

SCHULPASTORAL
ALS BEITRAG ZUR SCHULKULTUR
Eine theologisch-pneumatologische
Handlungsorientierung

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
der Theologischen Fakultät
der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

vorgelegt von
Joachim Burkard

Januar 2002

Damit aber ist die große vor uns liegende politische Auseinandersetzung im Kern eine kulturelle, bei der es darum geht, die Menschlichkeit gegen die drohende Barbarei eines entfesselten Kapitalismus und einer die Grenzen des Humanen sprengenden Wissenschaft und Technik zu behaupten.

Johano Strasser

*Wer ständig nach dem Wind schaut,
kommt nicht zum Säen.
Wer immer die Wolken betrachtet,
kommt nicht zum Ernten.
Den Weg des Windes
kannst du nicht ergründen.*

Kohelet 11,4

Referent: Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch
2. Referent: Weihbischof Dr. Paul Wehrle
Dekan: Prof. Dr. Hubert Windisch

Mündliche Prüfung: 6.5.2002

Inhaltsverzeichnis

0	Vorwort	4
1	Die Fragestellung und der Aufbau der Arbeit	5
1.1	<i>Zur Fragestellung</i>	5
1.2	<i>Die Gliederung der Arbeit</i>	8
2	Einleitende Beobachtungen	12
2.1	<i>Soviel Schule war nie</i>	13
2.2	<i>Soviel Pastoral war nie</i>	25
3	Wissenschaftskonzeptionelle Ausgangslagen	32
3.1	<i>Vorüberlegungen und Vorentscheidungen</i>	32
3.2	<i>Das dramatologische Kulturverständnis</i>	36
3.2.1	Darstellung	37
3.2.1.1	Kultur als sinnbestimmtes Handeln in Routine, Feier und Spiel	37
3.2.1.2	Kultur als Erleben von Spannung	42
3.2.1.3	Kultur als Übernahme von Rollen	44
3.2.2	Handlungsimpulse	48
3.3	<i>Das institutionstheoretische Konzept der Organisationskultur</i>	50
3.3.1	Darstellung	51
3.3.1.1	Die drei Ebenen der Organisationskultur nach Edgar H. Schein	51
3.3.1.2	Die Rolle der Leitung bei der Gestaltung von Kultur	58
3.3.1.3	Zum Verhältnis von Organisationsstruktur und Organisationskultur	64
3.3.1.4	Organisationskultur als soziales Sinnangebot	65

3.3.2	Handlungsimpulse	68
3.4	<i>Die Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung zur Schulkultur</i>	70
3.4.1	Schule im Wandel zur lernenden Organisation	70
3.4.2	Schulkultur als Integrationsbegriff der Schulentwicklung	71
3.4.2.1	Zwei Modelle	71
3.4.2.2	Konkretion von Komponenten der Schulkultur	77
3.5	<i>Zusammenfassung</i>	90
4	Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur	92
4.1	<i>Schulpastorale Beiträge zur Schulkultur und Analogien zur pädagogischen Schulentwicklung</i>	94
4.1.1	Die bischöfliche Erklärung zur Schulpastoral – Relecture und kritische Würdigung	95
4.1.2	Schulkulturelle Dimensionen der Schulpastoral	101
4.1.2.1	Schule als ethischer Handlungsraum und Schulpastoral als Sinnangebot	102
4.1.2.2	Schulpastoral als Konflikt- und Versöhnungskultur	111
4.1.2.3	Schulpastoral als Kultur des Miteinander	113
4.1.2.4	Schulpastoral als Fest- und Feierkultur	121
4.1.2.5	Schulpastoral als Kultur der Aufmerksamkeit	124
4.1.3	Von der Akzentuierung zur Basierung	125
4.2	<i>Pneumatologische Basierung</i>	127
4.2.1	Geist des Lebens	128
4.2.2	Geist der Tat	130
4.2.3	Geist und Sinn	131
4.2.4	Pneumatologie als theologische Grunddimension	133
4.2.5	Freiheitsfördernde Begeisterung	135
4.2.6	Pneumatologische Religionspädagogik	138

4.3	<i>Schulpastorales Handeln ist schulkulturelles Handeln aus dem Geist Gottes</i>	143
4.3.1	Kriteriologie	144
4.3.2	Gestaltungsprinzipien	146
4.4	<i>Zusammenfassung als Übersicht</i>	148
5	Transformation: Zum konkreten Handeln der Kirche – zwei Beispiele	150
5.1	<i>Tage der Orientierung als Freiraum</i>	152
5.1.1	Darstellung	153
5.1.1.1	Rahmen, Planung und Ablauf	153
5.1.1.2	Ziele	162
5.1.1.3	Pädagogische Grundsätze	164
5.1.2	Tage der Orientierung als schulkulturelles Handeln aus dem Geist Gottes	168
5.2	<i>Konfliktarbeit als Verwirklichung von Frieden und Gerechtigkeit</i>	172
5.2.1	Darstellung	173
5.2.1.1	Rahmen, Vorgeschichte und Intention	173
5.2.1.2	Fortbildungen mit den Lehrkräften	177
5.2.1.3	Konfliktseminare mit den Jugendlichen	180
5.2.1.4	Sozialstunden in der Schule	188
5.2.1.5	Elternarbeit	190
5.2.2	Konfliktarbeit als schulkulturelles Handeln aus dem Geist Gottes	191
	Abbildungsverzeichnis	195
	Literaturverzeichnis	196

Hinweis zur Rechtschreibung: Alle Zitate wurden im orthografischen Original und damit zumeist in Form der alten Schreibweise belassen. Der selbstständig verfasste Text folgt den Regeln der neuen Rechtschreibung.

0 Vorwort

Das Zustandekommen dieser Arbeit verdankt sich beruflichen Impulsen, die aufgegriffen und wissenschaftlich fruchtbar gemacht wurden. Die Intention, schulpastorale Praxis im Kontakt mit der wissenschaftlich arbeitenden Praktischen Theologie zu reflektieren und voran zu treiben, erfuhr zunehmend Förderung und Unterstützung.

Nach einem – von anderen Tätigkeiten freien – Forschungssemester im Winter 2001/2002 kann nun das Ergebnis vorgelegt werden.

Diese Arbeit versteht sich als „Notierung im Vorübergehen“, deren Bedeutung in dem Prozess liegt, den sie kanalisieren und anstoßen will. Dabei sollten nicht theologisch überhöhte Idealbilder schulpastoralen Tuns, sondern religionspädagogisch verantwortbare Handlungsorientierungen für ganz bestimmte Situationen entstehen.

Folgenden Menschen bin ich dankbar:

Professor Dr. Werner Tzscheetzsch für seine Bereitwilligkeit, mit der er die Arbeit angenommen und insbesondere in ihrer Abschlussphase intensiv betreut hat.

Weihbischof Dr. Paul Wehrle für sein langjähriges und grundsätzlich wertschätzendes Interesse an Theorie und Praxis der Schulpastoral, sowie für die Übernahme des Zweitgutachtens – trotz zahlreicher anderer Belastungen.

Matthias Mäder, dem ehemaligen Bildungsreferenten des Schülerinnen- und Schülerreferates für die Bereiche Realschule und Gymnasium, für die Lektüre einer Rohfassung, seine herausfordernden Korrekturvorschläge und die inhaltlichen Anregungen.

Hanni Hölzl und Tine Wachtler dafür, dass sie meinen Sprachstil verbessert und die Rechtschreibung korrigiert haben.

Matthias Koffler dafür, dass er mir das Alltagsgeschäft in unserer vita communis überlassen hat und so für Ablenkung sorgte.

Frank Barrois für seine Hilfe beim Einscannen einiger Abbildungen.

Ich widme diese Arbeit Frau Marianne Schnitzer, deren Begeisterung und Engagement für die Hauptschule mich angesteckt und ebenfalls begeistert hat.

Januar 2002

Joachim Burkard

1 Die Fragestellung und der Aufbau der Arbeit

1.1 Zur Fragestellung

Ab dem 5. November 1997 sollte ein Ruck durch Deutschland gehen. Das forderte der damalige Bundespräsident Roman Herzog in seiner nahezu sprichwörtlich gewordenen Rede ‚Aufbruch in der Bildungspolitik‘ in Berlin, mit der die Nation aus dem bildungspolitischen Schlummer erweckt und zu neuen Anstrengungen im Bildungsbereich aufgerufen werden sollte. Obwohl es ihm dabei nicht so sehr um ein zukunftsträchtiges pädagogisches Treatment, sondern vor allem um Effizienz und Wettbewerb im Bildungssystem ging, hat die Bildungsdiskussion seitdem in unserem Land einen breiten Raum eingenommen. So haben seit dem Jahr 1999 Bund und Länder das ‚Forum Bildung‘ eingesetzt, um über die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu befinden. Innerhalb dieses gesellschaftlichen Diskurses spielen – neben dem beruflichen Ausbildungswesen und der Hochschulentwicklung – besonders die Schulausbildung von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen Schwierigkeiten und Entwicklungen eine herausragende Rolle.

Hierbei ist nicht mehr übersehbar, dass neben dem schulpädagogischen und schulpolitischen Diskurs¹ längst auch die Wirtschaft sowohl ihre Kritik an der schulischen Vorbildung ihrer Arbeitskräfte als auch die Forderung nach einer umfassenden Schulreform massiv vorträgt.²

Zugleich nimmt auch das Engagement der Katholischen Kirche in Deutschland im Bereich der Schule zu. Dabei ist hier in erster Linie nicht der – ebenfalls – nachweislich verstärkte Einsatz für den konfessionellen Religionsunterricht ge-

¹ Vgl. dazu die Abschnitte 2.1 und 3.4 dieser Arbeit.

² Wie nahezu täglich auf den Wirtschaftsseiten der Zeitungen zu lesen ist. Vgl. bspw. die Initiative des damaligen Bundesbildungsminister Rüttgers und des Arbeitgeberpräsidenten Hundt: *Schüler sollen mehr von Wirtschaft verstehen*. In: Süddeutsche Zeitung vom 17.09.1998, 6. Vgl. ebenso Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: *Gemeinsame Erklärung zur Hauptschulbildung vom 12. März 1999*, www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/pdf/ms1/Gemerkl.htm. Robert Salmon kritisiert deutlich die geringe Anpassungsfähigkeit der Bildungsansätze an die rasanten ökonomischen und technischen Expansionen. Zugleich betont er die Grenzen der wirtschaftlichen Integrationsleistungen zur Lösung gesellschaftlicher Diffusionen. Vgl. Salmon, Robert: *Humanes Management als Schlüssel zum Erfolg. Der Mensch im Mittelpunkt unternehmerischen Handelns*. Niedernhausen/Ts., 1999, 42-52 und 60ff. Zur Forderung der Erweiterung des Fächerkanons um ein Fach ‚Wirtschaftswissen‘ bzw. der Integration von betriebswirtschaftlichen Grundkenntnissen in andere Unterrichtsfächer vgl. Würth, Reinhold; Klein, Hans Joachim: *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung*. Künzelsau, 2001.

meint³, auch nicht das Engagement für und in Schulen eigener Trägerschaft⁴, sondern vor allem das schulpastorale Bemühen an staatlichen Schulen über den Religionsunterricht hinaus.⁵ Dazu hat sich die Kirche selbst einen hohen theoretischen Anspruch gestellt: Sie will zu einer Humanisierung der Schule insgesamt beitragen.⁶ Zum Einlösen dieses Anspruchs, der näherhin heißt, als Kirche zur Mitgestalterin einer Schulkultur zu werden, die diesen Namen auch zu Recht trägt⁷, will die vorliegende Untersuchung einen Beitrag leisten.

Die Anstrengungen hierzu müssen notwendigerweise interdisziplinär sein, weil einerseits ein adäquates Handeln der Kirche die aktuellen Veränderungen der Rahmenbedingungen im Feld ‚Schule‘ aufnehmen muss und andererseits auch die Schule pluraler Entwicklungsimpulse bedarf. Neue Maßnahmen und neue Maßstäbe sind gefragt. Damit steht eine grundlegende Orientierung mit Hilfe der hier gewählten Begriffe an. Was heißt Schulkultur innerhalb einer im Resümee des Zehnten Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung geforderter „Kultur des Aufwachsens“⁸? Was genau kann die Institution Schule leisten, wenn es darum geht „in einer von Sinn getragenen Umwelt [zu] leben“⁹? Was konkret trägt Kirche in einer theologisch verantworteten und begründeten Schulpastoral dazu bei? Kann sie die notwendigen Sinnressourcen zur Verfügung stellen und als Angebot formulieren? Ermöglicht sie es, dass kulturell gehandelt wird, und agiert sie selbst so, damit Sinn Gestalt gewinnen kann?

³ Vgl. die Kampagne für den Religionsunterricht in der Initiative *Die Freiheit zu glauben – das Recht zu wissen*, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, o.J.

⁴ Vgl. Wagner Marion: *Deutlich Profil zeigen! Anmerkungen zum Auftrag kirchlicher Schulen heute*. In: Herder Korrespondenz 6, 1999, 307-312. Wittenbruch, Wilhelm; Kurth, Ulrike (Hg.): *Katholische Schule: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?* Donauwörth, 1999. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Schulqualität. Beiträge zur öffentlichen Diskussion.* (= Arbeitshilfen 154) Bonn, 2000. Zum Thema Schulkultur und katholische Schulen vgl. Habeler, Johann: *Schulkultur. Ein Beitrag zur inneren Schulreform*. In: Ordensnachrichten 4, 1993, 15-23.

⁵ Vgl. dazu unten Abschnitt 2.2. Diese Arbeit behält sich zwar eine Konzentration auf katholische Ansätze vor, versagt sich jedoch keineswegs den Erträgen evangelischer Autoren. Zu exemplarischen evangelischen Konzeptionen vgl. Stettner, Maria: *Missionarische Schülerarbeit*. München, 1999, 251-308; Stettner legt darin auch die Darstellung einiger ausländischer Projekte christlicher Schülerarbeit vor, vgl. ebd., 327-348. Ebenso: Dam, Harmjan; Zick-Kuchinke, Heike (Hg.): *Evangelische schulnahe Jugendarbeit*. Neukirchen-Vluyn, 1996. Zur Schulpastoral in Frankreich vgl. Mitscha-Eibl, Robert: *Gott in Frankreichs Schulen*. In: Junge Kirche 4, 1997, 15f.

⁶ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Kommission für Erziehung und Schule: *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*. Bonn, 1996.

⁷ Vgl. ebd., Vorwort 5, u.ö. Vgl. Hermanutz, Leo: *Schulpastoral heute*. In: Katechetische Blätter 10, 1995, 673-677.

⁸ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland*. Bonn, 1998, 298.

⁹ Ebd.

Zu diesem Zweck werden Kultursoziologie, Schulpädagogik, Wirtschaftswissenschaft und Theologie befragt und auf ihre mögliche Handlungsorientierung hin nutzbar gemacht.

Diese Untersuchung entstand auf dem Hintergrund meiner beruflichen Tätigkeit als Jugendpfarrer und Leiter des Schülerinnen- und Schülerreferates der Erzdiözese Freiburg (seit September 2001 umbenannt in ‚Fachstelle Jugend und Schule‘). Das Arbeitsfeld ist geprägt vom vielfältigen Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Schulleitungen sowie Kontakten zu Kolleginnen und Kollegen in der Schulpastoral innerhalb der Erzdiözese Freiburg und auf Bundesebene.

Ebenso war meine Tätigkeit vom schulpolitischen Kontext des Bundeslandes Baden-Württemberg und der konkreten (schul-)pastoralen Situation des Erzbistums Freiburg bestimmt. Von 1998 bis 2000 nahm ich an einer Fortbildung zum Thema ‚Leitung in sozialen und kirchlichen Organisationen‘ teil. Innerhalb dieser Fortbildungsmaßnahme wurde mein Interesse an den Fragen der Organisationskultur geweckt, was die Entscheidung für diese Blickrichtung innerhalb der Arbeit – auch aus persönlicher Sicht – erklärt.

Über den situativen und an eigene Praxiserfahrungen anknüpfenden Ansatz hinaus, ist diese Forschungsarbeit zugleich Ausdruck einer vertieften, wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Thematik.

1.2 Die Gliederung der Arbeit

Zu Beginn dieser Arbeit werden zunächst die aktuellen Entwicklungen und Problemlagen der Institution Schule und die gegenwärtige Bildungsdiskussion grob skizziert und anschließend die kirchlich-pastoralen Bemühungen und Tendenzen beschrieben, um einen ersten Überblick über das Forschungsfeld zu ermöglichen.

Im nächsten Kapitel folgt anhand von drei unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugängen die Darstellung der Rahmenbedingungen, die das Handlungsfeld Schule beeinflussen.

Dabei soll zunächst mit dem Verständnis von Kultur als ‚Drama‘ eine kulturtheoretische Überlegung vorgestellt werden, die als Basis für die Themenstellung dieser Arbeit von Relevanz ist (Kap. 3.2). Damit wird von einem Kulturbegriff ausgegangen, der als Modell zum Verständnis und zur Veränderung der gesellschaftlichen Organisation Schule dienen kann. Am Ende dieses Teilstücks sollen dann aus dem Beschriebenen bereits erste Handlungsimpulse gewonnen werden, ohne der Gefahr zu erliegen, sofort praxiskompatibel zu sein.

Anschließend wird der Begriff der ‚Organisationskultur‘ erörtert und Aspekte seiner Bedeutung für die Fragen dieser Arbeit vorgelegt (Kap. 3.3). Damit schlägt sich das derzeit in der pastoralen (Jugend-)Arbeit unverkennbar spürbare Interesse an organisationstheoretischen und vor allem auch betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen – neben dem hochaktuellen Zwang zur Sparsamkeit und dem politischen Druck zu ‚Produktbeschreibungen‘ – nieder.¹⁰ Eine kritische Distanz soll dennoch gewahrt bleiben, denn eine betriebswirtschaftliche Orientierung kann bestenfalls zur Verbesserung des pädagogischen und pastoralen Handelns beitragen, sie kann es jedoch unmöglich ersetzen.

¹⁰ Vgl. Grünweller-Hofmann, Gudrun; Lemaire Bernhard (Hg.): *BWLisierung der Jugendarbeit. Dokumentation einer Fachtagung der Katholischen Akademie für Jugendfragen vom 5.-7. Oktober 1998.* (= Schriftenreihe der Katholischen Akademie für Jugendfragen Bd. 8) Odenthal-Altenberg, 1999. Vgl. den interdisziplinären Aufsatzband, der eine Reihe von theologischen Beiträgen enthält: Steinmann, Horst; Löhr, Albert (Hg.): *Unternehmensethik.* Stuttgart, 2. überarb. und erw. Auflage, 1991. Direkt zur Unternehmenskultur aus der Perspektive der benediktinischen Spiritualität vgl. Grün, Anselm: *Menschen führen – Leben wecken. Anregungen aus der Regel Benedikts von Nursia.* Münsterschwarzach, ³2001, bes. 127-137. Eine interessante Zusammenschau zwischen Ergebnissen der Wirtschaftswissenschaft und geistlichem Leben durch Konfrontation der unterschiedlichen Lernwelten BMW und Benediktinern präsentiert Eckert, Johannes Claudius: *Dienen statt Herrschen. Unternehmenskultur und Ordensspiritualität: Begegnungen – Herausforderungen – Anregungen.* Stuttgart, 2000.

Den Ergebnissen der Schulentwicklungsforschung, im Aufriss und im spezifischen Blick auf die Schulkultur und deren praktisch-pädagogische Erträge, widmet sich der folgende Abschnitt des dritten Kapitels (Kap. 3.4).

Die theologischen Grundzüge eines Engagements der Kirche im Handlungsfeld Schule bietet das vierte Kapitel. Damit werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen soll mit Hilfe von bereits vorliegenden (wissenschaftlichen) Arbeiten und Beiträgen und den kirchlichen Dokumenten der Auftrag und der eigene Anspruch an das ‚Unternehmen Schulpastoral‘ in Erinnerung gerufen und als schulkulturelles Handeln vergewissert werden (Kap. 4.1). Zum anderen wird in diesem Abschnitt für die theologische Basierung ein pneumatologischer Begründungszusammenhang als Schlüssel gewählt, um ‚Aufschluss‘ über das schulpastorale Kulturhandeln zu erlangen (Kap. 4.2). Dazu ist es weder nötig noch möglich, eine eigene Theologie der Kultur vorzulegen.¹¹ Der Rückgriff auf die Protagonisten der Pneumatologie und die daraus folgenden religionspädagogischen Fokussierungen dürfen vielmehr genügen. Als Zielhorizont gilt es ja die Praxis, die schon Geltung hat, in ihren theoretischen Voraussetzungen darzulegen und pädagogisch sowie theologisch zu verantworten. Bei allem Zutrauen auf den Heiligen Geist, kann diese Blickrichtung dann auch vor schwärmerischer Entzücktheit und pfingstlerischem Enthusiasmus bewahren.

Im abschließenden fünften Kapitel werden die zuvor dargestellten Handlungsdimensionen und theologischen Fundierungen, anhand von zwei exemplarischen und prototypischen schulpastoralen Realisierungsformen (Tage der Orientierung und Konfliktarbeit) auf die Praxis hin transformiert.

Diese Arbeit möchte durch Prägnanz und Beachtung der Wirksamkeit schulpastoralen Handelns überzeugen. Sie will durch einen fundamentalen Praxisbezug Schulpastoral dezidiert darstellen und reflektieren. Auf die Darstellung eines historischen Rückblicks wird verzichtet, da bereits vorliegende Arbeiten ihren Teil dazu leisten.¹²

¹¹ Zur pneumatologischen Konzeption einer Theologie der Kultur im Werk Paul Tillichs vgl. Haigis, Peter: *Im Horizont der Zeit. Paul Tillichs Projekt einer Theologie der Kultur*. Marburg, 1998. Zeindler, Matthias: *Gestaltetes Evangelium Zur Grundlegung einer Theologie der Kultur*. In: Biehl, Peter; Wegenast, Klaus (Hg.): *Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft*. Neukirchen-Vluyn, 2000, 83-103, bes. 88-92.

¹² Vgl. bes. den geschichtlich-phänomenologischen Aufriss in: Lames, Gundo: *Schulseele als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung*. (= Praktische Theologie heute Bd. 49) Stuttgart, Berlin, Köln, 2000, 24-97. Schneider, Jan Heiner: *Lebenswelt Schule – Religionsunterricht – Schulpastoral. Grundlegung und Übersicht*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbil-

Die wissenschaftstheoretische Grundlage der hier angebotenen Schulpastoraltheologie liegt in einem handlungswissenschaftlichen Selbstverständnis der Religionspädagogik und der damit verbundenen Theorie-Praxis-Problematik. Hierin bleibt die vorliegende Arbeit insofern ungenügend, da sie weder die wissenschaftsgeschichtlichen noch die methodologischen Aspekte des Theorie-Praxis-Problems bearbeiten kann. Der Verweis auf die Arbeit von Martin Wichmann und auf den von ihm ausführlich dargestellten Überblick über die praktisch-theologische Literatur und die Entwicklungsgänge zum genannten Problemkreis mögen als ausreichend gelten.¹³ Das präzise Aufzeigen des Problemstandes in der Darstellung Wichmanns ist sehr instruktiv.

Seinem vorgeschlagenen heuristischen Versuch zur praktisch-theologischen Vermittlung von Theorie und Praxis folge ich in der Annahme, dass „durch eine Selbstbescheidung praktisch-theologischer Theorien“¹⁴ und auf die Ebene der Organisation spezifiziert – „Praktische Theologie (...) sehr wohl den Prozeß des Abgleichs von Theorie und Praxis sowohl konkret in einzelnen Organisationen als auch grundsätzlich ‘theoretisch’ wissenschaftlich begleiten, reflektieren und strukturieren“¹⁵ kann.

Dem Postulat einer „pragmatischen Pastoralreflexion“¹⁶ schließt sich die Frage nach den richtigen Handlungen, der Effizienz an: „Kirchliche Organisationen sind Organisationen mit einem breiten Zielspektrum, als solche stehen sie in der Gefahr, sich von der Breite des Zielspektrums paralisieren zu lassen, statt sich auf ein Ziel auszurichten. Um diffuse Selbstreferenzen und unklare Zielausrichtungen einer Organisation aufzubrechen, ist es daher *praktisch* sinnvoll, zu-

dung Schulpastoral, Studieneinheit I) Würzburg, 1997, 21-34. Und: Rüttiger, Gabriele: *Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral*. In: Rüttiger, Gabriele (Hg.): *Schulpastoral*. (= Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3) München, 1992, 13-20.

¹³ Wichmann, Martin: *Das Verhältnis von Theorie und Praxis als wissenschaftstheoretische Grundfrage Praktischer Theologie*. Freiburg, 1999. Veröffentlicht im Internet: www.freidok.uni-freiburg.de. Zur Einordnung der Praktischen Theologie in das Ensemble der theologischen Wissenschaften vgl. Rahner, Karl: *Die Praktische Theologie im Ganzen der theologischen Disziplinen*. In: Rahner, Karl: *Sämtliche Werke*. Bd. 19. Selbstvollzug der Kirche. Ekklesiologische Grundlegung praktischer Theologie. Bearb. v. Karl-Heinz Neufeld. Hg. v. der Karl-Rahner-Stiftung unter Leitung von Karl Lehmann [u.a.]. Solothurn, Düsseldorf, Freiburg, 1995, 503-515.

Unter dem Fokus der jugendpastoralen Anteile der Schulpastoral vgl. das dialektische Vermittlungsmodell bei Biemer, Günter: *Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung*. (= Handbuch kirchlicher Jugendarbeit Bd. 1) Freiburg, 1985, 25-28. Sowie die differenzierte Darstellung bei Lechner, Martin: *Pastoraltheologie der Jugend. Geschichtliche, theologische und kairologische Bestimmung der Jugendpastoral einer evangelisierenden Kirche*. München, 1992, 17-30.

¹⁴ Tzscheetzsch, Werner: *Handlungsforschung als Forschungsmethode in der kirchlichen Jugendarbeit*. In: *Religionspädagogische Beiträge* 14, 1984, 38.

¹⁵ Wichmann: *Verhältnis von Theorie und Praxis*, a.a.O., 236.

¹⁶ Ebd., 243.

erst den Blick auf die Effizienz zu richten.“¹⁷ Dieser Anforderung sieht sich die vorliegende Arbeit verpflichtet. Dabei bezieht sich das hier beschriebene schulpastorale Handeln nicht auf eine kommerziell-marktorientierte Effizienzdefinition, sondern vielmehr auf eine bedürfnisgerechte Effizienzbestimmung. Es liegt in der Natur der personenrelevanten und -bezogenen Bildungsarbeit, dass die ‚Adressaten‘ in hohem Maße an der Leistungserbringung und dem Leistungsergebnis beteiligt sind. Schulpastorale Praxis ist gekennzeichnet durch Interaktionen, die durch die aktive Beteiligung aller – „im Sinne einer effektiven Betroffenenmitwirkung“¹⁸ – erzeugt werden und somit stets den Charakter der Ungewissheit in sich bergen. Je mehr aber die Operationalisierung von Zielvorstellungen von der ‚Adressatenlage‘ abhängig ist, desto weniger darf die Frage nach verantworteten, situations- und prozessadäquaten Handlungen vernachlässigt werden.

¹⁷ Ebd., 248. Hervorhebung im Original.

¹⁸ Strasser, Johano: *Leben oder überleben. Wider die Zurichtung des Menschen zu einem Element des Marktes*. Zürich, 2001, 209.

2 Einleitende Beobachtungen

Ohne auf die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit vorgreifen zu wollen, kann die nahezu banale und doch grundlegende Aussage gemacht werden, 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. Das Gesamt der Organisationsmaßnahmen, vom Miteinander-Umgehen der Personen bis hin zur räumlichen Gestaltung und der ideellen Außenwirkung ins Umfeld der Schule, manifestiert die Kultur, den Ablauf und die Qualität der Schule. Die Beachtung und die fördernde Entwicklung von Schulkultur setzt ihre Bewusstmachung voraus. Die Wahrnehmung der Schulkultur ermöglicht Veränderung, sie zielt auf neue Handlungsweisen und zukünftige Verhaltensmuster ab. All das geschieht selbstverständlich nicht im luftleeren Raum, sondern unter bestimmten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen, die zwar sicherlich nicht immer den schulischen Alltag unmittelbar beherrschen, ihn aber dennoch wenigstens implizit beeinflussen und auf ihn einwirken.

Parallel dazu haben auch die pastorale und kirchliche ‚Großwetterlage‘ insgesamt und insbesondere die unterschiedlichen diözesanen Schwerpunktbildungen Einfluss auf die Chancen und Grenzen kirchlichen Handelns im Raum der Schule.

Diese zwei Umfelder sollen in diesem Kapitel Beachtung finden, um die beiden Grenzpfosten zu markieren, zwischen denen das konkrete Handlungsgebiet der Schulpastoral liegt.

2.1 Soviel Schule war nie

„Bildung ist wieder in aller Munde. Angesichts der Verwissenschaftlichung aller Lebenswelten und angesichts der Profilierung der Gesellschaft als Wissensgesellschaft mehren sich die Stimmen, die die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands deshalb im Schwinden sehen, weil die Ausbildungszeiten zu lang und das vermittelte Wissen zu wenig anwendungsbezogen seien. Maßnahmen zur Förderung von wirtschaftlich verwertbaren Fähigkeiten und Kompetenzen stehen hoch im Kurs. Auch die Schule wird auf den Prüfstand gestellt, ihr Bildungskanon neu diskutiert. Dass dabei oft einseitig nur auf technisches Wissen Wert gelegt wird, liegt in der Logik dieser Entwicklung. Und doch ist eine solche Gewichtung zu eindimensional, denn Bildung heißt Bildung der menschlichen Kräfte, also Bildung der Person. Erst diese Bildung ermöglicht einen kompetenten Umgang mit dem Fortschritt der Technologien – und zwar so, dass der Mensch nicht beschädigt ‚auf der Strecke‘ bleibt.“¹⁹

Mit diesen Schlaglichtern der Bildungsdiskussion lässt sich zurecht pointieren: Soviel Schule war nie. Schule, Bildung und Erziehung sind en vogue und es scheint geradezu gesellschaftlich erwartet und schick zu sein, sich zu diesen Themen zu äußern.²⁰ Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft unter der Maxime des lebenslangen Lernens umfasst das publizistische Interesse nicht nur dezidiert pädagogische Veröffentlichungen, sondern daneben widmen sich ebenso Zeitungen und Zeitschriften vermehrt dem Thema.²¹

Die Lebenslage Schule ist für alle, die entweder aktuell daran beteiligt sind, oder aber auch für die, die sie schon lange hinter sich gelassen haben, ein so entscheidendes Datum, dass daraus ein ganzes Literaturspektrum entstanden ist²² und weiter entsteht²³.

¹⁹ *Stellungnahme des Deutschen Katecheten-Vereins zum ‚Forum Bildung‘* In: Katechetische Blätter 6, 2001, 459.

²⁰ So legen nicht nur Kultusminister/-innen Monographien vor: Vgl. Holzapfel, Hartmut: *Schule 2000: Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen*. Frankfurt/M., 1996. Schavan, Annette: *Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert*. Freiburg, 1998. Auch Fernsehmoderatorinnen und Korrespondentinnen fühlen sich herausgefordert vgl. Gerster, Petra; Nürnberger, Christian: *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. Berlin, 2001. Gaschke, Susanne: *Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern*. München, 42001.

²¹ Neben der Berichterstattung zu tagesaktuellen Ereignissen vgl. die Serie in der Zeitschrift Psychologie heute, die sich unter dem Titel *Bildung für die Zukunft* ab Heft 7/99 dem Thema annahm oder die erste Ausgabe von GEO Wissen: *Denken – Lernen – Schule*, 1999 sowie die Artikelserie in der ZEIT von 12/99 bis 16/99.

²² Vgl. die Hinweise bei Gronemeyer, Marianne: *Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule*. Darmstadt, 1997, 77.

Der Hauptakzent liegt bei diesen Betrachtungen auf den direkt Betroffenen: den Schülerinnen und Schülern, sowie den Lehrkräften. Im Blick auf die Jugendlichen ist festzuhalten, dass die Zeitinseln Jugendzeit und Schulzeit fast deckungsgleich sind²⁴ und beide ‚Inseln‘ sich ausdehnen.²⁵ Die zeitliche Expansion der Schule betrifft vielfältige Bereiche. Aufgrund der beständigen Zunahme von Jugendlichen in weiterführenden Schulen entsteht eine lebensgeschichtliche Verlängerung der Schulzeit. Dazu kommt eine Erweiterung der alltäglichen Zeit, die, infolge des angestrebten besseren Bildungsabschlusses, für die Schule aufgewendet werden muss und die sich aus erhöhter Fahr-, Warte-, und Hausaufgabenzeit zusammensetzt.

Die Schule ist somit – auch ohne die breit diskutierte Ganztagschule²⁶ – ein zeitlich dominierender sozialer Erfahrungsraum, der jedoch zunehmend von Problemlagen und Sinnverlust²⁷ bestimmt ist.

²³ Vgl. Gleba, Kerstin; Spindler, Rudolf (Hg.): *Freistunde. Schüler erzählen von ihrem Leben nach dem Stundenplan*. Köln, 1999. Oder das Themenheft: *Warten auf den Gong. Jetzt-Leser schreiben über ihren Schulalltag*. Jetzt: Jugendmagazin der Süddeutschen Zeitung 23, 1999.

²⁴ Vgl. den gleichnamigen Titel: Schweitzer, Friedrich; Thiersch, Hans (Hg.): *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*. Weinheim und Basel, 1983.

²⁵ Vgl. Helsper, Werner: *Jugend und Schule*. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen, 2., erw. und aktualisierte Aufl. 1992, 351-382, hier 358f. Vgl. die Ergebnisse zur zeitlichen Beanspruchung von Jugendlichen durch die Schule in der aktuellsten bundesweiten Studie zum Bildungswesen: Kanders, Michael; Rösner, Ernst; Rolff, Hans-Günter: *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern*. Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn, 1997, 120-122.

²⁶ Vgl. den Überblick zur bundesdeutschen Situation im Ländervergleich in Staatsanzeiger Nr. 27 vom 16.07.2001, 12f.

²⁷ Vgl. Helsper: *Jugend und Schule*, a.a.O., 365f. Vgl. den Sammelband Bohnsack, Fritz (Hg.): *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise*. Frankfurt/M. [u.a.], 1984, bes. die Zusammenfassung 184-204. Die Untersuchungen von Furtner-Kallmünzer und Hurrelmann haben gezeigt, worin Schüler den Sinn von Schule festmachen: am erfahrbaren Subjekt- und Anwendungsbezug der Lerninhalte, an den sozialen Beziehungen innerhalb der Schule und am Erfolgserleben im Leistungsbereich bzw. der Verwertbarkeit des Bildungsabschlusses. Vgl. Furtner-Kallmünzer, Maria; Hurrelmann, Klaus: *Wie begründen Schüler den ‚Sinn‘ der Schule?* In: Ebd., 14-31. Ausführlich zum Verständnis der Schule aus Schülersicht vgl. Petillon, Hanns: *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt, 1987. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das Fernschulkonzept ‚Flex‘ des Christopheruswerks in Oberrimsingen. Es versucht in einer Beschulung über individualisierte Lerneinheiten junge Menschen, deren Lebensbedingungen eine Integration in pädagogische Institutionen erschwert, weil sie bspw. obdachlos oder durch lange Krankheit am Schulbesuch gehindert sind, einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen vgl. www.flex-fernschule.de.

‚So viel Schule war nie‘ bezieht sich jedoch nicht nur auf die vermehrte zeitliche Belastung durch die Schule. Klaus Ulich hat die aktuelle Schülersituation weiter problematisiert.²⁸

- Schulpflicht mit reglementierten Anforderungen und entsprechendem Anpassungsverhalten, verstärkt durch die administrative Zuweisung in eine Gleichaltrigengruppe;
- Vorgegebene Lerninhalte, die Lebens- und Schulwelt inhaltlich und zeitlich stark separieren;
- Systembedingte soziale und psychische Übergangsschwierigkeiten (Sekundarstufenschock, Sitzenbleiben);
- Leistungsprinzip und Prüfungen, sowie die Unabwägbarkeit ihrer realen Bedeutung für weitere Ausbildungs- und Berufschancen.

Ingo Richter, der Direktor des Deutschen Jugendinstituts, stimmt ein generelles bildungspolitisches Lamento an und spricht von den ‚Todsünden der Bildungspolitik‘²⁹. In seinem vernichtenden Urteil verdeutlicht er den immensen Innovationsbedarf. Richter kritisiert die Negierung der Lebenswelt der Schüler³⁰ und fordert – angesichts der ungeheuren Wissensexpansion – eine Grundbildung als Voraussetzung für einen lebenslangen und multilokalen Bildungsprozess.³¹ Richter beklagt die Bürokratisierung des Bildungssystems und mahnt zu mehr Autonomie und Management.³² Er beschreibt die Reaktionen der ‚Betroffenen‘ mit den Schlagworten ‚Null-Bock-Einstellung‘ (Jugendliche) und ‚Burn-out-Syndrom‘ (Lehrkräfte). Als innovative Aufgabe für die Zukunft des schulischen Lernens benennt er die Nutzbarmachung der erweiterten Bildungsangebote durch neue Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten. Für die Bildungsinstitution Schule sieht er darin die neu auftauchende Gelegenheit, sich gerade dem Teil der Bildung intensiver zu widmen, der den personalen und sozialen Bezug erfordert und ihn fördert.³³

Die individuelle Wahrnehmung der Bildungsinstitution Schule aus der Sicht der Schüler präsentiert sich dagegen insgesamt weniger spektakulär. In der Ge-

²⁸ Vgl. Ulich, Klaus: *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim und Basel, 2001.

²⁹ Richter, Ingo: *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*. München und Wien, 1999. In der Taschenbuchausgabe des Buches gibt er auch seine wenig hoffnungsvolle Einschätzung des ‚Forum Bildung‘ kund. Seiner Meinung nach wird es wohl nur heiße Luft, einen Berg Papier und somit die Fortsetzung der Todsünden produzieren, vgl. Nachwort 2001, 208.

³⁰ Vgl. ebd., 60-86.

³¹ Vgl. ebd., 120.

³² Vgl. ebd., 171-198.

³³ Vgl. ebd., 86.

wichtung der personalen Dimension von Schule liegt sie jedoch auf einer Linie mit der Analyse von Ingo Richter. Eine repräsentative Untersuchung für das Bundesland Baden-Württemberg hat gezeigt, dass die Jugendlichen, ausgenommen die Hauptschüler, mehrheitlich gerne in die Schule gehen.³⁴ Diese Einschätzung deckt sich mit der demographisch erfassten Zufriedenheit der Gesamtbevölkerung mit dem Schulwesen.³⁵ Die Ergebnisse der Belastungsanalyse aus Schülersicht lassen das Lehrerverhalten und die Elternerwartungen als die beiden stärksten Belastungsfaktoren deutlich werden. Demgegenüber spielen alle anderen Einflussgrößen (Ausstattung der Schule, Unterrichtsformen, etc.) eine untergeordnete Rolle. Die Untersuchung hebt folgerichtig die Gestaltung des ‚Interaktionsdreiecks Lehrer-Schüler-Eltern‘³⁶ als wichtigste Aufgabe der inneren Schulreform hervor: Das Lehrerverhalten und die Beziehung zu den Eltern sind besonders ausschlaggebend für die Wahrnehmung von Belastung, weil „sich Schule als eine affektive Ganzheit in der personalen Wahrnehmung und Bewertung der Schülerinnen und Schüler darstellt.“³⁷ Demzufolge sind singuläre und isolierte Bemühungen zur Verbesserung der Schulqualität nicht erfolgversprechend.

Ferdinand Eder dokumentiert mit Hilfe von Berichten, die in der Schweiz, Österreich und Deutschland von Lehrpersonen erstellt wurden, deren Wahrnehmungen negativer Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern:³⁸

³⁴ Projektgruppe Belastung: *Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschule und Gymnasien Baden-Württembergs*. Weinheim, 1998, 218. Ein ähnliches Ergebnis zum schulischen Wohlbefinden liegt auch aus einer Studie aus Nordrhein-Westfalen vor. In dieser Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung wurden neben Schülerinnen und Schülern zusätzlich Eltern, Lehrer und Schulleiter befragt. Vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/documents/wohlbefinden. Elbing spricht 1993 noch von ‚gebremstem Wohlbefinden‘ vgl. Elbing, Eberhard: *Lebensraum Schule im Urteil der Schüler. Ein Vergleich der Aussagen bayrischer und englischer Schüler*. Regensburg, 1993, 42. In der o.g. deutschlandweiten Untersuchung wird auf den Kontrast zwischen der Elterneinschätzung und der Meinung der Jugendlichen in Bezug auf die Schulzufriedenheit hingewiesen: Während über 50% der Eltern in Ost und West angeben, dass ihre Kinder gern in der Schule sind, stimmt dieser Frage nur ein gutes Drittel der Schüler zu und 40% bleiben in dieser Frage unentschieden. Vgl. Kanders: *Das Bild der Schule*, a.a.O., 47f.

³⁵ Vgl. Kanders, Michael: *Schule und Bildung in der öffentlichen Meinung. Repräsentative Meinungsumfragen der bundesrepublikanischen Bevölkerung 1979-1993*. (= Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung/Institut für Schulentwicklungsforschung Bd. 3) Dortmund, 1996, 190.

³⁶ Vgl. Projektgruppe Belastung: *Belastung in der Schule*, a.a.O., 231.

³⁷ Ebd., 232.

³⁸ Vgl. Eder, Ferdinand: *Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben für die Schule?* In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck und Wien, 1998, 357-394, hier: 358-362.

- Das Arbeitsvermögen der Kinder und Jugendlichen hat sich verändert. Dies manifestiert sich in einer verminderten Aufnahmefähigkeit und deren Forderung nach ‚Infotainment‘ – einer rezeptiven Lernaneignung ohne Mühsal.
- Rückgang der Denk- und Abstraktionsfähigkeiten, sowie geringere sprachliche Kommunikationsfähigkeit.
- Mängel im sozialen Umgang durch unreflektierte Ichbezogenheit und stark eingeschränktes Verhaltensrepertoire.
- Aufgrund von gestiegenem Selbstbewusstsein verändertes Verhalten den Lehrpersonen gegenüber. Suche nach Nähe und Beziehung, verbunden mit mangelnder Distanz und Differenzierungsfähigkeit.

Reaktionen der Schulen auf diese veränderten Bedingungen des Aufwachsens bleiben nicht aus. Anhand der ihm vorliegenden Berichte hat Ferdinand Eder die von den Lehrkräften benannten Modifikationen zusammengefasst:³⁹

- Veränderung von Unterrichtsinhalten und -methoden, um den sich wandelnden Motivationslagen besser zu entsprechen.
- Förderung des sozialen Lernens durch bewusste Zeiträume für das ‚Nachlernen‘ sozialen Verhaltens und durch Professionalisierung (Schulsozialarbeit).
- Förderung von Bezugspersonen und Gestaltung von beziehungsfördernden Strukturen durch kleinere Lerngruppen, Ausweitung der Betreuung und eigene Fortbildung.
- Öffnung der Schule und Vernetzung mit anderen Sozialisationsinstanzen (Drogenberatung, Jugendeinrichtungen, öffentliche Bildungseinrichtungen z.B. Bibliotheken oder Museen).
- Lehrer unternehmen Anstrengungen, um selbst allen diesen Veränderungen gewachsen zu sein (Team-Teaching, Supervision). Dies reicht gelegentlich bis zur Entwicklung alternativer Gegenangebote zu singularisierenden (bspw. medienrezeptiven) Konsumangeboten.

‚Soviel Schule war nie‘ ist dann auch der treffende Ausruf zu den sich äußerst ambivalent präsentierenden Erwartungen an die Schule und die vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten für die Misere. Hermann Giesecke und seine Sicht-

³⁹ Vgl. ebd., 384-388.

weise kann dabei als eine exaltierte Position gelten.⁴⁰ Er favorisiert die Schule in ihrer traditionellen und funktionspezifisch eingegrenzten Rolle als Ort des Unterrichtens⁴¹ und der institutionellen Lebensferne. Giesecke weist dem systematischen Unterricht drei grundlegende Aufgaben zu: Qualifizierung zur Lösung anstehender gesellschaftlicher Fragen und deren Weiterentwicklung, individuelle Entwicklungsförderung und – als Vorbedingung für diese beiden Aufgaben – Erklärung der Welt. Dazu bedarf es einer wissenschaftsorientierten Schule⁴² mit Notengebung und klaren Selektionsmöglichkeiten.⁴³ „Je mehr der pädagogische Blick diese funktionelle Perspektive verlässt und gleichsam nach Höherem strebt, um so mehr besteht die Gefahr, daß die Schule sich in irgendwelchen für erzieherisch gehaltenen Beiläufigkeiten verliert und ihren eigentlichen Zweck verfehlt.“⁴⁴ Giesecke will so die Schule vor der „Inflation von Erziehungsansprüchen“⁴⁵ bewahren. Er verwahrt sich vehement gegen jede Sozialpädagogisierung der Schule⁴⁶ und weist den Eltern (und der Jugendhilfe) die Verantwortlichkeit für die Unterrichtsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu.⁴⁷ Ebenso wie Josef Kraus will er damit eine schulische Omnipotenz abwehren.⁴⁸

Hermann Giesecke spricht von einer schulischen Lehr- und Lerngemeinschaft und ordnet ein Schulleben den Lernzwecken unter.⁴⁹ Er verweist bspw. Feste, Feiern und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf die außerschulischen Sozialisationsräume, um so die Besonderheit der Schule als Lernort zu manifestieren. Dabei wirken seine Argumente – das alles koste unnötig Zeit und gerate schnell dilettantisch – wenig überzeugend. Die Möglichkeiten der im schulischen Bereich gemachten sozialen Lernerfahrungen, die es ja durchaus gibt, werden von Giesecke in diesem Zusammenhang stark vernachlässigt und zu schnell begrenzt, ohne den Ernstcharakter der sozialen Schulsituation und das Exemplarische darin zu sehen und zu würdigen.⁵⁰

Den Lehrkräften empfiehlt Giesecke die Konzentration auf den Unterricht, dessen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung er durchaus sieht, und die strikte

⁴⁰ Vgl. Giesecke, Hermann: *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart, 1999.

⁴¹ Vgl. ebd., 198ff. Die gleiche Ansicht vertritt Kraus, Josef: *Spaßpädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik*. München, 1998, 98.

⁴² Vgl. Giesecke: *Wozu ist die Schule da*, a.a.O., 221-224. Vgl. Kraus: *Spaßpädagogik*, a.a.O., 107f.

⁴³ Vgl. Giesecke: *Wozu ist die Schule da*, a.a.O., 210ff.

⁴⁴ Ebd., 226f.

⁴⁵ Ebd., 190.

⁴⁶ Vgl. ebd., 267ff.

⁴⁷ Vgl. ebd., 204.

⁴⁸ Vgl. ebd., 269. Kraus: *Spaßpädagogik*, a.a.O., 97.

⁴⁹ Vgl. Giesecke: *Wozu ist die Schule da*, a.a.O., 230f.

⁵⁰ Vgl. ebd., 263. „Die Schule kann nur noch für sich selbst erziehen.“ ebd., 286.

Abweisung aller weitergehenden Anforderungen. Für das unterrichtliche Geschehen formuliert er einen hohen Anspruch an die Lehrperson: „Erziehen können Sie nur durch die Qualität Ihres Unterrichts, durch Ihre persönliche Haltung und Glaubwürdigkeit und durch die Art und Weise, wie Sie Konflikte mit den Schülern und der Schüler untereinander regeln bzw. ordnen helfen.“⁵¹ Dazu gehöre auch Einfühlungsvermögen in die sozialen und emotionalen Befindlichkeiten der Schüler unter Beibehaltung einer professionellen Distanziertheit und ohne den „Kult der Nähe“⁵². Erstaunlich ist die Diskrepanz, die im Blick auf den Erziehungskonsens innerhalb der Lehrerschaft deutlich wird. Einerseits fordert Giesecke, dass das Lehrkollegium in wesentlichen Fragen geschlossen auftreten solle und sich nicht auseinander bringen lassen dürfe,⁵³ andererseits bezeichnet er die Variabilität in den Erfahrungserfahrungen als Lernchance für die Schüler.⁵⁴ Auch in dieser Ambivalenz drängt sich der Eindruck auf, dass Giesecke alles, was nicht direkt dem Unterricht dient (bspw. Partizipationsgelegenheiten, Aushandlungsprozesse innerhalb der Akteursgruppen, Projekte⁵⁵) für Zeit- und Energieverschwendung hält. Richtig und hilfreich bleibt Gieseckes Bemühen um Klarheit über die Profession der Lehrkräfte und die damit einhergehende Abgrenzung von Aufgaben bzw. die Beschreibung von Zuständigkeiten. Die Schule kann nicht alle Erziehungsaufgaben übernehmen und dennoch muss Giesecke die erzieherische Dimension des Unterrichts – in aller Begrenztheit auf die in der Schule vorhandenen realen Möglichkeiten – deutlicher in den Blick nehmen. Die konstitutive Spannung des Lehrerberufs, die in der Differenz zwischen erziehender und unterrichtender Funktion liegt, kommt bei ihm jedoch m.E. eindeutig zu kurz. Die Verantwortung für das Ganze, für den immer auch durch Beziehungs- und Erziehungsaspekte beeinflussten Austausch zwischen Schülern und Lehrern, bleibt eine Grundkonstante der beruflichen Lehrerrolle. Denn unterrichtliches Lehren (und Lernen) ist kein simuliertes Interaktionsgeschehen, sondern ist Lehren (und Lernen) in Echtzeit, im gelebten schulischen Dasein, das reflektiert werden und in pädagogischer Verantwortlichkeit gestaltet sein muss.

Während Giesecke sich zum bildungspolitischen Thema ‚Schlüsselqualifikationen‘ nicht äußert, polemisiert Kraus gegen diese als ‚funktionalistische und instrumentalisierbare Fähigkeiten‘, die lediglich fächerzerstörend wirken würden.⁵⁶

⁵¹ Ebd., 328.

⁵² Ebd., 248.

⁵³ Vgl. ebd., 311.

⁵⁴ Vgl. ebd., 286.

⁵⁵ Vgl. ebd., 256f.

⁵⁶ Vgl. Kraus: *Spaßpädagogik*, a.a.O., 112-116.

Insgesamt zeigen aber die Veränderungen im tatsächlichen Unterrichtsablauf und in den sozialen Rahmenbedingungen der Schule sowie die bereits anzutreffenden Modifikationen im Lehrerverhalten die Unumkehrbarkeit der Situation und die Notwendigkeit der Abkehr von der traditionellen Unterrichtsschule.

Als Beispiel und zugleich als Gegenpol können hier die Veröffentlichungen von Peter Struck dienen, der gewissermaßen das andere Extrem innerhalb der Schul- und Bildungsdebatte vertritt.⁵⁷ Er formuliert in seiner Funktionsbeschreibung für die Schulen eine Art Bedürfnispyramide. Die Schulen „müssen Bewegung, Spiel und Ernährung nachreichen, sie müssen Väterlichkeit, Geschwisterlichkeit und Körperkontakt anbieten, Geborgenheit und Wohnstubenatmosphäre schaffen, zum Zuhören erziehen, für Entlastung und Muße sorgen, sie müssen kompensatorisch dasjenige nachliefern, was die Familie nicht geboten hat, weil sonst auch das, was Schule eigentlich leisten soll, nicht mehr zustande zu bringen ist.“⁵⁸ Sind sich Giesecke und Struck z.B. in der Frage der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit einig,⁵⁹ wird in der Frage der Zweckbeschreibung der Schule und der Rolle der Lehrkräfte der größte Unterschied deutlich. Versucht Giesecke durch eine Abwehrhaltung Störungen aus der Schule repressiv zu verbannen, um unterrichten zu können, will Struck dagegen die fehlenden Voraussetzungen für gelingenden Unterricht durch eine integrative Zuwendungs-pädagogik kompensieren. Zweifellos sieht Struck hier etwas Richtiges und in vielen Schulen setzen sich die Lehrkräfte intensiv über ihren Erziehungsauftrag auseinander, weil ihnen alltagspraktisch niemand sonst die Voraussetzungen und Bedingungen für den Unterricht schafft. Insgesamt aber erscheinen die daraus folgenden Forderungen Strucks an die Lehrer als Überforderungen. Denn Peter Struck wird nicht müde, in allen seinen Veröffentlichungen – und darin ständig wiederholend – die sozialpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen⁶⁰ und die familienergänzenden Funktionen der Schule⁶¹ zu betonen. Die Rolle der Lehrer beschreibt er in einer Entwicklung vom Stundengeber zum

⁵⁷ Vgl. Struck, Peter: *Erziehung von gestern – Schüler von heute – Schule von morgen*. München, 1997. Struck, Peter: *Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule*. Darmstadt, 1994. Struck, Peter: *Die Kunst der Erziehung. Ein Plädoyer für ein zeitgemäßes Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt, 1996. Struck, Peter: *Netzwerk Schule. Mit dem Computer das Lernen lernen*. München, 2001. Struck, Peter; Würtl, Ingo: *Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft*. München und Wien, 1999.

⁵⁸ Struck: *Erziehung von gestern*, a.a.O., 35.

⁵⁹ Vgl. Struck: *Netzwerk Schule*, a.a.O., 238 und Giesecke: *Wozu ist die Schule da*, a.a.O., 295.

⁶⁰ Vgl. bes. Struck; Würtl: *Vom Pauker zum Coach*, a.a.O., 129-136. Struck: *Neue Lehrer braucht das Land*, a.a.O., 53-57.

⁶¹ Vgl. Struck: *Erziehung von gestern*, a.a.O., 288; in *Neue Lehrer braucht das Land*, a.a.O., 15 spricht er noch von ‚familienersetzend‘ und ebenso wieder in *Netzwerk*, a.a.O., 178.

Animateur⁶² und Lernberater⁶³, der rund um die Uhr erreichbar ist, mit den Schülern einen freundschaftlichen Umgang pflegt, mit ihnen ins Kino geht, vor körperlicher Nähe nicht zurückschreckt und mit Hilfe von Hausbesuchen Kontakt zur Elternschaft hält.⁶⁴

Sieht Struck in der personalen Dimension – wie Ingo Richter – die große Chance schulischen Lebens und Lernens, so erstaunt doch die geradezu erdrückende Heftigkeit, mit der dies vorgetragen wird, und die umfassende Heilserwartung, die damit verbunden ist. Völlig überreizt wird diese Personenfixierung m.E. dann durch die von Struck betriebene Vergötterung des Computers, denn erst der Computer erlaube es dem Lehrer, sich „mehr als bisher den zunehmenden Familien- und Erziehungsproblemen seiner Schüler zuzuwenden.“⁶⁵ Eine sinnvolle Dosierung des Computereinsatzes steigere das Engagement, die Motivation, wirke gegen Gewalt, ermögliche effektive Unterstützung und garantiere(!) optimale Resultate.⁶⁶

Wird hier nicht zu sehr dem Traum vom idealen selbstbestimmten Lernen gehuldigt? Übersieht Struck nicht, dass – bei allem Tandem-Lernen in Paararbeit vor dem Computer – einem programmgesteuerten Lernprozess nahezu jede sozio-emotionale Komponente abhanden gekommen ist? Und wird nicht eine computergefüllte Schule zum bloßen Vorhof medien-ökonomischer Interessen degradiert?⁶⁷ Die Computerisierung und weltweite Vernetzung der Schule wird schlussendlich keinen Beitrag zur Behebung der Bildungsmisere leisten. Der kostenintensive „Ausstattungswahn, eine Art Equipment-Manie“⁶⁸, der Computer als „Bildungswunderwaffe“⁶⁹ taugen wohl nur – sehr sarkastisch formuliert – zur „Fronttruppenbetreuung mit Show-Programm“⁷⁰, um so „Education und Entertainment zum neupädagogischen Edutainment“⁷¹ zu verbinden.

Gleichzeitig wendet sich Peter Struck gegen eine wissenschaftsorientierte Schule⁷² und betont ausführlich die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikatio-

⁶² Vgl. Struck: *Neue Lehrer braucht das Land*, a.a.O., 151-154.

⁶³ Vgl. Struck: *Netzwerk*, a.a.O., 76-89.

⁶⁴ Vgl. Struck: *Neue Lehrer braucht das Land*, a.a.O., 92-97.

⁶⁵ Struck: *Netzwerk*, a.a.O., 142.

⁶⁶ Vgl. ebd., 36, 47, 102, bes. 86.

⁶⁷ So führt Struck aus: „(...) für die Telefongesellschaften würde sich eine solche Investition allerdings gut rechnen, denn derart computersozialisierte junge Menschen sind auch späterhin die besten Kunden.“ Ebd., 19.

⁶⁸ Goeudevert, Daniel: *Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung*. München, 2001, 25.

⁶⁹ Ebd., 128.

⁷⁰ Ebd., 127.

⁷¹ Ebd., 123.

⁷² Vgl. Struck: *Neue Lehrer braucht das Land*, a.a.O., 10-12.

nen.⁷³ Neben der Wissensvermittlung wird die Schule – aufgrund der gestiegenen Halbwertszeit von Wissen – nicht umhin können, bewusst Kompetenzvermittlung zu betreiben. Eine ähnliche Prämisse liegt auch der Expertise einer Unternehmensberatung unter der Überschrift ‚Schule als Dienstleistungsangebot im Interesse der Schüler‘ zugrunde: „Ausgangsüberlegung dieses Gutachtens ist, daß Schule in erster Linie eine Veranstaltung im Interesse der Schüler ist. Primäres Ziel von Schule muß es sein, bei der Gesamtheit der Schüler durch fachliche und persönlichkeitsbezogene Bildung entsprechend ihren Fähigkeiten möglichst gute Voraussetzungen für die persönliche Entwicklung zu schaffen. Hieran knüpfen sekundäre Zielvorstellungen (Vermittlung bestimmter Grundwerte und sozialer Verhaltensweisen, Sicherung der Qualität des Arbeitskräftepotentials usw.) an.“⁷⁴

Als Schlüsselqualifikationen gelten für Struck: Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit, Kreativität, Erkundungs- und Handlungskompetenz, Teamfähigkeit, politische Mündigkeit und die Fähigkeit zu vernetzendem Denken. Interessanterweise bezeichnet Struck als wichtigste Schlüsselqualifikation „die Konfliktbewältigungskompetenz, weil sie am stärksten mit der Vielfalt, dem Wertepluralismus, der Meinungsfreiheit und dem Verzicht auf totalitäre Bandagen korrespondiert.“⁷⁵ Struck versteht mit dieser Konkretion der Schlüsselqualifikationen den Bildungsauftrag der Schule als Förderung der Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit der Schüler.

Per Dalin benennt dies als die wichtigste Aufgabe der Schule, junge Menschen darin zu begleiten und zu unterstützen, „(...) das Leben zu ordnen, Zusammenhänge zu verstehen, die Bruchstücke zu verbinden, eigene Standpunkte zu entwickeln und argumentativ zu vertreten, vom bloßen Wissen zu wirklichem Verstehen fortzuschreiten (...).“⁷⁶ Daniel Goeudevert, der ehemalige Starmanager und Mitglied des Konzernvorstandes des Autoherstellers Volkswagen, konstatiert diese Bildungsperspektive als Motto seines Buches: „Ausbildung ohne Bildung führt zu Wissen ohne Gewissen.“⁷⁷ In dieser Kurzformel pointiert er die Diskrepanz zwischen einem Bildungssystem aus der ‚pädagogischen Steinzeit‘ und einer Arbeitswelt, die mit unaufhaltsamer Geschwindigkeit davonrast⁷⁸, und mahnt dementsprechende Veränderungen an. „Auch viele Praktiker aus der Wirtschaft beginnen die Zeichen des Wandels langsam zu erkennen und sogar

⁷³ Vgl. Struck: *Netzwerk*, a.a.O., 63-66; 161-169. Struck: *Erziehung von gestern*, a.a.O., 70-75.

⁷⁴ Kienbaum Unternehmensberatung GmbH (Hg.): *Optimierung des Ressourceneinsatzes im Schulbereich des Landes Baden-Württemberg*. Düsseldorf, 1995, 7.

⁷⁵ Struck: *Netzwerk*, a.a.O., 158.

⁷⁶ Dalin, Per: *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied [u.a.], 1997, 23.

⁷⁷ Goeudevert: *Der Horizont hat Flügel*, a.a.O., 5. Umschlagseite und 49.

⁷⁸ Vgl. ebd., 217.

richtig zu deuten. ‚Es wird Zeit, dass wir Menschen nicht mehr ausbilden, sondern bilden‘, verlangte vor kurzem etwa BMW-Sprecher Richard Gaul, denn ‚wir brauchen Menschen, die Nein sagen können. Selbstbewusste Leute sind auf Dauer die einzige Ressource. Alles andere ist Blech, Beton und tote Materie.‘ Neue Töne – wenn ich einmal von dem Fehlgriff absehe, selbstbewusste Menschen als ‚Ressource zu betrachten.“⁷⁹ Es geht Daniel Goeudevert in einer „Kultur der Bildung“⁸⁰ um ein ‚Mehr‘, einen ‚Überschuss‘, den er – ähnlich wie Dalin – mit den Begriffen „Liebesfähigkeit, Urteilsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Mut und kritische Distanz“⁸¹ beschreibt. Diesen Überschuss „müssen wir uns vergegenwärtigen, wollen wir nicht in die alten Fehler verfallen und uns selbst und andere glauben machen, die Probleme, vor denen wir stehen, die Mängel, die wir beklagen, ließen sich sozusagen technokratisch in den Griff kriegen.“⁸² Der Prozess der Bildung geschieht seiner Ansicht nach unter den Bedingungen einer Beziehungstrias von Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft. Obwohl er selbst aus der Privatwirtschaft kommt, nimmt Goeudevert einen ökonomiekritischen Standpunkt ein. Er beanstandet überzeugend das feststellbare Dominanzbestreben des wirtschaftlichen Partners innerhalb dieser ‚Dreiecksbeziehung‘ und beklagt ebenso den fehlenden Widerstand gegen diese Entwicklung. „Das Bildungs- und Ausbildungssystem darf nicht ausschließlich, nicht einmal in erster Linie für die Verbesserung der internationalen Konkurrenzfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft in den Dienst genommen werden; und es darf sich schon gar nicht an kurzfristigen ökonomischen oder professionellen Bedarfskriterien ausrichten lassen (...).“⁸³ Bildung – verstanden als un abgeschlossener und komplexer Prozess – ist nur dann in der Lage dem Einzelnen und der Gesellschaft Zukunftsfähigkeit zu ermöglichen, wenn sie als „eigenständiger und gleichberechtigter Partner der Wirtschaft“⁸⁴ auftritt.

Bildung wird so auf eine allseitige Entwicklung und Förderung des Menschen ausgerichtet. Sie darf sich dabei m.E. nicht einem funktionalistischen und sachfremden Zwang zur dauernden Beschleunigung unterwerfen. Sie muss sich Zeit nehmen und Zeit lassen und sich nicht blind dem Diktat der berufsorientierten Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft unterwerfen. Ein ökonomistisch geprägter Bildungsbegriff darf sich im Schulsystem nicht durchsetzen, weil ansonsten die Chance zum ‚Mehrwert‘ und zum ‚Überschuss‘ in der Schule verlo-

⁷⁹ Ebd., 42.

⁸⁰ Ebd., 18.

⁸¹ Ebd., 31.

⁸² Ebd.

⁸³ Ebd., 43. Um so dem von V. Forrester drastisch titulierten ‚Terror der Ökonomie‘ widerstehen zu können, vgl. Forrester, Viviane: *Der Terror der Ökonomie*. München, 1998.

⁸⁴ Ebd., 44.

ren geht. Es gilt zu beherzigen und im schulischen Bildungssystem zu realisieren, dass Leben, Bildung und Kompetenz mehr sind als Erwerbsarbeit, Kaufkraft und Karriere. „Auch dann werden wir vermutlich Fehler machen, werden im Elan des Aufbruchs hier und da übers Ziel hinausschießen, uns selbst und andere überfordern. Aber das ist immer noch besser als die gegenwärtig vorherrschende, sich informiert und innovativ gebende Einfallslosigkeit.“⁸⁵

⁸⁵ Strasser: *Leben oder überleben*, a.a.O., 243.

2.2 *Soviel Pastoral war nie*

Geht es um eine grobe Skizze der gegenwärtigen pastoralen Situation, so eignet sich auch hier der Ausruf: Soviel Pastoral war nie. Damit ist einmal der radikale strukturelle Wandel pfarrgemeindlicher Organisationsformen in sogenannte ‚pfarreiübergreifende Seelsorgeeinheiten‘ gemeint.⁸⁶ Dieser Veränderungsprozess zieht eine Unzahl von praktisch-pastoralen Anstrengungen sowie an formal und rechtlich zu regelnden Angelegenheiten nach sich und bindet die Kräfte. Dieser Prozess hat aber auch – unter dem Stichwort einer ‚kooperativen Pastoral‘ – eine inhaltliche Komponente, die nach der neuen theologischen Qualität seelsorgerlichen Handelns fragt.⁸⁷

Zum anderen werden derzeit die gesellschaftlichen Bedingungen und deren Auswirkungen auf ein zu veränderndes kirchliches Handeln vehement vorgetragen und lassen eine Umkehr und Neuorientierung in der Gesamtpastoral notwendig erscheinen. Michael N. Ebertz fordert „kirchengemeindealternative pastorale Gelegenheitsstrukturen aufzubauen, um die frei flottierenden religiösen Bedürfnisse zu kultivieren und den religiösen Hunger christlich zu stillen.“⁸⁸ In seiner stringenten religionssoziologischen Analyse beschreibt er detailliert die Entwicklung der Entkirchlichung⁸⁹ und benennt als evaluiertes Hauptargument für die Kirchenmitgliedschaft die Riten an den Lebenswenden.⁹⁰ Neben die externe Pluralisierung durch einen unübersehbaren Markt der Sinnstiftungen⁹¹ gesellt sich eine kirchliche Binnenpluralisierung⁹², die in „kommunikativen, sozialstrukturellen, generationellen und damit auch ästhetischen Milieuverengun-

⁸⁶ Zur gesamtdeutschen Situation vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Der pastorale Dienst in der Pfarrgemeinde*. (= Die Deutschen Bischöfe 54) Bonn, 1995. Für die Erzdiözese Freiburg vgl. Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg (Hg.): *Zur Pastoral der Gemeinde*. (= Freiburger Texte, Schriftenreihe des Erzbistums Freiburg Nr. 25) Freiburg, 1996.

⁸⁷ Vgl. Wehrle, Paul: *Seelsorge aus gelebter Communio. Zum Anliegen einer ‚kooperativen Pastoral‘*. (= Freiburger Texte, Schriftenreihe des Erzbistums Freiburg Nr. 32) Freiburg, 1998.

⁸⁸ Ebertz, Michael N.: *Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft*. Freiburg, 3., durchgesehene und aktualisierte Auflage 1999, 138. Ebertz untermauert und illustriert sein Resümee durch Graphiken und Statistiken in einer wesentlich erweiterten Fassung dieses Buches: Ebertz; Michael N.: *Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche*. Frankfurt/M., 1998. Zur gegenwärtigen kirchlichen Situation vgl. darüber hinaus: Nürnberger, Christian: *Kirche, wo bist du?* München, 2001. Kehl, Medard: *Wohin geht die Kirche? Eine Zeitdiagnose*. Freiburg, 1997. Herr, Theodor: *Patient Kirche – Was ist mit der Kirche los? Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung*. Paderborn, 2001. Kaufmann, Franz-Xaver: *Wie überlebt das Christentum?* Freiburg, 2000.

⁸⁹ Vgl. Ebertz: *Kirche im Gegenwind*, a.a.O., 34-82.

⁹⁰ Vgl. ebd., 65, 91 u.ö.

⁹¹ Vgl. ebd., 98-115.

⁹² Vgl. ebd., 116-128.

gen“⁹³ gipfelt und mit der Kirche vollends ihre Anziehungskraft und innovative Wirkung verliert. Ebertz kritisiert die kirchliche Selbstreduktion auf die Sozialform der territorialen Pfarrgemeinde, die – und das macht die ganze Lage noch prekärer – in der derzeitigen Umbruchssituation unter dem massiven Druck ständig neuer Erlasse und ‚vorrangiger Aufgaben‘ zu ersticken droht.⁹⁴ Ebertz warnt die Kirche vor der eigenen Blockierung ihres Verkündigungsanspruchs. „Damit steht die Kirche vor der Herausforderung, selbst aktiv neue Wege zu jenen anderen Milieus bzw. ‚Erlebnismgemeinschaften‘, nicht zuletzt zu den jungen Generationen zu suchen, wenn sie ihre Botschaft überhaupt tradieren und auf dem Markt der Sinnstiftungen zur Geltung bringen will.“⁹⁵ Und seine Empfehlung lautet: „Differenzieren, differenzieren und nochmals differenzieren – dann erst integrieren. (...) Der differenzierte Weg hinaus ist das Gebot – nicht nur – der Stunde.“⁹⁶ Sein Vorschlag konkretisiert sich in einer „Kommunikationspastoral der Zwischenräume“⁹⁷, die Entfaltung und Entstehung neuer Räume und anderer Gelegenheiten für pastorale Angebote favorisiert. Gleichzeitig ruft er in Erinnerung, dass es diese biographie- und lebenslagenbegleitende Pastoral schon lange gibt und die Vielfalt der Möglichkeiten von der Verbandsarbeit über die Citypastoral⁹⁸ bis hin eben auch zur Schülerpastoral⁹⁹ reicht. Dabei geht es um neue Wege zu den Menschen, um eine dialogisch-lernende Beziehung zwischen Kirche und konkreter Welt, weil die christliche Religion den inkarnierten Gott, den Gott, der sein Da-Sein zugesagt hat (Ex 3, 15), verkündet.

‚Soviel Pastoral war nie‘ ist dann aber nicht der Aufruf zu indifferenter Flächendeckung in einer überpfarreilichen Seelsorgsbeliebigkeit, sondern die span-

⁹³ Ebd., 135.

⁹⁴ Vgl. Reichert, Gebhard: *Kommt die „Gemeinde“ als pastorale Leitidee an Grenzen? Eine Anfrage*. In: *Lebendige Seelsorge* 4/5, 1995, 209-213.

⁹⁵ Ebertz, Michael N.: *Zur Lage der Kirchengemeinden heute. Anmerkungen aus soziologischer Sicht*. In: *Freiburger Materialdienst für die Gemeindepastoral* 1, 1999, 13.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Ebertz: *Kirche im Gegenwind*, a.a.O., 141. So ist weiterhin gültig und aktualisiert sich, was die Synode im Beschluss Jugendarbeit ausführte: „In einer sich missionarisch verstehenden Kirche wird die Jugendarbeit auch außerhalb der Gemeinde Interesse an jugendlichen Gruppenbildungen haben und sich dafür einsetzen, daß dort Solidarität und Teilen erfahren und gelernt werden kann. ‚Personales Angebot‘ bedeutet hier: Christen werden sich überall um Jugendliche kümmern, wo diese sich treffen – sie warten nicht darauf, daß diese zuerst in die von der Kirche bereitgestellten Räume kommen oder von der Kirche angebotene Veranstaltungen besuchen. Personales Angebot bedeutet, daß Christen zu den Jugendlichen hingehen.“ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*. Freiburg, Basel, Wien, 1989, 301.

⁹⁸ Vgl. Kern, Karl: *Laufkunden und Stammgäste. Erfahrungen in der Citypastoral*. In: *Herder Korrespondenz* 10, 2001, 516-521.

⁹⁹ Vgl. Ebertz: *Kirche im Gegenwind*, a.a.O., 142.

nungsvolle Interaktion einer priorisierenden Pastoral des Neben- und Miteinanders.

Ist eine erneuerte Pastoral in der modernen Gesellschaft nicht eine Pastoral an den Lebenswenden und eine Pastoral in den Lebenswelten?¹⁰⁰ Eine Pastoral, die jede Separierung und Gettoisierung und jede unchristliche Rückzugstendenz auf den vermeintlich heiligen Rest abwehrt?

Zwei neuere kirchliche Dokumente versuchen den anstehenden Weg der Kirche durch nüchterne Analyse und jenseits von Resignation und selbstmitleidiger Lethargie zu beschreiben. Zum einen ist hier das Schreiben der deutschen Bischöfe ‚Zeit zur Aussaat‘¹⁰¹ gemeint und zum anderen der Brief der französischen Bischöfe an die Katholiken ihres Landes mit dem Titel ‚Den Glauben vorschlagen in der heutigen Gesellschaft‘¹⁰². Das Schreiben der deutschen Bischöfe sieht sich in Kontinuität zur Enzyklika ‚Evangelii Nuntiandi‘ von Papst Paul VI, deren Erscheinen gerade 25 Jahre zurückliegt. ‚Zeit der Aussaat‘ will die dort bereits gegebenen Impulse aufnehmen.¹⁰³ In ihrer nüchternen Gegenwartsanalyse fordern die Bischöfe alle Christen auf, Gottes Spuren im Heute zu erkennen und sie anderen Menschen aufzuzeigen.¹⁰⁴ Dazu muss sich die Kirche noch intensiver ‚personalisieren‘¹⁰⁵ und zwar „in der Breite ihrer Berührungsmöglichkeiten mit der heutigen Gesellschaft.“¹⁰⁶ Die Bischöfe rufen die Vorstellung des Konzils in Erinnerung, „dass jeder Christ am eigenen Ort in der Gesellschaft, in Beruf und Familie erkennbar Zeugin und Zeuge des Glaubens sein kann und sein soll (...).“¹⁰⁷

Mit dem neutestamentlichen Bild vom Sämann (Mk 4, 3-9) appellieren sie an den Mut und die Risikobereitschaft einer missionarischen Haltung in einer plura-

¹⁰⁰ Zum Modell einer ‚Pastoral im Lebenszusammenhang‘ vgl. Müller, Josef: *Pastoraltheologie. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Graz, Wien, Köln, 1993, bes. 15-33 und 191f.

¹⁰¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *„Zeit zur Aussaat“ Missionarisch Kirche sein.* (= Die Deutschen Bischöfe 68) Bonn, 2000.

¹⁰² Dokumentiert und kommentiert in: Müller, Hadwig; Schwab, Norbert; Tzscheetzsch, Werner (Hg.): *Sprechende Hoffnung – werdende Kirche. Proposer la foi dans la société actuelle. Den Glauben vorschlagen in der heutigen Gesellschaft.* Ostfildern, 2001.

¹⁰³ Vgl. das Vorwort von Karl Lehmann in Bischöfe: *Zeit zur Aussaat*, a.a.O., 5

¹⁰⁴ Im Brief der franz. Bischöfe heißt es: „In der Vielfalt ihrer Gemeinschaften und Gruppen ist die Kirche aufgerufen, nicht nur eine weite und absichtslose Offenheit und Aufnahmebereitschaft zu praktizieren, sondern auch eine aktive Wachsamkeit. Denn es geht darum, innerhalb dieser zahlreichen Anfragen die Zeichen des Unvorhersehbaren, in dem Gott wirkt, zu erkennen.“ Müller: *Sprechende Hoffnung*, a.a.O., 56.

¹⁰⁵ Vgl. Bischöfe: *Zeit zur Aussaat*, a.a.O., 9. Mit Bezug auf die unterschiedlichen Übersetzungsmöglichkeiten von Lk 5,4 sprechen die franz. Bischöfe von der Mission in die Weite und der Mission in die Tiefe. „Die Weite der Mission kann von der Tiefe des Glaubens nicht getrennt werden.“ Müller: *Sprechende Hoffnung*, a.a.O., 73, vgl. 59.

¹⁰⁶ Bischöfe: *Zeit zur Aussaat*, a.a.O., 9.

¹⁰⁷ Ebd., u.ö.

listischen Welt, die sich vom Geist Gottes getragen und bekräftigt weiß. Das Schreiben betont den Geist der Gelassenheit, des Dialogs und des Gebets und beweist sich dem Anliegen einer Kommunikationspastoral in den Lebenswelten verpflichtet: „Die Verkündigung des Glaubens ist immer mehr als Predigt und Katechese, mehr als Wissens- und Kenntnisvermittlung. Sie geschieht in den unterschiedlichen Räumen des Lebens und sucht den Menschen dort auf, wo er zu Hause ist.“¹⁰⁸ Im Rückbezug auf die in ‚Evangelii Nuntiandi‘ dargestellten Stufen des Glaubens, wird die entgegenkommende und einladende Gastfreundschaft betont und bis hin zur Entdeckung neuer Glaubensmilieus aufgerufen. Die geforderte missionarische Kraft zeigt sich nicht in einer selbstgenügsamen Kirche, die sich hinter verschlossenen Türen verbarrikadiert, sondern „auf den ‚Marktplätzen dieser Welt‘“¹⁰⁹. Zur Veranschaulichung werden neben den kategorialen Seelsorgebereichen, der Arbeit der Verbände usw. besonders die Möglichkeiten und die Bedeutung der Citypastoral hervorgehoben.¹¹⁰

Insgesamt ruft das Schreiben zur Mitwirkung an der Gestaltung von humanen Lebensräumen – auch gegen Widerstände – und damit zur Kulturprägung auf. „Das Evangelium fordert die Kultur einer Zeit heraus, bestätigt sie in dem, was wertvoll ist, korrigiert sie dort, wo sie inhuman zu werden droht. Im Letzten geht es darum, dass Menschen erfahren, wie die Frohbotschaft ihren Lebensentwürfen Sinn und Hoffnung vermittelt.“¹¹¹ Es bleibt die Aufgabe der Praxis dies in Gelassenheit, Zuversicht und im Vertrauen auf Gottes Nähe in seinem Geist missionarisch zu realisieren.

‚Soviel Pastoral war nie‘ zeigt sich schließlich auch in der praktischen und konzeptionellen Konkretion der Schulpastoral. In vielen Bistümern Deutschlands wird etwas von der Annahme der missionarischen Herausforderung und der Lebensraumorientierung der Pastoral für den Bereich der Schule deutlich. Am gesellschaftlich wichtigen Ort der Schule beweist sich die Kommunikationsfähigkeit der Kirche.

¹⁰⁸ Ebd., 13.

¹⁰⁹ Ebd., 26.

¹¹⁰ Vgl. ebd., 27.

¹¹¹ Ebd., 31. Die franz. Bischöfe formulieren: „Das Vorschlagen des Glaubens enthält somit auch eine prophetische Dimension. (...) Deshalb müssen wir uns im Namen unseres Glaubens an den Debatten und Entscheidungen beteiligen, die mit den Zielsetzungen unserer Gesellschaft zu tun haben, vor allem wenn es darum geht, die unantastbare Würde jedes Menschen unter allen Umständen anzuerkennen und jene perverse Logik denunzieren, die oft genug Imperativen der Technik oder der finanziellen Rentabilität Vorrang vor den Menschen gibt.“ Müller: *Sprechende Hoffnung*, a.a.O., 57.

Hier soll keine vollständige und umfassende Bestandsaufnahme oder inhaltliche Differenzierung der unterschiedlichen schulpastoralen Entwürfe und Praktiken geleistet werden. Vielmehr geht es um einen punktuellen und exemplarischen Aufriss der vielfältigen, innovativen und strukturbildenden Umsetzungen.

„Soviel Pastoral war nie“ heißt für die Schulpastoral, dass sich aufgrund von regional stark unterschiedlichen Möglichkeiten und Vorgehensweisen verschiedene Realisierungsformen zeigen.

Mit der Vorlage des umfangreichen Aus- und Fortbildungsprogramms zur Schulpastoral durch die Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs liegt seit einiger Zeit eine deutschlandweite Möglichkeit zur gezielten Unterstützung und Qualifizierung von engagierten Personen vor.¹¹² Mit Hilfe von zehn Studieneinheiten zum Selbststudium, mehreren Präsenzphasen, Supervisionen, Praxisgruppentreffen und der Erarbeitung einer schriftlichen Hausarbeit zum eigenen schulpastoralen Konzept wird eine Kompetenzerweiterung auf sehr hohem Niveau angestrebt.

Die Diözese Aachen hat über einige Jahre hinweg in mehreren Untersuchungen sowohl die aktuelle Situation der Schulpastoral, als auch die damit verbundenen Problemanzeigen und Bedarfsmeldungen evaluiert.¹¹³ Darin offenbart sich ein äußerst buntes Bild an Realisierungsformen und selbst die Autoren der Studie sind bspw. erstaunt über die hohe Zahl von sog. Berufsanfängerseminaren¹¹⁴. Hier zeigt sich die hohe Sensibilität schulpastoralen Bedarfshandelns in ihrer lebensweltlichen Akzeptanz, aber auch die Möglichkeiten positiver struktureller Gegebenheiten. Bedarf an Unterstützung wird für Besinnungs- und Einkehrtage in Form von finanzieller Hilfe und personeller Mitwirkung angemeldet.¹¹⁵

Schulpastoral wird in den Veröffentlichungen des Bistums Aachen – identisch mit dem Grundlagenpapier der deutschen Bischöfe zur Schulpastoral – definiert

¹¹² Vgl. Deitert, Joachim: *Schulpastoral – Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule. Ein Programm zur Fort- und Weiterbildung*. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1, 1999, 25-42. Deitert, Joachim: *Verantwortung für eine ‚gute‘ Schule. Aus- und Fortbildungsprogramm der Kirchlichen Arbeitsstelle für Fernstudien im Bereich Schulseelsorge/Schulpastoral*. In: Katechetische Blätter 10, 1995, 691-694.

¹¹³ Vgl. Katechetisches Institut des Bistums Aachen [u.a.] (Hg.): *Erhebung zur Situation der Schulpastoral und schulbezogenen Jugendarbeit im Bistum Aachen*. Aachen, 1999. Katechetisches Institut des Bistums Aachen [u.a.] (Hg.): *Expertise über die Erhebung zur Situation der Schulpastoral und schulbezogenen Jugendarbeit im Bistum Aachen*. Aachen, 2000. Im Bistum Limburg wurde eine knappe, auf ein Schulzentrum beschränkte Untersuchung zur schulnahen Jugendarbeit durchgeführt vgl. Bischöfliches Ordinariat Limburg/Dezernat Jugend (Hg.): *Schulbus – Disco – Kirchenbank. Aspekte der Lebensgestaltung Jugendlicher zwischen 14 und 16 Jahren*. Limburg, 1999.

¹¹⁴ Vgl. Katechetisches Institut: *Erhebung*, a.a.O., 43 und 68.

¹¹⁵ Vgl. ebd., 66.

als Angebot „für die einzelnen Menschen in einer konkreten Schule sowie für die Institution Schule.“¹¹⁶ Wenig überzeugend gerät jedoch die vorgenommene Differenzierung zwischen Schulpastoral und schulbezogener Jugendarbeit, da die Grundsätze und Zielrichtungen, die beschrieben werden, vice versa gelten.¹¹⁷ Nach der vorgelegten Definition von Schulpastoral gilt kirchliche Jugendarbeit, die Jugendliche im Raum der Schule zur Zielgruppe hat, als Bestandteil schulpastoralen Handelns und muss dann folgerichtig damit identifiziert werden.

Ein Projekt zur Schulpastoral an Hauptschulen war von 1998 bis 2001 in ganz Bayern in Gang.¹¹⁸ Die in diesem Kontext herausgegebenen Leitlinien¹¹⁹ präzisieren das schulpastorale Anliegen unter den konkreten rechtlichen Rahmenbedingungen und in enger Verbindung mit den Lehrplänen des Bundeslandes Bayern. Motiviert durch das Postulat einer „Geh-hin-Seelsorge“¹²⁰ und orientiert an den Handlungsfeldern der Kirche¹²¹ sollte vor Ort Schulpastoral arrangiert werden. Dazu erhielten Lehrkräfte (je nach den diözesanen Möglichkeiten) drei Wochenstunden Unterrichtsermäßigung als Anreiz und zur zeitlichen Ermöglichung eines schulpastoralen Engagements. Auf Bistumsebene wurden Arbeitskreise eingerichtet, die den regelmäßigen Austausch und die Begleitung gewährleisten sollten. Die Leitungen dieser diözesanen Kreise trafen sich wiederum landesweit zur Reflexion, zum Abstimmen des weiteren Vorgehens und zur Fortbildung.

Dieses zeit- und finanzintensive Projekt macht deutlich, dass wirksame Schulpastoral nicht zum ‚Nulltarif‘ zu etablieren ist. Es erfüllt die von M.N. Ebertz genannten Bedingungen einer Kommunikationspastoral der Zwischenräume, indem es Prioritäten setzt, experimentiert, begleitet und evaluiert, um so zu fundierten pastoralen Entscheidungen zu kommen.

Die Diözese Eichstätt erprobt – neben ihrer Beteiligung am bayerischen Hauptschulprojekt – seit einigen Jahren ein Modell mit hauptberuflichen Referenten für Schulpastoral an Einzelschulen.¹²² Pastoralreferenten bzw. Diplomtheologen

¹¹⁶ Katechetisches Institut: *Expertise*, a.a.O., 3.

¹¹⁷ Vgl. ebd., 4-6.

¹¹⁸ Vgl. das knappe Resümee: *Erfolgreicher Modellversuch einer Schulpastoral an bayerischen Hauptschulen*. In: Katechetische Blätter 6, 2001, 443.

¹¹⁹ Vgl. Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.): *Leitlinien für Schulpastoral an Hauptschulen*. München, 1998.

¹²⁰ Ebd., 1.

¹²¹ Vgl. ebd., 6f.

¹²² Vgl. Schimmöller, Klaus: *Dienst der Kirche im Lebensraum Schule von heute Streiflichter zur Situation des Religionsunterrichts im Bistum Eichstätt auf dem Hintergrund weltkirchlicher und nationalkirchlicher Perspektiven*. In: Groß, Engelbert; Spölgel, Johannes; Wehrle, Paul

sind jeweils an zwei Schulen als Religionslehrer tätig und gleichzeitig ist ihnen mit dem anderen Teil ihres Dienstauftrages an diesen Schulen die Schulpastoral anvertraut. Aufgrund der bisherigen positiven Erfahrungen wird derzeit an eine Ausweitung des Modells gedacht.¹²³

Im Anschluss an die bischöfliche Erklärung zur Schulpastoral haben z.B. die Bistümer Augsburg¹²⁴, Rottenburg-Stuttgart¹²⁵ und Freiburg¹²⁶ verbindliche Ordnungen und strukturleitende Programme für die gesamte schulpastorale Arbeit erlassen. Das Bistum Würzburg verfügt über eine eigene Konzeption für die Arbeit mit Jugendlichen.¹²⁷ Zielrichtung dieser Publikationen ist das bewusste Bemühen um den Sendungsauftrag der Kirche und die fundierte Weiterentwicklung der Schulpastoral unter den konkreten diözesanen Gegebenheiten. In diesen Veröffentlichungen wird deutlich, dass Schulpastoral weder die Defizite der Gemeindepastoral, des Religionsunterrichts noch der Jugendarbeit oder der religiösen Erziehung in der Familie kompensieren kann. Schulpastoral kann jedoch den bedeutenden Lern- und Lebensraum Schule mitgestalten, wenn Christinnen und Christen als Personen und in Aktivitäten die Schulkultur prägen.

(Hg.): Religion erkennen und zeigen. Denkgeschichten und Wirkgeschichten. (= Extemporalia Bd. 18) St. Ottilien, 2001, 178-197, hier: 193-195.

¹²³ Vgl. ebd., 195.

¹²⁴ Vgl. Bischöfliches Ordinariat Augsburg (Hg.): *Christ sein in der Schule. Schulpastoral in der Diözese Augsburg*. Augsburg, 1999.

¹²⁵ Vgl. *Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. In: Kirchliches Amtsblatt Rottenburg-Stuttgart 1996, 94-99.

¹²⁶ Vgl. Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg (Hg.): *Schulpastoral in der Erzdiözese Freiburg*. (= Freiburger Texte, Schriftenreihe des Erzbistums Freiburg Nr. 30) Freiburg, 1998.

¹²⁷ Vgl. Bischöfliches Jugendamt Würzburg (Hg.): *Rahmenkonzept für die SchülerInnenarbeit im Bischöflichen Jugendamt Würzburg*. Würzburg, 1998. Zur schulpastoralen Arbeit in Würzburg insgesamt vgl. Geissler, Ulrich: *Wachsen und wachsen lassen – Einblicke und Ausblicke in das Arbeitsfeld Schulpastoral*. In: Putz, Günter (Hg.): *Meldezeichen. Der Dienst der Kirche in der Schule*. Würzburg, 1998, 237-266. Kiesel, Helga: *„Atempause vom Stundentakt“ – Besinnungstage mit dem Schüler/-innen-Referat*. Ebd., 267-282.

3 Wissenschaftskonzeptionelle Ausgangslagen

3.1 Vorüberlegungen und Vorentscheidungen

Zuerst müssen Schwierigkeiten offen benannt werden: angesichts der vielschichtigen Zugangsweisen zum Gegenstand dieser Arbeit müssen notwendigerweise Abgrenzungen geschaffen werden, weil nicht in allen hier herangezogenen wissenschaftstheoretischen Ausgangslagen und heuristischen Impulsen ein Expertenstatus erreichbar ist. Deshalb muss zunächst eine begründete Entscheidung für einen Kulturbegriff getroffen werden, da es hier unmöglich ist, sämtliche kulturtheoretischen Vorstellungen und Definitionen zu diskutieren, die als eine erste Grundfolie für die angestrebte Zusammenschau unterschiedlichster Zugangsweisen dienen könnten.

Die Anzahl der Kulturbegriffe ist jedoch so groß, dass sogar ein Überblick unmöglich erscheint und sicherlich den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. „Ohne Anspruch auf Vollständigkeit“¹²⁸ ist geradezu die Überschrift, die sich der kulturwissenschaftliche Diskurs selbst gibt, wenn es um die Darstellung der Debatte und um die Konkretion kultureller Phänomene geht. Damit müsste selbst der Versuch enzyklopädisch zu arbeiten, entweder ausgehend von der etymologischen Bedeutung¹²⁹ oder dem Alltagsgebrauch¹³⁰, Stückwerk bleiben.

Darüber hinaus hat die Verwendung des Kulturbegriffs in der deutschen Sprache ein inflationäres Ausmaß angenommen. Besonders die Möglichkeit der Kompositabildung steigert die Vielseitigkeit der Aussageschattierungen je nach dem weltanschaulichen Blickwinkel oder dem zu verfolgenden Erkenntnisziel.¹³¹

Aufgrund dieser Schwierigkeiten soll ein pragmatischer Ausweg gewählt werden: es wird ein soziologischer Kulturbegriff ausführlich vorgestellt, der als Ausgangsbasis für die weiteren Überlegungen dienen soll. Mit dessen Hilfe werden

¹²⁸ Brackert, Helmut; Wefelmeyer, Fritz: *Kultur: Bestimmungen im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M., 1990, 9.

¹²⁹ Vgl. Perpeet, Wilhelm: *Zur Wortbedeutung von „Kultur“*. In: Brackert, Helmut; Wefelmeyer, Fritz (Hg.): *Naturplan und Verfallskritik. Zu Begriff und Geschichte der Kultur*. München, 1984, 21-28. Nahezu wortgleich Perpeet, Wilhelm: *Kulturphilosophie. Anfänge und Probleme*. Bonn, 1997, 9-16. Das Grundlagenwerk der Etymologie des Wortes Kultur bleibt: Niedermann, Joseph: *Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder*. Biblioteca dell' Archivum Romanicum, Serie I: Storia-Letteratura-Paleografia, diretta da G. Bertoni, Firenze, 1941.

¹³⁰ Vgl. Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen, Basel, 1995. Zur Kultursoziologie vgl. Jung, Thomas: *Geschichte der modernen Kulturtheorie*. Darmstadt, 1999.

¹³¹ Die Süddeutsche Zeitung schaffte es in einer Zusammenschau allein für den Sommer 1998 über 50 aktuelle Stichwörter der Kulturen-Kulturen zu finden, vgl. SZ vom 18./19.7.1998.

die kulturellen Distinktionen, die das institutionelle System Schule tragen, strukturiert.

Nachteilig ist bei diesem Vorgehen natürlich das vollständige Fehlen eines summarischen Überblicks. Auf der anderen Seite hat diese Vorgehensweise aber auch Vorteile. In dieser Beschränkung ist es möglich, sich mit einem Autor eingehender zu befassen als dies bei einem Überblick zu realisieren wäre. Außerdem wurde bei der Entscheidung die Chance gesehen, in der Konzentration auf diesen einen Kulturbegriff zurückgreifen zu können auf eine Deutung kultureller Phänomene, die das Augenmerk nicht auf abstrakte Zeichensysteme legt, sondern die konkretes Verhalten daraufhin untersucht, welche Interaktionen und Modifikationen es hervorruft. Darüber hinaus lassen die deutliche Handlungsperspektive, die Einbeziehung des Verhaltens der Individuen und nicht zuletzt die Annahme, dass kulturelle Phänomene nicht ohne den Bezug zu sinnstiftenden Momenten begriffen werden können, den gewählten – und im Folgenden näher zu beschreibenden – Ansatz zur Kulturdefinition für das Vorhaben dieser Arbeit geeignet erscheinen.

Die komplexen, weitausgreifenden Zusammenhänge, die tangierten Problembe-
reiche und Theoriehintergründe machen eine erschöpfende Bestandsaufnahme
der Forschungssituation zum Begriff der Organisationskultur ebenso wenig rea-
lisierbar. Es ist hier nicht möglich, einen umfassenden deskriptiven oder gar
kritisch-explanatorischen Überblick über die unterschiedlichsten For-
schungsansätze zu geben.¹³²

Der Zwang zur Konzentration angesichts der wissenschaftlichen und populär-
wissenschaftlichen Publikationsschwemme¹³³ und des großen Interesses der
Praktiker, die in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Symposien und Se-
minaren das Thema aufgegriffen haben und weiterhin aufgreifen, darf dennoch
nicht zu einer vorschnellen Simplifizierung führen. Der Sinngehalt von Organi-
sationskultur muss auf das hier angepeilte Ziel einer Handlungsorientierung und
im Blick auf die Institution der staatlichen Schule präzisiert werden; d.h. ange-

¹³² Einen guten Überblick über die verschiedenen Ansätze und Begriffe geben bspw. Kasper, Helmut: *Organisationskultur. Über den Stand der Forschung*. Wien, 1987. Keller, Andrea: *Die Rolle der Unternehmungskultur im Rahmen der Differenzierung und Integration der Unternehmung*. Bern, 1990, 53-75. Raeder, Sabine: *Wer definiert die Organisation? Konzept einer postmodernen Organisationskultur*. Heidelberg und Kröning, 2000, 8-23.

¹³³ „Die Reihe der mehr oder weniger bedeutsamen Beiträge zum Problemkreis 'Unternehmenskultur' ließe sich beinahe beliebig verlängern.“ Heinen, Edmund: *Unternehmenskultur als Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre*. In: Heinen, Edmund (Begr.); Frank, Mattias (Hg.): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. München [u.a.], 2., bearb. und erw. Aufl. 1997, 14.

sichts dieser Konkretionen können bspw. dezidiert ökonomische Ziele im Hintergrund bleiben, ohne – naiverweise – knappe Ressourcen und den damit einhergehenden Druck zur Sparsamkeit bzw. den Einzug von wirtschaftlichen Prämissen in das Bildungssystem zu verleugnen.

In Folge dessen wird die fachwissenschaftliche Diskussion auf diejenigen Entwürfe und Aspekte eingegrenzt, die nicht nur auf unternehmerisches Handeln fokussieren. Der Konzeption von Edgar Schein wird größere Aufmerksamkeit geschenkt, da sie durch die Integration des Kulturkonzepts in die sozialpsychologische Gruppen- und Führungstheorie sowie durch ihre anwendungsorientierte Perspektive und transparente Argumentation für das hier beabsichtigte Vorhaben äußerst aufschlussreich ist. **Edgar Schein präsentiert einen Ansatz, der, ebenso wie das dramatologische Kulturverständnis von Wolfgang Lipp, eine Verzahnung von Individuum, Gruppe und organisationellem Zusammenhang evoziert.**

Weiterhin ist diese Beschränkung deshalb vertretbar, weil E. Schein einen umfassenden und breit rezipierten Entwurf vorgelegt hat, der als reflektierte funktionalistische Kulturforschung einen – anerkanntermaßen¹³⁴ – gangbaren Weg zwischen einem rein funktionalistisch-systemorientierten Ansatz – und damit einer ‘objektivistischen’ Perspektive – und einem interpretativ-symbolorientierten Ansatz – und somit einem ‘subjektivistischen’ Wissenschaftsverständnis – aufzeigt¹³⁵.

Ein Aufriss und Querschnitt über den der Schulentwicklungsforschung entstammenden Begriff der ‚Schulkultur‘ zeigt, wie sehr kulturphilosophische und kultursoziologische Betrachtungen sowie die Erforschung der Organisationskultur in die Schulpädagogik aufgenommen und sowohl theorie- als auch praxisbezogen realisiert werden. Dennoch bleiben auch in diesem Feld Abgrenzungen schwierig und selbst resümeeartige Überblicke erscheinen angesichts der zahlreichen Veröffentlichungen uferlos und unrealistisch. Zu sehr vermischen sich die Grundgedanken der schulischen Sozialisationsforschung und die Bilanzen zur Schulqualität mit dem Begriff der Schulkultur. So muss der hier vorgenommene ‚Rückzug‘ auf die Protagonisten der Schulkultur und die ent-

¹³⁴ Vgl. den Hinweis in Scholz, Christian: *Strategische Organisation. Multiperspektivität und Virtualität*. Landsberg/Lech, 2., überarbeitete Auflage, 2000, 227.

¹³⁵ Vgl. Ochsenbauer, Christian; Klofat, Bernhard: *Überlegungen zur paradigmatischen Dimension der Unternehmenskulturdiskussion in der Betriebswirtschaftslehre*. In: Heinen; Frank: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 67-106. Die Zusammenfassung der funktional-objektivistischen und der subjektiv-interpretativen Perspektive zu einem eigenen Prinzip versucht Scholz, Christian: *Organisationskultur. Die 4 Erfolgsprinzipien*. Wiesbaden, 1990, 35-54.

sprechenden prägenden Schlagwörter (ohne nur Phrasen und Parolen wiederzugeben) im Sinn von Lesbarkeit und Reduktion auf das Wesentliche verstanden werden.

3.2 Das dramatologische Kulturverständnis

In diesem Abschnitt des dritten Kapitels werden die Überlegungen des Soziologen Wolfgang Lipp vorgestellt. Als Grundlage dient sein 1994 vorgelegter Sammelband¹³⁶, der sein Programm, Soziologie als Kulturosoziologie zu fundieren, bilanziert.¹³⁷ Ebenso wird seine Kulturdefinition, die das dramatologische Verständnis von Kultur auf den Punkt zu bringen sucht, herangezogen.¹³⁸

Im Einzelnen sollen die Überlegungen Lipp unter folgenden Gesichtspunkten und Grundkategorien beleuchtet werden: Kultur dramatologisch ist Kultur als

1. sinnbestimmtes Handeln in Routine, Feier und Spiel
2. Erleben von Spannung
3. Übernahme von Rollen

In dieser Systematik ist natürlich zu beachten, dass der hier vorgestellte Aufbau den ursprünglichen Texten von Wolfgang Lipp nur teilweise entspricht. Wo sich Abweichungen ergeben, wurde darauf geachtet, um nicht zu sinnentstellenden Zusammenfassungen zu kommen. Überlagerungen und Verweise waren dabei jedoch unvermeidlich.

Wolfgang Lipp ruft in seinem Entwurf Kultur als Grunddimension des Sozialen in Erinnerung und will sie dramatologisch verstanden wissen. Kultur stellt sich für ihn als Drama dar: „Kultur dramatologisch zu sehen heißt Kultur realistisch zu sehen“¹³⁹. Diese Realistik und Wirklichkeitsbezogenheit gibt die Chance, über eine bloß semantisch-semiotische Kulturanalyse hinaus, an konkreten Institutionen, Personen und Konflikten zu arbeiten und macht diesen Entwurf für das hier angestrebte Ziel einer Handlungsorientierung tauglich.¹⁴⁰ Für Lipp gibt

¹³⁶ Lipp, Wolfgang: *Drama Kultur*. (= Sozialwissenschaftliche Abhandlungen der Görres-Gesellschaft Bd. 22) Berlin, 1994. Um eine leichtere Lesbarkeit zu gewährleisten, wird bei Zitaten aus diesem Sammelband auf das Anführen der Artikelüberschrift verzichtet und lediglich die Seitenzahl angegeben. Zur Theologie aus dramatischer Sicht kann hier nur verwiesen werden auf Schwager, Raymund: *Jesus im Heilsdrama. Entwurf einer biblischen Erlösungslehre*. (= Innsbrucker theologische Studien Bd. 29) Innsbruck, Wien, 1990. Sowie die Diskussion seines Ansatzes bei Niewiadomski, Józef; Palaver, Wolfgang (Hg.): *Dramatische Erlösungslehre. Ein Symposium*. Innsbruck und Wien, 1992. Und darin bes. im Hinblick auf eine Handlungsorientierung: Arens, Edmund: *Dramatische Erlösungslehre aus der Perspektive einer theologischen Handlungstheorie*. Ebd., 165-177.

¹³⁷ Vgl. ebd., 11.

¹³⁸ Lipp, Wolfgang: *Kultur*. In: Dunde, Siegfried Rudolf (Hg.): *Wörterbuch der Religionssoziologie*. Gütersloh, 1994, 172-182.

¹³⁹ Lipp: *Drama*, a.a.O., 25. Ausführlich zur Theatermetapher vgl. den Exkurs ebd., 128ff.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

es nicht *die* Kultur; 'Kultur' qua prozessuales Produkt ist ein „Phänomen, das trüchtig ist mit 'Sinn'“. ¹⁴¹ Kultur wird damit – im Anschluss an Max Weber – als ein Sinnphänomen und aktiv hergestelltes, reproduziertes und veränderliches Bedeutungssystem verstanden. ¹⁴²

3.2.1 Darstellung

3.2.1.1 Kultur als sinnbestimmtes Handeln in Routine, Feier und Spiel

Für Wolfgang Lipp ist der Ausgangspunkt sowohl für die Erfahrung als auch für die Gestaltung von Kultur das Handeln. Nicht ein übergeordnetes Wertesystem oder ein Strukturzusammenhang – die Kultur ohne Zweifel ebenso bestimmen – sind für ihn grundlegend, sondern Kultur ist in besonderem Maße konkretes, subjektgetragenes Handeln. „Der Mensch ist das (...) Wesen, das, wenn es überleben will, nur handelnd überleben kann. Im Unterschied zum Tier nimmt der Mensch, dem unmittelbaren Naturraum entwachsen, sein Leben selbst in die Hand; er führt und gestaltet sein Verhalten ebenso, wie er auch die Gegenstände, handelnd erfaßt, ins Lebensdienliche wendet und aus dem Widerstand, den sie bieten, Erfahrung, Voraussicht und Bewußtsein zieht.“ ¹⁴³ Basierend auf einer holistischen Sicht des Daseins fokussiert Lipp: „Führt man die Großbegriffe, die hier sichtbar werden, 'Leben', 'Bewegung' und kurz: das 'Werden', auf ihren angemessenen sozialwissenschaftlichen Kern zurück, stößt man zentral auf das Prinzip des 'Handelns'. Erst Handeln, soziales Handeln, ist es, das die Entwicklungen dynamisch antreibt (...) und man geht in der Tat nicht fehl, im Handeln den Ursprungsort, jenen entscheidenden Krafffaktor zu sehen, der Gesellschaft und Kultur zusammenhält und ihr 'Spiel' – ein stetes 'Wechselspiel' – weiterträgt.“ ¹⁴⁴

Mit dieser Sichtweise sprengt Lipp einen verengten restriktiven Kulturbegriff, der Kultur auf das Schönegeistige reduziert. ¹⁴⁵ Er will damit jede Verkitschung, Verbiedermeierung, Verniedlichung und Vergemütlichung von Kultur scharf gegen

¹⁴¹ Ebd., 261f.

¹⁴² Vgl. Lipp: *Kultur*, a.a.O., 172.

¹⁴³ Lipp: *Drama*, a.a.O., 120. Auch für die Theologie ist – im Anschluss an Joh 1 – die Menschwerdung und damit die Genese vom bloßen Wort zur Tat Ausgangspunkt.

¹⁴⁴ Ebd., 12f.

¹⁴⁵ Ähnlich z.B. auch die Weitung des Begriffs bei T. Gil, der mit einem 'komprehensiven' Begriff von Kultur eine adäquate Konzeptualisierung des Phänomens menschlichen bzw. historischen Handelns als Kulturhandeln ermöglichen will. Vgl. Gil, Thomas: *Kulturtheorie. Ein Grundmodell praktischer Philosophie*. Frankfurt/M., ²1992.

eine Kultur abgrenzen, die mehr das gesamte Leben in den Blick nimmt, die kraftvoller – eben dramatisch – verläuft: „Weder nur emphatische noch nur profane Kultur, weder nur Ästhetizismus noch nur geschäftiger Alltag ist sie Handlungszusammenhang, der das Dasein von Punkt zu Punkt, Anspruch zu Anspruch dergestalt durchdringt, daß dramatisch nicht nur ‘Herren’, sondern auch ‘Knechte’, nicht nur Zentralfiguren, sondern Außenseiter, nicht nur Formengestalter, sondern Formenzertrümmerer zum Zuge kommen.“¹⁴⁶ Damit wird die latente Gefahr, dass die kulturellen Ausdrucksformen einer Gesellschaft, die Sozialstrukturen, nur in einem ästhetisierenden und distinguierenden Licht beschrieben werden, erkannt und überwunden. So zielt Kultur „nicht nur auf das Wahre, Gute, Schöne, sondern kennt auch die Seiten des Kalküls, der Entscheidung, Rangbildung und Umverteilung. All dies umgreift Kultur ebenso, wie sie in die Zusammenhänge auch neue, erweiterte Freiheiten wagende Werte, die Lichtblicke neuer Befriedigung trägt.“¹⁴⁷

Selbstverständlich wird ebenfalls die objektive Dimension der Kultur und dabei insbesondere die Merkmale der Plurivalenz (Mehrwertigkeit), Transfunktionalität (Übertragbarkeit) und Rekurrenz (Wiederkehr) nicht unbeachtet gelassen¹⁴⁸; doch bliebe man bei einer solchen Sichtweise stehen, „stünde man in Gefahr; Kultur als Ensemble abgehobener, in sich geschlossener symbolischer Formen in der Tat zu hypostasieren, ja vom praktischen Dasein, als vermeintlich Höheres, Wertvolleres, fetischistisch abzusetzen. Die verlebendigende subjektive Dimension ist notwendig einzubeziehen.“¹⁴⁹ Diese Subjektseite von Kultur, als Handelnder immer wieder konkrete Probleme lösen zu müssen, ist der Ort an dem einerseits Identität gefunden wird¹⁵⁰ und andererseits stets ‘Möglichkeit’ in ‘Wirklichkeit’ transformiert und damit Wirklichkeit geschaffen wird. Kultur ist somit Verwirklichung von Sinn¹⁵¹, sei er genuin religiös oder säkularisiert fundiert. Sinnfindung und Sinnbestimmung sind die Aufgaben des ‘Ich’. Diese werden nicht statisch und unveränderbar gestaltet, sondern im Handeln findet das ‘Ich’ Sinn, der ‘dargestellt’ werden muss. „Im Dasein Sinn zu finden, heißt am Ende,

¹⁴⁶ Lipp: *Drama*, a.a.O., 208. Vgl. dazu genauer unten Abschnitt 3.2.1.3.

¹⁴⁷ Ebd., 273f.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., 213-216 und 263ff.

¹⁴⁹ Ebd., 209.

¹⁵⁰ Zur Begründung von Identität postuliert Lipp Dominanz und Kreativität: „(...) Identität wird erst dort gewonnen, wo soziale Subjekte bestrebt – und am Ende imstande – sind, sich ein ‘Bild’ von sich zu machen“, ebd., 48.

¹⁵¹ Zur Terminologie vgl.: Luhmann, Niklas: *Sinn als Grundbegriff der Soziologie*. In: Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M., 1971, 25-100.

ein Spiel zu spielen, dessen Regie nicht vorweg schon festliegt, sondern in actu erst vielmehr zu entwickeln ist.“¹⁵²

Dabei ist die Entwicklung dieses 'Lebensspiels' keineswegs nur 'ein langer, ruhiger Fluss'. Menschliches Dasein ist geprägt und bestimmt von unterschiedlichen Lebensphasen, wechselnden Stimmungslagen, differierenden Tempi und verschiedenartigen Rhythmen. Routine, Feier und Spiel sind dabei die erkennbaren Modi, die einander transformieren, reformieren und wechselseitig stützen. „Routiniertes Handeln (...) ist Handeln auf der Grundlage sozialer Normalität, Handeln, dessen Rhythmik nach 'Normalzeit' verläuft. Solange es weder von stärkeren inneren Diskrepanzen, individuellen 'Lebenskrisen', noch von äußeren Spannungen belastet ist, erbringt es biographisch gewählte wie gesellschaftlich aufgegebenen adaptive, produktive und kommunikative Leistungen ebenso stetig, d.h. sozial erwartbar, wie im Rahmen dieser Erwartungen sachgerecht und effizient.

Routinehandeln ist in die Gesellschaft (...) problemlos eingebunden.“¹⁵³ Die Gefahr, die Routine dabei am meisten in sich birgt, ist die Gefahr der Sinnvergessenheit. Routinehandeln als Handeln, das keine Fragen mehr stellt, Selbstverständlichkeiten zur Basis macht und damit „tendenziell in Selbstlauf übergeht“¹⁵⁴, regt weder den Einzelnen noch Gruppen oder die Gesellschaft an, über Sinn nachzudenken „und so sich selbst zu erfahren.“¹⁵⁵ Menschliche Existenz in alltäglicher und gesellschaftlicher Normalität mag zunächst sinnvoll sein; doch „Sinn, vermeintlich fraglos gültig, wird hier immer auch ausgedünnt; aus dem Vollzug des Tuns herausgenommen, ad acta gelegt und in den Handlungshintergrund gerückt, gerät er zuletzt in Vergessenheit.“¹⁵⁶

Das Leben tendiert hier – herausgefordert durch die Verhältnisse, die schematisch verhärtet oder durch gesellschaftliche Krisen an einen sinnlosen Punkt gebracht sind, – zum Ausbruch aus der laufenden Praxis. Die Kategorien 'Feier' und 'Spiel' werden dann akut. „Feiern erneuern das Dasein insoweit, als sie über laufende, von Zwängen, Langeweile, Sinnleere behaftete Routinen hinaus eine höhere 'eigentliche' Ordnung sichtbar werden lassen, Ordnung, die Mensch und Welt schon immer umfängt. Sie zeigen, daß Praxis weder nur be-

¹⁵² Lipp: *Drama*, a.a.O., 212. Ähnlich resümiert R. Hitzler die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit: „Dieses existentielle Vermögen des Menschen (...) nämlich: Sinn zu setzen und damit Wirklichkeit(en) zu konstruieren, ist die Basis allen gesellschaftlichen Miteinanders.“ Hitzler, Ronald: *Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur*. (= Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung Bd. 110) Opladen, 1988, 181.

¹⁵³ Ebd., 196f.

¹⁵⁴ Ebd., 197.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Ebd.

dürftige, in der 'Not' stehende – zwar subjektiv beliebige, doch aber drängende – Triebbewegung ist, noch bloß von 'Sachzwängen' geleiteter routinierter Vollzug, sondern teilhat an übergreifendem Sinn, teilhat an der 'Schöpfung' der 'Weltenordnung'.

Feier ist von 'Spiel' nun stets überlagert: Handeln erfährt ursprüngliche Freiheit, Beisichsein und Schaffensmacht, Selbstbestimmung wie Aufgehobensein in einer lustvoll empfundenen, harmonischen Ordnung gerade im Spiel.¹⁵⁷

Zur Unterscheidung von Feier und Spiel als kulturtragende Modi führt Lipp aus: „Spiel und Feier können unterschieden werden insofern, als das Dasein, nimmt es den Modus der Feier an, Lebensordnungen als sinnvoll insgesamt festhält, im Modus des Spiels aber Sinn primär an sich selbst, am eigenen Tun und Vollzug des Handelns genießt. Sinn, im Spiel entfaltet, ist Erfahrung eines Seins, in dem das Handeln in Freiheit, Wirkmacht, Bewegungleichtigkeit sich selbst begegnet; es zeigt sich, daß das Dasein immer dann, wenn es von leerer Routine, funktionell abgeschotteter normativer Schwere, schließlich Krisendruck bedrängt ist, Fluchtwege einschlägt und Erneuerung sei es im Spiel, sei es im Rahmen spielaffiner, dramatischer Sinn- und Seinswiederherstellung sucht. Prozesse dieser Art treten auf in verschiedenster Form: Sind sie immer auch da schon gegeben, wo das Handeln – darauf aus, vom Alltag und Alltagszwang sich zu entlasten – auf gebunden-profane Weise spielt: in der Fußballarena, der Kartenrunde oder im Casino, so nicht weniger in Situationen, in denen Exzeptionelles geschieht: Momenten der knisternden Spannung, des Risikos, der Aufgipfelung und der Gefahr.“¹⁵⁸

Doch auch Fest, Feier und Spiel sind bedroht.¹⁵⁹ Von bloßer Zerstreuung und Belanglosigkeit über puren Aktionismus und Sieg um jeden Preis bis hin zu Rausch und Sucht reicht die Skala der Risiken, die ihnen innewohnen. Damit ist ein weiterer entscheidender Punkt erreicht, der dem Leben – auch und gerade in der Form des Spiels – dramatische Züge verleiht. „Will das Dasein schöpferische, in die Gesellschaft ausgreifende, normative Kraft entfalten, darf es nicht nur spielerisch, spielsüchtig oder spielzerstreut agieren; es muß dramatisch, mit umfassendem Anspruch, handeln, muß dramatisch auf die Praxis selbst zugehen.

¹⁵⁷ Ebd., 219f.

¹⁵⁸ Ebd., 202.

¹⁵⁹ Zur Veralltäglichen des Feierns vgl. Gebhardt, Winfried: *Der Reiz des Außeralltäglichen. Zur Soziologie des Festes*. In: Casper, Bernhard; Sparr, Walter (Hg.): *Alltag und Transzendenz. Studien zur religiösen Erfahrung in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Freiburg und München, 1992.

Dramatisches Handeln wird hier auf Lagen bezogen, die von Krisen betroffen sind; lassen sich Spiele, im Sinne von Fest und Feier aktiviert, als Handlungsmöglichkeiten ansehen, die in ordnungsstabilen, in den verschiedenen rhythmischen Momenten ausgewogenen Gesellschaften zum Zuge kommen, Spiele aber, die in Zerstreuung und am Ende Sucht ausmünden, mit Systemen in Verbindung bringen, die in Routinen erstarren, entwickelt sich spielaffines dramatisches Handeln im Gefolge von Streß. Es tritt auf im Horizont verstärkter sozialstruktureller Verzerrungen, wie sie Überfluß und Not, Herrschaftsschwäche und Herrschaftsdruck, Wissensredundanz und Wissensinkonsistenz erzeugen. Handeln auch dieser Art ist davon angetrieben, sich als spontane, eigenwertige Wirkmacht zu beweisen: indem es die Untiefen von Zerstreuung, Sucht und Rausch jedoch vermeidet, Scheinlösungen sozial isolierter, autistischer Spieleckenfreude abwehrt, sich sammelt und in der Tat bis in den Grund zusammennimmt, wird es am Ende fähig, auf die Bühne des laufenden, krisenbetroffenen, sozialen und moralischen Geschehens wieder zurückzukehren. War Spiel – im Sinne von Fest und Feier ausgestaltet – einem Sich-Einreihen in den ‘Reigen’ der ‘Götter’: dem bewegten Genuß der geltenden Ordnung gleichzusetzen, ist Spiel als Drama Spiel, das voll auf den eigenen, inneren ‘Dämon’ baut und so die Götter: die Mächte der alten Ordnung, herausfordert, bannt und in Frage stellt. Aus der Routine herausgetreten, verschärft es die Krise vorerst insofern, als es weder im Selbstgenuß des bloßen play, noch im Horizont überkommener, im Kern schon verlorener Werte verharrt, sondern zeugend-bezeugend vorstößt auf künftigen Sinn. Die Spannung, die es hervorruft, ist dramatisch dann insofern, als im Handlungsfeld hier Kräfte wirken, die im Maße, in dem sie gesammelt bei sich, beim eigenen Dämon sind, nach außen hin Widerspruch, Widerstand, Widersinn aktivieren. Sie bringen die Krise zum Austrag.“¹⁶⁰

Zusammenfassend lässt sich mit Lipp sagen: „Soziale Praxis geht im Maße, in dem sie aus Routineläufen ausbricht den Modus des reinen, gelösten Spiels jedoch verfehlt, in Formen des Dramas über. Setzt man die Prämisse, daß Ordnungen ebensosehr dazu neigen, sich entropisch aufzulösen, wie Spiel und Feier in Gefahr stehen, profanistisch zu verflachen, ist es Handeln im Modus des Dramas, das das Dasein neu verlebendigt. In der Tat ist es Handeln als Drama, ist es dramatisches Handeln, das Alltagsprozesse, Krisentendenzen

¹⁶⁰ Lipp: *Drama*, a.a.O., 203. Wie sehr kultureller Sinn eben Sinn ist, der Spannungen erzeugt, steigert, zuspitzt und letztlich löst wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

und den Anspruch, Sinn, sei es festzuhalten, sei es, bündig zu realisieren, dynamisch im Kern verklammert.“¹⁶¹

3.2.1.2 Kultur als Erleben von Spannung

Der dramatologische Ansatz, der auf Konkretionen und Klassifikationen zielt, nimmt – im Auf und Ab der Sinnmetamorphosen – handelnde Menschen in den Blick, ihre Institutionen und Symbole, die in (gesellschaftlichen) Konflikten und damit unter Spannung stehen, Spannung bewirken und somit selbst spannend sind. Handeln verläuft nicht kontinuierlich, quasi eindimensional, sondern „es wirkt aus Spannungen heraus, die mehrfache Bezüge haben: aus Spannungen, die das Dasein ebenso ‘aushält’, wie es sie aufnimmt, verknüpft ins Schöpferische wendet und vielfältig weiterführt.“¹⁶² Lipp resümiert damit als Qualität seiner Tätigkeit in der Kultursoziologie: „Kulturforschung ist spannende Forschung.“¹⁶³

Auch in der Darstellung der Etymologie des Wortes Kultur benutzt Wolfgang Lipp den Begriff der Spannung. Denn „Kultur, von lateinisch *cultura*, *colere*, hat nicht nur mit ‘pflegen’, ursprünglich Ackerbau (*agricultura*), sondern mit ‘Wartung’, Erziehung und seelischer Kultur (*cultura animae*; Cicero), mit ‘Erwartung’, Inpflichtnahme und ‘Pflicht’ zu tun. Die Ausdrücke machen deutlich, daß Kultur von Grund auf durch Normativität – Gebote, Verbote, Tabus – geprägt ist (...).“¹⁶⁴ Damit weist Kultur „Formen des ‘Sollens’“¹⁶⁵ auf, die je nach ihrer evidenten bzw. nicht evidenten Sinnhaftigkeit und differierenden Werteschwerpunkten in Widersprüchlichkeit und Konkurrenz geraten können.¹⁶⁶

Die Kategorie der Pflege deutet zunächst jedoch nicht auf ein Konkurrieren, sondern vielmehr auf ein Assimilieren hin, d.h. „daß ‘Kultur’ (...) Handlungen

¹⁶¹ Ebd., 220f.

¹⁶² Ebd., 62. Zur Interpretation von Gesellschaft als Kultur, die ebenso aus den Spannungen, die in ihr wirken lebt, vgl. ebd., 78ff.

¹⁶³ Ebd., 26. Zur Kritikfähigkeit von Kultur, die aus diesem Verständnis erwächst, vgl. unten 3.2.2.

¹⁶⁴ Lipp: *Kultur*, a.a.O., 172.

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Wie sehr Spannung auch für die klassischen Wissenschaftstheorien – als prägende Haupteigenschaft des Kulturverständnisses durch die unterschiedlichen Zeiten und Positionen hindurch – dazugehört, zeigt Lipp hier sehr deutlich auf. Vgl. ebd., 175. Zur aktuellen Spannung zwischen kultureller Fragmentierung und Globalisierung vgl. Breidenbach, Joana; Zukrigl, Ina: *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München, 1998.

zusammenfaßt, die indem sie pflegen, etwas wachsen und reifen lassen. Daß nicht nur hier Ackerrüben, die reifen sollen, gemeint sind, sondern Menschen, die Gesellschaft und ihre Institutionen selbst, ist deutlich, und es zeigt sich, daß Kultur auf dieser Ebene notwendig an Vorgaben teils des hervorbringenden (produzierenden), ökonomischen Tuns, teils des erziehenden, hegenden, pädagogischen Bemühens.¹⁶⁷ Diese Pflege ist für Lipp weiterführendes, zielgerichtetes Handeln, ein Handeln, das sich Werten, Wertchargen und Wertverpflichtungen verbunden weiß; in Folge dessen hat Kultur bei ihm eben immer auch den Charakter von Normen, Pflichten und Regeln.

Damit ist jedoch das, was Kultur letztlich beinhaltet noch nicht umfassend rezipiert. Mit 'Zucht und Ordnung' allein wäre kulturelles Geschehen unvollständig, weil statisch, ohne Zuspitzung und als spannungslos etikettiert. „Kultur ist 'Drama', sie schaukelt sich auf zu dramatischen Akten vor allem insofern, als teils die Außenwelt, teils aber die Binnenbezüge, ja sie in erster Linie, Unruhen schaffen können, die die Normen – die Routineregeln des Daseins – übersteigen. Spannung, jene Grundkategorie von Kultur, wird gleichsam dann ubiquitär (...).“¹⁶⁸ In aller Regel entfaltet sich Kultur zu einem stabilisierenden und geordneten Zustand. Notwendigerweise muss aber „das Dasein auch dort, wo vermeintlich Normalität obwaltet, im Kern als offen und instabil, als gestaltungs- und handlungsbedürftig“¹⁶⁹ verstanden werden. Gleichzeitig werden keinerlei Garantien gegeben „und man kann beobachten, daß inmitten scheinbar festgefügtter, auch materiell saturierter Systeme überall Gegenkräfte, Außenseiter, Vorreiter für Neues zum Zuge kommen. (...) Als dramatisch, als Drama erscheinen Prozesse dieser Art weniger insofern, weil sie schlecht ausgehen, Katastrophen bedingen und ins Böse münden können; sie entwickeln verändernde, revolutionäre Potenz ja auch im Guten, entfalten schöpferische Kraft und tragen gerade so – eben dies ja macht sie zu wahren kulturellen Größen – am Ende zu 'Steigerungen' bei. Als dramatisch erscheinen Turbulenzen, wie sie hier skizziert werden, vielmehr deswegen, weil sie 'Sinn' – jenes eigentliche kulturelle Lebenselixier – auch von der Gegenseite her, als immer möglichen Nichtsinn-Sinn, als Un-Sinn und Sinnlosigkeit erzeugen (...).“¹⁷⁰ Die Möglichkeit von Sinnlosigkeit und Scheitern ist Teil der *conditio humana*, sie haftet allem menschlichem Tun an. Die ‚kulturelle Klugheit‘ sieht darin aber vor allem die produktive Kraft.

¹⁶⁷ Lipp: *Drama*, a.a.O., 264.

¹⁶⁸ Ebd., 265.

¹⁶⁹ Ebd., 266.

¹⁷⁰ Ebd., 265.

Der Weg zum Ziel jedes Kulturschaffens ist als Anstrengung beschrieben, er ist mit Kosten verbunden – ideellen und sozialen – und erfordert (Selbst-)Opfer: „Kultur – als Drama von Transformationen, Läuterungen, Auferstehungen – baut Spannungen auf; sie ist spannendes Geschehen und setzt Kräfte, Spannkraft, ebenso sehr voraus, wie sie sie bindet, verbraucht – und am Ende neu gewährt; so macht sie das Dasein lebensvoll; sie erweitert die sozialen Bezüge, läßt Glück aufblitzen und steigert den Menschen ins Geistige.“¹⁷¹

3.2.1.3 Kultur als Übernahme von Rollen

Mit der Kategorie der ‘Rolle’ favorisiert Lipp einen eingeführten soziologischen Grundbegriff¹⁷², der die handelnden Personen zunächst als sinnerfüllte, rollengemäße Spieler ihrer selbst definiert. Dazu requiriert Lipp jedoch keinesfalls eine Marionettenmetapher, sondern will Kultur als Rollenspiel im Ernst verstanden wissen, bei dem es dem handelnden Subjekt obliegt, in den sozialen Interaktionen des Lebens seine Rolle in Eigenregie auszufüllen. Kultur ist „Spiel indessen, das nicht als *bloßes* Spiel, im Sinne nur von Show, verläuft, sondern das dramatisch geschieht; es muß, soll es verstanden werden, dramatologisch verstanden werden. (...) [Denn] die Spieler dieses Spiels hantieren nicht mit Rollen, Charaktermasken, die sie nach Belieben tauschen könnten, sondern experimentieren existentiell mit sich selbst; sie versuchen, den Sinn ihrer Rolle jetzt und hier, für sich, das eigene Ich, wie die Mitakteure unter Spannungen, die sich konkret entladen, auszudrücken, und sie spielen ein Spiel, das sinnlos werden und scheitern kann.“¹⁷³

Hierbei wird evident, dass Lipp das rollengerechte Handeln, das ‘Theaterspielen’ und ‘auf einer Bühne stehen’ nicht metaphorisch, sondern wirklichkeitsbezogen akzentuiert. „Wer hier spielt, spielt auf eigene Rechnung; er spielt auf Risiko, und sich dem Spiel zu entziehen bleibt ausgeschlossen. Kultur findet als Drama statt, das die Menschen dazu zwingt, sich selbst, als Handlungssubjekte, ebenso aufs Spiel zu setzen, wie die Inhalte ihres Tuns, ihre Welten und Weltbilder zur Disposition zu stellen“¹⁷⁴. Denn zu schnell kann der Vorhang fallen, die eigene Vorstellung zu Ende sein – darum ist großes Improvisationsta-

¹⁷¹ Ebd., 274.

¹⁷² Zur Literatur ebd., 216 und 231ff; bes.: Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München, ⁶1997.

¹⁷³ Lipp: *Drama*, a.a.O., 212.

¹⁷⁴ Ebd., 25.

lent gefragt, weil auch Spielpläne nur in Entwürfen vorhanden sind oder gar nicht ausgegeben werden, sie erfüllen sich im Tun. Ein Intendant bleibt unerkannt und ungesehen, Mitakteure wechseln.

Parallel zum klassischen Drama der Antike geschieht der Kulturprozess nicht einfach, läuft nicht von selbst ab, sondern entwickelt sich, weil Personen in ihm zur Tat schreiten. Dramatisches Handeln in Reinform ist das Agieren von Helden. Nochmals: sowohl im Flussbett des normalen, routinierten Alltagsgeschehens, als auch – und hier in zugespitzter Art und Weise - in latenten, wie realen Krisen, im wohl-situierten Überfluss oder in, die Existenz bedrohenden Notsituationen, in gesellschaftlicher Orientierungslosigkeit¹⁷⁵ oder in diktatorischer Leitungsübermacht treten Menschen in den neuen Rollen der Heroen auf die Bühne des Lebens. Diese Helden akkumulieren zwar in einer mythologischen Dimension, verbleiben jedoch nicht in ihr. „Heldisches Handeln hat zugleich aber Realgehalt; es kommt vor in der Wirklichkeit, in Gesellschaft und Kultur, und man kann es empirisch – ‘wirklichkeitswissenschaftlich’ – erfassen.“¹⁷⁶

Im Anschluss an Max Weber hat die soziologische Forschung dieses Handeln mit dem Begriff des ‘Charisma’ umschrieben.¹⁷⁷ Lipp folgt Weber insbesondere darin, dass dieser den Akzent auf den Handlungskern selbst, das Tun von Charismatikern, legt und typisiert. Lipp geht aber über Weber hinaus und sucht nach dem Auslöser der „Entalltäglicdung“¹⁷⁸ des Alltagsgeschehens. Dazu hat Lipp das Wort von der ‘Selbststigmatisierung’ geprägt,¹⁷⁹ das sowohl auf individuelles Verhalten als auch auf gesellschaftliche Verhältnisse gerichtete Handlungsformen, abzielt. „Selbststigmatisierer sind Individuen, die stigmativem Druck, wie die Gesellschaft ihn ausübt, dabei weder durch Schuldbejahung noch durch Schuldabwehr begegnen, sondern durch ‘Vorwegnahme’, ‘Bloßstellung’ und ‘Umkehr’ von Schuld (Schuldzuschreibung). (...) Strategien, die mit den Mitteln der Vorwegnahme operieren, rücken die Gegenseite tendenziell ins

¹⁷⁵ Zum Versuch die soziale Orientierungslosigkeit als Chance zu begreifen vgl. Goebel, Johannes; Clermont, Christoph: *Die Tugend der Orientierungslosigkeit*, Berlin, 1997.

¹⁷⁶ Lipp: *Drama*, a.a.O., 20.

¹⁷⁷ Zu Lipp's ausführlichem Versuch einer Strukturierung der ‘Charisma-Debatte’ vgl. ebd., 177-195.

¹⁷⁸ Ebd., 21.

¹⁷⁹ In einer Reihe von Beiträgen hat sich Wolfgang Lipp diesem Begriff gewidmet vgl. ebd., 152ff; des Weiteren Lipp, Wolfgang: *Charisma – Schuld und Gnade. Soziale Konstruktion, Kultur-dynamik, Handlungsdrama*. In: Gebhardt, W.; Zingerle A.; Ebertz, M.N. (Hg.) *Charisma. Theorie – Religion – Politik*, Berlin, 15-32. Zur religionssoziologischen Relevanz des Begriffes vgl. Ebertz, Michael N.: *Das Charisma des Gekreuzigten. Zur Soziologie der Jesusbewegung*. Tübingen, 1987.

Legitimationsdefizit. Sie schaffen eine Lage, die das Handlungsfeld – beteiligte weitere Gruppen und eine stets involvierte, sensible Öffentlichkeit – dazu bringen kann, Routinenormen distanzierter zu sehen, ihre Werte in Frage zu stellen und sie tentativ umzudrehen. Indem Selbststigmatisierung die Richtung, in der Stigmatisierung verläuft, reflektierend nach außen spiegelt, wird sie zur Kraft, die jene pendelnden, im Handlungsfeld immer virulenten normativen Spannungen sichtbar zum Umschlag bringt. Daß solches Tun entschieden heroischen Charakter hat, ist gewiß evident. Gegen Macht und Übermacht, gegen etablierte soziale Kontrollinstanzen leistet es Widerstand; es läßt sich ein auf Konflikte, Konfliktrisiken, ein Wagnis des Scheiterns; es ist zum Opfer und Selbstopfer bereit.“¹⁸⁰

Neben dieser existentiellen Strukturlinie von Selbststigmatisierung (das Ich schafft sich hier Identität durch selbstbestätigte Verneinung) und der sozialen Linie (Provokationen ‘reißen das Publikum von den Stühlen’ und Pioniere bahnen neue Wege) folgt schlussendlich die kulturelle Dimension der Veränderungen: „Charismatiker ziehen Gefolgschaften, Sympathisanten, soziale Massen namentlich dann an sich, wenn die Gesellschaft als ganze in Bewegung gerät; sie polen die Kulturwerte am Ende selber um, diskreditieren alles Alte und bewirken, daß neue Sinnhorizonte, neue religiöse, politische, ästhetische Standards reüssieren.“¹⁸¹

In diesem gesellschaftlichen Transformationsprozess ist Kulturforschung immer Erforschung von Institutionen, denn Institutionen „regeln Vollzüge von offensichtlich strategischer gesellschaftlicher Relevanz.“¹⁸² Im dramatologischen Kulturentwurf sind Institutionen damit quasi der Raum der Aufführung, der Schauplatz, auf dem die Rollen gespielt werden. In ihnen wird dem Individuum tragende Sicherheit, Entlastung, Führung und Ordnung normativ angeboten, um neue Handlungsmöglichkeiten zu involvieren, damit weitere Kulturstufen erreicht und entwickelt werden können. Neben dieser kulturproduktiven Leistung von Institutionen geht es in ihnen darüber hinaus und vielmehr nicht nur um stabilisierte Spannungen¹⁸³, sondern um die Überwindung der Dysfunktionalität institutioneller Wirklichkeit. Denn die Balance geht in der Realität oftmals verloren und Dekadenz, Verfall und Permissivität verhindern bzw. zerstören Entwicklungschancen.¹⁸⁴ Neuerliche Sinnggebung, Verlebendigung und Wandel

¹⁸⁰ Lipp: *Drama*, a.a.O., 22.

¹⁸¹ Ebd., 22f.

¹⁸² Ebd., 375.

¹⁸³ Vgl. ebd., 377ff.

¹⁸⁴ Zum Phänomen der Entinstitutionalisierung vgl. ebd., 451ff.

brauchen dann das selbstaufopfernde Tun von Stiftern und die stetige Erinnerung daran. Variationen des Gründungsgeschehens werden damit evoziert und Rollen verlebendigt.

Auf den Wandel der kulturellen Werte folgen neuartige Ordnungen, die – trotz ihrer paradoxen Entstehungsgeschichte – nach einem verallgemeinerbaren Schema verlaufen: „Kultur ist als Drama zu verstehen; eingebettet in Phasen der Normalität, des Alltags und der Routine, geht sie vonstatten als Prozeß, der in Schüben der Dramatisierung, des Umschlags und der Läuterung, der Stiftung erneuten Sinns durch ‘Heroen’ erfolgt.“¹⁸⁵

Im Grunde bietet Lipp mit dieser Anknüpfung an die Institutionenlehre den Übergang zu einem soziologisch orientierten Verständnis von Organisationskultur. Für ihn konzeptualisieren die Grundkategorien der ‘Leitidee’, des ‘Handelns’ und des kritischen ‘Bedenkens’ institutionelles Leben. In diesem ‘Trinitätstheorem’ sind die Leitideen durch Werte, Normen und kulturelle Symbole transferierte Fundamente und Maßstäbe des dramatischen Handelns, die ohne Kritik bzw. kritisches Bedenken weder konstituiert noch verändert werden können.¹⁸⁶

Bevor aber der Begriff der Organisationskultur genauer besprochen wird, soll dieser Abschnitt mit Handlungsimpulsen beschlossen werden.

¹⁸⁵ Ebd., 25.

¹⁸⁶ Vgl.: Lipp, Wolfgang: *Institution und Veranstaltung. Zur neueren Entwicklung institutionellen Bewußtseins in den Sozialwissenschaften*. In: Pankoke, Eckart (Hg.): *Institution und technische Zivilisation. Symposion zum 65. Geburtstag von Johannes Chr. Papalekas*. Berlin, 1990, 31-50.

3.2.2 Handlungsimpulse

Was ist nun aus dem dramatologischen Kulturverständnis für das institutionelle System Schule zu konkludieren? Wie muss daraus folgend kulturelles bzw. kulturschöpferisches Handeln in Schulen, wie muss Schulkultur gestaltet werden?

- Schulkultur im Modus des Tuns beginnt mit den handelnden Personen – Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und allen anderen involvierten Menschen – in Einrichtungen der Bildung und Erziehung. Da hier unterschiedliche handlungsleitende Interessen vorliegen, gilt es sich zunächst über deren **Sinngehalt** und zugrunde liegende **Wertigkeiten** zu verständigen.
- Schulkultur darf **Spannungen** und Konflikte nicht negieren, sondern es gilt sie wahrzunehmen und kommunizierbar zu machen, um nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Dieser Kulturprozess läuft als Drama ab, das die Menschen herausfordert, sich selbst als handelnde Individuen ins Spiel zu bringen und aufs Spiel zu setzen.
- Schulkultur ist beim Zerschneiden von Alltagsroutinen und Anzeichen von institutionellem Verfall, zur Implantation neuer Werte auf **Heldinnen, Charismatiker und Protagonisten** angewiesen, die die jeweils bestehenden Übel der sozialen Wirklichkeit auf sich laden. Wo aus der Not eine Tugend gemacht wird, wo sich Menschen aktiv, bewusst, ja demonstrativ mit ihren Lasten identifizieren, unterlaufen und diskreditieren sie die alte Ordnung und ermöglichen eine neue kulturelle Wirklichkeit.
- Schulkultur produziert und provoziert damit **Rollenveränderung**: Übernommene oder zugewiesene Rollen werden als veränder- und gestaltbar erlebt. Wandlungen und Entwicklungen von Sinnstufe zu Sinnstufe sind möglich – aber nicht garantiert.
- Schulkultur ist in Veränderung nicht von Funktionalität, sondern vielmehr von **Transfunktionalität** geprägt. Schule kann so z.B. zum alltäglichen Jugendtreff umgedeutet werden, anstatt dass man sie nur als Leistungsort begreift. Sie kann zur geliebten Heimat oder auch zum angst- und gewaltbesetzten Albtraum werden. Verständigungsprozesse über die Sinninhalte bleiben notwendig.

- Schulkultur muss das Erinnern und die wiederholende Vergegenwärtigung des institutionellen (Gründungs-)Sinns in Riten bekräftigen und einlösen. In der Begegnung von Wort und Tat präsentiert sich, was gelebt, verdankt und in **Fest** und **Feier** dargestellt wird.
- Schulkultur ist demnach **kein** fertiges – im wahrsten Sinn des Wortes endgültiges – **Programm**, denn sie programmiert nicht. Der Vollzug wird nicht von oben nach unten durchgestaltet. Was aus Spannungen heraus entsteht, funktioniert nicht linear, sondern geht ins Schöpferische, lässt unterschiedlichste Querimpulse zu und bleibt wandlungsfähig.

3.3 Das institutionstheoretische Konzept der Organisationskultur

Die Begriffe der 'Organisationskultur' oder 'Unternehmenskultur' sind relativ neu und werden im Anschluss an den institutionell-universalistischen Organisationsbegriff¹⁸⁷ im Folgenden synonym verwandt¹⁸⁸. Die Inhalte, auf welche die beiden Termini abzielen sind schon seit den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts in der fachwissenschaftlichen Theorie und unternehmerischen Praxis propagiert worden¹⁸⁹ und erleben, zunächst im angelsächsischen Raum und in der Folge auch hierzulande, seit dem Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre eine Renaissance größeren Ausmaßes.¹⁹⁰

Das Phänomen dieser breiten Rezeption hat mehrere Ursachenkomplexe: Zum Ersten die Herausforderung durch den wirtschaftlichen Erfolg Japans und die Suche nach den Gründen der damit verbundenen umwälzenden Wettbewerbsveränderungen; zum Zweiten die mit dem Begriff der 'Corporate Culture' aufkommende Diskussion durch die Organisationsforschung in den USA; des Weiteren die gestiegenen Qualitätsanforderungen an viele Arbeitsplätze und die damit verbundene Annullierung einer rein quantitativ-strukturellen, mechanistischen Betrachtungsweise des Menschen in der Betriebswirtschaftslehre¹⁹¹; und – last but not least – das erhebende Gefühl, das die Beachtung der Organisati-

¹⁸⁷ Der Begriff stammt aus der umfassenden Systematik von Matenaar, Dieter: *Organisationskultur und organisatorische Gestaltung*. Berlin, 1983, 38. Somit wird hier der aus der amerikanischen Literatur stammende institutionelle Organisationsbegriff präferiert.

¹⁸⁸ Zur allgemein üblichen synonymen Verwendung der beiden Begriffe vgl. bes.: Dülfer, Eberhard: *Organisationskultur: Phänomen – Philosophie – Technologie. Eine Einführung in die Diskussion*. In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie*. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 2-5. Ebenso: Frese, Erich: *Grundlagen der Organisation. Konzept – Prinzipien – Strukturen*. Wiesbaden, 5., vollst. überarb. Aufl. 1993, 125. Und: Hauser, Eduard: *Unternehmenskultur. Analyse und Sichtbarmachung an einem praktischen Beispiel*. Bern [u.a.], 1985, 5. Gegen die Gleichsetzung der Termini: Lattmann, Charles (Hg.): *Die Unternehmenskultur. Ihre Grundlagen und ihre Bedeutung für die Führung der Unternehmung*. Heidelberg, 1990, 11f.

¹⁸⁹ Zu den Ursprüngen in der Human Relations Bewegung und den Hawthorne-Experimenten vgl. Elbers, Mark: *Der Aufstieg des Themas 'Organisationskultur' in problem- und disziplin-geschichtlicher Perspektive*. In: Dülfer: *Organisationskultur*, a.a.O., 39-63.

¹⁹⁰ Ausführlich zur Entstehung und Entwicklung des Begriffs vgl. Heinen, Edmund: *Unternehmenskultur als Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre*. In: Heinen; Frank: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 1-48. Krell, Gertraude: *Organisationskultur – Renaissance der Betriebsgemeinschaft?* In: Dülfer: *Organisationskultur*, a.a.O., 147-160. Ebenfalls in seinem Sammelband, jedoch mehr bibliographisch orientiert: Dülfer: *Organisationskultur*, ebd., 1-20.

¹⁹¹ „Die betriebswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen der Unternehmenskultur beinhaltet nicht zuletzt die Frage nach einem umfassenderen Menschenbild. Dieses Bild darf den Menschen nicht nur als Verhaltenssystem sehen, sondern muß ebenso die Bedeutung von Symbolen und das Streben des Menschen nach Sinn mit einschließen.“ Heinen: *Unternehmenskultur*, a.a.O., Vorwort zur ersten Auflage, o.S.

onskultur den Führungskräften verheißt, zu Kulturschaffenden zu werden.¹⁹² Doch soll hier nicht blindlings einem Trend gefolgt werden. Die vorhandenen kritischen Stimmen zum Themenkomplex Unternehmenskultur sind durchaus im Bewusstsein.¹⁹³

3.3.1 Darstellung

3.3.1.1 Die drei Ebenen der Organisationskultur nach Edgar H. Schein

Das Grundlagenwerk zur Organisationskultur liegt nun seit wenigen Jahren in deutscher Sprache vor und stellt in seiner Ausführlichkeit den Begriff einzigartig detailliert dar. Die zunächst sehr formal erscheinende Definition von Organisationskultur lautet: „Ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit diesen Problemen weitergegeben wird.“¹⁹⁴

Edgar Schein unterscheidet dabei zwischen drei Kulturebenen¹⁹⁵, wobei sich die Bezeichnung 'Ebenen' auf das Maß der äußeren Erkennbarkeit bezieht (vgl. Abb. 1¹⁹⁶):

1. An der Oberfläche der Kultur liegen ihre sicht-, beobacht- und fühlbaren Erscheinungsformen – **Artefakte**, das von Menschen Geschaffene. Dazu gehören neben den Oberflächenphänomenen der Architektur und der verwendeten Technologie auch alle erkennbaren Verhaltensmuster (Sprache, Kleidung, Rituale, Geschichten, Verlautbarungen). All dies ist leicht zu beobachten, doch schwer zu dechiffrieren.

¹⁹² Zu den vielfältigen Bemühungen die Bezeichnung ‚Organisationskultur‘ gegen Nachbarbegriffe wie Corporate Identity oder Organisationsphilosophie u.ä. abzugrenzen vgl. bspw. Raab, Susan: *Funktionen der Unternehmenskultur – Positive Einflüsse auf Unternehmen*. Göttingen, 1989, 63ff. Oder: Dill, Peter: *Unternehmenskultur. Grundlagen und Anknüpfungspunkte für ein Kulturmanagement*. Bonn, 1986, 102-113.

¹⁹³ Vgl. die Erkenntnis von krankhaften bzw. neurotischen Kulturerscheinungen unter dem Theorem ‚Pathologieprinzip‘ bei Scholz: *Organisationskultur*, a.a.O., 137-181. Oder die Beschreibung von Kulturen und deren pathologische Auswirkungen auf den Einzelnen bei Staute, Jörg: *Das Ende der Unternehmenskultur. Innenansichten bundesdeutscher Firmen*. München, 1998, 108-137.

¹⁹⁴ Schein, Edgar H.: *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt/M. und New York, 1995, 25.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., 29-34.

¹⁹⁶ Ebd., 30.

2. Auf einer tieferen, den Mitgliedern einer 'Kulturgemeinschaft' aber noch bewussten Ebene befinden sich die bekundeten **Werte** bzw. Werthaltungen (Ziele, Strategien, Philosophien).
3. Auf der tiefsten, un- oder vorbewussten Ebene liegen unsichtbar die **Grundprämissen**. Es sind die Basisannahmen, Kern- oder Grunddimensionen einer Organisationskultur, weshalb sie besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Sie beziehen sich sowohl auf die externe Anpassung als auch auf die interne Integration sowie darüber hinaus auf abstrakte, tiefergreifende Fragen.¹⁹⁷

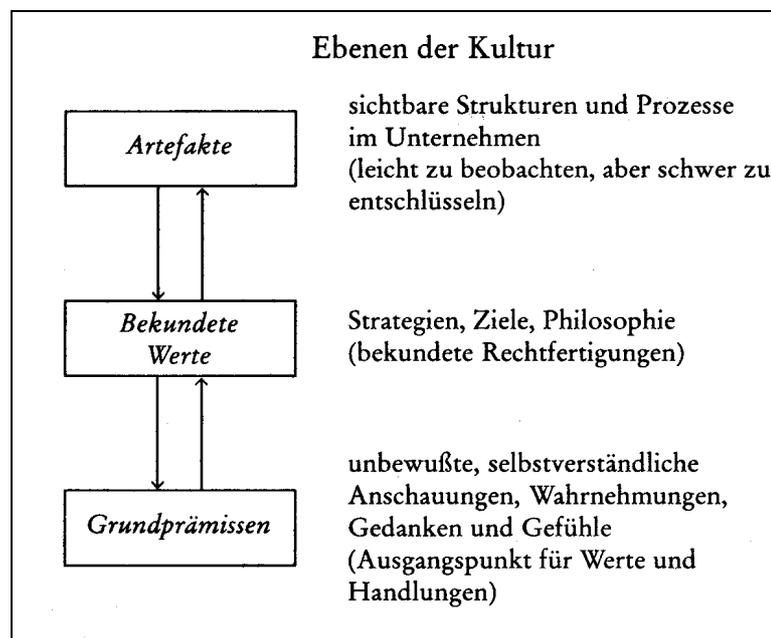


Abbildung 1

¹⁹⁷ Eine psychodynamische Organisationskulturanalyse bietet auch: Neuberger, Oswald; Kompa, Ain: *Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur*. Weinheim, Basel, 1987, 199ff, 235ff. Mit Hilfe eines ähnlichen Stufenmodells definiert bspw. P. Dill Unternehmenskultur: „Unter einer Unternehmenskultur wird eine Grundgesamtheit gemeinsamer Werte, Normen und Einstellungen verstanden, welche die Entscheidungen, die Handlungen und das Verhalten der Organisationsmitglieder prägen. Die gemeinsamen Werte, Normen und Einstellungen stellen dabei die unternehmenskulturellen Basiselemente dar. Diese werden durch organisationale Handlungsweisen, Symbole und symbolische Handlungen verkörpert und konkretisiert.“ Dill: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 100. Für Schein wird dagegen ein Wert erst nach einem kognitiven Umwandlungsprozess zu einem gemeinsamen Wert und dann letztlich eine gemeinsame Grundprämisse, vgl. ebd., 32. Allen drei – und darüber hinaus vielen anderen – Ansätzen liegt demnach ein explikatives Kulturverständnis bzw. der primäre Blick auf die 'Konzeptas' der Kultur zugrunde. Zur Systematisierung des Kulturbegriffs in der betriebswirtschaftlichen Lit. vgl. neben Dill auch Dormayer, H.-Jürgen und Kettern, Thomas: *Kulturkonzepte in der allgemeinen Kulturforschung. Grundlagen konzeptioneller Überlegungen zur Unternehmenskultur*. In: Heinen; Frank: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 49-66. Keller, Eugen von: *Management in fremden Kulturen. Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung*. Bern, Stuttgart, 1982, 120-125.

Neben dieser formalen Begriffsbestimmung zeigt Edgar Schein die Bezugspunkte der kulturellen Prämissen auf. Für die Interpretation der Kultur, die durch Lernprozesse in Gruppen entsteht, stützt sich Schein auf Soziologie und Gruppendynamik. Die Inhalte der Kultur sind auf die Lösung der externen und internen Probleme und der Beantwortung der fundamentalen Fragen der Organisation ausgerichtet und werden durch Konsensfindung erreicht. Sie sind sicherlich nicht die einzigen denkbaren Faktoren. Doch erschließen sie die Dynamik der Kultur aufgrund der jeweiligen Bewältigungsprozesse. Die **Kategorien** des Kulturinhalts **für die externe Anpassung** beschreibt er „in einem Zyklus, den jedes System im Verhältnis zu seiner ständig im Wandel befindlichen Umwelt aufrechterhalten muß“¹⁹⁸:

- a) Zuerst geht es um die Übereinstimmung in der Mission oder **Hauptaufgabe** einer Organisation. Jede Organisation braucht eine gemeinsame Definition ihrer Kernaufgabe. Zu ihrer Erfüllung ist der Interessensausgleich zwischen allen an der Organisation beteiligten Gruppen unabdingbar. Die Identität beinhaltet die manifesten wie die latenten Funktionen der Organisation und deren langfristige Weiterentwicklung.
- b) Diese wird konkretisiert durch kurz- und mittelfristige **operative Ziele**, da eine Übereinstimmung in der primären Aufgabe noch nicht gewährleistet, dass die Mitglieder der Organisation auch gemeinsame Ziele verfolgen. Das Erreichen von übereinstimmenden Zielen setzt eine gemeinsame Sprache voraus und erst wenn immer wieder einwandfreie Lösungen gefunden werden, sind diese Ziele zu Kulturelementen geworden.
- c) Die geeigneten **Mittel**, um zum Ziel zu kommen, stellen den nächsten entscheidenden Konsensfaktor dar. Die Arbeitsbereiche, die Finanzierung, der Stil, die Struktur, der Umgang mit Information und Kontrolle sind Teile der Organisationskultur. Einvernehmen in Hinsicht auf die Mittel erzeugt Regelmäßigkeit und Sicherheit im Alltagsgeschehen und die Möglichkeit der Orientierung.
- d) Die Organisationsmitglieder dürfen keine stark divergierenden **Kriterien zur Leistungsbemessung** vertreten, da sonst in schwierigen Lagen keine Abhilfemaßnahmen erfolgen können. Dazu ist ein leistungsfähiges Informati-

¹⁹⁸ Schein: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 63. Zum Folgenden vgl. 62-74.

onssystem nötig, um besonders in Konfliktsituationen die Lösung externer Herausforderungen zu gewährleisten.

- e) Die letzte Kategorie zur Bewältigung der externen Anpassung ist die Übereinstimmung in **Abhilfe- und Verbesserungsstrategien**. D.h. was ist bei Kurskorrekturen zu tun und wie sieht die konkrete Fehleroutine aus. Das Reaktionsinventar auf Krisen ist zwar kulturbildend, doch zumeist nur latent vorhanden, da nicht jede Organisation wiederholt mit Überlebensfragen konfrontiert wird.

Für das **Management der internen Integration** stellt Schein weitere sechs Punkte heraus:¹⁹⁹

- a) Unabdingbar für Kommunikation und Konsensfindung ist die **Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und begrifflicher Kategorien**, denn nur ein kollektives Kommunikationssystem ermöglicht koordinierte Tätigkeiten.
- b) Damit Organisationen zu kulturellen Einheiten werden können, bedarf es der klaren **Festlegung der Gruppengrenzen** und Übereinstimmung in den Kriterien für die Aufnahme neuer Mitglieder. Wer sich über seine Mitgliedschaft im Unklaren ist, kann nicht effektiv arbeiten und keine positive Identität entwickeln. Demzufolge kommt den prägenden Prämissen, die dem Umgang mit Personen, welche nur zeitweise mitarbeiten, zugrunde liegen, sowie denjenigen, die den Umgang mit bestehenden Subkulturen fundieren, besondere Beachtung zu.
- c) Eine weitere wichtige Kategorie ist die **Verteilung von Macht und Einfluss**. Auch menschliche Systeme entwickeln Rangordnungen zur Steuerung von Machtbedürfnissen und Aggressionsverhalten. Damit eng verbunden sind die Regeln zur Entscheidungsbildung, die einem streng formalen System oder einer Prämisse zu evtl. langwieriger Konsensfindung folgen können.
- d) Mit der Autoritätsproblematik ist zugleich der Bereich der personellen Beziehungen innerhalb einer Organisation im Blick auf **Regeln für Vertrautheit, Freundschaft und Liebe** verbunden. Wieviel an Nähe und Distanz ist gewollt? Die Frage heißt: Existieren bspw. neben den institutionellen Kontakten ebenso zwanglose Gesellungsformen und wie sind diese gestaltet?

¹⁹⁹ Vgl. ebd., 75-90.

- e) Ein wichtiges kulturelles Merkmal ist der Umgang mit richtigem bzw. falschem Verhalten, d.h. die **Erteilung von Belohnung und Bestrafung**. Die dahinterliegenden Prämissen sind eines der entscheidendsten Elemente einer Kultur, da ein Sanktionssystem die Leistungsfähigkeit der Organisationsmitglieder kurz- und langfristig beeinflusst.
- f) Die **Erklärung des Unerklärlichen** (sic!): Naturkatastrophen, Geburt, Tod und Krankheit entziehen sich der Kontrolle und Steuerbarkeit und bedürfen darum eines gemeinsamen Erklärungsmusters. Ideologien, Legenden und Geschichten über umwälzende Veränderungen in der Organisation und der damit verbundenen Neuformulierung der Grundanschauungen sind Mitteilungsformen von Interpretationen des Unbegreiflichen. Eine in Leitsätzen oder Philosophien offiziell veröffentlichte Ideologie ist dabei nur ein kulturelles Artefakt, das nicht delektiert, sondern dechiffriert werden muss.

Mit diesem letzten Punkt der internen Integration deutet sich schon an, was Edgar Schein noch explizit – auch für die externe Assimilierung – ausführt: die einer Organisation und ihren Anpassungsleistungen zugrunde liegenden Annahmen zu abstrakten, allgemeinen und tieferliegenden Fragen.

„So verweisen zum Beispiel Mission, Hauptaufgabe und Ziele eines Unternehmens auf die Grundprämissen zum Wesen menschlicher Tätigkeit und zum Verhältnis zwischen dem Unternehmen und seiner Umwelt. Die für die Erreichung des Ziels gewählten Mittel deuten ihrerseits auf Grundannahmen über Wahrheit, Zeit und Raum sowie über menschliche Beziehungen. (...) Die Sprache und die Begriffssysteme stehen natürlich in direktem Zusammenhang mit fundamentalen Annahmen über Wahrheit, Zeit und Raum. Status- und Belohnungssysteme, Regeln der Vertraulichkeit und zur Kanalisierung von Aggression verweisen allesamt auf Grundprämissen über das Wesen, die Tätigkeit und die Beziehungen von Menschen. Schließlich lässt sich auch die unmittelbare Wechselbeziehung von Religion und Ideologie einerseits und den grundlegenden Prämissen über Zeit und Raum, Wahrheit und besonders das menschliche Wesen andererseits kaum übersehen.“²⁰⁰

Diese kulturellen Basisannahmen spielen vor allem in multikulturellen Gruppen und Organisationen eine wichtige Rolle, da eine fehlende Übereinstimmung auf dieser grundlegenden Ebene zu großen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit und Absicherung der Handlungsfähigkeit führen kann.

²⁰⁰ Ebd., 91f.

Im Einzelnen sieht Edgar Schein folgende Facetten der **Grundprämissen zu abstrakten und tiefgreifenden Bestandteilen der Kultur**:

- a) **Das Wesen von Wirklichkeit, Wahrheit und Information** bezieht sich auf die Einigkeit über Art und Weise der Ermittlung von Information, deren Interpretation und Handlungsrelevanz auf den verschiedenen Ebenen der Wirklichkeit. Dabei beschreibt die externe materielle Wirklichkeit alles, was durch rationales Wissen objektiv verifizierbar ist. Zu den Prämissen der sozialen Wirklichkeit gehören dagegen Ideologien, Religionen und die Kultur(en) an sich, die empirisch nicht erfasst werden können, aber von den Mitgliedern einer Organisation als wirklich definiert sind. Die letzte Ebene ist die der individuellen Wirklichkeit, die aus der eigenen Erfahrung entsteht und die aufgrund von Rang oder Persönlichkeit Beachtung findet oder als individualistisch abgetan werden kann. Eine funktionsfähige Organisation braucht dabei besonders in der Frage der sozialen Wirklichkeit einen Konsens, da Kultur sich auf Bereiche bezieht, die selten objektivierbar sind. Ein weiterer Aspekt der Wirklichkeit, der das gemeinsame Einvernehmen benötigt, ist der Kontextgrad, d.h. die Bedeutung der Verbindung zwischen Aussagen und Handlungen sowie ihren Quellen. Im Bereich der Sprache bedeutet ein niedriger Kontextgrad, dass eine Mitteilung unabhängig vom Sender dieselbe Bedeutung besitzt. Ein hoher Kontextgrad dagegen verändert eine Botschaft je nach Sender und Umfeld. Der letzte Gesichtspunkt der Definition von Wirklichkeit ist die Option, Entscheidungen aufgrund pragmatischer Verfahren oder fester moralischer Systeme zu treffen und damit verbunden das Maß festzulegen, mit dem Unsicherheit und Ambivalenz ausgehalten werden können.
- b) Die Orientierung an Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft und die grundsätzliche Bedeutung zeitlicher Wahrnehmungen ('zu spät kommen', 'Zeitverschwendung') bestimmen das **Wesen der Zeit** in einer Organisation.²⁰¹ Gilt eine monochrome Zeitauffassung (eines nach dem anderen) oder eine polychrone (bspw. steht die Leitung jederzeit allen ganz zur Verfügung), die eher den Beziehungsaspekt fördert? Herrscht Einvernehmen über unterschiedliche Zeitversionen hinsichtlich der Planungszeit, die von einer Beschränkung des Zeitbudgets ausgeht, oder hinsichtlich der Entstehungszeit,

²⁰¹ Zur Relevanz des Zeitbegriffs in der Organisationskulturtheorie vgl. May, Thomas: *Organisationskultur. Zur Rekonstruktion und Evaluation heterogener Ansätze in der Organisationstheorie*. (= Studien zur Sozialwissenschaft Bd. 189) Opladen, 1997, 229-279.

die einen Prozess nicht beeinflusst? Und schlussendlich: wie sind die Einstellungen zu Zeithorizonten und Zeitlimits?

- c) In engem Zusammenhang zur Zeit steht die Symbolkraft und damit das **Wesen des Raumes**. Der Ort, die Größe, die Ausgestaltung eines Raumes geben Aufschluss über die Prämissen der Gewichtung des Raumbesitzes zur Erledigung der Arbeit und können auch Resultate spezieller Zeitprämissen sein. Offene und geschlossene Türen, das Vorhandensein von Gemeinschaftsräumen und die äußere Abgrenzung des Territoriums sind Ausdruck von Werten und Normen, die auf Grundannahmen verweisen. Ebenso ist die interaktionale Nutzung des Raums bei Begegnungen, Sitzordnungen und Unterbrechungen in Nähe und Distanz kulturelles Artefakt, das Prämissen hinter sich weiß.
- d) In engem Zusammenhang zur Bestimmung von Wirklichkeit, Zeit und Raum steht das **Wesen des Menschen**. „In jeder Kultur bestehen gemeinsame Prämissen über die Bedeutung des menschlichen Daseins, über die grundlegenden Instinkte des Menschen und über Verhaltensweisen, die als unmenschlich betrachtet werden und somit den Ausschluss aus der Gruppe rechtfertigen.“²⁰² Die Beantwortung der Frage ob, und inwieweit dem Einzelnen Veränderung und Entwicklung zugestanden bzw. ob sie sogar eingefordert werden, ist die entscheidende Grundlage eines Konsenses.
- e) Das **Wesen menschlichen Handelns** teilt sich in unterschiedlichste Orientierungen: eine Handlungs-Orientierung, die Machbarkeit und Kontrolle präferiert; eine Seins-Orientierung, welche die Umwelt nicht beeinflussen will und eine Entwicklungs-Orientierung, die das Erreichen eines Entwicklungszustands vor der Aufgabenbewältigung sieht. Eine große Rolle spielen im Blick auf das menschliche Handeln demnach die Prämissen zum Verhältnis von Arbeit und Familie, zu den Geschlechterrollen und zur Gestaltung der Öffnung auf die Umwelt der Organisation.
- f) In engster Verbindung zum letztgenannten und zum Wesen des Menschen stehen die Grundannahmen über das **Wesen menschlicher Beziehungen**. Fehlt der Konsens im internen Feld, besteht die Gefahr von Anomie und Anarchie. Der Umgang mit Machtunterschieden, Einflussmöglichkeiten, gemeinsamer Verantwortung, Vertrauen, Freundschaft und Liebe braucht fun-

²⁰² Ebd., 113.

damentale Prämissen im Blick auf die Individuen und die ganze Gruppe. Gibt es bspw. Wertschätzung gegenüber der Beteiligung und des Engagements aller bei Problemlösungen oder entscheiden Einzelne?

Zusammenfassend lässt sich pointieren:

Organisation als zielgerichtetes (Sinn-)System impliziert durch Interaktionen ihrer Mitglieder Konsens, „Kultur ist ein System *gemeinsamer* Prämissen.“²⁰³

3.3.1.2 Die Rolle der Leitung bei der Gestaltung von Kultur

In der Frage der Gestaltbarkeit von Kultur herrscht weitgehende Übereinstimmung in der Literatur über die Annahme, dass Kultur beeinfluss- und veränderbar ist²⁰⁴ und dass die Gründerperson für die Anfänge der Kultur einer Organisation maßgeblich ist.²⁰⁵ Das prozessuale Geschehen der Entstehung von Kultur ist identisch mit der Bildung einer Gruppe, die Ideen, Ziele und erste Maßnahmen mit der Gründerperson teilt und koordiniert sowie in der Folge diese Lernerfahrungen weitergibt. Begriffe wie „kultursensibles Management“²⁰⁶ oder „kulturbewusstes Management“²⁰⁷ weisen auf die große Rolle der Leitung eines Unternehmens bzw. einer Organisation hin, die sie im Blick auf Etablierung und Veränderung von Kultur spielen kann.²⁰⁸

²⁰³ Ebd., 133. Diese Grundprämissen lassen sich z.B. durch die Diskrepanz zwischen Artefakten und bekundeten Werten analysieren. Sein nonreaktives-qualitatives Verfahren zur Erfassung der Organisationskultur und insbesondere der Grundprämissen ist differenziert dargestellt ebd., 131-158. Eine direkte Bezugnahme auf Schein und eine Weiterentwicklung der Erfassung und Messbarkeit von Organisationskultur leisten: Drumm, Hans Jürgen: *Probleme der Erfassung und Messung von Unternehmenskultur*. In: Dülfer: *Organisationskultur*, a.a.O., 163-171; sowie Osterloh, Margit: *Methodische Probleme einer empirischen Erforschung von Organisationskulturen*. In: Ebd., 173-185.

²⁰⁴ Die Spanne der Ansichten zur Möglichkeit der Steuerung einer Organisationskultur reicht jedoch von der Einsicht in die Erfordernisse planbarer Wandlungen bis hin zur Anerkennung der Grenzen des technokratischen 'Kult des Machbaren'. Vgl. Frank, Matthias: *Ansatzpunkte für eine Abgrenzung des Begriffs Unternehmenskultur anhand der Betrachtungen verschiedener Kulturebenen und Konzepte der Organisationstheorie*. In: Heinen; Frank: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 240-262, bes. 243f. Schreyögg, Georg: *Kann und darf man Unternehmenskulturen ändern?* In: Dülfer: *Organisationskultur*, a.a.O., 201-214.

²⁰⁵ Zur exponierten Rolle der Gründer-'Helden' vgl. Scholz: *Organisationskultur*, a.a.O., 20f.

²⁰⁶ Ebd., 6.

²⁰⁷ Dill, Peter; Hügler Gert: *Unternehmenskultur und Führung betriebswissenschaftlicher Organisationen – Ansatzpunkte für ein kulturbewusstes Management*. In: Heinen; Frank: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 141-209.

²⁰⁸ Eine sehr breit rezipierte idealtypische Darstellung einer Organisationskultur in der Perspektive ihrer Entwicklung und den damit verbundenen Managementaufgaben liefert Sackmann, Sonja: *Organisationskultur: Die unsichtbare Einflußgröße*. In: *Gruppendynamik* 4, 1983, 393-406, bes. 398ff. Zu phasengerechten Führungsstilen vgl. ebenso Glasl, Friedrich; Lie-

Edgar Schein geht davon aus, dass Führungspersönlichkeiten sowohl durch bewusste, als auch unbewusste und evtl. sogar unbeabsichtigte Handlungen ihre Prämissen in einem Lehrprozess weitergeben. Hierbei unterscheidet er zwischen primären und sekundären Verankerungsmechanismen, die sich unterscheiden „im Hinblick auf die Stärke ihrer Auswirkungen, auf die Ausdrücklichkeit der darin angesprochenen Botschaften und auf ihre Absichtlichkeit“²⁰⁹ und die in der Gefahr stehen, auch Widersprüchliches weiterzugeben.

Als miteinander in Zusammenhang stehende **primäre Verankerungsmechanismen** gelten:²¹⁰

1. Die regelmäßige und konsequente Aufmerksamkeit der Führungskräfte manifestiert Prämissen, Zielvorstellungen und Prioritäten ebenso wie unterbleibende Reaktionen.
2. Die Verhaltensweisen der Leitung bei problematischen Vorfällen und Krisen (und deren Definition) stellen in einer durch emotionales Engagement verstärkten Aufmerksamkeitssituation die Grundwerte der Leitung dar und enthüllen deren basale Anschauungen.
3. Über Ressourcenzuteilung bzw. Budgetierung demonstriert die Führung, ‚was einen Wert hat‘, und die dahinter liegenden Wertvorstellungen.
4. Die bewusste Übernahme von Vorbilderrollen vermittelt Einstellungen und Normen durch offizielle und formlose sowie informelle Botschaften und Handlungsweisen.
5. Das Führungsverhalten bei Belohnung und Bestrafung macht Prioritäten und Einstellungen ebenso deutlich, wie

vegoed, Bernhard: *Dynamische Unternehmensentwicklung. Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu schlanken Unternehmen werden*. Bern [u.a.], 2., unveränd. Aufl. 1996, 161-193.

²⁰⁹ Schein: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 185. Schreyögg warnt in diesem Zusammenhang vor der Verleugnung von existenten Machtstrukturen und Konflikten durch eine Harmonieprämisse. Vgl. Schreyögg, Georg: *Neuere Entwicklungen im Bereich des organisatorischen Wandels*. In: Busch, Rolf (Hg.): *Change Management und Unternehmenskultur. Konzepte in der Praxis*. (= Forschung und Weiterbildung für die betriebliche Praxis Bd. 20) München und Mering, 2000, 26-44, bes. 40.

²¹⁰ Vgl. ebd., 185-195.

6. Auswahlentscheidungen für die neuen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die als zu den vorhandenen Stilen, geltenden Prämissen und Auffassungen passend vermutet werden.

Ambivalentere, schwieriger funktionalistisch zu definierende und damit **sekundäre Verankerungsmechanismen** sind:²¹¹

1. Die Struktur der Organisation kann Verstärker oder Hindernis für die Etablierung der Leitungsanliegen sein.
2. Organisationssysteme und -verfahren bei Routineabläufen erhöhen die Stabilität einer Organisationswelt und verhindern möglicherweise kulturelle Unstimmigkeiten.
3. Aus Sicht der Leitung stellen Ritualisierungen und Bräuche Instrumente zur Verstärkung fundamentaler Prämissen dar.
4. Bei bewusster Steuerung ist die Ausgestaltung der sichtbaren Manifestationen (Räume, Gebäude etc.) Ausdruck von Führungswerten.
5. Unzuverlässigere Verankerungsmechanismen sind Geschichten und Erzählungen über bedeutende Ereignisse und Personen, da sie ambivalente Formen der zentralen Anliegen enthalten können und nicht immer in geeigneter Weise lanciert werden können.
6. Formelle, offizielle Aussagen zu Wertvorstellungen zeigen meist nur kleine und öffentlich wichtige Kulturasspekte, die der Leitung opportun sind.

Diese sekundären Mechanismen können sich in der Entwicklung einer Organisation lähmend in Form von Überstrukturiertheit und Bürokratisierung auswirken und hemmen einen Kulturwandel durch neue Leitungskräfte.

Am Schluss seines Buchs präzisiert Schein die Merkmale einer 'lernenden Kultur'²¹² und die damit verbundenen Fähigkeiten der Führung, deren Leitungsqualität und Rolle. Dadurch steht Schein in der Reihe der programmatischen

²¹¹ Vgl. ebd., 195-204.

²¹² Vgl. ebd., 296-326. Vgl. mit Bezug auf E. Schein: Stein, Berolt; Westermayer, Gerhard: *Die Notwendigkeit der Entwicklung von Lernkulturen in Zeiten rasanten Wandels*. In: Busch: *Change Management und Unternehmenskultur*, a.a.O., 84-101.

Veröffentlichungen zur lernenden Organisation und zum Change Management.²¹³

In einer lernorientierten Kultur muss eine Organisation auf größere Veränderungen des Umfelds eingestellt sein und eine Anpassungsleistung rasch vollziehen können. Damit wird nicht der Rückzug in eine scheinbar sichere Nische propagiert, sondern vielmehr die Möglichkeit, das Umfeld bis zu einem gewissen Grad zu beeinflussen, als Aufgabe des Managements definiert. Ein sich zügig veränderndes Umfeld bedarf einer großen Vielgestaltigkeit innerhalb der Organisation, um unterschiedlichste Ressourcen nutzen zu können. Darum muss lernende Führung Einförmigkeit vermeiden und kulturübergreifende Verschiedenartigkeit fördern.

An dieser Stelle gilt der Appell: die Führung muss die Grundannahme, dass aktive Problembewältigung einer lernenden Kultur angemessener ist als schicksalsergebene Hinnahme, verstärken und den Prozess des Lernens als Beitrag zum Kulturwandel sehen.

Eine lernende Kultur und die sich ihr verpflichtende Leitung lässt nicht nur einen Weg die Wahrheit zu finden und die Wirklichkeit zu bestimmen zu: Wissenschaftlichkeit und konkrete Praxiserfahrungen können je ihren Teil zu einer Problemlösung beitragen.

Die lernende Führung vertraut den Menschen in der Organisation und setzt auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Personen. So gerät die Leistungsorientierung und die Mitarbeiterorientierung in eine ausgeglichene Balance.

Die konkreten Kernprämissen zum Wesen menschlicher Beziehungen können sich als abhängig von der jeweiligen Aufgabe erweisen. Eine Mischung aus individualistischen und aus gruppenorientierten Verfahren kann dabei sinnvoll sein. Ebenso ist die Entscheidung für eine partizipative oder autoritäre Position je nach der Natur der Aufgabe zu treffen. Gleichfalls ist auch die Annahme über die Zeitgestaltung situations- wie aufgabenbedingt. Auf Grund der sich rasch wandelnden Welt empfiehlt Schein eine mittelfristige Zeitorientierung als angebracht.

²¹³ Vgl. pars pro toto: Senge, Peter M.: *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart, 1996. Senge, Peter M.; Kleiner, Art; Smith, Bryan; Roberts, Charlotte; Ross, Richard: *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart, ²1997. Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph: *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt/M. und New York, ⁶1997.

Ausschlaggebend für lernende Kultur und Leitung in Bezug auf Information und Kommunikation²¹⁴ sind hohe Transparenz und vernetzte Kommunikationssysteme, die relevante Informationen offen und vertrauensvoll weitergeben. Systemisches Denken löst in einer lernenden Kultur lineare Sichtweisen ab.

Die Rolle der Führungskräfte bei der Schaffung, Stabilisierung und Veränderung von Kultur ist demnach durch vielfältige Aufgaben ausgezeichnet:

- Sie haben eine Vision und setzen ihre Kernprämissen darin um.
- Sie sorgen in diesem Prozess für Stabilität und Absorption von Ängsten.
- Dazu benötigen sie eine emotionale Aufmerksamkeit und diagnostische Fähigkeiten, um die Kultur zu entschlüsseln und zu managen.
- Sie müssen analysieren, wie Kultur sich auf die Struktur, Beziehungen und die Wahrnehmung des Umfeldes auswirkt.
- Sie erkennen Alternativen und leiten den Prozess der Akzeptanz des Wandels ein.

Als wäre es für den schulischen Zusammenhang geschrieben, bringt es Peter Senge auf den Punkt: „In einer lernenden Organisation sind Führungskräfte Designer, Stewards und Lehrer. Sie sind verantwortlich für den *Aufbau von Organisationen*, deren Mitglieder ihre Fähigkeiten kontinuierlich ausweiten, um komplexe Zusammenhänge zu begreifen, ihre Vision zu klären und ihre gemeinsamen mentalen Modelle zu verbessern – das heißt, die Führungskräfte sind für das Lernen verantwortlich.“²¹⁵

Edgar Schein fasst die Kennzeichen und Kategorien kontinuierlichen Lernens tabellarisch zusammen.²¹⁶ Die Kennzeichnung X zeigt darin das ‚hypothetische Ideal‘ an, die anderen, gegensätzlichen Positionen deuten auf eine Stagnation der Lernfähigkeit und der Kultur insgesamt hin.

²¹⁴ Zu den Konsequenzen aus Kommunikationsstörungen für die Organisationskultur vgl. Scholz: *Organisationskultur*, a.a.O., 146-153; Scholz, Christian: *Informationskultur als Innovationsdeterminante*. In: Dülfer: *Organisationskultur*, a.a.O., 241-251.

²¹⁵ Senge: *Die fünfte Disziplin*, a.a.O., 411. Es ist zudem erstaunlich, dass Senge den dezidiert theologischen Begriff der Metanoia als Grundkategorie seines Entwurfs wählt. Vgl. ebd., 23f.

²¹⁶ Schein: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 297f.

Merkmale einer lernenden Kultur		
dominantes Umfeld	<i>Verhältnis Unternehmen/Umfeld</i> symbiotisch	dominantes Unternehmen X
reagierend, fatalistisch	<i>Wesen menschlicher Handlungen</i> harmonisch	proaktiv X
moralistisch, autoritär	<i>Wesen der Wirklichkeit und Wahrheit</i>	pragmatisch X
im Grunde schlecht starr	<i>Wesen des Menschen</i>	im Grunde gut X wandelbar X
Gruppenfixierung autoritär/paternalistisch	<i>Wesen menschlicher Beziehungen</i> X X	Individualismus kollegial/partizipativ
vergangenheitsorientiert	<i>Wesen der Zeit</i> gegenwartsorientiert	orientiert an naher Zukunft X
kurz	<i>Zeiteinheiten</i> mittellang X	lang
schwache Vernetzung	<i>Information und Kommunikation</i>	volle Vernetzung X
hohe Gleichförmigkeit	<i>Gleichförmigkeit versus Vielfalt der Subkulturen</i>	hohe Vielfalt X

Merkmale einer lernenden Kultur		
<i>Aufgaben- versus Beziehungsorientierung</i>		
primär aufgabenorientiert	an Aufgaben und Beziehung orientiert	primär beziehungsorientiert
X		
<i>Lineare versus systemische Feldlogik</i>		
lineares Denken		systemisches Denken
X		

Abbildung 2

3.3.1.3 Zum Verhältnis von Organisationsstruktur und Organisationskultur

Organisationen erwarten von ihren Mitgliedern explizit bestimmte Handlungsweisen. Diese werden ausgestaltet in organisatorischen Regelungen, die in ihrer Gesamtheit die Struktur der Organisation repräsentieren. Organisationsstruktur ist somit Artefakt und sekundärer Verankerungsmechanismus der Organisationskultur,²¹⁷ der „formalisierte Teil der Organisationskultur.“²¹⁸ In ihrer Veränderbarkeit²¹⁹ bleibt diese Struktur – gegen eine scheinbare Objektivität – in ihren tatsächlichen Aneignungs- und Umsetzungsprozessen stets interaktions- und interpretationsabhängig. Damit wird sowohl eine schnelle Rückdeutung von der Struktur auf die Kultur erschwert als auch die organisatorische Praxis mehr in den Vordergrund gerückt.²²⁰

Michael Wollnik verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Kultur und Struktur mit dem Begriff der Systemrelevanz, den er differenziert in „drei Teilaspekte: *systemgebunden*, *systemtypisch* und *systemprägend*. Im System vorkommende Handlungsweisen und Perspektiven sind nur dann ‚kulturell‘ (Kultur des Systems), wenn

- a) für sie die Sinnbezüge maßgeblich sind, die für das System in seiner Gesamtheit als Identifikationskriterien fungieren (...),

²¹⁷ Vgl. ebd., 196.

²¹⁸ Wollnik, Michael: *Das Verhältnis von Organisationsstruktur und Organisationskultur*. In: Dülfer: *Organisationskultur*, a.a.O., 66.

²¹⁹ Hauser spricht – im Anschluss an F.A. von Hayek – von ‚Evolution‘ vgl. Hauser: *Unternehmenskultur*, a.a.O., 18.

²²⁰ Vgl. zu unterschiedlichen empirischen Ergebnissen Wollnik: *Verhältnis*, a.a.O., 71ff.

- b) sie charakteristisch für das System sind und es z.B. erlauben, das System mit verallgemeinernden Aussagen darzustellen („man“ verhält sich und sieht die Dinge in bestimmter Weise) und
- c) sie in den Abläufen des Systems einen signifikanten Einfluß ausüben und dementsprechend bei der Erklärung oder Steuerung der Abläufe in Rechnung zu stellen sind.²²¹

Folglich ist nicht jede organisatorische Regelung eo ipso kulturell relevant. Umgekehrt gilt auch eine bloß kognitive Annahme über einen gemeinsamen Prämissenbestand nicht sogleich als strukturbildend. Kommunikativ geschaffene Strukturen und Kulturen beinhalten die Risiken der Abweichungen von Handlungsanforderungen, der Fehl- und Uminterpretationen, sowie der Entwicklung unkontrollierter Abläufe – darauf weist Wollnik, mit besonderem Blick auf den Bereich des operativen Geschäfts, hin und verbindet damit die Forderung nach Weitung des Blickfeldes über die höheren Führungskräfte hinaus.²²²

3.3.1.4 Organisationskultur als soziales Sinnangebot

Die soziologische Kulturbetrachtung hat gezeigt, wie sehr das menschliche Handeln an artifizielle soziale Kontexte gebunden ist. Kultur ist – gerade auch im Sinn der Entlastungsfunktion von Institutionen nach Arnold Gehlen – geprägt von ‚mitgespielten‘ Sozialisierungserfahrungen. Das Individuum spielt seine Rolle²²³ und es wird ihm ‚mitgespielt‘, weil die Institution einen kulturellen Rahmen vorgibt und der Einzelne darin einen Handlungssetz vorfindet, aus dem heraus – und bisweilen weit darüber hinaus – er sein Agieren gestaltet.²²⁴ In der Diskussion über die Organisationskultur kamen diese Aspekte nun wieder neu zum Vorschein, denn auch im Entwurf von Edgar Schein wird deutlich, wie sehr es im Grunde um die ‚großen Fragen‘ des Lebens geht. Die Frage nach der Identität (Wer bin ich, wer sind wir?), die Frage nach dem Sinn (Was ist unsere Mission, was verbindet uns?), die Frage nach den Potentialen (Was bringt die Zukunft?).

Zusammenfassend und pointiert lässt sich die *eine* Frage stellen, inwieweit sich Organisationskulturen „als *Sinn-Angebote* interpretieren lassen, als kulturelle

²²¹ Ebd., 79f.

²²² Vgl. ebd., 88.

²²³ Vgl. Abschnitt 3.2.1.3 dieser Arbeit.

²²⁴ Vgl. Hitzler: *Sinnwelten*, a.a.O., 170ff.

‘Antworten’ auf ‘Sinn-Fragen’, die in einer zunehmend durch ‘Erlebnisorientierungen’ (...) geprägten Gesellschaft immer stärker stimuliert und geschürt werden? Zu fragen ist nicht nur nach den viel diskutierten kulturellen Sinn- und Traditionsverlusten, sondern ebenso nach neuen Formen der Sinnggebung und Sinnkonstruktion von Menschen (in denen das ‘Alte’ freilich immer präsent bleibt, zitiert, in verwandelter Form mitgeführt wird, etc.).“²²⁵

Die Organisationskulturforschung gibt – unter Beachtung und aufgrund von zeitgenössisch gängigen Gesellschaftsanalysen²²⁶ – eine plausible Antwort: Einer Organisationskultur gelingt es nicht, Sinn zu stiften, aber sie kann und muss die sozialen Prämissen für die Entfaltung des Individuums und für die Schaffung sinnhaltiger Beziehungen grundlegen.

Franzpötter scheut sich nicht, für diese doppelte Anforderung der Organisation als Setting der Individualisierung des Einzelnen und gleichzeitig als Raum für Gemeinschaftserleben zur Verfügung zu stehen und den Begriff der ‚dramatologischen Bühne‘ zu verwenden, wobei es sich jedoch um eine Bühne neben vielen anderen handelt!²²⁷ Diese verschiedenen ‚Aufführungsorte‘ des Lebens bedingen unterschiedliche Werthaltungen und verdeutlichen die notwendige Integrationsfunktion der Organisation. In einer mehr und mehr unüberschaubar gewordenen und erlebnishungrigen Welt kann Organisationskultur Gemeinschaftserleben und Zugehörigkeit sinnvermittelnd ermöglichen. „Die Orientierungsfunktion von Organisationskulturen besteht darin, daß sie den einzelnen von fundamentalen Problemen der Handlungsorientierung entlasten. Indem die Organisation neue Symbole, Zeichen und Rituale schafft, Werte und Normen verbindlich macht und institutionalisiert, symbolisch vermittelte kollektive Orientierungen schafft, werden Sinn-Fragen (...) *beantwortet*. Organisationen stellen sich insofern dem Beobachter als moderne, temporär institutionalisierte ‘Sinn-Gemeinschaften’ dar (...).“²²⁸

²²⁵ Franzpötter, Reiner: *Organisationskultur. Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht*. Baden-Baden, 1997, 227.

²²⁶ Vgl. ebd., 231ff und die dort angegebene Literatur.

²²⁷ Vgl. ebd., 179 und 233.

²²⁸ Ebd., 235. Während Franzpötter dies noch allgemein von Organisationen behauptet, spezifiziert Salmon die soziale (Ersatz-)Funktion auf Wirtschaftsunternehmen und überreizt m.E. den Sinnhorizont: „Das Unternehmen ist die moderne Art der Vergesellschaftung. Und damit die Menschen zur Arbeit entsprechend motiviert sind, liegt es in seinem Interesse, Zielvorstellungen zu unterbreiten und anstelle der verschwundenen Werte neue, zur Freisetzung der erforderlichen Energien geeignete ethische Werte vorzugeben. Der isolierte Einzelne braucht heutzutage einen neuen Lebensrahmen, in dem er Sinn und Sicherheit findet und auf Solidarität rechnen kann. (...) So werden die Unternehmen die Sicherheit bieten müssen, die der Einzelne bisher von den normgebenden, traditionellen Institutionen bezog.“ Salmon: *Humanes Management*, a.a.O., 120f. Bei aller individuellen Suche nach Zu-

Einschränkend muss jedoch deutlich gesagt werden, dass innerhalb der modernen Sinnkrise²²⁹ die Beachtung und Gestaltung der Organisationskultur nur *eine* Erscheinungsform derzeitiger Suchbewegungen nach Sinn, Identität und Gemeinschaft darstellt, die sich ihrer Grenzen durchaus bewusst sein muss: „In einer Welt konkurrierender und hochdifferenzierter Lebensstile, Mythen, Ideologien und Leitbilder müssen sie [die Organisationen] dem einzelnen eine Art *umfassendes ‘Sinn-Angebot’* bieten, wobei es freilich beim Individuum selbst liegt, ob es dieses Sinn-Angebot ganz oder nur selektiv annimmt, es mit alternativen Sinn-Angeboten sozusagen synkretistisch ‘zusammenbastelt’ und in die Sinngebung seines Lebens und seiner sozialen Existenzweise aufnimmt (...).“²³⁰ Aus organisationssoziologischer Perspektive radikalieren sich die zeitgenössischen Sinnbegründungs- und Legitimierungsschwierigkeiten. Die Abbildung zur Organisationskultur als sozialem Sinn-Angebot (vgl. Abb. 3²³¹) verdeutlicht die inhärenten Sowohl-als-auch-Prinzipien, die für eine kontextuelle Sinnvermittlung Gültigkeit besitzen.

gehörigkeit und sinnbestimmter Sicherheit, ist es eine selbstüberschätzende Behauptung – oder gefährlicher: eine erschreckend entlarvende Anmaßung – , dass die Erfüllung dieses Bedürfnisses eine Leistung von Unternehmen wäre, „weil das Unternehmen das einzige strukturierte Gemeinwesen ist, das in unserer Zeit noch Bodenhaftung besitzt.“ Ebd., 212. Wenn privatwirtschaftliche Unternehmen zu sozialen Sinnstiftern avancieren, kann dies nur eine kommerzielle Gemeinschaftlichkeit sein, die sich lediglich einer ökonomischen Logik verpflichtet weiß. Der Wandel von privatwirtschaftlichen Interessen hin zu sinnbildender Verantwortung erscheint – im Angesicht von monetären Gewinnbestrebungen – zu sehr als vollmundiges Postulat, vgl. ebd., 209ff.

²²⁹ Vgl. Berger, Peter L.: *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen*. Gütersloh, ²1996, bes. 30-44.

²³⁰ Franzpötter: *Organisationskultur*, a.a.O., 238. Ebenso beschreibt Scholz – mit Bezug auf Berger und Luckmann – die Identitätsrelevanz der Organisationskultur: „Die Organisationskultur ergänzt als sekundäre Sozialisation die Primärsozialisation (...).“ Scholz: *Organisationskultur*, a.a.O., 198, Anm. 32 zu Kapitel 5. Vgl. Osterloh, Margit: *Unternehmensethik und Unternehmenskultur*. In: Steinmann, Horst; Löhr, Albert (Hg.): *Unternehmensethik*. Stuttgart, 2. überarb. und erw. Auflage, 1991, 153-171, bes. 159.

²³¹ Franzpötter: *Organisationskultur*, a.a.O., 239.

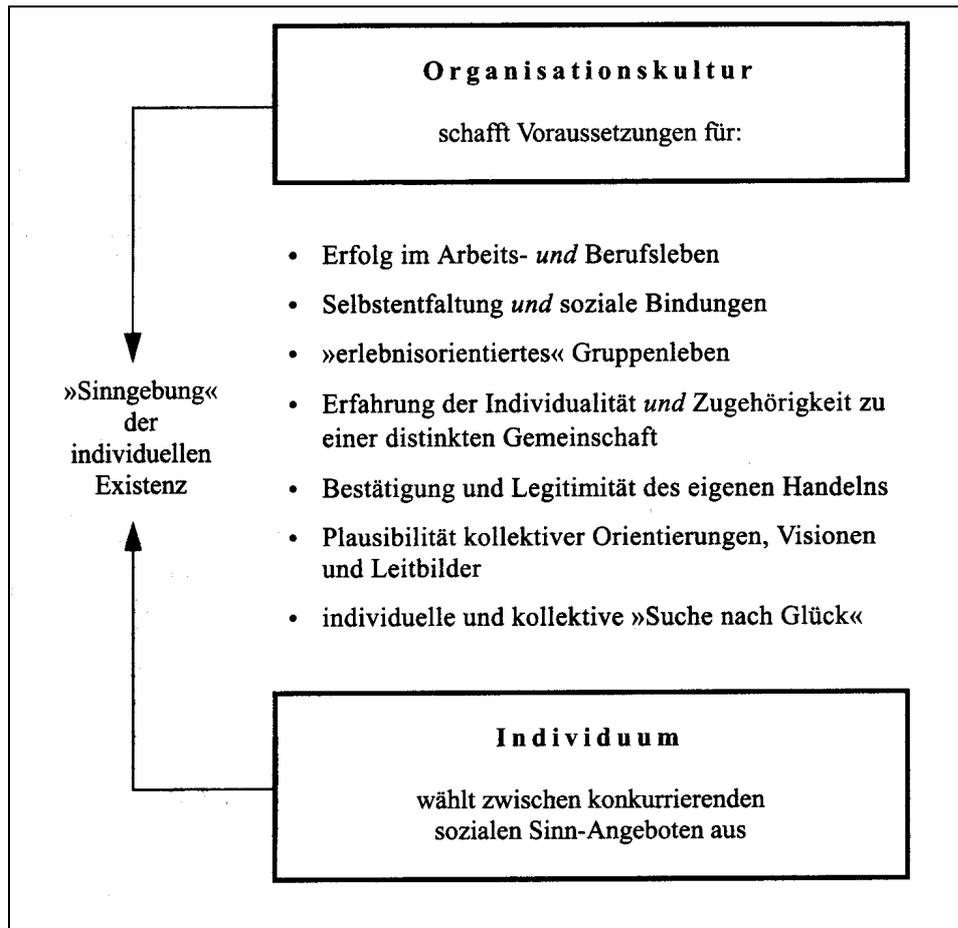


Abbildung 3

3.3.2 Handlungsimpulse

Am Ende dieses Abschnittes soll aufgezeigt werden, was aus dem Konzept der Organisationskultur für die Schulkultur folgt.

- Schulkultur vergewissert die Hauptaufgabe der Schule, die in ihrer externen Anpassung einer **zweckrationalen Orientierung** als System zur gesellschaftlichen Integration durch die Vergabe von Bildungsabschlüssen unterliegt. In ihrer internen Anpassung ist sie ebenso als **verständigungsorientiertes Handlungsfeld** und als eigenständige Lern- und Erfahrungszeit zu gestalten. Die Grundannahme über den Sinn der Schulzeit ‚pendelt‘ zwischen diesen Zielspektren und muss aufgewiesen werden.
- Schulkultur ist im Wandel geprägt von administrativen Strukturen, formalisierten Beziehungen, Hierarchien und vom Dilemma lediglich rudimentärer Selbstgestaltungsrechte. Die Chancen **aktiver Problembewältigung** und positiver Entwicklungsorientierung können jedoch erkannt und genutzt werden.
- Schulkultur entsteht durch Wahrnehmung und **Reflexion** der im schulischen Alltag anfallenden Ereignisse und Interaktion der Beteiligengruppen, die zur Sinnfindung und Konsensbildung herausfordern.
- Schulkultur steht unter dem Einfluss einer Vielzahl von **latenten und multiplen Funktionen der Schule**. Schule ist Arbeitsplatz, in ihr werden sinnhaltige Beziehungen gesucht und gelebt, sie soll durch Öffnung auf das Umfeld bspw. das Stadtteilleben bereichern, usw.
- Schulkultur macht sich fest in den Deutungen sozialer Wirklichkeit, dem Umgang mit der Zeit und der Nutzung von Räumen. In ihr liegen die Grundprämissen für die **Entfaltung der Individuen**, die Schule gestalten.
- In einer hochdifferenzierten Welt macht Schulkultur ein umfassendes **soziales Sinnangebot** durch die freiheitliche Förderung von Individualität und Zugehörigkeit.
- Schulkultur ist geformt vom bewussten und unbewussten Handeln der **Leitung**. Ihrer Modell- und Impulsgeberrolle kommt in einer als Lernkultur verstandenen Schulkultur in umfassender Weise Bedeutung zu.

3.4 Die Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung zur Schulkultur

3.4.1 Schule im Wandel zur lernenden Organisation

Die Begrifflichkeiten im Rahmen der derzeit in der Theoriedebatte diskutierten Schulentwicklungsprozesse sind breitgefächert und immer wiederkehrend. Die entsprechenden Stichworte lauten: Schulqualität und -effizienz, Durchlässigkeit zum räumlichen Umfeld (community education), verlässliche Öffnungszeiten (z.B. in der sog. ‚vollen Halbtagsgrundschule‘), Autonomisierung der Einzelschule bspw. im Blick auf Personalauswahl oder durch Budgetierung, fortschreitender Einbezug medialer Arbeitsmittel und last but not least Betonung des sozialen Lernens und der damit verbundenen Schlüsselqualifikationen.

In dieser Umbruchssituation haben die Resultate der Organisations(kultur)forschung massiven Einzug in die Diskussion gehalten²³² und auch Ergebnisse im Blick auf die Schulkultur gezeigt.²³³ Harald Geißler, Rolf Dubs und Heinz Günter Holtappels rekurrieren dabei direkt auf den Entwurf von Edgar Schein.²³⁴

Ebenso mehren sich die Versuche, Schule (im Anschluss an Peter Senge) als lernende Organisation zu verstehen²³⁵ und somit den Lernbegriff nicht mehr nur auf die Schülerinnen und Schüler²³⁶ zu beschränken, sondern auf die gesamte Organisation Schule auszuweiten. Wilfried Schley bringt es auf den Punkt:

²³² Zur Flut der Veröffentlichungen vgl. Literaturverzeichnis. Aufmerksam gemacht sei hierbei auch auf Titel, die einen spezifischen kulturellen Grundgedanken favorisieren z.B. Hildebrandt-Stramann, Reiner: *Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung*. Butzbach-Griedel, 1999. Diese Veröffentlichung zielt ganz auf eine Schule als gesundheitspräventiven-körperlichen Bewegungsraum ab.

²³³ Vgl. die Dokumentation einer Tagung, die bereits 1991 stattfand: Ermert, Karl (Hg.): *Schulkultur als „Organisationskultur“*. *Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung?* (= Loccum Protokolle 10/1991) Loccum, 1991.

²³⁴ Vgl. Geißler, Harald: *Schulkultur: Lernen in einer und für eine lernende Schulorganisation*. In: Ebd., 25-41. Geißler führt zur Definition von Organisationskultur den Begriff der ‚Intentionalität‘ ein, der uns weiter unten wieder beschäftigen wird. Dubs, Rolf: *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart, 1994, 49ff. Holtappels, Heinz Günter: *Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung*. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied [u.a.], 1995, 6-36.

²³⁵ Sehr umfassend Fullan, Michael: *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart, 1999.

²³⁶ „Die Lernbedürfnisse der Lehrer zu erkennen wäre für viele Schulen eine wesentliche Kulturveränderung.“ Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter; Buchen, Herbert: *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch*. Hg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest, 1996, 30.

„Letztlich läuft die gesamte Fachdiskussion darauf hinaus,

- rationale und emotionale Faktoren zu verbinden (Problemlösung und emotionale Intelligenz),
- Strukturfragen zu lösen und Kulturentwicklung zu betreiben,
- Leistungskompetenz zu stärken und Mitarbeiterbeteiligung zu ermöglichen.“²³⁷

Damit deutet sich in der schulpädagogischen und schulpolitischen Diskussion der Begriff an, der im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden wird: Schulkultur.

3.4.2 Schulkultur als Integrationsbegriff der Schulentwicklung

3.4.2.1 Zwei Modelle

Zweifellos ist die Schule eine gesellschaftlich garantierte Institution und Organisation,²³⁸ die als solche auch über Kultur verfügt, ohne dass damit deutlich gemacht wäre, was unter dem speziellen Terminus der ‚Schulkultur‘ zu verstehen wäre.²³⁹ Der Vorteil des Begriffs „liegt in seiner *Integrationsleistung*, vermag er doch zum Nutzen der Schulpraxis bislang künstlich begrenzte und abgegrenzte, sachlich aber aufeinander bezogene Begriffe wie Schulprofil, Schulleben oder Schulklima zusammenzuführen.“²⁴⁰

²³⁷ Schley, Wilfried: *Change Management: Schule als lernende Organisation*. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. (= Bibliothek Schulentwicklung Bd. 1) Innsbruck und Wien, 1998, 14.

²³⁸ Besonders die Arbeiten von Dalin und Rolff haben das Verständnis von Schule als Organisation vorangebracht und den für das Gelingen von Innovationen maßgeblichen Blick auf das Gesamtsystem ‚Schule‘ geschärft. Vgl. Dalin: *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied, a.a.O. Dalin, Per: *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied [u.a.], 1999, bes. 103-162. Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter; Buchen, Herbert: *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß*, a.a.O. Dalin, Per: *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn, 1986, bes. 56-75. Rolff, Hans-Günter: *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München, 1993, bes. 121ff. Selbstverständlich ist hier auch das Feld der schulischen Sozialisationsforschung zu nennen, vgl. mit der dort aufgeführten Literatur: Henecka, Hans Peter: *Schule als Institution und Lebenswelt*. In: Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Hg.): *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule*. (= Reihe Politik und Bildung Bd. 16) Schwalbach, 1999, 64-87.

²³⁹ Evident ist dabei nur, wie uneinheitlich das zugrundeliegende Kulturverständnis der Praxis von Schulkultur ist.

²⁴⁰ Wiater, Werner: *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?* In: Seibert, Norbert (Hg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn, 1997, 39.

Heinz Günter Holtappels expliziert und resümiert den schultheoretischen Begriff der Schulkultur, der seit Beginn der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts in der Literatur Einzug hält, „als zentrale Kategorie der Schulentwicklungsfor- schung“²⁴¹. Schulkultur beinhaltet für ihn exakt die Aspekte, die – neben der Perspektivenverschiebung von Strategien für das gesamte System hin zur Ent- wicklung der Einzelschule – zentrale Komponenten von Schulqualität ausma- chen.

Schulkultur impliziert:

- eine gewachsene kulturelle Individualität der Einzelschule mit charakte- ristischen Wertmustern und Normierungen, inhaltlich-methodischen Strukturen und Sozialformen;
- die Grundbegriffe Wandel und Entwicklung²⁴²;
- interaktive Aushandlungsprozesse sowie subjektive Entscheidungs- und Handlungsmuster der Beteiligten und nicht nur von oben bzw. von außen gesetzte strukturelle Entscheidungen und Bedingungen.

Damit geht dieser Begriff von Schulkultur über den (ersten) Bedeutungsakzent einer sozialen, künstlerisch-ästhetisierenden, außerunterrichtlichen Kultur hin- aus²⁴³ und erliegt nicht der Gefahr einer bloßen Kompensation schulpädagogi- scher Problemlagen.²⁴⁴ Er erlaubt vielmehr eine Gesamtsicht auf das System Schule und überwindet die Differenzierung in vermeintlich eigenständige sozial- pädagogische, curricular-unterrichtliche und musisch-edukative Funktionen der Schule.

²⁴¹ Holtappels: *Schulkultur*, a.a.O., 6.

²⁴² Dezidiert führt Holtappels – mit Dalin – als Perspektive folgende innovative Schulmerkmale auf:

- „1) ein lerngerechter und schülerorientierter Zeitrhythmus,
- 2) eine didaktisch-methodisch differenzierte Lernorganisation,
- 3) die Ausgestaltung des Schullebens,
- 4) die schulräumlich Gestaltung,
- 5) die Öffnung der Schule zur Schulumwelt,
- 6) eine offene Rollenstruktur und teamartige Personalorganisation.“ Ebd., 29.

²⁴³ So ist für Reiß und v. Schoenebeck Schulkultur ein Arbeitsbegriff „zur stärkeren Förderung des kreativen Potentials der Schüler“ und damit bloße Beschreibung des aktuellen Befundes von Schülerkultur und deren Präsentation für eine außerschulische Öffentlichkeit. Vgl. Reiß, Gunter; von Schoenebeck, Mechthild: *Schulkultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation mit Fotos von Henry Maitek*. Frankfurt/M., 1987, 13. Keinesfalls soll hier jedoch die von den Autoren beschriebene – durch Objektivierungen und deren Ent- stehung durch soziale Interaktionen begünstigte – Chance des Gestaltens und Erlebens eines authentischen Sinnzusammenhangs und der damit verbundenen Möglichkeit zur Selbstbewusstwerdung geleugnet werden.

²⁴⁴ Vgl. Terhart, Ewald: *SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädä- gogischen Trends*. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, 1994, 685-699.

In Anlehnung an die Systematisierung der erziehungswissenschaftlichen Schultheorie entwickelt Holtappels drei inhaltlich sehr umfassende Bereiche von Schulkultur (vgl. Abb. 4²⁴⁵):

- **Lernkultur** meint die gesamten Formen des Lernarrangements, die Qualität der Lehr- und Lernprozesse sowie deren strukturelle Bedingungen und die Handlungskonzepte zum Lernen über den Unterricht hinaus.
- **Erziehungskultur** ist bezogen auf die personale und soziale Identitätsentwicklung und beinhaltet die schulinternen Normierungen und Erwartungskriterien, die erzieherischen Interaktionsformen und die Beziehungsstrukturen.
- **Organisationskultur** meint die Strukturen der Ablauforganisation, die Ziele und Werte, Beziehungsformen, Umfeld- und Kooperationsbezüge sowie Strategien zur Intervention und Partizipation.

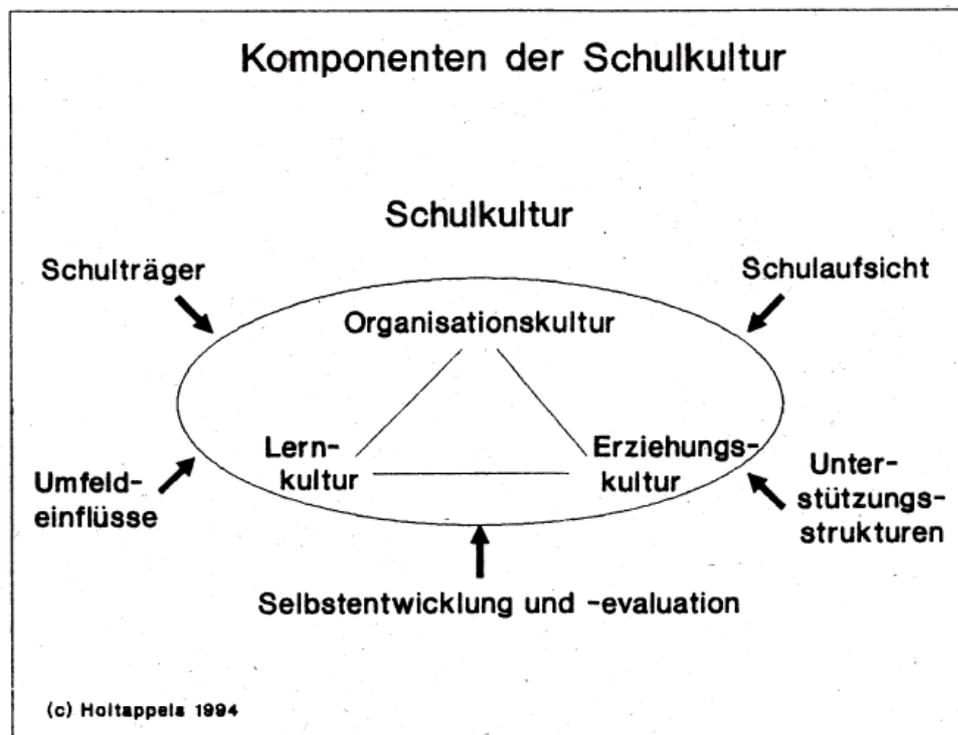


Abbildung 4

²⁴⁵ Holtappels: *Schulkultur*, a.a.O., 12.

Einen weiteren Entwurf des Schulkulturbegriffs legen Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost vor.²⁴⁶ Sie verstehen „Schulkultur als Ergebnis institutionalisierenden Handelns schulischer Akteure“²⁴⁷ und „als ‚symbolische Ordnung‘“²⁴⁸ der Einzelschule in einer vertikalen Spannung zwischen den Ebenen des Realen, des Symbolischen und des Imaginären.

Die Ebene des **Realen** umfasst danach den Rahmen, der jeder Schule durch den gesellschaftlichen Auftrag, die gesetzten Regeln, die Systemstrukturen und die damit verbundenen (oder dadurch entstandenen) Problemlagen gegeben ist.

Das **Symbolische** der Schulkultur bezeichnet die (selektiven) Aneignungsprozesse des Realen durch die handelnden Beteiligten einer konkreten Einzelschule in Strukturen und latenten Sinngefügen.

Das **Imaginäre** meint die Selbstwahrnehmung und -darstellung der Organisation und seiner Mitglieder. Darin liefert der Schulmythos die Konstruktion einer institutionell-pädagogischen Sinnstiftung.

Schulkultur ist hier noch viel deutlicher als bei Holtappels das Resultat von strategischen und/oder kommunikativen Handlungsmustern. Dabei spielen intraspezifische Aushandlungs- und Auseinandersetzungsprozesse der einzelnen Beteiligtegruppen eine große Rolle. „Schulkultur wird somit als das Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzungen und Interaktionen der schulischen Akteure mit äußeren Vorgaben und damit als die über Handlungen einzelschulspezifisch ausgeformte, regelgeleitete Struktur konzipiert, die ihrerseits wiederum konstitutiv für die schulischen Mikroprozesse ist und in den einzelschulspezifischen Interaktionen der schulischen Akteure reproduziert oder transformiert werden kann.“²⁴⁹

Das strategische und kommunikative Handeln wird nun leider nur am Beispiel der Lehrkräfte sehr dezidiert in unterschiedlichen Dimensionen aufgezeigt. Eine Beachtung der interspezifischen Prozesse zwischen den unterschiedlichen

²⁴⁶ Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-T.; Lingkost, Angelika: *Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven*. In: Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhard Sibylle; Weise, Elke; Wenzel, Hartmut (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim, 1998, 29-75. Und diess.: *Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele*. Ebd., 206-224.

²⁴⁷ Ebd., Helsper: *Entwürfe zu einer Theorie*, 44.

²⁴⁸ Ebd., 45.

²⁴⁹ Ebd.

schulischen Akteuren unterbleibt jedoch nahezu vollständig. Dessen ungeachtet sind die Dimensionen der intraspezifischen Prozesse innerhalb der Lehrerschaft zweifellos erhellend.²⁵⁰

Zum Gesamt der Schulkultur schlagen Helsper et al. vier Dimensionen vor (vgl. Abb. 5²⁵¹):

- **Leistung:** Beurteilung und die Vergabe von Zugangsberechtigungen für weitere Bildungskarrieren sind *die* Aufgaben der Organisation Schule, die durchaus in verschiedener Ausprägung gestaltet werden kann.
- **Inhalte** sind die Bezugspunkte der Leistungsbewertungen und der professionellen Tätigkeit der Lehrpersonen. Schwerpunktbildungen einer einzelnen Schule dienen der Abgrenzung und Erkennbarkeit nach außen und bedingen gleichzeitig fachliche Rangordnung, Kooperationsfelder und Konkurrenzsituationen innerhalb der Schule.
- **Pädagogische Orientierungen:** Werte und Normen, pädagogische Konzeptualisierungen oder Spezialisierungen und die dazugehörigen Strukturen sowie Budgets, aber auch der Umgang mit Nähe und Distanz oder die Konsequenzen aus Regelverstößen bilden wichtige Gesichtspunkte einer Schulkultur.
- **Partizipationsformen:** Mitwirkungsmöglichkeiten aller Beteiligten im schulischen Feld und deren unterschiedlich ausgeprägte Gestaltung oder generelle Verhinderung.

²⁵⁰ Helsper et al. benennen: Das Verhältnis der Fächer, der Altersgruppen und der Generationen zueinander; das gruppeninterne Verhältnis zu den Jugendlichen, die verschiedenen Verbandszugehörigkeiten, die eigenen Herkunftsmilieus, die geschlechtsspezifische Verteilung und die unterschiedlichen Einstellungen der Leitung der Schule sowie den Eltern gegenüber. Vgl. ebd., 49-51.

²⁵¹ Ebd., 53.

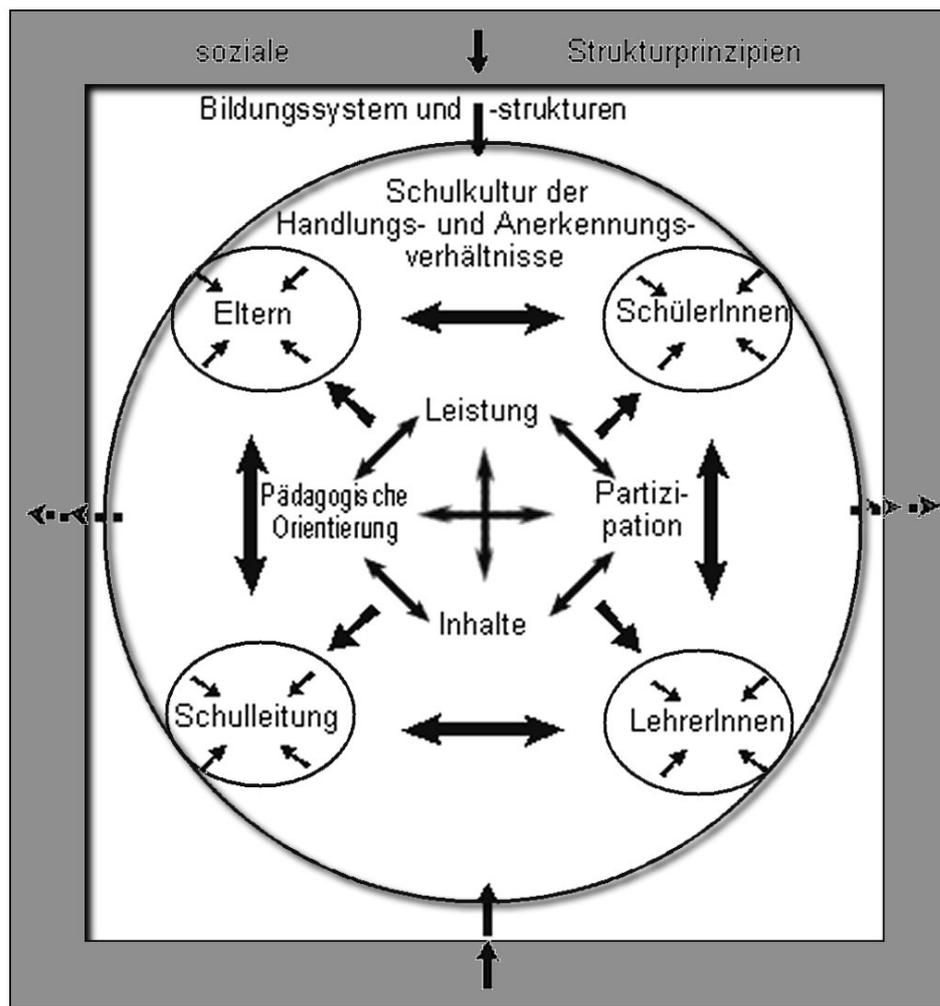


Abbildung 5

Selbstkritisch und realitätsbezogen weisen Werner Helsper et al. jedoch auf die Grenzen dieser Dimensionen hin: „Die Dimensionen der Schulkultur bilden also in der Regel kein kohärentes Ganzes, sondern einen mehr oder weniger widerspruchsvollen Zusammenhang, den es zu rekonstruieren gilt.“²⁵²

Allein in diesen beiden skizzierten Entwürfen einer Schulkultur werden die entscheidenden Termini eingebracht, die ein pädagogisch-ethisches Verständnis des Schulkulturbegriffs kennzeichnen, ohne bereits auf eine inhaltlich-fachliche Schwerpunktsetzung der konkreten Einzelschule abzuheben oder die grundsätzlichen Aufgaben der Schule in Frage zu stellen.

²⁵² Ebd., 57, Hervorhebung im Original.

Um das eben Beschriebene zu ergänzen, zu pointieren und gleichzeitig einen breiteren Überblick über die Literatur zu ermöglichen, wird nun durch die Ausfaltung einzelner Begriffe dargestellt, wodurch Schulkultur insgesamt konstituiert ist.

3.4.2.2 Konkretion von Komponenten der Schulkultur

Lehr-Lernorientierung

Programmatisch führt Per Dalin aus: „Strategien, die letzten Endes nicht die Kultur der Schule verändern, erreichen nicht den eigentlichen Kern aller schulischer Arbeit, den Lernprozeß.“²⁵³ Auch die Denkschrift der Bildungscommission in Nordrhein-Westfalen ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ bestreitet nicht die Grundaufgabe der Schule²⁵⁴ und die ihr inhärente Schulkultur: „Schulkultur gründet vor allem in der Vergegenwärtigung der Anforderungen, die an Bildung, Wissen und Können von Menschen gestellt werden, die im nächsten Jahrhundert ihre Lebensperspektiven finden, entwickeln und realisieren müssen.“²⁵⁵ Die Autoren der Denkschrift gehen von einem erweiterten Lernbegriff aus und zeigen damit die oben festgestellte Überlappung der einzelnen Dimensionen auf, da in den Lernzusammenhängen Ich-Stärke, Identitätsfindung und soziale Erfahrung ermöglicht werden soll, was die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes bedingt und das ‚Haus des Lernens‘ zu einem gemeinsamen sozialen Erfahrungsraum werden lässt. Dafür braucht es eine „Lernkultur, die Mittelpunkt für die damit verbundenen erzieherischen und sozialen Aufgaben sein kann.“²⁵⁶

Daraus leiten sich folgende Ziele ab:

- Balance zwischen: Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung
- Balance zwischen: fachlichem und überfachlichem Wissen
- Bewusstes Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen unterschiedlichster Herkunft
- Anwendungsorientiertes Lernen
- Finden der eigenen Identität und Respekt vor anderen.²⁵⁷

²⁵³ Dalin: *Theorie und Praxis*, a.a.O., 368.

²⁵⁴ Nämlich „Zuerwerb von Wissen und Können“ Bildungscommission NRW (Hg.): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission 'Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied [u.a.], 1995, 82.

²⁵⁵ Ebd., 79.

²⁵⁶ Ebd., 82.

²⁵⁷ Vgl. ebd., 80.

Die Expertengruppe des Forum Bildung hat in ihrem (Zwischen-)Bericht die Gesamtschau auf die Schule unter Berücksichtigung gerade der Lernkultur gefordert: „Die Humanisierung der Bildungseinrichtungen steht dabei nicht im Gegensatz zur Professionalisierung; Lernkultur ist kein Widerspruch zu anspruchsvoller Leistungsatmosphäre; Werterziehung und Kompetenzerwerb schließen einander nicht aus. Es gibt gute Argumente für die These, dass sich das scheinbar Gegensätzliche sogar wechselseitig befördert.“²⁵⁸

Soll in der Schule die Grundlage für lebenslanges Lernen gelegt werden, so muss auch der schulische Lernprozess dieses Ziel begünstigen. Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler betonen die Bedeutung der „reflexiven Wissensformen“²⁵⁹. Die Kulturmerkmale dieser Formen umfassen neben dem Soff- und Speicherwissen das Methodenwissen, das Reflexionswissen und das Persönlichkeitswissen. Das reflexive Wissen fördert den produktiven Umgang mit dem Speicherwissen, indem es vermittelt, wie man darauf zurückgreift und es kritisch gebraucht.

Die folgende Abbildung zeigt wie sich die Wissensaneignung vom Know-how zum Know-how-to-know entwickelt.²⁶⁰ Deutlich betont wird die elementare Bildungsdimension des Persönlichkeitswissens, das den subjektiven Ausgangspunkt beim Wissenserwerb und den individuellen Umgang mit dem erworbenen Wissenspool beschreibt. Dieser Lern- und Bildungsansatz definiert Wissen unter dem dynamischen Aspekt einer reflexions- und beziehungsorientierten Intelligenz und nicht als einen vermeintlich entscheidenden, zukunftsichernden Produktionsfaktor. Es geht viel mehr um eine kritische, ordnende, prüfende und vorausschauende Bildung, die als „die Fähigkeit, sich das vorhandene Wissen nutzbar zu machen, es zu beurteilen, zu verstehen, anzuwenden und dadurch am Ende neues Wissen hervorzubringen“²⁶¹, definiert wird.

²⁵⁸ Arbeitsstab Forum Bildung in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung*. Bonn, 2001, 11.

²⁵⁹ Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg: *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt, 1998, 60.

²⁶⁰ Ebd., 61. Zu Erfahrungen mit diesen Kompetenzen im Projektunterricht vgl. Arnold, Eva; Bastian, Johannes; Combe, Arno; Reh, Sabine; Schelle, Carla: *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen*. Hamburg, 2000, 35-78.

²⁶¹ Goeudevert: *Der Horizont hat Flügel*, a.a.O., 213.

Materiales Wissen (Know-how)	Reflexives Wissen (Know-how-to-know)		
Speicherwissen	Methodenwissen	Reflexionswissen	Persönlichkeitswissen
Wissen zur Speicherung von Fakten, Theorien, Daten u.a.	Wissen um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, -präsentation und Kommunikation	Wissen zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung von Konzepten	Wissen zur Erkennung eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen

Abbildung 6

Konsensorientierung

Pädagogisch relevantes Handeln zeichnet sich durch Aushandlungsprozesse aus, die auf Kooperation und Konsens hin ausgerichtet sein müssen. Für Heinz Günter Holtappels ist das Einvernehmen auf das Globalziel der Schule ausgerichtet: „Was eine gute Schule ist, entscheiden letztlich die Beteiligten auf der interaktiven Aushandlungsebene der Einzelschule (...).“²⁶²

Vehement postuliert dies Wilhelm Lütterfelds in toto für die Beantwortung der Frage nach Wert und Sinn innerhalb der Schulkultur. Dabei beschreibt er die Schwierigkeit einer Antwort: „Konsens über Schulkultur ist (...) umso schwerer zu erreichen, als das gesellschaftliche Bewußtsein ebenso durch radikalen Werte-Pluralismus geprägt ist wie durch weltanschaulich und religiös unterschiedlich bestimmte Vorstellungen vom ‚sinnvollen Leben‘.“²⁶³ Die Gefahr eines solchen Unterfangens hat er deutlich vor Augen: „Kann man verbindliche Werte und Sinnvorgaben als Leitideen der Erziehung vorgeben, ohne die Weltanschauungskompetenz der Schule unzulässig zu erweitern und gegen den demokratischen Pluralismus der Lebensentwürfe und Lebensformen zu versto-

²⁶² Holtappels: *Schulkultur*, a.a.O., 16.

²⁶³ Lütterfelds, Wilhelm: ‚*Schulkultur*‘ – Ein neues Paradigma oder eine Schein-Innovation? *Philosophische Bemerkungen zu einem Begriff der Schulpädagogik*. In: Seibert: *Anspruch Schulkultur*, a.a.O., 75.

ßen? Wie vermag das Insistieren auf einer neuen Schulkultur angesichts der aktuellen und zukünftigen Probleme moderner Gesellschaften ein Konsensbewusstsein für deren Lösungen zumindest vorzubereiten, wenn die demokratische Struktur der Institution Schule lediglich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einer minimalen Übereinstimmung zurückgreifen kann?“²⁶⁴ Ulrich Steffens formuliert „die Sicherung bzw. Herstellung eines ‚Minimalkonsenses‘“²⁶⁵ als Voraussetzung zur Vernetzung der unterschiedlichen Handlungsebenen zu einem Gesamtzusammenhang günstiger schulischer Binnenbedingungen. Hartmut von Hentig zielt weniger auf einem vermeintlichen Minimalkonsens als vielmehr auf das große Lernziel der Konflikt- und Friedensfähigkeit. Seine Absicht ist nicht einer friedfertigen Gesinnung das Wort zu reden, sondern Friedensfähigkeit ist für ihn das Wissen um Konflikte und Spannungen sowie die unablässige und beharrliche Arbeit an ihnen. „Wenn Frieden das Lösen von Spannungen ist, dann wird man ihn vollends nicht erfahren – und lernen –, wenn man die Spannungen verbannt.“²⁶⁶ Auf diese Weise muss die Schule zu einem Ort werden, „an dem man erfahren kann, wie man Frieden macht.“²⁶⁷

Auch für Terhart ist Schulkultur das Ergebnis von Aushandlungs- und Auseinandersetzungsprozessen und damit von Konflikten als der Grenze zwischen Vorgegebenem und Gestaltbarem.²⁶⁸ Gegen Terhart ist dabei Schulkultur für Aurin nicht nur Streitkultur. „Sie ist dies auch, aber nicht nur: Schulkultur entwickelt sich zwar im Spannungsfeld von Meinungen, unterschiedlichen Auffassungen, Zielvorgaben und Lösungswegen und von miteinander im Wettstreit liegenden Ideen; aber ebenso erfordert sie gehaltvolle Lösungen und deren adäquate Umsetzung, sei es im Sinne einer Synthese, sei es eines erweiterten oder eines veränderten Konzepts, und den hierfür notwendigen Konsens.“²⁶⁹

Schulisches Agieren benötigt Übereinstimmung über basale Auffassungen angesichts der Meinungspluralismen seiner Akteure, der konkreten Möglichkeiten zur Umsetzung gesetzlicher Vorgaben und der Erfordernisse durch auftretende

²⁶⁴ Ebd., 78.

²⁶⁵ Steffens, Ulrich: *Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule*. In: Holtappels: *Entwicklung von Schulkultur*, a.a.O., 45.

²⁶⁶ Hentig, Hartmut von: *„Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule*. Stuttgart, ²1993, 65.

²⁶⁷ Ebd., 62.

²⁶⁸ Vgl. Terhart: *SchulKultur*, a.a.O., 695f.

²⁶⁹ Aurin, Kurt: *Konsens und Kooperation – Strukturelemente demokratisch gestalteter Schulkultur*. In: Keuffer: *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe*, a.a.O., 133. Sowie Aurin, Kurt: *Konsens – ständige Herausforderung einer demokratisch gestalteten Schulkultur*. In: Ebd., 160-177. Ausführlich Aurin, Kurt: *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* Stuttgart, 1994.

Problemlagen. Folgerichtig resümiert Aurin in seiner Untersuchung die Funktionen des Konsens: „1. Er *legitimiert* schulisches Handeln, 2. er *verschafft Klarheit*, was in welcher Richtung und durch wen geschehen soll, 3. er gibt hierdurch dem einzelnen *Lehrer für sein Handeln und seine Planungen Sicherheit*, und 4. die mit der Konsensfindung verbundenen Prozesse und organisatorischen Vorkehrungen (...) ermöglichen Mitsprache und Mitwirkung auf den unterschiedlichen Handlungsebenen jeder Schule und hinsichtlich ihrer verschiedenen Aufgabenbereiche.“²⁷⁰

Sinnorientierung

Hartmut von Hentig spitzt seine Aufzählung der Elemente einer humanen Schule zu, indem er die Schule definiert als „Ort, an dem die Frage nach dem Sinn gestellt werden kann – und gestellt wird.“²⁷¹ Die Schule hat den Auftrag und die Autonomie durch Selbstvergewisserung und Fremdfeedback eine pädagogische Ausgestaltung ihres Alltags zu leisten.²⁷² In diesem schöpferischen Prozess geht es um den Selbstwert der Schulzeit und nicht nur um ein ‚outputorientiertes‘ Verständnis von Schule. Somit darf keine Dienstleistung für eine rein postschulische Nutzbarmachung im Zentrum stehen. Ludwig Duncker präzisiert: „Wo der Kulturbegriff als Rahmen für die Auslegung des schulischen Selbstverständnisses gewählt wird, gerät die *Frage nach dem Spielraum und dem Sinn, nach dem Eigenwert und der Gestaltung von Schule ins Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit*.“²⁷³ Duncker betont die biographiebegleitende Aufgabe der Schule: „Schule im Kontext des Kulturbegriffs sucht die Verbindung mit der Biographie der Lernenden und den darin eingeschlossenen Sinnfragen.“²⁷⁴ Dies unterstreicht ebenfalls Manfred Hahn, für den Schulkultur so zum „Träger der Lebensgestaltung und -bewältigung in einer globalen Informa-

²⁷⁰ Aurin: *Konsens und Kooperation*, a.a.O., 129. Ebenso: Projektgruppe Belastung: *Belastung in der Schule*, a.a.O., 236. Zu den Möglichkeiten von Partizipation und Konsensbildung in der schulischen Praxis vgl. Primarschule Frenke (Liestal); Päd. Institut Universität Freiburg/CH (Hg.): *Eine Schule geht neue Wege. Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten*. Videokassette. Erweiterte Version. Schweiz, 1996.

²⁷¹ Hentig: „*Humanisierung*“ – *eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik?*, a.a.O., 67.

²⁷² Vgl. mit vielen praktischen Anregungen Regenthal, Gerhard: *Corporate Identity in Schulen*. Neuwied und Kriftel, 1999.

²⁷³ Duncker, Ludwig: *Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule*. In: Pädagogische Welt 10, 1995, 444. In einem früheren Artikel bezieht sich Duncker direkt auf den Kulturbegriff von Wolfgang Lipp: vgl. Duncker, Ludwig: *Kulturfragen in der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*. In: Neue Sammlung 1, 1992, 29f, Hervorhebung im Original.

²⁷⁴ Ebd.

tionsgesellschaft“²⁷⁵ wird, „damit der junge Mensch mit den zwei Geschwindigkeiten – der seelischen und der geistigen – zurechtkommt (...).“²⁷⁶ Genauso votieren Helsper et al. mit dem Begriff des ‚Schulmythos‘ für „den Versuch einer Konstruktion pädagogischen Sinns für die schulischen Akteure, ohne den pädagogisches Handeln auf Dauer kaum bewältigbar ist.“²⁷⁷

‚Schulkultur‘ ist demnach ein tragfähiger Terminus für eine pädagogische Interpretation von Sinn- und Identitätsentwicklung im und durch das System Schule, denn „die Identität einer sozialen Organisation ist solange gegeben, wie es den Organisationsmitgliedern gelingt, die Sinnhaftigkeit ihres Handelns in bezug auf das System zu erkennen. So verstanden muß die Systemidentität sozialer Organisationen ständig neu gewonnen werden; wegen des besonderen Charakters sozialer Organisationen kann dies aber nicht mechanistisch-ingenieurmäßig geschehen, vielmehr muss Sinn aus der Sicht der Handelnden gemeinsam erschlossen werden.“²⁷⁸

Schulkultur beinhaltet in dieser Sichtweise gleichzeitig auch Unplanbares als Chance für Neuentdeckungen. „Schulkultur ist nicht als etwas von vornherein Festgelegtes oder gar als etwas Statisches anzusehen. Sie ist vielmehr dynamisch im Sinne eines sozialen Systems, das sich aufgrund der Handlungen und Interaktionen seiner Akteure realisiert und entwickelt (...).“²⁷⁹ Für Ludwig Dunker kann diese Dynamisierung jedoch nur stattfinden, wenn der Eigenwert der Schulzeit gewahrt bleibt und in ihr ein sinnvoller Ausgleich zwischen dem Hier und Jetzt und der noch ausstehenden Zukunft gefunden wird. „Schulkultur weitet die pädagogische Sensibilität auf den Gesamtzusammenhang schulischen Wirken aus, das sich nicht nur im Lernen erschöpft, sondern vielfältige Formen der Begegnung und des Gesprächs, der Anspannung und des Spiels, von Arbeit und Muße einschließt.“²⁸⁰

²⁷⁵ Hahn, Manfred: *Schulkultur als Befähigung zur Lebensgestaltung. Zur Bedeutung einer gemeinsam gestalteten und verantworteten Schulkultur für die sich bildende Persönlichkeit.* In: Pädagogische Welt 10, 1995, 447.

²⁷⁶ Ebd. In diesem Zusammenhang erwähnt Hahn das Gebet als rhythmisierenden Eckpunkt einer Schulkultur, vgl. ebd., 449, Abb. 4.

²⁷⁷ Helsper: *Entwürfe zu einer Theorie*, a.a.O., 67.

²⁷⁸ Horster, Leonhard: *Auftakt und Prozeßbegleitung in der Entwicklung einer Schule.* In: Altrichter: *Handbuch zur Schulentwicklung*, a.a.O., 60. Prange schlägt einen ‚relativistischen Meritismus‘ zum Umgang mit der Sinnfrage vor, vgl. Prange, Klaus: *Die Sinnfrage im Unterricht.* In: Jendrowiak, Hans-Werner (Hg.). *Humane Schule in Theorie und Praxis.* Frankfurt/M. [u.a.], 1998, 72-93 hier: 91.

²⁷⁹ Aurin: *Gemeinsam Schule machen*, a.a.O., 166.

²⁸⁰ Dunker: *Schulkultur als Anspruch*, a.a.O., 445. Vgl. Klauer, Karl Josef: *Über das Konzept einer humanen Schule.* In: Olechowski, Richard; Garnitschnig, Karl (Hg.): *Humane Schule.* (= Schule – Wissenschaft – Politik Bd. 14) Frankfurt/M., 1999, 21-37.

Unter dem Stichwort ‚Wertorientierungen‘ fordert die Expertengruppe des Forum Bildung: „Zu den für die schulische Bildung wichtigen Werteorientierungen gehören nicht nur universelle moralische Normen (z.B. Gerechtigkeit, Fairness), sondern auch grundlegende

- persönliche Werte und die dafür notwendigen Kompetenzen (z.B. Fähigkeit und Bereitschaft zum autonomen Handeln, persönliche Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein);
- soziale Werte (z.B. Nicht-Diskriminierung anderer, Toleranz ohne Opportunismus oder Gleichgültigkeit, Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft);
- kulturelle Werte (z.B. gute Sitten, kulturelles Engagement).“²⁸¹

Die Förderung dieser Werteorientierungen braucht einen schulischen Lern- und Lebensraum, in dem Zeit zur Verfügung steht und die Kompetenz zur Reflexionsfähigkeit gegeben ist, um diese Werte einzuüben. „Die Verbindung einer lebendigen und anregenden Schul- und Unterrichtskultur, in der moralische Normen, kulturelle Werte und soziale Regeln geteilt werden und deren Einhaltung ggf. auch durchgesetzt wird, mit der Verpflichtung auf soziale Toleranz und rational-konstruktive Konfliktlösung ist dafür konstitutiv.“²⁸² Für die Autoren des Berichts wird Schule durch Schulkultur zum sozialen Identifikationsangebot. Zielpunkt sind „Schulen, die sich im individuellen Leben und Erleben der Schüler wie der Lehrer profilieren und die durch Feste und Feiern zu institutionellen Objekten der Identifikation werden.“²⁸³

Die Sinn- und Wertorientierung muss in den Strukturen des Systems ihren Wiederhall finden. Die Schulstruktur (bis hin zur Schulverwaltung und -aufsicht) muss Muster für das sein, wozu sie erzieht. „*Die strukturellen Bedingungen wären so zu gestalten, daß die Möglichkeiten der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtert, sondern geboten sind.*“²⁸⁴

²⁸¹ Arbeitsstab: *Bericht der Expertengruppe*, a.a.O., 11.

²⁸² Ebd., 17. Der Bezug zur Personenorientierung ist evident und wird von der Expertengruppe betont: „Dies unterstreicht zugleich die Vorbildfunktion der Schulleitungen und Lehrkräfte und die Notwendigkeit, eine entsprechende Praxis konsequent einzuhalten und für die Schülerschaft nachvollziehbar darzustellen.“ Ebd.

²⁸³ Ebd., 11.

²⁸⁴ Rosenbusch, Heinz S.: *Organisationspädagogische Prinzipien einer Reform der Schulorganisation*. In: Popp, Susanne (Hg.): *Grundrisse einer humanen Schule*. Festschrift für Rupert Vierlinger. Innsbruck und Wien, 1998, 331, Hervorhebung im Original.

Rosenbusch leitet daraus folgende Forderungen ab:²⁸⁵

1. flache Hierarchie des Schulsystems;
2. statt linear bürokratischer Entscheidungsabläufe bevorzugte er die Suche nach Lösungen über die Hierarchieebenen hinweg;
3. dadurch erhalten Basiserfahrungen Einfluss in die Behördenentscheidungen;
4. Möglichkeit schneller Anpassung der Einzelschule an grundsätzliche, regionale und ökonomische Entwicklungen;
5. mehr Fortbildung, Begleitung und Beratung statt Einschränkungen und Verordnungen;
6. frugale und liberale Ablauforganisation;
7. Selbstevaluation zur Stärkung der Eigenverantwortung;
8. Schulkooperationen;
9. Schulorganisation zeichnet sich durch klare Zuständigkeit unter demokratischen Prinzipien und hoher Transparenz aus.

Bedeutung von Zeit und Raum

Dem Lernen Zeit und Raum geben heißt, es überhaupt zu ermöglichen. Der Aufenthalt in der Schule konstituiert räumliche und zeitliche Erfahrungen.²⁸⁶ Der gesamte Schulraum steht dabei in einer Nutzungsspannung, da er sowohl funktionaler Lehr- und Lernraum, als auch Raum zum Wohlfühlen und Heimischwerden sein kann und sein muss. Die Schulbauforschung hat zu diesem Spannungsverhältnis wesentliche Erkenntnisse vorgelegt: „Ein Schulbau ist dann menschengemäß, wenn er farblich und architektonisch auf gewisse Sineseigenarten des Menschen und auf den ‚Sinn dieser Sinne‘ abgestimmt ist.“²⁸⁷ Weiterhin muss ein Schulbau, seine Gebäude- und Raumaufteilung auf die Erfüllung sozialer Grundanliegen hin ausgerichtet sein und Möglichkeiten zur sozialen Interaktion gewährleisten. „Wichtig ist, daß Schulkultur das Zusammenleben beeinflusst, daß sie Ausdruck des Zusammenlebens ist. (...) Da

²⁸⁵ Vgl. ebd., 331f.

²⁸⁶ Ausführlich zur Verwobenheit von Zeit und Raum vgl. Rehle, Cornelia: Gelebte Räume: *Erfahrungsräume und Zeiträume. Eine Studie zur Pädagogischen Anthropologie mit historischen und systematischen Beispielen.* (= Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik, Bd. 745) Frankfurt/M. [u.a.], 1998, 149-159.

²⁸⁷ Rittelmeyer, Christine: *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben.* Wiesbaden und Berlin, 1994, 12. Die Realität scheint von diesem Anspruch jedoch weit entfernt zu sein, da in der demographisch untersuchten und erfassten Einschätzung von Schulgebäude und -gelände nur eine geringe Zufriedenheit und ein hoher Nachholbedarf in Bezug auf die Ausstattung der Schulen festgestellt wurde. Vgl. Kanders: *Das Bild der Schule*, a.a.O., 123-126.

ist es eben auch Schulkultur, wenn zum großzügig angelegten Schulhof neben Sandkasten, Bolzplatz, Verkehrsübungsplatz, Tischtennisplatten und Schulgarten auch ein Schafstall mit zwei Schafen gehören kann.“²⁸⁸

Die Räume in der Schule erfüllen eine Vielzahl von Funktionen, denn vom Klassen- bis zum Lehrerzimmer sind sie nicht nur Lehr- und Lernraum, sondern ebenso sozialer Raum, Erholungs- und Kommunikationsraum, Bewegungs- und Spielraum. Ihre Einrichtung und räumliche Konstellation muss unterschiedliche Lern- und Lebensarten ermöglichen. Im Idealfall bietet eine Schule Orte für Stille und Lärm, für Leistungspräsentationen und Zurückgezogenheit.²⁸⁹ Über die Gestaltung dieser Räume wird ihnen ihre Funktion zugewiesen und angezeigt, was in der Schule einen Wert hat, weil es (einen) Raum bekommt. Auf diese Weise wird deutlich, welchen Tätigkeiten Priorität zu kommt, welches Ziel die Schule insgesamt verfolgt und welches Menschenbild dahinter steht. „Eng damit verknüpft ist die Vorstellung, wie schulisches Lernen verstanden und realisiert werden kann.“²⁹⁰

Auch in einer lange ‚bewohnten‘ Schule darf die Raumnutzung nicht Resultat individualistischer oder rein funktionalistischer Interessen sein, sondern Raumbgebrauch ist eine kollektiv zu regelnde Angelegenheit, „damit ein symmorpher Schulraum entstehen kann.“²⁹¹

Schulkulturell bedeutsam ist schließlich der Umgang mit der Zeit. „Mehr Zeit haben in der Schule: dies käme gleichermaßen den ‚Lebenswerten‘, der sachlichen Arbeit und den menschlichen Kontakten sehr zu statten.“²⁹² Die schulkulturelle Grundfrage bleibt somit: Für was ist in der Schule Zeit? Steigende Anforderungen an die Schulzeit, wachsender Wissensstoff, höhere Geschwindigkeiten in der medialen Informationsweitergabe und im Berufsleben resultieren in der Forderung Lerngeschwindigkeiten anzupassen und Schulzeiten zu verkürzen. Horst Rumpf mahnt zu einer „Verlangsamung nicht als Selbstzweck, sondern als unabdingbare Begleiterscheinung zum Gewinnen von Intensität

²⁸⁸ Reiß: *Schulkultur*, a.a.O., 61.

²⁸⁹ Vgl. den Sammelband Becker, Gerold; Bilstein, Johannes; Liebau, Eckart (Hg.): *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber, 1997. Weitere Literaturangaben in: Stadt Münster (Hg.): *Schulräume: Lebensräume. Wie Münsters Schulen Räume gestalten. Projektplanung, Durchführung, Hintergründe*. Presse- und Informationsamt Münster, 2001, 17.

²⁹⁰ Rehle: *Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume*, a.a. O., 165.

²⁹¹ Noack, Marleen: *Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen*. Weinheim, 1996, 210.

²⁹² Kozdon, Baldur: *Sind die „Lebenswerte“ in der Schule gut aufgehoben? Das Leiden unserer Bildungsstätten an ständigem Ausgebuchtsein!* In: Bäuml-Roßnagel, Maria-Anna (Hg.): *Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur*. Braunschweig, 1992, 65.

und Anwesenheit.“²⁹³ Ähnlich argumentiert Cornelia Rehle unter Hinweis auf den Ursprung des Begriffs Schule und fordert Schule als ‚Ort der Muße‘ zu verstehen, in der das Zeitmaß sich am Menschen und dem temporären Charakter von Lernen und Erfahrung orientiert.²⁹⁴

Personenorientierung

In seiner empirischen Bedeutungserhebung zu Assoziationen, die sich mit dem Begriff der Schulkultur verbinden, stellt Andreas Hejj fest: „Die Tatsache, daß die Kategorie ‚Personen in der Schule‘ die am häufigsten besetzte Kategorie der Einfälle darstellt, zeigt, daß Schulkultur nicht unabhängig von den sie gestaltenden Menschen denkbar ist.“²⁹⁵ Untermuert wird dieses Ergebnis auch durch die Nennungen zu den Zielsetzungen von Schulkultur, deren größte prozentuale Häufigkeiten sich in den Bereichen der inter- und intraindividuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten befinden.²⁹⁶ Nachhaltig unterstützt dieses Resultat die schulartvergleichende Studie von Hans Jürgen Apel, die gleichfalls stark mit der o.g. Lehr-Lernorientierung der Schulkultur korreliert. Er diagnostiziert neben der Unterrichtsqualität die Formen des Umgangs der Lehrkräfte mit den Schülern und die Lehrersprache als ausschlaggebende Items einer Schulkultur aus der Sicht der Schüler.²⁹⁷ Mehrere Autoren weisen in diesem Zusammenhang daraufhin, dass Schulkultur nicht ein pädagogisch-administrativer Akt einer einzigen Interessengruppe der Schule sein kann, sondern Kinder- und Jugendkultur eine Bezugsgröße für Schulkultur sein muss, wenn Jugendliche einerseits in einer geradezu jugendfixierten Gesellschaft aufwachsen, dagegen aber andererseits eine mangelhafte bis fehlende Schülerorientierung des schulischen Lebens und Lernens verspüren. Gefordert wird nicht eine vorschnelle Anpassung an sozio-kulturelle Wandlungsprozesse, sondern eine Orientierung an der Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen.²⁹⁸

²⁹³ Rumpf, Horst: *Schulkultur? Über einen nicht verschleißenden Umgang mit Räumen, Zeiten, Gesten und mit der Sprache*. In: Ermert: *Schulkultur als „Organisationskultur“*, a.a.O., 211.

²⁹⁴ Vgl. Rehle: *Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume*, a.a. O., 172-175.

²⁹⁵ Hejj, Andreas: *Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur*. In: Seibert: *Anspruch Schulkultur*, a.a.O., 115.

²⁹⁶ Vgl. ebd., 116f.

²⁹⁷ Vgl. Apel, Hans Jürgen: *„Die Stühle sind hart“*. – *„Wir haben nichts zu sagen“*. *Schule von unten – ein vergleichender Blick auf Schulkultur aus der Sicht 12- bis 16jähriger Schülerinnen und Schüler von Hauptschule und Gymnasium*. In: Ebd., 119-139. Dazu ebenso die ernüchternden Gedanken eines 16jährigen Schülers in: Reiß: *Schulkultur*, a.a.O., 64f. Auch für Dalin sind aufgrund der hohen Autonomie der Lehrkräfte die Beziehungen der Individuen in der Schule wichtige Bestimmgrößen der Schulkultur, vgl. Dalin: *Schulentwicklungs-Prozeß*, a.a.O., 28f.

²⁹⁸ Büchner, Peter; Fuhs, Burkhard: *Gibt es im Rahmen der Schulkultur Platz für Kinder? Zu Gestaltungsproblemen von Schulkultur zwischen schulpädagogischem Anspruch und kinderkulturellen Gegebenheiten*. In: Keuffer: *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe*, a.a.O., 385-

Die Relevanz der Anerkennungsverhältnisse zwischen Lehrkräften und Schülerschaft explizieren auch Helsper et al. mit folgenden Stichworten:²⁹⁹

- Positive emotionale Zuwendung zu den Jugendlichen als Basis des Zusammenarbeitens;
- Moralische Anerkennung durch pädagogische Gestaltung der gleichberechtigten Partizipation an den Bildungsprozessen;
- Soziale Wertschätzung und Beachtung des einzelnen Schülers und seiner Lebensentwürfe bzw. der Anerkennung individueller Differenzen.

Lehrpersonen müssen als Vor- und Gegenbild für Kinder und Jugendliche eine doppelte Aufgabe erfüllen: „Persönliche Bezugsperson und archetypischer Führer“³⁰⁰ sein.

Wie sehr Personen in ihren jeweiligen Rollen Kulturveränderungen behindern können und welcher Impulse es zur Entwicklung bedarf, beschreibt Allan Guggenbühl exemplarisch im Blick auf Krisenprävention und -intervention: „Was ein Lehrer denkt und fühlt steht in Zusammenhang mit seinem Lehrerkollegium und dem Modus vivendi, den er mit seiner Klasse gefunden hat. (...) Es braucht den schwierigen Schüler, damit nicht Probleme, Spannungen oder Konflikte in der Lehrerschaft ausbrechen und der Lehrer sich in seiner Arbeit legitimiert fühlt. Das System definiert ein Problem gemäß seinen inhärenten Bedürfnissen. (...) Schwierige Schulklassen, Vandalismus, mühsame Kollegen und aggressive Schüler sind lebensnotwendig zur Legitimation des eigenen Berufes. Um neue, das System von innen verändernde Kräfte zu wecken, braucht es darum eine Irritation. Ein Impuls, der in keine der vom System kreierten Wirklichkeiten passt. Wandlungen sind möglich aufgrund von Außenreizen, die nicht abgefangen und gemäß internen Denkschablonen uminterpretiert werden, sondern aus

404. Eder, Ferdinand: *Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben für die Schule?* In: Altrichter: *Handbuch zur Schulentwicklung*, a.a.O., 357-394. Zum Phänomen der Jugendkulturen und zum derzeitigen wissenschaftlichen Diskussionsstand vgl. Baacke, Dieter: *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. München, 3., überarb. Aufl. 1999. Baacke, Dieter; Ferchhoff, Wilfried: *Jugend und Kultur*. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen, 2., erw. und aktualisierte Aufl. 1992, 403-445. Ferchhoff, Wilfried: *Jugendkulturen in Deutschland am Ende des 20. Jahrhunderts*. In: Kabus, Wolfgang (Hg.): *Populärmusik, Jugendkultur und Kirche. Aufsätze zu einer interdisziplinären Debatte*. (= Friedensauer Schriftenreihe: Reihe C, Musik – Kirche – Kultur Bd. 2) Frankfurt/M. [u.a.], 2000, 137-186. Schweitzer; Friedrich: *Jugendkultur und Religionspädagogik*. In: Biehl, Peter; Wegenast, Klaus (Hg.): *Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft*. Neukirchen-Vluyn, 2000, 165-178.

²⁹⁹ Vgl. Helsper: *Entwürfe zu einer Theorie*, a.a.O., 57-63.

³⁰⁰ Guggenbühl, Allan: *Von der Krisenintervention zur Schulhauskultur. Hilfen bei Gewalt und Aggression in Schulen*. In: Altrichter: *Handbuch zur Schulentwicklung*, a.a.O., 403.

der Perspektive der Mitglieder eines Systems als bizarr oder zumindest eigenartig wahrgenommen werden. Irritationen lösen Erstaunen, Ärger oder Emotionen aus. Sie verwirren. Diese Reaktionen sind jedoch wichtig, damit sich das System neu organisiert und neue Ressourcen findet.“³⁰¹

Hans Peter Henecka ergänzt in diesem Zusammenhang die Grundaufgaben der Schule unter dem Stichwort der ‚Personalisationsfunktion‘ und weist auf die damit zu unterstützenden Lernziele hin: Erfüllung der erwarteten und vorgegeben Rollenfunktionen und ebenso die Befähigung zur Rollendistanz. „Wenn die Schule in der Bürgergesellschaft mehr sein soll als eine funktionalisierte Lehr-/Lernmaschine, dann muß sie sich kritisch befragen lassen, inwiefern sie ihren Mitgliedern dazu verhilft bzw. sie daran hindert, die Entwicklungsbedürfnisse der Individuen zu fördern und diese gleichzeitig mit den funktionalen Rollennormen in Einklang zu bringen.“³⁰² Die Fähigkeit zur Rollendistanz bezieht Henecka auf alle innerschulischen Akteursgruppen, denn darin besteht „die Chance zur Herstellung eines kommunikativen, sich gegenseitig respektierenden Arbeitskonsens“³⁰³. Im Blick auf die Lehrkräfte sieht er ein damit verbundenes, geradezu systemisches Entwicklungspotential: „Wenn sich der Lehrer weder in seiner disziplinären noch in seiner unterrichtlichen Rolle bedroht sieht, kann er viel eher partiell aus seiner Rolle aussteigen, sie überschreiten, die Lehrermaske ablegen und sich auch als ‚Person‘ darstellen. Im Ergebnis wird eine derartige Möglichkeit ihm die Lehrerrolle attraktiver machen, ihm ein höheres Maß an beruflicher Befriedigung verschaffen und sein Selbstbewusstsein stärken. (...) Doch in der Konsequenz der Rollendistanz und Rollendynamik des Lehrers werden sich dann auch den Schülern größere Autonomiechancen eröffnen, um persönliche Identität in der gesellschaftlichen Institution Schule zu gewinnen.“³⁰⁴

Zu einer Personenorientierung gehört abschließend eine *Personalorientierung*. Ein wesentlicher Aspekt der Schulkultur ist in der pädagogischen Forschung immer auch die Führungskultur. Die Verantwortung gegenüber den Lehrkräften und dem nicht-pädagogischen Personal kommt formalrechtlich wie tatsächlich der Leitung der Schule zu. Die Dilemmata der Funktionen der Schulleitung zwischen bürokratisch-administrativer Verwaltung und system-innovativer Gestaltung sind immens, ihre Sonderrolle als Leitung innerhalb der Schulkultur offen-

³⁰¹ Ebd., 411f.

³⁰² Henecka, Hans Peter: *Schule als Institution und Lebenswelt*. In: Hepp: *Schule in der Bürgergesellschaft*, a.a.O., 84.

³⁰³ Ebd., 85.

³⁰⁴ Ebd.

sichtlich.³⁰⁵ Die Gestaltung der Personalpolitik mit Entscheidungs- und Einstellungskompetenz in die Hände der Schulleitung zu legen ist eine – dauerhaft vorgetragene – Grundforderung der Schulentwicklungsforschung.³⁰⁶

Darüber hinaus besteht die Schwierigkeit, dass die Schulaufsicht der einzelnen Schule keine ausreichenden Ressourcen zur Zieldefinition und innerschulischen Aushandlungsprozessen zur Verfügung stellt. Die verwaltungstechnische Formalisierung und Bürokratisierung der Schule zeigt die Dichotomie von Verwaltung und Pädagogik und die systemimmanenten Konfliktpotentiale: die Dominanz der rechtlich-bürokratischen Normierungen gegen die pädagogisch-educativen Anforderungen.

Per Dalin resümiert: „Projekte der Schulentwicklung werden Auswirkungen auf Wertvorstellungen und Machtkonstellationen haben, Schwerpunkte werden sich verschieben.“³⁰⁷ Ob diese schulkulturell relevanten Veränderungen tatsächlich gewollt sind, muss von den Verantwortlichen, besonders in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der pädagogischen Erstverantwortung der einzelnen Schulen, ausgehandelt und realisiert werden.

³⁰⁵ Vgl. Fullan: *Schule*, a.a.O., 119-127. Holtappels überträgt die Erkenntnisse von Edgar Schein zum Einfluss der Leitung auf die Kulturentwicklung leider nur sehr rudimentär. Holtappels: *Schulkultur*, a.a.O. Zur Illustration des enormen Anspruchs an heutige Schulleitungen vgl. das umfangreiche – inzwischen auf sieben Bände angewachsene – Nachschlagewerk von Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter: *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien*. Berlin [u.a.], 1994ff.

³⁰⁶ Vgl. Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter: *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel, 1999, 163. Zu den unterschiedlichen Modellen der Mitsprache bei Personalentscheidungen in Baden-Württemberg vgl. Mäck, Walter: *Perspektiven für ein neues Rollenverständnis von Schulleitung*. In: *Schulintern*. Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg 3, 1999, 6-8.

³⁰⁷ Dalin: *SchulentwicklungsProzeß*, a.a.O., 31.

3.5 Zusammenfassung

Stichwortartige **Übersicht zu den Handlungsimpulsen** zur Vergewisserung eines Schulkulturbegriffs:

	dramatologische Kultur	Organisationskultur
Sinn	handlungsleitend, verständigungsorientiert	verständigungsorientiert, soziales Angebot
Spannungen	müssen wahrgenommen und kommuniziert werden	aktive Problembewältigung
Personen	aktiv, passiv aushaltend / provozierend	auf Entfaltung ausgerichtet
Funktion	Transfunktionalität möglich	zweckrational, latente und multiple Funktionen möglich
Fest und Feier	stellen Sinn dar	manifestieren Werte
Entwicklung	verläuft dramatisch, geschieht schöpferisch	ist gestaltbar, nicht linear
Leitung		Impulsgeber

Abbildung 7

Die Chance der Wahrnehmung und Gestaltung von Schulkultur besteht darin, den umfassenden Bildungsanspruch an die Schule unter den gegenwärtigen Herausforderungen einer sich wandelnden Wissensgesellschaft weiter zu interpretieren. Mögen die Ausgangspunkte für einen Blick auf das, was Kultur ist und sein kann, noch so unterschiedlich sein, ihre zentralen Aussagen und

Handlungsimpulse sind durchaus kompatibel, können aufgenommen werden und lassen sich zusammenfassend für den Begriff der Schulkultur präzisieren:

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.

Die Aufgabe der nächsten beiden Kapitel besteht in einer theologischen Vergegenwärtigung. Wo findet sich die entwicklungsorientierte Dimension der Kultur in theologischen Begriffen? Worin besteht der Beitrag einer schulkulturell grundierten religionspädagogischen Praxis, um ein Versiegen im routinemäßigen Schulalltag zu verhindern? Wo sind die Begriffe ‚Spannung‘, ‚Konsens‘ und ‚Kooperation‘ theologisch beheimatet? Wie werden Menschen schulpastoral tätig und kann deren Praxis als schulkulturelles Handeln konstatiert und definiert werden?

4 Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur

An diesem Punkt der Arbeit wird die ‚Gelenkstelle‘ zur Theologie erreicht und es erscheint angebracht nochmals auf das Spannungsverhältnis zwischen den Human- bzw. Sozialwissenschaften und der Praktischen Theologie sowie auf deren Aufgaben als Handlungswissenschaft hinzuweisen.³⁰⁸ Die Frage nach der Stimmigkeit der pastoralen Praxis ist verwoben mit den wissenschaftlichen und situativen Gegebenheiten der Gesellschaft, in der gehandelt wird. Die praktisch-theologische Theoriebildung und Praxiskonzeption ist somit auf einen wechselseitigen ‚Modus der Kooperation‘ angewiesen.³⁰⁹

Eine Schulpastoral, die von den genuinen Aufgaben der Praktischen Theologie her entwickelt wird, beginnt folgerichtig mit der Wahrnehmung der kontextuellen Lebenswirklichkeit und geht mittels einer kritischen Praxisreflexion des vorgefundenen menschlichen Handelns über in den Zielhorizont eines menschengemäßen Lebens vor Gott.³¹⁰

In seiner Darstellung der wissenschaftstheoretischen Frage sowie in der kritischen Auseinandersetzung mit der Handlungstheorie und dem Praxisbegriff der Praktischen Theorie hat Herbert Haslinger nachgewiesen, dass „die Veranschlagung der Kategorie ‚Sinn‘ als Konstituens der Praxis nicht nur möglich, sondern auch notwendig“³¹¹ ist. Praktische Theologie kann damit die Praxis als „Vorgänge, die der Mensch mit Deutung oder Wille unterlegt, die der Mensch also als *seine* Vollzüge (...) erlebt“³¹², definieren. Zugleich kann die Praktische Theologie in der Verbindung von Sinn und Praxis ihre in intentionaler Hinsicht handlungsbestimmende Kapazität aufzeigen und sich – durch die Wahrnehmung der passiven Dimension sinnvollen Geschehens – vom Zwang des perfektionistischen ‚Machens‘ befreien.

Auf der Suche nach Konvergenzen zum dramatologischen Kulturverständnis, zur Organisationskultur und zu den wissenschaftlichen Ergebnissen der Schulkulturforschung soll ein zweifacher Weg beschritten werden:

³⁰⁸ Vgl. die Hinweise zur Gliederung dieser Arbeit und bes. Anmerkung 13.

³⁰⁹ Vgl. Haslinger, Herbert (Hg.): *Handbuch Praktische Theologie Band 1. Grundlegungen*. Mainz, 1999, bes. 267-278.

³¹⁰ Vgl. die Konzeption und die thesenartige Begriffsbestimmung der Praktischen Theologie in: Ebd., 19-36 und 386-397.

³¹¹ Ebd., 117f.

³¹² Ebd., 118.

Zunächst geht es in einem ersten Schritt um die Darstellung der schulpastoralen Analogien zu den Erträgen dieser drei wissenschaftlichen Zugänge.

Der zweite Schritt eines theologischen Zugangs sucht den Konnex und führt das Begonnene fort, indem er die aufgefundenen Parallelitäten in einer pneumatologischen Basierung theologisch erweitert. Wenn Geist, Leben und Freiheit untrennbar zusammen gehören (vgl. 2 Kor 3, 17), dann erscheint pneumatologisches Denken hier aus vier Gründen sinnvoll:

1. Ein wesentlicher Aspekt der Lehre vom Heiligen Geist ist ihr Verständnis als einer Lehre vom Tun, die radikal am Leben, seinen Entwicklungen und seinen Spannungen anknüpft.
2. Es kann gezeigt werden, dass die Äquivalenz zur Dimension Sinn, die kulturellem Handeln zukommt, ebenso der Pneumatologie zu Eigen ist.
3. Mit einer pneumatologischen Sichtweise wird eine umfassende theologische Basis gelegt, die mehrere Traktate der Theologie berührt und die damit schulpastorales Tun fundiert und aus den Fixierungen und dem Legitimierungszwang, ausschließlich aufgrund der Grundvollzüge kirchlichen Handelns zu agieren, befreit.³¹³
4. Ein pneumatologisches Bewußtsein erhellt die Frage nach der Intention kirchlichen Tuns im System der staatlichen Schule, weil es wesentlich als Handeln in Freiheit und auf Befreiung hin bestimmt ist. Eine solche Qualifizierung belässt Schulpastoral nicht in einer rein legitimatorisch-affirmativen Absicht, sondern begründet sie vielmehr ebenso in ihren innovativ-kritischen Möglichkeiten.

³¹³ Die hier vorgeschlagene pneumatologische Basierung versteht sich nicht als radikaler Neuentwurf, sondern lediglich als Weiterarbeit an den Grundfunktionen, zu der P.M. Zulehner aufgefordert hat vgl. Zulehner, Paul M.: *Praktische Theologie*. In: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Erweiterte Neuauflage Bd. 4, München, 1991, 262. Zerfaß optiert für eine Ordnungsfigur der Grundvollzüge mit Hilfe der Begriffe ‚Sendung‘ (missio) und ‚Sammlung‘ (communio). Zur Illustration dieser beiden Schwerpunkte benutzt er das Bild des Ein- und Ausatmens, das alles Leben rhythmisiert und formuliert den pneumatologischen Zusammenhang: „Wenn wirklich das Leben der Kirche sich dem Atem des Geistes Gottes verdankt, leuchtet ein, daß auch für sie dieses Gesetz des Lebens gilt.“ Zerfaß, Rolf: *Die kirchlichen Grundvollzüge – im Horizont der Gottesherrschaft*. In: Konferenz der Bayerischen Pastoraltheologen (Hg.): *Das Handeln der Kirche in der Welt von heute. Ein pastoraltheologischer Grundriß*. München, 1994, 32-50, hier 35.

4.1 Schulpastorale Beiträge zur Schulkultur und Analogien zur pädagogischen Schulentwicklung

In der Beschreibung der Konzeption dieser Arbeit wurde bereits knapp darauf hingewiesen, dass ein Handeln der Kirche sich mit den entsprechenden Ergebnissen der für die Schule relevanten Wissenschaften auseinandersetzen muss. In der bereits genannten Schrift der Kommission für Erziehung und Schule der deutschen Bischöfe zur Schulpastoral wird als erstes Handlungsfeld und Anliegen der Schulpastoral das „Engagement für eine humane Schule“³¹⁴ genannt, das „pädagogische, soziale und kulturelle dynamische Gegebenheiten berücksichtigt“³¹⁵. Schulpastoral lässt sich damit hineinnehmen in die Bedingungen der inneren Schulentwicklung und zwar „als Mitarbeit im Bereich der schulischen Sozialisation und der Entwicklung einer offenen und menschenfreundlichen Schulkultur“³¹⁶. Zu dieser notwendigen pädagogischen Einordnung schulpastoralen Handelns stellt Gundo Lames in seinem Entwurf einer systemischen Schulseelsorge fest, dass „sich die systemtheoretische Kategorie der strukturellen Kopplung des Schulseelsorgesystems mit dem Schulsystem eintragen“³¹⁷ lässt. In der Kooperation beider Organisationen geht es „um schulortsspezifische Kontrakte zwischen dem Sozialsystem Schule und dem Sozialsystem Schulseelsorge, durch die die Ziele, Werte, Strategien, Methoden, Beziehungsmöglichkeiten sowie Strukturen mit verabredeten Leistungserwartungen für die Schule sowie die Kirche in den Blick kommen.“³¹⁸ Eine Schulpastoral, die sich auf Resultate der Schulentwicklung bezieht und diesen Bezugspunkt affirmativ theologisch fundiert, „kann dann zeigen, wie sie dazu beiträgt, daß die Schule ‚Luft zum Atmen‘ schafft, statt ‚Angstraum‘ wird, daß sie Ort konfliktbearbeitender Lebensgemeinschaft wird, statt einer bloß verbalisierten idealisierten Gemeinschaft und schließlich, daß sie offen wird für die Fragen des Lebenssinnes, statt sich allein in die ‚Welt der Leistung (als) Maßstab der Bildung‘ hinein zu verkürzen.“³¹⁹

³¹⁴ Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 15.

³¹⁵ Ebd., 7.

³¹⁶ Linsen, Achim: *Schulkultur als Aufgabe. Der Beitrag von Religionsunterricht und Schulseelsorge*. Hauptabteilung Schule/Hochschule des Bischöflichen Generalvikariats Trier. Trier, 1991, 25. Er übernimmt dabei direkt den Ansatz von Schneider, Jan Heiner: *Schule, Schulseelsorge und Schulkultur*. In: Katechetische Blätter 10, 1985, 737. Linsen greift diese Formulierung wieder in seinem Studienbrief zur Schulpastoral auf vgl. Linsen, Achim: *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit IX) Würzburg, 1998, 17. Er hält jedoch die gewonnene und abgegrenzte Terminierung nicht durch und spricht später wieder von ‚Schulleben‘ vgl. bspw. ebd., 62, 93.

³¹⁷ Lames: *Schulseelsorge*, a.a.O., 205.

³¹⁸ Ebd.

³¹⁹ Ebd.

Der bischöfliche Grundlagentext zur Schulpastoral sieht sich dieser interdisziplinären Kooperation verpflichtet und will dabei die Autonomie der Bezugswissenschaften wahren, ohne darauf zu verzichten, deren Grenzen zu benennen oder das eigene spezielle Angebot einzubringen.³²⁰ Eine breite Interdisziplinarität scheint auch deswegen geboten, weil die Erklärung eine doppelte Zielrichtung postuliert: „als Dienst der Kirche an den Menschen“³²¹ und „als diakonischer Dienst an der Institution Schule selbst.“³²² Damit erscheint der hier gewählte Weg auch aus dem Blickwinkel der kirchlichen Veröffentlichungen als geeignet, da es sowohl um die (legitimierte) pädagogische Mitgestaltung der Organisation Schule und ihrer Kultur als auch um die in die Schule involvierten Personen(-gruppen) und deren kulturelles Handeln geht.

4.1.1 Die bischöfliche Erklärung zur Schulpastoral – Relecture und kritische Würdigung

Die Erklärung zur Schulpastoral nimmt für sich in Anspruch, in einer Entwicklungslinie mit der Erklärung über die christliche Erziehung ‚Gravissimum educationis‘ des Zweiten Vatikanischen Konzils³²³ und dem Beschluss der Würzburger Synode ‚Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich‘³²⁴ zu

³²⁰ Dies wird u.a. in der schulpädagogischen Grundlegung unter Punkt 2.3 sowie in der Beschreibung des Anliegens und der Handlungsfelder der Schulpastoral eigens betont, vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 13ff. Auch das Fort- und Weiterbildungsprogramm zur Schulpastoral wird der Komplexität und der Bedeutung der Schule und ihrer inhärenten Wissenschaften gerecht, indem es einen eigenen Studienbrief zur Theorie der Schule vorgelegt hat: Bönsch, Manfred: *Schule als System, Institution, Lernort, Lebenswelt*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit III) Würzburg, 1999. Und ebenso einen Studienbrief zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anbietet: Tzscheetzsch, Werner: *Kinder und Jugendliche – ihre Kulturen und ihre Religiosität*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit II) Würzburg, 1998.

³²¹ Ebd., 13.

³²² Ebd. Als weitere Zielsetzungen führt Hallermann auf: Unterstützung des weiteren Entwicklungsprozesses der Schulpastoral, Konkretion ihrer Aufgaben, Begriffsklärung und Dank an die Engagierten, vgl. Hallermann, Heribert: *Schulpastoral. Der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*. In: Katechetische Blätter 5, 1996, 332.

³²³ Rahner, Karl; Vorgrimmler, Herbert: *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums*. Freiburg, Basel, Wien, ¹⁹1986, 335-348.

³²⁴ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg, Basel, Wien, ⁷1989, 518-548. Hier sind unter Punkt 7.1 - 7.3 drei Empfehlungen ausgesprochen worden: (1) die Bistümer bestellen Verantwortliche für die Schulseelsorge, die sich zum Erfahrungsaustausch treffen, (2) an **jeder** Schule soll eine verantwortliche Person für die Schulseelsorge zur Verfügung sein und (3) die Orden, geistl. Gemeinschaften und Bildungsstätten werden um personelle Mitarbeit gebeten. Zu diesem Übergangsdokument vgl. Schneider: *Lebenswelt Schule*, a.a.O., 38-41.

stehen. Als ihre Vorläufer können außerdem weitere Dokumente der Synode³²⁵ und die Verlautbarung des Apostolischen Stuhls zur Sendung des Laien in der Schule³²⁶ sowie der Grundlagentext der Vereinigung der Deutschen Ordensoberen (VDO) zur Schulpastoral in den katholischen Schulen³²⁷ gesehen werden.

Die Erklärung der bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule zur Schulpastoral will die Bedeutung, die Schulpastoral in den letzten Jahren erhalten hat, würdigen und gleichzeitig versteht sie sich als Impulsgeberin zur Weiterentwicklung schulpastoralen Handelns und ihrer Begriffe, ohne eine Verbindlichkeitsäußerung zu sein, die vorhandene Konzeptionen bewerten will.³²⁸ Die inhaltliche Zielrichtung der Schulpastoral umschreibt das Kommissionspapier als „Humanisierung der Schule“³²⁹. Über dieses Ziel darf m.E. nicht zu schnell hinweggegangen werden, denn die Wortwahl heißt gerade nicht Christianisierung oder Evangelisierung! Und diese deutliche Selbstbeschränkung wird nochmals verstärkt, wenn die Schulpastoral nicht der Platz ist, „an dem gesell-

³²⁵ Bspw. das Arbeitspapier *Das katechetische Wirken der Kirche*. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II. Freiburg, Basel, Wien, ⁴1985, 37-97.

³²⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Dokument der Kongregation für das Katholische Bildungswesen: *Der katholische Laie – Zeuge des Glaubens in der Schule*. (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 42) Bonn, 1982. In diesem Text ist die hohe Wertschätzung gegenüber den Lehrpersonen und die ausdrückliche Betonung ihres Anteils am Heilsauftrag der Kirche bemerkenswert. Eine interessante und gleichzeitig herausfordernde Formulierung wird u.a. für die Konkretion dieser Sendung gewählt, wenn es heißt, dass der katholische Lehrer seine Beauftragung in der Kirche ausübt, „in der spirituellen Animation [Hervorhebung J.B.] der Erziehungsgemeinschaft zu der er gehört, und der anderen Gruppen von Personen, mit welchen die Erziehungsgemeinschaft in Verbindung steht.“ Nr. 24, 16.

³²⁷ Vereinigung der Deutschen Ordensoberen (VDO): *Schulpastoral in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft (Orden) in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagentext*. In: Rüttiger: *Schulpastoral*, a.a.O., 21-26. Zur näheren Darstellung und Kritik vgl. Schneider: *Lebenswelt Schule*, a.a.O., 41-44.

³²⁸ Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 7 und 10f. Die Kommission präferiert eindeutig den umfassenderen Begriff der ‚Schulpastoral‘ gegenüber dem Terminus ‚Schulseelsorge‘. Dieser Präferenz schließt sich die vorliegende Arbeit an. Sehr vehement spricht sich auch W. Langer für diesen neuen Begriff aus, vgl. Langer, Wolfgang: *Schulpastoral: Dienst und Zeugnis aus dem Glauben*. In: Ordensnachrichten 2, 1998, 9f. Vollständig durchgesetzt hat sich die Terminierung jedoch nicht, wobei J. H. Schneider zu beiden Begriffen eine identische Definition anbietet: Vgl. die Begriffsbestimmung ‚Schulpastoral‘ in Schneider: *Lebenswelt Schule*, a.a.O., 60 und unter dem Stichwort ‚Schulseelsorge‘ Schneider, Jan Heiner: *Schulseelsorge*. In: Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik* Bd. 2, Neukirchen-Vluyn, 2001, 1959-1961. Nahezu synonym definiert auch Demmelhuber, Helmut: *Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule – Neue Wege der Kirche*. (= Freiburger Schriften zur Sozialpädagogik Bd. 3) Oberried, 1996, 18 und 74.

³²⁹ Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 7, u.ö.

schaftlich verlorengegangene Christlichkeit oder kirchliche Einflußnahme kompensiert werden können.³³⁰

Mit dem Terminus ‚Humanisierung der Schule‘ knüpft die Erklärung auch an die Option der ‚Menschwerdung in Solidarität‘ an, die bereits drei Jahre zuvor von derselben Kommission der deutschen Bischöfe in ihrer Erklärung zur Bildungspolitik formuliert wurde.³³¹ Diese Prioritätensetzung kommt ebenso in der Reihenfolge der Anliegen und Handlungsfelder der Schulpastoral zum Ausdruck, wenn dort zuerst das Engagement für eine humane Schule, dann das erfahrungsbezogene Erschließen der Grundvollzüge des Lebens in einer Schule als Lebensraum und danach die Ermöglichung von Leben- (sic!) und Glaubenslernen erwähnt werden, bevor abschließend Kooperationsfelder der Schulpastoral benannt werden.³³² So konkretisiert sich Schulpastoral im Versuch, für die Menschen an diesem Lebensort „entsprechende Antworten und Hilfen zu entwickeln.“³³³ Das erfordert Bereitschaft zur Offenheit, zu Interaktion und Partizipation, aber ebenso Bereitwilligkeit zum Aushalten von Widerständen auf der Suche nach Konsens.

In diesen Formulierungen wird nun sehr deutlich, wie wichtig der Erklärung ein solcher Angebotscharakter der Schulpastoral ist. Sie will die gegebenen institutionellen Gestaltungsfreiräume nutzen³³⁴, um „ein christlich begründetes Wertespektrum anzubieten“³³⁵, und „Antworten auf Lebensfragen erleichtern“³³⁶. Dieses zutiefst diakonische Verständnis von Schulpastoral erweist seine Sinnorientierung in der Begriffsbestimmung von Schulpastoral, die durch eine erfahrbare Präsenz des Christlichen dazu verhelfen will, „zu einer vernünftigen Selbstbestimmung des einzelnen in Gemeinschaft mit anderen zu gelangen.“³³⁷

Gundo Lames expliziert die inhärenten Spannungen dieser Konzeptbestimmung, indem er zum einen den Vermittlungsauftrag für christliche Inhalte und

³³⁰ Ebd., 10. Schon Jan Heiner Schneider hat die Humanisierung für seinen eigenen Entwurf einer schulbezogenen Arbeit der Kirchen und als durchgängige Konvergenz damaliger Konzeptionen der Schulseelsorge ausgemacht. Vgl. Schneider, Jan Heiner: *Schule – Kirche – Seelsorge. Schulbezogene Arbeit der Kirchen im Übergang*. Düsseldorf, 1976, bes. 75 und 88ff.

³³¹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Kommission für Erziehung und Schule: *Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik*. (= Erklärung der Kommissionen 13) Bonn, 1993, 15.

³³² Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 15-17.

³³³ Ebd., 15.

³³⁴ Die Kompatibilität ihrer Anstrengungen mit den entsprechenden unterschiedlichsten Rahmenbedingungen ist m.E. allerdings eine hier zu schnell erhobene Forderung, die als Einengung und Gefügigkeit missgedeutet werden kann und die auch in Polarität zur benannten Bereitschaft zum Aushalten von Spannung und Widersprüchen steht.

³³⁵ Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 10.

³³⁶ Ebd.

³³⁷ Ebd., 13.

die Begegnung mit dem Evangelium nahe am Religionsunterricht und der gemeindlichen Katechese benennt. Und zum anderen, wenn er die Option der positiven Mitgestaltung der Institution und die helfende Bearbeitung persönlicher Entwicklungen und Problemlagen im Kontext der Schule als Handlungsabsichten kennzeichnet. Beide Zielrichtungen können als legitim gelten, stehen allerdings in der Gefahr vermischt zu werden und damit falsche Erwartungen zu wecken. Seine folgerichtige Konsequenz aus dieser Polarität ist eine „nachvollziehbare und als solche kontrollierte Transparenz der Intentionen“³³⁸. Lames betont, dass innerhalb der Zielkategorie ‚Menschwerdung in Solidarität‘ bereits die Motivation aus dem Glauben „als solches ein Glaubenszeugnis darstellt.“³³⁹

Diese Zielperspektiven schlagen sich nieder in der äußerst knappen theologischen Grundlegung, die auf die *Communio*-Aussage des Zweiten Vatikanischen Konzils rekurriert, nach der alle Getauften aus ihrem Glaubensleben heraus dazu in der Lage und befähigt sind, lebendiges Zeugnis ihres Glaubens als Erfahrung der Menschenfreundlichkeit Gottes zu geben. Dieses selbständige und selbstverantwortete Tun wird als ‚Sendungskompetenz‘ charakterisiert, deren Wirksamkeit sich an einem geistgewirkten Engagement für eine Menschwerdung in Solidarität beweist.³⁴⁰

„Die humane Mitgestaltung aller Dimensionen von Bildung und Erziehung, von Lehren, Lernen und Leisten in der Schule ist der Weg der Schulpastoral schlechthin.“³⁴¹ Zweifellos ist die Schulpastoral von einem realistischen Blick geprägt und beweist ihre lebensweltliche Verankerung, wenn sie sich in dieser Formulierung als Mitgestalterin und Anwältin der Humanität in einer ausdifferenzierten Lehr-, Lern- und Leistungskultur zu erkennen gibt und sich nicht gegen einen Lernort Schule ausspricht. Sie weiß aber ebenfalls um die erforderliche Kultivierung dieses Lebensraums aufgrund seiner inhärenten Widersprüchlichkeiten.³⁴² Schulpastoral versteht sich dabei nicht als Allheilmittel, sie kennt ihre eigenen Grenzen und fühlt sich dennoch verpflichtet, mit den auftauchenden und bestehenden Problemlagen „im Geist Christi und des Evangeliums umzugehen.“³⁴³

³³⁸ Lames: *Schulseelsorge*, a.a.O., 238, vgl. auch seine Zusammenfassung 313ff.

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 12 und 14f. Feifel betont den formulierten theologisch-anthropologischen Sinnhorizont: „Hinzu tritt ein christliches Verständnis vom Menschen, das als Sinnaussage und Sinnzusage die Bedingungen einer Identität aus Glauben verstehbar macht.“ Feifel, Erich: *Hintergründe. Entstehung und Tendenzen der Erklärung ‚Schulpastoral‘ der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz vom 22. Januar 1996*. In: *Katechetische Blätter* 5, 1996, 338.

³⁴¹ Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 15.

³⁴² Vgl. ebd., Vorwort 5 und bes. 13f.

³⁴³ Ebd., 14.

Schulpastoral hat damit ihren legitimen Ort im Zentrum dieser Leistungskultur: im Unterricht selbst, weil dort die entsprechenden Lehr- und Lernprozesse dezidiert erfolgen.³⁴⁴ Sie lässt sich somit nicht in eine Sonderecke oder an den Rand der Außerunterrichtlichkeit drängen, sondern fordert zum einen vom Unterricht pastorale Qualität³⁴⁵ und bietet sich zum anderen als (ergänzende) Förderung der Schüler und der Lehrkräfte in ihren Rollen als Lehrende und Lernende an.³⁴⁶ Dabei trifft die Erklärung der Kommission eine klare Abgrenzung zwischen Schulpastoral und Religionsunterricht, dem sie zwar als dezidierten Ort der Lebensdeutung aus dem Glauben³⁴⁷ einen besonderen Stellenwert zuspricht und als ‚Ferment der Schulpastoral‘ bezeichnet, den sie aber als ordentliches Unterrichtsfach nicht als Maßnahme der Schulpastoral verstanden wissen will.³⁴⁸

Im Mittelteil des Kommissionspapiers werden vielfältige Realisierungsformen der Schulpastoral anhand der kirchlichen Grundvollzüge Diakonia, Martyria, Liturgia und Koinonia beispielhaft aufgeführt und anschließend auf die unterschiedlichen Schulstufen hin konkretisiert.³⁴⁹ Der Gewinn dieser Aufzählungen ist die Unmöglichkeit der Reduktion schulpastoralen Handelns auf Gottesdienste oder anderes apodiktisch religiöses Tun. Der Nachteil dieser Zuordnung liegt in seiner engen funktionalistischen Sicht, nach der alle Aktivitäten in das vorliegende Raster der Grundfunktionen der Kirche einfügbar sein müssen und einen situativen Ansatz erschweren. Mit Jan Heiner Schneider muss darauf hingewiesen werden, dass für die Erkennbarkeit und Identität der kirchlichen

³⁴⁴ Vgl. Feifel, Erich: *Religiöse Erziehung im Umbruch*. München, 1995, 220.

³⁴⁵ Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 18.

³⁴⁶ Vgl. ebd., 21.

³⁴⁷ Erich Feifel kritisiert in seiner Hintergrundanalyse zur Entstehung der Erklärung gerade die an diesem Punkt vorgenommene Textveränderung sehr scharf: „Der ursprüngliche Text umschrieb die Aufgabe des Religionsunterrichts mit ‚Arbeit an Lebensdeutungen aus dem Glauben‘. (...) Lebensdeutungen macht auf die didaktische Dimension der biographisch-lebensgeschichtlichen Veränderungen von Lebensdeutungen, auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit andersartigen Lebensdeutungen sowie auf die damit verbundene Aufgabe des Erwerbs von Deutungskompetenz aufmerksam. Der veränderte Text dagegen suggeriert die fragwürdige dogmatische Position einer in sich geschlossenen unveränderbaren Lebensdeutung aus dem Glauben. Eine derartige Theologie hat weder die Entwicklung im Offenbarungsverständnis vom Ersten zum Zweiten Vatikanum mitbekommen noch die eng damit verbundene lebensgeschichtlich-biographische Ausrichtung der Glaubensvermittlung.“ Feifel: *Hintergründe*, a.a.O., 341.

³⁴⁸ Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 18. Bemerkenswert ist die Wirkung, die P. Wehrle der Schulpastoral mit Blick auf den RU zutraut: „Es kann geradezu formuliert werden, dass gelingende Aktivitäten im Bereich der Schulseelsorge zum positiven Bedingungsfeld werden für einen erfahrungsbezogenen Religionsunterricht.“ Wehrle, Paul: „*Hinführung der Jugend zur Kirche*“ In: Groß: *Religion erkennen und zeigen*, a.a.O., 132f.

³⁴⁹ Vgl. ebd., 19-25. Die von B. Welter vorgeschlagene Rangbildung innerhalb der Grundfunktionen für die Schulpastoral ist m.E. wenig hilfreich, vgl. Welter, Bruno: *Pastoraltheologinnen in der Schule. Ein Pilotprojekt der Schulpastoral*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1993, bes. 692f.

Dienste eine institutionalisierte Zuordnung der Grundfunktionen nicht unbedingt notwendig ist. „Im Gegenteil, jede einzelne dieser Aufgaben der Kirche würde fragwürdig, würde sie nicht **zugleich als Dienst vor Gott und zugunsten der Menschen begriffen.**“³⁵⁰

Bei der auf die Schulstufen bezogenen Einordnung der Aufgaben der Schulpastoral fällt auf, dass besonders die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler und deren persönliche Entwicklung im Vordergrund steht und die anderen Beteiligtegruppen der Schule fast ausschließlich in Bezug zu den heranwachsenden Jugendlichen und deren vielfältigen Lebensumbrüchen auftauchen. Dies mag im Blick auf die tatsächlichen Kommunikationsprozesse der Schulpastoral als Deskription genügen, reicht aber nicht aus, um einen innovativen Motivations-schub zu einer neuen Praxis zu leisten.

Der Schluss der Erklärung trägt im Wesentlichen der Tatsache Rechnung, dass die Schulpastoral vom Einsatz der Menschen vor Ort getragen wird. So sind die Personen im System Schule sowohl Adressaten als auch gleichzeitig Träger der Schulpastoral. Diese zu unterstützen, zu begleiten und deren Arbeit zu koordinieren, wird als Aufgabe von neben- und hauptberuflichen Schulseelsorgern beschrieben. Eine offizielle kirchliche Beauftragung wird als erstrebenswert betrachtet, um Aufgaben und Zuständigkeiten zu klären und eine verlässliche Kooperation mit der Schule zu ermöglichen. Darüber hinaus soll durch Aus- und Fortbildungsangebote in unterschiedlichsten Bereichen und Belangen Kompetenzerwerb und -erweiterung gefördert werden.

Am Ende dieses Abschnittes entsteht der Eindruck, dass der mit Vehemenz vorgetragene Hinweis, dass alle Getauften mit ihren Charismen als „die ersten und wichtigsten Träger von Schulpastoral“³⁵¹ gelten und Sendungskompetenz besitzen, in einer undeutlichen Zu- bzw. Unterordnung durch Schulseelsorger und ausgesprochene Beauftragungen abgeschwächt wird.³⁵²

³⁵⁰ Schneider: *Lebenswelt Schule*, a.a.O., 65, Hervorhebung im Original.

³⁵¹ Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 26.

³⁵² Herbert Zwergel formuliert die daraus resultierende Frage in aller Deutlichkeit: „Gibt es eine formelle und daneben eine informelle Schulpastoral?“ [Im Original hervorgehoben] Zwergel, Herbert A.: *Christinnen und Christen im Dienst in der Schule. Selbstverständnis und Spiritualität.* (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit X) Würzburg, 1999, 51f. Ich folge der Einschätzung von Jerger und Schneider, für die eine Beauftragung zur Schulseelsorge bei Religionslehrkräften mit der Erteilung der *missio canonica* ausdrücklich mitgegeben ist. Vgl. Jerger, Günter: *Voraussetzungen und Elemente einer Schulseelsorge. Schulseelsorge durch alle Lehrer.* In: *Lebendige Seelsorge* 1, 1982, 30. Schneider, Jan Heiner: *Lehrer und Lehrerinnen in der Schulseelsorge.* In: *Katechetische Blätter* 5, 1990, 323f.

Trotz aller Kritikpunkte bleibt die gesamte Erklärung der deutschen Bischöfe ein grundlegender Text und bietet ein starkes Fundament für die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis. Mit ihm kann Schulpastoral innerschulisch nicht auf religiös-folkloristisches Beiwerk reduziert werden, weil sie sich als Kooperationspartner einer umfassenden Schulkultur versteht und bereit ist, Spannungen auszuhalten, weil sie die Menschen aller Altersgruppen und Lebens- sowie Arbeitssituationen in den Blickpunkt rückt und Sinn- und Wertorientierungen bereithält und vorschlägt. Mit dem vorliegenden Text ist Schulpastoral innerkirchlich als wertvoller, eigenständiger, umfassender und unabhängiger Beitrag in einem gesellschaftlich bedeutsamen Lebensbereich definiert.

Dieser Überblick soll genügen, um nun weitere Analogien und Konvergenzen zwischen Schulpastoral und schulkulturellen Orientierungen darzustellen und aufzuweisen, wo voneinander gelernt und profitiert werden kann. Dabei darf die erkennbare Affinität nicht dazu verleiten, die theologischen Erkenntnisse und Handlungsoptionen zu verstecken, vielmehr müssen die theologischen Bezugs- und Ausgangspunkte (incl. der religionspädagogischen) aufgezeigt werden. Das gemeinsame Schauen auf die schulische Wirklichkeit zeigt deren Mehrdimensionalität und die wechselseitige Ergänzungsfähigkeit der allgemeinen Schulkultur und der Schulpastoral als schulkulturelles Handeln.

4.1.2 Schulkulturelle Dimensionen der Schulpastoral

Zunächst muss festgehalten werden, dass sich nicht aus allen vorliegenden Arbeiten ein einfacher und sofort sichtbarer theologischer Beitrag zur Schulkulturforschung ergibt, der hier geradewegs aufgezeigt, übernommen und angewandt werden könnte. Die kulturelle Dimension ist, wie sich zeigen wird, jedoch eine durchgängig evozierbare Fokussierung, die Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur postuliert, weil Schulpastoral selbst als schulkulturelles Handeln qualifizierbar ist. Weiterhin gilt für die sich anschließenden Abschnitte ebenfalls die – bereits in der gesamten Kulturforschung evidente – Unvermeidbarkeit von Wiederholungen und fließenden Übergängen der einzelnen Facetten und Aspekte.

Aufgrund ihres Selbstverständnisses ist die Schulpastoral bei der Religionspädagogik verortet, die als theologische Wissenschaft in die personalen und inhaltlichen Lehr- und Lernprozesse der Bildungswirklichkeit eingebunden ist. Mit

Hubertus Halfas kann in programmatischer Weise die daraus resultierende Verpflichtung der Schulpastoral für die Sorge um das Niveau der Schulkultur betont werden: „Wer ‚Gott‘ sagt, muß auch ‚alles‘ meinen: den Klassenraum und seine Atmosphäre, die Gemeinsamkeit des Lebens und Lernens, das Spiel, die Besinnung, die Entwicklung beheimatender Häuslichkeit in der Schule.“³⁵³ Durch diese Aufzählung konstituiert er die Eckpfeiler einer religionspädagogisch verantworteten Schulkultur in vier Dimensionen: „Lernen als räumliche Erfahrung; Lernen als Umgang und Gesittung; Lernen als Weg in die Stille, Lernen als Handeln.“³⁵⁴ Das Schulpastoral-Konzept der Diözese Augsburg definiert das Gesamt der Schulpastoral als einen Beitrag zu einer Schulkultur als Ferment und nennt als Voraussetzungen einer so verstandenen Schulkultur: Stimmigkeit, Echtheit und Glaubwürdigkeit im Umgang miteinander auf der Basis eines umfassenden Menschenbildes und der Ermöglichung von Mitgestaltung.³⁵⁵

Das nächste Teilstück dieser Untersuchung beginnt mit der Beschreibung der makrokulturellen Prozesse der Schulpastoral, um dann bis in die Artefakte und Mikroprozesse der Schule hinein die (möglichen) sicht- und auffindbaren schulpastoralen Manifestationen darzustellen.

4.1.2.1 Schule als ethischer Handlungsraum und Schulpastoral als Sinnangebot

Im Folgenden wird verdeutlicht, welche Problemkreise sich in einer Schule als ethischem Handlungsraum auftun, wie Schulpastoral einen notwendigen Sinnhintergrund vorschlagen kann und wie sich dieses Sinnangebot dezidiert kulturell ausgestaltet.

Auch wenn nicht generell von einer grundsätzlich ethisch orientierten Debatte über die Schule gesprochen werden kann, lassen jedoch gerade aktuelle Veröffentlichungen keinen Zweifel an der Realität der Herausforderung und den

³⁵³ Halfas, Hubertus: *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. (= Schriften zur Religionspädagogik Bd. 1) Düsseldorf, ⁵1992, 166.

³⁵⁴ Ebd., 167.

³⁵⁵ Vgl. Ordinariat Augsburg: *Christ sein in der Schule*, a.a.O., 12-14. Konsequenterweise wird auch der Religionsunterricht in seinem Bezug zur Schulkultur ausgeführt: Bischöfliches Ordinariat Augsburg/Schulreferat (Hg.): *Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulkultur. Gottesdienste – Besinnungstage – Projekte... Anregungen und Hilfen*. Augsburg, 1999. Die fermentierende Wirkung der Schulpastoral auf die Schulkultur postuliert auch die Aachener Expertise, vgl. Katechetisches Institut: *Expertise*, a.a.O., 4.

Erfordernissen einer ethischen Erziehung in der Schule.³⁵⁶ Das Spektrum reicht von der Denkschrift der Bildungskommission in NRW³⁵⁷ über das ‚Forum Bildung‘³⁵⁸ bis hin zur Formulierung der deutschen Bischöfe in ihrer Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik: „Bildung und Erziehung beschränken sich darum nicht auf Wissensvermittlung, sondern müssen auch Position beziehen und Wertvorstellungen vermitteln.“³⁵⁹ Da die Schule gerade auch an diesem Punkt der ethischen und auch religiösen Vorstellungen die gesellschaftliche Realität abbildet, ist die Bandbreite der unterschiedlichsten Ansichten dementsprechend groß.³⁶⁰ Damit wird deutlich, dass die Ergänzung der Ergebnisorientierung von Schule durch eine stärkere Beachtung der Wertorientierung nicht problemlos bleibt, da Wertbildung auf vorausgehenden Sinnentscheidungen basiert. Bevor dem Weg von der Werterziehung zur Sinnfrage nachgegangen wird, muss eine weitere Schwierigkeit benannt werden. Monika Scheidler hat wiederholt auf die Spannung der gesellschaftlichen Institution Schule hingewiesen, die zwischen aushandlungs- und verständigungsorientiertem bzw. zwischen leistungs- und erfolgsorientiertem Handeln ausbalancieren muss.³⁶¹ In dieser

³⁵⁶ Neben der geradezu wegweisenden Veröffentlichung von Hartmut v. Hentig: *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München, Wien, 1999, vgl. die Sammelbände: Adam, Gottfried; Schweitzer Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen, 1996. Und: Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hg.): *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werteerziehung*. Opladen, 1999.

³⁵⁷ Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung*, a.a.O., 77ff.

³⁵⁸ Vgl. Abschnitt 3.4.2.2 dieser Arbeit.

³⁵⁹ Kommission: *Bildung in Freiheit und Verantwortung*, a.a.O., 15.

³⁶⁰ Vgl. bspw. die Notwendigkeit der Konstruktion eines Schulmythos zur Bewältigung auftauchender Antinomien in der Definition von Schulkultur bei Helsper u.a. im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit. Zum Ausfall allgemein akzeptierter Wert- und Sinnsysteme vgl. Kamm, Thomas: *Schulseelsorge – Ein Stück Leben begleiten. Konzeptionelle Überlegungen zu Selbstverständnis des Referates für Schulseelsorge im Generalvikariat Essen*. Generalvikariat Essen, 1994, 36-44. Einen kursorischen Überblick über den Wandel der Umfeldbedingungen der Schule als pastoralem Feld bieten die Arbeiten von H. Demmelhuber, vgl. Demmelhuber: *Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule*, a.a.O., 31-54. Demmelhuber, Helmut: *Veränderte Lebenswelt und -bedingungen in und um das pastorale Handlungsfeld Schule*. In: *Lebendige Katechese 2*, 1997, 71-78. Demmelhuber, Helmut: *Was Schülerinnen und Schüler, was Menschen zum Leben brauchen*. In: *Lebendige Katechese 1*, 1999, 47-49.

³⁶¹ Scheidler, Monika: *Christliche Communio und kommunikatives Handeln. Eine Leitperspektive für die Schule*. (= Münsteraner Theologische Abhandlungen Bd. 27) Altenberge, 1993, 35ff. Und: Scheidler, Monika: *Schule – Ort kommunikativen Handelns und christlicher Communio?* In: *Katechetische Blätter 10*, 1995, 683-690. Scheidler sieht im Communio-Wirken Gottes einen Ermöglichungsgrund für kommunikatives Handeln. Die Konsequenz, die sie daraus zieht, bleibt fragwürdig, weil sie in Gefahr steht einer der gettobildenden Abkapselung Vorschub zu leisten. Darüber hinaus kann sie sich m.E. nicht auf die Aussagen des Kommissionspapiers zur Schulpastoral beziehen: „Einem zukunfts-fähigen christlich-kirchlichen Engagement in den Schulen der modernen Gesellschaft muß es zuerst um die Förderung von Communio unter den Christen und dabei vorrangig um die Förderung des gegenseitigen Dienstes am Glauben unter den Christen – kurz gesagt um Vollzüge der Communio in der ‚gegenseitigen Martyria‘ gehen.“ Scheidler: *Christliche Communio*, a.a.O., 373. Sie selbst gesteht unumwunden das Desiderat einer praktischen Kontrolle, der von ihr

paradoxen Situation kann kommunikatives Handeln misslingen und misslingt in der Tat auch oft.

Trotz dieser Gegebenheiten bleibt evident, dass die Akteure der Schule herausgefordert sind, sich der Frage nach dem Umgang mit Ethik und Religion in konstruktiver Weise zu stellen, und dass eine solche Frage sich nicht privatisieren lässt. Besonders wichtig und gültig bleibt dieses schulkulturelle Item der (gemeinsamen) Vergewisserung aufgrund der erzieherischen Funktion der Schule im Hinblick auf die Jugendlichen, wobei größtenteils Übereinstimmung darüber herrscht, dass Wertorientierungen die Schule als Ganze einfordern und nicht nur Reservat bestimmter Fächer sein können. Dabei dürfen die Möglichkeiten entsprechender Fächer³⁶² bzw. das Gewicht des Unterrichts als ein Zentrum schulischen Lebens und Erlebens im Blick auf die ethische Werterziehung keinesfalls verleugnet werden.³⁶³ Schulisches Erziehungshandeln hat nicht die Absicht, zu blinder Übernahme tradierter Wertmuster anzuleiten oder zu indoktrinieren. Vielmehr will sie die Jugendlichen ermutigen einen eigenen – in kritischer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensvorstellungen gefundenen – und begründeten Standort in dieser Welt einzunehmen. Auf diesem Hintergrund kann und muss sich Schule als pädagogisch reflektiertes Bemühen um Lebensdeutungen verstehen. „Solche Arbeit an Lebensdeutungen zielt auf den Erwerb von Deutungskompetenz (...). Das schließt die Auseinandersetzung mit anderen Lebensdeutungen, z.B. dem Leistungs- oder Erfolgsdenken, der Konsumideologie, dem Sicherheitswahn, ebenso ein wie die lebensgeschichtliche Veränderbarkeit der Lebensdeutungen.“³⁶⁴ Gerade in einer Welt voll konkurrierender Vorstellungen ist eine materiale Werteverziehung ungemein

dargestellten Auffassung zu, die ohne direkte schulische Umsetzungserfahrung entstanden ist. Vgl. ebd., Vorwort o.S.

³⁶² Hier könnten nun die Vorschläge der unterschiedlichsten religionspädagogischen und katechetischen Institute und andere unterrichtliche Entwürfe vorgestellt werden. Ich beschränke mich beispielhaft auf die – weil fächerübergreifenden – Anregungen in Adam: *Ethisch erziehen*, a.a.O., 131-297. Zur Unterscheidung in den Aufgaben des Ethik- und Religionsunterrichts vgl. Schilmöller, Reinhard: *Ethische Erziehung im Religionsunterricht und im Ethikunterricht: Gemeinsamkeit und Differenz*. In: Ladenthin: *Ethik als pädagogisches Projekt*, a.a.O., 223-241.

³⁶³ F. Schweitzer nennt zumindest noch Projektarbeit und die Gestaltung des Schullebens als wichtigste Möglichkeiten des ethischen Lernens, vgl. Schweitzer, Friedrich: *Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule*. In: Adam: *Ethisch erziehen*, a.a.O., 62-80, hier 68f. Bei J. Rekus greift – trotz weit reichendem Titel – die Fixierung auf den Unterricht im Grunde zu kurz. Rekus, Jürgen: *Schule als ethischer Handlungsraum. Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Schule*. In: Ladenthin: *Ethik als pädagogisches Projekt*, a.a.O., 251-265. Als Desiderat fällt dabei jedoch das vollständige Fehlen eines Bezugs auf die Tätigkeiten der Schulpastoral ins Auge.

³⁶⁴ Feifel: *Religiöse Erziehung*, a.a.O., 107. Zum Zusammenhang von Schulkultur und Lebensdeutungen vgl. 117f. Den Vorrang des, die Sinnfrage vollziehenden Sinnsubjekts vor dem Sinninhalt und dem Sinnmedium betont Schrödter, Hermann: *Sinnfragen aus theologischer Sicht*. In: *Kirche und Schule* 81, 1992, 1-5.

erschwert und nicht hinreichend. Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft erfordert somit, das Werten selbst zu lehren und zu lernen.³⁶⁵ „Für die Schule folgt daraus, dass sie die Schüler nicht mehr *zu* Werten, sondern *zum* Werten d.h. zu eigener Werturteilsfähigkeit erziehen muss. Nur so wird sie ihrem Bildungsauftrag gerecht, nur auf diese Weise kann sie auch die Schüler heute noch ‚gesellschaftsfähig‘ machen.“³⁶⁶

Reinhard Schilmöller erläutert, wie wichtig das Stellen der dazugehörigen Sinnfrage ist, da eine Sinnentscheidung die Grundlage von Werturteilen ist. „Eine Antwort auf die Frage nach dem ‚Sinn der Sinnggebung‘, d.h. nach einem den Sinn der Einzelhandlung übersteigenden, ihn begründenden und fundierenden Lebenssinn, lässt sich daher nur weltanschaulich oder religiös geben. Sie erfordert, da sich solche Sinnentwürfe nicht beliebig herstellen, produzieren und vermehren lassen, eine Sinnentscheidung des Subjekts in Stellungnahme zu vorgefundenen Sinnantworten.“³⁶⁷ Werte und Werturteile sind mit dieser Sinnoption verwoben, „haben darin ihre (materiale) Wurzel und sind davon nicht ablösbar.“³⁶⁸ Denn Werte sind Be-Wertungen, sind Urteile des Menschen über seine Umwelt, die abhängig von der entsprechenden Sinnentscheidung unterschiedlich ausfallen. Diese Sinnbestimmung muss transparent gemacht werden, damit die wertorientierten Haltungen und Handlungen des Subjekts eingeordnet und verstanden werden können. Dabei ist Sinnfindung als Erziehungs- und Bildungsaufgabe klar definiert als „ein Ziel mit Prozess-Charakter, d.h. mit vorläufigen und nicht mit endgültigen Ergebnissen.“³⁶⁹

Eine für diesen Zusammenhang nutzbringende, weil zusätzlich entlastende Erziehungsdefinition gibt Wolfgang Brezinka, der den Terminus folgendermaßen präzisiert:

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Disposition anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht

³⁶⁵ Vgl. Oswald, Friedrich: *Schulkultur – Lehren und Lernen als kultivieren der Freiheit*. In: cpb 2, 1996, 69-76. Dieser Lernprozess fundiert Kultur: „(...) Kultur ist nicht kostenlos zu haben. Sie bedarf der Unterweisung, der Einübung, der Bekräftigung durch Lob und Sanktion, der Organisation und schließlich der Feier, durch die symbolisch das gemeinsame Wollen sichtbar gemacht wird.“ Schmidtchen, Gerhard: *Ist der Glaube altmodisch? Zur Orientierungskrise der Informationsgesellschaft*. In: Kirche und Gesellschaft 276, 2001, 14.

³⁶⁶ Schilmöller, Reinhard: *Sinnfindung als Erziehungsziel – Erfordernisse schulischer Werteerziehung in einer pluralen Gesellschaft*. In: Katholische Bildung 10, 2000, 389f.

³⁶⁷ Ebd., 392.

³⁶⁸ Ebd., 393.

³⁶⁹ Ebd., 395.

bewertet werden, zu verhüten.“³⁷⁰ Erziehung ist hier als absichtsvolle soziale Handlung expliziert, die unter dem Primat der Förderung steht und gleichzeitig dem Versuchs-Charakter unterliegt, der Scheitern und unerwünschte bzw. unbeabsichtigte Wirkungen nicht grundsätzlich ausschließen kann. Dabei wird aus wahrnehmbaren Verhaltensweisen auf das Vorhandensein bestimmter Einstellungen im Menschen geschlossen. Wenn auch Johannes Drescher Sinn als „Selbstvollzug des Subjekts im Handeln“³⁷¹ definiert, dann verstärkt er damit zugleich, dass als Intention einer Handlung ebenso das gelten muss, was nicht unmittelbare, sondern mittelbare Konsequenz der Handlung ist, und dass das angestrebte Ziel der Handlung nicht immer (direkt) erreicht werden kann. „Zu fragen, welchen Sinn eine Handlung hat, ist nicht gleichbedeutend mit der Frage, welche Konsequenz eine Handlung hat, sondern es wird danach gefragt, welche Konsequenz sie haben soll bzw. haben sollte. Sinnkonstituierend ist also primär das Gesollte, das Handlungsziel (bzw. der Zielhorizont).“³⁷²

Um zu einer Sinnentscheidung kommen zu können, muss das Stellen der Sinnfrage zugelassen und Sinnfindung in erfahrbaren Sinnangeboten ermöglicht werden. „Schulkultur pflegen heißt: den großen Fragen nicht ausweichen, die Sinnfrage stellen, die Tränen ernst nehmen, auch das Leid vorkommen lassen, (...) die Mühe des Erziehens auf sich nehmen, einander ermutigen, dem Bösen widerstehen und an das Gute zu glauben, oder – für Christen gesagt: das Taufbekenntnis in die Schulwirklichkeit umsetzen.“³⁷³ Da Sinnfindung eine zentrale Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung hat und Identitätsbildung anzielt, bietet Schulpastoral Erfahrungsräume an, in denen Sinn ganzheitlich erlebt und gelebt werden kann.³⁷⁴ „Sinn des Menschen ist nicht allein, die Frage, als die er gestellt ist, zu stellen, vielmehr auch: Antworten zu vernehmen, sie in der konkreten Lebensgestaltung zu probieren; zu zeigen, ob sie treffen und gegebenenfalls, daß sie zutreffen. Es gilt nicht nur, sich in der Pose einer personifizier-

³⁷⁰ Brezinka, Wolfgang: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. (= Gesammelte Schriften Bd. 4) München, Basel, 5., verb. Aufl., 1990, 95. Zur Ausfaltung der Merkmale vgl. ebd., 70-99, kursiv im Original.

³⁷¹ Drescher, Johannes: *Glück und Lebenssinn. Eine religionsphilosophische Untersuchung*. (= Alber-Reihe Praktische Philosophie Bd. 36) Freiburg und München, 1991, 90. Vgl. Sauter, Gerhard: *Was heißt nach Sinn fragen? Eine theologisch-philosophische Orientierung*. München, 1982.

³⁷² Ebd., 57.

³⁷³ Mayrhofer, Beatrix: *Schulkultur – ein Leben mit Hindernissen. Vision und Realität*. In: cpb 2, 1996, 79.

³⁷⁴ „Schulpastoral bietet Raum, Zeit und Begeleitung für handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen zur Verarbeitung alltäglicher Lebenserfahrungen.“ Geissler: *Wachsen und wachsen lassen*, a.a.O., 247. Geissler greift in seiner theologischen Begründung auf die Exodustradition zurück, vgl. ebd., 245-248.

ten Frageform darzustellen, sich vielmehr als dynamisches ‚Ex-periment‘ möglicher Antworten aufs Spiel zu setzen.“³⁷⁵

Im Anschluss an die sprachphilosophischen Voraussetzungen des Modells vom vierfachen Schriftsinn wird Sinn als kommunikative und kritische Angelegenheit qualifiziert.³⁷⁶

1. Sinnerfahrung durch sinnliche Teilnahme und Teilgabe

Wahrnehmung geschieht mittels der Sinnesorgane, die in ihrer Sensibilität differenziert ausgeprägt sein können. Ziel ist das Bedenken des Wahrgenommenen und seine sprachliche Mitteilung für andere, um so zur gemeinsam einsichtigen Übereinkunft zu kommen über das, was ist. Damit ist eine sinnliche Sensibilität der Ermöglichung von Sinnerfahrung voran gestellt.³⁷⁷

2. Sinnerfahrung durch personorientierte Teilnahme und Teilgabe

Sinn wird individuell in der Übereinstimmung mit der eigenen Person erlebt, wenn das wirkliche Selbst erkannt und anderen authentisch vermittelt werden kann. „Umgekehrt wird Sinnerfahrung aber auch dadurch gemacht, daß man als Person andere Personen in ihrer Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit wahrnimmt, an ihnen in ihrem Selbst-Sein teilnimmt und teilhat.“³⁷⁸ Sinnvolle Kommunikation geschieht dann in einer Balance zwischen der Präsentation des eigenen Selbst und der Wahrnehmung des anderen, so wie er sich von sich her zeigen wollte. In Gott erkannt und angenommen zu sein – vor jeder Leistung und trotz aller Schuld – und darin freigesetzt zu sein auf den anderen hin, das ist die theologische Seite der personorientierten ‚Medaille‘.

3. Sinnerfahrung durch anspruchorientierte Teilnahme und Teilgabe

Menschliche Existenz ist von unübersehbaren Optionsmöglichkeiten geprägt. Der Mensch ist geradezu gezwungen auszuwählen (‚Zwang zur Häresie‘, Peter

³⁷⁵ 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. Franks.* (= Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 3) Göttingen 1987, 196f.

³⁷⁶ Vgl. ebd., 220-243.

³⁷⁷ Die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit ist für Adam und Schweitzer auch der erste Schritt um die ethische Urteilsfähigkeit voran zu bringen. Vgl. Adam, Gottfried; Schweitzer Friedrich: *Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule.* In: Adam: *Ethisch erziehen*, a.a.O., 19-37. Ebenso das Kommissionspapier zur Bildungspolitik: „Wirklichkeit muß zuerst wahrgenommen werden, bevor sie verstanden und gedeutet werden kann.“ Kommission: *Bildung in Freiheit*, a.a.O., 18.

Im NT kulminiert Sinnerfahrung durch sinnliche Wahrnehmung im Erleben der Gegenwart des Geistes Gottes im Menschen Jesus von Nazareth und seinen Handlungen.

³⁷⁸ Kurz: *Ethische Erziehung*, a.a.O., 228.

L. Berger) und steht in der Gefahr wahllos zu wählen, Optionen ohne Obligationen zu treffen. „Der Mensch muß es lernen (...) die rechten Ansprüche, die er hat, auch zu erheben (...). Und der Mensch muß es lernen, den rechten Ansprüchen, die an ihn gestellt werden, gerecht zu werden bzw. sich den unangemessenen Ansprüchen zu verweigern (...). Ansprüche müssen an transpersonalen, verbindlichen Kriterien ausgewiesen, demnach der Willkür der Macht entzogen werden.“³⁷⁹ Und sie müssen flexibel „dem beiderseitigen Sinnbedürfnis – des Beanspruchenden und Beanspruchten – genügen“³⁸⁰ sowie der Wandlung der Verhältnisse und der Personen entsprechen.³⁸¹

4. Sinnerfahrung durch erfüllungsorientierte Teilnahme und Teilgabe

Leben geschieht immer in der Ambivalenz von Scheitern und Gelingen. Leben bleibt stets Leben im Fragment. Sinn muss jedoch die Reichweite der erlebten Gegenwart und erhofften Zukunft übersteigen; somit ist ‚Erfüllung‘ nur von absoluter ‚Zukunft‘ her artikulierbar, d.h. im Mittel eschatologischer Sprach- und Denkformen. Die Frage nach Erfüllung ist demzufolge die eigentlich religiöse Frage. Sie ist Ausdruck der am Unendlichen und Unbedingten orientierten Selbst-Transzendenz des Menschen.³⁸²

Zusammenfassend kann Sinn als ‚positive Kontrasterfahrung‘ verstanden werden: „Demzufolge ist Sinn etwas, das man erfahren muß, das sich also nicht allein auf der Ebene des Intellekts, vielmehr in allen Dimensionen menschlicher Erfahrungsweisen ereignet: im Fühlen, im Erleben, im Spüren, im Schmecken, im Riechen, im Sehen, im Denken, im Genießen, im Träumen, im geistigen Begreifen und Produzieren. Die Vieldimensionalität möglicher Sinnerfahrung ist festzuhalten, die intellektuelle Verengung zu meiden.“³⁸³

³⁷⁹ Ebd., 239.

³⁸⁰ Ebd., 240.

³⁸¹ Für W. Tzscheetzsch kann dieses Kommunikationsgeschehen „die Verständigung über die vielfältigen Orientierungsmuster ermöglichen und gleichzeitig eine Begründung für ethisches Handeln in der erfahrenen Andersheit des Anderen entdecken helfen.“ Tzscheetzsch, Werner: *Orientierung durch Kommunikation*. In: Teufel, Erwin (Hg.): *Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft*. Freiburg, 2000, 42.

³⁸² Kurz: *Ethische Erziehung*, a.a.O., 241. Im Strukturmodell der Religiosität von Oevermann ist das Bewährungsproblem der offenen Zukunft nicht nur in der Antizipation des Lebensendes, sondern an jeder Sequenzstelle von Routinehandlungen evident. Vgl. Oevermann, Ulrich: *Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit*. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt/M. und New York, 1995, 27-102.

³⁸³ Kurz: *Ethische Erziehung*, a.a.O., 281. Guido Kreppold weist nachdrücklich darauf hin, dass gerade das Aufbrechen der Sinnfrage mehr persönlich-emotionalen Erlebnischarakter hat, als dass es aktive rational-intellektuelle Sinnsuche ist. Die adäquate pastorale Reaktion darauf ist das Sich-Einlassen auf die Ebene der Gefühle sowie das Aushalten der Situation und weniger die direkte informative Antwort. „Viel mehr muß die *Antwort auf die Grundfragen* des Lebens jeder einzelne durch einen *Suchprozeß* selbst erfahren: sie muß ihm inner-

Schulpastoral wird zum schulkulturellen Ort von positiven Kontrasterfahrungen, wenn qualifizierte (sinnliche, personen-, anspruchs- und erfüllungsorientierte) Teilnahme- und Teilgabeverhältnisse ermöglicht werden. Schulpastorales Handeln schafft in vielfältigen Angeboten Gelegenheit zur kommunikativen Teilnahme und Teilgabe.

Schulpastoral stellt sich damit in den Dienst von sinnsuchenden Menschen, ohne lediglich auf eine defizitäre schulische Realität abzuheben. „Fragen der Sinnfindung, der sozialen Sensibilisierung und der konkreten Weltgestaltung sind zunächst einmal ‚normale‘ Herausforderungen, die in der Schulpastoral mit den Mitteln der Jugend- und Erwachsenenbildung zu bewältigen sind.“³⁸⁴ Es ist das große Verdienst von Udo Schmälzle, schon seit einigen Jahren den ‚Imperativ der Menschwerdung als inkarnatorisches Apriori‘ der Schulpastoral zu betonen.³⁸⁵ Mit dieser Wirksamkeitsvoraussetzung führt er im Blick auf die Schüler aus: „Nur wenn pastorale Räume zu Freiräumen werden, in denen ein Dialog mit den unterschiedlichsten Sinnangeboten in der plural verfassten Gesellschaft möglich wird, ist damit zu rechnen, dass Jugendliche sich auf das identitätsstiftende Potential der Gottesbeziehung einlassen und die freimachende Kraft des Glaubens erfahren.“³⁸⁶

Stefan Knobloch hat darauf hingewiesen, dass Schulpastoral im Wahrnehmen und im unterschiedlichen Bearbeiten dieser (Sinn-)Fragen und Probleme der Schüler Jugendliche nicht nur in ihrer festgelegten und festlegenden Rolle als Schülerrinnen und Schüler erfasst. Vielmehr entdeckt Schulpastoral junge Menschen als solche und erfüllt so ein Merkmal kulturellen Handelns – Rollenübernahme und Veränderung von Rollenzuweisungen.³⁸⁷ Dies gilt natürlich ebenso für die anderen Menschen in der Schule, die in weiteren Rollen, die sie ‚spielen‘

lich aufgehen! Ob ein Mensch in dieser Situation zur Sinn-Antwort vorstößt, hängt davon ab: wie tief, wie echt sich der Seelsorger in die Situation des Leidenden bzw. Trauernden einläßt.“ Kreppold, Guido: *Der (die) Seelsorger(in) als Anwalt von Sinn*. In: Lebendige Seelsorge 4/5, 1995, 251, Hervorhebungen im Original.

³⁸⁴ Schmälzle, Udo: *Theologische Grundlagen für den Dienst von Christinnen und Christen in der Schule*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit VI) Würzburg, 2000, 46. Vgl. ebenso das Resümee aufgrund empirischer Untersuchungen bei Ellerbrock, Jochen: *Seelsorge den Seel-Sorgern überlassen?* In: Büttner, Gerhard; Sauer, Gert (Hg.): *Seelsorge und Religionsunterricht*. Menden, 1988, 105-129.

³⁸⁵ Vgl. ebd., bes. 90ff. Sowie: Schmälzle, Udo: *Miteinander Leben und Glauben lernen. Grundlagen der Evangelisation in der Schule*. In: Nicht nur Unterricht – pastorales Engagement in der Schule. Aspekte der Schulseelsorge. (= Bensberger Protokolle 72) Bensberg, 1992, bes. 34-41. Schmälzle, Udo: *Theologische Grundlagen für den Dienst von Christinnen und Christen in der Schule*. In: *engagement*, a.a.O., bes. 69-72.

³⁸⁶ Schmälzle: *Theologische Grundlagen*, a.a.O., 45.

³⁸⁷ Vgl. Knobloch, Stefan: *Theorielose Schulpastoral? Ein Plädoyer zum Erweis des Gegenteils*. In: *Anzeiger für die Seelsorge* 11, 1999, 536-539.

müssen, wahrgenommen werden sollten: als Mann bzw. Frau, als Sohn oder Tochter, als Konsument/-in, usw.³⁸⁸

Als eine ‚spirituelle Option‘, die vom methodisch-didaktischen Machbarkeitswahn befreien kann, bezeichnet Matthias Scharer Begegnungen, die Raum lassen, um mit den Bildungsgegenständen in eine stimulierende Auseinandersetzung zu kommen. Bis in den Unterrichtsprozess hinein bleibt ein unplanbarer Rest, den Scharer „als Erschließung der Sinndimension der Lerngegenstände in Freiheit und Verantwortung“³⁸⁹ bezeichnet. Eine weitere spirituelle Option einer Schulkultur formuliert er als Aufmerksamkeit für den Kairos, um innerhalb des Schulalltags insgesamt achtsam zu bleiben für „die Frage nach dem Wesentlichen und Sinnstiftenden des Bildungsgeschehens“³⁹⁰. Wenn Schulpastoral diese Frage stellt und zu ihrer Beantwortung beiträgt, kann sie eine produktive Unterbrechung der Alltäglichkeiten des Schulbetriebs bewirken und wird auf diese Weise ihrem Auftrag gerecht, indem sie zum Gelingen einer humanen und wertorientierten Schule beisteuert.

Insgesamt zielt schulpastorales Handeln für den Sinnfindungsprozess der Organisation Schule und für die persönliche Sinnsuche des Einzelnen auf „das Anbahnen von Haltungen und Einstellungen“³⁹¹. Albrecht Schöll spricht von einem eigenverantwortlichen ‚okkasionell-reflexiven‘ Aneignungsmodus von Sinn, in dem christliche Lesarten der Wirklichkeit einen Reflexionspool liefern, um lebenspraktisch (nach)zudenken und zu entscheiden. „Das Strickmuster dieser Sinnstiftung ist auf Hoffnung hin entworfen und schmiegt sich den Erfordernissen der lebenspraktischen Belange an, die von den Individuen in autonomer Regie zu bewältigen sind. ‚Autonom sein‘ wird in dieser Art der Sinnstiftung weder als individualistische Vereinzelung noch als subjektiver Machtanspruch gedeutet, sondern als situationsbezogene soziale Verbindlichkeit. Die Entscheidungen, die getroffen werden, fließen nicht aus einem beliebigen Referenzrahmen mit prinzipiell unbegrenzten Handlungsmöglichkeiten, sondern der offene Entwurf wird lebenspraktisch begrenzt durch das, was in der Situation

³⁸⁸ Vgl. Pröstler, Inge: „*Leben in Fülle*“ – auch in der Schule? In: *Junge Kirche* 4, 1997, 7-10. Auch die bischöfliche Erklärung bezeichnet die Wahrnehmung „neuer Dimensionen des Menschseins als Mann und Frau“ als Aufgabe der Schulpastoral; Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 23.

³⁸⁹ Scharer, Matthias: *Spiritualität als Schulkultur*. In: *ThPQ* 148, 2000, 171.

³⁹⁰ Ebd., 172. Schmäzle nutzt den Kairos-Begriff zur Klärung und Bewusstmachung von Sinn- und Wertbezügen vgl. Schmäzle: *Miteinander Leben und Glauben lernen*, a.a.O., 62f.

³⁹¹ Weidmann, Fritz: *Schulseelsorge*. In: Weidmann, Fritz (Hg.): *Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfadens*. Donauwörth, Neuausgabe 1997, 415.

als angemessen und sozial verbindlich erscheint.“³⁹² Demnach ist eine Paralleli-
tät zu Lipps dramatologischem Kulturentwurf gegeben, nach dem Sinn – als
kultureller Lebensgrund – ‚in actu‘ entwickelt wird und die Normalität vom Sub-
jekt als offen und als gestaltungs- sowie handlungsbedürftig erfahren wird. An-
gesichts der Angst des Einzelnen vor institutioneller Vereinnahmung, ist es an-
gebracht in der schulpastoralen Praxis zu zeigen, dass christlicher Glaube zur
Freiheit befreit und dass eine solche Freiheit Positionierung ermöglicht.

4.1.2.2 Schulpastoral als Konflikt- und Versöhnungskultur

Muss die pädagogische Schulkultur und die Kultur der Schule als Organisation
als konsensorientiert etikettiert werden, so kann das schulpastorale Handeln
ebenso als Kultur des Umgangs mit Konflikten beschrieben werden. Dabei be-
steht die erste Aufgabe im Innehalten, in der Wahrnehmung der Realität von
Störungen und im Aushalten unterschiedlicher Meinungen.³⁹³ Für Paul Wehrle
ist das Zulassen von Konflikten, ihre Bearbeitung und das Bemühen um eine
versöhnende Lösung geradezu ein Merkmal der Dynamik des Heiligen Geistes
im Leben der Christen. „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 Men-
schen‘.“³⁹⁴ Nicht in Vermeidungsstrategien von Konflikten, sondern in ihrer Kon-
fliktfähigkeit zeigen Christinnen und Christen eine diesem ständigen Bemühen
adäquate Haltung. „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

³⁹² Schöll, Albrecht: *„Ich glaube nicht, daß ich nicht an Gott glaube...“ Zur Funktion religiöser Deutungsmuster in der Adoleszenzphase.* In: Wohlrab-Sahr: *Biographie und Religion*, a.a.O., 241. Anhand der Zachäusgeschichte hat U. Schmälzle Schulpastoral sachgerecht als Kommunikationsraum definiert: „Wer sofort das Reich Gottes verkünden will überfordert. Wer sich mit vordergründigen Themen und Interessen zufrieden gibt und Jugendliche mit der Sinn- und Tiefenstruktur der genannten Themen nicht konfrontiert, unterfordert. Das Reich Gottes bricht an, **wenn Menschen sich dem Geheimnis ihres Lebens, den Brüchen in ihrer Biografie und den Herausforderungen einer Zeit stellen.**“ Schmälzle: *Theologische Grundlagen*, a.a.O., 98f, Hervorhebung im Original.

³⁹³ Auch zu diesem schulkulturellen Schwerpunkt legt der Fernkurs zur Schulpastoral einen eigenen Studienbrief vor: Studieneinheit V, Kommunikation und ihre Störungen in der Schule – Wahrnehmung, Beratung, Begleitung. Vgl. die Erläuterungen zu diesem Studienbrief bei Deitert, Joachim: *Schulpastoral – Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule. Ein Programm zur Fort- und Weiterbildung.* In: *engagement*, a.a.O., 32f.

³⁹⁴ Wehrle, Paul: *Kommunikation und Kooperation. Ausdrucksformen priesterlichen Handelns.* In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Priesterliche Lebensform (= Arbeitshilfen 36)* Bonn, 1984, 91.

bereiter werden, Konflikte anzunehmen. (...) 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.“³⁹⁵

Notwendige Aushandlungsprozesse zu initiieren und dafür bestehende (oder zu erarbeitende) Gestaltungsräume zu nutzen, ist ein Signum schulpastoralen Handelns und kann den großen Bogen aller Inhalte der Schulkultur betreffen: von der Art und Weise des Lehrens, Prüfens und Bewertens über den Umgang der schulischen Akteure miteinander, der Sinnhaftigkeit des (Schul-)Lebens bis hin zur Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld.

Christinnen und Christen können zu „ProtagonistInnen einer neuen Schulkultur“³⁹⁶ gemeinsam mit anderen werden, wenn sie dazu verhelfen, Entscheidungs- und Verantwortungsräume zu öffnen, notwendige Auseinandersetzungen nicht scheuen und die Qualität des dialogischen Miteinanders prägen. Die Ermöglichung von Beteiligung erfordert die Bereitschaft zur Kooperation. „Dem Ringen um sachgerechte Lösungen wirkt jedoch jede Art von Polarisierung und Abwertung entgegen. Ob der seelsorgerliche Auftrag zur Geltung kommt, das hängt von der *Ernsthaftigkeit des Dialogs* ab, den die Kirche in ihrer eigenen Praxis entwickelt, und von der aufmerksamen Anteilnahme an den konkreten Problemen der Bildung. Die Glaubwürdigkeit der Seelsorge wächst in dem Maße, wie sie sich von dem bewegen läßt, was Menschen bewegt und in Konflikte bringt, und wie Kirche als Ort der gemeinsamen Reflexion und *Verständigung* erfahren wird.“³⁹⁷ Oder mit Udo Schmäzle formuliert: **„Schulpastoral in diesem Sinn wird zum Ferment bei der Arbeit an einem humanen Schulkonzept; sie führt aber auch in die Konfrontation mit der gegebenen Schulkultur und provoziert eine Unterscheidung der Geister, wenn diese Kultur dem Evangelium widerspricht.** In der Auslösung und Bewältigung solcher Konfliktsituationen entscheidet sich bei pastoralen Maßnahmen das theologische Profil und zeigt die prägende Kraft des christlichen Glaubens.“³⁹⁸ Der Widerstand gegen einseitiges Leistungs- und Konkurrenzdenken in der Schule erfordert eine „neue Aufmerksamkeit für die Hintergründe.“³⁹⁹ Wo es schulpastoralen Maßnahmen gelingt, intra- und interpersonelle Kommunikation zu ermöglichen und Menschen zueinander zu führen, legt sie die Grundlage für ein

³⁹⁵ Ebd.

³⁹⁶ Scharer: *Spiritualität*, a.a.O., 174.

³⁹⁷ Ott, Rudi: *Schule als pastorales Feld*. In: *Lebendige Seelsorge* 1, 1982, 11.

³⁹⁸ Schmäzle: *Theologische Grundlagen*, a.a.O., 122, Hervorhebung im Original.

³⁹⁹ Withake, Heinz: *Der diakonische Ansatz in der Schulseelsorge. Nachdenkliches zum diakonischen Ansatz in der Schulseelsorge*. In: *Kirche und Schule* 91, 1994, 2.

gemeinsam verantwortetes Leben und Arbeiten in der Schule.⁴⁰⁰ „Schulpastoral unterstützt damit orthopraktisch das kognitive Lern- und Wissensprogramm des Religionsunterrichts. Die Verpflichtung zur Weltgestaltung und zum Widerstand gegen den Prozess der Entsolidarisierung ist nicht nur Thema im Unterricht. Schulpastoral zeigt auf und befähigt dazu, wie das Zusammenleben in der Schule gestaltet und verändert werden kann. (...) Dem Prozess der Entsolidarisierung müssen Eltern, Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam entgegenreten.“⁴⁰¹ Dabei muss sich auch und gerade die Schulpastoral auf der Suche nach Konsens durch die Konzentration auf das Gute und dessen Förderung auszeichnen (vgl. Mt 13, 24-30).

Schulpastorales Handeln versteht sich als konstruktiv-kritisches Engagement für und mit den Menschen unter den Bedingungen der Schule.⁴⁰² Mit dem treffenden Ausdruck der ‚Versöhnungskultur‘ bringt Josef Gredler den zugrundeliegenden theologischen Gehalt auf den Punkt: „Das Bemühen um die verschiedenen Formen der Versöhnung mit Gott und den Mitmenschen, um eine Versöhnungskultur wäre eine besondere Chance und Aufgabe der Schulpastoral.“⁴⁰³ Vor Ideologiebildung, einer falschen Harmonieprämisse und Idealisierung muss aber gewarnt werden: Eine Kultur, die sich dem Postulat der Versöhnung verpflichtet weiß, muss zunächst auch eine Streitkultur sein, damit sie nicht in vorschnelle Spannungsreduktion verfällt. Sie schließt den reflektierten Umgang mit möglicherweise andauerndem und auszuhaltendem Dissens ein und kennt die Realität von unlösbaren Konflikten.

4.1.2.3 Schulpastoral als Kultur des Miteinander

Eine theologisch verantwortete Schulpastoral, die sich als Dienst an den und für die Menschen versteht, sieht in einer Kultur des Miteinanders, die zunächst als

⁴⁰⁰ Vgl. die Beispiele zum Einüben von Verantwortung bei Mertes, Klaus: *Schulseelsorge – Anregungen zur Praxis*. In: engagement, a.a.O., 18-24. Für ihn ist die Jugendverbandsarbeit wichtiger Raum, um Verantwortung zu übernehmen und gleichzeitig prädestiniert für Konfliktfälle vgl. ebd., 23. Zur Jugendverbandsarbeit vgl. lediglich exemplarisch KSJ-Bundesamt (Hg.): *Nur Ochsen büffeln. Eine Aktion der KSJ für ein vergnügliches, politisches, christliches, freies und intelligentes Leben inner- und außerhalb der Schule*. Köln, o.J. Kath. Schüler/innenjugend Österreichs (Hg.): *Kreativität & Schule. Ein Projekt mit Zukunft*. Innsbruck und Wien, 1996. Stubbe, Michaela: *Jugendverbände und Schule – zwischen Kooperation und Konkurrenz*. In: Katechetische Blätter 10, 1993, 678f. Und die Übersicht über unterschiedliche Handlungsfelder der Jugendverbandsarbeit bei: Brenner, Gerd; Nörber, Martin (Hg.): *Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit*. Weinheim und München, 1992, 15-31.

⁴⁰¹ Schmälzle: *Theologische Grundlagen*, a.a.O., 127.

⁴⁰² Vgl. Schneider: *Lebenswelt Schule*, a.a.O., 58.

⁴⁰³ Gredler, Josef: *Gedanken zur Schulpastoral*. In: cpb 2, 1996, 85.

Beziehungskultur zu charakterisieren ist, eine ihrer vornehmsten Aufgaben, denn sie weiß, dass eine humane Schulkultur durch Begegnung und Beziehung geprägt wird und sich daraus entwickelt. Der bischöfliche Text zur Schulpastoral bestätigt, dass die Bildungsinstitution Schule auch ein Beziehungssystem ist und „den personalen Bezügen in den Institutionen größere Bedeutung beigemessen wird.“⁴⁰⁴ Die pastorale Grundfunktion der Koinonia als Weggemeinschaft im Leben und Glauben „wird zu dem umfassenden Merkmal aller Realisierungsformen der Schulpastoral“⁴⁰⁵ erhoben. Die Intention der Vergemeinschaftung aller schulischen Akteure unter- und miteinander als Erfahrung der Verbundenheit und Verantwortlichkeit – trotz des Vorhandenseins von Unterschieden und Diskrepanzen – ist ein Schwerpunkt kirchlichen Handelns in der Schule. Schulpastoral zielt weder auf individualistische, Ellenbogen benutzende Eigenbrödler noch auf treu und blind ergebene Kollektivisten. Auf den bereits genannten Begriff der Menschwerdung in Solidarität hin konkretisiert dies die bischöfliche Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik: „Grundvoraussetzung einer Schulkultur sind humane Beziehungen zwischen allen am Bildungsprozeß Beteiligten“⁴⁰⁶. Dabei rückt die Erklärung in bemerkenswerter Klarheit die Anliegen und Bedürfnisse der Lehrpersonen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, ohne lediglich Ansprüche an deren fachliche und pädagogische Kompetenz zu formulieren.⁴⁰⁷ So wird die vormalige einseitige Fixierung einer reinen *Schülerseelsorge* überwunden und die Schule als Organisation mit von einander abhängigen Akteursgruppen findet Beachtung. Es ist ein Kennzeichen von Beziehungsqualität, wenn „auch nach den elementaren existenziellen Sorgen und Nöten der Lernenden und Lehrenden und ihrem Miteinander“⁴⁰⁸ gefragt wird. Schulpastoral zielt auf die unmittelbare Begegnung von Mensch zu Mensch und auf die Gelegenheit, die Menschen in ihren unterschiedlichen Rollen wahrzunehmen und ernst zu nehmen. „Also die Aufmerksamkeit für das Leben-Können und So-Leben-Wollen jedes einzelnen Schülers und Lehrers zeichnet Schulkul-

⁴⁰⁴ Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 9.

⁴⁰⁵ Ebd., 21. Für den Bereich der Jugendpastoral wurde Koinonia als grundlegendes Gestaltungsprinzip formuliert, vgl. Höring, Patrick C.: *Jugendlichen begegnen. Jugendpastorales Handeln in einer Kirche als Gemeinschaft*. (= Praktische Theologie heute Bd. 41) Stuttgart, Berlin, Köln, 2000. Höring, Patrick C.: *Schlüsselprinzip Koinonia. Eine theologische Orientierung für die Jugendpastoral*. In: Katechetische Blätter 3, 2000, 194-198.

⁴⁰⁶ Kommission: *Bildung in Freiheit und Verantwortung*, a.a.O., 18. Der Blick auf die Verwaltungskräfte einer Schule fehlt dabei gänzlich. Zur ‚Pädagogik‘ des Hausmeisters vgl. Prey-Wittmann, Martha: *Schulwirklichkeit und Religionslehrer. Beobachtungen und Schulkiosk*. In: Lebendige Katechese 2, 1997, 115f.

⁴⁰⁷ Vgl. Kommission: *Bildung in Freiheit und Verantwortung*, a.a.O., 18.

⁴⁰⁸ Scharer: *Spiritualität*, a.a.O., 172. Damit sind alle Unterstützungsangebote von der Hausaufgabenhilfe über die kollegiale Beratung bis hin zur externen Supervision als schulpastoral-schulkulturelles Handeln charakterisiert.

tur aus dem Geist des Evangelium aus.“⁴⁰⁹ Unter dem Terminus der Selbstfindung fasst Gert Sauer die möglichen vitalen Prozesse, die infolge dieser Aufmerksamkeit zwischen den Akteursgruppen entstehen können, zusammen. Selbstfindung bedeutet die größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit von Lehrkraft, jungem Menschen und der in ihnen liegenden Fähigkeiten. Sie zielt auf Sinnfindung im Investieren der eigenen bewussten und unbewussten Anteile.⁴¹⁰ Schulpastoral wird so zur gemeinsamen und gegenseitigen Geburtshilfe.⁴¹¹ Mit Werner Tzscheetzsch kann dieses existentielle In-Beziehung-Treten zwischen Lehrperson und Schüler in einer personalen Religionsdidaktik als ‚Selbstkundgabe‘ beschrieben werden.⁴¹² Es geht um die kommunikative Kompetenz und die beziehungsstiftende Qualifikation der Lehrkraft, der es gelingt ihr Wissen weiterzugeben und gleichzeitig in das Erziehungsgeschehen einzutreten, „um durch dieses Sich-Geben die Selbsttätigkeit des Schülers, seine eigene Gestaltungskompetenz anzuregen, ohne zu bevormunden oder ihm diese Selbsttätigkeit abzunehmen.“⁴¹³ Das sich wagende und risikobereite Öffnen der Lehrkraft evoziert bei Schülerinnen und Schülern ebenso Selbstkundgabe. So entsteht bei den Personen – im unterrichtlichen wie im schulpastoralen Handeln – aktive Beziehung zu sich selbst und zu anderen. Um eine Überforderung des Miteinanders in Selbstkundgabe zu vermeiden, weist Tzscheetzsch auf die kulturbedingende Notwendigkeit der Vergewisserung und Verständigung über Wertvorstellungen und Sinnentscheidungen hin.⁴¹⁴

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, was Klaus Hemmerle als Aufgabe für den Religionsunterricht beschreibt und was m.E. ebenso für die Schulpastoral gelten muss: „Ich glaube, das Wichtigste ist, daß wir die Schüler aushalten. Religionsunterricht besteht darin, daß Schüler ausgehalten werden. Das ist die Vermittlung dessen, was Gott tut. (...) Notwendig ist, daß wir immer wieder darum ringen, daß wir Gott glauben, daß er sich für mich interessiert, daß Gott sich für die Menschen interessiert und daß wir dann wagen, uns auch für sie zu interessieren. Das ist sozusagen das Vorspiel im Himmel. Und dann könnte es ja der Fall sein, daß sich ein Spiel des Interesses ergibt, daß es Au-

⁴⁰⁹ Bitter, Gottfried: *Schulkultur aus dem Geist des Evangeliums*. In: Erzbistum Freiburg Informationen 4, 1988, 19.

⁴¹⁰ Vgl. Sauer, Gert: *Zur Selbstfindung von Schülern und Lehrern*. In: Büttner: *Seelsorge und Religionsunterricht*, a.a.O., 86-97.

⁴¹¹ Vgl. ebd., 93. Dies gilt zum einen entwicklungspsychologisch für Schülerinnen und Schüler, zum anderen tiefenpsychologisch auch für die Erwachsenen in der Schule, vgl. Spilling-Nöcker, Christa: *Seelsorge – am Rande?!* In: Büttner: *Seelsorge und Religionsunterricht*, a.a.O., 98-104.

⁴¹² Vgl. Tzscheetzsch, Werner: *Selbstkundgabe des Menschen. Grundprinzip einer personalen Religionsdidaktik*. In: *Stimmen der Zeit* 9, 1996, 611-620.

⁴¹³ Ebd., 612.

⁴¹⁴ Ebd., 615.

genblicke gibt, in denen ich sagen kann, oder Situationen, in denen wir dem Schüler vermitteln können: ‚Interessiere dich für dich‘.⁴¹⁵ ‚Einander aushalten‘ als schulpastoraler Auftrag ernst genommen, bringt Entlastung und erdet die Zielkategorie ‚Humanisierung der Schule‘. Aus diesem ‚Leb‘ doch dein Leben nicht einfach so weg‘⁴¹⁶ kann sich Aufmerksamkeit für andere entwickeln, die dann nicht nur schülerbezogen gilt, sondern im Miteinander der gesamten Schule vorherrscht. So wird alltagspraktisch Beziehung gestiftet. Menschen erfahren im Ausgehaltenwerden, dass Gott bei ihnen ausharrt und zu ihnen hält, können zu sich selbst stehen und Interesse an anderen aufbauen.

Deutlich wird diese Haltung bereits im alltäglichen Umgang miteinander: „Schulkultur ist auch eine Frage nach dem Umgangston, der in der Schule herrscht. Wie reden Lehrer über Lehrer, über Schüler, Schüler über Lehrer, Eltern über Schule, wie reden wir mit den und über die Frauen vom Reinigungsdienst?“⁴¹⁷

Eine in der schulischen Wirklichkeit beheimatete Schulpastoral kennt die vielfältigen Förder- und Umsetzungsmöglichkeiten für eine vertrauensvolle, solidarische und akzeptierende Beziehungskultur in der personellen Bandbreite von der Schulleitung bis hin zu den Kooperationspartnern im schulischen Umfeld.⁴¹⁸ Dadurch ist eine Kultur des Miteinanders auch durch einen offenen Blick charakterisiert, der sich in lebensfördernden Vernetzungen mit dem schulischen Umfeld und im sozialen Engagement einzelner Personen(-gruppen) oder einer ganzen Schule äußert.⁴¹⁹ Zugleich ist dies als Mahnung an die Schulpastoral selbst zu verstehen, da sie in ihrer tatsächlichen Spezialisierung und in der Quantität ihrer Angebote für die Jugendlichen optiert.⁴²⁰

⁴¹⁵ Hemmerle, Klaus: *Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip*. In: Hemmerle, Klaus: *Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Feldern kirchlichen Handelns*. Ausgewählt u. eingeleitet v. R. Göllner, B. Trocholepczy. (= Hemmerle, Klaus: *Ausgewählte Schriften* Bd. 4) Freiburg, Basel, Wien, 1996, 379f.

⁴¹⁶ Ebd., 380.

⁴¹⁷ Mayrhofer: *Schulkultur*, a.a.O., 79. Die Umgangsweisen betonen ebenfalls Halbfas: *Das dritte Auge*, a.a.O., bes. 172-175 und Scharer: *Spiritualität*, a.a.O., 174. H. Woller fundiert seinen Schulkultur-Ansatz in der Ehrfurcht vor Gott, die sich in Ehrfurcht vor einander manifestiert und im entsprechenden Benehmen zeigt, vgl. Woller, Hermann: *Möglichkeiten religiöser Schulkultur*. In: *Christ und Bildung* 5, 1991, 161f.

⁴¹⁸ Vgl. die inhaltlichen Schwerpunkte von Schulkultur bei Habeler, Johann: *Schulkultur. Ein Beitrag zur inneren Schulreform*. In: *Ordensnachrichten* 4, 1993, bes. 16-19.

⁴¹⁹ Vgl. Knobloch: *Theorielose Schulpastoral?*, a.a.O., 538f.

⁴²⁰ Zur konkreten Praxis vgl. die Literaturangaben in Kapitel 5 dieser Arbeit. Zu den Problemlagen und zum (sich wandelnden) Verhältnis von Schule - Jugendarbeit - Schulpastoral vgl. Thalheimer, Beate: *Begegnung mit Hindernissen. Zum Verhältnis von Kirchlicher Jugendarbeit und Schulpastoral*. In: *Lebendige Seelsorge* 2, 2000, 127-129. Brenner, Gerd: *Jugend und Bildung: Härtere Zeiten*. In: *deutsche Jugend* 2, 1998, 55-58. Brenner, Gerd: *Jugend und Bildung: Härtere Zeiten*.

Die strukturellen Gegebenheiten und Abhängigkeiten im schulischen Kontext laufen jedoch den Interaktionen des Mit- und Füreinander oft zuwider. Hier gilt es, die Defizite einer administrativ entstandenen und geprägten Organisationskultur zu benennen: vom Einzelkämpfertum über mangelhafte oder absente Elternbeteiligung bis hin zur fehlenden Zusammenschau von Unterrichtsinhalten behindern Strukturen die Begegnung der Personen und die Entwicklung personaler Kompetenzen.⁴²¹ Unter diesem Aspekt betrachtet zeigt sich die Unerlässlichkeit schulpastoralen Handelns als Dienst an der Institution. Für Udo Schmälzle hat die gemeinsame Verantwortung der in der Schule Tätigen bislang höchstens jedoch Appellcharakter und taugt gerade noch als Beschwörungsformel; beherrscht wird der Schulalltag von Lehrerbestimmtheit und Familienvergessenheit.⁴²² Geht es um die Beziehung und Partizipation aller, dann muss – so seine folgerichtige Forderung – besonders die Rolle der Eltern neu bedacht und in Balance gebracht werden. Einerseits darf ihr Beitrag nicht als Einmischung abgewertet werden und andererseits dürfen sich Eltern nicht auf eine generelle und pauschale Delegation ihres Erziehungsauftrags an die Schule zurückziehen. Schulpastoral ermutigt Eltern und Erziehungsberechtigte, sich in Beziehung zu setzen und ihre Rolle als Träger von Schulkultur zu finden. Mitgestaltung von Schulkultur drückt sich in einer offenen und positiven Einstellung gegenüber der Schule aus. Mitwirkung bedeutet sicherlich ebenso das Äußern von angebrachter und konstruktiver Kritik in entsprechender Form. Schulkultur

Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft. In: deutsche Jugend 6, 1999, 249-257. Brenner, Gerd: *Jugendarbeit und Schule.* In: deutsche Jugend 6, 1999, 275-283. Brenner, Gerd: *Weitere Verschulung der Jugendzeit? Wie kann die Gesellschaft auf den wachsenden Betreuungsbedarf reagieren?* In: Katechetische Blätter 10, 1993, 669-677. Brenner; Nörber (Hg.): *Jugendarbeit und Schule*, a.a.O. Nörber, Martin: *Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und zu den Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule.* Weinheim, 1995. Dithmar, Ute; Meier-Warke, Helga; Rose, Lotte: *Und konnten zusammen nicht kommen...? Knotenpunkte im Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit und ihre Lösungen.* In: neue praxis 2, 1999, 157-169. Rose, Lotte: *Warum ist es denn so schwer? Ein Beitrag zum Verständnis der Probleme in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule.* In: deutsche Jugend 5, 2000, 214-224. Faulde, Joachim: *Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation.* Weinheim, 1996. Studentexte – Zeitschrift für Konzeption und Geschichte Evangelischer Jugendarbeit: Themenheft *Jugendarbeit und Schule – Chancen und Grenzen im Miteinander.* Heft 2, 1997.

⁴²¹ „Die Entfaltung einer Schulkultur der Freiheit bedarf des Geistes der Gemeinschaft; die Bildung dazu ist in unseren Institutionen vielfach durch künstliche Isolierung der Tätigkeiten verhindert worden.“ Oswald: *Schulkultur*, a.a.O., 71.

⁴²² Vgl. Schmälzle, Udo: *Schüler – Lehrer – Eltern: Beschwörungsformel oder Handlungskonzept!* In: Lebendige Katechese 2, 1997, 78-85. Ebenso die Darstellung von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern als Subjekte und Träger der Schulpastoral im sozialwissenschaftlichen Teil seiner Habilitationsschrift: Schmälzle, Udo: *Schüler. Eltern. Lehrer. Wie wirksam ist die Kooperation?* Opladen, 1985. Besondere schulpastorale Aufmerksamkeit auf Eltern und Erziehungsberechtigte fordert ebenfalls Zwergel: *Christinnen und Christen im Dienst in der Schule*, a.a.O., 83ff. Schaffner, Bardo: *Lehrerinnen- und Lehrer-Seelsorge – wörtlich genommen.* In: Kirche und Schule 117, 2001, 13f.

heißt aber auch Positives aufzuzeigen, bedeutet ebenfalls, nicht nur von Lehrkräften zu fordern, dass sie die Jugendlichen in ihren positiven Anlagen bestärken, sondern auch für die Eltern, positive Rückmeldungen an die Schule zu geben und nicht nur dort aufzutauchen, wenn Schwierigkeiten auftreten oder wenn Unzufriedenheit mit bestimmten Personen herrscht. „Mitwirkung an Schulkultur ist nicht so sehr eine Frage der Zeit, die man für verschiedene Aktivitäten benötigt, als eine Frage der Einstellung.“⁴²³ Udo Schmälzle konstatiert: „Schulkultur ist, 1. ... wenn Eltern sich Problemen stellen (...) 2. ... wenn Eltern etwas für ihre Klassengemeinschaft tun (...) 3. ... wenn Eltern wieder in ihre pädagogische Verantwortung einsteigen (...) 4. ... wenn Eltern und Lehrer nicht über die Köpfe der Jugendlichen hinweg entscheiden (...).“⁴²⁴ Um nicht einer utopischen Illusion zu erliegen, muss an dieser Stelle wiederholt und bekräftigt werden: Schulkultur blendet Kontroverse und Dissens nicht aus, im Gegenteil: „Die Kultur einer Schule muß an Spannungen und Konflikten wachsen. Wer von Schulkultur spricht, geht davon aus, daß es in der Schule um mehr als um Stoffvermittlung geht. Wer sich auf dieses ‚Mehr‘ einläßt, stößt sofort auf Spannungen und Konflikte.“⁴²⁵ Und doch besteht gerade darin die große Chance: Schulpastoral kann ein Platz sein, an dem durch die Menschlichkeit von Menschen in unvollkommener Weise etwas von der Zuwendung und Menschenfreundlichkeit Gottes erfahrbar wird.

Mit der von Roman Bleistein geforderten „Entdeckung der Schule als Raum des Personalen“⁴²⁶ kann die theologische Grundlegung, die Christinnen und Christen in der Schule auch als erste und wichtigste Träger (mit Sendungsauftrag und -kompetenz) der Schulpastoral definiert, spezifiziert werden. „Schulpastorale Arbeit umfasst viele Dimensionen, verschiedene Ziele und ist für viele Handelnde offen. Es wird also nicht nur um das Einschleusen von externen, sondern auch um die Aktivierung und Qualifizierung von schulinternen ‚Seelsorgern‘ und ‚Seelsorgerinnen‘ (Eltern, Lehrkräfte, Schüler, Schülerinnen) für pastorale Herausforderungen im Alltag der Schule gehen. Alle diese Gruppen sind in der Schulpastoral als Träger und Adressaten von Maßnahmen zu verstehen. Dies bedeutet konkret eine Absage an alle kompensatorischen Konzepte.“⁴²⁷ Christine Mann hat darauf hingewiesen, dass mit dieser Akzentuierung die Grenzen fließender und die Anforderungen größer werden, „weil man allen zu-

⁴²³ Marktl, Edith: *Workshop 13: „Eltern als Mitgestalter von Schulkultur“* In: cpb 2, 1996, 83.

⁴²⁴ Schmälzle, Udo: *Schulkultur: Mit oder ohne Eltern?* In: Katechetische Blätter 10, 1985, 785.

⁴²⁵ Ebd., 784. Zum ‚Mehrwert‘ der Schule innerhalb der Bildungsdiskussion vgl. Abschnitt 2.1 dieser Arbeit.

⁴²⁶ Bleistein, Roman: *Jugend und Schule*. In: Rüttiger: Schulpastoral, a.a.O., 32.

⁴²⁷ Schmälzle: *Theologische Grundlagen*, a.a.O., 121.

traut und daher zumutet, füreinander – auch pastorale – Verantwortung zu übernehmen.⁴²⁸ Dieser gestellte Anspruch und tatsächliche Aktivitäten führen zu intra- und interpersonellen Rollenkonflikten, da die Schule zunächst feste Rollen zuschreibt und für ihren Ablauf benötigt.⁴²⁹ Um als Lehrperson mit Wissensvorsprung, Macht- und Autoritätsüberhang zum Gesprächspartner werden zu können, bedarf es eines geklärten Rollenverständnisses und der Fähigkeit zur Rollenvariabilität.⁴³⁰ Es kann und wird gleichfalls zu unterschiedlichen Erwartungen an diese Rollen kommen, da die verschiedenen Beteiligten der Schule von der Schulpastoral Unterschiedliches wünschen und erhoffen. Personen, die schulpastoral aktiv werden, können ihre schulinterne Rolle nicht einfach ablegen, sondern müssen sich den Herausforderungen und Spannungen eines Rollenwechsels stellen und sich in diesem Geflecht mit Ambiguitätstoleranz bewegen.⁴³¹ Sie handeln dann schulkulturell, weil sie die „Fähigkeit zum Unterbrechen von Routine“⁴³² aufbringen und so Veränderungen ermöglichen. Sie müssen darüber hinaus ihre außerschulischen Beanspruchungen durch Familie u.a. realisieren, um nicht einer unausweichlichen Überforderung zu erliegen. Die in diesem Zusammenhang wiederholt vorgetragene Forderung nach Deputatsanrechnungen bzw. Freistellungen für die Schulpastoral ist auch eine Anfrage an ihre Zumutbarkeit und Wertigkeit bzw. Wertschätzung über ‚Sonnensprecher‘ hinaus.⁴³³

⁴²⁸ Mann, Christine: *Überlegungen zur Schulpastoral*. In: Krieger, Walter; Schwarz, Alois (Hg.): *Jugend und Kirche. Auf der Suche nach einer neuen Begegnung*. München, 1998, 122.

⁴²⁹ Zur Übernahme von Rollen und den damit verbundenen Spannungen vgl. Zwergel: *Christinnen und Christen im Dienst in der Schule*, a.a.O., 79-87.

⁴³⁰ P. Wehrle betont den hohen Anspruch an das Verhalten der Lehrperson, wenn sie Interaktion und Kommunikation den Vorrang einräumt und eingespielte unterrichtliche Rollenmuster aufbricht, vgl. Wehrle, Paul: *Zum pastoralen Dienst der Kirche im Bereich der Schule*. In: *Lebendige Seelsorge* 1, 1982, 5. Ähnlich: Löffler, Arthur: *Schülerseelsorge. Erfahrungen, Entwicklungen, Perspektiven*. In: *Katechetische Blätter* 12, 1987, 950-954. Lames: *Schulseelsorge*, a.a.O., 316. Zur Rollendiffusion ebenso Linsen, Achim: *Schulseelsorge – ein pastorales Arbeitsfeld?* In: *Katechetische Blätter* 10, 1995, 668-672, bes. 669.

⁴³¹ Vgl. Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart, 9., in der Ausstattung veränd. Auflage, 2000.

⁴³² M. Kollig bezeichnet diese – im dramatologischen Kulturverständnis sinnermöglichende – Fähigkeit als Eignungskriterium für schulpastorale Akteure: Kollig, Manfred: *Schulseelsorger/in – Überlegungen zum personalen Angebot in der Schulpastoral*. In: Rüttiger: *Schulpastoral*, a.a.O., 133.

⁴³³ Vgl. Dirmeier, Ursula: *Schulseelsorge. Gemeinde in der Schule oder Schule als Gemeinde?* In: *Katechetische Blätter* 10, 1993, 688. Löffler: *Schülerseelsorge*, a.a.O., 954. Orth, Peter: *Anfragen an Theorie und Praxis der Schulpastoral*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1995, 681. Zwergel: *Christinnen und Christen im Dienst in der Schule*, a.a.O., 49. Rüttiger, Gabriele: *Schulpastoral – ein selbstloser Dienst von ChristInnen*. In: Amann, Hans; Kruij, Gerhard; Lechner, Martin (Hg.): *Kundschafter des Volkes Gottes. Festschrift für P. Roman Bleistein SJ zum 70. Geburtstag*. (= Studien zur Jugendpastoral Bd. 4) München, 1998, 274-279. Konsequenzen in diese Richtung zeigen die Regelungen, die in Bayern im Anschluss an den schulpastoralen Erprobungsversuch getroffen wurden, vgl. *Beschluss der Schulreferentenkonferenz der bayer. (Erz-)Diözesen am 26.04.2001. Vergabe von Anrechnungs-*

Potenziert können diese Kollisionen bei hauptberuflichen pastoralen Mitarbeitern auftreten, die sowohl einen unterrichtlichen Auftrag haben als auch mit einem weiteren Arbeitsfeld, der Tätigkeit in Pfarrgemeinde(n), betraut sind.⁴³⁴

Sicherlich dürfen die Spannungen zwischen den unterschiedlichen Anforderungen nicht minimalisiert oder banalisiert werden. Einfache Lösungen verbieten sich. Auch eine Entweder-Oder-Haltung bringt das Anliegen nicht voran, denn zum einen gilt: Schulpastoral „wächst von unten aus der unterrichtlichen Begegnung heraus“⁴³⁵ und „Lehrer/innen und Seelsorger/innen sind gleichermaßen geprägt von persönlichem Interesse für Kinder und Jugendliche, von der Absicht, gute Beziehungen wachsen zu lassen, ihnen dazu zu helfen, daß ihr Leben gelingen kann u.a.m. Das erleichtert die Doppelrolle.“⁴³⁶

In seiner Forschungsarbeit zur Überprüfung der seelsorgerlichen Möglichkeiten innerhalb einer Unterrichtsstunde in Religion hat Gerhard Büttner diese Erfahrung bestätigt und eine Checkliste zum seelsorglichen Handeln im Unterricht vorgelegt.⁴³⁷ Darin differenziert er in (1) die allgemeinen Unterrichtsvoraussetzungen, (2) die spezifischen Vorbedingungen und verfolgt (3) den tatsächlichen Unterrichtsablauf.⁴³⁸

Daneben benennt er Kriterien seelsorgerlicher Qualität des allgemeinen pädagogischen Handelns, die er konsequenterweise als seelsorgerliche Elemente im Religionsunterricht betrachtet:

1. Interesse am einzelnen Jugendlichen;
2. Ermöglichung einer angstreduzierten Klassenatmosphäre;
3. Beachtung der Ebene Sinn auch in Leistungserträgen;
4. Ermöglichung der Kommunikation auch und gerade von unbewussten und nicht artikulierbaren Problemlagen.⁴³⁹

stunden im Bereich Schulpastoral für kirchliche Lehrkräfte. In: Handreichungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Würzburg. Ausgabe 19, November 2001, 57.

⁴³⁴ Vgl. Gräf, Christoph: *Der Seelsorger als Religionslehrer. Ein Denkanstoß zu einem leidigen Thema.* In: Katechetische Blätter 12, 1987, 955-956.

⁴³⁵ Löffler: *Schülerseelsorge*, a.a.O., 954.

⁴³⁶ Langer: *Schulpastoral*, a.a.O., 3.

⁴³⁷ Vgl. Büttner, Gerhard: *Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse.* (= Arbeiten zur Pädagogik Bd. 27) Stuttgart, 1991, 199f. Vgl. die Untersuchung von Ammermann, Norbert: *Seelsorge im Religionsunterricht. Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn.* (= Forschungen zur Praktischen Theologie Bd. 18) Frankfurt/M. [u.a.], 1999.

⁴³⁸ Vgl. Büttner: *Seelsorge im Religionsunterricht*, a.a.O., 201f.

⁴³⁹ Vgl. Büttner, Gerhard: *Seelsorgerliche Elemente im Religionsunterricht.* In: Büttner: *Seelsorge und Religionsunterricht*, a.a.O., 78f.

Zum anderen gilt jedoch auch, was Beate Thalheimer anschaulich aus der Sicht einer Frau in der Doppelrolle Lehrerin/Seelsorgerin beschreibt: "Manchmal komme ich in ziemliche Schwierigkeiten. Wenn Schüler z.B. über den Beratungslehrer klagen und sagen, daß er ihnen nicht wirklich geholfen hat, oder wenn die SMV-Lehrerin mal schreit, um sich Gehör zu verschaffen und die jüngeren Schüler und Schülerinnen erschrecken und nicht mehr mitarbeiten wollen. Dann ist es schwierig, etwas zu sagen, das die Kollegen und Kolleginnen nicht in ein schlechtes Licht rückt und gleichzeitig nicht dazu führt, daß der Gesprächsfaden abreißt, weil ich die Kritik nicht aufgreife."⁴⁴⁰

Hilfreich können Prioritätensetzungen und Zielvereinbarungen für die einzelnen Arbeitsfelder sein, indem sie Klarheit erzeugen, Frustration verhindern, aber genauso bestehende oder sich ergebende Chancen nicht verbauen.⁴⁴¹ Trotz dieser strukturierenden Möglichkeiten durch entsprechende Führungsinstrumente bleibt für das Mühen um eine Beziehungskultur die konkret erlebbare Person mit ihrer Intention und ihrer christlichen Motivation entscheidend.⁴⁴² „Gefragt sind also 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 sind, Schule aus ihrem christlichen Glauben heraus humaner zu gestalten, gemeinsam eine wahrhaft menschenwürdige Schulkultur zu prägen.“⁴⁴³

4.1.2.4 Schulpastoral als Fest- und Feierkultur

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. Schulpastoral weiß um die rhythmisierende Kraft, die emotionale Bedeutung und die ge-

⁴⁴⁰ Thalheimer, Beate: *Als Religionslehrerin Schulseelsorgerin sein. Gedanken zur Rolle zwischen Beratungslehrer, Vertrauenslehrerin und Schulsozialarbeiter*. In: Katechetische Blätter 10, 1995, 698.

⁴⁴¹ Vgl. Althen-Höhn, Gabriele: *Projekt Hausaufgabenhilfe. Religionsunterricht und Schulseelsorge – ein Feld für Pastoralreferenten/-innen?* In: Katechetische Blätter 12, 1987, 957-959. Welter: *Pastoraltheolog-innen in der Schule*, a.a.O., 690-693. Weber, Roland: *Schulpastoral-Projekte mit HauptschülerInnen. Erfahrungen mit Religiösen Werktagen, Berufsanfängerseminaren und ökumenischen Schulgottesdiensten*. In: Katechetische Blätter 10, 1995, 704-707.

⁴⁴² Vgl. Günzel, Ulrich: *Schulleben und Schulpastoral. Aspekte der Lehrerfortbildung*. In: Nicht nur Unterricht, a.a.O., bes. 116. Thalheimer: *Als Religionslehrerin Schulseelsorgerin sein*, a.a.O., bes. 699.

⁴⁴³ Mann: *Überlegungen zur Schulpastoral*, a.a.O., 122.

meinschaftsfördernde Wirksamkeit von Fest und Feier, damit nicht alles Alltag bleibt.⁴⁴⁴ Schulpastoral stellt dabei notwendige Riten und eine (gottesdienstliche) Feierkultur zur Verfügung oder fordert sie ein. Möglichkeiten bieten die epochalen Zäsuren im Verlauf des Schuljahres sowie jahres- und lebenszeitliche Gegebenheiten. „Dabei sind die Gottesdienste von ihren Anlässen her motivational eingebettet in die Abläufe des Schuljahres. In ihnen wird der Beginn oder das Ende eines Schuljahres oder der erfolgreiche Abschluß der schulischen Ausbildung begangen.“⁴⁴⁵ M. Eggersmann-Büning zeigt sehr gut die mögliche Bandbreite der kleinen Anfänge im Schulalltag auf, die Schulkultur über diese bedeutenden Einschnitte hinaus prägen können.⁴⁴⁶

Insgesamt besteht die Herausforderung einer ‚Inkulturation‘: „In der pluralen Schule sind **religiöse Feierformen angebracht, die auch jene ansprechen und beteiligt sein lassen, die sich ansonsten von Gottesdiensten fernhalten**, Gottesdienste also, die sich nach Sprache und Ritual an den Welten und Erfahrungen der Schüler/-innen und Lehrer/-innen festmachen.“⁴⁴⁷ Die schulpastoralen Entwürfe stimmen darin überein, dass den vielfältigen liturgischen Feierformen Raum gegeben werden muss und sie für alle interessierten Menschen offen sein müssen.⁴⁴⁸ Schulpastoral sorgt für eine Feierkultur, die dem weiten Spektrum religiöser Sozialisation entspricht. Sie versteht Feiern immer als Angebot, sieht ihre integrative Funktion und wehrt jeder Gettoisierung. Schulpastoral erfindet oder inszeniert keine künstlichen Symbole, Rituale o.ä., sondern stellt sie innerhalb eines umfassenden Sinnangebotes zur Verfügung.

Schulpastoral bringt in Festen und Feiern Gott ins Spiel und will den Schulalltag transzendieren.⁴⁴⁹ Dabei kann die Zuwendung Gottes auch gefeiert werden, *obwohl* ein bestimmtes Ereignis eingetreten ist. „Bei derartigen Gelegenheiten bekräftigen wir das Leben und die Heiterkeit trotz der Wirklichkeit von Scheitern

⁴⁴⁴ Vgl. Linsen: *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens*, a.a.O., 61-67. Den geringen Beitrag der Religionspädagogik zur Gestaltung von Festen im Jahreslauf und damit ein Mitverschulden einer defizitären Schulkultur beklagt Halbfas: *Das dritte Auge*, a.a.O., 17. Zu einer sorgfältigen Kultur des Feierns ermahnt Zöpfl, Helmut: *Freude als Grundlage jeder Schulkultur*. In: Jendrowiak, Hans-Werner (Hg.): *Humane Schule in Theorie und Praxis*. Frankfurt/M. [u.a.], 1998, 166.

⁴⁴⁵ Knobloch: *Theorieleose Schulpastoral?*, a.a.O., 538.

⁴⁴⁶ Vgl. Eggersmann-Büning, Marietheres: „*Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne*“... – *Rituale des Anfangens in der Schule*. In: *Kirche und Schule* 117, 2001, 4-7. Zum besonderen Ritualcharakter des Organisationseintritts aus institutionstheoretischer Sicht vgl. Franzpöter: *Organisationskultur*, a.a.O., 158-164.

⁴⁴⁷ Linsen: *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens*, a.a.O., 70, Hervorhebung im Original.

⁴⁴⁸ Vgl. die Anregungen und Konkretionen ebd., 67-80. Von konfessionellen bis zu interreligiösen Feiern vgl. Knupp, Josef: *Liturgie in der Schule – den Alltag überragen*. In: Rüttiger: *Schulpastoral*, a.a.O., 55-64.

⁴⁴⁹ Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 20. Withake, Heinz: *Praxisfeld Schulpastoral: „In der Schule Gott in's Spiel bringen*.“ In: *Kirche und Schule* 117, 2001, 1-3.

und Tod.⁴⁵⁰ Schulpastoral leistet damit einen Beitrag, dass Misslingen, Erfolglosigkeit, Zerstrittenheit, Zerschneiden von Beziehungen, Sterben und Tod in der Schule nicht verdrängt werden. Diese Voraussetzung hat für Manfred Kollig Konsequenzen für die Liturgie in der Schule: „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.“⁴⁵¹ Und er mahnt mit drastischen Worten: „Sobald wir aber versuchen, Loblieder zu erzeugen mit Menschen, die keinen Grund zum Loben kennen und anerkennen; sobald wir meinen durch Stille Ehrfurcht erzeugen zu können, sobald wir uns alleinverantwortlich fühlen für den Glauben der Schulgemeinde im Gottesdienst, werden wir bei uns und bei den anderen den Gottesdienst zur Versammlung zum Unglücklichwerden umfunktionieren.“⁴⁵²

Neben dieser notwendigen Integration schulischer Realität, trägt Schulpastoral zur Schulkultur bei, indem sie die kulturelle Dimension des Spiels in Erinnerung ruft. Harvey Cox hat unter Hinweis auf Romano Guardini (‘Liturgie als Spiel’) und Hugo Rahner (‘Der spielende Mensch’) die Vorstellung von Glaube und Gottesdienst als Formen des Spiels betont. „Beides sind Vollzüge einer disziplinierten Phantasie. In beiden liefern wir uns einer Art Zauber aus.“⁴⁵³ Das Verständnis als Spiel lässt ein Fest in seiner Ursprünglichkeit Fest sein, weil nicht alles erklärt und begründet wird. „Feier verlangt eine Art von unbewußter Teilnahme, die verhindert, daß wir sie analysieren, solange sie im Gange ist. Wenn wir unser Erleben der Festlichkeit im Verlauf einer Feier zu analysieren beginnen, dann hören wir mit der Feier auf (...).“⁴⁵⁴ Die Verantwortung des Glaubenden für solche Feiern gründet in der Zusage: „Sein Gott ist der oft unausgesprochene Grund dafür, sich nicht von bloßen Fakten zu Angst und Resignation einschüchtern zu lassen.“⁴⁵⁵

⁴⁵⁰ Cox, Harvey: *Das Fest der Narren. Das Gelächter ist der Hoffnung letzte Waffe*. Stuttgart, 1972, 36.

⁴⁵¹ Kollig, Manfred: *Menschennähe, wenn wir in der Schule Gottes Nähe feiern*. In: Kirche und Schule 91, 1994, 5.

⁴⁵² Ebd.

⁴⁵³ Cox: *Das Fest der Narren*, a.a.O., 185-193, hier 191.

⁴⁵⁴ Ebd., 33.

⁴⁵⁵ Ebd., 204.

4.1.2.5 Schulpastoral als Kultur der Aufmerksamkeit

Raum und Zeit können als Aspekte einer Kultur der Aufmerksamkeit auf die Alltäglichkeiten und Selbstverständlichkeiten des schulischen Geschehens gelten, die nicht alles so belassen muss, wie es vorgefunden wird. Hierbei geht es um ein inklusives Verständnis von Aufmerksamkeit, bestimmt als ein waches Interesse, das die bereits benannten Aufmerksamkeitsfelder für Personen, Situationen, Hintergründe und eben auch den Blick für den richtigen Zeitpunkt beinhaltet.⁴⁵⁶

Zeit bedeutet in der Schule zuerst Unterrichtszeit. Schulzeit insgesamt wird rhythmisiert durch Pausen und Ferien. Die räumliche Ordnung erscheint stabil und eine neue Nutzbarmachung schwierig. Dass der Umgang mit Räumen und Zeiten ein Merkmal von Kultur ist, folgt aus dem zuvor Gesagten: Gibt es Zeit und Raum zum Feiern? Oder ist die Zeit in der Schule inhaltlich so durch die jeweiligen fachspezifischen Lerninhalte besetzt, dass alles andere als Zeitverschwendung angesehen wird?

Schule als Lebensraum und Lebenszeit erfordert einen Konsens über die Nutzung dieser Ressourcen und zeigt die Verwobenheit der bereits benannten Kulturdimensionen. „So ist es notwendig, Möglichkeiten zu finden, die Schulzeit zu erfüllter Zeit werden zu lassen. Dies geschieht z.B. im Feiern von Festen (der Schule, des Kirchenjahres, des Geburtstages ...), in der Auseinandersetzung mit dem ‚Zeitgeist‘ oder dadurch, daß man sich füreinander Zeit nimmt.“⁴⁵⁷ Sich diese Zeiträume zu nehmen – auch gegen Widerstände – und Zeit zu haben, zeichnet schulpastorales Handeln aus.⁴⁵⁸ In Abhängigkeit von der jeweiligen schulpastoralen Aktivität und ihrem Prozess kann Zeit bspw. monochron zur Verlangsamung des Prozessverlaufs oder zum genauen und vertieften Wahrnehmen einer Situation genutzt werden. Genauso kann die Zeit zur Förderung gemeinsamer Interaktionen und unter dem Beziehungsaspekt polychron gefüllt werden.

Die Gestaltung von Räumen und ihre Verwendung belegen als Artefakte, welche Kultur in einer Schule vorherrscht. Dies bezieht sich zum einen auf die Beschaffenheit der dezidierten Unterrichtsräume: „Auch die Bedeutung des Raumes für Lernansprechbarkeit bzw. Lernbereitschaft, für das Verhältnis von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt und für die soziale Zuordnung

⁴⁵⁶ Vgl. die Situationsschilderungen bei Demmelhuber: *Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule*, a.a.O., 13-16 unter dem Aspekt der Zeit.

⁴⁵⁷ Osanger, Rudolf: „*Schule lebensfreundlich gestalten*“ Ein Symposium über Schulkultur und Schulpastoral. In: cpb 2, 1995, 122.

⁴⁵⁸ Vgl. Welter: *Pastoraltheolog-innen in der Schule*, a.a.O., 692.

und Bewegungsmöglichkeit wird wieder geschätzt. Zunehmend werden Schulräume als abgeschirmte ‚Erfahrungsräume‘ entdeckt. Sie ermöglichen durch funktionsdifferenzierte Zonen oder Bereitstellung von Lernmaterialien ein systematisches Lernen in Gruppen oder Freiarbeit.⁴⁵⁹

Weiterhin spielt die Gestaltung des Inneren eines Schulgebäudes mit seinen Fluren, Eingangsbereichen, Lehrerzimmer, Aufenthaltsräumen und Sporthallen eine Rolle und auch der Außenraum der Schule ist zunächst multifunktional, denn er kann Parkplatz oder Aktivzone sein.⁴⁶⁰ Eine wiederholt vorgetragene schulpastorale Forderung ist die nach einem Raum für Muße und Stille.⁴⁶¹ Stille ist ein Beitrag zu einer Kultur der Aufmerksamkeit in einer oft durch Geschäftigkeit, Lärm und Reizüberflutung gekennzeichneten Schule. Achim Linsen behandelt in seinem Studienbrief zur Schulpastoral sehr ausführlich das Thema Stille unter der Überschrift Frei-Räume.⁴⁶² Ähnlich wie Halbfas⁴⁶³ spannt er den Bogen der unterschiedlichen Möglichkeiten und Bedeutungen von Stille in der Schule: Förderung der Arbeitsatmosphäre, Erleichterung des Zugangs zum eigenen Selbst⁴⁶⁴ und eine damit verbundene Begünstigung sozialen Verhaltens. Last but not least: „Letztlich wird so ein ganzheitlicher Weg gegangen, in dem wir die Welt zu Gott bringen und Gott zur Welt kommt.“⁴⁶⁵ In der Rehabilitation von Muße⁴⁶⁶ und bewusster Aufmerksamkeit leistet Schulpastoral einen Beitrag zum Bildungsreichtum und zum Eigenwert der Schulzeit.

4.1.3 Von der Akzentuierung zur Basierung

Im Rückblick auf die schulpastorale Theorie kann von einer pneumatischen Akzentsetzung gesprochen werden, die im Folgenden zu einer pneumatologi-

⁴⁵⁹ Wittenbruch, Wilhelm: *Schulkultur. Eine neue Chiffre für eine permanente Aufgabe*. In: Lebendige Katechese 2, 1997, 108. Vgl. unter dem Stichwort ‚Lernen als räumliche Erfahrung‘ Halbfas: *Das dritte Auge*, a.a.O., 167-172.

⁴⁶⁰ Vgl. Linsen: *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens*, a.a.O., 32-39.

⁴⁶¹ Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 20. Gredler: *Gedanken zur Schulpastoral*, a.a.O., 85.

⁴⁶² Vgl. Linsen: *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens*, a.a.O., 40-60.

⁴⁶³ Vgl. Halbfas: *Das dritte Auge*, a.a.O., 175-186. Projektbeschreibungen bspw. in: Evangelisches Jugendwerk Stuttgart (Hg.): *Wenn Träume lebendig werden. Jugend gestaltet den Lebensraum Schule*. Broschüre. Stuttgart, o.J.

⁴⁶⁴ „Stilleübungen versetzen den Menschen in ein neues Verhältnis zu den Dingen um ihn herum und führen ihn somit letztlich zu sich selbst, zum Anwesendsein in seinem Leib, in seinem Boot und damit auch im Hier und Jetzt.“ Peters, Claudia: *Stille in der Schule*. In: Lebendige Katechese 2, 1997, 125.

⁴⁶⁵ Ebd. Zur spirituellen Dimension der Stille in der Schule vgl. Scharer: *Spiritualität*, a.a.O., 175.

⁴⁶⁶ Vgl. den Abschnitt Arbeit, Muße, Spiel im 21. Jahrhundert in Strasser: *Leben oder überleben*, a.a.O., 170-195, hier: 194.

schen Basierung ausgefaltet werden soll. Bereits im Vorwort der Erklärung zur Schulpastoral betont Bischof Müller den christlichen Geist als Grund für Motivation und Engagement der Schulpastoral.⁴⁶⁷ Besonders im Bemühen um eine Versöhnungskultur und eine Beziehungskultur zeigte sich in den beschriebenen schulkulturellen Konvergenzen das Zutrauen auf den Beistand des Gottesgeistes. Ursula Dirmeier konstatiert – ebenso wie Stefan Knobloch⁴⁶⁸ – das Handeln aus dem Heiligen Geist als intentionale Basis der sich schulpastoral engagierenden Personen: „Schulpastoral ist ein Handeln aller, die in der Schule tätig sind oder mit ihr zu tun haben, aneinander, insofern es aus dem Geist und nach dem Vorbild Jesu Christi geschieht.“⁴⁶⁹ Für Udo Schmälzle drückt sich im Bauen auf das Wirken des Pneuma Gottes eine Empfindsamkeit für die eigenen Grenzen und Ohnmachtserfahrungen aus. „Schulpastoral wird damit zu einem Handlungsfeld der Kirche, die nicht mehr die Schattenseiten 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.“⁴⁷⁰

Die Wirksamkeit des Geistes Gottes kann als ‚innere Dynamik‘⁴⁷¹ die leitende Fragestellung nach der schulkulturellen Relevanz schulpastoralen Handelns theologisch beantworten. Schulpastoral „darf sich demnach in ihrem Bezug auf Gott selbst begeistert wissen und sich mit der ihr eigenen Kreativität und Ästhetik in die Gestaltung von Schulkultur und Schulleben eintragen. Zugleich kann sie Initiativen starten, die ihre Adressaten ermutigen, ihre eigenen schöpferischen Kräfte zur Gestaltung des Schullebens zu entwickeln. Gemeint sind auch Projekte, die sich an Neues wagen, Gewohnheiten (trockene Lehre und buchstabentreue Gesetzlichkeit) unterbrechen und anstiften zu phantasievollen und kreativen Prozessen, durch die alle Sinne angesprochen und dadurch neuen Zugänge zu sich selbst sowie der Schule als Ort der Muße ermöglicht werden.“⁴⁷²

⁴⁶⁷ Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 5 und 6.

⁴⁶⁸ Vgl. Knobloch: *Theorielose Schulpastoral?*, a.a.O., 539.

⁴⁶⁹ Dirmeier: *Schulseelsorge*, a.a.O., 687f.

⁴⁷⁰ Schmälzle: *Theologische Grundlagen*, a.a.O., 133f.

⁴⁷¹ Vgl. Wehrle, Paul: „*Suchet zuerst sein Reich ...*“ (Mt 6,33). In: Biemer, Günter; Casper, Bernhard; Müller, Josef (Hg.): *Gemeinsam Kirche sein: Theorie und Praxis der Communio*. Festschrift der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg i. Br. für Erzbischof Dr. Oskar Saier. Freiburg, 1992, 313-327.

⁴⁷² Lames: *Schulseelsorge*, a.a.O., 275.

4.2 Pneumatologische Basierung

Auf der Suche nach einer theologischen Basis, d.h. nach einer den oben erläuterten Kulturbegriffen adäquaten und weiterführenden theologischen Grundprämisse, ist nach der erfolgten Zusammenschau von Schulpastoral und Schulkultur und dem Aufscheinen eines pneumatischen Akzentes die Anknüpfung an umgangssprachliche Gegebenheiten hilfreich. 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.

Die aufgebrochene Frage nach dem Geist kann hier als Frage nach der Kultur – verstanden als die Ebene der tiefer liegenden Grundprämissen – gehört werden. Sie ist eine wesentliche Frage auch und gerade für wahre Realisten. „Wo man nicht mehr nach ‚dem Geist‘ fragt, da zerfällt das Leben, da erstirbt die Verantwortung, erlischt die Rechenschaft, geht die Freiheit verloren.“⁴⁷³ Damit ist noch keine Aussage darüber gemacht, welcher Geist den Geist des Menschen in dessen Handeln antreibt oder wie der Geist sich erfahren lässt.⁴⁷⁴ Für getaufte und gefirmte Christen ist dies jedoch in der Aussage vom Geist-Sein Gottes (Joh 4, 24a) evident. Die Frage nach der Erfahrbarkeit des Geistes wird von Karl Rahner als Transzendenzerfahrung behandelt. Diese ist aber als notwendiges Angebot an unsere Freiheit mit der konkreten Lebenserfahrung verknüpft.⁴⁷⁵

Der Benediktinerabt Christian Schütz bietet in seiner Einführung zur Pneumatologie einen weiteren, für die vorliegende Untersuchung relevanten Anknüp-

⁴⁷³ Schütz, Christian: *Hüter der Hoffnung. Vom Wirken des Heiligen Geistes*. Düsseldorf, 1987, 15.

⁴⁷⁴ Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie vgl. Balkenohl, Manfred: *Vom Erwachen des Geistes im Menschen*. In: Eckermann, Willigis [u.a.] (Hg.): *In der Kraft des Heiligen Geistes. Wovon die Kirche lebt*. (= Vechtaer Beiträge zur Theologie Bd. 5) Kevelaer, 1998, 127-143. Zum Wortfeld ‚Geist‘ insgesamt vgl. Stubenrauch, Bertram: *Pneumatologie – Die Lehre vom Heiligen Geist*. In: Glaubenszugänge. (= Lehrbuch der Katholischen Dogmatik Bd. 3) Paderborn [u.a.], 1995, 5f. Hilberath, Bernd Jochen: *Pneumatologie*. (= Leitfaden Theologie 23) Düsseldorf, 1994, 25-28. Zur Pneumatologie insgesamt vgl. Congar, Yves: *Der Heilige Geist*. Freiburg, Basel, Wien, 1982. Zum ‚trinitarischen Drama‘: Greshake, Gisbert: *Der dreieine Gott. Eine trinitarische Theologie*. Freiburg, Basel, Wien, 3., überarb. Auflage, 1997, 326-376. Eine theologisch-patristische Meditation bietet: Cantalamessa, Raniero: *Komm, Schöpfer Geist. Betrachtungen zum Hymnus Veni Creator Spiritus*. Freiburg, Basel, Wien, ²1999.

⁴⁷⁵ Vgl. Rahner, Karl: *Erfahrung des Geistes. Meditation auf Pfingsten*. Freiburg, 1977, bes. die Beispiele 37-45.

fungspunkt. Im Gegensatz zu bisherigen Theologien „soll ein pneumatologisches Denken bewusst nicht im Abstand des Zuschauers verharren, sondern von der Überein- und Zusammenstimmung des denkenden Subjekts mit dem Geist als Subjekt aus erfolgen. Dieses Denken will Welt und Zeit in der Gegenwart des Geistes wahrnehmen und bezieht damit anderen Denkweisen gegenüber einen wissenschaftskritischen Standpunkt. Es zielt auf ein Sehen und Wahrnehmen des Lebens und der Wirklichkeit im Horizont des Gott-mit-uns in seinem Geist.“⁴⁷⁶ In dieser Sichtweise kann pneumatologisch akzentuierte Theologie „in exemplarischer Weise zu einer Kontaktstelle zwischen Wissen und Leben und zu einer Plattform des Austausches interdisziplinärer Art insgesamt werden, der zugleich die Sorge um die Synthese und humanitas allen Wissens und Könnens besonders am Herzen liegt.“⁴⁷⁷ Ein solcher pneumatologischer Horizont bietet die Möglichkeit, erfolgreich an die im dritten Kapitel und im vorangegangenen Abschnitt dargestellten unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge anzuknüpfen.

4.2.1 Geist des Lebens

Kulturelles Handeln, wie es im dramatologischen Kulturverständnis definiert wird, trägt pneumatologische Züge, da es sich schöpferisch und nicht linear entwickelt und auch keinen abschließenden Erfolg garantiert. „Die Pneumatologie ist darum nur möglich im Hinsehen und Hinhören auf die Spuren, Erwartungen und Vergeblichkeiten des Lebens, im Achten auf die ‚Zeichen der Zeit‘, die überall dort sich finden, wo Leben aufbricht und entsteht, wo neues Leben gärt und brodeln, aber ebenso als Hoffnung dort, wo Leben gewaltsam zerstört, abgewürgt, geknebelt und getötet wird. Wo immer wahres Leben ist, da ist Gottes Geist am Werk.“⁴⁷⁸ Ebenso prägnant formuliert Christian Schütz: „Wer nach

⁴⁷⁶ Schütz, Christian: *Einführung in die Pneumatologie*. Darmstadt, 1985, 15f.

⁴⁷⁷ Ebd., 17.

⁴⁷⁸ Kasper, Walter: *Der Gott Jesu Christi*. Mainz, ²1983, 250. Parallel dazu bereits der Titel von Moltmann, Jürgen: *Der Geist des Lebens. Eine ganzheitliche Pneumatologie*. München, 1991. Zum Terminus ‚Zeichen der Zeit‘, zu deren Analyse das Zweite Vatikanum in Art. 4 seiner Pastoralkonstitution auffordert, bemerkt Herbert Haslinger mit Blick auf kirchliche Handlungskonzepte: „Zeichen der Zeit sind Realitäten, von denen die Kirche veranlaßt wird, sich aus der Perspektive dieser Realitäten als eine in der Welt stehende und selbst unmittelbar mit diesen Realitäten konfrontierte Kirche wahrzunehmen und davon ausgehend nach eigenen Handlungsanforderungen zu fragen. Zeichen der Zeit sind also Deutungskontexte, in denen sich die Kirche vom anderen ihrer selbst, von der Welt her versteht und sich an diesem anderen – sei es durch solidarische Assoziierung, sei es durch konstruktive Kritik – ausrichtet. Orientierung an den Zeichen der Zeit bedeutet also für die kirchliche Praxis, daß sie sich auf die jeweilige Lebenswirklichkeit hin verändert und so auf eine für die betroffenen Menschen relevante Weise (d.h. nicht nur im Modus der theoretischen

der Realität des Geistes fragt, wird auf das Leben als Ort der Verifikation verwiesen.⁴⁷⁹

In der Folge fehlt dann bei Schütz ebenso wenig der Hinweis auf die bereits bekannte Uneindeutigkeit des Lebens, die Spannungsgeladenheit des Daseins oder das Indiz auf den prozessualen Charakter der Lebensvollzüge zwischen Identität und Variabilität. Zur pneumatologischen Relevanz dieser vitalen Ambivalenzen führt er aus: „Wesen und Eigenart des Hl. Geistes besteht demnach auch darin, daß sie die freie Wirklichkeit des Lebens nicht verdecken, sondern aufdecken und dazu frei und fähig machen, sie zu akzeptieren. (...) Die Präsenz des Geistes erweist sich nicht in imponierenden Machttaten noch in einem um jeden Preis erfolgreichen Dasein.“⁴⁸⁰

Für Bernd Jochen Hilberath entspricht der Deutungshorizont des Heiligen Geistes der Lebensentfaltung in der individuellen Identitätsentwicklung und Personbildung: „Die bisherigen Ausführungen haben schon aufblitzen lassen, in welcher Hinsicht dem spezifischen Personsein des heiligen-heilenden Geistes zugleich Modellcharakter zukommen kann. Dieser liegt vor allem darin, dass das trinitarische Modell und in spezifischer Weise das pneumatologische Modell von Personsein offenbart, dass zum Personsein wesentlich auch das Sich-zurück-Nehmen und Anderen-Raum-Gewähren gehört und dass dieses Vollziehen Selbstvollzug ist, der nicht Selbstverlust bedeutet.“⁴⁸¹ Ermöglicht wird dies vom Pneuma Gottes, weil es die Voraussetzungen zur Selbsttranszendenz schafft und das Öffnen auf den anderen hin bewirkt. „Das Raumgeben gilt nicht nur hinsichtlich der Partner, es gilt vor allem – auch bei vorgegebener oder erreichter Egalität – dem Geist selber, der sich in und zwischen den Dialogpartnern und um sie herum, von ihnen her sich ausbreiten will, Raum greifen will, indem er – Dia-Logos in Person! – Raum gibt.“⁴⁸²

Auch und gerade in der Transfunktionalität des Lebens und des Todes lassen sich pneumatologische Verknüpfungen mit dem dramatischen Kulturver-

schen Behauptung oder der moralischen Forderung) ihrer Bestimmung gerecht wird, nämlich der heilend-befreienden Botschaft von der Menschwerdung Gottes den Menschen, und zwar allen, einen Raum für ihr Menschsein zu eröffnen.“ Haslinger, Herbert: *Diakonische Jugendarbeit – eine Antwort auf die Zeichen der Zeit*. In: Arbeiterfragen 3, 1999, 9.

⁴⁷⁹ Schütz: *Einführung*, a.a.O., 230. Vgl. zur Verbindung Geist und Leben: ders., *Hüter*, a.a.O., 56ff.

⁴⁸⁰ Ebd., 231.

⁴⁸¹ Hilberath, Bernd Jochen: *Der Geist Gottes und die Identität des Menschen*. In: Anselm, Reiner; Nocke, Franz-Josef (Hg.): *Was bekennt, wer heute das Credo spricht?* Regensburg, 2000, 98.

⁴⁸² Hilberath, Bernd Jochen: *Vom Heiligen Geist des Dialogs. Das dialogische Prinzip in Gotteslehre und Heilsgeschehen*. In: Fürst, Gebhard (Hg.): *Dialog als Selbstvollzug der Kirche?* (= *Quaestiones disputatae* Bd. 166) Freiburg, Basel, Wien, 1997, 115.

ständnis und den tiefgreifenden Bestandteilen der Organisationskultur erkennen. Denn theologisch gesehen sind Leben und Tod ebenfalls Phänomene, die der Verständigung und der Deutung bedürfen. Leben ist nicht gleich Leben, es kann den Geschmack des Todes und des Untergangs erhalten oder auch Vorgeschmack des ewigen Lebens sein.⁴⁸³ Die pneumatologischen Bezüge für die Sicht des Lebens und des Todes werden evident: „Der Geist als Fundament und Quelle des Lebens entscheidet über Leben und Tod. Seine Lebensmächtigkeit erweist sich nicht zuletzt darin, daß er zum Leben wie zum Sterben ermutigen kann.“⁴⁸⁴ 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.

4.2.2 Geist der Tat

Sind Geist und Leben so eng miteinander verwoben, dann kann der Mensch seinen Lebensraum, diese Welt, nicht ihrem Schicksal überlassen. Hier liegt der Kristallisationspunkt für ein Verständnis der Lehre vom Heiligen Geist als einer Lehre der Tat. Programmatisch kann mit Müller-Schwefe konstatiert werden: „Das Tun ist die eigentliche Wirkungsweise des Heiligen Geistes.“⁴⁸⁵ Die biblische Grundlegung und Rechtfertigung für diese Aussage ist eine leichte Aufgabe: Bereits in Gen 1, 2 wird der Geist als Beleber der Materie ausgesagt. Dieser von Gott mit Leben und Geist erfüllte Mensch (Gen 2, 7) ist durch das schöpferische Handeln Gottes selbst zum Bearbeiten der Welt, zum Kulturhandeln beauftragt (Gen 1, 26b und 28b). In Ez 37 wird der Prophet von Gott beauftragt, sogar Tote ins Leben zurückzubringen. Und die entscheidende, handlungsorientierte Frage der umkehrbereiten Menschen lautet bereits an Johannes den Täufer: „Was sollen wir also tun?“ (Lk 3, 10).

Jesus selbst bleibt nach biblischem Zeugnis als Geiststräger nicht passiver Empfänger, sondern er qualifiziert den Beginn des Reiches Gottes als tätige Solidarität (Lk 4, 18). Die dynamisierende Wirkung des Pneuma beschreibt Müller-

⁴⁸³ Vgl. Schütz: *Einführung*, a.a.O., 233.

⁴⁸⁴ Schütz: *Hüter*, a.a.O., 60.

⁴⁸⁵ Müller-Schwefe, Hans-Rudolf: *Produktive Vernunft oder weltverwandelnder Gottesgeist? Pneumatologie als Lehre vom Tun*. In: Heitmann, C.; Mühlen, Heribert: *Erfahrungen und Theologie des Heiligen Geistes*. Hamburg und München, 1974, 288.

Schwefe im Anschluss an Eph 3, 14-18: „Geht der Heilige Geist von Jesus Christus aus, dann will er also den Menschen dazu begeistern, sich selbst und die ihm anvertraute Welt zu verwandeln. (...) Der Mensch als Mit-Akteur Gottes tritt auf den Plan.“⁴⁸⁶ Kultur ist eine vom Pneuma dem ‚freigekauften‘ Menschen zugedachte tätige Freiheit, die sich in ihrer Lebensdienlichkeit realisiert. Die geistgewirkte Zusammengehörigkeit von Wort und Tat kommt in der Leibhaftigkeit des Geistes zum Ausdruck. Der Leib ist der ‚Ort‘ des Geistes (1 Kor 3, 16; 6, 19). Der Geist benötigt die Inkarnation, er ist auf den Leib angewiesen, denn in ihm überwindet er seine Abstraktheit und wird konkret. Die Intention des Geistes bzw. er selbst verleibt sich in den Wirkweisen von Gerechtigkeit, Freiheit, Freude und Friede (Röm 14, 17), die dadurch als Eigenschaften einer menschengemäßen Kultur gelten. In diesem menschlichem Kulturhandeln ist der Geist Gottes zu erwarten. Denn grundsätzlich gilt, dass jeder Glaubende Träger des Geistes ist. Dieser Geist macht sich nicht in erster Linie in exorbitanten Zeichen und Wirkungen kund, sondern in den Zeugnissen des Glaubens und in Taten der Liebe.⁴⁸⁷ Nach Jesu Worten gilt die Geist-Zusage dauerhaft und nicht bloß vorübergehend (vgl. Joh 14, 17b). Das Handeln unter dieser Bevollmächtigung bezeugt, wie sehr der Mensch definitiv vom Geist bewegt lebt.

4.2.3 Geist und Sinn

Dieser ersten Linie einer Theologie, die pneumatologisch denkt, knüpft sich ein weiterer Strang an. So definiert W. Kasper die Lehre vom Heiligen Geist generell in umfassender Perspektive: „In ihr geht es um das Leben und um den Sinn des Lebens schlechthin [Hervorhebung J.B.], um das Woher und Wohin des Lebens, um die Kraft des Lebens.“⁴⁸⁸ Dass Erfahrung von Sinn auch in einer pneumatologischen Perspektive konkrete Sinneswahrnehmungen voraussetzt, erhellt ein Blick in die Geschichte der Pneumatologie: Thomas von Aquin bezeichnet an unterschiedlichen Stellen seines Werks die sieben Gaben des Geistes als sinnlich erfahrbare Glaubensinhalte.⁴⁸⁹

Für Schütz ist die Sinnsuche eine Dimension der Erfahrung des Geistes im Glauben.⁴⁹⁰ Das Erleben von Welt und Geschichte verweist auf einen Grund, für den die Vokabel ‚Sinn‘ angebracht erscheint. Dabei bleibt gültig, dass Sinn

⁴⁸⁶ Ebd., 280.

⁴⁸⁷ Vgl. Schütz: *Einführung*, a.a.O., 233.

⁴⁸⁸ Kasper: *Der Gott Jesu Christi*, a.a.O., 250.

⁴⁸⁹ Vgl. Schütz: *Einführung*, a.a.O., Anmerkung 290^a.

⁴⁹⁰ Vgl. ebd., 218ff.

im Handeln gewagt und erfahren wird. Das Christentum spezifiziert diese Erfahrungen und Deutungen des Lebens – gegen andere Varianten der Sinnggebung – im Glauben (als Geschehen des Geistes und im Geist) an Jesus als den Christus (1 Kor 12, 3).

In der Person Jesu kulminieren Glaube und (Sinn-)Erfahrung. Die Erfahrung einer religiösen Sinnantwort, die sich auf Jesus als den Christus bezieht darf jedoch nicht nur in der Retrospektive gesehen werden. „Pneumatologisches Denken ist wesentlich kritisches und prophetisches; es sieht die eigene Gegenwart mit der des Geistes zusammen.“⁴⁹¹ Unter der Fragestellung nach einer ‚Kraft für das Leben‘ bzw. unter dem Aspekt einer Handlungsorientierung muss nach der ethischen Relevanz in der Gegenwart und für die Zukunft gefragt werden (vgl. Mt 7, 21). Dabei dürfen nicht nur Transzendenzerfahrungen pneumatologisch interpretiert werden, sondern der Geist muss als Hermeneut des gesamten Lebens verstanden werden. „Es ist kurz gesagt die im Leben ergehende ‚Stimme‘. Stimme ist alles andere als eindeutig in Worte formulierte Botschaft. Sie besagt vor allem Anruf, Appell, Aufforderung, die inhaltlich erst entschlüsselt werden müssen. Stimme ist für den Glaubenden identisch mit dem, was von Gott oder Christus her auf ihn zukommt. (...) Im Wort des Geistes wird gerade der Sinn hunger des Lebens aufgefangen und gestillt.“⁴⁹² B.J. Hilberath weist hierbei deutlich auf ein Miteinander im Prozess der Entschlüsselung hin: „Das Sprechen des Geistes der Wahrheit auf uns hin kann (...) nur im Dialog mit der Wirklichkeit, mit den Anderen kommuniziert werden. Dazu sind wir von uns aus nicht imstande, dazu befähigt uns der Geist.“⁴⁹³ Und er benennt zugleich, wie tragfähig diese Relation im Lebenswort im Heiligen Geist ist: „Der Dialog im Heiligen Geist findet nicht in einem Sonderbereich menschlicher Kommunikation statt; vielmehr atmet der Geist in unserer Kommunikation, in der er mit uns seufzt (Röm 8, 23) und dann für uns eintritt, wo uns im Gebet (Röm 8, 26) und im Zeugnis (Joh 14, 26; 15, 26f) die Worte fehlen und die Luft ausgeht. Darauf dürfen wir vertrauen; darauf dürfen wir aber nur setzen, wenn wir uns nicht vorzeitig gegenseitig oder einseitig die Luft nehmen!“⁴⁹⁴

Schlussendlich resümiert Schütz zur Kulturrelevanz der Pneumatologie in Bezug auf die Sinnorientierung: „Fragt man nach dem, was der Rekurs auf den Hl. Geist zur Weltgestaltung und Sinnantwort beitragen kann, dann sind nicht in erster Linie Programme und Lösungen zu erwarten, sondern Maßstäbe und

⁴⁹¹ Ebd., 16.

⁴⁹² Ebd., 234f.

⁴⁹³ Hilberath: *Vom Heiligen Geist des Dialogs*, a.a.O., 115.

⁴⁹⁴ Ebd., 116.

Perspektiven, die von der Offenbarung inspiriert und insinuiert sind und sich dem Ethos der Bergpredigt verpflichtet wissen.⁴⁹⁵ Damit ebnet Schütz die Bahn für die Suche nach der Intention die geistgewirktes Agieren auszeichnet, sowie für die Ermittlung einer differenzierten Kriteriologie für ein Handeln aus dem Geist Gottes.

4.2.4 Pneumatologie als theologische Grunddimension

Als weiteren Grund, der die Pneumatologie als hilfreich zur theologischen Vergewisserung erscheinen lässt, gilt die epidemische Dimension ihres Inhalts: „Das Pneuma schließt wie eine Klammer von rückwärts die Aussagen des Glaubens über Gott und Jesus Christus ab, es fasst sie gleichsam ein und zusammen. Es stellt die Nahtstelle zwischen Christus und der Kirche dar.“⁴⁹⁶ Die Frage nach dem Geist führt ins Zentrum des Selbstverständnisses der Theologie und ihrer praktischen Dimension. Der Heilige Geist ist damit ein Kristallisationspunkt von gesamttheologischem Ausmaß und den Glauben als Ganzes tangierendem Gewicht. Christlich gesprochen ist es unmöglich, Gott und Geist zu trennen. „Der Geist Gottes ist die Heilsgabe schlechthin. Alles Handeln Gottes, nicht zuletzt die Erscheinung und Wirksamkeit Christi verfolgen nur den einen Zweck, uns den Geist zu schenken. Der Geist ist Ziel und Inbegriff aller Gaben Gottes.“⁴⁹⁷

Im weiteren Fortgang seiner Untersuchung bezeichnet Schütz den Geist als ‚Grund des Glaubens‘. „Als jene Macht, die das Heil vergegenwärtigt und uns zueignet, löst er zugleich ein Annahmegeschehen in uns aus, wodurch wir in das Heil einbezogen werden. Dieser Vorgang lässt sich unschwer unter dem Oberbegriff des Glaubens erfassen. (...) Der Glaube als Grundhaltung ist das Werk des Geistes. Alles, worin sich diese Haltung äußert, also alles am, im und

⁴⁹⁵ Schütz: *Einführung*, a.a.O., 238.

⁴⁹⁶ Schütz: *Einführung*, a.a.O., 14. Im Anschluss daran benennt er die theologischen Felder, die durch eine pneumatologische Sichtweise tangiert werden, und skizziert die innertheologische Orts- und Aufgabenbestimmung der Pneumatologie, vgl. ebd. 17-32. B.J. Hilberath appelliert: „Christliche Glaubenslehre ist als ‚Reden aus dem Geist‘ zu entwickeln!“ Hilberath: *Pneumatologie*, a.a.O., 29.

⁴⁹⁷ Schütz: *Hüter*, a.a.O., 86. Papst Johannes Paul II. weist auf die enge Verbindung des zentralen Glaubensgeheimnisses der Menschwerdung mit dem Heiligen Geist hin. Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Enzyklika DOMINUM ET VIVIFICANTEM von Papst Johannes Paul II. Über den Heiligen Geist im Leben der Kirche und der Welt.* (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 71) Bonn, 1986, 51.

mit dem Glauben ist dem Wirken des Geistes offen und ausgesetzt.“⁴⁹⁸ Auf diese Weise wird die Pneumatologie zur basalen Grunddimension in den praktischen Konkretisierungen der Kirche und zum wichtigen Schritt einer Verhältnisbestimmung zwischen Pneumatologie und Ekklesiologie. „Damit trägt alles, was die Kirche ist, tut oder sagt, grundsätzlich den Stempel des Geistes und steht in seinem Dienste: Wort, Sakrament, Liturgie, Diakonie, Zeugnis des Lebens und des Glaubens.“⁴⁹⁹ Diese Zuordnung zeigt exakt die spannungsreiche Verwobenheit von Geist und Kirche in ihren Grundvollzügen.

Eine Kirche, die sich nach ihrem Gründungsfest Pfingsten als Wirkung des Heiligen Geistes versteht, handelt zwar in seinem Auftrag, sie muss darin allerdings die existentielle Nichtidentität zwischen ihr und dem Geist realisieren und die Möglichkeit des Versagens und der Erfolglosigkeit einkalkulieren.⁵⁰⁰ „Die Kirche, welche dem Geist als Werkzeug seines heiligenden-heilenden Wirkens dient, ist bleibend gekennzeichnet von der Spannung zwischen dem Sichbinden des Geistes und seinem freien, unverfügbaren Wirken. Kirche lebt nicht aus sich, sondern aus dem lebendigmachenden Geist Gottes, und Kirche lebt nicht für sich selbst, sondern verwirklicht sich im Dasein für andere.“⁵⁰¹ Dies gilt für die Institution bzw. das ‚System Kirche‘⁵⁰² und beansprucht in der logischen Folge Gültigkeit für alle Christinnen und Christen, die (in der Kirche) unter dem Primat des Geistes handeln.

Die pneumatische Wirksamkeit kann jedoch in ihrer individuellen bzw. kollektiven Differenz nicht aufgelöst werden. „Die Koexistenz von Institution und Charisma gleicht einem Spannungsverhältnis, dessen pneumatologischer Index nicht übersehen werden sollte und das in der Lebenseinheit beider realisiert werden muß. Abstrakt lässt sich diese Relation als ein Nebeneinander bzw. Gegeneinander im Füreinander und Miteinander beschreiben, wobei die jeweilige Situation die entsprechende Akzentuierung besorgt.“⁵⁰³ Diese Verallgemeinerung erfährt ihre praktische Konkretion in einer christlichen Existenz und in den realen Vollzügen der Kirche als einem Handeln im Geist Gottes.

Es ist theologisch veritabel von einer Einheit zwischen Pneuma und Liturgie⁵⁰⁴, Pneuma und Zeugnis⁵⁰⁵, Pneuma und Diakonie⁵⁰⁶ sowie von der Einheit zwischen Pneuma und Koinonia⁵⁰⁷ zu sprechen.

⁴⁹⁸ Schütz: *Einführung*, a.a.O., 211.

⁴⁹⁹ Ebd., 254.

⁵⁰⁰ Vgl. Schütz: *Hüter*, a.a.O., 114ff.

⁵⁰¹ Hilberath: *Pneumatologie*, a.a.O., 209.

⁵⁰² Vgl. Schütz: *Hüter*, a.a.O., 120ff.

⁵⁰³ Schütz: *Einführung*, a.a.O., 267.

⁵⁰⁴ Vgl. ebd., 285ff.

⁵⁰⁵ Vgl. ebd., 297f.

4.2.5 Freiheitsfördernde Begeisterung

Die Perspektive der Verbindung zwischen Geist und Freiheit öffnet sich in zwei Richtungen: Zum einen muss es hier um das freie Wirken des Geistes selbst gehen, der nach biblischer Überzeugung weht, wo er will (Joh 3, 8). Zum anderen muss versucht werden, die Absicht des aus und im Geist Gottes handelnden Menschen näher zu untersuchen.⁵⁰⁸ Es geht einmal darum, mit dem freiheitsschaffenden Wirken des Gottesgeistes zu rechnen, und zugleich geht es darum, diesem Geist adäquat Freiheit zu schaffen.

Sehr plakativ kann zunächst festgestellt werden, dass der Geist sich nicht ‚dingfest‘ machen lässt. Be-Geisterung und inneres Angesprochensein im Glauben dürfen als Interpretament des Heiligen Geistes gelten. Demnach ist es jedoch auch „naheliegend, diese Aktivität des Geistes nicht nur auf ausdrückliche Glaubensakte zu beschränken (...).“⁵⁰⁹ Mit Blick auf die Freiheitsdynamik des Geistes kann man „(...) sogar von einer gewissen Anonymität der Wirksamkeit des Geistes sprechen“⁵¹⁰.

Mit Bezug auf Joh 3, 8 bleibt richtig, dass alles, was über den Geist als gültig gilt, keine Endgültigkeit aufweist. „Dieses Wort Jesu sorgt dafür, daß alles Wissen und Sagen um das Geheimnis des Geistes und der Kirche nicht in ein letztes Bescheidwissen oder Bescheidwissen-Wollen entartet.“⁵¹¹ Seine Verborgtheit ist geradezu ein ‚Wirkzeichen der Präsenz des Geistes‘, weil es herausfordert, nach ihm zu fragen und zu suchen.

Schütz nennt es ‚intentionale Strukturierung‘, wenn die Absicht des Gottesgeistes sich darin manifestiert, dass er unablässig seine Akte und Gegenstände übersteigt. Der Geist erfüllt alles – auch seinen Träger – mit Leben und Freiheit. Das Ausgießen des Geistes Gottes über alles Fleisch (Jes 32, 15; Ez 39, 29; Joel 3, 1-5; Sach 12, 10; Apg 2, 17-21; 10, 45; Röm 5, 5 und Tit 3, 6) wird nicht eingegrenzt. Der Geist der Freiheit ist dann kein Privileg einiger weniger besonders Auserwählter mehr, sondern er wird zu einer zweifelsfreien und wirklichen

⁵⁰⁶ Vgl. Hilberath: *Pneumatologie*, a.a.O., 218ff. Ebenso Müller-Schwefe: *Produktive Vernunft*, a.a.O., 288: „Überall, wo der Mensch den Menschen sucht und für ihn leidet, ist er [der HI. Geist] wirksam.“

⁵⁰⁷ Vgl. Hilberath: *Pneumatologie*, a.a.O., 101.

⁵⁰⁸ Zum Verhältnis Geist und Freiheit insgesamt vgl. Sobrino, Jon: *Geist, der befreit. Anstöße zu einer neuen Spiritualität*. Freiburg, Basel, Wien, 1989.

⁵⁰⁹ Schütz: *Einführung*, a.a.O., 213.

⁵¹⁰ Ebd.

⁵¹¹ Schütz: *Hüter*, a.a.O., 114. Das Zweite Vatikanum hat betont, „daß der Heilige Geist allen die Möglichkeit anbietet, diesem österlichen Geheimnis in einer Gott bekannten Weise verbunden zu sein.“ Gaudium et spes 22 In: Rahner; Vorgrimmler: *Kleines Konzilskompendium*, a.a.O., 470.

Distinktion aller.⁵¹² So ist der Heilige Geist der Zusammenhalt, der dafür sorgt, dass dem Glauben die furchtlose und befreiende Rede nicht verloren geht, und er ist zugleich deren Triebfeder in der Gestalt der Hoffnung. „Der Geist ist nicht nur Verheißung im statischen Sinne, sondern die Kraft der Verheißung, derjenige, der die Möglichkeit der Befreiung wahrnehmen läßt, der die Ketten noch schwerer und unerträglicher erscheinen läßt und darum drängt, sie zu sprengen.“⁵¹³

Die Dynamisierung des Geistes verhilft zu einer neuen Subjektwerdung und hat ihre relativierenden Folgen. Soziale Differenzen verlieren an Bedeutung und Rollenverhältnisse geraten in Bewegung (vgl. Gal 3, 26-28).⁵¹⁴ Diese neuartige Identität ist die freiheitliche Frucht aus der pneumatologischen Beziehung zwischen Gott und Mensch (Gal 4, 6). Christinnen und Christen, die aus der Freiheit des Glaubens agieren, setzen neue Wertbestimmungen. Der Dienst an den Menschen im Geist Gottes und aus dem Evangelium ist die Feuerprobe der Freiheit; der Geist der Freiheit erhält im Gebet seinen sprachlichen Ausdruck und in der Liebe seine tätige Form.⁵¹⁵ Die Konkretion der Liebe wird in unüberbietbarer Art und Weise als Aufforderung der Freiheit zum Dienst in 1 Kor 9, 19-23 beschrieben. Karl Rahner präzisiert den Dienst der Liebe in seiner Bedeutung für den gesamten Glauben: „Diese Liebe ist dann nicht nur irgendeine der vielen Tugendübungen, die als nachfolgende Forderung aus dem Glauben geleistet wird, sondern ungefähr die einzige glaubwürdige Erscheinung dieses Glaubens selbst.“⁵¹⁶ Die Folgen aus diesem Geist der Liebe sind evident, denn der Geist wird geschenkt, damit er anderen nützt (1 Kor 12, 7): das Eingehen und Sich-Einlassen auf den anderen, das radikale Inanspruchnehmen-Lassen

⁵¹² Vgl. Hilberath: *Pneumatologie*, a.a.O., 75: „Alle sind Geistliche.“

⁵¹³ Cantalamessa: *Komm, Schöpfer Geist*, a.a.O., 243.

⁵¹⁴ J. Blank konkretisiert das biblische Verständnis, nach dem sich Gott nicht von seiner Welt abtrennt, in den Konsequenzen für das Miteinander der Menschen: „Der ‚Geist des Herrn‘ meint diese gegenseitige Offenheit und wehrt in jeder Weise einem Denken, das sich Gott und Welt/Mensch als gegeneinander abgeschlossene und kommunikationslos gegenüberstehende ‚Größen‘ vorstellt. Solche ‚geisterschlossene Offenheit‘ prägt aber auch das menschliche Wesen in seinem Verhältnis zu Gott, zur Welt und zum Mitmenschen, nicht zuletzt das Verhältnis von Mann und Frau.“ Blank, Josef: *Geist, Hl./Pneumatologie A. Bibeltheologisch*. In: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Erweiterte Neuausgabe Bd. 2, München, 1991, 155.

⁵¹⁵ Schütz: *Hüter*, a.a.O., 101. Vgl. ders.: *Einführung*, a.a.O., 246ff.

⁵¹⁶ Rahner, Karl: *Sämtliche Werke. Bd. 19.*, a.a.O., 311. Die Editoren des Bandes sehen hier auch die Intention Rahners zum eigentlichen Selbstvollzug der Kirche definiert: „Vielmehr war es sein vordringliches Anliegen, die Christenheit unserer Tage wieder an ihren missionarischen Auftrag zu erinnern und diesen Auftrag als das Eigentliche im Selbstvollzug der Kirche herauszustellen, daß sie nämlich für andere da zu sein hat und daß sie genau darin selbst lebt und ist, was sie sein soll; daß sie diese Identität fast zwangsläufig einbüßen würde und müsste, wo sie sich nur noch um sich selbst sorgte, wo all ihr Bemühen dem eigenen Erhalt und der Wahrung von Einrichtungen, Ordnungen, Stellungen usw. gälte.“ Ebd., Editionsbericht XXXIIIff.

mit den Chancen, Gefahren und Potenzen, welche die Befreiung aus den unterschiedlichsten Unfreiheiten nach sich zieht.⁵¹⁷ Befreiung ist dabei ein Prozess, der seinen Ausdruck in der prophetischen Wirkung des Geistes findet: „Der Geist der Prophetie kennt viele Erscheinungsweisen. Er spricht die Sprache des Protestes genauso wie die des Beispiels, des Schweigens, des Dienens oder Leidens, des Sehens oder Wissens. Propheten sind unbequeme Geschenke des Geistes, aber notwendige und heilsame.“⁵¹⁸ Folglich ist Vielfalt – nicht Einfachheit – das Ergebnis des Geisteswirkens. Im Handeln ist der Heilige Geist selbst die treibende Kraft, der Grund für den Mut und den Einsatz der Christinnen und Christen, weil das Pauluswort gilt: Gott hat uns nicht einen Geist der Verzagttheit gegeben, sondern den Geist der Kraft, der Liebe und der Besonnenheit (2 Tim 1, 7; vgl. Apg 1, 8; Mi 3, 8). Die Weisen des Geistwirkens lassen sich nicht auf Innerlichkeit minimalisieren und entpolitisieren. Geisterfahrung im begeisterten Engagement „geschieht in den meisten Fällen des menschlichen Lebens nicht in ausdrücklicher Meditation, in Versunkenheitserlebnissen usw., sondern am Material des normalen Lebens, dort also, wo Verantwortung, Treue, Liebe usw. absolut getan werden, wobei es sogar im allerletzten eine zweitrangige Frage bleibt, ob solches Tun von einer religiösen Interpretation ausdrücklicher Art begleitet ist (...)“⁵¹⁹. Christinnen und Christen haben den Geist nicht empfangen, weil sie leidenschaftlich engagiert sind, sondern sie sind leidenschaftlich engagiert, weil sie den Geist empfangen haben.

Der Freiraum des Engagements basiert auf den großen biblischen Befreiungserfahrungen: dem Exodus des Gottesvolkes sowie auf Kreuz und Auferstehung Jesu Christi.⁵²⁰ Das Bewahren und Fördern der Freiheit im umfassenden Sinn ist somit gefordert und ermöglicht. „Pneumatologie hat auch die Aufgabe Unterdrückung des schöpferischen Geistes Gottes beim Namen zu nennen und der Hoffnung auf Neuschöpfung Ausdruck zu verleihen. Dem Heiligen Geist entsprechend leben, heißt also, für die Bewahrung der Schöpfung und die Förderung von Freiheit und Gerechtigkeit eintreten.“⁵²¹ Ist der Geist Gottes der Kirche

⁵¹⁷ Welker, Michael: *Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes*. Neukirchen-Vluyn, 1992, 273: „Menschen werden befreit zu andere Menschen befreiendem Wirken. (...) Auf jeden Fall erfahren sich die vom Geist überkommenen Menschen selbst als sich in Freiheit Zurücknehmende, als anderen Raum Schaffende, zugunsten der Entfaltung anderer Wirkende.“

⁵¹⁸ Schütz: *Hüter*, a.a.O., 119.

⁵¹⁹ Rahner: *Erfahrung des Geistes*, a.a.O., 56.

⁵²⁰ Vgl. Moltmann: *Geist*, a.a.O., 111-135. Besonders die von Moltmann benannten drei Dimensionen des befreienden Glaubens, der befreienden Liebe und der befreienden Hoffnung sowie ihrer Lebensdienlichkeit als Subjektivität, Gemeinschaft und Zukunft spannen einen ähnlichen freiheitlichen Bogen.

⁵²¹ Hilberath: *Pneumatologie*, a.a.O., 203.

und den Getauften sowohl als erste, fragmentarische ‚Anzahlung‘ gegeben (2 Kor 5, 5) als auch in eschatologischer Fülle und Ganzheit verheißen (Offb 21), dann gelten der Appell und der ‚Imperativ des Wagnisses‘. „Wagnis meint einfach den Mut, aus dem eigene Wesen und dem eigenen Auftrag der Kirche heraus, als Antwort (in Ja oder auch Nein) auf die gegenwärtige Situation neue Entscheidungen zu treffen, auch wenn sie neu sind, erprobtes Altes zu verlassen und Unerprobtes, dessen spätere geschichtliche Auswirkungen sich nicht adäquat voraussehen lassen, zu wagen.“⁵²² Das wagende Vertrauen, dem jede nachweisbare Erfolgsaussicht fehlt, darf pneumatologisch interpretiert werden. Sammlung und Sendung geschehen unter einem unabschätzbaren Vertrauensvorschuss und im Verlassen auf die Nähe des Pneuma. Der tätige Selbstvollzug christlicher Existenz in der wagemutigen Freiheit des Geistes muss nun religionspädagogisch verankert und operationalisiert werden.

4.2.6 Pneumatologische Religionspädagogik

In ihrer Untersuchung zur Pneuma-Theologie Romano Guardinis und deren Konsequenzen für die Religionspädagogik hat Dorothee Fischer mit Guardinis „Begriff von der *Inexistenz des Geistes Jesu Christi* im Innenraum von Mensch und Welt“⁵²³ gezeigt, dass Gott sich die Freiheit nimmt, im Alltag und Leben aller Menschen gegenwärtig zu sein. Diesem Ansatz soll hier noch größere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Denn auch bei Dorothee Fischer treffen wir wiederum auf die ‚Abfolge‘ der Sinnsuche und den Verlauf eines dramatologisch zu verstehenden Kulturprozesses: Ausgangspunkt ist die Aufmerksamkeit und bewusste Wahrnehmung des Alltäglichen als der Beginn des Aufbruchs aus der Routine. Menschlich intensives Leben verläuft daraufhin weiter über die Stufen des Trainierens dieser Erfahrungsfähigkeit hin zur anschließenden Befähigung dieses Geschehen zu deuten. Diese Erfahrungsdimensionen führen über freisetzende, dialogische

⁵²² Rahner: *Sämtliche Werke. Bd. 19*, a.a.O., 314f. Vgl. ebenso Rahners Aufforderung zum Wagemut im Vertrauen auf den Heiligen Geist in: Rahner, Karl: *Über das Wesen des Experimentes im christlich-kirchlichen Bereich*. In: Kripp, Sigmund: Kasiwai. Ein Bildband des Kennedy-Hauses in Innsbruck. Innsbruck, 1970, 49-52.

⁵²³ 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, 303, Hervorhebung im Original. Zu ihrer Ablehnung einer christlichen Pädagogik wie sie von T. Schreijäck vertreten wird vgl. ebd. 304-314 und Schreijäck, Thomas: *Bildung als Inexistenz. Elemente einer theologisch-anthropologischen Propädeutik zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Denken Romano Guardinis*. Freiburg, Basel, Wien, 1989.

Begegnungen zum Einüben der Feier dieser reflektierten Erkenntnis des ‚unbedingten Erwünschtsein‘.

Fischer gelingt es zu zeigen, wie sehr die pneumatische Inexistenz und die Erfahrung der Gnade in Guardinis Theologie das Sprechen über Sinnvermittlung und Identitätsfindung fundieren. „Nur wenn im Gewohnten das Ungewöhnliche, im Vertrauten das Erstaunliche, im Alltäglichen das Wunderbare gesehen und gespürt werden kann, wird es möglich, daß sich das Geheimnis der Wirklichkeit von sich her erschließt und erfahrbar wird.“⁵²⁴ Die Spannungspolaritäten des Lebens lassen sich nur durch eine interpretierende Reflexion vom Erlebnis zur Erfahrung wandeln. Erst das deutende Kombinieren einzelner Erlebnisse ermöglicht den notwendigen Sinnzusammenhang. Damit kommt der Zielpunkt in den Blick: „daß *Wahrheit* sich nur in *Begegnung ereignet* und daß für eine solche Begegnung mit der Wirklichkeit in der Konkretheit ihrer Einzelgestalten der *Selbsteinsatz* der Person gefordert ist.“⁵²⁵ Das Ziel dieser Begegnung ist jedoch nicht die Abqualifizierung des Alltäglichen, um sogleich mit dem Hinweis auf den Schöpfergeist die Transzendenz als das ‚Eigentliche‘ zu deduzieren. „Worauf es heute mehr denn je ankommt, ist, im aufmerksamen Anschauen des Täglichen das Unerhörte im Alltag wahrnehmbar zu machen und das Wunderbare im Gewöhnlichen aufleuchten zu lassen – durch den liebevollen Blick.“⁵²⁶ Und diese Grundentdeckung eines glückenden Lebens muss dann nicht mehr für eine Glaubenserfahrung produktiv gemacht werden, weil sie schon Erfahrung des Glaubens ist. Fischer arbeitet aus Guardinis Werk heraus, dass die adäquate Haltung dabei die einer absichtslosen Anerkennung des anderen ist. „So schwer ein solches Selbstverständnis für den Glaubensvermittler zu gewinnen ist, so entspricht doch nichts besser dem religionspädagogischen Anliegen, *Freiräume* wahrzunehmen und zu schaffen, in denen das Wirken des Gottesgeistes als *Begegnung mit Wahrheit und Sinn im Alltag des Lebens* erfahrbar werden kann.“⁵²⁷

Dieses Ziel wird durch das Offen- und Bereithalten von Freiheits- und Sinnräumen erreichbar, in denen Leben innehalten und sich finden kann. Die befreiende Erfahrung ermöglicht, dass es Sinn hat zu leben und allem Lebendigen Wert zukommt. Die Herausforderung liegt folglich in der Schulung der Fähigkeit, die entsprechenden Freiheitspunkte und Sinnräume als solche wahrzunehmen,

⁵²⁴ Fischer: *Wort und Welt*, a.a.O., 317.

⁵²⁵ Ebd., 320, Hervorhebung im Original.

⁵²⁶ Ebd., 322.

⁵²⁷ Ebd., 325, Hervorhebung im Original.

damit sich Sinn in der Erfahrung glückenden Lebens zeigt. Sinn meint hierbei keine Gesamtdeutung des Daseins. Sondern im Gestalten des eigenen Lebens, das sich und anderen Freiräume entstehen lässt und sich darin selbst transzendiert, schenkt sich dem einzelnen Menschen, welcher der Welt in unvertretbarer Verantwortung begegnet, unproduzierbarer Sinn. Diese Selbster-schließung von Sinn kann nicht eingefordert werden, sie ist vielmehr durch den Dialog beeinflusst, den der Einzelne mit allem, was ihm begegnet, führt. Dies spezifiziert die primäre religionspädagogische Aufgabe: „Vorgängig dazu, vom Gottesgeist zu *sprechen*, kommt es also einer pneumatisch bestimmten Religionspädagogik darauf an, Zwischen-Räume der Begegnung – mit Dingen, (Sprach-)Ereignissen und Menschen – zu öffnen, in denen sich schöpferische ‚Unterbrechungen‘ ereignen können, Zwischenfälle und Störungen im Regelkreis eines selbstzentrierten Daseins, die zu disclosure-Erfahrungen werden können, zu Ursprüngen eines je neu sich selbst transzendierenden und darin frei werdenden Lebens.“⁵²⁸

Noch deutlicher wird Fischer, wenn es um die Kombination mit dem Wie der Ermöglichung der Freiheit des Geistes geht: „(...) so muß es einer pneumatisch geprägten Glaubensvermittlung diesen Freiheitsstrukturen entsprechend mehr auf die Eröffnung von Frage-Räumen und Infrage-Stellungen ankommen als auf ein Zudecken des Geheimnisses mit alles erklärenwollenden Antworten.“⁵²⁹

Im Rückgriff auf die von Jesus durchgeführte Vermittlung des Glaubens und seine eigene Glaubensentwicklung⁵³⁰ wird überdeutlich, wie kongruent eine kommunikative Vermittlungskompetenz in Relation zu den Inhalten des Glaubens steht. „Vorgängig zu jeder Weitergabe christlichen Glaubens im Sinn einer Wahrheitslehre geht es also darum, einen *Gesprächs-Raum* herzustellen, in dem Vertrauen wachsen kann und Begegnung möglich wird, einen Raum des Miteinander-Besprechens und -Beratens von Lebenserfahrungen, der von allen Beteiligten als *Freiraum* erlebt werden kann, in dem nichts verdrängt, vermie-

⁵²⁸ Ebd., 331.

⁵²⁹ Ebd. Mit seiner Skizze zu einer absichtslosen Religionspädagogik legt Rudolf Englert den selben Schwerpunkt, wenn er deren Aufgabe in der Begleitung religiöser Suchbewegungen und nicht in der Vermittlung theologischer Tatsachen sieht. Auf die Formulierung der Voraussetzungen einer lebensweltlichen Kompetenz und Verankerung, die für den schulpastoralen Kontext sicherlich als zutreffend gelten können, folgen die drei Kernstücke seines Entwurfs, die durch bescheidene Zielformulierungen Wirksamkeit entfalten und Gott Raum schaffen sollen: Menschliche Milieus schaffen, empathisches Dabeisein und die Gewährung von Nähe ohne Voraussetzung. Vgl. Englert, Rudolf: *Gott Raum schaffen. Umriss einer absichtslosen Religionspädagogik*. In: Katechetische Blätter 6, 1994, 481-489.

Eine komplementäre (An-)Forderung findet sich an die Priester(!) unter dem Terminus der ‚vorbehaltlosen Präsenz‘ – verstanden als unabsichtliche und wohl gerade darin solidarische Hinwendung zu den Menschen. Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Schreiben der deutschen Bischöfe über den priesterlichen Dienst*. Bonn, 1992, 14f.

⁵³⁰ Vgl. Bruners, Wilhelm: *Wie Jesus glauben lernte*. Freiburg, ²1989.

den oder ausgespart bleiben muß außer dem Versuch, das Gegenüber für eine christliche Sinndeutung der mitgeteilten Erfahrung zu vereinnahmen.⁵³¹

Damit wird zum einen die Freiheit der einzelnen Menschen bewahrt und zugleich ein waches Gespür für das schöpferische Wirken des Geistes Gottes gezeigt. Eine in dieser Weise pneumatologisch orientierte Religionspädagogik, die Räume eröffnet, beweist gerade darin ihrer Ekklesiologie adäquate Fähigkeiten.⁵³² „Dies hat nicht einfach nur mit Methode zu tun (dies auch); es geht hier um einen Weg und eine Verhaltensweise, die mit dem Glauben selbst bzw. mit dem Wirken des Geistes Gottes als der Kraft zum Miteinander (vgl. 1Kor 12) zu tun hat. Denn für den christlichen Glauben ist das dialogische Geschehen zwischen Gott und Mensch konstitutiv und Bedingung für seine Lebendigkeit. Dialog ist für die Kirche nicht nur eine Stilfrage, sondern eine Lebensfrage.“⁵³³

In einer geistzugesagten und geisteröffneten Begegnung ist der Geist Gottes im Menschen da, wirkt ansteckend und einladend. „Weil aber eine Lebenssituation unter das Licht der Lebenspraxis Jesu nicht erst durch ein Sprechen von der in den Heiligen Schriften festgehaltenen Offenbarung gelangt, darum sind alle Formen des Eröffnens von Beziehungsräumen, in denen etwas vom ‚unbedingten Erwünschtsein‘ durch den Gott Jesu Christi spürbar wird, schon Glaubensvermittlung.“⁵³⁴ Einerseits radikalisiert und erweitert hier Fischer mit Guardini die geglaubte Wirkung des Gottesgeistes als dem Urheber des Glaubenskönnens und andererseits begrenzt sie – realistischerweise – die Möglichkeiten der Religionspädagogik, die den Glauben eben nur bewusst machen, nicht jedoch verursachen kann. Die direkte Nachbarschaft dieser Ansicht zu Karl Rahners Begriff der Mystagogie wird von Dorothee Fischer kurz an- und ausgeführt und in Verbindung zu Romano Guardinis Theologie knapp expliziert.⁵³⁵ Sie konkretisiert dabei die Diktion von der Inexistenz des Geistes als einen existentiellen Dialog, der darauf abzielt, mit dem anderen ins Einvernehmen zu kom-

⁵³¹ Fischer: *Wort und Welt*, a.a.O., 338, Hervorhebung im Original.

⁵³² Fischer charakterisiert die Theologie Guardinis als implizite Ekklesiologie und bezieht die Inexistenz des Geistes nicht ausschließlich auf den Einzelnen, sondern sieht sie auch als Bindeglied zwischen der trans-individuellen Gesamtheit des Christentums vgl. ebd., 201ff.

⁵³³ Wehrle, Paul: *Kirche im Gespräch mit der Welt. Zur Umsetzung des II. Vatikanischen Konzils*. In: Käuflein, Albert; Licht, Tobias (Hg.): *Wo steht die Kirche? Orientierung am Zweiten Vatikanischen Konzil und an der Gemeinsamen Synode (= Karlsruher Beiträge zu Theologie und Gesellschaft Bd. 1)* Karlsruhe, 1998, 39. Bereits K. Rahner hat den reflexen und offenen Dialog als grundlegendes Handlungsprinzip für den Selbstvollzug der Kirche bezeichnet: „Die Kirche in einer pluralistischen Gesellschaft muß eine Kirche des Dialogs sein.“ Rahner: *Sämtliche Werke. Bd. 19*, a.a.O., 305f, vgl. bes. 305-307. Als Beitrag zu einer systematischen theologischen Theorie des Dialogs vgl. den umfassenden Sammelband: Fürst, Gebhard (Hg.): *Dialog als Selbstvollzug der Kirche? (= Quaestiones disputatae Bd. 166)* Freiburg, Basel, Wien, 1997.

⁵³⁴ Fischer: *Wort und Welt*, a.a.O., 340.

⁵³⁵ Vgl. ebd., 358ff.

men.⁵³⁶ „In diesem Bestreben ist der Geist der Wahrheit Ursprung, Möglichkeit, Bewegungskraft und Ziel in einem. Wo Menschen ehrlich, d.h. in Selbstkongruenz und im Streben nach Wahrheit in einen Dialog eintreten, so glaubt der Glaube an das der begnadeten Person wie der ganzen Schöpfung inexistenten Pneuma, ist es Gott selbst, der in ihnen diesen Dialog führt.“⁵³⁷ Als Kriterien für einen solchen Dialog gelten: Anerkennung des Gegenüber als Subjekt, basale Solidarität der Beteiligten, die Fähigkeit zu Empathie, Selbstkongruenz und das ‚Öffnen des eigenen Innenraums‘.

Dieser Dialog bleibt für das Leben- und Glaubenlernen ein Weg, der sich qualifizieren lässt: „im Klären von Fragen und Erfahrungen durch das von Solidarität und Empathie getragene Gespräch, im Hinführen zu der Erfahrung, daß man durch ein Sich-abarbeiten an den ‚Gegenständen‘ freier wird, im Herstellen eines Bodens verlässlicher Gemeinschaft, der gut genug trägt, um von ihm aus Schritte ins Unbekannte zu tun. Als Einladung und Richtungsweiser, als Anspruch und Verheißung erweist sich dabei ein Weg, der – durch die weiteste Entfernung von Gott und dem eigenen Selbst hindurch (vgl. Mk 15, 34) – schon einmal und ein für alle Mal in das Geheilte geführt hat: der Weg des Jesus von Nazareth. In diesem Weg ist das Versprechen gegeben, daß es tatsächlich möglich ist, das eigene Paßwort zu finden – und daß Zeiten des Lebens, in denen man ihm ganz fern zu sein scheint, vielleicht gerade Wegstücke bilden, die notwendig sind, um dem Einvernehmen mit ihm näher zu kommen. Dies in solchen Zeiten zu wissen und gesagt zu bekommen ist nicht nur ein Trost, es gibt auch das Aufgeschlossensein, um seine Vorzeichen und Anklänge wahrzunehmen.“⁵³⁸

Dieser besonders qualifizierte Dialog, der von Christen als von Gottes Geist begleitet geglaubt wird, hilft bei der Bewältigung der Identitätsfindung und ist folgerichtig verbunden mit der Chance für die Gemeinschaft, diese Erfahrung in hoffnungsvollen Festen und Feiern gemeinsam zu er-innern. Feste sind miteinander geteilte Zustimmung zum Leben. Sie sind dann auch Erkennungszeichen von gelebtem und geteiltem Sinn. Sie sind definierbar als zwecklos und dennoch sinnvoll.⁵³⁹

⁵³⁶ Eine ähnliche Sicht des Dialogs findet sich aktuell in der Entdeckung des Dialogs als ein Aufeinanderzugehen, das neue Horizonte eröffnet, und in der Wahrnehmung seines enormen kollektiven Potentials bei Bohm, David: *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Stuttgart, ²2000. In organisationstheoretischer Sicht: Ellinor, Linda; Gerard, Glenna: *Der Dialog im Unternehmen. Inspiration – Kreativität – Verantwortung*. Stuttgart, 2000.

⁵³⁷ Fischer: *Wort und Welt*, a.a.O., 361.

⁵³⁸ Ebd., 376.

⁵³⁹ Vgl. ebd., 382; zu Fest und Feier vgl. ebd., 381ff.

4.3 Schulpastorales Handeln ist schulkulturelles Handeln aus dem Geist Gottes

Eine Schulpastoral, die pneumatologisch fundiert und ausgerichtet ist, löst sich aus Legitimierungszwängen.⁵⁴⁰ Sie ist schulkulturelles Handeln und ist lebensweltlich verankert, weil sie sich auf die Resultate der Schulentwicklungsfor- schung und die Gegebenheiten im konkreten Feld der Schule bezieht. Schulpastoral erweitert den schulischen Handlungsbereich und schafft ein Angebot sowie ein Anreizpotential für die persönliche Bildung und ein organisationelles Lernen.

Pneumatologisch basierte Schulpastoral ist 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.

Schulpastorales Agieren aus dem Geist Gottes ist sowohl von einer funktionalistischen Schematisierung durch die Grundvollzüge Liturgie, Diakonie, Martyria und Koinonia freigesetzt als auch – durch die festgestellte Einheit dieser zentralen kirchlichen Lebensäußerungen mit dem Pneuma – auf diese bezogen. Entscheidend bleibt das menschengemäße, lebensfördernde, vom Geist motivierte Tun und seine Intention als kirchlich-christlicher Selbstvollzug. In diesem pneumatischen Freiheitsprinzip muss nicht jede Einzelhandlung den kirchlichen Grunddiensten zugeordnet werden können. Eine engagierte Gelassenheit der ‚Geisterfüllten‘ qualifiziert ihr Engagement für und mit den Menschen in der Schule. Indem Begegnungsräume eröffnet und garantiert werden, verwirklicht und dynamisiert die pneumatologisch basierte Schulpastoral den Auftrag zur geisteröffnenden Sendung (missio) und zur geistzugesagten Sammlung (communio).

⁵⁴⁰ Beinahe resignativ kommentiert Udo Schmälzle seinen Beitrag zum Aus- und Fortbildungsprogramm Schulpastoral: „Diese StE [= Studieneinheit] wäre in dieser Form nie geschrieben worden, wenn es nicht den Legitimationsdruck gäbe, das theologische Profil schulpastoraler Maßnahmen zu begründen.“ Schmälzle: *Theologische Grundlagen*, a.a.O., 114, im Original hervorgehoben. Vgl. zum Vorwurf der Theorielosigkeit Knobloch: *Theorieleose Schulpastoral?*, a.a.O., bes. 536.

4.3.1 Krieriologie

Im Anschluss an Michael Welker versteht auch Bernd Jochen Hilberath das Wirken des Geistes nicht nur als individuell-intime Identitätsveränderung, sondern ebenso führt für beide Autoren die Herabkunft des Geistes zur Umwandlung von Strukturen. Pneumatologie ist demnach als ‚realistische Theologie‘ zu verstehen, die sich Prämissen verpflichtet weiß: „Eine realistische Theologie, das heißt erstens: eine Theologie, die bewusst die verschiedenartigen biblischen Überlieferungen mit ihren unterschiedlichen ‚Sitzen im Leben‘ ernst nimmt (...). Die realistische Theologie geht davon aus, daß keine menschliche Erfahrung über ‚Gott an sich verfügt‘, sondern daß Gott Gottes Offenbarung in vielfältigen menschlichen Bezeugungen der Gegenwart Gottes vermittelt; (...) zweitens: eine Theologie, die zurückliegende und mögliche gegenwärtige sowie zukünftige Gotteserfahrungen und Erwartungen an Gott immer neu auf Zusammenhänge und Differenzen hin prüft; (...) drittens: eine Theologie, die in der Beachtung dieser Zusammenhänge und Differenzen von Gotteserfahrungen und Erwartungen an Gott unter Konzentration auf die ‚primären Zeugnisse‘ der biblischen Überlieferung und die sekundären Zeugnisse in unseren Kulturen die erfahrene oder erwartete *Wirklichkeit* Gottes immer neu hervortreten lassen will.“⁵⁴¹

Solch eine Theologie muss nun konkretisieren, welche Erfahrungen von Befreiung und Freiheit, Entwicklung oder Diskontinuität von Leben als Erfahrung des Geistes Gottes gelten können. Eine Unterscheidung der Geister wird notwendig. Welker kennzeichnet den Geist Gottes als Geist des Friedens und der Gerechtigkeit und stellt nachstehende Unterscheidungsmerkmale für eine Analyse konkreter Situationen auf:

- Immer wiederkehrende Prüfung der gerade herrschenden Geister;
- Beanspruchung der eigenen Existenz durch die erkannte Wahrheit;
- Fähigkeit schwierige Zustände auszuhalten und konfliktfähig zu agieren.⁵⁴²

B.J. Hilberath wendet Karl Rahners trinitätstheologisches Grundaxiom⁵⁴³ konsequent auf seinen systematischen Entwurf einer Pneumatologie an und entwi-

⁵⁴¹ Welker: *Gottes Geist*, a.a.O., 54f.

⁵⁴² Vgl. die Beschreibung geistgeprägten Handelns am Beispiel des Propheten Micha ebd., 90ff.

⁵⁴³ Vgl. Hilberath: *Pneumatologie*, a.a.O., 175ff.

ckelt daraus eine sehr hilfreiche Kriteriologie für geistgemäßes Leben und Handeln⁵⁴⁴:

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;⁵⁴⁵
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.⁵⁴⁶

Gottes Geist inmitten der Welt ist nicht eine numinose Größe. Die Gegenwart und Wirksamkeit des Geistes bedeutet: „*Leben als Geschenk annehmen, anderen Raum geben, in Beziehung leben, sich befreien lassen und andere befreien, bei allem Engagement die Vollendung von Gott erwarten.*“⁵⁴⁷

⁵⁴⁴ Vgl. ebd., 198f.

⁵⁴⁵ Bei aller Warnung vor zu kühnen trinitarischen Thesen bleibt die Verwendung personaler Kategorien für B.J. Hilberath plausibel: „Daß der Gott, der sich in der Heilgeschichte als beziehungs- und dialogfähig erwiesen hat und erweist, in sich selber Beziehung und Dialog ist, scheint mir doch keine abwegige Vorstellung zu sein.“ Hilberath: *Vom Heiligen Geist des Dialogs*, a.a.O., 113.

⁵⁴⁶ P. Wehrle pointiert den eschatologischen Lebensstil in einer Aufforderung: „(...) sich ganz im Heute engagieren – ohne sich im Heute zu verlieren! Niemand sollte uns übertreffen im Einsatz für das konkrete Wohl des Menschen und der menschlichen Gemeinschaft – und zugleich darf sich niemand (trotz vorhandener Probleme und fragmentarischer Lösungen) freier und gelassener fühlen als der Christ!“ Wehrle: *Kirche im Gespräch*, a.a.O., 46. M. Preß resümiert seine pneumatologisch-grundierte Christologie: „Die Perspektive des Hl. Geistes ist dabei gekennzeichnet durch einen Vorrang der Zukunft, weil er in der Gemeinschaft mit dem Sohn den Menschen in ein offenes Feld der Möglichkeiten und der Verantwortung führt.“ Preß, Michael: *Jesus und der Geist. Grundlage einer Geist-Christologie*. Neukirchen-Vluyn, 2001, 293. Für O. Fuchs erscheint in der gegenseitigen Dialogbereitschaft der Modus der Hoffnung als unverfügbare Wirklichkeit. „Diese Wirklichkeit geht über den Dialog hinaus, auch und besonders in ihrer (noch) nicht greifbaren Einheit der Gegensätze. Diese Einheit ist feier- und betbar (besonders in der Eucharistiefeier), aber selbst nicht dialogisch einholbar.“ Fuchs, Ottmar: *Dialog und Pluralismus in der Kirche. Die Kirche als Lernort nicht-hegemonialer, existentiell bezogener Geltungsansprüche*. In: Fürst: *Dialog als Selbstvollzug der Kirche*, a.a.O., 211. Weiterhin ist auch seine Warnung vor einem Dialogismus, der das Handeln verdrängen kann, unüberhörbar und sein Ruf nach tätiger Weltverantwortung korrespondiert mit dem hier vorgetragenen Anliegen einer pneumatologischen Handlungsfundierung. Vgl. ebd., 221f. Ähnliche Hinweise finden sich im Beitrag von M.N. Ebertz im selben Sammelband: Ebertz, Michael N.: *Dialog und Dialogprobleme – im Kontext der pluralisierten Gesellschaft*. Ebd., 284-308.

⁵⁴⁷ Hilberath: *Pneumatologie*, a.a.O., 199.

4.3.2 Gestaltungsprinzipien

Die genannten Kriterien dürfen nicht in einer idealtypischen Abstraktion belassen werden, da sie ansonsten in der Gefahr stehen, als reine appellative Formulierungen wenig oder gar keine Handlungsrelevanz zu gewinnen. Soll Schulpastoral als Handeln aus dem lebensstiftenden Geist Gottes verwirklicht werden, dann muss sie mit Hilfe von Gestaltungsprinzipien konkretisiert und operationalisiert werden, ohne zu standardisierenden Schematisierungen zu gelangen. Diese Prinzipien müssen zudem als Ausdruck einer individuellen christlich-personalen Kompetenz der handelnden Person betrachtet werden, deren Weiterentwicklung ebenso als Bestandteil der Schulpastoral gilt. „Nicht das Machen und Planen und Konzipieren von Pastoralplänen kommt in den Blick, sondern das vom Geist Gottes geprägte Christsein – das dann frei und fähig werden lässt, in unterschiedlichen Situationen angemessen zu handeln.“⁵⁴⁸ Die personen- und prozessorientierte Arbeit der Schulpastoral mit Gruppen und Einzelnen⁵⁴⁹ erfordert Grundkenntnisse in Gruppendynamik und -pädagogik, Erfahrungen mit Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Fähigkeit zur Diagnose und Intervention sowie zur Metakommunikation und Reflexion. Diese Kenntnisse sind unverzichtbar, damit die Prinzipien der Schulpastoral situationsangemessen und bewusst umgesetzt oder ggf. erweitert und adaptiert werden können.

Im Einzelnen zählen zu den breit rezipierten Gestaltungsprinzipien.⁵⁵⁰

Das Prinzip der Freiwilligkeit: Schulpastoral ist stets Angebot und Einladung. Personale Lern- und Entscheidungsprozesse und die Ermöglichung selbst-explorativer Themen widerstreben einer verpflichtenden Teilnahme. Jedes subtil zwingende Einwirken verhindert freie Interaktions- und Veränderungsprozesse. Schulpastoral versteht sich als Gastfreundschaft, die durchaus um die unterschiedlichsten Motive der Teilnahme weiß und diese – als Unterstützung zur Entscheidung – auch thematisieren kann.

⁵⁴⁸ Wehrle: *Suchet zuerst sein Reich*, a.a.O., 326.

⁵⁴⁹ Vgl. Kamm, Thomas: *Gestaltungsprinzipien und Arbeitsformen von Schulpastoral*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit IV) Würzburg, 1998.

⁵⁵⁰ Vgl. Kommission: *Schulpastoral*, a.a.O., 12. Schulkommissariat in Bayern: *Leitlinien für Schulpastoral*, a.a.O., 5f. *Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, a.a.O., 95. Ordinariat Freiburg: *Schulpastoral*, a.a.O., 14f. Demmelhuber: *Sozialarbeit und Seelsorge*, a.a.O., 96f. Wehrle: *Dienst der Kirche im Bereich der Schule*, a.a.O., 5f. Wehrle: *Hinführung der Jugend* In: Groß: *Religion erkennen und zeigen*, a.a.O., 132.

Das Prinzip der Ökumene: Konkretes Handeln aus dem Geist Gottes verwahrt sich jeder Exklusivität und Ausgrenzung. Ökumenische Offenheit zeichnet kirchliches Handeln in der pluralen Schule aus. Schulpastoral weiß um ihren kirchlichen Standpunkt und ihr christliches Profil, ohne sich konfessionalistisch profilieren zu müssen. Sie kann einen Beitrag zur Humanisierung der Schule nur leisten, wenn sie für und mit den Menschen – unabhängig von deren Religionszugehörigkeit – agiert.

Das Prinzip der Partnerschaftlichkeit: Gelingende und fördernde Interaktionen verbieten besserwisserische, machtförmige oder moralisierende Haltungen. Freiräume bedingen und gestatten das Aufbrechen eingespielter Rollenmuster. Diese personale Dimension steht im Zentrum einer Schulpastoral, die kommunikative Lernprozesse präferiert, um die inhaltliche und methodische Mitbestimmung und Mitverantwortung aller zu ermöglichen.

Das Prinzip der Prozessorientierung: Die Aktivitäten der Schulpastoral ergeben sich aus der konkreten schulischen Situation und den Interessen der Beteiligten. Thematisch sind sie lebensweltorientiert im ‚Hier und Jetzt‘. Sie sind beeinflusst von der Dynamik der Gruppe und den agierenden Einzelpersonen sowie deren Geschichte. Ebenso wirken Umfeldbedingungen, schulische und gesellschaftliche Ereignisse auf das Handeln der Schulpastoral ein und bedürfen der Reflexion. Die Herausforderung der Schulpastoral besteht in der Herstellung einer dynamischen Balance innerhalb des situations-, themen- und personenbezogenen Prozesses.

4.4 Zusammenfassung als Übersicht

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;
 - die aufmerksam sind 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.

5 Transformation: Zum konkreten Handeln der Kirche – zwei Beispiele

Das Zielspektrum schulpastoralen Handelns ist typischerweise sehr breit und die Praxis zeigt eine Vielzahl unterschiedlichster Realisierungsformen.⁵⁵¹ In diesem Kapitel sollen exemplarisch an zwei Konkretionen der Schulpastoral die schulkulturellen Dimensionen sowie die pneumatologische Basierung mit Hilfe der beschriebenen Kriterien und Komponenten dargestellt werden.

Die beiden Beispiele sind nicht zufällig gewählt. Mit Tagen der Orientierung wird ein traditionsreicher und wichtiger Bestandteil der Schulpastoral aufgegriffen. Sie gelten in vielen Diözesen Deutschlands als institutionalisiert, da sie konzeptionell abgesichert, methodisch-didaktisch fundiert und auf umfangreiche Erfahrungen gestützt sind.⁵⁵² ‚Tage der Orientierung‘ (TdO) ist hier als Überbegriff zu

⁵⁵¹ Vgl. den Sammelband mit der Darstellung unterschiedlichster Handlungsfelder: Keil, Franz; Thalheimer, Beate: *echt klasse. Werkstattbuch zur Schulseelsorge*. Ostfildern, 1995. Bischöfliches Jugendamt/BDKJ und Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): *Leben mitten in der Schule – Schule mitten im Leben. Schulpastoral – ein Beitrag zum Gelingen*. Wernau, 1997. Rüttiger: *Schulpastoral*, a.a.O., 1992, 55-132. Die große Bandbreite an Möglichkeiten verdeutlicht die Aufzählung bei Demmelhuber: *Sozialarbeit und Seelsorge*, a.a.O., 75-92. Aus der Sicht einer engagierten Lehrkraft: Schmeiser, Wolfgang: *Schulseelsorge. Erfahrungen eines Religionslehrers als Anregungen für die eigene Arbeit mit Schülern*. Religionspädagogische Hefte – Sonderheft hg. v. Institut für Religionspädagogik in der Erzdiözese Freiburg, Freiburg, 1995. Zum spezifischen Angebot von Cafés: Bischöfliches Ordinariat Limburg/Dezernat Jugend (Hg.): *Schüler/-innen-Cafés im Bistum Limburg*. Limburg, 1998.

⁵⁵² So liegen aus vielen Diözesen Arbeitshilfen und/oder Konzeptionen vor: Bischöfliches Jugendamt Regensburg (Hg.): *Praxismappe für Tage der Orientierung*. Regensburg, 1996. Bischöfliches Jugendamt Würzburg/SchülerForum (Hg.): *Praxis: Tage der Orientierung mit dem SchülerForum Würzburg. Eine Sammlung praxiserprobter Arbeitsmethoden für „Tage der Orientierung“*. Würzburg, 3., überarb. Auflage, 1999. Kirchliche Jugendarbeit/SchülerForum Würzburg (Hg.): *Konzept. „Tage der Orientierung“ mit dem SchülerForum. Schlüsselqualifikationstraining für Schulklassen*. Würzburg, 2001. Kirchmann, Heike: *Orientierung am Leben – Tage der Orientierung mit dem SchülerForum der Diözese Würzburg*. In: Putz, Günter (Hg.): *Meldezeichen*, a.a.O., 283-290. Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart/Referat Schulpastoral (Hg.): *Tage der Orientierung. Eine Arbeitshilfe des Referats Schulpastoral für die Durchführung von Tagen der Orientierung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. Rottenburg-Stuttgart, ²2001. Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart/Referat Schulpastoral (Hg.): *Konzeption für Tage der Orientierung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. Rottenburg-Stuttgart, 2001. Erzbischöfliches Jugendamt München (Hg.): *„Wir sind doch keine Kinder mehr“ Praxismodelle für Tage der Orientierung mit Hauptschulklassen*. München, 1997. Schülerinnen- und Schülerreferat im Erzbischöflichen Jugendamt München (Hg.): *Auszeit: Eine Klasse für sich. Tage der Orientierung des SchülerInnenreferates*. München, 1996. Schliwa, Ulrich: *Tage der Orientierung. Konzept eines Angebotes der Jugendseelsorge im Seelsorgeamt des Bistums Erfurt*. Faltblatt. Erfurt, 2001. Referat Jugendseelsorge im Bistum Erfurt (Hg.): *Orientierung(s)Los?! Eine Ideensammlung für die Jugend- und Schülerarbeit*. Erfurt, 1997. Schülerzentrum Schloß Fürstenried. Jugendbildungsstätte der Erzdiözese München und Freising (Hg.): *Konzept*. München, 1996. Blau, Barbara; Bußmann, Gabriele: *Kreative Unterbrechung. Zur Gestaltung von „Tagen religiöser Orientierung“ mit Schülerinnen und Schülern*. Hg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster. Kevelaer,

verstehen, unter dem ‚Tage religiöser Orientierung‘ (TrO)⁵⁵³, ‚Reflexionstage‘ oder auch ‚Tage ethischer Orientierung‘ (TeO) u.ä. subsumiert werden. Tage der Orientierung besitzen ein breites Umsetzungsspektrum, sie variieren nach Zielgruppen⁵⁵⁴ oder inhaltlicher Fokussierung⁵⁵⁵. Gemeinsam sind diesen Veranstaltungen in der Regel ihre Gestaltungsprinzipien. Nachfolgend wird das Konzept der Erzdiözese Freiburg ausführlich erläutert und mit Parallelverweisen angereichert. Somit ist eine breite Materialbasis zur theologischen und schulkulturellen Vergewisserung gewährleistet.⁵⁵⁶

1995. Katechetisches Institut des Bistums Aachen (Hg.): *Neue Horizonte entdecken – Anregungen zu Besinnungs- und Orientierungstagen mit SchülerInnen*. (= Religionspädagogische Arbeitshilfe Nr. 60) Aachen, 1993. Bischöfliches Ordinariat Augsburg/Schulreferat (Hg.): *Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulkultur. Gottesdienste – Besinnungstage – Projekte*, a.a.O. Bischöfliches Seelsorgeamt Augsburg, Abteilung Bischöfliches Jugendamt; Bischöfliches Schulreferat Augsburg, Abteilung Schulen und Religionsunterricht (Hg.): *Konzept zur Durchführung Religiöser Orientierungstage mit Schüler/innen und Schulklassen im Bistum Augsburg*. Augsburg, 1989. Ein Überblick über ältere Literatur findet sich bei Schneider, Jan Heiner: *Freie Räume – freie Zeiten*. In: Schneider, Jan Heiner (Hg.): *Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage*. München, 1983, 17. Bottermann, Maria-Regina: *Religiöse Orientierungstage. 12 Modelle für Gymnasien, Real- und Berufsschulen*. München, 1983. Für den evangelischen Bereich exemplarisch: Landesjugendpfarramt der Evangelischen Kirche der Pfalz; Amt für Kinder- und Jugendarbeit der EKHN; Religionspädagogisches Studienzentrum der EKHN (Hg.): *Arbeitshilfe Reflexionstagen/Tage der Orientierung*. Kronberg/Ts., o.J.

⁵⁵³ Auch bei Tagen religiöser Orientierung gilt das Prinzip der thematischen Selbstwahl, so dass dezidiert religiöse Themen nur vereinzelt gewählt werden: „Die explizite Frage nach Gott ist selten geworden; die Themen, die sich um Glaube, Kirche, Gott, Religion gruppieren, sind nicht sehr häufig.“ Bußmann, Gabriele: *Suchbewegungen ... nach dem, was Raum schafft und heilsam ist. Tage religiöser Orientierung als Eröffnung spiritueller Erfahrungsräume für Schüler und Schülerinnen*. In: *engagement*, a.a.O., 57.

⁵⁵⁴ Neben Angeboten für Regelschulen bietet beispielsweise das Bistum Münster Veranstaltungen für Geistigbehinderte an, vgl. Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.): *Tage religiöser Orientierung in der Schule für Geistigbehinderte. Anregungen und Beispiele*. Münster, 1997. Und: Heßling, Norbert; Averwald, Barbara: *Von der Erschaffung der Welt. Tage religiöser Orientierung mit geistigbehinderten Schülerinnen und Schülern*. In: *Katechetische Blätter* 5, 1999, 338-343.

⁵⁵⁵ Vgl. lediglich beispielhaft zur Themenbreite: TeO zur Verkehrserziehung bei Allmeroth, Jörg: *Die Dinge beim Namen nennen*. In: *Das Journal* 2, 2000, 38-42. Bis hin zu: Thalheimer, Beate: *Tage der Orientierung als Sexualpädagogische Seminare*. In: *deutsche Jugend* 2, 1995, 69-77.

⁵⁵⁶ Die nachstehende Darstellung orientiert sich an der, auch verschriftlicht vorliegenden Konzeption zu Tagen der Orientierung in der Erzdiözese Freiburg: Fachstelle Jugend und Schule (Hg.): *Tage der Orientierung. Grundlagen*. (= Brenn-Punkte 4) Freiburg, 6., überarb. Auflage 2001. Ebenso in: Schülerinnen- und Schülerreferat (Hg.): *Arbeit mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Tage der Orientierung – Projekte – Methoden*. (= Brenn-Punkt 2, Schriftenreihe des Erzb. Jugendamtes Freiburg) Freiburg, 4., vollständig neu überarb. Auflage 1999, 7-12. Vgl. Schabel, Ulrich (Hg.): *Das hätt' ich nicht gedacht! Religiöse Orientierungstage mit Schülerinnen und Schülern. Ein Werkstattbuch*. Freiburg, ²1996, 8-22. Schabel, Ulrich: *Tage der Orientierung. Ein Beispiel für die Kooperation von kirchlicher Jugendarbeit und Schule in der Erzdiözese Freiburg*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1993, 700-703. Mäder, Matthias: *„Das hätt' ich nicht gedacht!“ Tage der Orientierung mit Schülerinnen und Schülern*. In: *Freiburger Materialdienst für die Gemeindepastoral* 1, 1999, 87-91. Melcher, Gabriele: *Angebote für Hauptschüler: ‚Tage der Orientierung‘*. In: Biesinger, Albert; Nonhoff, Siegfried (Hg.): *Religionsunterricht und Schülerpastoral*. München, 1982, 131-139. Vgl. den Verweis auf die Konzeption des Erzbistums Freiburg in: Faulde: *Schule und außerschulische Jugendbildung*, a.a.O., 86f.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf ein verhältnismäßig neues schulpastorales Handlungsfeld: die Konfliktarbeit.⁵⁵⁷ Sie gewinnt aufgrund der schulinternen Entwicklungen zunehmend an Bedeutung und Aufmerksamkeit und ist sowohl schulkulturell als auch religionspädagogisch von Interesse. Auch hier wird die schulpastorale Arbeit mit Hilfe der Erfahrungen im Erzbistum Freiburg dargestellt.

Die Beschreibungen dieser schulpastoralen Aktivitäten sollen nun nicht darüber hinwegtäuschen, dass die zugrunde liegenden methodisch-didaktischen Gestaltungsformen und -prinzipien dieser Arbeit das Resultat eines über viele Jahre erst langsam gewachsenen Einflusses humanwissenschaftlicher Kenntnisse und gruppenpädagogischer Methodik in die kirchliche Jugendarbeit sind.⁵⁵⁸

Nach der differenzierten Darstellung dieser schulpastoralen Handlungsformen werden sie als mögliche Weisen des Geistwirkens analysiert.⁵⁵⁹ Dadurch kann auch ein Beitrag zur pneumatologischen Diskussion der Frage nach den Wirkungen des Geistes geleistet werden.

⁵⁵⁷ P.M. Zulehner bezeichnet in seiner pastoralen Futurologie das Bemühen um Gerechtigkeit und die Erziehung zum Frieden als eine der wichtigsten Aufgaben der Kirche zur Bewältigung der ‚challenges‘ der Menschen auf dem Weg in die Zukunft. Vgl. Zulehner, Paul M.: *Pastoraltheologie. Band 4: Pastorale Futurologie. Kirche auf dem Weg ins gesellschaftliche Morgen*. Düsseldorf, 1990, 38-49; 172-181 und 280ff.

⁵⁵⁸ Vgl. Tzscheetzsch, Werner: *Kirchliche Jugendarbeit im Wandel*. In: Ziebertz, Hans-Georg; Simon, Werner (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*. Düsseldorf, 1995, 448-466.

⁵⁵⁹ Geisteswirken darf hier jedoch nicht als ein gegenständlicher Heilsmaterialismus, der das Wesen des Menschen- und des Gottesgeistes verzeichnet, verstanden werden. Ebenso dienen die genannten Orientierungskriterien zur Vermeidung einer Absolutsetzung individuelle Geistbegabung.

5.1 Tage der Orientierung als Freiraum

1983 legte Jan Heiner Schneider einen Sammelband zu den vielfältigen Modellen der Kursarbeit mit Schülerinnen und Schülern unter dem Titel ‚Freie Räume – freie Zeiten‘ vor.⁵⁶⁰ Gegenüber früheren Angeboten stellt er die Tendenz zu einer höheren Beteiligung der Jugendlichen und der Lehrkräfte an Planung und Durchführung sowie die prinzipielle Offenheit der kirchlichen Veranstalter als ‚praktizierte Gastfreundschaft‘⁵⁶¹ fest.⁵⁶² Tage der Orientierung sind die Chance eines Freiraums für die Menschen mit ihren Themen und die Konkretion einer Befreiung aus Teilnahmslosigkeit und bloßem Erdulden von Situationen und Strukturen.⁵⁶³

5.1.1 Darstellung

5.1.1.1 Rahmen, Planung und Ablauf

Tage der Orientierung sind ein wichtiges Element der Schulpastoral in der Erzdiözese Freiburg. Sie werden von Lehrerinnen und Lehrern, Dekanatsjugendbüros, Jugendverbänden und der diözesanen ‚Fachstelle Jugend und Schule‘ angeboten. Ihre Wurzeln liegen in den Einkehr-, Besinnungs- und Schulentagen.⁵⁶⁴ Tage der Orientierung sind eine punktuelle Präsenzform der Kirche; sie dauern zwei Tage und finden in einem Selbstversorgerhaus in relativer Nähe zum Schulort statt.⁵⁶⁵ Tage der Orientierung bieten Schülerinnen und Schülern einer Klasse/eines Kurses die Möglichkeit, den Schulalltag zu unterbrechen und Themen zu bearbeiten, die einen deutlichen Bezug zu ihrer aktuellen Lebenssituation haben. Diese Themen werden von den Schülerinnen und Schülern selbst bestimmt und mit den Methoden der Jugendarbeit und -bildung bearbeitet. Die Arbeitsformen verfolgen dabei einen ganzheitlichen Ansatz: sie sind erfahrungs- und erlebnisbetont, kreativ, meditativ und spielerisch.

⁵⁶⁰ Vgl. Schneider, Jan Heiner (Hg.): *Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage*. München, 1983.

⁵⁶¹ Vgl. Schneider, Jan Heiner: *Schülerkurse als praktizierte Gastfreundschaft*. In: Biesinger, Albert; Nonhoff, Siegfried (Hg.): *Religionsunterricht und Schulpastoral*. München, 1982, 107-117.

⁵⁶² Vgl. Schneider: *Freie Räume*, a.a.O., 15f.

⁵⁶³ Vgl. bereits den Titel des Artikels von Bußmann: *Suchbewegungen ... nach dem, was Raum schafft und heilsam ist. Tage religiöser Orientierung als Eröffnung spiritueller Erfahrungsräume für Schüler und Schülerinnen*, a.a.O., 53-59.

⁵⁶⁴ Zur Entstehung vgl. Schmidt, Rudolf: *Orientierungstage als schulpastorales Angebot*. In: Rüttiger: *Schulpastoral*, a.a.O., 66. Und: Schneider: *Freie Räume*, a.a.O., 13-15.

⁵⁶⁵ Zum pädagogischen Nutzen der Selbstversorgung vgl. Löffler: *Schülerseelsorge*, a.a.O., 951. Kiesel: *„Atempause vom Stundentakt“*, a.a.O., 270.

Die schulrechtliche Grundlage für die Beurlaubung vom Besuch der Schule für Tage der Orientierung durch die Schulleitung ist die Anlage zu § 4 Abs. 2 Nr. 1 und Nr. 2 der Verordnung des Ministeriums für Kultus und Sport über die Pflicht zur Teilnahme am Unterricht und sonstigen Schulveranstaltungen (Schulbesuchsverordnung). Dort heißt es unter Abschnitt I:

„Für folgende kirchliche Veranstaltungen werden die Schüler beurlaubt:

(...)

*4. Schüler der Klasse 9 der Hauptschulen, der Klasse 10 der Realschulen und Gymnasien, der Jahrgangsstufen 13 der Gymnasien, der Abschlußklassen der Berufsfachschulen, der Berufskollegs mit Ausnahme des einjährigen zur Fachhochschulreife führenden Berufskollegs, der Fachschulen für Sozialpädagogik sowie Schüler der entsprechenden Klassen der Sonderschulen für zwei Tage der Besinnung und Orientierung.*⁵⁶⁶

Eine Ausweitung der Unterrichtsbefreiung auf andere Klassen- oder Kursstufen ist durch die Schulleitung möglich, da die Aufzählung der Beurlaubungsgründe (§ 4 Abs. 3 Schulbesuchsverordnung) ausdrücklich als richtungsweisend, aber unvollständig gekennzeichnet ist. So gibt es z.B. im Hauptschulbereich die Praxis, dass eine solche Ausweitung der Unterrichtsbefreiung auf die achten und neunten Klassen gewährt wird. In anderen Bundesländern liegen ähnliche, z.T. zeitlich weitergehende oder unter anderen Bezeichnungen oder Status firmierende (Schullandheimaufenthalt, Studienfahrt, o.ä.) rechtliche Rahmenbedingungen vor.⁵⁶⁷ Auch wenn die Durchführung von Tagen der Orientierung stets von der Zustimmung der Schulleitung abhängt, beweisen bereits die breite rechtliche Absicherung und die entsprechenden finanziellen Fördermöglichkeiten (bspw. durch Landesjugendpläne) die hohe Anerkennung dieser Veranstaltungsform.

In Baden-Württemberg hat die Jugendenquêtékommision des Landtages die Ausweitung der Möglichkeit für Tage der Orientierung auf alle Jahrgangsstufen gefordert und auch die anderen freien Träger der Jugendarbeit zu solchen An-

⁵⁶⁶ Hochstetter, Herbert: *Schulgesetz für Baden-Württemberg. Erläuterte Textausgabe mit den wichtigsten Nebenbestimmungen*. Stuttgart, Berlin, Köln, 20., überarb. Auflage, 2000, 229.

⁵⁶⁷ Bspw. für das Bundesland Thüringen im Amtsblatt für das Thüringer Kultusministerium und das Thüringer Ministerium für Wissenschaft und Kunst 2, 1993, 21-23. Für Bayern gelten die entsprechenden schulartspezifischen Schulordnungen und das Kultusministerielle Schreiben (KMS) vom 27.07.1987 Nr.II/14-S 4430/1-8/59 054.

geboten ermuntert.⁵⁶⁸ Im Blick auf eine politisch gewollte Öffnung der Schule und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen der außerschulischen Jugendbildung und den Schulen bietet die ausdrückliche Nennung von Tagen der Orientierung als Kooperationsfeld in den vom Kultusministerium Baden-Württemberg herausgegebenen Leitfäden zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule eine weitere wichtige Grundlage für die Durchführung von Tagen der Orientierung.⁵⁶⁹

Absprachen im Vorfeld

Werden Tage der Orientierung nicht schulintern, sondern in Kooperation mit einem regionalen Träger durchgeführt, so sind im Vorfeld einer geplanten Veranstaltung Kontakte und Kontrakte zwischen diesem Träger und der Schule notwendig. Meist sind es Lehrerinnen und Lehrer, die den Wunsch nach Tagen der Orientierung für eine ihrer Klassen äußern und initiativ werden, in Einzelfällen werden aber auch Schülerinnen oder Schüler aktiv. Häufig bedarf es zu diesem Zeitpunkt noch grundsätzlicher Informationen zu Tagen der Orientierung, damit eine Klasse für sich entscheiden kann, ob das Angebot mit ihren Vorstellungen übereinstimmt. Auch mit der Schulleitung muss dieses Vorhaben – konkret die Schulbefreiung für zwei Tage und die Beteiligung von Lehrkräften besprochen sein. Zu diesem Zweck gibt es ein von der Fachstelle Jugend und Schule herausgegebenes Informationsplakat speziell für die interessierte Klasse, für die Schulleitung bzw. das Lehrerkollegium wiederum steht ein Informationsschreiben zur Verfügung.

Der Klassenbesuch

Einige Wochen vor der Veranstaltung findet ein Vorgespräch des Leitungsteams mit der Klasse/dem Kurs statt. Dafür stellt die Schule zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung. Neben dem ersten Kennenlernen von Schülern, Lehrern und Team stehen dabei drei Bereiche im Mittelpunkt:

- Informationen zu TdO
- Wahl des Themas
- Organisatorische Absprachen

⁵⁶⁸ Vgl. FORUM Kinder- und Jugendpolitik freier Träger in Baden-Württemberg (Hg.): *Jugend – Arbeit – Zukunft? Konsequenzen der Enquêtekommission für Jugendhilfe und Jugendpolitik in Baden-Württemberg*. Stuttgart, 1999, 26.

⁵⁶⁹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport / Landeskuratorium außerschulische Jugendbildung Baden-Württemberg (Hg.): *Leitfaden Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule 1*. Stuttgart, 1997, 13. Thalheimer, Beate: *Tage der Orientierung*. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport / Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg (Hg.): *Leitfaden Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule 2, Praxisbeispiele*. Stuttgart, 1998, 48-50.

Auch wenn die Schülerinnen und Schüler bereits erste Informationen über TdO haben, sind die Vorstellungen darüber doch oft recht vage. Die Unterschiede zu einem Schullandheim- oder einem freizeitgeprägten Hüttenaufenthalt sind ebenso unklar wie die thematischen Möglichkeiten. Der Hinweis auf kirchliche Jugendarbeit hilft zumeist recht wenig, denn in der Regel haben nur sehr selten Jugendliche einer Klasse Erfahrungen mit Maßnahmen der kirchlichen Jugendarbeit. So wird zu Beginn des Klassenbesuchs grundsätzlich über TdO und deren Ziele, Arbeitsweisen und Themenmöglichkeiten informiert.

Ein Schwerpunkt des Klassenbesuchs ist die Themenwahl. Die Jugendlichen sammeln zunächst Themen, die für sie persönlich in ihrer momentanen Lebenssituation bedeutsam sind, und mit denen sie sich an diesen Tagen beschäftigen möchten. Im anschließenden gemeinsamen Gespräch findet dann die Einigung auf ein (Einstiegs-)Thema statt. Aufgabe des Leitungsteams ist es, mit den Schülerinnen und Schülern eine bewusste und gemeinsame Entscheidung herbeizuführen. Sogenannte Sachthemen werden dann zu möglichen Themen für TdO, wenn das Interesse dabei nicht primär im Aneignen von Fakten und Informationen liegt, sondern die persönliche Betroffenheit oder eine für das eigene Leben relevante Frage dabei im Vordergrund steht. Beispielsweise darf das Thema Aids als eine Chiffre, für das nicht leicht anzusprechende Thema Sexualität gelten. Der Problembereich Drogen steht in direkter Verbindung zu den Fragen nach Abhängigkeit und Freiheit im Leben. In der Praxis herrscht Klarheit darüber, dass manches Thema als Umweg geduldet werden muss, da die Jugendlichen in der Schule ‚schulimmanente‘ Themen wählen und die schulische Situation des Klassenbesuchs solche Themen ‚produziert‘. Der häufige Themenwechsel bei der Absprache zur Weiterarbeit (innerhalb der Veranstaltung) hin zu personen- und klassenspezifischen Themen ist eine – wenn schon nicht statistische, so doch – erfahrungsbelegte Tatsache. Abgelehnt wird bereits beim Klassenbesuch ‚Reste des Lehrplans‘ zu behandeln, die sonst vielleicht nicht mehr im Unterricht durchgenommen werden können.

Oft gewählte Themen sind: Umgang in der Klasse, Lebenswerte/Lebensstile, Freundschaft, Sexualität, Sinn des Lebens, Zukunft, Gewalt und Konflikte sowie Berufswahl.

Die Aufgabenverteilung der von den Schülerinnen und Schülern zu organisierenden Dinge (Planung der Anreise, Erstellen eines Speiseplans, Einkauf usw.) steht zwar zeitlich am Ende des Klassenbesuchs, hat jedoch große Bedeutung, da es hier um die Übernahme von Verantwortung und das Handeln für die Gemeinschaft geht.

Anmeldung der Schüler – Information an die Eltern

Im Verlauf des Klassenbesuchs wird meistens deutlich, wie viele Schülerinnen und Schüler bei den TdO teilnehmen wollen. Bei Minderjährigen muss die Teilnahme durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten genehmigt werden. In einem Informationsbrief erfahren diese die Zielsetzung von TdO und welche rechtlichen Voraussetzungen gelten. Dieser Brief wird am Ende des Klassenbesuchs verteilt. Durch die Unterschrift eines Erziehungsberechtigten auf dem Anmeldeabschnitt wird die Teilnahme verbindlich. Für alle Schülerinnen und Schüler, die sich gegen eine Teilnahme entscheiden, behält die Schule während der Veranstaltungszeit die Aufsichtspflicht.

Klärung der rechtlichen Voraussetzungen

Durch Vorgespräche und die Informationsbriefe wird versucht allen Beteiligten auch die rechtlichen Voraussetzungen durchsichtig zu machen: TdO sind eine Veranstaltung in kirchlicher Trägerschaft und keine schulische Maßnahme. Für die inhaltliche Gestaltung und für den Rahmen steht zunächst der kirchliche Träger in Verantwortung. Dem beauftragten Leitungsteam übertragen die Erziehungsberechtigten für die Dauer der Veranstaltung die Aufsichtspflicht über die Jugendlichen. Lehrerinnen und Lehrer können für die Teilnahme oder auch für die Mitwirkung an TdO von ihrer Schulleitung freigestellt werden. Die beschriebenen Rechtsgrundlagen werden davon nicht berührt.

Allgemeiner Ablauf von Tagen der Orientierung

Tage der Orientierung gehen über zwei Tage. Sie beginnen am Nachmittag des ersten Tages und enden am dritten Tag mittags. Die thematische Festlegung durch die jeweilige Gruppe und das prozessorientierte Arbeiten geben jeder Veranstaltung ihren eigenen Charakter und inhaltlichen Verlauf. Darüber hinaus gibt es Strukturen und Elemente, die den Zielen von TdO und dem Phasenverlauf von Gruppen entsprechen und den Ablauf gliedern.

Kennenlernen/Warmup

Der erste Nachmittag dient neben der äußeren Ankunft ebenso der inneren Einstimmung auf die Tage, die Gruppe und die gemeinsame Zeit. Selbst bei Schülerinnen und Schülern, die schon jahrelang miteinander in einer Klasse sind, können spielerische und kreative Methoden zum Kennenlernen überraschende Neuigkeiten über die anderen ans Licht bringen. Nicht selten ist es für eine Klasse überhaupt das erste Mal, dass durch strukturierte soziometrische Übungen jeder und jedem für einen Augenblick lang die Aufmerksamkeit aller anderen geschenkt wird.

Absprachen und Vereinbarungen

Nach diesem Einstieg werden Vereinbarungen für das gemeinsame Leben und Arbeiten an den Tagen getroffen. Essens- und Arbeitszeiten, gemeinsame und selbstgestaltete Freizeiten, Nachtruhe, Arbeitsweise, Umgang mit Alkohol usw. Dieser miteinander festgelegte Rahmen soll einerseits die gemeinsame Verbindlichkeit garantieren, andererseits aber auch spätere Veränderungen in gemeinsamer Absprache ermöglichen. Die Bereitschaft zu zwei Programmeinheiten von je drei Stunden pro Tag wird dabei von den Schülerinnen und Schülern erwartet. Zu den Absprachen gehört auch die Vergewisserung des beim Klassenbesuch gewählten Themas. Es kann geschehen, dass sich die Interessen durch aktuelle Ereignisse, Konflikte o.ä., verändert haben. In diesem Fall muss eine neue Vereinbarung getroffen werden.

Arbeit am gewählten Thema

Der Einstieg in das Thema geschieht am ersten Abend und wird am Vormittag des nächsten Tages fortgeführt. Die Einheiten werden mit Methoden kirchlicher Jugendarbeit gestaltet, die persönliches und soziales Lernen fördern. Einzelarbeit, Gruppengespräche (mit und ohne Leitung) und Plenumsphasen gehören ebenso dazu wie kreative, meditative und körperbewusste oder die unterschiedliche Sinne betreffenden Elemente.

Klärung der Weiterarbeit

Am Ende des ersten Vormittags wird im Plenum entschieden, an welchem Thema weitergearbeitet werden soll. Dabei ist es möglich, dass sich aus der Arbeit am Thema bestimmte Aspekte und weiterführende Fragen entwickelt haben, denen nachgegangen werden soll. Gelegentlich sind Untergruppen zu verschiedenen Themen sinnvoll. In vielen Fällen wünscht sich die Klasse eine intensivere Beschäftigung mit sich und den Beziehungen untereinander. Hier zeigt sich, dass durch die bereits gemeinsam verbrachte Zeit das Interesse aneinander gewachsen ist oder das Vertrauen zueinander sich so stabilisiert hat, dass z.B. auch länger schwelende Konflikte ausgesprochen und bearbeitet werden können.

Weiterarbeit

Am Nachmittag des zweiten Tages und möglicherweise noch an einem Teil des darauffolgenden Vormittages wird an dem neu vereinbarten Thema gearbeitet. Der Abend des zweiten Tages steht den Schülerinnen und Schülern zur gemeinsamen freien Verfügung. Hier können Aktionen wie z.B. Spieleabend oder Klassenfest stattfinden.

Gestaltung der Tageszeiten und der Freizeit

So zentral und bedeutsam die inhaltliche Arbeit ist, so gibt es im Verlauf der Tage weitere Elemente, die den Charakter von TdO wesentlich mitprägen und mancher Veranstaltung einen zusätzlichen Höhepunkt beschert haben: Die Notwendigkeit im äußeren Rahmen füreinander zu sorgen sowie die Möglichkeiten persönlicher und gemeinsamer Freizeitgestaltung⁵⁷⁰ gehören ebenso dazu wie aktivierende Elemente und Übungen zu Beginn der Arbeitseinheiten oder meditative Angebote am Ende des Tages. Alle diese Formen bieten eine Chance, am Miteinander zu arbeiten und neue Erfahrungen mit sich und den anderen zu machen. In diesem Sinne korrespondieren bei TdO Rahmen, Inhalt und Freizeit miteinander.

Reflexion und Abschluss

Am Ende der TdO steht die gemeinsame Auswertung. Sie dient dazu, die persönlichen wie gemeinsamen Erfahrungen und Ergebnisse zu vergegenwärtigen und eventuelle Konsequenzen zu überlegen. Beispielsweise kann der Frage nachgegangen werden, was die Klasse nach den TdO in ihrem Umgang miteinander beachten will. Nach dem gemeinsamen Aufräumen und Putzen des Hauses bildet ein gestalteter Abschluss den Endpunkt der Veranstaltung.

⁵⁷⁰ S. Gabler konnte in ihrer Feldstudie die positive Inanspruchnahme von Social Companionship gerade im Freizeitbereich von TdO nachweisen, vgl. Gabler, Stilla: *Die Inanspruchnahme von sozialer Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern – Evaluation einer kirchlichen Veranstaltung: „Tage der Orientierung“*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Freiburg, 1999, bes. 80 und 84.

Verlaufsübersicht Tage der Orientierung:

	1. Tag	2. Tag	3. Tag
Vormittag		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeit am ge-wählten Thema ▪ Klärung der Weiterarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeit am Thema ▪ Reflexion ▪ Abschluss
Nachmittag	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beginn ▪ Kennenlernen und Warmup ▪ Absprachen und Vereinbarungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weiterarbeit am (neu-) ge-wählten Thema 	
Abend	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einstieg ins ge-wählte Thema 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abend zur (ge-meinsamen) freien Gestal-tung 	

Abbildung 8

Lehrerinnen und Lehrer bei Tagen der Orientierung

Zumeist werden Lehrkräfte als Initiatoren des Schülerinteresses und durch das daraus folgende Bemühen um rechtzeitige organisatorische Planung tätig. Eine Teilnahme von Lehrerinnen bzw. Lehrern bei den TdO ist im vorgestellten Konzept nicht zwingend erforderlich, da es sich bei TdO in Kooperation mit außerschulischen Trägern um keine schulische Veranstaltung handelt. Dennoch schließt die Konzeption eine Lehrerbeteiligung nicht aus. Dazu bedarf es zum einen der Klärung des Eigeninteresses der Lehrperson, zum anderen ist die Zustimmung der Klasse zur Anwesenheit der Lehrkraft unabdingbar. Das Leitungsteam klärt diese Frage im Vorfeld mit der Lehrkraft und beim Klassenbesuch mit allen Beteiligten ab.

Die Chancen, in diesen Tagen anders miteinander in Kontakt zu kommen als das im Schulalltag möglich ist, sind für beide Seiten groß. Darum sind Lehrerinnen und Lehrer in der Regel bei der thematischen Arbeit mit dabei, werden aber um Zurückhaltung gebeten, damit die Fragen und Themen der Jugendlichen im Vordergrund stehen können.

Für Lehrerinnen und Lehrer ist es oft reizvoll und neu, prozessorientiert zu arbeiten. Allerdings ist es für sie auch schwer, eine offene Situation oder scheinbare Stillstände ohne Intervention auszuhalten. Gerade diese Momente sind jedoch entscheidend für das Erlebnis der Jugendlichen, in einem vielleicht mühsamen Prozess zum Ziel zu kommen. Solche Phasen sowie die Begleitung der Gruppe auf dem Weg zu ihrem Thema stellen die hohe Anforderung an die Lehrerin oder den Lehrer, auf vertraute Handlungsmuster zu verzichten. Klare Absprachen bezüglich der unterschiedlichen Leitungsfunktionen bei TdO sind unerlässlich.

Darüber hinaus gibt es im Erzbistum Freiburg Lehrkräfte, die an ihrer eigenen Schule TdO anbieten. Sie tun dies teilweise ohne, mit partieller oder auch mit intensiver Unterstützung überregionaler Stellen. Die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen solcher Veranstaltungen liegt in der personalen Kompetenz der jeweiligen Lehrkraft, dann aber auch in ihrer methodischen Kompetenz und in der Fähigkeit den Jugendlichen gegenüber eine neue Rolle einzunehmen. Eine engagierte Lehrerin beschreibt dies: „Obwohl natürlich die Lehrerrolle nach zum Teil mehrjähriger gemeinsamer Unterrichtserfahrung mit den Abiturienten nicht einfach abgelegt werden kann, sehen wir eine deutliche Funktionsverschiebung innerhalb unserer Rolle. Die wichtigste ist bereits benannt: Wir geben kein Thema vor und fassen auch keine Ergebnisse zusammen.“⁵⁷¹ Und weiter: „Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die gelingende Übernahme dieser Rolle ist zudem die Bereitschaft, sich als Person ganz in das Geschehen einzubringen, an der eigenen Lebensgeschichte und -erfahrung Anteil nehmen und sich selbst hinterfragen zu lassen.“⁵⁷² Neben dieser Rollenveränderung bietet die Durchführung von TdO durch Lehrkräfte den Vorteil der Anknüpfung an die gemeinsamen Erfahrungen zur Weiterarbeit in der Schule. „Darüber hinaus erfahren wir im Schulalltag, daß Schüler dieser Klasse uns weiterhin in Problemfällen ansprechen, eine Möglichkeit, die ihnen nur dann gegeben ist, wenn Lehrer der eigenen Schule Leiter der TdO waren.“⁵⁷³

⁵⁷¹ Strnad, Bruno; Stier, Jutta: *Und jetzt? An „Tagen des Bewußtseins“ mit Abiturientinnen und Abiturienten schauen, wie es im Leben weitergeht.* In: Mitteilungen des Instituts für Religionspädagogik Freiburg 2, 1998, 41.

⁵⁷² Ebd., 42.

⁵⁷³ Kimmig, Martin; Bäuerle, Birgit: *Erfahrungen mit TdO.* In: Mitteilungen des Instituts für Religionspädagogik Freiburg 2, 1994, 32. Sehr vehement für die Forderungen einer Beteiligung der Lehrkräfte und gegen eine Touch-and-go-Pädagogik votiert: Schattenhofer, Karl: *Besinnungstage mit Schulklassen – und dann?* In: Katechetische Blätter 5, 1986, 366-369. M.E. vernachlässigt er zu sehr den Eigenwert von TdO und neigt zur Überforderung der Leistungsfähigkeit einer kurzen Veranstaltung in perspektivischer Sicht.

Folgegeschichte

TdO sind eine kurze und in der Regel punktuelle Veranstaltung. Sie haben den Sinn einer ‚Aus-Zeit‘, die aktuell Chancen zur Veränderung und Impulse zur Entwicklung gibt. Bei der Veranstaltung selbst geht es vor allem darum, die angebotenen und hier vorhandenen Gelegenheiten zu nutzen. Manches von dem, was dabei entsteht oder konkret geplant wird, reicht über diese zwei Tage hinaus. Sei es, dass die Jugendlichen sich selbst einen Brief schreiben, in dem sie ihren persönlichen Lernerfolg der Tage beschreiben und den sie einige Zeit später zugeschickt bekommen. Sei es, dass konkrete Vereinbarungen für die Klasse, die evtl. auf einem Plakat festgehalten und im Klassenzimmer aufgehängt werden, eine konkrete Anknüpfung und ‚Folgegeschichte‘ möglich machen.

In der Kooperation mit Hauptschulen gibt es immer wieder TdO, die mit der gleichen Gruppe in der achten und in der neunten Klasse stattfinden. Hier ergeben sich dann mehr Möglichkeiten der Weiterarbeit. Angezielt ist dabei auch eine Vernetzung mit anderen Angeboten der Dekanatsjugendbüros oder mit den Jugendverbänden.

5.1.1.2 Ziele

Der Name der Veranstaltung weist bereits auf das Globalziel hin: Es geht um eine Sozialform, die Begegnung ermöglicht und die über Konfrontation, Orientierungsvorhaben und dem Angebot von Freiräumen, die soziales Lernen fördern, persönliche Entscheidungsprozesse provoziert, unterstützt und hilfreich begleitet.⁵⁷⁴ Dieser Zielhorizont konkretisiert sich in Zielsetzungen zur individuellen Entwicklung und in Einzelzielen zum Sozialverhalten:

Gespür und Interesse für tieferliegende Fragen wecken

Oft sind Jugendliche mit sich und ihren Mitmenschen zu schnell ‚fertig‘. Bei Tagen der Orientierung wird ein genaueres und gründlicheres Hinschauen gefördert und gefordert. Dafür müssen Zeiten und Räume angeboten werden. Es geht um den Mut zur Erweiterung von oberflächlichen Grenzen. So werden bereits bei der Themenwahl die Jugendlichen ermuntert, für sich und ihre Anliegen Verantwortung zu übernehmen.

⁵⁷⁴ Vgl. Bopp, Karl: *Religiös-christliche Identitätsbildung unter den Bedingungen einer freien, individualisierten und pluralen Gesellschaft*. In: *Freiheit und Verbindlichkeit in Gesellschaft und Kirche*. Vorträge beim Religionspädagogischen Ferienkurs 1994. Donauwörth, 1994, 35-43.

Raum für Selbstklärung und Selbstfindung bieten

Junge Menschen werden in ihren Lebenswelten häufig auf ihre Rolle als Konsument, Lernobjekt, Mitläufer oder Kumpel reduziert. Gelegenheiten zur „Selbstthematization und Selbstsymbolisierung“⁵⁷⁵ laden dazu ein, festgefahrene Selbst- und Fremdeinschätzungen zu verlassen und zu entdecken, wie viel mehr in jeder und jedem an Möglichkeiten steckt. Dies schließt die Ermutigung ein, den eigenen individuellen Weg zu finden und zu gehen.

Begleitung und Begegnung gestalten

Wider einer Verabschiedung aus der realen Welt der heutigen Jugend gilt es, Jugendlichen in ihren vielfältigen Orientierungs- und Ablösungsproblemen begleitend zur Seite zu stehen. Ziel ist das Angebot von Gesprächspartnerinnen und -partnern, die mit ihrer Persönlichkeit, Echtheit und Glaubwürdigkeit Begleitung, Anregung und Auseinandersetzung ermöglichen.

Lebensthemen bearbeiten⁵⁷⁶

Unter ‚Lebensthemen‘ ist all das zu verstehen, was das Leben Jugendlicher berührt und von ihnen Entscheidungen und selbstverantwortetes Verhalten abverlangt: das Zusammenleben in der Familie, die Gestaltung von Freundschaft, Partnerschaft und Sexualität, die berufliche Orientierung, der Umgang mit dem Glauben und seinen Konsequenzen, das Finden und Umsetzen von Werten und Überzeugungen, das Entwerfen von Zukunftsperspektiven.⁵⁷⁷

Gemeinschaftserfahrung ermöglichen

Schulklassen als Gemeinschaft zu verstehen entspricht oft eher pädagogischer Hoffnung als der Betrachtung von Tatsachen. Faktisch gibt es Spannungen und Konflikte, Ausschluss und Diskriminierung – all das bleibt darüber hinaus weitgehend unbenannt. Oft sind Störungen und Schwierigkeiten, die bei Tagen der Orientierung auftreten, ein Signal für wichtige Klassenthemen. Der Gruppenprozess wird in die inhaltliche Arbeit und in die Organisation des Zusammenle-

⁵⁷⁵ Bußmann, Gabriele: *Tage religiöser Orientierung: Kreative Atempause im Schulalltag*. In: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer / Bistum Limburg 1, 1995, 6.

⁵⁷⁶ Zu Lebensthemen als Ansatzpunkt der Glaubensbildung vgl. Nipkow, Karl Ernst: *Grundfragen der Religionspädagogik Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen*. Gütersloh, 1982, bes. 82-88.

⁵⁷⁷ Zu den Themen bei Tagen der Orientierung vgl. Schmidt: *Orientierungstage*, a.a.O., 72f. Muff, Albin: *Thema Nummer eins: Liebe. Lebensfragen Jugendlicher und ‚Tage der Orientierung‘*. In: Katechetische Blätter 2, 2000, 125-130. Friesl u.a. haben in ihrer Untersuchung die Klassengemeinschaft als wichtigstes Thema noch vor den persönlichen Themenbereichen ermittelt: Friesl, Christian; Hahn, Franz; Osanger, Rudolf; Rüttiger, Gabriele: *Spuren des Lebens – Spuren von Gott. Chancen und Grenzen von Orientierungstagen für Jugendliche*. Hg. Jugendbildungsstätte Don Bosco Haus. Wien, 1994, 23f.

bens einbezogen und deutlich gemacht, damit Veränderung und die Erfahrung von gegenseitiger Angewiesenheit möglich wird.

Christsein erleben und alltagsbezogene besinnliche Elemente anbieten

Im Arbeitsstil und Umgang miteinander und in den Personen der Leitung sollen Jugendliche erfahren, wie der dynamische Versuch aussehen kann, christliche Überzeugung und gelebten Alltag miteinander zu verbinden. Im Rahmen des prozessual Möglichen werden besinnliche Elemente, verstanden als Formen christlicher Spiritualität und anknüpfend an alltägliche Erfahrungen, den Teilnehmenden angeboten.

5.1.1.3 Pädagogische Grundsätze

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Ziele verdeutlichen, dass im Mittelpunkt von TdO die Schülerinnen und Schüler und die von ihnen formulierten Themen, Fragen und Wünsche stehen. Die gemeinsame inhaltliche Arbeit und die Gestaltung der Zeit soll die jeweiligen Interessen der Gruppe aufgreifen, weiterführen und vertiefen. So können TdO nicht nach einem festgelegten und stets wiederholbaren evtl. sogar ‚heimlichen Lehrplan‘ ablaufen. Dennoch gibt es Bedingungen und Prinzipien, die fruchtbare Lernsituationen und ein gemeinschaftliches Zusammenleben sowohl für die Jugendlichen untereinander als auch im Zusammenspiel mit dem Leitungsteam fördern und der Arbeit zugrunde liegen.

Freiwilligkeit

Die Teilnahme an TdO ist freiwillig und wird von jedem Schüler und jeder Schülerin persönlich getroffen. Wichtiges inhaltliches Kriterium dafür ist, ob sich der/die Einzelne auf die Lernerfahrungen mit den anderen zu dem gemeinsam gewählten Thema einlassen kann und will, und dies zu den räumlichen und zeitlichen Bedingungen von TdO. Der Anspruch sich persönlich ansprechen und -fragen zu lassen, setzt eine freiwillige Entscheidung voraus, wenngleich die Aussicht auf Befreiung vom Unterricht als Attraktor bewusst ist.

Teilnehmer- und Prozessorientierung

Im Mittelpunkt von TdO stehen die Personen, ihre Fragen und Anliegen. Das bedeutet, dass TdO nicht dann als erfolgreich bezeichnet werden können, wenn bestimmte Inhalte vermittelt worden sind. Der Maßstab ist vielmehr, wie sehr es

gelingt, die Themen der Jugendlichen zur Geltung zu bringen. Das Interesse richtet sich auf die Personen, ihre Erfahrungen und ihre Beziehungen untereinander. Ein wesentliches Merkmal dafür ist das Bestreben, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler füreinander zu wecken. Diese Aufmerksamkeit verändert im Verlauf der TdO oftmals die beim Klassenbesuch vereinbarte Themenstellung. Da sich TdO sowohl zeitlich wie auch räumlich außerhalb der Schule abspielen, können die sonst gültigen Rollenfestschreibungen leichter betrachtet und hinterfragt werden. In diesem Prozess geht es nicht vorrangig um Verhaltensänderung, sondern zunächst darum, andere zu verstehen.

Ganzheitlicher Ansatz

Auf die Frage während des Klassenbesuches, welche Vorstellungen die Jugendlichen von den TdO haben, kommt häufig die Antwort: „Wir diskutieren zu einem Thema.“ Darin drückt sich eine gängige schulische Lernerwartung und -erfahrung aus, die nur in Einzelfällen ergänzt wird, zumeist von Schülerinnen und Schülern, die in der Jugendarbeit engagiert sind.

In der methodisch-didaktischen Gestaltung geht es darum, nicht nur kognitive Zugänge zu schaffen, sondern die mehrdimensionale Aufnahme- bzw. Wahrnehmungsfähigkeit der Jugendlichen anzuregen. Durch Sinnesübungen, erlebnispädagogische Methoden⁵⁷⁸, Eutonie- und andere Körperarbeitselemente, nonverbale Kommunikationsformen, aber auch durch kreativ zu gestaltende Aufgaben erleben die Jugendlichen sich und die anderen auf intensivere Weise, als dies der Schulalltag zulässt. Auf dieser Grundlage können Rollen- und Verhaltensfixierungen abgebaut und ein tieferes Verständnis untereinander gefördert werden.

Geschlechtsbezogene Perspektive

Die Thematisierung der eigenen Person berührt immer auch die Frage nach der geschlechtlichen Identität. Gerade für Jugendliche spielt die Auseinandersetzung mit ihrem Selbstverständnis als Mädchen bzw. als Junge eine zentrale Rolle.⁵⁷⁹ Die geschlechtsbezogene Perspektive bei TdO nimmt die damit zu-

⁵⁷⁸ Vgl. zur Methodik: Feierabend, Kuno; Gosebrink, Michael; Klenzner, Petra (Hg.): *AbenteuERPädagogik an der Schule. Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit*. Eigenverlag, Freiburg, 1998. Gilsdorf, Rüdiger; Volkert, Kathi (Hg.): *AbenteuER Schule*. Alling, 1999.

⁵⁷⁹ Vgl. Schabel, Ulrich: *Thema: Männer- und Frauenrollen*. In: Katechetische Blätter 10, 1993, 706-709. Es liegt auch eine eigene Arbeitshilfe zu diesem Themenschwerpunkt bei TdO vor: Schülerinnen- und Schülerreferat (Hg.): *Spring mal raus! Geschlechtsspezifische Tage der Orientierung mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. (= Brenn-Punkte 11, Schriftenreihe des Erzb. Jugendamtes Freiburg) Freiburg, 2., überarb. Auflage, 1995. Das Verhältnis und Zusammenspiel der Geschlechter zählt für P.M. Zulehner ebenso zu den ‚challenges‘ der Menschen, zu deren Lösung die Kirche beizutragen hat. Vgl. Zulehner: *Pastoraltheologie. Band 4*, a.a.O., 75-102 und 192-203.

sammenhängenden Fragen ernst und regt die Beschäftigung damit an. Je nach konkreter Situation und Teamkonstellation wird dies unterschiedlich stark berücksichtigt.

Mitbestimmung und Partnerschaft

Persönliches Lernen lässt sich erreichen, wenn die Interessen der Schülerinnen und Schüler der Programmplanung und -gestaltung zugrundegelegt worden sind. Mitbestimmung erschöpft sich nicht darin, die Jugendlichen das Thema für die TdO beim Klassenbesuch entscheiden zu lassen. Mitbestimmung ist ein Gestaltungsprinzip, das im Verlauf der Veranstaltung immer wieder wichtig wird: zu Beginn bei der gemeinsamen Klärung der Umgangsregeln, den Vereinbarungen zur Gestaltung bestimmter Tageszeiten, wie z.B. der Mittagspause oder dem zweiten Abend und – als zentraler Bestandteil der Prozessorientierung – im gemeinsamen Weiterentwickeln der thematischen Arbeit für die zweite Hälfte der TdO.

Partnerschaftliche Leitung bedeutet jedoch nicht die Aufgabe der Leitungsverantwortung des Teams, sondern den transparenten Umgang damit.

Selbstorganisation

TdO fordern die Fähigkeiten zur Selbstorganisation der Klasse heraus: Die Planung von Speiseplan, Essenseinkauf, Anfahrt zum Haus, Zeitplan, Kochen, etc. stellen für eine ungeübte Klasse oft eine Hürde in Bezug auf Absprachen und Aufgabenverteilung dar. Wo dies die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler übersteigt, wird die Leitung unterstützen. Wann und in welchem Ausmaß dies nötig ist, muss in jeder Situation neu entschieden werden.

Von der Selbstorganisation sind jedoch nicht nur organisatorische Probleme berührt, sondern die grundsätzliche Möglichkeit, einen Ausschnitt der Schulzeit verantwortlich zu gestalten. TdO stellen damit ein aktuelles Lernfeld für die Gemeinschaft dar, das – bei gegebenem Anlass – als erlangte Kompetenz der Gruppe oder als Hinweis auf Störungen thematisiert wird.

Teamarbeit

Tage der Orientierung werden von einem Team geleitet. Schon diese Tatsache bringt für manche Schülerinnen und Schüler eine neue Erfahrung mit sich, denn Teamarbeit steht in einem sichtbaren Gegensatz zur Schulwelt, in der nach wie vor der Grundsatz gilt: Leitung ist gleich Lehrerin oder Lehrer.

Die Arbeit im Team bietet nicht nur der Leitung eine Reihe von Vorteilen, sondern zeigt auch den Jugendlichen eine alternative Weise, wie Bildungs- und Lernprozesse vermittelt werden können. Darüber hinaus spricht ein Team, in

dem verschiedene Personen mit ihren unterschiedlichen Merkmalen wirken (Geschlecht, Alter, Ausbildung, Temperament), leichter die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler an. Nicht zuletzt kann eine gute Teamarbeit Vorbildcharakter für einen sozialen und kooperativen Umgang haben.

Für die Leitung von TdO gibt es Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterkreise. Hier arbeiten Studentinnen und Studenten als Honorarkräfte mit, die durch ihren Einsatz die hohe Zahl an jährlichen Veranstaltungen gewährleisten. Die Studierenden verfügen über eigene Leitungserfahrungen in der Jugendarbeit und werden in ihre längerfristige Mitarbeit gründlich eingearbeitet und kontinuierlich fortgebildet.⁵⁸⁰

Reflexivität

Reflexion findet bei TdO auf zwei Ebenen statt. Als Element inhaltlicher Arbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern trägt sie dazu bei, sich selbst, andere und die Gruppe besser zu verstehen. Damit ist die Reflexion nicht nur Randelement, sondern ein wesentliches Gestaltungsmerkmal. Prozessorientierung und partnerschaftlicher Umgang setzen voraus, dass sich die am Lernprozess Beteiligten auch immer wieder durch einen Blick in den (Rück-)Spiegel vergewissern, wo sie gerade stehen.

Die andere Ebene der Reflexion betrifft die Arbeit im Leitungsteam. Seine Aufgabe ist es, sowohl das eigene Handeln als auch den Gruppenprozess begleitend zu reflektieren sowie die Arbeit mit der Gruppe entsprechend zu gestalten und zu strukturieren.

Ökumenische Ausrichtung

Tage der Orientierung wenden sich an die ganze Klassengemeinschaft, an Kurse oder Jahrgangsstufen. Sie kennen deswegen keine konfessionelle Ausgrenzung. Aus diesem Grund sind TdO grundsätzlich ökumenisch ausgerichtet. Sie stehen allen Schülerinnen und Schülern offen, die sich auf den skizzierten Lern- und Gruppenprozess einlassen möchten.

⁵⁸⁰ Zu Mitarbeiter/-innenkreisen vgl. Kuhn-Flammensfeld, Norbert: *Ein ReferentInnenkreis zur Leitung von Tagen der Orientierung für Schulklassen*. In: SPiZ – Schulpastoral im Zentrum 4, 1999, 9f. Zur Fortbildung vgl. Vormweg, Frank: *TZI-Fortbildungen für freie MitarbeiterInnen. Evaluation von acht Jahren TZI-Fortbildung für freie MitarbeiterInnen der Jugendburg Gemen*. In: Themenzentrierte Interaktion 1, 2001, 58-67.

5.1.2 Tage der Orientierung als schulkulturelles Handeln aus dem Geist Gottes

Das schulpastorale Handeln durch TdO zielt auf die Subjektwerdung der jungen Menschen durch einen Perspektivenwechsel von der Außenwahrnehmung zur Anteilnahme. „Der junge Mensch muß als Person im schulischen Alltag vorkommen; seine Rolle als Schüler darf sich nicht in kognitiven Lernanforderungen erschöpfen, sondern muß auch die Dimension von Sinn und Orientierung, Gemeinschaft und Verantwortung, von Gesellschaft und Zukunft umfassen.“⁵⁸¹ Dieser Anspruch wird hier in einem Prozess der – zeitlich begrenzten, jedoch intensiven – Anteilnahme eingelöst. Persönliche Bedeutungsinhalte und Sinngebungen lassen sich nicht von außen wahrnehmen, es braucht den Bezug zur individuellen Lebensgeschichte und den Anschluss an subjektive Interpretationen.⁵⁸² Die (Innen-)Sicht von Jugendlichen wird durch die Anwesenheit und das Interesse (das Dazwischen- und Dabei-Sein) glaubwürdiger und kompetenter Christinnen und Christen thematisiert und wahrgenommen. Schulpastoral stellt mit TdO die Jugendlichen ins Zentrum der schulkulturellen Aufmerksamkeit und ins Zentrum ihrer Sendung, indem sie einen Kontaktraum zwischen den Personen eröffnet und bewusst gestaltet. Dabei lässt sie die Erfahrung des ‚unbedingten Erwünschtsein‘ Wirklichkeit werden.

Friesl et al. haben mit ihrer wissenschaftlichen Untersuchung zu Tagen der Orientierung deren hohe Akzeptanz bei Jugendlichen nachgewiesen und ziehen insgesamt eine positive Bilanz dieser Veranstaltungsform.⁵⁸³ Als demographisch messbare Auswirkungen von Orientierungstagen evaluieren sie die Verbesserung der Klassengemeinschaft und ein positives Erleben der Kirche.⁵⁸⁴ Erste Voraussetzung für diese Effizienz von TdO ist die Zustimmung der Schulleitung, die mit der Ermöglichung dieser „Form der Unterbrechung des Alltäglichen“⁵⁸⁵ als Einschnitt in die schulische Routine eine schulkulturelle Option trifft.

⁵⁸¹ Lechner, Martin: *Pastoraltheologie der Jugend*, a.a.O., 341.

⁵⁸² Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Die Suche nach dem eigenen Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*. Gütersloh, 1996, 41ff. Sowie Schweitzer, Friedrich: *Religion im Lebenslauf*. In: Tzschetzsch, Werner; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*. (= Studien zur Jugendpastoral Bd. 2) München, 1996, 129ff.

⁵⁸³ Die Bewertung des Gesamteindrucks erreicht auf einer Skala von 1 (= sehr gut) bis 4 (= schlecht) den Wert 1,6 und 90% der befragten Jugendlichen geben an, bei Gelegenheit wieder an solchen Tagen teilnehmen zu wollen, vgl. Friesl: *Spuren des Lebens*, a.a.O., 17f und 25f.

⁵⁸⁴ Vgl. ebd., 38.

⁵⁸⁵ Bußmann: *Tage religiöser Orientierung*, a.a.O., 9. Wie weit die ‚Unterbrechung‘ durch das Zusammenleben außerhalb der Schule reicht, beschreibt im O-Ton von Jugendlichen einer

Diese Entscheidung kann das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses innerhalb des Lehrkollegiums sein, das durch die vielfältigen explorativen Handlungsfelder der Schule (Studienfahrt, Berufspraktikum, u.ä.) unter Auswahl- und Entscheidungsdruck steht. Die Leitung der Schule handelt bereits schulkulturell, wenn sie sich selbst über TdO informiert und anderen diese Information weitergibt, um so TdO nicht einen isolierten Sonderbereich zuzuweisen bzw. Argwohn und Misstrauen entstehen zu lassen.⁵⁸⁶ In Schulen, in denen TdO in einer gewissen Regelmäßigkeit durchgeführt werden, oder bei einer Einzelveranstaltung mit entsprechendem relevanten Thema für die gesamte Klasse ist die Frage nach den Auswirkungen und den Folgen für das Zusammenarbeiten und -leben in der Schule virulent. Mit ihrem Verhalten und ihrer Einstellung zu TdO beeinflusst die Schulleitung die möglichen Konsequenzen je nachdem, ob die abgelaufenen Prozesse der Veranstaltung anschließend Beachtung finden oder nicht.⁵⁸⁷

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Schulkultur leisten TdO mit ihrem Appell an die Jugendlichen zur eigenen Themenfindung und -entscheidung. Das Erleben, dass ihre Wünsche ernstgenommen und nicht von vornherein festgelegte Inhalte transportiert werden, ist zumeist eine ungewohnte Erfahrung im schulischen Kontext. Will Schulpastoral aber an den lebensweltbezogenen Bedürfnissen der Jugendlichen anknüpfen, muss sie sich diesem – zugegebenermaßen – nicht leichten Weg der offenen Themenwahl stellen. Sie eröffnet damit auf ungewohnte und dennoch alltagspraktische Weise einen dialogischen Gesprächsraum und fordert junge Menschen zu gegenseitiger Toleranz, Solidarität und Empathie heraus.

Schulpastoral beweist sich in dieser Zuwendung zum Menschen als selbstloser Dienst in einem personalen (Beziehungs-)Angebot. Das Zulassen und Bearbeiten von Fragen in einer dafür geeigneten Atmosphäre wird zu einem Erkennungszeichen einer auf den Geist Gottes vertrauenden Communio-Kirche, in der nicht alle die gleichen Antworten finden müssen, die aber geprägt ist von Dialog und Kommunikation.

Hauptschule Friedrich-Lendle, Ute: „Wegfahren is' geil!“ In: UWe Forum des BDKJ Mainz 1, 2000, 8f.

⁵⁸⁶ Vgl. Duffner, Maria H.: *Seelsorge heute: Gemeinschaftstage als Beitrag zur Schulkultur*. In: cpb 2, 1996, 104-106.

⁵⁸⁷ Vgl. bspw. das gestalterische Resultat an einer Schulwand als Effekt von TdO bei Wölfler, Norbert: „Dort wo ich mich wohlfühle, schlage ich niemanden!“ *Projekt zur Gewaltvermeidung an der Hauptschule Seelbach*. In: Brücke. Mitteilungen der katholischen Jugend in der Erzdiözese Freiburg 6, 1997, 12f.

Daraus ergibt sich ein weiterer Aspekt der schulkulturellen Seite bei TdO: die Förderung einer Kultur der Gemeinschaft und Mitwirkung. Denn obwohl Schulklassen keine selbstgewählten Sympathiegruppen sind, ist es doch möglich durch das Zusammenleben während der Veranstaltung, durch die gemeinsame Verantwortung in der inhaltlichen Arbeit und für den Rahmen, Gemeinschaftserfahrungen zu fördern, gerade auch in der Konfrontation mit negativen Begebenheiten oder im Thematisieren von Blockaden und Misslungenem. Hier bewahrheitet sich der Anspruch, Jugendliche nicht zu Objekten zu degradieren, sondern als Subjekte des schulpastoralen Handelns entschieden zu beteiligen. Hier verwirklichen sich außerdem personen- sowie anspruchsbewusste Teilgabeverhältnisse und Teilnahmeverhältnisse, die relevant für Sinnerfahrungen sind.

Insgesamt wirken sich TdO förderlich auf die Kommunikation aus. Häufig entwickeln sich neue Beziehungen oder das Klassenklima als Ganzes verändert sich. All diese Veränderungen können auch das unterrichtliche Geschehen positiv beeinflussen – einen Automatismus oder eine Garantie gibt es, weil kulturelles Handeln ebenso scheitern kann, allerdings nicht!

Ich schließe mich der Einschätzung von Gabriele Bußmann an, welche die Tätigkeit von Studierenden in der Leitung von TdO als positiven schulpastoralen Effekt beschreibt: „In den Personen der freien MitarbeiterInnen dokumentiert sich in wohlthuender Weise eine De-professionalisierung im Umgang mit relevanten Lebens- und Glaubensfragen und somit ein Stück demokratisches und mündiges Christsein.“⁵⁸⁸ So vollzieht Kirche ihren Sendungsauftrag, wobei zudem die Sendungskompetenz auch von schul-externen Christinnen und Christen in deren Haltungen und Handlungen erlebbar wird. Indem sie sich für solidarische Menschwerdung engagieren, erweisen sie ihre Motivation aus dem Glauben: „Als MitarbeiterInnen der Kirche, als Christen (...) sind wir an euch interessiert, an eurer Sicht der Welt, an dem wie ihr lebt.“⁵⁸⁹ Als altersmäßig nahe Gesprächspartner sind sie den Jugendlichen Unterstützung bei den ablaufenden Prozessen der Veranstaltung; sie können die Jugendlichen – auch dort wo Verantwortung in Freiheit (noch) nicht angenommen wird – aushalten und durchtragen. Als kompetente und reflektierte Leitungen können sie den jungen Menschen genauso herausforderndes Gegenüber und den Lehrkräften Modell für andere Umgangsweisen sein.

⁵⁸⁸ Bußmann, Gabriele: *Tage religiöser Orientierung oder: Diakonie als wirksame Unterbrechung*. In: Kirche und Schule 91, 1994, 6.

⁵⁸⁹ Friedrich-Lendle: „Wegfahren is' geil!“, a.a.O., 8.

TdO ermöglichen für alle Beteiligten Rollendistanz und -dynamik, um sich selbst und andere neu wahrzunehmen. Schülerinnen und Schüler bleiben nicht auf diese eine Rolle fixiert und auf die entsprechende Norm festgelegt, sondern im Miteinander der Veranstaltung können sie sich anders erleben und präsentieren. Über die Themenwahl, über Methoden von Selbstvergewisserung, Feedback und Metakommunikation können Dinge zur Sprache gebracht werden, die im gewöhnlichen Alltag unausgesprochen bleiben.

Die Lehrkräfte, die sich an TdO beteiligen oder diese selbst durchführen, können ihre unterrichtliche Rolle ablegen und sich in Selbstkundgabe als ‚Person‘ darstellen. Das eröffnet ihnen selbst und den Jugendlichen Autonomiechancen und Kompetenzerweiterung, um persönliche Identität für den gemeinsamen Schulalltag zu gewinnen. „Den Wert dieser Art von Arbeit mit Abiturienten für die normale Unterrichtsarbeit schätzen wir aus verschiedenen Gründen hoch ein. Neben dem persönlichen Gewinn, der sich aus einer Tätigkeit ergibt, die vor allem aus Beziehungsgeschehen besteht, ist die Erweiterung der unterrichtlichen Möglichkeiten, die Erschließung und das bessere Verstehen der Jugendlichen, ihrer Lebenswelt und die Vertiefung der Gesprächsführungskompetenz zu betonen.“⁵⁹⁰

Tage der Orientierung als prozessuales Geschehen, das lebensweltlich in der Schule verankert ist, ohne in ihr zu verharren, dürfen als Konkretion der Zusage des Geistes Gottes gedeutet werden. Im begeisterten Engagement von Christinnen und Christen wird jungen Menschen, die auf der Suche nach gelingendem Leben in und außerhalb der Schule sind, Freiraum gegeben. Im Erleben von Kommunikation, Austausch und gegenseitigem Angewiesensein, aber ebenso im Stand- und Aushalten von Stagnation und Widerstand wird die Kraft des zugesagten Geistes erwartet und erlebt.

⁵⁹⁰ Strnad; Stier: *Und jetzt?*, a.a.O., 42.

5.2 Konfliktarbeit als Verwirklichung von Frieden und Gerechtigkeit

Die Realität von Gewalt und Konflikten an Schulen muss hier nicht weiter beschrieben werden. Die entsprechende Literatur zu diesem Themenkomplex liegt in großer Zahl vor.⁵⁹¹ Ebenso ist eine Fülle von Arbeitshilfen und methodischen Anregungen zum Umgang mit auftretender Gewalt und zur Prävention vorhanden.⁵⁹²

In diesem Abschnitt wird das schulpastorale Engagement der Fachstelle Jugend und Schule der Erzdiözese Freiburg an einem Beispiel der Konfliktarbeit beschrieben. Die Arbeit an Konflikten, entsprechende Lehrerfortbildungen oder die Ausbildung von Schüler-Streitschlichtern sind in den letzten Jahren in einigen deutschen Diözesen zu weiteren schulpastoralen Tätigkeitsschwerpunkten geworden.⁵⁹³

⁵⁹¹ Vgl. lediglich cursorisch: Preuschoff, Gisela; Preuschoff, Axel: *Gewalt an Schulen und was dagegen zu tun ist*. Köln, 4., vollst. überarb. und erw. Auflage, 2000. Bäuerle, Siegfried; Moll-Strobel, Helgard; Reinert, Gerd-Bodo; Wehr, Helmut: *Gewalt in der Schule*. Donauwörth, 1999. Gatzemann, Andreas: *Schule und Gewalt. Rekonstruktion der Biographie eines aggressiven und gewaltauffälligen Schülers und mögliche Handlungskonzepte im Umgang mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen*. Bamberg, 2000. Tillmann, Klaus-Jürgen; Holler-Nowitzki, Birgit; Holtappels, Heinz Günter; Meier, Ulrich; Popp, Ulrike: *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim und München, 1999. Struck, Peter: *Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule. Erfolgskonzepte gegen Aggression*. Frankfurt/M., 2001. Guggenbühl: *Dem Dämon in die Augen schauen*, a.a.O. Guggenbühl: *Von der Krisenintervention zur Schulhauskultur*, a.a.O.

⁵⁹² Besemer, Christoph: *Konflikte verstehen und lösen lernen. Ein Erklärungs- und Handlungsmodell zur Entwurzelung von Gewalt nach Pat Patfoort*. Karlsruhe, 1999. Besemer, Christoph: *Mediation. Vermittlung in Konflikten*. Königfeld, ³1999. Besemer, Christoph: *Konsens. Anleitung zur herrschaftsfreien Entscheidungsfindung*. Karlsruhe, 1994. Engert, Ingrid: *Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösung in der Schule. Teil 1*. In: *System Schule 1*, 1997, 8-14. Faller, Kurt: *Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*. Mülheim a.d.R., 1998. Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried; Wackmann, Maria: *Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*. Mülheim a.d.R., 1996. Grüner, Thomas; Hilt, Franz: *Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur“*. In: *Jugend und Gesellschaft 3*, 1998, 12-16. Hauk, Diemut: *Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung*. Mainz, ²2001. Katholische Landjugend Bayern (Hg.): *Konfliktlösung. Ansätze für eine konstruktive Streitkultur*. (= Werkbrief für die Landjugend 1997/IV) München, 1997. Keller, Gustav: *Konfliktmanagement in der Schule. Moderieren, Lösen, Vorbeugen*. Seelze-Velber, 2001. Kliebisch, Udo: *Kommunikation und Selbstsicherheit. Interaktionsspiele für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Mülheim an der Ruhr, 1995. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): *Streitschlichtung: Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für Konfliktlösungen in der Schule*. Begleitmaterial und Videofilm. Soest, 1996. Redlich, Alexander: *KonfliktModeration. Handlungsstrategien für alle, die mit Gruppen arbeiten. Mit vier Fallbeispielen*. (= Moderation in der Praxis Bd. 2) Hamburg, 1997. Walker, Jamie: *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen*. Frankfurt/M., ⁴2000.

⁵⁹³ Vgl. Schülerinnen- und Schülerreferat im Erzbischöflichen Jugendamt München (Hg.): *KISKO. Konflikte in Schulklassen kommunikativ lösen. Ein Angebot gegen Gewalt in der Schule*. München, ²1998. Hansen-Tolles, Markus; Wörsdörfer, Petra: *Konflikte konstruktiv*

5.2.1 Darstellung⁵⁹⁴

5.2.1.1 Rahmen, Vorgeschichte und Intention

Bereits gemachte Erfahrungen in der projektbezogenen Konfliktarbeit ließen evident werden, dass Störungen innerhalb einer Schulklasse von vielen unterschiedlichen Faktoren mitbedingt sind. Diese Praxiserfahrung deckt sich mit dem Ergebnis der Untersuchung von Tillmann et al., die Lernkultur und Sozialklima (Schüler-Schüler-Beziehung hinsichtlich der Integration in die Klasse und Schüler-Lehrer-Beziehung in Bezug auf soziale Ausgrenzung) als schulische Einflussfaktoren für die Ausübung physischer Gewalt evaluiert haben.⁵⁹⁵ Eine wirkungsvolle und nachhaltige Konfliktbearbeitung ohne Beachtung und Entwicklung der Schulkultur ist demzufolge unmöglich. „Primäre Prävention richtet sich in der Schule auf den Abbau potentiell gewaltfördernder Elemente und auf die Entfaltung einer entwicklungsfördernden pädagogischen Schulkultur. Damit ist primäre Gewaltprävention weitgehend identisch mit der pädagogischen Qualitätsentwicklung von Einzelschulen, wie sie gegenwärtig breit diskutiert wird“⁵⁹⁶. Die Schwierigkeiten in der Schule werden nicht dadurch gemeistert, dass man sich der Störungen bewusst wird und Methoden der situativen Entstörung entwickelt, sondern durch umfassende kulturelle Maßnahmen, durch die gemeinsame Verständigung über Verhaltenserwartungen und die Durchsetzung folgender Maßstäbe: Entwicklung der Lernkultur, Herstellung von sozialen Bindungen und Gemeinschaft auf den verschiedenen Akteursebenen, Verbesserung des Konfliktverhaltens der Lehrpersonen, Erweiterung der sozialen Kompetenz der Jugendlichen, Etablierung von Regeln und Setzung von Grenzen, Unterstützung zur Aneignung der Geschlechterrollen, Förderung von entstigma-

lösen. In: UWe Forum des BDKJ Mainz 1, 2000, 10f. Eine Projektbeschreibung aus dem Bistum Essen liegt in zwei kurzen Beiträgen vor: Sieg, Holger: „*Ey, watt guckse so blöd*“ – *Soziale Konflikte an der Schule*. In: Katechetische Blätter 4, 2001, 238-240. Und: Scholten, Andreas: *Das „Hohe Gericht“: Rollenspiel zur Konfliktbewältigung*. In: Ebd., 253-255. Riegel, Ulrich; Nickel, Hermann: *„Streiten will gelernt sein“: Mediation nach Thomas Gordon und ihre Bedeutung für Unterricht und Schulentwicklung/Schulpastoral*. In: Handreichungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Würzburg. Ausgabe 19, November 2001, 66-70.

⁵⁹⁴ Die Entstehung der Konfliktseminare und deren erfahrungsbedingte Adaptionen sind inzwischen ausführlich dokumentiert und veröffentlicht in: Schülerinnen- und Schülerreferat (Hg.): *Konflikte selber lösen. Konfliktseminare mit Schülerinnen und Schülern*. (= Brennpunkte 18, Schriftenreihe des Erzb. Jugendamtes Freiburg) Freiburg, 1999. Dieser Text wurde hier sehr komprimiert und an vielen Stellen wesentlich revidiert. Da die Namensänderung des Referats in Fachstelle Jugend und Schule erst nach Abschluss des Konfliktseminars erfolgte, wird in der Beschreibung die damalige Bezeichnung beibehalten.

⁵⁹⁵ Vgl. Tillmann: *Schülergewalt als Schulproblem*, a.a.O., 298-301.

⁵⁹⁶ Ebd., 323.

tisierendem Verhalten sowie das Anbahnen von Kooperationen mit außerschulischen Sozialisationsangeboten.⁵⁹⁷

Das Hauptanliegen der hier vorgestellten Konfliktarbeit war die Beachtung und mögliche Veränderung der Kultur der Schule, um zu einer dauerhaften Konfliktkultur zu gelangen und nicht nur Symptombehandlung zu betreiben.

Zusammensetzung des Leitungsteams

Die Initiative zum Start der gesamten Konfliktarbeit ging von der Klassenlehrerin einer achten Hauptschulklasse aus. Probleme und Störungen im Unterricht und auf einer Klassenfahrt hatten den Anlass gegeben, Unterstützung von außen zu suchen. Diese Lehrerin konnte für eine Mitarbeit im Leitungsteam gewonnen werden. Damit bestand das Leitungsteam aus zwei Referenten des Schülerinnen- und Schülerreferates sowie der Klassenlehrerin als Co-Leiterin.

Miteinbezug der (betroffenen) Lehrkräfte

Eine weitere Konsequenz aus dem Bestreben einer Kulturbeeinflussung war der weitmögliche Einbezug von anderen betroffenen Lehrerinnen und Lehrern in den Prozess. Dies geschah einerseits in zwei ‚Pädagogischen Werkstätten‘ vor Beginn der Arbeit mit den Jugendlichen, bei denen die Rektorin und die Fachlehrerinnen und -lehrer der Klasse teilgenommen hatten. Zum anderen wurde im Verlauf des Seminars ein Konfliktgespräch mit einem Lehrer notwendig, da mit ihm und der Mehrzahl der Schüler konkrete Konflikte bestanden. Den Abschluss der Arbeit mit den Lehrkräften bildete eine dritte pädagogische Werkstatt, in der das Leitungsteam über Ziele, Inhalte und Verlauf des Konfliktseminars berichtete und gemeinsam weitere Schritte entwickelt wurden.

Begleitende Elternarbeit

Die Integration der familiären Hintergründe in den Prozessverlauf wurde auf zweifache Weise verwirklicht: Einige Jugendliche besuchten mit ihren Familien während der Konfliktarbeit eine Erziehungsberatungsstelle. Darüber hinaus fand nach Beendigung des eigentlichen Konfliktseminars ein Elternabend statt, um auch mit der Elternschaft den Hergang der Seminartage mit den Jugendlichen zu reflektieren und weitere Interventionsmöglichkeiten abzustimmen.

⁵⁹⁷ Ausführlich zu diesen Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in der Schule vgl. ebd., 301-325.

Projektrahmen

Im Ganzen stellt sich der Verlauf folgendermaßen dar: In einem Vorgespräch mit den beteiligten Lehrpersonen, der Rektorin und den Referenten des Schülerinnen- und Schülerreferates wurden zwei Pädagogische Werkstätten für die Fachlehrkräfte der Klasse vereinbart. Daraufhin wurde das eigentliche Konfliktseminar mit der Klasse durchgeführt. Dieses wurde auf fünf dafür unterrichtsfreie Vormittage projiziert und fand außerhalb der Schule in den Räumen eines evangelischen Gemeindezentrums statt. Auf das Gestaltungsprinzip der Freiwilligkeit musste für die Konfliktseminartreffen mit den Jugendlichen verzichtet werden, um mit Hilfe eines bekannten Strukturrahmens Sicherheit und Vertrauen zu ermöglichen. Aber auch, um durch die Anwesenheit aller Beteiligten eine Bearbeitung der anstehenden Konflikte überhaupt zu gewährleisten. Die Beibehaltung des Freiwilligkeitsprinzips wäre in der angespannten Startphase des Prozesses mit den Schülerinnen und Schülern nicht als Entscheidungshilfe, sondern vielmehr als Verunsicherung und Überforderung erlebt worden.

Die erste Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen erfolgte durch einen Brief und einen beigelegten Fragebogen.

Nach Beendigung der Seminarphase und der Durchführung des Elternabends entstand der Bedarf nach einer dritten pädagogische Werkstatt mit den Lehrern und Lehrerinnen der Klasse.

Die Implementierung von ‚Sozialstunden‘, in denen das im Konfliktseminar Erlernte im schulischen Alltag umgesetzt werden sollte, gehörte von Beginn an zum Projektziel.

Ziele dieser Konfliktarbeit

- Entwicklung und Erprobung von Konfliktlösungsstrategien;
- Stärkung des Selbstwertgefühls;
- Förderung der Sozialkompetenz, insbesondere der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit;
- Einführung einer Form von Konfliktmanagement im Schulalltag durch die Wahl von Konfliktmanagern und die Institutionalisierung von Sozialstunden;
- Vermeidung einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler durch Übernahme der Leitung der Sozialstunden durch die Klassenlehrerin;
- Das Lehrerkollegium soll über den Projektverlauf informiert und zu weiterführenden Aktivitäten ermuntert werden;
- Die in der Klasse unterrichtenden Lehrpersonen werden unterstützt und ermutigt;

- Lehrkräfte sollen aufgetretene Frustrationen benennen und bearbeiten;
- Die Gruppensolidarität unter ihnen wird gestärkt;
- Neue Interventionsmöglichkeiten der Lehrkräfte werden erarbeitet und erprobt;
- Die Eltern werden über Inhalte und Verlauf des Seminars informiert;
- Sie sollen ermutigt werden die Lernerfahrungen ihrer Kinder während des Konfliktseminars im familiären Alltag zu unterstützen;
- Sie sollen die Möglichkeit erhalten, eventuelle Konsequenzen mit anderen Eltern und dem Leitungsteam zu besprechen und ggf. zu koordinieren.

Verlaufsübersicht Konfliktarbeit:

LEHRER	Erste Pädagogische Werkstatt	Zweite Pädagogische Werkstatt		Dritte Pädagogische Werkstatt
SCHÜLER			Konfliktseminar-treffen 1 2 3 4 5	Sozialstunden
ELTERN				Elternabend

Abbildung 9

Erste Pädagogische Werkstatt

Ziele

- Mit den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern wird ein Ist-Zustand der problematischen Situation in und mit der Klasse erarbeitet;
- Das eigene Erleben und Arbeiten als Lehrperson im Hinblick auf die Klasse, das Kollegium und die Schulkultur stehen im Mittelpunkt der Reflexion;
- Visionen werden entwickelt, um ein sinnvolles pädagogisches Handeln zu ermöglichen;
- In Bezug auf die Situation in der Klasse werden erste konkrete Handlungsschritte vereinbart.

Situationsanalyse

Priorität dieser ersten Pädagogischen Werkstatt war die gemeinsame Analyse der Situation. Schwerpunkt war weniger die Auflistung aller Geschehnisse oder die Suche nach Ursachen. Vielmehr sollte den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit gegeben werden, ihren persönlichen Bezug zur Situation in den Blick nehmen und ihre Betroffenheit artikulieren zu können. Die Frage lautete also: „Was für Bilder kommen mir in den Sinn, wenn ich an mich als Lehrer, als Lehrerin in der Klasse, im Kollegium, in dieser Hauptschule denke?“ Die Lehrpersonen wählten zu den drei Bereichen (Klasse, Kollegium, Schulkultur) Photographien aus einer Bilderkartei aus. Mit Hilfe der ausgesuchten Fotos fand ein Austausch statt, der einerseits von bemerkenswerter Ehrlichkeit gekennzeichnet war, in dem aber andererseits auch Spannungen über divergierende pädagogische Konzepte zur Sprache kamen. Eine wichtige Erfahrungen war das Erleben von Solidarität beim Benennen persönlicher Frustrationen.

Visionsarbeit

Aus dem persönlichen Bezug heraus sollten Visionen und Wünsche formuliert werden. Die Teilnehmenden wurden aufgefordert sich nicht auf vermeintliche Sachzwänge oder Notwendigkeiten zu konzentrieren, sondern möglichst frei zu assoziieren. Angestrebt waren noch nicht konkrete Handlungsschritte, sondern das Erarbeiten von Ideen und Einfällen. Im Plenum stellten sich die Lehrerinnen und Lehrer ihre Ergebnisse vor und fertigten gemeinsam zu jedem der drei Bereiche ein ‚Visionsturm‘ mit Holzklötzen an. Über 50 Visionen und Wünsche wurden so zusammengetragen.

Handlungsschritte

Aus diesen erarbeiteten Zielperspektiven heraus wurden nun konkrete Handlungsschritte entwickelt. Es ging darum, eine Umsetzungsmöglichkeit zu erarbeiten, die bis zur nächsten Pädagogischen Werkstatt in der Klasse erprobt werden konnte. Die Gruppe einigte sich darauf, einen Klassenvertrag einzuführen. Dieser sollte zwei Punkte enthalten: Vollständiges Mitbringen der Arbeitsmaterialien (Hefte, Bücher usw.) und respektvoller Umgang miteinander. Wichtig war die Einigung aller Beteiligten auf ein gemeinsames Umgehen mit dem Vertrag im Unterricht und eine Koordinierung der Interventionen bei Regelverstößen. Es wurde vereinbart, die Ergebnisse dieser vierwöchigen Probephase in die zweite Pädagogische Werkstatt einfließen zu lassen.

Zweite Pädagogische Werkstatt

Ziele

- Die Probephase seit Einführung des Klassenvertrags wird reflektiert, ggf. aufgetretene Probleme diskutiert und – wenn nötig – eine Weiterentwicklung vorgenommen;
- Die erarbeiteten Visionen und Wünsche werden präsent gemacht, um mit deren Hilfe neue Handlungsschritte zu vereinbaren;
- Das Kollegium wird mit dem Gedanken konfrontiert, dass Veränderungen der Klasse durch Verhaltensänderungen der Lehrkräfte provozierbar sind;
- Spezifische Vereinbarungen über Form und Inhalt der weiteren Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Schülerinnen- und Schülerreferat sollen getroffen werden.

Weiterarbeit am Klassenvertrag

Zunächst wurde die vierwöchige Erprobungsphase mit dem Klassenvertrag reflektiert. Beim Berichten der Klassenlehrerin zeigte sich, dass das Vertragswerk zu diesem Zeitpunkt eher ein Fragment darstellte. Bis dato war der Vertrag auch noch nicht unterzeichnet. Außerdem war die Zeit zwischen den beiden Lehrerwerkstätten zu kurz für eine Umsetzung in allen Fächern gewesen.

Zwischen den Werkstätten wurde eine Strichliste eingeführt, mit deren Hilfe die Einhaltung der Regeln veranschaulicht und Pluspunkte für die Klasse verteilt werden sollten. Bei Erreichen einer gewissen Anzahl von Klassenpunkten sollte das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in einer noch zu klärenden Form belohnt werden. Als Hauptproblem stellte sich jedoch die unterschiedliche Aus-

legung der beiden Vertragspunkte durch die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer heraus, so dass das System der Punktevergabe in der Praxis schlecht funktionierte. Es wurde deutlich, wie wichtig eine Transparenz der eigenen Vergabekriterien gegenüber der Klasse sowie eine möglichst einheitliche pädagogische Linie ist. Vereinbart wurde eine Verlängerung der Probephase und eine weitere Ausarbeitung des Klassenvertrages innerhalb des Konfliktseminars. Trotz dieser Schwierigkeiten berichteten die Lehrerinnen und Lehrer aber auch von ersten Erfolgen: Beschimpfungen ließen nach, Störungen gingen langsam zurück.

Weiterarbeit an Handlungsschritten

Um zu erreichen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten im Unterricht verbessern, ist ein Kollegium gezwungen, das eigene Verhalten zu reflektieren und zu verändern. Ausgehend von den bereits formulierten Visionen und Wünschen wurden weitere Handlungsschritte erarbeitet. Wichtige Inhalte des späteren Projektverlaufs und der Zusammenarbeit mit dem Schülerinnen- und Schülerreferat hatten in dieser Phase ihren Ursprung:

- Vereinbarungen über die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Schülerinnen- und Schülerreferat;
- Realisierung des Konfliktseminars mit der Klasse an fünf Vormittagen;
- Durchführung eines Elternabends;
- Abschluss der Lehrerarbeit mit einer dritten Pädagogischen Lehrerwerkstatt zur Präsentation der Ergebnisse und der Weiterentwicklung der Arbeit.

Dritte Pädagogische Werkstatt

Zum Ende des gesamten Kooperationsprojektes fand eine letzte Lehrerkonferenz statt. Eingeladen waren wieder alle in der Klasse unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer, die Rektorin sowie interessierte Personen aus dem Kollegium. Zu Beginn gab das Leitungsteam einen ausführlichen Bericht über den Ablauf und die Inhalte des Konfliktseminars. Daran schlossen sich Rückmeldungen der Lehrkräfte an und es entwickelte sich eine engagierte Diskussion über einzelne Aspekte des Konfliktseminars. Themen waren insbesondere die Begrifflichkeit des „Klassenvertrags“, die Gefahr der Instrumentalisierung eines solchen Vertrages, die Konfliktbearbeitung mit dem Lehrer X, die Sozialstunden und die weiteren Schritte des Kollegiums im Blick auf den Umgang mit Konflikten.

5.2.1.3 Konfliktseminare mit den Jugendlichen

Erstes Treffen: Einstieg ins Thema

Ziele

- In der Einstiegsphase lernen sich die Schüler und Schülerinnen sowie das Leitungsteam kennen;
- Die Jugendlichen sollen schrittweise ein Problembewusstsein für die konfliktreiche Situation in ihrer Klasse erarbeiten und in das Thema einsteigen, indem sie ihre Konflikte benennen und darstellen;
- Für die gemeinsamen Vormittage werden Absprachen in Bezug auf den Umgang miteinander getroffen;
- Die weitere inhaltliche Arbeit wird strukturiert und mit den Jugendlichen geplant.

Erarbeitung einer Konfliktmauer

Eine eindrucksvolle Konfliktmauer aus ca. 70 beschrifteten Holzklötzen wurde von den Jugendlichen aufgebaut. Die Konflikte waren mit einem kurzen Stichwort benannt. Die Schülerinnen und Schüler sortierten die Konflikte in:

- a) Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern;
- b) Konflikte zwischen der Klasse und Lehrerinnen und Lehrern;
- c) Sonstige Konflikte.

Dabei war es möglich, die Konflikte, die zwischen der Klasse und einzelnen Lehrerinnen und Lehrern benannt worden sind, für eine spätere Bearbeitung zuzulassen, da in den Pädagogischen Werkstätten von den Lehrpersonen die Bereitschaft signalisiert worden war, sich auf notwendige Konfliktbearbeitungen mit der Klasse einzulassen.

Vom Leitungsteam her wurde deutlich benannt, dass eine Konfliktbearbeitung mit einer mehrfach genannten Lehrperson nur dann möglich sein wird, wenn diese Person zu einer Konfliktbesprechung von der Klasse ‚eingeladen‘ und dieses Treffen auch entsprechend vorbereitet wird. Bei der konkreten Planung erwies sich für diese Konfliktbearbeitung ein zusätzlicher Termin als notwendig. Das Leitungsteam sprach diesen Termin mit der Schulleitung und dem betreffenden Lehrer ab. Die Vorbereitung der Klasse für diese Konfliktbearbeitung begann beim zweiten Treffen.

Nach dem Austausch im Abschlussplenum wurde dieses Treffen mit dem Ritual des ‚Wickelkreises‘ beendet, das zu einem festen Brauch für die Schülerinnen und Schüler wurde.

Zweites Treffen: Miteinander reden lernen

Ziele

- Grundregeln für kommunikatives Handeln in der Gruppe erarbeiten, ausprobieren und für die weitere Arbeit im Seminar einüben;
- Das Reden über schon benannte Konflikte wird geübt;
- Ein Konfliktlösungsmuster wird in die Gruppenarbeit eingeführt und erste Lösungen für einzelne Konflikte werden erarbeitet;
- Das Selbstwertgefühl, insbesondere der schwächeren Schülerinnen und Schüler, soll gestärkt und die Sozialkompetenz der Jugendlichen gefördert werden;
- Die Konfliktbearbeitung mit einem Lehrer wird vorbereitet.

Einführung in das Thema Kommunikation und Konflikte

Mit den Schülerinnen und Schülern wurde anhand eines fiktiven Konfliktes geklärt, wie Konflikte durch unterschiedliche Kommunikationsweisen entstehen. Anschließend wurden die unterschiedlichen Sichtweisen der Konfliktbeteiligten besprochen, verschiedene Lösungsmöglichkeiten gesammelt und erste Handlungsschritte geplant.

Der Gruppe wurde daraufhin ein einfaches Modell zur Konfliktbearbeitung exemplarisch vorgestellt. Ziel war es, mit dem Verlauf einer strukturierten Konfliktbearbeitung ein leicht handhabbares Modell für aktuelle Konfliktfälle zur Verfügung zu stellen. Dieses Modell umfasst fünf Teilschritte:

Die fünf Schritte der Konfliktbearbeitung:

1. Ist das ein Konflikt, der bearbeitet werden kann?

Hier soll geklärt werden, ob der eingebrachte Konflikt tatsächlich bearbeitet werden kann. Notwendig ist dazu, dass die Konfliktparteien anwesend sind und die Bereitschaft zu einer Bearbeitung des Konfliktes vorhanden ist.

2. Wie kommt es zum Konflikt?

Die Entstehung des Konfliktes und die Hintergründe des Konflikts, sollen von den Betroffenen aus ihrer Sicht erläutert werden.

3. Versucht die unterschiedlichen Sichtweisen, Interessen, Positionen der Konfliktparteien herauszufinden!

Die Konfliktparteien sollen versuchen sich so weit wie möglich in die andere Person hineinzusetzen, zu erspüren, welche Gefühle, Interessen, Sichtweisen und Positionen die andere Person hat.

4. Sucht nach verschiedenen Lösungsmöglichkeiten, findet die sinnvollste Lösung des Konfliktes heraus!

Unterschiedliche, nach Möglichkeit kreative, zunächst vielleicht auch ungewöhnlich erscheinende Lösungsmöglichkeiten für einen Konflikt sollen erarbeitet werden. Nach dem Sortieren der Lösungen sollen die Konfliktparteien die sinnvollste Lösungsmöglichkeit auswählen.

5. Die sinnvollste Lösung soll in eine erste Handlung umgesetzt werden!

Nach Möglichkeit soll die Konfliktlösung am Ende der Besprechung in eine erste, meist symbolische Handlung umgesetzt werden. Z.B. ist es möglich, dass sich die Konfliktparteien die Hand reichen.

Vorbereitung der Konfliktbearbeitung

Die Jugendlichen sollten sich noch einmal klar werden, welche Konflikte sie mit diesem Lehrer haben und was sie selbst dazu beisteuern, dass es immer wieder mit diesem Lehrer zum Streit kommt. Außerdem sollten sich die Schülerinnen und Schüler darüber Gedanken machen, was sie selbst tun können, um zukünftig weniger Konflikte mit diesem Lehrer zu haben. Die Jugendlichen schrieben in Kleingruppen jeweils eine ‚E-mail‘ (= ein mit Leitfragen versehenes Plakat) an ihren Lehrer. Die Emails wurden am nächsten Tag durch die Klassenlehrerin an den Lehrer X übergeben. Mit der Übergabe sollte der Lehrer X die Möglichkeit bekommen, sich selbst auf die Konfliktbearbeitung mit der Klasse vorzubereiten und einzustellen. Leider wurde dieses Ziel nicht erreicht, da die Nachrichten erhebliche Irritationen bei dem betroffenen Lehrer auslösten.

Drittes Treffen: Miteinander handeln

Ziele

- Die Schülerinnen und Schüler erleben Kooperation und Vertrauen in der Gruppe und werden dadurch in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt;
- Die begonnene Konfliktbearbeitung soll anhand von aktuell aufgetretenen Konflikten in der Klasse bzw. mit Konflikten der Konfliktmauer in Kleingruppen weitergeführt werden. Die Schritte der Konfliktbearbeitung sollen sich bei den Jugendlichen einprägen;
- Weitere Vereinbarungen mit den Jugendlichen sollen sowohl im Blick auf den Klassenvertrag als auch im Blick auf die Konfliktbearbeitung mit dem Lehrer X getroffen werden.

Kooperation und Vertrauen

Zunächst wurde deutlich auf den gemeinsam erarbeiteten Klassenvertrag hingewiesen, da er an diesem Tag besonders wichtig war. Kooperative und vertrauensbildende Übungen erfordern – zur Sicherheit aller – die konsequente Einhaltung von Absprachen und Regeln. Zwei Kooperationsübungen wurden mit der Klasse durchgeführt. Der inhaltliche Zusammenhang zwischen Konflikt und den Grundlagen von Kooperation wurde erläutert und über die intensiven ganzheitlichen Erfahrungen für die Jugendlichen nachvollziehbar.

Konfliktbearbeitung in Kleingruppen

Nach einem Theorie-Input wurde in Kleingruppen ein weiterer Durchgang der Konfliktbearbeitung durchgeführt.

Inhaltlicher Input: Konflikte – wie kommt es dazu?

Ein Konflikt liegt vor,

- wenn unterschiedliche Meinungen aufeinander treffen;
- wenn zwei sich streiten;
- wenn jemand mit Worten angegriffen wird;
- wenn eine Person geschlagen wird;
- wenn eine Person bedroht wird;
- wenn eine Person Angst bekommt;
- wenn die Kommunikation unehrlich wird und sich ein ungutes Gefühl einstellt.

Konflikte sind jedoch

- ganz normal;
- alltäglich;
- oftmals unvermeidlich;
- dazu da, dass man lernt, mit ihnen umzugehen.

Hintergründe von Konflikten:

- (zwei) Personen oder Gruppen haben unterschiedliche Interessen;
- verschiedene Bedürfnisse sind vorhanden;
- ungleiche Informationen liegen vor, die zu Missverständnissen führen;
- die Kommunikation funktioniert nicht;
- verschiedene Werte sind nicht vereinbar;
- Gefühle von anderen Personen werden verletzt;
- es gibt Probleme auf der Beziehungsebene;
- es gibt ganz unterschiedliche Sichtweisen eines Problems;
- eine Person wird als Sündenbock missbraucht.

Viertes Treffen: Konfliktbearbeitung mit Lehrer X

Vorbereitung

Vom Leitungsteam erhielten beide Konfliktparteien eine Woche vor dem Termin einen Brief, in dem der Ablauf und die Inhalte des vierten Treffens beschrieben waren. Mit diesem Schreiben sollten beide Parteien die Möglichkeit haben, sich auf die Konfliktbearbeitung einzustellen und vorzubereiten.

Ziele

- Mit der Klasse und dem Lehrer wird eine Konfliktbearbeitung mit dem erlernten Modell der fünf Schritte durchgeführt;
- Zwischen den beiden Konfliktparteien sollen eine atmosphärische Verbesserung sowie Schritte der Verständigung und der Situationsveränderung erreicht werden;
- Unlösbare Konflikte sollen wahrgenommen und die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Konfliktparteien angehört und ausgehalten werden.

Ziele der Konfliktbearbeitung benennen

Die Absicht dieses Inputs war es, eine realistische Einschätzung der Veränderungsmöglichkeiten zu verdeutlichen und eine Atmosphäre zu schaffen, die für

eine konstruktive Konfliktbearbeitung hilfreich ist. Die Stichworte für die Zielformulierungen wurden für alle sichtbar aufgehängt.

Die Zielaussagen lauteten:

- Verbesserung der Atmosphäre
- Gespräch positiv und konstruktiv führen
- Zuhören, den anderen ernst nehmen
- Unlösbare Konflikte stehen lassen
- Es braucht keine Verlierer zu geben
- Kleine Schritte gehen
- Es lohnt sich für beide Seiten

Erklärung und Erinnerung an die fünf Schritte der Konfliktbearbeitung

Zur Wiederholung und zur allgemeinen Verdeutlichung wurden die fünf Schritte der Konfliktbearbeitung mit einem Plakat noch einmal vorgestellt und anhand einer konkret durchgeführten Konfliktbearbeitung in der Gruppe erläutert.

Auswahl des zu bearbeitenden Konfliktes

Der Arbeitsauftrag für die Klasse hieß: „Welche Konflikte, die wir mit Lehrer X haben, möchten wir bearbeiten?“

Gleichzeitig überlegte der Lehrer, welche seiner Konflikte mit der Klasse er bearbeiten möchte.

Beide Konfliktparteien sollten jeweils zwei Konflikte auswählen, die nach dem Konfliktlösungsmodell lösbar erschienen. Um ein gerechtes Gleichgewicht zu erhalten, bedeutete dies, dass der Lehrer X zwei Konflikte benennen konnte und jede der beiden Schüler-Kleingruppen jeweils einen Konflikt.

Konfliktbearbeitung

Da beide Seiten einen Konflikt mit ‚Störungen im Unterricht‘ benannten, wurde dieser Konflikt zur Bearbeitung in das Plenum eingebracht.

In Stichworten hatte die Konfliktbearbeitung dann folgenden Ablauf:

1. Konflikt: Störungen im Unterricht
2. Wie kommt es dazu?
3. Unterschiedliche Sichtweisen
4. Lösungsschritte
5. Absprachen

Die Konfliktbearbeitung erfolgte mit großer Konzentration, mit einem hohen Maß an Gespür für beide Seiten und forderte von allen Beteiligten viel Energie ab. Es war möglich, den ausgewählten Konflikt zu bearbeiten und Lösungsschritte zu vereinbaren.

Nachbesprechung mit den Schülerinnen und Schülern

Nach Beendigung der Konfliktbearbeitung wurde der Lehrer X verabschiedet und die verbleibende Zeit dazu genutzt, Eindrücke und Gefühle zur Konfliktbearbeitung auszutauschen. Mit großer Erleichterung und mit überwiegend positiven Gefühlen wurde auch dieses Treffen mit dem Ritual des Wickelkreises beendet.

Fünftes Treffen: Einführung der Sozialstunden, Überarbeitung des Klassenvertrages und Abschluss der Konfliktseminartreffen

Ziele

- Für den Schulalltag soll von den Schülerinnen und Schülern der Klassenvertrag überprüft, bedacht und auf die Situation in der Schule zugeschnitten werden;
- Die Jugendlichen wählen zwei Konfliktmanager (ein Junge/ein Mädchen) und machen sich mit der Idee vertraut, zukünftig in Sozialstunden die Konflikte der Klasse zusammen mit der Klassenlehrerin zu bearbeiten;
- Die Inhalte und der gesamte Verlauf des Konfliktseminars werden in der Gruppe in Erinnerung gebracht und reflektiert.

Überarbeitung des Klassenvertrages

Der Klassenvertrag wurde ausführlich besprochen und damit die Probezeit des Vertrages beendet. Konsequenzen bei Vertragsverletzung wurden eingearbeitet. Nach der Überarbeitung wurde der Vertrag wieder feierlich von allen Beteiligten unterzeichnet. Das Vertragswerk wurde dann am folgenden Tag im Klassenzimmer aufgehängt.

Die Inhalte des Vertrages lauten:

- Zuhören;
- keine massiven Beleidigungen;
- nicht schlagen;

- ich spreche in Ich-Form und vermeide unpersönliche Aussagen;
- genaues Beobachten;
- Bereitschaft den/die anderen verstehen zu wollen;
- alle Schüler/-innen sind gleichberechtigt;
- ausreden lassen;
- wir lachen andere nicht aus;
- miteinander respektvoll umgehen;
- ich stelle mich den Konflikten;
- wir laufen nicht unnötig durchs Zimmer;
- klare Aussagen;
- keine störenden Seitengespräche.

Als Folgen der Vertragserfüllung wurde festgehalten: weniger Konflikte und besseres Klassenklima. Für den Fall des Vertragsbruchs wurde eine Minusliste vereinbart, die durch die Klassenlehrerin geführt wird und die zu Strafen führt. Die ‚straffällige‘ Person kann dann selbst zwischen diesen Strafen auswählen: Einen Kuchen für die Klasse backen, den Rasen auf dem Schulgelände mähen oder das Klassenzimmer für eine Woche sauber halten. Weiterhin wurde vereinbart, dass durch Klassenbeschluss neue Regeln in den Vertrag aufgenommen werden können.

Einführung der Sozialstunden

Im Anschluss an das Konfliktseminar wurden in der Klasse Sozialstunden eingeführt. Jeden Donnerstagmorgen steht die erste Schulstunde zur Verfügung, um auftretende Konflikte in der Klasse zu bearbeiten. Die Konfliktbearbeitung geschieht nach dem erlernten Muster und findet, entsprechend der Anzahl der Konfliktbeteiligten in einer Kleingruppe, einer größeren Teilgruppe oder mit der ganzen Klasse statt. Die Leitung der Konfliktbearbeitung in den Sozialstunden liegt bei der Klassenlehrerin.

Die Wahl der Konfliktmanager

In der Klasse wurde das Amt der Konfliktmanager eingeführt. Diese Aufgabe übernahmen ein Junge und ein Mädchen, die von der Klasse dazu gewählt worden sind. Die Konfliktmanager haben die Aufgabe, die auftretenden Konflikte im Verlauf einer Woche auf Konfliktkarten festzuhalten und gemeinsam mit der Klassenlehrerin die Konfliktbearbeitung während den Sozialstunden zu leiten. Die Konfliktmanager erhielten nach ihrer Wahl eine ‚Konfliktkiste‘, in der die

Konfliktkarten, ein Erkennungsbutton, Klebeband, Stifte und eine Packung Süßigkeiten (als Belohnung für gelöste Konflikte) enthalten waren.

Reflexion der Konfliktseminare

Mit einem ausführlichen Rückblick wurden die fünf Termine und Themen des Konfliktseminars in Erinnerung gerufen. In Einzelarbeit reflektierten die Jugendlichen und hielten ihre Gedanken auf Blättern mit ‚süßen Früchten‘ oder mit ‚faulen Früchten‘ fest. Das Seminar wurde dabei überwiegend positiv beurteilt. Besonders die Konfliktbearbeitung mit dem Lehrer X fanden einige Jugendliche ‚echt birnenstark‘. Insgesamt bestätigten die Reflexionsaussagen die Vorgehensweise und die Konzeption dieser Konfliktarbeit.

Von außen ließ sich feststellen, dass sich die Konflikt- und Gesprächskultur in der Klasse verändert hat. Die Spitze der Gewalt und Konfrontation war gebrochen, ein friedlicherer Umgang miteinander war möglich geworden.

5.2.1.4 Sozialstunden in der Schule

Ein anvisiertes und erreichtes Ziel des Konfliktseminars ist die Einführung von Sozialstunden. Hinter diesem Begriff verbirgt sich eine Zeitstunde, die einmal pro Woche immer zur selben Zeit anstelle einer Unterrichtsstunde im Klassenzimmer stattfindet.

Ziele

- Die Sozialstunde soll eine Möglichkeit darstellen, in einem festen Rahmen (Donnerstag, erste Unterrichtsstunde, Stuhlkreis) Raum für die Probleme der Schüler und Schülerinnen zu schaffen;
- Sie sollen lernen und erfahren, dass Konflikte normal sind und dass es möglich ist, sie ruhig und ohne Aggressionen auszutragen oder auch stehen lassen zu können;
- Die Gesprächsregeln und Inhalte des Klassenvertrags werden ständig geübt;
- Die Konfliktmanager werden befähigt, zunehmend mehr Anteil an der Gesprächsleitung zu haben.

Inhalt und Vorgehensweise

Während der Woche besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Konflikte, die sie untereinander haben, einem der beiden Konfliktmanager zu

melden. Dieser notiert auf einer vorgefertigten Karte den Konflikt. Ebenfalls werden die Namen der an dem Konflikt beteiligten Personen und das entsprechende Datum aufgeschrieben. Die ausgefüllte Karte wird in der Konfliktbox bis zur Sozialstunde aufbewahrt. So sammeln sich während der Woche ca. eine bis vier Konfliktsituationen an, die dann im Klassenverband behandelt werden. Die Klasse sitzt während der Sozialstunde im Stuhlkreis und die Klassenlehrerin hat während der Konfliktbearbeitung die Gesprächsleitung. Einer der beiden Konfliktmanager erläutert den Konflikt und nennt die Beteiligten. Nun wird nach den ‚Fünf Schritten der Konfliktbearbeitung‘ versucht, den Konflikt zur Zufriedenheit beider Parteien zu lösen.

Verlauf der Sozialstunden

Durch die Regelmäßigkeit der Sozialstunden haben die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass ihre Probleme ernst genommen werden. Die Haltung und Einstellung zur Sache war größtenteils konstruktiv, so dass die Stunden diszipliniert und konstruktiv ablaufen konnten.

Problemanzeigen

Wurde der geplante Rahmen verändert, weil bspw. eine Klassenarbeit geschrieben wurde und dadurch die Sozialstunde in eine andere Unterrichtsstunde verlegt werden musste, traten Schwierigkeiten auf. Dies belegt, dass die Schülerinnen und Schüler regelmäßige Abläufe und Rituale brauchen. Des Weiteren zeigte es sich als störend, wenn während der Sozialstunde ständig Seitengespräche geführt wurden. Ebenso war auffallend, dass mit der Zeit die Jugendlichen einen Konflikt nur noch bei der Konfliktmanagerin meldeten. Als der Konfliktmanager dies hinterfragte, ergab sich die Gelegenheit die Erwartungen an den Konfliktmanager zu besprechen. Es zeigte sich, dass die Klasse dem gewählten Konfliktmanager nicht mehr voll vertraute und die Frage auftauchte, wie lange ein Konfliktmanager sein Amt innehaben kann. Es wurde entschieden, mit Beginn des neuen Schuljahres die Konfliktmanager neu zu wählen.

5.2.1.5 Elternarbeit⁵⁹⁸

Die Eltern und Erziehungsberechtigten wurden im Anschluss an die Konfliktseminare mit den Jugendlichen eingeladen und über den Verlauf sowie die Ergebnisse der Seminartage informiert. Neben einem ausführlicheren Bericht sollte vor allem der Frage der weiteren Umsetzung im Schulalltag Raum gegeben werden. Mit 14 Personen war der Elternabend gut besucht. Nach einer anfänglichen Skepsis gegenüber der Projektleitung und manchen Inhalten der Konfliktseminare gab es eine ganze Reihe interessanter und aufschlussreicher Rückmeldungen aus den Familien. So konfrontierte ein Jugendlicher seine Familie mit der Forderung: „Redet endlich in Ich-Form mit mir, auch zuhause und verallgemeinert nicht dauernd!“ Solche und ähnliche Auswirkungen waren nicht nur singulär, was die Schlussfolgerung zulässt, dass die Arbeit mit den Jugendlichen Auswirkungen bis hinein in den Alltag der einzelnen Familien hatte.

Im Verlauf des Elternabends entwickelte sich zunehmend mehr Offenheit zwischen den Anwesenden und Interesse an den inhaltlichen Kernpunkten der Seminare sowie Wertschätzung gegenüber dem Leitungsteam. Beim Leitungsteam entstand der Eindruck, dass ein Konflikt- und Kommunikationstraining mit und für Eltern eine folgerichtige Konsequenz der bisherigen Arbeit sein müsste, wenn es z.B. einen Schulsozialarbeiter an der Schule gäbe. Hier wurden die Grenzen der Kooperation mit dem Schülerinnen- und Schülerreferat als diözesanweitem Träger deutlich. Aufgrund der weiträumigen Zuständigkeit können die hauptberuflichen Mitarbeiter sehr wohl einen intensiven Impuls geben, müssen letztendlich aber darauf vertrauen, dass die Personen vor Ort anschließend in der Lage und willens sind, das Begonnene weiterzuführen und fortzuentwickeln.

Die Klassenlehrerin berichtete vom Verlauf der bisher stattgefundenen Sozialstunden und stellte auch die Hilfsmittel der Konfliktmanager aus der Konfliktkiste vor. Darüber hinaus wurde das Engagement der Konfliktmanager und die bis zu diesem Zeitpunkt gemachten Erfahrungen mit der Durchführung von Konfliktbearbeitung in den Sozialstunden erläutert. Es zeigte sich, dass diese Form der Konfliktbewältigung von den Jugendlichen angenommen wird und sich erste positive Auswirkungen im Schulalltag abzeichnen.

⁵⁹⁸ Zur Bedeutung der Beachtung der Eltern und Erziehungsberechtigten in der Konfliktarbeit vgl. Nickel, Hermann; Riegel, Ulrich: *Elternarbeit und Streitschlichtung. Streitschlichtung nach Thomas Gordon im System Schule*. In: Handreichungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Würzburg. Ausgabe 19, November 2001, 60-65.

Das Fazit des Elternabends lautete: Ein guter Anfang ist gemacht, die Umsetzung der Konfliktbearbeitung braucht allerdings weiterhin kontinuierliche Begleitung.

5.2.2 Konfliktarbeit als schulkulturelles Handeln aus dem Geist Gottes

Konfliktarbeit als schulpastorales Handeln ist schulkulturelles Handeln. Dieses Resümee lässt sich so prägnant ziehen, da die unterschiedlichen Komponenten der Schulkultur im Rahmen der Konfliktarbeit im Blick waren. So ist die in allen Entwürfen der Schulkultur maßgebliche Lehr-Lernorientierung zunächst der Ausgangspunkt der gesamten Arbeit an der Konflikt- und Versöhnungskultur (Unterrichtsstörungen). Des Weiteren ist die Lehr-Lernorientierung aber auch eines der (zumeist unausgesprochenen) Ziele jeder Konfliktarbeit, da sie auf das Zentrum schulischen Tuns abzielt, indem sie der Wiederherstellung der unterrichtlichen Arbeitsfähigkeit der Klasse dient. Dies gelingt hier über eine ‚Irritation‘, einen starken Impuls aus dem Außenbereich der Organisation Schule (Leitung der Treffen mit den Jugendlichen und der Pädagogischen Werkstätten durch Menschen aus der Schulpastoral und der kirchlichen Jugendarbeit), der auf veränderungswillige Personen gestoßen ist.

Dabei spielte besonders der Bereich der inter- und intrapersonalen Aushandlungs- und Auseinandersetzungsprozesse der Beteiligten eine herausragende Rolle. Ohne das Einlassen auf diese Prozesse und das damit verbundene Verändern der kommunikativen Handlungsmuster sowohl innerhalb der einzelnen Akteursgruppen (Schüler-Schüler-Beziehungen, Lehrer-Lehrer-Beziehungen) als auch zwischen den Beteiligtengruppen (Konfliktbearbeitung mit Lehrer X und der Klasse, Einführung des Punktesystems für den Klassenvertrag, Auswirkungen auf das Familienleben) ist kulturprägendes Handeln nicht möglich.

Ein deutlicher Akzent wurde auch in Richtung Sinnorientierung gelegt, da in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern psychosoziale Fähigkeiten gefördert wurden. Alltagspraktisch geht es bei der Entwicklung von Kompetenzen zur Konfliktbewältigung um Werte- und Verantwortungsbewusstsein. Gleichermassen ist die Stärkung des Selbstwertgefühles, der Ausbau von Sozialkompetenz sowie die Förderung von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit angestrebt. Ein großer Teil dieser Ziele konnte erreicht werden. Die gesamte Konfliktarbeit hat sich als lösungsorientiert erwiesen, da sie die Jugendlichen befähigt friedlicher miteinander umzugehen. Dies ergab die Abschlussreflexion mit

den Jugendlichen und spiegelte sich ebenso in den Aussagen von Eltern, Lehrkräften und der Schulleitung wieder.

Fortschritte im Bereich der pädagogischen Entwicklung und Wertorientierung der Schulkultur im Blick auf die Lehrpersonen sind ebenfalls feststellbar. Im Lehrkollegium wurde anlässlich der Verabschiedung des Klassenvertrags intensiv um eigene Werte, gemeinsame Absprachen und Konsequenzen aus Regelverstößen gerungen; außerdem wurden dabei bisher unausgesprochene Normen und schulinterne Beziehungsmuster thematisiert. Die Konfliktarbeit bewirkte eine weitere Öffnung der Schule in das gesellschaftliche Umfeld durch die Nutzung außerschulischer Räume und durch die Mitarbeit von ‚Dritten‘⁵⁹⁹. Die Unabgeschlossenheit des kulturellen Prozesses zeigt sich bspw. in der Planung einer spezifischen Fortbildung zum Themenbereich ‚Mediation‘ für das gesamte Kollegium.

Von der Schulleitung genehmigte Strukturveränderungen ermöglichten die Durchführung der Seminartage und die Institutionalisierung der Sozialstunden in der Unterrichtszeit. So stand formal geschützte Zeit und sicherer Raum der Konfliktarbeit zur Verfügung. Schulpastorales Handeln macht so die vorhandenen Möglichkeiten der immanenten Veränderungspotentiale im Bildungssystem evident.

Die Kooperation mit der Schule hatte Rückwirkungen auf das schulpastorale Handeln: Eine Chance zur weiteren Arbeit mit der Beteiligengruppe der Eltern und Erziehungsberechtigten konnte vom Schülerinnen- und Schülerreferat zum damaligen Zeitpunkt nicht genutzt werden, obwohl die Eltern beim Elternabend ihre Bereitschaft und ihr Interesse deutlich signalisiert wurde. Hier müssen augenscheinlich mehr zeitliche und personelle Ressourcen in einem weiteren Durchgang offen gehalten werden. Dabei muss jedoch die Frage, wer für eine solche ausgeweitete Form der Elternarbeit zuständig sein kann und soll, mit bedacht werden (schulinterne Zuständigkeit, Schulbehörde, o.ä.).

Eine andere Konsequenz für die schulpastorale Arbeit ist die Frage des Zeitpunktes einer Intervention. Die Veränderungsbereitschaft aufgrund einer aktuellen Krise ist zunächst hoch. Dennoch entstand aus diesem Projekt die Frage

⁵⁹⁹ Vgl. Kahl, Reinhard: *Die Dritten kommen. Eine Schule erfindet sich neu*. Videokassette. Deutschland, 1999.

nach Prävention und die Überlegung, als Angebot der diözesanweiten Schulpastoral eine Schüler-Streitschlichterausbildung zu entwickeln und anzubieten.

Für Christinnen und Christen, die sich für eine Konflikt- und Versöhnungskultur in der Schule einsetzen⁶⁰⁰, gilt der Friede als Frucht des Geistes Gottes und die Umkehrbereitschaft und der Vollzug der Umkehr zum friedlichen Umgang als Erkennungszeichen des Wirkens des Gottesgeistes (vgl. Gal 5, 22; Röm, 14, 17). Das Mühen um ein menschenfreundliches, friedvolles und gerechtes Miteinander in der Schule darf von den handelnden Personen als ein dem Geist Gottes angemessenes Handeln ausgelegt werden. Die Befreiung aus Unfriede und Ungerechtigkeit ist die konsequente Fortführung eines geistfundierte Lebens.

Grundgelegt ist der christliche Einsatz für Frieden und Versöhnung in der Schöpfungstat des Geistes Gottes, der allen Menschen Leben einhaucht und damit alle zu Mitgeschöpfen, zu Mitmenschen nach Gottes Abbild macht und ihnen eine unaufgebbare Würde verleiht. Im Alten Testament wird ferner die Verbindung von Frieden und Gerechtigkeit hervorgehoben (Ps 72, 7; 85, 11) und besonders der Prophet Jesaja betont die soziale Dimension des Friedens und der Gerechtigkeit, wenn er den Frieden als ‚Werk der Gerechtigkeit‘ charakterisiert (Jes 32, 17). „Das ist zweifellos der Gesamthorizont des biblischen Friedens, und der Heilige Geist wirkt auf der ganzen Breite dieses Horizontes. Auch der soziale Friede ist eine ‚Frucht des Geistes‘ – in dem Sinne, daß er das vereinte Ergebnis der durch das Handeln des Geistes angespornten und gedrängten Freiheit aller ist. Wo immer der Friede erreicht wird oder man einer *Apartheid* ein Ende setzt, da ist in irgendeiner Weise der Heilige Geist am Werk.“⁶⁰¹ Das unverfügbare Wirken des Geistes entzieht sich immer wieder einem ‚Dingfest-Machen‘ seiner Wirksamkeit. Und auch schulpastorales Handeln als Arbeit an schulischen Konflikten und als Engagement aus dem Geist Gottes kann Frieden nicht (immer) unmittelbar herstellen. Schulpastoral kann aber zur Bewusstseinsbildung beitragen, indem konfliktförderndes Verhalten und abhängig machende Strukturen nicht negiert werden. Bereits durch die Bewusstseinsbildung wird schulischer Friede begünstigt, selbst wenn er nicht umfas-

⁶⁰⁰ In ihrem gemeinsamen Wort zur wirtschaftlichen und sozialen Lage haben die Bischöfe beider Konfessionen die Schulen als bedeutenden sozialen und wertbezogenen Handlungs- und Präsenzraum der Kirchen hervorgehoben. Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz und Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland.* (= Gemeinsame Texte 9) Bonn und Hannover, 1997, 102.

⁶⁰¹ Cantalamessa: *Komm, Schöpfer Geist*, a.a.O., 357, Hervorhebung im Original.

send erreicht werden kann. Die biblische Friedenserfahrung ist die Befreiung durch Gott in der Kraft des Geistes aus sozialer Abhängigkeit und politischer Rechtlosigkeit. Es gilt den Frieden in einem Kontext der Freiheit zu ermöglichen und zu bewahren. ‚Frieden‘ meint demnach das Gelingen des schulischen Zusammenlebens, die positive Integration menschlicher Konfliktpotentiale und das Ringen um gerechte Strukturbedingungen.

Der Friede gilt als Synonym für die gesamte Botschaft Jesu, als ‚Evangelium vom Frieden‘ (Eph 6, 15) und fasst so den Inhalt des Neuen Bundes in einem Wort zusammen. Die Dynamisierung durch den Geist ist als tatkräftiges Engagement für die Verwirklichung des Friedens qualifiziert (vgl. Mt 5, 9). Seine Kraft zur Kritik an den bestehenden Zuständen schenkt gleichfalls den Mut zur Veränderung hin zu lebensdienlicheren und menschengemäßerer Interaktionen. In der beschriebenen Durchführung der Konfliktbearbeitung bietet die Schulpastoral – vom Geist des Friedensstifters durchdrungen, aber ohne falsche Harmonieprämisse – ein alternatives, adäquates und attraktives Angebot. Sie agiert nicht nur provokativ, sondern produktiv, weil sie eine humane und freisetzende Alternative sowie Partizipationsmöglichkeiten anbietet und durchhält.

Das Mühen um Lösungen schulischer Auseinandersetzungen ist für Christinnen und Christen ebenso ein Übungsfeld für einen gelassenen Umgang mit der sozialen Wirklichkeit. Nicht langfristig festgelegte Planungsstrategien beherrschen den inneren Prozess der Friedensstiftung, sondern das flexible Konzept von ‚trial-and-error‘. Christinnen und Christen wissen um die Paradoxien und den dramatischen Verlauf schulischer Konflikt- und Versöhnungskultur. Ihr Engagement gewinnt seinen Halt und seine maßvolle Besonnenheit im eschatologischen Vorbehalt, in der Hoffnung auf Gottes Zusage. In Gottes Geist der Verheißung eines gelingenden Lebens ist der Perfektionsdruck genommen und Gelassenheit geschenkt.

Abbildungsverzeichnis

1	Die drei Ebenen der Kultur nach Edgar H. Schein	52
2	Merkmale lernender Kultur	63-64
3	Organisationskultur als soziales Sinn-Angebot	68
4	Komponenten der Schulkultur	73
5	Dimensionen von Schulkultur	76
6	Vom Know-how zum Know-how-to-know	79
7	Übersicht zu den Handlungsimpulsen	90
8	Verlaufsübersicht Tage der Orientierung	160
9	Verlaufsübersicht Konfliktarbeit	176

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Heike; Wissinger, Jochen (Hg.): *Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität*. Neuwied [u.a.], 1998.
- Adam, Gottfried; Schweitzer Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen, 1996.
- Adam, Gottfried; Schweitzer Friedrich: *Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule*. In: Adam, Gottfried; Schweitzer Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen, 1996, 19-37.
- Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft (Hg.): *„Beziehungs-Weise...“ Führung und Unternehmenskultur. Ergebnisse der Akademie-Studie 2001*. Bad Harzburg, 2001.
- Allmeroth, Jörg: *Die Dinge beim Namen nennen*. In: *Das Journal* 2, 2000, 38-42.
- Althen-Höhn, Gabriele: *Projekt Hausaufgabenhilfe. Religionsunterricht und Schulseelsorge – ein Feld für Pastoralreferenten/-innen?* In: *Katechetische Blätter* 12, 1987, 957-959.
- Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. (= Bibliothek Schulentwicklung Bd. 1) Innsbruck und Wien, 1998.
- Ammermann, Norbert: *Seelsorge im Religionsunterricht. Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn*. (= Forschungen zur Praktischen Theologie Bd. 18) Frankfurt/M. [u.a.], 1999.
- Amt für Kinder- und Jugendarbeit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Hg.): *Arbeitshilfe Reflexionstagungen/Tage der Orientierung*. Kronberg/Ts., o.J.
- Apel, Hans Jürgen: *„Die Stühle sind hart“ – „Wir haben nichts zu sagen“*. *Schule von unten – ein vergleichender Blick auf Schulkultur aus der Sicht 12- bis 16jähriger Schülerinnen und Schüler von Hauptschule und Gymnasium*. In: Seibert, Norbert (Hg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn, 1997, 119-139.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung*. Bonn, 2001.

- Arens, Edmund: *Dramatische Erlösungslehre aus der Perspektive einer theologischen Handlungstheorie*. In: Niewiadomski, Józef; Palaver, Wolfgang (Hg.): *Dramatische Erlösungslehre. Ein Symposium*. Innsbruck und Wien, 1992, 165-177.
- Arnold, Eva; Bastian, Johannes; Combe, Arno; Reh, Sabine; Schelle, Carla: *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen*. Hamburg, 2000.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg: *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt, 1998.
- Aurin, Kurt: *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* Stuttgart, 1994.
- Aurin, Kurt: *Konsens – ständige Herausforderung einer demokratisch gestalteten Schulkultur*. In: Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Hg.): *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule*. (= Reihe Politik und Bildung Bd. 16) Schwalbach, 1999, 160-177.
- Aurin, Kurt: *Konsens und Kooperation – Strukturelemente demokratisch gestalteter Schulkultur*. In: Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhard Sibylle; Weise, Elke; Wenzel, Hartmut (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim, 1998, 118-137.
- Aurin, Kurt; Wollenweber, Horst (Hg.): *Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine andere Schule?* Bad Heilbrunn, 1997.
- Baacke, Dieter: *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. München, 3., überarb. Aufl. 1999.
- Baacke, Dieter; Ferchhoff, Wilfried: *Jugend und Kultur*. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen, 2., erw. und aktualisierte Aufl. 1992, 403-445.
- Balkenohl, Manfred: *Vom Erwachen des Geistes im Menschen*. In: Eckermann, Willigis [u.a.] (Hg.): *In der Kraft des Heiligen Geistes. Wovon die Kirche lebt*. (= Vechtaer Beiträge zur Theologie Bd. 5) Kevelaer, 1998, 127-143.
- Bauer, Eva-Maria: *Mehr Lust am Lernen. Wege zu einer menschenfreundlichen Schule. Spirituelle Impulse – Praktische Übungen – Unterrichtsbeispiele*. München, 1997.
- Bäuerle, Siegfried; Moll-Strobel, Helgard; Reinert, Gerd-Bodo; Wehr, Helmut: *Gewalt in der Schule*. Donauwörth, 1999.

- Bäumli-Roßnagel, Maria-Anna (Hg.): *Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur*. Braunschweig, 1992.
- Becker, Gerold; Bilstein, Johannes; Liebau, Eckart (Hg.): *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber, 1997.
- Berger, Peter L.: *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen*. Gütersloh, ²1996.
- Berger, Peter L.: *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit*. Gütersloh, 1999.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M., ¹⁶1999.
- Beschluss der Schulreferentenkonferenz der bayer. (Erz-)Diözesen am 26.04.2001. Vergabe von Anrechnungsstunden im Bereich Schulpastoral für kirchliche Lehrkräfte*. In: Handreichungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Würzburg. Ausgabe 19, November 2001, 57.
- Besemer, Christoph: *Konflikte verstehen und lösen lernen. Ein Erklärungs- und Handlungsmodell zur Entwurzelung von Gewalt nach Pat Patfoort*. Karlsruhe, 1999.
- Besemer, Christoph: *Konsens. Anleitung zur herrschaftsfreien Entscheidungsfindung*. Karlsruhe, 1994.
- Besemer, Christoph: *Mediation. Vermittlung in Konflikten*. Königfeld, ³1999.
- Biemer, Günter: *Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung*. (= Handbuch kirchlicher Jugendarbeit Bd. 1) Freiburg, 1985.
- Biesinger, Albert; Nonhoff, Winfried (Hg.): *Religionsunterricht und Schülerpastoral*. München, 1982.
- Bildungskommission NRW (Hg.): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission 'Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied [u.a.], 1995.
- Bischöfliches Jugendamt Regensburg (Hg.): *Praxismappe für Tage der Orientierung*. Regensburg, 1996.
- Bischöfliches Jugendamt Würzburg (Hg.): *Rahmenkonzept für die SchülerInnenarbeit im Bischöflichen Jugendamt Würzburg*. Würzburg, 1998.

- Bischöfliches Jugendamt Würzburg/SchülerForum (Hg.): *Praxis: Tage der Orientierung mit dem SchülerForum Würzburg. Eine Sammlung praxiserprobter Arbeitsmethoden für „Tage der Orientierung“*. Würzburg, 3., überarb. Auflage, 1999.
- Bischöfliches Jugendamt/BDKJ und Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): *Leben mitten in der Schule – Schule mitten im Leben. Schulpastoral – ein Beitrag zum Gelingen*. Wernau, 1997.
- Bischöfliches Ordinariat Augsburg (Hg.): *Christ sein in der Schule. Schulpastoral in der Diözese Augsburg*. Augsburg, 1999.
- Bischöfliches Ordinariat Augsburg/Schulreferat (Hg.): *Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulkultur. Gottesdienste – Besinnungstage – Projekte... Anregungen und Hilfen*. Augsburg, 1999.
- Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart/Referat Schulpastoral (Hg.): *Tage der Orientierung. Eine Arbeitshilfe des Referats Schulpastoral für die Durchführung von Tagen der Orientierung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. Rottenburg-Stuttgart, 2001.
- Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart/Referat Schulpastoral (Hg.): *Konzeption für Tage der Orientierung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. Rottenburg-Stuttgart, 2001.
- Bischöfliches Ordinariat Limburg/Dezernat Jugend (Hg.): *Schulbus – Disco – Kirchenbank. Aspekte der Lebensgestaltung Jugendlicher zwischen 14 und 16 Jahren*. Limburg, 1999.
- Bischöfliches Ordinariat Limburg/Dezernat Jugend (Hg.): *Schüler/-innen-Cafés im Bistum Limburg*. Limburg, 1998.
- Bischöfliches Seelsorgeamt Augsburg, Abteilung Bischöfliches Jugendamt; Bischöfliches Schulreferat Augsburg, Abteilung Schulen und Religionsunterricht (Hg.): *Konzept zur Durchführung Religiöser Orientierungstage mit Schüler/innen und Schulklassen im Bistum Augsburg*. Augsburg, 1989.
- Bitter, Gottfried: *Schulkultur aus dem Geist des Evangeliums*. In: Erzbistum Freiburg Informationen 4, 1988, 17-20.
- Blank, Josef: *Geist, HI./Pneumatologie A. Bibeltheologisch*. In: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Erweiterte Neuausgabe Bd. 2, München, 1991, 153-162.
- Blau, Barbara; Bußmann, Gabriele: *Kreative Unterbrechung. Zur Gestaltung von „Tagen religiöser Orientierung“ mit Schülerinnen und Schülern*. Hg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster. Kevelaer, 1995.

- Bleistein, Roman: *Jugend und Schule*. In: Rüttiger, Gabriele (Hg.): *Schulpastoral*. (= Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3) München, 1992, 27-32.
- Bleistein, Roman: *Schulendtage*. In: *Stimmen der Zeit*, 5, 1988, 353-355.
- Bohm, David: *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Stuttgart, 2000.
- Böhm, Günter: *Religionsunterricht in einer sich verändernden Schule*. In: *Religion heute* 38, 1999, 86-87.
- Böhnisch Lothar, Münchmeier, Richard: *Jugendarbeit und Schule*. In: *Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis*. Weinheim und München, 1987, 187-200.
- Bohnsack, Fritz (Hg.): *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise*. Frankfurt/M. [u.a.], 1984.
- Bohnsack, Fritz; Nipkow, Karl Ernst: *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?* Münster, 1991.
- Bönsch, Manfred: *Schule als System, Institution, Lernort, Lebenswelt*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit III*) Würzburg, 1999.
- Bopp, Karl: *Religiös-christliche Identitätsbildung unter den Bedingungen einer freien, individualisierten und pluralen Gesellschaft*. In: *Freiheit und Verbindlichkeit in Gesellschaft und Kirche. Vorträge beim Religionspädagogischen Ferienkurs 1994*. Donauwörth, 1994, 35-43.
- Bottermann, Maria-Regina: *Religiöse Orientierungstage. 12 Modelle für Gymnasien, Real- und Berufsschulen*. München, 1983.
- Brackert, Helmut; Wefelmeyer, Fritz: *Kultur: Bestimmungen im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M., 1990.
- Breidenbach, Joana; Zukrigl, Ina: *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München, 1998.
- Brenner, Gerd: *Jugend und Bildung: Härtere Zeiten*. In: *deutsche Jugend* 2, 1998, 55-58.
- Brenner, Gerd: *Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft*. In: *deutsche Jugend* 6, 1999, 249-257.
- Brenner, Gerd: *Jugendarbeit und Schule*. In: *deutsche Jugend* 6, 1999, 275-283.

- Brenner, Gerd: *Weitere Verschulung der Jugendzeit? Wie kann die Gesellschaft auf den wachsenden Betreuungsbedarf reagieren?* In: Katechetische Blätter 10, 1993, 669-677.
- Brenner, Gerd; Nörber, Martin (Hg.): *Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit.* Weinheim und München, 1992.
- Brezinka, Wolfgang: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft.* (= Gesammelte Schriften Bd. 4) München, Basel, 5., verb. Aufl., 1990.
- Brodkorb, Elisabeth: *Streitschlichtung in der Grundschule.* In: Katechetische Blätter 4, 2001, 249-252.
- Bruners, Wilhelm: *Wie Jesus glauben lernte.* Freiburg, ²1989.
- Brunner, Emil: *Christentum und Kultur.* Zürich, 1979.
- Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter: *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien.* Berlin [u.a.], 1994ff.
- Büchner, Peter; Fuhs, Burkhard: *Gibt es im Rahmen der Schulkultur Platz für Kinder? Zu Gestaltungsproblemen von Schulkultur zwischen schulpädagogischem Anspruch und kinderkulturellen Gegebenheiten.* In: Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhard Sibylle; Weise, Elke; Wenzel, Hartmut (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung.* Weinheim, 1998, 385-404.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland.* Bonn, 1998.
- Bußmann, Gabriele: *Suchbewegungen ... nach dem, was Raum schafft und heilsam ist. Tage religiöser Orientierung als Eröffnung spiritueller Erfahrungsräume für Schüler und Schülerinnen.* In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1, 1999, 53-59.
- Bußmann, Gabriele: *Tage religiöser Orientierung oder: Diakonie als wirksame Unterbrechung.* In: Kirche und Schule 91, 1994, 6-8.
- Bußmann, Gabriele: *Tage religiöser Orientierung: Kreative Atempause im Schulalltag.* In: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer / Bistum Limburg 1, 1995, 6-9.
- Büttner, Gerhard: *Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse.* (= Arbeiten zur Pädagogik Bd. 27) Stuttgart, 1991.

- Büttner, Gerhard: *Seelsorgerliche Elemente im Religionsunterricht*. In: Büttner, Gerhard; Sauer, Gert (Hg.): *Seelsorge und Religionsunterricht*. Menden, 1988, 75-85.
- Büttner, Gerhard; Sauer, Gert (Hg.): *Seelsorge und Religionsunterricht*. Menden, 1988.
- Cantalamessa, Raniero: *Komm, Schöpfer Geist. Betrachtungen zum Hymnus Veni Creator Spiritus*. Freiburg, Basel, Wien, ²1999.
- Congar, Yves: *Der Heilige Geist*. Freiburg, Basel, Wien, 1982.
- Cox, Harvey: *Das Fest der Narren. Das Gelächter ist der Hoffnung letzte Waffe*. Stuttgart, ⁴1972.
- Dalin, Per: *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn, 1986.
- Dalin, Per: *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied [u.a.], 1997.
- Dalin, Per: *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied [u.a.], 1999.
- Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter; Buchen, Herbert: *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch*. Hg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest, ³1996.
- Dam, Harmjan; Zick-Kuchinke, Heike (Hg.): *Evangelische schulnahe Jugendarbeit*. Neukirchen-Vluyn, 1996.
- Deitert, Joachim: *Schulpastoral – Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule. Ein Programm zur Fort- und Weiterbildung*. In: *engagement*. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1, 1999, 25-42.
- Deitert, Joachim: *Verantwortung für eine ‚gute‘ Schule. Aus- und Fortbildungsprogramm der Kirchlichen Arbeitsstelle für Fernstudien im Bereich Schulseelsorge/Schulpastoral*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1995, 691-694.
- Deller, Ulrich: *Jugendarbeit ist Freizeit, Schule eben nicht – oder? Zwei Untersuchungen zum Freizeitverhalten von Jugendlichen*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1993, 680-686.
- Demmelhuber, Helmut: *Sozialarbeit und Seelsorge in der Schule – Neue Wege der Kirche*. (= Freiburger Schriften zur Sozialpädagogik Bd. 3) Oberried, 1996.
- Demmelhuber, Helmut: *Veränderte Lebenswelt und -bedingungen in und um das pastorale Handlungsfeld Schule*. In: *Lebendige Katechese* 2, 1997, 71-78.

- Demmelhuber, Helmut: *Was Schülerinnen und Schüler, was Menschen zum Leben brauchen*. In: Lebendige Katechese 1, 1999, 47-49.
- Dill, Peter: *Unternehmenskultur. Grundlagen und Anknüpfungspunkte für ein Kulturmanagement*. Bonn, 1986.
- Dill, Peter; Hügler, Gert: *Unternehmenskultur und Führung betriebswirtschaftlicher Organisationen – Ansatzpunkte für ein kulturbewußtes Management*. In: Heinen, Edmund (Begr.); Frank, Mattias (Hg.): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. München [u.a.], 2., bearb. und erw. Aufl. 1997, 141-209.
- Dirmeier, Ursula: *Schulseelsorge. Gemeinde in der Schule oder Schule als Gemeinde?* In: Katechetische Blätter 10, 1993, 687-690.
- Dithmar, Ute; Meier-Warneke, Helga; Rose, Lotte: *Und konnten zusammen nicht kommen...? Knotenpunkte im Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit und ihre Lösungen*. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 2, 1999, 157-169.
- Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph: *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt/M. und New York, ⁶1997.
- Dormayer, H.-Jürgen; Kettern, Thomas: *Kulturkonzepte in der allgemeinen Kulturforschung – Grundlage konzeptioneller Überlegungen zur Unternehmenskultur*. In: Heinen, Edmund (Begr.); Frank, Mattias (Hg.): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. München [u.a.], 2., bearb. und erw. Aufl. 1997, 49-66.
- Drescher, Johannes: *Glück und Lebenssinn. Eine religionsphilosophische Untersuchung*. (= Alber-Reihe Praktische Philosophie Bd. 36) Freiburg und München, 1991.
- Drumm, Hans Jürgen: *Probleme der Erfassung und Messung von Unternehmenskultur*. In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie*. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 163-171.
- Dubs, Rolf: *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart, 1994.
- Duffner, Maria H.: *Seelsorge heute: Gemeinschaftstage als Beitrag zur Schulkultur*. In: cpb 2, 1996, 104-106.
- Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie*. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991.
- Dülfer, Eberhard: *Organisationskultur: Phänomen – Philosophie – Technologie. Eine Einführung in die Diskussion*. In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie*. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 1-20.

- Duncker, Ludwig: *Kulturfragen in der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*. In: Neue Sammlung 1, 1992, 17-33.
- Duncker, Ludwig: *Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule*. In: Pädagogische Welt 10, 1995, 442-445.
- Ebertz, Michael N.: *Das Charisma des Gekreuzigten. Zur Soziologie der Jesusbewegung*. Tübingen, 1987.
- Ebertz, Michael N.: *Dialog und Dialogprobleme – im Kontext der pluralisierten Gesellschaft*. In: Fürst, Gebhard (Hg.): *Dialog als Selbstvollzug der Kirche?* (= Quaestiones disputatae Bd. 166) Freiburg, Basel, Wien, 1997, 284-308.
- Ebertz, Michael N.: *Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft*. Freiburg, 3., durchgesehene und aktualisierte Auflage 1999.
- Ebertz, Michael N.: *Zur Lage der Kirchengemeinden heute. Anmerkungen aus soziologischer Sicht*. In: Freiburger Materialdienst für die Gemeindepastoral 1, 1999, 9-13.
- Ebertz; Michael N.: *Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche*. Frankfurt/M., 1998.
- Eckert, Johannes Claudius: *Dienen statt Herrschen. Unternehmenskultur und Ordensspiritualität: Begegnungen – Herausforderungen – Anregungen*. Stuttgart, 2000.
- Eder, Ferdinand: *Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben für die Schule?* In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck und Wien, 1998, 357-394.
- Eggersmann-Büning, Marietheres: *„Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“... – Rituale des Anfangens in der Schule*. In: Kirche und Schule 117, 2001, 4-7.
- Eidenschink, Klaus: *„Methoden“ bei Schüler-Besinnungstagen? Ein Plädoyer für eine prozeßorientierte Religionspädagogik*. In: Katechetische Blätter 7/8, 1989, 604-609.
- Elbers, Mark: *Der Aufstieg des Themas ‚Organisationskultur‘ in problem- und disziplingeschichtlicher Perspektive*. In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie*. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 39-63.

- Elbing, Eberhard: *Lebensraum Schule im Urteil der Schüler. Ein Vergleich der Aussagen bayrischer und englischer Schüler*. Regensburg, 1993.
- Ellerbrock, Jochen: *Seelsorge den Seel-Sorgern überlassen?* In: Büttner, Gerhard; Sauer, Gert (Hg.): *Seelsorge und Religionsunterricht*. Menden, 1988, 105-129.
- Ellinor, Linda; Gerard, Glenna: *Der Dialog im Unternehmen. Inspiration – Kreativität – Verantwortung*. Stuttgart, 2000.
- Engert, Ingrid: *Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösung in der Schule. Teil 1*. In: *System Schule 1*, 1997, 8-14.
- Englert, Rudolf: *Gott Raum schaffen. Umriss einer absichtslosen Religionspädagogik*. In: *Katechetische Blätter 6*, 1994, 481-489.
- Erfolgreicher Modellversuch einer Schulpastoral an bayerischen Hauptschulen*. In: *Katechetische Blätter 6*, 2001, 443.
- Ermert, Karl (Hg.): *Schulkultur als „Organisationskultur“. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung?* (= Loccum Protokolle 10/1991) Loccum, 1991.
- Erzbischöfliches Jugendamt München (Hg.): *„Wir sind doch keine Kinder mehr“ Praxismodelle für Tage der Orientierung mit Hauptschulklassen*. München, 1997.
- Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg (Hg.): *Schulpastoral in der Erzdiözese Freiburg*. (= Freiburger Texte, Schriftenreihe des Erzbistums Freiburg Nr. 30) Freiburg, 1998.
- Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg (Hg.): *Zur Pastoral der Gemeinde*. (= Freiburger Texte, Schriftenreihe des Erzbistums Freiburg Nr. 25) Freiburg, 1996.
- Evangelisches Jugendwerk Stuttgart (Hg.): *Wenn Träume lebendig werden. Jugend gestaltet den Lebensraum Schule*. Broschüre. Stuttgart, o.J.
- Fachstelle Jugend und Schule (Hg.): *Tage der Orientierung. Grundlagen*. (= Brenn-Punkte 4) Freiburg, 6., überarb. Auflage 2001.
- Faller, Kurt: *Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*. Mülheim a.d.R., 1998.
- Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried; Wackmann, Maria: *Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*. Mülheim a.d.R., 1996.

- Faulde, Joachim: *Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation.* Weinheim, 1996.
- Feierabend, Kuno; Gosebrink, Michael; Klenzner, Petra (Hg.): *Abenteurpädagogik an der Schule. Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit.* Eigenverlag, Freiburg, 1998.
- Feifel, Erich: *Hintergründe. Entstehung und Tendenzen der Erklärung ‚Schulpastoral‘ der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz vom 22. Januar 1996.* In: Katechetische Blätter 5, 1996, 337-341.
- Feifel, Erich: *Religiöse Erziehung im Umbruch.* München, 1995.
- Ferchhoff, Wilfried: *Jugendkulturen in Deutschland am Ende des 20. Jahrhunderts.* In: Kabus, Wolfgang (Hg.): *Populärmusik, Jugendkultur und Kirche. Aufsätze zu einer interdisziplinären Debatte.* (= Friedensauer Schriftenreihe: Reihe C, Musik – Kirche – Kultur Bd. 2) Frankfurt/M. [u.a.], 2000, 137-186.
- Ferlay, Philippe: *Gott Heiliger Geist.* Köln, 1998.
- 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.
- Forrester, Viviane: *Der Terror der Ökonomie.* München, 1998.
- FORUM Kinder- und Jugendpolitik freier Träger in Baden-Württemberg (Hg.): *Jugend – Arbeit – Zukunft? Konsequenzen der Enquêtékommision für Jugendhilfe und Jugendpolitik in Baden-Württemberg.* Stuttgart, 1999.
- Frank, Matthias: *Ansatzpunkte für eine Abgrenzung des Begriffs Unternehmenskultur anhand der Betrachtung verschiedener Kulturebenen und Konzepte der Organisationstheorie.* In: Heinen, Edmund (Begr.); Frank, Matthias (Hg.): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis.* München [u.a.], 2., bearb. und erw. Aufl. 1997, 240-262.
- Franzpötter, Reiner: *Organisationskultur. Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht.* Baden-Baden, 1997.
- Frese, Erich: *Grundlagen der Organisation. Konzept – Prinzipien – Strukturen.* Wiesbaden, 5., vollst. überarb. Aufl. 1993.
- Friedrich-Lendle, Ute: „Wegfahren is’ geil!“ In: UWe Forum des BDKJ Mainz 1, 2000, 8f.
- Friesl, Christian; Hahn, Franz; Osanger, Rudolf; Rüttiger, Gabriele: *Spuren des Lebens – Spuren von Gott. Chancen und Grenzen von Orientierungstagen für Jugendliche.* Hg. Jugendbildungsstätte Don Bosco Haus, Wien, 1994.

- Fuchs, Ottmar: *Dialog und Pluralismus in der Kirche. Die Kirche als Lernort nicht-hegemonialer, existentiell bezeugter Geltungsansprüche*. In: Fürst, Gebhard (Hg.): *Dialog als Selbstvollzug der Kirche?* (= Quaestiones disputatae Bd. 166) Freiburg, Basel, Wien, 1997, 190-229.
- Fullan, Michael: *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart, 1999.
- Fürst, Gebhard (Hg.): *Dialog als Selbstvollzug der Kirche?* (= Quaestiones disputatae Bd. 166) Freiburg, Basel, Wien, 1997.
- Gabler, Stilla: *Die Inanspruchnahme von sozialer Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern – Evaluation einer kirchlichen Veranstaltung: „Tage der Orientierung“*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Freiburg, 1999.
- Gaschke, Susanne: *Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern*. München, ⁴2001.
- Gatzemann, Andreas: *Schule und Gewalt. Rekonstruktion der Biographie eines aggressiven und gewaltauffälligen Schülers und mögliche Handlungskonzepte im Umgang mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen*. Bamberg, 2000.
- Gebhardt, Winfried: *Der Reiz des Außeralltäglichen. Zur Soziologie des Festes*. In: Casper, Bernhard; Sparr, Walter (Hg.): *Alltag und Transzendenz. Studien zur religiösen Erfahrung in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Freiburg und München, 1992, 67-88.
- Geißler, Harald: *Schulkultur: Lernen in einer und für eine lernende Schulorganisation*. In: Ermert, Karl (Hg.): *Schulkultur als „Organisationskultur“*. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? (= Loccum Protokolle 10/1991) Loccum, 1991, 25-41.
- Geissler, Ulrich: *Wachsen und wachsen lassen – Einblicke und Ausblicke in das Arbeitsfeld Schulpastoral*. In: Putz, Günter (Hg.): *Meldezeichen. Der Dienst der Kirche in der Schule*. Würzburg, 1998, 237-266.
- Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. *Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II*. Freiburg, Basel, Wien, ⁴1985.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. *Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*. Freiburg, Basel, Wien, ⁷1989.
- Gerster, Petra; Nürnberger, Christian: *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. Berlin, 2001.

- Giesecke, Hermann: *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart, ⁴1999.
- Giet, Petra van der: *Schule als Ort des Überlebens. Erfahrungen an einer Schule im sozialen Brennpunkt*. In: Katechetische Blätter 10, 1995, 700-703.
- Gil, Thomas: *Kulturtheorie. Ein Grundmodell praktischer Philosophie*. Frankfurt/M., ²1992.
- Gilsdorf, Rüdiger; Volkert, Kathi (Hg.): *Abenteuer Schule*. Alling, 1999.
- Glasl, Friedrich; Lievegoed, Bernhard: *Dynamische Unternehmensentwicklung. Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu schlanken Unternehmen werden*. Bern [u.a.], 2., unveränd. Aufl. 1996.
- Gleba, Kerstin; Spindler, Rudolf (Hg.): *Freistunde. Schüler erzählen von ihrem Leben nach dem Stundenplan*. Köln, 1999.
- Goebel, Johannes; Clermont, Christoph: *Die Tugend der Orientierungslosigkeit*. Berlin, 1997.
- Goeudevert, Daniel: *Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung*. München, 2001.
- Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München, ⁶1997.
- Gräf, Christoph: *Der Seelsorger als Religionslehrer. Ein Denkanstoß zu einem leidigen Thema*. In: Katechetische Blätter 12, 1987, 955-956.
- Gredler, Josef: *Gedanken zur Schulpastoral*. In: cpb 2, 1996, 84f.
- Greshake, Gisbert: *Der dreieine Gott. Eine trinitarische Theologie*. Freiburg, Basel, Wien, 3., überarb. Auflage, 1997.
- Grom, Bernhard; Seitz, Manfred: *Mut zu Orientierungstagen mit kirchenfernen Schülern*. In: Katechetische Blätter 10, 1987, 762-766.
- Gronemeyer, Marianne: *Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule*. Darmstadt, 1997.
- Groß, Engelbert: *Akzente moderner Jugendpastoral. Schülerseelsorge und Schülergottesdienst*. Kevelaer, 1976.
- Groß, Engelbert: *Seelsorge in staatlichen Schulen. Recht – Chancen – Grenzen*. In: Nicht nur Unterricht – pastorales Engagement in der Schule. Aspekte der Schulseelsorge. (= Bensberger Protokolle 72) Bensberg, 1992, 79-109.

- Groß, Engelbert; Bielefeldt, Heinz: *Wenn Staat und Kirche Schule machen ... oder: Inchupalla bekommt eine Brücke. Grundsätze und Beispiele der Zusammenarbeit aus dem Bereich der öffentlichen Schule.* Düsseldorf, 1981.
- Grün, Anselm: *Menschen führen – Leben wecken. Anregungen aus der Regel Benedikts von Nursia.* Münsterschwarzach, ³2001.
- Grüner, Thomas; Hilt, Franz: *Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur“.* In: *Jugend und Gesellschaft* 3, 1998, 12-16.
- Grünweller-Hofmann, Gudrun; Lemaire Bernhard (Hg.): *BWLisierung der Jugendarbeit. Dokumentation einer Fachtagung der Katholischen Akademie für Jugendfragen vom 5.-7. Oktober 1998* (= Schriftenreihe der Katholischen Akademie für Jugendfragen Bd. 8) Odenthal-Altenberg, 1999.
- Guggenbühl, Allan: *Dem Dämon in die Augen schauen. Gewaltprävention in der Schule.* Zürich, 1996.
- Guggenbühl, Allan: *Von der Krisenintervention zur Schulhauskultur. Hilfen bei Gewalt und Aggression in Schulen.* In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung.* Innsbruck und Wien, 1998, 395-414.
- Günzel, Ulrich: *Schulleben und Schulpastoral. Aspekte der Lehrerfortbildung.* In: *Nicht nur Unterricht – pastorales Engagement in der Schule. Aspekte der Schulseelsorge.* (= Bensberger Protokolle 72) Bensberg, 1992, 111-124.
- Habeler, Johann: *Schulkultur. Ein Beitrag zur inneren Schulreform.* In: *Ordensnachrichten* 4, 1993, 15-23.
- Hahn, Manfred: *Schulkultur als Befähigung zur Lebensgestaltung. Zur Bedeutung einer gemeinsam gestalteten und verantworteten Schulkultur für die sich bildende Persönlichkeit.* In: *Pädagogische Welt* 10, 1995, 446-450.
- Haigis, Peter: *Im Horizont der Zeit. Paul Tillichs Projekt einer Theologie der Kultur.* Marburg, 1998.
- Halbfas, Hubertus: *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße.* (= Schriften zur Religionspädagogik Bd. 1) Düsseldorf, ⁵1992.
- Hallermann, Heribert: *Schulpastoral. Der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule.* In: *Katechetische Blätter* 5, 1996, 332-336.
- Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung.* Tübingen, Basel, 1995.

- Hansen-Tolles, Markus; Wörsdörfer, Petra: *Konflikte konstruktiv lösen*. In: UWE Forum des BDKJ Mainz 1, 2000, 10f.
- Härdle, Dorothea; Rüttiger, Gabriele: *Lebensraum Schule. Schulpastoral (kath.) und Schulbezogene Jugendarbeit (evang.). Ansätze eines neuen Engagements und Miteinanders von Kirchen und Schule*. In: Begegnung und Gespräch, 120, 1999, o.S.
- Haslinger, Herbert (Hg.): *Handbuch Praktische Theologie Band 1. Grundlagen*. Mainz, 1999.
- Haslinger, Herbert: *Diakonische Jugendarbeit – eine Antwort auf die Zeichen der Zeit*. In: Arbeiterfragen 3, 1999.
- Hauk, Diemut: *Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung*. Mainz, ²2001.
- Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.): *Tage religiöser Orientierung in der Schule für Geistigbehinderte. Anregungen und Beispiele*. Münster, 1997.
- Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.): *Wenn die Kirche zur Schule geht. Konzeptionelle Überlegungen zur Schulseelsorge*. Münster, o.J..
- Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster (Hg.): *Kontaktstunden/Seelsorgestunden-Schulgottesdienste – Kooperation von Schule und Gemeinde*. Münster, 1997.
- Hauser, Eduard: *Unternehmenskultur. Analyse und Sichtbarmachung an einem praktischen Beispiel*. Bern [u.a.], 1985.
- Heinen, Edmund (Begr.); Frank, Mattias (Hg.): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. München [u.a.], 2., bearb. und erw. Aufl. 1997.
- Heinen, Edmund: *Unternehmenskultur als Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre*. In: Heinen, Edmund (Begr.); Frank, Mattias (Hg.): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. München [u.a.], 2., bearb. und erw. Aufl. 1997, 1-48.
- Hejj, Andreas: *Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur*. In: Seibert, Norbert (Hg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn, 1997, 97-118.
- Helsper, Werner: *Jugend und Schule*. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen, 2., erw. und aktualisierte Aufl. 1992, 351-382.

- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-T.; Lingkost, Angelika: *Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven*. In: Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhard Sibylle; Weise, Elke; Wenzel, Hartmut (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim, 1998, 29-75.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-T.; Lingkost, Angelika: *Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele*. In: Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhard Sibylle; Weise, Elke; Wenzel, Hartmut (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim, 1998, 206-224.
- Hemmerle, Klaus: *Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip*. In: Hemmerle, Klaus: *Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Feldern kirchlichen Handelns*. Ausgewählt u. eingeleitet v. R. Göllner, B. Trocholepczy. (= Hemmerle, Klaus: *Ausgewählte Schriften Bd. 4*) Freiburg, Basel, Wien, 1996, 369-381.
- Henecka, Hans Peter: *Schule als Institution und Lebenswelt*. In: Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Hg.): *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule*. (= Reihe Politik und Bildung Bd. 16) Schwalbach, 1999, 64-87.
- Henn, Thomas: *„Lust und Frust“ – Supervision mit Religionslehrer/-innen als Beitrag zu einem gelingenden Religionsunterricht*. In: Putz, Günter (Hg.): *Meldezeichen. Der Dienst der Kirche in der Schule*. Würzburg, 1998, 95-108.
- Hentig, Hartmut von: *„Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule*. Stuttgart, ²1993.
- Hentig, Hartmut von: *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München und Wien, 1999.
- Hentig, Hartmut von: *Bildung. Ein Essay*. München und Wien, 1996.
- Hentig, Hartmut von: *Was ist eine humane Schule?* München und Wien, ⁷1987.
- Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Hg.): *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule*. (= Reihe Politik und Bildung Bd. 16) Schwalbach, 1999.
- Hermanutz, Leo: *Schulpastoral heute*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1995, 673-677.
- Herr, Theodor: *Patient Kirche – Was ist mit der Kirche los? Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung*. Paderborn, 2001.

- Heßling, Norbert; Averwald, Barbara: *Von der Erschaffung der Welt. Tage religiöser Orientierung mit geistigbehinderten Schülerinnen und Schülern*. In: Katechetische Blätter 5, 1999, 338-343.
- Heumann, Jürgen: *Vom Religionsunterricht zum Kulturfach – eine Utopie?* In: Religion heute 43, September 2000, 190-197.
- Hilberath, Bernd Jochen: *Der Geist Gottes und die Identität des Menschen*. In: Anselm, Reiner; Nocke, Franz-Josef (Hg.): Was bekennt, wer heute das Credo spricht? Regensburg, 2000, 83-107.
- Hilberath, Bernd Jochen: *Pneumatologie*. (= Leitfaden Theologie 23) Düsseldorf, 1994.
- Hilberath, Bernd Jochen: *Vom Heiligen Geist des Dialogs. Das dialogische Prinzip in Gotteslehre und Heilsgeschehen*. In: Fürst, Gebhard (Hg.): Dialog als Selbstvollzug der Kirche? (= Quaestiones disputatae Bd. 166) Freiburg, Basel, Wien, 1997, 93-116.
- Hildebrandt-Stramann, Reiner: *Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung*. Butzbach-Griedel, 1999.
- Hitzler, Ronald: *Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur* (= Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung Bd. 110) Opladen, 1988.
- Hochstetter, Herbert: *Schulgesetz für Baden-Württemberg. Erläuterte Textausgabe mit den wichtigsten Nebenbestimmungen*. Stuttgart, Berlin, Köln, 20., überarb. Auflage, 2000.
- Holtappels, Heinz Günter (Hg.): *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied [u.a.], 1995.
- Holtappels, Heinz Günter: *Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung*. In: Rolff, Hans-Günter: Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, 1995, 327-354.
- Holzappel, Hartmut: *Schule 2000: Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen*. Frankfurt/M., 1996.
- Höring, Patrick C.: *Jugendlichen begegnen. Jugendpastorales Handeln in einer Kirche als Gemeinschaft*. (= Praktische Theologie heute Bd. 41) Stuttgart, Berlin, Köln, 2000.
- Höring, Patrick C.: *Schlüsselprinzip Koinonia. Eine theologische Orientierung für die Jugendpastoral*. In: Katechetische Blätter 3, 2000, 194-198.
- Hornstein, Walter: *Die Schule und die Erfahrung der Wirklichkeit. Pädagogische Reflexion zu der Frage: Was soll aus der Schule werden?* In: Katechetische Blätter 10, 1993, 664-668.

- Horster, Leonhard: *Auftakt und Prozeßbegleitung in der Entwicklung einer Schule*. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck und Wien, 1998, 54-85.
- Houben, Udo: *...damit die Seele nachkommen kann. Erfahrungen mit Besinnungstagen*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1987, 768-770.
- Janssen, Heinz: *Schulleben mitgestalten – der Beitrag der Kirchen*. In: *Lebendige Seelsorge* 1, 1982, 26-29.
- Jefferys, Karin; Noack, Ute: *Streiten, Vermitteln, Lösen. Das-Schüler-Streit-Schlichter-Programm für die Klassen 5-10*. Lichtenau, ³1999.
- Jerger, Günter: *Voraussetzungen und Elemente einer Schulseelsorge. Schulseelsorge durch alle Lehrer*. In: *Lebendige Seelsorge* 1, 1982, 29-34.
- Jung, Thomas: *Geschichte der modernen Kulturtheorie*. Darmstadt, 1999.
- Jünger, Hans-Dieter: *Die kulturelle Krise*. München, 1998.
- Kahl, Reinhard: *Die Dritten kommen. Eine Schule erfindet sich neu*. Videokassette. Deutschland, 1999.
- Kamm, Thomas: *Gestaltungsprinzipien und Arbeitsformen von Schulpastoral*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit IV*) Würzburg, 1998.
- Kamm, Thomas: *Schulseelsorge – Ein Stück Leben begleiten. Konzeptionelle Überlegungen zu Selbstverständnis des Referates für Schulseelsorge im Generalvikariat Essen*. Generalvikariat Essen, 1994.
- Kanders, Michael: *Schule und Bildung in der öffentlichen Meinung. Repräsentative Meinungsumfragen der bundesrepublikanischen Bevölkerung 1979-1993*. (= Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung/Institut für Schulentwicklungsforschung Bd. 3) Dortmund, 1996.
- Kanders, Michael; Rösner, Ernst; Rolff, Hans-Günter: *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern*. Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn, 1997.
- Kasper, Helmut: *Organisationskultur. Über den Stand der Forschung*. Wien, 1987.
- Kasper, Walter: *Der Gott Jesu Christi*. Mainz, ²1983.
- Katechetisches Institut des Bistums Aachen (Hg.): *Neue Horizonte entdecken – Anregungen zu Besinnungs- und Orientierungstagen mit SchülerInnen*. (= Religionspädagogische Arbeitshilfe Nr. 60) Aachen, 1993.

- Katechetisches Institut des Bistums Aachen [u.a.] (Hg.): *Erhebung zur Situation der Schulpastoral und schulbezogenen Jugendarbeit im Bistum Aachen*. Aachen, 1999.
- Katechetisches Institut des Bistums Aachen [u.a.] (Hg.): *Expertise über die Erhebung zur Situation der Schulpastoral und schulbezogenen Jugendarbeit im Bistum Aachen*. Aachen, 2000.
- Kath. Schüler/innenjugend Österreichs (Hg.): *Kreativität & Schule. Ein Projekt mit Zukunft*. Innsbruck und Wien, 1996.
- Katholische Landjugend Bayern (Hg.): *Konfliktlösung. Ansätze für eine konstruktive Streitkultur*. (= Werkbrief für die Landjugend 1997/IV) München, 1997.
- Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.): *Leitlinien für Schulpastoral an Hauptschulen*. München, 1998.
- Kaufmann, Franz-Xaver: *Wie überlebt das Christentum?* Freiburg, 2000.
- Kehl, Medard: *Wohin geht die Kirche? Eine Zeitdiagnose*. Freiburg, ⁶1997.
- Keil, Franz; Thalheimer, Beate: *echt klasse. Werkstattbuch zur Schulseelsorge*. Ostfildern, 1995.
- Keller, Andrea: *Die Rolle der Unternehmungskultur im Rahmen der Differenzierung und Integration der Unternehmung*. Bern, 1990.
- Keller, Eugen von: *Management in fremden Kulturen. Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung*. Bern, Stuttgart, 1982.
- Keller, Gustav: *Konfliktmanagement in der Schule. Moderieren, Lösen, Vorbeugen*. Seelze-Velber, 2001.
- Kelly, Kevin: *Das Ende der Kontrolle. Die biologische Wende in Wirtschaft, Technik und Gesellschaft*. Regensburg, 1997.
- Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter: *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel, 1999.
- Kern, Karl: *Laufkunden und Stammgäste. Erfahrungen in der Citypastoral*. In: Herder Korrespondenz 10, 2001, 516-521.
- Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhard Sibylle; Weise, Elke; Wenzel, Hartmut (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim, 1998.

- Kienbaum Unternehmensberatung GmbH (Hg.): *Optimierung des Ressourceneinsatzes im Schulbereich des Landes Baden-Württemberg*. Düsseldorf, 1995.
- Kiesel, Helga: *„Atempause vom Studentakt“ – Besinnungstage mit dem Schüler/-innen-Referat*. In: Putz, Günter (Hg.): *Meldezeichen. Der Dienst der Kirche in der Schule*. Würzburg, 1998, 267-282.
- Kimmig, Martin; Bäuerle, Birgit: *Erfahrungen mit TdO*. In: *Mitteilungen des Instituts für Religionspädagogik Freiburg* 2, 1994, 31f.
- Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): *Studien-einheiten Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, StE I-X*. Würzburg, 1997ff.
- Kirchliche Jugendarbeit/SchülerForum Würzburg (Hg.): *Konzept. „Tage der Orientierung“ mit dem SchülerForum. Schlüsselqualifikationstraining für Schulklassen*. Würzburg, 2001.
- Kirchmann, Heike: *Orientierung am Leben – Tage der Orientierung mit dem SchülerForum der Diözese Würzburg*. In: Putz, Günter (Hg.): *Meldezeichen. Der Dienst der Kirche in der Schule*. Würzburg, 1998, 283-290.
- Klauer, Karl Josef: *Über das Konzept einer humanen Schule*. In: Olechowski, Richard; Garnitschnig, Karl (Hg.): *Humane Schule. (= Schule – Wissenschaft – Politik Bd. 14)* Frankfurt/M., 1999, 21-37.
- Kliebisch, Udo: *Kommunikation und Selbstsicherheit. Interaktionsspiele für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Mülheim an der Ruhr, 1995.
- Klippert, Heinz: *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel, 2000.
- Knobloch, Stefan: *Theorielose Schulpastoral? Ein Plädoyer zum Erweis des Gegenteils*. In: *Anzeiger für die Seelsorge* 11, 1999, 536-539.
- Knupp, Josef: *Liturgie in der Schule – den Alltag überragen*. In: Rüttiger, Gabriele (Hg.): *Schulpastoral. (= Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3)* München, 1992, 55-64.
- Koetz, Axel G. / Kienbaum Unternehmensberatung GmbH: *Organisationsuntersuchung im Schulbereich. Abschlussgutachten. Im Auftrag des Kultusministers des Landes NRW*. Düsseldorf, 1991.
- Kollig, Manfred: *Menschennähe, wenn wir in der Schule Gottes Nähe feiern*. In: *Kirche und Schule* 91, 1994, 4-6.

- Kollig, Manfred: *Schulseelsorger/in – Überlegungen zum personalen Angebot in der Schulpastoral*. In: Rüttiger, Gabriele (Hg.): *Schulpastoral*. (= Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3) München, 1992, 133-135.
- Kollig, Manfred: *Zur Schulpastoral an Schulen in kirchlicher Trägerschaft*. In: *Katechetische Blätter* 11, 1988, 792-797.
- Köster, Konrad: *Ein hoffnungsloses Unterfangen. Tage religiöser Orientierung mit 140 Schülern der Klassen 9 einer Hauptschule*. In: Schneider, Jan Heiner (Hg.): *Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage*. München, 1983, 52-62.
- Kozdon, Baldur: *Sind die „Lebenswerte“ in der Schule gut aufgehoben? Das Leiden unserer Bildungsstätten an ständigem Ausgebuchtsein!* In: Bäuml-Roßnagel, Maria-Anna (Hg.): *Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur*. Braunschweig, 1992, 61-67.
- Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart, 9., in der Ausstattung veränderte Auflage, 2000.
- Kraus, Josef: *Spaßpädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik*. München, 1998.
- Krell, Gertraude: *Organisationskultur – Renaissance der Betriebsgemeinschaft?* In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie*. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 147-160.
- Kreppold, Guido: *Der (die) Seelsorger(in) als Anwalt von Sinn*. In: *Lebendige Seelsorge* 4/5, 1995, 250-253.
- KSJ-Bundesamt (Hg.): *Nur Ochsen büffeln. Eine Aktion der KSJ für ein vernünftiges, politisches, christliches, freies und intelligentes Leben inner- und außerhalb der Schule*. Köln, o.J.
- Kuhn-Flammensfeld, Norbert: *Ein ReferentInnenkreis zur Leitung von Tagen der Orientierung für Schulklassen*. In: *SPiZ – Schulpastoral im Zentrum* 4, 1999, 9f.
- 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.
- Ladenthin, Volker: *Braucht Bildung Religion? Das Fach Religion aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik*. In: *Katechetische Blätter* 5, 1999, 350-359.

- Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hg.): *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werteerziehung*. Opladen, 1999.
- Lames, Gundo: *Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung*. (= Praktische Theologie heute Bd. 49) Stuttgart, Berlin, Köln, 2000.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): *Streitschlichtung: Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für Konfliktlösungen in der Schule*. Begleitmaterial und Videofilm. Soest, 1996.
- Landesjugendpfarramt der Evangelischen Kirche der Pfalz; Amt für Kinder- und Jugendarbeit der EKHN; Religionspädagogisches Studienzentrum der EKHN (Hg.): *Arbeitshilfe Reflexionstagungen/Tage der Orientierung*. Kronberg/Ts., o.J.
- Langer, Wolfgang: *Schulpastoral: Dienst und Zeugnis aus dem Glauben*. In: Ordensnachrichten 2, 1998, 3-17.
- Lattmann, Charles (Hg.): *Die Unternehmenskultur. Ihre Grundlagen und ihre Bedeutung für die Führung der Unternehmung*. Heidelberg, 1990.
- Lechner, Martin: *Pastoraltheologie der Jugend. Geschichtliche, theologische und kairologische Bestimmung der Jugendpastoral einer evangelisierenden Kirche*. (= Studien zur Jugendpastoral Bd. 1) München, 1992.
- Linsen, Achim: *Der Beitrag der Schulseelsorge zum Profil einer katholischen Schule in freier Trägerschaft*. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1, 1999, 43-52.
- Linsen, Achim: *Schulkultur als Aufgabe. Der Beitrag von Religionsunterricht und Schulseelsorge*. Hauptabteilung Schule/Hochschule des Bischöflichen Generalvikariats Trier. Trier, 1991.
- Linsen, Achim: *Schulkultur und Gestaltung des Schullebens*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit IX) Würzburg, 1998.
- Linsen, Achim: *Schulseelsorge – ein pastorales Arbeitsfeld?* In: Katechetische Blätter 10, 1995, 668-672.
- Lipp, Wolfgang: *Charisma – Schuld und Gnade. Soziale Konstruktion, Kulturdynamik, Handlungsdrama*. In: Gebhardt, W.; Zingerle A.; Ebertz, M.N. (Hg.): *Charisma. Theorie – Religion – Politik*, Berlin, 1993, 15-32.
- Lipp, Wolfgang: *Drama Kultur* (= Sozialwissenschaftliche Abhandlungen der Görres-Gesellschaft Bd. 22) Berlin, 1994.

- Lipp, Wolfgang: *Institution und Veranstaltung. Zur neueren Entwicklung institutionellen Bewußtseins in den Sozialwissenschaften*. In: Pankoke, Eckart (Hg.): *Institution und technische Zivilisation*. Symposium zum 65. Geburtstag von Johannes Chr. Papalekas. Berlin, 1990, 31-50.
- Lipp, Wolfgang: *Kultur*. In: Dunde, Siegfried Rudolf (Hg.): *Wörterbuch der Religionssoziologie*. Gütersloh, 1994, 172-182.
- Löffler, Arthur: *Schülerseelsorge. Erfahrungen, Entwicklungen, Perspektiven*. In: *Katechetische Blätter* 12, 1987, 950-954.
- Luhmann, Niklas: *Sinn als Grundbegriff der Soziologie*. In: Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M., 1971, 25-100.
- Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M., ⁶1996.
- Lütterfelds, Wilhelm: *„Schulkultur“ – Ein neues Paradigma oder eine Schein-Innovation? Philosophische Bemerkungen zu einem Begriff der Schulpädagogik*. In: Seibert, Norbert (Hg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn, 1997, 67-79.
- Mäck, Walter: *Perspektiven für ein neues Rollenverständnis von Schulleitung*. In: *Schulintern. Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg* 3, 1999, 6-8.
- Mäder, Matthias: *„Das hätt' ich nicht gedacht!“ Tage der Orientierung mit Schülerinnen und Schülern*. In: *Freiburger Materialdienst für die Gemeindepastoral* 1, 1999, 87-91.
- Mann, Christine: *Störfall Schule. Wie wir gemeinsam die Schule heutigen Bedürfnissen anpassen können*. München, 2001.
- Mann, Christine: *Überlegungen zur Schulpastoral*. In: Krieger, Walter; Schwarz, Alois (Hg.): *Jugend und Kirche. Auf der Suche nach einer neuen Begegnung*. München, 1998, 122-126.
- Marktl, Edith: *Workshop 13: „Eltern als Mitgestalter von Schulkultur“* In: *cpb* 2, 1996, 82f.
- Matenaar, Dieter: *Organisationskultur und organisatorische Gestaltung*. Berlin, 1983.
- May, Thomas: *Organisationskultur. Zur Rekonstruktion und Evaluation heterogener Ansätze in der Organisationstheorie*. (= Studien zur Sozialwissenschaft Bd. 189) Opladen, 1997.

- Mayrhofer, Beatrix: *Schulkultur – ein Leben mit Hindernissen. Vision und Realität*. In: cpb 2, 1996, 77-82.
- Melcher, Gabriele: *Angebote für Hauptschüler: ‚Tage der Orientierung‘*. In: Biesinger, Albert; Nonhoff, Siegfried (Hg.): *Religionsunterricht und Schülerpastoral*. München, 1982, 131-139.
- Mertes, Klaus: *Schulseelsorge – Anregungen zur Praxis*. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1, 1999, 18-24.
- Mette, Norbert: *Thesen zur aktuellen Diskussion um Schulprogramme*. In: *Katechetische Blätter* 4, 2000, 284-286.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport / Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg (Hg.): *Leitfaden Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule 2, Praxisbeispiele*. Stuttgart, 1998.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport / Landeskuratorium außerschulische Jugendbildung Baden-Württemberg (Hg.): *Leitfaden Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule 1*. Stuttgart, 1997.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: *Gemeinsame Erklärung zur Hauptschulbildung vom 12. März 1999*. www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/pdf/ms1/Gemerkl.htm.
- Mitscha-Eibl, Robert: *Gott in Frankreichs Schulen*. In: *Junge Kirche. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendpastoral* 4, 1997, 15f.
- Moltmann, Jürgen: *Der Geist des Lebens. Eine ganzheitliche Pneumatologie*. München, 1991.
- Möser, Annegret; Pahlke, Georg: *Gruppenpädagogische Schulendtage. Kurse für Haupt- und Realschüler*. In: Schneider, Jan Heiner (Hg.): *Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage*. München, 1983, 39-51.
- Muff, Albin: *Thema Nummer eins: Liebe. Lebensfragen Jugendlicher und ‚Tage der Orientierung‘*. In: *Katechetische Blätter* 2, 2000, 125-130.
- Müller, Hadwig; Schwab, Norbert; Tzscheetzsch, Werner (Hg.): *Sprechende Hoffnung – werdende Kirche. Proposer la foi dans la société actuelle. Den Glauben vorschlagen in der heutigen Gesellschaft*. Ostfildern, 2001.
- Müller, Josef: *Pastoraltheologie. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Graz, Wien, Köln, 1993.
- Müller-Schwefe, Hans-Rudolf: *Produktive Vernunft oder weltverwandelnder Gottesgeist?* In: Heitmann, C.; Mühlen, Heribert: *Erfahrungen und Theologie des Heiligen Geistes*. Hamburg und München, 1974, 275-288.

- Nesselhauf, Frank: *Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens. Schulendtage mit Schülern einer 9. Hauptschulklasse*. In: Schneider, Jan Heiner (Hg.): *Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage*. München, 1983, 73-84.
- Neuberger, Oswald; Kompa, Ain: *Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur*. Weinheim, Basel, 1987.
- Nickel, Hermann; Riegel, Ulrich: *Elternarbeit und Streitschlichtung. Streitschlichtung nach Thomas Gordon im System Schule*. In: Handreichungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Würzburg. Ausgabe 19, November 2001, 60-65.
- Niedermann, Joseph: *Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder*. Bibliotheca dell' Archivum Romanicum, Serie I: Storia-Letteratura-Paleografia, diretta da G. Bertoni, Firenze, 1941.
- Niewiadomski, Józef; Palaver, Wolfgang (Hg.): *Dramatische Erlösungslehre. Ein Symposium*. Innsbruck und Wien, 1992.
- Nipkow, Karl Ernst: *Grundfragen der Religionspädagogik Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen*. Gütersloh, 1982.
- Noack, Marleen: *Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen*. Weinheim, 1996.
- Nörber, Martin: *Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und zu den Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule*. Weinheim, 1995.
- Nößler, Britta: *Orientierung finden... Beispiel: Phantasiereisen mit Schülern*. In: *Nicht nur Unterricht – pastorales Engagement in der Schule. Aspekte der Schulseelsorge*. (= Bensberger Protokolle 72) Bensberg, 1992, 125-137.
- Nürnberg, Christian: *Kirche, wo bist du?* München, ²2001.
- Ochsenbauer, Christian; Klofat, Bernhard: *Überlegungen zur paradigmatischen Dimension der Unternehmenskulturdiskussion in der Betriebswirtschaftslehre*. In: Heinen, Edmund (Begr.); Frank, Mattias (Hg.): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. München [u.a.], 2., bearb. und erw. Aufl. 1997, 67-106.
- Oevermann, Ulrich: *Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit*. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt/M. und New York, 1995, 27-102.

- Orth, Peter: *Anfragen an Theorie und Praxis der Schulpastoral*. In: Katechetische Blätter 10, 1995, 678-682.
- Osanger, Rudolf: *„Schule lebensfreundlich gestalten“ Ein Symposium über Schulkultur und Schulpastoral*. In: cpb 2, 1995, 122f.
- Osterhold, Gisela: *Veränderungsmanagement. Visionen und Wege zu einer neuen Unternehmenskultur*. Niedernhausen/Ts., 2000.
- Osterloh, Margit: *Probleme einer empirischen Erforschung von Organisationskulturen*. In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie*. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 173-185.
- Osterloh, Margit: *Unternehmensethik und Unternehmenskultur*. In: Steinmann, Horst; Löhr, Albert (Hg.): *Unternehmensethik*. Stuttgart, 2. überarb. und erw. Auflage, 1991, 153-171.
- Oswald, Friedrich: *Schulkultur – Lehren und Lernen als kultivieren der Freiheit*. In: cpb 2, 1996, 69-76.
- Ott, Rudi: *Schule als pastorales Feld*. In: *Lebendige Seelsorge* 1, 1982, 9-14.
- Perpeet, Wilhelm: *Kulturphilosophie. Anfänge und Probleme*. Bonn, 1997.
- Perpeet, Wilhelm: *Zur Wortbedeutung von „Kultur“*. In: Brackert, Helmut; Welfmeyer, Fritz (Hg.): *Naturplan und Verfallskritik. Zu Begriff und Geschichte der Kultur*. München, 1984, 21-28.
- Peters, Claudia: *Stille in der Schule*. In: *Lebendige Katechese* 2, 1997, 122-125.
- Petillon, Hanns: *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt, 1987.
- Pohl, Sigrid: *Gemeinschaft ohne Gott? Tage religiöser Orientierung im Schülerzentrum Schloß Fürstenried, München*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1993, 704-706.
- Pongratz, Ludwig: *Von den Schwierigkeiten und Möglichkeiten eines Exodus aus der Institution Schule. Schulenttage einer 9. Klasse*. In: Schneider, Jan Heiner (Hg.): *Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage*. München, 1983, 148-156.
- Popp, Susanne (Hg.): *Grundrisse einer humanen Schule. Festschrift für Rupert Vierlinger*. Innsbruck und Wien, 1998.
- Pousset, Raimund: *Schafft die Schulpflicht ab! Warum unser Schulsystem Bildung verhindert*. Frankfurt/M., 2000.

- Prange, Klaus: *Die Sinnfrage im Unterricht*. In: Jendrowiak, Hans-Werner (Hg.). *Humane Schule in Theorie und Praxis*. Frankfurt/M. [u.a.], 1998, 72-93.
- Preß, Michael: *Jesus und der Geist. Grundlage einer Geist-Christologie*. Neukirchen-Vluyn, 2001.
- Preuschoff, Gisela; Preuschoff, Axel: *Gewalt an Schulen und was dagegen zu tun ist*. Köln, 4., vollst. überarb. und erw. Auflage, 2000.
- Prey-Wittmann, Martha: *Schulwirklichkeit und Religionslehrer. Beobachtungen und Schulkiosk*. In: *Lebendige Katechese* 2, 1997, 115f.
- Primarschule Frenke (Liestal); Päd. Institut Universität Freiburg/CH (Hg.): *Eine Schule geht neue Wege. Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten*. Videokassette. Erweiterte Version. Schweiz, 1996.
- Projektgruppe Belastung: *Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschule und Gymnasien Baden-Württembergs*. Weinheim, 1998.
- Pröstler, Inge: „*Leben in Fülle*“ – auch in der Schule? In: *Junge Kirche. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendpastoral* 4, 1997, 7-10.
- Putz, Günter (Hg.): *Meldezeichen. Der Dienst der Kirche in der Schule*. Würzburg, 1998.
- Raab, Sوسان: *Funktionen der Unternehmenskultur – Positive Einflüsse auf Unternehmen*. Göttingen, 1989.
- Raeder, Sabine: *Wer definiert die Organisation? Konzept einer postmodernen Organisationskultur*. Heidelberg und Kröning, 2000.
- Rahner, Karl: *Die Praktische Theologie im Ganzen der theologischen Disziplinen*. In: Rahner, Karl: *Sämtliche Werke*. Bd. 19. *Selbstvollzug der Kirche. Ekklesiologische Grundlegung praktischer Theologie*. Bearb. v. Karl-Heinz Neufeld. Hg. v. der Karl-Rahner-Stiftung unter Leitung von Karl Lehmann [u.a.]. Solothurn, Düsseldorf, Freiburg, 1995, 503-515.
- Rahner, Karl: *Erfahrung des Geistes. Meditation auf Pfingsten*. Freiburg, 1977.
- Rahner, Karl: *Sämtliche Werke*. Bd. 19. *Selbstvollzug der Kirche. Ekklesiologische Grundlegung praktischer Theologie*. Bearb. v. Karl-Heinz Neufeld. Hg. v. der Karl-Rahner-Stiftung unter Leitung von Karl Lehmann [u.a.]. Solothurn, Düsseldorf, Freiburg, 1995.
- Rahner, Karl: *Über das Wesen des Experimentes im christlich-kirchlichen Bereich*. In: Kripp, Sigmund: *Kasiwai*. Ein Bildband des Kennedy-Hauses in Innsbruck. Innsbruck, 1970, 49-52.

- Rahner, Karl; Vorgrimmler, Herbert: *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums*. Freiburg, Basel, Wien, ¹⁹1986.
- Redlich, Alexander: *KonfliktModeration. Handlungsstrategien für alle, die mit Gruppen arbeiten. Mit vier Fallbeispielen*. (= Moderation in der Praxis Bd. 2) Hamburg, 1997.
- Referat Jugendseelsorge im Bistum Erfurt (Hg.): *Orientierung(s)Los?! Eine Ideensammlung für die Jugend- und Schülerarbeit*. Erfurt, 1997.
- Regenthal, Gerhard: *Corporate Identity in Schulen*. Neuwied und Kriftel, 1999.
- Rehle, Cornelia: *Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume. Eine Studie zur Pädagogischen Anthropologie mit historischen und systematischen Beispielen*. (= Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik, Bd. 745) Frankfurt/M. [u.a.], 1998.
- Reichert, Gebhard: *Kommt die „Gemeinde“ als pastorale Leitidee an Grenzen? Eine Anfrage*. In: Lebendige Seelsorge 4/5, 1995, 209-213.
- Reiß, Gunter; von Schoenebeck, Mechthild: *Schulkultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation mit Fotos von Henry Maitek*. Frankfurt/M., 1987.
- Rekus, Jürgen: *Schule als ethischer Handlungsraum. Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Schule*. In: Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hg.): *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werteerziehung*. Opladen, 1999, 251-265.
- Richter, Ingo: *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*. München und Wien, 1999.
- Richter, Ingo: *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*. Taschenbuchausgabe. Weinheim und Basel, 2001.
- Ried, Martin: *Kirchliche Einheit und kulturelle Vielfalt. Zum Verhältnis von Kirche und Kultur, ausgehend vom Zweiten Vatikanischen Konzil*. Frankfurt/M., 1993.
- Riegel, Ulrich; Nickel, Hermann: *„Streiten will gelernt sein“. Mediation nach Thomas Gordon und ihre Bedeutung für Unterricht und Schulentwicklung/Schulpastoral*. In: Handreichungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Würzburg. Ausgabe 19, November 2001, 66-70.
- Rittelmeyer, Christine: *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden und Berlin, 1994.

- Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven Bd. 7*. Weinheim und München, 1992.
- Rolff, Hans-Günter: *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München, 1993.
- Rolff, Hans-Günter: *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim, 1995.
- Rose, Lotte: *Warum ist es denn so schwer? Ein Beitrag zum Verständnis der Probleme in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule*. In: deutsche Jugend 5, 2000, 214-224.
- Rosenbusch, Heinz S.: *Organisationspädagogische Prinzipien einer Reform der Schulorganisation*. In: Popp, Susanne (Hg.): *Grundrisse einer humanen Schule. Festschrift für Rupert Vierlinger*. Innsbruck und Wien, 1998, 317-334.
- Rumpf, Horst: *Schulkultur? Über einen nicht verschleißenden Umgang mit Räumen, Zeiten, Gesten und mit der Sprache*. In: Ermert, Karl (Hg.): *Schulkultur als „Organisationskultur“*. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? (= Loccumer Protokolle 10/1991) Loccum, 1991, 203-215.
- Rüttiger, Gabriele (Hg.): *Schulpastoral*. (= Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3) München, 1992.
- Rüttiger, Gabriele: *Schulpastoral – ein selbstloser Dienst von ChristInnen*. In: Amann, Hans; Kruip, Gerhard; Lechner, Martin (Hg.): *Kundschafter des Volkes Gottes. Festschrift für P. Roman Bleistein SJ zum 70. Geburtstag*. (= Studien zur Jugendpastoral Bd. 4) München, 1998, 274-279.
- Rüttiger, Gabriele: *Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral*. In: Rüttiger, Gabriele (Hg.): *Schulpastoral*. (= Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3) München, 1992, 13-20.
- Sackmann, Sonja: *Organisationskultur: Die unsichtbare Einflußgröße*. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft 4, 1983, 393-406.
- Salmon, Robert: *Humanes Management als Schlüssel zum Erfolg. Der Mensch im Mittelpunkt unternehmerischen Handelns*. Niedernhausen/Ts., 1999.
- Sauer, Gert: *Zur Selbstfindung von Schülern und Lehrern*. In: Büttner, Gerhard; Sauer, Gert (Hg.): *Seelsorge und Religionsunterricht*. Menden, 1988, 86-97.

- Sauter, Gerhard: *Was heißt nach Sinn fragen? Eine theologisch-philosophische Orientierung*. München, 1982.
- Schabel, Ulrich (Hg.): *Das hätt' ich nicht gedacht! Religiöse Orientierungstage mit Schülerinnen und Schülern. Ein Werkstattbuch*. Freiburg, ²1996.
- Schabel, Ulrich: *Tage der Orientierung. Ein Beispiel für die Kooperation von kirchlicher Jugendarbeit und Schule in der Erzdiözese Freiburg*. In: Katechetische Blätter 10, 1993, 700-703.
- Schabel, Ulrich: *Thema: Männer- und Frauenrollen*. In: Katechetische Blätter 10, 1993, 706-709.
- Schaffner, Bardo: *Lehrerinnen- und Lehrer-Seelsorge – wörtlich genommen*. In: Kirche und Schule 117, 2001, 13f.
- Scharer, Matthias: *Spiritualität als Schulkultur*. In: ThPQ 148, 2000, 169-175.
- Schattenhofer, Karl: *Besinnungstage mit Schulklassen – und dann?* In: Katechetische Blätter 5, 1986, 366-369.
- Schavan, Annette: *Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert*. Freiburg, 1998.
- Scheidler, Monika: *Christliche Communio und kommunikatives Handeln. Eine Leitperspektive für die Schule*. (= Münsteraner Theologische Abhandlungen Bd. 27) Altenberge, 1993.
- Scheidler, Monika: *Religiöse Erziehung als Lebens- und Wortzeugnis*. In: Lebendige Katechese 1, 1999, 50-54.
- Scheidler, Monika: *Schule – Ort kommunikativen Handelns und christlicher Communio?* In: Katechetische Blätter 10, 1995, 683-690.
- Scheilke, Christoph Th.; Schweitzer, Friedrich (Hg.): *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*. Münster [u.a.], 1999.
- Schein, Edgar H.: *Organisationskultur: Ein neues unternehmenstheoretisches Konzept*. In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie*. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 23-37.
- Schein, Edgar H.: *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt/M. und New York, 1995.
- Schilmöller, Reinhard: *Ethische Erziehung im Religionsunterricht und im Ethikunterricht: Gemeinsamkeit und Differenz*. In: Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hg.): *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werteerziehung*. Opladen, 1999, 223-241.

- Schilmöller, Reinhard: *Sinnfindung als Erziehungsziel – Erfordernisse schulischer Werteerziehung in einer pluralen Gesellschaft*. In: Katholische Bildung 10, 2000, 385-400.
- Schimmöller, Klaus: *Dienst der Kirche im Lebensraum Schule von heute Streiflichter zur Situation des Religionsunterrichts im Bistum Eichstätt auf dem Hintergrund weltkirchlicher und nationalkirchlicher Perspektiven*. In: Groß, Engelbert; Spölgel, Johannes; Wehrle, Paul (Hg.): Religion erkennen und zeigen. Denkgeschichten und Wirkgeschichten. (= Extemporalia Bd. 18) St. Ottilien, 2001, 178-197.
- Schlechtriemen, Michael: *Beziehungen wagen. Reflexionstage für Schüler und Schülerinnen von 10. Klassen. Schülerforum der Diözese Mainz*. In: Schneider, Jan Heiner (Hg.): Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage. München, 1983, 26-38.
- Schley, Wilfried: *Change Management: Schule als lernende Organisation*. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. (= Bibliothek Schulentwicklung Bd. 1) Innsbruck und Wien, 1998, 13-53.
- Schliwa, Ulrich: *Tage der Orientierung. Konzept eines Angebotes der Jugendseelsorge im Seelsorgeamt des Bistums Erfurt*. Faltblatt. Erfurt, 2001.
- Schmälzle, Udo: *Miteinander Leben und Glauben lernen. Grundlagen der Evangelisation in der Schule*. In: Nicht nur Unterricht – pastorales Engagement in der Schule. Aspekte der Schulseelsorge. (= Bensberger Protokolle 72) Bensberg, 1992, 9-78.
- Schmälzle, Udo: *Option Kommunikation. Bedeutung und Möglichkeit der Förderung von Kommunikation in der Schule*. In: Rüttiger, Gabriele (Hg.): Schulpastoral. (= Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3) München, 1992, 33-42.
- Schmälzle, Udo: *Schüler – Lehrer – Eltern: Beschwörungsformel oder Handlungskonzept!* In: Lebendige Katechese 2, 1997, 78-85.
- Schmälzle, Udo: *Schüler. Eltern. Lehrer. Wie wirksam ist die Kooperation?* Opladen, 1985.
- Schmälzle, Udo: *Schulkultur: Mit oder ohne Eltern?* In: Katechetische Blätter 10, 1985, 783-786.
- Schmälzle, Udo: *Theologische Grundlagen für den Dienst von Christinnen und Christen in der Schule*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit VI) Würzburg, 2000.

- Schmälzle, Udo: *Theologische Grundlagen für den Dienst von Christinnen und Christen in der Schule*. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1, 1999, 60-74.
- Schmeiser, Wolfgang: *Schulseelsorge. Erfahrungen eines Religionslehrers als Anregungen für die eigene Arbeit mit Schülern*. Religionspädagogische Hefte – Sonderheft hg. v. Institut für Religionspädagogik in der Erzdiözese Freiburg, Freiburg, 1995.
- Schmidt, Rudolf: *Orientierungstage als schulpastorales Angebot*. In: Rüttiger, Gabriele (Hg.): *Schulpastoral*. (= Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Bd. 3) München, 1992, 65-76.
- Schmidtchen, Gerhard: *Ist der Glaube altmodisch? Zur Orientierungskrise der Informationsgesellschaft*. In: *Kirche und Gesellschaft* 276, 2001, 3-16.
- Schneider, Jan Heiner (Hg.): *Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage*. München, 1983.
- Schneider, Jan Heiner: *Ein neues Miteinander von Schule und Kirche*. In: Biesinger, Albert; Nonhoff, Siegfried (Hg.): *Religionsunterricht und Schülerpastoral*. München, 1982, 50-65.
- Schneider, Jan Heiner: *Freie Räume – freie Zeiten*. In: Schneider, Jan Heiner (Hg.): *Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage*. München, 1983, 7-24.
- Schneider, Jan Heiner: *Lebenswelt Schule – Religionsunterricht – Schulpastoral. Grundlegung und Übersicht*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): *Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit I*) Würzburg, 1997.
- Schneider, Jan Heiner: *Lehrer und Lehrerinnen in der Schulseelsorge*. In: *Katechetische Blätter* 5, 1990, 319-327.
- Schneider, Jan Heiner: *Schule – Kirche – Seelsorge. Schulbezogene Arbeit der Kirchen im Übergang*. Düsseldorf, 1976.
- Schneider, Jan Heiner: *Schule, Schulseelsorge und Schulkultur*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1985, 734-742.
- Schneider, Jan Heiner: *Schülerkurse als praktizierte Gastfreundschaft*. In: Biesinger, Albert; Nonhoff, Siegfried (Hg.): *Religionsunterricht und Schülerpastoral*. München, 1982, 107-117.
- Schneider, Jan Heiner: *Schulseelsorge*. In: Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2*, Neukirchen-Vluyn, 2001, 1959-1961.

- Schöll, Albrecht: *„Ich glaube nicht, daß ich nicht an Gott glaube...“ Zur Funktion religiöser Deutungsmuster in der Adoleszenzphase.* In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche.* Frankfurt/M. und New York, 1995, 221-242.
- Scholten, Andreas: *Das „Hohe Gericht“: Rollenspiel zur Konfliktbewältigung.* In: *Katechetische Blätter* 4, 2001, 253-255.
- Scholz, Christian: *Informationskultur als Innovationsdeterminante.* In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie.* Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 241-251.
- Scholz, Christian: *Organisationskultur. Die 4 Erfolgsprinzipien.* Wiesbaden, 1990.
- Scholz, Christian: *Strategische Organisation. Multiperspektivität und Virtualität.* Landsberg/Lech, 2., überarb. Auflage, 2000.
- Schratz, Michael: *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung.* Weinheim und Basel, 1996.
- Schratz, Michael: *Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule.* In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung.* (= Bibliothek Schulentwicklung Bd. 1) Innsbruck und Wien, 1998, 160-189.
- Schratz, Michael; Steiner-Löffler, Ulrike: *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung.* Weinheim und Basel, 2. korr. Auflage 1999.
- Schreijäck, Thomas: *Bildung als Inexistenz. Elemente einer theologisch-anthropologischen Propädeutik zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Denken Romano Guardinis.* Freiburg, Basel, Wien, 1989.
- Schreyögg, Georg: *Kann und darf man Unternehmenskulturen ändern?* In: Dülfer, Eberhard (Hg.): *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie.* Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 201-214.
- Schreyögg, Georg: *Neuere Entwicklungen im Bereich des organisatorischen Wandels.* In: Busch, Rolf (Hg.): *Change Management und Unternehmenskultur. Konzepte in der Praxis.* (= Forschung und Weiterbildung für die betriebliche Praxis Bd. 20) München und Mering, 2000, 26-44.
- Schrödter, Hermann: *Sinnfragen aus theologischer Sicht.* In: *Kirche und Schule* 81, 1992, 1-5.
- Schuh, Sebastian: *Organisationskultur. Integration eines Konzepts in die empirische Forschung.* Wiesbaden, 1989.

- Schule mit Profil: *Bausteine zur Schulprogramm-Entwicklung*. Von W. Kliebisch / Heinz Dieter Fleskes / Karl Heinz Basten. Baltmannsweiler, 1997.
- Schülerinnen- und Schülerreferat (Hg.): *Arbeit mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Tage der Orientierung – Projekte – Methoden*. (= Brennpunkte 2, Schriftenreihe des Erzb. Jugendamtes Freiburg) Freiburg, 4., vollständig neu überarb. Auflage 1999.
- Schülerinnen- und Schülerreferat (Hg.): *Ganz in meiner Nähe und doch weit weg. Soziales Lernen mit Jugendlichen in generationsübergreifenden Projekten*. (= Brennpunkte 15, Schriftenreihe des Erzb. Jugendamtes Freiburg) Freiburg, 1996.
- Schülerinnen- und Schülerreferat (Hg.): *Konflikte selber lösen. Konfliktseminare mit Schülerinnen und Schülern*. (= Brennpunkte 18, Schriftenreihe des Erzb. Jugendamtes Freiburg) Freiburg, 1999.
- Schülerinnen- und Schülerreferat (Hg.): *Spring mal raus! Geschlechtsspezifische Tage der Orientierung mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. (= Brennpunkte 11, Schriftenreihe des Erzb. Jugendamtes Freiburg) Freiburg, 2., überarb. Auflage, 1995.
- Schülerinnen- und Schülerreferat im Erzbischöflichen Jugendamt München (Hg.): *Auszeit: Eine Klasse für sich. Tage der Orientierung des SchülerInnenreferates*. München, 1996.
- Schülerinnen- und Schülerreferat im Erzbischöflichen Jugendamt München (Hg.): *KISKO. Konflikte in Schulklassen kommunikativ lösen. Ein Angebot gegen Gewalt in der Schule*. München, ²1998.
- Schülerzentrum Schloß Fürstenried. Jugendbildungsstätte der Erzdiözese München und Freising (Hg.): *Konzept*. München, 1996.
- Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. In: Kirchliches Amtsblatt Rottenburg-Stuttgart 1996, 94-99.
- Schütz, Christian: *Einführung in die Pneumatologie*. Darmstadt, 1985.
- Schütz, Christian: *Hüter der Hoffnung. Vom Wirken des Heiligen Geistes*. Düsseldorf, 1987.
- Schwager, Raymund: *Jesus im Heildrama. Entwurf einer biblischen Erlösungslehre*. (= Innsbrucker theologische Studien Bd. 29) Innsbruck, Wien, 1990.
- Schweitzer, Friedrich: *Die Suche nach dem eigenen Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*. Gütersloh, 1996.

- Schweitzer, Friedrich: *Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule*. In: Adam, Gottfried; Schweitzer Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen, 1996, 62-80.
- Schweitzer, Friedrich: *Religion im Lebenslauf*. In: Tzscheetzsch, Werner; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*. (= Studien zur Jugendpastoral Bd. 2) München, 1996.
- Schweitzer, Friedrich; Thiersch, Hans (Hg.): *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*. Weinheim und Basel, 1983.
- Schweitzer, Friedrich: *Jugendkultur und Religionspädagogik*. In: Biehl, Peter; Wegenast, Klaus (Hg.): *Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft*. Neukirchen-Vluyn, 2000, 165-178.
- Seibert, Norbert (Hg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn, 1997.
- Seibert, Norbert: *Warum und wozu brauchen wir die ‚Schulkultur‘?* In: *Pädagogische Welt* 10, 1995, 438-441.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Dokument der Kongregation für das Katholische Bildungswesen: *Der katholische Laie – Zeuge des Glaubens in der Schule*. (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 42) Bonn, 1982.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Kommission für Erziehung und Schule: *Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik*. (= Erklärung der Kommissionen 13) Bonn, 1993.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (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 Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *„Zeit zur Aussaat“ Missionarisch Kirche sein*. (= Die Deutschen Bischöfe 68) Bonn, 2000.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Der pastorale Dienst in der Pfarrgemeinde*. (= Die Deutschen Bischöfe 54) Bonn, 1995.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zu Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. (= Die Deutschen Bischöfe 56) Bonn, 1996.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Die Freiheit zu glauben – das Recht zu wissen*. Kampagne für den Religionsunterricht. Bonn, o.J.

- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Enzyklika DOMINUM ET VIVIFICANTEM von Papst Johannes Paul II. Über den Heiligen Geist im Leben der Kirche und der Welt.* (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 71) Bonn, 1986.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschuß. Dokumentation des Symposions vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach/Bensberg.* (= Arbeitshilfen 111) Bonn, 1993.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Schreiben der deutschen Bischöfe über den priesterlichen Dienst.* (= Die Deutschen Bischöfe 49) Bonn, 1992.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Schulqualität. Beiträge zur öffentlichen Diskussion.* (= Arbeitshilfen 154) Bonn, 2000.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz und Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland.* (= Gemeinsame Texte 9) Bonn und Hannover, 1997.
- Senge, Peter M.: *Die fünfte Disziplin. Die Kunst und Praxis der lernenden Organisation.* Stuttgart, 1996.
- Senge, Peter M.; Kleiner, Art; Smith, Bryan; Roberts, Charlotte; Ross, Richard: *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin.* Stuttgart, ²1997.
- Sieg, Holger: „Ey, watt guckse so blöd“ – *Soziale Konflikte an der Schule.* In: Katechetische Blätter 4, 2001, 238-240.
- Sobrinho, Jon: *Geist, der befreit. Anstöße zu einer neuen Spiritualität.* Freiburg, Basel, Wien, 1989.
- Spilling-Nöker, Christa: *Seelsorge – am Rande?! In: Büttner, Gerhard; Sauer, Gert (Hg.): Seelsorge und Religionsunterricht.* Menden, 1988, 98-104.
- Stadt Münster (Hg.): *Schulräume: Lebensräume. Wie Münsters Schulen Räume gestalten. Projektplanung, Durchführung, Hintergründe.* Presse- und Informationsamt Münster, 2001.
- Staute, Jörg: *Das Ende der Unternehmenskultur. Innenansichten bundesdeutscher Firmen.* München, 1998.
- Steffens, Ulrich: *Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule.* In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung.* Neuwied [u.a.], 1995, 37-50.

- Stein, Berolt; Westermayer, Gerhard: *Die Notwendigkeit der Entwicklung von Lernkulturen in Zeiten rasanten Wandels*. In: Busch, Rolf (Hg.): *Change Management und Unternehmenskultur. Konzepte in der Praxis*. (= Forschung und Weiterbildung für die betriebliche Praxis Bd. 20) München und Mering, 2000, 84-101.
- Steinmann, Horst; Löhr, Albert (Hg.): *Unternehmensethik*. Stuttgart, 2. überarb. und erw. Auflage, 1991.
- Stellungnahme des Deutschen Katecheten-Vereins zum ‚Forum Bildung‘* In: *Katechetische Blätter* 6, 2001, 459-462.
- Stettner, Maria: *Missionarische Schülerarbeit*. München, 1999.
- Strasser, Johano: *Leben oder überleben. Wider die Zurichtung des Menschen zu einem Element des Marktes*. Zürich, 2001.
- Strnad, Bruno; Stier, Jutta: *Und jetzt? An „Tagen des Bewußtseins“ mit Abiturientinnen und Abiturienten schauen, wie es im Leben weitergeht*. In: *Mitteilungen des Instituts für Religionspädagogik Freiburg* 2, 1998, 38-42.
- Struck, Peter: *Die Kunst der Erziehung. Ein Plädoyer für ein zeitgemäßes Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt, 1996.
- Struck, Peter: *Erziehung von gestern – Schüler von heute – Schule von morgen*. München, 1997.
- Struck, Peter: *Netzwerk Schule. Mit dem Computer das Lernen lernen*. München, 2001.
- Struck, Peter: *Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule*. Darmstadt, 1994.
- Struck, Peter: *Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule. Erfolgskonzepte gegen Aggression*. Frankfurt/M., 2001.
- Struck, Peter; Würtl, Ingo: *Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft*. München und Wien, 1999.
- Stubbe, Michaela: *Jugendverbände und Schule – zwischen Kooperation und Konkurrenz*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1993, 678f.
- Stubenrauch, Bertram: *Pneumatologie – Die Lehre vom Heiligen Geist*. In: *Glaubenszugänge*. (= Lehrbuch der Katholischen Dogmatik Bd. 3) Paderborn [u.a.], 1995, 3-156.
- Studentexte – Zeitschrift für Konzeption und Geschichte Evangelischer Jugendarbeit: Themenheft *Jugendarbeit und Schule – Chancen und Grenzen im Miteinander*. Heft 2, 1997.

- Terhart, Ewald: *SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, 1994, 685-699.
- Thalheimer, Beate: *Als Religionslehrerin Schulseelsorgerin sein. Gedanken zur Rolle zwischen Beratungslehrer, Vertrauenslehrerin und Schulsozialarbeiter*. In: Katechetische Blätter 10, 1995, 696-699.
- Thalheimer, Beate: *Begegnung mit Hindernissen. Zum Verhältnis von Kirchlicher Jugendarbeit und Schulpastoral*. In: Lebendige Seelsorge 2, 2000, 127-129.
- Thalheimer, Beate: *Tage der Orientierung als Sexualpädagogische Seminare*. In: deutsche Jugend 2, 1995, 69-77.
- Thalheimer, Beate: *Tage der Orientierung*. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport / Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg (Hg.): Leitfaden Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule 2, Praxisbeispiele. Stuttgart, 1998, 48-50.
- Thauren, Florentine: *Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Handlungsfeldern der Schulseelsorge. Gewinnung, Befähigung und Begleitung*. In: Nicht nur Unterricht – pastorales Engagement in der Schule. Aspekte der Schulseelsorge. (= Bensberger Protokolle 72) Bensberg, 1992, 139-146.
- Thomas-Morus-Akademie (Hg.): *Nicht nur Unterricht – pastorales Engagement in der Schule. Aspekte der Schulseelsorge*. (= Bensberger Protokolle 72) Bensberg, 1992.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Holler-Nowitzki, Birgit; Holtappels, Heinz Günter; Meier, Ulrich; Popp, Ulrike: *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim und München, 1999.
- Tzscheetzsch, Werner: *Der Religionsunterricht in der „neuen“ Schule – Überlegungen zu „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“*. In: Kirche und Schule 110, 1999, 1-12.
- Tzscheetzsch, Werner: *Handlungsforschung als Forschungsmethode in der kirchlichen Jugendarbeit*. In: Religionspädagogische Beiträge 14, 1984, 35-47.
- Tzscheetzsch, Werner: *Kinder und Jugendliche – ihre Kulturen und ihre Religiosität*. (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit II) Würzburg, 1998.
- Tzscheetzsch, Werner: *Kirchliche Jugendarbeit im Wandel*. In: Ziebertz, Hans-Georg; Simon, Werner (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf, 1995, 448-466.

- Tzscheetzsch, Werner: *Orientierung durch Kommunikation*. In: Teufel, Erwin (Hg.): *Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft*. Freiburg, 2000, 34-42.
- Tzscheetzsch, Werner: „*Schule ist mehr...*“ *Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Qualität der Schule*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.
- Tzscheetzsch, Werner: *Selbstkundgabe des Menschen. Grundprinzip einer personalen Religionsdidaktik*. In: *Stimmen der Zeit* 9, 1996, 611-620.
- Ulich, Klaus: *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim und Basel, 2001.
- 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 Bd. 3) München, 1992, 21-26.
- Vormweg, Frank: *TZI-Fortbildungen für freie MitarbeiterInnen. Evaluation von acht Jahren TZI-Fortbildung für freie MitarbeiterInnen der Jugendburg Gemen*. In: *Themenzentrierte Interaktion* 1, 2001, 58-67.
- Wagner Marion: *Deutlich Profil zeigen! Anmerkungen zum Auftrag kirchlicher Schulen heute*. In: *Herder Korrespondenz* 6, 1999, 307-312.
- Walker, Jamie: *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen*. Frankfurt/M., 2000.
- Wallrabenstein, Wulf: *Werte einer humanen Schule als Ausgangspunkt für Schulentwicklung*. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck und Wien, 1998, 522-533.
- Weber, Roland: *Schulpastoral-Projekte mit HauptschülerInnen. Erfahrungen mit Religiösen Werktagen, Berufsanfängerseminaren und ökumenischen Schulgottesdiensten*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1995, 704-707.
- Wehrle, Paul: „*Hinführung der Jugend zur Kirche*“ In: Groß, Engelbert; Spölggen, Johannes; Wehrle, Paul (Hg.): *Religion erkennen und zeigen. Denkschichten und Wirkgeschichten*. (= *Extemporalia* Bd. 18) St. Ottilien, 2001, 119-138.

- Wehrle, Paul: *Kirche im Gespräch mit der Welt. Zur Umsetzung des II. Vatikanischen Konzils*. In: Käuflein, Albert; Licht, Tobias (Hg.): *Wo steht die Kirche? Orientierung am Zweiten Vatikanischen Konzil und an der Gemeinsamen Synode* (= Karlsruher Beiträge zu Theologie und Gesellschaft Bd. 1) Karlsruhe, 1998, 29-47.
- Wehrle, Paul: *Kommunikation und Kooperation. Ausdrucksformen priesterlichen Handelns*. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Priesterliche Lebensform* (= Arbeitshilfen 36) Bonn, 1984, 84-94.
- Wehrle, Paul: *Seelsorge aus gelebter Communio. Zum Anliegen einer ‚kooperativen Pastoral‘*. (= Freiburger Texte, Schriftenreihe des Erzbistums Freiburg Nr. 32) Freiburg, 1998.
- Wehrle, Paul: „*Suchet zuerst sein Reich ...*“ (Mt 6,33). In: Biemer, Günter; Casper, Bernhard; Müller, Josef (Hg.): *Gemeinsam Kirche sein: Theorie und Praxis der Communio*. Festschrift der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg i. Br. für Erzbischof Dr. Oskar Saier. Freiburg, 1992, 313-327.
- Wehrle, Paul: *Zum pastoralen Dienst der Kirche im Bereich der Schule*. In: *Lebendige Seelsorge* 1, 1982, 1-9.
- Weidmann, Fritz: *Schulseelsorge*. In: Weidmann, Fritz (Hg.): *Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfadens*. Donauwörth, Neuausgabe 1997, 409-420.
- Welker, Michael: *Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes*. Neukirchen-Vluyn, 1992.
- Welter, Bruno: *Pastoraltheolog-innen in der Schule. Ein Pilotprojekt der Schulpastoral*. In: *Katechetische Blätter* 10, 1993, 690-693.
- Wever, Ulrich A.: *Unternehmenskultur in der Praxis. Erfahrungen eines Insiders bei zwei Spitzenunternehmen*. Frankfurt/M. und New York, 1989.
- Wiater, Werner: *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?* In: Seibert, Norbert (Hg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn, 1997, 21-43.
- Wichmann, Martin: *Das Verhältnis von Theorie und Praxis als wissenschaftstheoretische Grundfrage Praktischer Theologie*. Freiburg, 1999.
- Winden, Hans-Willi: *Wie hältst du's mit der Religion – im Schulprogramm?* In: *Katechetische Blätter* 124, 1999, 170-171.
- Withake, Heinz: *Der diakonische Ansatz in der Schulseelsorge. Nachdenkliches zum diakonischen Ansatz in der Schulseelsorge*. In: *Kirche und Schule* 91, 1994, 1-3.

- Withake, Heinz: *Praxisfeld Schulpastoral: „In der Schule Gott in's Spiel bringen.“* In: Kirche und Schule 117, 2001, 1-3.
- Wittenbruch, Wilhelm: *Pädagogische Gestaltung des Schullebens – eine Aufgabe für Christen in der Schule.* In: Kirche und Schule 67, 1988, 1-9.
- Wittenbruch, Wilhelm: *Schulkultur. Eine neue Chiffre für eine permanente Aufgabe.* In: Lebendige Katechese 2, 1997, 105-109.
- Wittenbruch, Wilhelm; Kurth, Ulrike (Hg.): *Katholische Schule: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?* Donauwörth, 1999.
- Wölfle, Norbert: *„Dort wo ich mich wohlfühle, schlage ich niemanden!“ Projekt zur Gewaltvermeidung an der Hauptschule Seelbach.* In: Brücke. Mitteilungen der katholischen Jugend in der Erzdiözese Freiburg 6, 1997, 12f.
- Woller, Hermann: *Möglichkeiten religiöser Schulkultur.* In: Christ und Bildung 5, 1991, 161f.
- Wollnik, Michael: *Das Verhältnis von Organisationsstruktur und Organisationskultur.* In: Dülfer, Eberhard (Hg.): Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie. Stuttgart, 2., erw. Aufl. 1991, 65-92.
- Wölting, Wilhelm: *Schulendtage – ein Angebot an unsere Schüler.* In: Katechetische Blätter 10, 1987, 767-768.
- Würth, Reinhold; Klein, Hans Joachim: *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg.* Eine empirische Untersuchung. Künzelsau, 2001.
- Zeindler, Matthias: *Gestaltetes Evangelium Zur Grundlegung einer Theologie der Kultur.* In: Biehl, Peter; Wegenast, Klaus (Hg.): Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft. Neukirchen-Vluyn, 2000, 83-103.
- Zerfaß, Rolf: *Die kirchlichen Grundvollzüge – im Horizont der Gottesherrschaft.* In: Konferenz der Bayrischen Pastoraltheologen (Hg.): Das Handeln der Kirche in der Welt von heute. Ein pastoraltheologischer Grundriß. München, 1994, 32-50.
- Zöpfl, Helmut: *Freude als Grundlage jeder Schulkultur.* In: Jendrowiak, Hans-Werner (Hg.): Humane Schule in Theorie und Praxis. Frankfurt/M. [u.a.], 1998, 155-172.
- Zulehner, Paul M.: *Pastoraltheologie Band 4: Pastorale Futurologie. Kirche auf dem Weg ins gesellschaftliche Morgen.* Düsseldorf, 1990.
- Zulehner, Paul M.: *Praktische Theologie.* In: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Erweiterte Neuauflage Bd. 4, München, 1991, 258-268.

Zwergel, Herbert A.: *Christinnen und Christen im Dienst in der Schule. Selbstverständnis und Spiritualität.* (= Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral, Studieneinheit X) Würzburg, 1999.