

Schnittstelle Schule.
Impulse evangelischer Bildungspraxis

2



Harmjan Dam / Matthias Spenn (Hg.)

Evangelische Schulseelsorge

Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen



Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts

Schnittstelle Schule.
Impulse evangelischer Bildungspraxis
Band 2

Harmjan Dam / Matthias Spenn (Hg.)

Evangelische Schulseelsorge

**Hintergründe, Erfahrungen,
Konzeptionen**

Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts

© Comenius-Institut Münster, 2007
ISBN 978-3-924804-80-0

Schutzgebühr € 4,-

Bezugsadresse

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
Schreiberstraße 12, D - 48149 Münster
Tel. 0251/98101-0; Fax 0251/98101-50
e-mail: info@comenius.de, Internet: <http://www.comenius.de>

Inhalt

Geleitwort (Oberkirchenrat Matthias Otte)	5
1. Einleitung (Harmjan Dam / Matthias Spenn)	7
2. Bestandsaufnahme Schulseelsorge in Deutschland – eine Situationsbeschreibung (Harmjan Dam / Matthias Spenn)	11
3. Hintergründe	21
Aktuelle Tendenzen in der Entwicklung von Schule in Deutschland und ihre Bedeutung für die evangelische Schulseelsorge (Hermann Josef Abs)	21
Was hat die Kirche von der Schulseelsorge? (Heike Vierling-Ihrig).....	35
4. Klärungen	43
Ein Blick über den Nachbarzaun: Katholische Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Helmut Demmelhuber).....	43
Aktuelle Tendenzen in der Seelsorge und ihre Bedeutung für die Schulseelsorge (Anja Kramer).....	51
Schulseelsorge als Notfallseelsorge – ein Praxisbeispiel (Gerborg Drescher).....	63
Schulseelsorge als Beitrag zur inneren Schulentwicklung (Klaus Wild).....	65
Fortbildung Schulseelsorge – ein Pilotprojekt der Evangelischen Kirche im Rheinland (Ulrike Baumann)	69
Acht Perspektiven zur Weiterentwicklung der evangelischen Schulseelsorge (Gerborg Drescher).....	75
5. Anhang	79
Kontakte	79
Literatur	81
Autorinnen und Autoren	84

Geleitwort

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Familie und in den Bildungs- und Betreuungsinstitutionen wird gegenwärtig intensiv diskutiert. Einen Schwerpunkt bilden dabei Überlegungen zur Verbesserung des schulischen Lernens. Die Schule wird verstärkt als ein Lebensort in den Blick genommen, an dem nicht nur organisierte, sondern auch vielfältige informelle Lernprozesse ablaufen. Sie betreffen einerseits die Kinder und Jugendlichen untereinander, die sich gegenseitig beeinflussen, prägen und erziehen, und andererseits ihre Beziehungen zu den Erwachsenen, die über den Schulunterricht im Fächerkanon hinaus als Personen erkennbar werden und zur Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen beitragen. Insgesamt steht die Schule vor der Aufgabe, Bildung und Erziehung umfassender als bisher zu gestalten und den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin individuell besser zu fördern, indem sie Schulkultur und Schulleben entwickelt, selbst gesteuerte Bildungsprozesse anregt, die Lebenswelt einbezieht und Fragen der Weltanschauung, Weltdeutung und Lebensbewältigung thematisiert. Das Thema Religion gehört notwendig als wichtige Dimension menschlichen Lebens und gesellschaftlichen Zusammenlebens dazu. Religiöse Bildung unterstützt die Selbstwerdung der Kinder und Jugendlichen und fördert die Entwicklung zentraler Kompetenzen. Nicht zuletzt steht die Schule vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer, kultureller, weltanschaulicher und religiöser Herkunft zu integrieren – über ein Viertel von ihnen hat einen Migrationshintergrund.

In diesem Zusammenhang gewinnt das Arbeitsfeld Schulseelsorge eine immer stärkere Bedeutung. Dazu zwei Schlaglichter:

Anfang Juni 2006 haben sich die Spitzen der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zum Gespräch mit der Kultusministerkonferenz getroffen. Das Gespräch fand in einer sehr offenen, freundlichen und kooperativen Atmosphäre statt. Mehrfach wurden die Kirchen gebeten, sich in eine sich verändernde Schule „nicht nur freizeitpädagogisch, sondern besonders mit positionellen und orientierenden Angeboten einzubringen“. Und: „Wir sind auf Ihre Hilfe angewiesen.“

Jedes Jahr präsentieren sich die evangelische und die katholische Kirche mit einem schulbezogenen Angebot auf der Bildungsmesse didacta. In den letzten beiden Jahren gab es jeweils eine Veranstaltung am Stand der Kirchen, die mit Abstand die meisten Besucherinnen und Besucher anzog: Sie hatte das Thema „Umgang mit Tod und Sterben in der Schule“.

Die gestiegene Bedeutung von Schulseelsorge korrespondiert mit der Notwendigkeit, sie stärker zu profilieren und zu vernetzen: Welchen Platz nimmt sie in der aktuellen Schulentwicklung ein? Welche Stellung hat Schulseelsorge im Blick auf die Wertebildung? Wie ist sie in Kirche und Schule institutionell zu verorten? Wie steht es um die evangelisch-katholische Zusammenarbeit? Welche Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen ergeben sich zu anderen nicht-konfessionellen Fachangeboten individueller Begleitung im Schulbereich (z.B. sozialpädagogische sowie schul- und jugendpsychologische Dienste)?

Die vorliegende Veröffentlichung, die auf die erste EKD-weite Fachtagung zur Schulseelsorge vom 21.-23. Juni 2006 in Kronberg/Taunus zurückgeht, kann diese Fragen und die damit angesprochenen Aufgaben nicht erschöpfend und umfassend bearbeiten. Dennoch gibt sie eine Richtung vor und ist ein wichtiger Anstoß, sich des Handlungsfelds Schulseelsorge in Praxis und Theorie deutlicher zu vergewissern. Der Kirche erwächst hier zunehmend ein neuer Kernarbeitsbereich, der eine entsprechende Struktur und stabile Rahmenbedingungen braucht sowie die Akteure fundiert begleitet und unterstützt. Religionspädagogik und Praktische Theologie sind herausgefordert, Schulseelsorge fachwissenschaftlich zu begleiten und weitergehende Überlegungen anzuregen. Denn Schulseelsorge ist in besonderer Weise geeignet, Kinder und Jugendliche in ihrer biografischen und schulischen Entwicklung zu fördern und die lebenspraktische Relevanz des christlichen Glaubens erfahrbar werden zu lassen.

Oberkirchenrat Matthias Otte
Evangelische Kirche in Deutschland

1. Einleitung

Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie kirchliche Lehrkräfte in der Schule kennen solche Situationen:

Eine Schülerin kommt nicht zur Schule. Es heißt, ihr Opa sei gestorben. Wie sollen Mitschüler/-innen und die Lehrerin mit ihr umgehen, wenn sie wiederkommt?

Eine Kollegin erhält die Diagnose Krebs. Schüler erahnen mehr, als dass offen mit ihnen darüber gesprochen wird, dass etwas nicht stimmt. Kollegen meiden das Thema und gehen einander aus dem Weg. Soll man offen informieren oder so tun, als wäre nichts? Hauptsache, der Unterricht läuft!?

Ein Junge scheint es den Lehrkräften nie recht machen zu können. Ein Misserfolg nach dem anderen. Er fehlt oft, ohne dass die Eltern oder Lehrer etwas bewirken können.

Zwischen zwei Cliques gibt es immerfort Streit. Auf einmal bricht eine brutale Prügelei aus. Wer kann vermitteln? Reicht es, einen Tadel auszusprechen oder Druck über Zensuren auszuüben?

Die Schule ist für Kinder, Jugendliche, Lehrerinnen und Lehrer ein Ort, an dem sie einen großen Teil ihrer Zeit und damit ihres Lebens zubringen. Neben dem Erwerb unterrichtlich vermittelten Wissens und dem Erreichen wichtiger Abschlüsse machen sie Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern, mit Kolleginnen und Kollegen, mit gelingenden Beziehungen und Konflikten, mit Erfolg und Scheitern, Glück und Unzufriedenheit, Tod, Hass, Enttäuschung und Liebe.

Diese Aspekte des Schullebens geraten zunehmend stärker in den Blick bei der Gestaltung einer Schulkultur und Fragen der Schulentwicklung. Nicht zuletzt die Schulleistungsvergleichsstudien haben auf den engen Zusammenhang zwischen Schulleistungen und einem sozialverträglichen Schulklima hingewiesen.

Hier setzt evangelische Schulseelsorge an. Die Praxis der Schulseelsorge ist breit gefächert. Von „Tür-und-Angel-Gesprächen“ über Gott und die Welt, existenzielle Lebensfragen und konkrete Trauer- oder Konfliktsituationen reicht sie bis hin zu Schulgottesdiensten, Räumen der Stille in Schulen, Tagen ethischer Orientierung und erlebnispädagogischen Kursen mit dem Ziel einer Verbesserung des Selbstwertgefühls und der Gruppendynamik.

Allerdings ist Schulseelsorge als eigenes Arbeitsfeld bisher in wenigen Landeskirchen und Bundesländern etabliert. In einigen Landeskirchen

existieren regionale Konzepte, je nach Schwerpunktsetzung der Religionspädagoginnen/-innen und Schulpastoren/-innen. Die meisten Praktikerinnen und Praktiker definieren ihr Verständnis und ihre Praxis der Schulseelsorge ohne formale Beauftragung aufgrund der Erfordernisse in der täglichen Arbeit an Schulen.

So vielfältig wie die Praxis ist auch die Struktur von Unterstützungsangeboten. Während in wenigen Landeskirchen verbindliche und erprobte Weiterbildungskonzepte sowie eine ausgebaute Fachberatung existieren, sind die Schulseelsorger/-innen in den meisten Fällen auf sporadische, individuell ausgewählte Unterstützungs- und Begleitungsgelegenheiten ihrer Arbeit angewiesen.

Schulseelsorge ist ein Handlungsfeld mit unterschiedlichen fachlichen und praktischen Bezügen: Sie ist eine Dimension von Schulleben, Schulkultur und Schulentwicklung; sie ist als eine auf einen bestimmten Ort bezogene Form der Seelsorge Thema der Praktischen Theologie und der Seelsorgelehre; sie hat in der Praxis einen engen Bezug zur Religionspädagogik, außerdem spielt sie in der schulnahen/schulbezogenen Jugendarbeit eine Rolle.

Erstmals hatten im Jahr 2006 Vertreterinnen und Vertreter der Evangelischen Schulseelsorge die Möglichkeit, sich EKD- bzw. bundesweit auf einer Fachtagung im Religionspädagogischen Studienzentrum der Evangelischen Kirche von Hessen und Nassau in Kronberg/Taunus zu treffen, Erfahrungen auszutauschen, Fragen nach dem Profil und nach Konzeptionen zu erörtern und über Formen der Qualifizierung für diese Arbeit zu beraten. Getragen wurde diese Fachtagung vom Kirchenamt der EKD, dem Comenius-Institut Münster und der Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit (AES). Die vorliegende Veröffentlichung nimmt Beiträge dieser Tagung auf und gibt Anstöße zur Weiterentwicklung und konzeptionellen Etablierung des Handlungsfelds an den Schnittstellen von Schule, den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, der evangelischen Kirche und der Kinder- und Jugendarbeit.

Nach einer Bestandsaufnahme, die den Stand der konzeptionellen Entwicklung, der personellen Ausstattung, fachlichen Qualifizierung und fachwissenschaftlichen Diskussion nachzeichnet, werden unterschiedliche Hintergründe aus den primären Bezugssystemen der Schulseelsorge aufgezeigt: *Dr. Hermann Josef Abs*, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, zeigt aktuelle Themen auf, mit denen Schulentwicklung zu tun hat, und beschreibt Ansatzpunkte, die sich daraus für Schulseelsorge ergeben; *Heike Vierling-Ihrig*, Wissenschaftliche Assistentin am Praktisch-Theologischen Seminar der Universität Heidelberg, fragt danach, was die Kirche von der Schulseelsorge hat.

Vielfach wird die Praxis aus konkreten Situationen heraus entwickelt, ohne dass die Gelegenheit dazu besteht, Fachbezüge oder die Erfahrungen anderer Akteure mit einzubeziehen. Anstöße zu solchen Klärungen geben die Beiträge von Anja Kramer, Gerborg Drescher, Helmut Demmelhuber und Klaus Wild: *Helmut Demmelhuber* beschreibt wechselseitig Innen- und Außenperspektiven, indem er die katholische Schulpastoral am Beispiel der Arbeit in der Diözese Rottenburg-Stuttgart vorstellt. *Anja Kramer* hat als

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal zur Schulseelsorge gearbeitet und zeigt auf, wie sich aus dem fachwissenschaftlichen Seelsorgediskurs Impulse für die Schulseelsorge ergeben. *Gerborg Drescher* stellt am Beispiel der Arbeit in Bayern die Schulseelsorge in Beziehung zur Notfallseelsorge und *Klaus Wild* stellt die Schulseelsorge in den Zusammenhang der inneren Schulentwicklung.

Welche Kompetenzen brauchen Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger und wie können sie sie erwerben? Neben der Frage nach Strukturen und Unterstützungssystemen für Schulseelsorge wird die Qualifizierung eines der Hauptthemen künftiger Entwicklungen sein. *Dr. Ulrike Baumann* hat einen Bericht für die Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland über den zunächst als Pilotprojekt konzipierten Weiterbildungskurs Schulseelsorge des Pädagogisch-Theologischen Instituts Bonn-Bad Godesberg verfasst, den wir hier ebenfalls abdrucken.

Die Veröffentlichung ist eine Momentaufnahme, eine Zwischenbilanz und Zeitansage. Sie soll anregen, das vielfältige Engagement in einer sehr unterschiedlichen Praxis als Ressource wahrzunehmen, Schulseelsorge sowohl kirchlich als auch schulisch als Kernbestandteil weiterer Entwicklungen ernster zu nehmen, zu unterstützen und zu verstetigen. Abschließend zeigt *Gerborg Drescher* acht Entwicklungsperspektiven auf.

Die Relevanz von Religion erweist sich in ihrer Bedeutung für die Lebenspraxis, für die Lebensdeutung und -bewältigung in der individuellen Biografie und in der Gemeinschaft. Schulseelsorge eignet sich in besonderer Weise dazu, christlichen Glauben am Lebens- und Lernort Schule erfahrbar werden zu lassen. Insofern ist Schulseelsorge eine besondere Chance und Aufgabe von Bildung und Verkündigung im evangelischen Horizont.

Harmjan Dam, Matthias Spenn
Kronberg/Ts., Münster
Januar 2007

2. Bestandsaufnahme

Evangelische Schulseelsorge ist ein Arbeitsfeld, das allein von den Grundbezügen Schule und Seelsorge her wesentliche Kernthemen der evangelischen Kirche aufnimmt. Sich der Bildungsverantwortung im Kontext Schule zu stellen und sich dafür zu engagieren, gehört zum protestantischen Grundanliegen seit der Reformation. Und Seelsorge ist eine wesentliche Dimension christlichen Lebens und christlicher Gemeinschaft. Sie geschieht selbstverständlich wie nebenher im Alltagszusammenhang von Menschen in Form wechselseitiger Begleitung und Unterstützung und ist zugleich Kernaufgabe pastoraler, religions- und gemeindepädagogischer Arbeit.

Schulseelsorge in Deutschland – eine Situationsbeschreibung

Harmjan Dam/Matthias Spann

Schulseelsorge als Seelsorge an Schülerinnen und Schülern sowie im Lehrerkollegium am Lebensort Schule wird oft selbstverständlich von Religionslehrkräften oder anderen Lehrerinnen und Lehrern sowie kirchlichen Lehrkräften im schulischen Alltag praktiziert, ohne nach außen erkennbar oder spezieller Auftrag zu sein. Von erheblicher lebenspraktischer Bedeutung ist außerdem die Seelsorge und Beratung von Schülerinnen und Schülern untereinander. Schulseelsorge als eigenes Arbeitsfeld, als Institution mit eigener Struktur und eigener Profession ist dagegen bisher nur in einigen Landeskirchen und Bundesländern entwickelt.

Allerdings gerät sie in jüngerer Zeit zunehmend in den Blick. Dafür sind unterschiedliche Gründe ausschlaggebend. Zum einen hat das mit einem neuen Stellenwert der Frage nach Religion und Religionen auf dem Hintergrund eines zunehmenden Anteils von Menschen mit Migrationshintergrund sowie mit einem zunehmenden Orientierungsbedürfnis in einer multioptionalen Gesellschaft zu tun. Zum anderen gewinnen Aspekte wie Schulkultur, Schulleben, informelles Lernen und lebensweltliche Perspektiven auch in der Erziehungswissenschaft und in der Schulpädagogik bei Fragen der Schulentwicklung an Bedeutung, weil sie offenbar auch zur Verbesserung von Lernchancen förderlich sind.

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist nach dem gegenwärtigen Stand der evangelischen Schulseelsorge zu fragen, um davon ausgehend Entwicklungsperspektiven zu erkennen.

Der Stand der konzeptionellen Entwicklung, der personellen Ausstattung sowie der fachlichen Unterstützung und Begleitung ist in den einzelnen Bundesländern und Landeskirchen sehr unterschiedlich. Um einen Überblick über die Situation zu erhalten, wurden im Jahr 2006 Akteure in den einzelnen Landeskirchen, die auf unterschiedlichen Ebenen und Bezügen mit Schulseelsorge befasst sind, über ihre Situation und ihre Einschätzung der Entwicklungsperspektiven befragt. Folgendes wurde dabei deutlich:

1. Zum Stand der Konzeptionsentwicklung

Nur in wenigen Landeskirchen ist Schulseelsorge bisher als eigenes Arbeitsfeld etabliert. Dazu gehören die Evangelische Kirche im Rheinland (EKiR), die Evangelische Kirche von Westfalen, die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck (EKKW), die Evangelische Kirche in Hessen-Nassau (EKHN) und die Evangelische Landeskirche in Württemberg. Dort gibt es auch auf landeskirchlicher Ebene Ansprechpartner, die mit der Koordinierung oder mit der Qualifizierung beauftragt sind. In einigen Landeskirchen existieren regionale Konzepte. So haben einzelne Kirchenkreise oder Sprengel etwa in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers einen ihrer konzeptionellen Schwerpunkte auf die Schulseelsorge gelegt. In einer Reihe von Landeskirchen ist Schulseelsorge inzwischen als Aufgabe identifiziert und es wird an Konzeptionen dafür gearbeitet. Wieder in anderen, besonders den ostdeutschen Landeskirchen, wird Schulseelsorge zwar in der Alltagspraxis je nach Situation durchgeführt, es fehlt bislang jedoch an konzeptionellen Überlegungen.

Personelle Ausstattung

Ähnlich disparat wie der Stand bei den Konzeptionen ist auch die personelle Ausstattung. Auch in den Landeskirchen, in denen die Konzeptionen am weitesten entwickelt sind, unterscheiden sich die Stellenkonstruktionen wie auch die personelle Ausstattung stark voneinander. Während in der EKHN zurzeit 55 der 180 Schulpfarrer/-innen (Pfarrer/-innen, die hauptsächlich per Gestellungsvertrag an Schulen arbeiten) einen Seelsorgeauftrag haben, der ganz aus kirchlichen Mitteln finanziert wird, sind dies in Kurhessen-Waldeck 15 Personen. In der EKHN wurde bereits 1991 Schulseelsorge, zunächst als Pilotprojekt, eingeführt und seither ständig weiter entwickelt. In der EKKW werden die Schulseelsorger/-innen zu 50 % durch den Staat bezahlt (2-4 Deputatsstunden der Schule bzw. des Schulamtes). In der EKiR arbeiten etwa 10 Schulpfarrer/-innen in einer so genannten Sonderdienststelle in der Schulseelsorge. Diese Stellen werden von Kirchenkreisen eingerichtet, die auch den Schwerpunkt festlegen. Außerdem sind etwa 20 Schulpfarrer/-innen und 30 Lehrer/-innen im Rheinland als Schulseelsorger/-innen tätig, die eine spezifische Qualifikation dafür am Pädagogisch-Theologischen Institut in Bonn-Bad Godesberg erhalten haben. Allerdings wird dies weder finanziell noch zeitlich (Stundenreduktion) honoriert. In der EKiR wurde zunächst ein Pilotprojekt für Schulseelsorge mit entsprechenden Qualifikationsangeboten eingeführt. Inzwischen hat die Synode ein Konzept verabschiedet.

In den meisten anderen Landeskirchen wird Schulseelsorge ohne formale Beauftragung der Akteure aufgrund des persönlichen Engagements einzelner Pfarrer/-innen und Religionslehrkräfte praktiziert. Teilweise kommen die Akteure aus dem Kontext der Notfallseelsorge. Multiplikatoren/-innen und mit der Koordination Beauftragte auf der Ebene der Landeskirchen haben oft befristete Projektstellen oder führen ihre Tätigkeit als Teilaufgabe innerhalb eines größeren Aufgabengebietes, z.B. als Studienleiter/-in oder Dozent/-in für Religionsunterricht in der Sekundarstufe II oder an Berufsbildenden Schulen an einem Pädagogisch-Theologischen Institut durch. Das hohe Potenzial des eigenen Engagements der Akteure – meist ohne instituti-

onelle Absicherung und Unterstützung – ist eine wichtige Ressource, gleichzeitig aber auch eine große Schwäche, denn es bedeutet, dass das Arbeitsfeld, etwa im Fall eines Stellenwechsels, auch ersatzlos wieder wegfallen kann oder ohne stützende Struktur immer wieder neu aufgebaut werden muss.

Schularten

Auffällig ist, dass Schulseelsorge als eigenes Arbeitsfeld überwiegend an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen angesiedelt ist, teilweise auch an Förderschulen oder Grundschulen. Fast gar nicht sind bisher Real- und Hauptschulen im Blick, obwohl dort ein hoher Bedarf zu vermuten ist. Gründe dafür liegen in der Tatsache, dass die Stellen bzw. Beauftragungen in der Regel an Schulpfarrstellen an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen gebunden sind.

Unterstützungssysteme

Die Unterstützung der Schulseelsorge geschieht ausschließlich durch die Kirche und dabei überwiegend durch die Organisationsstrukturen für Religionspädagogik. Die Verantwortung für die Unterstützung der Schulseelsorge liegt bei Schulreferenten, Schuldekanen, religionspädagogischen Ämtern und Pädagogisch-Theologischen Instituten. Nur in der EKHN ist die Fachberatung und Mittelvergabe an die (schulbezogene) Jugendarbeit gebunden. Dort, wo die Schulseelsorge als Schwerpunkt eines einzelnen Kirchenkreises oder Sprengels angesiedelt ist und praktiziert wird, liegt die Dienst- und Fachaufsicht meistens beim Superintendenten. Wenn es sich um ein freiwilliges Engagement von Lehrern/-innen handelt, sind Dienst- und Fachaufsicht für Schulseelsorge Teil der allgemeinen Dienst- und Fachaufsicht der Schulleitung. In Konfliktfällen wird aber in der Regel das kirchliche religionspädagogische Unterstützungssystem konsultiert.

Qualifizierungskurse für Schulseelsorger/-innen werden derzeit nur in wenigen Landeskirchen angeboten. Reguläre Weiterbildungskurse führt das Religionspädagogische Studienzentrum in Kronberg/Taunus für die EKHN und die EKKW sowie das Pädagogisch-Theologische Institut in Bonn-Bad Godesberg für die EKIR durch. Regelmäßige Fortbildungen finden in diesen drei Landeskirchen und in Westfalen, Württemberg und Bayern statt.

Eine ausgewiesene, speziell auf das Arbeitsfeld Schulseelsorge bezogene finanzielle Unterstützung erfolgt in nahezu keiner Landeskirche. Allerdings werden in den betreffenden Landeskirchen die Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote im Rahmen der Tätigkeit der Pädagogisch-Theologischen Institute finanziert.

2. Entwicklungsperspektiven – Einschätzungen der Akteure

Die Akteure in der Schulseelsorge sehen Handlungsbedarf und Entwicklungsperspektiven in folgenden Themenfeldern:

Individuelle Begleitung und Beratung

Einen hohen Stellenwert in der Praxis hat die Begleitung von individuellen und sozialen Krisen und die Gestaltung von Übergängen. Auch der Gesprächsbedarf über Sinnfragen auf dem Hintergrund religiöser Deutungen ist groß. Diese Arbeit geschieht überwiegend in Tür-und-Angel-Gesprächen und anlässlich von nicht geplanten und nicht planbaren Gelegenheiten. Hierfür müssen Schulseelsorger/-innen auch Ressourcen haben, die nicht nur mehr oder weniger zusätzlich geleistet werden.

Religiöse und kulturelle Pluralität

Eine große Herausforderung für Schulseelsorge ist die religiöse und kulturelle Pluralität der Menschen an Schulen. Seelsorge erhebt selbst den Anspruch, für alle da zu sein und hat es in der Praxis teilweise mit einem hohen Anteil von Menschen mit ganz unterschiedlichem Migrationshintergrund und einer nahezu unüberschaubaren Vielfalt von Ethnien sowie kulturellen und religiösen Prägungen zu tun. Das ist weniger an Gymnasien, dafür mehr an Berufsbildenden Schulen der Fall. Die Frage nach der Wertschätzung der jeweiligen Individualität steht in Spannung zum evangelischen Profil. Hier sind auch Kompetenzen im interreligiösen und interkulturellen Dialog erforderlich.

Schulprofil und Schulentwicklung

Schulseelsorge als eine Dimension des Schullebens kann eine wichtige Rolle spielen in der Schulentwicklung, im Schulprofil und in der Schulprogrammarbeit. Insbesondere betrifft das ganztägige Schulkonzepte, in denen das informelle Lernen und die lebensweltlichen Bezüge eine noch größere Bedeutung erlangen als an Halbtagsschulen. Was macht aber Schule mit dem Potenzial *Seelsorge*? Wie gestaltet die Seelsorge ihren Beitrag an der Schulentwicklung? Wie wahrnehmbar ist dies?

Ökumenische Kooperation

Evangelische Schulseelsorge und katholische Schulpastoral sind an Schulen in ökumenischer Partnerschaft wechselseitig aufeinander verwiesen, denn der Bedarf an Begleitung in Fragen der Lebensgestaltung und Lebensbewältigung ist in der Gegenwart nicht an konfessionelle Bindungen der Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer gebunden, sondern hängt von Faktoren der Atmosphäre und der Authentizität und Kompetenz der Akteure ab. Insofern ist die Frage der ökumenischen Kooperation auch auf administrativer Ebene zu klären.

Was ist Schulseelsorge?

Das Verständnis von Schulseelsorge ist auch zwischen den Akteuren vielfältig. Eine einheitliche Definition von Schulseelsorge lässt sich noch nicht geben. In der EKHN wird sie als „religiös-ethische Lebensbegleitung im weitesten Sinne“ bezeichnet (Dam/Zick-Kuchinke 1996, 56-82). Dabei werden vier Arbeitsweisen (Handlungsfelder) der Schulseelsorge unterschieden:

- Begleitungs- und Beratungsgespräche mit Schülern/-innen, Lehrern/-innen, Eltern
- Bildungs- und Freizeitangebote für Gruppen (Arbeitsgemeinschaften und Projekte, Tage der Orientierung, Studienreisen)
- Gestaltung von Schule als Lern- und Lebensort (Mitarbeit im sozialen Netz der Schule, Mitverantwortung für die Schulkultur, Gottesdienste, Meditation, Andachten,
- Vernetzung mit dem Umfeld (Kooperation mit Beratungseinrichtungen, kirchlichen Angeboten, anderen Bildungsträgern und Religionsgemeinschaften im sozialen Nahraum)

Die Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland hat im Jahr 2000 im Zusammenhang ihrer Beratung über Schulseelsorge und die Kooperation zwischen Schule und Kirchengemeinde folgende Definition formuliert: „Schulseelsorge ist das vom christlichen Glauben getragene offene Angebot an allen in der Schule Tätigen, sie in ihren jeweiligen Lebenssituationen religiös-ethisch zu begleiten und ihnen Räume für spirituelle Erfahrungen zu eröffnen. Dies geschieht u.a. durch persönliche Seelsorge, Begleitung und Beratung, schulnahe Jugendarbeit sowie religiöse Freizeiten (Tagungen), gottesdienstliche Angebote.“¹

Fachliche und institutionelle Schnittmengen

Wichtig für die weitere Profilierung der Praxis ist eine Klärung der fachlichen und institutionellen Zuordnung und Schnittstellen. In welchem Verhältnis steht die Schulseelsorge zur Schulentwicklung? Wie verhalten sich protestantischer Bildungsauftrag und Seelsorge mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern an der Schule und in Bezug auf Schule zueinander? Welche Rolle spielt Schulseelsorge als Seelsorge in der Seelsorgetheorie und in der Praktischen Theologie? Inwiefern ist Schulseelsorge auch Aufgabe der Gemeindepädagogik und Thema der kirchlich-gemeindlichen Arbeit, etwa auch von Gemeindepastorinnen und -pastoren?

In institutioneller Hinsicht ist das Verhältnis der Schulseelsorge zu unterschiedlichen psychologischen und sozialen Beratungsdiensten, zum pastoralpsychologischen Dienst, zur Schulsozialarbeit und zur schulbezogenen Kinder- und Jugendarbeit weiter zu klären. Nach Einschätzung der Akteure richten sich die Erwartungen an die Leistungen von Schulseelsorge in erster Linie an situationsbezogene Begleitung von Lebensfragen sowie in individu-

¹ Zitiert nach Kramer, Anja (2005): Evangelische Schulseelsorge – Herausforderungen und Perspektiven einer seelsorgerlichen Kirche. In: Kramer, Anja; Schirmmayer, Freimut (Hg.): Seelsorgerliche Kirche im 21. Jahrhundert. Modelle – Konzepte – Perspektiven. Neukirchen-Vluyn, 183-201.

ellen und sozialen Krisen und Übergängen. Schulseelsorge unterscheidet sich dabei von anderen Angeboten, weil sie auf der Grundlage des Evangeliums geschieht und so Hilfe zur Lebensgewissheit ist. Die Bildungs- und Freizeitangebote sowie Gottesdienste und Andachten unterstützen dies. So sorgt die Schulseelsorge für die „Seelen“ der Menschen in der Schule und kann sogar „Seele der Schule“ sein.

Anhang:

Übersicht über den Stand der Schulseelsorge in einzelnen Landeskirchen

Die folgenden Angaben basieren auf einer Befragung bei den Beauftragten für Schulseelsorge bzw. entsprechenden Ansprechpartnern/-innen in den Evangelischen Landeskirchen. Die Befragung wurde in Vorbereitung zur ersten EKD-weiten Fachtagung „Evangelische Schulseelsorge“ (21.-23.06.2006) durchgeführt, die Angaben wurden im Nachgang von den Teilnehmenden präzisiert. Von Landeskirchen, die nicht aufgeführt sind, liegen keine Angaben vor.

Landeskirche	Stellenkonstruktion und Finanzierung	Unterstützungssysteme
		1: Dienstaufsicht 2: Fachaufsicht 3: Fachberatung 4: Fort- und Weiterbildung 5: Interessenvertretung
1. Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs	Es gibt drei Schulpastoren und ca. 12 kirchliche Mitarbeiter mit Schulauftrag. Die Schulpastoren haben neben dem RU auch übergreifende Aufgaben, wie Seelsorge. Sie sind für 25% noch in der Gemeinde eingesetzt. Jeder der fünf Kirchenkreise verfügt über einen Referenten für schulkoooperative Arbeit im Stellenumfang von jeweils 25%, der anteilig schulseelsorgerisch tätig ist.	1: Die Landessuperintendenten 2: Der Oberkirchenrat 3: Theol.-Päd. Institut 4: Theol.-Päd. Institut, AG TEO (Arbeitsgemeinschaft Tage Ethischer Orientierung) 5. AG TEO
2. Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz	RU wird in Berlin von kirchlichen Mitarbeitern/-innen und Schulpfarrern/-innen erteilt. Es sind 21 von 50 Schulpfarrstellen besetzt. Sie werden teils vom Staat, teils von Kirchenkreisen finanziert. Kirchenkreise bestimmen über zusätzliche Aufgaben der Schulpfarrer (z.B. Schulgottesdienste) mit. Schulseelsorge ist nicht als Tätigkeit in Stellenbeschreibungen ausgewiesen.	1 bis 5: -

<p>3. Ev.-luth. Landeskirche Sachsens</p>	<p>In Sachsen erteilen alle Pfarrer/-innen, sowie Mitarbeiter/-innen im Verkündigungsdienst mindestens zwei Stunden RU. Darüber hinaus ist in jedem Kirchenbezirk eine halbe Stelle für Erteilung von RU eingerichtet. Der Schulseelsorge sind jedoch keine Stellenanteile vorbehalten. Ohne dass es Strukturen und Finanzierung gibt, ereignet sich Schulseelsorge spontan bzw. bei konkretem Anlass.</p>	<p>1 bis 5: -</p>
<p>4. Föderation Ev. Kirchen in Mitteldeutschland</p>	<p>Schulseelsorge kann von RU-Lehrkräften einschließlich Schulpfarrern und kirchlichen Mitarbeitern im RU angeboten bzw. praktiziert werden. Es gibt aber dafür keine Struktur oder Finanzierung.</p>	<p>1: Superintendenten des Kirchenkreises 2: Stammschule 3: Fachberatung für Schulpfarrer 4: Individuelle Fortbildung 5: -</p>
<p>5. Ev.-luth. Landeskirche Hannovers</p>	<p>Es gibt 74 Schulpastoren/-innenstellen im Stellenplan (derzeit 93 Personen). Schulpastoren mit vollem Dienstauftrag haben ein so genanntes „kirchliches Drittel“ für „schulnahe Jugendarbeit“. Z. Zt. wird nur für Gesamtschulen und Berufsbildende Schulen (nicht Gymnasium) das kirchliche Drittel nicht auf den Stellenplan der Kirchenkreise angerechnet. Für das kirchliche Drittel gibt es Muster-Dienstordnungen (zu beschließen vom Kirchenkreisvorstand), die Seelsorge an Schülern/-innen und Lehrern/-innen vorsehen, aber z. B. auch Betreuung der rel.-päd. Materialsammlung des Kirchenkreises, Leitung der rel.-päd. Arbeitsgemeinschaften und regelmäßige Übernahme von Gottesdiensten (alle 4 Wochen), auch bei Urlaubs- und Vakanzvertretung. Fazit: Das kirchliche Drittel kann, muss aber nicht, mit Schulseelsorge gefüllt werden.</p>	<p>1: Superintendent/-in des Kirchenkreises. 2: Dezernentin für Schulangelegenheiten im Landeskirchenamt. 3: Es gibt keine spezielle Fachberatung für Schulseelsorge. 4: Fortbildung für den Bereich Seelsorge wird punktuell angeboten in den schulartspezifischen Bereichen des Rel.-Päd. Instituts Loccum, auch beim Pastorkolleg. Es gibt keine spezielle (zertifizierte) Weiterbildung. 5: Es gibt keine spezielle Interessenvertretung für Schulseelsorge/-innen. Die Schulpastoren haben für ihre Interessenvertretung ein Forum bei der jährlichen „Konferenz der Schulpastoren/-innen in Niedersachsen“ am RPI Loccum</p>

<p>6. Ev. Kirche von Westfalen</p>	<p>Die Verantwortung für Schulseelsorge in der Landeskirche liegt beim „Dienst in den Schulen.“ Er organisiert in enger Kooperation mit den kath. Partnerstellen (Erzbistum Paderborn, Bistum Münster) Religiöse Schulwochen in Schulen und Besinnungstagungen. Personelle Ausstattung: 4 Pfarrstellen und 15 Honorarkräfte. Finanzierung über den Haushalt des Pädagogischen Instituts Villigst.</p> <p>Es gibt einen Schulseelsorgekonvent mit ca. 40 Mitgliedern.</p> <p>In den Kirchenkreisen existieren unterschiedliche Konzepte von Schulseelsorge. So gibt es z.B. im Kirchenkreis Dortmund/Lünen 4 Schulseelsorger; sie haben bis zu 50% der Pfarrstelle frei für Seelsorge. Als Sachmittel stehen € 800 zur Verfügung.</p>	<p>1: Der Schulreferent / Superintendent 2: Schulreferent 3: Schulreferent des Kirchenkreises (Beratung) 4: Einjährige Fortbildung 5: Schulseelsorgekonvent (mit 2 Sprechern und 3 – 4 Tagungen jährlich, davon eine 2-tägige Fortbildungstagung).</p>
<p>7. Ev. Kirche im Rheinland</p>	<p>Es machen ca. 20 Pfarrer/-innen sowie ca. 30 Lehrer/-innen Schulseelsorgearbeit, die am Pilotprojekt zur Qualifizierung für Schulseelsorge teilnahmen. Es gibt ca. 10 Sonderdienststellen für Schulpfarrer. Die inhaltliche Füllung des Sonderdienstes entscheidet der Kirchenkreis.</p> <p>Das Budget für Fort- und Weiterbildung für Schulseelsorge im PTI Bonn-Bad-Godesberg beträgt € 3.700.</p>	<p>1: Schulleitung und Superintendent 2: Schulleitung und Superintendent 3: Schulreferent und Bezirksbeauftragte 4: Päd.-Theol. Institut; bisher drei Weiterbildungskurse (3 x 16 Personen) ausgebildet. 5: -</p>
<p>8. Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck</p>	<p>15 Schulpfarrer haben eine Entlastung von 4 – 8 Stunden für Schulseelsorge; 10 bieten sie ohne Deputatsstunden an. Mischfinanzierung: Sachmittel aus dem Schuletat, Mittel vom PTI und Kostenerstattung durch das Dezernat Bildung im Landeskirchenamt.</p>	<p>1-3: Bei Schwierigkeiten ist der rel.-päd. Studienleiter Ansprechpartner. 4: Teilnahme an Weiterbildung in Hessen und Nassau 5: Regionale Arbeitsgemeinschaften und in der Schulpfarrerkonferenz</p>

<p>9. Ev. Kirche in Hessen und Nassau</p>	<p>Insgesamt 11,5 Pfarrstellen (=55 Beauftragungen für Schulpfarrer/-innen mit jeweils 4 – 6 Deputatsstunden) Für zwei Lehrer/-innen gelten kirchliche Sonderregelungen. Lehrer/-innen können, wenn die Schule dies genehmigt, Deputatsstunden für Schulseelsorge erhalten und dann von der Kirche beauftragt werden. Die Personalkosten (11,5 Stellen) plus ein Budget für Sachmittel € 200,-/Person trägt die Kirche. Der Etat für Fort- und Weiterbildung in schulbezogener Jugendarbeit beträgt € 12.000.</p>	<p>1: Religionspädagogisches Amt (RPA) (regional) und Schulreferent in Kirchenverwaltung 2: RPA 3: Landeschülerpfarrer/-in im Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit (Zentrum Bildung) 4: Rel.-päd. Studienzentrum (RPZ) mit Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit und Zentrum Seelsorge und Beratung. Es gibt seit 1996 den fünften Weiterbildungskurs (je ca. 17 Teilnehmer/-innen), zusätzlich pro Jahr eine zweitägige Konferenz für Schulseelsorge. 5: Schulseelsorgekonvent (jährlich) zzgl. Gäste aus schulbezogener Jugendarbeit.</p>
<p>10. Ev. Kirche der Pfalz</p>	<p>Schulseelsorge gehört zum Dienstauftrag eines jeden Schulpfarrers/ einer jeden Schulpfarrerinnen, wird auch von staatlichen Religionslehrern/-innen wahrgenommen. Eine institutionalisierte Schulseelsorge ist bewusst nicht eingeführt.</p>	<p>1 bis 5: -</p>
<p>11. Ev. Landeskirche in Baden</p>	<p>Der Begriff wird derzeit nicht verwendet. Es gibt aber Überlegungen im Rel.-Päd. Institut zum Aufbau eines entsprechenden Angebotes. Es gibt in bestimmten Schulen projektartige Formen eines „anderen RU“, z.B. am Montagmorgen 4 Unterrichtsstunden im Block. Dies können auch Formen von „Schulseelsorge“ sein.</p>	<p>1 und 2: Schuldekan / Schulleitung 3 und 4: Rel.-Päd. Institut in Zusammenarbeit mit der Pastoralpsychologischen Fortbildung in Baden.</p>

<p>12. Ev. Landeskirche in Württemberg</p>	<p>Genau Zahlen sind nicht erfasst. 6 – 8 Personen haben einen Stundenerlass bzw. Teilauftrag neben dem RU. Viele Religionslehrer/-innen machen Angebote zur Schulseelsorge als Ergänzung zu ihrem Deputat, allerdings ohne Beauftragung. Strukturell ist die Schulseelsorge im Päd.-Theol. Zentrum (PTZ) innerhalb des Dienstauftrages der Dozentin für Psychologie und Supervision angebotnen und als Querschnittsaufgabe im Bildungsdezernat des Evangelischen Oberkirchenrates (OKR) verankert. Es gibt im PTZ ein Budget für Fort- und Weiterbildung in Höhe von € 4500. Die Landeskirche beabsichtigt, Unterstützungsstrukturen im Rahmen einer Schulseelsorgekonzeption aufzubauen.</p>	<p>1: Schulleitungen, Schuldekane und Referenten im OKR 2: Schuldekane/-innen im Bezirk und Referenten im OKR 3: Dozentin im PTZ, Unterstützung durch Pfarrer/-innen für RU in speziellen Aufgabengebieten (Krisenintervention) 4: Werkstatt Schulseelsorge (PTZ), Grundkurs Krisenintervention in der Schule, Fortbildungen, thematische Seminare, Projektstage, Supervisionstage. 5: Landesarbeitskreis Schulseelsorge</p>
<p>13. Ev.-luth. Kirche in Bayern</p>	<p>Es gibt keine ausgewiesenen Schulseelsorgeaufträge. Lehrkräfte für den evangelischen RU nehmen auch seelsorgliche Verantwortung wahr. Einzelne Schulen geben Anrechnungstunden für Schulseelsorge. Es gibt eine Referentin im Rel.-Päd. Zentrum Heilsbronn (RPZ), als Projektstelle für 3 Jahre, ohne zusätzlich ausgewiesene Haushaltsmittel.</p>	<p>1 und 2: Schulbeauftragte in den Dekanaten 3: Referentin im RPZ 4: Fort- und Weiterbildung im RPZ: Fachtage auf Dekanatsebene, Weiterbildung auch in Kooperation mit anderen Seelsorgeausbildungen der Landeskirche (Klinische Seelsorge Ausbildung; Kurse für seelsorgliche Praxis und Gemeindegarbeit im Kirchenkreis).</p>

3. Hintergründe

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, aktuelle Tendenzen der Schulentwicklung in Deutschland aufzuzeigen. Möglich ist beispielsweise eine Zusammenstellung von Maßnahmen und Schritten, die in Reaktion auf PISA 2000 durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz veranlasst und gegangen wurden.

Zu solchen Maßnahmen gehören zum Beispiel die Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich, die bessere Verzahnung von vorschulischem Bereich und der Grundschule, die Verbesserung der Grund-

schulbildung, eine wirksamere Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, die Einführung verbindlicher Standards für die Qualität von Unterricht und Schule, die Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit sowie „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (vgl. die ersten Reaktionen der Kultusministerkonferenz in Reaktion auf PISA 2000: Kultusministerkonferenz, 296. Plenarsitzung am 05./06. Dezember 2001, www.kmk.org).

Aktuelle Tendenzen in der Entwicklung von Schule in Deutschland und ihre Bedeutung für die evangelische Schulseelsorge

Hermann Josef Abs

Bericht „Bildung in Deutschland“

An dieser Stelle wähle ich einen alternativen Zugang zum Thema, indem ich auf den unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) herausgegebenen nationalen Bildungsbericht zurückgreife. Dieser Bericht mit dem Titel „Bildung in Deutschland“ ist der erste indikatorengestützte Bericht über das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Er wendet sich an unterschiedliche Zielgruppen in Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis, Wissenschaft und breiterer Öffentlichkeit, um über die Situation des Bildungswesens und seine Leistungsfähigkeit, über Bildungsprozesse im Lebenslauf, über den Zusammenhang von Bildung und Lebenswelt und über die Entwicklung des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich zu informieren. Dazu werden die verfügbaren Daten aufbereitet, mit übergreifenden Fragestellungen verknüpft und in ihren gesellschaftlichen Auswirkungen und Erträgen interpretiert.

Konzeptionell geht der Bericht von der Leitidee der „Bildung im Lebenslauf“ aus, umspannt damit den Weg des Individuums durch das institu-

tionelle Gefüge des deutschen Bildungswesens, angefangen bei der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen über die allgemein bildende Schule, die berufliche Bildung und die Hochschule bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. In Ansätzen werden auch non-formale und informelle Bildung eingeschlossen. Einen inhaltlichen Schwerpunkt legt der Bericht auf die Analyse zum Themenbereich „Bildung und Migration“.

Aufwendungen für Bildung

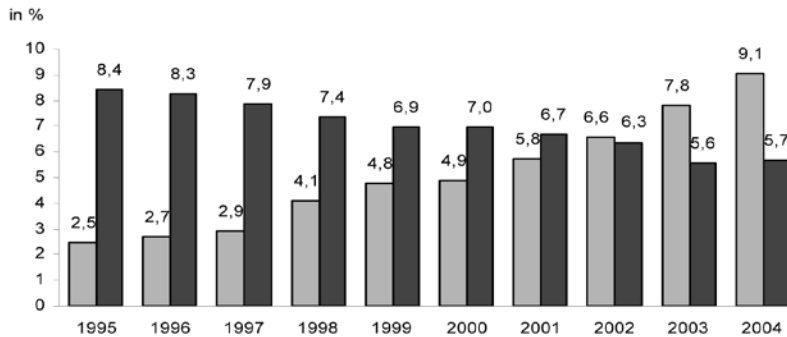
Ich greife nun einige dort aufbereitete Indikatoren heraus, die etwas darüber aussagen, wie Schule sich entwickelt bzw. mit welchem Bedingungsgefüge es Menschen aktuell im Schulsystem zu tun haben und was wesentliche Rahmenbedingungen auch für die Arbeit der Schulseelsorge sind.

Zunächst einmal möchte ich einige Daten nennen, die Auskunft geben darüber, was wir in Deutschland insgesamt durch die öffentliche Hand an Geld ausgeben und wie viel davon in die Schule fließt. In den gesamten Bildungsbereich zzgl. Tageseinrichtungen für Kinder flossen 8,7% des öffentlichen Gesamthaushalts des Jahres 2003. Im Vergleich zu den anderen Ausgabenbereichen: die Beamtenversorgung umfasst prozentual fast die Hälfte, die jährliche Tilgung der Schuldenlast nur zwei Prozentpunkte weniger als die Bildungsausgaben. In das gesamte System der sozialen Sicherung abzüglich der Tageseinrichtungen gingen allerdings 55,4% der gesamten Ausgaben. Das ist mehr als das Sechsfache der Bildungsaufwendungen. Bildung ist demnach ein relativ geringer Anteil der Ausgaben. Um diese Zahlen besser einordnen zu können, lässt sich fragen, wie sich der Bildungsanteil im zeitlichen Vergleich sowie im Vergleich zu anderen Ländern darstellt und unter welchen Umständen der Anteil expandiert werden kann. Für Deutschland ist dieser Anteil real in den letzten 20 Jahren leicht gesunken und liegt unter dem Mittelwert aller OECD-Staaten. In Deutschland geben wir im OECD-Vergleich relativ weniger für Bildung aus und relativ mehr für soziale Sicherung. Soweit zum finanziellen Rahmen, der sich nicht zuletzt als Ergebnis einer parteienübergreifenden politischen Kultur in Deutschland begreifen lässt.

Einschulungen

Kommen wir zur Schule selber – genauer zum Schulbeginn, zu dem Übergang vom Nicht-Beschult-Sein zum Beschult-Sein. Dabei sehen wir in Abbildung 1, dass im Zeitvergleich zwischen den Jahren 1995 bis 2004 der Anteil derjenigen, die vorzeitig eingeschult wurden, von 2,5% auf 9,1%, also um 6,6% angestiegen ist, während im gleichen Zeitraum der Anteil der verspäteten Einschulungen von 8,4% auf 5,7%, also um 3,4% abgenommen hat. Was sagen diese Zahlen aus? Liegt das daran, dass die Kinder früher reif werden oder zeigt sich dahinter eine gesellschaftliche Entwicklung?

Abbildung 1: Vergleich der Entwicklung vorzeitig und verspätet eingeschulter Kinder 1995–2004 (in % von allen Einschulungen).



Datenbasis: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik; Angaben der Statistischen Landesämter von Bayern und Baden-Württemberg; Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 44.

Eine mögliche Ursache könnte darin bestehen, dass die frühere Einschulung ein stärkeres Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Kinder zeigt und dass sie einer kindgerechteren Gestaltung schulischer Lernumgebungen entspricht. Nach meiner persönlichen Einschätzung sagt die Entwicklung stärker etwas über sich ändernde Einstellungen zu Leistung und zur Zukunft aus: Die Zukunftsängste der Eltern sind so groß geworden, dass sie befürchten, ihre Kinder könnten in unserer Gesellschaft nicht bestehen, wenn sie nicht früh in die Schule kommen und diese schneller durchlaufen als bislang. Somit steigen auch die Leistungserwartungen an die Kinder. Das sich verändernde Einschulungsverhalten weist darauf hin, dass Leistungserwartungen an Kinder nicht nur durch Veränderungen des Systems (z.B. Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs) beeinflusst werden, sondern auch breiteren gesellschaftlichen Entwicklungen unterliegen.

Migration

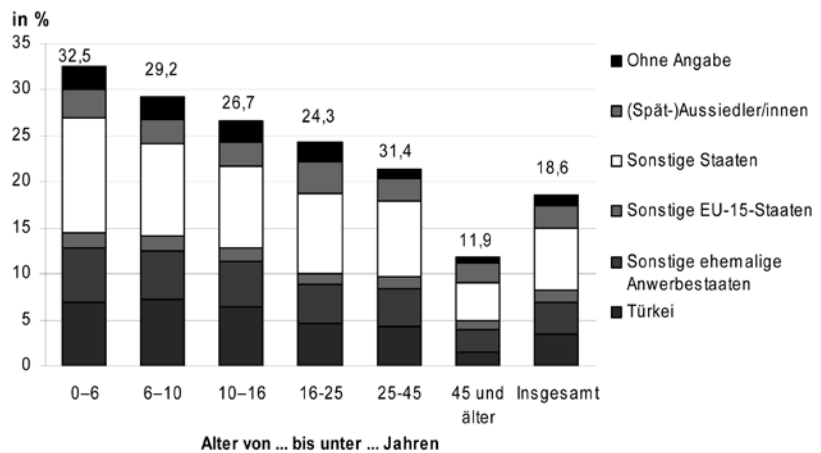
Eine weitere Frage, die sich indikatorengestützt auf der Basis des Bildungsberichts beantworten lässt, besteht darin, wie sich die Schülerschaft hinsichtlich einzelner Merkmale zusammensetzt. Dies ist deshalb interessant, weil die anderen Schüler/-innen für jede/-n einzelne/-n eine wichtige Lernumgebung darstellen. Weil der Bildungsbericht Fragen der Migration besondere Aufmerksamkeit widmet, gehe ich auf dieses Merkmal intensiver ein.

Migrationserfahrung

Ein Kohortenvergleich auf der Basis des Mikrozensus 2005 des Statistischen Bundesamtes weist in den älteren Bevölkerungsgruppen einen geringeren Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund auf als in den jüngeren. Mit jeder Alterskohorte nimmt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund etwa alle fünf Jahre um 2,5% zu (vgl. Abbildung 2). Sind es in der Gruppe 45

Jahre und älter 11,9% Menschen mit Migrationshintergrund, so sind es bei den 10 bis 16-Jährigen bereits 26,7%, bei den 6 bis 10-Jährigen 29,2% und bei den 0 bis 6-Jährigen 32,5%. Dieser demografische Trend wird sich noch weiter verstärken, weil Menschen ohne Migrationshintergrund in Deutschland weniger Kinder bekommen als Menschen mit Migrationshintergrund. Wenn man das jetzt im Blick auf zukünftige Entwicklungen beispielsweise für das Jahr 2026 hochrechnet, erreichen wir einen Anteil von über 40% Menschen mit Migrationshintergrund in unserem Bildungssystem. Das ist eine Bedingung, auf die unser Schulsystem sich vorbereiten muss bzw. vorbereitet werden muss. Die Frage lautet: Wie stellen wir uns darauf ein, dass sich die Schülerpopulation insgesamt in der angedeuteten Weise verändert?

Abbildung 2: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 nach Altersgruppen und Herkunftsregionen (in %);



Datenbasis: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005; Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 143.

Migrationshintergründe

Um dem Phänomen Migrationshintergrund gerecht zu werden, ist es notwendig differenziert zu fragen, um welche Migrationswege es sich im Einzelnen handelt. In der Vergangenheit wurde in statistischen Darstellungen allgemein von Ausländern gesprochen und ein Ausländeranteil von etwa 10% berichtet. Ausschlaggebend für die Zuordnung zu dieser Kategorie war die Staatsangehörigkeit. Die neuesten Darstellungen des Statistischen Bundesamtes gehen nicht mehr vom Staatsangehörigkeitskonzept aus, sondern vom Konzept Migrationshintergrund. Laut Mikrozensus weisen 72,8% der deutschen Bevölkerung im Alter unter 25 Jahren keinen Migrationshintergrund auf und dementsprechend verfügen 27,2% Personen über einen Migrationshintergrund. Bei genauerem Hinsehen sind das 4,2% Ausländer der 1. Generation, 5,3% Ausländer der 2. und 0,5% Ausländer der 3. Generation; 3,1% sind Spätaussiedler, davon etwa zwei Drittel der ersten Generation; 6,7% sind Eingebürgerte der ersten und zweiten Generation, 6,3% sind Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund der 2. Generation und schließlich 1,2% sind Deutsche

nach der mit dem neuen Einbürgerungsrecht eingeführten Ius-soli-Regelung, wonach in Deutschland geborene Kinder, von denen mindestens ein Elternteil seit acht Jahren oder länger in Deutschland lebt, die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten.

Migration und Bildungsverläufe

Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sind nicht gleichmäßig auf die unterschiedlichen Schulen verteilt. Vielmehr zeigen sich im Zusammenhang mit dem Merkmal des sozioökonomischen Status der Eltern sehr unterschiedliche Anteile für die einzelnen Schularten. Der Vergleich der Daten

- zum mittleren sozialen Status der Herkunftsfamilien einer Schule,
- des Anteils an Schülern/-innen mit Migrationshintergrund und
- über ihre Zugehörigkeit zu einer der unterschiedlichen Schularten in Sekundarstufe I

zeigt ein eindeutiges Bild: Schüler mit Migrationshintergrund sind häufiger an Hauptschulen als Schüler ohne Migrationshintergrund. Schüler mit Migrationshintergrund haben wesentlich größere Schwierigkeiten, auf höher qualifizierende Schularten zu gelangen und sich dort zu halten als Schüler ohne Migrationshintergrund. Das bedeutet konkret: Wenn ich als Lehrer/-in oder Schulseelsorger/-in am Gymnasium arbeite, widme ich meine Energie Kindern, deren Familien im Mittel über einen höheren sozialen Status verfügen und weniger Mitschüler mit Migrationshintergrund haben. Wenn ich die Arbeit im Hauptschulbereich mache, dann wende ich mich an Schüler mit Migrationshintergrund und niedrigerem sozialen Status. Entsprechend sind auch die Bildungschancen und Schulleistungen verteilt.

Soziale Differenzierung im Bildungssystem

Die Koppelung zwischen den hier beschriebenen sozialen Merkmalen und Bildungskarrieren ist in keinem anderen OECD-Land so eng wie in Deutschland. Damit zusammenhängend sind in Deutschland die Unterschiede zwischen den Schulen einer Schulart (in einem Bundesland) relativ gering, in anderen Ländern ist die Unterschiedlichkeit zwischen den Schulen statistisch relativ größer. In Deutschland wird die Unterschiedlichkeit zwischen Schulen durch die Differenzierung in Schularten aufgefangen. Wir haben also ein System, das sortiert, das eine soziale Aufteilung von Schülern zunächst ermöglicht und derzeit fördert. Durch dieses System wird in gewisser Weise die Verteilung von Menschen auf Bevölkerungsgruppen stabilisiert.

In populären Thesen zur Segregation wird in diesem Zusammenhang gern betont, dass die beschriebene Aufteilung auf unterschiedliche Schulen eine differenzierte Förderung von unterschiedlichen Begabungen ermöglicht. Außerdem ermögliche die Durchlässigkeit des Schulsystems auch begabten Hauptschülern/-innen das Erreichen weitergehender Bildungsabschlüsse. Diese Thesen sind jedoch empirisch kaum zu halten. Die erste These ist bereits widerlegt worden durch das enge direkte Verhältnis von sozialem Status, Migrationshintergrund und Schulart. Die zweite These von der Durchlässigkeit wird gleichsam widerlegt durch Daten zur Mobilität zwischen den

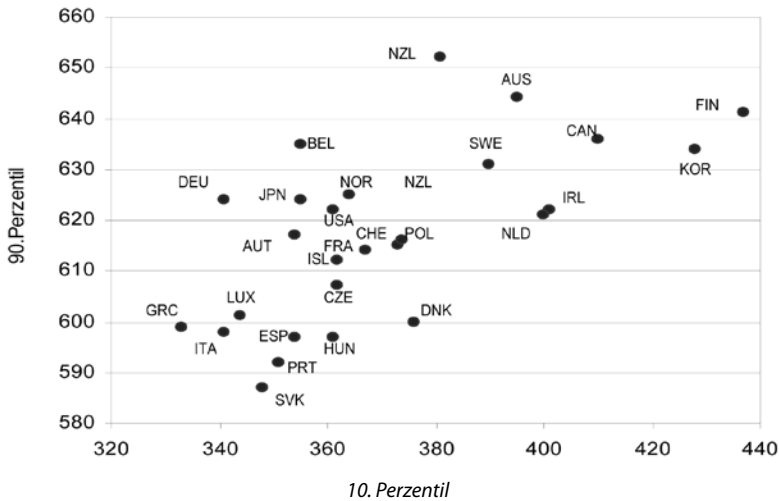
Schularten. In Westdeutschland haben wir eine relativ stabile absteigende Mobilität von der Realschule in die Hauptschule sowie vom Gymnasium in die Realschule. Es gibt dagegen eigentlich keine Mobilität von der Hauptschule nach oben. In Ostdeutschland ist die Situation etwas anders. Dort gibt es eine größere Mobilität in den so genannten Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Und zwar eine relativ starke Aufwärtsmobilität aus diesen Schulen in die Gymnasien bezogen auf die 7. bis 9. Klasse. Im Wesentlichen entscheidet schon der Übergang auf ein Gymnasium in den westlichen Bundesländern darüber, ob ein Kind später einmal ein Studium aufnehmen wird. Denn diejenigen, die nicht auf dem direkten Weg das Abitur ablegen, werden zumeist keine Studierenden.

Scheitern in der Schule

Die Betrachtung der Übergänge innerhalb des Schulsystems führt zu der inhaltlichen Frage danach, wie in unseren Schulen mit dem Scheitern umgegangen wird. Scheitern im Zusammenhang mit Schule ist auf der Individualebene statistisch als Sitzenbleiben nachweisbar. Je nach Schulstufe und Bundesland haben zwischen 20% und 45% der Schüler eine Verzögerung in ihrer Schullaufbahn. Verzögerte Schullaufbahn heißt, dass sie entweder später eingeschult wurden oder Sitzen geblieben sind. Ein vergleichender Blick auf die Bundesländer zeigt einige Spitzen: Im Sekundarbereich I ragen deutlich Bayern und Sachsen-Anhalt mit 6 bzw. fast 5% Sitzenbleiber pro Schuljahr heraus. In Bremen fallen besonders viele Wiederholer (6%) in der Sekundarstufe II auf, gefolgt von Berlin (fast 5%). In Deutschland insgesamt haben wir jedes Schuljahr in der Sekundarstufe I 3,6% Sitzenbleiber, in der Sekundarstufe II sind es etwas unter 3% und in der Grundschule sind es etwas über 1%.

Erstaunlich ist, dass wir in Deutschland hohe Wiederholerquoten haben, obwohl wir eigentlich behaupten, mit unserem Schulsystem würden wir spezifische Förderungen für einzelne Leistungsgruppen anbieten. Zu dieser Behauptung passt nicht, dass nach Leistungskriterien 10-20% unserer Schüler/-innen in Jahrgang 9 so leistungsschwach sind, dass sie eigentlich gar nicht in die 9. Klasse hätten kommen können. Dass dieses Ergebnis nicht selbstverständlich und wohl auch nicht unabänderlich ist, zeigt sich im internationalen Vergleich (PISA-Konsortium 2004). Hinsichtlich seiner 10% schwächsten Schüler und Schülerinnen liegt Deutschland mit Italien und Griechenland am unteren Ende des Vergleichs der OECD-Staaten (vgl. Abbildung 3). Dieses Ergebnis kontrastiert auffällig mit der Leistung, die das deutsche Schulwesen bei den 10% leistungsstärksten Schülern und Schülerinnen aufweist, wo ein Ergebnis im oberen Mittelfeld der Verteilung erreicht wird.

Abbildung 3: 10. Perzentil und 90. Perzentil der Verteilung der Lesekompetenz im internationalen Vergleich (in Kompetenzpunkten)



Datenbasis: PISA 2003; Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 68.

Wir haben also kein Problem mit der Spitze in Deutschland, wir haben aber ein großes Problem im unteren Bereich. In dieses Bild passt auch, dass die in PISA 2003 festgestellte Leistungssteigerung bei deutschen Schülerinnen und Schülern an Gymnasien zu verzeichnen sind. Es wird auf Dauer immer schwieriger werden, in PISA bessere Ergebnisse zu erzielen, wenn es nicht gelingt, die Schüler, die jetzt den beiden untersten Kompetenzstufen angehören, besser zu bilden. Wir haben darin eine 20-25%ige Risikogruppe, die sich zu 40% aus Migranten der ersten bzw. 44% aus Migranten der zweiten Generation zusammensetzt. Wenn wir jetzt berücksichtigen, dass der Migrantenanteil steigt, wird deutlich, wohin unser Bildungssystem ohne grundlegende Veränderungen steuert. Und nun kommt erschwerend hinzu, dass das Bildungssystem genau so reagiert wie jedes System, das sich bedroht fühlt: Es verstärkt und stabilisiert das, was es immer schon gemacht hat. Das deutsche Bildungssystem hat getrennt und differenziert. Und hat vor allem die Spitze gefördert. Also reagiert es jetzt, wenn es stärker in Frage gestellt wird, mit weiteren Differenzierungen und stärkerem Aussortieren und einer stärkeren Förderung in der Spitze. Einzelne Verantwortliche für das Bildungssystem sprechen nur allzu gerne über Hochbegabung. In der aktuellen Situation muss man sich jedoch bewusst sein, dass die grundlegenden Probleme des deutschen Bildungswesens mit einer stärkeren Förderung von Hochbegabten nicht gelöst werden.

Populäre Thesen zum Sitzenbleiben werden von einem Zitat einer Politikerin auf die Spitze getrieben, die sagte: „Nichtversetzungen sollen als Institution erhalten bleiben, weil es die letzte Wahl ist, die Autorität der Lehrerinnen und Lehrer zu erhalten.“ Dieses Zitat wirft Fragen auf: Welches Verständnis von Autorität, welche Bedingungen für Autorität herrschen in der Schule? Wertneutral ausgedrückt muss Sitzenbleiben als Institution erhalten bleiben, weil es eine pädagogische Möglichkeit ist, Schülerinnen und Schülern die Konsequenzen ihres Handelns spüren zu lassen. Diese allgemein verbrei-

tete Logik der Schule deckt eine ganze Reihe anderer Probleme auf, die über das Sitzenbleiben verhandelt und mit ihm verbunden werden, obwohl sie im Kern viel grundsätzlicher sind: Wie wecke ich Leistungsmotivation bei Schülern, wie komme ich zu gemeinsamen Regeln in der Schule, wie kommt es zum geregelten Verhalten? Die Frage der Autorität in der Schule, die Frage der Orientierung an Zielen, für die es lohnt, aktiv zu werden, und die Frage, wo Schüler/-innen Verantwortung lernen und praktizieren können.

Übergang Schule Beruf

Der Besuch von allgemeinbildenden Schulen endet auch heute noch für eine Mehrheit der Schüler/-innen mit der neunten oder zehnten Klasse. Auf den Abschluss der Sekundarstufe 1 folgt für diese Schüler/-innen ein Übergang in berufsbildende Schulen.

Das ursprüngliche Konzept des dualen Bildungssystems in Deutschland bestand darin, dass auf den Realschulabschluss oder den Hauptschulabschluss eine Ausbildung folgt. Im Jahr 1995 galt dieses Konzept für die Hälfte (52,5%) der betreffenden Schüler/-innen. Für 16,5% der Schulabgänger folgte damals eine Ausbildung im Berufsfachschulsystem, das vor allem für bestimmte Gesundheitsberufe vorbereitet. Und 31% wechselten in das so genannte Übergangssystem. Das Übergangssystem ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Modelle wie Berufsgrundschuljahr, Berufsfachschuljahr oder Berufsvorbereitungsjahr. Ursprünglich gab es Überlegungen, das so genannte Übergangssystem in dieser Statistik als Chancenverbesserungssystem zu bezeichnen. Aber davon wurde dann Abstand genommen, weil es als ironisch empfunden wurde, denn statt einer Chancenverbesserung gleichen diese Schuljahre für viele eher einer Warteschleife. Im Vergleich von 1995 und 2004 zeigt sich, dass sich die Ausbildungsplätze im Dualen System zwar nur leicht verringert haben, ihr prozentualer Anteil aufgrund der demographischen Entwicklung aber deutlich verringert hat. Stark zugenommen hat sowohl zahlen- als auch anteilmäßig der Bereich des Übergangssystems. Das Duale System ist um etwa 8% zurückgegangen, das Schulberufssystem konnte seinen Anteil halten, das Übergangssystem hat seinen Anteil um fast 8% ausgebaut. Zahlenmäßig bedeutet das eine Steigerung von 341.137 Teilnehmenden im Jahr 1995 auf 488.073 im Jahr 2004. Somit sind fast 40% der Schüler/-innen, die nach der Sekundarstufe 1 das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, jetzt in diesem Übergangssystem, d.h. sie absolvieren zum Teil noch einmal denselben Stoff und sollen dadurch auf eine Berufsausbildung vorbereitet werden.

Ganztagsschulen

Im Folgenden soll das Thema, in welchen unterschiedlichen Schulen in Deutschland Schüler/-innen zu finden sind, noch etwas fortgeführt werden, nun im Hinblick auf die aktuell stark wahrgenommene Ganztagsschule. Ganztagsschulen werden derzeit von 12,5% unserer Schüler/-innen besucht. Doch was bedeutet es genau, wenn in Statistiken von einer Ganztagsschule gesprochen wird? Im Kontext der Vereinbarungen zum „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB 2003-2007) des Bundesbildungsminis-

teriums hatte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) auf Mindeststandards für Ganztagschulen geeinigt. Danach müssen Ganztagschulen ein mindestens 7 Zeitstunden umfassendes Angebot an mindestens 3 Tagen der Woche mit einem Mittagessen sicherstellen. Das nicht unterrichtliche Angebot (am Nachmittag) soll in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen und unter der Verantwortung der Schule stattfinden. In der Praxis finden sich nun erhebliche schulartenspezifische Unterschiede hinsichtlich des Grads des Ausbaus sowie der Organisationsmodelle und der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot. Die KMK unterscheidet drei Modelle: Bei dem voll gebundenen Modell sind alle Kinder zur Teilnahme verpflichtet, beim teilweise gebundenen Modell nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler und in der offenen Ganztagschule nur einzelne Kinder auf Wunsch. In offener Form bieten vor allem die Grundschulen, die Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die Gymnasien und die Realschulen eine ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung an. Hingegen sind die Integrierten Gesamtschulen und die Sonderschulen in der Mehrheit (74% bzw. 63%) als voll gebundenes Modell konzipiert. Eine Zwischenstellung nehmen die Hauptschulen ein. Insgesamt überwiegt bei den Ganztagschulen in Deutschland eindeutig das offene Organisationsmodell – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern. Dies führt dazu, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsangebote nutzen, deutlich niedriger ist als der Anteil der Schulen, die solche Angebote vorhalten. Beispielsweise führt Sachsen in allen Schularten mehr als 50% der Schulen im Ganztagsbetrieb, aber nur 27% der sächsischen Schülerinnen und Schüler nehmen solche Angebote wahr. Die 12,5% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, die Ganztagschulen besuchen, erleben mehrheitlich die offene Form.

Derzeit ist die Ganztagschule zahlenmäßig noch ein kleines Modell. Inwiefern die Ganztagschule davon unabhängig als Modell der Zukunft bezeichnet werden darf, ist strittig; der aktuelle Ausbau ist offensichtlich durch eine befristete finanzielle Förderung ermöglicht und mit Hoffnungen begründet, die sich unter anderem auf eine Steigerung von Leistungen richten. Es ist offen, wie sich die Förderung weiterentwickelt, wenn diese Hoffnungen nicht eintreten sollten. Einzelne Vorkommnisse lassen daran zweifeln, dass es allen Ländern wirklich um den Ausbau von Ganztagschulen geht. So wird z.B. in einem Bundesland bei den bereits seit längerem bestehenden „alten“ Ganztagschulen der Etat um 60% gekürzt, weil man in die neuen Ganztagschulen investieren will. Warum macht man das? Das Vorgehen ist aus finanzpolitischer Sicht durchaus logisch. Denn die bisherigen 60% kamen aus dem Haushalt des betreffenden Landes, die dann den neuen Ganztagschulen zur Verfügung gestellten Mittel werden letztlich aus dem europäischen Sozialfond über das Ganztagsschulprogramm der Bundesregierung finanziert. Insofern wird das Ganztagsschulprogramm der Bundesregierung zum Zweck von Einsparungen auf Landesebene genutzt. In einem anderen Bundesland wird die bislang bestehende Schulsozialarbeit zu Gunsten der neuen Ganztagsschularbeit eingeschränkt.

Jenseits dieser politischen Nutzung des IZBB ist zu fragen, inwiefern es bei der Einrichtung neuer Ganztagschulen gelingt, zu einer verbesserten Kultur von Unterricht, Lernen und Schule als Lebenszusammenhang junger Menschen vorzustoßen.

Die ersten Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (STEG) verweisen darauf, dass zwar nur ein geringer Anteil der Schülerschaft durch die Angebote erreicht wird, dass sich jedoch positive Effekte im Sinne einer Chancenverbesserung von Kindern und Jugendlichen bei den Schülern und Schülerinnen aus unteren sozialen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund zeigen lassen.

Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen

Einen kritischen Faktor stellt dabei das Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen in der Ganztagschule dar. Abschließend soll deshalb noch an einem Beispiel, das nicht aus dem Bildungsbericht genommen ist, gezeigt werden, mit welchen Einstellungen Schule in der Gruppe der sie gestaltenden Professionellen heute zu arbeiten hat. Die Beispiele stammen aus dem Zusammenhang der Arbeit mit Supervisionsgruppen sowohl mit Lehrern als auch mit Sozialarbeitern in Ganztagschulen. In den folgenden Zitaten und ihrer Interpretation soll etwas von dem deutlich werden, welche Absichten und teilweise verborgenen Vorannahmen die Arbeit von Lehrern/-innen und Sozialpädagogen/-innen leiten.

Zunächst einige Zitate aus Supervisionsgruppen mit Lehrern und Lehrerinnen: Es ging in der betreffenden Supervision um das Thema „Was sind wirkliche Probleme?“ Die Äußerungen lassen dahinter stehende Probleme erkennen, insbesondere hinsichtlich der Motivation, aber auch des Leistungsdrucks, denen Lehrerinnen und Lehrer sich permanent ausgesetzt sehen:

- „Schultaschen statt Handtaschen – Schuluniform statt Diskokleidung.“
- „Ein Drittel unserer Schüler gehört hier nicht hin.“
- „Mit den meisten Kollegen hier kann man nicht offen sprechen.“
- „Ich habe mich noch nicht getraut, meine Beförderung zum OStR zu feiern.“
- „Ich leide darunter ständig zu bewerten.“
- „Ich will nicht mehr von PISA abgewertet werden.“

Die Frage ist, wie derartige Probleme im Schulalltag überhaupt thematisiert werden können, aber auch, wie ein Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden kann, wenn die Lehrkraft ein Drittel der Schüler als fehl am Platz empfindet. Offensichtlich kann der Arbeitsplatz Schule die Erwartungen nach menschlicher Nähe und Kollegialität im Kollegium nicht erfüllen. Was heißt das aber dann für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern?

Die Äußerung über die Beförderung zum Oberstudienrat stammt aus einer Gesamtschule. In dieser Schulform arbeiten bekanntlich Lehrer/-innen mit ausbildungsbedingt unterschiedlichen Karriere- und Gehaltsmöglichkeiten zusammen. Lehrer/-innen, die die gleiche Arbeit machen, werden unterschiedlich bezahlt, je nachdem, welchen Abschluss sie haben. Das Problem ist letztlich auch eines des Umgangs mit Verschiedenheit und mit der Diskrepanz zwischen dem, was das System von einem verlangt und mit der faktischen Erfahrung von Differenz im kollegialen Zusammenhang.

Die letzten beiden Aussagen stammen von einer Lehrperson: „Ich leide darunter, ständig zu bewerten“ und „Ich fühle mich durch Pisa abgewertet.“

Die Frage stellt sich, was es mit mir als Lehrer und meiner Berufsform macht,

dass ich in einer bewertenden und gleichzeitig in einer bewerteten Position bin?

In diesem Zusammenhang ist die Äußerung eines Sozialarbeiters interessant, der sagte: „Die Lehrer werden ja auch besser dafür bezahlt, dass sie das[, was Schüler/-innen tun,] bewerten müssen.“ Deutlich wird im Blick auf die Person der Lehrerinnen und Lehrer: PISA wird von ihnen persönlich genommen. Sie fühlen sich zumindest als Berufsgruppe durch PISA abgewertet. Bildungsforscher würden sagen, dass es sich doch nur um Aussagen über das System handelt, die mit den Personen gar nichts zu tun haben. Aber das hilft in dem Moment nicht weiter, die Wahrnehmung ist eine andere.

Nun folgen noch einige Zitate aus einer Gruppe Sozialpädagogen, die in Ganztagschulen arbeiten. Diese Zitate können gleichsam als Überschriften für Supervisionssitzungen gelten.

- „Beamtenstatus ist ein Götterstatus, der es leicht macht, Neues abzuwehren.“
- „Zweiklassengesellschaft in Schule.“
- „Wir geben jetzt auch schon Noten.“
- „Die Schüler sind so fertig nach dem Unterricht, da muss man die erst mal runterholen.“
- „Die Lehrer lehnen die Ein-Euro-Kraft in der Küche ab, weil sie aus der Sucht-Therapie kommt.“

Hinter der Äußerung zum Beamtenstatus als Götterstatus zeigt sich eine gewisse Konkurrenz der Professionen. Auf der einen Seite Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter mit Fachhochschulabschluss in Zeitverträgen und einem niedrigeren Gehalt – auf der anderen Seite Beamte, die sich in ihrer Profession derzeit nicht hinreichend wertgeschätzt fühlen und sich deshalb vielleicht umso stärker abgrenzen müssen von der nächst niederen Profession. Wenn diese beiden Professionen nun zusammenarbeiten sollen, um eine Ganztagschule aufzubauen, sind bestimmte Friktionen vorprogrammiert. Eine andere Sozialpädagogin in einer anderen Gruppe berichtet ganz stolz, dass sie jetzt auch schon Noten gebe. Sie kooperiert mit der Schule und den Lehrern/-innen und ist jetzt quasi durch die Notengebung in ihren Status aufgestiegen. Während sich andere Sozialpädagogen gerade aus Stolz, eben ganz anders zu sein, dagegen verwahren würden, Noten zu geben, löst diese Sozialpädagogin das Problem des Konflikts zwischen den Professionen dadurch, dass sie sich der Lehrerverberufung angleicht. Mehrheitlich versuchen Sozialpädagogen in Kindern und Jugendlichen nicht in erster Linie Schüler/-innen zu sehen und begreifen ihre Arbeit als komplementär zur Schule.

Das letzte Zitat zeigt noch eine andere Konfliktlinie. Ganztagschulen funktionieren aktuell auch deshalb, weil für viele Tätigkeiten Ein-Euro-Kräfte genutzt werden können. Sie stehen in der sozial-ökonomischen Hierarchie unter denen, die in irgendwelchen festen Verträgen arbeiten. Und das führt zu Akzeptanzproblemen bei solchen Lehrern, die mit der so genannten Unterschicht nicht in Berührung kommen wollen. Schüler/-innen nehmen solche Prozesse von Anerkennung und sozialem Ausschluss durchaus wahr, Lehrpersonen und Sozialpädagogen dienen hier als Rollenmodelle für die Schüler/-innen.

Konsequenzen für die Schulseelsorge

Was in diesem Text dargestellt wurde, zeigt nicht die Best-Practice-Beispiele, über die man auch berichten könnte, sondern eher Rahmenbedingungen und krisenhafte Erscheinungen in der Entwicklung von Schule heute. Die Grundfrage könnte lauten: „Wo und mit welchem Ansatz lohnt es sich angesichts dieser Situationsbeschreibung, Schulseelsorge zu machen?“ Im Folgenden sollen die Situationsmerkmale noch einmal aufgegriffen werden, um die Fragen zu benennen, auf die Konzeptionen von Schulseelsorge Antworten geben müssen.

1. Situation der immer früheren Einschulung: Wie stellt sich Schulseelsorge zu den Leistungserwartungen von Eltern und von Repräsentanten des Systems? Wie kann Schulseelsorge dazu beitragen, dass Vorstellungen von Leistung einerseits in den Rahmen christlicher Ethik positiv anerkennend integriert werden, andererseits aber auch in ihrem Geltungsanspruch relativiert werden?
2. Schule als Abbild der Einwanderungsgesellschaft: Dass Deutschland eine Gesellschaft mit einem steigenden Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund ist, zeigt sich in der Schule unhintergebar als in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen. Es stellt sich die Frage, welche Herausforderungen und Chancen sich in dieser Gegebenheit für die Schulseelsorge stellen. Wie kann es gelingen, zu einer Integration von Bevölkerungsgruppen bei gleichzeitiger Anerkennung der jeweiligen kulturellen und religiösen Identitäten beizutragen.
3. Schule bringt das Versagen und Scheitern von vielen Menschen mit sich, das Christentum verfügt über eine gewisse Expertise für dieses Thema: In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Angebote das Scheitern von Schüler/-innen auffangen, wobei nicht nur an individuellen Trost, sondern auch an Formen des sozialen Umgangs zu denken ist. Dabei wird es wichtig sein, in einer Konzeption seelsorgerischer Arbeit Alternativen zu einer Funktionalisierung des Schulversagens im Sinne einer sozialen Disziplinierung aufzuzeigen.
4. Schule ist durch soziale Segregation gekennzeichnet und trägt zu ihr bei: Schulseelsorge wird dieses Systemmerkmal an sich nicht verändern können, aber sollte in ihrer Praxis darauf reagieren. Betrachtet man Schulseelsorge als zusätzliche Ressource für Schüler, so ist zunächst zu fragen, wie diese Ressource auf Schüler/-innen unterschiedlicher Schularten verteilt wird. Weiterhin stellt sich in einzelnen Angeboten die Frage, ob Möglichkeiten gesucht werden, dem Aufbau von Parallelgesellschaften entgegenzuwirken. Fragen danach, wie viel wir mit Gruppen zu tun haben, die sich von unseren unmittelbaren sozialen Zusammenhängen unterscheiden, dürfen nicht ausgeklammert werden, sondern gehören in das Zentrum von reflexiver Arbeit in Schule.
5. Die Ganztagschule scheint als Modell eine gewisse Öffnung von Schule mit sich zu bringen: Der organisatorische Wandel lässt allerdings auch die wenig entwickelten Strukturen von Kooperation und Kollegialität in vielen Schulen deutlicher zu Tage treten. So entstehen in der Zusammenarbeit mit Dritten oft Strukturen und Angebote, die nur unzureichend aufeinander abgestimmt sind. Hier stellt sich die Frage, wie Schulseelsorge dazu beitra-

gen kann, dass Schule zu einem zusammenhängenden Erfahrungsraum für Schüler/-innen, Lehrer/-innen und die weiteren Menschen wird, die dort arbeiten.

Weiterführende Literatur

Böttcher, Wolfgang/ Terhart, Ewald (Hg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Handlungsfeldern. Wiesbaden.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Fischer, Dietlind/ Elsenbast, Volker (Hg.)(2006): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster u.a.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld. www.bildungsbericht.de.

Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Institution. Wiesbaden.

PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland, Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u.a.

Die Schulseelsorge ist ein Arbeitsgebiet der Kirche, dessen inhaltliches Profil sich bisher je nach Landeskirche und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterschiedlich darstellt und das sich auch hinsichtlich der Ausbreitung noch nicht in allen Landeskirchen/Bundesländern etabliert hat. Das Interesse an Schulseelsorge nimmt gegenwärtig in einigen Landeskirchen, aber auch in der Religionspädagogik und in Schulen zu. Das bedeutet allerdings noch nicht automatisch, dass dieser Arbeitsbereich auch tatsächlich verstärkt würde. Denn im Kontext allgemeiner Einsparungen bedarf es besonderer Begründungen, um ein Arbeitsfeld finanziell, personell und strukturell zu erhalten oder gar auszubauen. Es ist also wichtig, Antworten auf die Frage zu geben: „Was hat die Kirche von der Schulseelsorge?“ bzw. „Warum ist die Schulseelsorge als Präsenz der Kirche in der Schule nötig und wichtig?“

Was hat die Kirche von der Schulseelsorge?

Heike Vierling-Ihrig

Einleitend stelle ich drei Sachverhalte gegenüber, die miteinander in ein Verhältnis gebracht werden müssen: der Auftrag der Kirche zur Weitergabe des Glaubens (Missions- bzw. Verkündigungsauftrag) als eine ihrer ureigensten Aufgaben (theologische Grundlegung); diverse Probleme, die die Institution Kirche nachweislich mit der Schulseelsorge hat (gegenwärtige Realität) und die Frage nach der Motivation, ob Kirche wirklich an der Schulseelsorge interessiert ist (zukünftige Perspektiven).

Kirchlicher Auftrag

Der Tauf- und Missionsbefehl nach Matthäus 28,19f. beauftragt die Kirche, sich Menschen in allen Lebenssituationen zuzuwenden. Die Schulseelsorge unterstützt diese Aufgabe am Lebensort und in der Lebenssituation Schule. Der Auftrag zur Weitergabe des Glaubens bzw. zur Kommunikation des Evangeliums (Ernst Lange) kann in diesem Kontext zunächst und im Wesentlichen bedeuten, Spuren der Religion aufzudecken, Religion und christlichen Glauben im Alltagskontext erfahrbar werden zu lassen und zu zeigen, indem Religion vorgelebt und mit Schülern/-innen und Lehrern/-innen praktiziert wird. Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch Eltern und andere an der Schule tätige Personen kommen im Kontext Schule durch Schulseelsorge mit Religion und christlichem Glauben in Berührung und erleben religiöse Praxis z.B. durch Gottesdienste, Meditationen in der Pause oder Besinnungstage.

In der konkreten Gestaltung dieses Auftrags gibt es allerdings eine Reihe von Problemen, die zum großen Teil mit inhaltlichen und konzeptionellen Unklarheiten innerhalb der Kirche und seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu tun haben. Diese Probleme bestehen sowohl bezüglich der Definition und des Verständnisses von Schulseelsorge als auch der Organisation, dem strukturellen Bedingungsgefüge und der Finanzierung. Das inhaltliche Klärungsbedürfnis wird bereits am Beispiel der Begriffsverwendung deutlich: Welcher Begriff wird favorisiert – Schulseelsorge oder Schülerseelsorge? Welches Verständnis liegt den Begriffen zu Grunde und welche Aufgaben umfassen sie? – Ist eine einheitliche Definition möglich und überhaupt nötig?

Spiegeln nicht die unterschiedlichen Verständnisse auch die Pluralität in der Praxis sachgerecht wider?

Ganz allgemein wird unter Schulseelsorge die Lebensbegleitung und Beratung von Schülern/-innen und Lehrern/-innen sowie Angebote von erlebbaren Formen christlicher Religiosität (Spiritualität, Jugendbildungsarbeit) am Ort bzw. in Bezug auf Schule verstanden. Schulseelsorge verbindet die klassischen kirchlichen Handlungsfelder Unterricht, Gottesdienst und Seelsorge und bezieht damit Dimensionen von Verkündigung, Bildung, Erziehung und Diakonie aufeinander.

Konzeption Schulseelsorge klären

Damit ist bereits ein zentrales Problem in organisatorischer Hinsicht benannt: Seitens der Landeskirchen ist zu klären, welchem kirchlichen Zuständigkeitsbereich die Schulseelsorge zugeordnet werden kann. Zur Disposition stehen die Bereiche Religionsunterricht, Jugendarbeit und Seelsorge, aus denen heraus sich die Schulseelsorge entwickelt hat. Soll an allen drei Bereichen festgehalten werden? Ist diese Pluralität ein Vorteil und von Nutzen oder ist sie eher hinderlich? Auch die Finanzierung der Schulseelsorge scheint mancherorts problematisch zu sein. Ist ein Deputatsausgleich für Religionslehrer/-innen im Rahmen bestehender Kooperationsverträge zwischen Staat und Kirche möglich? Werden gesonderte kirchliche Stellen bzw. Stellenanteile vorgehalten bzw. neu geschaffen?

Fragt man nach dem Interesse der Kirche an der Schulseelsorge, so werden bei manchen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mitunter Zweifel laut: Die Motivation würde in der Kirche fehlen oder sei nur sehr gering, da die Prioritäten klar bei der parochialen Grundversorgung anstatt bei nicht ortsgemeindebezogenen Arbeitsfeldern wie Schulseelsorge lägen. Auch wird angenommen, finanzielle Probleme minderten das Interesse an der Schulseelsorge und der Wert von Schulseelsorge könne nicht nachgewiesen werden, weil ihre Wirkung nicht zu evaluieren sei.

Anhand der folgenden drei Beispiele soll dagegen der eindeutige Wert der Schulseelsorge für die Kirche gezeigt werden:

1. Empirische Studien¹ lassen durchaus den Schluss zu, dass Schüler/-innen evangelischer oder katholischer Gymnasien einen höheren Bildungserfolg erzielen als diejenigen, die Gymnasien in staatlicher Trägerschaft besuchen. Dieses Ergebnis wird vor allem mit der Wirksamkeit einer wertorientierten und menschenfreundlicheren Gemeinschaft zwischen Lehrenden, Eltern und Schülern/-innen in Verbindung gebracht, wozu auch Schulseelsorger/-innen beitragen. Die Schulseelsorge gestaltet also nicht nur die Beziehungen und Umgangsformen in der Schule, sondern prägt Schulleben und Schulkultur und trägt so zum Lernerfolg der Schüler/-innen bei.
2. Schulseelsorge bietet der evangelischen Kirche die Möglichkeit, ihre Präsenz in der Schule und damit in den Bildungsbiografien Heranwachsender neu zu konstituieren, indem sie zur lebendigen und menschenfreund-

¹ Standfest, Claudia; Köller, Olaf; Scheunpflug, Annette (2005): leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft. Münster u.a.: Waxmann.

- lichen Schule beiträgt, Raum für religiöse Erfahrungen öffnet und religiös-ethische Lebensbegleitung für alle Menschen in der Schule anbietet – sie kann Lebens- und Glaubenshilfe, Hoffnungsort und Weggemeinschaft sein.
3. Schulseelsorge geschieht an der Schnittstelle zwischen Schule und Kirche. Kirche und christlicher Glaube werden durch Schulseelsorge sichtbar und greifbar – mitten im Lebenskontext, mitten im Alltag der Schüler. Schulseelsorge kann durch ihren Bezug zum örtlichen kirchlich-gemeindlichen Umfeld auch dieses mit einbeziehen und den Weg dahin ebnen. Schulseelsorge kann dadurch zu einer intensiveren Kooperation von Kirche und Schule beitragen und bei Schülerinnen und Schülern Vorbehalte und negative Voreinstellungen bzw. Erfahrungen mit Kirche, Glauben und Religion abbauen.

Was hat evangelische Kirche von der Schulseelsorge? – Beispiele

Diese positiven Auswirkungen – Leistungsförderung der Schüler, Verbesserung der Schulkultur, Erweis der Alltagsrelevanz des christlichen Glaubens bis hin in den familiären Kontext der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte sowie Stärkung der Kooperation von Kirche und Schule mit dem Nebeneffekt der Veränderung von Einstellungen zur Kirche – sollten die Kirche darin bestärken, Schulseelsorge als prioritäres Handlungsfeld zu unterstützen und auszubauen. Im Folgenden soll dies an einigen Beispielen näher beschrieben werden.

Schulseelsorge und Religionsunterricht

Schulseelsorge kann implizit und explizit mannigfaltig und vielgestaltig Einfluss auf die Gestaltung und Konzeptionierung des Religionsunterrichtes nehmen, und zwar sowohl durch die Haltung der Religionslehrkräfte, deren theologische Prägung, Ausbildung und ihre persönliche Beziehung zum christlichen Glauben und zur Kirche als auch durch die Unterrichtskonzeptionen, die im Fach Religion in besonderer Weise auch seelsorgerliche Dimensionen und Fragestellungen einbeziehen.

Schulseelsorge kann auf Ansatzpunkte in verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen zurückgreifen. Bekanntestes Beispiel dafür ist der problem- und themenorientierte Religionsunterricht, in dem explizit ein Schülerbezug hergestellt wurde durch die Aufnahme von Lebensfragen in den Unterricht (Schüler- bzw. Erfahrungsorientierung). Die religiösen Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler wurden in diesem Konzept allerdings primär berücksichtigt bzw. reflektiert im Blick auf die Deutung von Erfahrungen und Wahrnehmungen in Bezug auf Religion, dagegen kaum mit der Absicht, den Religionsunterricht selbst zur Ermöglichung religiöser Erfahrungen zu nutzen.

Ein anderes Beispiel ist das Konzept des Religionsunterrichts als „Kirche in der Schule“ von Martin Rang. Dabei sind für den Kontext Schulseelsorge zwei Aspekte wichtig: Der erste ist der konkrete Kontextbezug, der zweite der genuin evangelische Begriff von Kirche: „das vom Wort her verstehende Geschehen, also das gemeinsame Hören auf die Bibel und ihre Auslegungen,

in dem die Institution ihre Mitte hat². Rang, der den Religionsunterricht als kirchliche Erziehung betrachtete und am Verkündigungsauftrag festhielt, gehörte zu den ersten Religionspädagogen, die in ihrem Ansatz einen Schülerbezug deutlich erkennen lassen. Unter Verkündigung verstand Rang nicht allein die Predigt, sondern interpretierte sie von einem genuin pädagogischen Verständnis her. So war der vorbereitende oder vorläufige Charakter seines Religionsunterrichtes keine Hinführung zur Predigt, sondern zur eigenständigen religiösen Identität der Schüler/-innen. Rangs Unterricht zielte auf das existentielle Verstehen.

Eine besondere Bedeutung kommt der Schulseelsorge im Konzept eines seelsorgerlichen Religionsunterrichts zu, wie ihn Norbert Ammermann entwickelt hat. Ammermann geht von der These aus, dass Religionslehrer/-innen sich selbst und ihre Schüler zuerst verstehen lernen müssen, bevor sie seelsorgerlich wirken können. „Sie müssen erkunden, was ihre Schüler als Konstrukteure und Akteure von Wahrheit und Sinn für wahr und sinnvoll halten, und dieses mit ihren eigenen Wahrheits- und Sinnvorstellungen vergleichen.“³ Dabei dürfen Wahrheit und Sinn niemals voneinander getrennt werden, denn sie gehören zusammen, ergänzen sich und bilden zusammen die Basis für Seelsorge und religiöse Erziehung. Ammermann erkennt als gegenwärtige Herausforderung an Kirche und Schule die Bearbeitung von Verstehensprozessen in der Seelsorge wie in der Didaktik „unter dem Gesichtspunkt der Konstitution von Wahrheit und Sinn“⁴. Die Befähigung zur Wahrheits- und Sinnfindung ist für ihn Seelsorge, die auf der Basis der Offenbarung in Jesus Christus geschieht und als Alternative zur Glaubens- und Lebenshilfe verstanden wird.

Schulseelsorge und Schulprofil

Durch Schulseelsorge kann die evangelische Kirche sich aktiv in Schulprogrammarbeit einbringen und das Schulprofil prägen. Die Schulseelsorge trägt mit dazu bei, den Wert religiöser Bildung bei der Wahrnehmung des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule zu verdeutlichen und sich über den Stellenwert von Religion im Schulkonzept bewusst zu werden bzw. ins Schulprofil einzubringen. Die Orientierung an der Individualität der Schüler/-innen bedeutet, dass Schulseelsorge selbst mit pluralen Lebenskonzepten und Deutungsmustern der Schülerinnen und Schüler zu tun hat. Die Schulseelsorge kann die Schule dabei unterstützen, der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern besser gerecht zu werden. Dazu gehören die Berücksichtigung der jeweiligen Lebenslagen von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Familie, Wohngegend, Freizeitverhalten, Medien- und Konsumorientierung, Arbeitswelt, in besonderer Weise aber auch die ethnische, kulturelle und religiöse Identität. Schulseelsorge kann einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, dass in der Schule Fragen zur Weltanschauung, sinnstiftenden Weltdeutung und Lebensbewältigung im religiösen Horizont bearbeitet werden. Das bedeutet aber auch, dass Schulseelsorge entsprechender Kompetenzen bedarf, die zum interreligiösen Dialog befähigen.

2 Meyer-Blanck, Michael (2003): Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Gütersloh, 144.

3 Ammermann, Norbert (1999): Seelsorge im Religionsunterricht. Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn. Frankfurt am Main [u.a.], 9.

4 Ebd.

Aktuelle Entwicklungen mit der verstärkten Einführung ganztägiger Schulkonzepte stellen auch neue Anforderungen an die evangelische Bildungsarbeit und die Kinder- und Jugendarbeit, denn Ganztagsschulen suchen gezielt nach Kooperationspartnern im örtlichen Umfeld. In Ganztagsschulen erhalten die lebensweltlichen Themen von Schülerinnen und Schülern allein in zeitlicher Hinsicht einen größeren Stellenwert, die Erziehungsfunktion der Schule hat eine andere Dimension als in Halbtagschulen, und aufgrund des größeren Zeitkontingentes können Ganztagsschulen auch ihre Lehr- und Lernmethoden öffnen und außerschulische Partner und Lernorte mit einbeziehen.

„Wenn Ganztagsschulen mehr als Halbtagschulen dazu beitragen können, dass Kinder und Jugendliche in ihren Potentialen stärker gefördert werden, vielfältige Anregungen zur Bildung ihrer geistigen und körperlichen, kognitiven und kreativen Fähigkeiten erhalten, die Schule als emotionalen Rückhalt und als Ort verbesserter Chancengerechtigkeit erleben können, dann kann die Evangelische Kirche die Ganztagschule nur unterstützen – um der Kinder und Jugendlichen willen – und von sich aus die Zusammenarbeit anbieten.“⁵

Schulseelsorge im Umfeld der Schule

Die evangelische Kirche ist für die Schule ein wichtiger Kooperationspartner mit Kompetenzen gerade in Fragen informellen Lernens und sinnstiftender Weltdeutung und -gestaltung. Die Kirche kann daran anknüpfen, dass Fragen der Lebensgestaltung und Religion im Schulleben eine große Rolle spielen, u.a. bei Projektwochen, bei Festen und Feiern, Andachten und Schulgottesdiensten, bei diversen Begegnungsprogrammen und Aktionen. Schulseelsorgerliche Arbeit kann dazu beitragen, Unterricht und außerunterrichtliche Projektangebote auf vielfältige Weise enger miteinander zu verbinden und so integrierend und vernetzend zu wirken. Sie hat den großen Vorteil, dass die Kirche an der Schule bereits durch den Religionsunterricht vertreten ist und ab der Sekundarstufe I auch durch Konfirmandenunterricht und Jugendarbeit Kontakte zu Schülerinnen und Schülern hat. Ebenso trifft sie nicht nur auf kirchennahe Schüler, sondern kann auch die kirchenfernen erreichen. Schulseelsorgerlich orientierte Kinder- und Jugendarbeit an der Schule kann mittels ihrer Angebote und durch ihre Räumlichkeiten Schüler, Lehrer, Eltern und Geschwister gleichermaßen ansprechen und beteiligen, so dass neue gemeinsame Treffpunkte und Projekte bzw. soziale Strukturen entstehen können, die gemeinschaftsförderlich sind und die Schule zu einem Nachbarschaftszentrum machen können, wo nicht nur unterrichtet, sondern auch gelebt wird – für Schüler/-innen mit ihren Familien und Lehrer/-innen gleichermaßen.

Die evangelische Kirche kommt durch die Kooperation mit der Schule auch mit anderen Kooperationspartnern im örtlichen Umfeld in Kontakt und kann sich über die Arbeit an der Einzelschule hinaus engagieren beim Aufbau von örtlichen Bildungsnetzwerken. Sie nimmt dadurch öffentliche Bildungs-

⁵ Lübking, Hans-Martin (2004): Die Jugend ist in der Schule. Ganztagschule und Evangelische Kirche. In: Loccum Pelikan o.Jg., H. 1, 35. Vgl. auch: Spenn, Matthias; Fischer, Dietlind (2005): Ganztagschulen gemeinsam entwickeln. Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung, Münster.

verantwortung wahr und wird selbst von anderen Partnern als engagierte Akteurin wahrgenommen. Dies eröffnet ihr den Zugang zu Menschen, Netzwerken und Ressourcen, die ihr ohne dieses Engagement verschlossen blieben.

Schulseelsorge und Gemeindeaufbau

Nicht nur die Schule wandelt sich und nimmt etwa mit der Ganztagschule oder den geforderten Schulprofilen neue Gestalt an. Auch die evangelische Kinder- und Jugendarbeit befindet sich im Wandel. Sie reagiert auf die neuen Gegebenheiten bzw. muss sich ihnen anpassen, indem sie schulnahe Arbeitsformen entwickelt, bei denen auch die Schulseelsorge eine wichtige Rolle spielen kann.

Schulnahe Kinder- und Jugendarbeit bringt die Kirche wieder neu mit der Schule in Berührung, indem z.B. Partnerschaften zwischen Kirchengemeinden und Schulen eingegangen werden, um religiöse Schultage oder -wochen zu gestalten, Projekte ökumenischen Lernens oder gemeinsame Feste und Veranstaltungen durchzuführen; indem Kirchengebäude und Gemeindehäuser als außerschulische Lernorte und für Gottesdienste genutzt oder indem den Schülern/-innen Begegnungen und Berufspraktika in der Kirchengemeinde oder einer kirchlichen bzw. diakonischen Einrichtung ermöglicht und vermittelt werden (z.B. im Kindergarten, Krankenhaus, Sozialstation oder Seniorenheim).

Mit dieser schulseelsorgerlich orientierten schulnahen Kinder- und Jugendarbeit sind auch Chancen und Bereicherungen für die Kirche bzw. die Kirchengemeinde selbst gegeben, denn die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern im Kontext Schule ist ein wichtiger Baustein für den Gemeindeaufbau: In der Schule werden Kinder, Jugendliche und Familien erreicht, die ohne diesen Bezug nicht den Kontakt finden würden, hier können interessierte und distanzierte Menschen unabhängig von ihrer inneren und formalen Bindung an die evangelische Kirche angetroffen werden und zusammenkommen. Institutionelle Grenzen zwischen Schule und Kirchengemeinde oder Jugendarbeit werden durchlässig.

Schulseelsorge und Kirche

Seelsorge ist ein elementarer Bestandteil des kirchlichen Lebens und des kirchlichen Auftrags. Der Seelsorgeauftrag bezieht sich generell auf alle menschlichen Bereiche und Themen und ist nicht an einen bestimmten kirchlichen Ort oder an eine Kirchengemeinde gebunden, sondern geschieht an ganz unterschiedlichen Orten mit Menschen mit speziellem Bedarf und in besonderen Situationen. Zu solchen Formen der so genannten kategorialen Seelsorge gehören Militär-, Gefängnis-, Krankenhaus-, Telefon-, Gehörlosen- und Notfallseelsorge. Insbesondere diese Formen der Seelsorge genießen als kirchliche Arbeitsfelder hohe gesellschaftliche Akzeptanz. Ein Beispiel kategorialer Seelsorge ist auch die Schulseelsorge, die Seelsorge primär auf den schulischen Alltag der Kinder und Jugendlichen bezieht. Folgende Gründe sind für eine spezifische Schulseelsorge ausschlaggebend:

- Kinder und Jugendliche stehen als Heranwachsende permanent vor biographischen Entwicklungsaufgaben und sind meistens selbst für das Gelingen und Scheitern ihrer Biografie verantwortlich.

- Kinder und Jugendliche werden zu einer gesellschaftlichen Minderheit, denen Beachtung und Anerkennung fehlt.
- Kinder und Jugendliche leben in einer pluralen und multioptionalen Gesellschaft, die ihnen kaum Halt zu geben vermag und starke Orientierungsleistungen von ihnen verlangt.

Kirche ist gut beraten, kategoriale Formen der Seelsorge auszubauen. Zu den wichtigsten Anlässen für Seelsorge zählen Lebenswendungen und -umbrüche, Notsituationen und kritische Momente im Lebenslauf. Gerade über Seelsorge identifizieren sich Menschen stark mit der Kirche. Dazu gehört die kirchliche Präsenz an alltäglichen Lebensorten von Menschen. Seelsorge muss sich auf die aktuellen Lebenswirklichkeiten einlassen, auch auf die von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. Die Schule ist für Schüler/-innen und Lehrkräfte ein solcher zentraler Lebensort. Sie tragen in die Schule auch ihre Lebensthemen und Probleme von außerhalb der Schule (Familie, Freunde, Freizeit, Partnerschaft, Lebenssinn) hinein, außerdem haben sie in der Schule durch die Schule selbst entstandene Probleme zu bewältigen. Sie erwarten von der Schulseelsorge Hilfe zur Lebensgewissheit, zur Annahme des Lebens in Krisen und Konflikten, in Glaubenskonflikten usw. Schulseelsorge kann im Kontext Schule hierzu ihr eigenes Proprium einbringen, indem sie sich immer zur Verfügung stellt und stets sozusagen in Bereitschaft ist. In diesem Zusammenhang haben gerade die Tür-und-Angel-Gespräche bzw. „Gespräche am Rande“ ohne ein ausdrückliches, spezifisches „setting“ große Bedeutung. Daneben sind natürlich auch definierte seelsorgerliche Strukturen erforderlich wie das vereinbarte Zweiergespräch, Gruppen-gespräche und gesteuerte gruppenspezifische Prozesse. Schulseelsorge kann den Religionsunterricht entlasten bzw. ergänzen, der mit diversen Krisenbewältigungen rasch überlastet und überfordert ist.

Die Schulseelsorge ist eine Gelegenheit für die Kirche, ihr Profil und ihre Kernkompetenzen allen Menschen, die mit dem schulischen Kontext tangiert sind, aufzuzeigen und zu vermitteln. Gleichzeitig zeigt die Kirche durch die Schulseelsorge ihre Präsenz an einem gesellschaftlich immer bedeutender werdenden Ort. Es ist wichtig, dass diese Präsenz authentisch und kontinuierlich ist sowie allen Menschen hilft, ihre Gegenwart zu gestalten und ihrer Zukunft positiv zu begegnen.

4. Klärungen

I. Hintergrundinformationen und Grundlagen zur Schulpastoral

Schulpastoral hat eine lange Tradition in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Früher sprach man allerdings noch nicht von Schulpastoral, sondern von Schülerarbeit und später dann auch von Schulseelsorge.

Ihre Ursprünge hat die Schulpastoral in den Besinnungstagen für Abschlussklassen, Schüler- und Schulgottesdiensten, den Schülercafés und den Stadt- und Schulgruppen der Katholischen Studierenden Jugend, einem Jugendverband in unserer Diözese. Unter der Federführung der Katholischen Studierenden Jugend und des Schülerpfarrers Franz Keil wurden 1986 erste Entwürfe für ein „Konzept für Schulseelsorge“ erarbeitet.

Es folgte 1988 beim damaligen Bischof der Antrag auf Einrichtung eines eigenen Referates für Schulseelsorge. Das war die Geburtsstunde für das heutige Referat Schulpastoral und für die fachliche Begleitung von Schulpastoral in unserer Diözese.

Die Kirche hat nach Mt 28,19 den ureigensten Sendungsauftrag zu allen Menschen zu gehen und sie auch in ihren besonderen Lebenssituationen – auch in der besonderen Lebenssituation Schule – zu begleiten.

Gemäß der Verfassung des Landes Baden-Württemberg und des Schulgesetzes hat die Kirche Mitverantwortung für die Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrages an Schulen.

In der Einführung zum neuen Bildungsplan 2004 heißt es: „Der Auftrag der öffentlichen Schule verpflichtet diese [die Schulen] zu enger und einvernehmlicher Zusammenarbeit mit den Eltern und legt eine sachliche Kooperation mit außerschulischen Partnern (...) (wie den Kirchen und Trägern der Jugendarbeit) nahe. (...) Die Landesverfassung und das Schulgesetz erteilen den Schulen den Auftrag, die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte zu erziehen.“

Neben dem Religionsunterricht, der als ordentliches Lehrfach fester Bestandteil der schulischen Bildungspläne ist, spiegelt sich die Wahrnehmung dieses Auftrags und dieser Mitverantwortung der Kirche eben auch im schulpastoralen Engagement an Schulen wider.

Schulpastoral hat in den letzten Jahren aus unterschiedlichen Gründen zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen, vor allem auch mit der Veröffentlichung eines Grundlagenpapiers zur Schulpastoral durch das Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996.

Ein Blick über den Nachbarzaun: Katholische Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Helmut Demmelhuber

II. Was ist Schulpastoral überhaupt?

Mit dem Begriff Schulpastoral tun sich manche noch schwer oder können gar nichts damit anfangen. Hat Schulpastoral nun etwas mit dem Pastor, dem Hirten zu tun, der nun auch die Schule als mögliche Weide entdeckt hat? Oder ist Schulpastoral so etwas ähnliches wie Schulseelsorge, ein Angebot von Einzelseelsorge an Schule, was viele evangelische Kolleginnen und Kollegen darunter verstehen?

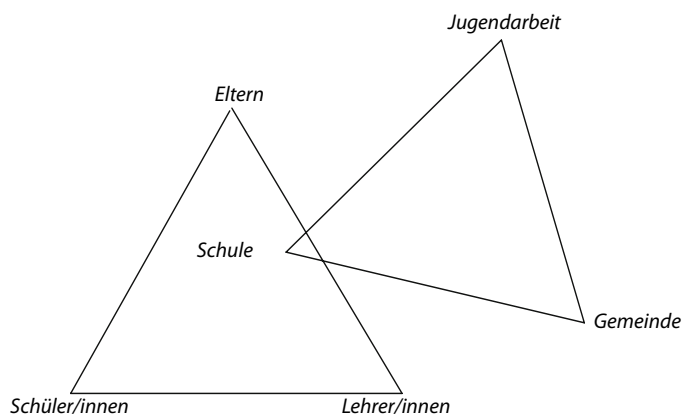
Das Grundlagenpapier zur Schulpastoral des Sekretariates der Deutschen Bischofskonferenz¹ und die Konzeption Schulpastoral der Diözese Rottenburg-Stuttgart² definieren Schulpastoral folgendermaßen:

Schulpastoral ist ein Dienst der Kirche an und mit den Menschen im Lebensraum Schule. Dieses kirchliche Engagement im Handlungsfeld Schule geht über den Religionsunterricht hinaus und geschieht in vielfältigen Formen innerhalb und außerhalb des Unterrichts und der Schule.

Schulpastoral will einen Beitrag leisten zur Gestaltung einer lebendigen Schulkultur, religiöse Erlebnis- und Erfahrungsräume erschließen und vertiefen, Menschen in ihrem persönlichen Suchen und Fragen begleiten, Gemeinschaft an der Schule wecken, fördern und ermöglichen und zu einer Öffnung der Schule nach innen und nach außen beitragen.

Schulpastorale Angebote richten sich überwiegend an Schülerinnen und Schüler, aber auch an Eltern und Lehrerinnen und Lehrer. Hauptmotor und Träger der Schulpastoral vor Ort sind meist die Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Aber auch viele Schülerinnen und Schüler, Eltern, ehren- und hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kirchlichen Jugendarbeit und der Kirchengemeinden engagieren sich in der Schulpastoral.

Zielgruppen und Träger



¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1996): Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule. Bonn (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonner Talweg 177, 53129 Bonn, Tel.: 0228 103-0, E-Mail: glaubebildung@dbk.de).

² Bischöfliches Ordinariat Rottenburg-Stuttgart (Hg.) (1996): Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Konzept). In: Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart 44; H. 8, 94-99, und „notizblock“ 20/Juli 1996, 49-54.

Fünf Prinzipien leiten das schulpastorale Handeln:

1. *Prinzip: Der Situative Ansatz*

Schulpastoral muss sich nicht nur in ihren Grundlagen und Intentionen als stimmig erweisen, sondern auch als vereinbar mit den schulrechtlichen und schulorganisatorischen Vorgaben, mit allgemein geltenden Regelungen sowie relativ stabilen Übereinkünften und Gewohnheiten an einzelnen Schulen. So ist es z.B. wohl eher ungeschickt, Tage der Orientierung mitten in die Woche mit der zentralen Klassenarbeit zu legen. Passend könnte jedoch ein meditatives Angebot eine halbe Stunde vor Beginn schriftlicher Abschlussprüfungen sein.

2. *Prinzip: Das Personale Angebot*

Schulpastoral lebt vom Engagement einzelner Menschen. Von Menschen, die sich in der Schulpastoral aus christlichem Glauben heraus engagieren und bereit sind, sich für die Anliegen der Anderen Zeit zu nehmen, die gesprächsbereit sind, zuhören können und ihre Erfahrungen zur Sprache bringen. Dazu gehört auch, dass man sich z.B. für einen Schüler Zeit nimmt, wenn er mit einem Problem kommt, oder sich z.B. auch mit einem Kollegen auf einen Kaffee zusammensetzt, wenn er wegen familiärer Probleme oder wegen persönlicher Glaubenszweifel eine Gesprächspartnerin oder einen Gesprächspartner seines Vertrauens sucht.

3. *Prinzip: Ökumene und Gastfreundschaft*

Schulpastorale Angebote stehen – unabhängig von deren Religions- oder Konfessionszugehörigkeit – allen offen, die sich zum Mitmachen entscheiden und sich auf die Angebote der Schulpastoral einlassen. Es geht um Achtung religiöser Überzeugungen, ohne dabei spezifische Profile zu verwischen. Spezifische Profile beibehalten heißt z.B., sich zu trauen weiter ein Kreuzzeichen zur Eröffnung einer Andacht zu machen oder weiter zu einer Adventsfeier und nicht zu einer Winterfeier einzuladen. Es heißt aber auch, offen und dialogbereit gegenüber den anderen Konfessionen und Religionen zu sein.

4. *Prinzip: Die Freiwilligkeit*

Schulpastorale Angebote tragen den Charakter einer Einladung, nicht aber einer Verpflichtung. Dies trifft vor allem für außerunterrichtliche und außerschulische Angebote der Schulpastoral zu. Gerade weil Leben und Glauben im Zentrum stehen, müssen sich die Menschen freiwillig zur Teilnahme an schulpastoralen Angeboten entscheiden können. Das heißt aber nicht, dass man, sobald man sich für die Teilnahme an einem Angebot entschieden hat, tun und lassen kann, was man will.

5. *Prinzip: Die Kooperation*

Zum Gelingen der Schulpastoral bedarf es einer verbindlichen, offenen und fairen Kooperation mit entsprechenden Personen, Trägern und Einrichtungen innerhalb der Schule und auch darüber hinaus. Z.B. einen Projekttag zu einem schulpastoralen Thema gemeinsam mit katholischen und evangelischen Kolleginnen und Kollegen vorzubereiten kann entlasten und bereichern. Kontakte zur Kirchengemeinde oder zu einer Beratungsstelle können in Krisensituation, wie zum Beispiel beim Suizidversuch einer Schülerin/eines Schülers oder beim Tod einer Kollegin/eines Kollegen, wichtige Anlaufstelle und Stütze sein.

Für eine gelingende Schulpastoral sind gewisse Strukturen und Rahmenbedingungen unabdingbar. Bekannte Ansätze und Modelle der Schulpastoral lassen sich drei unterschiedlichen Organisationsmodellen zuordnen:

1. *Der system-immanente Ansatz*

Bei diesem Ansatz wird die Schulpastoral meist von Religionslehrerinnen und Religionslehrern getragen, die fest in das System Schule eingebunden sind und sich für die Belange der Schulpastoral an ihrer Schule vor Ort engagieren und einsetzen.

2. *Der system-kooperative Ansatz*

Der system-kooperative Ansatz ist durch eine vereinbarte Struktur der Zusammenarbeit von Schule und Schulpastoral innerhalb der Schule und gelegentlichem oder regelmäßigem Kontakt mit der Schule gekennzeichnet. In Absprache kann der Träger der Schulpastoral, von außen kommend, innerhalb des Systems Schule schulpastoral tätig werden, wie zum Beispiel Träger der kirchlichen Jugendarbeit bei Tagen der Orientierung und beim Schülermentorenprogramm oder Kirchengemeinden bei Schul- und Schülergottesdiensten.

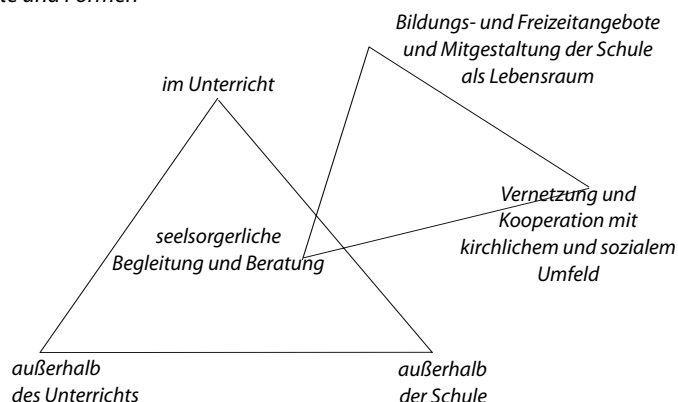
3. *Der system-distanzierte Ansatz*

Schulpastoral findet beim system-distanzierten Ansatz außerhalb des Systems Schule statt. Es besteht nur ein loser Kontakt zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schulpastoral und der Schule. Von einer engen Zusammenarbeit mit der Schule kann nicht die Rede sein. Ein Beispiel für einen solchen Ansatz sind Schülercafés in freier Trägerschaft außerhalb der Schule, die Schülerinnen und Schüler während der Mittagspause oder nach dem Unterricht besuchen.

Schulpastoral ist nicht vorrangig dazu da, gesellschaftliche und schulische Defizite auszugleichen, sie ist auch kein Ersatz für andere Dienste, die in den Schulen verortet sind oder sein sollten wie Schulsozialarbeiter, Jugendberufshelfer, Suchtpräventions- und Beratungslehrer, Vertrauenslehrer, Schulpsychologen. Jedoch können sich Überschneidungen mit deren Aufgabenfeldern ergeben. Diese Dienste sind wichtige mögliche Kooperationspartner.

Schulpastoral außerhalb des Religionsunterrichts und außerhalb der Schule ist kein Religionsunterricht mit anderen Mitteln, vielmehr ist und bleibt der Religionsunterricht für die Schulpastoral wichtiger Bezugspunkt.

Orte und Formen



Beispiele für konkrete Formen der Schulpastoral sind:

- *im Unterricht*

Beratung bei Problemen und schwierigen Lebenslagen, Schulgebet, Morgenkreis, meditative Elemente und spirituelle Angebote, Feiern von Namens- und Geburtstagen, Hilfestellungen bei Konfliktsituationen, religiöse und soziale Projekte

- *aus dem Freiwilligkeitsbereich außerhalb des Unterrichts*

Beratung und Begleitung, Gesprächs-, Gebets- und Bibelkreise, Fröhen-schichten und Meditationen, Schüler- und Schulgottesdienste, religiöse/soziale Arbeitsgemeinschaften, religiöse Projekt-tage, Meditationsräume, Beteiligung an Elternabenden, Integrationsprojekte, Angebote in Übergangssituationen, Adventskalenderaktion, religiöse Lesenacht, kollegiale Beratung, Öffentlichkeitsarbeit, Teestube/Schülercafé, Schülermentorenprogramm, Arbeitskreis zur Gestaltung des Schullebens, Liturgische Nacht/Kinderbibeltag, Jugendkreuzweg, Schulhausmitgestaltung

- *aus dem Freiwilligkeitsbereich außerhalb der Schule*

Tage der Besinnung und Orientierung, Tage im Kloster, Wanderungen mit spirituellen Impulsen, Schülercafé, Wallfahrten, Besuch besonderer Lern- und Lebensorte des Glaubens

Schwerpunkte des schulpastoralen Engagements bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern sind die „Tür-und-Angel“-Gespräche, Tage der Besinnung und Orientierung sowie Schüler- und Schulgottesdienste. Bei zusätzlichem ehrenamtlichen Engagement und zusätzlichen zeitlichen Freiräumen wird die schulpastorale Angebotspalette breiter. Die vielfältigen schulpastoralen Angebote bewegen sich dann zwischen seelsorgerlicher Begleitung und Beratung, Bildungs- und Freizeitangeboten, Mitgestaltung der Schule als Lebensraum und der Vernetzung und Kooperation mit dem kirchlichen und sozialen Umfeld.

III. Sieben Thesen zur Schulpastoral

Vom Schuljahr 2000/2001 bis zum Schuljahr 2002/2003 hatten 13 Religionslehrerinnen und Religionslehrer an einem dreijährigen Projekt Schulpastoral an Hauptschulen und Beruflichen Schulen teilgenommen. Das Projekt sollte zu einer Professionalisierung des eigenen schulpastoralen Handelns bei den beteiligten Lehrkräften und zur Initiierung neuer Angebote an den meisten der beteiligten Schulen führen. Die Ergebnisse des Projektes wurden in einer 104-seitigen Dokumentation³ zusammengetragen.

Auf Grund der bisherigen Erfahrungen aus dem Projekt und der Schulpastoral insgesamt lassen sich sieben Thesen zur Schulpastoral⁴ ableiten:

3 Referat Schulpastoral der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.) (2004): Huch, was machen die denn da! Projekt Schulpastoral an Hauptschulen und Beruflichen Schulen 2000/2003 – Dokumentation und Ergebnisse. Rottenburg-Stuttgart.

4 Vgl. dazu auch: Religionspädagogisches Zentrum in Bayern (Hg.) (2002): Schulpastoral an Hauptschulen. Dokumentation und Ergebnisse des Erprobungsversuchs. München, 9.

1. Schulpastoral unterstützt das Zusammenleben und die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule, fördert ihre Kommunikation, trägt zur Identifikation mit der eigenen Schule bei und stärkt die Freude am Beruf.

Aus Sicht der Schulleitungen der teilnehmenden Projektschulen entfalten Angebote der Schulpastoral oft eine integrative Wirkung an der Schule, bei den Schülerinnen und Schülern als auch im Kollegenkreis. Nicht selten erhalten Lehrerinnen und Lehrer durch die Angebote der Schulpastoral neue Ideen. Diejenigen Lehrkräfte, die am Projekt teilnahmen, stellten fest, dass Schulpastoral und Religionsunterricht durch das Projekt mehr ins Bewusstsein der Schulgemeinde rückten und einen höheren Stellenwert bekamen.

2. Schulpastoral braucht die Bereitschaft des Kollegiums, gemeinsam Verantwortung für den Lern- und Lebensraum Schule zu übernehmen, die Wertschätzung und Unterstützung der Schulleitung und die Offenheit und Kooperationsbereitschaft der Eltern.

Wo Schulpastoral die Wertschätzung und Unterstützung durch das Kollegium, die Eltern und die Schulleitung erfährt, kann am meisten wachsen. Allerdings erlebt Schulpastoral bei Verantwortlichen in der Schule – weniger bei Schülerinnen und Schülern – immer wieder auch Skepsis und Widerstände. Dies ist zum einen wohl Ausdruck einer zunehmenden kirchenkritischen und -ablehnenden Haltung, zum anderen wird eine multikulturelle Gesellschaft gerne als Vorwand benutzt, um schulpastorales Engagement abzublocken. Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger werden dann häufig in soziale Aufgaben hinein gedrängt und sollen manchmal sogar fehlende Schulsozialarbeiter ersetzen. Im Unterschied zum Religionsunterricht, der als ordentliches Lehrfach fester Bestandteil der schulischen Bildungspläne ist, ist die Schulpastoral stark auf das Entgegenkommen und die Kooperation mit Schulleitungen und Schulen angewiesen.

3. Schulpastoral gelingt umso mehr, je mehr eine Schulseelsorgerin/ ein Schulseelsorger im System Schule verortet und präsent ist.

Staatliche Lehrkräfte unterrichten das Fach Katholische Religionslehre oft nur mit wenigen Deputatsstunden. Kirchliche Lehrkräfte sind mit Teildeputaten und oft an zwei bis vier verschiedenen Schulen eingesetzt. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der kirchlichen Jugendarbeit und Kirchengemeinden sind als Person und mit ihren Angeboten meist nur punktuell an den Schulen präsent. Je mehr man aber an einer Schule präsent, eingebunden und akzeptiert ist, umso mehr bekommt Schulpastoral über den Unterricht hinaus eine Chance.

4. Schulpastoral gestaltet den Lebensraum Schule mit und eröffnet für Schülerinnen und Schüler neue Erfahrungs- und Erlebnisräume. Sie fördert soziales Lernen, die Entwicklung der Persönlichkeit und stärkt die eigene religiöse Identitätsfindung.

Schulpastoral eröffnet Erfahrungs- und Erlebnisräume, die während des regulären Unterrichts in dieser Form meist nicht möglich sind. Sie eröffnet diese aber nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Kolleginnen und Kollegen und Eltern. Die nun neu vorliegenden Bildungspläne

für Katholische Religionslehre betonen die sinnvolle Ergänzung des Religionsunterrichts durch schulpastorale Angebote. Im Bildungsplan 2004 für die Realschulen ist zu lesen: „Über den Unterricht hinaus leistet der Katholische Religionsunterricht einen Beitrag zur Gestaltung des Schullebens und der Schulkultur. Dazu trägt er insbesondere durch die Mitgestaltung von Festen, Feiern und Gottesdiensten bei. Der Katholische Religionsunterricht wird durch außerunterrichtliche Angebote der Schulpastoral unterstützt, zum Beispiel durch Tage der Besinnung und Orientierung oder die Schülermentorenausbildung. Die Kooperation mit Kirchengemeinden, der kirchlichen Jugendarbeit und dem Caritasverband ist anstrebenswert.“⁵ Schulleiter von am Projekt Schulpastoral beteiligten Schulen stellten fest, dass durch das Zusammenwirken von Religionsunterricht und Schulpastoral auch ein neuer Geist in die Schule einzog. Schulpastoral – ein Muss für das Schulcurriculum einer jeden Schule?

5. Schulpastoral lebt von der Offenheit der Schülerinnen und Schüler, ihrem Interesse und ihrer Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen sowie Verantwortung zu übernehmen.

Wichtig ist es, auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen, sie ernst zu nehmen. Schulpastoral lebt aus einer gelingenden Beziehung zwischen Hauptamtlichen und Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Erziehungsberechtigten. Schulleitungen der Projektschulen bestätigten, dass über schulpastorale Angebote Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise motiviert werden konnten.

6. Schulpastoral leistet innerhalb der Schulentwicklung vielfältige Beiträge.

Bereits vor der Bildungsreform leisteten Religionslehrerinnen und Religionslehrer, kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vielfältige Beiträge bei der Schulentwicklung, indem sie durch schulpastorale Ideen und Angebote neue Impulse in den Schulalltag mit einbrachten. Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger sind häufig an Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung beteiligt, sind Vertrauens- oder Beratungslehrer. Der Schulleiter einer Projektschule meldete zurück: „Erstaunlich war, wie schulpastorale Angebote eine ganze Schule zum Nachdenken bringen.“

7. Schulpastoral braucht Personal, Zeit, Raum und Geld.

Die bisherige Ausbildung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Pastorale Dienste und hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der katholischen Jugendarbeit hat nicht speziell auf ein schulpastorales Engagement vorbereitet. Die Diözese Rottenburg-Stuttgart strebt eine Professionalisierung in diesem Bereich durch Nachqualifizierungsangebote und Angebote in der Aus-, Fort- und Weiterbildung an. Hauptträger von Schulpastoral werden auch in Zukunft die Religionslehrerinnen und Religionslehrer bleiben. Der Umfang schulpastoralen Engagements wird wesentlich durch die Präsenz an der Schule vor Ort und die zur Verfügung stehende Zeit mitbestimmt. Nur an

⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.) (2004): Bildungsplan 2004, Realschule. Stuttgart, 34.

wenigen Schulen gibt es bisher eigene Religions- und Meditationsräume. Die Erweiterung und der Umbau zu Ganztageschulen birgt vereinzelt die Chance auf eine räumliche Verbesserung. Zum Teil kann auch auf kirchliche Gemeindezentren und Bildungshäuser ausgewichen werden. Die Diözese Rottenburg-Stuttgart versucht durch befristete Projekte und über Zuschüsse aus dem Kirchlichen Jugendplan und den Kirchengemeinden und Dekanaten im Rahmen ihrer Möglichkeiten das schulpastorale Engagement zu stärken. Ohne ein Zutun des Kultusministeriums und der Schulträger bleibt diese Form der Unterstützung allerdings begrenzt. Kommt einer der vier Faktoren – Personal, Zeit, Raum und Geld – unter Druck, wird jedes schulpastorale Engagement ausgebremst. Alle vier zusammen bilden jedoch einen guten Nährboden.

Was leisten gegenwärtige Seelsorgekonzepte für die Schulseelsorge? Welches sind die vorrangigen aktuellen Themen und Tendenzen in der Seelsorgelehre und welche Entwicklungsperspektiven und Fragestellungen ergeben sich daraus im Blick auf evangelische Schulseelsorge?

Blickt man auf die mittlerweile zahlreichen kleineren Veröffentlichungen zur evangelischen Schulseelsorge, so finden sich nur vereinzelt Verweise zu Seelsorgeansätzen.¹ Gleichzeitig sind in Seelsorgetheorien explizit kaum Hinweise auf Schulseelsorge zu finden. Auf diesem Hintergrund wird in aktuellen Seelsorgeentwürfen nach Fragestellungen und Anregungen gesucht, die für eine seelsorgliche Profilierung dieses Arbeitsfeldes von Bedeutung sein können. Zuvor werden allgemeine Kriterien zur Beurteilung tragfähiger Schulseelsorgeentwürfe genannt.

Aktuelle Tendenzen in der Seelsorge und ihre Bedeutung für die Schulseelsorge

Anja Kramer

Schulseelsorge in der Seelsorgetheorie

Wie jedes seelsorgliche Praxisfeld hat auch Schulseelsorge seine besonderen Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Arbeitsformen. Eine für die Schulseelsorge taugliche seelsorgliche Orientierungshilfe wird drei Größen zu berücksichtigen haben: Die *Personen* der seelsorglichen Begegnung, die *Institution*, in der sie stattfindet und die *Situation*, in der sie zustande kommt.² Jedes Schulseelsorgekonzept muss sich daher folgenden Fragen stellen:

- Werden die Schüler/-innen sowie auch mögliche andere Partner der Seelsorge (Kollegen, Eltern, schulische Angestellte) in ihrem jeweiligen Entwicklungsalter und ihrer lebensgeschichtlich orientierten Gesamtperspektive berücksichtigt?
- Wird die Institution in ihrem Einfluss auf den Fall, auf die Gesprächsthemen und auf die Möglichkeiten und Grenzen der seelsorglichen Begegnung berücksichtigt? Werden die verschiedenen Systeme einer Schule in ihren Verwobenheiten (wie die Lerngruppe, das Kollegium, die Schulkonferenz) sowie die Rolle der Seelsorger/-innen im institutionellen Kontext in den Blick genommen?
- Werden die spezifischen Situationen und Gelegenheiten des schulischen Alltags für die seelsorgliche Wahrnehmung und das seelsorgliche Handeln berücksichtigt? Zu denken ist dabei an die Bedeutung der gelegentlichen ‚Tür-und-Angel-Gespräche‘, an außerschulische Veranstaltungen wie Studienfahrten oder Tagungen sowie an die Gestaltung der Schule als Lebensort durch Schulgottesdienste, Andachten, durch AGs oder Projekttage.

Sucht man bei den neueren deutschsprachigen Veröffentlichungen zur evangelischen Seelsorge danach, ob und inwiefern die Institution Schule sowie

¹ Vgl. Heimbrock, Hans-Günter (1998): Evangelische Schulseelsorge als Beitrag zu lebensweltbezogener Bildungsarbeit der Kirchen. In: PTh 87; 455-474, hier 466-469; Dam, Harmjan (2000): Schulseelsorge. Ein Handlungsfeld aus drei Quellen: Religionsunterricht, Jugendarbeit und Seelsorge. In: Abteilung IV Erziehung und Bildung der EKdR (Hg.): Schule und Kirche 1, 17.

² Vgl. Heimbrock 1998, 461.

Kinder und Jugendliche im Schulalter bzw. als Schülerinnen und Schüler vorkommen, so stellt man fest: Beides ist weitgehend ausgeblendet. Die wenigen Ausnahmen sind kurz genannt: Zum einen widmet sich ein umfangreiches „Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen“ von 1993³ mit jeweils einem Beitrag dem Thema Kinder- und Jugendseelsorge.⁴ Zwei Bücher zur Seelsorge aus dem Jahr 2000 befassen sich auf wenigen Seiten mit der „Seelsorge an Kindern und Jugendlichen“, so Klaus Winkler in seinem neu aufgelegten Seelsorgebuch⁵ und Jürgen Ziemer in seiner „Seelsorgelehre“⁶. Schließlich hat die 2004 veröffentlichte Habilitationsschrift „Kinderseelsorge“⁷ von Barbara Städtler-Mach Kinder im Blick.

Eines ist diesen vier Publikationen gemeinsam: Der institutionelle Kontext *Schule* wird nicht beachtet. Und *Schulseelsorge* kommt weder dem Begriff noch der Sache nach vor.

Da der Befund also eher ernüchternd ist, sollen aktuelle Seelsorgeentwürfe daraufhin untersucht werden, inwiefern sie implizit Anregungen enthalten für die Entwicklung und Profilierung evangelischer Schulseelsorge. Dazu werden zunächst die beiden großen Strömungen des 20. Jahrhunderts kurz vorgestellt und anschließend sechs Beispiele aktueller Ansätze skizziert.

Verkündigende Seelsorge

Seit Mitte der 1990er Jahre werden wieder verstärkt grundlegende Anliegen der verkündigenden Seelsorge (kerygmatische Seelsorge) in der Tradition der dialektischen Theologie Eduard Thurneysens⁸ (1888-1974) aufgenommen und weitergeführt.⁹ Das Programm dieser Richtung findet sich in dem Titel des Buches von Peter Bukowski (1994): „Die Bibel ins Gespräch bringen“¹⁰. Er möchte Anknüpfungspunkte für die biblische Tradition in der „säkularen Gesellschaft“ finden und die Bibel „gesprächsgerecht“ ins seelsorgliche Gespräch einbringen. Weil die Bibel ein „Buch voller Leben“¹¹ ist, kann sie auf menschliche Lebenskonflikte bezogen werden. In ihr kommen Ärger und Hoffnungen, Freude und tiefe Verzweiflung, Konflikthaftigkeit und Zur-Ruhe-Kommen zur Sprache, in verdichteten Erzählungen, bildhafter Rede, in gebundener sprachlicher Gestalt.

Besonders Psalmtexte, aber auch biblische Erzähltexte bieten, so Bukowski, vielfache Möglichkeiten, verdrängte Gefühle von Wut, Hass, Angst

3 Riess, Richard; Fiedler, Kirsten (Hg.) (1993): Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen. Gütersloh.

4 Im Rahmen einer ‚biblisch-therapeutischen Seelsorge‘ ist noch das eher populärwissenschaftliche Buch von Michael Dietrich (1999) zu erwähnen.

5 Winkler, Klaus (2000): Seelsorge. Berlin, New York, 2. Aufl., 371-387.

6 Ziemer, Jürgen (2000): Seelsorgelehre. Eine Einführung für Studium und Praxis. Göttingen, 251-259.

7 Städtler-Mach, Barbara (2004): Kinderseelsorge. Seelsorge mit Kindern und ihre pastoralpsychologische Bedeutung. Göttingen.

8 Thurneysen, Eduard (1957): Die Lehre von der Seelsorge, Zürich; ders. (1968): Seelsorge im Vollzug. Zürich.

9 Vgl. Gräß, Wilhelm (1997): Deutungsarbeit. Überlegungen zu einer Theologie therapeutischer Seelsorge. In: PTh 86; 325-340; Winkler, Klaus (1988): Eduard Thurneysen und die Folgen für die Seelsorge. In: PTh 77; 444-456.

10 Bukowski, Peter (1996): Die Bibel ins Gespräch bringen. Erwägungen zu einer Grundfrage der Seelsorge. Neukirchen-Vluyn 3. Aufl.

11 So der Titel einer weiteren Veröffentlichung des Autors: Sylvia und Peter Bukowski (1997): Ein Buch voller Leben. Entdeckungen in der Bibel. Predigten zu ungepredigten Texten. Neukirchen-Vluyn.

und Müdigkeit, die im Hintergrund für aktuelle Konflikte stehen können, erlebbar zu machen, so dass man von ihnen nicht hilflos überflutet bleibt. Zudem kommt „durch eine biblische Geschichte ein Element von Neuheit und Überraschung ins Gespräch. Deshalb ist eine Geschichte besonders geeignet, festgefahrene Erlebnis- und Handlungsmuster, die sich oft im Gesprächsverlauf entsprechend widerspiegeln, in heilsamer Weise zu unterbrechen – gegebenenfalls sogar zu durchbrechen.“¹²

Ziel ist dabei „Lebenshilfe als Glaubenshilfe“, mit der eine evangeliumsgemäße Hilfe zum Glauben in der Aufarbeitung von zentralen Lebenskonflikten gemeint ist.

In den Entwürfen der verkündigenden Seelsorge geht es darum, die biblische Tradition in seelsorglichen Begegnungen zur Sprache zu bringen. Das kann auch für Seelsorge im schulischen Kontext von Bedeutung sein: Der Schatz der biblischen Tradition vermag überraschende, ermutigende, unterstützende Perspektiven zu eröffnen, was gerade in Phasen der Identitätssuche und (Sinn-)Orientierung eminent wichtig ist.

Kritisch anzufragen ist allerdings, ob diese Ansätze nicht zu kognitiv und auf Sprache konzentriert sind, die nicht wenige – je nach Alter und Bildungsstand – ausgrenzen. Und wird die Fremdheit und der vielfach bei Jugendlichen anzutreffende Eindruck vermeintlicher Belanglosigkeit biblischer Texte sowie das so genannte säkulare Bewusstsein von Schülern/-innen ernst genommen? Wie geht die verkündigende Seelsorge mit Schülerinnen und Schülern um, die nicht in der christlichen Tradition stehen (z.B. Atheisten, Konfessionslose, Menschen mit Migrationshintergrund), aber dennoch seelsorgliche Begleitung suchen?

Dass biblische Texte für das eigene Leben der Schülerinnen und Schüler relevant sein sollen, muss sich für die einzelnen Schüler/-innen erst erweisen. Für die Schulseelsorge ergibt sich daraus die Ermutigung, biblische Texte, die von Scheitern, von menschlicher Unvollkommenheit, von Konkurrenz, Neid oder auch von Erfolg und Freude sprechen, die also Lebensthemen ansprechen, angemessen situativ einzubeziehen.

Therapeutische Seelsorge

Die andere große Richtung in der evangelischen Seelsorge besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war die therapeutisch orientierte Seelsorge. Die Methodik der therapeutischen Seelsorge wurde mit Hilfe psychotherapeutischer Verfahren entwickelt. Sie verfährt dabei induktiv, vom Einzelkonflikt her, und legt den Fokus – im Vergleich zur kerygmatischen Seelsorge – stärker auf eine heilende Dimension. Auch hier gilt ein Buchtitel als Programm: „Seelsorge als Gespräch“ von Joachim Scharfenberg.¹³ Entscheidend für die Ausweitung der therapeutischen Seelsorge war die praxisnahe Seelsorgeausbildung Clinical Pastoral Training (heute: Clinical Pastoral Education – CPE), die sich von den USA aus über die Niederlande schließlich im deutsch-

¹² Bukowski 1996, 61.

¹³ Scharfenberg, Joachim (1987): Seelsorge als Gespräch. Zur Theorie und Praxis der seelsorglichen Gesprächsführung, Göttingen 4. Aufl.; ders. (1994): Einführung in die Pastoralpsychologie. Göttingen, 2. Aufl.

sprachigen Raum etablierte. Dazu kam Scharfenbergs Auseinandersetzung mit der Religionskritik Sigmund Freuds, die der Theologie eine Annäherung an die Tiefenpsychologie ermöglichte. Von der psychoanalytischen Hypothese ausgehend, dass alles menschliche Erleben konflikthaft oder ambivalent strukturiert ist, benennt Scharfenberg drei „Grundambivalenzen“: Regression und Progression, Partizipation und Autonomie, Anpassung und Phantasie. Diese Grundambivalenzen sind auch in den Symbolen der jüdisch-christlichen Tradition enthalten. In biblischen Geschichten und Symbolen kommen sie exemplarisch zur Sprache und werden symbolisch aufgegriffen, ausgedrückt und bearbeitet. Biblische Texte als verdichtete Lebens- und Glaubenserfahrungen, so die These, enthalten dieselben Konflikte und Ambivalenzen, wie sie das Leben jedes Einzelnen prägen; Texte und Menschen können insofern mit denselben hermeneutischen Mitteln ausgelegt und verstanden werden.

Möglichkeiten therapeutischer Seelsorge zeigen sich vorrangig in der empathischen Wahrnehmung innerpsychischer wie interpersonaler Konflikte. Eine so geschulte Wahrnehmungsfähigkeit kann eine angemessene Zuwendung zu Seelsorgepartnern erleichtern.

Kritisch anfragen lässt sich auch bei der therapeutisch orientierten Seelsorge die Sprach- und die Individuumszentrierung sowie die Wirksamkeit einer allein sprachlichen Bearbeitung von Konflikten.

Anliegen der therapeutischen und verkündigenden Seelsorgelehre verbinden sich, indem die Lebenswelt der Schüler/-innen mit ihren Konflikten und Ambivalenzen sensibel wahrgenommen wird und Schüler/-innen durch das gesprächsgerechte Einbeziehen biblischer Texte „kognitiv umstrukturiert“ werden und Ermutigung und Vergewisserung erfahren.

Sechs neuere Seelsorgeansätze

Das Bemühen, den Seelsorgepartner in seinen alltäglichen Bezügen, in seiner Lebenswelt innerhalb der Gesellschaft in den Blick zu nehmen und nicht allein sprachlich-intellektuell mit Menschen zu arbeiten, sind Kennzeichen mehrerer aktueller Ansätze in der Seelsorge.

Im Folgenden werden sechs Ansätze vorgestellt, die seit Anfang der 1990er Jahre in die Seelsorge-Debatte eingeflossen sind. Sie sind auch für Schulseelsorgepraxis und -theorie bereits relevant oder könnten es werden.

1. Der gesellschaftliche Ansatz

Isolde Karle¹⁴ wendet sich mit ihrer Kritik der psychoanalytisch orientierten Seelsorgelehre nach Joachim Scharfenberg aus soziologisch-konstruktivistischer Sicht gegen die individualistische Engführung und gegen das Nicht-Beachten des sozial-kulturellen Kontextes: Gesellschaftliche Entwicklungen und Erfordernisse gehen mit psychischen Folgeproblemen einher und werden dem Individuum zugerechnet; der Interdependenz sozialer und psychischer Prozesse werde dies nicht gerecht. Die moderne, funktional-

14 Karle, Isolde (1996): Seelsorge in der Moderne. Eine Kritik der psychoanalytisch orientierten Seelsorgelehre. Neukirchen-Vluyn, hier 209. Seelsorgliche Konkretionen werden angedeutet: „Seelsorge als religiöse Kommunikation“ (214) vermag anzuregen, die Wirklichkeit anders als bisher wahrzunehmen und Hilfe zur Deutung von Krankheit, Sterben und Tod zu geben, „Seelsorge als Funktion der Kirche“ (235) entdeckt die Gemeinde als soziales Netzwerk wieder.

differenzierte Gesellschaft mit ihrer Vielzahl an Wahlmöglichkeiten schaffe eine Verunsicherung der Identität, die es in der Seelsorge zu beachten gelte. Auch Jürgen Ziemer stellt in seiner „Seelsorgelehre“ heraus, dass individuelle Probleme oft soziale Ursachen haben und „seelsorgliches Handeln immer in einer konkreten gesellschaftlichen und kulturellen Situation“¹⁵ geschieht. Die gegenwärtige Gesellschaft beschreibt er u.a. mit den Stichworten „lebensbedrohlicher Sicherheitsverlust“¹⁶. Die „Modernisierung des gesellschaftlichen Lebens“ sieht er in der funktionalen Differenzierung und Individualisierung sowie in der kulturellen Pluralisierung, die einhergehe mit dem Bedeutungsverlust der Kirchen (Skepsis gegenüber Großinstitutionen, Konkurrenz anderer Religions- und Sinnangebote, Verlust der Plausibilität unmittelbarer Lebensrelevanz des Glaubens und einer Kirchenbindung). „Leben im Ungewissen“ sei die Leit-Erfahrung in der modernen Gesellschaft. Seelsorger/-innen, „die den Kontext ihrer Arbeit wirklich wahrnehmen, werden deshalb ihren besonderen Auftrag darin sehen, Menschen wieder zu begründeten Gewissheiten zu verhelfen. Das aber wird nicht mit restaurativen Beschwörungsformeln zu erreichen sein, sondern nur durch ein sensibles Eingehen auf die kontextuell und biographisch bedingten Ungewissheiten, wie sie sich in den konkreten Problemlagen nach Seelsorge fragender und suchender Menschen niederschlagen.“¹⁷

Schüler/-innen wachsen heute unter verunsichernden gesellschaftlichen Bedingungen auf und müssen sich darin behaupten. Dies gilt es in der schuleseelsorglichen Arbeit wahrzunehmen, auch aus dem Grund, damit nicht falscher Leistungsdruck an Jugendliche weiter gegeben wird, weil gesellschaftlich bedingte Problemlagen dem Einzelnen angelastet werden, anstatt die strukturellen Misslagen in den Blick zu nehmen. Fehlende Motivation, Perspektiv- und Orientierungslosigkeit von Kindern und Jugendlichen hängen nicht zuletzt damit zusammen, dass Schule als Bildungsinstitution in dieser Gesellschaftslage an Glaubwürdigkeit verliert, denn ihre Gratifikationen garantieren weder eine Arbeitsstelle noch einen Studienplatz.

2. Der interkulturelle Ansatz

Angesichts derzeitiger Globalisierungsprozesse ist es auch für die Seelsorge unerlässlich, dem Gespräch mit Menschen anderer ethnischer, kultureller, religiöser, weltanschaulicher Prägung mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei geht es darum, Differenzen wahrzunehmen, auszuhalten und mit ihnen konstruktiv umzugehen. Albrecht Grözinger konstatierte schon 1994: „Die Fähigkeit zu produktiven Differenzerfahrungen ist eine der Grundbedingungen der multikulturellen Gesellschaft. Hierzu ... kann christliche Seelsorge Entscheidendes beitragen.“¹⁸

In der Arbeit mit Schülern/-innen mit Migrationshintergrund kommt es darauf an, eine Sensibilität für Fremdheit und für die eigene Identität, für

¹⁵ Ziemer 2000, 17.

¹⁶ Seelsorge bzw. Beratung im Kontext der derzeitigen Arbeitsmarktsituation betrachtet Sybille Tobler und fragt in ihrer Dissertation, welche Ressourcen christliche Seelsorge für Arbeitslose bereit hält (Arbeitslose beraten unter Perspektiven der Hoffnung. Lösungsorientierte Kurzberatung in beruflichen Übergangsprozessen, Stuttgart 2004).

¹⁷ Ziemer 2000, 37.

¹⁸ Grözinger, Albrecht (1994): Differenz-Erfahrung. Seelsorge in der multikulturellen Gesellschaft. Ein Essay. Waltrp, 26.

eigene und fremde Projektionen und Ängste zu entwickeln.¹⁹ Interkulturelle Seelsorge²⁰ macht ernst damit, dass alle Diagnosen und Behandlungen in der therapeutischen und auch seelsorglichen Praxis Ergebnisse von Interaktionen sind und von den kulturellen Systemen der Seelsorger/-innen wie auch der Ratsuchenden abhängen. „Mehr noch als sonst ist es in einem interkulturellen Setting notwendig, neben der verbalen Kommunikation auf die Kommunikation über die Körpersprache, über Gesten oder auf die Atmosphäre zu achten und über Rituale und Symbole andere Sprachen und Ausdrucksformen anzubieten und einzubeziehen.“²¹ Seelsorger/-innen müssen demzufolge in der Lage sein, eigene Interpretationssysteme zu identifizieren und zu anderen Deutungssystemen in ein Verhältnis zu setzen, damit Seelsorge nicht im Sinne einer Überwindung des Anderen wirksam wird, sondern zu einer wechselseitigen Vermittlung und Wahrnehmung in der Lage ist und ermutigen kann. Insofern gehe es um den Versuch der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung. Grundsätzlich orientiert sich Interkulturelle Seelsorge an den Kompetenzen und Ressourcen der Ratsuchenden (empowerment) und strebt eine Stärkung sozialer Netzwerke an.

Angesichts der interkulturellen Situation in Schulen – je nach Schulform und Region unterschiedlich –, ist der seelsorglich angemessene Umgang mit Differenzen (von Nation, Religion, sozialem Milieu, Herkunft, von Geschlecht und sexueller Orientierung) eine wesentliche Herausforderung. Ressourcenorientierung, empowerment, Beziehungsgerechtigkeit und Respekt – dieses ‚Programm‘ verweist Schulseelsorge auf das umfassende Feld der Schule als Lebensort.²²

3. Der systemische Ansatz

Die „Systemische Seelsorge“ (Christoph Morgenthaler 2002)²³ hat multiperspektivisch verschiedene Kategorien und Konzepte aus unterschiedlichen systemischen Schulen für die Seelsorgetheorie übernommen und weitergeführt. Die „Sensibilität für Vernetzungen, Abhängigkeiten und die soziale Dimension individuellen Leidens“²⁴ bestimmt die Wahrnehmungen: Einzelne sind immer in Beziehungssysteme oder Familiensysteme eingebunden, gleichzeitig repräsentieren sie als Einzelne auch ein System von psychischen Kräften und Strukturen. Beide systemische Perspektiven bedingen einander und sind in der Seelsorge entsprechend zu berücksichtigen.

Morgenthaler vertritt eine konstruktivistische Systemtheorie, der zufolge ein System eine durch Sprache konstruierte Größe darstellt. In dem

19 Gutmann, Hans-Martin (2005): Und erlöse uns von dem Bösen. Die Chance der Seelsorge in Zeiten der Krise. Gütersloh, 63f.

20 Schneider-Harpprecht, Christoph (2002): Was ist interkulturelle Seelsorge? Eine praktisch-theologische Annäherung. In: Karl Federsmidt u.a. (Hg.): Handbuch interkulturelle Seelsorge. Neukirchen-Vluyn; ders. (2001): Interkulturelle Seelsorge. Göttingen.

21 Kayales, Christina (1999): Interkulturelle Seelsorge und Beratung. Brücken zu Menschen aus fremden Kulturen. In: Pohl-Patalong, Uta; Muchlinsky, Frank (Hg.): Seelsorge im Plural. Perspektiven für ein neues Jahrhundert. Hamburg, 63-73, 71.

22 Vgl. zur Reflexion interkultureller Erfahrung in Schule: Temme, Klaus (2002): Schule. Wechselnde Gelegenheit und tägliches Risiko bei der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern ‚ausländischer‘ Herkunft. In: Federsmidt, Karl u.a. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Seelsorge. Neukirchen-Vluyn, 109-118.

23 Morgenthaler, Christoph (2002): Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtheorie für die kirchliche Praxis. Stuttgart, 3. überarbeitete und ergänzte Aufl.

24 Morgenthaler 2002, 10.

Moment, in dem eine andere Person, ein Seelsorger, ins Spiel kommt, konstituiert sich das System auf einer anderen Ebene neu. Ziel ist dabei sowohl die „Integration des Menschen in die Gemeinschaft, als auch seine Emanzipation ihr gegenüber“²⁵.

Schulseelsorger/-innen können mit Hilfe der systemischen Perspektive ihre Anteilnahme an einer Vielzahl von dynamischen Systemen und deren Zusammenspiele in den Blick nehmen (Familien der Schüler, Fachkonferenz, Lehrerkollegium, Kirchengemeinde der Schulseelsorgerin) und die systemische und intersystemische Eingebundenheit individueller Lernsituationen und biographischer Konfliktlagen zu klären versuchen. Welche Rolle Religion beim Einzelnen, in der Klasse oder im System Schule spielen könnte und welche konstruktiven Potenziale Theologie einbringen kann, wäre für eine systemisch orientierte Schulseelsorge noch genauer auszumachen. Auf dem Hintergrund des systemischen Ansatzes hat Timm H. Lohse²⁶ eine methodische Anleitung zum „Kurzgespräch in Seelsorge und Beratung“ entwickelt. Erläutert werden die besonderen Gesetzmäßigkeiten, Möglichkeiten und Fallen des Kurzgesprächs sowie die Bedeutung der Wahrnehmung eines Mandates für die Seelsorgebegegnung. Ziel ist dabei, den Gesprächspartner in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit einen Schritt weiter zu führen, indem er ermutigt, getröstet, mit seinem Tun konfrontiert wird, um sein „Leben in der Gemeinschaft selbst verantwortlich zu gestalten.“²⁷

4. Der Ansatz der Alltagsseelsorge

Wie werden die bisher dominanten Seelsorge-Paradigmen – verkündigende Seelsorge und therapeutische Seelsorge – im pastoralen Alltag umgesetzt? Dies war die Ausgangsfrage für die sozio-linguistische Untersuchung von pastoralen Geburtstagsbesuchen durch Eberhard Hauschildt.²⁸ Er kam anhand von neun Geburtstagsgesprächen von Pfarrern/-innen zu dem Ergebnis, dass Seelsorgegespräche meist ziemlich trivial sind und vor allem alltägliche Fragen der Lebensführung zum Inhalt haben. Seelsorgegespräche sind gewöhnliche, alltägliche Gespräche, die kurz, recht unbestimmt, meist ungeschützt und in ihrem Zustandekommen zufällig sind.²⁹

Bei genauerer Analyse werden jedoch in diesen Alltagsgesprächen verschiedene Elemente sichtbar. So kommen in den Gesprächen „therapeutische Episoden“ z.B. in Form von kleinen Vertiefungen in der Erkenntnis von Ambivalenzen („Alltagstherapie“) vor, ebenso gibt es „verkündigende Episoden“ mit ethischen Aussagen oder Transzendenzaussagen („Alltagstheologie“), z.B. allgemeine, auch heterodoxe religiöse Aussagen etwa zur Seelenwanderung oder Wiedergeburt, die sich mit alltagstypischen Denk- und Redeweisen vermischen. Verkündigung erscheint auf diese Weise bruchstückhaft, alltags-

25 Morgenthaler 2002, 75, in Aufnahme von Josuttis, Manfred (1980): Die Ziele der seelsorglichen Beratung: Integration oder Emanzipation? In: ders.: Die Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion. Grundprobleme der Praktischen Theologie. München, 95-116, hier 114.

26 Lohse, Timm H. (2003): Das Kurzgespräch in Seelsorge und Beratung. Eine methodische Anleitung. Göttingen.

27 Lohse 2003, 150.

28 Hauschildt, Eberhard (1996): Alltagsseelsorge. Göttingen.

29 Vgl. Hauschildt, Eberhard (1999): Alltagsseelsorge. Der Alltag der Seelsorge und die Seelsorge im Alltag. In: Pohl-Patalong, Uta; Muchlinsky, Frank (Hg.): Seelsorge im Plural. Perspektiven für ein neues Jahrhundert. Hamburg, 8-16, hier 8.

nah und dialogisch strukturiert. Christlich wird die Seelsorge in dem Maße, wie Deutungen zur Kirche, zur Bibel und Tradition interpretativ in Beziehung gesetzt werden.³⁰

Das alltägliche berufliche Handeln von Pfarrern/-innen, eben die Alltagsseelsorge, wird durch Hauschildts Konzeption aufgewertet. Sie erscheint nicht als defizitär gegenüber den vermeintlich hohen Formen therapeutischer oder kerygmatischer Seelsorge, sondern als eigenständiger, wenn auch schwerer abzugrenzender Modus, der gleichzeitig für nicht-alltägliche Situationen jene ‚Hochformen‘ braucht. „An der Alltagsseelsorge lassen sich nicht nur die Bedingungen des Alltags studieren, an ihr kann sich einem – Gott sei Dank – auch der Blick auf Gottes Wahrheit und Güte in der Wirklichkeit auf-tun.“³¹ Dabei ergebe sich eine „Wahrnehmung der unabgegrenzten Vielfalt der (Seelsorge-) Situationen, was für die in aller Regel unspezifisch beginnenden Gesprächssituationen in der Schule ermutigend ist.

Hauschildt selber fasst zusammen: „Alltagsseelsorge meint, die gewöhnlichen Gesprächsgelegenheiten und das normale Gesprächsverhalten zu achten, theologisch und therapeutisch zu achten als eine eigene, zwar in ihren Leistungen begrenzte, aber doch voll gültige Erscheinungsform menschen-zugewandten Christentums.“³²

Ist eine solche alltagsseelsorgliche Kompetenz lehr- und lernbar oder ist es vielmehr beliebig, ob und wie sich jemand in die alltäglichen Formen hineinfindet? Ist es überhaupt wünschenswert, dass Seelsorge alltäglich ist und bleibt, oder wäre gerade auch gegenüber anderen Beratungsangeboten an Schulen eine höhere seelsorgliche und theologische Kompetenz und damit ein klareres Profil wünschenswert?

5. Der spirituell-rituelle Ansatz

Hinter der Wiederentdeckung der spirituell-rituellen Dimension steht die Erfahrung, dass Sprache bzw. das Gespräch an Grenzen stößt. Manfred Josuttis³³ hat in seinen Veröffentlichungen „Segenskräfte – Potentiale einer energetischen Seelsorge“ und „Religion als Handwerk“ den Ansatz einer energetischen Seelsorge entwickelt. Während sich die Seelsorgebewegung von der Psychotherapie her verstanden hat, wird für Josuttis die Phänomenologie, wie sie der Philosoph Hermann Schmitz entfaltet, zum leitenden Paradigma einer „transpsychologischen Seelsorge“. In der Seelsorge geht es nach Josuttis – in Abgrenzung zu anderen Seelsorgeentwürfen – nicht um eine Neudeutung eines Selbstverständnisses, sondern um ein Ergriffenwerden von überwältigenden Mächten, die giftige Lebenskräfte ausstoßen und heilende und nährnde einflößen. „Seelsorge, die in der Kraft des göttlichen Segens operiert, wird so oder so selbst als Konversionsgeschehen verlaufen.“ (72) Immer wieder geht es um eine Konversion, um einen Transit: vom Herrschaftsbereich der Schuld und des Bösen zu dem der Vergebung, von Angst zu Vertrauen,

30 Vgl. Hauschildt, in: Pohl-Patalong; Muchlinsky 1999, 16.

31 Hauschildt 1996, 404.

32 Hauschildt, Eberhard (1999): Alltagsseelsorge. Der Alltag der Seelsorge und die Seelsorge im Alltag. In: Pohl-Patalong, Uta; Muchlinsky, Frank (Hg.): Seelsorge im Plural. Perspektiven für ein neues Jahrhundert. Hamburg, 16.

33 Josuttis, Manfred (2000): Segenskräfte. Potentiale einer energetischen Seelsorge. Gütersloh, hieraus Zitate; ders. (2002): Religion als Handwerk. Zur Handlungslogik spiritueller Methoden. Gütersloh.

von Stress zur Ruhe, von Trauer zur Freude, von Gefangenschaft zur Freiheit.³⁴ Hans-Martin Gutmann nimmt wesentliche Anliegen Josuttis' auf, wenn er konstatiert: „Die Fluss-Richtung im Abfließen zerstörerischer Macht und in der Herbeirufung heilsamer Lebensmacht gibt die Richtung für die Arbeit der Alltagsseelsorge an.“³⁵

Spirituelle Sehnsucht, die Suche nach transzendtem Erleben, hat für Jugendliche nicht selten eine große Bedeutung. Daher sollte auch Schulseelsorge spirituelle Angebote machen, die in der persönlichen Spiritualität des Seelsorgers verankert sind. Allerdings wirft dieser Ansatz im Blick auf die Schulseelsorge verschiedene grundsätzliche Fragen auf:

- Für Josuttis sind „Gefühle keine intrapsychischen Produkte, sondern räumlich umgreifende Atmosphären, in die man gerät“, in die man wie in eine Wetterlage rein- und rausgeht. Bekommen hier Atmosphären nicht eine eigene Wesenheit, eine ontologisch-substantielle Qualität zugesprochen?
- Auch die Wahrnehmung von ‚dem Heiligen‘ scheint keinem historisch-gesellschaftlich vermittelten Vorverständnis zu unterliegen, sondern eine eigene Wesenheit zu haben. Die Legitimation pastoraler Machtausübung im so genannten Bereich des Heiligen scheint nicht unproblematisch, ja in ihrer selbsternannten Machtzuweisung geradezu für Missbrauch anfällig.
- Wenn das Ziel seelsorglicher Arbeit der ‚heilsame Austausch‘ ist, kann dies m.E. nicht unabhängig von gesellschaftlichen, systemischen Bindungen und Abhängigkeiten geschehen. Diese kommen bei Josuttis allerdings nicht in den Blick.

Anregend bleibt Josuttis' Wertschätzung religiöser Rituale (Segen, Gebet, Lieder), die in den Schulkontext eingebracht werden können. Außerdem verweist er auf die grundlegende Aufgabe, schulseelsorgliche Situationen wie beispielsweise Eröffnung und Abschluss angemessen zu ritualisieren.

6. Der leiborientierte Ansatz

Während in der bisherigen Seelsorgelehre Fragen der (eigenen) Leiblichkeit weitgehend vernachlässigt wurden, hat Elisabeth Naurath in ihrer Veröffentlichung „Seelsorge als Leibsorge“³⁶ die Bedeutung einer leibintegrierten Seelsorge im Kontext des Krankenhauses herausgearbeitet. Ihr kommt es darauf an, die Wahrnehmung der Körpersprache in den verschiedenen Phasen einer seelsorglichen Begegnung, die Bedeutung geschlechtsspezifischer Körperbilder und Krankheitsverständnisse, die Reflexion des eigenen Körperverständnisses, Körperideale und damit zusammenhängende Enttäuschungen in der Seelsorgebegegnung zu berücksichtigen. Ihre Ausführungen beziehen sich auf die Institution Krankenhaus, doch die Bedeutung von Leiblichkeit ist für die Institution Schule mindestens ebenso zentral – für die Seelsorgerin/den Seelsorger ebenso wie für die Seelsorgepartner:

34 Vgl. Klessmann, Michael (2001): Seelsorge zwischen Energetik und Hermeneutik. Ein Literaturbericht. In: PTh 90; 39-42.

35 Gutmann 2005, 164.

36 Naurath, Elisabeth (2000): Seelsorge als Leibsorge. Perspektiven einer leiborientierten Krankenseelsorge. Stuttgart/Berlin. Vgl. dazu: Leonhard, Silke (2003): Bei Leibe: Religion zu Wort kommen lassen. Körperlichkeit in religionspädagogischer Wahrnehmung. In: dies.; Klie, Thomas (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik. Leipzig, 166-191.

- Der Seelsorgepartner wird als Leib-Seele-Geist-Einheit in seiner Körperlichkeit, seiner (Suche nach) Identität, seiner Sozialität und Geschlechtlichkeit wahr- und ernstgenommen.³⁷
- Jedes Beziehungsgeschehen ist körperbezogen und alle Gefühle lassen sich im Körper lokalisieren.
- In der schulseelsorglichen Situation gilt es, auch körperliche Signale und widersprüchliche Diskordanzen, also Gesten, die das Gegenteil vom Gesagten ausdrücken, wahrzunehmen.
- Kinder und Jugendliche sind in ihrer Entwicklung permanent mit körperlichen Veränderungen konfrontiert. Da ein Modus von Identität Leiblichkeit ist,³⁸ können sich daraus Fragen und auch Probleme ergeben oder sich in (psycho-)somatischen Symptomen niederschlagen (Anorexie, Bulimie, Hyperaktivität).
- Leitbilder von Körper sind bei Kindern und Jugendlichen virulent (Mode-, Kosmetik-, Sportbranche) und sie bestimmen ihr Fremd- und Selbstbild, ihr Verhalten sich selbst und anderen gegenüber.

Zusammenfassung – Anregungen für die Schulseelsorge

Die angeführten Ansätze der neueren Seelsorgelehre lassen sich in der schulischen Praxis hier und da auffinden, zumal, wenn Schulseelsorger/-innen eine entsprechende Fort- oder Weiterbildung absolviert haben. Allerdings besteht noch kein bewusstes wechselseitiges Verhältnis zwischen Seelsorgetheorie und Schulseelsorgepraxis, da die Schulseelsorge primär aus dem Kontext des Religionsunterrichts hervorgegangen ist und die Seelsorge die Schule und die Schüler/-innen bisher kaum in den Blick genommen hat. Hier gilt es, den Nachholbedarf wechselseitiger Anregung, Begründung und Qualitätsentwicklung aufzuarbeiten und Schulseelsorge auch seelsorgetheoretisch noch besser zu fundieren.

Beim Durchgang durch die aktuellen Seelsorgekonzepte ergeben sich eine Vielzahl von Anregungen für die Schulseelsorge. Stellvertretend sollen die folgenden Grundkompetenzen, die auch in den genannten Seelsorgelehren vorkommen, genannt werden:

Wahrnehmungskompetenz – Hierbei geht es um die Fähigkeit, die Beziehung zwischen dem Seelsorgepartner und sich selbst sowie die Bedeutung des Kontextes für die Lebenswelt des Gegenübers angemessen wahrzunehmen.

Gesprächskompetenz – Jemand beherrscht Grundregeln der Kommunikation und Gesprächsführung sowie aktives und passives Zuhören.

Symbolische Kompetenz – Jemand ist in der Lage, die vielfältigen Aspekte von Lebensdeutung in einer konkreten Situation mit dem Gegenüber zu bearbeiten, d.h. den (religiösen) Symbolgehalt des Seelsorgepartners wahrzunehmen und aufzugreifen und selber weiterführende (biblische) Deutungsangebote gesprächsgerecht einzubringen; außerdem vermag er religiöse Sprache

³⁷ Vgl. Naurath 2000, 101.

³⁸ Vgl. Haker, Hille (2002): Körper spricht: Leiblichkeit als Modus der Identität. In: rhs 45; H. 3, 131-137.

erfahrungsbezogen auszulegen und säkulare Ausdrucksformen in religiöse zu übersetzen.

Systemische Kompetenz – Jemand ist in der Lage, Seelsorge nicht isoliert als Einzelfallbearbeitung zu betrachten, sondern Belange der grundlegenden Systeme Familie, Schule, Freunde in die seelsorgliche Arbeit mit Personen einzubeziehen.

Alltagskompetenz – Jemand ist in der Lage, alltägliche Situationen und Fragestellungen zu erkennen, zu bearbeiten und situativ bei der Klärung von Widersprüchen zu helfen sowie eine die Alltagsratlosigkeit und -widersprüche transzendierende sinnstiftende Dimension zu vermitteln.

Ritueller Kompetenz – Jemand ist in der Lage, religiöse Rituale (Gebet, Segen) in sensibler Weise in eine seelsorgliche Situation einzubringen und auch die seelsorgliche Situation als ganze angemessen zu ritualisieren.

„Diese Kompetenzen ... sollten integriert sein zu einer seelsorglichen Haltung, die sich ihres christlichen Auftrags bewusst und von Interesse an und Respekt vor der anderen Person geprägt ist.“³⁹

Schulwegunfall. Schüler/-innen im Zug erleben, wie ein Schulbus mit ihrem Zug zusammenstößt. Große Aufregung. Wenige Minuten später ist die Notfallseelsorge vor Ort.

Amoklauf in der Schule. Erfurt. Freising und an anderen Orten. Mit der Polizei und den Rettungskräften kommt die Notfallseelsorge an die Schule und leistet psychische erste Hilfe.

Schulfest. Die Würstchenbude geht in Flammen auf. Ein Mensch verbrennt vor aller Augen. Notfallseelsorge kommt vor Ort, hilft, unterstützt und begleitet.

Schulseelsorge als Notfallseelsorge – ein Praxisbeispiel

Gerborg Drescher

Notfälle ereignen sich im Zusammenhang mit Schule. Es zeigt sich, dass immer öfter Notfallseelsorger/-innen zu einem Einsatz in der Schule gerufen werden. Wenn ein Notfall in einer Schule geschieht, sind in der Regel viele Menschen betroffen: Schüler/-innen, Lehrkräfte, Schulpersonal, Eltern, Geschwisterkinder in anderen Schulen... Wenn ein Notfall sich in der Schule ereignet, heißt es für Notfallseelsorger/-innen, die dann gerufen werden, dass sie Kenntnisse über das System Schule benötigen, um sich sicher und unterstützend darin bewegen zu können. Die Erfahrung von Notfallseelsorger/-innen in den vergangenen Jahren zeigte, dass ein Einsatz in der Schule noch einmal weitergehende Kompetenzen von ihnen fordert: Kompetenzen zur Arbeit mit vielen Menschen und mit Gruppen von Jugendlichen sowie zum Umgang mit dem System Schule und seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten.

Die evangelische Notfallseelsorge in Bayern stellte sich diesen Herausforderungen und ging zur Unterstützung und Weiterentwicklung der Arbeit an der Schule folgende Wege:

Arbeitskreis Notfallseelsorge und Schule

Der Wunsch nach einem Erfahrungs- und Informationsaustausch innerhalb der Notfallseelsorge in Bezug auf Erfahrungen mit Einsätzen in Schulen führte dazu, dass sich ein Arbeitskreis „Notfallseelsorge und Schule“ gebildet hat. Aufgaben sind neben dem fachlichen Austausch und der Reflexion von Einsätzen die Erarbeitung von Konzepten und Handreichungen sowie die Gestaltung von Fortbildungen. Ziel ist die Erweiterung von Kompetenzen der Notfallseelsorge in der Schule sowie die Vernetzung mit anderen in der Krisenintervention im Schulbereich Tätigen. Die Mitglieder im Arbeitskreis haben Multiplikatorenfunktion in ihrer Region (z.B. Gestaltung von regionalen Fortbildungen).

Fachlicher Austausch mit den an Einsätzen beteiligten Unterstützungssystemen

Wenn in einer Schule ein Notfall eintritt, werden drei Unterstützungssysteme tätig: die Notfallseelsorge, die Krisenintervention in der Schule (KIS) und das Kriseninterventions- und bewältigungsteam der bayrischen Schulpsycholo-

gen/-innen (KIBBS). Alle drei Systeme haben sich unabhängig voneinander und auf getrennten Wegen entwickelt. Notfallseelsorger/-innen werden mit den Einsatzkräften gerufen und sind sehr zeitnah vor Ort. Das System der Notfallseelsorge kann auch in kurzer Zeit beliebig viele Notfallseelsorger/-innen aktivieren, die dann vor Ort psychische erste Hilfe leisten. KIS hat seine Stärke darin, dass sie vor Ort in der Schule verwurzelt ist. Eine katholische Religionslehrkraft ist in Krisenintervention qualifiziert und kann den Blick und die Kompetenzen der Schule einbringen. KIBBS wird in gravierenden Fällen gerufen und kommt in der Regel erst „am Tag danach“.

Um einen reibungslosen Einsatz zu gewährleisten, haben sich Vertreter/-innen aus allen drei Bereichen zusammengesetzt und sich über die jeweiligen Ansätze und Vorgehensweisen ausgetauscht. Gemeinsames Reflektieren der Zusammenarbeit bei Einsätzen führte inzwischen zu einer guten Vernetzung. Im Einsatz vor Ort arbeiten sie eng zusammen, auch wenn sie je ein eigenes Profil haben.

Wenn der Notfall eintritt ...

Handbuch für den Umgang mit Tod und anderen Krisen in der Schule

Zur Unterstützung für Schulen erarbeiteten evangelische Schulseelsorge, katholische Schulpastoral und Notfallseelsorge in der Schule gemeinsam ein Handbuch für den Umgang mit Tod und anderen Krisen in der Schule, das von der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern und dem Katholischen Schulkommissariat in Bayern herausgegeben wurde. Erfahrungen aus dem Umgang mit Krisen (Krisenmanagement), mit der Gestaltung von Trauerprozessen mit Jugendlichen und dem Umgang mit vielen anderen seelischen Krisen konnten zusammengetragen und für die Arbeit in der Schule mit den Jugendlichen und ihren Krisen fruchtbar gemacht werden.

Literatur

Drescher, Gerborg/ Barkowski, Thomas Barkowski/ Rüttiger, Gabriele (2006): Wenn der Notfall eintritt. Handbuch für den Umgang mit Tod und anderen Krisen in der Schule. Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Katholisches Schulkommissariat in Bayern.

Während in den 1950er und 1960er Jahren Schulentwicklung vor allem über äußere Reformen erfolgte (z. B. die Einführung der Dreigliedrigkeit), wurde sie seit den 1980er Jahren über gezielte innerschulische Reformbemühungen vorangetrieben (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung). In der Gegenwart liegt das Interesse schwerpunktmäßig – als Folge und Begleiterscheinung von PISA und anderen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien – bei der Evaluation des Unterrichts durch Einführung von unterrichtlichen Bildungsstandards und Kompetenzprofilen. Auf Bundes- und Länderebene werden derzeit Institute für Qualitätsentwicklung gegründet, die das Formulieren von Standards und das Messen der schulischen Umsetzung dieser Bildungsstandards perfektionieren sollen.

In Großbritannien und in den USA gab es bereits seit Ende der 1980er Jahre eine ähnliche Entwicklung. Allerdings nimmt die Bedeutung der damit verbundenen Instrumentarien dort inzwischen wieder ab (zuviel „learning for the test“, keine wirkliche Leistungssteigerung), während sie in Deutschland noch stark ausgebaut werden.

Die reale Situation an vielen Schulen ist viel komplexer und auch schwieriger, als dass sie allein durch kognitive Standards, bessere Tests und mehr Messungen zu ändern wäre. Neben der Formulierung von Bildungsstandards und einem Ausbau von Evaluationsbemühungen müssen stringente Unterstützungsprogramme im Rahmen von inneren und äußeren Schulentwicklungsprozessen forciert werden. Fehlt ein derartiges Unterstützungsnetz, werden Standardisierungs- und Evaluationsbemühungen ohne nennenswerte Auswirkungen verpuffen.

Schulseelsorge als Beitrag zur inneren Schulentwicklung

Klaus Wild

Welche Rolle kann die Schulseelsorge in Schulentwicklungsprozessen spielen?

Schulseelsorge kann zur Verbesserung von Schulleben und Schulkultur beitragen. Schulen sollten nicht nur hinsichtlich des Erreichens kognitiver Standards in ihrer Unterrichtsqualität beurteilt werden. Unterricht muss auch hinsichtlich emotionaler und aktionaler Qualitäten betrachtet werden. Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Schulleben und Schulkultur sind weitere wichtige Komponenten des Systems Schule. Bleiben diese Bereiche unberücksichtigt, besteht die Gefahr, dass sich dies negativ auf die unterrichtliche Arbeit auswirkt.

Ein wichtiges Instrument zur Entwicklung einer guten Schule unter Berücksichtigung aller Bereiche ist die interne Wahrnehmung von Schulqualitätsmerkmalen. Wenn Lehrerkollegien gemeinsam mit Schulleitung, Schülern und Eltern die eigenen Entwicklungsprozesse in allen Bereichen genauer wahrnehmen lernen, die nächsten Schritte der Entwicklung planen und diese auch umsetzen und auswerten, können erstaunliche Fortschritte festgestellt werden.¹

¹ Wild, Klaus (2006): Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung. Winzer: Verlag J. Duschl. Für die Begleitung von diesen Prozessen werden im RPZ Heilsbronn Moderatoren ausgebildet. wild.rpz-heilsbronn@elkb.de

Interessierte Lehrerkollegien erhalten zur wahrnehmungsorientierten Schulentwicklung einen Fragenbogen mit zweimal 41 Aussagen. Die ersten 41 Items bewerten die „reale Schule“, die zweiten, leicht umformulierten 41 Fragen beurteilen die „ideale Schule“. Auf einer 5-er Skala wird festgehalten, in welchem Maße die Lehrkräfte mit den Aussagen einverstanden sind. Hier einige Beispiele zum Bereich „reale Schule“:

- Den Lehrkräften, Schülern und Eltern meiner Schule sind gemeinsame Ziele klar.
- Wertekonflikte werden in meinem Kollegium aufgegriffen.
- Die Konferenzen werden an meiner Schule zielgerichtet durchgeführt.
- An meiner Schule werden Streitigkeiten geklärt.
- An meiner Schule findet interne Lehrerfortbildung statt.
- Die Lehrkräfte meiner Schule nehmen regelmäßig eine kritische Bewertung ihrer Unterrichtsarbeit vor.
- Der Unterricht ist an meiner Schule abwechslungsreich.

Die Fragen dienen nicht nur der Schärfung der Wahrnehmung (Wo sind die Stärken und Schwächen unserer Schule?), sondern auch der Verständigung über das Bild einer „idealen Schule“: Wo besteht an unserer Schule Einigkeit über eine ideale Schule? Wo besteht Dissens und wo müssen wir vertieft diskutieren?

Der wichtige nächste Schritt besteht dann darin, die Beobachtungsfragen zu gewichten und in ein Schulprogramm zu übertragen. Auf Basis des Programms werden Handlungsziele formuliert, die an die Bedürfnisse der einzelnen Schule angepasst sind. Formulierung und Umsetzung der Ziele sind stark vom Hintergrund der Schule, vom sozialen Milieu der Eltern und von der Schulart geprägt.

Schulseelsorge kann im Rahmen einer derartigen, an den Werten guter Schule orientierten bedarfsgerechten Entwicklungsarbeit einen wesentlichen Beitrag zur Humanisierung leisten. Darüber hinaus könnte ein an die Anliegen von Schulseelsorge angepasstes Wahrnehmungsraster ein mögliches Instrument für die Qualitätsentwicklung von Schulseelsorge sein. Die Beobachtungsfragen für Schülerinnen und Schüler könnten sich an folgenden Aussagen, die in einem Workshop von Schulseelsorgern/-innen entwickelt wurden, orientieren:

- Schulseelsorge sollte in der Schule *präsent* sein und zeigen, dass sie für mich als Schüler *Zeit* und ein *Ohr* hat.
- Schulseelsorge sollte in der Schule dafür stehen, dass ich hier *gefragt bin* und nicht nur gefragt werde.
- Schulseelsorge sollte dafür stehen, dass ich als Schüler/-in einen *Namen* habe und nicht nur Leistung bringe, „Stoff“ speichere und ausspucke.
- Schulseelsorge sollte darauf achten, dass es auch an der Schule Räume und Zeiten gibt, wo ich als Schüler/-in über religiöse Fragen (Sinn, Glaube) mit meinen Freunden reden kann.

- Schulseelsorge sollte ein *Schutzraum* sein, wo ich als Schüler/-in mit meinen Fragen und Problemen wahrgenommen werde und wo ich begleitet werde und lerne, wieder selbst zu gehen.
- Schulseelsorger/-innen sollten in der Schule genau wahrnehmen, wo es schief geht (z.B. Mobbing) und dafür sorgen, dass es für uns als Schüler/-innen ein *angstfreies und lebbares Klima* gibt.
- Schulseelsorge sollte darauf achten, dass in der Schule *keiner* „verloren geht“, dass kein Mensch ohne Abschied und ohne Segen verschwindet.

Auf Basis einer an den Bedürfnissen der einzelnen Schule angepassten Schulentwicklungsarbeit kann Schulseelsorge wesentliche Impulse zur Gestaltung einer Schule geben.

„Am Sprechtag beklagen sich die Eltern des Schülers René aus meiner neuen fünften Klasse. Ihr Sohn werde seit einigen Wochen auf dem Schulweg und in den Pausen wegen seiner langen Haare von mehreren Schülern nicht nur verbal, sondern auch durch Beinchenstellen und Schubsen gemobbt. Bei einem so provozierten Sturz sei eine seiner Hosen zerrissen. René habe bereits mehrfach zu Hause geweint und gesagt: „Da gehe ich nicht mehr hin.“

So berichtet ein Religionslehrer von einem Ereignis aus seinem Berufsalltag. Er fühlt sich herausgefordert, etwas zu unternehmen. Eine Kollegin aus einer anderen Schule erzählt Folgendes:

„Kurz nach den Weihnachtsferien erkrankt die erst vor zwei Jahren aus dem Ausland zugezogene Leonie an Leukämie. Als sich die Schwere der Erkrankung herausstellt, sind die Heilungschancen nicht sehr hoch. Ich werde in einem Pausengespräch über die Erkrankung durch die Klassenlehrerin informiert. Fragen, die im Hintergrund der Information mitschwingen, sind: Wie gehe ich das Gespräch in meiner Klasse an? Wie gehe ich auf die Zwillingsschwester ein? Wie weit kann dieses Thema überhaupt in der Klasse und im besonderen im Religionsunterricht thematisiert werden?“

Solche Beobachtungen und Erfahrungen sind im Schulalltag keine Seltenheit und sie zeigen, dass ein Angebot der Beratung und Begleitung für junge Menschen in der Schule notwendig ist. Im Rahmen der Gesellschaft allgemein und der Schule im Besonderen wird dies auch zunehmend deutlicher wahrgenommen. Schule nimmt in kontinuierlich gestiegenem Maße Lebenszeit von Kindern und Jugendlichen in Anspruch. Schulzeit ist Lern- und Lebenszeit; wird sie als sinnvoll verbrachte Zeit erlebt? Nicht zuletzt die PISA-Studie war Anlass, über ein anderes Schulverständnis nachzudenken. Sie hat auf den engen Zusammenhang zwischen Schulleistungen und einem sozialverträglichen Schulklima hingewiesen. Aber nicht nur um besserer Leistungen, sondern auch um ihrer persönlichen Entwicklung willen brauchen Heranwachsende eine Schule, in der sie sich als Personen wahrgenommen und akzeptiert fühlen. Viele Lehrerinnen und Lehrer erkennen das und bemühen sich, ihre Schule als Lebensraum zu gestalten. Ihr Engagement geht dabei deutlich über den Fachunterricht hinaus, bezieht die Schule insgesamt ein und öffnet sich für das schulische Umfeld, zu dem auch Kirchengemeinden und kirchliche Einrichtungen gehören.

Die Evangelische Kirche im Rheinland (EKiR) möchte Kolleginnen und Kollegen, die sich in dieser Weise für die Schule engagieren, die Probleme sehen und bearbeiten wollen, unterstützen. Sie möchte sie mit den Mitteln fördern, die ihr zur Verfügung stehen. Deshalb hat die Landessynode 2002 ein Qualifikationsprogramm „Schulseelsorge“ beschlossen und das Pädagogisch-Theologische Institut (PTI) in Bonn-Bad Godesberg mit der Durchführung beauftragt. Die Landessynode ging dabei von folgender Definition von Schulseelsorge aus:

„Schulseelsorge ist das vom christlichen Glauben getragene Angebot an alle in der Schule Tätigen, sie in ihren Glaubens- und Lebensfragen zu begleiten.

Fortbildung Schulseelsorge – ein Pilotprojekt der Evangelischen Kirche im Rheinland

Ulrike Baumann

Sie will Räume für religiöse Erfahrung eröffnen sowie zu einer lebendigen und menschenfreundlichen Schule beitragen.“ (Landessynode 2002)

Diese Bestimmung zeigt: Die Angebote der Schulseelsorge richten sich zwar in erster Linie an die Schülerinnen und Schüler. Sie beziehen aber auch die Erwachsenen mit ein, die mit der Schule verbunden sind, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen. Das Institut hat in den Jahren 2003 bis 2005 drei Fortbildungskurse für Lehrerinnen und Lehrer, Pfarrerinnen und Pfarrer durchgeführt und dadurch 47 Personen im Bereich Schulseelsorge qualifiziert. Die Kurse umfassten 3 Studientage (mit Übernachtung), 5 Kurswochenenden und eine Kurswoche. Die Leitende Dozentin des PTI hat die Kurse durchgehend begleitet. Als Referentinnen und Referenten kamen hinzu: ein freiberuflich tätiger Diplompsychologe (3 Kurseinheiten), eine im Bereich der Mediation und Konfliktintervention ausgebildete Berufsschulpfarrerin (2 Kurseinheiten), ein Fachlehrer für Musik (1 Kurseinheit), das Team der Evangelischen Schülerinnen- und Schülerarbeit im Rheinland (Kurswoche). Der Kurs endete jeweils mit der Verleihung eines Zertifikats, für das neben der regelmäßigen Teilnahme eine schriftliche Abschlussarbeit die Voraussetzung war. Über die erfolgreiche Teilnahme hat das Landeskirchenamt die Schulleitungen, die Schulämter und Bezirksregierungen, die zuständigen Superintendenten sowie die Schulreferenten und Bezirksbeauftragten informiert. Im Anschluss an den Kurs hat die Landeskirche den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine kostenlose Supervision über drei Jahre angeboten, für die sie jeweils drei akkreditierte Supervisoren (Nord-, Mittel- und Südregion der Rheinischen Kirche) beauftragen musste.

Dass der Schulseelsorge-Kurs nicht nur auf Pfarrerinnen und Pfarrer im Schuldienst beschränkt war, hat sich eindeutig bewährt. Auch Lehrerinnen und Lehrer sind in Konflikten gefragt, und sie genießen das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler. Wenn sie sich aus christlicher Verantwortung dieses Vertrauens würdig erweisen wollen, ist eine kirchlich verantwortete Qualifizierung nützlich und sinnvoll. Beide Berufsgruppen haben sich während der Kurse gegenseitig unterstützt und angeregt. Alle Teilnehmenden haben durch den Kurs eine weitere berufliche Qualifizierung erfahren, die ihren persönlichen Standort innerhalb der Kollegien ihrer jeweiligen Schulen verbessert hat. Ihnen werden neue Erwartungen entgegen gebracht, und sie möchten auch selbst in ihrer Schule als Seelsorgerin oder Seelsorger erkennbar sein. Deshalb bemühen sie sich um eigene Räume und zeitliche Kapazitäten im Schulalltag. Die bisherigen Kurse qualifizierten also für mehr als nur für das, was ohnehin und manchmal beiläufig im Schulalltag geschieht. Eine solche Kompetenzsteigerung wird von den Teilnehmenden auch gewünscht. Dieser Wunsch lässt sich aber nur erfüllen, wenn das Niveau der bisherigen Kurse personell und sachlich mindestens erhalten, eher noch wenn es verbessert wird.

Als etwas sperrig und unpräzise erweist sich immer wieder der Begriff der „Schulseelsorge“ selbst; die Verortung in Schule, Kirche und Theologie ist nicht eindeutig. Die Bezeichnung kommt ursprünglich aus dem katholischen Raum und umschloss alle pastoralen Bemühungen, um Kinder und Jugendliche auch über die Schule hinaus zur kirchlichen Praxis hinzuführen. Diese

Perspektive ist heute angesichts einer pluralen Schüler- und Lehrerschaft nicht mehr tragfähig genug. Aber was ist stattdessen gemeint? Für manche ist Schulseelsorge eine neue Kategorie von Seelsorge, die z.B. neben der Krankenhausseelsorge steht. Andere betrachten sie als eine neue Form der Jugendarbeit und wieder andere betonen die positive Funktion der Schulseelsorge für die Schulentwicklung. Grundlegend für die Bestimmung von Seelsorge ist die Überzeugung, dass Menschen etwas von der Menschenfreundlichkeit Gottes erfahren, wenn sie füreinander aufmerksam werden und sich einander zuwenden, sei es helfend, ermutigend, ratend oder herausfordernd. Allerdings lassen sich Kriterien für die Qualität von Seelsorge benennen. Hans-Günter Heimbrock, Professor für Praktische Theologie in Frankfurt am Main, hat drei Kriterien beschrieben, denen Seelsorge im Rahmen der Schule genügen sollte: Personenangemessenheit, Situationsangemessenheit, Institutionsangemessenheit.¹

Die bisherige Arbeit in der EKIR ist davon ausgegangen, dass die Beschränkung auf einen dieser Aspekte Schulseelsorge unangemessen verkürzt. Bewährt hat sich ein integriertes Modell, das nach persönlicher Lebensbegleitung und Beratung und nach Beiträgen zur Gestaltung des Schullebens fragt, das sich innerhalb des Systems Schule verortet und die Öffnung von Schule mit der Absicht einer Vernetzung in ihrem Umfeld fördert. Allerdings bleibt festzuhalten, dass die Kolleginnen und Kollegen Fortbildung im Bereich der Beratung und Konfliktbewältigung stark nachfragen und oft erst innerhalb des Kurses erkennen, dass und wie sie ihre Konfliktfähigkeit schulen können und müssen. Seelsorge ist eben nicht nur mit freundlicher Begegnung gleichzusetzen, sondern sie kann auch mit Konfrontation verbunden sein. Dabei geht es nicht so sehr darum, welche Probleme Kinder und Jugendliche machen, sondern welche Probleme sie haben, um sie darin verantwortlich zu begleiten. Dies unterstreicht erneut die Notwendigkeit einer professionellen Ausstattung der Fortbildungskurse. Aus diesen Grundannahmen ergaben sich für das Pilotprojekt drei Schwerpunkte der Schulseelsorge, die im folgenden kurz zu entfalten sind: – Schulseelsorge und Beratung – Schulseelsorge und Spiritualität – Schulseelsorge und Jugendbildungsarbeit.

Schulseelsorge und Beratung

In Schulen gibt es bereits verschiedene Möglichkeiten der Beratung und der Intervention bei Konflikten. Allerdings ist das Beratungsangebot immer noch zu gering. Deshalb beteiligt sich Schulseelsorge an diesem schulischen Beratungsangebot. Damit dies qualifiziert geschieht, haben wir die Teilnehmenden in unseren Kursen mit psychologischen Grundannahmen und Methoden der Konfliktbewältigung vertraut gemacht. Sie sollten das Entwicklungsalter der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen können, auf Einzelkonflikte eingehen und zur Lebensbegleitung in biographischen Übergangssituationen in der Lage sein. Bezogen auf die kommunikative Kompetenz in der Bearbeitung

¹ Vgl. Heimbrock, Hans-Günter (1998): Evangelische Schulseelsorge als Beitrag zu lebensweltbezogener Bildungsarbeit der Kirchen. In: Pastoraltheologie 87; H.10, 445-474.

von Konflikten im Einzelgespräch bieten die klassischen pastoralpsychologischen Konzepte durchaus eine methodische Qualifizierung an, die tragfähig ist. So üben wir das aktive Zuhören. Hier muss der oder die Beratende die eigenen Reaktionen kontrollieren. Durch Spiegeln soll beim Gegenüber die Möglichkeit gefördert werden, über sich selbst mehr Klarheit zu gewinnen. Mit Blick auf die Schulseelsorge sind diese klassischen Methoden aber ergänzungsbedürftig, denn sie findet nur selten in Sprechstunden in einem separaten Raum statt. Viele Kontakte mit Kindern und Jugendlichen, die Rat suchen, aber auch mit Lehrerinnen und Lehrern sind so genannte „Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche“, z.B. direkt nach dem Unterricht, auf dem Flur, auf dem Pausenhof, im Lehrerzimmer, im Schülercafé.

Damit sie in solchen Situationen angemessen reagieren können, machen wir die Teilnehmenden der Kurse mit Grundstrukturen von Konflikten vertraut. Nur wenn es gelingt, Positionen zu hinterfragen und auf die zu Grunde liegenden Bedürfnisse zu kommen, führt der Weg vom Angriff gegen andere zum Reden des Einzelnen über sich selbst. Das sind Voraussetzungen für das rationale Lösen von Konflikten. Andernfalls bleiben Verhärtungen bestehen und der Konflikt kann stufenweise eskalieren.

Häufig kommen Rollenkonflikte in den Blick, die sich im Rahmen des Systems Schule auch für den Schulseelsorger bzw. die Schulseelsorgerin selbst ergeben, z.B. die Ambivalenz zwischen Beratung und Bewertung von Leistungen im Zusammenhang des Unterrichts. In den Kursen wurde öfter diskutiert, ob eine Person Schülerinnen und Schüler beraten kann, die sie zugleich beurteilen und bewerten muss. Die Vereinbarkeit beider Funktionen hängt sehr stark vom Leistungsverständnis ab, das Unterrichtende haben und das sie ihrer Beurteilung zugrunde legen. Aus christlicher Sicht ist die Unterscheidung von Person und Leistung zentral, und dies hat auch Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung in der Schule. Schülerinnen und Schüler sollten erleben, dass sie als Personen ernst genommen werden und dass den Lehrenden daran gelegen ist, zu fördern, bevor sie fordern. Eine daraus folgende kriterienbezogene Leistungsbewertung ist mit Beratung durchaus vereinbar.

Schulseelsorge und Spiritualität

Zur Schulseelsorge gehört das gemeinsame Innehalten in Andacht und Gottesdienst. Mit der Gestaltung dieser Schulgottesdienste sind besondere Herausforderungen verbunden, für die unsere Fortbildung sensibilisieren wollte. Schulgottesdienste sind sinnvoll, denn Jugendliche haben nach wie vor Erwartungen hinsichtlich einer überzeugenden Auslegung des christlichen Glaubens mit Blick auf ihre Lebenssituation; und das gilt auch für viele Lehrerinnen und Lehrer. Deshalb sind Gottesdienste, Andachten und Meditationen im Rahmen der Schule als ein schulbezogener Dienst und als ein Angebot zu verstehen. Dieser Angebotscharakter ermöglicht es, auf die Dimension des Religiösen im Rahmen der Schule aufmerksam zu machen, ohne über die Innerlichkeit der Einzelnen verfügen zu wollen. Zu diesem Angebot gehört einerseits der Respekt vor der persönlichen Dimension religiöser Handlungen und der persönlichen Entscheidung einzelner Jugendlicher, daran nicht teilnehmen zu wollen. Andererseits können Christinnen und Christen im Rahmen der Schu-

le solche Angebote als Äußerungen ihres eigenen Lebens aus Glauben unterbreiten. Sie zeigen damit, dass ihnen der Glaube im Leben viel bedeutet und dass sie diese Lebensdimension den Jugendlichen nicht vorenthalten wollen. Auf diese Weise werden Schülerinnen und Schüler ermutigt, ihren eigenen Glauben durch schöpferische Versuche mit eigener Stimme auszudrücken, durch Gebete, Lieder, Musik und Meditation.

Die Schule soll sich nicht nur auf vorgängige Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler beziehen, sondern auch neue Erfahrungen ermöglichen. Liturgische, meditative, religiös-ästhetische und symbolische Praxisformen im Schulleben tragen dazu bei, die Schule als Erfahrungsraum zu gestalten. Schulgottesdienste können neue Erfahrungen stiften, die der Schule insgesamt und möglicherweise dem persönlichen Leben der einzelnen zugute kommen.

Schulseelsorge und Jugendbildungsarbeit

Lange Zeit gestaltete sich das Verhältnis zwischen Schule und Jugendarbeit spannungsvoll. Vor allem für viele Hauptberufliche in der Jugendarbeit war die Kooperation mit den Schulen umstritten. Schule wurde als Instanz für Selektion und Qualifikation durch kognitives Lernen gesehen. Jugendarbeit dagegen stand für Freiwilligkeit, ehrenamtliches Engagement und Selbstbestimmung. Inzwischen haben sich beide Partner deutlich aufeinander zu entwickelt. Die Schule sieht sich heute mit Erziehungsaufgaben konfrontiert, für die sie außerschulische Partner braucht. Die Jugendarbeit erkennt, dass junge Menschen durchaus auch mit Freude immer mehr Zeit in der Schule verbringen. Jugendarbeit sollte dort präsent sein, wo die Jugendlichen ihre Zeit verbringen – eben auch in der Schule oder in Schulnähe. Durch die Diskussion um die Ganztagschule hat das Zusammenwirken von Schule und Jugendarbeit noch einmal an Bedeutung gewonnen.

Heute engagieren sich immer mehr Hauptamtliche der Jugendarbeit zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern bei der Gestaltung und Durchführung von Besinnungstagen, Tagen der Orientierung und Reflexionstagen. In der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) ist die Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit hier federführend. Auch Stadtjugendpfarrämter entwickeln Angebote für Projektwochen und bieten Tage der Orientierung an. Im Rahmen der Fortbildung führten wir die Kolleginnen und Kollegen in diese Tagungsangebote ein und ermutigten sie zur Kooperation mit der evangelischen Jugendarbeit sowie der Schülerinnen- und Schülerarbeit als Partner.

Schülerinnen und Schüler haben das Bedürfnis nach Selbstreflexion in der Gruppe Gleichaltriger. Deshalb gehören zur Schulseelsorge auch Angebote von Freizeiten und Bildungsseminaren. Die Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit führt Seminare durch, die in der Regel über einen Zeitraum von drei Tagen an einem Ort außerhalb der Schule stattfinden. Das Angebot richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der Klasse 9. Die Teilnehmenden gehören meist einer Klasse oder einem Kurs an, oft dem Religionskurs. Die Lehrerinnen und Lehrer sind kooperativ in die inhaltliche Gestaltung der Tagung einbezogen. Thematisch bewegen sich die Tagungen im inhaltlichen Dreieck von Glaube, Ethik und Lebenswelt der Jugendlichen, also ihren persönlichen Alltagserfahrungen. Die Themenpalette reicht von Meditationswochenenden

über die Bearbeitung von Schwerpunkten wie „Glück“, „Liebe“ und „Zukunft“ bis hin zu Auswertungstagungen für Sozialpraktika. Methodisch können hier auch solche Arbeitsformen zum Zuge kommen, die den Zeitrahmen von Unterrichtsstunden überschreiten: Interaktionsspiele, Methoden der Spiel-, Theater- oder Medienpädagogik, Planspiele und anderes. Im Zusammenhang dieser Tagungsarbeit wird der Bildungsauftrag der Schulseelsorge deutlich erkennbar: Sie schafft Räume, in denen im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit Themen die Sinnfrage gestellt und ohne Druck zusammen mit anderen bearbeitet werden kann. Dabei können auch biographische Erfahrungen von Diskontinuität und Diskrepanz sensibel aufgenommen werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen Alternativen zu einer Lebenseinstellung kennen, die Leben und Lebensplanung vor allem als Leistung versteht.

Schulseelsorge ist keine „Therapie“, sondern Lebensbegleitung und Beratung. Die Ausbildung zum Schulseelsorger bzw. zur Schulseelsorgerin qualifiziert nicht einmal für eine ausgesprochene Beratertätigkeit. Sie qualifiziert aber für die Förderung und Begleitung von Kommunikation sowie die Unterstützung von Entwicklung und Konfliktbewältigung. Kolleginnen und Kollegen sollen zu kompetentem Handeln im Schulalltag fähig werden.

1. Was ist Schulseelsorge?

Schulseelsorge wird unterschiedlich beschrieben, je nach der Perspektive, aus der heraus Schulseelsorge entwickelt wurde. Die Spannweite reicht von schulbezogener Jugendarbeit bis zu eigenen Seelsorgesprechstunden. Eine eindeutige und klare Definition, wie sie z.B. die katholische Schulpastoral aufweist, ist auf evangelischer Seite nicht vorhanden.

Eine Klärung des Verständnisses von evangelischer Schulseelsorge würde der konzeptionellen Entwicklung und Profilierung des Arbeitsfeldes dienen sowie zur Erkennbarkeit auch in der Öffentlichkeit beitragen, Verhandlungen mit Kirchenleitungen, Schulträgern und staatlicher Schulaufsicht transparenter machen und die Vernetzung und Kooperation mit anderen an der Schule tätigen Diensten und Einrichtungen erleichtern.

Dabei sind auch die fachlichen und institutionellen Bezugssysteme von Schulseelsorge (Religionspädagogik, Seelsorge, Schulpädagogik, Schulentwicklung, Gemeindepädagogik, Schulsozialarbeit, begleitende soziale Dienste, Jugendarbeit...) zu benennen und Schulseelsorge darin zu verorten.

Eine Begriffsklärung von evangelischer Schulseelsorge muss nicht in jedem Fall ein allgemeingültiges bzw. einheitlich abgestimmtes inhaltliches Verständnis oder ein einheitliches Konzept zum Ziel haben. Evangelische Schulseelsorge ist an unterschiedlichen Orten aus unterschiedlichen Wurzeln gewachsen und wird auch je nach Bedarf und konkreten Möglichkeiten sowie den örtlichen Gegebenheiten entwickelt. Eine breit aufgestellte Beschreibung würde es den Akteuren jedoch erleichtern, sich darin zu verorten und mit anderen zu vernetzen.

Im Zuge der Klärung der Definition des Begriffs Schulseelsorge sind auch Qualitätsstandards für Schulseelsorge zu beschreiben.

Acht Perspektiven zur Weiterentwicklung der evangelischen Schulseelsorge

Gerborg Drescher

2. Schulseelsorge als „Kirche in der Schule“

Schulseelsorge ist ein Ort bzw. eine Gelegenheit für Kirche, mit ihren Kernkompetenzen für die Menschen in der Schule präsent zu sein und die Relevanz des christlichen Glaubens im Alltag erfahrbar werden zu lassen. Durch Schulseelsorge zeigt Kirche authentische und kontinuierliche Präsenz an einem gesellschaftlich relevanten Ort, dessen Bedeutung kontinuierlich zunimmt (Bildung in der Wissensgesellschaft). Schulseelsorge wird dabei immer beides beinhalten: sowohl den Einsatz für diejenigen, die der Hilfe bedürfen als auch das Engagement für die Verbesserung der Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche in der Schule leben und lernen. Sowohl die situationsbezogene Begleitung bei Lebens- und Sinnfragen als auch die Mitarbeit in der Schulentwicklung sind somit originäre Bereiche von Schulseelsorge.

Seelsorge, Gottesdienst, Unterricht und Diakonie ergänzen sich in der Schulseelsorge wechselseitig. Indem Kirche sich mit ihren unterschiedlichen Handlungsfeldern für Menschen im schulischen Bereich einbringt, kann sie

die Schönheit des christlichen Lebenskonzeptes (Fulbert Steffensky) auf vielfältige Weise zeigen.

Schulischen und kirchlichen Religionslehrkräften kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu, sie sind zugleich Türöffner/-innen und Multiplikator/-innen für die Schulseelsorge sowie selbst Seelsorger/-innen. In der Vernetzung mit schulbezogener Jugendarbeit ist Schulseelsorge als Handlungsfeld kirchlich-gemeindlicher Arbeit zu beschreiben. Im Blick auf den Religionsunterricht ist das Proprium von Seelsorge in der Schule zu benennen.

Evangelische Schulseelsorge braucht ein klares Profil, damit sie nicht als „ein Stückchen Lebensbewältigung“ in der Schule verzwackt wird oder austauschbar wird mit Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und anderen inner-schulischen Angeboten. Nötig sind eine Verankerung der Schulseelsorge im kirchlichen Kontext sowie eine genaue vertragliche Regelung mit dem Staat bzw. den einzelnen Schulträgern.

3. Schulseelsorge als Bündnispartnerin

Evangelische Schulseelsorge arbeitet an vielen Schnittstellen. In vielen Schulen ist der Religionsunterricht primärer Bezugspunkt für Schulseelsorge. Neben den Religionslehrern/-innen sind die Beratungslehrkräfte, die Schulpsychologen/-innen und die Schulsozialarbeiter/-innen weitere *schulische* Bündnispartner für Schulseelsorge.

Kirchliche Bündnispartner sind diakonische Beratungseinrichtungen, schulbezogene/schulnahe Jugendarbeit und schulbezogene Jugendsozialarbeit. Insbesondere die Vernetzung und Kooperation mit Beratungsstellen stellen eine Bereicherung, Entlastung und Profilschärfung dar. Für die Zukunft sind die gemeinsamen Schnittmengen und die jeweiligen Profile der Angebote und Anbieter noch genauer zu beschreiben und das Alleinstellungsmerkmal von Schulseelsorge herauszuarbeiten.

4. Konfessionelles Profil und ökumenische Partnerschaft

In den Projekten vor Ort ist die konkrete Kooperation mit der katholischen Schulpastoral fast schon eine Selbstverständlichkeit. Sie bewegt sich in der Spannung zwischen konfessionellem Profil und konfessioneller Zuständigkeit auf der einen und ökumenischer Partnerschaft auf der anderen Seite. Evangelische Schulseelsorge hat sich hier klar zu profilieren und ihre Schnittmengen mit katholischer Schulpastoral zu beschreiben. Auch in politisch-strategischer Hinsicht ist die katholisch-evangelische Zusammenarbeit bedeutsam, denn evangelische Schulseelsorge und katholische Schulpastoral tun gut daran, gegenüber den Schulverwaltungen und den Kultusministerien durch abgestimmtes Vorgehen auf Ebene der Landeskirchen/Bistümer/Bundesländer aufzutreten und ihre Anliegen gemeinsam vorzubringen.

5. Seelsorge

Schulseelsorge ist bisher noch kein genuines Thema in der Seelsorgelehre und es fehlt fast völlig an der wissenschaftlichen Reflexion der Schulseelsorge

innerhalb der Praktischen Theologie. Allerdings hat Schulseelsorge vielfältige Anregungen und Begründungszusammenhänge aus neueren Theorien der Seelsorge in der Praxis aufgenommen. Insbesondere gesellschaftlich-orientierte, interkulturelle, systemische, spirituell-rituelle, aber auch Ansätze der Alltagsseelsorge bieten wichtige Anknüpfungspunkte für Seelsorge in der Schule. Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Reflexion, Begleitung und Unterstützung durch Praktische Theologie und Seelsorgelehre besteht dringender Handlungsbedarf.

6. Schulartenspezifische Schulseelsorge

Schulseelsorge findet in allen Schularten statt. Von ihrer Geschichte her scheint ein Schwerpunkt bei Gymnasien und Berufsschulen zu liegen, jedoch gibt es in der Praxis auch Modelle in Grundschulen, Förderschulen, Gesamtschulen, Realschulen und Hauptschulen. Insbesondere die Evangelischen Schulen können auf reichhaltige Erfahrungen mit Schulpfarrern/-innen zurückblicken. Zukünftig ist noch deutlicher das Spezifische der Schulseelsorge jeweils für die unterschiedlichen Schularten und Jahrgangsstufen zu entwickeln sowie das Schulartenübergreifende zu beschreiben.

7. Qualifikation und Kompetenzen für Schulseelsorge

Die Praxis der evangelischen Schulseelsorge zeigt sich sehr vielfältig. Konzepte und Schwerpunkte entstehen je nach Engagement und Kompetenzen der Akteure.

Schulseelsorger/-innen brauchen für ihre Arbeit vielfältige Kompetenzen in der individuellen Beratung und Begleitung, Wahrnehmung und Gestaltung von Gruppenprozessen, Vernetzung und Kooperation, der lebenslaufbezogenen Arbeit und der Selbstreflexion.

In einigen Landeskirchen und Einrichtungen existieren Modelle zur Qualifizierung, Weiter- und Fortbildung von Menschen, die in der Schulseelsorge tätig sind. Allerdings gibt es bisher nur vereinzelt einen Austausch zwischen den Trägern der Qualifizierung. Es bietet sich an, diesen Austausch über Konzeption und Inhalt der unterschiedlichen Programme und eine gemeinsame Entwicklung von Ausbildungsmodulen zu verstärken und zu institutionalisieren.

8. EKD-weite Vernetzung und gegenseitige Unterstützung

Für die weitere Entwicklung und den Ausbau der Schulseelsorge ist eine EKD-weite Vernetzung wünschenswert und hilfreich. Viele Themen und Fragestellungen sind in den Landeskirchen ähnlich. Eine Vernetzung und Zusammenarbeit in den Unterstützungssystemen könnte zu Synergieeffekten insbesondere bei der Fort- und Weiterbildung, aber auch in grundsätzlichen Entwicklungsfragen führen.

5. Anhang

Kontakte

Pädagogisch-Theologisches Institut der
Evangelischen Kirche im Rheinland
Mandelbaumweg 2
53177 Bonn-Bad Godesberg
Dr. Ulrike Baumann, Leitende Dozentin
Tel.: 0228 / 95 23 112
E-Mail: baumann.pti@hdb.ekir.de

Religionspädagogisches Studienzentrum (RPZ) Kronberg-Schönberg
der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau
Im Brühl 30
61476 Kronberg
Dr. Harmjan Dam, Pfarrer, Dozent
Tel.: 06173 / 92 65-142
E-Mail: harmjan.dam@rpz-ekhn.de

Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn
der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern
Postfach 1143
91556 Heilsbronn
Projektstelle Schulseelsorge
Gerborg Drescher, Pfarrerin, Supervisorin (IGSV)
Tel.: 09872 / 509-130
E-Mail: drescher.rpz-heilsbronn@elkb.de

Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit
im Zentrum Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau
Erbacher Straße 17
64287 Darmstadt
Schulbezogene Arbeit
Lothar Jung-Hankel, Landesschülerpfarrer
Tel.: 06151 / 66 90-132
E-Mail: jung-hankel@ev-jugend.de
Stefanie Daube, Landesschülerpfarrerin
Tel.: 06151 / 66 90-131
E-Mail: daube@ev-jugend.de

Pädagogisch-Theologisches Zentrum
der Evangelischen Landeskirche in Württemberg
Grüninger Straße 25
70599 Stuttgart
Ingrid Nestor, Dipl.-Psychologin, Supervisorin
Tel.: 0711 / 45 804-61
E-Mail: Ingrid.Nestor@elk-wue.de

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
Schreiberstraße 12
48149 Münster
Matthias Spenn, Pfarrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter für
Gemeindepädagogik
Tel.: 0251 / 98 10 121
E-Mail: spenn@comenius.de

Ausgewählte Literatur zur (evangelischen) Schulseelsorge

- *Wolfgang Bauer*, Projekt Schulseelsorge als Präsenz von Kirche im Lebensraum Schule. Weil das Leben sich nicht in 45 Minutentakt verhandeln lässt. In: Schönberger Hefte 3/99, S. 2-6.
- *Rüdiger Bieber*, „Sag mir, wo der Himmel ist...“. In: Schönberger Hefte 2/92, S. 26-31.
- *Gottfried Bitter, Otto Betz u. a.*, Schulseelsorge. Unterschiedliche Konzeptionen. In: Themenheft Schulseelsorge. Zeitschrift Lebendige Seelsorge 54. 5/2003, Heft 2.
- *Uwe Brand, Marie-Luise Haake, Thomas Klie, Petra Kreschmer-Hobrecht*, Begleitung in Übergängen. Seelsorge an der Berufsschule: Erfahrungen, Reflexionen, Projekte, Arbeitsh. BBS 21. RPI Loccum 1995.
- *Gerhard Büttner*, Seelsorge im Religionsunterricht. Stuttgart 1991.
- *Gerhard Büttner*, Unbewusste Elemente im Religionsunterricht. In: Begegnung und Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht. No.104. April 1995.
- *Nikolaus Caspary*, Seelsorge an Religionslehrern. In: Ev. Erz. 32 (1980) S. 45ff.
- *Harmjan Dam, Heike Zick-Kuchinke* (Hg.), Evangelische Schulnahe Jugendarbeit. Neukirchen-Vluyn 1996.
- *Harmjan Dam*, Schulseelsorge, ein Handlungsfeld aus drei Quellen: Religionsunterricht, Jugendarbeit und Seelsorge. In: Schule und Kirche (Ev. Kirche im Rheinland) 1/02, S. 14-19.
- *Harmjan Dam*, Schulseelsorge. In: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002. S. 358-361.
- *Harmjan Dam*, Schulseelsorge an berufsbildenden Schulen: wie Priester-Arbeiter und Brückenbauer. In: Neues Handbuch Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. Neukirchen 2005, S. 239-244.
- *Harmjan Dam*, Welche Kompetenzen werden für Schulseelsorge gebraucht? In: Bernd Schröder (Hg.), Religion im Schulleben. Neukirchen 2006, S. 37-50.
- *Astrid Diedrich*, Ein bisschen den Himmel berühren ... Schulseelsorge in der Praxis. In: das baugerüst 3/02. S. 90-93.
- *Karl Dienst*, Schulbezogene Arbeit der Kirchen. In: Ev. Erzieher 40/1988, S. 363-371.
- *Evelyn Drechsler, Karl Friedrich Ruf*, Seelsorge im Religionsunterricht. Aspekte einer personorientierten Fortbildung. In: Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht. Nr.104, April 1995.
- *Gerborg Drescher*, Seelsorge in der Schule als Aufgabe der Kirche. In: Lernort Gemeinde, Heft 1/2006, S. 55-58.

- Gerborg Drescher, Thomas Barkowski, Gabriele Rüttiger, Wenn der Notfall eintritt. Handbuch für den Umgang mit Tod und anderen Krisen in der Schule. Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Katholisches Schulkommissariat in Bayern 2006.
- Martin Ferel, „...und nähme doch Schaden an seiner Seele.“ Grundorientierungen der Jugendseelsorge. In: das baugerüst 4/97, S. 38-43.
- Hans-Günter Heimbrock, Evangelische Schulseelsorge auf dem Weg zu „gelebter Religion“. In: Wilhelm Gräß (Hg.), Religionsunterricht jenseits der Kirche?, Neukirchen Vluyn 1996, S. 45-68.
- Hans-Günter Heimbrock, Evangelische Schulseelsorge als Beitrag zu lebensweltbezogener Bildungsarbeit der Kirchen. In: Pastoraltheologie 87 (10/1998), S. 455-474.
- Armin Himmighofen, Schulseelsorge – Erste Erfahrungen mit einem neuen/alten Aufgabengebiet. In: Ev. Erzieher 40/1988, S. 381-386.
- Lothar Jung-Hankel, Heike Zick-Kuchinke, Harmjan Dam, Grenzgang zwischen Jugendarbeit, Schule und Seelsorge. Schulseelsorge in der EKHN. Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN. Darmstadt 2003.
- Hans Bernhard Kaufmann (Hg.), Nachbarschaft von Schule und Gemeinde. Gütersloh 1990.
- Ulla Kloß, Kirche – eine Freundin der Schule. In: Schönberger Hefte 2/92, S. 13-19.
- Manfred Kopp, Schulseelsorge – ein Projekt. In: Schönberger Hefte 2/92, S. 1-4.
- Manfred Kopp, Schulseelsorge im Bereich berufsbildender Schulen. In: Handbuch Religionsunterricht in Berufsbildenden Schulen. Gütersloh 1997, S. 299-303.
- Anja Kramer, Evangelische Schulseelsorge – Herausforderungen und Perspektiven einer seelsorglichen Kirche. In: Anja Kramer / Freimut Schirrmacher (Hg.), Seelsorgliche Kirche im 21. Jahrhundert. Modelle – Konzepte – Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 2005, S. 193-197.
- Gundo Lames, Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung. Stuttgart 2000.
- Dirk Lammers, Leben nach dem Alltag. In: Schönberger Hefte 2/92, S. 22-24.
- Robert Leuenberger, Kirchlicher Dienst in der Schule. Schulseelsorge, in: Handbuch der Religionspädagogik, Bd.1, Gütersloh 1973, S. 383-390.
- Thomas Mahler / Brigitte Meckler, Wenn psychologische Berater und Beraterinnen in die Schule gehen. Ein Erfahrungsbericht. In: Wege zum Menschen 41(1989), H. 1, 2-16.
- Burkhard Möring-Plath, Das Leben lässt sich nicht in 45 Minuten abhandeln. In: Religion heute 62/ Juni 2005, S. 94-95.
- Dagmar Mürell, Den Kindern unserer Sprachheilschule in Offenbach Zeit schenken. In: Schönberger Hefte 3/99, S.12.
- Helga Neudert, Systemische Beratung – eine Bereicherung für das schulpastorale Arbeiten. In: RU-Kurier 26/2005, S. 58-60.
- Richard Riess, Zur Seelsorge an Schülern, in: Ders. (Hg.), Perspektiven der Pastoralpsychologie Göttingen 1974, S.167ff.

- *Jan Heiner Schneider*, Schulseelsorge. In: Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2001. Sp. 1960-1961.
- *Hans-Dietrich Stollberg*, Seelsorge. In: Handbuch Religiöser Erziehung, Düsseldorf 1987, S. 228-240.
- *Hans-Dietrich Stollberg*, Religionsunterricht: Erziehung – Bildung – Seelsorge? In: Pastoraltheologie 77 (1988), S. 306-317.
- *Heike Zick-Kuchinke*, Schulpfarrer:in: Wo ist ihre Gemeinde? In: Frankfurter Kirchliches Jahrbuch 1992.
- *Heike Zick-Kuchinke*, Nur die Spitze des Eisbergs. In: Schönberger Hefte 2/92., S. 10-13.

Zusammenstellung: Harmjan Dam, Stand: Dezember 2006

Autorinnen und Autoren

Dr. Hermann Josef Abs
Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main

Dr. Ulrike Baumann
Leitende Dozentin, Pädagogisch-Theologisches Institut
Bonn-Bad Godesberg, Evangelische Kirche im Rheinland

Dr. Harmjan Dam
Dozent, Religionspädagogisches Studienzentrum (RPZ)
Kronberg-Schönberg, Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Helmut Demmelhuber
Bischöfliches Ordinariat Diözese Rottenburg-Stuttgart,
Hauptabteilung Schulen, Referat Schulpastoral

Gerborg Drescher
Referentin für Schulseelsorge, Religionspädagogisches Zentrum
Heilsbronn, Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern

Anja Kramer
Assistentin im Fachbereich Praktische Theologie,
Kirchliche Hochschule Wuppertal, Pfarrerin z.A.

Matthias Spenn
Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Comenius-Institut Münster

Dr. Heike Vierling-Ihrig M.A.
Wissenschaftliche Assistentin, Praktisch-theologisches Seminar,
Universität Heidelberg

Dr. Klaus Wild
Dozent, Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn,
Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern

Aktuelle Veröffentlichungen des Comenius-Instituts

Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis

Die Schule stellt eine entscheidende Schnittstelle im Leben von Kindern und Jugendlichen, aber auch im Gesamtzusammenhang Bildung, Erziehung und Betreuung dar. Die Evangelische Kirche ist ein wichtiger Akteur an dieser Schnittstelle. Sie begleitet Menschen sowohl zeitlich vor der Schule als auch bei mit der Schule zusammenhängenden biografischen Erfahrungen und Übergängen. Sie arbeitet in und mit der Institution Schule – über das Engagement für den evangelischen Religionsunterricht hinaus – durch außerschulische Bildungsarbeit, bei Projektwochen oder Tagen der Orientierung, durch Schulsozialarbeit, Schulseelsorge und Projekte diakonischen Lernens, aber auch als Partnerin der Schule im Bildungsnetzwerk des Stadtteils oder der Region.

Die Reihe Schnittstelle Schule stellt Beispiele entwickelter, erprobter Praxis vor, um Akteuren in Schulen, Kirchengemeinden, in Jugendverbänden, Werken und anderen Initiativen Anregungen zu geben, ihre eigene Praxis zu entwickeln.

Band 1:

Doyé, Katharina; Spenn, Matthias; Zampich, Dirk (Hg.)

Die Religionsphilosophischen Projektwochen. Ethisch-religiöse Bildung mit Schülerinnen und Schülern. Münster: Comenius-Institut 2006, 87 Seiten ISBN 3-924804-78-8, Preis: 4,00 €.

Die Religionsphilosophischen Projektwochen sind in Berlin und Brandenburg entstanden und werden inzwischen auch in anderen Bundesländern durchgeführt. Sie sind eine Form der ethisch-religiösen Bildung mit Schülerinnen und Schülern in den Sekundarstufen I und II sowie an Berufsschulen.

Die Religionsphilosophischen Projektwochen wollen Kenntnisse und Erfahrungen über Religion und Religionen vermitteln und Schülerinnen und Schüler anregen, auf ihrer Suche nach Lebensperspektiven die eigenen Einstellungen in Auseinandersetzung mit den Deutungs- und Lebensgestaltungsmustern Anderer zu überprüfen und dadurch zum Miteinander von Menschen unterschiedlicher Ethnien, kultureller Prägungen und religiöser Einstellungen beitragen. Die Projektwochen sind oft die erste Gelegenheit für Jugendliche, sich außerhalb des schulischen Unterrichts im Kontext der Schule mit Themen wie Religion und Glauben auseinander zu setzen.

Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Hg.)

Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem.

Waxmann-Verlag, Münster, 2007, 182 S. ISBN 3-8309-1747-3 Preis: 24,90 €

Gerechte Bildungschancen für alle muss mehr denn je ein bildungspolitisches Ziel sein. Streit gibt es darüber, welche Maßnahmen mittel- und langfristig auf dieses Ziel hinführen.

Die evangelischen Kirchen nehmen Verantwortung für Bildung wahr, unter anderem durch die Unterhaltung von Schulen, Kindertages- und Familienbildungsstätten wie auch durch Beteiligung an der Debatte über das Verständnis und die Aufgaben von Bildung und Erziehung in einem öffentlichen Bildungswesen. Die Frage nach gerechter Teilhabe an Bildung ist in evangelischem Verständnis ein zentrales Thema.

Die Beiträge in diesem Band beschreiben die bestehende Situation ungerechter Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie zeigen auch konkrete Möglichkeiten sozial- und schulpädagogischer Veränderungen auf, die zu gerechteren Bildungschancen beitragen. Sie unterstützen nachdrücklich diejenigen, die den Skandal der Verstärkung ungleicher Bildungschancen durch das bestehende Bildungssystem nicht hinnehmen wollen.

Mit Beiträgen von Georg Auernheimer, Doris Beneke, Harald Bewersdorff, Wolfgang Böttcher, Jürgen Budde, Dörte Diemert, Hannelore Faulstich-Wieland, Dietlind Fischer, Wolfgang Huber, Olaf Köller,

Harald Lehmann, Eckart Liebau, Hans-Martin Lübking, Wolfgang Mack, Ulf Preuss-Lausitz, Hermann Rademacker, Thomas Rauschenbach, Ernst Rösner, Annette Scheunpflug, Barbara Scholand, Friedrich Schweitzer, Jochen Schweitzer, Claudia Standfest, Mareike Strotmann, Wolfgang Tietze, Klaus Jürgen Tillmann, Jouni Välijärvi, Ivo Züchner.

Spenn, Matthias; Brandt, Rainer; Corsa, Mike (Hg.)

Evangelische Kinder- und Jugendarbeit im Perspektivenwechsel – „Aufwachsen in schwieriger Zeit - Kinder in Kirche und Gesellschaft“. Entwicklungen seit der EKD-Synode 1994 in Halle/Saale. Münster: Comenius-Institut 2005, 95 Seiten, Preis: 3,00 €.

Im Jahr 1994 befasste sich die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland mit dem Schwerpunktthema „Aufwachsen in schwieriger Zeit - Kinder in Kirche und Gesellschaft“. Sie rief zu einem „Perspektivenwechsel“ auf und verabschiedete eine „Kundgebung“ sowie den Beschluss „Kinderfreundliche Gemeinde und Gesellschaft“. Dabei ging es um ein neues Wahrnehmen der Lebenssituation von Kindern, um eine Klärung der Vorstellungen von Kindsein und Kindheit bei Verantwortlichen für die Arbeit mit Kindern in Kirche und Gesellschaft und um eine neue Verständigung über den Auftrag der Kirche, für eine kindergerechte Gemeinde und für eine kinderfreundliche Lebenswelt Sorge zu tragen.

Im Jahr 2004 wurden Elemente des Perspektivenwechsels evaluativ in den Blick genommen. Die vorliegende Veröffentlichung gibt einer breiteren Leserschaft Anteil an dem Reflexionsprozess. Es werden Entwicklungen nachgezeichnet, Anregungen zur Reflexion der eigenen Praxis gegeben und Orientierungspunkte zur Weiterarbeit markiert.

Mit Beiträgen von Rainer Brandt, Gerhard Büttner, Mike Corsa, Florian Dallmann, Jürgen Frank, Matthias Spenn, Martin Steinhäuser und Ulrich Walter.

Spenn, Matthias; Fischer, Dietlind

Ganztagschulen gemeinsam entwickeln. Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung. Münster: Comenius-Institut 2005, 40 S. Preis: 3,00 €.

Ganztagschulen eröffnen neue Möglichkeiten für eine bessere Schule. Es kommt aber darauf an, welches pädagogische Konzept sie verwirklichen. Wie sollte eine „gute“ Form von Ganztagschule aussehen?

Lehrerinnen und Lehrer sind in ihren pädagogischen und sozial-kooperativen Möglichkeiten herausgefordert. Sozialpädagogen, Gemeindepädagoginnen, Pfarrerinnen oder Jugendreferenten sind damit konfrontiert, dass sich durch Entwicklungen der Schule auch ihre Arbeitsmöglichkeiten in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit ändern. Gleichzeitig werden sie von Schulen angefragt, ob und wie sie sich kooperativ in die Gestaltung von offenen Ganztagsangeboten einbringen.

Die Schrift informiert über Sachstände und Hintergründe der Diskussion zu Ganztagschulen in zusammenfassender Form, unterstützt kirchliche Entscheidungsträger, Verbände, Gruppen, Bildungsinstitutionen u.a. zur Beteiligung an der Diskussion und macht Vorschläge bzw. gibt Empfehlungen, in welcher Weise Ganztagschulen zu entwickeln und Kooperationen aufzubauen sind.

Schnittstelle Schule.

Impulse evangelischer Bildungspraxis

Die Schule stellt eine entscheidende Schnittstelle im Leben von Kindern und Jugendlichen, aber auch im Gesamtzusammenhang Bildung, Erziehung und Betreuung dar. Die Evangelische Kirche ist ein wichtiger Akteur an dieser Schnittstelle. Sie begleitet Menschen sowohl zeitlich vor der Schule als auch bei mit der Schule zusammenhängenden biografischen Erfahrungen und Übergängen. Sie arbeitet in und mit der Institution Schule – über das Engagement für den evangelischen Religionsunterricht hinaus – durch außerschulische Bildungsarbeit, bei Projektwochen oder Tagen der Orientierung, durch Schulsozialarbeit, Schulseelsorge und Projekte diakonischen Lernens, aber auch als Partnerin der Schule im Bildungsnetzwerk des Stadtteils oder der Region.

Die Reihe Schnittstelle Schule stellt Beispiele entwickelter, erprobter Praxis vor, um Akteuren in Schulen, Kirchengemeinden, in Jugendverbänden, Werken und anderen Initiativen Anregungen zu geben, ihre eigene Praxis zu entwickeln.

Evangelische Schulseelsorge

Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen

Die Schule ist für Kinder, Jugendliche, Lehrerinnen und Lehrer ein Ort, an dem sie einen großen Teil ihrer Zeit und damit ihres Lebens zubringen. Sie machen Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern, mit Kolleginnen und Kollegen, mit gelingenden Beziehungen und Konflikten, mit Erfolg und Scheitern, Glück und Unzufriedenheit, Tod, Hass, Enttäuschung und Liebe.

Hier setzt evangelische Schulseelsorge an. Ihre Praxis reicht von „Tür-und-Angel-Gesprächen“ über Gott und die Welt, existenzielle Lebensfragen und konkrete Trauer- oder Konfliktsituationen bis hin zu Schulgottesdiensten, Räumen der Stille in Schulen, Tagen ethischer Orientierung und erlebnispädagogischen Kursen mit dem Ziel einer Verbesserung des Selbstwertgefühls und der Gruppendynamik. In der vorliegenden Veröffentlichung werden aus unterschiedlichen fachlichen und praktischen Bezügen Anregungen gegeben, Schulseelsorge als Dimension der Schulentwicklung, als Kernaufgabe der evangelischen Kirche und als Thema von Religionspädagogik und Praktischer Theologie in den Blick zu nehmen, sie inhaltlich weiter zu profilieren sowie personell und strukturell zu verstetigen.

Die Herausgeber

Dr. Harmjan Dam

Dozent für Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, schulbezogene Jugendarbeit und Schulseelsorge am Religionspädagogischen Studienzentrum (RPZ) Kronberg-Schönberg der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Matthias Spenn

Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Gemeindepädagogik am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., Münster