

ZEICHEN DER ZEIT SCHÖNSTATT – EINE PÄDAGOGISCHE BEWEGUNG

Er gehöre der Schönstatt-Bewegung an, einer konservativen Gruppierung, die sich der „Förderung des Marienglaubens“ verschrieben habe. So konnte man nach der Ernennung des neuen Freiburger Erzbischofs Dr. Robert Zollitsch in den Medien lesen und hören. Ihm, der zu den entscheidenden Persönlichkeiten bei der Entstehung des Schönstatt-Instituts Diözesanpriester und zu den Begründern des Josef-Kentenich-Instituts gehört, sei von Seiten der REGNUM-Redaktion ein ganz herzlicher Glückwunsch zu seinem neuen Amt ausgesprochen.

Die erwähnte Charakterisierung Schönstatts bedarf freilich einer Ergänzung und Korrektur. Hätte man P. Kentenich gefragt, so wäre seine Antwort als Gründer sicher anders ausgefallen – weniger „konservativ“, sondern mehr auf die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft ausgerichtet. In einem Gespräch mit Mitbrüdern des neuen Erzbischofs äußerte er am 08. Januar 1965: „Wir sind eine ausgesprochen pädagogische Bewegung“. Oder im Januar 1935: „Die Bewegung muß Erziehungs- und Erzieherbewegung werden.“ In dieser Hinsicht hat dann auch die Charakterisierung als „marianisch“ ihren Platz, wie P. Kentenich bei der Oktoberwoche 1951 in pointierter Zuspitzung sagte: „Sehen Sie, die Erzieherbewegung ist marianisch, die Erziehungslehre ist marianisch und das Erziehungsgeheimnis ist Maria, ist marianisch.“

Pädagogik spielte sich für P. Kentenich auf ganz unterschiedlichen Ebenen ab. Er spricht von *Fremderziehung* und meint dabei die pädagogische Beziehung, die zwischen einer Person und etwa den Eltern, den Lehrern, den Geistlichen Begleitern, den Freunden usw. entsteht und mittels derer Formung der Persönlichkeit geschieht. Er spricht seit seinem ersten Vortrag vor den Jugendlichen des Studienheims Schönstatts am 27. Oktober 1912 von *Selbsterziehung* als einem Imperativ der Religion, der Jugend und der Zeit. Unter beiden Perspektiven geht es ihm um ein ausgesprochen religiöses Ziel: Erziehung heißt, „jemand fähig und bereit zu machen, selbsttätig und selbständig als Gotteskind und Glied Christi aus Liebe das Leben zu formen“ (1963). Pädagogik als Hilfe auf dem Weg zur Heiligkeit, wie es im vorliegenden Heft für die Pädagogik des Opus-Dei-Gründers, des hl. Josémaría Escrivá, formuliert wird, entspricht auch dem innersten Anliegen P. Kentenichs.

Hatte P. Kentenich für dieses Ziel ein *Konzept*? Sicher nicht in dem Sinn, wie es heute in der pädagogischen Diskussion erarbeitet wird und wofür zum Beispiel der von Hermann-Josef Meurer vorgelegte Beitrag zum Selbstverständnis von Schulen in katholischer Trägerschaft steht. Die verschiedenen Erziehungsfelder haben ihre eigenen Chancen und Schwierigkeiten; in der Schönstatt-Bewegung gibt es trotz einiger Schulen in der Verantwortung von Gemeinschaften insgesamt noch zu wenig Reflexion über die Anwendung der pädagogischen Prinzipien auf die schulischen Lebens- und Arbeitssituationen. Viel mehr Erfahrung gibt es etwa im Bereich der Jugendarbeit und der Formation der angehenden Mitglieder der schönstättischen Säkularinstitute. Die Pädagogik P. Kentenichs ist ja zunächst nicht auf einen speziellen Erziehungsraum hin konzipiert, sondern kennt einen breiteren Anwendungsbereich.

Anfang der 1950er Jahre fasste P. Kentenich sein Erziehungssystem einmal zusammen. Er sprach dabei von den fünf „Leitsternen“ der Idealpädagogik, Bindungspädagogik, Bündnispädagogik, Vertrauenspädagogik und Bewegungspädagogik. Diese sollen in drei Grundformen realisiert werden: in der Erziehung zu einem lebendigen Glauben, in einer Pädagogik der Liebe und in der Erziehung zu engagiertem Christsein – in den Worten P. Kentenichs: zu Sendung und Apostolat.

In der Rezeption des Kentenichschen Pädagogik innerhalb und außerhalb der Schönstatt-Bewegung blieben diese „Leitsterne“ zwar immer letzte Orientierungspunkte. Schulbildend über die Schönstatt-Bewegung hinaus sind sie aber noch zu wenig geworden. Deswegen ist es aufschlussreich, dass der Beitrag Stefan Streckers den Transfer zwischen der „Themenzentrierten Interaktion“, einer „Schule“ mit erheblicher Resonanz, und der Schönstatt-Pädagogik wagt. Dieser vergleichende Blick kann sicher noch weitergeführt werden.

Die Beziehungen zwischen den einzelnen pädagogischen Leitsternen und einer theologischen Perspektive auf den Menschen als Einzel- und Gemeinschaftswesen ließen sich aber durchaus noch verstärken. Für P. Kentenich spielte in seiner pädagogischen Praxis je länger desto mehr der Gemeinschaftsbezug eine zentrale Rolle. Das „Persönliche Ideal“ ist für ihn deshalb nie ein ausschließlich individuelles Leitbild, sondern gewinnt seine Strahlkraft aus der Beziehung zu einem gemeinschaftlich formulierten und gelebten Ideal. P. Kentenich kombiniert folglich als pädagogisches Zielbild den „neuen Menschen“ mit der „neuen Gemeinschaft“, wissend um die hemmende, aber vor allem auch um die fördernde Kraft eines miteinander gegangenen Weges. Diese „Koinonia“ (Gemeinschaft) wächst in der Bindung an religiöse Ideale und deren symbolhafte Ausdrucksformen (theologisch gesprochen, in der Liturgia, der gottesdienstlichen Feier). Sie führt zur Bezeugung dieses Glaubens in Kirche und Welt, theologisch gesprochen zur Martyria, schönstättisch ausgedrückt zum Apostolat. Und sie drängt dazu, gegenseitige menschliche Beziehungen aus der Grundkraft der Liebe, die P. Kentenich im Anschluss an den hl. Franz von Sales als göttliches und menschliches „Weltgrundgesetz“ bezeichnete, zu gestalten – diakonisches Handeln.

Diese wenigen Hinweise zeigen, wie sehr die Schönstatt-Bewegung, wenn sie sich des geistigen Erbes ihres Gründers bewusst ist, in die heutigen pädagogischen Fragestellungen hineinverwoben ist. Entstanden im Umfeld der Reformpädagogik der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, konnte sie in den Jahrzehnten ihres Bestehens Erfahrungen in nahezu allen erzieherisch relevanten Feldern sammeln. Im gegenwärtigen Konzert der Geistlichen Bewegungen zeichnet sich Schönstatt dadurch aus, dass es nicht nur spirituelle Impulse zu setzen vermag, sondern diese immer mit einem erzieherischen Ziel verbindet. Dieses REGNUM-Heft will auf mögliche Verwirklichungen hinweisen, Parallelen zu Erfahrungen anderer spiritueller und pädagogischer Ansätze ziehen und dazu anregen, gelebte Modelle zu bedenken und in das wissenschaftliche und praktische Gespräch einzubringen.

Joachim Schmiedl

Stefan Strecker

DIE LEBENSSCHULE SCHÖNSTATT EIN LERNORT FÜR WERTE-ENTSCHEIDUNGEN



Der Autor: Stefan Strecker, geb. 1965, ist Mitglied des Säkularinstituts Schönstatt-Patres. Er arbeitet als Jugendseelsorger in München.

Das neunmonatige Projekt einer „Lebensschule Schönstatt“ fand bisher drei Mal statt. Als Initiator versuche ich deshalb die Dinge zusammenzutragen. Diese Reflexion entstand für die Erlangung des Zertifikats eines tTZI-Gruppenpädagogen im Rahmen einer dreijährigen berufsbegleitenden Weiterbildung in der tiefenpsychologisch fundierten Themenzentrierten Interaktion am „Lehrhaus für Psychologie und Spiritualität - Institut Simone Weil“ in Marktheidenfeld (Leiterin Ruth Seubert).

Die Lebensschule wird hier nicht in allen Einzelheiten besprochen. Vielmehr ist es eine ganz bestimmte Blickrichtung, mit der ich auf das Projekt schaue. Zum einen bin ich interessiert herauszufinden, welche Erfahrungen die Teilnehmer der Lebensschule im Blick auf die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit und ihres Lebens in Beziehungen gemacht haben. Zum anderen möchte ich nachprüfen, ob und inwiefern in diesen Erfahrungen Werte zum Vorschein kamen, die im Blick auf den Einzelnen und/oder die Gesamtgruppe zu einer bestimmten Entscheidung geführt haben.

Es soll hier um nichts weniger gehen als um die - wie die Methode der Themenzentrierten Interaktion sie nennt - Grundbegabung des Menschen für seine Autonomie und Interdependenz und für ein wertorientiertes und eigenverantwortliches Handeln.

Diese Perspektive ist für mich als Schönstätter von besonders großem Interesse. Joseph Kentenich, der Gründer der „Apostolischen Bewegung von Schönstatt“, beschreibt nämlich die leitende Idee seiner Bewegung als „Der neue Mensch in der neuen Gemeinschaft mit universellem apostolischem Einschlag“. Ob er damit die Entwicklung derselben Grundbegabung des Menschen wie die TZI im Blick hat oder eine andere, das wird sich zeigen.

Das Projekt „Lebensschule Schönstatt“

Der Weg zum Projekt

Das Leben als Kind und Jugendlicher „lerne“ ich in meiner Familie. Später kommen Schule, Freundeskreise, Vereine u.a. hinzu. Nach Beendigung der Schule gilt es sich zu orientieren im Blick auf Ausbildung, Studium und Beruf. Die Bundeswehr bzw. Zivildienstzeit ist dabei für viele ein Puffer, der den damit einhergehenden Entscheidungsdruck abfedert. Insgesamt stellt die Lebensphase des jungen Erwachsenen eine enorme Herausforderung dar: besonders für junge Männer zwischen 18 und 25 Jahren. Die Frage, die sich in diesen Jahren stellt, heißt: Wo „lerne“ ich das, was ich für mein weiteres Leben brauche?

In unserer Jugendgemeinschaft, der Schönstatt-Mannesjugend (SMJ), gibt es viele Erfahrungen, wie Jungs das „Leben lernen“. Sie erlernen viele Facetten des menschlichen Lebens zusammen mit und von anderen Jungs auf den Wochenend-Treffen und Zeltlagern, später als Jugendliche in unseren Kreisen. Gleichzeitig beobachten sie jene an den Gruppenleitern und Verantwortlichen. Zur SMJ gehört es nämlich, dass in ihr „Jugend für Jugend Verantwortung übernimmt“¹.

Die Erfahrung, dass junge Leute dadurch bereichert werden und ihnen für ihr Leben etwas mitgegeben wird, ließ in der SMJ das Bewusstsein wachsen, dass sie selbst eine Art „Lebensschule“ ist. Mit diesem Wort überschreibt sie die zweite ihrer „fünf Säulen“, in denen die SMJ ihr Selbstverständnis formuliert: „Die SMJ ist Lebensschule zur Entfaltung der Person“.

Je mehr in den letzten Jahren dieses Bewusstsein wuchs, um so mehr wurde ebenfalls deutlich, dass in der SMJ zu wenig Angebote für das Alter junger Männer zur Verfügung stehen.

In den einzelnen Diözesen entspringt die große Zahl der Verantwortlichen, welche die vielfältigen Angebote und Veranstaltungen organisieren und durchführen, gerade dieser Altersgruppe von 18 bis 25 Jahren. Dass die dabei gemachten Erfahrungen für den einzelnen in sich auch eine Art „Lebensschule“ darstellen, steht außer Zweifel. Dennoch ließ mich der Gedanke, dass es darüber hinaus weiterer Angebote und Projekte bedürfe, nicht los. So begann ich in Gesprächen mit den erwachsenen Mitarbeitern in der SMJ dies zum Thema zu machen. Sie bestätigten die Leerstelle.

Erfahrungen mit Projekten für junge Erwachsene sind in der Schönstatt-Bewegung vorhanden. Bereits in den 1970er und 1980er Jahren bildeten sich in mehreren deutschen Universitätsstädten sogenannte „Führerschulen“. Mitglieder der Studentenbewegung Schönstatts bezogen gemeinsame Wohngemeinschaften. Neben ihrem Studiengang nahmen sie sich Zeit für eine intellektuelle Durchdringung schönstättischer Pädagogik und Spiritualität. Eine Fortsetzung solcher „Führerschulen“ gibt es seither nur in einigen Ländern Südamerikas.

¹ Jugendzentrum Marienberg (Hrsg.), Die Säulen der SMJ. Selbstverständnis der Schönstatt-Mannesjugend, Vallendar-Schönstatt 2000.

Die Gegebenheiten, die ich für ein neues Projekt benötigte, stellte das Schönstatt-Zentrum in München bereit, deren Träger die Schönstatt-Patres sind. Hier war es möglich, ein in sich geschlossenes Stockwerk anzumieten. 1999 begann ich Mitgliedern der SMJ davon zu erzählen. Mit folgendem Text versuchte ich die Idee der „Lebensschule Schönstatt“ zu verbreiten:

„Die Lebensschule ist ein Projekt der SMJ Deutschland. Junge Schönstätter leben neun Monate zusammen. Sie arbeiten als Zivis, studieren oder machen ihre Ausbildung. Wir steigen nicht aus, sondern ins Leben ein! Leben will gelernt sein. Jeder sucht seinen Weg. Einen Teil dieses Weges gemeinsam mit anderen zu gehen, bringt viel. Wir machen uns bewusst auf die Suche nach dem eigenen Lebenskonzept! Die SMJ wird mehr als nur ein Treffen für wenige Stunden. Schönstatt wird Dauerthema. Diese Spiritualität gilt es auszuprobieren. Wir bauen alltagstaugliche Brücken zwischen Glaube und Leben!“

Die Beschreibung des Projekts

Die „Lebensschule Schönstatt“ lebt als Wohngemeinschaft zusammen. Jeder Teilnehmer bewohnt ein Einzelzimmer mit Nasszelle, ist Selbstversorger, was z.B. Kochen und Waschen miteinschließt, und er organisiert seinen Tagesablauf selbstständig. Teilnehmen kann der, der einer beruflichen Tätigkeit nachgeht, sei es als Zivildienstleistender, Auszubildender, Student oder FSJ'ler (Freiwilliges Soziales Jahr). Die Miete an das Haus muss eigenständig erbracht werden. Interessierte müssen an einem Informationswochenende teilnehmen, bei dem das gegenseitige Kennenlernen der zukünftigen Mitbewohner geschieht.

Die Zeit der Lebensschule umfasst neun Monate. Ein Wochenende pro Monat verbringt die Gruppe gemeinsam. An ihm werden die Inhalte der Lebensschule thematisiert und gemeinsame Unternehmungen durchgeführt. Wöchentlich trifft sich die Gruppe zu Lebensschulabenden. Einmal pro Woche mit mir als Leiter. Den zweiten Lebensschulabend organisiert die Gruppe unter sich. Von Gruppe zu Gruppe findet dieser unterschiedlich regelmäßig statt. Die Abende mit mir gestalten wir meist als Gesprächsrunden. In ihnen findet der Austausch über das statt, was in der Gruppe anfällt und zu klären ist. Oder es ist Thema, was einzelne beruflich oder privat bewegt und sie mitteilen möchten. Die Teilnahme an diesem Rhythmus der Lebensschule erwächst aus der Selbstverpflichtung der Teilnehmer.

Gemeinsam versuchen wir „das Leben zu lernen“. Lernstoff ist hierbei also das, was mich als einzelnen und was uns als Gruppe bewegt. Was wir erreichen wollen, ist ein gemeinsamer Gruppenprozess! Dieser ist wesentlich von der Initiative bzw. dem Interesse unter den Mitgliedern geprägt. Als Leiter bemühe ich mich ihn zu unterstützen. Dabei versuche ich die Entwicklung des einzelnen und der Gruppe wahrzunehmen und diese zu begleiten. Zur Seite steht uns StR Vikar Peter Göttke, der regelmäßig an Treffen der Lebensschule teilnimmt. Den Teilnehmern und mir dient er als Gesprächspartner von außen.

An den Wochenenden und Abenden der Lebensschule wählen wir Themenstellungen, die sich aus dem ergeben, was wir unter uns erleben. Die „Zentrierung auf ein Thema“ soll uns nämlich ermöglichen, dass wir unsere eigenen Erfahrungen, In-

tuitionen und Einsichten zum Sprechen bringen. Deshalb üben wir ein, uns selbst wahrzunehmen und uns einander persönlich mitzuteilen. Gleichzeitig wollen wir die Dynamik verstehen und nutzen, die unter uns entsteht. Diesen Vorgang, der sich in einer solchen Form von Kommunikation ereignet, nennt die TZI ein „lebendiges bzw. prozessorientiertes Lernen“.

Da die Zusammensetzung der Lebensschulen nach Typen und Anzahl der Mitglieder unterschiedlich ist, entwickelt jede Gruppe ihr eigenes Gepräge. Allen aber liegt die Zielsetzung des Projekts zugrunde, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit während neun Monate bewusst in den Blick zu nehmen.

Dieses Ziel steht klar im Vordergrund. Die „Lebensschule Schönstatt“ orientiert sich deshalb nicht auf ein außerberufliches, soziales oder caritatives Projekt. Vielmehr ist sie vor allem an der beruflichen Alltagssituation des einzelnen interessiert. Die „Lebensschule Schönstatt“ zielt des weiteren nicht auf Rekrutierung neuer Mitglieder für die Schönstatt-Bewegung und die SMJ. Weder braucht man der Bewegung anzugehören, noch wird eine anschließende Mitgliedschaft erwartet. Die Teilnahme ist für jeden jungen Mann zwischen 18 und 25 Jahren offen, insofern er der Zielsetzung und der Gestalt des Projekts zustimmt. Die „Lebensschule Schönstatt“ ist drittens kein „berufungspastorales“ Projekt. Menschen für einen kirchlichen Beruf zu gewinnen, ist nicht ihr Ziel. Die Lebensschule hat sich selbst diesbezüglich zu strengster Selbstlosigkeit verpflichtet.

Es geht um Selbstständigkeit und Beziehung

Mit diesen beiden Begriffen wird die zentrale Erfahrung in der „Lebensschule Schönstatt“ beschrieben. Mit den Inhalten von Selbstständigkeit und Beziehung verbindet sich etwas, das den Humusboden für das Wachstum der Persönlichkeit darstellt.

Die Grundbegabung zur Selbstständigkeit

Am Anfang jeder Lebensschule ist dies zu beobachten: die äußeren Gegebenheiten sind für jeden Teilnehmer eine völlig neue Herausforderung. Für die Meisten bedeutet es „raus von zu Hause, weg von daheim“. Die Erfahrung jedoch, dass ich diese Herausforderung des Einlebens und der Selbstorganisation bewältige, erweckt ein neues Selbstbewusstsein. Nun weiß ich, dass ich den Alltag fern der familiären Stützen meistere. Aus eigener Kraft vermag ich mein Leben zu gestalten. Diese Kraft der Selbst- und Eigenständigkeit nennt Ruth C. Cohn, die Begründerin der TZI, die Erfahrung der Autonomie.

Gerade die erste Phase der Lebensschule ist geprägt von den vielen Möglichkeiten des neuen Umfelds. Das Einrichten des Zimmers, die Arbeitsstelle oder der neue Studienort, all das setzt bei den Teilnehmern eine ungeheure Energie in Gang. Selten kommt es vor, dass in dieser Zeit im Zusammenleben der Gruppe große Probleme auftreten. Der Einzelne erfährt im neuen Lebenszusammenhang seine Grundbegabung zur Selbstständigkeit wie einen langersehnten Anschub. Dieser

kann so stark sein, dass er, „begeistert von der Selbstständigkeit, die Möglichkeiten überschätzt“.

Ruth C. Cohn benennt diese Grunderfahrung von Autonomie als den ersten Teil des von ihr formulierten „anthropologischen Axioms“. Sinn dieses Axioms - also eines ohne Beweis anerkannten und geforderten Grundsatzes - ist es, deutlich zu machen, dass ohne Beachtung der Eigenständigkeit und Entscheidungsfreiheit des einzelnen Menschen und ohne Förderung seiner personalen Identität und Kompetenz kein menschliches Wachstum möglich ist. Wo diese Grundannahme keine Geltung hat, kann sich der Mensch nicht entwickeln. Dort kann er nichts lernen, und dort ist auch kein Zusammenleben von Menschen möglich.

Die Grundbegabung zur Beziehung

Zum Menschen gehört, so Ruth C. Cohn, aber nicht nur die Grundbegabung seiner Selbstständigkeit. Von gleichem Gewicht ist seine Fähigkeit zur Beziehung. Der Inhalt von Beziehung bedeutet jedoch mehr, als nur die Situation, in der ich mit jemandem zusammen bin. Die Grundbegabung zur Beziehung bezeichnet ebenso Umfassenderes als mein momentanes Gefühl, durch das ich mich mit einem anderen Menschen oder einer Sache verbunden fühle. In Beziehung lebe ich zu jeder Zeit und an jedem Ort, selbst in der stärksten Erfahrung der eigenen Selbstständigkeit. Als Mensch bin ich, wie Ruth C. Cohn sagt, nicht nur „eine psycho-biologische Einheit“, also autonom. Ich bin gleichzeitig auch ein „Teil des Universums“. Ich besitze neben der personalen Identität immer auch eine soziale Identität und Kompetenz. Diese „Allverbundenheit“ stellt somit den zweiten Teil des Axioms dar: der Mensch ist „gleicherweise autonom und interdependent“.²

Hinter dem Wort von den „Gleichgesinnten“ höre ich diese Grunderfahrung heraus. Immer wieder wird damit beschrieben, dass trotz aller Unterschiede, Unstimmigkeiten und Verschiedenheiten der Charaktere und Ansichten, etwas realisiert wird, was die einzelnen miteinander verbindet. Eine Bindung, die sich oft zwar nicht zur Gemeinsamkeit und Nähe entfaltet. Von einem „Gleichgesinnt-sein“ wird jedoch ausgegangen, das in der Gruppe immer wieder neue Kräfte freisetzt, das Zusammenleben mit dem anderen beizubehalten, und es gestalten zu wollen.

Die Bezogenheit beider Begabungen

Die eigentliche Brisanz im Zusammenleben der Lebensschule entwickelt sich aber dort, wo Selbstständigkeit und Beziehung in Spannung zueinander geraten. Gerade hier ist nun zu fragen, ob es der Realität entspricht, wenn Ruth C. Cohn in ihrem „anthropologischen Axiom“ davon spricht, dass „ich umso autonomer (bin), je

² Vgl. hierzu die Quellen: Ruth C. Cohn / Alfred Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1995, S. 356 f.; Ruth C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1997, S. 120 ff.

mehr ich die Welt“ - das heißt also meine Beziehungen und Allverbundenheit – „bewusst in mich ein-lasse“.³

Je klarer der Einzelne die inneren und äußeren Muster, Einstellungen und Haltungen in seinen Bindungen erkennt, desto mehr wird er sich seiner Wertigkeit und gleichzeitig seiner Entscheidungs- und Einflussmöglichkeit bewusst. Es ist wichtig, schreibt einer, „Leben mit anderen Menschen zu erproben, zu wissen, wie es ist, Teil einer Gruppe zu sein“. Denn „die Aufgabe, als Gruppe zusammenzuleben, ist etwas, was uns in sehr vielen Lebensbereichen abverlangt wird (Beruf, Familie, Gemeinschaft) und somit eine wichtige Fähigkeit/Erfahrung ist, um mit verschiedenen Situationen oder Rahmenbedingungen besser umgehen zu können“.

Die Rückwirkung des In-Beziehung-seins auf die eigene Person nehmen folgende Zeilen in den Blick: „Ich habe in der Gruppe mehr als sonst wahrnehmen können, wie andere auf mich reagieren. Ich habe gelernt meine Eindrücke und persönlichen Empfindungen, Gefühle anderen mitzuteilen und überhaupt einmal sehr aufmerksam in mein Inneres zu hören und spontanen Eingebungen zu folgen.“ Ein anderer definiert Lebensschule als „wirkliche Gemeinschaft...- was lernt man dabei? Wer bin ich. Mein Lebensweg.“

Dieses Spannungsverhältnis ist nicht allen bis dahin in gleicher Weise bekannt. So beschreibt jemand es als „neue“ Erfahrung: „Spannung zwischen persönlicher Freiheit und dem in der Gruppe eingebunden sein (positive und negative Aspekte). Die Grenzen zu erkennen, wo man auf andere Leute verletzend einwirkt“. Dass dazu auch schmerzliche Vorgänge, die in der Gruppe erlebt werden, gehören, klingt hierin wieder: „Man hat mir manchmal nicht die Aufmerksamkeit zukommen lassen, die ich gebraucht hätte, um mich ganz einzubringen und um mich wohl zu fühlen“. Wie eine Art Zusammenfassung kann gelten, wenn einer schreibt: „Das Projekt fördert und erleichtert Selbstständigkeit in ihrem elementaren Sinn und bietet andererseits einen reichen Rahmen. Diese Mischung aus Selbstständigkeit / Freiheit und Abgesichert-sein in einer Gruppe ist in meinen Augen ihr (=der Lebensschule) wichtigster Punkt... Außerdem schafft das Projekt 'Sozialkompetenz“.

Die Leitidee Schönstatts

In diesen Zeilen drückt sich meiner Einschätzung nach aus, inwiefern das Projekt sich zurecht „Lebensschule Schönstatt“ nennt. Das Projekt nämlich ist aufgebaut auf dem Fundament der Leitidee Schönstatts. Als Mitte seiner Pädagogik und Spiritualität formuliert diese nämlich nichts weniger als der Entwicklung des Neuen Menschen zu dienen. Eines „geistbeseelten und ideal-gebundenen Menschen“, der von innen her lebt, „fern von aller Formversklavung und Formlosigkeit“. Eine „eigenständige, beseelte, entscheidungsfreudige und -willige, selbstverantwortliche und innerlich freie Persönlichkeit“, welche die Gefährdung der „Bindungslosigkeit“ zu bewältigen versteht. Damit aber ist die Leitidee nur zur Hälfte beschrieben. Gleiches Gewicht kommt ebenso der Entwicklung von Neuer Gemeinschaft zu, in der sich der

³ Ruth C. Cohn / Alfred Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1995, S. 357.

Mensch nicht „mechanisch und rein äußerlich“, sondern „innerseelisch verbunden“ erfährt, und in der ein umfassendes und „wirksames Verantwortungsbewusstsein“ heranwächst.⁴

Schönstatt formuliert also mit eigengeprägten Formulierungen einen Ansatz, der dem auf den Axiomen aufbauendem Konzept von Ruth C. Cohn verwandt ist. Nach Kantenichs eigenen Worten „verbindet (sein Ansatz) also Autonomie mit Heteronomie“⁵. Und selbst der oft überlesene dritte Teil seiner Leitidee vom „universellen apostolischen Einschlag“ des Neuen Menschen und der Neuen Gemeinschaft formuliert in großer Nähe zur TZI ihre zentrale Ausrichtung auf das gesellschaftliche Umfeld. Jedoch ist hier nicht der Ort, dies weiter zu entfalten.

Es geht um Werte...

„Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend“⁶, so die Grundüberzeugung Ruth C. Cohns. Die Zielsetzung der „Lebensschule Schönstatt“, „die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit“ zu ermöglichen, und diese über die Erfahrung von Autonomie und Interdependenz zu fördern, stellt sich also ganz in den Dienst des „Humanen“. Wir Menschen nämlich „können erfinden, wählen und entscheiden und uns zum bewussten Veränderer von Gegebenheiten in dieser Welt machen. Dies bedeutet Lust und Last. Es führt zur Frage: 'Wie will ich/wollen wir verändern? Und welches sind meine / unsere Maßstäbe der Entscheidung?' Diese Maßstäbe nennen wir Werte“.⁷

In zwei Erfahrungsberichten aus den beiden Lebensschulen will ich nun den Versuch unternehmen, folgendes zu beschreiben: gerade in einer Krisensituation treten Werte als Maßstäbe des Humanen in Erscheinung, die Kräfte „zu erfinden, zu wählen und zu entscheiden“ freisetzen und zur Entfaltung bringen.

- wenn einer sich als Außenseiter fühlt. Eine Erfahrung der Lebensschule 2000

Wir erleben in der Lebensschule die Weihnachtspause. Die Weihnachtsfeiertage verbringen wir zu Hause in unseren Familien. Am zweiten Feiertag beginnt in Schönstatt die alljährliche Jahreskonferenz der Schönstatt-Mannesjugend. Etwa 70 Jugendliche und junge Erwachsene erleben das fünftägige Highlight der SMJ. Von der Lebensschule sind fast alle mit dabei. Und diese treten dort gemeinsam als „Lebensschule Schönstatt“ zum ersten Mal in die Öffentlichkeit.

⁴ Vgl. Joseph Kantenich, Texte zum Verständnis Schönstatts, Vallendar-Schönstatt 1974, S. 149; ders., What is my Philosophy of Education, in: Herta Schlosser, Der Neue Mensch - Die Neue Gesellschaftsordnung, Vallendar-Schönstatt 1971, S. 134.

⁵ Josef Kantenich, What is my Philosophy of Education, in: Herta Schlosser, Der Neue Mensch - Die Neue Gesellschaftsordnung, Vallenda-Schönstatt 1971, S. 134. Heteronomie bedeutet Abhängigkeit.

⁶ Ruth C. Cohn / Alfred Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1995, S. 357. Cohn nennt dies das „ethische Axiom“ der TZI.

⁷ Ebd., S. 443.

Als wir uns nach den Ferien in München wieder einfinden, wirkt das Ereignis nach. Sogleich wird mir von einigen aus der Gruppe mitgeteilt, dass sie sich Gedanken gemacht hätten, was die Lebensschule von einer normalen WG unterscheide. Es sei das gemeinsame spirituelle Interesse. Und dies wollten sie nun bewusster miteinander leben. Ich muss geantwortet haben: „Schön, dass Euch das wichtig ist!“, denn dieses Wort wird lange später noch zitiert. Ich weiß, dass meine Antwort nicht ironisch gewesen ist. Ich weiß aber auch, dass ich das Gefühl empfunden habe, hier stimmt was nicht.

Einzelne aus der Gruppe verfolgen ab jetzt intensiv das bewusst gewordene Anliegen nach mehr praktizierter Spiritualität. Doch es dauert nicht lange, da tritt zutage, was ich bis dahin nur als Intuition habe: einer ist nicht mehr dabei! Die Tatsache, dass alle anderen so viel mehr mit der SMJ zu tun haben oder anscheinend identifiziert sind, erweckt in ihm das Gefühl: ich bin hier ein Außenseiter. Einer ist also „zurückgeblieben“. Nicht, weil er nicht mitgehen wollte. Und auch nicht, weil ihn die anderen vergessen haben. Er, der sich als Außenseiter fühlt, überlegt auszuziehen. Um dies in der Gruppe öffentlich zu machen und die Frage des Bleibens zu klären, zieht er sich einige Tage in seine Heimat zurück.

Wir müssen sprechen. Wir alle, gemeinsam und miteinander. Das ist uns klar. Die Gesprächsrunde, zu der wir alle versammelt sind, wird uns im Gedächtnis bleiben. Das erste, was wir tun, ist die Situation unter uns zu benennen. Anschließend versuchen wir zu verstehen, was es heißt, sich als Außenseiter zu fühlen. Und wir gehen den Weg über die Erfahrung, die jeder von uns mit diesem Thema hat. Wir erzählen einander eine Situation, in der ich mich als Außenseiter erfahren habe und teilen uns mit, wie sich das anfühlt.

Dies schafft eine gemeinsame Basis, auf der wir uns nun darüber unterhalten können, was es bedeutet, dass sich einer unter uns als Außenseiter fühlt. Uns wird klar, dass kein einzelner und auch nicht die Gruppe willentlich etwas dazu getan hat. Wir erschrecken über die Tatsache, dass wir Menschen aneinander ohne Absicht schuldig werden können. Doch wir erkennen, dass wir uns von dieser Wirklichkeit nicht lahmen lassen müssen. Jeder sagt einem anderen, wie er im Blick auf die Zukunft mit ihm umgehen will, um zu vermeiden, dass der andere unter uns zum Außenseiter wird. Und wir geben dem Angesprochenen einen Wunsch mit auf den Weg.

Damit ist die Situation unter uns nicht einfach gelöst und geklärt. Doch wir gehen aus dem Gespräch mit dem Bewusstsein, dass wir mit ihr umgehen können. Der, der sich als Außenseiter erlebte, entscheidet sich zu bleiben. Gewonnen habe er - schreibt er später - „mehr Selbstbewusstsein, mehr Selbstvertrauen; ich weiß nun, dass das, was ich erzähle, genauso viel wert ist, wie das eines anderen Menschen, egal welcher Herkunft und von welchem gesellschaftlichen Rang diese Person ist“. Die einzelnen, ja die Gruppe insgesamt gehen deutlich gestärkt aus dieser Krise hervor.

Und wir alle haben Wesentliches gelernt: Was es z.B. heißt, der Wahrheit ins Auge zu sehen. Dabei entschied sich die Wahrheit jedoch nicht an der Frage, ob es denn wirklich so sei, dass einer Außenseiter ist oder nicht. Es war die Ehrfurcht vor der Wahrheit des Einzelnen, wie er sie erlebt und fühlt, und was sie in ihm auslöst.

Und wir haben dieser Wahrheit stand gehalten. Sie hat uns sogar gestärkt, um nicht zu sagen, „frei gemacht“. Denn wir ließen uns nicht überwältigen von der Wucht des Schmerzes, dass wir aneinander schuldig werden. Es entstand ein Vermögen, aus dem heraus wir zu entscheiden fähig waren, uns dieser Bedrohung stellen zu können und zu wollen.

Wir erfuhren des weiteren den Wert der Kommunikation und des miteinander In-Beziehung-kommens. Wir haben der autonomen Erfahrung, Außenseiter zu sein, Raum gegeben. Sie ermöglichte anschließend den Blick dafür, dass es nicht nur mir so ergeht. Eine innere Verbundenheit kam zum Vorschein, in dem, was wir als Menschen erleben. Dies verlieh uns die Kraft, uns für eine erneuerte Beziehung untereinander zu entscheiden.

- wenn eine Entscheidung „reif gepflückt“ wird. Eine Erfahrung der Lebensschule 2001

Das Bild eines Apfels, der gereift vom Baum nur noch gepflückt zu werden braucht, kommt mir für das folgende in den Sinn. Es ist eine Erfahrung der Lebensschule 2001, die in meinen Augen bedeutungsvoller ist, als es die Mitglieder selbst möglicherweise einschätzen.

Die Gruppenszahl von vier Personen - unterste Grenze für eine Lebensschule - lebt seit Monaten zusammen. Größtes Krisenphänomen der Gruppe stellt das dar, was sie selbst die eigene „Motivationslosigkeit und Trägheit“ bezeichnen. In solchen Zeiten läuft nichts mehr, alles ist zu viel, keine Initiative und keine Bewegung sind in der Gruppe zu spüren. Die vier kennen zu diesem Zeitpunkt bereits diese Gefährdung, dass „sie sich selbst genügen“ und nichts mehr in Beziehung zueinander geschieht.

Die Planung der Abschlussfahrt steht im Raum. Die Gruppe hat entschieden, dass sie eine solche durchführen will. Doch nichts tut sich. Kein Ziel ist erkennbar. Vorschläge werden gemacht, aber niemand reagiert. Optionen werden angekündigt, keiner jedoch will sich festlegen. Auf mich wirkt alles wie eine Selbstblockade. Geduldig versuche ich das Thema im Gespräch zu halten. Doch es muss eine Entscheidung der Gruppe sein. Ratlos und resigniert beschließe ich irgendwann, nichts mehr zu erwarten. Darüber bin ich mit mir selbst unzufrieden.

Nach einiger Zeit gelingt es jedoch, dass in mir die innere Einstellung die Oberhand gewinnt, mich überraschen zu lassen und jeden Vorschlag der Gruppe anzunehmen. Gleichzeitig beobachte ich, dass die Gruppe selbst nun wiederum beginnt, über ihre Fahrt zu sprechen. In einer Mischung aus Frustration, Selbstmitleid und gegenseitiger Schuldzuweisung hört sie glücklicherweise nicht auf, an ihrem Projekt „Lebensschule-Fahrt“ weiter zu kauen.

Es ist bereits Samstagabend beim letzten Lebensschule-Wochenende vor dem Reiseterrain. Die Mitglieder sind während des Tages gut miteinander in Kontakt gekommen. Das Abendprogramm setzt uns eine definitive Grenze für unsere Runde. Die verbleibende Zeit gilt es jetzt für die Reiseplanung zu nutzen. Das Thema wird eingeführt. Anschließend kündigen der Co-Leiter und ich an, dass wir für zehn Minuten die Gruppe alleine lassen wollen. Als wir zurückkehren, herrscht im Raum über-

schwängliche Stimmung. Dann wird uns eine fertige Lebensschule-Fahrt präsentiert. Ziel und Tageseinteilung stehen fest, Finanzierung und Organisation sind durchgesprochen. Ich staune! Da ist, so mein Eindruck, ein Knoten geplatzt. Etwas ist zum Durchbruch gekommen.

Im Nachhinein bringe ich diese Erfahrung immer wieder in Verbindung zu dem, was sich mir selbst aus der Schrift Kantenichs „What is my Philosophy of Education?“ stark eingepägt hat. Dort spricht er im Blick auf das Wachstum der Seele von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten: „Es handelt sich“, so schreibt er in Bezug auf seelisches Wachstum, „für gewöhnlich um ein langsames Wachstum, um ein Wachstum von innen heraus und um ein Wachstum aus einer organischen Ganzheit in eine organische Ganzheit, (welches sich) allezeit gleichzeitig aber nicht gleichmäßig (vollzieht).“⁸ Seelische Lebensvorgänge - und damit bringe ich die eben beschriebene „reif gepflückte Entscheidung“ der Gruppe vor allem in Verbindung - kennen, so Kantenich, sogar ein Stadiengesetz: „Es besteht darin, dass die langsame organische Entwicklung dadurch periodenweise durchbrochen wird, dass plötzlich ein unerwarteter starker Einbruch ins Seelenleben zu konstatieren ist. Ehe man sich versieht und ehe man um ihre Zusammenhänge weiß, spürt man sich unversehens auf eine unbekanntere höhere Ebene empor geführt...“. Denselben Vorgang beschreibt Ruth C. Cohn im Blick auf seelische Heilung, die sich „meist in kleinen korrigierenden Schritten (vollzieht), doch manchmal gibt es plötzliche 'therapeutische Sprünge', wie beim Durchbruch durch den Engpass der Leere, der zu plötzlichen heilenden Veränderungen im Menschen führen kann“⁹.

Stimmen wir Ruth C. Cohn's Auffassung zu, dass wir Menschen einen Wertesinn besitzen, der eine „organismisch geerdete geistige Potenz (ist), die sich entfalten kann“¹⁰, dann scheint mir hinter dieser Gruppenerfahrung eine Art „sprunghafte“, fast explosionsartigen Durchbruch eines solchen Wertesinns konstatieren zu sollen. Dieser Potenz musste Zeit und Raum gewährt werden: eine Zeit des geduligen Ausharrens, und einen Raum positiv geläuterter Erwartungslosigkeit von meiner Seite. Das Vermögen, zu einer gemeinschaftlichen Entscheidung zu kommen, vermochte sich schließlich Bahn brechen, weil der Glaube an diese „Potenz“ unter uns lebendig erhalten blieb. Welchen Gefährdungen dieser Glaube ausgesetzt ist, haben wir erlebt. Welche Durststrecken es dabei durchzuhalten gilt, bis eine neue Wachstumsstufe erreicht wird, davon war die Rede. Das - wenn auch unbewusste - Vertrauen in die eigenen Wachstumsmöglichkeiten jedoch trug den „Sieg“ davon. Diese Wert-Erfahrung enthält die Botschaft, dass das in Autonomie und Interdependenz, d.h. dass das in Eigenständigkeit und Verbundenheit gelebte Leben von solcher Kraft ist, dass es Blockaden und Hindernisse unterschiedlichster Art zu durchbrechen vermag.

⁸ Josef Kantenich, What is my Philosophy of Education, in: Herta Schlosser, Der Neue Mensch - Die Neue Gesellschaftsordnung, Vallenda-Schönstatt 1971, S. 141.

⁹ Ruth C. Cohn / Alfred Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1995, S. 445.

¹⁰ Ebd. S. 468.

Ruth Seubert

UNSERE JUGEND WAS SIE BEWEGT UND WORAUF SIE HOFFT, ANFORDERUNG AN DIE GEISTLICHEN BEWEGUNGEN



Die Autorin: Ruth Seubert, geb. 1940, ist am Institut Simone Weil (Marktheidenfeld) Leiterin für die dreijährige Aus- und Weiterbildung in tiefenpsychologisch fundierter Themenzentrierter Interaktion (tfTZI). Als Schülerin von Ruth C. Cohn hat sie die TZI weiterentwickelt und erstmalig tiefenphänomenologisch begründet. Dieser Beitrag gibt den Vortrag wieder, den Ruth Seubert auf der Jugendseelsorgetagung der Diözese Rottenburg-Stuttgart am 15. Januar 2003 gehalten hat.

Für mein Statement setze ich zweierlei voraus:

(1.) Spirituelle Identitätsfindung ist unentbehrlich.

Denn nur wer im Letzten hofft, findet Orientierung im Vorletzten - und dies unabhängig vom persönlichen Bildungsniveau, von wirtschaftlicher Sicherheit und sozialem Status.

(2.) Jugendarbeit ist ein Teil der Selbstevangelisierung der Ortskirche

Als Eltern- und Großelterngeneration geben wir an unsere Kinder und Jugendlichen weiter, was wir selber in unserem Wirtschaften und Organisieren, in unseren Gottesdiensten und Alltagsbeziehungen vom Wort des Lebens gesehen, gehört und angenommen haben. Das genau geben wir immer und kollektiv weiter, unabhängig von den Programmen der Jugendpastoral.

Unter diesem Eindruck will ich die „Jugendpastoral“ unter drei Gesichtspunkten erschließen:

1. die gesellschaftlichen Lebensbedingungen für unsere Jugend: demoskopisch, beruflich-marktwirtschaftlich und weltanschaulich. Ich schaue auf

2. das Selbstverständnis unserer Jugend, ihr Interesse und Engagement, ihr Persönlichkeitsideal und ihr Beziehungsgefüge (hier beziehe ich mich wesentlich auf die Shellstudie 2002) und auf die Konsequenz für

3. die Anforderungen an die Geistlichen Bewegungen: ihre Sendung zum Ganzen Menschen und zu allen Menschen, ihre Berufung auf das Ganze Evangelium, die pastorale Kunst der Verknüpfung von Innovation und Tradition.

Die gesellschaftlichen Bedingungen für unsere Jugend

Im Bild eines Globus will ich Vorgänge und Situationen eintragen, um die wir aus den Medien und allgemein zugänglichen Forschungsergebnissen wissen können.

Der demoskopische Befund

Demoskopisch¹ gesehen wird sich trotz Zuwanderer die Zahl unserer Kinder bis 2040 halbieren und der Anteil der Älteren sich verdoppeln. Kein europäisches Land verzeichnet Bevölkerungsüberschuss. Wir können höchstens auf Einwanderer aus sehr fernen Kulturkreisen hoffen. Wir sind dem Aufwand der Eingliederung² nicht gewachsen, solange wir nicht wissen, was uns Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Recht auf freies Wohnen, die Anerkennung der Würde jeder Person unabhängig von Bildung, Kultur oder Staatsangehörigkeit bedeutet.

Migration, Flucht und Fremde gehören zu unseren säkularen Lebensbedingungen wie schon in der Geschichte Israels und in der Geschichte der Kirche. Wir können uns nicht länger jener gefährlichen Gleichgültigkeit überlassen, die angesichts des Fremden so schnell in Angst vor Bedrohung oder sogar in Aggression umschlagen kann. Nur wissende gegenseitige Toleranz befähigt uns, gemeinsame Werte zu vereinbaren und entsprechende Lebensstrukturen zu erfinden.

Der demoskopische Befund ergibt, dass die nachfolgende Generation, unsere heutigen Jugendlichen und Kinder zahlenmäßig, wirtschaftlich und politisch schwächer sein wird als wir. Damit entfallen auf Zukunft hin unsere heutigen Denk- und Verhaltensmuster.

Die Hoffnung auf Wachstum, Sinnfindung durch Sicherheit, durch Konsumsteigerung oder durch die Sorge für Kinder und Enkel, das Subsidiaritätsprinzip zwischen den Generationen, zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft ist außer Kraft. Das wird offenkundig am Arbeitsmarkt.

Der Markt der Arbeit, des Kapitals und der Werte

Arbeitsmarkt: Wir sind eine Arbeitnehmergeellschaft. Wir wälzen gegenwärtig die Verantwortung für Arbeitsplätze auf den „Sozialstaat“ ab. Die Berufschancen unserer Kinder und Jugendlichen sind verknüpft mit der Tatsache, dass es zwar reichlich Arbeit gibt, aber nur als „Rohstoff“. Arbeit wird nicht gesetzmäßig in Arbeitsplätze transformiert. „Endloser Leerlauf und die chronische Unterforderung sind in Schule und Arbeitswelt ebenso präsent wie das Gegenteil“³. „Wie soll eine Bevölkerung, deren allgemeiner Brotherr der Staat geworden ist, diesen noch wirksam

¹ Zur Debatte 6 (2002), Bericht 13. November 2002, Kath. Akademie Bayern mit Prof. Dr. Meinrad Miegel zum Thema „Verdrängte Wirklichkeiten. Die Lebenswelt der Deutschen“.

² Alexander Froitzik, Widerwilliges Einwanderungsland, in: HK 11/2002.

³ Ebd.

kontrollieren?“⁴ So spiegelt sich die Krise des Sozialstaates im Phänomen der Entsolidarisierung seiner Bürger.

Was früher die Großfamilie, die Nachbarschaft oder private Einrichtungen für die auf Fürsorge angewiesenen Kinder, für die kranken, alten und behinderten Menschen geleistet hat, ist in staatlich organisierte Beschäftigungsverhältnisse gekippt und als solche nicht mehr zu organisieren und zu bezahlen. Auch die Volksgesundheit ist im doppelten Sinn staatlich unbezahlbar geworden.⁵ Kliniken werden zu Profitzentren. Wir haben ein Übermaß an Diagnostik und eine Unterversorgung, besonders im Bereich der chronisch Kranken und der Psychotherapie. Kinder erkranken an Depressionen, greifen selbstständig nach Schmerz- und Beruhigungsmitteln, 36 % der Zwölfjährigen trinken.⁶ Die Renten nehmen ab, die Lebenskosten steigen.

Der riesige Schwarzmarkt, die Vermeidung von Sozialbeiträgen und Steuern, die systematische Abwanderung von Kapital ins Ausland weisen darauf hin, dass viele Bürgerinnen sich vom Staat übervorteilt fühlen und dem Machtmechanismus von Geben und Nehmen trickreich ausweichen.

Ende 2002 macht die meiste Angst die wirtschaftliche Verschlechterung und der Anstieg der Lebenshaltungskosten. Ein Freizeit-Forschungsinstitut veröffentlicht die zunehmenden Probleme im Zwischenmenschlichen⁷. Ende 2002 war die Angst vor deutscher Beteiligung an einem Krieg, vor Terror und Vandalismus drastisch gestiegen.⁸ Der Markt der Arbeit und des Kapitals ordnet Geld- und Warenströme und chaotisiert zugleich das Zusammenleben der Menschen.

Kapital. Nur die Allerreichsten können sich einen schwachen Staat leisten, die meisten brauchen gerade jetzt den starken Sozialstaat. In diesem Zusammenhang spricht Carl Amery von der „Reichsreligion des totalen Marktes, weil alles in Geld bemessen wird: die Natur, die Menschen, die Zeit und die Kulturen. Ein moderner Götzenglaube, wie einst der Kaiserkult in Rom.“⁹ Heute erfüllt der totale Markt die politische Funktion einer kaiserlichen Allmacht. Der Kaiser-Eid damals war das Bekenntnis: Es gibt keine Alternative! Aber die Juden und die Christen glaubten schon damals an die Alternative, sie „verehrten den Gott des Bundes und erwarteten ihn“.

Die gefühlte Kälte und Unzuverlässigkeit im Zwischenmenschlichen führt zu neuen Märkten im Dienstleistungssektor, der high-touch-Ökonomie. Der neue Markt für Bedürfnisse nach Nähe und Freundschaft, nach Kunst und Spiel, nach dem Heiligen und Religiösen, nach Urvertrauen und Tiefenerlebnissen zeigt „Wege auf, wie die zunehmende Virtualisierung und Technisierung menschlich angenehm gestaltet

⁴ Ebd.

⁵ Andrea Teupke, Wie geht es uns denn heute? Das Gesundheitssystem ist krank: Es kostet zuviel und leistet zu wenig. Doch eine wirksame Therapie ist nicht in sicht, in: PF Nr. 23/2002.

⁶ PF Nr. 1/2003, S. 21.

⁷ Kristian Stemmler, Reißen die sozialen Bindungen? Die Renten sind nicht sicher, Kliniken werden zu Profit-Centern, die Menschen verlieren das Vertrauen. Was hilft gegen Zukunftsangst und soziale Kälte?, in: PF Nr. 23/2002.

⁸ R+V-Infocenter für Sicherheit und Vorsorge, Wiesbaden.

⁹ Carl Amery, Die Reichsreligion des Marktes, PF 8/2002, S. 28 f.

werden kann“. High Touch als Dienstleistungsökonomie betrifft alle Branchen: Individualkonsum für Körperkult, Schönheit, Erotik, für Trauer und Abschied, für Events, dem neuen Erlebnis- und Ereignismarkt, für Haustiere als high touch gegen das „Leeres-Nest-Syndrom“.

Nach Ansicht der Marktforschung gehört die Zukunft nicht den Billigjobs, sondern den komplexen Diensten der Stressbewältigungshilfen, der Zuneigung und Treue in Grenzsituationen, der Beratung und dem persönlichen Mitgefühl. Doch wird es keine käufliche Dispens vom eigenen unmittelbaren Fühlen und Erleben geben.

Die natürliche Alternative zu high-touch-Ökonomie ist auch heute im Bewusstsein unserer Gesellschaft die Familie. Die meisten Menschen wollen Kinder, Jugendliche sogar zu 90 Prozent. Das Modell „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ gilt als Allheilmittel in der Familien- und Wirtschaftspolitik. Die Erwerbsbiografie aber lässt Kinder nicht zu. „Die gesellschaftlich erzeugte Unfruchtbarkeit hat die biologische längst abgehängt“¹⁰.

Die Bio-, Gen- und Hirnforschung bremst darüber hinaus unsere natürliche Lebensbejahung. Dietmar Mieth fordert dringlich, dass „die Definitionsmacht für das zentrale Wort ‘Leben’ nicht den Einzelwissenschaften überlassen bleiben“ darf.¹¹

Hirnforschung zum Leib-Seele-Problem beschreibt Willensfreiheit, Bewusstsein, die Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umgebung als „biologisches Phänomen, das in der Großhirnrinde entsteht“.¹² Demnach bleibt es also unentschieden, ob es die menschliche Person in Würde und Unantastbarkeit gibt oder nicht, außer als Spur im menschlichen Denken.

Zusammenfassung: Weder der Ersatz von Sinn durch Spaß, die Ergänzung von high tech durch high touch, Wissenschaftlichkeit anstelle der Erfahrung unserer Tiefenschichten bringen die erhoffte Humanisierung unserer gefährdeten Lebenswelt.

Wie bezeugen wir in dieser Situation die Unverfügbarkeit und Heiligkeit des Lebens, wenn wir an unserer Freiheit scheitern und der Gottesglaube verblasst? Was können wir tun gegen den Sog ins Leere, in das Nichts? Ein Beispiel: „Die sexuelle Toleranz der modernen Gesellschaft geht mit einer seltsamen Verblässung des Sexuellen einher“¹³ Dem entspricht der Sog ins Morbide. Der Tod, das death-marketing, nicht die Liebe ist zum spannenden Thema geworden. Gleichzeitig eignet sich

¹⁰ Andrea Teupke, Kein Hort, nirgends. Kinder kriegen die Leute immer, sagte Adenauer. Wie wir heute wissen, irrte er. Ein Plädoyer für eine nachhaltige Familienpolitik, in: PF Nr. 24/2002.

¹¹ Dietmar Mieth, Die Diktatur der Gene. Biotechnik zwischen Machbarkeit und Menschenwürde, 2001.

¹² Akademie der medizinischen Wissenschaften, Medizinisch-ethische Richtlinien, in: Schweizerische Ärztezeitung 83,26 (2002) 1391; vgl. auch Ulrich Ruh, Die Theologen und das Gehirn, in: HK 11/2002.

¹³ Sieglinde Geisel, Störfaktor Sex, in: NZZ, Nr. 169 vom 24. Juli 2002, S. 33.

Die Wiederkehr des Religiösen oder das Nicht-Verschwinden des Religiösen

Sie kommt aus dem Hunger nach Sinn, nach Vergewisserung unserer Verankerung im Absoluten. Die Sehnsucht nach Sinn wird in Katastrophen bewusst. Ereignisse des Grauens wecken die verborgenen Gebete: Erfurt, der 11. September 2001.

In seiner Rede zum Friedenspreis des deutschen Buchhandels 2001 spricht Habermas von der „knapp werdenden Ressource Sinn“¹⁴ im Zusammenhang mit dem menschlichen Verlangen nach umfassender Gerechtigkeit und nach Verzeihung des Unverzeihlichen: „Als sich Sünde in Schuld, das Vergehen gegen göttliche Gebote in den Verstoß gegen menschliche Gesetze verwandelte, ging etwas verloren. ... Die verlorene Hoffnung auf Auferstehung hinterlässt eine spürbare Leere...“

„‘Postsäkular’ drückt dann nicht eine plötzliche Zunahme an Religiosität nach ihrer epochalen Abnahme aus, sondern eher einen Bewusstseinswandel derer, die sich berechtigt gefühlt hatten, die Religionen als morbund zu betrachten.“¹⁵

Der Einstellungswandel gegenüber Religion¹⁶ zeigt sich in der neuen religiösen Erlebniskultur: die Wiederbelebung archaischer Kulte (Schamanenkulte, Hexen- und Satanskulte) und esoterischer Erkenntniswege. Sie fassen persönliche Evidenz Erfahrungen und Innenorientierung, Biografie und Lebenssinn zusammen. Meister, spirituelle Mütter und Väter versprechen Lebenshilfe, Transformation. Sie verheißen ein postmodernes Leben über Bewusstseinswandel, Ganzheitlichkeit und Netzwerk.¹⁷

Die neue Gläubigkeit verbindet abergläubische Praktiken, esoterisches Geheimwissen, Naturfrömmigkeit und psychotherapeutische Angebote mit einzelnen Aspekten des Christentums und anderer Religionen zu einer Patchwork-Religiosität. Dabei nähert sich „Spiritualität“ in seiner dunkelsten Form dem Satanskult. Die staatsrechtliche Religionsfreiheit wird tatsächlich individuell möglich.

Auf diesem Hintergrund bewahrt Christentum ein unglaubliches Mysterium: die Menschwerdung Gottes in jedem Menschen, die Vollendung des Daseins, die Wandlung von Materie in die reale Anwesenheit Gottes.

Und trotzdem hat der moderne Mensch nur noch eine Kundenbeziehung zu seiner Kirche.¹⁸ Er zahlt Kirchensteuer und macht von ihrem Angebot Gebrauch, wo er es wünscht. „Das sind vorzugsweise soziale und rituelle Dienstleistungen an entscheidenden Punkten des Lebens“. Nach den Einsichten Ebertz' hat die Kirche in

¹⁴ Glauben und Wissen. Die Rede des Friedenspreisträgers des Börsenvereins des deutschen Buchhandels, Jürgen Habermas, FAZ, Nr. 239/2001, S. 9.

¹⁵ Hans Jonas, Eine Reise im Kreuz der Vernunft, in: Die Zeit Nr. 7 vom 7. Februar 2003, S. 32.

¹⁶ Helmut Renöckel / Miklos Blankenstein (Hrsg.), Neue Religiosität fasziniert und verwirrt, Budapest-Würzburg 2002.

¹⁷ Maria Widl, Die esoterisch-synkretistische Welle – Herausforderung für Pastoral und Bildung, in: Renöckel/Blankenstein, S. 66 ff.

¹⁸ Vgl. zum Folgenden: Wolfgang Johannes Müller / C.R., Kirchen am Ende dieses Jahres. Bilanzen, die zum Nachdenken zwingen, in: Bayernkurier, Nr. 51/52 vom 19. Dezember 2002.

ihrem Kerngeschäft abgewirtschaftet: „Wer die Kirchgänger für die Rechtgläubigen hält, liegt daneben. Sie schneiden in den Befragungen nicht wesentlich besser ab als Fernstehende.“ Die Katholiken sind in ihrer Mehrheit nicht katholisch. Zu den Lieblingsbeschäftigungen von Gemeindemitgliedern gehört die Kritik an der Kirche, ihrer Hierarchie, ihrem Anspruch auf Lebensführung, Moral und Wahrheit.

Eine tiefe Demütigung ist über das Geheimnis Kirche in ihrer äußeren Gestalt gekommen. Gleichzeitig stehen wir mit den vielen Neuen Formen des Geweihten Lebens und Geistlicher Gemeinschaften in einer Zeit der Geisterfahrung. Glaubwürdig bleibt auch das vielschichtige soziale Engagement der katholischen Kirche, ihr öffentliches Eintreten für Demokratie, beliebt sind einige Riten: „Hochzeit in weiß“.

Das Selbstverständnis unserer Jugend

Interessen und Engagement unserer Jugend

„Aufstieg statt Ausstieg“ ist die Devise einer optimistischen Zukunftsperspektive! Unsere Jugend sucht zielorientiert und pragmatisch ohne Ideologie ihren Weg in die Zukunft. Unsere Jugend will

- Leistung erbringen, Karriere machen, Machtpositionen einnehmen und persönliche Verantwortung tragen,
- Sicherheit erwerben, d. h. die praktischen Lebensprobleme selbständig lösen, verbindliche und sinnstiftende Beziehungen aufbauen, eine eigene Familie gründen und Kinder erziehen,
- sich öffnen für Europa und seine Osterweiterung, und darin die neuen persönlichen Chancen wahrnehmen.

Die Frage „was bringt mir das“ beinhaltet einen Schuss Bequemlichkeit, eine abwartende und sondierende Grundeinstellung, wie auch die Fähigkeit, die nächste Chance zu ergreifen und eher nüchtern und pragmatisch Wertfragen zu beantworten.

Bildung ist weiterhin Familien-Schicksal. Ca. 50% der Jugendlichen streben die Hochschulreife an. Sie entsprechen dem Bildungsniveau ihrer Herkunftsfamilie. Benachteiligt sind Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau aufgrund ihrer Familientradition.

Nur ein Drittel der Jugendlichen bezeichnen sich als politisch interessiert. Dafür setzen sich Jugendliche deutlich ein für gesellschaftliche Aktivitäten im näheren Lebensumfeld: für Tierschutz und Umweltschutz, für ältere Menschen und für Kinder. Die vier wichtigsten Organisationsformen für diese Aktivitäten sind Vereine und Bildungseinrichtungen, Jugendorganisationen und Kirchen. Der Gottesglaube rangiert auf der Tabelle von 24 Punkten auf Punkt 20 vor Geschichtsstolz und Politikengagement.

Aspekte der Psychodynamik

Die Jugendlichen erleben sich selbst risikobewusst, leistungsbereit und erfolgsorientiert bei realistischer Einschätzung des Arbeitsmarktes. Sie verknüpfen Ord-

nung, Sicherheit und Fleiß mit Kreativität, Toleranz und Genussfreude, Konformität. Muslimische und freikirchliche Jugend bezeichnen sich größtenteils religiös. Traditionelle Werte wie Sicherheit, Fleiß, Prinzipientreue und gegenwartsbezogene Werte wie Kreativität, Toleranz, Genussfreude finden gleichzeitig Anerkennung und Zustimmung.

Eine neue Synthese von Sicherheit und Individualität prägt das Selbstbild unserer Jugend. Mit Sinn für die realen Erfolgsaussichten und mit Mut zum eigenen Weg schützen sich die Jugendlichen heute vor Ideologien und Illusionen. Das macht sie nüchtern, aber auch einsam und angewiesen auf glaubwürdige Begleitung durch den Dschungel vielseitiger Selbst- und Welterfahrung.

Der typische Erlebnishunger der Jugendlichen ist eigenartig geprägt von der Entbehrung der Unmittelbarkeit.¹⁹ Nur so ist zu verstehen, dass Aussehen, Kleidung, Wohnungseinrichtung, gewisse technische Statussymbole einen „überhöhten Signalcharakter und Symbolwert“ erhalten und damit fehlende Unmittelbarkeit kompensieren. Der Zugang zu den eigenen Gefühlen ist erschwert durch die Angst vor Tiefenberührung mit selbst und mit dem anderen.

Aspekte der Gruppendynamik und des Beziehungsgefüges

90% kommen mit ihren Eltern gut klar und fühlen sich eingebunden in ihre Familie. Gesellschaftlich interessieren sie sich für die kleine Gruppe des eigenen Milieus. Deutsche und ausländische Jugendliche unterscheiden sich darin kaum. Die Gruppendynamik in der Jugendszene ist von zwei Gruppierungen geprägt: den potenziellen Gewinnern der Gesellschaft aus der Bildungselite und den potenziellen Verlierern der Gesellschaft aus den Bildungsbenachteiligten.

Zu den Gewinnern gehören

a) die Gruppe der selbstbewussten Macher. Sie streben ehrgeizig nach verantwortlichen Positionen, nach Einfluss und Ansehen; ihr soziales Engagement ist dem Leistungsgedanken nachgeordnet.

b) die Gruppe der pragmatischen Idealisten. Sie geben der allgemeinen Humanisierung Vorrang vor Leistung und Sicherheit. Sie engagieren sich für Umweltschutz und für sozial Schwächere.

Beide Gruppen haben ein gehobenes Bildungsniveau und kommunizieren offen und interessiert an interkulturellen Veranstaltungen.

Zu den Verlierern gehören

a) die Gruppe der Zögerlichen und Unauffälligen. Wer mit den Leistungsanforderungen in Schule und Beruf weniger gut zurecht kommt, reagiert mit Resignation und Apathie, gibt sich zögerlich und unauffällig. Sie verschweigen ihre ungünstige Situation, weil sie ihre wirklichen Interessen nicht durchsetzen können oder wollen. Aus dieser Apathie entwickeln sie eine Art „passiver Sympathie und Toleranz“ gegenüber den anderen „Schwachen“. Das lindert nicht die eigenen Gefühle

¹⁹ Andreas Malessa, Glaubensfragen. Als ob man feiert. Vom Verlust der spirituellen Unmittelbarkeit: SWR, 8. Dezember 2002.

der Minderwertigkeit und Vereinsamung, das hellt den skeptischen Blick in die eigene Zukunft nicht auf.

b) die Gruppe der robusten Materialisten. Sie reagieren auf Enttäuschung und Versagen in Schule und Beruf mit Ellbogengewalt. Sie erstreiten sich skrupellos - auch auf Kosten anderer - das, was sie über den fairen Wettbewerb und persönliche Leistung nicht erreichen. Soziale Regeln werden missachtet im Überlebenskampf dieser vorwiegend männlichen Jugendlichen. Unübersehbar ist das gesellschaftliche Gewaltpotential dieser Jugendlichen als Phänomen sozialer Entgleisung. Sie bekämpfen in Ausländern die Wohlstandskonkurrenten, neigen zu politischem Radikalismus, verachten höhnisch die sozial Schwachen und damit die eigene soziale Herkunft zu bekämpfen

Bezug zum gesellschaftlichen Hintergrund

Zur Interessenslage der Jugend: Die Jugendlichen übernehmen die egomane Leistungsorientierung der älteren Generationen. Sie verlassen sich nicht mehr wie die Älteren auf den Sozialstaat, sondern vertrauen der eigenen Leistung. Die Entsolidarisierung zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft, zwischen den Erfolgreichen und Erfolglosen weitet sich aus. Die Eventkultur der Jugendlichen im Sport, in der Musik, in der Religion gibt dem Erleben prinzipiell Vorrang vor einer Kultur der Verantwortung und Entscheidung. Der Wunsch nach Familie entspringt vorrangig dem privatem Sicherheitsbedürfnis nach Nähe und Geborgenheit. Das karrierebedingte Alter, in dem Frauen Kinder bekommen, wird weiter steigen und die Kinderlosigkeit zunehmen. Dieser Umstand wird verstärkt durch die Tatsache, dass der Wunsch nach Kindern zur Privatsache erklärt wird.

Vielleicht spüren unsere Allerjüngsten, nämlich unsere Kinder, diese kollektive Angst vor dem „Nicht-geliebt-“, „Nicht-gewollt-werden-können“, wenn Statistiken völlig überraschend die zunehmende Verbreitung von behandlungsbedürftigen Depressionen bei Kindern berichten. 23% der 12jährigen trinken.

Zum Persönlichkeitsideal der Jugend: Die Entbehrung emotionaler, spiritueller und sozialer Unmittelbarkeit hemmt die für eine stabile Entwicklung der Persönlichkeit notwendige Fähigkeit zur Selbstdistanz und Selbsttranszendenz. Gelingt der Akt der Selbstüberschreitung an ein Du, an die Gemeinschaft, an eine Aufgabe nicht, bleibt die Tiefenerfahrung von Würde, von Lebens- und Todessinn, von Endlichkeit und Ewigkeit tragisch verschlossen. Die soziale Welt der Dinge und Ereignisse kann nicht relativiert werden im Urvertrauen auf einen absoluten Sinn.

Zum Beziehungsgefüge: Für das gruppensdynamische Problem der Scherentwicklung zwischen den jugendlichen Gewinnern und Verlierern, zwischen der kleiner werdenden Kinder- und der größer werdenden Gruppen der Alten und ältesten Menschen, zwischen dem einzelnen Bürger / der Bürgerin und der Gesamtheit zeichnet sich keine Lösung ab. Erfolgreiche Jugendliche sind mehr denn je auf sinnstiftende Beziehungen mit Erwachsenen angewiesen, besonders für die seelische Aneignung körperlicher Sexualität und tradierten Glaubensinhalten. Die Gruppe gewaltbereiter, unterprivilegierter Jugendlicher könnte Spiegel der geheim gehaltenen Gewalttätigkeit und Gesetzlosigkeit der Gewinner in der Erwachsenenwelt

sein. Nicht Einzeltherapie oder Einzelstrafrecht, sondern die Selbst-Besinnung der Führungsbeauftragten, Gesellschaftspädagogik und Gesellschaftstherapie sind angesagt, um die neue Generation in ihrer Zukunftsfähigkeit zu stützen.

Anforderungen an die Jugendarbeit Geistlicher Gemeinschaften

Neue Geistliche Bewegungen sind neu / gegenwärtig vom Geist neu bewegte Kirche. Sie sind aktueller Ausdruck der nie versiegenden Geistbegabung der allgemeinen Kirche. Sie sollten sich auf das Apostolat des Glaubens spezialisieren. Gott kommt zum Menschen, um ihm sich selber zu geben! Das ist das Neue, dass sich der Glaube nicht erschöpft in Therapie, Bewusstseinsweiterung und Moral, auch wenn der Glaube nicht folgenlos ist.

Wie die allgemeine Kirche sind Geistliche Bewegungen gesendet zum ganzen Menschen und zu allen Menschen.

Der ganze Mensch in seiner leib-seelisch-geistig-sozialen Verfassung ist gemeint und alle Jugendlichen, Milieu- und Statusübergreifend, lokal und überregional sind also die Adressaten der kirchlichen Jugendpastoral. Das bedeutet

- psychologisch-therapeutische Bildung
- Persönlichkeitsbildung mit dem besonderen Gewicht auf biografische Arbeit mit dem Ziel der Integration der Persönlichkeit, insbesondere durch die Schulung der Fähigkeiten zu Autonomie, Interdependenz und Selbsttranszendenz. Vorrang hat die kleine, auf Zeit verbindliche Gruppe, bzw. auch die Einzelbegleitung auf Zeit.
- Kommunikationsschulung und Konfliktlösungshilfe. Sozial verträgliches Handeln setzt voraus, dass Fremdes generell nicht als feindlich und Eigenes generell nicht als maßgeblich bewertet wird. Kommunikation in wechselseitiger Interaktion von Geben und Nehmen, von Fordern und Lassen, von Nähe und Distanz lehrt Fremdheit von innen und außen zu integrieren. Die durch Versagensängste leise und zögerlich Gewordenen wie auch die durch isolierende Gewalttätigkeit Gefährdeten sind nicht durch die standardisierte Pastoral zu integrieren, wohl aber in Projektgruppen. Es wird notwendigerweise ein Beziehungslernen sein, ein Lernen der Jugendlichen durch gegenseitige Teilhabe, auch an der Person des /der Seelsorgerin in Einzelkontakten, in kleinen Gruppen, ebenso wie in überregionalen, weltweiten Großgruppen. Die Weltjugendtage, zuletzt Toronto, können ein Modell für Jugendarbeit auch vor Ort sein: Feiern, Besinnung, Liturgie, Entscheidung zum sozialen Engagement, Beten an den Orten der Verwüstung.

Die Geistlichen Bewegungen sollen Jugendlichen helfen, sich interkulturell, gruppen- und milieuübergreifend, lokal und überregional zu versammeln, sich aufzuschließen für Toleranz und Mitwissen. Geistliche Bewegungen sollen diese Versammlungsfähigkeit der Jugendlichen auch in der Herkunftsgemeinde unterstützen.

Dazu können insbesondere Projekte im sozial-politischen, künstlerisch-spirituell-wissenschaftlichen Bereich einen Weg weisen, um Informationen auszutauschen und sich integrativ anzueignen. Angesichts der virtuellen öffentlichen Meinungsmanipulation ist der Erwerb von authentischem Wissen und die Entdeckung konkreter

Handlungsspielräume unverzichtbarer Teil der Persönlichkeitsbildung und Konfliktbewältigung.

Kern der Bewusstseinsbildung ist das biblische Herz, das Gewissen, als Paradigma der Entscheidung.

Wie die allgemeine Kirche, so verpflichten sich auch die Geistlichen Bewegungen auf die Verkündigung des ganzen Evangeliums.

Das ganze Evangelium, das ist die Person Jesu Christi in seiner gegenwärtigen Niedrigkeit und Herrlichkeit. Deshalb will das ganze Evangelium, der Herr selbst, in jede Situation und zu jedem Jugendlichen hin gelangen. Damit hat sich die Trennung zwischen sakral und profan, zwischen kirchlich und außerkirchlich erübrigt. Und gerade dann bleiben nicht die patch-work-Religion, high-touch oder Konsummystik. Es bleibt der Eine, die Person Jesu. Und nur seine Sendung in unser Engagement, sein Wort in unseren Worten, sein Tun in unserem Handeln führt uns zusammen in die Einheit mit ihm. Das betrifft die Selbstevangelisierung der Jugendseelsorgerinnen und Seelsorger.

„Darum ist die vox temporis nicht einfachhin die Stimme Gottes, noch Erwartungstrends... Nicht erst die Gottesliebe, wahre Menschenliebe ist schon alles andere als populistisch.“²⁰

Natürlich ist der Sauerteig nicht das Mehl, und das Salz soll salzen. Doch können wir nie recht und nie genau das Mehl vom Sauerteig in uns und um uns unterscheiden. Wir müssen es auch nicht. Denn christlicher Glaube ist nicht Esoterik im Sinne der Bewusstseinsweiterung, sondern persönliche Entscheidung für den Einen. „Darum endet das Sakrament nicht bei sich selbst, sondern ist Quellpunkt und Durchbruchstelle einer Kraft, die - am Kreuz - 'alles an sich zieht (Joh 12,32)', in dem sie sich an alle schenkt.“²¹ Das besagt: seit der Geist ausgegossen ist über alles Fleisch, gibt es keinen gottlosen Ort. Es gibt die Sünde, den Irrtum, die Un-Natur, die menschliche Katastrophe nur noch im getauften Zustand, heilsoffen und heimgeholt. „Wir wie wir sind, das ist der Kelch, den Vater dem Sohn zu trinken gibt“, drückt es Klaus Hemmerle aus.

Die vergreisenden Gottesdienstgemeinden²² mögen ihre Alltagsfähigkeit für die Jugendlichen verloren haben. Die stärksten Kommunikationsprobleme mit der Kirchenbehörde mögen aus dem Bereich der Jugendarbeit kommen, die innerkirchlich „wie kein anderer Bereich kirchlicher Aktivität ... unter permanenten Legitimationsdruck steht“²³. Die Katholiken selber mögen nicht mehr katholischen Glaubens sein! Jesus selbst hat seine Alltagsfähigkeit für uns und unsere Situation nicht verloren.

²⁰ Jörg Splett, Ein gutes Wort uns armen Menschen?, in: Den Armen eine frohe Botschaft. Festschrift für Bischof Franz Kamphaus, Frankfurt 1997, S. 3 ff.

²¹ Ebd., S. 12.

²² „In den neunziger Jahren setzt sich nämlich die bereits in den achtziger Jahren erkannte scharfe Tendenz zur Vergreisung der Gottesdienstgemeinden fort und damit eine deutliche ... Milieuerengung der Kirchengemeinden überhaupt.“ – Michael N. Ebertz, Kirche im Gegenwind, Freiburg 1999, S. 135.

²³ EBOM (1997, 57 f.), zitiert in: Ebertz, S. 135.

Die neu vom Geist bewegte Kirche, wird das ganze Evangelium dann verkünden, wenn sie sich weder institutionell-kirchlich-fundamentalistisch, noch esoterisch-freikirchlich-mystisch löst aus der innigen Zugehörigkeit zur Person Jes, zum Retter der Welt. Das geht nicht ohne Bindung an die Kirche, an ihre wesentlichen Ordnungen und Dienste.

Wie die allgemeine Kirche, so sind auch ihre geistlichen Bewegungen immer Tradition und Innovation zugleich.

Das ganz Neue, das Innovative, das speziell auf die Jugend und ihre Sorgen und Bedürfnisse abgestimmte Pastoralprogramm, seien es geistlich-künstlerische Events wie die cross-over-Gottesdienste, die Weltjugendtage mit ihrer Faszination, Freizeitprogramme und Lebenshilfen. Die Kirche muss Rechenschaft geben über das, was sie vom ganzen Evangelium tradiert, und über das, was sie vom ganzen Evangelium jetzt zu verkünden beginnt. Von dieser unterscheidenden Reflexion dürfte es keine Dispens geben. Das fordert schon die hartnäckige Ehrlichkeit und der pragmatische Sinn der Jugendlichen. Nur was sie auf einem praktischen, überschaubaren Weg einlösen kann, akzeptiert sie wirklich. So finden die jungen Leute an der Seite zuverlässiger und ehrlicher Begleiter den Weg über sich hinaus in das Ganze des Lebens und den im Leben immer gegenwärtigen Gott.

Die Geistlichen Gemeinschaften müssen sich zu erkennen geben als Institution, die sich in gelebter Weggemeinschaft beglaubigt, und gelebte Gemeinschaft, die sich an die Institution Kirche zurück bindet.

So wird Jugendpastoral der Jugend helfen, einen Weg zu sich selber zu finden und mehr als sich selber.²⁴

Die entscheidende Bruchstelle der Entfremdung der Jugendlichen zur Kirche ist nach wie vor die Sexualität²⁵, obwohl die sexuelle Toleranz der Gesellschaft mit einer seltsamen Verblässung des Sexuellen einhergeht. Es geht der Jugend offensichtlich um mehr, nämlich um die grundlegende intime, lebensoffene Berührung von Person zu Person, die Selbstverlust wagt und den Selbstgewinn des anderen gerne feiert. Einheit, die Persönlichkeit profiliert, nicht nivelliert, ist das Fundament kirchlicher Seelsorge, nicht Bevormundung. Der Weg zum Beten, zu einer religiösen Sprache, die in andere, tiefere Dimensionen führt oder gar zum inneren Mitvollzug der Eucharistie, wird auf lange Zeit schwierig bleiben.

In dieser Zeit gilt das Wort: Fürchtet euch nicht, ich bin es! Seht, es sind meine Wunden, tastet und berührt mich in eurer Jugendarbeit! Empfängt Heiligen Geist, vergeb, heilt, tröstet, verbreitet das Evangelium von der Rettung des Menschen. Glaube bleibt pragmatisch, erfahrungsgebunden und beziehungsgebunden.

²⁴ Klaus Hemmerle, *Ausgewählte Schriften* Band 4, Freiburg 1996, S. 296 ff.: Christus nachgehen. Jungen Menschen den Weg finden helfen.

²⁵ Ebd., S. 364.

Monika Born

DIE PÄDAGOGIK DES HEILIGEN JOSEFMARIA ESCRIVÁ

Die Autorin: Dr. Monika Born, geb. 1942, ist Dozentin am Institut für Lehrerfortbildung in Mülheim an der Ruhr.

Eine systematische Pädagogik hat Josefmaria Escrivá nicht entwickelt¹. Wohl aber hat er aus seinen Erfahrungen als Seelsorger heraus und aus seinen Einsichten in das christliche Menschenbild immer wieder einmal pädagogisch wichtige Aussagen gemacht in seinen Homilien, in eher aphoristischen Notizen, in Gesprächen, in denen er direkt mit Erziehungsfragen konfrontiert wurde, in Gesprächen mit Einzelnen und in großen öffentlichen Katechesen.

Ich beschränke mich auf schriftliche Quellen und auf einige Sichtweisen aus der Sekundärliteratur. Mein Ziel ist es nicht, den Versuch einer Systematisierung der pädagogischen Aussagen Escrivás zu machen. Vielmehr geht es mir um eine Art Überblick und um den Versuch, Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Pädagogische Zielperspektiven

1. „Erziehung zu persönlicher Freiheit und Eigenverantwortung“ (Gespräche, 84)
2. „Kindern helfen, heilig zu werden“ (Feuer, 692)

Die erste Zielperspektive ist ein Erziehungsziel im unmittelbaren Sinn und wird unter denen, die junge Menschen erziehen oder sich wissenschaftlich mit Pädagogik befassen, breite Zustimmung finden.

Die zweite Zielperspektive hingegen ist kein Erziehungsziel im eigentlichen Sinn, sondern ein Lebensziel. Es geht um das Wachsen in der je größeren Gottes- und Menschenliebe, um die Nachfolge Christi (Freunde, 225). Dieses Ziel - die Heiligkeit - kann, wie Escrivá ausdrücklich sagt, auf Erden niemand erreichen. Aber „eins können wir: ohne Unterlaß um sie ringen ...“ (Feuer, 692). Nur wer als Christ leben und seine Kinder zu gläubigen Christen erziehen will, wird der zweiten Zielperspektive zustimmen - im Rahmen einer „Pädagogik der Heiligkeit“ (Johannes Paul II.: *Novo millennio ineunte*, 31 und 32) oder - wie es bei Escrivá heißt: einer „göttlichen Pädagogik“ (Freunde, 225), die wesentlich in der Nachahmung der Liebe Jesu gründet.

¹ Verwendete Literatur:

Primärliteratur Josemaria Escrivá: *Christus begegnen*, Köln 1978 (Christus); *Freunde Gottes*, Köln 1979 (Freunde); *Gespräche mit Msgr. Escrivá de Balaguer*, Köln 1981 (Gespräche); *Die Spur des Säckelmanns*, Köln 1989 (Spur); *Im Feuer der Schmiede*, Köln 1989 (Feuer).

Sekundärliteratur: Berglar, Peter, *Opus Dei. Leben und Werk des Gründers Josemaria Escrivá*, 3. Aufl., Köln 1992; Bernal, Salvador, *Msgr. Josemaria Escrivá de Balaguer. Aufzeichnungen über den Gründer des Opus Dei*, Köln 1978; Johannes Paul II.: *Novo millennio ineunte*. Rom 8./9. Januar 2001.

Wie nun sind im Denken Escrivás beide Zielperspektiven aufeinander bezogen?

Deren Zusammenhang ergibt sich aus der Sicht des Menschen als Geschöpf Gottes und aus seiner Gotteskindschaft, daraus folgend seiner Freiheit und Würde als Person einerseits und seiner Berufung zur Heiligkeit andererseits - sowie aus dem Gedanken der Einheit des Lebens.

Der Mensch hat als Geschöpf Gottes, als Ebenbild Gottes eine unantastbare Würde (Christus, 99). Somit steht jedem Menschen von Natur aus das Recht zu, geachtet zu werden, ein Grundrecht! (Christus, 69). Als einzigem Geschöpf hat Gott dem Menschen das Geschenk der Freiheit gemacht, so dass er Herr seines Handelns sein und mit Gottes Gnade sein ewiges Los bestimmen kann (Christus, 99). Gott wollte die Menschen als seine Mitarbeiter in der Welt. Darum ist er das „Risiko unserer Freiheit“ eingegangen (Christus, 113). „Risiko“ insofern, als der Mensch seine Freiheit missbrauchen und ein „Nein“ gegenüber Gottes Geboten und Christi Erlösungswerk sprechen kann. Dann aber entartet Freiheit zu Willkür und Verantwortungslosigkeit (Christus, 184). Es geht folglich um die legitime persönliche Unabhängigkeit des Menschen, wenn in der ersten Zielperspektive von „persönlicher Freiheit“ die Rede ist, unlösbar von der Verantwortung gegenüber Gott und der Achtung gegenüber der Freiheit des anderen (Christus, 124). Aus der so verstandenen Freiheit ergibt sich ein folgenreicher Gedanke, den Escrivá oft wiederholt hat: „Ohne Freiheit kann man Gott nicht lieben.“ (Bernal, 273)

Damit ist der Übergang zur zweiten Zielperspektive gegeben: zum Gedanken der Gotteskindschaft, der für den heiligen Josefmaria und sein Werk zentral ist (vgl. Berglar, S.95): Jeder Mensch ist Geschöpf Gottes, von ihm geliebt und gerufen. Das unauslöschliche Siegel der Gotteskindschaft empfängt er in der Taufe (Feuer, 264). Nun darf er sich durch Jesus Christus, mit ihm und in ihm „Kind Gottes“ nennen (Feuer, 265). So will der Vater im Himmel dem Menschen „sehr nahe“ sein, in seinem Innern wohnen (Feuer, 15). Die bewusst gelebte Gotteskindschaft bewirkt „Jugend, Gelassenheit, Freude und Frieden ohne Ende“ (Feuer, 423). Ihr Ziel ist die Heiligkeit (Freunde, 294 ff.).

Beide Zielperspektiven konvergieren im Gedanken der Einheit des Lebens, der Einheit von Gottes- und Nächstenliebe, von Gebet und Arbeit. Das Streben nach Heiligkeit realisiert sich im Alltag, den der Mensch in Eigenverantwortung gestalten soll, in der freien Entscheidung für den Dienst gegenüber Gott und den Menschen. „Es gibt keinen Widerspruch zwischen dem Dienst an Gott und dem Dienst an den Menschen, zwischen den Rechten und Pflichten eines Staatsbürgers und den Rechten und Pflichten eines Christen, zwischen der Arbeit für den Aufbau und das Gedeihen unserer irdischen Bleibe und dem Wissen, daß die Welt nur ein Weg ist, ein Weg zur Heimat des Himmels.“ (Freunde, 165).

Diese Einheit des Lebens ist notwendige Voraussetzung für alle, die sich im Alltag ihrer Arbeit, ihres Familienlebens und ihrer Aufgaben in der Gesellschaft heiligen wollen. Berglar fasst die Sicht Escrivás zusammen: „Die gelebte Gotteskindschaft bringt die Einheit des Lebens hervor; die Einheit des Lebens besteht in der gelebten Gotteskindschaft.“ (95)

Dies ist der Hintergrund für die pädagogischen Aussagen Escrivás.

Konkrete pädagogische Einstellungen und Verhaltensweisen

Die Eltern als die Haupterzieher ihrer Kinder tragen besondere Verantwortung. Ihnen wendet sich Escrivá folglich intensiv zu.

Voraussetzungen bei den Erziehern

Entscheidend für die Glaubwürdigkeit - gerade der Eltern - ist das persönliche Verhalten. Escrivá weiß, dass Kinder und Jugendliche von ihren Eltern mehr erwarten als eine Erweiterung ihres Wissens oder Ratschläge. „Sie suchen in ihnen das Zeugnis für den Wert und Sinn des Lebens“ - und zwar sowohl für den Augenblick als auch auf Dauer: etwas, was „in allen Situationen gültig bleibt.“ (Christus, 28). Dazu müssen die Kinder erfahren können, dass sich ihre Eltern (und Lehrer) darum bemühen, zu leben, was sie sagen, dass sie loyal und aufrichtig sein wollen und die jungen Menschen wirklich gern haben. Dies hat besondere Bedeutung in der religiösen Erziehung.

Dem entspricht die von Escrivá oft wiederholte Forderung, zuerst durch das eigene Beispiel und erst dann durch das Wort wirken zu wollen (z.B. Gespräche, 149). Escrivá sagt nicht: nur das Beispiel zählt, sondern: zuerst das Beispiel, dann aber auch das Wort - und zwar das klare, verständliche Wort, das den anderen wirklich erreicht. Das verlangt die Fähigkeit, sich den Voraussetzungen der Hörer anzupassen, die „Sprachengabe“ (Feuer, 634 und 895). Für die Eltern heißt das, sich ganz auf die Verstehensmöglichkeiten des Kindes einlassen, wenn sie etwas erklären, fordern oder tadeln. Und den Lehrern verlangt Escrivá in dieser Hinsicht wirkliche Hingabe aus Liebe zu den Schülern ab: „Du sollst - und zwar mit Freude - deine Schüler dahin bringen, daß sie binnen kurzem das verstehen, wozu du selber, um es zu begreifen, Stunden des Studiums benötigt hast.“ (Spur, 29)

Dem verständlich gesprochenen Wort korrespondiert das Zuhörenkönnen, die Bereitschaft, die jungen Menschen zu verstehen - und anzuerkennen, was an ihrer Argumentation richtig ist (Christus, 27), bevor man als Erzieher korrigiert oder durch klare Forderungen Orientierung bietet.

„Verstehen – fordern“ - so lesen wir bei Bernal (280) - seien die beiden Aspekte des einen Geistes der Liebe gewesen, der den heiligen Josefmaria auszeichnete. Beide Aspekte verbinden sich auch in seiner Pädagogik zu einer Einheit.

Beispiel und Wort, Verstehen und Fordern - Eckpfeiler im „Haus des Friedens“, das jedes christliche Haus sein müsste, in dem über alltägliche Unstimmigkeiten hinweg „jene tiefe und aufrichtige Sorge füreinander und jene heitere Gelassenheit spürbar werden, die aus einem tief gelebten Glauben kommen.“ (Christus, 22) Diese Atmosphäre des Friedens ist nach Escrivás Überzeugung „die notwendige Bedingung für eine wirkliche und gründliche Erziehung.“ (Gespräche, 108). Nachdem das Übel der Ehescheidungen seit langem grassiert, können wir die Wahrheit dieser Aussage vielleicht gerade heute tiefer erkennen - vor allem an den verstörten Kindern. Es gilt leider nicht mehr, was Escrivá noch 1968 sagen konnte, dass die Einigkeit in der Familie der „Normalfall“ sei (Gespräche, 101). Umso dringlicher gilt seine Mahnung.

Die beschriebenen Einstellungen und Verhaltensweisen kann nach der Überzeugung Escrivás nur ein gut gebildeter Erzieher und Lehrer verwirklichen, der sich um ständige Weiterbildung bemüht (Spur, 272 und 538). In der Unwissenheit sieht er einen schlimmen Feind, weil sie in die Gefahr führt, Ansichten zu vertreten und Haltungen einzunehmen, die von der Wahrheit weit entfernt sind (Spur, 346 und 359). Diese Bildung zu erwerben und zu gewährleisten, ist im Medienzeitalter nicht leicht. Es erfordert als erstes die Fähigkeit, zwischen guten und schlechten Ratgebern zu unterscheiden, dann aber konsequent dort Orientierung zu suchen, wo sich gute Ratgeber finden. Escrivá lässt keinen Zweifel daran, dass dies die Kirche ist, eine christlich fundierte Pädagogik, dass dies christlich orientierte Medien sind.

Diese Voraussetzungen erfüllen zu können, verlangt von Eltern viel Zeit und Kraft. Escrivá setzt klare Prioritäten: Kinder sind wichtiger als das Geschäft, die Arbeit, die Erholung (Christus, 27).

Ermöglichung von persönlicher Freiheit und Verantwortung

Im Rahmen der ersten Erziehungsperspektive richten wir den Blick auf pädagogische Aussagen Escrivás, die prinzipiell für alle Erzieher gelten können - ob Christen oder nicht. Dabei halten wir uns bewusst, dass es im Sinne der „Einheit des Lebens“ im pädagogischen Denken Escrivás für Christen keine Trennung zwischen den beiden Erziehungsperspektiven geben kann.

Die Achtung vor der Würde jedes Menschen bedeutet natürlich konsequenterweise auch Achtung vor der Würde des Kindes und Jugendlichen, und das heißt: auf jeden Einzelnen persönlich eingehen, weil jeder ein einzigartiges Geschöpf Gottes ist. So verlangt Escrivá ein „Spezialrezept“ für jedes einzelne Kind in einer Familie, „nicht einmal eines für alle zusammen“ (Bemal, 274). Aus dieser Achtung vor der Persönlichkeit des jungen Menschen rät Escrivá, den Kindern zu vertrauen, ihnen zu glauben, was sie sagen, auch wenn sie den Erzieher manchmal hintergehen mögen (Christus, 29). Es scheint ihm besser, das Risiko des Vertrauensmissbrauchs einzugehen, als jemandem die Glaubwürdigkeit zu verweigern, die er als Mensch und Kind Gottes verdiene (Freunde, 159). Ein solches Vertrauen würden die Heranwachsenden mit Aufrichtigkeit erwidern (Christus, 29). Dann aber dürften Eltern und Lehrer auch nicht schockiert sein, wenn sie „die ganze Wahrheit erfahren“ (Spur, 336).

Escrivá ist bewusst, dass der junge Mensch lernen muss, das Geschenk der persönlichen Freiheit verantwortlich zu gebrauchen. Dazu sind ein Freiraum für Eigenverantwortung nötig und eine klare Orientierung (Gespräche, 100).

Erzieher müssen die Freiheit der Kinder achten, dürfen ihnen keine Verhaltensweise aufzwingen, denn - so Escrivá - es gibt keine wirkliche Erziehung ohne persönliche Verantwortung, noch Verantwortung ohne Freiheit. „Autoritärer Zwang ist kein guter Weg in der Erziehung.“ (Christus, 27). Lässt man den jungen Menschen keine Freiheit, begegnet man ihnen mit Misstrauen und Engherzigkeit, so bedeutet das für sie „einen ständigen Anreiz zur Unaufrichtigkeit“ (Gespräche, 100), d.h. sie verschaffen sich auf heimliche Weise einen vielleicht gefährlichen „Freiraum“ und werden unwahrhaftig.

Den Kindern Freiheit zu lassen, bedeutet nicht, auf die notwendige elterliche Autorität zu verzichten, also darauf, den Kindern klare Forderungen zu stellen, ihnen neue Perspektiven zu eröffnen, sie zur Besinnung anzuhalten, ihnen eine sachliche Beurteilung der Dinge vor Augen zu führen, ihnen mit einem persönlichen Rat zu helfen oder sie anzuregen, sich mit anderen zu beraten. „Ein solcher Rat hebt die persönliche Freiheit nicht auf; er stellt lediglich Urteilshilfen bereit, die das Feld der Wahlmöglichkeiten erweitern und die Wirkung irrationaler Faktoren bei der Entscheidung vermindern.“ Hat nun der junge Mensch den Rat erwogen, dann kommt der Augenblick der persönlichen Entscheidung, „und hier hat niemand das Recht, die Freiheit einzuschränken.“ Selbst wenn die Kinder eine Entscheidung treffen, die die Eltern aus guten Gründen als verfehlt oder als höchst unglücklich ansehen, hilft nach Überzeugung Escrivás Zwang nicht. Vielmehr sollen die Eltern sich taktvoll zurückziehen, damit das große Gut der Freiheit nicht beeinträchtigt wird. Aber sie sollen auch weiterhin den Kindern beistehen, ihnen helfen, Schwierigkeiten zu überwinden und aus der unglücklichen Entscheidung das Bestmögliche zu machen (Gespräche, 104).

Dass Escrivá dieses anspruchsvolle pädagogische Konzept nicht nur auf die großen Entscheidungssituationen im Leben des jungen Menschen bezieht, sondern auch auf die „kleinen“ Alltagssituationen, belegen seine Aussagen zum Aufbegehren der Kinder. Was rät Escrivá? Zunächst einmal, darüber nicht zu erschrecken und sich zu erinnern, dass man selbst im Alter der Kinder mehr oder weniger rebellisch war. „Kommt ihnen auf halbem Wege entgegen und betet für sie“ (Christus, 29). An erster Stelle sei es Sache der Eltern, mit Anpassungsfähigkeit und „heiterer Gelassenheit“ das Verständnis füreinander zu erleichtern und „mit intelligenter Liebe“ mögliche Konflikte zu vermeiden. Escrivá weiß, dass es selbstverständlich und natürlich ist, wenn junge Menschen und Erwachsene die Dinge auf verschiedene Weise sehen. „Wir haben alle gegen die Erwachsenen aufbegehrt, als wir begannen, unabhängig zu denken.“ (Gespräche, 100) „Menschen, die nein sagen können, verdienen zunächst einmal Achtung. Doch darüber hinaus bitte sie, ihr Nein zu begründen. Entweder lernst du dabei, oder du vermagst etwas richtigzustellen.“ (Spur, 425)

Dieses Konzept einer Erziehung zu verantworteter Freiheit in Freiheit gipfelt in Escrivás Rat, die Eltern sollten Freunde ihrer Kinder werden - Freunde, denen sie ihre Sorgen anvertrauen, mit denen sie ihre Probleme besprechen und von denen sie Hilfe erwarten können (Christus, 27). Das setzt voraus, dass sich die Eltern „ein jugendliches Herz“ bewahren; dann können sie leichter die echten Anliegen, aber auch die Extravaganzen der jungen Menschen mit Sympathie aufnehmen. Wenn etwas Ausdruck eines anderen Lebensstils ist, muss es ja noch nicht schlecht sein, und man sollte ihm keine so große Bedeutung beimessen. „Oftmals entstehen Konflikte nur, weil man Kleinigkeiten allzu tragisch nimmt, die sich mit etwas Weitblick und Sinn für Humor leicht hätten überwinden lassen.“ (Gespräche, 100)

Bislang ging es vor allem um die Aspekte „verstehen und raten“. Wer Eigenverantwortung erlernen soll, braucht aber auch Forderungen als Herausforderung. Die Kinder sollen - ihrem Alter entsprechend - Pflichten in der Familie übernehmen und sicher - analog - auch ihre schulischen Aufgaben eigenverantwortlich erfüllen - kurz:

sie sollen arbeiten lernen; ihre Zeit mit nützlichen Dingen ausfüllen; lernen, die Dinge so gut wie möglich zu tun, sich auch in Kleinigkeiten um Pünktlichkeit, Ordnung und gute Laune bemühen; lernen, ihre Freizeit sinnvoll zu gestalten, Zeit für den Dienst an ihren Mitmenschen zu finden - alles nach dem Vorbild ihrer Eltern (Gespräche, 104).

Unvermeidliche Fehler sind hinzunehmen (Spur, 402). Aber was ist, wenn die Aufgaben nicht oder nur oberflächlich erfüllt werden; wenn das Verhalten tadelns-wert ist? Natürlich: Verständnis zeigen, Wege der Orientierung weisen, an die Vernunft appellieren, sich als Erzieher auch fragen, ob eine Forderung berechtigt war (Christus, 17). Jedenfalls einfach darüber hinwegzusehen, wäre keine Lösung; durch Unterlassen und Hinauszögern sind Probleme nicht aus der Welt zu schaffen (Freunde, 157). Da wird es dann besser sein (und auch passieren), dass Eltern oder Lehrer ärgerlich werden. Aber - sagt Escrivá - dann nur für kurze Zeit „und immer mit spürbarer Zuwendung, in Liebe!“ (Spur, 821) Erzieher müssen bisweilen den jungen Menschen klar und deutlich zurechtweisen (nie aus schlechter Laune!). Sie sollten ihn aber zugleich einen konkreten Weg zur Besserung erkennen lassen (Spur, 822).

So werden verstehen - fordern - korrigieren in Escrivás Konzept einer Erziehung zu Freiheit in Verantwortung eine Einheit.

Hilfen auf dem Weg zur Heiligkeit

Für den Christen ist Erziehung eine zugleich menschliche und christliche Aufgabe. Allerdings gewinnt Erziehung nun eine weitere und tiefere Dimension: in der Verantwortung vor Gott und in der Verantwortung, das Kind, den jungen Menschen in ein Leben aus dem Glauben einzuführen, ihm zu helfen, Heiligkeit als das Ziel seines Lebens zu erkennen.

Diese religiöse Erziehung beginnt beim kleinen Kind, wenn es in der Familie beten lernt, indem es dem Beispiel seiner Eltern folgt: beim Morgen- und Abendgebet, bei den Tischgebeten, beim gemeinsamen Rosenkranz - und das „ohne Frömmelerei“. Wenn der Glaube in der Familie (als „Hausgemeinde“) so selbstverständlich gelebt wird, lernt das Kind verstehen, dass Gott nicht ein Fremder ist, den man einmal in der Woche - am Sonntag - in der Kirche aufsucht, sondern es findet ihn auch mitten in seiner Familie (Gespräche, 102). Hier scheint wieder deutlich der Grundgedanke von der Einheit des Lebens auf. Dem Gedankengang implizit ist die behutsame Entwicklung des Verständnisses für die Feier der Liturgie, für heilige Zeichen, für kirchliche Feste, für die Heiligen - auch durch religiöse Bilder und Kinderbücher. Diese wichtige apostolische Aufgabe können Eltern nur dann erfüllen, wenn sie ihren Kindern „diese Frömmigkeit nicht nur erklären, sondern vorleben“ (Gespräche, 103).

Ist das Leben aus dem Glauben bei Eltern und Erziehern überzeugend, dann vermag es auch Jugendliche zu begeistern und in Glaubenskrisen seine Anziehungskraft zu bewahren - selbst in einer säkular-pluralistischen Gesellschaft, in der es für junge Menschen nicht leicht ist, sich als Christ zu bekennen und konsequent als Christ zu leben - und zwar so, dass das ganze Leben durchdrungen ist von der Liebe zu Gott und zu den Menschen: Arbeit, Erholung, Freundschaft,

Liebe zu Gott und zu den Menschen: Arbeit, Erholung, Freundschaft, Vergnügen; dass alles mit einem neuen Sinn erfüllt ist (Gespräche, 100).

In dieser Hinsicht wird besonders wichtig, was Escrivá immer wieder betont: Kein Zwang! So schmerzhaft es für gläubige Eltern ist, wenn sich das heranwachsende Kind von Gott, vom Gebet, von der Kirche abwendet - auch hier gilt: das Gespräch suchen, verstehen wollen, Orientierung anbieten, in jeder Hinsicht weiterhelfen, aber die Freiheit des jungen Menschen respektieren. Er muss ja die Entwicklungsaufgabe bewältigen, den selbstverständlich gelebten Kinderglauben nun abzulösen durch eine bewusst vollzogene Entscheidung für die Nachfolge Christi in der Kirche. Das ist eine oft schwierige Aufgabe. Und auch wenn sich der junge Mensch zeitweilig oder langfristig gegen ein Leben aus dem Glauben entscheidet, gilt: Kein Zwang!

Aber Eltern und Erzieher sind ja nicht auf sich allein verwiesen. Am wichtigsten ist das Gebet für die Kinder: „Ihr christlichen Eltern seid eine mächtige Energiequelle, aus der Gottes Kraft strömt, die eure Kinder befähigt, zu kämpfen, zu siegen und heilig zu werden. Laßt sie nicht im Stich!“ (Feuer, 692)

Aus seiner Erfahrung als Seelsorger sagt der heilige Josefmaria, es komme darauf an, jeden Einzelnen uneingeschränkt mit den Forderungen seines Lebens zu konfrontieren, ihm zu helfen herauszufinden, was Gott konkret von ihm verlangt, ohne die Unabhängigkeit und Eigenverantwortung, die ein christliches Gewissen charakterisieren, in irgendeiner Weise anzutasten (Christus, 99). Das gilt wohl ganz besonders für Eltern in ihrer „Seelsorge“ für ihr eigenes Kind. Also auch in der religiösen Erziehung finden wir die Einheit wieder von verstehen - fordern - korrigieren - und beten.

Escrivá sieht klar, dass Eltern - im Maße ihrer Möglichkeiten - in die Öffentlichkeit hineinwirken sollen: in die Schule vor allem, damit eine umfassende - auch christliche - Bildung dort verwirklicht werden kann (Gespräche, 81). Darüber hinaus gilt es, den Rechten Gottes in Politik und Medien Geltung zu verschaffen - gegen allen Widerstand -, vor allem wenn es um Fragen der Erziehung, des kulturellen Lebens und der Familie geht (Spur, 310).

Zum Schluss möchte ich einen Gedanken Escrivás aufgreifen, der es allen dringend ans Herz legt, lebendig, wandlungsfähig zu bleiben: „In der Tat: das Alte verdient unseren Respekt, das Überkommene unsere Dankbarkeit. Wir haben daraus zu lernen und müssen die Erfahrungen beherzigen. Aber wir dürfen nicht übertreiben, alles zu seiner Zeit. Kleiden wir uns etwa noch wie unsere Großeltern? Tragen wir noch die gepuderte Perücke vergangener Jahrhunderte?“ (Spur, 950) In einer schnell sich wandelnden Zeit gilt es, das im Kern immer Wahre stets neu zu „sagen“ - so, dass es für junge Menschen verständlich wird. Das gilt für das gesprochene Wort, für den Stil des Umgangs miteinander, für Gewohnheiten, die veränderungsbedürftig sind, für neue Zugänge überhaupt zum Leben junger Menschen. Escrivá meint dabei mit Sicherheit nicht so etwas wie pragmatische Anpassung, wohl aber: für die jungen Menschen keine Hindernisse aufbauen auf ihrem Weg zu verantworteter Freiheit und zur Heiligkeit, wenn es darum geht, „Perücken“ abzulegen. Das scheint mir ein weiser Rat zu sein.

Hermann-Josef Meurer

ÜBERLEGUNGEN ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS UND MENSCHENBILD VON SCHULEN IN KATHOLISCHER TRÄGERSCHAFT

Der Autor: Hermann-Josef Meurer, geb. 1955 in Möllmicke, studierte kath. Theologie, Philosophie, Französisch und Musik in Paderborn, Siegen und Münster, 1996 Promotion in Münster zum Dr. theol. mit einer Arbeit über „Die Gleichnisse Jesu als Metapher“. Seit September 2000 Fachbereichsleiter an der Edith-Stein-Schule (Gymnasium) in Darmstadt. Er ist Mitglied des Koordinationsteams zur Einführung des achtjährigen Gymnasiums an den Schulen des Bistums Mainz.

Nach Roman Bleistein sollte eine christliche Schule daran zu erkennen sein, dass sie „zur Menschwerdung junger Menschen (beiträgt)“, dass sie „wesentlich getragen (wird) durch personale Beziehungen“ und dass sie „einen Raum ausmacht, in dem ‚der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums‘ herrschen“¹.

Letzteres kann vor allem dann deutlich werden, wenn sich die christliche Schule im Sinne der urchristlichen „Koinonia“ als geschwisterliche Lebens- und Glaubensgemeinschaft versteht. Wenn zudem der Bildungsprozess des jungen Menschen als „Menschwerdung“ auf der Basis „personale(r) Beziehungen“ verstanden wird, deutet sich an, dass es in einer christlichen Schule nicht nur um die Ausbildung bestimmter gesellschaftlich und ökonomisch relevanter Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen geht, sondern um die Entfaltung des ganzen Menschen in Entsprechung zum christlichen Menschenverständnis, das wesentlich auf die Ganzheitlichkeit des Menschen abhebt. An diesem christlichen Menschenverständnis hat sich nicht nur die christliche Schule im Allgemeinen, sondern auch der Unterricht im Besonderen zu orientieren, was bedeutsame Auswirkungen auf dessen didaktische Konzeption hat. Entsprechend dieser Vorbemerkungen soll es im Folgenden darum gehen, das Selbstverständnis der christlichen Schule als geschwisterliche Lebens- und Glaubensgemeinschaft sowie das von ihr vorausgesetzte Menschenbild und die sich daran orientierende didaktische Theorie im Rahmen grundsätzlicher Überlegungen zu entfalten.

Schule als geschwisterliche Lebens- und Glaubensgemeinschaft - „Koinonia“

Die Kirche als die Gemeinschaft der von Jesus Christus Berufenen hat die wesentlichen Elemente der urchristlichen Gemeinde in ihren zentralen Grundvollzügen von *leiturgia*, *martyria* und *diakonia* bewahrt und lebendig gehalten. Alle innerhalb der kirchlichen Gemeinschaft lebenden Menschen wie auch die in ihr organisierten Gruppen, Verbände und Institutionen tragen durch die Realisierung dieser drei

¹ R. Bleistein, Zwischen Traum und Resignation - Zur Zukunftsfähigkeit der christlichen Schule, in: Engagement, Heft 4, 1996, 405-414, 411f.

Grundvollzüge dazu bei, die Kirche als geschwisterliche Gemeinschaft Jesu Christi in unserer Welt und Geschichte zu bezeugen und die in ihr und über sie vermittelten göttlichen Heilsgaben den Menschen zukommen zu lassen.

Dies gilt auch und vor allem für die christlichen Schulen. Auch in ihnen sollen diese drei Grundvollzüge der Kirche bezeugt und lebendig gehalten werden zum Heil und Wohle aller in ihr lebenden und wirkenden Menschen und zum Heil und Wohle aller von ihr erreichten Menschen.

Zur *leiturgia* als Gottesdienst im engeren Sinn gehören Gottesdienst (Sakramente) und Gebet. Sie bilden den zentralen und unverzichtbaren Bestandteil des religiösen Lebens jeder christlichen Schule. Denn im Gottesdienst wird im Gedächtnis an Jesu Leben, Tod und Auferstehung die Versöhnung der Menschen mit Gott gefeiert und im Gebet tritt der Mensch in den ganz persönlichen Dialog mit Gott ein. *Leiturgia* als Gottesdienst im weiteren Sinn bildet der Dienst an der gesamten Schöpfung Gottes und speziell am Menschen bzw. am jungen Menschen als Geschöpf Gottes. Indem wir Gottes Schöpfung und dem Menschen als Geschöpf Gottes dienen, ehren wir mit diesem Dienst zugleich den Schöpfer selbst.

Die *martyria* versteht sich als Dienst am Evangelium Jesu vom „Reich Gottes“. In Fortsetzung der Sendung Jesu gilt es, die Botschaft des Evangeliums - dass Gott allen Menschen seine heilvolle, beglückende Gegenwart zuteil werden lassen will - und seines Hauptzeugen Jesus Christus in Wort und Tat zu verkünden und glaubhaft zu bezeugen. Dieses Zeugnis ist besonders notwendig in einer Zeit, in der in vielen Teilen unserer Welt und Gesellschaft Gott immer weniger zur Sprache gebracht wird. Besondere Bedeutung kommt dabei dem persönlichen Zeugnis zu, in dem die eigenen Erfahrungen mit dem Wirken Gottes und auch die Identifizierung mit dem Glaubens- und Traditionsgut der Kirche vermittelt und weitergegeben werden. Lehrer und Eltern können, ja sollten hierbei eine Vorbildfunktion übernehmen. Entsprechend formuliert das Zweite Vatikanische Konzil in seiner „Erklärung über die christliche Erziehung“ (Gravissimum educationis, Abs. 8): „Die Lehrer... sollen... in Leben und Lehre für Christus, den einzigen Lehrer, Zeugnis ablegen. Besonders mit den Eltern sollen sie eng zusammenarbeiten.“ Andererseits können die Schülerinnen und Schüler, die durch das Zeugnis ihrer Lehrerinnen und Lehrer Freude am Glauben und an der Botschaft Jesu gefunden haben, diesen Glauben und diese Botschaft in ihre Familien hineinbringen und so selbst schon als Zeugen am Verkündigungsauftrag der Kirche mitwirken bzw. - biblisch gesprochen - selbst zum „Sauerteig“ des „Reiches Gottes“ in der Welt werden (vgl. Lk 13,21).

Die *diakonia* versteht sich im Rahmen der Arbeit der christlichen Schulgemeinschaft zunächst und vor allem als Dienst am jungen Menschen. Hierbei sollte man sich, versteht man die christliche Schulgemeinschaft als geschwisterliche Lebens- und Glaubensgemeinschaft, immer wieder bewusst machen, dass wir Christen letztlich nur einen „Vater“ (Mt 6,9; Lk 11,2) haben, nämlich Gott Vater im Himmel, und nur einen „Herrn“ (1 Kor 12,5), nämlich Jesus Christus. Nach dem Zeugnis des heiligen Paulus ist er, Jesus Christus, das „Haupt“ der Kirche (vgl. Eph 4,15 u.ö.), die ihrerseits den „Leib Christi“ (1 Kor 12,27) bildet. So gesehen bildet die Kirche im Großen und die christliche Schulgemeinschaft im Kleinen eine Art von Organismus, der in der Vielzahl seiner Glieder eine Einheit darstellt: „Denn wie wir an einem Leib

viele Glieder haben, aber nicht alle Glieder dieselbe Tätigkeit ausüben, so sind wir, die vielen, ein Leib in Christus, untereinander aber Glieder“ (Röm 12,4f). Jedes Glied ist an diesem Leib wichtig. Denn „wenn ein Glied leidet, leiden alle Glieder mit, und wenn ein Glied geehrt wird, freuen sich alle Glieder mit“ (1 Kor 12,26). Durch die Taufe sind alle „Kinder Gottes“ (1 Joh 3,10.16) geworden. Kennzeichen der Christen als „Leib Christi“ und „Kinder Gottes“ aber ist die geschwisterliche Liebe.

Freilich haben die Glieder des „Leibes Christi“ und so auch die Glieder der christlichen Schulgemeinschaft (jede Ortsgemeinde repräsentiert das Ganze, d.h. Christus an einem konkreten Punkt in der Welt²) unterschiedliche Charismen oder Gaben. Mit Blick auf die Schulgemeinschaft wären hier u.a. zu nennen: die Gabe des Lehrens, der Erkenntnisvermittlung, des Ermahnens, des Tröstens, des Barmherzigkeit-Übens, des (sozialen) Dienstes sowie die Gabe, einer Gemeinde vorzustehen (vgl. Röm 12,6-8; 1 Kor 12,4-11.28). Entsprechend formuliert das Zweite Vatikanische Konzil in der bereits genannten „Erklärung über die christliche Erziehung“ (Gravissimum educationis, Abs. 5) bzgl. der Lehrerinnen und Lehrer: „Ihr Beruf erfordert besondere Gaben des Geistes und des Herzens“. Darüber hinaus fordert das Konzil von ihnen „eine sehr sorgfältige Vorbereitung und die dauernde Bereitschaft zur Erneuerung und Anpassung“ (Ebd.). Das heißt, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Ausübung ihrer Charismen auch den Erfordernissen und Herausforderungen der jeweiligen Zeit, wie sie sich von Seiten der Kirche, des Staates, der Gesellschaft, der Eltern und insbesondere von Seiten der Schülerinnen und Schüler stellen, entsprechen sollen und sich auch dementsprechend fortbilden müssen.

Alle in der christlichen Schulgemeinschaft unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer wie auch überhaupt alle Verantwortlichen in dieser Gemeinschaft sollen dem jungen Menschen helfen, seine eigenen Charismen oder Gaben zu erkennen und zu entfalten. Des Weiteren sollen sie ihm Orientierung geben bei der Suche nach dem Sinn und nach der Bestimmung seines Lebens im Sinne einer Hilfe zur Identitätsfindung und Selbstbestimmung des jungen Menschen. Wichtig ist dabei freilich auch, dass der junge Mensch lernt, die so entfaltenen Charismen und Begabungen nicht nur zum eigenen Wohle einzusetzen, sondern zum Wohle aller Menschen, näherhin zum Wohle des jeweils Nächsten im Sinne christlicher Proexistenz. Denn erst dann erfasst und realisiert er in seiner Person und durch sein Leben das für einen Christen zentrale Element des Diakonischen und nimmt verantwortlich teil am diakonischen Grundvollzug der Kirche.

Das hier aufgezeigte Selbstverständnis der Schulen in kirchlicher Trägerschaft, wonach sich diese Schulen durch die Realisierung von *leiturgia*, *martyria* und *diakonia* als geschwisterliche Lebens- und Glaubensgemeinschaften verstehen, gilt es nun mit Blick auf die Bildung³ des jungen Menschen in konkrete didaktische Leitli-

² Vgl. J. Gnlika, Theologie des Neuen Testaments (Herders Theologischer Kommentar zum Neuen Testament, Supplementband V), Freiburg/Basel/Wien 1994, 112.

³ „Bildung“ wird hier im Sinne Klafkis als ein „Erschließen der Wirklichkeit“ verstanden oder, genauer gesagt, einerseits als das „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen“ sowie andererseits als das gleichzeitige „Erschlossen-

nien umzusetzen. Dazu ist zunächst auf das Verständnis des Menschen aus allgemeiner Sicht und dann auch auf das Verständnis des Menschen aus christlicher Sicht einzugehen. Denn bevor man einen Bildungsprozess initiiert, sollte man zumindest ein Vorverständnis von dem eigentlichen Subjekt dieses Bildungsprozesses, d.h. vom Menschen haben, auch wenn dieser sich in seinem Selbstverständnis sowie in seinen Anlagen, Begabungen, Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen im Rahmen dieses Prozesses erst als Persönlichkeit konstituiert.

Dass dabei sowohl das allgemeine Verständnis vom Menschen als auch das christliche Verständnis vom Menschen, also beide thematisiert werden, macht deutlich, dass dieser Bildungsprozess eine doppelte Zielsetzung hat, d.h. es geht um die Bildung des jungen Menschen im Allgemeinen, wie sie von jeder staatlichen Schule zum Zwecke der Integration dieses Menschen in die staatliche Gemeinschaft angestrebt wird, und um die Bildung des jungen Menschen als Mitglied der christlichen Schulgemeinschaft zum Zwecke seiner Integration in die geschwisterliche Lebens- und Glaubensgemeinschaft der Gesamtkirche.

Zu beachten ist, dass es sich hierbei nur um die *zwei* Seiten eines *einzig*en Bildungsprozesses handelt, auch wenn diese beiden Seiten aus Gründen der Operationalisierbarkeit hier auseinandergelassen werden. Denn auch die Lebenswirklichkeit des jungen Menschen stellt sich dar als *eine* Wirklichkeit, die sich zwar in verschiedene Wirklichkeitsbereiche oder -dimensionen - insbesondere in die gesellschaftliche und kirchlich-religiöse Dimension - untergliedern lässt, die aber miteinander verwoben und verschränkt sind. Diese Verschränkung von gesellschaftlicher bzw. weltlicher Dimension und Glaubensdimension lässt sich gut anhand jener Formel verdeutlichen, die die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1976 (bzw. auf der 6. Vollversammlung 1974) speziell für den Religionsunterricht im Synodenbeschluss (2.4.2) formulierte, die aber nicht weniger für den gesamten Bildungsprozess des jungen Menschen an einer christlichen Schule gelten sollte. Sie lautet: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“. Glaube und Leben sollen demnach so miteinander in Beziehung gebracht werden, dass es zu einer „wechselseitigen Durchdringung und Erhellung beider Bereiche“⁴ kommt mit dem Ziel, den jungen Menschen im weltlichen und christlichen Sinn lebens- und zukunftsfähig zu machen.

Ein letzter Gedanke sei in diesem Zusammenhang angeführt: So wie die urchristlichen Gemeinden bei aller Gemeinsamkeit im Glauben jede ihr eigenes Profil hatte - die eine war stärker jüdisch geprägt wie etwa die in Jerusalem, eine andere war wieder mehr offen für Andersgläubige (früher sagte man: Heiden) wie die in Antiochien oder eine dritte war geprägt vom Kampf gegen die Verrohung der Sitten wie die in Korinth -, so sollte auch heute jede christliche Schulgemeinschaft entspre-

sein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit“. Vgl. grundlegend zur Sache: Art. „Bildung“, in: D. Hintz/K.G. Pöppel/J. Rekus, Neues schulpädagogisches Wörterbuch, 2. überarbeitete Aufl. Weinheim/München 1995, 42-48.

⁴ W. Nastainczyk, Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht - Geschichte und Zukunft, in: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss (Arbeitshilfen 111), hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1993, 13-28, 22.

die in Korinth -, so sollte auch heute jede christliche Schulgemeinschaft entsprechend den jeweiligen Erfordernissen und den sich daraus ableitenden Schwerpunktsetzungen ihr je eigenes Gemeinde- bzw. Schulprofil eigenverantwortlich entwickeln.

Zum allgemeinen und christlichen Verständnis des Menschen

Zum allgemeinen Verständnis des Menschen

Betrachtet man die verschiedenen Menschenbilder, die der Mensch seit der Antike bis heute von sich selbst entworfen hat, so fallen - wenn auch bei z.T. unterschiedlichen Gewichtungen - bestimmte, immer wiederkehrende Grundbestimmungen / Qualifizierungen auf, die als anthropologische Konstanten grundlegend für das Bild vom Menschen geworden sind.

Danach ist der Mensch ein Sinneswesen, das vermittels seiner Sinnesorgane (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen/Tasten) die Welt, in die er hineingeboren wurde, *wahrnehmen* kann. Die Sinne bilden beim Menschen gleichsam seine Tore und Fenster zur Welt und ermöglichen deren Wahrnehmung. Ohne diese Fähigkeit der Wahrnehmung wäre dem Menschen die Welt und alles darin Gegebene verschlossen, könnte er weder den Duft der Blumen oder den Gesang der Vögel noch das gute Wort der Eltern oder die helfende Hand des Freundes wahrnehmen.

Aufgrund der Wahrnehmung wird dem Menschen eine Fülle von Eindrücken und Bildern vermittelt, die freilich nichtssagend und bedeutungslos bleiben, solange sie nicht verstanden bzw. gedeutet werden. Als Vernunftwesen besitzt der Mensch die Fähigkeit, das Wahrgenommene zu *deuten* und in einen Verstehenszusammenhang zu bringen, der es ihm erlaubt, sich in der Welt zurechtzufinden und die Welt immer tiefer zu begreifen. So lernt er die natürlichen, gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Zusammenhänge (immer) genau(er) zu erkunden und sachgemäß(er) zu deuten.

Die mit Hilfe der Wahrnehmung und Deutung gewonnene Kenntnis der Welt, wozu auch die Kenntnis um die eigene Person und Lebenswirklichkeit gehört, hilft dem Menschen, sich angesichts der verwirrenden Vielfalt der sich ihm in der Welt anbietenden Dinge, Gegebenheiten, Situationen und Wege für das zu *entscheiden*, was sein Leben am ehesten gelingen lässt. Diese Entscheidungsmächtigkeit des Menschen macht den Menschen zu einem freien Wesen, das freilich auch die Verantwortung für die eigenen Entscheidungen und deren Folgen zu tragen hat. Zur Entscheidung herausgefordert ist der Mensch freilich nicht nur in den konkreten, alltäglichen Situationen des Lebens, wenn es etwa darum geht, sich für dieses oder jenes Kleidungsstück, Nahrungsmittel, Transportmittel usw. zu entscheiden, sondern auch und vor allem wenn es um die religiöse und weltanschauliche Grundorientierung des eigenen Lebens und auch um die Auffassung von Leben und Welt überhaupt geht.

Wie gut und richtig eine Entscheidung auch immer sein mag, ihren Sinn und Zweck erfüllt sie freilich erst dann, wenn sie in einem konkreten *Handeln* ihren Niederschlag findet. Denn erst indem der Mensch aktiv in der Welt handelt, kann er die

Welt und sein Leben gemäß den getroffenen Entscheidungen verändern und gestalten, kann er die Welt bewohnbar, die Gesellschaft solidarisch, die sozialen Verhältnisse gerecht, die kulturellen Errungenschaften für alle zugänglich, die religiöse Orientierung für alle heilvoll und das eigene Leben sinnvoll werden lassen.

Wahrnehmen, deuten, entscheiden und *handeln* können so als die Grundbestimmungen / Grundcharakteristika menschlicher Existenz erkannt und begriffen werden.

Zum christlichen Verständnis des Menschen

Als wahrnehmendes, deutendes, entscheidungsmächtiges und handlungsfähiges Wesen stellt der Mensch die Frage nach sich selbst bzw. nach dem Sinn seiner Existenz sowie nach dem Sinn und Zweck von Welt und Dasein überhaupt. Dabei entdeckt er, dass der letztgültige Sinn der Welt und des Lebens wegen der Begrenztheit und Endlichkeit seines Daseins nicht in ihm selbst liegen kann, sondern nur „extra se“ zu finden ist. Um aber solchen Sinn zu finden, bedarf es der Wahrnehmung, des Horchens und Ausschauhaltens nach Spuren von Sinn, in denen sich eine letztgültige Bedeutung von Leben, Welt und Wirklichkeit ankündigt.

Der Mensch, der sich für die Frage nach letztgültigem Sinn offen hält und hier nach Antwort sucht, kann zunächst *wahrnehmen*, dass es eine Vielfalt von Sinndeutungen gibt, die alle für sich beanspruchen, letztgültige Antworten zu geben. Diese Antworten sind der Versuch und das Bemühen, die entdeckten Sinnspuren letztgültig zu *deuten*.

Innerhalb des abendländischen Kulturkreises und der ihm angeschlossenen Kulturkreise ist die Sinndeutung der christlichen Religion bis heute grundlegend geblieben. Sie deutet die Erfahrungen, die der Mensch in der Welt macht, nicht nur als Begegnungen mit den innerweltlichen Gegebenheiten, sondern auch und vor allem als Erfahrungen, in denen der Mensch jener göttlichen Macht begegnen kann, die sich in Jesus von Nazareth, d.h. in seinem Leben, Sterben und Auferstehen als endgültige und unüberbietbare Antwort auf die grundlegenden Menschheitsfragen nach Ursprung, Sinn und Ziel der Welt und des Daseins geoffenbart hat.

Dem christlichen Verständnis zufolge ist der Mensch von Gott geschaffen nach seinem Bild (Gen 1,27), d.h. nach dem Bild Gottes, womit zum Ausdruck gebracht wird, dass der Mensch in einer besonderen Beziehung zu Gott steht, die den Menschen einerseits privilegiert, ihn andererseits aber auch verpflichtet.

Privilegiert ist der Mensch insofern, als er von Gott geschaffen wurde als ein vernunftbegabtes, offenes und dialogisches Wesen, d.h. er kann über sich selbst reflektieren und sich dabei auf den anderen hin übersteigen, und zugleich als ein freies Wesen, d.h. ihm kommt eine letzte, unverfügbare Entscheidungsmächtigkeit zu. Dies zusammen begründet die Persönlichkeit des Menschen, der letztlich der besonderen Beziehung zu Gott seine Würde verdankt.

Verpflichtet ist der Mensch insofern, als er von Gott für seine Schöpfung (vgl. etwa Ps 8) und deren Vollendung, wie sie sich im Leben, Sterben und Auferstehen Jesu Christi angekündigt hat, in Dienst genommen wird. Hierbei spielt insbesondere

die Verantwortung des Christen für die Welt und auch die Weitergabe der „Reich Gottes“-Botschaft Jesu eine entscheidende Rolle.

Der Anspruch, mit dem das Christentum wie auch die anderen Religionen und religiösen Weltanschauungen auftreten, nämlich eine letztgültige Antwort auf die Frage nach dem Sinn der Welt und des Menschen zu geben, verlangt vom Menschen, dass er sich *entscheidet*, welcher dieser Sinndeutungen er seine Zustimmung gibt. Diese Entscheidung ist eine *Glaubensentscheidung*, weil sie vom Menschen verlangt, einer bestimmten letztgültigen Sinndeutung Glauben zu schenken, wobei dieser Glaube - zumindest nach christlichem Verständnis - sich nicht zuletzt dem Wirken der erfahrenen göttlichen Macht selbst verdankt. Zugleich ist diese Glaubensentscheidung auch eine Entscheidung für eine bestimmte Glaubensgemeinschaft, in der der Glaube an diese göttliche Macht und deren heilvolles Wirken lebendig gehalten und weitergegeben wird.

Die Entscheidung für eine bestimmte Religions- und Glaubensgemeinschaft wie die christliche Glaubensgemeinschaft, näherhin für die katholische Kirche, schließt auch die Entscheidung für bestimmte Grundvorstellungen, Werte, Haltungen, Verhaltensweisen und damit auch für ein bestimmtes *Handeln* mit ein, das nach der christlichen Ethik geprägt sein soll von Nächstenliebe, Barmherzigkeit, Güte, Fürsorge und Gewaltlosigkeit und auf das Heil aller Menschen und Geschöpfe wie auch überhaupt auf das Heil der ganzen Schöpfung abzielt, um so - wie oben bereits zum Ausdruck gebracht wurde - durch den heilvollen Dienst an Schöpfung und Geschöpf dem Schöpfer selbst die Ehre zu erweisen.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses vom Menschen und dem eben skizzierten Selbstverständnis einer christlichen Schule sollen nun einige Leitlinien zu einer entsprechenden didaktischen Theorie dargelegt werden.

Zur Didaktischen Theorie

Der Pädagoge Ingo Baldermann antwortet auf die Frage 'Was ist Didaktik?' mit dem Satz: „Didaktik ist... stets mehr gewesen als nur eine Kunstlehre der Vermittlung. Didaktik war im entscheidenden immer der Versuch, auf die Herausforderungen, die das Leben der neuen Generation (stellte), ... eine Antwort zu finden. *Die didaktische Frage ist im Kern die Frage nach dem für die kommende Generation Notwendigen.*⁵ Ergänzend lässt sich zur Definition Baldermanns hinzufügen, dass die angesprochenen Herausforderungen zum einen sicherlich solche sein werden, die auch schon die gegenwärtige Generation zu bewältigen hatte und hat wie etwa die Sicherung des Friedens, die Überwindung sozialer Missstände, die Einhaltung der Menschenrechte u.v.a.m., dass es zum anderen aber auch uns heute noch ganz unbekannte Herausforderungen in der Zukunft geben wird, wie uns die ökologischen Krisen der letzten Jahrzehnte, die moderne Wissensrevolution, die Globalisierung, die Gentechnologie u.v.a. ahnen lassen. Wenn man trotz dieser Differenzierung Baldermanns Definition von Didaktik zustimmt - und u.E. steht dem nichts entgegen -, dann lässt sich das, was man mit Blick auf den jungen Menschen in

⁵ I. Baldermann, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 9f.

Schule und Unterricht anstrebt, mit dem Wort „zukunftsfähig“ bzw. mit dem Substantiv „Zukunftsfähigkeit“ zusammenfassen.

Auf die Frage, wie man den jungen Menschen zukunftsfähig macht, wird man unter Hinweis auf das von uns dargelegte Menschenverständnis antworten: Zukunftsfähig wird der junge Mensch, wenn er die für den Menschen charakteristischen Grundbestimmungen des Wahrnehmens, Deutens (bzw. Verstehens), Entscheidens (bzw. Urteilens) und Handelns zur vollen Entfaltung gebracht hat. Da nun aber der Mensch ein Wesen ist, das nicht isoliert für sich existiert, sondern selbstbezogen, gemeinschaftsbezogen, - nach christlichem Verständnis - gottbezogen und nicht zuletzt weltbezogen ist, sind die genannten vier Charakteristika des Menschen auf diese vier Bezugsgrößen näherhin zu entfalten. Didaktisch gesprochen heißt das: Die leitenden Zielvorstellungen des Bildungs- und Reifungsprozesses des jungen Menschen sind *Selbstbestimmungsfähigkeit*, *Solidaritätsfähigkeit*, *Transzendenzfähigkeit* und die *Fähigkeit, sich in der Welt zurechtzufinden*.

Selbstbestimmungsfähigkeit

Unter Didaktikern herrscht ein großer Konsens darüber, dass *Selbstbestimmungsfähigkeit* und *Solidaritätsfähigkeit* (deren eines Moment Mitbestimmungsfähigkeit ist) - früher sprach man mit Blick auf diese beiden eher von 'Mündigkeit' - zu den ersten und wichtigsten Lernzielen gehören, die in der Schule und im Unterricht anzustreben sind. Diese beiden Lernziele lassen sich mit Hilfe der vier Kategorien, die wir bei der näheren Bestimmung des Menschen entdeckt haben, genauer qualifizieren. Beginnen wollen wir mit der *Selbstbestimmungsfähigkeit*.

In der *Wahrnehmung* seiner selbst, etwa auch im Unterschied zu anderen, in der *Deutung* seines Lebens, seiner Entscheidungen und Handlungen, in den *Entscheidungen* in wichtigen Situationen des Lebens, etwa in der Schule, im Freundeskreis und in der Familie, und im eigenen *Handeln* konstituiert sich das Selbst des jungen Menschen, wird er sich der Selbstbestimmung seines Lebens und der eigenen Identität mehr und mehr bewusst. Zur Förderung und Begleitung dieses Prozesses muss der Unterricht wie auch die Schule als ganze dem Schüler Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung, des Sich-selber-Verstehens und -Deutens im Sinne der schrittweisen Sinnfindung für das eigene Leben sowie der Entscheidungsfindung hinsichtlich des eigenen Lebensweges und des selbstständigen verantwortlichen Handelns liefern. Dies kann vor allem dadurch geschehen, dass man den Schüler mit zunehmendem Alter immer mehr Eigeninitiative und Eigenverantwortung übernehmen lässt, angefangen bei der eigenverantwortlichen Organisation der Ausführung der Hausaufgaben über die eigenverantwortliche Planung, Gestaltung und Durchführung von Projekten bis hin zur verantwortlichen (Mit-)Planung, Vorbereitung und (Mit-)Gestaltung des Unterrichts. Dies kann so weit gehen, dass Lehrer und Schüler hinsichtlich der Leistungsbeurteilung und -bewertung gemeinsam eine

„Symptomatologie“⁶ erarbeiten - wie Wolfgang Klafki sie nennt -, die angibt, „anhand... welcher ‘Leistungen’ bzw. welcher ‘Symptome’ Lehrer und Schüler entscheiden wollen, ob das, was sie im Unterricht erstrebten, in irgendeinem Grad erreicht oder nicht erreicht worden ist“⁷.

Im Sinne eines umfassenden Befähigungsprozesses zur Identitätsfindung und Selbstbestimmung sollten auch Möglichkeiten für die Entwicklung und Reifung der religiösen Selbstbestimmung und Identität des Schülers eröffnet werden, z.B. in Form der mitverantwortlichen Vorbereitung und Gestaltung von Gottesdiensten, Meditationsübungen, Besinnungstagen und Gebetsanlässen sowie durch die Einbeziehung der Schüler in die Planung, Vorbereitung und Mitgestaltung des Religionsunterrichts und bei der Entdeckung und Vertiefung religiöser Fragestellungen im Anschluss an entsprechende Gesprächsanlässe im Fachunterricht.

Solidaritätsfähigkeit

In der *Wahrnehmung* des Anderen, den der Mensch zum Leben braucht, der aber auch ihn für sein Leben braucht, in der *Deutung* der sich dabei bildenden Gemeinschaft als Solidargemeinschaft, in der einer für den anderen da ist und die gemeinsam stärker ist als der Einzelne allein, in der bewussten *Entscheidung* für diese Solidargemeinschaft und gegen alle gemeinschaftsschädigenden Egoismen sowie schließlich im gemeinsamen *Handeln* zum Wohle des Einzelnen wie auch der Gemeinschaft konstituiert sich allmählich Gemeinschaftsbewusstsein, Solidarität und die soziale Identität des jungen Menschen. Zur Förderung dieses Prozesses muss der Unterricht wie auch die Schule als ganze dem Schüler Möglichkeiten der Wahrnehmung und Erfahrung von Gemeinschaft bieten sowie die Möglichkeit, diese deutend zu verstehen zum Zwecke des schrittweisen Erfassens der Bedeutung von Solidarität für das eigene Leben und der Entscheidungsfindung für (oder evtl. auch gegen) die Solidarität(sformen) dieser Gemeinschaft mit Blick auf das eigene Handeln.

Eine solche Förderung kann vor allem dadurch geschehen, dass man den Schüler mit zunehmendem Alter mehr und mehr Verantwortung in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft übernehmen lässt, angefangen mit der Übernahme des Klassensprecherpostens sowie der verantwortlichen Mitarbeit im sog. „Klassenrat“, einer Gesprächsrunde, bei der Lehrer und Schüler als gleichwertige Teilnehmer sich mit Problemen und Anliegen der Klasse beschäftigen⁸, bis hin zur Übernahme der Aufgabe eines Streitschlichters und der Mentorenarbeit durch Oberstufenschüler, die die Betreuung von Fünf- oder Sechsklässlern übernehmen. Nicht zu vergessen ist auch die Wahl von entsprechenden Interaktionsformen im Unterricht wie etwa Partner- und Gruppenarbeit. Besonders zu erwähnen ist die Vorbildfunktion des Leh-

⁶ W. Klafki, Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: H. Gudjons/R. Winkel (Hgg.), Didaktische Theorien, Hamburg 1997, 13-34, 28.

⁷ Ebd., 27.

⁸ Vgl. J. Leide, Miteinander und füreinander, in: Engagement (Thema „Soziales Lernen“), Heft 2, 2002, 98-110, 106. Diese Art der Gesprächsrunde geht zurück auf den französischen Schulreformer und Pädagogen Célestin Freinet (1896-1966).

thers, der durch seine Art des Umgangs mit den Schülern den Gemeinsinn stärken, die Integration von Außenseitern und schwächeren Schülern fördern und insgesamt bestimmte Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme, Fürsorge, Fairness und Toleranz den Schülern vor Augen führen und ihnen so Orientierung geben kann beim Aufbau ihrer eigenen Solidaritätsfähigkeit.

Transzendenzfähigkeit

Nach Roman Bleistein gehört zur Zukunftsfähigkeit des Menschen auch und vor allem die Transzendenzfähigkeit, womit ganz allgemein die Fähigkeit des Menschen umschrieben ist, sich selbst zu überschreiten auf den Anderen, die Gemeinschaft, die Welt sowie auf die Geschichte und auf die Zukunft hin, wobei mit Letzterem im christlichen Sinne auch und vor allem die größere Zukunft des Menschen bei Gott gemeint ist. Dieses Transzendieren kann sowohl ein aktives Sich-überschreiten als auch ein eher passives Selbst-überschritten-werden des Menschen sein. Was darunter zu verstehen ist und wie dies im Rahmen der christlichen Schule gefördert werden kann, soll im Folgenden mit Hilfe der vier bekannten Kategorien Wahrnehmen, Deuten, Entscheiden und Handeln dargelegt werden.

Welcher Mensch hat nicht schon die Erfahrung gemacht, wie er beim Hören eines Musikstücks von der Schönheit der Musik ergriffen wird, wie er beim Betrachten des nächtlichen Sternenhimmels von der unendlichen Weite des Kosmos in Bann gezogen und in ein wunderbares Staunen versetzt wird, wie er durch die liebevolle Zuwendung und Hilfe eines anderen Menschen in schwieriger Situation neuen Lebensmut und neue Lebenskraft fasst, wie er beim Hinterfragen von scheinbar selbstverständlichen Dingen auf immer umfassendere Fragehorizonte bis hin zur Frage nach dem Ursinn von allem verwiesen wird und wie er schließlich - wenn er sich darauf einlässt - in Gebet und Meditation, wie von einer geheimnisvollen Kraft erfüllt, neues Vertrauen in das Leben gewinnen kann? Beim *Wahrnehmen* all dieser Phänomene kann der Mensch zugleich entdecken, wie er sich hierbei selbst übersteigt bzw. wie er überschritten wird auf Ereignisse, Gegebenheiten und Sinnmöglichkeiten hin, die er sich nicht selbst geben kann. In ihnen scheint eine geheimnisvolle Kraft auf, die es vermag, dem Menschen tiefere Dimensionen der Wirklichkeit zu erschließen, ihn - wenn man so will - tiefer in das Geheimnis des Lebens einzuführen und ihm letztgültigen Sinn zu geben.

Die *Deutung* dieser geheimnisvollen Kraft hat eine Geschichte, die so alt ist wie die Menschheit selbst und die bis heute andauert. Die umfassendsten und tiefsinnigsten Deutungen liegen uns in den Glaubenszeugnissen der großen Religionen vor. Wie bereits im Zusammenhang mit der Darlegung des christlichen Menschenverständnisses angeklungen ist, ist bis heute die christliche Deutung für die westliche Kultur und der ihr angeschlossenen Kulturkreise grundlegend. Dennoch ist auch bei uns im Zeitalter der Globalisierung das Angebot der Weltanschauungen und insbesondere der religiös geprägten Weltanschauungen vielfältig. Der junge Mensch ist hier aufgefordert, sich für eines dieser Angebote zu entscheiden. Das Aussetzen einer solchen Entscheidung wäre im Übrigen selbst schon wieder eine Entscheidung.

Häufig ist auch die hier vom jungen Menschen geforderte *Entscheidung* aufgrund seiner christlichen oder auch anderweitigen Sozialisation bereits „vor-entschieden“. Hier kommt es dann darauf an, dass die Schule, wenn möglich gemeinsam mit den Eltern, dem Schüler Möglichkeiten bietet, die einmal getroffene „Vor-Entscheidung“ zu einer echten, authentischen (Glaubens-)Entscheidung werden zu lassen, wobei letztlich auch immer mit der Möglichkeit zu rechnen ist - und gerade das kennzeichnet m.E. in diesem Fall in besonderer Weise die Authentizität einer solchen (Gewissens-)Entscheidung -, dass der eine oder andere Schüler sich gegen die „Vor-Entscheidung“ seiner Eltern entscheidet.

Dass eine solche authentische (Glaubens-)Entscheidung, insbesondere für den christlichen Glauben und damit für die Nachfolge Jesu, auch Konsequenzen für das eigene *Handeln* haben sollte, ist eigentlich selbstverständlich, wird aber in der Realität auch häufig vergessen. Deshalb ist es wichtig, das mit dieser (Glaubens-)Entscheidung verbundene Handeln dort, wo es möglich ist, einzuüben wie etwa im Gebet und Gottesdienst, aber auch im sozialen Engagement, um so letztlich auch wieder für andere zum Vorbild „eine(r) menschenfreundlichen Praxis des Christlichen“⁹ zu werden.

Mit Gebet, Gottesdienst und sozialem Engagement sind im Übrigen bereits wesentliche Möglichkeiten angesprochen, die eine christliche Schule dem Schüler zur Förderung seiner Transzendenzfähigkeit anbieten kann. Prinzipiell gilt es, dem Schüler Möglichkeiten zu eröffnen, sich selbst zu überschreiten und sich zu öffnen, und ihn darüber hinaus dafür zu sensibilisieren, dass die vordergründig sichtbaren Dinge nicht schon die ganze Wirklichkeit sind, sondern dass sich an ihnen und über sie tiefere Dimensionen der Wirklichkeit ankündigen können, die ihrerseits Hinweis geben auf eine letztgültige, umgreifende göttliche Macht, von der der gläubige Christ annimmt, dass sie sich in Jesus Christus in der Gestalt eines Menschen in unserer Geschichte geoffenbart hat. Zu beachten ist dabei freilich, dass die dem Schüler angebotenen Möglichkeiten, transzendenzfähig zu werden, altersgemäß sind.

Wie an den oben angeführten Beispielen deutlich wurde, bieten sich in allen Bereichen von Schule und Unterricht Möglichkeiten der Förderung der Transzendenzfähigkeit des jungen Menschen, angefangen beim spirituell-religiösen und sozialen Bereich über den künstlerisch-musischen und sprachlichen Bereich (das Erlernen einer Fremdsprache kann in diesem Sinne verstanden werden als Anleitung zum Sich-öffnen) bis hin zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Dass dabei dem Religionsunterricht wie auch der Arbeit der Schulseelsorge eine besondere Bedeutung zukommt, ist zwar ausdrücklich zu erwähnen, sollte aber für eine christliche Schule selbstverständlich sein. Im besten Fall kann der Schüler so durch das Bemühen aller an die Schwelle des Glaubens geführt werden, der letzte Schritt zum Glauben freilich bleibt ihm überlassen bzw. wird ihm geschenkt.

Ich will meine Überlegungen zur Transzendenzfähigkeit abschließen mit einer Problemanzeige und einer möglichen Lösung dafür. Die Problemanzeige betrifft die Tatsache, dass heute viele junge Menschen sehr stark zweckorientiert und hedonis-

⁹ R. Bleistein, *Zwischen Traum und Resignation*, 414.

tisch ausgerichtet mit starken egoistischen Tendenzen und gegenüber dem Glauben häufig indifferent eingestellt sind.¹⁰ erinnert man sich an Martin Buber, der in seinen Schriften zur Erziehung darauf hinweist, dass es letztlich nur *einen* sicheren Zugang zum jungen Menschen gibt, über den sein „Widerstand gegen das Erzogenwerden“ überwunden werden kann, nämlich durch ein Vertrauensverhältnis¹¹, kommt eine mögliche Lösung in den Blick. Denn jeder, der einmal mit jungen Menschen zusammengelebt und zusammengearbeitet hat, wird die Erfahrung gemacht haben, dass anfängliches Desinteresse und Indifferenz auf Seiten der jungen Menschen einer allmählichen Aufgeschlossenheit und einem steigenden Interesse weichen, wenn sie sich in ihrer Eigenart ernst genommen und als Person angenommen wissen. Hierbei ist auch wichtig, dass der Schüler merkt, dass man ihm etwas zutraut, dass man auf ihn setzt, ohne ihn bei einem möglichen Misserfolg fallen zu lassen. Damit ist nichts gegen den Leistungsgedanken gesagt. Im Gegenteil! Denn die Erfahrung lehrt, dass die Leistungsbereitschaft und zumeist auch die Leistung umso höher ist, je mehr sich der Schüler vom Lehrer und seinen Mitschülern angenommen weiß und je positiver das soziale Klima in der Schule und im Klassenverband ist. Im Bemühen um ein solches Vertrauensverhältnis zum Schüler wird zugleich etwas vom Proprium der christlichen Schule erfahrbar, nämlich - wir erinnern uns - die Menschwerdung des jungen Menschen auf der Basis personaler Beziehungen im Geiste der Liebe und Freiheit des Evangeliums Jesu Christi zu fördern und zu begleiten.

Weltbefähigung als Erwerb von überfachlichen und fachlichen Kompetenzen

Unter *Weltbefähigung* wird hier das verstanden, was den Menschen neben seiner Selbstbestimmungs-, Solidaritäts- und Transzendenzfähigkeit dazu befähigt, sich in der Welt so zurecht zu finden, dass er den sich dabei stellenden kulturellen, kommunikativen, wissenschaftlichen, ökonomischen, naturbedingten, religiösen, physischen und psychischen Herausforderungen gewachsen ist und die Welt bewohnbar macht bzw. bewohnbar hält. Dazu bedarf er grundlegender Kompetenzen, die er sich zu einem großen Teil bereits während der Zeit seines Erwachsenwerdens in der Schule, insbesondere im Rahmen des Unterrichts, in Form von überfachlichen und fachlichen Kompetenzen aneignen kann und soll. So fordert denn u.a. der leider allzu früh verstorbene Hamburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Schulz, dass neben der Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit („Autonomie“) und Solidaritätsfähigkeit („Solidarität“) die Schule und vor allem der Unterricht wesentlich bestimmt sein muss durch die Intention (Absicht), „Kompetenz zu vermitteln“¹². Mit dem Begriff der „Kompetenz“ werden die Kenntnisse, Fertigkeiten, Fä-

¹⁰ Vgl. ebd., 137-141, sowie G. Lange, Religionsunterricht in der Schule, in: rhs, Heft 3, 1992, 134-146, 137-140.

¹¹ Ich beziehe mich hier auf einen Hinweis von G. Lange, Religionsunterricht in der Schule, 140.

¹² W. Schulz, Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld, in: H. Gudjons/R. Winkel (Hgg.), Didaktische Theorien, Hamburg 1997, 35-56, 41.

higkeiten und Einstellungen bezeichnet, deren Erwerb den Menschen bzw. den jungen Menschen zu einem sachgerechten Umgang mit den verschiedenen Bereichen der Wirklichkeit und zur Bewältigung der sich dabei stellenden Probleme befähigen.

Hinsichtlich der dabei den Unterricht leitenden didaktischen Grundsätze und Orientierungen ist Folgendes zu beachten: Neben den didaktischen Grundsätzen der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie der Darstellbarkeit und Zugänglichkeit und der Schülerorientierung, die inzwischen zum didaktischen Allgemeingut gehören und hier deshalb nicht noch einmal eigens behandelt werden, ist die didaktische Forderung einer *Konzentration auf das Wesentliche* im Sinne der Stärkung von grundlegenden Fertigkeiten bzw. Basiskompetenzen von zentraler Bedeutung. In diesem Sinne muss es vor allem um eine *Stärkung des Grundlagenwissens und der Allgemeinbildung* gehen, was zugleich eine *Reduzierung der Stofffülle* (Stichwort: Detailüberfrachtung) und eine *Einschränkung der Spezialisierung* bedeutet.

Darüber hinaus ist angesichts eines in vielen Fällen feststellbaren dramatischen Werteverfalls bzw. eines zu Ungunsten des Humanums stattfindenden Wertewandels (Sachgüter wie etwa das Auto erleben eine Wertschätzung wie sie häufig Menschen nicht widerfährt) eine *Orientierung an authentischen humanen und christlichen Werten* (Stichwort: *Werteorientierung*) von zentraler Bedeutung, angefangen bei der Wahrung der Menschenwürde angesichts der Möglichkeiten der Gentechnologie bis hin zum Schutz des Lebens, insbesondere auch des ungeborenen Lebens.

Der Unterricht muss ferner - wo immer es sich anbietet - *anschaulich* sein, zumal gerade die junge Generation aufgrund des großen Einflusses der audio-visuellen Medien in ihrer Wahrnehmung neben dem Gehörsinn sehr stark an den Gesichtssinn gebunden ist und sie deshalb - nach meinen Erfahrungen - darüber auch zu meist am ehesten anzusprechen ist. Trotz oder gerade wegen der Dominanz des Visuellen sollten auch - entsprechend dem Prinzip der *Ganzheitlichkeit* - die anderen Wahrnehmungsorgane wie etwa der haptische Sinn bewusst im Unterricht gefördert werden. In dieser Hinsicht ist m.E. dann auch die Forderung nach einem *handlungsorientierten* Unterricht sinnvoll, freilich nur dort, wo es sich auch wirklich anbietet. Prinzipiell gilt: Der Schüler nimmt umso umfassender und tiefergehend wahr, je mehr Wahrnehmungskanäle bzw. -organe bei der Wahrnehmung beteiligt sind.

Darüber hinaus ist für einen sachkundigen und sachgerechten Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand eine Orientierung an den entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntnissen unerlässlich (Stichwort: *Wissenschaftsorientierung*). Dass dabei nicht immer der neueste wissenschaftliche Forschungsstand Berücksichtigung finden kann, ergibt sich angesichts der durch den Unterricht begrenzten Arbeitskapazität des Lehrers wie auch der häufig verwirrenden Vielfalt der Forschungsergebnisse und wissenschaftlichen Lehrmeinungen schon von selbst. Angestrebt werden sollte aber in jedem Fall ein Unterricht, der sich an gesicherten neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert. Die Auswahl des Lehrbuchs bzw. Lehrwerks spielt hier eine wichtige Rolle. Im Übrigen sollten die Schüler der Oberstufe dort, wo es sich anbietet, im Sinne einer Propädeutik mit wissenschaftlichen Arbeitsmethoden zumindest bekannt gemacht werden.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass neben dem Religionsunterricht auch jeder Fachunterricht an einer christlichen Schule für Fragen nach Sinn und Bedeutung des Lebens, der Welt und der göttlichen Wirklichkeit offen sein sollte, zumindest dort, wo sich solche Fragen anbieten oder von Schülern selbst gestellt werden, ohne dabei die Behandlung der fachspezifischen Thematik zu kurz kommen zu lassen. Denn damit würde man weder dem Erwerb der fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen, die dem Menschen helfen sollen, sich in der Welt zurecht zu finden, noch dem Anliegen der Kirche, dem jungen Menschen aus dem Glauben heraus letztgültige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn und Urgrund von allem anzubieten, gerecht. Die christliche Schule will beides: Sie will den jungen Menschen befähigen, die Herausforderungen des Lebens *und* die Herausforderungen des christlichen Glaubens in Gegenwart und Zukunft zu bewältigen.

Joachim Schmiedl

SPIRITUELLE ZENTRIERUNG UND SYMBOLISCHES DENKEN ZU ZWEI STUDIEN ÜBER „GOTTESKINDSCHAFT“ UND „WASSER“

In jüngster Zeit sind zwei theologische Studien erschienen, die aus unterschiedlicher Perspektive ein Licht werfen auf zentrale Aspekte der Spiritualität, wie sie in der geistlichen Schule P. Kentenichs gewachsen ist. Unter diesem Gesichtspunkt lohnt es, einen ausführlicheren Blick auf sie zu werfen.

Gotteskindschaft

Der Essener Kirchenhistoriker Hubertus Lutterbach legt ein umfangreiches Werk zur „Gotteskindschaft“ vor¹³. Er beginnt mit einem Blick auf Heinrich Spaemann und Hans Urs von Balthasar, für die „Gotteskindschaft“ zum theologischen Schlüsselbegriff wurde. Lutterbach hätte hier durchaus auch P. Kentenich nennen können, der seit 1922 regelmäßig über Gotteskindschaft Exerzitien und Tagungen hielt und den Prozess der geistlichen Kindwerdung als strukturelles Moment in den Ausbildungsgang seiner Säkularinstitute einbaute. Als „Schlüsselbild der christlichen Geschichte“ (S. 21) hat die Metapher vom Kind viel mit unserer Gottesvorstellung zu tun. Auch wenn der Gedanke bereits in der heidnischen Philosophie und im Alten Testament zu finden ist, ist im Vater-Kind-Verhältnis doch das Spezifische der Botschaft Jesu gegriffen.

Dem daraus fließenden Motivbündel geht Lutterbach durch die Jahrhunderte nach. Zunächst untersucht er die Taufe als Sakrament der Neugeburt, in der Patristik durch metaphorische Bilder wie die vom Adler, von Abrahams Schoß und dem Hirtenmotiv aussagestark in Szene gesetzt, und einer neuen Kindschaft gegenüber Gott und der Kirche sowie gegenüber Maria als Mutter der für die Kirche neugeborenen Kinder. Die Sinnspitze der christlichen Taufe ist die Gottesgeburt in der Seele des Menschen, ein vor allem in der spätmittelalterlichen Frauenmystik häufig verwendeter Ausdruck für die personale Gottesbeziehung, liturgisch verdichtet in der Feier von Weihnachten.

Seit der Antike ist eine besondere Wertschätzung des Kindes zu beobachten. Kinder übernehmen in der Liturgie Funktionen als Lektor und Sänger. Das mittelalterliche Mönchtum kennt die Opferung (Oblation) von Kindern in den geistlichen Stand. Die Mönchwerdung gilt als „zweite Taufe“ und damit als der beste Weg zur Gotteskindwerdung. Die Auswirkungen in der Haltung gegenüber Kindern zeigte sich zunächst im Aufkommen der Kindertaufe, aber auch in konkreten Schutzbestimmungen für den Umgang mit ihnen, insbesondere im Verbot der Kindstötung und der Abtreibung sowie der Sorge für Waisenkinder. Auch die Bildungsanstrengungen in christlichen Institutionen des Mittelalters zeugen von einer Wertschätzung der Kinder. Hergeleitet aus der Begegnung Jesu mit Kindern wurde der Katechis-

¹³ Lutterbach, Hubertus: Gotteskindschaft. Kultur- und Sozialgeschichte eines christlichen Ideals, Freiburg: Herder 2003, 483 S., 23 Abbildungen.

musunterricht zu einer ausgezeichneten Form der Vermittlung religiösen Wissens, das in kindgerechter Weise durch Merksätze beigebracht wurde.

In der Frühen Neuzeit gelangte die Gotteskindschaft über die Verehrung des Jesuskindes zu neuer Konjunktur. Das Kind wurde zum Leitbild und geistlichen Ideal, was Lutterbach am Beispiel der Quäker herausarbeitet. Die Spiritualitätsschule von Pierre de Bérulle betonte eine ausgeprägte Jesuskindverehrung, was etwa bei Margaretha von Beaune zu einer Strukturierung des Tagesablaufs als tägliches Weihnachtsfest und der Bezeichnung der Ordenskapelle als „neues Bethlehem“ führte. Die pädagogische Anwendung der Gotteskind-Vatergott-Beziehung illustriert Lutterbach mit Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel.

Ihren Höhepunkt erlebte die Gotteskindschaft-Spiritualität im 19. Jahrhundert. Im Motiv der Heiligen Familie konnte man die Familie von Nazareth ebenso sehen wie die Kleinfamilie, die Ordensfamilie und die große Familie der Kirche. Auf diese Weise „konnte sich die Heilige Familie mit dem Jesuskind bzw. Gotteskind in der Mitte zu einem identitätsstiftenden Einungspunkt des gesamten katholischen Milieus entwickeln“ (S. 326). Das 19. Jahrhundert war, so die These Lutterbachs, gerade wegen der Bedeutung der Gotteskindschaft das große Jahrhundert der Verehrung der Gottesmutter Maria, des heiligen Josef und des Papstes. In Vereinen zu Ehren der Heiligen Familie und der Kindheit Jesu, aber auch in den Frauenkongregationen, wie etwa den „Schwestern vom armen Kinde Jesus“ (gegründet von Klara Fey) und den „Dienerinnen der Heiligen Kindheit Jesu“ (gegründet von Antonia Werr), wurde die Gotteskindschaft zum spirituellen Dreh- und Angelpunkt, der seinerseits wieder die pädagogischen und sozialen Aktivitäten der Kinderbildung und Kinderfürsorge inspirierte. Selbst die von Beuron ausgehende Erneuerung des benediktinischen Mönchtums stand unter dem Ideal der Heiligen Familie. Lutterbach resümiert: Der Ultramontanismus des 19. und 20. Jahrhundert wurde „im Kern durch eine Familienspiritualität zusammengehalten, die alle christlichen Kinder- und Familientraditionen bündelte und instrumentalisierend in Dienst nahm; auf diese Weise suchte er das von der Aufklärung eroberte und profanierte Terrain im Sinne eines heiligen Kinder- und Familienkosmos zu resakralisieren.“ (S. 411)

Für das 20. Jahrhundert konstatiert Lutterbach einerseits das Ende der besonderen Gotteskinder durch die Veränderung der Ordenstheologie, andererseits die „Säkularisierung“ der gewöhnlichen Gotteskinder. Mit den 1960er Jahren sieht er das Ende der Gotteskindschaft-Konjunktur gekommen.

Hier wäre jetzt aus der Perspektive der Schönstatt-Bewegung noch vieles zu sagen zur Bedeutung der Gotteskindschaft im Rahmen einer trinitarischen Theologie und Spiritualität, wie sie Pater Kentenich seit den 1920er Jahren in vielen Vorträgen und Exerzitien dargelegt hat. Für ihn war dabei vor allem wichtig, dass es dabei um einen Lebensvorgang der Beziehung und ein neues Lebensgefühl geht. Gerade für Zeiten der Formation und der geistlichen Vertiefung war ihm dieser Rückbezug auf die „Teilnahme an der göttlichen Natur“ sehr wichtig.

Wasser

Das zweite vor zu stellende Werk beschäftigt sich mit dem Grundsymbol des Wassers. Der Grazer Bibel- und Religionswissenschaftler Karl Matthäus Woschitz legt damit gewissermaßen sein Lebenswerk vor. Im Schlusswort der 677 Seiten umfassenden Untersuchung¹⁴ schreibt der Autor:

„Die Studie wollte zeigen, wie das Element Wasser über seine sinnliche Qualität hinaus Teil einer religiösen und kulturellen Geschichte des Menschen ist. Keine Kultur lebt ohne den alltagspraktischen und tiefenstrukturellen, ohne den elementaren und symbolischen Bezug zu diesem Grundstoff. Als 'symbolische Form' hat er teil am mythischen, religiösen, kulturellen, historisch und sozial gelebten 'Weltverstehen' des Menschen.“ (S. 666)

In dieses symbolische Denken führt Woschitz nach einleitenden Reflexionen, in denen unter anderem die Metapher des Wassers in Gedichten von der Klassik bis ins 20. Jahrhundert zu Wort kommt, ein. Viele Religionen kennen das Wasser als erstes Element der Schöpfung; die Mythologien des Anfangs von Ägypten über Babylon bis nach Griechenland und Rom erzählen davon. Wasser gibt und erhält Leben; Nil und Ganges als heilige Flüsse geben davon ebenso Zeugnis wie die Reise Alexanders des Großen zum „Lebensquell“ oder Wassermysterien in Märchen. Im Wasser spiegelt sich der auf sich selbst bezogene, narzisstische Mensch wider. Sakrale Reinigungen und das Bemühen um kultische Reinheit gehören ebenso zur Kulturgeschichte des Wassers wie dessen Bedeutung für das Jenseits und die Unterwelt.

Dieses religionsgeschichtliche Material wendet Woschitz auf die alt- und neutestamentlichen Schriften an. Im Vergleich mit den religiösen Traditionen des Mittelmeerraums sowie des Orient gewinnen die biblischen Befunde eher noch an Klarheit und Aussagekraft. Das Wasser ist ein zentrales Motiv der biblischen Schöpfungsgeschichte. Ordnung und Chaos, Schöpfung, Untergang und Neuanfang wechseln sich in den biblischen Erzählungen vom Sieben-Tage-Werk bis zur Sintflut ab. Die Befleckung des Menschen durch die Ursünde und das immer wieder erfahrene Verderben durch menschliches Versagen erfährt ihre Aufhebung durch das Vergießen von Blut; auf die eucharistischen Anklänge weist Woschitz nur kurz hin. Bei den Propheten spielen die Wasserutopien eine zentrale Rolle. Die „Quellen des Heils“, die Tempelquelle und das „lebendige Wasser“ sind Hoffnungszeichen des sein Volk nicht verlassenden Gottes. Aber auch in der Gebetsliteratur der Psalmen kommt das Wassermotiv häufig vor, als geschichtliche Erinnerung, als Lobpreis, Klage und als Bitte um Reinigung. Liebe und Erkenntnis, so Woschitz abschließend zum Alten Testament, verbinden sich in der Weisheitsliteratur mit dem Wassermotiv.

Die neutestamentliche Schrift, in der das Wasser zentrales Kompositionselement ist, ist das Johannes-Evangelium. Das beginnt mit dem „Wasser der wahren

¹⁴ Woschitz, Karl Matthäus: Fons vitae – Lebensquell. Sinn- und Symbolgeschichte des Wassers (Forschungen zur europäischen Geistesgeschichte. 3), Freiburg: Herder 2003, 677 S.

Reinigung“ (S. 435) bei der Hochzeit zu Kana, setzt sich fort in den Gesprächen über die Christwerdung in Joh 3 und 4 mit Nikodemus – Wiedergeburt aus „Wasser und Geist“ – und der samaritanischen Frau – die Gabe des „lebendigen Wassers“. Der Gelähmte wird am „Wasserteich der Barmherzigkeit“ (S. 480) geheilt. Bis in die Abschiedsreden hinein führt der Verfasser des Evangeliums das Wassermotiv aus; die Fußwaschung und das Weinstockgleichnis weisen hin auf den Höhepunkt der Offenbarung des Gekreuzigten, als „Blut und Wasser“ aus seiner Seite hervorströmen.

In den synoptischen Evangelien wird das Wasser vor allem zur Erklärung der Taufe eingesetzt. Die paulinische und nachpaulinische Theologie bietet eine umfassende Spiritualität des Lebens aus der Taufe, im ersten Petrusbrief noch einmal in Verbindung gesetzt zur Errettung durch die Arche Noahs. Die beiden Schlusskapitel widmet Woschitz der Nachwirkung des Wassermotivs in der Gnosis und der mittelalterlichen Mythologie. Hierbei spielt die Gralsage und die Suche nach dem Quell des Lebens eine zentrale Rolle.

Im symbolhaften Denken Pater Kentenichs findet sich das Motiv des „fons vitae“ in der Form des „Gnadenquells“ wider. Zunächst bezogen auf Maria als die Person, die der Menschheit Jesus Christus geboren hat, sprach er zunehmend vom Gnadenstrom, der aus den Schönstatt-Heiligtümern fließe. Themen wie die „lokale Gebundenheit“, aber auch die drei „Wallfahrtsgnaden“ der Beheimatung, Wandlung und Sendung verbinden sich mit dem Motiv der Quelle, die ihre nochmalige Aufgipfelung im „Liebesbündnis“ zwischen Gott und Mensch, zwischen der Gottesmutter Maria und dem Einzelnen findet.

Beide hier vorgestellten Bücher zeigen, wie fruchtbar und bereichernd es sein kann, zentrale Themen der eigenen Spiritualität in anderen Zusammenhängen beschrieben zu sehen. Ob es die Verbindungslinien sind, die von der Gotteskindschaft zu vielen anderen theologischen und spirituellen Themen gezogen werden, oder ob das symbolische Denken durch den Blick auf andere Religionen und die biblische Überlieferung neu geschärft wird - wer sich der Mühe unterzieht, diese Studien durchzuarbeiten, wird auch für sein eigenes geistliches Leben neue Impulse bekommen. Dass solche Bücher aber überhaupt geschrieben werden, ist ein deutliches Zeichen für die Veränderung einer theologischen Mentalität. Gefragt ist das Denken in großen Zusammenhängen, das Herstellen von Verbindungs- und Traditionslinien, in den Worten Pater Kentenichs: „organisches Denken, Lieben und Leben“.