

# BEGEGNUNG UND GESPRÄCH

## ÖKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Nr. 98

Oktober 1993

Wilhelm Albrecht

### Gemeinsam an einer lebendigen Schule bauen

Ein Grundriß und praktische Hinweise zum Beziehungsnetz  
(Religions-)Unterricht – Schulleben – Schulseelsorge

Dr. Wilhelm Albrecht  
ist Direktor des Religions-  
pädagogischen Zentrums  
in Bayern, München.

Gegenwärtig stoßen wir auf eine lawinenartig sich ballende Zunahme kritischer Stimmen zum Stand und Zustand unserer schulischen Bildungseinrichtungen. Nicht eben, daß gänzlich neue oder unvorhersehbare Ereignisse einen dringlichen Handlungsbedarf erzeugt hätten. Vielmehr kumulieren Veränderungen der verschiedensten Art heute offenbar bis zu einem Punkt, der es nicht länger erlaubt, die Dinge treiben zu lassen.

#### Sind unsere Schulen für die Kinder und Jugendlichen noch zeitgemäß?

Mit dieser Frage geht es um die Spannung, wie sich die ausdrücklich deklarierten Bildungsabsichten organisieren und welche Wirkungen mit Lernprozessen faktisch erreicht werden. Es geht auch darum, ob die Belange und Lebensinteressen der jungen Generation getroffen und bildungswirksam transformiert werden. In den Augen nicht weniger Verantwortlicher ist Schule zu einem hochspezialisierten Selbstläufer geworden, der einerseits seine Adressaten aus den Augen verloren hat, andererseits die gesellschaftlich erwartete „Zurüstung“ nicht mehr hinreichend erfüllen kann. Von der Feststellung H. v. Hentig<sup>1)</sup> 1976, die Schule sei „inhuman“ geworden, bis zu der Anklage W. Hespers<sup>2)</sup> 1993, sie zerstöre die Identität junger Menschen, zieht sich eine bedrohlich absteigende Linie, die uns aufschrecken muß. Verhält sich Schule kontraproduktiv zu den von ihr mit hoher rationaler und organisatorischer Energie und mit pädagogischem Einsatz

verfolgten Absichten? Pauschale Schuldzuweisungen sind so wohlfeil wie guter Rat teuer ist. Schon gar nicht gibt es globale Rezepte, mit denen der Schule als einem vielfältigen, pädagogisch, rechtlich und organisatorisch gleichermaßen hochstrukturierten System und Aktionsfeld aufzuhelfen ist.

Im folgenden geht es um ein einziges, freilich weitreichendes Segment aus dem „Großprojekt Schule“. Das Bezugsfeld Unterricht und Schulleben – Religionsunterricht und Schulseelsorge ist in den letzten Jahren wiederholt ausgeleuchtet worden. Schultheorie und Schulpädagogik machen sich darin namhaft<sup>3)</sup>, aber auch religionspädagogische<sup>4)</sup> und neuerdings verstärkt (Jugend-)pastoraltheologische<sup>5)</sup> Konzeptansätze sind zu nennen. Zahlreiche praktische Versuche und Erfahrungen liegen vor, zum Teil von punktueller Art, aber auch solche mit der Absicht, zu zunehmenden Vernetzungen in Teilbereichen zu kommen. Nicht um Neuigkeitswerte geht es hier, sondern um den Versuch, mit gebündelter Aufmerksamkeit und mit solidarischen Kräften pädagogische Handlungsbereiche zu verstärken, und damit wirkungsvoller zu einem qualitativ reich- und sinnhaltigeren Lehren und Lernen in der Schule beizutragen. Die Zeit drängt und der Lauf der Entwicklungen duldet wenig Aufschub.

Während der Streit um Schulstrukturen sich noch mit Schulprofilen und Bildungsabschlüssen in alten und neuen Ländern befaßt, die Anzahl der Schulbesuchsjahre oder leistungsorientierte Schlüsselqualifikationen verhandelt werden, liegen bereits seit längerem Konzepte und Vorschläge auf dem

Tisch, die ins Zentrum einer *inneren* Schulerneuerung reichen. Und *ohne* eine solche werden wir sicher nicht mit den tiefen Verunsicherungen zurechtkommen, die neuerdings durch rigide Spar- und Kürzungsvorschläge in Bildungsetats, in erweiterten Lehrerarbeitszeiten, in steigenden Schülerzahlen sowie im deutlichen Ansteigen der Klassenstärken bzw. Absenken der Unterrichtszeit pro Woche aufbrechen. Wenn aber von allen sozialen Schichten, Berufsgruppen und -verbänden ein Beitrag eingefordert wird, um die bundes- und europaweiten Krisen zu meistern, dann muß sich Schule gerade in der Mitte ihrer pädagogischen Initiative und Kreativität, in ureigenen Lebensnerv pädagogischen Handelns angesprochen fühlen. Zuvor aber, wenigstens in Stichworten, ein genauerer Blick auf die gegenwärtige Lage der Schule.

#### 1. Schule in der Zerreißprobe

Kindheit und Jugendzeit heute finden statt in einer Zivilisationsform, die von außerordentlich hohen Standards an ökonomischer, gesundheitlicher, technischer, sozialer und informationstechnischer Versorgung gekennzeichnet ist. Der Preis, den wir dafür bezahlen, liegt in sich beschleunigenden Veränderungen der Lebenswelt. Gerade auf junge Menschen und ihre Lebensorientierung haben sie weitreichende Auswirkungen. Der Trend zur Einzelkindfamilie ist ungebrochen. Notwendige Sozialerfahrungen unter Gleichaltrigen machen Kinder und Jugendliche weniger in den „Kernfamilien“ als vielmehr in vielerlei oft kurzlebigen, wechselnden Freizeitgruppierungen: Geburtstagsfesten, Ba-

stelkursen, Jugendclubs. Familiäre Bindungen sind auf der einen Seite von einer intensiven emotionalen Erwartung besetzt, auf der anderen Seite (eben darum?) instabiler geworden: „Kinder sind sich heute ihrer Eltern nicht mehr sicher.“<sup>6)</sup> Der zunehmende Trend zur Individualisierung schlägt sich bei Kindern und Jugendlichen in einer Auszehrung emotionaler Geborgenheiten nieder. Die Informations- und Unterhaltungsmedien nehmen mehr Zeit in Beschlag als das Lernen in der Schule. Eine längst bekannte Statistik sagt, Jugendliche hätten am Ende ihrer Schulzeit ca. 18 000 „Fernsechstunden“ gegenüber ca. 12 000–15 000 Schulstunden absolviert. Das ist ein enormes, aber höchst ungeordnetes Erlebnispotential. „Leben aus zweiter Hand“ bestimmt das Bild und die Erfahrungen von der Welt. Dies findet statt in einer länger gewordenen jugendlichen Sozialisationsphase. Der Ernstfall selbstverantworteten Lebens kommt während dieser Zeit kaum in den Blick. Entscheidungen für eine Berufslaufbahn werden später gefällt. Das alles ist vielfach beschrieben worden. Hat sich aber pädagogisches Handeln entschlossen auf diese Veränderungen eingelassen?

Wie nicht anders zu erwarten, kommt Kritik an der Schule von den Schülern selbst. Aus ihrer Sicht, so H. Schirp<sup>7)</sup> ist Schule eine vom Alltag abgegrenzte Lernstätte, die nicht kontinuierlich auf Bedürfnisse und Interessen der Schüler eingeht. Organisiertes Lernen „verschult“ auch noch „das Interessanteste“. Lernen ist auf Passivität angelegt und erschwert Selbständigkeit. Trotz wechselnder Inhalte sind Schule und Unterricht immer gleichförmig. Sie nehmen zu wenig Rücksicht auf individuelle Lern- und Arbeitsbedingungen. Schulische Leistungserwartungen bestimmen zu stark das eigene Selbstkonzept; Lernen ist weitgehend auf Sich-Anstrengen für die „Noten“ reduziert. Die formale Zweckorientierung der Schule stellt nach alledem für SchülerInnen keinen Sinn her ...

Ähnliche und weiterreichende Beobachtungen sind seit längerem auch Gegenstand der Kritik professioneller Schulpädagogen.

Die drei großen Funktionszwecke der Schule: Qualifikation, Selektion und Integration legitimieren Schule zwar in der Gesellschaft. Sie überdecken aber leicht, was sich in der schulischen Realität darunter abspielt und wie Lehrer und Lehrerinnen sich wundreiben können. „Die künstliche Schule und das

wirkliche Leben“ (H. Rumpf) klaffen auseinander. Kritische Einwände aus diesem Lager beziehen sich auf verschiedene Aspekte:

- Das kognitiv-optimistische, zweckrationale Verständnis von Lernen, Kennzeichen der Reformen in den 70er Jahren, verengte Schule auf die Durchführung von Unterrichtsprozessen.
- Leistungsqualifikationen erhielten und erhalten weiterhin die Oberhand vor ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung.
- Die schulische Lernsituation verhindert das Wahrnehmen von Gelegenheiten zu offenem Fragen, Denken, Nachdenken sowie das Vertiefen in die menschlich belangvollen Erlebnis- und Erfahrungszonen. Damit wird auch der spezifisch pädagogische Charakter einer Begleitung und Förderung der Lernwege, der Schüler zurückgedrängt.
- Der Sinn von Bildung, der Begriff der allgemeinen Bildung kam in Verruf. Die Gesamtheit der schulischen Einwirkungsformen und ihr Variantenreichtum wurde zurückgenommen zugunsten isolierter fachwissenschaftlicher Ansprüche.
- Lehrer und Lehrerinnen gerieten in die Rolle von Ausführungsorganen, Schüler in die Position von „Abnehmern“. Daß es aber in menschlichen Lernvorgängen zentral um personal aufeinander angewiesene Beziehungen von Subjekten geht, geriet an den Rand der Aufmerksamkeit.

Die Folge der fahrlässigen Nichtbeachtung der Wandlungen unserer Zivilisationsgesellschaft und der damit verbundenen veränderten Situation der Kinder und Jugendlichen, wie auch der einseitig betriebenen Schulreformen und speziell die primär zweckhaft angelegte Organisationsform der Schule sind heute nahe auf den Leib gerückt. Man muß nicht erst plakativ den ungezügelten Hang zur Selbstdurchsetzung, die latente und offene Gewaltbereitschaft, den Orientierungsnotstand der jungen Menschen ansprechen um zu erkennen, daß die Stunde der pädagogischen Neubesinnung geschlagen hat.

## 2. Gegensteuerungen: Erziehungsauftrag und Schulleben

Die Richtung für eine qualitative Umorientierung ist seit längerem bereits in der Feststellung H. v. Hentigs vorge-

zeichnet: „Die Lebensprobleme der heute heranwachsenden Kinder sind viel größer als ihre Lernprobleme, sie schieben sich so gebieterisch vor diese oder fallen ihnen in den Rücken, daß die Schule, wenn sie überhaupt belehren will, es erst mit den Lebensproblemen aufnehmen muß; sie muß zu ihrem Teil Leben ermöglichen.“

Längst wird deshalb wieder entschlossen auf den Zusammenhang von Erziehung und Bildung rekurriert. Ein Fehlschluß war es gewiß, beides vorwiegend additiv zu sehen und das eine der Familie und das andere der Schule zuzuweisen. Offenkundig sind heute Eltern und Familien in den komplexen Anforderungen der Erwerbs- und Lebensbewältigung vielfach überfordert. Ihre Ratlosigkeit oder permissives Gewährenlassen der Kinder wirkt sich unmittelbar in der Schule aus. Und auf der Hand liegen auch die Folgen der genannten Entwicklungen der Schule hin zur tendentiellen „Lernfabrik“. Bis es dahin kam, lag aber bereits ein pädagogischer Sündenfall vor. Weiß man doch aus anthropologischen Einsichten hinreichend, daß die Vernunftfähigkeit des Menschen, ihre Entfaltung und Förderung, keineswegs bereits ein entsprechendes Verhalten hervorruft. Erziehung befaßt sich aber mit praktischem Verhalten und Handeln. Ein **Unterricht** über Ehrlichkeit z. B. ist nicht gleichzeitig auch **Erziehung** zur Ehrlichkeit.<sup>9)</sup> Wirkliche Hilfen und Anregungen zur Orientierung und Lebensbewältigung müssen neben der Sachrationalität (Unterricht) auf Sinnrationalität abstellen. Sie betreffen also Denken, Willen, Gefühlswelt sowie deren Verschränkung in der Charakterbildung gleichermaßen. Nur so kann sich eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln gestalten.

Bewußte Herausbildung und Entfaltung von Grundhaltungen und Handlungsorientierungen gelingt aber nur auf dem Weg der Identifikation mit gelebten und vorgelebten Haltungen. *Conditio sine qua non*: Der Erziehende muß bereit und willens sein, sich selbst als Person einzubringen und ein Stück Lebensbegleitung nicht zu verweigern.<sup>10)</sup>

Das Blatt hat sich gewendet. Erziehungsanliegen werden in die Anliegen der Bildung einbezogen. Fast alle Bundesländer reklamieren mittlerweile den Erziehungsauftrag als integralen Bestandteil schulischer Bildung. Manche geben ihm sogar noch mehr Gewicht: „Erziehungsarbeit hat Vorrang vor bloßer Vermittlung des Lehrstoffes“<sup>11)</sup>

Entsprechend differenzierter wird heute die zu Recht gehütete Wertneutralität des Staates den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen gegenüber gesehen. Die Wahrung der Freiheit und die Anerkennung der Pluralität läßt zwar eine Bevorzugung bestimmter gruppenspezifischer Wertpräferenzen nicht zu. Daraus folgt aber, daß die Erziehungsverantwortlichen, die Verbände und gesellschaftliche Großgruppen sich die anspruchsvolle Aufgabe selbst zu eigen machen und im Rahmen demokratischer Spielregeln ihre Stellungnahmen, Entscheidungen und Letztbegründungen nicht nur verdeutlichen, sondern auch in den pädagogischen Gestaltungswillen überführen.

Die Schule stellt sich somit ausdrücklich und positiv den Anforderungen, die sich immer schon aus dem umfassend verstandenen pädagogischen Bezug im schulischen Handlungsfeld ergeben. Sie wird dabei nüchtern in Rechnung stellen, daß sie kein soziales Primärsystem darstellt, das allem voran auf Beziehung und Vertrautheit gegründet wäre. Sie bleibt ein sekundäres System, kein Schonraum. Sie ist gestaltete und gerichtete Organisation, eine gesellschaftliche Einrichtung unter veränderbaren Bedingungen, die Wissen vermittelt und Werte zum Handeln, und die als pädagogische Institution natürlich nicht ohne Kultur zwischenmenschlicher Beziehungen auskommen kann.

Schule als „arrangierter Lern- und Lebensraum“ (W. Wittenbruch) stellt **Unterricht und Schulleben** in ein gemeinsames Bezugsfeld. Sie nimmt die Gesamtansicht aller Aktivitäten zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick, die sich in der Schulzeit abspielen. Sie versteht Schulzeit als gemeinsam gestaltete Lebenszeit zwischen Jüngeren und Älteren, spaltet nicht einfach (unvermeidliche) Unterrichtstätigkeit von der (wertvolleren) Lebenszeit. Schulleben umgreift Leben, Lehren und Lernen im Raum der Schule und bezieht beides auch ausdrücklich auf die örtlichen und regionalen Besonderheiten der unmittelbaren Umgebung am Schulort.

## Bezugsmodelle für Unterricht – Schulleben

Dieses offenere und durchlässigere Miteinander, in dem Unterricht mit der Breite der Alltagswelt verbunden wird, läßt sich strukturell auf verschiedene Weise denken<sup>12)</sup> und realisieren:

- a) Schulleben als additive Zugabe, die den regulären Schulbetrieb ergänzt, erweitert und bereichert. Häufig dient es dann dem Ausgleich gegen den Druck einseitig strukturierter Lernprozesse, wirkt eher kompensatorisch durch Schulfeste, Schulfahrten oder Gottesdienste etc. **neben** schulischer „Arbeitszeit“.
- b) Schulleben im Wechselbezug zum Unterricht. Lehren und Lernen suchen „Außenhalte“ wie den Besuch eines Museums, Betriebserkundungen, offene Arbeitsgemeinschaften. Sie bilden willkommene Lerngelegenheiten und schaffen so Realitätsbezüge für die kognitiven Lernprozesse. Prinzipien wie Lebensnähe, Ortsnähe, direkter Augenschein und unmittelbare Erfahrungsnähe erhalten hier stärkere Beachtung.
- c) In einem dritten Modell gewinnt Schulleben einen einheitsstiftenden, umfassenden Charakter mit einer „erzieherischen Grundausrichtung allen schulischen Handelns, nach der auch der Unterricht sich zu orientieren hat und entsprechend zu konzipieren ist. Alle Formen schulischen Lehrens, Lernens und Erziehens, alle Aktionen und Bezüge im schulischen Raum werden von einem Erziehungskonzept umfaßt, strukturiert und erhalten erst von ihm ihre Sinngebung“.<sup>13)</sup>

Dieses anspruchsvollste und konsequenteste der drei Modelle mit unstrittig den stärksten Prägewirkungen hat seinen Ursprung in Reformschulvorstellungen, z.B. P. Petersens und Ad. Reichweins und anderen Schulen in freier Trägerschaft. Je mehr sich aber auch reguläre staatliche Schulen auf diesen Weg hin zu einer mehr selbständigen „Handlungseinheit“ entfalten – mit regionalen oder milieubezogenen Ausgestaltungsformen –, desto mehr Gewinn können sie von solchen Ansätzen für die eigene Erneuerung schöpfen.

Wirklich aussichtsreich erscheint der Gedanke des Schullebens erst dann, wenn er nicht in Modellen – dieser oder ähnlicher Art – festgestellt und festgehalten wird. Es geht um eine dynamische Entwicklungsrichtung in gestuften Graden hin zu größerer Mitverantwortung und Kooperation, in Solidarität aller den Schulbetrieb tragenden personalen Kräften. Kern ist das kommunikative Handeln. Es liegt dann vor, wenn sich die Beteiligten darauf einlassen, ihre Pläne, Ziele, Interessen mehr und

mehr aufeinander abzustimmen und auf der Grundlage eines solchen (nicht von außen erzwingbaren) Einverständnisses ihre schulische Situation zu realisieren.

## Dimensionen der Wirksamkeit und Ausgestaltung

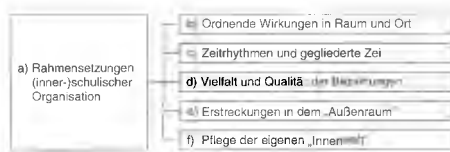
### a) Die Rahmensetzungen (inner-)schulischer Organisation

Ab gewissen Größenverhältnissen brauchen Gruppierungen von Menschen Strukturen und Ordnungsregeln, damit sie ihrem Handlungsauftrag entsprechen können. Solche Organisationsregelungen betreffen die relativ feststehenden Bereiche institutioneller Art die einer Schule zukommen. Zum Teil sind sie abgeleitet aus den Schulgesetzen eines Landes, teils werden sie von Schulleitung und Kollegium als relativ stabile Übereinkünfte beschlossen, teils erwachsen sie aus eingespielter und bewährter Praxis. Sie geben den Kolleginnen und Kollegen Orientierung, Sicherheit und Transparenz in schulorganisatorischen Belangen, z. B.:

- die flexible oder rigide Handhabung der Schulordnung
- lockere oder intensive fächerübergreifende und fächerverbindende Vernetzungen
- Einbezug von variablen Unterrichtsformen wie Freiarbeit/Projekteinheiten u. a.
- Einrichtungen schülernaher freiwilliger Arbeitsgruppen
- die sorgfältige Inanspruchnahme von schülergemäßen Unterrichtsprinzipien wie Selbständigkeit, Handlungsorientierung, kreatives Lernen, Sozialformen des Lernens
- abgewogene Binnen- und Außendifferenzierung im Unterricht
- die Einrichtung von Fachtagen
- die Wertschätzung und Förderung der SMV-Arbeit
- die Zuordnung begleitender Dienste (beratender und/oder sozialpädagogischer Art).

Im Hinblick auf weitere Arten von Wirkungsrichtungen kommt solchen Rahmensetzungen eine vorgeordnete Rolle zu. Sie bilden die Basis, ohne die alle weiteren Aktionsformen in bloßen Aktionismus ausarten würden. Letztere bedürfen der Rückbindung an geordnete, relativ stabile und transparente Strukturen, die erst Handlungssicherheit bereitstellen. Schematisch gese-

hen kann man den Zusammenhang folgendermaßen verdeutlichen:



## b) Ordnende Wirkungen von Raum und Ort

„Es muß feste Bräuche geben“, sagt bekanntlich der Fuchs im „Kleinen Prinzen“. Hierzu gehören Orte, die vertraut sind oder in denen man heimisch wird, wenn man sie aufsucht. Mit ihnen verbinden Menschen Erwartungen, Befindlichkeiten, Stimmungen und eine entsprechende Handlungsbereitschaft. Der Eindruck: „Kein Ort. Nirgends“ (Christa Wolf) lähmt und desorientiert, macht unfähig sich zu vertiefen oder schöpferische Dinge zu entwickeln. Von Maria Montessori wissen wir, daß erst eine klare Raumstruktur geistige Orientierung möglich macht, daß äußere Ungeordnetheit nicht zur inneren Klarheit und Übersicht führen kann. Hierher gehören etwa:

- Einladende Gestaltung der Eingangshalle
- Pflege der Aufenthaltsorte vor Beginn und nach Schluß des Unterrichts
- anregende Gestaltung des Klassenraums, Strukturierung der Lernumgebung durch Aktivitätsecken, z. B. Lexika, Lese- und Spielecke, Stillarbeit, Beschränkung lärm erzeugender Aktivitäten an einem Ort
- Entfernung von nicht benutztem Mobiliar aus dem Klassenraum
- farbiges Beschriften von Schubladen, Schränken, Akten
- Einrichtung spezieller Räume wie Religionszimmer, Lesezimmer, Spielecken, Schülerbibliothek
- Plätze für Schul- oder Klassenschaukästen im Schulhof, Platz für Umdrucker, Kopiergerät, Druckerei, Setzkasten, Wandzeitung
- Schulhofgestaltung, Schulgarten mit Heilkräutern, Blumen oder Biotop sowie Kompostecke und Abfall und Abfalltrennung, „Garten der Sinne“
- Discotreffplatz
- Orientierungsgang durch Schule und Einrichtungen auf dem Gelände (besonders für „Neue“).

## c) Zeitrhythmen und gegliederte Zeit

Gleichförmigkeit im Gleichfluß macht träge und erzeugt Langeweile. Alles wirkt gleich flach und oberflächlich, nichts entwickelt außerordentliche Wirkung oder Prägekraft. Der Kunst, den kleinen Zeitfluß eines Vormittags zu rhythmisieren, kommt ein exemplarischer Wert zu, auch für den Aufbau einer Tagesstruktur, der Wochengliederung, der Sinnlinie für die Phasen des Jahreskreises und schließlich des Lebensgangs. Anregungen hierfür sind:

- die Vor-Viertelstunde am Morgen
- Morgenbesinnung/Morgengedanken
- die Zeit des Klassenzimmerwechsels
- Pausengestaltung
- der Abschluß am Schulvormittag
- der Wochenplan
- der Wochenausklang
- Geburtstage einzelner Schüler/innen
- Jubiläen der Schulgeschichte oder Ortsgeschichte
- feste Spieltage im Jahr
- eine Lesenacht (mit oder ohne Schlafgelegenheit im ausgeräumten Klassenzimmer)
- Kultur jugendlichen Feierns: Schulfeste, Schulferien, Schülerfeten, Kirchenjahr: St. Martin, Advent, Karneval ...
- einen Kalender/Veranstaltungskalender gestalten
- Rechtzeitige Vorschau auf wichtige Ereignisse/Daten
- Geschichtswerkstätte
- Freizeit/Freistunden.

## d) Vielfalt und Lebendigkeit der Beziehungen

Die Art, wie Lehrer und Schüler, Schüler und Schülerinnen miteinander umgehen, gibt Aufschluß auf das emotionale Klima einer Schule. Ob Ängste, Druck oder eine vertrauensvolle Basis vorliegen, das entscheidet wesentlich über das inhaltliche Gelingen der Lernprozesse. Die „Beziehungsebene bestimmt die Inhaltsebene“ (P. Watzlawick), oder: „Störungen haben Vorrang“ (TZI), das sind Einsichten der Kommunikationstheorie und der Gesprächsführung, hinter die wir nicht mehr zurückfallen dürfen. In der Art der Beziehungen zueinander liegt der Schlüssel zu gelingenden Handlungsprozessen. Einige Aspekte dazu:

- Kommunikationsformen zwischen Lehrern und Schülern
- Kommunikationsformen zwischen Schülern und Schüler

- Kommunikationsformen im Lehrerkollegium
- an Kollegengeburtstage/an deren Jubiläen denken
- Lehrer/innen-Stammtisch/Lehrermusikgruppe
- Fotowand der Lehrer und Schüler
- partielle Unterrichtsgestaltung durch Schüler
- zu Schuljahresbeginn Klärungen über die Notengebung und Besprechen jener Regeln, die nicht zur Verfügung gestellt werden können
- gelegentliche Extrabewirtungen der Busfahrer, Hausmeister
- Schülercafé/Elterncafé einrichten
- gelegentliche Einladung/Besuch von Nachbarklassen
- Video über eine Klasse: „Eine Klasse stellt sich vor“
- fallweise Mädchenspezifische Projekte und Unternehmungen
- die Pflege von klassenverantwortlichen Aufgaben und Diensten-Schilder/Türanschriften in der Muttersprache der Schüler/innen
- sorgfältige Unterscheidung der Ebenen von Öffentlichkeit und Privatheit
- Beratung und Gespräch: sich Zeit nehmen füreinander/Pausengespräche
- Einhaltung abgesprochener Schulregeln/Rituale
- Sorge für lebendige Wesen (Tiere/Pflanzen) in Klasse und Schule.

## e) Erstreckungen in den Außenraum

Öffnung der Schule nach außen und Öffnung von und nach innen bringt die Schule in Verbindung zur regionalen Umgebung und zum Gemeinwesen. Lernen wird zum Teil der erfahrenen Lebenswirklichkeit, fachliches Lernen und lebenswirkliche Erfahrungen rücken enger zusammen. Damit das allerdings nicht einseitig von der Initiative des Lehrerkollegiums abhängt (was auf Dauer zur Überforderung führt), ist auf kontinuierliche Unterstützung durch außerschulische Berufsgruppen und Einrichtungen zu achten. Zu denken ist an:

- Tage der offenen Tür
- gemeinsame Aktionen mit Jugendkreisen, Sportvereinen, Kinderspielplätzen
- Patenschaften/Kontakte mit anderen Schulen (Wohn-) Heimen
- Elternbriefe/Muttertag

- Ausländer-, Altenheimkontakte
- Dritte-Welt-Aktionen
- Wanderungen/Schulfahrten/Jugendherbergen
- Gemeinde-, Stadtteilbezüge („community school“)
- Einblicke in die Arbeitswelt vor Ort: Post, Jugendrichter, Polizei, Maschinenfabrik, Rathaus, VHS, Stadtbibliothek ...
- Freilandunterricht: Park, Teich, Bachpatenschaften
- Eltern am Arbeitsplatz („Eltern als Experten“)
- Museum, Theaterbesuch, Rathaus, Jugendzentren
- Stand an Stadtteilstellen
- Einladung von Experten/Ratgebern, z. B. THW, Krankenschwestern, Künstler, Zeitzeugen (ältere Mitbürger), BUND, AJ.

#### f) Zur Formgebung der eigenen „Innenwelt“

Das dem Menschen Zunächstliegende zu betrachten und darauf einzuwirken, ist wohl das Schwierigste. Gewohnheiten und langdauernde Prägungen stehen dem oftmals entgegen. Dennoch wird eine Pädagogik, die am Menschen und seiner Entfaltung interessiert ist, sich auch um die Begegnung des jungen Menschen mit sich selbst Gedanken machen. Ein Lehrer/eine Lehrerin, die sich mit Takt und Einfühlung des Wohls der Kinder und Jugendlichen uneigennützig annimmt, gibt ihnen Selbstachtung. Deren Leben erhält Wert, innere Stabilität und Ansehen vor sich und den anderen.

Beispiele hierfür:

- Stilleübungen/Meditationsversuche/Konzentrationsphasen
- Besinnungstage/Schulendtage
- Pflege der Hygiene
- Erörterung der Gefahren von Nikotin, Alkohol, Drogen
- Kleidung als Ausdrucks- und Darstellungsmittel der Person
- persönlicher Fernsehplan für einige Tage
- innere Vorstellungen (Empathie-) Übungen, Phantasiereisen
- Malen, Gedichte oder Geschichten schreiben
- Musik hören (Kopfhörer, Klanghölzer).

### 3. Ein Teil des Ganzen: Der Religionsunterricht an der Schule

Setzen wir nun beim Schulfach Religionsunterricht an, so bündeln sich grundsätzlich dieselben Gedankenlinien in einer Art Ausschnittvergrößerung, freilich in einer speziellen Brechung. Sie hängt mit dem Eigenverständnis dieses Faches zusammen, mit seinem Platz und Stellenwert an der Schule wie auch mit seinen Lerninhalten, -prozessen und -wirkungen im konkreten Schulalltag.

„Totum“ und „pars“, der Teil und das Ganze reagieren aufeinander wie kommunizierende Röhren. Die Qualität, das „Klima“ einer Schule und die Akzeptanz und Güte eines Faches haben Rückwirkung aufeinander und beeinflussen sich gegenseitig – zum Guten wie zum Schlechteren hin. Insofern spiegelt sich im Handlungsbereich Religionsunterricht das Typische eines jeden Schulfaches im Verhalten zum Schulganzen. Das gilt übrigens auch noch angesichts der leidigen Erfahrungstatsache, daß dem Religionsunterricht einseitig die Aufgaben der Werterziehung und über Gebühr und Leistungsvermögen die Sorge um die „Sozialhygiene“ unter der Schülerschaft zugeordnet wird.

Es gibt aber auch Untypisches. Der Religionsunterricht ist das einzige Schulfach, dessen Inhalte von speziellen, gesellschaftlich relevanten Gruppen, den beiden großen Kirchen, verantwortet werden. Hieraus, und aus den pastoralen Verpflichtungen der Kirche für den Menschen, ergibt sich eine bemerkenswerte Chance, die über das Fach hinaus allen Beteiligten des Lern- und Lebensraums Schule zugute kommen kann, – wenn es erkenntlicher, unverdächtig und vorbehaltloser Dienst am Menschen ist.

Als Unterrichtsfach mit dem vergleichbaren didaktischen Niveau anderer Fächer ist der Religionsunterricht heute kein Fremdkörper mehr an der Schule. Er hat seinen eigenständigen, in die allgemeine Bildung eingebundenen Platz gefunden. Er erschließt wesentliche (religiöse) Wurzeln unserer Tradition und trägt damit bei, daß junge Menschen sich im Herkommen und in der Gegenwart unserer kulturellen Welt zu rechtfinden. Er leitet dazu an, die existentiellen Vollzüge und anthropologischen Grunderfahrungen des Menschen zu erspüren und zu gewichten und hilft damit der Selbstfindung. Er

setzt sich auseinander mit den oft diffusen und konkurrierenden Wertvorstellungen in unserer Gesellschaft und entwickelt ein Menschenbild, das auf Solidarität und auf die nicht ergründbare Geheimnisverwiesenheit des Menschen gegründet ist.

Nimmt man die Begründungsmotive der Kirchen mit hinzu, dann kann man sagen: Religionsunterricht will die Schüler in ihrer geistig-religiösen Entwicklung begleiten, fördern und sie erkennen lassen, wie der Glaube der Christen die Dimensionen des Menschseins ergreift, prägt und entfaltet. Von überfordernden Erwartungen einer umfassenden Glaubensstradierung ist der Religionsunterricht dadurch entlastet, daß sein Wirkungsradius eindeutig auf den Lernort „Schule für alle“ festgelegt worden ist. Für die kirchlichen Anliegen der Glaubensweitergabe kommen weitere, klar qualifizierte Lernorte wie Familie und Pfarrgemeinde auf. Weil der Religionsunterricht also den gesamten Querschnitt der heutigen Schülerschaft mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen, Einstellungen sowie dem pluralen Lebensgefühl unserer Zeit ansprechen muß, stellt er den vielleicht wichtigsten vorgeschobenen Posten eines kontinuierlichen christlichen Diskurses mit der Öffentlichkeit dar. Für Schüler, die ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihren Selbstaufbau nicht durch die Begegnung mit Überzeugungen der jüdisch-christlichen Tradition gestaltet sehen möchten, steht in nahezu allen Bundesländern ein Ersatz- bzw. Alternativfach offen.

Gerade bei den weitgespannten Bildungsanliegen des Religionsunterrichts, die sich an das Wissen, die Emotionalität und die Handlungsbereitschaft des Menschen als ganzem wenden, zeigen sich die konkreten (religions-)pädagogischen Schmerzpunkte in der Unterrichtswirklichkeit. Als zwei- bzw. dreistündiges Fach stößt seine Wirksamkeit auf deutliche Grenzen:

- In seiner Zielsetzung will der Religionsunterricht Zugänge zum christlichen Glauben im Zusammenhang mit grundlegenden menschlichen Fragen bedenken. Wenn es dabei um nicht weniger als um die Probe auf die Erfahrungsfähigkeit des Glaubens für Schüler und ebenso um die Probe auf die religiöse Erschließungsfähigkeit der Schülererfahrungen geht – ist das zureichend mit dem didaktischen Repertoire des Unterrichts, und beschränkt auf eng

bemessene Stundenanteile, einzuholen?

- Haltungen, Einstellungen und Wertprägungen erstrecken und entfalten sich in die gesamte Lebenskontinuität. Religionsunterricht kann schwerlich aufbauen, was vorweg im Alltag der Schüler und ihrer Lebenskreise kaum besteht. Seine Wirkungen bleiben oft wie dünner Firnis an der Oberfläche. Muß er deshalb nicht geradezu danach streben, „kompensatorisch“ den Wirkraum des Klassenzimmers zu übersteigen?
- Religionsunterricht ist in der Schule in ein Fließsystem eingebunden. Die Schüler bringen die gleichen sozialen Spielregeln mit wie im sonstigen Unterricht: Rabauken verwandeln sich nicht einfach in Engel. Religionsunterricht wird aber nur glaubwürdig, wenn es ihm ernsthaft um Verständnis füreinander, gegenseitige Achtung, Zuhörbereitschaft, das Bearbeiten konkreter Konflikte u. a. geht. Muß solche unmittelbare Lebenshilfe, vom Evangelium her motiviert, nicht begleitend im Handlungsfeld der Schule weiterwirken können?

Hier liegen, auf ein einzelnes Schulfach fokussiert, ähnliche Fragen wie zur eingangs erörterten Schulproblematik, ein ähnliches Drängen über den Rand und die Grenzen der Schulstunden hinaus, um der Schüler willen, und auf lebensbezogenes und handlungsrelevantes Lernen im umfassenden Sinne gerichtet. Das (alte) pastorale Anliegen und Instrument der Schulseelsorge wurde in diesem Zusammenhang wieder entdeckt.

#### 4. Erneuerter Ansatz Schulseelsorge

Im Synodenbeschluß der katholischen Bistümer Deutschlands „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“ (1974) hat dies – mit wenig Erfolg – in Erinnerung gerufen und dafür plädiert, an jeder Schule durch Verantwortliche – Priester, Diakon oder Laien – präsent zu sein, im Gespräch mit Kollegien zu bleiben und schulpastorale Angebote auszurichten<sup>14)</sup> (vgl. 7.2). Noch undeutlich zwar, heute aber in verschiedenen konzeptionellen Formen ausgearbeitet, hat dies den Abschied der früheren Seelsorgsvorstellung zur Voraussetzung, die auf die Person eines Schullehrlichen oder auf den Ge-

meindeseelsorger fixiert war und die sich vornehmlich in Schulgottesdiensten oder im Verkündigungsamt zur Geltung gebracht hat.

In der heutigen Sicht steht dieser Wirkungslinie „von oben nach unten“, von Betreuer und Betreuten, nunmehr die Linie „von unten nach oben“ gegenüber. Jeder und jede ist angesprochen, der/die im Handlungsfeld Schule aus christlicher Mitverantwortung dem gedeihlichen Zusammenleben aller dienen will. Das bezieht, wie bereits früher schon angesprochen, den Gedanken der Öffnung zum regionalen Umfeld der Schule mit ein. „Schulpastoral lebt von Netzwerken zwischen Schulen, Familien und Kirchengemeinden. Solche pastorale Netzwerke kommen nur zustande, wenn wir ernst machen mit der Partizipation, offenwerden für die Not des anderen und füreinander Verantwortung übernehmen. Pastorale Netzwerke verhindern die Überforderung der Verantwortlichen und die Unterforderung der Beteiligten<sup>15)</sup>.“

Es geht also nicht einfach um eine außerunterrichtliche Befestigung von Lerninhalten im Rahmen von Feiern oder Begleitveranstaltungen. Es geht vielmehr um die diakonische Zuwendung zum Menschen in seiner generellen Ansprechbarkeit und Beziehungsfähigkeit, die immer auch ein Stück soziale Bedürftigkeit miteinschließt. Der Kern dieser Pastoralarbeit als gegenseitiger Dienst der Beteiligten ist die vitale und kommunikative Entfaltung der Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns in der Schule. Schulseelsorge ist, auf den Punkt gebracht, „diakonale Arbeit an den Beziehungen zwischen Schülern, Eltern und Lehrern“.<sup>16)</sup>

Wenn sich Kirche auf dieses Aufgabefeld einläßt, dann macht sie ernst mit der Sicht des II. Vaticanums: „Kirche ist in Christus gleichsam das Sakrament, d. h. Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott und für die Einheit mit der ganzen Menschheit“ (LG Nr. 1). Der Begriff der Weggemeinschaft (Communio) ist konkret greifbar und keineswegs spirituell überhöht zu verstehen: „In der jüdisch christlichen Glaubensüberlieferung fällt auf, daß Gott in entscheidenden Situationen seiner geschichtlichen Selbstoffenbarung sich auf die Seite der Armen stellt und vornehmlich aus ihnen sein Volk sammelt“.<sup>17)</sup> Dementsprechend wendet sich Kirche an die verwundeten, bedrückten, entmutigten, ausgebrannten oder verunsicherten Menschen (und auch an solche menschlichen Seiten in uns

selbst) und sucht sie auf einen heilsamen Weg zu bringen und zu begleiten. Der gängige Begriff für dieses Handeln der Kirche lautet „Seelsorge“. R. Zerfaß faßt ihn unter dem Blickwinkel der Gastfreundschaft: „Wo Seelsorge sich als Gastfreundschaft versteht, wird sie nämlich von sich her als Geste von Menschenfreundlichkeit, als versuchte Rettung des Menschen, als Angebot der Erlösung für alle verständlich“.<sup>18)</sup> Subjekt und Träger im Volk Gottes sind die Getauften und Gefirmten, deren Kraft und Charisma aus dem Geist zu beteiligen und einzubinden sind.

Kirche als Weggemeinschaft kennt vier Realisierungsformen ihrer selbst. In ihnen gibt sie sich nicht etwa ein „Handlungsprogramm“, sondern sie konstituiert sich darin unmittelbar:

- Im Zeugnisgeben (*martyria*) vom Handeln Gottes in seiner Heilsgeschichte und im Wort und Handeln Jesu bleibt die heilende und gefährliche Erinnerung unter uns Menschen lebendig und kann Anstoß geben, sich dieser Botschaft anzuschließen.
- Im Dienst an Brüdern und Schwestern (*diakonia*) vollziehen Christen Tatzeichen der Gottesliebe an jenen, die sie als ihre „Nächsten“ brauchen.
- In der Feier (*leiturgia*) begehen Christen in Gemeinschaft dankend das Gedächtnis des Herrn und wissen ihn in ihrer Mitte.
- Im Sich-aufeinander-Einlassen (*koinonia*) werden vorhandene Unterschiede und Gegensätze wahrgenommen und geschwisterlich mitgetragen, weil Gott sich vorbehaltlos auf die Menschen eingelassen hat.

Da diese vier Realisierungsformen bei aller relativen Eigenständigkeit innerlich zusammenhängen und zusammen die eine und ganze Lebendigkeit von Kirche ausmachen, kann sich das Wirkungsfeld der Schulseelsorge auch auf vierfache Weise darstellen:

##### a) Leiturgia:

- Gottesdienste/Gebetskreise in Schule oder Klasse
- Besinnungstage/Rüstzeiten für SchülerInnen, LehrerInnen, Schulpersonal
- „Frühschichten“ am Morgen, Momente der Sammlung, Atempausen während der Unterrichtszeit
- Vorfestliche Besinnungen im Rahmen der Klasse

- Liturgische Nacht (z. B. in der Fastenzeit)
- Meditative Nachtwanderung (Erleben von Dunkelheit und Hellwerden)
- Teilnahme an der Jugendwallfahrt/ Sternwanderung
- Passionskreuzweg an Gedenkstätten (z. B. KZ Dachau)
- Einrichtung eines „Orts der Stille“ in der Schule
- Adventmusik-Stunde
- Meditativer Tanz/Text-, Bild-, Schrift-, Symbolmeditation.

#### b) Diakonia:

- Auseinandersetzung mit der Situation Notleidender, z. B. seelisch Erkrankter (Gespräch mit Arzt der Uni-Nervenklinik); Gespräch mit Leiterin eines Heimes für ledige Mütter, Beschäftigung mit Obdachlosen (Ausstellung, Film, Brot und Suppe austreten), Besuch einer Jugendvollzugsanstalt (Fragen, Gespräch mit Anstaltsleiter, -seelsorger zur Berufsausbildung, zum Stafvollzug, der Rückfälligkeit oder Integration jugendlicher Straftäter)
- Beratungsangebote/Einzelfallhilfe/ Telefon„seelsorger“
- Aufgreifen aktueller Nöte in der Schule: z. B.: Hausaufgabenhilfen, Nachmittagsbetreuung (mit Unterstützung durch Nachbarpfarrei?)
- Soziale Arbeitskreise: Treffen sozial engagierter Schüler/Lehrer/Eltern mit entsprechenden Arbeitsfeldern: z. B. Altenbetreuung, Nachbarschaftshilfe
- Paten- und Partnerschaften mit Behindertenheimen, Seniorenclubs, Asylantenheimen
- Sonntagsdiakonate in Krankenhäusern, Altenheimen
- Umweltaktivitäten (Arbeitskreise)
- Hungermarsch.

#### c) Martyria:

- Kontakte mit Jugendgruppen in Pfarrgemeinden, mit Klöstern in der Umgebung
- Begegnung mit Christen örtlicher Pfarrgemeinden
- Bibelkreis-Treff, Bibelwanderung, Emmausgang
- Schülerzeitungskolumne, z. B.: „Warum lebe ich so, wie ich lebe?“ mit Beiträgen von Schülern, Eltern, Lehrern

- Schulschaukasten (Ausstellung „Was ist mir heilig?“ mit Beiträgen von Schülern, Eltern, Lehrern)
- Theateraufführungen: z. B. Adventsspiele
- Gesprächskreise über Lebensfragen und Lebenswerte
- ökumenische Initiativen
- Gesprächsrunden mit andersgläubigen Schülern/Lehrern/Mitbürgern

#### d) Koinonia:

- Diskussionsrunden zu Themen der Lebensgestaltung, z. B. Medien, Drogen (Einladung auch an Eltern und Kollegen)
- Feste in Klasse und Schule (Kirchenjahr)
- Studientage, z. B. zum Thema: Beten, Singen, Schweigen – Formen der Meditation
- Elternabende
- Teestube, „Tea-corner“ im Religionszimmer
- „Tage der Lebensorientierung“
- Tag der Versöhnung
- Wüsten-, Oasentag (Planung und Gestaltung von Fastentagen)
- (Religions-)Lehrer als Mitglieder im Pfarrgemeinderat
- Fahrten: z. B. nach Assisi, Taizé (Ostern, Allerheiligen), Pfingsttour zu alten Kultstätten/Kapellen der Heimat.

Die breitgefächerte, naturgemäß immer unvollständige Auflistung denkbarer Handlungsmöglichkeiten hängt trotz aller überzeugenden Einsatzbemühungen engagierter Christen in der Luft, wenn es nicht gelingt, sie im Gesamt der gesellschaftlichen und pädagogischen Grundübereinstimmung zur humanen Gestaltung der Lebens- und Lernzusammenhänge im „Schulleben“ zu verankern.

#### Schulpädagogische Begründung einer zeitgemäßen Schulseelsorge

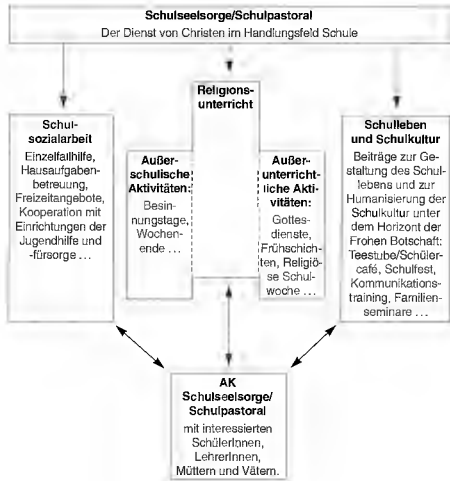
Wie der Religionsunterricht den Aufweis erbringen muß, in die öffentlichen und allgemeinen Bildungsaspekte einen unverzichtbaren religiösen Eigenbeitrag einzubringen, so kommt auch die Initiative der Schulseelsorge um eine Ortsbestimmung im umfassenden Aktionsraum des Schullebens nicht herum.

Schulseelsorge gründet in der Initiative der Kirchen/als Bestandteil der sozialen Großgruppen unserer Gesellschaft. Sie wollen damit ihrer Verantwortung für das Zusammenleben und das gemeinsame Handeln der jüngeren und älteren Generation im Handlungsfeld Schule entsprechen. Indem sie ihren Dienst und ihre Mitwirkung anbieten, machen sie zugleich ihre Motivation und die darauf beruhenden Wertentscheidungen transparent. Die Zielrichtung ihres erzieherischen und wertprägenden Handelns grenzt niemanden aus. Damit kann jeder und jede, der/die sich in ihren Dienst stellt, und alle, die von diesem Anerbieten Gebrauch machen wollen, selbst entscheiden, wieweit und in welcher Tiefe sie sich darauf einlassen möchten. Man kann erwarten, in einen Prozeß der selbsthilfeorientierten Solidaritätsarbeit einbezogen zu werden und die eigenen Kräfte dort entfalten zu können. Man darf auf Unterstützung und Beistand in persönlichen und schulischen Schwierigkeiten hoffen, kann sich der Ermutigung und Wegbegleitung sicher sein, wird dazu angeregt, über den Zaun lediglich unterrichtlicher Anforderungen hinauszuschauen, findet eine Gemeinschaft Gleichgesinnter und traut, im Fall ihrer Inanspruchnahme, den Impulsen des Evangeliums zu, ihn/sie weiterzubringen, ohne etwa in die Gefahr zu geraten, in eine dialogverweigernde oder freiheitsbeschneidende Meinungsgruppe hineinzulaufen. Kurzum: Schulseelsorge will zur Verlebendigung und Humanisierung des Schullebens und der Schulkultur im Horizont der frohen Botschaft beitragen.

Schulseelsorge geht in dieser Sicht von einem umgreifenden Ansatz aus, wie er auch in der Zuordnung von Unterricht und Schulleben dem „Modell 3“ (vgl. S. 8) vorkommt, freilich immer unter der strikten Maßgabe, ein exemplarisches und freies Verwirklichungsangebot zu sein, dem andere, alternative Trägerangebote zur Seite stehen können. Wenn auch das Handlungsfeld Schule die Begleitung der in ihm tätigen Menschen verlangt, dann sind Lehr- und Lernprozesse das eine, Unterstützung zum gelingenden Leben aber das Umfassende. Theologisch gesehen ist beides Ort christlichen Handelns in Mitverantwortung für das Ganze. Damit ist nach allem, was aufgewiesen wurde, keineswegs eine christlich vereinnahmende Gebärde gemeint. Der historische Prozeß der Freisetzung der Lebensbereiche im Gefolge der Neuzeit und die Erklärung der Kirche des II. Vaticanums

zur relativen Autonomie der Weltbereiche ist unumkehrbar. Ein Rückfall in integralistische Attitüden widerspricht dem Stand der Selbstaufklärung unserer Zivilisation.

Nimmt man die Schulseelsorge als ferment und als Segment des Schullebens, dann kann man sie folgendermaßen ausfächern:<sup>19)</sup>



## Alles aus Idealismus?

Natürlich sind Lehrer und Lehrerinnen in persona aufgerufen, die Rollen bloßer „Unterrichtsabwickler“ zu sprengen. Ohne eine entschiedene Besinnung auf das, was die Qualität zwischenmenschlicher Kultur ausmacht, und mehr noch, was im Ethos des pädagogischen Bezugs an ernsthafter Präsenz zu erbringen ist, wird es nicht gehen, wenn Schule eine wirkliche Stätte menschlichen Zusammenseins werden soll. Die Balance zwischen dem Bildungsauftrag des Lehrers/der Lehrerin und humaner menschlicher Begegnung fordert gewiß zusätzliches Gespür, Feingefühl und „Professionalität“.

Aber darauf ist eine „Wende“ der Schule sicherlich nicht allein zu gründen. Zu fordern sind strukturelle Hilfen der Schulträger und Schulverwaltungen: Möglichkeiten der Supervision, Rückendeckung durch Schulleitungen, Freistellung von zusätzlichen Aufgaben, Anrechnungsstunden, unterstützende Fortbildungsangebote, sozialpädagogische und spirituelle Qualifikation, Bereitstellung von Personal durch (kirchliche) Initiatoren einer Schulseelsorge ... Auch in solchen Dingen muß es zum Schwur kommen, ob unsere

Gesellschaft bereit ist, über Lippenbekenntnisse hinaus sich die Sorge um die junge Generation angelegen sein zu lassen. Immerhin realisieren sich erste Ansätze: Verschiedene Diözesen haben Modellversuche eingerichtet, Orden und geistliche Gemeinschaften vollbringen Pioniertaten (vgl. den Grundlagentext der Vereinigung Deutschen Ordensoberin – VDO): Schulseelsorge in kirchlichen Schulen in freier Trägerschaft (Orden) in der Bundesrepublik Deutschland.<sup>20)</sup> Modelle zur schulbegleitenden Sozialarbeit werden erprobt und die kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien bei der Domschule Würzburg projiziert gerade ein zweijähriges Fernstudium Schulseelsorge.

## Schulleben und Schulseelsorge – integrativ oder konkurrierend?

Abschließend ist einem Mißverständnis vorzubeugen. Initiativen zum Aufbau des Schullebens beziehen sich nicht auf die „weltlichen“, Initiativen der Schulseelsorge nicht etwa auf die „frommen“ Dinge. Die Liste S. 19f könnte das nahelegen, weil sie in der Tat die ergänzenden religiösen Akzentsetzungen hervorhebt. Wenn es indessen um den *einen* Menschen in der Gesamtheit seiner Kräfte, Interessen, Handlungsfähigkeiten und Begabungen geht, dann müssen Schulleben und Schulseelsorge (Ignatius v. Lyon ca. 220 n. Chr.: „gloria dei vivens homo“ – die Ehre Gottes ist der lebendige Mensch) einander durchdringen, ja sie werden in der konkreten Situation identisch. Denn in beiden Ansätzen geht es um die Befähigung zur Gemeinschaft, zur Partizipation und Kommunikation an der Schule und zwar zwischen Schülern, Schülern und Lehrern, Lehrern und Eltern und auch zwischen Schülern und Eltern, sofern sie sich beim Standort Schule an gemeinsamen Aktivitäten beteiligen. Dem Wirken der Schulseelsorge als Mitterschaft zum Weg der Verständigung aller Beteiligten kommt für das Schulleben als ganzes eine verstärkende, unterstützende, intensivierende und weiterführende Rolle zu, — aus jener Grundbewegung heraus, die Christen antreibt, ihrem Herrn nachzufolgen in Taten – nicht durch Worte (Mt 25, 34–46).

## Anmerkungen:

- 1) H. v. Hentig, Was ist eine humane Schule?, München 1976.
- 2) W. Helsper, Zerstört die Schule die Identität?, in: Forum Lehrerfortbildung, Hrsg. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung, 22/1993, 65–73.
- 3) F. Bohnsack, K. E. Nipkow, Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?, Comenius-Institut, Münster 1991; D. Hinz, Schulleben-Einheit von Unterricht und Erziehung in der Schule, Hildesheim 1984; K. Mollenhauer, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983; E. Weber, Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth 1979; W. Wittenbruch, Stuttgart 1980; drs., Pädagogische Gestaltung des Schullebens, Eine Aufgabe für Christen in der Schule, in: R. Ilgner (Hrsg.), Handbuch Kath. Schule, Köln 1992, Bd. 2, Päd. Beiträge, Heft 17.
- 4) A. Biesinger, W. Nonhoff (Hrsg.), Religionsunterricht und Schulpastoral, München 1982; H. Halbfas, Religionsunterricht und Schulkultur, in: ders. Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 165–191, drs. Lehrerhandbücher 1–4 zu: Religionsunterricht in der Grundschule (div. Beiträge), Düsseldorf 1983–1986; J. H. Schneider, Schule – Kirche – Seelsorge, Düsseldorf 1976.
- 5) G. Rüttiger (Hrsg.) Schulpastoral, Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3, München 1992; U. Schmälzle, Miteinander Leben und Glauben lernen – Grundlagen der Evangelisation in der Schule, in: Nicht nur Unterricht-pastorales Engagement der Schule. Bensberger Protokolle 72 (1992), S. 9–78.
- 6) O. Herz, Veränderung der Lebensbedingungen – Veränderung der Lernbedingungen, Zehn Zusätzungen und zwei Folgerungen, in: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, Hrsg. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1988, 7–19, S. 9.
- 7) H. Schirps, „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand, in: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, a. a. O., 21–40, vgl. S. 29.
- 8) H. v. Hentig, a. a. O., S. 96f.
- 9) W. Klafki, Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft Bd. 1, Ffm. 1970, S. 236.
- 10) K. E. Nipkow, Beziehung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1980.
- 11) Z. B. Bayer, Lehrplan für die Hauptschule (Präambel).
- 12) W. Wittenbruch, 1992 a. a. O., S. 17f.
- 13) ders. a. a. O. S. 18.
- 14) Beschluß: Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Basel/Wien 1976.
- 15) W. Schmälzle, a. a. O., S. 45.
- 16) ders. a. a. O. S. 41.
- 17) M. Kehl, Die Kirche, Eine katholische Ekklesiologie, Würzburg 1992, S. 86.
- 18) R. Zeraß, Menschliche Seelsorge, Freiburg-Basel-Wien 1985, S. 21.
- 19) aus: Projektbeschreibung Fernstudium Schulseelsorge/Schulpastoral, kirchliche Arbeitsstelle bei der Domschule Würzburg e. V., 1993, S. 8.
- 20) in: G. Rüttiger (Hrsg.), a. a. O., S. 21–26.