>

„1.) Der Hirte als Therapeut, zu dem man in existentiellen Krisen kommt, der Zeit hat, diskret ist und zuhören kann, der seinen Klienten - weder direkt, noch verdeckt - moralische Vorhalten macht oder Handlungsanweisungen gibt. Der Therapeut gibt wohl Ratschläge, aber er überlässt die Entscheidung dem Patienten; er ist primär in der Rolle des ‚Geburtshelfers‘ und lässt den Klienten selbst auf die Lösung kommen. Helfer zur Selbsterkenntnis: Aus dieser Analogie wird das neue Berufsbild von Priestern abgeleitet

2.) Der Hirte sorgt für die Schafe, aber ansonsten lässt er sie in Ruhe und steht nicht ständig hinter ihnen: Kirche und Priester nicht als moralisch überlegene Instanz mit der Legitimation zur Kontrolle und Mahnung, aber als fürsorgliche Mutter, die ihre Kinder aus der Obhut entlassen hat und weiß, dass sie ihren eigenen Weg gehen müssen, die für ihre Kinder die Tür aber immer offen hat“<sup>1108</sup>

Insgesamt erscheint den ‚modernen Performern‘ die katholische Kirche einerseits als Relikt, der in unserer Gesellschaft keine große Zukunft mehr zugetraut wird, „weil sie nicht ‚modern‘ / ‚erfolgreich‘ sein will“<sup>1109</sup>, andererseits ist sie ein gutes Angebot für Menschen mit Defiziten. Die Einschätzung der Kirche als unbeweglich und statisch wird sowohl negativ als Verkrustung als auch positiv als klares Profil bewertet, da die Kirche nicht modern, sondern zeitlos sein sollte. Allerdings würde die Kirche ihren eigenen Wurzeln nicht mehr gerecht, da sie die jesuanische Wachsamkeit, Offenheit und Veränderungsbereitschaft aufgegeben habe. Sie beschäftige sich zu sehr mit sich selber und sei daher zu wenig den Menschen zugewandt. Zudem gilt die katholische Kirche als in der Öffentlichkeit kaum wahrnehmbar und nicht selbstbewusst. Kirchenvertreter, die sich ganz mit ihrer Berufung identifizieren, dies auch zeigen und dafür werben und zugleich ihre Freizeit brauchen und genießen, wären für die ‚modernen Performer‘ akzeptierte Gesprächspartner auf Augenhöhe. Da die ‚modernen Performer‘ eine sonst eher vorherrschende Unterscheidung von ‚konservativ‘ und ‚progressiv‘ durchbrechen, wird im Folgenden ihre Vorstellung einer attraktiven Kirche und die wahrgenommenen Defizite dokumentiert.<sup>1110</sup>

„Ein Beispiel für eine selbstbewusste und attraktive Kirche sind für Moderne Performer griechisch-orthodoxe Priester, die in ihren schwarzen Talaren selbstverständlich in öffentlichen Cafés und Parks sitzen und am Leben teilnehmen: Sie genießen das Leben, tun sich selbst was Gutes (sind nicht ständig im Dienst/auf Missionstour), sind entspannt, lachen und haben Freude am Leben. Das dokumentiert, dass man seine persönlichen Bedürfnisse und expressive Lebensfreude nicht aufgeben muss, um Priester zu sein

[...]

Priester in Deutschland dagegen erscheinen ohne Lust am Leben; das Priesteramt scheint ihnen Lebensfreude und Lebensgenuss zu nehmen. Sie sind immer im Dienst, daher angespannt, nicht privat, ohne eigene Bedürfnisse. Man sieht sie nicht und erkennt sie nicht: Man fordert keinen Habit für Priester, aber man würde eine solche Berufskleidung (wie bei Mönchen) als Selbstbewusstsein deuten; man soll als Priester ruhig erkennbar sein (allerdings Ablehnung eines verordneten Kleiderzwangs). Es ist klar, dass Priester nicht wie sie leben, aber sie sollen in derselben Welt leben“<sup>1111</sup>

Hinsichtlich des Gottesdienstes und anderer Veranstaltungen wünschen sich die ‚modernen Performer‘, nicht auf eine passive Rolle beschränkt zu werden, sondern ein höheres Maß

---

<sup>1107</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 109.

<sup>1108</sup> Ebd. 109.

<sup>1109</sup> Ebd. 111.

<sup>1110</sup> Vgl. ebd. 111f.

<sup>1111</sup> Ebd. 112.

an Partizipation. Wichtig ist ihnen zudem das vermehrte Vorkommen charismatischer Elemente und die Betonung spiritueller und menschlicher Weiterentwicklung, eine Verbindung kognitiver und sinnlicher Erlebnisse und eine attraktive Performance. Zudem sollte die Kirche das Potential ihrer Gemeindemitglieder verstärkt eruieren und nutzen<sup>1112</sup> sowie deutlich kommunizieren, „dass man jederzeit kommen und gehen kann, um a) zu entspannen, Ruhe zu finden (Oasen-Modell); oder b) intensiv etwas zu erleben: Anregungen, Austausch mit anderen, Bildung“<sup>1113</sup>. Zudem halten sie das Aufsuchen von Berührungspunkten im Alltag für wichtig und schlagen eine Marketing-Strategie vor, die sich an folgender Maxime orientiert: „Nur wer überrascht, wird wahrgenommen; nur wer authentisch bleibt, wird ernstgenommen!“<sup>1114</sup>

In ihren ‚Do’s & Don’ts‘ empfiehlt Sociovision u. a. zur Erreichung dieses Milieus, sich auf Erfolg zu programmieren und sich weniger im Sinne des barmherzigen Vaters als Angebot für Menschen mit Orientierungsproblemen zu positionieren. Kirche sollte ein stabiler Hafen sein, der ohne Bedingungen und dauerhafte Liegezeit jederzeit angelaufen werden kann. Exklusive und ewige Zugehörigkeit könne nicht prospektiv verlangt werden, aber es sei für ‚moderne Performer‘ faszinierend zu entdecken, wenn Bindungen aufgrund ihrer freiwilligen Qualität viele Jahre halten.<sup>1115</sup>

#### 4.2.2.2.5.4 *Pastorale Schlussfolgerungen*

Insgesamt lassen sich bei den ‚Modernen Performern‘ zwei große, nur schwer miteinander kompatible Bewegungen beobachten: die Sehnsucht nach Konstanten einerseits sowie die stete Offenheit und Suche nach neuen Möglichkeiten andererseits. Dabei gibt es Aversionen, sich festzulegen, vielmehr möchte man selber entscheiden, wann man eine Tankstelle braucht und diese dann ohne weitere Verpflichtung besuchen. Aufgrund des Facettenreichtums der eigenen Person wird *eine* Religion als für die eigenen spirituellen Bedürfnisse nicht ausreichend erachtet.

Hieraus ergibt sich für (schul-) pastorales Handeln zunächst die Aufgabe, die vielfältigen Facetten des christlichen Glaubens und seine konkreten Lebensformen aufzuzeigen. Gerade in der Gegenwart gibt es unzählige geistige Gemeinschaften, die auf ihre je unterschiedliche Art das eine, aber facettenreiche Evangelium Jesu Christi versuchen in ihrem Leben umzusetzen.

---

<sup>1112</sup> Vgl. ebd. 115.

<sup>1113</sup> Ebd. 115.

<sup>1114</sup> Ebd. 116.

Des Weiteren schlagen sie vor, in den Gemeinden ein ‚Come together‘ mit und ohne religiöse Themen anzubieten. „

- ‚Lange Nacht der Kirchen‘ in der ganzen Stadt, Veranstaltungen mit Bands, Konzerten, Literatur-Lesungen etc.
- Singlepartys, bei denen sich Paare finden können
- Eventplanung anbieten, z.B. für Paare, die sich bei Single-Partys getroffen haben; Komplettangebot, von der Trauerzeremonie bis zur Organisation der Feier
- Einen ‚Tag der offenen Tür‘ der Kirche anbieten: Die Menschen hinter die Kulissen schauen lassen
- Jugendfreizeit an ‚hippen‘ Orten
- Eigene Radiosendung bei einem bekannten Sender“ (ebd. 116).

<sup>1115</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 119f.

Dabei dürften ‚moderne Performer‘ aber vor dem Problem der Bindung stehen, da geistliche Gemeinschaften als Zusammenschluss auf ähnliche Weise suchender Menschen von verbindlichen Entscheidungen und Beziehungen leben. Da zudem wie jede Beziehung auch die Gottesbeziehung Zeit und Kontinuität erfordert, wird es nach christlichem Verständnis schwierig, die Beziehung nur dann funktional zu suchen, wenn sie gerade gebraucht wird. Allerdings muss pastoral auch beachtet werden, dass von Angehörigen dieses Milieus bei menschlichen Freundschaften ähnlich vorgegangen wird.

Ein wesentliches Ziel schulpastoralen Handelns wird demzufolge darin liegen, den Sinn und Wert verbindlicher Beziehungen als Voraussetzung für die Ermöglichung der Wertschätzung einer exklusiven Bindung an eine Religion nahe zu bringen.

Da der jeweils konkrete Mensch der Ausgangspunkt pastoralen Handelns ist, muss sich Schulpastoral dem Phänomen stellen, dass nur ein kurzfristiger Kontakt ohne Verbindlichkeit gewünscht wird und hoffen, dass sich mehr ergibt, ohne es sogleich einzufordern. Der ‚moderne Performer‘ wird dann vielleicht selber zu der Erkenntnis kommen, wie sehr Verbindlichkeiten das Leben tragen können.

Für Schulpastoral ergibt sich somit die Herausforderung, einerseits einen stabilen Hafen darzustellen, der verlässliche Anlaufstelle ist; andererseits kann sie diesen Hafen wohl nur schwer mit Angehörigen dieses Milieus bestücken. Dieses Dilemma lässt sich aufgrund der Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Milieus auch nicht einfach dadurch lösen, dass mit Hilfe anderer Milieus ‚christliche Gemeinschaften‘ im Sinne Scheidlers<sup>1116</sup> initiiert werden, allerdings können profilierte Gruppen für die von den ‚modernen Performern‘ gewünschte Sichtbarkeit sorgen. Um verlässliche Häfen von Kirche auf Dauer in Schule neu zu initiieren oder aufrechtzuhalten, erscheint der (vermehrte) Einsatz hauptamtlicher Schulseelsorger unverzichtbar.

Schüler aus diesem Milieu dürften für eine projektorientierte Schulpastoral offen sein, die schon (anfanghaft) in vielen Schulen durch ‚Tage religiöser Orientierung‘ zu bestimmten Zeiten verwirklicht wird, die von einem hauptamtlichen Schulseelsorger, von verschiedenen Lehrkräften und/oder außerschulischen Teams getragen werden. Auch für Eltern scheinen temporäre interaktive Angebote eine Zugangsmöglichkeit zu bieten.

Insgesamt muss Schulpastoral gut sichtbar an einer Schule positioniert sein und auch professionell auf sich aufmerksam machen, damit sie als möglicher, attraktiver Hafen wahrgenommen werden kann.

Die milieuspezifische Interpretation des Gleichnisses des ‚guten Hirten‘ ermutigt zu einer mystagogischen Pastoral<sup>1117</sup> und zum Gesprächsangebot auf der Grundlage der Exerzitien

---

<sup>1116</sup> Vgl. Abschnitt 3.2.1.3 ‚Monika Scheidler - Christliche Communitio und kommunikatives Handeln‘.

<sup>1117</sup> Vgl. die folgende Entsprechung:

- Tjeu van den Berk vergleicht den Mystagogen mit der Rolle der Hebamme bei der Geburt. Es gehe darum, „daß wir etwas holen gehen, etwas aufrufen, aufwecken [...].“ (vgl. Berk, Tjeu van den, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung*, in: Tzscheetzsch, Werner/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt (Studien zur Jugendpastoral; Bd. 2)*, München 1996, 211-229, hier: 223 (Zitat ebd.).
- Der Priester wird von den ‚modernen Performern‘ in der Rolle des Geburtshelfers gesehen, der seinem Gesprächspartner hilft, selbst auf die richtige Lösung zu kommen (vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 109).

des Ignatius, dessen Anweisungen für den Exerzitienmeister in eine ähnliche Richtung gehen und daher in modifizierter Form hilfreich und attraktiv bei der Sinnsuche der ‚modernen Performer‘ sein könnte.

Ignatius empfiehlt demjenigen, „der die Übungen vorlegt, weder zu der einen noch zu der anderen Seite sich [sc. zu] wenden und hin[zu]neigen, sondern, mehr wie eine Waage in der Mitte stehend, unmittelbar den Schöpfer mit seinem Geschöpf und das Geschöpf mit seinem Schöpfer und Herrn wirken [sc. zu] lassen.“<sup>1118</sup>

Dem Wunsch der ‚modernen Performer‘, stärker die Potentiale und Größe der Menschen zu betonen, entspricht bspw. der Psalm 8:

„Was ist der Mensch, daß du an ihn denkst, des Menschen Kind, daß du dich seiner annimmst? Du hast ihn nur wenig geringer gemacht als Gott, hast ihn mit Herrlichkeit und Ehre gekrönt. Du hast ihn als Herrscher eingesetzt über das Werk deiner Hände, hast ihm alles zu Füßen gelegt: All die Schafe, Ziegen und Rinder und auch die wilden Tiere, die Vögel des Himmels und die Fische im Meer, alles, was auf den Pfaden der Meere dahinzieht. Herr, unser Herrscher, wie gewaltig ist dein Name auf der ganzen Erde!“ (Ps 8, 5-10).

Allerdings darf Schulpastoral nicht bei diesem Aspekt stehen bleiben, sondern muss sich immer auch als Angebot für Menschen mit Orientierungsproblemen positionieren und so auch das Gleichnis des ‚barmherzigen Vaters‘ integrieren.

Da ‚moderne Performer‘ zwar nur selten einen Gottesdienst besuchen, jedoch gerne bisweilen in die Stille einer Kirche gehen, um von der Hektik des (Schul-) Alltags Abstand zu gewinnen, ist es sinnvoll, einen ansprechenden (und stets) offenen Meditationsraum anzubieten.

#### **4.2.2.2.6 Experimentalisten**

##### **4.2.2.2.6.1 Allgemeine Charakteristika**

‚Experimentalisten‘ sehen sich selbst als die kreative und kulturelle Avantgarde der Gesellschaft. Sie verfolgen eine eher ich-bezogene Lebensstrategie und möchten die vielfältigen Aspekte des Lebens, der Welt und des Selbst entdecken sowie ihre eigenen Talente und Möglichkeiten entfalten, ohne dass einschränkende Verpflichtungen sie daran hindern. Demzufolge lehnen sie starre Strukturen ab und bevorzugen das Spielen mit Lebensstilen bzw. Rollen und erwählen so die Widersprüchlichkeit zu ihrer Lebensform.

Ihre Vorstellung von Lebensqualität als Entdecken und intensives Leben des eigenen inneren Kernes versuchen sie „durch das experimentelle Erproben unkonventioneller Stile, durch den virtuos-kreativen Umgang mit Regeln und das Durchbrechen von Tabus, durch geistige und körperliche Grenzerfahrungen und durch den Wechsel von Realitätsebenen“ zu verwirklichen. Dabei strahlen sie die Aura des (Lebens-) Künstlers und (Lebens-) Designers aus und geben sich dynamisch, offen, kreativ, mutig und selbstbewusst. Ihre Freizeit ist durch zwei gegensätzliche Bedürfnisse geprägt. Zum einen brauchen sie Zeit für sich alleine und genießen es, in Ruhe nachzudenken oder an kreativen Projekten zu arbeiten; zum anderen haben sie den ausgeprägten Wunsch nach Kommunikation, um die Menschen und damit das Leben zu spüren. Diese Sehnsucht nach Erspüren des Lebens drückt

---

➤ Vgl. auch das folgende Zitat: „Mystik ist spannend und fasziniert“ (Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 105).

<sup>1118</sup> Ignatius von Loyola, *Geistliche Übungen*. # 15.

sich auch in zwei so gegensätzlichen Polen wie Meditation und Extremsport aus. Insgesamt können die ‚Experimentalisten‘ durch ihre pragmatisch-lockere Grundhaltung, Veränderungs-, Lebens- und Experimentierfreude sowie eine grundsätzliche Neugier und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Lebensformen und Kulturen charakterisiert werden.<sup>1119</sup>

#### **4.2.2.2.6.2 Anforderungen an die Kommunikation**

‚Experimentalisten‘ schätzen eine durch Freude und Leichtigkeit geprägte Kommunikation, in die sie ihre eigene Persönlichkeit mit einbringen können. Ihre Aussagen formulieren sie in der Regel ohne eine abschließende oder verbindliche Endgültigkeit,<sup>1120</sup> „sondern dokumentieren Offenheit, Vorläufigkeit, Flexibilität, Optimismus und Vertrauen, dass alles gut wird (Serendipity)“<sup>1121</sup>. Unter Gleichgesinnten besteht der Wunsch nach echter persönlicher Kommunikation, die sich in einer unaufdringlichen Suche nach Kontakt, Berührung und Resonanz äußert. Bei ‚Experimentalisten‘ findet sich kaum die Tendenz einer narzisstischen Profilierung, vielmehr ist ihnen ein gutes Gefühl und die Unkompliziertheit des Momentes wichtig. Zu Menschen außerhalb dieses Milieus besteht eine prinzipielle Offenheit, die mit einer eher abwartenden Haltung gepaart ist. Die sie stark interessierenden tiefer liegenden Wahrheiten möchten sie gerne selber entdecken und sich nicht vorgeben oder vorschreiben lassen. Hinsichtlich einer gelingenden Kommunikation mit Mitgliedern dieses Milieus empfiehlt Sociovision, keine absoluten Lösungen zu vertreten; nicht langfristiges, alle Konsequenzen einbeziehendes Denken zu fordern oder einen klaren Standpunkt zu verlangen, da es für Experimentalisten nicht nur die eine Wahrheit und nicht nur den einen Zugang gäbe, vielmehr sei für sie nichts endgültig abgeschlossen und alles müsse eine persönliche momentane Bedeutung haben.<sup>1122</sup>

#### **4.2.2.2.6.3 Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche**

Das Milieu der ‚Experimentalisten‘ ist durch eine optimistische Grundhaltung geprägt. Das eigene Leben wird als eine „individuelle Erfahrungs-, Erkenntnis- und Sinnschöpfungsreise“<sup>1123</sup> interpretiert, die dann als erfolgreich bewertet wird, wenn immer wieder neu Sinn gefunden wird. Das Göttliche darf ihres Erachtens nicht begrenzt werden, sondern es geht ihnen um „explorierendes Suchen von neuen Sinnperspektiven und Komponieren von Zusammenhängen aus Fragmenten“<sup>1124</sup>. Wichtig ist es, dem Leben selbst einen Sinn zu geben oder den Sinn einer wirkenden spirituellen Kraft zu erspüren. ‚Experimentalisten‘ identifizieren sich nur ungern mit einer Weltanschauung, da sie eine Beschränkung der Vielfalt von Erfahrungen oder Zugängen vermeiden möchten. Lebenssinn finden ‚Experimentalis-

---

<sup>1119</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 253-258, Zitat ebd. 257.

<sup>1120</sup> Vgl. ebd. 265.

<sup>1121</sup> Ebd. 265.

So formuliert eine 23jährige Frau aus diesem Milieu: „Ich kann mir vorstellen, in der Zukunft Kinder zu haben“; „Im Moment sieht es so aus, aber wie es sich weiter entwickelt und wie ich es morgen sehe, keine Ahnung, ich lasse mich überraschen.“ (ebd.).

<sup>1122</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 265.

<sup>1123</sup> Ebd. 267.

<sup>1124</sup> Ebd. 267.



ten' u. a. im Gehen neuer Wege und im Wunder der Natur. Die für die eigene Lebensreise notwendige Orientierung wird individuell aus in Kunst, Literatur, Sport, Philosophie oder Religion gefundenen Elementen zusammengestellt. Einzelne Weltanschauungen erscheinen als mögliche Zugänge zu einem dahinter liegenden, nie ganz erreichbaren Prinzip und geben Anstöße für individuelle Gotteserfahrungen. Da Angehörigen dieses Milieus in der Regel nur einzelne Fragmente verschiedener Weltanschauungen und nicht das Ganze interessant erscheinen, können sie ohne weiteres gegensätzliche Elemente aus dem Pantheismus, dem Glauben an den dreifaltigen Gott oder aus dem Buddhismus miteinander kombinieren. Religiöse Organisationen mit einer klaren und authentisch gelebten Position werden mit Sympathie betrachtet und als relative Bezugspunkte für das eigene Verhalten wertgeschätzt. Die Tendenz, den Tod als das absolute Ende zu sehen, nimmt zu und wird als positiv erachtet.

„Experimentalisten“ suchen spirituelle Tiefe im Leben und glauben an eine tiefere Bedeutung alltäglicher Phänomene. Sociovision sieht hier den Wunsch nach Unterscheidung der Geister, allerdings nicht nach geistlicher Führung und institutioneller Einbindung. „Experimentalisten“ mögen sinnlich-mystische Rituale, deren Bedeutung sich ihnen erschließt und spüren dann eine innere Resonanz. Ihre Erwartungen an spirituelle Angebote sind widersprüchlich; einerseits sollten diese von allem Überflüssigen befreit werden, damit der Kern freigelegt wird, andererseits sollten religiöse Angebote mit Fragmenten aus anderen Bereichen wie Musik oder Kunst angereichert werden, um durch diese Unübersichtlichkeit zu neuer Klarheit zu gelangen.

Das Verhältnis gegenüber der Kirche ist zwiespältig. Zum einen herrscht Gleichgültigkeit, zum anderen wird sie wegen ihres kulturellen und philosophischen Fundus und ihrer mystischen und feierlichen Inszenierung von Gottesdiensten wertgeschätzt. Des Weiteren bietet sie Zugänge für Grenz- und Sinnerfahrungen, hat aber gegenüber vielen esoterischen Angeboten in den Augen der „Experimentalisten“ den Nachteil, Verbindlichkeit zu propagieren. Der Kirche gestehen sie zudem ein starkes, aus ihrem Ursprung resultierendes Potential zu, welches sie durch immer neues Suchen aktualisieren könne, aber oft dadurch verloren habe, dass sie nicht mehr zweifelt und für alles eine Antwort hat. Von Kirche erwarten sie Verständnis für die individuellen Bedürfnisse von Menschen<sup>1125</sup> und den Abschied von dem Wunsch, „Kirche für alle (in einem Boot) sein [sc. zu] wollen.“<sup>1126</sup>

Katholische jugendliche Experimentalisten sind der Kirche gegenüber gleichgültig bis negativ eingestellt. Diese Haltung ist in der Einschätzung der Sinus-Milieustudie U27 meist keine Projektion, sondern beruht auf persönlichen Erlebnissen in der Kindheit, die von den jungen Menschen in ihrer eigenen Perspektive und Logik verarbeitet werden.<sup>1127</sup>

Gottesdienste und Projekte werden im Milieu der Experimentalisten als Chance gesehen, dem Geheimnis Gottes näher zu kommen. Besondere Bedeutung hierfür haben kirchliche Rituale, deren Bedeutung jedoch kommuniziert werden muss. Kirche ist für sie nicht att-

---

<sup>1125</sup> Vgl. ebd. 267-283.

<sup>1126</sup> Ebd. 283.

<sup>1127</sup> Vgl. BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 372.

raktiv, wenn sie sich der Lebenswelt der Experimentalisten anschließt, sondern wenn sie einen Kontrast zu ihrem Alltag bietet. Experimentalisten suchen hier allerdings primär einen Baustein für ihr Weltbild und keine enge oder gar kontinuierliche Anbindung.<sup>1128</sup> Eine Anknüpfung an die milieuspezifische Logik empfiehlt Sociovision in den ‚Do’s & Don’ts‘ insofern, als „dass sich die katholische Kirche nicht als eindimensionaler Monolith im Weltanschauungsmarkt präsentiert, sondern die Vielfältigkeit ihrer Kulturen und Theologien innerhalb der Kirche kommuniziert: Den Experimentalisten die Kirche als eine vielfältige, topographische Kulturlandschaft nahe bringen, in der sie sich individuell bewegen können.“<sup>1129</sup>

#### **4.2.2.2.6.4 Pastorale Schlussfolgerungen**

Die Art und Weise der Sinnsuche der ‚Experimentalisten‘ unterscheidet sich deutlich vom kirchlichen Ideal der Eingliederung mit der Taufe und dem (idealerweise) sich anschließenden kontinuierlichen Hineinwachsen in die Glaubensgemeinschaft. Da dieses Milieu, das im Bereich Schule vorwiegend bei den Schülern zu finden ist, aber insgesamt offen für spirituelle Erfahrungen ist und Kirche durchaus als „eine Option für den Zugang zum Eigentlichen“<sup>1130</sup> ansieht, ist mit einer Offenheit für schulpastorale Angebote zu rechnen, die Projektcharakter haben und nicht eine längere Verbindlichkeit einfordern. Für ‚Experimentalisten‘ attraktiv dürften z. B. meditative Angebote sein, die ihrem Bedürfnis nach Stille entgegenkommen. Eine liturgische Mystagogie kann einerseits dazu beitragen, dass die generell für sinnlich-mystische Rituale offenen Angehörigen dieses Milieus Erfahrungen mit dem Geheimnis Gottes machen. Andererseits kann mystagogische Schulpastoral sich bemühen, die Feier der Rituale so zu kommunizieren und so zu erschließen, dass Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der ‚Experimentalisten‘ aufscheinen. Zudem vermag die transzendente Mystagogie hinsichtlich der Suche nach spiritueller Tiefe im Leben und dem Glauben an eine tiefere Bedeutung alltäglicher Phänomene<sup>1131</sup> behutsam Deutungshilfen zur Verfügung zu stellen, muss allerdings damit rechnen, dass die Experimentalisten diese Sichtweise als nur eine mögliche verstehen und sie mit anderen religiösen Vorstellungen verbinden. So kann eine vorgeschlagene Deutung der für den Lebenssinn dieses Milieus wichtigen Natur als Hinweis auf ihren Schöpfer von den Adressaten abgelehnt werden und die Natur pantheistisch als göttlich in sich selbst verstanden werden. Für experimentalistische Jugendliche - so beobachtet die Sinus-Milieustudie U27 - ist die Botschaft, dass Gott ‚gut‘ ist, tautologisch und bekannt.

---

<sup>1128</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 283-286.

<sup>1129</sup> Ebd. 286.

<sup>1130</sup> Ebd. 19.

<sup>1131</sup> Vgl. hierzu die Aussage einer 25jährigen Frau aus diesem Milieu: „Für mich ist Gott überall. Der guckt mich aus dem Gesicht meines Gesprächspartners an, durch die Pflanze auf meiner Fensterbank...“ (Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 274).

„Aber, dass Gott ‚schön‘ ist und, dass Gott verschiedene Seiten seiner Schönheit in der Welt bereits geschaffen hat, das will die Kirche aus Sicht der Experimentalisten nicht sehen. Vielmehr lässt die Amtskirche nur eine Form von Schönheit zu, die nicht dem Empfinden experimentalistischer Jugendlicher entspricht.“<sup>1132</sup>

Das Interesse der ‚Experimentalisten‘ an „momenthaften Erfahrungen“<sup>1133</sup> fordert Schulpastoral heraus, den Glauben nicht (nur) ‚allgemein‘ zu verkünden, sondern die konkrete Bedeutung Jesu in und für einzelne Lebenssituationen aufzuzeigen.

Ihre Sympathie für klare und authentisch gelebte Positionen fordert Schulpastoral zur Authentizität heraus. Auch wenn die christliche Position ‚nur‘ als relativer Bezugspunkt für das eigene Verhalten wertgeschätzt wird, bleibt die Hoffnung, dass überzeugte und überzeugende Christen einen Anstoß dazu geben können, das wirkliche Einlassen auf den Glauben an den dreieinen Gott als eine zutiefst befriedigende Antwort auf die Sinnsuche zu erfahren.<sup>1134</sup>

#### **4.2.2.2.7 Hedonisten**

##### **4.2.2.2.7.1 Allgemeine Charakteristika**

‚Hedonisten‘ wahren eine (innere) Distanz zu sozialen Regeln und interpretieren dies als innere Freiheit, als Coolness, als Echtheit oder als persönliche Unabhängigkeit. Obwohl sie äußerlich oft als Verlierer erscheinen, haben sie sich innerlich ihre Unabhängigkeit und ihren Lebensmut bewahrt. Sie distanzieren sich von einer angepassten Lebensführung und haben keine Lust, spontane Bedürfnisse zugunsten zukünftiger Erfolge und Belohnungen herauszuschieben. Da der einzelne in ihren Augen den gesellschaftlichen Verhaltensregeln und Leistungsanforderungen ohnmächtig unterworfen ist, bietet allein die Freizeit die Möglichkeit, den eigenen spontanen Bedürfnissen nachzugehen und intensiv zu leben. ‚Hedonisten‘ lieben Spannung und Zerstreung und haben Lust am Spontanen, Anstößigen und Exzessiven. Ihre Ausstrahlung beschreibt Sociovision als spontan, unkonventionell und provozierend. Sie leben in der Gegenwart, lassen sich gerne treiben und warten ab, was sich ihnen so bietet. Zudem haben sie Spaß an Tabuverletzungen und Provokation sowie demonstrativer Unangepasstheit. Ihre Freizeit verbringen sie gerne in einer Subkultur und nutzen sie, um aus den täglichen Routinen auszubrechen, Spaß zu haben, etwas zu erleben, nichts zu tun, aber auch um Nervenkitzel zu empfinden oder ‚Zoff‘ zu machen. Daneben gibt es auch die Sehnsucht nach einem geordneten Leben und das Führen eines regelrechten Doppellebens. Einerseits sind viele im Berufsalltag angepasst, identifizieren sich allerdings wenig mit der beruflichen Tätigkeit; andererseits tauchen sie in der Freizeit in subkulturelle Gegenwelten ein. Insgesamt beobachtet Sociovision bei den ‚Hedonisten‘

---

<sup>1132</sup> BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 372.

Zur Bedeutung der Schönheit für Gotteserfahrungen vgl. auch die Forderung Matthias Sellmanns, die Transzendentalie der Schönheit Gottes mehr in den Blick zu nehmen, in Abschnitt 5.4.5.2.5 ‚Musik als Hilfe für transzendente Erfahrungen in der Liturgie‘.

<sup>1133</sup> Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 276.

<sup>1134</sup> Vgl. FN 969.

eine wachsende Frustration, das Gefühl der Überforderung und Entfremdung von der Gesellschaft sowie eine wachsende Gewaltbereitschaft.<sup>1135</sup>

#### **4.2.2.2.7.2 Anforderungen an die Kommunikation**

Hedonisten verwenden gerne eine ritualisierte und sich ständig wandelnde Subkultur-Sprache<sup>1136</sup> und haben das ausgeprägte Bedürfnis, sich selbst mitzuteilen sowie in der Gruppe auch den körperlichen Kontakt zueinander als Ausdruck der Gruppenzugehörigkeit und Bestätigung zu suchen. Ihre Kommunikation ist durch Impulsivität und Spontaneität gekennzeichnet; in der eigenen Gruppe wird es durchaus akzeptiert und sogar erwünscht, sich gegenseitig zu unterbrechen und durcheinander zu reden. Schulseelsorger, die ja in der Regel nicht aus diesem Milieu stammen, sollten die Sprachcodes der ‚Hedonisten‘ nicht verwenden, da dies als Anbiederung interpretiert wird und sowohl Heiterkeit als auch Ablehnung auslöst. Damit Angehörige dieses Milieus sich auch in der Schulpastoral wohl fühlen können, sollte ihnen Akzeptanz und nicht nur Duldung ihrer Sprachcodes signalisiert werden.<sup>1137</sup>

#### **4.2.2.2.7.3 Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche**

‚Hedonisten‘ sehen den wesentlichen Sinn ihres Lebens darin, authentisch, frei und anders zu sein und vertreten die Einstellung, „dass der Einzelne seine Grundbedürfnisse gegen die Gesellschaft behaupten muss und ein demonstrativ lustbetonter Lebensstil (v. a. Hobbys) die einzige Möglichkeit ist, sich nicht an die Gesellschaft zu verlieren oder zu verkaufen“<sup>1138</sup>. Unter ihrem Lebensziel Selbstverwirklichung verstehen die ‚Hedonisten‘ nach Sociovision die dauernde Suche nach neuen und intensiveren Reizen, zugleich bescheinigen sie sich selber, nicht die Fähigkeit und Bereitschaft für konsequentes Handeln zu haben. Ausbildung und Beruf werden instrumentell als Notwendigkeit für die Finanzierung eines lustbetonten Lebens gesehen. Sinn bekommt das Leben durch das Spüren eines Energieflusses bspw. in Spaß-Sportarten oder durch harte laute Musik. Allerdings lässt sich auch eine Ambivalenz beobachten. Zum einen streben ‚Hedonisten‘ nach massiver Reizflutung und nach dem spontanen Entladen der hierdurch gewonnenen Energie; zum anderen erfahren sie auch innere Leere, Lustlosigkeit, Reizlosigkeit sowie Banalität und tendieren zu einem zeitweisen Gefühl der Lethargie und Depression. In ihrer Sinnsuche schwanken ‚Hedonisten‘ zwischen der Sehnsucht nach Reibungsflächen und nach Bindung, da sie Familie, Freunde und ihre Szene brauchen, weil sie nicht alleine sein können.<sup>1139</sup>

---

<sup>1135</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 287-292.

<sup>1136</sup> Beispiele: ‚alken‘ (sich hemmungslos betrinken), ‚ödig‘ (langweilig), ‚echt gediegen‘ (toll), ‚Teletubbyzurückwinker‘ (Schwächling); ‚assigeil‘, ‚cool‘, ‚phat‘, ‚chillen‘ (vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 298).

<sup>1137</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 298.

<sup>1138</sup> Ebd. 300.

<sup>1139</sup> Vgl. ebd. 300f.

„Das latent treibende Motiv ist, in Spannung zu bleiben, um seine Lebendigkeit zu spüren: Sich verkrachen, wieder versöhnen, sich ganz nahe kommen, bis wieder die Fetzen fliegen. Typisch sind starke Gefühle (Leidenschaft, Jubel, Wut, Depression) mit emotional extremen Berg- und Talfahrten. Man braucht Bindungen, aber man hält sie nicht (lange) aus“<sup>1140</sup>

Bei über 40jährigen Hedonisten lassen sich eine kritische Reflexion ihres Lebensstiles und eine durchwachsene Bilanz beobachten.

„es war richtig, sich nicht anzupassen, aber man machte dadurch auch Erfahrungen von schmerzhaftem Scheitern und der Mühsal eines lustorientierten Lebensstils (*„war alles gar nicht so einfach“*)“<sup>1141</sup>

Da institutionalisierte Religionen, also auch die Kirche, als Ausdruck des bürgerlichen Establishments gelten, werden sie aus Prinzip nicht akzeptiert.<sup>1142</sup> Der christliche Gott wird vordergründig aufgrund der Theodizee-Fragen abgelehnt, tiefenpsychologisch vermutet Sociovision eine Aversion gegen das in diesem Milieu vorherrschende Gottesbild, das die Forderung nach korrektem Verhalten und Verzicht auf eigene Bedürfnisse beinhaltet. Demgegenüber lässt sich - besonders bei Frauen - ein starkes Interesse für unkonventionelle, mittelalterliche oder exotische Religionen beobachten. Ihre Weltanschauung beinhaltet den festen Glauben an die Existenz und Wirkung transzendenter Kräfte und schließt oft die Beziehung zu einer Person mit besonderem Zugang zur jenseitigen Sphäre ein, die ihren Freunden bei der Lebensbewältigung hilft. Männer sind dagegen eher desinteressiert an religiösen Fragen und belächeln die esoterischen Interessen der Frauen aus ihrem Milieu. Die Erfahrung, mit dem Tod eines nahen Menschen umgehen zu müssen oder früh und ohne viel Unterstützung auf sich selbst gestellt gewesen zu sein, führt zu der Frage, wozu man einen Gott braucht und so gegen Vorbehalte gegenüber Religion und Kirche. Es besteht wenig Lust zu einer intensiveren Auseinandersetzung, zumal Kirche oftmals als menschliches Machwerk der Mächtigen diskreditiert wird. Bemerkenswert ist, dass einzelne schlechte Erfahrungen mit der Kirche oder ihren Mitgliedern auf Dauer die Einstellung prägen und es kaum Motivationen gibt, diesen Zustand zu verändern, wohingegen umgekehrte positive Erfahrungen nur als Ausnahme der katholischen Kirche angesehen werden. Da die katholische Kirche an traditionellen Werten und Moralvorstellungen festhält, die nach Ansicht der ‚Hedonisten‘ nichts mehr mit dem Leben der modernen und aufgeschlossenen Menschen zu tun haben, erscheint sie als ein Dinosaurier, der bald aussterben oder ein unbedeutender Ort für einige wenige Altmodische sein wird. Erstaunlicherweise beobachtet Sociovision dennoch eine ambivalente Haltung.<sup>1143</sup>

---

<sup>1140</sup> Ebd. 301. Im Hintergrund steht oft die Erfahrung biographischer Brüche und Kontaktverluste bei den Eltern oder im Freundeskreis (vgl. ebd.).

<sup>1141</sup> Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 301 (Hervorhebung im Original).

<sup>1142</sup> Allerdings gibt es für einen Teil der hedonistischen Jugendlichen aufgrund von Gleichgültigkeit keine (weitere) Auseinandersetzung mit Religion und Kirche (vgl. BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 302).

<sup>1143</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 305-311.

„Einerseits ist die Kirche harmlos und willkommenes *Opfer für Spott*; gleichzeitig *Wut*, dass die Kirche sich nicht verändert, weiter am Zölibat festhält, Moralpredigten hält und man in der eigenen Kindheit und Jugend so schlimme Erfahrungen mit der Kirche machen musste (Beichte) sowie *Verschwörungstheorien*, dass die Kirche ein gewaltiger Machtapparat ist, selbst unlautere Wirtschaftsgeschäfte betreibt (Doppelmoral) und nur darauf zielt, ihre Macht in der Gesellschaft zu erhalten. Andererseits aber auch *Respekt* vor der großen Kirche mit einer fast 2000 Jahre langen Tradition; die Ahnung, dass die Kirche sich im Laufe der Zeiten immer wieder verändern musste; die (latente) Bewunderung, dass sie sich dabei immer treu blieb“<sup>1144</sup>

Da viele ‚Hedonisten‘ keine eigenen (aktuellen) Erfahrungen mit Kirche haben, ist ihre Vorstellung durch Klischees geprägt. Dazu gehören die spontane Verbindung von Gottesdienst mit Langeweile, das Verständnis von Kirche als sich nie verändernde Institution oder als unattraktiver Verein alter Menschen, der überaus reich ist, wie es in kostbaren liturgischen Geräten und Gewändern zum Ausdruck kommt. Zu den schulpastoral relevanten Wünschen dieses Milieus an Kirche gehören u. a. eine anregende und sinnliche Atmosphäre in Gottesdiensten, stilistische Umstellungen bspw. auf Gospelmusik und Open-Air-Gottesdienste unter dem Sternenhimmel als Ausdruck der Sehnsucht nach Romantik.<sup>1145</sup>

#### 4.2.2.2.7.4 *Pastorale Schlussfolgerungen*

Der in den ‚Do’s & Don’ts‘ vertretenen Auffassung von Sociovision, dass dieses Milieu für die Kirche nur schwer zu erreichen sei und nicht erwartet werden könne, dass die ‚Hedonisten‘ irgendwann allein kämen und der gezogenen Konsequenz, dass die Kirche sich in die Lebenswelt dieser Menschen begeben und damit fremdes Terrain betreten müsse, ist uneingeschränkt zuzustimmen. Auch die skeptische These, dass erlebnisorientierte Gottesdienste Angehörige dieses Milieus bestenfalls kurzfristig ansprechen können, aber nicht zu einer nachhaltigen Bindung führen werden, erscheint als zutreffend. Weiterführend ist auch die Anregung, die für ‚Hedonisten‘ befremdlich wirkende Sprache und Stilistik der katholischen Kirche gemeinsam mit Milieuangehörigen so zu gestalten, dass schulpastorale Angebote eine semantische, stilistische und ästhetische Form erhalten, die einerseits dem Glauben und Stil der Kirche angemessen ist, andererseits aber auch ‚hedonistische‘ am Schulgeschehen Beteiligte erreichen kann.<sup>1146</sup>

Wege, das hedonistische Milieu in der Schulpastoral zu erreichen, können in der positiven Enttäuschung der eingefahrenen Erwartungen und Klischees liegen; im Bemühen, durch Reizworte wie ‚event‘ Aufmerksamkeit zu erreichen, sowie im Angebot von Selbsthilfegruppen zu milieuspezifischen Themen wie Chancen und Risiken moderner Lebensformen.<sup>1147</sup>

Hinsichtlich der Sinnfrage lässt sich bei der Nachdenklichkeit der älteren ‚Hedonisten‘ - hier ist vor allem an die Eltern zu denken - anknüpfen. Bei den Schülern aus diesem Milieu

---

<sup>1144</sup> Ebd. 311 (Hervorhebung im Original).

<sup>1145</sup> Vgl. ebd. 312-314.

<sup>1146</sup> Dieses Bemühen ist gerade bei jungen Menschen aus dem hedonistischen Milieu wichtig, weil hintergründig bei vielen jugendlichen Hedonisten „doch eine *tieferen Sinnsuche* ernst genommen werden [sc. muss], deren Semantik und Ästhetik aber strukturell und im subkulturellen Selbstverständnis nicht den konventionellen Normen entsprechen dürfen.“ (BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* 302f. (Hervorhebung im Original).

<sup>1147</sup> Vgl. Medien-Dienstleistung (Hg.), *Milieuhandbuch* 316-318.

mit ihrer Präferenz für Luststeigerung wird es an einer auch der Leistung verpflichteten Institution Schule schwer fallen, zu einer (längerfristigen) Bindung an die Kirche und ihren Glauben zu motivieren. Möglich aber ist durch eine Präsenz im oben skizzierten Sinn ein etwas positiveres Bild von Kirche zu vermitteln und den ‚Hedonisten‘ gute Erfahrungen mit ihr zu ermöglichen. Zudem ist es durchaus möglich, Gottesdienste gemäß den Wünschen dieses Milieus musikalisch anders zu gestalten und sinnliche Elemente stärker zu profilieren sowie den Gottesdienst als Energiequelle zu profilieren. Da der christliche Glaube aber durchaus – wie die ‚Hedonisten‘ es richtig sehen – ein Leben christlicher Werte und das Zurückstellen spontaner Bedürfnisse vorsieht, ist insgesamt damit zu rechnen, dass es schwer sein wird, dieses Milieu mehr als punktuell zu erreichen. Diese Probleme dürfen Schulpastoral aber nicht zu einer Abwendung von diesem Milieu verleiten. Der Verkündigungsauftrag Jesu gilt „für alle Menschen aller Zeiten“<sup>1148</sup>, also auch für die Hedonisten!

#### ***4.2.2.2.8 Weiterführende Überlegungen zum Nutzen der Sinus-Studie für eine mystagogische Schulpastoral***

Die in den oberen Abschnitten jeweils nach der Darstellung der Milieus gezogenen pastoralen Schlussfolgerungen legen – so meine im Weiteren zu begründende These – eine differenzierte Pastoral im Bereich der Schule nahe.

Dieses ist für die katholische Kirche prinzipiell nicht etwas Unbekanntes, unterscheidet sich aber von Differenzierungen, die in anderen Bereichen als notwendig erscheinen und schon teils mit Erfolg praktiziert werden.

Es gibt eine Vielfalt kirchlicher Sozialformen: „von den vielen Menschen, die sich zu Bachkonzerten versammeln, auf Wallfahrten gehen oder sich unentgeltlich in diakonischen Einrichtungen betätigen, bis hin zum mobilen Kloster auf der Kirmes oder zur offenen geistlichen ‚Tankstelle‘ in der Kommunität in Burgund“ sowie den Akademien, „die nicht selten auch ‚Gaststätten‘ für ‚Gemeindeflüchtlinge‘ sind.“<sup>1149</sup> Hinzu kommen die Katholiken- bzw. Kirchentage mit ihren jüngeren Besuchern und einem weiten Themenspektrum, die zunehmend auch in abgewandelter Form in regionalen Bereichen angeboten werden.<sup>1150</sup>

Hinsichtlich der unterschiedlichen Milieus beobachtet Rainer Bucher:

„Zur Caritas gehen, falls notwendig, auch die kirchlich sonst kaum ansprechbaren ‚Konsummaterialisten‘; avancierte Künstler und damit ‚Experimentalisten‘ finden sich etwa im ‚Grazer Kulturzentrum bei den Minoriten‘ oder in der Kölner ‚Kunststation St. Peter‘, und für die ‚Postmaterialisten‘ gibt es manch gutes Kloster oder wenigstens Anselm Grün.“<sup>1151</sup>

Diese skizzierte Differenzierung bezieht sich allerdings auf unterschiedliche pastorale Orte. Die an einer konkreten Schule situierte Schulpastoral ist aber herausgefordert, sich an diesem einen Ort zu differenzieren. Dies ist in anderen schulischen Bereichen eine Selbstverständlichkeit; Schüler sind in verschiedene Jahrgangsstufen eingeteilt und können auch

<sup>1148</sup> Paul VI., *Apostolisches Schreiben „Evangelii nuntiandi“* # 13.

<sup>1149</sup> Ebertz, *Von der Wahrheit zur Ware?* 23.

<sup>1150</sup> Vgl. Tebartz-van Elst, *Gemeinde in mobiler Gesellschaft* 665.

<sup>1151</sup> Bucher, *Die Provokation annehmen* 452.

in bestimmten Bereichen zwischen verschiedenen Schwerpunkten wählen. Es gibt altersspezifische schulpastorale Angebote an Schulen sowie religiöse Tage für bestimmte Altersstufen oder jahrgangswise organisierte Schulgottesdienste. Die Befunde der Sinus-Studie jedoch legen nahe, dass es einer weiteren Differenzierung schulpastoraler Angebote bedarf, um die verschiedenen Milieus ansprechen zu können. Dabei ist darauf zu achten, dass schulpastorale Angebote nicht - wie bei parochialen Gemeinden von Michael N. Ebertz beobachtet - „im festen Griff ganz bestimmter, genau beschreibbarer ‚Erlebnismilieus‘ sind, und deshalb auf andere als lebensfern und belanglos, ja abstoßend wirken.“<sup>1152</sup> Wie weit gerade die jüngeren, zahlenmäßig an Bedeutung zunehmenden Milieus der C-Orientierung vom kirchlichen Mainstream entfernt sind, verdeutlicht Hans Hobelsberger für den Bereich der Jugendarbeit, der für die Arbeit mit den Schülern wesentliche Hinweise geben kann, anhand der Bedeutung ästhetischer Darstellungs- und Ausdrucksformen als Selbstexpression, Modus der Kommunikation und Form der Präsentation von Selbst- und sozialer Identität. Für die Angehörigen der modernen Milieus sei es kennzeichnend, Einstellungen und Verhaltensweisen anderer nur dann zu übernehmen, wenn sie helfen, das eigene Selbstbild zu verdeutlichen.

- „Im Mittelpunkt der Modernen Performer steht die Ästhetik für Avantgarde und sie muss zum Selbstbild einer neuen ökonomischen, technologischen und kulturellen Elite passen.“<sup>1153</sup>
- „Im Milieu der Experimentalisten drückt die Ästhetik neben Avantgarde und Kreativität auch Protest und Provokation gegen starre Strukturen, Sicherheit, materielle Orientierung und Tabus aus.“<sup>1154</sup>
- „Im Hedonistischen Milieu dient die Ästhetik der demonstrativen und provokativen Normabweichung und der abgrenzenden Distanz zu sozialen Regeln.“<sup>1155</sup>

Aufgrund ihrer Stellung „an der Peripherie innerhalb des kirchlichen Gesamtsystems“<sup>1156</sup> und den ihr als Kategorialseelsorge eigenen Chancen, aus dem „ ‚Dreier-Milieughetto‘ auszubrechen“<sup>1157</sup>, wird Schulpastoral versuchen, auch diese Milieus zu erreichen. Schulpastoral hat dabei den entscheidenden Vorteil, dass sie nicht dem Dilemma der Pfarrei unterliegt, die selber als Gemeindekirche funktionieren möchte, deren Mitglieder sie aber überwiegend als rituelle Begleitungskirche nutzen.<sup>1158</sup> Schulpastoral kann von ihrer Anlage im System Schule nur punktuelle Begleitung anbieten und daher freier und mit niedrigeren Ansprüchen - auch an sich selbst - agieren.

---

<sup>1152</sup> Ebertz, *Von der Wahrheit zur Ware?* 20. Dies gilt nicht zuletzt für Jugendliche.

<sup>1153</sup> Hobelsberger, „*Mit der Kirche glänzen wollen*“ 273.

<sup>1154</sup> Ebd. 273.

<sup>1155</sup> Ebd. 273.

<sup>1156</sup> Lames, *Schulseelsorge als soziales System. Grundlegung* 178.

<sup>1157</sup> Bucher, *Die Provokation annehmen* 451.

<sup>1158</sup> Vgl. Bucher, Rainer, *Die Entdeckung der Kasualienformen. Einige Konsequenzen für Pastoral und Pastoraltheologie*, in: Först, Johannes/ Kügler, Joachim (Hg.), *Die unbekannte Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben? Eine empirische Untersuchung zur „Kasualienfrömmigkeit“ von KatholikInnen - Bericht und interdisziplinäre Auswertung* (Werkstatt Theologie, Praxisorientierte Studien und Diskurs Bd. 6), Berlin 2006, 77-92, hier: 83-86.



Sie steht dabei vor zwei Herausforderungen:

1. Pastoral in der Schule müsste so gestaltet sein, dass sie die modernen Milieus als Zielgruppe wahrnimmt und entsprechende Angebote macht, dabei aber die an anderen Orten schon erreichten Menschen mit der Grundorientierung B nicht vernachlässigt, sondern ihnen eine Beheimatung bietet.<sup>1159</sup> Neben Eltern und Lehrern dürften sich hier auch christlich engagierte Schüler finden lassen, die von der heute im Wesentlichen praktizierten kirchlichen Jugendarbeit mit ihren Themen, Vergemeinschaftungsformen und Qualitätsstandards angesprochen werden.<sup>1160</sup>
2. Sie darf sich bei allen Bemühungen, die (bisher) wenig erreichten Milieus anzusprechen, nicht zu einer „Bedürfnisbefriedigungspastoral“<sup>1161</sup> degenerieren (lassen), sondern wird vielmehr „nach der Stelle suchen, an der ein signifikantes alltagsästhetisches Signal zum einen eine Sehnsucht nach christlich-verbaler oder christlich-ritueller Aufgehobenheit zeigt und zugleich eine Offenheit für Korrektur und Ergänzung der im Signal ausgedrückten und dahinter liegenden Existenzgestalt erkennen lässt.“<sup>1162</sup>

#### **4.2.3 Herausforderungen der gesellschaftlichen Vorgaben für eine mystagogische Schulpastoral**

Das bei vielen Katholiken existierende Bild, dass Kircheng Zugehörigkeit und Teilnahme am kirchlichen Leben nahezu selbstverständlich zusammengehören und dass es für getaufte Katholiken eine Selbstverständlichkeit sei, regelmäßig am Sonntagsgottesdienst, an kirchlichen Festtagen und katholischen Riten teilzunehmen,<sup>1163</sup> wird durch die gesellschaftlichen Vorgaben massiv in Frage gestellt.

Mystagogische Schulpastoral ist gefragt, in dieser Situation differenzierte Wege zu gehen, die es den am Schulgeschehen Beteiligten ermöglichen können, im Alltag transzendente Erfahrungen zu machen oder gemachte Erfahrungen als transzendente zu erkennen und diese – zumindest ansatzweise – auf den dreieinen Gott hin zu deuten. Zugleich wird sie sich bemühen, auch liturgische Gesten und Symbole so aufzuschließen, dass sie zu Erfahrungen des Gottes Jesu Christi werden können.

Die sich ergebenden Herausforderungen fassen die folgenden 4 Thesen zusammen.

1. Voraussetzung für eine mystagogische Schulpastoral ist zunächst eine kognitive und emotionale Verwurzelung der Verantwortlichen für Schulpastoral im Glauben der Kirche. So wird eine notwendige Weite ermöglicht, um auch neuen und möglicherweise irritierenden Gotteserfahrungen gegenüber offen zu sein, ohne dass der eigene Glaube und die eigene (liebgewordene) Praxis sofort als gefährdet erlebt wird. Eine solche Verwurzelung vermag sowohl einer aus Unsicherheit entstehenden Enge entgegenzuwirken und die Chancen der Pluralität positiv aufzugreifen als auch der Gefahr der Beliebigkeit zu entgehen.
2. Die sich stark unterscheidenden Einstellungen und Kommunikationsmuster der am Schulgeschehen Beteiligten erfordern ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz.
3. In einer von vielen Unsicherheiten und Beliebigkeiten geprägten Zeit ist ein verlässliches schulpastorales Angebot und dessen angemessene Kommunikation nach außen obligatorisch.

---

<sup>1159</sup> Die Folgen einer zu einseitigen Hinwendung zu neuen Milieus illustriert H. Hobelsberger anhand der negativen Erfahrungen von Misereor und SPD (vgl. Hobelsberger, „Mit der Kirche glänzen wollen“ 275).

<sup>1160</sup> Vgl. Hobelsberger, „Mit der Kirche glänzen wollen“ 276.

<sup>1161</sup> Sellmann, Matthias, *Theologisches Gestaltsehen* 49.

<sup>1162</sup> Ebd. 49.

<sup>1163</sup> Vgl. zu diesem Bild und seinen Hintergründen ausführlich Först, Johannes, *Die unbekannte Mehrheit. Sinn- und Handlungsorientierungen ‚kasualienfrommer‘ Christ/innen*, in: Först, Johannes/ Kügler, Joachim (Hg.), *Die unbekannte Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben? Eine empirische Untersuchung zur ‚Kasualienfrömmigkeit‘ von KatholikInnen - Bericht und interdisziplinäre Auswertung* (Werkstatt Theologie, Praxisorientierte Studien und Diskurs Bd. 6), Berlin 2006, 13-53, hier: 13-15.

4. Da Schulpastoral unter dem Anspruch des Heilswillens Gottes für alle Menschen steht, wird sie zum einen Wege suchen, wie sie die Angehörigen der verschiedenen Milieus erreichen kann. Zum anderen wird sie versuchen, die am Schulgeschehen Beteiligten milieuübergreifend zu einer Gemeinschaft zu sammeln und dabei auch auf die integrierende Kraft liturgischer Riten zurückgreifen.

So kann Schulpastoral innerlich gelassen und versöhnt damit rechnen, „daß Menschen kommen und gehen, sich einbringen und sich zurücknehmen; sie [...] nur eine Herberge auf Zeit [sc. ist], gewissermaßen ein Rastplatz bis zum nächsten Aufbruch, den das Leben erzwingt und in dem - wenn wir es im Glauben betrachten - Gottes Ruf ergeht, der eigentlichen Heimat entgegenzugehen.“<sup>1164</sup>

Demzufolge kann Schulpastoral sich als Kirche bei der Gelegenheit Schule sehen und als Chance und Gelegenheit für Kirche<sup>1165</sup> verstehen. Aus dieser Perspektive ist es ihr gut möglich, aktiv diese Gelegenheit ‚Schule‘ aufzugreifen, um den am Schulgeschehen Beteiligten einen Zugang zu dem das Leben tragenden Glauben anzubieten, „dass die menschliche Existenz gleichsam von einer bedingungslosen Liebe getragen und umfasst ist, die nichts mehr in Frage stellen kann.“<sup>1166</sup> Schule kann somit Gelegenheit für mystagogische Wege bieten, „Räume und Zeiten zu eröffnen, über die eigenen Tiefen- und Welterfahrungen zu staunen, sie als Ort der Gotteserfahrung verstehen zu lernen und sie zu gestalten.“<sup>1167</sup>

### **4.3 Lebensgeschichtliche Aufgaben der am Schulgeschehen Beteiligten unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Entwicklung**

#### **4.3.1 Hinführung**

Schulpastoral als pastorales Handeln innerhalb der Organisationseinheit Schule wendet sich an Schüler, Lehrer, Eltern und sonstige Mitarbeiter.<sup>1168</sup> Diesen verschiedenen Personengruppen stellen sich unterschiedliche lebensgeschichtliche Aufgaben, die schulpastorales Engagement aufgreifen muss, um einerseits zu Erfahrungen mit Gott und einem persönlichen Glauben hinführen zu können sowie andererseits adäquate Hilfen aus dem Glauben anbieten zu können.

Um nicht an den entwicklungsbedingten Möglichkeiten und Interessen der Kinder und Jugendlichen vorbeizugehen, empfiehlt sich die Berücksichtigung von psychoanalytischen und kognitiv-strukturellen Theorien der religiösen Entwicklung. Die so gewonnenen Erkenntnisse stellen zudem eine Entlastung für die Verantwortlichen in der Schulpastoral dar, indem sie aufzeigen, dass die religiöse Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in sich selber krisenhaft ist und daher nicht alle Konflikte auf eine verfehlte religiöse Erziehung zurückzuführen sind. Darüber hinaus sind sie auch gegenüber religiös desinteressiert oder

---

<sup>1164</sup> Zerfaß, Rolf, *Christliche Gemeinde - Heimat für alle?* Bedingungen und Möglichkeiten aus der Sicht praktischer Theologie, in: Koch, Günter/ Pretscher, Josef (Hg.), *Kirche als Heimat*, Würzburg 1991, 29-57, hier: 43.

<sup>1165</sup> Zum Begriff „Kirche bei Gelegenheit als Gelegenheit für Kirche“ siehe: Nüchtern, *Kirche bei Gelegenheit* 47.

Vgl. auch FN 546.

<sup>1166</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* 44 (Hervorhebung im Original).

<sup>1167</sup> Schambeck, *Mystagogisches Lernen* 375.

<sup>1168</sup> Vgl. die Definition von Schulpastoral im Abschnitt 1.3 ‚Definition des Begriffs Schulpastoral‘.

ablehnend eingestellten Personen ein gutes Argument für schulpastorales Engagement, weil sie verdeutlichen, dass die religiöse Dimension zur menschlichen Entwicklung gehört und sogar einen wesentlichen Bestandteil dieser Entwicklung ausmacht.<sup>1169</sup> Da es der Gesellschaft angesichts fundamentalistischer Religionen nicht egal sein kann, in welche Richtung die religiöse Entwicklung geht, erscheint es überaus sinnvoll, auf das Potential einer christlichen Schulpastoral auch staatlicherseits nicht zu verzichten.<sup>1170</sup>

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nur möglich, einige besonders wesentlich erscheinende Aspekte zu skizzieren, mit denen Schulpastoral rechnen muss. Absicht der folgenden Ausführungen ist demzufolge nicht eine differenzierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Entwicklungstheorien, sondern das Fruchtbarmachen ausgewählter entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, die ein Verstehen der unterschiedlichen (religiösen) Ausgangslage der am Schulgeschehen Beteiligten erleichtern. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es sowohl notwendig, das dieser Arbeit im Zusammenhang mit religionspsychologischen Überlegungen zugrunde liegende Verständnis von Glaube zu präzisieren, als auch die Richtung schulpastoraler Interventionen im Zusammenhang lebensgeschichtlicher Aufgaben darzulegen.

#### **4.3.1.1 Glaubensverständnis im Zusammenhang religionspsychologischer Überlegungen**

Dem Anliegen der hier vertretenen mystagogischen Schulpastoral, zu Erfahrungen mit Gott und einem persönlichen Glauben hinzuführen, kann ein formales Glaubensverständnis, wie es bspw. der Arbeit von James W. Fowler zugrunde liegt, nicht genügen.

Nach Fowler lässt sich der Glaube als die entwickelten und sich entwickelnden Formen beschreiben, „in denen Menschen ihr Selbst, Andere und Welt erfahren (wie sie sie konstruieren), als bezogen auf und beeinflusst von den letzten Bedingungen der Existenz (wie sie sie konstruieren), und in denen sie Zweck und Sinn, sowie Vertrauen und Loyalitäten ihres Lebens gestalten im Licht des Charakters des Seins, des Werts und der Macht, die die letzten Bedingungen der Existenz bestimmen (so wie sie in ihren operativen Bildern von ihnen - seien sie bewusst oder unbewusst - erfasst sind).“<sup>1171</sup>

Fowler versteht Glauben demzufolge als Sinnkonstruktion, in der der Mensch seine letzte Umwelt selbst zu bestimmen sucht. Ein so „als ein Zustand letzter Betroffenheit“<sup>1172</sup> verstandener Glaube führt zur Verehrung und Hingabe an die Personen oder Dinge, die für den jeweiligen Menschen das letzte Anliegen darstellen.

„Dieses letzte Anliegen kann [...] in unserem eigenen Ich oder seinen Verlängerungen liegen – in Arbeit, Ansehen und Anerkennung, Macht und Einfluß, Reichtum. Sein letztes Anliegen kann ein Mensch auch in der Familie, der Universität, der Nation oder der Kirche finden. Liebe, Sex und ein geliebter Partner könnten etwa das leidenschaftliche Zentrum des letzten Anliegens eines Menschen darstellen.“<sup>1173</sup>

---

<sup>1169</sup> Vgl. Schweitzer, Friedrich, *Lebensgeschichte und Religion*. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh <sup>6</sup>2007, 252-255.

<sup>1170</sup> Vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 3.1.3.2.1 ‚Kriterium # 1: Identitätsfindung‘.

Vgl. auch Abschnitt 4.3.1.2 ‚Der Erwerb von Lebenszufriedenheitskompetenz als jenseits religiöser Überzeugungen vermittelbares Ziel schulpastoraler Interventionen‘.

<sup>1171</sup> Fowler, *Stufen des Glaubens* 112.

<sup>1172</sup> Ebd. 27.

<sup>1173</sup> Ebd. 26.

Dieses Glaubensverständnis Fowlers genügt deshalb nicht den Ansprüchen einer mystagogischen Schulpastoral, weil deren unverzichtbare Grundlage darin besteht, dass sich der Mensch einen letzten Sinn nicht selber geben kann und dass er dann, wenn er es doch versucht, seine Menschlichkeit verliert und das Leben verdinglicht, was dazu führt, dass er sich nicht wie erhofft findet, sondern letztlich verliert.<sup>1174</sup> Gleichwohl bietet das Glaubensverständnis Fowlers Möglichkeiten, das Anliegen der Schulpastoral argumentativ in Diskussionen mit atheistisch bzw. nicht theistisch orientierten Menschen einzubringen.<sup>1175</sup>

*Die vorliegende Arbeit jedoch versteht unter Glauben ein Vertrauen im Sinne des Sich-Einlassens und Sich-Verlassens auf eine vorgegebene Grundlage, die vom Menschen nicht geschaffen, sondern nur gefunden, empfangen und erfahren werden kann. Der so als Geschenk verstandene Glaube ist keine zu anderen Lebenserfahrungen additive Erfahrung, sondern lässt die gemachten Erfahrungen in einem neuen Licht erscheinen. Dabei geht der Glaube nicht in den Lebenserfahrungen auf, sondern überschreitet diese und verleiht ihnen einen tieferen Sinn. Die religiöse Entwicklung lässt sich folglich nicht als eine Entwicklung zum Glauben verstehen, vielmehr handelt es sich um eine Lebensgeschichte des Glaubens. Mit Friedrich Schweitzer ist darum festzuhalten: „Wenn der Glaube als ‚Erfahrung mit der Erfahrung‘ bestimmt ist, dann muss der lebensgeschichtliche Wandel der Erfahrungen auch einen Wandel des Glaubens mit sich bringen.“<sup>1176</sup>*

#### **4.3.1.2 Der Erwerb von Lebenszufriedenheitskompetenz als jenseits religiöser Überzeugungen vermittelbares Ziel schulpastoraler Interventionen**

Da für eine gelingende Schulpastoral die Akzeptanz der Öffentlichkeit und der am Schulgeschehen Beteiligten von Bedeutung ist,<sup>1177</sup> bietet ein auch jenseits religiöser Überzeugungen vermittelbares Ziel schulpastoraler Interventionen im Zusammenhang lebensge-

---

<sup>1174</sup> Vgl. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 241.

<sup>1175</sup> Eine gute Zusammenfassung zu dem kritische Diskussionen auslösenden „faith“-Begriff bietet Gabriele Klappenecker. Ziel ihrer Arbeit ist es, darzulegen, dass sich die Begriffe der Krise und der Sünde kritisch und konstruktiv auf Fowlers „faith“-Begriff zurückbeziehen lassen. Daher sei der „faith“-Begriff auch geeignet, lebensgeschichtliche Entwicklungsprozesse in einer der zeitgemäßen Theologie angemessenen Weise zu benennen (vgl. Klappenecker, Gabriele, *Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte*. Eine Auseinandersetzung mit der Ethik James W. Fowlers, zugleich ein Beitrag zur Rezeption von H. Richard Niebuhr, Lawrence Kohlberg und Erik H. Erikson, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 25-28).

Sie verweist zudem auf Fowlers spätere Ausführungen, dass sich ein Wandel von ‚faith‘ ereigne, „wenn Menschen sich ihrer selbst schmerzhaft bewußt und erwachsen werden, indem sie zum Bild Gottes heranreifen. Jesus Christus, der stellvertretend für uns unseren Weg von der Unreife zur Reife auf sich nahm, eröffnet uns mit seinem Akt der stellvertretenden Vollendung unseres Weges und seine[sc. r] Gnade ein Kraft spendendes Beispiel für den Weg, zu dem wir berufen sind.“ (Klappenecker, *Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte* 201; sie bezieht sich auf: Fowler, James W., *Faithful Change*. The Personal and Public Challenges of Postmodern Life, Abingdon 1996).

Friedrich Schweitzer hält zu Recht fest, „daß Fowlers Verständnis des Glaubens als einer rein formalen Größe nicht mit dem christlichen Glaubensverständnis zusammenfällt. Das christliche Glaubensverständnis [...] ist immer bestimmt durch den Bezug auf das christliche Gottesverständnis und d.h. auf ein inhaltlich bestimmtes Gottesverständnis. So gesehen bedeutet die von Fowler beschriebene Entwicklung des Glaubens [...] nicht schon eine Entwicklung des christlichen Glaubens.“ (Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 156f. (Hervorhebung im Original)).

Dies wird in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt und der Glaube als rein formale Größe wird inhaltlich christlich gefüllt. Dass dies auch im Sinne Fowlers ist, zeigte Klappeneckers Verweis auf dessen Buch „Faithful Change“.

<sup>1176</sup> Vgl. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 241-243, Zitat ebd. 243.

<sup>1177</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.1 ‚Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an staatlichen Schulen‘.

schichtlicher Aufgaben einen guten argumentativen Ausgangspunkt. Wie der Blick in eine Buchhandlung zeigt, gibt es eine große Sehnsucht nach Zufriedenheit.<sup>1178</sup> Insofern trifft das schulpastorale (Teil-)Ziel, Hilfen zum Erwerben einer Lebenszufriedenheitskompetenz anzubieten, auch gesellschaftliche Erwartungen. Zugleich trägt die Kopplung des Bemühens um subjektives Wohlbefinden in den Entwicklungsaufgaben mit der Aktivierung des Gottesglaubens zu einem für das eigene Leben bedeutsamen Glauben bei. „Glaubens-Lernen als Bestandteil des Leben-Lernens“<sup>1179</sup> lautet die Kurzformel von Bernhard Grom, dessen Modell eine gute Basis für die Vermittlung zwischen staatlichen und christlichen Interessen bietet.

Der Erwerb von Lebenszufriedenheitskompetenz beinhaltet nach Grom sechs Entwicklungsaufgaben, die zum subjektiven Wohlbefinden beitragen, das seiner Auffassung nach auf globaler Zufriedenheit, Glück, Sinnorientierung und Hoffnung beruht.

Die *erste* und grundlegende Entwicklungsaufgabe sieht er in der Kompetenz zur Emotionsregulation, die die Fähigkeit zur Entspannung und Sammlung der Aufmerksamkeit einschließt und auch die Grundlage intensiveren religiösen Erlebens und Sprechens mit Gott darstellt.<sup>1180</sup>

Unter Emotionsregulation versteht Grom „die Gesamtheit der - vor allem intrapsychischen – Bewältigungs- und Befriedigungsstrategien, mit denen Heranwachsende versuchen, negative Gefühle zu verringern und Glück, Zufriedenheit (subjektives Wohlbefinden) und inneres Gleichgewicht zu erfahren, statt unkontrollierbaren Einflüssen (in der Außenwelt) oder emotionalem Chaos (im Innern) ausgeliefert zu sein.“<sup>1181</sup>

Die *zweite* Entwicklungsaufgabe sieht Grom im Aufbau und der Aufrechterhaltung eines hinreichend positiven Selbstwertgefühls, deren Gelingen für das ganze Leben darüber entscheidet, ob das eigene Leben als sinnvoll und befriedigend erfahren werden kann. Das Sich-Bejahtwissen von Gott kann eine wertvolle Hilfe bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe darstellen. Neben der zunehmenden Bedeutung von positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen bleibt das Selbstwertgefühl stark von der Akzeptanz und emotionalen Unterstützung der Eltern abhängig.

B. Grom benennt vier Teilbereiche dieser Entwicklungsaufgabe.<sup>1182</sup>

- ”
- (1) Fremdurteile anderer über unser Verhalten und unsere Person als Informationsquelle der eigenen Selbstbewertung ernst nehmen, sie aber auch kritisch prüfen und gewichten. Sich - zumal mit zunehmender Ablösung von den Eltern - um die Anerkennung von seitens Gleichaltriger bemühen, jedoch ohne autonomiegefährdende Anpassungsbereitschaft (Abhängigkeit). Sich seiner Rechte (und Gleichberechtigung) bewußt sein und sie erfolgreich geltend machen können (Selbstsicherheit, Selbstbehauptung).

---

<sup>1178</sup> Darauf deuten Buchtitel wie die Folgenden hin:

- Das Einmaleins der Zufriedenheit.
- 365 Tage & Zufriedenheit.
- Der Weg zur Zufriedenheit.
- 30 Minuten für mehr Glück und Zufriedenheit.
- Die Kunst, zufrieden zu leben.

<sup>1179</sup> Grom, Bernhard, *Religionspädagogische Psychologie* des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf<sup>5</sup>2000, 149.

<sup>1180</sup> Vgl. Grom, *Religionspädagogische Psychologie* 150-152.

<sup>1181</sup> Ebd. 152.

<sup>1182</sup> Vgl. ebd. 159-161.

- (2) Sich mit Menschen vergleichen, die der eigenen Individualität, Situation und Wertorientierung entsprechen und darum Modell sein können - und nicht mit unangemessenen Vorbildern, die einen überfremden würden.
- (3) Sich selbst realistisch mit seinen Stärken und Schwächen kennenlernen; der spontanen Selbstabwertung bei und Generalisierung von Mißerfolgserlebnissen entgegenwirken; sich realistisch und genügend selbstloben für sein Können und seine Anstrengungen.
- (4) Sich an Leistungsnormen messen, die den individuellen Fähigkeiten und persönlichen Wertüberzeugungen entsprechen. Die einseitige Hochschätzung von schulischen und beruflichen Leistungen in unserer Gesellschaft relativieren und korrigieren.<sup>1183</sup>

Eine *dritte* Entwicklungsaufgabe besteht im

„Erlernen von Strategien, die eine Bewältigung von Belastungen (psychischem Streß) ermöglichen, die insofern günstig ist, als sie Lebenszufriedenheit, Selbstwertgefühl und Kontrolle über wichtige Lebensereignisse und -verhältnisse gewährleistet - kurz: im Erwerb von Streßbewältigungskompetenz.“<sup>1184</sup>

Das Erlernen dieser Bewältigungsstrategien kann in der Einschätzung B. Groms durch Glaube und Gebet erleichtert werden.

Aufbauend auf den beiden letztgenannten Entwicklungsaufgaben nennt er als *viertes* die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer positiven Lebenseinstellung, die durch bewussten Dank an Gott gefördert werden kann.

„Als positive Lebenseinstellung soll hier das ganze Spektrum von sinnerfüllenden Erlebens- und Interaktionsbereitschaften (Befriedigungsstrategien) in bezug auf Mitmenschen sowie Gegenstände der natürlichen und kulturellen Umwelt bezeichnet werden, die - je nach individueller Ansprechbarkeit (Motiventwicklung) und Bewertung - zu einer *generalisierten Zufriedenheit mit dem Leben im ganzen* und damit zu subjektivem Wohlbefinden beitragen können [...]. Es handelt sich um die Bereitschaft und Fähigkeit, nicht nur die eigene Person, sondern auch die soziale, kulturelle und natürliche Umwelt als der Aufmerksamkeit und Zuwendung würdig, das heißt bejahbar, sinnvoll zu bewerten und zu erleben - statt ihr kontaktscheu, unter ständigem Leistungsdruck, genußunfähig, gefühlsarm, uninteressiert, gelangweilt, unzufrieden, depressiv, mit Sinnlosigkeitsgefühlen oder zynisch zu begegnen.“<sup>1185</sup>

Angesichts der entsolidarisierenden gesellschaftlichen Tendenzen arbeitet B. Grom die Notwendigkeit des Aufbaus und der Entfaltung prosozialen Empfindens, Denkens und Handelns als bedeutende *fünfte* Entwicklungsaufgabe heraus, die aus christlicher Sicht auch als „„Mitlieben‘ mit Gott und Jesus““ verstanden wird.<sup>1186</sup>

Die Bereitschaft zu einem entwicklungsgerechten, differenzierten Verantwortungsbewusstsein sieht B. Grom als *sechste* Entwicklungsaufgabe, die den Heranwachsenden nicht nur belaste und fordere, sondern auch seine Würde als sittliches Subjekt begründe und so auch zum subjektiven Wohlbefinden und Heil beitrage. Dabei dürfe sich die Gewissensbesinnung allerdings nicht auf das Aufdecken möglicher Diskrepanzen mit den eigenen Sinn- und Sollensnormen und damit auf Selbstkritik beschränken, sondern schließe auch das Selbstlob beim Erfüllen dieser Normen ein und führe so zum positiven Erlebnis der Zufriedenheit. Aus christlicher Sicht trägt zum positiven Verlauf dieser Entwicklung der Blick auf das jesuanische Liebesgebot und die Zusage des unbedingten Angenommenseins durch Gott bei.<sup>1187</sup>

---

<sup>1183</sup> Ebd. 161f.

<sup>1184</sup> Ebd. 169 (im Original hervorgehoben).

<sup>1185</sup> Ebd. 189f. (Hervorhebung im Original).

<sup>1186</sup> Vgl. ebd. 194f., Zitat ebd. 194.

<sup>1187</sup> Vgl. ebd. 212-216.

Für die Praxis einer mystagogischen Schulpastoral weiterführend ist zudem der Anstoß B. Groms,

„Jesus, ohne Verkünstelung als den nahe[sc. zu]bringen, der (skizzenartig gesagt) im Hinblick auf

- (1) die zu erlernende *Emotionsregulation*, die auch Grundlage intensiveren Erlebens und Sprechens mit Gott werden kann, uns insofern ein Beispiel gab, als er sich vor wichtigen Entscheidungen in die Einsamkeit zurückzog, um mit dem Vater zu sprechen [...];
- (2) den Aufbau und Erhalt von *Selbstwertgefühl*, das auch auf der Erfahrung des Bejahtseins durch Gott beruht, ganz aus dem Bewusstsein lebte, Sohn des ‚Vaters‘ zu sein, und der soziale Beziehungen forderte, die von der Achtung der Würde der Mitmenschen als Töchtern und Söhnen desselben Vaters, das heißt von Geschwisterlichkeit bestimmt sind;
- (3) das Erlernen von *Bewältigungsstrategien*, die auch in Glaube und Gebet wurzeln, im Gebetsringen am Ölberg zeigte, wie er durch das Gespräch mit Gott seine Todesangst besiegte;
- (4) die Entwicklung einer *positiven Lebenseinstellung* eine Haltung lebte, die für Speise und Trank dankt, die Natur als Gottes gute Schöpfung liebt und bei Gastmählern genießen und feiern kann (im Unterschied zum asketischen Täufer Johannes);
- (5) die Entfaltung *prosozialen Empfindens und Verhaltens* eine besondere Zuwendung zu den Ausgestoßenen und Kranken praktizierte und mit jedem Menschen guten Willens auch heute gegen Hunger, Durst, Unfreiheit und Krankheit bei jedem seiner Brüder und Schwestern (Mt 25, 31-46) kämpfen will;
- (6) die Bereitschaft zu einem differenzierten *Verantwortungsbewusstsein* selber ganz dem Willen des Vaters verpflichtet ist und seinen Freunden das Liebesgebot als Leitziel vorgibt.<sup>1188</sup>

#### **4.3.2 „Als ich ein Kind war, redete ich wie ein Kind, dachte wie ein Kind und urteilte wie ein Kind“ (1 Kor 13,11)**

Je nach Lebensalter hat der Mensch einen anderen Blick auf die Wirklichkeit. Interessen und Fragen verändern sich im Laufe der Zeit. Unterschiedliche Probleme sind zu bewältigen. Dies hat Auswirkungen auf den persönlichen Glauben und das eigene Gottesbild. Umgekehrt können der eigene Glaube und das persönliche Gottesbild den Blick auf die Wirklichkeit verändern.

Schulpastoral muss also damit rechnen, dass unterschiedliche Lebensalter und Lebensumstände Auswirkungen darauf haben, wie Menschen glauben und inwieweit sie bereit sind, sich dem Glauben zu öffnen oder gegebenenfalls vom eigenen Glauben zu berichten.

Die folgenden Abschnitte möchten einige lebensgeschichtliche und religiöse Aufgaben in den verschiedenen Lebensaltern skizzieren. Leitendes Interesse der folgenden Ausführungen sind die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die Schulpastoral. Eine vollständige oder tiefergehende Darstellung oder gar Bewertung der verschiedenen entwicklungspsychologischen Ansätze würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem übersteigen. Trotz dieser notwendigen Beschränkungen werden aus den nachfolgenden Ausführungen wesentliche und unverzichtbare Impulse für schulpastorales Handeln gewonnen.

##### **4.3.2.1 Geprägt von Anfang an - Bedeutung der frühen Kindheit für die Schulpastoral**

Schon die früheste Kindheit besitzt prägende Bedeutung für die (religiöse) Entwicklung. So hebt James W. Fowler hervor, dass durch die im Säuglings- und Kleinkindalter gemachten Erfahrungen von Vertrauen, Liebe, Hoffnung auf der einen Seite und Verlassen-

---

<sup>1188</sup> Ebd. 236f. (Hervorhebung im Original).

werden, mangelnde Verlässlichkeit und Entbehrungen auf der anderen Seite das Entscheidende für die weitere Glaubensentwicklung grundgelegt wird. In dieser frühen durch das Lebensthema ‚Vertrauen versus Misstrauen‘ geprägten Zeit spricht Fowler von einem undifferenzierten Glauben, der mit der einsetzenden Fähigkeit des Sprechens in einen intuitiv-projektiven Glauben übergeht. Geprägt durch die Lebensthemen ‚Autonomie versus Scham‘ und ‚Initiative versus Schuld‘ ermöglicht die Konvergenz von Denken und Sprache dem Kind, seine Erfahrungen in Sinneinheiten zu organisieren. Ursache-Wirkungs-Beziehungen sind für das Kind noch kaum verständlich, so dass sich z. B. Warum-Fragen für das Kind nicht zufriedenstellend beantworten lassen. Kinder dieser Stufe nehmen an, dass ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen die einzig mögliche Perspektive darstellen. Deduktive und induktive Logik sind nicht ausgebildet, Assoziationen folgen ohne logischen Zwang aufeinander. Rituale stellen eine Feier und Bestätigung der Verlässlichkeit der Objekte der Mitwelt dar. Kinder fassen eklektisch angeeignete Symbole und Erzählungen zu bedeutungsvollen, sich mit Gott und dem Heiligen beschäftigenden Assoziationen zusammen, die sich auch dann einstellen, wenn Eltern sich explizit darum bemüht haben, Kinder nicht damit in Berührung zu bringen. Trotz unserer Säkularisierung und religiöser Zersplitterung sind in der Gesellschaft religiöse Symbole und Sprache so stark vorhanden, dass sich jedes Kind bis zum Schulbeginn ein oder mehrere Gottesbild(er) aufgebaut hat. Die Empfänglichkeit von Kindern dieser Stufe für Symbole und Bilder ist sehr hoch und sie füllen mit ihrer Einbildungskraft Lücken aus. Aufgrund der hier gegebenen Möglichkeit, die positive Lebenskraft des Glaubens zu vermitteln oder auch das Gegenteil mit gravierenden Folgen zu bewirken, sind die Bilder und Geschichten für Kinder sorgfältigst auszuwählen und eine Atmosphäre zu bieten, in der das Kind die Bilder, die in seiner Einbildungskraft entstehen, verbal oder nonverbal frei artikulieren kann.<sup>1189</sup>

---

<sup>1189</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 136-150.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Stufenmodell Fowlers und der daran geübten Kritik bietet Gabriele Klappenecker. U. a. entgegnet sie der massiven Kritik, dass Fowlers Stufenmodell Leistungsimplikationen mit sich bringe, dass die Perspektive des Reiches Gottes in der Theorie Fowlers diesen Leistungsimplikationen oft geradezu entgegenstehe und damit die Vermittlungsform des Stufenmodells sprengt (vgl. Klappenecker, *Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte* 28-31; 151-201).

Das von Gabriele Bußmann monierte Defizit einer zu geringen Berücksichtigung der Frage, angesichts welcher gesellschaftlichen und individuellen Erfahrungen sich der Gottesgedanke heute als ein sinnstiftender Gedanke von subjektkonstituierender Relevanz einführen lasse (vgl. Bußmann, Gabriele, *Rezension: Fowler, Stufen des Glaubens*, in: RpB 33 (1994), 162-165, vgl. auch ausführlich hinsichtlich der Frage, ob und wie Fowlers Stufenmodell die soziale Kontingenzerfahrung reflektiert und welche Bedeutung Religion bei der Bewältigung dieser Frage hat: Bußmann, Gabriele, *Vertrauen als Handlungskompetenz*. Vorüberlegungen zu einer religiösen Entwicklungstheorie, dargestellt in Auseinandersetzung mit den religiösen Entwicklungstheorie von F. Oser und J. W. Fowler, Münster 1990), schmälert nicht den Wert Fowlers für die vorliegende Arbeit, der es um Aspekte geht, mit denen Schulpastoral rechnen muss. Dazu gehören die von Fowler beschriebenen Entwicklungen, die *einen* Blickwinkel darstellen, der in der vorliegenden Arbeit weiter ergänzt wird.

Trotz seiner Kritik hinsichtlich der empirischen Überprüfung und theoretischen Begründung des Ansatzes J. Fowlers stimmt B. Grom dessen Grundüberzeugung uneingeschränkt zu, dass die Glaubensentwicklung mit der Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängt (vgl. Grom, *Religionspädagogische Psychologie* 61-64).

Friedrich Schweitzer regt eine deutliche Weiterentwicklung der klassischen Beschreibungen der religiösen Entwicklung wie derjenigen J. Fowlers an, „um den kulturellen und kontextuellen Einflüssen des religiösen Lebens in der Gegenwart Rechnung zu tragen. Die Modelle der Entwicklungspsychologie sind zwar nicht notwendig blind für Einflüsse aus der Umwelt. In der von Jean Piaget begründeten psychologischen Tradition, in der Fowler zumindest teilweise seine Stufen des Glaubens entwickelt hat, spielt die Interaktion zwischen Person und Umwelt geradezu eine entscheidende Rolle. Doch ist der Einfluss unterschiedlicher Um-



Weiterführend für schulpastorale Überlegungen ist auch Karl Ernst Nipkows Akzentuierung der Zusammensetzung des kindlichen Gottesbildes aus zwei Komponenten. Es besteht aus dem von den Erwachsenen weitergegebenen Gottesbild und aus dem vom Kind selbst aus Phantasien, Gefühlen und Einsichten gebildeten Bild, so dass zwischen dem privaten Gott des Kindes und dem kirchlich offiziell vermittelten Gott zu unterscheiden ist. Unter Bezugnahme auf die psychologische Perspektive versteht Nipkow den Gottesglauben des Kindes als zwischenmenschliches Geschehen. Schon früh spüre das Kind unbewusst, ob es willkommen ist.<sup>1190</sup> „An der Wiege des Bildes, das es sich von den Eltern, von sich selbst und von Gott macht, stehen die eigenen Eltern mit der Tiefe und Untiefe ihres elterlichen Lebens- und Gottesverhältnisses.“<sup>1191</sup>

Eine wichtige Rolle spielt vermutlich der Augenkontakt mit dem mütterlichen Gesicht; das Kind erkennt, wie die Mutter es sieht und sieht sich so selbst. Eine gefühlsmäßige Täuschung ist hier nicht möglich, unbewusste Eindrücke können Spuren für das ganze Leben hinterlassen.<sup>1192</sup> Friedrich Schweitzer verweist auf die interessante Parallele zwischen dem „*Angesicht der Mutter*, in dem sich das Kind selbst erkennen lernt und in dem es in elementarer Form erfährt, was Zuwendung, aber auch Abwendung bedeutet“<sup>1193</sup> und dem „*Angesicht Gottes*, um dessen ‚Leuchten‘ die Segensformel bittet: ‚Der Herr lasse sein Angesicht leuchten über dir...‘“.<sup>1194</sup>

Karl Ernst Nipkow sensibilisiert für die für das kindliche Gottesbild einschneidende Erfahrung, dass die als mächtig erlebten Eltern jemandem Ehrerbietung erweisen, der anscheinend noch mächtiger ist als sie. Da es für Kinder wichtig ist, was die für sie bedeutsamen Menschen tun und sie zugleich spüren, was diesen das Tun bedeutet, spielt die gelebte religiöse Praxis der Eltern für die Entwicklung einer Gottesbeziehung eine nicht zu unterschätzende Rolle.

In der Kindheit erfolgt die Grundlegung des Verhältnisses zur Welt und zu sich selber. Kennzeichnend für das Kindesalter ist die Prägung durch grundlegende Gefühlserfahrungen; das Grundvertrauen bzw. Misstrauen für das weitere Leben wird gefühlsmäßig grundgelegt. Diese wichtigen Gefühlserfahrungen bezieht Nipkow auch auf Gott. So kann ein übermäßig verwöhntes Kind als Erwachsener eine unbewusste Anspruchshaltung entwickeln und Gott als ewig präsente, alles erfüllende Elternfigur begreifen.<sup>1195</sup>

---

welten - religiös homogener Umwelten im Unterschied zu religiös pluralen Lebenswelten oder isolierter Kulturen im Unterschied zu globalisierten Kulturen - nicht wirklich untersucht worden.“ (Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 78). Die vorliegende Arbeit nimmt dieses Postulat insofern auf, als sie ein besonderes Augenmerk auf die pluralen Gegebenheiten der Postmoderne legt.

Trotz seiner Bedenken sieht F. Schweitzer in dem für theologische Argumente offenen religiöpsychologischen Modell Fowlers die Chance, als Brücke zwischen Theologie und Psychologie zu dienen (vgl. Schweitzer, Friedrich, *Die Suche nach eigenem Glauben*. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh<sup>2</sup>1998, 137).

<sup>1190</sup> Vgl. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 21-23.

<sup>1191</sup> Ebd. 23.

<sup>1192</sup> Vgl. ebd. 23f.

<sup>1193</sup> Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 218 (Hervorhebung im Original).

<sup>1194</sup> Ebd. 218 (Hervorhebung im Original).

<sup>1195</sup> Vgl. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 23-27.

Mit Friedrich Schweitzer können im Kindesalter drei kritische Zeiten in der Entwicklung des Gottesbildes beobachtet werden, die aufgrund der Gefahr der Entstehung eines lähmenden oder bedrohlichen Gottesbildes sowie des Vorbeigehens der religiösen Erziehung an den Erfahrungen, Vorstellungen und Fragen der Kinder einer besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.<sup>1196</sup>

- »
- *Die frühkindliche Erfahrung der Eltern* im Zusammenhang narzisstischer Allmachts- und Größenphantasien, elementarer Vertrauensbildung und erstem Erkenntnis durch andere;
  - die *ödipale Verinnerlichung der elterlichen Gebote und Verbote* (Über-Ich-Bildung) als Grundlage moralischen Handelns sowie die bewusste *Unterscheidung* zwischen Elternbild und Gottesbild
  - die Begegnung des *privaten*, in der frühen Kindheit ausgebildeten Gottesbildes mit dem *offiziellen* Gottesbild in Schule und Kirche [...].<sup>1197</sup>

F. Schweitzer hebt hervor, dass hinsichtlich der ersten beiden kritischen Zeiten die Ziele der religiösen Erziehung mit denen der allgemeinen Erziehung zusammenfallen.<sup>1198</sup> Für die Verknüpfung des in den Kindheitserfahrungen im familiären Umfeld erwachsenen privaten Gottesbildes mit dem der religiösen Tradition ist es notwendig, die Fragen der Kinder zuzulassen und ihre Erfahrungen und Vorstellungen ernstzunehmen. Dabei ist zu beachten, dass sich das christliche Gottesbild nicht automatisch aus den offenbar unabhängig von der religiösen Erziehung sich ergebenden Gottesvorstellungen entwickelt. Diese über Konfessions- und Religionsgrenzen hinweg zu beobachtenden Vorstellungen von der Mächtigkeit Gottes, seiner Allgegenwart oder auch einer notwendigen Ehrfurcht vor ihm versteht Schweitzer eher als ein philosophisches Gottesbild, das nicht die für das Christentum entscheidenden Aspekte der Menschlichkeit Gottes und seiner Zuwendung zum Heillosen enthält. Da eine inhaltlich bestimmte Gottesvorstellung sich nicht unabhängig vom Entwicklungsstand und von den jeweiligen Vorstellungen und Erfahrungen der Kinder vermitteln lasse, ist die Hinführung zum christlichen Glauben aus (mindestens) zwei Gründen auf die religiöse Entwicklung verwiesen. Einerseits müssen die begrenzten Verstehensmöglichkeiten berücksichtigt werden, andererseits bildet die Erfahrung der unbedingten Annahme eine gute Möglichkeit für die Entwicklung des Bildes eines unbedingt liebenden Gottes.<sup>1199</sup>

Für die *Schulpastoral* ist dieser Blick auf Entwicklungen bis ungefähr zur Einschulung im Wesentlichen aus zwei Gründen von Bedeutung. Schulpastoral *kann* damit rechnen, dass nahezu alle Kinder ein (oft fantasievolles) Bild von Gott haben, sie *muss* aber auch damit rechnen, dass frühkindliche negative Erfahrungen es dauerhaft erschweren, ein positives und vertrauensvolles Verhältnis zu Gott aufzubauen.

---

<sup>1196</sup> Vgl. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 232.

<sup>1197</sup> Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 232.

<sup>1198</sup> „Traumatische Enttäuschungen zu vermeiden und einen schrittweisen Abbau der kindlichen Allmachts- und Größenphantasien zu ermöglichen liegt nicht nur im Interesse der Erziehung im allgemeinen, sondern auch und besonders in dem der religiösen Erziehung. Ebenso stellen übertriebene Schuldgefühle, wie sie in der ödipalen Zeit entstehen können, sowohl ein allgemeinpädagogisches wie ein religionspädagogisches Problem dar.“ (Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 233).

<sup>1199</sup> Vgl. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 232-236.

Vgl. auch Abschnitt 4.2.1 ‚Aspekte der Postmoderne im Hinblick auf den Lebenszyklus‘.

Eine wesentliche Aufgabe von Schulpastoral ist daher der Beitrag zu einem schulischen Klima, in dem sich die Schüler als unbedingt gewollt und geschätzt erfahren sowie auch gefühlsmäßig in authentischer Weise ein wirkliches Interesse an ihrer Person spüren.

Eng damit verbunden ist die Förderung einer Haltung des tiefen Respekts hinsichtlich der kindlichen religiösen Fragen und Praxis bei den Lehrenden und Eltern. Es gilt gerade diejenigen, die Religiosität ablehnen oder selber zumindest nicht praktizieren, aufmerksam für die Verbindung religiöser und allgemein menschlicher Entwicklung zu machen und sie für das Recht des Kindes auf das Angebot einer Sprache für den Ausdruck der religiösen Erfahrungen und Gefühle sowie auf das Ernstnehmen und Beantworten ihrer ‚großen‘ Fragen zu sensibilisieren, kurz das Recht des Kindes auf religiöse Erziehung ernstzunehmen.<sup>1200</sup>

Auch angesichts der religiösen Individualisierung hält F. Schweitzer zu Recht daran fest, dass „religiöse Zugehörigkeit als Ziel der christlichen Erziehung ihre Bedeutung auch in der Postmoderne nicht verloren [sc. hat]“<sup>1201</sup> sowie dass „religiöse Erziehung immer auf ein Gefühl der Zugehörigkeit und Einwurzelung junger Menschen in einer bestimmten religiösen Tradition [sc. zielt]“<sup>1202</sup> und fordert daher die Erziehenden auf, ihre „individuellen Antworten mit den Einsichten derer zu vergleichen, die über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg die religiösen Quellen studiert sowie über deren Verständnis nachgedacht und gestritten haben.“<sup>1203</sup>

Folglich liegt ein wesentliches schulpastorales Anliegen in der inhaltlichen Füllung des kindlichen Gottesbildes, die einerseits den Entwicklungsstand des Kindes beachtet, andererseits aber so konzipiert ist, dass neue Erfahrungen integriert werden können. So ist es durchaus sinnvoll, den liebenden und für alle Menschen sorgenden Gott in den Mittelpunkt der Verkündigung zu stellen. Parallel hierzu dürfen die Erfahrung des Leides und die damit eventuell verbundenen Zweifel an Gott oder mögliche Diskrepanzen zwischen biblischen und naturwissenschaftlichen Erklärungen hinsichtlich der Schöpfung nicht ausgeblendet werden, damit das vermittelte Gottesbild auch (später) für kritische Jugendliche anschlussfähig bleibt und so der Bereitschaft förderlich sein kann, auftretende Fragen im Dialog mit dem Glauben zu lösen.<sup>1204</sup>

Die entwicklungsbezogenen Überlegungen sind zugleich Entlastung für und Anspruch an schulpastorales Engagement. Sie entlasten, weil für schulpastorales Handeln wie für die elterliche Erziehung gilt, dass neben dem realen Verhalten auch eigene Vorstellungen und Phantasien über die Seelsorger eine Rolle spielen und die kindliche Gotteserfahrung sich auf komplexe Weise aus realer und imaginerter Erfahrung zusammensetzt.<sup>1205</sup> Sie stellen einen Anspruch dar, weil auch bei einem aus Mangel an elterlicher Zuneigung oder aus

---

<sup>1200</sup> Vgl. hierzu auch Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 52-58.

<sup>1201</sup> Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 56.

<sup>1202</sup> Ebd. 55.

<sup>1203</sup> Ebd. 55f.

<sup>1204</sup> In sehr gelungener Weise unterscheidet bspw. Hubertus Halbfas eine Außen- und Innensicht der Schöpfung. „Die Bibel erzählt nicht, wie eins aus dem anderen hervorging: das sehen die *Augen der Wissenschaft*. Die Bibel erzählt, wie Blumen und Kräuter, Fische, Vögel und Tiere des Landes aus der Hand Gottes hervorgingen. Sie sieht mit *inneren Augen*.“ (Halbfas, Hubertus (Hg.), *Religionsbuch für das 3. Schuljahr*, Düsseldorf<sup>6</sup>1992 (Hervorhebung von cr)).

<sup>1205</sup> Vgl. hierzu Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 41.

schlechten Erfahrungen mit Gott als erzieherischem Druckmittel entstandenen negativen Gottesbild die Entwicklung eines Vertrauens auf einen liebenden Gott durchaus möglich ist, denn wenn man - wie Hans Rotter zu Recht betont - „menschliche Freiheit ernstnimmt, dann muß man auch festhalten, daß die eigene Liebe nie ein bloßes Echo der empfangenen ist.“<sup>1206</sup>

#### **4.3.2.2 *Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Grundschule und in den Anfangsjahren der weiterführenden Schulen***

In der Grundschule und den Anfangsjahren der weiterführenden Schulen<sup>1207</sup> ist nach Fowler das vorherrschende Lebensthema in psychosozialer Hinsicht ‚Werksinn versus Minderwertigkeit‘. Die Schüler haben in der Regel die Fähigkeit entwickelt, eigene Erfahrungen in Erzählform zu bringen. Durch das Medium von ‚stories‘ können die eigenen Erfahrungen in Sinn eingebunden werden; einen besonderen Platz nehmen ‚stories‘ der Familie und der Zugehörigkeitsgruppe ein. Bedeutungen werden in solchen ‚stories‘ aufbewahrt und ausgedrückt, bleiben allerdings in den Erzählungen gefangen und führen noch nicht zu Schlüssen auf eine allgemeine Sinnordnung des Lebens. Die Konkretheit des Denkens führt dazu, Identität in den Beziehungen und Rollen zu finden. Das Gottesbild in diesem von Fowler als mythisch-wörtlich bezeichneten Glaube ist durch anthropomorphe, oftmals auch vorpersonale Elemente geprägt und nimmt Formen an, die von der Kultur und den Bezugspersonen angeboten werden. Die Welt wird als auf Reziprozität basierend empfunden. Es herrscht der Gedanke vor, dass wenn ein Mensch berechtigt ist, etwas zu tun, es alle dürfen.

Die Erfahrung von Grenzen der Wörtlichkeit und des Prinzips der Reziprozität können zu pedantischem Perfektionismus oder Werkgerechtigkeit und z. B. durch (scheinbare) Nichtakzeptanz der bedeutend Anderen zu einem erniedrigenden Gefühl führen. Die Enttäuschung über implizite Widersprüche in den eigenen ‚stories‘, die ja zunächst noch nicht in Bezug mit anderen gesetzt werden können, kann mit dem Erwerb dieser interaktiven Fähigkeit zu einer Weiterentwicklung des Glaubens führen.<sup>1208</sup>

Am Anfang der Grundschulzeit dürfte der Großteil der Schüler in der von Fritz Oser und Paul Gmünder gewählten Terminologie die Perspektive des ‚Deus ex machina‘ einnehmen, sich also an einer absoluten Heteronomie des Letztgültigen orientieren, das in ihrer Vorstellung aktiv und unvermittelt in die Welt eingreift, wohingegen der Mensch eher reaktiv ist. Die Vorstellung des als allmächtig angesehenen Letztgültigen bleibt in der weiteren

---

<sup>1206</sup> Rotter, Hans, *Die Berufung*. Elemente christlicher Spiritualität, Wien/München 1983, 65.

<sup>1207</sup> Die Alterseinteilungen sollen dazu dienen, hilfreiche Perspektiven für schulpastorales Handeln in verschiedenen Altersstufen zu geben. Sie sind aufgrund der unterschiedlich verlaufenden Entwicklungen des Menschen nur Anhaltspunkte, zugleich ist immer damit zu rechnen, dass unterschiedliche Stufen in demselben Alter vorkommen können. Oser/Gmünder beobachten sogar in ihrem Modell, dass ‚niedrigere‘ Stufen in höherem Alter wieder verstärkt auftreten (zum Zusammenhang von Alter und ‚Stufen‘ vgl. Oser, Fritz/Gmünder, Paul, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984, 193-199 oder Fowler, *Stufen des Glaubens* 335-341).

Auch hinsichtlich des Jugendalters, der Postadoleszenz oder des Beginns des Erwachsenenalters lassen sich die Alterseinteilungen nicht klar definieren (vgl. hierzu bspw. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus*).

<sup>1208</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 151-167.

Entwicklung zunächst bestehen, hinzu kommt aber die Vorstellung, dass der Mensch ebenso wie das Absolute ein Selbst besitzt und Möglichkeiten hat, auf das Letztgültige einzuwirken. Das Kind orientiert sich also zunehmend an der Perspektive des ‚do ut des‘.<sup>1209</sup> Hartmut Beile weist darauf hin, dass eine Entwicklungsverzögerung im religiösen Urteil mit einer negativ getönten und angstbesetzten Beziehung zwischen Mensch und Letztgültigem zusammenhängen könnte. Hinsichtlich der an der Perspektive des ‚do ut des‘ orientierten Menschen arbeitet Beile heraus, dass Gott von den Kindern in der Regel nicht als fern erlebt werde, sondern eine feste Größe darstelle und das Gefühl verbreitet sei, dass Gott auf sie und ihre guten Taten stolz sei. Zudem werde religiöse Dankbarkeit signifikant mehr angesprochen als in anderen Stufen und beziehe sich inhaltlich auf erbetene und empfangene Leistungen Gottes.<sup>1210</sup>

---

<sup>1209</sup> Vgl. Oser, Fritz/ Gmünder, Paul, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984, 87-93; vgl. auch: Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen*. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000 128-135.

F. Schweitzer hebt in seiner kritischen Würdigung Fritz Osers und Paul Gmünders hervor, dass trotz weitreichender Einwände gegen die von ihnen vertretenen Auffassungen, die religionspädagogische Bedeutung ihrer Theorie kaum zu bezweifeln sei (vgl. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 132). Ausdrücklich betont Schweitzer, „daß sich Oser/Gmünder keineswegs auf ein bloßes *Meinen* oder *Wissen* beschränken, wie das bei demoskopischen Umfragen häufig der Fall ist. Oser/Gmünder fragen nicht etwa danach, ob jemand an Gott glaubt oder an die Jungfrauengeburt und was jemand von der Kirche weiß. Sie erfragen *Begründungen* und untersuchen die Urteilsstrukturen, die diesen Begründungen zugrunde liegen. Informations- oder ‚Wissensstrukturen‘, wie Oser/Gmünder es nennen, sagen allein noch wenig über die religiöse Entwicklung. Die ‚Tiefenstrukturen‘ dagegen, die das Urteilen und Verstehen bestimmen, müssen als ein zentraler Aspekt der religiösen Entwicklung angesehen werden. Denn diese Strukturen gehen offenbar in einer grundlegenden Weise in das Weltbild des Menschen ein.“ (Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 133 (Hervorhebung im Original)).

Daher sieht Schweitzer trotz der mannigfachen Einwände und Anfragen (vgl. hierzu Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 133-135) für die seines Erachtens epochale Frage, wie es möglich ist, mit Gott erwachsen zu werden, den Beitrag von Oser/Gmünder zum Verständnis dieser Problemstellung aus entwicklungspsychologischer Perspektive als unverzichtbar für das Verständnis der religiösen Entwicklung an (vgl. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 137). Das für theologische Argumente offene religionspsychologische Modell von Oser/Gmünder könne zudem als Brücke zwischen Theologie und Psychologie dienen (vgl. Schweitzer *Die Suche nach eigenem Glauben* 137).

Auch wenn B. Grom zu Recht kritisiert, dass Oser/Gmünder Religiosität auf die Kontingenz-, Sozialitäts- sowie Autonomieproblematik einengen und die empirische Basis nicht sehr beweiskräftig sei (vgl. Grom, *Religionspädagogische Psychologie* 71-79), bleibt für die vorliegende Arbeit festzuhalten, dass der Ansatz von Oser/Gmünder als *ein* Mosaikstein wesentliche Impulse dafür gibt, womit Schulpastoral rechnen muss.

<sup>1210</sup> Vgl. Beile, Hartmut, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* (Glaubenskommunikation, Reihe Zeitzeichen, Bd. 4), Ostfildern 1998, 211-216.

Theoretischer Ausgangspunkt der Untersuchungen H. Beiles sind die Forschungen von Fritz Oser und seinen Mitarbeitern zum religiösen Urteil. Da in diesem Forschungsansatz die religiösen Emotionen und ihre Beziehung zum religiösen Urteil nicht angemessen berücksichtigt seien, möchte H. Beile diese Lücke füllen. Soweit seine Ergebnisse für schulpastorales Handeln weiterführend erscheinen, werden sie im Anschluss an die Überlegungen von Oser/Gmünder skizziert. Seine Ergebnisse können aus zwei Gründen nur Anhaltspunkte liefern und dürfen nicht überwertet werden. Erstens bezieht sich seine Untersuchung auf Schüler und Schülerinnen aus den Jahrgangsstufen 9 bis 13, so dass nicht alle Altersgruppen erfasst sind und die Stufen 1-2, soweit sie vorkommen, eher auf Verzögerungen in der Entwicklung schließen lassen. Zweitens gibt H. Beile selber zu bedenken, dass gerade unterhalb der Stufe 2 die Fallzahl zu gering für eine statistische Absicherung sei (vgl. Beile, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* 211).

Da - wie Hartmut Beile zu Recht beobachtet - bei der Mehrzahl der Theologen und Philosophen dem Denken gegenüber den Emotionen der Vorzug gegeben wird bzw. emotionale Aspekte eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Beile, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* 37-40), stellen bei der gebotenen Vorsicht seine Forschungen zum Zusammenhang von religiösen Emotionen und religiösem Urteil eine zu berücksichtigende Ergänzung dar.

Für die Schulpastoral weiterführend ist darüber hinaus die Beobachtung Nipkows, dass schon in der Kindheit Gott auch zu einer gedanklichen Herausforderung wird. So sei festzustellen,

„daß auch die für das kritische Jugendalter [...] charakteristischen *Zweifel*, die [...] zu den ausschlaggebenden Entscheidungsfeldern für den Verlust des Gottesglaubens oder das Festhalten an Gott zu führen scheinen, alle in der Kindheit angelegt und zum Teil schon sehr deutlich von Kindern unter 10 Jahren aufgeworfen werden.“<sup>1211</sup>

Kinder erleben es *erstens* als gedankliche Herausforderung, von Gott angesichts seines Nichtzeigens, nicht konkreten Eingreifens und nicht Helfens zu reden; *zweitens* haben sie ein Interesse an Gott als Erklärung der entscheidenden Rätsel der Welt; sie beschäftigt *drittens* die Frage, ob es sich bei Gott um eine menschliche Fiktion handelt und *viertens* haben auch schon Kinder Zweifel an der Glaubwürdigkeit der biblischen Überlieferung und der kirchlichen Autorität.<sup>1212</sup>

Ein *schulpastoraler Anknüpfungspunkt* in den Anfangsjahren der weiterführenden Schule<sup>1213</sup> ist in der für viele Schüler dieses Alters hohen Bedeutung der ‚stories‘ zu sehen. Schulpastoral kann einerseits sich selber mit ihren biblischen ‚stories‘ der frohmachenden jesuanischen Botschaft einbringen, andererseits kann sie dabei helfen, die in den ‚stories‘ ausgedrückten und zumeist (noch) im Rahmen der Erzählungen verbleibenden Bedeutungen auf neue Situationen und die allgemeine Sinnordnung des Lebens hin zu öffnen. Da das Gottesbild vieler Schüler eine von der Kultur und den Bezugspersonen angebotene Form annimmt, können Mitwirkende in der Schulpastoral (in Verbindung mit anderen am Schulgeschehen Beteiligten) von ihrem Gottesverständnis und ihren Erfahrungen mit Gott erzählen und so zu einer Weitung des oft noch anthropomorphen Gottesbildes beitragen. Der Gefahr eines pedantischen Perfektionismus, der Werkgerechtigkeit oder eines Gefühls der Erniedrigung kann Schulpastoral durch die Vermittlung der unbedingten Annahme durch Menschen und durch Gott sowie durch eine befreiende, der kindlichen Entwicklung entsprechenden Glaubensverkündigung begegnen. Damit verbunden sind Hilfestellungen zur Überwindung der Perspektive des ‚do ut des‘, die sowohl der Weiterentwicklung des Gottesbildes dienen, als auch eine Grundlage für einen positiven Umgang mit Situationen legen, in denen die Unzulänglichkeit dieses Prinzips erlebt wird. Für die weitere religiöse Entwicklung scheinen vor allem kognitive Veränderungen verantwortlich zu sein.<sup>1214</sup> Zudem stellt sich die Aufgabe, die schon sehr früh von Schülern erlebten Zweifel und Anfragen ernst zu nehmen und Antworten zu formulieren, die dem Entwicklungsstand der Schüler entsprechen und zugleich theologisch verantwortet werden können.

---

Unter allgemeinen religiösen Emotionen versteht H. Beile „Emotionen, die von einzelnen Menschen auf Gott oder ein Transzendentes bezogen werden. Sie können in verschiedenen - auch subjektiv nichtreligiösen - Situationen erlebt werden.“ (Beile, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* 41, im Original hervorgehoben).

<sup>1211</sup> Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 33.

<sup>1212</sup> Vgl. ebd. 32-34.

<sup>1213</sup> Hauptinteresse der vorliegende Arbeit ist die Schulpastoral nach der Grundschulzeit (vgl. Abschnitt 1.1 ‚Fragestellung‘).

<sup>1214</sup> Vgl. Beile, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* 224.

### 4.3.2.3 *Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter*

Das Jugendalter ist zunächst geprägt durch den elementaren Einschnitt der Pubertät, die „eine Revolution im körperlichen und im emotionalen Leben mit sich [sc. bringt].“<sup>1215</sup> In dieser Zeit braucht der Jugendliche – so James W. Fowler - in zwei Hinsichten Spiegel; er möchte den körperlichen Veränderungsprozess visuell wahrnehmen sowie sein Bild der entstehenden Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit anderen erfahren. Das prägende psychosoziale Lebensthema ist ‚Identität versus Rollenkonfusion‘. Es finden die ersten Erfahrungen jugendlicher Intimität außerhalb der Familie statt. Im Kumpel des gleichen oder anderen Geschlechts findet der Jugendliche eine andere Person mit gleichartigen Bedürfnissen und Gaben. Kennzeichnend sind hier oft Endlosgespräche, in denen die Jugendlichen Pläne entwerfen, Phantasieren, sich (umeinander) sorgen und das gegenseitige Gefühl des Für-Einander-Geschenk-Seins erfahren. Das sich entwickelnde formal-operationale Denken ermöglicht die Reflexion über sich selber; der Jugendliche kann mit Hypothesen, Aussagen sowie Symbolen arbeiten und schon in der Theorie, vorgängig einer praktischen Verifizierung, Lösungen entwerfen; er kann ideale Zustände denken und idealistisch oder drastisch richtend Menschen und Institutionen beurteilen, so dass der junge Mensch bisweilen ziemlich streng im Beurteilen von Freunden, Eltern, sozialen oder politischen Bedingungen und des eigenen Selbst ist. Zudem hat er die Möglichkeit über das eigene Denken zu reflektieren und die ‚story‘ seiner ‚stories‘ zu entwerfen. Des Weiteren vermag er, Mythen einer möglichen Zukunft zu entwerfen, das eigene Selbst in zukünftige Beziehungen und Rollen zu projizieren und interpersonale Perspektiven zu übernehmen. Das erwachte Selbstbewusstsein führt zur Phase eines Egozentrismus, in der der junge Mensch glaubt, dass jeder ihn anschaut. Eine Hilfe zu ihrer Bewältigung bietet die wechselseitige interpersonale Perspektivenübernahme. Hierbei werden das eigene Selbst und das enger (selbst gewählter) Bezugspersonen als durch eine geheimnisvolle und letztlich unerreichbare Tiefe geprägt erfahren. In diesem Zusammenhang wird Gott - insofern er überhaupt eine Relevanz besitzt – als jemand gesehen, der eine so unerschöpfliche Tiefe besitzt, dass er die für den jungen Menschen nicht erreichbare Tiefe des eigenen oder fremden Selbst erkennen und so das Selbst in seiner Identitätsfindung ‚kompetent‘ unterstützen kann. Gegenüber dem familiären Bereich haben andere Einflussbereiche wie Gleichaltrige, Schule, Arbeit oder Medien an Bedeutung gewonnen, in denen der Jugendliche nun Menschen begegnet, die als potentiell bedeutend andere durch ihre Spiegelungen positiv oder negativ zu Selbstbildnis und Sinnvorstellungen des jungen Menschen beitragen und die er in seiner sich bildenden Identität und seinem sich formenden Glauben zusammenfassen muss. Ein Phänomen dieser äußerst komplizierten Aufgabe der jungen Menschen ist das zu einer ‚Identitätskrise‘ führende Zusammentreffen der Dissonanz der Selbstbilder und Fremdbilder sowie erschwerend die Unterschiedlichkeit der Fremdbilder untereinander. Besonders prekär für den jungen Menschen wird die Situation beim Zusammentreffen verschiedener bedeutend anderer aus diversen Bereichen an einem Ort.

---

<sup>1215</sup> Fowler, *Stufen des Glaubens* 167.

Die Erwartungen der anderen helfen einerseits den jungen Menschen, sich in den Blick zu nehmen und Werteskalen zu entwickeln, können andererseits aber auch zu einer Abhängigkeit führen, da die Autorität außerhalb des Selbst angeordnet ist. Auch wenn Jugendliche selbst eine Wahl treffen und starke Gefühle und Bindungen gegenüber ihren Werten und Verhaltensnormen entwickeln und das Gefühl haben, selbst eine Wahl getroffen zu haben, verhält es sich in Wahrheit so,<sup>1216</sup>

„daß sie von ihren Werten und Selbst-Bildern, vermittelt durch die bedeutenden Anderen in ihrem Leben, gewählt worden sind. Und bei *ihrer* Wahl haben die Jugendlichen im wesentlichen die Bilder und Werte geklärt und bestätigt, von denen sie zuvor selbst gewählt worden waren.“<sup>1217</sup>

Aufgrund der potentiellen Möglichkeit, dass Gott ein bedeutend anderer für die jungen Menschen ist, „kann die Bindung an Gott und das entsprechende Selbst-Bild eine machtvolle Ordnungsfunktion für die Identitäts- und Wertevorstellung eines Jugendlichen ausüben.“<sup>1218</sup> James W. Fowler spricht bei diesen (jungen) Menschen von einem synthetisch-konventionellen Glauben.<sup>1219</sup>

Das System der prägenden Bilder und Werte wird von den Jugendlichen nicht überprüft. Sie sind sich zwar bewusst, ein Wertesystem zu haben, unterziehen es aber nicht als System der Reflexion. Soziale Beziehungen werden als Ausweitungen zwischenmenschlicher Beziehungen gesehen und nahe stehende Menschen aus anderen Zusammenhängen von den diese bestimmenden Faktoren ihres sozialen Systems getrennt betrachtet. Weil sich die jungen Menschen ihrer eigenen Identität und ihres eigenständigen Urteils noch nicht sicher genug sind, fällt es ihnen schwer, eine unabhängige Perspektive zu konstruieren und an ihr festzuhalten. Ein ziviler Ungehorsam im Dienste eines guten Prinzips, das Gesetz oder Gewohnheit korrigieren könnte, ist nicht zu erwarten.<sup>1220</sup>

Fritz Oser und Paul Gmünder verweisen auf die Erfahrung unbeeinflussbarer Dinge und Gegebenheiten, die dazu führen kann, dass die Jugendlichen die Einflussmöglichkeiten auf das Ultimate zunehmend negieren, die Dinge immer mehr selber in die Hand nehmen und deutlich trennen zwischen dem, was sie selbst können und was das Ultimate vermag. Sie verstehen sich als autonom und selbstverantwortlich für die Welt und ihr Leben; ihren Glauben bezeichnen F. Oser und P. Gmünder als deistisch. Diese Phase ist gekoppelt mit der Ablösung von Erziehungseinflüssen und der Formierung der eigenen Ich-Identität. Eine Beeinflussung des Übergeordneten wird nicht mehr als wichtig angesehen, weil dieses ebenso wie das Individuum einen eigenen Zuständigkeitsbereich hat. Das Subjekt erfährt sich als eingebettet in das Erklärungsfeld des eigenen Handlungsspielraumes und seiner Kausalwirkungen. In dieser Phase kommt es oftmals zur Ablehnung religiöser und kirchlicher Autorität, möglich ist auch die Faszination von und Hinwendung zu sehr fordernden

---

<sup>1216</sup> Vgl. ebd. 89, 167-171.

<sup>1217</sup> Ebd. 171 (Hervorhebung im Original).

<sup>1218</sup> Ebd. 171.

<sup>1219</sup> „Das Glaubenssystem [...] ist insofern konventionell, als es als jedermanns Glaubenssystem oder als Glaubenssystem der ganzen Gesellschaft angesehen wird. Und es ist synthetisch, weil es nicht-analytisch ist; es stellt sich dar als eine Art vereinheitlichter, globaler Ganzheit.“ (Fowler, *Stufen des Glaubens* 185).

<sup>1220</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 97-98, 179-192.



(Jugend-) Religionen.<sup>1221</sup> Religiöse Emotionen werden nach den Beobachtungen Beiles in einer deistischen Glaubenseinstellung eher weniger thematisiert. Eine Ausnahme bilden die relativ häufig geäußerten religiösen Zweifel. Wesentlich für eine Weiterentwicklung der Glaubenseinstellung seien Emotionen.<sup>1222</sup>

Die Entwicklung des Gottesbildes im Jugendalter ist nach Friedrich Schweitzer durch Verinnerlichung, Verpersönlichung und Abstraktion des Gottesbildes gekennzeichnet.

Weiterhin bedeutsam für die Entwicklung des jugendlichen Gottesbildes ist die Erfahrung von Einsamkeit, die durch eine Freundschaft mit Gott durchbrochen werden kann. Zudem ist eine Neigung zur Idealisierung Gottes als Vorbild und Träger bewundernswerter Eigenschaften zu beobachten, die zur Erfahrung von Schuld im Sinne des Versagens gegenüber den sittlichen Idealen führen kann. Ferner kommt es als Ausdruck der Suche nach eigener Freiheit und als Folge einer allgemeinen Vertrauenskrise zu religiösen Zweifeln, die sowohl affektive als auch kognitive Gründe haben. Der Abstraktionsprozess kann dazu führen, dass Jugendliche nicht nur Gott nicht mehr bildlich darstellen möchten, sondern ihn sich gar nicht mehr vorstellen können. Zudem nährt eine die Jugendlichen nicht befriedigende Antwort auf die Theodizeefrage den Verdacht, dass es sich bei der Gottesvorstellung nur um eine Fiktion handele.<sup>1223</sup>

Die in der Jugendzeit potentiell aufbrechende Sinnfrage hält Nipkow für die zweite große Chance nach der Kindheit, Gott kennen zu lernen. Allerdings können vor zu viel Nachdenken schützende Mechanismen wie der Rückzug auf die Konsumsphäre und die Sinnstiftung durch ‚Action‘ verhindern, dass Jugendliche von der Sinnfrage berührt werden. Action als „der mehr oder weniger bewusste Vollzug spontan einfallender und aufregender Handlungen, die für einen Augenblick alle Sinne absorbieren“<sup>1224</sup> kann alle Fragen nach dem Sinn des augenblicklichen Handelns verhindern und vor dem Gefühl drohender Sinnlosigkeit schützen.

Zudem kann das Leben von den jungen Menschen auch ohne religiöse Deutungssysteme als sinnvoll empfunden werden.

Aber auch bei Jugendlichen, die als Kinder durchaus religiös waren und an Gott glaubten, kann es zu einer Verabschiedung oder Verflüchtigung des Glaubens an Gott kommen. Nipkow beschreibt vier Entscheidungsfelder bzw. Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens, die für die Konzeption von Schulpastoral relevant sind. Zugleich kann eine befriedigende Beantwortung der in diesen Bereichen drängenden Fragen auch einen Weg zu Gott eröffnen.

*Erstens* kann die Vorstellung von Gott als einem liebevollen Helfer durch erfahrene Zuwendung bestätigt oder durch vermisste Zuwendung enttäuscht werden. Besonders in Not-situationen erwarten Jugendliche seine Hilfe und geraten bei Nichtgewähren in eine Glaubenskrise. Ihnen ist es wichtig, Gott persönlich zu spüren und als Handelnden zu erfahren.

---

<sup>1221</sup> Vgl. Oser/Gmünder, *Der Mensch* 93-96; vgl. auch: Büttner/Dieterich, *Die religiöse Entwicklung des Menschen* 128-135.

<sup>1222</sup> Vgl. Beile, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* 210-234.

<sup>1223</sup> Vgl. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion* 222-226.

<sup>1224</sup> Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 48.

Erfahren Jugendliche nicht die Nähe Gottes und sein wirksames Handeln, gerät das Bild Gottes als Helfer bzw. ‚lieber Gott‘ ins Wanken. Steht in jüngeren Jahren die Enttäuschung über Gott als kindlich erwarteten Erfüller von Wünschen im Vordergrund, führt später die Enttäuschung über die ausgebliebene Hilfe angesichts von unverschuldetem Leiden und unerklärlichem Sterben sowie des Elends und der Ungerechtigkeit in der Welt allgemein nicht nur die intensiver reflektierenden Jugendlichen zu Zweifeln in Bezug auf die Widersprüchlichkeit zwischen Gottes Liebe und seiner Allmacht. Demzufolge sieht Nipkow in der Theodizeeproblematik die *erste* und wahrscheinlich größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung überhaupt.<sup>1225</sup>

Da die Welt und das Leben schon durch ihre Existenz eine gedankliche Herausforderung darstellen, ist es neben der Erfahrung von Gott als Beistand hinsichtlich des Festhaltens am oder des Hineinwachsens in den Glauben an Gott *zweitens* entscheidend, „wie man ihn denken, ihn gedanklich mit der Welt im ganzen sowie mit Leben und Tod verbinden kann [...]“.<sup>1226</sup> Besonders entscheidend sind die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft hinsichtlich der Schöpfung bzw. Entstehung der Welt sowie die Frage nach dem Tod und möglicher Überwindung.<sup>1227</sup>

Nipkow beobachtet als *drittes* Entscheidungsfeld hinsichtlich des Glaubens an Gott die Frage nach der Realität oder Fiktivität Gottes. Da Gott im Jugendalter zunehmend von der persönlichen Bedeutung für das eigene Leben her begriffen wird, kann es zu einem funktionalen Verständnis von Gott kommen, so dass Gott zu einem bloßen Wort für ein psychisches Erlebnis oder einen seelischen Zustand wird. Damit wird die Wirklichkeit Gottes reduziert und der Name Gottes sprachlich instrumentalisiert. Der (junge) Mensch mit einem funktionalen Gottesbegriff hat dann unter Umständen zwar das Bedürfnis nach ‚Gott‘, weil es jemanden geben muss, an den er glauben kann, sieht aber zugleich Gott als ein Synonym, das für die seelische Suche nach einem Halt steht. Wenn Jugendliche allmählich zu der Erkenntnis kommen, dass sie selber sich eine Gottesvorstellung machen, geben viele den Glauben auf, andere halten auch an der ‚schönen Einbildung‘ Gott fest. Das funktionalisierte Gottesverständnis, das den Glauben an und die Rede von Gott unter dem Gesichtspunkt psychischer und gesellschaftlicher Relevanz beurteilt, führt zu einem Vorherrschen sozialpsychologischer, soziologischer und ideologiekritischer Erklärungstheorien und -verbunden mit schwindender Erfahrungsgewissheit - zu einer Verabschiedung von Gott bzw. zur Sicht Gottes als bloßes Konstrukt. Die christliche Religion bzw. der christliche Gott werden zu Hilfsmitteln degradiert, die Menschen nur in bestimmten Situationen und Konstellationen brauchen.<sup>1228</sup>

*Viertens* hebt Nipkow die besondere Relevanz der sozialen Ebene der Glaubensvermittlung für Jugendliche hervor. Ihnen ist wichtig, wer und wie viele Menschen an Gott glauben sowie seit wann sie an Gott glauben; ein besonderes Augenmerk liegt auf der Gruppe der Erwachsenen. Die größte Bedeutung hat allerdings, *wie* an Gott geglaubt wird und inwie-

---

<sup>1225</sup> Vgl. ebd. 43-60.

<sup>1226</sup> Ebd. 60.

<sup>1227</sup> Vgl. ebd. 60-65

<sup>1228</sup> Vgl. ebd. 70-72.

fern Reden und Handeln übereinstimmen. Nipkow beobachtet eine starke Verbreitung jugendlicher Kritik an der mangelnden Glaubwürdigkeit christlicher Lebensführung, die häufig von massiver Härte<sup>1229</sup> sei, die vielfach ungerechtfertigt, bisweilen aber auch durch konkrete Beobachtungen genährt werde. In diese Kritik stimmen auch Jugendliche ein, die von sich sagen, an Gott zu glauben, sich aber von kirchlich praktizierter Religion abwenden. Neben der moralischen Mitschuld der Kirchen an kirchengeschichtlichen Vorgängen wie Kreuzzügen oder Waffensegnungen wird auch die historische Zuverlässigkeit der biblischen Überlieferung für viele Jugendliche zu einem Problem. Nipkow beobachtet bei heutigen Jugendlichen ausgesprochene und unausgesprochene Erwartungen an überzeugende Repräsentanten von Kirche und Christentum, die zur Identifikation und Orientierung einladen.<sup>1230</sup>

Neben Jugendlichen, die sich aufgrund der oben genannten Einbruchstellen vom Glauben entfernt haben, gibt es auch junge Menschen, die ein sehr vertrauensvolles Verhältnis zu Gott haben, das sich allerdings von der Kirche und ihrem Bekenntnis entfernen kann und selektiv aus den christlichen Glaubensüberzeugungen die eigenen Überzeugungen herausucht. Teile der Jugendlichen verfügen also über ein persönliches Bekenntnis ihres Glaubens, sind aber geleitet von einem Gottesbild, das nur noch christliche Anklänge hat. Einen Grund hierfür sieht Nipkow neben dem allgemeinen Trend der Individualisierung der Religion in dem entwicklungspsychologisch erklärbaren Phänomen,<sup>1231</sup> dass der Jugendliche „den ganz *persönlichen* Gott, Gott als ‚Freund‘, als *Gesprächspartner*, dem man alles sagen kann“<sup>1232</sup> sucht. Das Verständnis Gottes als Freund und Partner kann den Jugendlichen in seiner Identitätsbildung und dem Bedürfnis, von anderen verstanden zu werden, durch die gleichzeitige Erfahrung der innigsten Nähe zu sich selbst und zu einem Du entscheidend unterstützen. Zu dieser Art der Gottesbeziehung gehört das Gebet als individuelles Geschehen im Unterschied zur kirchlichen, als nicht persönlich genug empfundenen Liturgie entscheidend dazu.<sup>1233</sup>

Angesichts der beschriebenen lebensgeschichtlichen und religiösen Entwicklungen im Jugendalter ist *Schulpastoral herausgefordert*, ausgehend von ihrem christlichen Menschenbild den Jugendlichen bei ihrer Identitätsfindung und menschlichen Reifung zu helfen sowie ihnen Impulse zur Entwicklung des christlichen Gottesbildes anzubieten und darin zugleich den Selbstfindungsprozess und die Suche nach Orientierung in der Welt zu stärken.

Da der Jugendliche bei der Suche nach der eigenen Identität auf Erfahrungen mit anderen Menschen angewiesen ist, kann Schulpastoral Gruppensituationen bspw. bei ‚Tagen religiöser Orientierung‘ oder freiwilligen Angeboten aufgreifen, um Übungen zur Identitätsfindung bereitzustellen.<sup>1234</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass es in der Postmoderne kaum

---

<sup>1229</sup> Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu J. Fowler im aktuellen Abschnitt.

<sup>1230</sup> Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu J. Fowler im aktuellen Abschnitt.

<sup>1231</sup> Vgl. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 76-80.

<sup>1232</sup> Ebd. 80 (Hervorhebung im Original).

<sup>1233</sup> Vgl. ebd. 81-82.

<sup>1234</sup> Vgl. hierzu die Literaturangaben in FN 880.

noch möglich ist, im zweiten Lebensjahrzehnt ein festes Identitätsgefühl zu entwickeln.<sup>1235</sup> Ein engagierter und präsenter Schulseelsorger kann darüber hinaus zumindest für einige Schüler zum ‚bedeutend Anderen‘ werden. Er wird dabei das soziale Umfeld, in dem Jugendliche ansprechbar sind, realistisch wahrnehmen und sie nicht in für sie schwierige Situationen bringen, indem er zurückhaltend ist, wenn weitere für Jugendliche bedeutend andere zugegen sind, die mit einer kirchlichen Person nur schwer kompatibel sind, und offensiv das Gespräch zu den Zeiten und an den Orten suchen, in denen der junge Mensch unbeeinträchtigt ansprechbar ist. Da es Jugendlichen aufgrund ihrer Entwicklung oft nur schwer möglich ist, sich gegen vorherrschende Meinungen durchzusetzen, wird es als Entlastung für auch religiös nach Orientierung suchende Schüler sinnvoll sein, manche schulpastoralen Angebote verbindlich zu machen. Zugleich verbindet sich damit die Hoffnung, auch junge Menschen anzusprechen, für die kirchliche Veranstaltungen normalerweise außerhalb ihres Horizontes liegen. Zudem ist Schulpastoral herausgefordert, für die Jugendlichen attraktive Alternativen zu den vor zu viel Nachdenken schützenden Mechanismen anzubieten, so dass die oft verschüttete Sinnfrage offen gelegt und zum Thema wird. In dieser Atmosphäre wird es auch möglich sein, das eigene, in diesem Alter zumeist nicht der Reflexion unterzogene Wertesystem, zum Gegenstand des Nachdenkens werden zu lassen. Ein schulpastoraler Beitrag zur Horizonterweiterung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit schließt die Arbeit an den oft rigiden Urteilen Jugendlicher über andere Menschen und Institutionen sowie an dem oft auf die eigene Gruppe beschränkten Blick ein. Durch die Konfrontation mit neuen Situationen und Lebenswelten durch Medien oder Exkursionen kann eine Weiterentwicklung von einer synthetisch-konventionellen zu einer individuierend-reflektierenden Position angestoßen werden.<sup>1236</sup>

Hinsichtlich der Gottesfrage sind zwei Aspekte für Schulpastoral besonders bedeutsam. Zum einen wurde deutlich, dass Gott als potentiell bedeutend anderer und als durch geheimnisvolle Tiefe charakterisiertes Gegenüber die Identitätsfindung der Jugendlichen wirksam unterstützen kann. Zum anderen zeigt sich in der jugendlichen Auseinanderset-

---

<sup>1235</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.1.2 ‚Biographische Überlegungen‘.

Aus seiner Beobachtung, dass sich das Jugendalter nicht mehr klar eingrenzen lasse, ergeben sich für F. Schweitzer wichtige pädagogische Konsequenzen:

„Ganz offenbar ist das Jugendalter nicht mehr die Zeit klarer Entscheidungen, die dann beständige Grundlage für den weiteren Verlauf des Lebenszyklus im Erwachsenenalter bilden könnten. Eine solchermaßen feste Grundlage ist schon logisch gesehen unmöglich geworden, weil den meisten Menschen auch lange nach dem Ende der herkömmlichen Adoleszenz zahlreiche weitere Veränderungen abverlangt werden. Angesichts dieser Situation macht es keinen Sinn mehr, die Adoleszenz als den Dreh- und Angelpunkt der menschlichen Entwicklung ansehen zu wollen, wie dies in den klassischen Theorien der modernen Adoleszenz noch der Fall war. Weiterhin hat diese allgemeine Sicht und Neubewertung der Bedeutung des Jugendalters im Lebenszyklus auch Implikationen für unser Verständnis von religiöser Entwicklung. Kann die Adoleszenz nicht mehr als die eine Zeit des Wandels angesprochen werden, die den gesamten Lebenslauf bestimmt, *dann steht auch zu bezweifeln, daß in der Adoleszenz noch über die religiöse Entwicklung entschieden wird*. Statt dessen ist die Adoleszenz genau so anzusehen wie andere Stufen im Lebenszyklus - als eine Zeit mit besonderen Bedürfnissen und mit besonderen Möglichkeiten, nicht aber als die eine außergewöhnliche Phase, in der sich Menschen einen Glauben für den Rest des Lebens aneignen oder entwerfen.“ (Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 80f. (Hervorhebung von cr)).

<sup>1236</sup> Ähnliche Aufgaben stellen sich auch in der Postadoleszenz und dem (frühen) Erwachsenenalter (vgl. Abschnitt 4.3.2.4 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Postadoleszenz und im Erwachsenenalter‘).

zung mit dem Glauben die Notwendigkeit sowohl inhaltlicher Hilfen als auch personaler Glaubenszeugnisse. Hierbei sind ihre Zweifel und Gefühle besonders ernstzunehmen. Schulpastoral ist somit schon hinsichtlich der menschlichen Reifung der Jugendlichen herausgefordert, die Gottesfrage in den schulischen Kontext einzubringen. Die Sehnsucht nach der geheimnisvollen Tiefe Gottes bietet Anknüpfungspunkte zur transzendentalen Mystagogie.<sup>1237</sup>

Im Blick auf die religiösen Suchbewegungen der Jugendlichen, ihre Auseinandersetzung mit dem Glauben und ihre auftretenden Zweifel stellt der Umgang mit der Theodizeefrage, die generelle Frage nach den Einflussmöglichkeiten auf Gott und dessen Handeln in der Welt sowie die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft essentielle Herausforderungen an die Schulpastoral dar. Die obigen Überlegungen dürften deutlich gemacht haben, dass es in der Schulpastoral nicht reicht, die Gefühle der Jugendlichen anzusprechen, sondern dass auch kognitive Aspekte - wenn möglich in enger Kooperation mit dem Religionsunterricht - einzubringen sind. So erscheint es zum einen erforderlich, beim schulpastoralen Umgang mit einem funktionalen Gottesverständnis<sup>1238</sup> inhaltliche Impulse anzubieten, um zu verhindern, dass ein zum Hilfsmittel für bestimmte Situationen degradiertes Gott nicht nur an Alltagsrelevanz, sondern an jeglicher Bedeutung überhaupt verliert. Die Begegnung mit individualisierter Religion, die selektiv aus den christlichen Glaubensüberzeugungen die eigenen Überzeugungen herausucht und meist zu einer Reduktion des Glaubens auf den bedingungslos liebenden, keine Ansprüche stellenden Gott führt, fordert zum anderen die Schulpastoral heraus, an das Verständnis Gottes als Freund anzuknüpfen und zugleich die Welt gestaltende Kraft des Christentums hervorzuheben sowie das christliche Hoffnungspotential anzubieten, um so einen Beitrag zu einem auch in Krisenzeiten tragenden Glauben zu leisten. Aus mystagogischer Sicht ist es eine entscheidende schulpastorale Aufgabe, die jugendlichen individuellen Erfahrungen mit ‚Gott‘ in Bezug zum biblisch bezeugten Gott Jesu Christi zu setzen und das Wort Gottes als Maßstab für die Interpretation von Gotteserfahrungen einzubringen,<sup>1239</sup> sowie den Sinn der Liturgie zu erschließen und ihre Bedeutung für die Identitätsstiftung im christlichen Glauben darzulegen.<sup>1240</sup>

Da es für junge Menschen wichtig ist, Erwachsene zu erleben, die an Gott glauben, sind die in der Schulpastoral Tätigen überdies herausgefordert, aktiv Zeugnis ihres (persönlichen) Glaubens zu geben. Dies erfordert sowohl die Aneignung und das Leben einer eigenen Spiritualität als auch die Befähigung und Ermutigung weiterer am Schulgeschehen Beteiligter - insbesondere der Lehrer und Eltern - von ihren Glaubenserfahrungen und ihrem Ringen um den Glauben zu erzählen. Mit K. Nipkow kann somit festgehalten werden:

---

<sup>1237</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 5.5 ‚Transzendente Mystagogie‘.

<sup>1238</sup> Ein funktionales Gottesbild bzw. Glaubensverständnis wurde u. a. schon in den Abschnitten 3.1.3.2.2 ‚Kriterium # 2: Wertevermittlung‘ und 3.1.3.2.4 ‚Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung‘ beobachtet.

<sup>1239</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 5.5.4 ‚Grundlegung der (transzendentalen) mystagogischen Schulpastoral‘.

<sup>1240</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 5.4.5 ‚Anforderungen an eine für die Schulpastoral geeignete liturgische Mystagogie‘.

„Angesichts des Problems der Fiktivität oder Realität Gottes werden noch so kluge Argumente schwach und finden nur die Erzählungen Gehör, die von Menschen handeln oder von Menschen kommen, die Gott mit ihrem Leben bezeugen.“<sup>1241</sup>

#### **4.3.2.4 Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Postadoleszenz und im Erwachsenenalter**

Eine Beschäftigung mit den lebensgeschichtlichen Herausforderungen in der Postadoleszenz und im Erwachsenenalter legt sich aus mehreren Gründen nahe. Auch wenn die Schüler im Fokus der schulpastoralen Bemühungen stehen, darf nicht übersehen werden, dass die Angehörigen dieser Gruppe auch als Lehrer und Eltern Zielgruppe schulpastoralen Handelns sind. Da Eltern und Lehrer zudem auch wichtige Multiplikatoren und Mittragende von Schulpastoral sind, können Einblicke in ihre Lebenssituation helfen, sie in geeigneter Weise auch in missionarischer Absicht anzusprechen. Darüber hinaus sollte schulpastorales Engagement das Zeitalter der Postadoleszenz aus mindestens drei weiteren Gründen besonders im Blick behalten. *Erstens* wird sie an der Berufsschule (vereinzelt) auf diese Gruppe in der Schülerrolle treffen, *zweitens* hilft die Kenntnis dieser Altersgruppe bei der Vorbereitung der Schüler auf die weitere Entwicklung, *drittens* haben Angehörige dieser Gruppe als junge Lehrer oder Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die Schüler.

In der Postadoleszenz und der ersten Erwachsenenepoche ist nach Fowler bei dem überwiegenden Teil der Menschen der Übergang<sup>1242</sup> von einer synthetisch-konventionellen zu einer individuierend-reflektierenden Glaubenshaltung oder schon deren Vorhandensein<sup>1243</sup> zu erwarten.

Dieser Übergang vollzieht sich u. a. wenn jemand mit kritischer Bewusstheit das bisher als selbstverständlich angenommene Wertesystem betrachtet und beginnt, Menschen nicht nur als Individuen, sondern in ihrer Prägung durch die Klasse oder Gruppengeschichte zu sehen und so die Übernahme wechselseitiger zwischenmenschlicher Perspektiven durch das bewusste Wahrnehmen der sozialen Systeme und Institutionen ergänzt wird.<sup>1244</sup>

Verbunden hiermit ist eine Verlagerung vom Vertrauen auf äußere Autoritätsquellen hin zu einer Verortung von Autorität innerhalb des eigenen Ichs. Der Einzelne unterzieht die weiterhin für ihn wichtige Meinung der anderen einer kritischen Prüfung und übernimmt die Verantwortung für die eigene Auffassung, für die eigenen Bindungen sowie für die eigenen Lebens- und Glaubenseinstellungen.<sup>1245</sup> Dieser durch das psychosoziale Lebensthema ‚Intimität versus Isolation‘ geprägte Prozess beinhaltet vier unvermeidliche Spannungsfelder:

---

<sup>1241</sup> Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 75.

<sup>1242</sup> 33,3% der Befragten im Alter von 21-30 Jahren (vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 337).

<sup>1243</sup> 40,0% der Befragten im Alter von 21-30 Jahren (vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 337).

<sup>1244</sup> Schulpastoral wird hier ähnlich handeln müssen wie bei den Jugendlichen. Vgl. hierzu die aufgezeigten schulpastoralen Konsequenzen in Abschnitt 4.3.2.3 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter‘.

Vgl. hierzu auch das Beispiel von Jack in Abschnitt 5.5.4.5.4.5 ‚Biographische Herausforderungen‘.

<sup>1245</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 192-201.

1. „Individualität versus Definiertsein durch eine Gruppe oder eine Gruppenzugehörigkeit“<sup>1246</sup>
2. „Subjektivität und die Macht der stark empfundenen, aber nicht überprüften Gefühle versus Objektivität und Forderung nach kritischer Reflexion“<sup>1247</sup>
3. „Selbsterfüllung oder Selbstverwirklichung als erstem Ziel versus Dienst und Dasein für andere“<sup>1248</sup>
4. „die Frage, ob man sich an das Relative bindet versus Kampf mit der Möglichkeit eines Absoluten“<sup>1249</sup>

Eine Gefährdung dieses Prozesses besteht darin, zwar die Relativierung der eigenen Wertsysteme und Weltansichten zu erfahren, aber nicht die Autorität des eigenen Ichs wahrzunehmen, sondern sich verstärkt an äußere Autoritäten zu binden. Die positive Fähigkeit zur kritischen Reflexion über Identität und Weltanschauung steht neben der Gefahr eines übermäßigen Vertrauens in das eigene (bewusste) und zum Narzissmus neigende Denken. Charakteristisch für die individuierend-reflektierende Glaubenshaltung ist zudem eine kritische Überprüfung des Symbolverständnisses.<sup>1250</sup>

Bei einem Drittel der am Schulgeschehen beteiligten Erwachsenen ist der Übergang zu einer verbindenden Glaubenshaltung oder schon deren Vorhandensein zu vermuten.<sup>1251</sup> Das psychosoziale Lebensthema dieser Menschen ist Generativität versus Stagnation. Sie sehen gleichzeitig die verschiedenen Seiten eines Problems und vermuten, dass Dinge organisch aufeinander bezogen sind. J. Fowler spricht von einem dialogischen Erkennen, in dem der Erkennende versucht, seine Erkenntnisstruktur der des Erkannten anzupassen. Die Realität wird trotz möglicher Auswirkungen auf die eigene Sicherheit oder Selbstachtung als solche wahr- und ernstgenommen. Menschen mit einem verbindenden Glauben stehen der sich in Widersprüchen zeigenden Wahrheit aufgeschlossen gegenüber und versuchen die Gegensätze im Denken zu vereinen, überwinden die Beschränkung auf die eigene Bezugsgruppe und bleiben so empfindsam gegenüber der Wahrheit der anderen. Eine wichtige Herausforderung für Menschen mit einem verbindenden Glauben ist es, mit dem eigenen Unbewussten fertig werden und zu akzeptieren, dass das bewusste Ich nicht unbedingt Herr im eigenen Haus ist. Bewusstes und Unbewusstes muss daher miteinander integriert und versöhnt werden.

---

<sup>1246</sup> Ebd. 200.

<sup>1247</sup> Ebd. 200.

<sup>1248</sup> Ebd. 200.

<sup>1248</sup> Vgl. ebd. 192-201. Die Bedeutung und die Entwicklung des Symbolverständnisses wird zusammenhängend in Abschnitt 4.3.3 ‚Entwicklung des Symbolverständnisses‘ behandelt.

<sup>1248</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 337.

Aus den dort vorliegenden Zahlen lassen sich für die Altersgruppe der 31-60jährigen folgende Prozentzahlen errechnen (gerundet auf ganze Zahlen):

18% dieser Altersgruppe befinden sich im Übergang zu einer verbindenden Glaubenshaltung, bei 15% lässt sich ein verbindender Glaube vermuten.

<sup>1249</sup> Fowler, *Stufen des Glaubens* 200.

<sup>1250</sup> Vgl. ebd. 192-201. Die Bedeutung und die Entwicklung des Symbolverständnisses wird zusammenhängend in Abschnitt 4.3.3 ‚Entwicklung des Symbolverständnisses‘ behandelt.

<sup>1251</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 337.

Aus den dort vorliegenden Zahlen lassen sich für die Altersgruppe der 31-60jährigen folgende Prozentzahlen errechnen (gerundet auf ganze Zahlen):

18% dieser Altersgruppe befinden sich im Übergang zu einer verbindenden Glaubenshaltung, bei 15% lässt sich ein verbindender Glaube vermuten.

Zur Erreichung dieses Zieles ist das Zurückholen und Überarbeiten der Vergangenheit sowie die kritische Anerkennung der durch Erziehung, Gruppenangehörigkeit oder Tradition unbewusst prägenden Mythen, Bilder und Vorurteile notwendig. Die Multidimensionalität der Wahrheit wird akzeptiert. Da im verbindenden Glauben erkannt wird, dass das vom Menschen Kontrollierbare Kurzsichtigkeiten nicht verändern oder ausgleichen kann, wird der Trennung von Symbol und Symbolisiertem wieder misstraut.<sup>1252</sup> Der Fähigkeit, „die mächtigen Sinngehalte der eigenen Person oder der Gruppe zu sehen und in ihnen zu leben, aber gleichzeitig zu erkennen, daß sie relativ, partiell sind und die transzendente Realität nur mit unvermeidlicher Verzerrung begreifen“<sup>1253</sup> steht die Gefahr einer lähmenden Passivität und eines daraus resultierenden Rückzugs gegenüber.<sup>1254</sup>

Nach der für das Jugendalter und viele Erwachsene typischen (Über-)Betonung der eigenen Autonomie entwickelt ein knappes Fünftel der Altersgruppe der 20 - 65jährigen<sup>1255</sup> ein Gespür für eine Beziehung zwischen dem Ultimativen und dem Menschen bei gleichzeitiger Bejahung der eigenen Verantwortung.<sup>1256</sup> Mit Hartmut Beile kann von einer religiösen Autonomie im Gegensatz zur absoluten Autonomie gesprochen werden.<sup>1257</sup> Diese Weiterentwicklung wird nach Fritz Oser und Paul Gmünder als krisenhaft erlebt, „weil es der Mensch vorerst als Regression empfindet, wenn er die Reflexion über Fragen der Letztbegründung von Existenz, Kommunikation, Weltgeschehen usw. nicht mehr allein auf seine eigene Entscheidungskompetenz zurückführen kann.“<sup>1258</sup> Wenn es dem Menschen gelingt, diese Erfahrung produktiv in sein Weltbild zu integrieren, kommt es zu „einer neuen Vermitteltheit zwischen der Entscheidungsautonomie des Subjekts und einem angenommenen Unbedingten: Als transzendental vorgestellt wird das Unbedingte in das Subjekt in dem Sinne verlegt, dass es Bedingung der Möglichkeit für alles Entscheiden und Handeln wird.“<sup>1259</sup> Dadurch wird es möglich, das Unbedingte in der Natur, der Kultur oder menschlichen Liebesfähigkeit zeichenhaft zu entdecken. So kann die Bewunderung eines neugeborenen Kindes zugleich zu einem Staunen vor der Möglichkeit des Lebens überhaupt führen.<sup>1260</sup> Als wichtige Emotion bei Menschen mit einer religiösen Autonomie sieht H. Beile daher das Gefühl der Dankbarkeit gegenüber Gott und die durch ihn ermöglichten Lebensbedingungen.<sup>1261</sup>

---

<sup>1252</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 201-216.

Bedeutung und Entwicklung des Symbolverständnisses wird zusammenhängend in Abschnitt 4.3.3 ‚Entwicklung des Symbolverständnisses‘ behandelt.

<sup>1253</sup> Fowler, *Stufen des Glaubens* 216.

<sup>1254</sup> Vgl. ebd. 217.

<sup>1255</sup> Vgl. Oser/Gmünder, *Der Mensch* 194.

<sup>1256</sup> Vgl. ebd. 96f.

<sup>1257</sup> Vgl. Beile, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* 58.

<sup>1258</sup> Oser/Gmünder, *Der Mensch* 97.

<sup>1259</sup> Ebd. 97.

<sup>1260</sup> Vgl. ebd. 97f.

<sup>1261</sup> Vgl. Beile, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* 213.

Diese Art der Dankbarkeit unterscheidet sich von der Dankbarkeit bei an der Perspektive des ‚do ut des‘ orientierten Menschen (vgl. hierzu Abschnitt 4.3.2.2 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Grundschule und in den Anfangsjahren der weiterführenden Schulen‘).



Allerdings beobachten Fritz Oser und Paul Gmünder, dass der Mensch in dieser Phase auf die Freiheit fixiert sei und sein religiöses Selbst letztlich durch eine Freiheit ‚von‘ und nicht durch eine Freiheit ‚für‘ gekennzeichnet sei.<sup>1262</sup>

Nipkow weist darauf hin, dass die Zwanzigerjahre durch die Balance zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und Abhängigkeit sowie der Ausbildung einer Vision für das Leben geprägt sind. Diese durch Ambivalenz geprägte Suche hat Auswirkungen auf das religiöse Selbstverständnis, das sich zwischen den Polen Vermeidung von Abhängigkeit und daraus resultierendem Bruch mit Religion und Kirche oder egozentrisch-individualistischer Auslegung auf der einen Seite und Abhängigkeitsbedürfnis mit einer bis zur Unterwerfung führenden religiösen Bindung auf der anderen Seite bewegt. Das dritte Lebensjahrzehnt ist durch ein großes Orientierungsbedürfnis gekennzeichnet. Um die 30 kann es zu einer Krise kommen, die durch die Zweifel an der Richtigkeit getroffener Entscheidungen hervorgerufen wird. Dabei kann es zu dem inneren Gefühl kommen, dass jetzt der letzte Zeitpunkt für grundsätzliche Lebensänderungen gekommen ist. Diese Irritationen berühren auch den Glauben und das Kirchenverhältnis.<sup>1263</sup>

Die in diesem Altersabschnitt verstärkt zu beobachtende Kirchendistanz kann mit F. Schweitzer als Ausdruck der lebenszyklisch typischen Ablösung vom Kinderglauben und von der Identifikation mit den Eltern sowie als Moratorium in der religiösen Entwicklung betrachtet werden, dessen Verlassen (möglicherweise) zu einer ähnlich starken religiösen Bindung wie bei der Elterngeneration führen kann.<sup>1264</sup>

Im vierten, durch die Phase des Sesshaftwerdens und der Übernahme der Elternrolle gekennzeichneten Lebensjahrzehnt beobachtet K. Nipkow, dass Glaubensfragen der Kinder die Eltern in Verlegenheit bringen können und bei manchen dazu führen, sich der Gottesfrage wieder zuzuwenden.

Das mittlere Erwachsenenalter mit dem Übergang in die Fünfzigerjahre lässt den Aspekt der Endlichkeit in den Vordergrund treten. Diese Lebensphase ist gekennzeichnet durch die spürbare Ankündigung des körperlichen Schwächerwerdens, der immer größeren Selbstständigkeit der Kinder und ihres (nahenden) Auszuges und der Irreversibilität des beruflich eingeschlagenen Weges. In dieser Phase rückt unter Umständen verstärkt die Sinnfrage auch angesichts des bisher gelebten Lebens in den Vordergrund.<sup>1265</sup> Möglicherweise kommt es bei einer im Blick auf das bisherige (berufliche) Leben negativen Bilanz zu einer verstärkten Hoffnung auf die mit dem Eintritt in den Ruhestand beginnende Zeit des dritten Alters<sup>1266</sup> und ihren Potentialen für persönliche Erfüllung bei gleichzeitiger innerer Emigration im beruflichen Alltag (als Lehrer).

Über die von K. Nipkow beschriebene Herausforderung an das Erwachsenenalter hinaus konfrontiert die Postmoderne diese Lebensphase mit weiteren Unsicherheiten, die von den möglichen Gefahren für die eigene Autonomie, über die Notwendigkeit von immer wieder

---

<sup>1262</sup> Vgl. Oser/Gmünder, *Der Mensch* 98.

<sup>1263</sup> Vgl. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 96f.

<sup>1264</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 98f.

<sup>1265</sup> Vgl. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 98.

<sup>1266</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 146-150.

erforderlicher beruflicher und gegebenenfalls auch privater Neuorientierung bis zur Verwischung der zuvor für Stabilität sorgenden Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen reicht.<sup>1267</sup> Mit der folglich ständiger Bewegung ausgesetzten Phase des Erwachsenenalters korrespondieren auf der einen Seite nicht mehr auf Dauer angelegte und für die Identität des Erwachsenen auch von vielen nicht als unbedingt notwendig erscheinende religiöse Bindungen. Auf der anderen Seite scheinen auf den Lebenszyklus bezogene Fragen nach einem sinnvollen Leben, nach dem Zusammenhang der verschiedenen Aspekte der individuellen Biographie und die Frage nach dem individuellen Schicksal im Tod die spirituelle Suche wach zu halten.<sup>1268</sup> Allerdings gibt es für Erwachsene genauso wie für Jugendliche die Möglichkeit, der Sinnfrage auszuweichen. Neben den vor zu viel Nachdenken schützenden Mechanismen wie Rückzug auf die Konsumsphäre oder Sinnstiftung durch Action kommt das (alleinige) Aufgehen im Beruf oder der eigenen Familie hinzu.<sup>1269</sup> *Die schulpastoralen Herausforderungen* hinsichtlich der Postadoleszenz und des Erwachsenenalters liegen auf drei Ebenen. Erstens ist diese Altersgruppe selbst Ziel schulpastoraler Aktivitäten, zweitens ist es wichtig, sie als Mittragende von Schulpastoral zu gewinnen und drittens hängt von ihrem Verhalten entscheidend das Gelingen schulpastoralen Engagements ab.

In ihrem Handeln *für* diese Altersgruppe ist Schulpastoral - wie auch bei den Jugendlichen - herausgefordert, die Entwicklung zu einer individuierend-reflektierenden Glaubenshaltung anzustoßen und Angebote zu machen, die zur Stille führen und einen Prozess des Nachdenkens trotz aller dies verhindernden Mechanismen anstoßen. Angesichts der oben skizzierten Spannungsfelder und der Notwendigkeit der Verortung von Autorität im eigenen Ich ist ein Klima der Wertschätzung anzustreben, das auch im Blick auf die durch die Postmoderne gegebenen Unsicherheiten<sup>1270</sup> sowie die Infragestellung der Kompetenz von Eltern und Lehrern in der Öffentlichkeit und den Medien<sup>1271</sup> das Vertrauen in die eigene Person stärkt. Dass die Adoleszenz nicht mehr als die Zeit gesehen werden kann, in der sich Menschen einen Glauben für den Rest des Lebens aneignen und entwerfen,<sup>1272</sup> beinhaltet umgekehrt die Chance, dass in der Phase der Postadoleszenz und des Erwachsenenalters eine Hinwendung zum Glauben möglich ist und von der Schulpastoral gefördert werden kann. Angesichts der religiösen Fragen der Kinder dürften Eltern und Lehrer mit eigenen Kindern besonders ansprechbar für Glaubensfragen sein. Da bei nicht wenigen am

<sup>1267</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 4.2.1.2 ‚Biographische Überlegungen‘.

<sup>1268</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 126.

<sup>1269</sup> Vgl. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* 48.

<sup>1270</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 4.2.1 ‚Aspekte der Postmoderne im Hinblick auf den Lebenszyklus‘.

<sup>1271</sup> Vgl. pars pro toto:

- Füller, Christian, *Lehrer ohne Motivation. Burn-out? Viele Lehrer brannten nie*, in: <http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/burn-out-viele-lehrer-brannten-nie/?src=SZ&cHash=fb375b664c> (28.07.2009).
- Märlander, Petra, *Elternführerschein für frisch gebackene Eltern?*, in: <http://www.ard.de/zukunft/kinder-sind-zukunft/kinder-sind-zukunft/elternfuehrerschein/-/id=520628/nid=520628/did=540910/1jxdtqy/index.html> (28.07.2009).

<sup>1272</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 80f.

Schulgeschehen Beteiligten mit einer Distanz zur Kirche<sup>1273</sup>, einer reservierten Einstellung gegenüber Vorgaben sowie mit krisenhaften Lebenssituationen zu rechnen ist, sind Behutsamkeit und Einfühlungsvermögen wichtige schulpastorale Kennzeichen. Zudem bietet Schulpastoral als kirchliche Einrichtung an der Peripherie innerhalb des kirchlichen Gesamtsystems die Chance, sich als ein Ort kritischen Denkens zu etablieren und so das Desiderat F. Schweitzers aufzunehmen, „Räume und Möglichkeiten dafür [sc.] zu geben, mit dem Glauben kritisch und experimentell umzugehen, ohne deshalb aus der Kirche austreten zu müssen“<sup>1274</sup>. Hier könnten auch die weiterhin wichtige Theodizeefrage, die intellektuellen Herausforderungen der Gottesfrage, die Gefahr eines funktionalen Gottesverständnisses und die soziale Ebene der Glaubensvermittlung ihren Ort finden.

Hinsichtlich der älteren Lehrer und ihrer bisweilen negativen Lebensbilanz kann Schulpastoral versuchen, behutsam und mit großem Respekt vor deren Lebensgeschichte Sinnstiftungen aus dem Glauben und Anstöße für die Entwicklung einer Lebenszufriedenheitskompetenz anzubieten.<sup>1275</sup>

Im Blick auf die Gewinnung von Mitträgern von Schulpastoral legt sich angesichts der oben skizzierten lebensgeschichtlichen Aufgaben der jüngeren Lehrer nahe, diese nicht zu überfordern, auch wenn sie nicht zuletzt aufgrund ihrer größeren Altersnähe zu den Schülern als attraktive Träger von Schulpastoral erscheinen. Deshalb sollte zudem ein besonderes Augenmerk auf die Lehrer mit einer vermutlich verbindenden Glaubenseinstellung gelegt werden, deren Aufgeschlossenheit gegenüber der sich in Widersprüchen zeigenden Wahrheit den Schülern bei ihrer Suche nach einem tragfähigen Sinnhorizont sehr hilfreich sein kann. Zudem sind Lehrer, die zu einer Verbindung ihrer Entscheidungsautonomie mit der Autonomie Gottes gefunden haben, eine entscheidende Bereicherung für die Schulpastoral. Aufgrund ihrer Erfahrungen auf dem Glaubensweg können sie hilfreiche Begleiter gerade hinsichtlich der für viele (nicht nur junge) Menschen zentralen Frage sein, wie der Wunsch nach eigener Autonomie sich mit dem Glauben an Gott verbinden lässt. Da diese Lehrpersonen ein besonderes Gespür dafür haben, Gott im Alltag, in der Natur, in der Kultur oder in der menschlichen Liebesfähigkeit zu entdecken, sind sie unverzichtbare Glaubenszeugen bei der Entwicklung einer mystagogischen Schulpastoral. Aufgrund der bei ihnen zu erwartenden Gelassenheit und Weitsicht können sie zudem den Boden für ein positives Klima für schulpastorales Engagement bereiten, indem sie bei Schulpastoral distanziert oder gar ablehnend gegenüber stehenden Lehrern und Eltern das Recht der Kinder auf eine religiöse Erziehung behutsam zur Sprache bringen.<sup>1276</sup> Dieser Dienst ist für die Schulpastoral mehr als hilfreich, da diese auf die Akzeptanz der am Schulgeschehen Beteiligten

---

<sup>1273</sup> Es darf nicht vergessen werden, dass in der Postadoleszenz die meisten Kirchnaustritte vorgenommen oder zumindest erwogen werden (vgl. hierzu Abschnitt 4.2.1 ‚Aspekte der Postmoderne im Hinblick auf den Lebenszyklus‘).

<sup>1274</sup> Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 113.

<sup>1275</sup> Vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 4.3.1.2 ‚Der Erwerb von Lebenszufriedenheitskompetenz als jenseits religiöser Überzeugungen vermittelbares Ziel schulpastoraler Interventionen‘.

<sup>1276</sup> Zum Recht der Kinder auf religiöse Erziehung vgl. u. a. Abschnitt 4.3.2.1 ‚Geprägt von Anfang an – Bedeutung der frühen Kindheit für die Schulpastoral‘.

angewiesen ist. Neben rechtlichen Gründen<sup>1277</sup> und der notwendigen organisatorischen Unterstützung ist es für das Gelingen schulpastoralen Engagements unabdingbar, dass ihre Bemühungen nicht durch herablassende Bemerkungen von für die Schüler ‚bedeutend Anderen‘ erschwert oder gar konterkariert, sondern wohlwollend unterstützt oder zumindest toleriert werden.

### 4.3.3 *Entwicklung des Symbolverständnisses*

Zum Menschen und seiner Entwicklung gehört wesentlich seine Fähigkeit, Symbole verstehen und bilden zu können. Das aus dem Griechischen stammende Wort bezeichnet einen in zwei Teile zerbrochenen Gegenstand, der wieder zusammengefügt eine besondere Bedeutung erlangt. Da Symbole eine der nichtsymbolischen Sprache unzugängliche Tiefenschicht eröffnen, ist es schwierig die Bedeutung eines Symbols zu versprachlichen. Ein Verlust der Symbolfähigkeit würde folglich zu einem Verlust an tiefen und existentiellen Erfahrungen führen und zugleich die auf die Symbolsprache angewiesene Glaubenskommunikation und Liturgie stark erschweren. Schon die alltägliche Wirklichkeit ist so komplex, dass das gesprochene Wort nicht alle Wirklichkeitsdimensionen wahrnehmen oder ausdrücken könnte. So unterstreicht eine Umarmung ein gesprochenes Begrüßungswort und lässt die Verbindung zweier Menschen in einer seelischen Tiefe und Intensität erleben, die durch das gesprochene Wort allein kaum zu erreichen ist. Wort und Symbolhandlung sind dabei komplementär aufeinander bezogen: Das Wort erklärt die Symbolhandlung und macht sie eindeutig, das symbolische Tun überführt das Wort in ein ganzheitliches Erleben. Dies bedeutet weiterhin, dass Symbole und Symbolhandlungen, wenn sie nicht durch Worte begleitet werden, Missverständnissen ausgesetzt sind und infolgedessen einen Hintergrund voraussetzen, der sie verstehbar macht. Zur Ermöglichung eines adäquaten Symbolverständnisses bedarf es näherhin einer Korrelation zwischen Erfahrungen und Symbolen und einer dem jeweiligen Entwicklungsstand des Menschen angepassten Symbolfähigkeit.<sup>1278</sup>

Die Entwicklung eines tragfähigen Symbolverständnisses gehört zu den zentralen lebensgeschichtlichen Aufgaben in der religiösen Entwicklung. Da die Symbolsprache eine Voraussetzung für religiöse Kommunikation ist, eine Grundlage für einen mystagogischen Ansatz darstellt und den Kern liturgischen Handelns bildet, wurde die Entwicklung des Symbolverständnisses im Abschnitt 4.3.2 weitgehend zugunsten einer nun folgenden zusammenhängenden Darbietung ausgeklammert, die auf die dort erarbeiteten Ergebnisse zurückgreifen kann.

---

<sup>1277</sup> Vgl. die Abschnitte 2.1 ‚Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an staatlichen Schulen‘ und 2.2 ‚Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulpastoral an katholischen Schulen‘.

<sup>1278</sup> Zu den obigen knapp gehaltenen Ausführungen vgl. bspw: Emeis, *Didaktische Analyse* 55-60; Jilek, August, *Art. Symbol/Zeichen*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg 1992, 1241-1244; Schweitzer, Friedrich, *Lebensgeschichte und Religion* 199-201; Steimer, Bruno, *Art. Symbol. 1. Begriff*, in: <sup>3</sup>LThK 9, 1154.

In der Anfangszeit der Schüler an weiterführenden Schulen<sup>1279</sup> ist noch bei vielen Schülern mit einem mythisch-wörtlichen Glauben zu rechnen, in dem die Symbole in ihrer Bedeutung eindimensional und wörtlich verstanden werden.<sup>1280</sup> Spätestens zu Beginn der Mittelstufe werden viele Schüler die Stufe eines synthetisch-konventionellen Glauben erreichen,<sup>1281</sup> der Symbole mehrdimensional betrachten kann, allerdings davon ausgeht, dass die evokative Kraft den Symbolen selbst innewohnt. Dies führt dazu, dass die Symbole nicht von dem durch sie Symbolisierten getrennt werden können. Da die mit Wert verbundenen Symbole folglich selbst als heilig betrachtet werden, wird jede Strategie der Entmythologisierung als Angriff auf das Heilige selbst verstanden. Zudem kommt es dazu, dass das Heilige selbst entleert wird, wenn die Symbole eine Trivialisierung erfahren haben oder der rituellen Feier der Symbole ferngeblieben wird.<sup>1282</sup>

Bei einigen älteren Schülern und bei einem großen Teil der Lehrer und Eltern kann mit einem individuierend-reflektierenden Glauben gerechnet werden,<sup>1283</sup> der mit der ihm eigenen kritischen Reflexion die Bedeutungen der Symbole als abtrennbar von den sie ausdrückenden symbolischen Medien betrachtet. Im Vordergrund steht die Frage nach dem Sinngehalt der Symbole, der in seine begriffliche Grundlage übersetzt wird. Die Folgen dieses Vorgehens sind durchaus ambivalent. Einerseits wird ein in gewisser Weise naives Sich-Verlassen und Vertrauen auf die Wirksamkeit der Symbole unterbrochen, so dass es dazu kommen kann, dass die Initiative nicht mehr vom Symbol oder der symbolischen Handlung ausgeht, sondern der Teilnehmer gegenüber dem Symbol selber die Initiative ergreift. Die Übersetzung des Sinngehaltes des Symbols in eine begriffliche Umschreibung kann bei Menschen, für die vorher Symbol und Sinn fest miteinander verbunden waren, zu einem Gefühl des Verlustes oder der Verwirrung führen.<sup>1284</sup> Andererseits werden zuvor eher unreflektiert gefühlte Tiefendimensionen im symbolischen oder rituellen Ausdruck jetzt identifiziert, so dass es leichter möglich wird, Sinngehalte miteinander zu vergleichen und zu reflektieren.<sup>1285</sup>

Bei ganz wenigen Schülern und einem Drittel der Eltern und Lehrer ist der Übergang zu einer verbindenden Glaubenshaltung oder schon deren Vorhandensein zu vermuten.<sup>1286</sup>

---

<sup>1279</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.2.2 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Grundschule und in den Anfangsjahren der weiterführenden Schulen‘.

<sup>1280</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 166f.

<sup>1281</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.2.3 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter‘.

<sup>1282</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 180f.

<sup>1283</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.2.4 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Postadoleszenz und im Erwachsenenalter‘.

<sup>1284</sup> James W. Fowler illustriert dies mit einem eindrücklichen Beispiel:

Der Theologe Harvey Cox ging mit seiner Freundin, die gerade am College einen Grundkurs in Anthropologie absolviert hatte, in eine feierliche Mitternachtschmectte. Kurz vor der Kommunion flüstert sie ihm zu: ‚Das ist ein primitives Totem-Ritual, weißt du.‘ Harvey sagte: ‚Ein was?‘ Sie antwortete mit großer Selbstsicherheit: ‚Ein primitives Totem-Ritual. Fast alle prämodernen Religions- und Stammesgruppen haben sie. Es sind Zeremonien, bei denen sich die Gläubigen aneinander und an die Macht des Heiligen binden durch eine kannibalistische Handlung, bei der sie das Manna eines toten Gottes verzehren.‘ Die Kommunion, erzählte Cox, war seitdem nie mehr dasselbe. Ein Symbol, das als Symbol erkannt wird, ist eine gebrochenes Symbol.“ (Fowler, *Stufen des Glaubens* 199).

<sup>1285</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 198f.

<sup>1286</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.2.4 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen in der Postadoleszenz und im Erwachsenenalter‘.

Diese Menschen haben das Zerbrechen ihrer Symbole erfahren und sich in kritischen Reflexionen bemüht, die (liturgischen) Symbole auf begriffliche Bedeutungen zu reduzieren. Dabei wurde ihnen das Ungenügende dieses Vorgehens deutlich, da sie spürten, dass von ihnen Kontrolliertes nicht in der Lage ist, die eigene Kurzsichtigkeit zu verändern oder auszugleichen. Dies führte zu einer Skepsis gegenüber der strikten Trennung von Symbol und Symbolisiertem. Die erworbenen kritischen Fähigkeiten und Methoden werden zwar beibehalten, allerdings mit einer gewissen Skepsis betrachtet, so dass sie vorwiegend als Werkzeuge benutzt werden, um Selbsttäuschungen zu vermeiden und auf anderen Wegen entdeckte Wahrheiten einzuordnen. Mit dem Begriff einer zweiten Naivität kann der post-kritische Wunsch des verbindenden Glaubens beschrieben werden, sich der Initiative des Symbolischen wieder zu unterwerfen.<sup>1287</sup>

*Schulpastorales Handeln* steht hinsichtlich der Aufgabe, Anstöße für die Weiterentwicklung des Symbolverständnisses zu geben, vor zwei Herausforderungen. Auf der einen Seite ist es ein wichtiges Ziel, den am Schulgeschehen Beteiligten die vorrangige Initiative der Symbole nahezubringen und so zu helfen, ein Denken zu überwinden, dass die menschliche Aktivität über die Wirksamkeit des Symbols stellt. Ansonsten kann es ähnlich wie bei einem funktionalen Gottesverständnis zu einer Verabschiedung von Symbolen überhaupt kommen.<sup>1288</sup> Auf der anderen Seite muss dieser Prozess sehr behutsam angestoßen werden, da eine Infragestellung des synthetisch-konventionellen Symbolverständnisses zur Infragestellung des Heiligen selbst führen kann. Trotz dieser Gefahren bleibt die Weiterentwicklung des Symbolverständnisses für einen tragfähigen Glauben unverzichtbar. So ist bspw. bei Erstkommunionfeiern oder bei kirchlichen Trauungen ein die Liturgiefähigkeit einschränkendes Symbolverständnis zu erleben, wenn äußere Aspekte in der (liturgischen) Feier den Beteiligten wichtiger sind als die inhaltliche Seite der Symbole und Symbolhandlungen.

Ein Grund für die Schwierigkeiten bei der Vermittlung eines adäquaten Symbolverständnisses könnte darin liegen, dass es in unserer Gesellschaft verbreitet ist, den Ausdruck vom Ausgedrückten abzutrennen, so dass der Ausdruck einen Wert an sich erhält. So suggerieren Medien bspw., dass gelungene sexuelle Aktivität einen Wert an sich darstellt, und betrachten ihn somit getrennt von seiner Funktion als Ausdruck der Liebe zweier Menschen. Schulpastoral steht somit hinsichtlich der Symbolfähigkeit vor einer komplexen Aufgabe. Es geht darum, das Symbol und das symbolisch Ausgedrückte stets im Zusammenhang zu sehen. Dabei darf das Symbol nicht wichtiger als das in ihm Ausgedrückte erscheinen. Zudem wird Schulpastoral nach Orten und Gelegenheiten suchen, Symbole zu feiern, damit die Kraft der Symbole auch erfahrbar werden kann.<sup>1289</sup>

---

<sup>1287</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 204f.

<sup>1288</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 4.3.2.3 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter‘.

<sup>1289</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 5.4 ‚Liturgische Mystagogie‘.

#### 4.3.4 Fazit

Die obigen Ausführungen haben die enge Verbindung von lebensgeschichtlichen Herausforderungen und religiöser Entwicklung gezeigt. Um die am Schulgeschehen Beteiligten zu erreichen, ist es wichtig, die jeweilige Entwicklung, die anstehenden Herausforderungen und die möglichen Verunsicherungen ernstzunehmen und bei der Verkündigung der frohen Botschaft daran anzuknüpfen. Zudem wurde deutlich, dass der christliche Glaube einen positiven Beitrag für die menschliche Entwicklung leisten und zu einem zufriedenen Leben beitragen kann.

Allerdings zeigte sich auch, dass die Offenheit für die christliche Botschaft in den verschiedenen Lebensaltern unterschiedlich ist und manche Altersgruppen - auch lebenszyklisch bedingt - dem Glauben und der Kirche kritisch gegenüberstehen. Schulpastoral ist hier herausgefordert, behutsam und mit großer Offenheit auf diese Menschen zuzugehen sowie ihre Kritik, ihre Fragen, ihre Emotionen und ihre Urteile ernstzunehmen.

Deutlich wurde darüber hinaus, dass viele am Schulgeschehen Beteiligte existentielle Fragen haben und es sie bewegt, wie der Gottesglaube und ihre Lebenserfahrungen zusammenpassen. Der Schulpastoral fällt daher die wichtige und zugleich schwierige Aufgabe zu, nach Orten und Möglichkeiten zu suchen, wo diese Fragen thematisiert werden können. Um den am Schulgeschehen Beteiligten bei ihrer Sinnsuche helfen zu können, bedarf es einerseits fundierter theologischer Antworten, die den Glauben an den dreieinen Gott auch in den Widersprüchlichkeiten des Lebens plausibel machen können, und andererseits des Zeugnisses des eigenen gelebten Glaubens, das verdeutlicht, wie um den Glauben gerungen wurde und wie der Glaube zu einem tragenden Fundament des eigenen Lebens werden konnte.

Gegenüber Schulpastoral kritisch eingestellten Menschen kann Schulpastoral darauf verweisen, wie sehr ein gelingendes Leben durch den christlichen Glauben gefördert wird. Bei aller notwendigen Behutsamkeit wird sie nicht darauf verzichten können, auf die Notwendigkeit einer persönlichen Gottesbeziehung für die positive Kraft des Glaubens hinzuweisen, Angebote zur Ermöglichung bzw. Förderung der Gottesbeziehung vorzuhalten und Gelegenheiten für die Feier der Beziehung zwischen Gott und Mensch zu eröffnen. In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler ist es eine zentrale Aufgabe der Schulpastoral, zur Anwältin ihres Rechtes auf Religion zu werden, denn gerade sie „brauchen unsere Unterstützung, damit ihre religiösen Fragen und Bedürfnisse nicht länger übergangen und von einer Gesellschaft, die von Rationalität und materiellen Bedürfnissen fasziniert ist, gezeugnet werden.“<sup>1290</sup>

---

<sup>1290</sup> Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 58.

#### **4.4 Gottesbilder, Wertvorstellungen, Kirchlichkeit - Ein besonderer Fokus auf die Schüler**

##### **4.4.1 Vorbemerkung**

Angesichts der in dieser Arbeit immer wiederkehrenden Betonung, dass Schulpastoral sich an alle am Schulgeschehen Beteiligten richtet, ist diese Überschrift irritierend und daher erklärungsbedürftig.

Zum einen legen es praktische Überlegungen aus der konkreten Schulpastoral nahe, ein besonderes Augenmerk auf die Schüler zu richten, da sie faktisch die am häufigsten und intensivsten angesprochene schulpastorale Gruppe sind. Zum anderen ist die Schule mit all ihren pädagogischen (und pastoralen) Bemühungen ja gerade für die Schüler da. Dies meint allerdings keine Verzweckung der Lehrer oder Eltern in dem Sinne, dass sie nur im Hinblick auf die pädagogischen und pastoralen Belange für die Schüler eine Zielgruppe sind. Vielmehr ist Schule auf unterschiedliche Art und Weise für Eltern und Lehrer ein wichtiger Lebensraum. Die Lehrer verbringen dort einen großen Teil ihrer Lebenszeit; die Eltern sind nicht zuletzt deshalb in Schule involviert, weil ihre Kinder dort prägende Erfahrungen in einem für sie ganz wichtigen Lebensabschnitt machen.

Die folgenden Überlegungen skizzieren einige Aspekte der Gottesbilder, der Wertvorstellungen und der Kirchlichkeit junger Menschen in je einem eigenen Unterkapitel. Diese aus systematischen Gründen gewählte Darstellungsform muss allerdings in Querverweisen immer wieder berücksichtigen, dass es vielfältige Wechselwirkungen zwischen Gottesbild, Wertvorstellung und Kirchlichkeit gibt.

Dass das Unterkapitel ‚Gottesbilder und Religiosität‘ im Vergleich zu den beiden anderen Unterkapiteln mit Abstand den größten Raum einnimmt, ist in dem Anliegen der vorliegenden Arbeit begründet, den am Schulgeschehen Beteiligten mit ihren zeitspezifischen individuellen und gesellschaftlichen Prägungen einen Zugang zu Gott und der Erfahrung seiner Gegenwart zu ermöglichen.<sup>1291</sup>

##### **4.4.2 Einblick in empirische Methoden und weiteres Vorgehen**

In der Meinungsforschung wird versucht, „durch Befragung genau umrissener Bevölkerungsgruppen deren *Einstellung* zu aktuellen, besonders politischen, wirtschaftlichen und sozialen Fragen zu ermitteln, um so Aufschlüsse über die Meinungen und Lebensverhältnisse der Bevölkerung zu gewinnen [...]. Die Meinungsforschung beruht auf der Erfahrung, dass ein Querschnitt durch die Meinungen und Verhaltensweisen einer relativ kleinen Zahl von Menschen oft ein ziemlich genauer Spiegel der Gesamtmeinung oder des Gesamtverhaltens ist (öffentliche Meinung), sofern die Zusammensetzung der befragten Gruppe nach Merkmalen wie z. B. Alter, Geschlecht, Beruf, Einkommen, Wohnweise der Gesamtgruppe entspricht [...]. Häufige Themen von Meinungsforschungen sind die Marktsituation (Marktforschung), Bedarfs- und Geschmacksrichtungen von Verbrauchern (Verbraucherforschung), Wirkungen von Werbemaßnahmen (Werbeforschung) und politische Einstellungen (Wählerforschung).“<sup>1292</sup>

Diese Umschreibung gibt einen ersten Hinweis zu den Chancen und Grenzen von empirischen Untersuchungen im religiösen Bereich.

---

<sup>1291</sup> Vgl. Abschnitt 1.1 ‚Fragestellung‘.

<sup>1292</sup> Der Brockhaus, *Art. Meinungsforschung*, in: Der Brockhaus: in 15 Bänden. Permanent aktualisierte Online-Auflage, Leipzig/Mannheim 2002-2007 (www.brockhaus.de (03.11.2008)).



Unter der Prämisse, dass die Zusammensetzung der befragten Gruppe repräsentativ ist und die Fragen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses adäquat gewählt worden sind, kann mittels der Meinungsforschung ein *relativ* realistisches Bild der untersuchten *religiösen Einstellung* einer bestimmten Gruppe gewonnen werden.

Die Grenzen betreffen den Forschungsgegenstand und den Umgang mit den Ergebnissen. Da der Kern der Religion dem Forscher prinzipiell verborgen bleibt, kann der Gegenstand soziologischer Forschung nie das Numinöse selbst sein. Die empirische Forschung kann nur nach sozialen Strukturen, Kommunikationen und Handlungen fragen, die im Zusammenhang mit dem Numinösen stehen. Weil es ihr um die Welt- und Existenzdeutungen des einzelnen und die daraus gezogenen Konsequenzen geht, muss die Frage, ob Gott wirklich existiert, ausgeklammert werden und ist für die soziologischen Ergebnisse auch nicht von Bedeutung.<sup>1293</sup>

Während Ergebnisse der Verbraucherforschung direkt in neue Konsumangebote umgesetzt werden können, können aus Ergebnissen der religiösen Meinungsforschung nicht unmittelbar Handlungsimpulse abgeleitet werden, sondern es bedarf zuvor theologischer Überlegungen, deren Hintergrund in der vorliegenden Arbeit der katholische Glaube darstellt.

In der empirischen Forschung wird zwischen qualitativen Methoden<sup>1294</sup> und quantitativen Verfahren<sup>1295</sup> unterschieden. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem deren unterschiedliche Zielrichtung von Bedeutung. Der quantitativen Forschung geht es um die Untersuchung der unterschiedlichen Verteilung schon bekannter Merkmale.<sup>1296</sup> Ihr Einsatz ist nach Kurt Treumann besonders dann sinnvoll, „wenn das zu analysierende Phänomen deutlich strukturiert ist und der Untersucher selbst ein klares Bild von dieser Struktur besitzt, die es ihm ermöglicht, Objektbereiche festzulegen, Hypothesen zu bilden und hinreichend angemessene Operationalisierungen vorzunehmen.“<sup>1297</sup> Die qualitative Forschung möchte bisher weitgehend unbekannte soziale Bedeutungszusammenhänge aufdecken.<sup>1298</sup> Sie versucht, „soziale Erscheinungen in ihrem Kontext, in ihrer Komplexität und in ihrer Individualität zu erfassen, zu beschreiben und zu verstehen [...]“.<sup>1299</sup>

---

<sup>1293</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 107f.

Anders formuliert: „Offenbarung ist empirisch nicht erfassbar, während die Auswirkungen des geoffenbarten Wortes auf den Mensch empirisch gemessen werden können. An diesem Punkt setzt die empirische Theologie ein.“ (Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 18).

<sup>1294</sup> Vgl. hierzu ausführlicher: Nassehi, Armin/ Saake, Irmhild, *Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet?* Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung, in: *Zeitschrift für Soziologie* 1 (2002), 66 – 86.

<sup>1295</sup> Vgl. hierzu ausführlicher: Lettke, Frank, *Ambivalenz und empirische Sozialforschung*, in: *sozialer sinn* 1 (2002), 137-151.

<sup>1296</sup> Vgl. Sandt, Fred-Ole, *Religiosität von Jugendlichen* in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster/New York/München/Berlin 1996, 52.

<sup>1297</sup> Treumann, Kurt, *Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung*. Mit einem Ausblick auf neuere Jugendstudien, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung*, Weinheim/München 1986, 199.

<sup>1298</sup> Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 52.

<sup>1299</sup> Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung (Bd.1)*, München/Weinheim<sup>2</sup>1993, 223.

Hans-Georg Ziebertz beobachtet, dass der Streit zwischen beiden Methoden, „in dem die Beweiskraft des Einzelfalls gegen die repräsentative Stichprobe ausgespielt wurde, [...] in- zwischen im Sande verlaufen [sc. ist].“<sup>1300</sup>

Somit können die gegenseitigen Vorwürfe, wie sie im Folgenden Matthias von Saldern re- feriert, ad acta gelegt werden:

„Der quantitativen Forschung wird u. a. entgegengehalten: Sie hätte ein mechanistisches Welt- und Menschenbild, wäre zu weit von der Praxis entfernt und damit zu abstrakt und undurchschaubar, sie hätte zudem keinen Handlungsbezug, würde das Zweck-Mittel-Denken unsachgemäß präferie- ren und letztlich sogar das Subjekt aus den Augen verlieren. Zudem wären die Meßmodelle unan- gemessen und Einzelfallforschung nicht möglich.“<sup>1301</sup>

Der qualitative Ansatz „sei nicht objektiv, seine Ergebnisse seien kaum kontrollierbar und nicht re- präsentativ [...]“<sup>1302</sup>

Versöhnlich in dem Methodenstreit ist ebenso Willi Wolf, der darauf verweist, dass es im heutigen Forschungsalltag durchaus üblich sei, qualitative und quantitative Methoden kombiniert einzusetzen sowie qualitative Projekte um quantitative Komponenten zu ergän- zen und umgekehrt. Vor einer quantitativen Datensammlung müsse der Forscher in einem Interpretationsprozess Sinn und Reichweite seiner Untersuchungsfragestellung begründen und am Ende einer quantitativen Datenaufbereitung seien die in Form statistischer Parame- ter stehenden Zahlen zu interpretieren. Bei qualitativen Untersuchungen, die häufig mit ei- ner Typenbildung abschließen, seien statistische Erfahrungen eine sinnvolle Ergänzung.<sup>1303</sup>

Auch Kurt Treumann versteht das Verhältnis von qualitativer zu quantitativer Forschung komplementär. *Erstens* sei eine Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden dann herstellbar, wenn es gelingt, qualitativ erhobene Datenmengen in quantifizierbare Fragen zu überführen. *Zweitens* sei ein quantifizierender Zugriff auf Ergebnisse von Verstehens- prozessen, bei denen Elemente in einen Strukturzusammenhang eingeordnet werden, nicht möglich. *Drittens* seien immer dann, wenn es um Aussagen über Kollektive gehe, quantita- tive Verfahren ein unabdingbares Werkzeug der Datenerhebung und der Datenanalyse.<sup>1304</sup>

---

<sup>1300</sup> Ziebertz, Hans-Georg/ Kalbheim, Boris/ Riegel, Ulrich, *Religiöse Signaturen heute*, Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendarbeit (RPG 3), Freiburg 2003.

<sup>1301</sup> Saldern, Matthias von, *Qualitative Forschung - quantitative Forschung*. Nekrolog auf einen Gegensatz, in: *Empirische Pädagogik* 6 (1992), 377-399, hier: 378.

<sup>1302</sup> Ebd. 378.

<sup>1303</sup> Vgl. Wolf, Willi, *Qualitative versus quantitative Forschung*, in: König, Eckard/ Zedler, Peter (Hg.), *Bi- lanz qualitativer Forschung*. Bd. 1. Grundlagen der qualitativen Forschung, Weinheim 1995, 309-329, hier: 318-320.

<sup>1304</sup> Vgl. Treumann, Kurt, *Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung* 195f.

Daher ist auch Carsten Wippermann zuzustimmen, der sich bei seiner Untersuchung (vgl. 4.4.3.2.1) gegen den seines Erachtens zu erwartenden Einwand wehrt, „standardisierte Befragungen seien ein *absolut* falscher Zugang zu diesem Gegenstandsbereich und *allein* qualitative Verfahren seien für die hier angestrebte Mor- phologie fortgeschritten-moderner Identität und Religiosität geeignet. Von Vertretern eines qualitativen Mo- nismus kommt oft das Argument, Kognitionen lassen sich nicht über Items adäquat messen und das Messer- gebnis sei nicht unabhängig vom Messinstrument. Dieser Einwand läßt sich leicht entkräften. Selbstverständ- lich kommt es immer darauf an, wie man fragt. Andere Formulierungen führen mitunter zu anderen Antwor- ten und anderen Verteilungen. Aus diesem Grund wurden die Items der hier zugrundeliegenden Untersu- chung dokumentiert. Man wird aber auch sicher die eine oder andere Dimensionen besser messen können, als das hier der Fall war, und sich der Wirklichkeit noch besser nähern. Dennoch liefert bereits das vorliegende Material wertvolle instruktive Informationen.

Ein methodologischer Standpunkt jedoch, der diese Bescheidenheit nicht akzeptieren will und der allein qua- litative Methoden anerkennt, beschränkt sich auf nur einen Zugang zur Wirklichkeit und beraubt sich damit einer Vielzahl interessanter und theoretisch relevanter Fragestellungen (Größenordnungen, Relevanzen und

Neben der Unterscheidung zwischen qualitativen und quantitativen Untersuchungen ist eine Differenzierung zwischen (allgemeinen) empirisch-soziologischen und empirisch-theologischen Studien von Bedeutung. Auch wenn erste durchaus religiöse Fragen enthalten, ist bei der Interpretation Vorsicht geboten, da - wie Hans-Georg Ziebertz zu Recht betont - die theologische Reflexion bereits mit der Datengewinnung beginnt.<sup>1305</sup>

Fred-Ole Sandt, der einen guten Überblick über Studien zur Religiosität von Jugendlichen von 1954-1995 bietet,<sup>1306</sup> arbeitet als deren Hauptergebnisse zwei gegenläufige Tendenzen heraus.

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zeigen *einerseits* die zunehmende Distanz der Individuen zur kirchlich geprägten Religiosität. Als Indizien für diese Tendenz werden die sinkende Zahl der Kirchenmitglieder, der Rückgang des sonntäglichen Gottesdienstbesuches und die Abnahme der subjektiven Verbundenheit der Individuen zur Kirche angesehen. Hinsichtlich der individuellen Religionsausübung ist dagegen *andererseits* zu beobachten, dass 1991 fast genauso viele Jugendliche manchmal oder regelmäßig beten wie 1953. Eine ähnliche Kontinuität ist im Glauben an ein Weiterleben nach dem Tod zu beobachten. Bei allen Problemen der Vergleichbarkeit kann davon ausgegangen werden, dass in dem genannten Zeitraum ungefähr die Hälfte der Jugendlichen an ein Weiterleben nach dem Tod glaubt, wobei angesichts der nicht thematisierten spezifischen Vorstellungen offen bleiben muss, was sie näher darunter verstehen. Auch wenn ein erheblicher Rückgang beim Glauben an Gott festzustellen ist, kann dennoch festgehalten werden, dass noch mehr als die Hälfte der Jugendlichen an Gott glaubt, wobei die Frage nach deren Gottesbild ungeklärt bleibt.

Insgesamt beobachtet Sandt, dass das Hauptmerk der meisten Studien auf kirchlich geprägter Religiosität liegt, die aber nur einen Aspekt des Verhältnisses von Individuen und Religion beleuchtet. Zudem seien selbst bei auf religiöse Fragen beschränkten quantitativen Studien nur wenige Items<sup>1307</sup> aufgenommen worden, so dass deren Bedeutung innerhalb der empirischen Untersuchung nur begrenzt aufgeschlüsselt werden könnte. Hinzu komme, dass deren Bedeutung zwar nicht empirisch belegt sei, aber dennoch als bekannt vorausgesetzt werde. So werde bspw. vorschnell aus dem Rückgang der Gottesdienstbesucher auf eine Ablehnung der Kirche und von deren Ablehnung auf eine Ablehnung von Religion geschlossen.

Sandt zieht als Fazit seiner Untersuchung der verschiedenen Studien, dass zwar abstrakt-allgemeine Umriss einer sich verändernden religiösen Landschaft geliefert würden, aber

---

Relationen). Er beweist zudem einen Mangel an selbstkritischer Reflexion über die Grenzen der eigenen Methoden. Hinter einer solch radikalen Haltung verbirgt sich die Forderung nach einer Exaktheit, die weder dem Gegenstand gerecht wird, noch von irgendeinem Messinstrument beanspruchen kann. Unter diesen Gesichtspunkten erweist sich die *rigorose* Ablehnung alternativer Methoden als *Methoden-Ideologie*. Demgegenüber wird hier nicht Exaktheit behauptet, wohl aber weitgehende Zuverlässigkeit der beschriebenen Strukturen und Größenordnungen. Nicht die einzelnen Prozentzahlen stehen hier im Mittelpunkt, wohl aber die aus ihrer Betrachtung abgeleiteten theoretischen Überlegungen. Das Thema ist damit bei weitem nicht erschöpfend behandelt (Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 210 (Hervorhebung im Original)).

<sup>1305</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 47.

<sup>1306</sup> Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 7-13.

<sup>1307</sup> „Items sind Sätze bzw. Aussagen, die Befragten zur Beantwortung vorgelegt werden.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 428).

tiefere und differenziertere Einsichten in die Struktur des religiösen Wandels nicht erfasst würden.<sup>1308</sup>

Auch Hans-Georg Ziebertz beobachtet, dass das von der Sozialwissenschaft vorgelegte Material sowohl hinsichtlich der Quantität der Fragebereiche als auch der Qualität der Fragestellung und der Operationalisierung theologischen Ansprüchen nicht genüge.<sup>1309</sup>

„Die Qualität ist oftmals in theologischer Hinsicht nicht ausreichend, weil beispielsweise eine Frage wie ‚Glaubst Du an Gott?‘ offen lässt, was unter Gott verstanden wird. Die mühselige Operationalisierung unterbleibt, oftmals wohl auch deshalb, weil sie theologische Theoriekenntnisse voraussetzt.“<sup>1310</sup>

Ziebertz betont daher, dass bereits die Art und Weise, wie man sich dem Forschungsgegenstand nähert, ihn entfaltet und nach empirischen Zugängen sucht, eine theologische Leistung sei.

„Indem beispielsweise bei der Verwendung des Begriffs ‚Gott‘ unterschiedliche theologische Schulen und Traditionen berücksichtigt werden, fließt der Grad der innertheologischen Differenzierung in die Entwicklung von Untersuchungsinstrumenten ein. Die Differenzierung zieht noch weitere Kreise, wenn über die Theologie hinaus empirisch mögliche Einstellungen gegenüber Gott oder einem Ultimativen berücksichtigt werden. *Indem also bereits im Ansatz der Forschung die theologische Rationalität eingebracht wird, findet Kommunikation über die Vielgestaltigkeit religiöser Praxis in der Gegenwart statt.*

Die empirische Forschung in der Praktischen Theologie arbeitet zwangsläufig mit mindestens zwei Verständnissen von Religion. Zum einen ist sie als Theologie mit kirchlichem Bezug an der *Religion des Christentums* interessiert, wie es seit 2000 Jahren tradiert wird; zum anderen weitet sie ihren Blick auf *funktionale Dimensionen* von Religion aus, um moderne Religionsstile überhaupt in den Blick zu bekommen. [...] Wenn empirische Untersuchungen zur Religiosität nur kirchliche Parameter abfragen, messen sie die Nähe oder die Entfernung der Befragten von der kirchlich vermittelten Religion, ohne dass sie die Differenziertheit des religiösen Feldes erfassen – aber gerade in der Differenziertheit liegt die Herausforderung für die Praktische Theologie.“<sup>1311</sup>

Um einen Einblick zu bekommen, womit Schulpastoral in der Praxis rechnen muss, sind verschiedene empirische Hinweise von Bedeutung.

Für die allgemeine Akzeptanz von schulpastoralem Handeln sowie für die Jugendlichen selbst, denen es nicht unwichtig ist, wie andere Menschen zu religiösen Fragen stehen, ist es von Interesse, einige Daten zur religiösen Gesamtlage in den Blick zu nehmen. Um mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, ist es zudem hilfreich, sie mit der auch in Prozentzahlen angebbaren Meinung anderer Jugendlicher zu verschiedenen Fragen konfrontieren zu können. Bei diesem Datenmaterial ist – wie oben gezeigt wurde – besonders auf die Verortung der jeweiligen Untersuchungen zu achten (vgl. 4.4.3.1).

Den Hauptteil dieses Abschnittes nehmen dann aber von theologischen Interessen geleitete Untersuchungen ein, die Tiefenstrukturen in religiösen Fragen aufzeigen und es so ermög-

---

<sup>1308</sup> Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 12-50.

<sup>1309</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 46.

<sup>1310</sup> Ebd. 46.

Insofern ist der folgenden Auffassung von Tobias Faix uneingeschränkt zuzustimmen: „Eine intradisziplinäre Forschung zwischen Theologie und Sozialwissenschaft, in der die Grundlagenforschung und Methoden von der Soziologie übernommen werden und die Theologie als Anwendungswissenschaft oft blind vertrauend die Ergebnisse interpretiert, gehört nach den Ergebnissen von van der Ven, Ziebertz oder auch dem empirisch-theologischen Praxiszyklus hoffentlich der Vergangenheit an.“ (Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 298).

<sup>1311</sup> Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 47 (Hervorhebung von cr).

Vgl. auch Tobias Faix, der diese Auffassung ausdrücklich unterstützt (vgl. Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 46).

lichen, verschiedene Gruppen von Jugendlichen in Bezug zum Glauben zu unterscheiden. Hierbei wird den Untersuchungen, die qualitative und quantitative Aspekte miteinander verbinden, ein Schwerpunkt zukommen, da sie die für die schulpastorale Praxis nicht unerhebliche zahlenmäßige Verteilung herausarbeiten und so eine Einschätzung ermöglichen, mit welchem Interesse verschiedene Angebote bei den Jugendlichen rechnen können (vgl. 4.4.3.2).

#### **4.4.3 Gottesbilder und Religiosität**

„Ich glaube an den Vater, den Schöpfer dieser Welt,  
der uns mit seiner Liebe in seinen Händen hält.  
Er schuf aus Nichts das Leben, den Mensch als Frau und Mann:  
die Krone seiner Schöpfung. Ich glaube daran.

Ich glaub an Jesus Christus, der auf die Erde kam,  
der, Mensch wie wir geworden, die Sünde auf sich nahm.  
Er ist am Kreuz gestorben, doch brach er neue Bahn:  
denn er ist auferstanden. Ich glaube daran.

Ich glaube an den Geist, den man im Herzen spürt,  
der überall zugegen, uns Gottes Wege führt.  
Er wird die Welt verwandeln, und treibt uns weiter an,  
in Gottes Sinn zu handeln. Ich glaube daran.

Ich glaube an Gemeinschaft mit Gott als Fundament.  
Ich glaube an die Liebe, die einigt, was uns trennt.  
Wir werden auferstehen, wie Christus es getan:  
Die Schuld wird uns vergeben. Ich glaube daran.“<sup>1312</sup>

Dieses Credo-Lied erfreut sich in Schul- und Jugendgottesdiensten großer Beliebtheit und wird meiner Erfahrung nach von vielen (jungen) Menschen begeistert mitgesungen, bei der Bekräftigung ‚Ich glaube daran‘ fallen auch weniger motivierte Sänger kräftig mit ein. Diese Beobachtung könnte zu der Vermutung verleiten, dass neue Worte dem kirchlichen Glauben zu neuer Vitalität verhelfen und alles in allem der christliche Glaube für (junge) Menschen auch heute eine hohe Akzeptanz und Plausibilität besitzt. Vielleicht liegt der begeisterte Gesang aber auch nur an der ansprechenden Melodie, da empirische Untersuchungen deutlich in eine andere Richtung verweisen.

##### **4.4.3.1 Religiöse Gesamtlage und ausgewählte Einzelfragen**

Da es – wie in 4.4.2 beschrieben - für die allgemeine Akzeptanz von schulpastoralem Handeln sowie für die Jugendlichen selbst von Interesse ist, wie andere Menschen zu religiösen Fragen stehen, werden im Folgenden einige Daten zur religiösen Gesamtlage und zu ausgewählten Einzelfragen vorgestellt. Hierbei wird auf Untersuchungen zurückgegriffen, die nicht aus theologischer Perspektive entwickelt wurden. Letztere bilden die Grundlage für die Überlegungen in 4.4.3.2.

---

<sup>1312</sup> Liedgut, *Ich glaube an den Vater*, zit. nach: [http://www.pro-campesinos.de/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=2&Itemid=72](http://www.pro-campesinos.de/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2&Itemid=72) (27.07.2009).

#### 4.4.3.1.1 *Einblick in Forschungsergebnisse*

Aus soziologischer Perspektive beobachtet José Casanova<sup>1313</sup> auf die gesamte Bevölkerung bezogen, dass 65% in Westdeutschland und 25 % in Ostdeutschland<sup>1314</sup> an Gott glauben. 37% (14%) gehen davon aus, dass Gott sich um die Anliegen der Menschen kümmert; 41% (14%) beten mehrmals im Monat und 16% (10%) geben an, religiöse Erfahrungen gemacht zu haben.<sup>1315</sup>

Doris Kochanek, Redakteurin bei Readers Digest, kommt zu der Auffassung, dass nur 65% aller Gläubigen im Gebet eine Möglichkeit sehen, mit Gott direkt in Kontakt zu treten. Ein Schwinden der personalen Gottesvorstellung lässt ihres Erachtens auch das Verständnis Gottes als ansprechbares Gegenüber abnehmen und führe zur Zurückhaltung im Gebet.<sup>1316</sup>

Der Soziologe und evangelische Theologe Klaus-Peter Jörns arbeitet heraus, dass die Vorstellung eines personalen Gottes mit dem Alter abnimmt. Glauben noch 73% der über 64jährigen an einen persönlichen Gott, so reduziert sich der Glaube bei den unter 44jährigen auf 44% und bei den unter 24jährigen auf 33%.<sup>1317</sup> Quer durch alle Altersschichten glauben 39% an einen personalen Gott, 15% können als Transzendenzgläubige betrachtet werden, 20% sind unentschieden, 27% zählen sich zu den Atheisten.<sup>1318</sup> Bei den 16-24jährigen antworteten hinsichtlich ihres Glaubens an einen persönlichen Gott 33% mit ‚ja‘, 25% mit ‚vielleicht‘ und 41% mit ‚nein‘.<sup>1319</sup> Differenziert nach Geschlecht ergibt sich folgendes Bild: 43% der Frauen und 32% der Männer glauben an einen persönlichen Gott, 16% bzw. 14% sind sich unsicher und 37% bzw. 52% lehnen den Glauben an einen persönlichen Gott ab.<sup>1320</sup>

Bei den 16-24jährigen gehören 25% zu den Gottgläubigen, 22% zu den Transzendenzgläubigen, 28% zu den Unentschiedenen und 25% zu den Atheisten.<sup>1321</sup> Bei den Katholiken (gesamt) gehören 65% zu den Gottgläubigen, 13% zu den Transzendenzgläubigen, 14% zu den Unentschiedenen und 8% zu den Atheisten.<sup>1322</sup>

Auf die Frage, was ihnen zu Jesus Christus einfalle, wählten nur 37% der Gottgläubigen Begrifflichkeiten die mit der zentralen christlichen Botschaft von Kreuz und Erlösung zu-

<sup>1313</sup> José Casanova ist Professor für Soziologie an der New School für Social Research in New York.

<sup>1314</sup> Die Zahlen für Ostdeutschland werden im Folgenden in Klammern neben die Zahlen für Westdeutschland gesetzt.

<sup>1315</sup> Vgl. Casanova, José, *Die religiöse Lage in Europa*, in: Joas, Hans/ Wiegandt, Klaus (Hg), *Säkularisierung und die Weltreligionen*, Frankfurt 2007, 322-357, hier: 352f.

<sup>1316</sup> Kochanek, Doris, *Woran wir glauben*, in: Readers Digest 3 (2005), 40-45.

<sup>1317</sup> Vgl. Jörns, *Die neuen Gesichter Gottes* 41.

<sup>1318</sup> Vgl. ebd. 57-64.

„Gottgläubige sind diejenigen, die ausdrücklich an einen persönlichen, d.h. personal vorgestellten Gott glauben, wie ihn die Bibel bezeugt [...]; *Transzendenzgläubige* lehnen diese personale Komponente in der Vorstellung von Transzendenz gerade ab und glauben an unpersönliche überirdische Wesen oder Mächte [...]; *Unentschiedene* sind in ihrer Vorstellung von Transzendenz unsicher. Sie können sich weder für den einen noch für den anderen Glaubestyp entscheiden, sagen vielmehr, daß sie ‚vielleicht‘ an einen persönlichen Gott oder überirdische Wesen oder Mächte glauben. Gemeinsam ist ihnen aber, daß sie für sich einen Glauben an Gott oder an transzendente Wesen und Mächte auch nicht ausschließen wollen [...]. *Atheisten* sagen zu beiden Formen des Transzendenzglaubens ein klares ‚Nein‘ [...]“ (Jörns, Klaus-Peter, *Notwendige Abschiede*. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum, Gütersloh<sup>3</sup>2006, 50-51 (Hervorhebung im Original)).

<sup>1319</sup> Vgl. Jörns, *Die neuen Gesichter Gottes* 41.

<sup>1320</sup> Vgl. ebd. 42.

<sup>1321</sup> Vgl. ebd. 61.

<sup>1322</sup> Vgl. ebd. 63.

sammenhängen.<sup>1323</sup> An ein anderes Leben nach dem Tod glaubten 38% aller Befragten und 67% der Gottgläubigen.<sup>1324</sup> K.-P. Jörns sieht hier keinen Abschied von Gott, sondern eine Wandlung der Gottesvorstellung zu Lasten eines persönlichen Gottes<sup>1325</sup> und einen „Abschied von der traditionellen Dogmatik bzw. Gotteslehre“<sup>1326</sup>. Er nimmt zudem an, dass die Entdogmatisierung auch der Gottgläubigen weiter voranschreiten wird.<sup>1327</sup>

Lohnenswert im Zusammenhang dieser These ist ein Blick auf die Ergebnisse der Shell Jugendstudie 2006 hinsichtlich der Einstellung der katholischen Jugendlichen im Vergleich zum Gesamt der Jugendlichen. Von den katholischen Jugendlichen glauben 41% (gesamt 30%) an einen persönlichen Gott, 22% (gesamt 19%) an eine überirdische Macht, wissen 23% (gesamt 23%) nicht, was sie glauben sollen und 14% (gesamt 28%) glauben weder an Gott noch an eine überirdische Macht. Hinsichtlich des Alters wird beobachtet, dass von den 12-14-jährigen 39%, von den 15-17-jährigen 29%, von den 18-21-jährigen 30% und von den 22-25-jährigen 26% an einen persönlichen Gott glauben. Männliche Jugendliche glauben zu 28% an einen persönlichen Gott, weibliche Jugendliche zu 33%.<sup>1328</sup>

Hinsichtlich der Glaubensinhalte bei Jugendlichen beobachtet die Shellstudie, dass 31% der Jugendlichen daran glauben, dass (a) Gott die Welt erschaffen hat, 28% (b) dass Gott in die Welt eingreift, und 19% (c) glauben, dass sie sich nach dem Tode für ihr Leben rechtfertigen müssen. Diese Vorstellungen lehnen (a) 27%, (b) 28% und (c) 32% der Jugendlichen ab. Unsicher sind sich oder haben keine Angaben gemacht (a) 14%, (b) 16% und (c) 21%. Als glaubensfern stufen sich 28% ein.<sup>1329</sup>

Bezüglich der verschiedenen Einstellungen zur Religiosität ergibt sich das folgende differenziertere Bild,<sup>1330</sup> bei dem allerdings zu berücksichtigen ist, dass die Shell-Studie aus theologischer Sicht Defizite aufweist.<sup>1331</sup>

---

<sup>1323</sup> Vgl. ebd. 175.

Begrifflichkeiten, die mit dem irdischen Weg Jesu zusammenhängen, wählten 17%; solche, die sich auf die Verkündigung Jesu beziehen 16%; Begrifflichkeiten mit Bezügen zum Kirchenjahr 12%, zur Wirkung des Christentums 37% und zu Jesus als Hoffnungsträger 13% (vgl. ebd. 175).

<sup>1324</sup> Vgl. Jörns, *Die neuen Gesichter Gottes* 181f.

<sup>1325</sup> Vgl. ebd. 95.

<sup>1326</sup> Ebd. 95 (Hervorhebung im Original).

<sup>1327</sup> Vgl. ebd. 211.

<sup>1328</sup> Vgl. Gensicke, Thomas, *Jugend und Religiosität*, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt am Main 2006, 203-239, hier: 210.

<sup>1329</sup> Vgl. Gensicke, *Jugend und Religiosität* 219.

<sup>1330</sup> Ebd. 220, Angaben in % für Jugendliche im Alter von 12-25 Jahren.

<sup>1331</sup> So urteilt Hans-Georg Ziebertz zu Recht: „Was die Quantität der Bereiche betrifft, ist selbst die Shell Jugendstudie aus theologischer Sicht weiterhin defizitär, obwohl sie die Anzahl der Fragen nach der Religiosität in den letzten Jahren erhöht hat.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 46).

	Jugendliche ohne Glaubensferne	Es gibt einen persönlichen Gott	Es gibt eine überirdische Macht	Weiß nicht, was ich glauben soll
<b>Die Welt ist von Gott erschaffen</b>				
stimme zu	43	69	29	21
stimme nicht zu	37	22	51	45
weiß nicht, k. A.	20	9	20	34
<b>Gott greift in die Welt ein</b>				
stimme zu	38	62	27	15
stimme nicht zu	39	23	53	50
weiß nicht, k. A.	23	15	20	35
<b>Ich glaube, dass wir uns nach dem Tode für unser Leben rechtfertigen müssen.</b>				
stimme zu	26	41	23	9
stimme nicht zu	45	36	50	51
weiß nicht, k. A.	29	23	27	40

In seiner Auswertung demoskopischer Bestandaufnahmen gewinnt Andreas Püttmann folgende Erkenntnis:

„An ‚die Auferstehung der Toten, so wie Christus auferstanden ist‘, glauben 41 Prozent der deutschen Katholiken, mehr als ein Drittel glaubt dies ausdrücklich nicht, ein Viertel ist unentschieden. An Gott als Schöpfer der Welt und als Dreifaltigen Gott von Vater, Sohn und Heiligem Geist glaubt gut die Hälfte, an Engel 42 Prozent, an ein Jüngstes Gericht 43 Prozent. Jeder Vierte glaubt an eine wie auch immer verstandene ‚Wiedergeburt‘. Wohl durch die Zunahme dieser Reinkarnationsspekulation ist der Glaube, ‚daß es in irgendeiner Form ein Leben nach dem Tod gibt‘ seit den siebziger Jahren um mehr als zehn Prozent gestiegen. Für 58 Prozent der Katholiken und für 45 Prozent der Protestanten gibt es ein jenseitiges Leben.“<sup>1332</sup>

Der Religionsmonitor, an dem Soziologen, Psychologen, Theologen und Religionswissenschaftler mitarbeiten, vertritt das Anliegen, möglichst viele Ausprägungen traditioneller und neuerer Formen der Religiosität in 21 Ländern qualitativ und quantitativ zu erforschen. Dazu wird ein substantieller Religionsbegriff zugrunde gelegt, von dem erwartet wird, dass er in allen Religionen anwendbar ist und zugleich einer größtmöglichen individuellen Religiosität entspricht.<sup>1333</sup> Hinsichtlich der Frage nach der religiösen Gesamtlage und ausgewählter Einzelfragen lohnt der Blick auf die Ergebnisse des Religionsmonitors in Bezug auf die *Zentralität der Religion*, auf das *religiöse Selbstkonzept* und auf die *Gottesvorstellungen* in Deutschland.

Hinsichtlich der *Zentralität der Religion* unterscheidet der Religionsmonitor die Gruppe der *Hochreligiösen* (18%), bei denen religiöse Inhalte eine zentrale Rolle in der Persönlichkeit spielen und die daher bereit sind, ihre religiösen Überzeugungen aktiv in öffentliche Diskussionen einzubringen; die Gruppe der *Religiösen* (52%), bei denen religiöse Inhalte und Praktiken wohl vorkommen, aber in der Persönlichkeit nur eine untergeordnete Rolle spielen und deren Bereitschaft zum Vertreten religiöser Überzeugungen in gesell-

<sup>1332</sup> Püttmann, Andreas, *Kirche und Glaube in Deutschland - eine demoskopische Bestandaufnahme*. Erkenntnisse aus dem „Trendmonitor Religiöse Kommunikation 2003“ und dem „Jahrbuch der Demoskopie 1998-2002“ von Allensbach sowie aus der dimap-Umfrage „Religion-Politik-Gesellschaft“ (Dezember 2002), in: [http://www.christophervogt.de/fileadmin/puetti/pdf/kirche/puettmann\\_Kirche\\_und\\_Glaube\\_in\\_Deutschland.pdf](http://www.christophervogt.de/fileadmin/puetti/pdf/kirche/puettmann_Kirche_und_Glaube_in_Deutschland.pdf) (28.07.2009).

<sup>1333</sup> Vgl. Rieger, Martin, *Einleitung*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 11-17.



schaftlichen Diskursen folglich eher gering einzuschätzen ist und die Gruppe der *Nichtreligiösen* (30%), in deren Persönlichkeit religiöse Inhalte und Praktiken keine Rolle spielen.<sup>1334</sup> Bei 16% der Befragten wird hohes und bei 35% ein mittleres religiöses Selbstkonzept beobachtet.<sup>1335</sup>

Hinsichtlich der Gottesvorstellungen zeigen die Ergebnisse des Religionsmonitors folgendes Bild:<sup>1336</sup>

Gottesvorstellung	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu
Gesetz, das ewig gilt	22%	20%
Energie, die alles durchströmt	22%	23%
Person, zu der man sprechen kann	26%	26%
Höhere Macht	30%	27%
Höchster Wert	23%	23%
Natur	29%	28%

Eine weitere, von Sozial- und Erziehungswissenschaftlern erarbeitete Studie<sup>1337</sup>, die für sich in Anspruch nimmt, eine neue Jugendgeneration, deren Befindlichkeit, Lebensstil und Lebenslage zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu porträtieren, kommt unter der Überschrift „Eine Frage des Glaubens“<sup>1338</sup> bei Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 18 Jahren zu folgenden Einsichten:<sup>1339</sup>

Wie siehst Du Dich	Kriterium	Muslime	Katholiken	Protestanten
„Ich sehe mich als gläubigen Moslem / gläubigen Christen“	Stimmt genau	66%	22%	13%
„Betest Du allein für Dich selbst?“	Ich bete manchmal oder regelmäßig	70%	44%	34%
„Durch Gebete können wir etwas bewirken“	Stimmt genau	53%	14%	11%
„Ich glaube, dass es so etwas wie Paradies und Hölle gibt“	Stimmt genau	60%	15%	12%
„Glaubst Du, dass es einen Gott gibt, der für Dich persönlich da ist?“	ja	72%	56%	45%
„Wir leben in einer ungläubigen Welt und ich leide darunter“	Stimmt genau Stimmt eher	11% 13%	3% 5%	1% 5%
„Ich bin von meinen Eltern religiös erzogen worden“	Stimmt genau	33%	19%	10%
„Ich möchte meine eigenen Kinder später mal religiös erziehen“	Stimmt genau	31%	16%	9%

<sup>1334</sup> Vgl. Huber, Stefan, *Aufbau und strukturierende Prinzipien des Religionsmonitors*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 19-29.

Die Zahlen sind entnommen: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 260.

<sup>1335</sup> Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, Grafik 13, 272. Die zugehörige Frage lautet: „Als wie religiös würden Sie sich selbst bezeichnen? Als gar nicht, wenig, mittel, ziemlich oder sehr religiös?“ (ebd.).

<sup>1336</sup> Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Grafik 2a, 277.

<sup>1337</sup> Zinnecker, Jürgen/ Behnken, Imbke/ Maschke, Sabine/ Stecher, Ludwig, *null zoff & voll busy*. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild, Opladen 2002.

<sup>1338</sup> Zinnecker u. a., *null zoff & voll busy* 98.

<sup>1339</sup> Vgl. ebd. 98f.

#### 4.4.3.1.2 *Schulpastorale Herausforderungen*

Schlussfolgerungen aus dem obigen Einblick in die Forschungsergebnisse zur religiösen Gesamtlage und ausgewählten Einzelfragen müssen die Grenzen des Überblicks sowohl hinsichtlich der Zahl der Untersuchungen und der behandelten Fragestellungen als auch bezüglich des Hintergrunds der Studien und der Autoren berücksichtigen.<sup>1340</sup>

Bei aller aus diesen Einschränkungen resultierenden Vorsicht lassen sich jedoch vier Tendenzen, mit denen Schulpastoral rechnen muss, aufzeigen.

1. Schulpastoral kann davon ausgehen, dass in den neuen Bundesländern deutlich weniger am Schulgeschehen Beteiligte an Gott glauben und demzufolge auch deutlich weniger gebetet wird als in den alten Bundesländern. Das bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, dass es in den neuen Bundesländern kein Interesse an religiösen Fragen gibt, sondern lediglich, dass der Glaube weniger verbreitet ist. Die Zahlen für die alten Bundesländer zeigen, dass knapp zwei Drittel der Menschen an Gott glauben und so auch mit recht vielen am Schulgeschehen Beteiligten gerechnet werden kann, die vielleicht nicht praktizierende Christen, wohl aber gläubige Menschen sind.
2. Schulpastoral wird vielen Menschen begegnen, die kein personales Gottesbild haben oder diesbezüglich unsicher sind. Diese Tendenz ist zum einen beim männlichen Geschlecht ausgeprägter und nimmt zudem mit abnehmendem Alter zu. Zum anderen muss davon ausgegangen werden, dass zentrale christliche Glaubensinhalte als nicht mehr plausibel erscheinen. Dies betrifft insbesondere das Verständnis Jesu und darüber hinaus die Trinität als ganze sowie den Schöpfungsglauben.
3. Im Bereich der Schule ist nur mit relativ wenigen Menschen zu rechnen, bei denen der Glaube eine zentrale Rolle in ihrem Leben einnimmt. Es gibt allerdings nicht wenige, bei denen der Glaube zumindest eine untergeordnete Rolle spielt und somit durchaus nicht völlig irrelevant ist.
4. Schulpastoral kann davon ausgehen, dass viele am Schulgeschehen Beteiligte an ein Leben nach dem Tod glauben. Allerdings muss an dieser Stelle offen bleiben, wie dieser Glaube inhaltlich genauer aussieht.

Die aufgezeigten vier Tendenzen geben erste Hinweise auf die zahlreichen Herausforderungen, denen sich Schulpastoral stellen muss, von denen einige an dieser Stelle zumindest schon einmal kurz angedeutet werden sollen.

Auch wenn die Zahl der Gläubigen im christlichen Sinn bei den am Schulgeschehen Beteiligten eher gering ist, zeigt die hohe Zahl der Unentschiedenen und Transzendenzgläubigen eine mögliche Ansprechbarkeit, die behutsam missionarisch genutzt werden sollte. Ein möglicher Weg hierzu bietet ein Anknüpfen an Karl Rahners Beschreibungen von Transzendenzerfahrungen. Hier wird näher zu zeigen sein, inwieweit die transzendente Mystagogie - auch für die inhaltliche Füllung noch eher diffuser Glaubensverständnisse - einen bedeutsamen Dienst für die Schulpastoral leisten kann.

---

<sup>1340</sup> José Casanova beobachtet Religion aus soziologischer Perspektive; bei Doris Kochanek als Redakteurin bei Readers Digest muss mit einer eher populärwissenschaftlichen Tendenz gerechnet werden; die Shell Studie ist aus theologischer Sicht defizitär (vgl. FN 1331), Andreas Püttmann ist Politikwissenschaftler und Publizist; der Religionsmonitor arbeitet mit einem funktionalen und nicht dezidiert christlichen Religionsbegriff, die Jugendstudie ‚null zoff & voll busy‘ ist aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht heraus konzipiert worden. Klaus-Peter Jörns ist zwar sowohl Soziologe als auch (evangelischer) Theologe, aber er scheint - wie schon der Untertitel ‚Was die Menschen wirklich glauben‘ andeutet - eher plakativ vorzugehen. Diese Einschränkungen machen die skizzierten Studien nicht wertlos für die Frage nach der religiösen Gesamtlage und Einzeleinstellungen, erfordern aber eine kritische Berücksichtigung des Standortes der jeweiligen Autoren und dürfen nicht als ‚letzte Wahrheit‘ überinterpretiert werden (vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 4.4.2 ‚Einblick in empirische Methoden und weiteres Vorgehen‘).

Zudem ist es notwendig, nach Wegen zu suchen, wie angesichts des schwindenden personalen Gottesbildes sinnvoll Liturgie gefeiert werden kann, die ja ihrem Wesen nach gerade einen Dialog zwischen Gott und Mensch darstellt.<sup>1341</sup>

Die in den skizzierten Umfragen aufgeworfene Frage, inwieweit Gott in die Welt eingreift bzw. ob das Gebet etwas bewirkt, ist sehr pauschal gestellt und wird in der Arbeit immer wieder vorkommen. Da sie von hoher theologischer Brisanz ist, wird sie an dieser Stelle zugunsten einer vertieften Behandlung in Abschnitt 5.5.2.4 zurückgestellt.

An späterer Stelle wird zudem zu diskutieren sein, wie Schulpastoral mit der Herausforderung umgeht, dass bei Muslimen der Glaube eine sehr deutlich höhere Lebensrelevanz als bei Christen besitzt.

Die bisher skizzierten Untersuchungen zeigten als deutliches Manko, dass die inhaltliche Füllung des Glaubens offen geblieben ist. Diesem Thema widmet sich der nachstehende Abschnitt.

#### **4.4.3.2 Unterschiedliche Konfigurationen von Religiosität bei Jugendlichen - Tiefenansicht (und Vorkommen)**

Im Folgenden werden vier Konzepte der unterschiedlichen Konfigurationen von Religiosität im weiteren Sinne aus der religiösen Sozialforschung vorgestellt. Die Klammer verweist darauf, dass es sich bei zwei Konzepten (4.4.3.2.1 und 4.4.3.2.2) um eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden handelt, die es ermöglicht auch Angaben zur prozentualen Verteilung zu machen; die beiden anderen (4.4.3.2.3 und 4.4.3.2.4) arbeiten ausschließlich mit qualitativen Instrumenten.

##### **4.4.3.2.1 Subjektivisten, atheistische Naturalisten, Christen, andere Theisten, deistische Naturalisten, Reinkarnationsgläubige - Sechs Weltanschauungstypen und deren Umgang mit der jeweiligen Weltanschauung**

###### **4.4.3.2.1.1 Vorstellen der Forschungsergebnisse**

Hinsichtlich der Fragestellung dieses Kapitels, womit Schulpastoral rechnen muss, sind sowohl die unterschiedlichen weltanschaulichen Konfigurationen und ihr prozentuales Vorkommen bei jungen Menschen als auch deren Umgang mit der jeweiligen Weltanschauung von Interesse.

Carsten Wippermann, der für seine empirische Untersuchung die Konzeption von Religion als spezifische Bewältigung von Kontingenz zu Grunde legt,<sup>1342</sup> arbeitet sechs Weltan-

---

<sup>1341</sup> Zum Verständnis der Liturgie als Kommunikation zwischen Gott und Mensch vgl. die folgenden grundlegenden Werke:

- Lengeling, Emil Joseph, *Liturgie. Dialog zwischen Gott und Mensch* (hrsg. und bearbeitet von Klemens Richter), Freiburg/Basel/Wien 1981.
- Maas-Ewerd, Theodor, *Liturgie als Dialog zwischen Gott und Mensch*, in: KIKI 9 (2000), 197-202.
- Koch, Kurt, *Liturgie als Feier der Kommunikation Gottes mit uns Menschen*. Theologische Reflexionen zu aktuellen Herausforderungen des Gottesdienstes, in: AnzSS 109 (2000), 387-396; 435-444.
- Gerhards, Albert/ Kranemann, Benedikt, *Einführung in die Liturgiewissenschaft*, Darmstadt 2006, 118-123.
- Amon, Eberhard, *Lebensaustausch zwischen Gott und Mensch*. Zum Liturgieverständnis Johannes Pinsks, Regensburg 1988.

<sup>1342</sup> Vgl. Wippermann, Carsten, *Religion, Identität und Lebensführung* 105.

schauungstypen heraus, untersucht das Verhältnis des Einzelnen zu seiner Weltanschauung und analysiert, inwiefern diese „für die religiöse Reflexion anregend sowie für die Kontingenzbewältigung und die Identitätsstabilisierung Jugendlicher und junger Erwachsener funktional“<sup>1343</sup> ist.

Hinsichtlich der durch die Prozentzahlen angegebenen Größenordnungen und Trends<sup>1344</sup> bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 13 und 29 Jahren ist zu berücksichtigen, dass von Multireferentialität und Überschneidungen abstrahiert wurde.<sup>1345</sup>

Die größte Gruppe sind die *Subjektivisten* (27,4%<sup>1346</sup>), für die das Leben nur dann einen Sinn hat, wenn sie ihm selber einen Sinn geben. Die Bewältigung der Kontingenzerfahrungen erfolgt ausschließlich durch den selbstreferentiellen Rekurs auf die eigene Subjektivität und Biographie.

Zahlenmäßig eng beieinander liegen die atheistischen Naturalisten, die Christen und die anderen Theisten.

*Atheistische Naturalisten* (17,5%<sup>1347</sup>) lehnen die Existenz Gottes oder eines höheren Prinzips als Urgrund des Lebens ab. Das Leben wird von ihnen als Selbstzweck verstanden, der Sinn des Lebens ist demzufolge das Leben selbst. Von den Subjektivisten unterscheiden sie sich dadurch, dass sie an der Natur als innerer Quelle von Sinn festhalten, wohingegen die Subjektivisten an die Konstruktionsnotwendigkeit von Sinn und die eigene Sinngebungskompetenz glauben.

Die *Christen* (17,2%<sup>1348</sup>) glauben an die Existenz eines Gottes, der sich in Jesus Christus gezeigt hat und zu dem eine kommunikative Beziehung möglich ist. Hinzu kommt der Glaube an die Auferstehung der Toten und die Erlösung durch Jesus Christus.

*Andere Theisten* (17%<sup>1349</sup>) glauben zwar auch an eine höhere Macht, zu der eine persönliche Beziehung möglich ist, lehnen aber die Erlösung durch Jesus Christus ab.

Als *deistischen Naturalisten* (12,4%<sup>1350</sup>) werden von Carsten Wippermann die Menschen bezeichnet, die an die Existenz Gottes glauben und zugleich davon ausgehen, dass Gott die moralischen Regeln der Lebensführung den Menschen nicht durch Offenbarung mitgeteilt, sondern in die Schöpfung eingelassen habe, so dass sie jeder kraft seiner Vernunft unab-

---

<sup>1343</sup> Ebd. 223.

Carsten Wippermann betont in diesem Zusammenhang ausdrücklich: „Wer eine Weltanschauung hat, ist damit noch nicht ‚religiös‘. Damit wird ein Weiteres vorausgesetzt: Was immer ein ‚religiöses Bedürfnis‘ befriedigt, ist damit noch nicht ‚Religion‘. *Hinreichendes* Definitionskriterium von ‚Religion‘ ist nicht die Lösung der genannten Probleme. Aber *notwendiges* Definitionsmerkmal von ‚Religion‘ ist das Vorhandensein einer ‚Weltanschauung‘.“ (ebd. 220f. (Hervorhebung im Original)).

<sup>1344</sup> Die im Text angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf die 13-29-jährigen in ganz Deutschland. In den Fußnoten werden jeweils die Zahlen dieser Altersgruppe differenziert nach West- und Ostdeutschland (West/Ost) angegeben.

<sup>1345</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 248f.

<sup>1346</sup> West: 26,%; Ost: 33,3%.

<sup>1347</sup> West: 14,8%; Ost: 28,8%.

<sup>1348</sup> West: 19,2%; Ost: 9,0%.

<sup>1349</sup> West: 19,3%; Ost: 7,4%. Bei Carsten Wippermann ist dieser Typus eine Sammelkategorie, unter der auch Juden und Muslime subsumiert werden. Da ihm für diesen Typus zu wenige Detailinformationen vorliegen, spielt er bei der weiteren Betrachtung nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 239).

<sup>1350</sup> West: 12,7%; Ost: 11,4%.

hängig von den Kirchen und ihren Dogmen allein durch Vertiefung in die Natur erkennen kann.

Als *Reinkarnationgläubige* verstehen sich 8,5%<sup>1351</sup> der befragten Jugendlichen und jungen Menschen. Die Faszination dieses Glaubens, der in der westlichen Welt wohl eher in einer vulgären Form vorkommt, scheint sowohl in der Gestaltungsmöglichkeit des eigenen Geschicks als auch in der Revidierbarkeit falscher Lebensentscheidungen zu liegen und kommt so der modernen Haltung der religiösen Unverbindlichkeit und der Entscheidungsscheu entgegen.

Zudem beobachtet Carsten Wippermann altersabhängige Unterschiede im Gottesbild. Am Ende der Jugendzeit sei bei vielen eine Distanzierung von theistischen und deistischen Weltbildern zugunsten der atheistischen Modelle des Naturalismus, der Reinkarnationsvorstellungen oder des Subjektivismus zu konstatieren.

Auch die Bildung scheint hinsichtlich des Gottesbildes eine Rolle zu spielen. Je höher die Bildung der jungen Menschen ist, desto wahrscheinlicher sei es, dass sie zu einer theistischen oder deistischen Weltanschauung neigen, wohingegen junge Menschen mit nur geringer Schulbildung eher die Tendenz zu atheistischen oder radikal autonomistischen Kosmologien aufweisen.

Darüber hinaus lasse sich ein Zusammenhang zwischen dem Wohnort und der Weltanschauung feststellen. Die christliche Weltanschauung scheint sich entgegen landläufiger Vermutungen eher in Städten zu halten und zu regenerieren.

Ein weiteres wesentliches Ergebnis der Forschungen von Carsten Wippermann ist, dass in der biographischen Phase der Adoleszenz, in der sich die Jugendlichen und jungen Menschen in einem Ablösungsprozess befinden und die sie als Probier- und Experimentierfeld für Weltanschauungen nutzen, eine Weltanschauung dann besonders attraktiv zu sein scheint, wenn sie die folgenden Kriterien erfüllt.<sup>1352</sup>

Wenn sie“

- a) gegen den offiziellen und etablierten Strom der kulturellen Tradition schwimmt, eine Form oder ein Instrument des Protests ist;
- b) wenn man von ihr nur diffuse und unpräzise Vorstellungen hat, die aber genau deshalb ein tieferes Geheimnis und - im Gegensatz zu den ‚bekannt-langweiligen‘ Religionen - noch ein Abenteuer versprechen und - damit zusammenhängend:
- c) wenn ihre [...] ‚originalgetreue‘ Rezeption nicht kontrolliert wird, sie autonom, nach eigenen Regeln und daher auch partiell und eklektizistisch adaptiert werden kann und das Individuum das Gefühl hat, etwas Ursprüngliches, Echtes und Lebendiges gefunden zu haben.“<sup>1353</sup>

Nach der Darstellung der verschiedenen weltanschaulichen Konfigurationen und deren Häufigkeit wird im Folgenden das Verhältnis der jungen Menschen zu ihrer Weltanschauung skizziert. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob die Jugendlichen ihre Weltanschauung reflektieren und ob sie sich mit ihr identifizieren. Mit Carsten Wippermann lassen sich vier Religiositätsformen unterscheiden.

---

<sup>1351</sup> West: 8,0%; Ost: 10,2%.

<sup>1352</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 236-254.

<sup>1353</sup> Ebd. 254.

1. Eine *vitale Religiosität* (18%) beinhaltet die Reflexion der eigenen Weltanschauung und die Identifikation mit ihr. Der Vital-Religiöse hat eine religiöse Frage und findet in seiner Weltanschauung eine darauf bezogene religiöse Antwort.
2. Kennzeichnend für die *religiöse Suche* (19%) ist eine Reflexion der eigenen Weltanschauung ohne eine gleichzeitige Identifikation mit ihr. Die religiöse Frage bleibt ohne eine adäquate Antwort. Der religiös Suchende setzt sich zwar mit seiner Weltanschauung reflektierend auseinander, diese stellt ihn aber nicht so zufrieden, dass er sich mit ihr identifiziert.
3. Der *religiöse Ritualismus* (12%) ist dadurch charakterisiert, dass zwar keine Reflexion der eigenen Weltanschauung stattfindet, aber der Ritualist sich doch mit ihr identifiziert. Obwohl es keine religiöse Frage gibt, gibt es doch eine religiöse Antwort bzw. ein religiöses Schema. Religiöse Ritualisten nehmen an religiösen Zeremonien teil, ohne über deren Bedeutung für sich selbst nachzudenken. Die Identifikation mit ihrer Weltanschauung geschieht aus Tradition oder Gewohnheit, sie kann ihren Grund aber auch in der Retardierung ehemals vitaler Religiosität haben, wenn äußere Umstände wie die Beanspruchung im Beruf oder ein soziales Umfeld, in dem keine religiöse Kommunikation vorkommt, zu einem mangelnden Training religiöser Reflexion führen.
4. *A-Religiosität oder Pragmatismus* (51%) liegt dann vor, wenn weder eine Reflexion der eigenen Weltanschauung noch eine Identifikation mit ihr stattfindet. Die eigene Weltanschauung ist dann kein bewusstes Instrument der Kontingenzbewältigung.

Für schulpastorales Handeln ist eine nach dem Alter differenzierte Betrachtung angezeigt.<sup>1354</sup> Bei den 13-16jährigen findet sich entwicklungspsychologisch bedingt eine vergleichsweise geringe religiöse Reflexion über die eigene Weltanschauung und relativ häufig ein religiöser Ritualismus; die gelernten und teilweise erzwungenen religiösen Rituale und auswendig gelernten Glaubenssätze werden noch weitgehend unkritisch adaptiert und wiederholt. Junge Menschen zwischen 17 und 20 Jahren nehmen in ihrer Identitätsfindung die Welt zunehmend als kontingent sowie unsicher wahr und setzen sich besonders intensiv mit existentiellen weltanschaulichen Fragen auseinander; sie reflektieren die Alltagserfahrungen im Horizont von Weltanschauungen und sind daher des öfteren vital religiös oder religiös suchend. Für das Alter zwischen 21 und 24 Jahren kann keine Aussage getroffen werden. Die 25- bis 29 jährigen müssen ihre neue Umgebung organisieren, konkrete (berufliche) Anforderungen bewältigen und eine Balance zwischen Privat- und Berufsleben finden. Diese Aufgaben nehmen sie so sehr in Anspruch, dass für die Reflexion der Weltanschauung oder für die Bewältigung neuer Kontingenzerfahrungen mittels der Weltanschauung nur wenig Raum bleibt. C. Wippermann beobachtet zudem, dass vitale Religiosität mit höherer Bildung korrespondiert und zieht folgende Schlussfolgerung.<sup>1355</sup>

„Religiosität ist (auch) ein Wissensphänomen. Areligiosität ist oft die Folge mangelnden Wissens. Dieses Wissen bezieht sich zum einen auf weltanschauliches Bildungswissen, zum anderen auf Formen der Problemerkennung, der Problemdeutung und der Problembehandlung.“<sup>1356</sup>

---

<sup>1354</sup> Vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 4.3 ‚Lebensgeschichtliche Aufgaben der am Schulgeschehen Beteiligten unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Entwicklung‘.

<sup>1355</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 255-262.

<sup>1356</sup> Ebd. 262.

#### **4.4.3.2.1.2 Schulpastorale Herausforderungen**

Die obige Analyse stellt Schulpastoral hinsichtlich der Weltanschauung an sich und des Verhaltens der Jugendlichen und jungen Menschen zu ihrer Weltanschauung zwei wesentliche Aufgaben.

*Erstens* ist Schulpastoral damit konfrontiert, dass weniger als ein Fünftel dieser Altersgruppe zu den Christen gezählt werden kann. Schulpastoral wird daher versuchen müssen, auf die anderen Einstellungen einzugehen und die Grenzen der anderen Weltanschauungen für ein umfassend gelingendes Leben aufzuzeigen. Mögliche Ansatzpunkte können sein, auf das Ungenügen des ausschließlichen Rekurses auf die eigene Subjektivität hinzuweisen, Gott als Schöpfer der Natur plausibel zu machen, die Defizite einer allein durch Vernunft erkennbaren göttlichen Ordnung aufzuzeigen sowie die Bedeutung des eigenen Lebens gerade in seiner Einmaligkeit und Begrenztheit gegenüber den der Beliebigkeit entgegenkommenden eher vulgär verstandenen Reinkarnationsvorstellungen hervorzuheben. Hierzu bedarf es sowohl des persönlichen Glaubenszeugnisses überzeugter Christen als auch einer Sorge für religiöses Wissen, die - wenn Religionsunterricht erteilt wird - gemeinsam mit den Religionslehrern wahrgenommen werden kann.

Die Suche der Jugendlichen nach einer Weltanschauung, die auch eine Form des Protestes darstellt, findet gerade im christlichen Glauben eine besondere Ausprägung. So stellt die Person Jesu und seine Botschaft der Bergpredigt, das Gebot der Feindesliebe sowie die Forderung nach umfassender Gerechtigkeit und nach steter Versöhnung nicht nur die damals etablierte Religiosität in Frage, sondern ist auch heute in unserer globalisierten Welt von höchster Aktualität. Gegenüber der Sehnsucht nach einem tiefen Geheimnis, als dessen Voraussetzung diffuse und unpräzise religiöse Vorstellungen angesehen werden, kann bspw. auf Karl Rahner verwiesen werden, für den bei allem theologischen Forschen und Erkennen Gott immer das große Geheimnis blieb und der gerade im wissenschaftlichen Durchdringen des Glaubens die Unverfügbarkeit Gottes hervorhob (vgl. bes. 5.5.1 und 5.5.2). Der Wunsch nach Autonomie steht einerseits im Widerspruch zur Offenbarung Gottes in Schrift und Tradition und wird bei aller notwendigen pastoralen Behutsamkeit hinterfragt werden müssen, andererseits kommt dem Autonomiegedanken der christliche Glaube insofern entgegen, als jeder Mensch eine persönliche und nicht delegierbare Verantwortung für sein Leben vor Gott hat.

*Zweitens* stellen die gut 50% der Jugendlichen und jungen Menschen, die weder ihre Weltanschauung reflektieren, noch sich mit ihr identifizieren, eine besondere Herausforderung für die Schulpastoral dar. Während damit gerechnet werden kann, dass die Christen unter den Vital-Religiösen nach christlichen Antworten auf ihre Fragen suchen, die religiös Suchenden sich zumindest mit angebotenen Antworten auseinandersetzen und bei den religiösen Ritualisten Anknüpfungspunkte für eine Revitalisierung ihrer Religion vorhanden sind, wird es schwierig sein, bei den am Schulgeschehen Beteiligten, die pragmatisch, ohne bewussten Bezug auf eine Weltanschauung ihr Leben gestalten, Ansatzpunkte für einen fruchtbaren Dialog zu finden. Ein Grund für deren Haltung mag darin liegen, dass es viele Mechanismen gibt, die vom Nachdenken und Reflektieren abhalten (vgl. 4.3.2.3). In die-

sem Fall scheint es sinnvoll, für die Jugendlichen attraktive Alternativen zu den vor zu vielem Nachdenken schützenden Mechanismen anzubieten.

Möchte Schulpastoral einem ihrer zentralen Anliegen - den am Schulgeschehen Beteiligten Hilfen bei ihrer Identitätssuche anzubieten - gerecht werden (vgl. 3.1.3.2.1), kommt sie nicht umhin, sich den oben beschriebenen Herausforderungen zu stellen. Gerade die Pragmatiker unter den Jugendlichen neigen zu einem individuellen Mix von Weltanschauungen, die in der momentanen Lage hilfreich erscheinen, ohne sie im Einzelnen oder ihre willkürliche Kombination zu hinterfragen. Carsten Wippermann vertritt die zu unterstützende Auffassung, dass sich bei einem solchen Vorgehen die einzelnen Weltanschauungen gegenseitig in ihrer Funktion für die Identitätsbildung relativieren und neutralisieren.

„Das Individuum ‚durchforstet‘ [sc. zum Teil durch Medien und Sinnanbieter gesteuert] diverse Weltanschauungen nach ‚brauchbaren Teilen‘ [...] und setzt diese, zum Teil zweckentfremdet und neu modelliert, zu einem neuen Konstrukt zusammen. Dabei werden mitunter auch die Quellen autonom, selektiv und unkonventionell interpretiert. Der Exklusivitätsanspruch der originären Weltanschauung sowie ihre ‚Orthodoxie‘ werden unterlaufen. ‚Lehre‘ und ‚Jüngerschaft‘ verlieren ihre Bedeutung und Wirkung. Weltanschauliche Flexibilität und Mobilität führt hier zum ‚position-jumping‘. Man probiert Verschiedenes aus, kann es relativ leicht modifizieren oder verwerfen. Die Inflation weltanschaulicher Partizipationen und Zugehörigkeiten führt aber nicht zu größerer Sicherheit und Beheimatung, sondern zu Orientierungslosigkeit und Heimatlosigkeit. Wer in allen Weltanschauungen zu Hause ist, ist nirgends zuhause. Wenn die Kompaßnadel in jede Richtung zeigt, weil jede richtig, interessant und maßgeblich ist, weiß man gar nicht mehr, wohin man gehen soll und wo man steht.“<sup>1357</sup>

#### **4.4.3.2.2 *Kirchlich-christlich, christlich-autonom, konventionell-religiös, autonom-religiös, nicht-religiös - ein differenzierter Anweg zu fünf religiös deutlich unterscheidbaren Typen***

Die in der Überschrift erwähnten verschiedenen Einstellungsmuster sind einerseits hilfreich, um einen Überblick über die allgemeine Struktur der Religiosität der befragten Jugendlichen zu bekommen, andererseits sind sie hinsichtlich spezieller Fragestellungen oft zu abstrakt.<sup>1358</sup>

Insofern werden vor der Darstellung der Typologie (4.4.3.2.2.1.2) empirische Befunde zur Religiosität und zu den Gottesvorstellungen Jugendlicher vorgestellt, die entscheidende Auswirkungen für mögliche Ansatzpunkte schulpastoralen Handelns haben können.

##### **4.4.3.2.2.1 *Vorstellen der Forschungsergebnisse***

###### **4.4.3.2.2.1.1 *Empirische Befunde zu Religiosität und Gottesvorstellungen Jugendlicher***

Innerhalb des 1998 am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Universität Würzburg begonnenen Forschungsprojektes ‚Religionspädagogik in der Pluralität‘<sup>1359</sup> wurden Jugendliche danach befragt, ob sie den Glauben für altmodisch und überholt halten. 15,7% der befragten Jugendlichen stimmen dieser Meinung zu, 29,5% sind sich unsicher und 54,8% lehnen diese Auffassung ab. Selber als religiös schätzen sich 21,9% der befragten Jugendlichen ein, 42,2% sind sich unsicher und 35,9% halten sich für nicht religiös. Ziebertz zieht

---

<sup>1357</sup> Ebd. 233.

<sup>1358</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 383.

<sup>1359</sup> Vgl. ebd. 13f.



aus diesen Zahlen die Schlussfolgerung, dass für die überwiegende Mehrzahl der Befragten der Glaube ein Bestandteil des modernen Lebens sei, die Jugendlichen aber von ihrer eigenen Religiosität weniger überzeugt seien.<sup>1360</sup> Einen weiteren Einblick in die Religiosität Jugendlicher gibt die folgende Tabelle, die die Häufigkeit kirchlich-religiöser Vollzüge in Prozent angibt.<sup>1361</sup>

	Nie	Eher selten	Summe Spalten 1-2	Ab und zu	Öfter	Sehr oft	Summe Spalten 4-6
Gehst Du zu Weihnachten in die Kirche?	15,2	5,2	20,4	7,6	10,6	61,4	79,6
Gehst Du zu Ostern in die Kirche?	26,2	9,3	35,5	12,0	14,1	38,4	64,5
Betest du?	21,6	25,8	47,4	25,3	14,8	12,5	52,6
Betest Du zu Hause zum Essen?	69,0	8,0	77,0	6,9	5,6	10,5	23
Gehst Du zur Kirche?	22,2	34,5	56,7	23,3	9,5	10,4	43,2
Sprichst Du über Religion?	30,9	29,7	60,6	27,3	10,6	1,5	39,4
Liest Du in der Bibel?	49,4	39,5	88,9	9,3	0,5	1,2	11
Siehst du religiöse Sendungen?	63,9	23,4	87,3	12,0	1,4	0,3	13,7
Gehen Deine Eltern in die Kirche	25,5	18,8	44,3	20,9	14,1	20,7	82,7

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Hans-Georg Ziebertz<sup>1362</sup>, der bei der Erforschung der Gottesfrage als Teil des Weltbildes Jugendlicher in drei Schritten vorgeht. Der Darstellung der empirischen Ergebnisse in Bezug auf einzelne Items<sup>1363</sup> folgt die Frage nach Dimensionen innerhalb der Itemliste, die es ermöglichen, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Gruppen von Gottesbildern zu erkennen.<sup>1364</sup>

Aus einer Befragung anhand von 25 aus vorherigen Interviews gewonnenen, zehn theoretischen Konzepten zugeordneten Items<sup>1365</sup> gewinnt Ziebertz die Erkenntnis, dass Jugendli-

<sup>1360</sup> Vgl. ebd. 130.

<sup>1361</sup> Ebd. 131. Die unterlegten Spalten wurden von cr zur besseren Auswertbarkeit errechnet.

<sup>1362</sup> Wenn nur der Name Ziebertz erwähnt wird, geschieht das aus Platzgründen pars pro toto.

<sup>1363</sup> Diese Ergebnisse finden sich in FN 1365.

<sup>1364</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 336.

<sup>1365</sup> Dimensionen des Konzepts ‚Gott‘ (in Klammern werden die Platzierung der Items und die Bewertung (starke Ablehnung (1), teils/teils (3), starke Zustimmung (5)) angegeben).

- Biblisch
  - Es gibt einen Gott, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat (13; 2,9).
  - Es gibt einen Gott, der sich um jeden Menschen persönlich kümmert (15; 2,8).
  - Es gibt einen Gott, dessen Reich im Kommen ist (20; 2,4).
  - Gott ist für mich ‚der Gott der Bibel‘ (21; 2,3).
- Humanistisch
  - Jeder Mensch ist ein kleiner Teil Gottes (11; 3,0).
  - Gott ist für mich nichts anderes als das menschliche Gewissen (16; 2,7).
  - Gott ist für mich das Wertvolle im Menschen (19; 2,7).
- Immanent
  - Gott ist nicht über uns, sondern in den Herzen der Menschen (4; 3,5).
  - Das Göttliche ist etwas in unserem tiefsten Inneren (6; 3,3).
  - Jeder Mensch hat in seinem tiefsten Inneren einen göttlichen Funken (8; 3,3).
- Kosmologisch
  - Wir sind Teil eines größeren Ganzen (3; 3,5).
  - Es gibt eine Art kosmische Energie, von der wir abstammen und zu der wir zurückkehren (14; 2,8).
  - Gott ist nur ein anderes Wort für Natur (18; 2,7).

che in ihrer Mehrzahl anti-atheistisch zu sein scheinen, da sie negative Aussagen über Gott oder eine höhere Macht ablehnen. Allerdings sehen sie Vorstellungen von Gott als dem Gott der Bibel, als Vater Jesu Christi und als personales Du auch nicht als überzeugende Verinhaltenlungen der Gottesidee an.<sup>1366</sup>

In einer Zusammenschau des quantitativen und qualitativen Materials verdeutlicht Ziebertz, dass trotz moderner Religionspädagogik noch Vorstellungsmuster sozialisiert wurden und werden, die von den Jugendlichen nur schwer mit einem modernen Weltbild in Verbindung gebracht werden können. Zudem hinterlasse der Abschied von traditionellen Gottesvorstellungen zwar kein Loch, führe aber zu einer semantischen Leerstelle, die mit Begriffen wie ‚Macht‘ oder ‚Kraft‘ gefüllt werden. Viele Aussagen der Jugendlichen spiegelten die Konkurrenz zwischen der Allmächtigkeit Gottes und ihren Autonomiewünschen wider. Da Jugendliche allzu gegenständliche Gottesrepräsentationen als für sie unbefriedigend erlebten, neigten sie zu abstrakten Vorstellungen.<sup>1367</sup> Die Gottesvorstellungen der Jugendlichen zeigten durchaus Konturen und erschienen nur auf den ersten Blick vage, diffus oder inhaltsschwach. Von der katholischen Dogmatik seien sie allerdings meist weit entfernt, ließen aber Kennzeichen einer deistisch inspirierten Religiosität erkennen. Als Indizien hierfür sieht Ziebertz die Kritik an religiöser Autorität und an Offenbarungsvorstellungen sowie ein universalistisches Religionsverständnis und die Implementierung kosmologisch-holistischer Elemente. Die Vorstellung eines allmächtigen Gottes überzeuge Jugendliche kognitiv nicht, sie sähen aber auch keine Alternative zur Allmacht Gottes.<sup>1368</sup>

Insgesamt zeigten die Interviews,

„dass Jugendliche über Gottesbilder verfügen. Sie gehen davon aus, dass es ‚irgendetwas‘ gibt, das die Geschicke der Welt verursacht oder leitet. Sie bevorzugen dafür Begriffe wie Kraft, Energie und Macht. Gott und Mensch sind im großen Kosmos vereint, und zwischen Himmel und Erde gibt es Zonen der Berührung. Gott ist einerseits fern, aber zugleich in jedem Menschen anwesend. So ist auch der Mensch immer schon ein Teil von Gott.“<sup>1369</sup>

- 
- Deistisch
    - Es gibt so etwas wie eine höhere Macht, die das Leben beherrscht (7; 3,3).
    - Es gibt eine höhere Macht, sie ist etwas anderes als der christliche Gott (9; 3,1).
    - Das Höhere ist keine Person, aber eine Macht, die die Welt bestimmt (12; 2,9).
  - Metatheistisch
    - Es gibt ein höheres Wesen, das wir nicht in Worte fassen können (1; 3,8).
    - Es gibt etwas Höheres, das alle Religionen anders nennen (2; 3,8).
    - Gott ist einfach ein Wort für etwas, das wir nicht begreifen (5; 3,4).
  - Kritisch
    - Die Menschen haben Gott erfunden, um ihre Verantwortung abzuschieben (17; 2,7).
    - Gott ist eine Erfindung der Kirchen, um die Menschen zu unterdrücken. (22; 2,3).
  - Atheistisch
    - Es gibt keine höhere Macht (23; 2,3).
    - Es gibt keinen Gott und keine göttliche Macht (24; 2,2).
  - Agnostizistisch
    - Ich weiß nicht, ob es einen Gott oder ein höheres Wesen gibt (10; 3,0)
  - ‚Barock‘
    - Für mich ist Gott ein Mann mit Vollbart, der auf einer Wolke sitzt (25; 1,6) (vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 337).

<sup>1366</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 336-340.

<sup>1367</sup> Vgl. ebd. 340-341.

<sup>1368</sup> Vgl. ebd. 345-346.

<sup>1369</sup> Ebd. 346.

In der faktoranalytischen<sup>1370</sup> Untersuchung der Antworten zu den 25 Items der 10 theoretisch gewonnen Dimensionen des Konzeptes ‚Gott‘<sup>1371</sup> gewinnt Ziebertz die Erkenntnis, dass sich vier Dimensionen (humanistisch, atheistisch, agnostizistisch, barocke Vorstellung) als schwach erweisen und von den Jugendlichen nicht als eigene Muster erkannt wurden. Drei Konzepte (biblisch, immanent, kritisch) hätten sich als stark erwiesen und seien in der Faktoranalyse unverändert erhalten geblieben. Zudem zeigte sich ein neues Konzept, das er ‚kosmodeistisch‘ nennt.<sup>1372</sup> Dieses beinhaltet

„Aussagen zur Existenz eines transzendenten, nicht persönlichen Gottes, Aussagen zur Symbiose der Gottesvorstellung mit dem Kosmos insgesamt, Aussagen zur Unaussprechlichkeit Gottes angesichts seiner Größe (des ‚Gott-Seins‘ Gottes) sowie zur Kontingenz menschlicher Wahrnehmung, menschlichen Denkens und menschlicher Sprache [...]“<sup>1373</sup>

Die Bewertung der vier herausgearbeiteten Gottesvorstellungen durch die Jugendlichen zeigt, dass die immanente und kosmodeistische Dimension mit der Bewertungsziffer 3,6<sup>1374</sup> annähernd gleich positiv beurteilt werden. Diese sehr abstrakten Vorstellungen könnten mit biblisch formulierten Gedanken inhaltlich gefüllt werden, doch diese werden nicht als attraktiv oder plausibel empfunden. Wie die religions- und gotteskritische Dimension werden sie mit 2,6 bewertet.

Es wird jedoch auch deutlich, dass das biblische, immanente und kosmodeistische Gottesbild miteinander korrelieren. Aus theologischer Sicht gibt es durchaus Verbindungen zwischen dem biblischen und immanenten Gottesbild, da im christlichen Verständnis der transzendente Gott durch das Christusergebnis immanent gegenwärtig ist. Die kosmodeistischen Bilder können zudem als Versuch begriffen werden, die Transzendenz Gottes zu begreifen und in Worte zu fassen sowie zugleich an der Unverfügbarkeit Gottes festzuhalten.<sup>1375</sup>

Hinsichtlich des Alters der Jugendlichen ist zu beobachten, dass die von den Kirchen vertretenen konkreten biblischen Bilder in der Adoleszenz zugunsten abstrakterer und allgemeinerer Bilder an Bedeutung verlieren. Als Erklärung für dieses Phänomen genügt H.-G. Ziebertz nicht der Verweis auf entwicklungspsychologische Modelle, vielmehr spielten auch der größere kulturelle Kontext des Plausibilitätsverlustes von Gott und Religion eine Rolle.<sup>1376</sup> Zudem beobachtet er, dass auch bei religiösen Jugendlichen die Zustimmung zu dem biblisch-christlichen Gottesbild nur gering ist; diejenigen, die unsicher sind, ob sie

---

<sup>1370</sup> „Die Faktoranalyse wird eingesetzt, um in einer größeren Menge von [...] Items Strukturmerkmale zu erkennen. Die empirische Struktur kann von der theoretisch konzipierten Struktur abweichen, auf der das Instrument beruht.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 427).

<sup>1371</sup> Vgl. FN 1365.

<sup>1372</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 346.

<sup>1373</sup> Ebd. 346f.

<sup>1374</sup> Zum Bewertungsmaßstab vgl. FN 1365.

<sup>1375</sup> Ziebertz sieht hier Parallelen zu den zahlreichen abstrahierenden und bildhaften biblischen Beschreibungsversuchen: Gott ist wie ein Fels (Ps 22), wie eine Burg (Ps 18) oder wie ein Hirte (Joh 10,14). Gott ist im ‚leichten Säuseln‘ zu erkennen (1 Kön) oder ‚wohnt in unzugänglichem Licht‘ (1 Tim 6,16). Im alten Testament möchte das Bilderverbot die Transzendenz Gottes und seine Unverfügbarkeit sichern (vgl. hierzu ausführlicher: Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 348f.).

<sup>1376</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 351f.

sich als religiös bezeichnen sollen, lehnten es ab, und nicht-religiöse Jugendliche hätten eine eindeutig negative Einstellung gegenüber den biblisch christlichen Gottesaussagen.<sup>1377</sup>

Hinsichtlich der Funktion von Religion arbeitet Ziebertz zwei grundlegende Antwortmuster heraus: Religion als irrationales Konstrukt<sup>1378</sup> und Religion als Orientierungshilfe<sup>1379</sup>. Ersterer Auffassung können die Jugendlichen kaum noch etwas abgewinnen, das Antwortmuster ‚Orientierungshilfe‘ findet mit einem Mittelwert von 3,2 auch nur leichte Zustimmung.<sup>1380</sup> Ziebertz interpretiert dieses Ergebnis als

„eine gewisse Gelassenheit gegenüber der Bedeutung von Religion im eigenen Leben. Religion wird als selbstverständlicher Teil des Umfelds akzeptiert, der - ungeachtet von Einzelfällen - weder zu großer Ablehnung noch zu großem Bekenntnis herausfordert.“<sup>1381</sup>

Insgesamt sei zu beobachten, dass die Jugendlichen funktional, je nach Bedürfnislage auf Religion zurückgreifen. Sie nutzen materielle Angebote wie Ferienfreizeiten oder caritative Einrichtungen, die das Wohl des Menschen in den Mittelpunkt stellen und die spirituelle Hoffnung zum Ausdruck bringen, dass der Glaube Hoffnung gibt und hilft, in schwierigen Situationen nicht zu verzweifeln. Ein weiteres wichtiges Angebot scheint die emotionale Begleitung von Jugendlichen zu sein.

Um angesichts des funktionalen, durch konkrete Bedürfnisse motivierten Rückgriffs auf Religion Hinweise auf die Bedeutung der Religion im Leben der Jugendlichen zu finden, geht Ziebertz der Frage nach, wie junge Menschen zu religiösen Erfahrungen stehen. Dass Menschen, die von eigenen religiösen Erfahrungen berichten, für Jugendliche glaubwürdig sind, legt eine gewisse Akzeptanz religiöser Fragen nahe, beinhaltet aber noch nicht unbedingt ein persönliches Interesse. Da das eigene Leben auch ohne Glauben als sinnvoll angesehen wird, ist es verständlich, dass die Erfahrung anderer Menschen, dass ein Leben ohne Gott sinnlos wäre, zwar toleriert, aber in ihrer Glaubwürdigkeit eher bezweifelt wird. Hinsichtlich der Existenz eigener religiöser Erfahrungen zeigt sich ein starkes Erfahrungsdefizit. Die Erfahrung, dass ein Leben ohne den Glauben an Gott praktisch sinnlos sei, hät-

---

<sup>1377</sup> Vgl. ebd. 362-364.

<sup>1378</sup> Das zugehörige Antwortmuster beinhaltet folgende Aussagen: „Religion verdummt die Menschen. Wer denken kann, braucht keine Religion. Religion entlastet den Menschen von Verantwortung. Religion ist etwas, was die Menschen selbst gemacht haben.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 249).

<sup>1379</sup> Das zugehörige Antwortmuster beinhaltet folgende Aussagen: „Religion hilft, die Welt besser zu verstehen. Religiöse Überzeugungen geben Orientierung. Der Glaube stiftet zu bestimmten Handlungen an (z.B. Einsatz für Benachteiligte).“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 249).

„Mit der Unterscheidung der beiden Antwortmuster ‚irrationales Konstrukt‘ und ‚Orientierungshilfe‘ spielt für die Jugendlichen die weitere Differenzierung zwischen Welterklärung und Lebensbewältigung, die in der Analyse der Interviews und bei der Erstellung des Fragebogens vorgenommen wurde, keine Rolle. Lebensbewältigung und Sinnstiftung durch die Erklärung der Welt gehören für Jugendliche zusammen. In einer modernen Gesellschaft ist es Aufgabe des Individuums, seinem Leben Sinn zu verleihen [...]. *In der Regel geschieht dies durch die Lebensbewältigung selbst, d.h. ein Leben gilt dann als sinnvoll, wenn es gelingt, Krisensituationen zu meistern und sich in der pluralen Umwelt zu orientieren. Sinnstiftung und Lebensbewältigung bedingen sich damit gegenseitig, fallen aus der Distanz betrachtet quasi zusammen. Religion kann nur noch als individuell verbindliches Sinnsystem Sinn stiften. In dieser Funktion trägt sie auch zur Lebensbewältigung bei, hat aber den Charakter der Allgemeingültigkeit verloren. Der Unterschied zu Religion als situativer Kontingenzbewältigung ist damit gering.* Mag die Unterscheidung zwischen Welterklärung und Lebensbewältigung analytisch gerechtfertigt sein, so spielt sie für die Religiosität junger Menschen aber keine Rolle. Sie unterscheiden lediglich zwischen einem religionskritischen und einem orientierenden Bedeutungskomplex.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 250 (Hervorhebung von cr).

<sup>1380</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 246-251.

<sup>1381</sup> Ebd. 251.

ten die Jugendlichen praktisch nicht gemacht. Bei der Frage nach eigenen religiösen Erfahrungen ist freilich auch zu beachten, dass im Kontext der religiösen Pluralität nicht eindeutig ist, was als religiöse Erfahrung gelten kann. Dies bleibt der Interpretationsleistung des Einzelnen überlassen.<sup>1382</sup> Hinzu kommt, dass Jugendliche Religion stark mit der Kirche identifizieren und dieser eher kritisch gegenüberstehen.<sup>1383</sup>

Der Wunsch nach eigenen religiösen Erfahrungen ist hinsichtlich der Hilfe Gottes in konkreten (Not-) Situationen relativ stark vorhanden, auch der Wunsch nach Geborgenheit im Glauben findet leichte Zustimmung. Weniger stark ist der Wunsch nach der Erfahrung der Nähe Gottes ausgeprägt, der Wunsch nach einer Erfahrung, dass ein Leben ohne Gott sinnlos wäre, wird stark abgelehnt. Ziebertz sieht in diesen Antworten die These eines funktionalen Rückgriffs auf Religion in individuellen Kontingenzsituationen bestätigt. Für eine mystagogische Schulpastoral ist zudem die Beobachtung relevant, dass der Wunsch nach eigener religiöser Erfahrung und die Neigung, eine Erfahrung religiös zu interpretieren, miteinander korrelieren.<sup>1384</sup> Aus seinen empirischen Untersuchungen zieht Ziebertz die folgende Schlussfolgerung:

„Insgesamt zeichnet gläubige Menschen für Jugendliche also eine hohe Glaubwürdigkeit aus. Es gibt für sie kaum einen Grund, Berichte anderer über ihre Religiosität zu bezweifeln. Diese Toleranz kann als ein positiver Effekt religiöser Individualisierung aufgefasst werden. Der Wunsch, eigene religiöse Erfahrungen zu machen, wird von Jugendlichen dagegen ambivalent beurteilt. Es gibt eine gewisse Sehnsucht nach Hilfestellung in Notsituationen oder nach emotionaler Geborgenheit durch Religion, dies jedoch überwiegend punktuell und so, dass sie nicht weiterhin verpflichtet. Hierin entsprechen sie dem Charakter ihrer Lebensphase, dessen zentrale Herausforderung das Austesten vielfältiger religiöser Angebote ist. Diese Suche zeigt sich auch darin, dass traditionelle Begrifflichkeiten zur Formulierung der eigenen religiösen Erfahrung kaum angewendet werden. Jugendliche sind auf der Suche nach einem eigenen religiösen Stil, der sein Profil in der Auseinandersetzung mit herkömmlichen Formen des Glaubens gewinnt. Der Charakter dieser Auseinandersetzung hängt von der individuellen Aufgeschlossenheit gegenüber Religion ab. Je glaubwürdiger Religion ist, umso stärker ist der Wunsch nach eigenen religiösen Erfahrungen und die Neigung, die Wirklichkeit in religiösen Kategorien zu deuten.“<sup>1385</sup>

---

<sup>1382</sup> Zum Begriff der Erfahrung und der Interpretationsleistung vgl. auch Abschnitt 5.2 ‚Erfahrung als konstitutives Element einer mystagogischen Pastoral‘.

<sup>1383</sup> Vgl. hierzu auch Abschnitt 4.4.4 ‚Kirchlichkeit‘.

<sup>1384</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 253-258.

<sup>1385</sup> Ebd. 258.

#### 4.4.3.2.2.1.2 Einstellungsmuster Jugendlicher

Aus dem Ertrag seiner Analyse<sup>1386</sup> arbeitet Ziebertz mit Hilfe der Clusteranalyse<sup>1387</sup> fünf religiöse, deutlich unterscheidbare Typen<sup>1388</sup> heraus.

Jugendliche des *kirchlich-christlichen Typs* (16,7%) sind gegenüber der Selbstkonstruktion des Glaubens skeptisch und orientieren sich am christlichen, kirchlich repräsentierten Glauben. Die Religion dient ihnen als Orientierungshilfe für ihr eigenes Leben. Werte wie Gottvertrauen sind ihnen sehr wichtig, ihr Glaubensleben wird durch ihr Umfeld und ihre Kirche getragen. Kennzeichnend ist zudem die überdurchschnittlich häufige Teilnahme an praktischen religiösen Vollzügen und die überdurchschnittliche Bereitschaft, religiöse Bezüge zu feiern. Einem katechetischen Religionsunterricht stehen sie aufgeschlossen gegenüber. Im Vergleich mit den anderen religiösen Typen ist bei ihnen die Glaubwürdigkeit religiöser Erfahrungen anderer, der Wunsch nach eigenen religiösen Erfahrungen und die Bereitschaft, Erfahrungen religiös zu deuten, am höchsten. Als Einzige stimmen sie dem biblischen Gottesbild zu, gottkritische Gedanken lehnen sie am stärksten ab. Ihre religiöse

---

<sup>1386</sup> Da die Ausführungen im vorherigen Abschnitt 4.4.3.2.2.1.1 ‚Empirische Befunde zu Religiosität und Gottesvorstellungen Jugendlicher‘ sich vorwiegend auf die Gottesbilder und die religiöse Selbsteinschätzung der Jugendlichen bezogen, wird zum besseren Verständnis der nun vorgestellten Typologie der bisherige Ertrag der Analyse Ziebertz mit dessen Worten dokumentiert. Die Themen ‚Kirchlichkeit‘ und ‚Werte‘ werden in den Abschnitt 4.4.4 ‚Kirchlichkeit‘ und 4.4.5 ‚Wertvorstellungen‘ näher behandelt.

„Die Ergebnisse [...] zeigen, dass heutige Jugendliche die Bedingungen einer modernen Gesellschaft als selbstverständlichen Horizont für ihre Auseinandersetzung mit Religiosität und Religion begreifen. Gesellschaftliche Pluralität wird von ihnen begrüßt [...]. Sie unterscheiden mehrheitlich zwischen individuellem Glauben und kirchlich verfasster Religiosität [...]. Religiöse Selbstbestimmung gilt ihnen als Grunddatum ihres Glaubens [...]. Viele Jugendliche sind religiös ansprechbar. Sie akzeptieren Religion als ein Angebot, das ihnen hilft, das eigene Leben zu orientieren [...], sie glauben mehrheitlich an ein Ultimates, das sie ‚Gott‘ oder ‚höhere Macht‘ nennen [...] und in christlichen als auch esoterisch-spirituellen Angeboten suchen [...]. Sie vertreten Wertorientierungen, die Überschneidungen mit wichtigen ethischen Positionen des Christentums aufweisen [...]. Darüber hinaus wünscht sich die überwiegende Zahl der Jugendlichen, zentrale Lebenswenden wie die Geburt eines Kindes oder die eigene Eheschließung im Rahmen einer religiösen Feier zu begehen [...]. Auch der schulische Religionsunterricht wird bejaht, solange er religionskundlich-existentielle Elemente berücksichtigt, d.h. wenn er z.B. sozial relevante Fragen aufgreift und über verschiedene Religionen informiert [...]. Gerade in den letzten Aspekten zeigt sich die besondere Rolle, die die Institution Kirche für die Jugendlichen spielt, denn Religionsunterricht als Einführung ins Christentum wird abgelehnt [...] und auch die Teilnahme am religiösen Leben jenseits von Taufe, Hochzeit und Beerdigung fällt eher gering aus. In der Regel finden die religiösen Suchprozesse Jugendlicher in Abgrenzung zur Institution Kirche statt. ‚Kirche‘ gilt den meisten von ihnen als veraltete Organisation, die eine starre und wenig lebendige Form des Glaubens repräsentiert [...]. Kirchliche Angebote werden dann wahrgenommen, wenn sie in der konkreten Situation weiterhelfen. Jugendliche sind nicht grundsätzlich gegen religiöse Institutionen eingestellt: Solange sie ihre individuelle Autonomie in religiösen Belangen gewahrt sehen, lassen sie sich auf kirchliche Angebote ein, verweigern sich jedoch in dem Moment, wo sie sich vereinnahmt oder bevormundet fühlen [...]. Der Aspekt der Selbstbestimmung ist so wesentlich, dass er in der Typenbildung eine Schlüsselstellung einnehmen muss.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 386).

<sup>1387</sup> „Die Clusteranalyse ist ein Verfahren zur Klassifikation der Befragten. Mit Hilfe der Clusteranalyse lassen sich homogene Fallgruppen aufgrund ausgewählter Eigenschaften identifizieren. Anhand von mehreren Merkmalen (Definitoren) werden die Befragten in unterschiedliche Gruppen oder Cluster eingeteilt; die Mitglieder einer Gruppe sollen die Definitoren ähnlich bewerten. *Zwischen den Gruppen sollen deutliche Unterschiede bestehen.* Cluster repräsentieren Menschengruppen, die vergleichbare Auffassungen zu Religion auf Mikro-, Meso- und Makro-Niveau haben.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 427 (Hervorhebung von cr)).

<sup>1388</sup> „Sämtliche ausgewählte Definitoren stellen Produkte der faktoranalytischen Datenanalyse dar. Sie repräsentieren also nicht nur eine einzige Aussage, sondern ein Antwortmuster, dessen Inhalt durch mehrere Aussagen definiert wird. Auf diese Weise wird der Interpretationsspielraum hinsichtlich der einzelnen Definitoren gering gehalten, was die *inhaltlichen Konturen der Ergebnisse schärft.*“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 390 (Hervorhebung von cr)). Zur Faktoranalyse vgl. FN 1370.

Heimat haben sie in einer Kirche gefunden und sehen dort ihre religiösen Bedürfnisse auch gut bedient. Ferner stehen sie religiöser und kultureller Pluralität positiv gegenüber und sind entgegen anders lautenden Klischees durchaus zeitgemäß. Interessanterweise lehnt auch diese Gruppe den Exklusivanspruch des Christentums und einen engen Zusammenhang von Glaube und Kirche ab. In der Kirche haben sie eine Heimat gefunden, die ihren Glauben inhaltlich und sozial abstützt.

Der *christlich-autonome Typ* (27,4%) sieht Religion als Orientierungshilfe für das eigene Leben an und befürwortet religiöse Werte. Im Gegensatz zu dem der Selbstkonstruktion des Glaubens kritisch gegenüberstehenden kirchlich-christlichen Typ wird der Glaube als etwas vom Menschen Gemachtes angesehen. Die als prinzipielle Unabhängigkeit von einer Glaubensgemeinschaft verstandene religiöse Autonomie ist ihnen sehr wichtig. Einerseits deuten sie ihr religiöses Weltbild durchaus in Referenz zu christlichen Gemeinden, akzentuieren andererseits aber zugleich eine klare Distanz. Welche Angebote und Einstellungen der Kirche für sie in Frage kommen, entscheiden sie selber. Der sichtbaren und kritischen Auseinandersetzung mit dem Christentum, der regelmäßigen Teilnahme an Gottesdiensten und dem Wunsch, Lebenswenden in der Kirche zu feiern, steht der ausgeprägte Wille zur Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber, der sich in der dezidierten Ablehnung eines Exklusivanspruchs des kirchlichen Christentums und der festen Überzeugung, dass Glaube auch außerhalb der Kirche möglich ist, manifestiert. Jugendliche des christlich-autonomen Typs zeichnen sich des Weiteren durch ihr kritisches Einlassen auf Angebote der Kirche und ihr reges Interesse an Religion aus. Die Glaubwürdigkeit religiöser Erfahrungen anderer, der Wunsch nach eigenen religiösen Erfahrungen und die Bereitschaft, Erfahrungen religiös zu deuten, sind bei ihnen vergleichsweise hoch. Diese Jugendlichen setzen sich kritisch mit christlichen Glaubensinhalten auseinander und sind zugleich offen für nur teilweise in das christliche Spektrum passende Gedanken. Christlich-autonome Jugendliche erweisen sich in der Einschätzung Ziebertz als religiös aufgeschlossene Menschen, die am kirchlichen Leben teilnehmen, dabei ihre Unabhängigkeit wahren und sich kritisch mit verschiedenen Glaubensüberzeugungen auseinandersetzen.

Für Jugendliche des *konventionell-religiösen Typs* (20,6%) ist Religion kein vorherrschendes Thema; religiösen Einstellungen und Gruppen gegenüber verhalten sie sich unverbindlich. Da diese Jugendlichen nach Ziebertz im religiösen Mainstream liegen, bezeichnet er sie als konventionell-religiös. Sie schwimmen mit den religiösen Gepflogenheiten ihres sozialen Umfeldes mit, ohne eigene Akzente zu setzen. Obwohl sie von der Gleichwertigkeit der Religionen überzeugt sind und der Glaube ihnen auch außerhalb der Kirche als möglich erscheint, ist bei ihnen doch ein relativ häufiger Gottesdienstbesuch und eine vergleichsweise hohe Bereitschaft zu beobachten, Lebenswenden innerhalb der Kirche zu feiern. Es gibt bei ihnen die Bereitschaft, anderen Menschen ihre religiösen Erfahrungen zu glauben; hinsichtlich des Wunsches nach eigenen religiösen Erfahrungen sind sie sich unsicher und meinen, selber noch keine gemacht zu haben. Zudem ist eine geringe Plausibilität biblischer Inhalte, eine lockere Bindung an kirchlich verfasste Religiosität und eine Mischung aus christlichen und anderen Glaubensüberzeugungen bei den konventionell-

religiösen Jugendlichen zu beobachten. Ziebertz warnt davor, diese Mainstream-Religiosität mit religiöser Indifferenz zu verwechseln, da die Aussage, Religion sei für das eigene Leben irrelevant, von den konventionell-religiösen Jugendlichen abgelehnt werde. Kennzeichnend für den Glauben des *autonom-religiösen Typs* (20,0%) ist das Fehlen eines Bezugs zu religiösen Institutionen. Religion als Lebenshilfe wird akzeptiert und der Selbstkonstruktion des Glaubens stark zugestimmt. Vorherrschend sind zudem der ausgeprägte Wille zur Autonomie und eine institutionskritische, aber nicht antireligiöse Einstellung. Ihre Glaubensüberzeugungen suchen Jugendliche des autonom-religiösen Typs jenseits kirchlich verfasster Religiosität, sie gehen von der Möglichkeit und Existenz des Glaubens auch außerhalb der Kirche sowie von der Gleichwertigkeit aller Religionen aus und lehnen daher einen Exklusivanspruch des Christentums sowie biblische Bilder stark ab. Trotz der nur gelegentlichen Teilnahme an Gottesdiensten, möchten diese Jugendlichen nicht auf kirchlichen Beistand an Lebenswenden verzichten. Der autonom-religiöse Typ ist somit dadurch gekennzeichnet, dass er auf religiöser Selbstbestimmung besteht, sich seine Glaubenswelt selbst zusammenbastelt und dabei auf religiöse Alternativen zum Christentum zurückgreift.

Jugendliche des *nicht-religiösen Typs* (15,3%) haben eine dezidiert religionskritische Einstellung und lehnen die Existenz Gottes ab. Sie stimmen der Selbstkonstruktion des Glaubens stark zu und interpretieren dies als selbst gemachten, also illusionären Glauben. Auch wenn religiöse Angebote für sie persönlich keine Bedeutung haben, erkennen sie jedoch die Relevanz von Religion für andere Menschen an und wollen sie nicht für ihre Einstellung gewinnen. Als einzige Gruppe lehnen sie jegliche Art von Religionsunterricht in der Schule ab; es besteht kein Wunsch nach eigenen religiösen Erfahrungen; Menschen, die von eigenen religiösen Erfahrungen berichten, werden nicht von vornherein für unglaubwürdig gehalten. Interessanterweise nehmen Jugendliche des nicht-religiösen Typs punktuell an Gottesdiensten teil, sind sich aber unsicher, ob sie ihre Kinder taufen lassen oder kirchlich heiraten wollen. Auch wenn für nicht-religiöse Jugendliche Religion und Glauben keine individuelle Relevanz haben, sind sie nicht religionsfeindlich eingestellt, da jeder nach seiner Fassung selig werden solle.<sup>1389</sup>

#### **4.4.3.2.2 Schulpastorale Herausforderungen**

Die Untersuchung von Ziebertz ist zum einen sehr ermutigend für die Schulpastoral. Sie kann mit einer großen Offenheit für den Glauben rechnen, da für die meisten Jugendlichen der Glaube zum modernen Leben dazugehört. Auch religiöse Vollzüge nehmen einen zwar eher seltenen, aber dennoch festen Platz im Leben der Jugendlichen ein. Immerhin fast 80% von ihnen gehen zu Weihnachten ab und zu oder öfter in die Kirche, auch Ostern ist diese Gruppe mit fast zwei Dritteln gut vertreten. Zur Kirche gehen ab und zu oder öfter auch noch gut 40%, ab und zu oder öfter beten gut 50% und immerhin fast 40% sprechen ab und zu oder öfter über Religion. Zudem kann Schulpastoral davon ausgehen, dass Ju-

---

<sup>1389</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 390-403.



gendliche mehrheitlich anti-atheistisch sind und selbst Angehörige des nicht-religiösen Typs nicht religionsfeindlich sind, sondern die Bedeutung von Religion für (andere) Menschen anerkennen. Des Weiteren besteht eine grundsätzliche Offenheit für das Ernstnehmen der religiösen Erfahrung anderer Menschen. Darüber hinaus darf Schulpastoral damit rechnen, dass ca. 44% der Jugendlichen sich am christlichen Glauben orientieren (kirchlich-christlicher Typ) oder ihr religiöses Selbstbild zumindest in Referenz zu ihm deuten (christlich-autonomer Typ). Die positiv bewerteten immanenten und kosmodeistischen Gottesvorstellungen können zudem ebenso als Ausgangspunkte schulpastoraler Aktivitäten dienen wie die Bereitschaft, sich funktional auf religiöse Angebote einzulassen.

Zum anderen zeigen die Untersuchungsergebnisse allerdings auch, dass die Jugendlichen von der eigenen Religiosität weniger überzeugt sind und die Zahlen beim Tischgebet (ab und an oder öfter nur 23%), bei der Bibellektüre (ab und an oder öfter nur 11%) und beim Ansehen religiöser Sendungen (ab und an oder öfter nur 13,7%) eher gering sind. Nur wenig Zustimmung findet zudem die These von Religion als Orientierungshilfe. Ferner wird deutlich, dass der Abschied von den biblischen Gottesvorstellungen zu einer semantischen Leerstelle und eher abstrakten Gottesbildern und deistischen Vorstellungen führt. Des Weiteren ist der Aspekt der Selbstbestimmung für Jugendliche so wichtig, dass mit Ausnahme des kirchlich-christlichen Typs die Selbstkonstruktion des Glaubens einen wesentlichen Platz im jugendlichen Weltbild beansprucht. Hinsichtlich der religiösen Erfahrungen der Jugendlichen wurde ein Defizit konstatiert und zudem die Schwierigkeit der religiösen Deutung von Erfahrungen im pluralen Kontext angesprochen. Darüber hinaus muss Schulpastoral damit rechnen, dass für ein Fünftel der Schüler Religion kein wesentliches Thema ist und sie sich unverbindlich gegenüber religiösen Einstellungen und Gruppen verhalten. Die durchgehend zu beobachtende Religionsfreundlichkeit der Jugendlichen bezieht sich allerdings nicht auf religiöse Institutionen, die durchweg kritisch oder zumindest für den (eigenen) Glauben als entbehrlich angesehen werden.

Für die Schulpastoral ergibt sich so als wesentliche und zugleich schwierige Aufgabe, einen Beitrag zur Bewahrung eines biblischen Gottesbildes bei den jüngeren Schülern zu leisten sowie nach Wegen zu suchen, den älteren Schülern das biblische Gottesbild als plausible Verinhaltlichung der abstrakten Gottesbilder nahe zu bringen. Eine vielversprechende Möglichkeit scheinen Methoden zu sein, die helfen, die eigenen Erfahrungen in den biblischen Geschichten wieder zu finden bzw. lebensrelevante Impulse aus der Bibel zu gewinnen.<sup>1390</sup> Eine mystagogische Schulpastoral steht zudem vor der Herausforderung, die Schüler zu einer religiösen Deutung von Erfahrungen zu ermutigen und zu befähigen<sup>1391</sup> sowie Hilfen zur christlichen Interpretation dieser (transzendenten) Erfahrungen und der kosmodeistischen und immanenten Gottesbilder anzubieten.<sup>1392</sup> Darüber hinaus wird sie

---

<sup>1390</sup> Auch für unter 18jährige gute Impulse zum lebensrelevanten Umgang mit Bibeltexten bietet: Rimmel, Helena/ Straub, Christa, *Zwischen 18 und 30*. Werkstattbuch für die Arbeit mit Jungen Erwachsenen, Freiburg/Basel/Wien 1994.

<sup>1391</sup> Vgl. hierzu ausführlich 5.2 ‚Erfahrung als konstitutives Element einer mystagogischen Pastoral‘.

<sup>1392</sup> Vgl. hierzu ausführlich 5.5.4.3 ‚Voraussetzungen und Deutungen der transzendentalen Erfahrungen‘ und 5.5.4.4 ‚Vorgaben für die Gotteserfahrungen‘.

versuchen, die zumeist rudimentären liturgischen Erfahrungen mittels der liturgischen Mystagogie zu vertiefen. Des Weiteren wird sie sich bemühen, Unverbindlichkeit und den selbstkonstruierten Glauben zu hinterfragen und nicht zuletzt durch das Zeugnis gelebten Glaubens aufzuzeigen, dass der christliche Glaube wirkliche Orientierung und Kraft zur Bewältigung der vielfältigen Lebensaufgaben schenkt.

#### **4.4.3.2.3 Christlich, atheistisch, spiritualistisch oder muslimisch orientiert - Jugendliche Religiosität in der multikulturellen Gesellschaft**

##### **4.4.3.2.3.1 Vorstellen der Forschungsergebnisse**

Die von Fred-Ole Sandt durchgeführte Untersuchung zur Religiosität<sup>1393</sup> von christlich, atheistisch<sup>1394</sup>, spiritualistisch und muslimisch orientierten Jugendlichen, ist hinsichtlich der Fragestellung, womit Schulpastoral rechnen muss, von mehrfachem Interesse. Sie bietet einen Tiefenblick in die Denkweise christlich orientierter Jugendlicher und zeigt differenziert ihre verschiedenen Glaubensvorstellungen. Dieser Bereich der Untersuchung wird relativ ausführlich skizziert, um Zugangsmöglichkeiten der Schulpastoral zu dieser zentralen Zielgruppe aufzeigen zu können. Allerdings ist zu beachten, dass es sich bei der Untersuchung von Fred-Ole Sandt um eine rein qualitative Untersuchung handelt, so dass keine Aussagen über Größenordnungen der verschiedenen Orientierungen getroffen werden können.<sup>1395</sup> Da Schulpastoral auch mit atheistisch und spiritualistisch orientierten Jugendlichen rechnen muss, werden deren Einstellungen in einem zweiten Schritt in ihren wesentlichen Zügen vorgestellt. Eine Beschäftigung mit den Einstellungen der muslimisch orientierten Jugendlichen ist - auch wenn die Muslime (in der Regel) keine Zielgruppe schulpastoralen Handelns darstellen und Schulpastoral keine Missionierung der Muslime anstrebt - insofern wichtig, als Schulpastoral an vielen Schulen muslimischen Schülern begegnet und es

---

<sup>1393</sup> Sandt, Fred-Ole, *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft*. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster/New York/München/Berlin 1996.

<sup>1394</sup> Zu den Gründen, warum F.-O. Sandt diese Gruppe als eigenständige Gruppe hinsichtlich ihrer Religiosität untersucht, vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 73.

<sup>1395</sup> Zur Relevanz und Allgemeingültigkeit seiner Studie schreibt Sandt:

„Die Altersgruppe der Jugendlichen wurde auf 14 bis 16 Jahre eingegrenzt. Fast alle Jugendlichen gehen in diesem Alter in Deutschland in die Schule und sind in dieser Hinsicht trotz mancher Differenzen ähnlichen Bedingungen ausgesetzt. Darüber hinaus erscheint diese Phase deswegen als besonders interessant, weil Jugendliche in diesem Alter in den Ablösungsprozeß vom Elternhaus und den damit verkörperten gesellschaftlichen ‚Status quo‘ eintreten und sich verstärkt in einen Identitätsfindungsprozeß begeben. Damit werden also die Hintergründe deutlich, mit denen sie sich auseinandersetzen, gleichzeitig aber wird auch schon eine Richtung für mögliche Veränderung religiöser Bedeutungen gewiesen.

Um ein so umfassendes Thema empirisch in einer Einzelarbeit bewältigen zu können, mußte räumlich eine Grenze gezogen werden. Es wurde mit Hamburg ein großstädtisches Ballungszentrum für die Feldarbeit gewählt, in dem sich die Veränderungsprozesse von Religiosität in einer besonderen Intensität vollziehen. *Es darf mit Berechtigung angenommen werden, daß die erzielten Ergebnisse einen erheblichen indikatorischen Wert für die Bundesrepublik in ihren Grenzen von 1989 haben. Damit Religiosität in ihren vielfältigen Formen untersucht werden konnte, war es notwendig, eine für qualitative Forschung sonst unüblich hohe Zahl von Personen zu befragen.* Nur wenn für jede Gruppierung mindestens je 15 Jugendliche befragt werden konnten, war davon auszugehen, eine für qualitative Forschung gesicherte Datenbasis zu besitzen [...]. Um dies gewährleisten zu können, wurde eine bislang selten verwendete Erhebungstechnik zentral eingeführt: die der qualitativen Gruppenbefragung [...].“ (Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 49f. (Hervorhebung von cr)). Insgesamt befragte Sandt 53 Jugendliche, von denen 10 christlich, 15 muslimisch, 5 spiritualistisch und 17 atheistisch orientiert waren, bei 6 Jugendlichen war die Orientierung ungeklärt (vgl. ebd. 62).

in der Praxis neben den sich im alltäglichen Miteinander ereignenden Gesprächen weitere Berührungspunkte gibt; sei es, dass eine multireligiöse Feier geplant wird, dass muslimisch orientierte Jugendliche an ‚Tagen religiöser Orientierung‘ teilnehmen oder dass sie in Krisensituationen den Rat des Schulseelsorgers suchen.

Bemerkenswert in Bezug auf die Gruppe der *christlich orientierten Jugendlichen* ist als Erstes, dass es Fred-Ole Sandt nicht gelang, in den angesprochenen staatlichen Schulen Hamburgs eine drei- bis vierköpfige Schülergruppe im Alter von 14-16 Jahren für seine Interviews zu finden und so auf konfessionelle Schulen und christliche Gemeinden ausgewichen werden musste. Sandt erklärt dies sowohl mit der in dieser Großstadt weit fortgeschrittenen Säkularisierung als auch mit einer hierarchischen Struktur zwischen den sich als christlich verstehenden und den sich dem Christentum gegenüber ablehnend verhaltenden Jugendlichen, die dazu führe, dass sich viele christliche Jugendliche im Umfeld der Schule und der Klassengemeinschaft nicht offen als Christen zu erkennen geben.

Die christlich orientierten Jugendlichen nehmen die rationale Kritik an den traditionellen bildlichen Auffassungen von Gott auf und überführen ihre Gottesvorstellung in eine abstrakte Anschauung; die bildlichen Anschauungen Gottes sind jedoch weiterhin untergründig vorhanden, was von dem Jugendlichen selbst als paradox angesehen wird. Da Gott nicht objektiv beweisbar ist, erlangt der Glaube durch die eigene subjektive Erfahrung Geltung; die Plausibilitätsbasis des Glaubens ist somit in der Subjektivität der Individuen zu finden. Die Subjektivierung der Glaubensvorstellung erfahren die Jugendlichen ambivalent; sie kann einerseits eine Verunsicherung im Glauben bewirken, andererseits führt die Distanz zu objektiv-normativen Geltungsansprüchen zu einer weitgehenden Übereinstimmung von subjektiver und religiöser Überzeugung.

Gottes uneingeschränktes Wissen und seine potentiell uneingeschränkte Handlungsfähigkeit verbinden die christlich orientierten Jugendlichen mit Gottes uneingeschränkter Güte, Barmherzigkeit und Liebe und stellen so einen positiven Bezug Gottes zu den Menschen her. Da die Menschen im Gegensatz zu Gott nur eine eingeschränkte Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit haben, seien sie ohne Gott in der Unübersichtlichkeit ihrer Lebenswelt gefangen. In der Einschätzung der Jugendlichen verfolgen die Menschen ihre eigennützigen Ziele und seien egoistisch, selbstbezogen und rücksichtslos gegenüber ihren Mitmenschen und der Natur. Aus dem Gefangensein in dieser egoistischen Lebensführung kämen die Menschen nur durch die Bezugnahme auf Gott heraus.

Die Frage der Beziehung Gottes zu den Menschen und zur Welt wird von dem grundsätzlichen Problem der Theodizeefrage begleitet. Eine grundlegende Gemeinsamkeit bei den christlich orientierten Jugendlichen besteht bei aller rationalen Kritik an der Schöpfungsgeschichte der Bibel in der Auffassung, dass die Entstehung der Welt und des Menschen durch Gott bedingt sei. Hinsichtlich des Wirkens Gottes in der konkreten Welt existiert sowohl der Glaube an ein direktes materielles Eingreifen, durch das Gott in der Welt wirksam ist, als auch die Vorstellung eines inneren Wirkens Gottes durch inneres Führen oder durch die aus dem Glauben geschöpfte Kraft.

Fred-Ole Sandt differenziert des Weiteren zwischen dem jugendlichen Gottesbild eines väterlichen Herrschers, eines führenden Gottes und eines freundschaftlichen Gottes. Das Bild eines herrschenden, mit Belohnung und Bestrafung arbeitenden Gottes sei zwar kaum noch in Reinkultur anzutreffen, aber doch oft im Hintergrund präsent. Deutlich ausgeprägt bei christlich orientierten Jugendlichen sei das Bild Gottes als führender Vater, der den Menschen hilft, sich in der Unübersichtlichkeit und Unwägbarkeit des Lebens zurecht zu finden. Die Vorstellung Gottes als einen väterlichen Freund geht bei den Jugendlichen einher mit der Überzeugung, dass das Wirken Gottes primär in der Kraft zu sehen sei, die Menschen im Glauben finden könnten. Es sei die Aufgabe des Menschen, ihr Leben in freien Entscheidungen zu gestalten. Der Dialog mit Gott sei vor allem durch die sich darin eröffnenden neuen Perspektiven der Lebens- und Problembewältigung wichtig für das Gelingen des Lebens.

Die Vorstellung eines Lebens nach dem Tod ist für die christlich orientierten Jugendlichen grundsätzlich plausibel. In den Interviews beobachtet Fred-Ole Sandt, dass es den Jugendlichen unmöglich erscheint, dass nach dem Tod das Leben und die eigene Existenz vollständig vorbei seien. Ein Teil der Jugendlichen steht der Vorstellung eines - entsprechend der begangenen Taten - Weiterlebens in der Nähe Gottes (Himmel) oder der Gottferne (Hölle) nahe, andere halten eine solche Disziplinierung mit dem Bild eines helfenden und liebenden Gottes für unvereinbar.

Hinsichtlich der lebensweltlichen Dimension von Religion beobachtet Sandt, dass christlich orientierte Jugendliche Probleme, Konflikte und Kontingenzerfahrungen wie Krankheit und Tod unter Bezugnahme auf die Religion zu lösen versuchen. Eine wesentliche Rolle bei allen christlich orientierten Jugendlichen spielt das Gebet um Gottes Hilfe, das allerdings sehr unterschiedlich verstanden wird. Einige Jugendliche ersuchen Gott, sie aus der Krisensituation herauszuführen und an ihrer Stelle die Problemsituation zu überwinden. Andere bitten Gott um Hilfe, die ihnen ermöglichen soll, selbst die bestehenden Probleme zu lösen. Wieder andere sehen in Gott den idealen Dialogpartner, von dem sie verstanden werden und dem sie vertrauen können. Das Gespräch mit Gott hilft ihnen, selbstbewusster mit ihren Problemen umzugehen, neue Perspektiven zu den Schwierigkeiten zu entwickeln und so ihre Handlungskompetenz zu erweitern.<sup>1396</sup> „Fazit: Man ist im Leben nicht allein“<sup>1397</sup>.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Freiheit und Religion ist es den christlich orientierten Jugendlichen wichtig, dass die ihrer Einschätzung nach frühere, durch vorgegebene und einzuhaltende Vorschriften und Regeln gekennzeichnete Religiosität durch eine Religiosität überwunden wurde, in der der Disziplinierungscharakter zurückgegangen sei und der Mensch in weitgehender Freiheit seinen Glauben leben könne. Allerdings scheint ihnen diese Entwicklung insofern als ambivalent, als dem zwar abhängigen, aber intensiven früheren Verhältnis zur Religion heute eine durch die individuelle Freiheit mitbedingte Vereinzelung und Fragmentierung gegenüberstehe. Zudem sehen sie in der modernen Entzau-

---

<sup>1396</sup> Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 105-139.

<sup>1397</sup> Ebd. 139.

berung der Umwelt und der bewussteren Selbstgestaltung des Menschen zwei wesentliche Gründe für einen Plausibilitätsverlust der Religion. Für die Jugendlichen selber rückt heute die freie Entscheidung für den Glauben als Basis der Religiosität in den Mittelpunkt. Sie sind geprägt durch ein entzaubertes und rationales Verständnis der Natur sowie durch die Selbstverständlichkeit einer weitgehenden Selbstgestaltung des eigenen Lebens. In der Religion erleben sich die jungen Menschen als weitgehend auf sich selbst gestellt. Zugleich wird Religiosität als ein aus vielen Lebensbereichen ausgegliedertes Phänomen erfahren. Daher wird Religion nicht als ein Bedeutungsmuster für das ganze Leben verstanden, sondern auf bestimmte Ausschnitte der Lebensgestaltung begrenzt. So wird von den Jugendlichen Religiosität als vom unmittelbaren, durch die Schule stark geprägten Alltag getrennt erlebt und in einer Entgegensetzung zum Alltag entworfen. Erstaunlicherweise trifft dies auch in nur (leicht) abgeschwächter Form für Schüler an konfessionellen Schulen zu, obwohl doch hier in der Verbindung von Religion und Unterricht ein besonderes Anliegen gesehen wird. Bei aller Betonung des freien und individuellen Zugangs zur Religion halten die christlich orientierten Jugendlichen an der Notwendigkeit fest, das Leben mit einem Bezug zur Religion zu gestalten. Weil die ihnen wichtige Freiheit des Individuums nur möglich sei, wenn der Einzelne nicht vollständig auf sich selbst zurückgeworfen ist, erscheinen ihnen der Glaube und die damit verbundene Verwiesenheit auf Transzendentes als notwendig. Der einzelne Mensch könne das Leben nur dann selbstständig gestalten, wenn er die Strukturen des unmittelbaren Alltags übersteigt.<sup>1398</sup>

Eine zweite von Fred-Ole Sandt untersuchte Gruppe sind die *atheistisch orientierten Jugendlichen*. Zu ihnen zählt er sowohl Jugendliche, die insbesondere der christlichen Religion gegenüber skeptisch oder ablehnend eingestellt sind, als auch junge Menschen, die der Religion allgemein eher negativ gegenüberstehen und in ihrer geäußerten Kritik analoge Strukturen zu den historischen Klassikern der Religionskritik - Feuerbach, Marx und Freud - aufweisen. Interessant ist zudem seine Beobachtung, dass viele Jugendliche bei scharfer Ablehnung des Christentums als Ganzem zum einen religiöse Bedeutungen nicht insgesamt verneinen und zum anderen sich auf einzelne Aspekte des Christentums oder des Spiritualismus positiv beziehen.

Im Hintergrund der Ablehnung des christlichen Glaubens stehen Vorstellungen eines traditionellen Christentums, in dem Gott als guter und allmächtiger Herrscher gesehen würde, dessen Lenken der Welt mit der Schöpfung begonnen habe und sich als dauerndes Eingreifen in die Welt vollziehe. Die Menschen seien seine Untertanen, deren Einhaltung der Gebote sowohl im Diesseits als im Jenseits sanktioniert würde. Die Kirchen seien die Autoritäten des Glaubens und verkündeten Gottes Willen; die Menschen seien auf sie angewiesen, wenn sie Gott gefallen und Strafen vermeiden möchten. Diesem Gottesbild setzen Jugendliche in teilweise naiver Form Erkenntnisse der Naturwissenschaft entgegen und sehen Religion als Produkt menschlicher Phantasie an. Religiöse Menschen befinden sich ihres Erachtens auf einem unterentwickelten kognitiven Milieu, ihnen sei durch ihren Glauben der Zugang zu den wirklichen Problemen des Lebens verschlossen. Zudem kritisieren

---

<sup>1398</sup> Vgl. ebd. 139-164.

atheistisch orientierte Jugendliche das Christentum als ein hierarchisches Sozialverhältnis, das Herrschaft festschreibe und den Individuen keinen Raum zur selbstbestimmten Lebensgestaltung lasse.

Als Hintergrund für den christlichen Glauben vermuten atheistisch orientierte Jugendliche ein Hoffnungsbedürfnis der Menschen, die angesichts des Elends der Welt nach Orientierung suchen. Als problematisch sehen sie an, dass diese Suche bei Christen religiös vermittelt und damit von vornherein in die hierarchische Struktur des Christentums eingebunden sei, so dass Christen sich als unselbständige Individuen an einer äußeren Autorität orientieren, die ihnen den Sinn vorgibt.<sup>1399</sup>

In Bezug auf die Gruppe der *spiritualistisch orientierten Jugendlichen*<sup>1400</sup> zeigt sich in der Untersuchung Sandts, dass es in der betrachteten Altersgruppe der 14- bis 16jährigen nur wenige Schüler mit einer ausgeprägten spiritualistischen Praxis gibt.<sup>1401</sup> Eine kurze Beschäftigung mit dieser Orientierung ist dennoch indiziert. So zeigt Ziebertz in seiner Analyse, dass etwa ein Fünftel der Jugendlichen praktische Erfahrungen mit den soften Formen des Okkultismus<sup>1402</sup> haben. Für eine knappe Beschäftigung mit der Gruppe der spiritualistisch orientierten Jugendlichen spricht zudem sowohl Ziebertz' Einschätzung des Okkultismus als adoleszenter Suchbewegung und als jugendtypisches Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten der Sinnvergewisserung als auch seine Beobachtung, dass zwar für fast die Hälfte der Jugendlichen der christliche Glaube mit dem Okkultismus (theoretisch) unvereinbar ist, allerdings etwas mehr als die Hälfte das (praktische) Mitmachen bei okkulten Praktiken mit dem Christsein für vereinbar hält.<sup>1403</sup>

Ähnlich den atheistisch orientierten Jugendlichen kritisieren spiritualistisch orientierte Jugendliche am Christentum die von ihnen wahrgenommene hierarchische Struktur mit ihrem Machtanspruch, die die Freiheit des Individuums bedrohe und zur Unselbstständigkeit der Christen führe. Eine christliche Religiosität jenseits des hierarchischen Verhältnisses liegt außerhalb ihres Blickfeldes. Religion hat für spiritualistisch orientierte Jugendliche die Funktion der subjektiven Lebensbewältigung und ist daher eine Privatangelegenheit, die letztlich jedes Individuum hinsichtlich des Glaubensinhaltes und der Glaubenspraxis für sich selbst entscheiden muss.

Mit den christlich orientierten Jugendlichen verbindet sie die Skepsis gegenüber einer völligen Autonomie des Individuums und der Glaube an eine wie auch immer geartete Transzendenz, die als unverzichtbar für ein wahrhaft menschliches Leben gesehen wird. Als bemerkenswert sieht Sandt bei den spiritualistisch orientierten Jugendlichen die enge Ver-

---

<sup>1399</sup> Vgl. ebd. 73-103.

<sup>1400</sup> Sandt fasst unter spiritualistischer Orientierung das Interesse an Gläserücken und Pendeln sowie den Glauben an Geister und Wiedergeburt zusammen. Er nennt sie spiritualistisch, weil sie sich an die religiösen Tendenzen des ‚New Age‘ und dessen spirituellen Charakter anlehnen. Okkultistisch-satanische Jugendliche hat er nicht explizit angesprochen (vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 165; vgl. auch ebd. 258).

<sup>1401</sup> Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 165f.

<sup>1402</sup> Hierzu zählt Ziebertz Handlezen, Tarotkarten legen, Tische-/Gläserücken, Sterne befragen, Pendeln und Glaskugeln befragen. Diese Praktiken sind mit denen von Sandt geschilderten gleich oder vergleichbar. Daher wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zwischen Spiritualismus und Okkultismus unterschieden. Ausgeklammert werden in meinen Ausführungen Satanismus und schwarze Messen, die auch nur von drei bis vier Prozent der Jugendlichen praktiziert werden (vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 302).

<sup>1403</sup> Vgl. hierzu ausführlich Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 293-324.

zahnung der Glaubensvorstellungen mit der religiösen Praxis an. Trotz des eklektischen und unbeständigen Charakters jugendlicher spiritualistischer Religiosität, den Sandt nicht verwischen möchte, entdeckt er als entscheidende Gemeinsamkeit aller spiritualistisch orientierten Jugendlichen die Auffassung, dass das Leben durch positivistisch-rational nicht erklärbare Kräfte beeinflusst oder gesteuert gesehen wird. Von den befragten Jugendlichen wird zwar die Annahme einer Vorherbestimmung des Lebens vorausgesetzt, gleichzeitig ist es ihnen wichtig, in diesem Rahmen ihre Subjektivität und Individualität zu verwirklichen, was zu einem widersprüchlichen Verhältnis zwischen Selbstverwirklichung und Fremdbestimmung führt. Die spiritualistisch orientierten Jugendlichen stellen sich selbst in das Zentrum der Regulierung ihres Lebens in der Eingebundenheit von Mächten und versuchen im Zusammenhang mit diesen unbekanntem Mächten ihr Leben zu gestalten. Techniken wie Gläserücken oder Pendeln erachten sie besonders in Krisen oder Entscheidungssituationen als hilfreich, um die Einflüsse auf ihr Leben zu erkennen und darauf reagieren zu können.<sup>1404</sup> Sandt kommt bei seiner Analyse zu der Schlussfolgerung, dass es sich bei der spiritualistischen Religiosität „um einen radikal subjektiven Lebensentwurf aus der Binnenperspektive der Jugendlichen“<sup>1405</sup> handelt, dessen Handlungsrelevanz darauf abziele, „eine Ressource zur Erweiterung von Handlungsfähigkeit unter der Perspektive der ‚Selbstverwirklichung des Individuums‘ zu sein.“<sup>1406</sup>

Die religiösen Einstellungen *muslimisch orientierter Jugendlicher* unterscheiden sich deutlich von den anderen drei Gruppen und deren hoher Wertschätzung der Subjektivität als letztem Maßstab. Gemeinsam ist den muslimisch orientierten Jugendlichen die Vorstellung, dass Gott die uneingeschränkte Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit sowie das Gute und Gerechte schlechthin verkörpert, wohingegen der Mensch nur eingeschränkt handlungs- und erkenntnisfähig sowie von materiellen Bedürfnissen und egoistischen Handlungsmotiven durchdrungen ist. In diesem Zusammenspiel von Egoismus und Unwissenheit zerstöre er sich selber und die Natur. Prägend für die Beziehung zwischen Gott und Mensch ist die Vorstellung von Gott als dem Schöpfer, durch dessen Schöpfung die Menschen von Beginn an in einen sinnvollen und transzendenten Horizont gestellt seien. Gott offenbare sich durch Mohammed im Koran. Als Untertanen des herrschenden Gottes müssten die Menschen ihr Leben nach den - dem Wohle des Menschen dienenden - Grundsätzen des Korans gestalten, deren Einhaltung belohnt bzw. deren Übertretung bestraft werde. Der Sinn der Gebote des Korans wird von den muslimisch orientierten Jugendlichen zunächst in der Pflichterfüllung gegenüber dem Koran gesehen, allerdings tritt für viele Befragte die Plausibilität eines Teils der Gebote und der Sinnbezug der Alltagswelt auseinander. Ein Teil der Jugendlichen vollzieht die religiöse Praxis primär aus Angst vor Bestrafung oder aus Hoffnung auf Belohnung, andere verknüpfen die pflichterfüllende religiöse Praxis mit einem lebensweltlichen Sinnbezug und finden darüber hinaus in ihr einen Raum für religiöse Erfahrungen und die innere Beziehung zu Gott.

---

<sup>1404</sup> Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 165-188.

<sup>1405</sup> Ebd. 188.

<sup>1406</sup> Ebd. 189.

Der christliche Glaube ist in den Augen der muslimisch orientierten Jugendlichen ihrem Glauben prinzipiell ähnlich. Kritisch wird allerdings die Praxis des Glaubens der christlichen Altergenossen gesehen, die in ihrer Einschätzung eine deutliche Distanz zum Glauben haben und ein funktionales Verhältnis ihm gegenüber einnehmen und bspw. primär wegen der Geschenke zur Konfirmation oder Firmung gingen.<sup>1407</sup> Sandt kommt hinsichtlich des Verhältnisses der muslimisch orientierten Jugendlichen zum Christentum und zum Atheismus zu folgendem Ergebnis.

„Insgesamt zeichnen die muslimischen Befragten von den ‚deutschen Jugendlichen‘ in Hinsicht auf deren Religiosität [...] das Bild eines im Grunde genommen atheistischen, nicht-religiösen Menschen, der sich nur auf sich selbst und seine Bedürfnisse bezieht. Insbesondere die sexuelle Freizügigkeit und die familiären Verhältnisse werden von den Befragten hervorgehoben. [...] Muslimisch orientierte Jugendliche grenzen sich [...] explizit gegenüber atheistischen Orientierungen ab. Hierunter fallen fast sämtliche ‚deutsche Jugendliche‘, weil sich ihrer Wahrnehmung nach fast keiner der ‚Deutschen‘ an christliche Regeln hält. Statt sich am christlichen Glauben zu orientieren, beziehen sich ‚deutsche Jugendliche‘ in ihrer Lebensgestaltung auf sinnlich-materielle Werte, sie sind tendenziell selbstbezogen und egoistisch. Dies steht im Gegensatz zur muslimischen Religiosität. In der Struktur der Abgrenzung muslimischer Religiosität von nicht traditionell-christlichen Jugendlichen erscheinen die ‚deutschen Jugendlichen‘ zum einen als freier und selbständiger, zum anderen als egoistischer und unsozialer, ohne Gemeinschaft. Demgegenüber ist der Islam strenger, er gewährt dem Individuum auf der ‚Oberfläche‘ weniger Freiheit, gleichzeitig herrscht hier aber größere soziale Orientierung und mehr Gerechtigkeit und Gemeinschaft.“<sup>1408</sup>

Auch wenn bei den muslimisch-orientierten Jugendlichen eine negative inhaltliche Auseinandersetzung mit atheistisch bzw. kaum christlich orientierten Jugendlichen zu beobachten sei, erschienen sie doch insgesamt als tolerant, da die Entscheidung für eine religiöse oder nicht-religiöse Lebenspraxis in der Selbstverantwortung des Einzelnen gesehen werde. Während für atheistisch, christlich und spiritualistisch orientierte Jugendliche der entscheidende Maßstab auch in religiösen Fragen die eigene Subjektivität darstelle, begriffen muslimisch orientierte Jugendliche den Zugriff auf Religion zumeist als Gegensatz zur westlichen Moderne und der mit ihr verbundenen individuellen Subjektivität.<sup>1409</sup>

„In der religiösen Praxis setzt sich ein Teil der Jugendlichen gegen die Modernisierungstendenzen in ein orthodoxes Verhältnis zu den Glaubensvorstellungen. Sie sind bemüht, ihr Leben weitgehend nach den Glaubensvorstellungen des Islam zu gestalten und setzen dabei ihre Lebenspraxis in einen Widerspruch zur westlichen Moderne. Sie insistieren darauf, daß Gerechtigkeit und Gemeinschaft nicht in einer auf das Individuum zentrierten Orientierung einlösbar sind. Ein anderer Teil der muslimisch orientierten Jugendlichen nimmt demgegenüber eine relative Trennung von religiöser Praxis und westlich-moderner Orientierung vor. Sie bewegen sich in zwei Kulturen, indem für sie die muslimischen Glaubensvorstellungen im familiären Bereich lebensweltliche Relevanz haben, während in der Schule und der Freizeitgestaltung die westlich-moderne Jugendkultur bestimmend ist.“<sup>1410</sup>

---

<sup>1407</sup> Vgl. ebd. 195-253.

<sup>1408</sup> Ebd. 253.

<sup>1409</sup> Vgl. ebd. 254-259.

<sup>1410</sup> Ebd. 259.



#### 4.4.3.2.3.2 *Schulpastorale Herausforderungen*

Die obigen Forschungsergebnisse indizieren eine zweifache Herausforderung der Schulpastoral. Die *Erste* betrifft die Pastoral an den *christlich orientierten Jugendlichen*; die *Zweite* bezieht sich auf den Umgang mit den *anderen Gruppen* und deren Anfragen an das Christentum.

Hinsichtlich der *christlich orientierten Jugendlichen* wird Schulpastoral die Scheu der Schüler wahr- und ernstnehmen, sich als Christen zu erkennen zu geben. Mögliche Ansatzpunkte für pastorales Handeln sind zum einen in verbindlichen Veranstaltungen zu sehen, die den Druck der Rechtfertigung für die Teilnehmenden mindern. Zum anderen zeigt die Untersuchung Sandts als wichtige Erfahrung der christlich orientierten Jugendlichen, dass sie sich in der Religion weitgehend auf sich selbst gestellt erleben und Religiosität als aus vielen Lebensbereichen ausgegliedert wahrnehmen. Letzteres bezieht sich besonders auch auf den schulischen Alltag und betrifft auch konfessionelle Schulen. Daher erscheint es als wichtiges pastorales Desiderat nach Wegen der Vergemeinschaftung und des Austausches zu suchen, damit christlich orientierte Jugendliche einen Raum haben, in dem sie offen über ihren Glauben sprechen, sich gegenseitig stärken und das Gefühl der Vereinzelung überwinden können. Ein solcher Ort ist zudem ein wichtiges Zeichen im Hinblick auf die Wahrnehmung der muslimisch orientierten Jugendlichen, dass die deutschen Jugendlichen im Wesentlichen nicht-religiöse Menschen seien.<sup>1411</sup>

Die Beobachtung Sandts, dass für viele christlich orientierte Jugendliche der Glaube erst durch die subjektive Erfahrung Geltung erlangt, verweist auf die Notwendigkeit, religiöse Erfahrungen zu ermöglichen und christlich zu deuten. Dieser Herausforderung stellt sich die Mystagogie, die zugleich versucht, die subjektiven Erfahrungen und die Vorgaben des christlichen Glaubens und der kirchlichen Tradition zusammenzubringen. Insofern kann sie auch zur Stärkung der durch die Subjektivierung der Glaubensvorstellungen verunsicherten Jugendlichen beitragen. Einen guten Ansatzpunkt für Mystagogie bietet zudem die von Fred-Ole Sandt bei christlich, spiritualistisch und muslimisch orientierten Jugendlichen beobachtete Auffassung, dass der Mensch nur im Übersteigen der Strukturen des unmittelbaren Alltags - also im Bezug auf Transzendentes - sein Leben selbstständig gestalten könne. Darüber hinaus zeigt sich die Notwendigkeit der religiösen Bildung, um tragfähige Antworten auf die zentrale Frage der Theodizee sowie die Art und Weise des Wirkens Gottes in der Welt<sup>1412</sup> zu erarbeiten.

Das Desiderat der religiösen Bildung lenkt den Blick zugleich auf die *anderen Gruppen*; dies betrifft besonders das höchst defizitäre und mit Vorurteilen behaftete Wissen der atheistisch und spirituell orientierten Jugendlichen hinsichtlich des christlichen Gottes- und Menschenbildes, der Vereinbarkeit von Glaube und Naturwissenschaft, der sozialen Sprengkraft des christlichen Glaubens sowie des Auftrages der Kirche.

---

<sup>1411</sup> Vgl. hierzu auch Abschnitt 4.4.3.3 ‚Fazit und Ausblick‘.

<sup>1412</sup> Vgl. hierzu die Abschnitte 5.5.2.1 ‚Grundsätzliche Überlegungen zur Erfahrbarkeit Gottes in der konkreten geschichtlichen Situation - eine Problemanzeige‘ und 5.5.2.4 ‚Das Gebet als Grundakt menschlicher Existenz‘.

Ein Dialog mit den atheistisch orientierten Jugendlichen könnte bei deren positiven Bezug auf einzelne Elemente des Christentums ansetzen; bei den spiritualistisch orientierten Jugendlichen könnte an deren Skepsis gegenüber einer völligen Autonomie und an deren Glauben an eine wie auch immer geartete Transzendenz sowie an deren enge Verknüpfung der Glaubensvorstellungen mit der religiösen Praxis angeknüpft werden; die Zweifel an einem übertriebenen Subjektivismus und der Wunsch nach einer gelebten Praxis des Glaubens verbindet christliche Schulpastoral mit muslimisch orientierten Jugendlichen.

#### **4.4.3.2.4 Missionarische Ansprechbarkeit der Jugendlichen im Kontext ihrer Gottesvorstellung**

##### **4.4.3.2.4.1 Vorstellen der Forschungsergebnisse**

Das Hauptanliegen der qualitativen Untersuchung von Tobias Faix liegt in der missionarischen Ansprechbarkeit von Jugendlichen. Hierzu arbeitet er auf der Grundlage der von ihm geführten halbstandardisierten qualitativen Interviews mit 18 Jugendlichen im Alter von 14-18 Jahren<sup>1413</sup> und den religionspsychologischen Überlegungen von Oser/Gmünder und Fowler vier Gottesvorstellungen heraus, kombiniert diese und fragt nach deren missiologischen Konsequenzen.

Zunächst differenziert Faix zwischen der abgeschlossenen, veränderbaren, unsicheren und sicheren Gottesvorstellung. Bei der abgeschlossenen und veränderbaren Gottesvorstellung bezieht er sich direkt auf Oser/Gmünder und Fowler.

Die *abgeschlossene Gottesvorstellung* sieht Tobias Faix im Zusammenhang mit der von Fritz Oser und Paul Gmünder beschriebenen Phase, in der die Jugendlichen deutlich zwischen dem, was sie selbst können und was das Ultimate vermag, trennen und eine Beeinflussung des Übergeordneten als nicht mehr wichtig angesehen wird, weil dieses ebenso wie das Individuum einen eigenen Zuständigkeitsbereich hat.<sup>1414</sup> Mit dem Wort ‚abgeschlossen‘ bezeichnet Faix die subjektive Deutung der momentanen jugendlichen Gottesvorstellung. Bei der *veränderbaren Gottesvorstellung* sieht Faix u. a. Parallelen zu Fowlers Beschreibung des synthetisch-konventionellen<sup>1415</sup> sowie individuierend-reflektierenden Glaubens<sup>1416</sup> und hebt besonders die Hilfe des Glaubens bei der Identitätsfindung und die Selbstkonstruktion des Glaubens hervor. Die *unsichere Gottesvorstellung* versteht Faix als Phänomen der Adoleszenz, sich von bisherigen religiösen Prägungen zu trennen und nach eigenen Erfahrungen zu suchen. Eine *sichere Gottesvorstellung* konstatiert Faix bei Jugendlichen, die eine autonome Gottesvorstellung vertreten, für die sie sich reflektiert oder unreflektiert individuell entschieden haben.<sup>1417</sup> ‚Sicher‘ meint in diesem Zusammenhang

---

<sup>1413</sup> Von diesen Jugendlichen sind 7 katholisch, 8 evangelisch, 1 evangelisch-freikirchlich, 1 buddhistisch, 1 konfessionslos. 6 besuchen die Hauptschule, 4 die Realschule, 5 das Gymnasium, 1 macht das BVJ, 1 macht eine Lehre bzw. besucht eine Fachhochschule, 1 ist arbeitslos (vgl. Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 159f.).

Zur Erklärung des methodischen Vorgehens von Tobias Faix vgl. ebd. 133-262.

<sup>1414</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.2.3 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter‘.

<sup>1415</sup> Vgl. ebd.

<sup>1416</sup> Vgl. ebd.

<sup>1417</sup> Vgl. Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 255f.

„die eigene subjektive Sicherheit, die die Jugendlichen für sich erleben und nach außen vertreten.“<sup>1418</sup>

Die vier oben skizzierten Gottesvorstellungen kombiniert Tobias Faix zu vier Typologien - sicher/abgeschlossene, unsicher/abgeschlossene, unsicher/veränderbare, sicher/veränderbare Gottesvorstellung -, die er als wesentlich für die Beantwortung seiner Zielfrage nach den Gottesvorstellungen in Korrelation mit der missionarischen Ansprechbarkeit von Jugendlichen erachtet. Es geht ihm darum,

„wie abgeschlossen oder veränderbar die Jugendlichen ihre eigenen Gottesvorstellungen empfinden und wie sicher oder unsicher sie sich mit ihrer Gottesvorstellung fühlen. Daraus ergeben sich die missionarischen Konsequenzen der Ansprechbarkeit.“<sup>1419</sup>

Unter den Jugendlichen mit einer *sicher/abgeschlossenen Gottesvorstellung* finden sich sowohl Jugendliche mit einer atheistischen oder deistischen Gottesvorstellung, die konsequenterweise auch nicht mit einem Eingreifen Gottes in diese Welt oder gar in ihren Alltag rechnen, als auch Jugendliche mit einer metatheistischen oder barocken Gottesvorstellung,<sup>1420</sup> die wohl an die Möglichkeit glauben, dass Gott in diese Welt eingreifen kann, aber dieses Eingreifen habe mit ihrem eigenen Leben nichts zu tun. Der Religion stehen sie kritisch gegenüber, religiöse Erfahrungen wurden neutral oder negativ erlebt und gehen bis in die eigene Kindheit zurück. Das Thema Gott und Glaube ist für die Jugendlichen entweder abgeschlossen oder ihre Gottesvorstellung passt gut in ihr jetziges Lebenskonzept. Ihnen erscheint eine Veränderung ihrer Glaubensvorstellung für sehr unwahrscheinlich, sie lassen sich daher kaum auf den Glauben ansprechen. Ihren Lebenssinn finden sie in innerweltlichen Konstruktionen wie Arbeit, Familie, Glück oder Geld. Da diese Jugendlichen ein explizites Desinteresse an religiösen Angeboten haben und sich mit dem begnügen, was sie im Moment glauben oder auch nicht glauben, sind sie missionarisch kaum ansprechbar und haben kein Interesse an religiösen Erfahrungen.

Bei den Jugendlichen mit einer *unsicher/abgeschlossenen Gottesvorstellung* lassen sich Jugendliche mit einer deistischen, metatheistischen oder barocken Gottesvorstellung finden, aber im Unterschied zu Jugendlichen mit einer sicher/abgeschlossenen Gottesvorstellung keine atheistisch orientierten jungen Menschen. Kennzeichnend für die Jugendlichen mit einer unsicher/abgeschlossenen Gottesvorstellung ist, dass sie sich viele kritische Gedanken über ihre Gottesvorstellungen machen und schon einiges für sich festgelegt haben. Sie suchen ihren individuellen, autonomen Weg und stehen für eine Selbstkonstruktion ihres Glaubens. Es gibt sowohl Jugendliche, die ihren Glauben unabhängig von ihrer religiösen Prägung konstruieren, als auch solche, die viele religiöse Traditionen von der Familie übernommen haben, sie im Kontext der Familie leben und als abgeschlossen nach außen vertreten, aber dennoch Zweifel an der alleinigen Richtigkeit dieser Glaubensvorstellungen haben und infolgedessen ein pluralistisches Religionsverständnis entwickeln, nach dem jede Religion letztlich zum gleichen Ziel führt. Die Jugendlichen mit einer unsicher/abgeschlossenen Gottesvorstellung haben einerseits mit ihrer Gottesvorstellung abge-

---

<sup>1418</sup> Ebd. 256.

<sup>1419</sup> Ebd. 256.

<sup>1420</sup> Vgl. hierzu auch FN 1365.

schlossen, empfinden sie in ihrer momentanen Lebenssituation als passend und gehen zunächst davon aus, dass sie sich in Zukunft nicht mehr verändern wird, andererseits sind sie zugleich unsicher, ob ihre Festlegungen richtig und in der Zukunft tragfähig sein werden. Die Unsicherheit ihrer Gottesvorstellung wird durch positive religiöse Erfahrungen in Alltagssituationen und Notsituationen verstärkt, die zum Glauben an ein indirektes Eingreifen Gottes in diese Welt und das Leben von Menschen führen. Allerdings haben diese guten Erfahrungen keine stark prägende Wirkung; sie werden wahrgenommen, verändern aber nicht das Leben der Jugendlichen. Hinsichtlich des Lebenssinns zeigen sich mit einem immanenten und einem transzendenten Sinnverständnis zwei entgegengesetzte Antwortmuster.

Da diese Jugendlichen ihren individuellen und privaten Weg suchen, sind sie öffentlichen Diskussionen und religiösen Institutionen gegenüber sehr skeptisch und in diesem Kontext missionarisch kaum ansprechbar. Sie haben allerdings Interesse an religiösen Gesprächen, sofern sie im privaten Rahmen stattfinden und sie ihnen ermöglichen, ihren eigenen Standpunkt zu vertreten. Von einem religiösen Austausch wird keine direkte Veränderung der eigenen Gottesvorstellung erwartet, sondern ein Informationsaustausch in einem pluralistischen Dialog.

Bei den Jugendlichen mit einer *unsicher/veränderbaren Gottesvorstellung* können barocke, metatheistische und biblische Gottesvorstellungen wahrgenommen werden. Zumeist christlich von ihrem Elternhaus geprägt, befinden sie sich nun hinsichtlich ihrer Gottesvorstellung in einem offenen Prozess und stehen für eine Selbstkonstruktion ihres Glaubens. Der Glaube wird grundsätzlich als etwas Positives angesehen. Dies gilt auch bei negativen Erfahrungen in der Kindheit. Zugleich sind diese Jugendlichen verunsichert, da sie ihr traditionelles Gottesbild hinterfragen und neben positiven Erfahrungen auch negative gemacht haben. Ihren sehr unterschiedlichen religiösen Erfahrungen gemeinsam ist der persönliche Bezug zum eigenen Leben und Erleben. Daher führen biographische Erlebnisse wie bspw. die Trennung der Eltern zu Zweifeln an der Existenz Gottes und seines guten Eingreifens; ein überstandener Unfall hingegen kann den Glauben an Gott und seine Hilfe stärken. Die Religiosität dieser Jugendlichen ist durch Offenheit, vielfältige Suchbewegungen und Verunsicherungen hinsichtlich der eigenen Gottesvorstellungen gekennzeichnet; ihnen ist dabei oftmals gar nicht so klar, was sie glauben sollen und was ein bestimmter Glaube für sie selbst und ihr Leben bedeutet. Zum einen haben diese Jugendlichen das Bedürfnis über ihre Erfahrungen, ihre Gottesvorstellung und ihren Glauben zu reden, zum anderen sind sie aufgrund ihrer Unsicherheit nicht bereit, öffentlich z. B. in der Klasse darüber zu reden. Sie brauchen einen Schutzraum für Gespräche über ihren Glauben, den sie in einem vertrauten Kreis bei Freunden oder in der Familie finden. Allerdings eröffnen sie nicht derartige Gespräche, sondern verhalten sich zunächst passiv.

Obwohl in dieser Gruppe ein Eingreifen Gottes in das Leben erwartet wird und positive religiöse Erfahrungen vorliegen, gibt es interessanterweise sowohl immanente als auch transzendente Vorstellungen vom Sinn des Lebens. Gemeinsam ist diesen Jugendlichen ein

pluralistisches Religionsverständnis, in dem die verschiedenen Religionen gleichwertig nebeneinander stehen und auf unterschiedliche Art und Weise zu demselben Ziel führen. Hinsichtlich der missionarischen Ansprechbarkeit ist zu beachten, dass diese Jugendlichen ungern in einem institutionellen Rahmen angesprochen werden, sehr wohl aber in einem vertrauten persönlichen Rahmen den Dialog mit Menschen suchen, die religiöse Erfahrungen gemacht haben. Da diese Jugendlichen sich mitten in einem Prozess der religiösen Selbstfindung befinden und infolgedessen unsicher sind, ist es ihnen sehr wichtig, in ihrer Meinung, ihren Erfahrungen und ihren Gottesvorstellungen ernst genommen zu werden. Ein sicherer Rahmen kann es auch ermöglichen, dass Jugendliche ihre Verwirrung durch die vielen spirituellen Angebote artikulieren und ihre Unsicherheit hinsichtlich des selbstkonstruierten Glaubens ansprechen. Schulpastoral kann an der Offenheit für eigene spirituelle Erfahrungen anknüpfen, muss aber berücksichtigen, dass diese Jugendlichen nicht gleich von etwas anderem überzeugt werden möchten, sondern einen dialogischen Austausch mit religiös interessierten Menschen in einem vertrauten, Schutz und Offenheit bietenden Rahmen suchen.

Die Jugendlichen mit einer *sicher/veränderbaren Gottesvorstellung* haben ein biblisches Gottesbild. Wie bei den Jugendlichen mit einer *unsicher/veränderbaren Gottesvorstellung* ist auch ihre Gottesvorstellung nicht abgeschlossen, sondern offen und veränderbar; ihre Veränderungsbereitschaft bezieht sich jedoch konkret auf die Weiterentwicklung ihres biblisch fundierten Glaubens. Jugendliche mit einer *sicher/veränderbaren Gottesvorstellung* haben durch ihre Glaubenserfahrungen Festigkeit gewonnen und sind geprägt durch die Erfahrung, dass Gott mit ihrem Alltag etwas zu tun hat. Ihr Hauptanliegen ist es, mehr über ihre Gottesvorstellung zu wissen, Erfahrungen auszutauschen und Informationen über Gott und Glaube zu erhalten. Im Vordergrund steht bei ihnen nicht der Dialog mit Andersgläubigen, sondern der Wunsch nach Veränderung und Weiterentwicklung ihrer eigenen Gottesvorstellung. Sie haben bei der Entwicklung ihres Gottesbildes so viel Sicherheit gewonnen, dass sie aktiv das Gespräch über ihren Glauben sowohl im vertrauten Kreis der Freunde und der Familie als auch in kirchlichen Kreisen und bei Veranstaltungen suchen. Dabei sind die religiösen Erfahrungen so intensiv und haben eine solche existentielle Bedeutung erlangt, dass sie nicht nur eine Randerscheinung oder Diskussionsgrundlage darstellen, sondern in den Alltag hineinragen und das Leben mitgestalten. Diese Jugendlichen haben demzufolge transzendente Vorstellungen vom Sinn des Lebens. Jugendliche mit einer *sicher/veränderbaren Gottesvorstellung* sind die Einzigen, die offen gegenüber der Institution Kirche und für religiöse Veranstaltungen sind. Wichtig ist ihnen hierbei, dass sie ihre eigene Religiosität bspw. in Gottesdiensten wiederfinden können.

Da diese Jugendlichen ihre Gottesvorstellung weiterentwickeln möchten und ein hohes Bedürfnis haben, über ihre Erfahrungen zu sprechen, sind sie gut missionarisch ansprechbar. Sie sind so sehr in ihrer Gottesvorstellung beheimatet, dass sie nicht auf der Suche nach Elementen anderer Religionen oder Gottesvorstellungen sind.<sup>1421</sup>

---

<sup>1421</sup> Vgl. Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 256-285.

Einen Überblick über die missionarische Ansprechbarkeit der Jugendlichen bietet die folgende Tabelle.<sup>1422</sup>

	Sicher / abgeschlossene Gottesvorstellung	Unsicher / abgeschlossene Gottesvorstellung	Unsicher / veränderbare Gottesvorstellung	Sicher / veränderbare Gottesvorstellung
Eigene religiöse Erfahrungen <sup>1423</sup>	nein	ja	ja	ja
Vertraute Personen <sup>1424</sup>	teilweise	ja	ja	Ja
Sicheres Umfeld <sup>1425</sup>	nein	nein	teilweise	ja
Dialog privat <sup>1426</sup>	nein	ja	ja	ja
Dialog öffentlich <sup>1427</sup>	teilweise	teilweise	nein	ja
Veranstaltungen <sup>1428</sup>	nein	nein	nein	ja
Institutionen <sup>1429</sup>	nein	nein	nein	ja

Aus den Ergebnissen seiner Interviews folgert Faix, dass für viele Jugendliche Religion Privatsache ist, sie sich in der Öffentlichkeit unsicher fühlen und es ihnen schwer fällt, über religiöse Themen zu reden. So überraschend hoch die private religiöse Erwartung und die Bereitschaft sei, darüber mit vertrauten Personen zu reden, so unsicher seien Jugendliche in der Öffentlichkeit und so skeptisch seien sie gegenüber religiösen Veranstaltungen und Institutionen. Die Loslösung von der Kirche und die Verunsicherung durch den Pluralismus und Individualisierung führten zu einer Privatisierung des Glaubens. Dabei seien sowohl eine große Offenheit gegenüber religiösen Erfahrungen und der Wunsch nach religiösen Erfahrungen als auch eine hohe Glaubwürdigkeit der eigenen religiösen Erfahrungen zu beobachten. Daneben spielten die Familie und der enge Freundeskreis eine für die Jugendlichen entscheidende Rolle, wohingegen die einzelnen Religionen – so auch das Christentum - im Hinblick auf die Selbstdefinition des eigenen Glaubens offensichtlich an Bedeutung verlören. Es gäbe zwar eine Offenheit über verschiedene Glaubensarten und unterschiedliche Religionen zu reden, allerdings verschwände Religion aus den Gesprächen, sobald sie etwas mit dem eigenen Leben zu tun habe. In religiösen Gesprächen gehe es zumeist nicht darum, den anderen vom eigenen Standpunkt zu überzeugen, sondern voneinander zu hören und zu lernen. Dabei fehlte den Jugendlichen trotz des Religionsunter-

<sup>1422</sup> Ebd. 285.

<sup>1423</sup> „Beschreibt die Offenheit und Erwartung, dass eigene religiöse Erfahrungen möglich sind und die eigene Gottesvorstellung beeinflussen können.“ (Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 286).

<sup>1424</sup> „Beschreibt die engsten Beziehungen der Jugendlichen, wie Familie oder ‚beste Freunde‘. Inhaltlich geht es hierbei vorwiegend um eigene Erfahrungen oder gemeinsame Erlebnisse“ (ebd.).

<sup>1425</sup> „Beschreibt eine feste Gruppe, die ein gewohntes Umfeld der Jugendlichen darstellt, wie beispielsweise die Clique. Inhaltlich geht es hierbei vorwiegend um eigene Erfahrungen oder gemeinsame Erlebnisse.“ (ebd.).

<sup>1426</sup> „Beschreibt die Bereitschaft der Jugendlichen, über ihre Gottesvorstellung auf einem pluralistischen Grundverständnis mit anderen im sicheren Umfeld zu reden/diskutieren.“ (ebd.).

<sup>1427</sup> „Beschreibt die Bereitschaft der Jugendlichen, über ihre Gottesvorstellung auf einem pluralistischen Grundverständnis mit anderen öffentlich zu reden/diskutieren, zum Beispiel in der Schulklasse oder im Verein.“ (ebd.).

<sup>1428</sup> „Beschreibt die Offenheit und den eigenen Antrieb zu einer religiösen Veranstaltung zu gehen. Hier kann eine Veränderung eintreten, wenn Jugendliche über ‚vertraute Personen‘ eingeladen und begleitet werden, so dass die eigene Skepsis überwunden wird.“ (ebd.).

<sup>1429</sup> „Beschreibt die Offenheit gegenüber religiösen Institutionen und die positive Wertschätzung der religiösen Institutionen wie zum Beispiel Kirchen oder zu ihren Veranstaltungen wie Religions- und Konfirmandenunterricht (Kommunion etc.).“ (ebd.).

richtes und der Gemeindekatechese oftmals das für religiöse Gespräche notwendige Grundwissen.<sup>1430</sup>

#### **4.4.3.2.4.2 Schulpastorale Herausforderungen**

Schulpastoral muss sich der Herausforderung stellen, dass von den vier skizzierten Gruppen nur eine mit Veranstaltungen und institutionell ansprechbar ist. Auch wenn durch verbindliche Schulveranstaltungen und Religionsunterricht Berührungspunkte mit dem Glauben im schulischen Alltag vorgegeben werden, kann leider weder erwartet werden, dass ein größerer Teil der Schüler innerlich erreicht wird, noch dass ein notwendiges religiöses Grundwissen bei den Schülern vorhanden ist.

Auch wenn Faix gemäß seinem rein qualitativen Ansatz keine Zahlen zu der Größe der verschiedenen Gruppen vorlegen kann, legt ein Blick auf die Forschungsergebnisse Ziebertz' nahe, dass die Gruppe der Jugendlichen mit einer sicher/veränderbaren Gottesvorstellung relativ klein sein dürfte, da sich hier ausschließlich Schüler mit einem biblischen Gottesbild finden lassen, das in der Untersuchung von Ziebertz leicht bis deutlich abgelehnt wird.<sup>1431</sup>

Schulpastoral ist daher herausgefordert neben dem Angebot von Veranstaltungen weitere Möglichkeiten zu Glaubensgesprächen zu suchen. Sie kann davon ausgehen, dass - abgesehen von den Jugendlichen mit einer sicher/abgeschlossenen Gottesvorstellung - eigene religiöse Erfahrungen vorhanden sind oder zumindest für möglich gehalten werden und religiöse Gespräche mit vertrauten Personen in einem geschützten Rahmen auf einem pluralistischen Grundverständnis praktiziert werden.

Gespräche über den Glauben scheinen daher dann möglich zu sein, wenn es die Gelegenheit gibt, zu dem Schulseelsorger ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen. Hierzu ist eine hohe Präsenz des Schulseelsorgers im schulischen Alltag notwendig, die eine niederschwellige Kontaktaufnahme ermöglicht. Zur unkomplizierten Kontaktaufnahme und zum Aufbau geschützter Räume können auch nicht spezifisch religiöse Freizeitangebote oder mehrtägige Fahrten beitragen. Bei den an vielen Schulen angebotenen ‚Tagen religiöser Orientierung‘ oder ähnlichen religiösen Schulveranstaltungen, die die Möglichkeit bieten, vielen Schülern zu begegnen, ist es notwendig, offen den pluralistischen religiösen Vorstellungen der jungen Menschen zu begegnen und ihre religiösen Erfahrungen sowie deren Deutungen ernstzunehmen. Mystagogie kann eine Hilfe sein, bei passender Gelegenheit diese Erfahrungen behutsam auf den christlichen Glauben hin zu deuten. Angesichts der Unsicherheit vieler Jugendlicher hinsichtlich religiöser Fragen bietet es sich zum einen an, den Glauben betreffende Gespräche nicht in der Großgruppe zu führen, sondern Kleingruppen oder Zweiergespräche zu initiieren, bei denen sich die jungen Menschen si-

---

<sup>1430</sup> Vgl. Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 286-292.

Die von Tobias Faix präsentierten empirischen Ergebnisse bieten eine treffende Systematisierung der missionarischen Ansprechbarkeit Jugendlicher, seine Rückschlüsse auf eine missionarische Praxis (vgl. ebd. 300-306) wären theologisch zu hinterfragen und werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

<sup>1431</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 4.4.3.2.2.1.1 ‚Empirische Befunde zu Religiosität und Gottesvorstellungen Jugendlicher‘.

cher fühlen und sich daher öffnen können. Zum anderen ist es notwendig, - wenn möglich in Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht - religiöses Basiswissen zu vermitteln, das zum einen fruchtbare (interreligiöse) Dialoge ermöglicht und zum anderen eine Grundahnung des christlichen Glaubensgutes beinhaltet.

#### 4.4.3.3 *Fazit und Ausblick*

Die obigen Überlegungen zeigten die Bedeutung *religiöser Erfahrungen (1)* auf. Religiöse Erfahrungen müssen gedeutet werden. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit eines *Interpretationsrahmens*. Aufgrund des oft *selbstkonstruierten Glaubens (2)* ist es zum einen schwierig, zu Verbindlichkeiten zu kommen, zum anderen gibt es ein deutliches *Defizit an religiösem Grundwissen (3)*.

Deutlich wurde auch die *Schwierigkeit, über den Glauben zu reden (4)*. Dies gilt besonders, wenn es in einem die vertraute Gruppe übersteigenden Rahmen geschieht oder der persönliche Glaube zum Thema wird. Zudem zeigten sich deutliche *Vorbehalte gegenüber religiösen Institutionen*.<sup>1432</sup> Ein weiteres Problemfeld dürfte im *Umgang mit muslimischen Mitschülern (5)* und deren (nicht zu Unrecht) sehr kritischen Sicht bezüglich der religiösen Praxis ihrer ‚christlichen‘ Mitschüler liegen.

Diese Skizze ermöglicht sowohl das Aufzeigen wichtiger schulpastoraler Handlungsfelder als auch die Formulierung der sich der vorliegenden Arbeit stellenden weiteren Aufgaben.

- (1) Die entscheidende Aufgabe der mystagogischen Schulpastoral liegt in der Hinführung zu (*religiösen*) Erfahrungen und deren Deutung. Mit Sandt bleibt festzuhalten, dass religiöse Erfahrung durch eine interpretatorische Leistung gekennzeichnet ist, durch die Jugendliche erlebte Ereignisse in einen religiösen Deutungszusammenhang einbinden können.<sup>1433</sup> Dem Themenkomplex ‚Erfahrung und Deutung‘ widmet sich Kapitel 5 dieser Arbeit und nimmt neben den Erfahrungen im Alltag auch die Bedeutung liturgischer Erfahrung auf.
- (2) Da viele Jugendliche ihren *Glauben selbst konstruieren* und sich dabei nicht selten gleichzeitig auf nicht im Zusammenhang stehende und teilweise einander widersprechende Glaubensvorstellungen beziehen, kommt der Sorge um den *Interpretationsrahmen* für religiöse Erfahrungen und Sinnsuche eine besondere Bedeutung zu. Im fünften Kapitel werden die Erfahrungen unter den Vorgaben des christlichen Glaubens gedeutet. Gegenüber dem Christentum skeptischen Schülern bietet sich zudem an, zunächst danach zu fragen, welches Menschenbild das jeweilige Gottesbild impliziert und inwieweit es die Sorge um Humanität, Gerechtigkeit, Fürsorge und Solidarität beinhaltet. Dabei lässt sich aufzeigen, dass das christliche Weltbild kaum mit bestimmten Formen östlicher Weisheit vereinbar ist, die der kreatürlichen Welt gelassen gegenüberstehen und Unrecht, Leidenserfahrungen oder Menschenrechte relativieren.<sup>1434</sup> Angesichts der pluralen Gottesvorstellungen ist als die entscheidende Frage zu diskutieren, ob jeder Gott gleich gut und wünschenswert ist.
- (3) Das deutliche *Defizit an religiösem Grundwissen* fordert die Schulpastoral auf, (wenn möglich gemeinsam mit dem Religionsunterricht) einen Beitrag zur Vermittlung von Glaubenswissen zu leisten. So zeigte sich sowohl im Abschnitt 4.3.2 als auch im Abschnitt 4.4.3, dass eine mangelnde Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen wie der Theodizee oder der Vereinbarkeit von Naturwissenschaft und Glaube sowie durch mangelndes Wissen verursachte Vorurteile zu einer großen Distanz gegenüber dem christlichen Glauben führen. Es ist daher die originäre Aufgabe der Schulpastoral, den am Schulgeschehen Beteiligten bei der Suche nach

---

<sup>1432</sup> Vgl. hierzu ausführlicher 4.4.4 ‚Kirchlichkeit‘.

<sup>1433</sup> Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 135.

<sup>1434</sup> Vgl. Schillebeeckx, Edward, *Menschen*. Die Geschichte von Gott (aus dem Niederländischen von Hugo Zulauf), Freiburg/Basel/Wien 1990, 206-211.



Antworten auf existentielle Sinnfragen Hilfen anzubieten, die die intellektuelle Dimension ausdrücklich einschließen.<sup>1435</sup>

- (4) Die Beobachtung, dass es vielen Schülern schwer fällt bzw. es von ihnen abgelehnt wird, im öffentlichen Raum, zu dem auch schon die Klassengemeinschaft zählt, über ihren Glauben zu reden, weist auf die schulpastorale Bedeutung von vertraulichen Kleingruppen und Einzelgesprächen hin. So hält bspw. auch Günther Leyh in seinem Buch ‚Mit der Jugend über Gott sprechen‘ als ein Ergebnis seiner Forschungen fest, „daß der Form des Einzel- oder Gruppengesprächs über den Glauben eine wichtige Bedeutung zukommt, da in den Interviews häufiger erkennbar war oder auch explizit ausgesprochen wurde, daß viele Gesprächspartner vorher wenig Gelegenheit gefunden hatten, über ihr Gottesbild zu sprechen.“<sup>1436</sup>
- (5) Die Begegnung mit dem Islam fordert die ‚christlichen‘ Schüler zum Überdenken ihres funktionalen Rückgriffs auf Religion heraus. Um als Gesprächspartner im interreligiösen Dialog ernst genommen zu werden, scheint es notwendig, ehrlich mit dem Thema ‚Religion‘ umzugehen und bspw. die eigenen Motive hinsichtlich des Empfangs des Firmensakramentes zu überprüfen. Nicht zu Unrecht betont Andreas Laun, dass die Stärke des Islam in der Schwäche der Christen liege.<sup>1437</sup> Stephan Leimgruber hebt hervor, dass die Christen von den Muslimen ein „unerschütterliches Vertrauen auf den souveränen Gott, das Ernstnehmen der religiösen Praxis (Gebet, Fasten), die Bedeutung der Werte ‚Familie‘ und ‚Gemeinschaft‘, den Öffentlichkeitscharakter der Religion und die Wiederentdeckung der prophetischen Christologie“<sup>1438</sup> lernen könnten. Schulpastoral kann die Begegnung mit den muslimischen Mitschülern insofern als Ausgangspunkt zur Überprüfung des eigenen Umgangs mit Religion nehmen und die Schüler ermuntern, sich intensiv mit religiösen Fragen auseinanderzusetzen und die Möglichkeiten für eine eigene religiöse Praxis zu überdenken.

#### **4.4.4 Kirchlichkeit**

Zunächst wird ein Überblick über die Kirchlichkeit Jugendlicher und junger Erwachsener gegeben (4.4.4.1). Anschließend werden einzelne Aspekte herausgegriffen, vertieft und nach Begründungen bzw. Ursachen für die Einstellung der jungen Menschen gefragt (4.4.4.2). In einem dritten Schritt folgt eine kurze Vergewisserung, *warum* Kirchlichkeit ein schulpastorales Ziel darstellt (4.4.4.3). Eine Skizze der schulpastoralen Herausforderungen bildet den Abschluss dieses Abschnittes (4.4.4.4).

##### **4.4.4.1 Überblick**

Die Shell-Studie beobachtet, dass ein Großteil der Jugendlichen der Kirche als Institution mit einem großen Wohlwollen begegnet; 69% aller Jugendlichen finden es gut, dass es die Kirche gibt, selbst 47% derjenigen, die weder an Gott noch an eine überirdische Macht glauben, stimmen dieser Aussage zu. Allerdings finden zugleich 68% aller Jugendlichen

---

<sup>1435</sup> Vgl. hierzu auch die folgende Beobachtung Ziebertz': "Viele Jugendliche geben zu erkennen, dass sie das kognitive Niveau nicht anspricht oder unterfordert, auf dem von Gott gesprochen wird. ‚Himmel und Hölle‘, so Marlen, ‚das ist doch viel zu simpel‘. Was zu simpel ist, kann nicht geglaubt werden. Wer so spricht, hat eine Erfahrung davon, dass und wie kompliziert die Welt ist. Einfach(st)e Lösungen können unter solchen Umständen nicht befriedigen.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 380).

<sup>1436</sup> Leyh, Günther, *Mit der Jugend von Gott sprechen*. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie, Stuttgart/Berlin/Köln 1994, 333.

<sup>1437</sup> Vgl. Laun, Andreas, *Die Stärke des Islam ist die Schwäche der Christen*, in: <http://www.kath.net/detail.php?id=13124> (28.07.2009).

<sup>1438</sup> Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 255.

Umgekehrt stellt Leimgruber die Frage, was die Muslimen von den Christen lernen können.

„Eine stärkere Betonung des Individuums und seiner Rechte, dass die gleiche Würde der Menschen auch gleiche Rechte impliziert, einen selbstkritischen Umgang mit der Tradition und die Tatsache, dass eine Unterscheidung von Staat und Religion Vorteile mit sich bringt. Wünschenswert wäre eine Beschäftigung mit der Bibel.“ (ebd. 255).

und 60% der Jugendlichen mit einem Glauben an einen persönlichen Gott, dass die Kirche sich ändern muss, wenn sie eine Zukunft haben möchte. Zudem finden 65% aller Jugendlichen bei der Kirche keine Antworten auf die sie wirklich bewegenden Fragen, dies trifft auch auf immerhin 40% der Jugendlichen zu, die an einen persönlichen Gott glauben. Nur 27% aller Jugendlichen vertreten die Ansicht, dass es von ihnen aus gesehen die Kirche nicht mehr geben müsste.<sup>1439</sup> Schulpastoral kann also mit einer großen Akzeptanz der Existenz der Kirche bei den Schülern rechnen, muss aber auch kritische Fragen hinsichtlich ihrer Gestalt und ihrer Verkündigung erwarten.

Ziebertz und seine Mitarbeiter arbeiteten heraus, dass kirchlich-christliche und christlich-autonome Jugendliche (zusammen 44,1%) christliche Inhalte und Praktiken in ihre individuelle Religiosität integrieren und zumindest ein ‚kirchlicher Stallgeruch‘ gegeben ist. Kirchlich-christliche Jugendliche (16,7%) finden in den beiden christlichen Kirchen ihre spirituelle Heimat und erheben keinen nachhaltigen Anspruch auf religiöse Selbstbestimmung; christlich autonome Jugendliche (27,4%) halten zwar die Bindung an die religiösen Institutionen aufrecht, möchten sich aber innerhalb des religiösen Angebots individuell positionieren. Konventionell-religiöse und religiös-autonome Jugendliche (zusammen 40,6%) sind in den Kirchen nicht spirituell beheimatet, sie leben ihre Religiosität ohne institutionelle Anbindung und greifen nur situativ auf christliche Inhalte und Praktiken zurück oder entwickeln ihre individuelle Religiosität in ausdrücklicher Relativierung des christlichen Glaubens.<sup>1440</sup>

Carsten Wippermann kommt zu dem Ergebnis, dass 17% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein christliches Weltbild haben, das allerdings oft mit anderen Weltanschauungen vermischt ist. Innerhalb dieser Gruppe unterscheidet er vier unterschiedliche Ausprägungen und ihren Bezug zu Kirche. Die konventionellen Christen (35%; 6%)<sup>1441</sup> fühlen sich in der Kirche beheimatet, die Konfession ist ein wichtiges Merkmal ihrer religiösen Selbstdefinition. Sie sehen ihre existentiellen Fragen von der Kirche als adäquat beantwort-

<sup>1439</sup> Vgl. Gensicke, *Jugend und Religiosität*, 216-218. Zu den Gottesbildern der Jugendlichen in der Shell-Studie vgl. Abschnitt 4.4.3.1.1 ‚Einblick in Forschungsergebnisse‘.

#### **Religiosität und Einstellungen zu den Kirchen**

Jugendliche im Alter von 12-25 Jahren (Angaben in %)

	Alle Jugendlichen	Es gibt einen persönlichen Gott	Es gibt eine überirdische Macht	Weiß nicht, was ich glauben soll	Glaube weder an Gott noch an überirdische Macht
Ich finde es gut, dass es die Kirche gibt.	69	89	71	69	47
Die Kirche muss sich ändern, wenn sie eine Zukunft haben will.	68	60	77	72	68
Die Kirche hat keine Antworten auf die Fragen, die mich wirklich bewegen.	65	40	69	73	84
Von mir aus brauchte es die Kirche nicht mehr zu geben.	27	8	21	25	54

(Gensicke, *Jugend und Religiosität* 217, Abb. 6,7).

<sup>1440</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 405-407. Vgl. zu den Typen Abschnitt 4.4.3.2.2 ‚Kirchlich-christlich, christlich-autonom, konventionell-religiös, autonom-religiös, nicht-religiös - ein differenzierter Anweg zu fünf religiös deutlich unterscheidbaren Typen‘.

<sup>1441</sup> Die erste Zahl bezieht sich auf den Anteil an den Christen; die zweite Zahl wurde von cr berechnet, um eine Vorstellung der Größenordnung bezüglich dem Gesamt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu bekommen.

tet an und sind zumeist vital religiös<sup>1442</sup>, in dieser Gruppe gibt es nur wenig religiös Suchende. Der privatisierte Christ (22%; 3,7%) ähnelt in seiner Identifikation mit der christlichen Lebensanschauung, der Umsetzung der christlichen Gebote und seiner persönlichen Spiritualität den konventionellen Christen, steht aber im Gegensatz zu ihnen in einer großen emotionalen und kognitiven Distanz zur Institution Kirche, in der er keine Heimat sieht. Vielmehr ist er der Überzeugung, auch ohne Kirche authentisch Christ sein zu können. Da er allerdings auf bestimmte Leistungen der Kirche wie die Sakramente angewiesen bleibt, stellt er seinen Gottesdienstbesuch nicht völlig ein, sondern geht nach eigenem Ermessen in die Kirche. Kognitive Christen (12%; 2%) sind dadurch charakterisiert, dass Christlichkeit für sie im Wesentlichen eine Denkübung bleibt und kaum Auswirkungen auf die praktische Lebensführung hat; ihre Christlichkeit erschöpft sich in Reflexionen und einem subjektiven Gefühl der Kirchengemeinschaft. Aktionistische Christen (14,4%; 2,4%) sehen im Christentum in erster Linie eine Handlungsaufforderung. Sie identifizieren sich mit den christlichen Glaubenssätzen, der Kirche und ihren Dogmen, allerdings spielen bei ihnen religiöse Reflexionen oder Gebet nur eine untergeordnete Rolle. Für Pseudo-Christen (17%, 2,9%) hat ihre Weltanschauung weder für die eigene Identität noch für die Lebensführung eine Bedeutung. Trotz ihres christlichen Weltbildes ist die Mehrheit von ihnen areligiös; sie glauben zwar an die Existenz des Schöpfers, der Tod Jesu hat für sie allerdings keine Relevanz.<sup>1443</sup>

Tobias Faix zieht aus seiner Untersuchung die Schlussfolgerung, dass die religiöse Prägung durch die Kirchen stark nachlasse und dass kaum ein Jugendlicher sich in seiner Religiosität von den Kirchen angesprochen oder dort mit seinen Fragen ernst genommen fühle. Vielmehr herrsche oftmals eine negative oder neutrale Haltung gegenüber den vielfältigen Angeboten.<sup>1444</sup>

Bei christlich orientierten Jugendlichen beobachtet Fred-Ole Sandt, dass deren Religiosität oftmals weder in eine Institution, noch explizit in eine Tradition eingebunden sei, sondern sie sich mit ihrer Religiosität innerhalb eines privaten und individuellen Rahmens bewegen. Unabhängig von der Nähe oder Distanz zur Kirche sei bei allen christlichen Jugendlichen eine Abgrenzung von einer traditionellen institutionellen Religiosität festzustellen, da diese in den Augen der jungen Menschen letztlich das Individuum begrenze und nicht ihren Bedürfnissen entspreche. Dem der Kirche von den Jugendlichen unterstellte Anspruch einer Identität von Kirche und Gott wird die Differenz zwischen dem Glauben an Gott und der weltlich verstandenen Institution Kirche entgegengesetzt. In dieser Perspektive wird die Kirche als eine weltliche Institution verstanden, deren Aufgabe darin liege, Hilfestellung in der Ausübung der religiösen Praxis zu geben und die Individuen in ihrer Religiosität zu unterstützen.<sup>1445</sup>

---

<sup>1442</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 4.4.3.2.1 ‚Subjektivist, atheistische Naturalisten, Christen, andere Theisten, deistische Naturalisten, Reinkarnationsgläubige - Sechs Weltanschauungstypen und deren Umgang mit der jeweiligen Weltanschauung‘.

<sup>1443</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 341-352.

<sup>1444</sup> Vgl. Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 248-294.

<sup>1445</sup> Vgl. Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 143-145.

„Die Jugendlichen begreifen ihre Kirche eher als eine Beratungsstelle oder eine Selbsthilfeorganisation denn als weltliche Repräsentation Gottes, die die Glaubensgrundsätze als Wahrheit durchzusetzen hat.“<sup>1446</sup>

„In ihrer Praxis nehmen die Jugendlichen [...] auf eine Kirche Bezug, in der das Individuum im Zentrum steht und die Aufgabe der Kirche in der Unterstützung der Religiosität des Einzelnen liegt. Hier wird die Kirche zur Beraterin der Gläubigen und die kirchlichen Gruppen zu einer Vergemeinschaftung von prinzipiell Gleichen.“<sup>1447</sup>

#### 4.4.4.2 Vertiefung einzelner Aspekte

##### 4.4.4.2.1 *Skepsis gegenüber Institutionen allgemein und speziell der Kirche*

In unserer Gesellschaft insgesamt lässt sich eine Krise von Institutionen beobachten. So betrifft nicht nur die Kirchen, sondern bspw. auch die Gewerkschaften der Rückgang an öffentlicher Bedeutung und an Mitgliedern. Institutionen werden primär hinsichtlich ihrer Leistungen für den Einzelnen und das Gemeinwesen geschätzt. So wird das kirchliche Engagement im Erziehungswesen, ihre Angebote zur Feier der Lebensübergänge, ihr sozialer Einsatz sowie ihre Hilfe bei der Erfüllung allgemeiner und privater Bedürfnisse gewürdigt; die Teilnahme an innerkirchlichen Veranstaltungen und an Gottesdiensten ist jedoch rückläufig. Dies kann als Tendenz einer Transformation der katholischen Kirche von einer Überzeugungsorganisation zum Dienstleistungsbetrieb interpretiert werden. Die Erfahrungen mit Entscheidungen anderer Organisationen, die auch anders hätten ausfallen können, werden auf Kirche als Organisation übertragen und führen zu Anfragen an ihre traditionelle Funktion der umfassenden Normierung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens. Kirche als das traditionelle Modell von Religion hat demzufolge das Monopol auf Religion und damit auch an institutioneller und integrativer Kraft in der Bevölkerung verloren. Daraus folgt, dass Differenz<sup>1448</sup> und Teilidentifikation verstärkt die Kennzeichen der Mitgliedschaft in der Kirche sein werden. Hinzu kommt, dass das Bemühen um eine verbindliche Vergemeinschaftung der Kirchenmitglieder das Gegenteil zu bewirken scheint.<sup>1449</sup>

In der Untersuchung von Ziebertz und seinen Mitarbeitern wird deutlich, dass es den Jugendlichen wichtig ist, ob die Kirche ihrem eigenen Anspruch bzw. dem, was Jugendliche dafür halten, gerecht wird. Dies ist in den Augen vieler Jugendlicher nicht gegeben, vielmehr beobachten sie ein Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit. Da viele Jugendliche den Eindruck haben, dass die Kirche sich nicht an ihre eigenen Lehren halte, hat sie für nicht wenige junge Menschen jede Glaubwürdigkeit verloren. Dabei greifen sie auf populäre Argumente wie die Anhäufung von Reichtum und Macht zurück, die dem Ideal

---

<sup>1446</sup> Ebd. 145.

Ähnliches beschreibt Regina Polak für die Österreicher:

„Religiös sein könne man auch ohne Kirche, sind 68% der befragten Österreicherinnen und Österreicher [...] überzeugt. Bestenfalls funktionale Bedeutung gesteht man ihr zu: Für 70% sind Kirchen ‚nützlich‘ für die private Religion. Der ‚Heils-Charakter‘ der Kirche: die ‚Heiligkeit‘ dieser Gemeinschaft ist für viele ein befremdlicher, für manche sogar anmaßender Gedanke, den sie ablehnen.“ (Polak, *Religion kehrt wieder* 265).

<sup>1447</sup> Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 163.

<sup>1448</sup> „Differenz als Zugehörigkeitsprinzip entspricht der komplexen Verfasstheit der Moderne, dass kein einheitliches Sinnprinzip in der Lage ist, Identifikation im Sinne einer Vollbindung herbeizuführen.“ (Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 40).

Vgl. hierzu auch 4.2.1 ‚Aspekte der Postmoderne im Hinblick auf den Lebenszyklus‘.

<sup>1449</sup> Vgl. zu den Überlegungen dieses Abschnittes: Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 37-40; Polak, *Religion kehrt wieder* 357-359; Ebertz, *Die Dispersion des Religiösen* 210-212.

der sozialen Aktivität und der Befriedigung der leiblichen sowie geistigen Bedürfnisse der Menschen widersprechen. Strategien im Umgang mit dieser Divergenz können sowohl in der Ablehnung jeglicher Bedeutung der Kirche für den eigenen Glauben als auch im Suchen von Nischen innerhalb der Kirche liegen. Im letzteren Fall wird Kirche nicht prinzipiell abgelehnt, sondern Teilbereiche, in denen die Kirche ihren eigenen Anspruch erfüllt, werden anerkannt.<sup>1450</sup>

Atheistisch orientierten Jugendlichen erscheint die Kirche nach den Beobachtungen Sandts gar „als ein Herrschaftsapparat, dessen Zweck in der Anhäufung von Macht und Reichtum durch die Ausbeutung und Unterdrückung der Gläubigen liegt.“<sup>1451</sup>

#### 4.4.4.2 *Verhältnis zwischen Religion und Kirche*

Sprachlich ist es bemerkenswert, dass die Jugendlichen die Begriffe Kirche und Religion im Allgemeinen synonym benutzen, sie allerdings dann differenzieren, wenn sie über ihren eigenen Glauben nachdenken. Dies hängt mit der Bewältigung des Dilemmas zusammen, dass sie sich einerseits als gläubig oder zumindest religiös verstehen, andererseits in vielen Dingen kirchenkritisch eingestellt sind.<sup>1452</sup>

Die Meinung, dass die Kirche zum Glauben gehört, wird von den Jugendlichen stark abgelehnt.<sup>1453</sup> Wesentlich sympathischer sind ihnen die Auffassungen, dass Glaube auch ohne Kirche möglich sei und der Glaube vom Menschen selbst bestimmt werden müsse. Dieser Standpunkt ist auch für die Jugendlichen, die einer Kirche angehören, kennzeichnend.<sup>1454</sup>

---

<sup>1450</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 136-145.

Vgl. auch: Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 69-79.

<sup>1451</sup> Sandt, *Religiosität von Jugendlichen* 86.

<sup>1452</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 74-75.

<sup>1453</sup> Vgl. hierzu auch die auf die Gesamtbevölkerung bezogene prägnante Zusammenfassung Hermann Kochaneks:

„Individuen leben heute in Distanz zu den Kirchen als Institutionen. Glaube und religiöses Handeln, Einstellung und Verhalten, Teilnahme und Praxis werden nicht wie selbstverständlich nach kirchlichen Vorgaben gelebt. Es ist eine kaum noch zu überbrückende Trennung zwischen der Amtskirche und der Basis entstanden; neue religiöse Bewegungen und Gemeinschaften haben sich innerhalb und außerhalb der Kirchen entwickelt, oft sogar in Gegnerschaft zu ihnen oder gar mit dem Anspruch, die allein wahre Kirche zu sein. Es ergibt sich somit die Frage nach der heute angemessenen Sozialform christlicher Kirchen.“ (Kochanek, *Einleitung: Nun sag, wie hast du's mit der Religion?*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen*, Zürich/Düsseldorf 1999, 13-44, hier: 28).

<sup>1454</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 146-150.

Typen der Beziehung von Glaube und Kirche (in Klammern wird die Bewertung (starke Ablehnung (1), teils/teils (3), starke Zustimmung (5)) angegeben (ebd. 147).

- Differenz
  - Man kann glauben, ohne zur Kirche zu gehen. (4,5)
  - Um an Gott zu glauben braucht man keine Religion. (4,2)
  - Man kann Christ sein, ohne einer Kirche anzugehören. (4,0)
- Selbstkonstruktion
  - Was Religion ist, muss jeder selbst herausfinden. (4,2)
  - Glaube ist etwas, was die Menschen selber machen. (3,9)
  - Jeder muss seinen eigenen Glauben zusammenbasteln. (3,7)
- Identität
  - Wer glaubt, hält sich an die Gebote der Kirche. (2,4)
  - Echt gläubige Menschen findet man nur in der Kirche. (2,3)
  - Religiöse Menschen gibt es nur in der Kirche. (1,4)

Ein wesentlicher Grund für die Überzeugung, dass sich der eigene Glaube vom kirchlichen Glauben unterscheidet, ist mit Friedrich Schweitzer in einer skeptischen Haltung der Jugendlichen gegenüber allen - und besonders den religiösen! - Wahrheitsansprüchen zu sehen.<sup>1455</sup>

Während Kirche als Institution bei den Jugendlichen meistens ein schlechtes Image hat, hängt die Bewertung der Kirche als personales Angebot von den konkreten Erfahrungen mit den kirchlichen Mitarbeitern ab. Kirche im Sinne spiritueller Räume kommt dem jugendlichen Bedürfnis nach Rückzug und Ruhe entgegen und wird insofern geschätzt.<sup>1456</sup>

Den Aspekt der religiösen Rituale im Zusammenhang des Verhältnisses von Religion und Kirche zu sehen, legt sich nahe, da Ziebertz überrascht feststellt, „dass die Befragten auf Rituale zu sprechen kommen, wo allgemein nach Religion gefragt worden war. Ihre Wahrnehmung der christlich-kirchlich vermittelten Religion betrifft, wenn auch nicht exklusiv, religiöse Rituale.“<sup>1457</sup> Die Zustimmung zu den kirchlich vermittelten Übergangsritualen ist sehr hoch. So wollen zwei Drittel der Jugendlichen die Übergänge Hochzeit, Taufe und Beerdigung kirchlich feiern, wobei die höchste Priorität der Taufe und nicht der Hochzeit zukommt. Nur 10 Prozent der Jugendlichen sind sich sicher, keine kirchlichen Rituale beanspruchen zu wollen. Interessant ist, dass selbst knapp die Hälfte der sich als nicht religiös bezeichnenden Jugendlichen kirchliche Übergangsrituale wünschen.<sup>1458</sup> Allerdings kann sich mittlerweile mehr als jeder dritte Erwachsene in Deutschland vorstellen, bestimmte Rituale oder Segenshandlungen auch von nichtkirchlichen Anbietern in Anspruch zu nehmen.<sup>1459</sup>

Angesichts der Werbung und der raffinierten Marketingstrategien für weltliche Alternativangebote und deren bedürfnis- und erlebnisorientierter Ausrichtung fragt Carsten Wippermann nach einer Begründung für die anhaltende Anziehungskraft der feierlich-ritualisierten Gottesdienste an Feiertagen wie Weihnachten oder Ostern.

„Die Attraktion liegt „neben allem Voyeurismus [...] in einem tiefer liegenden, diffusen und kaum bewussten Ahnen, das man sich selbst und anderen im Alltag kaum eingesteht: Dort ist etwas von einer tiefen Kultur und Weisheit spürbar. Man kommt als Gast, der das Gastrecht hat. Man erinnert sich an Eindrücke aus der Kindheit, Weihrauch, Gefühle der Geborgenheit, der Gemeinschaft und des Aufgehobenseins.

[...]

Von vornherein ist aber für den ‚Gast‘ klar, daß er *nach* dem Gottesdienst wieder in die alte Distanz zur Kirche rückt. Sich ihr auf Dauer zu nähern, verhindern die - für den Gottesdienst bewußt ausgeschalteten und danach wieder ‚in Betrieb‘ genommenen - emotionalen und rationalen Vorbehalte gegen Kirche und Christlichkeit sowie die Gewohnheiten des Alltags. Solche Anlässe dienen dann der Vergewisserung, daß man zu einem möglichen Gott *prinzipiell* noch Kontakt haben kann bzw. daß der ‚Draht‘ zu jenem Gott selbst noch nicht ganz zerschnitten ist und man grundsätzlich noch zu einer ‚Gemeinde‘ gehören kann – selbst wenn das konkret und auf absehbare Zeit nicht in

---

<sup>1455</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 76.

<sup>1456</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 137-145; vgl. auch Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 248f.

<sup>1457</sup> Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 177.

<sup>1458</sup> Vgl. ebd. 177-188.

<sup>1459</sup> Vgl. Ebertz, *Die Dispersion des Religiösen* 216-218.

Vgl. zu den nichtkirchlichen Anbietern auch S. 411 in der vorliegenden Arbeit.

Betracht kommt. Es ist auch eine Demonstration des einzelnen für sich selbst, daß er den Zeitpunkt, die Gelegenheit und die Form seiner Kirchlichkeit bestimmt.“<sup>1460</sup>

#### 4.4.4.2.3 *Religiosität außerhalb der Kirche*

Der Rückzug vieler Menschen aus der Kirche bedeutet nicht, dass ihr religiöses Interesse verloren gegangen und ihre verborgene Sehnsucht nach Heil nicht mehr vorhanden ist. Vielmehr entwickeln sich in der Gesellschaft alternative Religions- und Glaubensformen, die die durch den Rückzug aus der Kirche verursachten Lücken auffüllen.<sup>1461</sup> Hinzu kommen in einer religiös-funktionalen Betrachtung verschiedene Angebote, die bei der Weltorientierung, Handlungsnormierung oder Ohnmachtsbewältigung Hilfen anbieten. Es kommt zu einer „Dispersion des Religiösen, also seine[r] Verteilung auf ganz unterschiedliche Orte, Anbieter und Sozialformen“.<sup>1462</sup> So kann von nicht wenigen Menschen Psychotherapie als Religion (-ersatz) verstanden werden,<sup>1463</sup> Erlebnisse bekommen eine religiöse Dimension<sup>1464</sup> oder Sport übernimmt religiöse Funktionen.<sup>1465</sup> Religiöse Spuren sind im Fernsehen<sup>1466</sup> genauso zu finden wie im Cyberspace<sup>1467</sup> oder der Werbung.<sup>1468</sup> Hinzu kommt, dass der moderne Freizeitmarkt insofern religiös geworden ist, als dass er religiöse Erlebnisse und Erfahrungen ermöglichen und zentrale religiöse Funktionen erfüllen kann.<sup>1469</sup> So versuchen Urlaubsanbieter „das Paradies auf dieser Welt anzubieten oder zu inszenieren, denn in der Erlebnisgesellschaft will man sich nicht auf ungewisse Jenseitsversprechungen einlassen, sondern gleich buchen.“<sup>1470</sup> Darüber hinaus hat sich ein weites Panorama bürgerlicher Kultur in Literatur, Film, Theater, Musik und bildender Kunst herausgebildet mit eigenen, nicht selten religions- und kirchenkritischen Formen der Kommunikation über die politische, ethische, gefühlsmäßige und ästhetische Wirklichkeit.<sup>1471</sup> In der Einschätzung von Michael N. Ebertz stellen diese religiösen Angebote für den Großteil der Bevölkerung keine wirkliche religiöse Alternative zur organisierten Religiosität der Kirchen dar, in denen man daher zumindest im Status eines Kunden verbleibt.

---

<sup>1460</sup> Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 339 (Hervorhebung im Original).

<sup>1461</sup> Vgl. Kochanek, *Einleitung: Nun sag, wie hast du's mit der Religion?* 31f.

<sup>1462</sup> Ebertz, Michael N., *Die Dispersion des Religiösen*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen*, Zürich/Düsseldorf, 210-231, hier: 218.

<sup>1463</sup> Vgl. Funke, Dieter, *Jenseits aller Erfahrung: Psychotherapie als Religion?*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen*, Zürich/Düsseldorf, 45-81.

<sup>1464</sup> Vgl. Kochanek, Hermann, *Jenseits aller Erfahrung. Erlebnis als Religion?*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen*, Zürich/Düsseldorf, 82-114.

<sup>1465</sup> Vgl. Mieth, Dietmar, *Jenseits aller Moral. Sport als Religion?*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen*, Zürich/Düsseldorf, 115-129.

<sup>1466</sup> Vgl. Schimak, Bettina, *Religiöse Spuren im Fernsehen*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 171-192.

<sup>1467</sup> Vgl. Koban, Markus/ Patzelt, Elke, *Religiosität im Cyberspace. Auf religiöser Spurensuche im World Wide Web*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 193-212.

<sup>1468</sup> Vgl. Pichler, Clemens, *Religiöse Elemente in der Werbung*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 230-250.

<sup>1469</sup> Vgl. Scholz, Kathrin, *Religiosität in der Freizeit- und Erlebnisgesellschaft*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 298-317.

<sup>1470</sup> Scholz, *Religiosität in der Freizeit- und Erlebnisgesellschaft* 313.

<sup>1471</sup> Vgl. Ebertz, *Die Dispersion des Religiösen* 219f.

Vgl. auch: Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 136-140.

„Jene alternativen religiösen Praxis- und Deutungsangebote haben eher eine komplementäre Funktion, und dies allerdings für eine wachsende Zahl von Menschen, selbst für Kirchgänger.“<sup>1472</sup>

Ein wesentliches Charakteristikum der neuen religiösen Formen sieht Carsten Wippermann in dem geringen Grad an Institutionalisierung und dem hohen Grad an Innerlichkeit. Letztlich entscheide das Individuum, was es religiös funktionalisieren möchte. Dies führe zum Trend immer kleinerer Transzendenzen.<sup>1473</sup>

„Große Transzendenzen, d.h. Verweise auf eine außeralltägliche und als solche nicht erfahrbare Wirklichkeit gibt es immer weniger, während kleinere und mittlere Transzendenzen des unmittelbar und mittelbar erfahrbaren Alltäglichen zunehmen. Im Mittelpunkt der Transzendenz steht in der modernen Kultur das Individuum, das nicht nur Subjekt, sondern auch Objekt und Horizont der Transzendenz ist. Weil die mittleren und kleinen Transzendenzen damit zunehmend in das System letzter Bedeutungen aufgenommen werden, führt die Privatisierung zur Sakralisierung des [schein-autonomen] Subjekts.“<sup>1474</sup>

#### 4.4.4.2.4 *Streben nach Autonomie*

Die von den Jugendlichen in vielen Lebensbereichen in Anspruch genommene Unabhängigkeit und Freiheit führt zu einer kritischen Einstellung gegenüber der Kirche, die in der jugendlichen Einschätzung religiöse Autonomie nicht positiv genug aufnahm, sondern das Annehmen von ihr aufgestellter festliegender Lehren und Vorschriften ohne genügende Mitwirkungsmöglichkeiten der Jugendlichen einforderte.<sup>1475</sup> Die Jugendlichen schätzen die Kirche solange, wie sie ihnen als Erinnerungsgemeinschaft gemäß ihren eigenen Erfordernissen Deutungsmuster für die Interpretation der persönlichen religiösen Bedürfnisse anbietet. Sie akzeptieren allerdings nicht, wenn die Kirche anfängt, Ansprüche zu stellen, die ihre sonst gewohnte Autonomie einschränken.<sup>1476</sup> Eine Konsequenz der hohen Autonomie der Jugendlichen in religiösen Fragen sieht Faix in der zunehmenden Entfernung zu religiösen Institutionen bei gleichzeitig anwachsenden pluralistischen Konstruktionen der eigenen Gottesvorstellungen.<sup>1477</sup> Hinsichtlich des kirchlichen Engagements möchten Jugendliche ebenso wie in anderen Lebensbereichen Subjekte ihres Lebens sein und selber über Art und Umfang ihrer Teilnahme entscheiden. Der seitens der Kirche anzutreffende Wunsch nach einem langfristigen und womöglich noch mehrere Lebensbereiche umfassenden Engagement wird nicht mehr fraglos akzeptiert.<sup>1478</sup>

Das vorherrschende Ideal einer maximalen Autonomie führt allerdings nicht unbedingt zum Ziel der maximalen Freiheit, sondern beinhaltet oft eine Zerstörung der sozialen Beziehungen, die das persönliche Leben als Grundlage benötigt.<sup>1479</sup>

Im religiösen Bereich beobachtet Carsten Wippermann als Folge der Autonomie eine zunehmende Anzahl einzigartiger und diffuser Weltanschauungsarrangements. Da es für den Einzelnen immer schwieriger wird, die weltanschaulichen Komponenten in ein konsisten-

---

<sup>1472</sup> Ebertz, *Die Dispersion des Religiösen* 216.

<sup>1473</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 136-137.

<sup>1474</sup> Ebd. 137-138.

<sup>1475</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 102f.

<sup>1476</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 75-83.

<sup>1477</sup> Vgl. Faix, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen* 261.

<sup>1478</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 155f.

<sup>1479</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 119-128.



tes Ganzes zu integrieren, er aber zugleich eine solche logische Konsistenz für die Praxis-tauglichkeit einer Weltanschauung voraussetzt, wird die eigene Weltanschauung für die praktische Lebensführung unerheblich. Zudem ist die eigene Weltanschauungskomposition immer weniger an die Zusammenstellungen anderer Menschen anschließbar. Dies führt dazu, dass religiöse Gespräche immer schwieriger werden und letztlich die religiöse Kommunikation immer mehr abnimmt. Eine nicht kommunizierte weltanschauliche Konstruktion steht aber in der Gefahr einer immer größeren Abstrusität und beinhaltet das Risiko sozialer Isolation und Exkommunikation. Um dieser Gefahr zu entgehen, kann es dazu kommen, dass der Einzelne seiner weltanschaulichen Konstruktion jegliche Bedeutung für die Orientierung im Alltag abspricht.

Eine weitere Folge des Strebens nach religiöser Autonomie kann in der Instrumentalisierung einer Weltanschauung oder einzelner ihrer Elemente für eigene religiöse Erlebnisse liegen. Das Individuum ist dann ausschließlich an der eigenen inneren Gefühlslage interessiert, nicht aber an religiösen Fragen. Das religiöse Erlebnis veranlasst dann keine Reflexion der Weltanschauung, sondern produziert lediglich die Sehnsucht nach Wiederholung dieses Erlebnisses.<sup>1480</sup>

„Die Weltanschauung wird zu einem mehr oder weniger (un-)brauchbaren Appendix dieser Rituale. Sie verliert damit auch ihre Funktion der Bewältigung von Kontingenzen, zur Deutung existentieller Erfahrungen und zur moralischen Orientierung.“<sup>1481</sup>

#### **4.4.4.3 Kirchlichkeit als schulpastorales Ziel**

Die obigen Beobachtungen zeigten verschiedene Problemfelder bezüglich der Kirchlichkeit Jugendlicher auf. Vor dem Ziehen schulpastoraler Schlussfolgerungen ist eine Verge-wisserung notwendig, warum Kirchlichkeit überhaupt eine wichtige schulpastorale Herausforderung darstellt. Da es im vierten Kapitel im Wesentlichen darum geht, womit Schulpastoral rechnen muss und daher die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Befindlichkeiten der am Schulgeschehen Beteiligten im Mittelpunkt stehen, geht es nicht primär um eine theologische Begründung der Bedeutung der Kirche<sup>1482</sup>, sondern um die (soziale) Notwendigkeit der Kirche für den Einzelnen und die Gesellschaft.<sup>1483</sup>

Die Selbstkonstruktion der eigenen Weltanschauung kann leicht ins Abstruse ableiten.<sup>1484</sup> Um dem entgegenzuwirken, bedarf es sowohl des kommunikativen Austausches im privaten Bereich als auch des öffentlichen Diskurses, der die Gemeinschaft und das Individuum davor bewahrt, „sich in einer Lebensstilenklave einzunisten, in religiösen Radikalismus oder religiösen Ritualismus abzudriften.“<sup>1485</sup>

---

<sup>1480</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 363-371.

<sup>1481</sup> Ebd. 367.

<sup>1482</sup> Vgl. hierzu pars pro toto: Kern, Walter/ Pottmeyer, Herman Josef/ Seckler, Max, *Handbuch der Fundamentaltheologie*. Band 3. Traktat Kirche, Tübingen/Basel <sup>2</sup>2000. Im Zusammenhang der Fragestellung dieses Abschnittes sind die folgenden Beiträge von besonderem Interesse: Fries, Heinrich, *Der Sinn von Kirche im Verständnis des heutigen Christentums* (ebd. 1-10), Hünermann, Peter, *Anthropologische Dimension der Kirche* (ebd. 109-128) und Kehl, Medard, *Kirche als Institution* (ebd. 129-145).

<sup>1483</sup> Vgl. auch die Überlegungen in Abschnitt 3.1.3.2.5 ‚Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit‘.

<sup>1484</sup> Vgl. Abschnitt 4.4.4.2.4 ‚Streben nach Autonomie‘.

<sup>1485</sup> Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 374.

Dass eine privatisierte, sich nur auf das Individuum und dessen Inneres beziehende Religion nicht in der Lage ist, die für das persönliche und gesellschaftliche Leben notwendigen ethischen Grundhaltungen oder Orientierungen bereitzustellen, ist ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der Kirche.<sup>1486</sup>

Damit Kirche diesem Anspruch gerecht werden kann, muss sich ihr Tun stets an ihrem Ursprung im Gott Jesu Christi orientieren. Christliche Praxis ist somit notwendigerweise kein selbstermächtigtes Handeln, sondern Antwort auf Gottes Offenbarung und sein Heilshandeln an den Menschen. Gerade ihr Dienst an den Menschen und ihre Antwort auf Gottes Ruf machen die ‚Corporate Identity‘ der Kirche aus. Zudem gehört Kirche auch insofern unbedingt zur Antwort des Menschen auf die göttliche Offenbarung dazu, als es Gottes ausdrücklicher Wunsch ist, dass die Menschen Gemeinschaft bilden. Kirche ist *die* Gemeinschaft, die in der auf Gemeinschaft zielenden Liebe des christlichen Gottes, der in sich selbst Beziehung ist, ihren Ursprung hat.<sup>1487</sup>

Da eine religiöse Erfahrung ohne eine Institutionalisierung der Religion ein hochgradig flüchtiges Phänomen bliebe, ist Kirche als eine religiöse Institution für die generationsübergreifende Überlieferung unverzichtbar. Zudem verleihen religiöse Institutionen den Religionen eine Plausibilitätsstruktur, indem sie einen Ort der gegenseitigen Unterstützung im Glauben darstellen.<sup>1488</sup> Da das Christentum darüber hinaus nicht eine Weltanschauung mit religiösem Hintergrund ist, gehört zum christlichen Glauben die gottesdienstliche Feier, also das liturgische Handeln der Kirche.<sup>1489</sup>

#### **4.4.4.4 Schulpastorale Herausforderungen**

Der empirische Befund bezüglich der Kirchlichkeit der Jugendlichen war vielfältig. Er reichte von einem großen Wohlwollen gegenüber der Kirche und dem Wunsch nach kirchlichen Ritualen, über die Artikulation eines dringenden Änderungsbedarfes und dem Vermissen von Antworten auf junge Menschen bewegende Fragen bis hin zu einer bei einem kleineren Teil der Jugendlichen vorhandenen negativen Haltung, die in einigen Fällen bis zur Einschätzung der Kirche als Machtapparat führt.

Ein tieferer Blick in die Einstellung der im weitesten Sinne christlich orientierten Jugendlichen zeigte zudem, dass nur ein relativ geringer Teil der Jugendlichen seine spirituelle Heimat in der Kirche findet, dass ein weiterer Teil zwar die Bindung an die religiösen Institutionen aufrecht erhält, sich aber innerhalb des religiösen Angebots individuell positionieren möchte sowie Elemente anderer Weltanschauungen in seinen Glauben integriert und dass ein dritter Teil nur situativ auf christliche Vorstellungen zurückgreift und primär andere Quellen der weltanschaulichen Orientierung nutzt. Zudem scheint Kirche funktional bspw. als Ratgeber oder Ritenanbieter genutzt zu werden. Darüber hinaus trennen viele Ju-

---

<sup>1486</sup> Vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus* 126f.

Vgl. hierzu auch FN 444.

<sup>1487</sup> Vgl. Poalk, *Religion kehrt wieder* 265-276.

<sup>1488</sup> Vgl. Berger, Peter L., *Sehnsucht nach Sinn*. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit, Gütersloh 1999, 173-194.

<sup>1489</sup> Vgl. 5.4.3.1 ‚Phänomen der religiösen Selbstdefinition - Vorgabe des Mysteriums‘.

gendliche Glauben und Kirche, ‚kleinere Transzendenzen‘ gewinnen an Bedeutung, die gewohnte Autonomie wird auf den Umgang mit der Kirche übertragen und religiöse Erlebnisse werden von der sie tragenden Weltanschauung abgelöst. Neben einer eher distanzierteren Haltung vieler Jugendlicher gegenüber der Kirche als Institution hängt die Einstellung gegenüber der Kirche als personales Angebot von den konkreten Erfahrungen mit den kirchlichen Mitarbeitern ab.

Im Hinblick auf die gerade kurz wiederholten Problemfelder wurde im vorherigen Abschnitt skizziert, warum Kirchlichkeit ein schulpastorales Anliegen ist.

Im Folgenden werden nun die damit zusammenhängenden Herausforderungen näher beschrieben.

Zunächst ist es wichtig, dass Schulpastoral angesichts negativer und bisweilen mit Vorurteilen behafteter Vorstellungen von Kirche ein positives Kirchenbild vermittelt. Dazu gehört neben der Aufklärung über kirchliche Strukturen und dem Aufzeigen des vielfältigen Engagements der Kirche im sozialen *und* seelsorglichen Bereich ein ausreichendes personales Angebot im Bereich der Schule, da persönliche Beziehungen zu einem Seelsorger das Bild von Kirche entscheidend prägen können.

Der Wunsch der Jugendlichen nach Autonomie in religiösen Fragen kann insofern positiv aufgenommen werden, als es in der Beziehung zu Gott *auch* um eine nicht delegierbare, persönliche Entscheidung geht. Zugleich wird Schulpastoral aber stets versuchen, die Bedeutung der Gemeinschaft für den persönlichen Glauben aufzuzeigen. Als argumentative Grundlage kann das Hervorheben der Wechselwirkung von kirchlichem Glauben und persönlichem Bekenntnis hilfreich sein: Kirchliche Vollzüge bedürfen als notwendige Voraussetzung des persönlichen Bekenntnisses und des privaten Gebetes. Umgekehrt kann der persönliche Glaubensvollzug durch die kirchliche Gemeinschaft gestärkt und bereichert sowie vor einem Abgleiten in abstruse Vorstellungen bewahrt werden.

Angesichts der zuzustimmenden These von Hans-Georg Ziebertz, dass Kirchenmitgliedschaft in der Zukunft noch heterogener sein wird,<sup>1490</sup> ist in Anlehnung an Regina Polak eine Schulpastoral notwendig,

„die den Geist Gottes in den Religionskompositionen ebenso identifizieren kann wie sie den einen Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs, der der Gott Jesu Christi ist, so zur Sprache bringen kann, dass Religionskomponistinnen verstehen können, dass es nicht um Verurteilung und Rechthaberei geht, sondern darum, die Offenbarung des einen Gottes, wie ihn die jüdische und christliche Tradition bezeugen, in der Zukunft schöpferisch zu tradieren und seinen Geist hier und heute wahrnehmbar zu machen.“<sup>1491</sup>

Entscheidend für das Gelingen dieses Bemühens wird sein, dass die Schulseelsorger und Religionslehrer die Fragen, Bedürfnisse und Gottesbilder der am Schulgeschehen Beteiligten ernst nehmen und zugleich behutsam aufzeigen, dass der christliche Gott, wie er sich in der Bibel und kirchlichen Tradition offenbart, möchte, dass alle Menschen „das Leben haben und es in Fülle haben.“ (*Joh 10, 10*). Ein solches Vorgehen kann bei den am Schulgeschehen Beteiligten Verständnis für das Argument wecken, dass die institutionelle Absi-

---

<sup>1490</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 40.

<sup>1491</sup> Polak, *Religion kehrt wieder* 279.

cherung dieses Glaubens durch die Kirche elementar dazu beiträgt, dass diese frohmachende Botschaft auch in kommenden Zeiten überleben kann.

Bei all ihren Bemühungen muss Schulpastoral allerdings damit rechnen, dass es sich nicht nur um ein Vermittlungsproblem handelt, sondern heutige Jugendliche institutionelle Ansprüche auf das Privatleben prinzipiell ablehnen.<sup>1492</sup> Sie wird daher hinsichtlich des Bemühens um eine kirchliche Einstellung der am Schulgeschehen Beteiligten behutsam vorgehen und nicht zu viel erwarten. Schulpastoral kann dann gelassen und im Vertrauen auf das Wirken des Geistes Gottes Räume eröffnen, in denen die Jugendlichen an Angeboten teilnehmen und die Intensität sowie Dauer ihres Engagements selber bestimmen können. Mit Hans-Georg Ziebertz wird die Zuversicht geteilt, dass „in diesen Räumen differenzierten Engagements die Unterscheidung zwischen ‚innerhalb‘ und ‚außerhalb‘ der Kirche aufgebrochen [sc. wird], da eine Teilnahme nicht an eine endgültige Bindung geknüpft wird.“<sup>1493</sup> Damit verbindet die vorliegende Arbeit die Hoffnung, dass Kirche den jungen Menschen mittelfristig als offener erscheint und so zumindest einige sich - über den Weg eines partiellen und temporären Mitlebens in der Kirche hinaus - verstärkt auf ein langfristiges und intensiveres Mitleben in der Kirche einlassen.

#### **4.4.5 Wertvorstellungen**

Gesellschaftlicherseits wird von den Kirchen die Vermittlung von Werten erwartet (3.1.3.2.2). Auch Schulpastoral sieht die Wertevermittlung als eine wesentliche Aufgabe an (3.2). Von besonderem Interesse ist daher ein Einblick in die Wertvorstellungen der Jugendlichen (4.4.5.1) und die Frage, ob ihr Glaube und ihre Religiosität Einfluss auf ihre jeweiligen Wertvorstellungen haben (4.4.5.2).

##### **4.4.5.1 Einblick**

Ein erster Blick in die 15. Shell Jugendstudie zeigt die hohe Bedeutung der *privaten Harmonie*. Jugendlichen ist es ganz wichtig, gute Freunde zu haben, die sie anerkennen und akzeptieren (6,6<sup>1494</sup>); einen Partner zu haben, dem sie vertrauen können (6,4); ein gutes Familienleben zu führen (6,0); eigenverantwortlich zu leben und zu handeln (5,8) sowie viele Kontakte zu anderen Menschen zu haben (5,7). Auch die *Individualität* ist ein bedeu-

---

<sup>1492</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 153.

<sup>1493</sup> Ebd. 153.

<sup>1494</sup> Die Wertorientierungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 12-25 Jahren werden mittels 24 Items untersucht, die in 7 Wertgruppen eingeteilt werden.

1. Private Harmonie: Freundschaft, Partnerschaft, Familie, Eigenverantwortung, Kontakte
2. Individualität: Unabhängigkeit, Kreativität, Gefühle berücksichtigen
3. Sekundärtugenden: Gesetz und Ordnung, Sicherheit, Fleiß und Ehrgeiz, Toleranz
4. Öffentliches Engagement: Politikengagement, Sozialengagement
5. Materialismus und Hedonismus: Macht und Einfluss, Lebensstandart, Selbstdurchsetzung, Lebensgenuss
6. Tradition und Konformität: Althergebrachtes, Konformität, Geschichtsstolz
7. Übergreifendes Lebensbewusstsein: Gottesglauben, Gesundheitsbewusstsein, Umweltbewusstsein

Die in Klammern angegebenen Zahlen sind Mittelwerte einer 7er-Skala von 1 = unwichtig bis 7 = außerordentlich wichtig (vgl. Gensicke, Thomas, *Zeitgeist und Wertorientierungen*, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt am Main 2006, 169-202, hier: 175-185).

tendes Thema für die Jugendlichen: Sie möchten von anderen Menschen unabhängig sein (5,7), die eigene Phantasie und Kreativität entwickeln (5,6) und sich bei ihren Entscheidungen auch von Gefühlen leiten lassen (5,3). Hinsichtlich eines *übergreifenden Lebensbewusstseins* ist den jungen Menschen wichtig, gesundheitsbewusst zu leben (5,4); relativ wichtig, sich unter allen Umständen umweltbewusst zu verhalten (4,8); aber nicht besonders wichtig, an Gott zu glauben (3,7). Relativ hoch wird auch die Bedeutung der *Sekundärtugenden* eingeschätzt: Gesetz und Ordnung respektieren (5,6), nach Sicherheit streben (5,5), fleißig und ehrgeizig sein (5,6), auch Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann (4,9). In Bezug auf ein *öffentliches Engagement* findet Politik eher geringe Zustimmung (3,2), der Einsatz für sozial Benachteiligte und gesellschaftliche Randgruppen wird deutlich höher geschätzt (4,9). Bei den unter der Überschrift *„Materialismus und Hedonismus“* zusammengefassten Items fällt auf, dass es den Jugendlichen am wichtigsten ist, die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen zu genießen (5,3); dass es etwas weniger relevant für sie ist, einen hohen Lebensstandard zu haben (5,0) und die eigenen Bedürfnisse gegen andere durchzusetzen (4,6) und dass Macht und Einfluss eine eher untergeordnete Rolle spielen (3,9). *Tradition und Konformität* sind eher am unteren Ende der Skala der Wertorientierungen der Jugendlichen zu finden. Stolz auf die deutsche Geschichte zu sein, wird mit 3,6 bewertet; am Althergebrachten festzuhalten mit 3,2 und das zu tun, was andere auch tun mit 2,8.

Die Jugend 2006 ist wie schon 2002 eine pragmatische Generation, die ihre Lebensführung an konkreten und praktischen Problemen orientiert und in ihnen persönliche Chancen sucht.<sup>1495</sup> Allerdings steht diese pragmatische Generation „aufgrund der tief greifenden gesellschaftlichen und politischen Umbrüche unter einem *starken Anforderungsdruck* [...]“<sup>1496</sup>

„Dieser Druck bezieht sich dabei allgemein auf die Ausgestaltung des eigenen Lebensentwurfs angesichts unsicherer Berufsperspektiven; er bezieht sich auf die Schwierigkeit, in einem von Leistungsmerkmalen geprägten Umfeld Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren; und er bezieht sich nicht zuletzt auch auf die konkreten Folgen des demografischen Wandels und die daraus resultierende Unsicherheit in Bezug auf die Altersversorgung der heute jungen Menschen. Unter diesen Bedingungen ist es für viele schwierig, eine pragmatische Herangehensweise zu verfolgen und eine den Verhältnissen entsprechende individuelle Erfolgsstrategie zu entwickeln und zu leben.“<sup>1497</sup>

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt das Autorenteam um Jürgen Zinnecker, das eine optimistische Grundstimmung gepaart mit der Suche nach privaten Lösungen für den eigenen Lebensweg als ein wesentliches Kennzeichen der jungen Generation beobachtet. Die

<sup>1495</sup> Vgl. Gensicke, *Zeitgeist und Wertorientierungen* 169-185.

<sup>1496</sup> Albert, Mathias/ Hurrelmann, Klaus/ Langnes, Anja/ Quenzel, Gudrun, *Die pragmatische Generation unter Druck: Probleme und Perspektiven*, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt 2006, 443-451, hier: 443 (Hervorhebung von cr).

<sup>1497</sup> Albert u. a., *Die pragmatische Generation unter Druck* 443.

Bei der Diskussion der Shell Jugendstudie ist zu berücksichtigen, dass die Befragungen in den ersten 6 Wochen des Jahres 2006 durchgeführt wurden. Hinsichtlich der beruflichen Perspektive zeigt eine Statistik der Bundesagentur für Arbeit, dass die Arbeitslosigkeit der 20 bis unter 25jährigen 2005 im Vergleich zum Vorjahr um 15,3% und bei den 15 bis 20jährigen sogar um 64,8% zugenommen hat. Dass sich die Arbeitsmarktlage für junge Menschen wieder entspannen würde, war im Januar kaum abzusehen. 2006 nahm die Arbeitslosigkeit gegenüber dem Vorjahr um 16,3% bzw. 12,3% ab, 2007 um 22,4% bzw. 23,1%. 2008 scheint sich der positive Trend etwas abgeschwächt fortzusetzen (Quelle: Bundesagentur für Arbeit, *Internetauftritt*, in: <http://www.arbeitsagentur.de> (27.07.2009)).

gesellschaftliche Zukunft wird von 72% eher zuversichtlich und von 28% eher düster eingeschätzt. Ambivalenter wird die eigene Zukunft gesehen, 38% sind eher zuversichtlich, 59% haben eine gemischte Gefühlslage und 3% sehen die Zukunft eher düster. Hinsichtlich der globalen Zukunft sehen die Jugendlichen eher schwarz, da sie die Arbeitsmarkt-, Umwelt-, Gewalt-, und Friedensproblematik für nicht lösbar halten.<sup>1498</sup> Insgesamt gehen die jungen Menschen – wie schon in der Shell Jugendstudie gesehen – pragmatisch auf die Zukunft zu.

„Offenbar wächst zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine junge Generation heran, die unter dem Eindruck steht, dass zentrale Probleme der Welt nicht gelöst werden können. Gleichzeitig haben die Jugendlichen den Eindruck, dass viele kleine Probleme, die ihr eigenes künftiges Leben betreffen, durchaus in den Griff zu bekommen sind. Sie richten sich also ein, so gut es geht, tun das ihnen Mögliche im Kleinen und Nahen, und hoffen ansonsten, dass es, auf der Ebene globaler Weltprobleme, eine Zeit lang - jedenfalls ihre eigene Lebenszeit lang - schon noch gut abgehen wird. Das für sie erwartbare ökonomische Wachstum und die Entwicklung des Reichtums bedeuten immerhin ein beruhigendes Polster, mit dem sich manche Probleme leichter bewältigen und ertragen lassen.“<sup>1499</sup>

Ähnlich wie die Shell-Jugendstudie zeigt auch die Untersuchung ‚null zoff & voll busy‘ die Bedeutung der Eingebundenheit in vielfältige soziale Beziehungen, die sich auf eine erweiterte Familiengruppe (Geschwister, Großeltern, Haustiere, weitere Verwandte und auch Nichtverwandte), beste Freunde und Gleichaltrigen sowie eine größere Anzahl erwachsener Experten, die für ihre Betreuung, Belehrung oder ihr Training zuständig sind, beziehen.<sup>1500</sup> Hinzu kommt ein relativ entspanntes Verhältnis zu den Eltern, das sich darin zeigt, dass die überwiegende Anzahl der Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Kinder später einmal genauso oder zumindest ähnlich erziehen möchten und die Eltern als Vorbild ganz oben auf der Rangliste stehen.<sup>1501</sup> Hinsichtlich einer Pastoral im Kontext der Schule ist zu beachten, dass die jungen Menschen einerseits bildungsorientiert sind und das Abitur oder zumindest gute andere Abschlüsse als soliden Start in die berufliche Zukunft anstreben, ihnen andererseits jedoch vielfach die Kenntnisse und Fähigkeiten fehlen, wie sie zum gewünschten Bildungsziel gelangen. Zudem ist die Lernfreude und Lernkultur eher wenig entwickelt; Schule wird bestmöglich zu einem Kommunikationsraum der Gleichaltrigen ausgebaut.<sup>1502</sup> Die Sicht von Lehrern und religiösen Menschen als Vorbilder für das eigene Leben ist sehr wenig ausgeprägt. Interessant ist zudem, dass Mädchen sich weibliche und Jungen männliche Vorbilder suchen. Eine Ausnahme bildet die eigene Familie, da sehen Mädchen auch männliche Familienmitglieder als Vorbild an, von den Jungen wird allenfalls der Mutter eine gewisse Vorbildfunktion zuerkannt.<sup>1503</sup>

---

<sup>1498</sup> Vgl. Zinnecker u. a., *null zoff & voll busy* 11-12; 116-120.

<sup>1499</sup> Ebd. 120.

<sup>1500</sup> Vgl. ebd. 11; 22-35.

<sup>1501</sup> Vgl. ebd. 11; 36-40; 53.

<sup>1502</sup> Vgl. ebd. 11-13; 41-46.

„Waren die sozialen Netzwerke der Gleichaltrigen früher durch die Kindergesellschaft in der Nachbarschaft bestimmt, so hat heute die Schule - oftmals ungewollt und pädagogisch nicht bewusst - diese Funktion der Vernetzung übernommen, unterstützt durch die mobilen Kommunikationsmittel Telefon oder Handy.“ (ebd. 61).

<sup>1503</sup> Vgl. Zinnecker u. a., *null zoff & voll busy* 50-58.

Hinsichtlich des sozialen Engagements spielt bei den Jugendlichen die eigene Familie eine wichtige Rolle, mit etwas Abstand folgt der Einsatz für den Tierschutz, für Menschenrechte, Sport, Rechte von Kindern, gegen (verbale) Gewalt und für den Umweltschutz.<sup>1504</sup>

Eine interessante Perspektive eröffnet die Untersuchung ‚null zoff & voll busy‘ mit dem Vergleich der Jugendgeneration zu der Eltern- und Großelterngeneration. Dabei zeigen sich deutlich mehr Parallelen zu den Großeltern als zu den Eltern.<sup>1505</sup> Gemeinsam sind der älteren und jüngeren gegenüber der mittleren Generation eine eher optimistische Zukunftssicht, eine pragmatische Lebensorientierung und der Abschied von ideologischen Utopien. Sowohl Großeltern als auch Enkel erlebten das Ende von ideologischen Systemen, beide sind auch eher materialistisch orientiert. Die Großeltern sind geprägt durch die Aufbaujahre in der Nachkriegszeit und die Enkel von der heutigen Konsumgesellschaft, deren Möglichkeiten sie unbefangenen und fasziniert nutzen. Letztere grenzen sich daher deutlich vom idealistischen Engagement, der konsumkritischen Haltung und des zur Schau getragenen Pessimismus ab. In diesen Punkten erscheinen ihnen ihre Eltern als ausgesprochen konservativ und starrsinnig. Den jungen Menschen erscheint es als modern, die sich bietenden ökonomischen Gelegenheiten konsequent zu nutzen, sich flexibel auf die unvorhersehbare Zukunft einzustellen und die Erlebnisgesellschaft in vollen Zügen ohne ideologische Bedenken zu genießen.

Der Titel der Studie ‚null zoff & voll busy‘ verweist auf zwei Gesichter der untersuchten Jugendgeneration. Sie ist *erstens* eine Generation der Ordnungssucher, sie sucht keinen Streit (‚null zoff‘) und vermeidet es Unordnung oder Unsicherheit zu verbreiten; vielmehr ist es ihr wichtig, sich in den bestehenden Ordnungen möglichst komfortabel einzurichten und sie optimal für sich und das eigene Leben zu nutzen. *Zweitens* ist sie eine Generation

<sup>1504</sup> Vgl. ebd. 80-83.

Kinder sind vielfältiger engagiert und legen den Schwerpunkt mehr auf Tierschutz, Familie, Umweltschutz und den Einsatz für Kinder, die geärgert werden (vgl. ebd.).

<sup>1505</sup> Einen guten Überblick bietet die folgende Tabelle (Zinnecker u. a., *null zoff & voll busy* 17):

	Großeltern-Generation	Eltern-Generation	Kinder-Generation
Jahrgänge (etwa)	1930-1940	1955-1965	1983-1991 (Studie)
Kindheit (10 Jahre)	1940-1950	1965-1975	1993-2001
Jugend (15 Jahre)	1945-1955	1970-1980	1998-2006
Label der Jugend	‚Skeptisch‘ und ‚ohne mich‘	‚No future‘ und ‚Null bock‘	‚Null zoff‘ und ‚Voll busy‘
Jahrhundertbeginn	60bis 70 Jahre alt	35 bis 45 Jahre alt	10 bis 18 Jahre alt
Medienerfahrung	Rundfunkgeneration	Fernsehgeneration (öffentlich-rechtlich)	Multimedia-Internetgeneration
Zukunftssicht	Optimisten	Pessimisten	Optimisten
Lebensorientierung	Pragmatiker	Idealisten	Pragmatiker
Utopien	Post-Ideologen	Ideologen	Post-Ideologen
Konsum	Materialisten	Post-Materialisten	Materialisten
Erziehungsmilieus	Autoritär	Liberal	Post-Liberal
Rituale, sozialer Umgang	Traditionalisten	Vertreter des Informellen	Neo-Traditionalisten
Migration Kulturelle Mischung	Rein deutsche Kultur, mit Zuwanderung durch deutsche Ost-Flüchtlinge	Abgrenzung von Zugewanderten als ‚Ausländer‘	Multikulturelle Ausdifferenzierung der Zuwanderungskulturen

der Gelegenheitsjäger (,voll busy'), die um die immer neu sich bietenden Möglichkeiten der Moderne weiß und diese nutzen möchte.<sup>1506</sup>

„Wir finden sie überall dort, wo sich Neues ankündigt: aktuelle Moden und Trends in der Bekleidungs- und Musikindustrie, überraschende Spiel- und Kommunikationsgeräte, neue Trendsportarten und dazu gehörende Sportgeräte, Erfindung noch nie gesehener Sende-Formate, neuentwickelte Fächerkombinationen und Studienrichtungen, neuartige Jobs und Berufsfelder. Der sprichwörtliche Optimismus der jungen Gelegenheitsjäger, was die Zukunft des eigenen Lebens anbelangt, basiert darauf, dass sie - durch Erfahrung gewitzt - sicher sind, dass sich solche neuartigen Gelegenheitsräume für sie auftun werden. Sie sind zudem sicher, dass sie besser als die vorangegangenen, mittlerweile unbeweglich gewordenen Generationen für die künftige Jagd nach Gelegenheiten gerüstet sind. Sich zu entspannen, hier und dort zu experimentieren, alles einmal anzufassen, auszuprobieren und wieder fallen zu lassen - das erscheint ihnen insgesamt die bessere Vorbereitung auf die Gelegenheits-Jagd. Sich langfristig und einseitig in jungen Jahren festzulegen, birgt die Gefahr in sich, beim zu erwartenden Aufbruch zu unbeweglich, unflexibel zu sein. Sie häufen deshalb mit einem gewissen Langmut Bildungstitel auf Bildungstitel an, wahrscheinlich nützliche ebenso wie wahrscheinlich nutzlose - man kann eben nie wissen. Gemäß der Philosophie der Moderne: alles ist möglich, doch nichts ist gewiss.<sup>1507</sup>

Um das Bild weiter zu vertiefen, womit Schulpastoral hinsichtlich der jugendlichen Werte rechnen muss, werden im Folgenden zunächst die in der *Shell Jugendstudie* herausgearbeiteten vier Wertetypen vorgestellt und anschließend drei für Schulpastoral besonders relevant erscheinende Facetten des jugendlichen Werteverständnisses skizziert.<sup>1508</sup>

In der *Shell Jugendstudie* werden vier jugendliche Persönlichkeitstypen unterschieden, die zwei Kontrastpaare bilden: pragmatische Idealisten und robuste Materialisten einerseits sowie selbstbewusste Macher und zögerliche Unauffällige andererseits. Das Gesamt der Jugendlichen im Alter von 12-25 Jahren teilt sich ziemlich gleichmäßig auf diese vier Wertorientierungen auf: Idealisten (26%); Unauffällige (25%), Macher (27%), Materialisten (22%).

Im Kontrastpaar der Idealisten und Materialisten sieht T. Gensicke exemplarisch die grundlegende Trennungslinie der Werte innerhalb der Jugend. Beiden Wertetypen ist zwar gemeinsam, dass sie sich selber voller Energie und Tatendrang sehen, allerdings ist ihre Ausrichtung gegensätzlich. Während für Idealisten eine ausgeprägte Lernfreude und das Humane im weitesten Sinne von hoher Bedeutung sind, sind Materialisten konkurrenzorientierter und verfolgen eine egozentrische Lebensperspektive, in welcher der Spaß des Lebens höchste Priorität genießt. Für Idealisten typisch ist zudem ein hohes Interesse an Kultur, Bildung und öffentlichen Themen. Ihre Werte und das für sie charakteristische Mitgefühl für Menschen innerhalb und außerhalb ihres Kulturkreises leben sie in gemeinnützigen oder kreativen Berufen sowie im ehrenamtlichen Engagement.

Bei den Materialisten dagegen stehen nicht die Öffentlichkeit, der Mitmensch, das Gute, Wahre, Schöne, sondern die materiellen Güter des Lebens im Mittelpunkt. Diese versuchen sie in Konkurrenz zu den anderen zu erreichen und tendieren dabei auch zu einer Vernachlässigung der Regeln des fairen Wettbewerbs und des sozialen Miteinanders; Maßstab ih-

<sup>1506</sup> Vgl. Zinnecker u. a., *null zoff & voll busy* 13-20.

<sup>1507</sup> Ebd. 20.

<sup>1508</sup> Hierbei handelt es sich um Treue, Hedonismus und Materialismus sowie um unterschiedliche Wertorientierungen von weiblichen und männlichen Jugendlichen. Der für Schulpastoral naturgemäß wesentliche Aspekt ‚an Gott zu glauben‘ innerhalb des Wertekomplexes ‚übergreifendes Lebensbewusstsein‘ wurde schon in Abschnitt 4.4.3.1.1 ‚Einblick in Forschungsergebnisse‘ diskutiert.



res Handelns ist primär die eigene Bedürfnisbefriedigung.<sup>1509</sup> T. Gensicke weist mahnend darauf hin, dass das „bei Materialisten durch begrenzende Werte wenig gerahmte materielle Streben [...] zusammen mit der ausgeprägten Egozentrik ein problematisches Gemisch bilden [sc. kann].“<sup>1510</sup>

Der entscheidende Unterschied zwischen Machern und Unauffälligen liegt in der Selbstzuschreibung von ‚Energie und Tatendrang‘. Das Persönlichkeitsprofil der Unauffälligen ist von Apathie und Passivität gekennzeichnet, ihnen fehlt der Impuls der Freude am Tätigsein. Daher werden weder die humanen und kulturellen Werte des Idealismus noch die egozentrischen Impulse der Materialisten ins eigene Leben integriert. Da die Unauffälligen stets Angst vor Misserfolgen haben, setzen sie ihre Ziele von vornherein niedrig an und ziehen sich auf eine kleine Anzahl von Rumpfwerten zurück.

Die Macher sind dagegen selbstbewusst und wollen einen breit angelegten, die Scheidelinie zwischen Idealismus und Materialismus überbrückenden Wertekanon mit Energie und Tatkraft umsetzen; sie wollen handeln und produktiv tätig sein. Bei ihnen sind die Neigung zum Wettstreit und die hohe Wertschätzung der Durchsetzungsfähigkeit ebenso stark wie bei den Materialisten ausgeprägt.<sup>1511</sup> Allerdings gewinnt T. Gensicke den Eindruck, „dass durch einen besonderen psychischen Mechanismus die Vorteile des einen (Streitbarkeit) zum Tragen kommen, soziale Unverträglichkeiten (Härte) aber neutralisiert werden.“<sup>1512</sup>

Eine wesentliche Rolle bei den verschiedenen Wertorientierungen scheint die unterschiedliche Bedeutung zu spielen, die den Sekundärtugenden zugeschrieben wird. Bei den heutigen pragmatischen Idealisten führt die hohe Wertschätzung der Sekundärtugenden, die von den Idealisten in der 70er und 80er Jahren noch in Frage gestellt wurde, zu einer Einbindung des Idealismus in praktische Ordnungszusammenhänge. Die besondere Vorliebe der Macher für die Sekundärtugenden bewahrt sie vor der Egozentrik des hedonistischen Materialismus und hilft ihnen, ihre Energie für produktive und sozialverträgliche Aktivitäten zu nutzen. Bei den Materialisten fällt die deutlich höhere Gewichtung des Lebensgenusses und des Lebensstandards gegenüber allen Sekundärtugenden auf; die niedrigste Bewertung der Sekundärtugenden ist bei den Unauffälligen zu finden.<sup>1513</sup>

T. Gensicke sieht in der Treue die „populärste moralische Idee der Jugendlichen“<sup>1514</sup>. Wichtig ist es den Jugendlichen zudem, Verantwortung zu übernehmen. Der Wert ‚Treue‘ ist zwar den weiblichen Jugendlichen wichtiger als den männlichen, genießt aber auch bei letzteren eine hohe Zustimmung. Hinsichtlich der Verantwortungsübernahme sind sich die Geschlechter zwar einiger, dennoch haben die Mädchen und jungen Frauen einen leichten Vorsprung. Heiraten ist insgesamt bei den Jugendlichen weniger populär, aber insgesamt wieder eine bevorzugt weibliche Zeitgeistvorstellung.

---

<sup>1509</sup> Vgl. Gensicke, *Zeitgeist und Wertorientierungen* 186-194.

<sup>1510</sup> Ebd. 192.

<sup>1511</sup> Vgl. ebd. 187-190.

<sup>1512</sup> Ebd. 190.

<sup>1513</sup> Vgl. ebd. 190-192. Anmerkung von cr: Vielleicht sind den Unauffälligen die Sekundärtugenden zu anstrengend?

<sup>1514</sup> Gensicke, *Zeitgeist und Wertorientierungen* 173.

Während die Jugendlichen bei den meisten Wertorientierungen im Wesentlichen mit der Gesamtbevölkerung übereinstimmen, unterscheiden sie sich in der hohen Wertschätzung der Wertegruppe ‚Materialismus und Hedonismus‘ sowie in der niedrigen Bewertung des Gottesglaubens deutlich von dieser. T. Gensicke vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass die niedrigere Bewertung des Gottesglaubens als das Gegenstück der Höherbewertung der ‚diesseitigen‘ Lebensqualität interpretiert werden kann. Die ausgeprägte hedonistisch-materialistische Ausrichtung des jugendlichen Wertesystems hat in seiner Einschätzung neben der das Leben erobernden Daseinsfreude junger Menschen auch etwas mit ihrer Verankerung in der modernen Konsum- und Erlebniswelt zu tun. Für schulpastorales Handeln dürfte die Beobachtung bedeutsam sein, dass der Wertebereich ‚Hedonismus und Materialismus‘ der Einzige ist, in dem männliche Jugendliche gegenüber der weiblichen Jugend führend sind. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass Mädchen und junge Frauen im Gegensatz zu ihren männlichen Geschlechtsgenossen bei den Leitlinien ihrer Lebensführung mehr auf Werte im übergreifenden und sozialen Sinne sowie auf die Sekundärtugenden setzen. Zudem spielt bei ihnen die Entwicklung ihrer Individualität eine größere Rolle, wohingegen die Jungen und jungen Männer robuste Wertaspekte im Sinne von Macht und Selbstdurchsetzung sowie Wettbewerbsorientierung favorisieren. Die unterschiedlichen Wertpräferenzen von Jungen und Mädchen führen dazu, dass in der Gruppe der Idealisten vermehrt weibliche Jugendliche und unter den Materialisten bevorzugt männliche vorkommen. Bei den jenseits der Wertachse ‚Idealismus versus Materialismus‘ zu findenden Machern und Unauffälligen unterscheiden sich die beiden Geschlechter nur unwesentlich.<sup>1515</sup>

*Ziebertz und sein Team* unterschieden zunächst acht theoretische Wertdimensionen, die sie in 24 Aussagen operationalisierten.<sup>1516</sup>

Mittels einer faktoranalytischen Untersuchung des Antwortverhaltens der befragten Jugendlichen wurde herausgearbeitet, dass die jungen Menschen innerhalb der 24 vorgegebenen Werte sechs Wertdimensionen unterscheiden. Die religiöse, familiale, eudaimonistische, materialistische und autonomistische Dimension stimmen mit den theoretisch ermittelten überein. Allerdings differenzieren die Jugendlichen entgegen der Vorannahme nicht zwischen dem persönlichen Einsatz für die Gesellschaft und einer allgemeinen Einstellung ihr gegenüber. Zudem stehen die hedonistischen Werte für die Jugendlichen in engem Zusammenhang mit der materialistischen und autonomistischen Dimension und bilden daher keine eigenständige Wertdimension.

---

<sup>1515</sup> Vgl. ebd. 173-187.

<sup>1516</sup> Zu den untenstehenden Wertdimensionen vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 273f.

- religiös: einen Glauben haben, Vertrauen in Gott haben, Wunsch, dass Gott mein Leben begleitet
- autonomistisch: in Unabhängigkeit leben, frei sein
- eudaimonistisch: in Harmonie mit mir selbst leben, stille Momente genießen, die Natur genießen, offen sein für Dinge außerhalb der Welt
- sozial-kritisch: Menschen in Schwierigkeiten helfen, menschliches Zusammenleben fördern, für eine gerechte Gesellschaft einsetzen, Gleichheit in der Gesellschaft fördern
- sozial-personal: gerecht sein, ein guter Mensch sein, immer für andere da sein, meine Pflicht tun
- hedonistisch: das Leben genießen, Sexualität erleben
- familial: heiraten und glückliche Ehe führen, Kinder bekommen, für eine Familie leben
- materialistisch: viel Geld verdienen, hohe gesellschaftliche Position einnehmen

So ist folgende Zustimmung der Jugendlichen zu den Wertdimensionen zu beobachten.<sup>1517</sup>

Dimension	gesamt	Mädchen	Jungen
autonom	4,6	4,5	4,6
eudaimonistisch	4,1	4,3	4,0
materialistisch	3,8	3,5	3,9
sozial	3,8	4,0	3,7
familial	3,7	3,7	3,7
religiös	3,3	3,4	3,2

Innerhalb dieser sechs Wertdimensionen eruiert Ziebertz zwei Wertzentren. Der Kern des ersten Wertzentrums, das in Kombination der eudaimonistischen, sozialen, familialen und religiösen Orientierung besteht, ist die Selbstverwirklichung im Zusammenleben mit anderen. Besonders auffällig ist die starke Korrelation zwischen der eudaimonistischen und der sozialen Orientierung. Um in Harmonie mit sich selbst und der Umwelt leben zu können, ist für die Jugendlichen auch der Einsatz für eine gerechtere Welt und das Engagement für andere wichtig, umgekehrt dient das soziale Engagement auch der persönlichen Selbstverwirklichung. Das zweite Wertzentrum wird von der autonomistischen und materialistischen Dimension gebildet; in seinem Kern steht das Bewusstsein für die Bedeutung des Geldes und des gesellschaftlichen Status für die persönliche Unabhängigkeit. Diese beiden Wertzentren - Selbstverwirklichung innerhalb einer Gemeinschaft und individuelle Unabhängigkeit - stehen sich spannungsgeladen gegenüber. In der Einschätzung der Jugendlichen lässt sich soziales Engagement mit dem Streben nach Geld und Macht ebenso schwer vereinbaren wie persönliche Unabhängigkeit mit der Sorge um eine Familie oder Materialismus mit einem Leben in Harmonie mit sich und der Umwelt.

Die empirischen Ergebnisse zeigen in der zuzustimmenden Einschätzung von Ziebertz, dass kein Werteverfall zu erkennen ist. Angesichts der hohen jugendlichen Bewertung von Freiheit, Unabhängigkeit und dem Erleben von Sexualität mahnt er zu einer differenzierten Betrachtung, da diese Werte typische Entwicklungsaufgaben beinhalten. Die hohe Bedeutung des Lebensgenusses sieht er als einen Hinweis dafür, dass Jugendliche in ihren Leben einen Selbstwert sehen und es optimistisch angehen. Zudem zeigten die empirischen Ergebnisse, dass Jugendliche Lebensgenuss und Einsatz für Gemeinschaft durchaus miteinander verbinden. Interessanterweise erinnern die Antworten der Jugendlichen an herkömmliche Geschlechterklischees, nach denen Mädchen eher sozial und gefühlsbetont sind, wohingegen Jungen die Unabhängigkeit und den Realismus mehr schätzen.<sup>1518</sup>

Insgesamt kann mit Ziebertz folgendes Fazit gezogen werden.

„Die Zustimmungswerte der Jugendlichen zu den einzelnen Wertdimensionen spiegeln im Wesentlichen die Bedeutung der Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase für die Wertorientierung wider. Autonomie und Eudaimonismus als den beiden großen Herausforderungen des Jugendalters wird am deutlichsten zugestimmt. Jugendliche sind deswegen jedoch nicht solipsistisch. Sie stimmen auch den Werten Familie und soziales Engagement für das menschliche Zusammenleben zu und wissen um die Notwendigkeit einer materiellen Absicherung in einer markt- und kapitalorientierten Gesellschaft. Hier zeigt sich der Realismus, mit dem Jugendliche ihr Leben angehen. Bei al-

<sup>1517</sup> Die zugrunde liegende Skala reicht von 1 (starke Ablehnung) bis 5 (starke Zustimmung) (vgl. Ziebertz u.a., *Religiöse Signaturen heute* 276).

<sup>1518</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 263-281.

lem Spaß, den das Leben machen soll, behalten sie ihre Zukunft im Blick. Die religiöse Dimension spielt allerdings nur eine untergeordnete Rolle, auch wenn sie noch als wichtig erachtet wird.“<sup>1519</sup>

Carsten Wippermann arbeitet in seiner empirischen Untersuchung fünf Wertetypen heraus. Dem Typus des *Traditionalisten*, dem 19,1% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen angehören, sind vor allem auf Stabilität und Ordnung zielende Werte sowie die Achtung vor der Tradition und die Wahrung von Höflichkeits- und Umgangsformen wichtig. Zudem setzt er auf eine langfristige Auszahlung seiner Leistungsbereitschaft, auf Pflichterfüllung und Sicherheit. Eine hohe Bedeutung in seinem Leben kommt dem Gedanken der Solidarität und Gemeinsamkeit zu, die Neigung zu Individualität und Absonderung ist kaum ausgeprägt. Der *ästhetische Materialist* (17,2%) legt Wert auf Besitz, Macht und Reichtum, allerdings nicht auf Traditionen, individuelle Selbstentfaltung oder Genuss. Sein materialistisches Streben verbindet er mit idealistischen Vorstellungen von einer universellen Harmonie und Ganzheitlichkeit.<sup>1520</sup>

„Diese umfasst a) die *äußere Natur*, die als ökologische Einheit betrachtet wird, auf ihr Gleichgewicht angewiesen und ausgerichtet ist und in ästhetischer Hinsicht erst dadurch die ‚Schönheit der Welt‘ offenbart, b) die *innere Natur* des Menschen, der ausgeglichen und im Frieden mit sich ist, c) die *Einheit* von innerer und äußerer Natur sowie d) harmonische Sozialbeziehungen, die sich u. a. in ‚wahren Freundschaften‘ ausdrücken.“<sup>1521</sup>

Der gegenüber der Gesamtbevölkerung bei den Jugendlichen überproportional vorkommende *Hedo-Materialist* (17,7%) teilt zwar mit dem ästhetischen Materialisten die Hochschätzung materieller Werte, verknüpft diese jedoch mit dem Streben nach der eigenen individuellen Selbstverwirklichung. Er ist des Weiteren durch einen konsumfreudigen Lebensgenuss und sehr geringes gesellschaftliches Engagement sowie einer Neigung zu Unzufriedenheit und zum Unruhepotential charakterisiert.

Für den *Postmaterialisten* (18,6%) steht die individuelle Selbstentfaltung verbunden mit Vorstellungen einer ganzheitlichen universellen Harmonie und Ästhetik im Mittelpunkt; traditionelle und materielle Wertvorstellungen werden weitgehend abgelehnt. Ihm sind seine Zukunftsorientierung, seine Originalität, Kreativität und Phantasie besonders wichtig.<sup>1522</sup> Er arbeitet gerne an der Verwirklichung seiner Utopie, „die auch darin besteht, daß man selbst etwas von seinem Leben hat - es in all seinen Facetten und in seiner ganzen Fülle erlebt.“<sup>1523</sup>

Die größte Gruppe unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen bilden mit 27,4% die *Wertgeneralisten*, die allen Werten nahezu gleich stark zustimmen.<sup>1524</sup> Helmut Klages schätzt die Wertgeneralisten sehr positiv ein, da sie die positiven Potentiale der Selbstentfaltungswerte und die Pflicht- und Akzeptanzwerte in sich vereinigen.<sup>1525</sup> Die von der vor-

---

<sup>1519</sup> Ebd. 277.

<sup>1520</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 321-322.

<sup>1521</sup> Ebd. 322 (Hervorhebung im Original).

<sup>1522</sup> Vgl. ebd. 322-324.

<sup>1523</sup> Ebd. 324.

<sup>1524</sup> Vgl. ebd. 324

<sup>1525</sup> Vgl. Klages, Helmut, *Traditionsbruch als Herausforderung*. Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft, Frankfurt 1993, 34.

liegenden Arbeit geteilte Einschätzung Wippermanns dagegen sieht in der hohen Zustimmung zu allen Werten ein Indiz für ein hohes Maß an Indifferenz und hebt hervor:<sup>1526</sup>

„Der Horizont ‚starker Wertungen‘ ist noch nicht formiert. Einzelne Werte sind nicht in einer Präferenzordnung strukturiert, die Zustimmung zu einzelnen Werten und zum eigenen Handeln damit unreflektiert und unkritisch. Der einzelne hat keine Distanz zu (eigenen und fremden) Neigungen, Wünschen und Sehnsüchten. Damit ist auch das System moralischer Prinzipien konturlos bzw. so indifferent, daß es kaum zur Orientierung dienen kann.“<sup>1527</sup>

Bei aller unterschiedlichen Wertorientierung verbindet der Wert ‚wahre Freundschaft‘ nahezu alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die hohe Wertschätzung der ‚wahren Freundschaft‘ ist einerseits ein Hinweis auf die hohe Bedeutung der Privatsphäre für die Identitätsfindung, andererseits drückt dieser Wert auch die Sehnsucht nach Zugehörigkeit aus.<sup>1528</sup>

„‚Wahre Freundschaft‘ ist die Kompromißformel für Authentizität *und* Zugehörigkeit. Privatheit ist also nicht gleichbedeutend mit dem Wunsch nach Isolierung oder Individualisierung. In unserer Zeit ökonomischer und ökologischer Unsicherheit, gefüllt mit Zukunftsängsten und dem Gefühl der Ohnmacht, wird mit diesem Modell der Privatsphäre die Hoffnung verbunden, daß dort Individualität *und* Solidarität, Authentizität *und* Vertrauen zugleich realisiert werden können und erfolgreicher als Macht, Einfluß und Kontrolle sind.“<sup>1529</sup>

#### 4.4.5.2 Einfluss des Glaubens

Die heutige Situation ist – wie im vorherigen Abschnitt gesehen – durch eine Vielzahl an Wertorientierungen gekennzeichnet. Die Jugendlichen müssen aus dieser Wertevielfalt einen für sie gültigen, individuellen Selbstentwurf konstruieren, das ethische Selbstkonzept liegt in ihrer Verantwortung.<sup>1530</sup>

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, wie die jungen Menschen innerhalb der vielen Wertvorstellungen ihre eigene Wertorientierung finden und welche Rolle der Glaube bei ihrer Suche spielt.

Zunächst bietet sich ein erneuter Blick auf die Shell-Studie an. T. Gensicke arbeitet heraus, dass Jugendliche, die an einen persönlichen Gott glauben, sich deutlich vom Durchschnitt aller Jugendlichen durch ein höheres Maß an Familienorientierung, Traditionsorientierung, Gesundheitsbewusstsein und Respekt gegenüber Gesetz und Ordnung unterscheiden. Ein zwar eher kleiner, aber dennoch erkennbarer Unterschied liegt zudem in einer größeren Hilfsbereitschaft gegenüber sozial Benachteiligten.<sup>1531</sup> T. Gensicke kommt zur folgenden Interpretation der empirischen Befunde:

„Wir können zum einen festhalten, dass es auch heute eine besondere werteprägende Rolle kirchennaher Religiosität gibt. Auf der anderen Seite führt jedoch das weitgehende Fehlen von Religiosität auch bei Glaubensfernen nicht zu einem anderen Werteprofil als dem der Jugendlichen insgesamt.“<sup>1532</sup>

---

<sup>1526</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 324f.

<sup>1527</sup> Ebd. 325.

<sup>1528</sup> Vgl. ebd. 331-333.

<sup>1529</sup> Ebd. 333 (Hervorhebung im Original).

<sup>1530</sup> Vgl. hierzu auch Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 264-266.

<sup>1531</sup> Vgl. Gensicke, *Zeitgeist und Wertorientierungen* 226-229.

<sup>1532</sup> Ebd. 229.

Diese Deutung führt weiter zu der Frage, aus welchen Quellen sich die Wertvorstellungen der Jugendlichen speisen. Die Korrelationen von jeweils 23 Wertorientierungen<sup>1533</sup> mit den Werten ‚Gottesglauben‘, ‚Gutes Familienleben‘ und ‚Gute Freunde haben‘ zeigen einige interessante Ergebnisse. Werden alle 23 Wertorientierungen in einer Sammelvariabel zusammengefasst, zeigt sich bei den kirchennah Religiösen mit 0,24 ein deutliches Zusammenhangsmaß mit dem Gottesglauben. Allerdings ist hinsichtlich der Familie das Zusammenhangsmaß mit 0,46 fast doppelt so hoch und beträgt hinsichtlich der Freunde immerhin auch 0,28. Bei der Kontrastgruppe derjenigen, die weder an einen persönlichen Gott noch an eine höhere Macht glauben, beträgt das Zusammenhangsmaß der Wertorientierungen hinsichtlich des Glaubens 0,08, hinsichtlich der Familie 0,53 und hinsichtlich der Freunde 0,44. Sowohl bei kirchennah gläubigen Jugendlichen als auch bei glaubensfernen Jugendlichen ist also die Familie entscheidend für die Prägung des Wertesystems. Zudem fällt auf, dass Freunde für die Wertbildung bei glaubensfernen Jugendlichen eine deutlich höhere Rolle spielen als bei kirchennah gläubigen Jugendlichen. Die Bindungskraft des Glaubens bezieht sich bei kirchennah gläubigen Jugendlichen auf die bei ihnen im Gegensatz zu ihren Altersgenossen besonders hoch ausgeprägten Werte; angeführt vom Gesundheitsbewusstsein, gefolgt vom Umweltbewusstsein und einem guten Familienleben; eine gewisse Prägekraft des Glaubens ist auch noch bei der Karitativität, der Traditionsorientierung und in sehr geringem Maße beim Respekt vor Ordnung und Gesetz zu erkennen. Interessanterweise gibt es auch bei glaubensfernen Jugendlichen Werte, die eine - wenn auch im Gegensatz zu den gläubigen Jugendlichen deutlich geringere - Verknüpfung zum Gottesglauben aufweisen. Dies gilt für Gesundheitsbewusstsein, Umweltbewusstsein, Karitativität und Traditionalität; allerdings ist zu beachten, dass diese insgesamt für sie weniger wichtig als für die kirchennah gläubigen Jugendlichen sind.

Abgesehen von den Wertorientierungen, in denen sich die kirchennah gläubigen Jugendlichen vom Mainstream deutlich unterscheiden,<sup>1534</sup> sind sie in ihren Wertorientierungen den anderen Jugendlichen sehr ähnlich. Das gilt insbesondere auch für die jugendtypischen hedonistischen und materiellen Werte. Im Gegensatz zu den glaubensfernen Jugendlichen werden ihre Werte nicht nur durch die familiäre Sozialisation und die Einbindung in eine Peergruppe, sondern aus einer spezifisch religiösen Wertequelle gespeist. Auch wenn der Wegfall der religiösen Prägung nicht vollständig durch Prägung in der Familie und der Peergruppe ausgeglichen wird, ist in der Einschätzung T. Gensickes bei den glaubensfernen Jugendlichen ein durchaus kraftvolles Wertesystem zu finden. Zudem bestätigten die zu zwei Drittel glaubensfernen ostdeutschen Jugendlichen, dass sich Wertesysteme auch

---

Gensicke kontrastiert die Wertvorstellungen von kirchennah gläubigen und glaubensfernen Jugendlichen, da der allgemeine Glaube an ein ‚höheres Wesen‘ oder ein unsicherer Glaube zu einem dem Mainstream ähnlichen Werteprofil führen (vgl. hierzu auch S. 351 in der vorliegenden Arbeit).

<sup>1533</sup> Die Wertorientierungen sind in FN 1494 zu finden. Die Zahl 23 ergibt sich daraus, dass der Wert ‚Gottesglaube‘ als zentraler Untersuchungsgegenstand aus der dort angegebenen Liste der Werte herausgenommen wurde.

<sup>1534</sup> Diese Unterschiede beziehen sich vor allem auf ein höheres Maß an Familienorientierung, Traditionsorientierung, Gesundheitsbewusstsein und Respekt gegenüber Gesetz und Ordnung.

ohne religiöse Quelle reproduzieren können. Das Ergebnis seiner Forschungen fasst T. Gensicke wie folgt pointiert zusammen.<sup>1535</sup>

„Nur diejenigen 30 % der Jugendlichen, deren Glaube kirchennah ist, vertreten im Vergleich zur gesamten Jugend ein besonders akzentuiertes Wertesystem, indem sie familienorientierter, gesetzestreuer, gesundheitsbewusster und etwas traditioneller als andere Jugendliche eingestellt sind. Glaube an ein höheres Wesen, Glaubensunsicherheit sowie Glaubensferne führen dagegen zu überwiegend ähnlichen Wertesystemen, die weitgehend dem Mainstream der gesamten Jugend entsprechen. *Das Wertesystem der Jugendlichen wird heute weit mehr durch die Familie und die Peergroups der Freundeskreise reproduziert und gestützt als durch eine spezifisch religiöse Quelle. Viele Werte, die Jugendliche heute vertreten, stammen aus einer ursprünglich religiösen Tradition* bzw. wurden durch die Religionen besonders gestützt. *Die heutige Distanz vieler Jugendlicher zur Religion führt jedoch nicht dazu, dass sie diese Werte aufgeben. Werte sind inzwischen fest in weltliche Zusammenhänge verwoben und werden von daher weiter reproduziert.* Traditionen, Normen, Gewohnheiten und Umgangsformen der Familien und Peergroups haben heute für Jugendliche zum großen Teil die Werte stützende Funktion der Religion übernommen, was in eingeschränktem Maße auch für kirchennahe Jugendliche gilt. In dieser Gruppe kommt allerdings eine zusätzliche Werte prägende Funktion der Religion hinzu, so dass diese Jugendlichen das ‚normale‘ Werteprofil der großen Mehrheit der Jugendlichen überhöhen. Das bedeutet, dass es heute im Zweifelsfall auf die Religion zur Werteproduktion nicht mehr ankommt, wie insbesondere das Beispiel der neuen Bundesländer zeigt.“<sup>1536</sup>

Ziebertz wendet seine Beobachtung, dass Institutionen in der modernen Gesellschaft an Bindungskraft verlieren und an die Stelle formaler Zugehörigkeit die persönliche Überzeugung und die individuelle Entscheidung treten, auch auf den Einfluss der Religion auf die Wertdimensionen und -orientierungen der Jugendlichen an und stellt eine Verbindung zwischen der religiösen Selbsteinschätzung der Jugendlichen<sup>1537</sup> und der Bewertung der verschiedenen Wertdimensionen her. Es zeigte sich, dass abgesehen von der religiösen Dimension praktisch alle Jugendliche allen Werten zustimmen. Dies bedeutet, dass bei allen anderen Wertdimensionen die Unterschiede zwar signifikant, aber weniger stark ausfallen.

Zusammengefasst wurden folgende Verbindungslinien sichtbar:

- Religiöse Jugendliche stimmen der religiösen Dimension deutlich zu; unsichere Jugendliche stimmen dieser Dimension ebenfalls zu, wenn auch in geringerem Maße; nicht religiöse Jugendliche lehnen diese Dimension ab. Zudem zeigen die Ergebnisse in der Einschätzung Ziebertz', dass Unsicherheit nicht als Indifferenz missverstanden werden darf, sondern die unsicheren Jugendlichen Vertrauen in Gott und den Wunsch, von Gott durch das eigene Leben begleitet zu werden, für durchaus erstrebenswerte Werte halten.
- Nicht religiöse und unsichere Jugendliche stimmen autonomistischen und materialistischen Werten, d. h. den Werten, die zusammen das Wertzentrum individueller Unabhängigkeit bilden, deutlicher zu als religiöse Jugendliche.
- Bei religiösen Jugendlichen finden eudaimonistische, soziale und familiale Werte, d. h. Werte, die die Selbstverwirklichung mit anderen repräsentieren, die größte Zustimmung. Die unsicheren Altersgenossen stimmen diesen Werten zwar weniger zu, unterscheiden sich aber nicht signifikant von ihren religiösen Altersgenossen. Signifikant sind allerdings die Unterschiede zu den nicht religiösen Jugendlichen.

Die obigen Verbindungslinien deuten an, dass religiöse Jugendliche eher zur Selbstverwirklichung im Kontext einer Gemeinschaft tendieren, wohingegen nicht religiöse Jugendliche ihren Schwerpunkt auf die individuelle Unabhängigkeit legen. Religiös unsichere junge Menschen sind allen Wertgruppen gegenüber stark aufgeschlossen. Eine positive

---

<sup>1535</sup> Vgl. Gensicke, *Zeitgeist und Wertorientierungen* 226-239.

<sup>1536</sup> Ebd. 239 (Hervorhebung von cr).

<sup>1537</sup> Die Jugendlichen konnten sich als religiös, unsicher und nicht religiös einschätzen.

Einstellung zur Religion fördert zudem soziale Werte sowie soziales Engagement und relativiert zugleich rein materialistische Werte. Es lässt sich also feststellen, dass Religion auch im Zeitalter der Individualisierung Einfluss auf die Beurteilung von Wertdimensionen hat. Zugleich weist Ziebertz zu Recht auf die hohe Bedeutung der Autonomie für *alle* Jugendlichen hin.<sup>1538</sup>

„Religion fungiert für heutige Jugendliche weder als selbstverständliche Wertressource noch als allgemein verbindliche Norminstanz, sondern ist Teil eines Gewebes an Wertkonzepten, *auf das sie in weitgehend freier Entscheidung* zurückgreifen können. [...] Sie sind umso eher bereit, sich in ihren ethischen Entwürfen von religiösen Angeboten leiten zu lassen, je stärker diese ihre Freiheit respektieren. Religion kommt zwar nicht mehr der Einfluss zu, Wertkonzepte grundsätzlich zu bestimmen, trotzdem ist der Zusammenhang zwischen Religion und individueller Werthaltung auch in einer modernen Gesellschaft noch feststellbar.“<sup>1539</sup>

Carsten Wippermann hebt die wechselseitige Verschränkung zwischen Weltanschauung und Weltorientierung hervor. Auf der einen Seite impliziert eine Weltanschauung bestimmte Werte. Eine Veränderung der Weltanschauung führt somit auch zu einer Veränderung der Wertorientierung. Auf der anderen Seite muss die Wertorientierung mit der Weltanschauung kompatibel sein. Verändert sich nun die Präferenzordnung der Werte durch eine neue Lebenslage, ein neues Milieu, neue Freunde oder einen neuen Lebensstil kann es zu einer Inkompatibilität der neuen Wertorientierung mit der alten Weltanschauung kommen. Werden die Reibungsverluste zu groß, wird die bisherige Weltanschauung aufgegeben und durch eine ‚passendere‘ ersetzt. Die Ausbildung profilierter Wertstrukturen und Wertpräferenzen trainiert in der Einschätzung Wippermanns zugleich die Fähigkeit, Kontingenzen vor dem Hintergrund einer Weltanschauung zu reflektieren.<sup>1540</sup>

„Profilierter Wertstrukturen sind nicht nur wichtige Funktionen für die Identitätsstabilisierung, Selbstverortung und praktische Orientierung, sondern verweisen auf bestimmte Weltanschauungen und führen unter Umständen sogar (wieder) zu ihnen hin.“<sup>1541</sup>

#### **4.4.5.3 Schulpastorale Herausforderungen**

Schulpastoral kann damit rechnen, bei den jungen Menschen eine Vielzahl unterschiedlicher Wertvorstellungen anzutreffen. Es scheint so, dass in einer differenzierten Gesellschaft an die Stelle eines allen oder zumindest der überwiegenden Mehrheit gemeinsamen Wertekonzepts individuelle und zum jeweiligen Lebensabschnitt passende Werthaltungen getreten sind. In Abschnitt 4.4.5.1 wurde ein facettenreicher Einblick in die Wertevielfalt der jungen Menschen gegeben. Bei allen Unterschieden zeigen sich sowohl Tendenzen, die in der Schulpastoral positiv aufgegriffen werden können, als auch Wertorientierungen, die die Schulpastoral herausfordern, ihren christlichen Glauben und ihr christliches Menschenbild auf geeignete Weise in die Wertediskussion und -suche miteinzubringen.

Anknüpfungsmöglichkeiten für die Schulpastoral bietet zunächst die durchschnittlich hohe Wertschätzung aller Werte durch die Jugendlichen. So erfreuen sich sowohl aus christlicher als auch aus bürgerlicher Sicht wichtige Werte wie Treue, Freundschaft, Familie,

---

<sup>1538</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 281-286.

<sup>1539</sup> Ebd. 286f. (Hervorhebung von cr).

<sup>1540</sup> Vgl. Wippermann, *Religion, Identität und Lebensführung* 355-359.

<sup>1541</sup> Ebd. 359.



Partnerschaft, Leistung, Ordnung und Sicherheit einer besonderen Wertschätzung bei den Jugendlichen. Positiv fällt auch der mit Optimismus gepaarte Pragmatismus der jungen Generation auf, der sie motiviert, ihre Zukunft praktisch zu gestalten. Kritisch bleibt allerdings anzumerken, dass sich die Zukunftsgestaltung im Wesentlichen auf Strategien der persönlichen und praktischen Problembewältigung bezieht, politisches Engagement oder übergreifende gesellschaftliche Reformziele eher weniger im Interesse der Jugendlichen liegen.<sup>1542</sup> So geben auch M. Albert und seine Mitautoren einerseits zu bedenken, dass „Werte [...] vor allem danach beurteilt [sc. werden], ob sie für das eigene Leben nützlich und sinnvoll sind.“<sup>1543</sup> Andererseits sehen sie in der von den Jugendlichen zusammengestellten Synthese von Wertorientierungen auch vielfältige Chancen und Potentiale für die Gesellschaft.

„Die Jugendlichen sind für Leistungsanreize empfänglich, verfolgen dabei jedoch keine egoistische Strategie: So ehrgeizig und karriereorientiert die junge Generation auch sein mag, wichtiger als ein hoher Lebensstandard und beruflicher Erfolg ist es für sie, ein gutes Familienleben zu führen, die Anerkennung durch Freunde zu genießen sowie in einer vertrauensvollen Partnerschaft zu leben. Das Pflegen von Freundschaften und einer Vielzahl von Kontakten, eine gute Partnerschaft und ein gutes Familienleben, aber auch eigenverantwortlich zu leben und zu handeln kennzeichnen die Wertorientierung der Jugendlichen. Diese Orientierung lässt sich abgekürzt charakterisieren als Wunsch nach einem eigenständigen, eigenverantwortlichen Leben, das immer auch sozial untermauert und integriert ist.“<sup>1544</sup>

Diese Potentiale verkörpern in der Terminologie der Shell-Studie besonders die gemeinsam gut die Hälfte der Jugendlichen umfassende Gruppe der ‚Idealisten‘ und ‚Macher‘ oder in der Untersuchung von Ziebertz die Jugendlichen, deren Wertezentrum die Kombination eudaimonistischer, sozialer, familialer und religiöser Werte bildet und denen Selbstverwirklichung im Zusammenleben mit anderen sowie soziales Engagement wichtig ist.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Wertorientierungen der Jugendlichen insgesamt durchaus positiv eingeschätzt werden können. Das gilt auch trotz der im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung überproportionalen Vertretung hedonistischer, autonomistischer und materialistischer Werte, da Ziebertz zuzustimmen ist, dass sich in der jugendlichen Wertorientierung die Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase widerspiegeln.<sup>1545</sup> Die Herausforderung der Schulpastoral bei der Mehrzahl der Jugendlichen liegt im Bereich der Wertevermittlung darin, die Entwicklungsphasen der Jugendlichen positiv zu begleiten, immer wieder geeignete Anstöße aus dem christlichen Menschenbild heraus anzubieten und christliche Wertorientierungen zu stärken. Schwerpunkte dürften hierbei Hinweise auf die positive Bedeutung der Religiosität für das persönliche Leben und auf die Einbindung in sowie die Verantwortung für die Gemeinschaft sein, die neben dem persönlichen Umfeld und der eigenen Gesellschaft auch die Welt dimension beinhaltet.

Darüber hinaus wird Schulpastoral sich den Jugendlichen mit problematischen Wertvorstellungen so gut wie möglich zuwenden. Zu dieser Gruppe gehören die ‚reinen‘ Materialisten, deren Kombination von durch wenig Werte begrenztem materiellen Streben und

---

<sup>1542</sup> Vgl. hierzu auch S. 342 in der vorliegenden Arbeit.

<sup>1543</sup> Albert u. a., *Die pragmatische Generation unter Druck* 445.

<sup>1544</sup> Albert u. a., *Die pragmatische Generation unter Druck* 445.

<sup>1545</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 277.

ausgeprägter Egozentrik auch gesellschaftlich problematisch werden kann. Schulpastoral wird hier versuchen aufzuzeigen, wie sehr auch das individuelle Glück durch solidarisches Verhalten an Tiefe gewinnt. Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen auch die Unauffälligen, die zu Apathie neigen und sich auf eine kleine Anzahl von Rumpfwerten zurückziehen. Ihnen wird Schulpastoral zunächst Selbstvertrauen vermitteln, sie in Gruppen integrieren und den Glauben als Kraftquelle erschließen. Zudem erscheint es notwendig, einen besonderen Fokus auf die männlichen Jugendlichen zu legen, die in ihrer Lebensführung durchschnittlich weniger auf Werte im übergreifenden und sozialen Sinne sowie auf die Sekundärtugenden setzen.

Die obigen Überlegungen zeigten, dass Schulpastoral hinsichtlich der Wertorientierung einerseits bei vielen Jugendlichen auf ein durchaus christliches Werteverständnis zurückgreifen kann, andererseits aber auch Handlungsbedarf besteht. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, *wie* Schulpastoral Werte vermitteln kann und in *welchem Verhältnis* dies zu dem Hauptziel einer mystagogischen Schulpastoral steht, die am Schulgeschehen Beteiligten zu persönlichen Gotteserfahrungen hinzuführen. Im Abschnitt 4.4.5.2 wurde deutlich, dass es eine Wechselbeziehung zwischen dem persönlichen Glauben und den vertretenen Werten gibt. Schon durch die Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung trägt mystagogische Schulpastoral *indirekt* zu einer christlichen Wertorientierung bei. Eine Förderung christlicher Werte geschieht also nicht nur durch eine direkte Hinführung zu Werten, sondern auch durch Glaubensvermittlung. Eindrucksvoll illustriert Ziebertz in einem zitierten Interview, dass der Glaube für Jugendliche Konsequenzen für die Lebenspraxis hat.

„Ulrich: Im Skikurs, da haben wir draußen gegessen und eine Zigarette geraucht und Alkohol getrunken. Dann hat mich eine gefragt, wie ich zur Sexualität stehe, und so.

*Frage:* Hat Sexualität und wie man sie auslebt etwas mit Religion zu tun?

Ulrich: Ja, weil: Religion ist etwas, was den ganzen Menschen umfasst und wenn ich dann einzelne Bereiche einfach rausschiebe, dann ist es nicht straight. Also, dann ist es nur eine halbe Sache, das könnte ich nicht vertreten vor mir selbst, wenn ich sage: da auf der einen Seite bin ich so, auf der anderen Seite so.

*Frage:* Also Religion stellt deiner Meinung nach schon Vorgaben, wie man sein sexuelles Leben gestalten soll?

Ulrich: Ja. Z. B. dass ich das andere Geschlecht achte, dass ich sie nicht irgendwo benutze. Insofern würde ich sagen, dass ich es niemals machen würde, dass ich hier mal mit der und da mal mit der schlafen würde.<sup>1546</sup>

Andererseits ist eine *direkte* Profilierung von Werten, die Schulpastoral durch Diskussionen und Denkanstöße fördern kann, auch *indirekt* für die Glaubensvermittlung und Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung hilfreich, da eine christliche Wertvorstellung auch auf die christliche Weltanschauung verweist und unter Umständen zu ihr (wieder) hinführen kann.

---

<sup>1546</sup> Ebd. 263.

#### **4.5 Womit Schulpastoral rechnen muss - Fazit und Überleitung**

Das vierte Kapitel hat sich der Frage gestellt, womit Schulpastoral rechnen muss und einen Blick auf gesellschaftliche Vorgaben, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten geworfen. Dabei wurde von der Überlegung ausgegangen, dass in den verschiedensten Forschungsprojekten *Hinweise* zu finden sind, womit Schulpastoral in ihrem konkreten Vollzug rechnen muss und worauf ein mystagogischer Ansatz Antwortmöglichkeiten anbieten können sollte.

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Vorgaben wurden zum einen die Auswirkungen der Postmoderne auf den Lebenszyklus und zum anderen verschiedene Lebenswelten skizziert. Dabei zeigte sich, dass Pluralität ein Grunddatum unserer Gesellschaft ist und insofern die Ermutigung zur Festlegung auf einen christlichen Standpunkt eine besondere Herausforderung für schulpastorales Handeln darstellt. Zudem wurde deutlich, in wie verschiedenen Lebenswelten die am Schulgeschehen Beteiligten zu Hause sind und wie weit viele dieser Milieus von der Kirche und ihrem christlichen Glauben entfernt sind. Ziel einer mystagogischen Schulpastoral ist einerseits, gemeinsam mit den unterschiedlich geprägten Menschen und in deren unterschiedlichen Lebenssituationen und -einstellungen die Anwesenheit und das Wirken Gottes in der jeweiligen Lebensgeschichte und -situation zu suchen. Andererseits wird mystagogische Schulpastoral sich nicht mit einer milieuetrennten bzw. milieuspezifischen Seelsorge zufrieden geben, sondern versuchen, die am Schulgeschehen Beteiligten zu einer Gemeinschaft zu sammeln und dabei auf die integrierende Kraft der liturgischen Riten zurückgreifen.

Der Einblick in die lebensgeschichtlichen Aufgaben der am Schulgeschehen Beteiligten unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Entwicklung zeigte die Chancen des christlichen Glaubens, positiv zur menschlichen Entwicklung beitragen und Hilfen für ein zufriedenes Leben anbieten zu können. Zugleich wurde deutlich, dass schulpastorales Handeln zum einen die unterschiedlichen Fragen, Entwicklungsschritte und religiösen Möglichkeiten in den jeweiligen Lebensaltern berücksichtigen muss und dass es eine ihrer zentralen Aufgaben ist, zur Anwältin der Schüler und ihres Rechtes auf Religion und auf die Beantwortung ihrer religiöser Fragen zu werden.

Die empirischen Einblicke in die Gottesbilder und in die Religiosität der wichtigen schulpastoralen Zielgruppe der Schüler zeigten die Bedeutung von religiösen Erfahrungen; die Notwendigkeit eines Interpretationsrahmens; die Tendenz der Schüler, sich ihren Glauben selbst zu konstruieren; ein Mangel an religiösem Grundwissen, der mitverantwortlich für die Ablehnung des Glaubens ist; die Schwierigkeit, über den (eigenen) Glauben zu reden sowie eine kritische Sicht der muslimischen Mitschüler bezüglich der religiösen Praxis ihrer christlichen Banknachbarn. Diese Ergebnisse indizieren zwei Aufgaben: *erstens* die Arbeit an der mangelnden religiösen Bildung und *zweitens* die Hinführung zu einer Glaubenspraxis. Bei der *ersten* Aufgabe bietet sich – soweit möglich – eine Zusammenarbeit der Schulpastoral mit dem Religionsunterricht an. Die empirischen Beobachtungen zeigen sehr deutlich, dass der Glaube für die Schüler auch eine kognitive Komponente hat. Schüler brauchen ihrem Fassungsvermögen angepasstes theologisches und philosophisches

Wissen, um für sie befriedigende Antworten auf sie bedrängende Fragen finden zu können. Werden sie mit der Theodizeefrage, der Frage nach der Vereinbarkeit von Naturwissenschaft und Glaube, der Frage nach einem adäquaten Verständnis der Bibel oder der Frage nach Erhörung von Gebeten alleine gelassen, gerät ihr möglicherweise noch in der Kindheit grundlegender Glaube in Gefahr, als unvereinbar mit ihrem allgemeinen Wissensstand oder ihrer Lebenserfahrung abgelehnt zu werden. Da zudem die Deutung (religiöser) Erfahrungen auf das Wirken des dreieinen Gottes hin einen Interpretationsrahmen benötigt, hat mystagogische Schulpastoral auch immer eine kognitive Komponente. Weil *zweitens* zur Glaubenspraxis auch notwendigerweise der Austausch über den Glauben gehört, die jungen Menschen aber nicht in einem öffentlichen Raum - zu dem sie auch die Klassengemeinschaft zählen - über ihren Glauben reden möchten, muss Schulpastoral die Möglichkeit von Einzelgesprächen oder Gesprächen in einem vertrauten Kreis anbieten. Darüber hinaus ist es für den von vielen im Bereich der Schule gewünschten interreligiösen Dialog notwendig, den eigenen Glauben zu kennen und sowohl privat als auch innerhalb der Gemeinschaft der Kirche zu praktizieren, um von den Gesprächspartnern ernst genommen zu werden.

Gerade der Kirche stehen die Jugendlichen jedoch - wie das vierte Kapitel zeigte - ziemlich kritisch gegenüber. Schulpastoral wird daher versuchen, den Jugendlichen Schritte der Annäherung an die Kirche zu ermöglichen. Die Chance, Räume für religiöse und positive kirchliche Erfahrungen zu eröffnen, dürfte bei einer sich als Dienst der Kirche an den Schülern verstehenden Schulpastoral dann recht hoch sein, wenn sie sich an den Bedürfnissen der Schüler orientiert und den Wunsch der Jugendlichen auf religiöse Selbstbestimmung wahrt.<sup>1547</sup>

In Bezug auf die jugendlichen Wertvorstellungen zeigten die empirischen Untersuchungen eine Vielzahl unterschiedlicher Wertorientierungen, von denen viele durchaus christliche Anklänge haben. Aufgrund der Wechselwirkung von Glaube und Wertvorstellungen dient die Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung auch indirekt der Wertevermittlung. Die Erörterung der im weiteren Sinne religiösen Einstellungen der am Schulgeschehen Beteiligten und die dafür mitverantwortlichen gesellschaftlichen und lebenszyklischen Rahmenbedingungen ermöglicht nun im folgenden fünften Kapitel, ein für die Schulpastoral geeignetes Mystagogieverständnis zu entwickeln.

---

<sup>1547</sup> Vgl. Ziebertz u. a., *Religiöse Signaturen heute* 260f.

## 5 Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral

### 5.1 Einleitende Überlegungen

#### 5.1.1 Vergewisserung und Vormerkung

Die in diesem Kapitel zu leistende Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral baut auf den bislang in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnissen auf. Daher empfiehlt sich eine kurze Vergewisserung der bisherigen Vorgehensweise. Nach der Klärung der genauen Fragestellung und der Definition des Begriffs Schulpastoral im *ersten* Kapitel fragte das *zweite* Kapitel nach den rechtlichen und inhaltlichen Realisierungsmöglichkeiten von Schulpastoral an öffentlichen und katholischen Schulen. Im *dritten* Kapitel, das sich einer kritischen Analyse schulpastoraler Publikationen widmete, zeigte sich die Notwendigkeit, Schulpastoral hinsichtlich der beiden Kriterien ‚Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung‘ und ‚Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit‘ sowie der Zusatzperspektive ‚Schulpastoral an katholischen Schulen‘ weiterzuentwickeln.

Da eine mystagogische Schulpastoral wie jede Pastoral sich an den Menschen in seiner jeweiligen Situation wenden muss, warf das *vierte* Kapitel einen Blick auf die im weiteren Sinne religiösen Einstellungen der am Schulgeschehen Beteiligten und die dafür mitverantwortlichen gesellschaftlichen und lebenszyklischen Rahmenbedingungen.

Ein für die Schulpastoral geeignetes Mystagogieverständnis möchte - wie im Folgenden näher zu zeigen sein wird - die am Schulgeschehen Beteiligten aufmerksam werden lassen für Gotteserfahrungen.<sup>1548</sup> Es wird einerseits mystagogisch die Lebenserfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten „so wahrnehmen, dass darin ein Dialog mit Gott möglich wird.“<sup>1549</sup> Andererseits wird es eine mystagogische Liturgie beinhalten, in der Gotteserfahrungen ermöglicht werden und die derart gefeiert wird, „daß für einen Unbeteiligten, der hinzu kommt, erfahrbar wird, um was es in ihr geht, um die Verwirklichung der Befreiung des Menschen durch Gott.“<sup>1550</sup>

#### 5.1.2 Annäherungen an den Begriff ‚Mystagogie‘

Ausgehend von dem in den Mysterienreligionen als Ausdruck für die Einweihung in die heiligen Geheimnisse der jeweiligen Religion verwendeten Begriff ‚Mystagogia‘ bezeichnet Mystagogie in der altchristlichen Theologie die Erschließung des christlichen Geheimnisses für die Neugetauften, wobei Gott als der eigentliche Mystagoge angesehen wird, der den Menschen nur aufgrund von Gnade zum Eingeweihten werden lässt.<sup>1551</sup> Diese mysta-

---

<sup>1548</sup> Vgl. hierzu die programmatische Überschrift „Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen“ eines Artikels von Mirjam Schambeck (Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden*).

<sup>1549</sup> Wollbold, *Handbuch der Gemeindepastoral* 256.

<sup>1550</sup> Merz, Michael B., *Liturgie und Mystagogie*. Eine vergessene Form der Spiritualität, in: Schilson, Arno (Hg.), *Gottes Weisheit im Mysterium. Vergessene Wege christlicher Spiritualität*, Mainz 1989, 298-314, hier: 310.

<sup>1551</sup> Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden* 222.

gogische Katechese fand erst nach der Taufe statt und deutete das Mysterium nach der erlebten Erfahrung.<sup>1552</sup>

Die Zusammensetzung des Begriffs Mystagogie aus ‚myein‘ (einweisen, unterrichten) und ‚agein‘ (führen, leiten) verweist auf die Dynamik und den Prozesscharakter dieses Vorgangs. Zudem ist Mystagogie ein Begegnungsgeschehen, in dem beide, Myster und Mystagoge, sich auf das zu entdeckende Geheimnis ausrichten und sich um die Konkretion für den jeweiligen Lebenskontext bemühen.<sup>1553</sup> Analog zur Einführung in die heidnischen Mysterien gab es im frühen Christentum die Initiation am jährlichen Osterfest.<sup>1554</sup>

In der gegenwärtigen theologischen und religionspädagogischen Diskussion lassen sich zwei Akzentuierungen von Mystagogie unterscheiden, eine *liturgische* und eine *transzendente Mystagogie*.<sup>1555</sup>

Eine dritte Spur, der die vorliegende Arbeit in Ergänzung der liturgischen und der transzendentalen Mystagogie folgt, ist die *ignatianische Pädagogik*, die bereits im Zusammenhang der konkreten (pädagogischen) Konzepte an katholischen Schulen grundgelegt wurde (vgl. 2.3.5.2). Auch wenn hier die Begriffe ‚Mystagogie‘ und ‚Schulpastoral‘ nicht explizit verwandt werden, erscheint eine Integration der ignatianischen Pädagogik in eine mystagogische Schulpastoral aus zwei Gründen lohnenswert.

Zum einen ist die ignatianische Pädagogik von den geistlichen Übungen des Ignatius her zu verstehen,<sup>1556</sup> welche wiederum den spirituellen Hintergrund Rahners prägen und als ‚Mystagogie‘ in die religiöse Erfahrung des Menschen und seiner Begnadung von innen<sup>1557</sup> verstanden werden können. Zum anderen bietet die ignatianische Pädagogik Anregungen für die inhaltliche und methodische Ausrichtung von Schulpastoral, sie kann sogar in einem gewissen Sinne als schulpastorales Geschehen aufgefasst werden, da nach der Auffassung der deutschen Bischöfe jeder in sich stimmige Unterricht pastorale Qualität besitzt.<sup>1558</sup> Ignatianische Pädagogik trägt zu einem christlich-profilierten Schulprofil bei, das seinerseits wieder eng mit schulpastoralem Handeln verknüpft werden kann.

---

<sup>1552</sup> Vgl. Berk, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung* 219.

<sup>1553</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden* 222.

<sup>1554</sup> Vgl. Berk, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung* 219.

<sup>1555</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden* 222f.

Eine ähnliche Unterscheidung trifft auch Herbert Haslinger, der sich dafür entscheidet, den Mystagogiebegriff ausgehend von Cyrill von Jerusalem vor allem anhand der Theologie Karl Rahners zu entwickeln und zugibt, nicht alle Aspekte der Mystagogie damit abzudecken. (vgl. Haslinger, Herbert, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren*. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit, Mainz 1991, 38).

Auch wenn die vorliegende Arbeit nicht alle Aspekte abzudecken vermag und zudem einen Schwerpunkt bei Karl Rahner legt, möchte sie doch beide Richtungen in ihren Mystagogiebegriff integrieren.

Vgl. zur Einführung in den Mystagogiebegriff auch die treffende Skizze von Balthasar Fischer: Fischer, Balthasar, *Art. Mystagogie*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg/Basel/Wien 1992, 902-904.

<sup>1556</sup> Vgl. Abschnitt 2.3.5.2.2 ‚Inhaltliche Beschreibung‘ (der Ignatianische Pädagogik).

<sup>1557</sup> Rahner, *Wagnis des Christen* 96.

<sup>1558</sup> Vgl. Sekretariat der DBK, *Schulpastoral* 18.

## 5.2 Erfahrung als konstitutives Element einer mystagogischen Pastoral

### 5.2.1 Problemskizze

Eine Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Erfahrung‘ und ‚erfahren‘ sieht sich mit zwei wesentlichen Problembereichen konfrontiert.

Zum einen zeigt ein Blick in den Duden ein weites Bedeutungsspektrum, welches sich von ‚in Erfahrung bringen‘ über ‚erleben‘ hin zu ‚Wissen‘, ‚Einsicht‘, ‚Vertrautheit‘, ‚gefühlsmäßig‘ oder ‚kein unbeschriebenes Blatt mehr sein‘ erstreckt.<sup>1559</sup> Zugleich ist zwischen ‚Erfahrung‘ und ‚Erlebnis‘ zu unterscheiden.<sup>1560</sup>

Zum anderen gibt es zahlreiche Anhaltspunkte dafür, dass es in unserer Gesellschaft einen Erfahrungsmangel gibt, den zuzugeben unserer erlebnisfixierten und eventhungrigen Gesellschaft schwer fällt, da sie selber es ja ist, die „die Menschen mit Lebens- und Arbeitsbedingungen [sc. konfrontiert], die Erfahrung zu machen, systematisch verhindern.“<sup>1561</sup>

Zum Erfahrungsschwund tragen weiterhin die Synthetisierung der Esskultur<sup>1562</sup>, die abnehmenden Gemeinschaftserfahrungen beim Essen<sup>1563</sup>, die zunehmend mediale Vermittlung von Wirklichkeit, die Zunahme der elektronischen Kommunikation sowie das Aufhalten in virtuellen Räumen und der mit diesen Phänomenen verbundene Verlust von primärer und unverstellter Erfahrung bei. Matthias Zeindler geht sogar davon aus, dass Erfahrungsschwund ein grundlegendes Kennzeichen der Moderne ist.<sup>1564</sup> Hinweise hierzu geben der hohe Fernsehkonsum<sup>1565</sup> und die Zeit, die am PC<sup>1566</sup> verbracht wird.

Eine trotz multimedialer Erlebnis-Überfütterung zunehmende Erlebnis- und Erfahrungsarmut sieht auch die Erlebnispädagogik, die die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit sowie die Vermittlung von sozialen Erfahrungen und Selbsterfahrung fördern möchte, um Kin-

---

<sup>1559</sup> Vgl. Müller, Wolfgang (Hg.), *Duden „Sinn- und sachverwandte Wörter“*. Wörterbuch der treffenden Ausdrücke (Duden Bd. 8), Mannheim 1986, 204.

<sup>1560</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden* 226.

<sup>1561</sup> Gensch, Brigitte, *Erfahrung, die aufhört, Erfahrung zu sein: Luther - Barth - Lévinas*, in: Kupke, Christian (Hg.) *Lévinas Ethik im Kontext*, Berlin 2005, 137-152, hier: 138.

<sup>1562</sup> Anstelle von in der Natur vorkommenden Geschmacksstoffen werden künstliche Geschmacksverstärker eingesetzt. Zudem besteht die Gefahr, dass „irgendwann [...] für Kinder [...] ein Fisch ein paniertes, rechteckig gepresster Balken ohne Haut und Knochen [sc. ist].“ (Neuhold, Thomas, *Die Weltmarktstrukturkiche. Die Dialektik von Ökonomie und Esskultur*, in: [http://www.kunstfehler.at/ShowArticle.asp?AR\\_ID=325&KF\\_ID=21](http://www.kunstfehler.at/ShowArticle.asp?AR_ID=325&KF_ID=21) (28.07.2009).

<sup>1563</sup> So stellt die Deutsche Gesellschaft für Ernährung fest: „Gemeinsame Mahlzeiten und die Pflege einer gewissen Esskultur werden in den Familien immer seltener. Viele Kinder und Jugendliche sitzen zu Hause allein am Esstisch - wenn sie überhaupt beim Essen sitzen.“ (Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hg.), *Essen und Trinken in Schulen* - Ringbuch DIN A4, in: <http://www.dge-medien-service.de/Leseproben/PDF/Essen-und-Trinken-in-Schulen-Ringbuch-DIN-A4-DGE-aid.pdf> (28.07.2009).

<sup>1564</sup> Vgl. Zeindler, Matthias, *Gotteserfahrung* in der christlichen Gemeinde. Eine systematisch-theologische Untersuchung, Stuttgart/Berlin/Köln 2001, 11-12.

<sup>1565</sup> Bei den 3-13jährigen betrug die durchschnittliche tägliche Nutzungsdauer des Fernsehens im Jahr 1994 etwa 95 Minuten, bei den Befragten ab 14 Jahren etwa 177 Minuten (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), *Fernsehnutzung und Medienpädagogik im Alltag*. Dokumentation Heft 3, Baden-Baden o. J., 3-4).

Über 50 % der Befragten stimmten sehr oder etwas zu, dass Fernsehen ein wichtiger Bestandteil des Lebens ist (vgl. ebd. 5).

<sup>1566</sup> Die durchschnittliche tägliche Nutzungsdauer des PCs betrug bei den Befragten (ca. 800 Jugendliche von 12 bis 17 Jahren) 94 Minuten (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), *Jugendliche und Multimedia*. Dokumentation Heft 6, Baden-Baden 1997, 5).

Als Gründe für die Nutzung des Computer stimmten 71 Prozent der Befragten voll und ganz zu, dass Computer einfach Spaß machen, 56 Prozent sehen Computer-Spiele als wichtiges Motiv an (vgl. ebd. 7).

dern und Jugendlichen elementare Erfahrungen zur Bewältigung des Lebens zu ermöglichen.<sup>1567</sup>

Ein weiterer Hinweis auf Erfahrungsverlust ist in der Beschleunigung des Lebens zu finden. Dem modernen Menschen, der immer unterwegs ist, fehlt die Zeit, sich auf Orte einzulassen, er sucht das Maximum an Angeboten zu nutzen und vermeidet konsequent Zeiten des Leerlaufes. Da nach Anne Reichmann Zeiterfahrung wie jede Erfahrung einen Rhythmus braucht und ein monotones Dahinfließen nicht wahrgenommen werden kann, werde die Zeit selber zum Verschwinden gebracht. Sie beobachtet, dass unter dem Diktat der Beschleunigung die Wirklichkeit von Zeit und Raum und damit die Möglichkeit von Erfahrung verschwindet und so das Grundgefühl der Angst, etwas zu versäumen, dominierend wird.<sup>1568</sup>

„Das Leben ist so kurz, und es gibt nur dieses eine, aber unter der Eile verschwindet die Wirklichkeit, und die ersehnte Erfüllung stellt sich nicht ein. Die Gegenwart erscheint als defizitär und muss schnell erledigt werden in der Hoffnung auf später. Im Entzug der Fähigkeit, gegenwärtig zu sein und wahrzunehmen, was reichlich da ist, kann das Jetzt nicht zum erfüllten Augenblick werden. Aber auch die Vergangenheit verliert an Bedeutung; sie erscheint als überholt und antiquiert; Erinnerung ist Zeitverschwendung. Die Zukunft wird in der panischen Angst, etwas zu versäumen verspielt, indem der kommenden Generation die Ressourcen und damit die Perspektive geraubt wird.“<sup>1569</sup>

Einen weiteren Hinweis zur Erfahrungsarmut kann die Kunst liefern. Hartmut Böhme beobachtet zwei entgegengesetzte Trends. Auf der einen Seite herrsche in den Metropolen mit ihrem Reizflimmern, ihrer gesteigerten Geschwindigkeit von Szenenwechseln in den architektonischen Ensembles wie auf den Bildschirmen zwar ein Reichtum an Sensationen, doch eine Armut an Erfahrung. Die Fülle von Objekten, die Flut von Wahrnehmungen schlage um in Wüste - dem Inbegriff von objektloser Leere.<sup>1570</sup> Auf der anderen Seite sei zu beobachten,

„daß in den Metropolen selbst sich Kontrapunkte gebildet haben: Räume der Kunst, deren eigenartige Stille und leere Reinheit uns etwas zurückgeben von der versunkenen Möglichkeit, durch verlangsamte Wahrnehmungsprozesse eben auf diese Wahrnehmung selbst, als auf ein menschliches Vermögen und Bedürfnis, aufmerksam zu machen. Es geht um Erfahrungen des Gewärtigen.“<sup>1571</sup>

Aus spiritueller Perspektive beschreibt Hans Schaller pointiert den Zusammenhang zwischen den vielfältigen Angeboten und der Erfahrungsarmut.

---

<sup>1567</sup> Vgl. Hager, David/ Hangler, Heidi Maria, *Wald- und Erlebnispädagogik*, in: <http://www.erlebnispaedagogik.at/Erlebnispaedagogik.html> (28.07.2009).

<sup>1568</sup> Vgl. Reichmann, Anne, *Es kommt die Stunde und ist schon jetzt* - Visionen an der Schwelle der Zeit, in: *Junge Kirche* 61 (2000), 217-225, hier: 221f.

<sup>1569</sup> Reichmann, *Es kommt die Stunde und ist schon jetzt* 222.

Vgl. zum Zusammenhang von Zeit und Erfahrung auch: Gronemeyer, *Das Leben als letzte Gelegenheit*, insbesondere das dritte Kapitel ‚Die Beschleunigung des Lebenstempos‘, 73-146.

Ein weiteres Beispiel für den Verlust von Erfahrung sieht M. Gronemeyer im Bau von Landstraßen und weist dabei auf Johann Gottfried Seume, der sich 1801 (!) für eine Reise nach Sizilien zu Fuß statt mit der (schnellen) Postkutsche entschied und das damit begründete, „daß man bei der schnellen Postkutschenreise nichts in Erfahrung bringen könne, sondern sich mit Impressionen von der flüchtigsten Art begnügen müsse.“ (ebd. 111). Um wie viel weniger an Erfahrungsmöglichkeiten bietet demzufolge eine Autobahnfahrt oder gar ein Flug.

<sup>1570</sup> Vgl. Böhme, Hartmut, *Das Licht als Medium der Kunst*. Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation, in: <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/boehme-hartmut/PDF/Boehme.pdf> (27.07.2009), 2.

<sup>1571</sup> Böhme, *Das Licht als Medium der Kunst* 2f.



„Das Leben wird da, wo alles unverbindlich bleibt, wo nur versucht und am Glas genippt wird, ohne zu essen und zu trinken, ein Probe- und Experimentierfeld. Man versucht seine Selbstverwirklichung in vielen Anläufen, sucht hier und dort etwas, was nähren könnte, doch tausend Kostproben geben noch kein Festessen.“<sup>1572</sup>

Eine nähere Beschäftigung mit dem Erfahrungsbegriff ist weiterhin geboten, da beispielsweise Paul Wehrle warnend auf eine falsche, auch im kirchlichen Raum weit verbreitete Erfahrungsgläubigkeit hinweist und dafür plädiert, „die komplexe Wirklichkeit ‚Erfahrung‘ nicht durch einen undifferenzierten, naiv-unreflektierten Gebrauch zu verstellen.“<sup>1573</sup> Darüber hinaus schwingt im Erfahrungsbegriff heute immer ein von den Naturwissenschaften geprägtes empirisches Erfahrungsverständnis mit, das nur auf rein Gegebenes zurückführbare Aussagen als wissenschaftlich gerechtfertigt ansieht und in dem so religiöse Erfahrungen als sinnlos verdächtigt werden. Die durch ihre Beliebigkeit gekennzeichnete postmoderne Denkweise<sup>1574</sup> vermag zudem jegliche religiöse Erfahrung auch anders zu interpretieren.<sup>1575</sup>

## **5.2.2 Überlegungen zum Phänomen der Erfahrung aus praktisch-theologischer Perspektive**

Da im Zentrum des schulpastoralen Verständnisses der vorliegenden Arbeit die Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes steht,<sup>1576</sup> indiziert die Problemanzeige des vorherigen Abschnitts einen Klärungsbedarf, um im schulpastoralen Handeln solche Erfahrungen zu ermöglichen bzw. wahrzunehmen, die einen Zugang zu transzendentalen Erfahrungen als Anwege zur Gotteserfahrung<sup>1577</sup> ermöglichen. Damit sind sowohl Ziel als auch Grenzen der folgenden Überlegungen abgesteckt. Es geht um die Darstellung von Überlegungen zur Erfahrung, die sich als für die Schulpastoral wichtig erweisen können und nicht um eine systematische Untersuchung des Erfahrungsbegriffs. Das leitende Interesse für die folgenden Überlegungen zum Phänomen der Erfahrung liegt folglich in einem praktisch-theologischen Zugang; die einzelnen Gedankengänge werden hierzu in sieben Sätzen zusammengefasst und auf ihre schulpastorale Relevanz hin gedeutet.

### **5.2.2.1 Satz # 1: Erfahrung wird verstanden als In-Kontakt-Gekommen-Sein und Begegnung mit der Wirklichkeit.**

Matthias Zeindler beschreibt Erfahrung als ein primäres, unvermitteltes Dabeisein bei einem konkreten Einzelaspekt der Wirklichkeit. Von der germanischen Wurzel des Wortes ist der *Erfahrene* der gereiste Mensch, der die Welt aus eigenem Dabeisein, Erleiden und Handeln, kurz aus eigener Erfahrung kennt.<sup>1578</sup> Georg Baudler hebt hervor, dass nicht das Dabeisein und Erleben schon Erfahrung ist, sondern dass es zusätzlich der daraus erwach-

---

<sup>1572</sup> Schaller, *Treue zum eigenen Weg* 25.

<sup>1573</sup> Wehrle, Paul, *Caritas als Ort der Glaubenserfahrung*, in: Erzbischöfliches Seelsorgeamt Freiburg im Breisgau (Hg.), *Freiburger Materialdienst für die Gemeindepastoral* 3 (2003), 19-25, hier: 20.

<sup>1574</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 4.2.1 ‚Aspekte der Postmoderne im Hinblick auf den Lebenszyklus‘.

<sup>1575</sup> Vgl. Zeindler, *Gotteserfahrung* 12-37.

<sup>1576</sup> Vgl. Abschnitt 1.3 ‚Definition des Begriffs Schulpastoral‘.

<sup>1577</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 5.5.2.5 ‚Transzendente Erfahrungen als Anwege zur Gotteserfahrung‘.

<sup>1578</sup> Vgl. Zeindler, *Gotteserfahrung* 39.

senen selbstständigen Einsicht und Erkenntnis bedarf.<sup>1579</sup> „Erfahrung ist eine aus persönlichem unmittelbarem Erleben gewonnene Einsicht.“<sup>1580</sup>

Die Struktur der Erfahrung - so M. Zeindler - ist durch die Differenz vom Erfahrungsinhalt und der von der Erfahrung unabhängigen Wirklichkeit gekennzeichnet. Erfahrung umfasst also „ein von einem Subjekt Erfahrenes und ein davon zu Unterscheidendes, das zur Erfahrung kommt.“<sup>1581</sup> Diese Differenz wird beispielsweise dort deutlich, wo sich ein Wahrgenommenes nicht in die dem Erfahrenden eigenen Formen der Erfahrungen einpassen lässt. In Erfahrungen ist demzufolge ein die jeweilige Erfahrung sprengendes Moment enthalten; neu gemachte Erfahrungen können also bisherige Erfahrungen irritieren.<sup>1582</sup> Der Erfahrungshorizont hilft bei der Interpretation neuer Erfahrungen und wird zugleich erweitert oder korrigiert.<sup>1583</sup>

Erfahrung kann so als der Schnittpunkt bestimmt werden, an dem sich die Begegnung eines außerhalb des erfahrenden Subjekts sich befindlichen Wirklichen mit diesem Subjekt vollzieht bzw. vollziehen kann. Hier liegt die Möglichkeit begründet, dass Erfahrung die Wirklichkeit auch verfehlen kann; sie ist dann nicht (mehr) Erfahrung im Sinne der Begegnung mit dem Wirklichen. Nur wenn beispielsweise die Fata Morgana einer Oase auch als Fata Morgana erkannt wird, vollzieht sich Erfahrung als Begegnung mit Wirklichem.<sup>1584</sup> Zur kompetenten Erfahrung gehört daher die Reflexion ihrer Entstehung konstitutiv dazu. Erfahrung vollzieht sich im Zusammenspiel von Wahrnehmen und Denken.<sup>1585</sup> Erfahrungen sind demzufolge dem Menschen unmittelbar gegebene Ereignisse, die als Phänomene erschließbar und nicht nur durch Reflexion vermittelt sind.<sup>1586</sup> Zwischen Denken und Erfahrung besteht ein enger Zusammenhang; das Denken ermöglicht Erfahrung und gemachte Erfahrung erfordert neues Denken. Wenn das Denken nicht auf lebendige Erfahrungen zurückgreifen kann, bleibt es leer; bei nicht reflektierten Erfahrungen besteht die Gefahr der Irrationalität.<sup>1587</sup>

*Schulpastorales Handeln* erfordert das Aufsuchen und Anbieten von Erfahrungsräumen, in denen ein unvermitteltes Dabeisein möglich wird. Angesichts des durch einen hohen PC- und Fernsehkonsum bedingten Aufhaltens in virtuellen und medialen Aufenthaltsräumen sowie einer Synthetisierung der Esskultur bieten sich z. B. zwischenmenschliche Kommunikationsübungen, konkrete Naturerkundungen, gemeinsames bewusstes Zubereiten und Genießen natürlichen Essens und eine Vielfalt von Kooperationsspielen an. Diese Aufzählung deutet zugleich konkrete Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Fächern wie z. B. der Biologie an. Zudem können mit diesen Aktivitäten auch Menschen zum Engagement in schulpastoralen Aktivitäten gewonnen werden, die dem christlichen Glauben skept-

---

<sup>1579</sup> Vgl. Baudler, Georg, *Erfahrung und Offenbarung*, in: Böcker, Werner/ Heimbrock, Hans-Günter/ Kerckhoff, Engelbert (Hg.), *Handbuch Religiöser Erziehung II*, Düsseldorf 1987, 457-480, hier: 468.

<sup>1580</sup> Baudler, *Erfahrung und Offenbarung* 468.

<sup>1581</sup> Zeindler, *Gotteserfahrung* 40.

<sup>1582</sup> Vgl. ebd. 41.

<sup>1583</sup> Vgl. Schillebeeckx, *Menschen* 39.

<sup>1584</sup> Vgl. Zeindler, *Gotteserfahrung* 42.

<sup>1585</sup> Vgl. Schillebeeckx, *Menschen* 41.

<sup>1586</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden* 226.

<sup>1587</sup> Vgl. Schillebeeckx, *Menschen* 44f.

tisch gegenüberstehen oder Schwierigkeiten haben, ihn auszudrücken oder Zeugnis für ihren Glauben zu geben.

Die Möglichkeit, dass neue Erfahrungen bisherige Erfahrungen irritieren können, zeitigt zwei wesentliche Folgen für schulpastorales Handeln. Zum einen bieten solche Irritationen die Möglichkeit, den Erfahrungshorizont aller am Schulgeschehen Beteiligten zu erweitern und sich von den Erfahrungen der anderen bereichern und hinterfragen zu lassen.<sup>1588</sup> Zum anderen kann schon hier angedeutet werden, dass es Sinn macht, Erfahrungen von Schülern z. B. im liturgischen Bereich durch verbindliche Teilnahme anzustoßen, die vergangene oder auch mangelnde Erfahrungen unter Umständen korrigieren oder ergänzen können. Da eine Erfahrung die Wirklichkeit verfehlen kann, ist in manchen Fällen ein kritisches und zugleich feinfühliges Hinterfragen notwendig. So kann ein Schüler als von ihm gemachte Erfahrungen beschreiben, dass ein Lehrer ihn angesichts seines hohen unterrichtlichen Engagements dauernd zu schlecht benotet oder dass seine Mitschüler ihn nicht genügend beachten und ernstnehmen. Diese Erfahrungen können die Wirklichkeit auf vielfältige Weise verfehlen: Die Selbsteinschätzung gegenüber den eigenen Leistungen ist falsch, der Lehrer beurteilt seine Leistungen im Vergleich zu den Mitschülern sehr wohlwollend oder er wird in Wirklichkeit genauso viel wie die anderen Mitschüler beachtet und ernstgenommen. Schulpastorales Handeln kann helfen, diese Erfahrungen näher zu reflektieren und zu durchdenken, um so zu Erfahrungen zu kommen, die echte Begegnung mit der Wirklichkeit sind.

#### **5.2.2.2 Satz # 2: Erfahrung wird verstanden als ein Begegnungsgeschehen, in dem das Subjekt aktiv auf die Wirklichkeit zugeht.**

Für das Machen von Erfahrungen genügt es nicht, dass das Subjekt sich passiv gegenüber dem ihm Begegnenden verhält, sondern es bedarf vielmehr der aktiven Aneignung<sup>1589</sup> der begegnenden Wirklichkeit, die sich zu erfahren gibt.<sup>1590</sup>

„Erfahrenes ist deshalb *als* Erfahrenes bereits nicht mehr ein dem erfahrenden Subjekt schlechthin Fremdes; es ist allerdings [...] als Erfahrenes auch nicht ein zur Vollständigkeit dem Subjekt Eigenes und Verfügbares.“<sup>1591</sup>

*Schulpastoral* wird daher nicht vorschnell in einer naiven Weise davon ausgehen, dass die am Schulgeschehen schon ihre Erfahrungen haben oder machen werden. Vielmehr stellt sich die Aufgabe, die am Schulgeschehen Beteiligten zu einer aktiven Aneignung der Wirklichkeit zu motivieren und zu befähigen. Das meint freilich nicht das ‚Totreden‘ von oder gar ‚Verfügen - Wollen‘ über ‚Erfahrungen‘, sondern verweist auf die Bedeutung von Erfahrungsräumen, von einer erfahrungsfreundlichen Atmosphäre und von Impulsen, die

---

<sup>1588</sup> Aus ekklesiologischer Perspektive ist m. E. zu ergänzen, dass Kirche sich notwendigerweise durch die Erfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten irritieren lassen muss, um selber ihren Erfahrungsschatz hinterfragen und bereichern zu können. Kirche bedarf in diesem Verständnis der Erfahrungen im Bereich Schule, um ihren Auftrag zu erfüllen, das Handeln Gottes in unserer Welt tiefer zu verstehen und dem Geheimnis Gottes näher zu kommen.

<sup>1589</sup> Vgl. Zeindler, *Gottese Erfahrung* 43.

<sup>1590</sup> Vgl. Schillebeeckx, *Menschen* 38.

<sup>1591</sup> Zeindler, *Gottese Erfahrung* 44 (Hervorhebung im Original).

Erfahrungen anregen.<sup>1592</sup>

In diese Richtung gehen – wenn auch mit anderem Akzent – Fantasiereisen, die durch Worte Bilder auf dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen entstehen lassen. Durch gezielte Aufforderungen werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich ihre Bilder aktiv anzueignen.<sup>1593</sup>

“Wenn du den Ort gefunden und dich dort eingefunden hast, schau dich um. Warst du schon einmal hier? Wie sieht es hier aus? – Schau Dir alles genau und in Ruhe an.“<sup>1594</sup>

Ähnlich gelagerte Impulse können auch in anderen Kontexten helfen, der Wirklichkeit zu begegnen, indem z. B. bei Begleitungsgesprächen der Begleitete aufgefordert wird, bei Erfahrungen noch einmal genauer hinzuspüren oder im gottesdienstlichen Bereich die Erfahrung von ‚Stille‘ z. B. mit der Bitte, hörbare (leise) Geräusche genau wahrzunehmen, verbunden wird.

### **5.2.2.3 Satz # 3: Erfahrung wird verstanden als Strukturierung und Interpretation von Wirklichem. Es ist daher zwischen Erlebnis und Erfahrung zu unterscheiden.**

Das Verständnis von Erfahrung als Strukturierung und Interpretation von Wirklichem legt ein besonderes Augenmerk auf die Wahrnehmung als notwendiges Element jeglicher Erfahrung. Ähnlich wie Erfahrung ist auch Wahrnehmung ein aktives Geschehen, in dem das Subjekt die einströmenden Reize zu einem (einzelnen) Gegenstand zusammenfügen muss. Erfahrung führt die Wahrnehmung insofern weiter, als sie das wahrgenommene Einzelne in einen übergreifenden Sinnzusammenhang einordnet.<sup>1595</sup> „Ein Wirkliches erfahren heisst [...], es als Wahrgenommenes im Rahmen eines vorgängigen Bezugssystems als ein bestimmtes zu identifizieren oder zu interpretieren.“<sup>1596</sup> Insofern sind also Erlebnis und Erfahrung zu unterscheiden. Ein Erlebnis wird erst dann zur Erfahrung, wenn es im Bewusstsein Raum bekommt, mit Vorerfahrungen in Beziehung gesetzt und versprachlicht wird.<sup>1597</sup> Im Unterschied zum Erlebnis ist für die Erfahrung das Moment der Deutung kennzeichnend, die immer im subjektiven oder gemeinschaftlichen Deutungsrahmen erfolgt.<sup>1598</sup>

*Schulpastorales Handeln* steht hier vor zwei Herausforderungen. *Erstens* wird es immer wieder darauf hinweisen müssen, dass Wahrgenommenes und Erlebtes gedeutet werden müssen. Soll beispielsweise das Erleben der Brandung des Meeres wirklich zu einer Erfahrung des Wunders der Schöpfung werden, ist es notwendig das Naturerlebnis z. B. durch die Meditation des Psalms 148 zu deuten. Ähnlich wird ein Projekt wie ‚Faires Streiten‘,

---

<sup>1592</sup> Vgl. hierzu das Anliegen von Andreas Wollbold, „daß die Gotteserfahrung nicht aus jeder beliebigen Situation gleichsam zu Gott springen kann, [...] sondern sie muss sich die Wege zu Gott in biographischer Arbeit aus den Vorgaben des Menschen allmählich suchen.“ (Wollbold, *Therese von Lisieux* 2).

Vgl. hierzu auch FN 2179.

<sup>1593</sup> Vgl. Adams, Stefan, *Fantasiereisen für Jugendliche*, München 2001, 14.

<sup>1594</sup> Adams, *Fantasiereisen für Jugendliche* 62.

<sup>1595</sup> Vgl. Zeindler, *Gotteserfahrung* 44-46.

<sup>1596</sup> Ebd. 46 (Hervorhebung im Original).

<sup>1597</sup> Vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 44.

<sup>1598</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Aufmerksam werden* 226.

Vgl. hierzu auch Abschnitt 5.2.2.7 ‚Satz # 7: Erfahrungen haben sowohl eine soziale als auch eine individuelle Seite.‘

das zu einer konstruktiven Streitkultur beitragen möchte, erst dann auch eine Erfahrung kirchlichen Handelns, wenn es explizit vom Glauben her gedeutet wird als Mitengagement für das schon angebrochene Reich Gottes.

*Zweitens* bedarf es darüber hinaus einer Mithilfe beim Aufbau eines Sinnsystems, in das Erlebtes und Wahrgenommenes integriert werden können. Hier ergibt sich eine Doppelbewegung. Einerseits kann das Vorschlagen des christlichen Sinnsystems<sup>1599</sup> helfen, gemachte Erfahrungen einzuordnen und zu interpretieren, andererseits werden neue Erfahrungen dieses Sinnsystem stützen, ausbauen oder auch in Frage stellen. Diese wechselseitige Beeinflussung deutet den lebenslangen Prozess an, in dem ein Sinnsystem immer mehr an Tiefe gewinnen kann.

#### **5.2.2.4 Satz # 4: Der Einzelne hat die Möglichkeit, sich Erfahrungen zu verschließen.**

Wirkliches wird durch die Erfahrung so erschlossen, dass das erfahrende Subjekt mit der Wirklichkeit in Beziehung treten kann. Erfahrung im strengen Sinne als Begegnung mit Wirklichem kann vom Subjekt durch Abschließen vor der begegnenden Wirklichkeit verhindert werden.<sup>1600</sup> Dies gilt insbesondere bezüglich der menschlichen Grunderfahrungen der Hoffnung und Verzweiflung. Diese im Alltag möglichen Erfahrungen bedürfen des Bewusstwerdens. Der Mensch kann diesen Erfahrungen - besonders denen des Dunkels - auch ausweichen und in Lebenszerstretheit fliehen.<sup>1601</sup> Zudem ist festzuhalten, dass es stets einen Vorsprung des Wirklichen vor der Erfahrung gibt und dass Erfahrung damit nicht über die Wirklichkeit verfügen kann, ohne aufzuhören, Erfahrung zu sein.<sup>1602</sup>

*Schulpastorales Handeln* wird das Bewusstmachen der Möglichkeit des Subjekts, sich vor der Wirklichkeit zu verschließen bzw. den Grunderfahrungen auszuweichen, zunächst als entlastend empfinden. Die Einsicht, dass Schulpastoral nur in begrenztem Maße für Erfahrungen öffnen kann, da dem Subjekt die notwendige Freiheit verbleibt und verbleiben muss, sich den Erfahrungen gegenüber geschlossen zu verhalten, kann die notwendige Gelassenheit in der Praxis verleihen. Zugleich gilt es, nicht vorschnell zu resignieren, sondern nach Möglichkeiten zu suchen, wie Prozesse so angestoßen werden können, dass die am Schulgeschehen Beteiligten die Bereitschaft mitbringen, sich diesen elementaren Erfahrungen zu öffnen. Dazu wird es notwendig sein, im Bereich Schule eine Basis zu schaffen, durch die eine Öffnung überhaupt angestoßen und möglich wird sowie Angebote derart zu gestalten, dass sie die Menschen in den verschiedenen Lebenswelten, die sich u. U. von denen des Schulseelsorgers völlig unterscheiden, wirklich anzusprechen und herauszufordern vermögen.<sup>1603</sup>

---

<sup>1599</sup> Vgl. hierzu den Abschnitt 5.2.3 ‚Die vier Strukturelemente des Christlichen als Zugang zum christlichen Sinnhorizont - Ein inhaltlich- und erfahrungsorientierter Entwurf von Dieter Emeis‘.

<sup>1600</sup> Vgl. Zeindler, *Gotteserfahrung* 46.

<sup>1601</sup> Vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 44f.

Vgl. hierzu auch Abschnitt 4.3.2.3 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter‘.

<sup>1602</sup> Vgl. Zeindler, *Gotteserfahrung* 47.

<sup>1603</sup> Vgl. hierzu die Kapitel 2 ‚Schulpastoral - rechtliche und inhaltliche Realisierungsmöglichkeiten an öffentlichen und katholischen Schulen‘ und 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss. Ein Blick auf gesellschaftli-

### 5.2.2.5 Satz # 5: Erfahrungen werden in Sprache artikuliert.

Eine Analyse von Erfahrungen bedarf der kognitiven Tätigkeit des Menschen, die in der Sprache zum Ausdruck kommt. Die menschliche Sprache ist geprägt von Begriffen und Bildern mit einer längeren Geschichte, sie ist somit von der soziohistorischen Kulturgruppe des Sprechenden vorgegeben. Sprache ist also abhängig von den geschichtlich gemachten Erfahrungen des einzelnen in seinem persönlichen Lebenskontext. Als Folge ergibt sich ein manchmal kaum wahrnehmbarer, aber stets vorhandener Abstand zwischen Wirklichkeit, Erfahrung und Sprache.<sup>1604</sup>

*Schulpastorales Handeln* ist so mit der Aufgabe konfrontiert, die am Schulgeschehen Beteiligten zu befähigen, Erfahrungen mit einem möglichst geringen Abstand zur Wirklichkeit zu versprachlichen. Allerdings besteht gerade hinsichtlich der Glaubenserfahrungen eine große Scheu, über diese zu sprechen.<sup>1605</sup> Ein Grund hierfür dürfte darin liegen, dass viele am Schulgeschehen Beteiligte hinsichtlich des Glaubens ziemlich sprachlos sind und daher aus Unsicherheit solche Gespräche ablehnen. Eine Umfrage des Bonifatiuswerkes zeigt sogar, dass es selbst knapp 40% der im *engeren* kirchlichen Zirkel beheimateten Katholiken nicht leicht fällt, die Botschaft Jesu weiterzugeben; gut 30% sind bezüglich eines Glaubensgesprächs vor allem deswegen unsicher, weil der eigene Glaube schwer in Worte zu fassen sei.<sup>1606</sup>

Interessanterweise wird dieser Eindruck der religiösen Sprachlosigkeit auch von Menschen, die - wie z. B. der Leiter des Bayerischen Landesjugendamtes, Dr. Robert Sauter - außerhalb der Kirche tätig sind, bezüglich freier Träger bestätigt:

„Ein großes Problem stellt die Sprachlosigkeit freier Träger dar: Es gelingt den freien Trägern kaum mehr, ihre spezifische Profilierung auch sprachlich zu fassen und damit auch kommunizierbar zu vermitteln, im Falle der Kirchen also religiöse Grundüberzeugungen und Maßstäbe als religiöse, nicht als politische zu begründen. [...] Eine kirchlich-katholische Prägung spürt man (wenn man von außen kommt) fast nur noch in Einrichtungen oder in institutionellen Zusammenhängen, die im Kern klösterliche Gemeinschaften sind. Dies ist kein Zufall, da es sich hier vom Grundsatz her noch um ‚Lebensgemeinschaften‘ handelt, damit auch um besondere kirchliche Milieus.“<sup>1607</sup>

Daher ist m. E. Robert Sauter im Hinblick auf katholische Schulen ungeteilt zuzustimmen, wenn er speziell von den kirchlichen Trägern fordert, dass die religiöse Dimension deziert spürbar ist und vertreten wird, da diese religiöse Dimension nur dann in den Erfahrungshorizont anderer gelange, wenn sie auch verkündigt werde.<sup>1608</sup> „An dieser Einsicht“, so R. Sauter, „führt leider kein Weg und auch keine Fachlichkeit vorbei.“<sup>1609</sup>

---

che Vorgaben, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten’.

<sup>1604</sup> Vgl. Schillebeeckx, *Menschen* 40f.

<sup>1605</sup> Vgl. Abschnitt 4.4.3.2.4 ‚Missionarische Ansprechbarkeit der Jugendlichen im Kontext ihrer Gottesvorstellung’.

<sup>1606</sup> Vgl. Schommer, Christoph, „*Alleinsein im Glauben macht ängstlich*“. Bonifatiuswerk befragt 1150 Katholiken in ganz Deutschland, Paderborn 2005, in: <http://www.katholisch.de/14849.html> (28.07.2009).

<sup>1607</sup> Zit. nach: Wessels, Robert, *Statement* im Rahmen der Fachtagung „Katholische Jugendsozialarbeit in den Neuen Bundesländern - Profil und Herausforderungen“ der BAG KJS, 2.-3.5.2002 in Berlin, in: <http://extranet.bagkjs.jugendsozialarbeit.de/LotusQuickr/bagkjs/PageLibraryC1256BC800353474.nsf/BA73BCA4F9879ECC1256EA800469AED/2FE75F446485D1E141256CD9004F9467/?OpenDocument> (28.07.2009).

<sup>1608</sup> Vgl. Wessels, *Statement*.

<sup>1609</sup> Zit. nach: Wessels, *Statement*.

### 5.2.2.6 Satz # 6: Die Interpretation von Erfahrung bedarf der Symbolsprache.

Die interpretierende Aktivität der Erfahrung ist in hohem Maße eine symbolisierende Tätigkeit. Symbolische Zeichen sind notwendigerweise Elemente eines Symbolsystems. Daraus folgt konsequenterweise, dass Erfahrungen nicht einzeln und isoliert gemacht werden können, sondern vielmehr auf bereits gemachte Erfahrungen und darüber hinaus auf den Gesamterfahrungshorizont bezogen sind. Da Symbole zugleich konstitutive Möglichkeitsbedingung und Begrenzung der konkreten Ausprägung von Erfahrung sind, entsprechen unterschiedliche Symbolsysteme unterschiedlichen Erfahrungsweisen. Die verschiedenen Symbolsysteme sind daher je nach Situation angemessen anzuwenden, damit Erfahrung möglich und nicht ein Teil der Wirklichkeit ausgeblendet wird.<sup>1610</sup> Diese Überlegungen erweisen sich als relevant für die Interpretation von Glaubenserfahrungen. Begriffssprache kann zwar über den Glauben sprechen, aber nicht Sprache des Glaubens sein, da Glaubensinhalte als Glaubenserfahrungen eine Symbolstruktur aufweisen. Folglich ist Glaubenskommunikation ohne Symbolsprache nicht möglich.<sup>1611</sup>

*Schulpastoral* ist also veranlasst, ein besonderes Augenmerk auf die Hinführung zur Symbolfähigkeit zu legen und zu diesem Zweck - sofern möglich - eine enge Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht zu suchen. Da für das Machen von und die Kommunikation über bestimmte Erfahrungen - wie oben skizziert - ein bestimmtes gemeinschaftliches Symbolsystem notwendig ist, liegt eine Schwierigkeit in schulpastoraler Kommunikation im Fehlen bzw. nur rudimentären Vorhandensein eines solchen Systems. Insofern liegt eine Herausforderung der Schulpastoral in der Arbeit an einem gemeinschaftlichen Symbolsystem, das Glaubenserfahrungen überhaupt ermöglicht, Gesprächshilfen bereitstellt und einen geeigneten Schatz an Zeichen und Vokabular beinhaltet, damit Glaubenserfahrungen adäquat ausgedrückt werden können.

### 5.2.2.7 Satz # 7: Erfahrungen haben sowohl eine soziale als auch eine individuelle Seite.

Einerseits ist Erfahrung in dem Sinne als gemeinschaftlich zu verstehen, als dass Angehörige einer bestimmten Gemeinschaft vergleichbare Erfahrungen machen. Dieses Phänomen gründet in der sozialen Natur des Menschen, der die Tendenz zur Vergemeinschaftung und zu einem gemeinsamen Symbolsystem innewohnt. Gleichzeitig führt das gemeinsame Symbolsystem auch zu einer Begrenztheit von Erfahrungen in einer bestimmten Gemeinschaft und prägt zugleich auch die Erfahrungsweise außerhalb dieser Gemeinschaft.<sup>1612</sup>

„Als Wissenschaftlerin macht die Wissenschaftlerin diejenigen Erfahrungen, die durch die empirisch-experimentelle Methodik vorgezeichnet sind, wogegen die Wahrscheinlichkeit, dass sie im Kontext ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit ästhetische Erfahrungen macht, wesentlich geringer ist. [...] Die Wissenschaftlerin wird zumindest eine starke Tendenz dazu haben, auch in anderen Bereichen Wirkliches gemäß oder analog zu empirischer Methodik zu erfahren [...].“<sup>1613</sup>

<sup>1610</sup> Vgl. Zeindler, *Gotteserfahrung* 46-57.

<sup>1611</sup> Vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 55.

Zur Bedeutung des Symbolverständnisses vgl. auch 4.3.3 ‚Entwicklung des Symbolverständnisses‘.

<sup>1612</sup> Vgl. Zeindler, *Gotteserfahrung* 58f.

<sup>1613</sup> Ebd. 59 (Hervorhebung und Wortwahl im Original).

„Oder [...] ein Eskimo macht in seinem primären Lebensbereich vorrangig die Erfahrung winterlicher Lebensbedingungen, wogegen er für die Erfahrung hochsommerlicher Temperaturen (gegenwärtig noch) südlichere Weltgegenden aufsuchen muss. [...] [Sc. Die] Erfahrung des Eskimos wird auch in andern Weltgegenden davon geprägt sein, dass er in seinem primären Lebensbereich vor allem gelernt hat, die Farbe Weiss in höchst differenzierter Nuancierung wahrzunehmen.“<sup>1614</sup>

Die beiden obigen Beispiele verdeutlichen sehr plastisch, dass die Teilhabe an einer bestimmten Gemeinschaft auch die Bedingung für das Machen bestimmter Erfahrungen ist.<sup>1615</sup>

Andererseits ergibt sich bezüglich der Individualität der Erfahrung das Problem, dass Erfahrung als Partizipation an Symbolsystemen sozial vermittelte Erfahrung ist. Es stellt sich somit die Frage, ob eine derart sozial vermittelte Erfahrung überhaupt als individuelle Erfahrung möglich ist. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass Symbolsysteme zwar Erfahrung ermöglichen, aber kein starres Korsett des Erfahrbaren festlegen, so dass sich die möglichen Erfahrungen nicht auf die im jeweiligen Kontext vorherrschenden Vorgaben reduzieren lassen. Vielmehr zeigt sich, dass sich gerade dadurch, dass Einzelne die mangelnde Korrelation von Wahrnehmung und Symbol feststellen und so das Symbolsystem weiterentwickeln, neue Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Die Individualität von Erfahrung ist demnach konstitutiv für die Weiterentwicklung eines gemeinschaftlichen Erfahrungshorizontes.

Aufgrund einer Abstraktheit von Symbolsystemen ist die in ihnen gemachte gemeinschaftliche Erfahrung durch eine Standardisierung gekennzeichnet. So gilt im Symbolsystem der Sprache, dass beispielsweise die Sondersprache einer Familie zwar nur eine kleine kommunikative Reichweite besitzt, dafür aber für den engen Benutzerkreis eine umso größere Möglichkeit zum Ausdrücken der Erfahrung bietet, wohingegen eine eher neutrale Sprache einem größeren Kreis von Kommunikationsteilnehmern zur Verfügung steht, dafür aber nur relativ begrenzte individuelle Artikulationsmöglichkeiten besitzt. Sowohl kleine als auch große Symbolsysteme erlauben innerhalb ihrer Grenzen die Ausbildung individuell nuancierter Sprachen und so einen Zugewinn an kommunikativen Möglichkeiten.<sup>1616</sup> „So wenig zutreffend eine schlechthinnige Vorordnung der Sozialität von Erfahrung ist, so wenig zutreffend wäre [...] eine schlechthinnige Vorordnung der Individualität [...]“<sup>1617</sup>

*Schulpastorales Handeln* wird aufgrund der sozialen Seite von Erfahrungen versuchen, Gemeinschaften im Kontext von Schule aufzubauen, um religiöse Erfahrungen zu ermöglichen. Dies gewinnt aufgrund der zurückgehenden Teilnahme der am Schulgeschehen Beteiligten am religiösen Leben ihrer Pfarrgemeinde an Bedeutung. Es geht also um die Suche nach Orten, an denen im Bereich Schule ein religiöses Symbolsystem auch gelebt und

---

<sup>1614</sup> Ebd. 59.

<sup>1615</sup> Hier zeigen sich wesentliche Anknüpfungspunkte für die Idee von Andreas Wollbold, dass Menschen und Geschichte Vorgaben für die Erfahrung Gottes sein können (vgl. 5.5.4.4.3 ‚Mensch und Geschichte als Vorgabe‘).

In eine ähnliche Richtung verweist Dieter Emeis, indem er aufzeigt, dass Tradition nicht nur als Antwort- und Deutungspotential der bereits ohne diese Tradition wahrgenommenen Situationen zu verstehen ist, sondern dass Tradition als Erinnerungspotential unsere Situation und die darin verborgenen Konflikte und Chancen teilweise erst offen zu legen vermag (vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 33, 49-51).

<sup>1616</sup> Vgl. Zeindler, *Gottese Erfahrung* 61-62.

<sup>1617</sup> Ebd. 62.



erfahren werden kann. Damit zeichnet sich ein enger Zusammenhang der konkreten Verwirklichungsmöglichkeiten von Schulpastoral mit dem an der jeweiligen Schule vorhandenen Schulprofil und der gelebten Schulkultur ab, so dass Schulpastoral die sich je nach Schule differenziert darstellenden Möglichkeiten nutzen wird, sich in den Entwicklungsprozess von Schulprofil und Schulkultur einzubringen.

Der individuelle Aspekt von Erfahrung veranlasst schulpastorales Handeln zu einem sensiblen Umgang mit den persönlichen Erfahrungen, die die am Schulgeschehen Beteiligten in den Kommunikationsprozess einbringen. Insofern ist eine genaue Kenntnis ihrer Lebenswelt und -situation<sup>1618</sup> Voraussetzung für gelingende Schulpastoral. Allerdings wird sie nicht bei der bloßen Kenntnisnahme individueller Prägungen stehen bleiben, sondern durch das Einbringen von Vorgaben<sup>1619</sup> des christlichen Glaubens gemachte Erfahrungen irritieren und zugleich Erfahrungen mit dem Gott der Bibel anstoßen.

### **5.2.3 Die vier Strukturelemente des Christlichen als Zugang zum christlichen Sinnhorizont - Ein inhaltlich- und erfahrungsorientierter Entwurf von Dieter Emeis**

Die Überlegungen zum Phänomen der Erfahrung im vorherigen Abschnitt wiesen auf die Bedeutung eines übergreifenden Sinnzusammenhangs hin, in dem Erlebtes gedeutet und so zur Erfahrung werden kann. Das Anliegen der vorliegenden Arbeit, Erfahrungen mit Gott im Kontext der Schule anzustoßen und zu ermöglichen, erfordert demzufolge eine Deutung von Erlebnissen im Sinnhorizont des christlichen Glaubens. Dies setzt dessen Kenntnis voraus, so dass Schulpastoral notwendigerweise den Glauben inhaltlich einbringen muss. Die Bedeutung eines Minimums an personal erworbenem und glaubensmäßig umfassten Wissen betont auch Karl Rahner, von dem der transzendente Aspekt des Mystagogieverständnisses der vorliegenden Arbeit seinen Ausgangspunkt nimmt, und versteht dies zugleich ‚als das jedermann grundsätzlich *Zumutbare* und *Ergreifbare*‘<sup>1620</sup>.

Angesichts des relativ gering vorhandenen Glaubenswissens<sup>1621</sup> und der Fülle des Glaubensschatzes ist nach einer Möglichkeit zu suchen, Grundelemente des Glaubens so darzustellen, dass die ‚Essentials‘ des Glaubens plausibel und in einem akzeptablen Maße verkürzt zur Sprache kommen, gleichzeitig aber die Stofffülle begrenzt bleibt. Werden zudem Aspekte der Wahrnehmung und Erfahrung berücksichtigt, besteht eine gute Chance, die am Schulgeschehen Beteiligten anzusprechen und mit auf den Weg zu nehmen. Hierzu hat Dieter Emeis aus katechetischer und religionspädagogischer Perspektive einen auch für die Schulpastoral gut geeigneten Entwurf vorgelegt.

Sein Ausgangspunkt ist die aufgrund der rasanten Zunahme des Wissbaren erfolgte Abwendung vom enzyklopädischen Bildungsideal, das ermöglichen sollte, bei vielen Dingen mitsprechen zu können. Die sich durchsetzende Auffassung, dass die unterschiedlichen Wissensbereiche durch für sie fundamentale Kategorien gekennzeichnet sind, führt zu der

---

<sup>1618</sup> Vgl. hierzu das Kapitel 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss.....‘.

<sup>1619</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 5.5.4.4 ‚Vorgaben für die Gotteserfahrungen‘.

<sup>1620</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 26 (Hervorhebung von cr).

<sup>1621</sup> vgl. hierzu auch Abschnitt 4.4.3 ‚Gottesbilder und Religiosität‘, insbesondere 4.4.3.3 ‚Fazit und Ausblick‘.

Erkenntnis, dass nicht derjenige gebildet ist, der möglichst viel über einen bestimmten Bereich weiß, sondern der in dem Sinne des Zugangs zu den spezifischen Kategorien mit einem Wirklichkeitsbereich vertraut ist.<sup>1622</sup>

Das von Dieter Emeis erarbeitete und an Edward Schillebeeckx<sup>1623</sup> orientierte Elementarisierungsmodell<sup>1624</sup> beschreibt vier Strukturelemente des Christlichen.

**Das erste Strukturelement** beinhaltet den Glauben, dass der christliche Gott Heil für den Menschen sein will. Der Begriff ‚Heil‘ steht für die Vielfalt tiefster menschlicher Sehnsüchte nach Leben, Gerechtigkeit, Frieden, Heimat und erfüllter Ruhe, die im Innersten des Menschen trotz der Unheilserfahrungen der vielen Formen des Todes, der Gefangenschaft, der Hartherzigkeit, der Ungerechtigkeit und des Krieges präsent sind. Der Sehnsucht nach Heil fällt somit einerseits die Funktion eines Widerstandzeichens gegen real existierendes Unheil zu, andererseits kann die Überzeugung der realen Heilsmöglichkeit durch die (gemachte) Erfahrung von Neuanfängen, Versöhnung oder Geborgenheit gestärkt werden. Das biblisch-christliche Gottesbild beschreibt Gott als denjenigen, der die Sehnsucht nach Heil in den Menschen legt und Heil in der unheilen Welt schenkt. Exemplarisch hierfür ist die Exoduserfahrung des Volkes Israel. Im Mittelpunkt aller Vermittlung von Glaubensinhalten muss diese Grundüberzeugung des Heil für den Menschen wollenden Gottes stehen. Somit können alle Erfahrungen von Heil als Geschichte Gottes mit den Menschen verstanden und gedeutet werden. Damit gilt auch, dass Glaubensinhalte nur existentielle Bedeutung für einen Menschen erhalten können, insofern sie mit seinen konkreten Lebenserfahrungen in der Spannung von Heil und Unheil zu tun haben. Dies bedeutet weiterhin, dass die Botschaft des Glaubens nicht ankommen kann, wo sich Menschen nur in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bewegen, sondern es bedarf beispielsweise der Offenheit für die Erfahrung von Freude, die die Sehnsucht nach der großen Freude für alle Menschen wach hält, oder der Suche nach Sammlung und Angenommensein entgegen des Trends der Zerstreung und bloßen Unterhaltung. Solange sich der Mensch den Erfahrungen von Verzweiflung in seinem Leben und dem seiner Mitmenschen nicht wirklich stellt, können ihn die Glaubensinhalte nicht wirklich betreffen. Auch die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage wird nur dann zu einer echten Glaubensfrage, wenn sie nicht primär theoretisch bedacht, sondern in der Lebenspraxis erlitten wird. Das Bemühen, Menschen Glaubensinhalte persönlich wichtig werden zu lassen, bedarf zwar des Aufdeckens der erlittenen, aber vielleicht nicht wirklich bewussten Nöte des Menschen, in die hinein das Heil verkündet wird, darf aber keineswegs dazu führen, dem Menschen Unheilserfahrungen einzureden oder zu unterstellen. Es geht vielmehr vor allem darum, eventuelle Oberflächlichkeiten und

---

<sup>1622</sup> Vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 12.

<sup>1623</sup> Dieter Emeis bezieht sich auf Schillebeeckx, Edward, *Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus*, Freiburg 1979, 41-43.

<sup>1624</sup> Zum Thema und zur Bedeutung von ‚Elementarisierung‘ vgl. auch:

- Wanke, Joachim, *Wege der Evangelisation*. Vortrag am 19.10.2002 in Gnadenthal anlässlich der Ratssitzung der Stiftung Kloster Volkenroda, in: <http://www.bistum-erfurt.de/archiv/seiten/526.htm> (27.07.2009).
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit* 10f.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* 34.

Banalitäten zu durchbrechen, die im letzten kein tragfähiger Grund des Lebens sein können, um so zu einem in der Tiefe erfüllten und wirklich gelingenden Leben zu gelangen.<sup>1625</sup>

*Schulpastorales Handeln* kann im Aufgreifen der menschlichen Sehnsucht nach Leben, Frieden, Gerechtigkeit, Liebe etc. - kurz zusammengefasst im Begriff des Heils - an die Erfahrungen, Wünsche und Träume der am Schulgeschehen Beteiligten anknüpfen und so Gott als denjenigen vermitteln, der eben dieses Heil für den Menschen möchte und in ihn die Sehnsucht danach gelegt hat. Gott wird so als jemand plausibel, der Interesse am Menschen hat und Beziehung zu ihm möchte. Voraussetzung für die Fruchtbarkeit dieser Verkündigung ist die (zu fördernde) Bereitschaft der Adressaten, sich diesen Erfahrungen und Sehnsüchten zu stellen. Gelingt es, Menschen auf dieser Ebene anzusprechen, kann es möglich werden, in einem gemeinsamen Prozess alle Erfahrungen des Heils als Geschichte Gottes mit ihnen zu deuten. Auf diesem Wege können dann auch Glaubensinhalte eine existentielle Bedeutung bekommen. Die Botschaft, dass Gott das Heil des Menschen will, darf dabei nicht individuell verengt, sondern muss in ihrer solidarischen Dimension hinsichtlich des Heils für alle Menschen gesehen werden, so dass Gott immer auch in seiner herausfordernden Dimension zu verkündigen ist. Schulpastoralem Handeln wächst damit die Aufgabe zu, das Einlassen auf die Grunderfahrungen durch Selbstbesinnungsangebote und Kommunikationsübungen zu fördern sowie auch soziales Handeln anzustoßen. Schulpastorale Aktivitäten müssen dabei immer transparent gemacht werden auf den das Heil des Menschen wollenden Gott, sie dürfen keinesfalls bei den Grunderfahrungen stehen bleiben, auch wenn die Deutung auf Gott hin als sehr mühsam und oft weniger gelingend erlebt wird.

**Das zweite Strukturelement** kennzeichnet den Glauben an Jesus Christus<sup>1626</sup> als das wirk-same Zeichen für den Willen Gottes, dass der Mensch leben soll. Grundlegend für das christliche Zeugnis von Gott sind die Erfahrungen von Menschen in der glaubenden Begegnung mit Jesus, die sie vor allem mit seiner Botschaft von Gott als Vater und dem daraus folgenden heilenden, aufrichtenden und lebensspendenden Wirken sowie mit seiner nach seinem Leiden und Tod neuen Nähe als Auferstandener machten. Der Glaube an den Gott Jesu Christi als seinem Vater und der Glaube an Jesus als Sohn Gottes sind also die zwei Seiten des christlichen Glaubens, der zum einen die Menschen spüren lässt, wie sehr Gott die Menschen liebt und ihnen in Jesus nahe kommt und mit ihm alles schenkt und der zum anderen in Jesus den Weg zu sich aufzeigt und exemplarisch vorlebt. Aus dieser Grundstruktur folgt ein entschieden ideologiekritisches Element, da Jesus immer auch ein Kritiker falscher, d. h. dem Leben widersprechender religiöser Praxis war. Zudem wird deutlich, wie sehr sich christlicher Glaube an der Person Jesu orientieren muss und dass christliche Glaubensinhalte keine rein inhaltlichen Feststellungen, sondern Zeugnisse der Beziehung zu Jesus Christus und durch ihn zu Gott als Vater sind.<sup>1627</sup> Jesu liebende Praxis

---

<sup>1625</sup> Vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 15-17.

<sup>1626</sup> Vgl. hierzu auch 5.5.2.3 ‚Jesus Christus als konstitutives Moment des christlichen Glaubens‘.

<sup>1627</sup> Vgl. hierzu auch 5.4.3.1 ‚Phänomen der religiösen Selbstdefinition - Vorgabe des Mysteriums‘.

als Ausdruck der Liebe Gottes zu uns Menschen erfordert, Glaubensinhalte als Zeugnis der liebenden Zuwendung Gottes und der Motivation der menschlichen Liebe zu Gott nicht nur kognitiv, sondern auch emotional zu erschließen und so die Menschen in ihrem Inneren anzusprechen.<sup>1628</sup>

*Schulpastorales Handeln* wird also den Glauben und religiöse Erfahrungen immer wieder auf Jesus Christus hin konkretisieren, da die in der Begegnung mit ihm gemachten Erfahrungen konstitutiv für den christlichen Glauben sind. Schulpastoral ist hier von der Meinung herausgefordert, dass Jesus nur ein Mensch war, „aber ein großer Mensch, der die Menschen zum Guten führen wollte. Er kann mir deshalb noch heute ein Vorbild sein.“<sup>1629</sup>

Sie muss demgegenüber versuchen, durch vielfältige Methoden eine emotionale Beziehung zu Jesus zu initiieren.

**Das dritte Strukturelement** beinhaltet den Glauben an die Wirkkraft des Heiligen Geistes in den Gemeinden der Kirche. Der Heilige Geist ergreift Menschen und sammelt sie in der Kirche. Dieser Glaube an die Kirche bezeugt die geschichtliche Erfahrung, dass es in dieser Kirche eine Geschichte der Erinnerung an das Evangelium und eine stets vom Geist gewirkte Erneuerung gibt. Die Kirche ist bei allen auch zu kritisierenden Verfehlungen der Weg, auf dem der Glaube in die heutige Zeit gekommen ist. Daraus folgt einerseits, dass die heutigen Christen in die Verantwortung für die Kirche genommen sind und andererseits, dass die Weitergabe des Glaubens Beteiligung an der Geschichte der Kirche ist.<sup>1630</sup>

Glaubenslernen als Überzeugung ermöglichendes Geschehen setzt überzeugte und überzeugende Zeugen voraus und betrachtet die Lernenden zugleich als Empfänger und als Menschen, die ihre Erfahrungen in den Kommunikationsprozess einbringen und so selber durch ihre Art, Glauben zu entdecken und zu leben, den kirchlichen Glauben bereichern.<sup>1631</sup> Die Aufgabe der Glaubensweitergabe ist also eine gemeinschaftliche, in der jeder aufgerufen ist, seine Glaubenserfahrungen in der Gemeinschaft zu teilen. Kirche hat die Aufgabe, Zuspruch und Anspruch des Glaubens in den heutigen Lebenszusammenhängen zu vergegenwärtigen und steht daher „vor der Frage, wie die Inhalte so in unsere Sprache finden, so gottesdienstlich gefeiert werden und sich so lebenspraktisch auswirken können, daß dadurch heutigen Menschen die Botschaft vom nahegekommenen Frieden Gottes verkündet wird.“<sup>1632</sup> Auch wenn Gottes Heilswille außerhalb der Kirche wirksam sein kann, bleibt es ihre originäre Aufgabe, die liebende Zuwendung Gottes zu verkünden, zu leben und zu feiern.

*Schulpastorales Handeln* wird sich der anspruchsvollen Aufgabe zu stellen haben, das Wirken des Heiligen Geistes in der Kirche den am Schulgeschehen Beteiligten nahe zu bringen. Als ein sinnvoller Weg erscheint mir hier das Überschreiten der kirchenpolitischen Diskussionen hin zur Ermöglichung der Erfahrung des tiefsten Wesens der Kirche in

---

<sup>1628</sup> Vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 18-20.

<sup>1629</sup> Trutwin, Werner (Hg.), *Christus erkennen* (Forum Religion 3. Arbeitshefte für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II), Düsseldorf <sup>5</sup>1986, 13.

<sup>1630</sup> Vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 20-21.

<sup>1631</sup> Vgl. ebd. 81.

<sup>1632</sup> Ebd. 22.

der Feier der Liturgie,<sup>1633</sup> in der die Menschen Erfahrungen von Heil und Segen machen können. Diese Bewegung wird entscheidend unterstützt durch das Zeugnis gläubiger ‚Kirchenmitglieder‘, die ihren Glauben aus ihren Erfahrungen in Kirche heraus begründen können.<sup>1634</sup>

**Das vierte Strukturelement** kennzeichnet den Glauben an die endzeitliche Vollendung der in der Zeit beginnenden Geschichte des Heils. Dieser Glaube an die Vollendung ist so sehr Zentrum des christlichen Glaubens, dass er alles christliche Tun von der Verkündigung bis hin zur Feier prägen muss. Die in der konkreten Geschichte präsente Gegenwart des Heils Gottes trägt die Verheißung einer endzeitlichen Vollendung in sich.<sup>1635</sup> Aus dieser fundamentalen Spannung des ‚Schon‘ und ‚Noch-Nicht‘ zwischen der Erfahrung der Nähe Gottes in der Gegenwart und der freudigen Ausschau auf seine Wiederkunft folgt lebenspraktisch, dass eine „Freude in der Zeit, die nicht mehr sehnsüchtig, sondern satt macht, [...] ebenso wenig christlich [sc. ist] wie eine nur in die Zukunft träumende und dadurch lähmende Verslossenheit für Erfahrungen heute möglicher Aufbrüche und heute beginnenden Trostes Gottes.“<sup>1636</sup> Die mit Gott gemachten Erfahrungen sind daher stets als Anfangserfahrungen zu verstehen, die unter dem Vorbehalt der endgültigen Heilserfahrung stehen. Alle Aussagen sind somit auch Anfangsaussagen, die auf das bleibende Geheimnis Gottes verweisen. Die eschatologische Spannung ermöglicht es, Gottes Zuwendung heute zu erwarten und hilft zugleich, die Erfahrung seiner Verborgenheit auszuhalten.<sup>1637</sup>

*Schulpastorales Handeln* wird an die Verlustererfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten anknüpfen können. Oft wird sich in der Praxis durch ein trauriges Ereignis die Herausforderung ergeben, über die eigene Hoffnung Auskunft zu geben. Da es in solchen sehr sensiblen Situationen auf ein authentisches und zugleich professionelles Zeugnis ankommt und dieser Fragenkomplex mit vielen Unsicherheiten behaftet ist, bedarf es bei den Verantwortlichen der Schulpastoral als Voraussetzung ihres Dienstes der steten Auseinandersetzung und spirituellen Durchdringung des eigenen (Auferstehungs-) Glaubens. Bei allen Gesprächen bezüglich der eschatologischen Dimension des Glaubens ist der bloße Eindruck einer Jenseitsorientierung mit Vertröstungscharakter zu vermeiden.

#### 5.2.4 *Schulpastorale Schlussfolgerungen*

Eine mystagogische Schulpastoral, die Aufmerksamkeit für Erfahrungen mit Gott wecken möchte, wird sich in einem ersten Schritt zunächst der Ermöglichung von Erfahrung überhaupt zuwenden und in einem zweiten Schritt Möglichkeiten der Interpretation von gemachten Erfahrungen aufzeigen.

---

<sup>1633</sup> Vgl. hierzu auch besonders die Abschnitte 5.4.3.4 ‚Religiöse Bedürfnisorientierung und Spiritualität als Selbstthematization - Orientierung an Jesus und dem in ihm in der Liturgie der Kirche gegenwärtigen ‚Leben in Fülle‘ und Heil‘ und 5.4.6 ‚Die liturgische Mystagogie im Umfeld der Schule - Zusammenfassung und Handlungsimpulse‘.

<sup>1634</sup> Vgl. hierzu auch Abschnitt 5.4.5.2.7 ‚Gemeinsame Aufgabe aller Christen im Umfeld der Schule‘.

<sup>1635</sup> Vgl. Emeis, *Didaktische Analyse* 22f.

<sup>1636</sup> Ebd. 23.

<sup>1637</sup> Vgl. ebd. 23.

Sie wird dabei die Erfahrungsarmut und die heutigen Schwierigkeiten, Erfahrungen zu machen (vgl. 5.2.1), berücksichtigen und ausgehend von dem komplexen Phänomen ‚Erfahrung‘ differenzierte Wege schulpastoralen Handelns beschreiten (vgl. 5.2.2). Mit den vier Strukturelementen des Christlichen wurde ein schulpastoral gut geeignetes Elementarisierungsmodell vorgestellt und sich daraus ergebende Anstöße für schulpastorales Handeln skizziert (vgl. 5.2.3).

Die hinsichtlich der Erfahrung als konstitutivem Element einer mystagogischen Schulpastoral wichtigsten Aufgaben sind

- (1) die Ermöglichung und das Anstoßen von Erfahrungen. Hierbei geht es wesentlich auch um die Ermutigung, nicht an der Oberfläche stehen zu bleiben, sondern in die Tiefe vorzustoßen.
- (2) das Vertrautmachen der für die Schulpastoral Verantwortlichen mit der realen Situation (der ‚Wirklichkeit‘) der Adressaten, um den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen als Begegnung mit der Wirklichkeit zu ermöglichen.
- (3) das Einbringen von inhaltlichen Elementen des Glaubens. Dabei bietet es sich (zumindest zunächst) nicht an, die am Schulgeschehen Beteiligten mit der gesamten Tradition und dem gesamten Schatz des Glaubens zu konfrontieren, sondern in den vier Strukturelementen des Christlichen eine erfahrungsbezogene Inhaltlichkeit vorzuschlagen.
- (4) die Hinführung zur Entdeckung der Geschichte mit Gott in den gemachten Erfahrungen. Eine mystagogisch-orientierte Schulpastoral kann sich nicht mit dem Aufdecken menschlicher Grunderfahrungen zufrieden geben.
- (5) der Aufbau einer emotionalen Beziehung zur Person Jesu Christi und seines Vaters. Gott darf nicht nur Gegenstand einer inhaltlichen Reflexion sein.
- (6) Kirche in dreierlei Hinsicht erfahrbar werden lassen: als konkretes (und ansprechendes) Angebot am Lernort Schule; als Gemeinschaft, in denen Menschen Glaubenserfahrungen gemacht haben und machen können sowie als feiernde Kirche, in deren Gottesdiensten Gott erfahren werden kann.

### **5.3 Zwei Brennpunkte einer Ellipse: Liturgische und transzendente Mystagogie**

Hauptintention schulpastoralen Handelns im Verständnis der vorliegenden Arbeit ist die Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes. Die gemachten Gotteserfahrungen möchte das vorliegende Verständnis von Schulpastoral auf den dreieinen Gott hin deuten und zugleich Anstöße für eine persönliche Gottesbeziehung geben und zu dieser ermutigen. Die Erfahrung Gottes kann sowohl im alltäglichen Leben als auch in der Liturgie gemacht werden, die Unterscheidung von transzendentaler und liturgischer Mystagogie nimmt die Unterschiedlichkeit dieser beiden Orte auf.

Mystagogie als Geleit in das Geheimnis kann sich somit einerseits auf die Hinführung zur Erfahrung Gottes in der Feier der Liturgie und der Sakramente beziehen, andererseits kann Mystagogie als Hinführung und Begleitung des Menschen zu seiner unableitbaren Erfahrung der Verwiesenheit auf Gott verstanden werden.<sup>1638</sup>

Für beide Verständnisse von Mystagogie können programmatisch zwei für das Verständnis von Mystagogie wegweisende Theologen des 20. Jahrhunderts stehen: Odo Casel (1886 - 1948)<sup>1639</sup> für die liturgische Mystagogie und Karl Rahner (1904-1984) für die transzendente Mystagogie.

---

<sup>1638</sup> Vgl. Tebartz-van Elst, Franz-Peter, *Art. Mystagogie/Mystagogische Theologie*, in: RGG 5, 1636-1637.

<sup>1639</sup> Eine von Odo Casel ausgehende Betrachtung der liturgischen Mystagogie legt sich durch die Geltung seines Ansatzes einer liturgisch gewendeten Theologie und Mystagogie als bedeutendster theologischer Neu-

Die obige Unterscheidung legt bereits nahe, dass beide Richtungen ihr eigenes Profil entwickelten und eigene Wege gingen. Ausgehend von der Vätertheologie und besonders dem Leben in der Liturgie ist es Odo Casels Hauptanliegen, Menschen zum christlichen Mysterium in der Liturgie hinzuführen.<sup>1640</sup> Karl Rahners Konzeption dagegen ist weniger von der Feier der Liturgie und den ihm durchaus sehr vertrauten mystagogischen Katechesen der Kirchenväter angeregt, sondern geprägt von den Exerzitien des Ignatius geht es ihm um die unmittelbare Erfahrung Gottes und dessen Wirken mit jedem Geschöpf.<sup>1641</sup>

Pointiert formuliert Michael B. Merz den unterschiedlichen theologischen Ansatzpunkt, jedoch gleichen Hintergrund.

„Während Rahner von der Notwendigkeit der Gotteserfahrung für den Suchenden als Individuum ausgeht, macht Casel diese Gotteserfahrung in der Feier der Liturgie, der Mysterien fest. [...] Beide suchen in Phasen der Glaubenslosigkeit und menschlicher Ratlosigkeit einen Weg der Gotteserfahrung möglichst ursprünglicher und überzeugender Art.“<sup>1642</sup>

Eine mystagogisch ausgerichtete Schulpastoral sucht in einer Zeit, in der vielen am Schulgeschehen Beteiligten der christliche Gott fremd geworden ist,<sup>1643</sup> nach Wegen, die es ermöglichen, den Gott Jesu Christi zu erfahren. Folglich stellt sich ihr die Frage, wie sie die

---

ansatz seiner Zeit und durch das hohe Niveau seiner sich auf die Kirchenväter und religionsgeschichtlichen Vorgaben des Kultgeschehen beziehenden Theologie nahe (vgl. Schilson, *Theologie als Mystagogie* 222f.).

Joseph Ratzinger sieht in der Mysterientheologie Odo Casels „die vielleicht fruchtbarste theologische Idee unseres Jahrhunderts“ und misst ihr höchste Bedeutung zu: „... man kann wohl ohne Übertreibung sagen, daß seit dem Ende der Väterzeit die Theologie der Sakramente keine solche Blüte erlebt hat, wie sie ihr in diesem Jahrhundert im Zusammenhang mit den Ideen Casels geschenkt wurde, die ihrerseits nur auf dem Hintergrund der liturgischen Bewegung und ihrer Wiederentdeckung altchristlichen Gottesdienstes zu begreifen sind.“ (Ratzinger, Joseph, *Die sakramentale Begründung christlicher Existenz*, Freising<sup>3</sup> 1970, 5).

Balthasar Fischer stellt prägnant fest: „Bedeutende Theologen des 20. Jahrhunderts haben [...] die zentrale Aufgabe der Theologie überhaupt als Mystagogie bestimmt; indem sie im kirchlich-liturgischen Handeln (O. Casel) oder im Vollzug des Menschseins selbst (K. Rahner) die Nähe und Anwesenheit des göttlichen Mysterium aufzeigt, wird sie Wegweisung zur unmittelbaren Erfahrung Gottes.“ (Fischer, *Art. Mystagogie* 903f.).

Hinsichtlich der Entwicklung eines für die heutige (Schul-) Pastoral geeigneten Mystagogiebegriffs lohnt zudem ein Blick auf die liturgische Bewegung, die auf die Not ihrer Zeit mit einer programmatischen Mystagogie geantwortet hat (vgl. Schilson, Arno, *Theologie als Mystagogie*. Der theologische Neuaufbruch nach der Jahrhundertwende, in: Schilson, Arno (Hg.), *Gottes Weisheit im Mysterium. Vergessene Wege christlicher Spiritualität*, Mainz 1989, 203-230, hier: 222).

Eine besondere Beachtung verdient hierbei Romano Guardini, dem das Verdienst zukommt, durch „die kluge und umsichtige Zusammenführung der katholischen Jugendbewegung mit dieser Liturgischen Bewegung [...] die religiös-mystischen Kräfte nach dem Ersten Weltkrieg für die Kirche fruchtbar zu machen und eine breit ausgreifende kirchlich-theologische Erneuerungsbewegung heraufzuführen, die alle Momente des christlichen Leben erfaßte und zugleich im Zeichen einer positiven Weltzuwendung sowie einer betont kulturellen Verantwortung stand.“ (Schilson, *Theologie als Mystagogie* 222f.).

<sup>1640</sup> Vgl. Schilson, Arno, *Odo Casel. Leben aus liturgischer Erfahrung*, in: Pauly, Stephan (Hg.), *Theologen unserer Zeit*, Stuttgart/Berlin/Köln 1997, 139-153, hier: 142-149.

<sup>1641</sup> Vgl. Merz, *Liturgie und Mystagogie* 306.

Kernpunkt der ignatianischen Exerzitien ist, dass der Exerzitiengeber „wie eine Waage in der Mitte stehend, unmittelbar den Schöpfer mit seinem Geschöpf und das Geschöpf mit seinem Schöpfer und Herrn wirken lasse.“ (Ignatius von Loyola, *Geistliche Übungen* # 15).

<sup>1642</sup> Merz, *Liturgie und Mystagogie* 307 (Hervorhebung von cr).

Vgl. hierzu auch Tebartz-van Elst, Franz-Peter, *Perspektiven in der Glaubensweitergabe*. Der Katechumenat als Paradigma für pastoraltheologische und katechetische Erkundungen in kirchlicher Übergangssituation, in: Garhammer, Erich/ Scheuchenpflug, Peter/ Windisch, Hubert (Hg.), *Provokation Seelsorge. Wegmarkierungen heutiger Pastoraltheologie* (FS für Konrad Baumgartner), Freiburg/Basel/Wien 2000, 284-301, hier: 292.

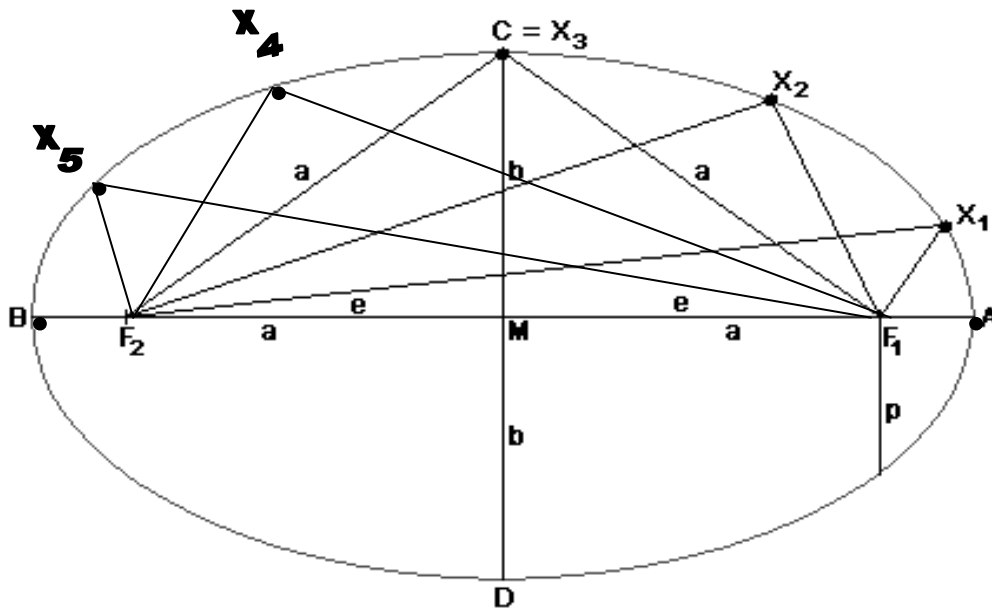
Vgl. weiterhin A. Wollbold, der darauf aufmerksam macht, dass Rahner grundlegender an das Geleit in das Geheimnis Gottes schlechthin denkt (vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 14f.).

<sup>1643</sup> Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss.....‘.

beiden mystagogischen Wege in ihr schulpastorales Handeln aufnehmen kann und welche Schwerpunkte sie dabei setzen möchte.

Aufgrund der zunehmenden Individualität und der damit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten erscheint mir zur Beschreibung des Zueinander beider Wege das Bild einer Ellipse weiterführend.

Eine Ellipse ist in der Mathematik definiert als die Menge aller Punkte der Zeichenebene, für die die Summe der Abstände zu zwei gegebenen Punkten, den so genannten Brennpunkten  $F_1$  und  $F_2$ , konstant gleich  $2a$  ist.<sup>1644</sup>



Die Punkte  $X_{1-5}$  sowie  $A$  und  $B$  werden in diesem Bild als Gotteserfahrung gedeutet; die beiden Brennpunkte stehen für die beiden unterschiedlichen Anwege:  $F_1$  für die liturgische Mystagogie und  $F_2$  für die transzendente Mystagogie. Gotteserfahrung setzt sich mit unterschiedlicher Akzentuierung aus liturgischen und individuellen Erfahrungen zusammen, sie können gleich bedeutsam sein ( $X_3$ ), die individuelle Erfahrung kann einen größeren Anteil haben ( $X_2, X_1$ ) oder es kann die liturgische Erfahrung dominieren ( $X_4, X_5$ ). Auch die beiden ‚Extrempunkte‘ ( $B, A$ ) setzen bei allem Vorrang einer der beiden Pole einen Anteil des anderen mit voraus.

Dies entspricht auch den Zugangswegen des einzelnen zur Erfahrung Gottes. Der eine mag sehr geprägt durch bestimmte Liturgien sein (z.B. Taizé-Gottesdienste oder Eucharistiefeier mit dem Papst auf dem Weltjugendtag) und findet Gott bevorzugt in der gemeinschaftlichen Feier; der andere erfährt Gott eher in einer persönlichen individuellen Begegnung, in der ihm aufgeht, dass er Gott in den alltäglichen Dingen des Alltags begegnen kann.

So unterschiedlich die Gewichtung beider Wege auch sein mag, beide ergänzen einander und kommen nicht ohne den anderen aus. Daher wird ein für die Schulpastoral geeignetes

<sup>1644</sup> Vgl. Art. ‚Ellipse‘ in: <http://de.wikipedia.org/wiki/Ellipse> (27.07.2009).



Mystagogieverständnis von dem Bild der Ellipse ausgehen, die es ermöglicht, die individuell unterschiedliche Gewichtung von transzendentaler und liturgischer Mystagogie zu integrieren.

## 5.4 Liturgische Mystagogie

### 5.4.1 *Einleitende Überlegungen*

Da die liturgische Mystagogie und insbesondere die Anstöße Odo Casels in der gegenwärtigen Mystagogiediskussion im Raum der Pastoraltheologie kaum rezipiert, sondern vielmehr oftmals ausgeklammert werden, bedarf ihre Integration in einen für die Schulpastoral geeigneten Mystagogiebegriff der speziellen Begründung.

Hierzu werden in einem ersten Schritt Gründe für ihre Ausklammerung skizziert; in einem zweiten Schritt wird darzulegen sein, warum der liturgische Brennpunkt (vgl. 5.3) für eine mystagogische Schulpastoral unerlässlich erscheint.

Einen wesentlichen Grund für dessen Nichtrezeption sieht Arno Schilson darin, dass auf katholischer Seite die fundamentale Bedeutung der transzendentalen Theologie Karl Rahners die seines Erachtens ebenso hoffnungsvollen wie zukunftssträchtigen Neuaufbrüche nach der Jahrhundertwende verdrängt habe.<sup>1645</sup> In der Tat lässt sich eine Vielzahl pastoraltheologischer Publikationen zum Thema ‚Mystagogie‘ beobachten, die von der transzendentalen Theologie Karl Rahners und seinem mystagogischen Verständnis ausgehen und dieses für die Pastoral fruchtbar machen wollen.<sup>1646</sup> Zudem legt die (akademische) Arbeitsteilung zwischen den beiden Disziplinen Liturgiewissenschaft und Pastoraltheologie nahe, einen liturgisch orientierten Ansatz im Bereich der Liturgie zu verorten. So nimmt bspw. Herbert Haslinger zwar mit der aktuellen Aufarbeitung der Mysterientheologie Odo Casels einerseits und mit der an Karl Rahner orientierten mystagogischen Seelsorge andererseits zwei Hauptstränge einer Rezeption des Mystagogiebegriffs wahr, sieht aber bei aller Bedenklichkeit einer Einordnung in der sich Karl Rahner anschließenden Rezeption die Zugehörigkeit zur pastoraltheologischen Rezeptionslinie.<sup>1647</sup> Augustinus J. M. Hendriks vertritt gar die Auffassung, dass die Mysterientheologie Odo Casels nur schwer mit der ‚neuen Mystagogie‘ Karl Rahners und seiner Schüler vereinbar sei.<sup>1648</sup>

---

<sup>1645</sup> Vgl. Schilson *Theologie als Mystagogie* 203.

<sup>1646</sup> Vgl. pars pro toto:

- Haslinger, Herbert, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren*. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit, Mainz 1991.
- Haslinger, Herbert, *Was ist Mystagogie?* Praktisch-theologische Annäherung an einen strapazierten Begriff, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 15-75.
- Stoltenberg, Gundelinde, *Ekklesiogenese*. Bausteine für eine mystagogische Praxis der Kirche, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 76-105.
- Wollbold, *Therese von Lisieux*.
- Zinkevičiūtė, Renata, *Karl Rahners Mystagogiebegriff und seine praktisch-theologische Rezeption*, Frankfurt 2007.
- Zulehner, Paul M., „Denn du kommst unserem Tun mit deiner Gnade zuvor...“ Zur Theologie heute. Paul M. Zulehner im Gespräch mit Karl Rahner. Unter Mitarbeit von Andreas Heller, Düsseldorf 1984.

<sup>1647</sup> Vgl. Haslinger, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren* 38.

<sup>1648</sup> Vgl. Hendriks, Augustinus J. M., *Mystagogie und pastorale Grundaufgaben*, Münster 1986, 7-9.

Der vorliegenden Arbeit geht es um die Ermöglichung von und die Hinführung zu Gotteserfahrungen. Das in 5.3 verwendete Bild der Ellipse wies darauf hin, dass Gotteserfahrungen sich mit unterschiedlicher Akzentuierung aus liturgischen und individuellen Erfahrungen zusammensetzen und bei aller Schwerpunktsetzung beider bedürfen. Ziel des weiteren Vorgehens bei der Entwicklung eines für die Schulpastoral geeigneten Mystagogieverständnisses ist *nicht* die Erarbeitung eines neuen Beitrags zum Verständnis der Mystagogie Karl Rahners oder Odo Casels; es geht auch *nicht* um eine Untersuchung der Rezeptionsgeschichte der beiden Ansätze, sondern das vorwiegende Interesse gilt der Suche nach einem *theologisch qualifizierten* und *schulpastoral geeigneten* Mystagogieverständnis, das pastoraltheologische und liturgische Überlegungen einschließt. Aufgrund der Notwendigkeit „der Gotteserfahrung für den Suchenden als Individuum“<sup>1649</sup>, die dem Wunsch nach Individualität und nach religiöser Autonomie Rechnung trägt,<sup>1650</sup> bedarf es eines - bspw. in einer mystagogischen Katechese zur Verfügung gestellten - Interpretationsrahmens.<sup>1651</sup> Zugleich ist eine mystagogische Katechese auf eine lebendige Beziehung zur Liturgie angewiesen;<sup>1652</sup> das Verhältnis von mystagogischer Katechese und mystagogischer Liturgie ist als ein komplementäres Ineinander zu verstehen,<sup>1653</sup> die Mystagogie muss auch in die in der Liturgie eröffnete Tiefe des christlichen Mysteriums führen.<sup>1654</sup> Da die Mysterientheologie Odo Casels einen wesentlichen Beitrag zur Neuorientierung im Kultur- und Geistesleben am Beginn des 20. Jahrhunderts leistete und die heutige zeitgeschichtliche Situation manche Parallelen zur Zeit Casels aufweist,<sup>1655</sup> ist eine Berücksichtigung seines Entwurfs bei der Suche eines schulpastoral geeigneten Mystagogiebegriffs angezeigt. Hinzu kommt, dass seine Mysterientheologie einen wesentlichen Impuls für die Einführung des Mystagogiebegriffs gegeben hat<sup>1656</sup> und die Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanums sowie die liturgiewissenschaftliche Beschäftigung mit der Liturgie insgesamt stark beeinflusste.<sup>1657</sup> Darüber hinaus ist Casels Mysterientheologie auch in ökumenischer Hinsicht anschlussfähig.<sup>1658</sup>

<sup>1649</sup> Merz, *Liturgie und Mystagogie* 307.

Vgl. hierzu auch Tebartz-van Elst, *Perspektiven in der Glaubensweitergabe* 292.

Vgl. weiterhin Andreas Wollbold, der darauf aufmerksam macht, dass Rahner grundlegender an das Geleit in das Geheimnis Gottes schlecht hin denkt (vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 14f.).

<sup>1650</sup> Vgl. hierzu auch die vielfach bezeugten Wünsche nach Autonomie in Kapitel 4 ‚Womit Schulpastoral...‘

<sup>1651</sup> Vgl. hierzu auch die Abschnitte 5.2.3 ‚Die vier Strukturelemente des Christlichen als Zugang zum christlichen Sinnhorizont - Ein inhaltlich- und erfahrungsorientierter Entwurf von Dieter Emeis‘ und 5.5.4.4 ‚Vorgaben für die Gotteserfahrungen‘.

<sup>1652</sup> Vgl. Hendriks, *Mystagogie und pastorale Grundaufgaben* 176.

<sup>1653</sup> Vgl. Tebartz-van Elst, Franz-Peter, *Der Erwachsenen Katechumenat in den Vereinigten Staaten von Amerika*. Eine Anregung für die Sakramentenpastoral in Deutschland, Altenberge 1993, 377f.

<sup>1654</sup> Vgl. Gertz, Bernhard, *Art. Mystagogie*, in: HRPG I, 83-84.

<sup>1655</sup> Vgl. 5.4.2. 5.4.2 ‚Der zeitgeschichtliche Hintergrund Odo Casels‘.

<sup>1656</sup> Vgl. Zinkevičiūtė, Renata, *Karl Rahners Mystagogiebegriff* und seine praktisch-theologische Rezeption, Frankfurt 2007, 66.

<sup>1657</sup> Vgl. Gerhards/Kranemann, *Einführung in die Liturgiewissenschaft* 40 und vgl. Schilson, *Theologie als Sakramententheologie*, Die Mysterientheologie Odo Casels, Mainz 1982, 29.

Vgl. auch: Kaczynski, Reiner, *Was heißt ‚Geheimnisse feiern‘? Über den Zusammenhang von Mysterientheologie und Liturgiereform*, in: MThZ 38 (1987), 242-246.

<sup>1658</sup> Vgl. Schilson, *Theologie als Sakramententheologie* 38-41. Schilson bezieht sich hier auf: Plooi, Jakob, *Die Mysterienlehre Odo Casel's*. Ein Beitrag zum ökumenischen Gespräch der Kirchen. Deutsche Ausgabe

Um die Aktualität und Fruchtbarkeit der Mysterientheologie Casels hinsichtlich eines für die Schulpastoral geeigneten Mystagogieverständnisses aufzeigen zu können, wird in einem ersten Schritt untersucht, inwieweit Casel auf die Erfordernisse seiner Zeit einging und inwiefern ihre Merkmale auch auf heute zutreffen. Dabei wird sich zeigen, dass Casels Theologie als kontextuelle Theologie zu charakterisieren ist und er seinen mysterientheologischen Ansatz als Antwort auf die Nöte seiner Zeit versteht. Die zu beobachtenden Parallelen des zeitlichen Kontextes seiner Theologie mit den Herausforderungen unserer Zeit<sup>1659</sup> legen eine Beschäftigung mit seiner Antwort der Mysterientheologie nahe, die in Bezug auf ihre Relevanz hinsichtlich eines für die Schulpastoral geeigneten Mystagogieverständnisses in ausgewählten Grundzügen dargestellt wird. Auf diesem Hintergrund wird es möglich sein, relevante Aspekte einer liturgischen Mystagogie zu erarbeiten.

#### **5.4.2 *Der zeitgeschichtliche Hintergrund Odo Casels***

Eine Argumentation von der Gegenwart Gottes in der Liturgie im Zusammenhang mit Schulpastoral und gar ein Plädoyer für die Liturgie als eines ganz wesentlichen Ortes der Gotteserfahrung bedarf angesichts einer in der schulpastoralen Diskussion herrschenden Skepsis gegenüber der Feier der Liturgie und insbesondere gegenüber der Feier der Eucharistie der Erläuterung (vgl. 3.2.2.2.2).

Die folgenden Überlegungen möchten daher einen Einblick in den zeitgeschichtlichen Hintergrund Odo Casels<sup>1660</sup> anbieten und Parallelen zu unserer Zeit aufzeigen.

Zu diesem Zweck werden zunächst einige philosophische Überlegungen Arno Schilsons zur Zeit Odo Casels skizziert (5.4.2.1); ein zweiter Schritt widmet sich verschiedenen Zeitbeobachtungen Odo Casels (5.4.2.2) und drittens werden Parallelen zur zeitgeschichtlichen Situation Anfang des 21. Jahrhunderts gezogen (5.4.2.3). Da Casel in seiner Mysterientheologie die Integration aller Aspekte der Kulturkrise versucht,<sup>1661</sup> sind wertvolle Hinweise für die Suche nach einem schulpastoralgeeigneten Mystagogiebegriff zu erwarten.

---

besorgt von Oda Hagemeyer, mit einem Vorwort von Burkhard Neunheuser, Neustadt an der Aisch 1968 (niederl. 1964).

<sup>1659</sup> Vgl. hierzu auch die folgende Einschätzung Arno Schilsons:

„Wer die Zeichen der Zeit genau zu lesen und zu deuten imstande ist, wird im geistigen, politischen und kirchlichen Leben der Gegenwart vielfältige Parallelen zu jenen Jahren entdecken, in die der entscheidende Aufbruch und die Anfänge von Casels theologischem Denken zurückreichen.“ (Schilson, Arno, *Einleitung*, in: Casel, Odo, *Gegenwart des Christus-Mysteriums. Ausgewählte Texte zum Kirchenjahr*. In Verbindung mit dem Abt-Herwegen-Institut der Abtei Maria Laach herausgegeben und eingeleitet von Arno Schilson, Mainz 1986, 9-20, hier: 19f.

Dieser Herausforderung stellt sich der Abschnitt 5.4.2.3 ‚Parallelen der Beobachtungen Odo Casels und der Situation am Beginn des 21. Jahrhunderts‘.

<sup>1660</sup> Aufgrund der Forschungslage und des primären Zieles dieser Arbeit, einen für die Schulpastoral geeigneten Mystagogiebegriff zu erarbeiten, ist die Beschränkung auf einige Eckpunkte notwendig. Eine wesentliche Begründung für dieses Vorgehen liefert Arno Schilsons Hinweis, dass die Epoche nach der Jahrhundertwende und dem ersten Weltkrieg in ihrer geistesgeschichtlichen Situation nur unzureichend erschlossen ist. Dort findet sich auch ein Überblick über vertiefende Studien (vgl. Schilson, *Theologie als Sakramententheologie* 50).

<sup>1661</sup> Vgl. Schilson, *Theologie als Sakramententheologie* 57.

### 5.4.2.1 Philosophische Neuorientierung

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts<sup>1662</sup> vollzog sich ein auch für die katholische Theologie bedeutsamer geistesgeschichtlicher Umbruch, in dem der Individualismus zur dominierenden Grundhaltung wird. Durch die enorme Zunahme der Bedeutung von Technik und (Natur-)Wissenschaft geraten organische Zusammenhänge in Vergessenheit. Prägend für die Zeit sind vier philosophische Hauptströmungen, die zunehmend als unzureichend angesehen werden. Im *Biologismus* wird die bio-physische Verfasstheit des Menschen zum alleinigen Fundament und einzigen Sinnhorizont erhoben und alles Geistige als Funktion dieser Basis verstanden.<sup>1663</sup> Der *Positivismus* lehnt die Metaphysik und die von ihr behaupteten apriorischen und normativen Prinzipien ab. Aufgabe der Philosophie sei alleine, das in der sinnlichen Erfahrung unmittelbar Gegebene, das Positive, das Faktische durch die Aufstellung allgemeiner Wirklichkeitsbeziehungen (Gesetze) zu ordnen. Aufgrund der Unabgeschlossenheit von Erfahrung sei Philosophie nicht in einem System fassbar, sondern stehe im Dienst der fortschreitenden Beherrschung der Wirklichkeit.<sup>1664</sup> Auch der *Materialismus* lehnt metaphysische Überlegungen ab. Alles, was ist, sei nicht bestimmbar durch etwas, das vor und über allem sinnlich Erfahrungs- und Begreifbaren dieses erst begründet (z.B. Gott oder Ideen), sondern in seinem Sein sei es nur bestimmt durch Stofflichkeit (Materialität), in seinem Verhalten nur durch Wirkungsursächlichkeit. Der Materialismus lässt sich weiter differenzieren. Es gibt einen ethisch-praktischen Materialismus, der die materialistische Anschauung zur Lebensgrundhaltung erhebt und so die Bindung an über den Menschen als sinnliches Einzelwesen hinausgreifende, ihn als geistiges Wesen betreffende Ordnungen leugnet und im sinnlichen Genuss der materiellen Güter das höchste Glück sieht. Der anthropologische Materialismus stellt sich in Systemen dar, in denen das Ganze der Welt materialistisch gedeutet wird. Der Mensch wird als Produkt seiner materiellen Bedingungen verstanden. Diese Sichtweise wird im historischen Materialismus auf die Bestimmung des Menschen durch die ökonomische Situation, die Eigentumsverhältnisse und die Produktionsmittel hin konkretisiert.<sup>1665</sup>

Als Befreiung aus der mechanistischen Welterklärung und der Relativierung der Werte im 19. Jahrhundert wurde die Entwicklung der *Lebensphilosophie* empfunden, die der auftretenden Sehnsucht nach einem organischen, lebendigen Zusammenhalt der Wirklichkeit eine Sinnperspektive bieten konnte. Um 1900 entstanden und u. a. durch die Hinwendung der Romantik zum Geschichtlich-Individuellen vorbereitet, möchte sie „das Leben in seiner konkreten Fülle vor der Vergewaltigung durch das Denken in Allgemeinbegriffen retten und im Gegensatz zum mathematisch-rationalistischen Denken des 19. Jahrhunderts

---

<sup>1662</sup> Die Überlegungen dieses Abschnitts beruhen - soweit nicht anders angegeben - auf: Schilson, *Theologie als Sakramententheologie* 50-61.

<sup>1663</sup> Vgl. Müller, Max/Halder, Alois, *Philosophisches Wörterbuch*, Freiburg 1988, 49.

<sup>1664</sup> Vgl. Müller/Halder *Philosophisches Wörterbuch* 244f.

“Die übervorsichtige Haltung positivistischer Wissenschaftler verdeutlicht die folgende Anekdote: Zwei Positivisten fahren über Land, auf dem Schafe weiden. Der eine sagt zum anderen: ‚Sieh, die Schafe sind schon geschoren!‘ Darauf der andere: ‚Was die uns zugewendete Seite anbetrifft, so erweckt sie den Eindruck.‘“ (Art. Positivismus, in: [http://www.sociologicus.de/lexikon/lex\\_soz/o\\_r/positivi.htm](http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_soz/o_r/positivi.htm) (27.02.2009)).

<sup>1665</sup> Vgl. Müller/Halder *Philosophisches Wörterbuch* 187f.

das Schöpferische, Irrational-Seelische im Menschen besonders betonen.<sup>1666</sup>

Ein weiteres wesentliches Desiderat der damaligen Zeit nimmt die *Phänomenologie* auf, indem sie dem Individualismus und Subjektivismus die Bestimmtheit des Subjekts durch das Objekt und die konstitutive Bedeutung des Objekts für jeden Akt der Erkenntnis entgegengesetzt. Sie betont den Primat des Objektes gegenüber dem Primat des Subjektes und stellt dem herrschenden und sich selbst gesetzgebenden Ich den sich einem Nichtich öffnenden und empfangenden Menschen gegenüber. Für Schilson zeigen sich hier eine neue Würde des Objektes, ein neuer Realismus und eine Ankündigung des Symbolismus. Die sich in der Phänomenologie andeutende Suche nach neuer Gemeinschaft und der damit verbundenen Überwindung des Individualismus bedarf neuer Formen der Vergemeinschaftung, die beispielsweise in der deutschen Jugendbewegung aufgenommen werden.

Zudem führte der erste Weltkrieg zu einem Zusammenbruch vieler Hoffnungen und zugleich zu einem radikalen Neubeginn, indem die bereits um die Jahrhundertwende erkennbaren mystisch religiösen Tendenzen endgültig zum Durchbruch kommen.

Die Zerrissenheit der Zeit nach dem ersten Weltkrieg hat Max Pribilla sehr plastisch skizziert:

„Es ist eine wirre, entwurzelte Zeit, in die wir gestellt sind. Die schroffsten Gegensätze stehen unvermittelt nebeneinander: ausgelassenste Vergnügungsgier und bitterste Armut, zarteste Gewissenhaftigkeit und tierische Verrohung, wärmste Nächstenliebe und kälteste Selbstsucht, kristallklarer Verstand und verschwommenste Mystik, blindester Wunderglaube und plattester Materialismus. Aber aus allen Erscheinungen der Gegenwart spricht tiefe Unzufriedenheit mit dem Bestehenden und Ratlosigkeit über das, was werden soll. Es ist weithin ein Dämmerzustand zwischen Wissen und Glauben eingetreten, den viele etwas voreilig als Erwachen religiösen Geistes ausgeben und preisen, während er doch wesentlich die Enttäuschung über versunkene Ideale widerspiegelt und höchstens Sehnsucht nach einem besseren Ersatz verrät.“<sup>1667</sup>

Ausgehend von den skizzierten Zeitströmungen arbeitet A. Schilson eine dreifache Sehnsucht heraus.

„1. Die *Sehnsucht nach dem Objektiven* in einer bewussten Abkehr von einer eher subjektiv bestimmten Denk- und Erkenntnishaltung seit Descartes und erst recht seit Kant, also die Hinwendung zum Objekt und die Bereitschaft des Subjekts, sich bestimmen und formen zu lassen, statt dem Objekt, dem Wider-Ständigen seine eigene Form aufzuzwingen [...].

2. Die *Sehnsucht nach Gemeinschaft* in einer bewussten Abkehr von der subjektivistisch-individualistischen Vereinzelung, wobei freilich die objektiv vorgegebene Gemeinschaftsform nicht immer das ausdrückliche Ziel darstellt; vielmehr tritt oft genug ergänzend hinzu die Sinnbestimmung der Gemeinschaft als korporative Darstellungsform des Selbst, so daß sie wiederum rein subjektiv begründet ist, oder aber als atomisierter und willkürlicher Zusammenschluß einzelner Individuen im Dienste gemeinsamer Interessen ohne organische Verbindung untereinander. [...]

3. Die *Sehnsucht nach Transzendenz* in einer bewussten Abkehr von Positivismus, Naturalismus und Materialismus, wobei die verschiedenen kulturellen Ausprägungen dieser eher subkutanen

---

<sup>1666</sup> Müller/Halder *Philosophisches Wörterbuch* 169 (Die verwendeten Abkürzungen wurden behutsam dem Duktus der vorliegenden Arbeit angepasst).

<sup>1667</sup> Pribilla, Max, *Kulturwende und Katholizismus*, in: StZ 107 (1924), 259-278, hier: 259 (zit. nach: Schilson, Arno, *Theologie als Sakramententheologie. Die Mysterientheologie* Odo Casels, Mainz 1982, 55). Auch heute gibt es manche Euphorie über das Neuerwachen von Religiosität, die allerdings in eher geringem Maße die Kirchen erreicht.

Vgl. als wichtige Überblicke:

- Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion*. Sinnsuche jenseits der Kirchen, Zürich / Düsseldorf 1999.
- Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion?*
- Polak, Regina, *Religion kehrt wieder*.

(und gerade darum all-gegenwärtigen!) religiösen Strömung Beachtung verdienen. Diese Sehnsucht verschafft sich Ausdruck in einer erneuerten *Mystik*, die in einer breiten Formen-Vielfalt zugleich eine erste Antwort auf diese religiöse Not der Zeit darstellt.“<sup>1668</sup>

#### 5.4.2.2 *Beobachtungen Odo Casels zu seiner Zeit*

Ziel der folgenden Skizze der Beobachtungen Odo Casels zu seiner Zeit ist *nicht* eine Analyse seiner Zeitdiagnose, sondern die *Wahrnehmung* seiner Perspektive, auf deren Hintergrund er seine Mysterientheologie entwirft.

Casels Ausgangspunkt, den er in immer neuen Variationen ausbreitet und konkretisiert, ist die von ihm beobachtete, seit der Gotik herrschende Anthropozentrik, die auch in der katholischen Kirche zu einer Verschiebung von einer objektiven, kirchlich gefeierten Liturgie hin zu individuellen Frömmigkeitsformen führte.<sup>1669</sup>

Der Mensch seiner Zeit wolle kein ewiges, von ihm unabhängiges Gesetz mehr anerkennen, sondern frei von jeder nicht von ihm selbst geschaffenen Bindung sein. Im letzten möchte der Mensch in sich selbst sein letztes Ziel finden und lehnt alles Nicht-Materielle und damit Gott ab. Konsequenterweise verliert so auch die Natur ihr Mysterium und kann nicht mehr Symbol geistiger Wirklichkeiten und transparent auf Gott sein. Vielmehr ordnet der Mensch die Natur seinen Wünschen unter und versucht sie mit großem Aufwand zu beherrschen. Bei allem positiven Einsatz gegen Armut, Krankheiten und Schmerzen wird allerdings auch das Mysterium des Todes zugedeckt und gar von einer Abschaffung des Todes geträumt.

Casel beobachtet zudem, dass die Ehrfurcht vor dem Geheimnis des Innersten des Menschen, seiner Seele durch das nüchterne Scheinwerferlicht der Psychologie schwindet und formuliert pointiert:<sup>1670</sup> „Liebe, Freundschaft, Ideale, Religion – alles wird aufgelöst in Zuckungen der Nerven.“<sup>1671</sup> Der Mensch werde so vom Ebenbild Gottes zu einem Atom unter vielen degradiert. Hauptinhalt des menschlichen Lebens werde daher zum einen der vorübergehende Genuss, zum anderen werde zwar Liebe vielfach thematisiert, erreiche aber nicht mehr die von Casel als Eingliederung in die göttliche Agape verstandene wahre Liebe, sondern bleibe bei der Selbstvergötterung des Menschen stehen.

Diese Suche nach Freiheit und Unabhängigkeit von Gott führe zu einer neuen Abhängigkeit von unpersönlichen Mächten wie der Technik oder des Geldes, die der Mensch zwar zu beherrschen glaubt, die aber letztlich ihn beherrschen. Dabei habe sich der Mensch den letzten Weg zur Freiheit, nämlich zur Freiheit Gottes, selbst verbaut und sei so ganz gebunden und gefesselt an die Materie. Casel sieht hier das traurige Ende des so zukunftsverheißend begonnenen Individualismus der Frührenaissance und der Gotik.

Dieser neue Geist sei sogar in Religion, Kirche und Frömmigkeit eingedrungen, die mathematische Denkart würde auch auf die Theologie angewandt. So sei es zunehmend das Bedürfnis des Menschen, selbsttätig Gott zu suchen und sich zu ihm in die Höhe zu heben,

---

<sup>1668</sup> Schilson, *Theologie als Sakramententheologie* 55-56 (Hervorhebung im Original).

<sup>1669</sup> Vgl. Casel, Odo, *Mysterientheologie*. Ansatz und Gestalt (hrsg. vom Abt-Herwegen-Institut der Abtei Maria Laach, ausgewählt und eingeleitet von Arno Schilson), Regensburg 1986, 29.

<sup>1670</sup> Vgl. Casel, *Mysterientheologie* 32-34.

<sup>1671</sup> Ebd. 34.

statt sich primär von Gott aus Gnade erheben zu lassen.<sup>1672</sup> Hier sieht Casel die Wurzel der „neueren, psychologisch fein durchdachten, jedem Individuum sich anpassenden, die persönlichen Kräfte anregenden Methoden des inneren Lebens.“<sup>1673</sup> Als Konsequenzen dieser Geisteshaltung beobachtet er ein Zurücktreten des kirchlichen Mysteriums und eine Vermenschlichung der Religion, die diese selbst auflöse und zur Verzweiflung vieler Menschen an ihr führe. Inmitten dieser Situation seien auch Aufbrüche zu erkennen, die zu einer Wiederentdeckung des Mysteriums führen.<sup>1674</sup> Allerdings beobachtet O. Casel auch Fehlformen, die zwar auch nach einem Mysterium suchten, sich dabei aber einen neuen Ritus schafften, in dem der Mensch sich selbst einen Kult errichte, der ihn allerdings nicht zum Kerne Gottes vordringen lasse.<sup>1675</sup>

#### **5.4.2.3 Parallelen der Beobachtungen Odo Casels und der Situation am Beginn des 21. Jahrhunderts**

Da die Analyse der Lebensbedingungen und Hintergründe der am Schulgeschehen Beteiligten ausführlich im vierten Kapitel erfolgt ist, sollen hier fünf Hinweise zu parallelen Geisteshaltungen genügen, die eine Relevanz der Caselschen Mysterientheologie für ein schulpastoral geeignetes Mystagogieverständnis nahe legen. Die zentrale Zeitansage liegt für O. Casel im Primat des Individualismus und der Anthropozentrik bei gleichzeitiger Ablehnung von außen vorgegebener Bindungen (vgl. *Hinweise # 1 und 2*). Zudem hebt er pointiert die biologische Sichtweise des Menschen (vgl. *Hinweis # 3*) und die aus dem Individualismus resultierende und mit einem Rückgang der Kirchlichkeit gekoppelte Frömmigkeit (vgl. *Hinweis # 4*) hervor. Ferner beobachtet er die Schaffung neuer Kulte (vgl. *Hinweis # 5*).

##### **5.4.2.3.1 Hinweis # 1: Risikogesellschaft - Phänomen der religiösen Selbstdefinition**

Zu beobachten ist bereits am Ende des 20. Jahrhunderts das ausgeprägte Bedürfnis, das eigene Leben zu gestalten. Die Differenzierung der Gesellschaft bietet die Chance, aus vielen Möglichkeiten wählen zu können, fordert diese Wahl aber auch implizit ein. Daraus ergibt sich, dass die Normalbiographie zur Wahl-, Bastel-, Risiko oder Bruchbiographie wird. Der Mensch ist ständig zur eigenen Aktivität herausgefordert, er muss sein Schicksal selbst bewältigen und das Scheitern wird immer mehr zu seinem individuellen Problem. Traditionen sind nicht mehr von selbst gegeben, sondern müssen gewählt oder erfunden werden und bedürfen der individuellen Aneignung und Verifikation. Die Erfordernis des Menschen zur Selbstdefinition und Entscheidung betrifft auch den religiösen Bereich, er muss sich auf dem Markt der religiösen Möglichkeiten seinen Sinnhorizont selber zusammenbasteln. So entstehen notwendigerweise unterschiedliche Lebenswelten mit der

---

<sup>1672</sup> Vgl. ebd. 34-36.

<sup>1673</sup> Ebd. 36.

<sup>1674</sup> Vgl. ebd. 36.

<sup>1675</sup> Vgl. Casel, *Das christliche Kultmysterium* 17-24.

Schwierigkeit, bei der erforderlichen Orientierung nicht auf vorgegebene Lebensmodelle zurückgreifen zu können.<sup>1676</sup>

#### 5.4.2.3.2 *Hinweis # 2: Erlebnisgesellschaft - Notwendigkeit der anstrengenden Anhäufung von Erlebnissen*

Die heutige Gesellschaft bietet eine Fülle an Möglichkeiten, die ständiges Wählen notwendig macht; eine Erweiterung des Möglichkeitsraumes ist festzustellen. Voraussetzung für die Angebotserweiterung ist eine Zunahme der freien Zeit und die vorhandene finanzielle Kaufkraft. Kennzeichnend für die Menschen in der Erlebnisgesellschaft ist weniger eine Situation des Entscheidungsdrucks, als vielmehr eines Entscheidungssogs.<sup>1677</sup>

„Für das Einschalten oder Nichteinschalten des Radios besteht kein dringender Bedarf, der Kauf des x-ten Paar Schuhe erfolgt ohne Notwendigkeit; das gerade erstandene Buch wird vielleicht nie gelesen; man geht ins Restaurant, obwohl man gerade zu Abend gegessen hat. Es kommt nicht darauf an, aber man wählt dieses, macht jenes, nimmt irgendetwas im Vorbeigehen noch mit, findet etwas anderes ganz nett und holt es sich. Man muss sich nicht entscheiden, aber man entscheidet sich doch, wie jemand, der im Zustand der Sättigung gedankenverloren in eine volle Pralinen-schachtel greift.“<sup>1678</sup>

„Erlebe dein Leben!“ wird zum kategorischen Imperativ in der Erlebnisgesellschaft. Das Bereitstellen von Möglichkeiten erlebnisorientierten Handelns lässt neue Berufe wie Entertainer, animateure oder Freizeitpädagogen entstehen.

Die Suche nach Erlebnissen führt zu einem Erlebnishunger. Schon beim Stillen dieses Hungers beginnt die Suche nach einem neuen Erlebnis mit einem möglichst höheren Erlebniswert.

Dass Erlebnisse immer mehr zum Sinn des Lebens werden, führt zugleich zu einer Angst vor dem Ausbleiben von Erlebnissen und bewirkt Unsicherheit, wenn die gesuchten Erlebnisse nicht gefunden werden oder den Erwartungen nicht entsprechen. Erlebnisorientierung als Lebensmotto kann letztlich zur Sinnbedrohung des Lebens werden.

„Der Imperativ ‚Erlebe dein Leben‘ definiert [...] ein existentielles Problem, dessen Vertracktheit damit beginnt, daß es als unproblematisch erscheint. Was soll schon schwierig daran sein, sich ein schönes Leben zu machen, wenn man halbwegs die Ressourcen dafür hat? Man meint, Erlebnisorientierung sei der Anfang vom Ende aller Schwierigkeiten. In Wahrheit setzen sich die Schwierigkeiten auf einer neuen Ebene fort. *Bedroht ist nicht mehr das Leben, sondern sein Sinn.*“<sup>1679</sup>

Im letzten führt die Erlebnisorientierung zu einer Verdrängung und Ästhetisierung radikaler Einbrüche in die menschliche Existenz wie Tod, Krankheit, Armut, Hunger, Krieg oder Umweltzerstörung.

Die letzte Konsequenz der Multioptionalität der Gesellschaft führt dazu,

„daß alle Dinge wichtig sind - oder daß sie allesamt unwichtig sind. Das bunte Nebeneinander der verschiedenen Angebote, Erlebnismöglichkeiten und Lebensstile hat dazu geführt, daß niemand

---

<sup>1676</sup> Vgl. Beck, Ulrich, *Eigenes Leben*. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse, in: Beck, Ulrich/ Vossenkuhl, Wilhelm/ Erdmann, Ulf, *Eigenes Leben*. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben, München 1995, 9-15.

<sup>1677</sup> Zum Thema Erlebnisgesellschaft vgl. Schulze, Gerhard, *Die Erlebnisgesellschaft*, Frankfurt/New York 1992. Vgl. auch die Neuausgabe mit einem neuen ausführlichen Einleitungskapitel, in dem G. Schulze die anhaltende Aktualität des Konzepts der Erlebnisgesellschaft begründet (Schulze, Gerhard, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/New York 2005).

<sup>1678</sup> Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft* 58.

<sup>1679</sup> Ebd. (Hervorhebung von cr).



mehr das ganze überblicken kann. Und deshalb auch nicht mehr weiß, warum Erlebnis A wichtiger als Erlebnis B oder Erlebnis C sein könnte.“<sup>1680</sup>

Die Sehnsucht nach neuen Erlebnissen bewirkt Freizeitstress und führt zu einem Primat der ‚action‘. Eine auch für die Schulpastoral wichtige Folge ist, dass die Jagd nach Erlebnissen den Menschen so sehr in Anspruch nimmt, dass die Sinnfrage zum Verstummen gebracht wird.

#### 5.4.2.3.3 *Hinweis # 3: Gehirnforschung - Infragestellung der (religiösen) Freiheit und Verantwortlichkeit*

Casels negative Bewertung der Psychologie, die die Tiefe der Seele untersucht und dabei das eher Furcht und Entsetzen hervorrufende „Gewirr von halbunterdrückten gierigen Strebungen und Wünschen“<sup>1681</sup> enthüllt, wird heute nicht mehr geteilt. Vielmehr werden die ‚blinden Passagiere‘ gerade in der seelsorglichen Begleitung ernst genommen, da eine Aufarbeitung der eigenen Wahrnehmungsschemata, Selbstaufträge, Verdrängungen etc. für eine hilfreiche Seelsorge notwendig sind.<sup>1682</sup> Die sich u. a. mit diesen Fragen beschäftigende Pastoralpsychologie<sup>1683</sup> spielt auch im Kontext einer mystagogischen Schulpastoral eine Rolle,<sup>1684</sup> da diese Disziplin im Verständnis Isidor Baumgartners mystagogische Seelsorge mit zwei Zielrichtungen beinhaltet: Sie will die Menschen vor das Geheimnis ihrer Geschichte mit Gott führen und zugleich damit einen Prozess gesamtpersonalen Heilwerdens in Gang setzen.<sup>1685</sup> Diese kurzen Ausführungen verdeutlichen, dass Casels negative Einschätzung der Psychologie so nicht zu halten ist. Höchst aktuell aber ist seine Sorge, dass „Liebe, Freundschaft, Ideale, Religion [...] in Zuckungen der Nerven“<sup>1686</sup> aufgelöst werden und der Mensch so zu einem „Atom unter vielen Atomen der Materie“<sup>1687</sup> degradiert wird. Näherhin geht es um die Frage, inwieweit der Mensch wirklich verantwortliches Subjekt seiner Handlungen ist. Der Frankfurter Allgemeine Zeitung kommt das Verdienst zu, eine Debatte darüber angestoßen zu haben, „ob wir Menschen einen freien Willen ‚im Sinne des Anders-handeln-Könnens‘ haben oder nicht haben.“<sup>1688</sup> Diese Frage ist m. E. insofern von

---

<sup>1680</sup> Janke, Klaus/ Niehues, Stefan, *Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre*, München 1995, 137.

<sup>1681</sup> Casel, *Mysterientheologie* 34.

<sup>1682</sup> Vgl. Baumgartner, Isidor, *Pastoralpsychologie*, Düsseldorf 1990, 273.

<sup>1683</sup> Eine knappe Einführung und Skizze dieser Disziplin gibt: Wollbold, Andreas, *Pastoraltheologie, Homiletik, Religionspädagogik* (Theologie betreiben – Glauben ins Gespräch bringen. Die Fächer der Pastoraltheologie stellen sich vor, hrsg. von Michael Kunzler und Liebero Gerosa), Paderborn 2001, 61-63.

<sup>1684</sup> So wurde in Abschnitt 4.3 ‚Lebensgeschichtliche Aufgaben der am Schulgeschehen Beteiligten unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Entwicklung‘ herausgearbeitet, inwiefern Schulpastoral die lebensgeschichtlich- und entwicklungsbedingten Aufgaben der am Schulgeschehen Beteiligten berücksichtigen muss.

<sup>1685</sup> Vgl. Baumgartner, *Pastoralpsychologie* 247.

Zudem spielt die Psychologie auch eine zunehmende Rolle bei der Auswahl geeigneter Kandidaten für seelsorgliche Berufe. Vgl. hierzu: Stenger, Hermann (Hg.), *Eignung für die Berufe der Kirche. Klärung – Beratung – Begleitung* (unter Mitarbeit von Karl Berkel, Klemens Schaupp und Friedrich Wulf), Freiburg/Basel/Wien 1989.

<sup>1686</sup> Casel, *Mysterientheologie* 34.

<sup>1687</sup> Ebd. 34.

<sup>1688</sup> Helmrich, Herbert, *Das verbiete ich mir*. Im Hirn: Bereitsein ist noch kein Wollen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30.12.2003, Nr. 302, 33.

Wie sehr das Thema ‚Hirnforschung‘ eine Zeitströmung andeutet, zeigt bspw. die recht umfangreiche und differenziert geführte Debatte im Feuilleton der Frankfurter Allgemeine Zeitung: Lüderssen, Klaus, *Wir kön-*

großer Bedeutung, als hier die Verantwortlichkeit des Menschen und seine Verwirklichung als Gottes Ebenbild auf dem Spiel steht. So vertritt Wolf Singer die These, dass Verschaltungen den Menschen festlegen.

„Genetische Dispositionen können Verschaltungen hervorgebracht haben, die das Speichern oder Abrufen sozialer Regeln erschweren, oder die sozialen Regeln wurden nicht rechtzeitig und tief genug eingepägt, oder es wurden von der Norm abweichende Regeln erlernt, oder die Fähigkeit zur rationalen Abwägung wurde wegen fehlgeleiteter Prägung ungenügend ausdifferenziert. Diese Liste ließe sich nahezu beliebig verlängern. Keiner kann anders, als er ist. Diese Einsicht könnte zu einer humaneren, weniger diskriminierenden Beurteilung von Mitmenschen führen, die das Pech hatten, mit einem Organ volljährig geworden zu sein, dessen funktionelle Architektur ihnen kein angepaßtes Verhalten erlaubt. Menschen mit problematischen Verhaltensdispositionen als schlecht oder böse abzuurteilen bedeutet nichts anderes, als das Ergebnis einer schicksalhaften Entwicklung des Organs, das unser Wesen ausmacht, zu bewerten.“<sup>1689</sup>

Gerhard Roth betont in der Auseinandersetzung mit den Kritikern der tatsächlich methodische Mängel aufweisenden Libetschen Experimente,<sup>1690</sup> dass sich dessen Resultate nahtlos

---

*nen nicht anders.* Ändert die Hirnforschung das Strafrecht? (04.11.03); Kröber, Hans-Ludwig, *Das limbische System - ein moralischer Limbus? Wo Gut und Böse sich Grau in Grau färben: Die Hirnforschung bleibt hinter dem Begriff strafrechtlicher Verantwortlichkeit zurück* (11.11.03); Schockenhoff, Eberhard, *Wir Phantomwesen. Die Grenzen der Hirnforschung* (17.11.03); Roth, Gerhard, *Wir sind determiniert. Die Hirnforschung befreit von Illusionen* (01.12.03); Olivier, Reinhard, *Wonach sollen wir suchen? Hirnforscher tapen im Dunkeln* (13.12.03); Helmrich, Herbert, *Das verbiete ich mir. Im Hirn: Bereitsein ist noch kein Wollen* (30.12.03); Singer, Wolf, *Keiner kann anders, als er ist. Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu reden* (08.01.04); Wingert, Lutz, *Mein Ärger verraucht. Wie weit führt das Ticket der Hirnforscher?* (12.01.04); Buchheim, Thomas, *Der Zorn des Gehirns. Was denkt denn da statt meiner?* (19.01.04); Schwägerl, Christian, *Neurodämmerung. Wer den Geist schützen will, sollte seine Moleküle kennen* (23.01.04); Clausberg, Karl/ Weiller, Cornelius, *Mach dir ein Bild vom Hirn. Wie Denken aussieht* (31.01.04); Höffe, Otfried, *Der entlarvte Ruck. Was sagt Kant den Gehirnforschern?* (11.02.04); Koch, Christof, *Wir sind keine Zombies. Bewußtsein, mit einem Schlag enthüllt?* (20.02.04); Stingelin, Martin, *Ort, undenkbar. Friedrich Dürrenmatts Sicht vom Gehirn* (26.02.04); Kempermann, Gerd, *Infektion des Geistes. Freier Wille auch biologisch bedingt* (02.03.04); Hagner, Michael, *Homo cerebrialis? Der Mensch als Sklave seines Gehirns* (22.03.04); Cruse, Holk, *Ich bin mein Gehirn. Die neuronale Konstruktion der Freiheit* (05.04.04); Kaiser, Gerhard, *Wär's möglich? Gehirnzwang ist Glaubenssache* (17.04.04).

Vgl. auch: Rennkamp, Hans-Joachim, *Wie kommt Gott ins Gehirn? Neue Bücher über Neurobiologie, Neuropsychologie, Evolutionspsychologie und Religion*, in: CiG 46 (2004), 382; Hoppe, Christian, *Wissen, erfahren, erleben. Vom Glauben an den lebendigen Gott in Zeiten der Hirnforschung*, in: CiG 42 (2003), 357f. oder Rennkamp, Hans-Joachim, *Was macht mich so einzigartig? Weltanschauliche Wurzeln der Hirnforschung*, in: CiG 32 (2004), 261f.

<sup>1689</sup> Singer, Wolf, *Keiner kann anders, als er ist. Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu reden*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08.01.2004, Nr. 6, 33.

<sup>1690</sup> „Libet's Vorhaben war [...], den Zeitpunkt des Bereitschaftspotentials mit dem Auftreten von handlungsrelevanten phänomenalen Qualitäten - wie Entscheidungen, Entschlüsse, Absichten, Wünsche oder Handlungsgründe - zu vergleichen. Es handelt sich also um ein Experiment zur korrelativen Erforschung bewusster, d.h. mentaler, und neurophysiologischer Prozesse. Er entwarf einen Versuch, der wie folgt durchgeführt wurde: Während ein EEG an der Schädeldecke der Versuchspersonen bestimmt wurde, sollte diese einen Lichtpunkt beobachten, der in ungefähr zweieinhalb Sekunden (2,56s) ein Zifferblatt umkreiste. (Es handelt sich also um eine sehr schnell laufende Uhr.) Zu einem beliebigen Zeitpunkt sollte die Person eine schnelle Bewegung des Zeigefingers der rechten Hand ausführen. Der Zeitpunkt der Muskelbewegung wurde per Elektromyogramm bestimmt. Anschließend sollte die Versuchsperson die Position des Lichtpunkts auf dem Zifferblatt angeben, an dem sie den Willen verspürte, ihren Finger zu bewegen. Insgesamt gibt es somit drei abhängige Variablen: Erstens, den Zeitpunkt der Muskelbewegung d.h. der Handlung (objektive Zeitmessung durch ein Elektromyogramm, die unabhängig von den subjektiven Eindrücken der Person ist), zweitens, den subjektiv wahrgenommenen Zeitpunkt des Handlungswillens (subjektive Zeitmessung durch eine Uhr; die Person gibt den Zeitpunkt der Bewusstwerdung des Wunsches den Finger bewegen zu wollen an) und drittens den Zeitpunkt des Bereitschaftspotentials (objektive Zeitmessung durch ein EEG). Dabei ergaben sich im Experiment folgende zeitliche Zusammenhänge: 500 Millisekunden vor der Muskelbewegung konnte (bei spontanen Handlungen, denen keine Planung voranging) ein Bereitschaftspotential gemessen werden. Ungefähr 300 Millisekunden danach trat der bewusste Wunsch zur Fingerkrümmung auf.

[...]

„in eine große Fülle von weiteren Erkenntnissen aus der Neurophysiologie und Neurologie hinsichtlich derjenigen Prozesse, die im Gehirn vor Beginn von Handlungen ablaufen, welche vom Handelnden dann als ‚willentlich selbst verursacht‘ berichtet werden“<sup>1691</sup> einfügen. Hinzu kämen viele Untersuchungen von Handlungs- und Sozialpsychologen, die zeigten, daß die Überzeugung einer Person, sie habe eine bestimmte Handlung frei und willentlich ausgeführt, nicht den Tatsachen entspreche. Zudem betont er gegen die von ihm als falsch erachtete Unterstellung, die Hirnforschung wolle das Mentale und Psychische auf das Feuern von Neutronen reduzieren oder gar komplett aus dem Sprachgebrauch tilgen, dass der Aufweis der neuronalen Bedingtheit subjektiver Erlebniszustände nicht deren Existenz auslösche.<sup>1692</sup> „Das wäre auch schade, denn wir sind schließlich diese Zustände.“<sup>1693</sup>

Die Auffassungen vom Menschen, wie sie bei W. Singer und G. Roth zu finden sind,<sup>1694</sup> stellen die Fragen O. Casels mutatis mutandis in sogar verschärfter Form. Der Mensch wird noch mehr zu einem „Atom unter vielen Atomen der Materie“<sup>1695</sup>, mehr als durch Casels Psychologieauffassung wird der Mensch seines Geheimnisses enthüllt, verliert seine eigene Freiheit, macht sich mit seinem Anliegen „eines Tages das menschliche Bewußtsein in seiner Entstehung und spontanen Tätigkeit vollständig ‚erklären‘ zu können“<sup>1696</sup> zum eigenen Gott und verbaut sich durch diese Betrachtungen den Weg zur Freiheit Gottes. Diese Tendenz könnte durch Hirnforscher wie z. B. Michael Persinger noch verschärft werden, der durch elektromagnetische Anregung des Gehirns in der Schläfenregion ‚mystische Erlebnisse‘ hervorrief. So besteht die Gefahr eines Denkens, dass Gott in der Falle der Hirnforscher sitzt und nicht Gott das Gehirn, sondern das Gehirn sich Gott geschaffen hat.<sup>1697</sup>

Das Geheimnis Gottes und des Menschen noch mehr zu enthüllen ist Anliegen des von dem amerikanischen Neuropsychologen V. S. Ramachandran geprägten Begriffes *Gottesmodul* für ein bestimmtes Hirnareal, das bei Menschen in tiefer religiöser Versenkung eine erhöhte Hirnaktivität zeigt, dessen Ergebnisse aber nicht unumstritten sind.<sup>1698</sup>

Insoweit erscheint es als äußerst lohnenswert, die Antwort O. Casels auf seine Zeitdiagnose, die er in der Mysterientheologie sieht, auf ihre Relevanz und Fruchtbarkeit für heute hin zu untersuchen. Ermutigt wird diese Suche durch die Beobachtung J. Rösers, dass Menschen wieder ahnen, „daß nackte *Aufklärung*, der Versuch, alles ans Licht zu zerren oder

---

*Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das Bereitschaftspotential, als ein Indikator entsprechender neuronaler Aktivitäten im Gehirn, zeitlich der Bewusstwerdung des Handlungswillens vorausgeht.*“ (Sellmaier, Stephan, *Was beweisen Benjamin Libet's Experimente zur Willensfreiheit wirklich?* (Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript), München 2005 (Zweite Hervorhebung von cr)).

<sup>1691</sup> Roth, Gerhard, *Wir sind determiniert*. Die Hirnforschung befreit von Illusionen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 01.12.2003, Nr. 279, 31.

<sup>1692</sup> Vgl. Roth, *Wir sind determiniert* 31.

<sup>1693</sup> Roth, *Wir sind determiniert* 31.

<sup>1694</sup> Die Aussagen sind freilich nicht unumstritten, wie W. Singer und G. Roth selber zugeben. Eine gute knappe Analyse der Grenzen der Hirnforschung bietet: Schockenhoff, Eberhard, *Wir Phantomwesen*. Die Grenzen der Hirnforschung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.11.2003, Nr. 267, 31.

<sup>1695</sup> Casel, *Mysterientheologie* 34.

<sup>1696</sup> Schockenhoff, *Wir Phantomwesen* 31.

<sup>1697</sup> Vgl. Hoppe, Christian, *Wissen, erfahren, erleben*. Vom Glauben an den lebendigen Gott in Zeiten der Hirnforschung, in: CiG 42 (2003), 357.

<sup>1698</sup> Vgl. *Art. Gottesmodul*, in: <http://www.kliniken.de/lexikon/Medizin/Neurologie/Gottesmodul.html> (27.07.2009).

auf den Begriff zu bringen, die Tiefen der Existenz [...] nicht ausloten kann“<sup>1699</sup> und „daß jüngere Leute, sofern sie überhaupt noch Gottesdienste besuchen, wieder mehr das ‚Mysteriöse‘ sakraler Räume und kultischer Handlungen schätzen und daß sie das Gemeinschaftlich-Kommunikative, die worthwhile Überladung lieber einer innersten aktiven Teilhabe am Mysterion unterordnen [...].“<sup>1700</sup>

#### **5.4.2.3.4 Hinweis # 4: Vermenschlichung der Religion und Rückgang der Kirchlichkeit - Religiöse Bedürfnisorientierung und Spiritualität als Selbstthematisierung**

Da das Gottesbild und die Religiosität der Schüler (4.4.3) und ihre Kirchlichkeit (4.4.4) bereits ausführlich behandelt wurden, werden an dieser Stelle nur ein paar knappe, in Bezug zu Odo Casel relevante Beobachtungen skizziert. Das Individuum wird heute zum Maßstab und zur Quelle seiner Religion, es bestimmt selbst die Sphären des Heiligen und Profanen.<sup>1701</sup> Zudem ist es nicht unwahrscheinlich, dass die Entdogmatisierung auch der Gottgläubigen weiter voranschreiten wird.<sup>1702</sup> Des Weiteren zeichnet sich die gewandelte Erscheinungsweise von Religion durch Individualisierung aus, die aussagt „daß sich die Gewichte zwischen den einzelnen Religion ausübenden Menschen und den Institutionen von Religion verschoben haben, und zwar in Richtung auf die Individuen hin.“<sup>1703</sup>

Individualisierung bedeutet demzufolge, dass sich im Prozess der Weitergabe der institutionellen Fassung von Religion das Individuum als Instanz dazwischen geschoben hat und inhaltliche religiöse Aussagen bei ihrer Übernahme durch die Subjekte ganz erheblich und durchaus mit Absicht variiert werden. Die These von der Individualisierung ergänzt Eberhard Hauschildt durch die Beobachtung, dass die Gestaltungen der Beziehung zu religiösen Institutionen standardisiert sind und sich drei Gruppen unterscheiden lassen: Menschen, die mit der Institution fest verbunden sind; Christen in Halbdistanz und Individuen, die kaum mit der Kirche verbunden sind. Die Kirchen als standardisierte Großorganisationen besitzen zwar kein Monopol mehr auf die Deutung, Bewahrung und Schaffung religiöser Symbole, haben aber ein Potential in der Einbringung von Symbolen.<sup>1704</sup>

Dass der weltanschauliche Pluralismus und Individualismus das Individuum auch zum Souverän in Fragen der Religion gemacht habe, arbeitet Hans-Joachim Höhn heraus.<sup>1705</sup>

Zugehörigkeit zu einer religiösen Organisation werde nicht mehr durch Gewohnheit und Sozialisation begründet, sondern leitend sei der Abgleich der religiösen Angebote mit den

---

<sup>1699</sup> Röser, Johannes, *Der Kommentar. Enthüllen - Verhüllen*, in: CiG 51 (2005), 417 (Hervorhebung im Original).

<sup>1700</sup> Röser, *Der Kommentar. Enthüllen - Verhüllen* 417 (Hervorhebung im Original).

<sup>1701</sup> Vgl. Schneider-Rieder, Susanne, *Empirische Fakten zur religiösen Sozialisation heute*, in: Battke, Achim/ Fitzner, Thilo/ Isak, Rainer (Hg.), *Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg/Basel/Wien 2002, 378-385, hier: 381.

<sup>1702</sup> Vgl. Jörns, *Die neuen Gesichter Gottes* 211. Zum Begriff ‚Gottgläubige‘ vgl. FN 1318.

<sup>1703</sup> Hauschildt, Eberhard, *Individualisierung und Standardisierung der Religion*, in: Grözinger, Albrecht/ Lott, Jürgen (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*, Rheinbach 1997, 15-29, hier 15.

<sup>1704</sup> Vgl. Hauschildt, *Individualisierung und Standardisierung der Religion* 17-29.

<sup>1705</sup> Pointiert formuliert dies Lothar Kuld in Bezug auf die jugendliche Religiosität: „Der religiöse ‚Fleckerlteppich [...] ist somit Ausdruck der modernen Lebenswelt, an der die Jugendreligiosität teilhat.“ (Kuld, Lothar, *Kirchenfern und religiös wild? Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität*, in: KatBl 120 (1995), 4-7, hier: 4f.).

individuellen Bedürfnissen. Der in diesem Kontext neu entstandene Typ des ‚religiösen Virtuosen‘ könne bspw. einerseits ein personales Gottesverständnis ablehnen und zugleich an das Gute in Person eines Engels glauben. Die Wahrheitsfrage wird in diesen Suchbewegungen nicht gestellt, religiöse Objektivierungen werden nur im Hinblick auf ihre inneren Wirkungen beim Individuum bedeutsam. Das Urteil über Religiosität reduziere sich auf Selbstbeschreibungen, als entscheidend werde nicht mehr der im Erleben erschlossene Inhalt, sondern das Ergriffenwerden angesehen. Religiöse Inhalte seien lediglich im Hinblick auf ihre Eignung für Prozesse der Selbstthematisierung und Selbstbeobachtung von Interesse. Kirche könne sich dieser Herausforderung u. a. durch einen veränderten Umgang mit den überlieferten Symbolbeständen und in der Steigerung der mystagogischen Kraft von Gottesdiensten und Verkündigung stellen.<sup>1706</sup>

Johann Baptist Metz beobachtet eine neue Religionsfreudigkeit, die er lieber vorsichtig als neue Mythenfreudigkeit kennzeichnet. Diese Art Religion habe in der nachmodernen Welt Konjunktur als kompensatorischer Freizeitmythos und sei im Sinne von Glücksgewinnung und Beruhigung höchst willkommen, vergesse aber den Gott, der der Gott Abrahams und der Gott Jesu ist.<sup>1707</sup>

Hinsichtlich der Problematik einer selbst zusammengesuchten Religion betont Benedikt XVI.

„Man sucht sich heraus, was einem gefällt, und manche wissen, Gewinn daraus zu ziehen. Aber die selbstgesuchte Religion hilft uns im letzten nicht weiter. Sie ist bequem, aber in der Stunde der Krise läßt sie uns allein.“<sup>1708</sup>

In der Gemeinschaft der Kirche sieht er zudem die Garantie, „daß wir nicht Privatwege suchen, sondern wirklich in der großen Familie Gottes leben, die der Herr mit den zwölf Aposteln begründet hat.“<sup>1709</sup>

Vermenschlichung der Religion und Verlust der Kirchlichkeit sind also wesentliche Themen sowohl der heutigen Zeit als auch der Zeit O. Casels.

#### **5.4.2.3.5 Hinweis # 5: Körper- und Fitnesskult - Machbarkeitswahn und Selbstvergötterung**

Heute ist als neuer Kult der Körperkult zu beobachten. Menschen sind bereit, für Wellness-Oasen und Körperkult-Tempel hohe Preise zu bezahlen. Besonders gefragt seien vor allem fernöstlich angehauchte Praktiken.<sup>1710</sup> Neben dem körperlichen Wohlbefinden finden besonders Angebote der Gesundheitsvorsorge Resonanz, in deren Image die Assoziation mit einem Krankenurlaub vermieden und der Wohlfühlgedanke in den Vordergrund gestellt

---

<sup>1706</sup> Vgl. Höhn, Hans-Joachim, *Gesellschaft im Umbruch - Religion im Plural*. Herausforderungen religiöser Kommunikation in der Gegenwart, in: Bitter, Gottfried/ Gerhards, Albert (Hg.), *Glauben lernen - Glauben feiern: katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen*, (Praktische Theologie, Bd. 30) Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 194-207, hier: 199-207.

<sup>1707</sup> Vgl. Metz, *Religion, ja - Gott, nein* 23-24.

Diese Beobachtung führte u. a. zur Aufnahme der vier Strukturelemente des Christlichen von Dieter Emeis in die vorliegende Arbeit (vgl. 5.2.3).

<sup>1708</sup> Benedikt XVI., *Apostolische Reise nach Köln*.

<sup>1709</sup> Benedikt XVI., *Apostolische Reise nach Köln*.

<sup>1710</sup> Vgl. Hoffmann, Catherine, *Straff statt schlaff* - Körperkult im Studio, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 18.05.2003, Nr. 20, 49.

wird.<sup>1711</sup> Dieser Trend hat auch die Männer erreicht, die sich durch diesen Körperkult unter Druck gesetzt sehen.<sup>1712</sup> In Fachzeitschriften finden Männer die Offenbarung ihrer heimlichen Ängste und Hoffnungen sowie Tipps für jede Lebenskrise. Hauptantwort ist der Körperkult. Wellness-, Fitness- und Beautyreisen werden immer beliebter.<sup>1713</sup> Franz Kamphaus sieht im gegenwärtigen Gesundheitskult einen neuen Götzen, der sich teuer bezahlen lasse und erbarmungslos Opfer fordere. Moderne Heilserwartungen erfüllen die Lebenswissenschaften, deren Gestaltungswillen mehr als resolut geworden sei. Dieser Gestaltungswille sei absolut und breche jedes Tabu.<sup>1714</sup>

„Ob Brustverkleinerungen oder Brustvergrößerungen, ob Geschlechtsumwandlungen oder künstliche Befruchtungen, ob Leihmütterschwangerschaften oder Organverpflanzungen, ob das Klonen von Tieren oder die Erzeugung von Mäusen mit Schweinsohren: der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.“<sup>1715</sup>

Zunehmend falle es schwer, Grenzen besonders in gesundheitlicher Hinsicht anzunehmen. Das heimliche Credo laute heute:

„Gesund leben, um gesund zu bleiben und lange zu leben. Jeder ist seines Glückes Schmied und trägt die Verantwortung für seine Gesundheit. Alle können alles erreichen, sie müssen es nur wollen.“<sup>1716</sup>

Letztlich sieht Franz Kamphaus im Gesundheitswahn eine Spielart des von Horst Eberhard Richter beschriebenen Gotteskomplexes.<sup>1717</sup> Das Verschwinden der alten traditionellen Glaubenssicherheit lasse das endliche und leidvolle Leben immer weniger erträglich werden und führe so zum

„Aufbegehren in dem Ersatzglauben, es lasse sich die menschliche Ohnmacht vielleicht durch einen unendlichen Aufstieg zu einem immer perfekteren Prothesengott besiegen, der zum Mond fliegt und demnächst sein eigenes Geschlecht und alle lebendigen Arten gentechnisch nach Belieben um- oder neuzüchten kann.“<sup>1718</sup>

Expansion werde daher zum Selbstziel und das Immer-Schneller, Immer-Größer, Immer-Mächtiger zu unbestrittenen Werten. Der Mythos des Gotteskomplexes, wie H. E. Richter den durch Angst angetriebenen Glauben an eine unendliche Selbsterhöhung des Menschen nennt, schließe die Missachtung des Leidens ein. Leidfreiheit gehöre daher zu den irrationalen Fortschrittszielen.<sup>1719</sup>

Letztlich zeigt sich im Körperkult damit auch die Konsequenz einer Lebenseinstellung, die unabhängig von Gott frei sein möchte, aber gerade dadurch ihre letzte Freiheit verliert und sich an andere Mächte kettet.<sup>1720</sup>

---

<sup>1711</sup> Vgl. Art. *Wellnessmode*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.12.2005, Nr. 303, R2.

<sup>1712</sup> Vgl. Kaiser, Alfons, *Der Sommer ist männlich*, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 03.07.2005, Nr. 26, 55.

<sup>1713</sup> Vgl. Schreiber, Sabine, *Wellness. Schöne Männer braucht das Land*, in: FAZ.NET, 01.01.2002.

<sup>1714</sup> Vgl. Kamphaus, Franz, *Zeige deine Wunde*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.11.2005, Nr. 269, 8.

<sup>1715</sup> Ebd.

<sup>1716</sup> Ebd.

<sup>1717</sup> Vgl. ebd.

Vgl. auch: Mieth, *Jenseits aller Moral. Sport als Religion* 115-129.

<sup>1718</sup> Richter, Horst-Eberhard, *Lernziel Solidarität heute* (Vortrag am 25.11.99 in Berlin), in: [http://www.efb-berlin.de/download/richter\\_25-11-99.pdf](http://www.efb-berlin.de/download/richter_25-11-99.pdf) (2.07.2009).

<sup>1719</sup> vgl. Richter, *Lernziel Solidarität heute*.

<sup>1720</sup> Vgl. Abschnitt 5.4.2.2 ‚Beobachtungen Odo Casels zu seiner Zeit‘.

#### 5.4.2.4 Resümee

Die skizzierten fünf Parallelen der heutigen Zeit zu den Beobachtungen Odo Casels zu seiner Zeit weisen deutliche Ähnlichkeiten auf. Zudem zeigen die Ergebnisse des vierten Kapitels, dass zwei der drei von Arno Schilson herausgearbeiteten Sehnsüchte der Zeit Odo Casels - Sehnsucht nach Gemeinschaft und nach Transzendenz - auch als Sehnsüchte unserer Zeit gelten können. Dies trifft allerdings nicht auf die Sehnsucht nach Objektivität zu, da Subjektivität und Selbstbestimmung auch in religiösen Belangen kennzeichnend für die am Schulgeschehen Beteiligten sind. Gleichwohl stellt eine zumindest gewisse Objektivität ein Desiderat dar, geht es doch im christlichen Glauben entscheidend um den „Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs, der auch der Gott Jesu Christi ist“<sup>1721</sup>.

Nach Arno Schilson kommt Odo Casel das große Verdienst zu, dass er „in seiner Mysterientheologie mehr als viele seiner Zeitgenossen *alle* Aspekte der Kulturkrise bzw. Zeitenwende zu integrieren versucht, ohne dabei die christliche Identität preiszugeben“<sup>1722</sup>.

So stellte Casel dem Individualismus die objektive Vorgabe der auf mysterienhaft-symbolische Weise vergegenwärtigten Heilstat Jesu Christi entgegen und wahrt mit dieser zentralen „Gestalt christlicher Frömmigkeit auch die unverzichtbare Rolle und Bedeutung der Gemeinschaft, konkret der Kirche, wie sie sich im kultischen Handeln dem einzelnen darbietet“<sup>1723</sup>.

Zudem trug Odo Casel entscheidend zur Erneuerung des liturgischen Lebens bei. Eine Revitalisierung des liturgischen Lebens ist auch heute dringend geboten, berührt doch die Krise des liturgischen und sakramentalen Lebens - wie Arno Schilson schon 1982 feststellte - den Lebensnerv der kirchlichen Gemeinschaft,

„die ihre spezifische Sinnggebung seit frühester Zeit in den Sakramenten als symbolischen Vollzügen festgemacht und ausgesprochen hat. Wo diese herausragend christlichen Symbolhandlungen in ihrer identitätsstiftenden und sinnvermittelnden Funktion von den Gläubigen nicht mehr erkannt oder gar abgelehnt werden, wo sakramentale Symbolgestalt und Sinnstiftung christlichen Lebens auseinanderfallen oder zumindest in ihrem inneren Zusammenhang nicht mehr verstanden werden, da ist Gefahr für Kirche und Christentum im Verzug. Die Krise des sakramentalen Lebens rührt daher an die Substanz des kirchlich-gemeinschaftlich gelebten Christseins und dessen Realisation, die auf Dauer auf symbolische Vollzüge nicht verzichten können - jedenfalls dann nicht, wenn kirchliche und christliche Identität gewahrt und sichtbar gemacht werden soll.“<sup>1724</sup>

Die Überlegungen hinsichtlich der Parallelität der heutigen Zeitströmungen und derjenigen zur Zeit Odo Casels sowie die momentane Krise des liturgischen Lebens legen also den Einbezug der Mysterientheologie O. Casels in die Suchbewegung nach einem für die Schulpastoral geeigneten Mystagogieverständnis nahe.

---

<sup>1721</sup> Metz, *Religion, ja – Gott, nein* 24. Vgl. hierzu auch Abschnitt 5.4.2.3.4 ‚Hinweis # 4: Vermenschlichung der Religion und Rückgang der Kirchlichkeit - Religiöse Bedürfnisorientierung und Spiritualität als Selbstthematisierung‘.

<sup>1722</sup> Schilson, *Theologie als Sakramententheologie* 57 (Hervorhebung im Original).

<sup>1723</sup> Ebd. 57.

<sup>1724</sup> Ebd. 20.

### 5.4.3 *Die Mysterientheologie Odo Casels als umfassender Antwortversuch auf die Nöte seiner Zeit und ihre Impulse für unsere Zeit*

Odo Casel versteht seine Mysterientheologie bewusst als einen Neuanatz. Sein leitendes Interesse gilt der Sorge um Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Mit der Mysterientheologie versucht er eine christliche Antwort auf die Herausforderungen seiner Zeit zu geben. In seinen Darlegungen möchte er die Relevanz des Christentums aufzeigen. Er vollzieht hierzu eine programmatische Rückkehr zum Ursprung des Christentums und dessen wahrer Identität, zu deren Wiederherstellung er einen Beitrag leisten möchte.<sup>1725</sup>

Im Folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern Odo Casels theologisches Denken Impulse angesichts heutiger Problemstellungen geben kann. Zu diesem Zweck werden unter den im Anklang an die fünf Hinweise in Abschnitt 5.4.2.3 formulierten Überschriften 5.4.3.1-5.4.3.5 ausgewählte Aspekte der Theologie Odo Casels dargestellt. Am Ende jedes Abschnitts wird pointiert aufgezeigt, welche konkrete Antwort Casel auf die jeweilige Problemstellung anbietet.

#### 5.4.3.1 *Phänomen der religiösen Selbstdefinition - Vorgabe des Mysteriums*

Odo Casel sieht das Proprium des Christentums in der Person und im Handeln Jesu Christi und ihrer aktualisierten Vergegenwärtigung im Kultmysterium.

„Das *Christentum* in seiner vollen und ursprünglichen Bedeutung, das ‚Evangelium Gottes‘ oder ‚Christi‘, *ist also nicht etwa eine Weltanschauung mit religiösem Hintergrund*, auch nicht ein religiöses oder theologisches Lehrsystem oder ein Moralgesetz, sondern es ist ‚*Mysterium*‘ im paulinischen Sinn, d.h. eine *Offenbarung Gottes* an die Menschheit durch gottmenschliche Taten, voll von Leben und Kraft, und der durch diese Offenbarung und Gnadenmitteilung ermöglichte Übergang der Menschheit zu Gott [...]“<sup>1726</sup>

“Für den Apostel und die ersten Christen ist Kern und Stern des ganzen Christentums nicht die Lehre oder Moral Christi, sondern die Person Christi als des Gottmenschen. Christus selbst ist das aus der Verborgenheit Gottes hervortretende und der Welt sich offenbarende Mysterium. In ihn eingliedert zu sein heißt Christ sein.“<sup>1727</sup>

Für Odo Casel ist das Kultmysterium an erster Stelle

„die objektive und notwendige Darstellung und Gegenwärtigsetzung des Heilswerkes Christi, steht also insofern im Mittelpunkt der christlichen Existenz, so daß auch der Glaube in ihm zum symbolhaften, allgemeinen Ausdruck gelangt und das religiöse Leben aus ihm seine Kraft und seine Verpflichtung schöpft. Im Kultmysterium wird das Christusbild sichtbar und wirksam [...]“<sup>1728</sup>

Die obigen Zitate deuten einen Grundzug der Mysterientheologie Odo Casels an: Das Hervorheben des Objektiven, Ganzheitlichen, Gemeinschaftlichen und Symbolischen gegenüber der seine Zeit prägenden Betonung des Anthropozentrischen, Subjektiven und Individuellen.<sup>1729</sup> Seine Theologie legt besonderen Nachdruck auf den Vorrang des Objektes, indem sie das liturgische Handeln der Kirche und darin die Objektivität der Sakramente vor das subjektiv-menschliche Tun stellt. Im Mittelpunkt steht daher nicht das Individuum mit

---

<sup>1725</sup> Vgl. ebd. 43.

<sup>1726</sup> Casel *Das christliche Kultmysterium* 29 (Hervorhebung von cr).

<sup>1727</sup> Casel, *Glaube, Gnosis und Mysterium* 39f.

<sup>1728</sup> Ebd. 40.

<sup>1729</sup> Vgl. Schilson, *Theologie als Sakramententheologie* 97.



seinen Äußerungen, sondern die auf mysterienhaft-symbolische Weise vergegenwärtigte objektive Vorgabe der Heilstat Jesu Christi.<sup>1730</sup>

Nach Angelus A. Häußling kommt Odo Casel das Verdienst zu, den in seiner Zeit ungewöhnlichen und gerade auch für heute wichtigen Versuch unternommen zu haben, das Ganze des christlichen Lebens in einem Satz zusammengefasst zu haben: dem Gedächtnis des Herrn.<sup>1731</sup>

„Sofern [...] Glaube ein Annehmen einer Aussage als Grundlage der Lebensführung meint, hat er auf die Frage, was denn darin das Wichtige sei, eine eindeutige und in dieser Weise in seiner theologischen Umwelt so nicht formulierte Antwort gegeben: das Wichtige, was das Leben des Christen trägt, ist die Anamnese, das Gedächtnis des Herrn.“<sup>1732</sup>

Gegenüber dem Phänomen der religiösen Selbstdefinition hebt Odo Casel den Primat Gottes in seiner Offenbarung und das Kultmysterium als objektive Vorgabe des christlichen Glaubens hervor. Die Teilnahme am Kultmysterium als zentraler und vorgegebener Feier ist für O. Casel entscheidendes Charakteristikum christlicher Religiosität.

#### **5.4.3.2 Notwendigkeit der anstrengenden Anhäufung von Erlebnissen - das einzigartige ‚Erleben‘ des Mysteriums**

Odo Casels Anforderung an die Liturgie, „wieder eine Mysterienfeier in der echten Bedeutung des Wortes [sc. zu] werden, wo der staunende und beseligende Geist in die Abgründe der göttlichen Liebe blickt“<sup>1733</sup>, lässt den Aspekt der Erfahrung anklingen. Liturgie möchte die Erfahrung der gegenwärtigen Liebe Gottes ermöglichen. Die Bedeutung der Erfahrung für das Denken Odo Casels ist in seiner Biographie begründet.

Die „erste Intuition über die Mysterienlehre [sc. ist] mir in der Liturgie bei der Feier des Hochamtes gekommen. Leben kann ja nur aus Leben hervorgehen. [...] Der eigentliche ‚heilige Brunnen‘ war die Feier der Liturgie selbst ... Nicht das bloße Studium, sondern das lebendige Mitleben mit Christus in mysterio ist die letzte Quelle aller wahren Gnosis.“<sup>1734</sup>

Odo Casel „war und blieb bis zum Ende ein Mann des Gebetes, ehe er ein Mann der Wissenschaft war. Was er in seinen Studien suchte, war die tiefere Einsicht in das, was er glaubte, war die Berührung dessen, was er feierte, und war das Verlangen, dies immer besser zu leben.“<sup>1735</sup>

Seine theologische Forschungsarbeit ist bestätigend hinzugetreten, um die eigene Glaubenserfahrung ins Wort zu heben und mitteilbar zu machen.<sup>1736</sup>

Nach der Einschätzung Odo Casels ist das Machen von Erfahrungen mit Gott in der Feier der Liturgie nicht das Privileg theologisch geschulter Christen, sondern aufgrund der von Christus ausgehenden Glaubensschau jedem möglich.<sup>1737</sup> André Gozier kommt daher zu der Auffassung, dass der

„heutige Christ [...] die wenigen ‚Privilegierten‘, die Jesus in Palästina nahe waren, nicht zu beneiden [sc. braucht]. Ebenso und vielleicht noch größeren Anteil an Christus als seine Zeitgenossen

---

<sup>1730</sup> Vgl. ebd. 57.

<sup>1731</sup> Vgl. Häußling, Angelus A., *Odo Casel - Noch von Aktualität?* Eine Rückschau in eigener Sache aus Anlaß des hundertsten Geburtstages des ersten Herausgebers, in: ALW 28 (1986), 356-387, hier: 367-382.

<sup>1732</sup> Häußling, *Odo Casel - Noch von Aktualität?* 382.

<sup>1733</sup> Casel, Odo, *Die Liturgie als Mysterienfeier*, Freiburg 1922, VIII.

<sup>1734</sup> Casel, Odo, *Besinnung*, in: Herbstbrief der Abtei vom Heiligen Kreuz zu Herstelle. 1948, 10f. (zit. nach: Gozier, André, *Odo Casel. Kündler des Christumysteriums*, Regensburg 1996, 11).

<sup>1735</sup> Gozier, André, *Odo Casel. Kündler des Christumysteriums*, Regensburg 1996, 16.

<sup>1736</sup> Vgl. Schilson, Arno, *Odo Casel. Leben aus liturgischer Erfahrung* 142.

<sup>1737</sup> Vgl. Schilson, *Theologie als Sakramententheologie* 113.

hat er in der Liturgie durch die Mysterien. Diese werden gegenwärtiggesetzt, damit er sie vollenden kann. Wenn damals der Leib Christi der geschichtliche Ursprung des Mysteriums war, so ist es heute sein mystischer Leib, der der historische Ursprung der Vollendung des Mysteriums durch den Kult ist.“<sup>1738</sup>

Odo Casel ist es durch die Analogie mit den Mysterienkulten gelungen, „den buchstäblich zu verstehenden Lebenswert und existentiellen Charakter der liturgischen und sakramentalen Handlungen, vor allem ihre wirklichkeitsgefüllte Symbolik und inhaltliche Dichte neu zu Bewusstsein zu bringen.“<sup>1739</sup>

Dem Hunger nach stets neuen Erlebnissen und der damit verbundenen Anstrengung, nach immer neuen und prickelnderen Erlebnissen suchen zu müssen, stellt Odo Casel das einzigartige und unüberbietbare ‚Erleben‘ des Mysteriums gegenüber.

#### **5.4.3.3 *Infragestellung der (religiösen) Freiheit und Verantwortlichkeit - Menschliche Würde als ‚Mitspieler Jesu‘ in der christlichen Mysterienfeier***

Wesentliche Anstöße für seine Mysterientheologie erhielt Odo Casel schon bei seiner Promotion 1912 über den Märtyrer Justin, bei dem er entdeckte, dass die symbolische liturgische Handlung der Eucharistie nicht nur die Person Jesu Christi, sondern Jesus Christus selbst mit seiner Heilstat gegenwärtig setzt und der Gläubige auf diese Weise unmittelbar daran Anteil haben kann. Hier werden bereits die von Casel beobachteten Parallelen zu den antiken Mysterienkulten anfanghaft entfaltet. Den Grundgedanken der Mysterienreligion sieht er in der mystischen Teilnahme an Tod und Auferstehung der Kultgottheit und der Vermittlung göttlich-unsterblichen Lebens für den Mysterien im Vollzug des Kultes. Casels Theologie erhält die Bezeichnung ‚Mysterientheologie‘, weil er die liturgische Handlung selbst als ein Mysteriengeschehen begreift und seine Theologie in strikter Analogie zu den antiken Mysterien entwickelt.<sup>1740</sup> Bei den Mysterienkulten war ihm wichtig, dass die Antike in ihren Mysterienkulten das Schicksal der Götter, das oftmals vom Leben in den Tod und wieder ins Leben zurück führte, in dramatischen Riten beging,

„die die erstmalige Epiphanie und deren Taten darstellten und zur erneuerten Wirklichkeit machten. Indem die Kultgenossen diese Riten begehen, nehmen sie am Geschick der Götter teil, treten so in den göttlichen Kreis ein, werden verspottet. Diese Feiern nahmen einen ausgesprochen ‚mystischen‘ Charakter an, insofern als der Teilnehmer dadurch in eine persönliche Beziehung zur Gottheit tritt, die nach dem Tode sich in einem seligen Leben fortsetzt.“<sup>1741</sup>

Bei dieser Analogie ist zu beachten, dass die antiken Mysterien für Odo Casel immer nur ein Hilfsmittel waren, seine eigentliche und tiefste Quelle war die Feier der Liturgie selbst. Der wesentliche Ausgangspunkt blieb stets das Leben in der Liturgie und das Studium der Väter, alle weitere Ausfaltung erscheint als sekundär. Aufgrund der Attraktivität der Religionsgeschichte für viele seiner Zeitgenossen schienen ihm die religionsgeschichtlichen Erkenntnisse als geeignetes Mittel, auch kritischen und kirchlich distanzierenden Zeitgenossen eine Möglichkeit zu eröffnen, die Vergegenwärtigung der Heilstat Christi, seines To-

---

<sup>1738</sup> Gozier, *Odo Casel. Kündler des Christismysteriums* 50.

<sup>1739</sup> Schilson, Arno, *Odo Casel. Leben aus liturgischer Erfahrung* 144.

<sup>1740</sup> Vgl. ebd. 139-144.

<sup>1741</sup> Casel, Odo, *Das Mysteriengedächtnis der Meßliturgie im Lichte der Tradition*, in: JLW 6 (1926), 113-204, hier: 139.

des und seiner Auferstehung im mysteriengleichen Vollzug der Sakramente nahe zu bringen.<sup>1742</sup> Arno Schilson hebt als ausdrückliches Verdienst Odo Casels hervor, durch die herangezogene Analogie mit den Mysterienkulten, „den buchstäblich zu verstehenden Lebenswert und existentiellen Charakter der liturgischen und sakramentalen Handlungen, vor allem aber ihre wirklichkeitsgefüllte Symbolik und inhaltliche Dichte neu zu Bewußtsein zu bringen.“<sup>1743</sup>

So betont O. Casel selber:

„Die Gläubigen vereinen sich aufs innigste mit dem Tun ihres Heilandes und Herrn; sie opfern sich mit ihm und durch ihn und eignen sich die von Christus objektiv vollzogene Erlösung an. Sie leiden mit ihm, stehen mit ihm auf, werden mit ihm verklärt und treten ein in sein himmlisches Sein. Sie führen also mit ihm ein heiliges, gnadenbringendes Drama auf. Jeder Teilnehmer der eucharistischen Feier ist ein Mitspieler des göttlichen Protagonisten Christus, ja er vertritt bis zu einem gewissen Grade dessen Person selber.“<sup>1744</sup>

Aufgrund der göttlichen Berufung des Menschen zur Freiheit stellt die Infragestellung der (religiösen) Freiheit und Verantwortlichkeit auch die von Gott dem Menschen verliehene Würde in Frage. Odo Casel versteht den Menschen als ‚Mitspieler des göttlichen Protagonisten Christus‘, der zum Eintritt ‚in sein himmlisches Sein‘ berufen ist und begründet so in der Liturgie und durch die Liturgiefähigkeit des Menschen seine von Gott erhaltene unantastbare Würde. Denn m. E. kann es für den Menschen als Geschöpf Gottes keine größere Ehre geben als die Fähigkeit bekommen zu haben, seinem Schöpfer in der Liturgie begegnen zu können.

#### ***5.4.3.4 Religiöse Bedürfnisorientierung und Spiritualität als Selbstthematization - Orientierung an Jesus und dem in ihm in der Liturgie der Kirche gegenwärtigen ‚Leben in Fülle‘ und Heil***

Im Mittelpunkt der theologischen Arbeit Odo Casels stehen keine abstrakten Lehren, komplizierte Gedankengebäude oder theologische Spekulationen, sondern eine Person: Jesus Christus. Das primäre Ziel der Überlegungen Casels ist es, den Sinn des kultischen Handelns zu erhellen und zu einer Vertiefung der in der liturgischen Feier gemachten Erfahrung beizutragen. Allerdings muss die Theologie bei diesem Bemühen vor der Größe und Einzigartigkeit der Erfahrung Gottes in der Liturgie verstummen, ihr wesentliches Ziel sieht Casel darin, zur erneuerten und vertieften Feier des Glaubens hinzuführen.<sup>1745</sup>

---

<sup>1742</sup> Vgl. Schilson, *Odo Casel. Leben aus liturgischer Erfahrung* 139-144.

<sup>1743</sup> Ebd. 144.

<sup>1744</sup> Casel, *Die Liturgie als Mysterienfeier* 65.

<sup>1745</sup> Vgl. Schilson, Arno, „*Gedachte Liturgie*“ als *Mystagogie*. Überlegungen zum Verhältnis von Dogmatik und Liturgie, in: Schockenhoff, Eberhard/ Walter, Peter (Hg.), *Dogma und Glaube. Bausteine für eine theologische Erkenntnislehre* (FS für Bischof Walter Kasper), Mainz 1993. 213-234, hier: 218f.

Casel betont, dass die theologische Glaubensschau

„vor allem in der Feier des Kultmysteriums, der Liturgie, selbst zunächst ihre Bestätigung suchen und aus dieser heraus zur vollkommenen Erkenntnis vorstoßen [sc. wird], soweit das menschlichem Vermögen zugänglich ist. So vereinigt sich in der Hochfeier der Ekklesia, ihrer erhabensten Betätigung, die rituelle Tat mit der tiefen Schau; hier wird Theologie wieder, was sie ursprünglich war: θεολογία, taterfülltes Sprechen über Gott aus Gott.“<sup>1746</sup>

Angelus A. Häußling sieht das große Verdienst Casels in seinem intellektuellen und spirituellen Wagnis,

„die Existenz des Christen auf einen einzigen Akt hin zu sammeln: Gott wirkt sein Heil fort und fort, und dies geschieht im kultischen Handeln der Kirche, das den Christen in das Handeln Gottes einbezieht und ihn so, als einen Faktor der Heilsgesichte, allererst und zuletzt zu einem Christen macht.“<sup>1747</sup>

Für Odo Casel ist das Kultmysterium an erster Stelle

„die objektive und notwendige Darstellung und Gegenwärtigsetzung des Heilswerkes Christi, steht also insofern im Mittelpunkt der christlichen Existenz, so daß auch der Glaube in ihm zum symbolhaften, allgemein erkennbaren Ausdruck gelangt und das religiöse Leben aus ihm seine Kraft und seine Verpflichtung schöpft. Im Kultmysterium wird das Christumysterium sichtbar und wirksam; es ist somit eine Art Fortsetzung und Weiterentfaltung der Oikonomia Christi, *die ohne das Kultmysterium sich nicht in allen Geschlechtern der in Raum und Zeit sich ausbreitenden Heilsgemeinde mitteilen könnte.*“<sup>1748</sup>

Odo Casel sieht also im symbolischen Handeln der Kirche das Handeln Gottes selbst in Jesus Christus inmitten der menschlichen Geschichte, insofern werde der Christ in der Feier der Liturgie zum Zeitgenossen der Heilstaten Gottes. Jedes liturgische Symbol versteht Casel als ein wirklichkeitsgeladenes Zeichen. Die besondere Qualität des liturgischen Handeln besteht seines Erachtens darin, dass durch den symbolischen Vollzug Wirklichkeit gestiftet und Vergangenes gegenwärtig wird.<sup>1749</sup>

Mit Arno Schilson kann die bleibende Aktualität von Casels Mysterientheologie im nachdrücklichen Verweis auf die Mitte des christlichen Glaubens gesehen werden, die für Casel in dem Gegenwart und Zukunft umspannenden und begründenden Gedächtnis der Heilstat Christi im liturgischen Handeln der Kirche und des einzelnen Christen liegt. Odo Casel gibt also mit seiner Mysterientheologie nicht das Christliche preis, sondern widersteht gerade den Verlockungen eines vergleichend-relativierenden religionsgeschichtlichen Denkens, indem er die Person Christi und sein Heilshandeln dezidiert in den Mittelpunkt stellt.<sup>1750</sup>

Entgegen heutigen Trends, Religion von den eigenen Bedürfnissen her zu verstehen und Spiritualität als Hilfe bei der eigenen Selbstthematisierung zu nutzen, steht bei Odo Casel Jesus und sein Heilshandeln im Mittelpunkt, das in der Liturgie gegenwärtig gesetzt wird.<sup>1751</sup> Damit leistet er einen gewichtigen Beitrag dazu, dass Religion ihre originäre Be-

---

<sup>1746</sup> Casel, *Glaube, Gnosis und Mysterium* 41.

<sup>1747</sup> Häußling, *Odo Casel – noch von Aktualität?* 358.

<sup>1748</sup> Casel, *Glaube, Gnosis und Mysterium* 40 (Hervorhebung von cr).

<sup>1749</sup> Vgl. Schilson, „*Gedachte Liturgie*“ als *Mystagogie* 220f.

<sup>1750</sup> Vgl. Schilson, *Odo Casel. Leben aus liturgischer Erfahrung* 145f.

<sup>1751</sup> Renate Maria Winkelmann-Jahn betont, dass Casel jede Unverbindlichkeit eines religiösen Gefühls oder spezifischer, religiöser Erlebnisformen abweist, da das Geheimnisvolle, Andersartige, Weihevollte nicht schon in sich Nähe Gottes sei (vgl. Winkelmann-Jahn, Renate Maria, *Fülle der Zeit - Erfüllte Zeit. Zur Begründung von Mystagogie nach Alfred Petzelt und Odo Casel, St. Ottilien 1999, 67).*

deutung im Sinne des lateinischen ‚religare = an-, rückbinden‘<sup>1752</sup> erhält; von christlicher Religion oder christlichem Glauben kann sinnvollerweise nur im Bezug auf den Gott Jesu Christi und dessen Offenbarung gesprochen werden. Casels Theologie stellt damit heutigen Trends ein wichtiges Korrektiv gegenüber.

#### **5.4.3.5 *Machbarkeitswahn und Selbstvergötterung - Das Verhältnis zwischen Gott und Mensch in der Spannung von Teilhabe und Differenz***

Für Odo Casel bedeutet Teilhaben die „innigste Berührung und Einswerden des Teilhabenden mit dem, an dem man teilhat, dem Teilgebenden.“<sup>1753</sup> Dabei bleibt aber ein Abstand zwischen dem Teilhabenden und Teilgebenden bestehen. „Wer teilhat, wird nicht absolut eins mit dem Teilgebenden. Er empfängt von ihm, er lebt mit ihm, bleibt aber, was er ist.“<sup>1754</sup>

Die von Casel als „eine physische, seinsmäßige Teilhabe“<sup>1755</sup> verstandene Teilhabe an Jesus Christus und seinem Heilswerk ist eine von Christus geschenkte Teilhabe. Jesus selber eröffnet die Möglichkeit der Teilhabe, der sich der Mensch öffnen kann. Diese seinsmäßige Teilhabe ist nach Casel von der moralischen Teilhabe zu unterscheiden, in der ein Mensch von sich aus bestrebt ist, die Worte Jesu zu befolgen.<sup>1756</sup> „Der Mensch bemüht sich hier, aus seiner eigenen Kraft heraus ihn in seinem Leben nachzuahmen; ihn selbst aber hat er nicht.“<sup>1757</sup>

Seine Überlegungen zur Teilhabe an Gott fasst Odo Casel wie folgt zusammen:

„Aus all dem ersehen wir, daß Teilhabe nur dann möglich ist, wenn wir mit dem, woran wir teilhaben, auch in Wirklichkeit verbunden sind. Das aber setzt voraus, daß derjenige, an dem wir teilhaben, uns etwas von sich und seinem Leben mitteilt. Wenn ich von Gott etwas empfangen, was immer es auch sein mag, trete ich in Verbindung mit Gott selbst. Denn in allem, was Gott mir mitteilt, teilt er mir etwas von seinem Leben mit. Er schenkt mir Teilhabe an seinem Wesen.“<sup>1758</sup>

Odo Casels Überlegungen zur Teilhabe zeigen einerseits die Würde, die Gott dem Menschen verleiht, weisen aber andererseits deutlich auf den Unterschied zwischen Mensch und Gott hin. Der Beziehung zu Gott und damit dem Glauben kommt Geschenkcharakter zu, in der die Initiative von Gott ausgeht. Der Selbstvergötterung des Menschen wird somit die Teilhabe am Leben Gottes entgegengestellt.

Deutlich wird das zuvorkommende Handeln Gottes auch bei Maximus Confessor, dessen besonderes Anliegen darin gesehen werden kann, die dem Menschen nicht gegebene Verfügbarkeit der Vergöttlichung, sondern ihr alleiniges Wurzeln in der göttlichen Initiative hervorzuheben. Das Gott-ähnlich-Werden darf nicht als alleinige Leistung oder gar als etwas vom Menschen Machbares oder Herstellbares missverstanden werden, sondern es wird

---

<sup>1752</sup> Vgl. Langenscheidt, *Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch*, Berlin/München/Wien/Zürich 1983, 1028.

<sup>1753</sup> Casel, *Das christliche Kultmysterium* 226.

<sup>1754</sup> Ebd. 226.

<sup>1755</sup> Ebd. 235.

<sup>1756</sup> Vgl. ebd. 233-235.

<sup>1757</sup> Ebd. 235.

<sup>1758</sup> Ebd. 235.

dem Menschen aus Gnade geschenkt; der Mensch muss diesem Geschenk allerdings frei zustimmen.<sup>1759</sup>

Dieser - sicher im Sinne Casels liegende - Rückgriff auf die Vätertheologie macht das Proprium des christlichen Glaubens noch einmal deutlich. Vergöttlichung kann nie Werk des Menschen sein, Selbstvergötterung widerspricht entschieden dem christlichen Glauben. Gott ist immer derjenige, der zuerst aktiv wird; Aufgabe des Menschen ist es, sich dem Angebot Gottes zu öffnen und dann an seiner Vergöttlichung unter dem Zuspruch Gottes mitzuwirken.

#### **5.4.4 Eignung für die Schulpastoral**

Die Überlegungen im Abschnitt 5.4.3 zeigten, dass der Theologie Casels das Potential innewohnt, als wirksames Korrektiv zu heutigen Zeitströmungen zu fungieren. Offen blieb allerdings noch die Frage, inwieweit seine Antworten für die am Schulgeschehen Beteiligten fruchtbar gemacht werden können.

##### **5.4.4.1 Anknüpfung an esoterisches Denken**

Odo Casel konnte mit seiner Mysteriengeschichte bei dem Interesse seiner Zeitgenossen an Religionsgeschichte anknüpfen. Da heute bei vielen Menschen mit einem im weitesten Sinne vorhandenen Interesse an esoterischem Denken<sup>1760</sup> gerechnet werden kann, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob ein von Odo Casel inspiriertes Verständnis liturgischer Mystagogie auch hier Anknüpfungsmöglichkeiten findet.

Arno Schilson beobachtet ein weit verbreitetes, grundsätzlich gemeintes Misstrauen in den Erfolg einer maßgeblich rational orientierten Bewältigung der Wirklichkeit. Demgegenüber gewannen Gefühl und Intuition neue und beinahe ausschließliche Geltung. Die Fähigkeit, sich in der Wirklichkeit zu orientieren, gehe von der Rationalität auf ein übergreifendes Ahnen, Fühlen, Glauben, im besten Fall auf ein ganzheitliches, vernetztes Denken über. Angesichts eines Unbehagens hinsichtlich der Modernität sei ein Wiedererwachen des religiösen Sinnes zu beobachten, das sich allerdings weitgehend außerhalb des Christentums abspiele. Kennzeichen dieser von Schilson als Neomystizismus bezeichneten Religiosität seien eine betont irrationale Bewältigung der Wirklichkeit sowie der Charakter des bleibend-unauflöselichen Geheimnisses und des auch von der Vernunft anzuerkennenden Mysteriums.<sup>1761</sup> Im Mittelpunkt dieser Religiosität steht nicht ein personaler Gott, sondern das Gefühl eines neuen Zeitalters,

„in dem das Einswerden mit den Kräften des Kosmos, das Sich-Einschwingen in den natürlichen Lebensrhythmus, das Nach-Fühlen der letzten Einheit von Geist und Materie, die Selbsttranszen-

---

<sup>1759</sup> Vgl. Savvidis, Kyriakos, *Die Lehre von der Vergöttlichung des Menschen* bei Maximos dem Bekenner und ihre Rezeption durch Gregor Palamas (Veröffentlichungen des Instituts für Orthodoxe Theologie; Münchener Universitätschriften, Bd. 5), St. Ottilien 1997, 119-126.

<sup>1760</sup> Einen interessanten Einblick bietet: Krämer, Dietmar, *Esoterische Therapien*, in: <http://www.esoterische-therapien.de> (28.07.2009).

<sup>1761</sup> Vgl. Schilson, Arno, *Christliche Spiritualität im Zeichen der Mystagogie*. Hinweise zum Thema, in: Schilson, Arno (Hg.), *Gottes Weisheit im Mysterium. Vergessene Wege christlicher Spiritualität*, Mainz 1989, 17-24, hier: 17-19.

denz, das Überschreiten der engen Grenzen des Ich-Bewusstseins und die Erweiterung des Ich durch Einfühlung ins All-Eins der Wirklichkeit höchstes Ziel und letzte Erfüllung bedeuten. Nicht der einzelne, sondern das Ganze als umgreifende, meist kosmisch vorgestellte Wirklichkeit steht hier im Vordergrund; dieses aber trägt göttliche bzw. religiöse Züge. Um sein wahres Selbst zu finden, muß der Mensch eintauchen in den ewigen Lebensstrom, muß er sich ergreifen lassen vom kosmischen Mysterium des Lebens, um in solchem Ergriffensein die Wahrheit seines Daseins zu erfahren und lebendig mitzuvollziehen.<sup>1762</sup>

In dieser Art Religiosität stehen Übungen, um zu unverwechselbaren Erfahrungen als einzige Erkenntnismöglichkeit des Geheimnisses zu erlangen, im Mittelpunkt; systematische Überlegungen werden kaum angestellt. Schilson versteht diese neuen religiösen Strömungen als eine wichtige Herausforderung an das Christentum, da sie seines Erachtens in durch Einseitigkeiten und Defizite christlicher Spritritualität mitbedingte Leerräume vorstoßen.<sup>1763</sup>

Hans Bauernfeind gesteht diesen religiösen Strömungen, die seiner Einschätzung nach in einer rein immanenten Kosmologie behaftet bleiben, zu, von einer zutiefst religiösen Sehnsucht angetrieben zu werden, die das wirklich Unendliche, Göttliche und Heilige erfahren möchte. Aufgabe der Liturgie ist es folglich, diese religiöse Sehnsucht zu stillen. Zugleich warnt Bauernfeind vor einer esoterischen Strukturierung der Liturgie, da Esoterik nichts mit der Wirklichkeit an und für sich zu tun habe, sondern vielmehr mit einer Fassade von Wirklichkeit, in der Glaube mit Wissen, Wahrheit mit überlieferter Tradition, logisches Denken mit Intuition und Spekulation vertauscht würden.<sup>1764</sup> „Letztendlich wird nicht die Irrationalität der Wirklichkeit kritisiert, sondern die Irrationalität der Rationalität, welche Wirklichkeit nur unzureichend durchschaut und gestaltet.“<sup>1765</sup> Dem bei den Esoterikern zu findenden unpersönlichen Gott, der wie eine Amme den Menschen mit immer neuen, aus dem kosmischen Energiefluss entstammenden Kräften begabt, müsse die christliche Liturgie den persönlichen Gott als ein dialogermöglichendes Du gegenüberstellen. Wenn nämlich das Gegenüber von Gott und Mensch grundsätzlich aufgelöst würde, könne nicht mehr von christlicher Religiosität gesprochen werden.<sup>1766</sup> In dieser Situation erscheint Bauernfeind ein Mehr an Ratio als notwendig, die es ermögliche,

„die Wirklichkeit in ihrer Dramatik realistischer und im Hinblick auf die Bedürfnisse des Menschen und der Natur hin noch klarer zu sehen, um so eine tatsächliche Veränderung der Wirklichkeit zum Besseren zu gewährleisten.“<sup>1767</sup>

Es braucht weiterhin eine echte liturgische Rationalität, die ernst nimmt,

„daß Gotteserfahrung nicht nur über den Kopf, über das äußere Wort, nicht nur über das Gefühl allein möglich wird, sondern durch ein Gebet, das durch Herz *und* Kopf geht, das durch Meditation, Betrachtung, Stille, durch alle Formen, welche den Menschen in seiner geistigen, seelischen und körperlichen Ganzheit ansprechen, erlebnistief auf das Du Gottes ausrichtet.“<sup>1768</sup>

---

<sup>1762</sup> Schilson, *Christliche Spiritualität im Zeichen der Mystagogie* 19.

<sup>1763</sup> Vgl. ebd. 19-20.

<sup>1764</sup> Vgl. Bauernfeind, Hans, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft*. Eine Kriteriensuche - aufgezeigt an den Zeitzeichen Kirche heute, Esoterik/New Age und modernes Menschsein (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 34), Würzburg 1998, 215-217.

<sup>1765</sup> Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 217.

<sup>1766</sup> Vgl. Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 217-218.

<sup>1767</sup> Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 218.

<sup>1768</sup> Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 219f (Hervorhebung im Original).

Christliche Liturgie sollte *einerseits* durchaus Bedürfnisse der Menschen, deren Befriedigung sie in der Esoterik zu finden hoffen, aufnehmen und in ihrem Sinne fruchtbar machen. Sie kann das Anliegen, Natur zu erleben, in den Gottesdienst integrieren, indem Gottesdienste in der Natur oder zu Tagzeiten wie dem frühen Morgen, dem Abend oder der Nacht stattfinden. Die esoterische Sehnsucht einer neuen Harmonie von Geist, Körper und Kosmos kann in eine sinnenreiche Liturgie integriert werden, die in Symbolen die Verbindung des Menschen mit Gott erleben lässt und hilft, aus dieser Erfahrung heraus ein persönliches harmonisches Lebensempfinden zu entwickeln. So erfüllt christliche Liturgie auch den Anspruch der Esoterik, den Menschen in seiner linken und rechten Gehirnhälfte anzusprechen.

*Andererseits* wird sich der christliche Gottesdienst sehr zum Wohle des Menschen von esoterischen Praktiken unterscheiden. So werden keine den Menschen gefährdende Psychotechniken angewendet, die letztlich dazu führen, dass der Mensch in besonderen spirituellen Techniken bei der Suche nach seiner Vollendung nur um sich selber kreist.<sup>1769</sup> Vielmehr wird im christlichen Gottesdienst durch die Begegnung mit dem Du Gottes der Mensch gerade aus der Position, Maß aller Dinge sein zu müssen, befreit und über sich selbst hinausgeführt zu Gott, zum Nächsten und zur Mitschöpfung. Zudem kann angesichts mancher spielerisch positiv gesehenen Reinkarnationsvorstellungen das bewusste Feiern des Auferstehungsglaubens dazu beitragen, dem Menschen seine Einzigartigkeit und die damit verbundene Verantwortlichkeit für sein Leben und Handeln ins Bewusstsein zu bringen. Zugleich kann die bewusste Feier von Kreuz und Auferstehung eine Hilfe sein, das eigene Leben auch in seiner Unzulänglichkeit anzunehmen und sich von dem Zwang zu befreien, sich selbst aus den Erfahrungen des Todes erlösen zu müssen.<sup>1770</sup> Bauernfeind verweist des Weiteren auf die enge Verbindung der Auferstehungshoffnung mit der Erfahrung,

„daß der Mensch die Energie besitzt, Ängste und Sinnkrisen zu bestehen, aus ihnen sogar gestärkt hervorzugehen. Auch in diesen vortodlichen Situationen vermag eine profilierte liturgische Sinner-schließung von Kreuz und Auferstehung einen wesentlichen Beitrag zur Lebensbewältigung zu leisten. Dies setzt voraus, daß Liturgie am Puls des Lebens der Menschen ist und zukunfts-fähige Visionen und lebenstragende Werte vermittelt. In diesem Sinne vermag die Liturgie - im Gegensatz zum astrologischen Schicksalsdativum -, Kräfte freizusetzen, um das Leben gestalterisch in die Hand zu nehmen.“<sup>1771</sup>

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass eine liturgische Mystagogie Möglichkeiten hat, auf das heutige Interesse der Menschen an Esoterik zu antworten und sie zugleich eine den Menschen befreiende und aktivierende Wirkung entfalten kann, da es dem Menschen gut tut, vom Kreisen um sich selbst auf den (hilfreichen) Dialog mit einem Du geöffnet zu werden und in der Feier der Liturgie Kraft zu finden. So kann eine ansprechend und nicht zu kompliziert gestaltete Liturgie bspw. zu einem Türöffner für das Milieu der Konsum-Materialisten<sup>1772</sup> werden, wenn es gelingt, sie so zu feiern, dass sie als ‚geeignete‘ Kraft-

---

<sup>1769</sup> Vgl. hierzu auch den Trend zu immer kleineren Transzendenzen in Abschnitt 4.4.4.2.3 ‚Religiosität außerhalb der Kirche‘.

<sup>1770</sup> Vgl. Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 219-224.

<sup>1771</sup> Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 219.

<sup>1772</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.2.2.4 ‚Konsum-Materialisten‘.



quelle für ihre schwierige Lebenssituation erlebt wird. Eine sinnenfreudige Liturgie kommt auch dem Sinn der Experimentalisten<sup>1773</sup> für sinnlich-mystische Rituale, die ihnen das Erspüren einer inneren Resonanz ermöglichen, entgegen. Überdies könnte es möglich sein, im Milieu der Hedonisten,<sup>1774</sup> für die das Leben seinen Sinn durch das Spüren eines Energieflusses erhält, zumindest bei den religiös interessierten weiblichen Hedonisten etwas von der lebensspendenden Kraft der christlichen Rituale erlebbar werden zu lassen. Zudem erscheint es möglich, dass eine ganzheitlich angelegte Liturgie auch kosmodeistische Jugendliche<sup>1775</sup> ansprechen kann, von denen ein Teil zur Symbiose der Gottesvorstellung mit dem Kosmos insgesamt tendiert und insofern eine Nähe zu esoterischen Gedanken aufweist.

#### 5.4.4.2 *Liturgiefähigkeit und ‚Liturgielust‘ der am Schulgeschehen Beteiligten*

Eine mystagogische Schulpastoral, die die Liturgie als einen wesentlichen Ort der Gotteserfahrung versteht, kommt um die Frage nicht herum, ob die am Schulgeschehen Beteiligten liturgiefähig sind und ob sie Lust auf Liturgie haben.

Die nachfolgenden Überlegungen und Zitate möchten einen treffenden Eindruck hinsichtlich der Liturgiefähigkeit und -lust der am Schulgeschehen Beteiligten vermitteln.

- Gibt es einen regelmäßigen freiwilligen Schulgottesdienst an einer Schule, teilen viele Schulseelsorger - wie ich aus Gesprächen und Konferenzen weiß - mit mir die folgende Erfahrung. Nicht selten werden Schulgottesdienste von Schülern unter dem Aspekt der Nützlichkeit gesehen und gefragt, was sie denn bringen. Für nicht wenige scheint die Freizeit statt des Gottesdienstes mehr zu bringen: längeres Schlafen oder nette Gesprächsrunden mit den Mitschülern. Zudem wird trotz aller Bemühungen der Vorbereitenden von nicht wenigen Schülern beklagt, dass Schulgottesdienste für sie langweilig seien und zu wenig mit dem Leben zu tun hätten. Auf der anderen Seite werden Meditationen oder Traumreisen nicht selten deutlich eingefordert, allerdings zeigt sich dort auch, dass es bei aller Sehnsucht nach Besinnung und Stille zugleich manchen Schülern schwer fällt, diese Ruhe auszuhalten. Des Weiteren hängt die Entscheidung der Schüler, ob sie zum Gottesdienst gehen, oft sehr stark vom Gruppendruck in der Klasse ab.
- „Der Kult ist ausgewandert - so scheint es. Mit Hymnen und liturgischen Farben wird die allerheiligste Fußballtrophäe gefeiert, als Lifestyle-Verkaufsausstellung scheint die Jugendmesse in der Westfalenhalle zum Event des Jahrs zu werden und auf der Love-Parade tanzt das Hohe Lied. ‚Voll der Kult!‘ Faszination oder Banalisierung von Kult?“<sup>1776</sup>
- „In den Kirchenmauern bietet sich ein widersprüchliches Bild: Taizé-Pilger und Schulgottesdienste, der Weltjugendtag mit Festivalstimmung und der letzte jugendliche Mohikaner im sonntäglichen Gemeindegottesdienst. Frühschichten, Firmgottesdienste und Ferienfreizeitrunden eine bunte Vielfalt mit einer ebenso großen Spannbreite von Glücks- und Frustrationserfahrungen ab!“<sup>1777</sup>
- „[Sc. Meine] Antwort auf die Frage ‚Zur Liturgie fähig?‘ ist enttäuschend knapp und unspektakulär. Sie lautet schlicht und einfach: ‚Ja!‘  
Spannender wird es erst, wenn ich die Argumente aufliste, die mich keine Sekunde an der Liturgiefähigkeit heutiger Menschen zweifeln lassen. Denn diese Argumente lauten: Martini geschüttelt, nicht gerührt; hohe Einsätze im Casino; tiefe Dekolletés; wilde Autoverfolgungsjagen; nach der Weltherrschaft trachtende Bösewichte; dezent gar nicht bekleidete Girls; Miss

<sup>1773</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.2.2.6 ‚Experimentalisten‘.

<sup>1774</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.2.2.7 ‚Hedonisten‘.

<sup>1775</sup> Vgl. Abschnitt 4.4.3.2.2.1.1 ‚Empirische Befunde zu Religiosität und Gottesvorstellungen Jugendlicher‘.

<sup>1776</sup> Abteilung Jugendseelsorge im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.), *Voll der Kult*. Von der Kunst, mit Jugendlichen Liturgie zu feiern, Münster 2000, 1.

<sup>1777</sup> Abteilung Jugendseelsorge im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.), *Voll der Kult* 1.

Money Penny; Felix Leitner ...

[...]

Meine Liste bezieht sich auf ein einziges, weltbekanntes Phänomen - eines, das sich selbst immer mit der stereotypen Redewendung einführt: ‚Mein Name ist Bond, James Bond.‘ Bond, das ist nichts weniger als die streng ritualisierte und reglementierte Liturgie der Action-Filmgemeinde. Selbst kleine Abweichungen werden von eingefleischten Fans mit unbestechlichem Blick wahrgenommen und mit strenger Zurechtweisung geahndet. Bond-Abenteuer sind nicht spannend – und schon gar nicht abwechslungsreich. Ihr Erfolgsrezept besteht in der Wiederholung, in der Wiedererkennungsgarantie, in der Variation des ewig Gleichen.

[...]

Chesterton hat immer wieder betont, dass der Wunsch von Kindern nach ewiger und exakter Repetition kein Zeichen von Verblödung sondern von ungeheurer Vitalität ist. Andersherum betrachtet: Es überrascht mich nicht, dass in unserer unausgeschlafenen, hyperaktiven Zeit die Menschen nach permanenter Abwechslung lechzen; Hauptsache es tut sich was, das sich wie Lebensfreude anfühlt, auch wenn es nur Hektik ist. Ausgeschlafene Kinder dagegen legen Wert darauf, eine Geschichte immer wieder auf die genau gleiche Art zu hören. Diesem immer Wiederkehrenden, Stetigen und Alltäglichen, so Chesterton, begegnen wir auch in der Schöpfung, und auch dieses weist auf die unendliche Vitalität und Lebensfreude Gottes hin.

[...]

Meine Antwort auf die Frage: Ist der Mensch heute noch liturgiefähig? bleibt simpel und wird doch zur großen Herausforderung. Sie lautet: Ja, solange der Mensch als Kind zur Welt kommt, ist er auch liturgiefähig.<sup>1778</sup>

- „Nicht der Mensch des postmodernen Zeitalters ist zum liturgischen Akt nicht mehr fähig, nein viele Liturgen sind nicht fähig und auch nicht ausgebildet, eine Liturgie anzubieten, die dem Empfinden des gegenwärtigen Menschen entspricht. Der Mensch des postmodernen Zeitalters wird in den gottesdienstlichen Handlungen mit einer vor-modernen bzw. modernen Ästhetik konfrontiert und die fasziniert nur noch die Opfer und Hinterbliebenen des gesellschaftlichen und kirchlichen Modernisierungsschubes.“<sup>1779</sup>
- „Grundsätzlich bzw. formal betrachtet bleibt der Mensch solange fähig zur liturgischen Feier, als er fähig ist zum Feiern überhaupt. Insofern das Feiern einen konstitutiven und unaufgebbaaren Grundvollzug des Menschseins schlechthin darstellt, muss sich die Sorge um die Liturgiefähigkeit des Menschen zur engagierten Sorge um Ermöglichung und Kultur der Feier überhaupt umgestalten und dabei zugleich intensivieren. Das vielbeschworene Problem der Liturgiefähigkeit des heutigen Menschen verweist deshalb auf eine tieferliegende, im Vorfeld des Liturgischen anzusiedelnde Bedrohung des Menschseins überhaupt, insofern sich darin eine wachsende Unfähigkeit des heutigen Menschen zum Feiern überhaupt andeutet. Damit gerät die Sorge um die Liturgiefähigkeit des Menschen [...] zu einer qualifiziert anthropologischen Bemühung um Bewahrung und Bewährung des Menschseins des Menschen.“<sup>1780</sup>

Der obige Einblick zeigt eine interessante Gemengelage. Einerseits scheint Liturgie in der Schule nicht sonderlich attraktiv zu sein, da nicht wenige Schüler Freizeit den Schulgottesdiensten vorziehen. Zudem spielt der Gruppendruck hinsichtlich des Gottesdienstbesuchs eine nicht zu unterschätzende Rolle. Andererseits scheint der Kult ausgewandert zu sein, was darauf hindeuten kann, dass das Phänomen ‚Kult‘ im Leben der Schüler eine Rolle spielt. Zudem zeigt sich die Bedeutung der Rituale bspw. bei Kultfilmen wie ‚James Bond‘ und indiziert die Liturgiefähigkeit des Menschen.<sup>1781</sup> Ein Grund für die geringe Beliebtheit

---

<sup>1778</sup> Binotto, Thomas, *Ist der heutige Mensch liturgiefähig?* Liturgie, Eskapismus und der Reiz der Wiederholung (Am 4. Dezember 2004 anlässlich der Eröffnung des Liturgischen Instituts der deutschsprachigen Schweiz in Freiburg i. Ue. als Kurzreferat gehalten. Die von den Veranstaltern vorgegebene Ausgangsfrage lautete: «Zur Liturgie fähig?»), in: <http://www.kath.ch/index.php?na=11,0,0,0,d,35595> (27.07.2009).

<sup>1779</sup> Herbert Poensgen im Gespräch mit Sabine Selker, in: Poensgen, Herbert (Hg.), *Rituelle Experimente. Gottesdienst - mitten im Leben?* (TPI 2 (Theologisch-Pastorales Institut zur berufsbegleitenden Bildung in den Diözesen Limburg, Mainz und Trier)), Waltrop 2000, 39-40.

<sup>1780</sup> Schilson, Arno, *Liturgie und Menschsein*. Überlegungen zur Liturgiefähigkeit des Menschen am Ende des 20. Jahrhunderts, in: LJ 1989, 206-227, hier: 213.

<sup>1781</sup> Ein weiteres Beispiel ist die Inszenierung des Besuchs einer Techno-Party.

der Liturgie kann in der mangelnden Fähigkeit der Liturgen gesehen werden, das Empfinden des heutigen Menschen anzusprechen. Es gibt eine enge Verknüpfung zwischen der Fähigkeit zur Liturgie und zum Feiern überhaupt; der Einsatz für die Liturgiefähigkeit der am Schulgeschehen Beteiligten kann somit auch als Dienst am Menschsein verstanden werden. Hinzu kommt, dass die jugendliche Wahrnehmung christlich-kirchlicher Religiosität stark von religiösen Ritualen geprägt ist, die bei Lebensübergängen durchaus sehr geschätzt werden und die anhaltende Anziehungskraft der feierlich-ritualisierten Gottesdienste bspw. an Weihnachten.<sup>1782</sup>

Trotz aller Distanz zu christlichen Gottesdiensten zeigen sich eine vorhandene bzw. aktivierbare Liturgiefähigkeit sowie ein im weiteren Sinne vorhandenes Interesse am Phänomen des Kultes. Da zudem der Dienst an der Liturgiefähigkeit auch einen Dienst am Menschsein überhaupt darstellt, ist es durchaus nicht unmöglich, den am Schulgeschehen Beteiligten Gotteserfahrungen in der Liturgie zu ermöglichen.

#### **5.4.4.3 *Im Mittelpunkt steht eine Person und keine Institution***

Die Person Jesu in den Mittelpunkt aller schulpastoralen Bemühungen zu stellen, erscheint eher mit Schwierigkeiten behaftet zu sein. So zeigte sich, dass weniger als ein Fünftel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 13 und 29 Jahren an die Existenz eines Gottes glauben, der sich in Jesus Christus gezeigt hat und zu dem eine kommunikative Beziehung möglich ist.<sup>1783</sup> Nur 37% der Gottgläubigen wählten auf die Frage, was ihnen zu Jesus Christus einfalle, mit der zentralen christlichen Botschaft von Kreuz und Erlösung zusammenhängende Begrifflichkeiten.<sup>1784</sup> Hinzu kommt das ambivalente Phänomen der vielfach erlebten mangelnden Verlässlichkeit im familiären Bereich durch erlebte Scheidungen.<sup>1785</sup> Einerseits kann dies zu einem mangelnden Vertrauen in die Tragfähigkeit von Bindungen und einem generellen Misstrauen gegenüber engen personalen Beziehungen führen, andererseits gibt es bei Jugendlichen eine hohe Sehnsucht nach verlässlichen Be-

---

„Mit Herzklopfen beginnt der Weg ins Mysterium. ‚Nein, du kommst hier nicht rein.‘ Der Türsteher bestimmt, wer reinkommt und wer nicht. Diskussionen mit ihm sind fruchtlos. Wenn er jemanden abweist, kann das viele Gründe haben. Vielleicht waren es die falschen Klamotten, vielleicht war man zu alt, zu jung, vielleicht ...

Wenn man für würdig befunden wurde, betritt man die geheiligte Halle. Erst die Kasse, dann die Garderobe, wo man sich überflüssiger Kleidungsstücke entledigt. Man stimmt sich ein.

Die Wallfahrt zum Heiligtum, zur Tanzfläche hin, beginnt. Dort herrscht zunächst das materielle und geistige Dunkel. Der Tanzsaal ist aufgeladen mit Erwartungen.

Der Technoclub und der DJ der Nacht werden danach beurteilt, ob sie diese Erwartungen erfüllen können oder nicht. Können sie es, bezeichnet man die Party als gelungen.

Die körperliche und spirituelle Ekstase der Tanzenden muß mit einem Click der Musik und der Droge zugleich zusammenfallen, ob es körpereigene Drogen oder Fremdstoffen sind, spielt dabei keine Rolle. Raum und Zeit verschwinden. Die Nacht gehört den Tanzenden. Die ‚anderen‘ schlafen. Nur so, mit dieser Gewißheit, kann man sich seine eigene Welt schaffen.

Das perfekte Zusammenspiel von Licht, Musik, Stroboskop zerlegt die tanzende Masse in gestaltlose Energie. Form und Gestalt werden vermieden. Der individuelle Körper wird unter dem Stroboskop zerhackt. Er ist nur noch als winkende Hände, rudernde Arme und zappelnde Beine, hüpfende Leiber zu erkennen.“ (Böpple, Friedhelm/ Knüfer, Ralf, *Generation XTC. Techno und Ekstase*, München 1988, 141f.)

<sup>1782</sup> Vgl. Abschnitt 4.4.4.2.2 ‚Verhältnis zwischen Religion und Kirche‘.

<sup>1783</sup> Vgl. Abschnitt 4.4.3.2.1.1 ‚Vorstellen der Forschungsergebnisse‘.

<sup>1784</sup> Vgl. Abschnitt 4.4.3.1.1 ‚Einblick in Forschungsergebnisse‘.

<sup>1785</sup> Vgl. Abschnitt 4.2.1.2 ‚Biographische Überlegungen‘.

ziehungen.<sup>1786</sup> In dieser Situation erscheint es durchaus möglich, Jesus als verlässliches personales Gegenüber Jugendlichen nahezubringen und ihnen in Jesus einen sonst bisweilen vermissten bedeutend Anderen<sup>1787</sup> als Hilfe zur Seite zu stellen. Das Kennenlernen Jesu und die Orientierung an Jesus können zudem bei der Suche nach Zufriedenheit im eigenen Leben beitragen.<sup>1788</sup> Darüber hinaus kann die Abnahme der Präsenz Jesu in der Jugendkultur auch zu einer Chance werden, ihn aus der Distanz neu wahrzunehmen.<sup>1789</sup> Eine Fokussierung auf die Person Jesu Christi legt sich auch deshalb nahe, weil für Jugendliche die Glaubwürdigkeit der Menschen eine große Rolle spielt. So nehmen sie zwar einzelnen, ihnen glaubwürdig erscheinenden Christen ihre Glaubensüberzeugung ab, stehen aber (religiösen) Institutionen skeptisch gegenüber.<sup>1790</sup> Die durchgehend zu beobachtende Religionsfreundlichkeit der Jugendlichen bezieht sich ausdrücklich *nicht* auf religiöse Institutionen; diese werden durchweg kritisch oder zumindest für den (eigenen) Glauben als entbehrlich angesehen.<sup>1791</sup> ‚Experimentalisten‘ mögen sinnlich-mystische Rituale, lehnen aber eine institutionelle Einbindung ab.<sup>1792</sup> Die ‚Hedonisten‘ akzeptieren aus Prinzip keine institutionalisierten Religionen, da diese als Ausdruck des bürgerlichen Establishments gelten.<sup>1793</sup> Für den Glauben des autonom-religiösen Typs ist das Fehlen eines Bezugs zu religiösen Institutionen kennzeichnend, dem christlich-autonomen Typ ist seine als prinzipielle Unabhängigkeit von einer Glaubensgemeinschaft verstandene religiöse Autonomie sehr wichtig.<sup>1794</sup> Die ‚Postmaterialisten‘ orientieren sich insofern an der Person Jesu, als sie das Bedürfnis haben, die Botschaft Jesu für sich selbst und die Kirche wieder neu zu entdecken und sie von amts- und volksskirchlichen Elementen zu entschlacken.<sup>1795</sup>

Für den Ausgangspunkt bei der Person Jesu Christi und der Gegenwärtigsetzung seines Heilshandelns spricht auch das Interesse vieler Jugendlicher an Rollenspielen besonders im Fantasy-Bereich. Die Jugendlichen identifizieren sich in dem Spiel mit den ihnen vorgegebenen Charakteren und gehen in ihrer Rolle auf. Unter Verwendung ihrer eigenen Phantasie erleben sie selbst handelnd Abenteuer in einer fantastischen Welt.<sup>1796</sup> In der kirchlichen Bildungsarbeit erfreuen sich biblische Rollenspiele großer Beliebtheit. Insofern erscheint es als eine plausible Möglichkeit, sich auch mit der Person Jesu - zunächst spielerisch - zu identifizieren. Diese Identifikation kann als Anregung wirken, sich vertiefend mit der Person Jesu Christi auseinanderzusetzen und eine persönliche Beziehung zu ihm zu finden.

<sup>1786</sup> Vgl. Abschnitt hierzu die Bedeutung der Treue in 4.4.5 ‚Wertvorstellungen‘.

<sup>1787</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.2.3 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter‘.

<sup>1788</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.1.2 ‚Der Erwerb von Lebenszufriedenheitskompetenz als jenseits religiöser Überzeugungen vermittelbares Ziel schulpastoraler Interventionen‘.

<sup>1789</sup> Vgl. Baus, Karl, *Das Verschwinden Jesu aus der Jugendkultur als Herausforderung an den schulischen Religionsunterricht*, in: Tebartz-van Elst, Franz-Peter (Hg.), *Katechese im Umbruch. Positionen und Perspektiven* (FS für Dieter Emeis), Freiburg/Basel/Wien 1998, 252-270.

<sup>1790</sup> Vgl. 4.4.4.2.1 ‚Skepsis gegenüber Institutionen allgemein und speziell der Kirche‘.

<sup>1791</sup> Vgl. 4.4.3.2.2.2 ‚Schulpastorale Herausforderungen‘.

<sup>1792</sup> Vgl. 4.2.2.2.6.3 ‚Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche‘ (der Experimentalisten).

<sup>1793</sup> Vgl. 4.2.2.2.7.3 ‚Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche‘ (der Hedonisten).

<sup>1794</sup> Vgl. 4.4.3.2.2.1.2 ‚Einstellungsmuster Jugendlicher‘.

<sup>1795</sup> Vgl. 4.2.2.2.2.3 ‚Einstellung zu religiösen Fragen und Kirche‘.

<sup>1796</sup> Weber, Michael, *Rollenspiel - was ist das? Eine kleine Einführung*, in: <http://www.reich-der-spiele.de/specials/WasIstRollenspiel.php> (28.07.2009).

Vgl. auch den Artikel ‚*Rollenspiel (Spiel)*‘ in: [http://de.wikipedia.org/wiki/Rollenspiel\\_\(Spiel\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Rollenspiel_(Spiel)) (27.07.2009).

#### 5.4.4.4 *Fazit*

Es gibt also durchaus Anknüpfungspunkte der liturgischen Mystagogie zur Lebenswelt der am Schulgeschehen Beteiligten. Sie kann an das esoterische Denken anknüpfen und wertvolle christliche Impulse einbringen; auch bei den am Schulgeschehen Beteiligten ist zu vermuten, dass sie generell liturgiefähig sind, es allerdings einer Hinführung zur Liturgiefähigkeit bedarf; die Orientierung an der Person Jesu Christi erscheint bei allen damit verbundenen Schwierigkeiten möglich und hilfreich, da sie in einer Zeit der nicht immer verlässlichen Bindungen einen stabilen Partner an die Seite der am Schulgeschehen Beteiligten stellt und zugleich zu einer Überwindung der institutionellen Vorbehalte beitragen kann.

#### 5.4.5 *Anforderungen an eine für die Schulpastoral geeignete liturgische Mystagogie*

Eine sich an der Mysterientheologie Odo Casels orientierende liturgische Mystagogie im Bereich der Schulpastoral wird versuchen müssen, die folgenden Hauptlinien O. Casels für die am Schulgeschehen Beteiligten erfahrbar werden zu lassen.

- Im Mittelpunkt steht die auf mysterienhaft-symbolische Weise vergegenwärtigte objektive Vorgabe der Heilstat Jesu Christi und nicht religiöse Selbstdefinitionen (vgl. 5.4.3.1).
- Odo Casel stellt das einzigartige und unüberbietbare ‚Erleben‘ des Mysteriums dem Hunger nach stets neuen Erlebnissen gegenüber (vgl. 5.4.3.2).
- In der Liturgie wird die durch die Berufung des Menschen zum ‚Mitspieler des göttlichen Protagonisten Christus‘ und zum ewigen Heil von Gott erhaltene unantastbare Würde als personales Gegenüber zum Ausdruck gebracht (vgl. 5.4.3.3).
- Ausgangspunkt der Religion ist die Beziehung zu Jesus Christus sowie sein liturgisch gegenwärtig gesetztes Heilshandeln und nicht (allein) die vom Menschen subjektiv empfundenen religiösen Bedürfnisse (vgl. 5.4.3.4).
- Ziel des Lebens ist die von Gott geschenkte Teilhabe am göttlichen Leben und nicht die Selbstvergötterung des Menschen (vgl. 5.4.3.5).

Die bisherigen Überlegungen zur liturgischen Mystagogie ermöglichen eine knappe Quintessenz für den schulischen Bereich, die sich im Rahmen des schulpastoralen Verständnisses der vorliegenden Arbeit bewegt, dessen Schwerpunkt in der Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes liegt (vgl. 1.3).

*Liturgische Mystagogie* möchte den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit der Nähe Gottes und der Anwesenheit Jesu und seines objektiv gegenwärtig gesetzten Heilshandelns in den Schulgottesdiensten ermöglichen sowie ihnen das einzigartige und unüberbietbare Erleben des Mysteriums nahebringen. Die Feier der Liturgie möchte zudem dazu beitragen, dass sie ihre besondere Würde als zur liturgischen Feier Berufene und als mit der Teilhabe am göttlichen Leben Beschenkte erfahren.

Zum Erreichen des Zieles ist es nötig, die Liturgie nicht auf ein zeichenhaft-erinnerndes Ereignis zu reduzieren, sondern vielmehr deutlich zu machen, dass in ihr selbst Heil geschieht und Gott und Menschen zueinander kommen. Aufgabe der liturgischen Mystagogie ist es demzufolge, Gottesdienste so zu gestalten, dass für die Mitfeiernden die Heilsrelevanz des liturgischen Ereignisses auch erlebbar und erfahrbar wird. Dies bedeutet umge-

kehrt, dass die Mitfeiernden das liturgische Geschehen auf sich wirken lassen, es in sich aufnehmen sowie es feiern und nicht in der Rolle eines distanzierten Beobachters verharren.<sup>1797</sup>

Die Aufgabe und die Wirkung einer mystagogischen Liturgie werden von Wolfgang Fischer plastisch dargelegt.

„Gottesdienstliches Handeln will den Menschen in seiner Ganzheit ansprechen. Riten und Symbole leben davon, daß sie etwas im Menschen zum Schwingen bringen, auch wenn sie nicht rational erklärt werden. Wie beispielsweise ein Musikfreund ein Mozartkonzert mit großer Freude und hohem Genuß erleben kann, auch wenn er die einzelnen musikalischen Themen nicht differenziert wahrnimmt und die dem Konzert zugrunde liegenden Gesetze der Harmonielehre nicht kennt, so vermag auch ein Gottesdienst den Menschen eine andere, über das Sichtbare hinausgehende Dimension erahnen lassen, ohne daß er die einzelnen Riten oder Symbole unbedingt rational erfassen muss. Die Liturgie vertraut darauf, daß in den Symbolhandlungen selbst eine mystagogische, d.h. eine das Geheimnis des Gottesdienstes erschließende Kraft liegt. Mystagogie läßt etwas vom Mysterium erahnen, ohne es kommentierend und allein auf der rationalen Ebene zu erklären.“<sup>1798</sup>

Der in den obigen Überlegungen zu einer mystagogischen Liturgie erhobene Anspruch sieht sich einem eher geringen Interesse an der Teilnahme an liturgischen Feiern vieler am Schulgeschehen Beteiligter gegenüber, das gepaart ist mit wenig Kenntnissen des Glaubens und der Feier selbst. Das schwindende Glaubenswissen und die zurückgehenden Zahlen der Mitfeiernden bedingen sich gegenseitig, die gegenwärtige Krise der Liturgie erweist sich daher zugleich als eine Krise des Glaubens.<sup>1799</sup>

Für eine liturgische Mystagogie im Bereich der Schulpastoral sind daher drei, ineinander verschränkte und in enger Beziehung zueinanderstehende Aufgaben anzugehen.

Es bedarf der *Hinführung zu liturgischen Erfahrungen* verbunden mit der Suche nach Möglichkeiten, wann und wo Gottesdienste im Kontext der Schule gefeiert werden können.

Dies kann an einer katholischen Schule leichter und umfassender als an einer staatlichen Schule verwirklicht werden. Schulpastoral an katholischen Schulen wird insofern an anspruchsvolleren inhaltlichen Zielen gemessen werden können als an staatlichen Schulen, umgekehrt ist an staatlichen Schulen schon das Erarbeiten einiger begrenzter Möglichkeiten, den am Schulgeschehen Beteiligten liturgische Erfahrungen zu ermöglichen, ein (inhaltlicher und) organisatorischer Erfolg für den Schulseelsorger.

Zudem müssen *Kriterien* entwickelt werden, *wie ein Schulgottesdienst gestaltet werden kann*, damit er Erfahrungen mit der Gegenwart Gottes ermöglicht. Des Weiteren ist nach Möglichkeiten Ausschau zu halten, *wo und wie die Erfahrungen im gefeierten Gottesdienst zur Sprache gebracht und Glaubenswissen vermittelt werden können*.

---

<sup>1797</sup> Vgl. Diepold, Klaus, *Identität und Mystagogie*. Erfahrung des Transzendenten im schulischen Religionsunterricht und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung in der Zweiten Moderne, Hamburg 2006, 137-143.

<sup>1798</sup> Fischer, Wolfgang, *Ein Mittel der Mystagogie*. Die spirituelle Dimension der Gottesdienstübertragung im Fernsehen, in: *Gottesdienst* 26 (1992), 156-157, hier: 157.

<sup>1799</sup> Vgl. Koch, Kurt, *Liturgie als Zeichendienst am Heiligen*. Vierzig Jahre nach der Liturgiekonstitution des II. Vatikanischen Konzils, in: *Communio* 33 (2004), 73-92.

### **5.4.5.1 *Hinführung zu liturgischen Erfahrungen***

#### **5.4.5.1.1 *Ermöglichung von (liturgischen) Grunderfahrungen***

Im Blick auf das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit, die am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes hinzuführen,<sup>1800</sup> widmete sich Abschnitt 5.2.2 dem Phänomen der Erfahrung aus praktisch-theologischer Perspektive und formulierte schulpastorale Konsequenzen, die sowohl die liturgische als auch die transzendente Mystagogie betreffen. Es genügt daher an dieser Stelle kurz auf besonders die Liturgie betreffende Handlungsaufforderungen hinzuweisen.

Da oftmals grundlegende Erfahrungen eines gemeinschaftlichen Mahles fehlen, kann ein erster Schritt in der Entwicklung einer Esskultur liegen. Aufgrund der Chance neuer Erfahrungen, ältere Erfahrungen zu korrigieren, bietet eine verbindliche Teilnahme an Gottesdiensten die Möglichkeit, eine eventuell negative Sicht zu verändern (vgl. 5.2.2.1). Das Verständnis von Erfahrung als aktive Aneignung der begegnenden und sich zu erfahren gebenden Wirklichkeit legt es nahe, die für die Liturgie wichtige Erfahrung der Stille durch Stilleübungen oder Fantasiereisen einzuüben (vgl. 5.2.2.2). Solche Übungen unterbrechen zugleich die Hektik des Schulalltags; sie sind ein nicht zu unterschätzender Beitrag zu einer humanen Schule und dürften so auch außerhalb der Schulpastoral und des Religionsunterrichtes konsensfähig sein.<sup>1801</sup> Die Bemühungen, den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen zu ermöglichen, stoßen insofern an eine Grenze, als es möglich ist, sich Erfahrungen zu verschließen (vgl. 5.2.2.4).

#### **5.4.5.1.2 *Mögliche Ansatzpunkte für Schulgottesdienste***

Die Ermöglichung der Erfahrung Gottes in der Liturgie im Bereich der Schule setzt naturgemäß die Feier von Gottesdiensten mit den am Schulgeschehen Beteiligten voraus. An manchen Schulen wird dies relativ einfach sein, da Schulgottesdienste im Stundenplan eingeplant sind. Wesentlich öfter wird es allerdings der Fall sein, dass Gottesdienste nur zu bestimmten Anlässen (z. B. Einschulung oder Schulabschluss) üblich sind. Der Schulseelsorger wird sich dann bemühen müssen, gottesdienstliche Feiern in der Schule zu installieren.

Als *erster* Ansatzpunkt erscheinen gottesdienstliche Feiern im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht als gute Möglichkeit. Zunehmend gewinnt der relativ neue Ansatz des performativen Religionsunterrichtes an Beachtung, der versucht, das nicht mehr vorhandene Erfahrungsreservoir im schulischen Kontext anzubahnen. Da die Mehrzahl der Schüler nicht (mehr) über grundlegende und beständige konfessionelle Primärerfahrungen verfügen, stößt in der Einschätzung Hans Mendls das Korrelationsprinzip an seine Grenzen. „Der garstige Graben zwischen irgendwie gearteten Schülererfahrungen und dem Depositum fidei ist größer geworden.“<sup>1802</sup> Weil nun aber - wie Rudolf Englertl zu Recht hervor-

---

<sup>1800</sup> Vgl. 1.3 , Definition des Begriffs Schulpastoral’.

<sup>1801</sup> Vgl. Linsen, Achim, *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens* 40-60. Hier finden sich auch verschiedene Beispiele und Praxisanregungen.

<sup>1802</sup> Mendl, Hans, *Religion inszenieren*. Eine Gratwanderung, in: *Kirche und Schule* 139 (2006), 3-8, hier: 4.

hebt - der Erfahrungsverlust dazu führen kann, „Religion in ihrer überlieferten Gestalt (‚belieb‘) zu einer Lehre ohne Leben werden zu lassen“<sup>1803</sup>, schlägt H. Mendl u. a. vor, nicht nur ‚über‘ Gebet und Liturgie zu sprechen, sondern auch zum experimentellen Beten und liturgischen Handeln anzuleiten und diese Erfahrung auch zu reflektieren sowie nicht nur ‚über‘ Sakramente und ihre Symbole und Symbolhandlungen zu sprechen, sondern die heilsame Bedeutung ritueller Handlungen zu erspüren. Performativer Religionsunterricht wird mit dem Einwand konfrontiert, dass religiöse Rituale, Gebete und liturgische Handlungen nur in einem Referenzrahmen der freien Zustimmung und der subjektiv-existentiellen Bejahung vollzogen werden können, für die der schulische Religionsunterricht nicht den passenden Rahmen biete. Demgegenüber betont Hans Mendl, dass die inszenierenden Elemente nur den Charakter von Probehandlungen hätten.<sup>1804</sup>

„Jede Form von Erfahrungs-Ermöglichung im Religionsunterricht trägt den Charakter eines spielerischen Probehandelns. Das Spiel ist etwas sehr Ernstes und Regelhaftes, es ist emotional geprägt und kommunikativ ausgehandelt, hat andererseits aber seinen begrenzten Raum und seine begrenzte Zeit. Damit unterscheidet sich die ‚Inszenierung von Religion‘ auch von Katechese: Der Respekt vor anderen existentiellen und lebensgeschichtlichen Entscheidungen verbietet es, über den Unterricht hinausreichende Konsequenzen ‚in Sachen Religion‘ verbindlich vorzuschreiben. Es handelt sich also bei allen Formen der Inszenierung von Religion um ernsthafte, aber unverbindliche Tastversuche, ein Kennenlernen der Konkretionen von Religion, die für viele Schüler eine fremde Welt darstellen. [...]

SchülerInnen sollen etwas ausprobieren aus dem Angebot christlicher Tradition, sie sollen sich auf neue Erfahrungen einlassen, ohne dass daraus eine dauerhafte existentielle Haltung werden muss. Auch dieser Ansatz unterscheidet sich nicht von anderen Fächern: Man mutet Kindern und Jugendlichen zu, dass sie im Sportunterricht turnen, im Musikunterricht singen, sich im Kunstunterricht künstlerisch betätigen, in Deutsch einen Aufsatz schreiben und in englischer Sprache Konversation betreiben, ohne dass sie Leistungssportler, Sänger, Künstler, Journalist oder Übersetzer werden müssten. [...] Einige Schüler werden sich nach dem Ausprobieren eindeutig positionieren (‚das ist nichts für mich‘), andere finden vielleicht daran Geschmack.“<sup>1805</sup>

---

<sup>1803</sup> Englert, Rudolf, *Religion reflektieren - nötiger denn je*. ‚Religion inszenieren‘ und ‚Religion reflektieren‘ - eine Alternative?, in: Kirche und Schule 139 (2006), 9-14, hier: 9.

<sup>1804</sup> Vgl. Mendl, *Religion inszenieren* 6f.

Vgl. hierzu auch 3.2.3.3 ‚Gottesdienstliche Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung‘.

<sup>1805</sup> Mendl, *Religion inszenieren* 7f.

Im Blick auf die schulische Begründbarkeit des Religionsunterrichtes ist zum einen zu betonen, dass das Handeln auf Probe ermöglicht, Erfahrungen zu machen, ohne dass eine vereinnahmende Missionierung damit verbunden ist. Zum anderen bedürfen die inszenierenden Elemente einer Ergänzung durch Wissensvermittlung (vgl. ebd.).

Rudolf Englert verweist auf drei Dimensionen der Wissensvermittlung im Religionsunterricht.

Die Schüler sollen *erstens* „die spezifische Leistung des religiösen Weltzugangs erkennen lernen - so wie sie beim lernenden Eindringen in andere Domänen bzw. Systeme auch die spezifische Leistung z.B. der Mathematik, der Chemie oder einer Sprache erfassen sollen. Dies kann nur gelingen, wenn ihnen die besondere ‚Grammatik‘ des religiösen Sprachspiels begreiflich wird.“ (Englertl, *Religion reflektieren - nötiger denn je* 12). Sie sollen *zweitens* „die christliche Tradition auf maßgebliche Momente innerer Kohärenz hin durchdringen und diese Tradition bei allem augenfälligen Spannungsreichtum als zusammenhängendes Text- und Diskursuniversum entdecken.“ (ebd.). *Drittens* sollen die Schüler „die christliche Tradition nicht nur als Text- und Vorstellungszusammenhang, sondern auch als Kommunikationsraum und Wirkungszusammenhang sehen und verstehen lernen. Dabei geht es darum, unterschiedliche Formen des praktischen Wirksamwerdens der christlichen Tradition im individuellen, kirchlichen und öffentlichen Leben kennenzulernen, zu analysieren und auf ihren Impulscharakter für das eigene Leben hin zu prüfen.“ (ebd.).



Als *zweites* bietet sich eine Mitarbeit der Schulpastoral in der Entwicklung einer Feierkultur an. Zum einen trägt die Feierkultur zur Liturgiefähigkeit des Menschen bei, zum anderen ist Arbeit an der Liturgiefähigkeit zugleich Hinführung zu einer Feierkultur.<sup>1806</sup> Feiern in der Schule erfassen einen übergreifenden Rhythmus, der das Leben im Schulleben abbildet; sie sind Höhepunkte im Ablauf eines Schuljahres, schaffen Möglichkeiten der ungezwungenen Begegnung, können belebend und verbindend wirken und zu einem lebendigen und menschenfreundlichen Schulleben beitragen. Schulgottesdienste im Zusammenhang von schulischen Feiern dürften recht gut akzeptiert werden und ermöglichen es, das im Schulalltag Erlebte vor Gott zur Sprache zu bringen und es in größere Sinnzusammenhänge zu stellen.<sup>1807</sup>

Als *drittes* wird es gut sein, vorgefundene und etablierte Gottesdienstzeiten auch angesichts ‚schwieriger‘ Gottesdienste mit möglicherweise sehr geringen Teilnehmerzahlen beizubehalten und gegebenenfalls neu zu füllen, da etwas Abgeschafftes im Bereich der Liturgie nur schwer wieder revitalisiert werden kann.

Der Ansatzpunkt beim performativen Religionsunterricht ist sowohl an staatlichen als auch katholischen Schulen möglich. Da es allerdings ein Unterschied ist, ob dieses Fach an einer staatlichen Schule ein Wertsystem neben anderen vertritt oder ob es der Ort ist, an dem das vorhandene (oder zumindest intendierte) Sinnsystem einer Schule *expressis verbis* zum Ausdruck kommt und der Religionsunterricht so eine Dienst- und Orientierungsfunktion für die ganze Schule bekommt,<sup>1808</sup> wird damit zu rechnen sein, dass auch liturgische Feiern im Religionsunterricht an katholischen und staatlichen Schulen anders wahrgenommen werden. Sie können an einer staatlichen Schule eher als ein interessanter Sonderraum erscheinen, an katholischen Schulen wird zumindest mit der Ahnung gerechnet werden dürfen, dass sie etwas mit dem Profil der Schule zu tun haben können. Die Mitarbeit an einer schulischen Feierkultur ist ein Dienst sowohl an der staatlichen als auch katholischen Schule. Bei letzterer kommt noch hinzu, dass dies den Zielen einer katholischen Schule dient, ein für den Glauben förderliches Klima und ein christliches Zeitverständnis zu etablieren.<sup>1809</sup> Mit ‚schwierigen‘ Gottesdiensten ist an beiden Schularten zu rechnen, bei der katholischen Schule ist das Bemühen um Schulgottesdienste besonders wichtig, da die häufige Begegnung mit der Person Jesu Christi der Brennpunkt der katholischen Schule ist und hier ihre *differentia specifica* liegt.<sup>1810</sup>

#### **5.4.5.2 Anforderungen an Schulgottesdienste**

Wenn es gelungen ist, Schülern (liturgische) Grunderfahrungen zu ermöglichen und Schulgottesdienste zu installieren, stellt sich die Frage, wie diese Liturgien so gestaltet werden können, dass sie wirklich Erfahrungen mit der Nähe Gottes ermöglichen und die am Schulgeschehen Beteiligten zumindest ansatzweise die von O. Casel beschriebene Gegenwärtigsetzung des Heilshandeln Jesu erfahren.

---

<sup>1806</sup> Vgl. Abschnitt 5.4.4.2 ‚Liturgiefähigkeit und ‚Liturgielust‘ der am Schulgeschehen Beteiligten‘

<sup>1807</sup> Vgl. Linsen, Achim, *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens* 61-80.

<sup>1808</sup> Vgl. Abschnitt 2.4 ‚Vergleich der Rahmenbedingungen für schulpastorales Handeln an öffentlichen und katholischen Schulen unter rechtlicher und inhaltlicher Rücksicht - Fazit‘.

<sup>1809</sup> Vgl. Abschnitt 2.3.3.1 ‚Pädagogisches Klima‘.

<sup>1810</sup> Vgl. ebd.

#### 5.4.5.2.1 *Sorgfältige Verwendung von Symbolen und Ritualen*

Zwischen Symbolen<sup>1811</sup> und Ritualen<sup>1812</sup> besteht ein enger Zusammenhang, der sich u. a. im Verständnis des Ritus als Vollzug einer Symbolhandlung manifestiert.<sup>1813</sup>

Eine für die vorliegende Arbeit weiterführende Definition des Rituals bietet Julia Läderach.

„Ein Ritual ist eine (einfache, konkrete) Handlung, wirksam sinnlich erfahrbar, hat mit Kommunikation zu tun, regelt menschliches Leben, schafft Zugehörigkeit (und Unterscheidung oder Abgrenzung), kann traditionell oder selber gestaltet sein.“<sup>1814</sup>

In der Gegenwart ist eine Wiederentdeckung und Wertschätzung der Rituale und eine neue Ritenfreudigkeit zu beobachten. Indizien hierfür sind der hohe Besuch der Weihnachtsgottesdienste<sup>1815</sup>, der Wunsch vieler Jugendlicher, die Übergänge Hochzeit, Taufe und Beerdigung kirchlich zu feiern<sup>1816</sup> und die Rückbesinnung auf Rituale in den Familien, bei der u. a. die den Alltag stützende Funktion des Rituals<sup>1817</sup> oder dessen Bedeutung für die Gestaltung von Feiern<sup>1818</sup> (wieder) wertgeschätzt wird.

Rituale finden also vielfach neuen Anklang: in religiöser Hinsicht, als Regelung menschlichen Lebens (auch in Lebensübergängen), als Darstellung zur Zugehörigkeit einer Gruppe (besonders auch in Bezug auf die Familie) und als Feierkultur.

Hinsichtlich der Riten im Bereich der Feiern ist allerdings ein Ablöseprozess von ihren christlichen Wurzeln zu beobachten, wie Stefan Böntert eindrucksvoll am Beispiel des Weihnachtsfestes beschreibt.

„Der überwiegende Anteil des weihnachtlichen Brauchtums spielt sich außerhalb christlicher Deutungssysteme ab und kann trotz seiner ursprünglichen Wurzeln auf diese verzichten. Die Vielzahl ästhetischer Inszenierungen des Festes, an dem die Alltagswelt für einen Augenblick zu einem großen glitzernden Festplatz zu werden scheint, bewegen sich weitgehend in Distanz zu jeder Gemeindegemeinschaft und entfernen sich sogar aus dem Koordinatensystem des Christlichen schlechthin. Was das Fest aus christlicher Sicht an Bedeutungsinhalten besitzt, sein theologischer Kosmos, sein spezifisches Bekenntnis zum inkarnierten Gott, zu Jesus als dem Sohn Gottes und der mit ihm anbrechenden Gottesherrschaft, existiert dabei nur in einzelnen Versatzstücken oder ist gänzlich abgetrennt. Weihnachten ist vor allem ein Fest der ästhetischen Inszenierung und der symbolisch vermittelten Emotion, nicht ein Fest des christlichen Bekenntnisses. [...] Stimmungs-

---

<sup>1811</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.3 ‚Entwicklung des Symbolverständnisses‘.

<sup>1812</sup> Die vorliegende Arbeit sieht die Begriffe ‚Ritus‘ und ‚Ritual‘ dem ‚Lexikon für Theologie und Kirche‘ folgend als gleichbedeutend an (vgl. hierzu Kranemann, Benedikt, *Art. Ritus, Ritual*, in: <sup>3</sup>LThK 8, 1210 sowie den Verweis ‚Ritual, s. Ritus‘ ebd. 1207). Anders sieht es Kurt Weis, der detailliert zwischen Ritual und Ritus unterscheidet (vgl. Weis, Kurt, *Art. Ritual*, in: Schäfers, Bernhard (Hg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen <sup>6</sup>2000, 286-290).

<sup>1813</sup> Vgl. Balta, Paul/ Bogaert, Elisabeth/ Veit, Barbara (Hg.), *Die Welt der Religionen*, Lausanne 1992, 28.

<sup>1814</sup> Läderach, Julia, *Die Suche nach neuen Ritualen in- und außerhalb der Kirche*, in: Läubli Chile (Zeitschrift der reformierten Kirchengemeinde Baden (Schweiz)) 9 (2006), 7-8.

<sup>1815</sup> Vgl. 4.4.3.2.1.1 ‚Empirische Befunde zu Religiosität und Gottesvorstellungen Jugendlicher‘ und 4.4.4.2.2 ‚Verhältnis zwischen Religion und Kirche‘.

Vgl. auch Kranemann, Benedikt, ‚*Feiertags kommt das Vergessene...*‘ Zu Deutung und Bedeutung des christlichen Festes in moderner Gesellschaft, in: LJ 46 (1996), 3-22.

<sup>1816</sup> Vgl. 4.4.4.2.2 ‚Verhältnis zwischen Religion und Kirche‘.

<sup>1817</sup> Vgl. Schnabel, Michael, *Alltagsrituale in Familien*. Oasen der Zuneigung und Geborgenheit, in: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hg.), *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*, [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_1945.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_1945.html) (28.07.2009).

<sup>1818</sup> Vgl. Schnabel, Michael, *Wie Familien Rituale gestalten können*, in: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hg.), *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*, [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_1928.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_1928.html) (28.07.2009).

volle Weihnachtszimmer, Kerzenlicht-Atmosphäre oder der Christkindl-Markt funktionieren auch ohne ein explizites Bekenntnis.<sup>1819</sup>

Zudem etabliert sich die wachsende Berufsgruppe der Ritenbegleiter, die nichtkirchliche Rituale anbieten und sich in einem Netzwerk zusammengeschlossen haben. Auf einer Homepage wird deren Arbeitsgebiet wie folgt beschrieben.

„Rituale für Lebensübergänge sind Brücken von einer Lebenssituation zur nächsten. Sie helfen, unwesentlich Gewordenes zu verabschieden, es hinter sich zu lassen und sich mit dem noch unbekannt Neuen anzufreunden. Persönlich abgestimmte Rituale sind kraftspendend und beziehen alle Sinne mit ein. Sie wirken ausgleichend, verbindend und heilend.“<sup>1820</sup>

Nichtkirchliche Rituale schließen die religiöse Dimension nicht unbedingt aus, wie die folgende Definition der Erwachsenenbildnerin und Transaktionsanalytikerin Anita Steiner zeigt.

„Rituale sind symbolische Handlungen, die zum Ausdruck von Gefühlen und Wünschen verhelfen und die Verbindung schaffen zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten, dem Weltlichen und dem Göttlichen.“<sup>1821</sup>

Dezidiert als christlich versteht sich der Entwurf der Pastoralreferentin Christiane Bundschuh-Schramm, die ein Buch zu Ritualen in den verschiedensten Lebenssituationen herausgegeben hat. Sie ist davon überzeugt, dass religiöse Feiern an Schwellensituationen des Lebens einen neuen bedeutenden Ort finden. Rituale und Liturgien könnten hier wichtige Funktionen für den heutigen Menschen erfüllen.<sup>1822</sup>

„Rituale an der Schwelle bringen zum Ausdruck, daß die Situation gott-voll ist. Der Mensch sucht die Zuwendung Gottes in der Lage der Unsicherheit und Ambivalenz. Gott wird geglaubt als der, der den Übergang mitgeht und begleitet. Sein Entgegenkommen im Übergang wird erbeten, für seine Nähe wird gedankt und seine Anwesenheit wird ‚genutzt‘, um ihn zu bitten.“<sup>1823</sup>

Johanna Bauer-Hegele, die ein Ritual zum Übergang in eine offene Zukunft entwickelt hat, sieht die Aufgabe des Rituals darin,

„in dieser Situation des ‚nicht mehr - und noch nicht‘ einen Zuspruch, eine Ermutigung und einen Segen zu bekommen. Das Ritual soll deutlich machen, daß da eine gute Kraft ist, die uns schützt und die mit uns geht.“<sup>1824</sup>

Die in dem von Christiane Bundschuh-Schramm herausgegebenen Buch dargestellten Rituale erheben den Anspruch, die eigene individuelle biographische Situation als Bezugspunkt religiösen Feierns aufzugreifen.<sup>1825</sup> Dieses Anliegen wird auch von einer mystagogisch orientierten Schulpastoral geteilt, die den am Schulgeschehen Beteiligten gerade in ihren liturgischen Vollzügen ermöglichen will, Gott in den jeweiligen Lebenssituationen zu erfahren. Schulpastoral kann insofern an eine Ritenfreudigkeit anknüpfen, muss aber

---

<sup>1819</sup> Böntert, Stefan, *Vom Himmel hoch, da kommt nichts her?* Erkundungen zu der Kunst, an Weihnachten Gottesdienst zu feiern, in: LJ 54 (2004), 223-248, hier: 232f.

<sup>1820</sup> König, Birgit, *Homepage*, in: <http://www.ritualberatung.ch/hauptseite.htm> (28.07.2009).

Interessant erscheint auch ein Blick auf die Ausbildungsordnung der Fachschule für Rituale in Basel, die interessante Details bezüglich der Verwendung und Interpretation von Symbolen bietet (vgl. Fachschule für Rituale GmbH, *Ausbildungsordnung*, St. Gallen, in: <http://www.schule-fuer-rituale.ch> (28.07.2009)).

<sup>1821</sup> Steiner, Anita, *Von Ostereiern und Menarche - Familienkultur und Rituale*, in: <http://www.ritualnetz.ch/medien/pressespiegel/vonostereiernundmenarche.html> (28.07.2009).

<sup>1822</sup> Vgl. Bundschuh-Schramm, Christiane, *Biographie und Religion: Übergänge feiern*, in: Bundschuh-Schramm, Christiane (Hg.), *In Ritualen das Leben feiern*, Mainz 1998, 9-15, hier: 9-13.

<sup>1823</sup> Bundschuh-Schramm, *Biographie und Religion* 14.

<sup>1824</sup> Bauer-Hegele, Johanna, *Ritual zum Übergang in eine offene Zukunft*, in: Bundschuh-Schramm, Christiane (Hg.), *In Ritualen das Leben feiern*, Mainz 1998, 64-67, hier: 64.

<sup>1825</sup> Vgl. Bundschuh-Schramm, *Biographie und Religion* 11.

überlegen, inwieweit Riten und die in ihnen enthaltenen Symbole wirklich eine Erfahrung mit Gott ermöglichen und nicht in der Immanenz stehen bleiben bzw. den Menschen losgelöst von Gott feiern und so zu einer Selbstinszenierung des Menschen beitragen. Zudem wird sich Schulpastoral als kirchliches Handeln<sup>1826</sup> auch fragen müssen, inwieweit in Ritualen ein Bezug zu den verschiedenen kirchlichen Liturgien hergestellt wird und inwieweit sie Ausdruck des Glaubens an den Gott Jesu Christi sind. Angesichts des oftmals rudimentären Glaubenswissens der Menschen im schulischen Umfeld scheint es mehr als sinnvoll zu sein, zunächst die sprechenden Symbole des reichen christlichen Fundus in Erinnerung zu bringen. Zu Recht warnt Franz-Peter Tebartz-van Elst vor einer Eventisierung in der Vorbereitung und Gestaltung von Kinder- und Jugendgottesdiensten und sieht diese Tendenz in einem engen Zusammenhang mit dem Schwinden von Glaubensinhalten. Werden in dieser Situation Sekundärsymbole verwendet, führe dies nicht selten zu einer weiteren Diffusion der Inhalte.<sup>1827</sup>

Es betont daher die immer mehr zunehmende Dringlichkeit, „eine Kriteriologie zu entwickeln, die in den Primärsymbolen der Liturgie Inhalte des Glaubens begreifen lässt.“<sup>1828</sup> Denn gerade die Primärsymbole sind besonders geeignet, um einen Zugang zu der nicht sichtbaren göttlichen Wirklichkeit zu eröffnen.<sup>1829</sup> Zulehner versteht solche Symbole als prominente „Fahrzeuge hinein in die Geheimnisse unseres Glaubens“<sup>1830</sup>, die für sich sprechen und für die Zukunft des Glaubens unverzichtbare Erfahrungen ermöglichen, welche nicht durch überflüssige Erklärungen beeinträchtigt werden dürften. Zu diesen sprechenden Primärsymbolen gehören für Paul M. Zulehner Brot und Wein, Licht, Wasser, Ring, Berühren, Händeauflegen oder Salben. Hinzukommen kommen der Segnungs- und Empfangsgestus.<sup>1831</sup> Bei einer Eucharistiefeier sind die primären Symbole nach Meinung der deutschen Bischöfe

„das Herbeibringen der Gaben von Brot und Wein, der eucharistische Lobpreis über diesen Gaben, das Brechen des Brotes und die Teilhabe daran in der heiligen Kommunion. Auch dem Kreuz, gegebenenfalls flankiert von brennendem Licht, das auf den Auferstandenen verweist, gebührt in jedem christlichen Gottesdienst ein primärer Rang. Ähnlich verweist die Osterkerze auf den auferstandenen Christus, das Wasser (Taufwasser, Weihwasser) auf das von ihm geschenkte Leben.“<sup>1832</sup>

Ein deutliches Plädoyer für die Primärsymbole hält auch Dieter Emeis, der es als Unsitte ansieht, Gottesdienste mit allen möglichen Sondersymbolen zu befrachten. So sind im Rahmen der Feier der Erstkommunion Mottos wie „Wir sitzen alle in einem Boot“ oder „Wir sind alle Blumen auf einer großen Wiese und in der Mitte steht die Blume Jesus“ unnötig, vielmehr ist das entscheidende Symbol der Erstkommunionkatechese Jesus, der das Brot reicht. Diese Hingabe möchte D. Emeis in die Mitte gestellt wissen, anstatt andere

---

<sup>1826</sup> Vgl. Abschnitt 1.3 , Definition des Begriffs Schulpastoral’.

<sup>1827</sup> Vgl. Tebartz-van Elst, „*Liturgie ist gesungene Dogmatik*“ 249f.

<sup>1828</sup> Ebd. 250.

<sup>1829</sup> Vgl. Sekretariat der DBK, *Gottesdienst-Übertragungen in Hörfunk und Fernsehen*. Leitlinien und Empfehlungen 2002. Aktualisierte, überarbeitete und erweiterte Fassung der ‚Leitlinien für die mediale Übertragung von gottesdienstlichen Feiern‘ (Arbeitshilfen 72, 1989) in Zusammenarbeit mit den Liturgischen Instituten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, Bonn 2002, 29.

<sup>1830</sup> Zulehner, Paul M., *Wie Musik zur Trauer ist eine Rede zur falschen Zeit*, Ostfildern 1998, 54.

<sup>1831</sup> Vgl. Zulehner, *Wie Musik zur Trauer ist eine Rede zur falschen Zeit* 54f.

<sup>1832</sup> Sekretariat der DBK, *Gottesdienst-Übertragungen in Hörfunk und Fernsehen* 29.

Symbole zu entwickeln. Allerdings vermisst er bei vielen Menschen - selbst bei hauptamtlichen Seelsorgern - eine Beziehung zu den Primärsymbolen der Sakramente.<sup>1833</sup>

Dass die Wirkkraft der primären Symbole durchaus auch in der heutigen Zeit die Menschen erreichen kann, verdeutlicht Basilius J. Groen am Beispiel des bei der Firmung verwendeten Chrisam und einer persönlichen Segnung am Ende eines Gottesdienstes.

„Es ist eine Mischung von pflanzlichem Öl, meistens Olivenöl, und Duftstoffen. Die Kirche verfügt hier über Schätze, die leider viel zu wenig benutzt werden. In vielen *Wellness*-Zentren und *New Age healing workshops* sind Salbung, der Gebrauch unterschiedlicher Duftöle sowie Handauflegung sehr beliebt. Weiters werden in zahllosen Werbungskampagnen allerlei Art Salböle für die Gesundheit, für eine bessere Haut oder um jung, attraktiv und gut geübt zu bleiben, angepriesen. Die Medikamente der Kirche gehören einer anderen Dimension an, aber auch sie haben ein sinnliches Fundament, das nicht vernachlässigt werden sollte.

[...]

Ein Segnungsritual [...] wobei die vorstehende Person die übrigen Teilnehmenden einlädt, nach vorne zu kommen und sich mit einer Handauflegung segnen zu lassen, vermag sehr heilend zu wirken. Ich sah vor kurzem bei einem solchen Ritual, wie Leute davon tief berührt waren.“<sup>1834</sup>

Die obigen Überlegungen indizieren die Notwendigkeit eines mystagogischen Horizontes, „der das Bekenntnis wieder mit jenem originären Entfaltungsraum des Glaubens in den Primärsymbolen umgibt“<sup>1835</sup> und die vom wirklichen Glaubensinhalt wegführenden Sekundärsymbole kritisch beleuchtet.

#### 5.4.5.2.2 *Vorrang der Feier*

Im Mystagogieverständnis der Kirchenväter können liturgische Riten dem konkreten einzelnen Menschen helfen, die in der Liturgie vergegenwärtigte und gefeierte Wirklichkeit als konkretes Handeln Gottes gerade an sich im Kontext der Glaubensgemeinschaft zu erfahren. Ein weiteres wesentliches Kennzeichen der liturgischen Mystagogie ist zudem, Glaubensinhalte in einem unmittelbaren liturgisch-feiernden Vollzug weiterzugeben.<sup>1836</sup>

So dienten die mystagogischen Katechesen der Kirchenväter der nachträglichen Deutung dessen, was in der Liturgie schon erlebt wurde und versuchten, den existentiellen Bezug des bereits in der Liturgie Erfahrenen zum eigenen Leben herzustellen. Im Gegensatz zu vielen heutigen katechetischen Bemühungen wurde die Praxis der Glaubensvermittlung vorgeordnet. Die Glaubensunterweisung verfolgte im Anschluss an das Erfahrene auf dem jeweiligen soziologischen Hintergrund und im Blick auf die Bedürfnisse der Adressaten

---

<sup>1833</sup> Vgl. Göckener, Norbert, *Interview mit Prof. Emeis* zur Katechese-Praxis am 24.2.2006, in: <http://kirchen.site.de/index.php?myELEMENT=109487> (28.07.2009).

„Wir hatten vor Jahren eine Konferenz mit Priestern in Münster; diese beklagten, dass wir für das Opfer der Eucharistie kein Symbol haben. Ich habe mir die Augen gerieben und gedacht: Um Himmels willen! Da steht also jedes Mal der Priester und nimmt Brot und Wein und sagt: "Nehmt und esst: Ich bin das für euch!" Und das soll nicht das Sinnbild der Eucharistie sein? Das ist doch das Symbol! Und unsere Antwort ist die Empfangsgeste. Deswegen sollte man mit den Kindern die Empfangsgeste meditieren: Wie halte ich Jesus meine Hand hin und was sage ich mit der Hand? Gerade das ist entscheidend und nicht irgendwelche Blümchen und Weintrauben oder sonst irgendetwas an vordergründiger Symbolik, die so häufig die Erstkommunionmessen überfrachten.“ (ebd.).

<sup>1834</sup> Groen, Basilius J., *Liturgie mit Jugendlichen*, in: [http://www-theol.uni-graz.at/cms/dokumente/10007984/5fed47b9/Liturgie\\_mit\\_Jugendlichen.pdf](http://www-theol.uni-graz.at/cms/dokumente/10007984/5fed47b9/Liturgie_mit_Jugendlichen.pdf) (28.07.2009) (Hervorhebung im Original).

<sup>1835</sup> Tebartz-van Elst, *Liturgie ist gesungene Dogmatik* 261.

<sup>1836</sup> Vgl. ebd. 255.

das Ziel, den Sitz des symbolisch Ausgedrückten im je eigenen Leben aufzuzeigen und so zu einer existentiellen Betroffenheit zu führen.<sup>1837</sup>

Diese Ausrichtung verdeutlicht die beeindruckende Sprache von Cyrill von Jerusalem:

„Seit langem habe ich danach verlangt, brüderlich ersehnte Kinder der Kirche, mit euch über die Mysterien aus dem himmlischen Bereich des Heiligen Geistes zu sprechen. Da ich aber sehr wohl weiß, daß Geschautes viel zuverlässiger wirkt als Gehörtes, wartete ich auf den gegenwärtigen Tag [...]. Ich möchte euch - *durch eure eigene Erfahrung* für das noch zu Sagende zugänglicher geworden - auf die lichte und duftende Wiese dieses Paradieses führen.“<sup>1838</sup>

Dass auch heute liturgische Erfahrungen eine Hinführung zu Gotteserfahrungen sein können, zeigt ein von Basilius J. Groen beschriebenes Beispiel.

„Ein Jugendlicher, dessen Leben in Ordnung zu sein scheint, der aber eine innere Leere empfindet, fährt mit einer Gruppe nach Taizé. Dort wird er von der Atmosphäre und der Stille berührt. In den Gottesdiensten erfährt er eine Verdichtung dieser Atmosphäre, vor allem im Friedensgruß, in Gesängen, wie zum Beispiel *Laudate omnes gentes*, in den geöffneten Händen, im Brechen des Brotes und so weiter. Aufgrund dieser Erfahrungen kann er eine Ahnung von Gott bekommen.“<sup>1839</sup>

Die geschilderten Überlegungen und Erfahrungen ermutigen Schulpastoral, Gottesdienste auch dann zu feiern, wenn eine Kenntnis wesentlicher Glaubensaussagen nicht vorausgesetzt werden kann. Sie fordern zudem heraus, der Liturgie zuzutrauen, dass sie aus sich heraus Menschen in ihrem Inneren ansprechen kann, so eine Ahnung der Transzendenz vermittelt und zumindest einige Teilnehmer eines Schulgottesdienstes für eine der Erfahrung folgende Deutung öffnet. Sie wird freilich auch mit der Möglichkeit zu rechnen haben, dass sich ein Teil der Teilnehmer den liturgischen Erfahrungen (bewusst) verschließt.<sup>1840</sup>

### 5.4.5.2.3 *Notwendigkeit der Deutung*

Die Unterscheidung zwischen Erlebnis und Erfahrung<sup>1841</sup> legt es nahe, im Anschluss an gefeierte Gottesdienste sukzessiv Elemente und Symbole zu deuten und inhaltliches Wissen<sup>1842</sup> zu vermitteln. Hierbei bietet sich eine Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht

---

<sup>1837</sup> Vgl. Haslinger, Herbert, *Was ist Mystagogie?* 20-23.

<sup>1838</sup> Cyrill von Jerusalem, *Die heiligen Geheimnisse*. Die Taufe (1. Unterweisung), in: Vericel, Maurice, Cyrill von Jerusalem, Stuttgart 1963, 91-97, hier: 91f. (Hervorhebung von cr).

<sup>1839</sup> Groen, *Liturgie mit Jugendlichen* 5f. Vgl. auch FN 1798.

<sup>1840</sup> Vgl. Abschnitt 5.2.2.4 ‚Satz # 4: Der Einzelne hat die Möglichkeit, sich Erfahrungen zu verschließen.‘

<sup>1841</sup> Vgl. Abschnitt 5.2.2.3 ‚Satz # 3: Erfahrung wird verstanden als Strukturierung und Interpretation von Wirklichem. Es ist daher zwischen Erlebnis und Erfahrung zu unterscheiden.‘

<sup>1842</sup> Eine gute Möglichkeit bietet der inhaltlich und erfahrungsorientierte Entwurf von Dieter Emeis (vgl. Abschnitt 5.2.3 ‚Die vier Strukturelemente des Christlichen als Zugang zum christlichen Sinnhorizont – Ein inhaltlich- und erfahrungsorientierter Entwurf von Dieter Emeis‘).

Ergänzend bietet sich eine metaphorische Theologie an, die versucht, den Lebenskontext der verschiedenen Menschen auch dadurch aufzunehmen, dass sie in deren Sprache von Gott und seiner Beziehung zu uns Menschen spricht (vgl. Wustmans, Hildegard, *Von der Möglichkeit, das Unerhörte zu benennen*. Die metaphorische Rede von Gott, in: Haslinger, Herbert/ Honecker, Simone (Hg.), „Na logo!“. Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer 2002, 11-34).

Ein Plädoyer für die Bedeutung des Glaubenswissens hält auch Herbert Haslinger. Dabei legt er einen besonderen Fokus auf die diakonische Dimension (vgl. Haslinger, Herbert, *Glaubenswissen - nie war es so wertvoll wie heute*. Von der Notwendigkeit, den Glauben zur Sprache zu bringen, in: Haslinger, Herbert/ Honecker, Simone (Hg.), „Na logo!“. Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer 2002, 121-190, hier besonders: 187-190.

Hinsichtlich der Notwendigkeit der liturgischen Bildung vgl. Haunerland, Winfried, *Liturgische Bildung und Mystagogie*. Von Notwendigem und Vermissten, in: Haunerland, Winfried/ Saberschinsky, Alexander (Hg.), *Liturgie und Mystagogie*, Trier 2007, 12-31.

an. Da Erfahrungen in Sprache artikuliert werden<sup>1843</sup> und die Interpretation von Erfahrung der Symbolsprache bedarf,<sup>1844</sup> ist ein Schwerpunkt auf die Entwicklung religiöser Sprach- und Symbolkompetenz zu legen.<sup>1845</sup> Damit wird auch ein Postulat der deutschen Bischöfe aufgenommen, die angesichts der Sprachlosigkeit vieler Christen die Notwendigkeit des Erwerbens einer neuen religiösen Sprach- und Zeichenkompetenz hervorheben.<sup>1846</sup>

Zugleich ist auch die Liturgie selber ein Ort der Deutung. Damit ist nicht ein Zerreden der verschiedenen Riten und Symbole gemeint, sondern eine mystagogische Predigt, die zu dem liturgischen Vollzug hinführt und aus ihm hervorgeht und so dem geistlichen und innerlichen Mitvollzug der Eucharistiefeier dient. Insofern ist besonders für Gottesdienste im schulischen Bereich die Entwicklung einer mystagogischen Predigtkultur indiziert.<sup>1847</sup>

#### 5.4.5.2.4 *Hinführung zur Feier der Eucharistie*

Schulpastoral und damit auch die Schulliturgie steht vor der Herausforderung „einer ‚missionarischen Situation‘, in der es darum geht, Wege einer Mystagogie zum Geheimnis Gottes zu finden und diese behutsam zu gehen.“<sup>1848</sup>

Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang die Empfehlung der französischen Bischöfe in einer missionarischen Pastoral, die liturgische und sakramentale Dimension des kirchlichen Lebens an die erste Stelle zu setzen, um der möglichen Gefahr zu begegnen, „dass die Verkündigung der Botschaft, wenn sie vom liturgischen und sakramentalen Leben losgelöst wird, zu Propaganda wird, dass der Einsatz der Christen seine ihm eigene Würze verliert und dass das Gebet zur Flucht wird“<sup>1849</sup>. In ihrem Dokument ‚Zeit zur Aussaat‘ heben die deutschen Bischöfe als Quelle allen missionarischen Handelns das Gebet hervor, welches seinen Höhepunkt als gemeinsames Gebet in der Eucharistiefeier findet<sup>1850</sup>, die zugleich den wichtigsten Ort der Verkündigung darstellt,<sup>1851</sup> „denn die Liturgie selbst ist ein Ort von Verkündigung und Glaubensvertiefung.“<sup>1852</sup>

---

<sup>1843</sup> Vgl. Abschnitt 5.2.2.5 Satz # 5: Erfahrungen werden in Sprache artikuliert.’

<sup>1844</sup> Vgl. Abschnitt 5.2.2.6 ‚Satz # 6: Die Interpretation von Erfahrung bedarf der Symbolsprache.’

<sup>1845</sup> Da diese Aufgaben im Bereich der Religionsdidaktik angesiedelt sind und eine tiefere Beschäftigung mit diesen Fragen den Umfang der vorliegenden Arbeit weit übersteigen würden, soll an dieser Stelle nur auf ein Grundlagenwerk verwiesen werden, das auch viele weiterführende Literaturhinweise enthält: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsdidaktik*. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München <sup>4</sup>2007.

<sup>1846</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat* 19f.

Vgl. auch 3.2.3.3 ‚Gottesdienstliche Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung’.

<sup>1847</sup> Vgl. Haunerland, Winfried, *Mystagogie, liturgische Bildung und Feierkultur*. Zu bleibenden Aufgaben der Liturgiereform, in: Augustin, George/ Koll, Alfons/ Kunzler, Michael/ Richter, Klemens (Hg.), *Priester und Liturgie* (Manfred Probst zum 65. Geburtstag), Paderborn 2005, 343-367, hier: 351-354.

<sup>1848</sup> Collet, Giancarlo, „... bis an die Grenzen der Erde“. Grundfragen heutiger Missionswissenschaft, Freiburg/Basel/Wien 2002, 218 (Hervorhebung im Original).

<sup>1849</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* 72.

<sup>1850</sup> Vgl. Sekretariat der DBK, *Zeit zur Aussaat*, 15.

<sup>1851</sup> Vgl. ebd. 20.

<sup>1852</sup> Ebd. 20.

Diese Überlegungen stehen im Gegensatz zu einem Großteil der Ergebnisse der sieben systematisch untersuchten schulpastoralen Entwürfe,<sup>1853</sup> in denen der Beitrag der Liturgie und besonders der Eucharistie zur Gotteserfahrung eher am Rande behandelt oder gar negativ gesehen wird.<sup>1854</sup> Daneben gibt es auch Entwürfe zur Liturgie im Bereich der Schule, die naturgemäß die Schulliturgie in den Mittelpunkt stellen und Wege zu gottesdienstlichen Feiern im schulischen Umfeld aufzeigen. Da diese Entwürfe schon im dritten Kapitel diskutiert wurden,<sup>1855</sup> genügt an dieser Stelle die Erörterung der Bedeutung der Feier der Eucharistie im Rahmen der liturgischen Mystagogie und der Schulpastoral allgemein. Hierbei kann auf die Beschäftigung mit der Bedeutung der Liturgie im Rahmen der Schulpastoral und auf die bereits diskutierte Relevanz der Kirchlichkeit von Schulpastoral zurückgegriffen werden.<sup>1856</sup> Wird die Feier der Eucharistie aus der Schule explizit ausgeschlossen, ist - so die im folgenden zu begründende These - die Kirchlichkeit der Schulpastoral gefährdet bzw. muss ihr Kirchenverständnis angefragt werden. Denn Kirche muss auch im Bereich Schule von Jesus her verstanden werden, der „zum einen in der Lebens- und Liebesgemeinschaft mit Vater und Pneuma, zum anderen in der Lebens- und Liebeshingabe an die ganze Menschheit und ihre Welt [sc. steht]. [...]. Die Existenz Jesu des Christus ist [sc. somit] *Communio* und *Communicatio*, Teilhabe und Teilgabe, die in einem Akt ganz auf Gott und ganz auf die Menschen bezogen ist.“<sup>1857</sup> Kirche ist demnach die Gemeinschaft der Menschen, die in diese Bewegung mit hineingenommen sind, also in analoger Weise *Communio* und *Communicatio*. Im vorösterlichen Mahl ereignet sich die Gemeinschaft Jesu mit den Menschen, die durch ihn zur Gemeinschaft mit Gott ausgeweitet wird und die zugleich eine Gemeinschaft der Menschen untereinander konstituiert. Der tiefste Ausdruck dieses *Communio-Communicatio*-Charakters findet sich im Abendmahlsgeschehen, wo Jesus seine Gegenwart in Brot und Wein als seinem Leib und als Kelch des neuen Bundes in seinem Blut verspricht, wo immer die Erinnerungsfeier dieses Mahles gehalten wird. Bund als Gemeinschaft mit Gott, Teilhabe an seinen Gütern und Lebensaustausch im Glauben lässt sich zusammenfassend mit *Communio* und *Communicatio* beschreiben. Folglich ist das letzte Abendmahl Ursprung und Zentrum der Kirche. Damit gilt zugleich, dass die Feier der Eucharistie der Quellort ist, aus dem die Kirche immer neu entspringt und „sich jene *Communio - Communicatio* [sc. ereignet], aus der Kirche wird und ist.“<sup>1858</sup> Anders ausgedrückt: „Ohne Eucharistie keine Kirche.“<sup>1859</sup> Somit kann Schulpastoral, die die Feier der Eucharistie explizit ausschließt, im Letzten nicht kirchliche Schulpastoral sein.

---

<sup>1853</sup> Zur Auswahl der Entwürfe vgl. 3.1.1 ‚Auswahl der systematisch hinsichtlich aller Kriterien zu untersuchenden Entwürfe‘.

<sup>1854</sup> Vgl. Abschnitt 3.2.2.2.2 ‚Gottesdienstliche Verwirklichung des Kriteriums # 4‘.

Eine Ausnahme bilden die deutschen Bischöfe (vgl. ebd.).

<sup>1855</sup> Vgl. Abschnitt 3.2.3.3 ‚Gottesdienstliche Verwirklichung des Kriteriums # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung‘.

<sup>1856</sup> Vgl. hierzu die Abschnitte 3.1.3.1 ‚Das Doppelgebot der Liebe als Ausgangspunkt‘; 3.1.3.2.4 ‚Kriterium # 4: Persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung‘ und 3.1.3.2.5 ‚Kriterium # 5: Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit‘.

<sup>1857</sup> Beinert, Wolfgang, *Eucharistie wirkt Kirche – Kirche wirkt Eucharistie*, in: StZ 215 (1997), 665-677, hier: 668.

<sup>1858</sup> Beinert, *Eucharistie wirkt Kirche – Kirche wirkt Eucharistie* 671.

<sup>1859</sup> Ebd. 665.



In ähnlicher Weise bedarf eine katholische Schule der Feier der Eucharistie. Sollte dies nicht regelmäßig mit der Schulgemeinde möglich sein, ist es wichtig, zumindest exemplarisch mit einigen Schülergruppen oder zumindest mit den Lehrern die Heilige Messe zu feiern.

Damit wird allerdings der Schulpastoral ihr kirchlicher Charakter nicht abgesprochen, wenn die Feier der Eucharistie aufgrund von ihr nicht zu vertretenden Bedingungen<sup>1860</sup> nicht möglich ist, vielmehr ist diese These als Motivation zu sehen, intensiv nach einer Verortung der Eucharistie im Bereich Schule zu suchen. Denn die Eucharistie, die vom Zweiten Vatikanischen Konzil als Quelle und Gipfel<sup>1861</sup> gesehen wird, ermöglicht aufgrund ihrer vielfältigen Symbole und der besonderen Gegenwart Jesu in der Gestalt des Brotes und des Weines die besondere Erfahrung der Gegenwart Jesu und der *Communio* mit ihm und ist so bevorzugter Ort für das einzigartige und unüberbietbare ‚Erleben‘ des Mysteriums. Des weiteren fließt den Menschen „besonders aus der Eucharistie [...] wie aus einer Quelle die Gnade zu; in höchstem Maß werden in Christus die Heiligung der Menschen und die Verherrlichung Gottes verwirklicht, auf die alles Tun der Kirche als auf sein Ziel hinstrebt.“<sup>1862</sup> Die Eucharistie ist also *die* Feier der Gegenwärtigsetzung des Kultmysteriums. Zugleich kann die Feier der Eucharistie auch als eine Form der Komplexitätsbewältigung äußerst hilfreich sein und das religiöse Erleben ermöglichen, dass die Eucharistie im Miteinander-Essen und -Trinken einen Kontrapunkt gegen das physische und psychische Verhungern- und Verdursten-Lassen setzt und dem Leben in umfassender Weise zugewandt ist.<sup>1863</sup>

„Im Danken und sich Verdanken *gegen* Alles-für-selbstverständlich-Halten durchbricht die Eucharistie die Banalität eines Alltags, der ausschließlich von der Zweckrationalität gekennzeichnet ist, auf die großen Zusammenhänge des Lebens und der Schöpfung hin.

Im Opfern/Solidarisieren *gegen* ‚Opfern‘ - Sich- und-Andere-Aufopfern - werden alle menschenverachtenden religiösen und gesellschaftlichen Opferhandlungen obsolet. Der alltägliche Kreislauf des Opfer-Täter-Opfer-Spieles, aus dem sich auch eine liberale Gesellschaft nicht selbst befreien kann, wird von Gott her durchbrochen. Das Leben wandelt sich.

Im Vergewärtigen *gegen* das Verdrängen und Vergessen kommt ein Zeitverhältnis ins Spiel, das nicht in erster Linie an der Chronologie historischer Fakten, sondern an der Kairologie der von Gott geschenkten bedeutsamen Heilstaten seine Ausrichtung findet.“<sup>1864</sup>

Die oben aufgezeigte Sprengkraft der Eucharistie macht - so Matthias Scharer - deutlich, „dass die corporate identity des Christlichen nicht in abstrakten wissenschaftlichen Thesen über Gott und den Menschen liegt - sondern in einer Feierpraxis des ganzen [...] Lebens, das *er* schenkt.“<sup>1865</sup> Damit trifft Matthias Scharer einen Kern des Caselschen Mystagogieverständnisses. Kern des Christentums ist nicht die Lehre, sondern die Gegenwärtigsetzung des Heilswerkes Christi in der *Feier* des Kultmysteriums.

---

<sup>1860</sup> So kann es sein, dass auf Schulebene nur ökumenische Gottesdienste konsensfähig sind; dass es keinen Religionsunterricht gibt, in dem eine solche Feier möglich wäre; dass die Ablehnung des Religionslehrers und/oder der Schüler so massiv ist, dass eine Eucharistiefeier als nicht sinnvoll erscheint oder dass es keinen Priester gibt, der für eine Eucharistiefeier im Umfeld der Schule zur Verfügung steht.

<sup>1861</sup> Vgl. SC 10.

<sup>1862</sup> SC 10.

<sup>1863</sup> Vgl. Scharer, Matthias, *Eucharistie und kirchliches Handeln*. Ein Perspektivenwechsel, in: Weber, Franz/Böhm, Thomas/ Findl-Ludescher, Anna/ Findl, Hubert (Hg.), *Im Glauben Mensch werden. Impulse für eine Pastoral, die zur Welt kommt* (FS für Hermann Stenger zum 80. Geburtstag), Münster 2000, 29-41.

<sup>1864</sup> Scharer, *Eucharistie und kirchliches Handeln* 39 (Hervorhebung im Original).

<sup>1865</sup> Ebd. 39 (Hervorhebung im Original).

#### 5.4.5.2.5 *Musik als Hilfe für transzendente Erfahrungen in der Liturgie*

Eine Liturgie, die Menschen Erfahrungen mit Gott vermitteln möchte, wird der Musik einen wichtigen Stellenwert einräumen. „Die Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist.“<sup>1866</sup> Die deutschen Bischöfe heben hervor, dass die Kirche seit ihren Anfängen weiß,

„dass Musik ein Medium des religiösen Erlebens und der Verkündigung sein kann – nicht nur im Gottesdienst und nicht nur innerhalb der Gattungen geistlicher Musik. Bereits die Kirchenväter [...] bezeugen, dass Musik in ihrem ganzen Formenreichtum von der allgemeinen ästhetischen Erfahrung zur geistlichen Gotteserkenntnis zu führen vermag.“<sup>1867</sup>

So empfinden viele Menschen geistliche Konzerte als Verkündigungsgeschehen: „Musik als Form der Prophetie und Offenbarung des Göttlichen – als Sprache des Herzens, die dort anfängt, wo die Sprache des Wortes endet.“<sup>1868</sup> In der Liturgie vermag gerade durch die Musik der Geist Gottes erspürt und vermittelt werden.<sup>1869</sup> Insofern sind Musik und Gesang nicht überflüssiger Schmuck des Gottesdienstes, sondern grundlegende Ausdrucksdimensionen der Liturgie.<sup>1870</sup>

Für die Jugendlichen ist Musik in ihrem Leben von hoher Bedeutung, da sie es ihnen ermöglicht, sich selbst zu spüren und zu versichern, wer sie sind.<sup>1871</sup> Bei Musikveranstaltungen geht es ihnen darum

„originäre, unmittelbare Erfahrungen zu herausgehobenen Zeiten an herausgehobenen Orten mit Gleichgesinnten machen zu können, die in der Gruppe das ozeanische Gefühl der emotionalen Rückbindung an ein großes Ganzes ermöglichen.“<sup>1872</sup>

Beim Techno und den ihn begleitenden Praktiken beobachtet Christa Zöller eine offensichtliche Nähe zu traditionell religiösen Vollzügen, weist aber zugleich aus christlicher Perspektive seine neomythische Prägung nach.<sup>1873</sup> Nicht zuletzt deshalb bezeichnet Karl-Heinrich Bieritz den Versuch, einen christlichen Gottesdienst im Kontext von Techno-Kultur und Techno-Religion zu inkulturieren, als riskant und gefährlich.<sup>1874</sup>

Die bisherigen Überlegungen gewährten sowohl einen Einblick in die Bedeutung der Musik in der Liturgie als auch im Leben vieler (junger) Menschen. Musik spielt eine so große Rolle für die Jugendlichen, dass damit gerechnet werden darf, dass sie auch im Gottes-

---

<sup>1866</sup> Hugo, Victor, *Zitat*, in: <http://www.zitate-online.de/literaturzitate/allgemein/1454/die-musik-drueckt-das-aus-was-nicht-gesagt.html> (28.07.2009).

<sup>1867</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Musik im Kirchenraum außerhalb der Liturgie* (Arbeitshilfen 194), Bonn 2005, 7f.

<sup>1868</sup> Ebd. 10.

Vgl. auch den Hinweis von Michael N. Ebertz auf neue wichtige Bezugspunkte nicht gemeindlicher Vergemeinschaftung bspw. bei Bachkonzerten (Ebertz, *Von der Wahrheit zur Ware?*).

<sup>1869</sup> Vgl. Bretschneider, Wolfgang, *Musik als wesentliches Element einer menschenfähigen Liturgie*. Acht Thesen, in: Kranemann, Benedikt/ Nagel, Eduard/ Nübold, Elmar (Hg.), *Heute Gott feiern. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie* (Pastoralliturgische Reihe in Verbindung mit der Zeitschrift "Gottesdienst"), Freiburg/Basel/Wien 1999, 88-92.

<sup>1870</sup> Vgl. SC 112.

<sup>1871</sup> Vgl. Zöller, Christa, *Die Inszenierung des gefühlten Heiligen*. Religiöse Signaturen in der jugendlichen Musikkultur, in: LS 2 (2007), 109-115, hier: 109.

<sup>1872</sup> Zöller, *Die Inszenierung des gefühlten Heiligen* 112.

<sup>1873</sup> Vgl. Zöller, Christa, *Techno und Transzendenz*, in: EZW-Texte 170 (2003), 42-54.

<sup>1874</sup> Bieritz, Karl-Heinrich, *In Techno Deo Gloria*. Christlicher Gottesdienst vor den Herausforderungen zeitgenössischer Kultur, in: Kranemann, Benedikt/ Nagel, Eduard/ Nübold, Elmar (Hg.), *Heute Gott feiern. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie* (Pastoralliturgische Reihe in Verbindung mit der Zeitschrift „Gottesdienst“), Freiburg/Basel/Wien 1999, 57-85.

dienst über Musik ansprechbar sind. Zu überprüfen ist jedoch, inwieweit bei Jugendlichen beliebte Musik auch für den liturgischen Bereich geeignet ist.

Bei der Feier von Schulgottesdiensten lassen sich zwei Phänomene beobachten. Einerseits tun sich Jugendliche mit dem Singen so schwer, dass die Stellen, an denen eigentlich gesungen werden sollte, zu den leisesten Stellen im Gottesdienst gehören; andererseits hören Schüler ihren im Gottesdienst musizierenden Mitschülern gut zu und singen intensiv selber bisweilen religiöse Texte, die sie vermutlich nie als Bekenntnistexte sprechen würden.<sup>1875</sup>

Gängige Melodien können bewirken, dass Texte sich mitunter für ein ganzes Leben einprägen und dann auch in Krisensituationen hilfreich sein können.<sup>1876</sup> Wolfgang Bretschneider macht darauf aufmerksam, dass „Musik, auch und gerade die geistliche, [...] fast alles [sc. vermag]: Menschen begeistern, in Taumel und Trance versetzen, verzücken, aufrütteln, anrühren, zum Verstummen bringen. Ihr ist es aber auch eigen, die Hörer aggressiv zu machen, ihre Seelen zu betäuben, ihnen den Verstand zu rauben, Banales und Geschwätziges, Lügnerisches und Giftiges in die Herzen zu träufeln.“<sup>1877</sup> Bei der Auswahl der Lieder ist daher sorgfältig auch auf die inhaltliche Seite zu achten.<sup>1878</sup> Da also in der Liturgie mit Jugendlichen viel von Gesang und Musik in der Feier abhängt und die musikalische Gestaltung für die jungen Menschen zu den wichtigsten Elementen gehört,<sup>1879</sup> ist der Einsatz der Musik bei der Vorbereitung eines Gottesdienstes sorgfältig zu planen. Die entscheidende Leitfrage scheint mir zu sein, inwieweit die Musik dazu beitragen kann, Erfahrungen mit Gott bzw. - niedriger angesetzt - mit der Transzendenz zu machen. Ist davon auszugehen, dass der Gesang den jungen Menschen eher peinlich sein wird und insofern nicht zu einer erbaulichen Feier beiträgt, kann auch auf elektronische Medien zurückgegriffen und bspw. meditative Musik eingespielt werden. Der Idealfall ist, dass Schüler und/oder weitere am Schulgeschehen Beteiligte einen Gottesdienst musikalisch gestalten, da für die jungen Menschen Life-Musik wesentlich zu einem für sie stimmigen Gottesdienst beiträgt. Dabei spielt es nur eine untergeordnete Rolle, ob Schüler selber musizieren oder ob Erwachsene dies tun, solange sie als glaubwürdig und ansteckend erlebt werden.<sup>1880</sup>

---

<sup>1875</sup> Vgl. Fischer, Joachim, „*Musik sagt mehr als tausend Worte*“. Musik in der Liturgie, in: Kirche und Schule 9 (2007), 16-17. Vgl. auch 4.4.3 ‚Gottesbilder und Religiosität‘:

<sup>1876</sup> Vgl. Bitsch-Molitor, Mechthild, *Gelebten Glauben üben*. Liturgisches Lernen am Beispiel von Musik, in: Religionsunterricht heute 3/4 (2006), 41-45.

<sup>1877</sup> Bretschneider, Wolfgang, „*Erklären können wir’s nicht, schweigen dürfen wir nicht, also lasst uns singen!*“. Musik zwischen Faszination und Verführung, in: Haunerland, Winfried/ Saberschinsky, Alexander (Hg.), *Liturgie und Mystagogie*, Trier 2007, 90-99, hier: 90.

<sup>1878</sup> Vgl. Bitsch-Molitor, *Gelebten Glauben üben* 41-45.

Eine besondere Bedeutung nicht nur für Jugendliche hat das Neue Geistliche Lied (NGL), das Peter Hahnen als Spielart der Pop- und Rockmusik versteht und in dessen Lieder sich die Jugendlichen bisweilen ‚aussingen‘ (vgl. Hahnen, Peter, *Den Glauben „ersingen“? Das neue geistliche Lied als Medium gegen religiöse Sprachlosigkeit*, in: Haslinger, Herbert/ Honecker, Simone (Hg.), „Na logo!“: Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer 2002, 59-87.

<sup>1879</sup> Vgl. Klöckener, Martin, *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern*. Orientierungspunkte für den Gottesdienst mit jungen Menschen, in: Sternberg, Thomas/ Thaurer, Florentine (Hg.), *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern. Zum Problem der Gruppen- und Schulgottesdienste*, Münster 1992, 27-44.

<sup>1880</sup> Vgl. Fischer, „*Musik sagt mehr als tausend Worte*“ 16-17.

Die Art der Musik muss einerseits von den Jugendlichen akzeptiert werden, andererseits sind bestimmte Musikstile - wie am Beispiel Techno oben gesehen - nicht angemessen. Aufgrund der gesamtgesellschaftlich zunehmenden Bedeutung der Ästhetik gegenüber dem Diskurs und dem gerade bei Jugendlichen ganz hoch in der Bedürfnisskala stehenden Wunsch, schön zu sein und als schön zu gelten,<sup>1881</sup> fordert Matthias Sellmann, die „theologische Transzendentalie der Schönheit Gottes“<sup>1882</sup> in den Blick zu nehmen.

„Wenn man mehr daran glauben würde, dass Gott schön ist und er Freude daran hat, wenn seine Menschen sich und ihre Welt schön machen, sähe es in der Kirche anders aus. Mindestens für die Jüngeren wäre sie jedenfalls attraktiver.“<sup>1883</sup>

Allerdings führt der Trend, dass ehemals verbindliche Glaubenslehren ästhetische Gestalt annehmen, auch dazu, dass nicht mehr diese Lehren den ethischen Maßstab für das moralisch Gute bilden, sondern ästhetische Ideale. Dadurch wird dann das gefühlte, ästhetisch Schöne zum moralisch Guten. Für die Musik bedeutet das, dass sich in der gefühlten, schönen Musik das moralisch Gute und das Heilige mitteilen.<sup>1884</sup> Um Jugendliche mit Musik im Gottesdienst anzusprechen, ist die ästhetische Passung zu ihrer Lebenswelt sehr hilfreich. Aufgrund des weisen lateinischen Rates „De gustibus non est disputandum“ bietet sich für die Liturgie in der Schule an, auch dann - zumindest gelegentlich - dem musikalischen Geschmack der Jugendlichen zu folgen, wenn er den Vorstellungen des Schulseelsorgers deutlich entgegentläuft. Allerdings ist damit kein Dispens von der Sorge um den Inhalt der Musikstücke verbunden. Matthias Sellmann beobachtet, dass Jugendliche bei religiösen Angeboten nicht auf dogmatische Stimmigkeit, sondern auf die liturgische Produktionen religiöser Gefühle achten.<sup>1885</sup> Diese Gefühle können m. E. bei entsprechender Deutung durchaus zu Erfahrungen mit Gott hinführen, wenn der Schulseelsorger sich die dogmatische Stimmigkeit zum Anliegen macht. Die Sorge um den christlichen Inhalt der Musik bei aller Notwendigkeit der ästhetischen Passung liegt neben der Verpflichtung auf den Glauben an den Gott Jesu Christi auch in den durchaus bedenklichen Hintergründen der exklusiven Betonung des Schönen begründet. Da in der Postmoderne die großen Erzählungen an Bedeutung verlieren,<sup>1886</sup> und die Welt für viele Menschen zu einer ‚black box‘ geworden ist, die sie wie ein Seiltänzer betreten und dabei den Blick in den schwarzen Abgrund ver-

---

Allerdings wird das Ideal der persönlichen Authentizität heute von Jugendlichen nicht mehr primär von der Innenseite einer Person her gesehen und ist nach Matthias Sellmann heute neu zu bestimmen, da die Oberfläche zur Kommunikationsagentur werde.

„Bei den Jüngeren gilt: ‚Show your mind!‘, soll heißen: ‚Die Qualität Deiner Botschaft zeigt sich an Dir selbst.‘ Wirkst Du schluffig, ist es deine Botschaft, die Dich schluffig sein lässt. Verbreitest Du Respekt, verdient auch Deine Botschaft Respekt. [...] Dass und wie ich als Christ/in authentisch bin, muss ich den Jüngeren auch wahrnehmbar machen. Also: Inszeniere Deine Authentizität. Wer immer nur sagt: ‚Nee, das ist jetzt aber nicht meins‘, der ist nicht authentisch, sondern faul.“ (Sellmann, Matthias, „... denn Gott ist schön.“ Begründung und Chancen eines ästhetischen turns der Jugendarbeit, in: LS 2 (2007), 103-108, hier: 108).

<sup>1881</sup> Vgl. Sellmann, „... denn Gott ist schön.“ 103-108.

<sup>1882</sup> Ebd. 105.

<sup>1883</sup> Ebd. 106.

<sup>1884</sup> Vgl. Zöllner, *Die Inszenierung des gefühlten Heiligen* 112f.

<sup>1885</sup> Sellmann, Matthias, *Jugend und Religion*. Oder: Nietzsches Enkel, Nietzsches Erben, in: [http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/JugendundReligion\\_01.pdf](http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/JugendundReligion_01.pdf) (28.07.2009), 7.

<sup>1886</sup> Vgl. 4.2.1.1 ‚Philosophische Überlegungen‘.

meiden,<sup>1887</sup> suchen sie das Angebot designer Benutzeroberflächen von Welt, die ihnen eine „vertrauenstiftende Berührbarkeit von Welt suggerieren.“<sup>1888</sup>

Die Problematik der Überbetonung der Ästhetisierung beschreibt Matthias Sellmann sehr plastisch.

„Der Zwang zur ästhetischen Inszenierung der eigenen Identität ist heute eines der Hauptmerkmale jugendlichen Lebens und beinhaltet alles andere als die so gern unterstellte postmoderne Beliebigkeit. Im Gegenteil: Die jungen Lebensästheten haben sich [...] eigene Moralgebäude gezimmert, die es in ihrer Rigidität durchaus mit den Forderungen der großen Weltreligionen aufnehmen können. Auf die Gnade und Milde eines verzeihenden Gottes muss der Lebensästhet dabei auch noch verzichten. Als Schöpfer und Geschöpf, als Heiland und Jünger seiner persönlichen Religion, die jedes Alltagsdetail zum Prüfstein der Einhaltung ihrer Gebote erklärt hat, setzt sich der Lebensästhet moralischen Kämpfen aus, die denen überzeugter Anhänger einer Religion kaum nachstehen.“<sup>1889</sup>

Eine Musik, die der ästhetischen Passung der Jugendlichen entgegenkommt, bietet Chancen, Jugendliche in ihrem Lebensgefühl anzusprechen und ihnen religiöse Erfahrungen zu ermöglichen. Gelingt es, die Texte so auszuwählen, dass sie in geeigneter Weise den christlichen Glauben zur Sprache bringen, kann aus dem religiösen Erlebnis eine Erfahrung mit dem Gott Jesu Christi werden. Zugleich kann bei aller Sehnsucht nach dem Schönen auch auf eine weitere Dimension verwiesen werden. Nach einem philosophischen Grundsatz ist dasjenige schön, dass das Unendliche darstellt. Insofern ist bspw. die Gottesmutter Maria „sogar über die Maßen schön, weil sie ihr Leben - natürlich mit Zögern, Zurückhaltung und Ungewissheit - durchscheinend macht für das Göttliche.“<sup>1890</sup> Es gibt also durchaus Parallelen zwischen dem christlichen Leben und dem Ideal der Schönheit, die Schulpastoral (nicht nur) in der musikalischen Gestaltung der Gottesdienste aufnehmen und thematisieren kann.

#### 5.4.5.2.6 *Gott und Mensch(en) im Dialog*

Ein Dialog beinhaltet, dass beide Gesprächspartner mit ihren spezifischen Anliegen vorkommen. In den Gottesdiensten im Bereich Schule müssen die am Schulgeschehen Beteiligten und ihre Lebenssituationen genauso vorkommen wie der stets unverfügbare Gott. Wenn diese beiden Aspekte jetzt in den zwei folgenden Unterabschnitten behandelt werden, ist ihre wechselseitige Verwiesenheit stets mitzubedenken.

So weist Karl Lehmann zurecht darauf hin, dass es gut ist, „wenn im Gottesdienst unser Leben vorkommt und in unser Gebet hineingenommen wird“<sup>1891</sup>; dass aber auch die Gefahr besteht, „dass wir eine Selbstveranstaltung aufziehen, uns in irgendeiner Weise produzieren und von dem ablenken, um den es wirklich geht.“<sup>1892</sup>

---

<sup>1887</sup> Vgl. Sellmann, *Jugend und Religion* 7f.

<sup>1888</sup> Ebd. 8.

<sup>1889</sup> Ebd. 6.

<sup>1890</sup> Bangert, Michael, *Maria, du Schöne*. Eine Maiandacht, in: <http://www.erzbistum-freiburg.de/fileadmin/gemeinsam/presse-bilder/maria/maiandacht.pdf> (27.07.2009).

<sup>1891</sup> Lehmann, Karl, *Die Kunst, Gottesdienste zu gestalten*. Festvortrag anlässlich des 50jährigen Bestehens des Deutschen Liturgischen Instituts in Trier am 17.12.1997, in: Kranemann, Benedikt/ Nagel, Eduard/ Nübold, Elmar (Hg.), *Heute Gott feiern. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie (Pastoralliturgische Reihe in Verbindung mit der Zeitschrift "Gottesdienst")*, Freiburg/Basel/Wien 1999, 226-235, hier: 231.

<sup>1892</sup> Lehmann, *Die Kunst, Gottesdienste zu gestalten* 231.

Da Liturgie und Leben nicht auseinanderfallen dürfen, ist es notwendig, dass die Menschen mit ihrem Leben, ihren Fragen und Sehnsüchten vorkommen; genauso wichtig ist es aber, „dass die Getauften lernen, sich mit dem eignen Leben in die Liturgie als einen Glaubensvollzug hineinzubegeben. Insofern kommt es auch auf eine angemessene Selbstrelativierung an. Was Gottesdienst ist, erschließt sich in seiner Tiefe nur im und aus dem Glauben.“<sup>1893</sup>

Zugleich ist zu bedenken, dass es im Gottesdienst um eine gemeinschaftliche Feier geht und nicht der einzelne Mensch nur als Individuum vor Gott tritt, deshalb müssen bspw. Fürbitten so formuliert werden, dass nach Möglichkeit jeder der Mitfeiernden diese mittragen kann, auch wenn sie nicht seine eigene aktuelle Befindlichkeit widerspiegeln. Unerträglich dagegen ist es, wenn „die ganz subjektive Stimmungslage, die ‚Betroffenheit‘ und die politische Einstellung einzelner zur Sprache kommen, so daß sich schon der nächste Nachbar überrumpelt und manipuliert vorkommt.“<sup>1894</sup>

Zudem gilt auch für die Liturgie in der Schule, dass bei allen Bemühungen, die Erfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten und die Schule selber mit in die Feier hineinzunehmen, nicht banal wiederholt werden darf, „was alle bereits wissen und erlebt haben, was ‚man‘ einfach nur schön oder aktuell findet.“<sup>1895</sup> Vielmehr muss das „Bekannte, Schöne, Interessante, Aktuelle, Jugend-, Schulgemäße und Attraktive“<sup>1896</sup> auch im Schulgottesdienst „Gott und einen Hauch von seinem Geist wahrnehmen lassen.“<sup>1897</sup>

#### **5.4.5.2.6.1 Aufnahme der Lebenssituation der Menschen**

Manfred Kollig stellt an Schulgottesdienste die zu teilende Anforderung, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft im Gottesdienst mit ihrem wahren Leben auf den wahrhaftigen Gott treffen. Somit hat der Dank für Freundschaften und die erste Liebe genauso einen Platz wie die Klage über schulischen Misserfolg oder Mobbing.<sup>1898</sup> Es geht nicht zuletzt darum, die eigenen Grenzen vor Gott zu bringen, damit er sie in Weite wandeln kann.<sup>1899</sup>

Inwieweit das Berücksichtigen der spezifischen Lebenssituation in der Liturgie Chancen beinhaltet, soll am Beispiel der kirchlich schwer erreichbaren Menschen aus dem Milieu der Konsum-Materialisten skizziert werden, deren Stimmungslage nicht zuletzt aufgrund der prekären finanziellen Situation ziemlich trüb ist.<sup>1900</sup> Hinzu kommen deren Schwierigkeiten mit dem kirchlichen Sündenverständnis.<sup>1901</sup> Hans Bauernfeind sieht es heute als Herausforderung der praktischen Theologie an, den Menschen präziser in den Blick zu nehmen. Er betont das Recht des Menschen darauf, auch liturgisch „die Zuwendung Gottes für sein Leben in seiner *Sprache* und seinem *Verständnis* zu vernehmen [und] sichtbar vor

---

<sup>1893</sup> Haunerland, *Mystagogie, liturgische Bildung und Feierkultur* 350.

<sup>1894</sup> Lehmann, *Die Kunst, Gottesdienste zu gestalten* 232.

<sup>1895</sup> Kollig, Manfred, *Das ist mein Leib im Wort, im Brot, im Menschen*. Grundsätzliches zur Liturgie in der Schule, in: *Kirche und Schule* 143 (2007), 3-8, hier: 4.

<sup>1896</sup> Kollig, *Das ist mein Leib im Wort, im Brot, im Menschen* 4.

<sup>1897</sup> Ebd. 4.

<sup>1898</sup> Vgl. ebd. 4.

<sup>1899</sup> Vgl. Gotteslob 848 (Diözesananhang Münster).

<sup>1900</sup> Vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 4.2.2.2.4 ‚Konsum-Materialisten‘.

<sup>1901</sup> Vgl. FN 1074.

die Augen der Seele geführt zu bekommen [...].“<sup>1902</sup> Daher plädiert er für eine Betonung der Leidensmoral gegenüber der Sündenmoral. In der Liturgie solle daher die Fähigkeit gefördert werden, „von der sich hingebenden Gottesliebe her und im Schauen auf das Kreuzesleiden Jesu ein neues Mitleiden in der Welt zu fördern.“<sup>1903</sup> Ein solches Verständnis scheint mir geeignet, bspw. die Gruppe der Konsum-Materialisten ansprechen zu können, indem sie selber im Leiden Jesu einen Anknüpfungspunkt für ihre schwere Situation haben und ihnen einfühlsam, mit echtem Mitempfinden begegnet wird.

#### **5.4.5.2.6.2 *Den Primat Gottes und das Heilige zum Ausdruck kommen lassen***

In der im Anschluss an das Zweite Vatikanische Konzil als Dialog zwischen Gott und Mensch verstandenen Liturgie<sup>1904</sup> ist Gott derjenige, der die Initiative ergreift und den Menschen anspricht. Erst als Angesprochener kann der Mensch antworten.<sup>1905</sup> „In der Liturgie erfahren sich die Menschen primär als diejenigen, an denen Gott handelt; dann erst können diese Menschen ihm ihre Verehrung entgegenbringen.“<sup>1906</sup> Dass Liturgie nicht vorrangig im Tun der Menschen besteht, die Gott im Kult verehren, sondern dass Gott der als erster Handelnde ist, muss auch in der liturgischen Feier zum Ausdruck kommen. Daher sollten liturgische Feiern nicht anthropologisch verkürzt und als ein wie auch immer akzentuiertes menschliches Miteinander gestaltet werden, sondern als Feier des sich mitteilenden Gottes erlebbar sein. Größte Bedeutung in allen liturgischen Feiern kommt daher den biblischen Lesungen zu, die auch in der Schulliturgie einen festen und zentralen Platz benötigen.<sup>1907</sup>

In der Feier der Liturgie sollte demzufolge deutlich aufscheinen, dass die liturgischen Feiern mit Odo Casel gesprochen „Kultmysterien [sc. sind], in denen die Heilsmysterien gegenwärtig werden.“<sup>1908</sup> In dieser Beschreibung wird für Winfried Haunerland deutlich, dass die Liturgie ein mit allen Sinnen erfahrbarer Vollzug und Träger einer unsichtbaren Wirklichkeit ist. „Was mit den Augen gesehen, mit den Ohren gehört, was gefühlt, gerochen und geschmeckt werden kann, ist nicht die ganze Wirklichkeit. Das äußere Geschehen der Liturgie ist Träger eines inneren Gehaltes.“<sup>1909</sup> Daher ist es auch für die Liturgie im schulischen Umfeld notwendig, die am Schulgeschehen Beteiligten für diese Dimension zu sensibilisieren. Bei allen notwendigen Bemühungen, die menschlichen Erfahrungen aufzunehmen, kommt diesem Ziel eine hohe Priorität zu.

---

<sup>1902</sup> Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 248 (Hervorhebung im Original).

<sup>1903</sup> Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 250f.

<sup>1904</sup> Vgl. hierzu die Literaturangaben in FN 1341.

<sup>1905</sup> Vgl. Kranemann, *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern* 6.

<sup>1906</sup> Ebd. 6.

<sup>1907</sup> Vgl. ebd. 6-8.

<sup>1908</sup> Haunerland, *Mystagogie, liturgische Bildung und Feierkultur* 349.

<sup>1909</sup> Ebd.

#### 5.4.5.2.7 *Gemeinsame Aufgabe aller Christen im Umfeld der Schule*

Die von Stefan Böntert aufgeworfene Frage, wie Weihnachten Gottesdienste gefeiert werden können, wenn die Mehrzahl der Gottesdienstbesucher den christlichen Glauben nicht mehr teilt,<sup>1910</sup> betrifft mutatis mutandis auch die Schulgottesdienste. Der Glaube an den dreieinen Gott als Fundament der Liturgie wird von vielen Schülern nicht mehr geteilt. Hinzu kommt eine durch mangelnde gottesdienstliche Praxis verursachte Unsicherheit bezüglich des Verhaltens und insbesondere auch der liturgischen Antworten und Gesänge im Gottesdienst. Daher ist der Auffassung Manfred Kolligs uneingeschränkt zuzustimmen, dass die Sorge um den Schulgottesdienst von allen christlichen Lehrern geteilt werden muss.<sup>1911</sup> Deshalb ist es wünschenswert, wenn an Schulgottesdiensten möglichst viele ‚liturgieerfahrene‘ Lehrer, aber auch ‚liturgieerfahrene‘ Eltern und Mitschüler teilnehmen und sie dies als wichtigen Dienst an der Ermöglichung von Liturgieerfahrung verstehen, die Bestandteil des Bildungsauftrages zumindest des Religionsunterrichtes ist.<sup>1912</sup>

Eine katholische Schule bietet aufgrund einer homogeneren Zusammensetzung vermutlich bessere Ausgangsbedingungen als eine staatliche Schule. Lehrer einer katholischen Schule, die am freiwilligen Schulgottesdienst teilnehmen, können dies neben dem Leben der eigenen Gottesbeziehung auch als wichtigen Dienst am katholischen Profil der Schule verstehen.

Zugleich ist es eine Herausforderung an alle, denen die Feier des Glaubens ein wichtiges Anliegen ist, selber in die Tiefe der Liturgie und der Gottesbegegnung in ihr hineinzuwachsen. Die Bedeutung der eigenen Erfahrung für das Zeugnisgeben hebt sehr pointiert der evangelische Pastoraltheologe Manfred Josuttis hervor:

„Wer Menschen in die verborgene und verbotene Zone des Heiligen führen möchte, muss selber schon Wege in dieser Richtung gegangen sein und muss ‚Techniken‘ anwenden und vermitteln können, die die Kontaktnahme mit dieser Wirklichkeit möglich machen.“<sup>1913</sup>

#### 5.4.5.2.8 *Weitere Aufmerksamkeitspunkte für die Feiergestalt*

Damit in einer mystagogische Liturgie wirklich die Gegenwart des auferstandenen Herrn erfahrbar wird, die Freude an dieser Erfahrung zum Ausdruck kommt, die Zusammengehörigkeit der Feiernden im Glauben deutlich wird, der Mensch in seinem ganzen Sein zu Gott emporgehoben wird, eine Feier wirklich in sich stimmig ist und in ihr ein Stück Himmel erfahrbar wird,<sup>1914</sup> ist weiterhin eine besondere Aufmerksamkeit auf die Kunst des Feierns<sup>1915</sup>, auf die Raumgestaltung<sup>1916</sup>, die Sprache<sup>1917</sup>, das Licht<sup>1918</sup> und die Kleidung<sup>1919</sup> zu legen.

---

<sup>1910</sup> Vgl. Böntert, *Vom Himmel hoch, da kommt nichts her?* 228-230.

<sup>1911</sup> Vgl. Kollig, *Das ist mein Leib im Wort, im Brot, im Menschen* 4.

<sup>1912</sup> Vgl. ebd. 4.

<sup>1913</sup> Josuttis, Manfred, *Die Einführung in das Leben*. Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität, Gütersloh 1996, 26.

<sup>1914</sup> Vgl. Swayne, Séan, *Mystagogische Liturgie*. Liturgische Bildung durch geistliches Feiern, in: *Gottesdienst* 18 (1984), 81-83.

<sup>1915</sup> Vgl. pars pro toto:

- Haunerland, *Mystagogie, liturgische Bildung und Feierkultur* 355-359.
- Werner Hahne, *De arte celebrandi*, oder Von der Kunst, Gottesdienst zu feiern. Entwurf einer Fundamentalliturgik. Freiburg/Basel/Wien, 1990.
- Glade, Winfried, *Kultur des Feierns - Ars celebrandi*, in: *HID* 55/2001, 235-249.



#### 5.4.6 Die liturgische Mystagogie im Umfeld der Schule - Zusammenfassung und Handlungsimpulse

Die liturgische Mystagogie steht in einem nicht auflösbaren Spannungsverhältnis. Sie braucht einerseits eine gewisse Akzeptanz der am Schulgeschehen Beteiligten und muss insofern auf deren Wünsche eingehen, andererseits ist sie die Feier des unverfügbaren Gottes und darf Liturgie nicht für menschliche Bedürfnisse instrumentalisieren. Letzteres ist nicht allein der dogmatischen Korrektheit geschuldet, sondern auch anthropologisch notwendig. Nur wenn die Liturgie objektive Gegenwärtigkeit des Heilswerkes Christi ist (vgl. 5.4.3.1) und sie Gottes zuvorkommendes Handeln feiert, kann sie wirklich Gottes heilende Gegenwart erfahrbar werden lassen. Denn damit junge Menschen nicht in sich selber gefangen bleiben, braucht es ein konkretes Gegenüber, das von ihnen verschieden und kein imaginärer Erfüller ihrer religiösen Bedürfnisse ist. Dann kann die Liturgie helfen, dem ‚Erlebe dein Leben‘ eine Lebenseinstellung gegenüberzustellen, die den tragenden Grund des eigenen Lebens erleben und wirklich zu sich selber kommen möchte. An diesem Punkt geschieht Gottesoffenbarung, die nicht nur in der Verkündigung gehört, sondern auch erfahren werden möchte.<sup>1920</sup> Zu dieser Erfahrung Gottes möchte die liturgische Mystagogie im Rahmen der Schulpastoral einen wichtigen Beitrag leisten. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es zunächst notwendig, zu (liturgischen) Grunderfahrungen hinzuführen und im Schuljahresverlauf gegebene Gelegenheiten für Schulgottesdienste aufzugreifen sowie im Rahmen eines performativ verstandenen Religionsunterrichtes neue Möglichkeiten zu initiieren. Eine sorgfältige Verwendung von Symbolen und Ritualen trägt ebenso zur Ermöglichung von Erfahrungen mit Gott bei wie zunächst gefeierte und später gedeutete Schulgottesdienste. Schulpastoral als kirchliches Handeln schließt zumindest das Bemühen um eine Hinführung zur Eucharistie ein. Einer fruchtbaren Schulliturgie dienlich sind eine der jeweiligen Zielgruppe angemessene und zugleich theologisch verantwortbare musikalische Gestaltung sowie das Verständnis des Schulgottesdienstes als gemeinsame Aufgabe aller Christen im schulischen Umfeld. Der gemeinsame Einsatz für die Liturgiefähigkeit der am Schulgeschehen Beteiligten ist zugleich ein Beitrag zur Feierkompetenz überhaupt und damit ein Dienst an der Menschwerdung. „Ein Fest feiern heißt: die immer schon und alle

---

<sup>1916</sup> Vgl. pars pro toto: Richter, Klemens, *Kirchenräume und Kirchräume*. Die Bedeutung des Kirchenraums für eine lebendige Gemeinde, Freiburg <sup>3</sup>2001.

<sup>1917</sup> vgl. pars pro toto:

- Kranemann, Benedikt, „Am Rande des Verstummens ...“. Theologisch-ästhetische Thesen zur Sprache im Gottesdienst, in: *Gottesdienst* 34 (2002), 89-91.
- Martin Stuflesser, „So sie's nicht beten, so glauben sie's nicht“. Liturgische Sprache zwischen gebetem Dogma, Beliebtheit und Verstummen, in: *Der Prediger und Katechet* 142 (2003), 149-164.
- Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* (Abschnitt ‚Menschenfällige und gottatmende Liturgiesprache‘) 248f.

<sup>1918</sup> Vgl. pars pro toto: Regensburger Domstiftung (Hg.), *Dom im Licht - Licht im Dom*. Vom Umgang mit Licht in Sakralbauten in Geschichte und Gegenwart. (Reihe: Bild - Raum - Feier. Studien zu Kirche und Kunst, Band 3, hrsg. von Albert Gerhards u. a.), Regensburg 2004.

<sup>1919</sup> Vgl. pars pro toto:

- Poschmann, Andreas. (Hg.), *Liturgie-Gewänder für den Gottesdienst heute*. Dokumentation eines Kolloquiums (=Impulse & Perspektiven 6), Trier 2003.
- Thönnies, Dietmar, *Das textile Gedächtnis der Kirche*. Mnemotechniken und anamnetische Aspekte liturgischer Kleidung, in: *LJ* 47 (1997) 78-88.

<sup>1920</sup> Vgl. Bauernfeind, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft* 251-257.

Tage vollzogene Guttheißung der Welt aus besonderem Anlaß auf unalltägliche Weise be-  
gehen.<sup>1921</sup>

Wird der Schulgottesdienst in der beschriebenen Weise mystagogisch dergestalt gefeiert,  
dass er heute als Feier erlebt wird und zugleich auch eine für die Zukunft tragende Bot-  
schaft enthält<sup>1922</sup> und sowohl die am Schulgeschehen Beteiligten an die Liturgiefeier he-  
ranführt als auch gleichzeitig die Liturgie zu den Jugendlichen bringt,<sup>1923</sup> trägt er entschei-  
dend zu den Zielen der liturgischen Mystagogie (vgl. 5.4.5) bei, *erstens* den am Schulge-  
schehen Beteiligten Erfahrungen der Anwesenheit Jesu und seines objektiv gegenwärtig  
gesetzten Heilshandelns zu ermöglichen, ihnen *zweitens* das einzigartige und unüberbietba-  
re Erleben des Mysteriums nahezubringen, sie *drittens* ihre besondere Würde als zur litur-  
gischen Feier Berufene erfahren zu lassen, ihnen *viertens* ein Gespür dafür zu ermöglichen,  
wie die Rückbindung an Jesus Christus und seinen Vater die Erfüllung der subjektiven reli-  
giösen Bedürfnisse mehr als übersteigt und sich *fünftens* als mit der Teilhabe am göttli-  
chen Leben Beschenkte vom Zwang, sich alles beweisen zu müssen, befreit zu fühlen.  
Da eine liturgische Mystagogie an katholischen Schulen einfacher verwirklicht werden  
kann<sup>1924</sup> als an staatlichen Schulen, weist ihre Wertschätzung auf die Bedeutung der Sorge  
um das katholische Schulwesen hin.

## 5.5 Transzendente Mystagogie

### 5.5.1 *Ausgewählte Aspekte der Rahnerschen Theologie als Hintergrund der transzen- dentalen Mystagogie*

Grundlage der Profilierung eines Mystagogieverständnisses für die Schulpastoral ist in der  
vorliegenden Arbeit neben der bereits skizzierten liturgischen Mystagogie die von Karl  
Rahner herkommende transzendente Mystagogie.<sup>1925</sup> Kennzeichen seines theologischen  
Wirkens ist die Frage, wie dem modernen Menschen der nicht mehr selbstverständliche  
Glaube an Gott so nahegebracht werden kann, dass er als mit dem entmythologisierten und  
neuzeitlichen Denken vereinbar erscheint. Es geht Karl Rahner primär darum, wie in dieser  
Situation ein Bewusstsein der Existenz Gottes vermittelt werden kann. Diese Bemühungen  
sind von dem Optimismus getragen, dass ein Gespräch über Gott und eine Mystagogie in  
die Erfahrung Gottes auch in Zukunft möglich sein wird.<sup>1926</sup> Auch wenn Karl Rahner sel-  
ber nie eine systematische Mystagogie entworfen hat, ist seine Theologie als Ganze von  
einem implizit mystagogischen Charakter her geprägt. Insofern kann der Begriff ‚Mysta-

---

<sup>1921</sup> Pieper, Josef, *Zustimmung zur Welt*. Eine Theorie des Festes, München 1963, 52.

<sup>1922</sup> Vgl. Kollig, Manfred, *Chancen und Grenzen des Schulgottesdienstes*, in: Sternberg, Thomas/ Thaurer, Florentine (Hg.), *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern*. Zum Problem der Gruppen- und Schulgot-  
tesdienste, Münster 1992, 14-26, hier: 19.

<sup>1923</sup> Vgl. Kranemann, *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern* 9.

<sup>1924</sup> Vgl. die knappen Überlegungen in den Abschnitten 5.4.5 ‚Anforderungen an eine für die Schulpastoral  
geeignete liturgische Mystagogie‘, 5.4.5.1.2 ‚Mögliche Ansatzpunkte für Schulgottesdienste‘, 5.4.5.2.4 ‚Hin-  
führung zur Feier der Eucharistie‘ und 5.4.5.2.7 ‚Gemeinsame Aufgabe aller Christen im Umfeld der Schu-  
le‘.

<sup>1925</sup> Vgl. Abschnitt 5.1.2 ‚Annäherungen an den Begriff ‚Mystagogie‘.

<sup>1926</sup> Vgl. Rahner, *Das Alte neu sagen* 38-42.

gogie' als ein Brennpunkt Rahnerscher Theologie betrachtet werden.<sup>1927</sup> Demzufolge setzt das Verständnis seines Mystagogiebegriffs grundlegende Kenntnisse seines theologischen Ansatzes voraus.

Zudem enthält die Theologie K. Rahners wichtige Impulse und Anregungen für Fragen und Probleme hinsichtlich (der Möglichkeit) des Glaubens der heute am Schulgeschehen Beteiligten und kann dazu beitragen, Geschmack an der Suche nach Gott zu finden und zugleich helfen, ‚religiöse Erfahrungen‘ auf den christlichen Gott hin zu deuten. Das Anliegen Karl Rahners, dass „Gott [...] nicht die Sonne werden [darf], die alles sichtbar macht und selber nicht gesehen wird“<sup>1928</sup>, ermutigt eine mystagogische Schulpastoral zu einer expliziten Thematisierung des dreieinen Gottes.

Die insofern indizierte, nun folgende Skizzierung einiger Aspekte der Rahnerschen Theologie muss notwendigerweise eine Auswahl aus der Fülle der von Rahner diskutierten theologischen Themen treffen. Dabei orientiert sich die vorliegende Arbeit zum einen an Aspekten, die für die transzendente Mystagogie essentiell sind, zum anderen greift sie Elemente auf, die Antwortmöglichkeiten für schulpastorale Fragen anbieten; die nachstehende, notwendigerweise selektive Darstellung steht also unter der Rücksicht einer mystagogischen und schulpastoralen Fragestellung.

Die weiteren Überlegungen sind darüber hinaus geprägt von dem nach K. Rahner einzigen wirklich ganz ernst zu nehmenden Verbot für einen Christen, das darin besteht,

„sich mit weniger als der unendlichen Fülle Gottes zu begnügen, sich im Endlichen endgültig glücklich anzusiedeln oder in seiner Enge zu ersticken, frevelhaft bescheiden zu meinen, Gott könne im Ernst diese durch tausend Bedingtheiten endliche Kreatur nicht ernst nehmen.“<sup>1929</sup>

Angesichts der Schwierigkeit heutiger (junger) Menschen über den eigenen persönlichen Glauben zu sprechen,<sup>1930</sup> ist es bereichernd zu erleben, wie Karl Rahner sehr offenherzig über seinen Glauben sprach und den Mut hatte, „sich selber auszusprechen, seine Ängste, Zweifel, Bedürfnisse, Sorgen und Hoffnungen“.<sup>1931</sup> Dies bildete die Grundlage dafür, dass viele Menschen mit ihren Erfahrungen sich in ihm und seinen Erfahrungen wiederfinden konnten.

Herbert Vorgrimler hebt deutlich hervor, dass das Leben K. Rahners als eine Lebensgeschichte mit Gott zu verstehen ist.

„Dieses Leben war ein Kreisen um den, den wir ‚Gott‘ nennen, ein Suchen nach Gott, ein Ringen mit Gott, ein Sich-bergen in Gott, eine fortwährende Entlarvung von Götzen, eine Zerstörung falscher Gottesbilder, ein blindes Tasten nach dem schweigenden Geheimnis und doch, manchmal,

---

<sup>1927</sup> Vgl. Haslinger, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren* 41f.

Vgl. hierzu auch Wollbold, *Therese von Lisieux* 21.

<sup>1928</sup> Rahner, *Das Alte neu sagen* 14.

<sup>1929</sup> Rahner, Karl, *Warum ich glaube* (1979), zit. nach: Vorgrimler, Herbert, Gott als ‚absolutes Geheimnis‘ - Kritik eines vergegenständlichenden Gottdenkens, in: <http://www.kath.de/akademie/rahner/index2.html> (27.07.2009).

<sup>1930</sup> Vgl. hierzu bspw. Abschnitt 4.4.3.2.4 ‚Missionarische Ansprechbarkeit der Jugendlichen im Kontext ihrer Gottesvorstellung‘.

Vgl. auch die Antwort des Schauspielers Matthias Habich auf die Frage, ob er bete.

„Das ist jetzt zu privat. Überhaupt sollte man sich zu Religion gar nicht äußern. Ich finde, das ist ein keusches Gebiet. Dadurch entstehen auch sehr viele Konflikte. Religion ist etwas sehr Persönliches und Individuelles und sollte so keusch behandelt werden wie Sex.“ (Gerwin, Hanno, *Gerwin trifft*. Was Deutschlands Promis glauben. Interview mit Matthias Habich, in: <http://www.gerwin.de/content.php?id=16> (28.07.2009)).

<sup>1931</sup> Vorgrimler, Herbert, *Karl Rahner verstehen*. Eine Einführung, Kevelaer 2002, 11.

ein jubelndes Überwältigtsein in der Seligkeit dieses Geheimnisses. Alles, was von Karl Rahner erhalten ist, spricht von dieser Lebensgeschichte. Es gibt keine theologische Abhandlung, in der sie nicht Spuren hinterlassen hätte. Aber am deutlichsten und in der Sprache am verständlichsten treten diese Gotteserfahrungen Karl Rahners in seinen Gebeten und Meditationen an den Tag, und da es keine Gotteserfahrungen gibt, die nicht zugleich auch Selbsterfahrungen sind, tritt in diesen Schriften der Mensch Karl Rahner am deutlichsten vor unsere Augen.“<sup>1932</sup>

Die obige Charakterisierung Karl Rahners legt es nahe, ihn auch im Wortlaut zur Sprache kommen zu lassen und so Möglichkeiten anzubieten, dass die am Schulgeschehen Beteiligten sich mit ihren Erfahrungen in seinen Erfahrungen wiederfinden können. Er kann auf diese Weise durch sein Lebenszeugnis auch über seinen Tod hinaus ein personales Angebot<sup>1933</sup> und einen für die Entwicklung junger Menschen potentiell bedeutend Anderen<sup>1934</sup> darstellen, in dem die am Schulgeschehen Beteiligten einen glaubwürdigen und ehrlich um Gott ringenden Menschen<sup>1935</sup> erleben, dem es in seiner offenen Art fern gelegen hätte, ihre eigenen Denkwege und Erfahrungen zu diskriminieren.

### 5.5.1.1 *Transzendentalität des Menschen*

Eine mystagogisch orientierte Schulpastoral möchte die am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes hinführen. Sie nimmt dabei besonders die Menschen im Umfeld der Schule mit ihren konkreten Lebenseinstellungen und -situationen in den Blick und versucht sie von dort für Gotteserfahrungen zu öffnen.<sup>1936</sup>

Um spezielle Aussagen hinsichtlich der Möglichkeit von Gotteserfahrung der am Schulgeschehen Beteiligten treffen zu können, steht in diesem Abschnitt zunächst die grundlegende Frage nach den im Menschen angelegten Möglichkeitsbedingungen, Gott zu erfahren, im Vordergrund.

Die vorliegende Grundlegung mystagogischer Schulpastoral greift daher die anthropologische Wende der Theologie auf und fragt, ausgehend vom Menschen, nach der „Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung überhaupt“<sup>1937</sup>; sie ist transzendental geprägt.

Transzendental wird im Rahmen der folgenden Arbeit von Immanuel Kant ausgehend zum einen horizontal als „eine apriorische, nicht erst *aus* der Erfahrung gewonnene (wohl aber *an* ihr überhaupt erst durch die Reflexion *über* sie erkennbare) Struktur menschlichen Erkennens und Handelns, die Bedingung der Möglichkeit eben dieses menschlichen Erkennens und Handelns (und damit des Menschseins überhaupt)“<sup>1938</sup> verstanden. Menschliches Wissen, Erkenntnis, Erfahrungen und Handeln wären also nicht möglich, wenn nicht etwas - allen Menschen von vornherein gegebenes und nicht erst aus der Erfahrung gewonnenes - ‚Apriorisches‘ vorhanden wäre, das dem Menschen erst die Erkenntnis des aposterischen

---

<sup>1932</sup> Vorgrimler, *Karl Rahner verstehen* 12.

<sup>1933</sup> Zur Bedeutung des personalen Angebotes in Bereich der Jugendarbeit vgl.: Beschluß *Jugendarbeit*, in: GSyn I, 288-311, hier: 298-301.

<sup>1934</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 170.

<sup>1935</sup> Besonders eindrücklich wird dieses Ringen um Gott deutlich in Rahners Ausführungen zum Gebet der Not (vgl. Rahner, Karl, *Von der Not und dem Segen des Gebetes*, Freiburg/Basel/Wien 1991, 95-114).

<sup>1936</sup> Vgl. 1.3 ‚Definition des Begriffs Schulpastoral‘.

<sup>1937</sup> Müller/Halder, Alois, *Philosophisches Wörterbuch* 321.

<sup>1938</sup> Weger, Karl-Heinz, *Karl Rahner. Eine Einführung in sein theologisches Denken*, Freiburg/Basel/Wien 1978, 37 (Hervorhebung im Original).

Wissens, d. h. aller Erfahrungen und Erkenntnis, die er in seiner Welt macht, ermöglicht. Transzendentalität im Sinne des der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Ansatzes K. Rahners beinhaltet aber immer auch eine vertikale Dimension, sie begnügt sich nicht mit den subjektiven Bedingungen der Möglichkeit von Erkennen und Handeln, sondern meint immer auch den Überstieg über alle kategoriale, d. h. innerweltliche und gegenständliche Erfahrung hinaus.<sup>1939</sup> Die transzendente Erfahrung ist somit die Erfahrung der Transzendenz;<sup>1940</sup> der Vorgriff auf das *Sein* überhaupt ist die Voraussetzung dafür, dass der Mensch das ihm Begegnende begreifen kann. *Sein* im Sinne Rahners ist nicht als ein nachträglich aus Einzelerfahrungen gebildeter Begriff, sondern als Horizont zu verstehen, innerhalb dessen das Einzelne angetroffen wird. Dieses Wissen um den Horizont ist zunächst unthematisch gegeben, kann aber durch Reflexion ins Bewusstsein gehoben werden. Dieses *unthematische Wissen* um den *Horizont* ermöglicht das Vergleichen und in Beziehung setzen der einzelnen Erkenntnis, es ist die Bedingung der Möglichkeit der Erkenntnis.<sup>1941</sup> Menschliche Erkenntnis in ihrem (oft unthematischen) Wissen um die Unendlichkeit der Wirklichkeit ist somit immer begründet im Vorgriff auf das Sein überhaupt. Die Voraussetzung des Seins erweist sich als sinnvoll, da das Nichts nichts zu begründen vermag.<sup>1942</sup> Für Karl Rahner bedeutet die Transzendentalität des Menschen „immer auch die Offenheit auf das, was er ‚das Geheimnis‘ nennt. [...] Die Transzendenz (für Rahner nur ein anderer, ‚ursprünglicherer‘ Name für Gott) ist Wirklichkeit, und transzendentes Subjekt ist der Mensch nur, weil es diese Transzendenz gibt.“<sup>1943</sup>

Hierbei ist freilich zu berücksichtigen, dass zum einen die in jedem Menschen notwendig und unausweichlich gegebene Transzendentalität nicht erschöpfend und hinreichend adäquat reflektiert werden kann<sup>1944</sup> und zum anderen dem Menschen nicht ein absolut selbstständiges Sein zukommt, sondern nur im Vorgriff auf das absolute Sein, also „in dem Sinn der Seinsempfängnis.“<sup>1945</sup>

Als Konsequenz ergibt sich, dass der Mensch nicht abschließend definierbar, sondern ein Wesen der Offenheit ist, so dass ihn nichts restlos erfüllen kann und daher notwendigerweise immer Fragen ohne Antwort bleiben müssen.

„Indem er [der Mensch] seine Endlichkeit radikal erfährt, greift er über diese Endlichkeit hinaus, erfährt sich als Wesen der Transzendenz, als Geist. Der unendliche Horizont menschlichen Fragens wird als ein Horizont erfahren, der immer weiter zurückweicht, je mehr Antworten der Mensch sich zu geben vermag.“<sup>1946</sup>

Auf den Aspekt der Erfahrung konzentriert, lässt sich beobachten, dass der Mensch Erfahrungen macht und dennoch weiß, „daß er auf eine größere Fülle und auf eine andere Erfül-

<sup>1939</sup> Vgl. Weger, *Karl Rahner* 26-31.

<sup>1940</sup> Vgl. Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 31f.

<sup>1941</sup> Zu den Begriffen ‚Transzendenz‘ und ‚Sein‘ vgl. Vorgrimler, Herbert, *Art. Sein, Seiendes*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien <sup>3</sup>2002, 568f und ders., *Art. Transzendenz*, ebd. 633.

<sup>1942</sup> Vgl. Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 44.

<sup>1943</sup> Weger, *Karl Rahner* 31.

<sup>1944</sup> Vgl. ebd. 37.

<sup>1945</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 45.

<sup>1946</sup> Ebd. 42f.

lung hin offen ist. Keine Liebe, die nicht eine größere oder dauerndere Liebe erhoffen ließe. Keine menschliche Treue, die nicht auf restlose Geborgenheit drängt.“<sup>1947</sup>

Der Mensch kann der Transzendenzerfahrung allerdings auch auszuweichen; er kann sich an das Konkrete verlieren und - sein Fragen einstellend - damit zufrieden geben; er kann die letzte Frage als unbeantwortbar - und damit ihre Existenz bejahend - stehen lassen oder sie in einer (vielleicht uneingestanden) Verzweiflung unterdrücken.<sup>1948</sup>

### 5.5.1.2 *Der Mensch als Person und Subjekt*

Die empirischen Humanwissenschaften versuchen, den Menschen mit ihren jeweiligen Methoden zu erklären, indem sie ihn in seine erfahr- und analysierbaren Ursachen destrukturierend wieder konstruierend zusammenfügen und dabei durchaus zu Ergebnissen kommen, in denen sich der Mensch mit seinen eigenen Erfahrungen wiederfinden kann. Diese Ergebnisse können aber aufgrund der methodologischen Beschränkung nur Teilantworten anbieten, es entstehen so partikuläre Anthropologien, in denen sich der Mensch als Produkt erfährt. Zugleich spürt er, dass er mehr als die Summe aller Teilantworten ist. Durch die analytische In-Frage-Stellung seiner selbst und der damit verbundenen Eröffnung eines unbegrenzten Fragehorizontes setzt er sich selbst gerade als denjenigen, „der mehr ist als die Summe solcher analysierbaren Komponenten seiner Wirklichkeit.“<sup>1949</sup> Indem sich nun der Mensch selber radikal in Frage stellt und so als Produkt dessen erfährt, was er nicht ist, erfährt er sich als Person und Subjekt. Die Bezogenheit auf das Ganze ermöglicht es ihm, mit sich selbst als einem und ganzen umzugehen. Die Erfahrung des Menschen, dass er es mit sich selber zu tun hat, dass er sich selber aufgegeben ist und dass er sich zu sich selber verhalten kann, ist im letzten die Erfahrung seines Person- und Subjektseins, das sich nicht aus empirischen Daten ableiten lässt, sondern apriorisch als Bedingung in jeder Einzelerfahrung gegeben ist. Der sich selbst in Frage stellende Mensch kann somit nicht „mit Hilfe der Modellvorstellung eines sich selbst regulierenden Systems erklärt werden, wie es im Grund alle partikulären Anthropologien von ihrem Wesen her tun müssen.“<sup>1950</sup> Vielmehr übersteigt der Mensch im Fragen sich selber und setzt sich gerade in dieser transzendenten Erfahrung selbst als Subjekt und erfährt sich so als unableitbar und sich selbst überantwortet.<sup>1951</sup>

---

<sup>1947</sup> Weger, *Karl Rahner* 41.

<sup>1948</sup> Vgl. Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 42-44.

Zur Problematik des Ausweichen von Transzendenzerfahrungen und Erfahrungen überhaupt bzw. deren Bedeutung vgl. auch Abschnitt 5.2.2 ‚Überlegungen zum Phänomen der Erfahrung aus praktisch-theologischer Perspektive‘ (besonders auch 5.2.2.4 ‚Satz # 4: Der Einzelne hat die Möglichkeit, sich Erfahrungen zu verschließen.‘) sowie Abschnitt 5.2.3 ‚Die vier Strukturelemente des Christlichen als Zugang zum christlichen Sinnhorizont - Ein inhaltlich- und erfahrungsorientierter Entwurf von Dieter Emeis‘.

<sup>1949</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 40.

<sup>1950</sup> Ebd. 42.

<sup>1951</sup> Vgl. zum Gesamt der Überlegungen: Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 37-42.

### 5.5.1.3 *Der Mensch als Wesen der Freiheit und Verantwortung*

In der Erfahrung seiner Unableitbarkeit und Selbstüberantwortung erfährt der Mensch zugleich seine Freiheit und Verantwortung. Aufgrund seiner Transzendenzfähigkeit kann er in Abstand zu sich und seinen Vollzügen gehen und sich so selber reflektieren. Freiheit und Verantwortung kommen dem Menschen also ebenso wie seine Erfahrung des Subjekt- und Personseins apriorisch zu und sind keine empirisch am Menschen eruierbaren Gegebenheiten. Freiheit im Sinne Rahners liegt demzufolge in der Transzendentalität des Menschen begründet. Kategoriale Freiheits- bzw. Unfreiheitserfahrungen sind die „Applikation und Konkretion einer transzendentalen Freiheit, die etwas ganz anderes ist als diejenige Erfahrung, mit der es die partikularen Wissenschaften zu tun haben.“<sup>1952</sup> Gleichwohl wird Freiheit „immer durch die konkrete Wirklichkeit der Raumzeitlichkeit, der Leiblichkeit, der Geschichte des Menschen vermittelt sein.“<sup>1953</sup> Daraus folgt die notwendige Unterscheidung zwischen der Freiheit im Ursprung und der kategorialen Erfahrung von Freiheit. Die transzendente Freiheit als „letzte Sichselbstüberantwortetheit der Person“<sup>1954</sup> ist nach Rahner „Selbsttat“<sup>1955</sup> des Menschen; Freiheit darf insofern nicht als Beliebigkeit des Handelns missverstanden werden, sondern bedeutet die Fähigkeit zu eigenen Entscheidungen und das Einstehen für diese.<sup>1956</sup>

Freiheit als eine transzendente Eigentümlichkeit des Seins meint also die selbstverantwortliche Selbstverfügung des Menschen gerade auch gegenüber Gott, da die Bezogenheit auf und die Abhängigkeit von Gott im Gegensatz zur innerweltlichen Ursächlichkeit die Begabung mit freiem Selbststand konstituiert.<sup>1957</sup> Freiheit wird so verstanden als „die Ermöglichung der personalen freien Selbstmitteilung Gottes an freie Partner in einem beiderseits freien Dialog.“<sup>1958</sup> Der Mensch erfährt Freiheit in der Welt folglich vor allem als Entscheidungsfreiheit auf den Anruf Gottes hin. Freiheit bedeutet so wesentlich die durch Gnade gewirkte Möglichkeit, sich zwischen Heil und Unheil zu entscheiden. Die menschliche Geschichte ist demnach als ganze Heils- und Offenbarungsgeschichte, der Heilsprozess ist „koexistent und identisch mit der Geschichte des Menschen überhaupt.“<sup>1959</sup>

Die kirchliche Heilsvermittlung ist daher einerseits aufgefordert, wirklich am Menschen und seiner Geschichte interessiert zu sein, andererseits aber auch ihre Regionalität zu beachten, da sie nicht die Heilsgeschichte als ganze zu steuern vermag. Gleichwohl geschieht Heilsvermittlung beispielsweise in der Lehre, in der gesellschaftlichen Institution oder im objektiven Sakramentenvollzug auch öffentlich und amtlich. Da der Mensch versucht ist,

---

<sup>1952</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 46.

Rahner konzidiert der empirischen Psychologie, dass sie keine Freiheit entdecken kann, weil sie immer ein Phänomen auf das andere zurückführen muss und folgert daraus, dass die empirischen Wissenschaften sich die Frage der Freiheit ersparen können (vgl. ebd. 46f).

<sup>1953</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 47.

<sup>1954</sup> Ebd. 47.

<sup>1955</sup> Ebd. 47.

<sup>1956</sup> Vgl. zum Gesamt der Überlegungen: Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 46-50.

<sup>1957</sup> Vgl. Vorgrimler, Herbert, *Art. Freiheit*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien <sup>3</sup>2000, 197-199.

<sup>1958</sup> Vorgrimler, *Art. Freiheit* 199.

<sup>1959</sup> Rahner, Karl, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie*, in: HPT<sup>h</sup> II/1, 20-38, hier: 29.

die Bedingtheit seiner situativen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Freiheitserfahrung nicht wahrhaben zu wollen, hat er bisweilen den Eindruck, „daß alle objektivierende Selbstentfremdung der Freiheit ein Widerspruch zur religiösen Freiheit ist.“<sup>1960</sup>

Die Aufgabe der kirchlichen Heilsvermittlung sieht Rahner nun darin, die Geschichte des Menschen als Heilsgeschichte ernst zu nehmen, ihn zu einem Verständnis der Kreatürlichkeit seiner Freiheit anzuleiten und darauf zu achten, dass kirchliche Heilsvermittlung und die kirchlichen Institutionen auf die echte Freiheit hin transparent bleiben. Rahner weist des Weiteren darauf hin, dass religiöse Erziehung auf Freiheit hin auch die Religionsfreiheit und die Toleranz konstitutiv mit einschließt.<sup>1961</sup>

#### **5.5.1.4 *Der Mensch als das weltliche, zeitliche und geschichtliche Wesen***

Der Mensch kann sich nicht anders als in seiner Weltlichkeit, Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit erfahren, diese Momente gehören untrennbar zu seinem Person- und Subjektsein. Rahner betont ausdrücklich, dass der Mensch „nicht bloß *auch* ein biologisches und soziales Lebewesen“<sup>1962</sup> ist, sondern dass „seine Subjektivität und freie personale Selbstinterpretation [...] gerade durch Welt, Zeit und Geschichte hindurch [geschieht].“<sup>1963</sup> Transzendentalität und Freiheit des Menschen werden also in der konkreten Geschichte vollzogen, so dass die Frage nach dem Heil des Menschen immer im Zusammenhang seiner Geschichtlichkeit und seiner gesellschaftlichen Verfasstheit gestellt werden muss, da der Mensch eben nur in dieser konkreten Geschichtlichkeit zu sich selber findet.<sup>1964</sup>

#### **5.5.1.5 *Der Mensch als der Verfugte***

Aufgrund seiner Konstitution als transzendentales Subjekt<sup>1965</sup> und seiner Geschichtlichkeit<sup>1966</sup> erfährt sich der Mensch als Verfugter „in einer Verfügung, über die er selbst nicht mehr verfügen kann.“<sup>1967</sup>

Seine Transzendentalität verweist darauf, dass er durch das Geheimnis getragen ist. In seinem Tun und seiner Reflexion erfährt er sich immer als jemand, „dem eine geschichtliche Position in seiner Umwelt und Mitwelt vorgegeben ist; vorgegeben, ohne daß er sie sich ausgesucht hätte, obwohl er gerade durch sie Transzendenz ergreift und weiß.“<sup>1968</sup> Der Mensch weiß immer schon um seine Endlichkeit, Geschichtlichkeit und Kontingenz. Indem er aber darum weiß, überholt er sie schon, ohne wirklich darüber hinauszukommen. Es macht den Menschen aus, dass er in der Spannung zwischen Endlichkeit und Unendlichkeit, zwischen Verfügtheit und Freiheit, zwischen Tat und Leiden sowie zwischen Eigenem und Fremden steht. Der Mensch ist von daher „das Subjekt, das als solches sich

---

<sup>1960</sup> Rahner, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie* 30.

<sup>1961</sup> Vgl. zum Gesamt der Überlegungen: Rahner, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie* 28-31.

<sup>1962</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 51 (Hervorhebung im Original).

<sup>1963</sup> Ebd. 51.

<sup>1964</sup> Vgl. zum Gesamt der Überlegungen: Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 50-52.

<sup>1965</sup> Vgl. Abschnitt 5.5.1.1 ‚Transzendentalität des Menschen‘.

<sup>1966</sup> Vgl. Abschnitt 5.5.1.4 ‚Der Mensch als das weltliche, zeitliche und geschichtliche Wesen‘.

<sup>1967</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 52.

<sup>1968</sup> Ebd. 52f.



selbst im Ursprung und Ziel entzogen ist. Er kommt zu seiner eigentlichen Wahrheit gerade dadurch, dass er diese Unverfügbarkeit seiner eigenen Wirklichkeit als gewußte gelassen aushält und annimmt.“<sup>1969</sup> Im letzten aber ist der Mensch immer damit konfrontiert und muss diese Konfrontation positiv gestalten, dass er die Frage ist, „die leer, aber wirklich und unausweichlich vor ihm aufsteht und die von ihm nie überholt, nie adäquat beantwortet werden kann.“<sup>1970</sup>

#### **5.5.1.6 *Der Mensch als das Wesen der Interkommunikation - ein wesentlicher Ausgangspunkt von Kirche***

In der Mitmenschlichkeit erfährt sich der Mensch als transzendentes Wesen. In ihr ist er nicht auf sich selbst beschränkt, sondern auf den Anderen verwiesen. So spiegelt sich in der Interkommunikation ‚Mensch - Mensch‘ die Interkommunikation ‚Mensch - Gott‘ wider und umgekehrt. Die pastoraltheologische Bedeutung der transzendentalen, sich geschichtlich vollziehenden Mitmenschlichkeit liegt darin, dass sie „vom Menschen her gesehen, der letzte Grund [sc. ist], warum es Kirche als geschichtliche Greifbarkeit der eschatologischen Heilsfrucht überhaupt geben kann und muß.“<sup>1971</sup>

Zwischenmenschlichkeit darf nach K. Rahner nicht nur gefühlsmäßig oder als geistig-personale Beziehung von Mensch zu Mensch gesehen werden, sondern muss auch eine gesellschaftlich sich konkretisierende Zwischenmenschlichkeit sein. Da nun der Mensch als gesellschaftliches Wesen nur in der Interkommunikation überhaupt lebensfähig ist und die Selbstmitteilung Gottes in der konkreten Geschichte in Raum und Zeit geschieht, ist die christliche Religion notwendigerweise eine kirchliche.<sup>1972</sup> Kirche kann dabei zu Recht davon ausgehen, dass sie „von Jesus herkünftig“<sup>1973</sup> ist und dass sie „nicht autonom und von sich aus eine Beziehung zu Jesus setzt, sondern diese von dem Gekreuzigten und Auferstandenen selber herkommt und gesetzt ist.“<sup>1974</sup>

Da Religion kein vom Menschen gemachter Daseinsentwurf ist, sondern ein geschichtlich ergehender Anruf Gottes, der nicht nur den Einzelnen in seinem innersten Gewissen betrifft, gehört zum Wesen der Religion, dass sie dem Menschen als von ihm unabhängige und für ihn unverfügbare Größe entgegentritt. Religion darf daher nicht als individuelle Interpretation des eigenen Daseinsgefühls und der eigenen religiösen Gestimmtheit missverstanden werden, sondern sie bedarf konstitutiv einer die Subjektivität normierenden Objektivität.<sup>1975</sup> Diesem Anspruch kann das Christentum nur gerecht werden, wenn es dem einzelnen „in einer Kirchlichkeit autoritativer“<sup>1976</sup> Art [...] entgegentritt.“<sup>1977</sup>

---

<sup>1969</sup> Ebd. 53.

<sup>1970</sup> Ebd. 43.

<sup>1971</sup> Rahner, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie* 31.

<sup>1972</sup> Vgl. Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 314.

<sup>1973</sup> Ebd. 319.

<sup>1974</sup> Ebd. 319.

<sup>1975</sup> Vgl. ebd. 332-334.

<sup>1976</sup> Es ist zwischen ‚autoritativ‘ im Sinne von ‚auf (wahrer) Autorität beruhend‘ und dem eher negativ besetzten Wort ‚autoritär‘ zu unterscheiden, dass den Beigeschmack von ‚totalitär‘ und ‚diktatorisch‘ hat (vgl. Dodrowski, Günther/ Müller, Wolfgang/ Scholze-Stubenrecht, Werner/ Wermke, Matthias (Hg.), *Duden Fremdwörterbuch* (Der Duden, Bd. 5), Mannheim 1990, 96. ‚Autoritativ‘ im hier gemeinten Kontext ist zu-

Die Überlegungen zum Menschen als Wesen der Interkommunikation besagen auch, dass die kirchliche Heilsvermittlung den Menschen nie bloß als Individuum betrachten darf, sondern seine politische und soziale Bezogenheit ernstnehmen muss. Eine kategoriale Seelsorge wie Schulpastoral ist daher von zwei Perspektiven her berechtigt. Die Schule und ihr Beziehungsgefüge hat Auswirkungen auf das religiöse Verhalten der Menschen und zugleich vollzieht der Mensch in diesen Beziehungen und gesellschaftlichen Gruppen „meist unthematisch, sein transzendentes Verhältnis zu Gott [...], bevor dieses im Kult und in anderem religiösen Tun thematisch wird.“<sup>1978</sup> Die Praxis der Liebe und gelebte Zwischenmenschlichkeit ist deshalb der Rahmen, in dem Wahrheit erst gefunden werden kann.<sup>1979</sup>

### **5.5.1.7 Der Mensch als das scheiternde Wesen**

Das Scheitern gehört zu den Grunderfahrungen des Menschen. Er spürt dies im unüberwindlichen Unterschied zwischen eigenem Anspruch und Wirklichkeit, in seiner Selbstentfremdung, im Schuldgefühl oder der Tatsache des unabänderlich auf ihn zukommenden Todes. Zugleich ist der Mensch versucht, dem tieferen Sinn des Scheiterns auszuweichen, da es ihn selbst radikal in Frage stellt. Er kann das Scheitern als Konsequenz der mit der menschlichen Natur gegebenen Endlichkeit und seines inneren Pluralismus oder als Kunstgriff der Natur, in der Scheitern die Möglichkeit immer neuen Lebens beinhaltet, zu erklären versuchen oder es durch das Berufen auf eine unsterbliche Seele überspringen.

Das Christentum nimmt das menschliche Scheitern an und lässt es in seiner Gänze an den Menschen herankommen, so wie Jesus es angenommen und durchlitten hat. Die Kreuzessituation ist allerdings von Gott in der Auferweckung Jesu erlöst worden. Letztendlich ist dies die christliche Antwort auf jedes Scheitern.

Das bedeutet nun für die kirchliche Heilsvermittlung, dass sie „gerade das Gegenteil eines Analgetikums (des ‚Opiums für das Volk‘) [ist], nämlich das Offenhalten der Wunde, die tödlich ist.“<sup>1980</sup> Für das Christentum als Religion des Kreuzes sind die Predigt der Evangelischen Räte und die Torheit der Bergpredigt als „Akte existentieller Einübung für das Wahrnehmen und Ankommenlassen des Kreuzes Christi“<sup>1981</sup> wesentlicher Bestandteil ihrer Verkündigung.

Gerade um die Erlösung des Scheiterns zu bezeugen, ist Kirche dazu berufen, sich besonders der Marginalisierten anzunehmen. Dabei ist mitzubedenken, dass Kirche trotz und bei allem notwendigen Bemühen auch mit Ungerechtigkeiten, Fehlentscheidungen, also Scheitern in ihrer Institutionalität, rechnen muss. Dies kann (wenn es trotz aufrichtigen Bemühens vorkommt) dem darunter Leidenden zugemutet werden, „weil er durch solche ‚Sinn-

---

dem im Zusammenhang mit dem autonomen Anspruchscharakter der Botschaft Jesu Christi zu sehen (vgl. Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 333).

<sup>1977</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 334.

<sup>1978</sup> Rahner, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie* 32.

<sup>1979</sup> Vgl. ebd. 31-32.

<sup>1980</sup> Ebd. 36.

<sup>1981</sup> Ebd. 36.

losigkeit' nicht aus der Sinnmitte eben der objektiv falsch handelnden Kirche herausgedrängt, sondern vielmehr in das wahre Geheimnis seines Daseins und der Kirche, in die Partizipation also am Tode Jesu eingewiesen wird.<sup>1982</sup>

Als Zeichen der vorhandenen Bereitschaft zum Scheitern am Kreuz Christi kann christliche Askese heute bedeuten, für den Einsatz der Weltgestaltung unbelohnt zu bleiben, also auf Ersatz beispielsweise im Machtgenuss, in ungezügelter Lebensgier oder in Süchten zu verzichten.<sup>1983</sup>

Bei den obigen Überlegungen ist dringend zu beachten, dass es sich *nicht* um sich selbst verleugnende oder gar selbstzerstörerische Tendenzen des Menschen handelt, sondern dass ein solches Tun vielmehr ein Hinweis auf die Anwesenheit und Wirksamkeit des Geistes sein kann. So kann beispielsweise die Erfahrung des Gutseins zu einem Menschen ohne eine Antwort der Dankbarkeit, wenn dieses Erlebnis nicht zugleich mit dem Gefühl der besonderen Selbstlosigkeit oder Anständigkeit belohnt wurde, eine Erfahrung des Geistes Gottes sein.<sup>1984</sup>

## **5.5.2 Voraussetzungen und Möglichkeitsbedingungen der (transzendentalen) Gotteserfahrung bei Karl Rahner**

### **5.5.2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Erfahrbarkeit Gottes in der konkreten geschichtlichen Situation - eine Problemanzeige**

In der vorliegenden Arbeit wird als wesentliches schulpastorales Ziel die Hinführung zu einer persönlichen Gottesbeziehung gesehen. Wie in Abschnitt 4.4 gesehen, stehen Schüler im Jugendalter der Existenz von etwas Geheimnisvollem und Übernatürlichem ziemlich offen gegenüber, ein Bezug zum biblischen Gott und eine persönliche Beziehung zu ihm verbunden mit einer regelmäßigen Gebetspraxis scheint ihnen jedoch eher fern zu liegen. Ihr Verhalten und ihre Einstellung erinnern an das, was Karl Rahner als „Andacht zur Welt“<sup>1985</sup> beschreibt. Religion in diesem Sinne meint den „Respekt vor den kategorialen Strukturen der Welt, insofern diese alle zusammen einen transzendentalen Verweis auf ihren Urgrund haben.“<sup>1986</sup> Gott kommt in dieser Betrachtungsweise nur indirekt ins Spiel.

Damit werfen die Jugendlichen - ohne es freilich zu wissen bzw. explizit zu artikulieren - eine ganz entscheidende Frage auf: Wie können die beiden Pole - Antreffbarkeit Gottes in unserer konkreten geschichtlichen Erfahrung und das absolute Sein Gottes als der tragende Grund von allem, als letzter Horizont - zusammengedacht werden? Wie kann also Gott als der Transzendente immanent so erfahren werden, dass er einerseits das absolute Geheimnis und die Bedingung aller Möglichkeit bleibt und andererseits im Gebet angedet werden kann?

Da es von einer - zumindest ansatzweisen - Beantwortung dieser Frage entscheidend abhängt, ob Schulpastoral kritischen Fragen der Schüler nach der Erfahrbarkeit Gottes, hin-

---

<sup>1982</sup> Ebd. 37.

<sup>1983</sup> Vgl. zum Gesamt der Überlegungen: Rahner, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie* 34-38.

<sup>1984</sup> Vgl. Rahner, *Wagnis des Christen* 83.

<sup>1985</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 92.

<sup>1986</sup> Ebd. 92.

sichtlich einer möglichen Gottesbeziehung oder bezüglich seines potentiellen Eingreifens in die konkrete Geschichte adäquat begegnen kann, erscheint es lohnenswert, den diesbezüglichen Gedankengang Karl Rahners etwas ausführlicher darzustellen.

Einerseits möchte Karl Rahner keineswegs auf den transzendentalen Ansatz verzichten, andererseits sieht er zugleich, dass eine konkret praktizierte Religion eine Kategorialisierung Gottes zu brauchen scheint, da ein Verzicht hierauf es verunmöglicht, praktisch religiös zu leben. Karl Rahner gibt zu, dass in seinem Grundansatz - „Gott ist überall, insofern er das alles Begründende ist, und er ist nirgends, insofern alles Begründete kreatürlich ist und alles, was so innerhalb unserer Erfahrungswelt auftritt, von Gott verschieden ist, getrennt durch einen absoluten Graben zwischen Gott und Nichtgöttlichem“<sup>1987</sup> - die Grundschwierigkeit für den um Glauben ringenden Menschen liegt.

„Wir alle (selbst noch der über die qualvolle Nichtigkeit seines Daseins erschreckte und bekümmerte Atheist) scheinen in dem Sinne fromm sein zu können, daß wir das Unsagbare schweigend verehren; wissend, daß es ein solches gibt. Es kommt uns nur zu leicht als eine unfromme Indiskretion gegenüber diesem gleichsam schweigend-frommen Auf-sich-beruhen-Lassen des absoluten Geheimnisses vor, beinahe als eine Geschmacklosigkeit, wenn wir nicht nur über das Unsagbare reden, sondern wenn wir darüber hinaus in der normalen Frömmigkeit innerhalb unserer Erfahrungswelt auf dieses und jenes Bestimmte gleichsam mit dem Finger hinweisen und sagen: Da ist Gott.“<sup>1988</sup>

Um die skizzierte Spannung zwischen Gott als dem Urgrund allen Seins sowie seiner Antreffbarkeit in der Welt und der damit gegebenen Möglichkeit der personalen Gottesbeziehung fruchtbar zu gestalten, verdeutlicht Karl Rahner, dass Vermitteltheit und Unmittelbarkeit keine Gegensätze sein müssen. Vielmehr sei selbst die radikalste Unmittelbarkeit in der unmittelbaren Anschauung Gottes immer noch durch die sie und so auch sich erfahrene Person vermittelt, die in diesem Akt nicht verschwindet, sondern zur Vollendung und höchsten Eigenständigkeit kommt. Ein einzelnes Seiendes kann aufgrund des fundamentalen Unterschiedes zwischen Gott und allem von ihm Begründeten Gott dadurch vermitteln, dass sich an seiner Erfahrung die transzendente Erfahrung Gottes ereignet. Somit ist im Rahnerschen Verständnis die Repräsentation der Anwesenheit Gottes „im menschlichen Wort, im Sakrament, in einer Kirche, in einer Offenbarung, in einer Schrift usw. wesentlich nichts anderes [...] als der kategoriale Verweis auf die transzendente Gegenwart Gottes.“<sup>1989</sup>

Zur weiteren Erhellung des Dilemmas greift K. Rahner auf Thomas von Aquins These zurück, dass Gott durch zweite Ursachen wirke und betont, „daß Gott *die* Welt wirkt und nicht eigentlich *in der* Welt wirkt.“<sup>1990</sup> Demzufolge ist Gott als derjenige zu begreifen, der die Kette der Ursächlichkeiten trägt, selbst aber kein Glied in der Ursachenkette bildet. Insofern versteht Karl Rahner die konkrete Unmittelbarkeit Gottes zu uns als „ein Moment

---

<sup>1987</sup> Ebd. 90.

<sup>1988</sup> Ebd. 90.

Kritisch anzumerken ist hier, ob K. Rahner nicht zu (heils-) optimistisch denkt und Menschen nicht so an der Oberfläche leben, dass ihnen ein solcher Bezug gar nicht in den Sinn kommt.

<sup>1989</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 92f.

<sup>1990</sup> Ebd. 94 (Hervorhebungen im Original).

und eine Modalität der transzendentalen und gleichzeitig geschichtlich vermittelten Unmittelbarkeit zu Gott.“<sup>1991</sup>

Bezüglich der oben skizzierten Überlegungen zur Antreffbarkeit Gottes schließt sich die m. E. wichtige - und meiner Erfahrung nach von Schülern oft gestellte - Frage an, ob es denkbar ist, dass Gott in die Welt eingreift und falls ja, wie dieses Eingreifen zu verstehen ist. Nach K. Rahner kann ein besonderes Eingreifen Gottes „nur als geschichtliche Konkretheit der transzendentalen Selbstmitteilung Gottes verstanden werden, die der konkreten Welt immer schon innerlich ist.“<sup>1992</sup> Eingreifen in diesem Sinne bedeutet demnach, dass der unsere Welt tragende Gott, sich als mitteilender Grund selbst in diese Welt von Anfang an eingestiftet hat. Die Erfahrung des Eingreifens Gottes meint insofern, dass dem Menschen dieser tragende Grund Gott konkret bewusst wird. Ein Wunder beispielsweise ist dann nicht etwas, was nicht auch kausal erklärt werden könnte oder in Zukunft erklärt werden kann, sondern ein Geschehen, das der Mensch in seiner transzendentalen Verwiesenheit auf Gott hin deutet.

Ein Beispiel von K. Rahner selbst mag diesen abstrakten Gedankengang illustrieren. Einem Menschen fällt ein guter Gedanke ein, der eine wichtige innerweltliche Entscheidung anstößt. Der Mensch hat die Pflicht, die Genese dieses Einfalls (Assoziationen, psychische oder physiologische Verfasstheit, geschichtliche Erfahrungen etc.) zu klären und kann ihn so in die kategoriale Welt einordnen, ohne in ihm ein besonderes Eingreifen Gottes zu sehen. Erfährt sich der Mensch jedoch einerseits in seiner Verwiesenheit auf Gott und nimmt er diese an und bejaht er andererseits die konkrete Welt als geschichtliche Möglichkeit der Erfahrung Gottes, erhält dieser ‚eingefallene gute Gedanke‘ „innerhalb dieses subjektiven transzendentalen Verhältnisses zu Gott objektiv eine ganz bestimmte Bedeutung positiver Art.“<sup>1993</sup> Der ‚gute Gedanke‘ ist also insofern von Gott gewollt, als er von Gott als dem Grund allen Seins ermöglicht, also auch gewollt ist und der Mensch ihn in seiner subjektiven Gottesbeziehung als für sich wesentlich annimmt. Insofern kann jede konkrete Lebenskonstellation als ein Eingreifen Gottes verstanden werden, wenn sie vom einzelnen als Konkretion seines transzendentalen Verhältnisses zu Gott in Freiheit angenommen wird. Diese in Freiheit wahrgenommene Reaktion des Menschen auf eine an sich kausal erklär- bare, das Verhältnis zu Gott konkret vermittelnde Lebenskonstellation hängt von Faktoren ab, die nicht vollständig in der Gestaltungsfreiheit des einzelnen liegen. Demzufolge kann eine bestimmte, sich *tatsächlich* heilhaft auswirkende Situation im Unterschied zu einer Konstellation, die zwar *Heilsmöglichkeiten* in sich birgt, welche allerdings nicht ergriffen werden, „faktisch als eine besondere Schickung Gottes, als sein Eingreifen, als eine Erhöhung, als eine besondere Gnade“<sup>1994</sup> betrachtet werden.<sup>1995</sup>

Die obige Skizze der Rahnerschen Überlegungen zur Möglichkeit der Antreffbarkeit Gottes in der Welt erscheint als sehr abstrakt und lässt die Frage nach einer auf der persönlich

---

<sup>1991</sup> Ebd. 94.

<sup>1992</sup> Ebd. 94.

<sup>1993</sup> Ebd. 96.

<sup>1994</sup> Ebd. 96.

<sup>1995</sup> Vgl. zum Gesamt der Überlegungen: Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 88-96.

existentiellen Erfahrung des Daseins Gottes basierenden Spiritualität offen, wie sie z. B. Henry Nouwen nach dem Durchleben einer persönlichen, tiefen Lebenskrise beschreibt:

„In den Monaten meiner Krise fragte ich mich oft, ob Gott wirklich ist oder nur ein Produkt meiner Vorstellung. Ich weiß jetzt, daß Gott mich damals, als ich mich vollkommen verlassen fühlte, nicht allein ließ. Viele Freunde und Familienangehörige starben im Laufe der vergangenen acht Jahre, und mein eigener Tod ist nicht allzu fern. Ich habe aber die innere Stimme der Liebe gehört, tiefer und stärker als je zuvor. Ich will dieser Stimme immer vertrauen und mich von ihr über die Grenzen meines kurzen Lebens hinausführen lassen, dorthin, wo Gott alles in allem ist.“<sup>1996</sup>

Zudem könnten sich beispielsweise Schüler bei einer Romfahrt anlässlich einer Selig- oder Heiligsprechung berechtigterweise fragen, wo in den obigen Überlegungen die bei einer Kanonisation geforderten und kanonisch und medizinisch auf ihren Wundercharakter überprüften Heilungen ihren Ort finden.<sup>1997</sup>

Der obige, an Karl Rahner orientierte Gedankengang schließt weder persönliche spirituelle Erfahrungen der Anwesenheit Gottes noch die Möglichkeit von Wundern aus, sondern ist primär durch eine fundamentaltheologische Fragestellung geprägt, der es als glaubenswissenschaftliche Disziplin nicht um praktische Glaubensvermittlung, sondern um die vernunftwissenschaftliche Verantwortung des Glaubens und seiner Inhalte geht.<sup>1998</sup> Für die vorliegende Arbeit liegt der Gewinn dieser Überlegungen darin, den am Schulgeschehen Beteiligten Vernunftargumente für die Anwesenheit Gottes und sein Wirken in dieser Welt anbieten zu können. Alle diese Überlegungen stehen unter dem Vorbehalt, den Johann Baptist Metz für die Theodizeefrage formuliert und der für viele existentielle menschliche Fragen gilt, dass die Theologie diese Fragen nicht lösen kann, sondern ihre Aufgabe vielmehr darin besteht, diese Frage immer neu zuzulassen und herauszuarbeiten, dass Gott sich selber rechtfertigen wird.<sup>1999</sup>

Die Berechtigung der Suche nach weiteren Orten und Möglichkeiten der Antreffbarkeit Gottes ergibt sich zudem aus dem Wesenszug des Rahnerschen Denkens, nicht auszugrenzen, sondern zu verbinden und Gott in seiner Unbegreiflichkeit und Verborgenheit zu suchen. In dieser Suchbewegung nach dem wahren Gott ist die Klarheit für Karl Rahner auch in höherem Alter nicht größer geworden.<sup>2000</sup>

Die obigen Überlegungen und die Offenheit für Erfahrungen lassen sich sehr gut mit den Worten Karl Rahners selbst abschließend noch einmal belegen:

„Er ist zärtlich da. Er sagt: Fürchte Dich nicht! Er ist inwendig im Kerker. Traue dieser Nähe, sie ist nicht Leere. Laß los, dann findest Du. Gib auf, und Du bist reich. Denn Du bist in Deiner inwendigen Erfahrung gar nicht mehr angewiesen auf das greifbare Harte, das sich behauptend sich vereinzelt, das festgehalten werden kann. Du aber hast nicht nur solches, denn die Unendlichkeit ist Nähe geworden. So muß Du Deine inwendige Erfahrung deuten und sie *so* als das hohe Fest des göttlichen Abstieges der Ewigkeit in die Zeit, der Unendlichkeit in die Endlichkeit, als die Hochzeit

---

<sup>1996</sup> Nouwen, Henry J. M., *Die innere Stimme der Liebe*. Aus der Tiefe der Angst zu neuem Vertrauen, Freiburg/Basel/Wien 1997, 124-125.

<sup>1997</sup> Vgl. Siegmund, Georg, *Art. Heilungen*, in: <sup>2</sup>LThK 5, 168 und vgl. Klauser, Renate, *Art. Heiligsprechung*, in: <sup>2</sup>LThK 5, 142-144.

<sup>1998</sup> Vgl. Seckler, Max, *Fundamentaltheologie: Aufgaben und Aufbau, Begriff und Namen*, in: Kern, Walter/Pottmeyer, Hermann Josef/ Seckler, Max (Hg.), *Handbuch der Fundamentaltheologie*, Bd. 4, *Traktat Theologische Erkenntnislehre mit Schlussteil Reflexion auf Fundamentaltheologie*, Tübingen <sup>2</sup>2000, 331-402, hier: 367.

<sup>1999</sup> Vgl. Metz, Johann Baptist, *Unterwegs zu einer nachidealistischen Theologie* 219-220.

<sup>2000</sup> Vgl. Vorgrimler, *Karl Rahner verstehen* 17f.

Gottes mit seinem Geschöpf erfahren. Solches Fest geschieht in Dir - die Theologen nennen es trocken ‚Gnade‘ -, es geschieht in Dir, wenn Du stille bist, wartest und - glaubend, hoffend und liebend - richtig, das heißt von Weihnachten her, deutest, was Du erfährst.“<sup>2001</sup>

Die entscheidende Hilfe, Erfahrungen solcher Art zu machen und überhaupt als Erfahrungen zu erkennen, auf Gott hin zu deuten und darüber in einen Dialog mit ihm einzutreten, bietet das Gebet, das freilich dem heutigen Menschen auch zum Problem wird, da er sich fragt, ob Beten heute überhaupt möglich sei.<sup>2002</sup>

Um Antworten auf diese Frage, die m. E. auf das Engste mit der Problematik der Antreffbarkeit Gottes in der Welt verbunden ist, zu finden, wird zunächst auf zwei, diese Fragestellung vorbereitende Aspekte der Rahnerschen Theologie zurückgegriffen und seine Überlegungen zur *Selbstmitteilung Gottes* und deren *endgültiger Konkretion in Jesus Christus* skizziert.

### 5.5.2.2 *Selbstmitteilung Gottes als Ermöglichung von Gotteserfahrung*

Der Begriff der Selbstmitteilung Gottes ist von entscheidender Bedeutung in der Theologie Karl Rahners<sup>2003</sup> und in der heutigen deutschsprachigen Dogmatik weitgehend konsensfähig.<sup>2004</sup> Historisch gesehen ist der Begriff der Selbstmitteilung Gottes angesichts der päpstlichen Verurteilung der französischen „Nouvelle Théologie“<sup>2005</sup> und ihrer These, Gott könne nur Geistwesen schaffen, die auf ihn notwendigerweise hin geordnet sind, ein „Lösungsvorschlag, der Karriere machte: Die Hinordnung des Menschen auf die Gemeinschaft mit Gott sei selber schon Gnade.“<sup>2006</sup>

---

<sup>2001</sup> Rahner, Karl, *Die Antwort der Stille*. Brief an einen Freund, in: Hohn-Kemler (Hg.), *In die Mitte des Lebens führt seine Spur. Gott erfahren* (Herder-Sonderband), Freiburg/Basel/Wien 1995 (zuerst erschienen in: Rahner, Karl. *Gott ist Mensch geworden. Das Geheimnis von Weihnachten*, 1992), 103-107, hier: 105 (Hervorhebung im Original).

<sup>2002</sup> Vgl. Rahner, *Wagnis des Christen* 63.

<sup>2003</sup> Herbert Vorgrimler bezeichnete bereits 1962/63 in Abstimmung mit Karl Rahner die Selbstmitteilung Gottes als den Zentralbegriff der Rahnerschen Theologie (vgl. Vorgrimler, Herbert, *Karl Rahner. Gotteserfahrung in Leben und Denken*, Darmstadt 2004, 167).

Karl Rahner selbst sagt: „Der Begriff der Selbstmitteilung Gottes ist als ein *Schlüsselbegriff für die Theologie* geeignet, wenn sie die vielfältigen bildhaften Aussagen der Offenbarung über das Verhältnis von Gott und Welt begrifflich artikulieren will.“ (Rahner, *Sämtliche Werke* 17/2, 1281 (Hervorhebung im Original)).

<sup>2004</sup> Vgl. Vorgrimler, Herbert, *Art. Selbstmitteilung Gottes*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2002, 571.

<sup>2005</sup> Vgl. Iserloh, Erwin, *Die katholische Kirche nach dem zweiten Weltkrieg* unter dem Pontifikat Pius' XII., in: Kottje, Raymond/ Moeller, Bernd (Hg.), *Ökumenische Kirchengeschichte* (Bd. 3 Neuzeit), Mainz<sup>4</sup>1989, 327-339, hier: 332.

<sup>2006</sup> Loheide, Bernward, *Wegbereiter zur Moderne - Theologe Karl Rahner wäre 100 geworden*, in: <http://www.glaubeaktuell.net/portal/journal/journal.php?IDD=-1078082126> (11.03.2005).

Im Rahmen der pastoraltheologischen Fragestellung der vorliegenden Arbeit kann dieser Hintergrund nicht näher in den Blick genommen werden, er sei aber deshalb angedeutet, weil er eine Erklärung für die immer wiederkehrenden Formulierungen Karl Rahners zur Ungeschuldetheit der Selbstmitteilung bietet und weil er die Freiheit Gottes und des Menschen herausarbeitet, die gerade auch im schulpastoralen Bereich eine wichtige Voraussetzung für Glaubensvermittlung darstellt. Zudem ist in der Notwendigkeit, die eigenen Aussagen gegenüber lehramtlichen Festlegungen und gegnerischen Verdächtigungen abzusichern, eine Erklärung für die oft als recht schwer empfundene, mit sehr langen Satzkonstruktionen arbeitende Sprache K. Rahners zu sehen. (Zur Sprache K. Rahners vgl. bspw.: Vorgrimler, Herbert, *Karl Rahner. Gotteserfahrung in Leben und Denken*, Darmstadt 2004, 8-12 oder Vorgrimler, *Karl Rahner verstehen*, 37-40).

Für Rahner ist „die innerste Mitte des christlichen Daseinsverständnisses“<sup>2007</sup> folgender Satz: „Der Mensch ist das Ereignis einer freien, ungeschuldeten und vergebenden, absoluten Selbstmitteilung Gottes.“<sup>2008</sup>

Selbstmitteilung Gottes bedeutet, dass Gott nicht in irgendeiner Offenbarung etwas über sich sagt, sondern dass „Gott in seiner eigensten Wirklichkeit sich zum innersten Konstitutivum des Menschen selber macht.“<sup>2009</sup> Aufgrund der Freiheit des Menschen ist die Selbstmitteilung Gottes ein Angebot, zu dem der Mensch ablehnend oder bejahend Stellung beziehen kann, das aber zugleich ein bleibendes Existential des Menschen ist. Dem Menschen ist dieses Angebot der Selbstmitteilung Gottes also auf Dauer gegeben, so dass er sich je neu positionieren kann und eine Entscheidung für die Annahme des Angebots Zeit seines Lebens möglich ist.

Eine Annahme der Selbstmitteilung Gottes versteht K. Rahner wiederum als von Gott getragenen Akt und sichert so, dass die menschliche Annahme der Selbstmitteilung „das Angenommene in seiner Göttlichkeit beläßt“.<sup>2010</sup> Gott teilt sich also so an den Menschen mit, dass er das absolute Geheimnis und der Mensch das endliche, von Gott zu unterscheidende Seiende bleibt.

Die Selbstmitteilung Gottes ist die Bedingung der Möglichkeit personaler, unmittelbarer und liebender Erkenntnis Gottes. Sie ist ein ungeschuldetes, freies Geschenk der Liebe Gottes zu uns Menschen. In der christlichen Verkündigung wird demzufolge dem Menschen nicht etwas von außen zur Kenntnis gegeben, sondern das in der transzendentalen Erfahrung des Menschen wirklich erfahrbare ausgesprochen und so das immer Gegebene, aber bisweilen nur unreflex vollzogene Selbstverständnis des Menschen zur Sprache gebracht.

Für das Verständnis der Rahnerschen Theologie ist immer mitzubedenken, dass die Bestimmung des menschlichen Subjekts als Ereignis der freien Selbstmitteilung Gottes ein Existential jedes Menschen darstellt und so „wirklich radikal *jeder* Mensch als das Ereignis einer übernatürlichen Selbstmitteilung Gottes verstanden werden“<sup>2011</sup> muss, wobei jedem die Freiheit der Annahme oder Ablehnung dieses Angebots bleibt.

Lässt sich nun ein Mensch auf die transzendente Erfahrung des Geheimnisses Gottes ein, kann er die Erfahrung der Geborgenheit in Gott machen, in der alles ihn zutiefst Bewegende eingeschlossen ist. Diese transzendente Erfahrung kann zu bestimmten Zeiten oder an bestimmten Orten (konkret) erfahren werden oder auch eine eher diffuse Grundgestimmtheit bedeuten.

Für die Verwirklichungsmöglichkeit der obigen Überlegungen in der schulpastoralen Praxis bedeutsam ist der Verweis Rahners auf die individuellen Erfahrungen des einzelnen und die kollektiv religiösen Erfahrungen der Menschheit, die es rechtfertigen, „den Menschen dort, wo er sich in den verschiedensten Weisen als das Subjekt der unbegrenzten

---

<sup>2007</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 122.

<sup>2008</sup> Ebd. 122.

<sup>2009</sup> Ebd. 122.

<sup>2010</sup> Ebd. 125.

<sup>2011</sup> Ebd.133 (Hervorhebung im Original).



Transzendenz erfährt, als das Ereignis der absoluten, radikalen Selbstmitteilung Gottes zu interpretieren.<sup>2012</sup> Im Zusammenhang mit der Überzeugung, dass transzendente Erfahrungen noch vor einem (reflexen) religiösen Tun in nicht unbedingt sofort als religiös erkennbaren Begrifflichkeiten zugeschickt werden,<sup>2013</sup> ergibt sich als Aufgabe, diese transzendentalen Erfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten zu suchen und auf den Gott Jesu Christi hin zu deuten, also die möglicherweise eher diffuse Grundgestimmtheit in ihre Konkretion zu überführen.<sup>2014</sup>

### 5.5.2.3 *Jesus Christus als konstitutives Moment des christlichen Glaubens*

Jesus Christus hat für den christlichen Glauben eine existentielle Bedeutung, wie es beispielsweise in den Aussagen, dass er „der menschengewordene Sohn Gottes“<sup>2015</sup>, „das endgültige Wort des Vaters“<sup>2016</sup> oder „der Urheber unserer eigenen Auferstehung“<sup>2017</sup> ist, deutlich wird.

Demgegenüber ist bei Jugendlichen als einer wichtigen Gruppe der am Schulgeschehen Beteiligten zu beobachten, dass sich das Item - „Es gibt einen Gott, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat“<sup>2018</sup> - knapp abgelehnt in der negativen Hälfte einer aufgrund von Umfragen erstellten Skala befindet.<sup>2019</sup>

So erscheint es äußerst lohnenswert, die christologischen Gedanken Karl Rahners, dem es - wie Herbert Vorgrimler betont - primär darum ging, die dogmatischen Aussagen für heutige Menschen zu übersetzen, näher zu betrachten. Ausgangspunkt der Überlegungen K. Rahners ist die Frage, in welchen menschlichen Lebenssituationen und bei welchen relevanten Fragen Jesus die entscheidende Antwort bereit hält und der Glaube an ihn daher als verantwortbar erscheint. Er kommt zu dem Ergebnis, dass der Mensch erfährt, dass er nur in seiner Geschichte sein Heil finden und zu sich selber kommen könne.<sup>2020</sup> Daher suche der Mensch „einen anderen Menschen, in dem - natürlich durch die freie Macht Gottes - solches Heil wirklich geglückt ist und als geglücktes für ihn erfahrbar wird, in dem dann wegen seiner Solidarität mit ihm auch für ihn nicht nur die abstrakte Heilsmöglichkeit, sondern auch das Heil als Zusage für seine Hoffnung konkret in Erscheinung tritt.“<sup>2021</sup>

Der christologische Ansatzpunkt bei der Suche nach einem Menschen, der die eigene Sehnsucht zu erfüllen vermag, erscheint für die Situation der am Schulgeschehen Beteiligten als plausibel, da beispielsweise von jungen Menschen das Zusammensein mit Leuten

---

<sup>2012</sup> Ebd. 137.

<sup>2013</sup> Vgl. zum Gesamt der Überlegungen: Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 122-139.

<sup>2014</sup> Vgl. hierzu auch Abschnitt 5.5.2.5 ‚Transzendente Erfahrungen als Anwege zur Gotteserfahrung‘.

<sup>2015</sup> Ecclesia Catholica, *Katechismus der katholischen Kirche*, München u. a. 1993, 56.

<sup>2016</sup> Ecclesia Catholica, *Katechismus der katholischen Kirche* 58.

<sup>2017</sup> Ebd. 202.

<sup>2018</sup> Ziebertz, *Religiöse Signaturen heute* 337.

<sup>2019</sup> Vgl. ebd. 339.

Vgl. hierzu ausführlicher 4.4.3.1 ‚Religiöse Gesamtlage und ausgewählte Einzelfragen‘ und 4.4.3.2.2 ‚Kirchlich-christlich, christlich-autonom, konventionell-religiös, autonom-religiös, nicht-religiös - ein differenzierter Anweg zu fünf religiös deutlich unterscheidbaren Typen‘.

<sup>2020</sup> Vgl. Vorgrimler, *Karl Rahner. Gotteserfahrung in Leben und Denken* 208f.

<sup>2021</sup> Rahner, *Schriften XIII* 175.

als sehr wichtig erachtet wird.<sup>2022</sup> Zudem sind im Jugendalter Begegnungen mit Menschen, die als potentiell bedeutend andere durch ihre Spiegelungen positiv oder negativ zu Selbstbildnis und Sinnvorstellungen der jungen Menschen beitragen, von hoher Bedeutung.<sup>2023</sup> Ferner zeigt sich, dass Menschen heute von ihrer „Partnerschaft letztlich Selbst- und Sinnfindung erhoffen“.<sup>2024</sup>

Von daher ist es lohnenswert, näher zu betrachten, wie K. Rahner sich um Wege bemüht hat, „wie ein Mensch Jesus ‚realisieren‘ kann, wie Brücken zu Jesus über den Abstand von 2000 Jahren geschlagen werden können, wie der zu Gott gerettete und bei Gott lebende Jesus hier und heute geliebt werden kann.“<sup>2025</sup>

Den *ersten* Zugang sieht K. Rahner in der Liebe zum Nächsten. Er beobachtet, dass Liebende trotz aller Gebrechlichkeiten der Liebe in der Hoffnung lieben, dass das Wagnis der Liebe sinnvoll ist und nicht notwendigerweise letztlich enttäuscht werden muss. Diese Hoffnung nun sei in Jesus bestätigt worden, da der glaubende Mensch bei ihm darauf vertrauen darf, dass seine Liebe zu Jesus nie enttäuscht werden wird. In dieser vertrauensvollen Liebe zu Jesus sei die Annahme Jesu im christlichen Glauben auch beim Nichtverstehen (oder bei Unkenntnis) der dogmatischen Formeln der Christologie inkludiert.

Aufgrund der Bedrohtheit der Liebe durch die Endlichkeit des Menschen stellt die Erfahrung des Todes den Ausgangspunkt des *zweiten* Zugangs dar. Hofft nun der liebende Mensch auf die Endgültigkeit der Liebe und bedeutet Liebe - wie Hans Rotter es treffend formuliert – „velle alicui salutem“<sup>2026</sup>, „dem andern das [sc. die endzeitliche Vollendung des Menschen mit einschließende] Heil wollen“<sup>2027</sup>, erhält die Auferstehung Jesu und damit seine Person als die endgültige Zusage Gottes des ewigen Lebens an uns ihre unüberbietbare Bedeutung für unsere Hoffnung auf das Heil des geliebten Menschen und unser eigenes.

Den *dritten* Zugang sieht K. Rahner in der menschlichen Hoffnung auf die Vollendung und ewige Zukunft aller Menschen. Sucht diese Hoffnung nach den Zeichen der Zeit in der Geschichte, kann sie wiederum den entscheidenden Anhaltspunkt in der Auferstehung Jesu und der damit gegebenen Zusage, dass die Welt als ganze nicht mehr scheitern kann, entdecken.<sup>2028</sup>

Für die weiteren schulpastoralen Folgerungen ist die folgende Zusammenfassung wegweisend:

---

<sup>2022</sup> Vgl. Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2002*. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell Jugendstudie), Frankfurt 2002, 78.

<sup>2023</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 170.

<sup>2024</sup> Sekretariat der DBK (Hg.), *Ehe und Familie - in guter Gesellschaft* (Die deutschen Bischöfe 61), Bonn 1999, 17.

<sup>2025</sup> Vorgrimler, *Karl Rahner. Gotteserfahrung in Leben und Denken* 210.

<sup>2026</sup> Rotter, *Grundgebot Liebe* 25.

<sup>2027</sup> Ebd. 25.

<sup>2028</sup> Zu den drei Zugängen vgl. Vorgrimler, *Karl Rahner. Gotteserfahrung in Leben und Denken* 210 und Rahner, *Schriften X* 209-214.

„Wer fragt, wie man den Nächsten bedingungslos lieben und seine ganze Existenz radikal für ihn einsetzen könne, wie solche Liebe auch durch den Tod nicht ungültig wird, ob man hoffen könne, im Tod nicht das Ende, sondern die Vollendung in der absoluten Zukunft zu finden, die Gott genannt wird, der sucht mit dieser Frage, ob er es weiß oder nicht, Jesus.“<sup>2029</sup>

Die oben skizzierten drei Zugänge ermutigen, mit den am Schulgeschehen Beteiligten nach solchen dichten Erfahrungen zu suchen und diese auf Jesus Christus hin zu deuten, und so Jesus als „die geschichtliche, einmalige und unwiderrufliche Selbstzusage Gottes an uns“<sup>2030</sup> zu verkünden. Die Inkarnation bedeutet für K. Rahner den Höchstfall der geschichtlichen Verwirklichung der Selbstmitteilung Gottes.<sup>2031</sup> Jesus Christus ist daher unendlich mehr als ein Bote eines liebenden Gottes, er ist der notwendige geschichtliche Ort, „der Dreh- und Angelpunkt der Erlösung.“<sup>2032</sup>

Da Jesus sogar in der Untergangssituation des Todes an seiner Liebe zu den Menschen und zu Gott festgehalten und so die Liebe Gottes unbedingt den Menschen zugesagt hat; da dem Menschen in Jesus ein Mensch begegnet, der den Ansprüchen des Menschseins wirklich genügt und der daher das Vertrauen im letzten nie enttäuscht, ist eine nicht mehr zu überholende Entscheidungssituation für den mit der Botschaft Jesu konfrontierten Menschen gekommen, in der er sich gegenüber Jesus und seiner Botschaft positionieren muss.<sup>2033</sup> Eine solche Entscheidung für Jesus ist allerdings nicht nur im formulierten Bekenntnis möglich, sondern schon die Annahme des eigenen Daseins und die liebende Zuwendung zum Nächsten schließt die - wenn auch unreflexe - Annahme Jesu ein.<sup>2034</sup>

Auch wenn für K. Rahner ein existentielles Verhältnis zu Jesus ohne explizite Thematisierung oder bei unzureichender theologischer Reflexion möglich und für ihn die entscheidende Frage ist, inwieweit sich das Verhältnis zu Jesus existentiell in Person und Leben des Menschen auswirkt, ist für ihn das Christentum zwar schon bei einem existentiellen, d. h. das Leben des Menschen (gegebenenfalls unreflex) prägenden Verhältnis zu Jesus gegeben. Kirchliches Christentum ist jedoch nur da, wo dieses Verhältnis „zureichend und legitim bekenntnishaft ausgelegt wird und also im Bekenntnis eint, [...] wo dieses Verhältnis nicht als absolutes in der Geschichte vollzogen und interpretiert wird, hört eigentliches (explizites) Christentum auf.“<sup>2035</sup>

---

<sup>2029</sup> Rahner, *Schriften X* 214.

In diesem Zitat lässt sich das bei K. Rahner grundlegende transzendente Denken andeutungsweise finden, das auch bei seinen christologischen Überlegungen eine entscheidende Rolle spielt (zur transzendentalen Christologie vgl. bspw. Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 206-211; zur Transzendentalität, insbesondere zur Transzendentalität des Menschen vgl. 5.5.1.1 ‚Transzendentalität des Menschen‘.

Vgl. auch den folgenden Hymnus aus der Komplet:

„Christus, göttlicher Herr, dich liebt, wer nur Kraft hat zu lieben: unbewußt, wer dich nicht kennt; sehnsuchtsvoll, wer um dich weiß.“ (DBK (Hg.), *Stundenbuch*: für die katholischen Bistümer des deutschen Sprachgebietes. Dritter Band. Im Jahreskreis, Einsiedeln u. a. 1978, 693).

<sup>2030</sup> Rahner, Karl, *Gott ist Mensch geworden*. Meditationen, Freiburg/Basel/Wien 1975, 60f.

<sup>2031</sup> Vgl. Vorgrimler, Herbert, *Art. Jesus Christus*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien <sup>3</sup>2000, 319-325, hier: 324.

<sup>2032</sup> Röser, Johannes, *Karl Rahner, Rätsel Mensch, Geheimnis Gott*. Karl Rahner in seiner Zeit für unsere Zeit, in: *CiG* 7 (2004), 51f., hier 51.

<sup>2033</sup> Vgl. Rahner, *Schriften XII* 32.

<sup>2034</sup> Vgl. Rahner, Karl/ Vorgrimler, Herbert, *Art. Jesus Christus*, in: Rahner, Karl/ Vorgrimler, Herbert, *Kleines theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien <sup>16</sup>1988, 212-217, hier: 216f.

<sup>2035</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 205.

Hiermit ergibt sich für eine mystagogische Schulpastoral als eine wesentliche Aufgabe, das unreflexive Verhältnis der am Schulgeschehen Beteiligten zu Jesus mit ihnen zu suchen und dann explizit auf Jesus Christus zu deuten. In der mystagogischen Schulpastoral als christliche Mystagogie geht es somit darum, „dem konkreten Menschen verständlich zu machen, daß seine mystische Geisterfahrung ihm geschichtlich greifbar und irreversibel durch Jesus Christus zugesagt ist.“<sup>2036</sup>

#### 5.5.2.4 *Das Gebet als Grundakt menschlicher Existenz*

Hinsichtlich der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nach der (Möglichkeit der) *Erfahrung* Gottes im Kontext der Schule ist zunächst hervorzuheben, dass das Gebet nur von *Gebetserfahrungen*, d. h. vom Vollzug des Gebetes her, sinnvoll erfasst und beschrieben werden kann. Ähnlich wie Liebe, Treue, Vertrauen, Hoffnung oder Angst nur im Erleben verständlich werden und nicht abstrakt sinnvoll erklärbar sind, ist die Praxis des Gebets die Voraussetzung für dessen annäherungsweise adäquates Verständnis als „totaler Grundakt der menschlichen Existenz, der diese als Ganzes umfasst und auf jenes Geheimnis hin in vertrauende und liebende Begegnung bringt, das wir Gott nennen.“<sup>2037</sup> Insofern wird später aufzuzeigen zu sein, dass in das Gebet einübende Elemente notwendige Vorgaben einer mystagogisch orientierten Schulpastoral sind.

Für K. Rahner ist das Gebet die Ermöglichung von Gotteserfahrung schlechthin.

„Die ungeheure; alles in einem erzittern machende Erfahrung ist die: ich kann auf dieses alles umfassende und durchdringende, alles distanzierende und doch für sich einnehmende Geheimnis zugehen, ich kann es anreden, ich kann beten. Ich weiß, wenn solcher betende Zugang geschieht, ist dies nochmals die Tat dieses Geheimnisses; aber eben sie macht, daß ich vor diesem Geheimnis bin, von ihm verschieden, in meine eigene Wirklichkeit hineingestellt, so daß ich, wenn ich auf es zugehe, nicht vergehe, sondern gerade dieses unendlichen Geheimnisses teilhaftig werde.“<sup>2038</sup>

Damit das Gebet überhaupt angenommen werden kann, muss es als immer schon im Menschen Gegebenes erfahren werden können. Weil das Gebet heute keine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit mehr darstellt, ist es notwendig, dass sich das - als eine Konstante in der menschlichen Geschichte darstellende - Gebet selber dem Menschen nahe bringt. Bei aller geschichtlichen Bedingtheit von Gebetsanliegen kann beobachtet werden, dass sich der Mensch in seinen wesentlichen Grundvollzügen wie beispielsweise Liebe oder Daseinsangst nur kaum geändert hat. Gewandelt hat er sich allerdings hinsichtlich der Frage, ob und wie Gebete erhört werden und - fundamentaler - ob Gott überhaupt ansprechbar ist. Auch Menschen, die Gott als den Urgrund und das Geheimnis des Lebens persönlich anerkennen, bereitet das Gebet Schwierigkeiten. Sie stellen sich berechtigterweise die Frage, wie der alles tragende Gott im Gebet angesprochen werden kann, da er so zu einem von dem, was er trägt, unterschiedenen Gegenstand des Redens gemacht würde. Rahner hebt

---

Zur möglichen Bedeutung Jesu für eine mystagogische Schulpastoral vgl. auch 5.2.3 ‚Die vier Strukturelemente des Christlichen als Zugang zum christlichen Sinnhorizont...‘.

<sup>2036</sup> Rahner, Karl, in: Zulehner, Paul M., „Denn du kommst unserem Tun mit deiner Gnade zuvor...“ Zur Theologie heute. Paul M. Zulehner im Gespräch mit Karl Rahner. Unter Mitarbeit von Andreas Heller, Düsseldorf 1984, 51.

<sup>2037</sup> Rahner, *Wagnis des Christen* 64.

<sup>2038</sup> Rahner, *Warum ich glaube*.

diesen verständlichen Einwänden gegenüber die Notwendigkeit hervor, Gott anzusprechen und sieht dies dadurch ermöglicht, dass Gott selber die Möglichkeit der Anrede ist und er selber das Gebet wirkt, wenn der Mensch betet.<sup>2039</sup> Sehr eindrucksvoll drückt K. Rahner dies in seinem Buch ‚Von der Not und dem Segen des Gebetes‘ aus:

„Dieser Geist Gottes im Menschlichsten des Menschen, im Herzen, dieser Heilige Geist, tiefer als alle abgründige Bosheit, dieser starke Geist, der noch hinter all unserer Schwachheit wohnt, Er betet in uns. Er tritt mit unaussprechlichen Seufzern für uns ein. Er ist nicht nur der Gott, vor dem wir niederknien, Er wirkt in uns, mit uns, für uns. Und gerade dann am meisten, wenn wir das Entscheidende unseres Lebens wirken, das Gebet. Wie unser Herz tiefer ist, als der Tag gedacht, so ist unser Gebet tiefer als das kindlich einfältige Gedänklein, das durch unser ausgedörrtes Gehirn zieht, herrlicher als das armselige Gefühl, das wie ein kleines Moos gerade noch kümmerlich auf dem hartgetretenen Boden unseres Herzens dahinvegetiert. Wenn wir beten, da steigen die Worte des Gebets gleich Adlern auf, und sie fliegen mit den Schwingen des Heiligen Geistes durch die Endlosigkeit des Landes Gottes, ohne zu ermatten, bis dorthin, wo Er ganz Er selber ist und sein Herz. *Wenn wir beten.* Wenn wir beten, dann ist das, was wir sagen und was wir in unserem sogenannten Ich davon merken, nur wie das letzte Echo, aus unermeßlichen Fernen kommend, des Rufens, in dem Gott sich selber ruft, des Jauchzens, in dem Gott selbst selig ist über die Herrlichkeit seiner Unendlichkeit, der Selbstbehauptung, mit der der Unbedingte von Ewigkeit zu Ewigkeit in sich selbst gründet.“<sup>2040</sup>

Der Mensch kann folglich Gott anreden und auch mit seiner Anrede bei ihm ankommen. Die oben skizzierte berechtigte Frage nach der Möglichkeit der Anrede Gottes als des Geheimnisses schlechthin nimmt K. Rahner dabei sehr ernst, indem er wirkliches Gebet von magischer Beschwörung unterscheidet. Zugleich postuliert er die essentielle Unterscheidung von Gott als dem Schöpfer und dem Menschen als Geschöpf als integrativen Bestandteil eines jeden Gebetes; der Mensch dürfe daher nicht der Versuchung unterliegen, sich Gottes zu bemächtigen.<sup>2041</sup>

Zudem fordert K. Rahner dazu auf, genau zu schauen, was letztlich im Gebet angebetet wird. Dabei könne sich zeigen, dass im letzten der Mensch sich selber anbetet, was ihm dauerhaft nicht genügt, da „dieser Gott doch zu armselig ist“<sup>2042</sup>. Sucht der Mensch weiter, kann er entdecken, dass zutiefst in den Abgründen des Menschen der wahre und lebendige Gott lebt und uns als befreiender Gott begegnen möchte.

In seinen Überlegungen kommt K. Rahner immer wieder auf das seines Erachtens hier geltende Axiom zurück, von der Wirklichkeit auf die Möglichkeit schließen zu dürfen, in diesem Falle also von der Realität des betenden Menschen auf die Möglichkeit des Betens schlechthin. Dieses Axiom bildet auch den Ausgangspunkt seiner Überlegungen zum Bittgebet, da in der Religionsgeschichte immer zu beobachten sei, dass der Mensch sich in konkreten Anliegen mit seinen konkreten Bitten an Gott wendet.

Damit dieses Bitten wirklich *Bittgebet* ist, bedarf es neben dem erbetenen konkreten einzelnen Gut zugleich der Übergabe des ganzen eigenen Lebens an Gott.<sup>2043</sup>

---

<sup>2039</sup> Vgl. Rahner, *Wagnis des Christen* 65-72.

<sup>2040</sup> Rahner, Karl, *Von der Not und dem Segen des Gebetes*, Freiburg/Basel/Wien 1991, 47f (Hervorhebung im Original).

<sup>2041</sup> Vgl. Rahner, *Wagnis des Christen* 72f.

<sup>2042</sup> Rahner, *Von der Not und dem Segen des Gebetes* 43.

<sup>2043</sup> Vgl. Rahner, *Wagnis des Christen* 70-77.

„Ein Bittgebet, das nicht ganz durchdrungen ist von dem Wort Jesu vor seinem Tod: nicht mein, sondern Dein Wille geschehe, ist kein Bittgebet, kein Gebet, sondern höchstens die Projektion einer Lebensnot, die ins Leere geht, oder der Versuch einer magischen Beeinflussung Gottes, der sinnlos ist.“<sup>2044</sup>

Gebet in diesem oben skizzierten Sinne führt den Menschen in eine Freiheit, in der er keinen Einzeldingen mehr unterworfen ist, sondern sich bedingungslos Gott überlässt und anvertraut. Da sich der Mensch aber nur als konkreter Mensch mit ebenso konkreten Bedürfnissen, Hoffnungen und Ängsten Gott anvertrauen kann, kann und soll sich der Mensch mit gerade diesen Anliegen an Gott wenden. Dazu ist es nicht nötig, dass er den Akt der Übergabe an Gott schon vollzogen hat. Im Bittgebet wird dem Menschen nicht nur deutlich, wer Gott ist, sondern auch wer er selber ist. Die Frage nach der Erhörung hält K. Rahner dann für zweitrangig, „weil ein Beter gar nicht meinen darf, er sei nur erhört, wenn er gerade in der Weise erhört wird, wie es sein Gebet als konkrete Bitte sich vorgestellt hatte.“<sup>2045</sup> Das Geheimnis des christlichen Bittgebetes ist, beides in sein Bittgebet hineinzustellen, „die Angst und das Vertrauen, den Willen zum Leben und die Bereitschaft zum Tode, die Gewißheit der Erhörung und den restlosen Verzicht, nach eigenem Plan erhört zu werden [...]“.<sup>2046</sup> Zudem scheint es K. Rahner nicht so wichtig zu sein, ob eine Gebetserhörung als in den ewigen Plänen Gottes schon vorgesehen oder als heilshafte Annahme des konkret Erbetenen, das (möglicherweise) auch ohne Gebet so gekommen wäre, verstanden wird.<sup>2047</sup> Alle diese Überlegungen dürfen freilich nicht darüber hinwegtäuschen, wie sehr K. Rahner mit der Not des Gebetes vertraut ist.<sup>2048</sup>

Die bisherigen Überlegungen haben die Sinnhaftigkeit des Gebetes überhaupt aufgewiesen; sie zeigten die bleibende Bedeutung des Bittgebets, welche ihm trotz der Schwierigkeiten, die es modernen Menschen bereitet, zukommt und sie verdeutlichten die Möglichkeit des Menschen, Gott anzureden.

Eine mystagogisch orientierte Schulpastoral, die die am Schulgeschehen Beteiligten zu einer persönlichen Gottesbeziehung und so auch zu einem Gespräch mit Gott hinführen möchte, kommt nicht darum hin, ein Verständnis des Gebets als Dialog zwischen Gott und Mensch zu profilieren und den am Schulgeschehen Beteiligten als plausibel erscheinen zu lassen. So weist z. B. Hans Rotter mit Recht darauf hin, dass „wenn dieses Gespräch einseitig bleibt, wenn der Mensch nur zu Gott spricht, ohne eine Antwort zu bekommen, [...] er das Gefühl bekommen [sc. muss], daß er von Gott gar nicht gehört wird, daß er wie gegen eine Wand spricht. Damit hebt sich das Gespräch auf Dauer auf.“<sup>2049</sup>

---

<sup>2044</sup> Ebd. 77.

<sup>2045</sup> Ebd. 79.

<sup>2046</sup> Rahner, *Von der Not und dem Segen des Gebetes* 113.

<sup>2047</sup> Vgl. Rahner, *Wagnis des Christen* 79.

<sup>2048</sup> Sehr eindrucksvoll schreibt er in seinem Buch ‚Von der Not und dem Segen des Gebetes‘:

„Wir haben gebetet, und Gott hat nicht geantwortet. Wir haben geschrien, und Er ist stumm geblieben. Wir haben Tränen geweint, die unsere Herzen verbrannten. Wir wurden nicht vor sein Antlitz vorgelassen. Wir hätten Ihm beweisen können, daß unsere Ansprüche bescheiden, daß sie erfüllbar sind, wo Er doch der Allmächtige ist; wir konnten Ihm klarlegen, daß die Erfüllung dieser Bitten im eigensten Interesse seiner Ehre in der Welt und seines Reiches ist - wie sollte sonst einer noch glauben können, daß Er der Gott der Gerechtigkeit und der Vater der Erbarmung und der Gott allen Trostes ist, daß Er überhaupt ist?“ (Rahner, *Von der Not und dem Segen des Gebetes* 98).

<sup>2049</sup> Rotter, *Die Berufung* 102.

Bezüglich dieses Problem des Dialoges zwischen Gott und Mensch geht K. Rahner von der Beobachtung aus, dass der heutige Mensch große Schwierigkeiten damit hat, im Gebet eine persönliche Ansprache Gottes zu erfahren. Was früher als Anrede Gottes im Gebet interpretiert wurde, wird heute berechtigterweise als eigene seelische Zuständigkeit oder Tätigkeit erfahren. Der Mensch hat demzufolge den Eindruck einer Selbstreflexion im Gebet, die bestenfalls vor Gott geschieht.<sup>2050</sup> Das Erleben plötzlicher und unerwarteter Aufbrüche oder Einsichten im Gebet „wird der Mensch von heute [...] zunächst einmal als Geschehnisse innerhalb seiner Existenz, als Wortmeldung tieferer seelischer Schichten, als Durchbruch von bisher Verdrängtem, als glückliches Zusammenspiel von unterbewußten Konstellationen oder ähnlich deuten.“<sup>2051</sup> Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass sich solche Einsichten auch im nichtreligiösen Bereich z. B. bei künstlerischen Intuitionen ereignen. Die Deutung eines eindringlichen Gedankens als raumzeitlich punktförmiges Eingreifen Gottes in das eigene Bewusstsein erscheint dem heutigen Menschen ähnlich unwahrscheinlich wie ein punktuelles Eingreifen Gottes in den Weltenablauf.

Angesichts der Schwierigkeit im Gebet etwas zu entdecken, das als Anrede Gottes und nicht als eigenes interpretiert werden kann, wird eine Lösungsmöglichkeit des Dilemmas in der Interpretation der Zwiesprache mit Gott als Auseinandersetzung mit dem in der Offenbarung und der Heiligen Schrift gegebenen Wort Gottes verstanden. So sinnvoll das Gebet mit der Schrift für den gläubigen Christen auch ist, so wird das Problem der Ansprache Gottes nur verlagert. Sucht der Betende in der Anwendung eines an sich allgemeinen Schriftwortes konkrete Antworten für sein Leben und wendet er diese allgemeinen Normen als eigenes Werk auf seine Situation an, handelt es sich um kein Zwiegespräch.<sup>2052</sup> Vielmehr bliebe es „eine bloß menschliche Anwendung eines allgemeinen göttlichen Wortes auf ein Individuum und seine konkreten, immer einmaligen Lebensfragen. Der Beter bliebe bei einem Selbstgespräch, wenn auch mit Hilfe eines allgemein göttlichen Wortes.“<sup>2053</sup>

Um trotz der obigen Schwierigkeiten an der Möglichkeit des Dialogs zwischen Gott und Mensch fest halten zu können, nimmt K. Rahner einen Perspektivenwechsel vor. Anstatt damit zu rechnen, dass Gott dem Menschen etwas (Inhaltliches) im Gebet sagt, plädiert K. Rahner für eine Reflexion darüber, dass der Mensch sich selbst im Gebet als von Gott gesagt und von der Freiheit Gottes herkommend erfährt.<sup>2054</sup>

„Das ursprünglichste Wort Gottes an uns in unserer Einmaligkeit ist nicht ein Wort, das zusätzlich oder als einzelnes neben anderen Erfahrungsgegenständen sich kategorial punktförmig innerhalb eines weiteren Raumes unseres Bewusstseins ereignet, sondern wir selbst in der Einheit, Ganzheit und Verwiesenheit auf das unbegreifliche Geheimnis, das wir Gott nennen, das Wort Gottes, das wir selbst sind und das als dieses uns gesagt wird.“<sup>2055</sup>

---

<sup>2050</sup> Vgl. Rahner, *Wagnis des Christen* 84-85.

<sup>2051</sup> Ebd. 85.

<sup>2052</sup> Vgl. ebd. 85-88.

<sup>2053</sup> Ebd. 88.

<sup>2054</sup> Vgl. ebd. 88-91.

<sup>2055</sup> Ebd. 91.

Hier ist bereits ein Hinweis auf das Verständnis des Menschen als Vorgabe Gottes in der Geschichte von Andreas Wollbold zu sehen (vgl. 5.5.4.4.3 ‚Mensch und Geschichte als Vorgabe‘).

Ein solches dialogisches Verständnis unterscheidet sich freilich von zwischenmenschlicher Kommunikation; das dialogische Verhältnis zwischen Gott und Mensch ist einmalig und unvergleichlich. Der Dialog des Menschen mit Gott setzt voraus, dass der Mensch seine Existenz als Wort Gottes annimmt, er sich so selber als das sich zugesagte Wort Gottes versteht und sich als durch Glaube, Hoffnung und Liebe in der Selbstmitteilung Gottes erfüllte Anrede Gottes begreift. „Der Mensch hört nicht ‚etwas‘ zusätzlich zu sich als einem in seiner toten Faktizität Vorausgesetzten, sondern sich selbst als das sich zugesagte Wort, in dem Gott einen Hörenden konstituiert und dem er sich selbst als Antwort zusagt.“<sup>2056</sup>

Wenn nun der Mensch sich im Dialog mit Gott selber als Antwort Gottes erfährt, stellt sich die entscheidende Frage, ob und wie es möglich ist, dass der Mensch im Gebet um Entscheidungen beten und ringen kann sowie ob im Gebet getroffene Entscheidungen wirklich dem Dialog mit Gott entsprungen sind. Zur Klärung dieser Frage ist davon auszugehen, dass das Wort Gottes an den Menschen allen weiteren Überlegungen vorausgehend die bedingungslose Offenheit des Menschen auf Gott hin meint. Wenn der Mensch nun eine Entscheidung zu treffen hat - Rahner spricht hier von einem Wahlgegenstand - und wenn er diese Entscheidung im Dialog mit Gott treffen möchte, ist die durch den Inhalt der zu treffenden Wahl hindurch gelebte Offenheit auf Gott hin entscheidend.<sup>2057</sup> Es geht also darum, ein Gefühl der Indifferenz zu entwickeln und in seinen kategorialen Entscheidungen die absolute Offenheit auf Gott hin zu leben, denn „dann kann und darf auch dieser kategoriale Wahlgegenstand (gleichgültig, wie er an sich selber innerweltlich und bedingt sein mag) als Moment an diesem dialogischen Verhältnis zwischen Gott und Mensch aufgefasst werden, weil und insofern dieser Wahlgegenstand sich in das Ganze dieses dialogischen Gesprächs einfügt, ohne dessen grenzenlose und bedingungslose Offenheit zu gefährden oder aufzuheben.“<sup>2058</sup> Auch wenn eine Entscheidung aus diesem dialogischen Verhältnis erwachsen ist und in ihr die Offenheit auf Gott durchgehalten wird, kann sich freilich zeigen, dass diese Entscheidung im Hinblick auf innerweltliche Bedürfnisse und Strukturen sich doch als unzulänglich erweist, was ihr jedoch nicht den Charakter der transzendentalen Offenheit und so der Verwirklichung des Willen Gottes nimmt. Anders ausgedrückt darf eine Entscheidung für einen bestimmten Wahlgegenstand dann als von Gott uns zugesagt, als Wille Gottes verstanden werden, wenn diese Entscheidung in einer bleibenden und bedingungslosen Offenheit auf Gott hin getroffen wurde. Dabei ist stets zu bedenken, dass jede Entscheidung notwendigerweise einen doppelten Aspekt beinhaltet: die grundsätzliche Entscheidung für Gott und die konkret gelebte Entscheidung in den konkreten Anforderungen des eigenen Lebens.<sup>2059</sup>

Das Wählen kann aus ignatianischer Perspektive als wesentlicher Teilaspekt der Exerzitien verstanden werden, die Rahner als die alles entscheidende Aufgabe seines Ordens ansieht. Mystagogische Schulpastoral im Verständnis der vorliegenden Arbeit versteht sich - soweit im Kontext von Schule möglich - als „Hilfe zur unmittelbaren Erfahrung Gottes, in

---

<sup>2056</sup> Rahner, *Wagnis des Christen* 92.

<sup>2057</sup> Vgl. ebd. 92-93.

<sup>2058</sup> Ebd. 93.

<sup>2059</sup> Vgl. ebd. 93-97.



der dem Menschen aufgeht, daß das unbegreifliche Geheimnis, das wir Gott nennen, nahe ist, angeredet werden kann und gerade dann uns selig birgt, wenn wir es nicht uns untertan zu machen suchen, sondern uns ihm bedingungslos übergeben.“<sup>2060</sup>

### 5.5.2.5 *Transzendente Erfahrungen als Anwege zur Gotteserfahrung*

Hinsichtlich einer mystagogischen Grundlegung von Schulpastoral und der Prophetie Karl Rahners - „Der Fromme von morgen wird ein ‚Mystiker‘ sein, einer, der etwas ‚erfahren‘ hat, oder er wird nicht mehr sein“<sup>2061</sup> - ist noch einmal verschärft die Frage nach der Gotteserfahrung bzw. der transzendentalen Erfahrung zu stellen. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass das Reden keine transzendente Erfahrung bewirkt, sondern nur nachträglich über eine bestehende redet.

Ein Zugang zum Thema ‚Gotteserfahrungen‘ vom persönlichen Zeugnis K. Rahners her erscheint - gerade auch bei schulpastoralen Fragestellungen - aufgrund seiner im Ringen um Gott aufscheinenden Glaubwürdigkeit und vor allem seiner eigenen Gotteserfahrungen naheliegend, die zudem die Basis seiner ganzen Theologie bilden. Besonders eindrucksvoll schildert er seine Gotteserfahrungen in einer fiktiven Rede an einen Jesuiten von heute, die er selber als sein spirituelles Testament bezeichnet.<sup>2062</sup> In dieser Rede übernimmt er teilweise die Erlebnisse und Gedanken des Ignatius von Loyola<sup>2063</sup>, um so mit geliehenen und von ihm neu gefüllten Worten nachträglich über seine eigenen transzendentalen Erfahrungen zu reden. Die Erfahrungen des Ignatius können so als Vorgaben, die ihm eigene Erfahrungen und ihre Deutung ermöglichen, verstanden werden. Demzufolge ist hier ein wichtiger Hinweis darauf zu finden, dass andere Menschen zu Vorgaben für eigene Gotteserfahrungen werden können.<sup>2064</sup>

Um einen Eindruck von den persönlichen Gotteserfahrungen K. Rahners zu bekommen, soll er nun selber zu Wort kommen.<sup>2065</sup>

- „Ich sage nur: ich habe Gott erfahren, den namenlosen und unergründlichen, schweigenden und doch nahen, in der Dreifaltigkeit seiner Zuwendung zu mir. Ich habe Gott erfahren auch und vor allem jenseits aller bildhaften Imagination. Ihn, der, wenn er so von sich aus in Gnade nahe kommt, gar nicht mit etwas anderem verwechselt werden kann.“<sup>2066</sup>
- „Ich bin Gott, dem wahren und lebendigen, dem, der diesen alle Namen auslöschenden Namen verdient, wirklich begegnet.“<sup>2067</sup>
- „Zunächst aber: Ich bin Gott begegnet; ich habe ihn selbst erfahren. Ich konnte auch damals schon unterscheiden zwischen Gott an sich und den Worten, den Bildern, den begrenzten Einzelerfahrungen, die auf Gott in irgendeiner Weise hinweisen.“<sup>2068</sup>

---

<sup>2060</sup> Rahner, *Das Alte neu sagen* 12.

Vgl. auch den Abschnitt 2.3.5.2 ‚Ignatianische Pädagogik‘.

<sup>2061</sup> Rahner, *Schriften VII* 22. Vgl. auch FN 2076.

<sup>2062</sup> Vgl. Vorgrimler, *Karl Rahner verstehen* 48.

<sup>2063</sup> Vgl. hierzu: Ignatius von Loyola, *Der Bericht des Pilgers*. Übersetzt und erläutert von Burkhard Schneider, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup> 1977.

<sup>2064</sup> Vgl. hierzu den Abschnitt 5.5.4.4.3 ‚Mensch und Geschichte als Vorgabe‘.

<sup>2065</sup> Zur Bedeutung der wörtlichen Wiedergabe des Wortlautes von K. Rahner vgl. Abschnitt 5.5.1 ‚Ausgewählte Aspekte der Rahnerschen Theologie als Hintergrund der transzendentalen Mystagogie‘.

<sup>2066</sup> Rahner, *Das Alte neu sagen* 6.

<sup>2067</sup> Ebd. 7.

<sup>2068</sup> Ebd. 7.

- „Gott selbst. Gott selbst habe ich erfahren, nicht menschliche Worte über ihn. Ihn und die ableitbare Freiheit, die ihm eigen ist und die nur von ihm selbst her und nicht als Kreuzungspunkt endlicher Wirklichkeiten und der Berechnung darüber erfahren werden kann.“<sup>2069</sup>

Solche Gotteserfahrung möchte K. Rahner keineswegs als elitär<sup>2070</sup> missverstanden wissen, vielmehr kann sie sich zu jeder Zeit und an jedem Ort ereignen, sie geschieht „am Material des normalen Lebens, dort also, wo Verantwortung, Treue, Liebe usw. absolut getan werden“<sup>2071</sup>. Gotteserfahrungen ereignen sich also durchaus auch am Ort Schule und im konkreten Alltag der am Schulgeschehen Beteiligten.

Da solche Gotteserfahrungen in der Auseinandersetzung mit Mystagogie eine Rolle spielen, seien hier einige Erfahrungen im Wortlaut Rahners beispielhaft wiedergegeben. Die innere Selbstzusage Gottes bedarf (auch) eines Anrufes von außen,<sup>2072</sup> insofern können diese Erfahrungen Vorgaben sein, in denen sich die am Schulgeschehen Beteiligten wiederfinden können.

Nach K. Rahner ereignet sich Gotteserfahrung heute „als sehr konkrete, wenn auch als das Unsagbare der konkreten Alltagserfahrung. Gibt es sie anonym, unausdrücklich auch in *jedem* geistigen Vollzug, so wird sie doch deutlicher und in etwa thematisch in jenen Ereignissen, in denen der Mensch, der gewöhnlich verloren an die einzelnen Dinge und Aufgaben des Alltags lebt, gewissermaßen auf sich selbst zurückgeworfen wird und sich nicht mehr über dem übersehen kann, mit dem er gewöhnlich umgeht.

- So, wenn der Mensch plötzlich *einsam* wird, wenn alles einzelne wie in eine schweigende Ferne hinein sich zurückzieht und darin sich auflöst, wenn alles ‚fraglich‘ wird, wie wir zu sagen pflegen, wenn die Stille dröhnt, eindringlicher als der übliche Alltagslärm.
- So, wenn man sich plötzlich unerbittlich seiner Freiheit und *Verantwortung* überantwortet erfährt, ihr als einer und ganzer, die das ganze Leben umgreift, keine Ausflucht mehr zulässt, keine Entschuldigung, dort, wo kein Beifall mehr unterstützt, keine Anerkennung und kein Dank mehr erhofft werden kann, wo man eben vor der schweigenden, unendlichen, von uns nicht manipulierten Verantwortung steht, die ist und uns nicht untertan ist, das Innerste und das Unterschiedenste von uns zugleich. Wenn man erfährt, wie sie sich gleichsam schweigend ausbreitet durch das ganze Dasein, alles durchdringt, alles eint, selber unbegreiflich, wie diese Verantwortung ursprünglich nicht das ist, was ist und gilt, weil wir sie frei leisten, sondern das inappellabel unsere Freiheit Anfordernde, das als Gericht dann noch da ist, wenn wir diese Verantwortung leugnen und ihr davonlaufen.
- So, wenn man plötzlich die Erfahrung personaler *Liebe* und Begegnung macht, plötzlich selig erschreckt merkt, wie man in Liebe absolut, bedingungslos angenommen wird, obwohl man für sich allein in seiner Endlichkeit und Brüchigkeit dieser Bedingungslosigkeit der Liebe von der anderen Seite gar keinen Grund und keine zureichende Begründung geben kann, wie man ebenso liebt, in unbegreiflicher Kühnheit die gewußte Fragwürdigkeit des anderen überspringend, wie diese Liebe in ihrer Absolutheit einem Grund vertraut, der ihr selbst nicht mehr untertan ist, ihr in seiner Unbegreiflichkeit zuinnerst und von ihr unterschieden zugleich ist.
- So, wenn der *Tod* schweigend einen anblickt, der alles in seine Nichtigkeit fallen läßt und so gerade, wenn er nur willig angenommen wird - so und nur so-, nicht tötet, sondern selbst verwandelt, befreit in die Freiheit, die sich auf nichts mehr beruft und stützt, so aber unbedingt wird.
- So könnte und müßte man fortfahren, um in tausend Abwandlungen das eine Urerlebnis des Menschen anzudeuten, in dem die Offenheit seines Daseins in das unbegreifliche Geheimnis hinein aufgeht, in dem er merkt, daß er nur der Gefangene seiner erschreckenden Endlichkeit ist (die es gibt, die grausam quält), wenn er an der unendlichen Unbegreiflichkeit vorbeisieht,

<sup>2069</sup> Ebd. 7.

<sup>2070</sup> Vgl. hierzu auch den pointierten Satz von Johann Baptist Metz: „Rahner hatte geradezu eine proletarische Abneigung gegen alles Elitäre und Esoterische.“ (Metz, Johann Baptist, *Unterbrechungen. Theologisch-politische Perspektiven und Profile*, Gütersloh 1981, 49).

<sup>2071</sup> Rahner, *Schriften XIII* 247.

<sup>2072</sup> Vgl. Rahner, *Das Alte neu sagen* 11.

die ihn überall umgibt, oder wenn er sich vor ihr fürchtet, weil sie schweigend und unverfügbar alles durchwaltet.

- Man müßte so von der Freude, der Treue, der letzten Angst, der Sehnsucht, die alles einzelne überfordert, von der Erschütterung über die Unerbittlichkeit der Wahrheit sprechen, die als gelegnete und belächelte nochmals da ist, sprechen vom Frieden der Gelassenheit, die nichts einzelnes absolut verteidigt und so alles gewinnt, von der Erfahrung des Schönen, die lautere Verheißung dessen ist, was noch künftig ist, von der Erfahrung der radikalen ausweglosen Schuld, der dennoch plötzlich unbegreiflich vergeben ist, von der Erfahrung der heilig strengen Gültigkeit dessen, das scheinbar einfach vergangen ist, aber in Wahrheit - geworden - *ist*, von der Erfahrung der unendlichen Offenheit der Zukunft, die unverbrauchte Verheißung ist.
- So könnte man noch lange fortfahren, und man müßte noch viel konkreter werden, konkret nicht in einem Sich-Verlieren in die Einzelheiten der äußeren Welt, sondern in jener einfachen Dichte letzter und doch überall im Alltag gegebener Erfahrung, in dem der Mensch immer, mit den Sandkörnern des Strandes beschäftigt, am Rand des unendlichen Meeres des Geheimnisses wohnt“.<sup>2073</sup>

„Fangen wir nun endlich an, auf die konkreten Lebenserfahrungen hinzuweisen, die, ob wir es reflex wissen oder nicht, Erfahrungen des Geistes sind, vorausgesetzt nur, daß wir sie richtig bestehen. [...]

- Da ist einer, der mit der Rechnung seines Lebens nicht mehr zurechtkommt, der die Posten dieser Rechnung seines Lebens aus gutem Willen, Irrtümern, Schuld und Verhängnissen nicht mehr zusammenbringt, auch wenn er, was ihm oft unmöglich scheinen mag, diesen Posten Reue hinzuzufügen versucht. Die Rechnung geht nicht auf, und er weiß nicht, wie er darin Gott als Einzelposten einsetzen könnte, der Soll und Haben ausgleicht. Und dieser Mensch übergibt sich mit seiner unausgleichbaren Lebensbilanz Gott oder - ungenauer und genauer zugleich - der Hoffnung auf eine nichtkalkulierbare letzte Versöhnung seines Daseins, in welcher eben der wohnt, den wir Gott nennen, läßt sich mit seinem undurchschauten und unkalkulierten Dasein vertrauend und hoffend los und weiß selbst nicht, wie dieses Wunder geschieht, das er selber nicht noch einmal genießen und als seinen Besitz sich zu eigen machen kann.
- Da ist einer, dem geschieht, daß er verzeihen kann, obwohl er keinen Lohn dafür erhält und man das schweigende Verzeihen von der anderen Seite als selbstverständlich annimmt.
- Da ist einer, der Gott zu lieben versucht, obwohl aus dessen schweigender Unbegreiflichkeit keine Antwort der Liebe entgegenzukommen scheint, obwohl keine Welle einer gefühlvollen Begeisterung ihn mehr trägt, obwohl er sich und seinen Lebensdrang nicht mehr mit Gott verwechseln kann, obwohl er meint zu sterben an solcher Liebe, weil sie ihm erscheint wie der Tod und die absolute Verneinung, weil man mit solcher Liebe scheinbar ins Leere und gänzlich Unerhörte zu rufen scheint, weil diese Liebe wie ein entsetzlicher Sprung ins Bodenlose aussieht, weil alles ungreifbar und scheinbar sinnlos zu werden scheint.
- Da ist einer, der seine Pflicht tut, wo man sie scheinbar nur tun kann mit dem verbrennenden Gefühl, sich wirklich selbst zu verleugnen und auszustreichen, wo man sie scheinbar nur tun kann, indem man eine entsetzliche Dummheit tut, die einem niemand dankt.
- Da ist einer, der einmal wirklich gut ist zu einem Menschen, von dem kein Echo des Verständnisses und der Dankbarkeit zurückkommt, wobei der Gute auch nicht einmal durch das Gefühl belohnt wird ‚selbstlos‘, anständig und so weiter gewesen zu sein.
- Da ist einer, der schweigt, obwohl er sich verteidigen könnte, obwohl er ungerecht behandelt wird, der schweigt, ohne sein Schweigen als Souveränität seiner Unantastbarkeit zu genießen.
- Da ist einer, der sich rein aus dem innersten Spruch seines Gewissens heraus zu etwas entschieden hat, da, wo man solche Entscheidung niemandem mehr klarmachen kann, wo man ganz einsam ist und weiß, daß man eine Entscheidung fällt, die niemand einem abnimmt, die man für immer und ewig zu verantworten hat.
- Da gehorcht einer, nicht weil er muß und sonst Unannehmlichkeiten hat, sondern bloß wegen jenes Geheimnisvollen, Schweigenden, Unfaßbaren, das wir Gott und seinen Willen nennen.
- Da ist einer, der verzichtet, ohne Dank, Anerkennung, selbst ohne ein Gefühl innerer Befriedigung.
- Da ist einer, der restlos einsam ist, dem alle farbigen Konturen seines Lebens verblassen, für den alle verlässlichen Greifbarkeiten zurückweichen in unendliche Fernen, der aber dieser Ein-

---

<sup>2073</sup> Rahner, *Schriften IX* 168-170 (Hervorhebungen im Original, Absätze von cr).

samkeit, die wie der letzte Augenblick vor dem Ertrinken erfahren wird, nicht davonläuft, sondern sie in einer letzten Hoffnung gelassen aushält.

- Da ist einer, der erfährt, daß seine schärfsten Begriffe und intellektuellsten Denkopoperationen auseinanderfallen, daß die Einheit des Bewußtseins und des Gewußten im Zerbrechen aller Systeme nur noch im Schmerz besteht, mit der unermesslichen Vielfalt der Fragen nicht mehr fertig zu werden und sich doch nicht an das klar Gewußte der Einzelerfahrungen und der Wissenschaften halten zu dürfen und halten zu können.
- Da ist einer, der merkt plötzlich, wie das kleine Rinnsal seines Lebens sich durch die Wüste der Banalität des Daseins schlängelt, scheinbar ohne Ziel und mit der herzbeklemmenden Angst, gänzlich zu versickern. Und doch hofft er, er weiß nicht wie, daß dieses Rinnsal die unendliche Weite des Meeres findet, auch wenn es ihm noch verdeckt ist durch die grauen Dünen, die sich vor ihm scheinbar unendlich auszubreiten scheinen.
- So könnte man noch lange fortfahren und hätte vielleicht dann dennoch gerade jene Erfahrung nicht beschworen, die diesem und jenem bestimmten Menschen in seinem Leben die Erfahrung des Geistes, der Freiheit und der Gnade ist. Denn jeder Mensch macht sie je nach der eigenen geschichtlichen und individuellen Situation seines je einmaligen Lebens. Jeder Mensch! Nur muß er sie vorlassen, gleichsam ausgraben unter dem Schutt des Alltagsbetriebs, darf ihr, wo sie leise deutlich werden will, nicht davonlaufen, darf sich nicht von ihr ärgerlich abwenden, als ob sie nur eine Verunsicherung und Störung der Selbstverständlichkeit seines Alltags und seiner wissenschaftlichen Klarheiten sei.

Lassen Sie es mich noch einmal sagen, obwohl ich nur nochmals dasselbe mit fast denselben Worten wiederhole:

- Wo die eine und ganze Hoffnung über alle Einzelhoffnungen hinaus gegeben ist, die alle Aufschwünge, aber auch alle Abstürze noch einmal sanft in schweigender Verheißung umfängt,
- wo eine Verantwortung in Freiheit auch dort noch angenommen und durchgetragen wird, wo sie keinen angebbaren Ausweis an Erfolg und Nutzen mehr hat,
- wo ein Mensch seine letzte Freiheit erfährt und annimmt, die ihm keine irdischen Zwänge nehmen können,
- wo der Sturz in die Finsternis des Todes noch einmal gelassen angenommen wird als Aufgang unbegreiflicher Verheißung,
- wo die Summe aller Lebensrechnungen, die man sich selber noch einmal berechnen kann, von einem unbegreiflichen anderen her als gut verstanden wird, obwohl man es nicht ‚beweisen‘ kann,
- wo die bruchstückhafte Erfahrung von Liebe, Schönheit, Freude als Verheißung von Liebe, Schönheit, Freude schlechthin erlebt und angenommen wird, ohne in einem letzten zynischen Skeptizismus als billiger Trost vor der letzten Trostlosigkeit verstanden zu werden,
- wo der bittere, enttäuschende und zerrinnende Alltag heiter gelassen durchgestanden wird bis zum angenommenen Ende aus einer Kraft, deren letzte Quelle von uns nicht noch einmal gefaßt und so uns untertan gemacht werden kann,
- wo man in eine schweigende Finsternis hinein zu beten wagt und sich auf jeden Fall erhört weiß, obwohl von dort her keine Antwort zu kommen scheint, über die man noch einmal rasonieren und disputieren kann,
- wo man sich losläßt, ohne Bedingung, und diese Kapitulation als den wahren Sieg erfährt,
- wo Fallen das wahre Stehen wird,
- wo die Verzweiflung angenommen und geheimnisvoll nochmals als getröstet ohne billigen Trost erfahren wird,
- wo der Mensch alle seine Erkenntnisse und alle seine Fragen dem schweigenden und alles bergenden Geheimnis anvertraut, das mehr geliebt wird als alle unsere uns zu kleinen Herren machenden Einzelerkenntnisse,
- wo wir im Alltag unseren Tod einüben und da so zu leben versuchen, wie wir im Tode zu sterben wünschen, ruhig und gelassen,
- wo ... (man könnte, wie gesagt, noch lange weiterfahren),
- da ist Gott und seine befreiende Gnade. Da erfahren wir, was wir Christen den Heiligen Geist Gottes nennen; da ist eine Erfahrung gemacht, die im Leben - auch wenn sie verdrängt wird - unausweichlich ist, die unserer Freiheit mit der Frage angeboten wird, ob wir sie annehmen wollen oder ob wir uns in einer Hölle der Freiheit, zu der wir uns selber verdammen, gegen sie verbarrikadieren wollen. Da ist die Mystik des Alltags, das Gottfinden in allen Dingen; da ist

die nüchterne Trunkenheit des Geistes, von der die Kirchenväter und die alte Liturgie sprechen, die wir nicht ablehnen oder verachten dürfen, weil sie nüchtern ist.“<sup>2074</sup>

Diese Erfahrungen sprechen für sich und weisen die Möglichkeit der Gotteserfahrung im Alltag auf. Im Hinblick auf das in der vorliegenden Arbeit verwendete Verständnis von Mystagogie als Hinführung zur persönlichen Gotteserfahrung und -beziehung bieten sie zudem ein reiches Material, auf das bei der Suche nach Verwirklichungsmöglichkeiten mystagogischer Schulpastoral im weiteren Verlauf der Erörterung zurückgegriffen werden kann. Aufgrund der Schwierigkeit, heutigen (jungen) Menschen eine das Empirische übersteigende Wirklichkeit oder gar die erfahrbare Nähe Gottes plausibel zu machen, werden in Abschnitt 5.5.3.2 weitere Hinweise auf solche Berührungspunkte gegeben, die vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für die am Schulgeschehen Beteiligten anbieten. Dabei wird ergänzend auch der folgende Hinweis Hans Hobelsbergers zu berücksichtigen sein, der in Anlehnung an das zu Beginn dieses Abschnittes zitierte berühmte Rahner-Diktum<sup>2075</sup> formuliert: „Die Gotteserfahrung von morgen wird eine diakonische sein, eine, die Gott, das befreiende und liebende Geheimnis, in der Not und in den Geringsten erfährt, und die so eine mystagogische ist - oder sie wird nicht mehr sein.“<sup>2076</sup>

### **5.5.3 Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Gotteserfahrung**

#### **5.5.3.1 Einleitung**

Die Grundlegung einer für die Schulpastoral geeigneten transzendentalen Mystagogie setzt am Alltag und den alltäglichen Erfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten an. Anders als bei der liturgischen Mystagogie entfällt also - zumindest auf den ersten Blick - die Notwendigkeit, zu Erfahrungen hinzuführen. Der Mensch kann der Liturgie ausweichen, mit dem Alltag ist er aber nolens volens konfrontiert. Allerdings kann sich der Mensch durchaus tieferen Erfahrungen im Alltag verschließen und an der Oberfläche bleiben. Des Weiteren ist Erfahrung ja - wie in Abschnitt 5.2.2.3 beschrieben - ein gedeutetes Erlebnis; damit aus einem Erlebnis eine Erfahrung werden kann, ist also die Anstrengung der Reflexion notwendig, der ein Mensch auch ausweichen kann. Zudem bedarf es bei der Reflexion eines Interpretationsrahmens, der durchaus unterschiedlich sein kann. Auch können Erlebnisse zwar so gedeutet werden, dass sie den Alltag übersteigen, es sozusagen eine religionsförmige Erfahrung wird, diese ist aber damit noch nicht automatisch religiös oder schon christlich qualifiziert.<sup>2077</sup>

Die Grundlegung einer von Rahner herkommenden und für die Schulpastoral geeigneten Mystagogie steht als erstes vor der Schwierigkeit, dass Karl Rahner - obgleich seine Theologie als Ganze von einem implizit mystagogischen Charakter her geprägt ist -, selber nie

---

<sup>2074</sup> Rahner, Karl, *Erfahrung des Geistes*, Meditationen auf Pfingsten, Freiburg/Basel/Wien 1977, 37-45 (Aufzählungszeichen teils dem Original angelehnt, teils von cr).

<sup>2075</sup> Vgl. FN 2061.

<sup>2076</sup> Hobelsberger, Hans, *Im Gespräch Beziehung erleben*. Diakonische Mystagogie am Beispiel der Telefonseelsorge, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 226-247, hier: 226.

<sup>2077</sup> Vgl. Werner, Matthias, *Krise der Korrelation und mystagogisches Handeln*, in: INFO 4 (2003), 229-232.

eine systematische Mystagogie entworfen hat.<sup>2078</sup> Diese Lücke wurde von vielen Theologen gesehen und auf je unterschiedliche Art und Weise ausgefüllt. Einen umfangreichen Überblick über diese Bemühungen bietet Renata Zinkevičiūtė mit ihrer Arbeit über Karl Rahners Mystagogiebegriff und seiner praktisch-theologische Rezeption.<sup>2079</sup> Allerdings bleibt diese Arbeit im wesentlichen bei der Reflexion der verschiedenen Ansätze im Hinblick auf ihre Rahner-Rezeption stehen, stellt aber nicht die Frage nach ihrem konkret-praktischen Potential für die Hinführung zur Erfahrung Gottes, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht. Um diesem Schwerpunkt Rechnung zu tragen, steht zwar die Kenntnis der verschiedenen, sich Karl Rahner verpflichtet fühlenden mystagogischen Ansätze mit ihren Chancen und Grenzen sowie ihren mal stärkeren, mal schwächeren oder bisweilen eher assoziativen Rekursen auf Karl Rahner und ihren unterschiedlichen theologischen Schwerpunkten im Hintergrund der Suche nach einer für die Schulpastoral geeigneten transzendentalen Mystagogie, eine differenzierte Diskussion im Rahmen der vorliegenden Untersuchung würde jedoch zu einer deutlichen Sprengung des Umfangs beitragen. Daher möchte ich im Sinne des ignatianischen Prinzips ‚je nachdem‘ vorgehen. Mit Willi Lambert ist damit gemeint, „man solle dieses oder jenes so oder so oder auch anders tun, *je nachdem* die Person, die Umstände, die Situation, die Zeit es für gut, passend, angemessen, hilfreich usw. erscheinen lassen.“<sup>2080</sup>

Hinsichtlich der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, die am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes hinzuführen, werden Elemente der verschiedenen Ansätze in eine für die Schule als geeignet erscheinende transzendente Mystagogie aufgenommen, *je nachdem* sie das Potential besitzen, diesem Ziel zu dienen. Um der theologischen Redlichkeit willen erscheint es mir zudem notwendig, Gott als personales Gegenüber zu verstehen, das uns in Schrift und Tradition begegnet. Auch wenn Gott immer im letzten ein Geheimnis für uns Menschen bleibt und bleiben muss, sind die Aussagen der Schrift und des Glaubensbekenntnisses Vorgaben für das Gottesbild, die ein Datum darstellen und an denen sich der Gottsucher abarbeiten muss, wenn er den christlichen Gott finden möchte.

Im Folgenden werden nun in einem ersten Schritt Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit skizziert.

### **5.5.3.2 Mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit**

#### **5.5.3.2.1 Vorüberlegungen**

Nicht zuletzt aufgrund der Entzauberung der Welt durch die Wissenschaften fällt es dem heutigen Menschen schwer, Erfahrungen der Transzendenz zu machen bzw. eine Deutung in diese Richtung zu akzeptieren. Ralph Sauer plädiert daher für die Anbahnung einer be-

---

<sup>2078</sup> Vgl. 5.5.1 ‚Ausgewählte Aspekte der Rahnerschen Theologie als Hintergrund der transzendentalen Mystagogie‘.

<sup>2079</sup> Zinkevičiūtė, *Karl Rahners Mystagogiebegriff*. Dort ist auch eine sehr ausführliche Literaturliste zu den verschiedenen Mystagogiekonzepten zu finden.

<sup>2080</sup> Lambert, Willi, *Aus Liebe zur Wirklichkeit* 177 (Hervorhebung im Original).

sonderen Sensibilität für den in den Alltagserfahrungen mitschwingenden transzendenten Horizont.<sup>2081</sup>

Im Folgenden wird nach Erfahrungsfeldern gesucht, in denen Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit gefunden werden können. Auch wenn es unmöglich ist, pastorale Patentrezepte mit Erfolgsgarantie anzubieten, wäre es doch zu wenig, wie Herbert Haslinger die Frage nach einer Anwendung der theologischen Überlegungen in der Praxis als „ein rezeptologisches ‚Wie-geht-das-in der Praxis?‘“<sup>2082</sup> durch das Argument abzuwehren, dass es um die Formulierung von Prinzipien gehe, „die den Orientierungsrahmen für ein eigenständiges und situationsgerechtes Handeln der Menschen in der Kirche, nicht aber ein vorgeformtes Rezept für ein ‚macherisches‘ Tun abgeben.“<sup>2083</sup>

Zu Recht sieht Klaus Diepold in einer derartigen Verweigerung einer Konkretisierung von mystagogischer Seelsorge die Gefahr,

„im Nebulösen, im Abstrakten, im Allgemeinen zu verbleiben. Wenn Mystagogie Hinführung zum Geheimnis bedeutet, dann sollte eine Praktische Theologie doch einen Weg aufzeigen, wie eine solche Hinführung aussehen könnte. Ansonsten trifft zu, was K. Rahner über seine eigene Rede von Mystagogie selbstkritisch bemerkt hat: dass sie in der Frage der Konkretisierung eine ‚Leerstelle‘ [...] aufweise. Dem Systematiker K. Rahner mag es zustehen, eine diesbezügliche Leerstelle zu hinterlassen, der Praktische Theologe allerdings muss versuchen, diese Lücke zu füllen. Er steht vor der Aufgabe, die allgemein formulierten Handlungsoptionen mystagogischer Seelsorge [...] zu präzisieren und methodisch konkret zu machen.“<sup>2084</sup>

Wege und Beispiele, die sich für eine Konkretisierung von mystagogischer Pastoral als hilfreich erweisen, werden daher in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

### **5.5.3.2.2 Beispiele für mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit**

#### **5.5.3.2.2.1 Ordnung**

Die Erfahrung von Ordnung stützt die Sinnstruktur einer Gesellschaft im Angesicht des Chaos und lässt die Individuen das Leben innerhalb dieser Ordnung als sinnvoll erfahren. Werden die Menschen ihrer Ordnung beraubt, stehen sie dem Urschrecken der Ordnungslosigkeit gegenüber. Peter L. Berger<sup>2085</sup> sieht den menschlichen Drang nach Ordnung in dem Vertrauen oder dem Glauben begründet, dass die Wirklichkeit im letzten ‚in Ordnung‘ sei. Als fundamentalste aller Ordnung stiftenden Gesten versteht er das Beruhigen eines weinenden Kindes. Die Mutter tröstet das vielleicht durch Dunkelheit oder einen schlechten Traum geängstigte Kind und sagt ihm, dass es keine Angst haben brauche, sondern al-

---

<sup>2081</sup> Vgl. Sauer, Ralph, *Mystik des Alltags der Jugend*, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 1 (1994), 33-57, hier: 40-42.

<sup>2082</sup> Haslinger, Herbert, *Was ist Mystagogie?* 63.

<sup>2083</sup> Ebd. 63.

<sup>2084</sup> Diepold, *Identität und Mystagogie* 171.

<sup>2085</sup> Peter L. Bergers Überlegungen setzen bei einem induktiven Glaubensverständnis an. Unter ‚induktivem Glauben‘ versteht er „einen Denkvorgang auf religiösem Gebiet, der bei Fakten der menschlichen Erfahrung beginnt. Umgekehrt geht deduktiver Glaube von Annahmen (die sich bezeichnenderweise auf göttliche Offenbarung berufen) aus, welche mit Hilfe der Erfahrung nicht nachgeprüft werden können. Einfach gesagt: induktiver Glaube bewegt sich von der Empirie hin zu Aussagen über Gott, deduktiver Glaube dagegen kommt von Aussagen über Gott her zu Interpretationen der empirischen Wirklichkeit.“ (Berger, *Auf den Spuren der Engel*, Freiburg/Basel/Wien 2001, 89).

les in Ordnung sei oder wieder gut werde. Das Kind hört bald auf zu schluchzen, weil es sein Vertrauen zur Wirklichkeit zurückgewonnen hat und in diesem Vertrauen wieder einschlafen kann. In diesem Trost der Mutter sieht P. Berger eine über sie und das Kind hinausgehende Dimension, die eine Behauptung über die Wirklichkeit als solche enthält, da sie dazu auffordert, dem Sein als Ganzem zu trauen.<sup>2086</sup>

„Wenn Wirklichkeit sich völlig mit der ‚natürlichen‘ Wirklichkeit, die unsere praktische Vernunft fassen kann, deckt, dann *ist* dieses Erlebnis eine Täuschung. Und die Rolle, in der es sich verkörpert, *ist* eine Lüge. Denn dann ist völlig selbstverständlich, daß *nicht* alles in Ordnung, daß *nicht* alles wieder gut wird. Die Welt, der zu trauen dem Kinde anempfohlen wird, ist eben die Welt, in der es sterben wird. Wenn es keine andere Welt geben sollte, so ist die letzte Wahrheit *dieser* Welt, daß sie Mutter und Kind tötet.

Zwar täte das der Gegenwart der Liebe und der Kraft ihrer Tröstungen keinerlei Abbruch. Ja, es gäbe ihr sogar einen tragisch-heroischen Hintergrund. Dennoch wäre am Ende nicht Liebe, sondern Grauen, nicht Licht, sondern Finsternis die Wahrheit. Der Nachtmahr des Chaos, nicht die vergängliche Sicherheit der Ordnung, wäre die endgültige Wirklichkeit des Menschen. Denn zum Schluß gingen wir dann alle ein in die Finsternis, allein mit der Nacht, die uns verschlingt. Das Antlitz tröstender Liebe, das sich über uns beugte, als wir uns fürchteten, wäre nichts als Täuschung gewesen.

[...]

[Sc. Die] ganz offenbare Neigung des Menschen, Wirklichkeit zu ordnen, geht zusammen mit einem Impuls, die Reichweite seines Ordners ins Kosmische zu erstrecken. Dieser Impuls impliziert nicht nur, daß menschliche Ordnung in irgendeiner Weise einer anderen, welche über sie hinausgeht, sie transzendiert, entspricht, sondern auch, daß diese transzendente Ordnung so beschaffen sein muß, daß der Mensch sich selbst und seiner Bestimmung für diese Ordnung über allen Ordnungen vertrauen kann. Eine solche Grundkonzeption von Ordnung kommt in vielen menschlichen Rollen zum Ausdruck. Fundamental aber ist die elterliche. Alle Eltern (mindestens wenn sie ihr Kind lieben) repräsentieren ein Weltganzes, das auf seinen tiefsten Grund geordnet und vertrauenswürdig ist. Diese Repräsentationsrolle der Eltern lässt sich überhaupt nur innerhalb eines religiösen (genauer gesagt: eines übernatürlichen) Bezugsrahmens rechtfertigen. Nur in einem solchen ist die natürliche Welt, in die wir hineingeboren werden, in der wir lieben und sterben, nicht die einzige, sondern der sichtbare Vordergrund einer anderen, in der Liebe nicht durch den Tod zunichte wird und in der das Vertrauen in die Mächtigkeit der Liebe, Chaos zu bannen, seine Rechtfertigung findet. Der Hang des Menschen zu ordnen impliziert also eine transzendente Ordnung, und jede Geste des Ordners ist ein Zeichen, gegeben in die und aus der Transzendenz. Elterlicher Liebe liegt nicht Lüge aus Liebe zugrunde. Sie legt im Gegenteil Zeugnis von der wahren Position des Menschen in seiner Wirklichkeit ab.<sup>2087</sup>

#### 5.5.3.2.2.2 *Hoffnung*

Ein Großteil menschlichen Handelns ist auf die Zukunft bezogen und von daher eng mit der Hoffnung verknüpft, diese auch zu erleben. Die Hoffnung ist insofern für den Menschen von größter Bedeutung, um im Leben auftretende Schwierigkeiten zu bewältigen. Ihre intensivste Bewährung sieht Peter L. Berger in der Konfrontation mit Erlebnissen, „die Niederlagen, vor allem die endgültige Niederlage des Sterbens, androhen. So manifestiert sie sich denn auch am stärksten in jenen Gesten, die dem Tode mutig Trotz bieten.“<sup>2088</sup> Unter Mut versteht Berger in diesem Zusammenhang nicht den Mut, den jeder Mensch, der sich einer Sache ganz verschrieben hat, beweisen kann, sondern den Mut, der „an Hoff-

---

<sup>2086</sup> Vgl. Berger, *Auf den Spuren der Engel*, Freiburg/Basel/Wien 2001, 84-87.

<sup>2087</sup> Berger, *Auf den Spuren der Engel* 87-89 (Hervorhebung im Original).

<sup>2088</sup> Ebd. 95



nung als Kreativität, Gerechtigkeit, Mitleid<sup>2089</sup> anknüpft und denkt dabei „an den Künstler, der, Armut und Krankheit trotzend, sein Werk um jeden Preis vollenden will, an den Mann, der das eigene Leben aufs Spiel setzt, um die Opfer der Unterdrückung zu retten, an den, der sein Eigeninteresse und seine Ruhe hintansetzt, um Bedrängten zu Hilfe zu kommen.“<sup>2090</sup> In diesem Phänomen der Alltagswirklichkeit sieht Berger Zeichen der Transzendenz, die auf das religiöse Verständnis der Lage des Menschen verweisen. Aussagen, die Hoffnung artikulieren, enthalten „absolut genommen, den Willen, vor der Unvermeidlichkeit des Todes nicht zu kapitulieren.“<sup>2091</sup>

„In einer Welt, in der Tod den Menschen von allen Seiten umgibt, hält er daran fest, das Wesen zu sein, das ‚Nein‘ zum Tode sagt. Dieses ‚Nein‘ befähigt ihn, an eine andere Welt zu glauben, deren Wirklichkeit seine Hoffnung anders denn als Illusion bestätigen wird. [...] [Sc. Insofern] verfolgt das Argument der Hoffnung die logische Richtung der Induktion von der empirischen Gegebenheit her. Es beginnt bei der Erfahrung, nimmt jedoch jene Inhalte des Erfahrbaren ernst, die über es hinausweisen - wiederum als Zeichen einer Transzendenz, einer übernatürlichen Wirklichkeit. Induktiver Glaube verschließt sich der Allmacht des Todes (der Vergeblichkeit der Hoffnung also) nicht, aber er berücksichtigt auch jene Intentionen unserer ‚natürlichen‘ Erfahrung, die auf Hoffnung, auf ‚übernatürliche‘ Erfüllung hindeuten.“<sup>2092</sup>

#### 5.5.3.2.2.3 *Musik*

Musik kann die Hörer mitreißen und in Ekstase versetzen. Gerade junge Menschen hören mit Hingabe (und Lautstärke) ihre Lieblingsmusik und geraten bei Konzerten in Verzückung. Beim intensiven Musikerlebnis fühlen sie sich wie in einer anderen Welt. Häufig suchen Heranwachsende in der Musik einen letzten Halt und Trost.<sup>2093</sup> Auf dem Hintergrund des erst seit der Neuzeit aus unserem Bewusstsein geschwundenen kultischen Ursprungs der Musik, hält es Ralph Sauer für nicht verwunderlich, dass das Musikerlebnis junger Menschen quasi-religiöse Züge trägt, sieht aber zugleich die Schwierigkeit zwischen pseudoreligiösen und authentischen religiösen Gefühlen zu unterscheiden. Im ambivalenten Erleben der Musik durchbrechen junge Menschen die scheinbare Geschlossenheit einer eindimensionalen Welt und stoßen in eine übersinnliche Welt vor.<sup>2094</sup>

#### 5.5.3.2.2.4 *Spiel*

Ralph Sauer beobachtet, dass der ganz im Spiel aufgehende Mensch in diesem intensiven Spielen erahnen kann, dass sein Dasein von einem letzten, alles tragenden Sinn umfassen ist, dem er sich verdankt.<sup>2095</sup> Peter L. Berger gewinnt den Eindruck, dass der homo ludens bei der Lust des Spielens nicht nur von einer Zeitrechnung in eine andere, sondern fundamentaler von der Zeit in die Ewigkeit überginge. Auch wenn der intensiv spielende Mensch sich der Begrenzung seiner Lebenszeit bewusst sei, erlebe er im Spiel die Freude

---

<sup>2089</sup> Ebd. 95

<sup>2090</sup> Ebd. 95

<sup>2091</sup> Ebd. 96.

<sup>2092</sup> Ebd. 98.

<sup>2093</sup> Vgl. Sauer, Ralph, *Die religiöse Ansprechbarkeit* junger Menschen heute, in: KatBl 106 (1981), 712-721, hier: 717.

<sup>2094</sup> Vgl. Sauer, *Mystik des Alltags der Jugend* 47.

<sup>2095</sup> Vgl. Sauer, *Die religiöse Ansprechbarkeit* 718.

als etwas, das kaum begreiflich, ewige Freude sei. Mit dem folgendem Beispiel illustriert P. Berger seine Überlegungen.<sup>2096</sup>

„Ein paar kleine Mädchen haben ihre unsterblichen Kreidekreise aufs Pflaster gezeichnet und hüpfen von Kästchen zu Kästchen den ausgeworfenen Steinen nach. Sie sind ganz versunken, abgeschlossen von aller Welt und glücklich in ihrer Hingenommenheit. Die Zeit steht still für sie - oder, genauer gesagt, ist mit den Steinen zusammengefallen. Sie ist der Verlauf des Spiels, und Außenwelt und Außenzeit haben unterdessen aufgehört zu sein. Implizit - denn die kleinen Mädchen sind sich dessen ja nicht bewusst - haben auch Schmerz und Tod, die der Außenwelt den Stempel aufdrücken, vor den kleinen Mädchen die Waffen gestreckt. Und sogar der Erwachsene, der vorübergeht und um Schmerz und Tod nur allzu genau Bescheid weiß, auch er ist für einen Augenblick betroffen und einbezogen in die glückliche Immunität des Spiels.“<sup>2097</sup>

In ähnlicher Weise erreicht in der Einschätzung P. Bergers auch das intensive Spiel bei Erwachsenen eine Qualität, die alle Sorgen vergessen lasse, ein tiefes Glück schenke und sogar die Todesfreiheit der Kinder für eine Weile zurückbringe, weshalb selbst in gefährlichen und tödlichen Situationen noch gespielt werde. In der erlebten Wirklichkeit der Spiel Freude erblickt P. Berger ein Zeichen der Transzendenz, da die eigentliche Intention des Spiels über es selbst und über die ‚Natur‘ des Menschen hinaus auf deren ‚übernatürliche‘ Rechtfertigung verweise. Weil eine solche Deutung empirisch nicht nachprüfbar sei, verlange sie einen Glaubensakt, der nicht auf eine Offenbarung zurückgreifen müsse, sondern induktiv auf dem beruhe, was der Mensch täglich erfahren könne.<sup>2098</sup>

„Die Todesfreiheit der Kindheit haben alle Menschen erlebt, und es ist anzunehmen, daß auch alle dann und wann das *transcendere* der Freude erfahren. Vom induktiven Glauben aus erlebt, ist Religion die absolute Bestätigung der Kindheit und der Freude sowie aller jener menschlichen Gebärden, die sie zurückbringen.“<sup>2099</sup>

#### **5.5.3.2.2.5 Fest**

Da der Mensch im Fest die Schöpfung bejaht und sich mit sich selbst und der Welt im Einklang fühlt, kann in seiner Sehnsucht nach einem gelingenden und beglückenden Fest zugleich ein Ausdruck seiner Sehnsucht nach einer letzten, religiösen Sinngebung des Lebens gesehen werden.<sup>2100</sup>

#### **5.5.3.2.2.6 Kommunikation**

In einer intensiven Kommunikation, in der sich ein Mensch für den oder die anderen öffnet und sich auf das Du und Wir hin überschreitet, kann ihm die Erfahrung des größeren Du und einer unendlichen Liebe zuteil werden. In der Sehnsucht nach der kleinen und überschaubaren personalen Gemeinschaft kann sich zugleich eine irrationale Sehnsucht äußern.<sup>2101</sup>

---

<sup>2096</sup> Vgl. Berger, *Auf den Spuren der Engel* 91.

<sup>2097</sup> Ebd. 92.

<sup>2098</sup> Vgl. ebd. 91-93.

<sup>2099</sup> Ebd. 93.

<sup>2100</sup> Vgl. Sauer, *Die religiöse Ansprechbarkeit* 718f.

<sup>2101</sup> Vgl. ebd. 719.

### 5.5.3.2.2.7 *Humor*

Den tiefsten Hintergrund des Humors als Möglichkeit, eine fundamentale Diskrepanz zu begreifen, sieht Berger in der Grunddiskrepanz zwischen dem Menschen und dem Universum, die im letzten „das Komische zu einem spezifisch menschlichen Phänomen und den Humor zu einem Wesenszug des Menschen [sc. macht]. *Das Komische ist eine Spiegelung der Gefangenschaft des Geistes in der Welt.*“<sup>2102</sup> Die in ihrem Ursprung gegebene Verwandtschaft von Komödie und Tragödie als kritische Kommentare zur Endlichkeit des Menschen weisen zudem darauf hin, dass das Komische nicht nur eine subjektive oder psychische Reaktion auf diese Wirklichkeit sei, sondern eine objektive Dimension der Wirklichkeit darstelle.<sup>2103</sup> Darüber hinaus erkennt der Humor nicht nur die komischen Diskrepanzen in der Welt des Menschen, sondern relativiert sie zugleich, indem für eine kurze Zeit das Tragische außer Kraft gesetzt wird.<sup>2104</sup>

„Wenn der Humor uns über die Gefangenschaft des Geistes lachen macht, so steckt darin deren Endlichkeit, die Möglichkeit, sie zu überwinden. Damit ist auch der Humor ein Zeichen der Transzendenz - und zwar als antizipatorische Imitatio der Erlösung. Wie die Kindheit und das Spiel ist er letzten Endes eine religiöse Rechtfertigung der Freude.“<sup>2105</sup>

### 5.5.3.2.2.8 *Herausragende Momente im menschlichen Leben*

Mirjam Schambeck arbeitet heraus, dass gerade *Grenzerfahrungen* zu qualifizierten Orten für Gotteserfahrungen werden können. Dies gilt sowohl für die positiven Grenzerfahrungen, in denen der Mensch zur Fülle seines Lebens entgrenzt wird - Erleben von gelungenen Begegnungen und von (tiefer) Liebe oder das Erfahren begründeter Hoffnung - als auch für negative Grenzerfahrungen wie die Erfahrung von Leid, Scheitern oder Sterben.<sup>2106</sup> Gestützt werden ihre Beobachtungen durch die Ergebnisse einer österreichischen Langzeitstudie. Bei der Frage nach in besonderer Weise berührenden Erfahrungen, standen auf den ersten vier Plätzen die *Geburt* eines Kindes, der *Tod* eines Menschen, der *Anfang einer Liebe* und eine *Hochzeit*. 61% derjenigen, die die Geburt eines Kindes als berührende Erfahrung erlebt haben, gaben an, dabei ausdrücklich an Gott gedacht zu haben, 60% haben beim Erleben des Todes an Gott gedacht.<sup>2107</sup>

Ralph Sauer beobachtet, dass viele Jugendliche, auch wenn sie zumeist ohne Gott leben, in Notsituationen - und seien es ‚nur‘ quälende Bauchschmerzen in der Nacht - beten, und bei Erhörung Gott danken, dass dann aber Gott (erst einmal) wieder aus ihrem Leben verschwinde.<sup>2108</sup>

---

<sup>2102</sup> Berger, *Auf den Spuren der Engel* 105 (Hervorhebung im Original).

<sup>2103</sup> Einen deutlichen Hinweis für die Richtigkeit der These, dass das Komische eine objektive Faktizität sei, liefert David Rousset mit seiner Beobachtung, dass sich das Komische selbst im Grauen des Konzentrationslagers behaupten konnte und erlebt wurde (vgl. Berger, *Auf den Spuren der Engel* 105).

<sup>2104</sup> Vgl. Berger, *Auf den Spuren der Engel* 105.

<sup>2105</sup> Ebd. 105.

<sup>2106</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Perspektive* 329f.

<sup>2107</sup> Vgl. Werner, *Krise der Korrelation und mystagogisches Handeln* 230.

<sup>2108</sup> Vgl. Sauer, *Mystik des Alltags der Jugend* 43.

### 5.5.3.2.2.9 *Natur und Körperlichkeit*

Da Menschen verstärkt einen neuen Zugang zur Natur suchen, sieht Ralph Sauer hier eine weitere Möglichkeit transzendentaler Erfahrungen.<sup>2109</sup> In engem Zusammenhang mit dem Wunsch, im Einklang mit der Natur zu leben, beobachtet er zudem „die neue Wertschätzung des Körpers, aus dem man Sinn ziehen will. Er wird nicht mehr als Mittel zum Zweck betrachtet, sondern ist Gegenstand eines interesselosen Wohlgefallens.“<sup>2110</sup> In diesen Zusammenhang passt auch die Wahrnehmung Johannes Rösers von Sex als „manchmal [...] letzte Einfallsschneise einer Rest-Ahnung von Transzendenz“.<sup>2111</sup> Im Hintergrund der obigen Überlegungen steht, dass das Verständnis der Welt als Schöpfung Gottes letztlich beinhaltet, dass es in ihr kein Phänomen geben kann, das nicht von sich aus bereits auf Gott verweist und in einer Beziehung zu seinem Schöpfer steht.<sup>2112</sup> Da die Menschen als Geschöpfe in der Schöpfung leben und wirken, können sie Gott nicht direkt erfahren, wohl aber seine Spuren und Abdrücke, die er in seiner Schöpfung hinterlässt, weil er in ihr wirksam ist.<sup>2113</sup> „Diese Spuren nehmen wir wahr, wir sehen, hören, erleben, erfahren bewundern sie in uns selber, in anderen, in der Natur, in den Werken der Menschen [...]“<sup>2114</sup>

### 5.5.3.2.2.10 *Soziales und politisches Engagement*

Ralph Sauer macht darauf aufmerksam, dass sich hinter dem Engagement für den Nächsten eine Vision von einer Welt des Friedens, der Gerechtigkeit und der Freiheit verbergen könne, deren Verwirklichung unsere menschlichen Kräfte letztlich übersteigt und die insofern auch als ein Verweis auf das mit Jesus Christus angebrochene und in seiner Vollendung noch ausstehende Reich der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens interpretiert werden könne.<sup>2115</sup> Hans Hobelsberger geht sogar davon aus, dass die „Gotteserfahrung von morgen [...] eine diakonische sein [sc. wird], eine, die Gott, das befreiende und liebende Geheimnis, in der Not und in den Geringsten erfährt, und die so eine mystagogische ist - oder sie wird nicht mehr sein.“<sup>2116</sup> Mirjam Schambeck verweist darauf, dass der soziale Einsatz für bedürftige Menschen „im christlichen Sinn zum ‚unmittelbaren Ort‘ und zur qualifizierten Begegnung mit Gott“<sup>2117</sup> werden kann und betont: „[Sc. Im] Engagement für

---

<sup>2109</sup> Vgl. ebd. 44.

<sup>2110</sup> Ebd. 44.

<sup>2111</sup> Röser, Johannes, *Sex des Lebens*. Revolutionen des Geschlechtlichen und die Religion, in: CiG 21 (2003), 163-164, hier: 164.

<sup>2112</sup> Vgl. Sauer, *Mystik des Alltags der Jugend* 40.

<sup>2113</sup> Vgl. Jilesen, Martien, *Gott erfahren - wie geht das?* Psychologie und Praxis der Gottesbegegnung, Freiburg/Basel/Wien 2003, 170.

<sup>2114</sup> Jilesen, *Gott erfahren* 170.

<sup>2115</sup> Vgl. Sauer, *Die religiöse Ansprechbarkeit* 720.

<sup>2116</sup> Hobelsberger, *Im Gespräch Beziehung erleben* 226.

Dieser Satz wird von Hans Hobelsberger an anderer Stelle näher erläutert.

„Als diakonisch Handelnder verwirklicht er [sc. der Menschensohn] seine Pro-Existenz in der Einheit von Gottes- und Nächstenliebe, und die Armen und Leidenden sind der vorrangige konkrete Ort, wo diakonisch handelnde Menschen ihm begegnen können. Indem Christen nun der Diakonie Jesu nachfolgen, machen sie Christus und mit ihm das Geheimnis Gottes für andere gegenwärtig, und sie selbst treffen in den diakonischen Begegnungen auf den, dem sie nachfolgen, auf den Christus in den Armen, Marginalisierten, Kranken, Leidenden und Geringsten.“ (Hobelsberger, *Im Gespräch Beziehung erleben* 228).

<sup>2117</sup> Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Perspektive* 329.

die Leidenden und Entrechteten ist die Möglichkeit für Gotteserfahrung gegeben.“<sup>2118</sup>  
Klaus P. Fischer arbeitet heraus, dass Mystagogie in der Theologie der Befreiung und der politischen Theologie die individuelle Gotteserfahrung um die kollektive Gotteserfahrung ergänzt und Transzendenz auch als „Deszendenz mit Gott zu den Armen“ verstanden wird.<sup>2119</sup>

### 5.5.3.2.3 *Resümee: Die ‚Welt ist Gottes so voll‘ (Alfred Delp)*<sup>2120</sup>

Martien Jilesen geht davon aus, dass die mittelbare Gotteserfahrung zwar in jeder menschlichen Erfahrung mitenthalten, aber nur in ganz bestimmten Erfahrungen evident sei. Den Grund dafür, dass in jeder Erfahrung die Gotteserfahrung mitenthalten sei, sieht er in dem Verweis der Erfahrung auf den Grund der Erfahrung. Im Rückgriff auf Han Fortmann betont Jilesen, dass das Transzendente, wie aus der Religionsgeschichte deutlich werde, als Symbol alles in seinen Dienst nehmen könne, also etwa<sup>2121</sup>

„einen Felsen, einen Edelstein, einen Baum, einen Vogel, eine Schlange, einen Planeten, ein Abbild, (wie eine Ikone zum Beispiel) oder eine menschliche Inkarnation wie Jesus, Buddha oder Krishna. Das Transzendente, Heilige kann für sich tatsächlich alles in Anspruch nehmen, weil jedes Wesen inadäquat ist, das Unaussprechliche zu fassen. [...] Visionen, Auditionen, erotische Erlebnisse, Körperempfindungen, Stigmata sind die Vehikel der Berührung durch Gott.“<sup>2122</sup>

### 5.5.3.3 *Sensibilisierung für Erfahrungen der Transzendenz*

Grundsätzlich können das Leben und alle Erlebnisse Ausgangspunkte für Transzendenzenerfahrungen darstellen. Die entscheidende Aufgabe einer mystagogisch orientierten Schulpastoral liegt folglich in der Sensibilisierung für diese über das Empirische hinausgehende Dimension, die dem Menschen nicht bewusst sein muss oder auch abgelehnt werden kann. Die Problematik des Bewusstseins, dass in einem bestimmten Erleben eine Berührung mit Gott gegeben ist, wird von Martien Jilesen sehr schön beschrieben: „Ob sie auch in jedem Erleben bewusst, mit-erlebt wird? Ich vermute: nein. Ob sie bei jedem Erleben bewusst, mit-erlebt werden kann? Ich denke: grundsätzlich ja.“<sup>2123</sup>

Die folgenden Abschnitte stellen nun *erstens* praktische Beispiele vor, die für die Erfahrung Gottes sensibilisieren können; *zweitens* skizzieren sie zwei bevorzugte Orte, die sensibel für Gotteserfahrung sein können, die Biographie und das Bewusstwerden von Grenzen; und *drittens* wird der Alltag als Ort religiöser Erfahrungen qualifiziert. Dabei ist zu bedenken, dass nicht selten aufgrund des Erfahrungsschwundes in unserer Zeit in einem ersten Schritt überhaupt erst Erfahrungen ermöglicht werden müssen.<sup>2124</sup>

---

<sup>2118</sup> Ebd. 329.

<sup>2119</sup> Vgl. Fischer, Klaus P., *Gotteserfahrung. Mystagogie in der Theologie Karl Rahners und in der Theologie der Befreiung*, Mainz 1986, 129-140, Zitat ebd. 133.

<sup>2120</sup> Delp, Alfred, *Gesammelte Schriften*, Band IV, 26 (hrsg. von Roman Bleistein, Frankfurt 1984).

<sup>2121</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 99-102.

<sup>2122</sup> Ebd. 103.

<sup>2123</sup> Ebd. 103.

<sup>2124</sup> Vgl. hierzu ausführlich 5.2 ‚Erfahrung als konstitutives Element einer mystagogischen Pastoral‘.

### 5.5.3.3.1 *Labyrinth als Ermöglichung von Tiefenerfahrungen*

Mirjam Schambeck stellt unter dem Titel ‚Erfahrungen mit dem Labyrinth‘ eine Möglichkeit vor, Tiefenerfahrungen zu machen, die die Möglichkeit beinhalten, aufmerksam für Gott zu werden.

„Die Mädchen und Jungen eines achten Schuljahres sitzen im Kreis. Am anderen Ende des Raumes befindet sich ein siebengängiges Labyrinth, das aus Seilen gelegt wurde. Zu russischer Musik [...] beginnen sie sich zu bewegen, indem sie an den Händen gefasst, den Sitzkreis verlassen und sich bei ihren Schritten auf den Rhythmus der Musik einlassen. Weite und enge Bewegungen, spiralförmige und weit kreisende Figuren, Diagonalen und Geraden wechseln die Bewegung ab und ermöglichen, Kontakt miteinander, mit dem Raum und dem Labyrinth aufzunehmen. Nachdem auch das Labyrinth mehrfach umkreist worden ist, versammeln sich alle im Halbkreis in der Nähe des Labyrintheingangs. Die Jugendlichen ‚laufen‘ nun mit den Augen den Weg in die Mitte und wieder zurück zum Ein- bzw. Ausgang ab. Anschließend erhält jede/r ein Blatt Papier, auf dem dieselbe Labyrinthform abgebildet ist. Jetzt sollen sie mit Hilfe eines Fingers den Weg zur Mitte und wieder heraus zum Eingang abfahren. Erste Eindrücke werden in einer offenen Runde gesammelt: ‚Der Weg zur Mitte ist weit.‘ ‚Ich hatte Angst, den Weg nicht zu finden.‘ ‚In der Mitte musste ich umkehren, um wieder herauszukommen.‘ Danach folgt eine Phase, in der sich die SchülerInnen zunächst mit dem aufgezeichneten Labyrinth beschäftigen. Mit Wachsmalkreiden, Ölkreiden o.ä. sollen sie den Weg des Labyrinths gestalten, und zwar mit den Farben, die ihnen in den Sinn kommen, wenn sie an den Zeitraum des letzten Jahres denken. Daran schließt sich ein Austausch zu Zweien an. Die Jugendlichen formieren sich daraufhin wieder zum Kreis, stecken die farbigen Labyrinthblätter ein und machen sich erneut zur Musik auf den Weg, diesmal in das Labyrinth aus Seilen. Wenn alle in der Mitte angekommen sind, bleibt eine Zeit des Verweilens und Stillhaltens. Beim Weg aus dem Labyrinth legen die SchülerInnen an der Stelle, die ihnen passend erscheint ‚ihr‘ Jahreslabyrinth nieder und versammeln sich dann wieder im Sitzkreis. Die Lehrerin legt jetzt Verse aus Ps 139, die auf Papierstreifen geschrieben sind, in die Mitte und fordert die SchülerInnen auf, sie zu lesen, sich einen auszuwählen, der sie anspricht und diesen auf ein gesondertes Blatt zu schreiben.

Die dichte Sprache von Ps 139 kann den jungen Menschen helfen, ihre Tiefenerfahrung, die vielleicht auch zur Möglichkeit wurde, aufmerksam für Gott zu werden, Gestalt annehmen zu lassen. Anschließend schreiben sie auf das Blatt, auf das sie schon den Psalmvers notiert hatten, einen Text, der mit dem ausgewählten Psalmvers beginnt und diesen weiterführen soll. Wer will, kann seinen Text der ganzen Klasse vorlesen.“<sup>2125</sup>

Mirjam Schambeck greift mit ihrer differenzierten Übung des Ganges in die Mitte eines der Grundbilder für Kontaktstellen zwischen Gott und Mensch auf.<sup>2126</sup> Sie bleibt nicht bei Gefühlen des Angerührtseins oder der Selbstthematisierung durch die mit Farben ausgedrückten Erfahrungen des vergangenen Jahres stehen, sondern ermöglicht mittels der angebotenen Deutung durch Psalm 139 ein Gespür für eine Gotteserfahrung. Im Gegensatz zu Klaus Diepold, der kritisiert, dass dem Lernenden das Transzendente unauffällig unterschoben werden solle und dass durch die meditative Form der inhaltlich abrupte Übergang „von der menschlichen Seite d.h. den Fragen und Ängsten, zur transzendenten Seite, d.h. dem Psalm“ verschleiert werden solle,<sup>2127</sup> erscheint es gerade sinnvoll, die am Schulgeschehen Beteiligten behutsam zu Erfahrungen hinzuführen und diese dann auf den biblisch-christlichen Gott zu deuten. Auch im Rahmen des Religionsunterrichtes handelt es sich nicht um eine unbewusste Manipulation der Schüler, da diese zum einen davon ausgehen können, dass der Religionslehrer oder Schulseelsorger ihnen den christlichen Glauben

<sup>2125</sup> Schambeck, *Mystagogisches Lernen* 382f.

<sup>2126</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 105-107.

<sup>2127</sup> Vgl. Diepold, *Identität und Mystagogie* 202-206, Zitat ebd. 204.

nahebringen und ihnen Erfahrungen mit diesem Glauben ermöglichen möchte und die Schüler zum anderen diese Deutung - sofern sie ihnen unangemessen oder nicht nachvollziehbar erscheint - für ihr persönliches Leben ablehnen können.

### **5.5.3.3.2 *Natur als (möglicher) Verweis auf ihren Schöpfer***

Eine persönlich geschätzte Übung besteht darin, mit den am Schulgeschehen Beteiligten einen Ausflug in die Natur zu unternehmen, beim Spaziergehen deren Schönheit mit allen Sinnen wahrzunehmen und an einer besonders beeindruckenden Stelle eine meditative Rast einzulegen und mittels Psalm 19, 1-5 das Erleben der Natur auf den Schöpfer hin zu deuten. Dieser Schritt erscheint mir als notwendig, um zu verdeutlichen, dass nicht die Natur göttlich ist, sondern dass sie sich Gott verdankt, dass sie seine Schöpfung ist. Die meditative Atmosphäre kann dieser Einsicht förderlicher sein als ein argumentatives Vorgehen. Sollte es tatsächlich dazu kommen, dass Transzendenz sich „über die Hintertür [...] [sc. einschleicht], indem der Eindruck erweckt wird, als führe ein direkter Weg von der menschlichen Grunderfahrung [...] schnurstracks zum biblisch-christlichen Gott“<sup>2128</sup>, ist damit zu rechnen, dass diese Deutung - spätestens nach der Veranstaltung - dann abgelehnt wird, wenn es dem Teilnehmer als für seine Lebenseinstellung nicht stimmig erscheint.

### **5.5.3.3.3 *Liebeslied als (möglicher) Verweis auf Transzendenz***

Ausgehend von der Prämisse, dass aus christlicher Perspektive Liebe etwas mit Transzendenz zu tun hat und in der Liebe zumindest undeutlich die Ewigkeit in unserer flüchtigen Welt hindurchscheint, skizziert Diepold anhand des Phänomens der Liebe, wie sowohl die ‚Transzendenz nach vorne‘ als auch die ‚Transzendenz nach oben‘ zum Ausdruck gebracht werden können. Es geht ihm darum, dafür zu sensibilisieren, dass sich in einer menschlichen Grunderfahrung - Liebe verändert den Blick auf die Welt - auch eine größere Wirklichkeit zeigen kann.<sup>2129</sup> So erscheint ihm die Beschäftigung mit Xaver Naidoos Ballade ‚Sie ist nicht von dieser Welt‘<sup>2130</sup> reizvoll zu sein, „weil sie mehr initiiert als belehrt, weil sie mehr Fragen stellt, als Antworten liefert.“<sup>2131</sup>

---

<sup>2128</sup> Ebd. 204.

<sup>2129</sup> Vgl. ebd. 229-236.

<sup>2130</sup> 1) So viele Nächte lag ich wach./Meine Augen rot, vom Weinen schwach./Den Kelch mit Tränen aufgefüllt./meine Wunden ins Leintuch eingehüllt./ Was soll ich suchen, das mich stützt?/Wo ist der Mensch, der mich beschützt?

Refrain: Sie ist nicht von dieser Welt./die Liebe, die mich am Leben hält./Ohne dich wär's schlecht um mich bestellt./Denn sie ist nicht von dieser Welt./die Liebe, die mich am Leben hält./Ohne dich wär's schlecht um mich bestellt.

2) Es ist wahr, wenn ich dir sage,/dass es mich quält, wenn ich mich frage:/Kann ich noch leben ohne dich?/Eine Antwort brauche ich nicht./Du bist der Inhalt meines Lebens,/dich suchte ich vergebens./Du bist mein Licht, das die Nacht erhellt./So was ist nicht von dieser Welt.

Refrain:

3) Du hörst die Schmerzen, die ich spür',/von Ohr zu Herz eine offene Tür./Niemals ein böses Wort von dir./die schönste Berührung zwischen dir und mir./Du fängst mich immer wieder auf,/und du gibst immer, was ich brauch'./Das, was mir an dir gefällt, ist einfach nicht von dieser Welt.

Refrain:

(zit. nach: <http://www.lyricstime.com/xavier-naidoo-nicht-von-dieser-welt-lyrics.html> (27.07.2009)).

<sup>2131</sup> Diepold, *Identität und Mystagogie* 238.

„So provoziert X. Naidoo die Frage, um welche Form der Liebe es sich handelt und wer der Adressat der Liebe ist: Ist es eine andere Person, oder ist es Gott? Die Rede vom Leintuch und vom Kelch lässt vermuten, dass das Liebeslied an Christus adressiert ist, die Dankeshymne aufgrund der ‚schönsten Berührung‘ deutet eher auf eine ‚normale‘ menschliche Liebesbeziehung hin. Indem der Liedtext einen eindeutigen Adressatenbezug vermeidet, lässt sich der Text nicht auf den ersten Blick erfassen, sondern fordert zu einer intensiveren Bearbeitung heraus. Auch das uneingeschränkt positive Bild von Liebe, das das Lied zeichnet, regt zum Weiterdenken und zum Hinterfragen an. Hält es der Wirklichkeit stand? Kann es eine solche Liebe, wie sie der Sänger beschreibt, im realen Alltag geben? Oder muss eine Bearbeitung des existentiell bedeutsamen Phänomens der Liebe nicht auch mit ihr einhergehende Spannungen und Konflikte thematisieren? Muss sie nicht auch die Möglichkeit des Scheiterns in Betracht ziehen, um sich nicht dem Vorwurf des Romantisierens und Verklärens auszusetzen?

Auch die Verwendung religiöser Metaphern (Kelch, Leintuch) in nicht explizit religiösem Kontext (Liebe) wirft eine Reihe von Fragen auf. Zeigt sich darin jener Wandel des religiösen Feldes, jene ‚religiöse Umbesetzung‘, die Religionssoziologen und -pädagogen im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert konstatieren? Zeigt sich darin ein ‚Diffundieren‘ von Religiosität in das scheinbar Profane hinein? Vor allen Dingen stellt sich die Frage, wie sich die menschlich-existentiellen Phänomene Religion und Liebe zueinander verhalten. Gerade solche Jugendliche, die sich wegen einer in ihren Augen rigiden Sexualmoral von der katholischen Kirche entfremdet haben [...], sind dazu verleitet, von diesem vermeintlichen Gegensatz Sexualität - Kirche auf einen Gegensatz Liebe - Religion zu schließen. Stimmt dieser Eindruck - oder weisen beide existentielle Dimensionen menschlichen Lebens nicht vielmehr eine zentrale Gemeinsamkeit auf, indem sie beide die irdisch vorfindbare Welt transzendieren, transzendieren auf eine ‚Transzendenz nach oben‘ hin?

Mit einer solchen eventuellen Gemeinsamkeit von Religion und Liebe rückt jene Aussage der Ballade in den Mittelpunkt, der für die Zielsetzung mystagogischen Lernens entscheidend ist: X. Naidoo drückt in dem Refrain ‚Sie ist nicht von dieser Welt, die Liebe, die mich am Leben hält‘ den Kerngedanken mystagogischen Lernens aus: Im Phänomen der Liebe zeigt sich mehr als das immanent Fassbare. [...] [Sc. Deutlich] kommt in dem Lied X. Naidoos das Transzendente der Liebe, die ‚Transzendenz nach oben‘ zum Ausdruck - und zwar in einer Form, die man auch ohne religiös-christliche Vorkenntnisse verstehen kann. Die Formulierung von der Liebe, ‚die nicht von dieser Welt ist‘, beschreibt auf elegante Weise eine Wirklichkeit derjenigen Art, die sich in komplexer Sprache bei K. Rahner findet. Durch diese schülergerechte Ausdrucksweise [...] gelingt es dem Lied X. Naidoos, die Lernenden für die Interpretation von Liebe auf Transzendenz hin zu sensibilisieren. Dieser Sensibilisierungsvorgang beinhaltet in didaktischer Hinsicht zwei Momente: In einem ersten Moment muss der Lernende zum Thema hingeführt werden, er muss sich seiner eigenen Erfahrungen mit dem existentiell bedeutsamen Thema Liebe bewusst werden. Als Liebeslied regt die Ballade zum Nach-denken, Nach-fühlen, Nach-träumen eigener Erfahrungen mit ‚Liebe‘ an. Indem die Ballade gleichzeitig mehr ist als ein Liebeslied, indem sie auf ungewöhnliche und fremde Weise Liebe auf Transzendenz hin interpretiert, animiert sie in einem zweiten Schritt zu einem Weiterführen, einem Hinterfragen dieser eigenen Erfahrungen.“<sup>2132</sup>

Mit seinem Entwurf dürfte es Klaus Diepold gelingen, auch glaubensferne und kirchendistanzierte Menschen anzusprechen, da die transzendente Dimension der Liebe sehr behutsam zum Vorschein gebracht wird. Darin liegt einerseits die große Stärke dieses Vorschlags. Zudem wird K. Diepold seiner eigenen Forderung gerecht, nicht zu schnell den christlichen Glauben als Deutung einzuführen.<sup>2133</sup>

Andererseits bleibt er hinter seiner eigenen Forderung an mystagogische Praxisentwürfe zum Thema Liebe zurück, nicht nur eine zum Transzendieren anregende Funktion zu erfüllen, sondern in der Grunderfahrung der Liebe ein Sprachrohr Gottes zu sehen. Hier zeigt sich exemplarisch das Problem, wie eine grundsätzliche Deutungsoffenheit auf Transzen-

---

<sup>2132</sup> Ebd. 238f.

<sup>2133</sup> Vgl. hierzu Diepolds Kritik an Mirjam Schambeck in 5.5.3.3.1 ‚Labyrinth als Ermöglichung von Tiefenerfahrungen‘. Vgl. auch ausführlicher Diepold, *Identität und Mystagogie* 204-206, 212-227.



denz hin und eine behutsame Hinführung zum dreieinen Gott zusammengebracht werden können.

#### 5.5.3.3.4 *Lebensgeschichte und individuelle Lebenswirklichkeit als Ort der Erfahrung Gottes*

In der mystagogischen Literatur besteht eine große Einigkeit darüber, dass Gott von Beginn des Lebens eine Geschichte mit jedem Menschen hat. So betont Gundelinde Stoltenberg, dass Gott derjenige ist, der als erster die Initiative ergriffen hat, in dem er in seiner Schöpfung die Welt und den Menschen ins Dasein gerufen hat. Zudem hebt sie hervor, dass Gott in der Geschichte anwesend ist und ihr Bestand verleiht sowie dass unsere Lebensgeschichte immer unsere Geschichte mit Gott ist. Mystagogische Seelsorge habe daher den individuellen Menschen mit seiner konkreten Lebensgeschichte im Blick und möchte ihm die ursprüngliche Beziehung zwischen Gott und den Menschen wieder bewusst machen.<sup>2134</sup>

Stefan Knobloch geht davon aus, dass die Menschen aufgrund des sie zum Leben ermächtigenden Rufes Gottes einen Urbedarf nach Gott haben, der allerdings oftmals verdeckt und von anderen Interessen überlagert sei. Aufgabe der Mystagogie sei es daher, die Wege Gottes mit jedem Menschen bewusst werden zu lassen und die Frage zu wecken, ob nicht in den Freuden und Erfolgen sowie den Belastungen und Misserfolgen des eigenen Lebens die Spur der Geschichte Gottes zu erkennen sei, der jeden Menschen bejaht.<sup>2135</sup>

Tjeu van den Berk hebt hervor, dass mystagogische Seelsorge sich dessen bewusst sein müsse, dass sie etwas holen gehe,<sup>2136</sup> aufrufe oder aufwecke, aber nichts einbringe oder austrage. Die Inhalte einer mystagogischen Katechese müssten daher an den existentiellen Fragen und der Art, wie sie durch den Vollzug des Lebens zumeist implizit beantwortet werden, ansetzen.<sup>2137</sup>

„Wo komm ich her? Was soll ich hier tun? Wo geh ich hin? Diese Vorstellung wird ins Werk gesetzt durch unser Essen und Trinken, unser Freien, unsere Partnerwahl, unsere Umwelt, unseren Materialismus, unseren Beruf, unsere Wahrnehmung, unsere Träume, unser Spiel, unsere Kleidung, unsere Freizeit, unser Leben und Streben, unsere Karriere, unsere Ideale, unser Mann-, Frau-, Kind- oder Greissein; unsere Behinderung, Krankheit oder Gesundheit; unser Selbst, unser Ich, unser Territorium, unsere Freßsucht, unser Genußsucht, unsere Zärtlichkeit und Härte; unsere oralen, analen und genitalen Neigungen, unseren Jähzorn, unser Schicksal, unseren Platz in Raum und Zeit, unseren kosmischen Platz etc.“<sup>2138</sup>

---

<sup>2134</sup> Vgl. Stoltenberg, *Ekklesiogenese* 76-79.

<sup>2135</sup> Vgl. Knobloch, Stefan, *Verschleudern wir die Sakramente?* Die Feier der Sakramente als lebensgeschichtliche Mystagogie, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 106-125, hier: 113-118.

<sup>2136</sup> Tjeu van den Berk vergleicht diesen Prozess mit einer Geburt. „Wenn meine Mutter die Hebamme auf dem Fahrrad vorbeifahren sah, sagte sie immer: ‚Sie geht wieder ein Kind holen.‘“ (Berk, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung* 223).

„Mystagogie ist Hebammenkunst. Es ist bei Rahner die stärkste Metapher um auszudrücken, worum es in der mystagogischen religiösen Bildung geht. Der Lehrende trägt keine Kinder aus, auch kein göttliches Kind, er hilft dem anderen Menschen, sein eigenes Kind zu gebären und so geistlich neu geboren zu werden.“ (ebd. 222).

<sup>2137</sup> Vgl. Berk, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung* 222-224.

<sup>2138</sup> Ebd. 224f.

Im Gespräch über das Leben kann in der Einschätzung Tjeu van den Berks die transzendente Dimension aufscheinen.<sup>2139</sup> Auch Andreas Wollbold macht auf die Bedeutung des Gesprächs über die eigene Lebensgeschichte aufmerksam, in dem etwas geschehen soll, „das Gottes Wirken Raum gibt.“<sup>2140</sup> „Erst im Reden über die eigene Lebensgeschichte dämmert jemandem, wer er eigentlich ist.“<sup>2141</sup> Zudem kann er seine Geschichte als Ort der Begegnung mit Gott deuten.<sup>2142</sup>

Paul M. Zulehner sieht die Hauptaufgabe einer mystagogischen Pastoral darin, Menschen zu motivieren, „in ihr eigenes Lebenshaus einzukehren, um dort ihre Lebensgeschichte in Ruhe lesen zu können und diese nach und nach als Glaubensgeschichte entziffern zu lernen: als Liebesgeschichte des unbeirrbar treuen (Dtn 6,32; 2 Tim 2,13) Gottes mit ihnen. So fangen sie an, jene ‚*kleine heilige Schrift*‘ (Josef Fischer) zu lesen, die jeder in sich trägt.“<sup>2143</sup>

Ein wesentlicher Anknüpfungspunkt mystagogischer Pastoral ist für Stefan Knobloch die praktische, d.h. faktisch gelebte Antwort der Menschen auf die vielen Fragen des Lebenssinns, die auf Gott hin gedeutet werden können.<sup>2144</sup> Die gelebten Antworten, die ein Mensch auf die Problemstellungen des Lebens gibt, und sein Verhalten können zudem - wie Andreas Wollbold verdeutlicht - Hinweise auf Erfahrungen mit Gott geben.<sup>2145</sup>

Hinsichtlich der Sensibilisierung für Transzendenz- bzw. Gotteserfahrungen in der menschlichen Biographie ergeben sich mehrere Aufmerksamkeitspunkte.

Eine Deutung von Erfahrungen auf Gott hin erfordert neben dem Glauben oft auch einen gewissen zeitlichen Abstand. Mag es auch wie bei Martien Jilesen die Erfahrung geben, dass einem plötzlich ganz klar bewusst wird, dass Gott da ist,<sup>2146</sup> braucht es wohl des öfteren - ähnlich wie bei der Sinnfindung im eigenen Leid - einen gewissen Abstand, um Gottes Wege zu erkennen. Zudem kann der Inhalt einer Transzendenz- oder Gotteserfahrung nur vom Erlebenden selbst mitgeteilt werden. „Wenn er den Inhalt als Gott bezeichnet, dann ist von einem Gotteserlebnis, wenn er den Inhalt als Transzendenz bezeichnet, von einem Transzendenzerlebnis die Rede.“<sup>2147</sup>

Es kann auch im Nachhinein begründete Vermutungen geben, dass eine Gotteserfahrung stattgefunden hat, die auch von anderen als der betreffenden Person erkannt werden kön-

---

<sup>2139</sup> Vgl. ebd. 225.

<sup>2140</sup> Wollbold, Andreas, *Behutsamkeit und Tiefe*. Seelsorge als Hinführung zur persönlichen Erfahrung Gottes, in: Garhammer, Erich/ Scheuchenpflug, Peter/ Windisch, Hubert (Hg.), *Provokation Seelsorge. Wegmarkierungen heutiger Pastoraltheologie* (FS Konrad Baumgartner), Freiburg/Basel/Wien 2000, 55-67, hier: 56.

<sup>2141</sup> Wollbold, *Behutsamkeit und Tiefe* 62.

<sup>2142</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 32-34.

<sup>2143</sup> Zulehner, Paul M., *Pastoraltheologie*. Bd. 2. Gemeindepastoral. Orte christlicher Praxis, Düsseldorf 1989, 166 (Hervorhebung im Original).

Zu methodischen Hinweisen, wie die bisherigen Gotteserfahrungen im Leben bewusst gemacht werden können und wie die bisherige Biographie reflektiert und auf Berührungspunkte mit Gott untersucht werden kann, vgl. pars pro toto: Jilesen, *Gott erfahren* 152-164.

<sup>2144</sup> Vgl. Knobloch, Stefan, *Was von der Taufe zu halten ist*. Ein Beitrag zur Klärung einer schwierigen pastoralen Frage, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 126-155, hier: 138-140.

<sup>2145</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 63-74.

<sup>2146</sup> Vgl. hierzu die von Martien Jilesen angeführten Beispiele, in: Jilesen, *Gott erfahren* 12-31.

<sup>2147</sup> Jilesen, *Gott erfahren* 77.

nen. Wege hierzu zeigt Andreas Wollbold in seiner mystagogischen Deutung der Biographie von Therese von Lisieux auf. Er versteht Mystagogie als „eine christliche Existenzform (und darüber hinaus [...] [sc. jeden] Dienst an ihrem Gelingen) in wissendem Selbstverständnis aus Erfahrung. Sie vollzieht sich in den drei Bewegungen von Entgrenzung, Erfüllung und Konkretisierung.“<sup>2148</sup> A. Wollbold entwickelt im Folgenden sieben Kriterien,<sup>2149</sup> die es *vielleicht* ermöglichen können, Spuren Gottes im Leben eines Menschen zu erkennen. Aufgrund des im letzten unfassbaren Geheimnis Gottes gibt Andreas Wollbold zu bedenken, dass das ‚Vielleicht‘ genügen möge, da sonst das große Geheimnis Gottes in Gefahr gerate, ein bloßer Kunstkniff zu werden.<sup>2150</sup>

Das gilt in noch stärkerem Maße bei der mystagogischen Deutung von Lebensgeschichten der am Schulgeschehen Beteiligten, die oftmals noch sehr im Fluss sind. Mir scheint es hier ähnlich schwierig wie bei gesellschaftlichen Prozessen zu sein, „die Formen der Überschreitung der Vorgaben und die Erfahrung Gottes hin nach den drei Aspekten von Entgrenzung, Erfüllung und Konkretisierung zu unterscheiden.“<sup>2151</sup> Andreas Wollbold mahnt daher zu Recht die Selbstbegrenzung des Deutungsanspruches des Seelsorgers an und plädiert für Behutsamkeit und Tiefe zugleich.<sup>2152</sup> Die von ihm entwickelten Kriterien können allerdings insofern für eine mystagogische Schulpastoral hilfreich sein, als sie Hinweise auf mögliche Erfahrungen erlauben und so Gotteserfahrungen im persönlichen Leben entdecken helfen können.

#### 5.5.3.3.5 Grenzerfahrung als Ausgangspunkt für Transzendenzerfahrungen

Der Mensch, der sich der Bedingtheit und Endlichkeit seiner Existenz bewusst wird, kommt an die Grenze seiner Existenz. Da eine Grenze zwei Seiten hat, kann sie der Ort sein, an dem wahrgenommen, gespürt oder erahnt wird, dass es etwas hinter der Grenze gibt. Haslinger versteht daher die Erfahrungen, in denen ein Mensch seine Grenzen erreicht, auch als die Erfahrungen, in denen er sich dessen bewusst wird, was über seine Grenzen hinausreicht.<sup>2153</sup>

Mirjam Schambeck arbeitet heraus, dass gerade Grenzerfahrungen zu qualifizierten Orten für Gotteserfahrungen werden können. Dies können einerseits Erfahrungen von Glück, von gelungenen Begegnungen, von Liebe oder von begründeter Hoffnung sein, in denen der Mensch zur Fülle seines Lebens entgrenzt wird und die Fülle des von Gott geschenkten Lebens erahnen kann. Andererseits können auch Erfahrungen, in denen sich der Mensch an seine Grenze verwiesen weiß wie im Sterben, im Scheitern, im Erfahren des jeden Lebenssinn bedrohenden Leides zu Orten qualifizierter Gotteserfahrung werden, wenn sie vom Weg des Gottes her verstanden werden, der in Jesus Christus den Weg der Entäußerung bis

---

<sup>2148</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 48.

<sup>2149</sup> Vgl. ebd. 63-73. Vgl. auch Abschnitt 5.5.4.5.4 ‚Mystagogie als biographische Methode‘.

<sup>2150</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 326.

<sup>2151</sup> Wollbold, Andreas, *Kirche als Wahlheimat*. Beitrag zu einer Antwort auf die Zeichen der Zeit (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 32), Würzburg 1998, 238.

<sup>2152</sup> Vgl. hierzu seinen Artikel ‚*Behutsamkeit und Tiefe*‘.

<sup>2153</sup> Vgl. Haslinger, *Was ist Mystagogie?* 37.

zum Tod am Kreuz gegangen ist und so verdeutlichte, „dass alle Leiderfahrungen von der Gottesspur gezeichnet sind.“<sup>2154</sup>

Da das transzendent Erfahrene nicht unbedingt explizit christlich mit ‚Gott‘ bezeichnet werden muss,<sup>2155</sup> sondern sich die Geister an der Frage scheiden, „ob dieser Ausgriff nur ein leerer Vorgriff in das Nichts ist oder das Sein, das absolute Selbst erreicht“<sup>2156</sup>, ist ein Deutehorizont für Transzendenzerfahrungen notwendig.

#### 5.5.3.3.6 *Resümee - Der Alltag als Ort für Transzendenzerfahrungen*

Gotteserfahrungen sind immer dann möglich, wenn der Mensch nicht in den augenblicklichen Emotionen innehält, sondern nach deren Grund, Ursprung und Ziel fragt.<sup>2157</sup> Klaus Diepold schlägt daher vor, Gott dort zu suchen, wo die am Schulgeschehen ihn am leichtesten finden können: „in sich selbst; in gewöhnlichen und gerade deshalb existentiell bedeutsamen Vollzügen des Alltags.“<sup>2158</sup> Der Alltag als der Ort, an dem die konkrete Lebenswirklichkeit des Menschen zutage tritt und alles vorkommt, ist auch für Herbert Haslinger der vornehmliche Ort authentischer Gotteserfahrung. Für eine mystagogische Seelsorge ist gerade die banale Alltäglichkeit ein möglicher Ort der heilvollen Zuwendung Gottes.<sup>2159</sup> Gotteserfahrungen sind - wie gesehen - möglich in der Erfahrung von Ordnung (5.5.3.2.2.1), in gelebter Hoffnung (5.5.3.2.2.2), in der Musik (5.5.3.2.2.3), im Spiel (5.5.3.2.2.4), im Fest (5.5.3.2.2.5), in der Kommunikation (5.5.3.2.2.6), im Humor (5.5.3.2.2.7), in herausragenden Momenten im menschlichen Leben (5.5.3.2.2.8), in dem Erleben von Natur und Körperlichkeit (5.5.3.2.2.9) oder im sozialen Engagement (5.5.3.2.2.10). Kurz: Die ‚Welt ist Gottes so voll‘ (*Alfred Delp*) (5.5.3.2.3). Hierbei ist freilich zu beachten, dass die kategoriale Welt Gott nicht dadurch vermittelt, dass er ähnlich wie im Pantheismus in den einzelnen Gegenständen anwesend wäre.<sup>2160</sup> Vielmehr kann das „einzelne Seiende als solches [...] in seiner kategorialen Einzelheit und Begrenztheit Gott insofern vermitteln, als an seiner Erfahrung die transzendente Erfahrung Gottes sich ereignet.“<sup>2161</sup>

Zu einer Sensibilisierung für derartige Transzendenzerfahrungen tragen Übungen wie das Erleben eines Labyrinthes (5.5.3.3.1), das Wahrnehmen der Natur (5.5.3.3.2) oder die Analyse eines Liebesliedes (5.5.3.3.3) bei. Besonders in der Biographie eines Menschen

---

<sup>2154</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Perspektive* 329, Zitat ebd.

Ähnlich sieht Klaus Diepold die Möglichkeit von Gotteserfahrungen sowohl in Freiheit, Verantwortung und Liebe als auch in Einsamkeit und Tod. „Im bewussten Genießen der Freiheit (die nur möglich ist auf dem Hintergrund erlebter Unfreiheit), in der Hingabe an die Liebe, an die Schönheit und einer Reihe weiterer Grunderfahrungen [...] erscheint der Mensch über sich hinausgewiesen, wenn er nicht in den augenblicklichen Emotionen innehält, sondern nach deren Grund, Ursprung und Ziel fragt.“ (Diepold, *Identität und Mystagogie* 162).

<sup>2155</sup> Vgl. Haslinger, *Was ist Mystagogie?* 37.

<sup>2156</sup> Hilberath, Bernd Jochen, *Karl Rahner. Gottgeheimnis Mensch*, Mainz 1995, 213.

<sup>2157</sup> Vgl. Diepold, *Identität und Mystagogie* 159-162.

<sup>2158</sup> Ebd. 261.

<sup>2159</sup> Haslinger, *Was ist Mystagogie?* 67f.

<sup>2160</sup> Vgl. Haslinger, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren* 47f.

<sup>2161</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 91.

(5.5.3.3.4) und seinem Bewusstwerden von Grenzen (5.5.3.3.5) kann sensibel nach Spuren Gottes gesucht werden.

#### **5.5.3.4 Möglichkeit der Gotteserfahrungen bei den am Schulgeschehen Beteiligten - ein Zwischenergebnis**

Die obenstehenden Überlegungen zeigen, dass bei den am Schulgeschehen Beteiligten durchaus viele mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit vorhanden sind und es gute Chancen geben dürfte, Menschen im Bereich Schule für Erfahrungen mit Gott zu sensibilisieren.

Im folgenden Abschnitt wird die transzendente Mystagogie als schulpastorale Option profiliert werden. Dabei wird zu berücksichtigen sein, dass transzendente Erlebnisse nicht unbedingt als solche erkannt werden und es daher notwendig ist, die am Schulgeschehen Beteiligten für sie aufzuschließen. Auch eine Deutung von Erlebnissen als Transzendenz-erfahrung führt nicht notwendigerweise zu einer christlichen Interpretation. Hinzu kommt die Frage nach Kriterien, die eine wirkliche Gotteserfahrung als wahrscheinlich annehmen lassen sowie nach möglichen Bedingungen oder Voraussetzungen für die Erfahrung des christlichen Gottes.

#### **5.5.4 Grundlegung der (transzendentalen) mystagogischen Schulpastoral**

##### **5.5.4.1 Selbstmitteilung Gottes und unthematische Gotteserfahrungen in den konkreten Alltagsvollzügen und -beziehungen**

Da die Selbstmitteilung Gottes ein auf Dauer dem Menschen gegebenes Angebot ist,<sup>2162</sup> steht jeder Mensch „von vornherein in einer ursprünglichen, individuellen, geheimnisvollen Beziehung zu Gott [...]“. <sup>2163</sup> Menschliche Erkenntnis ist nach Karl Rahner immer begründet im Vorgriff auf das Sein überhaupt. <sup>2164</sup> Insofern ist letztlich in jeder menschlichen Erfahrung ein erlebnismäßiges Miterfahren Gottes enthalten, das dem Menschen allerdings nicht bewusst sein muss. <sup>2165</sup> Aufgabe der transzendentalen Mystagogie ist es daher, bei dem einzelnen ein reflexes Verständnis der transzendentalen Gotteserfahrung anzustoßen und in das Zusichselberkommen der transzendentalen Gotteserfahrung einzuführen. <sup>2166</sup>

Der einzelne Mensch ist in ein ihm durch seine soziale Situation vorgegebenes Sinn- und Beziehungsgefüge eingebunden, das durch andere Menschen geprägt ist. <sup>2167</sup>

„Sie haben sich zur Welt verhalten und dem einzelnen dieses Verhältnis in einem kulturellen Sinngefüge aus Mythen und Riten, Wertungen und Tabus, Institutionen und Freiräumen vermittelt. In vielerlei Beziehungen ist der einzelne mit diesem Sinngefüge verwachsen, sei es durch bedeutsame Einzelpersönlichkeiten wie Eltern, Geschwister, Verwandte oder Lehrer oder durch komplexe Gefüge wie Sprache, Kultur, Klassen und gesellschaftliche Strukturen.“ <sup>2168</sup>

---

<sup>2162</sup> Vgl. Abschnitt 5.5.2.2 ‚Selbstmitteilung Gottes als Ermöglichung von Gotteserfahrung‘.

<sup>2163</sup> Haslinger, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren* 71.

<sup>2164</sup> Vgl. Abschnitt 5.5.1.1 ‚Transzendentalität des Menschen‘.

<sup>2165</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 102f.

Vgl. auch Abschnitt 5.5.3.3 ‚Sensibilisierung für Erfahrungen der Transzendenz‘.

<sup>2166</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 19f.

<sup>2167</sup> Vgl. ebd. 59f.

<sup>2168</sup> Ebd. 60.

An einer Nebenlinie im Werk Karl Rahners zeigt Andreas Wollbold auf, dass Gott in völliger Freiheit und ohne dass es von der Welt ableitbar wäre, sich Menschen zu Partnern erwählt. Diese Menschen können als Vorgaben Gottes in der Geschichte verstanden werden, an denen der einzelne sich zu Gott zu positionieren lernt.<sup>2169</sup> Eine entsprechend heilsgeschichtlich geprägte Mystagogie kann zudem „den einzelnen ermutigen, die eigene Lebensgeschichte in der Heilsgeschichte des Volkes Gottes zu verwirklichen.“<sup>2170</sup> Des Weiteren können gesellschaftliche Erscheinungen die Vorgaben prägen, an denen der Mensch Erfahrungen mit Gott, mit der Welt und mit sich selbst machen kann.<sup>2171</sup>

Für eine mystagogische Schulpastoral ist es daher wichtig, das Sinn- und Beziehungsgefüge zu kennen (und zu gestalten!), in dem die am Schulgeschehen Beteiligten sich zu Gott positionieren müssen.<sup>2172</sup>

#### 5.5.4.2 Überlegungen zu ‚Eintritt‘, Thematisierung und Reflexion von Gotteserfahrungen

Martien Jilesen arbeitet einerseits die Möglichkeit heraus, dass ein Mensch ohne bewusste Absicht zufällig mit einem religiösen Phänomen konfrontiert wird und diese Wahrnehmung des religiösen Bereiches zu weiteren Suchbewegungen motiviert. Andererseits kann eine bewusste Suche nach Gott den Menschen sensibler für die Ereignisse machen, in denen Gott erkennbar ist. Das Verlangen nach Gott kann demzufolge die Gotteserfahrung begünstigen, umgekehrt kann eine Gotteserfahrung das Verlangen nach Gott wecken.<sup>2173</sup>

Dass eine Gotteserfahrung völlig ungeplant kommen kann, zeigt Jilesen am Beispiel von André Frossard, den als Sohn eines Kommunistenführers nichts mit dem Christentum verband und in dessen Familie die Existenz Gottes nicht einmal eine Frage wert war. Trotzdem hatte er im Alter von 20 Jahren eine lebenswendende Begegnung mit diesem Gott, deren Schilderung ich in Auszügen dokumentieren möchte.

„Es ist 17 Uhr 10 Minuten. In zwei Minuten werde ich Christ sein. Gelassener Atheist, der ich bin, ahne ich wahrhaftig nichts davon, als ich des Wartens müde, kopfschüttelnd über die nicht enden wollenden, unverständlichen Andachtsübungen meines Kameraden, nun meinerseits die kleine Eisentüre aufstoße, um als Neugieriger oder als Zeichner das Gebäude näher in Augenschein zu nehmen, in dem er sich, wie mir vorkommt, schon eine Ewigkeit aufhält. (Tatsächlich waren es höchstens drei oder vier Minuten). [...]

Neben der Tür stehend, spähe ich nach meinem Freund, und es gelingt mir nicht, ihn unter den knienden Gestalten vor mir zu entdecken. Mein Blick wandert vom Dunkel zum Licht, kehrt zu den anwesenden Menschen zurück, ohne irgendeinen Gedanken mitzubringen, gleitet von den Gläubigen zu den unbeweglich verharrenden Ordensfrauen und bleibt dann [...] an der zweiten Kerze haften, die links neben dem Kreuz brennt [...]. In diesem Augenblick bricht jäh eine Welle von Wundern los, deren unerbittliche Gewalt in einem Nu von dem absurden Wesen, das ich bin, die Hülle reißen und das Kind, das ich nie gewesen bin, geblendet von dem Glanz ans Tageslicht bringen

<sup>2169</sup> Vgl. ebd. 58f.

Vgl. ausführlicher in Abschnitt 5.5.4.4.3 ‚Mensch und Geschichte als Vorgabe‘.

<sup>2170</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux*, 59f.

<sup>2171</sup> Vgl. Wollbold, *Kirche als Wahlheimat* 238.

<sup>2172</sup> Vgl. hierzu das Kapitel 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss‘....‘

Im Blick auf eine mystagogische Deutung der Biographie von Therese von Lisieux hat Andreas Wollbold die Vorgaben ihrer Familie beschrieben und mit Hilfe der von ihm erarbeiteten mystagogischen Regeln Thereses Leben gedeutet (vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 100-115). Ich werde auf Wollbolds mystagogische Deutung an verschiedenen Stellen zurückgreifen, um die theoretischen Überlegungen mit Leben zu füllen.

<sup>2173</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 54f.

wird. [...] Ich sage nicht: der Himmel öffnet sich; er öffnet sich nicht, er stürzt auf mich zu, schießt plötzlich wie ein stummes Wetterleuchten aus der Kapelle empor, wo er - wie hätte ich es ahnen können? - auf geheimnisvolle Weise eingeschlossen war.“<sup>2174</sup>

Herbert Haslinger verweist in seiner Beschäftigung mit der von Karl Rahner herkommenden ‚neuen Mystagogie‘ darauf, dass dem Menschen als Wesen der Transzendenz seine Verwiesenheit auf das absolute Sein auch bewusst werden kann, „ohne daß das als absolut seinsmächtig und transzendent Erfahrene bereits explizit christlich mit ‚Gott‘ bezeichnet wird. Sie (sc. diese Verwiesenheit) ist unabhängig von expliziter Christlichkeit erfahrbar.“<sup>2175</sup> Mystagogie setzt daher „die Bereitschaft zur annehmenden Begegnung mit grundsätzlich jedem Menschen [sc. voraus], unabhängig von dessen religiöser Verfaßtheit oder dessen Anbindung an die kirchlichen Institutionsformen bzw. unabhängig von funktionalen Interessen dieser kirchlichen Institutionen oder ihrer Repräsentanten.“<sup>2176</sup>

In Abschnitt 5.5.2.5 wurde deutlich, dass sich nach Karl Rahner Gotteserfahrungen „als sehr konkrete, wenn auch als das Unsagbare der konkreten Alltagserfahrung“ ereignen. Unthematisch ereignen sie sich seines Erachtens in *jedem* geistigen Vollzug, sie werden jedoch „deutlicher und in etwa thematisch in jenen Ereignissen, in denen der Mensch, der gewöhnlich verloren an die einzelnen Dinge und Aufgaben des Alltags lebt, gewissermaßen auf sich selbst zurückgeworfen wird und sich nicht mehr über dem übersehen kann, mit dem er gewöhnlich umgeht.“<sup>2177</sup> Da Mystagogie bereits eine „*innere, persönliche und darum ursprünglich mit dem Menschen gegebene Erfahrung*“ voraussetzt und es ihr um die Initiation und Erweckung innerer persönlicher Glaubenserfahrung auch bei den Menschen geht, die sich nicht für Gotteserfahrungen interessieren oder gar meinen, diese nicht zu kennen, wird sie versuchen müssen, selbst Atheisten (oder auch Agnostiker und Zweifler) auf ihre eigene transzendente Gotteserfahrung aufmerksam zu machen.<sup>2178</sup>

Allerdings gibt Andreas Wollbold auch kritisch zu bedenken, „daß die Gotteserfahrung nicht aus jeder beliebigen Situation gleichsam zu Gott springen kann, wie es bei Rahner den Anschein hat, sondern sie muß sich die Wege zu Gott in biographischer Arbeit aus den Vorgaben der Menschen allmählich suchen.“<sup>2179</sup> Da Rahner seines Erachtens „zu voraus-

---

<sup>2174</sup> Ebd. 15f.

<sup>2175</sup> Haslinger, Herbert, *Was ist Mystagogie?* 37.

<sup>2176</sup> Haslinger, Herbert, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren* 71.

Vgl. hierzu auch die Kritik Andreas Wollbolds. „Wer freilich vor der Skylla der kirchlichen Vereinnahmung das Steuer herumreißt, kann sein Schiff umso leichter an der Charybdis postmoderner Beliebigkeit scheitern lassen.“ (Wollbold, *Therese von Lisieux* 2).

<sup>2177</sup> Vgl. Rahner, *Schriften IX* 168-170, Zitate ebd.

<sup>2178</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 16, Zitat ebd.

<sup>2179</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 2.

Andreas Wollbold darf nicht insofern missverstanden werden, als dass Karl Rahner in keiner Weise die Vorgaben der menschlichen Biographie ernst nimmt. Denn auch nach Karl Rahner muss Mystagogie „natürlich bei Erfahrungen anknüpfen, die bewußtseinsmäßig deutlich und existentiell gewichtig sind und die transzendente Gotteserfahrung so in sich tragen, daß sie zu einer Thematisierung dieser Erfahrung drängen. Solche Erfahrungen sind immer eingebaut in das Ganze der existentiellen menschlichen Erfahrung. Wo diese vielleicht schon frühkindlich mehr oder minder missglückt ist, wo eine Erfahrung zwischenmenschlicher Liebe, Treue, Geborgenheit usw. nicht genügend erreicht wurde, ist natürlich auch die Thematisierung der ursprünglichen Gotteserfahrung sehr schwierig. Nur wo in einem letzten Urvertrauen ein bergender Sinn des Lebens überhaupt frei angenommen wird, wird die Freiheit des Menschen bereit sein, die Thematisierung dieses Urvertrauens auf Gott hin mitzuvollziehen. Die Weckung dieses Urvertrauens geschieht wirksam nicht allein

setzungslos die Öffnung des Subjekts zur Gotteserfahrung annimmt<sup>2180</sup>, möchte A. Wollbold eine Mystagogie profilieren, die deutlich „in die Vorgaben von Kirche und Welt eingelassen ist [...]“<sup>2181</sup>

Wollbold unterscheidet in seinem Entwurf drei aufeinander aufbauende Ebenen. Unter Mystagogie versteht er im Anschluss an Karl Rahner *erstens* die *Mystagogie des Daseins*, die mit der Existenz des Menschen gegebene Erfahrung des Geheimnisses Gottes. Die Erfahrung Gottes kann somit nicht von außen hervorgebracht werden, sondern beruht auf einer persönlichen, mit dem Menschsein gegebenen Erfahrung, so dass jeder für seine transzendente Gotteserfahrung sensibilisiert und zur *Entgrenzung* der kategorialen Wirklichkeit auf Gott hin ermutigt werden kann. Die persönliche Gotteserfahrung im Alltag ist für den Glauben unverzichtbar, trägt das sakramentale Leben und verleiht der Kirche Zukunft. Nur durch Erfahrung kann Glaubenssprache zu ihrem tiefsten Sinn gelangen. Mystagogie bezieht sich auf die von ihr bereits vorausgesetzte Gotteserfahrung. So leitet sie *zweitens* als *Mystagogie der Gnade* zur Reflexion der transzendentalen Gotteserfahrungen des einzelnen an, vermittelt zwischen Erfahrung und Reflexion und bezieht dabei die seine Selbsttranszendenz *erfüllende* Selbstmitteilung Gottes in Jesus Christus als geschichtlich greifbares und unumkehrbares Ereignis mit ein. Darüber hinaus thematisiert sie Erfahrung, indem sie in das ‚Zusichselberkommen der transzendentalen Gotteserfahrung‘<sup>2182</sup> einführt und trägt so zur Selbstfindung des Subjektes bei, die aufgrund der transzendentalen Verwiesenheit des Menschen nur mit Gott wirklich gelingen kann. Die *Mystagogie der Kirche* bezeichnet dann *drittens* den *konkreten* weltlichen Ort der Gottesbegegnung.<sup>2183</sup>

#### Mystagogie im Verständnis von Andreas Wollbold

„geschieht im Dreischritt von Vorgaben, Erfahrung und Erneuerung. Die Erfahrung Gottes ist dabei das Ziel der Selbstgegebenheit aus den Vorgaben und der Ausgangspunkt der Selbstverwirklichung in der Erneuerung. Dabei entfaltet sich das Mehr der Erfahrung gegenüber den Vorgaben dreifach: entgrenzend, erfüllend und konkretisierend. In dieser Bewegung wird die Verschlossenheit von Selbstdarstellung und -behauptung gegenüber Gott allmählich überwunden.“<sup>2184</sup>

---

durch Worte, sondern durch die Teilnahme am Lebensvollzug eines anderen Menschen, der in Gelassenheit und Liebe produktives Vorbild für dieses Urvertrauen zu sein vermag.“ (Rahner, *Schriften XII* 595).

Zudem verweist Karl Rahner ja auch darauf, dass die kirchliche Heilsmittlung immer mit situativen Vorgegebenheiten und gesellschaftlichen Objektivationen der (religiösen) Freiheit zu tun hat (vgl. hierzu Rahner, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie* 30).

Es ist vielmehr das Verdienst von Andreas Wollbold, diese Vorgaben in der Biographie und Umwelt des Menschen pointiert herausgearbeitet zu haben. Dies wird ausdrücklich von Kees Waaijman, Professor für Spiritualität an der katholischen Universität Nijmegen und Direktor des Titus-Brandsma-Instituts, hervorgehoben:

“Andreas Wollbold is correct in claiming that Rahner’s mystical-philosophical mystagogy takes too little account of the situatedness of every human being, a situatedness within which the opening up the boundaries of existence as far as the Mystery and the reception of God’s proximity in Christ takes place. Mystagogy into the Mystery is always a biographically situated and mediated mystagogy.” (Waaijman, Kees, *Spirituality. Forms, Foundations, Methods*. Übersetzt von John Vriend, Leuven 2002, 585).

<sup>2180</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 11.

<sup>2181</sup> Ebd. 2.

<sup>2182</sup> Rahner, *Schriften XII* 595.

<sup>2183</sup> Zum Gesamt der obigen Überlegungen vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 13-47.

<sup>2184</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 62.

Dass es sich um einen lebenslangen Prozess handelt, betont auch Herbert Haslinger.

„Mystagogie intendiert eine prozeßhafte, nie statisch abschließbare, aktivierende Entbindung eines Bewusstseins dafür, daß der Mensch vor jeder menschlichen Initiative in den Raum der ungeschuldeten, freien Selbst-



Hinsichtlich der am Schulgeschehen Beteiligten ist das in dem Wollboldschen Mystagogieverständnis enthaltene Menschenbild zu berücksichtigen und in eine für die Schulpastoral geeignete Mystagogie einzubauen.

„Der Mensch ist sich aus den Vorgaben seines Sinn- und Beziehungsgefüges gegeben, er wird in ihrem Rahmen für die Erfahrung Gottes offen und kann sich daraus in erneuerter Reflexion an diesem Sinn- und Beziehungsgefüge selbst verwirklichen.“<sup>2185</sup>

Die obigen Überlegungen zeigen unterschiedliche Möglichkeiten der Gotteserfahrung und differierende Verständnisse der transzendentalen Mystagogie. Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist es, die am Schulgeschehen Beteiligten *praktisch* zur Erfahrung Gottes hinzuführen. Elemente der verschiedenen Ansätze werden in einen für die Schulpastoral geeigneten Mystagogiebegriff aufgenommen, *je nachdem* sie das Potential besitzen, diesem Ziel zu dienen.<sup>2186</sup>

Für die weitere Entwicklung eines für die Schulpastoral geeigneten Mystagogiebegriffs bleibt somit festzuhalten:

- 1) Es ist durchaus möglich, dass jemand plötzlich und unerwartet eine Gotteserfahrung hat und diese ihn so erfüllt, dass er nicht daran zweifelt.
- 2) Bei der Mehrzahl der am Schulgeschehen Beteiligten ist jedoch eher mit unthematischen Gotteserfahrungen zu rechnen. Es ist daher die Frage zu stellen, wie diese in thematische überführt werden können. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Verwiesenheit auf das absolute Sein auch unabhängig von expliziter Christlichkeit erfahrbar sein kann und daher im Sinne einer christlichen Mystagogie der Deutung bedarf.
- 3) Aufgrund der Möglichkeit des Ausweichens sowie des Verschließens gegenüber Gotteserfahrungen sind zudem Ansatzpunkte zu finden, wie die am Schulgeschehen Beteiligten für Gotteserfahrungen geöffnet werden können.
- 4) Hierbei ist das Anliegen Herbert Haslingers aufzunehmen, dass der Seelsorger die grundsätzliche Bereitschaft zur annehmenden Begegnung mit jedem Menschen unabhängig von dessen religiöser Verfasstheit und Anbindung an kirchliche Institutionsformen aufbringt.
- 5) Zugleich ist Andreas Wollbolds kritischer Einwand zu berücksichtigen, dass die Gotteserfahrung sich ihre Wege zu Gott in biographischer Arbeit aus den Vorgaben der Menschen allmählich im mystagogischen Dreischritt von Vorgaben, Erfahrung und Erneuerung suchen muss. Hierbei wird auch die Bedeutung der christlichen Tradition zu bedenken sein.
- 6) Zudem ist der Zusammenhang von Mystagogie und Kirchlichkeit zu bedenken.
- 7) Des Weiteren werden Anhaltspunkte für die Echtheit von Gotteserfahrungen zu suchen sein.

### **5.5.4.3 Voraussetzungen und Deutungen der transzendentalen Erfahrungen**

#### **5.5.4.3.1 Das zuvorkommende Handeln Gottes**

Hinsichtlich aller weiteren Überlegungen ist noch einmal zu betonen, dass jegliche Gotteserfahrung Gnade ist und von Gott getragen wird. So betont Karl Rahner beispielsweise, dass es Gott selber ist, der sich mitteilt und dass die Annahme der Selbstmitteilung Gottes ein wiederum von Gott getragener Akt ist.<sup>2187</sup> Zudem hebt er immer wieder hervor, dass es der Geist Gottes ist, der in uns betet und in uns wirkt.<sup>2188</sup> Auch Martien Jilesen hebt hervor,

---

mitteilung Gottes und seines universalen Heilswillens gestellt ist und deshalb von vornherein in einer ursprünglichen, individuellen, geheimnisvollen Beziehung zu Gott steht.“ (Haslinger, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren* 71).

<sup>2185</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 61.

<sup>2186</sup> Vgl. Abschnitt 5.5.3.1 ‚Einleitung‘ (bezüglich der Hinführung zur Gotteserfahrung).

<sup>2187</sup> Vgl. Abschnitt 5.5.2.2 ‚Selbstmitteilung Gottes als Ermöglichung von Gotteserfahrung‘.

<sup>2188</sup> Vgl. Abschnitt 5.5.2.4 ‚Das Gebet als Grundakt menschlicher Existenz‘.

dass Gotteserfahrungen ein Geschenk sind und nicht willentlich herbeigeführt werden, weil sie kein Produkt menschlicher Aktivität seien. Der Mensch könne lediglich Bedingungen für Berührungen durch Gott schaffen, das Erlebnis der Gotteserfahrung selbst empfangen der Mensch aber passiv.<sup>2189</sup> Ähnlich akzentuiert ist mit Mirjam Schambeck festzuhalten, „dass die Unverfügbarkeit Gottes und des Menschen zur Grenze mystagogischer Wege werden, aber auch zum ‚Datum‘, das dem mystagogischen Tun zuvorkommt und es ganz macht.“<sup>2190</sup>

#### **5.5.4.3.2 Die Notwendigkeit der Suche und des Fragens**

Bei der Beschäftigung mit der Frage, womit Schulpastoral rechnen muss (Kapitel 4), wurden Mechanismen aufgedeckt, die verhindern, dass viele am Schulgeschehen Beteiligte von der Sinnfrage berührt werden. Zudem werden nicht selten bei (dennoch) fragenden jungen Menschen die religiösen Bedürfnisse von der von Rationalität und materiellen Bedürfnissen faszinierten Gesellschaft übergangen.<sup>2191</sup> Carsten Wippermann machte darauf aufmerksam, dass ca. 12 % der Jugendlichen eine religiöse Antwort ohne eine zuvor gestellte religiöse Frage geben und gut die Hälfte der jungen Menschen ihre eigene Weltanschauung nicht reflektieren.<sup>2192</sup> Diese beiden Beispiele legen es nahe, die Bedeutung des Fragens - wie sie Andreas Wollbold in seinem ersten Satz der Mystagogie formuliert - mit in einen schulpastoral geeigneten Mystagogiebegriff aufzunehmen. „Mystagogie entdeckt dem Menschen sich selbst als Wesen, das nur zu sich kommt, indem es fragt. Fragend entgrenzt es sich und seine Welt und vollzieht einen Vorgriff auf die Lichtung im Sein Gottes (Differenz von absolutem und kontingentem Sein).“<sup>2193</sup>

#### **5.5.4.3.3 Zusammenhang von Erlebnis und Deutung**

Die in Abschnitt 5.2.2 getroffene (theoretische) Unterscheidung von Erlebnis und Erfahrung erweist sich aus praktischer Perspektive als nicht unproblematisch bzw. als in der Praxis schwer durchzuhalten. Es bleibt zwar einerseits festzuhalten, dass nicht das Dabeisein und Erleben schon Erfahrung ist, sondern es zusätzlich der daraus erwachsenen selbstständigen Einsicht und Erkenntnis bedarf<sup>2194</sup>, sowie dass ein Erlebnis erst dann zur Erfahrung wird, wenn es im Bewusstsein Raum bekommt, mit Vorerfahrungen in Beziehung gesetzt und versprachlicht wird, also das Moment der Deutung hinzukommt.<sup>2195</sup> Andererseits

---

<sup>2189</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 150f.

<sup>2190</sup> Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Perspektive* 213.

<sup>2191</sup> Vgl. Abschnitt 4.3.2.3 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter‘ und 4.3.4 ‚Fazit‘ (bezüglich der lebensgeschichtlichen Aufgaben der am Schulgeschehen Beteiligten unter besonderer Berücksichtigung der religiösen Entwicklung).

<sup>2192</sup> Vgl. Abschnitt 4.4.3.2.1 ‚Subjektivisten, atheistische Naturalisten, Christen, andere Theisten, deistische Naturalisten, Reinkarnationsgläubige - Sechs Weltanschauungstypen und deren Umgang mit der jeweiligen Weltanschauung‘.

<sup>2193</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 26.

<sup>2194</sup> Vgl. 5.2.2.1 ‚Satz # 1: Erfahrung wird verstanden als In-Kontakt-Gekommen-Sein und Begegnung mit der Wirklichkeit.‘

<sup>2195</sup> Vgl. 5.2.2.3. ‚Satz # 3: Erfahrung wird verstanden als Strukturierung und Interpretation von Wirklichem. Es ist daher zwischen Erlebnis und Erfahrung zu unterscheiden.‘

ist dieser Prozess in der Praxis nicht so eindeutig in zwei Schritte unterteilbar, weil „bereits das ‚einfache‘ Erleben einen blitzschnellen Vergleich mit anderen Erlebnissen auslöst und dadurch auch einen Erkenntnisgewinn bringt [...]“. <sup>2196</sup> Daher hat ein Erlebnis in der Einschätzung Martien Jilesens immer einen Inhalt, der auch das Ergebnis von Interpretationen ist, welche wiederum nicht willkürlich sind, sondern in den Erfahrungen und Interpretationen des erlebenden und anderer Menschen gründen. In ähnlicher Weise ist auch eine rein passive Informationsaufnahme nicht möglich, vielmehr beinhaltet die Aufnahme einer Information die aneignende, auf dem jeweiligen Interpretationshorizont erfolgende Aktivität des Menschen. <sup>2197</sup>

Die Interpretation eines Erlebnisses als Gotteserfahrung bedarf also eines Deutehorizontes. Zudem erfolgt sie „blitzschnell“ aufgrund vorheriger Erlebnisse und vorhandener - auch durch das eigene Beziehungsgefüge geprägte - Interpretationsschemata. Mit den Worten Andreas Wollbolds gibt es also Vorgaben, die Erfahrungen mit Gott ermöglichen oder auch erschweren. Diese Vorgaben können zwar die Einstellungen des Menschen prägen, legen diese aber nicht fest. Vielmehr ist eine gemachte Gotteserfahrung „mehr als alle Vorgaben und drückt sich darum in erneuerten Gestalten aus.“ <sup>2198</sup> Dieses „Mehr der Erfahrung gegenüber den Vorgaben [sc. entfaltet sich] dreifach: entgrenzend, erfüllend und konkretisierend. In dieser Bewegung wird die Verslossenheit von Selbstdarstellung und -behauptung gegenüber Gott allmählich überwunden.“ <sup>2199</sup> Für Andreas Wollbold ist Mystagogie also mehr als ein punktueller Anruf des Menschen auf seine immer schon gelebte Erfahrung; die Erfahrung Gottes braucht vielmehr Zeit, um sich aus den Vorgaben zu entwickeln und sich in verändertem Verhalten auszudrücken. <sup>2200</sup>

Mutatis mutandis beobachtet auch Martien Jilesen ein ständiges Wechselspiel von Erfahrungen, Reflexionen der Erfahrungen und Glaubensakten. Die Erfahrung ist immer schon auch durch den (bisherigen) eigenen Glauben sowie den Glauben der anderen geprägt. Sie bilden zugleich die Vorgabe für die Reflexion von Erfahrungen. Der Glaubensakt ist eine bewusste Entscheidung und nicht mit Erfahrungen gleichzusetzen. <sup>2201</sup>

„Aufgrund des Glaubens können neue Erfahrungen gemacht werden; sie haben wiederum Reflexionen dieser Erfahrungen und diese wiederum neue Glaubensakte zur Folge. So ergibt sich eine ständige Reihenfolge von Erfahrungen, Reflexionen der Erfahrungen und Glaubensakten.“ <sup>2202</sup>

#### **5.5.4.4 Vorgaben für die Gotteserfahrungen**

Bereits im vierten Kapitel wirft die vorliegende Arbeit einen ausführlichen Blick auf die gesellschaftlichen Vorgaben. Vorwiegend aus soziologischer und psychologischer Perspektive werden gesellschaftliche Strömungen, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten betrachtet.

---

<sup>2196</sup> Jilesen, *Gott erfahren* 56.

<sup>2197</sup> Vgl. ebd. 36, 55-64.

<sup>2198</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 62.

<sup>2199</sup> Ebd. 62.

<sup>2200</sup> Vgl. ebd. 61f.

<sup>2201</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 112-122.

<sup>2202</sup> Ebd. 121.

Hauptanliegen dieses Kapitels war es, die Situation der am Schulgeschehen Beteiligten kennenzulernen und so das Postulat Johannes Paul II. aufzunehmen, den Menschen in seiner konkreten Lebenssituation zum Weg der Kirche zu machen und sich daher „immer wieder neu die ‚Situation‘ des Menschen bewußt machen.“<sup>2203</sup> Es ging also *vorwiegend* um die Vorgaben, mit denen schulpastorales Handeln konfrontiert ist und auf die es *reagieren* muss. Der Fokus im folgenden Abschnitt dagegen liegt *eher* auf den Vorgaben, die Schulpastoral aus dem christlichen Glauben heraus den am Schulgeschehen Beteiligten macht, sie bringt diese Vorgaben aktiv in die schulische Kommunikation ein, sie *agiert* also.

#### **5.5.4.4.1 Vorgabe der christlichen Tradition**

Auch wenn in den postmodernen Gesellschaften Traditionen im Alltag eine immer geringere Rolle spielen, macht die gegenwärtige philosophische Diskussion darauf aufmerksam, dass auch in sogenannten post-traditionalen Gesellschaften Traditionen von Bedeutung sind, insofern sie kraft ihres Interpretationspotentials für die Lebenswirklichkeit heutiger Menschen ihre Lebensrelevanz erweisen. Sprachlich gesehen handelt es sich bei dem lateinischen Wort ‚traditio‘ um die Verschmelzung des Verbs ‚tradere‘ und des Abstraktums ‚traditum‘; ‚tradere‘ legt den Akzent auf den *Prozess* des Weitergebens, ‚traditum‘ auf den *Inhalt* des Weitergebenen. ‚Traditum‘ ist folglich ohne den Prozess des ‚tradere‘ undenkbar, umgekehrt wird das ‚tradere‘ durch das ‚traditum‘ bedingt. In mystagogischen Prozessen kann die christliche Tradition so zum einen als mögliche Deutung religiöser Grunderfahrungen verstanden werden, den Erfahrungen kommt in diesem Konzept der Primat zu. Zum anderen können Erfahrungen als immer schon von der Tradition geprägt interpretiert werden. Dieses unterschiedliche Verständnis von Tradition hat - wenn es in Reinkultur angewendet würde - entscheidende Konsequenzen für eine mystagogische Schulpastoral. Stehen beim ersten Konzept die Erfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten im Vordergrund, denen ein Artikulationsrahmen angeboten wird, zielt der zweite Ansatz darauf ab, das Wahrnehmungs- und Sinnsystem heutiger Menschen zu reorganisieren, indem sie mit der christlichen Tradition und dem Gott der Bibel als für viele fremdes Sinngemäßes konfrontiert werden. Im Folgenden geht es nicht darum, eines der beiden Konzepte in Reinkultur anzuwenden, sondern gemäß dem ignatianischen ‚je nachdem‘<sup>2204</sup> die Stärken des jeweiligen Ansatzes aufzunehmen.

Im Verständnis der vorliegenden Arbeit liegt die Hauptaufgabe der Mystagogie darin, die am Schulgeschehen Beteiligten zur als Kern des christlichen Glaubens verstandenen Gotteserfahrung hinzuführen. Es geht also darum, Menschen im Bereich Schule für solche Erfahrungen zu disponieren und ihnen Räume und Zeiten bereitzustellen, in denen sie sich ereignen können, und zudem eine Sprache für diese Erfahrungen anzubieten. Aufgabe der christlichen Tradition in diesem Zusammenhang ist es, bei der Deutung der gemachten Erfahrungen eine Hilfestellung zu leisten, indem bspw. die Erzählungen der Bibel, Texte der Tradition, Verstehenszusammenhänge des kirchlichen Lebens oder Bilder und Kunstwerke

---

<sup>2203</sup> Johannes Paul II, *Redemptor Hominis*, # 14.

<sup>2204</sup> Vgl. zum ignatianischen System des ‚je nachdem‘ FN 2080.

aus der christlichen Kultur als Interpretationshilfe angeboten werden. Tradition fungiert in diesem Kontext als Interpretationspotential von Erfahrungen. Zugleich stellt sie ein wirksames Korrektiv bei Erfahrungen dar, die lebensbehindernde Momente in sich tragen.

Zudem ist zu bedenken, dass das Machen von Erfahrungen (mit Gott) durch eine vorgeprägte Art, der Wirklichkeit zu begegnen, oft erst ermöglicht oder zumindest erleichtert wird.<sup>2205</sup> So ist Mirjam Schambecks Einschätzung uneingeschränkt zuzustimmen, „dass in Erfahrungen schon Traditionen mitschwingen, und zwar in Form von Wahrnehmungsmustern, von Wirklichkeitsbegegnung, von Ausdrucksvermögen, von Analyse und Synthese. Tradition bzw. näherhin verstanden christliche Glaubensbotschaft prägt Erfahrungen im eben genannten Sinn.“<sup>2206</sup>

Allerdings überwiegt bei Mirjam Schambeck der Eindruck, dass sie den Schwerpunkt auf die Sensibilisierung für Erfahrungen legt und demgegenüber die Präferenz für die Vorgaben der Tradition bzw. die Prägung durch die Tradition eher an zweiter Stelle steht. So sieht sie bspw. die Aufgabe der Begleitung in mystagogischen Prozessen darin, „Räume und Zeiten so zu eröffnen, dass zumindest die Möglichkeit nicht verhindert wird, für Gotteserfahrungen aufmerksam zu werden.“<sup>2207</sup> Über diese Minimalbedingung hinaus sei es natürlich besser, „Räume [sc. und Zeiten] so zu gestalten, dass sie auch die Frage nach der Tiefendimension von Wirklichkeit aufkommen lassen.“<sup>2208</sup> Ein Beispiel dafür sieht Mirjam Schambeck - wie in 5.5.3.3.1 gesehen - im Labyrinth als Ermöglichung von Tiefenerfahrungen.<sup>2209</sup>

Andreas Wollbold setzt bei der Mystagogie des Daseins zwar dabei an, dass der Mensch als geistiges Wesen es immer schon mit Gott zu tun hat und Mystagogie diese Wirklichkeit „in einem wissenden Selbstverstehen reflex bewußtmachen und frei annehmen lassen [sc. will].“<sup>2210</sup> Er legt aber zugleich einen eindeutigen Fokus auf die Vorgaben der christlichen Tradition als Ermöglichung der Gotteserfahrung. So versteht er bspw. - wie im folgenden Abschnitt näher zu erläutern sein wird - die Vorgabe des Wortes Gottes als Voraussetzung für die Erfahrung Gottes.

#### **5.5.4.4.2 Vorgabe des Wortes Gottes im Zusammenhang mit der Frage nach der Selbstgegebenheit des Menschen**

Die vorliegende Arbeit hat bereits mehrfach darauf aufmerksam gemacht, dass die Postmoderne gravierende Auswirkungen auf den Lebenszyklus und auf die Identität des Subjektes hat. Einige Aspekte seien an dieser Stelle kurz erinnert.

- Die Einheit eines Subjektes erscheint als eine schwere und vieles abverlangende Aufgabe.<sup>2211</sup>
- Gerade junge Menschen müssen mit einem sich als dauernde Baustelle darstellenden Lebenszyklus zurechtkommen und zwischen konkurrierenden Bauplänen ohne das Vorhandensein kla-

---

<sup>2205</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Perspektive* 352-358.

<sup>2206</sup> Ebd. 358 (Hervorhebung im Original).

<sup>2207</sup> Ebd. 390.

<sup>2208</sup> Ebd. 390.

<sup>2209</sup> Vgl. auch ebd. 363- 372.

<sup>2210</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 34.

<sup>2211</sup> Vgl. 4.2.1.1 ‚Philosophische Überlegungen‘.

rer Kriterien wählen, Sozialwissenschaften sprechen daher vom pluralen Selbst oder pluralen Identitäten.<sup>2212</sup>

- Eine besondere Herausforderung für die heute am Schulgeschehen Beteiligten liegt in einer systemtheoretischen Betrachtungsweise darin, sich in der Teilnahme an den unterschiedlichen Kommunikationen der sozialen Systeme mit ihren unterschiedlichen Erwartungen überhaupt als identisch wahrzunehmen.<sup>2213</sup>

Andreas Wollbold charakterisiert diese Situation knapp und zutreffend. „Das ‚Verwirkliche dich selbst!‘ ist beim ‚dich selbst‘ ins Stocken geraten: Worin bin ich mir selbst überhaupt gegeben? Diese Suche nach Selbstgegebenheit überlagert und prägt zunehmend die Suche nach Selbstverwirklichung.“<sup>2214</sup>

Da die Mystagogie nach Karl Rahner aber gerade auf dem Paradigma der Selbstverwirklichung der 60er und 70er Jahre beruht, ist es ein wesentliches Anliegen Andreas Wollbolds, den gesellschaftlichen Wandel von der Suche nach Selbstverwirklichung zur heutigen Identitätssuche (bzw. der nicht mehr selbstverständlichen Annahme der Selbstgegebenheit) in den Begriff der Mystagogie zu integrieren.

Ausgehend von der mittlerweile fraglich gewordenen Auffassung der Einheit des Subjektes greift Andreas Wollbold Karl Rahners Herz-Jesu-Theologie auf, in der die dem Menschen aufgegebenen geistliche Einheit durchdacht wird. In diesem Verständnis wird unter Herz die ursprüngliche Einheit des Menschen verstanden, die allerdings nicht ein rein geistiges Apriori meint, sondern in der Auseinandersetzung mit den eigenen Taten und den Widerfahrnissen in der Welt vollzogen wird.<sup>2215</sup> Die Einheit des Menschen in seinem Herzen impliziert somit „eine doppelte Bewegung von Selbstgegebenheit und -verwirklichung: von der Welt zum Ich und vom Ich wieder zur Welt.“<sup>2216</sup>

Eine tiefere Fundierung der Selbstgegebenheit findet Andreas Wollbold zudem in einer Nebenlinie<sup>2217</sup> des Rahnerschen Werkes, in der dieser seine spekulative Christologie mit der Idee des absoluten Heilsbringers durch eine an der konkreten Person Jesu orientierten Jesusfrömmigkeit ergänzt. In der Einführung in die Geschichte Jesu kann Mystagogie dem Menschen helfen, die eigene Selbstgegebenheit zu entdecken und zu erfahren. Zudem verdeutlicht das Rahnersche Verständnis der Urworte<sup>2218</sup> als nicht nachträgliche Reflexion der ursprünglichen transzendentalen Erfahrung, sondern als Darstellung dieser Erfahrung

---

<sup>2212</sup> Vgl. 4.2.1.2 ‚Biographische Überlegungen‘.

<sup>2213</sup> Vgl. 3.2.1.7 ‚Gundo Lames - Schulseelsorge als soziales System‘.

<sup>2214</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 50.

<sup>2215</sup> Vgl. ebd. 49-54.

<sup>2216</sup> Ebd. 54.

<sup>2217</sup> Ausgangspunkt der Überlegungen zur Mystagogie von Andreas Wollbold ist die Verwendung von Mystagogie bei Karl Rahner, von woher er den mystagogischen Ansatz profilieren möchte. Dazu arbeitet Wollbold in einem ersten Schritt Grundlinien des Rahnerschen Mystagogie-Verständnisses heraus, die seines Erachtens nur aus dem Gesamt des Werkes Rahners heraus zu verstehen sind. Wollbold versteht seine systematisierenden Überlegungen als über eine reine Rahnerdeutung hinausgehend. Die Legitimität solcher Forschungen sieht Wollbold darin gegeben, dass Rahner erst recht spät und dann eher unsystematisch von Mystagogie spricht (vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 7-22). Die Berechtigung, den Rahnerschen Ansatz weiterzuführen, ergibt sich m. E. auch aus dem Eingeständnis Rahners, dass er die über die thematisierenden Aspekte der Gotteserfahrung hinausführenden praktischen Erfahrungen und die sie ermöglichenden Übungen vernachlässigt habe (vgl. Berk, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung* 221). Insofern ist es nachvollziehbar und legitim, dass Wollbold gerade auch *Nebenlinien* des Rahnerschen Gesamtwerkes zur Erarbeitung seines Mystagogiebegriffs heranzieht.

<sup>2218</sup> Z. B. Herz oder Wasser.

selbst, dass in den Urworten sich das Geheimnis Gottes des Menschen bemächtigt. Dies erlaubt die Folgerung, dass sich Gott auch in der Inspiration und kirchlichen Tradition dem Menschen wirkmächtig zusagt.<sup>2219</sup>

„Somit gibt es keine Mystagogie ohne die Beheimatung in der Sprache Gottes. Der einzelne empfängt das Wort Gottes in Schrift und Tradition als eine Art Vorgabe, an der er sich vor Gott sammeln und sich auf Gott hin öffnen kann. [...] *Die Erfahrung Gottes setzt also die Vorgabe in seinem Wort voraus; der Selbstverwirklichung geht eine Selbstgegebenheit im Wort Gottes voraus.*“<sup>2220</sup>

#### 5.5.4.4.3 *Mensch und Geschichte als Vorgabe*

An einer weiteren Nebenlinie im Werk Karl Rahners<sup>2221</sup> verdeutlicht Andreas Wollbold, dass Gott sich in völliger Freiheit und ohne dass es von der Welt ableitbar wäre, die Menschen zu Partnern erwählt. Diese Überlegung lässt A. Wollbold nach der Bedeutung der Menschen im Bund Gottes für die gesamte Menschheit weiterfragen und führt ihn dazu, die Menschen als Vorgaben Gottes in der Geschichte zu verstehen, an denen der einzelne sich zu Gott zu positionieren lernt.<sup>2222</sup>

Die Geschichte ist vom Verhalten der Menschen geprägt. Diese Prägung wird dem einzelnen „in einem kulturellen Sinngefüge aus Mythen und Riten, Wertungen und Tabus, Institutionen und Freiräumen vermittelt.“<sup>2223</sup> Der einzelne Mensch ist zum einen „durch bedeutsame Einzelpersönlichkeiten wie Eltern, Geschwister, Verwandte oder Lehrer“<sup>2224</sup> mit diesem Sinngefüge verwachsen; andere Menschen werden damit zu einer Vorgabe bei der eigenen Sinnsuche. Zum anderen wird das einzelne Individuum auch „durch komplexe Gefüge wie Sprache, Kultur, Klassen und gesellschaftliche Strukturen“<sup>2225</sup> geprägt, die als wiederum von Menschen geprägte Vorgaben verstanden werden können. Da diese Vorgaben es erschweren oder gar verhindern können, dass der einzelne die mystagogische Bewegung von Entgrenzung, Erfüllung und Konkretisierung vollzieht, sind diese Vorgaben „alles andere als neutral.“<sup>2226</sup>

---

<sup>2219</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 54-58.

<sup>2220</sup> Ebd. 58 (Hervorhebung von cr).

Vgl. hierzu auch: „Der Mensch ist der von Gott aufgerufene weltlich-leibhaftige Partner Gottes. Durch das Wort Partnerschaft (das keine Gleichheit der Beziehung von beiden Seiten aussagen soll, darum: ‚aufgerufen‘) ist gesagt, daß der Mensch unausweichlich mit Gott selber zu tun hat und *daß in dieser unausweichlichen Verwiesenheit ihm aufgeht, wer er selbst* und *wer Gott ist*, so daß diese Verwiesenheit auch erfahren und benannt werden kann, bevor ‚Gott‘ und (in einer regional und reflex aufgliedernden Anthropologie) der ‚Mensch‘ thematisch benannt werden. [...] Her-, Hinkünftigkeit und Selbständigkeit [wachsen] also in gleichem Maße [...].“ (Rahner, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie* 26 (Hervorhebung von cr)),

<sup>2221</sup> Vgl. FN 2217.

<sup>2222</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 58-60.

<sup>2223</sup> Ebd. 60.

<sup>2224</sup> Ebd. 60.

<sup>2225</sup> Ebd. 60.

<sup>2226</sup> Ebd. 60.

#### 5.5.4.4 *Der dreieine Gott als inhaltliche Vorgabe*

Da es - wie Klaus Diepold zurecht beobachtet - unter den Vertretern einer transzendental-theologischen Mystagogie auch Stimmen gibt, „die weniger Wert auf begriffliche und (infolgedessen) inhaltliche Präzisierungen legen“<sup>2227</sup> und dazu neigen, „die Differenz zwischen einem transzendenten Geheimnis und dem eigenen Geheimnis zu verwischen“<sup>2228</sup>, besteht die Gefahr, dass die Mystagogie „ihren eigentlichen Kern als eine Hinführung zum *transzendenten* Geheimnis, das Gott ist“<sup>2229</sup>, verliert. Aufgrund des Zieles der vorliegenden Arbeit, die am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes und nicht eines esoterischen Geheimnisses zu führen, bedarf es einer inhaltlichen Annäherung an das Geheimnis, es genügt nicht wie bei Tjeu van den Berk „zu zeigen, dass es um eine neue Wirklichkeit geht.“<sup>2230</sup> Der Gedanke der Gotteserfahrung im Alltag ist eine „dezidiert *jüdisch-christliche* Ansicht“<sup>2231</sup>, bei anderen Religionen wie bspw. dem Buddhismus<sup>2232</sup> oder dem Islam<sup>2233</sup> spielt die Gotteserfahrung im Alltag keine entscheidende Rolle. Mystagogie im Verständnis der vorliegenden Arbeit setzt bei der theologischen Prämisse an, dass der Mensch auf eine personale Transzendenz angelegt ist,<sup>2234</sup> und Gott die Begegnung mit dem Menschen sucht. So erfährt Abraham Gott in den drei Fremden, die ihn zur Mittagszeit besuchen<sup>2235</sup> oder Mose im brennenden Dornenbusch.<sup>2236</sup> Im christlichen Verständnis erlangt die Erfahrbarkeit Gottes ihren Höhepunkt in Jesus Christus, von dem der christliche Glaube bekennt, „daß er der absolute Heilsbringer, die konkrete geschichtliche Vermittlung unseres unmittelbaren Verhältnisses zum Geheimnis Gottes als des sich selbst Mitteilenden ist.“<sup>2237</sup>

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit, Erfahrungen mit dem dreieinen Gott anzustoßen, erfordert eine Deutung von Erlebnissen im Sinnhorizont des christlichen Glaubens. Besonders geeignet erscheint eine Verknüpfung von Glaubenswissen mit Erfahrungen, die immer wieder im Fokus der vorliegenden Arbeit steht. So wurde im einleitenden Abschnitt (1.1) Dreifaltigkeit als Grund von drei wesentlichen Möglichkeiten, Gott erfahren zu können, skizziert. Der zugleich inhaltlich und erfahrungsorientierte Entwurf von Dieter Emeis (5.2.3) zeigte eine weitere Möglichkeit auf, unverzichtbare Elemente des christlichen

---

<sup>2227</sup> Diepold, *Identität und Mystagogie* 186.

<sup>2228</sup> Ebd. 189.

<sup>2229</sup> Ebd. 189 (Hervorhebung im Original).

<sup>2230</sup> Berk, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung* 227.

<sup>2231</sup> Diepold, *Identität und Mystagogie* 191 (Hervorhebung im Original).

<sup>2232</sup> Im Buddhismus liegt das Ziel des Lebens darin, dem Leid zu entgehen. In einem so negativ besetzten Leben und Alltag zeigt sich keine Transzendenz.

<sup>2233</sup> Hans Küng verweist darauf, dass der Gott der Muslime trotz seiner Offenbarung im Koran ein Gott bleibe, über dessen Transzendenz nicht zu spekulieren, sondern die vielmehr zu respektieren sei. Da Gottes Weltüberlegenheit absolut sei, sei auch die Transzendenz Allahs vollkommen (vgl. Küng, Hans, *Der Islam. Geschichte-Gegenwart-Zukunft*, München 2004, 124).

<sup>2234</sup> Vgl. Schambeck, Mirjam, *Mit individualisierter Religiosität umgehen*. Mystagogisches Lernen als religionspädagogischer Antwortversuch, in: RpB 50 (2003), 127-141, hier: 128.

Den Idealfall sieht Mirjam Schambeck darin, „dass der Mensch auf das personale Du des jüdisch-christlichen Gottes ausgreift, indem er über Gott nachdenkt und sich mit allen Dimensionen seiner Existenz auf ihn einlässt.“ (ebd.).

<sup>2235</sup> Vgl. Gen 18, 1-10.

<sup>2236</sup> Vgl. Ex 3, 1-6.

<sup>2237</sup> Rahner, *Grundkurs des Glaubens* 300.



Glaubens in eine mystagogische Schulpastoral zu integrieren. Der skizzierte Zugang Karl Rahners zu Jesus Christus als konstitutivem Moment des christlichen Glaubens (5.5.2.3) versucht ebenso wie das Bemühen Mirjam Schambecks, das Christusgeschehen als Sinnmitte mystagogischer Wege im Hinblick auf die Erfahrung Gottes in der Begegnung mit den Benachteiligten zu buchstabieren, die konkreten Erfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten als Ausgangspunkt mystagogischen und zugleich inhaltlichen Arbeitens aufzunehmen.<sup>2238</sup>

Deutlich weist auch Andreas Wollbold auf die notwendige inhaltliche Komponente der Mystagogie hin. Das erfahrene Verhältnis zum Sein bedarf der nachträglichen Reflexion. Mystagogie möchte daher eine Hilfe sein, die eigene Selbsttranszendenz, die die Welt immer schon auf das Geheimnis Gottes hin entgrenzt, auch thematisch zu erkennen und in die gnadenhafte Nähe zu Gott einführen. Da die Nähe Gottes ihren Höhepunkt in Jesus Christus hat, vertritt Andreas Wollbold die zustimmende Auffassung, dass die Mystagogie zumindest implizit immer schon auf die konkrete Gestalt Jesu hin angelegt ist.<sup>2239</sup>

#### **5.5.4.4.5 Fazit hinsichtlich der Vorgaben**

Wie bereits bei den Überlegungen zum Phänomen der Erfahrung aus praktisch-theologischer Perspektive (5.2.2) festgestellt wurde, bedarf es, um Erfahrungen zu machen, der *aktiven* Aneignung der begegnenden Wirklichkeit. Schulpastoral stellt sich daher die Aufgabe, die am Schulgeschehen Beteiligten zu einer aktiven Aneignung der Wirklichkeit zu motivieren und zu befähigen (5.2.2.2). Des Weiteren ist für die Erfahrung das Moment der Deutung kennzeichnend, die immer im subjektiven oder gemeinschaftlichen Deutungsrahmen erfolgt. Schulpastoral wird daher immer wieder auf die Notwendigkeit der Deutung hinweisen und den Aufbau eines Sinnhorizontes unterstützen (5.2.2.3). Darüber hinaus haben wir gesehen, dass die Teilhabe an einer bestimmten Gemeinschaft bzw. an einem bestimmten Sinngefüge auch die Bedingung für das Machen bestimmter Erfahrungen ist (5.2.2.7).

Auch wenn in Abschnitt 5.5.3.3.4 als Hauptaufgaben einer mystagogischen Pastoral festgehalten wurde, dass diese etwas holen gehe, aufrufe oder aufwecke, aber nichts einbringe oder austrage (Tjeu van den Berk) und es darum gehe, die eigene, bereits gelebte Lebensgeschichte als Glaubensgeschichte entziffern zu lernen (Paul M. Zulehner), darf nicht das ausgeblendet werden, „womit jemand in diesem Moment noch nicht schwanger ist.“<sup>2240</sup> Da die Mentalitäten der am Schulgeschehen Beteiligten vom marktförmigen Denken nicht zuletzt der Unterhaltungsindustrie geprägt sind, der es nicht um die Frage nach dem guten und richtigen Leben geht, sondern um die Maxime des ‚return on investment‘, warnt Eckard Nordhofen zu recht davor, sich nicht in jeder Hinsicht von dem abhängig zu machen, was aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kommt, weil diese sehr de-

---

<sup>2238</sup> Vgl. Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Perspektive* 211f.

<sup>2239</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 23-48.

<sup>2240</sup> Berk, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung* 224.

formiert sein könne.<sup>2241</sup> Insofern plädiert Eva-Maria Faber zu Recht dafür, den Ansatz bei der Erfahrung bei aller Legitimität auch nicht zu verabsolutieren.<sup>2242</sup>

Deshalb sieht auch Herbert Haslinger, der den gespürten Lebensbezug als notwendiges Kriterium für Inhalte in der Jugendarbeit versteht, die Notwendigkeit, „den Jugendlichen Inhalte, die nicht in ihrem Bewußtsein verankert sind, aber dennoch faktisch in existentiellen Bezug zu ihrem Leben stehen, in ihrer Lebensrelevanz zu erschließen und insofern ‚Mystagogie‘ zu betreiben.“<sup>2243</sup> Dies gilt m. E. auch für Inhalte, an denen sie zunächst kein großes Interesse haben oder die ihnen nicht überzeugend erscheinen.

Wenn nun die vorliegende Arbeit - wie bereits in Abschnitt 5.5.1.1 dargelegt - von der Transzendentalität des Menschen überzeugt ist, dann ist es - obwohl viele junge Menschen die Vorstellungen von Gott als dem Gott der Bibel, als Vater Jesu Christi und als personales Du nicht als überzeugende Verinhaltlichung der Gottesidee ansehen - nicht nur legitim, sondern geboten, den Glauben an den dreieinen Gott als Vorgabe in eine mystagogisch orientierte Schulpastoral einzubringen. Dies erscheint als unerlässliche Voraussetzung für eine aktive Aneignung der begegnenden Wirklichkeit und für den Aufbau eines Sinnhorizontes und ist die Bedingung für das Machen bestimmter Erfahrungen. Das Einbringen der Vorgaben der christlichen Tradition, des Wortes Gottes, der Geschichte und der (begegnenden) Menschen sowie des dreieinen Gottes sind somit existentielle Bestandteile mystagogischer Schulpastoral.

#### **5.5.4.5 Anhaltspunkte für die Echtheit von Gotteserfahrungen**

##### **5.5.4.5.1 Einleitung**

Mystagogische (Schul-)Pastoral ist daraufhin ausgerichtet, Menschen für die Erfahrung Gottes zu öffnen. Um diesem Ziel näher zukommen, wurde in Abschnitt 5.5.3.2 nach möglichen Berührungspunkten mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit gesucht und als Resümee festgehalten, dass ‚alles‘ ein Vehikel für die Berührung durch Gott sein kann (5.5.3.2.3). Der Abschnitt 5.5.3.3 suchte nach Möglichkeiten, die am Schulgeschehen Beteiligten für Erfahrungen der Transzendenz zu sensibilisieren. Hier konnte festgehalten werden, dass der schulische Alltag ein bevorzugter Ort der Gottessuche sein kann (5.5.3.3.6) und dass bei den am Schulgeschehen Beteiligten durchaus viele mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit vorhanden sind und es gute Chancen geben dürfte, Menschen im Bereich Schule für Erfahrungen mit Gott zu sensibilisieren (5.5.3.4).

Offen blieb allerdings bisher die Frage nach Anhaltspunkten für die Echtheit von Gotteserfahrungen. Für die am Schulgeschehen Beteiligten ist es wichtig, Kriterien an der Hand zu

---

<sup>2241</sup> Vgl. Nordhofen, „Nicht die Standards senken“ 559-564.

<sup>2242</sup> Vgl. Faber, Eva-Maria, *Bekehrung zum fremden Gott*. Steht eine theo-logische Wende an?, in: *GuL* 6 (2001), 467-474.

<sup>2243</sup> Haslinger, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren* 105.

„Eine solche ‚Mystagogie‘ in die Lebensrelevanz von Inhalten kann z.B. darin bestehen, daß in einer Jugendgruppe das Thema ‚Aids‘, welches bisher bei den Jugendlichen nur aus der Distanz der Unbetroffenheit zur Sprache kam, in seiner Bedeutung für das eigene Leben erarbeitet wird.“ (ebd.).

haben, wo und wie sich Gott zeigen kann, um ihn im eigenen Leben auch entdecken zu können. Auch für den Schulseelsorger ist es hilfreich zu erkennen, wo im Leben der am Schulgeschehen Beteiligten und besonders auch der Schüler Momente zu entdecken sind, die auf Erfahrung hinweisen.

Die Entwicklung solcher Kriterien kann für die pastorale Begleitung brauchbar sein und den Seelsorger unterstützen, gemeinsam mit dem Begleiteten Spuren Gottes in dessen Lebensgeschichte zu entdecken. Allerdings „stößt auch jede Praxisoptimierung an ihre Grenzen. Was sich in der Begegnung des Menschen mit Gott abspielt, bleibt ihrem Zugriff entzogen.“<sup>2244</sup>

#### **5.5.4.5.2 Die Blickrichtung des Transzendierens**

Ein wichtiges Kriterium besteht in der Unterscheidung eines ‚Transzendierens nach vorne‘ und eines ‚Transzendierens nach oben‘. Die entscheidende Frage ist, ob das transzendierende Potential gegebener Anregungen<sup>2245</sup> den Menschen nicht nur dazu bewegt, sich eine neue Wirklichkeit zu erschließen, das Geheimnis der eigenen Seele tiefer kennenzulernen und über sich selbst hinauszufragen, sondern ob diese Reflexion auch zu einer ‚Transzendenz nach oben‘ vorstößt und so ein Gegenüber findet.<sup>2246</sup> Die Aufgabe des Schulseelsorgers ist die Ermunterung der am Schulgeschehen Beteiligten, nicht bei der ‚Transzendenz nach vorne‘ stehen zu bleiben. Ein geeigneter Weg liegt darin, die am Schulgeschehen Beteiligten mit der theologischen Verankerung der Mystagogie in der jüdisch-christlichen Tradition vertraut zu machen. Da „es einen Beweis in einem engen, naturwissenschaftlichen Sinne für eine transzendente Wirklichkeit und damit für die Ansicht von der Transzendenz in der Immanenz nicht geben kann“<sup>2247</sup>, ist es notwendig, plausibilisierende Hilfen anzubieten, damit die am Schulgeschehen Beteiligten sich „die Verankerung, die Rückbindung der mystagogischen Ansicht von der Transzendenz in der Immanenz in der Geschichte des jüdisch-christlichen Glaubens vergegenwärtigen“<sup>2248</sup> können.

#### **5.5.4.5.3 Evidenz von Gotteserfahrungen**

Bei Erlebnissen mit Gott kann zwischen Seinserlebnissen und Sollenserlebnissen unterschieden werden. Seinserlebnisse beziehen sich auf das Erleben der Nähe Gottes; sie können entspannend und befreiend sein, Freude auslösen und den Wunsch wecken, das Erlebte festzuhalten. Sollenserlebnisse beziehen sich auf das Handeln, sie können einen Aufforderungscharakter in einer bestehenden Entscheidungssituation haben oder zu einer Entscheidungssituation hinführen.<sup>2249</sup>

---

<sup>2244</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 326.

<sup>2245</sup> Vgl. die Abschnitte 5.5.3.2 ‚Mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit‘ und 5.5.3.3 ‚Sensibilisierung für Erfahrungen der Transzendenz‘.

<sup>2246</sup> Vgl. Diepold, *Identität und Mystagogie* 184-190.

<sup>2247</sup> Ebd. 248.

<sup>2248</sup> Ebd. 248.

<sup>2249</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 131-136

In diesem Abschnitt geht es um Seinserlebnisse. Hinsichtlich der am Schulgeschehen Beteiligten und ihrer oft distanzierten Haltung zum Glauben erscheint es sinnvoll, den Fokus auf Erlebnisse zu richten, die zu der Erkenntnis führen können, dass es Gott wirklich gibt. Da eine innere Überzeugung der Existenz Gottes Folgen für das Leben haben und zudem eine Hilfe beim Ringen um wichtige (Lebens-)Entscheidungen sein kann, wird der Zusammenhang von Gotteserfahrung und dem Treffen von Entscheidungen kurz in Abschnitt 5.5.4.5.5 beschrieben.

Mit Martien Jilesen können die eher seltenen großen und die häufigeren unauffälligen bzw. alltäglichen Gotteserfahrungen unterschieden werden. Er sieht zwar keinen wesentlichen Unterschied zwischen beiden, allerdings erweisen sich die großen Gotteserfahrungen als viel intensiver und nachhaltiger als die Alltagserfahrungen. Bei den von ihm untersuchten Gotteserfahrungen arbeitet Jilesen heraus, dass sich im Augenblick des Erlebens das Subjekt bspw. ganz sicher ist, dass Gott existiert. Diese Gewissheit oder Evidenz<sup>2250</sup> bezieht sich - so Jilesen - sowohl auf den erlebnismäßigen als auch auf den inhaltlichen Aspekt des Erlebnisses.<sup>2251</sup>

„Ist der Inhalt des Erlebens ‚Gott nimmt mich an, so wie ich bin‘, dann ist das Subjekt sich dieses Angenommenseins ganz sicher. Es ist keine Spur von Zweifel vorhanden. Ist der Inhalt des Erlebens ‚Gott existiert‘, dann ist das Subjekt sich der Existenz Gottes ganz gewiss, es ist keine Spur von Zweifel vorhanden.“<sup>2252</sup>

Da diese Gewissheit allerdings nach Abklingen des Erlebnisses wieder abnehmen kann, ist es nötig, im Nachhinein Stellung zu nehmen und sich zu entscheiden, daraus Konsequenzen für das Leben zu ziehen oder das Erlebnis zu vergessen bzw. einfach verklingen zu lassen. Bei den alltäglichen Erlebnissen mit Gott kommt noch hinzu, dass sie nur flüchtig wahrgenommen werden und es daher der Anstrengung bedarf, aufmerksam für diese Erlebnisse zu sein und sie sich bewusst ins Gedächtnis zurückzurufen. Zudem sind die alltäglichen Erlebnisse nicht so offensichtlich, dass sie ohne Disposition wahrgenommen werden.<sup>2253</sup>

Der Unterschied zwischen den großen und kleinen Gotteserfahrungen besteht folglich darin, „dass die großen Erfahrungen plötzlich, unerwartet, intensiv, unübersehbar, überwältigend, spektakulär sind, so dass sie nicht überhört, übergangen, vergessen werden können. Es ist gleichsam ein Akt, eine Willensanstrengung notwendig, um ihre Bedeutung zu bagatellisieren oder zu leugnen. Bei den kleinen Gotteserfahrungen ist es eher umgekehrt: Es ist ein bewusster Akt, eine Willensanstrengung notwendig, um ihre Bedeutung anzuerkennen. Von daher ist es verständlich, dass es eine bewusste Übung verlangt, um diese alltäglichen Erfahrungen wahrzunehmen und Konsequenzen für die Lebensrichtung daraus zu ziehen.“<sup>2254</sup>

---

<sup>2250</sup> „Es geht um eine *subjektiv erlebte Sicherheit*. In der Psychologie verwendet man dafür die Bezeichnung ‚Evidenz‘. Dies bedeutet soviel wie ‚von sich aus sichtbar‘. Evident ist, was nicht weiter ableitbar oder auf irgendetwas anderes rückführbar ist.“ (Jilesen, *Gott erfahren* 108 (Hervorhebung von cr)).

<sup>2251</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 107-149.

<sup>2252</sup> Ebd. 108.

<sup>2253</sup> Vgl. ebd. 107-149.

<sup>2254</sup> Ebd. 145.

#### **5.5.4.5.4 *Mystagogie als biographische Methode***

##### **5.5.4.5.4.1 *Einleitung und Vorbemerkungen***

Den theologischen Hintergrund der transzendentalen Mystagogie bildet - wie in Abschnitt 5.5.1.1 gesehen - die Überzeugung, dass der Vorgriff auf das Sein überhaupt die Voraussetzung dafür ist, dass der Mensch das ihm Begegnende begreifen kann. Sein im Sinne Rahners meint den Horizont, innerhalb dessen das Einzelne angetroffen wird. Das (zunächst unthematische) Wissen um den Horizont ist die Bedingung der Möglichkeit der Erkenntnis; menschliche Erkenntnis ist somit immer begründet im Vorgriff auf das Sein, wobei dieser Vorgriff ihr nicht unbedingt bewusst sein muss. Genauso wenig ist es dem Menschen zwangsläufig bewusst, dass er sich nur in dem Sinn der Seinsempfängnis als eigenständiges Subjekt begreifen kann und dass er folglich insofern ein Wesen der Offenheit ist, als ihn nichts restlos erfüllen kann und notwendigerweise immer Fragen ohne Antwort bleiben. Von daher gehört es zu den (auch oft unthematischen) Erfahrungen des Menschen, dass er auf eine größere Fülle und auf eine andere Erfüllung hin offen ist. Wegen der Vorgriffsstruktur menschlicher Erkenntnis ist die Wahrnehmung eines einzelnen demzufolge nur vor dem unendlichen Sinnhorizont möglich. Umgekehrt bedeutet das dann weiter, dass von der Erkenntnis auf den Vorgriff auf das Sein und Erfahrung zurückgeschlossen werden kann.

Der vorhergehende Abschnitt zeigte, dass es bei den kleinen oder alltäglichen Gotteserfahrungen der Anstrengung bedarf, diese als solche zu erkennen. Andreas Wollbold, der von der Prämisse ausgeht, dass Mystagogie zunächst eine Existenzform ist, aus der Erfahrung Gottes ein wissendes Selbstverstehen zu gewinnen, hat Regeln erarbeitet, um diesen Prozess in der Geschichte einzelner Menschen nachzuzeichnen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Erfahrung Gottes nie gegenständlich gegeben ist und ihr Nachweis daher nur indirekt aus dem Vergleich der vorgegebenen und der erneuerten Reflexion erfolgen kann. Hilfreich bei diesem Vergleich ist die Orientierung an den drei Wirkungsweisen von Entgrenzung, Erfüllung und Konkretisierung, die freilich stets ineinanderwirken. Da zugleich zwischen Erkenntnis und Willen differenziert und der Aspekt der Wirkung von wiederholten Erfahrungen integriert werden kann, ergeben sich sieben Regeln für die mystagogische Deutung von Lebensgeschichten. Auch wenn sich diese von Andreas Wollbold entwickelten Regeln besonders auf abgeschlossene Lebensgeschichten beziehen,<sup>2255</sup> können sie m. E. doch wesentliche Anhaltspunkte für das Entdecken von Erfahrungen Gottes bei den am Schulgeschehen Beteiligten anbieten. Um dies zu verdeutlichen, werden nicht nur die Regeln für die mystagogische Deutung vorgestellt, sondern auch ausgewählte Beispiele aus der von Andreas Wollbold vorgenommenen mystagogischen Biographiedeutung der Therese von Lisieux, die durch schulpastorale Beispiele und die im vierten Kapitel gewonnenen Erkenntnisse ergänzt werden. Bei der Suche nach möglichen Beispielen im Kontext der Schulpastoral zeigt sich jedoch, dass es aufgrund der sich stark im Fluss befindlichen Lebensgeschichten der am Schulgeschehen Beteiligten kaum möglich ist, so differenziert

---

<sup>2255</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 63.

wie Andreas Wollbold bei seiner Analyse der Biographie von Therese von Lisieux vorzugehen. Daher werden die von ihm entwickelten Regeln unter den Aspekten der Entgrenzung, Erfüllung, Konkretisierung und biographischer Herausforderungen zusammengefasst.

#### **5.5.4.5.4.2 *Entgrenzende Regeln***

Der einzelne Mensch befindet sich in den Vorgaben eines bestimmten Sinn- und Beziehungsgefüges. Diese Wirklichkeit wird von Reflexionen bestimmt. Die vorgegebenen Reflexionsschemata können durch neue Reflexionsformen aufgebrochen werden.

Ein solcher Aufbruch bzw. alle Brüche oder Entfaltungen zwischen vorgegebener und erneuerter Reflexion sind nur im Vorgriff auf das Sein überhaupt möglich, da menschliche Erkenntnis immer im Vorgriff auf das Sein begründet ist, wenn ihr auch dieser Vorgriff nicht unbedingt bewusst sein muss. Vorgegebene Schemen aufbrechende Reflexionen sowie Brüche oder Entfaltungen zwischen vorgegebener und erneuerter Reflexion weisen daher auf Erfahrungen hin und können auf Gott gedeutet werden. Wie dies möglich ist, soll an einem Beispiel von Therese von Lisieux verdeutlicht werden.<sup>2256</sup>

In ihrer Jugendzeit wurde Therese fast ganz vom familiären Sinn- und Beziehungsgefüge bestimmt; ihre Familie erwartete von ihr, dass sie sich in dieser Familienwelt einlebte und deren Werte möglichst vollkommen zur Darstellung bringt. Auf Störungen in diesem Familienleben reagierte sie mit heftigen psychosomatischen Krankheiten. Als der Vater jedoch Weihnachten 1886 die von der Familie und besonders von Therese geliebte kindliche Bescherung in Frage stellte, reagierte sie nicht mit Krankheit, vielmehr stellte dieses Ereignis die entscheidende psychologische Wende ihres Lebens dar. Sie ist über die Grenzen ihrer Familie herausgewachsen und findet in der Erfahrung der Liebe Jesu ihren entscheidenden Bezugspunkt. Ihre neue Reaktion auf aus ihrer Sicht familiäre Konflikte kann sie durch ihre Beziehung zu Gott bewältigen. Therese erfährt nicht durch kritischen Abstand, sondern durch die identifikatorische Erprobung die Ambivalenzen der Frömmigkeitsformen ihrer Zeit.<sup>2257</sup>

„Es ist vor allem die Erfahrung einer geistlichen Lähmung, die sie weitersuchen läßt und zu einer allmählichen Konzentration auf die befreiende Erfahrung führt, aus Liebe leben zu können. Identifikation mit den Vorgaben, lähmende Krisenerfahrung und Erneuerung durch Konzentration [...] [sc. kann] den mystagogischen Dreischritt bei Therese beschreiben [...]“<sup>2258</sup>

Für den schulpastoralen Kontext ist vor allem die Frage bedeutsam, was bei Therese in der damaligen Zeit wahrgenommen werden konnte, da ja die Interpretation Wollbolds als Erfahrung der Liebe Jesu bzw. als Hilfe durch die Beziehung zu Gott nach außen nicht sichtbar ist. Wahrnehmbar war m. E. allein, dass Therese auf neue und lebensbejahende Art auf die Irritation an Weihnachten reagierte. Dieser Punkt lässt nach den Gründen fragen, die zu dieser Verhaltensänderung führten. Wie in 5.5.1 skizziert, ist menschliche Erkenntnis immer begründet im Vorgriff auf das Sein überhaupt. Die zur Verhaltensänderung führende Erkenntnis hat also ihren letzten Grund im Vorgriff auf das Sein, also auf das Geheimnis, das Gott ist. Therese hat also eine Erfahrung mit Gott gemacht. Von Therese wissen wir, dass sie ein Gebetsleben und eine enge Beziehung zu Gott hatte. Demzufolge war sie auch disponiert dafür, Momente der Nähe Gottes zu spüren. Bei heutigen am Schulgeschehen

---

<sup>2256</sup> Vgl. ebd. 64f.

<sup>2257</sup> Vgl. ebd. 100-127.

<sup>2258</sup> Ebd. 128f.

Beteiligten besteht oft eine große Distanz zum Glauben, Erfahrungen mit Gott liegen oftmals außerhalb ihres Horizontes. Daher sind Ansatzpunkte nötig, um Erfahrungen Gottes in der eigenen Biographie zu entdecken. Hier geht es nicht um Transzendenzerfahrungen, wie sie in den Abschnitten 5.5.2.5, 5.5.3.2 und 5.5.3.3 vorgestellt wurden, sondern um persönliche Erlebnisse, die (halb) unbewusst sind und die sich in verändertem Verhalten nach außen zeigen. So kann ein lange Zeit sehr verschlossener Schüler oder Lehrer irgendwann sich offener geben; ein desinteressierter Schüler fängt plötzlich Feuer für ein Thema; ein sich nur in den geforderten Vorgaben bewegendes Lehrer überschreitet diese Vorgaben und engagiert sich plötzlich für seine Schüler; ein eher egoistisch eingestellter Schüler hilft plötzlich seinen Klassenkameraden. Diese Verhaltensänderungen können ein Hinweis auf prägende Erlebnisse sein. Schulpastoral kann behutsam einen Deutehorizont anbieten, damit die Erlebnisse zu Erfahrungen werden. Zudem dürfte es auch Erfahrungen geben, die insofern auch bewusst sind, als dass sie zu aktiven Verhaltensänderungen im religiösen Bereich beitragen. So kann eine Fahrt zum Weltjugendtag oder nach Taizé durch Neugier, touristische Interessen, Mitfahren von Freunden und ähnlichem mehr ausgelöst werden, dann aber erwecken Gottesdienste, Katechesen oder Begegnungen das Bedürfnis nach aktiver eigener christlicher Religiosität, das über die eigentliche Fahrt hinaus anhält und bspw. zur Mitfeier von Gottesdiensten, zum Besuch von Gesprächskreisen oder zum Engagement in einem kirchlichen Chor auch zuhause führen kann. Für Außenstehende legt das die Vermutung nahe, dass eine Erfahrung gemacht wurde.

#### **5.5.4.5.4.3 Erfüllende Regeln**

Es gehört zum Wesen von Reflexionen, dass sie sich einem einschränkenden oder gar vorschreibenden Gebrauch entziehen. Daher konnte ein Urwort wie Freiheit, das ja durchaus zum Vokabular kommunistischer Ideologie gehörte, zu einer Mauer werden, die über die Ideologie hinaus führte. So sind in diesem System erzogene spätere Dissidenten u. a. durch das Gespür, dass das Wort Freiheit mehr enthält, als in ihrem System gelebt wird bzw. möglich ist, dazu bewegt worden, ihren Vorgaben erneuerte Visionen entgegenzustellen. Sie wurden - mystagogisch gesprochen - offen für die Erfahrung der transzendentalen Freiheit,<sup>2259</sup> die allein ihren Hunger nach Freiheit erfüllen kann, allerdings auch in den freiheitlichsten Systemen nur unvollkommen kategorial verwirklicht werden kann.

Symbole können auch dann als Zusammenschau von zwei Wirklichkeiten noch über sich hinausweisen, wenn dieser Sinn nicht sofort erkannt wird. So hält Andreas Wollbold zu Recht Weihnachten für ein Symbol, das trotz aller gesellschaftlicher Aushöhlung und Kommerzialisierung noch Erinnerung an Erfahrung aufbewahrt und so einen der letzten gesamtgesellschaftlichen Orte von Verheißung bildet. Wird der Sinnüberschuss eines Symbols in die persönliche Erfahrung integriert, kann von einer erfüllenden Reflexion gesprochen werden.<sup>2260</sup>

---

<sup>2259</sup> Vgl. hierzu auch Abschnitt 5.5.1.3 ‚Der Mensch als Wesen der Freiheit und Verantwortung‘.

<sup>2260</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 66f.

In der Schulpastoral kann in der kritischen Beurteilung von sozialen und politischen Bedingungen<sup>2261</sup> durch die Schüler ein Hinweis auf erfüllende Reflexionen gesehen werden, die ihren tiefsten Ursprung in dem Erfahren der eigenen Unableitbarkeit und Selbstverantwortung sowie in der darin erfahrenen Freiheit und Verantwortung hat.<sup>2262</sup>

Von der Erfahrung der Ganzheit des Subjekts vor Gott zeugen auch Gefühlsäußerungen einer umfassenden Gestimmtheit. Die sich im Gefühl äußernde Totalität kann nicht mit einem einfachen Reiz-Reaktions-Schema erklärt werden; vielmehr aktualisiert sich im Gefühl die Sammlung des Ichs in der Welt vor Gott. Andreas Wollbold spricht hier von Gestimmtheit.<sup>2263</sup>

Da heute Gefühle im religiösen Bereich eine wichtige Rolle spielen, bedarf die Bedeutung der Gefühle im mystagogischen Kontext einer differenzierten Betrachtung. Ein wesentlicher Grund auch der Kirche eher fernstehenden Menschen für den Besuch des sich einer hohen Wertschätzung erfreuenden Weihnachtsgottesdienstes kann in den dort erhofften und oft gefundenen Gefühlen der Geborgenheit liegen.

Hinzu kommt die Tendenz der Instrumentalisierung einer Weltanschauung oder einzelner ihrer Elemente für eigene religiöse Erlebnisse. Die eigene innere Gefühlslage interessiert mehr als eine (tiefere) Auseinandersetzung mit religiösen Fragen. Dies kann dazu führen, dass ein religiöses Erlebnis lediglich die Sehnsucht nach Wiederholung dieses Erlebnisses produziert.<sup>2264</sup>

Angenehme oder tief berührende Gefühle können einerseits m. E. durchaus eine Reaktion auf eine Erfahrung mit Gott sein und eine wesentliche Hilfe darstellen, Gott (tiefer) zu finden. Allerdings darf der Aspekt der Stimmigkeit nicht auf positive religiöse Erlebnisse und Gefühle beschränkt werden; ein Glaube, der sich von Gefühlen abhängig macht, wird vermutlich besonders in Krisenzeiten sich als ein schwacher, nicht tragfähiger Glaube erweisen. An dieser Stelle ist noch einmal ein Blick auf die mystagogische Biographiedeutung bei Therese von Lisieux hilfreich. Andreas Wollbold arbeitet heraus, dass nicht das Gefühl, sondern das Nicht-fühlen-Können zu den Schlüsselerfahrungen Thereses gehört.

„Therese entwickelt also in den Aporien einer romantisierenden Frömmigkeit eine sehr eigene Art, im Gefühl Gotteserfahrung wiederzufinden: Entzug von Gefühlswallungen, aber Gewißheit der Hingabe, oder, um das Paradoxe ihres Erlebens hervorzuheben, Gefühl im Nicht-Gefühl. Für diese transzendente Erfahrung der Evidenz hatten wir in der zweiten erfüllenden Regel der Mystagogie eine Gestimmtheit vermutet, die die bloße Gefühlsreaktion auf Situationen in situativen Stimmungen überschreitet, ja sogar im Kontrast zu ihr stehen kann. Genau eine solche Gestimmtheit dürfen wir hier annehmen. Thereses Redeweise ist notwendig paradox: Keine Welt und keine Worte rufen Gefühle in ihr wach, dennoch fühlt sie das einzig Entscheidende: Jesus hat diesen Weg gewählt.“<sup>2265</sup>

Letztlich ist das Gefühl im Nicht-Gefühl der Schlüssel zu Thereses Frieden, der ihr auch in den schwierigsten Lebenssituationen hilft. Wenn sie dann reflektierend feststellt, dass an

---

<sup>2261</sup> Vgl. hierzu die Hinweise James W. Fowlers in Abschnitt 4.3.2.3 ‚Lebensgeschichtliche und religiöse Herausforderungen im Jugendalter‘ und das Anknüpfen an den Gerechtigkeitssinn der Schüler im Marchtaler Plan in Abschnitt 2.3.5.1.2.2 ‚Die Praxisschritte des Marchtaler Planes‘.

<sup>2262</sup> Vgl. 5.5.1.3 ‚Der Mensch als Wesen der Freiheit und Verantwortung‘.

<sup>2263</sup> Vgl. Wollbold, *Therese von Lisieux* 67-69.

<sup>2264</sup> Vgl. 4.4.4.2.4 ‚Streben nach Autonomie‘.

<sup>2265</sup> Wollbold, *Therese von Lisieux* 154.



wichtigen Wendepunkten ihres Lebens Gott sich im Gefühl von Mut, Trost, Frieden und der Gewissheit ihres Weges trotz aller Hindernisse zeigt, wird deutlich, dass Gestimmtheit nicht mit positiven religiösen Gefühlen gleichgesetzt werden darf.<sup>2266</sup>

Positive religiöse Gefühle können ebenso *ein* Hinweis auf Erfahrung sein, wie eine Tröstung ohne vorausgehenden Grund *ein* Hinweis auf Erfahrung sein kann; umfassende Gestimmtheit aber beinhaltet auch eine innere Stimmigkeit, die in Situationen verdunkelter Einsicht oder abwehrender Gefühle erhalten bleibt. Diese umfassende Gestimmtheit ist vermutlich schwerer zu erkennen als Erfahrungen des Trostes oder des inneren Friedens. Mystagogische Schulpastoral kann zwei Dinge tun, um die am Schulgeschehen Beteiligten für den Aspekt ‚Gefühlsäußerungen einer umfassenden Gestimmtheit‘ als Hinweis auf Erfahrung zu sensibilisieren. Zum einen kann sie von Beispielen für diese Erfahrung erzählen, hierbei kann sowohl auf persönliche Erfahrungen als auch auf diejenigen anderer Menschen zurückgegriffen werden. Auf diese Weise werden Menschen im Umfeld von Schule auf dieses Phänomen aufmerksam, diese Art der Weltsicht kann ihnen zunehmend vertrauter werden und sie anregen, bei sich selbst nach Gefühlsäußerungen einer umfassenden Gestimmtheit zu suchen und sie als Erfahrung mit Gott zu deuten. Zum anderen kann der Schulseelsorger in Einzelgesprächen gemeinsam mit dem Begleiteten nach solchen Gefühlsäußerungen Ausschau halten und helfen, diese auf eine Erfahrung mit Gott hin zu deuten.

#### **5.5.4.5.4 Konkretisierende Regeln**

Bei den entgrenzenden Regeln wurden vorgegebene Schemen aufbrechende Reflexionen sowie Brüche und Entfaltungen zwischen vorgegebener und erneuerter Reflexion als Hinweis auf Erfahrung verstanden. Die erfüllenden Regeln gehen davon aus, dass Reflexionen, die einen Sinnüberschuss wahrnehmen, genauso auf Erfahrung hinweisen wie Gefühlsäußerungen einer umfassenden Gestimmtheit. Sowohl entgrenzende als auch erfüllende Regeln bleiben im Wesentlichen beim einzelnen Subjekt und seinen Erfahrungen stehen. In den konkretisierenden Regeln geht es darum, dass der Mensch im Wechselspiel von Entgrenzung und Erfüllung einen *konkreten* Ort in der Welt und in Bezug auf seine Mitmenschen findet, den er als Ort einer Begegnung mit Gott versteht.<sup>2267</sup> Betreffen die entgrenzenden und erfüllenden Regeln eher das Subjekt selber, drücken sich die konkretisierenden Regeln im Verhalten des Menschen zur Mitwelt und den Mitmenschen aus.

Wegen der Vorgriffstruktur menschlicher Erkenntnis ist die Wahrnehmung eines einzelnen nur vor dem unendlichen Seinshorizont möglich. Dieser Vorgriff kann aber verzerrt sein.

„Denn wenn wissendes Selbstverstehen in einem Akt ursprünglicher Bejahung des Sinns von Sein gründet, kann diese Bejahung durch Sünde verzeichnet sein. Sünde wäre dabei die Tatsache, daß Einzelgegenstände im Sinn- und Beziehungsgefüge die Offenheit des Geistes auf Gott hin für sich in Anspruch nehmen. Dadurch wäre die freie Entfaltung der drei mystagogischen Bewegungen von

---

<sup>2266</sup> Vgl. ebd. 156-162.

<sup>2267</sup> Vgl. ebd. 47.

Entgrenzung, Erfüllung und Konkretisierung für den einzelnen wenigstens teilweise verhindert.<sup>2268</sup>

Die Bindung des Menschen an die Offenheit für Gott verstellende Einzelgegenstände führt auch dazu, dass er seine eigene Freiheit verliert. Wenn der Mensch nämlich seine Offenheit für Gott verliert,

„wird nun auch der persönliche Vollzug der doppelten Bewegung von Selbstgegebenheit und -verwirklichung zu den Ersatzhandlungen von Selbstdarstellung und -behauptung verkehrt. Die nie selbstmächtig zu gewinnende Identität wird sich in vielerlei Selbstdarstellungen ihrer selbst zu vergewissern suchen. Sie wird sich die Vorgaben nur dazu aneignen, sich immer neue Bilder ihrer selbst zu schmieden. Und die Selbstverwirklichung wird vor allem in Selbstbehauptung bestehen und sich durch Macht auszeichnen. Die Verneinung von Gottes Zuwendung wird sich in vielen verweigerten Zuwendungen zur Umwelt ausdrücken.“<sup>2269</sup>

Umgekehrt weist sowohl die Fähigkeit zur genauen Wahrnehmung des Einzelnen und die Fähigkeit zur Sachlichkeit als auch jede Zuwendung zu einer einzelnen Wirklichkeit als solcher, besonders zu einem Menschen, auf Erfahrungen mit Gott hin. Die unbedingte Bejahung des Seins konkretisiert sich in der Wahrnehmung der Mitmenschen als Geschöpfe Gottes und deren Bejahung in ihrer Bedingtheit der Seienden.<sup>2270</sup>

Im Umfeld der Schule wird diese Zuwendung an verschiedenen Phänomenen deutlich: Achtung vor dem Mitmenschen, gegenseitiges Geben und Nehmen, besondere Sorge um Außenseiter, sorgfältiger und verantwortungsbewusster Umgang mit den Einrichtungen der Schule.

#### **5.5.4.5.4.5 Biographische Herausforderungen**

Da sich die Erfahrung erst dann in einer erneuerten Reflexion ausdrücken wird, wenn die Kluft zwischen Erfahrung und vorgegebener Reflexion ein gewisses Maß erreicht, wird es in der Regel keine kontinuierlichen Entwicklungen in der Biographie eines Menschen geben. Nach außen sichtbar sind vielmehr Zeiträume relativ fester Reflexionsgestalten, die dann ins Fließen geraten, wenn das bisher Feste und Selbstverständliche dem Einzelnen als problematisch erscheint und von daher einen erhöhten Reflexionsbedarf erfordert. Ein auslösender Faktor kann beispielsweise eine Weitung des räumlichen Horizontes sein.<sup>2271</sup>

So verweist auch James W. Fowler darauf, dass die emotionale oder physische Erfahrung des Weggehens von Zuhause zu einer Prüfung des Selbst, der Herkunft und der lebensbestimmenden Werte führen kann. Er skizziert dies am Beispiel von Jack, der in einfachen Verhältnissen in einer Stadt im Nordosten der USA in einer ethnischen Enklave aufgewachsen war und das erste Mal sein Zuhause und seine Stadt verließ, als er mit 19 Jahren zur Armee ging. Dort eröffneten ihm Gespräche mit schwarzen Soldaten einen neuen Horizont, den er wie folgt andeutet.<sup>2272</sup>

„Als ich ein Junge war [...] bedeutete Politik Reden, den Leuten was vorzumachen, Wahlen und Bestechung. Ich dachte ich wüßte über Politik Bescheid, aber jetzt begann ich, Politik mit anderen Augen zu sehen. Ich begann zu sehen, daß die Vorurteile gegen die Schwarzen, die man mir beige-

---

<sup>2268</sup> Ebd. 60.

<sup>2269</sup> Ebd. 60f.

<sup>2270</sup> Vgl. ebd. 69-72.

<sup>2271</sup> Vgl. ebd. 72f.

<sup>2272</sup> Vgl. Fowler, *Stufen des Glaubens* 191-193.

bracht hatte und an die jedermann in der Siedlung, in der ich aufwuchs, glaubte, falsch waren. Ich begann zu erkennen, daß, wenn man uns arme Weiße gegen die armen Schwarzen ausspielte, das nur zum Vorteil der Reichen und Mächtigen war. Zum ersten Mal begann ich politisch zu denken. Ich fing an, eine Art Philosophie zu haben.<sup>2273</sup>

#### 5.5.4.5.5 *Zusammenhang von Gotteserfahrungen und Entscheidungen*

Der Zusammenhang von Gotteserfahrungen und Entscheidungen ist vermutlich eher ein Thema für Menschen, die schon Erfahrungen mit Gott gemacht haben und mit Gott im Alltag leben möchten. Entscheidungen mit Gott zu treffen, setzt also einerseits eine Gottesbeziehung voraus. Andererseits wird es für diejenigen, die sich hinsichtlich der Lebensrelevanz des Glaubens (noch) unsicher sind, eine Hilfe für ihren persönlichen Glauben sein, Gottes Nähe auch beim Treffen von Entscheidungen zu spüren.

Martien Jilesen macht darauf aufmerksam, dass die Hilfe von Gotteserfahrungen für eigene Entscheidungen unterschiedlich sein kann. Bei intensiven religiösen Erlebnissen wird eine von zwei Entscheidungsalternativen ganz in den Hintergrund gedrängt, bei eher unauffälligen Gottesbegegnungen ist es oft so, dass beide Alternativen fast gleichwertig nebeneinander stehen und die einzige Gewissheit darin besteht, sich entscheiden zu müssen. Nach der Entscheidung ist oft ein Zustand des inneren Friedens, der Ruhe oder der Gelassenheit zu beobachten. Hinzu kommt nicht selten die Freude darüber, dass der innere Kampf und die Auseinandersetzung beendet sind.<sup>2274</sup>

Ignatius von Loyola hebt in seinem Bericht des Pilgers den Unterschied zwischen dem kurzfristigen großen Gefallenfinden bei der Beschäftigung mit weltlichen Gedanken und dem anhaltenden Gefühl der Zufriedenheit und des Trostes beim Nachgehen geistlicher Gedanken hervor.<sup>2275</sup> In seinen geistlichen Übungen beschreibt er Regeln, um die verschiedenen Regungen in der Seele zu unterscheiden.<sup>2276</sup> Auf den Geist Gottes verweist das Empfinden des (geistlichen) Trostes, unter dem Ignatius u. a. „jeglichen Zuwachs an Hoffnung, Glaube und Liebe und jede innere Freude [sc. versteht], die zu den himmlischen Dingen und zum eigenen Seelenheil aufruft und hinzieht, indem sie der Seele Ruhe und Frieden in ihrem Schöpfer und Herrn spendet.“<sup>2277</sup>

Die geistlichen Übungen des Ignatius bilden auch den spirituellen Hintergrund für die ignatianische Pädagogik. Die Jesuiten gehen davon aus, dass auch Menschen, die den Glauben und damit den geistigen Horizont der ignatianischen Exerzitien nicht teilen, ihnen dennoch wertvolle Erfahrungen entnehmen können.<sup>2278</sup>

Für den Zusammenhang von Gotteserfahrungen und Entscheidungen erscheint es daher auch möglich, von der Erfahrung des Trostes und der inneren Gelassenheit nach Entscheidungen auf Erfahrungen mit Gott schließen zu können.

---

<sup>2273</sup> Ebd. 193.

<sup>2274</sup> Vgl. Jilesen, *Gott erfahren* 123-149.

<sup>2275</sup> Vgl. Ignatius von Loyola, *Der Bericht des Pilgers* 45f.

<sup>2276</sup> Vgl. Ignatius von Loyola, *Geistliche Übungen* # 313-336.

<sup>2277</sup> Ignatius von Loyola, *Geistliche Übungen* # 316).

<sup>2278</sup> Vgl. Abschnitt 2.3.5.2 ‚Ignatianische Pädagogik‘.

Damit ergibt sich ein dreifacher Zusammenhang zwischen Gotteserfahrungen und Entscheidungen. *Erstens* möchten gläubige Menschen ihre Entscheidungen auch mit Gott treffen; für Menschen auf der Suche ist es *zweitens* eine Hilfe zu erleben, dass Gott in Entscheidungssituationen erfahrbar ist; (noch) nicht gläubige Menschen können über ihre Empfindungen beim Treffen von Entscheidungen *drittens* durch Hinweise auf die Berührung durch Gott in diesen Empfindungen für Erfahrungen mit Gott sensibilisiert werden.

#### **5.5.4.5.6 Anhaltspunkte für die Echtheit von Gotteserfahrungen - ein Fazit**

Aus den obigen Überlegungen lassen sich die folgenden sechs Anhaltspunkte für die Echtheit von Gotteserfahrungen gewinnen.

- (1) Ein Indiz für die Echtheit von Gotteserfahrungen kann sein, dass sich das Transzendieren nicht darin erschöpft, das Geheimnis der eigenen Seele tiefer kennenzulernen, sondern ein Gegenüber sucht und findet.
- (2) Eine sich auf das Erleben und dessen Inhalt beziehende Evidenz deutet auf eine wirkliche Gotteserfahrung hin. Da diese Gewissheit nach Abklingen des Erlebnisses wieder abnehmen kann oder manche Erlebnisse nur sehr flüchtig sind, bedarf es freilich auch der Reflexion.
- (3) Des Weiteren weisen Aufbrüche und Entfaltungen zwischen vorgegebener und erneuerter Reflexion auf Erfahrung hin.
- (4) Das Wahrnehmen des Sinnüberschusses eines Wortes oder eines Symbols deutet auf Erfahrung hin.
- (5) Gefühlsäußerungen einer umfassenden Gestimmtheit können ein weiterer Anhaltspunkt für Erfahrung sein.
- (6) Auch die Zuwendung zur Wirklichkeit als solcher und ganz besonders zu einem Menschen kann ein Hinweis auf die Erfahrung Gottes liegen.

#### **5.5.5 Anforderungen an eine für die Schulpastoral geeignete transzendente Mystagogie**

Eine an der neuen Mystagogie Karl Rahners orientierte Mystagogie im Bereich der Schulpastoral orientiert sich an folgenden erarbeiteten Leitlinien.

- Das Rahnersche Verständnis vom Menschen (5.5.1) bildet den theoretischen und theologischen Hintergrund des schulpastoralen Engagements. Zugleich kann seine geeignete Einbindung in der Verkündigung und Seelsorge bezüglich der Fragen der am Schulgeschehen Beteiligten hilfreich sein.
- Angesichts der Skepsis gerade junger Menschen hinsichtlich der Möglichkeit und Plausibilität von Gotteserfahrungen kann Schulpastoral auf die von Karl Rahner vorgelegten Voraussetzungen und Möglichkeitsbedingungen der (transzendentalen) Gotteserfahrung zurückgreifen (5.5.2). Ein besonderes Augenmerk wird sie auf die Bedeutung der Selbstmitteilung Gottes, der Person Jesu Christi, des Gebetes und der transzendentalen Erfahrungen legen.
- Um die Menschen im Umfeld der Schule zu Gotteserfahrungen hinführen zu können, initiiert sie Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit (5.5.3.2) und sensibilisiert sie für Erfahrungen der Transzendenz (5.5.3.3).
- Schulpastoral erwartet unthematische Gotteserfahrungen im konkreten Alltag und seiner Prägung durch Menschen (5.5.4.1).
- Schulpastoral geht von einer Vielfalt von Gotteserfahrungen aus, deren Bandbreite von einer unerwarteten, aber evidenten Gotteserfahrung über zu thematisierende unthematische Gotteserfahrungen bis hin zur Suche nach Gotteserfahrungen in biographischer Arbeit aus den Vorgaben des Menschen im mystagogischen Dreischritt reicht (5.5.4.2).
- Hinsichtlich der Voraussetzungen und Deutungen der transzendentalen Erfahrungen (5.5.4.3) wurde das zuvorkommende Handeln Gottes, die Relevanz der Suche und des Fragens sowie der Zusammenhang von Erlebnis und Deutung hervorgehoben.

- Zudem wurde die Notwendigkeit des aktiven Einbringens von Vorgaben für die Gotteserfahrung deutlich (5.5.4.4). Neben der Vorgabe der christlichen Tradition und des Gottesbildes des dreieinen Gottes wurde der Zusammenhang zwischen der Vorgabe des Wortes Gottes und der Selbstgegebenheit des Menschen sowie andere Menschen und die Geschichte als Vorgaben thematisiert.
- Im Blick auf die Echtheit von Gotteserfahrungen (5.5.4.5) konnte ein Katalog von sechs Kriterien entwickelt werden: Transzendenz nach oben, Evidenz, Aufbrüche und Entfaltungen, Wahrnehmen eines Sinnüberschusses, umfassende Gestimmtheit, Zuwendung zur Wirklichkeit als solcher und zu einem bestimmten Menschen.

Die obigen Leitlinien verdeutlichen, dass transzendente Mystagogie sowohl für die Schulpastoral an staatlichen Schulen als auch an katholischen Schulen geeignet ist. Gerade der Ansatz bei den Erfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten und die Berücksichtigung ihrer Skepsis hinsichtlich der Möglichkeit und Plausibilität von Gotteserfahrungen bieten gute Chancen, die Menschen im Umfeld der Schule zu erreichen. An katholischen Schulen ist sie vermutlich mit weniger organisatorischen Problemen belastet. Zudem wird sie es aufgrund eines zumindest im Schulprofil gegebenen christlichen Grundkonsenses leichter haben, Deutungsmuster für religiöse Erlebnisse und Vorgaben für Gotteserfahrungen einzubringen.

Die bisherigen Überlegungen zur transzendentalen Mystagogie ermöglichen nun eine knappe Quintessenz für den schulischen Bereich, die sich im Rahmen des schulpastoralen Verständnisses der vorliegenden Arbeit bewegt, dessen Schwerpunkt in der Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes liegt (vgl. 1.3).

*Transzendente Mystagogie möchte den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit Gott im alltäglichen (schulischen) Leben ermöglichen und ihnen unthematische Gotteserfahrungen thematisch erschließen. Im Initiieren von Berührungspunkten mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit und in der Sensibilisierung für Erfahrungen der Transzendenz sieht eine transzendente Mystagogie die Chance, Menschen im Umfeld der Schule für Gotteserfahrungen aufzuschließen, um sie dann auf den christlichen Gott hin deuten zu können. Zugleich erkennt sie, dass es notwendig sein kann, Vorgaben für die Gotteserfahrung aktiv einzubringen.*

### **5.5.6 Weitere Handlungsimpulse einer vom Rahnerschen Denken inspirierten mystagogischen Schulpastoral**

Bei der Frage im vierten Kapitel nach dem, womit Schulpastoral rechnen muss, zeigte sich u. a., dass weniger als ein Fünftel der jugendlichen Schüler zu den Christen gezählt werden kann und mehr als die Hälfte der jungen Menschen ihre Weltanschauung weder reflektiert, noch sich mit ihr identifiziert (4.4.3.2.1). Eine Aufgabe der Schulpastoral liegt daher in der *Rechtfertigung des christlichen Glaubens*. Deutlich wurde darüber hinaus im vierten Kapitel, dass viele am Schulgeschehen Beteiligte existentielle Fragen haben und es sie bewegt, wie der Gottesglaube und ihre Lebenserfahrungen zusammenpassen (4.3.4). Das *Anbieten von Hilfestellungen bei existentiellen Fragen* ist somit ein weiteres Aufgabenfeld für die

Schulpastoral. Der vielfältige empirische Befund bezüglich der Kirchlichkeit der Jugendlichen (4.4.4.4) legt es nahe, dass Schulpastoral zu einem *Verständnis von Kirche als auf Gott hin transparente Gemeinschaft* hinführt.

Im Folgenden wird aufgezeigt, dass sich eine vom Rahnerschen Denken inspirierte mystagogische Schulpastoral als hilfreich und weiterführend bei den drei oben gestellten Aufgaben erweist.

#### **5.5.6.1 Rechtfertigung des christlichen Glaubens (fundamentaltheologischer Aspekt)**

*Eine vom Rahnerschen Denken inspirierte mystagogisch orientierte Schulpastoral wird sich bemühen, die Plausibilität und Attraktivität des christlichen Glaubens aufzuweisen.*

Der christliche Glaube - gerade in seiner katholischen Ausprägung - muss mit starken Resentiments bei den am Schulgeschehen Beteiligten rechnen. In Diskussionen ist immer wieder als erstes Kritik an der Kirche zu beobachten, dazu gehören - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - die Kritik am Papst, an der Macht der Kirche, an ihrer mangelnden Modernität, am Zölibat, an ihrer Unglaubwürdigkeit bspw. hinsichtlich des (vermeintlichen) Lebensstils von Priestern, am Umgang mit verheirateten Priestern und wiederverheirateten kirchlichen Mitarbeitern, an der Sexualmoral und an langweiligen Gottesdiensten.

Bezüglich ihrer Geschichte mit der Kirche äußerten Schüler die Auffassung, dass Gott für sie nicht derjenige sei, als der er in der Kirche dargestellt würde. Bemüht sich der Schulseelsorger den Blick weg von der Institution auf den Glauben an sich zu lenken, begegnen ihm Einwände wie z. B., dass es nicht möglich sei, mit Gott Kontakt aufzunehmen, dass noch keine Situation erlebt worden sei, wo Gott definitiv da gewesen sei, dass eine Welt mit Gott anders aussehen müsse, dass man alles auch ohne Gott gut erklären könne oder dass jemand nicht an etwas glauben würde, dessen Existenz nicht bewiesen wäre.<sup>2279</sup>

Insofern ist es sinnvoll, mit den am Schulgeschehen Beteiligten zunächst über die Plausibilität des Glaubens an Gott und die Möglichkeit, die Existenz Gottes überhaupt als denkbar zu sehen, ins Gespräch zu kommen. Für diese fundamentalen Fragen bietet das transzendente Denken Rahners nach meinen Erfahrungen für am Schulgeschehen Beteiligte nachvollziehbare Anstöße. Zudem eröffnet Karl Rahner einen Denkhorizont, wie die Anwesenheit Gottes in dieser Welt gedacht und erfahren werden kann; das ganz konkrete Leben kann transparent auf das Geheimnis Gottes werden.

Darüber hinaus gibt er weiterführende Antworten zum wichtigen Fragenkomplex rund um das Gebet. Besonders wohltuend für die am Schulgeschehen Beteiligten wird zu erleben sein, dass ein so bedeutender Theologe und spiritueller Mensch auch um die Schwierigkeiten mit dem Gebet weiß und behutsam versucht, das Gebet, auch in seiner Form als Bittgebet, als plausibel und sinnvoll erscheinen zu lassen. Zudem ermutigt er durch das Schildern

---

<sup>2279</sup> Vgl. Roeger, Carsten, *Arbeitshilfe Schulpastoral*. Liturgische Vorschläge für die Umsetzung des Bistumsjubiläums in der Schulpastoral, Münster 2004, in: [http://www.bistumsjubilaeum2005.de/downloads/Arbeitshilfe\\_Schulpastoral.pdf](http://www.bistumsjubilaeum2005.de/downloads/Arbeitshilfe_Schulpastoral.pdf) (17.09.2008), nach Verkauf dieser Website 2009 nun in: [www.carstenroeger.de](http://www.carstenroeger.de) (28.07.2009).

eigener Erfahrungen, nicht bei einer intellektuellen Auseinandersetzung stehen zu bleiben, sondern selber Erfahrungen zu sammeln.

Der durch seine große Weite und Offenheit gekennzeichnete Ansatz K. Rahners wird von den am Schulgeschehen Beteiligten als sehr positiv erlebt. Er kommt dem Bedürfnis, sich selbstbestimmt und in keiner Weise bevormundet eine eigene Meinung zu bilden, das gerade bei religiösen Fragen eingefordert wird, entgegen. Schon der bloße Verdacht, jemand versuche genau zu bestimmen, wer Gott sei oder instrumentalisiere ihn gar, löst heftige Reaktionen aus. Daher wird es als wohltuend erlebt, dass es ein Grundzug der Theologie K. Rahners ist, dass Gott immer das Geheimnis bleibt, dessen sich der Mensch nicht bemächtigen darf und es freilich auch nicht kann. Aus dieser Offenheit heraus kann es den am Schulgeschehen Beteiligten leichter fallen, anzunehmen und mitzuvollziehen, dass sich dieses absolute Geheimnis, das K. Rahner ja bekanntlich Gott nennt, selber dem Menschen mitteilt. Diese Selbstmitteilung Gottes kann dann so verkündigt werden, dass deutlich wird, dass Gott von sich aus den Menschen sucht und er es ihm ermöglicht mit sich in Kontakt zu treten. Von hier aus kann die Person Jesu als endgültige und unüberbietbare Selbstmitteilung Gottes den am Schulgeschehen Beteiligten nahegebracht werden und Jesus so als entscheidender Bestandteil des christlichen Glaubens profiliert werden; als jemand, der mehr ist als ein Vorbild oder ein guter Mensch.

Von dieser positiv erlebten Offenheit K. Rahners wird es dann möglich sein, den Schritt zu den mit Gott zugleich gegebenen Herausforderungen zu gehen. So nimmt Karl Rahner die Sehnsucht und das Insistieren auf Freiheit ernst, macht aber zugleich deutlich, dass es wahre Freiheit nur mit Gott geben kann. Die von den am Schulgeschehen Beteiligten bisweilen empfundene Diskrepanz zwischen Gott und persönlicher Freiheit wird aufgehoben, indem Gott und der Bezug auf ihn als wahre und tiefste Freiheit qualifiziert wird. Gottesglaube und Freiheit schließen sich also nicht, wie oft gemeint wird, aus, sondern der Glaube und die Bezogenheit auf Gott ist vielmehr die Bedingung der Ermöglichung von Freiheit und zugleich Auftrag zur Übernahme von Selbstverantwortung.

Die ausführlich zitierten Möglichkeiten von Gotteserfahrungen bei Karl Rahner (5.5.2.5) sowie die Beispiele möglicher Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit (5.5.3.2) weisen eine so große Bandbreite auf, dass die am Schulgeschehen Beteiligten sich darin wiederfinden können und die Frage ihnen als lohnenswert nahegebracht werden kann, wie es möglich ist, dass ihnen mystagogisch derartige Erfahrungen erschlossen werden können.

#### **5.5.6.2 Hilfestellung bei existentiellen Fragen (seelsorglicher Aspekt)**

*Eine vom Rahnerschen Denken inspirierte mystagogisch orientierte Schulpastoral wird seine anthropologischen Überlegungen als Hilfe bei bedrängenden Fragen an das eigene Selbstverständnis der am Schulgeschehen Beteiligten anbieten.*

Die anthropologischen Überlegungen K. Rahners bieten Antwortmöglichkeiten auf bedrängende Anfragen an das Selbstverständnis des Menschen. Die Beschreibung des Menschen als Person und Subjekt bietet ein sinnstiftendes Gegenbild zum Bild der Menschen

als Humankapital, das das Individuum zu einer nur noch ökonomisch interessanten Größe degradiert.<sup>2280</sup>

Die am Schulgeschehen Beteiligten sind vielerlei Vorgaben ausgesetzt; der Schüler fühlt sich bisweilen durch den Lehrer gegängelt, der Lehrer durch die Schulleitung und die Bezirksregierung, die Schulleitung durch politische Vorgaben, die Eltern wiederum durch manche schulische Regelungen und Anforderungen an sie. Dabei kann es als bedrängend erlebt werden, dass alle möglichen über einen verfügen, nur man selber nicht. Der tiefste Grund des Verfügtseins ist darin zu sehen, dass dem einzelnen seine geschichtliche Position und seine Umwelt weitgehend vorgegeben sind. Im Vertrauen auf das ihn tragende Geheimnis kann es ihm erleichtert werden, die Unverfügbarkeiten seines Lebens gelassen anzunehmen und auszuhalten. Gerade in der konkreten geschichtlichen Lebenssituation kann der Mensch seine Transzendentalität und seine Freiheit vollziehen, das konkrete Lebensumfeld kann somit als konkreter Ort der transzendentalen Freiheit des Menschen gedeutet werden, die freilich immer kategorial vermittelt wird und damit ihre Grenzen hat.

Alle am Schulgeschehen Beteiligten sind den verschiedensten Erwartungen ausgesetzt: Vom Lehrer wird guter Unterricht und soziale Kompetenz erwartet; die Eltern sind dem Anspruch einer guten Erziehung ausgesetzt, die Schüler müssen den Leistungsanforderungen entsprechen. Dabei wird es nicht immer gelingen allen Erwartungen gerecht zu werden, vielmehr ist mit dem Gefühl und der Realität des Versagens und Scheiterns zu rechnen. Gemeinsam ist allen Erwartungsgruppen zudem, dass es die unüberwindbare Grenze der Endlichkeit gibt. Der glaubende Mensch braucht diesem Scheitern nicht auszuweichen, darf er doch im Leiden und der Auferweckung Jesu die christliche Antwort auf das Scheitern finden.

Einen Hinweis darauf, dass diese Überlegungen durchaus nicht fernab der schulischen Realität liegen, bieten folgende Gedanken einer im Unterrichtsgeschehen meistens dem christlichen Glauben sehr kritisch gegenüberstehenden Schülerin, die sich in einer Klausur mit der Relevanz der Erlösungstheorien für heutige Jugendliche auseinandergesetzt hat. Ihr war es wichtig, dass der Glaube an Jesus, der für uns gelitten hat, mehr in den Mittelpunkt gestellt wird, da die Jugendlichen sich immer mehr vom Glauben entfremden.

„Wenn man ihnen [den Jugendlichen] klar machen würde, dass Gott für uns gelitten hat, würden sie sich eventuell nicht mehr so allein gelassen fühlen. [...] Oft drehen sich Jugendliche [...] in einem Kreisel aus Selbstmitleid und Depressionen. Nicht umsonst werden Depressionen als Aggressionen gegen sich selbst definiert. Wenn die wüssten, dass Gottes Liebe ihnen gewidmet ist, würden Minderwertigkeitskomplexe vermindert werden. Mit einer selbstbewussteren Persönlichkeit steigt auch das Maß an Interesse - manche Jugendliche würden aus dem Tief der Einsamkeit herauskommen und versuchen, etwas ‚auf die Beine zu stellen‘, wenn sie die Akzeptanz und Liebe seitens Gott erfahren. Ebenfalls erfahren sie [...], dass ihre Versündigungen, die sie vielleicht auf dem Gewissen haben, wie Gewalt oder Diebstahl, von Gott in Jesus gesühnt werden und sie einen Neuanfang beginnen können, ohne dass dieser von den ‚Schmerzen einer befleckten Seele‘ verhindert werden würde.“<sup>2281</sup>

---

<sup>2280</sup> Vgl. Wermelskirchen, Axel, *Von Humankapital zu Begrüßungszentren*. Weiter Streit um Unworte, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.01.2005, Nr. 21, 9.

<sup>2281</sup> Meinung in einer Klausur zum Thema ‚Soteriologie‘, die von cr am 18.01.2005 am St. Pius-Gymnasium in Coesfeld gestellt wurde.



Die christliche Antwort auf das Scheitern ist zudem ein wohltuendes Korrektiv angesichts der sowohl von Schülern als auch von Lehrern und Eltern häufig gestellten Frage, was sie eigentlich von einem bestimmten Tun persönlich haben, da christliches Leben auch bedeuten kann, dass der eigene Einsatz unbelohnt bleibt. Darüber hinaus mahnt die christliche Antwort auf das Scheitern zu einem besonderen Einsatz für die im Kontext von Schule und darüber hinaus aus welchen Gründen auch immer Gescheiterten; Schulpastoral als kirchliches Handeln erhält somit den Auftrag, Fürsprecherin für unbeliebte und ausgegrenzte Menschen zu sein. Die Erlösung durch das Kreuz wird in der Schulpastoral sowohl als Zuspruch als auch als Herausforderung zu verkünden und zu leben sein.

### **5.5.6.3 *Hinführung zum Verständnis von Kirche als auf Gott hin transparente Gemeinschaft (eklesiologischer Aspekt)***

*Eine vom Rahnerschen Denken inspirierte mystagogisch orientierte Schulpastoral wird sich offensiv mit kritischen Haltungen zur Institution Kirche auseinandersetzen.*

Die im vorhergehenden Abschnitt bezüglich der Frage des Scheiterns beschriebene Herausforderung an Schulpastoral, sowohl Zuspruch als auch Herausforderung des christlichen Glaubens zu verkünden, ist gerade im Zusammenhang mit der Kirche als Institution gegeben. Bei allem Bemühen ihrerseits muss auch mit Scheitern im Sinne von Fehlentscheidungen oder Ungerechtigkeiten gerechnet werden. Diese sind dem Einzelnen durchaus zumutbar, da auch hier die Erlösung des Scheiterns gilt. Dies ist gerade deshalb zu betonen, weil es in der schulischen Praxis den Anschein hat, dass bei den am Schulgeschehen Beteiligten Verletzungen durch kirchliche Entscheidungen allzu schnell in eine insgesamt antikirchliche Haltung münden. Der Schulpastoral stellt sich hier die Aufgabe, die kritische Anfrage einzubringen, ob durch solches Handeln das Wesen der Kirche „als eschatologisch endgültige und trotzdem geschichtliche, eine Glaubensgemeinde [...] die bleibende Präsenz eben dieser eschatologischen und eschatologisch siegreichen Selbstzusage Gottes an die Welt in Jesus Christus [zu sein]“<sup>2282</sup> wirklich verunmöglicht wurde.

Gerade K. Rahner kann ein ermutigendes Zeugnis für ein Leben in und mit der Kirche trotz aller ihrer Unzulänglichkeiten geben. Da für ihn die Kirche der wesentliche Ort ist, wo er von Jesus gehört habe, könne er sich kein privatistisches Christentum leisten. Gleichwohl sieht er, dass Christen, die von der Herkunft der Kirche von Jesus Christus überzeugt sind, sich von ihr wünschen, dass sie die siegreiche Gnade Christi mit einem erheblich deutlicheren Glanz darstellen würde.<sup>2283</sup>

Dies hat sich K. Rahner vermutlich angesichts seiner Probleme mit der Amtskirche sicherlich auch manchmal gewünscht, wurde ihm doch bspw. 1954 verboten, sich weiterhin zum Thema der Konzelebration zu äußern und wurde er 1962 mit einer römischen Vorzensur belegt.

---

<sup>2282</sup> Rahner, *Schriften XIV* 82f.

<sup>2283</sup> Vgl. Rahner, *Schriften XIV* 18f.

Er war trotz allem ein Mensch, der die Kirche über alles liebte und sie nie hinter die Freundschaft zu einem Menschen hätte zurücktreten lassen.<sup>2284</sup> Für ihn hat die Kirche „unendliche Dimensionen, weil sie die glaubende, hoffend pilgernde, Gott und die Menschen liebende Gemeinschaft von Menschen ist, die von Gottes Geist erfüllt sind.“<sup>2285</sup> Er ist zudem nie mit der Kirche in einen absoluten Konflikt bezüglich der radikalen Gottesunmittelbarkeit seines Gewissens und seiner mystischen Erfahrung geraten, vielmehr konnte er überzeugt sagen:

„im Mitvollzug der Neigung Gottes zum konkreten Leib seines Sohnes in der Geschichte liebte ich die Kirche, und in dieser mystischen Einheit Gottes mit der Kirche - bei aller radikalen Verschiedenheit beider - war und blieb die Kirche mir transparent auf Gott und der konkrete Ort dieses meines unsagbaren Verhältnisses zum ewigen Geheimnis. Das ist die Quelle meiner kirchlichen Gesinnung, meiner Übung des sakramentalen Lebens, meiner Treue zum Papsttum, der Kirchlichkeit meiner Sendung, den Seelen zu helfen.“<sup>2286</sup>

Die Kirchlichkeit Rahners wäre allerdings „total mißverstanden, wenn sie als die egoistische, fanatisch ideologisch begrenzte Machtliebe, die an dem Gewissen vorbeisiegen will, als Selbstidentifikation mit einem nicht über sich hinausweisenden ‚System‘ verstanden wird.“<sup>2287</sup> Im Letzten beruhen seines Erachtens die Probleme der Kirche und die nicht reibungslose Passung der Überzeugungen der Christen und der Amtsträger darin, dass die Kirche „eine Kirche des Geistes des unendlichen und unbegreiflichen Gottes [ist], dessen selige Einheit in dieser Welt sich nur gebrochen in vielen Verschiedenen spiegeln kann, deren letzte befriedigte Einheit nur Gott selbst und sonst nichts ist.“<sup>2288</sup>

Schulpastorales Handeln kann Karl Rahner als ‚personales Angebot‘ für ein liebendes und zugleich kritisches Verhältnis zur Kirche in kirchenkritische Diskussionen einbringen.

Schulpastoral wird bei allem Verständnis für Probleme mit der konkreten Gestalt von Kirche und ihren Entscheidungen sowie ihrem Erscheinungsbild immer wieder darauf verweisen, dass die Kirche die Selbstzusage Gottes in Jesus Christus an die Menschen präsent hält und dass viele Konflikte letztlich in der Unmöglichkeit der adäquaten Repräsentation des göttlichen Geheimnisses begründet sind. Schulpastoral wird weiter kritisch nachfragen, ob negative Erfahrungen mit Kirche wirklich ganz verhindern, dass Kirche transparent auf Gott hin bleibt.

Sie wird die am Schulgeschehen Beteiligten - insbesondere auch die Religionslehrer und die Lehrer an katholischen Schulen - zudem damit zu konfrontieren haben, dass sie sich bisweilen - auch wenn es ihnen widerstrebt - vom autoritativen Wort der Kirche betreffen und herausfordern lassen müssen. Dabei ist sich die Schulpastoral der Herausforderung bewusst, gegen den Trend zu handeln; so ergab z. B. eine Umfrage des Meinungsforschungsinstituts Emnid, dass 61% der 1001 befragten Deutschen der Meinung waren, dass Glaube Sache des Einzelnen ist und Kirchen oder religiöse Gemeinschaften nicht über Glaubensinhalte entscheiden können.<sup>2289</sup>

---

<sup>2284</sup> Vgl. Vorgrimler, *Karl Rahner verstehen* 109-117.

<sup>2285</sup> Rahner, *Das Alte neu sagen* 25.

<sup>2286</sup> Ebd. 26.

<sup>2287</sup> Ebd. 25.

<sup>2288</sup> Ebd. 27.

<sup>2289</sup> Vgl. Kochanek, *Woran wir glauben* 45.

Last, but not least, wird sie mit der entscheidenden Frage provozieren dürfen und müssen, ob Kirchenkritik ihre tiefste Wurzel wirklich in *gemachten* Erfahrungen mit der Kirche hat oder vielmehr auf *mangelnden* Erfahrungen mit Gott und seiner Antreffbarkeit in der Welt zurückzuführen ist. Sie wird zudem damit rechnen müssen, dass Menschen sich auf solche Erfahrungen gar nicht einlassen wollen, sondern - bewusst oder unbewusst - mit der Kirchenkritik ein Schutzschild aufbauen, das sie von der Suche nach Gotteserfahrungen sowohl persönlich als auch (erst recht) in Gemeinschaft dispensiert.

### **5.6 Elemente eines für die Schule geeigneten und die liturgisch-sakramentale und transzendente Mystagogie inkludierenden Mystagogiebegriffs**

Die vorliegende Arbeit sieht es als Hauptaufgabe der mystagogisch verstandenen Schulpastoral an, die am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes zu führen. Ihr geht es letztlich um eine, durch die Erfahrung Gottes immer neu gestärkte, lebendige und tragende Gottesbeziehung (1.3).

Dieses Ziel möchte sie *zum einen* durch die liturgische Mystagogie erreichen, in deren Mittelpunkt das Bemühen steht, den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit der Nähe Gottes und der Anwesenheit Jesu und seines objektiv gegenwärtig gesetzten Heilshandelns in den (Schul-) Gottesdiensten zu ermöglichen sowie ihnen das einzigartige und unüberbietbare Erleben des Mysteriums nahezubringen. Die Feier der Liturgie möchte zudem mithelfen, dass sie ihre besondere Würde als zur liturgischen Feier Berufene und als mit der Teilhabe am göttlichen Leben Beschenkte erfahren (5.4.5).

*Zum anderen* ist die Intention der transzendentalen Mystagogie, den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit Gott im alltäglichen (schulischen) Leben zu ermöglichen und ihnen unthematische Gotteserfahrungen thematisch zu erschließen. Im Initiieren von Berührungspunkten mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit und in der Sensibilisierung für Erfahrungen der Transzendenz sieht eine transzendente Mystagogie die Chance, Menschen im Umfeld der Schule für Gotteserfahrungen aufzuschließen, um sie dann auf den christlichen Gott hin deuten zu können. Zugleich erkennt sie, dass es notwendig sein kann, Vorgaben für die Gotteserfahrung aktiv einzubringen (5.5.5).

Daraus ergeben sich folgende Elemente bzw. Aufgaben eines für die Schule geeigneten und die liturgisch-sakramentale und transzendente Mystagogie inkludierenden Mystagogiebegriffs.

- Die Ermöglichung von Gotteserfahrungen im (schulischen) Alltag oder der Liturgie setzt die Sorge um das Machen von Erfahrungen überhaupt voraus. Daher wird es sinnvoll sein, sowohl das Erleben von liturgischen Vollzügen anzustoßen als auch auf Transzendenz hin offene Erlebnisse zu ermöglichen, indem potentielle Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit initiiert und die am Schulgeschehen Beteiligten für Erfahrungen der Transzendenz sensibilisiert werden.

- Damit aus Erlebnissen wirkliche Erfahrungen werden, ist der Aufbau eines (inhaltlichen) Bezugs- oder Sinnsystems notwendig; damit aus religiösen Erlebnissen Gotteserfahrungen werden können, bedarf es der Vorgabe des christlichen Glaubens. Diese Vorgaben beinhalten die christliche Tradition, das Wort Gottes, die Geschichte und die (begegnenden) Menschen genauso wie den dreieinen Gott und die Kirche.
- Um den am Schulgeschehen Beteiligten Hilfen zur Deutung ihrer Erlebnisse anbieten zu können, ist die Kenntnis ihrer Wirklichkeit notwendig.
- Ein Kriterienkatalog hinsichtlich der Echtheit von Gotteserfahrungen ermöglicht es, am Schulgeschehen Beteiligte auf mögliche (biographische) Hinweise auf Gotteserfahrungen aufmerksam zu machen.
- Der Arbeit an den emotionalen Aspekten der Gottesbeziehung kann ebenso wie die Sorge um die Liturgiefähigkeit des Menschen als Sorge um das Menschsein überhaupt verstanden werden.
- Eine praktische Hinführung zum Gebet ist ebenso wie eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Beten sowohl für die Mitfeier der Liturgie als auch für eine persönliche Gottesbeziehung im Alltag hilfreich.
- Besonders in der Liturgie ist es eine andauernde Herausforderung, immer neu einen verantwortbaren Mittelweg zwischen dem Wunsch des Vorkommens der eigenen Lebenssituation und der individuellen Präferenzen der am Schulgeschehen Beteiligten auf der einen Seite und dem stets unverfügbaren Gott und der daraus im liturgischen Bereich resultierenden Notwendigkeit einer angemessenen Selbstrelativierung auf der anderen Seite zu finden.
- Eine die liturgisch-sakramentale und transzendente Mystagogie inkludierende Schulpastoral ist sowohl an katholischen als auch staatlichen Schulen möglich. An katholischen Schulen findet sie jedoch in der Regel mehr Freiräume und bessere organisatorische Bedingungen und kann auf ein - zumindest intendiertes - christliches Schulprofil zurückgreifen.

## 6 Grundlagen, Realisierungsmöglichkeiten und Perspektiven einer mystagogischen Schulpastoral an staatlichen und katholischen Schulen - Zusammenfassung und Impuls

Schulpastoral als das *pastorale* Handeln innerhalb der Organisationseinheit *Schule* steht im Spannungsfeld zweier Institutionen. Ihr Auftraggeber, dem sie sich auch inhaltlich verantworten können muss, ist die katholische Kirche.

Schulpastoral als Handeln der Kirche wird sich immer wieder ihres theologischen Ursprungs in der *Communio* des dreieinen Gottes<sup>2290</sup> vergewissern. Nur in der lebendigen Verwurzelung im dreieinen Gott kann sie wirklich ein kirchlicher Dienst in der Schule sein und auch als solcher wahrgenommen werden. Schulpastoral im Verständnis der vorliegenden Arbeit ist folglich - wie in ihrer Definition dargelegt - durch „die spezifische Struktur des Handelns im Handeln Gottes“<sup>2291</sup> gekennzeichnet und

„verwirklicht sich in der Zuwendung zu einzelnen am Schulgeschehen beteiligten Menschen, in einer Vielzahl vom Geist des Evangeliums getragenen Aktivitäten im Bereich der Schule, in der Einführung zur Erfahrung Gottes im schulischen Bereich und in der Feier von (Schul-) Gottesdiensten. In Schulen, in denen Religionsunterricht erteilt wird, arbeitet die Schulpastoral eng mit diesem Fach zusammen [...]“<sup>2292</sup>

Dass Kirche sich auch als *Communio* versteht, kommt strukturell im schulpastoralen Bereich dadurch zum Ausdruck, dass die am Schulgeschehen Beteiligten sowohl als Adressaten als auch als Träger der Schulpastoral angesehen werden.<sup>2293</sup> Die deutschen Bischöfe verstehen Schulpastoral als eine Übernahme von Verantwortung für den Glauben am Lern- und Lebensort Schule durch Eltern, Schüler und Lehrer sowie andere Mitarbeiter der Schule.<sup>2294</sup>

Für die Schule als die zweite für Schulpastoral wichtige Institution gilt, dass das gesamte Schulwesen gemäß Art. 7 Abs. 1 GG unter der Aufsicht des Staates steht und im Sinne von Art. 140 GG i. V. m. Art. 141 WRV religiöse Handlungen zuzulassen sind. Dass staatlicherseits nicht nur für den in fast allen Bundesländern verfassungsmäßig vorgesehenen Religionsunterricht gesorgt wird, sondern ein weitergehendes Interesse an kirchlichem Engagement besteht, zeigt pars pro toto die Bestimmung in der Rahmenvereinbarung der evangelischen und katholischen Kirche mit dem Land Nordrhein-Westfalen über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen, die gemeinwohlorientierten Angeboten der

---

<sup>2290</sup> Mystagogische Schulpastoral im Verständnis der vorliegenden Arbeit fühlt sich einer *Communio-Ekklesiologie*, wie sie bspw. von Medard Kehl vorgelegt wurde, verbunden (Kehl, Medard, *Die Kirche. Eine katholische Ekklesiologie*, Würzburg <sup>2</sup>1993). Für das Verständnis von Schulpastoral wird als besonders wichtig erachtet, dass sie sich immer ihres theologischen Grundes in der *Communio* des dreieinen Gottes bewusst sein muss, um nicht der Gefahr zu erliegen, „zu einem vielleicht effektiven, aber inhalts- und sinnleeren System für alle möglichen ‚religiösen Bedürfnisse‘ zu degenerieren.“ (ebd. 53). Zugleich muss gerade im schulischen Bereich darauf geachtet werden, dass das Verständnis der Kirche als *Communio* auch *strukturell* zum Ausdruck gebracht wird, damit nicht der Verdacht aufkommen kann, „sich mit theologischer Ideologie begnügen zu wollen.“ (ebd.).

<sup>2291</sup> Wollbold, *Kontemplative Pastoral* 140.

<sup>2292</sup> Das Zitat ist meiner Definition von Schulpastoral in Abschnitt 1.3 ‚Definition des Begriffs Schulpastoral‘ entnommen.

<sup>2293</sup> Vgl. Rüttiger, *Vorwort* 9.

<sup>2294</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Schulpastoral* 13.

kirchlichen Träger einen Vorrang vor den Angeboten anderer Anbieter einräumt.<sup>2295</sup> Die Vorhaltung des Religionsunterrichts und weiterer religiöser Angebote auch an staatlichen Schulen nimmt zudem das in Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG dargelegte natürliche Recht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder, das auch das Recht auf eine religiöse Erziehung einschließt, ernst. Darüber hinaus wird durch die staatliche Erlaubnis und Förderung von Privatschulen das Erziehungsrecht der Eltern weiter gestärkt.

Auf diesem Hintergrund kirchlicher und staatlicher Interessen sowie der gesellschaftlichen Situation hat sich die vorliegende Arbeit facettenreich mit den Grundlagen, Realisierungsmöglichkeiten und Perspektiven einer mystagogischen Schulpastoral auseinandergesetzt.

*Erläuternder Exkurs:* Die Ergebnisse und Handlungsperspektiven gebündelt darzustellen, ist das Anliegen der folgenden Abschnitte. Insofern wird um der Lesbarkeit willen auf Querverweise und Fußnoten weitgehend verzichtet. Weil es um eine Zusammenführung der Ergebnisse und Handlungsperspektiven geht, können die einzelnen Abschnitte nicht ausschließlich einem Kapitel zugeordnet werden, zur Orientierung im Gesamt der Arbeit kann aber die Information hilfreich sein, dass sich Abschnitt 6.1 ‚Grundlegung‘ vorwiegend auf Kapitel 5 ‚Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral‘ bezieht und Abschnitt 6.2 ‚Realisierungsmöglichkeiten‘ vorwiegend auf die Kapitel 2 ‚Schulpastoral - rechtliche Voraussetzungen und inhaltliche Realisierungsmöglichkeiten an öffentlichen und katholischen Schulen‘ und 4 ‚Womit Schulpastoral rechnen muss. Ein Blick auf gesellschaftliche Vorgaben, lebensgeschichtliche Aufgaben, Wertvorstellungen, Gottesbilder und Kirchlichkeit der am Schulgeschehen Beteiligten‘ zurückgreift. Abschnitt 6.3 bezieht sich auf das Gesamt der Arbeit und enthält an gegebenen Stellen direkte Querverweise zur vorliegenden Arbeit.

Der Ertrag der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden in drei Schritten dargestellt. In einem *ersten* Schritt werden neun Aspekte der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral resümiert. *Zweitens* werden die Ergebnisse hinsichtlich der Realisierungsmöglichkeiten in neun Thesen, die näher erläutert werden, zusammengefasst. Daran anschließend werden *drittens* zehn, jeweils durch Impulse für die Praxis illustrierte Perspektiven für die hier grundgelegte Pastoral im schulischen Umfeld skizzenartig aufgezeigt.

## **6.1 Grundlegung**

Das erarbeitete schulpastoral geeignete Mystagogieverständnis inkludiert Aspekte der liturgischen Mystagogie und der transzendentalen Mystagogie.

- „*Liturgische Mystagogie* möchte den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit der Nähe Gottes und der Anwesenheit Jesu und seines objektiv gegenwärtig gesetzten Heilshandelns in den Schulgottesdiensten ermöglichen sowie ihnen das einzigartige und unüberbietbare Erleben des Mysteriums nahebringen. Die Feier der Liturgie möchte zudem dazu beitragen, dass sie ihre besondere Würde als zur liturgischen Feier Berufene und als mit der Teilhabe am göttlichen Leben Beschenkte erfahren.“ (5.4.5).
- „*Transzendente Mystagogie* möchte den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit Gott im alltäglichen (schulischen) Leben ermöglichen und ihnen unthematische Gotteserfahrungen thematisch erschließen. Im Initiieren von Berührungspunkten mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit und in der Sensibilisierung für Erfahrungen der Transzendenz sieht eine transzendente Mystagogie die Chance, Menschen im Umfeld der Schule für Gotteserfahrungen aufzuschließen, um sie dann auf den christlichen Gott hin deuten zu können. Zugleich erkennt sie, dass es notwendig sein kann, Vorgaben für die Gotteserfahrung aktiv einzubringen.“ (5.5.5).

---

<sup>2295</sup> Vgl. Rahmenvereinbarung 2.

Diese knappe Zusammenfassung wird im Folgenden durch neun Aspekte der Grundlegung einer mystagogischen Schulpastoral illustriert.

1. *Eine auf Erfahrungen mit Gott zielende mystagogische Schulpastoral legt einen deutlichen Schwerpunkt auf die Hinführung zu Erfahrungen und auf die Bereitstellung eines christlichen Interpretationsrahmens.*

Aufgrund eines in vielfältiger Hinsicht zu beobachtenden Erfahrungsdefizits in unserer Gesellschaft liegt eine erste wesentliche Aufgabe einer mystagogischen Schulpastoral darin, Erfahrungen überhaupt zu ermöglichen. Darüber hinaus wird sie neue Erfahrungen anstoßen, die bereits gemachte Erfahrungen irritieren können; sie wird dem Einzelnen helfen, offen und aktiv auf die Wirklichkeit zuzugehen; sie wird dazu beitragen, dass die am Schulgeschehen Beteiligten die Wirklichkeit auch interpretieren können und so zwischen Erlebnis und Erfahrung als gedeutetem Erlebnis unterscheiden können. Zudem wird sie das hierzu nötige Wissen bereitstellen, das Sprach- und Symbolkompetenz inkludiert. Ein möglicher Weg angesichts des geringen Wissens ist eine Elementarisierung des christlichen Glaubens, wie Dieter Emeis ihn mit seinen vier Strukturelementen des Christlichen vorlegt. Zugleich zeigt sich hier deutlich die Notwendigkeit der Gemeinschaft sowie als entlastendes Moment, dass sich das Individuum auch gegenüber Erfahrungen verschließen kann oder es ihm möglich ist, an der Oberfläche zu verharren und ein Einlassen auf tiefere Dimensionen zu verhindern. Eine mystagogische Schulpastoral kann sich nicht damit begnügen, menschliche Grunderfahrungen aufzudecken. Abgesehen davon, dass schon dies mühsam und in vielen Fällen nicht erfolgreich sein wird, geht es weiterhin entscheidend darum, zum Entdecken der eigenen Geschichte mit Gott in den gemachten Erfahrungen hinzuführen. Keinesfalls darf Gott in diesem Zusammenhang allein zum Gegenstand inhaltlicher Reflexionen gemacht werden, vielmehr ist ein wesentliches Ziel mystagogischer Schulpastoral in der Hinführung zu einer emotionalen Beziehung zur Person Jesu Christi und seines Vaters zu sehen. In ähnlicher Weise kann auch Kirche nicht nur Gegenstand intellektueller Auseinandersetzung sein. Mystagogische Schulpastoral möchte insofern dazu beitragen, dass die am Schulgeschehen Beteiligten Kirche als konkretes und ansprechendes Angebot an ihrer Schule erfahren; dass sie spüren, dass Kirche eine Gemeinschaft von Menschen ist, die Erfahrungen mit dem Glauben gemacht haben, deren Erfahrungen mit Gott glaubwürdig sind und die ihnen helfen können, eigene Erfahrungen zu machen. Zudem möchte mystagogische Schulpastoral Kirche als feiernde Kirche profilieren, deren Liturgie so gefeiert wird, dass auch für eher von außen kommende Menschen spürbar und erfahrbar wird, dass es um Erfahrungen mit Gott geht sowie um das Spüren seiner Gegenwart und seiner den Menschen stärkenden und verwandelnden Kraft.

2. *Die an Odo Casel orientierte liturgische Mystagogie ist einer der beiden Brennpunkte des Mystagogieverständnisses der vorliegenden Arbeit.*

Die weitestgehende Ausklammerung der Anstöße von Odo Casel in der gegenwärtigen Mystagogiediskussion im Raum der Pastoraltheologie erscheint als unberechtigt, da sich deutliche Parallelen zwischen den Beobachtungen Odo Casels zu seiner Zeit und der heutigen Zeit zeigen, so dass Odo Casels Antwortversuche auf die Nöte *seiner* Zeit wertvolle Impulse für *unsere* Zeit zu geben vermögen. So stellt Casels liturgische Mystagogie dem Phänomen der religiösen Selbstdefinition die Vorgabe des Mysteriums gegenüber; auf die von vielen Menschen als notwendig angesehene anstrengende Anhäufung von Erlebnissen antwortet Casel mit dem Hervorheben des einzigartigen Erlebens des Mysteriums. Im Blick auf die Infragestellung der (religiösen) Freiheit und Eigenverantwortlichkeit des Menschen hebt Casel die Würde des Menschen hervor, die u. a. in seiner Berufung als ‚Mitspieler Jesu‘ in der christlichen Mysterienfeier begrün-

det wird. Die Orientierung an Jesus Christus und dem in ihm in der Liturgie der Kirche gegenwärtigen Heil und Leben in Fülle erscheint als sinnvolles Korrektiv gegenüber einer religiösen Bedürfnisorientierung und einer als Selbstthematisierung (miss-)verstandenen Spiritualität. Die durch die Teilhabe am Leben Gottes mitbegründete Würde des Menschen kann einerseits das menschliche Selbstbewusstsein in gesunder Weise stärken, andererseits ihn auch vor einer Selbstüberschätzung oder gar Selbstvergötterung bewahren.

3. *Die Mystagogie Odo Casels leistet einen Beitrag für ein personales Gottesbild und eine ganzheitliche Liturgie.*

Ähnlich wie Odo Casel am religionsgeschichtlichen Interesse seiner Zeitgenossen anknüpfen konnte, kann Schulpastoral heute von einer Präferenz für esoterisches Denken ausgehen. Gefühl und Intuition werden bei der Bewältigung der Wirklichkeit immer zentraler, der Wunsch nach unverwechselbaren Erfahrungen überlagert systematische Reflexionen, ein unpersönliches Gottesbild wird zur dominierenden Perspektive. Schulpastoral ist in dieser Situation gefragt, Liturgie so zu feiern, dass sowohl das Gefühl als auch der Kopf angesprochen werden und gerade im Erleben des Gegenübers eines persönlichen Gottes sinnstiftende Erfahrungen gemacht werden. Angesichts des öfteren erlebter mangelnder Verlässlichkeit im familiären Bereich durch erlebte Trennungen kann in Jesus ein verlässlicher Partner erblickt werden; die im Jugendalter beliebten Rollenspiele können eine Identifikation mit ihm erleichtern.

4. *Die Stärkung der Liturgiefähigkeit ist zugleich ein Dienst am Menschsein und der Würde der Schüler. Ein vielversprechender Ansatzpunkt ist ein performativer Religionsunterricht.*

Da der Mensch so lange liturgiefähig bleibt, wie er zum Feiern überhaupt in der Lage ist und Feiern zum gelingenden Menschsein dazugehört, ist der schulpastorale Dienst an der Liturgiefähigkeit zugleich ein Dienst am Menschsein überhaupt. Liturgische Mystagogie im Bereich der Schulpastoral möchte den am Schulgeschehen Beteiligten Erfahrungen mit der Nähe Gottes sowie der Anwesenheit Jesu und seines gegenwärtig gesetzten Heilshandeln in den Schulgottesdiensten nahebringen und ihnen ihre besondere Würde als zur liturgischen Feier Berufene und als mit der Teilhabe am göttlichen Leben Beschenkte spürbar werden lassen. Damit dieses zugegebenermaßen hochgesteckte Ziel zumindest ansatzweise erreicht werden kann, ist es notwendig, den am Schulgeschehen Beteiligten zunächst (liturgische) Grunderfahrungen zu ermöglichen. Als Ansatzpunkte für Schulgottesdienste bieten sich gottesdienstliche Feiern als ein Element innerhalb eines performativ verstandenen Religionsunterrichtes, als Beitrag zur Feierkultur einer Schule und zu gegebenenfalls schon vorhandenen und etablierten Gottesdienstzeiten an.

5. *Gottesdienste im Umfeld der Schule stehen in der Spannung zwischen der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler und der Unverfügbarkeit des göttlichen Gegenübers. Diese Polarität ist besonders hinsichtlich der Feier der Eucharistie gegeben, die auch im Kontext der Schule - wenn eben möglich - einen Ort findet. Zu einer ansprechenden Feier tragen Menschen, die in der Liturgie beheimatet sind, entscheidend bei. Ihre Teilnahme ist daher ein wichtiger schulpastoraler Dienst.*

Damit Schulgottesdienste für die am Schulgeschehen Beteiligten wirklich zu Orten der Erfahrung Gottes und seiner Nähe werden können, ist es hilfreich, auf eine sorgfältige Verwendung von Symbolen und Ritualen zu achten und den Primärsymbolen einen deutlichen Vorrang einzuräumen. Das Erleben einer gottesdienstlichen Feier kann Menschen anrühren; deshalb ist es oft sinnvoll, der Feier einen Vorrang vor allen theoretischen Erklärungen einzuräumen, die allerdings im Anschluss an gefeierte Gottes-



dienste in geeigneter Weise zu geben sind. Da Kirche und somit auch eine von der Kirche her verstandene Schulpastoral ihren tiefsten Ausgangspunkt im Abendmahlsgeschehen hat, ist es trotz mancher Schwierigkeiten, den am Schulgeschehen Beteiligten die Eucharistie nahezubringen, notwendig, dieses immer wieder zu versuchen und - wenn eben möglich - die heilige Messe auch im schulischen Umfeld zu feiern. Die Ermöglichung transzendenter Erfahrungen wird durch eine sowohl den Gottesdienstteilnehmern als auch der Liturgie angemessene Auswahl von Musik unterstützt. Liturgie als Dialog zwischen Gott und Mensch erfordert einerseits, die Lebenssituation der Menschen aufzunehmen, andererseits aber auch den Primat Gottes und des Heiligen zum Ausdruck kommen zu lassen. Am überzeugendsten werden die Schulgottesdienste erlebt, in denen auch möglichst viele ‚liturgieerfahrene‘ Eltern, Lehrer und Mitschüler teilnehmen und den sich eher fremd fühlenden Gottesdienstteilnehmern ein Gefühl der Sicherheit und des Beheimatetseins vermitteln. Grundsätzlich dürften Gottesdienste dann am ehesten zur Erfahrung Gottes hinführen, wenn sie bei aller Berücksichtigung menschlicher Bedürfnisse die Unverfügbarkeit und Vorgegebenheit des göttlichen Gegenübers in den Mittelpunkt stellen und so verhindern, dass Gott zu einem imaginären Erfüller religiöser Bedürfnisse verkommt, und gleichzeitig dazu beitragen, dass er als konkretes Gegenüber und tragender Grund des Lebens erfahrbar wird.

6. *Die von Karl Rahner angestoßene transzendente Mystagogie stellt den zweiten Brennpunkt des Mystagogieverständnisses der vorliegenden Arbeit dar.*

Wie Gott im Alltag gefunden und dem modernen Menschen nahegebracht werden kann, war die grundlegende Frage Karl Rahners, die im Hintergrund der von ihm angestoßenen transzendentalen, auch in der Pastoraltheologie stark rezipierten Mystagogie steht. Seine Mystagogie ist im Zusammenhang des Gesamts seiner Theologie zu sehen; als im Blick auf die Mystagogie besonders relevante Themen erscheinen die Transzendentalität des Menschen, das Verständnis des Menschen als Person und Subjekt, als Wesen der Freiheit und Verantwortung sowie als das weltliche, zeitliche und geschichtliche Wesen. Zudem erfährt sich der Mensch immer auch in einer Verfügung, über die zu verfügen ihm nicht möglich ist. Zum Menschsein gehört die Notwendigkeit der Interkommunikation und damit auch der Kirchlichkeit genauso dazu wie das stets mögliche und sich oft auch realisierende Scheitern.

7. *Angesichts der wichtigen Frage nach der konkreten Antreffbarkeit Gottes arbeitet Karl Rahner heraus, dass an jedem von Gott geschaffenen Seienden eine Erfahrung mit Gott möglich ist. Zudem teilt Gott nicht irgendetwas, sondern sich selbst mit.*

Angesichts der Offenheit insbesondere vieler Schüler für die Annahme einer Existenz von etwas Geheimnisvollem und Übernatürlichem bei gleichzeitiger Schwierigkeit in Bezug auf eine persönliche Gottesbeziehung gewinnt für eine mystagogische Schulpastoral die Frage an Relevanz, wie die Antreffbarkeit Gottes in unserer konkreten geschichtlichen Erfahrung und das absolute Sein Gottes als der alles tragende Grund zusammengedacht werden können. Karl Rahner arbeitet als Antwortmöglichkeiten heraus, dass ein einzelnes, von Gott geschaffenes Seiendes Gott dadurch vermitteln kann, dass sich an seiner Erfahrung die transzendente Erfahrung Gottes ereignet. Eine bestimmte Situation oder ein bestimmter Gedanke können insofern als von Gott gegeben angesehen werden, als sie von Gott als Urheber allen Seins grundsätzlich ermöglicht sind und dann vom Menschen als Heilmöglichkeit ergriffen werden. Da dieser Gedanke eine primär fundamentaltheologisch geprägte Antwort darstellt, ist er hinsichtlich einer spirituellen Antwort nicht ausreichend. Weiterführend hingegen ist in diesem Zusammenhang die Überlegung der Selbstmitteilung Gottes; Gott teilt nicht irgendetwas mit, sondern sich selber als auf Dauer gegebenes Angebot an den Menschen; die Selbstmitteilung Gottes ist ein ungeschuldetes und freies Geschenk Gottes an uns Menschen. Jesus wird von Karl Rahner als der Höchstfall der geschichtlich verwirklichten

Selbstmitteilung Gottes gesehen, in Jesus begegnet der Schüler einem Menschen, in dem seine eigene Hoffnung auf Heil und seine Sehnsucht nach im Letzten geglückter und vollendeter Existenz konkret gelebt wird. Mit der Person Jesu wird auch die Richtung des Gebetes als Bittgebet deutlich; es muss sich wirklich an Gott wenden und neben dem erbetenen konkreten Gut auch die Übergabe des ganzen eigenen Lebens an Gott enthalten. Hinzu kommt nicht zuletzt aufgrund psychologischer Erkenntnisse die Schwierigkeit zu unterscheiden, was wirkliche Anrede Gottes ist und was die eigenen, wenn auch vielleicht durch die Beschäftigung mit Gottes Wort beeinflussten Gedanken sind, die im Letzten jedoch ein Selbstgespräch des Beters darstellen. Um diesem Dilemma zu entkommen, versteht Karl Rahner das ursprüngliche Wort Gottes nicht als etwas, das sich kategorial punktförmig im Bewusstsein des Menschen ereignet, sondern der Mensch selber ist in seiner Verwiesenheit auf Gott Wort Gottes. Wenn nun ein Mensch im Gebet um eine Entscheidung ringt, geht es in den kategorialen Entscheidungen um eine Indifferenz, die es ermöglicht, die absolute Offenheit auf Gott hin zu leben.

8. *Karl Rahner, der von sich selber sagt, Gott erfahren zu haben, möchte Gotteserfahrungen keineswegs als elitär missverstanden wissen, vielmehr ereignen sie sich am Material des normalen Lebens. Mystagogische Schulpastoral möchte die am Schulgeschehen Beteiligten für diese Sichtweise öffnen.*

Die vorliegende Arbeit, die eine mystagogische Schulpastoral grundlegen und Möglichkeiten ihrer Realisierung aufzeigen möchte, kann zwar keine Rezepte liefern, legt aber schon ein Augenmerk auf Konkretisierungen von Prinzipien und illustriert daher mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit wie das Festhalten an Ordnung, wie die im Alltag trotz Gegenanzeigen durchgehaltene Hoffnung, wie intensives Spiel, Humor oder Körperlichkeit als oft noch vorhandene Einfallsschneisen einer Ahnung von Transzendenz. Mit Alfred Delp lässt sich also konstatieren, dass die Welt Gottes so voll ist. Daraus ergibt sich die entscheidende Frage, wie die am Schulgeschehen Beteiligten für diese Erfahrungen der Transzendenz sensibilisiert werden können. Ein grundlegender Schritt angesichts der Erfahrungsarmut liegt in der Hinführung zu und in der Ermöglichung von Erfahrung überhaupt; Tiefererfahrungen können mittels Erfahrungen mit einem Labyrinth ermöglicht werden; die Natur liefert Hinweise auf ihren Schöpfer; an der Liebesballade ‚Sie ist nicht von dieser Welt‘ vom Xavier Naidoo kann sowohl für die Ahnung einer ‚Transzendenz nach vorne‘ als auch einer ‚Transzendenz nach oben‘ sensibilisiert werden. Wichtige Orte der möglichen Erfahrung Gottes sind die Lebensgeschichte des Einzelnen und seine individuelle Lebenswirklichkeit sowie die Erfahrungen von Grenzen im Blick auf die Bedingtheit und Endlichkeit der menschlichen Existenz.

9. *Eine mystagogische Schulpastoral im Sinne der vorliegenden Arbeit geht davon aus, dass ein Einbringen der Vorgaben der christlichen Glaubenslehre für das Machen von Gotteserfahrungen und für die Prüfung ihrer Echtheit hilfreich ist. Karl Rahners Theologie bietet zudem für die Schulpastoral unter fundamentaltheologischer, seelsorglicher und ekklesiologischer Rücksicht wichtige Anknüpfungspunkte.*

Konkrete Menschen und gesellschaftliche Phänomene prägen die Vorgaben, an denen der Mensch Erfahrungen mit Gott machen kann. Gotteserfahrungen können zwar einzeln völlig ungeplant und überraschend geschehen und dem Betroffenen evident erscheinen; häufiger wird es allerdings so sein, dass unthematische Erfahrungen der Deutung bedürfen. Zudem wird es vielfach notwendig sein, für Menschen im Umfeld der Schule erst einmal Ansatzpunkte zu finden, mittels derer sie für religiöse Erfahrungen geöffnet und zu tiefergehendem Fragen ermuntert werden können. Dabei gilt es, sowohl unabhängig von der religiösen Verfasstheit den jeweiligen Menschen empathisch

anzunehmen, als auch zu bedenken, dass die Gotteserfahrung sich ihre Wege zu Gott in biographischer Arbeit aus den Vorgaben der christlichen Tradition, des Wortes Gottes, der Menschen und ihrer Geschichte sowie des dreieinen Gottes suchen muss. Diese Bedeutung der Vorgaben schließt die anspruchsvolle Notwendigkeit ein, nicht allein bei den Erfahrungen der am Schulgeschehen Beteiligten anzusetzen, sondern den Glauben an den dreieinen Gott aktiv einzubringen. Eine mystagogisch orientierte Schulpastoral im Sinne der vorliegenden Arbeit inkludiert also durch das Ansetzen bei der Erfahrung sowohl das induktive als auch durch das Einbringen von Vorgaben das deduktive Prinzip. Zugleich erscheint es wichtig, Anhaltspunkte für die Echtheit von Gotteserfahrungen bereitzustellen. Indizien hierfür sind, dass sich das Transzendieren nicht im Kennenlernen der Geheimnisse der eigenen Seele erschöpft, sondern ein Gegenüber sucht und findet; dass eine Gewissheit hinsichtlich der Gotteserfahrung empfunden wird; dass es zu Aufbrüchen und Entfaltungen zwischen vorgegebener und erneuerter Reflexion kommt; dass der Sinnüberschuss eines Wortes oder eines Symbols wahrgenommen wird, dass es zu einer umfassenden Gestimmtheit kommt oder dass ein Mensch sich der Wirklichkeit als solcher und ganz besonders einem Menschen zuwendet.

Besondere Chancen einer vom Rahnerschen Denken inspirierten mystagogischen Schulpastoral werden ferner unter *fundamentaltheologischer* Rücksicht in der Hilfe bei der Rechtfertigung des Glaubens im Blick auf die Fragen der am Schulgeschehen Beteiligten gesehen; unter *seelsorglicher* Rücksicht vermag das Denken und die Orientierung an der Person Karl Rahners hilfreich bei existentiellen Fragen der Menschen im schulischen Umfeld sein und unter *eklesiologischer* Rücksicht helfen die Reflexionen Rahners zur Bedeutung der Kirche und sein persönlicher Umgang mit der Kirche und mit Schwierigkeiten, die ihm Kirche bereitete.

## 6.2 Realisierungsmöglichkeiten

Mystagogische Schulpastoral, in deren Zentrum die Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Erfahrung Gottes steht und die sowohl den konkreten Alltag als auch die Liturgie als bevorzugte Orte für die Erfahrung Gottes ansieht, ist darauf angewiesen, die Lebenssituation sowie die lebensgeschichtlichen, milieubedingten und gesellschaftlichen Prägungen der Menschen im System Schule zu kennen, um in der Lage zu sein, ihnen helfen zu können, in ihrer konkreten Situation und ihrem Alltag, Erfahrungen mit Gott zu machen bzw. gemachte Erfahrungen und Erlebnisse auf Gott hin zu deuten.

1. *Realisierungsmöglichkeiten für Schulpastoral gibt es in unterschiedlichen Abstufungen an staatlichen und katholischen Schulen.*

Realisierungsmöglichkeiten von Schulpastoral gibt es generell sowohl an staatlichen als auch an katholischen Schulen. An staatlichen Schulen ist der in den meisten Bundesländern obligatorische Religionsunterricht ein verlässlicher Anknüpfungspunkt; zudem muss den Kirchen die Abhaltung von Schulgottesdiensten ermöglicht werden. Alle anderen Möglichkeiten sind Kann-Bestimmungen und hängen infolgedessen von der jeweiligen Schulkonferenz ab. Wird ein Einvernehmen zwischen den Interessen der Schulpastoral und der Schulkonferenz noch relativ leicht herbeizuführen sein, wenn es um gut kommunizierbare bzw. gemeinsame Ziele wie die Hinführung zu Werten, die Humanisierung der Schule oder Hilfen bei der Identitätsfindung geht, dürfte eine Übereinstimmung bei spezifisch religiösen Themen - Hinführen zur Gotteserfahrung und zur Kirchlichkeit - eher schwierig zu erzielen sein.

Die Schulpastoral wird daher verdeutlichen, dass Religion und Glaube nicht etwas Lebensfremdes sind oder in Anlehnung an Karl Marx gar die Funktion eines Tranquilizers

übernehmen, sondern dass Erfahrungen mit Gott gerade zu einer höheren Lebensqualität beitragen können, indem bspw. eine Orientierung an Jesus eine entscheidende Hilfe zur Erlangung von Lebenszufriedenheitskompetenz darstellen kann. Kirchlichkeit darf nicht als Mitgliederwerbung zum Selbstzweck missverstanden werden, sondern weist vielmehr zunächst auf die Notwendigkeit eines Austauschforums hin, damit der Glaube nicht ins e abgleitet. Dazu bedarf es der Kommunikation und gegebenenfalls auch der Korrektur. Glaube braucht auch deshalb Öffentlichkeit, um (besser) gegen Totalitarismen oder Fundamentalismen geschützt zu sein. Des Weiteren bedarf es der gegenseitigen Versicherung des Glaubens und der wechselseitigen Stärkung. Mitgliederwerbungen sind im Horizont dieses Zielbündels zu verstehen.

2. *Bei gleichem Grundauftrag hat Schulpastoral unterschiedliche Funktionen im staatlichen und katholischen Schulwesen.*

An staatlichen Schulen scheint es mir die vorrangige Option der Schulpastoral zu sein, den Blick auf Gott offenzuhalten und an den verschiedenen Stellen dafür zu sensibilisieren, dass der christliche Glaube und das christliche Menschenbild einen relevanten Beitrag dazu leisten können, unsere (Schul-) Welt humaner zu gestalten, den jungen Menschen bei der Suche nach ihrer Identität zu helfen sowie die Wertevermittlung zu unterstützen. So sehr Schulpastoral auch bei staatlichen Schulen an diesen leichter vermittelbaren Zielen ansetzen muss, so wenig sollte sie das Ziel der Ermöglichung der Erfahrungen mit Gott und die Kirchlichkeit aus den Augen verlieren. Besonders wünschenswert wäre eine konstruktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Religionslehrern. Der Ansatz eines performativen Religionsunterrichtes und die von den Bischöfen dem Religionsunterricht zugewiesene Aufgabe, zumindest ansatzweise mit Vollzugsformen des Glaubens vertraut zu machen,<sup>2296</sup> qualifiziert den Religionsunterricht als wichtigen Raum und Partner der Schulpastoral.

In einer katholischen Schule gehört es selbstverständlich auch zum schulpastoralen Repertoire, den Blick auf Gott offenzuhalten und die humane Gestaltung des Schullebens zu unterstützen sowie Hilfen zur Identitätsfindung anzubieten und Werte zu vermitteln. Zugleich wird sie die katholische Schule sowohl bei ihren christlichen Erziehungszielen unterstützen und ihr bspw. dabei helfen, ein Ort der Entdeckbarkeit Gottes zu werden, eine spezifische Sabbatkultur zu leben oder Kirchlichkeit als Ressource zu nutzen und zu erfahren. Die katholische Schule braucht also Schulpastoral, um das eigene Profil leben und schärfen zu können. Darüber hinaus kommt der Schulpastoral auch die bisweilen eher unangenehme oder schwierige Aufgabe zu, die katholische Schule an ihr christliches Fundament und ihren christlichen Erziehungsauftrag zu erinnern, zu dem unverzichtbar die Ermutigung zu einem persönlichen Dialog mit Gott und die Verbindung von intellektueller Arbeit und Glauben gehören. Zugleich profitiert Schulpastoral vom christlichen Profil einer katholischen Schule.

3. *In der schulpastoralen Literatur lassen sich vier wesentliche Tendenzen beobachten, die im Folgenden nachgezeichnet werden.*

a) *In den Gesamtentwürfen werden vor allem die sozialen Verwirklichungen von Schulpastoral thematisiert, gegenüber Schulgottesdiensten sind eher skeptische Einstellungen zu finden.*

Bei den systematisch hinsichtlich aller Kriterien<sup>2297</sup> untersuchten Entwürfen zeigt sich eine umfassende und theologisch fundierte Verwirklichung der Kriterien Identitätsfindung, Wertevermittlung und Humanisierung der Lebenswelt Schule.

Hinsichtlich dieser drei Kriterien lässt sich ein gesellschaftliches Interesse am Handeln

<sup>2296</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* 24.

<sup>2297</sup> Identitätsfindung, Wertevermittlung, Humanisierung der Lebenswelt Schule, persönliche Gottesbeziehung und Gotteserfahrung, Hinführung zur Kirche und praktisches Erleben von Kirchlichkeit sowie die Zusatzperspektive der expliziten Thematisierung von Schulpastoral an katholischen Schulen.

der Kirche in der Schule feststellen. Ein wesentlicher Grund liegt im funktionalen Nutzen für die Gesellschaft, die einen Gewinn hat, wenn junge Menschen in der modernen pluralen Welt ihre Identität finden, wenn sie ein Wertebewusstsein entwickeln und wenn ein Beitrag zur Humanisierung ihrer Lebenswelt geleistet wird.

Im weltanschaulich neutralen Staat widerspricht es der öffentlichen Schule, Position hinsichtlich der letzten Wahrheiten zu beziehen. Es ist allerdings die Pflicht auch des weltanschaulich neutralen Staates, den Kirchen (und anderen Religionsgemeinschaften) Freiräume für das religiöse Bekenntnis zur Verfügung zu stellen. Insofern sind Schulgottesdienste staatlicherseits möglich, werden allerdings in den schulpastoralen Gesamtentwürfen überwiegend vernachlässigt oder eher skeptisch gesehen. Hinsichtlich der Hinführung zur Gotteserfahrung und persönlichen Gottesbegegnung ist eine große Bandbreite feststellbar. Teils wird ihr ein deutlicher Platz zugewiesen, teils wird die Möglichkeit einer mystagogischen Programmierung von Schulpastoral aufgezeigt und teils wird eine mögliche Erfahrung mit Gott eher nebenbei erwähnt.

*b) In Einzelentwürfen werden neben den sozialen Verwirklichungen von Schulpastoral auch vereinzelt Fragen der religiösen Erfahrung sowie - oftmals in speziellen Publikationen - Gottesdienste im schulischen Bereich thematisiert.*

Neben den untersuchten umfassenden schulpastoralen Gesamtentwürfen gibt es eine Vielzahl von Publikationen, die sich mit einzelnen Aspekten von Schulpastoral beschäftigen. Der Bereich der sozialen Verwirklichungen von Schulpastoral ist umfassend bearbeitet worden. Vereinzelt wird auf die Notwendigkeit der Deutung schulpastoralen Handelns hingewiesen oder eine mystagogische Schulpastoral kurz thematisiert; das an mindestens einer Schule bereits umgesetzte Konzept der Ermöglichung religiöser Erfahrung kann eine gute Stütze bei der Verwirklichung einer mystagogischen Schulpastoral darstellen. Die in den Gesamtentwürfen eher am Rande thematisierte Liturgie in der Schule wird in speziellen Publikationen sowohl in Form praktischer Gottesdiensthilfen als auch weitergehender inhaltlicher Auseinandersetzungen berücksichtigt.

*c) Kirchlichkeit wird primär aus der Perspektive des Handelns aus kirchlichem Geist heraus thematisiert.*

Das praktische Erleben von Kirchlichkeit im Sinne einer Ermöglichung von positiven Erfahrungen mit der Kirche ist den Gesamtentwürfen nahezu Konsens. Eine Hinführung zur Kirchlichkeit wird nur am Rande thematisiert; der Akzent scheint zumeist eher auf einem Handeln *aus* kirchlichem Geist zu liegen als auf einer Hinführung *zum* kirchlichen Geist. Allerdings gibt es den Versuch, die Sorge der Kirche um sich selbst mit der Sorge um die am Schulgeschehen Beteiligten zusammenzubringen genauso wie die drastische Abwehr aller Hinführungsversuche zur Kirche als Artikulation kirchlicher Pastoralinteressen. Auch in den Einzelentwürfen wird Schulpastoral durchweg als ein Dienst der Kirche verstanden; die Gewinnung neuer Mitglieder als ein Aspekt kirchlichen Handelns an der Schule wird hinsichtlich der öffentlichen und kirchlichen Schulen abgelehnt.

*d) Den Schwerpunkt bilden Publikationen zur Schulpastoral an staatlichen Schulen, die besonderen schulpastoralen Chancen an katholischen Schulen werden nur am Rande erwähnt.*

Bei den hinsichtlich aller Kriterien untersuchten Entwürfen ist Schulpastoral an staatlichen Schulen stark dominierend; der Schulpastoral an katholischen Schulen wird allerdings auch eine Pilotposition für staatliche Schulpastoral zugewiesen, ohne dass dies näher ausgeführt wird.

Auch in Einzelentwürfen wird Schulpastoral an katholischen Schulen eher am Rande thematisiert. Neben der generellen Anforderung, das Profil einer katholischen Schule zu stützen, werden u. a. die im Folgenden skizzierten Chancen und Herausforderungen

hervorgehoben. Schulpastoral kann an kirchlichen Schulen leichter spirituelle Veranstaltungen anbieten; angesichts der Reduktion der ethisch-religiösen Bildung im staatlichen Schulwesen kann sie an katholischen Schulen einen Ausgleich zu dieser Entwicklung schaffen; sie kann die Chance der katholischen Schule nutzen, mit den meisten am Schulgeschehen Beteiligten ins Gespräch über die christliche Botschaft zu kommen und einen neuen oder vertieften Zugang zum christlichen Glauben anbieten.

4. *Damit eine grundsätzlich positive Offenheit gegenüber der Pluralität in der Postmoderne und ein angstfreier Dialog möglich sind, bedarf es der kognitiven und emotionalen Verwurzelung der für eine mystagogische Schulpastoral Verantwortlichen im christlichen Glauben.*

Schulen (auch katholische Schulen!) sind Teil der Gesellschaft, so dass die gesellschaftlichen Strömungen sowie die milieuspezifischen Vorgaben die am Schulgeschehen Beteiligten prägen oder zumindest beeinflussen. Schulpastoral wird also damit rechnen müssen, dass der Geist der Postmoderne und die damit verbundene Pluralität von Möglichkeiten einen erheblichen Einfluss auf die am Schulgeschehen Beteiligten haben wird. Gerade im Blick auf die eher dominierende populäre Variante wird es schwerfallen, Schüler zu einer Festlegung auf einen bestimmten Standpunkt zu bewegen. Hinzu kommen vielfältige Erfahrungen mit dem Scheitern von Lebensprojekten, Beziehungen und Freundschaften im eigenen Leben, in der Familie oder im engeren Bekanntenkreis sowie eine verstärkt zu beobachtende Entwurzelung durch häufig notwendige Umzüge aufgrund der beruflichen Situation, die die Festlegung auf einen Standpunkt zusätzlich erschweren. Insofern wird auch der christliche Glaube für nicht wenige zunächst eher ein Ort des Ausprobierens sein und stellt so nur eine mögliche Option dar. Um in dieser Situation der vielen, oft unüberschaubaren Möglichkeiten zu einer hilfreichen Option für die am Schulgeschehen Beteiligten zu werden, ist es für Schulpastoral wichtig, Pluralität positiv zu verstehen und ihre Chancen als Ausgangspunkt für den christlichen Glauben zu nutzen. Voraussetzung für diese Offenheit ist die kognitive und emotionale Verwurzelung im christlichen Glauben, die zu einem angstfreien und offenen Dialog befähigt und einen Standpunkt der Entschiedenheit ermöglicht, der zugleich Offenheit zeigen kann, ohne verweht zu werden. Sehr schön formuliert das Antoine de Saint-Exupéry:

“Wo sind die Menschen?” fragte höflich der kleine Prinz. Die Blume hatte eines Tages eine Karawane vorüberziehen sehen. „Die Menschen? Es gibt, glaube ich, sechs oder sieben. Ich habe sie vor Jahren gesehen. Aber man weiß nie, wo sie zu finden sind. Der Wind verweht sie. Es fehlen ihnen die Wurzeln, das ist sehr übel für sie.“ „Adieu“, sagte der kleine Prinz. „Adieu“, sagte die Blume.<sup>2298</sup>

5. *Aufgrund ihrer Ansiedlung an der Peripherie innerhalb des kirchlichen Gesamtsystems hat Schulpastoral als kategoriale Seelsorge im Vergleich zur Gemeindeseelsorge ein hohes Maß an Freiheit und Möglichkeiten, pastorale Angebote im weiteren Sinne für die verschiedenen Milieus zu machen. Vier sich hieraus ergebende Herausforderungen werden im Folgenden skizziert.*

a) *Schulpastoral muss davon ausgehen, dass viele am Schulgeschehen Beteiligte eine so große Distanz zur Kirche haben, dass sie sich nicht einmal mehr für Reformen der Kirche interessieren.*

Wie unterschiedlich die Lebenswelten der am Schulgeschehen Beteiligten sind, zeigen die Ergebnisse der Sinus-Studie. Eine alarmierende Beobachtung ist, dass die katholische Kirche gerade nicht in den wachsenden Milieus zuhause ist und dass deutliche Unterschiede zwischen den Vorstellungen der Kirche und diesen Milieus vorhanden

---

<sup>2298</sup> Saint-Exupéry, Antoine de, *Der Kleine Prinz*, München <sup>3</sup>1989, 86.

sind. Da Schulpastoral eher an der Peripherie innerhalb des kirchlichen Gesamtsystems angesiedelt ist und eine Form der kategorialen Seelsorge darstellt, kann sie experimentierfreudiger sein als eine für alle Altersgruppen zuständige Gemeindepastoral, die zudem noch die Hinführung und Spendung der Sakramente verantworten muss. Insofern hat die Schulpastoral die Chance, die drei modernen Milieus leichter als ihre gemeindliche Schwester anzusprechen, darf dabei jedoch - auch angesichts einschlägiger Erfahrungen von Misereor und SPD - diejenigen der am Schulgeschehen Beteiligten aus den Milieus, die ihr Christentum schon in Gemeinde oder anderen Gruppen praktizieren, nicht vernachlässigen. Schulpastoral gehört zu den pastoralen Handlungsfeldern, die in der Lage sind, relativ frei und selbstständig ihr Engagement und die verschiedenen pastoralen Anwege und Verwirklichungsformen zu bestimmen. Um die in dieser Freiheit liegenden Chancen nutzen zu können, bedarf es im christlichen Glauben tief verwurzelter Seelsorger, die aus dieser christlichen Verwurzelung heraus offen sein und angstfrei annehmen können, dass das traditionelle Bild des Zusammengehörens von Kirchenghörigkeit und Teilnahme am kirchlichen Leben sowie der christliche Glaube als ziemlich fest umschriebene Größe für den Großteil der am Schulgeschehen Beteiligten keine Rolle mehr spielt.

Da zwei Drittel der deutschen Bevölkerung sich nicht einmal mehr für Reformen der Kirche interessieren,<sup>2299</sup> ist eine produktive Auseinandersetzung um das plakative, von dem Autor Alfred Loisy selber eigentlich gegenteilig verstandene Schlagwort „Jésus annonçait le royaume, et c'est l'Eglise qui est venue“<sup>2300</sup>, „Jesus kündete das Reich Gottes an, und was gekommen ist, das ist die Kirche“<sup>2301</sup> und die von Papst Benedikt XVI. genannte Möglichkeit, hier eine Trauer zu sehen, dass anstelle „der großen Erwartung von Gottes eigenem Reich, von der neuen durch Gott selbst gewandelten Welt, [...] etwas ganz Anderes - und wie Armseliges - gekommen [sc. ist]: die Kirche“<sup>2302</sup> ebenso wenig zu erwarten wie ein Einsatz für eine lebendige und sich den Herausforderungen der Zeit stellende Kirche.

*b) Schulpastoral kann damit rechnen, dass das Christentum nicht der einzige Ort für Sinnsucher ist.*

Wie das folgende Beispiel illustriert, ist der christliche Glaube nicht die einzige Option für heutige Sinnsucher.

„Nadja ist Buddhistin, manchmal zeigt sie, nabelfrei, überm Gürtel geheimnisvolle Tattoos. Den Buddhismus hat ihr niemand in die Wiege gelegt, sie stammt aus einer kommunistischen Familie. Vor zehn Jahren wurde bei ihr im litauischen Kaunas der Religionsunterricht zugelassen. Der Vater, sagt sie, lebt heute ohne Sinnsystem. Die Mutter findet Halt in russisch-orthodoxer Tradition. Sie selbst kann mit den Riten christlicher Gruppen, bei denen sie sich zunächst umgesehen hatte, nichts anfangen. Vor allem stört sie das Bild eines Vätergottes, der entscheidet, was gut oder böse ist. Ich wollte einen Gott, der ein Freund ist, sagt Nadja. Als sie vor drei Jahren eine buddhistische Gruppe kennenlernte, war sie angetan von der beständigen Fröhlichkeit dieser Gläubigen. In Buddha findet sie den Freund für ihren inneren Weg, in der Meditation die gesuchte Freiheit. Auch in Berlin, wo Nadja nun studiert, trifft sie sich mit einem Buddhisten-Kreis. Auf die fremde Stadt ist sie neugierig, manchmal besichtigt sie alte Kirchen, aber: Die

---

<sup>2299</sup> Vgl. Lackmann, Thomas, *Kirchentag. Jesus ja, Kirche nein*, in: Berliner Tageszeitung „Der Tagesspiegel“ vom 20.05.2003, zit. nach: [http://www.wir-sind-kirche.de/fulda-hanau/Kirchentag\\_Jesus\\_ja\\_Kirche\\_nein.htm](http://www.wir-sind-kirche.de/fulda-hanau/Kirchentag_Jesus_ja_Kirche_nein.htm) (28.07.2009).

<sup>2300</sup> Loisy, Alfred, *L'Évangile et l'Église*, Paris 1902, zit. nach: Raffelt, Albert, *Das „Wesen des Christentums“ nach Alfred Loisy*. Zur Interpretation und werkgeschichtlichen Einordnung seiner Schrift „L'Évangile et l'Église“, in: *Wissenschaft und Weisheit* 35 (1972), 165-199, hier: 182.

Gegen viele Fehlzitationen gehe es Alfred Loisy - so Albert Raffelt - „nicht um die Ersetzung des einen durch etwas völlig anderes, sondern um die legitime historische Tradierung der Reichshoffnung durch die Kirche [...]“ (ebd.).

<sup>2301</sup> Versuch einer ziemlich wörtlichen Übersetzung von cr.

<sup>2302</sup> Ratzinger, Joseph - Benedikt XVI., *Jesus von Nazareth*, Freiburg/Basel/Wien 2007, 78.

Verherrlichung des Leidens im Christentum gefällt mir nicht, sagt Nadja. Wer leidet, hat etwas falsch gemacht.<sup>2303</sup>

Es ist eine wichtige Aufgabe der Schulpastoral, in diesem Prozess der Sinnsuche, die nicht unbedingt beim christlichen Gott fündig wird, den dreieinen Gott dennoch immer wieder als denjenigen anzubieten, der für ein Leben in Fülle steht, der in Jesus ein Beispiel für und einen Weg zur Lebenszufriedenheitskompetenz schenkt und dessen Geist die Herzen zum Frieden bewegt. Angesichts eines zunehmenden Desinteresses an Kirche bietet es sich an, Verbindungen zu der unter Lehrern sehr bedeutsamen und auch bei Eltern nicht unwichtigen Gruppe der Postmaterialisten zu knüpfen, bei denen zwar eine massive, aber durchaus konstruktive Kritik an Kirche zu beobachten ist. Sinnsuche lässt sich auch bei den modernen Milieus beobachten; sie reicht über eine Wertschätzung von Kirchenräumen als Ruhezone und das Suchen nach spiritueller Tiefe im Leben bis hin zu einem besonders bei Frauen vorhandenen Interesse für unkonventionelle und exotische Religionen sowie zu einem insgesamt zu beobachtenden Hang zur Anerkennung der Möglichkeit einer transzendenten Deutung von Alltagsphänomenen.

*c) Da Schulpastoral nicht wenige Sinnsucher im Umfeld des Christlichen erlebt, die nicht unbedingt die von der Kirche erwünschte Nähe und Verbindlichkeit suchen, liegt eine wesentliche Herausforderung in der Schaffung von Orten, wo Christen verbindlich anzutreffen sind und auch Erfahrungen mit einer spirituell tiefen und überzeugt gefeierten Liturgie gemacht werden können.*

Der von Andreas Wollbold in der Pfarrei beobachtete Widerspruch, „dass viele Christen ihre Pfarrei durchaus schätzen [...], aber dass sie am liebsten in Halbdistanz bleiben und nur bei bestimmten Anlässen ihre Dienste in Anspruch nehmen“<sup>2304</sup>, gilt mutatis mutandis genauso für die Schulpastoral wie die von ihm gezogene Schlussfolgerung, dass alle „*Theologie des Volkes Gottes, der Subjekthaftigkeit aller Gläubigen und der sorgenden statt versorgten Gemeinde [...] sich offensichtlich an dieser Haltung die Zähne aus[sc.-beißt].*“<sup>2305</sup>

Mit anderen Worten gehört es heute zum kirchlichen Leben dazu, nur bei bestimmten Gelegenheiten den Kontakt zur Kirche zu aktualisieren. Dies zeigt sich bspw. im bürgerlichen Milieu darin, dass eine Teilnahme an kirchlichen Veranstaltungen oder sogar ein Mittag gerade dann erfolgt, wenn die eigenen Kinder beteiligt sind. Angesichts der Fusionen von Pfarreien im Bistum Münster ist nach meinen Erfahrungen durchaus ein Bedauern hinsichtlich abnehmender kirchlicher Angebote und insbesondere reduzierter Gottesdienste in den verschiedenen Gemeinden und den sie umfassenden Dörfern zu beobachten, obwohl man kaum daran teilgenommen hat. Wichtiger aber scheint die Frage nach dem Pfarrfest, der Taufe und der Erstkommunion vor Ort zu sein.

Der Schulpastoral bieten sich in dieser Situation der Distanzierung von Kirche und der Pfarrei besondere Chancen, da sie mit vielen Menschen, die sonst eher nicht in Kirche zu finden sind, in Kontakt kommt und zugleich aufgrund ihrer Stellung an der Peripherie der Kirche differenzierter auf sie eingehen kann. Zugleich bedarf sie des engen Kontaktes zur Kirche und vor allem zu einladenden Räumen selbstverständlich gelebten und gefeierten Glaubens und zu den Menschen, die in diesen Räumen zu finden sind. So schätzen die modernen Performer die Kirche als eine virtuelle Basisstation, zu der man jederzeit zurückkehren kann; Experimentalisten sind offen für spirituelle Erfahrungen, schätzen mystisch-feierliche Inszenierungen von Gottesdiensten und suchen spirituelle Tiefe im Leben; entgegen des äußeren Anscheins sind hedonistische Jugendliche sehr intensiv auf der Sinnsuche, allerdings darf aufgrund der inneren Logik ihres Systems, die Semantik und Ästhetik nicht den konventionellen Normen entsprechen.

---

<sup>2303</sup> Lackmann, *Kirchentag. Jesus ja, Kirche nein*. Dieses Beispiel habe ich ausgesucht, weil es pars pro toto für eigene Erfahrungen (nicht nur) im Bereich der Schulpastoral steht.

<sup>2304</sup> Wollbold, *Handbuch der Gemeindepastoral* 34.

<sup>2305</sup> Ebd. 34 (Hervorhebung von cr).



Wesentliche Aufgaben der Schulpastoral liegen demzufolge in der Suche nach Besatzungen für Basisstationen, im Initiieren von Möglichkeiten für Erfahrungen mit einer spirituell tiefen Liturgie und im Angebot alternativer Pfade für die Sinnsuche.

*d) Schulpastoral orientiert sich bei ihrem Engagement am paulinischen Vorgehen, um des Heiles willen allen alles zu werden.*

Es geht beim schulpastoralen Kümmern und Dasein in den verschiedenen Milieus und für die verschiedenen Milieus nicht darum, sich anzubiedern oder den Anspruch des Evangeliums, „eine den Lebenshorizont weitende, ja verändernde Botschaft für jeden Menschen zu sein“<sup>2306</sup> aufzugeben, sondern es geht - wie Hans Rotter betont - um die Verwirklichung personaler Liebe zu den am Schulgeschehen Beteiligten, die im Letzten das Heil der Menschen anzielt:

„Jede Handlung, die dem anderen weniger will als sein Heil, die ihm nur begrenzte Werte wünscht, ist unter dem Aspekt personaler Liebe zweideutig. Denn es bleibt immer die Frage, warum man ihm solche begrenzten Werte wünscht. Vielleicht will man den anderen abhängig machen, vielleicht will man eine eigene Überlegenheit demonstrieren. Oder man möchte das eigene Gewissen beruhigen und sich selbst als Wohltäter erleben. Begrenzte Güter kann man dem anderen aus verschiedensten Motiven wünschen, ohne daß es sich dabei um personale Liebe handeln muss. Von dieser kann erst gesprochen werden, wenn man das umfassende Wohl des anderen wünscht, wie es eben erst im ‚Heil‘ verwirklicht wird.“<sup>2307</sup>

Schulpastoral möchte einen Beitrag zum Heil der am Schulgeschehen Beteiligten leisten. Sie kann dabei wesentliche Anstöße vom missionarischen Völkerapostel Paulus gewinnen, dem es in seiner pastoralen Tätigkeit darum ging, möglichst viele Menschen für das Evangelium zu gewinnen und der zur Erreichung dieses Zieles den folgenden Weg beschritt.

„Den Juden bin ich ein Jude geworden, um Juden zu gewinnen; denen, die unter dem Gesetz stehen, bin ich, obgleich ich nicht unter dem Gesetz stehe, einer unter dem Gesetz geworden, um die zu gewinnen, die unter dem Gesetz stehen. Den Gesetzlosen war ich sozusagen ein Gesetzloser - nicht als ein Gesetzloser vor Gott, sondern gebunden an das Gesetz Christi -, um die Gesetzlosen zu gewinnen. Den Schwachen wurde ich ein Schwacher, um die Schwachen zu gewinnen. Allen bin ich alles geworden, um auf jeden Fall einige zu retten.“ (1 Kor 9, 20-22).

Kenneth Neller sieht im Vorgehen des Paulus mehr als eine reine Schilderung der Missionstaktik, vielmehr sei die paulinische Art des Vorgehens ein Bestandteil christlichen Daseins und Lebens und insofern heilsnotwendig, es gehe eben nicht nur um eine Missionsstrategie, sondern um eine christliche Lebensweise.<sup>2308</sup>

Insofern erscheint es legitim, zu formulieren, dass es heute durchaus sinnvoll sein kann, bspw. den Hedonisten ein Hedonist oder den modernen Performern ein moderner Performer zu werden. Solange dabei beachtet wird, dass Kirche für alle da ist, also auch für alle Milieus und die in ihnen beheimateten Menschen, und zwar „für ihr Heil, aber nicht für alle ihre (religiösen, sozialen, usw.) Bedürfnisse“<sup>2309</sup>, geht es nicht um ein Anbieten oder gar Ausverkaufen des Evangeliums, sondern um das Bemühen, den universalen Heilswillen Gottes in der Schule konkret und erfahrbar werden zu lassen.

#### *6. Schulpastoral wird unterschiedliche entwicklungs- und lebensgeschichtliche Voraussetzungen berücksichtigen.*

Die Offenheit für die christliche Botschaft ist in den unterschiedlichen Altersgruppen nicht zuletzt entwicklungsgeschichtlich bedingt sehr verschieden. Auch in der Postmoderne kann damit gerechnet werden, dass kaum ein Kind ohne irgendein Gottesbild in

<sup>2306</sup> Wanke, *Was uns die Sinus-Milieu-Studie sagen kann* 245.

<sup>2307</sup> Rotter, *Grundgebot Liebe* 25.

<sup>2308</sup> Vgl. Neller, Kenneth, *1 Corinthians 9:19-23. A Model for Those Who Seek to Win Souls*, in: RQ (=Restoration Quarterly, USA) 29/3 (1987), 129-142, hier: 142.

<sup>2309</sup> Kehl, *Die neuen „Lebenshilfegruppen im Glauben“* 60.

die Schule kommt. Da an der Wiege des kindlichen Gottesbildes die eigenen Eltern mit den Tiefen und Untiefen ihres Lebens- und Gottesverhältnisses stehen, haben die dort gemachten Erfahrungen weitreichende Auswirkungen auf die Glaubensentwicklung des Kindes, mit deren Folgen letztlich auch schulpastorales Engagement in den weiterführenden Schulen konfrontiert ist.

Für eine den jeweiligen Zielgruppen angemessene Ansprache macht es einen Unterschied, ob noch die Perspektive des ‚do ut des‘ vorherrschend und für das eigene religiöse Leben plausibel ist oder ob Gott als Gegenüber mit einer so unerschöpflichen Tiefe gesehen wird, dass er die für den jungen Menschen nicht erreichbare Tiefe des eigenen Selbst erkennen und so kompetent bei der Identitätsfindung helfen kann. Vor noch anderen Herausforderungen steht Schulpastoral, wenn junge Menschen in einer Phase sind, in der sie sich selbst als autonom und als verantwortlich für die Welt erfahren und religiöse oder kirchliche Autorität ablehnen, wenn Lehrer und Eltern nach einem Moratorium in der religiösen Entwicklung durch Glaubensfragen der eigenen Kinder oder auch der Schüler veranlasst werden, sich der Gottesfrage wieder zuzuwenden oder wenn bei älteren Lehrern die Sinnfrage angesichts des bisher gelebten Lebens in den Vordergrund rückt und aufgrund einer möglicherweise negativen Bilanz alle Hoffnung auf den Ruhestand gesetzt wird bei gleichzeitiger innerer Emigration in der Schule. Schulpastoral weiß um diese und ähnliche Herausforderungen und wird dies bei ihrem Handeln beachten.

Eine durchgängige Frage in den verschiedenen Entwicklungsstadien ist die Rechtfertigung Gottes angesichts des Leidens, die ähnlich wie die Frage nach dem Zusammenhang von Wissenschaft und Glaube hinsichtlich der Evolution oder angesichts von Wundern eine kognitive Auseinandersetzung erfordert und deutlich zeigt, dass bei aller Bedeutung der Gefühlsebene und einer induktiven Annäherung an den Glauben eine intellektuelle Komponente unverzichtbar ist.

Hinsichtlich der für den Glauben so wichtigen Entwicklung eines tragfähigen Symbolverständnisses wird Schulpastoral versuchen, die vorrangige Initiative der Symbole nachzubringen, um einen Gegenpol zu der Tendenz zu setzen, die menschliche Aktivität über die Wirksamkeit des Symbols zu stellen.

7. *Schulpastoral muss sich drauf einstellen, dass viele Schüler kein personales Gottesbild haben und dass ihnen zentrale christliche Glaubensinhalte als nicht mehr plausibel erscheinen. Es gibt bei den jungen Menschen eine hohe Zahl Transzendenzgläubiger und Unentschiedener sowie einen stark verbreiteten, nicht näher qualifizierten Glauben an ein Leben nach dem Tod. Vertiefte inhaltliche Kenntnisse hinsichtlich des Christentums sind weniger vorhanden. Zudem konstruieren viele junge Menschen ihre Weltanschauung selbst und sind kaum bereit, sich tiefergehender darüber auszutauschen.*

Der weit verbreitete individuelle Mix von Weltanschauungen führt zur gegenseitigen Relativierung oder Aufhebung ihrer Funktion für die Identitätsfindung und hat so letztlich Heimatlosigkeit statt Halt zur Folge. Insgesamt ist zu beobachten, dass Religion in der Regel weder stark abgelehnt noch als sehr bedeutsam für das eigene Leben erachtet wird. Für nicht religiös hält sich nur ein gutes Drittel der Jugendlichen, von den anderen sind sich zwei Drittel unsicher, ein Drittel bezeichnet sich als religiös. Allerdings ist selbst bei religiösen Jugendlichen die Zustimmung zum biblisch-christlichen Gottesbild nur gering, ihre Gottesbilder sind vielmehr weit von der katholischen Dogmatik entfernt. In der Adoleszenz verlieren die von den Kirchen vertretenen konkreten biblischen Bildern weiter an Bedeutung, wichtiger werden abstrakte und allgemeine Bilder. Auch wenn die religiösen Erfahrungen anderer Menschen grundsätzlich als glaubwürdig angesehen werden, beinhaltet dies nicht unbedingt ein persönliches Interesse an eigenen religiösen Erfahrungen. Wenn ein solcher Wunsch vorhanden sein wollte, bezieht er sich eher auf Erfahrungen der Hilfe Gottes oder der Geborgenheit im Glauben;

ein Bedürfnis nach der Erfahrung der Nähe Gottes oder gar nach der Erfahrung, dass erst Gott das Leben wirklich sinnvoll macht, besteht nur sehr selten.

Auffällig ist des Weiteren eine deutliche Scheu bei jungen Menschen, sich als Christen zu erkennen zu geben. Religion wird - erstaunlicherweise auch an konfessionellen Schulen - als vom (schulischen) Alltag getrennt erlebt. Christlich und spiritualistisch orientierte Schüler verbindet eine Skepsis gegenüber einer völligen Autonomie des Menschen. Manche kritischen Anfragen an das Christentum seitens der atheistisch und spiritualistisch orientierten Jugendlichen sowie nicht wenige Zweifel der christlich orientierten Jugendlichen liegen in einem Mangel an Wissen bezüglich des christlichen Glaubens begründet. Dass Religion auch private Angelegenheit ist und der Glaube erst durch subjektive Erfahrung Geltung erlangt, gilt auch für die christlich orientierten Jugendlichen.

Angesichts der zentralen Frage einer missionarischen Ansprechbarkeit junger Menschen werden bei den meisten von ihnen deutliche Schwierigkeiten beobachtet, über den Glauben zu sprechen. Solange der Glaube Gegenstand der Unterhaltung bleibt, sind durchaus Gespräche möglich, die aber verstummen, wenn es um die Bedeutung des Glaubens für das persönliche Leben geht. Insgesamt kann Schulpastoral einerseits damit rechnen, dass bei vielen Jugendlichen eigene religiöse Erfahrungen vorhanden sind oder zumindest für möglich gehalten werden und religiöse Gespräche mit vertrauten Personen in einem geschützten Rahmen auf der Basis eines pluralistischen Grundverständnisses durchaus praktiziert werden. Andererseits wird sie es schwer haben, außerhalb von Kleingruppen über religiöse Erfahrungen oder über den persönlichen Glauben betreffende Fragen ins Gespräch zu kommen. Abgesehen von einer Gruppe, die innerhalb des biblischen Gottesbildes auf der Suche nach Vertiefungen ist, sind die meisten Jugendlichen nicht an einer tiefgehenden Auseinandersetzung bezüglich religiöser Vorstellungen interessiert, es geht ihnen eher um einen Austausch von Meinungen, der allerdings durch oftmals nur rudimentär vorhandenes Wissen ziemlich erschwert ist.

In Bezug auf die Gottesbilder der Schüler lässt sich *zusammenfassend* feststellen: Es gibt durchaus eine Offenheit hinsichtlich religiöser Erfahrungen oder Erlebnisse im weitesten Sinne. Da die meisten jungen Menschen ihren Glauben selber konstruieren, ist es eine zentrale schulpastorale Aufgabe, den christlichen Interpretationsrahmen anzubieten und zugleich seine lebensfördernde Bedeutung - auch in Auseinandersetzung mit anderen weltanschaulichen Konzepten! - argumentativ aufzuweisen. Eng damit verbunden ist die Sorge um ein religiöses Basiswissen als Vorbedingung religiöser Disputationen. Aufgrund ihrer Unsicherheit in Fragen, die den Glauben betreffen, ziehen sich Schüler in größeren Gruppen zurück; fruchtbare Gespräche lassen sich eher in Kleingruppen oder auch Einzelgesprächen erwarten. Hinsichtlich des Rückzugs des Religiösen ins Private und der Funktionalisierung des Glaubens stellen muslimische Schüler eine religiöse und gesellschaftliche Herausforderung dar.

8. *Die Schüler stehen der Kirche wohlwollend und skeptisch zugleich gegenüber, ihre Dienste werden funktional gerne in Anspruch genommen. Letztlich entscheidet der Einzelne, was er als religiös versteht.*

Sowohl bei religiösen Schülern als auch bei denjenigen, die weder an Gott oder eine überirdische Macht glauben, kann Schulpastoral bei einem Großteil der Schüler mit einem großen Wohlwollen gegenüber der Institution Kirche rechnen. Zugleich finden fast genau so viele junge Menschen, dass Kirche sich ändern müsse, wenn sie eine Zukunft haben möchte. Verstärkt wird die Skepsis gegenüber der Kirche durch generelle Ressentiments gegenüber Institutionen, durch die Übertragung der auch sonst in Anspruch genommenen Unabhängigkeit auf die Kirche, durch das Empfinden von Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit sowie durch die Suche nach Befriedigung religiöser Bedürfnisse bei verschiedenen, unter einer religiös-funktionalen Betrachtung

ausgewählten Anbietern. Eine gewisse Funktionalität ist auch insofern gegenüber der Kirche zu beobachten, als bspw. gezielt bestimmte Rituale in Anspruch genommen werden oder die Kirche als spiritueller Raum geschätzt wird. Kurz: Man bleibt als Kunde bei der Kirche.

Letztlich ist es das Individuum, das entscheidet, was es religiös funktionalisieren möchte; auch der moderne Freizeitmarkt kann daher religiöse Bedürfnisse befriedigen; jede Weltanschauung kann für religiöse Erlebnisse instrumentalisiert werden; es kommt zu immer kleineren ‚Transzendenzen‘, in deren Mittelpunkt letztlich das Individuum steht; den selbst kreierten Weltanschauungsarrangements fehlt eine innere Logik, die für eine Relevanz in der Lebensführung aber unabdingbar ist; die verschiedenen Auffassungen sind so individualisiert, dass sie kaum noch kommunikabel und erst recht nicht aneinander anschließbar sind.

Um auf diesem skizzierten Hintergrund die Bedeutung von Kirche als Weggemeinschaft profilieren zu können, erscheinen u. a. Verweise auf die Gefahr des Abstrusens einer selbst konstruierten Weltanschauung, auf die Bedeutung der Kommunikation im privaten und öffentlichen Raum auch von weltanschaulichen Fragen sowie auf die Flüchtigkeit von religiösen Erfahrungen ohne institutionelle Unterstützung als hilfreich.

9. *Auch wenn Religion selbst bei religiösen Jugendlichen neben Familie und Freundeskreis nur eine mögliche Wertressource darstellt, gibt es eine deutliche Wechselwirkung zwischen der Wertorientierung und der Weltanschauung.*

Hinsichtlich der Wertvorstellung von jungen Menschen fällt zunächst auf, wie wichtig den Jugendlichen private Harmonie und Individualität sowie bei aller Suche nach Autonomie die Eingebundenheit in vielfältige soziale Beziehungen sind. Die Mehrheit der jungen Generation sucht keinen Streit und versucht, sich in den bestehenden Ordnungen möglichst komfortabel einzurichten und sie optimal für das eigene Leben zu nutzen, zugleich sucht sie die sich in der Moderne immer neu ergebenden Gelegenheiten zu nutzen. Treue erscheint als die populärste moralische Idee der Jugendlichen. Insgesamt stimmen die Jugendlichen mit den meisten Wertorientierungen der Gesamtbevölkerung überein, ausgeprägte Unterschiede sind bei der hohen Wertschätzung von Materialismus und Hedonismus sowie bei einer geringeren Wertschätzung des Gottesglaubens zu beobachten. Geschlechtsspezifisch fällt bei allen Gemeinsamkeiten auf, dass weibliche Jugendliche eher einen Schwerpunkt auf soziale Werte setzen, männliche Jugendliche verstärkt Selbstdurchsetzung und Wettbewerbsorientierung bevorzugen. Zudem fallen bei jungen Menschen zwei sich spannungsgeladen gegenüberstehende Wertzentren auf: Selbstverwirklichung in einer Gemeinschaft versus individuelle Unabhängigkeit mit besonderer Bedeutung des Geldes und des gesellschaftlichen Status für die persönliche Autonomie. Soziales Engagement scheint in den Augen der Jugendlichen ebenso wenig mit dem Streben nach Geld und Macht wie persönliche Unabhängigkeit mit der Sorge um eine Familie oder Materialismus mit einem Leben in Harmonie mit sich und der Umwelt vereinbar zu sein. Die große Bedeutung von Freiheit, Unabhängigkeit und Erleben von Sexualität sowie die hohe Bewertung des Lebensgenusses müssen keinesfalls als Werteverfall beklagt werden, sondern hängen mit typischen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters sowie einem optimistischen Zugehen auf und Umgehen mit dem Leben zusammen. Eine Wechselwirkung zwischen einem recht kirchennahen Glauben und Werten kann insofern beobachtet werden, als dass religiöse Jugendliche etwas familienorientierter, gesetzestreuer, gesundheitsbewusster und traditioneller als andere Jugendliche eingestellt sind.

Bedeutsamer als eine spezifisch religiöse Quelle sind für die Reproduktion und Prägung des Wertesystems junger Menschen allerdings die Familie und der Freundeskreis. Auch bei religiösen Jugendlichen stellt Religion nur *eine* mögliche Wertressource dar.

Es gibt allerdings schon eine wechselseitige Verschränkung zwischen Weltanschauung und Weltorientierung. Da eine Weltanschauung bestimmte Werte impliziert, führt eine Veränderung der Weltanschauung zu einer neuen Wertorientierung. Umgekehrt können neue Werte zu großen Reibungsverlusten mit der aktuellen Weltanschauung führen und so einen Wechsel der Weltanschauung herbeiführen. Die Hinführung zum christlichen Glauben kann also zu bestimmten Wertpräferenzen führen; die Profilierung bestimmter Werte kann Anstoß für eine Beschäftigung mit dem christlichen Glauben sein.

### 6.3 Perspektiven

Schon seit längerem kann beobachtet werden, dass spirituelle Symbole in die Welt der Medien eindringen und beispielsweise zu Werbezwecken eingesetzt werden. Auch angesichts der Gefahr, dass die Verwendung religiöser Symbole zur Vermarktung von Waren letztlich die religiösen Symbole entwertet, zum Verschwinden bringt und zerstört<sup>2310</sup> und angesichts des mulmigen Gefühls, das uns Christen dabei befällt, wenn Produkte mittels spirituell-religiöser Symbole beworben werden, kann dies auch wie von Paul M. Zulehner so gedeutet werden,

„dass diese in den Menschen eine Stimmung auslösen, auf deren Woge dann erfolgreich Waren ‚angesurft‘ werden können; ein Hinweis also, dass diese Symbole kulturell ‚ansprechbar‘ sind. Die Vermarktung religiöser Symbole ist dann eben nicht Zeichen für ein Säkularisierungsfinale, sondern eine der Formen, in denen Präsenz und Kraft des Spirituellen sichtbar werden.“<sup>2311</sup>

Insofern können diese neuen Formen der Präsenz und Kraft des Spirituellen mystagogische Schulpastoral in ihrem Anliegen stärken, Erfahrungen mit Gott in allen Situationen und Gegebenheiten im schulischen Alltag zu suchen und diese die am Schulgeschehen Beteiligten entdecken zu lassen. Schulpastoral kann somit eine Hoffnungsträgerin angesichts des von Elisabeth Rathgeb bei manchen kirchlichen Versammlungen beobachteten Verlustes der Perspektive der Hoffnung sein, die durch das Schema „Sehen - Urteilen - Jammern“ ersetzt werde und nicht selten zu einem Gefühl der kollektiven Depression führe.<sup>2312</sup>

„Wie die berühmten ‚schwarzen Löcher‘ im Weltraum saugen diese Diskussionen alle Energie in sich auf. Düstere Stimmung und eine Atmosphäre lähmender Schwere und Hoffnungslosigkeit macht sich breit. Am Ende derartiger Analysen steht oft als Ergebnis: Nichts geht mehr. Alles ‚geht den Bach hinunter‘. Die Kirche ist ein Auslauf-Modell. Dagegen kann man halt nichts machen? Das ist der ‚pastorale Supergau‘: Gott wird nichts mehr zugetraut. Jesus hat nichts mehr zu sagen. Mit dem Heiligen Geist wird nicht mehr gerechnet - er ist so gut wie ausgelöscht.“<sup>2313</sup>

Eine für Transzendenzerfahrungen offene mystagogische Schulpastoral dagegen wird sich darauf konzentrieren, auch kleinste Spuren der Präsenz und der Kraft des Spirituellen aufzugreifen und fruchtbar werden zu lassen. Sie kann ihr Engagement mit der Zuversicht ver-

---

<sup>2310</sup> Vgl. Höhn, Hans-Joachim, *Auf dem Weg in eine postsäkulare Kultur?* Herausforderungen einer kritischen Phänomenologie der Religion, in: Zulehner, Paul M. (Hg.), *Spiritualität - mehr als ein Megatrend*, Ostfildern 2004, 15-28.

<sup>2311</sup> Zulehner, Paul M., *Gottes Sehnsucht*. Spirituelle Suche in säkularer Kultur, Ostfildern 2008, 23.

<sup>2312</sup> Vgl. Rathgeb, Elisabeth, *Exerzitien als geistliche Grundlage des Wandels*. Plädoyer für den „Blick der liebevollen Aufmerksamkeit“ in der Pastoral, in: *Wort und Antwort* 2 (2006), 57-63.

Diese Beobachtungen der Seelsorgeamtsleiterin der Diözese Innsbruck decken sich mit vielen Erfahrungen, die ich in den Pastoral- und Fachkonferenzen der letzten Zeit gemacht habe. Umso wichtiger erscheint mir das verstärkte Erschließen neuer Wege zu Erfahrungen mit Gott, wie sie bspw. im Mittelpunkt einer mystagogischen Pastoral stehen, die sich nicht auf das hier behandelte Thema der Schulpastoral beschränkt, sondern in vielen pastoralen Feldern (z. B. Sakramentenkatechese, Erwachsenenbildung oder Exerzitien im Alltag) fruchtbar werden kann.

<sup>2313</sup> Rathgeb, *Exerzitien als geistliche Grundlage des Wandels* 61.

binden, dass es viele Beispiele für mögliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit gibt (vgl. Abschnitt 5.5.3.2.2) und dass der Mensch, der sich zu sich selber vorwagt, die Nähe Gottes spüren kann, der - wie es Meister Eckhart beschreibt - zum einen in der menschlichen Seele einwohnt

- „Gottes Natur ist es, daß er sich einer jeglichen guten Seele gibt, und der Seele Natur ist es, daß sie Gott aufnimmt; und dies kann man in bezug auf das Edelste sagen, das die Seele aufzuweisen vermag.“<sup>2314</sup> -

und der zum anderen selber aktiv auf den Menschen zugeht.

„Und darum ruht der Vater nimmer; er jagt (vielmehr) und treibt allzeit dazu, daß sein Sohn in mir geboren werde.“<sup>2315</sup>

### 1. *Schulpastoral ist für die Kirche eine gute Chance, sich ansprechend auf dem religiösen Markt zu präsentieren.*

Für Menschen, die nicht nur an der Oberfläche schwimmen, sondern auch nach dem Sinn des Lebens suchen, gibt es einen fast unüberschaubaren Markt an religiösen Offerten. Kirchliche Angebote stellen nur eine Möglichkeit dar und erreichen die Mehrzahl auch der christlichen Jugendlichen nur vorübergehend. Die meisten von ihnen wurden als Babys getauft, erlebten dann bewusst die Zeit der Erstkommunionvorbereitung und zumindest ein Teil von ihnen noch die Firmvorbereitung. Schulpastoral hat insbesondere gegenüber der Kirchengemeinde die Chance, die Jugendlichen auch zwischen den beiden Zeiten der Sakramentenvorbereitung sowie nach der Firmung zu erreichen.

Impuls für die Praxis: Das zumeist von Schülern gern angenommene Angebot von ‚Tagen religiöser Orientierung‘ kann durch Absprachen zwischen den örtlichen Schulen und den kirchlichen Gemeinden zeitlich so platziert werden, dass es nicht direkt mit der Zeit der Firmvorbereitung oder dem Konfirmationsunterricht zusammenfällt, sondern gerade in den ‚Zwischenzeiten‘ Kontaktmöglichkeiten zur Kirche bietet. Gute Erfahrungen habe ich zudem mehrfach in der 6. Klasse mit einem religiösen Tag in ökumenischer Zusammenarbeit gemacht, an dem in Kleingruppen selbständig Orte besucht wurden, an denen Menschen aus christlichem Geist sich für andere einsetzen (Altenheime, Behinderteneinrichtungen, Initiativen für Arbeitslose, Kindergärten etc.) und die gemachten Erfahrungen in einem ökumenischen Gottesdienst gebündelt wurden. Eine weitere Möglichkeit ist das Anbieten von einem Wochenende, an dem gemeinschaftliche und religiöse Momente kombiniert werden. Eltern können in jedem Habjahr zu einem Gottesdienst mit anschließendem gemütlichem Beisammensein eingeladen werden, in dem sie sich untereinander und mit den Verantwortlichen für die Schulpastoral austauschen können. Bewährt hat sich auch das Gesprächsangebot des Schulseelsorgers an Elternsprechtagen.

### 2. *Eine primär sozial ausgerichtete Schulpastoral kann einen sinnvollen Einstieg in christliches Handeln an der Schule geben, bedarf aber der Ergänzung in mystagogischer Hinsicht.*

Ein wesentliches Element des christlichen Auftrags ist in der konkreten Nächstenliebe, also im sozialen Handeln zu sehen. Gerade Menschen, die der Kirche kritisch gegenüber stehen, besitzen eine besondere Sensibilität dafür, inwieweit die Kirche nicht öf-

---

<sup>2314</sup> Meister Eckehart, Deutsche Predigten und Traktate (hrsg. und übers. von Josef Quint). *Predigt 16*, Hamburg 2007, 224-228, hier: 224.

<sup>2315</sup> Meister Eckehart, zit. nach: Claussen, Johann Hinrich, *Glück und Gegenglück*. Philosophische und theologische Variationen über einen alltäglichen Begriff, Tübingen 2005, 191.

fentlich Wasser predigt und heimlich Wein trinkt. Werden durch das soziale Engagement der Schulpastoral Werte vermittelt, kann das auch zum Umdenken hinsichtlich der Weltanschauung führen. Da aber das Tatzeugnis ohne Bekenntnis an Kraft und Orientierung verliert, bedarf es zusätzlich sowohl der aktiven Wortverkündigung als auch der mystagogischen Deutung des sozialen Engagements.

Impuls für die Praxis: Schulpastoral kann bei einem Engagement ansetzen, das allgemein erwünscht und anerkannt ist. So wird ein Projekt, das eine faire Streitkultur fördert, bei vielen auf Zustimmung stoßen. Schüler können erfahren und lernen, wie wohl-tuend es ist, Konflikte fair auszutragen, ohne dass es zu verbalen oder gar körperlichen Entgleisungen kommt. Theologisch kann das Bemühen um einen achtsamen Umgang miteinander auch in Konfliktsituationen als Mitarbeit am Reich Gottes verstanden werden. Spüren die Schüler, dass das Engagement der Lehrer und des Schulseelsorgers Ausdruck gelebten Glaubens ist und gelingt es vielleicht, dies an passender Stelle zu verbalisieren, ist das Projekt des fairen Streitens zugleich Vermittlung von Werten und Verkündigung des eigenen Glaubens. Dies gilt auch in Bezug auf die Eltern, die im Vorfeld zu einem Informationsabend zu dem Projekt ‚Faires Streiten‘ eingeladen werden.

3. *Eine mystagogische, an Erfahrungen orientierte Schulpastoral kommt den Bedürfnissen der am Schulgeschehen Beteiligten entgegen.*

In der heutigen Situation, in der Religion immer mehr zu einer privaten Angelegenheit wird, erlangt auch der christliche Glaube zumeist erst durch subjektive Erfahrung an Geltung. Die heutige Einstellung erinnert an eine berühmt gewordene Tagebucheintragung von Sören Kierkegaard, in der er zum Ausdruck bringt, dass selbst das Ausfindigmachen einer objektiven Wahrheit nichts nützen würde, wenn es für ihn selber und sein Leben keine tiefere Bedeutung hätte.<sup>2316</sup>

Die Bedeutung der Erfahrung umfasst zwei Aspekte. Zum einen wird Schulpastoral an die Erfahrungen der Jugendlichen anknüpfen, um ihnen den Glauben nahe bringen zu können. Dabei sind das Einbringen der persönlichen Glaubenserfahrungen des Seelsorgers sowie die Schilderung der Erfahrungen anderer Menschen sehr hilfreich, da viele junge Menschen Gotteserfahrungen anderer Menschen für glaubwürdig halten. Zum anderen gilt für jeden Christen, der schon ein wenig in seinem Glauben beheimatet ist, die Notwendigkeit, Gott in seinem Inneren Raum zu geben, um ihn da erfahren zu können. So formuliert Origenes von Alexandrien: „Was nützt es mir, wenn Christus geboren wird aus der heiligen Jungfrau, aber nicht in meinem Inneren?“<sup>2317</sup>

Impuls für die Praxis: In einem geschützten Raum, der sich bspw. in einem Gespräch in einer Freistunde, bei Ausflügen oder auch in einer kleinen Gruppe auf einem gemeinsamen Wochenende oder bei Tagen religiöser Orientierung ergeben kann, bringen Schüler bisweilen sie bewegende Erfahrungen in Verbindung mit weltanschaulichen Überlegungen zur Sprache. Hier sind der Schulseelsorger, der Religionslehrer und andere christlich eingestellte Lehrer gefordert, in sensibler und ehrlicher Weise die eigenen persönlichen Überzeugungen einzubringen. Als Möglichkeit mit den Eltern in Kontakt zu kommen, bietet sich die Präsenz des Schulseelsorgers bei Veranstaltungen der ganzen Schulgemeinschaft oder bei Schulkonferenzen an. Nicht selten kommt es dann zu tieferen Begegnungen, in denen Erfahrungen auf ihren Sinn hin befragt werden.

---

<sup>2316</sup> Vgl. Kierkegaard, Sören, *Die Leidenschaft des Religiösen*, Ditzingen 1968, 4.

<sup>2317</sup> Origenes, *Homilie zu Jeremias 9, 1* (zit. nach: [www.univie.ac.at/philkath/pages/service/vo03/Texte\\_zur\\_Gottesgeburt.doc](http://www.univie.ac.at/philkath/pages/service/vo03/Texte_zur_Gottesgeburt.doc) (27.07.2009)).

4. *Indem mystagogische Schulpastoral Alltagserfahrungen aufgreift oder Erfahrungen, die im weitesten Sinne den Alltag betreffen, anstößt, leistet sie einen Beitrag dazu, Gott nicht auf bestimmte Situationen zu reduzieren. Dies kann von einer als Pädagogik der Geistlichen Übungen verstandenen ignatianischen Pädagogik komplementär unterstützt werden.*

Angesichts der Tendenz, Spiritualität zu funktionalisieren und sie den eigenen Bedürfnissen anzupassen oder gar zu unterwerfen, führt das Bemühen, Gott im Alltag zu entdecken, zum biblischen Gottesbild. Gott ist der Schöpfer unserer Welt und deshalb trägt die Welt seine Spuren. Er ist der Urgrund des Lebens, „in ihm leben wir, bewegen wir uns und sind wir [...]“ (Apg 17, 28).

Im ignatianischen Erfahrungsbegriff wird die genaue inhaltliche Kenntnis des Stoffes derart geweitet, dass der ganze Mensch an der Lernerfahrung teilhat. Erfahrung in diesem Sinne meint, dass der Schüler zusätzlich zu einem kognitiven Erkennen des behandelten Sachverhalts eine Empfindung affektiver Art verspürt.

Impuls für die Praxis: Mögliche alltägliche Berührungspunkte mit einer das Empirische übersteigenden Wirklichkeit sind Natur und Körperlichkeit, Musik oder Spiel. Anstelle weiterer Beispiele sei auf den Abschnitt 5.5.3 ‚Hinführung der am Schulgeschehen Beteiligten zur Gotteserfahrung‘ verwiesen, der das Anliegen verfolgt, alltägliche Erfahrungen auf Gott hin zu deuten und bspw. Natur oder Liebe als (mögliche) Verweise auf Transzendenz zu profilieren. Eine Sensibilisierung hierfür wird bspw. auch im Geschichtsunterricht gefördert, wenn die inhaltliche Behandlung geschichtlicher Themen zugleich zu Auswirkungen auf die Gefühle, Werthaltungen und Einstellungen der Schüler führt.

5. *Im Hinblick auf ihr Ziel, den am Schulgeschehen Beteiligten liturgische Erfahrungen mit Gott zu ermöglichen, kann mystagogische Schulpastoral an einer grundsätzlichen Liturgie- und Kultfähigkeit sowie an dem Bedürfnis nach Ritualen anknüpfen.<sup>2318</sup>*

Liturgie im schulischen Umfeld muss nicht unbedingt so am Rande stehen, wie es viele Gesamtentwürfe zur Schulpastoral nahe legen. Vielmehr gibt es den dezidierten Wunsch, sowohl persönliche Ereignisse wie Hochzeit oder die Taufe des eigenen Kindes als auch schulische Anlässe wie Schulfeste oder bestandene Abschlüsse gottesdienstlich zu feiern. Hinzu kommen zu beobachtende esoterische Riten, die auf eine generelle Akzeptanz liturgischer Symbolhandlungen schließen lassen. Die Feier von Gottesdiensten im Umfeld der Schule stellt hohe Anforderungen an Vorbereitung und Durchführung und erfordert eine hohe Sensibilität, um sowohl dem Charakter einer christlichen Liturgie als auch den Wünschen der Teilnehmer gerecht zu werden.

Impuls für die Praxis: Nach eigenen Erfahrungen können Gottesdienste im Umfeld der Schule gut gelingen, wenn sie mit einer Religionsgruppe vorbereitet und in diesem kleinen Rahmen gefeiert werden. Das gibt die Möglichkeit, die Fragen und Interessen der Schüle aufzugreifen. Je nach Alter der Schüler müssen die Gottesdienstformen variieren. Während es in der Unterstufe noch gut möglich ist und von den Schülern positiv erlebt wird, als Gruppe Eucharistie zu feiern, bietet sich in der Mittelstufe eher ein Wortgottesdienst oder eine noch freiere gottesdienstliche Form an. Oft wird es in den höheren Klassen nötig sein, weitgehend auf eigenen Gesang zu verzichten. Angesichts der Hektik des Alltags sind gerade in der Mittelstufe meditative Elemente sehr beliebt. Als Symbolhandlung hat sich das Brotteilen bewährt, das an die vorösterliche Praxis

---

<sup>2318</sup> Vgl. hierzu die Überlegungen in Abschnitt 5.4.4.2 zur Liturgiefähigkeit und ‚Liturgielust‘ der am Schulgeschehen Beteiligten.



Jesu anknüpft und eine Verbindung mit Jesus und untereinander ausdrückt, aber ausdrücklich von einer Erinnerung an das letzte Abendmahl unterschieden wird.<sup>2319</sup>

6. *An katholischen Schulen, an denen keiner von einer ernsthaften und niveauvollen Auseinandersetzung in Bezug auf den christlichen Glauben und die Kirchlichkeit der Schule dispensiert werden kann,<sup>2320</sup> hat Schulpastoral sehr gute Möglichkeiten, Glaubensgespräche zu initiieren und religiöse Diskussionen einzufordern.*

Rein formal betrachtet müsste Schulpastoral bei katholischen Schulen hinsichtlich der Gotteserfahrung und Kirchlichkeit offene Türen einrennen. Dies würde allerdings als Motivlage voraussetzen, dass die Lehrer sich - weil sie katholisch bzw. christlich sind und ihnen der Glaube und seine Weitergabe ganz wertvoll sind - bewusst für den Unterricht an einer katholischen Schule entschieden haben. In ähnlicher Weise hätten sich die Schüler bzw. ihre Eltern im Idealfall aufgrund des christlichen Glaubens für eine katholische Schule entschieden. Dem ist freilich nicht so, vielmehr ist mit einer gemischten Motivlage zu rechnen.<sup>2321</sup> Mit anderen Worten muss Schulpastoral auch an katholischen Schulen behutsam werbend vorgehen. Allerdings sollte für eine katholische Schule gelten, dass keiner von einer ernsthaften und niveauvollen Auseinandersetzung in Bezug auf den christlichen Glauben und die Kirchlichkeit der Schule dispensiert werden kann. Ernsthaft bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der christliche Glaube ein durchgehendes Thema an der Schule ist, niveauvoll heißt in der Postmoderne, dass die Kommunikationsstruktur weder zur Unverbindlichkeit führt und bestenfalls beim ‚ich meine aber‘ stehen bleibt, noch dass sie dem lästigen Durchbuchstabieren ausweicht oder argumentativen Ernst gar mit ironischem Abwimmeln beantwortet.

Die Kirchlichkeit einer Schule und die Schulpastoral können einander befruchten, wenn beide gemeinsam um den Sinn des Lebens und des Glaubens ringen. Kirchlichkeit im Sinne der Bereitschaft und des Bemühens, sich mit dem christlichen Glauben ernsthaft und niveauvoll auseinanderzusetzen, kann daher an einer katholischen Schule eingefordert werden.

Schulpastoral an einer katholischen Schule kann also einerseits damit rechnen bzw. sollte damit rechnen können, eine Diskussionsatmosphäre des ehrlichen Miteinanders vorzufinden und dürfte es daher in vielen Punkten leichter als an einer staatlichen Schule haben, in religiöse Diskurse einzutreten. Andererseits ist es eine originäre Aufgabe von Schulpastoral, für die an katholischen Schulen notwendigen und sie konstituierenden religiösen Auseinandersetzungen entscheidende Impulse anzubieten.

Impuls für die Praxis: Hinsichtlich der Schüler ist es an katholischen Schulen möglich und m. E. auch notwendig, in verbindlichen religiösen Veranstaltungen mit christlichen Glaubensinhalten und -vollzügen vertraut zu machen. Daher ist an katholischen Schulen die Abwahl des Unterrichtsfaches Religion nicht möglich. In ähnlicher Weise ist in vielen kirchlichen Schulen die Teilnahme an ‚Tagen religiöser Orientierung‘ und an zumindest einem Teil der Gottesdienste obligatorisch. Der *religiöse* Charakter der ‚Tage religiöser Orientierung‘ kann an einigen Punkten deutlich werden und sich von Angeboten, die sich explizit als ‚Tage der Orientierung‘ verstehen, unterscheiden. In Bezug auf die Lehrer gibt es die Möglichkeit, in regelmäßigen Abständen auch in Konferenzen die Konsequenzen zu erörtern, die der Charakter einer kirchlichen Schule mit sich bringt. Den Eltern kann bei der Anmeldung ihrer Kinder der besondere Erzie-

---

<sup>2319</sup> Zu den Möglichkeiten von Liturgie in der Schule vgl. auch: Roeger, *Arbeitshilfe Schulpastoral*.

<sup>2320</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.4 ‚Für die Schulpastoral relevante Aspekte katholischer Schulen in der pastoral-theologischen Diskussion‘. besonders den Unterabschnitt 2.3.4.4 ‚Kirchlichkeit als Ressource der katholischen Schule‘.

<sup>2321</sup> Vgl. hierzu Abschnitt 2.3.6 ‚Chancen, Problemfelder und Handlungsbedarf katholischer Schulen unter dem Fokus der Ermöglichung schulpastoralen Handelns‘.

hungsauftrag einer katholischen Schule vor Augen geführt werden. Im Blick auf den Glauben kann freilich nur eine ernsthafte Auseinandersetzung eingefordert werden, persönliche Stellungnahmen oder der innere Vollzug sind selbstverständlich in die Verantwortung des einzelnen gelegt.

7. *Damit eine katholische Schule von den Chancen einer Privatschule profitieren kann, bedarf es der effektiven Unterstützung durch den Schulträger, der zu diesem Zweck auch die rechtlichen Möglichkeiten in Bezug auf die katholischen Schulen konsequent nutzt.*

Das Bemühen um ein katholisches Schulprofil kann keineswegs von den Lehrern und Schulseelsorgern allein geleistet werden, sondern es bedarf auch der deutlichen Aktivität des Schulträgers, der die Chancen einer Privatschule nutzen sollte. Einer katholischen Schule, deren Katholizität primär im Kreuz in den Klassenzimmern und in der Einhaltung bestimmter im Dienstvertrag der Lehrer enthaltenen Bestimmungen besteht, droht die Gefahr, zu einer Karikatur zu werden, von der nicht unbedingt missionarische Impulse ausgehen, sondern die eher Ängste wecken kann. Nimmt aber der Träger einer katholischen Schule seine Möglichkeit wahr, eigenes Recht zu setzen und implementiert er eine eigene Pädagogik wie es der Marchtaler Plan oder die gerade eine mystagogische Schulpastoral sinnvoll ergänzende ignatianische Pädagogik tun, dann wird ein - gerade angesichts der staatlichen Verdichtungen übernotwendiger - Freiraum an der Schule geschaffen, der es ermöglicht, die lebensspendende Kraft des Glaubens zu erspüren, Aspekte des Glaubens zu diskutieren, ihn zu feiern und in den verschiedensten Fächern und Lernaspekten zu entdecken. Ein solcher Freiraum könnte auch Lehrer, die kritisch gegenüber der Kirche eingestellt sind und vielleicht sogar negative Erfahrungen in sensiblen persönlichen Bereichen gemacht haben, motivieren und bestärken, Gott im Kontext ihres Faches und ihres Leben zu entdecken und so bspw. darüber zu staunen, dass die Welt der Naturwissenschaften und der Technologie Teil des von Gott geschaffenen Universum ist und demzufolge in Gott ihre Quelle hat. Also kann auch in der Mathematik Gott erfahren werden. Eine derartige Verbindung von Glaube und Wissenschaft „is a way of giving back to God what he has first given to us.“<sup>2322</sup>

Impuls für die Praxis: Die rechtlichen Möglichkeiten von Privatschulen werden in der Diözese Rottenburg-Stuttgart im Marchtaler Plan konsequent genutzt. Ansonsten gibt es eine nur geringe Neigung bei den Trägern katholischer Schulen, ihre rechtlichen Möglichkeiten wahrzunehmen.<sup>2323</sup> Dass es aber durchaus gute Chancen gibt, die im Privatschulrecht gegebenen Freiräume zu nutzen, zeigt das Beispiel der von der KOSMOS-Bildung gGmbH getragenen und staatlich anerkannten Münsterlandschule Tilbeck, die am 12.08.2008 den Schulbetrieb aufnahm. Ihr Bildungsangebot beruht auf der Montessori-Pädagogik und dem Marchtaler Plan und soll in Zukunft Schüler vom ersten bis zehnten Schuljahr aufnehmen.<sup>2324</sup>

8. *Schulpastoral und (performativer) Religionsunterricht bilden ein komplementäres religiöses Angebot im Bereich Schule.*

Damit der Glaube Menschen auf Dauer Halt bieten kann sowie damit Menschen die Bereitschaft und die Kompetenz für ernsthafte und tiefgehende Gespräche über den Glauben mitbringen, bedarf es des Glaubenswissens. Hier ist primär der Religionsunterricht gefordert. Zugleich bedarf es auch des praktischen Einübens, damit der christliche Glaube nicht nur eine Theorie neben anderen ist. Hier wird der performative Reli-

---

<sup>2322</sup> Congregation, *The religious dimension* # 54.

<sup>2323</sup> Vgl. Abschnitt 2.3.6 ‚Chancen, Problemfelder und Handlungsbedarf katholischer Schulen unter dem Fokus der Ermöglichung schulpastoralen Handelns‘.

<sup>2324</sup> Vgl. KOSMOS-Bildung gGmbH, *Schulkonzept - kompakt -*, Senden 2008, in: [http://muensterlandschule-tilbeck.de/Documents/KOSMOS\\_Schulkonzept\\_kompakt\\_DHv04\\_A4s.pdf](http://muensterlandschule-tilbeck.de/Documents/KOSMOS_Schulkonzept_kompakt_DHv04_A4s.pdf) (28.07.2009).

gionsunterricht die Chance nutzen, sich von einer erfahrungsorientierten Schulpastoral bereichern zu lassen. Wie Manfred Scheuer zu Recht betont, wird die Zukunftsfähigkeit der Pastoral auch davon abhängen, ob Theologie und pastoraler Alltag gut miteinander verbunden werden. Oft beobachtet M. Scheuer jedoch „eine theoriemüde und theologiemiüde Pragmatik in der Pastoral, die vornehmlich auf eine emotionale und affektive Akzeptanz des Glaubens baut.“<sup>2325</sup> Dies kann auch bei manchen schulpastoralen Theorien und Verwirklichungen festgestellt werden.

Impuls für die Praxis: Im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu einem christologischen Thema werden die Kreuzesdarstellungen im Lehrbuch behandelt. Weil es unweit der Schule in einer Kirche ein besonderes Kreuz gibt, wird im Rahmen einer Doppelstunde diese Kirche besucht. Dabei werden die Schüler feststellen, dass der Ort, wo sich das Kreuz befindet, auch Auswirkungen auf den eigenen Bezug zum Kreuz hat. Schulpastoral kann solche Exkursionen anstoßen und unterstützen. Zugleich kann sie bspw. dadurch, dass sie zu einem Kreuzzeichen, einem stillen Gebet und zum Anzünden einer Kerze vor dem Kreuz einlädt, die spirituelle Dimension des Todes Jesu und seine Bedeutung für uns erfahrbar werden lassen. Umgekehrt kann der Religionsunterricht Kenntnisse zur Bedeutung und zum Ablauf einer liturgischen Feier erarbeiten und dabei den Charakter der Gebetes als Anrede eines Du hervorheben, damit Schulpastoral bei der gemeinsamen Vorbereitung von Gottesdiensten mit den Schülern auf ein religiöses Wissen zurückgreifen kann und nicht nur mit dem Argument, dass ein Text oder Element aber sehr schön sei, konfrontiert wird.

9. *Mystagogische Schulpastoral stellt eine lohnenswerte, vielseitige und von der Kirche zu unterstützende Herausforderung mit hohem Anspruch für die Schulseelsorger und Religionslehrer dar.*

Neben den soziologischen, pädagogischen, didaktischen und theologischen Kenntnissen ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, dass die Schulseelsorger und Religionslehrer Erfahrungen mit Gott gemacht haben, dass sie ihr Leben im Angesicht Gottes immer wieder reflektieren und sich immer neu bemühen, betende Menschen zu sein. Der Seelsorger, insbesondere gerade auch der Schulseelsorger „der Zukunft, wird eine theologische Persönlichkeit sein, d. h. eine theologische Urteilskraft haben, oder er wird nicht mehr sein. Theologie ist denkerisch bewältigtes Leben im Angesicht Gottes.“<sup>2326</sup> Aufgrund der in der ersten Perspektive gezeigten hohen Bedeutung der Schulpastoral für die Zukunft der Kirche und des in der neunten Perspektive skizzierten niveaullollen Anspruchs an die Schulseelsorger ist es ein wichtiges Desiderat, dass Kirche ausreichende finanzielle und personale Ressourcen hinsichtlich der Anzahl, Qualifizierung und Begleitung dieser Berufsgruppe zur Verfügung stellt. „Denn Glauben lernt man durch Menschen, die bereit sind, den steinigen Weg des Mitdenkens, Mitfühlens, Mitgehens bei der Suche nach Gott zu gehen. Und auf der Suche nach Gott sind wir doch - unser Leben lang.“<sup>2327</sup>

Impuls für die Praxis: Den Schulseelsorgern und Religionslehrern können durch spirituelle und theologische Angebote unterschiedlicher Dauer und Intensität Orte angeboten werden, um ihr geistiges Leben zu vertiefen, sich theologisch fortzubilden und sich miteinander auszutauschen. Hilfreich sind auch Vernetzungen, wie sie beispielweise von der Initiative ‚Ignatianische Pädagogik‘ initiiert werden, die sich nicht nur um Verwirklichungsmöglichkeiten der ignatianischen Pädagogik kümmert, sondern auch

---

<sup>2325</sup> Scheuer, Manfred, *Solidarität und Hoffnung* - karitatives Handeln im Geiste Gottes (St. Georgener Gespräche 2007. Der Geist macht lebendig - Perspektiven christlicher Spiritualität), in: [http://www.kath-kirche-kaernten.at/upload/37520\\_sgg2007\\_scheuer\\_v2\\_solidaritaetundhoffnung.pdf](http://www.kath-kirche-kaernten.at/upload/37520_sgg2007_scheuer_v2_solidaritaetundhoffnung.pdf) (28.07.2009), 12.

<sup>2326</sup> Scheuer, Manfred, *Thesen zur Spiritualität* im pastoralen Dienst, in: Korrespondenzblatt des Canisianums 1 (2003/2004), 2 (zit. nach: [http://www.canisianum.at/pdf/1\\_2003\\_04.pdf](http://www.canisianum.at/pdf/1_2003_04.pdf) (28.07.2009)).

<sup>2327</sup> Leyh, *Mit der Jugend von Gott sprechen* 335.

ein Ort des Austausches ist, wie das Leben als Lehrer oder Schulseelsorger spirituell bewältigt werden kann.<sup>2328</sup>

10. *Mystagogische Schulpastoral wird dann besonders nachhaltig Menschen zum Glauben führen können, wenn sie mit anderen pastoralen Orten vernetzt ist.*

Damit gute Erfahrungen mit einer ansprechenden und eher jugendgemäßen Liturgie in der Schule nicht isoliert dastehen, bedarf es der Vernetzung mit Jugendliturgien in Gemeinden und Jugendkirchen. Zudem ist es sinnvoll, auf für die Zukunft der Schüler wichtige seelsorgliche Angebote hinzuweisen und Kontakte zu diesen zu knüpfen wie der Pastoral an Berufsschulen oder Hochschulen.

Impuls für die Praxis: Gute Chancen bieten sich, wenn der Schulseelsorger auch in den Gemeinden, aus denen die Schüler einer Schule kommen, und - wenn vorhanden - in einer nahegelegenen Jugendkirche tätig ist, so dass er leichter Schüler auch zur Gottesdienstteilnahme an anderen Orten ermutigen kann. Zudem bietet es sich vor allem in der Haupt- und Realschule an, die Schulseelsorger an den beruflichen Schulen zu einem Gespräch einzuladen, um schon vor dem Berufseinstieg im dualen System oder dem schulischen Wechsel zu einer Berufsschule eine erste Begegnung zu ermöglichen, die es bei späteren Schwierigkeiten oder Fragen erleichtert, den Kontakt mit dem Schulseelsorger aufzunehmen. An vielen Gymnasien ist eine Exkursion zu einer nahegelegenen Universität üblich, um den Schülern einen Einblick in den Studienalltag zu ermöglichen; Schulpastoral könnte in diesem Zusammenhang das Angebot machen, die Studentengemeinde näher kennenzulernen.

Fazit:

„Theologie als Mystagogie zu verstehen und zu treiben war nämlich nicht nur damals, sondern dürfte wohl auch heute der einzig mögliche und erfolversprechende Weg sein, um Glaube und Kultur, Christentum und Zeitgeist wirksam miteinander ins Gespräch zu bringen und beiden aufzuhelfen.“<sup>2329</sup>

Diese These Arno Schilsons gilt mutatis mutandis auch für eine mystagogische Schulpastoral. Sie kann helfen, Kirche und Schule „miteinander ins Gespräch zu bringen und beiden aufzuhelfen.“<sup>2330</sup>

„Theorie ist immer konstitutiv für eine bestimmte Praxis, umgekehrt entwickelt sich in jeder Praxis immer ein Vorschuss an Theorie, die erst in Nachhinein begrifflich und konzeptionell zu fassen ist.“<sup>2331</sup>

Meine langjährigen Tätigkeiten als Gemeindegeseelsorger, der immer einen Schwerpunkt auf die Arbeit in der Schule legte, und später mein Dienst als offiziell beauftragter Schulseelsorger an einer katholischen Schule ließen mich Defizite und Desiderate spüren und ermöglichten mir, verschiedene pastorale Ideen auszuprobieren. Insofern standen beim Verfassen der vorliegenden Arbeit immer meine praktischen Erfahrungen im Hintergrund. Zugleich bot mir das Erstellen dieses Entwurfs die Chance, Theorien und theologische Begründungen für eine mystagogische Schulpastoral zu entwickeln und darzulegen, die konstitutiv für eine erneuerte Praxis von Schulpastoral sein können. Insofern wäre das größte Ziel für die hier vorgelegte Erarbeitung der Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten einer mystagogischen Schulpastoral das Bemühen, die Theorie in die Praxis zu überführen.

---

<sup>2328</sup> Vgl. hierzu auch FN 295.

<sup>2329</sup> Schilson, *Theologie als Mystagogie* 227.

<sup>2330</sup> Ebd.

<sup>2331</sup> Schmälzle, *Theologische Grundlagen* 24.

## 7 Verzeichnisse

### 7.1 Abkürzungen und Bemerkungen

- Die Abkürzungen aller biblischen Schriften entsprechen den Loccumer Richtlinien.
- Sämtliche alt- und neutestamentlichen Schriften werden nach der im Auftrag der deutschsprachigen Bischöfe herausgegebenen Einheitsübersetzung, Stuttgart 1980, zitiert.
- Abkürzungen von Lexika und Zeitschriften sowie andere allgemeine Abkürzungen richten sich nach dem Abkürzungsverzeichnis in: Kasper, Walter (u. a.), *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2006, Bd. 11, 692\*-746\*.
- Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils werden zitiert nach: Rahner, Karl/Vorgrimler, Herbert, *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg/Basel/Wien<sup>21</sup>1989.
- Die deutsche Bischofskonferenz wird mit DBK abgekürzt.
- Die Evangelische Kirche in Deutschland wird mit EKD abgekürzt.
- Karl Rahners Schriften zur Theologie werden mit der jeweiligen Bandzahl in römischen Ziffern zitiert.
- Die von der Karl-Rahner-Stiftung herausgegebenen sämtlichen Werke Karl Rahners werden mit der jeweiligen Bandzahl in arabischen Ziffern zitiert.
- Anmerkungen des Verfassers dieser Arbeit innerhalb eines Zitates von einem anderen Autor werden mit [ ] gekennzeichnet.
- Die Datumsangaben hinter den aufgeführten Internetadressen bezeichnen den Zeitpunkt des letzten Besuches der entsprechenden Internetseite durch den Verfasser dieser Arbeit bzw. das letzte Auffinden der entsprechenden Seite. Anmerkungen, die sich auf Internetseiten beziehen, haben mit Ausnahme von längeren und zugleich im Original paginierten Word- und Pdf-Dateien keine Seitenangabe.
- Für Zitate werden folgende Anführungszeichen „...“ verwendet, Anführungszeichen in Zitaten sehen wie folgt aus ‚...‘.
- Das Titelbild wurde vom Autor in der Kapelle des Notburgaheims der Barmherzigen Schwestern, Eben 5, A-6212 Maurach am Achensee, aufgenommen und darf mit freundlicher Genehmigung der Oberin verwendet werden.

### 7.2 Quellen- und Literaturverzeichnis

In diesem Literaturverzeichnis werden alle Veröffentlichungen aufgeführt, die für die Erstellung der vorliegenden Arbeit verwendet worden sind. Alle Literaturtitel werden in diesem Verzeichnis vollständig bibliographiert. Im Text der Arbeit selbst wird um der Übersichtlichkeit willen nur beim ersten Mal die komplette Literaturangabe verwendet, bei allen weiteren Verweisen auf ein Werk wird der Nachname des Verfassers und der im Literaturverzeichnis kursiv gedruckte Teil des Titels angegeben.

## 7.2.1 Quellen

### 7.2.1.1 Rechtsquellen

Vorbemerkung: Damit die Gesetze und Verordnungen leichter nachzulesen sind, sind sie - wenn möglich - der folgenden Sammlung entnommen, die im Folgenden mit *Rechtsgrundlagen* abgekürzt wird:

Dikow, Joachim/ Mersch, Josef, *Rechtsgrundlagen* für Religionsunterricht, Schulseelsorge und Bekenntnisschule, hrsg. von der Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln, der Abteilung Erziehung und Schule des Bischöflichen Generalvikariats Essen und der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster, Münster <sup>2</sup>1986.

- Allgemeine Schulordnung vom 8. November 1978 - BASS 12-01 Nr. 2, zit. nach: *Rechtsgrundlagen* 159.
- Arbeitsvertrag für angestellte Lehrer bzw. ‚Beamte‘ im Kirchendienst (Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster).
- Bezirksregierung Düsseldorf, *Informationen zur Errichtung und Genehmigung privater Ersatzschulen*. Genehmigungsverfahren (Stand: 09.02.2009), Düsseldorf 2009, zit. nach: [http://www.bezreg-duesseldorf.nrw.de/BezRegDdorf/autorenbereich/Dezernat\\_48/PDF/Genehmigung\\_Ersatzschulen.pdf](http://www.bezreg-duesseldorf.nrw.de/BezRegDdorf/autorenbereich/Dezernat_48/PDF/Genehmigung_Ersatzschulen.pdf) (27.07.2009).
- Bischöfliches Gesetz für katholische allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft in den Bistümern Hildesheim, Osnabrück und im oldenburgischen Teil des Bistums Münster (Bischöfliches Schulgesetz - BiSchG) in der Fassung vom 01. August 2004, zit. nach: [http://www.bistum-osnabrueck.de/downloads/bisch\\_schulgesetz\\_13.12.06.pdf](http://www.bistum-osnabrueck.de/downloads/bisch_schulgesetz_13.12.06.pdf) (27.07.2009).
- Codex Iuris Canonici. Codex des kanonischen Rechts, Kevelaer <sup>3</sup>1989.
- Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 19.03.2009, zit. nach: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> (27.07.2009).
- Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005, zit. nach: [http://sgv.im.nrw.de/lmi/owa/lr\\_bs\\_bes\\_detail?bes\\_id=7345&det\\_id=196367&keyword=schulgesetz&sel\\_menu\\_item\\_code=S](http://sgv.im.nrw.de/lmi/owa/lr_bs_bes_detail?bes_id=7345&det_id=196367&keyword=schulgesetz&sel_menu_item_code=S) (27.07.2009).
- Dienstanweisung für die Leiter bischöflicher Schulen vom 1. Februar 1984 (Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster).
- Die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom 22.6.2004, zit. nach: [http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB\\_II/II.2/Gesetze/Verfassung\\_NRW.jsp](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetze/Verfassung_NRW.jsp) (27.07.2009).
- Dikow, Joachim/ Mersch, Josef, *Rechtsgrundlagen* für Religionsunterricht, Schulseelsorge und Bekenntnisschule, hrsg. von der Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln, der Abteilung Erziehung und Schule des Bischöflichen Generalvikariats Essen und der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster, Münster <sup>2</sup>1986.
- Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen - SchOG - vom 8. April 1952, zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 1984 - BASS 1-1 mit GABL 1985, 49, zit. nach: *Rechtsgrundlagen* 62.
- Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitwirkungsgesetz (SchMG) - Vom 13. Dezember 1977, zuletzt geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2003 (SGV. NRW. 223), zit. nach: <http://www.ler-nrw.de/gesetze/SchMG.pdf> (27.07.2009).
- Grundordnung für die Schulen des Bistums Münster, der Kirchengemeinden im Bistum Münster und der Stiftungen, die der Aufsicht des Bischofs von Münster unterstehen. Vom 2. Juni 1975 in der Fassung vom 15. Februar 2001 (Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster).
- Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.) Ordnung über die Mitwirkung im bischöflichen Schulwesen des Bistums Münster, Münster 2006.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Ganztagsschulen, Ganztagsangebote*, pädagogische Übermittagbetreuung, Pausen und Hausaufgaben in Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen; Änderungen und Neufassungen (31. Juli 2008), zit. nach: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Ganztagsoffensive/erlass\\_komplett.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Ganztagsoffensive/erlass_komplett.pdf) (27.07.2009).
- Rahmenvereinbarung der (Erz-)Bistümer und Diözesan-Caritasverbände sowie der Evangelischen Landeskirchen und ihren Diakonischen Werken in Nordrhein-Westfalen mit dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen vom 23. September 2004, zit. nach: [http://www.ekvw.de/fileadmin/sites/ekvw/Dokumente/texte/rahmenvereinbarung\\_ogt.pdf](http://www.ekvw.de/fileadmin/sites/ekvw/Dokumente/texte/rahmenvereinbarung_ogt.pdf) (27.07.2009).
- Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 26. 1. 2006, Offene Ganztagschule im Primarbereich, zit. nach: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/InfoGTGS/Rechtsgrundlagen/NeuOGS\\_12-63-4.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/InfoGTGS/Rechtsgrundlagen/NeuOGS_12-63-4.pdf) (27.07.2009).
- Runderlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 13. April 1965 - BASS 14-16 Nr.1, zit. nach *Rechtsgrundlagen* 165.
- Runderlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 22. Dezember 1983 - BASS 14-16 Nr. 2, zit. nach: *Rechtsgrundlagen* 173.
- Rundverfügung des Regierungspräsidenten in Münster vom 29. August 1980 - 41.1.13, zit. nach: *Rechtsgrundlagen* 64, 66, 168.
- Rundverfügung des Schulkollegiums beim Regierungspräsidenten in Münster vom 12. Dezember 1984 - 06/19/35-6-1, zit. nach *Rechtsgrundlagen* 67, 163-174.
- Richtlinien für Schulwanderungen und Schulfahrten (WRL). RdErlaß des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen vom 17. Oktober 1983 - BASS 14-12 Nr. 2, zit. nach: *Rechtsgrundlagen* 171.
- Schulvertrag (Quelle: Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster).
- Sozialgesetzbuch (SGB), zit. nach: <http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de> (27.07.2009).
- Vereinbarungen mit der katholischen Kirche über die Erteilung des staatlichen Unterrichtsauftrages, die Verwendung von Katecheten und die kirchliche Einsichtnahme in den Religionsunterricht vom 18. Februar 1956 - BASS 20-53 Nr. 1, zit. nach: *Rechtsgrundlagen* 49.
- Verordnung über den Sonderurlaub der Beamtinnen und Beamten und Richterinnen und Richter im Lande Nordrhein-Westfalen (Sonderurlaubsverordnung - SUrlV) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. September 1993, zit. nach: <http://www.slv-nrw.de/Service/surlv.html> (27.09.2009).
- Verwaltungsordnung zur Allgemeinen Schulordnung vom 26. März 1980 - BASS 12-52 Nr. 21, zit. nach: *Rechtsgrundlagen* 159f.

### 7.2.1.2 Liturgische Quellen

- DBK (Hg.), *Stundenbuch*: für die katholischen Bistümer des deutschen Sprachgebietes. Dritter Band. Im Jahreskreis, Einsiedeln u. a. 1978.
- Die Feier der Heiligen Messe. Messbuch für die Bistümer des deutschen Sprachgebietes. Authentische Ausgabe für den liturgischen Gebrauch. Kleinausgabe. Hochgebete für Messen für besondere Anliegen (hrsg. im Auftrag der Bischofskonferenzen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sowie der (Erz-) Bischöfe von Bozen-Brixen, Lüttich, Luxemburg und Straßburg), Solothurn/Düsseldorf/Freiburg 1995.
- Herzog, Susanne (Hg.), *Manchmal feiern wir mitten im Tag*. Schul- und Schülergottesdienste Sekundarstufe I (Klasse 5-10), Ostfildern <sup>2</sup>1995.
- Karsch, Manfred/ Rasch, Christian, *Schulgottesdienste*, Göttingen 2006.
- Keil, Franz, *Schülergottesdienste - ein Hobby?*, in: Herzog, Susanne (Hg.), *Manchmal feiern wir mitten im Tag*. Schul- und Schülergottesdienste Sekundarstufe I (Klasse 5-10), Ostfildern <sup>2</sup>1995, 11-13.
- Liedgut, *Ich glaube an den Vater*, zit. nach: [http://www.pro-campesinos.de/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=2&Itemid=72](http://www.pro-campesinos.de/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2&Itemid=72) (27.07.2009).
- Rasche, Klemens, *Der Sehnsucht nach Leben trauen*. Ökumenische Schulgottesdienste für die Sekundarstufen, Kevelaer 2000.

### 7.2.1.3 Offizielle Verlautbarungen

- Benedikt XVI, *Deus caritas est*, 25. Dezember 2005 (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 171. Hrsg. vom Sekretariat der DBK, Bonn 2006).
- Beschluß *Bildungsbereich*, in: GSyn I, 518-548.
- Beschluß *Jugendarbeit*, in: GSyn I, 288-311.
- Beschluß *Unsere Hoffnung*, in: GSyn I, 84-111.
- Congregation for catholic education, *Lay Catholics in Schools*. Witnesses to Faith, Rom 1982, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19821015\\_lay-catholics\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_en.html) (27.07.2009).
- Congregation for catholic education, *The religious dimension of education in a catholic school*. Guidelines for reflection and renewal, Rom 1988, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19880407\\_catholic-school\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_en.html) (27.07.2009).
- Das Apostolische Glaubensbekenntnis (zit. nach Neuner, Josef/ Roos, Heinrich, *Der Glaube der Kirche* in den Urkunden der Lehrverkündigung, neubearbeitet von Karl Rahner und Karl-Heinz Weger, Regensburg <sup>12</sup>1986, Nr. 911).
- Ecclesia Catholica, *Katechismus der katholischen Kirche*, München u. a. 1993.
- Johannes Paul II., *Catechesi Tradendae*, Rom 1979, in: Sekretariat der DBK (Hg), *Texte zu Katechese und Religionsunterricht (Arbeitshilfen 66)*, Bonn <sup>4</sup>1998, 66-126.
- Johannes Paul II., *Redemptor Hominis* (1979), in: [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis\\_ge.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis_ge.html) (27.07.2009).
- Kongregation für das katholische Bildungswesen, *Die katholische Schule*, Rom 1977, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_ge.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_ge.html) (27.07.2009).
- Kongregation für das katholische Bildungswesen, *Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, Rom 1997, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_27041998\\_school2000\\_ge.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_ge.html) (27.07.2009).



- Neuner, Josef/ Roos, Heinrich, *Der Glaube der Kirche* in den Urkunden der Lehrverkündigung, neubearbeitet von Karl Rahner und Karl-Heinz Weger, Regensburg <sup>12</sup>1986.
- Paul VI., Apostolisches Schreiben „Evangelii nuntiandi“, Rom 1975, in: [http://www.dbk.de/imperia/md/content/schriften/dbk2.vas/ve\\_002.pdf](http://www.dbk.de/imperia/md/content/schriften/dbk2.vas/ve_002.pdf) (27.07.2009).
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Der Glaube an den dreieinen Gott*. Eine Handreichung der Glaubenskommission der DBK zur Trinitätstheologie (Die deutschen Bischöfe 83), Bonn 2006.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn <sup>4</sup>2004.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Leitlinien für multireligiöse Feiern* von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe (Arbeitshilfen 170), Bonn 2003.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Texte zu Katechese und Religionsunterricht* (Arbeitshilfen 66), Bonn <sup>4</sup>1998.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Tote begraben und Trauernde trösten*. Bestattungskultur im Wandel aus katholischer Sicht (Die deutschen Bischöfe 81), Bonn 2005.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Den Glauben anbieten* in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996 (Stimmen der Weltkirche 37), Bonn 2000.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Ehe und Familie - in guter Gesellschaft* (Die deutschen Bischöfe 61), Bonn 1999.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Gottesdienst-Übertragungen in Hörfunk und Fernsehen*. Leitlinien und Empfehlungen 2002. Aktualisierte, überarbeitete und erweiterte Fassung der »Leitlinien für die mediale Übertragung von gottesdienstlichen Feiern« (Arbeitshilfen 72, 1989) in Zusammenarbeit mit den Liturgischen Instituten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, Bonn 2002.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit* (Die deutschen Bischöfe 75), Bonn 2004.
- Sekretariat der DBK (Hg.), Kommission für Erziehung und Schule, *Schulpastoral - der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule* (Erklärungen der Kommissionen 16), Bonn 1996.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Missionarisch Kirche sein*. Offene Kirchen - Brennende Kerzen - Deutende Worte (Die deutschen Bischöfe 72), Bonn 2003.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Musik im Kirchenraum außerhalb der Liturgie* (Arbeitshilfen 194), Bonn 2005.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Priesterliche Lebensform* (Arbeitshilfen 36), Bonn 1984.
- Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat*. Missionarisch Kirche sein (Die deutschen Bischöfe 68), Bonn 2000.

#### 7.2.1.4 Sonstige Quellen

- „Kölner Votum“ vom Juli 1995, zit. nach: Auskunft des Kölner Generalvikariats.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10.12.1948, zit. nach: <http://www.igfm.de/index.php?id=89> (27.07.2009).
- BDKJ Landesverband Oldenburg/ Jugendreferat des Bischöflich Münsterschen Offizialates (Hg.), *Jugendarbeit und Schule*. Grundlagen, Bedingungen, Ziele, Chancen, Praxis, Oldenburg 2003.

- BDKJ/Misereor (Hg.), *Wie ticken Jugendliche?* Sinus-Milieustudie U27, Düsseldorf 2008.
- Benedikt XVI., *Apostolische Reise nach Köln* anlässlich des XX. Weltjugendtages. Hl. Messe auf der Ebene von Marienfeld. Predigt von Benedikt XVI., Köln 2005, in: [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/homilies/2005/documents/hf\\_ben-xvi\\_hom\\_20050821\\_20th-world-youth-day\\_ge.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/homilies/2005/documents/hf_ben-xvi_hom_20050821_20th-world-youth-day_ge.html) (29.07.2009).
- Benedikt XVI., *Predigt am 10.09.2006 in München*, in: F.A.Z., 11.09.2006, Nr. 211, 2.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007.
- Bischöfliches Gymnasium St. Christophorus, Werne, *Konzept für die Ermöglichung Religiöser Erfahrung* - ERE-Stunde in der Sekundarstufe I - (Beschluss der Schulkonferenz vom 08.05.2003), in: <http://www.byklima.de/ere/Konzept%20ERE.htm> (27.07.2009).
- Bundesagentur für Arbeit, *Internetauftritt*, in: <http://www.arbeitsagentur.de> (27.07.2009).
- Bundesministerium des Inneren, *Staat und Religionsgemeinschaften in Deutschland*, in: [http://www.bmi.bund.de/clin\\_104/DE/Themen/PolitikGesellschaft/KirchenReligion/StaatReligion/StaatReligion.html](http://www.bmi.bund.de/clin_104/DE/Themen/PolitikGesellschaft/KirchenReligion/StaatReligion/StaatReligion.html) (27.07.2009).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Ganztagsschulen - das Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung"*, in: <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (27.07.2009).
- Casel, Odo, *Besinnung*, in: Herbstbrief der Abtei vom Heiligen Kreuz zu Herstelle 1948, 10f. (zit. nach: Gozier, André, Odo Casel. *Künder des Christumysteriums*, Regensburg 1996, 11).
- Casel, Odo, *Das christliche Kultmysterium* (hrsg. von B. Neunheuser), Regensburg 1960.
- Casel, Odo, *Das Mysteriengedächtnis der Meßliturgie* im Lichte der Tradition, in: JLW 6 (1926), 113-204.
- Casel, Odo, *Die Liturgie als Mysterienfeier*, Freiburg 1922.
- Casel, Odo, *Gegenwart des Christus-Mysteriums*. Ausgewählte Texte zum Kirchenjahr. In Verbindung mit dem Abt-Herwegen-Institut der Abtei Maria Laach herausgegeben und eingeleitet von Arno Schilson, Mainz 1986.
- Casel, Odo, *Glaube, Gnosis und Mysterium*, Münster 1941 (=Sonderdruck des gleichnamigen Beitrags in: JLW 15 (1941), 155-305).
- Casel, Odo, *Mysterientheologie*. Ansatz und Gestalt (hrsg. vom Abt-Herwegen-Institut der Abtei Maria Laach, ausgewählt und eingeleitet von Arno Schilson), Regensburg 1986.
- Cyrill von Jerusalem, *Die heiligen Geheimnisse*. Die Taufe (1. Unterweisung), in: Vericel, Maurice, Cyrill von Jerusalem, Stuttgart 1963, 91-97.
- DBK (Hg.), *Kirche und Staat* (04.07.2006), in: [http://www.dbk.de/katholische\\_kirche/deutschland/staat/print\\_de.html](http://www.dbk.de/katholische_kirche/deutschland/staat/print_de.html) (27.07.2009).
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Rahmenkonzept*. Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Entwurf (Sonderdruck des Kultusministers), Düsseldorf 1988.
- Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2002*. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell Jugendstudie), Frankfurt 2002.
- Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000* (13. Shell Jugendstudie), Band 1, Opladen 2000.
- Deutscher Caritasverband, *Internetauftritt*, in: <http://www.caritas.de> (27.07.2009).
- Deutscher Caritasverband, *Mehr als eine Million Menschen* engagieren sich in der Caritas, in: <http://www.caritas.de/2246.html> (27.07.2009).

- Dodrowski, Günther/ Müller, Wolfgang/ Scholze-Stubenrecht, Werner/ Wermke, Matthias (Hg.), *Duden Fremdwörterbuch* (Der Duden, Bd. 5), Mannheim 1990.
- EKD (Hg.), *Christentum und politische Kultur*, Eine Erklärung des Rates der EKD, EKD-Text Nr. 63, 1997, Ziffern 12, 52, in: [http://www.ekd.de/EKD-Texte/christentum\\_1997\\_politik1.html](http://www.ekd.de/EKD-Texte/christentum_1997_politik1.html) (und [\\_politik2.html](http://www.ekd.de/EKD-Texte/christentum_1997_politik2.html)) (27.07.2009).
- Eurydice, *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen*, in: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/034DE/005\\_chap1\\_034DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/034DE/005_chap1_034DE.pdf) (27.07.2009), 3.
- Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster (Hg.), *Strukturplan und Kirche*. Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und die Kirche (Schriftenreihe Schule und Erziehung, Heft 3), Münster o. J. (1970), 80 (zit. nach: Schneider, Jan Heiner, Schule - Kirche - Seelsorge. Schulbezogene Arbeit der Kirchen im Übergang, Düsseldorf 1976, 34f.).
- Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster (Hg.), *Leitbild für die Katholischen Schulen im Bistum Münster*. ..., damit der Mensch sein Ziel erreicht, Münster 2006.
- Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster (Hg.), *Religionsunterricht*. Zum Religionsunterricht in der Schule (Schriftenreihe Schule und Erziehung, Heft 1), Münster o. J. (1970), 17 (zit. nach: Schneider, Jan Heiner, Schule - Kirche - Seelsorge. Schulbezogene Arbeit der Kirchen im Übergang, Düsseldorf 1976, 34).
- Hauptabteilung Schule/ Hochschule des Bistums Trier (Hg.), *Licht-Blicke*. Schulseelsorge an Berufsbildenden Schulen, Trier 1995.
- Ignatius von Loyola, *Der Bericht des Pilgers*. Übersetzt und erläutert von Burkhard Schneider, Freiburg/BaselWien<sup>3</sup>1977.
- Internationale Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung, *Ignatianische Pädagogik*. Ansätze für die Praxis, Rom 1993, in: Neulinger, Thomas (Hg.), Wissen - Gewissen - Gespür. Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998, 97-173.
- Internationale Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung. *Grundzüge jesuitischer Erziehung*, Rom 1986, in: Neulinger, Thomas (Hg.), Wissen - Gewissen - Gespür. Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998, 11-95.
- Langenscheidt, *Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch*, Berlin/München/Wien/Zürich 1983.
- Lehmann, Karl, *Die Kunst, Gottesdienste zu gestalten*. Festvortrag anlässlich des 50jährigen Bestehens des Deutschen Liturgischen Instituts in Trier am 17.12.1997, in: Kranemann, Benedikt/ Nagel, Eduard/ Nübold, Elmar (Hg.), Heute Gott feiern. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie (Pastoralliturgische Reihe in Verbindung mit der Zeitschrift "Gottesdienst"), Freiburg/Basel/Wien 1999, 226-235.
- Lehmann, Karl, *tempi - Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*. Statement des Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz, Bischof Prof. Dr. Dr. Karl Lehmann, beim evangelisch-katholischen Bildungskongress in Berlin am 16. November 2001, in: <http://www.ekd.de/presse/1165.html> (27.07.2009).
- Lehmann, Karl, *Vorwort*, in: Sekretariat der DBK (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 5-6.
- Liedgut, *Sie ist nicht von dieser Welt*, in: <http://www.lyricstime.com/xavier-naidoo-nicht-von-dieser-welt-lyrics.html> (27.07.2009).

- Medien-Dienstleistung GmbH, München (Hg.), *Milieuhandbuch* „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus® 2005“. Ein Projekt der Medien-Dienstleistung GmbH in Kooperation mit der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle e. V., München/Heidelberg 2005.
- Meister Eckehart, *Deutsche Predigten und Traktate* (hrsg. und übers. von Josef Quint). *Predigt 16*, Hamburg <sup>7</sup>2007, 224-228.
- Meister Eckehart, zit. nach: Claussen, Johann Hinrich, *Glück und Gegenglück*. Philosophische und theologische Variationen über einen alltäglichen Begriff, Tübingen 2005.
- Neulinger, Thomas (Hg.), *Wissen - Gewissen - Gespür*. Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998.
- Origenes, *Homilie zu Jeremias 9, 1* (zit. nach: [www.univie.ac.at/philkath/pages/service/vo03/Texte\\_zur\\_Gottesgeburt.doc](http://www.univie.ac.at/philkath/pages/service/vo03/Texte_zur_Gottesgeburt.doc) (27.07.2009)).
- Rahner, Karl, *Das Alte neu sagen*. Eine fiktive ›Rede des Ignatius von Loyola an einen Jesuiten von heute‹, in: [http://www.kath.de/akademie/rahner/04Vortraege/01print/inhalt-pdf/\\_rahner-alte.pdf](http://www.kath.de/akademie/rahner/04Vortraege/01print/inhalt-pdf/_rahner-alte.pdf) (27.07.2009) (Nachdruck aus Rahner, *Schriften* XV 373-408).
- Rahner, Karl, *Die Antwort der Stille*. Brief an einen Freund, in: Hohn-Kemler (Hg.), *In die Mitte des Lebens führt seine Spur. Gott erfahren* (Herder-Sonderband), Freiburg/Basel/Wien 1995 (zuerst erschienen in: Rahner, Karl. *Gott ist Mensch geworden*. Das Geheimnis von Weihnachten, 1992), 103-107.
- Rahner, Karl, *Erfahrung des Geistes*, Meditationen auf Pfingsten, Freiburg/Basel/Wien 1977.
- Rahner, Karl, *Gott ist Mensch geworden*. Meditationen, Freiburg/Basel/Wien 1975.
- Rahner, Karl, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie*, in: HPT<sub>h</sub> II/1, 20-38.
- Rahner, Karl, *Grundkurs des Glaubens*. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg/Basel/Wien, <sup>6</sup>1991.
- Rahner, Karl, *Sämtliche Werke* (herausgegeben von der Karl-Rahner-Stiftung unter Leitung von Karl Lehmann, Johann Baptist Metz, Albert Raffelt, Herbert Vorgrimler und Andreas R. Batlogg SJ), Freiburg/Basel/Wien 1995ff.
- Rahner, Karl, *Schriften zur Theologie*, 16. Bde., Einsiedeln 1954-1984.
- Rahner, Karl, *Von der Not und dem Segen des Gebetes*, Freiburg/Basel/Wien 1991.
- Rahner, Karl, *Wagnis des Christen*. Geistliche Texte, Freiburg/Basel/Wien 1974.
- Rahner, Karl, *Warum ich glaube* (1979), zit. nach: Vorgrimler, Herbert, *Gott als ‚absolutes Geheimnis‘ - Kritik eines vergegenständlichenden Gottdenkens*, in: <http://www.kath.de/akademie/rahner/index2.html> (27.07.2009).
- Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), *Huch, was machen die denn da!* Projekt Schulpastoral an Hauptschulen und Beruflichen Schulen 2000/2003 - Dokumentation und Ergebnisse, Rottenburg/Stuttgart 2004.
- Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), *kirche + schule = zukunft*. 15 Jahre Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart - Bilanz und Perspektiven, Rottenburg 2004.
- Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart, *Diözesenkonzeption*, in: <http://schulpastoral.drs.de/konsp.htm> (27.02.2009).
- Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart, *Schulpastoral*, in: <http://schulpastoral.drs.de/index.htm> (26.07.2009).
- Scheele, Paul-Werner, *Eröffnung des "Museums am Dom" am 6. März 2003*, in: [http://www.bistum-wuerzburg.de/bwo/dcms/sites/bistum/bistum/bischof\\_em/box/vortraege/06\\_03\\_2003.html](http://www.bistum-wuerzburg.de/bwo/dcms/sites/bistum/bistum/bischof_em/box/vortraege/06_03_2003.html) (27.07.2009).

- Sekretariat der DBK (Hg.), *Umkehr zum Leben für alle*. Ursprung und Tragweite der missionarischen Grunddimension des christlichen Glaubens. Eröffnungsreferat von Karl Kardinal Lehmann bei der Herbst-Vollversammlung der DBK in Fulda (Der Vorsitzende der DBK 25), Bonn 2004.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts* in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002, Bonn 2002, 6, in: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/Bericht-Kath-Religionsunterricht.pdf> (26.07.2009).
- Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2006*. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt 2006.
- Sinus Sociovision, *Die Sinus-Milieus in Deutschland 2020* (von Sinus Sociovision zur Verfügung gestelltes Dokument „Die Sinus-Milieus in Deutschland 20201.pdf“).
- Sinus Sociovision, *Die Sinus-Milieus®. Kurzcharakteristik*, in: [http://www.sociovision.de/uploads/tx\\_mpldownloadcenter/infoblatt\\_d\\_012007.pdf](http://www.sociovision.de/uploads/tx_mpldownloadcenter/infoblatt_d_012007.pdf) (27.07.2009).
- Sinus Sociovision, *Informationen zu den Sinus-Milieus® 2007*, in: <http://www.sinus-sociovision.de/Download/informationen012007.pdf> (27.02.2009).
- Sinus Sociovision, *Kurzbeschreibung der Sinus-Milieus© 2004*, Heidelberg 2004.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, *Internetauftritt*, in: <http://www.destatis.de> (27.07.2009).
- Vereinigung der deutschen Ordensoberen (VDO), *Schulpastoral in katholischen Schulen* in freier Trägerschaft (Orden) in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagentext, in: Rüttiger, Gabriele (Hg.), *Schulpastoral* (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 3), München 1992, 21-26.
- Vericel, Maurice, *Cyrill von Jerusalem*, Stuttgart 1963.
- Wanke, Joachim, *Brief eines Bischofs aus den neuen Bundesländern* über den Missionsauftrag der Kirche für Deutschland, in: Sekretariat der DBK (Hg.), *Zeit zur Aussaat*. Missionarisch Kirche sein (Die deutschen Bischöfe 68), Bonn 2000, 35-42.
- Wanke, Joachim, *Christliche Werte - ein Angebot auch für Nichtchristen?* Vortrag von Bischof Joachim Wanke im Dessauerkreis in Erfurt, Erfurt 2004, in: <http://www.bistum-erfurt.de/archiv/seiten/731.htm> (27.07.2009).
- Wanke, Joachim, *Wege der Evangelisation*. Vortrag am 19.10.2002 in Gnadenthal anlässlich der Ratssitzung der Stiftung Kloster Volkenroda, in: <http://www.bistum-erfurt.de/archiv/seiten/526.htm> (27.07.2009).
- Wehrle, Paul, *Kommunikation und Kooperation*. Ausdrucksformen priesterlichen Handelns, in: Sekretariat der DBK (Hg.), *Priesterliche Lebensform* (Arbeitshilfen 36), Bonn 1984, 84-94.
- Zentralstelle Bildung der DBK/ Abteilung Bildung im Kirchenamt der EKD (Hg.), *tempi - Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*. Wissen braucht Maß - Lernen braucht Ziele - Bildung braucht Zeit, Bonn, Hannover o. J.

## 7.2.2 Sekundärliteratur

- Abteilung Jugendseelsorge im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.), *Voll der Kult*. Von der Kunst, mit Jugendlichen Liturgie zu feiern, Münster 2000.
- Adams, Stefan, *Fantasiereisen für Jugendliche*, München 2001.
- Albert, Mathias/ Hurrelmann, Klaus/ Langnes, Anja/ Quenzel, Gudrun, *Die pragmatische Generation unter Druck: Probleme und Perspektiven*, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt 2006, 443-451.
- Amon, Eberhard, *Lebensaustausch zwischen Gott und Mensch*. Zum Liturgieverständnis Johannes Pinsks, Regensburg 1988.
- Anzenbacher, Arno, *Philosophie und Katholische Schule*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd. 2, Pädagogische Beiträge, Heft 4, Köln 1992.
- Art. ‚*Ellipse*‘ in: <http://de.wikipedia.org/wiki/Ellipse> (27.07.2009).
- Art. ‚*Rollenspiel (Spiel)*‘ in: [http://de.wikipedia.org/wiki/Rollenspiel\\_\(Spiel\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Rollenspiel_(Spiel)) (27.07.2009).
- Art. *Gottesmodul*, in: <http://www.kliniken.de/lexikon/Medizin/Neurologie/Gottesmodul.html> (27.07.2009).
- Art. *Positivismus*, in: [http://www.sociologicus.de/lexikon/lex\\_soz/o\\_r/positivi.htm](http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_soz/o_r/positivi.htm) (27.02.2009).
- Art. *Wellnessmode*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.12.2005, Nr. 303, R2.
- Augustin, George/ Koll, Alfons/ Kunzler, Michael/ Richter, Klemens (Hg.), *Priester und Liturgie* (Manfred Probst zum 65. Geburtstag), Paderborn 2005.
- Avenarius, Hermann, *Der Staat und die katholische Schule*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd. 2, Pädagogische Beiträge, Heft 2, Köln 1992.
- Baader, Meike Sophia u. a. (Hg), *Schüler 2005*. Auf der Suche nach Sinn - woran Kinder und Jugendliche heute glauben, Seelze 2005.
- Balduns, Manfred, *Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht*. Zwölf Leitsätze (Pädagogik und freie Schule, Heft 58, Schriftenreihe der Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft), Köln 2001.
- Balta, Paul/ Bogaert, Elisabeth/ Veit, Barbara (Hg.), *Die Welt der Religionen*, Lausanne 1992.
- Bangert, Michael, *Maria, du Schöne*. eine Maiandacht, in: <http://www.erzbistum-freiburg.de/fileadmin/gemeinsam/presse-bilder/maria/maiandacht.pdf> (27.07.2009).
- Battke, Achim/ Fitzner, Thilo/ Isak, Rainer (Hg.), *Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht*. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg/Basel/Wien 2002.
- Baudler, Georg, *Erfahrung und Offenbarung*, in: Böcker, Werner/ Heimbrock, Hans-Günter/ Kerkhoff, Engelbert (Hg.), *Handbuch Religiöser Erziehung II*, Düsseldorf 1987, 457-480.
- Bauer, Johannes Baptist (Hg.), *Entwürfe der Theologie*, Graz/Wien/Köln 1985.
- Bauer-Hegele, Johanna, *Ritual zum Übergang in eine offene Zukunft*, in: Bundschuh-Schramm, Christiane (Hg.), *In Ritualen das Leben feiern*, Mainz 1998, 64-67.
- Bauernfeind, Hans, *Inkulturation der Liturgie in unsere Gesellschaft*. Eine Kriteriensuche - aufgezeigt an den Zeitzeichen Kirche heute, Esoterik/New Age und modernes Menschsein (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 34), Würzburg 1998.
- Baumgartner, Isidor, *Pastoralpsychologie*, Düsseldorf 1990.

- Baus, Karl, *Das Verschwinden Jesu aus der Jugendkultur als Herausforderung an den schulischen Religionsunterricht*, in: Tebartz-van Elst, Franz-Peter (Hg.), *Katechese im Umbruch. Positionen und Perspektiven* (FS für Dieter Emeis), Freiburg/Basel/Wien 1998, 252-270.
- Beck, Ulrich, *Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse*, in: Beck, Ulrich/ Vossenkuhl, Wilhelm/ Erdmann, Ulf, *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*, München 1995, 9-15.
- Beck, Ulrich/ Vossenkuhl, Wilhelm/ Erdmann, Ulf, *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*, München 1995.
- Beile, Hartmut, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil* (Glaubenskommunikation, Reihe Zeitzeichen, Bd. 4), Ostfildern 1998.
- Beinert, Wolfgang, *Christentum und Fundamentalismus*, Nettetal 1992.
- Beinert, Wolfgang, *Eucharistie wirkt Kirche - Kirche wirkt Eucharistie*, in: StZ 215 (1997), 665-677.
- Berger, Peter L. *Auf den Spuren der Engel*, Freiburg/Basel/Wien 2001.
- Berger, Peter L., *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit*, Gütersloh 1999.
- Berk, Tjeu van den, *Die mystagogische Dimension religiöser Bildung*, in: Tzscheetzsch, Werner/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt* (Studien zur Jugendpastoral; Bd. 2), München 1996, 211-229.
- Bieritz, Karl-Heinrich, *In Techno Deo Gloria. Christlicher Gottesdienst vor den Herausforderungen zeitgenössischer Kultur*, in: Kranemann, Benedikt/ Nagel, Eduard/ Nübold, Elmar (Hg.), *Heute Gott feiern. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie* (Pastoralliturgische Reihe in Verbindung mit der Zeitschrift "Gottesdienst"), Freiburg/Basel/Wien 1999, 57-85.
- Biesinger, Albert/ Bendel, Herbert/ Biesinger, David, *Gott mit neuen Augen sehen. Wege zur Erstkommunion. Familienhandbuch*, München 1999.
- Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006.
- Binotto, Thomas, *Ist der heutige Mensch liturgiefähig? Liturgie, Eskapismus und der Reiz der Wiederholung* (Am 4. Dezember 2004 anlässlich der Eröffnung des Liturgischen Instituts der deutschsprachigen Schweiz in Freiburg i. Ue. als Kurzreferat gehalten. Die von den Veranstaltern vorgegebene Ausgangsfrage lautete: «Zur Liturgie fähig?»), in: <http://www.kath.ch/index.php?na=11,0,0,0,d,35595> (27.07.2009).
- Bitsch-Molitor, Mechthild, *Gelebten Glauben üben. Liturgisches Lernen am Beispiel von Musik*, in: *Religionsunterricht heute* 3/4 (2006), 41-45.
- Bitter, Gottfried, *Schulseeleorge: Unterschiedliche Konzeptionen*, in: LS 2 (2003), 70-77.
- Bitter, Gottfried/ Gerhards, Albert (Hg.), *Glauben lernen - Glauben feiern: katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen* (Praktische Theologie, Bd. 30), Stuttgart/Berlin/Köln 1998.
- Blank, Josef, *Art. Herrschaft Gottes*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg/Basel/Wien 1992, 617-619.
- Blau, Barbara/ Bußmann, Gabriele, *Kreative Unterbrechung. Zur Gestaltung von „Tagen religiöser Orientierung“ mit Schülerinnen und Schülern*, hrsg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster, Kevelaer 1995.
- Blum, Matthias (Hg.), *Die Kunst der Glaubensvermittlung*, Berlin 2002.

- Böckenförde, Wolfgang, *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, Frankfurt 1976.
- Böcker, Werner/ Heimbrock, Hans-Günter/ Kerkhoff, Engelbert (Hg.), *Handbuch Religiöser Erziehung II*, Düsseldorf 1987.
- Böckerstette, Heinrich/ Weber, Dietrich, *Der Marchtaler Plan*, in: *engagement* 4 (1995), 306-336.
- Böhme, Hartmut, *Das Licht als Medium der Kunst*. Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation, in: <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/boehme-hartmut/PDF/Boehme.pdf> (27.07.2009).
- Bönsch, Manfred, *Schule als System, Institution, Lernort, Lebenswelt* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 3), Würzburg 1999.
- Böntert, Stefan, *Vom Himmel hoch, da kommt nichts her?* Erkundungen zu der Kunst, an Weihnachten Gottesdienst zu feiern, in: *LJ* 54 (2004), 223-248.
- Böppe, Friedhelm/ Knüfer, Ralf, *Generation XTC*. Techno und Ekstase, München 1988.
- Bretschneider, Wolfgang, „Erklären können wir's nicht, schweigen dürfen wir nicht, also lasst uns singen!“. Musik zwischen Faszination und Verführung, in: Hauerland, Winfried/ Saberschinsky, Alexander (Hg.), *Liturgie und Mystagogie*, Trier 2007, 90-99.
- Bretschneider, Wolfgang, *Musik als wesentliches Element einer menschenfähigen Liturgie*. Acht Thesen, in: Kranemann, Benedikt/ Nagel, Eduard/ Nübold, Elmar (Hg.), *Heute Gott feiern. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie* (Pastoralliturgische Reihe in Verbindung mit der Zeitschrift "Gottesdienst"), Freiburg/Basel/Wien 1999, 88-92.
- Bucher, Rainer, *Die Entdeckung der Kasualienformen*. Einige Konsequenzen für Pastoral und Pastoraltheologie, in: Först, Johannes/ Kügler, Joachim (Hg.), *Die unbekanntete Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben? Eine empirische Untersuchung zur „Kasualienfrömmigkeit“ von KatholikInnen - Bericht und interdisziplinäre Auswertung* (Werkstatt Theologie, Praxisorientierte Studien und Diskurs Bd. 6), Berlin 2006, 77-92.
- Bucher, Rainer, *Die Provokation annehmen*. Welche Konsequenzen sind aus der Sinusstudie zu ziehen?, in: *HerKorr* 9 (2006), 450-454.
- Bucher, Rainer, *Was Gott mit einer katholischen Schule zu tun haben könnte*. Thesen zur Aufgabe einer alten Institution in neuen Zeiten, in: *engagement* 2 (2005), 148-157.
- Bucher, Rainer, *Was kann katholische Schule heute noch leisten?* Überlegungen zu den aktuellen Schwierigkeiten und Chancen eines pastoralen Ortes, in: *CPB* 114 (2001), 87-94.
- Bundschuh-Schramm, Christiane, *Biographie und Religion: Übergänge feiern*, in: Bundschuh-Schramm, Christiane (Hg.), *In Ritualen das Leben feiern*, Mainz 1998, 9-15.
- Bünker, Arnd, *Missionarisch Kirche sein?* Eine missionswissenschaftliche Analyse von Konzepten zur Sendung der Kirche in Deutschland (Theologie und Praxis, Bd. 23), Münster 2005.
- Burkard, Joachim, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur*, in: *LS* 2 (2003), 81-83.
- Burkard, Joachim, *Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur*. Eine theologisch-pneumatologische *Handlungsorientierung*, Freiburg 2002, in: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/484> (27.07.2009).
- Bußmann, Gabriele, *Rezension: Fowler, Stufen des Glaubens*, in: *RpB* 33 (1994), 162-165.



- Bußmann, Gabriele, *Schulpastoral - Kirche als Partner(in) der Schule im Sinne kritischer Zeitgenossenschaft*, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 30-37.
- Bußmann, Gabriele, *Suchbewegungen ... nach dem, was Raum schafft*. Tage religiöser Orientierung als Eröffnung spiritueller Erfahrungsräume für Schüler und Schülerinnen, in: *engagement 1* (1999), 53-59.
- Bußmann, Gabriele, *Vertrauen als Handlungskompetenz*. Vorüberlegungen zu einer religiösen Entwicklungstheorie, dargestellt in Auseinandersetzung mit den religiösen Entwicklungstheorie von F. Oser und J. W. Fowler, Münster 1990.
- Bußmann, Gabriele/ Eggersmann-Büning, Marietheres, *Kreative Unterbrechung II*. Praktische Anregungen und Zumutungen für die Kunst, die Gunst des Augenblicks zu nutzen, hrsg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster, Münster 2005.
- Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen*. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000.
- Carstens, Peter, *Ein "Bündnis für Erziehung" gegen innere Armut und Beliebigkeit*. Die Kirchen bei Frau von der Leyen. „Den Kindern christliche Werte vermitteln“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21.04.2006, Nr. 93, 1.
- Casanova, José, *Die religiöse Lage in Europa*, in: Joas, Hans/ Wiegandt, Klaus (Hg.), *Säkularisierung und die Weltreligionen*, Frankfurt 2007, 322-357.
- Claussen, Johann Hinrich, *Glück und Gegenglück*. Philosophische und theologische Variationen über einen alltäglichen Begriff, Tübingen 2005.
- Collet, Giancarlo, „... bis an die Grenzen der Erde“. Grundfragen heutiger Missionswissenschaft, Freiburg/Basel/Wien 2002.
- Cox, Harvey, *Das Fest der Narren*. Das Gelächter ist der Hoffnung letzte Waffe, Stuttgart <sup>4</sup>1972.
- Deitert, Joachim, *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral*. Ein Fernstudienprogramm von „Theologie im Fernkurs“, in: *LS 2* (2003), 108-113.
- Deitert, Joachim, *Schulpastoral - Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule*. Ein Programm zur Fort- und Weiterbildung, in: *engagement 1* (1999), 25-42.
- Delp, Alfred, *Gesammelte Schriften*, Bd. IV, 26 (hrsg. von Roman Bleistein, Frankfurt 1984).
- Demmelhuber, Helmut, *Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule - Neue Wege der Kirche*, Oberried <sup>3</sup>1999.
- Der Brockhaus, Art. „Postmoderne“, in: Der Brockhaus: in 15 Bänden. Permanent aktualisierte Online-Auflage, Leipzig/Mannheim 2002-2007 ([www.brockhaus.de](http://www.brockhaus.de) (28.06.2007)).
- Der Brockhaus, Art. *Meinungsforschung*, in: Der Brockhaus: in 15 Bänden. Permanent aktualisierte Online-Auflage, Leipzig/Mannheim 2002-2007 ([www.brockhaus.de](http://www.brockhaus.de) (03.11.2008)).
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hg.), *Essen und Trinken in Schulen - Ringbuch DIN A4*, in: <http://www.dge-medien-service.de/Leseproben/PDF/Essen-und-Trinken-in-Schulen-Ringbuch-DIN-A4-DGE-aid.pdf> (28.07.2009).
- Deutsches Jugendinstitut, *Schule als Alptraum*, in: <http://www.dji.de/cgi-bin/inklunde.php?inklunde=stimmungen/gewaltundmedien/schulealptraum.htm> (28.07.2009).
- Dienberg, Thomas/ Fasel, Gregor/ Fischer, Michael (Hg.), *Spiritualität & Management* (Kirche-Management-Spiritualität; Bd. 1), Berlin/Hamburg/Münster 2008.

- Diepold, Klaus, *Identität und Mystagogie*. Erfahrung des Transzendenten im schulischen Religionsunterricht und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung in der Zweiten Moderne, Hamburg 2006.
- Doedens, Folkert, *Bildung braucht Religion - ein Plädoyer*. Bildung ohne Religion ist unvollständig, in: Nordelbische Stimmen 3 (2005), 42-45.
- Ebertz, Michael N., *Aufbruch in der Kirche*. Anstöße für ein zukunftsfähiges Christentum, Freiburg/Basel/Wien 2003.
- Ebertz, Michael N., *Die Dispersion des Religiösen*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen, Zürich/Düsseldorf 1999, 210-231.
- Ebertz, Michael N., *Von der Wahrheit zur Ware?* Kirchenmitgliedschaft als Tauschverhältnis, in: Diskussionen 27 (1996), 9-24.
- Ebertz, Michael N., *Was sind soziale Milieus?*, in: LS 4 (2006), 258-264.
- Einhorn, Werinhard, *Franziskanische Grundsätze*, in: engagement 4 (1990), 347-354.
- Elten, Birgit van, *Begleitung von Taufbewerbern am Erzbischöflichen Berufskolleg Köln*, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 158-174.
- Emeis, Dieter, *Didaktische Analyse von Themen und Texten*, Schritte der Vorbereitung auf Katechese und Religionsunterricht, Bildungsarbeit und Predigt, München 1997.
- Emeis, Dieter, *Zwischen Ausverkauf und Rigorismus*. Zur Krise der Sakramentenpastoral, Freiburg/Basel/Wien 1991.
- Englertl, Rudolf, *Religion reflektieren - nötiger denn je*. ‚Religion inszenieren‘ und ‚Religion reflektieren‘ - eine Alternative?, in: Kirche und Schule 139 (2006), 9-14.
- Faber, Eva-Maria, *Bekehrung zum fremden Gott*. Steht eine theologische Wende an?, in: GuL 6 (2001), 467-474.
- Faber, Eva-Maria, *Einladung zum Milieu-Studium: Anregungen aus der "Sinus-Milieu-Studie"*, in: <http://thchur.ch/index.php?&na=12,0,0,0,d,72468,0,0,t> (28.07.2009).
- Fachschule für Rituale GmbH, *Ausbildungsordnung*, St. Gallen, in: <http://www.schule-fuer-rituale.ch> (28.07.2009).
- Faix, Tobias, *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen*. Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft (Empirische Theologie, Bd. 16), Berlin 2007.
- Feifel, Erich, *Hintergründe*. Entstehung und Tendenzen der Erklärung ‚Schulpastoral‘ der Kommission für Erziehung und Schule der DBK vom 22. Januar 1996, in: KatBl 121 (1996), 337-341.
- Fischer, Balthasar, *Art. Mystagogie*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg/Basel/Wien 1992, 902-904.
- Fischer, Dorothee, *Wort und Welt*. Die Pneuma-Theologie Romano Guardinis als Beitrag zur Glaubensentdeckung und Glaubensbegleitung (Praktische Theologie heute, Bd. 12), Stuttgart/Berlin/Köln 1993.
- Fischer, Joachim, *„Musik sagt mehr als tausend Worte“*. Musik in der Liturgie, in: Kirche und Schule 9 (2007), 16-17.
- Fischer, Klaus P., *Gottese Erfahrung*. Mystagogie in der Theologie Karl Rahners und in der Theologie der Befreiung, Mainz 1986.
- Fischer, Wolfgang, *Das missionarische Projekt der Lebensraumorientierten Seelsorge in Mainz (LOS)*, in: missio konkret 2 (2007), 14-16.

- Fischer, Wolfgang, *Ein Mittel der Mystagogie*. Die spirituelle Dimension der Gottesdienstübertragung im Fernsehen, in: Gottesdienst 26 (1992), 156-157.
- Först, Johannes, *Die unbekannte Mehrheit. Sinn- und Handlungsorientierungen ‚kasualienfrommer‘ Christ/inn/en*, in: Först, Johannes/ Kügler, Joachim (Hg.), *Die unbekannte Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben? Eine empirische Untersuchung zur „Kasualienfrömmigkeit“ von KatholikInnen - Bericht und interdisziplinäre Auswertung* (Werkstatt Theologie, Praxisorientierte Studien und Diskurs Bd. 6), Berlin 2006, 13-53.
- Först, Johannes/ Kügler, Joachim (Hg.), *Die unbekannte Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben? Eine empirische Untersuchung zur „Kasualienfrömmigkeit“ von KatholikInnen - Bericht und interdisziplinäre Auswertung* (Werkstatt Theologie, Praxisorientierte Studien und Diskurs Bd. 6), Berlin 2006.
- Fowler, James W., *Faithful Change. The Personal and Public Challenges of Postmodern Life*, Abingdon 1996.
- Fowler, James W., *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.
- Franz, Albert (Hg.), *Glaube, Wissen, Handeln*. Beiträge aus Theologie, Philosophie und Naturwissenschaft zu Grundfragen christlicher Existenz (FS für Philipp Kaiser), Würzburg 1994.
- Fries, Heinrich, *Der Sinn von Kirche im Verständnis des heutigen Christentums*, in: Kern, Walter/ Pottmeyer, Herman Josef/ Seckler, Max, *Handbuch der Fundamentaltheologie*. Band 3. Traktat Kirche, Tübingen/Basel<sup>2</sup>2000, 1-10.
- Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hg.), *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*, <http://www.familienhandbuch.de> (28.07.2009).
- Fuchs, Ottmar, *Die Identität der Schulpastoral im Spannungsfeld von staatlicher Bildung, kirchlicher Mission und solidarischer Gesellschaft*, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 10-29.
- Füller, Christian, *Lehrer ohne Motivation. Burn-out? Viele Lehrer brannten nie*, in: <http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/burn-out-viele-lehrer-brannten-nie/?src=SZ&cHash=fb375b664c> (28.07.2009).
- Funke, Dieter, *Jenseits aller Erfahrung: Psychotherapie als Religion?*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen*, Zürich/Düsseldorf 1999, 45-81
- Furger, Franz, *Christliche Sozialethik. Grundlagen und Zielsetzung*, Stuttgart/Berlin/Köln 1991.
- Gabriel, Karl, *Alles Gold was glänzt? Die Sinus-Milieu-Studie - und warum eine Langzeitstudie über die katholische Kirche in Deutschland notwendiger denn je ist*, in: LS 4 (2006), 210-215.
- Gabriel, Karl, *Plädoyer für eine gehaltvolle empirische Forschung*. Karl Gabriels Republik auf den Beitrag von Klaus Müller, in: LS 4 (2006), 221-223.
- Garhammer, Erich, *Ein Gespräch mit Helmut Demmelhuber*, in: LS 5 (2007), 301-304.
- Garhammer, Erich/ Scheuchenpflug, Peter/ Windisch, Hubert (Hg.), *Provokation Seelsorge. Wegmarkierungen heutiger Pastoraltheologie* (FS für Konrad Baumgartner), Freiburg/Basel/Wien 2000.
- Geismann, Wilm, *Offene Kirchen und Musik*, in: Erzbischöfliches Seelsorgeamt Freiburg im Breisgau (Hg.), *Freiburger Materialdienst für die Gemeindepastoral* 2 (2004), 23-26.

- Geißler, Ulrich, *Aufgaben und Ziele der Schulpastoral* und Konsequenzen, in: LS 2 (2003), 103-107, hier: 104.
- Gemeinschaft christlichen Lebens (GCL) (Hg.), *Vernetzung*, in: <http://www.gcl.de/Vernetzung/vernetzung.html> (28.07.2009).
- Gensch, Brigitte, *Erfahrung, die aufhört, Erfahrung zu sein: Luther - Barth - Lévinas*, in: Kupke, Christian (Hg.) *Lévinas Ethik im Kontext*, Berlin 2005, 137-152.
- Gensicke, Thomas, *Jugend und Religiosität*, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt am Main 2006, 203-239.
- Gensicke, Thomas, *Zeitgeist und Wertorientierungen*, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt 2006, 169-202.
- Gerhards, Albert/ Kranemann, Benedikt, *Einführung in die Liturgiewissenschaft*, Darmstadt 2006.
- Gerst, Hans, *Zur Freiheit berufen (Gal 5, 13); Erziehung zu Freiheit und Verantwortung - der Marchtaler Plan - . Das Erziehungs- und Bildungskonzept der Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, in: *engagement* 1/2 (1996), 168-182.
- Gertz, Bernhard, *Art. Mystagogie*, in: HRPG I, 83-84.
- Gerwin, Hanno, *Gerwin trifft. Was Deutschlands Promis glauben. Interview mit Matthias Habich*, in: <http://www.gerwin.de/content.php?id=16> (28.07.2009).
- Glade, Winfried, *Kultur des Feierns - Ars celebrandi*, in: *HID* 55 (2001), 235-249.
- Göckener, Norbert, *Interview mit Prof. Emeis zur Katechese-Praxis am 24.2.2006*, in: <http://kirchensite.de/index.php?myELEMENT=109487> (28.07.2009).
- Goethe, Johann Wolfgang von, *Faust, Der Tragödie erster Teil* (Universal-Bibliothek Nr.1, Reclam), Stuttgart 1986.
- Gozier, André, *Odo Casel. Künder des Christusmysteriums*, Regensburg 1996.
- Groen, Basilius J., *Liturgie mit Jugendlichen*, in: [http://www-theol.uni-graz.at/cms/dokumente/10007984/5fed47b9/Liturgie\\_mit\\_Jugendlichen.pdf](http://www-theol.uni-graz.at/cms/dokumente/10007984/5fed47b9/Liturgie_mit_Jugendlichen.pdf) (28.07.2009).
- Gröger, Johannes, *Schulseelsorge im „vor-katechetischen Spannungsfeld“ des Schulalltags. Erfahrungen und Gedanken eines Schulseelsorgers in der kirchlichen Umbruchsituation*, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 190-204.
- Grom, Bernhard, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf <sup>5</sup>2000.
- Gronemeyer, Marianne, *Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit*, Darmstadt <sup>2</sup>1996.
- Gröpl, Josef/ Maurer, Konrad, *Ökumenische Schulgottesdienste. Werkbuch mit Modellen*, Kevelaer 2002.
- Grözinger, Albrecht/ Lott, Jürgen (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*, Rheinbach 1997.
- Hackl, Armin, *Das Schulkonzept des Egbert-Gymnasiums. Modell einer benediktinischen Schule*, in: *engagement* 4 (1990), 404-426.

- Hagel, Joachim, *Verantwortung für das Ganze oder Sklave irgendeines verblichenen Ökonomen* - Ethische Kriterien für unternehmerisches Handeln in der Marktwirtschaft, in: Dienberg, Thomas/ Fasel, Gregor/ Fischer, Michael (Hg.), *Spiritualität & Management (Kirche-Management-Spiritualität; Bd. 1)*, Berlin/Hamburg/Münster 2008, 153-209.
- Hager, David/ Hangler, Heidi Maria, *Wald- und Erlebnispädagogik*, in: <http://www.erlebnis-paedagogik.at/Erlebnispaedagogik.html> (28.07.2009).
- Hahnen, Peter, *Den Glauben „ersingen“?* Das neue geistliche Lied als Medium gegen religiöse Sprachlosigkeit, in: Haslinger, Herbert/ Honecker, Simone (Hg.), „Na logo!“. Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer 2002, 59-87.
- Halbfas, Hubertus (Hg.), *Religionsbuch für das 3. Schuljahr*, Düsseldorf<sup>6</sup>1992.
- Hallermann, Heribert, *Schulpastoral*. Der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, in: *KatBl* 121 (1996), 332-336.
- Hallermann, Heribert, *Wir sind Kirche - auch in der Schule*. Eine Einladung zum Engagement in der Schulpastoral, Buxheim 2003, in: <http://www.schulpastoral.org/modules/smartsection/item.php?itemid=14> (28.07.2009).
- Häring, Bernhard, *Art. Liebe*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg/Basel/Wien 1992, 791-794.
- Haslinger, Herbert, *Glaubenswissen* - nie war es so wertvoll wie heute. Von der Notwendigkeit, den Glauben zur Sprache zu bringen, in: Haslinger, Herbert/ Honecker, Simone (Hg.), „Na logo!“. Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer 2002, 121-190.
- Haslinger, Herbert, *Sich selbst entdecken - Gott erfahren*. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit, Mainz 1991.
- Haslinger, Herbert, *Was ist Mystagogie?* Praktisch-theologische Annäherung an einen strapazierten Begriff, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 15-75.
- Haslinger, Herbert/ Honecker, Simone (Hg.), „Na logo!“. Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer 2002.
- Haunerland, Winfried, *Liturgische Bildung und Mystagogie*. Von Notwendigem und Vermissten, in: Haunerland, Winfried/ Saberschinsky, Alexander (Hg.), *Liturgie und Mystagogie*, Trier 2007, 12-31.
- Haunerland, Winfried, *Mystagogie, liturgische Bildung und Feierkultur*. Zu bleibenden Aufgaben der Liturgiereform, in: Augustin, George/ Koll, Alfons/ Kunzler, Michael/ Richter, Klemens (Hg.), *Priester und Liturgie (Manfred Probst zum 65. Geburtstag)*, Paderborn 2005, 343-367.
- Haunerland, Winfried/ Saberschinsky, Alexander (Hg.), *Liturgie und Mystagogie*, Trier 2007.
- Hauschildt, Eberhard, *Individualisierung und Standardisierung der Religion*, in: Grözing, Albrecht/ Lott, Jürgen (Hg.), *Gelebte Religion*. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns, Rheinbach 1997, 15-29.
- Häußling, Angelus A., *Odo Casel - Noch von Aktualität?* Eine Rückschau in eigener Sache aus Anlaß des hundertsten Geburtstages des ersten Herausgebers, in: *ALW* 28 (1986), 356-387.
- Heck, Oliver, *Tabgha - Jugendkirche Oberhausen*. Vom Brückenschlag zwischen Evangelium und Jugendkultur, in: Urban, Christoph / Rieg, Timo (Hg.), *Das vergessene Jahrzehnt. Kinder - Jugend - Gottesdienst*, Bochum 2004, 296-302.
- Heitmann, Claus/ Mühlen, Heribert (Hg.), *Erfahrungen und Theologie des Heiligen Geistes*, Hamburg/München 1974.

- Heitmeyer, Walter (Hg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung*, Weinheim/München 1986.
- Helmrich, Herbert, *Das verbiete ich mir*. Im Hirn: Bereitsein ist noch kein Wollen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30.12.2003, Nr. 302, 33.
- Hendriks, Augustinus J. M., *Mystagogie und pastorale Grundaufgaben*, Münster 1986.
- Herbert Poensgen im Gespräch mit Sabine Selker, in: Poensgen, Herbert (Hg.), *Rituelle Experimente. Gottesdienst - mitten im Leben?* (TPI 2 (Theologisch-Pastorales Institut zur berufsbegleitenden Bildung in den Diözesen Limburg, Mainz und Trier)), Waltrop 2000, 39-40.
- Hesse, Konrad, *Das Selbstbestimmungsrecht der Kirchen und Religionsgemeinschaften*, in: HSKR I, 521-559.
- Hilberath, Bernd Jochen, *Karl Rahner. Gottgeheimnis Mensch*, Mainz 1995.
- Hilberath, Bernd Jochen, *Pneumatologie* (Leitfaden Theologie 23), Düsseldorf 1994.
- Hilfswerk der Deutschen Lions, *Über Lions Quest* (LQ), in: <http://www.lions-quest.de> (28.07.2009).
- Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München<sup>4</sup>2007.
- Hobelsberger, Hans, „*Mit der Kirche glänzen wollen*“. Die Bedeutung der Sinus Milieustudie für die Jugendpastoral, in: LS 4 (2006), 270-277.
- Hobelsberger, Hans, *Im Gespräch Beziehung erleben*. Diakonische Mystagogie am Beispiel der Telefonseelsorge, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 226-247.
- Hoffmann, Catherine, *Straff statt schlaff - Körperkult im Studio*, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 18.05.2003, Nr. 20, 49.
- Höhn, Hans-Joachim, *Auf dem Weg in eine postsäkulare Kultur?* Herausforderungen einer kritischen Phänomenologie der Religion, in: Zulehner, Paul M. (Hg.), *Spiritualität - mehr als ein Megatrend*, Ostfildern 2004, 15-28.
- Höhn, Hans-Joachim, *Gesellschaft im Umbruch - Religion im Plural*. Herausforderungen religiöser Kommunikation in der Gegenwart, in: Bitter, Gottfried/ Gerhards, Albert (Hg.), *Glauben lernen - Glauben feiern: katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen* (Praktische Theologie, Bd. 30), Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 194-207.
- Hohn-Kemler, Ludger (Hg.), *In die Mitte des Lebens führt seine Spur*. Gott erfahren (Herder-Sonderband), Freiburg/Basel/Wien 1995.
- Hoischen, Oliver, *Glauben: Deutsche Jugend ohne Gott*, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 17.12.2006, Nr. 50, 1.
- Hoppe, Christian, *Wissen, erfahren, erleben*. Vom Glauben an den lebendigen Gott in Zeiten der Hirnforschung, in: CiG 42 (2003), 357.
- Huber, Stefan, *Aufbau und strukturierende Prinzipien des Religionsmonitors*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 19-29.
- Hugo, Victor, *Zitat*, in: <http://www.zitate-online.de/literaturzitate/allgemein/1454/die-musik-drueckt-das-aus-was-nicht-gesagt.html> (28.07.2009).
- Hummelsheim, Annette, *Eine Bibelnacht* zum Thema ‚Psalmen in der Berufsschule‘, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 144-150.

- Hünemann, Peter, *Anthropologische Dimension der Kirche*, in: Kern, Walter/ Pottmeyer, Herman Josef/ Seckler, Max, Handbuch der Fundamentaltheologie. Bd. 3. Traktat Kirche, Tübingen/Basel <sup>2</sup>2000, 109-128.
- Huppertz, Norbert, *Vorwort*, in: Demmelhuber, Helmut, Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule - Neue Wege der Kirche, Oberried <sup>3</sup>1999, 9.
- Ignatius von Loyola, *Geistliche Übungen*. Übertragung und Erklärung von Adolf Haas. Mit einem Vorwort von Karl Rahner, Freiburg/Basel/Wien <sup>10</sup>1991.
- Ilgner, Rainer (Hg.), Handbuch Katholische Schule (6 Bände), Köln 1992ff.
- Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule, Bd. 5*. Verzeichnis der katholischen Schulen, Internate und Schülerheime in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Köln <sup>2</sup>1996.
- Ilgner, Rainer, *Der Begriff des pädagogischen Konzepts (projet éducatif)* in der Theorie der katholischen Schule, in: engagement 4 (1990), 325-338.
- Iserloh, Erwin, *Die katholische Kirche nach dem zweiten Weltkrieg* unter dem Pontifikat Pius' XII., in: Kottje, Raymund/ Moeller, Bernd (Hg.), Ökumenische Kirchengeschichte (Bd. 3 Neuzeit), Mainz <sup>4</sup>1989, 327-339.
- Janke, Klaus / Niehues, Stefan, *Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre*, München <sup>4</sup>1996.
- Jestaedt, Matthias, *Das elterliche Erziehungsrecht*, in: HSKR II, 371-414.
- Jilek, August, *Art. Symbol/Zeichen*, in: Schütz, Christian (Hg.), Praktisches Lexikon der Spiritualität, Freiburg 1992, 1241-1244.
- Jilesen, Martien, *Gott erfahren - wie geht das? Psychologie und Praxis der Gottesbegegnung*, Freiburg/Basel/Wien 2003.
- Joas, Hans, *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg 2004.
- Joas, Hans/ Wiegandt, Klaus (Hg), *Säkularisierung und die Weltreligionen*, Frankfurt 2007.
- Jörns, Klaus-Peter, *Die neuen Gesichter Gottes*. Was die Menschen wirklich glauben, München <sup>2</sup>1999.
- Jörns, Klaus-Peter, *Notwendige Abschiede*. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum, Gütersloh <sup>3</sup>2006.
- Josuttis, Manfred, *Die Einführung in das Leben*. Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität, Gütersloh 1996.
- Jung, Martina/ Kittel, Joachim (Hg.), *Schulpastoral konkret*. Eine jugendverbandliche Perspektive, Düsseldorf 2004.
- Kaczynski, Reiner, *Was heißt ‚Geheimnisse feiern‘? Über den Zusammenhang von Mysterientheologie und Liturgiereform*, in: MThZ 38 (1987), 242-246.
- Kaiser, Alfons, *Der Sommer ist männlich*, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 03.07.2005, Nr. 26, 55.
- Kamm, Thomas, *Gestaltungsprinzipien und Arbeitsformen von Schulpastoral*. Methodisch-didaktische Überlegungen zur personen- und prozeßorientierten Arbeit mit Gruppen und Einzelnen (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 4), Würzburg 1998.
- Kamphaus, Franz, *Zeige deine Wunde*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.11.2005, Nr. 269, 8.

- Kasper, Helmut, *Der Bildungsauftrag der katholischen Schule: Synthese von Kultur und Glauben*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd.2, Pädagogische Beiträge, Heft 10, Köln 1992.
- Kasper, Helmut, *Lehrerfortbildung an der katholischen Schule*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd.2, Pädagogische Beiträge, Heft 18, Köln 1992, 13-16.
- Kehl, Medard, *Die Kirche. Eine katholische Ekklesiologie*, Würzburg <sup>2</sup>1993.
- Kehl, Medard, *Die neuen „Lebenshilfegruppen im Glauben“ und die Priester*, in: GuL 1 (2005), 53-60.
- Kehl, Medard, *Kirche als Institution*, in: Kern, Walter/ Pottmeyer, Herman Josef/ Seckler, Max, *Handbuch der Fundamentaltheologie*. Band 3. Traktat Kirche, Tübingen/Basel <sup>2</sup>2000, 129-145.
- Kern, Walter/ Pottmeyer, Herman Josef/ Seckler, Max, *Handbuch der Fundamentaltheologie*. Band 3. Traktat Kirche, Tübingen/Basel <sup>2</sup>2000.
- Kern, Walter/ Pottmeyer, Hermann Josef/ Seckler, Max (Hg.), *Handbuch der Fundamentaltheologie*, Bd. 4, Traktat Theologische Erkenntnislehre mit Schlussteil Reflexion auf Fundamentaltheologie, Tübingen <sup>2</sup>2000.
- Keul, Hildegund, *Das Evangelium verorten in pluralen Lebenswelten. Gravuren von Frauen in einer Topographie der Pastoral*, in: LS 4 (2006), 265-269.
- Kierkegaard, Sören, *Die Leidenschaft des Religiösen*, Ditzingen 1968.
- Klages, Helmut, *Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft*, Frankfurt 1993
- Klappenecker, Gabriele, *Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte. Eine Auseinandersetzung mit der Ethik James W. Fowlers, zugleich ein Beitrag zur Rezeption von H. Richard Niebuhr, Lawrence Kohlberg und Erik H. Erikson*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998.
- Klauser, Renate, *Art. Heiligsprechung*, in: <sup>2</sup>LThK 5, 142-144.
- Klöckener, Martin, *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern. Orientierungspunkte für den Gottesdienst mit jungen Menschen*, in: Sternberg, Thomas/ Thaurén, Florentine (Hg.), *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern. Zum Problem der Gruppen- und Schulgottesdienste*, Münster 1992, 27-44.
- Knobloch, Stefan, *Verschleudern wir die Sakramente? Die Feier der Sakramente als lebensgeschichtliche Mystagogie*, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 106-125.
- Knobloch, Stefan, *Was von der Taufe zu halten ist. Ein Beitrag zur Klärung einer schwierigen pastoralen Frage*, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 126-155.
- Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991.
- Koban, Markus/ Patzelt, Elke, *Religiosität im Cyberspace. Auf religiöser Spurensuche im World Wide Web*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 193-212.
- Koch, Günter/ Pretscher, Josef (Hg.), *Kirche als Heimat*, Würzburg 1991.
- Koch, Kurt, *Liturgie als Feier der Kommunikation Gottes mit uns Menschen. Theologische Reflexionen zu aktuellen Herausforderungen des Gottesdienstes*, in: AnzSS 109 (2000), 387-396.



- Koch, Kurt, *Liturgie als Zeichendienst am Heiligen*. Vierzig Jahre nach der Liturgiekonstitution des II. Vatikanischen Konzils, in: *Communio* 33 (2004), 73-92.
- Koch, Kurt, *Über Kontakte zu Freikirchen und den Vormarsch des Islam*. Interview von Andrea Vonlanthen, in: *idea schweiz* vom 14.12.2006.
- Kochanek, Doris, *Woran wir glauben*, in: *Readers Digest* 3 (2005), 40-45.
- Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion*. Sinnsuche jenseits der Kirchen, Zürich/Düsseldorf 1999.
- Kochanek, Hermann, *Einleitung: Nun sag, wie hast du's mit der Religion?*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion*. Sinnsuche jenseits der Kirchen, Zürich/Düsseldorf 1999, 13-44.
- Kochanek, Hermann, *Jenseits aller Erfahrung. Erlebnis als Religion?*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion*. Sinnsuche jenseits der Kirchen, Zürich/Düsseldorf 1999, 82-114.
- Kollig, Manfred, *Aufgabenbeschreibung der Abteilung Schulpastoral im Bistum Münster*, in: [http://www.bistummuenster.de/index.php?cat\\_id=1063](http://www.bistummuenster.de/index.php?cat_id=1063) (24.11.2008).
- Kollig, Manfred, *Chancen und Grenzen des Schulgottesdienstes*, in: Sternberg, Thomas/ Thaurer, Florentine (Hg.), *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern*. Zum Problem der Gruppen- und Schulgottesdienste, Münster 1992, 14-26.
- Kollig, Manfred, *Das ist mein Leib im Wort, im Brot, im Menschen*. Grundsätzliches zur Liturgie in der Schule, in: *Kirche und Schule* 143 (2007), 3-8.
- Kollig, Manfred, *Menschennähe, wenn wir in der Schule Gottes Nähe feiern*, in: *Kirche und Schule* 91 (1994), 4-6.
- Kollig, Manfred, *Zur Schulpastoral an Schulen in kirchlicher Trägerschaft*, in: *KatBl* 113 (1988), 792-799.
- König, Birgit, *Homepage*, in: <http://www.ritualberatung.ch/hauptseite.htm> (28.07.2009).
- König, Eckard/ Zedler, Peter (Hg.), *Bilanz qualitativer Forschung*. Bd. 1. Grundlagen der qualitativen Forschung, Weinheim 1995.
- KOSMOS-Bildung gGmbH, *Schulkonzept - kompakt -*, Senden 2008, in: [http://muensterlandschule-tilbeck.de/Documents/KOSMOS\\_Schulkonzept\\_kompakt\\_DHv04\\_A4s.pdf](http://muensterlandschule-tilbeck.de/Documents/KOSMOS_Schulkonzept_kompakt_DHv04_A4s.pdf) (28.07.2009).
- Kottje, Raymund/ Moeller, Bernd (Hg.), *Ökumenische Kirchengeschichte* (Bd. 3 Neuzeit), Mainz <sup>4</sup>1989.
- Kraft, Judith, *Soziales Engagement - ein neues Projekt*, in: <http://www.piuscoe.de> (28.07.2009).
- Krämer, Dietmar, *Esoterische Therapien*, in: <http://www.esoterische-therapien.de> (28.07.2009).
- Kranemann, Benedikt, *„Feiertags kommt das Vergessene...“* Zu Deutung und Bedeutung des christlichen Festes in moderner Gesellschaft, in: *LJ* 46 (1996), 3-22.
- Kranemann, Benedikt, *„Am Rande des Verstummens ...“*. Theologisch-ästhetische Thesen zur Sprache im Gottesdienst, in: *Gottesdienst* 34 (2002), 89-91.
- Kranemann, Benedikt, *Art. Ritus, Ritual*, in: <sup>3</sup>LThK 8, 1210.
- Kranemann, Benedikt, *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern*, in: Sternberg, Thomas/ Thaurer, Florentine (Hg.), *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern*. Zum Problem der Gruppen- und Schulgottesdienste, Münster 1992, 1-13.
- Kranemann, Benedikt/ Nagel, Eduard/ Nübold, Elmar (Hg.), *Heute Gott feiern*. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie (Pastoralliturgische Reihe in Verbindung mit der Zeitschrift "Gottesdienst"), Freiburg/Basel/Wien 1999.
- Kromer, Ingrid und Otto, *IdentitätsSuche*. Modelle für Projektstage mit 13-15jährigen, Luzern/Stuttgart 1995.

- Kuld, Lothar, *Kirchenfern und religiös wild?* Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität, in: KatBl 120 (1995), 4-7.
- Küng, Hans, *Credo*. Das Apostolische Glaubensbekenntnis - Zeitgenossen erklärt, München/Zürich <sup>5</sup>1995.
- Küng, Hans, *Der Islam*. Geschichte-Gegenwart-Zukunft, München 2004.
- Kupke, Christian (Hg.) *Lévinas Ethik im Kontext*, Berlin 2005.
- Kurz, Wolfram K., *Ethische Erziehung als religionspädagogische Aufgabe*. Strukturen einer sinnorientierten Konzeption religiöser Erziehung unter bes. Berücks. der Sinn-Kategorie u.d. Logotherapie V.E. Frankls (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 3), Göttingen 1987.
- Lachmund, Hans-Georg, *Grundzüge jesuitischer Erziehung*, in: engagement 4 (1990), 339-346.
- Lackmann, Thomas, *Kirchentag. Jesus ja, Kirche nein*, in: Berliner Tageszeitung „Der Tagesspiegel“ vom 20.05.2003, zit. nach: [http://www.wir-sind-kirche.de/fulda-hanau/Kirchentag\\_Jesus\\_ja\\_Kirche\\_nein.htm](http://www.wir-sind-kirche.de/fulda-hanau/Kirchentag_Jesus_ja_Kirche_nein.htm) (28.07.2009).
- Läderach, Julia, *Die Suche nach neuen Ritualen in- und außerhalb der Kirche*, in: Läbi-gi Chile (Zeitschrift der reformierten Kirchgemeinde Baden (Schweiz) 9 (2006), 7-8.
- Lambert, Willi, *Aus Liebe zur Wirklichkeit*. Grundworte ignatianischer Spiritualität, Mainz <sup>4</sup>1998.
- Lames, Gundo, *Schulpastoral als soziales System*, in: LS 2 (2003), 134-138.
- Lames, Gundo, *Schulseelsorge als soziales System*. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung (Praktische Theologie heute; Bd. 49), Stuttgart/Berlin/Köln 2000.
- Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung (Bd.1)*, München/Weinheim <sup>2</sup>1993.
- Lange, Andreas/ Szymenderski, Peggy, *Ich konsumiere, also bin ich*, in: Baader, Meike Sophia u. a. (Hg), Schüler 2005. Auf der Suche nach Sinn - woran Kinder und Jugendliche heute glauben, Seelze 2005, 50-52.
- Laun, Andreas, *Die Stärke des Islam ist die Schwäche der Christen*, Linz 2006, in: <http://www.kath.net/detail.php?id=13124> (28.07.2009).
- Lecheler, Helmut, *Kirchen und staatliches Schulsystem*, in: HSKR II, 415-437.
- Lehmann, Karl, *Art. Gemeinde*, in: CGG (Bd. 29), 5-65.
- Lehmann, Karl, *Schule als Ort wertbezogener und personal orientierter Erziehung*, in: engagement 2 (2003), 106-115.
- Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 2007.
- Lengeling, Emil Joseph, *Liturgie. Dialog zwischen Gott und Mensch* (hrsg. und bearbeitet von Klemens Richter), Freiburg/Basel/Wien 1981.
- Lepenies, Wolf, *Eine Chance für die Kirchen*, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 119, 24.05.2003.
- Lettke, Frank, *Ambivalenz und empirische Sozialforschung*, in: sozialer sinn 1 (2002), 137-151.
- Leyh, Günther, *Mit der Jugend von Gott sprechen*. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie, Stuttgart/Berlin/Köln 1994.
- Limbeck, Meinrad, *Matthäus-Evangelium* (Stuttgarter Kleiner Kommentar - Neues Testament 1), Stuttgart <sup>3</sup>1991.
- Linsen, Achim, *Der Beitrag der Schulseelsorge zum Profil einer katholischen Schule in freier Trägerschaft*, in: engagement 1 (1999), 43-52.

- Linsen, Achim, *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 9), Würzburg 1998.
- Linsen, Achim, *Schulseelsorge an Berufsbildenden Schule*, in: Hauptabteilung Schule/ Hochschule (Hg.) des Bistums Trier, Licht-Blicke. Schulseelsorge an Berufsbildenden Schulen, Trier 1995, 6.
- Lipp, Wolfgang, *Drama Kultur* (Sozialwissenschaftliche Abhandlungen der Görres-Gesellschaft, Bd. 22), Berlin 1994.
- Listl, Joseph, *Glaubens-, Bekenntnis- und Kirchenfreiheit*, in: HSKR I, 440-479.
- Little, David, *Kultur, Religion und nationale Identität in einer postmodernen Welt*, in: *Gewissen und Freiheit* 62 (2006), 36-60.
- Loheide, Bernward, *Wegbereiter zur Moderne - Theologe Karl Rahner wäre 100 geworden*, in: <http://www.glaubeaktuell.net/portal/journal/journal.php?IDD=-1078082126> (11.03.2005).
- Loisy, Alfred, *L'Évangile et l'Église*, Paris 1902, zit. nach: Raffelt, Albert, *Das „Wesen des Christentums“ nach Alfred Loisy*. Zur Interpretation und werkgeschichtlichen Einordnung seiner Schrift „L'Évangile et l'Église“, in: *Wissenschaft und Weisheit* 35 (1972), 165-199.
- Loschelder, Wolfgang, *Kirchen als Schulträger*, in: HSKR II, 511-547.
- Ludwig, Harald, *Der Lehrer an der katholischen Schule*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd. 2, Pädagogische Beiträge, Heft 13, Köln 1992.
- Lüning, Peter/ Neuner, Peter (Hg.), *Theologie im Dialog* (FS für Harald Wagner), Münster 2004.
- Lutz-Bachmann, Matthias (Hg.), *Und dennoch ist von Gott zu reden* (FS für Herbert Vorgrimler), Freiburg/Basel/Wien 1994.
- Maas-Ewerd, Theodor, *Liturgie als Dialog zwischen Gott und Mensch*, in: *KIKI* 9 (2000), 197-202.
- Märlander, Petra, *Elternführerschein für frisch gebackene Eltern?*, in: <http://www.ard.de/zukunft/kinder-sind-zukunft/kinder-sind-zukunft/elternfuehrerschein/-/id=520628/nid=520628/did=540910/1jxdtqy/index.html> (28.07.2009)
- Martinovits, Alex, *Was erwartet die Bevölkerung überhaupt noch von den Kirchen?* Gfs-Kurzstudie zur Erwartung an kirchliche Engagements aus Bevölkerungssicht, in: [http://www.gfs-zh.ch/data/archiv/kirche/erwartungen\\_an\\_kirchen\\_GfS.pdf](http://www.gfs-zh.ch/data/archiv/kirche/erwartungen_an_kirchen_GfS.pdf) (28.07.2009).
- Maurer, Alfons, *Art. Identität. Theologisch-ethisch*, in: <sup>3</sup>LThK V, 399-400.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), *Fernsehnutzung und Medienpädagogik im Alltag*. Dokumentation Heft 3, Baden-Baden o. J.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), *Jugendliche und Multimedia*. Dokumentation Heft 6, Baden-Baden 1997.
- Meisner, Joachim Kardinal, *Citypastoral*. Katholische Kirche in Bonn, Köln 2004, in: <http://www.citypastoral-bonn.de/konzept/cp-bn-konzept2004.pdf> (28.07.2009), 2-3.
- Mendl, Hans, *Religion inszenieren*. Eine Gratwanderung, in: *Kirche und Schule* 139 (2006), 3-8.
- Mensing, Roman, *Religionsunterricht an katholischen Schulen*, in: Ilgner, Rainer (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*, Bd.2, Pädagogische Beiträge, Heft 22, Köln 1992.
- Mertens, Gerhard, *Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven*, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 67 (1991), 23-44.
- Mertes, Klaus, *Verantwortung lernen*. Schule im Geist der Exerzitien (Ignatianische Impulse, Bd. 6, hrsg. von Stefan Kiechle und Willi Lambert), Würzburg 2004.

- Mertes, Klaus/ Packmohr-Herzig, Stefanie, *Vom Ende des Vielredens und Vielwissens*. Gedanken zur Schulseelsorge, in: Blum, Matthias (Hg.), *Die Kunst der Glaubensvermittlung*, Berlin 2002, 253-274.
- Merz, Michael B., *Liturgie und Mystagogie*. Eine vergessene Form der Spiritualität, in: Schilson, Arno (Hg.), *Gottes Weisheit im Mysterium. Vergessene Wege christlicher Spiritualität*, Mainz 1989, 298-314.
- Metz, Johann Baptist, *Unterwegs zu einer nachidealistischen Theologie*, in: Bauer, Johannes Baptist (Hg.), *Entwürfe der Theologie*, Graz/Wien/Köln 1985, 209-233.
- Metz, Johann Baptist, *Ende der Zeit*, in: *Universitas* 6 (1992), 592-598.
- Metz, Johann Baptist, *Religion, ja - Gott, nein*, in: Metz, Johann Baptist/ Peters, Tiemo Rainer, *Gottespassion. Zur Ordensexistenz heute*, Freiburg/Basel/Wien 1991, 11-62.
- Metz, Johann Baptist, *Theologie gegen Mythologie*. Kleine Apologie des biblischen Monotheismus, in *HerKorr* 42 (1988), 187-193.
- Metz, Johann Baptist, *Unterbrechungen*. Theologisch-politische Perspektiven und Profile, Gütersloh 1981.
- Metz, Johann Baptist/ Peters, Tiemo Rainer, *Gottespassion. Zur Ordensexistenz heute*, Freiburg/Basel/Wien 1991.
- Middendorf, William, *Gottesdienst in der Schule*. Hinweise zu rechtlichen Aspekten, in: *Kirche und Schule* 9 (2007), 31-33.
- Mieth, Dietmar, *Jenseits aller Moral. Sport als Religion*, in: Kochanek, Hermann (Hg.), *Ich habe meine eigene Religion. Sinnsuche jenseits der Kirchen*, Zürich/Düsseldorf 1999, 115-129.
- Müller, Josef, *Art. Pastoral*, in: <sup>3</sup>LThK 7, 1434.
- Müller, Klaus, *Vox Dei? Zum theologischen Status von Umfragen*, in: *LS* 4 (2006), 216-220.
- Müller, Manfred, *Wie die Weisungen des Weltethos als Schulethos an einer Berufsschule fruchtbar werden können*, in: Biesinger, Albert/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Schulpastoral an beruflichen Schulen* (Reihe: gott-leben-beruf. Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd.4), Norderstedt 2006, 120-134.
- Müller, Max/ Halder, Alois, *Philosophisches Wörterbuch*, Freiburg 1988.
- Müller, Wolfgang (Hg.), *Duden „Sinn- und sachverwandte Wörter“*. Wörterbuch der treffenden Ausdrücke (Duden Bd. 8), Mannheim 1986.
- Müller-Schwefe/ Hans-Rudolf, *Produktive Vernunft oder weltverwandelnder Gottesgeist? Pneumatologie als Lehre vom Tun*, in: Heitmann, Claus/ Mühlen, Heribert, *Erfahrungen und Theologie des Heiligen Geistes*, Hamburg/München 1974, 275-288.
- Mussinghoff, Heinrich, *Aufsichts- und Visitationsrecht über katholische Schulen*, in: MKCIC 806.
- Mussinghoff, Heinrich, *Elternrecht*, in: MKCIC 793.
- Mussinghoff, Heinrich, *Katholische Schule*. Begriff und Ausprägung, in: MKCIC 803.
- Mussinghoff, Heinrich, *Verkündigungsamt: Katholische Erziehung*, in: MKCIC Einführung vor 793.
- Nassehi, Armin/ Saake, Irmhild, *Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 1 (2002), 66 - 86.
- Neller, Kenneth, *1 Corinthians 9:19-23. A Model for Those Who Seek to Win Souls*, in: *RQ (=Restoration Quarterly, USA)* 29/3 (1987), 129-142.

- Neuhold, Thomas, *Die Weltmarktstrukturküche*. Die Dialektik von Ökonomie und Esskultur, in: [http://www.kunstfehler.at/ShowArticle.asp?AR\\_ID=325&KF\\_ID=21](http://www.kunstfehler.at/ShowArticle.asp?AR_ID=325&KF_ID=21) (28.07.2009).
- Nickel, Hermann, *Kommunikation und ihre Störungen in der Schule - Wahrnehmung, Beratung und Begleitung* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 5), Würzburg 2003.
- Nipkow, Karl Ernst, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf*, München 1987.
- Nordhofen, Eckhard, „*Nicht die Standards senken*“. Ein Gespräch mit Eckhard Nordhofen über die Zukunft des Religionsunterrichts, in: *HerKorr* 54 (2000), 559-564.
- Nordhofen, Eckhard, *Die katholische Schule als missionarischer Ort*, in: *engagement* 4 (2001), 265-268.
- Nordhofen, Eckhard, *Mystagogie - warum wir sie brauchen*, in: *INFO* (Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Bistum Limburg) 4 (2003), 228.
- Nordhofen, Eckhard, *Nachfrage steigend: Was ist katholisch an der Katholischen Schule?*, in: Wittenbruch, Wilhelm/ Kurth, Ulrike (Hg.), *Katholische Schulen: Nachfrage steigend - Bildungswert fallend?* (Reihe Schule und Unterricht, hrsg. von Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert), Donauwörth 1999, 113-123.
- Nouwen, Henry J. M., *Die innere Stimme der Liebe*. Aus der Tiefe der Angst zu neuem Vertrauen, Freiburg/Basel/Wien 1997.
- Nüchtern, Michael, *Kirche bei Gelegenheit*. Kasualien - Akademiearbeit - Erwachsenenbildung, Stuttgart/Berlin/Köln 1991.
- O'Donovan, Leo J., *Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*, in: *Seminar - Lehrerbildung und Schule* 3 (2003), 61-72.
- Oser, Fritz/ Gmünder, Paul, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.
- Pauly, Stephan (Hg.), *Theologen unserer Zeit*, Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- Pichler, Clemens, *Religiöse Elemente in der Werbung*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 230-250.
- Pieper, Josef, *Zustimmung zur Welt*. Eine Theorie des Festes, München 1963.
- Plooiij, Jakob, *Die Mysterienlehre Odo Casel's*. Ein Beitrag zum ökumenischen Gespräch der Kirchen. Deutsche Ausgabe besorgt von Oda Hagemeyer, mit einem Vorwort von Burkhard Neunheuser, Neustadt an der Aisch 1968 (niederl. 1964).
- Poensgen, Herbert (Hg.), *Rituelle Experimente*. Gottesdienst - mitten im Leben? (TPI 2 (Theologisch-Pastorales Institut zur berufsbegleitenden Bildung in den Diözesen Limburg, Mainz und Trier)), Waltrop 2000.
- Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002.
- Polak, Regina, *Religion kehrt wieder*. Handlungsoptionen in Kirche und Gesellschaft, Ostfildern 2006.
- Polak, Regina, *Vorwort*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 17-18.
- Poschmann, Andreas. (Hg.), *Liturgie-Gewänder für den Gottesdienst heute*. Dokumentation eines Kolloquiums (Impulse & Perspektiven 6), Trier 2003.
- Postman, Neil. *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt 1987.
- Pribilla, Max, *Kulturwende und Katholizismus*, in: *StZ* 107 (1924), 259-278 (zit. nach: Schilson, Arno, *Theologie als Sakramententheologie*. Die Mysterientheologie Odo Casels, Mainz 1982, 55).

- Püttmann, Andreas, *Kirche und Glaube in Deutschland - eine demoskopische Bestandsaufnahme*. Erkenntnisse aus dem „Trendmonitor Religiöse Kommunikation 2003“ und dem „Jahrbuch der Demoskopie 1998-2002“ von Allensbach sowie aus der dimap-Umfrage „Religion-Politik-Gesellschaft“ (Dezember 2002), in: [http://www.christophervogt.de/fileadmin/puetti/pdf/kirche/puettmann\\_Kirche\\_und\\_Glaube\\_in\\_Deutschland.pdf](http://www.christophervogt.de/fileadmin/puetti/pdf/kirche/puettmann_Kirche_und_Glaube_in_Deutschland.pdf) (28.07.2009)
- Raffelt, Albert, *Das „Wesen des Christentums“ nach Alfred Loisy*. Zur Interpretation und werkgeschichtlichen Einordnung seiner Schrift „L'Évangile et l'Église“, in: *Wissenschaft und Weisheit* 35 (1972), 165-199.
- Rahner, Karl/ Vorgrimler, Herbert, *Art. Jesus Christus*, in: Rahner, Karl/ Vorgrimler, Herbert, *Kleines theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien <sup>16</sup>1988, 212-217.
- Rathgeb, Elisabeth, *Exerzitien als geistliche Grundlage des Wandels*. Plädoyer für den "Blick der liebevollen Aufmerksamkeit" in der Pastoral, in: *Wort und Antwort* 2 (2006), 57-63.
- Ratzinger, Joseph - Benedikt XVI., *Jesus von Nazareth*, Freiburg/Basel/Wien 2007.
- Ratzinger, Joseph, *Die sakramentale Begründung christlicher Existenz*, Freising <sup>3</sup>1970.
- Ratzinger, Joseph, *Einführung in das Christentum*. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München <sup>10</sup>1969.
- Ratzinger, Joseph/Benedikt XVI., *Werte in Zeiten des Umbruchs*. Die Herausforderungen der Zukunft bestehen, Freiburg/Basel/Wien 2005.
- Regensburger Domstiftung (Hg.), *Dom im Licht - Licht im Dom*. Vom Umgang mit Licht in Sakralbauten in Geschichte und Gegenwart. (Reihe: Bild - Raum - Feier. Studien zu Kirche und Kunst, Bd. 3, hrsg. von Albert Gerhards u. a.), Regensburg 2004.
- Reichmann, Anne, *Es kommt die Stunde und ist schon jetzt - Visionen an der Schwelle der Zeit*, in: *Junge Kirche* 61 (2000), 217-225.
- Rennkamp, Hans-Joachim, *Was macht mich so einzigartig? Weltanschauliche Wurzeln der Hirnforschung*, in: *CiG* 32 (2004), 261f.
- Rennkamp, Hans-Joachim, *Wie kommt Gott ins Gehirn? Neue Bücher über Neurobiologie, Neurophysiologie, Evolutionspsychologie und Religion*, in: *CiG* 46 (2004), 382.
- Richter, Horst-Eberhard, *Lernziel Solidarität heute* (Vortrag am 25.11.99 in Berlin), in: [http://www.efb-berlin.de/download/richter\\_25-11-99.pdf](http://www.efb-berlin.de/download/richter_25-11-99.pdf) (28.07.2009).
- Richter, Klemens (Hg.), *Das Konzil war erst der Anfang*. Die Bedeutung des II. Vatikanums für Theologie und Kirche, Mainz 1991.
- Richter, Klemens, *Kirchenräume und Kircenträume*. Die Bedeutung des Kirchenraums für eine lebendige Gemeinde, Freiburg <sup>3</sup>2001.
- Rieger, Martin, *Einleitung*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 11-17.
- Rimmele, Helena/ Straub, Christa, *Zwischen 18 und 30*. Werkstattbuch für die Arbeit mit Jungen Erwachsenen, Freiburg/Basel/Wien 1994.
- Roeger, Carsten, *Arbeitshilfe Schulpastoral*. Liturgische Vorschläge für die Umsetzung des Bistumsjubiläums in der Schulpastoral, Münster 2004, in: [http://www.bistumsjubilaum2005.de/downloads/Arbeitshilfe\\_Schulpastoral.pdf](http://www.bistumsjubilaum2005.de/downloads/Arbeitshilfe_Schulpastoral.pdf) (17.09.2008), nach Verkauf dieser Website 2009 nun in: <http://www.carstenroeger.de> (28.07.2009).
- Römelt, Josef, *Ethische Kultur postmoderner Gesellschaft und jugendliche Suche nach Identität*, in: *rabs* 33 (2001), 35-39.
- Röser, Johannes, *Der Kommentar. Enthüllen - Verhüllen*, in: *CiG* 51 (2005), 417.
- Röser, Johannes, *Karl Rahner, Rätsel Mensch, Geheimnis Gott*. Karl Rahner in seiner Zeit für unsere Zeit, in: *CiG* 7 (2004), 51-52.

- Röser, Johannes, *Sex des Lebens*. Revolutionen des Geschlechtlichen und die Religion, in: CiG 21 (2003), 163-164.
- Roth, Gerhard, *Wir sind determiniert*. Die Hirnforschung befreit von Illusionen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 01.12.2003, Nr. 279, 31.
- Rotter, Hans, *Die Berufung*. Elemente christlicher Spiritualität, Wien/München 1983.
- Rotter, Hans, *Grundgebot Liebe*. Mitmenschliche Begegnung als Grundansatz der Moral, Innsbruck/Wien 1983.
- Rotter, Hans, *Person und Geschichte*, Innsbruck/Wien 1993.
- Rüttiger, Gabriele (Hg.), *Schulpastoral* (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 3), München 1992.
- Rüttiger, Gabriele, *Die Maria-Ward-Realschule in Bayern*. Eine qualitative Interview-Analyse zur Profilfrage der katholischen Schule in freier Trägerschaft, Würzburg 1994.
- Rüttiger, Gabriele, *Schulpastoral an kirchlichen Schulen: Christsein leben und erleben*, in: Jung, Martina/ Kittel, Joachim (Hg.), *Schulpastoral konkret*. Eine jugendverbandliche Perspektive, Düsseldorf 2004, 35-50.
- Rüttiger, Gabriele, *Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral*, in: Rüttiger, Gabriele (Hg.), *Schulpastoral* (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 3), München 1992, 13-20.
- Rüttiger, Gabriele, *Vorwort*, in: Rüttiger, Gabriele (Hg.), *Schulpastoral* (Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral 3), München 1992, 9-12.
- Saberschinsky, Alexander, *Was Liturgie leisten kann und was nicht*. Liturgie im Spannungsfeld von Glaubensfeier und Ritendiakonie, in: Gottesdienst 11 (2004), 81-83.
- Saint-Exupéry, Antoine de, *Der Kleine Prinz*, München <sup>3</sup>1989.
- Saldern, Matthias von, *Qualitative Forschung - quantitative Forschung*. Nekrolog auf einen Gegensatz, in: Empirische Pädagogik 6 (1992), 377-399.
- Sandt, Fred-Ole, *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft*. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster/New York/München/Berlin 1996.
- Sauer, Ralph, *Die religiöse Ansprechbarkeit junger Menschen heute*, in: KatBl 106 (1981), 712-721.
- Sauer, Ralph, *Mystik des Alltags der Jugend*, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 1 (1994), 33-57.
- Savvidis, Kyriakos, *Die Lehre von der Vergöttlichung des Menschen bei Maximos dem Bekenner und ihre Rezeption durch Gregor Palamas* (Veröffentlichungen des Instituts für Orthodoxe Theologie; Münchener Universitätschriften, Bd. 5), St. Ottilien 1997.
- Schabel, Ulrich (Hg.), *Das hätt' ich nicht gedacht*. Religiöse Orientierungstage mit Schülerinnen und Schülern. Ein Werkstattbuch, Freiburg/Basel/Wien 1994.
- Schäfers, Bernhard (Hg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen <sup>6</sup>2000.
- Schaller, Hans, *Treue zum eigenen Weg*. Ideal oder Überforderung, Mainz 2000.
- Schambeck, Mirjam, *Mit individualisierter Religiosität umgehen*. Mystagogisches Lernen als religionspädagogischer Antwortversuch, in: RpB 50 (2003), 127-141.
- Schambeck, Mirjam, *Mystagogisches Lernen*, in: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsdidaktik*. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 373-384.
- Schambeck, Mirjam, *Mystagogisches Lernen*. Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen, in: MThZ 51 (2000) 221-230.

- Schambeck, Mirjam, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung* (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 62), Würzburg 2006.
- Scharer, Matthias, *Eucharistie und kirchliches Handeln*. Ein Perspektivenwechsel, in: Weber, Franz/ Böhm, Thomas/ Findl-Ludescher, Anna/ Findl, Hubert (Hg.), *Im Glauben Mensch werden. Impulse für eine Pastoral, die zur Welt kommt* (FS für Hermann Stenger zum 80. Geburtstag), Münster 2000, 29-41.
- Scheidler, Monika, *Christliche Communio und kommunikatives Handeln*. Eine Leitperspektive für die Schule, Altenberge 1993.
- Scheidler, Monika, *Schule - Ort kommunikativen Handelns und christlicher Communio*, in: *KatBl* 120 (1995), 683-690.
- Scheilke, Christoph Th., *Rezension zu: Scheidler, Monika, Christliche Communio und kommunikatives Handeln*. Eine Leitperspektive für die Schule, Altenberge 1993, in: *der evangelische erzieher* 48 (1996), 418-420.
- Scheuer, Manfred, *Solidarität und Hoffnung - karitatives Handeln im Geiste Gottes* (St. Georgener Gespräche 2007. Der Geist macht lebendig - Perspektiven christlicher Spiritualität), in: [http://www.kath-kirche-kaernten.at/upload/37520\\_sgg2007\\_scheuer\\_v2\\_solidaritaetundhoffnung.pdf](http://www.kath-kirche-kaernten.at/upload/37520_sgg2007_scheuer_v2_solidaritaetundhoffnung.pdf) (28.07.2009).
- Scheuer, Manfred, *Thesen zur Spiritualität im pastoralen Dienst*, in: *Korrespondenzblatt des Canisianums* 1 (2003/2004), 2 (zit. nach: [http://www.canisianum.at/pdf/1\\_2003\\_04.pdf](http://www.canisianum.at/pdf/1_2003_04.pdf) (28.07.2009)).
- Schillebeeckx, Edward, *Menschen*. Die Geschichte von Gott (aus dem Niederländischen von Hugo Zulauf), Freiburg/Basel/Wien 1990.
- Schillebeeckx, Edward, *Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus*, Freiburg 1979.
- Schilmöller, Reinhard, *Sinnfindung schulischer Werteerziehung in einer pluralen Gesellschaft*, in: *Katholische Bildung* 10 (2000), 385-400.
- Schilson, Arno (Hg.), *Gottes Weisheit im Mysterium*. Vergessene Wege christlicher Spiritualität, Mainz 1989.
- Schilson, Arno, „*Gedachte Liturgie*“ als *Mystagogie*. Überlegungen zum Verhältnis von Dogmatik und Liturgie, in: Schockenhoff, Eberhard/ Walter, Peter (Hg.), *Dogma und Glaube*. Bausteine für eine theologische Erkenntnislehre (FS für Bischof Walter Kasper), Mainz 1993, 213-234.
- Schilson, Arno, *Christliche Spiritualität im Zeichen der Mystagogie*. Hinweise zum Thema, in: Schilson, Arno (Hg.), *Gottes Weisheit im Mysterium*. Vergessene Wege christlicher Spiritualität, Mainz 1989, 17-24.
- Schilson, Arno, *Einleitung*, in: Casel, Odo, *Gegenwart des Christus-Mysteriums*. Ausgewählte Texte zum Kirchenjahr. In Verbindung mit dem Abt-Herwegen-Institut der Abtei Maria Laach herausgegeben und eingeleitet von Arno Schilson, Mainz 1986, 9-20.
- Schilson, Arno, *Liturgie und Menschsein*. Überlegungen zur Liturgiefähigkeit des Menschen am Ende des 20. Jahrhunderts, in: *LJ* 1989, 206-227.
- Schilson, Arno, *Odo Casel. Leben aus liturgischer Erfahrung*, in: Pauly, Stephan (Hg.), *Theologen unserer Zeit*, Stuttgart/Berlin/Köln 1997, 139-153.
- Schilson, Arno, *Theologie als Mystagogie*. Der theologische Aufbruch nach der Jahrhundertwende, in: Schilson, Arno (Hg.), *Gottes Weisheit im Mysterium*, Vergessene Wege christlicher Spiritualität, Mainz 1989, 203-230.
- Schilson, Arno, *Theologie als Sakramententheologie*. Die Mysterientheologie Odo Casels, Mainz 1982.



- Schimak, Bettina, *Religiöse Spuren im Fernsehen*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 171-192.
- Schmäzle, Udo Friedrich, *Gott handeln*. Fragen eines praktischen Theologen zur Gottesrede, in: Lutz-Bachmann, Matthias (Hg.), *Und dennoch ist von Gott zu reden* (FS für Herbert Vorgrimler), Freiburg/Basel/Wien 1994, 326-342.
- Schmäzle, Udo, *Bekehrung oder Neurose?* Der Weg der Kirche nach dem II. Vatikanum unter dem Anspruch der Selbstevangelisierung, in: Richter, Klemens (Hg.), *Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanums für Theologie und Kirche*, Mainz 1991, 119-139.
- Schmäzle, Udo, *Theologische Grundlagen für den Dienst von Christen und Christinnen in der Schule* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 6), Würzburg 2000.
- Schmid, Cathrin, *Unternehmensführung* (AKAD, Studieneinheit Betriebswirtschaftslehre 106), Stuttgart o. J.
- Schmitt, Ralf, "Die Schüler in die Lebenswirklichkeit einbeziehen", Interview mit Weihbischof Engelbert Siebler (Vorsitzender der Kommission für Erziehung und Schule der DBK), in: <http://www.ganztagsschulen.org/1048.php> (28.07.2009).
- Schmitz, Stefan, *Was macht die Kirche in der Schule?* Religionsunterricht und Schulpastoral 30 Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluss (Theologie und Praxis, Abteilung B, Bd. 18), Münster/Hamburg/London 2004.
- Schmutz, Erich, *Katholische Privatschulen*, in: LS 33 (1982), 64-66.
- Schnabel, Michael, *Alltagsrituale in Familien*. Oasen der Zuneigung und Geborgenheit, in: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hg.), *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik* (IFP), [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_1945.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_1945.html) (28.07.2009).
- Schnabel, Michael, *Wie Familien Rituale gestalten können*, in: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hg.), *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik* (IFP), [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_1928.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_1928.html) (28.07.2009).
- Schneider, Jan Heiner, *Lebenswelt Schule - Religionsunterricht - Schulpastoral* (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 1), Würzburg 1997.
- Schneider, Jan Heiner, *Schule - Kirche - Seelsorge*. Schulbezogene Arbeit der Kirchen im Übergang, Düsseldorf 1976.
- Schneider-Rieder, Susanne, *Empirische Fakten zur religiösen Sozialisation heute*, in: Battke, Achim/ Fitzner, Thilo/ Isak, Rainer (Hg.), *Schulentwicklung- Religion - Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg/Basel/Wien 2002, 378-385.
- Schockenhoff, Eberhard, *Wir Phantomwesen*. Die Grenzen der Hirnforschung, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 17.11.2003, Nr. 267, 31.
- Schockenhoff, Eberhard/ Walter, Peter (Hg.), *Dogma und Glaube*. Bausteine für eine theologische Erkenntnislehre (FS für Bischof Walter Kasper), Mainz 1993.
- Scholz, Kathrin, *Religiosität in der Freizeit- und Erlebnisgesellschaft*, in: Polak, Regina (Hg.), *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa*, Ostfildern 2002, 298-317.
- Schommer, Christoph, „*Alleinsein im Glauben macht ängstlich*“. Bonifatiuswerk befragt 1150 Katholiken in ganz Deutschland, Paderborn 2005, in: <http://www.katholisch.de/14849.html> (28.07.2009).
- Schreiber, Sabine, *Wellness*. Schöne Männer braucht das Land, in: FAZ.NET, 01.01.2002.

- Schreijäck, Thomas (Hg.), *Religion im Dialog der Kulturen*. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz (Forum Religionspädagogik interkulturell, Bd. 2), Münster 2000.
- Schülerforum Würzburg (Hg.), *Praxis Version 4.0. Tage der Orientierung* mit dem SchülerForum Würzburg. Schlüsselqualifikationstraining für Schulklassen, Würzburg 2003.
- Schulz, Harald, *Morgenbesinnung im Advent*, in: Referat Schulpastoral. Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), *Huch, was machen die denn da!* Projekt Schulpastoral an Hauptschulen und Beruflichen Schulen 2000/2003 - Dokumentation und Ergebnisse, Rottenburg/Stuttgart 2004, 35-37.
- Schulze, Gerhard, *Die Erlebnisgesellschaft*, Frankfurt/New York 1992.
- Schulze, Gerhard, *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/New York 2005.
- Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg/Basel/Wien 1992.
- Schütz, Christian, *Einführung in die Pneumatologie*, Darmstadt 1985.
- Schweitzer, Friedrich, *Die Suche nach eigenem Glauben*. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh <sup>2</sup>1998.
- Schweitzer, Friedrich, *Lebensgeschichte und Religion*. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh <sup>6</sup>2007.
- Schweitzer, Friedrich, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003.
- Seckler, Max, *Fundamentaltheologie: Aufgaben und Aufbau, Begriff und Namen*, in: Kern, Walter/ Pottmeyer, Hermann Josef/ Seckler, Max (Hg.), *Handbuch der Fundamentaltheologie*, Bd. 4, Traktat Theologische Erkenntnislehre mit Schlussteil Reflexion auf Fundamentaltheologie, Tübingen <sup>2</sup>2000, 331-402.
- Sellmaier, Stephan, *Was beweisen Benjamin Libet's Experimente zur Willensfreiheit wirklich?* (Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript), München 2005.
- Sellmann, Matthias (Hg.), *Deutschland - Missionsland*. Zur Überwindung eines pastoralen Tabus (QD 206), Freiburg 2004.
- Sellmann, Matthias, „... denn Gott ist schön.“ Begründung und Chancen eines ästhetischen turns der Jugendarbeit, in: LS 2 (2007), 103-108.
- Sellmann, Matthias, *Jugend und Religion*. Oder: Nietzsches Enkel, Nietzsches Erben, in: [http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/JugendundReligion\\_01.pdf](http://web23.server70112.mivitec.net/site/uploads/media/JugendundReligion_01.pdf) (28.07.2009).
- Sellmann, Matthias, *Milieuverengung als Gottesverengung*, in: LS 4 (2006), 284-289.
- Sellmann, Matthias, *Theologisches Gestaltsehen - Die Sinusstudie über Kirche und Religion als eine Wahrnehmungsschule für Theologie und Pastoral*, in: Pastoralblatt 2 (2007), 41- 49.
- Siegmund, Georg, *Art. Heilungen*, in: <sup>2</sup>LThK 5, 168.
- Singer, Wolf, *Keiner kann anders, als er ist*. Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu reden, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08.01.2004, Nr. 6, 33.
- Spaemann, Robert, *Der eine Fortschritt als Aberglaube*. Robert Spaemann wendet sich gegen einen "fiktiven Begriff von Universal-Verantwortung", Interview, in: Die Presse, 20.01.2004, Feuilleton.
- Spielberg, Bernhard, ... *et nos mutamur in illis*. Wenn die Analyse stimmt - was dann?, in: LS 4 (2006), 252-257.

- St.-Pius-Gymnasium (Hg.), *Schulprogramm*, Coesfeld 2003, 23 (erhältlich direkt über die Schule: Gerlever Weg 5, 48653 Coesfeld, pius-gymnasium@bistum-muenster.de).
- Steimer, Bruno, *Art. Symbol. 1. Begriff*, in: <sup>3</sup>LThK 9, 1154.
- Steiner, Anita, *Von Ostereiern und Menarche - Familienkultur und Rituale*, in: <http://www.ritualnetz.ch/medien/pressespiegel/vonostereiernundmenarche.html> (28.07.2009).
- Stenger, Hermann (Hg.), *Eignung für die Berufe der Kirche*. Klärung - Beratung - Begleitung (unter Mitarbeit von Karl Berkel, Klemens Schaupp und Friedrich Wulf), Freiburg/Basel/Wien 1989.
- Sternberg, Thomas/ Thaurer, Florentine (Hg.), *Auch morgen mit Jugendlichen Liturgie feiern*. Zum Problem der Gruppen- und Schulgottesdienste, Münster 1992
- Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart, *Marchtaler Plan*, in: <http://www.schulstiftung.de> (28.07.2009).
- Stoltenberg, Gundelinde, *Ekklesiogenese*. Bausteine für eine mystagogische Praxis der Kirche, in: Knobloch, Stefan/ Haslinger, Herbert (Hg.), *Mystagogische Seelsorge: eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 76-105.
- Stuflesser, Martin, „So sie's nicht beten, so glauben sie's nicht“. Liturgische Sprache zwischen gebetetem Dogma, Beliebigkeit und Verstummen, in: *Der Prediger und Katechet* 142 (2003), 149-164.
- Swayne, Séan, *Mystagogische Liturgie*. Liturgische Bildung durch geistliches Feiern, in: *Gottesdienst* 18 (1984), 81-83.
- Tebartz-van Elst, Franz-Peter (Hg.), *Katechese im Umbruch*. Positionen und Perspektiven (FS für Dieter Emeis), Freiburg/Basel/Wien 1998.
- Tebartz-van Elst, Franz-Peter, „Liturgie ist gesungene Dogmatik“. Glaubensinhalte im mystagogischen Kontext, in: Lünig, Peter/ Neuner, Peter (Hg.), *Theologie im Dialog* (FS für Harald Wagner), Münster 2004, 249-264.
- Tebartz-van Elst, Franz-Peter, *Art. Mystagogie/Mystagogische Theologie*, in: *RGG* 5, 1636-1637.
- Tebartz-van Elst, Franz-Peter, *Der Erwachsenen Katechumenat in den Vereinigten Staaten von Amerika*. Eine Anregung für die Sakramentenpastoral in Deutschland, Altenberge 1993.
- Tebartz-van Elst, Franz-Peter, *Gemeinde in mobiler Gesellschaft*. Kontexte - Kriterien - Konkretionen, Würzburg 1999.
- Tebartz-van Elst, Franz-Peter, *Perspektiven in der Glaubensweitergabe*. Der Katechumenat als Paradigma für pastoraltheologische und katechetische Erkundungen in kirchlicher Übergangssituation, in: Garhammer, Erich/ Scheuchenpflug, Peter/ Windisch, Hubert (Hg.), *Provokation Seelsorge*. Wegmarkierungen heutiger Pastoraltheologie (FS für Konrad Baumgartner), Freiburg/Basel/Wien 2000, 284-301.
- Thalheimer, Beate, *Aufbau von Schulpastoral vor Ort*. Konzeptentwicklung, (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 8), Würzburg 1998.
- Theologie im Fernkurs, Katholische Akademie Domschule Würzburg (Hg.), *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral*. Befähigung von Christinnen und Christen in der Schule (10 Studieneinheiten), Würzburg 1997-2003.
- Thonipara, Johny, *Was hat es auf sich mit: „Interreligiöses Gebet“, „Multireligiöses Gebet“, „Gebet der Religionen“*. Eine Handreichung, Darmstadt 2006.
- Thönnies, Dietmar, *Das textile Gedächtnis der Kirche*. Mnemotechniken und anamnetische Aspekte liturgischer Kleidung, in: *LJ* 47 (1997), 78-88.
- Torfs, Rik, *Religiöse Identität im Europa der Postmoderne - aktuelle Trends*, in: *Gewissen und Freiheit* 62 (2006), 86-98.

- Treumann, Kurt, *Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung*, in: Heitmeyer, Walter (Hg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung*, Weinheim/München 1986, 193-204.
- Trutwin, Werner (Hg.), *Christus erkennen* (Forum Religion 3. Arbeitshefte für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II), Düsseldorf<sup>5</sup>1986.
- Tzscheetzsch, Werner, *Art. Jugendspiritualität*, in: Schütz, Christian (Hg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*, Freiburg 1992, 690-693.
- Tzscheetzsch, Werner, *Identität durch Kommunikation*. Kirchliche Jugendarbeit als Ort interkultureller Wertekommunikation, in: Schreijäck, Thomas (Hg.), *Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz* (Forum Religionspädagogik interkulturell, Bd. 2), Münster 2000, 251-295.
- Tzscheetzsch, Werner, *Kinder und Jugendliche*. Ihre Kulturen und ihre Religiosität (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 2), Würzburg 1998.
- Tzscheetzsch, Werner/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt* (Studien zur Jugendpastoral; Bd. 2), München 1996.
- Urban, Christoph / Rieg, Timo (Hg.), *Das vergessene Jahrzehnt*. Kinder - Jugend - Gottesdienst, Bochum 2004.
- Vellguth, Klaus (Hg.), *Missionarisch Kirche sein*. Erfahrungen und Visionen, Freiburg 2002.
- Verst, Ludger, *10 Folgen zum Thema Medienpastoral*. 1. Einführung: Der "dramatische Bruch zwischen Evangelium und Kultur", in: <http://www.kath.de/aktuell/serien/medienpastoral/medienpastoral1.htm> (erschienen am 16.02.2004) (28.07.2009).
- Verst, Ludger, *Medienpastoral*. Bericht über ein Projekt. Mit einem Vorwort von Medienbischof Friedrich Ostermann, Kevelaer 2003.
- Vorgrimler, Herbert, *Art. Pastoraltheologie*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg<sup>3</sup>2002, 481f.
- Vorgrimler, Herbert, *Art. Sein, Seiendes*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2002, 568f.
- Vorgrimler, Herbert, *Art. Selbstmitteilung Gottes*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2002, 571.
- Vorgrimler, Herbert, *Art. Transzendenz*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2002, 633.
- Vorgrimler, Herbert, *Art. Freiheit*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2000, 197-199.
- Vorgrimler, Herbert, *Art. Herrschaft Gottes*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2000, Freiburg/Basel/Wien, 287-289.
- Vorgrimler, Herbert, *Art. Jesus Christus*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2000, 319-325.
- Vorgrimler, Herbert, *Art. Theologie*, in: Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien<sup>3</sup>2002, 616-619.
- Vorgrimler, Herbert, Gott als ‚absolutes Geheimnis‘ - Kritik eines vergegenständlichenden Gottdenkens, in: <http://www.kath.de/akademie/rahner/index2.html> (28.07.2009).
- Vorgrimler, Herbert, *Gott. Vater, Sohn und Heiliger Geist*, Münster 2003.
- Vorgrimler, Herbert, *Karl Rahner verstehen*. Eine Einführung, Kevelaer 2002.
- Vorgrimler, Herbert, *Karl Rahner. Gotteserfahrung in Leben und Denken*, Darmstadt 2004.

- Vorgrimler, Herbert, *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Basel/Wien <sup>3</sup>2002.
- Vorgrimler, Herbert, *Theologische Gotteslehre* (Leitfaden Theologie 3), Düsseldorf <sup>2</sup>1990.
- Waaijman, Kees, *Spirituality. Forms, Foundations, Methods*. Übersetzt von John Vriend, Leuven 2002.
- Wanke, Joachim, *Was uns die Sinus-Milieu-Studie über die Kirche und ihre Pastoral sagen kann - und was nicht*. Anfragen und Anregungen an Milieu-Studie und Kirche, in: LS 4 (2006), 242-246.
- Weber, Franz/ Böhm, Thomas/ Findl-Ludescher, Anna/ Findl, Hubert (Hg.), *Im Glauben Mensch werden*. Impulse für eine Pastoral, die zur Welt kommt (FS für Hermann Stenger zum 80. Geburtstag), Münster 2000.
- Weber, Michael, *Rollenspiel - was ist das?* Eine kleine Einführung, in: <http://www.reichder-spiele.de/specials/WasIstRollenspiel.php> (28.07.2009).
- Weger, Karl-Heinz, *Karl Rahner*. Eine Einführung in sein theologisches Denken, Freiburg/Basel/Wien 1978.
- Wehrle, Paul, *Caritas als Ort der Glaubenserfahrung*, in: Erzbischöfliches Seelsorgeamt Freiburg im Breisgau (Hg.), *Freiburger Materialdienst für die Gemeindepastoral* 3 (2003), 19-25.
- Wehrle, Paul, *Die Sinus-Milieustudie als Herausforderung*, in: LS 4 (2006), 278-283.
- Wehrle, Paul, *Zur Identität der katholischen Schule*, in: Franz, Albert (Hg.), *Glaube, Wissen, Handeln*. Beiträge aus Theologie, Philosophie und Naturwissenschaft zu Grundfragen christlicher Existenz (FS für Philipp Kaiser), Würzburg 1994, 417-428.
- Weis, Kurt, *Art. Ritual*, in: Schäfers, Bernhard (Hg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen <sup>6</sup>2000, 286-290.
- Welsch, Wolfgang, *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin <sup>6</sup>2002.
- Wermelskirchen, Axel, *Von Humankapital zu Begrüßungszentren*. Weiter Streit um Unworte, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26.01.2005, Nr. 21, 9.
- Werner Hahne, *De arte celebrandi*, oder Von der Kunst, Gottesdienst zu feiern. Entwurf einer Fundamentalliturgik. Freiburg/Basel/Wien, 1990.
- Werner, Matthias, *Krise der Korrelation und mystagogisches Handeln*, in: INFO (Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Bistum Limburg) 4 (2003), 229-232.
- Wessels, Robert, *Statement* im Rahmen der Fachtagung "Katholische Jugendsozialarbeit in den Neuen Bundesländern - Profil und Herausforderungen" der BAG KJS, 2.-3.5.2002 in Berlin, in: Wessels, Robert, *Statement* im Rahmen der Fachtagung "Katholische Jugendsozialarbeit in den Neuen Bundesländern - Profil und Herausforderungen" der BAG KJS, 2.-3.5.2002 in Berlin, in: <http://extranet.bagkjs.jugendsozialarbeit.de/Lotus-Quickr/bagkjs/PageLibraryC1256BC800353474.nsf/BA73BCA4F987F9ECC1256EA800469AED/2FE75F446485D1E141256CD9004F9467/?OpenDocument> (28.07.2009).
- Wimmer, Raimund, *Aktuelle Aspekte des Religions- und des Ersatzfach-/ Alternativunterrichts in öffentlichen Schulen*, in: *engagement* 1/2 (1996), 144-153.
- Winkelmann-Jahn, Renate Maria, *Fülle der Zeit - Erfüllte Zeit*. Zur Begründung von Mystagogie nach Alfred Petzelt und Odo Casel, St. Ottilien 1999.
- Wippermann, Carsten, *Lebensweltliche Perspektiven auf Kirche*, in: LS 4 (2006), 226-234.
- Wippermann, Carsten, *Religion, Identität und Lebensführung*. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Opladen 1998.

- Wittenbruch, Wilhelm/ Kurth, Ulrike (Hg.), *Katholische Schulen: Nachfrage steigend - Bildungswert fallend?* (Reihe Schule und Unterricht, hrsg. von Petersen, Jörg und Reiert, Gerd-Bodo), Donauwörth 1999.
- Wolf, Willi, *Qualitative versus quantitative Forschung*, in: König, Eckard/ Zedler, Peter (Hg.), Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 1. Grundlagen der qualitativen Forschung, Weinheim 1995, 309-329.
- Wollbold, Andreas, „*Nuestro modo de proceder*“. Wege zu einem pastoralen Stil, in: TThZ 113 (2004), 276-292.
- Wollbold, Andreas, *Behutsamkeit und Tiefe*. Seelsorge als Hinführung zur persönlichen Erfahrung Gottes, in: Garhammer, Erich/ Scheuchenpflug, Peter/ Windisch, Hubert (Hg.), Provokation Seelsorge. Wegmarkierungen heutiger Pastoraltheologie (FS Konrad Baumgartner), Freiburg/Basel/Wien 2000, 55-67.
- Wollbold, Andreas, *Handbuch der Gemeindepastoral*, Regensburg 2004.
- Wollbold, Andreas, *Kirche als Wahlheimat*. Beitrag zu einer Antwort auf die Zeichen der Zeit (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 32), Würzburg 1998.
- Wollbold, Andreas, *Kontemplative Pastoral*, in: MThZ 56 (2005), 134-147.
- Wollbold, Andreas, *Missionarisch Kirche sein*. Geistlicher Tag für pastorale Berufe im Bistum Speyer am 16. Oktober 2003 (hrsg. vom Bischöflichen Ordinariat Speyer, Abteilung Öffentlichkeitsarbeit), Speyer 2003.
- Wollbold, Andreas, *Pastoraltheologie, Homiletik, Religionspädagogik* (Theologie betreiben - Glauben ins Gespräch bringen. Die Fächer der Pastoraltheologie stellen sich vor, hrsg. von Michael Kunzler und Liebero Gerosa), Paderborn 2001.
- Wollbold, Andreas, *Therese von Lisieux*. Eine mystagogische Deutung ihrer Biographie (Studien zur systematischen und spirituellen Theologie 11), Würzburg 1994.
- Wollschläger, Karin, *Bistum Münster auf dem Kirchentag*. Interaktiv in die Ökumene, in: <http://www.dioezesanbibliothek-muenster.de/index.php?myELEMENT=37920> (28.07.2009).
- Wucherpennig, Ansgar, *Missionarische Kirche im Neuen Testament*. Paulus, Lukas und die Pastoralbriefe als Stationen einer Entwicklung innerhalb des frühen Christentums, in: GuL 76 (2003), 434-445.
- Wunsch, Albert, *Abschied von der Spaßpädagogik!*, in: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Erziehungsfragen/s\\_1653.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Erziehungsfragen/s_1653.html) (28.07.2009).
- Wustmans, Hildegard, *Von der Möglichkeit, das Unerhörte zu benennen*. Die metaphorische Rede von Gott, in: Haslinger, Herbert/ Honecker, Simone (Hg.), „Na logo!“. Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer 2002, 11-34.
- Zeindler, Matthias, *Gottese Erfahrung in der christlichen Gemeinde*. Eine systematisch-theologische Untersuchung, Stuttgart/Berlin/Köln 2001.
- Zerfaß, Rolf, *Christliche Gemeinde - Heimat für alle?* Bedingungen und Möglichkeiten aus der Sicht praktischer Theologie, in: Koch, Günter/ Pretschner, Josef (Hg.), *Kirche als Heimat*, Würzburg 1991, 29-57.
- Zickgraf, Arnd, *Früher fürs Leben lernen*, Berlin 2004, in: <http://www.ganztagsschulen.org/780.php>. (28.07.2009).
- Ziebertz, Hans-Georg/ Kalbheim, Boris/ Riegel, Ulrich, *Religiöse Signaturen heute*, Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendarbeit (RPG 3), Freiburg 2003.
- Ziebertz, Hans-Georg/ Tzscheetzsch, Werner (Hg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt* (Studien zur Jugendpastoral; Bd. 2), München 1996.
- Zinkevičiūtė, Renata, *Karl Rahners Mystagogiebegriff und seine praktisch-theologische Rezeption*, Frankfurt 2007.

- Zinnecker, Jürgen/ Behnken, Imbke/ Maschke, Sabine/ Stecher, Ludwig, *null zoff & voll busy*. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild, Opladen 2002.
- Zöllner, Christa, *Die Inszenierung des gefühlten Heiligen*. Religiöse Signaturen in der jugendlichen Musikkultur, in: LS 2 (2007), 109-115.
- Zöllner, Christa, *Techno und Transzendenz*, in: EZW-Texte 170 (2003), 42-54.
- Zulehner, Paul M. (Hg.), *Spiritualität - mehr als ein Megatrend*, Ostfildern 2004.
- Zulehner, Paul M., „Denn du kommst unserem Tun mit deiner Gnade zuvor...“ Zur Theologie heute. Paul M. Zulehner im Gespräch mit Karl Rahner. Unter Mitarbeit von Andreas Heller, Düsseldorf 1984.
- Zulehner, Paul M., *Gottes Sehnsucht*. Spirituelle Suche in säkularer Kultur, Ostfildern 2008.
- Zulehner, Paul M., *Pastoraltheologie*. Bd. 2. Gemeindepastoral. Orte christlicher Praxis, Düsseldorf 1989.
- Zulehner, Paul M., *Wie Musik zur Trauer* ist eine Rede zur falschen Zeit, Ostfildern 1998.
- Zwergel, Herbert A., *Christinnen und Christen im Dienst der Schule*. Selbstverständnis und Spiritualität (Fort- und Weiterbildung Schulpastoral; Studieneinheit 10), Würzburg 1999.

## 8 Lebenslauf

### Persönliche Daten

Name Carsten Roeger  
Anschrift Dorsten / mail@carstenroeger.de  
Geburtsdatum 26.02.1970  
Geburtsort Datteln

### Bildungsweg

#### Schulbildung

08/1976 - 06/1980 Grundschole Wieschhofschule in Olfen  
08/1980 - 01/1987 St.-Antonius-Gymnasium in Lüdinghausen  
02/1987 - 04/1987 Bishop Neumann High School in Williamsport, PA, USA  
Schüleraustausch  
05/1987 - 05/1989 St.-Antonius-Gymnasium in Lüdinghausen

#### Studium

09/1989 - 08/1991 Westfälische-Wilhelms-Universität Münster  
Studium der katholischen Theologie  
09/1991 - 07/1992 Leopold-Franzens-Universität Innsbruck  
Studium der katholischen Theologie (Außensemester)  
Teilnahme an Vorlesungen des Fachbereichs 'Psychologie'  
08/1992 - 07/1994 Westfälische-Wilhelms-Universität Münster  
Studium der katholischen Theologie

### Berufliche Tätigkeit

08/1994 - 12/1995 Diplomtheologe im Gemeindejahr in St. Pankratius,  
Gescher  
01/1996 - 05/1997 Diakon in St. Pankratius, Gescher  
06/1997 - 10/1999 Kaplan in St. Marien und in St. Norbert, Lünen  
11/1999 - 04/2001 Erfahrungen in ‚Marketing und Vertrieb‘ in Erfurt und  
Wuppertal  
05/2001 - 07/2001 Seelsorger zur Aushilfe in Henrichenburg und im Dekanat  
Datteln  
08/2001 - 08/2003 Kaplan in St. Lamberti in Coesfeld und Schulseelsorger  
am St.-Pius-Gymnasium  
09/2003 - 10/2005 Mitarbeitender Pfarrer in der Seelsorgeeinheit Appelhül-  
sen - Schapdetten mit dem Seelsorgeschwerpunkt Schap-  
detten, Schulpfarrer am St.-Pius-Gymnasium, beauftragt  
zur Promotion  
11/2005 - 09/2005 Mitarbeitender Pfarrer in der Seelsorgeeinheit Appelhül-  
sen - Schapdetten mit dem Seelsorgeschwerpunkt Schap-  
detten, beauftragt zur Promotion  
ab 10/2009 Pfarrer in St. Antonius und in St. Bonifatius in Dorsten-  
Holsterhausen, Beauftragung zur Schulpastoral