

Anna-Katharina Lienau

Schulseelsorge

System struktureller Kopplung



ARBEITEN ZUR PRAKTISCHEN THEOLOGIE

SCHULSEELSORGE

ARBEITEN ZUR PRAKTISCHEN THEOLOGIE (APrTh)

Herausgegeben von

Alexander Deeg, Wilfried Engemann, Christian Grethlein,
Jan Hermelink und Marcell Saß

Band 71

Anna-Katharina Lienau

SCHULSEELSORGE

System struktureller Kopplung



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig



Anna-Katharina Lienau, Dr. theol. habil., StR, Jahrgang 1980, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Sie studierte Evangelische Theologie, Geschichte und Musik für das Lehramt, promovierte in Religionspädagogik mit einer Arbeit zu Gebeten im Internet und habilitierte sich 2017 mit der vorliegenden Studie.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2017 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Zacharias Bähring, Leipzig
Satz: makena plangrafik, Leipzig
Druck und Binden: Hubert & Co., Göttingen

ISBN 978-3-374-05100-7
www.eva-leipzig.de

VORWORT

Im Rückblick wird mir klar, dass mich die Schulseelsorge schon lange begleitet hat, auch wenn sie nicht immer als solche bezeichnet worden ist: Zunächst als Schülerin eines evangelischen Gymnasiums u. a. im Vorbereitungskreis für Schulgottesdienste, als Studentin auf der Suche nach einem angemessenen Umgang mit Schülern¹ und ihren Bedürfnissen, als Referendarin beim Einbezug schulseelsorglicher Anliegen in das Schulprogramm und als Studienrätin im täglichen Versuch einer Wahrnehmung und Umsetzung von für die Schüler relevanten religiösen Kommunikationsformen.

Die Arbeit am Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ermöglichte mir, diese Eindrücke und Erfahrungen aus distanzierter Perspektive zu betrachten und zu ordnen. Die vielfältigen Anregungen und stets wohlwollende und interessierte Begleitung durch Prof. Dr. Christian Grethlein sowie die kollegiale Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern am Lehrstuhl boten mir hierfür ein Umfeld, das sicherlich seines Gleichen sucht. Der Dank für diese Freiheit im Denken und Arbeiten gebührt daher allen dort Tätigen, insbesondere aber Christian Grethlein, der es versteht, ein Lehrer im besten Sinne zu sein.

Danken möchte ich darüber hinaus dem Korreferenten Prof. Dr. Traugott Roser für weiterführende Anregungen zur Arbeit, insbesondere im Bereich der Poimenik und Beratung, sowie Dr. Erhard Holze für die kollegialen Gespräche im Kontext von Seminargestaltung und Prüfungstätigkeit sowie des Lesens des Manuskripts.

¹ Die sog. inklusive Schreibweise (z. B. Schüler und Schülerinnen) wird nur da verwendet, wo es wirklich um Individuen in ihrer Geschlechterdifferenz geht, nicht um den Typus, der im Deutschen zumeist durch die maskuline Form bezeichnet wird.

Hilfreiche Anmerkungen zum Vorgehen, zum Manuskript und zur Drucklegung gaben darüber hinaus Christine Jürgens, Markus Rohmann, Victor Damerow, Claudia Rüdiger, Dr. Annina Ligniez und Dr. Yauheniya Danilovich.

Den Herausgebern der Reihe *Arbeiten zur Praktischen Theologie*, Prof. Dr. Alexander Deeg, Prof. Dr. Wilfried Engemann, Prof. Dr. Christian Grethlein, Prof. Dr. Jan Hermelink und Prof. Dr. Marcell Saß, danke ich einerseits für die freundliche Aufnahme in die Reihe und andererseits für ihre Hinweise, die mir erneut die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Herangehensweise vor Augen führten und zugleich auch ihre pragmatischen Grenzen aufzeigten. Insofern hoffe ich, dass die vorliegende Arbeit Anstöße zum Weiterdenken im Hinblick auf die Perspektiven geben kann, die in der Arbeit nur teilweise angedeutet werden konnten.

Eine bereits in der Anlage der Arbeit als wichtig erachtete Perspektive zeigte sich als Herausforderung in der Umsetzung: Die empirische Untersuchung von Schüler-Aussagen zur Schulseelsorge stand lange Zeit zur Disposition. Insofern gilt mein besonderer Dank den Schülern und der Schulseelsorgeperson, die bereit waren, ihre Erfahrungen mit Schulseelsorge zu verbalisieren und zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus boten Cornelia Dassler und Marco Kosziollek im Landesjugendpfarramt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers sowie Thomas Schlüter und Rainer Timmer im Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen in Villigst Hilfe an, um Kontakte zu Schülern und Schulseelsorgern herzustellen. Nicht zuletzt trugen etliche Verantwortliche für Schulseelsorge in den Landeskirchen sowie der ehemalige Schulseelsorger Jochen Schulte dazu bei, differenzierte Einblicke in die landeskirchliche und regionale Arbeit der Schulseelsorge zu erhalten. Auch Ihnen sei herzlich gedankt.

Die Herausgabe des Buches wurde von der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers sowie der Evangelischen Kirche von Westfalen mit Druckkostenzuschüssen großzügig unterstützt, wofür ich mich herzlich bedanke.

Gewidmet ist diese Arbeit meinen Kindern, in der Hoffnung, dass ihnen schulseelsorgliche Kommunikation begegnen wird, und meinem Mann in großer Dankbarkeit und Liebe.

Osnabrück im Juni 2017

INHALT

I. EINLEITUNG	13
1.1 Thema und Aufgabe	15
1.2 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit	17
1.3 Begriffsbestimmungen »Schulpastoral« und »Schulseelsorge«	22
1.4 Weitere Begriffsbestimmungen	27
1.4.1 Kommunikation	27
1.4.2 Bildung	28
1.4.3 Religion	30
1.4.4 Seele	34
1.4.5 Seelsorge	39
1.4.6 Schule	42
1.4.7 Schulleben	46
1.4.8 Veränderung	48
2. SCHULPASTORAL UND SCHULSEELSORGE IN HISTORISCHER PERSPEKTIVE	51
2.1 »Schulseelsorge« als pädagogischer Begriff	51
2.2 Schulpastoral – Katholische Perspektive	64
2.3 Schulseelsorge und »Religion im Schulleben« – Evangelische Perspektive	76

2.4	Anfragen an eine Theorie der Schulseelsorge in historischer Perspektive	89
3.	SCHULPASTORAL UND SCHULSEESORGE IN HANDLUNGSBEZOGENER PERSPEKTIVE	93
3.1	Schulpastoral	96
3.1.1	in akteurstheoretischer Perspektive	96
3.1.2	in juristischer Perspektive	99
3.1.3	in organisatorischer Perspektive	105
3.1.4	in thematischer Perspektive	108
3.2	Schulseelsorge	108
3.2.1	in akteurstheoretischer Perspektive	108
3.2.2	in juristischer Perspektive	110
3.2.3	in organisatorischer Perspektive	117
3.2.4	in thematischer Perspektive	119
3.3	Anfragen an eine Theorie der Schulseelsorge in handlungsbezogener Perspektive	121
4.	SCHULPASTORAL UND SCHULSEESORGE IN KONZEPTIONELLER PERSPEKTIVE	125
4.1	Schulpastoral	125
4.1.1	Kirchliche Erklärungen	125
	<i>Exkurs: Grundvollzüge der Kirche</i>	<i>129</i>
4.1.2	Ausgangspunkte der Entwürfe	132
4.1.2.1	Von der Kirche her argumentierend	137
4.1.2.2	Von der Schule her argumentierend	144
	<i>Exkurs: Schulformspezifische und schulartspezifische Schulpastoral</i>	<i>156</i>
4.1.2.3	Von den Adressaten her argumentierend	161
4.1.3	Aussagen zu Prinzipien, Qualitätskriterien und Kompetenzen	171
4.1.4	Verhältnis zur Pastoraltheologie	177
4.1.5	Zusammenfassung	178

4.2	Schulseelsorge	183
4.2.1	Kirchliche Erklärungen	183
4.2.1.1	Evangelische Kirche in Deutschland (EKD)	184
4.2.1.2	Landeskirchen	188
4.2.1.3	Orientierungsrahmen »Evangelische Schulseelsorge in der EKD«	199
4.2.1.4	EKD-Impulspapier »Gute Schule aus evangelischer Sicht«	203
	<i>Exkurs: Schulen in evangelischer Trägerschaft und diakonisches Lernen</i>	205
4.2.2	Ausgangspunkte der Entwürfe.....	210
4.2.2.1	Von der Kirche her argumentierend.....	216
4.2.2.2	Vom Religionsunterricht her argumentierend	225
4.2.2.3	Von der Schule her argumentierend.....	261
4.2.2.4	Von den Adressaten her argumentierend	291
4.2.3	Aussagen zu Prinzipien, Qualitätskriterien und Kompetenzen	307
4.2.4	Verhältnis zur Poimenik	317
4.2.5	Zusammenfassung	324
4.3	Anfragen an eine Theorie der Schulseelsorge in konzeptioneller Perspektive	329
5.	SCHULPASTORAL UND SCHULSEELSORGE IN KOMPARATIVER PERSPEKTIVE	333
5.1	Interkonfessionelle Perspektive in Deutschland.....	334
5.2	Interreligiöse Perspektive.....	335
5.3	Internationale Perspektive	341
5.4	Inklusive Perspektive.....	350
5.5	Anfragen an eine Theorie der Schulseelsorge in komparativer Perspektive.....	366

6. SCHULSEELSORGE IN SYSTEMTHEORETISCHER PERSPEKTIVE	369
6.1 Schulseelsorge als soziales System	370
6.2 Strukturelle Kopplung.....	374
6.3 Mehrsystemzugehörigkeit schulseelsorglicher Ereignisse	382
6.4 Die (Funktions-)Systeme der strukturellen Kopplung	386
6.4.1 Strukturelle Kopplungen des Funktionssystems Bildung.....	389
6.4.2 Strukturelle Kopplungen des Funktionssystems Religion.....	390
6.4.3 Strukturelle Kopplungen des sozialen Systems Soziale Arbeit.....	394
6.4.4 Strukturelle Kopplungen des sozialen Systems Familie.....	397
6.5 Makrostrukturelle Entwicklungen.....	403
6.6 Elemente der Schulseelsorge	406
7. SCHULSEELSORGE IN PRAKTISCH-THEOLOGISCHER PERSPEKTIVE – DIE KOMMUNIKATIVEN ELEMENTE DER STRUKTURELLEN KOPPLUNG SCHULSEELSORGE IN DER DRITTEN BEOBACHTUNG	415
7.1 Orientierung an alltäglichen Kommunikations- und Handlungsformen	415
7.2 Kommunikation des Evangeliums	421
7.2.1 Kommunikation des Evangeliums im Modus des Lehrens und Lernens.....	424
7.2.2 Kommunikation des Evangeliums im Modus gemeinschaftlichen Feierns.....	425
7.2.3 Kommunikation des Evangeliums im Modus des Helfens zum Leben	427
7.2.4 Kommunikation des Evangeliums mit verschiedenen Methoden	430
7.2.5 Schule als Ort der Kommunikation des Evangeliums	432

7.3	Elemente der Schulseelsorge in den Modi der Kommunikation des Evangeliums als Programm einer Schulseelsorge als System struktureller Kopplung.....	433
8.	SCHULSEELSORGE IN EMPIRISCHER PERSPEKTIVE.....	439
8.1	Qualifizierungsmaßnahmen der Landeskirchen.....	440
8.1.1	Untersuchung der Kursprogramme	441
8.1.2	Ergebnis.....	450
8.2	Analyse schulseelsorglicher Kommunikation in Aussagen von Schülern und deren Schulseelsorgern	451
8.2.1	Wahl der Erhebungsmethoden.....	452
8.2.2	Zielgruppen.....	454
8.2.3	Inhalt und Form	458
8.2.4	Verteilung und Rücklauf	463
8.2.5	Auswertung.....	465
8.2.6	Ergebnis.....	537
9.	SCHULSEELSORGE IN HANDLUNGSORIENTIERENDER PERSPEKTIVE – ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	543
	ANMERKUNGEN ZU DEN TABELLEN.....	549
	LITERATURVERZEICHNIS	555

I. EINLEITUNG

»Ich finde es muss immer eine besondere Person sein, mit der man sich über bestimmte Dinge unterhalten kann, die weiß, wie sie sich verhalten sollte, um die Situation besser zu machen.«²

(18-jährige Schülerin eines Gymnasiums in Niedersachsen, 2016)

»Keine Gemeinschaft, als gerade die der Schule ist geeigneter und fähiger, dass Seelsorge in ihr geübt werde.«³

(Ernst Katzer, 1908)

Die Praxis der Schulseelsorge ist vielschichtig und bunt. Sie umfasst beschreibbare und oft ökumenisch geprägte Handlungs- und Kommunikationsformen und sie geht dabei deutlich über ein Gespräch mit einer »besonderen Person« hinaus. Allerdings findet das, was mit Schulseelsorge landläufig bezeichnet wird,⁴ in der wissenschaftlichen evangelisch-theologischen Reflexion bislang wenig Beachtung. Schulseelsorge lässt sich daher als ein durch die Praktische Theologie vernachlässigtes Thema bezeichnen.

Besonders eklatant tritt dies in der geringen bzw. nicht angemessenen Bearbeitung durch die Poimenik zu Tage.⁵ So fehlt ihr trotz der gerade seit

² Vgl. #A1, 41. Die Transkripte der Interviews und Schüler-Aussagen können bei der Autorin angefragt werden.

³ KATZER, Art. Seelsorge, 508.

⁴ Bitter bezeichnet *Schulseelsorge* wegen seiner Missverständlichkeit und Simplifizierung gar als »schlimmes Wort«, vgl. BITTER, Alternativen, 58.

⁵ Bei KLESSMANN, Seelsorge, 377–379 wird auf die »fremde, wenn nicht befremdende Vorstellung« einer Schulseelsorge hingewiesen und lediglich das Schulseelsorgeverständnis

2006 wachsenden Befürwortung durch viele Landeskirchen und der Qualifizierung von über 1300 Personen als Schulseelsorger,⁶ nach wie vor eine tragfähige praktisch-theologische Grundlegung. Die bisherigen Versuche einer näheren Unterscheidung tragen darüber hinaus nur bedingt zur Klärung bei, was denn Schulseelsorge ist oder sein kann.

So wird beispielsweise auf evangelischer Seite zwischen einem *engen* und einem *weiten* Verständnis von *Schulseelsorge* unterschieden⁷ und auf katholischer Seite seit 1996 mit der Einführung des Begriffs *Schulpastoral* und seiner Unterscheidung in Realisierungsformen das Feld umrissen.⁸ Es fällt allerdings auf, dass die Begriffe *Schulseelsorge* und *Schulpastoral* weiterhin insbesondere im katholischen Bereich äquivalent benutzt werden.⁹

der EKIR und der EKHN aufgenommen. Bei MORGENTHALER, Seelsorge, und ZIEMER, Seelsorgelehre, fehlen entsprechende Hinweise auf Schulseelsorge. Im Handbuch der Seelsorge (hgg. von ENGEMANN) wurde der Begriff Schulseelsorge erst in der dritten Auflage aufgenommen, wobei es sich lediglich um eine Umbenennung des bereits in der zweiten Auflage vorhandenen Aufsatzes von Büttner »Die seelsorgerliche Dimension des Religionsunterrichts« in »Schulseelsorge« handelte. Eine inhaltliche Veränderung wurde nicht vorgenommen. Vgl. BÜTTNER, Die seelsorgerliche Dimension, 508–521. BÜTTNER, Schulseelsorge, 626–641. Vgl. weiterhin die Ausführungen in den Abschnitten 4.2.2.2.8 und 4.2.4.

⁶ Vgl. DAM, Was ist evangelische Schulseelsorge?, 28 f.

⁷ Ein enges Verständnis benötigt laut SPENN, Seelsorge in der Schule, 10 f., einen klar markierten konzeptionellen Rahmen und beruft »sich auch auf den geschützten und zu schützenden Rahmen des Seelsorgegeheimnisses [...]«, während ein weites Verständnis »eher ein Sammelbecken für schulnahe kirchliche Arbeit im sinnstiftenden Horizont des christlichen Glaubens« beschreibt.

⁸ Vgl. DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE. KOMMISSION FÜR ERZIEHUNG UND SCHULE, Schulpastoral, 19 ff.

⁹ Vgl. zum Befund ROEGER, Mystagogische Schulpastoral, 16 f. BITTER, Schulseelsorge, 70 ff. Einen ersten Vergleich bietet THALHEIMER, Schulpastoral – Schulseelsorge, 574–578. WEISSENBERGER, Schulseelsorge und Schulpastoral, 235, stellt hinsichtlich einer Verwendung beider Begriffe im katholischen Kontext fest: »Die äquivalent benutzen Begriffe ›Seelsorge‹ und ›Pastoral‹ sind nach dem Beispiel Jesu unterschiedlich zu verwenden: Seelsorge meint die Begegnung eines Ratsuchenden mit dem Ratgebenden. Pastoral meint die Begegnung einer Gruppe mit einem oder mehreren Leitenden, der oder die diese Gruppe in einer bestimmten Situation begleitet, ihr auf ihre Problemlage hin Hilfe anbietet oder neue Impulse gibt.« Demnach bezeichnen Seelsorge und Pastoral unterschiedliche Tätigkeitsbereiche und Aufgaben innerhalb einer Schulseelsorge/Schulpastoral. Vgl. auch KÖNEMANN, Schulpastoral, 4. FACHINGER, Schulpastoral und Schulseelsorge, 271, spricht in diesem Zusammenhang von einem *engen* (Schulseelsorge) und einem *weiten* (Schulpastoral) Verständnis. Einer Unterscheidung widerspricht LAMES, Schulpastoral

Die Bearbeitung des Gegenstandes legt daher bereits auf den ersten Blick nahe, mit einem sehr weiten Verständnis von Schulseelsorge zu arbeiten, um kein Phänomen schulseelsorgerlicher Praxis im Vorhinein auszuschließen. Auch wenn damit die von Stefan Schmitz angezeigte Gefahr eines Container-Begriffs, »unter den sich schlicht *alles* Bemühen um Bewältigung jeden strukturellen Problems von Schülern, Eltern, Lehrern subsumieren lässt [...]«¹⁰ nicht von der Hand weisen lässt, folgt diese Arbeit der Forderung Jan Heiner Schneiders, der im LexRP formuliert: »Konsequent von der Schule her gedachte Schulseelsorge muss notwendig weit definiert und umfänglich konzipiert werden.«¹¹ Der Feststellung Heike Zick-Kuchinkes, dass eine genaue Festlegung von Schulseelsorge angesichts der Vielfältigkeit von Schule unmöglich sei und sich geradezu verbiete,¹² versucht die vorliegende Arbeit entgegenzutreten.

I.1 THEMA UND AUFGABE

Hinsichtlich des Feldes Schulseelsorge ergeben sich somit recht zügig drei Befunde.

Zum einen herrscht eine Diffusität bezüglich Aufgabe, Programm und Theorie der Schulseelsorge, die in der wissenschaftlichen und praktischen Auseinandersetzung der vergangenen Jahrzehnte nicht aufgelöst werden konnte.

Zugleich wird zweitens die Notwendigkeit für Schulseelsorge geahnt und in der Praxis umgesetzt. Dies zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen, z. B. in der Wahrnehmung einer gestörten Kommunikation zwischen Lehrern, Schülern, Eltern und dem weiteren (pädagogischen) Personal innerhalb der Einzelschule, durch Forderungen nach und Unterstützung von Schulseelsorge durch Schulleitungen,¹³ durch die Etablierung von Qualifizierungsmaßnah-

kontrovers, 17 ff., der einer Begriffsunterscheidung keine Relevanz für den praktischen Kontext zuspricht. Zur Feststellung der »Ungleichzeitigkeit« von Schulpastoral und *Schulseelsorge* im Sprachgebrauch der Diözesen, vgl. THALHEIMER, Schulpastoral, 79.

¹⁰ SCHMITZ, Schulpastoral kontrovers, 13. 58, unter Verweis auf HAUPTABTEILUNG SCHULE UND ERZIEHUNG IM BISCHÖFLICHEN GENERALVIKARIAT MÜNSTER (HG.), Dienst der Kirche in der Schule, 13 f.

¹¹ SCHNEIDER, Art. Schulseelsorge (2001), 1960.

¹² ZICK-KUCHINKE, Schulseelsorge als Grenzgang, 12 f.

¹³ Ob der damit einhergehende Relevanzgewinn nur ein Krisensymptom ist und im »Grunde von einer gesellschaftlichen Niederlage, von einem schwächer gewordenen

men in den landeskirchlichen pädagogischen Instituten und nicht zuletzt durch (Religions-)Lehrkräfte, die sich im Bereich Schulseelsorge fortbilden und diese meist ehrenamtlich realisieren.

Nicht zuletzt ist als dritter Befund zu markieren, dass sich Schule und Kirche, Bildung und Religion grundlegend verändern (vgl. 3. und 1.4.8).

Die sich hieraus ergebende Aufgabe einer theoretisch-konzeptionellen¹⁴ Begründung evangelischer Schulseelsorge wird von unterschiedlicher Seite immer wieder angemahnt. So fordert z. B. Matthias Spenn eine konzeptionelle Klärung hinsichtlich des rechtlichen Verständnisses von Schulseelsorge, des schulischen Auftrages und der theologischen Begründung sowie hinsichtlich der evangelischen Bildungsverantwortung und formuliert Entwicklungsaufgaben für eine evangelische Schulseelsorgepraxis, die er in der spezifischen Schulseelsorge nach Schularten und der religiösen Pluralität an der Schule sieht.¹⁵ Er hält fest, dass Schulseelsorge *exemplarisch* ist:

»Exemplarisch an der Schulseelsorge ist, dass sie es mit einer *Komplexität von Schnittmengen* von Staat, Kirche und Gemeinde, Schule, Schulentwicklung und Religionspädagogik, häuslichem Umfeld und Alltagspraxis, Seelsorge und Theologie zu tun hat. Schulseelsorge ist immer schon interdisziplinär dimensioniert und konzipiert. Dieser interdisziplinäre Ansatz ist konzeptionell weiter auszudifferenzieren und zu profilieren. Er ist beispielhaft auch im Blick auf die Entwicklung anderer kirchlicher Handlungsfelder. Gerade hier kommen kirchliche Arbeitsbereiche wie Jugendarbeit, Diakonie und Religionspädagogik zusammen, die in kirchlichen Strukturen in der Regel getrennt sind.«¹⁶

Wertekorsett, das präventiv wirkt [zeugt]«, der den »Ruf nach Schulseelsorge« nur als »ein Krisensymptom von Schule und Gesellschaft« ausweist, wie SCHNEIDER-HARPPRECHT, *Evangelische Seelsorge*, 17 f. betont, muss zunächst offen bleiben.

¹⁴ Zum Begriff der Konzeption in religionspädagogischen Zusammenhängen vgl. SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, 137 f. und BIEHL/ROTHGANGEL, *Hat die Rede von Konzeptionen*, 427–442.

¹⁵ Vgl. SPENN, *Seelsorge in der Schule*, 10–13.

¹⁶ A. a. O., 13. Hervorhebungen im Original. Dieser Befund ähnelt dem aus katholischer Perspektive von Schneider und Fuchs 2007 vorgetragenen Desiderat, das aus einer Zeit vor einer vielfältigen monographischen Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Schulpastoral stammt: Es werde »[...] im Zuge der Ausgestaltung schulpastoraler Handlungsfelder immer deutlicher, dass hier – im Sog des konkreten Entwickelns und Organisierens – nahezu unbemerkt *etwas qualitativ Neues* geschieht, dass diese Art von Pastoral, die so substanziell von Kooperation und der Vielfalt von Perspektiven lebt, sich mindestens teilweise den gewohnten Kategorien entzieht. Für die Umrisse eines solchen

Auch Anja Kramer betont, dass sich angesichts

»der heutigen Lebenswelten Kinder und Jugendlicher und der besonderen Bedeutung, die Schule dabei spielt, [...] weniger die Frage [stellt], *ob* schulseelsorgerliche Arbeit notwendig erscheint, als vielmehr, *auf welche Weise* sie konzeptionell entwickelt und strukturell, personell und finanziell ausgebaut werden kann.«¹⁷

Als die zwei wesentlichen Defizite in der bisherigen Auseinandersetzung mit Schulseelsorge können daher eine noch ausstehende theoretisch-konzeptionelle Reflexion evangelischer Schulseelsorge und die Erhebung belastbarer empirischer Befunde zur Praxis der Schulseelsorge genannt werden.¹⁸

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu beiden benannten Defiziten leisten. Sie möchte sowohl zur theoretischen Reflexion beitragen sowie empirische Befunde zur schulseelsorglichen Praxis erheben und analysieren.

1.2 VORGEHENSWEISE UND AUFBAU DER ARBEIT

Hierfür sollen einerseits die bisherigen evangelischen wie auch katholischen Überlegungen und konzeptionellen Entwürfe zum Feld der Schulseelsorge bzw. der Schulpastoral fruchtbar gemacht werden (vgl. 2 bis 4). Andererseits ergibt sich die Notwendigkeit einer multiperspektivischen systematisierenden Herangehensweise, bei der insbesondere die Ergänzung der bisherigen Diskussion um eine systemtheoretische Perspektive (vgl. 6) gewinnbringend erscheint.¹⁹ Erst im Anschluss hieran wird es möglich sein, einerseits die Logiken der verschiedenen Herkunfts- oder Kommunikationsfelder der Schul-

spezifischen Profils gibt es in der pastoraltheologischen Theoriebildung bis heute keine passgenaue Entsprechung.« SCHNEIDER/FUCHS, *Atmende Zwischenräume*, 134.

¹⁷ KRAMER, *Evangelische Schulseelsorge*, 188. Hervorhebungen im Original.

¹⁸ Vgl. DIETZSCH, *Evangelische Schulseelsorge*, 37. Einen Beitrag zur empirischen Auseinandersetzung streben die Arbeiten von Andrea DIETZSCH und Lea-Kristina BERENDS an. Vgl. DIETZSCH, *Evangelische Schulseelsorge*. BEHRENS, *Wirkungsvolle Schulseelsorge*. Vgl. ansonsten DAM/ELSENBAST/SPENN, *Bestandsaufnahmen*, 123–127.

¹⁹ Eine systemtheoretische Herangehensweise stellt zunächst nichts »Neues« dar und ist sowohl in der Praktischen Theologie als auch in der Pädagogik als den beiden Referenzwissenschaften etabliert. Zudem ist sie in der Seelsorge wie in der Schulseelsorge bereits konzeptionell zum Tragen gekommen, vgl. z. B. MORGENTHALER, *Systemische Seelsorge*. KARLE, *Seelsorge*, 214–224. LAMES, *Schulseelsorge als soziales System*. M.E. wurde dabei aber der Aspekt der strukturellen Kopplung bislang vernachlässigt.

seelsorge und andererseits die Beziehungen zwischen diesen Feldern zu beleuchten, um eine Theorie evangelischer Schulseelsorge zu begründen (vgl. 7).

Für einen strukturierten Zugriff bietet sich insbesondere die Unterscheidung der fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion an, wie sie von Bernd Schröder benannt und z. B. in seiner *Religionspädagogik* fruchtbar gemacht wurden. Er unterscheidet die

- historische,
- systematische,
- vergleichende,
- empirische sowie
- handlungsorientierend-didaktische

Dimension der Religionspädagogik.²⁰

Eine umfassende phänomenologische Betrachtung der Schulseelsorge erfordert daneben die Differenzierung der *systematischen* Dimension zwischen einer eher *handlungsbezogenen* Perspektive, die die gegenwärtigen Praxisvollzüge und ihre handlungsorientierten Annahmen reflektiert, und einer eher *konzeptionellen* Perspektive, die sich den bisherigen konzeptionellen Entwürfen widmet. Beide Perspektiven sind nicht völlig trennscharf. Der Versuch ihrer Unterscheidung kann aber gegebenenfalls auf Inkongruenzen in handlungsbezogener und konzeptioneller Perspektive aufmerksam machen.

Um die unübersichtlichen Strukturen und Verbindungen der Schulseelsorge weiter erhellen zu können, ist darüber hinaus ein *systemtheoretischer* Zugriff angeraten, der eine weitere Perspektive hervorbringt und in *praktisch-theologischer* Perspektive fortgeführt wird.

Die so ergänzte Unterscheidung religionspädagogischer Dimensionen ergibt für die vorliegende Arbeit daher folgende Kapitelabfolge:

2. Die Darstellung der Schulpastoral und Schulseelsorge in *historischer* Perspektive. Dies erfordert die Analyse von Schulseelsorge als pädagogischem Begriff (vgl. 2.1) sowie einen Blick auf die historische Genese der katholischen Schulpastoral (vgl. 2.2) und der evangelischen Schulseelsorge bzw. der »Religion im Schulleben« (vgl. 2.3)²¹.

²⁰ Vgl. SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, 13f. DERS., *Öffentliche Religionspädagogik*, 132. Die Position der vergleichenden und der empirischen Dimension sind im Aufsatz *Öffentliche Religionspädagogik* vertauscht.

²¹ Vgl. zur Formulierung SCHRÖDER, *Warum »Religion im Schulleben«?*, 11–23.

3. Die Darstellung von Schulpastoral und Schulseelsorge in systematisch-*handlungsbezogener* Perspektive. Dies erfordert zunächst eine Unterscheidung zwischen katholischer Schulpastoral (vgl. 3.1) und evangelischer Schulseelsorge (vgl. 3.2) und darüber hinaus die Analyse gegenwärtiger handlungsbezogener Annahmen in akteurstheoretischer (vgl. 3.1.1 und 3.2.1), juristischer (vgl. 3.1.2 und 3.2.2), organisatorischer (vgl. 3.1.3 und 3.2.3) und thematischer (vgl. 3.1.4 und 3.2.4) Perspektive.
4. Die Beschreibung von Schulpastoral und Schulseelsorge in systematisch-*konzeptioneller* Perspektive erfordert zur gewinnbringenden Darstellung der bisherigen Entwürfe eine Unterscheidung hinsichtlich der verschiedenen Argumentationsweisen. Für die Darstellung bietet sich eine Unterteilung an, die zwischen kirchlichen Erklärungen (vgl. 4.1.1 und 4.2.1) und wissenschaftlichen Entwürfen differenziert. Hinsichtlich der Argumentationsweisen dieser Entwürfe erscheint zudem eine Unterscheidung zwischen der Argumentation von der Kirche her (vgl. 4.1.2.1 und 4.2.2.1), von der Schule her (vgl. 4.1.2.2 und 4.2.2.3), vom Adressaten her (vgl. 4.1.2.3 und 4.2.2.4) und vom Religionsunterricht her (vgl. 4.2.2.2) sinnvoll, um einen systematischen Zugriff zu ermöglichen und wesentliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten katholischer Schulpastoral und evangelischer Schulseelsorge benennen zu können. Ergänzt wird diese Perspektive durch Erläuterungen zum Verhältnis der Schulpastoral zur Pastoraltheologie bzw. der Schulseelsorge zur Poimenik (vgl. 4.1.4 und 4.2.4) sowie durch Aussagen zu Prinzipien, Qualitätskriterien und Kompetenzen innerhalb der Schulpastoral (4.1.3) und Schulseelsorge (vgl. 4.2.3).
5. Eine Darstellung von Schulpastoral und Schulseelsorge in *komparativer* Perspektive erfordert neben den in Kapitel 4 erarbeiteten interkonfessionellen Aspekten (vgl. auch 5.1) eine Betrachtung in interreligiöser (vgl. 5.2), internationaler (vgl. 5.3) sowie inklusiver (vgl. 5.4) Perspektive. Diese können den Blick weiten und mögliche Anschlussfähigkeiten benennen. Da aber die Grundlagen für einen komparativen Zugriff auf die genannten Felder bislang nur unzureichend zur Verfügung stehen, kann an dieser Stelle nur exkursorisch auf die Notwendigkeit einer Betrachtung hingewiesen werden. Eine ausführliche komparative Darstellung muss daher folgenden Arbeiten vorbehalten bleiben.

Damit beschreiben die Kapitel 3 bis 5 die *gegenwärtigen Vollzüge* schulseel-sorglicher Kommunikation und bilden zusammen mit den zuvor erarbeiteten

historischen Bezügen (vgl. 2.) die *grundlegenden Rahmenbedingungen* für ein Verständnis von Schulseelsorge in der Gegenwart.

6. Die Betrachtung von Schulpastoral und Schulseelsorge in *systemtheoretischer* Perspektive soll den Fokus auf die *strukturellen Kopplungen* zwischen den Systemen Bildung und Religion, Familie und Soziale Arbeit lenken und diese für die Beobachtung von Schulpastoral und Schulseelsorge fruchtbar machen.
7. Aus dem vorangegangenen Kapitel ergibt sich die Notwendigkeit einer Betrachtung in der *dritten Beobachtung* (vgl. 6.2). Beispielhaft wird dies aus *praktisch-theologischer* Perspektive ausgeführt. So lässt sich das System struktureller Kopplung Schulseelsorge als Form der Kommunikation des Evangeliums beschreiben. Die hieraus resultierende Beschreibung schulseelsorglicher Ereignisse und schulseelsorglicher Handlungs- und Kommunikationsformen bilden die Grundlage für die noch folgende empirische Untersuchung.

Die Kapitel 6 und 7 sind eng miteinander verzahnt und beschreiben Schulseelsorge in *systemtheoretischer* Perspektive und ihrer *praktisch-theologischen* Entfaltung als System struktureller Kopplung und Form der Kommunikation des Evangeliums. Die hierbei gewonnenen theoretischen Erkenntnisse haben *programmatischen* Charakter.

Für die Beschreibung in *empirischer* Perspektive wird der Blickwinkel eingeschränkt: So steht aus pragmatischen Gründen lediglich Schulseelsorge in evangelischer Perspektive im Fokus der Erhebung und Analyse.

8. Dabei sollen zunächst in einer kurzen Darstellung die landeskirchlichen *Qualifizierungsmaßnahmen* mit den in Kapitel 7 gewonnenen schulseelsorglichen Kommunikationsformen korreliert werden. Die anschließende Erhebung und Analyse lenken den Fokus auf die Adressaten der Schulseelsorge. Sie ermöglichen eine phänomenologische Beschreibung schulseelsorglicher Kommunikation aus *Schüler-Perspektive*. Durch die Korrelation mit Äußerungen der jeweiligen Schulseelsorger zum Grad der Etablierung der Schulseelsorge in der Einzelschule lässt sich ein umfassendes Bild der gegenwärtigen schulseelsorglichen Kommunikation rekonstruieren.

Dabei soll die empirische Perspektive einerseits eine Rückbindung an die Praxis und andererseits die Überprüfung der Diagnoseeigenschaft der erar-

beiteten Theorie einer Schulseelsorge als struktureller Kopplung und Form der Kommunikation des Evangeliums ermöglichen.

9. Die abschließende *handlungsorientierende* Perspektive auf Schulseelsorge soll die gewonnenen Einsichten bündeln und einen Ausblick bieten.

Insgesamt verfolgt die Arbeit das Ziel, einen Beitrag zur Heuristik und Theorie einer evangelischen Schulseelsorge als strukturelle Kopplung und Form der Kommunikation des Evangeliums zu leisten und damit den Wert, das Programm und die Aufgabe evangelischer Schulseelsorge zu benennen, wobei evangelische Schulseelsorge als *ein* System der strukturellen Kopplung der Funktionssysteme Bildung und Religion und der sozialen Systeme Familie und Soziale Arbeit verstanden wird.

Es ist daher notwendig einen multiperspektivischen Ansatz zu verfolgen und sich der systemtheoretischen Beobachterperspektive bewusst zu sein, wengleich dadurch nicht darüber hinweg getäuscht werden kann, dass letztlich eine Auswahl an Perspektiven präsentiert wird, die um weitere Perspektiven erweiterbar wäre. So würden sich beispielsweise eine ausführliche Betrachtung aus poimenischer oder professionstheoretischer Perspektive sowie die ausführliche Analyse aus der Perspektive der pädagogisch-psychologischen Beratung als sinnvolle Ergänzungen erweisen, die in der vorliegenden Arbeit nur teilweise einbezogen werden können.²²

²² Vgl. weiterführend zur Professionsforschung z. B. TERHARD/BENNEWITZ/ROTHLAND (HG.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. HELSPER, Handbuch der Schulforschung. COMBE/HELSPER (HG.), Pädagogische Professionalität, hieraus bes. OEVERMANN, Theoretische Skizzen, 70–182. BONNET/HERICKS, Professionalisierung, 35–54. Vgl. weiterführend zur pädagogisch-psychologischen Beratung z. B. FROMM, Einführung, bes. 98–130. GIESEKE/NITTEL (HG.), Handbuch Pädagogische Beratung, hieraus bes. NITTEL, Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang, 20–30. PIKOWSKY/WILD, Pädagogisch-psychologische Beratung, 430–455. KLEMENZ (HG.), Beratungspsychologie. WARSCHBURGER (HG.), Beratungspsychologie, hieraus bes. SCHWARZER/BUCHWALD, Beratung, 129–151.

I.3 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN »SCHULPASTORAL« UND »SCHULSEESORGE«

Schulseelsorge ist ein diffuser und defizitärer Begriff, daher lohnt sich zunächst ein Blick auf die konkrete Verwendung und Kritik. Dabei fällt zunächst auf, dass er gegenwärtig meist nur auf evangelischer Seite Verwendung findet, während auf katholischer Seite eine Abwendung von ihm zu beobachten ist: Seit 1996 ist vermehrt die Rede von der Schulpastoral; wobei die Begriffe – wie oben bereits angesprochen – häufig äquivalent benutzt werden (vgl. 2.2).

Aus evangelischer Perspektive formuliert insbesondere Bernd Schröder Kritik am Begriff der Schulseelsorge. Dieser hebt seiner Meinung nach durch die Verwendung von *Seelsorge* das Vier-Augen-Gespräch zu sehr hervor, das im Schulkontext aber eher die Ausnahme darstellt. Er plädiert daher für die Formulierungen *Religion im Schulleben* oder *christliche Präsenz in der Schule nicht allein im Religionsunterricht*, wobei er fünf Formen der christlichen Präsenz unterscheidet:²³ Schulgottesdienst, Schulseelsorge, Schulsozialarbeit, schulnahe Jugendarbeit, sowie unterrichtsbezogene bzw. aus dem Unterricht erwachsene Projekte. Für ihn ist Schulseelsorge nur als ein Teilbereich all dessen anzusehen, was er mit dem Oberbegriff *Religion im Schulleben* bezeichnet. Insofern ist für ihn der Begriff Schulseelsorge als Bezeichnung des gesamten Feldes nicht nur irreführend, sondern auch verengend. Bislang konnten sich Schröders Formulierungsvorschläge allerdings in der Praxis nicht durchsetzen.

Neben dieser Kritik an *Seelsorge* wird auch an *Schule* als Bestandteil des Wortes Schulseelsorge Kritik geübt. Denn die Seelsorge gelte schließlich keiner Institution, sondern den Menschen in ihr. Der Versuch einer stärkeren Subjektorientierung durch die Bezeichnung des Feldes als *Schülerseelsorge* scheitert hingegen an der Engführung auf nur eine Personengruppe.²⁴ Denn auch Lehrer und Eltern sowie weiteres schulisches Personal kommen immer mehr in den Blick der Schulseelsorge.

Insofern muss zunächst ein Unbehagen mit dem Begriff der Schulseelsorge festgehalten werden, das nicht so leicht aufzulösen ist.

Ob die Ersetzung durch den Begriff *Schulpastoral*, wie es in der katholischen Auseinandersetzung praktiziert wird, die angeführten Kritikpunkte

²³ Vgl. SCHRÖDER, Warum »Religion im Schulleben«, 21. 24 ff.

²⁴ Vgl. KEMPER, Schul- und Schülerseelsorge, 511.

aflöst, stellt eine berechnigte Frage dar. Insbesondere aus evangelischer Perspektive stellt sich die Frage, was denn »die Pastoral« bzw. »pastoral« ist.²⁵

Handelte es sich in katholischer Lesart bei *der Pastoral* bis ins 20. Jahrhundert hinein zunächst um die »von ›Pastoren besorgten inneren Angelegenheiten« der Kirche«,²⁶ so veränderte sich der Begriff *des Pastoralen* durch die zentralen Aussagen des II. Vatikanum (1962–1965).²⁷ Reinhard Feiter leitet aus diesen Aussagen zwei Momente dessen, was seitdem als *pastoral* zu verstehen ist, ab:

- 1) »Damit ist ein erstes Moment für einen Begriff des Pastoralen gewonnen: *Eine kirchliche Praxis, die sich von dem her bestimmt, was nicht Kirche ist*, ist ›pastoral«, und zwar ›pastoral« kleingeschrieben. Denn nun ist das Substantiv ›Pastoral«, insofern es einen mehr oder weniger fest definierten Komplex bestimmter Handlungsfelder und Rollen bezeichnet, zunächst einmal einzuklammern. Natürlich kann weiterhin sinnvoll von ›der Pastoral die Rede sein [...]. Doch die an diese ›Pastoral« zu richtende Frage lautet nun jeweils, ob sie ›pastoral« sei: ob in der Praxis die Aufgaben so angegangen und in der Theorie die Fragen so durchdacht werden, wie sie sich aus der Situation der ›Kirche in der Welt von heute« heraus stellen.«²⁸
- 2) »›Pastoral« ist eine Praxis dann, wenn sie ihre Aufgaben so angeht, und eine Theorie, wenn sie ihre Fragen so durchdenkt, wie sie sich aus der Situation der Kirche in der Welt von heute heraus stellen – *und* dabei von den Armuts-, Schwachheits- und Ohnmachtserfahrungen des Volkes Gottes ausgeht *und* deshalb von der Praxis *und* seiner immer schon geschehenen Reflexion dieser Praxis [...].«²⁹

Pastoral meint also eine *Bearbeitung* und *Reflexion* der Aufgaben der Kirche in der Welt von heute, die *nicht* auf die Kirche selbst zentriert ist, sondern von den Erfahrungen mit den lebensstiftenden und -erhaltenden Zuwendungen Gottes und der Praxis des Volkes Gottes ausgeht.³⁰ Für diese Bearbeitung und Reflexion bedarf sie der Theorie, die nach Schleiermacher als »Theorie der Praxis« bzw. als »eine Theorie aus der Praxis für die Praxis« zu verstehen

²⁵ Auch FEITER, Einführung, 15, stellt diese Frage aus katholischer Perspektive.

²⁶ A. a. O., 16. 31.

²⁷ Vgl. a. a. O., 27 unter Verweis auf *Lumen gentium* (LG) und *Gaudium et spes* (GS).

²⁸ A. a. O., 29. Hervorhebungen durch die Autorin.

²⁹ A. a. O., 31. Hervorhebungen im Original.

³⁰ Vgl. a. a. O., 31.

ist.³¹ Dabei ist es nach Feiter für eine pastoraltheologische Reflexion wichtig zu bedenken, dass die zugrundeliegende Praxis bereits über ihre eigenen Einsichten und Erkenntnisse verfügt und die Erfahrungen nicht äußerlich beobachtbar, sondern lediglich kommunikabel zugänglich sind.³²

Die *Pastoraltheologie* selbst lässt sich daher nach Feiter in drei verschiedene Typen unterscheiden, wobei der erste Typ die *amtliche bzw. berufliche Praxis* reflektiert, der zweite die *Praxis der Kirche* und der dritte die *Praxis der Menschen* zum Gegenstand hat.³³ Pastoraltheologie erfordert insgesamt einen multiperspektivischen Zugang.³⁴

In Bezug auf die Verwendung des Begriffs *Schulpastoral* lässt sich die Hinwendung zu *pastoral* daher als die begriffliche Wende verstehen, seit der

- schulseelsorgliche Tätigkeiten nicht nur durch Pfarrer ausgeübt werden müssen, sondern durch alle an Schule Beteiligten erfolgen können.
- sich die schulseelsorglichen Tätigkeiten nicht auf die Kirche selbst, sondern auf ihre Aufgaben als Kirche in der Welt von heute und den lebensstiftenden und -erhaltenden Erfahrungen mit der Zuwendung Gottes konzentrieren.
- schulseelsorgliche Tätigkeiten sowohl professionstheoretisch, als auch als Praxis aller Getauften sowie pastoral-anthropologisch theoretisch reflektiert werden.³⁵
- eine Theorie der Praxis unter dem Begriff der *Schulpastoral* entsteht, die multiperspektivisch zu erarbeiten ist.

Der so beschriebene katholische Begriff des *pastoralen* lässt sich nicht ohne weiteres auf eine evangelische Schulseelsorge übertragen, da *Pastoraltheologie* in der evangelischen Theologie – falls der Begriff überhaupt Verwendung findet – insbesondere ein Teilgebiet der Praktischen Theologie meint, in der die Theorie des pastoralen Amtes bzw. eine auf den Pfarrerberuf bezogene Professionstheorie reflektiert wird.³⁶ Uta Pohl-Patalong macht auf die »Unselbstverständlichkeit des enzyklopädischen Ortes der Pastoraltheologie« aufmerk-

³¹ A. a. O., 32 im Rückgriff auf SCHLEIERMACHER, Die praktische Theologie, 12.

³² Vgl. FEITER, Einführung, 43. 39.

³³ Vgl. a. a. O., 54.

³⁴ Vgl. a. a. O., 58.

³⁵ Vgl. a. a. O., 54.

³⁶ Vgl. a. a. O., 59.

sam und weist ihr eine »Sonderstellung« unter den praktisch-theologischen Disziplinen zu.³⁷ Sie versteht Pastoraltheologie als

»praktisch-theologische Disziplin, die die religiösen Ausdrucksformen und Handlungsvollzüge, die in den sektoralen Disziplinen inhaltlich bedacht werden, aus der Perspektive der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger reflektiert.«³⁸

Sie weist auf der Grundlage eines historischen Überblicks zusammenfassend darauf hin, dass die *pastoraltheologische* Reflexion in Bezug auf die theologische Begründung, die Aufgaben des Pfarrberufs, die Ausrichtung des Amtes, das Verhältnis von Amt und Gemeinde sowie des Verhältnisses der Pfarrperson zur Gesellschaft mit sachlichen Unsicherheiten zu kämpfen hat. Konsens bestünde jedoch hinsichtlich einer grundlegenden geistlichen Orientierung der Pfarrperson sowie darüber, dass Amt und Person nicht voneinander zu trennen seien.³⁹

Insofern ist zusammenfassend zu konstatieren, dass sich der katholische wie der evangelische Begriff des *pastoralen* deutlich voneinander unterscheiden. Zugleich ist festzuhalten, dass die Implikationen des katholischen Verständnisses auch für eine evangelische Schulseelsorge von Bedeutung sein können und daher zu reflektieren sind.

In Ermangelung eines weiteren Begriffs sollen im Folgenden – trotz der angeführten massiven Kritik – die Positiva des Begriffs *Schulseelsorge* genannt werden, um seine Tauglichkeit zu verdeutlichen:

Pragmatisch: So handelt es sich um eine prägnante kurze Formulierung, die in der evangelischen Praxis und Literatur seit längerem Verwendung findet. Sie wird dabei nicht im Sinne Schröders nur als ein Teilbereich der *Religion im Schulleben* aufgefasst, sondern als Sammelbegriff für das gesamte Feld. Schulseelsorge ist ein in der Schule geläufiger bzw. in soweit selbsterklärender Begriff, als dass er von allen Beteiligten als Seelsorge im Umfeld Schule definiert werden kann. Demnach könnte sich ein Ersetzen des Begriffs als irreführend erweisen.⁴⁰

³⁷ POHL-PATALONG, Pastoraltheologie, 516 f.

³⁸ A. a. O., 519.

³⁹ Vgl. a. a. O., 564–573.

⁴⁰ In ähnlicher Weise argumentiert auch WEISSENBERGER, CLEMENS: Schulseelsorge und Schulpastoral, 246 bezüglich der Verwendung Schulpastoral/Schulseelsorge im katholischen Kontext. ROTH, Sinnhorizonte, 328, nennt Schröders Vorschlag »wenig praktikabel«.

Ökumenisch: Der Begriff Schulseelsorge findet sowohl auf evangelischer als auch auf katholischer Seite Verwendung⁴¹ und betont somit die ökumenische Ausrichtung. Tendenziell wird er auf evangelischer Seite häufiger verwendet, was dem Vorhaben eine *evangelische Schulseelsorge* zu beschreiben entgegen kommt.

Interreligiös: *Seelsorge* ist kein dezidiert christlicher Begriff und insofern interreligiös anschlussfähig (vgl. 1.4.5).⁴²

Ausrichtung: Der Begriff *Seele* impliziert bereits unterschiedliche Ebenen und Themen der Schulseelsorge, ist interreligiös und zu den verschiedenen Bezugswissenschaften der Religionspädagogik anschlussfähig und bürgt bei der anstehenden Erarbeitung einer Theorie der Schulseelsorge für eine *weite* Definition. Damit markiert ein *weiter* Begriff der Schulseelsorge einen deutlichen Gegensatz zur gegenwärtigen Orientierung am Seelsorgegespräch (vgl. 4.3).

Abgrenzung: Zugleich erlaubt der Schulseelsorge-Begriff im Gegensatz zur Umschreibung als *Religion im Schulleben* aber auch eine Abgrenzung z. B. gegen den Religionsunterricht und den Schulgottesdienst als eigene Systeme der *Religion im Schulleben* neben der Schulseelsorge (vgl. 7.3).

Nicht zuletzt kann Manfred Kopp's Wahrnehmung von 1992 unterstrichen werden, wonach die »*Unschärfe* des Begriffs, zusammen mit volkstümlich traditionellem Vorverständnis, [...] seine *Stärke* ist.«⁴³

Der Begriff *Schulseelsorge* erweist sich aus den genannten Gründen als sinnvolle Wahl und wird daher im Folgenden Verwendung finden. Die angeführte Kritik muss dabei aber immer mit bedacht werden.

Religion im Schulleben soll Verwendung finden, wenn das von Schröder benannte Spektrum von Religion in der Schule im Fokus steht, während von *Schulpastoral* die Rede ist, wenn es sich um Äußerungen und Praxisvollzüge in katholischer Perspektive handelt. Es wird sich zwar zeigen, dass diese Unterscheidungen nicht präzise durchzuhalten sind, denn Schulseelsorge bzw. Schulpastoral ist in der Praxis häufig ökumenisch geprägt⁴⁴ und eine Abgrenzung z. B. gegen den Religionsunterricht oder die Schulsozialarbeit in konkreten Fällen manchmal auch nicht möglich. Doch sind keinerlei konzeptionelle Differenzen zu bestimmen, die zumindest eine grundsätzliche Unterscheidung rechtfertigen.

⁴¹ Vgl. DAHLKE, Schulseelsorge, 53 f.

⁴² Vgl. ZIEMER, Art. Seelsorge, 1110.

⁴³ KOPP, Schulseelsorge, 1. Hervorhebungen durch die Autorin.

⁴⁴ Vgl. DAHLKE, Schulseelsorge, 53 f.

I.4 WEITERE BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Mit Blick auf die folgende multiperspektivische Darstellung erscheint es sinnvoll weitere Begriffbestimmungen vorzunehmen und die Begriffe Kommunikation, Bildung, Religion, Seele, Seelsorge, Schule, Schulleben sowie Veränderung zu erläutern.

I.4.1 KOMMUNIKATION

Mit dem Begriff der Kommunikation wird ein zentrales Phänomen der Schulseelsorge angesprochen. So lassen sich mit dem Begriff nicht nur die Erfahrungen und das Erleben des Einzelnen sowie die konkreten schulseelsorglichen Handlungen, sondern insbesondere auch die Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen zur Darstellung bringen, die für die Erarbeitung einer theoretischen Grundlegung von Schulseelsorge notwendig sind. Die Beziehungen und Korrelationen zwischen Religion und Bildung, Evangelium und Schulleben, schulischer Öffentlichkeit und dem religiös kommunizierenden Einzelnen, Klient und Schulseelsorger usw. spannen das Feld der Untersuchung auf. Dabei sind mit Christian Grethlein die *Ergebnisoffenheit der Kommunikation* sowie die mit dem Konzept der Kommunikation verbundene *Hinwendung zur Interaktion*, innerhalb der erst eine Rede von Individuum bzw. Subjekt empirisch möglich ist, zu beachten.⁴⁵

Grethlein weist in seiner multiperspektivischen Betrachtung Kommunikation als ein komplexes Geschehen der Verständigung zwischen Menschen aus und konstatiert für die *Kommunikation des Evangeliums*, dass

»Evangelium« als Inhalt von Kommunikation keine feststehende Größe unabhängig von der konkreten Kommunikation [ist]. Die genaue Bedeutung von »Evangelium« wird erst im Kommunikationsprozess generiert und ist grundsätzlich ergebnisoffen bis hin zur Erschließung neuer Wirklichkeit. [...] diese Offenheit [ist] kommunikationstheoretische Voraussetzung für einen innovativen und personenbezogenen Charakter des Evangelium [...] Es [das Evangelium, AKL] folgt der Logik der Ko-Konstruktion.«⁴⁶

⁴⁵ Vgl. GRETHLEIN, Praktische Theologie, 147. Vgl. auch die Begriffsbestimmungen zum Begriff Bildung (vgl. 1.4.2) sowie Luhmanns Verständnis des Subjekts als strukturelle Kopplung (vgl. 6.5.2).

⁴⁶ A. a. O., 159.

Für die vorliegende Arbeit erweist sich darüber hinaus die systemtheoretische Perspektive auf Kommunikation als hilfreich.

Ausgehend von der Theorie der Autopoiesis von Systemen rekonstruiert Niklas Luhmann zunächst die Bestandteile eines Systems, wonach diese »aus Kommunikation und aus deren Zurechnung als Handlung« bestehen.⁴⁷ Ein autopoietisches System erzeugt und reproduziert selbst die Elemente, aus denen es besteht.⁴⁸ Diese Elemente, z. B. eben Kommunikationen, sind konstitutiv für ein System und nicht weiter auflösbar.⁴⁹ Luhmann unterscheidet hinsichtlich dieser Selbstreferenz drei verschiedene Formen, wobei insbesondere der basalen Selbstreferenz, die er als »Mindestform von Selbstreferenz« begreift, im vorliegenden Zusammenhang eine Bedeutung zukommt. Diese basale Selbstreferenz lässt sich in Form von Kommunikation erschließen.⁵⁰

Kommunikation zwischen zwei Systemen lässt sich als ein selektives Geschehen beschreiben, das eine Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen bildet.⁵¹ Bei dieser Kommunikation bleiben die beiden Systeme aufgrund der doppelten Kontingenz füreinander unbestimmbar (»black box«).⁵² Und auch ihre Kommunikation kann nicht beobachtet, sondern nur erschlossen werden.⁵³ Damit erteilt Luhmann klassischen Sender-Empfänger-Modellen eine Absage und unterstreicht die Unwahrscheinlichkeit und Eigendynamik von Kommunikation.⁵⁴ Zur Regulierung der gegenseitigen Unbestimmbarkeit der Systeme differenzieren sich neue Systeme, d. h. Kommunikationssysteme aus. Diese beinhalten erneut basale Selbstreferenz und damit Kommunikationen, was in Bezug auf die Schulseelsorge von Interesse sein kann (vgl. 6.3).

1.4.2 BILDUNG

Hinsichtlich des Begriffs Bildung, der ebenfalls von einiger Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist, lassen sich mit Bernd Schröder folgende Unterscheidungen festhalten:

⁴⁷ LUHMANN, Soziale Systeme, 240.

⁴⁸ Vgl. a. a. O., 28. 199.

⁴⁹ Vgl. a. a. O., 472.

⁵⁰ Vgl. a. a. O., 600 ff., wo er neben basaler Selbstreferenz auch Reflexivität (prozessuale Selbstreferenz) und Reflexion als die beiden anderen Formen unterscheidet und definiert.

⁵¹ Vgl. a. a. O., 194. 197 f.

⁵² Vgl. a. a. O., 53. 154 ff.

⁵³ Vgl. a. a. O., 226.

⁵⁴ Vgl. GRETHLEIN, Praktische Theologie, 153.

- »Gegenstand der Religionspädagogik ist die Kommunikation des Evangeliums im Medium von Lernprozessen; ›Lernen‹ vollzieht sich
- im Modus der *Sozialisation* unabsichtlich,
 - im Modus der *Erziehung* auf Andere gerichtet und
 - im Modus der *Bildung* selbstbezüglich.«⁵⁵

Bildung erscheint somit als ein Modus der Kommunikation des Evangeliums und der Interaktion in Lernprozessen.⁵⁶ Schröder versteht Bildung als regulative Idee von Religionspädagogik, die in der Auseinandersetzung mit der Idee der Bildung,

- die Bildsamkeit aller Menschen und die Selbsttätigkeit,
- die Personenwürde des Einzelnen und die Subjektwerdung als abschließbaren Prozess,
- die Mehrdimensionalität des Menschseins und die Gestaltfindung für das eigene Leben,
- die Beziehung zu Anderen und den Respekt vor ihrem Anderssein,
- die Verantwortung für sich selbst, für Andere, für die Schöpfung und die Gesellschaft,
- die Unvollkommenheit und Verbesserung,
- das Lernen von geschichtlich Gewordenem und die Achtung vor dem Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen

diskutiert.⁵⁷

Dabei hat der

»Bildungsbegriff [...] keineswegs nur eine pädagogische Tradition, er *wurzelt* vielmehr in theologischem Denken und hat – nicht zuletzt deshalb – vielfach theologische, aber auch pädagogische sowie philosophische Bestimmungen erfahren.«⁵⁸

⁵⁵ SCHRÖDER, Religionspädagogik, 214.

⁵⁶ Vgl. zur Hinwendung zur Interaktion die Ausführungen weiter oben sowie GRETHLEIN, Praktische Theologie, 146–159.

⁵⁷ Vgl. die Gliederungspunkte bei SCHRÖDER, Religionspädagogik, 224–229.

⁵⁸ A. a. O., 214. Hervorhebung im Original. Die theologischen Wurzeln und exemplarische pädagogische Deutungen des Begriffs entfaltet er 215–219. Zur Rekonstruktion des Bildungsbegriffs vgl. auch DRESSLER, Unterscheidungen, 20–34, sowie grundlegend zum Bildungsbegriff NIPKOW, Bildung, 53–56.

Da sich diese Bestimmungen – auch im Verhältnis zum Religionsbegriff – einem stetigen Wandel gegenüber sahen bzw. sehen, möchten Schröder und Bernhard Dressler für die Gegenwart die Doppelthese eines gegenseitigen Bedürfnisses geltend machen: »Christliche Religion bedarf der Bildung und Bildung bedarf des Bezugs auf Religion im Sinne bestimmter Religionen [...]«. ⁵⁹ Die Maxime des religionspädagogisch reflektierten Handelns sieht Schröder insgesamt in der Subjektwerdung. ⁶⁰ Nach Dressler sollte Bildung – als »der Prozess der wechselseitigen Erschließung von Mensch und Welt, von Subjekt und Objekt« verstanden – Unterscheidungsfähigkeiten fördern und kategorial fundieren. ⁶¹ Bildung ist für ihn

»nicht ohne einen ›Vertrauensvorschuss‹ auf eine Verheißung zu denken – in einer für säkulare Pädagogik akzeptablen Sprache: nicht ohne kontrafaktische Unterstellungen.« ⁶²

Interessant ist zudem Dresslers Hinweis auf Veränderungen, die beide Seiten – Mensch und Welt – durch den Bildungsprozess erfahren. ⁶³

In Bezug auf den Ort der Schulseelsorge lässt sich mit Dressler festhalten, dass diese eigentlich nicht zum Bereich der Bildung gehöre, aber »in den Sog« von Bildungsprozessen gezogen werde und daher auf indirekte Weise bildende Wirkung erhalte. ⁶⁴ Insofern ist der spezielle Zusammenhang zwischen Schulseelsorge und Bildung zu reflektieren.

Niklas Luhmann spricht von Bildung in Bezug auf die Kontingenzformel des funktionalen Teilsystems Erziehung, dessen institutioneller Kern das Bildungssystem darstellt (vgl. auch 6.4.1). ⁶⁵

1.4.3 RELIGION

»Ein abstrakter und universal gemeinter Begriff von ›Religion‹ ist ein Produkt europäischer, insbesondere protestantisch orientierter Intellektueller

⁵⁹ SCHRÖDER, Religionspädagogik, 221. Vgl. zur näheren Ausführung dieser Doppelthese 221–224. Vgl. in ähnlicher Weise auch DRESSLER, Unterscheidungen, 66 f.

⁶⁰ Vgl. SCHRÖDER, Religionspädagogik, 232–249, be 241.

⁶¹ DRESSLER, Unterscheidungen, 26. 41. 85.

⁶² A. a. O., 86. Im Rückgriff auf KORSCH, Bildung, 212.

⁶³ Vgl. DRESSLER, Unterscheidungen, 85. 123 f.

⁶⁴ A. a. O., 164.

⁶⁵ Vgl. KRAUSE, Luhmann-Lexikon, 50 f. und 43, Fn. 156 unter Verweis auf BECKER/REINHARDT-BECKER, Systemtheorie, 90–136.

des 19. Jahrhunderts.«⁶⁶ Der Begriff Religion entstammt somit rechtlichen und pädagogischen Argumentationen und ist aufgrund seiner Ambivalenz als hochproblematisch einzustufen. Einerseits ist er durch eine für die Praktische Theologie unverzichtbare Anschlussfähigkeit und andererseits als ursprünglich juristischer und pädagogischer Begriff durch deutliche Ausschließungseffekte gekennzeichnet.⁶⁷

So weist der Historiker Jürgen Osterhammel darauf hin, dass er

»oft mit dem unausgesprochenen Hintergedanken verbunden [war], das Christentum sei die entwicklungsgeschichtlich forgeschrittenste, damit also die einzige wirklich universale Religion.«⁶⁸

Seiner Meinung nach kombinierte ein solcher Religionsbegriff vier Elemente:

»(1) die Existenz eines zentralen heiligen Textes (wie Bibel oder Koran) bzw. eines klar definierbaren Kanons sakraler Schriften; (2) das Moment der Exklusivität, also die Eindeutigkeit der religiösen Loyalität und der Selbstidentifizierung mit einer Religion die man ›besitzt‹; (3) die Trennung von anderen Sphären des Lebens; (4) eine gewisse objektivierende Lösung vom persönlichen Charisma mitreißender Führergestalten [...].«⁶⁹

Dem Religionsbegriff eignet ausgehend von diesen Überlegungen daher bis heute etwas Okkupierendes an. Er kann als Fremdbegriff verstanden werden, der zu einer Engführung verleiten kann.⁷⁰

Insofern könnte die Unterscheidung zwischen einem substantiellen und einem funktionalen Religionsbegriff die Möglichkeit bieten, neben den sich auf Offenbarung berufenden Religionen Judentum, Christentum und Islam auch andere Religiositätsformen zu beschreiben: Während ein substanzielles Religionsverständnis materiale Kennzeichen – wie z. B. »Gott« oder »das Heilige« – aufnimmt, widmet sich ein funktionales Religionsverständnis den Aufgaben, die (ursprünglich) durch Religionen im substanziellen Sinne erfüllt wurden.⁷¹

⁶⁶ OSTERHAMMEL, Die Verwandlung, 1241.

⁶⁷ Vgl. hierzu ausführlicher GRETHLEIN, Praktische Theologie, 172–181.

⁶⁸ OSTERHAMMEL, Die Verwandlung, 1241.

⁶⁹ A. a. O., 1241 f.

⁷⁰ Vgl. ausführlicher hierzu GRETHLEIN, Praktische Theologie, 172–181.

⁷¹ Vgl. SCHRÖDER, Religionspädagogik, 198.

Die Schwächen des Begriffs Religion zogen in den letzten Jahren eine Hinwendung zu den Begriffen *Religiosität* und *Spiritualität* nach sich.⁷² In ihnen wird weniger auf den institutionellen, sondern mehr auf den subjektiven und erfahrungsbezogenen Charakter von Transzendenzerfahrungen fokussiert.⁷³ Damit eignen sich diese Begriffe zwar einerseits um die oben ange-deutete okkupierende Fremdbestimmung durch den Religionsbegriff zu überwinden, fokussieren aber auf der anderen Seite in starkem Maße das eigene Befinden und ein funktionales Religionsverständnis.⁷⁴ Zugleich scheint beispielsweise der Begriff *Spiritualität* im Sprachgebrauch Jugendlicher noch nicht angekommen zu sein.⁷⁵

Eine Stärke der Begriffe liegt somit insbesondere in ihrer interdisziplinären Anschlussfähigkeit. So erweist sich *Religiosität* nach Ulrich Hemel als soziologisch und erziehungswissenschaftlich anschlussfähiger Begriff,⁷⁶ den er

»als die jedem Menschen potentiell mögliche, individuelle Ausprägung eines persönlichen Welt- und Selbstverständnisses unter Verwendung religiöser Kategorien, die meist im Kontext der umgebenden religiösen Kultur steht«⁷⁷,

versteht. Er unterscheidet nach Glock⁷⁸ fünf Dimensionen der Religiosität und ordnet ihnen Hilfen zur Entfaltung zu:

⁷² Vgl. z. B. zum Begriff der spiritual care ROSER, *Spiritual Care*.

⁷³ Vgl. zum Spiritualitätsbegriff GRETHLEIN, *Praktische Theologie*, 178–181, im Rückgriff auf KNOBLAUCH, *Populäre Religion*. Vgl. auch JACOBOWITZ, *Spannungsfeld*, die vier Definitionsebenen unterscheidet (26 ff.): Definitionen, die 1) »Bezogenheit/Verbundenheit«, 2) »Erfahrung«, 3) »Grundhaltung und Lebensführung« sowie 4) »Tiefenpotential« betonen. Vgl. zum Begriff der Religionserfahrung SUNDERMEIER, *Religion – was ist das?*, 34–42, sowie LIENAU, *Gebete*, 116–123.

⁷⁴ Vgl. zur Spiritualität GRETHLEIN, *Praktische Theologie*, 182.

⁷⁵ Vgl. MORGENTHALER, *Die Religion*, 116, Fn. 39, im Rückgriff auf die durch den Schweizer Nationalfonds geförderte Studie zur Religiosität Jugendlicher, die in den Jahren 2006 bis 2010 Aussagen von 1400 Schülern im Alter von 14 bis 16 Jahren in der Deutschschweiz und Süddeutschland analysiert. Vgl. KÄPPLER/MORGENTHALER (HG.), *Werteorientierung*. Vgl. zur Thematik auch den Sammelband ZIMMERMANN/KLEIN/BÜTTNER (HG.), *Kind*.

⁷⁶ Vgl. HEMEL, *Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität*, 8 ff. BERTELSMANN STIFTUNG (HG.), *Religionsmonitor 2008*. Vgl. auch ROTH, *Sinnhorizonte*, 24–32.

⁷⁷ HEMEL, *Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität*, 9.

⁷⁸ Vgl. GLOCK, *On the study of religious commitment*, 98–110. Übers. GLOCK, *Über die Dimensionen der Religiosität*, 150–168.

Dimensionen der Religiosität (Glock)	Dimensionen von Religiosität (Hemel)	Hilfen zur Entfaltung von Religiosität (Hemel)
religiöse Erfahrung (experiential dimension)	Religiöse Sensibilität	Befähigung zur religiösen Verantwortung
ritualistische Dimension (ritualistic dimension)	Religiöses Ausdrucksverhalten	Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen
ideologische Dimension (ideological dimension)	Religiöse Inhaltlichkeit	Religiöse Bildung
intellektuelle Dimension (intellectual dimension)	Religiöse Kommunikation	Förderung religiöser Sprachfähigkeit
Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen (consequential dimension)	Religiöse Lebensgestaltung	Entfaltung einer religiös motivierten Ethik

Abbildung 1: Dimensionen von Religiosität nach Glock und Hemel⁷⁹

In praktisch-theologischer Perspektive weist Christian Grethlein darauf hin, dass *Kommunikation des Evangeliums* den Religionsbegriff als Leitkategorie der Praktischen Theologie ersetzen kann. So geht es einer an *Religion* orientierten Praktischen Theologie »stärker um das konstruierte ›Subjekt‹«, während eine Ausrichtung auf die *Kommunikation des Evangeliums* »eher die beobachtbaren Interaktionen und Beziehungen in den Blick« nimmt.⁸⁰ Seiner Meinung nach bietet *Kommunikation des Evangeliums* in mehrfacher Hinsicht Vorteile gegenüber dem Begriff *Religion*. So lassen sich kritische Beurteilungen und handlungsorientierende Hinweise für zukünftige Kommunikationen herleiten. Denn einerseits ist mit *Kommunikation* ein an andere Wissenschafts- und Forschungsfelder anschlussfähiger Begriff gewählt, sodass eine an der *Kommunikation des Evangeliums* ausgerichtete Praktische Theologie ihren Beitrag zu einer multiperspektivischen Forschung leisten kann, und andererseits enthält die Begriffs-Wendung über den Begriff *Evangelium* eine klare inhaltliche Bestimmung, die zwar einer Interpretationspraxis unterliegt, aber zugleich mit den Evangelien und den von Grethlein ausgearbeiteten drei Kommunikationsmodi klare Anhaltspunkte liefert (vgl. 7).⁸¹

⁷⁹ Zusammenstellung nach GLOCK, On the study of religious commitment, 98 f. GLOCK, Über die Dimensionen der Religiosität, 151. HEMEL, Religionspädagogik im Kontext, 51–70, bes. 55 f. 61. 70. Vgl. auch ROTH, Sinnhorizonte, 26–31.

⁸⁰ GRETHLEIN, »Religion«, 485.

⁸¹ Vgl. a. a. O., 485 f. GRETHLEIN, Praktische Theologie, 8–11. 146–172. 256–327. 528–586.

Trotz dieser Abkehr vom Religionsbegriff ist im Rekurs auf die systemtheoretischen Überlegungen nach Niklas Luhmann nicht vollständig auf den Religionsbegriff zu verzichten. Er beschreibt in systemtheoretischer Perspektive *Religion* als ein *Funktionssystem*, das eine Vielzahl unterschiedlicher Religionen zusammenfasst und deren Eigenschaft als Funktionssystem darauf verweist, dass es ein unmittelbares Verhältnis zur Gesellschaft hat.⁸² Dieses Verhältnis lässt sich einerseits möglicherweise als Funktionsverlust des Funktionssystems Religion und andererseits auch als Intensivierung von Religion beschreiben.⁸³ In der vorliegenden Studie ist aufgrund der systemtheoretischen Betrachtung der Schulseelsorge insbesondere die Verhältnisbestimmung des Funktionssystems Religion in seinen (strukturellen) Koppungen von Interesse (vgl. 6.4.2). Insofern findet der Religionsbegriff in systemtheoretischer Perspektive Verwendung.

1.4.4 SEELE

Die »Seele« erlebt eine Renaissance, sie ist nach Gestrich »ein Begriff, der wieder gedacht werden kann«⁸⁴.

Bevor der Begriff aber zu *denken* ist, lohnt sich ein Blick auf das, was *gehört* wird: Eine sprachwissenschaftliche Analyse zeigt, dass das deutsche Wort *Seele* bis heute Anklänge an Vorstellungen von »lebenden Leichnamen« (Wiedergänger), von »Hexen«, die ihre seelischen Kräfte aussenden können, und von Geistern und Gespenstern aufweist. Auch ein sprachlicher Zusammenhang mit dem Wort *See* existiert, der auf die Vorstellung zurückgeht, dass die Seelen der Verstorbenen in heilige Seen eingehen.⁸⁵ Mit der Christianisierung verbanden sich biblisch-theologische sowie antike philosophische Vorstellungen, die sich aus den hebräischen (nəšāmāh, nəpəš, rûcha, lev), griechischen (psychē, pneuma) und lateinischen (anima, spiritus) Äquivalenten für *Seele* ergaben, mit dem deutschen Wort *Seele*. Bedeutungsfelder wie⁸⁶

- Atmen und Nahrungsaufnahme (somit auch Luft, Hunger, Durst, Appetit),
- Leben, Lebenskraft, (gottverdanktes) Lebensprinzip (durch Gottesbeziehung und Gotteserkenntnis),

⁸² Vgl. LUHMANN, Die Religion, 272 f. 341 ff. 125.

⁸³ Vgl. a. a. O., 143–146.

⁸⁴ Vgl. GESTRICH, »Seele«, 155.

⁸⁵ Vgl. HASENFRATZ, Art. Seele I, 736 f.

⁸⁶ Vgl. SCHÖPFLIN, Art. Seele II, 737–740. DAUTZENBERG, Art. Seele IV, 744–748. SEIDL, Art. Seele V, 748–759.

- Bewegung, Lebenswärme,
- Bewahren und Erhalten des bedrohten Lebens angesichts des Todes,
- die gesamte Person des Menschen (Ganzheitlichkeit),
- Sitz der Gefühle, der Leidenschaft, des Begehrens und der Wünsche

fanden dabei Eingang in die Wortbedeutung von Seele und schwingen beim Hören in unterschiedlicher Gewichtung bis heute mit.

Religionsgeschichtlich betrachtet sind darüber hinaus verschiedene Seelenvorstellungen auszumachen, die Seelen in ihrer *Funktion*, ihrem räumlichen und zeitlichem *Verhältnis* zum »Körper« und in ihrer *Gestalt* unterscheiden und ebenfalls das Wort Seele und die Hörgewohnheiten beeinflussen. Seelen sind demnach als Vitalseele (Körperseele), Ichseele (Egoseele), Exkursionsseele (Freiseele), Außenseele (Alter Ego), Reinkarnationsseele oder Prestigeseele vorstellbar und können in einer untrennbaren Verbindung mit dem Körper (seinen organischen Teilen und Ausscheidungen), durch ein zeitweises Verlassen und freies Schweifen, mit einem regulären Sitz außerhalb des »Körpers«, als sukzessive Verbindung mit mehreren Körpern oder als präexistente unsterbliche Seelen gedacht werden. Dabei können sie in unterschiedlichen *Gestalten* begegnen: Als Mensch, Tier, Pflanze/Gegenstände, Element, optisches und akustisches Phänomen.⁸⁷

Kirchen- und philosophiegeschichtlich sind vor allem die Suchbewegungen, die sich mit der Abgrenzung des Begriffs Seele gegen die Begriffe Vernunft (*nous*) und Leib bzw. Geist (Leib-Seele-Dichotomie, Leib-Seele-Geist-Trichotomie) auseinandersetzen, für das heutige *Hören* und *Verstehen* von *Seele* bestimmend.⁸⁸ Ohne einzelne Überlegungen und historische Stationen im Detail zu schildern,⁸⁹ lassen sich nach Seidl zwei Grundauffassungen herausarbeiten:

»eine [Auffassung, AKL], welche die Seele als Lebensursache der Lebewesen, die beim Menschen das Geistprinzip einschließt, und als immaterielle Substanz versteht, und eine andere, welche sie als materielle Substanz oder Kraft im Leib

⁸⁷ Vgl. HASENFRATZ, Art. Seele I, 733–737. Eine Übersicht und ausführliche Beschreibungen bietet HASENFRATZ, Die Seele, 106–111.

⁸⁸ Vgl. SCHÖPFLIN, Art. Seele II, 737.

⁸⁹ Eine umfangreiche Darstellung findet sich bei SEIDL, Art. Seele V., 748–759. Vgl. auch GESTRICH, Die Seele des Menschen, 124–150.

der Lebewesen versteht und ihr den Geist gegenüberstellt als denkende, reflektierende, analysierende Funktion.«⁹⁰

Zudem ist nach Gestrich das Herausstellen des menschlichen *Individuums* eine Gemeinsamkeit der altgriechischen und biblischen Vorstellungen von Seele.⁹¹

Da Seele seit Mitte des 19. Jahrhunderts in der wissenschaftlichen Sprache (und damit im Denken) keine Verwendung mehr findet bzw. lediglich als Synonym für *Geist* gebraucht wird, stellt ein allgemeiner theoretischer Diskurs eine insgesamt schwierige Aufgabe dar.⁹² In der zeitgenössischen Philosophie und Psychologie wird eine substanzielle Seele negiert. Seelische Vorgänge werden dem Zentralnervensystem zugeschrieben; der Begriff findet insgesamt kaum Verwendung.⁹³

Als Folge dieser Seelen-Vergessenheit ist eine Betonung des Körpers zu konstatieren, die *Körpergestaltung*, *Selbstmanagement* und eine rein körperliche Konstruktion der eigenen *Identität* in den Vordergrund stellt.⁹⁴ Gegenwärtig kulminiert diese z. B. in den sogenannten *selfies*.⁹⁵

Und auch in christlich-theologischer Perspektive gilt eine sachgerechte Bestimmung dessen, was Seele ist, nach wie vor als »dringende theologische Aufgabe«, der letztlich nur in einer Problemskizze begegnet werden kann.⁹⁶ Konrad Stock fasst angesichts dessen Seele wie folgt zusammen:

»Zeigt sich das Allgemeine der *Seele* nur in je individueller Erscheinung, so ist mit dem Lexem »*Seele*« die individuelle [...] Identität der Person bezeichnet, wie

⁹⁰ SEIDL, Art. Seele V, 755.

⁹¹ Vgl. GESTRICH, Die Seele des Menschen, 137 ff.

⁹² Vgl. STOCK, Art. Seele VI, 760. HUXEL, Art. Seele II, 1098 f.

⁹³ So findet sich im *Handwörterbuch der Psychologie* (hgg. ASANGER) kein Eintrag zu *Seele*, während im *Wörterbuch Psychologie* (hgg. FRÖHLICH) auf die Unoperationalisierbarkeit und die damit einhergehende Frage nach der Verwendbarkeit hingewiesen wird. Im *Dorsch. Lexikon der Psychologie* merkt GADENNE, Art. Seele, 1386, an, dass *Seele* kaum Verwendung in der Psychologie findet. Analoge Aussagen finden sich im Bereich der Philosophie, so z. B. in der *Enzyklopädie Philosophie* bei CUYPERS/DECORTE, Art. Seele, 1414, und auch in der Pädagogik, so z. B. im *Pädagogischen Lexikon* bei PONGRATZ, Art. Seele, 988 f. und im *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* (hgg. KÖCK), 454. Vgl. weiter zur Verwendung des Seelenbegriffs in Pädagogischen Lexika die Untersuchung in 2.1.

⁹⁴ Vgl. VOGD, Seele, 148 f. GESTRICH, Die Seele des Menschen, 137 ff. 153.

⁹⁵ Vgl. zum Begriff OXFORD ENGLISH DICTIONARY, Art.: selfie.

⁹⁶ STOCK, Art. Seele VI., 760.

sie sich gleichursprünglich in der Geschichte ihres Gottesverhältnisses und in der Evolution ihrer sozialen Identität leibhaft erlebt. Als diese individuelle Identität ist sie von Gott für Gottes Wirklichkeit und deren ewiges, eschatisches Ziel geschaffen und bestimmt [...]. Dementsprechend erwartet der Glaube zuversichtlich eschatische Gegenwart durch den Tod hindurch, in der sich die Person durch Gottes vollendendes Handeln als ebendiese individuelle Identität leibhaft am Leibe Christi partizipierend erlebt [...]. Insofern schließt der Tod zwar möglicherweise das Ende des irdischen Selbsterlebens [...], keinesfalls jedoch das Ende des Selbsterlebens überhaupt ein [...]. Der Tod ist für die Person als je individuelle Einheit von Seele und Leib »der Eingang in das Leben« ([...]EG 115,6).⁹⁷

Die jeweiligen Vorstellungen von Seele münden in handlungsorientierende Konsequenzen, in denen, in der Form von Ethik oder Erziehung, eine *Sorge* um die Seele reflektiert wird. Diese umfasste in christlicher Hinsicht als *cura animarum generalis* zunächst das gesamte Tätigkeitsfeld des Pfarrers und unterschied erst nach Friedrich Schleiermacher zwischen *cura animarum generalis* und *cura animarum specialis*, als einer Zuwendung zum Einzelnen.⁹⁸

Christof Gestrich betont angesichts dieses vielfältigen Befundes, dass der Begriff Seele offensichtlich die Kraft und die Intention habe, Einmaliges und Allgemeines, Individuelles und Kollektives, Subjektives und Objektives miteinander zu vereinbaren und zu versöhnen. Wobei gerade dieses *Versöhnen* das Spezifische der Seele sichtbar mache: Denn Seele *strebe* ständig und zeige als *geistige Substanz* – im Sinne von »das sich in den Veränderungen Durchhaltende« verstanden – insgesamt ein »Identitätsstreben«.⁹⁹ Damit wird Seele als ein Prozess des Mit-sich-identisch-Werdens und nicht als unveränderlicher Wesenskern akzentuiert.¹⁰⁰ Dieses *Identitätsstreben* mache Menschsein aus (Selbstwerdung), es bringe »den Menschen als Person und als Individuum zur Übereinstimmung mit sich selbst«, wobei Menschen ihre Seele auch dann nicht verlieren können, wenn ihre Identität angesichts z. B. einer Demenzerkrankung spröde wird, denn die »Seele der menschlichen Person meint nicht »etwas« an ihr, sondern den Menschen selbst *in seinen wei-*

⁹⁷ A. a. O., 771, ohne Hervorhebungen im Original.

⁹⁸ Vgl. SCHLEIERMACHER, *Die praktische Theologie*, 428–432. 435–438. 442–445. 452–454. 459–460. 463–464. (Auch abgedruckt in: MERLE/WESEL (Hg.), *Seelsorge*, 37–48.)

⁹⁹ Vgl. GESTRICH, »Seele«, 157–159.

¹⁰⁰ Vgl. HAILER, *Über die Seele*, 103.

ter reichenden Bezügen [...]«, also auch über den vermeintlichen Verlust der Identität durch Krankheit und Tod hinaus.¹⁰¹

Gestrich betont damit die Identität des Menschen, die letztlich von der Liebe abhängt und »passiv und aktiv *hervorgeliebt* werden« muss, und präsentiert damit insgesamt ein interreligiös und pädagogisch anschlussfähiges Verständnis von Seele.¹⁰²

Bereits dieser flüchtige Durchgang durch die verschiedenen Aspekte, die der Begriff *Seele* als Bestandteil des Begriffs Schulseelsorge implizieren könnte, ruft angesichts der gestellten Aufgabe Fragen hervor, wie Seele in Bezug auf Schule zu *denken* ist. Diese lassen sich kategorisieren in Fragen nach

- dem *Leben* und dem Lebensprinzip der Menschen in der Schule und der Lebendigkeit der Schule selbst. Hier kommen basale und existenzielle Forderungen und Tätigkeiten in den Blick, die Raum zum *Atmen* geben, Bedürfnis-*Hunger* und -*Durst* stillen,¹⁰³ Bewegung und Lebenswärme ermöglichen und das bedrohte Leben erhalten und bewahren.
- dem, was die Menschen in der Schule und die Schule als *immaterielle*, überdauernde prozesshafte Substanz bestimmt und leitet.
- den *Gefühlen*, den *Wünschen* und der *Leidenschaft* der Menschen in der und für die Schule und inwiefern Schule diese aufnimmt und unterstützt.
- der *Vernunft*, der *Erinnerung* und der *Wahrheitserkenntnis* der Menschen in der Schule sowie der Schule selbst.
- dem räumlichen und zeitlichen *Verhältnis* der Seele zum Menschen in der Schule und zur Schule selbst (im Sinne eines Körpers) sowie nach der Leiblichkeit schulischer Vollzüge.¹⁰⁴
- der *Gestalt* der Seele in der Schule, also wo und in wem Seele welche Gestalt annimmt, und nach der Anzahl der Seelen, die hier Gestalt gewinnen (z. B. Schule als Summe der Einzelseelen der Schüler bzw. Schule als »Einzelseele«).

¹⁰¹ GESTRICH, Die Seele des Menschen, 140, 156. DERS., »Seele«, 166, Hervorhebungen im Original. Vgl. auch HAILER, Über die Seele, 104.

¹⁰² GESTRICH, Die Seele des Menschen, 140 f. »Pädagogisches Handeln, das sich nicht um die Seele der Schülerinnen und Schüler kümmert, ist schlicht kein pädagogisches Handeln. [...] Das Identitätssterben der Schutzbefohlenen ist Kernbestandteil pädagogischen Handelns, [...]« konstatiert HAILER, Über die Seele, 107 f., hinsichtlich der pädagogischen Anschlussfähigkeit.

¹⁰³ Vgl. hierzu z. B. die Bedürfnispyramide nach Maslow, dargestellt und erläutert z. B. in HERZBERG/ROTH, Persönlichkeitspsychologie, 76 ff.

¹⁰⁴ Vgl. NAURATH, Art. Seele III, 1105 f.

- der *ganzheitlichen* Wahrnehmung der Menschen in der Schule und der Schule selbst.
- dem *Hervor-Lieben* der *Identität* und dem *Identitätsstreben* der Seele der Menschen in der Schule und der Schule, die in Identitätsfragen (»Wer bin ich? Wer will, wer soll ich sein? Wie kann ich mich auf das zubewegen, was mir als Person vorschwebt?« »Wo bin ich?«) des Einzelnen kulminieren.¹⁰⁵
- der Bedeutung der *Gottesbeziehung* und der *Gotteserkenntnis* für das Verständnis von Seele in der Schule, die Fragen nach der pädagogischen und interreligiösen Anschlussfähigkeit nach sich ziehen.
- der *Sorge* um die *Seele* der Menschen in der Schule und der Schule an sich, die Fragen der situativen Notwendigkeit, der Zuständigkeit, der finanziellen Ressourcen, und der Qualitätsstandards implizieren.
- den *kommunikativen Implikationen* der Rede von Seele in der Schule, die als Kommunikation über die Seele, als Kommunikation mit der Seele und Kommunikation von der Seele her verstanden, Anfragen an Kommunikation in Schule allgemein stellen können.¹⁰⁶

Damit kann der Begriff *Seele* als Metapher verstanden werden,¹⁰⁷ dessen Überschuss für die Schule fruchtbar gemacht werden kann.

1.4.5 SEELSORGE

Der Begriff Seelsorge lässt sich auf einen philosophischen Ursprung zurückführen und ist auch im heutigen Sprachgebrauch nicht unbedingt an eine religiöse Institution oder Gruppe gebunden, sodass viele Menschen eine Vorstellung von dem haben, was *Seelsorge* ist, ohne einer religiösen Gruppe anzugehören.¹⁰⁸ »Seelsorge ist ein genuin platonischer Begriff«¹⁰⁹ und weist eine hohe Anschlussfähigkeit auf. Er prägt das Seelsorgeverständnis laut Thomas Bonhoeffer bis heute.¹¹⁰

¹⁰⁵ Vgl. HAILER, Über die Seele, 104, 112.

¹⁰⁶ Vgl. zu den drei Kommunikationsmodi GRETHLEIN, Praktische Theologie, 508. Vgl. auch 7.2.

¹⁰⁷ Vgl. STEINMEIER, Figuralität der Seele, 170 f.

¹⁰⁸ Vgl. ZIEMER, Art. Seelsorge I, 1110. DERS., Seelsorge. Grundfragen, 54.

¹⁰⁹ BONHOEFFER, Zur Entstehung, 20. Vgl. ausführlich auch zum Gebrauch bei anderen antiken Autoren a. a. O., 7–19 sowie die Monographie DERS., Ursprung und Wesen.

¹¹⁰ Vgl. BONHOEFFER, Ursprung und Wesen, 21.

So wird bei Platon die Philosophie selbst als Seelsorge verstanden. Er lässt Sokrates die Menschen zur Sorge um ihre Seelen auffordern (apol. 29e2), da die Seele im Gegensatz zum Leib unsterblich sei.¹¹¹

Ein Seelsorgebegriff lässt sich im Neuen Testament nicht finden; er wird erst in der Alten Kirche durch Basilius von Caesarea geprägt.¹¹² Hier rückt Seelsorge (epimeleia tōn psychōn) als Aufgabe des kirchlichen Amtes in den Blick. Durch Gregor I. wird als lateinisches Äquivalent *cura pastoralis* anstatt *cura animarum* eingeführt, was dazu führt, dass der Seelsorgebegriff folgenreich mit der Hirtenmetapher in Verbindung gebracht wird. Diese Verbindung wirkt bis heute nach und zeigt sich einerseits in Begriffen wie Pastor, Pastoral, pastoral care und Poimenik¹¹³ und andererseits in der besonderen Betonung der pastoralen Seelsorgetätigkeit in Professionsbeschreibung und Selbstverständnis evangelischer Pfarrer.¹¹⁴

Seit Martin Luther wird Seelsorge neben der Predigt als fundamentale Grundfunktion des geistlichen Dienstes verstanden.¹¹⁵ Seelsorge »ist im Kern die Theologie selbst«. ¹¹⁶ Sie geschieht als »Gottes Werk«, ist realitätsbezogen und wird im Sinne des *allgemeinen Priestertums* wieder zu einer Funktion der Gemeinde.¹¹⁷ Besonders deutlich wird dies in der Seelsorgeformel, die Eingang in die Schmalkaldischen Artikel gefunden hat.¹¹⁸

»Wir wollen nun wieder zum Evangelium kommen, welches nicht [nur] auf *eine* Art Rat und Hilfe gegen die Sünde gibt; denn Gott ist überschwenglich reich in seiner Gnade. Erstens durchs mündliches Wort, worin Vergebung der Sünde in aller Welt gepredigt wird; das ist das *eigentliche Amt* (proprium officium) des Evangeliums. Zweitens durch die Taufe. Drittens durch das heilige Sakrament des Altars (Abendmahl). Viertens durch die Schlüsselgewalt und auch *per mutuum colloquium et consolationem fratrum* (durch die gegenseitige brüderliche

¹¹¹ Vgl. a. a. O., 9. ZIEMER, Art. Seelsorge I, 1110.

¹¹² Vgl. a. a. O., 1110f.

¹¹³ Vgl. ZIEMER, Art. Seelsorge I, 1111. Vgl. zum Begriff *spiritual care* ROSER, Spiritual Care.

¹¹⁴ Vgl. HERMELINK, Kirche leiten in Person, 30ff., der dem Professionsverständnis KARLES, Der Pfarrberuf, 72–82, widerspricht und seelsorgliches Handeln nicht als spezifische Aufgabe der Pfarrer beschreibt. Für ihn ist die Betonung einer pastoralen Seelsorge angesichts der von ihm skizzierten pastoraltheologischen Leitungsaufgabe im Kontext sozialer und organisatorischer Pluralität »unrealistisch und konzeptionell irreführend« (31).

¹¹⁵ Vgl. ZIEMER, Art. Seelsorge I, 1110, im Rückgriff auf WA 30 II, 527.

¹¹⁶ ZIEMER, Seelsorgelehre, 58.

¹¹⁷ Vgl. a. a. O., 60f.

¹¹⁸ Vgl. a. a. O., 62.

Aussprache und Tröstung). Matth 18: ›Ubi duo fuerint congregati etc.‹ (›Wo zwei versammelt sind, usw.‹).¹¹⁹

Im Pietismus wird mit der Fokussierung auf den Einzelnen der von Luther angeführten *Geschwisterlichkeit* und der Realisierung des *allgemeinen Priestertums* Rechnung getragen und insbesondere das seelsorgliche *Gespräch* hoch geschätzt.

Seit der Aufklärung wird dann mit Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher zwischen einer allgemeinen Seelsorge (*cura animarum generalis*), die sich den Alltagsbedingungen der Menschen widmet, d. h. z. B. Gesundheit, Ökonomie, Recht usw., und einer speziellen Seelsorge (*cura animarum specialis*) unterschieden, die im Gespräch mit dem Einzelnen ihren Platz hat.¹²⁰

Konfessionelle Unterschiede im Sprachgebrauch zeigen, dass in katholischer Tradition *Seelsorge* häufig mit der Gesamtheit geistlicher Dienste (*cura animarum generalis*) in Verbindung gebracht wird.¹²¹ Demgegenüber wird *Seelsorge* in evangelischer Perspektive eher als persönliches Gespräch interpretiert (*cura animarum specialis*).¹²² Deutlich zeigt sich dieses Verständnis auch in der Definition des Seelsorgegeheimnisgesetzes von 2009 (SeelGG), das die Grundlage für die Beauftragung von Seelsorgern außerhalb des Pfarrberufs darstellt (vgl. 3.2.2). Seelsorge wird dort verstanden als die

»aus dem christlichen Glauben motivierte und im Bewusstsein der Gegenwart Gottes vollzogene Zuwendung. Sie gilt dem einzelnen Menschen, der Rat, Beistand und Trost in Lebens- und Glaubensfragen in Anspruch nimmt, unabhängig von dessen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit.«¹²³

¹¹⁹ LUTHER, Schmalkaldische Artikel III, 4, zitiert nach LUTHERISCHES KIRCHENAMT (HG.), Unser Glaube, 485.

¹²⁰ Vgl. ZIEMER, Seelsorgelehre, 66–70. Vgl. SCHLEIERMACHER, Die praktische Theologie, 428–432. 435–438. 442–445. 452–454. 459–460. 463–464. (Auch abgedruckt in: MERLE/WESEL (HG.), Seelsorge, 37–48.)

¹²¹ So nennen beispielsweise die 317 befragten Schulseelsorger der quantitativen Erhebung zur Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart aus dem Jahr 2009 nur 96 mal ein seelsorgliches Gespräch und 45 mal Trauerarbeit als seelsorgliche Tätigkeit, während sie angeben 1352mal einen Schulgottesdienst und 475 mal einen Schülergottesdienst abgehalten zu haben. Vgl. REFERAT SCHULPASTORAL DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTART (HG.), Ergebnisse aus der Erhebung, 21 f.

¹²² Vgl. ZIEMER, Art. Seelsorge I, 1111.

¹²³ EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND, Kirchengesetz zum Schutz des Seelsorgegeheimnisses (Seelsorgegeheimnisgesetz – SeelGG) vom 28. Oktober 2009, § 2.

Da Seelsorge auf unterschiedliche Weise erfolgen kann, empfiehlt Ziemer zudem eine Unterscheidung, wonach Seelsorge als

- intentionale Seelsorge (ein vereinbartes ausdrücklich erwünschtes Gespräch, seelsorgliche Beratung),
- funktionale Seelsorge (im Zusammenhang mit Kasualien und Hausbesuchen usw., Seelsorge bei »Gelegenheit«) und
- dimensionale Seelsorge (als integraler Aspekt oder Grundeinstellung in Predigt, Unterricht, Diakonie, und Gemeindearbeit als »seelsorgliches Klima« usw.)

verstanden werde.¹²⁴ Darüber hinaus sollte Seelsorge von Beratung und Psychotherapie abgegrenzt werden.¹²⁵

Im Zusammenhang dieser Arbeit kommt, neben dem säkularen Ursprung des Begriffs Seelsorge, dem reformatorischen Verständnis von Seelsorge im Sinne des *allgemeinen Priestertums*, die sich *per mutum colloquium et consolationem fratrum (et sororum)* ereignet, eine große Bedeutung zu. Zudem bleibt zu bedenken, ob der enge Seelsorgebegriff, wie er z. B. bei Ziemer und im SeelGG zu finden ist, der schulischen Realität gerecht werden kann.

1.4.6 SCHULE

Schulen sind außerordentlich pluriform und weisen zugleich Gemeinsamkeiten auf.¹²⁶ Sie sind in historischer Perspektive wesentlich durch die Kirche(n) geprägt und stellen aus praktisch-theologischer Sicht einen wichtigen Ort der Kommunikation des Evangeliums dar.¹²⁷

Dem Bildungswesen kommt nach Helmut Fend zudem eine *Doppelfunktion* zu: In *gesellschaftlicher* Perspektive übernimmt es Funktionen der Enkulturation (kulturelle Reproduktion), der Qualifikation, der Allokation und der Integration, während ihm in *individueller* Perspektive Funktionen der kulturellen Teilhabe (Identität), der Berufsfähigkeit, der Lebensplanung, der sozi-

¹²⁴ Vgl. ZIEMER, Art. Seelsorge I, 1111. DERS., Seelsorgelehre, 16f. DERS., Seelsorge. Grundfragen, 56.

¹²⁵ Vgl. DERS., Art. Seelsorge I, 1111. DERS., Seelsorge. Grundfragen, 55 f.

¹²⁶ Vgl. GRETHLEIN, Praktische Theologie, 365, der auf Unterschiede hinsichtlich des Alters der Schüler, der Schulgröße, der Schulart, der Umgebung und der Trägerschaft sowie auf Gemeinsamkeiten hinsichtlich der raumzeitlichen Verselbständigung und dem besonderen Setting von Lehr- und Lernprozessen, der Notwendigkeit symbolisch vermittelten Lernens und der formalen Organisation des Lernens verweist.

¹²⁷ Vgl. a. a. O., 366–385.

alen Identität und politischen Teilhabe zukommen.¹²⁸ Dieses Funktionsverständnis wird angesichts der Forderung nach einer *Inklusionsfunktion* von Schule und der damit verbundenen Frage nach Bildungsgerechtigkeit grundlegend irritiert (vgl. 5.4).¹²⁹

In empirischer Perspektive lässt sich festhalten, dass in 33.635 allgemeinbildenden und 8.858 beruflichen Schulen im Schuljahr 2014/2015 in 473.733 Klassen insgesamt 11.025.615 Schüler unterrichtet wurden.¹³⁰ Die ungefähr 1.300 in den vergangenen ca. 10 Jahren zu Schulseelsorgern qualifizierten Personen¹³¹ markieren demgegenüber den Versuch, schulische Transformationsprozesse wahrzunehmen und den Bedürfnissen der Schüler in Bezug auf schulseelsorgliche Kommunikation gerecht zu werden. Sie zeigen die kirchlichen Bemühungen um Schulseelsorge und zugleich die deutliche Unterversorgung mit Schulseelsorgern.

Da häufig die *Transformationsprozesse* in der Schullandschaft auch als Begründung für Schulseelsorge angeführt werden, sollen diese überblicksartig skizziert werden.

Der *Bildungsbericht 2016* sieht Bildung, und damit auch Schule, in einem *Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen*, wie z. B. Veränderungen der demographischen und wirtschaftlichen Entwicklung, der Erwerbstätigkeit und der Familien- und Lebensformen.¹³²

So sei beispielsweise die *demographische Entwicklung* geprägt durch eine sich auf niedrigem Niveau stabilisierende Geburtenrate und eine erhöhte Lebenserwartung, die zu einer zunehmenden Alterung der Gesellschaft beitrage. Die langfristigen Auswirkungen durch die vermehrte Zuwanderung sind noch nicht quantifizierbar; sie zeigen aber bereits in den statistischen Werten für 2014 eine deutliche Relevanz für Schule. So weisen

- 28 % der 15- bis unter 20-Jährigen,
- 31 % der 10- bis unter 15-Jährigen,
- rund 35 % der 5- bis unter 10-Jährigen und
- rund 35 % der unter 5-Jährigen

¹²⁸ Vgl. FEND, *Neue Theorie*, 49–55. Vgl. auch SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, 536 ff.

¹²⁹ Vgl. HEINRICH, *Inklusion*, 243–253.

¹³⁰ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT, *Allgemeinbildende und berufliche Schulen. DASS., Schulen und Klassen nach Schularten*.

¹³¹ Vgl. DAM, *Was ist evangelische Schulseelsorge?*, 29.

¹³² Vgl. AUTORENGRUPPE *BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG* (HG.), *Bildung in Deutschland 2016*, 17–30.

einen Migrationshintergrund auf, wobei der Großteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Westdeutschland und Berlin lebt.¹³³

Dies stellt zusammen mit Veränderungen im *familiären* und *sozialen* Umfeld der Familien das Bildungssystem vor Herausforderungen, die bislang insbesondere mit Blick auf Kinder aus *Familien mit Risikolagen* nicht gelöst wurden. So lassen sich aus den Strukturmerkmalen des Bildungsniveaus, des sozioökonomischen Status und der Erwerbsbeteiligung der Eltern drei Arten von Risikolagen für deren Kinder ableiten:

»die Risikolage formal qualifizierter Eltern, die soziale sowie die finanzielle Risikolage. In Deutschland ist mit 28 % mehr als jedes vierte Kind von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen.«¹³⁴

Als besonders gefährdet gelten Kinder von Alleinerziehenden oder mit Migrationshintergrund, wobei hier kein Automatismus besteht.¹³⁵

Die Analyse der *Lebenswelten* Jugendlicher, wie sie z. B. der Sinus-Milieuansatz vornimmt, werden darüberhinaus mit zeitdiagnostischen Schlüsselbegriffen, wie

»Wohlstandspolarisierung, Leistungs- und Bildungsdruck, Prekarisierung des Arbeitsmarktes, Eigenverantwortung, Entstandardisierung von Lebensläufen, Sozialisation in Eigenregie, Digitalisierung, Entgrenzung von Jugend, multikulturelle Vielfalt«¹³⁶

beschrieben.

Die Veränderungen der *Schullandschaft* im Sekundarbereich führte in den vergangenen Jahren zur Ergänzung oder Ersetzung der eigenständigen Haupt- und Realschulen zum Teil durch neue Schularten sowie zum Umbau des gymnasialen Bildungsganges (vgl. G8 und G9).¹³⁷ Dabei stellt das Gymnasium die insgesamt am stärksten frequentierte Schulart im Bereich der Sek. I dar.¹³⁸ Zugleich ist auffällig, dass die Anzahl der Hauptschulen zurückging

¹³³ Vgl. a. a. O., 19.

¹³⁴ A. a. O., 27.

¹³⁵ Vgl. a. a. O., 27 ff.

¹³⁶ CALMBACH/U. A., *Wie ticken Jugendliche?* 2012, 14 f., vgl. auch 13–21.

¹³⁷ Vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (HG.), *Bildung in Deutschland 2016*, 72–75. 79 f.

¹³⁸ Vgl. a. a. O., 73.

und die Anzahl der Gemeinschafts- und Gesamtschulen stieg, während die Anzahl der Förderschulen nahezu konstant blieb.¹³⁹ Denn trotz der auf die UN-Konvention von 2006 und deren Ratifizierung in Deutschland 2009 zurückgehenden Verpflichtung der Länder, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zu integrieren (vgl. 5.4), blieb das breite Angebot eigenständiger Förderschulen bislang bestehen; der Anteil der in Regelschulen beschulten Schüler mit Förderbedarf stieg allerdings.¹⁴⁰ So zeigt sich in den meisten Bundesländern ein drei-Schularten-System, mit Gymnasium, Förderschule und einer unterschiedlich bezeichneten mittleren Schulart.¹⁴¹

Nicht zuletzt trägt auch der seit 2002 vorangetriebene Ausbau zu *Ganztagschulen* zur Veränderung der Schullandschaft bei.¹⁴² Dabei zeigt sich allerdings, dass die gewonnene Zeit in der Schule häufig zur Aufarbeitung von Defiziten in Lern- und Förderangeboten genutzt wird; eine Verzahnung mit inhaltlich-curricularen Profilen und Schwerpunkten in außerunterrichtlichen Lernansätzen findet lediglich in etwa einem Drittel der Ganztagschulen statt.¹⁴³ Zugleich lässt sich laut Bildungsbericht, der sich auf den Freiwilligen-survey 2014 beruft, nicht feststellen, dass Schüler weniger an sportlichen und musischen Freizeitaktivitäten teilnehmen oder ehrenamtliches Engagement zeigen. So stieg beispielsweise die Engagementquote der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren von rund 36 % zwischen 1999 und 2009 auf 52 % im Jahr 2014.¹⁴⁴ Durchschnittlich verbringen 10- bis 18-Jährige Schüler wöchentlich knapp 5 Stunden mit außerschulischen Aktivitäten wie z. B. sportlichen, musikalischen und künstlerischen Tätigkeiten und Sprachförderung bzw. Nachhilfe.¹⁴⁵

¹³⁹ Vgl. ebd. Hauptschulentwicklung: Rückgang von 4.812 (2006) auf 3.039 (2014) Schulen im Bundesgebiet. Gemeinschafts- und Gesamtschulen: Anstieg von 692 (2006) auf 1.778 (2014) Schulen im Bundesgebiet. Förderschulen: Geringer Rückgang von 3.395 (2006) auf 3.117 (2014) Schulen im Bundesgebiet.

¹⁴⁰ Vgl. a. a. O., 72. 80 f. Vgl. auch UNITED NATIONS, Convention on the Rights.

¹⁴¹ Vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (HG.), Bildung in Deutschland 2016, 99.

¹⁴² Vgl. a. a. O., 16, 82–87.

¹⁴³ Vgl. a. a. O., 84.

¹⁴⁴ Vgl. a. a. O. 6, 88–91, im Rückgriff auf SIMONSON/VOGEL/TUSCH-RÖMER (HG.), Freiwilliges Engagement, 2014.

¹⁴⁵ Vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (HG.), Bildung in Deutschland 2016, 88 f.

Schulleistungsstudien versuchen seit 2000 die kognitiven Kompetenzen der Schüler abzubilden und gehören somit zum Alltag in der Schule.¹⁴⁶ Sie verweisen immer wieder auf den engen Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg¹⁴⁷ sowie zwischen inklusivistischen Bemühungen und exklusivistischen Mechanismen.

»Die Gruppe der 15-Jährigen, die nicht über die Lesekompetenzstufe I hinauskommen, hat sich zwar in den letzten Jahren reduziert, ist aber mit 15 % noch zu gross [...]. Für diese Jugendlichen ist ein erhebliches Risiko gegeben, beim Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt zu scheitern. Vergegenwärtigt man sich, dass die Zahl der Schulentlassenen ohne Abschluss bei ca. 6 % liegt, so wird deutlich, dass auch unter den Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss ein nennenswerter Anteil Probleme beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung bekommen wird.«¹⁴⁸

Die skizzierten Transformationsprozesse im gesellschaftlichen, familiären und sozialen Bereich bilden zusammen mit den konkreten Veränderungen in der Schullandschaft (z. B. Ganztagschule, Inklusion, Schulleistungsstudien) das Spannungsgefüge, mit dem sich nicht nur Schulseelsorge konfrontiert sieht.

1.4.7 SCHULLEBEN

So werden beispielsweise Schulhierarchie und Unterricht relativierende Überlegungen unter dem seit dem 19. Jahrhundert – prominent auch durch die Reformpädagogik aufgegriffenen – Begriff des *Schullebens* zusammengeführt,¹⁴⁹ der abzugrenzen ist z. B. gegen den Begriff der *Schulgemeinde*.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Vgl. a. a. O., 92–95.

¹⁴⁷ Vgl. a. a. O., 100.

¹⁴⁸ A. a. O., 100.

¹⁴⁹ Vgl. GRETHLEIN, Kann das Evangelium, 38. DERS., Schulleben und Religionsunterricht, 200. 205. Vgl. zur historischen Entwicklung des Begriffs WEBER, Das Schulleben, 11–44. HINTZ, Schulleben.

¹⁵⁰ Der Begriff *Schulgemeinde* wird eher im Kontext kirchlicher Schulen verwendet und soll daher hier nicht näher dargestellt werden. Er geht auf die programmatische und institutionelle Verwendung bei Friedrich Wilhelm Dörpfeld zurück, der die Verantwortung der Familie für die Schule betonen wollte. Diese sollten sich basisdemokratisch einbringen und die Schule nicht nur der Kommune, dem Staat oder der Kirche überlassen. Vgl. hierzu die Ausführungen bei MEYER-BLANCK, Schulgemeinde und Parochie, 176–184, im Rückgriff auf DÖRPFELD, Das Fundamentstück, 138 ff. Vgl. ausführlich zur Idee der Schulgemeinde

Schulleben¹⁵¹ lässt sich im weitesten Sinn als der Sachverhalt »eines über den bloßen Unterricht hinausreichenden, erzieherisch bedeutsamen Zusammenlebens in der Schule« verstehen.¹⁵² Dabei steht das Leben der Schüler im Mittelpunkt, sodass die Schule zu einer »Lebenssphäre« wird,¹⁵³ die ein Abbild des Lebens im Kleinen ist.¹⁵⁴ Festen und Feiern kommt eine besondere Rolle zu.¹⁵⁵

»In der Schule haben sie den Zweck, den stets gleichförmigen und darum für die Jugend so ermüdenden Gang zu unterbrechen. [...] Solchen Wechsel muß auch die Schule bieten, sie muß Schulsonntage haben, an denen die Knaben ein Schulfestkleid anziehen. Es sind damit nicht im entferntesten gemeint die Schulschaustücke vor dem Publicum, die man einen Actus nennt, in denen die Schüler mit Lehrweisheiten prunken und wie im geborgten Leibrocke so im geborgten Geistesputze einerschreiten, sondern heitere Lebensergüsse der innern Lebenskraft der Schule sind gemeint.«¹⁵⁶

im 19. Jahrhundert, POTTHOFF, Die Idee der Schulgemeinde. Vgl. zur Schlüsselstellung des Schulgottesdienstes innerhalb der Schulseelsorge und als Beitrag zu einer *Schulgemeindekultur*; WERMKE, Schulseelsorge, 31 ff. SCHRÖDER, Schulgottesdienst (1999), 114, Fn. 59, verweist im Zusammenhang mit *Schulgottesdiensten* auf die problematische Verwendung des Begriffs *Schulgemeinde*, denn »Ob die Teilnehmerschaft eines Schulgottesdienstes eine Schulgemeinde konstituiert, dürfte sich daran entscheiden, ob diese Gottesdienste wesentlich auf die *Schrift* sowie auf *Taufe und Abendmahl* bezogen sind (nach CA VII) und ein gewisses Maß an Häufigkeit und zeitlicher Dauer erreichen, um so *Gemeinschaftsbildung* zu ermöglichen (nach Barmen III). Alle vier Gesichtspunkte sind im durchschnittlichen Schulgottesdienst wohl nur in problematischer Weise erfüllt.« (Hervorhebungen im Original.) Hinweise zum gemeinsamen Feiern mit Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit finden sich in der Orientierungshilfe der LITURGISCHEN KONFERENZ, Mit anderen feiern.

¹⁵¹ Vgl. zu Begrifflichkeiten der Schule als *Lebensraum*, der *lebensraumorientierten Schulpastoral* sowie zur *Humanisierung* der Schule, die in der katholischen Literatur Verwendung finden: WITTENBRUCH, Theorie des Schullebens, 519–537, bes. 532 ff. LOB/SCHNEIDER/THALHEIMER, Schule als Lebensraum, 53–66. ROTH, Sinnhorizonte, 309–328. KAUPP, Schulpädagogische Begründung, 45–48.

¹⁵² WEBER, Das Schulleben, 11. Vgl. auch GRETHLEIN, Schulleben, 193.

¹⁵³ Vgl. GAUDIG, Schule und Schulleben, 67.

¹⁵⁴ Vgl. SCHEIBERT, Das Wesen, 317.

¹⁵⁵ Vgl. GAUDIG, Schule und Schulleben, 69 f. SCHEIBERT, Das Wesen, 337 f. HEILAND/SAHMEL, Praxis Schulleben, 30 ff. GRIEBEL, Feier, 131–173.

¹⁵⁶ SCHEIBERT, Das Wesen, 337.

Auf die klare religiöse Verankerung des konzeptionell erstmals 1826 bei Friedrich Fröbel und 1848 bei Carl Gottfried Scheibert ausgeführten *Schullebens* verweist ausführlich Grethlein.¹⁵⁷

Er hält fest, dass der

»historische Rückblick zeigte, daß der Bezug auf Religion für das Schulleben integrierende, transzendierende und motivierende Bedeutung haben kann.«¹⁵⁸

Schulleben hat sich demnach wesentlich

»anhand der Reflexion auf schulische Andachten herausgebildet. Dass damit zugleich die Schulhierarchie relativierende Überlegungen verbunden wurden – alle, von der Direktorin bis zum Schulanfänger, stehen gleichermaßen vor dem barmherzigen und allmächtigen Gott und bedürfen seines Segens, – verstärkt die Bedeutung solcher Kommunikationsformen [gemeint sind insbesondere Essen und Trinken sowie Feiern, AKL].«¹⁵⁹

Das Konzept des Schullebens ermöglicht somit unter Einbezug der Kommunikation des Evangeliums eine grundsätzliche Relativierung pädagogischen und schulischen Handelns und eine symmetrische Kommunikation.¹⁶⁰ Schulleben geht dann über ein nur »komplementäres Moment mit humanisierenden, unterrichtsstützenden und kompensierenden Funktionen«¹⁶¹ hinaus.

1.4.8 VERÄNDERUNG

In systemtheoretischer Perspektive hält Niklas Luhmann fest, dass man von Änderung nur in Bezug auf Strukturen sprechen kann, da diese eine gewisse Kontinuität (»Reversibilität der Verhältnisse«¹⁶²) aufweisen. Weil Ereignisse immer an einen konkreten Zeitpunkt gebunden sind und für Änderungen keine Zeit bleibt, können diese keinen Veränderungen unterliegen. Somit können sich streng genommen auch Systeme, die aus nicht änderbaren Elementen (Ereignisse bzw. Kommunikationen) bestehen, nicht ändern. Da Sys-

¹⁵⁷ Vgl. GRETHLEIN, *Schulleben*, 193–206. FRÖBEL, *Die Menschenerziehung*, § 86 f. SCHEIBERT, *Das Wesen*, 248–342.

¹⁵⁸ GRETHLEIN, *Schulleben*, 200, die historische Herleitung erfolgt 198 ff.

¹⁵⁹ DERS., *Kann das Evangelium*, 38.

¹⁶⁰ Vgl. a. a. O., 35. 38 f. DERS., *Praktische Theologie*, 367.

¹⁶¹ HINTZ, *Schulleben*, 235.

¹⁶² LUHMANN, *Soziale Systeme*, 472.

teme aber über Strukturen identifiziert werden, fühlt sich Luhmann berechtigt zu sagen, dass sich ein System ändert, wenn sich seine Struktur ändert.¹⁶³

Den von ihm als reduktiv empfundenen bisherigen Überlegungen zur Veränderung¹⁶⁴ versucht Luhmann mit Hilfe des Begriffs der autopoietischen Selbsterhaltung entgegenzutreten. Für ihn setzt Strukturänderung Selbsterhaltung (Autopoiesis) voraus.¹⁶⁵ Jegliche Strukturänderung muss immer als Selbständerung verstanden werden, die sich in den Formen der *Umweltanpassung*, *Selbstanpassung* oder *Morphogenese* zeigen kann.¹⁶⁶ Sie können »laufend passieren, ohne als solche angekündigt, gewollt verantwortet zu sein«¹⁶⁷. Die Umwelt kann in diesem Zusammenhang als Anreger einer Strukturänderung auftreten; die Änderung selbst erfolgt aber innerhalb des Systems durch Kommunikation.¹⁶⁸

Michel Foucault wendet sich mit seinem Verständnis von Veränderungen als Diskontinuität bzw. Zerstreuung gegen lineare Verlaufskonzeptionen und ersetzt diese durch eine detaillierte, deskriptive Analyse von Diskursen. Dabei können Diskontinuitäten auf spezifische Transformationen im Diskurs zurückgeführt und analysiert werden. Sein Interesse gilt den Kriterien der Transformationen.¹⁶⁹

Transformation erfolgt innerhalb von Zeit. Insofern lohnt sich auch ein Blick auf die Theorie der sozialen Beschleunigung. Hartmut Rosa unterscheidet drei Dimensionen der Beschleunigung, die als technische Beschleunigung, Beschleunigung des sozialen Wandels und Beschleunigung des Lebens tempos in einem zirkulären Zusammenhang stehen.¹⁷⁰ So ziehe die technische Beschleunigung z. B. eine veränderte Wahrnehmung und Organisation von Raum und Zeit (»Raum-Zeit-Regime«) nach sich und setze Zeit frei,¹⁷¹ während die soziale Beschleunigung zu einer Steigerung der Veränderungsrate, d. h. zu einer »Steigerung der Verfallsraten der Verlässlichkeit von Erfahrun-

¹⁶³ Vgl. a. a. O., 472 f.

¹⁶⁴ Er nennt hier Instabilität von Systemen, evolutionstheoretische Überlegungen, Theorien des paradoxen Wandels, Symbolstrukturen, Imitation und Diffusion, Statusinkongruenz und technische Erfindungen als Erklärungsansätze für Veränderungen. Vgl. a. a. O., 473 f.

¹⁶⁵ Vgl. a. a. O., 474 f.

¹⁶⁶ Vgl. a. a. O., 478–481.

¹⁶⁷ A. a. O., 476.

¹⁶⁸ Vgl. a. a. O., 478 f.

¹⁶⁹ Vgl. MASET, Art. Diskontinuität/Zerstreuung, 232 f.

¹⁷⁰ Vgl. ROSA, Beschleunigung und Entfremdung, 19–33. 44.

¹⁷¹ Vgl. a. a. O., 20 f. 29 f.

gen und Erwartungen«, sowie zur »Gegenwartsschrumpfung« führe.¹⁷² Als Ausdruck des beschleunigten Lebenstempos führt Rosa das Gefühl der »Zeitknappheit« an, das zu einer »Steigerung der Zahl an Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit« führe.¹⁷³

Der Beschleunigung und der damit verbundenen Modernisierung bzw. Veränderung stehe die Entschleunigung bzw. Beharrung entgegen.¹⁷⁴ Allerdings geht Rosa davon aus, dass sich Beschleunigung und Entschleunigung nicht die Waage halten, sondern in der Moderne eine Asymmetrie vorliege: Er versteht die Moderne als anhaltenden Prozess der sozialen Beschleunigung.¹⁷⁵ Beachtenswert erscheint ihm dabei, dass soziale Beschleunigung eine »stumme normative Kraft« darstelle, die Druck auf die Subjekte auslöse und »hinter dem Rücken der Akteure« die Verhältnisse verändere.¹⁷⁶ Demnach produziere soziale Beschleunigung »neue Zeit- und Raumerfahrungen, neue soziale Interaktionsmuster und neue Formen der Subjektivität« und führe letztlich zu einem massiven *Entfremdungspotenzial*.¹⁷⁷ Diese Entfremdung zeigt sich in der Perspektive einer ethisch normativen Kritik als Entfremdung von der räumlichen und materiellen Umgebung, von den eigenen Handlungen, der Zeit und letztlich als Selbstentfremdung und soziale Entfremdung.¹⁷⁸ Für ihn könnte eine mögliche Antwort auf die Frage nach einem *guten Leben* – die Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist – angesichts der Veränderungen durch die soziale Beschleunigung ein an vielschichtigen Resonanzenerfahrungen reiches Leben sein.¹⁷⁹

¹⁷² Vgl. a. a. O., 22 f., im Rückgriff auf Hermann Lübbe.

¹⁷³ ROSA, Beschleunigung und Entfremdung, 27.

¹⁷⁴ Vgl. a. a. O., 46. Diese zeige sich (vgl. 47–54) in fünf Formen: als natürliche und anthropologische Geschwindigkeitsgrenzen, als Entschleunigungssoasen, als dysfunktionale und pathologische Entschleunigungen (z. B. Stau), als zweifach zu unterscheidende intentionale Weise der Entschleunigung (nämlich als funktionale (beschleunigende) Entschleunigung und ideologische (oppositionelle) Entschleunigung), als strukturelle und kulturelle Erstarrung (als »rasender Stillstand«), bei der »die enorme Geschwindigkeit von Ereignissen und Veränderungen allein als bloßes Oberflächenphänomen erscheint« (53).

¹⁷⁵ Vgl. a. a. O., 55–58.

¹⁷⁶ Vgl. a. a. O., 59 f.

¹⁷⁷ A. a. O., 66 f.

¹⁷⁸ Vgl. a. a. O., 122–143.

¹⁷⁹ Vgl. a. a. O., 147 ff. DERS., Resonanz.

2. SCHULPASTORAL UND SCHULSEESORGE IN HISTORISCHER PERSPEKTIVE

Die Ausdifferenzierung einer eigenen Schulseelsorge ist historisch gesehen ein junges Ereignis: Zum einen ist der Begriff selbst erst ungefähr hundert Jahre alt und zum anderen zeigt der Blick auf die historische Entwicklung, dass Erziehung und Bildung sowie religiöse Handlungsformen zunächst untrennbar miteinander verbunden waren, eine eigens ausdifferenzierte Schulseelsorge also nicht erfasst bzw. reflektiert wurde.

2.1 »SCHULSEESORGE« ALS PÄDAGOGISCHER BEGRIFF

Die Suche nach den Ursprüngen des Begriffs *Schulseelsorge* zeigt ein interessantes Ergebnis. Denn einerseits liegen die Wurzeln des Begriffs in der Pädagogik, sodass Schulseelsorge grundsätzlich als pädagogischer Begriff verstanden werden könnte, andererseits wird Schulseelsorge in der Folgezeit aber kaum pädagogisch reflektiert und aufgegriffen, sodass das Potenzial des Begriffs aus pädagogischer Sicht bislang nicht hinreichend wahrgenommen worden ist.

Bei der Ergründung dieser Beobachtung kann ein Blick in pädagogische Nachschlagewerke, Lexika und Handbücher sowie die Protokolle der Deutschen Schulkonferenz hilfreich sein. Gesucht wurde jeweils nach Schlagwörtern mit dem Kompositum *Seele*.

Jahr	Schlagwort	Werk
1774	-	<i>Küster, Carl D.</i> : Sittliches Erziehungs-Lexicon. Oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen. Wie Kinder von hohen und mittlern Stände zu guten Gesinnungen und zu wohlständigen Sitten können angeführt werden. Ein Handbuch für edelempfindsame Eltern, Lehrer und Kinder-Freunde, denen die sittliche Bildung ihrer Jugend am Herzen liegt. (Magdeburg 1774, einbändig)
1797	Seelenkräfte	<i>Wenzel, Gottfried I.</i> : Pädagogische Encyclopädie, worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste, was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansehung der körperlichen Erziehung, als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen. (Wien 1797, einbändig)
	Unsterblichkeit der Seele	
1811	-	Pädagogisches Real-Lexikon oder Repertorium für Erziehungs- und Unterrichtskunde und ihre Literatur. Ein tägliches Hilfsbuch für Eltern und Erzieher. (Nürnberg 1811, einbändig)
1835	Seelenkräfte	<i>Wörte, Johann G. Chr.</i> : Encyclopädisch-pädagogisches Lexikon oder vollständig, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik. (Heilbronn 1835, einbändig)
1840	Seele	<i>Münch, Matthias C.</i> : Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehrer für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, Bd. 2. (Augsburg 1840-1842, dreibändig)
1847	Seele	Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte. Für Lehrer an Volksschulen und anderen Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens, Bd. 2. (Grimma 1843-1847, zweibändig)
1860	Seelenkräftigung	Encyclopädie der Pädagogik vom gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft und den Erfahrungen der gefeierten Pädagogen aller Zeiten, Bd. 2. (Leipzig 1860, zweibändig)
	Seelen-Diätetik	
1860	[Der] Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung (Baur)	Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 2. (Gotha 1859-1878, 11-bändig)
1864	Kinderseelsorge (Rolfus/Pfister)	Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. (Mainz 1863-1884, vierbändig mit Ergänzungsband)
1870	Seelenlehre	Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 8. (Gotha 1859-1878, 11-bändig)
	Seelsorge (Palmer)	
1874	Psychologie - Seelenlehre	Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer, Bd. 2. (Dresden 1874, zweibändig)

Jahr	Schlagwort	Werk
1883	-	<i>Sander, Ferdinand</i> : Lexikon der Pädagogik. Handbuch für Volksschullehrer, enthalten das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens, Didaktik, Methodik, Statistik, Biographien sc. Eltern und Erzieher. (Leipzig 1883, einbändig)
1884	Seelenkrankheiten	<i>Lindner, Gustav A.</i> : Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. (Wien 1884, einbändig)
	Seelenzustände	
1898	-	<i>Baginsky, Adolf</i> : Handbuch der Schulhygiene. Zum Gebrauch für Ärzte, Sanitätsbeamte, Lehrer, Schulvorstände und Techniker. (Stuttgart 1898-1900, zweibändig)
1908	Seelsorge an der Jugend (Katzer)	Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 8. (Langensalza 1903-1910, 11-bändig,)
1911	-	Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. (Halle 1911, einbändig)
1913	Kinder- und Jugendseelsorge (Mohr)	Lexikon der Pädagogik, Bd. 2. (Freiburg i.B. 1913-1917, fünfbändig)
1915	Seele (Seelenlehre), (Psychologie)	Lexikon der Pädagogik, Bd. 4. (Freiburg i.B. 1913-1917, fünfbändig)
1929	-	<i>Naumann, Paul</i> : Freies Volksbildungswesen: ein Nachschlagewerk für Theorie und Praxis. (Halberstadt 1929, einbändig)
1929	-	Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesens. (Leipzig 1929, einbändig)
1929	Die seelische Entwicklung des Kindes und Jugendlichen (Bühler) ²¹	Handbuch der Pädagogik, Bd. 2. (Langensalza 1928-1933, fünfbändig mit Ergänzungsband)
1930	Jugendseelsorge (Beer)	Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 1. (Freiburg i.B. 1930-1932, zweibändig)
1931	Seelenkunde, (Charakterkunde, Psychologie)	<i>Hehlmann, Wilhelm</i> : Pädagogisches Wörterbuch. (Leipzig 1931, einbändig)
1931	Seele	Pädagogisches Lexikon, Bd. 4. (Bielefeld 1928-1931, vierbändig)
1953 (1965)	Jugendseelsorge (Wolker)	Lexikon der Pädagogik, Bd. 2. (Freiburg i.B. 1952-1955, vierbändig), gleichbleibend mit der Ausgabe von 1965 (ND).
	Kinderseelsorge (Solzbacher)	
1955 (1965)	Seele	Lexikon der Pädagogik, Bd. 4. (Freiburg i.B. 1952-1955, vierbändig), gleichbleibend mit der Ausgabe von 1965 (ND).
	Seelsorgehilfe	

Jahr	Schlagwort	Werk
1961	Seele, (Leib-Seele-Problem)	Katechetisches Wörterbuch. (Freiburg i.B. 1961, einbändig)
	Seelsorgehelferin, Seelsorgehilfe	
	Kinderseelsorge (Solzbacher)	
	Jugendseelsorge (Wollmann)	
1970	Seele	Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. (Gütersloh 1970, zweibändig)
	seelenlogische Deduktion, (affine seelische Merkmale)	
1970	Jugendseelsorge	Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe, Bd. 2. (Freiburg i.B., 1970-1971, vierbändig)
1971	Seelsorge und Erziehung (Leuenberger/Feifel)	Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe, Bd. 4. (Freiburg i.B., 1970-1971, vierbändig)
1971	Schulwochen, evangelische	Neues Pädagogisches Lexikon. (Stuttgart ⁵ 1971, einbändig)
1974	-	Lexikon für Kindermedizin, Psychologie und Pädagogik. (München 1974, einbändig)
1977	-	Wörterbuch der Pädagogik. (Freiburg i.B. 1977, dreibändig)
1983	-	Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. (Friedberg ³ 1953, einbändig)
1985	-	Lexikon der kirchlichen Jugendarbeit. (München 1985, einbändig)
1987	-	Pädagogisches Wörterbuch. (Berlin (DDR) 1987, einbändig)
1999	-	Pädagogik-Lexikon. (München, Wien 1999, einbändig)
2000	-	dtv Wörterbuch Pädagogik. (München ⁴ 2000, einbändig)
2000	-	Wörterbuch der Pädagogik. (Stuttgart ¹⁵ 2000, einbändig)
2004	-	Wörterbuch Erziehungswissenschaften. (Wiesbaden 2004, einbändig)
2004	-	Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis (Bad Heilbrunn ² 2004, einbändig)
2007	Selenleib	Beltz Lexikon der Pädagogik. (Darmstadt 2007, einbändig)
	seelische Belastung	
2007	-	Herders Pädagogisches Wörterbuch. (Freiburg i.B. 1998, einbändig)
2008	Seele	Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. (Friedberg 2008, einbändig)
2010	-	Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. (Stuttgart 2010, einbändig)
2010	-	Historisches Wörterbuch der Pädagogik. (Weinheim 2010, einbändig, Studienausgabe)

Jahr	Schlagwort	Werk
2011	Schulpastoral – Schulseelsorge (Thalheimer)	Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Schule. (Paderborn 2011, fünfbändig mit Halbbänden)
2012	-	Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. (Bad Heilbrunn 2012, dreibändig)
2012	Seelenleib	Beltz Lexikon der Pädagogik. (Darmstadt 2012, einbändig)
	seelische Belastung	
2013	-	Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Neuauflage. (Weinheim, Basel 2013, einbändig)

Abbildung 2: Einträge zu *Seele* in Pädagogischen Lexika¹⁸⁰

Der Befund zeigt, dass sich *Seele* in pädagogischen Lexika und Handbüchern des 18. bis 21. Jahrhunderts finden lässt, wobei sich eine deutliche »Seelen-Vergessenheit« ab 1971 bis 2007 zeigt. Die Ausrichtung der Erläuterungen sind dabei sehr unterschiedlich (evangelisch oder katholisch)¹⁸¹ geprägt und nehmen nicht immer Bezug auf eine im Umfeld der Schule erfolgende Seelsorge. Lediglich die fett gedruckten Artikel weisen einen solchen Bezug auf und werden im Folgenden näher betrachtet. Explizit von *Schulseelsorge* wird dabei nur bei Katzer, Leuenberg/Feifel und Thalheimer gesprochen.

In seinem Artikel *Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung* versteht Wilhelm Baur in der *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* von 1860 Seelsorge an Kindern als gemeinsame Aufgabe des Geistlichen und des Lehrers, insbesondere in Fällen starker Vernachlässigung durch die Eltern. So kommt dem Geistlichen neben der allgemeinen Schulaufsicht auch die Pflicht zur »eigenthümlichen Seelenpflege« an jedem Kind zu. Von den Lehrern fordert er eine »seelsorgerliche Persönlichkeit« zu sein.¹⁸²

Ebenfalls in der *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* konstatiert Christian Palmer 1870 im Artikel *Seelsorge*:

¹⁸⁰ Die Anmerkungen zu den Tabellen (vgl. hier: 1929 Bühler) finden sich am Ende der Arbeit.

¹⁸¹ Zu beachten ist hier, dass der christliche Einfluss evangelischer oder katholischer Prägung sich in den unterschiedlichen Lexika und Handbücher finden lässt. So sind einer katholischen Erziehungswissenschaft das »Handbuch der Erziehungswissenschaft« und einer evangelischen Erziehungswissenschaft das »Pädagogische Lexikon« sowie das »Handbuch der Pädagogik« zuzuordnen. Vgl. hierzu ausführlicher LAMES, *Schulseelsorge als soziales System*, 72 f. im Rückgriff auf TENORTH, *Pädagogisches Denken*, 118.

¹⁸² Vgl. BAUR, Art. *Geistliche als Seelsorger*, 624.

»[...] alle christliche Erziehung, sofern sie sich einen höheren Zweck setzt, als Brauchbarkeit und Glück in der Welt, sofern sie den Grund zu des Zöglings ewigem Heile legen will, ist Seelsorge; diese bedeutet so wenig etwas specielles oder apartes, daß man umgekehrt sagen kann: alle Seelsorge, auch wie sie die Kirche übt, ist nur Uebertragung christlicher Erziehung auf die erwachsenen Gemeindeglieder.«¹⁸³

Dem Lehrer kommt daher zwar keine öffentliche, d. h. im Unterricht zu vollziehende, wohl aber eine *private* Pflicht zur Seelsorge an Schülern zu. Insbesondere ortsfremden Schülern, die in Kosthäusern leben, sollte der Lehrer zum *Vater* werden. Zudem verweist Palmer auf die schwierige Aufgabe jedes einzelnen Schülers sich subjektiv eine religiöse und sittliche Überzeugung »erringen« zu müssen, bei der der Lehrer hilfreich und seelsorglich tätig werden kann.¹⁸⁴

Im Artikel *Kinderseelsorge*, in der von Herman Rolfus und Adolph Pfister herausgegebenen *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien* von 1864, wird der Priester in der Nachfolge Christi als »guter Hirte« der Kinder verstanden.¹⁸⁵

»Der Seelsorger soll die Kinder durch und durch und nach ihrem Innern kennen, soweit eine solche Kenntnis für ihn möglich ist. Sie wird indeß weniger in der Schule und beim Unterricht, als im Privatverkehr gewonnen.«¹⁸⁶

Dabei wird darauf hingewiesen, dass neben dem Geistlichen dem Lehrer eine gewisse Bedeutung für die Seelsorge an Kindern zukommt, wobei beide nur eine Ergänzung der elterlichen Seelsorge bilden. Denn die Eltern »sind die ersten und nächsten Seelsorger und Hirten ihrer Kinder [...].«¹⁸⁷ Insofern kommt der Seelsorge im schulischen Umfeld nur eine geringe Bedeutung zu.

Einen interessanten Einblick in die Diskussion über die sittliche Bildung an höheren Schulen bietet die *Deutsche Schulkonferenz* von 1890. Sie versuchte u. a. eine Klärung in Bezug auf das Verhältnis des elterlichen und schulischen Anteils der (sittlichen) Erziehung zu erreichen. Auch wenn in

¹⁸³ PALMER, Art. Seelsorge, 668.

¹⁸⁴ Vgl. a. a. O., 669 ff. Palmer wägt verschiedene Ansichten über die Frage ab, ob ein Lehrer Seelsorger seiner Schüler sein sollte.

¹⁸⁵ ROLFUS/PFISTER, *Kinderseelsorge*, 605. 607 f.

¹⁸⁶ A. a. O., 608.

¹⁸⁷ A. a. O., 609.

diesem Kontext der Begriff der Schulseelsorge nicht dezidiert fällt, verdeutlicht die im Folgenden rekonstruierte Diskussion dennoch den Stellenwert einer Seelsorge an Schülern der höheren Schulen zu dieser Zeit.

So konstatiert der Universitätskurator Schrader aus Halle als Berichterstatter zu dieser Frage, dass die »früher doch öfters verkündete Scheidung zwischen Erziehung und Unterricht geschwunden ist.«¹⁸⁸ Im weiteren Verlauf der Verhandlungen berichtet der Trierer Professor und Domherr Mosler als Mitberichterstatter über die Stellung des Religionslehrers in Trier:

Der »Religionslehrer muß die Stellung eines förmlichen Seelsorgers in der Schule haben. Er soll nicht bloß ihr Lehrer sein für das Fach der Religion [...], sondern er soll ihr wirklicher Seelsorger sein, mit der Aufgabe, die Schüler zu einem christlichen Leben anzuhalten.«¹⁸⁹

Nach einer Erörterung der elterlichen Pflichten zur Erziehung ihrer Kinder, betont der Breslauer Fürstbischof Kopp zudem, dass die religiöse sittliche Bildung »die erste und Hauptaufgabe der Schule [sei]« und diese »nicht bloß der Religionslehrer, sondern jeder Lehrer [...] üben« müsse.¹⁹⁰ Aus evangelischer Perspektive kritisiert der Loccumer Abt Uhlhorn den Einsatz von Seelsorgern in der Schule als Schwächung der Lehrer und der Parochie,¹⁹¹ während der Bielefelder Pfarrer von Bodelschwingh ein parochiales Bewusstsein bei den Schülern bestreitet und sogar die Konfirmation durch die als deren Seelsorger tätigen Religionslehrer fordert.¹⁹²

¹⁸⁸ DEUTSCHE SCHULKONFERENZEN, Bd. 1, 619. Bereits bei der Eröffnung der Verhandlungen war ein deutlicherer Fokus auf Fragen der Erziehung durch Kaiser Wilhelm II. von den Lehrern gefordert worden. Vgl. hierzu a. a. O., 75.

¹⁸⁹ A. a. O., 626.

¹⁹⁰ A. a. O., 637. 639.

¹⁹¹ »Vom evangelischen Standpunkt aus kann ich nicht wünschen, daß es an den Gymnasien eigene Seelsorger giebt. Das hieße die Schüler aus der Verbindung mit der Gemeinde herausnehmen, der sie angehören, und ich fürchte, daß hieße die Stellung des Lehrers schädigen. Ich meine, daß der Religionsunterricht von den ordentlichen Lehrern erteilt werden müßte, [...]. Dagegen kann ich es aber im Uebrigen nicht für richtig halten, das Gymnasium als eigene Parochie zu behandeln.« A. a. O., 639 f.

¹⁹² »Soll namentlich die uns eben vorgelegte Frage über die Stärkung der Sittlichkeit unserer Schüler eine gute Antwort finden, so bedürfen wir nicht nur Lehrer, auch nicht nur Erzieher, wie soeben so kräftig betont worden ist, sondern vor allen Dingen auch Seelsorger, und diese können wir in vollem Maße nur haben, wenn die Religionslehrer zu gleicher Zeit auch das Recht haben, die Knaben zu konfirmieren. Das Bedenken des

Deutlich zeigt dieser Argumentationsgang, dass Seelsorge an Schülern einerseits ein Thema ist, das auch in pädagogischen Kontexten ernsthaft diskutiert wurde,¹⁹³ und sich andererseits durch unterschiedliche konfessionell geprägte Intentionen auszeichnet.

So erscheint die Seelsorge katholischer Prägung als ein Versuch kirchlicher Einflussnahme auf die Schule, denn der Religionslehrer soll als Seelsorger die Schüler zu einer christlichen Lebensführung anhalten, wobei letztlich jeder Lehrer für eine religiös-sittliche Erziehung der Schüler in Anspruch genommen wird. Die implizite Verbindung zwischen allgemeiner Beurteilung der Schüler durch die Lehrkräfte und dem Beichtinstitut erscheint hier besonders problematisch. Demgegenüber stellt sich die Seelsorge evangelischer Prägung zunächst einmal als nur punktuell vorhanden heraus und wird im Zusammenhang mit möglichen Auswirkungen auf die Parochie diskutiert.

Die erstmalig dezidierte Verwendung des Begriffs Schulseelsorge innerhalb der deutschsprachigen Literatur lässt sich vermutlich in Ernst Katzers pädagogischem Artikel *Seelsorge an der Jugend* im *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* von 1908 nachweisen.¹⁹⁴ Dort heißt es:

»Ganz allgemein wird der Begriff Seelsorge also nichts anderes zu sagen haben als die Sorge dafür, dass das Leben der Seele einer Bestimmung gemäß sich entfaltet und zu dem ihm vorgeschriebenen, ihm wesentlichen Ziele geführt wird. In diesem Sinne könnte die Bezeichnung ›Seelsorge‹ auch dort ihre Anwendung finden, wo nicht unbedingt und allein von kirchlichen oder religiösen Gesichtspunkten ausgegangen wird. Man könnte sagen, mit dem ersten Gedanken einer Erziehung überhaupt war auch der Gedanke der Seelsorge gegeben.«¹⁹⁵

»Insofern die Schule nicht nur Unterrichtsanstalt, sondern Erziehungsschule ist, versteht sich die Seelsorge für sie ganz von selbst.«¹⁹⁶

»Niemals aber darf eine Schule ganz ohne Einrichtungen zum Zwecke seelsorgerischer Einwirkung auf die ihr anvertrauten Kinder bleiben.«¹⁹⁷

Herrn Abt, daß dadurch die Parochien zerrissen würden, erscheint mir doch nicht schwerwiegend genug. Was hat man hier in Berlin und in den meisten großen Städten für ein Parochialbewusstsein?« A. a. O., 641.

¹⁹³ Vgl. zu diesem Befund auch WERMKE, *Schulseelsorge*, 15 f.

¹⁹⁴ Vgl. KATZER, *Art. Seelsorge an der Jugend*, 500–509. Vgl. zu dieser Vermutung WERMKE, *Schulseelsorge*, 20 f.

¹⁹⁵ KATZER, *Art. Seelsorge an der Jugend*, 501.

¹⁹⁶ A. a. O., 506.

¹⁹⁷ A. a. O., 509.

Notwendigkeit und Zweck der Schulseelsorge sind demnach in der Erziehung und der Bildung begründet. Katzer versteht Seelsorge in der Schule einerseits als öffentliche und andererseits als *private* Seelsorge. Ausgehend von einem Verständnis der Schule als christlicher Schule, stellt sich ihm öffentliche Seelsorge als pädagogische Seelsorge und damit Aufgabe aller an Schule Beteiligten dar: »Staat und Schulgemeinde sind so gleichmäßig an der öffentlichen Schulseelsorge in der Schule beteiligt«, die sich im Unterricht und der Schulordnung vollzieht.¹⁹⁸ Die *private* Seelsorge ist hingegen als »heiligste Pflicht« jedes Lehrers charakterisiert, die »allein seine Sache« ist und »ihm leichter [ist], als dem Geistlichen«.¹⁹⁹ Sie vollzieht sich an der (Klassen-) Gemeinschaft der Schüler und an dem einzelnen Schüler durch den Lehrer. Da die Hauptaufgabe der Pädagogik nach Ansicht Katzers im »Individualisieren« besteht, ist »öffentliche Schulseelsorge mit der privaten auf das engste zu verbinden und sind dafür die nötigen Maßnahmen zu treffen, dass einem einzelnen Lehrer nicht zu viel Schüler überwiesen werden.«²⁰⁰

Insgesamt weisen sowohl die Diskussion der Schulkonferenzen von 1890 wie auch Katzers Ausführungen deutlich darauf hin, dass es sich bei Schulseelsorge zunächst um einen pädagogischen Begriff handelt. Dieser steht zwar als anthropologischer Begriff in einer gewissen Tradition der »Affinität zwischen christlicher Religion und Unterricht, Erziehung und Bildung«²⁰¹, anerkennt aber zugleich, dass »die Schule ferner nicht von kirchlich-theologischen, sondern allein von pädagogischen Grundsätzen regiert und deswegen zu einem selbständigen in sich geschlossenen Organismus gemacht werde«.²⁰²

Schulseelsorge ist somit nicht nur als pädagogischer Begriff zu beanspruchen, sondern fußt in einem umfassenden Bildungsverständnis. Er bietet daher die Möglichkeit der interreligiösen und interkulturellen Anschlussfähigkeit, wenn *Seelsorge* als pädagogischer und nicht genuin christlich-religiöser Begriff verstanden wird (vgl. 1.4.5). Diese Verwendung wird durch den Befund erhärtet, dass sich in Katzers Schrift *Grundlinien zu einer Reform des Religionsunterrichts* von 1912 kein Hinweis auf die Schulseelsorge finden lässt. Die Vermutung liegt daher nahe, dass für ihn Religionsunterricht und Schul-

¹⁹⁸ A. a. O., 507.

¹⁹⁹ Ebd.

²⁰⁰ A. a. O., 508.

²⁰¹ SCHRÖDER, Religionspädagogik, 17. Vgl. weiterhin zu den Verflechtungen zwischen Thron und Altar während der Kaiserzeit in Bezug auf die Schule: KLISS, Schulentwicklung und Religion, z. B. 72–84.

²⁰² KATZER, Die Frage über Trennung, 17.

seelsorge zwei getrennt voneinander zu betrachtende Felder sind: Zeichnet sich Schulseelsorge als pädagogische und im Bildungsbegriff begründete Pflicht jedes Lehrers aus, so versteht er den für ihn zwingend konfessionellen Religionsunterricht als Ergänzung zur religiösen Erziehung und Sorge um die (Kinder-)Seele in der Familie und der Gemeinde.²⁰³ Religion sollte aber den gesamten »Schulbetrieb« prägen.²⁰⁴

In seinem Artikel zur *Kinder- und Jugendseelsorge* im *Lexikon der Pädagogik* von 1913 stellt Heinrich Mohr heraus, dass die Kinder- und Jugendseelsorge dem (katholischen) Geistlichen obliegt. Auf die Seelsorge im schulischen Umfeld geht er dabei nur implizit ein, wenn er der Erziehung zugesteht, dass auch sie seelsorgliche Aufgaben mit seelsorglichen Mitteln lösen könne. Die Seelsorge in der Gemeinde vollende aber seiner Meinung nach die Erziehung. Ähnlich wie in der *Studentenseelsorge* sei es daher sinnvoll eigens ausgebildete Jugendseelsorger in den Diözesen zu beschäftigen, die notwendigerweise »wahre Kinder- und Jugendfreund[e]« sein sollten.²⁰⁵ Den Begriff der Schulseelsorge verwendet Mohr nicht.

Und auch in Alfred Beers Artikel zur *Jugendseelsorge* im *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* von 1930 spielt die Schule als Ort der Seelsorge keine Rolle. Sie findet ihren Ort lediglich in der Pfarrgemeinde als Kinder- und Jugendseelsorge, die durch den ortsansässigen Seelsorger erfolgt, sowie in der Studentenseelsorge, in der speziell bestellte außerordentliche Seelsorger tätig sind.²⁰⁶ »Methode und Grundsätze der Jugendseelsorge sind die jeder Erziehung und Seelsorge.«²⁰⁷ Ähnlich formuliert es auch Ludwig Wolker 1953 in seinem Artikel *Jugendseelsorge* im *Lexikon der Pädagogik*, der allerdings neben der Hochschulseelsorge auch dem Religionsunterricht (insbesondere an Berufsschulen), der Militärseelsorge, der Brautleuteseelsorge, der Landjugendseelsorge sowie der Evangelischen Jugend und den evangelischen Bibelkreisen eine Bedeutung für die Jugendseelsorge zuschreibt.²⁰⁸

Die Artikel *Kinderseelsorge* von Joseph Solzbacher von 1953 und 1961 spiegeln das der Zeit entsprechende Verhältnis zwischen Schule und katholischer Kirche im Hinblick auf die Seelsorge wider. So findet sich hier ein instrumentalisiertes Verständnis der Seelsorge an Kindern, die auf den Er-

²⁰³ Vgl. DERS., Grundlinien, 26–29.

²⁰⁴ Vgl. a. a. O., 77.

²⁰⁵ Vgl. MOHR, Art. Kinder- und Jugendseelsorge, 1231. 1235.

²⁰⁶ Vgl. BEER, Art. Jugendseelsorge, 1304 ff., der selbst als Studentenseelsorger tätig war.

²⁰⁷ A. a. O., 1304.

²⁰⁸ Vgl. WOLKER, Art. Jugendseelsorge, 1024 f.

halt der Kirche ausgelegt ist und sich der mit der *missio canonica* ausgestatteten Lehrer als Diener der kirchlichen Hirtensorge bedient.²⁰⁹ Eine eigene schulische Seelsorge gibt es nicht. Zudem machen die Artikel von Beer und Solzbacher deutlich, dass in katholischer Perspektive bis zur Würzburger Synode 1974 nicht zwischen Katechese und Religionsunterricht unterschieden wurde. Eine Schulseelsorge erschien somit nicht notwendig.

Auch in Paul Wollmanns Artikel *Jugendseelsorge* im *Katechetischen Wörterbuch* von 1961 wird Seelsorge in klerikaler Perspektive gesehen, deren Aufgabe die »Hinführung zur aktiven Teilnahme am Gottesdienst« ist.²¹⁰ Seelsorge an Jugendlichen

»geschieht anschließend und in Fortführung an die religiöse Erziehung im Elternhaus, im Religionsunterricht der verschiedenen Schularten und Stufen, vielfach auch in der ›Christenlehre‹, in regelmäßigen und außerordentlichen Jugendpredigten und Feierstunden, Glaubensstunden, Vortragsreihen, Jugendwochen, Bibel- und Liturgiestunden und religiösen Ausspracheabenden.«²¹¹

Ihr kommt eine kompensatorische Funktion zu, denn eine »spezifische Jugendseelsorge wurde notwendig infolge der Auflockerung der familiären und anderen gesellschaftlichen Bindungen [...]«.²¹²

Erstmals nach 1908 lässt sich der Begriff Schulseelsorge wieder in Robert Leuenbergers und Erich Feifels Artikel *Seelsorge und Erziehung* im *Lexikon der Pädagogik (Neue Ausgabe)* von 1971 finden.

»Angesichts der sich wandelnden Struktur des Religionsunterrichts gewinnt die Schul-Seelsorge erhöhte Bedeutung. Als freies, die Bereitschaft zum Glaubensvollzug voraussetzendes Angebot an Lehrer, Schüler und Eltern geht es ihr um Formen der Einübung in den christl. Vollzug, wie Schulgottesdienst, soziales Engagement, rel. Freizeiten, Arbeitsgemeinschaften, Glaubensgespräch.«²¹³

²⁰⁹ Vgl. SOLZBACHER, Art. Kinderseelsorge (1953), 1190f. DERS., Art. Kinderseelsorge (1961), 408 ff.

²¹⁰ WOLLMANN, Art. Jugendseelsorge, 339–341, bes. 340.

²¹¹ A. a. O., 340.

²¹² A. a. O., 341.

²¹³ LEUENBERGER/FEIFEL, Art. Seelsorge und Erziehung (1971), 66.