

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

“Katholische Schule im Change-Prozess.
Ort der Pastoral im Spannungsfeld von
Tradition, Transformation und Innovation“

Eine praktisch-theologische Untersuchung
am Schulzentrum Friesgasse SSND in 1150 Wien

verfasst von / submitted by

Mag.^a Barbara König

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Theologie (Dr. theol.)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

UA 780 011

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Katholische Fachtheologie

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. MMag.a Dr.in Regina Polak, MAS

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
Einleitung	9
Entdeckungszusammenhang und aktuelle Problemstellung	9
Eingrenzung des Forschungsbereichs und Forschungsfrage	10
Forschungshintergrund und Forschungsstand	11
Aufbau und Methodik	13
1 Orientierung	16
1.1 Theologische und pädagogische Grundoptionen	16
1.2 Orientierung im biografischen Kontext und Wahl des Forschungsgegenstandes	20
1.2.1 Vorbemerkungen zum Forschungsgegenstand	20
1.2.2 Biografische Zugänge	22
1.2.3 Erkenntnisleitendes Interesse und Ziele der Arbeit	23
2 Kairologie	25
2.1 Lokalaugenschein im Praxisfeld	25
2.2 Zentrale Begriffe im gesellschaftlichen Kontext	27
2.2.1 Säkularisierung	27
2.2.2 Pluralisierung	30
2.2.2.1 Religiöse Pluralisierung	31
2.2.2.2 Gesellschaftliche Pluralisierung	34
2.2.3 Globalisierung.....	35
2.2.4 Migration	38
2.2.5 Coronakrise	40
2.3 Konzept einer empirischen Untersuchung am Schulzentrum Friesgasse	42
2.3.1 Ziele der Untersuchung.....	42
2.3.2 Datenerhebung	43
2.3.3 Beschreibung des Datenmaterials	44
2.3.3.1 Artefakte	44
2.3.3.2 Interviews.....	54
2.3.3.3 Teilnehmende Beobachtung.....	58
2.3.3.4 Überblick über das qualitative Datenmaterial.....	60
2.3.3.5 Quantitative Ergänzung	62
2.3.4 Datenauswertung	62
2.3.4.1 Methodische Vorgangsweise	63
2.3.4.2 Kategorienkatalog.....	65

2.3.4.3 Gütekriterien	69
2.4. Auswertungskategorien im Dialog mit den empirischen Daten	71
2.4.1 Kategorie 1: TRADITION UND ERBE	71
2.4.1.1 Bilden. Umfassend Bilden. Weiterbilden.	72
2.4.1.2 Wert und Würde jeder Person.....	73
2.4.1.3 Religion ist konstitutiv	75
2.4.1.4 Das Evangelium konkretisieren	77
2.4.1.5 Grundsätzliche Offenheit als Prinzip	84
2.4.1.6 Zusammenfassung	86
Historischer Exkurs: Die ersten hundert Jahre SZ Friesgasse	87
2.4.2 Kategorie 2: TRANSFORMATIONEN	91
2.4.2.1 Spannungsfeld „Wachsen und Schwinden“	93
2.4.2.2 Spannungsfeld „Religiöse Verwurzelung und Säkularisierung“	97
2.4.2.3 Spannungsfeld „Einheit und Vielfalt“	101
2.4.2.4 Spannungsfeld „Globalisierung – Individualisierung“	113
2.4.2.5 Weitere Schlüsselthemen im gesellschaftlichen und theologischen Kontext....	120
2.4.2.6 Organisationale Transformationen.....	121
2.4.2.7 Zusammenfassung	126
2.4.3 Kategorie 3: HANDELNDE PERSONEN	127
2.4.3.1 Berufung und Auswahl von Mitarbeitenden.....	128
2.4.3.2 Aufgaben, Ansprüche, Erwartungen.....	133
2.4.3.3 Zugehörigkeit und Beziehungen	139
2.4.3.4 Pädagogische und theologische Kompetenz.....	140
2.4.3.5 Religiöse Verwurzelung und Glaubenszeugnis	142
2.4.3.6 Ehrenamtliches Engagement.....	146
2.4.3.7 Kommunikation und Konflikte.....	147
2.4.3.8 Benachteiligte und Arme heute.....	149
2.4.3.9 Zusammenfassung	151
2.4.4 Kategorie 4: KIRCHLICHE VOLLZÜGE am pastoralen Ort katholische Schule ..	152
2.4.4.1 Martyria	152
2.4.4.2 Liturgie.....	155
Exkurs: Liturgische Räume im SZ Friesgasse.....	159
2.4.4.3 Diakonie.....	166
2.4.4.4 Koinonia.....	170
2.4.4.5 Zusammenfassung	172
2.4.5 Kategorie 5: THEOLOGISCHE IMPLIKATIONEN.....	173
2.4.5.1 Katholizität und katholische Schule als „ <i>Locus theologicus</i> “.....	173

2.4.5.2 Schulpastoral.....	178
2.4.5.3 Stellung der Lai*innen.....	180
2.4.5.4 Ökumene und interreligiöser Dialog.....	183
2.4.5.5 Zusammenfassung	189
2.4.6 Kategorie 6: RAHMENBEDINGUNGEN	192
2.4.6.1 Strukturelle Rahmenbedingungen.....	192
2.4.6.2 Gesellschaftliche und demografische Rahmenbedingungen	200
2.4.6.3 Personelle Rahmenbedingungen.....	204
2.4.6.4 Ideell-schulklimatische Rahmenbedingungen	207
2.4.6.5 Zusammenfassung	210
2.4.7 Kategorie 7: ZUKUNFTSFÄHIGKEIT	211
2.4.7.1 Profil schärfen.....	211
2.4.7.2 Mitarbeitende ermächtigen	214
2.4.7.3 Netzwerke bauen.....	216
2.4.7.4 Strukturen sichern	218
2.4.7.5 Visionen zulassen	219
2.4.7.6 Zusammenfassung	223
3 Kriteriologie	224
3.1 Lehramtliche Dokumente zu christlicher Erziehung und Bildung an katholischen Schulen.....	226
3.1.1 Überblick über die kirchlichen Grundlagendokumente 1965-2022.....	226
3.1.2 „ <i>Gravissimum educationis</i> “ – Wende- und Ausgangspunkt der zeitgenössischen Sicht auf katholische Schule	228
3.1.3 Kriterien für katholische Schule auf der Basis lehramtlicher Texte seit 1965	231
3.1.3.1 Der Mensch und sein Recht auf Bildung im Mittelpunkt.....	232
3.1.3.2 Der katholische Bildungsplan „progetto educativo“.....	234
3.1.3.3 Der globale Pakt für die Bildung	241
3.1.3.4 Dialog als Grundprinzip.....	242
3.1.3.5 Katholische Schule: Raum für religiöse und existenzielle Fragen	244
3.1.3.6 Katholische Schule: Ort der Evangelisierung.....	248
3.1.3.7 Katholische Schule: inklusiv und offen	250
3.1.4 Relevante Transformationen im Spiegel der lehramtlichen Dokumente.....	252
3.1.4.1 Aufbruchsstimmung und Niedergang.....	252
3.1.4.2 Lehramtliche Aussagen zur Säkularisierung	256
3.1.4.3 Lehramtliche Aussagen zu Pluralisierung und Globalisierung.....	257
3.1.4.4 Lehramtliche Aussagen zu Migration und Corona-Pandemie	263

3.1.5 Handelnde Personen an katholischer Schule: Kriterien und Leitvorstellungen.....	267
3.1.5.1 Kriterien für die Auswahl von Mitarbeitenden.....	268
3.1.5.2 Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen an die Mitglieder der Erziehungsgemeinschaft	272
3.2 Weitere forschungsrelevante theologische Schlüsselthemen	284
3.2.1 Themenkomplex „Schulpastoral“	284
3.2.1.1 Begriffsdefinition und Entwicklung im deutschen Sprachraum.....	284
3.2.1.2 Theologische Begründung und Grundanliegen von Schulpastoral.....	287
3.2.1.3 Kirchliche Grundvollzüge als Leitkategorien.....	290
3.2.1.4 Schulpastorale Qualitätskriterien	297
3.2.1.5 Träger*innen und Adressat*innen von Schulpastoral	298
3.2.1.6 Spezifische schulpastorale Ansätze in Auswahl	303
3.2.2 Themenkomplex „Ökumene und Interreligiöser Dialog“	307
3.2.2.1 Genese des interreligiösen Dialogs und religionstheologische Modelle	307
3.2.2.2 Die lehramtliche Position zu religiöser Pluralität in den schulrelevanten Dokumenten.....	312
3.2.2.3 Theologische Differenzmodelle als Grundlage für den interreligiösen Dialog.	314
3.2.2.4 Kultur der Anerkennung als grundlegende Haltung für den interreligiösen Dialog im schulischen Kontext.....	317
3.2.2.5 Die Wahrheitsfrage als Ernstfall des interreligiösen Dialogs	318
3.2.2.6 Katholizität im Kontext von Ökumene und interreligiösem Dialog.....	321
Exkurs: Schärfung des Begriffs „Dialog“ im interreligiösen Kontext.....	323
3.2.2.7 Interreligiöser und interkonfessioneller Dialog im Bildungskontext.....	326
3.2.2.8 Konkretisierungen des interreligiösen Dialogs an katholischen Schulen.....	329
3.2.3 Themenkomplex „Laienapostolat“	344
3.2.3.1 Nachkonziliare Entwicklung des Begriffs und der Stellung von Lai*innen.....	344
3.2.3.2 Fokus Laienapostolat an katholischer Schule	348
3.2.3.3 Laientheolog*innen als Spezialfall der Laienmitarbeitenden.....	351
3.2.3.4 Jüngste kirchliche Entwicklungen: Synodaler Prozess.....	351
3.3 Lehramtliche Aussagen zu Rahmenbedingungen für katholische Schulen	354
3.3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen.....	354
3.3.2 Gesellschaftliche und demografische Rahmenbedingungen	358
3.3.3 Personelle und schulklimatische Rahmenbedingungen	360
3.4 Ordens- und standortspezifische Texte.....	362
3.4.1 Konstitution und Generaldirektorium der SSND: „Ihr seid gesandt“	362
3.4.2 Vision-Mission-Values	369
3.4.3 Friesidentity	371

4 Praxeologie	373
4.1 Praxisbaustein „Profilierung“	376
4.2 Praxisbaustein „Mitarbeitende“	380
4.3 Praxisbaustein „Netzwerke“	388
4.4 Praxisbaustein „Schulpastoral“	393
4.5 Praxisbaustein „Rahmenbedingungen“	399
5. Fazit	403
Abkürzungsverzeichnis	410
Abbildungsverzeichnis	412
Bibliografie	414
Anhang	429
Vision-Mission-Values	429
Interviewleitfaden	430
Transkriptionsregeln	431
Datenträgerübersicht	431
Abstracts	432
Deutsche Fassung	432
English version	433
Selbstständigkeitserklärung	434

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2023 als Dissertation am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät an der Universität Wien eingereicht.

Wie es einem afrikanischen Sprichwort zufolge „ein ganzes Dorf braucht, um ein Kind zu erziehen“, konnte auch diese Forschungsarbeit nur durch die Beteiligung vieler Personen zu einem Ende gebracht werden und diesen soll hier gedankt werden.

Zunächst gilt mein Dank meinen Interviewpartner*innen im SZ Friesgasse, die ihre Erinnerungen, ihr Wissen und ihre Visionen teilten und den Kolleg*innen, die ihre Zeit für die umfangreiche Mitarbeiter*innenbefragung zur Verfügung stellten. Den Schüler*innen, die sich an verschiedenen partizipativen Projekten beteiligten, sei ebenso herzlich gedankt wie den Studierenden, die mich in der Durchführung der Interviews und deren Transkription unterstützten. Meinem Kollegen Klaus Nannen danke ich für die sorgfältige Korrektur des umfangreichen Textes, meinen Kolleginnen Birgit Mbwisi-Henökl und Antonia Himmel-Agisburg für bereichernde inhaltliche Perspektiven.

Meiner Betreuerin Regina Polak gilt ein ganz besonderes Dankeschön für die vielen inspirierenden Gespräche, ihre hilfreichen Kommentare und kritischen Fragestellungen, die die Arbeit zu einem guten Ende kommen ließen.

Zuletzt sei noch ein großer Dank an meine Familie gerichtet, die mich viele Stunden in Ruhe meinen Büchern und dem Computer überließen.

Den Menschen, die in den letzten fünfzig Jahren am Schulzentrum Friesgasse gelebt und gelehrt haben und die ich persönlich kennenlernen durfte, allen die sich mühen, die Bildungseinrichtung in eine gute Zukunft zu führen, und besonders denjenigen, die seit Anbeginn ebendort ihre Spuren hinterließen, möchte ich die Forschungsarbeit widmen.

Wien, im April 2023

Einleitung

Entdeckungszusammenhang und aktuelle Problemstellung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage nach der Zukunftsfähigkeit katholischer Schulen und will diese anhand einer Einzelfallstudie prüfen. Das Interesse an dieser Fragestellung erwächst aus persönlicher Betroffenheit und aus der aktuellen Situation, in der sich katholische Schulen in Österreich und, wie zu vermuten ist, im gesamten deutschen Sprachraum befinden: Die gegenwärtige demografische Lage lässt einen kontinuierlichen Rückgang an Katholik*innenzahlen erkennen. Gleichzeitig schwindet auch der Nachwuchs der Ordensgemeinschaften, die katholische Schulen gegründet und erhalten haben. Viele Orden übergeben ihre Schulen in die Trägerschaft von Vereinen oder Diözesen und suchen nach zeitgerechten und zukunftsfähigen Konzepten, ihr spezifisches Charisma an die aktuellen Herausforderungen anzupassen und den sich vollziehenden Wandel strukturiert zu gestalten.

Bildungs- und Sozialeinrichtungen katholischer Gemeinschaften werden zunehmend von Lai*innen geführt. In dieser Situation des Umbruchs drängt sich die Frage auf, ob überhaupt und wenn ja, wie spezifische Ordensspiritualität in die Zukunft transferiert werden kann, wenn es an Personen fehlt, die ihr Leben einem bestimmten Charisma gewidmet und in einen speziellen Dienst gestellt haben. Kann es gelingen, dass Lai*innen diese Aufgaben weiterführen und wenn ja, welchen Support brauchen sie dafür bzw. welche Strukturen müssen geschaffen werden?

Auch wenn einerseits die Zahl aktiver Katholik*innen zurückgeht und der Ordensnachwuchs schwindet, zeigt sich auf der anderen Seite, dass christlich motivierte Bildungseinrichtungen regen Zuspruch erfahren. Derzeit besuchen rund 75.000 Schüler*innen in Österreich, mehr als 8,5 Millionen Schüler*innen in Europa sowie rund 60 Millionen Schüler*innen weltweit katholische Schulen¹ und die Zahlen sind in den letzten Jahren gestiegen.² Menschen ohne religiöses Bekenntnis und Angehörige anderer Religionen wählen katholische Schulen als Ausbildungsstätten für ihre Kinder. Hier gilt es nachzuforschen, welche Motivation sie dazu antreibt: Was bieten christliche

¹ <https://www.religionsunterricht.at/pages/religionsunterrichtest/privatschulen/grundsuetzliches> (Stand: 27.01.2020;

² „6,71 Prozent aller österreichischen Schüler besuchen eine katholische Privatschule. Neben katholischen werden auch immer mehr konfessionslose und andersgläubige Schüler eingeschrieben.“ in: Schülerzahlen an katholischen Privatschulen weiter ansteigend, <https://www.katholische-kirche-steiermark.at/portal/home/aktuellesneu/article/12133.html> (Stand: 27.01.2020; Abruf: 27.01.2020).

Bildungseinrichtungen jungen Menschen in einer pluralisierten und säkularisierten Welt?

Eingrenzung des Forschungsbereichs und Forschungsfrage

Gegenstand der im Rahmen der Forschungsarbeit durchgeführten Einzelfallstudie ist das Schulzentrum Friesgasse, eine durch eine spezifische Ordenstradition geprägte katholische Privatschule im 15. Bezirk in Wien. Das katholische Schulzentrum hat sich seit etwa dreißig Jahren vor allem durch seine Offenheit für kulturelle und religiöse Vielfalt einen Namen im Kanon der katholischen Privatschulen Österreichs gemacht.

Das SZ Friesgasse ist wie andere konfessionelle Schulen durch Umbrüche in Kirche und Gesellschaft massiven Veränderungen ausgesetzt und steht im Spannungsfeld zwischen Tradition und aktuellen Entwicklungen: Geschichtlich gesehen ist die Bildungseinrichtung geprägt durch eine spezifische Ordensspiritualität, in den ersten 120 Jahren ihres Bestehens auch durch eine starke christlich katholische Sozialisation sowohl der Pädagog*innen als auch der Schüler*innenpopulation. Insofern sich diese traditionellen Gegebenheiten durch gesellschaftliche und religiöse Transformationen – vor allem im Hinblick auf Pluralisierung, Individualisierung und Säkularisierung – dramatisch geändert haben und ehemals selbstverständliche Strukturen verschwinden, ist es notwendig geworden, neue Rahmenbedingungen zu schaffen. Diese sollen zukünftig gewährleisten, den genuin christlichen Auftrag der katholischen Schule angesichts einer sich ständig verändernden Gesellschaft zu verwirklichen. Es steht die existentielle Frage im Raum: Macht es unter den aktuellen Bedingungen und Möglichkeiten Sinn, die Schule weiterzuführen? Die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie von 2020-2022 haben diese Fragestellungen zusätzlich verschärft.

Die vorliegende Forschungsarbeit will den aktuellen Schulentwicklungsprozess am Schulzentrum Friesgasse im Kontext der aktuellen Transformationsphänomene untersuchen und wissenschaftlich begleiten. Weitere Standorte des Schulverbundes SSND Österreich³ oder andere katholische Schulen in Wien stehen nicht im Zentrum der Betrachtung. Die Ergebnisse der Einzelfallstudie sollen daher zunächst der beforschten Organisation selbst zur Verfügung stehen, können aber in weiterer Folge

³ Schulverbund SSND Österreich, <https://www.schulverbund-ssnd.at/> (Stand: 27.01.2020; Abruf: 27.01.2020).

anderen ähnlich situierten Bildungseinrichtungen als Input für deren Schulentwicklung dienen.

Betrachtet man die vielfältige „Stakeholderlandschaft“ eines Bildungszentrums, so wird es notwendig, auch hier eine Eingrenzung des Forschungsgegenstandes vorzunehmen. Im Rahmen der vorliegenden Studie liegt der Fokus vor allem auf den erwachsenen Personen, die am Standort mitarbeiten und mitgestalten. Daher lautet die zentrale Forschungsfrage:

Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, damit Lai*innen, die am katholischen Schulzentrum Friesgasse Verantwortung übernehmen und mitarbeiten, den vom Gründungsorden ererbten Auftrag im Kontext aktueller Herausforderungen theologisch kompetent in die Zukunft tragen können?

Forschungshintergrund und Forschungsstand

Vorweg ist festzustellen, dass rund um das Thema der Dissertation im deutschsprachigen Raum ein aktiver Diskussions- und Denkprozess eingesetzt hat, der sich auch in aktuellen Publikationen widerspiegelt.⁴ Bereits in den späten 1980er und 1990er Jahren wurde zu den Themen „private katholische Schule“ und deren Schulprofil geforscht und publiziert.⁵ Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass dieser Themenkomplex in Deutschland schon deutlich besser untersucht, durch bischöfliche Stellungnahmen kommentiert und durch Publikationen beschrieben ist als in Österreich. „Wozu soll es katholische Schulen heute geben?“ und „Wie sieht das spezifische Profil katholischer Schulen heute aus?“ Diese Fragen stehen im Zentrum der aktuellen Diskussion und sind angesichts aktueller Herausforderung neu zu stellen.

Differenzierte Antworten auf diese Frage geben zunächst diverse lehramtliche Dokumente, die seit dem 2. Vatikanischen Konzil regelmäßig veröffentlicht wurden. Aus Sicht der kirchlichen Texte gewinnt „katholische Schule in der Kirche, wie sie sich seit dem 2. Vatikanischen Konzil – besonders in den Konstitutionen über die Kirche (*Lumen gentium*)⁶ und über die Kirche in der Welt von heute (*Gaudium et spes*)⁷ –

⁴ M. Reitemeyer/W. Verburg (Hgg.), *Bildung-Zukunft-Hoffnung. Warum Kirche Schule macht*, Freiburg im Breisgau 2017.

⁵ Vgl. U. Kurth, *Zwischen Engagement und Verweigerung: Lehrer an katholischen Gymnasien im Schnittbereich kirchlicher und schulischer Perspektiven* (Studien zur Pädagogik der Schule Bd. 22), Frankfurt am Main ; New York 1996.

⁶ In der Folge abgekürzt mit LG.

darstellt, immer größere Bedeutung“.⁸ Dies streicht zunächst das Grundlagedokument *Gravissimum educationis* heraus.⁹ Die Kongregation für das katholische Bildungswesen nimmt in regelmäßigen Abständen Stellung zu aktuellen Themen in diesem Bereich, die gesammelten Schriften dieser Kongregation hat die deutsche Bischofskonferenz 2010 herausgegeben. Die aktuelle Instruktion in diesem Zusammenhang stammt aus dem Jahr 2022 und trägt den Titel *Die Identität der katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs*.¹⁰

Die deutschen Bischöfe melden sich zu Themen rund um die katholische Schule immer wieder zu Wort, so zum Beispiel 2009 mit der Veröffentlichung von *Qualitätskriterien für katholische Schulen*¹¹ oder 2016 mit der Schrift *Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag katholischer Schulen*.¹² Die deutsche Bischofskonferenz betreibt darüber hinaus ein Internetportal der katholischen Schulen und gibt die Zeitschrift „Engagement“ heraus, die sich mit für das Dissertationsvorhaben einschlägigen Themen beschäftigt.¹³

Sowohl in Deutschland als auch in Österreich haben sich die katholischen Schulen in freier Trägerschaft, meist erhalten von Ordensgemeinschaften, zu Dachverbänden zusammengeschlossen. Dies ist in Deutschland die Vereinigung katholischer Schulen in Ordenstradition (ODIV)¹⁴ und in Österreich die Vereinigung von Ordensschulen (VOSÖ).¹⁵ Auch das Schulzentrum Friesgasse hat die Aufnahme in diesen Dachverband beantragt, seit September 2022 ist die Friesgasse VOSÖ Schule und trägt den Namen Bildungscampus Flora Fries.

Auf europäischer und internationaler Ebene bestehen ebenfalls Netzwerke katholischer Schulen: So hat es sich das Catholic International Education Office (OIEC) zur Aufgabe

⁷ In der Folge abgekürzt mit GS.

⁸ *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz*, Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das katholische Bildungswesen nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 188) 2010, 1.

⁹ Vgl. 2. *Vatikanisches Konzil*, *Gravissimum educationis*: Die Erklärung über die christliche Erziehung, in: Kleines Konzilskompendium (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau ³⁵Aufl. 2008, 331–349. In der Folge abgekürzt mit GE.

¹⁰ *Kongregation für das katholische Bildungswesen*, Instruktion "Die Identität der Katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs,

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_en.html (Stand: 2022; Abruf: 25.05.2022). In der Folge abgekürzt mit IKS.

¹¹ *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz*, Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen 2009.

¹² *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz*, *Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen* 2016.

¹³ Zeitschrift *engagement*, <http://www.katholische-schulen.de/Zeitschrift-engagement> (Stand: 18.11.2017; Abruf: 18.11.2017).

¹⁴ ODIV – Ordensdirektorenvereinigung, <http://odiv.de/cms/> (Stand: 19.11.2017; Abruf: 19.11.2017).

¹⁵ Vereinigung von Ordensschulen Österreichs, <http://www.ordensschulen.at/> (Stand: 19.11.2017; Abruf: 19.11.2017).

gemacht, weltweit über die Idee katholischer Schulen zu informieren und diese zu vertreten. Seinen rund 210.000 Mitgliedsschulen bietet OIEC ein Netzwerk für Austausch und Kommunikation. Zudem repräsentiert die Organisation seine Mitglieder bei kirchlichen Instanzen und vertritt seine Belange bei internationalen Körperschaften – besonders solchen, die sich mit Bildung beschäftigen.

Der Blick auf das gesamte Themenfeld lässt erkennen, dass sich katholische Schulen im Allgemeinen und Ordensschulen im Besonderen in einem intensiven Orientierungsprozess befinden.

Ich fasse die Ziele der vorliegenden Arbeit nochmals zusammen:

Anhand der Einzelfallstudie am Schulzentrum Friesgasse soll der Orientierungs- und Transformationsprozess einer katholischen Ordensschule dokumentiert und reflektiert werden. Folgende Fragen gilt es zu beantworten:

Wie kann eine Ordensschule, die einer bestimmten Tradition verbunden ist, angesichts aktueller Herausforderungen in Kirche und Gesellschaft zu einer tragfähigen und zukunftssicheren Struktur finden? Welche organisatorischen Innovationen sind notwendig, welche Unterstützung brauchen die mitarbeitenden Lai*innen, die als Verantwortungsträger*innen die Ordensangehörigen ablösen?

Aufbau und Methodik

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile und folgt dem praktisch theologischen Vorgehen von „Sehen – Urteilen – Handeln“¹⁶, dem ein erster Teil der „Orientierung“¹⁷ vorangestellt wird.

Der erste Teil der „Orientierung“ zeigt die spezifische Forschungsperspektive, meinen persönlichen Kontext im Hinblick auf persönliche, theologische und pädagogische Standpunkte.

Der zweite Teil, „Kairologie“, nimmt den konkreten Forschungsgegenstand, das SZ Friesgasse, in den Fokus. Zunächst richtet sich der Blick zurück in die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Schulzentrums, um aus der Erinnerung an die Ursprünge die gegenwärtige Situation besser einordnen und verstehen zu können. Mithilfe sozial-empirischer Methoden untersucht die vorliegende Arbeit die aktuelle Lage des Forschungsgegenstandes: Wo steht das SZ Friesgasse gegenwärtig? Die empirische

¹⁶ Das Modell des Dreischritts wurde von Joseph Cardijn für die Praxis in der christlichen Arbeiterjugend entwickelt.

¹⁷ Vgl. R. Boschki/M. Gronover (Hgg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik Bd. 31), Berlin 2007, 38.

Untersuchung legt ihren Fragestellungen Kriterien zugrunde, die aus den Quellen der kirchlichen Tradition und des theologischen Diskurses erwachsen und im dritten Teil, der „Kriteriologie“, expliziert werden. Grundlage sind erstens lehramtliche und offiziell kirchliche Dokumente rund um das Thema „katholische Schule“ sowie zweitens grundlegende Texte der SSND, der Gründerkongregation des SZ Friesgasse.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf nachkonziliaren Diskursen zu theologischen Themen wie beispielsweise der Stellung der Lai*innen in kirchlichen Organisationen, dem interreligiösen Dialog und aktuellen Konzepten von Schulpastoral.

Im vierten und abschließenden Teil, der „Praxeologie“, wird der auf dem kriteriologischen Hintergrund ausgewertete Befund der kairologischen Erkenntnisse für eine zukünftige Praxis fruchtbar gemacht. Anhand von Praxisbausteinen, die sich an wesentlichen Leitthemen orientieren, konkretisiert sich die in der Forschungsfrage gestellte Anforderung nach praxisrelevantem Support für die am Forschungsstandort tätigen Lai*innen.

Die methodologische Vorgangsweise kombiniert theologische mit sozialwissenschaftlich-empirischen Methoden. Eine ausführliche Beschreibung und Begründung der angewandten Methoden werden den Ausführungen jeweils vorangestellt. An dieser Stelle sei aber vorweg erwähnt, dass im Rahmen des kairologischen Teiles der Arbeit sozial-empirische Methoden zum Einsatz kommen, die dem Ansatz der Aktionsforschung zugeordnet sind.

Dieser Ansatz geht in den Ursprüngen auf Kurt Lewin¹⁸ zurück und findet Anwendung im sozialen und pädagogischen Kontext.¹⁹ Kennzeichnend für diesen Ansatz sind verschiedene Aspekte, die der vorliegenden Forschungsabsicht entgegenkommen: Die Problemauswahl ergibt sich aus konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen, wobei die Komplexität und Prozesshaftigkeit des sozialen Geschehens durch die Untersuchung in realen Sozialzusammenhängen berücksichtigt wird.²⁰

Der Forschungsprozess selbst ist zyklisch angelegt: „Aktionsforschung wird als ein System verstanden, das aus fortschreitenden, aufeinander bezogenen Zyklen von Informationssammlung, interpretativen Diskursen und Handlungen im sozialen Feld

¹⁸ K. Lewin u. a., Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Bad Nauheim 4.Aufl. 1975.

¹⁹ E. Spieß, Aktionsforschung, in: Handbuch der angewandten Psychologie. Grundlagen, Methoden, Praxis, Landsberg Lech 1994, 4.

²⁰ Handlungsforschung, <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml> (Stand: 30.10.2019; Abruf: 30.10.2019).

besteht“.²¹ Die am Forschungsprozess beteiligten Personen agieren hierbei partizipativ in möglichst gleichberechtigten Kommunikationszusammenhängen, wobei die beforschten Personen nicht als Objekte, sondern als betroffene Subjekte gesehen werden. Die Distanz der Forscher*in wird zugunsten einer partizipativen Haltung zum Forschungsgegenstand aufgegeben, ja es ist sogar der Anspruch der Aktionsforschung, dass die Forscher*in im sozialen Feld arbeitet²² und zu*r im Feld handelnden Akteur*in wird.

Aktionsforschung forscht im konkreten Feld am konkreten Fall. Der Forschungsprozess beginnt mit der Formulierung der Fragestellung, legt offen, was mit der Fallanalyse bezweckt werden soll und fixiert die spezifischen Methoden für Datensammlung und Datenauswertung. Abschließend folgt die Einordnung des Materials in einen größeren Zusammenhang, um die Gültigkeit der Ergebnisse abschätzen zu können.

Für die Datenerhebung werden möglichst vielfältige Methoden²³ eingesetzt: strukturierte bzw. unstrukturierte Beobachtung, Interviews, Befragung, Literatur- und Dokumentenanalyse.²⁴ Die Ergebnisse der Datenanalyse fließen wiederum in einen partizipativen Diskurs ein.

Insofern es Ziel der Aktionsforschung ist, einen Veränderungsprozess anzustoßen, zu verbessern, zu innovieren und weniger primär theoretische Aussagen zu generieren, kommt dieser Forschungsansatz dem Anliegen dieser Arbeit entgegen.

²¹ *Spieß*, Aktionsforschung, 1994, 5.

²² Ebd. 3.

²³ Vgl. *H. Moser*, Methoden der Aktionsforschung: eine Einführung (Kösel Ausbildung), München 1977.

²⁴ Ebd.

1 Orientierung

Das Kapitel Orientierung verfolgt die Absicht, die Ausgangsbedingungen des vorliegenden Forschungsprojekts offenzulegen, indem der Kontext der Forschung beleuchtet und die Ziele verdeutlicht werden. Die methodologische Modifizierung des praktisch-theologischen Vorgehens von „Sehen – Urteilen – Handeln“²⁵ durch die Voranstellung des Schrittes „Orientierung“ geschieht auf Anregung von Reinhold Boschki.²⁶ Dieser verweist auf die Notwendigkeit einer Kontextualisierung der Forschungsarbeit, weil „Sehen nie neutral ist, sondern immer eine bestimmte Perspektive hat, die von den Bedingungen des wahrnehmenden Subjekts, von Ort, Zeit und Kontext abhängig ist.“²⁷ Da theologische Erkenntnis auf dem Boden persönlich biografisch gewachsener Glaubensreflexion und in Praxis und Diskurs angeeigneter theologischer Wissensbestände entsteht, richtet sich die Aufmerksamkeit zunächst auf meine theologischen und pädagogischen Ausgangspunkte als Forscherin sowie den persönlichen biografischen Kontext dieser Arbeit.²⁸

1.1 Theologische und pädagogische Grundoptionen

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist konkrete kirchliche Praxis im Bildungskontext, die theologisch reflektiert und sozialwissenschaftlich befragt werden soll, somit ist ein praktisch-theologischer Denkprozess eröffnet. Praktische Theologie verstehe ich als hermeneutische Wissenschaft, die sich an der Praxis der Kirche in der Welt von heute orientiert und diese in den Diskurs mit der kirchlichen Tradition bringt. In Rezeption der Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* wird die Welt von heute zu einer unverzichtbaren theologischen Erkenntnisquelle, zu einem Ort, an dem Gott wirkt²⁹, einem „*Locus theologicus*“.³⁰ Die Aufgabe der Kirche ist es, im Hier und Jetzt die Offenbarung Gottes inmitten der Welt zu erkennen und die „Zeichen der Zeit“³¹ im Lichte des Evangeliums zu deuten. Denkt man diesen Gedanken weiter, kann auch

²⁵ Das Konzept des Dreischritts geht ursprünglich auf Joseph Cardijn zurück. vgl. dazu S. Klein, Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Stuttgart 2005, 54ff.

²⁶ Boschki/Gronover (Hgg.), Junge Wissenschaftstheorie RPK, 2007, 25.

²⁷ Ebd. 33.

²⁸ Vgl. Klein, Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, 2005, 110.

²⁹ 2. Vatikanisches Konzil, Gaudium et Spes. Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute, in: Kleines Konzilskompodium (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau ³⁵ 2008, 423–553, §4.

³⁰ „Die Lehre von den Loci theologici geht auf Melchior Cano zurück, der darunter „theologisch besonders qualifizierte Orte“ versteht, „an denen Argumente für theologische Disputationen gefunden und mit Hilfe entsprechender hermeneutischer Regeln erhoben werden können.“ N. Mette/M. Sellmann (Hgg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie (Quaestiones disputatae 247), Freiburg im Breisgau 2012, 34.

³¹ Vgl. GS 4.

katholische Schule als pastoraler³² und theologiegenerativer Ort³³ bezeichnet werden, wie noch ausführlicher zu zeigen ist.

Neben dem bewährten praktisch-theologischen Vorgehen von Orientieren – Sehen – Urteilen – Handeln, stützt sich meine Arbeit auf den Ansatz der kommunikativen Theologie³⁴ (KommTheo), der seit den 1990er Jahren an der katholisch-theologischen Fakultät Innsbruck entwickelt wurde.³⁵ Kommunikative Theologie versteht sich als eine prozessorientierte Kultur des Theologietreibens, die die themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn kirchlich-theologisch rezipiert und mit der „Loci-Theologie“ von Melchior Cano³⁶ verbindet. Die Verbindung von theologischer und pädagogischer Reflexion, wie sie im Konzept der kommunikativen Theologie verwirklicht ist, erscheint für meine Forschung in mehrfacher Hinsicht besonders geeignet und kann der Arbeit Struktur verleihen.

Kommunikative Theologie wurzelt, so ihr Selbstverständnis, in der biblischen Tradition und erfährt in der Theologie des 2. Vatikanischen Konzils ihre Ausprägung.³⁷ Die vier Dimensionen der TZI, die Loci-Theologici-Lehre von Cano sowie die Theologie des Konzils, bilden Hintergrundfolie für das theologische und pädagogische Denken dieser Forschungsarbeit.

Zunächst sollen die theologischen Grundoptionen der KommTheo kurz erläutert werden, außerdem ist zu klären, inwiefern die in der KommTheo rezipierten Prinzipien der TZI fruchtbar gemacht werden können.

In der Darstellung der KommTheo beziehe ich mich auf die vom Forschungskreis kommunikative Theologie herausgegebenen Selbstvergewisserung.³⁸ Kommunikative Theologie ist ein theologischer Ansatz, der theologische Prozesse initiiert und reflektiert. KommTheo wurzelt in der biblischen Offenbarung, die als kommunikativer Vorgang gedeutet wird und von Gott als einem Gott in Beziehung, einem

³² „Jeder Ort, an dem Menschen für pastorale Angebote erreichbar sind, an dem pastorale Angebote für Menschen erreichbar sind, ist ein guter Ort der Kirche“. Der Wiener Pastoraltheologe P.M Zulehner weist in verschiedenen Vorträgen seit dem Jahr 2014 auf die Bedeutung der Katholischen Schule als Ort der Pastoral hin, hier „erfülle Kirche den Auftrag im Leben der Menschen präsent zu sein.“ Vgl. Paul M. Zulehner - Wohin Franziskus unsere Kirchen führen will. <http://www.katholische-schulen.de/Themen> (Stand: 22.11.2017; Abruf: 22.11.2017).

³³ N. Mette/M. Sellmann (Hgg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie (Quaestiones disputatae 247), Freiburg im Breisgau 2012.

³⁴ Kommunikative Theologie wird in der Folge mit KommTheo abgekürzt.

³⁵ J. Wang/E. Walter, Kommunikative Theologie – Universität Innsbruck, <https://www.uibk.ac.at/rgkw/komtheo/> (Stand: 04.02.2020; Abruf: 04.02.2020).

³⁶ Vgl. P. Hünermann, Dogmatische Prinzipienlehre: Glaube, Überlieferung, Theologie als Sprach- und Wahrheitsgeschehen, Münster 2003, 207–251.

³⁷ M. Scharer, Die Rolle der TZI in einer „Kommunikativen Theologie“, <https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/127.html> (Stand: 01.02.2020; Abruf: 01.02.2020), 18.

³⁸ Forschungskreis Kommunikative Theologie (Hg.), Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens (Kommunikative Theologie - interdisziplinär 1), Wien 2007.

kommunikativen Gott spricht. Dem kommunikativ-theologischen Denken liegt eine heilsuniversale Perspektive zugrunde, die die Sendung des Heiligen Geistes durch Gott an alle Menschen in den Mittelpunkt stellt. Gott nimmt alle Menschen in seine „Liebeskommunikation“³⁹ und durch den Geist eröffnet sich den Menschen ein Leben, das sich an der Vision vom Reich Gottes orientiert. Dieses können Menschen freilich nur anfangshaft realisieren, die Vollendung bleibt Gott selbst vorbehalten. KommTheo sieht sich so dem Offenbarungsverständnis des 2. Vatikanischen Konzils verpflichtet, das dieses biblische Offenbarungsverständnis aufnimmt und es angesichts der Zeichen der Zeit konkretisiert.⁴⁰ Da jeder Mensch aufgrund seiner Geistbegabung ernst genommen wird, kann Theologietreiben nach Vorstellung der KommTheo bei der konkreten Lebensgeschichte des einzelnen beginnen, wodurch die persönliche Lebens- und Glaubenserfahrung theologierelevanter Ort wird.⁴¹

Ein wesentliches Anliegen der KommTheo ist es, konkrete kirchliche Praxis und wissenschaftliches theologisches Denken miteinander zu verbinden und die Trennung zwischen Praktiker*innen und Forscher*innen zu überwinden.⁴² Konkrete Erfahrung und Involviertheit sind legitime Orte im Wissensgewinnungsprozess und verknüpfen sich mit wissenschaftlicher Reflexion.

Gleichzeitig lenkt die KommTheo das Augenmerk auf die sensible Wahrnehmung der gesellschaftlichen Lebenssituationen und will sich als lebensnahe und kontextsensible Theologie erweisen. Sie strebt danach, in einer religiös-weltanschaulich pluralen, multikulturellen, global vernetzten Gesellschaft theologische Lern- und Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, die interkulturell und interreligiös geprägt sind. So sollen die Zeichen der Zeit erforscht und globale und lokale Lebenswelten im Licht des Evangeliums gedeutet werden.⁴³ Ziel dieser theologischen Prozesse bleibt immer das umfassende Heil der Menschen im Licht des trinitarischen Gottesgeheimnisses.

Die spezifische Arbeitsweise der KommTheo ist durch die theologische Rezeption der themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn gekennzeichnet, ein pädagogisches Konzept, das für mich seit vielen Jahren als Grundausrichtung pädagogischen Handelns in der schulischen Praxis wichtig geworden ist. Die TZI-Prinzipien werden in der KommTheo als theologiekompatibel erkannt und als innovatives und hilfreiches

³⁹ Vgl. ebd. 48.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ebd. 60.

⁴² Ebd. 88.

⁴³ Ebd. 70.

Werkzeug zur Vermittlung theologischer Inhalte entwickelt. Vor allem das in der jüdischen Tradition stehende Menschenbild und die humanistische Grundhaltung der TZI sind mit christlichem Verständnis und kirchlichem Handeln kompatibel, lassen aber gleichzeitig Raum für andere religiöse und kulturelle Ansätze.⁴⁴ Die wesentlichen Elemente der TZI werden mit den Prinzipien der KommTheo gezielt vernetzt: Einerseits horizontal in den vier Dimensionen der TZI (Ich, Wir, Es, Globe) und andererseits vertikal in den Ebenen der Kommunikation und Wahrnehmung.

Dies lässt sich in folgender Grafik darstellen:

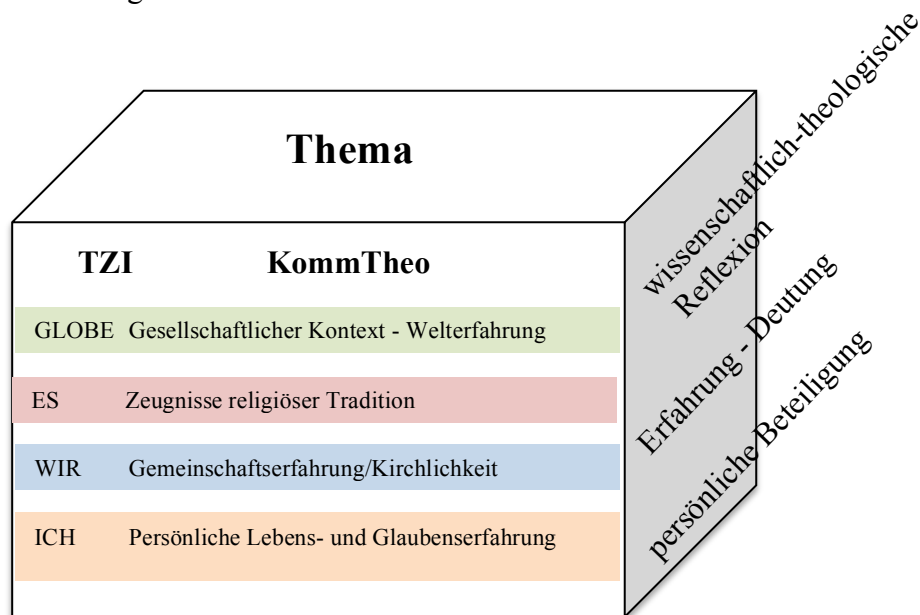


Abbildung 1: Vernetzung der TZI Dimensionen und Ebenen mit den KommTheo-Aspekten

Abschließend fasse ich nochmals zusammen, inwiefern die geschilderten theologischen und pädagogischen Überlegungen für die vorliegende Forschungsarbeit relevant sind: Sämtliche der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsansätze wollen die Trennung zwischen Wissenschaft und Praxis überwinden und sehen die Involviertheit und konkrete Erfahrung der Forschenden als legitime Ausgangsbasis im Wissensgewinnungsprozess. Dies realisiert sich in der Dimension der persönlichen Erfahrung sowie der Gemeinschaftserfahrung auf unterschiedlichen Reflexionsebenen. Gleichzeitig sind durchgängig sowohl kirchliche Tradition als auch gesellschaftlicher Kontext zu berücksichtigen. Theologische Vorgangsweise sowie

⁴⁴ Ebd. 38.

sozialwissenschaftliche Methodik, die in der vorliegenden Arbeit angewandt werden, greifen ineinander und strukturieren den gesamten Forschungsprozess.

1.2 Orientierung im biografischen Kontext und Wahl des Forschungsgegenstandes

Wenn, wie bereits ausgeführt, der lebensweltliche Kontext Ausgangspunkt und Evidenzquelle wissenschaftlicher Forschung ist und der biografische Zusammenhang den Bezugsrahmen für forschendes Denken und Handeln darstellt, wird die Relevanz der biografischen Notizen (Ich) in Verbindung mit einer Kontextuierung (Globe) des Forschungsgegenstandes erkennbar. Das Kapitel Orientierung im biografischen Kontext verdeutlicht diesen Zusammenhang. Dazu seien einige Vorbemerkungen zum Forschungsgegenstand vorangestellt.

1.2.1 Vorbemerkungen zum Forschungsgegenstand

Das Schulzentrum Friesgasse⁴⁵ ist eine katholische Privatschule im 15. Wiener Gemeindebezirk, dem Bezirk mit dem höchsten Anteil an Einwohnern mit ausländischer Herkunft⁴⁶ und einem Katholik*innenanteil von unter 30%, dem zweitniedrigsten in Wien.⁴⁷ Gründungsorden - und bis vor wenigen Jahren Schulerhalter des Schulzentrums - ist die Kongregation der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau⁴⁸, ein internationaler Orden im Dienste der Bildung und Erziehung.⁴⁹ Dieser wurde vor rund 150 Jahren in Bayern von Karolina Gerhardinger gegründet und ist heute in ca. 30 Ländern der Erde vertreten. 2015 übertrug die Kongregation die Agenden des Schulerhalters an den zu diesem Zwecke gegründeten Verein „Schulverbund Österreich SSND“. Aktuell wurde gerade wieder die Schulträgerschaft gewechselt, der Schulverbund Österreich SSND, dessen Vorstand vier Schwestern und ein Laie angehörten, bewarb sich um die Übergabe der Schule an die Vereinigung von Ordensschulen Österreich (VOSÖ), welche im September 2022 vollzogen wurde.

⁴⁵ Leitung Schulzentrum | Schulzentrum Friesgasse, <http://www.schulefriesgasse.ac.at/> (Stand: 26.07.2017; Abruf: 26.07.2017).

⁴⁶ Daten und Fakten - Wiener Bevölkerung nach Migrationshintergrund, <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/bevoelkerung-migration.html> (Stand: 28.09.2018; Abruf: 28.09.2018).

⁴⁷ Wien: Anteil der Katholiken nach Bezirken | VIENNA.AT, <http://www.vienna.at/wien-anteil-der-katholiken-nach-bezirken/4460677> (Stand: 26.07.2017; Abruf: 26.07.2017).

⁴⁸ Der kirchenrechtliche bzw. internationale Titel „Sorores Scholarum Nostrae Dominae - Schulschwestern Notre Dame“ wird in der Folge abgekürzt mit SSND.

⁴⁹ SSND-Austria, <http://ssnd-austria.org/> (Stand: 26.07.2017; Abruf: 26.07.2017).

Die Gründung des Wiener Standortes 1860 hatte vor allem zum Ziel, mittellosen und von Bildung ausgeschlossenen Mädchen Zugang zu Schulbildung zu ermöglichen.⁵⁰

Katholische Schulen allgemein - auch das Schulzentrum Friesgasse - sind durch Umbrüche in Kirche und Gesellschaft massiven Veränderungen ausgesetzt.⁵¹ Sie stehen im Spannungsfeld zwischen Tradition und aktuellen Entwicklungen: Geschichtlich gesehen ist diese Bildungseinrichtung geprägt durch eine spezifische Ordensspiritualität, in den ersten 120 Jahren ihres Bestehens auch durch eine starke christlich katholische Sozialisation sowohl der Pädagoginnen und Pädagogen als auch der Schüler*innenpopulation. Insofern sich diese traditionellen Gegebenheiten durch gesellschaftliche und religiöse Transformationen – vor allem im Hinblick auf Säkularisierung und Pluralisierung kultureller und religiöser Art – dramatisch geändert haben und Strukturen, die früher selbstverständlich waren, verschwinden, ist es notwendig geworden, neue Rahmenbedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, den genuin christlichen Auftrag der katholischen Schule angesichts einer sich ständig verändernden Gesellschaft in Zukunft zu verwirklichen. Am forschungsrelevanten Standort trifft zudem Pluralisierung auf den ererbten Anspruch des Bildungsangebots für die Benachteiligten und die seit Gründung der Kongregation internationale Ausrichtung.

Aus der Sorge für die Benachteiligten der Gesellschaft ergab sich in den 1990er Jahren im SZ Friesgasse als Reaktion auf den Flüchtlingsstrom in Folge des Krieges im ehemaligen Jugoslawien die klare Entscheidung des Ordens für eine Öffnung im Hinblick auf Vielfalt. In diesem geschichtlichen Kontext bedeutete „den Armen den Vorrang zu geben“⁵², sich der religiösen und kulturellen Diversität zu öffnen. Diese Offenheit war klar in der internationalen Ausrichtung des Ordens begründet⁵³ und durch die geschichtliche Herausforderung initiiert. Vielfalt der Religionen, Kulturen und Sprachen entwickelte sich seitdem geradezu zum spezifischen Alleinstellungsmerkmal des Schulzentrums im Kanon der Wiener Ordensschulen: Aktuell besuchen rund 1400 Kinder und Jugendliche vom Kindergarten bis zur Matura das Schulzentrum, durchschnittlich 35% der Schüler und Schülerinnen sind katholisch, es werden mehr als

⁵⁰ Vgl. Historischer Exkurs: Die ersten hundert Jahre SZ Friesgasse, Seite 87.

⁵¹ Zum aktuellen Forschungsstand hierzu siehe vor allem in: *A. Schulte/M. Widl (Hgg.), Die konfessionelle Schule: Herausforderungen und Perspektiven zwischen Erbe und Auftrag (Erfurter theologische Schriften 40)*, Würzburg 1. Aufl. 2011. und *Reitemeyer/Verburg (Hgg.), Bildung-Zukunft-Hoffnung*, 2017.

⁵² Vgl. ISG 24.

⁵³ Vgl. Seite 366 (Anm.: Querverweise innerhalb der Forschungsarbeit sind in der Folge immer in dieser Form angegeben).

vierzig verschiedene Erstsprachen gesprochen und ca. zwanzig verschiedene Religionsbekenntnisse sind erfasst.⁵⁴ Im kairologischen Teil der Arbeit werden sowohl historische Entwicklung als auch aktuelle Daten und Zahlen detailliert beschrieben.

1.2.2 Biografische Zugänge

Reflexion biografischer Zusammenhänge als Fundament wissenschaftlicher Erkenntnisse und persönliche Lebens- und Glaubenserfahrung als theologiegenerativen Ort zu betrachten, begründet die folgende persönliche Skizze. Diese soll keineswegs der Selbstdarstellung dienen, sondern bemüht sich im Sinne des beschriebenen Forschungsansatzes darum, den Ursprung des Forschungsinteresses zu erklären.

Ich besuchte das Schulzentrum Friesgasse vom Kindergarten bis zur Matura (1973-1986). Seit 1997 unterrichte ich an AHS und BMHS am Schulzentrum und bekleidete im Laufe der vergangenen Jahre neben der Lehrverpflichtung in den Fächern katholische Religion, Latein und Persönlichkeitsbildung diverse pädagogische und administrative Funktionen in und außerhalb des Schulzentrums. Nicht nur an den Schulen selbst beschäftige ich mich im Rahmen der Schulqualität mit dem Thema Schulentwicklung, auch durch meine langjährige Lehrtätigkeit am Zentrum für Lehrerinnenbildung der Universität Wien⁵⁵ bin ich mit der Weiterentwicklung von Schule intensiv befasst. Als Theologin interessieren mich besonders die Entwicklungen und Zukunftsperspektiven katholischer Schulen.

Das Schulzentrum Friesgasse ist für mich nicht nur Ort meiner schulischen Bildung und meiner beruflichen Tätigkeit, sondern auch zentraler Ort meiner religiösen Sozialisierung. Aus einem zwar katholischen, aber nicht intensiv praktizierenden Elternhaus stammend, kam ich vor allem in der Schule mit Religion in Kontakt: Einerseits weckte ein ausgezeichneter Religionsunterricht mein Interesse für religiöse Praxis und katholische Theologie, andererseits erlebte ich das Schulzentrum als pastoralen Ort. Ich wurde hier in die Sakramentenpastoral eingeführt und empfing Erstkommunion und Firmung am Standort. Von diesem Ausgangspunkt aus begann ich mich in weiterer Folge auch in der pfarrlichen Kinder- und Jugendarbeit zu engagieren. Es folgte ehren- sowie hauptamtliche Tätigkeit in der katholischen Jugend der

⁵⁴ Zahlen und Daten Quelle: Statistik der Leitung des Schulzentrums Friesgasse.

⁵⁵ Seit 2014 bin ich als Bundeslehrerin im Hochschuldienst am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien mitverwendet und leite pädagogische Praktika und Lehrveranstaltungen zur Schulentwicklung, Menschenrechtsbildung und Interreligiosität.

Erzdiözese Wien und das Studium der selbständigen Religionspädagogik. Als Theologin und klassische Philologin kehrte ich 1997 an das Schulzentrum Friesgasse zurück und unterrichte dort seitdem an der berufsbildenden mittleren und höheren Schule sowie bis 2021 am Gymnasium. Gemeinsam mit der damaligen Leiterin des Schulzentrums begründete ich 2008 das Schulpastoralteam der Bildungseinrichtung und gestalte dort mit Kolleg*innen aus allen Schulformen aktiv religiöse Veranstaltungen und pastorale Prozesse mit.

Die Nähe zur beforschten Institution bietet einerseits entsprechend dem angewandten Ansatz der Aktionsforschung den partizipativen Zugang, gleichzeitig ist mir bewusst, dass im Sinne wissenschaftlicher Redlichkeit kritische Reflexion aus einer gewissen Distanz und Außenperspektive notwendig ist. Dieses Regulativ wurde durch externe Partner*innen – wie in der partizipativen Aktionsforschung üblich – gesichert.⁵⁶

1.2.3 Erkenntnisleitendes Interesse und Ziele der Arbeit

Aus unterschiedlichen Gründen sehe ich mich herausgefordert, diese Arbeit zu schreiben, gerade jetzt, da die letzten Ordensangehörigen sich aus der operativen Arbeit am SZ Friesgasse zurückzogen haben und die Übergabe an einen neuen Schulerhalter erfolgt ist.

In den vergangenen rund vier Jahrzehnten, in denen ich die Entwicklung des Schulzentrums in unterschiedlichen Rollen und Kontexten beobachte, hat sich nicht nur das Schulzentrum selbst, sondern auch die Welt, die Gesellschaft, die Kirche in vielerlei Hinsicht verändert. Aufgrund dieser Veränderungen eröffnen sich drängende Fragen in Bezug auf die Zukunft dieser katholischen Schule, die mich und viele meiner Kolleg*innen am Standort bewegen:

Wird es diese Schule als katholische Schule mit ihrem spezifischen Auftrag in zwanzig Jahren noch geben, auch wenn es keine Ordensfrauen mehr gibt? Welche Bedeutung hat religiöse Bildung in einer säkularen und pluralisierten Gesellschaft und welche an einer katholischen Schule in Ordenstradition, wenn gleichzeitig Ordensangehörige und katholische Schüler*innen fehlen? Macht dies überhaupt Sinn und wenn ja, wie können Lai*innen das Ordenscharisma in die Zukunft tragen?

Ist es noch zeitgemäß, Bildung für die Benachteiligten der Gesellschaft anzubieten, wenn diese Bildung mit Schulgeld verbunden ist, während der Staat gratis Bildung an öffentlichen Schulen anbietet? Wie steht es um den Anspruch der Ordensgründerin,

⁵⁶ Vgl. H. von Unger, Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden 2013, 38.

Bildungschancen für die Benachteiligten der Gesellschaft zu ermöglichen und wer ist dies heute?

Diesen Fragen soll anhand der exemplarischen Erforschung dieser speziellen katholischen Schule nachgegangen werden. Mein praktisch-theologisches Erkenntnisinteresse zielt auf die theologische Deutung der kirchlichen Praxis an der katholischen Schule und verfolgt das Ziel einer theologischen Fundierung und Weiterentwicklung der Praxis. Dazu ist es notwendig, theoretisch-theologische Hintergründe zu beleuchten, aktuelle Herausforderungen zu identifizieren und Handlungsoptionen für die Zukunft zu entwickeln. Die Ergebnisse der Forschung sollen zunächst der erforschten Institution selbst zur Verfügung gestellt werden und sie in ihrem Schulentwicklungsprozess unterstützen.

Da sich viele katholische Privatschulen in einer ähnlichen Umbruchsituation befinden, können die gewonnenen Erkenntnisse auch anderen katholischen Bildungseinrichtungen für ihre Zukunftsüberlegungen dienen.

2 Kairologie

Im Zentrum dieses Teils der Arbeit steht die Frage nach dem situationsgerechten Handeln der Kirche am pastoralen Ort katholische Schule in dieser konkreten gegenwärtigen Zeit. Nach biblischer Tradition ist die aktuelle geschichtliche Stunde immer auch Heilszeit.⁵⁷ Schule ist Lebensort und Welt im Kleinen: In ihr begegnen einander Menschen unterschiedlichen Alters, verschiedener Herkunft und verbringen einen beträchtlichen Teil ihrer Lebenszeit miteinander.⁵⁸ Insofern sich Pastoral in der Sorge um den ganzen Menschen in der je konkreten Welt ereignet, ist Schule Ort der Pastoral. Dies wird in sämtlichen offiziellen kirchlichen Dokumenten zum Thema katholische Schule seit dem 2. Vatikanischen Konzil und seinem Grundlagenpapier *Gravissimum educationis* immer wieder hervorgehoben.⁵⁹ Wenn Theologie als Reflexion über das Ereignis göttlicher Selbstmitteilung in Menschen, Situationen, Strukturen, Konstellationen und Epochen verstanden wird⁶⁰, ist es angebracht, diesen konkreten Ort als „*Locus theologicus*“ zu verstehen und ihn als theologiegenerativ zu betrachten. Das hat aus pastoraltheologischer Sicht Bedeutung, weil hier gleichsam wie in einem Labor die Wirklichkeit wahrgenommen und aktuelle Transformationen im Licht des Evangeliums gedeutet werden können.⁶¹ Im Sinne des gewählten Ansatzes der Aktionsforschung, die einen konkreten Fall als Ausgangspunkt der Forschung nimmt und die Überwindung der strengen Trennung von Wissenschaft und Praxis anstrebt, geht es im kairologischen Teil um eine differenzierte Analyse des Forschungsgegenstandes.

2.1 Lokalaugenschein im Praxisfeld

Vorweg ist zu bemerken, dass sich diese erste Beschreibung des Praxisfeldes auf die Zeit und den Schulalltag vor der Coronakrise bezieht. Die Jahre 2020 bis 2022 haben vieles verändert, wie der Alltag in Post-Corona-Zeiten aussehen wird, kann aus derzeitiger Sicht noch nicht sicher abgesehen und erfasst werden.

Das SZ Friesgasse öffnet täglich vor sieben Uhr morgens seine Pforten und schließt sie zwölf Stunden später. Kinder kommen im Alter von drei Jahren in den Kindergarten

⁵⁷ Vgl. P.M. Zulehner, *Fundamentalpastoral*, Bd. 1 (Pastoraltheologie), Düsseldorf 1989, 15.

⁵⁸ Vgl. A. Takeda/M. Aykut, *Transkulturalität im Schulunterricht: ein Konzept und vier Rezepte für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen*, in: *Migranten machen Schule*, Stuttgart 2010.

⁵⁹ Vgl. z.B. Seite 288.

⁶⁰ Mette/Sellmann (Hgg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, 2012, 68.

⁶¹ Vgl. Reitemeyer/Verburg (Hgg.), *Bildung-Zukunft-Hoffnung*, 2017, 74.

und verbringen nicht selten ihre gesamte Kindheit und Jugend bis zum Abschluss ihrer Schullaufbahn mit mittlerer Reife oder Matura im Schulzentrum. Personen in pädagogischen, administrativen und diversen sonstigen Funktionen gehen täglich zur Arbeit und bisweilen wird ein vierzigjähriges Dienstjubiläum am Standort gefeiert. Das SZ Friesgasse ist ein Ort des Lebens und Lernens, als kirchlicher Ort auch ein Ort der Pastoral⁶², „wie jeder weltliche Ort ein Ort an dem Gott gegenwärtig ist“.⁶³ Die Bildungseinrichtung beherbergt heute einen Kindergarten, eine Volksschule, eine Mittelschule, eine AHS und eine berufsbildende kaufmännische mittlere Schule sowie den daran anschließenden Aufbaulehrgang und die vorausgehende Übergangsstufe. Außerdem gibt es einen Hort, in dem Kinder und Jugendliche – vor allem aus der Volksschule und Sekundarstufe 1 – am Nachmittag gemeinsam lernen und Freizeit verbringen können. Täglich wird in der Schulküche von einem zehnköpfigen Küchenteam für rund fünfhundert Menschen gekocht. Drei Haustechniker sorgen dafür, dass in den diversen Bereichen des Schulzentrums alles funktioniert, das zehnköpfige Reinigungsteam kümmert sich um Ordnung und Sauberkeit im Haus. Betritt man das Schulhaus, wird man von einer gut informierten Mitarbeiterin an der Schulpforte willkommen geheißen, in den Sekretariaten der Schulen gewährleistet das administrative Personal den reibungslosen Ablauf des Schulalltags. Eine pädagogische Psychologin widmet sich Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten und anderen Problemen, eine Schulärztin steht stundenweise für gesundheitliche Themen zur Verfügung. Fast den ganzen Tag über trifft man in der Aula Eltern an, die auf ihre Kinder warten oder Lehrpersonen in den Sprechstunden aufsuchen. Auch Gäste und externe Lehrende betreten das Schulhaus, um Musik- oder Sportunterricht zu erteilen bzw. verschiedene Workshops anzubieten. Studierende absolvieren im Rahmen der Universitätskooperationen ihre schulpraktischen Lehrveranstaltungen und in den Abendstunden begegnet man regelmäßig eingemieteten Sportgruppen oder Musikensembles.

Das schulgemeinschaftliche Leben erschöpft sich aber nicht im unterrichtlichen Alltag, sondern umfasst auch gemeinsames Feiern und kreatives Gestalten. Dies zeigt sich in Theater- und Musicalproduktionen, in Ausstellungen, in der Tradition der

⁶² „Jeder Ort, an dem Menschen für pastorale Angebote erreichbar sind, an dem pastorale Angebote für Menschen erreichbar sind, ist ein guter Ort der Kirche“: Der Wiener Pastoraltheologe P.M.Zulehner weist in verschiedenen Vorträgen seit dem Jahr 2014 auf die Bedeutung der katholischen Schule als Ort der Pastoral hin, hier „erfülle Kirche den Auftrag im Leben der Menschen präsent zu sein.“ Vgl. Paul M. Zulehner - Wohin Franziskus unsere Kirchen führen will., <http://www.zulehner.org/content/site/vortraege/index2.html> (Stand: 20.11.2017; Abruf: 20.11.2017).

⁶³ *Reitemeyer/Verborg (Hgg.), Bildung-Zukunft-Hoffnung, 2017, 75.*

wöchentlichen Schulgottesdienste und Gebete, den regelmäßig stattfindenden Wallfahrten, in der Feier der Sakramente der Erstkommunion und Firmung in der im Schulzentrum angesiedelten Schulkirche. Neben den christlichen Gebetsräumen findet sich auch ein muslimischer Gebetsraum.

Das SZ Friesgasse liegt, wie bereits erwähnt, im 15. Wiener Gemeindebezirk, dem Bezirk mit dem höchsten Anteil an Einwohnern mit ausländischer Herkunft⁶⁴ und einem Katholik*innenanteil von unter 30%, dem zweitniedrigsten in Wien. Statistisch gesehen ist Rudolfsheim-Fünfhaus der einkommenschwächste Bezirk Wiens. Nach Gemeindebezirken gereiht ist das Netto-Jahreseinkommen der Einwohner*innen mit 16.766 Euro am niedrigsten und beträgt nur 80 % eines Wiener Durchschnittsgehalts.⁶⁵ Die Speisekarten der Lokale im 15. Bezirk sind multikulturell gefärbt, in den Parks trifft man Menschen aus aller Welt.⁶⁶ Die Lage des Schulzentrums in diesem Umfeld hat seit der Entstehung des Standorts⁶⁷ Bedeutung für die inhaltliche, theologische und pädagogische Ausrichtung. Der Blick auf den historischen und aktuellen gesellschaftlichen Kontext ist daher unerlässlicher Bestandteil der kairologischen Untersuchung. Um den gesellschaftlichen Kontext in seinen relevanten Dimensionen wahrnehmen zu können, werden in der Folge exemplarisch Begriffe herausgegriffen und beschrieben, die den „Globe“ konstituieren.⁶⁸ Dabei ist es der wissenschaftlichen Redlichkeit geschuldet, jeweils darüber Rechenschaft abzulegen, was mit den Begriffen gemeint ist.⁶⁹

2.2 Zentrale Begriffe im gesellschaftlichen Kontext

2.2.1 Säkularisierung

Da es sich bei der beforschten Bildungseinrichtung um eine konfessionelle Schule handelt, in der, wie zu vermuten ist, Religion einen großen Stellenwert einnimmt, ist das Verhältnis von Religion und säkularisierter Gesellschaft bedeutsam. Welche Rolle

⁶⁴ Daten und Fakten - Wiener Bevölkerung nach Migrationshintergrund, <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/bevoelkerung-migration.html> (Stand: 28.09.2018; Abruf: 28.09.2018).

⁶⁵ Vgl. Lohnsteuerpflichtige Jahreseinkommen von Arbeitnehmer*innen nach Bezirken 2018 - Offizielle Statistik der Stadt Wien, <https://www.wien.gv.at/statistik/gender/tabellen/g-einkom-gesamt-bez.html> (Stand: 20.01.2023; Abruf: 20.01.2023).

⁶⁶ Vgl. *Eva Winroither*, Rudolfsheim-Fünfhaus: Der überschätzte Bezirk, online unter: Die Presse, <https://www.diepresse.com/4809536/rudolfsheim-funfhaus-der-uberschatzte-bezirk> (Stand: 29.08.2015; Abruf: 24.02.2020).

⁶⁷ Vgl. Historischer Exkurs: Die ersten hundert Jahre SZ Friesgasse, Seite 87ff.

⁶⁸ Vgl. Seite 19.

⁶⁹ Vgl. *H. Haslinger*, Pastoraltheologie (UTB Theologie 8519), Paderborn 2015, 33.

spielt Religion im gesellschaftlichen Umfeld der Schule und was kann über den Grad der Säkularisierung ausgesagt werden?

Um die Begriffe einer möglichst eindeutigen Bedeutungsklä rung zuzuführen, soll eingangs beleuchtet werden, was im Kontext dieser Arbeit unter Säkularisierung verstanden wird.

Säkularisierung ist ein Sammelbegriff für unterschiedlichste Vorstellungen, die mit dem Verschwinden des Einflusses von Religion und Kirche auf das Leben der Menschen und der Gesellschaft zu tun haben.

Nach Meulemann meint Säkularisierung kein punktuelles Ereignis, sondern einen Prozess und eine Tendenz.⁷⁰ Die Option, sich von Religion und Religiosität zu distanzieren „kommt mit der Trennung zwischen weltlicher und kirchlicher Ordnung nach den Religionskriegen in den westlichen Ländern auf.“⁷¹ Charles Taylor differenziert in seinem Werk „Ein säkulares Zeitalter“⁷² den Begriff Säkularisierung in drei Aspekte: Zunächst meint Säkularisierung die öffentliche Distanzierung von Politik, Wirtschaft, Kultur etc. von Religiosität und Kirche, die schließlich eine Entleerung der Gesellschaft von allem Religiösen zur Folge hat, aber noch nichts über die private Religiosität der Menschen aussagt. Demgegenüber betrifft die zweite auf Personen bezogene Bedeutung des Begriffs die Religiosität konkreter Menschen in Glauben und Praxis, die z.B. nicht mehr zur Kirche gehen oder kein Tischgebet sprechen. Unter einem dritten Gesichtspunkt des Verständnisses von Säkularisierung werden Glaube und Religion zu einer von vielen Möglichkeiten. Es gibt „nunmehr mehrere Lebensgestaltungsmöglichkeiten: Diejenige, die Gott anerkennt bzw. mit Gott rechnet, und diejenige, die Gott für das eigene Lebens- und Weltkonzept sowie für das eigene Gedeihen nicht braucht.“⁷³ Oder wie Peter L. Berger sagt: „Früher war Religion Schicksal - heute ist sie Wahl.“⁷⁴ Im gesellschaftlichen Zusammenhang des Forschungsgegenstands muss mit jeder dieser Formen von Säkularisierung gerechnet werden.

⁷⁰ H. Meulemann, *Ohne Kirche leben. Säkularisierung als Tendenz und Theorie in Deutschland, Europa und anderswo* (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der deutschen Gesellschaft für Soziologie), Wiesbaden 2019, 2.

⁷¹ Ebd. 18.

⁷² M. Kühnlein (Hg.), *Charles Taylor: Ein säkulares Zeitalter* (Klassiker Auslegen Bd. 59), Berlin 2019.

⁷³ Z. Sejdini/M. Kraml/M. Scharer, *Mensch werden: Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive* (Studien zur interreligiösen Religionspädagogik; 1), Stuttgart^{1. Aufl.} 2017, 35.

⁷⁴ Vgl. P.L. Berger/W. Köhler, *Der Zwang zur Häresie: Religion in der pluralistischen Gesellschaft* (Herder-Spektrum 4098), Freiburg im Breisgau 1992.

Paul M. Zulehner spricht von einem Ende der konstantinischen Ära in ihrer nachreformatorischen Gestalt: „Neben Atheisten, atheisierenden Skeptikern, Privatgläubigen, spirituellen Vagabunden, Muslimen, Buddhisten finden sich auch engagierte Christinnen und Christen.“⁷⁵

Aktuell dazu ein Blick auf die Ergebnisse der Europäischen Wertestudie 1990-2018. Dies ist eine Langzeitstudie, veröffentlicht vom Forschungsverbund „Interdisziplinäre Werteforschung“ der Universität Wien. Der dritte und letzte Block von Ergebnissen zum Thema Religion wurde 2019 veröffentlicht.⁷⁶ Die Autor*innen der Studie kommen zu dem Ergebnis, dass das Selbstverständnis religiös zu sein, in Österreich unverändert hoch und erstaunlich stabil ist.⁷⁷ Allerdings zeigt das Datenmaterial eine kontinuierliche Erosion der traditionell kirchlich-formativen Religiosität. Was die römisch-katholische Zugehörigkeit betrifft, so ist diese in den letzten zehn Jahren um zehn Prozent gesunken. Der Grazer Pastoraltheologe Rainer Bucher geht davon aus, dass nicht der Verlust von Religion stattfindet, sondern vielmehr mit einer Neustrukturierung des Religionssystems zu rechnen ist, und zwar dahingehend, dass sie Religion „am Leitfaden des Ichs“ transformiere, sie werde zum individuellen Projekt, das man je nach Lebenssituation neu zusammenstelle.⁷⁸

Taylors Säkularisierungsaspekte zeigen sich im österreichischen gesellschaftlichen Kontext: Es kommt zu einer Entkoppelung von konfessioneller Zugehörigkeit und religiöser Praxis.

Rezenter Studien vermuten allerdings einen massiven Religionsverlust, was auch daran zu erkennen ist, dass nicht nur die Zugehörigkeit zur Institution Kirche, sondern auch der Glaube an Gott erodiert. In der noch unveröffentlichten aktuellen Wertestudie zeige sich infolge der Corona-Pandemie ein drastischer Rückgang des Gottesglaubens, der religiösen Praxis und des Vertrauens in die Kirche.⁷⁹

⁷⁵ P.M. Zulehner/E. Roßberg/A. Hennersperger, Mit Freuden ernten: biblisches Saatgut für Zeiten und Prozesse des Übergangs, Ostfildern 2013, 34.

⁷⁶ Europäische Wertestudie, <https://www.werteforschung.at/projekte/europaeische-wertestudie/> (Stand: 01.08.2019; Abruf: 01.08.2019).

⁷⁷ Vgl. Die Pluralisierung von Religion, <https://medienportal.univie.ac.at/presse/aktuelle-presse-meldungen/detailansicht/artikel/die-pluralisierung-von-religion/> (Stand: 30.07.2019; Abruf: 30.07.2019). Vgl. auch R. Polak, Migration und Katholizität, in: R. Polak/W. Reiss (Hgg.), Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration, interdisziplinäre Perspektiven (Religion and transformation in contemporary European society), Bd. 9, Göttingen 2015, 229–292, 244.

⁷⁸ Vgl. R. Bucher, Wenn nichts bleibt, wie es war. Zur prekären Zukunft der katholischen Kirche, Würzburg ^{2. Aufl.} 2012, 30f.

⁷⁹ Vgl. die Ergebnisse der noch unveröffentlichten Wertestudie R. Polak/P. Rohs (Hgg.), Political Values and Religion. The European Values Study. In-depth Analysis – Interdisciplinary Perspectives – Future Prospects, Heidelberg i.E.

Auch die Diagnose Bergers bestätigt sich, wobei festzuhalten ist, dass gegenwärtig nicht so sehr Säkularisierung, sondern Pluralisierung im Vordergrund steht.⁸⁰ Berger stellt in diesem Zusammenhang die These der „zwei Pluralismen“⁸¹ auf, insofern nämlich in modernen Gesellschaften verschiedene Religionen nebeneinander existieren und diese zusätzlich durch die Koexistenz von religiösen und säkularen Diskursen geprägt sind. Es zeigt sich, dass die verschiedenen Phänomene gesellschaftlicher Transformation nicht nur zusammenhängen, sondern einander auch gegenseitig dynamisieren.

2.2.2 Pluralisierung

Auch in diesem Zusammenhang bedarf es zunächst einer Klärung der Begriffe. Das Lexikon für Theologie und Kirche differenziert hinsichtlich des Verständnisses in eine philosophische, religionswissenschaftliche, fundamentaltheologische, theologisch-ethische und praktisch-theologische Beschreibung der Begriffe Pluralismus und Pluralität.⁸² Philosophisch gesehen meint Pluralismus die Vielfalt und das Neben- bzw. Gegeneinander der verschiedenen Perspektiven des menschlichen Wirklichkeitsverstehens und steht im Gegensatz zum Monismus. Das religionswissenschaftliche Problem der Pluralität stellt sich in Bezug auf die Vielfalt der Erscheinungsformen in den Religionen. „Von Pluralität zu reden, setzt die Annahme einer den Religionen zugrunde liegenden und ihr unterschiedliches Wesen bestimmenden Gemeinsamkeit voraus.“⁸³ Das praktisch-theologische Verständnis legt den Fokus auf die modernen Lebensbedingungen, die in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Recht und Religion unvermeidlich plural sind. Die jeweils spezifischen Leitwerte und handlungsleitenden Normen haben sich zu teilweise konkurrierenden Sinnsphären entwickelt, mit denen umzugehen ist. Pluralisierung wiederum repräsentiert den Prozess der Vervielfältigung eines Phänomens. Im religiösen Feld beschreibt das Konzept der Pluralisierung die Transformation eines weitgehend als homogen empfundenen Zustands in eine Vielfalt (religiöser) Institutionen und Haltungen hinein.⁸⁴ Pluralität wird auch synonym mit den Begriffen Vielheit und

⁸⁰ „Was Modernität notwendigerweise tut ist: sie pluralisiert.“ *W. Weiße/H.-M. Gutmann (Hgg.)*, Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven (Religionen im Dialog 3), Münster 2010, 19.

⁸¹ *P.L. Berger/S. Steets/W. Weiße (Hgg.)*, Zwei Pluralismen. Positionen aus Sozialwissenschaft und Theologie zu religiöser Vielfalt und Säkularität, Bd. 12 (Religionen im Dialog), Münster New York 2017.

⁸² *M. Buchberger/W. Kasper (Hgg.)*, Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 8, Freiburg Basel Wien ^{3. Aufl.} 2017, 361ff.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Pluralisierung, <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100203/> (Stand: 01.08.2019; Abruf: 01.08.2019).

Diversität verwendet.⁸⁵ Noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird Pluralität eher als Störung denn als Bereicherung wahrgenommen.⁸⁶ Erst ab den 1960er Jahren – kirchlicherseits mit Einsetzen der ökumenischen Bewegung und der Veröffentlichung des Dekrets *Unitatis redintegratio*⁸⁷ – tritt eine Veränderung ein, die bis heute wirksam ist und zu kirchen- und gesellschaftspolitischen Diskussionen führt. Die Realität, dass Pluralität „aus unterschiedlichsten Gründen wie z.B. beruflichen Mobilitätsbewegungen, neuen Medien, Globalisierung und Migrationsbewegungen heute sowohl im religiösen als auch im allgemein gesellschaftlichen Kontext zur Normalität geworden ist“⁸⁸, löst in Kirche und Gesellschaft unterschiedlichste Reaktionen aus: Die einen lehnen Vielfalt als Bedrohung ab und sehnen sich nach Homogenität, die anderen begrüßen Diversität als Bereicherung, oft auch mit wenig differenzierender Euphorie. Dass diese Wirklichkeit sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt, bleibt unbestritten. Um den gesellschaftlichen Kontext noch differenzierter und konkreter betrachten zu können, sollen Daten, Fakten und Gedanken rund um die Entwicklung religiöser als auch allgemein gesellschaftlicher Pluralität im unmittelbaren Einflussbereich des Forschungsgegenstandes⁸⁹ zusammengetragen werden.

2.2.2.1 Religiöse Pluralisierung

Österreich pluralisiert sich einerseits religiös aufgrund von Migrationsbewegungen, was sich in einem Zuwachs an Menschen mit beispielsweise orthodoxem, muslimischem oder anderem Bekenntnis auswirkt. Andererseits erfolgt Pluralisierung auch durch Säkularisierungs-, Individualisierungs- und Privatisierungstendenzen, was an der steigenden Zahl von Menschen ohne religiöses Bekenntnis zu erkennen ist, die ihrem Leben vermutlich individuelle Lebens- und Wertekonzepte zugrunde legen.

Die Veränderungen der letzten Jahre sind aus den folgenden Abbildungen ersichtlich, die im Rahmen einer Studie des Integrationsfonds aus dem Jahr 2016 publiziert wurden.⁹⁰

⁸⁵ U. Willems/A. Reuter/D. Gerster (Hgg.), Ordnungen religiöser Pluralität: Wirklichkeit-Wahrnehmung-Gestaltung (Schriftenreihe „Religion und Moderne“ 3), Frankfurt 2016, 191.

⁸⁶ Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch werden, 2017, 42.

⁸⁷ 2. Vatikanisches Konzil, Unitatis redintegratio. Dekret über den Ökumenismus (1964), in: K. Rahner/H. Vorgrimler (Hgg.), Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau ³⁵1964, 217–250.

⁸⁸ Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch werden, 2017, 42.

⁸⁹ D.h. bezogen auf Österreich, Wien, den 15. Wiener Gemeindebezirk.

⁹⁰ Vgl. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht__Demographie_und_Religion_inkl_Vorwort_Web.pdf. (Stand: 02.03.2020; Abruf: 02.03.2020)

ABBILDUNG A: RELIGIÖSE ZUSAMMENSETZUNG DER ÖSTERREICHISCHEN BEVÖLKERUNG 2001 (VOLKSZÄHLUNG) UND 2016 (SCHÄTZUNG)

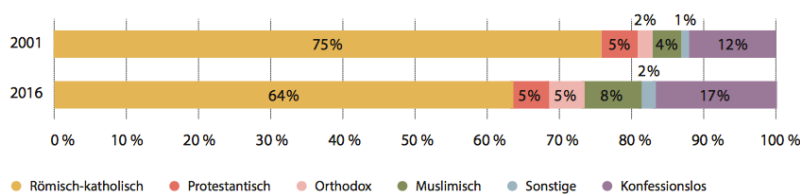


ABBILDUNG B: RELIGIÖSE ZUSAMMENSETZUNG DER WIENER BEVÖLKERUNG 2001 (VOLKSZÄHLUNG) UND 2016 (REKONSTRUKTION)

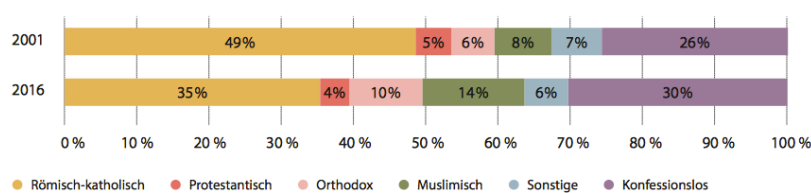


Abbildung 2: Religiöse Zusammensetzung der Wiener Bevölkerung 2001 und 2016

Es ist klar zu sehen, dass einerseits der Anteil der Katholik*innen zurückgeht, während die Zahl der Konfessionslosen steigt, was das Phänomen der Säkularisierung deutlich hervortreten lässt.

„Über kaum etwas wurde in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit mehr diskutiert als über religiöse Pluralisierung. Speziell die Folgen religiöser Pluralisierung bewegen die Gemüter in der europäischen Bevölkerung“⁹¹ so auch in Österreich. Doch zunächst sei ein Blick auf die statistischen Daten geworfen: Verlässliche Quelle ist die Statistik Austria, die Zahlen der seit 1951 im zehnjährigen Abstand stattfindenden Volkszählung auswertet. Für die Zeit nach 2001 liegt eine Studie des österreichischen Integrationsfonds vor, die auch Prognosen für die zukünftige Entwicklung abgibt.⁹² Die Zahlen der Volkszählung von 1951 weisen einen österreichweiten Katholik*innenanteil von 89% aus, Protestant*innen werden mit 6,2% und Konfessionslose mit 3,8% beziffert, 1% sind Personen mit unbekanntem Religionsbekenntnis. Aus der Auflistung lässt sich erkennen, dass zum damaligen Zeitpunkt religiöse Pluralität weder vorhanden war noch differenziert thematisiert wurde. Fünfzig Jahre später ist der Katholik*innenanteil auf 73,6% gesunken, die Protestant*innen liegen bei 4,7%, der

⁹¹ H. Winkel/K. Sammet (Hgg.), Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der deutschen Gesellschaft für Soziologie), Wiesbaden 2017, 273.

⁹² Vgl. <https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht> (Stand: 02.03.2020; Abruf: 02.03.2020)

Islam bei 2,0%, die Konfessionslosen bei 12,0% und andere machen 5,5% aus. Die im Jahr 2001 anschließende ÖIF-Studie beschreibt die religiöse Situation folgendermaßen: Seit der letzten Volkszählung (2001) haben sich die religiösen Zugehörigkeiten deutlich verändert. Bekannten sich vor fünfzehn Jahren noch drei Viertel aller Österreicher*innen zum römisch- katholischen Glauben, sank ihr Anteil seither auf unter zwei Drittel (64%). Den stärksten Zuwachs gab es in den vergangenen fünfzehn Jahren bei der Bevölkerung ohne Religionszugehörigkeit. Waren es 2001 noch 12%, sind es im Jahr 2016 17%. Starken Zuwachs verzeichnete auch der muslimische Bevölkerungsanteil. Der Anteil an Muslim*innen in Österreich verdoppelte sich von 4% auf 8%. Das entspricht in absoluten Zahlen rund 700.000 Muslim*innen in ganz Österreich. Die Zahl der orthodoxen Christ*innen stieg von 2% auf 5% (rund 400.000 Personen). Der Anteil an Evangelischen blieb in den letzten Jahren konstant bei 5%.⁹³ In Wien sehen die Zahlen noch einmal anders aus – hier liegt der Anteil an Katholik*innen bei 35%, der Anteil der Menschen o.r.B. bei 30%. Im 15. Bezirk, der Bereich, in dem die beforschte Bildungseinrichtung angesiedelt ist, liegt der aktuelle Anteil an Katholik*innen noch unter dem Wien-Durchschnitt bei 25%. Im Mai 2022 veröffentlichte die Statistik Austria die jüngsten Zahlen nach einer freiwilligen Bekanntgabe der Religionszugehörigkeit von 2021.

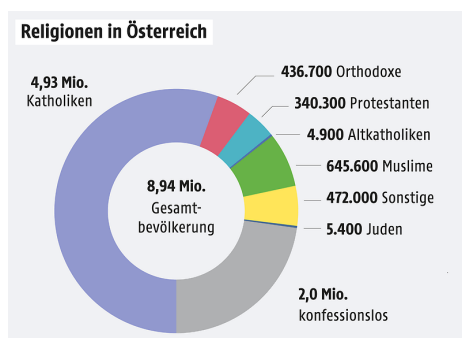


Abbildung 3: Grafik: APA/ORF.at; Quelle: Statistik Austria 25.5.2022

Wien erweist sich hier wiederum als „Ausreißer“, sowohl die Muslim*innen als auch die orthodoxen Christ*innen haben sich in der Bundeshauptstadt beinahe verdoppelt. Dagegen gibt es in Wien nur noch knapp 32% Katholik*innen. Neben der kräftig zunehmenden Säkularisierung wird ein Trend zu mehr religiöser Diversität konstatiert. Immerhin gibt es in Österreich beispielsweise auch 26.000

⁹³ Ebd.

Buddhist*innen. Dieser Anteil von 0,3 Prozent sei höher als jener der Personen mit israelitischem Glauben mit 0,1 Prozent.⁹⁴

Die Zahlen sprechen eine klare Sprache und illustrieren die religiöse Pluralisierung im Kontext des Forschungsgegenstandes. Es wird klar, dass die Pluralität der Religionsbekenntnisse, die Erosion der kirchlichen Praxis und die säkularisierte Lebenseinstellung der Menschen gravierende Folgen auf die traditionellen Gegebenheiten haben: „Keiner kann seine Religion und Kultur so leben, als ob es keine andere daneben gäbe. Pluralisierung ist die ganz praktische Aufhebung des Absolutheitsanspruchs jeder Religion.“⁹⁵ Die Pluralisierung bezieht sich jedoch nicht nur auf Religion und Glaubenspraxis, sondern hat darüber hinaus weitreichende gesellschaftlich relevante Bereiche wie Sprache, Kultur, Bildung usw. erfasst, die ebenfalls bedeutsam für den Kontext der Forschungsarbeit sind.

2.2.2.2 Gesellschaftliche Pluralisierung

Die Wiener Philosophin Isolde Charim zeigt in ihrem Buch „Ich und die Anderen – wie der neue Pluralismus uns alle verändert“⁹⁶ auf, dass die homogene Gesellschaft die fiktive Negativfolie ist, vor der sich die heutige plurale Gesellschaft abhebt. Homogene Gesellschaften seien in der Vergangenheit in einem Prozess der Nationalitätsbildung durch bewusstes und oft brutales politisches Handeln geschaffen worden. In diesem Prozess der künstlichen Vereinheitlichung wurden beispielsweise regionale Sprachen und Dialekte ausgegrenzt, um eine einheitliche Hochsprache durchzusetzen. So sei die Schaffung der Nation als homogener Raum eine funktionierende Fiktion gewesen, in dem die Menschen in der Illusion lebten, alle anderen Mitglieder dieses in Sprache, Zeit und Raum vereinheitlichten Gebildes zu kennen. Diese homogene Gesellschaft in ihrer Fiktion habe eine bestimmte Art von Identität und Zugehörigkeit ermöglicht. Die Welt der Homogenität sei jedoch in den letzten Jahrzehnten in einer schleichenden Entwicklung verschwunden bzw. habe sich massiv verändert. So sei das katholisch grundierte österreichische Milieu, das Schulen, Autoritäten, Institutionen bestimmte, zwar nicht gänzlich verschwunden, aber es erodiere. Diese neue Situation hat weitreichende Folgen für Individuum und Gesellschaft, daher gilt es zu verstehen, was die gesellschaftliche Pluralisierung bedeutet. Gesellschaftliche Vielfalt ist nicht einfach

⁹⁴ Vgl. religion.ORF.at, <https://religion.orf.at/stories/3213304/> (Stand: 25.05.2022; Abruf: 21.01.2023).

⁹⁵ I. Charim, Unsere Werte?, <https://www.wienerzeitung.at/meinung/glossen/790666-Unsere-Werte.html> (Stand: 06.08.2019; Abruf: 06.08.2019).

⁹⁶ I. Charim, Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert, [E-book] Wien 2018.

eine Addition, das sei ein Missverständnis: „Da gebe es das Bestehende, das sind die Einheimischen, und zu denen käme dann einfach etwas Neues hinzu: Die Türken, die Jugoslawen, später die Serben, die Kroaten, die Kosovaren. Dann kamen die Polen, die Slowaken. Irgendwann dann „die“ Moslems und nun die Flüchtlinge. Aber Pluralisierung ist keine Addition.“⁹⁷ Pluralisierung ist ein Faktum, das die Menschen in ihrer Identität und ihrer Zugehörigkeit verändert. Niemand kann heute sein kulturelles oder religiöses Lebenskonzept so leben, als gäbe es rund herum nicht viele andere Lebenskonzepte. Nichts ist selbstverständlich, es führt kein Weg zurück in die Homogenität, die – wenn auch früher nur eine Illusion – Sicherheit und Zugehörigkeit versprochen hat. Das bedeutet für den einzelnen, sein Lebenskonzept selbst zu verantworten und möglicherweise auch verteidigen zu müssen. Das heißt für Angehörige der (ehemaligen) Mehrheitsgesellschaften Verlust der Vormachtstellung und ist in jedem Fall ein anstrengender, möglicherweise auch schmerzhafter Prozess. „Die Verlässlichkeit der Biografien geht verloren.“⁹⁸ Im Zentrum bleibt die Frage, wie das Zusammenleben in dieser veränderten Welt friedlich und menschenwürdig gestaltet werden kann. An dieser Stelle sehen sich Bildungseinrichtungen wie das SZ Friesgasse vor der großen Herausforderung, die Grundsätze ihrer Tradition zu aktualisieren, um junge Menschen in einer transformierten Welt in Strategien für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung⁹⁹ im Geiste des Evangeliums einzuführen.

2.2.3 Globalisierung

Einen weiteren wesentlichen Aspekt des gesellschaftlichen Kontextes stellt die Globalisierung dar, die eng mit Säkularisierung und Pluralisierung in Verbindung steht. Wieder ist die Schärfung des Begriffs schwierig, da Globalisierung ein „Allerweltsbegriff“ ist, der schwer zu greifen und doch unverzichtbar geworden ist als ein Kürzel für Umbrüche und Verwerfungen im internationalen System.“¹⁰⁰

Ulrich Beck beschreibt Globalisierung als das „erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der

⁹⁷ Ebd. Position 303.

⁹⁸ G. Steingart, Weltkrieg um Wohlstand. Wie Macht und Reichtum neu verteilt werden, München^{2. Aufl.} 2006, 255.

⁹⁹ Vgl. Der konziliare Prozess, <https://www.wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=1027> (Stand: 07.08.2019; Abruf: 07.08.2019).

¹⁰⁰ R. Tetzlaff in: *Weißer/Gutmann (Hgg.)*, Religiöse Differenz als Chance?, 2010, 37.

Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und der Zivilgesellschaft.“¹⁰¹

Robert J. Schreiter versteht unter Globalisierung zunächst ganz allgemein die „zunehmende wechselseitige Verknüpfung des politischen, ökonomischen und sozialen Lebens der Menschen auf diesem Planeten.“¹⁰² Das Wort Globalisierung selbst erweist sich als ein eher junger Begriff, den der Google-Books Ngram Viewer¹⁰³ erst seit den 1980er Jahren kennt, auch wenn Rainer Tetzlaff als Auslöser „Emanzipierungsprozesse im Zuge von Aufklärung, Reformation und Säkularisierung“ nennt, die „durch die industrielle Revolution in Europa, die demokratische Revolution in England und Nordamerika sowie durch die Freiheitsideale der Französischen Revolution ermöglicht und durch Überseeexpansion und kolonialen Imperialismus beschleunigt wurden“.¹⁰⁴ Unbestritten bleibt, dass sowohl politische, als auch ökonomische und technologische Entwicklungen zu dem widersprüchlichen Prozess der Globalisierung geführt haben. Widersprüchlich ist der Globalisierungsprozess deshalb, weil er einerseits durch Entgrenzung und Transnationalisierung und andererseits durch Fragmentierung und Dezentralisierung von Lebensräumen gekennzeichnet ist¹⁰⁵ und sowohl positive als auch negative Effekte hervorgebracht hat, welche gegenwärtig die Lebenswelt der Menschen nachhaltig beeinflussen.

Schreiter setzt den Beginn der Globalisierung im eben beschriebenen Sinn im späten 20. Jahrhundert an und bringt dies mit drei Phänomenen in Verbindung: Zunächst mit dem Zusammenbruch des Kommunismus in Osteuropa, durch den es zu einer Umverteilung der Macht und zu einer Umstellung der politischen Konstellation von einer bipolaren zu einer multipolaren kam.¹⁰⁶ Dann mit der Ausbreitung des Kapitalismus neoliberaler Prägung als vorherrschender Wirtschaftsform mit ambivalenten Effekten: Verbreitung von Wohlstand, Verbesserung von Gesundheit und Bildung auf der einen Seite und die Öffnung der Schere zwischen Arm und Reich auf der anderen Seite. Ein weiterer wesentlicher Antrieb der Globalisierung war die seit dem Ende des 20. Jahrhunderts rasant fortschreitende Entwicklung von Kommunikationstechnologien wie Computer

¹⁰¹ U. Beck, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung (Suhrkamp Taschenbuch Globalisierung), Frankfurt am Main 1. Aufl. 2015, 44.

¹⁰² Ebd. 20.

¹⁰³ Der Google Ngram Viewer Google Ngram Viewer untersucht mittels Data Mining, wie häufig in gedruckten Publikationen der letzten fünf Jahrhunderte ausgesuchte Wortfolgen, sogenannte n-grams, gebraucht werden. Google Ngram Viewer, <https://books.google.com/ngrams/graph?content=Globalisierung> (Stand: 08.08.2019; Abruf: 08.08.2019).

¹⁰⁴ R. Tetzlaff in: *Weiß/Gutmann (Hgg.)*, Religiöse Differenz als Chance?, 2010, 37f.

¹⁰⁵ Ebd. 38.

¹⁰⁶ Schreiter, Die neue Katholizität, 1997, 22.

und Internet sowie die Steigerung der Mobilität durch die Entwicklung der Luftfahrt und des Individualverkehrs. „Die Konvergenz dieser Phänomene – multipolare Welt, globaler Kapitalismus und Kommunikationstechnologie – schafft das, was als Globalisierung bekannt ist.“¹⁰⁷ Dabei sind, wie schon erwähnt, gegenläufige Wirkungen zu beobachten – eine rasante Ausbreitung eines weltweiten Netzwerkes steht einer Verdichtung von Raum und Zeit gegenüber: alles passiert gleichzeitig und in Echtzeit – die ganze Welt rückt näher. Die modernen Medien ermöglichen mit dem Freund am anderen Ende der Welt zu skypen, zu mailen, zu twittern. Jedes Ereignis aus einem noch so entfernt liegenden Ort erreicht alle Menschen, die sich an diesem Netzwerk beteiligen. Diese Tatsache bringt einerseits beispielsweise rasche Katastrophenhilfe oder neue Möglichkeiten für den einzelnen Menschen hervor, gleichzeitig sind Individualismus bis hin zu Egoismus sowie die Relativierung von Werten die Folge.¹⁰⁸ Eine weitere Ambivalenz lässt sich beobachten: Im Kapitel Pluralisierung wurde über die Durchmischung von Kulturen und Religionen geschrieben – diese ist unzweifelhaft auch unumkehrbare Folge von Globalisierung. Gleichzeitig kommt es aber auch zu einem Homogenisierungseffekt, der von der Vermarktung einer Hyperkultur ausgeht, die Kleidung, Nahrungsmittel (Stichwort McDonalds) und Unterhaltung global verbreitet. Trotz der gegenwärtig pluralen Gesellschaften sind weltweit homogenisierende, durch den Markt bestimmte globale Effekte erkennbar.

Gemäß den Ergebnissen der Studie des Soziologen Hans-Peter Blossfeld, können vor allem junge Menschen als Verlierer des Globalisierungsprozesses angesehen werden, deren Unsicherheiten sich besonders in Form einer starken Zunahme prekärer, atypischer Formen der Beschäftigung und geringer Einkommen zeigen. Folgende typische Verhaltensweisen und Anpassungsstrategien erwachsen daraus:¹⁰⁹

1. Aufschieben langfristiger bindender Entscheidungen wie z.B. Familiengründung
2. Ausweichen in Alternativrollen zur Erwerbstätigkeit (z.B. Studium)
3. Flexiblere Formen von Partnerschaften
4. Geschlechterspezifische Strategien des Umgangs mit Unsicherheit: Gut ausgebildete Frauen „verzichten auf Kinder“, weniger qualifizierte flüchten in Ehe und Familie.

Besonders junge Menschen mit Migrationshintergrund seien von diesen existentiellen Unsicherheiten betroffen und sehen sich vor große Herausforderungen gestellt, ihr

¹⁰⁷ Ebd. 25.

¹⁰⁸ Ebd. 30.

¹⁰⁹ *Weiß/Gutmann (Hgg.), Religiöse Differenz als Chance?*, 2010, 40.

Leben zu gestalten. Glaubt man aktuellen Berichten, verstärken die Auswirkungen der Coronakrise diese Tendenzen noch mehr. Die nächsten Kapitel innerhalb der Orientierung im gesellschaftlichen Kontext sollen folglich dem Phänomen Migration und der Coronakrise gewidmet sein.

2.2.4 Migration

Nicht erst seit dem Jahr 2015, das als das Jahr der Flüchtlingskrise in die europäische Geschichte eingegangen ist, beeinflusst das Thema Migration im weiteren Sinn und Flucht im Speziellen den gesellschaftlichen Kontext in Europa, in Wien und im 15. Wiener Gemeindebezirk. Selbstverständlich sind die Phänomene Migration und Flucht nicht neu, sondern seit Menschengedenken existent. Die biblischen Geschichten von Abraham und Mose, die Vertreibung der Israeliten ins babylonische Exil unzählige weitere Narrative der Religionen und der Weltgeschichte, wie die Völkerwanderungszeit, berichten davon.¹¹⁰ Gerade in Wien ist eine kulturelle, sprachliche, religiöse Pluralität seit der Monarchie existent und doch hat das bereits beschriebene seit dem Ende des 20. Jahrhunderts dynamisierende Phänomen der Globalisierung Migration in sämtlichen Varianten Antrieb verliehen.¹¹¹ Seit den 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts ist die Zahl der internationalen Migrantinnen und Migranten deutlich angestiegen¹¹² und hat inzwischen „die Grenzen demografischer Erfassung gesprengt.“¹¹³ In eben diesem Zeitraum liegt auch die Öffnung des SZ Friesgasse im Hinblick auf Vielfalt. Seit 2008 ist der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in Wien um 13% gewachsen, einer Stadt, in der - wie bereits erwähnt - schon in der Monarchie Durchmischung durchaus üblich war. Der größte Teil des Bevölkerungswachstums ergibt sich durch Zuwanderung aus dem Ausland, so lebten mit dem Stichtag 1.1.2022 rund 725.300 Personen mit ausländischem Geburtsort in Wien, das entsprach 37,6% der Gesamtbevölkerung. Somit stieg seit dem 1.1.2017 die Zahl der Personen mit ausländischem Geburtsort um 9,9%.¹¹⁴

¹¹⁰ Vgl. R. Polak, Diversität und Convivenz: Zusammenleben in Verschiedenheit. Ein praktisch-theologischer Beitrag zum Narrativ der europäischen Migrationsgesellschaft, in: K. Appell/I. Guanzini/A. Walser (Hgg.), Europa mit oder ohne Religion? der Beitrag der Religion zum gegenwärtigen und künftigen Europa (Religion and transformation in contemporary European society), Bd. 10, Göttingen 2016.

¹¹¹ Vgl. P. Morazán/K. Mauz, Migration und Flucht in Zeiten der Globalisierung, in: Südwind (2016), 28, 23.

¹¹² R. Polak, Migration, Flucht und Religion: praktisch-theologische Beiträge. Band 1: Grundlagen, Ostfildern 2017, 31: "Internationale Migranten sind Menschen, die ihren Hauptwohnsitz seit mindestens einem Jahr in einem anderen als ihrem Herkunftsland haben. Binnenmigranten und nicht - dokumentierte Migranten sind nicht mitgerechnet."

¹¹³ Polak, Migration und Katholizität, 2015, 235.

¹¹⁴ Vgl. Bundesländer 2022 | Zahlen, Daten und Fakten, <https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/bundeslaender-2022-zahlen-daten-und-fakten-15669/> (Stand: 21.01.2023; Abruf: 21.01.2023).

In Rudolfsheim-Fünfhaus beträgt der Anteil an nicht in Österreich geborenen Menschen 48,2%, wie aus der unten stehenden Grafik ersichtlich wird.¹¹⁵

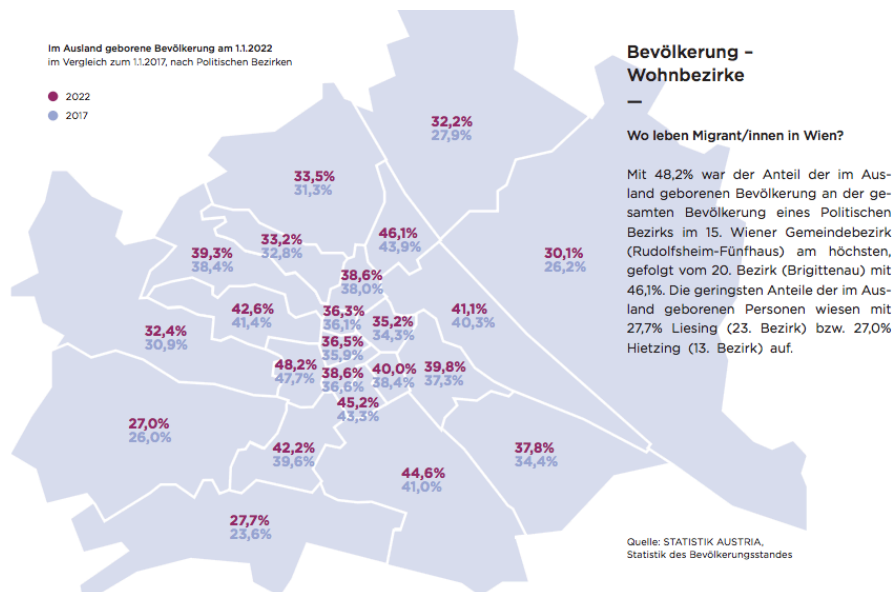


Abbildung 4: Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Wien nach Bezirken

Transnationale Migration¹¹⁶, also dauerhafter Wechsel von Menschen in neue geografische und soziokulturelle Räume, wird durch mannigfaltige Aspekte vorangetrieben: Krieg und politische Verfolgung, Entzug der Lebensgrundlage aufgrund von Naturkatastrophen bzw. Folgen des Klimawandels. Auch Ausbildung und Beruf, Familiengründung oder einfach Neugierde sind als Migrationsgründe denkbar.¹¹⁷ Gesteigerte Mobilität und Zugang zu Information über soziale Medien machen es leichter, sich auf den Weg zu machen, auch wenn die Entscheidung, die Heimat zu verlassen wohl nie leichtfertig getroffen wird. Die Trennlinie zwischen Flucht und Migration kann nicht immer eindeutig gezogen werden. Meist bringt ein Zusammenspiel von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen Menschen dazu zu fliehen oder zu migrieren.¹¹⁸

Wer soll in einer global vernetzten Welt davon abgehalten werden, den Ort zum Leben zu suchen, an dem ein lebensfreundliches Klima, die Gewährleistung der Menschenrechte und Chancen auf ein zumindest erträgliches, vielleicht auch

¹¹⁵ Wien | Zahlen, Daten und Fakten, <https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/wien-l-zahlen-daten-und-fakten-4428> (Stand: 21.01.2023; Abruf: 21.01.2023).

¹¹⁶ Daten und Fakten zur Migration - Wiener Bevölkerung, <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/bevoelkerung-migration.html> (Stand: 21.01.2023; Abruf: 21.03.2023) „Die zahlenmäßig größten Gruppen nach ausländischer Herkunft in Wien bilden Personen aus Serbien, der Türkei und Deutschland.“

¹¹⁷ Vgl. Beck, Was ist Globalisierung?, 2015, 89.

¹¹⁸ Vgl. Morazán/Mauz, Migration und Flucht in Zeiten der Globalisierung, 2016, 3.

zufriedenes oder gar glückliches Leben möglich sind? Das Phänomen Migration im Kontext einer globalisierten Welt hat komplexe Folgen für Herkunfts- und Einwanderungsländer, die eine aktive und bewusste Gestaltung erfordern. Regina Polak schätzt die Frage nach dem Zusammenleben in Verschiedenheit in der zusammenwachsenden und zugleich zerrissenen globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts als Schlüsselfrage ein. Migration sei hier „weder Ursache noch Auslöser für diese Situation, aber in den mit ihr verbundenen Herausforderungen“ spitze sich die Dringlichkeit der Frage zu.¹¹⁹

Daher gilt es, Konzepte und Spielregeln für ein friedliches Zusammenleben in Verschiedenheit zu entwerfen, damit Verteilungskämpfe um Macht und Ressourcen nicht in Krieg und Vertreibung münden.

Innerhalb der gesellschaftlichen Orientierung zeigt sich folglich das Phänomen Migration als für den Forschungsstandort wesentlicher Faktor und stellt mit allen hoffnungsvollen und konfliktträchtigen Auswirkungen eine kairologische Grundkonstante dar.

2.2.5 Coronakrise

Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie veränderte nicht nur den gesellschaftlichen Kontext, sondern auch das schulische Leben im SZ Friesgasse nachhaltig. Während der Entstehung dieser Forschungsarbeit, sind die finalen Folgen dieser Krise noch nicht absehbar.

Zur Situation: Anfang März 2020 wurden im Zuge des allgemeinen Lockdowns infolge der Corona-Pandemie auch die Schulen geschlossen. Der Unterrichtsbetrieb wurde auf Distance-Learning umgestellt. Das betraf zunächst alle Schulen und Schulstufen in Österreich. Anfang Mai kehrten die Schüler*innen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 zurück, Anfang Juni auch die Schüler*innen aus der Sekundarstufe 2. Matura und abschließende Prüfungen fanden unter besonderen Bedingungen statt. Der Wechsel zu Home-Learning stellte gleichermaßen Lehrende, Schüler*innen und Eltern vor besondere Herausforderungen. Lehren und Lernen musste digital über unterschiedliche Plattformen durchgeführt werden. Eltern hatten neben ihrer Arbeit im Homeoffice ihre Kinder zu betreuen. Für den Schulerhalter sowie für viele Familien taten sich auch finanzielle Herausforderungen auf: Privatangestellte des Schulzentrums mussten in Kurzarbeit geschickt werden, da während des Lockdowns viele Dienste wie

¹¹⁹ Vgl. Polak, Diversität und Convivenz, 2016, 111.

zum Beispiel Mittagessen und Hort nicht in Anspruch genommen wurden. Familien konnten sich wegen des Verlusts des Arbeitsplatzes das Schulgeld vorübergehend oder gar nicht mehr leisten und es mussten Lösungen gefunden werden, den Schulbesuch finanzschwacher Schüler*innen zu sichern. Desinfektionsmittel und Schutzmasken wurden in großer Menge angeschafft. Die Zugänge zum Schulzentrum wurden markiert und schulfremde Personen hatten keinen Zutritt mehr – das betraf neben den wartenden Eltern und eingemieteten Sportgruppen auch Studierende und externe Lehrende. Turnsäle wurden zu Prüfungs- und Klassenräumen umfunktioniert. Da nicht gesungen werden durfte, wurden die Vorbereitungen für gemeinsame Feiern und Aufführungen unterbrochen. Die Schulgottesdienste zu Ostern und zu Schulschluss wurden abgesagt bzw. per Video übertragen. Firmung und Erstkommunion wurden verschoben. Auch nach den Sommerferien 2020 war von einem normalen Schulalltag keine Rede. Abstandhalten und Maskentragen blieben oberste Priorität, um eine Ansteckung bzw. Verbreitung des Virus zu verhindern. Täglich gab es neue Verdachtsfälle, Testungen und vor allem Unsicherheit. Das übliche kommunikative Zusammentreffen beim Essen, Singen und Sport konnte nicht wie gewohnt stattfinden. Teamsitzungen wurden für Covid-Krisenmanagement gebraucht, pädagogische oder profilbildende Themen wurden aufgeschoben. Nach stundenlangem Unterrichten oder Lernen mit Mund-Nasenschutz wollten alle möglichst schnell das Schulgebäude verlassen. Im Anschluss an die Herbstferien Ende Oktober 2020 folgte der zweite Lockdown, zunächst für die Schüler*innen der Oberstufe, anschließend auch für die Kinder im Pflichtschulbereich. Das gewohnte Miteinander in der Schule fiel auseinander und die Prioritäten verschoben sich. Das Unterrichtsgeschehen wurde komplett digitalisiert, was eine ungewohnte soziale Distanzierung aller in der Erziehungsgemeinschaft beteiligten Personen zur Folge hatte. Das konkrete Überleben im Pandemie-Alltag überlagerte sämtliche andere Themen und brachte zugleich wesentliche Fragen zum Vorschein: Wie kann unter diesen besonderen Bedingungen die existentielle Basis gesichert werden? Welchen Stellenwert hat das gemeinsame Beten und Feiern? Werden die Traditionen, die aufgrund der Coronabestimmungen beendet werden mussten, nach der Krise wieder belebt werden können oder war es schon längst überfällig, hier neue Formen zu entwickeln und umzusetzen? Alle Bemühungen, Schule weiterzuentwickeln, beschränkten sich nunmehr auf die Sicherung des Unterrichtsalltags über verschiedene digitale Plattformen und die Anstrengung, das wirtschaftliche Überleben der privaten Bildungseinrichtung so gut als möglich zu gewährleisten. Sämtliche Initiativen, die auf

eine Schärfung des spezifischen Profils oder pädagogische Vertiefung abzielten, wurden aufgeschoben. Entgegen aller Hoffnung entspannte sich die Lage auch im darauffolgenden Schuljahr 21/22 nicht. Im Herbst 2021 folgte ein weiterer Lockdown, obwohl bereits viele Lehrer*innen und Schüler*innen geimpft waren. Die tägliche Kontrolle des Test- bzw. Impfstatus fraß Unterrichts- und Kommunikationszeit. Die Spaltung der Gesellschaft zwischen Impfbefürworter*innen und Impfgegner*innen übertrug sich auch auf die Schule. Die lange Dauer der Pandemie zermürbte zusehends und wirkte sich auf sämtliche Bereiche des Lebens aus. Gleichzeitig erwies sich die Krise als Dynamisierungstreiber gesellschaftlicher Prozesse und verschärfte auch im kirchlichen Kontext Fragen, die vermutlich längst existierten, deren Beantwortung jedoch aufgeschoben wurde. Ich denke hier vor allem an Ausdrucksformen kirchlicher Zugehörigkeit und religiöser Praxis, die während der Coronakrise am Forschungsstandort schwer aufrechtzuerhalten waren.

In der Auswertung der Forschungsergebnisse aus der empirischen Studie am Standort wird deshalb der Brennpunkt Coronakrise als Subcode in Kategorie 2 „Transformationen“ untersucht.

2.3 Konzept einer empirischen Untersuchung am Schulzentrum

Friesgasse

Um den Forschungsgegenstand im Hinblick auf die Forschungsfrage zu beleuchten, soll das Konzept der empirischen Untersuchung am Schulzentrum Friesgasse expliziert werden. Wie zu Beginn bereits erwähnt, stützt sich die Fallstudie auf den methodischen Ansatz der Aktionsforschung¹²⁰, Ziele und Methoden der Datengenerierung und Datenauswertung sind in der Folge zu beschreiben.

2.3.1 Ziele der Untersuchung

Die Erhebung und Auswertung der empirischen Daten bedeutet einen nicht zu unterschätzenden Arbeitsaufwand: Artefakte werden dekonstruiert und interpretiert, Interviews geführt und transkribiert, Beobachtungsprotokolle angefertigt. Alle Daten müssen analysiert und interpretiert werden. Doch wozu der Aufwand? Ziel der empirischen Forschung im Rahmen dieser Arbeit ist es, den Forschungsgegenstand in seiner Genese, seiner Entwicklung und seinem aktuellen Status genau zu untersuchen.

¹²⁰ Vgl. Seite 13f.

Mithilfe des Gesamtbildes, das sich daraus ergibt, soll ein praxistaugliches und theologisch fundiertes Konzept für eine zukunftsfähige katholische Bildungseinrichtung entworfen werden. Um situationsgerechtes kirchliches Handeln am pastoralen Ort katholische Schule für die Zukunft zu entwickeln, will die vorliegende Fallstudie gesicherte Grundlagen schaffen. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, das tradierte Erbe des Gründungsordens, welches sich im Laufe der Geschichte im SZ Friesgasse manifestiert hat, in seinen wesentlichen Aspekten zu beleuchten. Außerdem stehen die durch die jeweils zeitbedingten Herausforderungen wesentlichen Transformationen der Bildungseinrichtung im Fokus. Drittens will die empirische Erhebung die aktuelle Lage darstellen, die wiederum Basis für eine Weiterentwicklung sein kann.

2.3.2 Datenerhebung

Wie es dem gewählten Ansatz der Aktionsforschung geschuldet ist, werden vielfältige Methoden der Datenerhebung eingesetzt, das Vorgehen ist zyklisch und partizipativ angelegt.

Der Schwerpunkt liegt auf der Sammlung qualitativer Daten, quantitatives Material wird im Sinne der Datendichte ergänzend hinzugefügt. Die Triangulation dient der Erkenntniserweiterung: Durch die Kombination verschiedener methodischer Zugänge, werden unterschiedliche Perspektiven sichtbar und bieten ein breiteres, vollständigeres Bild des untersuchten Gegenstandes.¹²¹

Für den Blick auf die profilbildenden Entwicklungen werden textliche und bildliche Dokumente wie die Chronik des Schulzentrums, Jahresberichte, Leitbilder und Leitlinien sowie die Homepage als Informationsquellen herangezogen.

Den Mittelpunkt des qualitativen Datenmaterials bilden sechzehn Interviews, die nach der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel durchgeführt wurden.¹²²

Wie von Andreas Witzel vorgeschlagen, wurde den Interviews eine Gruppendiskussion als Kick-Off-Veranstaltung vorgelagert. Auch dieses Transkript wurde in die Datensammlung aufgenommen. Sowohl in der Erhebung als auch in der Auswertung dieser qualitativen Daten kam ein induktiv-deduktives Vorgehen zur Anwendung. Die aus den Artefakten und der Gruppendiskussion erwachsenen Themenfelder wurden in den Interviewleitfaden eingearbeitet.

¹²¹ Vgl. U. Flick, Triangulation: eine Einführung (Qualitative Sozialforschung, Band 12), Wiesbaden 3. Aufl. 2011, 49.

¹²² A. Witzel, Das problemzentrierte Interview, in: R. Buber/H.H. Holzmüller (Hgg.), Qualitative Marktforschung, Wiesbaden 2009, 463–475.

Im Rahmen des seit 2017 am Forschungsstandort laufenden „Friesidentity-Prozesses“ fanden außerdem fünf Workshops statt, im Zuge derer Protokolle in teilnehmender Beobachtung angefertigt wurden. Auch diese qualitativen Daten fließen in die Studie ein.

Zusätzlich zu den bereits angeführten Quellen erhöhen quantitative Daten die Informationsdichte: Erstens stellte der Schulerhalter statistisches Zahlenmaterial zur Verfügung. Außerdem waren zum Ende des Forschungsprozesses alle am Forschungsstandort Mitarbeitenden zur Teilnahme an einer umfangreichen, anonymen Online-Befragung eingeladen.

2.3.3 Beschreibung des Datenmaterials

Da das Datenmaterial sehr vielfältig ist, folgen genauere Informationen zu den unterschiedlichen Materialien. Zunächst ist es notwendig zu begründen, nach welchen Kriterien die Daten ausgewählt wurden. Im Sinne der Organisationsforschung kann grundsätzlich alles, was in der Organisation beobachtbar ist, als Ausdruck spezifischer Überzeugungen gedeutet werden. „Dies gilt für verbale Äußerungen, zwischenmenschliche Interaktionen und für Artefakte.“¹²³ Sämtliche Text,- und Bildmaterialien aus Artefakten, Interviews und Protokolle teilnehmender Beobachtung wurden wegen ihres Bezugs zur Forschungsfrage ausgewählt. Sie beinhalten Schlüsselthemen, die sich im Lauf des zirkulären Forschungsprozesses als zentral und profilbildend erwiesen.

2.3.3.1 Artefakte

Den ersten Teil des qualitativen Datenmaterials bilden Artefakte. Ulrike Froschauer und Manfred Lueger¹²⁴ definieren Artefakte als Formen von Sinnkristallisation einer Organisation. Damit gemeint sind Datentypen zu denen beispielsweise Bilder, Texte, Symbole oder Kombinationen davon gehören, die durch menschliche Aktivitäten hergestellt werden. Sie existieren in einem sozialen Kontext und bringen durch ihre Existenz Aktivitäten, Vorstellungen und soziale Ordnungsformen zum Ausdruck.¹²⁵ Um komplexe soziale Gefüge, wie es ein Bildungszentrum darstellt, zu verstehen, stellen Artefakte ein Material dar, in dem die Akteure am Standort im Laufe der Zeit durch ihr

¹²³ U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hgg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55628), Reinbek bei Hamburg ^{12.} Aufl. 2017, 228.

¹²⁴ M. Lueger/U. Froschauer, *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren* (Qualitative Sozialforschung), Wiesbaden 2018.

¹²⁵ Ebd. 11.

Handeln Realität geschaffen haben. Insofern sie Produkte kommunikativer Prozesse sind, können an Artefakten kommunikative Strukturen der Organisation abgelesen werden. Sämtliche materialisierten Produkte (Texte, Bilder, Logos, Räume etc.) fallen unter den Artefaktbegriff.¹²⁶ Selbstverständlich muss aus der Fülle der Artefakte eine Auswahl getroffen werden. Froschauer empfiehlt vorzugsweise Artefakte auszuwählen, die eine bedeutsame Rolle in den organisationalen Entscheidungsprozessen gespielt haben bzw. die für die Innen- oder Außenwirkung der Organisation wichtig sind.¹²⁷ Dies trifft auf sämtliche ausgewählte Artefakte zu. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl bestimmter Texte, Bilder, Symbole und Räume ist der Konnex zur Forschungsfrage. Ich gliedere die ausgewählten Artefakte in der Folge in Text- und Bilddokumente, Artefakte, die im virtuellen Raum, also im Internet zu finden sind, sowie räumliche Artefakte und beschränke mich bei den räumlichen Objekten auf das Entrée des Schulzentrums sowie die Gebetsräume am Forschungsstandort. Die Gebetsräume wurden in einem eigenen partizipativen Schüler*innenprojekt untersucht.¹²⁸ Im Anschluss werden sämtliche für die Analyse ausgewählten Objekte kurz vorgestellt.

2.3.3.1.1 Textdokumente

Chronik

Die ältere Chronik beginnt sieben Jahre nach der Gründung des Schulzentrums Friesgasse und hält die für die Chronistinnen wesentlichen Ereignisse der Geschichte fest. Sie liegt in Form mehrerer Schriftstücke vor, wird aktuell in einem Archiv aufbewahrt, von einer Archivarin verwaltet und ist nicht öffentlich einsehbar, aber für Forschungszwecke zugänglich. Im Rahmen meiner Forschung stellte sich heraus, dass den meisten Mitarbeitenden weder Existenz noch Inhalt der Chronik bekannt ist. Der erste Teil der Chronik ist ein gebundenes Buch, das im Original in Kurrentschrift geschrieben ist.¹²⁹ Die Chronik trägt den Titel „Chronik der Privat.Schule (sic!) der arm. Schulschwestern de Notre Dame, Fünfhaus Friesgasse Nr. 6“, beginnt am 1. Sept. 1867 und endet mit dem 30.6.1961. Ein Teil (1876-1925) dieses alten Zeitdokuments

¹²⁶ Vgl. U. Froschauer, Artefaktanalyse, in: Handbuch Methoden der Organisationsforschung: quantitative und qualitative Methoden, Wiesbaden, 1. Aufl. 2009, 326–347, 329.

¹²⁷ Ebd. 324.

¹²⁸ Vgl. Seite 159.

¹²⁹ Vgl. A. Gerig, Die Armen Schulschwestern Unserer Lieben Frau (SSND) in Wien Fünfhaus als Beitrag des kirchlichen Erziehungswesens im Dienst an den sozial Schwachen in Wien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, (Diplomarbeit) Wien 2015, 19.

wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Schwester Maria Salutaris Thaler mit Schreibmaschine transkribiert. Im Archiv sind außerdem Mappen mit Notizen über Tagesereignisse im Mutterhaus einzusehen (1914-1919), zusätzlich liegen zwei Kurzfassungen der Chronik auf. Die frühen anonymen Chronistinnen beschreiben die Ereignisse in Kloster und Schule im Verlauf der Jahre manchmal sehr detailliert und in kurzen Abständen, dann wieder in weiterem zeitlichen Abstand und an der Oberfläche bleibend. Die wechselnden Autorinnen bleiben anonym.¹³⁰

Der jüngere Teil der Chronik beginnt 1961 und schließt somit nahtlos an die ältere Chronik an. Diese Chronik ist in jeweils 10-Jahresschritten zusammengefasst und enthält neben Texteinträgen auch collageartig Zeitungsausschnitte und zahlreiche Bilder. Dieser Teil wurde von Schwester Ulrike Vodermayr, der langjährigen Direktorin von Volks- und Hauptschule Friesgasse, verfasst. Sie lenkt den Blick in der Chronik vor allem auf diese beiden Schulen. Es existiert zusätzlich eine Chronik der 1963/64 neu eröffneten Handelsschule vor, die ebendort archiviert ist.

Jahresberichte

Da die jüngere fortlaufende Chronik, wie bereits oben erwähnt, im Jahr 1998 endet, müssen für die Geschichte des Schulzentrums für die letzten Jahrzehnte andere Quellen zur Dokumentation profilbildender kommunikativer Prozesse herangezogen werden. Neben den persönlichen Zeugnissen aus den Interviews standen mir die Jahresberichte der Schulen zur Verfügung, die in den Sekretariaten der jeweiligen Schulformen archiviert werden. Besonders diese Dokumente machen das spezifische Profil der Bildungseinrichtung sichtbar.¹³¹ In den Archiven der Schulen finden sich erste Vorläufer der Jahresberichte ab den 1970er Jahren, wobei die ersten Berichte meist nur aus kurzen statistischen Aufzeichnungen bestehen, die jährlich an die Bildungsdirektion (vormals Stadtschulrat) übermittelt werden mussten und nicht der inhaltlich genaueren Präsentation der Schulen dienten. Der erste gedruckte und gebundene Jahresbericht des Gymnasiums lässt sich in das Jahr 1982/83 datieren, der erste als solcher herausgegebene Bericht der Handelsschule zehn Jahre später in das Schuljahr 1992/93. Die Berichte wurden im Laufe der Zeit in verschiedenen Formaten, unterschiedlicher Bindung, zunächst schwarz-weiß und später farbig, eine Zeit lang gebrannt als CD herausgegeben. Sie dokumentieren neben statistischen Daten die für die Akteur*innen

¹³⁰ Vgl. ebd.

¹³¹ Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz*, Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion, 2000, 42ff.

wesentlichen Ereignisse im Lauf der Schuljahre in Bild und Text. Sämtlichen am Schulgeschehen beteiligten Personen dienten und dienen sie am Ende des Schuljahres als Resümee und Rückblick, in der Aneinanderreihung quer durch die Jahrzehnte stellen sie gleichsam eine Chronik in mosaikartiger Form dar. Dabei ist zu bemerken, dass im Gegensatz zu den älteren Chroniken neben die Funktion der Dokumentation von Ereignissen auch die Funktion eines Werbeträgers tritt. Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, alle Jahresberichte zu untersuchen, wurden exemplarische Teile für die detaillierte Analyse ausgewählt. Ausschnitte aus den Jahresberichten wähle ich nach folgenden Überlegungen aus: mindestens ein Beispiel aus jedem Jahrzehnt aus jeweils verschiedenen Schulformen, verfasst von verschiedenen am Schulgeschehen beteiligten Personen (Leitung, Lehrpersonal, Eltern, Schüler*innen).

Infobroschüren und Festschrift 2010

Die nächsten analysierten Dokumente, anhand derer sich der Wandel des Schulzentrums Friesgasse verfolgen lässt, stammen aus dem ersten Jahrzehnt des dritten Jahrtausends. Im Jahre 2005 wurde die Trägerschaft der SSND-Bildungseinrichtungen an den eigens dafür gegründeten Schulverbund SSND Österreich übergeben.¹³² Im Jahre 2006 wurde dazu eine Infobroschüre in Hochglanzedition herausgegeben, die die wesentlichen Grundinformationen zu den SSND-Bildungseinrichtungen enthält. Sämtliche Textteile, die das Schulzentrum Friesgasse betreffen, sind in das Datenmaterial für die qualitative Inhaltsanalyse aufgenommen und codiert worden.

Ergänzend dazu existiert eine zweite Drucksorte, deren genaues Erscheinungsdatum nicht dokumentiert ist. Diese Infobroschüre beschreibt wesentliche Merkmale des Profils des SZ Friesgasse und war vermutlich auch zu Werbezwecken gedacht. Neue Mitarbeiter*innen, Schüler*innen und Eltern bekamen sie mit dem Abschluss des Schulvertrags in die Hand, bei Schulpräsentationen wurde sie als Werbematerial ausgeteilt. Auch diese Textblöcke wurden in das Korpus für die Inhaltsanalyse aufgenommen.

Wenige Jahre später wurde 2010 das 150-jährige Jubiläum des Schulzentrums gefeiert. Im Rahmen der verschiedenen großen Feierlichkeiten wurde auch eine Festschrift herausgegeben. Diese 80 Seiten umfassende, auf Hochglanzpapier editierte Schrift umfasst verschiedene Themen, die über Vergangenheit und Gegenwart des Schulzentrums Friesgasse Auskunft geben. Einleitend verfassten der Wiener Erzbischof

¹³² Schulverbund SSND Österreich, <https://www.schulverbund-ssnd.at/> (Stand: 17.04.2019; Abruf: 17.04.2019).

Kardinal Christoph Schönborn, die Schulamtsleiterin Christine Mann, die Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl und der Bezirksvorsteher Gerhard Zatlöckl Grußworte. Im Anschluss sind die geschichtliche Entwicklung des SSND-Bildungszentrums in der Friesgasse und die Geschichte der Kongregation sowie die des zum damaligen Zeitpunkt aktuellen Schulerhalters beschrieben. Die darauffolgenden Kapitel lassen Stimmen der Schulpartner*innen, der Absolvent*innen und der Religionen hörbar werden. Gerade dieses Artefakt macht die Kernthemen des Schulzentrums sichtbar und wurde deshalb in das Konvolut der zu analysierenden Texte aufgenommen.

Leitbilder, Leitlinien, Bildungsvereinbarung

Im Laufe des Schulentwicklungsprozesses der verschiedenen Schulen des Schulzentrums wurden in den vergangenen Jahren Leitbilder und Leitlinien entwickelt. Diese dienen einerseits zur Klärung des internen Selbstverständnisses aber auch zur Präsentation nach außen.

Ab dem Jahr 2009 entwickelte das Schulqualitätsteam der Handelsschule/des HAK-Aufbaulehrganges das Leitbild, das nun bereits mehr als zehn Jahre intern und extern Gültigkeit hat.¹³³ Dieser Text ist im Zugangsbereich der Handelsschule und des HAK-Aufbaulehrganges für alle Schulpartner*innen sichtbar ausgestellt und auch auf der Homepage mit Außenwirkung veröffentlicht. Der Text des Leitbildes fokussiert auf Werte, Stärken, Ziele und Visionen der Teilorganisation Handelsschule/HAK-Aufbaulehrgang.

Wenig später erarbeitete auch das Schulentwicklungsteam der AHS Leitlinien für diese Teilorganisation des Schulzentrums.¹³⁴ In die Entwicklung der Leitlinien waren alle Schulpartner*innen eingebunden: die Leitung des SZ und der AHS, Lehrpersonen, Eltern, Schülervertreter*innen.

Die fünf Leitlinien sind: Glauben in Vielfalt leben, Wertschätzung erfahren, Leistung fördern, Verantwortung übernehmen und Entfaltung ermöglichen. Diese Schlagworte und dazugehörige kurze Texte sind ebenfalls im Bereich des Gymnasiums ausgehängt und auf der Homepage veröffentlicht. In einem weiteren Schulentwicklungsprozess wurde aus den Leitlinien der Text für eine Bildungsvereinbarung entwickelt. Diese

¹³³ Leitbild | Handelsschule HAK-Aufbaulehrgang, <https://has-aul.schulefriesgasse.ac.at/leitbild-hak> (Stand: 18.01.2022; Abruf: 18.01.2022).

¹³⁴ Bildungsvereinbarungen | Allgemeinbildende Höhere Schule, <https://ahs.schulefriesgasse.ac.at/bildungsvereinbarungen> (Stand: 18.01.2022; Abruf: 18.01.2022).

Bildungsvereinbarung ist von allen Lehrpersonen des Gymnasiums unterschrieben und wird jeweils am Beginn des Eintritts in die Oberstufe allen Schüler*innen in einem feierlichen Akt überreicht.

Die Schüler*innen bekräftigen mit ihrer Unterschrift ihre Zustimmung zu den Leitlinien und den in der Bildungsvereinbarung festgeschriebenen Rechten und Pflichten.

2.3.3.1.2 Bilddokumente

Friedensband und Friedensfries

Geht man durchs Schulhaus, fällt sofort das sogenannte Friedensband auf: In unterschiedlichen Sprachen ist das Wort „Friede“ in einem fortlaufend aufgemalten Band an der Wand zu lesen. Das Friedensband ist sozusagen das sichtbare Zeichen der weltoffenen Philosophie des Schulzentrums¹³⁵, wie in einer genauen Artefaktanalyse zu zeigen ist.

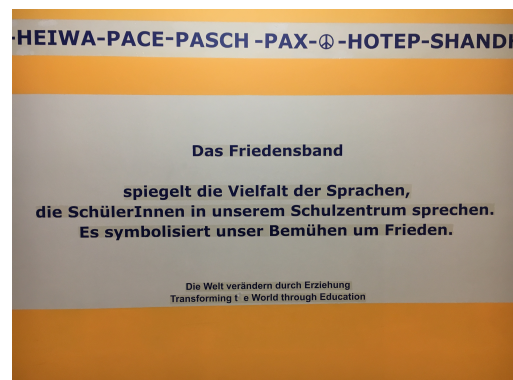


Abbildung 5: Friedensfries und Beginn des Friedensbandes in der Aula des SZ Friesgasse

Ergänzend zu dieser Friedensleiste an den Wänden des Schulhauses schmückt seit dem Schuljahr 2016/17 der sogenannte „Friedensfries“ die Aula. Es ist ein vier Meter breiter Fries, bestehend aus mehr als zwanzig Einzelbildern, die von Schüler*innen des Gymnasiums gefertigt wurden. Im Mittelpunkt des Frieses ist eine Friedenstaube abgebildet, die von den Symbolen der Weltreligionen umgeben ist.

„Friesidentity“-Säulen

Um den Kontext dieses Artefaktes zu verstehen, muss zunächst der Begriff „Friesidentity“ erklärt werden. Spätestens seit 2005, seit die Agenden des Schulerhalters

¹³⁵ Vgl. IP 10_Pos. 4.

von der Kongregation der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau (SSND) auf den Verein Schulverbund SSND übergangen, wurde deutlich, dass sich der Gründerorden aufgrund des sich abzeichnenden Nachwuchsmangels aus dem aktiven Einsatz in der Bildungseinrichtung zurückziehen würde. Zwar blieben die Schwestern im Vorstand des Schulverbunds und in der Leitung des Schulzentrums bis zum Jahr 2015 noch aktiv, aber die Tendenz der Funktionsübernahme durch Lai*innen und neue Trägerkonstrukte war nicht aufzuhalten. Der Schulentwicklungsprozess im SZ Friesgasse wurde seit 2017/18 unter den Titel „Friesidentity“ gestellt. Die Leiterinnen im Schulzentrum und eine schulzentrumsübergreifende Steuergruppe bereiteten den „Friesidentity-Prozess“ durch die Formulierung dreier grundsätzlicher „Säulen“ vor: Die drei „Friesidentity-Säulen“ sind Inhalt der schulzentrumsübergreifenden Schulentwicklungsinitiativen und als diese auch in den Räumen des Schulzentrums sichtbar gemacht worden.



Abbildung 6: „Friesidentity“-Säulen im Eingangsbereich des SZ Friesgasse

Säule 1: „Religiöse Verwurzelung in der je eigenen Glaubenstradition ist unser Ziel: An SSND-Schulen arbeiten Menschen, die von christlicher Motivation geprägt sind und den Dienst des Erziehens im Geist des Evangeliums annehmen.“

Säule 2: „Sorge um Benachteiligte und Arme ist unser Anspruch: Wir schließen niemanden von unserer Sorge aus. Besonders achten wir auf die Bedürfnisse der Benachteiligten und geben den Armen den Vorrang.“

Säule 3: „Kulturelle Vielfalt ist unser Reichtum: SSND-Schulen sind geprägt vom Geist der Offenheit und Toleranz gegenüber Menschen verschiedener Kulturen und Religionen.“

2.3.3.1.3 virtuelle Artefakte

Unter der Überschrift „virtuelle Artefakte“ sind die Internetauftritte des Schulzentrums subsumiert, allen voran die Homepage www.schulefriesgasse.ac.at, bzw. nach dem Schülerhalterwechsel www.bcfries.at¹³⁶ Die Homepage ist entsprechend der Struktur des Schulzentrums in die verschiedenen Teilbereiche gegliedert: Leitung Schulzentrum, Kindergarten, Volksschule, Mittelschule, AHS, Handelsschule, HAK-Aufbaulehrgang und Hort. Für die genauere Analyse und Dateneinspeisung wurde die Homepage unter folgenden Kriterien betrachtet: Die Seite LSZ (Leitung Schulzentrum), die Seite Kindergarten, Volksschule, MS und Hort wurden einer genaueren Analyse unterzogen, da in diesen Teilorganisationen des Bildungscampus die sonstige Datenlage aus Interviews und Textdokumenten nicht dicht bestückt ist.

Feldprotokolle zu den Artefaktanalysen dieser Teile der Homepage fließen in die qualitative Inhaltsanalyse ein. Ergänzend dazu wird ein Blick auf die Facebook-Seiten der AHS und der HAS/HAK-Aufbaulehrgang geworfen.

2.3.3.1.4 Räume

Aula

Betritt man das Schulzentrum Friesgasse, gelangt man zunächst in die Aula. Dieser größte, 2016 neu gestaltete Raum des Schulzentrums ist gleichzeitig Entrée, Wartebereich für Eltern und Schüler*innen, Ausstellungs- und Veranstaltungsbereich und gleichsam das Aushängeschild der Schule.



Abbildung 7: Aula des Schulzentrums

¹³⁶ Leitung Schulzentrum | Schulzentrum Friesgasse, <https://bcfries.at/> (Stand: 22.01.2023; Abruf: 22.01.2023).

Die Schulpforte ist zwölf Stunden am Tag besetzt, große Fenster geben den Blick in den Schulhof frei. Neben Rückzugsbereichen zum Lernen und Überbrücken von Freistunden gibt es einen multifunktionalen Bühnenbereich.

Von hier aus führen die unterschiedlichen Treppenhäuser, begleitet vom „Friedensband“, in die Bereiche der Schulen. Neben den drei „Friesidentity“-Säulen in großer Schrift sind die Bilder der Ordensgründerin M. Theresia von Jesus Gerhardinger sowie der Gründerfigur Gräfin Flora Fries vorhanden, außerdem das Friedensfries und verschiedene Informationstafeln.

Gebetsräume

Das Schulzentrum Friesgasse beherbergt mehrere Gebetsräume. Dazu gehören zwei christliche und ein muslimischer Gebetsraum. Die 1885 von Josef Kastner entworfene Schulkirche „Mater Misericordiae“ bildet baulich gleichsam den Mittelpunkt des Schulzentrums. Diese wird von Schwestern- und Schulgemeinschaft sowie der antiochenisch-orthodoxen Gemeinde in Wien als Gottesdienstraum genutzt. Hier werden die Schulgottesdienste gefeiert und die Sakramente der Erstkommunion und Firmung gespendet. An den Gedenktagen der Ordensgründerin versammeln sich Schwestern, Lehrer*innen, Hauspersonal, Absolvent*innen Eltern und Schüler*innen zu den Festgottesdiensten. Die antiochenisch-orthodoxe Gemeinde feiert hier ihre Sonntagsgottesdienste und die Feiertage des Kirchenjahres.



Abbildung 8: Kirche Mutter der Barmherzigkeit

Ein weiterer christlicher Gebetsraum ist die in den 1970er Jahren nach den Plänen von Kurt Stögerer errichtete Schulkapelle. Sie dient als Raum für die regelmäßigen Gottesdienste im kleineren Kreis, dem Gebet, der Meditation und als Raum der Stille. Besonderes Merkmal der Schulkapelle sind die Glasfenster von Clarisse Praun.



Abbildung 9: Schulkapelle und multireligiöses Friedensgebet im SZ Friesgasse

Neben den Gebeten und Gottesdiensten im Verlauf des Schuljahres wird in der Schulkapelle auch einmal jährlich das multireligiöse Friedensgebet des Schulzentrums gefeiert. Dieses findet jedes Jahr in der Gebetswoche für die Einheit der Christ*innen statt und versammelt externe und schulinterne Vertreter*innen verschiedenster Religionen und Konfessionen zum gemeinsamen Singen und Beten.



Neben den christlichen Gebetsräumen befindet sich auch ein muslimischer Gebetsraum im Schulzentrum Friesgasse. Dieser steht den muslimischen Schüler*innen und Lehrpersonen für das persönliche Gebet offen.

Abbildung 10: muslimischer Gebetsraum

Die Beobachtungsprotokolle der beschriebenen räumlichen Artefakte wurden von Schüler*innen des Schulzentrums sowie von Studierenden der Lehrer*innenbildung als externen Projektpartner*innen angefertigt.

2.3.3.2 Interviews

Die sechzehn qualitativen Interviews sind als problemzentrierte Interviews (PZI) nach Witzel konzipiert. Das PZI ist ein diskursiv-dialogisches Verfahren, das die Befragten als Expert*innen ihrer Orientierungen und Handlungen begreift.¹³⁷

Die Konstruktionsprinzipien des PZI zielen auf die Erfassung individueller Handlungen, subjektiver Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität.¹³⁸

Dabei sind folgende Grundpositionen kennzeichnend: Die Problemzentrierung verweist auf eine gesellschaftlich relevante Problemstellung, die im Kontext dieser Arbeit durch die aktuelle Umbruchssituation gegeben ist. Die Gegenstandszentrierung betont die Flexibilität der Methode, die das Interview inmitten einer Methodenkombination sieht. Begleitend zum Instrument des Interviews sind Gruppendiskussion, Fragebogenerhebung und Daten aus teilnehmender Beobachtung vorgesehen.¹³⁹ Die Gruppendiskussion, die der Interviewserie vorangestellt wurde, hat das Ziel, einen ersten Überblick über die Meinungsinhalte in der zu untersuchenden Sample zu gewinnen. Die Ergebnisse einer Gruppendiskussion können in weiterer Folge zur Hypothesenbildung eingesetzt werden.¹⁴⁰ Die Prozessorientierung der Methode bezieht sich laut Witzel auf den gesamten Forschungsverlauf und ermöglicht die Fragestellungen und Perspektiven laufend anzupassen.

Fokusgruppe-, „Kick-off“-Veranstaltung

Vor Beginn der Interviewserie wurde eine Gruppendiskussion als „Kick-Off-Event“ veranstaltet. Dazu wurden ausgewählte Personen aus allen Teilbereichen des Schulzentrums eingeladen. Insgesamt nahmen elf Personen an der Diskussion teil. Darunter waren zwei Ordensschwestern und neun Lai*innen. Fünf Personen bekleideten leitende Positionen im Schulzentrum. Zehn Teilnehmer*innen waren schon länger als zehn Jahre am Standort tätig.

Mit der Einladung zur Gruppendiskussion wurde ein Infoblatt mit Themenstellung und Leitfragen an die Teilnehmenden verteilt. Die Gruppendiskussion stand unter dem Motto: „Konfessionelle Schule als Modellort christlichen Lebens und Lernens im Spannungsfeld von Tradition und transformierter moderner Gesellschaft.“ Die

¹³⁷ A. Witzel, Das problemzentrierte Interview, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Stand: 2000; Abruf: 08.02.2023).

¹³⁸ Vgl. ebd.1.

¹³⁹ Vgl. ebd.3.

¹⁴⁰ Vgl. J. Bortz/N. Döring, Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin 2015, 243.

Teilnehmer*innen waren zunächst aufgefordert sich vorzustellen und zu erläutern, in welcher Beziehung sie zum SZ Friesgasse stehen. Danach sollte jede Person ein kurzes Eingangsstatement zu der Frage formulieren: „Warum soll es uns geben und worin sehen Sie den Auftrag in der aktuellen geschichtlichen Stunde?“ Folgende weitere Fragestellungen waren vorbereitet, um die Diskussion anzuregen:

*Wie kann die Tradition der SSND-Schule angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Situation fruchtbar gemacht, wie können die Grundwerte in Strukturen und Arbeitsprozesse integriert und die Potenziale der Mitarbeitenden aktiviert werden?

*Wer sind wir heute - wer wollen bzw. sollen wir in Zukunft sein?

*Wie können wir dem Bildungsauftrag Mutter Theresias und der SSND-Spiritualität heute und in Zukunft entsprechen?

*Welche Auswirkungen hat die Veränderung unserer Gesellschaft (Globalisierung, Individualisierung, Migrationsströme etc.) ... im 15. Bezirk/ in Wien/ in Europa ... auf unsere Arbeit im SZ?

*Wie kann christlich-katholische Schule in einer Gesellschaft gestaltet und gelebt werden, in der wir uns als Christ*innen in einer Übergangssituation befinden (... von der Mehrheits- zur Minderheitsgesellschaft?)

*Wissen die Mitarbeiter*innen im SZ Friesgasse um den Auftrag der Gründerin und sind sie vertraut mit der SSND-Spiritualität?

*Wie kann dieser christliche Auftrag konkret umgesetzt werden, wenn ausschließlich Lai*innen in der Organisation arbeiten?

Die Gruppendiskussion wurde mit dem Einverständnis der Teilnehmenden aufgenommen und im Anschluss transkribiert. Wichtige Statements und Themen flossen in die Gestaltung des Interviewleitfadens ein und der transkribierte Text wurde in die qualitative Inhaltsanalyse eingespeist.

Problemzentrierte Interviews

Die Interviews wurden im Zeitraum von 2018 bis 2021 durchgeführt. Dem Konzept des problemzentrierten Interviews entsprechend, wurden die Gespräche mit Einverständnis der Interviewpartner*innen aufgezeichnet, der unten abgebildete Kurzfragebogen zur Erfassung demografischer Daten ergänzt jeweils das Transskript der Aufnahme. Die Interviews wurden in die MAXQDA-Auswertungssoftware eingespeist, mit Memos versehen und für die Codierung vorbereitet.

Kurzfragebogen zum Interview:

Interviewreihe_ Katholische Schule im Change-Prozess. Ein Ort der Pastoral im Spannungsfeld von Tradition, Transformation und Innovation Termin des Interviews: Interviewerin: Kurzfragebogen zu den Interviewpartner*innen		
Geschlecht	Männlich <input type="radio"/>	Weiblich <input type="radio"/>
Alter:		
In der Friesgasse seit:		Jahren
Ich bin: SchülerIn <input type="radio"/> Lehrperson <input type="radio"/> LeiterIn <input type="radio"/> Schulschwester <input type="radio"/> Hauspersonal <input type="radio"/>		
Religionsbekenntnis:		
Muttersprache:		
Bemerkungen zum Interview Ich bin einverstanden, dass das Interview für wissenschaftliche Zwecke aufgezeichnet wird.		

Die Interviews wurden in unterschiedlichen Settings abgehalten, einige im Schulzentrum selbst, andere an von den Interviewpartner*innen gewählten Orten. Während der Coronakrise fanden die Interviews per Videokonferenz statt. Die Interviewer*innen waren neben meiner Person auch Lehramtsstudierende, die im Praxisforschungsseminar als Projektmitarbeiter*innen eingeschult worden waren.

Der Auswahl der zu interviewenden Personen legte ich folgende Überlegungen zugrunde:

Beim Ziehen der Stichprobe wurde eine maximale Variation innerhalb der Grundgesamtheit angestrebt, die Informant*innen sollten eine Schlüsselposition innerhalb des sozialen Netzwerks der erforschten Organisation einnehmen, außerdem sollte sichergestellt werden, dass die unterschiedlichen Bereiche der Organisation repräsentiert und verschiedene Standpunkte vertreten sind.¹⁴¹

Von den insgesamt sechzehn Interviewpartner*innen sind elf weiblich und fünf männlich. Angesichts des großen Frauenanteils im schulischen Kontext erschien dieses Verhältnis angemessen. Zwei Interviewpartner*innen haben muslimisches Religionsbekenntnis, die anderen sind katholisch.

¹⁴¹ Vgl. *Flick/Kardorff/Steinke (Hgg.)*, Qualitative Forschung, 2020, 291ff.

Unter den vierzehn katholischen Personen sind vier Ordensschwestern und zwölf Personen gehören dem Lai*innenstand an. Sechs Personen sind länger als zwanzig Jahre am Schulzentrum in unterschiedlichen Funktionen tätig, drei mehr als zehn Jahre, drei mehr als fünf Jahre und vier weniger als fünf Jahre. Neun Personen verfügen über eine theologische Ausbildung, während sieben Personen keinen explizit theologischen Hintergrund haben. Fünf Personen sind oder waren in Leitungsverantwortung am Schulzentrum Friesgasse, neun Personen sind pädagogische Mitarbeiter*innen, eine Person gehört zum Hauspersonal, eine Person ist zum Zeitpunkt des Interviews Schülerin (Schulsprecherin) an der Schule.

Den Interviewpersonen wurde nach Vereinbarung des Interviewtermins eine Information zum Forschungsprojekt zugesandt. Neben dem Kurzfragebogen verwendeten die Interviewer*innen den Interviewleitfaden, der im Verlauf des gesamten Interviewzeitraumes prozessbegleitend adaptiert wurde, wie es dem prozessorientierten Vorgehen der angewandten Forschungsmethode entspricht. Im Leitfaden sind die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten.¹⁴²

Die Einstiegsfrage der Interviews zielte stets auf die Anregung zur biografischen Narration. Die weiteren Frageblöcke beziehen sich thematisch auf die Forschungsfrage und die sieben Auswertungskategorien.¹⁴³

Der erste Frageblock sollte wie gesagt die persönliche Narration der interviewten Person anregen und hatte die Beschreibung der Aufgaben, Tätigkeiten und Rollen an der Schule zum Gegenstand. Weiters wurde in Block 1 gefragt, welche wesentlichen Veränderungen die interviewte Person im Lauf ihrer Tätigkeit beobachten konnte. Die nächsten drei Frageblöcke stehen in direkter Verbindung mit den im profilbildenden Schulentwicklungsprojekt „Friesidentity“ generierten Schlüsselthemen:

Religiöse Verwurzelung, Umgang mit Vielfalt und Sorge um die Benachteiligten und Armen als dem zentralen Auftrag. Frageblock 5 beschäftigt sich mit dem Change-Prozess am Schulzentrum bzw. mit der Verantwortungsübernahme durch die Laienmitarbeiter*innen und der Weitergabe des Ordenscharismas an diese. Themenblock 6 fragte die interviewten Personen nach ihren Visionen für die Zukunft der Bildungseinrichtung.

¹⁴² Vgl. *Witzel*, Das problemzentrierte Interview, 4; <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> ((Stand: 2000; Abruf: 08.02.2023).

¹⁴³ Vgl. 2.4. Auswertungskategorien im Dialog mit den empirischen Daten.

Während der Transkription der Interviews entwickelten sich laufend Auswertungsideen, die in Memos festgehalten wurden.¹⁴⁴ Die personenbezogenen Daten wurden im Sinne des Datenschutzes bei der Transkription anonymisiert, die Personen wurden mit NN, Orte mit XY bezeichnet. Die transkribierten Interviews befinden sich auf dem Datenträger, der dieser Forschungsarbeit beigelegt ist.

2.3.3.3 Teilnehmende Beobachtung

Ergänzend zu den qualitativen Interviews und den Artefakten wurden qualitative Daten aus teilnehmender Beobachtung gewonnen. Im Sinne der Methodenvielfalt, die in der Aktionsforschung angezeigt ist, sollten die während des Friesidentity-Prozesses angefertigten Beobachtungsprotokolle weitere Erkenntnisse zu dieser jüngsten profilbildenden Aktivität im Schulzentrum bringen.

Die teilnehmende Beobachtung, die vor allem als Methode in der Ethnographie verwendet wird, will das Verhalten von Personen in ihrer natürlichen Umgebung festhalten. Dies geschieht durch eine beobachtende Person, die an den Interaktionen teilnimmt und von den anderen Personen als Teil des Handlungsfeldes angesehen wird. Die Zugehörigkeit der forschenden Person erleichtert den Zugang zu relevantem Material.¹⁴⁵ Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung werden äußeres Verhalten sowie latente Motivationen in Beobachtungsprotokollen festgehalten.

Friesidentity-Workshops und Friesidentity-Videos

Ab dem Wintersemester 2017 wurde der „Friesidentity“-Prozess durch eine Steuergruppe intensiv vorbereitet und insgesamt fünf Workshops geplant, die von Jänner bis Mai 2018 durchgeführt wurden. Ziel war es, alle am Standort Mitarbeitenden in einen Dialogprozess zur Profilbildung einzubeziehen. Der Prozess wurde von einem externen Organisationsberater begleitet. Im Rahmen der Workshops wurde der Schulentwicklungsprozess durch Vertreter*innen der Steuergruppe erklärt und zu den drei „Friesidentity-Säulen“ – Religiöse Verwurzelung, Sorge um Benachteiligte und Arme, Offenheit für Vielfalt der Religionen und Kulturen – gearbeitet. Als Begleitmaterial zu den Workshops wurden Videos angefertigt, in denen Schüler*innen und Lehrer*innen am SZ Friesgasse zu den Friesidentity-Themen interviewt wurden. Alle Leiterinnen, fast das gesamte pädagogische Personal und Vertreter*innen der

¹⁴⁴ Vgl. U. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden), Weinheim Basel, 4. Aufl. 2018, 171.

¹⁴⁵ Vgl. Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2015, 337.

Hausangestellten nahmen an diesen Workshops teil. Die Beobachtungsprotokolle zu diesen Workshops wurden jeweils im Anschluss an die jeweilige Veranstaltung bzw. auf Basis der Audioaufnahmen angefertigt.

Fokusgruppe – Evaluation der Friesidentity-Workshops

Als Abschluss und Evaluation der Workshopreihe wurden interessierte Personen Ende des Sommersemesters 2018 zu einer Fokusgruppendifkussion geladen. Die durch den externen Organisationsberater aufbereiteten Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Workshops sollten gemeinsam mit interessierten Mitarbeitenden evaluiert und nächste Entwicklungsschritte für den Profilbildungsprozess entwickelt werden. Auch diese Gruppendiskussion wurde aufgezeichnet und protokolliert.

2.3.3.4 Überblick über das qualitative Datenmaterial

Um die Orientierung innerhalb der in der Auswertungssoftware verwendeten Nomenklatur der Daten übersichtlich zu gestalten, fasse ich die verschiedenen Datenquellen noch einmal überblicksmäßig in einer Tabelle zusammen. Die Bezeichnungen in der linken Spalte wurden in der MAXQDA-Software für die Einordnung des Materials verwendet.

Artefakte		
A_tx_01	textlich	ältere Chronik
A_tx_02		jüngere Chronik
A_tx_03		Jahresberichte (Beleg nach Schulform und Jahr)
A_tx_04		Festschrift 2010
A_tx_05		SSND-Infobroschüre
A_tx_06		Vision-Mission-Values-Statement
A_tx_07		Leitbilder, Leitlinien, Bildungsvereinbarung
A_bi_01	bildlich	Friedensband
A_bi_02		Friedensfries
A_bi_01-03		Friesidentity-Säulen
A_bi_04		VMV-Tempel
A_vi_01	virtuell	Homepage (ergänzt mit jeweiliger Url)
A_vi_02		Facebook-Seiten
A_rm_01	räumlich	Aula
A_rm_02		Gebetsräume: A Klosterkirche B Schulkapelle C muslimischer Gebetsraum

Abbildung 11: Nomenklatur der Daten_01

Protokolle aus teilnehmender Beobachtung		
TB_01	Friesidentity-Workshop	
TB_02	Fokusgruppe Friesidentity	
Transskripte		
FG_Start	Fokusgruppe Kickoff	
V_Friesidentity	Friesidentity-Video	V 01 – V 03
Interviews	Qualitative Interviews	IP 01-IP 16

Abbildung 12: Nomenklatur der Daten_02

Nr	m/w	in FG seit	rel.Bek	Status	theol
IP 01	w	> 20	rk	sr	x
IP 02	w	> 20	rk	sr	x
IP 03	w	> 20	rk	sr	x
IP 04	w	11-20J	rk	sr	
IP 05	w	1-5J	rk	lt	
IP 06	w	6-10J	rk	lt	x
IP 07	w	11-20J	rk	lt	
IP 08	m	1-5J	rk	päd	
IP 09	w	> 20	rk	päd	x
IP 10	w	1-5J	rk	päd	x
IP 11	m	> 20	rk	päd	x
IP 12	m	11-20J	rk	päd	
IP 13	m	> 20	rk	päd	x
IP 14	m	> 20	isl	päd	x
IP 15	w	1-5J	isl	sus	
IP 16	w	6-10J	rk	ha	

Abbildung 13: Nomenklatur der Daten_03

2.3.3.5 Quantitative Ergänzung

Mitarbeiter*innenbefragung

Zum Abschluss des partizipativen Forschungsprozesses am Forschungsstandort wurden die pädagogischen und leitenden Mitarbeitenden der unterschiedlichen Teilorganisationen zu einer anonymen Mitarbeiter*innenbefragung mit dem Titel „Das SZ Friesgasse – ein pastoraler Ort zwischen Tradition, Transformation und Innovation“ geladen. Die Umfrage wurde über das am Standort vertraute Umfragetool Google Forms abgewickelt. Die Beteiligung an der Umfrage betrug 20%, was angesichts des sehr umfangreichen Fragekatalogs durchaus zufriedenstellend erscheint. Insgesamt wurden 111 Fragen formuliert, von denen 74 Fragen verpflichtend zu beantworten waren. Der Fragebogen beinhaltete 64 geschlossene und 47 offene Fragen.¹⁴⁶ Die größte Beteiligung ist den höheren Schulen zuzurechnen (AHS 14 Personen und HAS/HAK-AUL 14 Personen), was möglicherweise dem routinierten Umgang mit Online-Befragungen an diesen Schulformen zuzuschreiben ist. Mitarbeiter*innen, die schon mehr als 20 Jahre in der Organisation tätig sind, machten mit 35% den größten Teil der Teilnehmenden aus, gefolgt von 27%, die 11-20 Jahre beschäftigt waren.

21% arbeiteten 6-10 Jahre und 18% weniger als 5 Jahre im SZ Friesgasse.

85% der Teilnehmer*innen an der Umfrage waren weiblich, nur 15% männlich und keine Person ordnete sich der Kategorie „divers“ zu, wobei eine Person anmerkte: „Ob wir wirklich schon so weit sind, dass sich in einer katholischen Schule jemand als „divers“ deklariert?“ Die Ergebnisse der Mitarbeiter*innenbefragung sind in der Datenanalyse als „quantitative Ergänzung“ an die Auswertung der qualitativen Daten angefügt. Der Fragebogen befindet sich im Anhang der Arbeit. Die Zahlen und Grafiken in den quantitativen Ergänzungen sind jeweils der Fragenummer zugeordnet, auf die sie sich beziehen.

2.3.4 Datenauswertung

Zur Analyse und Auswertung des Datenmaterials kommt die qualitative, inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz¹⁴⁷ zur Anwendung, die ich in der Folge kurz beschreibe. Das Grundkonzept der qualitativen Inhaltsanalyse geht auf

¹⁴⁶ Der Fragebogen befindet sich auf dem beigefügten Datenträger.

¹⁴⁷ U. Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)*, Weinheim Basel ^{3.} Aufl. 2018.

Philipp Mayring zurück.¹⁴⁸ Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine hermeneutische Methode zur Auswertung von qualitativem Datenmaterial, mithilfe derer man versucht, Texte und andere kulturelle Produkte richtig zu verstehen.¹⁴⁹ Das vorliegende Datenmaterial wird zyklisch durchgearbeitet, Analyseeinheiten ausgewählt und codiert, Leitfäden erstellt und wieder überarbeitet, ein Categoriesystem konstruiert und in einem Code-Buch festgehalten, begleitend dazu werden Memos verfasst.¹⁵⁰ Ziel der Inhaltsanalyse ist es, Komplexität zu reduzieren und die zentralen offenen und latenten Themen herauszuarbeiten. Dabei wird in Kauf genommen, dass auch Informationen verloren gehen können, da nicht sinntragende Materialteile nicht codiert werden. Die Kategorien werden einerseits deduktiv aus der Theorie bzw. Grundlegendokumenten generiert, andererseits auch induktiv am Material selbst gebildet. Sie haben strukturierende und systematisierende Funktion, werden immer mehr verfeinert und ausdifferenziert, ein erneuter codierender Durchlauf durch das Material bleibt möglich.¹⁵¹ Das Material ist grundsätzlich sprachbezogen auf Texte z.B. transkribierte Interviews, kann aber auch aus anderen Produkten menschlicher Kommunikation bestehen. So werden in der vorliegenden Studie auch Analyseprotokolle der Artefakte und Beobachtungsprotokolle aus teilnehmender Beobachtung in die qualitative Inhaltsanalyse aufgenommen.

Zum computergestützten Support des Auswertungs- bzw. Analyseprozesses kommt die MAXQDA-Software zum Einsatz. Dieses Programm ermöglicht es, das gesamte Datenmaterial strukturiert zu erfassen, zu codieren und zu bearbeiten. Qualitative und quantitative Zusammenhänge können ausgewiesen, Analysen und Visualisierungen erstellt werden.¹⁵² Sämtliche eingespeiste Texte, Protokolle und Artefakte sind der Forschungsarbeit auf einem Datenträger beigefügt.

2.3.4.1 Methodische Vorgangsweise

Entsprechend der von Udo Kuckartz angeleiteten Vorgangsweise wurden die relevanten Themen aus den Beobachtungs- und Analyseprotokollen sowie den transkribierten Interviews generiert, indem das Datenmaterial mehrfach durchgearbeitet und codiert wurde.

¹⁴⁸ P. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim Basel ^{12.}Aufl. 2015.

¹⁴⁹ Vgl. Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse*, Basel 2018, 18.

¹⁵⁰ Vgl. ebd. 25 ff.

¹⁵¹ Vgl. ebd. 45f.

¹⁵² Vgl. ebd. 194.

Der Analyseprozess gliederte sich in folgende Schritte:

- Initiierende Textarbeit: Die wichtigsten Textstellen wurden farblich markiert und mit Memos kommentiert.
- Entwicklung von Haupt- und Subkategorien: In sowohl deduktiver als auch induktiver Vorgangsweise wurden Kategorien entwickelt, ein Codierleitfaden erstellt und zu einem Codebuch zusammengefasst.
- Codierung des Materials mithilfe der MAXQDA-Software: In einem weiteren Textdurchlauf wurde das Material im MAXQDA-Programm codiert.
- Herstellung qualitativer und quantitativer Zusammenhänge zwischen den Kategorien und Produktion illustrierender Beispiele aus den Texten: Die unter den einzelnen Haupt- und Subkategorien codierten Textstücke wurden in jeweils eigenen Dateien zusammengefasst und in einem abschließenden Textdurchlauf sortiert und noch einmal auf die wesentlichen Sinneinheiten reduziert. Wo es für die vertiefende Analyse angebracht schien, wurden eine Themenmatrix und Fallzusammenfassungen erstellt (z.B. Kategorie 3).

2.3.4.2 Kategorienkatalog

Die Festlegung der Auswertungskategorien erwies sich als herausfordernde Aufgabe, da die Themen miteinander verbunden und schwer abzugrenzen waren. Zentral für die Auswahl der Hauptkategorien war einerseits die Rückbindung an die Schlüsselbegriffe der Forschungsfrage und der kirchlichen Grundlagendokumente, die im kriteriologischen Teil eingehend bearbeitet werden. Andererseits flossen die von den im Feld handelnden Personen selbst angesprochenen Themen in die Kategorien ein. Folgende Grafik illustriert die Konstruktion des Categoriesystems:



Abbildung 14: Illustration des Categoriesystems

Die Kategorien wurden nach einem ersten Lekturedurchlauf durch Grundlagendokumente und bereits erhobenes Datenmaterial genauer beschrieben und mit Indikatoren versehen. Begleitend dazu wurden Memos verfasst und im MAXQDA-Projekt mit der jeweiligen Datendatei verknüpft. In einem weiteren Durchgang wurden Subcodes gebildet, durch die die Hauptkategorien weiter ausdifferenziert wurden.

Dieser Prozess soll anhand der ersten Subcodes aus Kategorie 1 exemplarisch gezeigt werden:

Kategorie 1 Tradition und Erbe – Schlüsselthemen des ererbten Auftrags

Sub 1 Ganzheitliche Menschenbildung ist Ziel

<i>Eigenschaften +</i>	<i>Eigenschaften -</i>
Mensch im Mittelpunkt schöpfungstheologisch, christologische Begründung	Keine Verzweckung der Bildung beispielsweise durch Wirtschaft
Religion gehört dazu Glaubensunterweisung, Katechese, Religionsunterricht, Verwurzelung in der je eigenen Religion; Stellenwert von Religion	Nicht nur im RU, sondern in allen Gegenständen Nicht nur im Unterricht, sondern in allen Vollzügen

Code- Beispiele aus dem Datenmaterial:

*„Für uns bedeutet Erziehung, die Menschen hinzuführen zu ihrer vollen Entfaltung als Geschöpf und Abbild Gottes und sie zu befähigen, ihre Gaben einzusetzen, um die Erde menschenwürdig zu gestalten. (ISG 22)“
(A_tx_06\vmv_deutsch: 1: 61 - 1: 272)*

„Also dieser USP ist in Wien durchaus bekannt und sehr geschätzt, was ich großartig finde, ist, dass Dinge, die in den letzten Jahren, gerade in den Berufsbildenden Schulen sehr wohl auch Fuß gefasst haben, in den Lehrplänen mit Persönlichkeitsbildung, Soziale Kompetenzen, etc., etc., dass das in der Friesgasse als Grundbedürfnis und als Anker und Kompass jeder persönlichen Entwicklung geschätzt und wahrgenommen und eingeordnet wird und nicht so als Add-on, damit wir irgendwelche Arbeitsmarktbedürfnisse erfüllen, ja.“ (IP 05_POS. 3)

„Deshalb ist bei uns z.B., ist auch wieder nur ein Beispiel, die Religion wichtig. Und nicht nur die katholische Religion, sondern alle Religionen und Konfessionen, die ihren eigenen Religionsunterricht haben. Weil wir uns auch immer bewusst sind, dass jedes Kind soll auch das Recht haben, von seiner/ihrer eigenen Religion zu erfahren und damit auch zu leben, denn nur, wenn ich etwas weiß, kann ich auch entscheiden.“ (IP 03_POS. 95)

Sub 2 Bildungsplan ist auf Christus in seiner Grundhaltung und Grundhandlung ausgerichtet

<i>Eigenschaften +</i>	<i>Eigenschaften -</i>
Grundhaltung: Hinwendung zu allen Menschen Anerkennung von Wert und Würde jeder Person	niemand ist ausgeschlossen
Besondere Solidarität mit den Benachteiligten	nicht die „Reichen“ sind die Zielgruppe, nicht elitär
Grundhandlung: Einsatz für das Reich Gottes, für Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung; Teilen, Respekt, Gewaltverzicht, Fehlerkultur	

Code- Beispiele aus dem Datenmaterial:

„Also dieses für die Schüler einfach da sein und sich um die zu kümmern, egal, woher die kommen, welche Sorgen die haben.“ (IP 12_POS. 28)

„Das hat natürlich sehr viel miteinander im Grunde auch zu tun. Weil der Grundauftrag, den wir Schulschwestern spüren und leben wollen, ist eben diese Zuwendung und diese Offenheit für alle. Gerade auch für die Ärmeren.“ (IP 01_POS. 24)

„Diesem Dienst liegt die tiefe Hoffnung und Überzeugung zu Grunde, dass dadurch ein Stück Gottesherrschaft wachsen kann - eine Welt der Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens.“ (A_tx_06\vmv_deutsch: 1: 728 - 1: 908)

Sub 3 konkretisiert sich im Erziehungskonzept auf dem Fundament des Evangeliums

<i>Eigenschaften</i>	<i>Biblische Begründung</i>
Respekt und Nächstenliebe	Mk 12,31
Verzeihen, Versöhnung	Lk 15, 11- 32; Mt 5,24 f
Verzicht auf Gewalt	Lk 6,27-39
Teilen (Wissen, Leben, Güter)	Mt 5,40-46; Mk 6,30-44
Einheit	Joh 17,21-23
Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung	Mt 5,9; Mt 5,6.10

Code- Beispiele aus dem Datenmaterial:

„Ich mein es gibt ja Schulen, da geh ‘st hin, fängst an und hörst wahrscheinlich nie ein wohlwollendes Wort den Menschen per se gegenüber, weil halt jeder in seiner Routine drin ist. Aber da herauszutreten und zu sagen, der Mensch ist gut und wir lieben die Jugendlichen und jeder so wie er ist wird geschätzt und hat einen Platz und wir treten in Beziehung mit ihnen und wir wollen uns um die kümmern, also dieser Auftrag, also das wieder aufzufrischen, ich mag das

schon, da wird einem ja wieder etwas bewusst, da kann man das eigene Verhalten wieder zuordnen. Also das find ich schon ganz ganz wichtig, dass man das am Anfang auch gleich mitkriegt, wenn man neu kommt. Es ist schwierig, aber ich hab' das Gefühl, dass man da in der Schule eh sofort merkt, wie das funktioniert, also.“ (IP 08_POS. 46)

„Sichtbare Religion ist sicher auch in christlichen Haltungen und Grundwerten, die durch Handlungen und Initiativen zum Ausdruck kommen. In der Friedenskultur, in der Friedenserziehung, die, glaube ich, vor allem in der AHS eine Zeit lang sehr propagiert worden sind, in einem implementieren Konfliktmanagement auf Verzeihung und Versöhnung ausgerichtet ist, dieses ganze „Make-Peace“ ist Ausdruck für eine christliche Grundhaltung. In meinen Augen jedenfalls.“ (IP 07_POS. 38)

„Wertschätzung und Wahrhaftigkeit, Gewaltverzicht und Versöhnungsbereitschaft gehören ebenso zu unseren Grund-Tugenden wie das Mühen um die Bewahrung der Schöpfung.“ (A_tx_06\vmv_deutsch: 1: 909 - 1: 1073)

„Wir haben immer geteilt, was wir haben, damit auch andere weiterwachsen können und nicht nur fokussiert auf Kinder und Jugendliche, sondern auch gesellschaftspolitisch geschaut, wenn wer was gebraucht hat, es zu teilen und nicht mehr oder weniger diesen Monopolanspruch: wir sagen nicht was wir tun. Oder kommt's selber drauf. Sondern wirklich sehr bewusst auf dem Hintergrund, ich denk mir es ist als Christen selbstverständlich, dass man teilt, aber ich würde sagen das ist sicher auch von Mutter Theresia noch, also die hat das damals schon gemacht zu schauen, es ist wichtig für die Gesellschaft, dass möglichst viele eine gute Ausbildung haben, und selbst wenn sie quasi Mitbewerber sind oder Konkurrenz oder was auch immer, um das geht's, es geht darum, Gesellschaft zu verändern, und das war das Spannende.“ (IP 02_POS. 6)

„Sie hat um Einheit gerungen in unserer internationalen Gemeinschaft, kann man sich ja gut vorstellen. I mein wir sind in Afrika, wir sind in Nordamerika, in Südamerika, in Japan, in Guam, teilweise auch in Nepal gewesen, so, dann auch in Europa und es war, es hat auch wirklich einmal eine Zeit gegeben, wo die Einheit sehr sehr gefährdet war, denn Europa hat immer anders gedacht als Amerika. Amerika auch, das ist ganz klar. Aber wir hatten dasselbe Ziel.“ (IP 03_POS. 79)

Das Friedensband

**spiegelt die Vielfalt der Sprachen,
die SchülerInnen in unserem Schulzentrum sprechen.
Es symbolisiert unser Bemühen um Frieden.**

Abbildung 15: Erklärung zum Friedensband - A_bi_01: 243|1219 - 3949|2133)

Sub 4 Prinzip der Offenheit

<i>Eigenschaften +</i>	<i>Eigenschaften -</i>
gegenüber allen Menschen - inklusiv	niemand wird ausgeschlossen
gegenüber aktuellen Entwicklungen: pädagogisch, gesellschaftspolitisch, theologisch	
offen für alle Religionen und Konfessionen	nicht nur katholisch/ christlich

Code- Beispiele aus dem Datenmaterial:

„Ich denke, dass es nicht nur bunt bleibt, sondern sehr bewusst bunt ist in allen Bandbreiten und ich, mein Wunsch ist, dass hier Menschen arbeiten – in den VMV heißt es, die von Offenheit und Toleranz geprägt sind, dass es nicht borniert oder engstirnig wird, dass dieser Begriff von Ordensschule katholische Privatschule, SSND-Schule, dass der im tiefsten Sinn weitergelebt und weiter entwickelt wird und dass weiter in dieser ganzen pluralen Gesellschaft ein Soziotop bleibt, wo wirklich viele Menschen, egal woher sie kommen, wie sie ausschauen, dass die ein Stück Geborgenheit und Heimat finden, einfach ihre Fähigkeiten entdecken können, um sich weiterzuentwickeln.“ (IP 02_POS. 74)

„Also wo der Mensch auch Platz hat, egal woher er ist oder welche Religion er hat oder wie lange er schon in Österreich ist. Ich mein, es ist ja eigentlich ein Traum dass du eine Schule hast, erste Handelsschule, wie jetzt meine Klasse ist, zwischen 14 und 18, fünf Religionen und mit Leuten die da geboren sind oder seit drei Jahren da sind, weil sie aus Syrien sind oder weil sie aus Polen sind. Das ist ja großartig so eine Vielfalt an Menschen zu haben und die alle da sind und geschätzt werden.“ (IP 08_POS. 58)

2.3.4.3 Gütekriterien

Die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung - Validität, Reliabilität und Objektivität - sind für qualitative Studien nur bedingt brauchbar, wie die ausführliche Diskussion in der fachlichen Literatur zeigt.¹⁵³ Als wesentliches Gütekriterium wird Transparenz genannt, das heißt, dass Schritt für Schritt erläutert wird, wie der qualitative Forschungsprozess durchgeführt wurde. Weiters müssen die Ergebnisse für Außenstehende plausibel und intersubjektiv nachvollziehbar sein, sodass sichergestellt wird, dass sich die Leser*innenschaft eine eigene Meinung bilden kann. Die Zuhilfenahme computergestützter Analyseverfahren erhöht durch die Nähe zu den Daten und konsequente Dokumentation die Qualität der qualitativen Forschung.¹⁵⁴

¹⁵³ Vgl. U. Flick, Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Bd. 2, Wiesbaden, 2. Aufl. 2020, 248–261.

¹⁵⁴ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, Basel 2018, 201.

Kuckartz weist darauf hin, dass die Frage im Zentrum steht, ob die Annahmen des Forschenden den Phänomenen angemessen und somit plausibel und glaubwürdig sind.¹⁵⁵ Als Qualitätskriterien interner Studiengüte führt er Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit an, wobei der prozedurale Charakter von qualitativen Studien zu berücksichtigen sei.¹⁵⁶ Erst in zweiter Linie kämen Kriterien externer Studiengüte wie Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit hinzu. In der vorliegenden Untersuchung wird die vorgeschlagene Checkliste zur internen Studiengüte zur Anwendung gebracht.¹⁵⁷ Die ersten Punkte der Checkliste beziehen sich auf die Datenerfassung und das Transkriptionsverfahren. Alle Daten aus den qualitativen Interviews wurden mittels Audioaufnahme fixiert und archiviert. Zur begleitenden Dokumentation wurden einerseits der bereits erwähnte Kurzfragebogen für die demografischen Daten sowie ein Postskriptum zur Beschreibung der Interviewsituation angefertigt. Die vollständige Transkription erfolgte gemäß der Transkriptionsregeln des Instituts für Praktische Theologie an der Universität Wien.¹⁵⁸ Drei Interviews wurden von den am Projekt mitarbeitenden Studierenden transkribiert, neun Interviews transkribierte ich selbst und vier wurden an eine externe Organisation¹⁵⁹ zur Transkription vergeben. Die Anonymisierung der Daten erfolgte in einem weiteren Durchlauf. Die schriftliche Fassung entspricht grundsätzlich dem Gesagten, umgangssprachliche Ausdrücke wurden geglättet.

Weitere Aspekte der internen Studiengüte beziehen sich auf den Auswertungsprozess und sollen in der Folge kurz beschrieben werden. Für die Konstruktion des Kategoriensystems wurden sämtliche vorliegende Texte aus den qualitativen Interviews, der Artefaktanalyse und der teilnehmenden Beobachtungen herangezogen. Das Material wurde mehrfach durchbuchstabiert, begleitend dazu Memos angefertigt, schließlich wurden die Kategorien entwickelt und beschrieben. Dabei achtete ich darauf, dass auch widersprüchliche Daten nicht verloren gingen. Der Codierleitfaden und das Codebuch befinden sich auf dem beigegeführten Datenträger.

Abschließend sei noch ein Wort zu den externen Gütekriterien der Übertragbarkeit und Verallgemeinerung gesagt: Der ausgedehnte Aufenthalt im Feld, die laufende

¹⁵⁵ Vgl. ebd. 203.

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

¹⁵⁷ Vgl. ebd. 204.

¹⁵⁸ Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

¹⁵⁹ Transkribieren.at, <https://www.transkribieren.at/> (Stand: 21.01.2022; Abruf: 21.01.2022).

Diskussion mit den am Forschungsprozess partizipierenden Personen und der Einsatz unterschiedlichster Erhebungsmethoden hat das Ziel, die Voraussetzung für eine gute Qualität externer Gütekriterien zu schaffen.

2.4. Auswertungskategorien im Dialog mit den empirischen Daten

Die aus der Forschungsfrage und den kriteriologischen Dokumenten deduzierten und am Datenmaterial induktiv generierten Kategorien und die dazugehörigen Subcodes werden in der Folge jeweils in einem Eingangstext zu jeder Kategorie überblicksartig beschrieben und in Dialog mit dem erhobenen empirischen Material gebracht. Gefolgt wird der im Codebuch festgehaltenen Ordnung der Hauptkategorien und die sich aus dem Material ergebenden codierten Segmente werden innerhalb der jeweiligen Kategorie aber thematisch gebündelt und nicht immer nach der Reihenfolge der in MAXQDA nummerierten Subcodes dargestellt. Die thematischen Blöcke werden jeweils mit Belegen aus den Daten illustriert. Der Schwerpunkt liegt entsprechend dem Forschungsdesign auf den qualitativen Daten und diese werden durch die Ergebnisse aus den quantitativen Daten ergänzt. Den Abschluss jeder analysierten Kategorie bildet eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen Punkte.

2.4.1 Kategorie 1: TRADITION UND ERBE

Im Rahmen der ersten Kategorie wird das Datenmaterial im Hinblick auf Schlüsselthemen der kirchlichen Tradition und des vom Gründungsorden ererbten Auftrags untersucht. Der Codierung des Materials liegen in Kategorie 1 sechs Subcodes zugrunde, die aufgrund der vielfältigen inhaltlichen Verbindungen nicht leicht voneinander abzugrenzen waren.

Subcode 1 legt das Anliegen der Kirche, ein vom Evangelium inspiriertes und auf Christus ausgerichtetes Bildungsangebot zu machen, an das Datenmaterial an. Ziel dieses Bildungsangebots ist eine ganzheitliche Menschenbildung, die sich gegen ein funktionalistisches Bildungsverständnis abgrenzt. Religiöse Unterweisung und spirituelle Bildung werden als wesentlicher Bestandteil dieser ganzheitlichen Bildung gesehen. Katholischen Schulen liegt ein Erziehungsplan zugrunde, der sich am Vorbild Christi orientiert und das Evangelium als Basis ansieht (Subcode 2). Dies impliziert die Vorstellung, dass alle an katholischer Schule beteiligten Personen aufgerufen sind, am Reich Gottes mitzubauen. Konkretisieren lässt sich dieses Anliegen beispielsweise im Einsatz für Gerechtigkeit und Frieden sowie für die Bewahrung der Schöpfung. Die

besondere Hinwendung zu den Armen und Benachteiligten der jeweiligen Zeit ist Auftrag katholischer Schulen und steht im Zentrum des SSND-Charismas. Biblisch begründbare Werte wie Respekt und Nächstenliebe, Verzeihen und Versöhnung, Solidarität und Gewaltverzicht ergänzen die Liste der fundamentalen Schlüsselbegriffe (Subcode 3). Dieses Bildungsangebot wird schöpfungstheologisch und christologisch begründet und wendet sich grundsätzlich in Offenheit allen Menschen zu. Diese Offenheit (Subcode 4) zeigt sich im Kontext katholischer Schule auch in der Offenheit für theologische und pädagogische Erneuerung. SSND-spezifische Pointierungen (Subcode 5) und ein historischer Exkurs (Subcode 6) runden die Erkenntnisse aus der Datenanalyse zu Kategorie 1 ab.

2.4.1.1 Bilden. Umfassend Bilden. Weiterbilden.

Das Motto des Gründerordens „transforming the world through education“¹⁶⁰ spiegelt sich sowohl in den Artefakten als auch in den Interviews wider: Bildung vermitteln und durch Bildung Gesellschaft zum Positiven verändern.¹⁶¹ Vor allem die interviewten SSND-Schwwestern machen diesen Auftrag am Erbe der Ordensgründerin Maria Theresia von Jesus Gerhardinger fest und bezeugen die Bildungsfreundlichkeit der Ordensleitung quer durch die Zeiten. Der Auftrag zur ganzheitlichen Menschenbildung richtet sich dabei zunächst an die Schwestern selbst:

„Ich habe das selber erlebt, ich habe das auch bei meinen Schwestern erlebt, wir haben Oberinnen gehabt, die ungemein ermutigt haben, dass die Schwestern so viel wie möglich studieren, lernen, weiterbilden, manche genötigt haben, die gar nicht wollten und dann auch nicht gegangen sind. Aber allein diese Schwester NN, die hätte am liebsten alle an die Uni geschickt. Und dass sie zu mir gesagt hat, dass das Theologiestudium ganz neu aufgesetzt wurde und ich soll gleich Theologie studieren, weil sie wollte immer, dass die Schwestern so gut wie möglich ausgebildet sind und vorne dran sind. Das ist, glaube ich, schon auch etwas, was bei der Mutter Theresia schon da ist, möglichst die Bildung zu fördern, und zwar nicht nur von den zu Bildenden, sondern die eigenen Leute bilden, bilden, bilden, weiterbilden.“¹⁶²

IP 01, 02, 03 beschreiben die Ordensgründerin als Pionierin der Lehrer*innenbildung im bayrischen Schulsystem, insofern sie die Ausbildung der Pädagoginnen selbst aufgebaut und revolutioniert hat.¹⁶³

¹⁶⁰ School Sisters of Notre Dame, <https://gerhardinger.org/de/> (Stand: 24.11.2021; Abruf: 24.11.2021).

¹⁶¹ Vgl. IP 01_Pos. 24.

¹⁶² IP 01_Pos. 128.

¹⁶³ Vgl. IP 02_Pos. 6; vgl. <https://gerhardinger.org/de/> (Stand: 24.11.2021; Abruf: 24.11.2021) Am 3. September 1998 wurden mit der Aufstellung einer Büste in der Walhalla Theresia von Jesu Gerhardingers Leistungen als Pionierin der Frauenbildung in Bayern gewürdigt.

In einem zweiten Schritt richtet sich die Bildungsoffensive an diejenigen, denen der Zugang zu Bildung erschwert ist, dies waren im historischen Kontext ursprünglich Frauen und Mädchen.¹⁶⁴ Am Forschungsstandort ging es dabei ursprünglich um Fabrikarbeiterinnen und Waisenkinder.¹⁶⁵

Quantitative Ergänzung

Der Aussage, dass ganzheitliche Menschenbildung im Mittelpunkt des Bildungsauftrags am SZ Friesgasse steht, stimmen 92% der befragten Personen zu.¹⁶⁶ Nur 39% sehen den Bildungsauftrag speziell auf die Bildung von Frauen und Mädchen fokussiert¹⁶⁷, aber 82% sind der Ansicht, dass die Aufmerksamkeit besonders den Benachteiligten der Gesellschaft gelten sollte.¹⁶⁸

2.4.1.2 Wert und Würde jeder Person

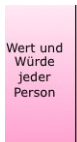


Abbildung 16: Ausschnitt aus dem „VMV-Tempel“, A_bi_04 370 | 207

„Also dieses für die Schüler einfach da sein und sich um die zu kümmern, egal, woher die kommen, welche Sorgen die haben.“¹⁶⁹

Sämtliche Daten verweisen darauf, dass die Grundhaltung Jesu Christi, sich jedem Menschen ohne Ansehen der Person zuzuwenden, am Forschungsstandort als anzustrebendes Ideal angesehen wird. An dem ererbten Anspruch vor allem Bildungschancen für Benachteiligte anzubieten, führe kein Weg vorbei.¹⁷⁰ Wie wird das im konkreten Schulalltag am Forschungsstandort sichtbar? Im Rahmen der Analyse des Eingangsbereichs in das SZ Friesgasse¹⁷¹ fällt dieser Grundsatz zunächst visuell auf: Sowohl Fensterfront als auch Stiegenaufgang in der Aula tragen die Aufschrift: „Besondere Sorge um Benachteiligte ist unser Anspruch“.

¹⁶⁴ Vgl. Seite 367.

¹⁶⁵ Vgl. A_tx_01.

¹⁶⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 5.

¹⁶⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 6.

¹⁶⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 7.

¹⁶⁹ IP 12_Pos. 28.

¹⁷⁰ Vgl. IP 03_Pos. 81.

¹⁷¹ Vgl. A_rm_01.



Abbildung 17: Friesidentity Säule 3, Aula SZ Friesgasse, A_bi_03:720 | 1579

Die inhaltliche Konkretisierung, also beispielsweise die Frage, wer im jeweiligen zeitlichen Kontext zu den Benachteiligten gezählt wird, wird unter Kategorie 2 „Transformationen“ und Kategorie 3 „Handelnde Personen“ aufgegriffen und genauer beschrieben. Auch die grundlegende Frage, wie eine private Bildungseinrichtung, die auf Beiträge der Schüler*innen angewiesen ist, finanziell abgesichert werden kann, taucht im Zusammenhang mit der Zuwendung zu den Armen immer wieder auf. Diese Frage verschärft sich durch den Umstand, dass der Gründerorden als Schulerhalter zurücktritt, ein Thema, das in Kategorie 6 „Rahmenbedingungen“ und Kategorie 7 „Zukunftsfähigkeit“ behandelt wird. Die im Bildungsplan verankerte Ausrichtung auf die Armen und Benachteiligten bleibt jedenfalls zentral und erteilt einem Ruf nach vorrangiger Aufnahme besonders leistungsstarker Schüler*innen eine Absage – gleich ob sich dieses „leistungsstark“ auf die Finanzkraft oder die intellektuellen Fähigkeiten bezieht.¹⁷² Dass das SZ Friesgasse den Ruf des „elitären Charakters“ ablehnt, der katholischen Privatschulen häufig vorausieht¹⁷³, wird interessanterweise in Interviews mit jungen Lehrpersonen sichtbar, die feststellen, sie hätten eigentlich erwartet, dass katholische Privatschule ein elitäres Umfeld bedeutet. In der Friesgasse hätten sie davon nichts bemerkt.¹⁷⁴ Bei der Durchsicht der textlichen Artefakte begegnet der Begriff „elitär“ einmal in Zusammenhang mit der Friesgasse in der Festschrift zum 150-Jahr-Jubiläum:

„Das Klischee von der so elitären katholischen Schule füllen Sie mit neuem Verständnis: Weil es um exzellente, weil ganzheitliche Bildung, weil es um ein

¹⁷² Vgl. IP 08_Pos. 56.

¹⁷³ Vgl. IP 03_Pos 16.

¹⁷⁴ Vgl. IP 08_Pos. 24 und IP 10_Pos. 4.

*gelingen es Miteinander von Schüler*innen aus verschiedensten Religionen und Kulturen geht, und weil jeder als einmaliges Geschenk Gottes an diese Welt wertgeschätzt wird, führen Sie tatsächlich Schule mit elitärem Anspruch – weil jedes Kind es eben wert ist.“¹⁷⁵*

Dies liest sich zwar schön, in der Realität des alltäglichen Lebens und Lernens bringt dieses Ideal der Sorge um die Benachteiligten jedoch Mühe und Anstrengung in vielerlei Hinsicht mit sich, wie aus verschiedenen Aussagen der Interviewpartner*innen hervorgeht: Die Mühe um finanzielle Unterstützung wie z.B. einer Schulplatzermäßigung, die Sorge um zusätzliche Unterstützung beim Lernen, weil beispielsweise wenig Support durch die Familien erwartet werden kann.¹⁷⁶

Das Ringen um die Verwirklichung dieses Anspruchs ist unter der Überschrift „Benachteiligte und Arme heute“ in Kategorie 3 „Handelnde Personen“ unter Subcode 10 zusammengefasst.

2.4.1.3 Religion ist konstitutiv

Aus den Analyseprotokollen und Interviewtranskripten wird deutlich, dass innerhalb eines ganzheitlichen Bildungsansatzes Religion als konstitutiv und unverzichtbar für die beforschte Bildungseinrichtung angesehen wird.¹⁷⁷ Was heißt das konkret? Die Interviewpartner*innen weisen darauf hin, dass es zunächst nicht um Katechese geht, sondern um die grundlegende Ansicht, die Fähigkeit zur Transzendenz gehöre zum Menschsein dazu und müsse notwendigerweise gebildet und reflektiert werden.¹⁷⁸ Diese Tatsache erfordere, dass sich zunächst die Mitarbeitenden selbst mit dem Thema Religion aktiv und reflexiv auseinandersetzen, um in weiterer Folge im pädagogischen Kontext auskunftsfähig zu sein:

„...alle müssen sich die Frage stellen lassen, wie sie zu Glaube und Religion stehen – das unterscheidet die Friesgasse von öffentlichen Schulen, das ist „systembildend“. Religion ist „der Boden und die Wurzel“ [...] ist die Voraussetzung um „einen Platz im Wertegefüge des Schulzentrums zu finden“ [...] „ein hoher Anspruch.“¹⁷⁹

¹⁷⁵ A_tx_04_Pos. 6.

¹⁷⁶ Vgl. IP_09_Pos. 42.

¹⁷⁷ Vgl. IP_03_Pos. 95.

¹⁷⁸ Vgl. TB_01_Pos. 125-129.

¹⁷⁹ TB_01_Pos. 125-129.

Im Anschluss an eine bewusste Beschäftigung mit religiösen Fragen durch die mitarbeitenden Erwachsenen sollen die Schüler*innen religiöse Bildung erhalten, und zwar in der je eigenen religiösen Tradition:

„Deshalb ist bei uns z.B., ist auch wieder nur ein Beispiel, die Religion wichtig. Und nicht nur die katholische Religion, sondern alle Religionen und Konfessionen, die ihren eigenen Religionsunterricht haben. Weil wir uns auch immer bewusst sind, dass jedes Kind auch das Recht haben soll, von seiner/ihrer eigenen Religion zu erfahren und damit auch zu leben, denn nur, wenn ich etwas weiß, kann ich auch entscheiden.“¹⁸⁰

Ein Blick in die textlichen Artefakte¹⁸¹ und die Aussagen der interviewten Zeitzeuginnen lässt erkennen, dass sich aus dieser Sorge um ganzheitliche Bildung fast zeitgleich mit der Aufnahme von nicht katholischen Schüler*innen ergab, dass Religionsunterricht für die verschiedenen Konfessionen und Religionen eingerichtet wurde. So wurde bereits Mitte der 1990er Jahre islamischer Unterricht am Schulzentrum Friesgasse institutionalisiert.¹⁸² Warum wählen muslimische Eltern ein katholisches Schulzentrum für ihre Kinder aus? Die Eltern begründen dies laut Aussage der interviewten Leiterinnen damit, dass an einer konfessionellen Schule Religion grundsätzlich wertgeschätzt würde, was an öffentlichen Schulen nicht gesichert der Fall sei.¹⁸³ Auch die befragten Religionspädagog*innen der verschiedenen Religionen und Konfessionen meinen, dass Religion mit Wertschätzung begegnet und mit Ressourcen ausgestattet sei, was die Unterrichtsarbeit aufwerte.¹⁸⁴

¹⁸⁰ IP 03_Pos. 95.

¹⁸¹ Vgl. A_tx_02 und A_tx_03.

¹⁸² Vgl. IP 02_Pos. 19.

¹⁸³ Vgl. IP 02_Pos. 66.

¹⁸⁴ Vgl. IP 10_Pos. 68.

Quantitative Ergänzung

In Kontrast zu den Aussagen der Interviewpartner*innen, die Religion als konstitutiv und wichtig ansehen, drücken die Mitarbeitenden in der Befragung ein durchschnittliches Interesse an religiösen Fragen aus.¹⁸⁵

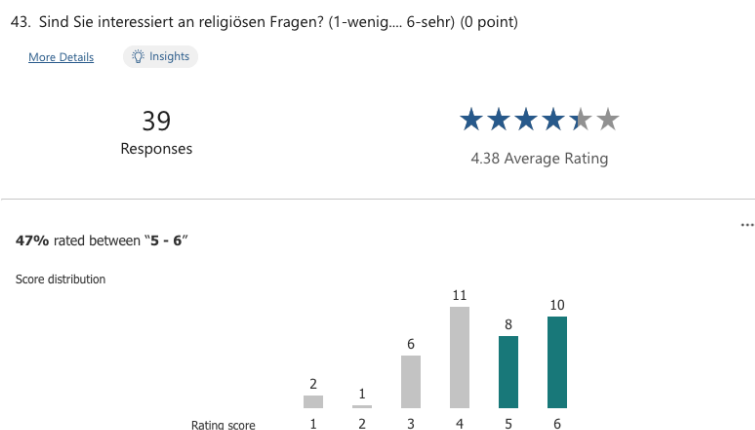


Abbildung 18: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 43

In Frage 4 hatten noch 61% gemeint, dass religiöse Bildung im SZ Friesgasse notwendigerweise „dazu gehöre“, nicht nur im Religionsunterricht.¹⁸⁶ Aus dieser Diskrepanz ergibt sich die Frage, wie oder wer diese religiöse Bildung außerhalb des Religionsunterrichts vermitteln solle, bzw. die von den lehramtlichen Dokumenten geforderte Synthese zwischen Kultur, Glaube und Leben herstellen solle, wenn die Mitarbeitenden selbst nicht besonders an religiösen Fragen interessiert sind.¹⁸⁷

2.4.1.4 Das Evangelium konkretisieren

Wie in den SSND-Grundlagendokumenten verankert und deduktiv in Kategorie 1 übernommen, bildet die Ausrichtung am Vorbild Christi, seinem Umgang mit den Menschen und seiner Botschaft, die im Evangelium überliefert ist, den Kern des ererbten Auftrags. Die Grundhaltung und Handlungsweise galt es im Datenmaterial aufzuspüren. Unter Subkategorie 3 „Erziehungskonzept auf dem Fundament des Evangeliums“ sind die in den Daten erkennbaren Konkretisierungen gesammelt. Die als Eigenschaften vergebenen abstrakten Überschriften wie Nächstenliebe, Respekt, Versöhnung, Gewaltverzicht, Teilen, Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung

¹⁸⁵ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 43.

¹⁸⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 4.

¹⁸⁷ Vgl. 3.1.3.2.2.2 Synthese von Glaube und Leben.

der Schöpfung müssen mit greifbaren, alltagstauglichen Aussagen gefüllt werden, um nicht leere Worthülsen zu bleiben. Um den Rahmen dieses Unterpunktes nicht zu sprengen, wird anhand einiger ausgewählter Begriffe versucht, die Konkretisierung des Evangeliums im Schulalltag aus den Daten heraus sichtbar zu machen.

Quantitative Ergänzung

Hier sei ein Blick in die Mitarbeiter*innenbefragung vorweggenommen. In Frage 9 werden die Mitarbeitenden nach den zentralen christlichen, aus dem Evangelium abgeleiteten Werten befragt. Dabei ergeben sich folgende zwei Hauptthemen­gruppen:

1. (Nächsten)liebe/ Hilfsbereitschaft/ Mitmenschlichkeit (64%)
2. Frieden/ Versöhnung/ Gewaltlosigkeit (33%)

Als weitere Begriffe werden z.B. Liebe für die Schöpfung, Vertrauen, Gottsuche, Gemeinschaft, Gerechtigkeit, Zusammenhalt, Offenheit, Nachhaltigkeit, Hoffnung und Aufrichtigkeit genannt. Eine Person sieht die Bergpredigt als den zentralen Text des Evangeliums, welcher für die katholische Schule relevant ist.¹⁸⁸

Der Themenbereich Nächstenliebe/ Hilfsbereitschaft/ Mitmenschlichkeit wird unter 2.4.3.8 „Benachteiligte und Arme heute“ sowie unter 2.4.4.3 „Diakonie“ behandelt. Auf den zweiten Themenschwerpunkt Frieden/ Versöhnung/ Gewaltlosigkeit soll an dieser Stelle genauer eingegangen werden. Besonders das Wort „Friede“ fällt im Zusammenhang mit dem Schulzentrum Friesgasse rasch auf, sowohl im virtuellen Außenauftritt als auch im konkret räumlichen Erscheinungsbild:

„Die Friesgasse ist eine der aktivsten Schulen im Bezirk und damit ein Aushängeschild und vor allem auch eine Botschafterin des Friedens und des guten Miteinanders, wie auch schon an der Aufschrift im Stiegenaufgang der Schule zu sehen ist, wo das Wort „Frieden“ in vielen Sprachen geschrieben steht.“¹⁸⁹

„Also was ich gewusst habe vorher und was mich besonders angesprochen hat vorher, war eigentlich die Homepage, also ich hab eigentlich geschaut, welche Schulen gibt es da und was zeichnet die aus und da ist mir am allermeisten das Friedensband in Erinnerung, ah, dass das was Hervorstechendes war, dass sich da in einer Schule um Frieden bemüht wird und das sagen wir mal auf einer katholischen Basis, also dass das Bemühen um Frieden genau darauf basiert und nicht wie es sonst manchmal, entweder eine Religion oder interreligiös aber

¹⁸⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 9.

¹⁸⁹ A_tx_04_Pos. 5.

das eben genau nicht, also dass die eine Religion Basis für den Frieden und den interreligiösen Dialog ist, an dieser Schule halt. ¹⁹⁰

Lässt man die augenscheinlichen Zeugnisse wie Friedensband, Friedensfries und Homepage hinter sich und betrachtet die grundlegenden Texte, so findet sich sowohl in der Konstitution der SSND¹⁹¹ als auch in den „Vision-Mission-Values“¹⁹² der Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit als zentrales Thema bzw. Ziel der Bildungsarbeit. Ein Blick auf den Internetauftritt des Gründerordens zeigt, dass dieser grundlegende Auftrag im internationalen Shalom-Netzwerk der SSND aufgegriffen und auf internationaler Ebene umgesetzt wird.

„Shalom is the term we use to describe our SSND international network for justice, peace, and integrity of creation. Shalom is the Hebrew word for peace and implies restoring all things to their right order or original integrity. More than 2,500 sisters, associates, and friends of SSND across five continents make up the Shalom Network. ¹⁹³



Abbildung 19: Shalom Network <https://ssnd.org/shalom/shalom-network/>

Wie aber wirkt diese Etikette in den Schulalltag am Forschungsstandort? Aus den Aussagen der Interviewpartner*innen wird erkennbar, dass die tägliche Konfrontation mit dem Thema offensichtlich deutliche Spuren im Alltag und diversen Projekten hinterlässt:

*„Das war so mein erster Eindruck im ersten Jahr und da hab ich mir gedacht o.k., das muss schon an der Schule liegen, vielleicht weil sie am Tag hundert Mal Friede in verschiedenen Sprachen lesen und von Anfang an irgendwie mitkriegen und wissen, das ist ein Setting, wo das Platz hat, wo das wichtig ist und wo man das irgendwie akzeptiert. Also ich hab schon das Gefühl, dass die Schule da enorm viel beigetragen hat, dass das funktioniert.“*¹⁹⁴

¹⁹⁰ IP 10_Pos. 4.

¹⁹¹ Vgl. ISG 17.

¹⁹² Vgl. A_tx_05.

¹⁹³ Shalom Network, online unter: School Sisters of Notre Dame, <https://ssnd.org/shalom/shalom-network/> (Stand: 23.11.2021; Abruf: 23.11.2021).

¹⁹⁴ IP 08_Pos. 34.

Quantitative Ergänzung

Im Rahmen der Mitarbeiter*innenbefragung wurde die Frage gestellt, welche Bedeutung es für die Mitarbeitenden habe, dass das Wort Friede in unterschiedlichen Sprachen im ganzen Schulhaus zu lesen ist.¹⁹⁵ Die Frage war ohne Verpflichtung in offenem Feld zu beantworten. Einige Aussagen der Mitarbeitenden seien an dieser Stelle zusammengefasst:

Das Wort Friede an den Wänden des Schulhauses sei eine Voraussetzung für das Miteinander in der Schule und habe große Bedeutung, da die Worte immer wieder mit den Kindern gelesen werden und untereinander über das Friedenhalten gesprochen wird. Das Friedensband diene dazu, dass sich jede und jeder hier geborgen fühlen kann. „Es ist ein roter Faden, der sich durch jeden Tag erlebte Vielfalt in unser aller Tätigkeit zieht.“ Es sei ein optisch schönes Symbol, typisch für die Friesgasse und drücke die Grundhaltung der Vielfalt und Friedenserziehung aus. Das Friedensband vermittele Hoffnung, Ruhe und Wohlfühlen am Arbeitsplatz – „einen sicheren Raum zum Sein“. Es erinnere auch daran, dass man zuerst in sich selbst Frieden finden muss. Eine Person schreibt: „Das Friedensband hat für mich mittlerweile keine Bedeutung mehr. Ich sehe aber, dass Menschen, die neu zu uns kommen positiv reagieren.“ Abschließend soll die ausführlichste der Antworten zitiert werden:

„Ich setze mich jeden Augenblick meines Lebens aktiv als Haltung für ein friedliches Miteinander ein, und zwar genau dort, wo ich es tun kann, grundsätzlich immer und doch weiß ich, dass es mir nicht immer gelingt. Daher ist für mich die Haltung des Verzeihens und um Vergebung Bittens sehr wichtig, denn jeder Fehler ist für mich ein Lernschritt.“¹⁹⁶

Auch die virtuellen Artefakte machen das Bemühen um Frieden und Gewaltverzicht sichtbar, konkret wird dies im schulübergreifenden „Make-Peace“-Projekt umgesetzt, welches Initiativen wie die Peer-Mediation, den „Fries-Peace-Award“ und verschiedene Peer-Learning-Projekte umfasst.¹⁹⁷ Im Projekt Peer-Mediation werden Schüler*innen der höheren Klassen zu Streitschlichter*innen ausgebildet und als solche auch bei den jüngeren Schüler*innen eingesetzt. Für besonderes soziales Engagement wird jedes Jahr der sogenannte „Fries-Peace-Award“ vergeben. In den Initiativen „Schüler helfen Schüler“ und „Be-Buddy“ unterstützen Schüler*innen ihre Kolleg*innen beim Lernen.

¹⁹⁵ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 11.

¹⁹⁶ Ebd. Antwort 3.

¹⁹⁷ Vgl. A_vi_01: make:Peace! | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/lernunterstuetzung-hak> (Stand: 10.01.2022; Abruf: 10.01.2022).

In der Analyse der Homepage des Schulzentrums treten diese Projekte zutage.¹⁹⁸ Klar ist, dass die Aufrechterhaltung all dieser Projekte kein „Selbstläufer“ ist, sondern am Einsatz der beteiligten Personen hängt, wie auch in den Interviews betont wird.¹⁹⁹

Als nächste Konkretisierung des Erziehungskonzepts auf dem Fundament des Evangeliums soll der Fokus auf die Bereitschaft zur Versöhnung gelegt werden, die im schulischen Kontext oft mit „Fehler machen dürfen“ oder „eine zweite Chance“ bekommen umschrieben wird. Auch hier gibt das SSND-Erbe klare Vorgaben. So ist in der Konstitution des Ordens ein ganzes Kapitel dem Thema Bekehrung, Umgang mit Schuld und Verzeihung gewidmet²⁰⁰ und in den „Vision-Mission-Values“ heißt es: „Im Scheitern stehen wir einander zur Seite und sehen Fehler als Chance zum Lernen.“²⁰¹ Die Realisierung dieses Anspruchs wird in den Interviews durchaus differenziert und kritisch gesehen, ja es treffen sehr unterschiedliche Einstellungen der handelnden Personen aufeinander. Während die einen meinen, dass es gerade die christliche Haltung von Leitenden und Lehrenden in der Friesgasse ausmacht, einander Fehler zuzugestehen und immer wieder neue Chancen zu eröffnen, beurteilen andere dies als Schwäche, Inkonsequenz, falsch verstandene Toleranz, Ursache für Leistungsverfall und schwindende Manieren. Um diese Diskrepanz und Bandbreite der Meinungen zu illustrieren, stelle ich diesbezügliche Ausschnitte aus drei Interviews gegenüber. Diese gegensätzlichen Stellungnahmen zeigen die Spannung rund um den Schlüsselbegriff „Fehlerkultur“ deutlich und geben Einblick in das tägliche Ringen um ein richtiges Verständnis christlicher Werte und deren Umsetzung.

¹⁹⁸ Vgl. A_vi_01.

¹⁹⁹ Vgl. IP 07_Pos. 38.

²⁰⁰ Vgl. ISG 51.

²⁰¹ A_tx_06_Pos 1967 – 2050.

<p><i>IP: Ich meine, ich weiß jetzt nicht, dass die Friesgasse, ich weiß es nicht, inwieweit das bei den anderen Schulformen so war, auch ein Ort der zweiten Chance ist. Das ist natürlich auch vielfältig. Dass Schüler kommen, die woanders nicht genommen worden sind, beziehungsweise eben dort aus irgendwelchen Gründen verwiesen worden sind, dass wir so einer sind, der an Veränderung glaubt.</i></p> <p><i>I: Da habe ich in anderen Interviews manchmal gehört, dass wir vielleicht zu lang und zu viele Chancen gegeben haben und sozusagen versucht haben, Menschen durchzutragen und sie dadurch vielleicht weniger selbstständig werden haben lassen.</i></p> <p><i>IP: Das ist sicher eine Gratwanderung, da gebe ich dir schon recht. Was ist zu viel und was ist zu wenig? Wenn man Lehrer, sicher nicht nur Lehrer, sondern Menschen, haben immer die Sehnsucht, wenn es Probleme gibt, nach einem eindeutigen Rezept, nach einer Handlungsanweisung, die man dann überall anwenden kann. Und das wird, solange man mit Menschen umgeht, es eben nicht geben. Und daher muss man sich eben Einzelfälle anschauen, was mühsam, was zeitaufwendig ist. Und dadurch sind natürlich auch Einzelfälle, die sehr intensiv behandelt worden sind, solange man halt irgendwo die Hoffnung hat, dass es sich lohnt, das Kind jetzt, dass es sich utilitaristisch lohnt, sich mit Menschen auseinanderzusetzen lohnt sich immer. ...Und ich denke mir, auch wenn diese Schüler es dann nicht geschafft haben oder die Erwartungen nicht erfüllt haben, hat es sich trotzdem gelohnt. Dann sehen wir, sie haben Erfahrungen gemacht, was es mit einem macht, wenn man sich mit ihnen auseinandersetzt und Chancen gibt. Und man kann hoffen und ich bin davon überzeugt, dass sie diese Erfahrung mit hinausnehmen. (IP 07 Pos. 25 - 29)</i></p>	<p><i>IP: Also wir haben immer wieder Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulen, die es dort sehr schwer gehabt haben, aus welchen Gründen auch immer, weil sie gemobbt worden sind oder sonst was, oder eben schulisch, ja, sich nicht profilieren konnten, die hier eine neue Chance bekommen. Ahm ... ja, das nicht immer so, dass ja das ist natürlich auch sehr ambivalent. Ah, das sind sehr oft natürlich auch schwierigere Schüler, die kommen verletzt hierher. Das sind nicht unbedingt Schüler, die sich ganz leicht einordnen (räuspert sich), die eigentlich Betreuung bräuchten, gerade wenn sie sehr negative Erfahrungen gehabt haben. Also, dass ist nicht so, dass sie immer dann tatsächlich jubeln und mit offenen Armen, also ich will da gar nicht irgendwas schönreden, was dann in der Realität auch gar nicht so ist. Also es ist dann nicht so, dass man dann mit offenen Armen immer... ich oder wir, als Klassenlehrer dann ein neues Kind aufnehmen, aber, aber doch seitens der Schulleitung eben ist schon auch dieser Wunsch da. (IP 09_Pos. 42)</i></p>	<p><i>IP: Und die Frau Direktor hat damals gesagt: Jeder hat eine zweite Chance verdient und in dem Fall hätte ich gesagt, wenn der mir volltrunken vor die Direktion speibt, dann hätte er bei mir keine zweite Chance verdient gehabt, sondern dann wäre er hinausgeflogen. ...Und hat man, da hat man häufig immer wieder versäumt so wirklich klare Grenzen zu setzen und zu sagen – du hast deine Chance, wir fördern dich aber wir erwarten von dir, dass du zum Unterricht erscheinst, dass du ordentlich gekleidet bist, dass du auch wenn du ein Trottel bist, dass du fleißig bist, das kann man ja auch von einem Idioten verlangen und dass du dich an ganz normale Benehmensregeln haltest. (IP 13_POS 25) [...]</i></p> <p><i>Aber ich glaub einer der wesentlichen Gründe für den Niedergang war schon diese zu große Toleranz gegenüber einer penetranten Leistungsunwilligkeit. Und wenn du dann einmal einen solchen Ruf aufgebaut hast, dann hast du es schwer, da wieder rauszukommen. Weil früher hat es immer geheißten, wenn 'st nirgends a Matura kriegst gehst ins XY, mittlerweile hör ich oft von Schülern die gekommen sind: ich sag's ihnen wie es ist, das ist meine letzte Chance. Und das hat man mir auch so gesagt, dann gehst halt in die Friesgasse und das glaub ich... (IP 13_Pos. 37)</i></p>
--	---	--

Das erste Statement stammt von einer Leiterin, das mittlere von einer jungen und die dritte Aussage von einer langjährigen Lehrperson. Sie zeigen, wie von Seiten der Leiter*innen bei der Aufnahme von und beim Umgang mit Schüler*innen am Ideal festgehalten wird, das dann in der konkreten Alltagsarbeit in der Klasse umgesetzt werden muss und hier oft Mühe und Frust erzeugt. Das mittlere Zitat vermittelt durch die Pausen und Zwischengeräusche eine gewisse Unsicherheit der Interviewpartnerin darüber, wie mit dieser Situation umzugehen sei. Demgegenüber tritt im Interviewausschnitt mit der langjährig am Forschungsstandort arbeitenden Lehrperson die Sehnsucht nach klaren Grenzen und Konsequenzen zutage und die Sorge um den „guten Ruf“ der Schule wird erkennbar. Auch wenn klar ist, dass die qualitativen Daten nicht repräsentativ im Hinblick auf Merkmale wie das Geschlecht sind, fällt bei der Analyse der Interviews dennoch auf, dass der Ruf nach klaren Grenzen und Konsequenz eher bei den männlichen Interviewpartnern zu finden ist, während die weiblichen Interviewpartnerinnen nachsichtiger in Bezug auf die Fehlerkultur sind.²⁰²

Quantitative Ergänzung

In Frage 41 der Mitarbeiter*innenbefragung waren die Teilnehmer*innen aufgefordert, die Frage zu beantworten: „Wie wird an Ihrer Organisationseinheit mit Diskriminierung, Beschämung und Fehlern umgegangen?“ 69% der Befragten nahmen sich Zeit, um diese nicht verpflichtende Frage zu beantworten. Die Mitarbeiter*innen kennzeichnen die Fehlerkultur mehrheitlich als konstruktiv, offen, menschlich. Einige beschreiben den Umgang mit Fehlern als professionell, transparent und sensibel. Es würden pragmatische Lösungen gefunden, Verständnis und Humor spielen eine Rolle. Im Mittelpunkt stehe das Gespräch mit den Betroffenen. Man dürfe Fehler machen, aus Fehlern lernen und es gebe die Möglichkeit einer zweiten Chance bzw. Wiedergutmachung. Eine Person beantwortet diese Frage mit: „Sehr einseitig.“ Eine andere schreibt: „Sehr unterschiedlich.“ Diese beiden eher kritischen Bemerkungen werden leider nicht näher erläutert. Ein*e Mitarbeiter*in meint: „Wir arbeiten daran aus Fehlern zu lernen. Es ist nicht leicht.“²⁰³

²⁰² Vgl. IP 11_Pos. 166 und IP 12_Pos. 22.

²⁰³ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 41.

2.4.1.5 Grundsätzliche Offenheit als Prinzip

Das nächste Thema, welches im Rahmen der Kategorie Tradition und Erbe aus den Daten auftaucht, ist eine grundsätzliche Offenheit, die sich auf pädagogische, theologische und sozialpolitische Themenfelder bezieht. Die codierten Segmente aus Subcode 4 bilden die vielfältige Ausprägung dieser Haltung ab.

„Seit unserer Gründung im Jahr 1833 gehört die Haltung der offenen Türen zu unserem Selbstverständnis als Schulschwestern und seit 150 Jahren versuchen wir diese Haltung auch hier in der Clementinengasse/Friesgasse zu leben. Was liegt angesichts des Jubiläumsjahres näher, als dies zum Motto zu wählen und damit die Einladung wieder neu auszusprechen: Die Türen des Hauses sind offen!“²⁰⁴

Die grundlegende Offenheit leitet sich wiederum unmittelbar aus dem Gründungscharisma ab, wie die Analyse der textlichen Artefakte und die Aussagen der Interviewpartner*innen zeigen.

Diese Offenheit meint zunächst die Bereitschaft der Ordensangehörigen, in alle Welt zu gehen, um den Bildungsauftrag zu erfüllen. Diese Bereitschaft orientiert sich am Vorbild der Gründerin, die von Bayern aus in verschiedenen Ländern Europas und in Nordamerika Schulstandorte ins Leben rief.²⁰⁵ Aktuell wirken SSND-Schwestern in 30 Ländern.



Abbildung 20: SSND International: <https://gerhardinger.org/de/uber-uns/mission/internationalitat> (Stand 24.11.2021; Abruf: 24.11.2021)

Die Offenheit bezieht sich sodann auf die Aufnahme von Schüler*innen aller Sprachen, Kulturen und Religionen und nimmt auch hier die Ordensgründerin zum Vorbild:

„Nicht obwohl, sondern gerade, weil wir eine katholische Privatschule in SSND-Tradition sind, sind wir offen für Kulturen, Religionen und so weiter. Und die Gründerin, das war so mein Killerargument, die Gründerin im 19. Jahrhundert hat bereits eine Schule für Christen, Juden und Muslime eröffnet in Temesvar

²⁰⁴ A_tx_04 Pos. 5.

²⁰⁵ Vgl. Seite 366.

*und da kann dann niemand mehr was drauf sagen, wir sind in der Gründertradition!*²⁰⁶

Diese aus dem Gründungsauftrag und der Internationalität des Ordens begründete Offenheit gegenüber allen Sprachen, Kulturen und Religionen wurde besonders seit den 1990er Jahren in Hinblick auf die Schüler*innenpopulation wirksam.²⁰⁷ Darauf wird bei Kategorie 2 „Transformationen“ sowie bei Kategorie 6 „Rahmenbedingungen“ noch Bezug zu nehmen sein. Die Interreligiosität spielt auch in Kategorie 5 „Theologische Implikationen“ hinein, nämlich insofern häufig die Frage gestellt wird: „Sind wir noch katholisch?“

Einen weiteren Aspekt der Subkategorie 4 „Prinzip der Offenheit“ bildet die Bereitschaft, pädagogisch innovative Wege zu beschreiten. Ob reformpädagogische Ansätze, wie sie in der Volksschule seit vielen Jahren praktiziert werden, kreative Schwerpunkte in AHS und BMHS, inklusive Modelle in der Mittelschule oder das schulformenübergreifend thematisierte Konzept der „Neuen Autorität“²⁰⁸ nach Haim Omer, in der ganzen Bandbreite der Schulformen besteht Interesse und Engagement für pädagogische Innovation, wie es auch in den „Vision-Mission-Values“ angesprochen wird:

*„An SSND-Schulen wird versucht, bewährte Traditionen schöpferisch weiterzuentwickeln sowie Neues und Unbekanntes zu erkunden und Innovationen zuzulassen. Pädagogische Konzepte, die der ganzheitlichen Erziehung und Bildung dienen, werden besonders unterstützt.“*²⁰⁹

Die besondere Hinwendung und Sorge um die Benachteiligten der Gesellschaft hat im Laufe der Geschichte auch zu einer sozialpolitischen Offenheit der Bildungseinrichtung geführt. Diese beinhaltet zunächst das Bildungsangebot für Frauen und Mädchen im 19. Jahrhundert, zeigt sich beispielsweise später anhand der Tatsache, dass Hildegard Burjan, eine Vorkämpferin des Frauenwahlrechts und Begründerin der Caritas Socialis, 1918 eine Wahlversammlung im Turnsaal der Schule abhält und auch die Schwestern selbstverständlich wählen gehen.²¹⁰ Zuletzt bezeugt das besondere Engagement für die Aufnahme von Geflüchteten in den 1990er Jahren die konkrete Umsetzung der sozialpolitischen Offenheit in SSND-Tradition.²¹¹

²⁰⁶ IP 02_Pos.19.

²⁰⁷ Vgl. IP 02_Pos. 19.

²⁰⁸ Vgl. A_vi_01.

²⁰⁹ Vgl. A_tx_01_Pos. 1349 -1609.

²¹⁰ Vgl. A_tx_01.

²¹¹ Vgl. IP 02_Pos. 18.

Auch theologisch erweisen sich die Schwestern als aufgeschlossen. Dies wirkt sich einerseits wie bereits oben erwähnt auf die Studierfreudigkeit aus, weiter auf die frühe Partizipationsmöglichkeit für Lai*innen an den SSND-Bildungseinrichtungen²¹² sowie auf die Tatsache, dass die Konstitution „*Ihr seid gesandt*“ nach dem 2. Vatikanischen Konzil aktualisiert und 1986 neu approbiert und somit theologische Ansätze des Konzils in das Grundlegendokument aufgenommen wurden.²¹³

Quantitative Ergänzung

Die Mitarbeiter*innen stimmen zu 85% der Aussage zu, dass das Bildungsangebot am SZ Friesgasse allen Menschen offensteht.²¹⁴ Auch als Kriterien bei der Auswahl neuer Mitarbeitender werden die Eigenschaften „Offenheit für Neues“ und „Weltoffenheit“ genannt.²¹⁵

2.4.1.6 Zusammenfassung

Die bisherigen Überschriften beziehen sich auf Aspekte, die in Hinsicht auf die kirchliche Tradition und das ordensspezifische Erbe in den erhobenen Daten sichtbar wurden. Im Blick auf das bisher Gesagte und die in Subkategorie 5 „SSND-Spezifika“ codierten Daten bringe dies nochmal zusammenfassend auf den Punkt:

SSND-Bildungseinrichtungen schaffen traditionell aus christlicher Grundhaltung Bildungschancen für Benachteiligte und wenden sich hier vor allem Mädchen und Frauen, seit Ende des 20. Jahrhunderts auch Kindern und Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund zu.

Die Voraussetzung für die Ermöglichung der umfassenden Bildung ist die gute pädagogische Aus- und Weiterbildung der Erziehenden – zunächst der Schwestern, dann auch der Laienmitarbeiter*innen. Nach dem Vorbild der Ordensgründerin M. Theresia von Jesus Gerhardinger wird von den Mitarbeitenden erwartet, dass sie religiös verwurzelt und offen für pädagogische, theologische und sozialpolitische Innovationen sind. Um so agieren zu können, ist gute Aus- und Weiterbildung der Mitarbeitenden wie auch bisweilen mutig emanzipatorisches „gegen den Strom schwimmen“²¹⁶ erforderlich. Durch die weltweiten Aktivitäten des Gründerordens ist Internationalität und Vernetzung selbstverständlich und interreligiöser Dialog notwendig. Die mitarbeitenden

²¹² Vgl. IP 02_Pos. 24.

²¹³ Vgl. Seite 362.

²¹⁴ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 8.

²¹⁵ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 23.

²¹⁶ Vgl. IP 02_Pos. 74.

Schwestern und Lai*innen geraten so bisweilen in ein Spannungsverhältnis zwischen Vielfalt und Einheit, zwischen katholischer Identität und interreligiöser Ausrichtung. Die Wertschätzung der verschiedenen Religionen steht im Wechselverhältnis mit der Verwurzelung in der christlichen Frohbotschaft. Die Bildungseinrichtungen sind von ihrem Anspruch her durch eine respektvolle und gewaltfreie Schulkultur gekennzeichnet, die sich am Evangelium orientiert, das alltägliche Zusammenleben und Lernen erfordert aber Mühe und Rückschläge bleiben nicht aus. Offenheit im Hinblick auf theologische, pädagogische und sozialpolitische Innovationen gehören aufgrund der Ordenstradition und der am Forschungsstandort gelebten Praxis zu den typischen Merkmalen von SSND-Schulen.

Historischer Exkurs: Die ersten hundert Jahre SZ Friesgasse

Bevor das Datenmaterial in Kategorie 2 in Bezug auf die am SZ Friesgasse wirksamen Transformationen der jüngeren Vergangenheit untersucht wird, sollen in einem historischen Exkurs die ersten hundert Jahre der Entwicklung der SSND-Bildungseinrichtung nachgezeichnet werden. Wie bereits erwähnt, stand mir dazu die originale Chronik des SZ Friesgasse für Forschungszwecke zur Einsicht zur Verfügung.²¹⁷ Diesem wertvollen Umstand möchte ich in diesem Exkurs Rechnung tragen. Im Mittelpunkt stehen die Anfänge und historischen Brennpunkte der ersten hundert Jahre des SZ Friesgasse, die mit historischen Episoden angereichert werden, welche in Subcode 6 der Hauptkategorie 1 codiert wurden.²¹⁸ Auch wenn die vorliegende Arbeit keine historische ist, ist es meiner Meinung nach dennoch lohnend, einen Blick in die Ursprungsgeschichte des Bildungszentrums zu werfen, um ein vertieftes Verständnis für Entwicklungen zu erhalten, die in Kategorie 2 bedeutsam werden.

Der erste Teil der Chronik beginnt am 1. September 1867 mit folgenden Worten:

„Wer eines von diesen Kleinen, die an mich glauben, in meinem Namen aufnimmt, nimmt mich auf! Diese Worte des göttlichen Kinderfreundes waren der Impuls zur Gründung der Waisenanstalt Mater Misericordiae zu Wien Fünfhaus Clementinengasse Nr. 25 vormals Schwanengasse Nr. 61. Überzeugt von der physischen und moralischen Verkommenheit so vieler teurer Kinderseelen, beschloss der hohe Maria-Elisabethen-Verein respektive Frau Gräfin Flora Fries, geborene Baronin Pereira, als Präsidentin des Vereines ein Haus zu gründen, in welchem arme Kinder, deren Eltern entweder gestorben oder aus physischen oder moralischen Gründen außer Stande sind, ihren

²¹⁷ Vgl. Seite 45.

²¹⁸ Vgl. dazu die kirchengeschichtliche Arbeit Gerig, Die Armen Schulschwestern, Diplomarbeit 2015.

Kindern eine christliche Erziehung zu verschaffen, Unterricht und Pflege erhalten. Baronin Henriette Pereira gab zu diesem Zwecke ihr Dienstbotenhaus in der Schwanengasse Nr. 61 und stellte es unter den Schutz der Mater Misericordiae. Durch die Vermittlung der adeligen Damen entsendet der Orden im Oktober 1860 die Schwestern Maria Mathilde Petri, Maria Adriana von Stademann und Maria Aurea Lutzenberger nach Fünfhaus. Am 20. Oktober wird die erste heilige Messe in der kleinen armen Hauskapelle gefeiert, dann nehmen die Schwestern 22 arme Mädchen in ihre Obhut.“²¹⁹

Die Spuren zu den Anfängen des SZ Friesgasse führen ins frühe 19. Jahrhundert, einerseits in die Wiener Vorstadt und andererseits nach Bayern.

Schauplatz Bayern

In Stadtamhof/ Bayern wird die 15jährige Karolina Gerhardinger zur „königlich bayrischen Lehrerin“. Aufgrund von Schulschließungen im Zuge der Nachwehen der napoleonischen Kriege förderte Bischof Michael Wittmann die besonders begabte Karolina bereits mit zwölf Jahren in ihrer pädagogischen Ausbildung und unterstützte sie 1833 bei der Gründung ihrer klösterlichen Gemeinschaft, der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau.²²⁰ In Neunburg vorm Wald begann sie mit zwei Gefährtinnen ein klösterliches Leben, legte 1835 ihre Gelübde ab und nahm den Namen Maria Theresia von Jesus an.²²¹ Ihr Anliegen war es, Mädchen aus einfacheren Verhältnissen Bildung und religiöse Erziehung zu ermöglichen. Die junge Ordensgemeinschaft breitete sich rasch aus. 1839 wurde eine Niederlassung in München eröffnet, 1847 wurden acht neue Gemeinschaften in Nordamerika gegründet. 1853 entstand die erste Klosterschwester auf österreichischem Boden (Freistadt/Oberösterreich). 1860 wurden die Schulschwestern nach Wien gerufen.²²²

Schauplatz Wien

Das heutige SZ Friesgasse steht an einem durchaus geschichtsträchtigen Ort. Die Namen der Gassen und Plätze ringsum zeugen von den Gründerfiguren, die in der damaligen Wiener Gesellschaft eine bedeutende Rolle spielen.

Nathan Adam Freiherr von Arnstein war einer der bedeutendsten und reichsten Wiener Bankiers, seine Frau Fanny von Arnstein „eine der schillerndsten Figuren der jüdischen

²¹⁹ A_tx_01_Pos. 1.

²²⁰ Vgl. G. Ferg, „Ihr seid gesandt“- Rechtsgestalt und Charisma der Kongregation der „Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau“. Eine ordensrechtsgeschichtliche Untersuchung, Bd. 69 (Münchener theologische Studien. III, Kanonistische Abteilung), Sankt Ottilien 2016, 127ff.

²²¹ Vgl. Gerig, Die Armen Schulschwestern, Diplomarbeit 2015, 13ff.

²²² Vgl. ebd. 22ff.

Emanzipation Wiens, berühmt für ihren Salon, in dem sie nach französischem Vorbild Intellektuelle, Schriftsteller und Gelehrte versammelt, sowie als Mäzenin.²²³ Auf dem Brauhirschengrund stand das Sommerpalais, in dem auch Joseph Haydn Konzerte gab.²²⁴ Nathan und Fanny waren die Proponenten einer weltoffenen jüdischen Familie, die sich gesellschaftlich engagierte – sie waren beispielsweise an der Gründung der Nationalbank und der ersten österreichischen Sparkassa beteiligt, wie auch an der Gründung des Wiener Musikvereins. Fanny, eine großzügige Wohltäterin, gab diese Haltung an ihre Tochter Henriette Pereira-Arnstein und ihre Enkelin Flora, verheiratete Gräfin Fries, weiter. Henriette (an sie erinnert heute noch der Henriettenplatz) und Flora (nach ihr ist die Friesgasse benannt) konvertierten zum Christentum. Die Konversion und das Engagement im christlichen Maria-Elisabethinen-Verein hat nach Einschätzung von Sr. Beatrix Mayrhofer SSND, mit der ich ein Interview führen durfte, und die als ausgewiesene Expertin der Geschichte des SZ Friesgasse gilt, mehrere Gründe: Einerseits bestand durchaus das Bestreben der jüdischen Familien sich zu assimilieren, um gesellschaftlich anerkannt zu sein. Andererseits betrachteten es die adeligen Familien gleichsam als Verpflichtung sich caritativ zu engagieren, da es zu dieser Zeit weder Sozialversicherung noch ähnliche versorgende Systeme modernen Zuschnitts gab.²²⁵

Die soziale Not wuchs in dieser Gegend zunehmend, weil sie durch den Bau des Westbahnhofs (1857) mehr und mehr zu einem Arbeiter- und Armenviertel wurde. Viele Kinder waren unbetreut und lebten als Straßenkinder, vergleichbar mit der Situation von Kindern in den Slums der Megacities heute. Nach dem Tod Fanny Arnsteins (1818) und Henriette Pereira-Arnsteins (1859) wurden die Grundstücke und Gebäude des Sommerpalais' nach und nach verkauft, Gräfin Flora Fries übergab das ehemalige Dienstbotenhaus an die bayrischen Schulschwestern, mit dem Auftrag, hier ein Waisenhaus zu errichten. Der Wiener Hofkaplan Pater Sebastian Job, ein Förderer Maria Theresias von Jesus, unterstützte die Schwesterngemeinschaft, sein Grab befindet sich auch heute noch in der Klosterkirche Mater Misericordiae in der Clementinengasse. So reichen die Anfänge des SZ Friesgasse in das Jahr 1860 zurück.

Die Schwestern kümmerten sich um die vernachlässigten Kinder, bald darauf errichteten sie ein Asyl für herbergslose Fabrikarbeiterinnen. „Die Schwestern haben

²²³ Vgl. *M. Kofler* u. a., *Das Dreieck meiner Kindheit. eine jüdische Vorstadtgemeinde*, Wien 2008, S 46.

²²⁴ Vgl. A_tx_04_Pos. 1-10.

²²⁵ Vgl. IP 01_Pos. 112.

die Not gesehen und gehandelt – dies ist der Refrain, der durch die Geschichte geht.“²²⁶

Im Jahre 1865 wurde eine Kinderbewahranstalt gegründet. Zur etwa gleichen Zeit bildete sich hier, im Gebiet des heutigen 15. Bezirks, eine jüdische Gemeinde, auf deren Initiative 1871/72 der Turnertempel, die dritte Wiener Synagoge, gebaut wurde, deren Überreste noch heute, unweit des SZ Friesgasse, als Ort für Gedenkfeiern dienen.

Im Laufe der Jahrzehnte kauften die Schwestern immer wieder Gebäude dazu, weil zu wenig Platz für die steigende Anzahl der zu betreuenden Mädchen war. Arno Gerig schreibt in seiner Diplomarbeit: „Wenn man die Hauschronik mit Augenmerk auf die Bausubstanz durcharbeitet, dann fällt einem als Wiener das Wort „scheibchenweise“ ein.“²²⁷ Eine „Arbeits- bzw. Industrieschule“ für herbergslose Fabrikarbeiterinnen wurde errichtet, später eine Hauptschule, die in eine Bürgerschule umgewandelt wurde. Im Jahr 1885 wurde die Klosterkirche „Mater Misericordiae“ gebaut.

Die Chronik beschreibt den Übergang von der Monarchie zur Republik und das Ende des ersten Weltkrieges: Die Schwestern waren gesundheitlich geschwächt und viele starben an Tuberkulose. Im Jahr 1918 entstand in der Sorge um die unbetreuten Kinder ein Mädchenhort und 1919 wurde eine Haushaltungsschule eröffnet. Die Schulschwwestern kümmerten sich weiter gemäß dem Auftrag der Ordensgründerin vor allem um die Bedürfnisse der Frauen und Mädchen. Auch für sozialpolitische Themen war man aufgeschlossen: In der Chronik wird beschrieben, wie 1919 auf Betreiben von Hildegard Burjan in der Friesgasse ein Wahllokal eingerichtet wurde und auch die Schwestern selbstverständlich wählen gingen.²²⁸ Die Ordensgemeinschaft in Österreich wuchs und es wurden in der Folge mehrere weitere Niederlassungen gegründet. In der Friesgasse wurde 1931 eine Handelsschule und 1932 das Gymnasium eröffnet, beide Schulformen bestehen bis heute. Mit Beginn des 2. Weltkrieges durften die Schwestern nicht mehr unterrichten, sie verrichteten ihren Dienst in der Betreuung von Verletzten, als Näherinnen und in verschiedenen anderen helfenden Tätigkeiten. Die Friesgasse wurde in Scharnhorstgasse umbenannt, da Fries der Name einer ursprünglich jüdischen Familie war, aber „in der Zeit des Nationalsozialismus alles Jüdische und alles Klösterliche im Bezirk ausradiert wird.“²²⁹ Nach dem Krieg wurde zunächst der Kindergarten wieder eröffnet:

²²⁶ Originalzitat Sr. Beatrix Mayrhofer am Flora Fries Forum 5. April 2018.

²²⁷ Gerig, Die Armen Schulschwwestern, Diplomarbeit 2015, 25.

²²⁸ Vgl. A_tx_01.

²²⁹ IP 01_Pos. 87-96.

„Und kaum war der Krieg aus, ich glaube im Mai war der Krieg aus und im Juni sind die ersten Kindergartenkinder gekommen. Und die Schwestern haben dann gleich gesagt, sie fangen im September mit der Schule wieder an und schon sind die ersten Kinder wieder gekommen. Noch in den ärgsten Kriegsnachwehen mit nichts.“²³⁰

In den Jahren und Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg wurden die diversen Schulformen im Schulzentrum wieder eröffnet: Die Volks- und Hauptschule sowie das Gymnasium mit Frauenoberschule, später kam die dreiklassige Handelsschule hinzu.

Anno 1961, also hundert Jahre nach der Gründung des SZ Friesgasse, endet die erste fortlaufende Chronik, an die der jüngere Teil anschließt.

Erkenntnisse aus den ersten hundert Jahren

Die handelnden Personen – vor allem Frauen – sind gekennzeichnet durch Weltoffenheit, soziales Engagement und mutiges Vorgehen. Weder durch kirchliche noch durch gesellschaftliche Hindernisse lassen sie sich davon abbringen, ihrer Berufung nachzukommen und Not zu verringern – Bildungsnot steht dabei, wenn auch nicht ausschließlich, im Mittelpunkt.

Am Forschungsstandort trifft das soziale Engagement der Gründungsfiguren auf kulturell und religiös diversen Boden, wie er in den Wiener Vorstädten des 19. Jahrhunderts beziehungsweise im 15. Wiener Gemeindebezirk des 20. Jahrhunderts vorgefunden wird.

Aus der Kombination der Internationalität des Gründungsordens, der kulturellen und demografischen Diversität des Schulstandortes sowie der christlich-jüdischen Wurzeln der Gründerpersönlichkeiten ergibt sich die spezifische Ausgangsbasis für die weitere Entwicklung der Bildungseinrichtung ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die in der Folge unter Kategorie 2 „Transformationen“ beschrieben wird.

2.4.2 Kategorie 2: TRANSFORMATIONEN

Kategorie 2 fokussiert auf die Veränderungen, die sich in der Zeitspanne ab dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts bis herauf in die Gegenwart am Forschungsstandort aber auch in den Biografien der Interviewpartner*innen vollzogen haben. Dieser Untersuchungszeitraum ist so gewählt, da sowohl die Erinnerungen der Interviewpartner*innen als auch die erforschten Artefakte sich auf diesen Zeitraum erstrecken: Die neuere Chronik schließt ab 1961 an die ältere Chronik an und die

²³⁰ Ebd.

Erinnerungen der Interviewpartner*innen reichen von den frühen 1970er Jahren bis in die Gegenwart. Zusätzlich zu den unter Punkt 2.3.3 beschriebenen Daten aus der empirischen Studie wurde von der Leitung des Schulzentrums auch statistisches Datenmaterial, wie zum Beispiel Schüler*innenstandsentwicklung oder Zahlen zur Verteilung der Sprachen und Religionen, zur Verfügung gestellt, das ergänzend zum qualitativen Datenmaterial im Rahmen von Kategorie 2 eingearbeitet wurde.

Verschiedene Schlüsselthemen, die die wesentlichen Veränderungen kennzeichnen, wurden schon unter Punkt 2.2 angeschnitten.²³¹ Diese Themen flossen einerseits in den Leitfaden für die Interviews ein, andererseits bilden sie zentrale Überschriften für die Codes der Kategorie 2. Insgesamt wurden innerhalb dieser Kategorie neun Subcodes gebildet.

Subcode 1 „Säkularisierung“ wird durch demografische Phänomene wie dem Rückgang der getauften und religiös sozialisierten Personen am Forschungsstandort, der Reduktion der Teilnahme an religiösen Angeboten und Sakramenten, dem Einbruch bei den Zahlen des katholischen Religionsunterrichts und dem Ausbleiben des Ordensnachwuchses näher beschrieben. Unter der Überschrift Pluralisierung wurde in den Interviews das Thema der Koedukation ebenso angesprochen wie der Umgang mit Vielfalt von Sprachen und Religionen als Folge von Globalisierung und Migrationsbewegungen. Insofern die Forderung nach Partizipation hierarchische Ansprüche in Kirche und Gesellschaft verdrängt und Eigenverantwortung statt Versorgung in den Vordergrund rückt, untersucht Subcode 5, ob die Begriffe Demokratisierung und Partizipation im Datenmaterial aufscheinen.

Als weitere Themen, die sich vor allem induktiv aus den Daten ergaben, ergänzen die Entwicklungstreiber Migration und Coronakrise die Liste der Subcodes. Interessiert hat mich außerdem, ob sich in Bezug auf wesentliche Veränderungen theologische Erneuerungsgedanken, die durch das 2. Vatikanische Konzil inspiriert sind, im Datenmaterial erkennen lassen. Einige Indikatoren für den Subcode „Transformationen inspiriert durch das 2. Vatikanum“ seien hier vorweg genannt: Offenheit für Ökumene und interreligiösen Dialog, Anerkennung der Religionsfreiheit, zunehmende Verantwortungsübernahme durch Lai*innen, Kirche als *Communio* und katholische Schule als pastoraler Ort, an dem dieser *Communio*-Gedanke konkret wird. Diese Themen werden auch unter Kategorie 5 „Theologische Implikationen“ weiterverfolgt.

²³¹ Vgl. 2.2 Zentrale Begriffe im gesellschaftlichen Kontext.

Subcode 10 trägt den Titel „Change-Prozess“ und legt den Fokus auf die organisationale Entwicklung der Bildungseinrichtung.

Kategorie 2 erwies sich als sehr umfangreiche und widersprüchliche Kategorie, ein Umstand, der die thematische Strukturierung in der Auswertung schwierig machte. Die Veränderungen, die sich anhand des Datenmaterials erkennen lassen, gingen bisweilen langsam und kontinuierlich vor sich, dann wieder beschleunigten markante historische Ereignisse, gleichsam als Wendepunkte bzw. als Entwicklungstreiber, den Veränderungsprozess. Wenn kontrastierende Schlüsselbegriffe die Grenzen der Entwicklungen abstecken, betitle ich sie in der Folge als Spannungsfelder.

2.4.2.1 Spannungsfeld „Wachsen und Schwinden“

Wie in der jüngeren Chronik zu verfolgen ist, war die Zeit der 1960er bis zu den 1980er Jahren von einem regen Bauprozess geprägt. Anfang der 1970er Jahre wurde der Neubau der Schule abgeschlossen, im Grunde in der Form, wie sie bis heute erhalten ist. Es entstand die Schulkapelle, später wurde der Gebäudetrakt in der Clementinengasse umgebaut, ein großer Turnsaal im Tiefgeschoß wurde errichtet.²³² Aus den untersuchten Jahresberichten²³³ lässt sich erkennen, dass bis in die Gegenwart im SZ Friesgasse laufend investiert, renoviert und umgebaut wurde, um den jeweiligen pädagogischen Anforderungen, zum Beispiel einer fortschreitenden Digitalisierung, Rechnung zu tragen.

Die rege Bautätigkeit ist vermutlich auch auf die wirtschaftliche Aufbruchsstimmung der Nachkriegszeit, besonders aber darauf zurückzuführen, dass die Schüler*innenzahlen anwuchsen, wenn es auch in manchen Jahren Schwankungen gab. Einem Zeitungsausschnitt in der jüngeren Chronik ist zu entnehmen, dass in den 1960er Jahren rund 600 Schülerinnen die Schulen des Schulzentrums besuchten.²³⁴ Eine verlässliche Statistik der Schüler*innenzahlen über das gesamte Schulzentrum hinweg wurde erst seit den 1990er Jahren geführt. In dieser lässt sich zwischen 2005 und dem Jubiläumsjahr 2010 ein stabiler Schüler*innenhöchststand von rund 1500 Schüler*innen feststellen. Die Schüler*innenzahl hat sich also zwischen 1960 und 2010 mehr als verdoppelt. Die Zahl der Schüler*innen sinkt allerdings in den letzten Jahren in einzelnen Schulformen wieder, eine Tatsache, die, wie die Interviews zeigen, die

²³² Vgl. A_tx_02.

²³³ Vgl. A_tx_03.

²³⁴ A_tx_02.

Schulentwicklungsteams der Schulen im SZ beschäftigt²³⁵ und im Rahmen von Kategorie 6 und 7 genauer beleuchtet wird.

Während die Schüler*innenzahlen wachsen bzw. stabil auf hohem Niveau bleiben, fällt auf, dass gleichzeitig die am Standort lebenden und in unterschiedlichen Funktionen arbeitenden Schwestern des Gründerordens weniger werden. Diese Tatsache ist einerseits durch den Alterungsprozess bedingt, andererseits fehlt der Ordensnachwuchs. Das zeigt sich innerhalb der Kongregation sowohl im internationalen Kontext als auch in der österreichischen Provinz und am Forschungsstandort.²³⁶ So waren in den 1960er-1970er Jahren noch vergleichsweise viele Schwestern in verschiedenen Diensten im Schulzentrum aktiv: Vor allem im Unterricht in sämtlichen Schulen des Schulzentrums, in Leitungsfunktionen, in diversen Aufgaben im Haus, zum Beispiel an der Pforte, in der Kirche und in der Küche.²³⁷ Bereits in den 1980er Jahren zeichnete sich der Rückgang der Schwestern im Orden dramatisch ab, 2015 verließ schließlich die letzte Schwester den pädagogischen Dienst und auch die Leitung des gesamten Schulzentrums wurde an eine weltliche Leiterin übergeben.²³⁸ Im Jahre 2022 bei der Übergabe an die VOSÖ als neuem Schulerhalter ziehen sich die verbleibenden zwei aktiven Schwestern aus ihren Diensten (Sakristei, Küche) zurück. Eine interviewte Schwester beschreibt diesen Prozess nüchtern:

„Aber ich glaub noch einmal ein Schlüsselskill ist einfach das mentale Modell zu haben, o.k. wir haben eine Zeitlang das aufgebaut und es geht ohne uns weiter und vielleicht, ich mein überhaupt die Orden: 19. Jahrhundert ist ja das Jahrhundert mit der sozialen Frage, wo die Orden wie die Schwammerl rausgeschossen sind, nicht und es gibt, NN weiß das genau, eine Statistik oder eine Forschung, die besagt es gab über die Jahrhunderte immer ungefähr 5000 Ordensleute, die Stifte und so weiter und im 19. Jahrhundert ist es auf 12000 hinaufgeschnellt und die Prognosen sagen, es wird sich wieder auf 5000 einpendeln. Das heißt im Klartext, dieser Überhang von Kongregationen ist dem geschuldet, dass es im 19. Jahrhundert einfach die soziale Frage gab und ich denk mir: Wir Kongregationen haben glaub ich einen guten Beitrag geleistet im Krankenhauswesen und Pflégewesen, im Bildungswesen. Unsere Arbeit ist getan, es wird hoffentlich zu den Öffentlichen als Alternative auch die Privaten geben, die christlich Motivierten braucht es nicht mehr, es läuft ohne uns. Und ich denk mir, wir sollten wirklich zufrieden sein und sagen, o.k. die Welt hat sich vor uns gedreht und wird sich nach uns drehen und wir sterben aus. Ich denk mir, Zahlen merk ich mir nicht, aber wie viele Orden ausgestorben sind im

²³⁵ Vgl. IP 11_Pos. 198.

²³⁶ Vgl. IP 02_Pos. 24.

²³⁷ Vgl. IP 03_Pos. 73.

²³⁸ Vgl. IP 01_Pos. 18.

Laufe, einfach weil ihr Dienst nicht mehr gebraucht wird, und das ist ein ganz normaler Prozess.“²³⁹

Quantitative Ergänzung

In Frage 13 der Mitarbeiter*innenbefragung sind die Teilnehmenden aufgefordert, die Frage zu beantworten: „Welche Veränderungen haben Sie während ihrer beruflichen Tätigkeit im SZ Friesgasse wahrgenommen?“²⁴⁰ Die Tatsache, dass sich die Schulschwester aus dem Schulalltag und aus der Schulleitung zurückziehen wird dabei von 15% der Mitarbeitenden dezidiert erwähnt und die Aussage „Die Tatsache, dass keine Schwestern aus dem Gründungsorden mehr vor Ort sind“ bewerten 44% als relevante Veränderung. Diese Werte erscheinen nicht allzu hoch, was meiner Interpretation darauf zurückzuführen ist, dass der Rückzugsprozess der Schwestern bereits Jahre andauert und viele Mitarbeiter*innen während ihrer Berufstätigkeit keine Schwestern in aktiven Rollen erlebt haben.

Es lohnt sich, schon an dieser Stelle einen Blick auf die weiteren wesentlichen Veränderungen zu werfen, die die befragten Personen beschreiben. Einige der Themen, die hier auftauchen, werden jeweils am passenden Ort genauer behandelt.

Die Umfrageteilnehmer*innen benennen besorgt gesellschaftliche Veränderungen, wie z.B.: Weniger kirchlich sozialisierte Pädagog*innen; Eltern, die die Werte einer katholischen Schule weniger mittragen; Kinder, die zunehmend individualisiert und desozialisiert sind; Wertigkeit von Schule und Bildung; Interesse der Eltern am eigenen Kind – in alle Richtungen von überbehütet bis vernachlässigt; Wissen und Erfolg in der Schule haben einen immer niedrigeren Stellenwert bei den Jugendlichen; die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen haben sich verringert; Leistungsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit haben abgenommen; das Leistungsniveau ist schlechter geworden; die Umgangsformen werden schlechter; die Schüler*innen sind bedingt durch das Handy weniger aufnahmefähig und leistungsbereit; es gibt mehr schwierigere Schüler*innen mit vermehrt psychischen Problemen; die Unselbstständigkeit wird größer; viele Migrationskinder, die von zu Hause keine Unterstützung bekommen, besuchen die Schule; der Verwaltungsaufwand hat

²³⁹ IP 02_Pos. 60.

²⁴⁰ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 13.

sich erhöht; es ist eine Entwicklung von der „guten Schule“ zur „Allerweltschule“ erkennbar; es ist eine Entwicklung „vom stillen Schulhaus zum lauten Chaos“ erkennbar; es gibt eine Entwicklung vom „Miteinander zum Gegeneinander“ und eine Entwicklung vom spirituellen Ort zum heutigen Zustand religiöser Indifferenz; die Religiosität der Schüler*innen und Lehrer*innen wird weniger; es tauchen höhere Belastungen durch Corona auf. Neben den eher pessimistischen Veränderungen, die geortet werden, nennen die Umfrageteilnehmer*innen auch positive Entwicklungen, wie z.B.: Die positive Veränderung der Kommunikation zwischen den einzelnen Bereichen des SZ; von „veralteten Traditionen“ zu Offenheit gegenüber Neuem; die Sicht auf den Wert der Schwestern hat sich verändert von „überholt“ zu „wertvoll“; von der „alten Autorität“ zur „neuen Autorität“; es gibt eine gesteigerte Weltoffenheit; Koedukation ist selbstverständlich; es wird mehr Fokus auf die Bewahrung der Schöpfung und Nachhaltigkeit gelegt; das Bemühen um eine Kultur des Miteinanders wächst, niemand wird hinterrücks ausgerichtet; die Kompetenz der Mehrsprachigkeit hat sich erhöht; es ist laufend eine Modernisierung des Schulgebäudes festzustellen; scheinbar gibt es weniger ältere und grantige Kolleg*innen, viele junge Kolleg*innen, die jünger, offener, liberaler sind; mehr Verständnis für verschiedene Kulturen durch Begegnung und Austausch mit diesen ist erkennbar; es geschieht Raumentfaltung durch Umbauten; Teamentwicklung auch schulübergreifend findet statt; im Lehrer*innen-Team gibt es zunehmend Beziehungen auf Augenhöhe und keine Hierarchien mehr.²⁴¹

Konsequenzen

Das Spannungsverhältnis von Wachsen und Schwinden, das sich in den statistischen Daten des Schulzentrums wie auch in den Interviews zeigt, wirft viele Fragestellungen auf, die sich unmittelbar auf die Zukunftsfähigkeit der Organisation beziehen. Die rege Bau- und Renovierungstätigkeit zielte auf eine wachsende Schüler*innenklientel ab und wurde zum größten Teil durch die schulerhaltende Kongregation der SSND finanziert. Wenn einerseits die Schüler*innenzahlen abnehmen und sich andererseits die Kongregation sowohl finanziell als auch personell aus der Erhaltung des Schulzentrums Friesgasse zurückzieht, ist davon auszugehen, dass dies direkte Auswirkungen auf zukünftige Entscheidungen innerhalb der Organisation haben wird. Es ist ebenfalls zu

²⁴¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 13.

erwarten, dass der Rückzug des Ordens auch wesentlich einschneidende Folgen im Hinblick auf die Weitergabe des Charismas hat, das durch die Anwesenheit der Schwestern als Zeuginnen des SSND-Spirits gewährleistet war.²⁴² Sowohl die infrastrukturell-finanziellen als auch die ideell-spirituellen Konsequenzen werden in Kategorie 6 und 7 sowie im Teil Praxeologie weiter ausgeführt, wo die Frage beantwortet werden muss, ob und in welcher Form das Ordenscharisma an die Laienmitarbeiter*innen weitergegeben werden kann. Viele andere Veränderungen, die Mitarbeitende im Laufe der Jahre und Jahrzehnte ihrer Berufstätigkeit bemerkt und im Rahmen der Mitarbeiter*innenbefragung beschrieben haben, spiegeln das Spannungsfeld wider, das auch mit dem Titel Aufbruchsstimmung und Niedergang überschrieben werden könnte. Blickt man in die im selben Zeitraum entstandenen kirchlichen Dokumente, zeigt sich ein vergleichbares Bild, von dem unter 3.1.4.1 die Rede sein wird.²⁴³

2.4.2.2 Spannungsfeld „Religiöse Verwurzelung und Säkularisierung“

Dass eine christliche Ausrichtung und religiöse Verwurzelung traditionell Basis für ein katholisches Schulzentrum sind, ist für die interviewten Personen ohne Ausnahme selbstverständlich. Auch die grundlegenden profilbildenden Texte und Artefakte bezeugen dies einhellig. Wie an einer christlichen Schule mit der fortschreitenden Säkularisierung umgegangen werden kann, ist zentrales Thema in sämtlichen Interviews²⁴⁴ und eröffnet das Spannungsfeld zwischen christlich-religiöser Basis einer katholischen Bildungseinrichtung und säkularisierter Gesellschaft. Im untersuchten Zeitraum wird die Säkularisierung im Schulzentrum Friesgasse sowohl durch Zahlen als auch durch Aussagen der Interviewpartner*innen sichtbar.

Quantitative Ergänzung

Rein formal lässt sich die zunehmende Säkularisierung am statistischen Material festmachen, das die Zugehörigkeit zu einer Religion oder Konfession zeigt.²⁴⁵

Die Schüler*innenzahlen verweisen auf eine steigende Zahl von Schüler*innen ohne religiösem Bekenntnis. In der frühesten mir zur Verfügung stehenden Statistik²⁴⁶ der Schüler*innen ohne Bekenntnis aus dem Jahr 2003/04 waren

²⁴² Vgl. IP 06_Pos. 36.

²⁴³ Vgl. Seite 252.

²⁴⁴ Vgl. z.B. IP 01_Pos. 60 oder IP 07_Pos. 40 etc.

²⁴⁵ Vgl. *Meulemann*, Ohne Kirche leben, 2019, 5.

²⁴⁶ Quelle: Statistik Leitung Schulzentrum.

4,13% der Schüler*innen ohne Bekenntnis, im Jahr 2021/21 waren es 10,08%, das heißt diese Zahl hat sich in knapp zwanzig Jahren mehr als verdoppelt.

92% der befragten Mitarbeiter*innen sehen die Säkularisierung der Gesellschaft als relevanten Faktor der Veränderung, 41% schätzen dies als sehr relevant ein.²⁴⁷

Die Vermutung, dass die religiöse Sozialisation der katholischen Schüler*innen und Lehrer*innen abnimmt, wird in den Aussagen der Interviewpartner*innen bestätigt. Als Indikatoren dafür werden üblicherweise der Rückgang der Glaubensüberzeugung bzw. des Glaubenswissens sowie eine abnehmende kirchliche Praxis genannt.²⁴⁸

Die interviewten Pädagog*innen²⁴⁹ sprechen den Rückgang religiösen Wissens der Schüler*innen im Religionsunterricht an, interviewte Personen, die im Bereich der Schulpastoral tätig sind, beobachten eine schwindende Teilnahme an religiösen Angeboten.²⁵⁰ Religiöse Praxis am Beispiel des Gottesdienstbesuchs nachzuweisen, ist in der vorliegenden Untersuchung nur bedingt möglich, da sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrpersonen von Seiten der Schulleitung erwartet wird, dass sie ausgewählte Gottesdienste besuchen. So ist für Schüler*innen die Teilnahme an den Gottesdiensten am Schuljahresanfang- und Ende, sowie zu Weihnachten und zu Ostern verpflichtend, für die Mitarbeitenden sind die Festmessen zu den Gedenktagen der Ordensgründerin Pflichttermine. Der Grad der Freiwilligkeit kann somit nicht wirklich festgestellt werden. Ein Interviewpartner schätzt diese Freiwilligkeit in Bezug auf die Mitarbeitenden sehr pessimistisch ein:

„Ich glaub die Wahrheit ist, wenn die nicht bei dem Gründerinnenfest eine Anwesenheitspflicht de facto geben, dann feiern sie zu fünft. Dann sitzt dort die NN und wenn der NN Zeit hat und gut drauf ist, schaut er auch vorbei. Da zeigt sich eigentlich erst wie armselig die wirkliche Verbundenheit und wie armselig die Realität ist, weißt. Und es wird immer welche geben die sagen, ich fühle mich hier verpflichtet und ich singe hier, das hat jetzt mal gar nichts mit meiner religiösen Einstellung zu tun, das ist einfach ein Teil meines Jobs da.“²⁵¹

²⁴⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 14.

²⁴⁸ Vgl. Meulemann, Ohne Kirche leben, 2019, 5.

²⁴⁹ Vgl. IP 14_ Pos. 16-18.

²⁵⁰ Vgl. IP 04_ Pos. 65-67.

²⁵¹ Vgl. IP 13_ Pos. 77-78.

Quantitative Ergänzung

Über die Freiwilligkeit der Teilnahme an religiösen Angeboten kann die folgende Grafik aus der Mitarbeiter*innenbefragung Auskunft geben:

46. An welchen religiösen Angeboten haben Sie im Laufe Ihrer Berufstätigkeit am SZ Friesgasse **ohne Verpflichtung** teilgenommen?

[More Details](#)

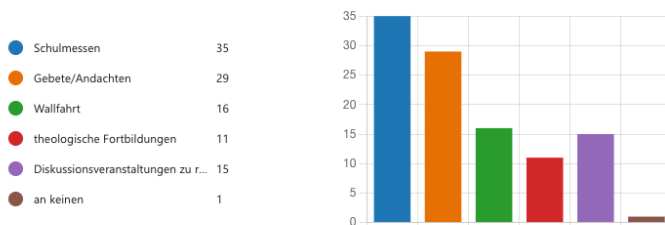


Abbildung 21: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 46

Dabei fällt auf, dass nur eine Person noch nie freiwillig an einem religiösen Angebot teilgenommen hat, aber 90% aussagen, sie hätten freiwillig an Schulmessen teilgenommen.

Über die Verpflichtung zur Teilnahme an religiösen Veranstaltungen denken die Mitarbeitenden unterschiedlich. 84% der an der Umfrage Teilnehmenden haben diese Frage beantwortet. Von diesen sind mehr als die Hälfte (58%) für eine verpflichtende Teilnahme an religiösen Veranstaltungen, wie z.B. an den Festtagen der Ordensgründerin, bzw. haben nichts gegen die Verpflichtung.

Andere Mitarbeiter*innen meinen, religiöse Veranstaltungen sollten freiwillig sein, man würde als erwachsene Person selbst entscheiden wollen, ob man teilnehme oder nicht. Einladungen seien besser als Verpflichtung, da weniger Widerstand im Kollegium entstehe. Eine Person beklagt den großen zusätzlichen Aufwand, der zur beruflichen Belastung hinzukomme.²⁵² Einer verpflichtenden Teilnahme an Weihnachts- und Ostergottesdiensten für alle Schüler*innen und Lehrer*innen stimmen 72% zu bzw. sehen dies als an einer katholischen Schule selbstverständlich an. 10% der Befragten sind dagegen.²⁵³

Tatsache ist, dass bereits in den Jahren vor der Coronakrise ein deutlicher Rückgang der Gottesdienstbesucher*innen bei den vierzehntägigen Schulmessen erkennbar war. Das spirituelle und liturgische Angebot ist während der Coronakrise fast völlig zusammengebrochen.²⁵⁴ Ob sich nach dem Ende der Pandemie der Besuch der

²⁵² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 48.

²⁵³ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 50.

²⁵⁴ Quelle: Schulpastoralteam SZ Friesgasse.

Gottesdienste und religiösen Veranstaltungen wieder auf „Vor-Corona-Niveau“ einpendeln wird, bleibt abzuwarten. Auf die Auswirkungen der Coronakrise und die Einschätzungen der Interviewpartner*innen werde ich später zurückkommen.²⁵⁵

Dass nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass neue Lehrer*innen religiös sozialisiert sind, wird in den Interviews mit den Leiter*innen deutlich:

„Viele Lehrer, die jetzt so zu Vorstellungsgesprächen zu mir kommen, sind fernstehend, muss man ganz ehrlich sagen. Die sagen selbst, sie haben natürlich..., sie sind getauft und haben die klassische katholische Ausbildung sozusagen in der Schulzeit durchgemacht. Aber sie sind jetzt, heute nicht mehr irgendwo in einer Gemeinde integriert. Sie haben keinen spirituellen Ort in dem Sinn.“²⁵⁶

Sämtliche interviewte Leiter*innen berichten davon, dass es immer schwieriger sei, Lehrpersonal zu finden, das nicht nur getauft, sondern auch christlich verwurzelt oder engagiert ist.²⁵⁷ Gleichzeitig betrachten es die Leiter*innen als wesentlich, dass die Mitarbeiter*innen grundsätzlich offen für religiöse Fragen und wenn möglich christlich motiviert sind. Aber auch die interviewten Pädagog*innen²⁵⁸ sind hier skeptisch, ob diesem Anspruch in Zukunft nachgekommen werden kann. Eine Interviewperson drückt diese Einschätzung sehr direkt aus:

„Da wirst fünf Kollegen haben, also wie viele habe ich wahrgenommen, von denen ich glaube, dass sie wirklich so etwas wie eine spirituelle christliche Ausrichtung haben, na sagen wir vielleicht zehn. Aber zehn von sechzig ist glaub ich auch zu wenig, damit du so eine Atmosphäre zusammenbringst. Ja, da denk ich mir, das ist vermutlich wahrscheinlich zu spät.“²⁵⁹

In den Interviews zeigt sich, dass es unter den Mitarbeitenden einerseits als selbstverständlich betrachtet wird, dass der „katholische“ Dienstgeber die christliche Verwurzelung als Voraussetzung für die Mitarbeit ansieht, andererseits wurde auch die in den Kollegien „hinter vorgehaltener Hand“ geäußerte Meinung wiedergegeben, dass Religion Privatsache sei und die Frage nach dem religiösen bzw. christlichen Engagement durch Vorgesetzte am Standort als anmaßend und übergriffig empfunden werde.²⁶⁰

²⁵⁵ Vgl. Seite 118.

²⁵⁶ Vgl. IP 06_Pos. 6 und Pos. 12.

²⁵⁷ Vgl. IP 07_Pos. 40.

²⁵⁸ Vgl. IP 11_Pos. 84-85.

²⁵⁹ Vgl. IP 13_Pos. 55.

²⁶⁰ Vgl. IP 10_Pos. 23.

Quantitative Ergänzung

79% der Teilnehmenden an der Mitarbeiter*innenbefragung bezeichnen sich selbst als religiös verwurzelt.²⁶¹ 72% beurteilen die erste Säule der Friesidentity als bedeutsam: „Religiöse Verwurzelung ist unser Ziel. An SSND-Schulen arbeiten Menschen, die von christlicher Motivation geprägt sind und den Dienst des Erziehens im Geist des Evangeliums annehmen.“ Dieser Wert erscheint hoch, allerdings werden die beiden anderen Friesidentity-Säulen als bedeutsamer eingeschätzt.²⁶²

Konsequenzen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Säkularisierung im untersuchten Zeitraum vorangeschritten ist und deutliche Spuren im SZ Friesgasse hinterlassen hat. Das betrifft einerseits die handelnden Personen in allen Bereichen, als auch die für das Profil der katholischen Schule wesentlichen Themen Religionsunterricht und religiöses Wissen sowie Teilnahme an liturgischen und spirituellen Angeboten. Vor allem durch die deutliche Zäsur der Coronakrise wurde eine scheinbar bereits vorher stattfindende schleichende Entwicklung der Distanzierung von der Bereitschaft, sich mit Religion auseinanderzusetzen und religiöse Veranstaltungen zu besuchen, offensichtlich. Wie religiöser Verwurzelung und spiritueller Praxis als profildbildenden Elementen einer katholischen Schule in Zukunft umgegangen werden soll, muss als zentraler Punkt in der Praxeologie behandelt werden.

2.4.2.3 Spannungsfeld „Einheit und Vielfalt“

Im Spannungsfeld „Einheit und Vielfalt“ sind die codierten Segmente der Kategorie 2/ Subcode 2 „Pluralisierung“ verarbeitet. Der Begriff „Einheit“ stammt zunächst aus dem SSND-Kontext²⁶³, ist aber auch in den Interviews präsent. Die interviewten Schwestern berichten eindrücklich, dass in der rasch anwachsenden klösterlichen Gemeinschaft, die sich bald über mehrere Kontinente verbreitete, die Frage nach Einheit eine zentrale war:

„Sie (Anm. die Ordensgründerin, M. Theresia von Jesus Gerhardinger) hat um Einheit gerungen in unserer internationalen Gemeinschaft, kann man sich ja gut vorstellen. Ich mein wir sind in Afrika, wir sind in Nordamerika, in Südamerika, in Japan, in Guam, teilweise auch in Nepal gewesen, so, dann auch in Europa und es war, es hat auch wirklich einmal eine Zeit gegeben, wo die Einheit sehr

²⁶¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 44.

²⁶² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 92.

²⁶³ Vgl. Schlüsselbegriff „Einheit“, Seite 364.

*gefährdet war, denn Europa hat immer anders gedacht als Amerika. Amerika auch, das ist ganz klar. Aber wir hatten dasselbe Ziel.*²⁶⁴

In der Konstitution des Ordens kommt das Wort „Einheit“ 48-mal vor.²⁶⁵ Meinem Empfinden nach ist dieses Wort ein in gegenwärtiger Sprache etwas „sperriger“, wenig konkreter Begriff, folgendes Interviewzitat macht greifbarer, was damit gemeint sein könnte:

*„...vor allem für mich war, und da kommt jetzt schon dieses Charisma die Ordensspiritualität rein, die mehr oder weniger vielleicht genetisch in mir da war, damals lief es unter dem Wort „Vernetzung“ und ich hatte dann so meine Sager: Entweder haben wir eine gemeinsame Zukunft als Schulzentrum Friesgasse oder keine, das heißt es muss uns mehr verbinden als das gemeinsame Dach und das Heizungssystem.“*²⁶⁶

Ich interpretiere diese Aussage dahingehend, dass die einzelnen Schulen und kleinen Gemeinschaften, die zur gesamten SSND-Erziehungsgemeinschaft z.B. im SZ Friesgasse gehören, nicht nur durch äußerliche Merkmale, wie ein gemeinsames Dach oder Heizungssystem, verbunden sind, sondern auch durch gemeinsame Ideen, Werte, Ziele etc., vernetzt, in „Einheit“ sein sollen. Diese Verbundenheit soll nach Meinung der interviewten Personen Basis für das konkrete Handeln in der Bildungsarbeit sein, wie sie sich im Schulalltag und in den gemeinsamen Projekten oder Festen widerspiegelt:

*„Da merkt man auch Schule Friesgasse, Zentrum, Schulzentrum Friesgasse ist wirklich schon zu einer Einheit zusammengewachsen, mit allen Herausforderungen, die ich nie wegstreichen möchte. Es muss glaub ich täglich immer wieder daran gearbeitet werden, aber das ist ein schönes Beispiel, wo einfach, ja zum Bewusstsein kommt, wir alle helfen mit, dass dieses Schulzentrum Friesgasse gelingen kann und jeder und jede auf ihre/seine Art und Weise und es sind alle notwendig. Die kleinen Dinge und die größeren. Manche stehen in der Öffentlichkeit, manche sieht man vielleicht nie und trotzdem, damit wirklich ein gutes Ganzes entsteht, ist alles notwendig. Das ist, zum Beispiel, ja nur ein Beispiel, für, für Einheit.“*²⁶⁷

Der Blick auf den zweiten Begriff des Wortpaares lässt erkennen, dass „Vielfalt“ ein Markenzeichen des SZ Friesgasse ist. Die codierten Elemente aus den Interviews, Protokollen und Artefakten zu diesem Subcode waren auffallend umfangreich.

²⁶⁴ Vgl. IP 03_Pos. 79.

²⁶⁵ Vgl. ISG.

²⁶⁶ IP 02_Pos. 17.

²⁶⁷ IP 03_Pos. 85.

Scheinbar beschäftigt dieses Spannungsfeld die Menschen im Schulzentrum in unterschiedlichen Dimensionen besonders intensiv.

Dies wird durch visuelle und räumliche Artefakte bereits beim Eintreten ins Schulzentrum erkennbar:



Abbildung 22: (A_bi_03_Pos: 947|2665 - 3022|3655)

Die „Friesidentity-Säulen“, die Besucher*innen in der Aula des Schulzentrums zweifach ins Auge springen, spielen auf die kulturelle Vielfalt an, die sich auch in Zahlen und Statistiken darstellen lässt. Der aktuellen Vielfalt an Sprachen, Nationen und Religionen liegt eine Entwicklung zugrunde, die sich über mehrere Jahrzehnte erstreckt.

Seit den 1990er Jahren führt die Leitung des Schulzentrums eine Statistik zur Vielfalt der Sprachen, Nationen und Religionen.

„Und ich kann mich noch so gut erinnern, eine Standardgeschichte 94 oder 95 hab’ ich begonnen aufzulisten, welche Sprachen haben wir, mir ging es nicht um die Nationalitäten und die Staaten, sondern welche Sprachen und welche Religionen und Konfessionen. Ich hab’ das mal aufgelistet und publiziert.“²⁶⁸

Um die Entwicklung der Vielfalt in Bezug auf die Kriterien Sprache und Religion zu zeigen, finden sich in der Folge ein paar Statistiken, die mir von der Leitung des Schulzentrums zur Verfügung gestellt wurden.²⁶⁹ Die ersten beiden Tabellen zeigen eine Auflistung der unterschiedlichen Sprachen und Religionsbekenntnisse im Vergleich von 1996/97 und zwanzig Jahre später. Im Schuljahr 1996/97 wurden zweiunddreißig verschiedene Muttersprachen erfasst, 2016/17 waren es bereits neunundvierzig. Auch bei den unterschiedlichen Religionsbekenntnissen zeigt sich eine Diversifizierung.

²⁶⁸ IP 02_Pos. 19.

²⁶⁹ Quelle: Statistiken, Leitung SZ Friesgasse.

Sprachen 1996/97	
1. Albanisch	20. Portugiesisch
2. Arabisch	21. Rumänisch
3. Aramäisch	22. Russisch
4. Armenisch	23. Serbisch
5. Bosnisch	24. Slowakisch
6. Bulgarisch	25. Slowenisch
7. Chinesisch	26. Syrisch
8. Deutsch	27. Tagalog (<i>Philippinisch</i>)
9. Englisch	28. Tschechisch
10. Griechisch	29. Türkisch
11. Hindi (<i>Indisch</i>)	30. Ungarisch
12. Holländisch	31. Urdu
13. Koreanisch	32. Vietnamesisch
14. Kroatisch	
15. Malayalam	
16. Niederländisch	
17. Pandschabi	
18. Persisch	
19. Polnisch	

Religionsbekenntnisse 1996/97
1. Altkatholisch
2. Armenisch-Apostolisch
3. Armenisch-Katholisch
4. Evangelisch A.B.
5. Evangelisch H.B.
6. Griechisch-Orthodox
7. Islamisch (<i>Schiiitisch U. Sunnitisch</i>)
8. Methodistisch
9. Parsisch (<i>Zarathustra</i>)
10. Römisch-Katholisch
11. Rumänisch-Orthodox
12. Rumänisch-Katholisch
13. Russisch-Orthodox
14. Serbisch-Orthodox
15. Sikh
16. Syrisch-Katholisch
17. Syrisch-Orthodox

Abbildung 23: Sprachen und Religionsbekenntnisse_1996/97; Quelle: LSZ Friesgasse

Sprachen 2016/17	
1. Afghanisch	26. Nepalesisch
2. Akan Fanti	27. Persisch (Neupersisch/Teheran)
3. Albanisch	28. Polnisch
4. Amharsch (Äthiopien)	29. Portugiesisch
5. Arabisch	30. Poular
6. Armenisch	31. Panjabi (Indien/Punjab)
7. Aserbajdschanisch	32. Romanes
8. Bengali (Indien)	33. Rumänisch
9. Bosnisch (Bosnien, Herzegowina)	34. Russisch
10. Bulgarisch	35. Serbisch (Serbien)
11. Chinesisch	36. Slowakisch
12. Deutsch	37. Somali
13. Englisch	38. Spanisch
14. Farsi (Persisch)	39. Swahili
15. Filipino	40. Syrisch
16. Französisch	41. Tagalog (Zentral-Philippinen)
17. Hindi (Indien)	42. Telugu
18. Italienisch	43. Tschechisch
19. Japanisch	44. Türkisch
20. Koreanisch	45. Tygrinya
21. Kroatisch	46. Ukrainisch
22. Kurdisch	47. Ungarisch
23. Lingala (Kongo-Staaten)	48. Urdu (Pakistan)
24. Malayalam (Indien/Kerala)	49. Vietnamesisch
25. Mazedonisch	

Religionsbekenntnisse 2016/17
1. Alevitisch
2. Arabisch-Orthodox (Rum)
3. Armenisch-Apostolisch
4. Buddhistisch
5. Bulgarisch-Orthodox
6. Evangelikale Freikirche
7. Evangelisch A.B.
8. Evangelisch H.B.
9. Freikirche Christlich
10. Griechisch-Orthodox
11. Griechisch-Katholisch
12. Hinduistisch
13. Islamisch
14. Katholisch-Orthodox
15. Koptisch-Orthodox
16. Otto Penticostal Christia
17. Pfingstgemeinde Gottes
18. Ravidassia (Indien)
19. Römisch-Katholisch
20. Rumänisch-Orthodox
21. Russisch-Orthodox
22. Serbisch-Orthodox
23. Sikh
24. Syrisch-Orthodox

Abbildung 24: Sprachen und Religionsbekenntnisse 2016/17; Quelle: LSZ Friesgasse

Folgende Übersicht erlaubt einen Blick auf die Gesamtentwicklung der Sprachen und Religionsbekenntnisse in den verschiedenen Schulformen seit 2017, wobei Schüler*innen mit „nicht deutscher Muttersprache („ndM“) in absoluten Zahlen und in Prozent ausgewiesen werden:

Verteilung der Schülerzahlen Friesgasse inkl. Muttersprache

Klassen	VS		NMS		AHS	
	Anzahl	ndM	Anzahl	ndM	Anzahl	ndM
Anz. Ss 2017 18	289	187	197	140	504	282
Anz. ndM		187		140		282
Prozent ndM		64,71%		71,07%		55,95%
Anz. Ss 2018 19	287	186	196	138	493	271
Anz. ndM		186		138		282
Prozent ndM		64,81%		70,41%		54,97%

2019 2020	VS		NMS		AHS	
Anz. ndM	278	164	190	137	491	284
		164		137		284
Prozent ndM		58,99%		72,11%		57,84%

HAS		AUL		ÜST		KDG	
Anzahl	ndM	Anzahl	ndM	Anzahl	ndM	Anzahl	ndM
238	187	111	85	15	12	49	36
	187		85		12		36
	78,57%		76,58%		80,00%		73,47%
234	177	121	89	16	15	44	32
	177		89		15		32
	75,64%		73,55%		93,75%		72,73%

HAS		AUL		ÜST		KDG	
244	196	125	97	16	13	43	34
	196		97		13		34
	80,33%		77,60%		81,25%		79,07%

Abbildung 25: Vergleich deutsche Muttersprache/ nicht deutsche Muttersprache; Quelle: LSZ Friesgasse

Blickt man auf die Prozentzahlen, so lässt sich erkennen, dass Übergangsstufe und Handelsschule bei über 80% nicht deutscher Muttersprache liegen, gleich dahinter folgen Kindergarten und HAK-Aufbaulehrgang, danach die Mittelschule. Alle Schulformen liegen bei über 50%, was bei der Vielzahl an vorhandenen Muttersprachen nicht erstaunlich ist.

Die unten abgebildete Statistik der Religionsbekenntnisse vergleicht katholische, nicht katholische und bekenntnisfreie Schüler*innen, differenziert, aber bis in das Jahr 2021 nicht innerhalb der nicht-katholischen Gruppe. Ab dem Jahr 2021/22 wird die Anzahl islamischer Schüler*innen gesondert ausgewiesen, dies ist vermutlich dem Umstand geschuldet, dass die islamischen Schüler*innen die größte Gruppe innerhalb der nicht-katholischen darstellen. Bemerkenswert ist, dass im Schuljahr 2021/21 in der Übergangsstufe (ÜST) bereits 40% der Schüler*innen muslimisch sind, aber auch in KMS, HAS und Kindergarten sind es rund 30%. Blickt man auf die Zahlen der katholischen Schüler*innen lässt sich feststellen, dass diese Zahlen in der Mittelschule und im Aufbaulehrgang im Vergleichszeitraum stark gesunken sind, in den anderen Schulformen aber relativ stabil bleiben. In AHS und Volksschule ist noch etwa die Hälfte der Schüler*innen katholisch, in der Handelsschule ein Drittel und in Mittelschule und Aufbaulehrgang ein Viertel.

Verteilung der Religionsbekenntnisse

2017/18	VS		KMS		AHS	
Katholisch	129	44,64%	75	38,07%	288	57,14%
nicht katholisch	112	38,75%	104	52,79%	176	34,92%
orB	48	16,61%	18	9,14%	40	7,94%
	289	100,00%	197	100,00%	504	100,00%

Verteilung der Religionsbekenntnisse

2018/19	VS		KMS		AHS	
Katholisch	132	45,99%	72	36,73%	273	55,38%
nicht katholisch	110	38,33%	108	55,10%	175	35,50%
orB	45	15,68%	16	8,16%	45	9,13%
	287	100,00%	196	100,00%	493	100,00%

Verteilung der Religionsbekenntnisse

2019/20	VS		KMS		AHS	
Katholisch	128	46,04%	64	33,68%	256	52,14%
nicht katholisch	94	33,81%	113	59,47%	189	38,49%
orB	56	20,14%	13	6,84%	46	9,37%
	278	100,00%	190	100,00%	491	100,00%

Verteilung der Religionsbekenntnisse

2020/21	VS		KMS		AHS	
Katholisch	128	50,39%	64	32,82%	256	52,89%
nicht katholisch	96	37,80%	118	60,51%	182	37,60%
orB	30	11,81%	13	6,67%	46	9,50%
	254	100,00%	195	100,00%	484	100,00%

Verteilung der Religionsbekenntnisse

2021/22	VS		KMS		AHS	
Katholisch	110	46,03%	48	25,95%	233	49,68%
nicht katholisch	66	27,62%	60	32,43%	109	23,24%
islamisch	22	9,21%	64	34,59%	79	16,84%
orB	41	17,15%	13	7,03%	48	10,23%
	239	100,00%	185	100,00%	469	100,00%

HAS		AUL		ÜST		KDG	
67	28,15%	48	43,24%	6	40,00%	14	28,57%
151	63,45%	62	55,86%	9	60,00%	27	55,10%
20	8,40%	1	0,90%	0	0,00%	8	16,33%
238	100,00%	111	100,00%	15	100,00%	49	100,00%

HAS		AUL		ÜST		KDG	
66	28,21%	41	33,88%	3	18,75%	16	36,36%
150	64,10%	79	65,29%	13	81,25%	22	50,00%
18	7,69%	1	0,83%	0	0,00%	6	13,64%
234	100,00%	121	100,00%	16	100,00%	44	100,00%

HAS		AUL		ÜST		KDG	
71	29,10%	31	24,80%	3	18,75%	19	44,19%
159	65,16%	91	72,80%	13	81,25%	17	39,53%
14	5,74%	3	2,40%	0	0,00%	7	16,28%
244	100,00%	125	100,00%	16	100,00%	43	100,00%

HAS		AUL		ÜST		KDG	
71	27,20%	31	22,96%	3	21,43%	19	45,24%
176	67,43%	91	67,41%	11	78,57%	16	38,10%
14	5,36%	13	9,63%	0	0,00%	7	16,67%
261	100,00%	135	100,00%	14	100,00%	42	100,00%

HAS		AUL		ÜST		KDG	
86	33,59%	31	24,22%	3	20,00%	18	39,13%
80	31,25%	36	28,13%	4	26,67%	11	23,91%
75	29,30%	49	38,28%	6	40,00%	13	28,26%
15	5,86%	12	9,38%	2	13,33%	4	8,70%
256	100,00%	128	100,00%	15	100,00%	46	100,00%

Abbildung 26: Verteilung der Religionsbekenntnisse zwischen 2017 und 2022; Quelle: LSZ Friesgasse

Wendepunkte im Kontext Vielfalt: Koedukation und Flüchtlingsströme

Bei der Durchsicht der Daten stellte sich die Frage, an welchen markanten Ereignissen oder Wendepunkten sich diese Entwicklung der zunehmenden Pluralisierung festmachen lässt.

Ausgangspunkt sind Erinnerungen der Interviewpartner*innen, die in die 1970er und frühen 1980er Jahre reichen. Hier möchte ich eine autobiographische Notiz einfügen:

„Wenn ich an meine Schulzeit²⁷⁰ denke, ist meine Erinnerung, dass sowohl Schülerinnen- als auch Lehrerinnenpopulation in den 70er und 80er Jahren ziemlich homogen war. Die meisten meiner Mitschülerinnen wohnten im Bezirk, nur wenige kamen von weiter her und wohnten dann im hauseigenen Internat²⁷¹. Die Muttersprache der Mehrheit war Deutsch, fast alle waren katholisch, auch wenn es einzelne Ausnahmen gab: Eine Mitschülerin muslimischen Glaubens kam aus dem Iran, sie war mit Mutter und Tante nach dem Zusammenbruch des Shah-Regimes geflohen, eine begüterte Familie, die heute in Amerika lebt. Eine orthodoxe Mitschülerin hatte griechische Wurzeln, ihre Eltern führten ein griechisches Restaurant im ersten Bezirk. Zwei Mitschülerinnen hatten jeweils einen ungarischen Elternteil, eine andere einen italienischen. Trotzdem war Vielfalt in Sprachen und Religionen in den 70er und 80er Jahren kein Thema. [...] Geprägt wurden wir durch unsere Lehrerinnen, die auch durchwegs katholische deutschsprachige Frauen waren, auch einzelne Schulschwester unterrichteten damals noch. Erst gegen Ende unserer Gymnasialzeit kamen die ersten männlichen Lehrer, da die Schule auf Koedukation umgestellt wurde.“

Wendepunkt Koedukation

Diese Facette der Pluralisierung, die durch die Aufnahme männlicher Schüler*innen und Lehrpersonen gekennzeichnet ist, wird auch in den Interviews als erster Schritt in Richtung Vielfalt interpretiert. Seit 1981 werden die weiterführenden Schulen koedukativ geführt.

„Die Entscheidung, koedukativ zu führen, hat die Friesgasse relativ früh im Wiener Konzert getroffen. [...] Und es muss koedukativ sein, weil der Kindergarten war koedukativ. Dann war die Volksschule koedukativ. Und dann sind aber 50 Prozent weggegangen, weil die Buben nicht bleiben konnten. Die Eltern haben uns sehr bestürmt, doch die Buben auch zu nehmen. Oder weder die Buben noch die Mädchen herzugeben. Und dann war die Entscheidung, die Buben zu nehmen. Mit den Buben ist damals auch die Entscheidung zu einem männlichen Direktor gekommen.“²⁷²

²⁷⁰ Ich besuchte das Schulzentrum Friesgasse als Schülerin vom Kindergarten 1973 bis zur Matura 1986.

²⁷¹ Das Internat wurde 1992 geschlossen. Vgl. Leitung Schulzentrum | Schulzentrum Friesgasse, <http://www.schulefriesgasse.ac.at/> (Stand: 27.01.2020; Abruf: 27.01.2020).

²⁷² IP 01_Pos. 18.

Im Jahr 1975 wurde die Koedukation an öffentlichen Schulen in Österreich eingeführt.²⁷³ Die Entscheidung des Schulerhalters am Forschungsstandort wurde also durch die gesellschaftliche Veränderung vorbereitet bzw. ermöglicht und durch die konkrete Situation am Schulzentrum vorangetrieben. Die Interviewpersonen beschreiben, wie sich dadurch nach und nach Bild und Realität der strengen, braven Mädchenschule veränderte.²⁷⁴

Wendepunkt Flüchtlingsströme

Auch wenn es aufgrund des Ordenscharismas und der internationalen Ausrichtung schon immer eine prinzipiell offene Haltung der Schulschwestern gab, trat Anfang der 1990er Jahre eine große Veränderung im Hinblick auf Vielfalt im Zusammenhang mit dem Krieg in den Ländern des ehemaligen Jugoslawien ein. Die Aufnahme von Geflüchteten, zu der sich die Leitungen der Schulen entschlossen hatten, brachten eine größere Anzahl von Schüler*innen mit nicht deutscher Muttersprache und orthodoxem Bekenntnis sowie die ersten Muslim*innen an die Friesgasse.²⁷⁵

Diese Öffnung in Richtung Vielfalt wird auch in der jüngeren Chronik vermerkt: Im Jahr 1993 übernahmen Wiener Politiker*innen, darunter Bürgermeister Helmut Zilk und Stadtschulratspräsident Kurt Scholz Patenschaften für geflüchtete Kinder. Das Kind, dessen Pate Scholz war, besuchte die Schule in der Friesgasse. In den Interviews spiegelt sich wider, dass durch diese Situation der zunehmenden Aufnahme von Schüler*innen mit Flucht- bzw. mit Migrationshintergrund Herausforderungen für den Schulalltag erwachsen, wie die damalige Leiterin des Schulzentrums beschreibt:

„Also ich denk mir, das sind die alten Geschichten, es war Jugoslawienkrieg, da war ein Bursch aus Sarajevo, der ist in der 6. AHS gekommen, blitzgescheit, hat dann in der 8. mit gutem Erfolg maturiert und zwischen 6. und 7. hätte er einrücken müssen, er war jugoslawischer Staatsbürger und der saß neben NN von unserem Rechtsanwalt der Sohn. Das heißt der Flüchtling und der „Oberste“ sitzen nebeneinander und der hat sich, auch die Kongregation aber vor allem er und auch sein Vater, die haben sich eingesetzt und da gibt es eine lustige Anekdote, das muss NN gewesen sein in der Englischstunde, das hat er jetzt erzählt, hat er gesagt. Er hat damals schon das Handy offen in der Englischstunde, NN war Innenminister und er hat das Handy offen und die Englischlehrerin hat gesagt: „Gib sofort das Handy weg!“ Hat er gesagt, nein ich warte auf den Rückruf des Innenministers und die NN muss furchtbar

²⁷³ Vgl. Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/meilensteine.html> (Stand: 12.01.2022; Abruf: 12.01.2022).

²⁷⁴ Vgl. IP 01_Pos. 18.

²⁷⁵ Vgl. IP 02_Pos. 18.

ausgezuckt sein, so im Sinne „verarsch wen andern“ und im selben Moment ruft der an und sagt, dass das Bleiberecht durch ist.“²⁷⁶

Sowohl die Statistiken als auch die Interviews zeugen davon, dass sich seit den 1990er Jahren der Grundauftrag der Zuwendung zu den Armen und Benachteiligten der Gesellschaft auf die Gruppe der Geflüchteten und Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentriert hat. Dieser Umstand zeigt sich auch in den untersuchten Artefakten wie z.B. den Jahresberichten²⁷⁷ oder dem Friedensband²⁷⁸, das in den Gängen des Schulzentrums aufgemalt ist. Der wachsende Prozentsatz an Schüler*innen mit nicht deutscher Muttersprache und einem anderen Religionsbekenntnis als dem katholischen²⁷⁹ wird von den Interviewpartnern durchaus unterschiedlich bewertet.

Einerseits wird diese Tatsache als Angleichung an die gesellschaftliche Normalität gesehen, wie folgendes Statement zeigt:

„Vielfalt ist, es ist irgendwie ein zeitgeistiges Wort, dass eben beschreibt, dass unterschiedlichste Menschen aus unterschiedlichen Kulturen sich treffen und das ist für mich nicht so das Alleinstellungsmerkmal, sondern es ist für mich eher das Übliche, also ich würde da nichts Besonderes sehen an der Friesgasse, da geht man rüber an den Henriettenplatz, da hat man das gleiche, oder in die Diefenbachgasse, das unterscheidet sich aus meiner Sicht nicht. Das ist eine Etikette für was, was eh normal ist.“²⁸⁰

Auf der anderen Seite schätzen die interviewten Personen die Offenheit einer katholischen Schule für Schüler*innen unterschiedlicher Religionen und Kulturen jedoch mehrheitlich als etwas Besonderes ein.²⁸¹ Innerhalb der katholischen Schulen in Österreich habe sich das SZ Friesgasse durch seine frühe Öffnung für Schüler*innen mit anderem als katholischem Religionsbekenntnis in der Privatschulszene einen Namen gemacht:

„Ich mein wir sind inzwischen die Experten für multireligiöse oder interreligiöse oder interkulturelle Expertise und wir werden angefragt, erst jetzt wieder von einer Ordensschule war jemand bei der Frau NN, wie macht ihr das und einfach neuralgische Punkte, sie wollen auch an einem Standort und stellen sich halt die Fragen und wir waren halt die ersten, die getan haben ohne lang zu fragen.“²⁸²

²⁷⁶ IP 02_Pos. 70.

²⁷⁷ Vgl. A_tx_03.

²⁷⁸ Vgl. A_bi_01.

²⁷⁹ Vgl. die Statistiken auf Seite 107f.

²⁸⁰ IP 11_Pos. 71.

²⁸¹ Vgl. Fg_Start_Pos.11-15.

²⁸² IP 02_Pos. 8.

Wobei eine Interviewpartnerin anmerkt, dass der Unterschied zu anderen Privatschulen sei, dass die SSND Bildungseinrichtung in der Friesgasse den hohen Anteil an Sprachen, Kulturen und Religionen „auf ihre Fahnen“ schreibe, während andere katholische Schulen eher dazu neigen würden, eine sehr wohl vorhandene Vielfalt zu verbergen, da viele Eltern private Schulen für ihre Kinder wegen der größeren Homogenität der Schüler*innenklientel wählen würden.²⁸³

Unter den befragten Personen besteht große Einigkeit darüber, dass die Bejahung der Vielfalt ein Anerkennen der gesellschaftlichen Realität bedeutet, welche nicht ausgeblendet werden dürfe, will man nicht in einer homogenen Scheinwelt leben. Sie schätzen diese Gegebenheit als Chance und gleichzeitig große Herausforderung für den konkreten Schulalltag ein, wie folgende Statements illustrieren:

„... und unsere Hoffnung, ich sag's ganz plakativ, ist einfach, wenn Menschen verschiedener Kulturen, verschiedener Religionen, Konfessionen nebeneinandersitzen und das acht Jahre, oder noch länger, wenn manche ihre ganze Schullaufbahn hier in der Friesgasse absolvieren, dann sollen sie hoffentlich, wenn sie erwachsen sind, nicht aufeinander schießen.“²⁸⁴

„Ah, da sind sehr oft natürlich auch schwierigere Schüler[...] Also, das ist nicht so, dass sie immer dann tatsächlich jubeln und mit offenen Armen, also ich will da gar nicht irgendwas schönreden, was dann in der Realität auch gar nicht so ist. Also es ist dann nicht so, dass man dann mit offenen Armen immer ich oder wir, als Klassenlehrer dann ein neues Kind aufnehmen, aber, aber doch seitens der Schulleitung eben ist schon auch dieser Wunsch da.“²⁸⁵

Gerade das letzte Zitat zeigt, dass die Aufnahme von Schüler*innen mit schwierigeren Ausgangsbedingungen wie schlechten Deutschkenntnissen, Fluchterfahrung oder familiären Schwierigkeiten durch die Schulleitungen gefördert wird, um dem Gründerauftrag zu entsprechen. Welche Auswirkungen dies auf die tägliche Arbeit der Pädagog*innen hat, soll unter Kategorie 3 „Handelnde Personen“ näher beleuchtet werden.

Quantitative Ergänzung

Mehr als ein Drittel (38%) der Befragten kennzeichnen das Typische oder Spezifische des SZ Friesgasse mit dem Begriff „Vielfalt“.²⁸⁶

²⁸³ Vgl. IP 01_Pos. 54.

²⁸⁴ IP 03_Pos. 99.

²⁸⁵ IP 09_Pos. 42.

²⁸⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 12.

74% bezeichnen die Pluralisierung der Gesellschaft als wesentliche Transformation²⁸⁷ und 95% der Befragten halten die Säule 2 der Friesidentity: „Kulturelle Vielfalt ist unser Reichtum: SSND-Schulen sind geprägt vom Geist der Offenheit und Toleranz gegenüber Menschen verschiedener Kulturen und Religionen“ für bedeutsam.²⁸⁸

Konsequenzen

Innerhalb der Kategorie 2 „Transformationen“ beinhaltet das Gegensatzpaar „Einheit und Vielfalt“ den größten Komplex der codierten Segmente. Aus den statistischen Zahlen und den Interviewstatements lässt sich der tiefgreifende Wandel der Bildungseinrichtung in den letzten Jahrzehnten nachzeichnen. Auf dem Weg von der strengen Mädchenschule zum multikulturellen und multireligiösen Schulzentrum markieren die Einführung der Koedukation und die Aufnahme von Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund Wendepunkte mit merkbaren Auswirkungen auf das Schulleben. Dieser Wandel bringt gemäß den Aussagen der Interviewpartner*innen Chancen und Herausforderungen mit sich. Das Ringen um eine einheitliche bzw. gemeinsame Sicht- und Handlungsweise wird angesichts dieser Entwicklung offenbar. Auch in Kategorie 6 „Rahmenbedingungen“ und Kategorie 7 „Zukunftsfähigkeit“ wird auf das Spannungsfeld „Einheit und Vielfalt“ Bezug zu nehmen sein. Die Mitarbeitenden am Standort sehen in der Pluralisierung einen für die Bildungseinrichtung äußerst bedeutsamen Faktor.

2.4.2.4 Spannungsfeld „Globalisierung – Individualisierung“

Die mit Globalisierung (Subcode 3) und Individualisierung (Subcode 4) überschriebenen codierten Segmente ergaben bei Durchsicht des Datenmaterials vergleichsweise wenig Resonanz. Die Aussagen der Interviewpartner*innen dazu lassen darauf schließen, dass das Leben in einer globalisierten, also entgrenzten oder vernetzten Welt, weitgehend als Normalität angesehen wird. Gleichzeitig werden transnationale Themen wie Migration, Klimakrise und Corona-Pandemie als konkrete Herausforderungen sehr wohl angesprochen und machen die paradoxe Ambivalenz von Vernetzung und Vereinzelung sichtbar. Die befragten Personen schätzen die globalen Themen als relevant für den Arbeitsalltag ein und sehen Bildung als wesentlichen

²⁸⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 15.

²⁸⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 94.

Faktor zum Umgang mit diesen Problematiken. Dies soll anhand von zwei Beispielen veranschaulicht werden, die in Kategorie 2 Subcode 5 und 6 bilden.

Entwicklungstreiber: Migration und Coronakrise

Die Bezeichnung Entwicklungstreiber wurde deshalb gewählt, weil die beiden ausgewählten Phänomene, gesellschaftliche Veränderungen beschleunigt und latente Themen im Spannungsfeld Globalisierung und Individualisierung sichtbar machen. Wenn Schule – wie ich bereits zu Beginn des kairologischen Teils bemerkt habe – „Welt im Kleinen“²⁸⁹ ist, ist davon auszugehen, dass sich diese gesellschaftlichen Transformationsprozesse auch am Forschungsstandort zeigen.

Entwicklungstreiber Migration

Migration ist – wie bereits unter Punkt 2.2.4 beschrieben – als ein Faktor eines breiten und weltweiten Prozesses von Globalisierung und sozialer Transformation zu betrachten.²⁹⁰

Unter dem Stichwort Vielfalt²⁹¹ wurde ausgeführt, dass ein markanter Wendepunkt im Schulzentrum Friesgasse mit der Flüchtlingswelle infolge des Krieges im ehemaligen Jugoslawien Anfang der 1990er Jahre einsetzte. Die Aufzeichnungen und Erinnerungen der Interviewpartner*innen geben keine Hinweise darauf, ob frühere Migrationsströme, beispielsweise in den 1968er Jahren, rund um den „Prager Frühling“, Auswirkungen auf das Schulleben in der Friesgasse hatten. Fest steht, dass nach der Aufnahme von Geflüchteten und ersten muslimischen Schüler*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien in den 1990er Jahren Migration für die Bildungseinrichtung Bedeutung gewann. Der Blick auf die Entwicklung der Sprachen und Religionen, die bereits oben geschildert wurde, verdeutlicht die Tatsache, dass zunehmend Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufgenommen wurden. Auch die Berichte der Interviewpartner*innen bestätigen dies, so berichtet ein Pädagoge, der schon mehr als zwanzig Jahre an der Schule unterrichtet:

„Also so wie’s ich relativ wahrgenommen habe, waren das bildungsnahe Schichten und jetzt sind bildungsfernere Schichten, natürlich nur prozentuell und ähm so wie halt der gesamte gesellschaftliche Wandel sich vollzogen hat, sind es halt ähm ... sehr viel Zuwanderer. In meiner Maturaklasse habe ich jetzt

²⁸⁹ Vgl. Takeda/Aykut, Transkulturalität im Schulunterricht: ein Konzept und vier Rezepte für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen, 1.

²⁹⁰ Vgl. Morazán/Mauz, Migration und Flucht in Zeiten der Globalisierung, 2016, 7.

²⁹¹ Vgl. 2.4.2.3 Spannungsfeld „Einheit und Vielfalt“

*von 17 Schülerinnen und Schülern, habe ich zwei, die aus der autochthonen Bevölkerung kommen und der Rest war zugewandert. So hat sich die Klientel auch gewandelt.*²⁹²

Diese Beobachtung entspricht der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung in Österreich, wonach der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund seit den 1960er Jahren kontinuierlich stieg. Vor allem die Zuwanderungswelle Anfang der 1990er Jahre ließ den Prozentsatz sprunghaft anwachsen, aber auch am Beginn des dritten Jahrtausends wuchs der Anteil kontinuierlich.²⁹³ Interessant ist, dass die Flüchtlingskrise von 2015 am Forschungsstandort keine nennenswerte Spur, weder in statistischen Zahlen, noch in den Jahresberichten, noch in der Erinnerung der Interviewpartner*innen, hinterließ. Ich interpretiere dies dahingehend, dass sich zwischen 1995 und 2015 der Faktor Migration im SZ Friesgasse schon weitgehend als „Normalität“ etabliert hatte, was auch die Schüler*innenzahlen zeigen. Wenn man davon ausgeht, dass die Schüler*innen mit nicht deutscher Muttersprache wahrscheinlich Migrationshintergrund haben, so waren die Zahlen bereits vor dem Jahr 2015 hoch und dies änderte sich auch nach 2015 nicht massiv. Der Prozentsatz an Schüler*innen mit nicht deutscher Muttersprache lag zu dieser Zeit bereits bei mindestens 58,50% im Gymnasium und maximal 93,33% in der Übergangsstufe.²⁹⁴ Den Jahresberichten ist zu entnehmen, dass sich Projekte wie „Make-Peace“²⁹⁵ und „Sag’s Multi“²⁹⁶ etabliert hatten, die dem Zusammentreffen der vielen Sprachen und kulturellen Hintergründe im Schulalltag Rechnung trugen.²⁹⁷ Gleichzeitig wird, wie bereits oben²⁹⁸ beim Thema Vielfalt beschrieben, der hohe Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund als Reichtum, Lernchance aber auch als Herausforderung, vor allem im Hinblick auf die Kenntnis der deutschen Sprache und die persönlichen, teilweise schwierigen Lebensumstände der Schüler*innen eingeschätzt. Eine interviewte Deutschlehrerin bemerkt lapidar:

„Ohne das zu werten, Auswirkungen, ob sie positiv oder negativ sind, das ist halt anders ein anderes Unterrichten als es eben noch vor dreißig, vierzig

²⁹² IP 11_Pos. 26.

²⁹³ Vgl. Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland, https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (Stand: 22.01.2022; Abruf: 22.01.2022).

²⁹⁴ Quelle: Statistik Leitung Schulzentrum.

²⁹⁵ make:Peace! | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/lernunterstuetzung-hak> (Stand: 10.01.2022; Abruf: 10.01.2022).

²⁹⁶ www.sagsmulti.at, <https://sagsmulti.orf.at/ablauf/uebersicht/ablauf/uebersicht/> (Stand: 31.01.2022; Abruf: 31.01.2022).

²⁹⁷ Vgl. A_tx_03.

²⁹⁸ Vgl. Seite 112.

Jahren war.... in Wien generell würde ich jetzt mal sagen, also nicht nur an unserer Schule. ²⁹⁹

So erscheint Migration im Kontext von Globalisierung und im Zeitalter von Mobilität, Massenverkehr und Vernetzung fast als Normalität und die Aussage Becks bestätigt sich auch am Forschungsstandort: „Es wächst die Zahl derer, die über den Radius der Herkunftsgruppe hinaus mit Menschen anderer Gruppen leben und arbeiten, die aus unterschiedlichen Gründen (Arbeit, Hunger, Verfolgung, Ausbildung und Beruf, Reisen und Neugier) ihre Heimat verlassen, für kürzere oder längere Zeit, vielleicht auch für immer; die Ländergrenzen überschreiten, hier geboren werden, da aufwachsen, dort heiraten und Kinder bekommen.“³⁰⁰

Betrachtet man die Biografien der Schüler*innen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund im SZ Friesgasse, ließen sich unzählige Geschichten erzählen. Exemplarisch möchte ich den Fall einer Interviewpartnerin schildern, einer muslimischen Schülerin und Schulsprecherin am SZ Friesgasse.

Die 18-jährige Schülerin wurde von zwei Studierenden interviewt, die als Projektmitarbeiter*innen eingeschult worden waren. Die Schülerin ist zum Zeitpunkt des Interviews seit fünf Jahren an der Friesgasse, zuerst in der Handelsschule, dann im HAK-Aufbaulehrgang. Als sie interviewt wurde, war sie Schulsprecherin der berufsbildenden Schule am Standort, die erste weibliche muslimische Schulsprecherin und stand kurz vor der Matura. Sie beschreibt ihren nicht geradlinig verlaufenden Weg durch das österreichische Bildungssystem und wie sie auf Anraten des Jugendcoachs an dieser Schule landete, um zu einem Bildungsabschluss zu kommen. Ihre Eltern betreiben ein Blumengeschäft, sie lebt mit ihnen und mehreren Geschwistern in Wien, ursprünglich kommt die Familie aus Ägypten. Über die Motive und Hintergründe der Einwanderung erzählt sie nichts. Das Mädchen trägt Kopftuch, wozu sie sich nach eigener Aussage schon in frühen Jahren selbst entschlossen hat. Die Familie pflegt die religiösen muslimischen Gewohnheiten, vor allem die Mutter lege auf die Einhaltung der religiösen Vorschriften wie Fasten und Beten großen Wert. Die Schülerin erlebt Religion jedoch nicht als Einschränkung, sie gibt an, sie nehme die Religion ernst und sie sagt: „Ich mag meine Religion“.³⁰¹ Als jüngere Jugendliche habe sie sowohl im öffentlichen Raum als auch in ihren Vorschulen negative Erfahrungen gemacht. Vor

²⁹⁹ IP 09_Pos. 46.

³⁰⁰ Beck, Was ist Globalisierung?, 2015, 89.

³⁰¹ Vgl. IP 15_Pos. 29.

allem ältere Menschen in den öffentlichen Verkehrsmitteln oder auch Lehrpersonen hätten sie wegen ihres Kopftuchs mit diskriminierenden Kommentaren belästigt, einmal sei sie von einem alkoholisierten Mann auch körperlich angegriffen worden. Je älter sie werde, umso besser könne sie damit umgehen bzw. sich wehren. Was sie aber besonders aufrege, sei, wenn man denkt, sie spreche kein Deutsch. Die Interviewpartnerin spricht fließend und ohne Akzent Deutsch. In ihrer aktuellen Schule habe sie solche Erfahrungen nie gemacht. Ihr Freundeskreis hier sei gemischt: „Es gibt hier keinen Unterschied, ob du Christ oder Moslem bist. Das ist einfach kein Unterschied.“³⁰² Religiöse Feste scheinen eine große Bedeutung für sie zu haben. Sie beschreibt, dass sie und ihre Freund*innen einander sowohl zu Weihnachten als auch zu Bayram beschenken, einmal habe eine christliche Freundin zum Bayramfest bei ihr zu Hause übernachtet und sei – wie sie und ihre Geschwister – am Morgen von den Eltern beschenkt worden. Die Mutter bringe jedes Jahr den Adventkranz für die Klasse in die Schule, als Schulsprecherin habe sie die erste Weihnachtsparty an der Schule organisiert. Die Familie reise aber auch nach Ägypten, um dort mit der Großfamilie in traditioneller Art und Weise Feste zu feiern. Auf die Schule angesprochen meint die Schülerin, dass sie ein gutes Verhältnis zu den Lehrpersonen habe, einige seien so etwas wie Vertrauenspersonen. Wenn man Probleme habe, könne man immer kommen:

„II: Okay. Ein wichtiges Kennzeichen dieser Schule ist auch die Sorge um junge Menschen, die nicht immer Glück im Leben hatten. Kannst du Beispiele aus der Schule nennen, wie hier mit bedürftigen Schülerinnen und Schülern umgegangen wird?“

IP: Ja. Ich kann dir sogar ein Beispiel nennen. Ahm, vor drei Jahren ist mein Vater ahm, hatte er einen Schlaganfall und ich musste sehr viele Stunden fehlen. Und ich hab‘ selber ein paar gesundheitliche Probleme und deshalb musste ich auch sehr viel fehlen und ahm, das wird akzeptiert hier. Also wenn ich jetzt eine Woche fehle, weil ich aus Gründen nicht kommen kann, wegen meinem Vater oder wegen mir, wird das akzeptiert und genauso mit anderen Schülern.“³⁰³

Aber die Lehrer seien auch sehr interessiert daran, dass die Schüler*innen ihre Leistungen bringen, deshalb würden sie auch wegen der Matura Druck ausüben. Auf die Frage nach Kritikpunkten bzw. Zukunftsvisionen merkt die Interviewpartnerin an, dass der muslimische Gebetsraum im Vergleich zu den christlichen Gebetsräumen zu klein

³⁰² Vgl. IP 15_Pos. 85.

³⁰³ IP 15_Pos. 102.

sei und wünscht sich einen größeren. Sie meint, die religiöse und kulturelle Vielfalt werde in Zukunft noch größer und „normaler“ werden.³⁰⁴

Entwicklungstreiber Corona

Bei der Frage, welche Entwicklungen oder Ereignisse im globalen Kontext die Transformationsprozesse am Forschungsstandort vorantreiben, wurde unter Punkt 2.2.5 auf die Coronakrise verwiesen. Wie schon beschrieben, hatte der Ausbruch der Pandemie massive Auswirkungen auf sämtliche Bereiche des täglichen Lebens, so auch am Forschungsstandort. Aus den Artefakten und den Protokollen teilnehmender Beobachtung selbst ließen sich hierzu zwar keine Erkenntnisse gewinnen, aber ein Teil der Interviews wurde bereits in der Coronazeit durchgeführt und die Frage nach den Auswirkungen der Pandemie wurde in den Leitfaden aufgenommen bzw. in den Interviews angesprochen. Die interviewten Personen weisen einhellig darauf hin, dass sich das Leben und die Schule seit März 2020, mit Beginn des ersten sogenannten Lockdowns, in einem Ausnahmezustand befinden.³⁰⁵ Sie schildern, dass es vor allem darum geht, den herausfordernden Alltag zu bewältigen, viele Themen und Vorhaben, die vor Corona geplant waren, gerieten während der Pandemie in den Hintergrund, wie die Leiterin des Schulzentrums im Interview beschreibt:

„Zu COVID, darunter leide ich jetzt ganz massiv, dass eigentlich viele Kernaufgaben meines Postens, nämlich das Vernetzen, das Zusammenbringen des Schulzentrums, momentan verboten ist, nicht möglich ist, die Schulen separiert jetzt irgendwie schauen, dass sie in ihrem kleinen Bereich überleben und der Blick aufs Ganze momentan ein bisschen verloren geht.“³⁰⁶

Viele Gemeinschaftsaktivitäten und profilbildende Veranstaltungen seien notgedrungen in den Hintergrund getreten. Der Fokus liege zwangsweise auf dem tagtäglichen „Überleben“ und dem wirtschaftlichen Fortkommen. Hausangestellte müssten in Kurzarbeit geschickt werden, viele Familien hätten um Schulgeldermäßigung angesucht.³⁰⁷ Die allgemeine Planungsunsicherheit und die administrativen Herausforderungen durch die Pandemie hätten alles andere überschattet:

„Wir stehen mitten in einer Krise und Corona hat uns schon ziemlich atomisiert alle. Es hat gezeigt, dass wir krisenfest sind. Wir haben den normalen Ablauf irgendwie hingekriegt. Aber sämtliche großen Visionen und Träume, die ich so

³⁰⁴ Vgl. IP 15.

³⁰⁵ Vgl. IP 05_Pos. 4.

³⁰⁶ IP 06_Pos. 6.

³⁰⁷ Vgl. IP 06_Pos. 20.

*ausgegoren habe in den letzten zwei bis drei Jahren, die sind momentan eigentlich auf Eis gelegt. Und das ist sehr schmerzvoll.*³⁰⁸

Die Interviewpartner*innen bedauern vor allem, dass sämtliche Gemeinschaftsaktivitäten, sowohl im pädagogischen, sozialen und spirituellen Bereich, abgesagt wurden. Vereinzelung und Vereinsamung hätten sich verschärft. Auch wenn Individualisierung als Begleiterscheinung von Pluralisierung (es gibt unzählige Möglichkeiten der Lebensgestaltung), Säkularisierung (religiöse Gemeinschaften verlieren ihre Bedeutung) und Digitalisierung (viele Menschen verbringen viel Zeit allein vor dem Computer und in virtuellen Communities, jedoch ohne persönliche Begegnung) auch vor Corona³⁰⁹ bemerkbar waren, verschärft sich diese Dynamik in der Wahrnehmung der interviewten Personen in der Coronazeit massiv.

Neben wirtschaftlichen Sorgen im Hinblick auf den finanziellen Erhalt des Schulzentrums³¹⁰ steht primär die Frage im Raum, wann und wie die gemeinschaftlichen Aktivitäten wieder aufgenommen werden können. Vor allem im Hinblick auf die geistlichen und liturgischen Angebote besteht die Befürchtung, dass eine Beteiligung wie vor der Pandemie nicht erreicht werden könne:

*„Ja, das Schulpastoralteam, das hoffentlich auch bald zusammenkommt, um zu überlegen, wie können wir wieder Feiern bieten, uns gegenseitig stärken, auch wenn wir uns eigentlich nicht mischen sollten. Es ist momentan eine ganz blöde Blockade da.“*³¹¹

Da die Corona-Pandemie zum Zeitpunkt des Forschungsprozesses noch andauerte, ist es schwierig zu beurteilen, in welche Richtung sich die beobachteten Effekte in Zukunft weiterentwickeln werden. Im praxeologischen Teil wird es jedenfalls notwendig sein, die Auswirkungen der Coronakrise so weit als möglich mitzubedenken.

Quantitative Ergänzung

Zur Zeit der Mitarbeiter*innenbefragung war die Corona-Pandemie zwar nicht auf ihrem Höhepunkt, trotzdem war sie noch nicht überstanden und wirkte im Lebensgefühl der Menschen massiv nach. Dies zeigen die Ergebnisse der Umfrage: 72% der Befragten schätzen die Veränderungen durch die Coronakrise als bedeutsam ein³¹² und 66% meinen, die Pandemie hätte besondere

³⁰⁸ Ebd.

³⁰⁹ Vgl. FG_Start_Pos.130-136.

³¹⁰ Vgl. IP 06_Pos. 26.

³¹¹ IP 06_Pos. 50.

³¹² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 19.

Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen am Forschungsstandort.³¹³ Der Wunsch, dass nach der Zeit der Coronakrise verschiedene Aktivitäten wieder aufgegriffen werden sollen wird in den offenen Antworten auf Frage 101 geäußert, so z.B. dass es wieder Austausch und gemeinsame Lehrer*innenfortbildungen geben sollte oder „dass wir mit den Kindern wieder ins Altersheim gehen können.“ Eine Person bringt ihre Erschöpfung durch die Pandemie zum Ausdruck: „Ich kann nicht mehr.“³¹⁴

Die Individualisierung der Gesellschaft wird von den Befragten nicht als große Veränderung wahrgenommen, nur 36% vergeben für dieses Item die zwei höchsten Werte.³¹⁵ Als wirksam betrachten hingegen 70% die Auswirkungen der Globalisierung zum Beispiel durch verstärkte Migrationsbewegungen.³¹⁶

Konsequenzen

Das Spannungsfeld Globalisierung und Individualisierung untersucht die codierten Segmente zu vier Subcodes aus Kategorie 2. Neben den beiden gegensätzlichen Begriffen wurden aufgrund der thematischen Verbindung auch die Phänomene Migration und Coronakrise hier angesiedelt. Migration erweist sich aufgrund der aus den statistischen Daten ersichtlichen hohen Zahl an Schüler*innen mit Migrationshintergrund als omnipräsenter Faktor am Standort. Dieser wirkt sich nach Aussage der Interviewpartner*innen in der alltäglichen Routine teilweise als Problem und teilweise als Bereicherung aus. Gesamtgesellschaftliche Transformationen im Bezug auf Mehrsprachigkeit, Multireligiosität und individuelle Lebensgestaltung im jeweiligen kulturellen Kontext werden so zur Realität am Forschungsstandort. Im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen erscheint die Coronakrise als besonderes Ereignis. Während des pandemiebedingten Ausnahmezeitraumes standen wirtschaftliche Stabilität, gemeinschaftlicher Zusammenhalt und pastorale Angebote auf dem Prüfstand. Vorläufig bleibt ungewiss, wie sich diese wesentlichen Bereiche der Bildungseinrichtung nach der Pandemie weiterentwickeln werden.

2.4.2.5 Weitere Schlüsselthemen im gesellschaftlichen und theologischen Kontext

Weitere deduktiv entwickelte und induktiv generierte Themen erwiesen sich in der Codierungsphase als nicht sehr ergiebig. Dazu gehören die unter Subcode 7

³¹³ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 79.

³¹⁴ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 101.

³¹⁵ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 16.

³¹⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 18.

„Demokratisierung - Partizipation“ und Subcode 8 „Transformationen durch das 2. Vatikanum inspiriert“ codierten Segmente. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass diese Themen zwar deduktiv aus der Forschungsfrage abgeleitet und in Kategorie 2 implementiert wurden, im Interviewleitfaden aber keine eigene spezifische Fragestellung im Hinblick auf eine Veränderung, sondern nur auf den aktuellen Status in diesem Bereich abzielte. Daher wird auf das Thema Partizipation unter Kategorie 7 „Zukunftsvisionen“ und auf theologische Implikationen unter Kategorie 5 Bezug genommen.

Was partizipative Entscheidungsprozesse betrifft, so berichten die interviewten Schwestern darüber, dass aufgrund der Strukturen innerhalb der Kongregation die Beteiligung aller Schwestern selbstverständlich sei, was sich vor allem durch die (Neu)Formulierung der SSND-Konstitution im Anschluss an das 2. Vatikanum klar etabliert habe. Dass die Teilhabe der Laienmitarbeiter*innen an der Mitverantwortung und Gestaltung in den Bildungseinrichtungen der SSND gute Tradition habe, bezeugt das folgende Zitat:

„Das heißt ich glaube das ist ein Unikat - trau ich mir sagen - bei den Frauenkongregationen, das heißt bei uns waren immer schon die Laien, zumindest im Buchstaben, wir waren komplementär und nicht die Schwestern und dann, ja, die Notlösung, die Laien und das hat sich einfach durch die Lebensregel, das hat sich hineingeschliffen.“³¹⁷

Unter Kategorie 5 Subcode 3 „Lai*innenverantwortung“ komme ich nochmals darauf zurück. Die in der Folge beschriebenen organisationalen Transformationen haben vermutlich – neben anderen Ursachen, wie der bereits beschriebenen Säkularisierung³¹⁸ – ihre Wurzeln in einer wachsenden Demokratisierung und der durch das Gedankengut des 2. Vatikanums begründeten Verantwortungsübergabe an die Lai*innen.

2.4.2.6 Organisationale Transformationen

Eine wesentliche Veränderung innerhalb der Organisation des SZ Friesgasse stellt die Trennung von Konvent und Schulorganisation (intern genannt „Werk“) dar. Die interviewten Personen, die auf Basis des Leitfadens nach den wesentlichen Veränderungen im Schulzentrum befragt wurden, berichten ausführlich über diesen Prozess. Diverse Meilensteine dieser Veränderungen wurden unter Subcode 9 „Change-Prozess“ codiert. Dazu gehören neben den Aussagen der Interviewpartner*innen auch

³¹⁷ IP 02_Pos. 24.

³¹⁸ Vgl. 2.4.2.2 Spannungsfeld „Religiöse Verwurzelung und Säkularisierung“.

textliche und bildliche Artefakte wie das Vision-Mission-Values-Statement³¹⁹ und die Friesidentity-Säulen.³²⁰

Aufgrund des Rückganges der Ordenseintritte, der angewachsenen Organisation³²¹ und eines sich entwickelnden Partizipationsprozesses der Lai*innen, wurde in den frühen 1990er Jahren die Trennung der Organisation des Schulzentrums eingeleitet. Eine Schwester in Leitungsfunktion erinnert sich:

„Und dann kam immer stärker das Einbeziehen, die Verantwortung bei den mitarbeitenden Nicht-Schwestern, der Gedanke, geht die Schule auch weiter, auch wenn die Schwestern weniger werden? Wir waren Schwestern in der Leitung, wir waren Schwestern in der Schule. Und wir sind als Schwestern immer weniger geworden, gibt es die Friesgasse auch ohne Schwestern?“³²²

Zusammen mit einer Personal-Management-Firma wurde eine neue Organisationsstruktur erarbeitet³²³ und die Leitung des Schulzentrums mit allen Teilorganisationen von der Kongregation getrennt, indem zwei buchhalterisch unabhängige Rechnungskreise geschaffen wurden.³²⁴ Ziel war es, das „Werk“ in die Selbstständigkeit zu entlassen und zu erproben, ob die Schule sowohl finanziell als auch personell ohne Kongregation überleben könne.³²⁵

Die Bildungseinrichtung SZ Friesgasse erhielt 1991 eine eigene Werksleitung, die allerdings personell bis zum Jahr 2015 durch eine SSND-Schwester besetzt wurde. Im Jahr 2015 wurde dieser Leitungsposten erstmalig von einer Laiin übernommen. Seit den 1990er Jahren wurden schulzentrumsübergreifende Schulentwicklungsprozesse initiiert und Gruppen aus Mitarbeitenden gebildet, die verschiedene Aufgaben im Schulentwicklungsprozess übernahmen. Dazu gehörten z.B. die „Kreiszeichner“, ein Team, dem Personen aller Teilorganisationen angehörten und das unter der Leitung der Werksleiterin verschiedene schulformenübergreifende Themen, wie eine gemeinsame Läutordnung oder die Nutzung der Turnsäle, diskutierte und gestaltete. Nach und nach etablierten sich weitere Teams, das Schulpastoralteam und Fächergruppen, die über die Grenzen der einzelnen Schulen hinweg spezifische Themen erörterten und Veranstaltungen planten. Die damalige Leiterin des Schulzentrums berichtet:

„Und hab natürlich auch wirklich begonnen Strukturen zu bauen. Ich mein, regelmäßige Leiterinnen Jour-Fixe, das heißt, die Beteiligten einzubeziehen, das

³¹⁹ Vgl. A_tx_06.

³²⁰ Vgl. A_bi_03.

³²¹ Vgl. 2.4.2.1 Spannungsfeld „Wachsen und Schwinden“.

³²² IP 01_Pos. 18.

³²³ Vgl. IP 02_Pos. 13.

³²⁴ Vgl. IP 01_Pos. 20.

³²⁵ Vgl. IP 02_Pos. 19.

habe ich nachher in gescheiten Management-Büchern gelesen, dass man das macht und ich hab's eigentlich intuitiv gemacht, weil ich hab mir gedacht, ich brauch das Commitment. ³²⁶

Neben betriebswirtschaftlichen Fragestellungen stand auch das Thema Profilbildung und Weitergabe des Charismas an die Laienmitarbeiter*innen im Zentrum der Schulentwicklung. Anfang der 2000er Jahre wurde das Vision-Mission-Values-Statement als zentraler Text formuliert. Dieser entstand im Rahmen einer Klausur, an der Schwestern und Lai*innen in Leitungsverantwortung teilnahmen. Ein externer Berater begleitete die Organisationsentwicklung. Dieser Text, der die wesentlichen Ziele und Werte der Organisation formuliert, steht bis heute im Zentrum der profilbildenden Grundlagendokumente.³²⁷ Seine Entstehungsgeschichte gibt Zeugnis von der partizipativen Grundhaltung der Verantwortungsträger*innen:

*„Und wir haben damals VMV erstmalig wieder, auch mich selbst zitierend, stolz verbreitet, also das ist eine Kombination, wir haben uns bei einer Klausur getroffen, die damalige Provinzleitung - fünf Schwestern und die damalige Leiterinnen, NN glaub ich war schon dabei und die Lai*innen, das heißt mit Moderation, wir haben uns getrennt und die Arbeitsfrage war, woran wird man in 20 Jahren noch erkennen, dass es eine SSND-Einrichtung ist, das war 95/96 so in der Gegend und ich kann mich erinnern... wir haben getrennt gearbeitet – die Lai*innen und wir Schwestern und abgesehen vom Wording ein bisschen, wir hatten dasselbe Ergebnis. Alleine die Tatsache, dass wir uns eigentlich einig waren, was es ist, was es ausmacht und dann ging es halt darum, das zu formulieren, das heißt das ist ein gemeinsames Papier von Lai*innen und Schwestern und das zeigt doch schon, dass es scheinbar möglich ist, das andere Getaufte andocken können und eigentlich voll aufspringen.“³²⁸*

Der nächste Meilenstein im Transformationsprozess der Organisation fällt in das Jahr 2005: Um die Bereiche Konvent und Werk „auseinanderzuhalten“³²⁹ gründeten die Schwestern den Verein „Schulverbund SSND-Österreich“ und übergaben die Trägerschaft für ihre drei Bildungseinrichtungen in Österreich an diesen. Neben SSND-Schwestern traten auch Absolvent*innen, aktive und ehemalige Lehrpersonen und andere den SSND-Bildungseinrichtungen verbundene Personen dem Verein bei.

Was der Verein als neuer Schulerhalter für die Organisation und die Mitarbeitenden bedeutete, wird von den Interviewpartner*innen durchaus kontrovers eingeschätzt.

³²⁶ Vgl. IP 02_Pos. 16.

³²⁷ Vgl. 3.4.2 Vision-Mission-Values.

³²⁸ Vgl. IP 02_Pos. 40.

³²⁹ Vgl. IP 02_Pos. 60.

Eine ehemalige Leiterin meint:

„Formal gab es eine Veränderung, weil der Verein gegründet worden ist und praktisch der Schulerhalter sich geändert hat. Das war sicher für die Schwestern ein schmerzhafter oder ein Bruch in ihrer Entwicklung. Ich glaube, für die Mitarbeiter in dem Ausmaß gar nicht. Beziehungsweise habe ich das damals so erlebt, dass das ja sehr gut vorbereitet worden ist und auch mit Events im Schulzentrum begleitet wurde, wo praktisch alle Mitarbeiter mal wieder bewusst gemacht wurden, wo sie eigentlich sind. So gesehen war das, finde ich, für die Mitarbeiter sicher kein Bruch.“³³⁰

Eine andere interviewte Person ist dagegen der Ansicht, durch die Gründung des Vereins, in dem weder finanzkräftige noch sonst irgendwie kompetente Mitglieder gesessen seien, sei viel wertvolle Zeit für die Konsolidierung und Neuausrichtung der Schule verlorengegangen.³³¹

Zehn Jahre nach der Vereinsgründung verließ schließlich die letzte Schwester die Leitungsposition innerhalb des Schulzentrums, die Schwestern waren von diesem Zeitpunkt an nur mehr im Vorstand des Vereins aktiv.

Seit 2015 wird das Schulzentrum von einer weltlichen Leiterin geführt. Laut Rechenschaftsberichten des Schulverbundes wurden weiterhin jährlich diverse Bautätigkeiten von der Kongregation finanziert.

Einen wesentlichen Meilenstein im Rahmen des Change-Prozesses in der jüngsten Vergangenheit stellte der seit den Jahren 2017 von der Leiterin des Schulzentrums initiierte Friesidentity-Prozess dar, der bereits unter Punkt 2.3.3.3 erwähnt wurde. Ziel des Prozesses war es, das profilbildende Mission-Statement noch einmal zu komprimieren und auf den Punkt zu bringen. Alle Mitarbeitenden sollten in Bezug auf die Werte und Spiritualität des Gründerordens „fit gemacht“ werden.³³² Die Leiterin des Schulzentrum schätzt dies im Interview im Hinblick auf einen Generationenwechsel bei den Mitarbeitenden und die bevorstehende Übergabe der Bildungseinrichtung an einen neuen Schulerhalter als wesentlich ein:

„Ich sehe jetzt einen sehr rasanten Generationenwechsel in den Lehrerkollegien. Also ganz massiv heuer zum Beispiel in der AHS, wo auf einen Schlag sieben, acht schon tragende alte Urgesteine des Hauses wegbrechen. Und damit natürlich auch Leute gehen, die eine hohe Identifizierung mit dem Haus schon mitgebracht haben. Und auch ein katholisches Milieu mitgebracht haben. Die neu hinzukommenden sind zwar alle sehr positiv beeindruckt vom Klima bei uns, von unseren Inhalten, beteuern alle, dass sie das gut mittragen werden. Aber sie

³³⁰ IP 07_Pos. 44.

³³¹ Vgl. IP 13_Pos. 80-84.

³³² Vgl. IP 06_Pos. 6.

müssen natürlich auch erst hineinwachsen. Sie sind eben noch keine tragenden Elemente. Da braucht es, glaube ich, kontinuierlich Bewusstseinsbildung, Fortbildung, Weiterbildung, Austausch, Workshops. Man muss diesen Prozess sicher sehr proaktiv begleiten. Von selbst wird sich das nicht entwickeln. Sondern man muss es ganz klar anstreben.“³³³

Gleichzeitig bedauert sie, dass dieser Prozess 2020 durch die Coronakrise abrupt unterbrochen wurde und es schwer einzuschätzen sei, inwiefern man an die Initiativen von 2018-2020 wieder anknüpfen könne bzw. wie sehr die „Säulen“ des Friesidentity-Prozesses bereits verinnerlicht seien.³³⁴

Der Transformationsprozess, den das SZ Friesgasse in den vergangenen Jahren durchgemacht hat, erreicht im Schuljahr 2022/23 eine weitere Stufe, wenn das SZ Friesgasse, sowie auch die anderen beiden SSND Bildungseinrichtungen in Freistadt und Kritzendorf an die Vereinigung von Ordensschulen übergeben werden.³³⁵

Quantitative Ergänzung

Die organisationalen Veränderungen beschäftigen die Mitarbeitenden in unterschiedlichem Ausmaß. Die aktuelle Veränderung der Übergabe der Bildungseinrichtung an die VOSÖ wurde konkret in Frage 106 abgefragt:

106. Ab September 2022 wird ein neuer Schulerhalter, die Vereinigung der Ordensschulen, das SZ Friesgasse übernehmen. Welche Veränderungen erwarten Sie dadurch?

[More Details](#)

- Es wird sich für mich nichts änd... 5
- Es wird einige administrative Än... 15
- Es wird große Veränderungen g... 3
- Die Schule wird eine andere sein 1
- Das kann ich jetzt noch gar nich... 24



Abbildung 27: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 106

In den offenen Antworten zu Frage 107 bezüglich Hoffnungen und Befürchtungen bringen die Umfrageteilnehmer*innen mehrheitlich eine abwartende Indifferenz zum Ausdruck. Einige hoffen, dass sich an der derzeitigen „Schulidentität“ nicht viel ändert, andere hoffen auf frischen Wind, neue Inputs, Ideen und Vernetzungen. Die Sorgen beziehen sich auf finanzielle Einschränkungen, administrative Zusatzbelastung bzw. kompliziertere Abläufe,

³³³ IP 06_Pos. 6.

³³⁴ Vgl. Seite 49.

³³⁵ Vgl. A_vi_01; Schulerhalter | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/schulerhalter-0> (Stand: 31.01.2022; Abruf: 31.01.2022).

weniger individuellen Spielraum, Verlust der SSND-Spiritualität und einen möglichen Ruck „in Richtung konservativem Katholizismus“.³³⁶

64% meinen, der Beitritt zur Vereinigung von Ordensschulen sichere die Zukunft des SZ Friesgasse ab. Zwei Personen merken bei der Frage nach relevanten Veränderungen die wechselnden Schulerhalter und Leitungspersonen an.³³⁷

2.4.2.7 Zusammenfassung

Der Blick auf die eben beschriebenen Veränderungen bestätigt, was eingangs im Hinblick auf Kategorie 2 vermutet wurde. Die Transformationen, denen der Forschungsstandort in den letzten Jahrzehnten ausgesetzt war, sind komplex, widersprüchlich und vielschichtig. Dieser Prozess ist von äußeren gesellschaftlichen Ereignissen geprägt: Fortschreitende Säkularisierung (Subcode 1), Pluralisierung (Subcode 2), Globalisierung (Subcode 3), Individualisierung (Subcode 4) greifen ineinander und dynamisieren einander wechselseitig. Phänomene wie Migration (Subcode 5) und Coronakrise (Subcode 6) treiben diese Entwicklungen voran und spitzen Fragestellungen im Hinblick auf inhaltliche Ausrichtung und wirtschaftliche Stabilität der Bildungseinrichtung zu. Konzepte, die von der Theologie des 2. Vatikanums inspiriert sind (Subcode 8), werden am Forschungsstandort zusätzlich wirksam: Das Lesen der „Zeichen der Zeit“ veranlasst die Entscheidungsträger*innen dazu, in den Kindern und Jugendlichen mit Flucht- oder Migrationshintergrund die aktuell Armen und Benachteiligten der Gesellschaft zu erkennen und die Schule für sie zu öffnen. Dies bedeutet gleichzeitig Reichtum und alltägliche Herausforderung.

Die zunehmende Übernahme von Verantwortung und Partizipation (Subcode 7) durch die Laienmitarbeiter*innen hat ihre Begründung einerseits in der nachkonziliaren Aufwertung der Lai*innen, die sich auch in der Neuformulierung der Konstitution der Gründerkongregation wiederfindet, andererseits wird dem durch Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung beeinflussten Mangel an Ordensnachwuchs Rechnung getragen.

All diese Faktoren lösten am Forschungsstandort einen organisationalen Change-Prozess (Subcode 9) aus, der sich im Hinblick auf Profil und Zukunftsgestaltung der Bildungseinrichtung massiv auswirkte und noch auswirken wird.

³³⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 107.

³³⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 13.

2.4.3 Kategorie 3: HANDELNDE PERSONEN

Kategorie 3 befasst sich mit den am Forschungsstandort handelnden Personen. Bei der Codierung innerhalb dieser Kategorie stand anfangs die Überlegung im Raum, die Subcodes an den unterschiedlichen Personengruppen der Schulgemeinschaft zu orientieren. Zunächst möchte ich verschiedenen Gruppen der handelnden Personen aufzählen: Personen in Leitungsverantwortung, Pädagog*innen, Schüler*innen, Eltern, nicht pädagogische Mitarbeiter*innen, wie zum Beispiel Haustechniker, Reinigungs- oder Küchenpersonal, administrative Mitarbeiter*innen in den Sekretariaten etc. Die Gruppe der Schwestern ließ sich schwer einordnen, weil diese teilweise in Leitungsverantwortung, teilweise in anderen Bereichen tätig waren. Die Zuordnung der Segmente gestaltete sich beim ersten Codierungsdurchgang schwierig. Daher entschloss ich mich, den Subcodes thematische Überschriften zu geben.

Sämtliche Aussagen offizieller Dokumente und einschlägiger Literatur lassen keinen Zweifel daran, dass es für katholische Schulen von großer Bedeutung ist, wer pädagogische, theologische, administrative Verantwortung trägt bzw. wer diese Bildungseinrichtungen leitet.³³⁸ Das Datenmaterial wurde – in Kategorie 3 standen vor allem die Interviewtranskripte im Zentrum, welche durch entsprechende Fragen aus der Mitarbeiter*innenumfrage ergänzt wurden – im Hinblick auf folgende Themen und Fragestellungen untersucht:

Welche Rolle spielen Berufung und Auswahl von Mitarbeitenden am Forschungsstandort (Subcode 1)?

Welche Aufgaben erfüllten die interviewten Personen im Verlauf ihrer (beruflichen) Tätigkeit am SZ Friesgasse (Subcode 2) beziehungsweise welche Ansprüche und Erwartungen werden an die handelnden Personen herangetragen (Subcode 3)? Welche besondere Verantwortung kommt Personen in Schlüsselpositionen zu (Subcode 4)? Was zeigen die Daten im Hinblick auf Zugehörigkeitsgefühl zur Bildungseinrichtung bzw. was kann über die Beziehungen handelnden Personen untereinander ausgesagt werden (Subcode 5)? Wie schätzen die Mitarbeitenden ihre pädagogische und theologische Kompetenz (Subcode 6) ein? Inwiefern haben religiöse Verwurzelung und Glaubenszeugnis (Subcode 7) Bedeutung für Personen, die an einer christlichen Bildungseinrichtung arbeiten, leben und lernen? Subcode 8 widmet sich der Frage nach der Bedeutung von ehrenamtlichem Engagement und Subcode 9 nimmt Umgang und

³³⁸ Vgl. RD 26.

Kommunikation zwischen den handelnden Personen unter die Lupe und untersucht das Datenmaterial nach Konfliktsituationen. Die unter Subcode 10 codierten Segmente widmen sich der Frage, wer aktuell die Benachteiligten und Armen sind und stellen die Verbindung zu Kategorie 1 her.

2.4.3.1 Berufung und Auswahl von Mitarbeitenden

Im Rahmen der leitfadengestützten problemzentrierten Interviews wurde als narrativ-biographischer Einstiegsimpuls nach Berufungserlebnissen gefragt. Fast alle Interviewpartner*innen haben dazu Erfahrungen geschildert. Da diese Berufungserlebnisse möglicherweise Hinweise für Motivation und Berufsentscheidung im Rahmen eines bewusst gestalteten Auswahlprozesses geben können, wurde den Berufungsgeschichten besondere Aufmerksamkeit geschenkt und zu den codierten Textstellen thematische Summarys erstellt, die wiederum zu einer Themenmatrix „Berufung“ verdichtet wurden. Dies sollte eine vertiefte Analyse des Begriffs „Berufung“ ermöglichen.³³⁹

³³⁹ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, 2018, 112.

Themenmatrix „Berufung“

Die folgende Themenmatrix will die von den Interviewpartner*innen genannten Motivationen bzw. Hintergründe der Berufungserfahrung auf den Punkt bringen. Diese Verdichtungen können möglicherweise für die zukünftige Gewinnung von Mitarbeitenden und die Aufnahmegespräche bzw. deren Evaluation von Bedeutung sein.

Mögliche Themen für Motivation/Anziehung/Berufung	Kirchliche Sozialisierung bzw. Kenntnis der SSND	Personen als Vorbilder	Fügung; zur „richtigen Zeit am richtigen Ort“	Außenwirkung: Profil, Homepage, „Ruf“	Innenwirkung: Schulklima, Atmosphäre, Umgang, Gemeinschaft	Theologische Ausrichtung
IP 01	x		x			
IP 02	x	x			x	
IP 03	x	x				
IP 05				x		
IP 06						x
IP 07			x			
IP 08		x		x	x	
IP 09					x	
IP 10				x		x
IP 14						x
IP 15			x			
IP 16			x		x	

Abbildung 28: Themenmatrix: mögliche Motivationen für Berufung

Vier interviewte Personen interpretieren ihre Berufung als „Fügung“³⁴⁰, ebenso viele geben an, durch Schulklima, Atmosphäre und Umgang der Menschen am Forschungsstandort angezogen worden zu sein.³⁴¹ Weitere Entscheidungskriterien waren die Vorbildwirkung³⁴² von Menschen, die im SSND-Bildungseinrichtungskontext leben und arbeiten, ebenso der „Ruf“ bzw. die Außenwirkung des SZ Friesgasse.³⁴³ Auch die theologische Ausrichtung scheint eine Rolle zu spielen.³⁴⁴ Einige Berufungsgeschichten sind sehr ausführlich und reflektiert, dies ist vor allem bei den Narrationen der interviewten Schulschwestern bemerkbar. So ist davon die Rede, dass die Berufung zum Ordensleben schon sehr früh erfahren

³⁴⁰ Vgl. IP 01_Pos. 2 und IP 07_Pos. 6.

³⁴¹ Vgl. IP 08 und IP 09_Pos. 8.

³⁴² Vgl. IP 03_Pos. 49.

³⁴³ Vgl. IP 10_Pos. 4.

³⁴⁴ Vgl. IP 06_Pos. 4.

wurde³⁴⁵ oder unausweichlich schien.³⁴⁶ Eine intensive religiöse Sozialisierung und die Begegnung mit Ordensschwestern, die als „Vollblutlehrerinnen“ und so etwas wie „der Prototyp von Ordensfrau“³⁴⁷ erlebt wurden, werden als Voraussetzung dafür genannt, „so eine werden zu wollen, wie sie“.³⁴⁸ Andere Interviewpartner*innen berichten davon, dass am Anfang keine bewusste Entscheidung stand, im späteren Verlauf jedoch deutlich wurde, den „richtigen Platz“ gefunden zu haben und der Berufung gefolgt zu sein.³⁴⁹ Die Angaben der Interviewpartner*innen im Hinblick auf den Inhalt und die konkreten Aufgaben, zu denen sie sich berufen fühlen, sind sehr divers. Hier finden sich neben der Berufung zum Ordensleben³⁵⁰, die Entscheidung zur Übernahme einer Leitungsfunktion³⁵¹ oder das Nachgehen einer pädagogischen Leidenschaft.³⁵² Einige Personen berichten darüber, dass sie zufällig ins SZ Friesgasse kamen, es im Nachhinein aber als für sie passend³⁵³ oder sogar als „Fügung“³⁵⁴ interpretierten. Auffallend ist, dass die drei Interviews, in denen auf das Thema Berufung gar nicht eingegangen wird, mit Männern geführt wurden.

Quantitative Ergänzung

Im Rahmen der Mitarbeiter*innenbefragung wurden die teilnehmenden Personen in einer offenen, nicht verpflichtenden Frage nach ihrer Berufung gefragt. 82% antworteten auf diese Frage und 93% dieser Personen geben an, ihren Beruf als Berufung zu verstehen. Aus den vielen, teilweise sehr berührenden Zeugnissen über die persönliche Berufung möchte ich einige herausgreifen:

„Ja, ich bin genau hier, weil es für mich der Ort ist, wo ich im Sinne von Jesus leben, nachfolgen, teilen, Neues entwickeln, dienen, lieben kann, einfach Kirche bin.“

„Ja, in meiner früheren Karriere in der Finanzwelt fehlte mir immer das Menschliche. Jetzt bin ich mittendrin.“

„Seit ich 14 Jahre alt war wusste ich, dass ich Spaß daran habe, anderen Dinge beizubringen. Von da an war klar, dass ich den Weg zum Lehrer einschlagen

³⁴⁵ Vgl. IP 01_Pos. 2.

³⁴⁶ Vgl. IP 01_Pos. 4 und IP 02_Pos. 14.

³⁴⁷ Vgl. IP 02_Pos. 2.

³⁴⁸ Vgl. IP 03_Pos. 49.

³⁴⁹ Vgl. IP 04_4; IP 07_Pos. 6; IP 08_Pos. 10; IP 16_Pos. 6.

³⁵⁰ Vgl. IP 01; 02; 03.

³⁵¹ Vgl. IP 02; 04; 07.

³⁵² Vgl. IP 01; 03; 08; 09.

³⁵³ Vgl. IP 09.

³⁵⁴ Vgl. IP 01; 07; 16.

will. Die Arbeit ist zwar oft anstrengend, aber auch sehr erfüllend. Es ist auf jeden Fall das, was ich zum jetzigen Zeitpunkt in meinem Leben machen will und mich glücklich macht.“

„Ja, ich liebe meinen Beruf. Es ist schön, mit jungen Menschen zu tun zu haben, ihnen etwas mitgeben zu dürfen, Vorbild zu sein, Positives zu verbreiten.“

„Ja, sonst wäre ich schon längst weg.“³⁵⁵

Die Aussagen der Umfrageteilnehmer*innen zeigen, dass es einen beträchtlichen Kreis von Personen gibt, die ihren Beruf als Berufung ansehen und leidenschaftlich am Forschungsstandort wirken. Dies muss als wertvolles Kapital und Potenzial der Bildungseinrichtung angesehen werden.

Auswahl von Mitarbeitenden

Die bewusste und umsichtige Auswahl von Mitarbeitenden ist in sämtlichen kirchlichen Grundlegendokumenten³⁵⁶ und der einschlägigen Fachliteratur³⁵⁷ ein wichtiges Kriterium profilbildender Schul- und Personalentwicklung an katholischen Schulen. Auch die Interviewpartner*innen, besonders die interviewten Leiter*innen, schätzen dies so ein.³⁵⁸ Hier stellt sich die Frage, welche Aufnahmekriterien an die Mitarbeitenden herangetragen werden sollen. Ein Kriterium, das in den Interviews immer wieder besprochen wird, ist die religiöse Beheimatung bzw. die Notwendigkeit eines christlichen oder katholischen Religionsbekenntnisses für die Aufnahme als Mitarbeiter*in an einer katholischen Schule. Interviewperson 01 betont, wie wichtig überzeugte und begeisterte Menschen seien, deren christliche Grundhaltung auch ins pädagogische Handeln hineinreiche.³⁵⁹ Die Erfüllung dieses Kriteriums werde allerdings mit zunehmender Säkularisierung³⁶⁰ schwieriger. Immer öfter würden sich auch Personen ohne religiöses Bekenntnis bewerben, und weil man eben Lehrpersonen für ein bestimmtes Fach dringend benötige, könne nicht immer auf das christliche Bekenntnis Rücksicht genommen werden.³⁶¹ Zwei junge Kolleg*innen geben im Interview an, dass es durchaus irritierend sei, wenn man beim Aufnahmegespräch zuerst

³⁵⁵ Mitarbeiter*innenbefragung Frage 22.

³⁵⁶ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, 2018, 112.

³⁵⁷ Z.B. bei T. Zimmermann/J. Spermann, Profilorientierte Personalentwicklung als Mittel der Schulentwicklung konfessioneller Schulen, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (2015), 205–213.

³⁵⁸ Vgl. IP 07_Pos. 52.

³⁵⁹ Vgl. IP 01_Pos. 24 und 62.

³⁶⁰ Vgl. 2.2.1 Säkularisierung.

³⁶¹ Vgl. IP 06_Pos. 12; IP 07_Pos. 40.

nach dem Taufschein gefragt werde.³⁶² Andererseits leuchte es ein, dass man „schwer im Widerspruch zu dem stehen kann, wofür die Schule steht.“³⁶³ Einer der Interviewpartner meint, man könne die Mitarbeitenden nicht nach der Aufnahme durch Glaubensseminare „bekehren“ und sagt:

„...eine sehr schwierige Frage, weil wenn du eigentlich so einen Betrieb letztlich mit irgendeiner christlichen Ausrichtung führen willst, dann musst du dir Leute holen, die eigentlich schon ein christliches Fundament haben.“³⁶⁴

Ein weiterer Diskussionspunkt in diesem Zusammenhang ist die bereits beschriebene grundsätzliche Offenheit und Wertschätzung für den interreligiösen Dialog: Sei es dann nicht geradezu notwendig, auch Mitarbeitende mit anderem religiösem bzw. ohne Bekenntnis aufzunehmen?³⁶⁵

Einige Interviewpartner*innen vermuten, dass besonders den Überlegungen rund um den Aufnahmeprozess neuer Mitarbeiter*innen in Zukunft sehr viel Augenmerk geschenkt werden muss³⁶⁶ und es ein klares Commitment unter den verantwortlichen Leiter*innen geben sollte.³⁶⁷ Die interviewten Personen sind sich darüber hinaus einig, dass vor allem der Bestellung von Mitarbeitenden in Leitungspositionen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss:

„Ich glaube, Problem in der Zukunft oder wo man unglaublich viel Augenmerk darauflegen muss, ist eben die Auswahl der Mitarbeiter und noch mehr die Auswahl der Führungskräfte. [...] Wenn da oben wer ist, der weiß, worum es geht und das in sich wohnen hat, dann ist die Chance größer, dass das Charisma und dass diese christlichen Grundwerte auch erhalten bleiben können. Das denke ich mir.“³⁶⁸

Eine langjährige Direktorin beschreibt im Interview, dass sie bei den Aufnahmegesprächen mit Bewerber*innen außerdem die Bereitschaft, sich über das normale Maß hinaus zu engagieren und die persönlichen Talente in das Schulleben einzubringen, zum Thema gemacht habe: „Was gewinnt die Schule, wenn wir Sie aufnehmen?“³⁶⁹ Auch in den kirchlichen Grundlagendokumenten wird immer wieder hervorgehoben, dass Ansprüche und Erwartungen an die Mitarbeitenden an katholischen Privatschulen besonders und vermutlich höher sind als an anderen

³⁶² Vgl. IP 09_Pos. 5 und IP 10_Pos. 26-28.

³⁶³ IP 10_Pos. 54.

³⁶⁴ IP 13_Pos. 55.

³⁶⁵ Vgl. IP 10_Pos. 63-64.

³⁶⁶ Vgl. IP 01_Pos. 62.

³⁶⁷ Vgl. IP 07_Pos. 52.

³⁶⁸ IP 07_Pos. 40.

³⁶⁹ IP 01_Pos. 62.

Bildungseinrichtungen.³⁷⁰ Setzt man diese Erwartung der interviewten Leiterin mit den Ergebnissen zum Thema Berufung in Beziehung, wird erkennbar, dass die Erwartungen bis zu einem gewissen Prozentsatz erfüllt scheinen.

Quantitative Ergänzung

Auch in der quantitativen Umfrage wurde die Frage gestellt, welche Kriterien bei der Auswahl neuer Mitarbeiter*innen beachtet werden sollten.³⁷¹ Aus den genannten Begriffen habe ich einen Kriterienkatalog erstellt, der nach Anzahl der Nennungen gereiht ist.

Fachliche Kompetenz/Qualifikation * Teamfähigkeit* Herzlichkeit/
Freundlichkeit * religiöser Hintergrund/christliche Grundwerte * Freude an der Arbeit mit Kindern * Offenheit (für Neues) * Engagement * Respektvoller Umgang * Bereitschaft zur (Selbst)Reflexion * Toleranz * soziale Kompetenz * Empathie * Humor.

Jeweils nur einmal genannt werden: Kritikfähigkeit * Ehrlichkeit * Organisationstalent * Belastbarkeit * gute Umgangsformen * Zuverlässigkeit * Begeisterungsfähigkeit * Bereitschaft zur Teilnahme am Schulleben.

Eine Person merkt an, es wäre wichtig, dass es Kriterien gebe und diese auch transparent gemacht werden. Die genannten Begriffe könnten für Stellenausschreibungen bzw. für Aufnahmegespräche als Orientierungshilfe verwendet werden. Klar ist, dass keine Person alle Kriterien erfüllen kann.

2.4.3.2 Aufgaben, Ansprüche, Erwartungen

Die Begriffe, mit denen Subcode 2 und 3 überschrieben sind, sind in sich vielfältig und umfassen eine große Zahl an codierten Segmenten. In Bezug auf die Aufgaben wurde eine Unterscheidung zwischen inhaltlich konkreten Aufgaben in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern und einem grundsätzlichen Auftrag bzw. sehr allgemeinen Aufgaben erkennbar.

Im Hinblick auf den grundsätzlichen Auftrag wurde beispielsweise von den Interviewpartner*innen genannt, dass es die Aufgabe der SSND-Bildungseinrichtung sei, ein friedvolles Zusammenleben in einer multikulturellen und multireligiösen Welt einzuüben³⁷² oder der wichtigste Auftrag der Menschen am Standort, wechselseitiges

³⁷⁰ Vgl. 3.1.5.2 Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen an die Mitglieder der Erziehungsgemeinschaft.

³⁷¹ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 23.

³⁷² Vgl. FG_Start_Pos. 24-29.

Vertrauen zu schaffen.³⁷³ Auch noch sehr grundsätzlich muteten die Aufgaben an, „ganz für den Menschen da zu sein“³⁷⁴, „religiöse Querschnittsarbeit zu leisten“³⁷⁵ und „Übergänge zu begleiten“.³⁷⁶ Neben konkreten Aufgaben des pädagogischen und administrativen Personals wurden vor allem die Aufgaben der Personen in Leitungsfunktion beschrieben. Diese seien sehr umfangreich und beinhalten z.B. die Einhaltung aller gesetzlichen Vorgaben, Qualitätsmanagement, Personal- und Unterrichtsentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, Kommunikation mit allen Stakeholdern, Weiterentwicklung des Profils etc.³⁷⁷ Da die Bildungseinrichtung aus mehreren Einzelschulen besteht, gibt es seit der Neuorganisation der 1990er Jahre³⁷⁸ die Position einer Schulzentrumsleitung, die die verschiedenen Teilbereiche führt und koordiniert. Beide Leiterinnen der letzten dreißig Jahre wurden im Rahmen der Interviewserie befragt. Sie beschreiben die Aufgaben dieser Position als äußerst vielfältig und komplex: Personalverantwortung für die Privatangestellten in Hort, Küche, Reinigung, Schulpforte und in den Sekretariaten, administrative Leitung, Hoheit über Budget, Bau- und Facility-Management, inhaltliche Leitungsverantwortung in Bezug auf Schul- und Profilentwicklung am Standort, Koordination der einzelnen Teilorganisationen und vieles mehr.³⁷⁹ Unterstützt wird die Leiterin des Schulzentrums durch das Team der Schul- bzw. Bereichsleiter*innen und andere Teams wie zum Beispiel das Schulpastoralteam. Die zentrale Aufgabe und die Zusammenarbeit mit diesen beschreibt die Leiterin des Schulzentrums folgendermaßen:

„...natürlich auch die inhaltliche Ausrichtung des Schulzentrums, also die gute Tradition des Hauses fortzusetzen. Das Charisma des Ordens weiterzutragen, da sehe ich mich als vornehmlichen Motor eigentlich. Leiterinnenkreis und auch im Kollegium, unter den Lehrerinnen und Lehrern. Und hier das Profil des Schulzentrums weiterzuentwickeln. Das heißt, gemäß den konkreten aktuellen Herausforderungen unserer Zeit mit dem Rüstzeug aus der Vergangenheit auch etwas neu zu entwickeln, weiterzuentwickeln. Ja. Ich kann das alles natürlich nicht alleine machen, sondern der Leiterinnenkreis ist sozusagen mein engstes Team.“³⁸⁰

Unter Subcode 4 „Verantwortung in Schlüsselpositionen“ wird dieses Thema noch weiter ausgeführt. Auch im kriteriologischen Teil nimmt das Thema Leitung einen

³⁷³ Vgl. IP 08_Pos. 48 oder IP 07_Pos. 9.

³⁷⁴ Vgl. IP 08_Pos. 60.

³⁷⁵ Vgl. IP 05_Pos. 10.

³⁷⁶ Vgl. IP 02_Pos. 29-30.

³⁷⁷ Vgl. IP 07_Pos. 9.

³⁷⁸ Vgl. 2.4.2.6 Organisationale Transformationen.

³⁷⁹ Vgl. IP 06_Pos. 4.

³⁸⁰ Ebd.

wesentlichen Platz ein, insofern sämtliche Grundlagendokumente den Personen mit Leitungsverantwortung große Bedeutung beimessen.³⁸¹

Rund um die Schlüsselbegriffe Ansprüche und Erwartungen eröffnet sich ein vielfältiger Diskurs: Zunächst taucht die Frage auf, wer hat Ansprüche und Erwartungen an wen? Die Antworten der Interviewpartner*innen sind entsprechend dieser Fragestellung aneinandergereiht.

Personen in Leitungsverantwortung haben Ansprüche an die Mitarbeitenden und beschreiben diese in den Interviews folgendermaßen: Die Mitarbeiter*innen sollen katholisch oder jedenfalls christlich sein, auskunftsfähig in Bezug auf ihre Religion und Menschen, die „in ihrer Religion brennen und das Ganze von Innen tragen“.³⁸² Sie sollen religiös praktizieren und an religiösen Angeboten am Schulzentrum partizipieren.³⁸³ Es wird von den Mitarbeiter*innen verlangt, dass sie mehr Einsatz und mehr Commitment zeigen als Kolleg*innen an öffentlichen Schulen³⁸⁴ und nicht nach Dienstschluss „den Bleistift fallen lassen“.³⁸⁵ Die fachliche Qualifikation wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Diese Ansprüche sind – wie aus den Interviews hervorgeht – den Mitarbeitenden durchaus bewusst und sie empfinden ihren Einsatz auch als überdurchschnittlich.

Von den Leiter*innen erwarten die interviewten Pädagog*innen, dass sie Unterstützung und Rückendeckung bekommen³⁸⁶ und dass die Führungskräfte „Charisma“ ausstrahlen sollen, ohne jedoch genauer darauf einzugehen, was darunter zu verstehen ist.³⁸⁷ Die Mitarbeiter*innen gehen auch selbst davon aus, dass Religion an einer katholischen Schule einen höheren Stellenwert hat als an einer öffentlichen³⁸⁸ und berichten, dass ihnen diese Erwartungshaltung auch von Seiten der Eltern entgegengebracht wird.³⁸⁹

Weiters wünschen sich die Mitarbeiter*innen, die Schule solle ein Zuhause³⁹⁰ und ein menschenwürdiger Ort³⁹¹ sein. Auch Ansprüche an sich selbst werden beschrieben, so

³⁸¹ Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz*, Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen, 2009, 32.

³⁸² IP 01_Pos. 24 und vgl. auch IP 06_Pos. 11-12.

³⁸³ Vgl. IP 10_Pos. 23 und IP 06_Pos. 28.

³⁸⁴ Vgl. IP 06_Pos. 36.

³⁸⁵ IP 01_Pos. 62.

³⁸⁶ Vgl. IP 13_Pos. 7.

³⁸⁷ Vgl. IP 09_Pos. 46.

³⁸⁸ Vgl. IP 10_Pos. 4.

³⁸⁹ Vgl. IP 09_Pos. 36.

³⁹⁰ Vgl. FG_Start_Pos. 69-74.

³⁹¹ Vgl. IP 08_Pos. 48.

die Frage, wie der Satz Mutter Theresias, „Wir erziehen durch alles, was wir sind und tun“³⁹², Tag für Tag verwirklicht werden könne.³⁹³

Die Interviewpartner*innen sprechen aber auch sehr offen die durch die diversen Ansprüche und Erwartungen verursachte Überforderung an.³⁹⁴ Folgen des großen Engagements seien „Frustration und Ausgelaugtsein“.³⁹⁵ Ein Interviewpartner, der die Schule wechselte, beschreibt rückblickend seine Situation in der Friesgasse:

„Ich merke jetzt - manchmal ist es ein bisschen ein komisches Gefühl - meine Empfindungen zur Friesgasse, ich bin dort, wo ich jetzt bin, sehr glücklich, also für mich passt das total gut. Das Maß an Nähe, das kann ich mir dort für mich selber gestalten, und dieser Druck, den ich in der Friesgasse manchmal schon gespürt habe, so: da musst du aber schon noch mal nachtelefonieren und da musst du nochmal mit dem reden..., den habe ich jetzt gar nicht.“³⁹⁶

Es zeigt sich bereits deutlich, dass Verantwortliche im Personalmanagement im Hinblick auf Auswahl, Aufgabenstellung und Erwartungen äußerst sensibel vorgehen müssen, um einerseits dem Bildungsauftrag der katholischen Schule zu entsprechen und andererseits die Mitarbeitenden nicht zu überfordern und in inneren oder äußeren Rückzug zu drängen. Bei Kategorie 6 „Rahmenbedingungen“ wird nochmal darauf zurückzukommen sein.

Quantitative Ergänzung

Auch in der Mitarbeiter*innenbefragung wird geäußert, dass der erwartete Arbeitseinsatz an einer (katholischen) Privatschule höher sei als an öffentlichen Schulen. Dem stimmen 72% der Befragten zu.

25. Wie stehen Sie zu folgender Aussage: In einer Privatschule zu arbeiten erfordert ein höheres Maß an Engagement und Arbeitseinsatz.

[More Details](#) [Insights](#)

● Stimme zu	28
● Stimme nicht zu	4
● Das kann ich nicht beurteilen	7



Abbildung 29: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 25.

³⁹² ISG 23.

³⁹³ Vgl. FG_Start_Pos. 168-172.

³⁹⁴ Vgl. IP 07_Pos. 29 und 52; IP 09_Pos. 44.

³⁹⁵ IP 09_Pos. 44.

³⁹⁶ IP 12_Pos. 12.

59% geben an, sich durch die Ansprüche und Erwartungen am SZ Friesgasse schon einmal überfordert gefühlt zu haben.³⁹⁷ Ein Drittel der Teilnehmer*innen verbalisiert diese Überforderung: Es werde sehr viel privater Einsatz verlangt, der meist (aber nicht immer) sehr gerne gegeben werde. Fortbildungen und Treffen zusätzlich zum Unterricht würden oft den zeitlichen Rahmen sprengen. Es gebe viele Termine, viele „leere Kilometer“ in unnötigen und aufgezwungenen Arbeitsgemeinschaften. Die Leitung würde besonders hohe Erwartungen haben, z.B. Werbung für die Schule zu machen, Abendtermine, Teilnahme an Gottesdiensten. Aber es sei auch besonders viel Zeit für die Schüler*innen und Eltern gefordert, dies treffe besonders die Klassenvorstände. Zwei Personen geben an, die Überforderung sei auch auf die eigenen Ansprüche zurückzuführen: „Vieles ist selbst gemacht, ich bin einfach an vielen Dingen interessiert.“³⁹⁸

Bei Subcode 4 stellt sich zunächst die Frage, wie der Begriff „Schlüsselposition“ definiert werden kann. Ich versuche diese Definition aus den Aussagen der Interviewpartner*innen abzuleiten. Zunächst wird vor allem den Führungskräften eine Schlüsselposition³⁹⁹ eingeräumt, dann aber auch allen, die in ihrem beruflichen Einsatz als Vorbilder agieren.⁴⁰⁰ Dies sind neben den Leiter*innen auch Mitarbeitende in verschiedenen gestaltenden Teams wie z.B. Schulentwicklung, Mittleres Management, Schulpastoral, Fachteams, Mediation etc., sowie auch Klassenvorständ*innen und andere. Eine Interviewpartnerin meint, es bräuchte einen innersten Kern überzeugter Personen, die die Organisation „von innen her“ tragen und von dort aus in konzentrische Kreise wirken würden, die ebenfalls mittragen.⁴⁰¹ Grundsätzlich seien alle Personen in der Schulgemeinschaft, die weitertragen und weiterentwickeln⁴⁰², für die Ausprägung des Schulklimas verantwortlich, nicht nur Leiter*innen und Lehrpersonen, sondern auch andere, z.B. die Erziehungsberechtigten.⁴⁰³ Letztendlich hingen alle Initiativen an Personen, die „vorantreiben“⁴⁰⁴, und es „zählen in jeder

³⁹⁷ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 26.

³⁹⁸ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 27.

³⁹⁹ Vgl. IP 09_Pos. 16; IP 04_Pos. 117.

⁴⁰⁰ Vgl. IP 05_Pos. 24; IP 08_Pos. 48.

⁴⁰¹ Vgl. IP 01_Pos. 24.

⁴⁰² Vgl. IP 02_Pos. 20.

⁴⁰³ Vgl. IP 09_Pos. 20.

⁴⁰⁴ Vgl. IP 12_Pos. 88.

Struktur die Menschen, die handeln“.⁴⁰⁵ Trotzdem käme den Leiter*innen eine besondere Rolle und Vorbildwirkung zu.

Die Aufgabe der Führungskräfte sei es, neben Personal- und Schulentwicklungsverantwortung vor allem das Charisma des Gründerordens wachzuhalten und das Profil des Standortes weiterzuentwickeln.⁴⁰⁶ Dafür brauche es „Führungskräfte, die in der Lage sind, das Feuer weiterzugeben.“⁴⁰⁷ Auch wenn dieses visionäre Bild von Schlüsselpositionen ein in vielen Interviews ähnliches zu sein scheint, steht doch auch immer die Frage im Raum, wie diese Personen gefunden, motiviert, unterstützt werden können.⁴⁰⁸ Hier ist wiederum auf die Subcodes 1-3 zu verweisen, und darauf, welches Augenmerk auf die Auswahl der Mitarbeiter*innen, auf Aufgabenverteilung und Ansprüche bzw. Überforderung gelegt werden muss.

Quantitative Ergänzung

Die befragten Mitarbeiter*innen bestätigen zu 70%, dass vor allem die Personen in Leitungsfunktion besonders große Verantwortung tragen.⁴⁰⁹ Auf die Frage nach den Eigenschaften der Führungskräfte, werden vielfältige Antworten bezüglich der erwarteten Skills gegeben, von denen hier einige aufgezählt werden sollen: Die Leiter*innen sollen auf menschlicher und sachlicher Ebene qualifiziert sein, Visionen und Ziele haben, eine gute psychische Konstitution, spirituellen Tiefgang und eine politische Orientierung, die mit den SSND-Werten vereinbar ist. Führungskompetenz, Einfühlungsvermögen, Organisationstalent, Nervenstärke und Besonnenheit werden ebenso gefordert, wie Empathie, Herzlichkeit, Selbstkritik und respektvoller Umgang. Die Mitarbeitenden wünschen sich, dass die Leiter*innen erreichbar sind und für ihr Team einstehen und auch nicht davor zurückschrecken, unpopuläre Maßnahmen zu setzen. Kurz gesagt: Sie sollen Vorbild und Autorität im besten Sinne sein.⁴¹⁰ Auch die Pädagog*innen seien als Schlüsselkräfte zu betrachten (20%), hier besonders die Klassenvorstände. Einzelne Umfrageteilnehmer*innen nennen auch die Angestellten in Küche, Administration, Haustechnik und Schulpforte,

⁴⁰⁵ IP 07_Pos. 52.

⁴⁰⁶ Vgl. IP 06_Pos. 4.

⁴⁰⁷ IP 07_Pos. 52.

⁴⁰⁸ Vgl. IP 04_Pos. 94.

⁴⁰⁹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 28.

⁴¹⁰ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 24.

„jede*r einzelne“, „alle Zahnräder müssen ineinandergreifen, um zu funktionieren.“⁴¹¹

2.4.3.3 Zugehörigkeit und Beziehungen

Wesentliche Faktoren Mitarbeitende dazu zu motivieren, die SSND-Bildungseinrichtung mitzutragen, den ererbten Bildungsauftrag weiterzuentwickeln und neue Initiativen zu starten, scheinen ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Organisation und tragfähige Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden zu sein.

Bereits in der Kickoff-Fokusgruppendifkussion, mit der die Interviewserie gestartet wurde, berichteten die eingeladenen Personen über ihre Zugehörigkeit:

Die Friesgasse sei ein zweites Zuhause, in dem sie sich wohlfühlten⁴¹², man sei hier „keine Nummer“⁴¹³, es gebe hier kein „ich bin katholisch – ich bin hinduistisch – ich bin muslimisch – es gibt ein gesamtes Wir“.⁴¹⁴ Auch in den Interviews wird dieses Zugehörigkeitsgefühl beschrieben, das ich inhaltlich an einigen Punkten festmachen möchte.

Die Interviewpartner*innen schildern erstens die Erfahrung, sehr offen aufgenommen worden zu sein und sich willkommen gefühlt zu haben.⁴¹⁵ Zweitens fällt ein wertschätzender Umgang miteinander auf⁴¹⁶, der auf kleine Einheiten, ein liebevolles Umfeld und eine sehr „nachgehende“ Betreuung der Schüler*innen zurückgeführt wird.⁴¹⁷ Interviewte Personen aller Stakeholder-Gruppen beschreiben dies, ein muslimischer Kollege drückt sein Zugehörigkeitsgefühl folgendermaßen aus:

„Ich bin eigentlich wie in einer Familie in der Schule. Ich betrachte auch die Familie, ah die Schule als meine Familie, ah, ich freu mich immer wieder auch, wenn ich in eine Gruppe hineinkomme, wenn ich etwas verändern kann. Das ist eines meiner Ziele.“⁴¹⁸

Ein Interviewpartner zeigt jedoch auch die Schattenseiten dieses ausgeprägten Zugehörigkeitsgefühls und der persönlichen Nähe auf: Durch das ständige sich umeinander Sorgen käme zum Beispiel die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu kurz.⁴¹⁹ Die Nähe werde bisweilen erdrückend und zu eng.⁴²⁰

⁴¹¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 28.

⁴¹² Vgl. FG_Start_Pos. 62-66.

⁴¹³ Vgl. ebd. Pos. 75-79.

⁴¹⁴ Ebd. Pos. 103-106.

⁴¹⁵ Vgl. IP 05_Pos. 4 und IP 16_Pos. 6.

⁴¹⁶ Vgl. IP 08_Pos. 10 und Pos. 48.

⁴¹⁷ Vgl. IP 12_Pos. 12.

⁴¹⁸ IP 14_Pos. 99.

⁴¹⁹ Vgl. IP 12_Pos. 12.

Ein anderer Interviewpartner meint, dass aufgrund der immer unverbindlicheren und kürzeren Arbeitsverhältnisse und individuelleren Biografien Zugehörigkeitsgefühl und Verbundenheit mit einer Organisation abnehmen würden:

„Aber ich glaub‘ dass dieser Typ immer seltener zu finden sein wird, weil die Leute auch von so vielfältigen Ecken kommen und dass einer dreißig oder vierzig Jahre da bleibt, das gibt es ja heute auch nicht mehr. Die sind zwei Jahre da und dann sagen sie jetzt mach ich einen Ayurveda Kurs in Bali oder ich mach ein Sabbatical, ja, oder sie ziehen irgendwo anders hin oder so, ich glaub die Fluktuation, die wird auch immer größer werden und du wirst die Leute nur mehr viel kürzer dahaben.“⁴²¹

Ein jedenfalls gestaltbarer Aspekt der Zugehörigkeit, den diverse Interviewpartner*innen beschreiben, sind gemeinsame Events, wie schulübergreifende Fortbildungen, Feste, Betriebsausflüge usw. Diese würden Austausch fördern, Beziehungen schaffen und Verbundenheit sichern.⁴²² Wie bereits erwähnt, wurden viele dieser Aktivitäten durch die soziale Distanzierung während der Coronakrise unterbrochen. Über die Notwendigkeit eines Wiederauflebens dieser Aktivitäten zugunsten einer Schulkultur, wie sie vor Corona beschrieben wird, sind sich die interviewten Personen einig.

Quantitative Ergänzung

Das Zugehörigkeitsgefühl zum SZ Friesgasse erreicht in der Mitarbeiter*innenbefragung sehr hohe Werte. So vergeben 59% der Befragten die Höchstnote auf der sechsteiligen Skala. 97% vergeben einen Wert zwischen 4 und 6 Punkten.⁴²³

2.4.3.4 Pädagogische und theologische Kompetenz

Subcode 6 ist einerseits direkt rückgebunden an die Forschungsfrage, insofern in ihr theologisch kompetente Mitarbeiter*innen am Forschungsstandort thematisiert werden, andererseits wird auf die pädagogische Kompetenz Bezug genommen, da für einen Großteil der handelnden Personen an einer Bildungseinrichtung pädagogische Kompetenz zu postulieren ist. Auch die kirchlichen Grundlagendokumente zu

⁴²⁰ Vgl. ebd.

⁴²¹ IP 13_Pos. 78.

⁴²² Vgl. IP 07_Pos. 70.

⁴²³ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 29.

katholischer Schule thematisieren pädagogische und theologische Kompetenzen als wesentliche Skills von Mitarbeitenden in christlichen Bildungseinrichtungen.⁴²⁴

Wie bereits in Kategorie 1 angesprochen⁴²⁵, ist nach dem Vorbild der Ordensgründerin und in der SSND-Tradition Aus- und Weiterbildung der pädagogischen und theologischen Kompetenzen zentrales Anliegen.⁴²⁶ Aus der Analyse der Jahresberichte geht hervor, dass pädagogische Innovationen stets gefördert und erwünscht waren und diverse Initiativen zur Weiterentwicklung sowohl innerhalb der einzelnen Schulen als auch schulformenübergreifend gesetzt wurden.⁴²⁷ Neben reformpädagogischen Ansätzen wurden in den Interviews beispielsweise auch Themen wie kollegiale Hospitation und Entwicklung einer Feedbackkultur erwähnt.⁴²⁸ Die interviewten Leiter*innen heben hervor, dass die mitarbeitenden Pädagog*innen entsprechend ihrer pädagogischen Talente eingesetzt werden sollten.⁴²⁹

Besonders die sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt am Standort erfordere pädagogische und theologische Fähigkeiten.⁴³⁰ Wiederum zeichnet sich in den Interviews das Bild ab, dass zunächst die Schwestern, dann die Führungskräfte und schließlich alle Mitarbeitenden theologisch gebildet und „auskunftsfähig in ihrer Religion“ sein sollen.⁴³¹ IP 04 misst hier den Religionslehrer*innen besondere Bedeutung zu.⁴³² Die Überlegung, regelmäßige theologische Fortbildungen einzuführen⁴³³, wird in Kategorie 6 und 7 nochmals aufgegriffen.

Quantitative Ergänzung

Auf die Frage, welche Fähigkeit bzw. Kompetenz den Mitarbeitenden in ihrem Beruf besonders wichtig ist, werden sehr unterschiedliche Antworten gegeben. Die Antworten wurden zu Kompetenzpaketen zusammengefasst. Die größte Bedeutung messen die Mitarbeitenden sozialen und emotionalen Kompetenzen (Respekt, Empathie, Zuhören können etc.) bei (54%). Humor wird dabei besonders häufig erwähnt, ebenso wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Resilienz genannt. Fachliche Kompetenz und pädagogische Professionalität

⁴²⁴ Vgl. KL 3.

⁴²⁵ Vgl. 2.4.1.1 Bilden. Umfassend Bilden. Weiterbilden. Seite 72.

⁴²⁶ Vgl. IP 01_Pos. 128.

⁴²⁷ Vgl. A_tx_02.

⁴²⁸ Vgl. IP 08_Pos. 12 und IP 12_Pos. 18.

⁴²⁹ Vgl. IP 02_Pos. 26.

⁴³⁰ Vgl. IP 05_Pos. 6.

⁴³¹ Vgl. IP 02_Pos. 29-30.

⁴³² Vgl. IP 04_Pos. 49.

⁴³³ Vgl. IP 06_Pos. 28.

werden ebenfalls angeführt, allerdings nur von 18%. Möglicherweise ist dies dahingehend zu interpretieren, dass die fachliche Kompetenz ohnehin selbstverständlich ist.⁴³⁴ Die Theologische Kompetenz wurde extra in Frage 34 (als Pflichtfrage) erhoben. Dort heißt es: „Schätzen Sie ihre theologische Kompetenz bzw. Ihre religiöse Auskunfts-fähigkeit ein!“ Die Skala reichte von 1 (wenig kompetent) bis 6 (sehr kompetent).

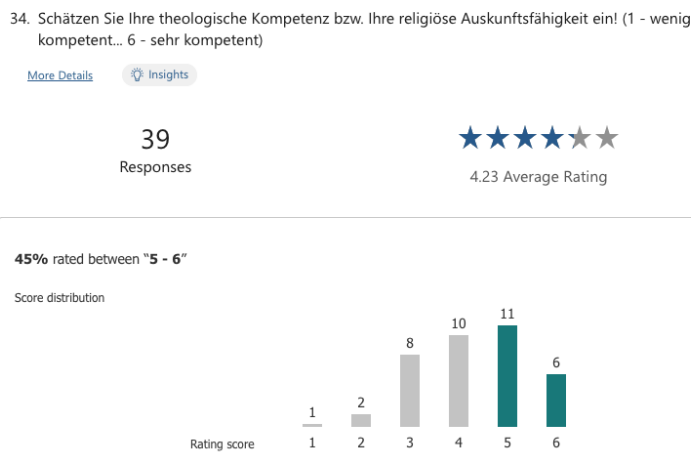


Abbildung 30: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 34

45% der Befragten gaben 5 oder 6 Punkte, was einen relativ hohen Wert darstellt. In Frage 35 wurde schließlich noch abgefragt, welche Fort- und Weiterbildung die Mitarbeitenden im Hinblick auf ihre pädagogische oder theologische Kompetenz begrüßen würde, bzw. was dahingehend im SZ Friesgasse angeboten werden sollte. Mehrfachnennungen waren möglich. Jeweils 62% der Befragten wünschen sich allgemeine pädagogische Seminare und wollen mehr über andere Religionen wissen. Jeweils 31% der Personen geben an, an fachdidaktischer Weiterbildung interessiert zu sein und mehr über den eigenen Glauben lernen zu wollen.⁴³⁵

2.4.3.5 Religiöse Verwurzelung und Glaubenszeugnis

Wie schon mehrfach ausgeführt wurde, stellt die religiöse Verwurzelung die erste der drei grundlegenden Säulen der „Friesidentity“, also des spezifischen Schulprofils dar.⁴³⁶ Dies ist an einer katholischen Bildungseinrichtung nicht verwunderlich. Auch in den Vision-Mission-Values heißt es: „An SSND-Schulen arbeiten Menschen, die von

⁴³⁴ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 30.

⁴³⁵ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 35.

⁴³⁶ Vgl. z.B. Seite 50.

christlicher Motivation geprägt sind.⁴³⁷ Der Blick auf die Grundlagendokumente wird zeigen, dass das von Mitarbeitenden an katholischen Schulen prinzipiell erwartet wird, wie im Dokument der Kongregation für das katholische Bildungswesen „*Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule*“ von 1982 hervorgehoben wird.⁴³⁸ Daher versuche ich anhand der erhobenen Daten herauszufinden, inwiefern religiöse Verwurzelung und Glaubenszeugnis im Hinblick auf die handelnden Personen sichtbar werden. Schon im Vorfeld der Generierung der Subcodes war zu überlegen, mithilfe welcher Indikatoren religiöse Verwurzelung gemessen werden könnte. Ich greife hier auf die Definition Meulemanns zurück, der Religiosität als subjektive Übernahme einer Religion definiert, die die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die Praxis ihrer Riten und den Glauben an ihre Aussagen umfasse.⁴³⁹ Was eine genauere Analyse der religiösen Verwurzelung betrifft, so differenziere ich in der Folge einerseits zwischen den einzelnen Gruppen innerhalb der handelnden Personen und andererseits zwischen formaler Zugehörigkeit und inhaltlichen Aussagen über Glaubenspraxis und Glaubensbekenntnis.

In Bezug auf die formale Zugehörigkeit der Mitarbeitenden am Forschungsstandort zur katholischen bzw. einer christlichen Kirche, bietet sich ein (noch) relativ homogenes Bild: Die meisten sind getaufte Christ*innen. Im Hinblick auf die Schüler*innen wurde bereits gezeigt, dass diese Gruppe der handelnden Personen formal sehr divers religiös zugehörig ist.⁴⁴⁰

Betrachtet man die Gruppe der SSND-Schwestern, so überrascht es nicht, dass diese in den Interviews auch ein starkes Glaubenszeugnis geben. Durch ihre Zugehörigkeit zur katholischen Schwesterngemeinschaft, ihre ritualisierte religiöse Praxis und die Schilderung von biographischen Berufungs- und Bekenntniserzählungen, erscheinen sie als stark religiös verwurzelt.

Auch die Leiter*innen bezeugen, dass christliche Werte, wie Nächstenliebe und Versöhnungsbereitschaft, Fundament ihres Lebens und Handelns sind.⁴⁴¹ Es kann jedoch nicht sicher festgestellt werden, ob sie an diversen religiösen Angeboten und Feiern teilnehmen, weil sie dies als für ihre Leiter*innenrolle selbstverständlich ansehen, oder weil sie es aus persönlichem religiösem Bedürfnis und Bekenntnis heraus

⁴³⁷ Vgl. A_tx_06_Pos. 552.

⁴³⁸ Vgl. KL 33.

⁴³⁹ Vgl. Meulemann, Ohne Kirche leben, 2019, 33.

⁴⁴⁰ Vgl. Seite 101f.

⁴⁴¹ Vgl. z. B. IP 07_Pos. 38.

tun. Die Leiterin des Schulzentrums vermutet eine „tiefe Religiosität“ der Hausangestellten (in Küche, Reinigung, Pforte, Administration), die – hauptsächlich mit kroatischen Wurzeln – an religiösen Angeboten teilnehmen würden, sofern es die Dienstzeiten zuließen.⁴⁴²

Bei den Pädagog*innen bietet sich ein differenziertes Bild. Einige beschreiben ihre eigene religiöse Beheimatung⁴⁴³ andere ihre Religionsferne: „Ich habe mit Religion nicht so viel am Hut“.⁴⁴⁴ Tendenziell wird Religion jedoch als Privatsache gesehen, über die man nicht so gerne offen spricht.⁴⁴⁵ Wie bereits erwähnt⁴⁴⁶, wird der Anteil der stark religiös Sozialisierten im Lehrer*innenkollegium nicht allzu hoch eingeschätzt. Verifizierbare Aussagen dazu können aber auch nicht gemacht werden, weil darüber – wie gesagt – wenig gesprochen wird und man auch nicht dazu befragt werden will. Um die religiöse Verwurzelung unter den Mitarbeitenden zum Thema zu machen, wurde im Rahmen der Friesidentity-Workshops eine Kleingruppen-Austauschrunde abgehalten. Da es sich hier um sehr persönliche Gespräche handelte, wurden diese Teile des Workshops nicht mitprotokolliert, lediglich ein Fotoprotokoll der Ergebnisse der Gruppenarbeiten stand zur Verfügung. Dieses lässt jedoch keine tiefgehenden Rückschlüsse auf die religiöse Verankerung einzelner Personen zu.

Im Gegensatz zu den Erwachsenen sprechen die Schüler*innen ungezwungener über das Thema Religion und persönliche Religiosität. Wiederum wurde im Rahmen der Friesidentity-Initiativen versucht, Aussagen der Schüler*innen zum Thema religiöse Verwurzelung zu erhalten. Die aufgenommenen Statements der Schüler*innen wurden mit deren Zustimmung als Input bei den Workshops der Mitarbeiter*innen gezeigt und von den mitarbeitenden Erwachsenen diskutiert. Einige Zitate sollen Einblick in die Glaubenszeugnisse der befragten Schüler*innen geben:

S1: Wie stehst du im Zusammenhang mit uns, mit dem Glauben in der Schule, wie wirkt sich das auf dein Leben, auf dein Glaubensleben aus?

S2: Also für mich ist die religiöse Gemeinschaft in der Schule sehr wichtig, weil ich in der Pfarre nicht tätig bin, aber hier Oberministrantin bin. Und das ist sehr wichtig für mich, weil es eine Art von Zusammengehörigkeit ist, die ich sonst nirgends kenne.

⁴⁴² Vgl. IP 06_Pos. 28.

⁴⁴³ Vgl. IP 09 und IP 14.

⁴⁴⁴ IP 12_Pos. 28.

⁴⁴⁵ Vgl. IP 10_Pos. 54.

⁴⁴⁶ Vgl. Seite 99.

S3: In der Schule bekomme ich den Islam mit, weil es gibt einen Raum, wo man beten kann, also es gibt in dieser Schule auch die Möglichkeit zu beten und das nehme ich auch ernst, das nehme ich auch in Anspruch.

S4: Mein Religionsbekenntnis ist serbisch orthodox, das ich auch von klein auf miterlebe. In meiner Familie sind wir nicht strenggläubig. Wir glauben. In meiner Familie hat das für uns, bedeutet der Glaube alles unterschiedlich. Für mich bedeutet Glaube, an etwas zu glauben, halt,... ich bete.

S5: Was Religion für mich bedeutet - Religion ist für mich ein zentraler Punkt in meinem Leben, als ich in der Friesgasse eigentlich gemerkt hab, dass nicht nur Bildung weitergegeben wird, sondern auch Glaube und dass ich da meinen spirituellen Weg weitergehen hab können, sei es im Firmunterricht oder sei es bei den ganzen Schulmessen, beim Ministrieren. Also ich denke, dass das für mich eine zentrale Rolle gespielt hat, um auch meinen Glauben weiterzuentwickeln und auch meinen Weg zu finden.

S6: Wir waren auch schon mit der ganzen Klasse egal ob Christ oder eine andere Religion in der Moschee und dann in der Kirche und haben geschaut, was wir für Unterschiede haben. Und, also ich respektiere alle Religionen und es ist auch schön, dass sie unsere respektieren.

S7: Ja, und wir sind alle Menschen.⁴⁴⁷

Nach Einschätzung der interviewten Personen kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass diese Stimmen repräsentativ für die gesamte Schüler*innenpopulation ist, wie der folgende Interviewausschnitt zeigt:

„I: Haben Sie eigentlich das Gefühl, dass den Schülerinnen und Schülern ihr Religionsbekenntnis wichtig ist, also ist es für die Kinder ein, ein Fixpunkt in ihrem Leben oder denken sie so, ja Religion ist mir eh wurscht?

IP: Ich glaube eher Letzteres. Es gibt schon Schüler und Schülerinnen, die sind, die verwenden Religion als Stütze ihrer Identität und anderen ist es wichtig einfach, weil sie gläubig sind, aber dem Großteil, so meine langjährige Erfahrung, ist die Religion nicht so ein Zentralanliegen.

Wir haben auch diese ganz aktiven und die wirklich Gläubigen, die gibt's auch, aber die große Zahl ist nicht so interessiert, trotz katholischer Privatschule.⁴⁴⁸

Quantitative Ergänzung

Wie bereits ausgewiesen bezeichnen sich 79% der Teilnehmenden an der Mitarbeiter*innenbefragung selbst als religiös verwurzelt.⁴⁴⁹ Dieser Wert erscheint hoch und bleibt doch unklar, da nicht genau spezifiziert wird, was mit dem Begriff genau gemeint ist.

⁴⁴⁷ V_Friesidentity_V01_Pos. 1-9.

⁴⁴⁸ IP 11_Pos. 95-100.

⁴⁴⁹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 44, Seite 101.

2.4.3.6 Ehrenamtliches Engagement

Subcode 8 knüpft an die Aussagen an, die bereits unter 2.4.3.2 Aufgabe, Ansprüche und Erwartungen angesprochen wurden. Wenn von den Mitarbeiter*innen erwartet wird, dass sie überdurchschnittlicheren Einsatz zeigen als Kolleg*innen an öffentlichen Schulen⁴⁵⁰ und nicht nach Dienstschluss „den Bleistift fallen lassen“⁴⁵¹, sollten die Daten dahingehend untersucht werden.

Ehrenamtliches Engagement ist in kirchlichen Einrichtungen kaum wegzudenken⁴⁵² und dies gilt auch für katholische Bildungseinrichtungen. Nicht ausschließlich, aber auch durch den umfassenden Einsatz der Ordensschwester wurden am Forschungsstandort in der Vergangenheit viele Initiativen ins Leben gerufen und getragen. Durch den Rückzug des Ordens steht auch das ehrenamtliche Engagement infrage, denn „Ordensleute arbeiten ehrenamtlich, kostenlos und nicht 40 Stunden, sondern sind da. Mitarbeitende haben Familie, haben andere Arbeitszeiten, haben andere Aufgaben.“⁴⁵³ Die Berichte der Interviewpartner*innen zum Thema Überforderung⁴⁵⁴ zeigen, dass die Mitarbeitenden in Spannung stehen, zwischen der Erwartung, sich über die berufliche Verpflichtung hinaus ehrenamtlich zu engagieren, und sich abzugrenzen.⁴⁵⁵ Die Aussagen der interviewten Personen spiegeln auch diese Spannung wider. In vielen Bereichen wird hohes ehrenamtliches Engagement wahrgenommen:

„Ich glaube, es ist unglaublich viel Idealismus da, es ist wahnsinnig viel Bereitschaft da und Begeisterung und weit über das normale Maß hinaus. Allein, wenn ich mir eine Musicalproduktion anschau, was da geleistet wird, was da investiert wird. Das schafft ihnen niemand an. Das ist alles freiwillig. In unglaublichem Ausmaß. Und das ist da.“⁴⁵⁶

Dies betrifft sämtliche Gruppen der handelnden Personen. So wird beispielsweise darüber berichtet, dass das Hauspersonal auch am Wochenende zur Verfügung steht, wenn für Firmung oder Erstkommunion gekocht und gereinigt werden muss⁴⁵⁷, ebenso

⁴⁵⁰ Vgl. IP 06_Pos. 36.

⁴⁵¹ IP 01_Pos. 62.

⁴⁵² Vgl. <https://www.katholisch.at/aktuelles/2017/12/01/ohne-freiwillige-waeren-wir-um-vieles-aermer> (Stand: 18.02.2022; Abruf: 18.02.2022).

⁴⁵³ IP 01_Pos. 24.

⁴⁵⁴ Vgl. IP 12_Pos. 12; IP 07_Pos. 52.

⁴⁵⁵ Vgl. dazu auch Kurth, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996.

⁴⁵⁶ IP 01_Pos. 72.

⁴⁵⁷ Vgl. IP 06_Pos. 28.

dass sich Jugendliche für ihre benachteiligten Mitschüler*innen engagieren⁴⁵⁸ und viele Pädagog*innen sich „über das normale Maß hinaus“ einsetzen.⁴⁵⁹

Gleichzeitig wird aber auch Überforderung und Verweigerung wahrgenommen und dies erzeugt im Hinblick auf zukünftiges ehrenamtliches Engagement Zweifel. Wenn Verbundenheit und Zugehörigkeit schwinden, seien Mitarbeitende weniger bereit, sich überdurchschnittlich zu engagieren.⁴⁶⁰

Quantitative Ergänzung

Die Frage, ob sich die Mitarbeitenden verpflichtet fühlten, am Arbeitsplatz im SZ Friesgasse ehrenamtliches Engagement zu leisten, verneinten 59%.⁴⁶¹

41% der Befragten stimmten zu und leisten ehrenamtliche Arbeit in folgenden Bereichen oder könnten sie sich dort vorstellen: Am häufigsten wird die Betreuungsarbeit für Geflüchtete genannt, sodann Lernbetreuung von Kindern, Engagement im Bereich Pastoral, Mediation, rotes Kreuz und im Schulchor. Eine Person meint, sie sehe ihren Beruf als ehrenamtliche Tätigkeit, da das Gehalt sich nicht mit der Wertigkeit decke. Eine andere hat die Sorge, dass die Antwort auf diese Frage die Anonymität der Umfrage aufheben würde.⁴⁶²

2.4.3.7 Kommunikation und Konflikte

Bereits unter 2.4.3.3 war von den Beziehungen der Mitarbeitenden untereinander die Rede und das dort Gesagte soll hier nicht wiederholt, sondern nur ergänzt werden.

Bei den codierten Segmenten zu Subcode 9 wurde das Datenmaterial vor allem auf die Schlüsselbegriffe Kommunikation und Konflikte untersucht. Als neues Thema taucht hier die Kommunikation zwischen den verschiedenen Schulen und Bereichen auf.⁴⁶³

Die Kommunikation wird als wesentlich für ein gutes Miteinander und tragfähige Arbeitsbeziehungen angesehen und verlangt nach Aussage der Interviewpartner*innen ein Investment in Kommunikationsstrukturen.⁴⁶⁴ Der wertschätzende Umgang aller Personengruppen untereinander wird hier einerseits durchaus festgestellt⁴⁶⁵, andererseits wird das Thema Konflikt scheinbar vermieden, denn es kommt in den codierten Segmenten kaum vor. Dies legt den Schluss nahe, dass es entweder nur wenig Konflikte

⁴⁵⁸ Vgl. IP 02_Pos. 70.

⁴⁵⁹ IP 09_Pos. 20.

⁴⁶⁰ Vgl. IP 13_Pos. 78.

⁴⁶¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 36.

⁴⁶² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 37.

⁴⁶³ Vgl. IP 02_Pos. 18.

⁴⁶⁴ Vgl. IP 02; IP 05_Pos. 42; IP 07_Pos. 6.

⁴⁶⁵ Vgl. IP 08_Pos. 48; IP 09_Pos. 36; IP 11_Pos. 17.

gibt oder diese in den Interviews „unter den Teppich“ gekehrt werden. Ich neige eher zu letzterer Interpretation und möchte dies am konkreten Beispiel „Grüßen“ zeigen. In der gemeinsamen Schulordnung ist verankert, dass es selbstverständlich sei, einander im Schulzentrum zu grüßen, um gleichsam die geringste und erste Form eines respektvollen Umgangs auszudrücken. Trotzdem merkt eine interviewte SSND-Schwester betroffen an, dass sie oft nicht begrüßt werde, auch nicht von Lehrpersonen, die wiederum als Vorbild für die Schüler*innen fungieren würden.⁴⁶⁶

Quantitative Ergänzung

Insgesamt vier Fragen der Mitarbeiter*innenbefragung widmeten sich dem Thema Kommunikation, Umgang und Konflikte. Der Umgangston am Forschungsstandort wird von 18% der Befragten mit der höchsten Punktezahl 6 (sehr gut), von 38% mit fünf Punkten und von 36% mit vier Punkten bewertet. 92% der Personen schätzen die Kommunikation im SZ Friesgasse also grundsätzlich positiv ein.⁴⁶⁷ 84% geben an, Konflikte im Rahmen der Berufstätigkeit zu erleben, und zwar 84% mit Schüler*innen, 49% mit Eltern, 13% mit Kolleg*innen und 8% mit Vorgesetzten.⁴⁶⁸ Die freiwillige, offene Frage 42 („Das möchte ich zum Thema Kommunikation und Konflikte am SZ Friesgasse noch anmerken“) gibt einen vertieften Einblick in dieses Thema. Deshalb sollen hier einige Antworten zusammengefasst werden. Diese unterteilen sich in drei Bereiche – Kommunikation und Konflikte mit Schüler*innen bzw. der Schüler*innen untereinander, mit Eltern und mit Kolleg*innen. Im Hinblick auf die Schüler*innengruppe wird das Mediationsprojekt als besonders hilfreich erlebt. Was die Kommunikation mit den Eltern angeht, so wird angemerkt, dass viele Eltern nicht über ausreichende sprachliche Möglichkeiten verfügen würden, um ihre Kritik höflich vorzubringen, wodurch es gelegentlich zu sehr verletzenden Situationen käme. Hier wird eine stärkere Unterstützung der Vorgesetzten gefordert. Im Bezug auf das Kollegium wünschen sich die Befragten mehr Austausch, um Beziehungen zu gestalten und schwierige Fälle im Schulkontext zu besprechen. Nicht nur mehr Zeit, sondern auch einschlägige Fortbildungen wären hier notwendig. Insgesamt wird jedoch das Kolleg*innenteam als tragend erlebt. Eine Person

⁴⁶⁶ Vgl. IP 04_Pos. 25.

⁴⁶⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 39.

⁴⁶⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 40.

schreibt: „Wir bemühen uns immer wieder, Stolpersteine zu entdecken und zu beseitigen.“⁴⁶⁹

2.4.3.8 Benachteiligte und Arme heute

Die Frage, wer im gegenwärtigen Kontext die Benachteiligten und Armen sind, denen gemäß des SSND-Bildungsauftrags, besonderes Augenmerk geschenkt werden muss, durchzieht sämtliche Kategorien. Dieser Anspruch, der in der zweiten Friesidentity-Säule beschrieben ist, soll an dieser Stelle konkretisiert werden.⁴⁷⁰ Sowohl in den Interviews als auch in den profilbildenden Friesidentity-Workshops wurde der Frage nachgegangen, woran Benachteiligung und Armut festgemacht werden könne. Die diesbezüglichen Aussagen wurden unter Kategorie 3, Subcode 10 codiert. Bereits in der Kick-off-Fokusgruppendifkussion wurde festgehalten, dass „arm“ auch, aber nicht nur finanzielle Armut meine.⁴⁷¹

Bei Aufnahmegesprächen, aber auch im Schulalltag oder auch bei der Beantragung von Schulgeldermäßigung bzw. -befreiung würden verschiedene Formen von Not sichtbar: Die interviewten Personen diagnostizieren einen Bildungsnotstand, der die Schere zwischen Bildungsbürger*innen und bildungsfernen Schichten aufgehen lasse.⁴⁷² Erziehungsberechtigte befänden sich aufgrund ihrer Arbeitssituation häufig in Zeitnot und brächten ihre Kinder schon vor sieben Uhr in der Früh in die Aula oder „deponierten“ sie dort zwischen oder nach den Unterrichtszeiten, da sie sich den Hort nicht leisten könnten.⁴⁷³ Schüler*innen würden in prekären Verhältnissen leben, die durch beengte Wohnverhältnisse, kinderreiche Familien, Alleinerzieher*innenhaushalte oder Patchwork-Familiensituationen gekennzeichnet seien.⁴⁷⁴ Eltern befänden sich in spiritueller Not und versuchten für ihre Kinder in der Schule einen Ort zu finden, an dem sie Sinn- und Identitätsstiftung sowie Schutz vor Ausgrenzung vermittelt bekämen.⁴⁷⁵ Schüler*innen würden in ihrem Schulplatz an der Privatschule „die letzte Chance“ sehen, einen Bildungsabschluss zu schaffen. Manche finanzierten ihren Platz durch eigene Arbeit z.B. an den Wochenenden.⁴⁷⁶ Das Schulzentrum Friesgasse sei außerdem bekannt dafür, dass es auch Schüler*innen mit unterschiedlichen

⁴⁶⁹ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 42.

⁴⁷⁰ Vgl. Seite 50.

⁴⁷¹ Vgl. FG_Start_Pos. 80-85.

⁴⁷² Vgl. IP 07_Pos. 73.

⁴⁷³ Vgl. IP 06_Pos. 24 und IP 16_Pos. 21.

⁴⁷⁴ Vgl. IP 05_14.

⁴⁷⁵ Vgl. IP 06_Pos. 24.

⁴⁷⁶ Vgl. IP 08_Pos. 44.

Beeinträchtigungen aufnehmen: So fanden in den letzten Jahren Schüler*innen mit Tourette- oder Asperger-Syndrom einen Platz, ebenso wie Autist*innen oder geh- und sehbehinderte Schüler*innen. Wie bereits berichtet, werden immer wieder geflüchtete Jugendliche an die Friesgasse vermittelt.⁴⁷⁷

Im Rahmen der Friesidentity-Workshops wurden Geschichten von Schüler*innen gesammelt, die die Sorge um die Benachteiligten illustrieren sollten und als Gesprächsimpuls für die Kleingruppenarbeit dienten. Folgende Narrationen aus den Workshop-Protokollen möchte ich an dieser Stelle exemplarisch zitieren. Sie beschreiben anonymisiert Situationen von Schüler*innen:

N01: Paulina hat einen kleinen Bruder, der seit seiner Geburt sehr krank ist. Sie liebt ihn sehr, sie fühlt sich für ihn verantwortlich. Der Vater schlägt die Mutter, die Polizei war schon mehrfach da und es gab auch ein Betretungsverbot. Jedes Mal, wenn sie schreien, fürchtet sich der kleine Bruder zu Tode. Paulina beschützt ihn. Sie ist eine gute Schülerin, aber oft bleibt sie zu Hause, damit der kleine Bruder nicht den Streitigkeiten der Eltern ausgesetzt ist. Sie fürchtet sich davor, dass das Jugendamt kommt und die Geschwister trennt. Leider ist sie in letzter Zeit oft krank und auch ihre schulischen Leistungen werden schlechter, weil sie den Druck nicht mehr aushält.⁴⁷⁸

N02: Marco, seine Eltern und seine sechs Jahre jüngere Schwester sind als Folge des Bosnienkrieges nach Österreich gekommen. Die Eltern arbeiten schwer, um sich in Österreich eine Existenz aufbauen zu können. sie haben in der Heimat nahezu alles verloren. Marco ist ein begnadeter, schon in Bosnien geförderter Fußballspieler. Neben der Schule trainiert er mehrere Stunden, am Wochenende sowieso. Zeit für Hausübungen hat er erst am späten Abend. Ständig übermüdet und überfordert kommt er in die Schule und reagiert auf seine ständige Übermüdung gereizt und unwirsch. Sein Klassenvorstand weiß nichts über seinen Hintergrund. Es hagelt Verweise und eine Befristung wird ausgesprochen. Es kommt zum Eklat. Marco erzählt seine Geschichte: Besonders sein Vater macht ihm Sorgen und Druck. Wenn die Wohnung unordentlich ist, etwas Schlechteres als ein Gut auf seinen Tests steht und bei allem anderen sowieso. Marco ist verzweifelt und bittet inständig, man möge die Befristung nicht an seinen Vater schicken. Er würde sich so aufregen und wieder damit drohen. Klassenvorstand und beratendes Team sehen in diesem Fall noch einmal von einer Befristung ab. Es werden schriftliche Vereinbarungen mit Marco zu seinem Verhalten beschlossen. Wochen später droht der Vater wieder mit dem Selbstmord, vorgeblich weil Marco die von ihm erwartete Leistung nicht bringt. Tragischerweise suizidiert sich der Vater tatsächlich. Marco findet Unterstützung bei der Schulpsychologin, seine Familie auch. Doch die Belastung wird zu groß. Er bricht die Schule ab.⁴⁷⁹

⁴⁷⁷ Vgl. IP 02_Pos. 64 und Pos. 68.

⁴⁷⁸ V_Friesidentity_V02_Pos. 1.

⁴⁷⁹ V_Friesidentity_V02_Pos. 2.

N03: Christian ist 18 Jahre alt. Nach unzähligen Prüfungen und Zittern, ob er es in die nächste Klasse schaffen wird, steht er jetzt vor der Matura. Die Eltern haben sich im Laufe seiner Schulzeit getrennt. Der Vater ist ins Ausland gezogen. Die Mutter muss die gemeinsame Wohnung verlassen. Jetzt ist Christian ganz auf sich alleine gestellt. Neben den vielen kleinen und großen Dingen im Haushalt ist da noch das Lernen und das Alleinsein. Oft sitzt er am Abend vor seinen Büchern und es kommen ihm die Tränen. Es ist viel zu viel. Es ist keineswegs sicher, ob er den Abschluss schaffen kann.⁴⁸⁰

2.4.3.9 Zusammenfassung

Der zusammenfassende Rückblick auf Kategorie 3 zeigt die Bedeutung der handelnden Personen und ermöglicht eine Momentaufnahme. Religiös motivierte Berufungsgeschichten, wie sie SSND-Schwestern im Interview erzählen, gehören vermutlich genauso der Vergangenheit an, wie eine lebenslange Verbundenheit und Zugehörigkeit zur Organisation. Eine umsichtige Auswahl der Mitarbeitenden erscheint wesentlich, wenn auch in Zukunft die spezifischen Ansprüche einer christlichen Schule erfüllt werden sollen. Berichte der interviewten Personen über Druck, Enge und Überforderung legen nahe, mit der Ausgestaltung von Jobprofil, Aufgabenstellungen und Erwartungen besonders sensibel umzugehen. Es überrascht wenig, dass vor allem der Auswahl der Führungskräfte ein besonders hoher Stellenwert zugemessen wird. Entscheidende Faktoren, die Mitarbeitende motivieren könnten, sich mit besonderem Engagement am SZ Friesgasse einzubringen, wurden in den Interviews genannt. Dazu gehört eine positive Außenwirkung – Stichwort „guter Ruf“ – ebenso wie ein durch respektvollen Umgang geprägtes Schulklima innerhalb der Organisation. Auch scheint es bedeutsam zu sein, beim Eintritt in die Schule das Gefühl vermittelt zu bekommen, willkommen zu sein, wie auch im Verlauf einer langen Verweildauer eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den verschiedenen Stakeholdern zu erfahren. Dringend notwendig sind Personen, die in Schlüsselpositionen Führung übernehmen, gestalten wollen und anderen Vorbilder sind. Im offenen und ehrlichen Umgang mit Konflikten und Überforderung zeigt sich kontinuierlicher Handlungsbedarf. Auf die Bereitschaft, sich mit Religion auseinander zu setzen, kann im Sinne des spezifischen Profils ebenso wenig verzichtet werden wie auf fachliche und pädagogische Kompetenz entsprechend dem jeweiligen Einsatzgebiet. Inwiefern nicht nur in der Gruppe der Schüler*innen, sondern auch bei den Mitarbeitenden Vielfalt zugelassen und gesteigert werden sollte, bleibt zu diskutieren. Mit Blick auf die christliche Basis und das Konzept

⁴⁸⁰ V_Friesidentity_V02_Pos. 3.

der Offenheit⁴⁸¹, das man heute mit dem Titel „inklusive Schule“ überschreiben könnte, ist die besondere Aufmerksamkeit für die Benachteiligten der Gesellschaft, wie sie in Subcode 10 herausgearbeitet wurde, aufrecht zu erhalten. Welche Rahmenbedingungen dafür notwendig sind, wird Gegenstand der Ausführungen unter Kategorie 6 und in den praxeologischen Überlegungen sein.⁴⁸²

2.4.4 Kategorie 4: KIRCHLICHE VOLLZÜGE am pastoralen Ort katholische Schule

Kategorie 4 untersucht das Datenmaterial hinsichtlich des Themas „Katholische Schule als pastoraler Ort“. Dass katholische Schule im Kontext der nachvatikanischen Theologie als pastoraler Ort betrachtet wird, halten diverse einschlägige kirchliche Dokumente fest. Katholische Schule wird als christlicher Lebensraum, kirchliches Subjekt, Ort der Evangelisierung, des Apostolats und des pastoralen Handelns gesehen.⁴⁸³ Als Gliederungselemente für Kategorie 4 wurden die kirchlichen Grundvollzüge Martyria, Liturgie, Diakonia und Koinonia gewählt und die Subcodes mit diesen Überschriften versehen, was die fachliche Literatur⁴⁸⁴ und die kirchlichen Grundlegendokumente⁴⁸⁵ vorschlagen.

In der Tradition des 2. Vatikanischen Konzils sind Diakonia, Martyria, Leiturgia und Koinonia als durchgängige Gliederungsprinzipien der Pastoraltheologie definiert und die Einteilung und Orientierung entlang der Grundvollzüge ist etabliert.⁴⁸⁶

2.4.4.1 Martyria

Erste Erkenntnisse zum Thema „Glaubenszeugnis“ wurden bereits unter 2.4.2.2 Spannungsfeld „Religiöse Verwurzelung und Säkularisierung“ sowie unter 2.4.3.5 „Religiöse Verwurzelung und Glaubenszeugnis“ zusammengetragen. Wie schon erwähnt, finden sich, außer in den Interviews der SSND-Schwestern⁴⁸⁷, nur wenige Aussagen der interviewten Personen, die Subcode 1 zugeordnet werden konnten. Zwei

⁴⁸¹ Vgl. 2.4.1.5 Grundsätzliche Offenheit als Prinzip.

⁴⁸² Vgl. 4.2 Praxisbaustein „Mitarbeitende“.

⁴⁸³ Vgl. RD 31.

⁴⁸⁴ Vgl. A. Kaupp u. a. (Hgg.), Handbuch Schulpastoral: für Studium und Praxis (Grundlagen Theologie), Freiburg Basel Wien 2015.

⁴⁸⁵ Vgl. z.B. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral. Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, hg. von Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Bd. 16 1996.

⁴⁸⁶ Vgl. U. Kumher, Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 74), Würzburg 2008, 293.

⁴⁸⁷ Vgl. z.B. IP 02_Pos. 74; IP 03_Pos. 64.

Statements von interviewten Personen, die keine theologische Vorbildung aufweisen, seien hier exemplarisch genannt:

„Diese christlichen Werte, das ist für mich grundsätzlich ein Fundament, nicht nur in meinem beruflichen, sondern auch privaten Leben. Es ist eine Basis und da kommt was für mein Handeln.“⁴⁸⁸

„Ich habe als Hortpädagogin gleich nach der Schule hier angefangen und hab mir gedacht, ja ich bleib halt einmal im Hort ein bisschen und schau mir das an. Oje – ein katholisches Haus, werde ich da hineinpassen? Ich bin aber mit dem Haus ein Stück mitgewachsen, auch was meinen Glauben betrifft.“⁴⁸⁹

Auch die untersuchten Artefakte ergaben kaum Kodierungen, im Rahmen der Friesidentity-Protokolle konnten die bereits erwähnten Aussagen der interviewten Schüler*innen thematisch verknüpft werden.⁴⁹⁰

Als vorrangiger Ort des Glaubenszeugnisses an katholischen Schulen wird üblicherweise der Religionsunterricht genannt.⁴⁹¹ Unter den Interviewpersonen befanden sich fünf ehemalige und drei aktuell als Religionslehrer*innen tätige Pädagog*innen. Der Religionsunterricht selbst war zwar nicht konkret Gegenstand der Interviews, trotzdem wurde die Bedeutung desselben am Forschungsstandort herausgestrichen. Jede Schülerin und jeder Schüler ist gemäß Aufnahmevertrag verpflichtet, den Religionsunterricht der eigenen Religion bzw. Konfession zu besuchen, um im Hinblick auf den eigenen Glauben mündig und auskunftsfähig zu werden.⁴⁹² Die religiöse Diskursfähigkeit der mitarbeitenden Erwachsenen ist viel schwieriger zu erfassen. Dass Religionslehrende durch ihre berufliche Tätigkeit Zeugnis für ihren Glauben geben, ist anzunehmen. Auch diejenigen Personen, die am Forschungsstandort Erstkommunion- oder Firmvorbereitung anbieten, tun dies höchstwahrscheinlich aus religiöser Überzeugung und schätzen sich selbst als auskunftsfähig in puncto Religion ein. Meist werden auch diese Vorbereitungskurse zum Empfang der Sakramente von Religionspädagog*innen abgehalten. Im Hinblick auf andere, theologisch nicht speziell vorgebildete Mitarbeitende, bleiben wesentliche Detailfragen offen: In welchem Rahmen können Gespräche über Religion unter den Personen stattfinden, die nicht Religionslehrer*innen sind? Ist dies den Mitarbeiter*innen überhaupt ein Bedürfnis oder wollen sie ihre Religiosität lieber als

⁴⁸⁸ IP 07_Pos. 38.

⁴⁸⁹ FG_Start_Pos. 01: 97 – 101.

⁴⁹⁰ Vgl. Seite 144.

⁴⁹¹ Vgl. z.B. KS 49 und RD 66.

⁴⁹² Vgl. IP 03_Pos. 95.

Privatsache betrachtet wissen und sich darüber im beruflichen Kontext nicht austauschen? Braucht es theologische Weiterbildung, um in Bezug auf die eigene Religion diskursfähig zu werden und wenn ja, in welcher Form oder in welchem zeitmäßigen Umfang würde dies angenommen werden?⁴⁹³ Aus den qualitativen Daten können gewisse Hinweise auf die Beantwortung dieser Fragen gewonnen werden. Die Kleingruppengespräche im Rahmen des Friesidentity-Workshops zur ersten Säule „Religiöse Verwurzelung“ wurden von den Teilnehmenden positiv aufgenommen⁴⁹⁴, zugleich wird Religion als etwas sehr Privates wahrgenommen, über das nicht mit jeder oder jedem und nicht öffentlich gesprochen werden soll.⁴⁹⁵ Von Seiten des Schulerhalters wird theologische Weiterbildung als notwendig erachtet und auch angeboten, viele dieser Angebote wurden aber nur spärlich angenommen. Ob der Hintergrund der geringen Teilnahme terminliche Überlastung, Desinteresse an theologischen Inhalten oder die Scheu war, sich an Gesprächen über Religion zu beteiligen, wurde nicht erfragt und kann daher nicht festgestellt werden.⁴⁹⁶

Quantitative Ergänzung

Wie bereits erwähnt, schätzt sich ein Viertel der Mitarbeitenden als religiös sehr verwurzelt ein und ein weiteres Viertel vergibt bei Frage 44 zweithöchsten Wert.⁴⁹⁷ Dies kann als Glaubenszeugnis interpretiert werden. Aussagen zur Konkretisierung des Begriffs „religiöse Verwurzelung“ und Auskunftsfähigkeit wurden allerdings im Rahmen der Mitarbeiter*innenbefragung nicht evoziert. Welche Glaubensinhalte sind für die Mitarbeitenden zentral? Dies zu erheben, wäre eine interessante Aufgabe für ein weiteres Forschungsprojekt.

⁴⁹³ Vgl. Seite 393.

⁴⁹⁴ Vgl. TB_01.

⁴⁹⁵ Vgl. IP 10_Pos. 54.

⁴⁹⁶ Vgl. IP 06_Pos. 28.

⁴⁹⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 44.

2.4.4.2 Liturgie

Im Gegensatz zu Subcode 1 Martyria konnten zu Subcode 2 Liturgie zahlreiche Segmente in den qualitativen Daten codiert werden. Vorweg sei eine Übersicht über die unterschiedlichen liturgischen Angebote erstellt, die in den Interviews bzw. in den Artefakten genannt wurden.

	Art der Liturgie:	Angebot für:	freiwillig/ verpflichtend	Beleg in den Daten:
Festgottesdienste zu Ehren der Ordensgründerin: 17.11.: Tag der Seligsprechung (Segnung der Mitarbeitenden) 9.5.: Todestag	Eucharistiefeier	alle Mitarbeitenden	wahlweise einer der beiden verpflichtend	IP 02_Pos. 42
Anfangs- und Schlussgottesdienste in den Schulen	Wortgottesdienste (ökumenisch) od. Eucharistiefeier	Schüler*innen und Lehrpersonen der jeweiligen Schule	verpflichtend	IP 10_Pos. 06
Weihnachtsgottesdienste in den Schulen	Eucharistiefeier	Schüler*innen und Lehrpersonen der jeweiligen Schule	verpflichtend für Christ*innen, freiwillig für Angehörige anderer Religionen	IP 10_Pos. 06
Ostergottesdienste in den Schulen	Eucharistiefeier	Schüler*innen und Lehrpersonen der jeweiligen Schule	verpflichtend für Christ*innen, freiwillig für Angehörige anderer Religionen	IP 10_Pos. 06
Bittgottesdienste und Segensfeiern zum Ende der Schule (Abschlussklassen)	Wortgottesdienste bzw. Eucharistiefeier	Schüler*innen der Abschlussklassen	verpflichtend	IP 02_Pos. 29

„kleine Schulmessen“ (14 tg.)	Eucharistiefeier	alle Personen im SZ	freiwillig	IP 09_Pos. 14
Morgengebete (14 tg.)	Gebet/Andacht Meditation	alle Personen im SZ	freiwillig	IP 10_Pos. 56
Rorategebet mit anschließendem Frühstück	Gebet/Andacht Meditation	alle Personen im SZ	freiwillig	A_tx_03; A_vi_01
Friedensgebete Fastengebete, Mittagshalte	Gebet/Andacht Meditation	alle Personen im SZ	freiwillig	A_tx_03; A_vi_01
Multireligiöses Friedensgebet	Gebet/Andacht Meditation	ausgewählte Personen im SZ und externe Gäste	freiwillig	A_tx_03_AHS 16/17 S. 42; HAS 09/10 S. 48
Advent- bzw. Fastenandachten (Kreuzwege)	Gebet/Andacht Meditation	alle Mitarbeitenden	freiwillig	A_tx_03; A_vi_01
Adventkranzsegnung in den Schulen	Segensfeier	(ausgewählte) Schüler*innen	verpflichtend	A_tx_03; A_vi_01
Aschenkreuz	Gebet/Andacht Meditation	alle Personen im SZ	freiwillig	A_tx_03; A_vi_01
Erstkommunionfeier	Eucharistiefeier	Schüler*innen der VS	freiwillig	IP 09_Pos. 36
Firmung	Eucharistiefeier	Schüler*innen von MS und AHS	freiwillig	IP 09_Pos. 36; A_tx_03_AHS 19/20 S.33
Andacht und Messe im Rahmen der Wallfahrt (alle 3 J.)	Eucharistiefeier, Gebet/Andacht	alle Personen im SZ	freiwillig	A_tx_03_HAS 19/20 S. 42 f

Abbildung 31: Übersicht über die liturgischen Angebote am SZ Friesgasse

Die Übersicht zeigt, dass es – jedenfalls bis vor der Coronakrise – ein umfangreiches liturgisches Angebot im SZ Friesgasse gab. Während der Coronakrise wurden, je nach den geltenden Vorgaben, manche Veranstaltungen abgesagt oder verschoben, manche virtuell abgehalten.

Der Verpflichtungscharakter der Teilnahme bot sowohl unter den Schüler*innen als auch unter den Mitarbeitenden immer wieder Anlass für Diskussionen. Die konkreten Regelungen zur Teilnahme der Schüler*innen variieren geringfügig zwischen den

verschiedenen Schulen. Grundsätzlich kann aber gesagt werden, dass die christlichen Schüler*innen an den Pflichtliturgien in der Schulkirche teilnehmen oder einen eigenen konfessionsspezifischen Gottesdienst (evangelisch; orthodox) besuchen, die Schüler*innen der anderen Religionen eingeladen sind, mitzufeiern und bei Bedarf außerhalb der liturgischen Feier betreut werden.⁴⁹⁸ Unter den Mitarbeitenden stellt sich die Diskussion rund um die Teilnahmeverpflichtung wesentlich kontroversieller dar.⁴⁹⁹

Ein langjähriger Mitarbeiter meint etwa:

„Was mich immer geärgert hat war, wenn sie religiöse Veranstaltungen zu Pflichtveranstaltungen gemacht haben, weil das nicht, ..., das entspricht nicht, ..., das hat nie zu meinem Bild gepasst.“⁵⁰⁰

Und auch eine Leiterin sieht in der Verpflichtung zur Teilnahme an liturgischen Angeboten für Mitarbeitende mögliches Konfliktpotenzial:

„Ich kriege schon manchmal die Rückmeldung, auch von den Direktorinnen, na ja, also jetzt auch noch neben dem ganzen anderen Wahnsinn an Arbeit verpflichtende religiöse Angebote anzunehmen, ist manchmal eine Zumutung. Ich glaube aber, es ist wichtig und daran muss auf jeden Fall festgehalten werden.“⁵⁰¹

Interessant ist, dass zugleich Interviewpartner*innen, die sich selbst als fernstehend betrachten, die liturgischen Angebote als wertvoll betrachten und den Verpflichtungscharakter nicht dramatisch einschätzen:

„Du weißt eh, ich habe jetzt mit Religion nicht so viel am Hut, aber ich muss zum Beispiel sagen, das geht mir jetzt auch ein bisschen ab, dass diese Gottesdienste, also Ostern, Weihnachten und so, auch wenn ich oft mit hängender Zunge irgendwie in die Kirche gerannt bin und zu spät war oder laut war oder so, dass das ganz wertvolle Stunden waren, also dass das ganz schön war, sich auch auf die Zeit einzustimmen oder so, wie auch immer man dann damit sozusagen umgeht und ich habe das in der Friesgasse als, sage ich jetzt mal, als eher religionsfernere Person als sehr angenehm wahrgenommen, weil es eben nicht missionarisch oder irgendwie aufs Auge gedrückt war, es war präsent.“⁵⁰²

Vor allem Hausangestellte in Kindergarten, Hort oder an der Pforte, denen es aufgrund ihrer Dienstzeiten oft nicht möglich ist, an liturgischen Angeboten teilzunehmen, die in

⁴⁹⁸ Vgl. IP 09_Pos. 26; IP 10_Pos. 12.

⁴⁹⁹ Vgl. Seite 99.

⁵⁰⁰ IP 13_Pos. 77.

⁵⁰¹ IP 06_Pos. 28.

⁵⁰² IP 12_Pos. 28.

den Schulalltag integriert sind, geben ihrem Wunsch Ausdruck, regelmäßiger teilnehmen zu können.⁵⁰³

Neben dem Thema „Verpflichtungscharakter der Teilnahme“ taucht in den qualitativen Daten auch das Thema „Verständnis“ auf. Damit ist einerseits das Verständnis von Wesen und Inhalt der liturgischen Veranstaltungen gemeint und andererseits, das Verständnis, das Personen entgegengebracht wird, die aufgrund der Teilnahme an religiösen Veranstaltungen beispielsweise Unterricht versäumen. Dies betrifft sowohl Schüler*innen als auch Mitarbeiter*innen. In den codierten Segmenten finden sich Aussagen, die einen Rückgang des Verständnisses für den Ablauf liturgischer Feiern feststellen. Dies sei beispielsweise daran zu bemerken, dass Schüler*innen und auch Erwachsene während der Gottesdienste Gebete und Antworten nicht mehr mitsprechen könnten oder grundlegende Verhaltensmuster nicht mehr kennen würden. Es herrscht Konsens unter den interviewten Personen, dass es dringend der Aufklärungsarbeit bedürfe, was wann warum und wie gefeiert werde, da sich sonst die Sinnfrage der Teilnahme an liturgischen Feiern stellen würde.⁵⁰⁴

Ein zweites Unverständnis bezieht sich auf Personen, die ungehalten reagieren, wenn Kolleg*innen oder Schüler*innen etwa zu spät zum Unterricht erscheinen, weil sie an einer liturgischen Feier teilgenommen haben. Dies führe dann zum Beispiel dazu, dass Schüler*innen nicht mehr bereit sind zu ministrieren oder Lehrpersonen die Eucharistiefeier nach der Kommunion verlassen, um nicht zu spät zu kommen.⁵⁰⁵ Die interviewte Person schließt daraus, dass liturgischen Feiern immer weniger Wertschätzung entgegengebracht werde und so auch die Teilnahme zurückginge.⁵⁰⁶ Weitere Themen, die sich auf den kirchlichen Grundvollzug der Liturgie beziehen, wurden unter Kategorie 5 „Theologische Implikationen“ codiert: Dies betrifft Begriffe wie Schulpastoral, Lai*innenverantwortung, Ökumene und interreligiösen Dialog.

Quantitative Ergänzung

Die Mitarbeiter*innenbefragung zeigt in verschiedenen Detailfragen eine hohe Wertschätzung des liturgischen Angebots. Wie bereits gezeigt⁵⁰⁷ geben 90% der Befragten an, freiwillig an liturgischen Veranstaltungen wie Schulmessen teilgenommen zu haben. Auch dem Verpflichtungscharakter mancher

⁵⁰³ Vgl. IP 16_Pos. 30.

⁵⁰⁴ Vgl. IP 04_Pos. 55.

⁵⁰⁵ Vgl. IP 04_Pos. 37.

⁵⁰⁶ Vgl. ebd.

⁵⁰⁷ Vgl. Seite 99.

kirchlichen Feiern steht ein Großteil positiv gegenüber. Die gemeinsame Teilnahme an verschiedenen liturgischen Formaten macht für viele das Proprium katholischer Schule aus.⁵⁰⁸ Diese Aussagen stehen in Diskrepanz zur geringer werdenden Anzahl der Gottesdienstteilnehmer*innen. Ich interpretiere dies dahingehend, dass die Wertschätzung für das liturgische Angebot an sich vorhanden ist, im konkreten Alltag der persönlichen Teilnahme dann doch keine Priorität vor anderen privaten oder schulischen Verpflichtungen eingeräumt wird.

Exkurs: Liturgische Räume im SZ Friesgasse

Im Kontext der Forschung am SZ Friesgasse wurde dem Thema „Liturgische Räume“ im Rahmen eines partizipativen Schüler*innenprojekts besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Ergebnisse aus dieser Artefaktanalyse sollen an dieser Stelle in Form eines Exkurses dargestellt werden. Wie bereits unter 2.3.3.1 ausgeführt, stehen im SZ Friesgasse verschiedene Räume für liturgische Feiern, Gebet und Meditation zur Verfügung. Schüler*innen der 12.-14. Schulstufe beforchten die Gebetsräume hinsichtlich ausgewählter Schlüsselfragen, die für eine Artefaktanalyse vorgeschlagen werden.⁵⁰⁹ In der Folge werden die Aussagen der Schüler*innen zu exemplarischen Fragen zusammengestellt. Um einen schnellen Überblick zu bekommen, wurde wieder eine Themenmatrix angefertigt.

Thema	Aussagen zur Klosterkirche A_rm_02_A	Aussagen zur Schulkapelle A_rm_02_B	Aussagen zum muslimischen Gebetsraum A_rm_02_C
Gestaltung	Viel Gold, viele Bilder, sehr groß, riesig, hoch, viele Wandmalereien mit Heiligen, keine moderne Kirche, eine Art zweiter Stock, der aussieht wie ein Balkon, viele Kerzen und Kerzenhalter, Engelsfiguren, die Kerzen in der Hand halten (sehr	Glasfenster; Holzboden; Der Boden besteht aus Parkett und die Wände aus Holz, es stehen viele kleine Hocker als Sitzgelegenheit, wenn man nach rechts sieht, hängt ein großes Jesuskreuz; viele verschiedene Farben, Bilder, Klavier, goldener Tabernakel;	Recht klein, ein Kasten, links drei grüne Sessel, rechts befindet sich ein Regal bis zur Decke. Geradeaus sind die Fenster und auf dem Fensterbrett befinden sich einige Korane und ein Teppich. Ein Bild mit einem Buch in der Mitte, hinter dem Kasten ist ein

⁵⁰⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 62 und Seite 176.

⁵⁰⁹ Vgl. Lueger/Froschauer, Artefaktanalyse, 2018, 52 ff.

	sympathisch), dicke Säulen, Räume rechts und links vom Altar, große Fenster, Maria, Jesuskind, Bänke links und rechts in Richtung Altar platziert mit Knieschonern, viele Kerzen, viele Kreuze; (A_rm_02_A_Pos. 7)	Es gibt einen Altar, bei dem ein Kreuz von der Decke runterhängt – Jesus mitten im Raum. Die Decke ist etwas pyramidenförmig; zwei Türen, kleiner Raum, der groß wirkt; durch die Sonne strahlen die bunten Farben noch intensiver; (A_rm_02_B_Pos. 7)	Waschbecken. Großer Schrank neben der Wand; Bilder hängen an der Wand; sehr klein und hell; (A_rm_02_C_Pos. 7)
Sinnliche Wahrnehmung	Weihrauch, sonst eigentlich geruchlos, „es riecht nach Kirche“, nach Kerzen, altem Holz; Es hallt, Echo kalter Raum; schön, glitzert, edel, „schön, weil es ein Gotteshaus ist“; nicht schön-nicht hässlich – sieht nach einer typischen Kirche aus; (A_rm_02_A_Pos. 13)	Der Raum ist sehr warm und die Glassteinchen sehr bunt, der Raum ist sehr hell; neutraler Geruch, es riecht süß; nach edlem Holz; man hört hier viel, wenn es leise ist, aber es gibt hier kein Echo, die Lautstärke geht nach oben; es hallt ein wenig, aber angenehm. die Akustik ist gut; (A_rm_02_B_Pos. 13)	Nicht so schön aufgrund der Größe; hässlich; man hätte ihn schöner gestalten können, sieht improvisiert aus; schön; na ja, es ist o.k.; Etwas stickig; riecht nach gar nichts; (A_rm_02_BC_Pos. 13)
Funktion und Bedeutung	Glauben, Messen, Willkommenheißen, Abschlusszeremonie für die Schüler, Gottesdienst, ein ruhiger Ort zum Nachdenken, mit Gott reden, zusammenkommen, Wohlgefühl, Beten, Feiern, Taufe, Firmung, Hochzeit Erstkommunion, Brot brechen, Beichte, Gemeinschaft, Hoffnung, Zugehörigkeit, Frieren; Befreiung des Menschen, „Sündigung“, Exorzismus; für andere Religionen ist es nur „ein Gotteshaus	Ruhe für sich finden, beten, privates Gespräch führen, entspannen; Erholungsort, Ruhe strahlt der Raum aus; Rückzugsort; alleine sein, um abzuschalten, kleine Gottesdienste; gemeinsam zusammenkommen; ein Platz zum Nachdenken; christliche Funktionen; manchmal auch Theaterstücke für Volksschulkinder; (A_rm_02_B_Pos. 21)	Ruhig, erholsam zum Beten, zur Ruhe kommen; Beten, Zusammentreffen von muslimischen Mitschülern; (A_rm_02_C_Pos. 21)

	für Christen“; (A_rm_02_A_Pos. 21)		
Erwartungen	Sich Gott näher fühlen; man muss nicht beten, man kann sich auch hinsetzen zum Nachdenken; dass niemand den anderen stört; „dass ich respektvoll bin, auch wenn ich diesen Glauben nicht teile“; Kopf abschalten und auf etwas anderes konzentrieren; dass Gott zuhört; Ruhe, Stille, Sicherheit; dass man niemanden verurteilt, egal, wer was getan hat; (A_rm_02_A_Pos. 40)	Respekt, Stille, Liebe, Zuneigung; keine Ahnung – dass man Gott hier näher ist; sich besser zu fühlen; dass man eine Antwort auf seine Fragen findet; (A_rm_02_B_Pos. 40)	Leise den Raum zu betreten und zu verlassen; dass kein Unfug gemacht, sondern gebetet wird; (A_rm_02_C_Pos. 40)
Regeln	Ruhig verhalten, nicht laufen, nichts kaputt machen, keine Kopfbedeckungen, respektvoll, höflich; bei der Messe zuhören; keine Schuhe auf den Kniebänken; Handy auf stumm schalten, mit Respekt gegenüber deinen Mitmenschen; keine Schimpfwörter verwenden; (A_rm_02_A_Pos. 38)	Ruhe, kein Essen und Trinken, einander nicht stören; nicht allzu laut sein, aber normale Lautstärke, nichts kaputt machen; still und leise; mit Respekt; ruhig und behutsam; Ruhig, kein Platz für Party, angemessen gekleidet; sich benehmen, keinen Lärm machen; kein Schreien; (A_rm_02_B_Pos. 38)	Ruhe, nichts kaputt machen, leise – man betet nur; still zu sein – Manieren haben; ruhig sein, sich benehmen; (A_rm_02_C_Pos. 38)
Ablaufdatum	Nein; man weiß es nicht; vielleicht wenn die Schule schließt; Nein, außer er wird bombardiert und zerstört; sollte unter Denkmalschutz stehen; Kirchen verschwinden nicht einfach so, werden	Nein; außer die Schule entscheidet sich, ihn weg zu machen; außer das Schulhaus wird abgerissen; ich denke, es wird diesen Raum genauso lange geben, wie es diese Schule geben wird; auf keinen Fall;	Nein, bzw. wenn ein größerer Raum gemacht wird schon; möglich, dass er verlegt wird; vielleicht wird der Raum umgesiedelt in einen größeren Raum (A_rm_02_C_Pos. 40)

	nicht einfach so abgerissen; auf keinen Fall – vor allem bei einer christlichen Schule; (A_rm_02_A_Pos. 44)	er wird voraussichtlich immer zur Verfügung stehen; (A_rm_02_B_Pos. 44)	
Alter (geschätzt)	Der Raum wird sehr unterschiedlich eingeschätzt: 30, 40, 50 Jahre; 100-200 Jahre; so alt wie die Schule; 250 Jahre; (A_rm_02_A_Pos. 19)	Der Raum wird sehr unterschiedlich alt eingeschätzt: 10 Jahre, 20 Jahre, 30 Jahre, 50 Jahre; (A_rm_02_B_Pos. 19)	Der Raum wird auf 5 max. 15 Jahre geschätzt; (A_rm_02_C_Pos. 19)

Abbildung 32: Themenmatrix zu den liturgischen Räumen

Klosterkirche „Mater Misericordiae“

Die 1885 von Josef Kastner entworfene Schulkirche wird von den Schüler*innen als „typische Kirche“ wahrgenommen. Interessant ist die Einschätzung des Alters, hier könnte man aus den sehr unterschiedlichen Angaben schlussfolgern, dass alles, was älter als 20 Jahre ist, also älter als die Jugendlichen selbst, als „alt“ wahrgenommen wird, sie aber keine historische oder dem Baustil entsprechende Einordnung vornehmen können und scheinbar auch während ihrer Schullaufbahn nichts über die Klosterkirche gehört oder gelernt bzw. es sich nicht gemerkt haben. Die Schüler*innen kennen und akzeptieren ohne Ausnahme Verhaltensregeln für ein Gotteshaus.⁵¹⁰

Auch wenn ein Aufenthalt in der Kirche für sie persönlich vielleicht keine religiöse Bedeutung hat, wissen sie, welche Funktionen und Bedeutungen diesem Raum zugeschrieben werden.⁵¹¹ Bei der Nennung der Funktionen fällt auf, dass zunächst Ereignisse genannt werden, die sie selbst im Schulkontext erleben, wie die gemeinsame Feier von Wortgottesfeier und Eucharistie im Rahmen der Schulgottesdienste, das Willkommenheißen neuer Schüler*innen und die Verabschiedung von Absolvent*innen.⁵¹² In ihrer Vorstellung finden hier aber auch weitere kirchliche Feiern wie Taufe, Erstkommunion, Firmung und Hochzeit statt und dies entspricht auch tatsächlich der am Forschungsstandort gelebten Praxis.⁵¹³ Es kann jedoch aus den

⁵¹⁰ Vgl. A_rm_02_A_Pos. 38.

⁵¹¹ Vgl. A_rm_02_A_Pos. 21.

⁵¹² Vgl. ebd.

⁵¹³ Vgl. IP 06_Pos. 28.

Angaben der Schüler*innen nicht sicher festgestellt werden, ob sie selbst hier ihre Erstkommunion und Firmung gefeiert haben, weil sie etwa schon seit der Volksschule das SZ Friesgasse besuchen oder ob sie nur vermuten, dass hier all diese Feste begangen werden. Das Aussagenpaket „Befreiung des Menschen, Sündigung (sic!), Exorzismus, Entschuldigung“ gibt einen interessanten Einblick in die Gedankenwelt der Schüler*innen, ebenso die Aussage einer Person „dass Gott zuhört und man sich ihm näher fühlen kann“. Die Schüler*innen gehen auch davon aus, dass es die Klosterkirche immer geben wird, solange die Schule besteht.⁵¹⁴ Die abschließende Frage: „Was ich zu diesem Raum noch sagen will“ zeigt eine überwiegende Wertschätzung dafür, dass es am SZ Friesgasse eine Kirche gibt:

„Ich finde es sehr schön, dass unsere Schule eine Kirche hat, weil man hierherkommen kann und vom Stress abschalten kann.“

„Für Menschen, die Religion sehr ernst nehmen, wird es immer ein toller Ort sein.“

„Wenn ich hier reinkomme finde ich meinen Frieden und meine Ruhe.“

„Mag die Bilder – sehr nice. Amen.“

„Ich fühle mich immer sehr gut in eine Kirche zu gehen. Ich habe das Gefühl, meinen verstorbenen Verwandten was sagen zu können.“

„Ein echt schöner Raum, wenn man Ruhe oder Zeit zum Nachdenken braucht, könnte man hergehen.“⁵¹⁵

Schulkapelle

Die in den 1970er Jahren nach den Plänen von Dombaumeister Kurt Stögerer errichtete Schulkapelle ist der zweite christliche Gebetsraum, der im Rahmen des partizipativen Schüler*innenprojekts analysiert wurde.

Die Kapelle befindet sich im obersten Stock des Schulhauses und ist für alle Personen – Schüler*innen wie Mitarbeiter*innen – jederzeit zugänglich. Sie beeindruckt, wie aus der Themenmatrix ersichtlich ist, durch ihre Gestaltung, in der die bunten Glasfenster hervorstechen. Besonders auffallend ist außerdem das überdimensional große Kreuz mit Corpus, das über dem Altar zu schweben scheint.⁵¹⁶ Ein Schüler beschreibt dieses Kreuz als „out of place“. Insgesamt wird der Raum als sehr schön wahrgenommen:

„Der Raum ist schön und die Glassteine machen ihn besonders.

... vor allem wegen der Fenster; ...die Glasfenster, der Boden und die Decke gefallen mir;

... er sieht sehr schön aus, wahrscheinlich weil der Raum dazu designed wurde, schön auszusehen;

... er ist schön, weil er eine bestimmte Stimmung hat;

⁵¹⁴ Vgl. A_rm_02_Pos. 44.

⁵¹⁵ A_rm_02_A_Pos. 48.

⁵¹⁶ Vgl. A_rm_02_B_Pos. 7.

*... ich persönlich finde den Raum komplett schön, außer dem Kreuz, das ist out of place;
... es ist schön, weil das wenige Licht und die bunten Fenster eine angenehme Atmosphäre erschaffen.*⁵¹⁷

Auch hier wird die freie Zugänglichkeit und Ruhe, wie auch das Verbot zu Essen oder Hausübungen zu schreiben, selbstverständlich akzeptiert und geschätzt. Beachtenswert ist, meiner Meinung nach, ebenso die Aussage der Schüler*innen, dass die Kapelle einen Ort darstellt, an dem man „Gott näher ist... sich besser fühlt und eine Antwort auf seine Fragen findet.“⁵¹⁸ Neben der Verwendung der Kapelle als Raum für gemeinschaftliche Zusammenkünfte in der Religionsstunde, beim Friedensgebet oder den 14-tägig stattfindenden Schulmessen, wird die Nutzung für Krippenspiele der Volksschule angeführt. Die Jahresberichte bezeugen, dass auch Bibelausstellungen und Stationen-Betriebe im Rahmen des Religionsunterrichts hier Platz finden.

Wiederum bringt die abschließende Frage „Was ich zu diesem Raum noch sagen will“ die Bedeutung für die Schüler*innen zum Ausdruck:

*„Danke für die Stille“...
„Ich find ihn schöner als die Kirche, weil er nicht so groß ist.“
„Hier ist man auch, obwohl andere drinnen sind, eher bei sich selbst.
„Ich mag diesen Raum; ein guter Platz, um alleine zu sein und ans Leben zu denken.“
„Ein Raum, wo man sich erholen kann, bei den Fenstern sehr viel Farbe und interessante Form des Raums“
„Es ist ein schöner angenehmer Raum – wunderschön – ich lieb’s!“⁵¹⁹*

Muslimischer Gebetsraum

Der muslimische Gebetsraum wird von den Schüler*innen als einfacher Raum, sehr klein, hell, nicht besonders wertvoll eingerichtet, beschrieben.⁵²⁰ Das Alter wird auf maximal 15 Jahre geschätzt und die Schüler*innen meinen, man hätte den Raum schöner und liebevoller gestalten können.⁵²¹ Der Raum habe für die muslimischen Schüler*innen Bedeutung, auch wenn nicht alle Personen am Forschungsstandort wüssten, dass es diesen Raum gebe. Neben den Beschreibungen der Schüler*innen zum muslimischen Gebetsraum im Rahmen des Raumanalyseprojekts, gibt es in den qualitativen Daten auch weitere dezidierte Aussagen, die die Besonderheit dieses

⁵¹⁷ A_rm_02_B_Pos. 57.

⁵¹⁸ A_rm_02_B_Pos. 25.

⁵¹⁹ A_rm_02_B_Pos. 75.

⁵²⁰ A_rm_02_C_Pos. 3-10.

⁵²¹ A_rm_02_C_Pos. 15-19.

Raumes betreffen. Die in der Folge zitierten Statements stammen allesamt von Personen muslimischen Glaubens. Ein muslimischer Religionslehrer im Schulzentrum hebt die Bedeutung der Existenz des Gebetsraumes im Rahmen der Friesidentity-Gespräche hervor:

„Ganz einfaches Beispiel. Der Raum ganz oben ist ein Gebetsraum. Ganz einfach, der normalste Raum auf der Welt, den es gibt. Ganz klein und fein. Aber dieser Raum macht einen Unterschied, weil da sage ich, da geh ich beten, wenn ich die Zeit hab und es ist interessant, wie solche Kleinigkeiten dann sehr sehr große Auswirkungen haben. Ich habe hier einen Gebetsraum, also bin ich hier willkommen. Das ist das, was die Menschen dann in sich weiterdenken. Das sage ich nicht, ich sage einfach nur, das ist ein Gebetsraum. Aus dem Gespräch der Jugendlichen höre ich dann ‚... also die sagen nicht, ich gehöre hier hin, aber die sind, die haben ein Vertrauensverhältnis hier aufgebaut, das ist ja gut. Wenn man die Menschen hier quasi verankert, wenn man sagt, da ist ein Vertrauensverhältnis, da bist du in deiner Diversität, wie du so bist, wie du bist, willkommen. Ja, was will man mehr?‘⁵²²

Ein Schüler bestätigt diese Einschätzung und bezeugt, dass er den Raum in Anspruch nimmt.⁵²³ Die interviewte muslimische Schülerin nimmt ebenfalls Bezug auf diesen Raum und meint:

„Wir haben in der Schule einen Gebetsraum, auch für Muslime, aber der ist zu klein. Der sollte ein bisschen vergrößert werden. Ich weiß nicht, ob viele ihn verwenden, ich hab‘ ihn noch nie verwendet. Aber es gibt Schüler, die verwenden ihn.“⁵²⁴

Auch die christlichen Schüler*innen begrüßen, dass es diese Möglichkeit für die muslimischen Mitschüler*innen gibt, teilen zudem die Ansicht, dass der Raum größer, schöner und liebevoller gestaltet werden sollte.⁵²⁵

Bedeutung der Gebetsräume

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Existenz der Gebetsräume am Forschungsstandort als bedeutsam wahrgenommen wird. Die Schüler*innen, die sich im Rahmen des partizipativen Forschungsprojekts zu den liturgischen Räumen eingehender mit diesen beschäftigt haben, schätzen Klosterkirche und Schulkapelle als besondere, nicht alltägliche Räume ein. Trotzdem passe das Vorhandensein christlicher Gebetsräume zu einer christlichen Schule, wohingegen die Existenz eines muslimischen Gebetsraumes von besonderer Wertschätzung gegenüber den muslimischen

⁵²² V_Friesidentity_04_Pos. 1-11.

⁵²³ V_Friesidentity_01_Pos. 3.

⁵²⁴ IP 15_Pos. 137.

⁵²⁵ Vgl. A_rm_02_C_Pos. 57.

Schüler*innen im Schulzentrum zeuge. Dies sehen die befragten muslimischen Personen ebenso. Ein Unterschied wird in Größe und Ausgestaltung der Räume angemerkt und eine Aufwertung des muslimischen Gebetsraumes angeregt.

Quantitative Ergänzung

Die Ergebnisse der Umfrage unter den Mitarbeitenden decken sich zum größten Teil mit denen des Schüler*innenprojekts. Die Existenz der Gebetsräume wird als große Bereicherung und Pluspunkt der Schule gesehen. Die Tatsache, dass sie immer offen und gut ausgestattet sind, sei ein tolles Angebot und eine Oase im Alltag.

Die Aussagen zum muslimischen Gebetsraum müssen differenzierter betrachtet werden. Einige Personen begrüßen die Existenz ausdrücklich im Sinne der multireligiösen Ausrichtung der Schule, einige sagen, sie hätten nichts gegen einen muslimischen Gebetsraum am Standort. Die Meinung der Schüler*innen, dass er schöner gestaltet werden sollte, teilen auch die Erwachsenen, ebenso das Gefühl, dass nicht alle muslimischen Schüler*innen darüber Bescheid wissen, dass es dieses Angebot gibt. Es bedürfe grundsätzlich der Information, denn „nicht muslimische Menschen haben keine Ahnung, was da vor sich geht.“ Eine Person merkt an: „Es sollte keine (praktizierenden) Muslime an einer katholischen Schule geben. Die mediale Berichterstattung über den Gebetsraum hat dem Image der Schule geschadet.“⁵²⁶

Die Antworten auf Frage 51 machen eine Kontroverse sichtbar, die – wie es scheint – nicht offen ausgetragen bzw. ausgesprochen wird. Darüber zu kommunizieren und zu informieren ist dringend notwendig.

2.4.4.3 Diakonie

Auch Subcode 3 „Diakonie“ ließen sich zahlreiche Segmente zuordnen. Dieser kirchliche Grundvollzug wird bereits in Kategorie 1 unter Punkt 2.4.1.3 berührt. Zur Erinnerung: Im Rahmen des SSND-Profiles trägt eine Friesidentity-Säule den Titel „Die Sorge um die Benachteiligten und Armen ist unser Anspruch“.⁵²⁷ Auch in 2.4.1.4 wurde angedeutet, dass caritatives Engagement im Schulkontext bedeutsam sei, wenn von Nächstenliebe, Teilen und Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit als zentralen christlichen Werten die Rede ist. Punkt 2.4.3.8 „Benachteiligte und Arme heute“

⁵²⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 51.

⁵²⁷ Vgl. A_bi_03_Pos. 720/1579.

beschäftigt sich damit, wer die Adressat*innen des diakonischen Bemühens sind. Sowohl in den Interviews, den Artefaktanalysen der Jahresberichte und virtuellen Dokumente als auch in den Protokollen zur teilnehmenden Beobachtung bei den Friesidentity-Workshops sind caritative Aktivitäten zentrales Thema. Der diakonische Einsatz richtet sich dabei einerseits nach „innen“ und wendet sich bedürftigen Schüler*innen zu. Ergänzend zu dem bereits dazu Gesagten, sei die Finanzierung von Freiplätzen und Schulgeldermäßigung für bedürftige Schüler*innen erwähnt, die zum Teil durch den Stipendienfonds getragen und zum Teil von der Leitung des Schulzentrums selbst gewährt werden. Der Stipendienfonds wird durch Spenden von Absolvent*innen und die Veranstaltung von caritativen Events gespeist, wie zum Beispiel der Abhaltung des traditionellen Adventmarkts. Aber auch Spenden aus Schüler*innenprojekten fließen in diesen Fonds.⁵²⁸ Weitere Freiplätze und Ermäßigungen werden auf Antrag bedürftiger Schüler*innen durch die Leitung gewährt:

„Und wir lassen, also, sicher 60.000, 70.000 Euro Schulgeld sausen mit unseren Schuldgeldermäßigungen. Das ist ein ganz bewusster Schritt zu sagen, auf das verzichten wir, damit bestimmte Schichten sich den Schulbesuch hier auch leisten können.“⁵²⁹

Andere diakonische Initiativen, bei denen es nicht um Spenden geht, sind sämtliche Peer- und Buddy-Projekte, die am Forschungsstandort unter der Dachmarke „MakePeace“ zusammengefasst sind.⁵³⁰ Diese bieten Schüler*innen Hilfe in Konfliktsituationen und Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, wie das Projekt „Be-Buddy“ an der Handelsschule⁵³¹, „Schüler*innen helfen Schüler*innen“ an der AHS⁵³² und das schulformenübergreifende Peer-Mediationsprojekt.⁵³³

Im Peer-Mediationsprojekt werden Schüler*innen aus der Berufsbildenden und Allgemeinbildenden Höheren Schule am Standort im Rahmen einer unverbindlichen Übung zu Peer-Mediator*innen ausgebildet und als Streitschlichter*innen und Ansprechpartner*innen für jüngere Schüler*innen in allen Schulformen der Sekundarstufe 1 und der Primarstufe am Standort eingesetzt. Unterstützend dazu finden

⁵²⁸ Vgl. IP 02_Pos. 68 und 70.

⁵²⁹ Vgl. IP 06_Pos. 24.

⁵³⁰ Vgl. make:Peace! | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/lernunterstuetzung-hak> (Stand: 10.01.2022; Abruf: 10.01.2022).

⁵³¹ Vgl. A_tx_03: HAS 2015, 53.

⁵³² Vgl. A_tx_03: AHS 2011, 61.

⁵³³ Vgl. Soziales Angebot | Allgemeinbildende Höhere Schule, <https://ahs.schulefriesgasse.ac.at/soziales-angebot> (Stand: 09.03.2022; Abruf: 09.03.2022).

sich auch Vertrauenslehrer*innen und Jugendcoaches als Ansprechpartner*innen für Notlagen von Kindern und Jugendlichen im Schulzentrum.⁵³⁴

Bei der Analyse der textlichen und virtuellen Artefakte des SZ Friesgasse zeigte sich eine breite Palette von caritativen Projekten, an denen sich handelnde Personen am Forschungsstandort beteiligten. Diese hier vollzählig darzustellen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Ich beschränke mich daher exemplarisch auf einige diakonische Initiativen, die im gut dokumentierten Zeitraum der letzten dreißig Jahre stattfanden.

Die verschiedenen Teilorganisationen der Bildungseinrichtung beteiligten sich laufend an Projekten der youngCaritas⁵³⁵, wie zum Beispiel am „Laufwunder“⁵³⁶ und der Aktion „Kilo gegen Armut“, die sowohl in der Volksschule, als auch in AHS und BMHS über mehrere Jahre dokumentiert ist.⁵³⁷ Für dieses soziale Engagement wurde an der AHS Friesgasse eine unverbindliche Übung „Peace Club“ eingerichtet, die neben den bereits erwähnten Projekten der Caritas auch mit einer in der Nähe des Schulzentrums gelegenen Wohngemeinschaft unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter kooperierte.⁵³⁸

Am seit zwanzig Jahren veranstalteten Friedenslauf partizipierten die Schulen der Friesgasse über viele Jahre hinweg und unterstützen so verschiedene Projekte in aller Welt.⁵³⁹ Auch an der Aktion „72 Stunden ohne Kompromiss“, einer gemeinsamen Sozialaktion der Katholischen Jugend Österreich, youngCaritas und dem Radiosender Ö3, gab es teilnehmende Klassen bzw. Gruppen aus dem SZ Friesgasse, die aus unterschiedlichen Schulformen kamen.⁵⁴⁰ Schüler*innengruppen aus der AHS unterstützten das „Rucksackprojekt“ der Initiative „Mary’s Meals“.⁵⁴¹

Seit dem Jubiläumsjahr 2010 fördert das Schulzentrum Friesgasse schulformenübergreifend gemeinsame Sozialprojekte.⁵⁴² Zu nennen ist hier das „Palästinaprojekt“, das bedürftigen Kindern in Israel bzw. Palästina Schulbildung ermöglichen sollte. Dieses Projekt wurde in Israel vor Ort von Sr. Martha Bertsch SSND geleitet und durch den Erlös unterschiedlicher Events im SZ Friesgasse finanziert. Konkret wurden Ausbildungskosten für Schule bzw. Lehre und Universität für mehrere Kinder und Jugendliche getragen.

⁵³⁴ Vgl. Jugendcoaching-Team | Handelsschule HAK-Aufbaulehrgang, <https://has-aul.schulefriesgasse.ac.at/veraenderung-im-jugendcoaching-team> (Stand: 09.03.2022; Abruf: 09.03.2022).

⁵³⁵ YoungCaritas Wien & NÖ-Ost, <https://wien.youngcaritas.at/> (Stand: 09.04.2022; Abruf: 09.04.2022).

⁵³⁶ Vgl. z.B. A_tx_03: HAS 2015, 106.

⁵³⁷ Vgl. z.B. A_tx_03: HAS und AHS 2010.

⁵³⁸ Vgl. A_tx_03: AHS 2016, 48.

⁵³⁹ Vgl. Österr. Friedenslauf, <http://www.friedenslauf.at/de> (Stand: 09.03.2022; Abruf: 09.03.2022).

⁵⁴⁰ Vgl. A_tx_03: AHS 2018, 40.

⁵⁴¹ Vgl. Mary’s Meals, <https://marysmeals.at/was-wir-tun/#rucksackprojekt> (Stand: 02.05.2022; Abruf: 02.05.2022).

⁵⁴² Vgl. A_tx_04: AHS 2010.

Die Verantwortliche für das Projekt in Wien, eine Kollegin aus dem AHS-Lehrkörper, die das gesammelte Geld nach Palästina brachte, erinnert sich:

„Am 15. Juli war es endlich so weit: Ich flog mit 20.000 Euro und einer gewissen Anspannung (geht alles gut? Komme ich gut durch die diversen Checkpoints? Wie wird der Aufenthalt in der Westbank werden?) nach Tel Aviv. [...] Am Sonntag brachte mich Schwester Martha (sie leitet seit März ein Pilgerhaus in Nazareth) zeitig in der Früh mit dem Auto über die Grenze. [...] Es war ein berührendes Gefühl in Zababdeh so nett und herzlich empfangen zu werden. Die Kinder, die ich schon vom letzten Jahr kannte, kamen mehr oder weniger schüchtern auf mich zu und plauderten los. [...] Am Nachmittag fuhren wir nach Jenin, um Schulsachen für 42 Kinder zu kaufen, dies war Abenteuer pur, es wurde verhandelt, Kaffee getrunken und wieder verhandelt, alles lautstark und manchmal heftig. Am nächsten Tag wurde ein großes Fest veranstaltet, um sich für die großzügige Spende zu bedanken.“⁵⁴³

Das Projekt wurde über mehrere Jahre, bis zum Schulabschluss der ab 2010 geförderten Kinder fortgeführt, derzeit unterstützt das Schulzentrum ein Bildungsprojekt der Don Bosco-Schwestern im Südsudan.⁵⁴⁴

Die nicht unmittelbar an speziellen caritativen Projekten beteiligten Interviewpartner*innen erwähnen das vielfältige diakonische Engagement im Schulzentrum nach „innen und außen“.⁵⁴⁵ Auch während des Entstehungsprozesses dieser Forschungsarbeit wurden neue caritative Projekte durchgeführt. Besonders zu erwähnen sind die aktuell laufenden Initiativen der Schulen des Schulzentrums während der Flüchtlingswelle aus dem Ukraine-Krieg im Frühjahr 2022: Die Leitung des Schulzentrums stellte mehr als dreißig Freiplätze in den unterschiedlichen Schulen im Bildungszentrum zur Verfügung, Schüler*innen mit ukrainischen Wurzeln sammelten gemeinsam mit Lehrpersonen Sachspenden und transportierten diese in Kooperation mit der ukrainischen Kirchengemeinde in Wien in das Kriegsgebiet, Mitarbeitende organisierten einen Ostermarkt, dessen Erlös an die Aktion „Nachbar in Not“ gespendet wurde.⁵⁴⁶

Quantitative Ergänzung

Das caritative Engagement am Forschungsstandort wurde von 82% der Mitarbeitenden mit sehr gut oder gut bewertet.⁵⁴⁷ Sämtliche oben beschriebenen

⁵⁴³ Vgl. A_tx_03: AHS 2010.

⁵⁴⁴ Vgl. Sozialprojekt | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/sozialprojekt> (Stand: 09.03.2022; Abruf: 09.03.2022).

⁵⁴⁵ Vgl. IP 15_Pos. 105; IP 16_Pos. 28.

⁵⁴⁶ Vgl. nachbarinnot.ORF.at, <https://nachbarinnot.orf.at/nin/index.html> (Stand: 09.04.2022; Abruf: 09.04.2022).

⁵⁴⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 52.

Sozial-Aktionen wurden von den an der Umfrage teilnehmenden Personen aufgezählt.⁵⁴⁸ Die Aktionen scheinen also auch am SZ gut bekannt zu sein. Nur zwei Personen geben an, keine konkrete Aktion nennen zu können. 90% der Befragten haben sich auch selbst schon an einem Projekt im Schulzentrum beteiligt.⁵⁴⁹ Ebenso bekannt und mit verschiedensten Assoziationen verbunden ist der Begriff „Make-Peace“, aber immerhin 15% der Mitarbeitenden geben zu, darüber nichts zu wissen.⁵⁵⁰ Die Marke „Make-Peace“ kann also im Schulzentrum noch intensiver genützt und bekannt gemacht werden. Immerhin 85% der Mitarbeiter*innen kennen Schüler*innen, die sich am schulformenübergreifenden Mediationsprojekt beteiligen oder beteiligt haben.⁵⁵¹ Das seit über zwanzig Jahren am Forschungsstandort implementierte Peer-Mediationsprojekt wirkt also nicht nur ganz konkret im Schulalltag, sondern ist den Mitarbeitenden auch ein Begriff.

2.4.4.4 Koinonia

Die Definition des Begriffes Koinonia, der in Tradition des 2. Vatikanischen Konzils die kirchlichen Grundvollzüge Martyria, Liturgia und Diakonia ergänzt, wird im kriteriologischen Teil der Arbeit eingehender zu behandeln sein.⁵⁵² Im Rahmen der Codierung der qualitativen Daten habe ich diesen Begriff zunächst mit dem deutschen Wort „Gemeinschaft“ übersetzt und das Material dahingehend untersucht. Es zeigte sich, dass „Gemeinschaft“ am Forschungsstandort ein zentrales Thema zu sein scheint. Die unter Subcode 4 gesammelten Segmente aus den qualitativen Daten stehen innerhalb von Kategorie 4 zahlenmäßig an zweiter Stelle. Gemeinschaft wird im religiösen Kontext wie auch in nicht spezifisch religiösem Kontext erwähnt. Bereits in der Kickoff-Veranstaltung zum Forschungsprozess taucht Gemeinschaft als zentraler Begriff auf.⁵⁵³ Die Bedeutung, die der Gemeinschaft am Forschungsstandort zukommt, wird von den Interviewpartner*innen direkt an das SSND-Charisma rückgebunden.⁵⁵⁴ Schüler*innen⁵⁵⁵, Lehrpersonen⁵⁵⁶ und Hausangestellte⁵⁵⁷ schätzen die Gemeinschaft im

⁵⁴⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 53.

⁵⁴⁹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 54.

⁵⁵⁰ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 55.

⁵⁵¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 56.

⁵⁵² Vgl. 3.2.1.3.4 Dimension 4: Koinonia.

⁵⁵³ Vgl. FG_Start_Pos. 130-136.

⁵⁵⁴ Vgl. IP 02_Pos. 2.

⁵⁵⁵ Vgl. V_Friesidentity_V01_Pos. 6-7.

⁵⁵⁶ Vgl. IP 09_Pos. 20.

⁵⁵⁷ Vgl. IP 16_Pos. 52.

SZ Friesgasse und bedauern ausdrücklich, dass diese während der Coronakrise eingeschränkt wurde:

„Genau, ich würde mir wünschen, dass schon dieses gemeinsame Leben wieder aufgenommen wird, dass es auch diese Messen wieder gibt, dass es auch das Sommerfest gibt oder dass es irgend, ja, dass man sagt, es ist wieder Leben, es ist wieder Gemeinschaft, also viel mehr, weil Gemeinschaft ist es ja nach wie vor.“⁵⁵⁸

Als besondere gemeinschaftliche Aktivitäten im religiösen Kontext wurde beispielsweise die Wallfahrt⁵⁵⁹ erwähnt, im säkularen Bereich schienen die musikalisch-künstlerischen Veranstaltungen besondere Bedeutung zu haben. Dazu zählen die Ausstellungen, die Mitarbeitende an der AHS mit namhaften Künstler*innen wie Ernst Degasperi, Anton Lehmden, Ernst Fuchs, Karl Korab und Arik Brauer organisierten, sowie auch diverse aufwendige Musiktheaterproduktionen. Besonders die Musicals, bei denen Leiter*innen, Mitarbeitende und Schüler*innen gemeinsam vom Bühnenbild über die Kostüme, von Finanzierung über Buffets bis zu den schauspielerischen, musikalischen und gesanglichen Darbietungen alles gemeinsam organisierten und zur Aufführung brachten, blieben den Interviewpartner*innen als prägendes Gemeinschaftserlebnis in Erinnerung.⁵⁶⁰

Quantitative Ergänzung

„Was bedeutet für Sie ‘Gemeinschaft’ im Zusammenhang mit dem SZ Friesgasse?“ lautete Frage 57 der Mitarbeiter*innenbefragung, bei der man aus verschiedenen Antwortmöglichkeiten mehrere auswählen konnte. Keine der an der Umfrage teilnehmenden Personen wählte die Antwort: „Ich möchte eigentlich an keinen gemeinschaftlichen Aktivitäten im Rahmen meines beruflichen Umfelds teilnehmen.“ 92% bestätigen, dass ihnen die Gemeinschaft mit den Kolleg*innen im beruflichen Umfeld sehr wichtig ist und 13% wünschen sich mehr gemeinschaftliche Aktivitäten. 18% der Befragten meinen aber, sie würden die Gemeinschaften, die ihnen wichtig sind außerhalb ihres Arbeitsplatzes finden.⁵⁶¹ Als Beispiele für gelungene gemeinschaftliche Erlebnisse im SZ Friesgasse wurden die bereits in den qualitativen Interviews genannten Veranstaltungen wie Grillfest, Betriebsausflug, Weihnachtsfeiern und

⁵⁵⁸ Vgl. IP 16_Pos. 52.

⁵⁵⁹ Vgl. A_tx_03_HAS 19/20 S. 42f.

⁵⁶⁰ Vgl. IP 01_Pos. 72.

⁵⁶¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 57.

Schulfeste mit anschließenden Agapen genannt. Auch religiöse Veranstaltungen wie die Festmessen im Zusammenhang mit der Ordensgründerin und die Wallfahrt, kulturelle Events wie die Musicals und Ausstellungen oder schulbezogene gemeinschaftliche Aktivitäten wie Kindergartenende oder Maturafeier wurden aufgezählt. Gemeinsame Seminare, das Flora-Fries-Forum und schulinterne Fortbildungswochenenden ergänzen die lange Liste der gemeinschaftlichen Unternehmungen, die von den Mitarbeitenden im Rahmen der Umfrage aufgelistet wurden.⁵⁶² Der Wunsch, dass auch nach der Pandemie an die Vor-Corona-Traditionen der Schulgemeinschaft angeknüpft werden soll, wird einstimmig Ausdruck verliehen.⁵⁶³

2.4.4.5 Zusammenfassung

Kategorie 4 orientiert sich an den kirchlichen Grundvollzügen, wie sie in der Tradition des 2. Vatikanischen Konzils etabliert sind.⁵⁶⁴ In der Analyse der codierten Segmente fällt auf, dass im Bereich „Martyria“, vor allem von den befragten Erwachsenen, nur sehr vorsichtige Aussagen zu Glauben und religiöser Verwurzelung gemacht wurden. Es ist aber davon auszugehen, dass Religionslehrende und Personen, die sich aktiv im Bereich der Schulpastoral engagieren, durch ihren Einsatz z.B. in der Sakramentenvorbereitung ein Glaubenszeugnis ablegen. Wie dies bei anderen Mitarbeitenden aussieht, ist hingegen schwer zu fassen. Aus den Aussagen der Interviewpartner*innen lässt sich eine Tendenz erkennen, dass Religion großteils als Privatsache verstanden wird. Im Bereich der Liturgie zeigen sowohl die Interviews als auch die Artefakte ein breites Feld an Angeboten am Forschungsstandort. Der Blick auf die Teilnahme an diesen Angeboten ergab ein differenziertes Bild und brachte Themen wie Verpflichtungscharakter und abnehmendes Verständnis für liturgische Veranstaltungen zum Vorschein. Auch hier markierte die Coronakrise einen Wendepunkt und warf die Frage nach zukunftstauglichen Konzepten auf. Die Untersuchung der liturgischen Räume am Forschungsstandort im Rahmen eines partizipativen Schüler*innenprojekts zeigte die Wertschätzung dieser Räume als besondere Orte im SZ Friesgasse, die auch von den Mitarbeitenden bestätigt wurde. Besonders die Existenz eines muslimischen Gebetsraumes an einer christlichen Bildungseinrichtung wurde hervorgehoben, auch wenn hier noch

⁵⁶² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 58.

⁵⁶³ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 59.

⁵⁶⁴ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 293.

Verbesserungspotenzial diagnostiziert wurde. Auch kontroverse Ansichten dazu wurden in der Mitarbeiter*innenbefragung sichtbar.

Der kirchliche Grundvollzug der Diakonie wies im analysierten Datenmaterial zahlreiche konkrete Umsetzungsbeispiele auf. Diese richten sich zum Teil an die Schüler*innen des SZ Friesgasse selbst, indem Unterstützung bei finanziellen Problemen, Lernschwierigkeiten, Konflikten und verschiedenen Lebenskrisen angeboten wird. Die handelnden Personen am Forschungsstandort sind aber auch in diversen Hilfsprojekten in nationalem und internationalem Kontext engagiert.

Gemeinschaft zu pflegen und zu üben, wird gemäß den Aussagen der Interviewpartner*innen in SSND-Tradition als besonders wichtig eingeschätzt und in verschiedenen religiösen und säkularen Kontexten verwirklicht. Auch dieser kirchliche Grundvollzug wurde durch die Coronakrise beeinträchtigt. Konzepte für eine Wiederbelebung von Gemeinschaftsaktivitäten zu entwickeln, wird eine wesentliche Aufgabe der Zukunft sein.

2.4.5 Kategorie 5: THEOLOGISCHE IMPLIKATIONEN

Ergänzend zu den in Kategorie 4 ausgeführten kirchlichen Grundvollzügen, wurden in Kategorie 5 weitere theologische Ansatzpunkte und Themen anhand des Datenmaterials untersucht. Diese sind teilweise ergänzend und teilweise vertiefend zu verstehen. Subcode 1 geht der Frage nach, wie der Begriff „Katholizität“ am Forschungsstandort verstanden wird. In Subcode 2 wurden Aussagen rund um das Thema „Katholische Schule als Locus theologicus“ gesammelt und Subcode 3 vertieft das Thema „Schulpastoral“. Der Frage nach der Stellung und Bedeutung der Lai*innen geht Subcode 4 nach. Die für den Standort relevanten Themen Ökumene und interreligiöser Dialog nimmt Subcode 5 unter die Lupe.

2.4.5.1 Katholizität und katholische Schule als „Locus theologicus“

Die Tatsache, dass am Forschungsstandort eine – für eine katholische Privatschule vermutlich ungewöhnlich – große Anzahl an Schüler*innen mit nicht katholischem Religionsbekenntnis⁵⁶⁵ vorhanden ist und auch bei den Mitarbeitenden die landläufig als „katholische Prägung“ verstandene Haltung zurückgeht⁵⁶⁶, lässt immer wieder die Frage

⁵⁶⁵ Vgl. 2.4.2.3 Spannungsfeld „Einheit und Vielfalt“.

⁵⁶⁶ Vgl. 2.4.3.5 Religiöse Verwurzelung und Glaubenszeugnis.

auftauchen: „Sind wir noch katholisch?“⁵⁶⁷ Eine interviewte Person fragt, worin die Identität einer katholischen Schule begründet sei⁵⁶⁸ und ein weiterer Interviewpartner fordert, dementsprechend „zu liefern“, wenn die Kernmarke katholisch sei.⁵⁶⁹ Was damit konkret gemeint ist, wird allerdings nicht ausgeführt. Hinter den Statements der Interviewpartner*innen wird die Suche nach einer Begriffsdefinition von Katholizität sichtbar: Was ist eigentlich eine „katholische Haltung“⁵⁷⁰ bzw. ein „katholisches Milieu“?⁵⁷¹ Woran lässt sich die Katholizität der handelnden Personen am SZ Friesgasse festmachen? Faktoren wie Taufschein, sonntäglicher Kirchgang und pfarrliche Verwurzelung könnten hier Hinweise geben, scheinen aber in den qualitativen Daten nicht auf. „Katholische Schule“ als Chiffre für „elitäre Schule“ wird jedenfalls abgelehnt.⁵⁷² Ein – nach eigener Definition – fernstehender Interviewpartner verbindet mit katholisch „Nächstenliebe“.⁵⁷³ In einem katholischen Haus zu arbeiten, löst bei den interviewten Personen teilweise Freude⁵⁷⁴ teilweise Zweifel aus.⁵⁷⁵ Auch wenn der Begriff katholisch nirgends definiert wird, scheint es nach Meinung der Interviewpersonen relevant zu sein, dass Mitarbeitende katholisch oder „zumindest christlich motiviert“ sind.⁵⁷⁶ Diese grundlegende Forderung wird an das Vision-Mission-Values-Statement rückgebunden: „An SSND-Schulen arbeiten Menschen, die von christlicher Motivation geprägt sind und im Geist des Evangeliums den Dienst des Erziehens und Unterrichtens ganz bewusst annehmen.“⁵⁷⁷ Aber auch bei der Schüler*innenklientel wird immer wieder von einer „kritischen Masse“ an katholischen Schüler*innen gesprochen, die nicht unterschritten werden dürfe.⁵⁷⁸

Der einzige Versuch, den Begriff „katholisch“ inhaltlich zu füllen, findet sich innerhalb der Interviews in einem Statement der ehemaligen Leiterin des Schulzentrums:

„Der zweite Schauplatz war dann natürlich auch mit dem Schulamt und der Erzdiozese – ist die Friesgasse noch katholisch? Ich mein, mir hat man’s ja nicht gesagt, ich hab’s auf Umwegen immer erfahren und einmal mit einer Volksschulinspektorin, die wurde uns einmal geschickt, um uns zu kontrollieren und dann haben wir im Leiterinnenkreis einmal aufgelistet, was alles katholisch ist, was wir an religiösen Angeboten haben und das waren vier Flipchartseiten,

⁵⁶⁷ IP 02_Pos. 19.

⁵⁶⁸ Vgl. IP 09_Pos. 24.

⁵⁶⁹ Vgl. IP 13_Pos. 21.

⁵⁷⁰ Vgl. IP 08_Pos. 24.

⁵⁷¹ Vgl. IP 06_Pos. 6.

⁵⁷² Vgl. z.B. IP 08_Pos. 24.

⁵⁷³ Vgl. IP 12_Pos. 28.

⁵⁷⁴ Vgl. IP 14_Pos. 2.

⁵⁷⁵ Vgl. FG_Start_Pos. 97-101.

⁵⁷⁶ Vgl. IP 01_Pos. 24.

⁵⁷⁷ A_tx_06_Pos 552 – 629.

⁵⁷⁸ Vgl. IP 06_Pos. 12.

das haben wir dann in eine Powerpoint gepackt und das hat uns, ich denk mir, das war der Segen dieser Konfliktsituationen und Spannungen, das hat uns gezwungen, nicht nur zu reflektieren, sondern auch ein Wording zu finden und das waren so die Ergebnisse, die jetzt noch immer auf der Powerpoint stehen – nicht obwohl, sondern gerade weil wir eine katholische Privatschule in SSND-Tradition sind, sind wir offen für Kulturen und Religionen und so weiter. Und die Gründerin, das war so mein Killerargument, die Gründerin im 19. Jahrhundert hat bereits eine Schule für Christen, Juden und Muslime eröffnet in Temesvar und da kann dann niemand mehr was drauf sagen, wir sind in der Gründertradition.“⁵⁷⁹

Der Versuch Hinweise im Datenmaterial zu finden, die dem Subcode 2 „Locus theologicus“ zugeordnet werden können, blieb ohne Ergebnis. Scheinbar wird katholische Schule am Forschungsstandort nicht explizit als theologiegenerativer Ort verstanden oder von den handelnden Personen dahingehend interpretiert.

Quantitative Ergänzung

Auch im Rahmen der Mitarbeitendenbefragung wurde die Frage gestellt:

„Sind wir noch katholisch?“

60. Im SZ Friesgasse wird bisweilen die Frage laut "Sind wir noch katholisch?" Was denken Sie - wir noch katholisch?

[More Details](#) [Insights](#)

● ja, sicher	15
● eher schon	15
● das kann ich nicht beurteilen	7
● eher nicht	2
● nein	0



Abbildung 33: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 60

Die Mehrheit der Befragten bejaht diese Frage und definiert den Begriff „katholisch“ folgendermaßen: 15% der Personen setzen katholisch mit „allumfassend“ gleich; katholisch meine zur Gemeinschaft der Katholik*innen zu gehören, Teil einer spirituellen Familie zu sein, an einen gemeinsamen Gott zu glauben, friedvoll zusammenzuleben, Nächstenliebe zu praktizieren, die liturgischen Feste zu feiern, christliche Werte im Alltag umzusetzen, den Grundsätzen der katholischen Kirche verpflichtet zu sein und den christlichen Glauben zu praktizieren; es sei eine Form des religiösen Bekenntnisses.

⁵⁷⁹ IP 02_Pos. 19.

Eine Rückmeldung möchte ich gerne wörtlich zitieren:

„In den letzten Jahren habe ich mich von diesem Begriff distanziert. Ich möchte eigentlich mit Religionen, ihren antrainierten, auswendig aufgesagten Texten/Antworten, ihren Einschneidungen in das Leben ihrer Gläubigen nichts mehr zu tun haben.“
„Beim Credo lasse ich das Wort aus.“⁵⁸⁰

Die Fragen 62 und 63 spezifizieren den Begriff katholische Schule. Die Antworten wurden geclustert und eine Themenmatrix angefertigt:

Thema	62: „Was macht Ihrer Meinung nach katholische Schule aus?“
Christliches Menschenbild	Menschenrechte gemeinsam tragen; Menschlichkeit; weil mir in jede*r Gott begegnet
Christliche Werte	Nächstenliebe, Respekt, Gewaltverzicht, Versöhnungsbereitschaft, Glaube, Frieden, Bewahrung des Planeten
Religionsunterricht	RU verpflichtend; für alle Bekenntnisse
Offenheit	Gegenüber anderen Kulturen, Religionen, Ansichten
Liturgische Praxis	Schulmessen, Schwerpunkt auf katholische Feste und Feiern
Spiritualität	Leben im Geist des Evangeliums; guter Spirit
Gemeinschaft	„wir schauen aufeinander“, Geborgenheit und Angenommensein
Bildung	Seriös, exzellent, religiös
Katholische Erziehung	

Abbildung 34: Themenmatrix zu Frage 62 der Mitarbeiter*innenbefragung

Eine Person artikuliert die Hoffnung, dass die „schönen Werte unserer Schule nicht für katholische Schulen reserviert sind“ und eine andere meint: „Meine Vorstellung von ‘allumfassend’ ist nur schwammig.“⁵⁸¹

⁵⁸⁰ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 61.

⁵⁸¹ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 62.

Thema	63: „Wann könnte man Ihrer Meinung nach nicht mehr von einer katholischen Schule sprechen?“
Christliches Menschenbild	Person und Nächstenliebe stehen nicht mehr im Mittelpunkt
Christliche Werte	Grundwerte werden nicht mehr verstanden und verfolgt; christliche Werte sind nicht mehr wichtig; Organisation und Kollegium vertreten sie nicht mehr
Religionsunterricht	RU nicht verpflichtend oder findet nicht mehr statt; nur Ethikunterricht; immer weniger Schüler besuchen den katholischen RU
Liturgische Praxis	Kirchenjahr wird nicht mehr geachtet, Feste nicht mehr gefeiert; es gibt keine religiösen Aktivitäten mehr; es gibt keine Gottesdienste mehr
Spiritualität	Es wird nicht mehr im Geist des Evangeliums gearbeitet; Spiritualität spielt keine Rolle mehr; kein Bezug zur Ordensgemeinschaft mehr
Gemeinschaft	Nebeneinander ohne Rücksicht
Katholische Erziehung	egal, Schule wird nur mehr aus Prestige Gründen gewählt; katholisch kommt im Leitbild nicht mehr vor. Kreuze abhängen; der Titel wird zum Feigenblatt
Schüler*innenklientel	Prozentanteil der röm.kath. getauften Kinder unterschreitet einen bestimmten Prozentsatz; kaum mehr katholische Schüler*innen; wenn die katholischen Kinder eine Minderheit sind

Abbildung 35: Themenmatrix zu Frage 63 der Mitarbeiter*innenbefragung

18% der Befragten beantworten die verpflichtende Frage 63 nicht, sie sei schwer zu beantworten bzw. es sei anmaßend hier eine Antwort zu verfassen. Eine Person meint, der Fall würde nie eintreten, dass man nicht mehr von einer katholischen Schule sprechen könnte.⁵⁸²

Es fällt auf, dass das Thema „Schüler*innenklientel“ in der positiv formulierten Frage 62 nicht angesprochen wird, während bei Frage 63 18% der Befragten den Schwund katholischer Schüler*innen anspricht. Dies kann als Parallele zu der in den Interviews als „kritische Masse“ bezeichneten Anzahl der katholischen Schüler*innen gesehen werden. Hier eröffnet sich die grundsätzliche Fragestellung, ob katholische Schule durch die Anzahl der katholischen Schüler*innen bestimmt wird oder ob die Prägung nicht viel eher durch die Haltung der Leitung und der Mitarbeitenden geschieht, wie auch eine Person schreibt: Man könne nicht mehr von einer katholischen Schule

⁵⁸² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 63.

sprechen, „wenn in der Organisation und der Haltung des Kollegiums keine christlichen Werte mehr vertreten werden.“⁵⁸³

2.4.5.2 Schulpastoral

Untersucht man die Daten auf den Begriff Schulpastoral, so zeigt sich, dass dieser Begriff am Forschungsstandort zentral und konstitutiv ist. Bei der Analyse der Homepage findet sich gleich auf der Startseite der „Leitung Schulzentrum“ in der Rubrik „Profil“ nach einer Kurzbeschreibung der Schule an zweiter Stelle der Begriff „Schulpastoral“.⁵⁸⁴ Dort wird hervorgehoben, dass Schulpastoral zur Identität der Schule gehöre und Anliegen aller im Schulzentrum handelnden Personen sei. Initiativen im Rahmen der Schulpastoral richteten sich an Menschen der verschiedenen Religionen und Konfessionen im SZ Friesgasse und beschränkten sich nicht nur auf den Religionsunterricht. Die Grundsätze der Schulpastoral am Forschungsstandort stützen sich auf das Vision-Mission-Values-Statement und daraus würden die konkreten schulpastoralen Handlungsfelder abgeleitet. Dazu gehörten neben der Gestaltung einer positiven Atmosphäre und eines lebensfreundlichen Umfeldes, die Unterstützung friedvoller Beziehungen, was beispielsweise durch das Angebot von Mediation und Konfliktmanagement in die Praxis umgesetzt werde. Weitere Bereiche des schulpastoralen Engagements seien die Gestaltung von Anfang und Abschluss des Schuljahres sowie von Übergängen im Leben der Schüler*innen im Rahmen der Sakramentenpastoral. Auch die Feier von Festtagen im Laufe des Kirchenjahres gehörten zu den Aufgaben der Schulpastoral, wobei sich dies nicht nur auf die katholischen Feiertage beziehe, sondern auch eine Sensibilität gegenüber den Festen und Feiern der anderen Religionen und Konfessionen gefördert werde.⁵⁸⁵ Ein zentrales Thema in den Interviews ist die Frage nach den Verantwortlichkeiten in der Schulpastoral.⁵⁸⁶ Seit den frühen 2000er Jahren existiert im SZ Friesgasse ein Schulpastoralteam, dem Lehrpersonen aus allen Schulen des Schulzentrums angehören. Die Mitglieder des Teams sind zum Teil Religionslehrende, zum Teil nicht theologisch vorgebildete, aber engagierte und interessierte Christ*innen. Vorbereitet, einberufen und geleitet wird das Team von der Leiterin des Schulzentrums. Zu den Aufgaben des Teams gehört die Festlegung der verschiedenen Veranstaltungen im Rahmen der

⁵⁸³ Ebd.

⁵⁸⁴ Schulpastoral im Schulzentrum Friesgasse | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/schulpastoral-im-schulzentrum-friesgasse> (Stand: 18.03.2022; Abruf: 18.03.2022).

⁵⁸⁵ Vgl. A_vi_01 Pos. ebd.

⁵⁸⁶ Vgl. IP 01_Pos. 68.

Schulpastoral, die schulformenübergreifend geplant werden. Dazu gehören beispielsweise die Angebote in der Advent- und Fastenzeit wie die Friedensgebete, Mittagshalte, das Rorategebet und die Wallfahrt.⁵⁸⁷ Aber auch die Feste und Feiern der einzelnen Schulen werden im Schulpastoralteam koordiniert. Das Team diskutiert pastorale und theologische Themen und widmet sich der spirituellen Vertiefung, zum Beispiel durch gemeinsame Exkursionen ins Begegnungszentrum der Ordensgemeinschaften Österreichs „Quo vadis“.⁵⁸⁸ Die Mitarbeit im Schulpastoralteam ist freiwillig und ehrenamtlich. Immer wieder wird die Frage laut, ob es für die vielfältigen Aufgaben nicht die Beschäftigung eines hauptamtlichen Schulpastoralverantwortlichen geben sollte:

„Eigentlich wünsche ich mir schon, dass wir einen Weg finden, einen hauptverantwortlichen Schulseelsorger zu bezahlen. So wie es einen Schularzt und einen Schulpsychologen gibt, glaube ich immer, dass es einen hauptberuflichen Schulpastoral-Menschen geben muss, der dafür freigestellt ist und der die Kapazität hat, die ehrenamtlich vorhandenen Ressourcen auch zu bündeln und aufzufangen.“⁵⁸⁹

Diese Frage wird zukünftig, vor allem nach der Übergabe des Schulzentrums an den neuen Schulerhalter, zu bedenken sein. Durch die Coronakrise wurden die vielfältigen Aktivitäten des Schulpastoralteams massiv eingeschränkt und Mitarbeiter*innen schieden aus unterschiedlichen Gründen aus dem Team aus.⁵⁹⁰ Es ist zu vermuten, dass mit der Neuübernahme durch die VOSÖ die schulpastoralen Agenden neu konzipiert werden, was auch die Leiterin des Schulzentrums anspricht:⁵⁹¹

„Ja, also, da hoffe ich auch auf die VOSÖ, weil wir ja da sozusagen auch gute Strukturen miterben, und da gibt es zum Beispiel ein Schulpastoralteam. Also da gibt es eine Abteilung, Schulpastoral, die sich zum Beispiel mit Einführungsnachmittagen, Fortbildungen in den jeweiligen Ordenscharismas und solche Sachen auseinandersetzen. Und da erhoffe ich mir eigentlich Sofortentlastung. Dass da ein Backoffice da ist, das gemeinsam mit mir dann Konzepte entwickelt.“⁵⁹²

Quantitative Ergänzung

Die offenen Fragen 64 und 65 der Mitarbeiter*innenbefragung beschäftigen sich mit dem Thema Schulpastoral. Ein Teil der Mitarbeitenden verbindet mit

⁵⁸⁷ Vgl. A_tx_03_HAS 19/20, 42f.

⁵⁸⁸ QuoVadis, <https://www.quovadis.or.at/> (Stand: 18.03.2022; Abruf: 18.03.2022).

⁵⁸⁹ IP 01_Pos. 68.

⁵⁹⁰ Vgl. IP 06_Pos. 50.

⁵⁹¹ IP 06_Pos. 30.

⁵⁹² Vgl. IP 06_Pos. 30.

Schulpastoral die spirituelle Begleitung durch engagierte Kolleg*innen, die sich Gedanken über religiöse Angebote für Schüler*innen und Lehrpersonen machen. Dadurch würde der religiöse Spirit im Schulzentrum spürbar, durch gemeinsame Aktivitäten geschehe Vernetzung zwischen den Schultypen und Konfessionen. Einige Personen gaben in der Befragung an, dass der Begriff für sie schwammig sei, dass sie zu wenig Information oder schlicht „keine Ahnung“ davon hätten. Eine Person meint, das Schulpastoralteam bemühe sich, aber „mit wenig Erfolg“.⁵⁹³ Die Antworten zu Frage 65 zählen ziemlich vollständig die verschiedenen Angebote der Schulpastoral mit dem Schwerpunkt auf liturgische Veranstaltungen auf.⁵⁹⁴ Zwei Personen geben an, keine Veranstaltungen im Rahmen der Schulpastoral zu kennen.⁵⁹⁵

2.4.5.3 Stellung der Lai*innen

Die Frage nach der Stellung der Lai*innen spielt in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle. Im kriteriologischen Teil der Arbeit wird auf dieses Thema noch ausführlich Bezug zu nehmen sein.⁵⁹⁶ Den Aussagen der Interviewpartner*innen zum Thema soll eine Definition des im Laufe der Kirchengeschichte vielfältig verwendeten Begriffs „Laie“ vorangestellt werden. In der dogmatischen Konstitution des 2. Vatikanischen Konzils *Lumen gentium* heißt es:

„Unter der Bezeichnung Laien sind hier alle Christgläubigen verstanden mit Ausnahme der Glieder des Weihestandes und des in der Kirche anerkannten Ordensstandes, das heißt die Christgläubigen, die, durch die Taufe Christus einverleibt, zum Volk Gottes gemacht und des priesterlichen, prophetischen und königlichen Amtes Christi auf ihre Weise teilhaftig, zu ihrem Teil die Sendung des ganzen christlichen Volkes in der Kirche und in der Welt ausüben.“⁵⁹⁷

Der Begriff der Lai*innen wird korrelativ zu dem der Kleriker und der Ordenschrist*innen verwendet, um ihn zu spezifizieren, obgleich im Kontext der Volk-Gottes-Theologie des 2. Vatikanums auch Kleriker und Ordensleute als zum Volk Gottes gehörig verstanden werden.⁵⁹⁸

⁵⁹³ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 64.

⁵⁹⁴ Vgl. 2.4.4.2 Liturgie

⁵⁹⁵ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 65.

⁵⁹⁶ Vgl. 3.2.3 Themenkomplex „Laienapostolat“

⁵⁹⁷ LG 31.

⁵⁹⁸ Vgl. M. Buchberger/W. Kasper (Hgg.), Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 6, Freiburg Basel Wien ^{3. Aufl.} 2017, 590.

Im Rahmen der Interviews mit den SSND-Schwestern wird deutlich, dass - jedenfalls seit der nach-konziliar neu verfassten Ordensregel - die Laienmitarbeiter*innen an den SSND-Bildungseinrichtungen als Partner*innen mitgedacht waren.⁵⁹⁹

Wenn es in der Konstitution der Kongregation heißt:

*„Durch unser Leben in gelobter Hingabe zeigen wir zusammen mit jenen, die eine andere Form der Nachfolge verwirklichen, die Fülle christlichen Seins. Wir fordern und stärken einander; gemeinsam tragen wir die Sendung Christi weiter.“*⁶⁰⁰

So werden die Lai*innen als gleichrangig angesehen und dies sei eine Seltenheit bei den Frauenkongregationen, die sich in vielen Dingen dem Klerus gebeugt⁶⁰¹ und Lai*innen als Notlösung betrachtet hätten.⁶⁰² Es wird sogar zum Ausdruck gebracht, dass das Glaubenszeugnis der Laienmitarbeiter*innen mehr Bedeutung im Schulalltag habe als das der Schwestern selbst:

*„Wenn ich als Schwester manche Dinge auch fromme Dinge sage: Na ja, die Schwester muss ja so reden! Und wenn die Lai*innen, in dem Fall eine Direktorin, das macht, wenn sie vom Christentum spricht oder betet oder was, dann hat das ein ganz anderes Gewicht.“*⁶⁰³

Es sei aber von der Kirche verabsäumt worden, Lai*innenspiritualität ebenso zu entwickeln, wie dies für die Ordensspiritualität durch mannigfaltige Literatur und spirituelle Angebote geschehen sei. Man habe kirchlicherseits die Lai*innen zu wenig unterstützt, sie zu wenig ermächtigt und ermutigt.⁶⁰⁴ Andererseits sei von Seiten der Mitarbeitenden immer noch die Erwartung da, dass bei spezifisch kirchlichen Handlungen, wie z.B. bei Segensfeiern an den Übergängen (bei Neubeginn und Abschied) eine Schwester quasi als offizielle kirchliche Vertreterin auftreten solle. Dass diese Aufgaben kompetent von Lai*innen übernommen würden, sei ein Transformationsprozess, der aktuell stattfindet. Da die Übernahme dieser kirchlichen Aufgaben auch eine gewisse theologische Grundbildung voraussetze, habe man bei der Auswahl der Leitungspersonen verstärkt auf Lientheolog*innen gesetzt.⁶⁰⁵ Im Hintergrund sei wesentlich die Frage präsent, ob die Übernahme des SSND-Charismas durch Lai*innen gelingen könne. Nach Meinung der Interviewpartner*innen wird dies

⁵⁹⁹ Vgl. IP 02_Pos. 24.

⁶⁰⁰ ISG 12.

⁶⁰¹ Vgl. IP 02_Pos. 2.

⁶⁰² Vgl. ebd. Pos. 24.

⁶⁰³ IP 02_Pos. 27.

⁶⁰⁴ Vgl. IP 02_Pos. 28.

⁶⁰⁵ Vgl. IP 02_Pos. 29.

durchaus unterschiedlich eingeschätzt. Während die einen meinen, dass diese Übernahme auf einem guten Weg sei und schon seit vielen Jahren umgesetzt werde, sind andere skeptisch. Diese Widersprüchlichkeit möchte ich durch kurze Statements aus den Interviews belegen. IP 02 ist davon überzeugt, dass Laienmitarbeiter*innen selbständig das Charisma übernehmen und in die Zukunft transferieren können:

„Na, es braucht natürlich Unterstützung aber vor allem geht es darum: die Vision. [...] Wir haben uns bei einer Klausur getroffen, die damalige Provinzleitung - fünf Schwestern und die damaligen Leiterinnen, [...] das heißt mit Moderation, wir haben uns getrennt und die Arbeitsfrage war, woran wird man in 20 Jahren noch erkennen, dass es eine SSND-Einrichtung ist? Das war 95/96 so in der Gegend und ich kann mich erinnern... wir haben getrennt gearbeitet – die Laien und wir Schwestern und abgesehen vom Wording ein bisschen, wir hatten dasselbe Ergebnis! Alleine die Tatsache, dass wir uns eigentlich einig waren, was es ist, was es ausmacht! Dann ging es halt darum das zu formulieren, das heißt das ist ein gemeinsames Papier von Laien und Schwestern und das zeigt doch schon, dass es scheinbar möglich ist, das andere Getaufte andocken können und eigentlich voll aufspringen.“⁶⁰⁶

IP 04, ebenfalls eine SSND-Schwester, sieht dies anders und äußert Bedenken:

„Was ich persönlich glaube, dass der Geist von Mutter Theresia nicht in der Form weitergetragen werden kann, weil die Fakten anders sind. Ich kann nicht von jemandem verlangen, der unterrichtet, der Familie hat oder der sein Leben so ganz anders gestaltet, dass der das so in sein Leben direkt aufnimmt. Das sind vielleicht ein paar Liebhaber, die das tun, aber da kommen mir Zweifel. Überhaupt bei diesen liberalen Haltungen der Kirche gegenüber, die es gibt.“⁶⁰⁷

Und auch ein langjähriger Mitarbeiter meint, das Charisma könne man nicht weiterführen, höchstens die Anliegen, die mit dem SSND-Charisma verbunden waren. Die Mitarbeitenden würden ihr persönliches Charisma einbringen, das nicht von der Ordensgründerin beeinflusst wäre.⁶⁰⁸ Auch die weltlichen Leiter*innen sind der Meinung, dass es vielen Mitarbeitenden nicht bewusst sei, dass die Tätigkeit im SZ Friesgasse mit einem spezifischen Auftrag für sie als Lai*innen verbunden sei.⁶⁰⁹

⁶⁰⁶ IP 02_Pos. 40.

⁶⁰⁷ IP 04_Pos. 33.

⁶⁰⁸ Vgl. IP 11_Pos. 193.

⁶⁰⁹ Vgl. FG_Start_Pos. 560.

Quantitative Ergänzung

Wie die nachstehende Grafik zeigt, ist ein großer Teil der befragten Mitarbeitenden der Meinung, dass die Weiterführung des SSND-Charismas durch Lai*innen gelingen kann, wenn dies auch nicht einfach sein dürfte.

66. Kann Ihrer Meinung nach die Weiterführung des SSND-Charismas durch Lai*innen gelingen?



Abbildung 36: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 66

Die Mitarbeitenden konnten in Frage 67 auswählen, was ihrer Meinung nach für den Transfer des SSND-Charismas dringend notwendig wäre, dabei war eine Mehrfachauswahl möglich.

72% meinen, es bräuchte viel Idealismus und Engagement, den christlichen Bildungsauftrag und die SSND-Grundsätze in die Zukunft zu tragen. 67% der Personen sehen ein Netzwerk innerhalb des Schulzentrums als notwendig an, denn diese Aufgabe könne nur gemeinsam gelingen. 64% sind der Ansicht, dass dafür vor allem Weiterbildung notwendig wäre, also die Laienmitarbeiter*innen müssten überhaupt wissen, was die SSND-Grundsätze sind. 54% stimmten für mehr Freiräume im dichten Schulalltag. Nur eine Person denkt, dass Lai*innen diese Aufgabe sicher nicht erfüllen können.⁶¹⁰

Es zeigt sich also auch in der Umfrage ein ähnliches Bild wie in den Interviews, nämlich dass der Großteil der Personen, die am Forschungsstandort arbeiten, den Transfer des SSND-Charismas ohne SSND-Schwestern für möglich halten, auch wenn dies eine große Anstrengung, ein tragfähiges Netzwerk und kompetente Weiterbildung erfordere, wofür persönliche und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.

2.4.5.4 Ökumene und interreligiöser Dialog

Die Tatsache, dass im SZ Friesgasse Menschen aus unterschiedlichen Konfessionen und Religionen zusammen leben, lernen und arbeiten⁶¹¹, machte es notwendig, sich aktiv mit Ökumene und interreligiösem Dialog auseinanderzusetzen, alltagstaugliche Formen

⁶¹⁰ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 67.

⁶¹¹ Vgl. 2.4.2.3 Spannungsfeld „Einheit und Vielfalt“.

zu entwickeln und diese zu reflektieren.⁶¹² Diesem Umstand wurde und wird seit vielen Jahren Rechnung getragen, wie die Analyse der Artefakte und die Aussagen der Interviewpartner*innen zeigen.

Ich gebe in der Folge einen kurzen Überblick über die ökumenischen und interreligiösen Initiativen und Aktivitäten am SZ Friesgasse, die aus den qualitativen Daten ersichtlich werden.

Ökumenische/Multireligiöse Wortgottesdienste zu Schulbeginn und Schulschluss

Bereits seit Mitte der 1990er Jahre, also der Zeit, in der sich der Anteil an Schüler*innen mit nicht katholischem Religionsbekenntnis am Forschungsstandort erhöhte, wurden die Anfangs- und Schlussgottesdienste in den Teilen der Schule mit besonders hoher Durchmischung als ökumenische Wortgottesdienste gefeiert. Konkret bedeutete dies, dass die ursprünglich als Eucharistiefiern begangenen Eröffnungs- und Schlussgottesdienste z.B. in der Handelsschule durch Wortgottesdienste ersetzt wurden, an denen sich bei der Gestaltung des Ablaufs die Lehrpersonen aller Religionen und Konfessionen beteiligten.⁶¹³ Dabei waren die jeweils gültigen offiziellen Richtlinien der Schulämter zu beachten.⁶¹⁴ So sollte allen Schüler*innen die Mitgestaltung und Teilnahme am Eröffnungs- bzw. Schlussgottesdienst ermöglicht werden. Mit der zunehmenden Anzahl an muslimischen Schüler*innen wurde das Konzept der ökumenischen Wortgottesdienste zu multireligiösen Feiern weiterentwickelt. Gemäß meinen Recherchen wurde dieses Konzept im SZ Friesgasse an der BMHS durch viele Jahre hindurch entfaltet und erprobt und ist an den anderen Schulformen in Ansätzen vorhanden.⁶¹⁵ Je nach Bereitschaft und Offenheit der jeweils handelnden Personen gelingt die gemeinsame Gestaltung gut oder weniger gut.⁶¹⁶

Interreligiöser Dialog im Rahmen des Religionsunterrichts

Ein weiteres Betätigungsfeld, um interkonfessionellen und interreligiösen Dialog am SZ Friesgasse einzüben, sind kooperative Religionsstunden. Wie bereits erwähnt, besuchen Schüler*innen aller Schulformen, gemäß der Vereinbarung im Schulvertrag, den Religionsunterricht ihrer Religion/Konfession, sofern dieser an der Schule

⁶¹² Vgl. IP 01_Pos. 18.

⁶¹³ Vgl. IP 08_Pos. 28.

⁶¹⁴ Vgl. *Richtlinien für Feiern unter Beteiligung mehrerer Religionsgesellschaften*, https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/03/Richtlinien_Feiern_mehrere_Religionsgesellschaften.pdf (Stand: 21.03.2022; Abruf: 21.03.2022).

⁶¹⁵ Vgl. V_Friesidentity_V05.

⁶¹⁶ Vgl. IP 10_Pos. 06.

angeboten wird. Schüler*innen ohne Religionsbekenntnis wählen einen Religionsunterricht nach Wahl. Je nach Anzahl der teilnehmenden Schüler*innen gibt es katholischen, evangelischen, orthodoxen, altkatholischen, koptischen, muslimischen und alevitischen Religionsunterricht am Standort.⁶¹⁷ Sofern dies von der Gestaltung des Stundenplans her gelingt, werden die Unterrichtsstunden der verschiedenen Religionsgruppen im Stundenplan parallel zueinander gelegt, wodurch sich die Möglichkeit ergibt – fallweise und nach vorheriger Vereinbarung zwischen den Religionslehrenden oder auf Wunsch der Schüler*innen – gemeinsamen kooperativen Religionsunterricht abzuhalten. Die Schulen am Forschungsstandort haben zwar nicht das offizielle KOKORU-Modell⁶¹⁸ implementiert, folgen aber ähnlichen Ideen und gestalten selbst definierte kooperative Räume innerhalb des am Forschungsstandortes verpflichtenden Religionsunterrichts. Dies geschieht vor allem in den Schulen der Sekundarstufe 1 und 2, also an der MS, AHS und BMHS. Genauso wie im „Wiener Modell“ des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts geht es auch am SZ Friesgasse darum, ein Lernen an Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Blickpunkt zu rücken. Konkret vereinbaren Schüler*innen und Lehrer*innen informell eine gemeinsame Stunde für den Austausch und sammeln interkonfessionelle bzw. interreligiöse Fragen an die jeweils andere Konfession oder Religion oder bereiten vor der gemeinsamen Einheit ein bestimmtes abgesprochenes Lehrplanthema auf.⁶¹⁹ In der Religionsstunde selbst werden Fragen gestellt und zunächst so gut als möglich von den Schüler*innen beantwortet, wobei die Lehrpersonen der verschiedenen Religionen/Konfessionen im Team als Korrektiv und Unterstützung fungieren.⁶²⁰

Interreligiöse Projekte

Neben den oben beschriebenen gemeinsamen Religionsunterrichtssequenzen wurden im Laufe der vergangenen zwanzig Jahre in den verschiedenen Schulformen auch ökumenische und interreligiöse Projekte geplant und durchgeführt. Als Beispiel sei der interreligiöse Projekttag „Miteinander leben – voneinander lernen“ genannt, der an der berufsbildenden Schule im Schulzentrum jährlich abgehalten wird. Dieses Projekt versammelt Schüler*innen der unterschiedlichen Religionen und Konfessionen zum

⁶¹⁷ Quelle: Leitung Schulzentrum.

⁶¹⁸ Vgl. S. Danner, KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht - „das Wiener Modell“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23 (2015), 47–53. Siehe auch in dieser Arbeit unter 3.2.2.8.1 Religionsdidaktische Ansätze und Konzepte für den Religionsunterricht im ökumenischen und interreligiösen Kontext, Seite 320.

⁶¹⁹ Vgl. V_Friesidentity_V05: TC 3.24.

⁶²⁰ Vgl. z.B. A_tx_03_HAS 07/08 S. 91 und A_Tx_03_AHS 17/18 S. 56.

Austausch und zur Diskussion über jeweils unterschiedliche religiöse Themenschwerpunkte. Nach der Methode des Weltcafés treten die Schüler*innen der Abschlussklassen der Handelsschule und des HAK-Aufbaulehrgangs miteinander in Dialog.⁶²¹ Begleitet und unterstützt werden sie von den Religionslehrenden der jeweiligen Religion/Konfession.⁶²² Diese Veranstaltung wurde von der Schulleitung stets als besonders wichtig gefördert und unterstützt, wie eine Leiterin im Interview hervorhebt.⁶²³ Auch am Gymnasium wurde im Schuljahr 2020 die Teilnahme am interreligiösen Projekt „Café Abraham“ geplant, welches jedoch der Coronakrise zum Opfer fiel.⁶²⁴ In der Volksschule wird regelmäßig eine „Woche der Weltreligionen“ veranstaltet, die den Kindern die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen näher bringen soll.⁶²⁵

Multireligiöse Friedensgebete

Eine ebenfalls zwanzigjährige Tradition weisen die Friedensgebete im SZ Friesgasse auf. Hierzu zählen einerseits die Friedensgebete, die in Advent- und Fastenzeit jeweils von einer Schulform gestaltet werden. Schüler*innen und Lehrer*innen der anderen Schulformen sind jeweils dazu eingeladen. Es handelt sich dabei um einfache Gebetsimpulse, die von den Schüler*innen und Religionslehrer*innen einer Religion oder Konfession vorbereitet werden und zu der die Angehörigen aller Konfessionen und Religionen im SZ Friesgasse eingeladen sind. Einen besonderen Stellenwert hat das multireligiöse Friedensgebet⁶²⁶ in der Weltgebetswoche für die Einheit der Christ*innen, das jährlich mit offiziellen Vertreter*innen der verschiedenen Religionsgemeinschaften und Kirchen begangen wird und als Höhepunkt des multireligiösen Feierns im SZ Friesgasse mit Wirkung nach außen gilt. Dieses wird von der Leiterin des Schulzentrums gemeinsam mit dem Schulpastoralteam vorbereitet und mit Musik und festlicher Gestaltung gefeiert.⁶²⁷ Zu Diskussionen im Kontext der Friedensgebete gibt immer wieder die Frage nach einem geeigneten Raum Anlass.⁶²⁸ Meistens finden die Friedensgebete in der Schulkapelle statt, die wie bereits geschildert wurde, von einem großen Kreuz dominiert wird. Im Vorfeld des gemeinsamen Betens

⁶²¹ Vgl. Worldcafe, <https://partizipation.at/methoden/world-cafe/> (Stand: 26.03.2023; Abruf: 26.03.2023)

⁶²² Vgl. z.B. A_tx_03_HAS 09/10 S. 48; A_tx_03_HAS 16/17 S. 104.

⁶²³ Vgl. IP 07_Pos. 38.

⁶²⁴ Vgl. Café Abraham, <https://interreligioeserdialog.at/dialoginitiativen-in-oesterreich/initiativen-von-religionsgemeinschaften/cafe-abraham/> (Stand: 21.03.2022; Abruf: 21.03.2022).

⁶²⁵ Vgl. V_Friesidentity_V05_TC 45.

⁶²⁶ Vgl. IP 09_Pos. 40.

⁶²⁷ Vgl. z.B. A_tx_03_HAS 16/17, 42; A_tx_03_AHS_16/17, 42.

⁶²⁸ Vgl. IP 14_Pos. 74 und Pos. 78.

mit den Angehörigen der anderen Religionen, Juden, Muslimen, Buddhisten, wurde im Schulpastoralteam und auch mit Vertretern der Religionen die Suche nach einem „neutralen“ Raum diskutiert. So wurde die Veranstaltung 2010 im Turnsaal abgehalten, danach jedoch wiederum in der Schulkapelle. Hier ist ein Suchprozess um die geeigneten Rahmenbedingungen im Gange.

Exkursionen zu Gebetsorten der Religionen und Konfessionen

Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Bestandteil des ökumenischen und interreligiösen Miteinanders sind Exkursionen zu Gebetsorten verschiedener Konfessionen und Religionen, die im Rahmen des Religionsunterrichts oder fächerübergreifend durchgeführt werden. Die Religionslehrenden der unterschiedlichen Konfessionen aller Schulformen am Forschungsstandort führen derartige Lehrausgänge durch.⁶²⁹ Dabei dienen die Besuche von Synagoge, Moschee, Tempel, Kirche oder Gemeindezentrum einerseits der Information und dem Lerngewinn der Schüler*innen, werden aber auch als Einladung zur Liturgie nach dem Gastmodell⁶³⁰ oder als „Besuch bei Freunden und Nachbarn“ titulierte. Eine Religionspädagogin formuliert es so: „Kommt und seht, wie wir leben, beten, feiern!“⁶³¹

Interreligiöser Festkalender

Seit Ende der 1990er Jahre hat es sich die Leitung des Schulzentrums zur Aufgabe gemacht, jeweils zu Beginn des Schuljahres einen interreligiösen Festkalender zu erstellen, der im Schulhaus sichtbar für alle Personen angebracht wird. Dadurch soll darauf aufmerksam gemacht werden, welche Religion oder Konfession gerade fastet oder welche Feste gefeiert werden. Dies führte nach Aussage der Interviewpartner*innen zu einer erhöhten Aufmerksamkeit im interreligiösen Kontext.⁶³² Wenn Schüler*innen der verschiedenen Religionen/Konfessionen an hohen Feiertagen vom Unterricht entschuldigt sind, ist aufgrund der durch den kommunizierten Festkalender gegebenen Transparenz die Akzeptanz der anderen Schüler*innen größer.⁶³³ Wenn z.B. muslimische Schüler*innen im Ramadan fasten,

⁶²⁹ Vgl. V_Friesidentity_V05: TC 3.28.

⁶³⁰ Vgl. Richtlinien für Feiern unter Beteiligung mehrerer Religionsgesellschaften, https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/03/Richtlinien_Feiern_mehrere_Religionsgesellschaften (Stand: 21.03.2022; Abruf: 21.03.2022).

⁶³¹ Vgl. V_Friesidentity_V05: TC 4.33.

⁶³² Vgl. IP 12_Pos. 28.

⁶³³ Vgl. IP 09_Pos. 14.

nehmen christliche Schüler*innen darauf Rücksicht, indem sie nicht neben der fastenden Person „ihr Jausenbrot auspacken“.⁶³⁴

Erfolge, Hindernisse, Zukunftsaufgaben im interreligiösen Dialog

Die Konsequenz der jahrelangen Bemühungen um einen aktiven und reflektierten interkonfessionellen und interreligiösen Dialog bringt neben Erfolgen, die in den analysierten Artefakten dokumentiert und durch die interviewten Personen geschildert werden, auch Hindernisse und Herausforderungen für die Zukunft mit sich. Dass Leiter*innen und Lehrer*innen aufgrund ihrer Expertise in diesem Bereich in Wien und über die Grenzen Wiens hinaus angefragt werden und das SZ Friesgasse von Gästen, z.B. aus anderen katholischen Schulen, besucht wird, um die Arbeitsweise kennenzulernen, zeigt den Erfolg des vielfältigen Engagements zum Thema „Ökumene und interreligiöser Dialog“.⁶³⁵ Gleichzeitig stellt dieser Ruf auch hohe Ansprüche an die handelnden Personen, wie die Leiterin des Schulzentrums bemerkt:

„Berühmt sind wir für unsere Dialogfähigkeit mit anderen Kulturen und Religionen. Wir haben eine Vorreiterrolle, das war meine Erfahrung, dass die Friesgasse immer wieder genannt wurde als das Vorzeigemodell für Dialog der Religionen und ich muss sagen, ich hab in diesen ersten zwei Jahren schon ein bisschen Bauchweh gekriegt: können wir das alles einholen?“⁶³⁶

Aus den Aussagen der interviewten Personen wird deutlich, dass es hier für alle Gruppen der handelnden Personen noch viel zu lernen gibt⁶³⁷ und viele Begrifflichkeiten und Details des interreligiösen Dialogs, sowohl im alltäglichen Umgang als auch bei besonderen Anlässen und Projekten, diskutiert werden müssten. Genannt sei hier z.B. das unterschiedliche Verständnis von Gottesdienst und liturgischer Feier, das katholische, orthodoxe und muslimische Menschen haben, ohne dass diese Differenzen je ausgesprochen würden.⁶³⁸ Auch die bereits erwähnte Diskussion um passende Rahmenbedingungen für interreligiöse Begegnungen im Hinblick auf geeignete Räume und religiöse Symbole gehört dazu.⁶³⁹ Hier orten die Interviewpartner*innen Gesprächs- und Handlungsbedarf für die Zukunft.⁶⁴⁰

⁶³⁴ Vgl. IP 15_Pos. 39.

⁶³⁵ Vgl. IP 02_Pos. 8.

⁶³⁶ Vgl. Fg_Start_Pos.11-15.

⁶³⁷ Vgl. IP 02_Pos. 50.

⁶³⁸ Vgl. V_Friesidentity_V05: TC 9.26 und TC 13.54.

⁶³⁹ Vgl. V_Friesidentity_V05: TC 12.08.

⁶⁴⁰ Vgl. V_Friesidentity_Vo5: TC 13.09.

Quantitative Ergänzung

38% der befragten Mitarbeiter*innen stufen ihr persönliches Interesse an Ökumene und interreligiösem Dialog als sehr hoch ein, aber immerhin 28% zeigen sich auch wenig bis gar nicht interessiert.⁶⁴¹ 31% meinen, das ökumenische Gespräch und der interreligiöse Dialog hätte am Forschungsstandort sehr große Bedeutung, insgesamt schätzen 87% dieses Thema als relevant für das Schulzentrum ein.⁶⁴² Die von den Mitarbeitenden angegebenen Zahlen über die Teilnahme an einer ökumenischen oder interreligiösen Veranstaltung in der Friesgasse sind beachtenswert:

Veranstaltung	Teilnahme
Ökumenischer Anfangs- oder Schlussgottesdienst	79%
Multireligiöses Friedensgebet	76%
Exkursion zu einem Gebetsort einer anderen Religion	28%
Interreligiöser Projekttag	26%
Kooperative Religionsstunde	18%

Abbildung 37: Übersicht der Teilnahme an ökumenischen/interreligiösen Veranstaltungen in Frage 68

Von den befragten Personen geben 15% an, noch an keiner ökumenischen oder interreligiösen Veranstaltung teilgenommen zu haben⁶⁴³ und 56% der Mitarbeiter*innen nennen diverse Gründe, die den interreligiösen Dialog erschweren. Diese liege erstens in den handelnden Personen selbst, ihren Vorurteilen, dem fehlenden Interesse oder religiösen Background. Es wäre wichtig, einander mehr Offenheit und Verständnis entgegenzubringen. Zweitens fehlen häufig Ressourcen wie Zeit und Freiräume für Begegnung. Drittens blockieren festgefahrene antiquierte Ideologien und unterschiedliche Wissensstände die Bemühungen. 14% erwähnen vor allem Schwierigkeiten mit Personen der orthodoxen Konfession.⁶⁴⁴

2.4.5.5 Zusammenfassung

Die Analyse im Rahmen von Kategorie 5 wendete sich in einem ersten großen Themenkomplex der Frage nach der Katholizität der SSND-Bildungseinrichtung zu. Die Daten zeigten, dass bereits seit vielen Jahren, die Fragen „Sind wir (noch)

⁶⁴¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 70.

⁶⁴² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 69.

⁶⁴³ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 68.

⁶⁴⁴ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 71.

katholisch?“ und „Was bedeutet überhaupt katholisch?“ zu unterschiedlichen Anlässen auftreten und von verschiedenen Personen gestellt werden. Die Tatsache, dass diese Fragen von den interviewten Personen nicht eindeutig beantwortet werden bzw. der Begriff „Katholizität“ unterschiedlich definiert wird, zeigt, dass es zu diesem Thema einen intensiven Suchprozess gibt. Diesen bewerte ich im Hinblick auf die Identität und das Profil der SSND Bildungseinrichtung als relevant. Außerdem ließ sich beobachten, dass das Wort „katholisch“ in den Interviews und auch in den analysierten Artefakten häufig durch „christlich“ ersetzt wurde, möglicherweise um der zunehmend ökumenischen Ausrichtung Rechnung zu tragen. Eine grundsätzlich christlich-katholische Ausrichtung der Mitarbeitenden wird jedenfalls großteils postuliert und auch ein katholischer Anteil an der Schüler*innenpopulation dürfe gemäß der Aussagen der Interviewpartner*innen nicht unterschritten werden. Hierfür wurde der Begriff „kritische Masse“ geprägt.

Gut fassbar und inhaltlich vielfältig gefüllt präsentiert sich das Thema „Schulpastoral“. Dieses wird am Forschungsstandort einerseits weit, im Sinne eines Engagements für respektvollen und friedlichen Umgang der handelnden Personen untereinander, gefasst.⁶⁴⁵ Die Initiativen rund um dieses diakonische Verständnis⁶⁴⁶ von Schulpastoral, das Humanisierung und Lebenshilfe aus der Begründung des christlichen Glaubens heraus als Ziel aufweist⁶⁴⁷, werden am SZ Friesgasse mit dem Begriff „Make-Peace“ überschrieben. Das am SZ Friesgasse unter dem Begriff „Schulpastoral“ tätige Team legt andererseits den Schwerpunkt auf liturgische, katechetische und gemeinschaftsstiftende Initiativen und betreibt so Schulpastoral im engeren Sinn, der einem mystagogischen Ansatz von Schulpastoral zugeordnet werden kann.⁶⁴⁸ Die Aktivitäten sind hier zunächst an spezifisch christlichen Fixpunkten und Inhalten ausgerichtet, dehnen sich aber auch in den ökumenischen und interreligiösen Kontext aus. Die Frage, ob diese Aktivitäten nur auf ehrenamtliches Engagement von Mitarbeitenden gegründet werden kann oder ob in Zukunft auch die Anstellung eines hauptamtlichen Schulseelsorgers bzw. einer Schulseelsorgerin notwendig sei, taucht in den codierten Segmenten dieser Kategorie auf und wird noch genauer zu untersuchen sein. Es fällt auf, dass trotz intensiver Bemühungen, Schulpastoral nicht allen Mitarbeitenden am Forschungsstandort bekannt ist bzw. nicht alle erreicht.

⁶⁴⁵ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 29.

⁶⁴⁶ Vgl. *Kaupp* u. a. (Hgg.), Handbuch Schulpastoral, 2015, 201.

⁶⁴⁷ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 30.

⁶⁴⁸ Vgl. *Kaupp* u. a. (Hgg.), Handbuch Schulpastoral, 2015, 189.

Das Thema „Lai*innenapostolat“ schließt direkt an den Subcode Schulpastoral an. Hier wurde im Zuge der Analyse deutlich, dass ein differenzierter Blick darauf, wer mit Lai*innen gemeint ist, notwendig ist. Innerhalb der Daten zeigt sich neben den SSND-Schwestern die Gruppe der Laien*theologinnen, die am Standort hauptsächlich in Leitungsfunktion und als Religionslehrende eingesetzt sind und schließlich die große Anzahl an Mitarbeitenden, die als getaufte Christ*innen – mehr oder weniger bewusst – ihren apostolischen Dienst wahrnehmen.⁶⁴⁹

Dass die SSND-Schwestern sich ganz aus dem Schulzentrum zurückziehen, ist ein bereits seit vielen Jahren laufender Prozess, der 2022 seinen Abschluss findet.⁶⁵⁰ Daher mussten und müssen sämtliche apostolische Dienste an der katholischen Schule von Lai*innen übernommen werden. Auch wenn der Rückzug der Ordensschwestern von diesen selbst wie auch von den Mitarbeitenden schmerzlich bemerkt wird, bietet die SSND-Konstitution in ihrer nachvatikanischen Neufassung eine gut gesicherte Grundlage für die Verantwortungsübernahme durch die Lai*innen, die als gleichwertige Partner*innen gesehen werden. Ob diese Aufgaben des Apostolats von den Laienmitarbeiter*innen aufgrund ihrer Ressourcen auch tatsächlich übernommen werden können, darüber sind die interviewten Personen und die Teilnehmenden an der Mitarbeiter*innenbefragung geteilter Ansicht. Dies erscheint also keineswegs sicher.

Der dritte große Anteil der codierten Segmente innerhalb von Kategorie 5 nimmt die Themen „Ökumene und interreligiöser Dialog“ in den Blick. Hier wurde eine breite Palette von Aktivitäten sichtbar, die sich am treffendsten mit der Überschrift „Voneinander lernen – miteinander leben und feiern.“ benennen lassen. Die am SZ Friesgasse angesiedelten Initiativen sind teilweise langjährig erprobt, ausgereift und evaluiert, teilweise im Versuchsstadium befindlich. Dies ist zusätzlich von Schulform zu Schulform höchst unterschiedlich. Wesentlicher Faktor der Kontinuität und Nachhaltigkeit ökumenischer und interreligiöser Aktivitäten sind die handelnden Personen, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg diesem Thema widmen. Die vertiefte Analyse brachte hier einen intensiven Suchprozess zum Vorschein, der viel Entwicklungspotenzial für zukünftige Gestaltung und Schwerpunktsetzung birgt.

⁶⁴⁹ Vgl. KL 6.

⁶⁵⁰ Vgl. Seite 127.

2.4.6 Kategorie 6: RAHMENBEDINGUNGEN

Kategorie 6 untersucht die derzeitigen Rahmenbedingungen des Arbeitens, Lernens und Lebens am Forschungsstandort und schließt direkt an die leitende Forschungsfrage an, die danach fragt, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit verantwortliche Lai*innen Charisma und Gründerauftrag kompetent in die Zukunft tragen können.⁶⁵¹ Die Rahmenbedingungen wurden in sieben thematische Subcodes unterteilt, die ich in der Analyse zu thematischen Blöcken zusammengefasst habe. Erstens geht es um strukturelle Rahmenbedingungen (Subcode 1), die in materielle Strukturen (Ausstattung, Räume und Finanzierung - Subcode 2) und immaterielle Strukturen unterteilt sind.

Zweitens wurden Segmente zum Thema gesellschaftliche (Subcode 3), demografische (Subcode 4) und personelle (Subcode 5) Rahmenbedingungen codiert. Drittens wurden Aussagen im Hinblick auf ideelle (Subcode 6) und schulklimatische (Subcode 7) Rahmenbedingungen zusammengefasst.

2.4.6.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Bei der Untersuchung des Datenmaterials im Hinblick auf strukturelle Rahmenbedingungen (Subcode 1) ergab sich, wie oben erwähnt, die Unterscheidung der codierten Segmente in materielle und immaterielle Strukturen und Ressourcen. In den Aussagen der Interviewpartner*innen finden sich zahlreiche Bemerkungen zu Ausstattung, Räumen und Finanzen. Diese Aspekte werden von den interviewten Personen ebenso als relevante Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit am SZ Friesgasse gesehen wie immaterielle Strukturen.

Räume und Ausstattung

Die Räume, die am Forschungsstandort für die pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen, werden von den interviewten Personen sehr kritisch gesehen. Man merke, dass es ein Haus sei, in dem immer wieder dazu gebaut und erweitert worden sei.⁶⁵² Dies ist eine Diagnose, die auf Tatsachen beruht, wenn man in der älteren und jüngeren Chronik verfolgt, dass die Schwestern immer wieder Häuser dazugekauft, erweitert, umgebaut haben.⁶⁵³ Es gebe wenig Platz, die Klassen und Gänge seien eng, niedrig, hässlich.⁶⁵⁴

⁶⁵¹ Vgl. Seite 11.

⁶⁵² Vgl. IP 04_Pos. 14.

⁶⁵³ Vgl. A_tx_01 und A_tx_02.

⁶⁵⁴ Vgl. IP 12_Pos. 70.

Ein Interviewpartner meint, „man hätte das ganze Haus abreißen und neu bauen sollen“⁶⁵⁵, aber die „Entsorgungskosten für den Schutt seien zu hoch“.⁶⁵⁶

Gleichzeitig wird in den Interviews mit den Leiterinnen des Schulzentrums das Bestreben erkennbar, auf Basis der vorhandenen, nicht optimalen räumlichen Ressourcen, gute Arbeitsbedingungen herzustellen. Auch aus den untersuchten Jahresberichten⁶⁵⁷ lässt sich erkennen, dass bis in die Gegenwart im SZ Friesgasse laufend investiert, renoviert und umgebaut wurde, um den jeweiligen pädagogischen Anforderungen Rechnung zu tragen. So wurde in die Ausstattung des Hauses investiert, um z.B. Computer, Beamer in allen Klassen und WLAN im gesamten Schulzentrum zur Verfügung zu stellen.⁶⁵⁸ Trotzdem bleibt der Eindruck der Enge und Notlösung, und man könne die Räumlichkeiten eigentlich nicht herzeigen.⁶⁵⁹ Die Frage, warum die Schwestern, bei immer weniger Nachwuchs im Orden, ihren großen Wohntrakt nicht auch für die Nutzung ihrer Schule zur Verfügung gestellt haben, wird von einigen Mitarbeitenden in den Raum gestellt.⁶⁶⁰

Als besondere Räume fallen in den qualitativen Daten, wie bereits erwähnt, die verschiedenen am Forschungsstandort vorhandenen Gebetsräume⁶⁶¹ auf, die als räumliche Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht, aber auch für gemeinsames Feiern und Beten oder als Rückzugsorte von Schüler*innen und Mitarbeitenden geschätzt werden.

Quantitative Ergänzung

Die in Frage 72 und 73 der Mitarbeiter*innenbefragung erhobenen Aussagen zu Ausstattung und Räumen decken sich weitgehend mit den Einschätzungen der Interviewpartner*innen. Nur ein Drittel der Befragten bewertet die räumliche Ausstattung mit gut oder sehr gut.⁶⁶²

Kritisch bewertet wird vor allem das Thema Temperatur und Lärm. So seien die Räume im Winter zu kühl, im Sommer viel zu heiß, weshalb die Anschaffung von Außenjalousien gewünscht wird. Tatsächlich wurden im Sommer 2022 Beschattungsfolien an den Fenstern angebracht. Die schwierige

⁶⁵⁵ Vgl. ebd. Pos. 36.

⁶⁵⁶ Vgl. ebd. Pos. 38.

⁶⁵⁷ Vgl. A_tx_03.

⁶⁵⁸ Vgl. IP 11_Pos. 150.

⁶⁵⁹ Vgl. IP 04_Pos. 14.

⁶⁶⁰ Vgl. z.B. IP 12_Pos. 30.

⁶⁶¹ Vgl. Exkurs: Liturgische Räume im SZ Friesgasse.

⁶⁶² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 72.

Unterrichtssituation im Sommer werde dadurch verschärft, da man aufgrund des Lärms im Innenhof die Fenster nicht öffnen könne. Dort spielen am Vormittag die Kindergartenkinder und ab Mittag die Schüler*innen, die im Hort betreut werden. An diesem Punkt treten die Probleme der räumlichen Enge zutage. Wie sollen sich die Oberstufenschüler*innen konzentriert auf die Matura vorbereiten, wenn im Hof die Volksschüler*innen schreien? Wie kann dem Bewegungsdrang der Kinder Raum gegeben werden, wenn im Schulgebäude die Jugendlichen lernen? Erwähnt werden beispielsweise auch die Fenster, die aus den 70er Jahren stammen und sich nicht mehr gut schließen lassen, oder die abgenutzten Böden. Eine befragte Person kommentiert: „Vieles ist schon sehr gebraucht und abgenutzt.“⁶⁶³ Auch mehr Platz im Lehrer*innenzimmer, der Wunsch nach einem Festsaal und das Vermeiden von Wanderklassen, zielen auf den allgegenwärtigen Platzmangel. Ein dringendes Thema scheinen auch Räume für Rückzug zu sein: Diese sollten einerseits für ungestörte Elterngespräche, für Lehrer*innen-Schüler*innenberatungen und auch für Teambesprechungen und Unterrichtsvorbereitungen zur Verfügung stehen – oder einfach zur Erholung im Laufe des anstrengenden Alltags. Bei der technischen Ausstattung, dem Farb- und Lichtkonzept des Gebäudes wird ebenfalls noch Verbesserungspotenzial geortet.⁶⁶⁴

Finanzen

Dass am SZ Friesgasse immer wieder mühevoll zu- oder umgebaut wird und nicht großzügig gestaltet werden kann, hat auch – wie auch aus den analysierten Daten hervorgeht – mit der finanziellen Situation der Bildungseinrichtung zu tun. Die Finanzierung der Schule wurde in der Vergangenheit letztendlich vom Orden gesichert⁶⁶⁵, auch wenn die Schüler*innen Schulgeld bezahlen und die Lehrpersonen derzeit zu hundert Prozent vom Staat subventioniert werden.⁶⁶⁶

Die Schule steht so in dreierlei Hinsicht auf einer unsicheren finanziellen Basis. Zunächst, was die Finanzierung durch die Gründerkongregation betrifft: Während in früheren Jahren die Ordensschwestern ihre Arbeitsleistung in den Schulbetrieb einbrachten, müssen heute für alle Dienste in Küche, Reinigung, Administration usw.

⁶⁶³ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 73.

⁶⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁶⁵ Vgl. IP 01_Pos. 24.

⁶⁶⁶ Vgl. ebd. Pos. 38.

Personalkosten getragen werden und die Aufwendungen für die 61 Privatangestellten seien ein „riesiger Brocken“.⁶⁶⁷ Die großen Investitionen, wie Umbau von Turnsaal und Aula, seien ganz von der Kongregation getragen worden. Diese zieht sich 2022 ganz aus der Rolle als Schulerhalter zurück und so wird im Rahmen der Interviews die Frage gestellt: „Wer kann und will sich so eine Schule noch leisten und warum?“⁶⁶⁸

Auch die Subventionierung des Lehrpersonals an privaten katholischen Schulen durch den Staat, die es seit den 1970er Jahren gebe, sei nicht garantiert, sondern hänge von den politischen Gegebenheiten ab, wie eine Interviewpartnerin in Leitungsposition anmerkt:

IP: Wenn das wegfällt, wird es schwierig!

I: „Das würde heißen, am nächsten Tag schließen?“

IP: „Kann man sich ausrechnen. Man muss nur ein durchschnittliches Lehrergehalt umrechnen. Ein Jahresgehalt eines Lehrers, wie viel Lehrer haben wir im Schulzentrum, wie viel Schüler haben wir, dividiert und dann weiß man, dass das unleistbar ist.“⁶⁶⁹

Zuletzt ist festzustellen, dass auch die Einnahmenquelle Schulgeld nicht ergiebig ist, denn die Finanzkraft der Familien, aus der die Schüler*innen am SZ Friesgasse kommen, ist meist nicht groß.⁶⁷⁰ Dabei sind Schüler*innen, die das – wenn auch im Vergleich zu anderen katholischen Privatschulen geringere – Schulgeld bezahlen, für die zur Deckung der laufenden Kosten und Aufrechterhaltung des Betriebes wichtig.⁶⁷¹ Der Blick in die Chronik zeigt, dass es auch in der Vergangenheit üblich war, dass die Familien einen Beitrag zur Erhaltung der Schule leisten:

IP: „Es war in der Tradition der Schulschwestern schon so, dass die Eltern einen Beitrag leisten. Dass etwas gezahlt wird. Dass es immer auch Freiplätze gegeben hat oder Ermäßigungen, aber dass Schule etwas kostet. Bis hin zu, das weiß ich aus der Chronik, dass in den kalten Wintern, da hat es auch keine Zentralheizung gegeben.“

I: Da hat jeder was zum Heizen mitgebracht?

IP: Genau. In jedem Klassenzimmer ein Ofen und die Kinder haben Heizmaterial mitgebracht, damit sie eine Klasse haben, in der es warm ist. Dass sie auch auf diese Weise mit unterstützt haben.“⁶⁷²

Freiplätze und Schulgeldermäßigungen würden aktuell vor der Vergabe sehr umsichtig geprüft. Um dem Auftrag des Gründerordens nachzukommen und Bildungschancen für

⁶⁶⁷ Vgl. IP 06_Pos. 26.

⁶⁶⁸ Vgl. IP 01_Pos. 24.

⁶⁶⁹ Vgl. IP 01_Pos. 40-45.

⁶⁷⁰ Vgl. IP 07_Pos. 58.

⁶⁷¹ Vgl. IP 02_Pos. 68 und IP 06_Pos. 24.

⁶⁷² Vgl. IP 01_Pos. 26-28.

Benachteiligte anzubieten, würden in Summe jährlich 60.000 bis 70.000 Euro an Schulgeldermäßigungen gewährt, ca. 6% der Schüler*innen hätten einen Freiplatz.⁶⁷³ Man habe sich auch immer um alternative Finanzierungen bemüht, so sei der Stipendienfonds entstanden, der durch verschiedene Veranstaltungen wie den jährlichen Adventmarkt, durch Unterstützung aus dem Absolvent*innenverein und großzügige Einzelspender gespeist werde.⁶⁷⁴

„Wir haben immer geschaut, dass wir alternative Finanzierungen haben, zum Beispiel die Absolventen, - ich werd' nie vergessen zum Beispiel NN hat einen Schulplatz für das Kind einer alleinerziehenden Mutter von der Volksschule bis zur AHS bereits gezahlt und ein anderer sagt: „Nein, ich verdanke der Friesgasse so viel!“... und es gibt immer die Möglichkeiten, ich denk mir, das muss einfach drinnen sein. Absolventenmarkt und alles Mögliche...“⁶⁷⁵

In den Interviews taucht auch die Frage auf, warum sich finanzschwache Familien eine Privatschule leisten wollen, wenn in einer öffentlichen Schule kein Schulgeld zu bezahlen ist⁶⁷⁶ oder warum Schüler*innen der höheren Schulen nebenbei arbeiten, um sich selbst das Geld für den Schulbesuch zu finanzieren.⁶⁷⁷ Ein Interviewpartner erzählt dazu:

*„Ja, aber das interessant, das hat mich am Anfang irgendwie irritiert, wie ich gekommen bin, o.k. Privatschule, die zahlen etwas und gleichzeitig, sind sie ja auch irgendwie finanziell benachteiligt und ich verstehe es bis heute nicht. Ich hab ' Schüler*innen, die nebenbei arbeiten, die arbeiten, damit sie sich die erste Handelsschule zahlen können weil der Vater sagt, Schule interessiert ihn nicht. Und die machen das und das find ich schon stark eigentlich, dass du mit sechzehn sagst o.k. ich tu arbeiten am Wochenende und tu Babysitten und so und zahle 100 Euro, damit ich da in die Schule gehen kann. Ich mein' viele wissen wahrscheinlich, dass sie in der öffentlichen Schule keinen Platz bekommen oder sind genau aus dem Grund da, weil sie irgendwie rausgeschmissen worden sind, aber ja, sie zahlen es und kommen gerne, kommen.“⁶⁷⁸*

Genau dieser Punkt, dass Schüler*innen am SZ Friesgasse aufgenommen werden, weil sie nirgendwo sonst einen Platz bekommen, wird von anderen interviewten Personen sehr kritisch gesehen. Weil man die Klassen auffüllen müsse⁶⁷⁹, um die Schule erhalten zu können, nehme man jede*n Schüler*in auf.⁶⁸⁰ Dies führe zu einer paradoxen Situation: So würde finanzielle Schwäche und mangelnde Leistung oder schlechtes

⁶⁷³ Vgl. IP 06_Pos. 26.

⁶⁷⁴ Vgl. IP 2_Pos. 68.

⁶⁷⁵ Ebd.

⁶⁷⁶ Vgl. IP 09_Pos. 42.

⁶⁷⁷ Vgl. IP 08_Pos. 44.

⁶⁷⁸ Ebd.

⁶⁷⁹ Vgl. IP 09_Pos. 42.

⁶⁸⁰ Vgl. IP 13_Pos. 13-15.

Verhalten, weswegen die Schüler*innen anderswo nicht mehr aufgenommen worden seien, zum Nachteil der Schule in einem Zusammenhang stehen.⁶⁸¹

Es besteht unter den Interviewpartner*innen Einigkeit darüber, dass zukünftig neue Wege gesucht werden müssten, um die materiellen Rahmenbedingungen für die Erhaltung des SZ Friesgasse zu stabilisieren bzw. neue Initiativen zu finanzieren.⁶⁸²

Mit Blick auf die Zukunft wird einerseits von einer Verschlankung des Betriebs⁶⁸³ gesprochen und andererseits gefordert, dass man finanzkräftige Sponsor*innen⁶⁸⁴ suchen müsse, um auch in Zukunft ein gutes Bildungsangebot machen zu können. Darüber, wer dieses Sponsoring übernehmen könne, finden sich jedoch keine Aussagen in den Interviews. Nach Meinung der Leiterin des Schulzentrums bräuchte es „einen eigenen Posten für Fundraising“. ⁶⁸⁵ Diese Ideen werden unter Kategorie 7 vertieft betrachtet und im praxeologischen Teil weiterentwickelt.⁶⁸⁶

Quantitative Ergänzungen

Zwanzig Prozent der an der Mitarbeiter*innenbefragung beteiligten Personen machen sich ernste Sorgen bezüglich der finanziellen Stabilität der Bildungseinrichtung und die Hälfte der Beteiligten sagt aus, dass sie das Thema Finanzierung „manchmal beschäftigt“. ⁶⁸⁷

In Frage 75 der Mitarbeitendenbefragung wurde das Thema Schulgeld angesprochen: „Warum sollten Eltern für ihre Kinder am Schulzentrum Friesgasse Schulgeld bezahlen, wenn öffentliche Schulen gratis sind? Was bekommen sie hier geboten?“⁶⁸⁸ Zwei befragte Personen geben an, darauf keine überzeugende Antwort zu wissen. Die anderen Rückmeldungen sehen in der besonderen persönlichen und individuellen Betreuung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin den Mehrwert der privaten Schule. Die familiäre Atmosphäre, das besondere Schulklima und die engagierten Mitarbeiter*innen werden hervorgehoben. Auch der Aspekt der „zweiten Chance“ wird genannt: „Hier gibt es Schulbildung für Menschen, die an öffentlichen Einrichtungen scheitern bzw. nicht genommen werden.“⁶⁸⁹

⁶⁸¹ Vgl. ebd.

⁶⁸² Vgl. IP 06_Pos. 30.

⁶⁸³ Vgl. IP 13_Pos. 97 und IP 06_Pos. 48.

⁶⁸⁴ Vgl. IP 01_Pos. 24; IP 07_Pos. 58 und Pos. 73.

⁶⁸⁵ Vgl. IP 06_Pos. 26.

⁶⁸⁶ Vgl. 4.5 Praxisbaustein „Rahmenbedingungen“.

⁶⁸⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 74.

⁶⁸⁸ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 75.

⁶⁸⁹ Ebd. Antwort 27.

Kooperationen und Vernetzung

Auch im Hinblick auf Ressourcen, die sich nicht auf Räume, Ausstattung und Finanzen, sondern auf immaterielle Strukturen beziehen, finden sich in den Interviews konträre Ansichten. Hier geht es in den Interviews zunächst um das Thema Kooperation und Vernetzung zwischen den einzelnen Schulen bzw. Schultypen im Haus.⁶⁹⁰ Ein Teil der interviewten Personen weist auf die funktionierende Kooperation zwischen den Schultypen, Schulleitungen und Kollegien hin: Der regelmäßige Austausch zwischen den Leiter*innen schaffe Transparenz und ein gemeinsames Bemühen um eine gerechte Aufteilung der Ressourcen.⁶⁹¹ Gemeinsame Projekte wie „Make-Peace“⁶⁹² oder Initiativen im Rahmen der Schulpastoral⁶⁹³ würden Rahmenbedingungen schaffen, dass Mitarbeitende am SZ Friesgasse kooperativ arbeiten können.

Dem wird jedoch von anderen Interviewpartner*innen widersprochen:

„Ich meine, ich war jetzt 17 Jahre in der Friesgasse, weißt Du, wie oft ich in der AHS war? Zwei Mal, einmal war ein Seminar, nein, drei Mal, einmal war ich im Lehrerzimmer, weil ich etwas gebraucht habe, einmal ist eine Flasche runtergeschmissen worden und da habe ich raufgehen müssen, um zu schauen, ob da wer was weiß. Drei Mal in 17 Jahren! Das heißt, es gibt überhaupt keine Überschneidung, die wissen überhaupt nicht, wer wir sind.“⁶⁹⁴

Die strukturelle Vernetzung unter den Schultypen sei viel zu schwach und oft dem Zufall überlassen. Man könne Ressourcen teilen bzw. viel effizienter nutzen und der Idee eines Bildungscampus nahekommen.⁶⁹⁵ Hier orte ich in den Aussagen der Interviewpartner*innen ein Bedürfnis nach stärkerer Vernetzung und gemeinsamer Nutzung von Ressourcen.⁶⁹⁶

Ein weiteres Thema, das im Kontext der Vernetzung auftaucht, ist die gemeinsame Weiterbildung im Hinblick auf das spezifische SSND-Profil, theologische und pädagogische Grundlagen und Innovationen.

An dieser Stelle ist zunächst das Einführungsseminar für neue Mitarbeiter*innen zu nennen, das jeweils am Beginn des neuen Schuljahres stattfindet, derzeit von den SSND-Schwestern selbst abgehalten wird und die neuen Mitarbeitenden am Standort in

⁶⁹⁰ Vgl. 4.3 Praxisbaustein „Netzwerke“.

⁶⁹¹ Vgl. IP 02_Pos. 18.

⁶⁹² Vgl. IP 07_Pos. 64.

⁶⁹³ Vgl. 2.4.5.2 Schulpastoral.

⁶⁹⁴ Vgl. IP 12_Pos. 80.

⁶⁹⁵ Vgl. IP 12_Pos. 52.

⁶⁹⁶ Vgl. IP 07_Pos. 70.

Geschichte und Spezifika des SSND-Charismas einführen will.⁶⁹⁷ Dieses wird als grundlegend und wichtig eingeschätzt. Es sei jedenfalls in der Zukunft weiterzuführen bzw. um ein zusätzliches Vertiefungsseminar zu ergänzen. Offen bleibt die Frage, wer diese Seminare inhaltlich verantworten und gestalten wird, wenn die Schwestern nicht mehr vor Ort sind.⁶⁹⁸

Zusätzlich zu dieser schulformenübergreifenden profilbildenden Weiterbildung wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten diverse theologische und pädagogische Fortbildungsseminare⁶⁹⁹ am Standort organisiert, die neben der Weiterbildung auch der Vernetzung zwischen den Schulformen und Mitarbeitenden dienten. In den 1990er und frühen 2000er Jahren war das Format der „Fries-Cafés“ beliebt und erfolgreich: Mitarbeitende am SZ Friesgasse trafen sich an Nachmittagen, um sich einerseits zu verschiedenen Themen auszutauschen, aber auch miteinander ins Gespräch zu kommen und gemeinsam Kaffee zu trinken. Für den thematischen Austausch wurde die Methode des World-Cafés angewandt und Lehrpersonen brachten als Expert*innen aktuelle pädagogische und theologische Themen ein.⁷⁰⁰ Im Bereich der Theologie wurden außerdem Fortbildungen zu Christentum und Islam angeboten, im pädagogischen Kontext ging es in schulformenübergreifenden Seminaren beispielsweise um „Neue Autorität“ nach Haim Omer, Resonanzpädagogik und verschiedene reformpädagogische Ansätze.⁷⁰¹ Neben Seminaren wurde auch das Flora-Fries-Forum als Informations- und Diskussionsveranstaltungsreihe institutionalisiert.⁷⁰² Darüber hinaus wurden vor der Coronakrise gesellige Zusammentreffen, wie Betriebsausflüge und Sommergrillfeste, organisiert.⁷⁰³ Als Mittelpunkt der vernetzenden Aktivitäten wird von den Interviewpartner*innen der Festgottesdienst zum 17. November, dem Tag der Seligsprechung der Ordensgründerin, genannt:

„Wir haben vor ungefähr, ich glaub es ist so 12-14 Jahren, begonnen am 17. November, das ist der Gedenktag der Seligsprechung unserer Gründerin. Und das ist immer auch ein Festtag, ich mein nicht schulfrei, aber ein Festtag für uns. Und da haben wir auch immer einen Gottesdienst und danach nachher noch ein gutes Essen am Abend mit allen, die da eingeladen sind. Und zwar eingeladen sind alle, die bei uns 10 Jahre in der Schule oder überhaupt im Haus, oder wo auch immer, im Schulzentrum Friesgasse arbeiten, 20 Jahre, 30,

⁶⁹⁷ Vgl. IP 03_Pos. 75.

⁶⁹⁸ Vgl. IP 06_Pos. 18.

⁶⁹⁹ Vgl. 2.4.3.4 Pädagogische und theologische Kompetenz, Seite 140.

⁷⁰⁰ Vgl. IP 07_Pos. 70.

⁷⁰¹ Vgl. IP 06_Pos. 18.

⁷⁰² Vgl. Flora Fries Forum | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/flora-fries-forum> (Stand: 01.04.2022; Abruf: 01.04.2022).

⁷⁰³ Vgl. ebd.

35 und 40. Die bekommen dann ein kleines Geschenk innerhalb der Feier. Und das ist auch so das Entscheidende geworden, die sitzen im Halbkreis, in der Kirche, so, könnte man sagen, fast um den Altar. Die Lehrer, Eltern, Menschen, die diesen Menschen, die da vorne gefeiert werden, wichtig sind, sind alle eingeladen. Auch nachher dann zum Essen. Und das Interessante ist dabei, jeder und jedem wird einfach auch am Schluss der Messe gedankt und das Positive hervorgehoben. Und da sitzt jetzt (kurze Pause) ich mein' das ist jetzt nicht abwertend gemeint, aber ich möchte einfach das jetzt einmal zum Ausdruck bringen, was es für Menschen, für manche Menschen bedeutet: Da sitzt eine Direktorin vom Gymnasium, neben einer Person, die das Haus reinigt, oder neben einer Küchenfrau. Es ist ganz gleichgültig, alle feiern.“⁷⁰⁴

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Rahmenbedingungen für kooperatives Miteinander am Forschungsstandort sehr unterschiedlich erlebt werden, bzw. dass die vorhandenen Bemühungen der Vernetzung offenbar nicht alle Mitarbeitenden erreichen und daher noch intensiviert werden könnten. Dies trifft umso mehr auf die Situation nach der Coronakrise zu, da während der Jahre 2020, 2021 und 2022 beinahe alle der oben beschriebenen Initiativen abgesagt werden mussten.

Quantitative Ergänzung

Die Kooperation zwischen den Schultypen im SZ Friesgasse wird mit einem Durchschnittswert von 3,05 auf einer Skala von 6 bewertet.⁷⁰⁵ 74% der Personen, die sich an der Mitarbeitendenbefragung beteiligten, wünschen sich mehr Zusammenarbeit zwischen den Schulformen.⁷⁰⁶ Als Beispiele für gelungene Kooperation wird das Projekt der Peer-Mediation genannt, ebenso religiöse Veranstaltungen wie die Wallfahrt oder Schulmessen. Auch das gemeinsame Musizieren im Kammerchor, die Musicals und verschiedene gemeinsame Aktivitäten wie Betriebsausflug oder Grillfest werden erwähnt. In einem Fünftel der Textantworten kommt zum Ausdruck, dass die gemeinsamen Projekte selten geworden sind. Eine Person schreibt, dass für sie persönlich nirgends Kooperation zwischen den Schulformen sichtbar werde.⁷⁰⁷

2.4.6.2 Gesellschaftliche und demografische Rahmenbedingungen

Erste Erkenntnisse zu gesellschaftlichen (Subcode 3), demografischen (Subcode 4) und personellen (Subcode 5) Rahmenbedingungen wurden in den Ausführungen zu

⁷⁰⁴ Vgl. IP 03_Pos. 81.

⁷⁰⁵ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 76.

⁷⁰⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 78.

⁷⁰⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 77, Antwort 4.

Kategorie 2 „Transformationen“⁷⁰⁸ und zu Kategorie 3 „Handelnde Personen“⁷⁰⁹ bereits angesprochen. Inwiefern diese Rahmenbedingungen zusammenhängen, einander wechselseitig beeinflussen und so zu wieder neuen Gegebenheiten im SZ Friesgasse geführt haben, soll in der Folge beleuchtet werden.

Im Hinblick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen untersuchte ich die Auswirkung aktueller Phänomene auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen am Forschungsstandort. Diese sind mit den demografischen Rahmenbedingungen, also der Entwicklung und Veränderung der Bevölkerungsstruktur eng verknüpft. Beide Rahmenbedingungen – gesellschaftliche und demografische – haben direkte Auswirkung auf die personellen Rahmenbedingungen am SZ Friesgasse.

Wie bereits unter Punkt „Wachsen und Schwinden“⁷¹⁰ erwähnt, waren die schwankenden Schüler*innenzahlen im Laufe der Jahrzehnte ein einflussreicher Faktor in Bezug auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen für Schulleben und Unterricht in der Friesgasse. Zeiten wachsender Schüler*innenzahlen zogen Veränderungen im Bereich der strukturellen Rahmenbedingungen nach sich: Es musste um- und ausgebaut werden.⁷¹¹ Das gesellschaftliche Phänomen, dass Monoedukation in der Schule nicht mehr üblich war, wirkte sich dahingehend aus, dass in den späten 1970er Jahren die Schülerinnenzahlen zurückgingen. Als man der pädagogischen Zeiterscheinung der Koedukation Rechnung trug, stiegen die Zahlen wieder an.⁷¹² Das gesellschaftliche Phänomen intensiver Migration⁷¹³, das im Umfeld der Bildungseinrichtung auftrat und durch Globalisierung und Kriegsereignisse in benachbarten Ländern angetrieben war⁷¹⁴, zog demografische Veränderungen nach sich, die sich wiederum auf die Schüler*innenklientel auswirkten: Im Sinne des Gründungsauftrags, sich um die Armen zu sorgen und ihnen Bildung zu ermöglichen, wurden zunehmend geflüchtete Kinder und Jugendliche bzw. solche mit Migrationshintergrund aufgenommen.⁷¹⁵ Damit ging – wie bereits ausführlich geschildert wurde – eine Pluralisierung der Schüler*innen am Forschungsstandort einher, die sich in Vielfalt der Sprachen, Kulturen und Religionen niederschlug.⁷¹⁶ In den Interviews wurde auch angesprochen, dass diese Veränderung in

⁷⁰⁸ Vgl. Seite 91.

⁷⁰⁹ Vgl. Seite 127.

⁷¹⁰ Vgl. 2.4.2.1 Spannungsfeld „Wachsen und Schwinden“.

⁷¹¹ Vgl. ebd.

⁷¹² Vgl. IP 01_Pos. 18.

⁷¹³ Vgl. 2.2.4 Migration und 2.4.2.3 Spannungsfeld „Einheit und Vielfalt“.

⁷¹⁴ Vgl. ebd.

⁷¹⁵ Vgl. Wendepunkt Flüchtlingsströme, Seite 110.

⁷¹⁶ Vgl. Seite 101f.

Bezug auf die Schüler*innenklientel eine weitere Konsequenz hatte: Einige interviewte Pädagoginnen sprechen davon, dass aufgrund der veränderten demografischen Rahmenbedingungen mehr Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten im SZ Friesgasse zur Schule gingen.⁷¹⁷ Dies zeige sich an den Schwierigkeiten, der Unterrichtssprache zu folgen, in einer mangelnden Unterstützung durch die Eltern⁷¹⁸ und insgesamt in einem sinkenden Leistungsniveau:

„Das sinkende Leistungsniveau hängt mit den bildungsfernen Schichten zusammen die wir in großer Zahl in letzter Zeit bekommen. Und das ist eine schwierige Aufgabe. Aber vielleicht ist es im Sinne der Mutter Theresia, der Ordensgründerin: Dienst an denen die nicht so gut können [...] Andererseits äh finden sich dann natürlich andere nicht mehr angesprochen, die ihr Kind in eine Privatschule geben wollen weil der Leistungspegel dort höher ist im Sinne des späteren Studierens, dass es dann leicht fällt. Also das ist immer ... da haben wir einen Spagat zu machen, das ist sicherlich eine Herausforderung für die Zukunft.“⁷¹⁹

Ob diese Diagnose tatsächlich berechtigt oder subjektiver Eindruck der Lehrpersonen ist, kann nicht beurteilt werden. Es drängte sich bei der Analyse der Interviews bisweilen der Verdacht auf, dass die Erinnerungen an die Schüler*innenleistungen in der Vergangenheit verklärt und die Gegenwart nach dem Motto „alles wird schwieriger“ beurteilt wurde. Der Zusammenhang zwischen dem Bemühen um die Benachteiligten der Gesellschaft, die unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vor allem in Kindern und Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund gesehen werden, und einer abnehmenden Leistung durch die Schüler*innen wird jedenfalls in sechs von sechzehn Interviews hergestellt.⁷²⁰

Das bereits geschilderte gesellschaftliche Phänomen der zunehmenden Säkularisierung⁷²¹ schuf ebenfalls veränderte Rahmenbedingungen im Hinblick auf Schüler*innen und Lehrpersonen. Von der wachsenden Zahl der Schüler*innen ohne Bekenntnis war bereits die Rede.⁷²² Ebenso zeigten die Daten aus den bereits geschilderten Gründen ein Abnehmen der religiösen Sozialisierung bei Schüler*innen und Lehrpersonen. Lehrende bezeichnen sich selbst als fernstehend, religiöses Zeugnis wird nur zögerlich gegeben, da Religion immer häufiger als Privatsache gesehen wird, religiöse Praxis geht zurück, was sich beispielsweise an der Teilnahme an religiösen

⁷¹⁷ Vgl. auch 2.4.3.8 Benachteiligte und Arme heute; IP 11_Pos. 26.

⁷¹⁸ Vgl. IP 10_Pos. 36.

⁷¹⁹ Vgl. IP 11_Pos. 206 und 209.

⁷²⁰ Vgl. IP 09, 10, 11, 12, 13, 14.

⁷²¹ Vgl. 2.2.1 Säkularisierung und 2.4.2.2 Spannungsfeld „Religiöse Verwurzelung und Säkularisierung“.

⁷²² Vgl. ebd.

Veranstaltungen, Gebeten und Gottesdiensten zeigt.⁷²³ Die seit 2020 herrschende Coronakrise beschleunigte diese Entwicklung. Dass während der Coronakrise, die in den Interviews als „Ausnahmestand“ bezeichnet wurde⁷²⁴, auch andere Prozesse liefen, die veränderte Rahmenbedingungen erforderten, soll hier noch einmal betont werden:⁷²⁵ Die häufigen Lockdowns förderten die Digitalisierung der Gesellschaft, von der Lernende und Lehrende am Forschungsstandort massiv betroffen waren. Die Absage sämtlicher gemeinschaftsfördernder Aktivitäten trieb die Individualisierung voran. Gesundheitliche und finanzielle Sorgen aufgrund von Kurzarbeit oder Verlust des Arbeitsplatzes wirkten sich auf viele Personen, Kinder und Jugendliche ebenso wie Erwachsene, aus. Diese veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen machen eine Neuorientierung notwendig.

Quantitative Ergänzung

In Frage 79 der Mitarbeiter*innenbefragung wurde nach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gefragt, die derzeit besondere Auswirkungen auf das SZ Friesgasse haben, wobei eine Mehrfachantwort möglich war. Zwei Drittel der Befragten sehen vor allem die während der Umfrage herrschende Pandemie als wesentlichen Faktor. Dies ist nicht verwunderlich, da die Befragung in der Endphase der Coronakrise durchgeführt wurde und die Auswirkungen den Mitarbeitenden lebhaft in Erinnerung sind.

Beinahe ebenso viele Personen (64%) wählen die Aussage: „Die Schüler*innen kommen aus bildungsfernen Schichten.“ 56% meinen, die schwierige Familiensituation vieler Schüler*innen habe Auswirkungen auf die Schule. 53% meinen „viele Eltern könnten sich eine Privatschule nicht mehr leisten“, aber genauso viele Befragte meinen, dass die Eltern die Schule wählen, weil es hier ein gutes interkulturelles und interreligiöses Miteinander gebe. Die konträre Aussage, dass „Eltern die Schule wählen, weil sie sich an einer katholischen Schule einen hohen Anteil an Schüler*innen mit deutscher Muttersprache erhoffen“ wählen 41% und ebenso viele meinen, dass die Lage der Schule im 15. Bezirk viele Eltern abschrecke. 17% der Befragten stimmt der Ansicht zu, dass katholische Schule nicht mehr nachgefragt werde.⁷²⁶ Die Mitarbeitenden

⁷²³ Vgl. 2.4.2.2 Spannungsfeld „Religiöse Verwurzelung und Säkularisierung“.

⁷²⁴ Vgl. IP 05_Pos. 4.

⁷²⁵ Vgl. 2.2.5 Coronakrise und Entwicklungstreiber Corona, Seite 118.

⁷²⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 79.

ergänzen weitere gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die sich auf die Schule auswirken, indem sie darauf hinweisen, dass zunehmend mehr Menschen sparen müssen, viele Eltern alleinerziehend sind und der „Drogenhotspot Gürtel“ seine Auswirkungen auf die Friesgasse zeige. Zwei Personen meinen, nicht die Lage der Schule selbst sei entscheidend, sondern die fehlenden Deutschkenntnisse und der hohe Migrationsanteil wirken sich massiv auf die Schule aus.⁷²⁷

2.4.6.3 Personelle Rahmenbedingungen

Die oben beschriebenen gesellschaftlichen und demografischen Rahmenbedingungen wirken sich ohne Zweifel auf personelle Rahmenbedingungen, also Funktionen, Aufgaben und Ansprüche aus, die von den am Forschungsstandort arbeitenden Personen zu erfüllen sind. Zu den Aufgaben, Ansprüchen und Erwartungen wurde das Datenmaterial bereits in Kategorie 3 untersucht.⁷²⁸ Hier sollen die Erkenntnisse aus den Interviews noch einmal verdichtet werden, um die Rahmenbedingungen zu konkretisieren.

Wenn von Personal gesprochen wird, handelt es sich einerseits um die Privatangestellten der Bildungseinrichtung: Dazu gehören Teile der Leiter*innen (z.B. die Leiterin des Schulzentrums oder die Leiterin der Schulküche), die Haustechniker, das Reinigungs- und Küchenpersonal, die Angestellten in den Sekretariaten der Leitung und der Schulen, an den Schulpforten, die Schulpsychologin und die Schulärztin. Ebenso zählen die Kindergarten- und Hortpädagog*innen zu den privaten Angestellten der Bildungseinrichtung, auch wenn diese pädagogischen Einrichtungen derzeit teilweise durch die öffentliche Hand gefördert sind. Ganz subventioniert sind sämtliche Lehrpersonen an den Schulen, die einen aufrechten Dienstvertrag als Bundes- oder Landeslehrer*innen haben.

Inwiefern sind oder werden personelle Rahmenbedingungen wichtig? Vor allem wenn es darum geht, neue Mitarbeitende aufzunehmen, müssen die personellen Rahmenbedingungen in Form einer Job-Beschreibung vorliegen. Wenn die Beschäftigung an einer katholischen Privatschule spezifische Anforderungen an die Mitarbeitenden stellt, müsste dies bei der Einstellung explizit verschriftlicht und angesprochen werden.⁷²⁹ Dies geschieht offenbar nur teilweise, denn zusätzlich zu konkreten Rollenbeschreibungen sind in den Interviews zahlreiche Erwartungen

⁷²⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 80.

⁷²⁸ Vgl. 2.4.3.2 Aufgaben, Ansprüche, Erwartungen.

⁷²⁹ Vgl. 4.2 Praxisbaustein „Mitarbeitende“.

erkennbar, die nicht immer offen artikuliert wurden. Diese Erwartungen ragen über die für die jeweilige Position erforderlichen fachlichen Kompetenzen hinaus, wie es in einem Interview mit einer (ehemaligen) Leiterin am Forschungsstandort deutlich wird:

„Wenn ich das ganz konkret schildern darf, war bei mir immer die Frage, abgesehen davon, was haben sie für fachliche Qualifikationen, wie schaut ihr Zeugnis aus? Und dann habe ich immer gefragt, was können sie noch? Was sind ihre zusätzlichen Interessen, Begabungen, was gewinnt die Schule, wenn wir sie aufnehmen? Wovon könnten wir mit ihnen profitieren?“⁷³⁰

Neben den oben erwähnten zusätzlichen Interessen und Begabungen und der Bereitschaft, sich überdurchschnittlich zu engagieren⁷³¹, wird – vor allem von den Lehrpersonen – auch ein persönlicher vorbildlicher Lebenswandel insinuiert.⁷³² Dies ist grundsätzlich für katholische Schulen nicht erstaunlich, wird doch auch in den kirchlichen Grundsatzpapieren und im Codex Iuris Canonici explizit geschrieben: „Die Lehrer haben sich durch Rechtgläubigkeit und rechtschaffenen Lebenswandel auszuzeichnen.“⁷³³ Gleichzeitig ist den Mitarbeitenden diese Erwartungshaltung oft nicht bewusst oder wird als übergriffig und Einmischung in die Privatsphäre empfunden.⁷³⁴ Um einer späteren Überforderung frühzeitig zu begegnen, sollten die Anforderungen und Erwartungen jeweils bei der Anstellung konkret ausgesprochen bzw. verschriftlicht werden.⁷³⁵ Ganz besonders gilt dies für die Funktionsbeschreibung und Erwartungshaltung an Mitarbeitende in Leitungsfunktionen.⁷³⁶ Zu ergänzen ist an dieser Stelle, dass in Zeiten von derzeit herrschendem Personalmangel möglicherweise eher die umgekehrte Frage relevant ist: „Was bietet mir die katholische Schule für Rahmenbedingungen, die es wert sind, hier arbeiten zu wollen?“

Quantitative Ergänzung

„Wie zufrieden sind Sie persönlich mit den Rahmenbedingungen an Ihrem Arbeitsplatz am SZ Friesgasse?“ wurde in Frage 81 der Mitarbeiter*innenumfrage gefragt. Die Zufriedenheit wird mit einem Durchschnittswert von 4,64 von 6 zu vergebenden Punkten bewertet.⁷³⁷

⁷³⁰ Vgl. IP 01_Pos. 62.

⁷³¹ Vgl. ebd.

⁷³² Vgl. IP 10_Pos. 26-28.

⁷³³ Papst Johannes Paul II, Codex Iuris Canonici, <https://www.codex-iuris-canonici.de/> (Stand: 1983; Abruf: 11.04.2022) can. 803 §2.

⁷³⁴ Vgl. IP 10_Pos. 26-28.

⁷³⁵ Vgl. 4.2 Praxisbaustein „Mitarbeitende“.

⁷³⁶ Vgl. IP 05_Pos. 24.

⁷³⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 81.

Betrachtet man im Detail, welche Rahmenbedingungen die Mitarbeitenden zufrieden bzw. unzufrieden machen so zeigt sich folgendes Bild: Für Unzufriedenheit sorgen besonders Raumnot und Raumklima sowie die Lärmbelästigung im Innenhof.⁷³⁸ Aber auch die Arbeitsüberlastung und der durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen hervorgerufene erhöhte Betreuungsbedarf der Schüler*innen machen unzufrieden.

Für Zufriedenheit sorgt die gute Gemeinschaft, Zusammenarbeit und die Verlässlichkeit im Kollegium, die gute Ausstattung im Bereich Computer, Sport und die besonderen Räume wie Kirche und Kapelle, aber auch dass selbstständiges Arbeiten möglich ist und Weiterbildung gefördert wird.⁷³⁹

Mehr als die Hälfte der Befragten wünscht sich vor allem eine gute Kooperation mit der Leitung und 48% geben an, dass sie mit den derzeitigen Rahmenbedingungen zufrieden sind. Kollegialer Umgang (43%), ein gut ausgestatteter Arbeitsplatz (41%) und zeitliche Flexibilität (35%) und Gemeinschaftsaktivitäten (33%) sind wesentliche Kriterien für die Zufriedenheit. Eine bessere Bezahlung als an einer öffentlichen Schule wegen des höheren Arbeitsaufwands wünschen sich immerhin 23%.⁷⁴⁰

Zwei Drittel der Befragten meinen, die Anstellung eine*r Schulsozialarbeiter*in würde bessere Rahmenbedingungen schaffen und 61% wünschen sich administrative Unterstützung. Auch die breitere Verfügbarkeit der Schulpsychologin (43%). Nur 12% sehen den Bedarf eine*r Schulseelsorger*in.⁷⁴¹

Die Mitarbeitenden wurden auch gefragt, welche Schlüsselbegriffe in einer Job-Beschreibung neue Mitarbeiter*innen am SZ Friesgasse nicht fehlen dürften.⁷⁴²

Die Liste ist sehr umfangreich und es gibt zweifelsohne niemanden, der alle genannten Eigenschaften aufweisen könnte. Daraus eine realistische Job-Beschreibung zu generieren ist daher keine leichte Aufgabe. Eine Person bringt es mit dem Ausdruck „flexibles, stressresistentes Multitalent“ auf den Punkt.⁷⁴³

Denn Mitarbeitende sollen pädagogisch gebildet, offen, team- und konfliktfähig, humorvoll, wertschätzend, innovativ, tolerant und resilient sein. Es sei

⁷³⁸ Vgl. Seite 384.

⁷³⁹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 82.

⁷⁴⁰ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 84.

⁷⁴¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 85.

⁷⁴² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 83.

⁷⁴³ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 83, Antwort 7.

körperliche Stärke, multikulturelle Kompetenz, Glaube an Entwicklung und Entfaltung, Klarheit und Strukturiertheit, jedenfalls aber viel Kraft notwendig.

2.4.6.4 Ideell-schulklimatische Rahmenbedingungen

Die Subcodes ideelle und schulklimatische Rahmenbedingungen in Kategorie 6 vertiefen und ergänzen bereits die in den Kategorien 1 bis 3 beschriebene Aussagen. Diverse Interviewpartner*innen schildern das Schulklima als familiär⁷⁴⁴ und liebevoll.⁷⁴⁵ Die handelnden Personen seien bemüht, „ein Umfeld zu schaffen, in dem es allen gut gehe“⁷⁴⁶, die Schüler*innen würden sich „nicht als Nummer“ fühlen⁷⁴⁷, sie seien sehr behütet⁷⁴⁸, die Lehrpersonen nachsichtig.⁷⁴⁹ Die Lernatmosphäre sei „schützend“⁷⁵⁰ und „angstfrei“.⁷⁵¹ Diese Aussagen klingen schön und scheinen dem Ideal, wie es beispielsweise im Vision-Mission-Values-Statement formuliert ist zu entsprechen:

„...um Lernen und Wachsen zu fördern, streben wir danach, eine angstfreie Atmosphäre und ein Klima der Geborgenheit zu schaffen.“⁷⁵²

Und auch das in der AHS-Bildungsvereinbarung in Bezug auf die Leistung formulierte Ziel:

„Wir Schülerinnen und Schüler gestalten durch unsere Mitarbeit und unseren Beitrag für die Gemeinschaft ein positives Klassenklima, das Leistung möglich macht und die Unterrichtsarbeit fördert.“⁷⁵³

scheint in die Praxis umgesetzt zu werden. Die Autor*innen der oben genannten Texte hatten wohl das Ideal vor Augen, dass in einer angstfreien Umgebung und in einem positiven Schul- und Klassenklima beste Lehr- und Lernbedingungen herrschen. Eine Ansicht, die sich durch pädagogische Fachliteratur gut begründen ließe, von einigen Interviewpartner*innen jedoch nicht nur positiv gesehen wird.

⁷⁴⁴ Vgl. FG_Start_Pos. 80-85.

⁷⁴⁵ Vgl. IP_12_Pos. 12.

⁷⁴⁶ Vgl. IP_09_Pos. 20.

⁷⁴⁷ Vgl. FG_Start_Pos. 76.

⁷⁴⁸ Vgl. IP_12_Pos. 12.

⁷⁴⁹ Vgl. IP_15_Pos. 94.

⁷⁵⁰ Vgl. IP_02_Pos. 64.

⁷⁵¹ Vgl. IP_02_Pos. 74.

⁷⁵² A_tx_06_Pos. 1504.

⁷⁵³ A_tx_07_Pos. 12.

Dass es am Forschungsstandort keinen⁷⁵⁴ oder einen geringen⁷⁵⁵ Leistungsdruck gebe, habe zur Folge, dass es auch weniger Leistungsbereitschaft⁷⁵⁶, ja Leistungsunwilligkeit gebe.⁷⁵⁷

Weitere Schlüsselbegriffe, die in den codierten Segmenten zu Subcode 6 und 7 auftauchen, können in dem Gegensatzpaar Regeln – Freiraum auf den Punkt gebracht werden. Die befragten Personen sind einig, dass es für ein gutes Schulklima klarer Regelungen bedürfe.⁷⁵⁸ Aus diesem Grund wurden sowohl die schulübergreifenden als auch schulformenspezifischen Verhaltensvereinbarungen und die bereits erwähnte Bildungsvereinbarung entwickelt.⁷⁵⁹ Ein Interviewpartner meint dazu:

„Ja, ich brauch eine klare Regel, dann brauchst du keine Feier machen, wo alle schwören auf die neue Verfassung oder Vertrag oder wie sie das jetzt genannt haben [...] Ja, eben, genau. Wir haben die Pyramide gebastelt, jahrelang, die Verhaltenspyramide und eigentlich hätte ja die Pyramide gereicht, hätte ich gesagt für dieses Verhalten, diese Konsequenz, wenn man es wirklich umgesetzt hätte.“⁷⁶⁰

Also, es fehle nicht an Regelungen, sondern an der klaren Durchsetzung derselben. In die gleiche Richtung geht das folgende Interviewstatement:

„Entschuldige, die Friesgasse, hat sich bei manchen Dingen so überlegt, sehr klare Regeln aufzustellen, wie zum Beispiel dieses Handy, erstes Mal, zweites Mal, drittes Mal, ist aber ganz schlecht von der Umsetzung. Ja, also entweder muss man das dann beinhart durchboxen, aber da müssen alle an einem Strang ziehen, das passiert aber nicht, und so, glaube ich, ist es sinnlos, da kann man es gleich lassen, ja. Da fühlt man sich, da nehmen einen die Schüler dann auch nicht mehr ernst, ja, wenn man eine Regel präsentiert kriegt und die Lehrer halten sich eh selber nicht daran.“⁷⁶¹

Bezüglich dieser Unzufriedenheit der Lehrpersonen in puncto mangelnde Durchsetzung der vereinbarten Rahmenbedingungen meint eine Leiterin:

„Nicht nur Lehrer, sondern Menschen, haben immer die Sehnsucht, wenn es Probleme gibt, nach einem eindeutigen Rezept, nach einer Handlungsanweisung, die man dann überall anwenden kann. Und das wird, solange man mit Menschen umgeht, es eben nicht geben. Und daher muss man sich eben Einzelfälle anschauen, was mühsam, was zeitaufwendig ist. Und dadurch sind natürlich auch Einzelfälle, die sehr intensiv behandelt worden sind, solange man halt irgendwo die Hoffnung hat, dass es sich lohnt. Sich mit

⁷⁵⁴ Vgl. IP 08_Pos. 14.

⁷⁵⁵ Vgl. IP 10_Pos. 4.

⁷⁵⁶ Vgl. IP 12_Pos. 44.

⁷⁵⁷ Vgl. IP 13_Pos. 37.

⁷⁵⁸ Vgl. IP 13_Pos. 25.

⁷⁵⁹ Vgl. A_Tx_07.

⁷⁶⁰ IP 13_Pos. 27-35.

⁷⁶¹ IP 12_Pos. 72.

*Menschen auseinanderzusetzen, lohnt sich immer. Und ich denke mir, auch wenn diese Schüler es dann nicht geschafft haben oder die Erwartungen nicht erfüllt haben, hat es sich trotzdem gelohnt.*⁷⁶²

Die unterschiedlichen Sichtweisen zeigen das Ringen um ein gutes Zusammenleben am Forschungsstandort im Kontext von Regeln, Vereinbarungen und Freiräumen.⁷⁶³ Die bereits unter Kategorie 1 ausgeführten Schlüsselthemen des SSND-Charismas der Anerkennung jeder Person⁷⁶⁴, des Versuchs das Evangelium⁷⁶⁵ konkret zu machen und die grundsätzliche Offenheit⁷⁶⁶ bilden den Hintergrund dieses Diskurses um geeignete Rahmenbedingungen. Dass dies, trotz unterschiedlicher Positionen, im Großen und Ganzen gelingt, zeigen zahlreiche Aussagen quer durch die Interviews. Belegen möchte ich dies mit der Aussage einer Mitarbeiterin, die nach mehrjährigem Aufenthalt im Ausland wieder an die Schule zurückkehrte:

*„Ahm, eben schätze unser Schulprofil und den ... ja ... Schulatmosphäre, die Ausrichtung der Schule sehr, das Klima hier an der Schule sehr und, eben. Als ich gefragt wurde, damals „Willst du wieder hierherkommen, kommst du zurück?“, hm, habe ich mir zuerst Zeit genommen das zu überlegen und habe dann doch ganz bewusst gesagt „Ja, ich möchte wieder hierher zurück.“*⁷⁶⁷

Quantitative Ergänzung

Das Schulklima am Forschungsstandort wird von den an der Mitarbeiter*innenbefragung Teilnehmenden mit einem Durchschnittswert von 5,10 von 6 zu vergebenden Punkten bewertet.⁷⁶⁸

Innerhalb der eigenen Organisationseinheit ist die Bewertung mit 5,49 Punkten noch geringfügig höher.⁷⁶⁹

⁷⁶² IP 07_Pos. 29.

⁷⁶³ Vgl. dazu auch Seite 83.

⁷⁶⁴ Vgl. 2.4.1.4 Das Evangelium konkretisieren.

⁷⁶⁵ Vgl. 2.4.1.3 Religion ist konstitutiv.

⁷⁶⁶ Vgl. 2.4.1.5 Grundsätzliche Offenheit als Prinzip.

⁷⁶⁷ IP 09_Pos. 8.

⁷⁶⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 86.

⁷⁶⁹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 87.

Die Mitarbeitenden wurden eingeladen das Schulklima zu beschreiben. Dies lässt sich mittels einer Wortwolke darstellen, die aus den eingegebenen Begriffen generiert wurde:⁷⁷⁰



Abbildung 38: Wortwolke_Schulklima

Interessiert hat mich sodann das Verbesserungspotenzial im Hinblick auf das Schulklima. Ein Drittel der Teilnehmer*innen an der Umfrage übermittelte im freien Textfeld konkret die persönliche Meinung. Hier wurde vor allem das Thema Kooperation angesprochen: Wichtig für das Schulklima sei die Zusammenarbeit mit der Leitung, mit den Eltern, innerhalb der Schultypen, innerhalb der Klassen(gemeinschaften). Der Respekt gegenüber den Privatangestellten wurde ins Spiel gebracht. Als negative Einflussfaktoren auf das Schulklima werden Stress durch Platzmangel und Lautstärke, die Überlastung mit (unnötigen) zusätzlichen Aufgaben, die Auswahl der Schüler*innen genannt.⁷⁷¹

2.4.6.5 Zusammenfassung

Die codierten Segmente zu Kategorie 6 umfassten zunächst Aussagen zu Strukturen und Ressourcen am Forschungsstandort. Dabei war zu bemerken, dass die materielle Ausstattung und die Finanzen im SZ Friesgasse keineswegs üppig und trotz intensiver Bemühungen knapp bemessen sind. Auch wenn stets versucht wurde, die materiellen Rahmenbedingungen zu optimieren, konnte nie „aus dem Vollen“ geschöpft werden. Durch den Rückzug des Ordens verschärft sich diese Situation aktuell, weshalb die Übergabe an die VOSÖ von den Interviewpartner*innen als Zukunftssicherung – auch

⁷⁷⁰ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 88.

⁷⁷¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 90.

in materieller Hinsicht – gesehen wird. Das Spannungsverhältnis zwischen privater Schule, die erhalten werden will, und Ausrichtung auf das Bildungsangebot für die Benachteiligten der Gesellschaft tritt besonders deutlich zutage. Im Bereich der immateriellen Ressourcen zeigte sich der Themenkomplex Kooperation und Vernetzung als ausbaufähig. Hier sind bereits kooperative Projekte und Teams vorhanden, die Zusammenarbeit sollte aber noch intensiviert werden. Bereits bestehende Strukturen könnten noch besser genützt und weiter ausgebaut werden, gemeinsame Weiterbildung und gesellige Veranstaltungen, die vor der Pandemie existiert hatten, sollten auch nach Corona wieder aktiviert werden. Was die gesellschaftlichen und demografischen Rahmenbedingungen angeht, so wurden die in Kategorie 2 genannten Transformationen Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung in ihren konkreten Auswirkungen sichtbar. Zunehmende Bildungsferne und schwindende Leistungsbereitschaft wird von interviewten Personen ebenso zu den veränderten Rahmenbedingungen gezählt wie abnehmende religiöse Sozialisation und religiöse Pluralisierung. Diese Faktoren wirken wiederum in den Bereich der personellen Rahmenbedingungen weiter, nämlich dort, wo es gilt aktualisierte Anforderungsprofile zu formulieren und Erwartungen und Aufgaben an die Mitarbeitenden zu klären. Trotz der genannten, eher negativ anmutenden Veränderungen zeugen die Aussagen der Interviewpartner*innen von einem grundsätzlich positiven, familiären Schulklima. Diskussionsbedarf wird rund um die Einhaltung von Regeln und das Gewähren von Freiräumen geortet.

2.4.7 Kategorie 7: ZUKUNFTSFÄHIGKEIT

Im Rahmen der abschließenden Auswertungskategorie 7 wurden die qualitativen Daten insgesamt zehn Subcodes zugeordnet. Die Erkenntnisse aus dieser Kategorie werden allerdings nicht in der Reihenfolge der in der MAXQDA-Software vergebenen Codes dargestellt, sondern jeweils mit den bereits erläuterten Anknüpfungspunkten aus den Kategorien 1 bis 6 verbunden und dementsprechend geordnet. Die konkrete Benennung der Subcodes ist zur besseren Orientierung an der betreffenden Stelle ausgewiesen.

2.4.7.1 Profil schärfen

Die interviewten Personen sind davon überzeugt, dass für die Zukunftsfähigkeit der beforschten Bildungseinrichtung die Schärfung des spezifischen Profils (Subcode 1)

unabdingbar sei.⁷⁷² Wenn das Profil klar sei, wisse man, ob man dazu passe oder nicht.⁷⁷³ Je offener diese Frage bliebe, umso diffuser und unverbindlicher bleibe das Verhältnis zur Bildungseinrichtung. Wenn die Mitarbeitenden aber Konkretes mit dem Profil verbinden würden, würden sie bewusst entscheiden: „Hier will ich arbeiten“.⁷⁷⁴ In diesem Zusammenhang wird vorgeschlagen, - parallel zum Konzept für Schüler*innen - eine Bildungsvereinbarung für Lehrpersonen zu entwickeln.⁷⁷⁵ An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, was inhaltlich mit „Profil“ gemeint ist bzw. was das Alleinstellungsmerkmal des SZ Friesgasse ist. Um diese Frage zu beantworten, wird von den Interviewpartner*innen auf das Vision-Mission-Values-Statement verwiesen.⁷⁷⁶ Dies sei der grundlegende Text, der alle wesentlichen Inhalte anspreche.⁷⁷⁷ Die wichtigsten Punkte daraus wurden bereits in den analysierten Kategorien, vor allem in Kategorie 1, benannt. Während des jahrelangen Schulentwicklungsprozesses am Standort seien diese profilbildenden Inhalte in den Friesidentity-Säulen nochmals verdichtet worden.⁷⁷⁸ Religion sei konstitutiv⁷⁷⁹, wenn Religion keine Bedeutung mehr habe, könne man die Schule schließen.⁷⁸⁰ Das Wachhalten der christlichen Identität geschehe aber nicht von selbst, dafür brauche es Konzepte.⁷⁸¹ Das ist vor allem deshalb notwendig, weil innerhalb dieses Profilsbereichs Religion unterschiedliche Vorstellungen angesiedelt sind: Es brauche Input für den Glauben⁷⁸², spirituelle Offenheit und theologische Auskunftsfähigkeit als Kernkompetenz und man müsse im interreligiösen Dialog firmer werden.⁷⁸³ Die Kernmarke „katholisch“ müsse geschärft werden.⁷⁸⁴ Das christliche Fundament sei im Hinblick auf den gesellschaftspolitischen Auftrag wesentlich, denn auf der Basis des Auferstehungsglaubens würde es bedeuten, Christ*in zu sein:

„Dranbleiben, auch wenn's menschlich aussichtslos ist. [...] dieses Emanzipatorische und gegen den Strom Schwimmen, [...] denn, wenn du weißt, wovon du überzeugt bist, wirst du immer auch zum Stein des Anstoßes, Sand im Getriebe. Und das kann man nur durchhalten, wenn man tief verwurzelt ist.“⁷⁸⁵

⁷⁷² Vgl. IP 02_Pos. 42 und IP 10_Pos. 32.

⁷⁷³ Vgl. IP 02_Pos. 50.

⁷⁷⁴ Vgl. IP 10_Pos. 32.

⁷⁷⁵ Vgl. ebd. Pos. 50.

⁷⁷⁶ Vgl. A_tx_06

⁷⁷⁷ Vgl. IP 02_Pos. 40 und IP 06_Pos. 6.

⁷⁷⁸ Vgl. IP 06_Pos. 6 und siehe S. 34f.

⁷⁷⁹ Vgl. Seite 75f.

⁷⁸⁰ Vgl. IP 01_Pos. 24.

⁷⁸¹ Vgl. IP 06_Pos. 30.

⁷⁸² Vgl. IP 09_33f.

⁷⁸³ Vgl. IP 02_Pos. 50.

⁷⁸⁴ Vgl. IP 13_Pos. 21.

⁷⁸⁵ IP 02_Pos. 74.

Die Aussage eines anderen Interviewpartners schlägt die Brücke zur zweiten Säule des Schulprofils: Es gehe darum „spirituell und liebevoll“ zu sein.⁷⁸⁶ Die besondere Sorge um die Kinder und Jugendlichen, vor allem um diejenigen, die aus prekären Verhältnissen kämen, müsse zentral bleiben. Auch dies bedürfe immer wieder einer bewussten Entscheidung der Leitung und des Kollegiums.⁷⁸⁷ Herausforderung bleibe dabei die Balance (Subcode 5) zwischen maximaler persönlicher Unterstützung und der Freisetzung in die Verantwortungsübernahme durch die Lernenden selbst.⁷⁸⁸ Dies müsse in einer angstfreien Atmosphäre⁷⁸⁹, aber mit klaren Regeln umgesetzt werden.⁷⁹⁰ Diese Klarheit sei auch im Hinblick auf die dritte Säule des Schulprofils wesentlich: Erst dadurch könnte die Offenheit für Vielfalt realisiert werden und ein modellhafter Umgang mit Diversität gelingen. Dann würden Eltern sagen:

„Wir möchten eine Privatschule, aber wir möchten genau nicht dieses Monolithische, sondern wenn schon, dann suchen wir schon eine weltoffene, interkulturelle Schule und deswegen die Friesgasse“⁷⁹¹

Quantitative Ergänzung

Die Bekanntheit der grundlegenden Texte der Vision-Mission-Values und der Friesidentity wurde auch im Rahmen der Mitarbeiter*innenbefragung abgefragt. 95% der Personen, die sich an der Umfrage beteiligten, kennen den VMV-Text.⁷⁹² Mit dem Begriff „Friesidentity“ verbinden die Mitarbeitenden den Profilbildungsprozess am Forschungsstandort. Es gehe um die Ausrichtung der Schule, die Haltung der Mitarbeiter*innen, um Identifikation, Loyalität und Zugehörigkeit zum SZ Friesgasse. Einige Personen geben in dem verpflichtend auszufüllenden offenen Textfeld an, dass sie nichts mit dem Begriff verbinden bzw. nie davon gehört haben.⁷⁹³

In Frage 98 sollten die Mitarbeitenden fünf Begriffe nennen, die ihrer Meinung nach das spezifische Profil des SZ Friesgasse ausmachen. Folgende Begriffe wurden angeführt und werden hier abgestuft nach der Häufigkeit der Nennung dargestellt: Vielfalt; (Welt)Offenheit; Friede; Respekt bzw. Wertschätzung; Miteinander; Toleranz; Buntheit; Sorge um jede/n einzelne/n; religiöse

⁷⁸⁶ Vgl. IP 12_Pos. 122.

⁷⁸⁷ Vgl. IP 10_Pos. 41-42.

⁷⁸⁸ Vgl. IP 05_Pos. 14.

⁷⁸⁹ Vgl. IP 02_Pos. 74.

⁷⁹⁰ Vgl. IP 13_Pos. 41.

⁷⁹¹ IP 01_Pos. 55.

⁷⁹² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 95.

⁷⁹³ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 91.

Verwurzelung und religiöse Wertevermittlung; Geborgenheit und familiäre Atmosphäre.⁷⁹⁴ Die aufgezählten Begriffe geben ziemlich genau die Schlüsselwörter des VMV-Textes wieder.⁷⁹⁵

Eine Person schreibt zu Frage 98: „Die Frage wäre vor 15 Jahren beantwortbar gewesen, jetzt nicht mehr. Was ist das Profil?“⁷⁹⁶

Den Friesidentity-Säulen wird eine hohe Bedeutung für das Profil des SZ Friesgasse beigemessen. Die höchste Relevanz erhält Säule 2 „Sorge um Arme und Benachteiligte“ mit einem Durchschnittswert von 5,31 Punkten (von 6 zu vergebenden Punkten)⁷⁹⁷, danach folgt Säule 3 „Kulturelle Vielfalt“ mit 5,21 Punkten⁷⁹⁸ und den niedrigsten Wert erreicht Säule 1 „Religiöse Verwurzelung“ mit 4,23 Punkten.⁷⁹⁹

2.4.7.2 Mitarbeitende ermächtigen

Als entscheidender Faktor für die Umsetzung des Profils wurden in den Interviews immer wieder die Mitarbeitenden genannt.⁸⁰⁰ Die Zukunftsfähigkeit der Bildungseinrichtung wird folglich an der Auswahl und Ausbildung der Mitarbeiter*innen festgemacht, die ebenfalls eines Konzepts bedürfe (Subcode 8). Für die Auswahl der Mitarbeiter*innen - und da vor allem der in Leitungs- und Schlüsselpositionen Eingesetzten - seien eine klare Rollen- bzw. Aufgabenbeschreibung und ein gutes Aufnahmeprozedere notwendig.⁸⁰¹ Es wird betont, wie wichtig es sei, dass für alle in der Praxis stehenden Mitarbeitenden die Erwartungen des Schulerhalters und der Schulleitungen klar ausgesprochen würden⁸⁰², und dass es für den besonderen Einsatz von Mitarbeitenden auch eine Art Bonussystem geben müsse.⁸⁰³

Die Rückbindung an das ererbte Ordenscharisma sei durch ein Schulungskonzept zu gewährleisten, das in Ansätzen bereits vorhanden sei, aber noch ausgebaut werden müsse:

„Die neu Hinzukommenden sind zwar alle sehr positiv beeindruckt vom Klima bei uns, von unseren Inhalten, beteuern alle, dass sie das gut mittragen werden. Aber sie müssen natürlich auch erst hineinwachsen. Sie sind eben noch keine

⁷⁹⁴ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 98.

⁷⁹⁵ Vgl. 3.4.2 Vision-Mission-Values.

⁷⁹⁶ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 98, Antwort 9.

⁷⁹⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 93.

⁷⁹⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 94.

⁷⁹⁹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 92.

⁸⁰⁰ Vgl. Seite 132.

⁸⁰¹ Vgl. IP 01_Pos. 62.

⁸⁰² Vgl. IP 16_Pos. 36.

⁸⁰³ Vgl. IP 07_Pos. 54.

tragenden Elemente. Da braucht es, glaube ich, kontinuierlich Bewusstseinsbildung, Fortbildung, Weiterbildung, Austausch, Workshops. Man muss diesen Prozess sicher sehr proaktiv begleiten. Von selbst wird sich das nicht entwickeln. Sondern man muss es ganz klar anstreben.“⁸⁰⁴

Das derzeit bereits existierende Einführungsseminar für neue Mitarbeitende müsse in ein Gesamtkonzept eingebaut und um ein Vertiefungsseminar erweitert werden.⁸⁰⁵ Die Fortbildungen sollten einerseits die ordensspezifischen Inhalte umfassen, es solle aber auch eine allgemein theologische und eine pädagogische Weiterbildungsschiene geben (Subcode 3). Dies sei vor Corona durch diverse schulinterne und schulformenübergreifende Seminare begonnen worden und müsse nun nach der Coronakrise neu konzipiert und gestartet werden.⁸⁰⁶

Ob die Laienmitarbeiter*innen trotz guter Auswahl und laufender Schulung den Auftrag und das Charisma der Ordensgründerin weitertragen könnten, wird durchaus unterschiedlich gesehen. Während ein Teil der Interviewpartner*innen hier zuversichtlich in die Zukunft blickt, sind andere skeptisch.⁸⁰⁷ Man müsse jedenfalls auf Leiter*innenebene dem Ordenscharisma mehr Gewicht verleihen.⁸⁰⁸

Die Mitarbeitenden, die in leitenden, pädagogischen, administrativen oder anderen Funktionen im Haus eingesetzt wären, könnten durch eine*n Vernetzungsbeauftragte*n unterstützt werden.⁸⁰⁹ Damit die Mitarbeitenden neben ihren beruflichen Aufgaben im SZ Friesgasse auch die Anliegen des Schulerhalters übernehmen könnten, sei jedenfalls der Aufbau eines Unterstützungsnetzwerks, das Teilen von Ressourcen und zusätzliche Mittel notwendig. Es könne nicht sein, dass die zusätzlichen Aufgaben in der Schulentwicklung ehrenamtlich und gratis verlangt würden.⁸¹⁰

Quantitative Ergänzung

Das Einführungsseminar für neue Mitarbeiter*innen haben 49% in sehr guter Erinnerung und 38% meinen, es sei ein informativer Einstieg in das neue Arbeitsumfeld gewesen. 23% geben an, sich nicht mehr daran erinnern zu können, was auch damit zusammenhängen kann, dass ein Drittel der Personen,

⁸⁰⁴ IP 06_Pos. 6.

⁸⁰⁵ Vgl. IP 05_Pos. 24.

⁸⁰⁶ Vgl. IP 06_Pos. 22.

⁸⁰⁷ Vgl. IP 04_Pos. 33.

⁸⁰⁸ Vgl. IP 05_Pos. 24.

⁸⁰⁹ Vgl. IP 07_Pos. 64.

⁸¹⁰ Vgl. IP 12_Pos. 90.

die sich an der Umfrage beteiligten, länger als zwanzig Jahre im SZ Friesgasse arbeitet. Nur eine Person meint, es sei verlorene Zeit gewesen.⁸¹¹

54% der Befragten wären an einem weiterführenden Seminar oder Workshop zum SSND-Charisma bzw. zur Friesidentity interessiert, 46% haben kein Interesse daran.

Auf die Frage, wie Mitarbeitende am SZ Friesgasse „empowert“ werden können, um den Auftrag der Gründerin in die Zukunft zu tragen und welche Unterstützung sie dafür von wem bräuchten, antworten die Mitarbeiter*innen Folgendes: Es solle in profilbildenden Seminaren weitergearbeitet werden, so könnten z.B. einmal im Semester Workshops oder Gesprächsrunden stattfinden. Der Kontakt zu den Schulschwestern bzw. Information und Hintergrundwissen zum Gründungsauftrag sollte gewährleistet sein. Wichtig sei, dass man im Schulalltag immer wieder daran erinnert werde. Zentrale Unterstützung müsse von den Leiter*innen der jeweiligen Schulform kommen, sie seien Motivatoren und Vorbilder. Aber auch Netzwerke und gegenseitige Unterstützung der Mitarbeitenden seien hilfreich.⁸¹²

2.4.7.3 Netzwerke bauen

Die Kooperation (Subcode 2) zwischen den Teilbereichen des Schulzentrums, aber auch über dessen Grenzen hinaus, wird von den interviewten Personen als weiteres wesentliches Kriterium für die Zukunftsfähigkeit des Standorts gesehen.⁸¹³ „Entweder haben wir eine gemeinsame Zukunft oder keine“⁸¹⁴, meint eine Interviewpartnerin und eine andere erinnert sich, dass es „weitergehen kann, wenn wir zusammenhelfen“, das sei auch früher in schwierigen Phasen so gewesen.⁸¹⁵ Dass die Intensivierung der Kooperation und die Verstärkung des schulinternen Netzwerks noch Potenzial aufweist, wurde bereits ausgeführt.⁸¹⁶ Als Ziel einer breiten Zusammenarbeit am Forschungsstandort werden ein stärkeres Commitment und das Teilen von Ressourcen genannt.⁸¹⁷ Hier seien die bereits vorhandenen Strukturen des Schulzentrums beste Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Idee eines Bildungscampus, in dem Kinder und Jugendliche vom Kindergarten bis zur Matura durchgehend begleitet

⁸¹¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 96.

⁸¹² Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 100.

⁸¹³ Vgl. Seite 198f.

⁸¹⁴ IP 02_Pos. 17.

⁸¹⁵ Vgl. IP 01_Pos. 18.

⁸¹⁶ Vgl. Seite 198.

⁸¹⁷ Vgl. IP 05_Pos. 42.

würden.⁸¹⁸ Das passiere zwar auch jetzt schon, müsse aber noch viel bewusster gestaltet werden, indem beispielsweise den Nahtstellen zwischen den Schulen größere Aufmerksamkeit geschenkt werde.⁸¹⁹ Auch die Zusammenarbeit in konkreten Projekten sei eine große Bereicherung, hier werden neben den bereits vorhandenen Projekten der Peer-Mediation und den Theaterproduktionen auch Projekte rund um das Thema Nachhaltigkeit angesprochen.⁸²⁰ Es sei notwendig weitere Teams ins Leben zu rufen, die einander „stützen und tragen“⁸²¹, denn Kooperation und geteilte Ressourcen würden gleichzeitig auch zu Entlastung führen.⁸²² Zusätzlich zu der schulinternen Kooperation regen die Interviewpartner*innen eine verstärkte Zusammenarbeit mit Partnern über die Grenzen des Schulzentrums hinaus im schulischen und außerschulischen Bereich an. Die Hoffnung werde auf die Zusammenarbeit mit anderen Schulen unter dem Dach des zukünftigen Schulerhalters, der Vereinigung von Ordensschulen Österreich gesetzt.⁸²³ Man sei zuversichtlich, dass in diesem Zusammenhang nicht nur Ideen und Impulse, sondern auch geteilte Ressourcen die Zukunftsfähigkeit des SZ Friesgasse stärken. Eine Schule, die ganzheitlich⁸²⁴, nachhaltig und global⁸²⁵ denke und ausgerichtet sei, hätte auch Zukunft.⁸²⁶

Quantitative Ergänzung

Die Teilnehmenden an der Mitarbeiter*innenbefragung erachten die Vernetzung mit psychosozialen Diensten (64%) und Initiativen für Nachhaltigkeit (64%) als besonders wichtig für eine erfolgreiche Zukunft des SZ Friesgasse. Auch universitäre Kooperationen (53%) und die Zusammenarbeit mit gleichgesinnten Schulen (46%) werden als relevant eingeschätzt. Internationale Netzwerke (30%) und die Verbindung zu kirchlichen Organisationen (28%) erscheinen weniger interessant. Auch die Vernetzung mit Absolvent*innen der SSND-Schulen wird als sehr wichtig (5,38 von 6 Punkten) eingestuft.⁸²⁷ Die Absolvent*innen könnten zum Beispiel am Tag der offenen Tür anwesend sein und mit den Eltern plaudern oder die Schule weiterempfehlen und selbst als

⁸¹⁸ Vgl. IP 07_Pos. 58 und IP 12_Pos. 90.

⁸¹⁹ Vgl. IP 07_Pos. 68.

⁸²⁰ Vgl. IP 05_Pos. 42.

⁸²¹ Vgl. IP 02_Pos. 17.

⁸²² Vgl. IP 05_Pos. 42.

⁸²³ Vgl. IP 06_Pos. 18.

⁸²⁴ Vgl. IP 08_Pos. 58.

⁸²⁵ Vgl. IP 03_Pos. 105.

⁸²⁶ Vgl. 4.3 Praxisbaustein „Netzwerke“.

⁸²⁷ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 102.

Lehrpersonen wiederkehren. Der Absolvent*innenverein sollte wiederbelebt werden und die Absolvent*innen könnten zu Festen eingeladen werden oder auch als Expert*innen den Unterricht bereichern.⁸²⁸

2.4.7.4 Strukturen sichern

Bei allen Ideen der Interviewpartner*innen zur Zukunftsfähigkeit der Bildungseinrichtung, schwingt immer die Frage der Absicherung von Strukturen im Hintergrund mit. Auf materielle und immaterielle Strukturen und Ressourcen wurde bereits unter Punkt 2.4.6.1 Bezug genommen. An dieser Stelle wird das Thema im Hinblick auf Zukunftsfähigkeit in den Fokus genommen (Subcode 4 und 9). Dabei steht zunächst das wirtschaftliche Überleben im Zentrum, und hier stellen die Interviewpartner*innen vor allem Fragen, was von einer gewissen Unsicherheit zeugt: Wer soll in Zukunft, wenn sich die Gründerkongregation ganz zurückgezogen hat, das SZ Friesgasse und sein Konzept finanzieren? Wie können Sponsoren gefunden werden?⁸²⁹

Wie wird die Finanzierung und materielle Ausstattung des Schulzentrums unter dem neuen Schulerhalter aussehen?⁸³⁰ Die interviewten Personen sind bei aller Unsicherheit bezüglich des „Wie?“ darüber einig, dass es in Zukunft Einsparungen geben müssen. Dies wird einerseits durch den Rückzug des Ordens begründet, aber auch durch die sinkenden Schüler*innenzahlen⁸³¹ und die finanzielle Notlage vieler Familien infolge der Coronakrise.⁸³² So werde es zur Sicherung der finanziellen Strukturen vermutlich notwendig sein, den Betrieb kleiner zu machen, „gesund zu schrumpfen“⁸³³ Durch Verschlankung des Betriebes würde nicht nur die Existenz, sondern auch die Qualität der Bildungseinrichtung gesichert.⁸³⁴ Die Übergabe an die VOSÖ und die Zäsur der Coronakrise seien jedenfalls auch als Chance für eine Neuorientierung und einen Neubeginn zu sehen.⁸³⁵

Neben der Absicherung materieller Strukturen sprechen die Interviewpartner*innen auch über den Fortbestand ideeller Strukturen und der inhaltlichen Ausrichtung (Subcode 7). Um diese weiter zu gewährleisten, sei es notwendig „Traditionen

⁸²⁸ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 103.

⁸²⁹ Vgl. IP 01_Pos. 24.

⁸³⁰ Vgl. IP 13_Pos. 123.

⁸³¹ Vgl. IP 11_Pos. 224.

⁸³² Vgl. IP 06_Pos. 48.

⁸³³ Vgl. IP 13_Pos. 98.

⁸³⁴ Vgl. IP 13_Pos. 13.

⁸³⁵ Vgl. IP 05_Pos. 42.

fortzuführen bzw. zu institutionalisieren“.⁸³⁶ Dazu gehörten neben dem Einführungsseminar auch die gemeinsamen Gottesdienste zum 17. November und 9. Mai, die Wallfahrt und das gemeinsame Grillfest der Mitarbeiter*innen.⁸³⁷ Vermutlich müssten nach der Übergabe an den neuen Schulerhalter auch neue Traditionen geschaffen werden, die Halt und Orientierung geben.⁸³⁸

Quantitative Ergänzung

In Frage 105 wurden die Mitarbeitenden hinsichtlich der zukünftigen Sicherung der Bildungseinrichtung befragt und sollten auswählen, welche Faktoren hier relevant wären.⁸³⁹

79% der Befragten meinten, dass die Zukunft des SZ Friesgasse durch gute Bildungsarbeit gesichert werden könne, 64% sahen den Beitritt zur VOSÖ als bedeutsam an. 25% votierten für die Institutionalisierung von Traditionen, 18% für eine Verschlankung des Betriebs, 15% meinten, es wäre wichtig finanzkräftige Sponsoren zu finden und nur 8% hielten es für bedeutsam, das katholische Profil zu schärfen.⁸⁴⁰

2.4.7.5 Visionen zulassen

Am Ende der Interviews wurde jeweils gefragt: „Wo sehen Sie das SZ Friesgasse in zehn Jahren?“ und die Teilnehmer*innen wurden eingeladen, ihre Visionen für den Forschungsstandort zu formulieren (Subcode 6). Viele Aussagen der Interviewpartner*innen sind bereits unter anderen Subcodes eingearbeitet und ausgewertet, besonders unter Punkt 2.4.7.1. Zwei Gruppen von befragten Personen sollen aber an diesem Punkt erwähnt werden: die befragten SSND-Schwestern und die Personen in Leitungsfunktion. Aus den Aussagen der Schwestern lässt sich der dringende Wunsch ablesen, dass die Vision der Ordensgründerin bewahrt und jeweils in den aktuellen Kontext übersetzt werden möge.⁸⁴¹ Diese Vision ist in dem Satz „Die Welt durch Bildung zum Positiven verwandeln“ zusammengefasst, wie sie auch in den grundlegenden Texten der Kongregation und den bildlichen Artefakten im SZ Friesgasse sichtbar wird.⁸⁴²

⁸³⁶ Vgl. IP_02_Pos. 42.

⁸³⁷ Vgl. 4.1 Praxisbaustein „Profilierung“.

⁸³⁸ Vgl. IP_02_Pos. 42.

⁸³⁹ Eine Mehrfachnennung war möglich.

⁸⁴⁰ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 105.

⁸⁴¹ Vgl. Fg_Start_Pos.53-58.

⁸⁴² Vgl. A_tx_06.

Die Meinung der Leiter*innen sei exemplarisch in zwei Originalzitatzen wiedergegeben:

„Die Mitte und der Kern unserer Aktivitäten sollte auf jeden Fall unser Mission-Statement bleiben. Davon bin ich überzeugt, das ist schon ein Text, der immer noch genug zukunftssträchtiges Potenzial in sich trägt. Und dass eigentlich in toller Form sowohl die theologische als auch die pädagogische und gesellschaftspolitische Ausrichtung vorgibt und an dem möchte ich festhalten. Und ich glaube, es wird auch noch viele Jahre sozusagen ein gutes Fundament bilden können. Ja. Mehr kann ich jetzt noch nicht in die Zukunft schauen“⁸⁴³

„Wo ich sie (die Schule) gerne sehen würde, das kann ich schon sagen. Also, wo sie sein wird, das ist, also, ich würde sie gerne sehen als ein Ort, wo die Absolventen sagen, sie haben eine Schulzeit positiv erlebt. Wo sie sich wertgeschätzt gefühlt haben, erlebt haben. Was es ausmacht, gefördert zu sein. Oder beziehungsweise, wo sie sich ausreichend gefördert und gefordert fühlten. Ja, beides muss natürlich da sein. Und wo diese Vision, die ja so schön in den Konstitutionen der Kongregation steht, wo sie dann wirklich in der Lage sind, ihr Leben glücklich zu gestalten, damit sie im Prinzip die Welt ein Stück weit zum Positiven verändern. Das klingt wieder wie eine Sonntagspredigt, aber das finde ich das Wichtigste an Schule.“⁸⁴⁴

Beim visionären Blick in die Zukunft dachten die Interviewpartner*innen auch über bildungspolitische Rahmenbedingungen⁸⁴⁵ und kirchliche Entwicklungen nach.⁸⁴⁶ Vor allem die zukünftige kirchliche Entwicklung wirft viele Fragen auf. Ein Interviewpartner meint, man müsse sich definitiv von dem gewohnten Bild von Kirche in Österreich mit Pfarren und flächendeckendem Religionsunterricht verabschieden. Kirche werde sich in Europa in Richtung „kleiner Oasenplätze“ entwickeln und so ein Platz könne auch eine katholische Schule sein.⁸⁴⁷

Quantitative Ergänzung

In Hinblick auf die Visionen der Mitarbeitenden sind mehrere Fragen aus der quantitativen Umfrage relevant, deren Ergebnisse hier kurz dargestellt werden sollen. Frage 99 lautete: „Was braucht das SZ Friesgasse Ihrer Meinung nach MEHR, um zukunftsfähig zu sein.“⁸⁴⁸

⁸⁴³ IP 06_Pos. 48.

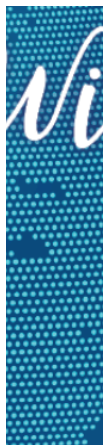
⁸⁴⁴ IP 07_Pos. 73.

⁸⁴⁵ Vgl. IP 06_Pos. 48 und IP 12_Pos. 84.

⁸⁴⁶ Vgl. IP 13_Pos. 92.

⁸⁴⁷ Vgl. IP 13_Pos. 92.

⁸⁴⁸ Mehrfachnennungen waren möglich.



99. Was braucht das SZ Friesgasse Ihrer Meinung nach **MEHR** um zukunftsfähig zu sein? (Mehrfachnennung möglich)

[More Details](#)

- mehr Geld 15
- mehr Katholizität 5
- leistungsstärkere Schüler*innen 16
- bessere Pädagog*innen 1
- bessere Ausstattung 12
- engagiertere Mitarbeiter*innen 11
- kompetente Leitung 11
- nichts MEHR, es ist alles vorhan... 14

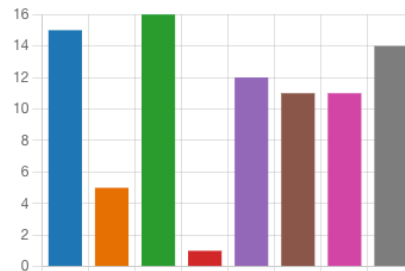


Abbildung 39: Mitarbeiter*innenumfrage_Frage 99.

Bemerkenswert ist, dass an dritter Stelle – nach leistungsstärkeren Schüler*innen und mehr Geld – bereits die Aussage gewählt wurde: „Nichts MEHR, es ist alles vorhanden.“

In Frage 109 sollten die Befragten ihre gedanklichen Bilder teilen: „Stellen sie sich vor, es ist 2032 – Was hat sich im SZ Friesgasse verändert? Was ist gleichgeblieben?“⁸⁴⁹

Die Aussagen der Mitarbeitenden sind hier unterschiedlich und ich ordne sie in der Folge in drei Bereiche, insofern die Veränderungen eher positiv (+) oder negativ (-) einzuschätzen sind, oder ob keine großen Veränderungen erwartet werden:

Veränderungen +	Gleichbleibend	Veränderungen -
Wir sind als Menschen weitergegangen.	So wie jetzt: schöne Schulhausgestaltung, ausreichend Schüler*innen, fähige Pädagog*innen.	Die Befürchtung, dass das Charisma und unsere christlichen Werte nicht mehr so intensiv merkbar sein werden.
Wir sind nicht mehr vom Schulgeld abhängig und können Bildung für jede*n anbieten.	Ich hoffe, die Vision-Mission-Values und der Spirit der SSND.	Es werden weniger Personen römisch-katholisch sein.
	Es wird die Schule noch geben.	Das Leistungsniveau wird weiter sinken.
	Die Schule hat sich in ihrer Gesamtstruktur verändert und wir sind dabei.	Es ist ein Altersheim geworden. Da verdient man mehr als mit einer Schule.

⁸⁴⁹ Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 109.

	Das SZ Friesgasse hat erfolgreich seinen Platz in der Bildungslandschaft behalten, mit etwas geringerer Schüler*innenzahl, aber mit beachteten Erfolgen.	
--	--	--

Abbildung 40: Übersicht zu Frage 109 der Mitarbeiter*innenbefragung

Abschließend wurde erhoben, welchen Beitrag die Mitarbeitenden persönlich für die Zukunftsfähigkeit ihres Arbeitsplatzes einzubringen bereit sind⁸⁵⁰ bzw. was sie dem SZ Friesgasse für die Zukunft auf den Weg geben wollen.⁸⁵¹

Auf die erste Frage antworteten die Umfrageteilnehmer*innen, dass sie ihr Engagement, Fachwissen, Zuversicht, Offenheit für neue Herausforderungen, ihre Talente und ihre Erfahrung, ihre Liebe zu den jungen Menschen, aber alles „eigentlich so wie bisher“ einbringen wollen.

Einige der Aussagen, die die Mitarbeitenden der Bildungseinrichtung für die Zukunft mitgeben wollen, möchte ich wörtlich zitieren:

- „Mutig in die Zukunft gehen, die Zeichen der Zeit wahrnehmen und reagieren!“
- „Dass das Bildungszentrum neue Perspektiven eröffnet, dass die Schule ein Ort der Hoffnung, der Offenheit und des Friedens bleibt.“
- „Wir gehen weiter, jeden Tag und sind füreinander da.“
- „Durchhalten, wir schaffen das!“
- „Ich hoffe, dass das SZ Friesgasse dauerhaft bestehen bleibt.“
- „Herzensbildung ist die höchste Bildung.“
- „Zuversicht, Vertrauen in die Zukunft, gemeinsam sind wir stark und machen wir uns gemeinsam auf diesen neuen Weg... mit Stolpersteinen und Hindernissen, mit gegenseitiger Hilfe, mit Respekt, Mut und Hoffnung schaffen wir diesen neuen Abschnitt!“
- „Sorgsame Auswahl der Schüler*innen“
- „Die Belohnung für gute Arbeit durch genügend Schüler*innen!“
- „Gemeinsam Visionen entwickeln, wie wir uns weiterentwickeln können, auch angesichts des neuen Schulerhalters.“
- „Dass die Schulschwester*innen auch weiterhin für uns transparent bleiben, alle Angestellten an einem Strang ziehen und dass unsere Vielfalt der Kulturen erhalten bleibt.“
- „Festhalten an den Mission-Vision-Values, Schärfung und bewusstes Leben der Friesidentity“
- „Eigenständig bleiben, Profil schärfen!“
- „Gemeinsam arbeiten, Gemeinschaft stärken, Erfolge teilen!“⁸⁵²

⁸⁵⁰ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 108.

⁸⁵¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 110.

⁸⁵² Ebd.

2.4.7.6 Zusammenfassung

Die codierten Segmente in Kategorie 7 nahmen die Zukunftsfähigkeit des Forschungsstandortes in den Blick. Kategorie 7 verweist einerseits auf die wichtigen Themen, die bereits in Kategorie 1 bis 6 zur Sprache kamen, und fasst diese noch einmal im Hinblick auf den praxeologischen Teil zusammen. Ein wesentlicher Punkt ist zunächst das Profil und die Frage, wie dieses in Zukunft geschärft werden und an Auftrag und Vision des Gründungsordens gebunden werden kann. Um dieses Profil dann in der schulischen Praxis umzusetzen, braucht es Mitarbeitende, die sich aufgrund einer konkreten Rollenbeschreibung dafür entschieden haben, hier zu arbeiten. Um die täglichen Herausforderungen und Aufgaben erfüllen zu können, bedarf es kontinuierlicher Unterstützung und Weiterbildung sowie lebendiger Kooperation innerhalb des Bildungszentrums und über dessen Grenzen hinaus. Im Sinne einer Arbeits- und Ressourcenteilung kommt Netzwerken eine besondere Bedeutung zu. Die Bedingung dafür, dass die konkrete Bildungsarbeit am Standort in Zukunft stattfinden kann, ist die Sicherung von materiellen und ideellen Strukturen, die möglicherweise einer Verschlankung des derzeitigen Betriebes bedarf. Offen bleiben Fragen zu zukünftigen bildungspolitischen und kirchlichen Entwicklungen, die wiederum Rückwirkung auf das SZ Friesgasse haben werden.

3 Krieriologie

Ziel des krieriologischen Teils der Arbeit ist es, den erhobenen kairologischen Befund in Auseinandersetzung mit der kirchlichen Tradition zu bringen. Wenn, wie es dem Ansatz der kommunikativen Theologie entspricht, die Welt als Ort Gottesbegegnung und der Gegenwart des Heiligen Geistes verstanden wird, ist es notwendig, auf der Ebene der wissenschaftlich-theologischen Reflexion die konkrete Lebenswelt des Forschungsgegenstandes im Licht der biblischen, lehramtlichen und ordensspezifischen Tradition zu beleuchten. Für diese theologische Auseinandersetzung werden als krieriologische Hintergrundfolie verschiedene Quellen herangezogen: Zunächst werden offizielle kirchliche Texte zum Thema katholische Schule und christliche Bildung durchbuchstabiert. Der Ausgangstext ist die Erklärung *Gravissimum educationis*, die im Rahmen des 2. Vatikanischen Konzils veröffentlicht wurde. Relevant sind außerdem diverse nachkonziliare Verlautbarungen der Kongregation für das katholische Bildungswesen sowie Stellungnahmen der deutschen Bischofskonferenz zu den Themen Bildung, katholische Schule, katholische Lehrpersonen bzw. Aufgabe von Lai*innen an katholischen Schulen, zu Schulpastoral und zum interreligiösen Dialog. Neben den grundlegenden Dokumenten der unmittelbar nachkonziliaren Zeit nehmen die jüngeren Veröffentlichungen dieser beiden Institutionen einen besonderen Stellenwert ein. Dazu zählt unter anderen die Veröffentlichung „*Qualitätskriterien für katholische Schulen*“ der deutschen Bischöfe aus dem Jahr.⁸⁵³ Zentrale Inhalte dieses Textes wurden der kairologischen Untersuchung im Prozess der Generierung der Kategorien und Codes zugrunde gelegt. Sodann ist das Dokument „*Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag katholischer Schulen*“ von 2016⁸⁵⁴ relevant, welches ebenfalls von den deutschen Bischöfen herausgegeben wurde.

Während der Entstehung der Forschungsarbeit veröffentlichte die katholische Bildungskongregation zu Beginn des Jahres 2022 das jüngste Dokument, die Instruktion „*Die Identität der katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs*“. Dieser Text schließt aktuell das Corpus der nachvatikanischen Dokumente zu den Themenkomplexen „Katholische Schule“ und „Christliche Erziehung und Bildung“ ab.

⁸⁵³ *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009.

⁸⁵⁴ *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016.

Für den speziellen Forschungsgegenstand kommen auch richtungsweisende Texte der SSND in den Blick: die Konstitution „*Ihr seid gesandt*“ der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau sowie die Vision-Mission-Values des Schulverbunds SSND Österreich. Den Abschluss bildet das „Drei-Säulenmodell der Friesidentity“, welches aus den vorangehenden Grundlagentexten entwickelt wurde.

Alle Quellen stehen in enger Verbindung zu biblischen Grundlagen, auf die in den Texten selbst verwiesen wird und die implizit bei der Bearbeitung der lehramtlichen und ordensrelevanten Texte behandelt und zitiert werden.

Es hat sich im Verlauf dieser Arbeit bereits mehrfach gezeigt, dass die zentralen Themen eng miteinander verbunden sind und teilweise fließend ineinander übergehen. Eine klare Trennung der einzelnen Schlüsselthemen gestaltete sich daher schwierig und es galt, die Gefahr zu großer Redundanz im Auge zu behalten. Als Grundidee für die Konzeption des Teiles „Kriteriologie“ lege ich eine Verknüpfung der wichtigsten Themen, die in sämtlichen lehramtlichen Dokumenten der vergangenen fünfzig Jahre zu finden waren, mit den Kategorien der empirischen Untersuchung zugrunde. Die Ergebnisse der Datenanalyse sollen so anhand der offiziellen Aussagen zu katholischer Schule und den ordensspezifischen Grundlagen überprüft werden.

Folgende Fragestellungen bilden den Hintergrund für den Verknüpfungsprozess: Welches Bild von katholischer Schule zeichnen die offiziellen Dokumente, welche Themen sind leitend und inwiefern ist dies am konkreten Fallbeispiel erkennbar? In welchen Bereichen trifft das von der Kirche gezeichnete Ideal mit der Wirklichkeit am Forschungsstandort zusammen bzw. in Bezug auf welche Themen weichen sie deutlich voneinander ab? Der kriteriologische Teil ist daher nicht chronologisch nach der Entstehung der jeweiligen Texte, sondern thematisch gegliedert, und zwar entsprechend dem Kategoriekonzept, das der kairologischen Untersuchung zugrunde liegt. Aufgrund dieser Konzipierung finden sich jeweils am Ende eines thematischen Blockes Gedanken unter der Überschrift „Kriteriologie trifft Kairologie.“ Diese Verbindung der beiden Teile der Forschungsarbeit bildet Grundlage für den abschließenden Teil der Praxeologie.

3.1 Lehramtliche Dokumente zu christlicher Erziehung und Bildung an katholischen Schulen

3.1.1 Überblick über die kirchlichen Grundlagendokumente 1965-2022

Da es, wie bereits erwähnt, den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, auf alle lehramtlichen Publikationen zum Thema katholische Schule im Einzelnen einzugehen, fällt ein detaillierterer Blick auf die Ursprungstexte in zeitlicher Nähe zum 2. Vatikanum sowie auf ausgewählte neuere Dokumente. Weitere Texte werden je nach ihrem Bezug zu den jeweils aus den Kategorien erwachsenen Themen genauer untersucht. Verwiesen sei an dieser Stelle auf zwei Forschungsarbeiten, in denen die lehramtlichen Veröffentlichungen zwischen 1965 und 2006 ausführlicher kommentiert und untersucht wurden. Zu nennen ist hier zunächst die Arbeit von Ulrike Kurth, „Zwischen Engagement und Verweigerung: Lehrer an katholischen Gymnasien im Schnittbereich kirchlicher und schulischer Perspektiven“,⁸⁵⁵ sowie die Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule von Rafael Frick.⁸⁵⁶

Um trotzdem auch einen kurzen Gesamtüberblick über die diversen Veröffentlichungen zu geben, findet sich im Vorfeld der thematischen Analyse eine Auflistung aller relevanten Dokumente. Diese umfasst die Publikationen aus verschiedenen Quellen: Konzilserklärungen, Verlautbarungen des Heiligen Stuhls, Dokumente der Kongregation für das katholische Bildungswesen⁸⁵⁷ und Veröffentlichungen der deutschen Bischofskonferenz, die für den deutschsprachigen Raum als wegweisend betrachtet werden können. Die österreichische Bischofskonferenz hat zu diesem Thema keine eigenen Texte herausgegeben. In diesem Zusammenhang finden sich im österreichischen Kontext lediglich Presseerklärungen z.B. aus dem Jahr 2011 und 2022.⁸⁵⁸

⁸⁵⁵ Kurth, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996.

⁸⁵⁶ R. Frick, Grundlagen katholischer Schule im 20. Jahrhundert: eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule (Schul- und Unterrichtsforschung 2), Baltmannsweiler 2006.

⁸⁵⁷ Für die von der Kongregation für das katholische Bildungswesen herausgegebenen Texte werden die von Frick publizierten Abkürzungen verwendet. Für die Dokumente neueren Datums wurden Abkürzungen generiert, die im Abkürzungsverzeichnis aufgelistet sind.

⁸⁵⁸ Alle Quellenbelege befinden sich im Literaturverzeichnis.

**Auflistung der relevanten lehramtlichen Veröffentlichungen zum Thema
katholische Schule, christliche Erziehung und Bildung:**

- Die Erklärung über die christliche Erziehung „*Gravissimum educationis*“ des 2. Vatikanischen Konzils vom 28.10.1965. (GE)
- „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“, verabschiedet auf der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, „Würzburger Synode“ am 18.11.1975“.
- Die Erklärung „*Die katholische Schule*“, veröffentlicht von der Kongregation für das katholische Bildungswesen am 19.3.1977 (KS)
- „*Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Kirche*“, veröffentlicht von der Kongregation für das katholische Bildungswesen am 15.10.1982 (KL)
- „*Die religiöse Dimension der Erziehung in der katholischen Schule*“, veröffentlicht von der Kongregation für das katholische Bildungswesen am 7. 4. 1988 (RD)
- „*Bildung in Freiheit und Verantwortung*“, veröffentlicht von der Kommission für Erziehung und Schule der deutschen Bischofskonferenz am 21.9.1993
- „Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule“, veröffentlicht von der Kommission für Erziehung und Schule der deutschen Bischofskonferenz am 22.1.1996
- „*Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*“, herausgegeben von der Kongregation für das katholische Bildungswesen am 28.12.1997 (ADS)
- „Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion“, herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz am 31.7.2000
- „*Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule*“, herausgegeben von der Kongregation für das katholische Bildungswesen am 28.10.2002 (PGL)
- „*Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule*“, herausgegeben von der Kongregation für das katholische Bildungswesen am 8.9.2007 (GEKS)
- „Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen“, herausgegeben von der deutschen Bischofskonferenz am 31.5.2009
- Presseerklärung der österreichischen Bischofskonferenz zum Thema Bildung im November 2011

- „*Erziehung zum interkulturellen Dialog in der Katholischen Schule*“, herausgegeben von der Kongregation für das katholische Bildungswesen am 28.10.2013 (EID)
- „*Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag katholischer Schulen*“, herausgegeben von den deutschen Bischöfen am 25.4.2016
- „*Im Dialog mit den Menschen in der Schule. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulpastoral*“, herausgegeben von den deutschen Bischöfen am 24.11.2020
- „*Die Identität der katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs*“, herausgegeben von der Kongregation für das katholische Bildungswesen am 25.1.2022 (IKS)
- Presseerklärung der österreichischen Bischofskonferenz zum Thema Bildung im April 2022.

3.1.2 „*Gravissimum educationis*“ – Wende- und Ausgangspunkt der zeitgenössischen Sicht auf katholische Schule

Ausgangspunkt der zeitgenössischen Sicht auf katholische Schule bildet das Dokument *Gravissimum educationis*. Kardinal Lehmann nennt die Schrift in seinem Kommentar, der anlässlich des 40jährigen Jubiläums von GE herausgegeben wurde, das „Grundgesetz der Katholischen Schule“.⁸⁵⁹ Es handelt sich bei GE um eine Erklärung, also eine Äußerung der Konzilsväter ohne weisenden Verbindlichkeitscharakter. Der Text kündigt bereits im Vorwort an, dass das Anliegen der christlichen Erziehung durch eine nachkonziliare Kommission weiterverfolgt und durch die örtlichen Bischofskonferenzen konkret umgesetzt werden soll. Die Zeit am Konzil habe nicht ausgereicht, um ein differenziertes Erziehungskonzept auszuarbeiten.⁸⁶⁰ Diese nachkonziliare Kommission kam jedoch nicht zustande, stattdessen wurden später mehrere Schriften durch die Kongregation für das katholische Bildungswesen veröffentlicht, um die in GE angelegten Themenbereiche zu entfalten.⁸⁶¹ Sämtliche nachfolgende Dokumente nehmen mehr oder weniger Bezug auf den Konzilstext.

⁸⁵⁹ K. Lehmann, 40 Jahre Konzilsbeschluss „*Gravissimum educationis*“ - Perspektiven und Auftrag für die katholischen Schulen, in: G. Pollak/C.P. Sajak (Hgg.), *Katholische Schule heute: Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*, Freiburg im Breisgau 2006, 32–51, 32.

⁸⁶⁰ Ebd. 37.

⁸⁶¹ Vgl. R. Frick, „*Gravissimum educationis*“ im pädagogischen Kontext der weltkirchlichen Bildungsdokumente von 1929 bis 2002, in: *Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*, Freiburg im Breisgau 2006, 54–76, 60.

Bis zur Veröffentlichung von GE 1965 war die Erziehungszyklika *Divini illius magistri* (DIM), verfasst von Papst Pius XI. im Jahr 1929, die letztgültige offizielle kirchliche Orientierung und sozusagen die „Magna Charta“ für Erziehung und Schule. Diese Enzyklika spricht die apologetisch-verteidigende Sprache der Neuscholastik, markiert traditionelle katholische Standpunkte zu Schule und Kirche und will den kirchlichen Erziehungsauftrag im Schulbereich sichern.⁸⁶² Reformpädagogische Erziehungskonzepte werden verurteilt und die katholische Schule wird als Institution im Dienste von Kirche und Familie gesehen.⁸⁶³

Die Konzilerklärung GE unterscheidet sich im Vergleich zu DIM deutlich z.B. in Sprache und Stil, aber auch in der grundlegenden Sicht auf die Welt, die Kirche und das Thema Erziehung und Bildung. Während einige Kommentator*innen das Verhältnis der beiden Texte mit den Begriffen Kontinuität und Fortschritt beschreiben⁸⁶⁴, sehen andere einen deutlichen Paradigmenwechsel. Katholische Schule werde nicht mehr primär als Institution, sondern als Erziehungsgemeinschaft zwischen allen an der Schule beteiligten Personengruppen gesehen. Es sei die Wende hin zu einem Denken, in dessen Mittelpunkt die menschliche Person stehe, sowohl was das grundsätzliche Verständnis von Erziehung und Bildung als auch das der katholischen Schule betrifft.⁸⁶⁵ So gehe GE von den Rechten des Kindes aus, nicht von denen der Institution, und die Erziehungsgemeinschaft sei pädagogisch und ekklesiologisch begründet.⁸⁶⁶ Die Konzilsväter formulierten in GE „*principia fundamentalia*“, also grundlegende Richtlinien für den Kontext christlicher Erziehung und Bildung, die weltweite Gültigkeit beanspruchen. Damit verbunden ist allerdings ein hoher Abstraktionsgrad, „der durch eine hohe Distanz zur Lebensrealität und zur Erziehungspraxis gekennzeichnet ist.“⁸⁶⁷ Ulrike Kurth merkt in ihrer Analyse kritisch an: „Insgesamt scheinen diese Ausführungen zur Erziehung in GE 1-4 wenig geeignet, den Erziehungsauftrag, dem sich der Lehrer heute stellen soll, zu erhellen.“⁸⁶⁸

Trotzdem müssen die wesentlichen Inhalte von GE in der Folge dargestellt werden, da sie die Grundlage für die weitere Entfaltung des Verständnisses von katholischer Schule in sämtlichen nachvatikanischen Dokumenten bis in die Gegenwart bilden.⁸⁶⁹

⁸⁶² Vgl. *Lehmann*, GE - Perspektiven und Auftrag, 2006, 39.

⁸⁶³ Vgl. *Frick*, GE im pädagogischen Kontext, 2002, 63.

⁸⁶⁴ Vgl. *Kurth*, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996, 58 f.

⁸⁶⁵ Vgl. *Lehmann*, GE - Perspektiven und Auftrag, 2006, 42.

⁸⁶⁶ Vgl. ebd. 40.

⁸⁶⁷ *Frick*, Grundlagen katholischer Schule im 20. Jahrhundert, 2006, 63.

⁸⁶⁸ *Kurth*, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996, 63.

⁸⁶⁹ Vgl. IKS 12.

In GE 1 wird das Recht aller Menschen auf Bildung betont und dessen Bedeutsamkeit für das Wohl jedes Menschen hervorgehoben. Es folgen Ausführungen über die christliche Erziehung und die Eltern als erste und wichtigste Erzieher. Ihnen obliegt die Hauptsorge um Bildung und Erziehung ihrer Kinder, eine freie Wahl der Schule soll gewährleistet sein. Ziel ist die ganzheitliche Bildung der Person, die individuelle Entwicklung, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, soziale Verantwortung und religiöse Erziehung und Bildung inkludiert. (GE 2).⁸⁷⁰ Die Deklaration zeigt sich aufgeschlossen gegenüber profaner Pädagogik, der Schwerpunkt der Ausführungen liegt aber „auf den kirchlich orientierten Aufgabenfeldern, nämlich der Katechese und dem Mitvollzug der Liturgie.“⁸⁷¹ Die Autoren des Textes gehen augenscheinlich davon aus, die meisten Schüler*innen seien getauft, ihre Eltern an christlicher Erziehung interessiert und eine flächendeckende Teilnahme am Religionsunterricht gewährleistet. Insofern bildet die Erklärung die gesellschaftliche Situation der 1960er mit einer vermutlich eurozentrierten Sichtweise ab. Sie steht im Spannungsfeld zwischen der Befreiung von kirchlichen Zwängen und dem Zerschlagen bestehender religiöser Sicherheiten.⁸⁷²

In GE 7 kommen zunächst nichtkatholische Schulen in den Blick, danach gehen die Konzilsväter in Abschnitt 8 auf katholische Schulen ein. Dieser Teil ist der längste der ganzen Erklärung und demonstriert die Präsenz der Kirche im schulischen Bereich bzw. die Tatsache, dass die Reflexionen über die katholische Schule den Konzilsvätern besonders am Herzen lagen.⁸⁷³ Die spezifische Aufgabe der katholischen Schule sei die Schaffung eines Lebensraums, in dem sich die jungen Menschen entfalten könnten. Katholische Schule solle sich den Anforderungen der Zeit gebührend anschließen und die getauften Schüler*innen dazu erziehen, „das Wohl der irdischen Gemeinschaft wirksam zu fördern. Sie bereitet sie zum Dienst an der Ausbreitung des Reiches Gottes vor, damit sie in einem vorbildhaften und apostolischen Leben gleichsam zum Sauerteig des Heils für die menschliche Gemeinschaft werden.“⁸⁷⁴

Die zweite Hälfte von GE 8 ist den Lehrpersonen an katholischen Schulen gewidmet. Ihnen wird ausgehend von GE in allen lehramtlichen Dokumenten zur katholischen Schule große Bedeutung beigemessen. Neben der wohl für jede Lehrperson

⁸⁷⁰ Vgl. GE 2.

⁸⁷¹ Kurth, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996, 62.

⁸⁷² Vgl. Frick, Grundlagen katholischer Schule im 20. Jahrhundert, 2006, 68.

⁸⁷³ Vgl. ebd. 62.

⁸⁷⁴ GE 8.

selbstverständlich wünschenswerten optimalen Ausbildung in fachlichem und didaktischem Wissen, heben die Konzilsväter hervor, dass Lehrer*innen an katholischen Schulen „in Liebe untereinander und mit den Schülern eng verbunden und von apostolischem Geist beseelt sein sollen und in Leben und Lehre für Christus, den einzigen Lehrer, Zeugnis ablegen sollen. [...] Die Heilige Synode erklärt: Der Dienst dieser Lehrer ist im wahrsten Sinn des Wortes Apostolat, er ist auch für unsere Zeit in höchstem Maße nützlich und notwendig und zugleich ein echter Dienst an der Gesellschaft.“⁸⁷⁵

Inhaltliche Konkretisierungen, wie katholische Schulen und die an ihnen tätigen Lehrpersonen diese Ziele erreichen können, werden in diesem Papier nicht weiter ausgeführt.⁸⁷⁶ Damit sei in GE 8 das Leitbild katholischer Schulen vorgezeichnet, welches je nach den konkreten örtlichen Verhältnissen der jeweiligen Schule ausgestaltet werden müsse. In GE 9 wird dies noch einmal zusammengefasst und auf die Bedeutung der verschiedenen Schulformen verwiesen, die von den jeweiligen Ortskirchen zu fördern seien. Die Konzilsväter heben außerdem den Wert der Schulen hervor, die von nicht-katholischen Schüler*innen besucht werden, und ermahnen die Ortskirchen ausdrücklich, ihre Schulen besonders für arme Kinder und Jugendliche zu öffnen. Armut wird hier einerseits materiell verstanden, aber es sind auch diejenigen gemeint, die „den Schutz und die Liebe der Familie entbehren müssen oder der Gnade des Glaubens fernstehen.“⁸⁷⁷ Relevant für den Kontext dieser Arbeit ist auch der abschließende Artikel 12, der zu diözesaner, nationaler und internationaler Zusammenarbeit zwischen den katholischen Bildungseinrichtungen auffordert.

3.1.3 Kriterien für katholische Schule auf der Basis lehramtlicher Texte seit 1965

Nachdem nun das grundlegende kirchliche Dokument vorgestellt ist, welches die fundamentalen Prinzipien für katholische Schule in der Tradition des 2. Vatikanischen Konzils, zumindest in Ansätzen, nennt⁸⁷⁸, gilt es diese Kriterien mit Blick auf die weiteren lehramtlichen Texte zu entfalten. Die Überschriften der Kriterien orientieren sich einerseits an einer vergleichbaren Struktur in den lehramtlichen Texten selbst, andererseits sind sie den Kategorien des kairologischen Teils zugeordnet. Jeweils am Ende einer thematischen Einheit soll versucht werden, eine Antwort auf die oben

⁸⁷⁵ GE 8.

⁸⁷⁶ Vgl. *Kurth*, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996, 66.

⁸⁷⁷ GE 9.

⁸⁷⁸ Vgl. *W. Wittenbruch (Hg.)*, Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektiven der Katholischen Schule, Münster 2005, 13.

gestellten Fragen zu geben: Inwiefern stimmen die Vorstellungen und Grundsätze der offiziellen Kirche mit der praktischen Umsetzung überein bzw. inwiefern weichen sie voneinander ab? Wo beschreibt das Lehramt Kriterien für katholische Schule, die sich in der Praxis nicht widerspiegeln, und wo generiert die Praxis Themen, die in den kirchlichen Grundsatzdokumenten nicht zu finden sind?

3.1.3.1 Der Mensch und sein Recht auf Bildung im Mittelpunkt

Beginnend bei GE wird in den eröffnenden Sätzen sämtlicher Dokumente zum Thema katholische Schule das grundlegende Recht jedes Menschen auf Bildung festgehalten. Die Konzilsväter verweisen in der Einleitung zu GE auf die 1948 veröffentlichte Allgemeine Erklärung der Menschenrechte sowie auf die Erklärung der Rechte des Kindes von 1959 und auf das Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten von 1952. In allen drei Dokumenten geht es um das Recht jedes Kindes auf Erziehung und Bildung sowie auf das Elternrecht. Kardinal Lehmann weist in seinem Kommentar zu GE darauf hin, dass die Betonung der Würde des Menschen zu den zentralen Themen des Konzils gehörte.⁸⁷⁹ Auch in der Pastoralconstitution *Gaudium et spes* sei von einem wachsenden Bewusstsein der „erhabenen Würde des Menschen“ die Rede⁸⁸⁰ und davon, dass „der heutige Mensch zur volleren Entwicklung seiner Persönlichkeit und zu einer immer tieferen Einsicht und Durchsetzung seiner Rechte“ unterwegs ist.⁸⁸¹ Im Vergleich zu DIM ist hier ein neuer Fokus auf den Menschen zu sehen, Ziel allen pädagogischen Handelns ist die ganzheitliche Bildung der Person, die im Zentrum der kirchlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen steht. Dies dürfe jedoch keineswegs individualistisch missverstanden werden.⁸⁸² Gute Bildung umfasst nicht nur, was ein Mensch persönlich zu seiner individuellen Entfaltung braucht, sondern auch, was notwendig ist, um seiner Verantwortung für die Mitmenschen und die Welt übernehmen zu können.⁸⁸³ Dieser Grundgedanke wird in den kirchlichen Dokumenten aufgegriffen und weiterentwickelt. Als erstes, an die Konzilserklärung anschließendes Dokument ist hier der Text zum Bildungsbereich der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, bekannt als Würzburger Synode, zu nennen. Diese wurde von 1971 bis

⁸⁷⁹ Vgl. *Lehmann*, GE - Perspektiven und Auftrag, 2006, 39.

⁸⁸⁰ Vgl. GS 26.

⁸⁸¹ GS 41.

⁸⁸² Vgl. *Lehmann*, GE - Perspektiven und Auftrag, 2006, 41.

⁸⁸³ Vgl. *T. Zimmermann*, Die Frage nach Gott als Bildungsfrage. Woher die Frage nach dem Wozu katholischer Schulen?, in: *M. Reitemeyer/W. Verburg* (Hgg.), *Bildung-Zukunft-Hoffnung. Warum Kirche Schule macht*, Freiburg im Breisgau 2017, 84–97, 95.

1975 abgehalten und hatte es sich zum Ziel gesetzt, die Ergebnisse des 2. Vatikanischen Konzils auf nationaler Ebene zu konkretisieren. Unter den vielfältigen Themen, die auf der Synode behandelt wurden, findet sich auch der Beschluss zum Bildungsbereich, der gleichsam den Auftrag der Konzilsväter aufgreift, die in GE genannten Themen weiter zu entfalten. Hier heißt es: „Die obersten Ziele von Erziehung und Bildung des Menschen liegen für katholische Christen in der Entfaltung der menschlichen Anlagen, in der Befähigung des Menschen zum Dienst am Mitmenschen, an der Welt und am Reich Gottes.“⁸⁸⁴ Das Dokument „Bildung in Freiheit und Verantwortung“, 1993 herausgegeben von der Kommission für Erziehung und Schule der deutschen Bischofskonferenz, prägt in diesem Zusammenhang den Ausdruck „Menschwerdung in Solidarität“.⁸⁸⁵ Diese Formulierung bringt das Anliegen von GE auf den Punkt und wird in den nachfolgenden Dokumenten als Kurzformel für Ziel und Aufgabe christlicher Bildungseinrichtungen verwendet. Der Begriff „Menschwerdung“ meint die ganzheitliche Bildung des Individuums, das Stichwort „Solidarität“ richtet den Blick auf die „Sache der Menschheit als Ganze“⁸⁸⁶ und die Verantwortung und Sorge für Benachteiligte, denn Solidarität sei in christlicher Perspektive der Ausdruck der Gemeinschaft mit Gott, die eine Kultur der Liebe fördere.⁸⁸⁷

Die deutschen Bischöfe fassen in ihrem jüngsten Dokument aus dem Jahr 2016, *„Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft“*⁸⁸⁸ die oben beschriebenen Inhalte in ihrer ersten These folgendermaßen zusammen: „Katholische Schulen stehen für eine Erziehung und Bildung um des Menschen willen und grenzen sich gegen ein funktionalistisches Bildungsverständnis ab.“⁸⁸⁹ Die Erziehungsarbeit katholischer Schule gründe in der christlichen Anthropologie, die jeden Menschen als geliebtes Geschöpf und unverfügbares Ebenbild Gottes sieht. Jegliche Vereinnahmung oder Verzweckung von Bildung, z.B. durch die Wirtschaft, sei zu vermeiden.

Neben der Betonung des Rechts jedes Menschen auf Bildung wird in den lehramtlichen Dokumenten auch das Recht der Eltern auf die freie Wahl der Schule für ihre Kinder hervorgehoben. Die Eltern werden als erste Erziehende gewürdigt, die in der Wahl der Schule für ihre Kinder wirklich frei sein müssen.⁸⁹⁰ Katholische Schulen bieten ein

⁸⁸⁴ Bertsch (Hg.), Würzburger Synode, 1976, 520.

⁸⁸⁵ Vgl. *Die deutschen Bischöfe. Kommission für Erziehung und Schule*, Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik 1993, 14.

⁸⁸⁶ Ebd. 15.

⁸⁸⁷ Vgl. ebd. 14.

⁸⁸⁸ *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016.

⁸⁸⁹ Ebd. 12.

⁸⁹⁰ Vgl. GE 6

spezifisches Bildungsangebot innerhalb einer pluralen Bildungslandschaft und sind so für Familien wählbar, die auf der Suche nach einer zu ihren Erziehungsprinzipien passenden Schule sind.⁸⁹¹ Der Beschluss der Würzburger Synode zum Bildungsbereich hält fest, dass für katholische Christ*innen das Recht auf Errichtung und Unterhaltung katholischer Schulen zur freiheitlichen Gestaltung des Bildungsbereichs in einem demokratischen Staat gehöre.⁸⁹² Das jüngste Dokument der Kongregation für das katholische Bildungswesen bekräftigt diesen Grundsatz in Abschnitt 12:

„An erster Stelle steht die Verantwortung der Eltern mit ihrem vorrangigen Recht, erzieherische Entscheidungen zu treffen. Die Wahl der Schule muss absolut frei und gewissenhaft erfolgen können; daher ist es die Pflicht der zivilgesellschaftlichen Behörden, im Rahmen des Gesetzes verschiedene Optionen zu ermöglichen. Der Staat ist dafür verantwortlich, die Familien in ihrem Recht auf die Wahl der Schule und des Erziehungskonzepts zu unterstützen.“⁸⁹³

Kriteriologie trifft Kairologie

Die am Forschungsstandort erhobenen Daten lassen erkennen, dass die zentrale Aussage der kirchlichen Dokumente, der Mensch bzw. das Kind sei in den Mittelpunkt zu stellen und es gehe in katholischen Schulen um eine ganzheitliche Bildung junger Menschen, voll mitgetragen wird.⁸⁹⁴ Es ist klar, dass die angebotene Bildungsarbeit keinem anderen wirtschaftlichen oder politischen Zweck gewidmet ist. Wie sich dieses Ideal in der alltäglichen schulischen Praxis verwirklichen lässt, muss am Forschungsstandort konsequent diskutiert und realisiert werden.

3.1.3.2 Der katholische Bildungsplan „progetto educativo“

Die Kirche beansprucht auch nach dem 2. Vatikanischen Konzil das Recht auf Gründung katholischer Schulen und legt in GE den Grundstein für das postkonziliare weltkirchliche Projekt „Christliche Erziehung“ und „Katholische Schule“.⁸⁹⁵ Gemäß den bis 2019 verfassten lehramtlichen Dokumenten ist der Leitbegriff für das katholische Erziehungs- und Bildungskonzept „progetto educativo“ (PE). Der Begriff wird in den deutschen Übersetzungen unterschiedlich übersetzt, so z.B. als „Bildungsplan“⁸⁹⁶ oder „Erziehungsplan“.⁸⁹⁷ Dabei tritt zutage, dass „Bildung“ insofern

⁸⁹¹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 5.

⁸⁹² Vgl. *Bertsch (Hg.)*, Würzburger Synode, 1976, 522.

⁸⁹³ IKS 12.

⁸⁹⁴ Vgl. Seite 73.

⁸⁹⁵ Vgl. *G. Fuest*, Freie katholische Schule: Studien zu ihrer postkonziliaren Theorie und ihrer pädagogischen Praxis (Studien zur Pädagogik der Schule, Band 31), Frankfurt am Main 2010, 12 f.

⁸⁹⁶ Vgl. KS 15 und 25.

⁸⁹⁷ Vgl. KS 34.

ein problembeladener Begriff ist, da Bildung und Erziehung nur in den deutschen Übersetzungen differenziert wird, die vatikanischen Erklärungen jedoch einheitlichere Begriffe verwenden und die Trennung der Begriffe nicht kennen.⁸⁹⁸

In der erziehungswissenschaftlichen, aber auch theologischen Rezeption der lehramtlichen Schriften, die diesen Begriff seit der Veröffentlichung von GE entfalten, wird außerdem kritisch angemerkt, dass sich aus den Texten weder ein schulpädagogisch vertretbares Konzept noch ein modernes Instrument zur Qualitätsentwicklung katholischer Schulen entwickeln lässt. Die Dokumente enthielten keine primär pädagogischen Aussagen und der Blick auf die konkrete Praxis sei eigentlich ausgeblendet.⁸⁹⁹ Blickt man auf die Autoren der lehramtlichen Dokumente, so ist diese Tatsache nicht verwunderlich. Die Kongregation für das katholische Bildungswesen besteht fast ausschließlich aus Priestern, deren berufliche Professionalität eher theologisch als erziehungswissenschaftlich bestimmt ist.⁹⁰⁰ Zudem stellt sich die Frage der Verbindlichkeit der lehramtlichen Texte, die keine Rechtstexte im eigentlichen Sinn seien, wohl aber normative Bedeutung hätten. Durch die apostolische Konstitution *Pastor bonus* von 1988 seien sie aber legitimiert.⁹⁰¹ Trotz dieser Kritikpunkte und Bedenken soll das PE skizziert werden, da es gleichsam zentrale Leitgedanken und Intentionen formuliert, nach denen sich katholische Schule ausrichten muss.⁹⁰² Im PE werden die Aussagen des 2. Vatikanischen Konzils zum Auftrag der Kirche in der Welt von heute in Hinblick auf den Bildungsbereich ausgeführt und präzisiert.⁹⁰³

3.1.3.2.1 Christologische, schöpfungstheologische und ekklesiologische Begründung des PE

Dieses ganzheitliche und personale Erziehungskonzept der katholischen Schule wird in sämtlichen Dokumenten seit GE theologisch dreifach fundiert.

Erstens wird das PG christologisch begründet. So heißt es im Dokument der Kongregation für das katholische Bildungswesen über die katholische Schule: „Die Katholische Schule unternimmt es [...] bewusst, den ganzen Menschen auszubilden, da in Christus, dem vollkommenen Menschen, alle menschlichen Werte ihre

⁸⁹⁸ Vgl. H. Kasper, Der Bildungsauftrag der katholischen Schule: Synthese von Kultur und Glauben, in: Handbuch Katholische Schule, BD 2 Heft 10, Köln 1992, 9–61, 22.

⁸⁹⁹ Vgl. Fuest, Freie katholische Schule, 15 f.

⁹⁰⁰ Vgl. Frick, Grundlagen katholischer Schule im 20. Jahrhundert, 2006, 70.

⁹⁰¹ Vgl. ebd.

⁹⁰² Vgl. Kasper, Bildungsauftrag KS, 1992, 30.

⁹⁰³ Vgl. ebd. 31.

Verwirklichung finden und daher ihre harmonische Einheit.“⁹⁰⁴ Die Autoren beziehen sich hier auf GS 41, wo zu lesen ist: „Wer Christus, dem vollkommenen Menschen, folgt, wird auch selbst mehr Mensch.“ Christus als Fundament katholischer Schule sei gleichzeitig ihr Proprium.⁹⁰⁵

Neben der christologischen Begründung weisen die lehramtlichen Texte zweitens eine schöpfungstheologische Grundlage aus, denn das pädagogische Handeln an katholischen Schulen orientiert sich am jungen Menschen als Ebenbild Gottes.⁹⁰⁶ Diese lässt sich zunächst biblisch und dann wiederum auf Basis von GS begründen: Weil der Mensch nach dem Bild Gottes geschaffen ist⁹⁰⁷, ist er in einem übernatürlichen Sinn Kind Gottes, göttlichen Ursprungs und hat ein ewiges Ziel, das über diese Welt hinausweist.⁹⁰⁸ Die deutschen Bischöfe halten in ihren 2009 herausgegebenen Qualitätskriterien für katholische Schulen fest, dass der Mensch bildungsfähig und bildungsbedürftig ist.⁹⁰⁹ So wird verständlich, warum die Kirche Bildung anbietet und ihrerseits das Recht ableitet, Bildungseinrichtungen zu führen. Katholische Schulen folgen einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das die Persönlichkeitsentwicklung in kognitiver, emotionaler, sozialer, spiritueller und motorischer Hinsicht zum Ziel hat.⁹¹⁰ Katholische Schule gründet drittens im Selbstverständnis der Kirche als „Gemeinschaft des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung“⁹¹¹ und ist so ekklesiologisch begründet.⁹¹² Das 2. Vatikanische Konzil betont den *Communio*-Charakter der Kirche gegenüber einem einseitig institutionell-juristischen Kirchenverständnis.⁹¹³

Dieser Paradigmenwechsel zeigt sich auch im veränderten Verständnis der katholischen Schule von einer Institution zu einer Gemeinschaft, wie es die Autoren der Verlautbarung „Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule“ von 1988 betonen.⁹¹⁴ Hier wird ein Wandel im Selbstverständnis der Kirche sichtbar: Es ist nicht mehr vorrangig von einer Institution mit hierarchischer Weisungsgebundenheit die Rede, sondern vielmehr von einer lebendigen Gemeinschaft. Dies wird nach dem

⁹⁰⁴ KS 35.

⁹⁰⁵ Vgl. Kasper, *Bildungsauftrag* KS, 1992, 30.

⁹⁰⁶ Vgl. W. Wittenbruch, Das „progetto educativo“ als eine pädagogische Antwort auf „Gravissimum educationis“, in: G. Pollak/C.P. Sajak (Hgg.), *Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*, Freiburg im Breisgau 2006, 77–95, 83.

⁹⁰⁷ Vgl. Gen 1, 27.

⁹⁰⁸ Vgl. GS 12; 14; 17; 22.

⁹⁰⁹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 10.

⁹¹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹¹ LG 8.

⁹¹² Vgl. Lehmann, *GE - Perspektiven und Auftrag*, 2006, 43.

⁹¹³ Vgl. ebd.

⁹¹⁴ Vgl. RD 120.

Konzil nicht nur in pfarrlichen Strukturen, sondern auch in der Schule sichtbar.⁹¹⁵ Zur Erziehungsgemeinschaft in der katholischen Schule gehören alle Personen, die mit der Schule in Beziehung stehen.⁹¹⁶ Aus der Verbindung mit Christus entstehe ein Schulklima und eine Gemeinschaft, in denen „der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist“⁹¹⁷ und die jeweilige katholische Schule verstehe sich als Gemeinschaft, in der Eltern, Lehrpersonen, Schüler*innen, Schulträger sowie die nicht unterrichtenden Mitarbeitenden „in je eigener Weise und mit je spezifischer Verantwortlichkeit an dem gemeinsamen Projekt der Erziehung und Bildung zusammenwirken.“⁹¹⁸ Auch das jüngste lehramtliche Dokument unterstreicht diesen ekklesiologischen Aspekt deutlich.⁹¹⁹

3.1.3.2 Inhaltliche Bestimmung des PE

Das inhaltliche Konstituens katholischer Schule wird durch zwei Synthesen bestimmt, die auf eine wechselseitige Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben abzielen.⁹²⁰ Erst dadurch wird das katholische Erziehungskonzept ausgewogen.⁹²¹ Katholische Schule will die jungen Menschen darauf vorbereiten, aktiv an Kultur und Gesellschaft teilzuhaben. Die anspruchsvolle Verbindung von individueller Entwicklung, sozialem und religiösem Auftrag sei die zentrale Aufgabe katholischer Schule, die nach den Bedingungen des jeweiligen Standortes auszugestalten sei. Engagement und Kooperation der gesamten Erziehungsgemeinschaft seien für die Umsetzung dieses Programms notwendig.⁹²² Das 1977 erschienene Dokument „*Die Katholische Schule*“ der Kongregation für das katholische Bildungswesen entfaltet im vierten Kapitel das Erziehungskonzept der katholischen Schule und expliziert dort die zwei Synthesen von Glaube und Kultur sowie Glaube und Leben.⁹²³ Wer konkrete Handlungsanweisungen für die Erziehungsplanung erwartet, wird enttäuscht, denn, wie in eigentlich allen Dokumenten der Bildungskongregation, bleiben die Aussagen allgemein und unscharf, wie Kurth kritisch anmerkt.⁹²⁴ Dass dies dem Umstand der Allgemeingültigkeit für die unterschiedlichen Voraussetzungen an katholischen Schulen weltweit geschuldet ist,

⁹¹⁵ Vgl. *Wittenbruch*, PE als Antwort auf GE, 2006, 84 f.

⁹¹⁶ Vgl. RD 121.

⁹¹⁷ Vgl. GE 8.

⁹¹⁸ *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 13.

⁹¹⁹ Vgl. IKS 16.

⁹²⁰ Vgl. *Wittenbruch*, PE als Antwort auf GE, 2006, 81.

⁹²¹ Vgl. ebd. 85.

⁹²² Vgl. ebd. 82.

⁹²³ Vgl. KS 23f.

⁹²⁴ Vgl. *Kurth*, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996, 87.

wurde bereits erwähnt und soll an dieser Stelle noch einmal bekräftigt werden. Zentrale Bedingung für die Synthesen ist, dass christlicher Glaube kein Additivum an katholischen Schulen darstellt, sondern gerade durch die Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben das spezifische Erziehungskonzept entsteht.⁹²⁵ Beide Synthesen sind eng miteinander verbunden und bilden eine spannungsreiche innere Einheit.⁹²⁶

3.1.3.2.2.1 Synthese von Glaube und Kultur

Das komplementäre Erziehungskonzept katholischer Schule wird in den ersten beiden nachkonziliaren Dokumenten der Bildungskongregation entfaltet. Relevant für die erste Synthese von Glaube und Kultur sind KS 38-43 und RD 51-65.⁹²⁷

Auf die zwischen protestantischen und katholischen Theolog*innen geführte Diskussion der Verhältnisbestimmung von Kultur und Glaube bzw. deren Unvereinbarkeit möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen.⁹²⁸ Es sei nur betont, dass es in der Tradition der katholischen Theologie keinen unüberwindbaren Widerspruch zwischen Glaube und Wissen gibt und daher eine Synthese von Kultur und Glaube denkmöglich und realisierbar ist.⁹²⁹ Auch das jüngste Dokument der Bildungskongregation betont, dass der Dialog zwischen Glaube und Vernunft keinen Widerspruch darstelle, sondern es geradezu die Aufgabe der katholischen Bildungseinrichtungen sei, die „zwei Ordnungen der Wirklichkeit“ zu vereinen.⁹³⁰ Die Begriffe Kultur und Glaube sollen im Anschluss zumindest kurz beschrieben werden und auch hier sind die Aussagen des Konzils zu berücksichtigen.

Kultur wird in der Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* definiert als „alles, wodurch der Mensch seine vielfältigen geistigen und körperlichen Anlagen ausbildet und entfaltet.“⁹³¹ Der Mensch sei in drei Bereichen kulturell tätig, nämlich in der Gestaltung der Welt, im sittlich-moralischen und im geistigen Bereich.⁹³² Dadurch führe er den „Auftrag Gottes aus, sich die Erde untertan zu machen und die Schöpfung zu vollenden“, er entfalte sich selbst und befolge „das große Gebot Christi, sich in den Dienst seiner Brüder zu stellen.“⁹³³

⁹²⁵ Vgl. *Wittenbruch (Hg.)*, Vertrauen in Schule, 2005, 78 f.

⁹²⁶ Vgl. *Kasper*, Bildungsauftrag KS, 1992, 30 f.

⁹²⁷ Vgl. *R. Ilgner*, Zur Entwicklung einer Theorie der Katholischen Schule, in: *Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektiven der Katholischen Schule*, Münster 2005, 12–29, 23.

⁹²⁸ Siehe die Ausführungen in: *Kasper*, Bildungsauftrag KS, 1992, 12 ff.

⁹²⁹ Vgl. ebd. 14.

⁹³⁰ Vgl. IKS 20.

⁹³¹ Vgl. GS 53.

⁹³² Vgl. *Kasper*, Bildungsauftrag KS, 1992, 31.

⁹³³ GS 57.

Im Kontext des Bildungsplans bezieht sich Kultur im engeren Sinn auf Inhalte des Unterrichts und der einzelnen Schulfächer.⁹³⁴ Die Begründung für die Anerkennung der kulturellen und wissenschaftlichen Autonomie findet sich wiederum in GS, wo es heißt, dass die Kirche ausdrücklich „die Eigengesetzlichkeit der Kultur und vor allem der Wissenschaften bejaht.“⁹³⁵ Dies wird in RD unterstrichen: Die katholische Schule dürfe die Autonomie und eigenständige Methodologie der verschiedenen Wissenschaften weder missachten noch die Schulfächer als Hilfsmittel zum Glauben betrachten.⁹³⁶

Schule sei der Ort der kritischen und systematischen Vermittlung der Kultur und katholische Schule verfolge dieses Ziel in der christlichen Sicht der Wirklichkeit.⁹³⁷ Die christliche Sicht der Wirklichkeit bezieht sich auf den zweiten Begriff des Wortpaares: Glaube. Diesen Begriff erschöpfend zu definieren ist hier nicht der Ort und ich verweise auf die umfassende Beschreibung im *Lexikon für Theologie und Kirche*, aus welcher ich einige wichtige Punkte herausgreife: Glaube bezeichnet nach neutestamentlicher Definition die Antwort des Menschen auf das Heilshandeln Gottes in Jesus Christus. Systematisch-theologisch wird traditionellerweise zwischen Gegenstand und Inhalt der Verkündigung (*fides, quae creditur*) und dem Glaubensvollzug (*fides, qua creditur*) unterschieden. Beide, Glaubensinhalt und Glaubensakt, sind aufeinander bezogen und miteinander verbunden. Eine dreifache Definition des Glaubens gibt der Heilige Augustinus: *Credere Deum, credere Deo und credere in Deo.*⁹³⁸

Glaube und Kultur werden so als zwei Dimensionen verstanden, die im christlichen Bildungskonzept in voller Wahrung ihrer Autonomie miteinander in Beziehung treten. Dies wird als Teil einer ganzheitlichen Wirklichkeitssicht und Wahrheitssuche verstanden, die entgegen einer Fragmentarisierung von Bildungsinhalten und Beziehungslosigkeit zwischen den Unterrichtsgegenständen nach einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung verlangt.⁹³⁹ Was eine konkrete Ausgestaltung der Unterrichtsfächer betrifft, so finden sich in den kirchlichen Texten lediglich kurze Skizzen, Ansatzpunkte und Zielrichtungen, inwiefern sich die Fachdidaktiken an der Synthese von Glaube und Kultur orientieren könnten. Diese Offenheit der Aussagen wird in der Rezeption einerseits kritisiert, andererseits dahingehend interpretiert, dass

⁹³⁴ Vgl. KS 39.

⁹³⁵ GS 59.

⁹³⁶ Vgl. RD 53.

⁹³⁷ Vgl. KS 36.

⁹³⁸ Vgl. M. Buchberger/W. Kasper (Hgg.), *Lexikon für Theologie und Kirche*, Bd. 4, Freiburg Basel Wien ^{3.} Aufl. 2017, 666 ff.

⁹³⁹ Vgl. Ilgner, *Theorie der katholischen Schule*, 2005, 23f.

diese Offenheit hinsichtlich der konkreten Verwirklichung bei gleichzeitiger Eindeutigkeit in der Grundorientierung der Vielfalt innerhalb des katholischen Schulwesens geschuldet sei. Ilgner argumentiert folgendermaßen:

„Das Bild des mündigen Christen ist nicht auf einen einförmigen Typus festgelegt, sondern gewinnt in jedem einzelnen Menschen unter verschiedenen kulturellen und historischen Bedingungen individuelle Gestalt. Auch die Handlungsmaximen der christlichen Ethik sind keine schematisch anwendbaren Regeln, sondern müssen unter wechselnden Voraussetzungen in freier Entscheidung jeweils neu konkretisiert werden.“⁹⁴⁰

3.1.3.2.2 Synthese von Glaube und Leben

Um Konkretisierung geht es in der Synthese von Glaube und Leben, die als zweiter Brennpunkt im christlichen Erziehungskonzept konzipiert ist. Der Anspruch des christlichen Glaubens soll nicht nur theoretisch vermittelt, sondern im Umgang mit Menschen und Dingen lebendig erfahrbar werden.⁹⁴¹ Die zentrale Mittlerrolle spielt in der Synthese zwischen Glaube und Leben die Person des Erziehenden.⁹⁴² Durch das Vorbild der Erwachsenen wird den Schüler*innen an der katholischen Schule ermöglicht, eine persönliche Synthese zwischen Glaube und Leben zu erlernen, die sich in christlichen Grundhaltungen ausdrückt. Dazu gehört beispielsweise der Respekt vor den anderen, Verantwortungsbewusstsein, Solidarität und Bereitschaft zum Dienst am Nächsten, Sensibilität für Gerechtigkeit, das Bemühen um Wahrheit und eine ausgewogene Kritikfähigkeit.⁹⁴³ Die katholische Schule müsse danach streben, ein Klima zu schaffen, das den Kindern und Jugendlichen diesen Lernprozess ermögliche.⁹⁴⁴

Kriteriologie trifft Kairologie

Es ist davon auszugehen, dass jede Schule, nicht nur die katholische, die jungen Menschen darauf vorbereitet, aktiv an Kultur und Gesellschaft teilzuhaben, und es wäre seltsam, würde dies nicht als Ziel formuliert. Die Frage, ob am Forschungsstandort die Verbindung der individuellen, sozialen, kulturellen Bildung mit dem religiösen Auftrag gelingt, die das PE als zentral formuliert, würde ich als schwer mess- bzw. beantwortbar einstufen. Die Frage ist vielmehr, ob die Synthese von Glaube und Kultur bzw. Leben

⁹⁴⁰ Ebd. 24.

⁹⁴¹ Vgl. Wittenbruch (Hg.), Vertrauen in Schule, 2005, 79.

⁹⁴² Vgl. KS 43.

⁹⁴³ Vgl. Ilgner, Theorie der katholischen Schule, 2005, 24 f.

⁹⁴⁴ Vgl. KS 47.

in der Praxis als zentraler Auftrag anerkannt und umgesetzt wird. Aus den kairologischen Ergebnissen sehe ich hier zwei Ebenen bzw. Realitäten: Einerseits wird diese Synthese vom Gründungsauftrag her gefordert und das Ideal der gegenseitigen Durchdringung von Glaube und schulischem Leben für erstrebenswert gehalten. Andererseits wissen die handelnden Personen, denen die zentrale Mittlerrolle zugeordnet ist, nur teilweise explizit um diesen Auftrag. Selbst wenn ihnen bewusst ist, dass diese Synthese von Glaube, Kultur und Leben von ihnen erwartet wird, ist noch nicht klar, wie sie diesen Auftrag konkret im Schulalltag erfüllen können. Auch wenn inhaltliche Bausteine wie Respekt, Verantwortungsbewusstsein, Solidarität und Bereitschaft zum Dienst am Nächsten, Sensibilität für Gerechtigkeit durchaus als erstrebenswert akzeptiert sind, werden sie jedoch nicht dezidiert unter die Überschrift „Glaube“ eingeordnet, sondern eher einer humanitären Haltung zugeschrieben.

3.1.3.3 Der globale Pakt für die Bildung

Die nachkonziliare Weiterentwicklung des PE in den lehramtlichen Dokumenten erreicht in der Ankündigung eines globalen Pakts für die Bildung durch Papst Franziskus eine neue Stufe. Im Jahr 2019 propagiert Papst Franziskus den Pakt „The Global Compact on Education“. Dieser sei vor allem als Friedensprojekt zu sehen, in dem der Bildung eine zentrale Rolle zukomme. Menschliche und spirituelle Weisheit, Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit und tugendhaftes Verhalten müssten konkretisiert werden. Das Anliegen des globalen Bildungspaktes ist ein Bündnis zwischen Schule, Familie und der Gesellschaft, „damit sich Menschen ganzheitlich entwickeln und miteinander die Schöpfung schützen können.“⁹⁴⁵

Nach der Ankündigung des Paktes im September 2019 wurde für Mai 2020 ein internationales Treffen von Verantwortungsträgern im Bereich Erziehung und Bildung angekündigt, welches jedoch aufgrund der Corona-Pandemie abgesagt werden musste, bzw. in den Herbst 2020 verschoben wurde. Da auch im Herbst 2020 die Pandemie noch nicht beendet war, lancierte der Papst am 15. Oktober 2020 den Bildungspakt per Videobotschaft: Die durch Corona ausgelöste Bildungskatastrophe hätte den globalen Bildungspakt noch dringlicher gemacht.⁹⁴⁶ Inhaltlich knüpft der Pakt in seinen

⁹⁴⁵ Botschaft des Heiligen Vaters zum Start des Bildungspakts (12. September 2019) | Franziskus, https://www.vatican.va/content/francesco/de/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html (Stand: 01.06.2022; Abruf: 01.06.2022).

⁹⁴⁶ Franziskus lanciert einen globalen Pakt für Bildung und Erziehung, <https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2020-10/papst-franziskus-wortlaut-bildungspakt-erziehung-schule-uni.html> (Stand: 15.10.2020; Abruf: 07.06.2022).

zentralen Anliegen an das PE an und stellt einen direkten Bezug zu den Prinzipien der katholischen Soziallehre her, wobei auch neue Aspekte hinzutreten. Dass die menschliche Person in ihrer Einzigartigkeit und Würde im Mittelpunkt jedes formellen und informellen Bildungsprozesses stehe, betonten sämtliche lehramtliche Texte seit GE. Ebenso bekannt ist die Würdigung der Familie als erstem und unverzichtbarem Ort der Erziehung. Weniger betont wurde bisher die Partizipation der Kinder und Jugendlichen, dieses Anliegen wird nun stark gemacht: Es gehe darum, auf ihre Stimme zu hören. Auch die Beteiligung von Frauen und Mädchen wird hervorgehoben, genauso wie die Willkommenskultur für Schutzbedürftige und Ausgegrenzte. Punkt sechs und sieben der päpstlichen Botschaft lenken den Blick auf die Verantwortung für die Welt als „gemeinsames Haus“. Wachstum und Fortschritt sollen neu verstanden, Ausbeutung der Ressourcen verhindert, erneuerbare Energiequellen genutzt und ein einfacher Lebensstil angenommen werden. Dies erfordere einen Lern- und Umdenkprozess, der Kern des globalen Bildungsprojekts sei.⁹⁴⁷

Kriteriologie trifft Kairologie

Auch wenn am Forschungsstandort wahrscheinlich einzelne Inhalte und Anliegen, wie sie im Globalen Bildungspakt von Papst Franziskus zu finden sind, im Unterricht oder in der Schulentwicklung diskutiert werden, steht fest, dass die aktuelle kirchliche Initiative des „Global Compact on Education“ als solche im SZ Friesgasse nicht propagiert wurde und weitgehend unbekannt ist. Dabei würden Anliegen und Inhalt des Globalen Bildungspakts sehr gut in die Ausrichtung des SZ Friesgasse passen, zum Beispiel was das Thema Partizipation von Frauen und Mädchen betrifft. Es wäre lohnend, diesen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu implementieren.⁹⁴⁸

3.1.3.4 Dialog als Grundprinzip

Um dieses globale Bildungsprojekt umzusetzen, brauche es Menschen des Dialoges, die als Brückenbauer fungieren. Im Durchlauf durch die lehramtlichen Texte der vergangenen Jahrzehnte zeigt sich, dass der Begriff der Synthese zunehmend durch den Begriff des Dialoges ersetzt wird. Dies tritt vor allem in der letzten Veröffentlichung der Kongregation für das katholische Bildungswesen von 2022 hervor, deren Titel bereits das Wort Dialog enthält. In Abschnitt 30 wird der Dialog als konstitutive

⁹⁴⁷ Videobotschaft des Heiligen Vaters zum Globalen Bildungspakt (15. Oktober 2020), https://www.vatican.va/content/francesco/de/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html (Stand: 07.06.2022; Abruf: 07.06.2022).

⁹⁴⁸ Vgl. 4.1 Praxisbaustein „Profilierung“.

Dimension für katholische Schule eingeführt und mit dessen Verwurzelung in der trinitarischen Dynamik begründet. Bereits in Texten zur Vorbereitung des Bildungspakts werden katholische Schulen als Orte des Dialogs und der Dialogfähigkeit als deren Kernkompetenz bezeichnet.⁹⁴⁹ Friedrich Bechina, Untersekretär der Bildungskongregation, schreibt: „Dialog scheint so etwas wie ein Top-, vielleicht manchmal auch Modethema in der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte zu sein. Das gilt sowohl für den säkularen als auch für den kirchlichen Bereich.“⁹⁵⁰ Eine vertiefte Dialogkultur sei aber in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft dringend notwendig und daher sei Dialog das Leitmotiv.⁹⁵¹ Über den speziellen Aspekt des interreligiösen Dialogs wird an anderer Stelle noch zu reden sein.⁹⁵²

Dialog an sich sei als Grundprogramm des gegenwärtigen Pontifikats seit der Veröffentlichung von *Evangelii gaudium* klar deklariert, denn die Kirche könne nicht mehr auf bestehende Verpflichtungen hinweisen oder Druck ausüben. Eine missionarische Kirche sei gemäß EG eine demütige und dienende Kirche.⁹⁵³ In der Apostolischen Konstitution *Veritatis gaudium*⁹⁵⁴, die als bildungspolitisches Manifest des Papstes bezeichnet werden kann, fordert Franziskus zum Dialog in alle Richtungen auf.⁹⁵⁵ Dieser Dialog entspringe dem Bedürfnis nach einer Kultur der Begegnung und sei nicht als rein taktische Vorgehensweise zu verstehen. Diese Kultur der Begegnung soll gleichsam das Grundverhaltensmuster kirchlichen Handelns werden und Grundprinzip kirchlicher Bildungsarbeit sein.⁹⁵⁶

Wie kann echter und gelingender Dialog in der katholischen Schule stattfinden? Dies wird in drei Schritten vorgeschlagen:

Erstens sei die Grundhaltung des Hörens auf Gott und die Menschen notwendig. Zweitens müsse zum Hören ein Nachdenken und Verstehen kommen. Dazu gehört die ehrliche Selbstreflexion, aber auch das Nachdenken über die je aktuelle gesellschaftliche Situation, also das, was das Konzil mit dem Lesen der „Zeichen der Zeit“ meinte. Drittens sei es Kennzeichen des Dialogs, dass gesprochen, Stellung

⁹⁴⁹ Vgl. F. Bechina, Katholische Schulen als Orte des Dialogs, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 37 (2019), 3–17.

⁹⁵⁰ Ebd. 8.

⁹⁵¹ Vgl. ebd. 9.

⁹⁵² Vgl. Seite 306ff.

⁹⁵³ Vgl. EG 223.

⁹⁵⁴ Vgl. P. Franziskus, Apostolische Konstitution: Veritatis Gaudium, 68.

⁹⁵⁵ Vgl. Bechina, Katholische Schulen als Orte des Dialogs, 12.

⁹⁵⁶ Vgl. ebd. 13.

genommen und geantwortet wird. Dazu gehöre nach EG auch, in positiver Grundhaltung das Evangelium zu verkünden.⁹⁵⁷

Kriteriologie trifft Kairologie

Dialog in der oben beschriebenen Weise als Prinzip und Verhaltensmuster am Forschungsstandort zu intensivieren bzw. einzuführen, ist wünschenswert. Der Dreischritt des Hörens, Nachdenkens und miteinander Sprechens könnte weiteren Entwicklungsschritten Struktur verleihen. Diese dialogische Begegnung sollte zwischen allen Stakeholdern selbstverständlich werden.

3.1.3.5 Katholische Schule: Raum für religiöse und existenzielle Fragen

„Katholische Schulen regen zur Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen an und bieten Raum zur Begegnung mit Gott.“ So formulieren die deutschen Bischöfe 2016 ihre zweite These.⁹⁵⁸ Es sei charakteristisch für katholische Schulen, dass sie der ganzen Gemeinschaft einen Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum anböten, in dem religiöse Erziehung und Bildung einen zentralen Stellenwert habe. Mit dieser Formulierung beziehen sich die Autoren auf GE 2:

„Diese [die christliche Erziehung] erstrebt nicht nur die eben umrissene Reifung der menschlichen Person, sondern zielt hauptsächlich darauf ab, dass die Getauften, indem sie stufenweise in die Erkenntnis des Heilsmysteriums eingeführt werden, der empfangenden Gabe des Glaubens immer mehr bewusst werden. Sie sollen lernen, Gott den Vater im Geist und in der Wahrheit (vgl. Joh 4,23) vornehmlich durch die Mitfeier der Liturgie anzubeten und ihr eigenes Leben nach dem neuen Menschen in Gerechtigkeit und wahrer Heiligkeit (vgl. Eph 4,22-24) zu gestalten.“

Im Kontrast zum Text des Konzils, sprechen die deutschen Bischöfe 2016 nicht mehr von „den Getauften“, sondern von Kindern, Jugendlichen, Lehrkräften und Eltern. Sie verwenden nicht mehr den Begriff des Heilsmysteriums und der Gabe des empfangenden Glaubens, sondern sprechen von der religiösen Dimension, die zu einer vertieften Erkenntnis der Wirklichkeit notwendig dazugehöre.

Im Vergleich dieser beiden Texte zeigt sich der Veränderungsprozess der katholischen Schule: Die frühen lehramtlichen Dokumente gehen davon aus, die Schüler*innen seien getauft, ihre Eltern an christlicher Erziehung interessiert und eine flächendeckende Teilnahme am Religionsunterricht sei gewährleistet. Die Schüler*innen sollten lernen,

⁹⁵⁷ Vgl. ebd. 13ff.

⁹⁵⁸ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 15.

„die Verpflichtungen ihrer Taufe auf sich zu nehmen.“⁹⁵⁹ Diese Idee, katholische Schule sei primär der Ort, an dem katholische Kinder in Glaubenswissen und Glaubenspraxis unterwiesen würden, wird in den offiziellen Texten noch weiter insinuiert, auch als die demografische und gesellschaftliche Wirklichkeit sich bereits in eine andere Richtung entwickelte.⁹⁶⁰ Die gesellschaftlichen Veränderungen registrieren die Autoren der lehramtlichen Texte freilich und bedauern, dass es vor dem Hintergrund der Aufnahme von Schüler*innen verschiedenster Überzeugungen schwierig, wenn nicht unmöglich sei, den Prozess der Evangelisierung voranzubringen. Man müsse sich daher um eine „Öffnung für den religiösen Sinn des Lebens“ bemühen. Dieses Bestreben bezeichnet die Bildungskongregation als „Prä-Evangelisierung“.⁹⁶¹ Die deutschen Bischöfe greifen dies auf und sprechen davon, dass an katholischen Schulen das Bewusstsein von einer religiösen Dimension der Wirklichkeit wachzuhalten und zu erschließen sei. Es gehe hier vor allem um existenzielle Fragen rund um den Sinn des Lebens, von Krankheit, Leid und Tod. „Katholische Schulen stehen als Institutionen dafür, dass der christliche Glaube an den gekreuzigten und auferstandenen Herrn Jesus Christus auf diese Fragen die schlüssigste Antwort bereithält. So bieten katholische Schulen Raum für persönliche Begegnungen mit dem lebendigen Gott.“⁹⁶² In den jüngeren Texten lässt sich ein Ringen um eine zeitgemäße und verständliche Sprache feststellen: Wie können die christlichen Glaubensinhalte so formuliert werden, dass die Menschen an katholischen Schulen diese mit ihrem konkreten Leben in Verbindung bringen können? Die Tatsache, dass die Sprache der Institution Kirche und die Sprache der Menschen nicht mehr kompatibel ist, stellt nicht nur ein Problem für die Rezeption der lehramtlichen Texte an den katholischen Schulen dar, sondern wirkt sich auch auf die Vermittlung des Glaubens im konkreten Schulleben selbst aus. Im Hinblick auf eine zu entwickelnde Praxeologie muss daher die Frage gestellt werden: Wenn im religiösen Kontext eine gemeinsame und verständliche Sprache nur schwer gefunden werden kann, wie und wo können katholische Schulen Lern- und Erfahrungsräume für Verkündigung und Gottesbegegnung bereiten?⁹⁶³

⁹⁵⁹ KS 47.

⁹⁶⁰ Vgl. 3.1.4.1 Aufbruchsstimmung und Niedergang.

⁹⁶¹ Vgl. RD 108.

⁹⁶² *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 16.

⁹⁶³ Vgl. Seite 395.

3.1.3.5.1 Stellung des Religionsunterrichts an katholischen Schulen

Wenn davon die Rede ist, dass katholische Schulen Raum für religiöse und existentielle Fragen schaffen sollen, ja dass dies konstitutiv für katholische Schulen sei, rückt zunächst der Religionsunterricht in den Blick. Weder in GE noch in IKS wird der Religionsunterricht explizit erwähnt. Der Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht beschäftigt sich mit Fragen rund um den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Das Dokument „Die katholische Schule“ von 1977 weist darauf hin, dass es geradezu der grundlegende Unterschied zwischen öffentlicher und katholischer Schule sei, dass sich die Beschäftigung mit religiösen und existenziellen Fragen hier, an einer Schule, deren Unterricht vom christlichen Geist durchdrungen sei, eben nicht auf den Religionsunterricht beschränke.⁹⁶⁴

Der Religionsunterricht sei aber wesentlicher Bestandteil des Fächerkanons an katholischen Schulen⁹⁶⁵ und unterscheide sich von den übrigen Fächern, da es im Fach Religion nicht nur um kognitive Aneignung von Wissen, sondern auch um die „Hingabe des ganzen Menschen an die Person Jesu Christi“ gehe.⁹⁶⁶ Die katholische Schule würde sogar ihrem Namen nicht mehr gerecht werden, wenn der Religionsunterricht vernachlässigt wäre.⁹⁶⁷ Es sei selbstverständlich sicherzustellen, dass der Religionsunterricht an katholischen Schulen qualitativ hochwertig sei.⁹⁶⁸ Die lehramtlichen Texte differenzieren zwischen dem Religionsunterricht und der Katechese. Beide seien gleichzeitig miteinander verbunden und voneinander zu unterscheiden, weshalb eine möglichst enge Verbindung des Religionsunterrichts mit pfarrlicher und familiärer Katechese erwünscht sei.⁹⁶⁹ Im Gegensatz zum Religionsunterricht setze Katechese die grundlegende Annahme der christlichen Botschaft voraus und habe ihren spezifischen Ort in einer Gemeinschaft, z.B. der Familie oder der Pfarre, die über die Schulzeit hinausgehe.⁹⁷⁰

Ziel und Aufgabe des Religionsunterrichts sei es, das Verständnis für das Christentum zu eröffnen, sowie Wissen über Jesus Christus und sein Evangelium zu vermitteln. Dieses Angebot richte sich an alle Schüler*innen und gehe über eine persönliche Glaubensentscheidung hinaus bzw. liege vor dieser. Zusätzlich müsse es an einer

⁹⁶⁴ Vgl. KS 26.

⁹⁶⁵ Wenn in den lehramtlichen Dokumenten die Rede vom Religionsunterricht ist, geht es um den katholischen Religionsunterricht. Religiöse Unterweisung in anderen religiösen Bekenntnissen wird nicht angesprochen.

⁹⁶⁶ KS 29.

⁹⁶⁷ Vgl. RD 66.

⁹⁶⁸ Vgl. KL 38.

⁹⁶⁹ Vgl. RD 70.

⁹⁷⁰ Vgl. RD 66.

katholischen Schule aber auch weitere Möglichkeiten geben, „um zur Synthese von Glaube und Kultur und Glaube und Leben zu erziehen.“⁹⁷¹ Diese weiteren Möglichkeiten werden im Kontext der offiziellen kirchlichen Texte üblicherweise unter dem Begriff Schulpastoral zusammengefasst und im Rahmen dieser Arbeit in einem eigenen Punkt besprochen. Fest steht jedenfalls, dass sich Religionsunterricht und Schulpastoral gegenseitig befruchten, da Religionslehrende häufig auch schulpastorale Aufgaben wahrnehmen.⁹⁷²

3.1.3.5.2 Religiöse und existentielle Fragen als Aufgabe der ganzen Schulgemeinschaft

Die lehramtlichen Dokumente weisen beständig darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit religiösen und existentiellen Fragen an der katholischen Schule nicht auf den Religionsunterricht beschränkt sein dürfe, da diesem nur eine begrenzte Unterrichtszeit zur Verfügung stehe.⁹⁷³ Eine explizite Thematisierung der religiösen Dimension in sämtlichen Bereichen sei geradezu das spezifische Kennzeichen der katholischen Schule.⁹⁷⁴ Diese findet ihren Ausdruck beispielsweise in der christlichen Prägung der Wertvorstellungen, im respektvollen Umgang miteinander, in sakramentalen Zeichen und caritativem Engagement. An „diesen täglichen Zeugnissen christlicher Haltung“ könne man die besondere Eigenart katholischer Schule erkennen.⁹⁷⁵ Die gesamte Erziehungsgemeinschaft trägt die Verantwortung für das lebendige Wachhalten der religiösen Dimension. Dies wurzelt in der bereits beschriebenen ekklesiologischen Begründung der Schulgemeinschaft nach *Lumen gentium*. Zu dieser Gemeinschaft gehören alle Personen, die mit der jeweiligen Schule in Beziehung stehen: Schüler*innen und ihre Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen, Schulleitung und Schulträger, Verwaltungspersonal und andere an der Schule tätigen Personen.⁹⁷⁶

Also sei die Akzentuierung der religiösen Dimension auch Aufgabe aller an katholischer Schule Beteiligten – besonders der Lehrkräfte, aber hier nicht nur der

⁹⁷¹ Vgl. PGL 54.

⁹⁷² Vgl. *Die deutschen Bischöfe. Kommission für Erziehung und Schule*, Im Dialog mit den Menschen in der Schule. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulpastoral, Bonn 2020, 26.

⁹⁷³ Vgl. RD 51.

⁹⁷⁴ Vgl. RD 1.

⁹⁷⁵ Vgl. RD 26.

⁹⁷⁶ Vgl. RD 32.

Religionslehrenden.⁹⁷⁷ Wie Kurth treffend anmerkt, werden in den lehramtlichen Texten Ansprüche in den Raum gestellt, die in massiver Spannung zur Realität stehen.⁹⁷⁸

Kriteriologie trifft Kairologie

In vielfältiger Weise wurde sichtbar gemacht, dass am Forschungsstandort Raum für religiöse und existenzielle Fragen eröffnet wird. Dies geschieht zunächst im tatsächlich räumlichen Sinn durch das Angebot der liturgischen Räume, sodann durch den für alle Schüler*innen verpflichtenden Religionsunterricht und außerdem durch die vielfältigen schulpastoralen Initiativen. Aufgrund der religiös heterogenen Zusammensetzung der Personen, wenden sich diese Angebote nur mehr zu einem relativ niedrigen Prozentsatz an Getaufte bzw. praktizierende Katholik*innen. Die Unterweisung in Glaubenswissen und Glaubenspraxis spielt daher möglicherweise eine nachgeordnete Rolle. Dass es zu „persönlichen Begegnungen mit dem lebendigen Gott“⁹⁷⁹ kommt, lässt sich aus einzelnen Aussagen erahnen, ist jedoch schwer messbar. Dem Religionsunterricht wird am Forschungsstandort ein angemessener Stellenwert gegeben, ob er qualitativ hochwertig ist, wie die lehramtlichen Dokumente einfordern, wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung. Dass es die gesamte Schulgemeinschaft als ihre Aufgabe sieht, sich in anderen Unterrichtsfächern und in Aktivitäten des Schullebens mit religiösen und existentiellen Themen auseinandersetzen, ist schwer zu belegen, und ich würde es in dieser Absolutheit bezweifeln. Wenn der respektvolle Umgang und das caritative Engagement als „tägliche Zeugnisse christlicher Haltung“ zählen, an denen man die besondere Eigenart der katholischen Schule erkennen könne, so legen doch viele Personen am SZ Friesgasse dieses Zeugnis ab.

3.1.3.6 Katholische Schule: Ort der Evangelisierung

In den frühen lehramtlichen Dokumenten ist zwar die Rede vom Evangelium, die Bezeichnung der katholischen Schule als Ort der Evangelisierung findet sich jedoch erst konzentriert ab RD. Dort wird die vom Konzil definierte Identität katholischer Schule folgendermaßen beschrieben: „Sie ist nicht nur ein hervorragendes Instrument der kirchlichen Präsenz in der Gesellschaft, sondern auch ein eigenständiges kirchliches Subjekt. Sie ist zugleich Ort der Evangelisierung, des authentischen Apostolats und des

⁹⁷⁷ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 16.

⁹⁷⁸ Vgl. *Kurth*, *Zwischen Engagement und Verweigerung*, 1996, 145.

⁹⁷⁹ *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 16.

pastoralen Handelns.“⁹⁸⁰ Auch in ADS wird die katholische Schule als „Ort der Evangelisierung, der ganzheitlichen Erziehung, der Inkulturation und des Erlernens eines wichtigen Dialogs zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Religionen und sozialer Schichten“ beschrieben.⁹⁸¹ Um diese Aufgabe zu erfüllen, müsse die katholische Schule in die Pastoral der christlichen Gemeinde eingefügt sein.⁹⁸² Inhaltlich können die zentralen Werte nach GS 93 bestimmt werden: „Liebe, Gerechtigkeit, Freiheit und Frieden sind die christlichen Kennworte für eine Erneuerung der Menschheit.“ Die Grundprinzipien der christlichen Sozialethik bilden gleichsam Ausgangs- und Anhaltspunkte für die Konkretisierung des Evangeliums. Im Mittelpunkt steht die menschliche Person in ihrer unveräußerlichen Würde, das Bemühen um Gerechtigkeit, „die jedem das Seine zumisst“, Ehrlichkeit, Freiheit und Frieden sowie „Wohlfahrt im nationalen und internationalen Rahmen“.⁹⁸³ Mit Blick auf die Ausführungen im kairologischen Teil soll wiederum der Aspekt des Friedens besonders betrachtet werden. In dem von der Bildungskongregation 2002 herausgegebenen Papier „Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule“ wird die Kultur des Friedens an der katholischen Schule als „Frucht der Gerechtigkeit“ beschrieben.⁹⁸⁴ Die Erziehung zum Frieden wird zu den wichtigsten Erziehungszielen gezählt, da Konflikte in den Herzen der Menschen ihren Ausgang nehmen und daher auch die Verteidigung des Friedens von den Herzen der Menschen ausgehen müsse.⁹⁸⁵ Friedenserziehung sei aber nur wirkungsvoll, wenn ihr Konzepte und Strategien zugrunde gelegt würden, die die Schüler*innen zu Werten und entsprechenden Haltungen erziehen, um Konflikte „friedlich und mit Achtung vor der Würde des Menschen zu lösen“.⁹⁸⁶ Diese Strategien müssten sich auf Unterrichtskonzepte sowie auf außerunterrichtliche Aktivitäten erstrecken. Gendergerechtigkeit und interkultureller Dialog seien hier besonders hervorzuhebende Schwerpunkte.⁹⁸⁷ Auch die deutschen Bischöfe bekräftigen dies 2016 in ihrer vierten These: „Katholische Schulen befähigen die Schülerinnen und Schüler zu ethischer Reflexion und ermutigen sie zur Entwicklung einer wertorientierten Haltung und zu verantwortlicher Weltgestaltung.“⁹⁸⁸ Zentrale Maßstäbe seien „der unbedingte

⁹⁸⁰ Vgl. RD 33.

⁹⁸¹ Vgl. ADS 11.

⁹⁸² Vgl. ADS 12.

⁹⁸³ Vgl. RD 89.

⁹⁸⁴ Vgl. PGL 77.

⁹⁸⁵ Vgl. PGL 78.

⁹⁸⁶ PGL 79.

⁹⁸⁷ Vgl. PGL 79.

⁹⁸⁸ *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 21.

Einsatz für ein menschenwürdiges Leben, für Frieden und Gerechtigkeit und für die Bewahrung der Schöpfung.“⁹⁸⁹ Im jüngsten lehramtlichen Dokument wird dies nochmal unterstrichen und explizit biblisch begründet: „Selig, die Frieden stiften,“ (Mt 5,9).⁹⁹⁰

Kriteriologie trifft Kairologie

Dass die katholische Schule Ort der ganzheitlichen Erziehung, der Inkulturation und des Erlernens eines wichtigen Dialogs zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Religionen und sozialer Schichten ist⁹⁹¹, ist am Forschungsstandort präsent. Dass das SZ Friesgasse Ort der Evangelisierung, des authentischen Apostolats und des pastoralen Handelns ist⁹⁹², ist nur wenigen bewusst. Es gilt zu erkennen, dass im Bemühen um ein respekt- und liebevolles Miteinander, um Gerechtigkeit, um Frieden, um einen schonenden Umgang mit den Ressourcen der Erde die Botschaft des Evangeliums konkret wird und dies nicht noch etwas darüber hinaus ist, was zusätzlich getan werden müsste. Dieses Bewusstsein muss nicht nur innerhalb der Organisation und unter den Mitarbeitenden geschaffen werden, weil es zu deren Stärkung und Entlastung dienen kann, sondern auch gegenüber den Verantwortlichen in der Kirche, die möglicherweise anderen, realitätsfernen Vorstellungen nachhängen.

3.1.3.7 Katholische Schule: inklusiv und offen

Es war bereits davon die Rede, dass mit dem Grundlagendokument *Gravissimum educationis* das Recht jedes Menschen auf Bildung in den Mittelpunkt rückt.⁹⁹³ Will die Kirche in Ausübung dieses ihres Bildungsauftrags an der katholischen Schule dem Beispiel Jesu folgen, der sich jedem Menschen ohne Unterschied zugewandt hat, muss sie für alle Kinder und Jugendlichen offen sein. Diese grundlegende Offenheit entspricht der Haltung der Kirche, wie sie durch die Dokumente des 2. Vatikanischen Konzils zum Ausdruck kommt. Sowohl in *Gaudium et Spes* als auch in *Lumen Gentium* ist in Kontrast zu einem vorkonziliaren, exklusivistischen Kirchenverständnis eine dialogische Öffnung erkennbar, die in verschiedenen Themenbereichen Realität werden muss: Offenheit gegenüber der Welt, Offenheit gegenüber den anderen christlichen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen. Diese grundsätzliche Offenheit der katholischen Schule kommt auch in sämtlichen einschlägigen nachkonziliaren

⁹⁸⁹ Ebd. 22.

⁹⁹⁰ Vgl. IKS 86.

⁹⁹¹ Vgl. ADS 11.

⁹⁹² Vgl. RD 33.

⁹⁹³ Vgl. 3.1.3.1 Der Mensch und sein Recht auf Bildung im Mittelpunkt.

kirchlichen Dokumenten zum Ausdruck und erteilt einer separatistischen und elitären Haltung eine Absage.

Bereits im Entschluss für den Bildungsbereich der Würzburger Synode⁹⁹⁴, aber auch im ersten nachkonziliaren Text der Bildungskongregation, wird katholische Schule als Ort der Begegnung der christlichen Erziehungsgemeinschaft beschrieben, deren Wesensmerkmale Inklusion und Offenheit sind.⁹⁹⁵ Ein elitäres Abkapseln wird grundsätzlich abgelehnt: Katholische Schule muss offen sein für alle Kinder und Jugendlichen – besonders für die, denen der Zugang zu Bildung erschwert ist. Es sei der Maßstab des Evangeliums, dass die Option für die Armen Vorrang hat: „Im Bereich Schule gibt es zuweilen ein Erziehungskonzept, das die mehr oder minder vermögenden sozialen Gruppen bevorzugt, während die Aufmerksamkeit für die Bedürftigsten entschieden an zweiter Stelle steht. [...] Dies widerspricht klar dem Maßstab des Evangeliums.“⁹⁹⁶ Die Schule solle die Schüler*innen darauf vorbereiten, dass diese ihre Freiheit verantwortungsbewusst ausüben und „eine Haltung der Offenheit und Solidarität entwickeln.“⁹⁹⁷ Denn nur in Solidarität könne es Frieden und Gerechtigkeit geben.⁹⁹⁸

Offenheit katholischer Schule meint auch, dass die Bildungseinrichtungen nicht nur „für Katholiken reserviert“ sind⁹⁹⁹, sondern allen, die sich für dieses Bildungsangebot interessieren, offenstehen.¹⁰⁰⁰ Dennoch sind kirchliche Bildungseinrichtungen in der Realität häufig von „monoreligiösen, monokonfessionellen und monolingualen Routinen geprägt“. Martin Jäggle und Regina Polak schlagen als ersten Schritt vor, „Homogenitätsroutinen bewusst zu machen“ und „Heterogenität als Normalität zu würdigen.“¹⁰⁰¹ Die Offenheit der katholischen Schule bezieht sich weiter auch auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Gesellschaft, insbesondere auf pädagogische Innovationen.¹⁰⁰² Zentrales Thema bleibt die Offenheit für Gott, die religiöse Dimension des Lebens und die transzendente Wirklichkeit.¹⁰⁰³ In einer pluralen und globalisierten Welt kann diese Dimension nicht auf das katholische bzw. christliche Glaubenskonzept beschränkt sein, sondern katholische Bildungseinrichtungen müssen

⁹⁹⁴ Vgl. *Bertsch (Hg.)*, Würzburger Synode, 1976, 547.

⁹⁹⁵ Vgl. KS 57.

⁹⁹⁶ PGL 69.

⁹⁹⁷ Vgl. IKS 17.

⁹⁹⁸ Vgl. PLG 46.

⁹⁹⁹ Vgl. ADS 16.

¹⁰⁰⁰ Vgl. 4.1 Praxisbaustein „Profilierung“.

¹⁰⁰¹ *Jäggle/Polak*, Diversität und Convivenz. Miteinander Lebensräume gestalten, 2014, 620.

¹⁰⁰² Vgl. RD 46 und GEKS 22.

¹⁰⁰³ Vgl. KS 17.

eine „Atmosphäre der Offenheit und des Dialogs zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen“ schaffen.¹⁰⁰⁴

Kriteriologie trifft Kairologie

Seit Gründung des SZ Friesgasse kennzeichnete die Offenheit gegenüber den Zeichen der Zeit das mutige Vorgehen der Schulschwestern.¹⁰⁰⁵ Weltoffenheit gehört mit Sicherheit zu einer der treffendsten Beschreibungen für das SZ Friesgasse. Die in den nachvatikanischen lehramtlichen Texten geforderte Offenheit katholischer Schulen für alle Kinder und Jugendlichen wird im SZ Friesgasse seit Ende des 20. Jahrhunderts mit der Öffnung gegenüber männlichen Schülern und Schüler*innen aller Sprachen und Religionen bewusst praktiziert. Elitäres Abkapseln wird am Forschungsstandort mehrheitlich abgelehnt. Entwicklungen in Wissenschaft und Gesellschaft werden aufmerksam verfolgt und – beispielsweise am Flora-Fries-Forum – diskutiert. Pädagogische Innovationen werden aufgegriffen und erprobt. Auf dem Weg, eine wirklich inklusive Schule zu werden, sind noch Schritte zu setzen.¹⁰⁰⁶ Die offene Grundhaltung der Schulschwestern muss auch in Zukunft gegen Widerstände von innen und außen verteidigt werden, um den Grundsätzen der lehramtlichen Texte für katholische Schulen zu entsprechen.

3.1.4 Relevante Transformationen im Spiegel der lehramtlichen Dokumente

Sämtliche lehramtliche Texte seit GE diagnostizieren gesellschaftliche und kirchliche Transformationen, die sich auf das katholische Bildungskonzept und die katholischen Schulen mehr oder weniger stark auswirken. In der Folge sollen die relevanten Transformationen im kirchlichen Kontext beleuchtet und in Beziehung zum kairologischen Befund gesetzt werden.

3.1.4.1 Aufbruchsstimmung und Niedergang

Die untersuchten lehramtlichen Texte bilden, wie bereits erwähnt, die Entwicklung in einem Zeitraum von rund fünfzig Jahren ab. Vor allem in den ersten Jahren nach dem Konzil spiegeln die Dokumente eine optimistische Grundhaltung und positive Aufbruchsstimmung wider. Dieser hoffnungsvolle Blick in die Zukunft nimmt seinen Ausgang in der Eröffnungsrede Papst Johannes XXIII.: „Erleuchtet vom Licht des

¹⁰⁰⁴ *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 21.

¹⁰⁰⁵ Vgl. Seite 365.

¹⁰⁰⁶ Vgl. 4.1 Praxisbaustein „Profilierung“.

Konzils, so vertrauen wir fest, wird die Kirche an geistlichen Gütern zunehmen und, mit neuen Kräften von daher gestärkt, unerschrocken in die Zukunft schauen.“¹⁰⁰⁷ Auch das Grundlegendokument *Gravissimum educationis* selbst ist von einer positiven Sicht auf den Menschen, die Welt und das Thema Erziehung und Bildung geprägt: So ist im Vorwort von GE davon die Rede, dass sich die Menschen „ihrer eigenen Würde und Aufgabe voller bewusst“ sind und „immer mehr nach einer aktiveren Teilnahme am gesellschaftlichen und besonders am wirtschaftlichen und politischen Leben“ verlangen. Es wird von den „staunenswerten Fortschritten der Technik und wissenschaftlichen Forschung“ gesprochen und von den modernen Kommunikationsmitteln, die den Menschen einen leichteren Zugang zum geistig-kulturellen Erbe ermöglichen. So würde das „Erziehungswerk mehr und mehr gefördert“, und da gemäß den Menschenrechten allen Kindern und Jugendlichen das Recht auf Bildung zustünde, würden, „um der schnell anwachsenden Schülerzahl gerecht zu werden“, Schulen vermehrt, verbessert und neu gegründet.¹⁰⁰⁸ Auch das 1977 von der Bildungskongregation herausgegebene Dokument *Die Katholische Schule* schlägt im ersten Kapitel sehr positive Töne an und begründet die Existenz katholischer Schulen als Mittel zur Erfüllung der Heilssendung der Kirche in einer zunehmend pluralen Welt.¹⁰⁰⁹ Zehn Jahre später diagnostizieren die Autoren des Dokuments *Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule* besorgte massive Veränderungen in Bezug auf die Situation der Jugend. Die dort beschriebene Situation spiegelt ein diffus pessimistisches Bild wider, das jedoch an keiner Stelle durch Evidenzen oder Zahlen belegt ist. So heißt es in RD 10 z.B.:

„Viele Jugendliche befinden sich in einer ambivalenten Lage: Einerseits leben sie in einer eindimensionalen Welt, in der nur das zählt, was Nutzen bringt und zu praktischen und technischen Ergebnissen führt. Andererseits haben sie dieses Stadium auch schon wieder überwunden; jedenfalls lassen sich heute fast überall Anzeichen für den Willen zum Ausstieg feststellen.“

Die Jugendlichen würden in einer beziehungsarmen Umwelt leben und an Einsamkeit und mangelnder Zuwendung leiden, ein Phänomen, das trotz aller Unterschiede sowohl in Elendsvierteln als auch im „kalten Klima der reichen Welt“ zu finden sei. Die Jugendlichen würden zunehmend unter Depressionen leiden, was von einer „großen Beziehungsarmut“ in Familie und Gesellschaft zeuge.¹⁰¹⁰ Die Unsicherheit der

¹⁰⁰⁷ *Papst Johannes XXIII*, Eröffnungsrede zum 2. Vatikanischen Konzil „Gaudet Mater Ecclesia“, in: Herder Korrespondenz 17 (1962), 85–88, 86.

¹⁰⁰⁸ Vgl. Vorwort zu GE.

¹⁰⁰⁹ Vgl. KS 5-14.

¹⁰¹⁰ Vgl. RD 11.

Jugendlichen sei eine Folge des Wertewandels und der Abwendung von Gott. Zahlreiche Ängste z.B. vor Arbeitslosigkeit und atomarer Bedrohung würden einerseits den Rückzug ins Private und andererseits zunehmende Gewaltbereitschaft fördern.¹⁰¹¹ Die Jugendlichen würden keinen Sinn in ihrem Leben sehen und sich in Alkohol, Drogen, ungezügelter Sexualität und Esoterik flüchten.¹⁰¹² Mangelnde Beständigkeit und Entfremdung vom Glauben seien gleichzeitig Ursache und Folge der gesellschaftlichen Situation.¹⁰¹³

Die Aufzählung der negativen Faktoren in diesem Text könnte noch lange fortgesetzt werden und diese werden im nächsten von der Bildungskongregation veröffentlichten Dokument aufgegriffen. Im Vorwort zum Schreiben *Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* werden Wertekrise, Subjektivismus, moralischer Relativismus, Nihilismus, tiefgreifender Pluralismus und die Verdrängung des christlichen Glaubens beklagt. „Die Kluft zwischen den reichen und den armen Völkern und massive Wanderungsbewegungen von den unterentwickelten hin zu den entwickelten Ländern“, sowie die kulturelle Vermischung bringe viele Probleme mit sich.¹⁰¹⁴

Das 2002 von der Bildungskongregation veröffentlichte Schreiben *Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule* fügt die Herausforderung des Globalisierungsprozesses hinzu.¹⁰¹⁵ Im Text *Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule* von 2007 formulieren die Autoren der Kongregation für das katholische Bildungswesen die Herausforderungen als „Desinteresse gegenüber den tiefen Wahrheiten des menschlichen Lebens, Individualismus, moralischer Relativismus und Utilitarismus.“ Dazu kämen die Phänomene Globalisierung und Migration.¹⁰¹⁶

In den von den deutschen Bischöfen herausgegebenen Schriften herrscht eine weniger pessimistische Sprache vor, wobei auch hier Veränderungen beklagt werden, so zum Beispiel, dass die Familiensituation aufgrund von zunehmenden alleinerziehenden Elternteilen bzw. der Berufstätigkeit beider Elternteile schwieriger geworden seien.¹⁰¹⁷

Mit Blick auf die lehramtlichen Texte der letzten fünfzig Jahre lässt sich jedenfalls feststellen, dass die Euphorie und positive Stimmung der Jahre rund um das Konzil mit

¹⁰¹¹ Vgl. RD 12.

¹⁰¹² Vgl. RD 13.

¹⁰¹³ Vgl. RD 14-15.

¹⁰¹⁴ Vgl. ADS 1.

¹⁰¹⁵ Vgl. PGL 31.

¹⁰¹⁶ Vgl. GEKS 1.

¹⁰¹⁷ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Bildung in Freiheit und Verantwortung, 1993, 11.

der Zeit einem pessimistischen Grundgefühl gewichen sind. Blickt man in die nachkonziliare Literatur und Rezeptionsgeschichte, so lässt sich dieser Eindruck ebenfalls erkennen. Eine tiefe Unsicherheit und Spaltung innerhalb der Kirche bezüglich der Frage, wie die Texte des Konzils richtig zu lesen und zu deuten seien, teilt die verbliebenen Kirchenmitglieder in die Gruppe derer, denen die Umsetzung der konziliaren Reformgedanken zu wenig weit geht, und in die Gruppe derer, die gerade in diesen Reformgedanken die Wurzel allen Übels sehen. Vor allem in den 1990er Jahren wich die Hoffnung auf eine weltoffene und den Menschen zugewandte Transformation der Kirche einer gewissen Ernüchterung und Enttäuschung, wie die Buchtitel österreichischer Bischöfe und Theologen andeuten.¹⁰¹⁸ Es ist Hans Schelkshorn zuzustimmen, wenn er meint:

„Ein halbes Jahrhundert nach der Eröffnung des Zweiten Vatikanischen Konzils befindet sich die Katholische Kirche in einer tiefen Spaltung. Die Situation könnte kaum paradoxer sein. Denn die unterschiedlichen Dokumente des Konzils sind allesamt von einem Geist der Einheit und des Dialogs getragen.“¹⁰¹⁹

Hintergrund der innerkatholischen Spaltungsprozesse sei der Streit um die Hermeneutik des Konzils.¹⁰²⁰ Doch nicht nur die pessimistische Bewertung der gesellschaftlichen Situation, wie sie in den lehramtlichen Dokumenten erkennbar ist, oder die innerkirchliche Diskussion über richtige Strategien, sondern auch die Umfragedaten der aktuellen Studien zur Kirchenmitgliedschaft und Einstellung gegenüber Religion und Glaube lassen die Verantwortlichen in Kirche und katholischer Schule ratlos zurück.

Kriteriologie trifft Kairologie

Die Aufbruchsstimmung im Anschluss an das Konzil, die in den lehramtlichen Dokumenten zum Thema katholische Schule und christliche Bildung erkennbar ist, zeigte sich auch im Wachstums- und Öffnungsprozess am Forschungsstandort. Der hoffnungsvolle Glaube an eine gute Zukunft und an die Berechtigung des Bildungsauftrags, trieb die Verantwortlichen im SZ Friesgasse an, die Schule personell und räumlich zu erweitern. Der kontinuierliche Rückzug der Ordensschwesterinnen und die dadurch notwendig gewordenen Schulerhalterwechsel sowie eine pessimistische Zeitdiagnose vieler langjährigen Mitarbeiter*innen, brachte die Bildungseinrichtung in

¹⁰¹⁸ Vgl. H. Krätzl, Im Sprung gehemmt. Was mir nach dem Konzil noch alles fehlt, Mödling^{3. Aufl.} 1998; vgl. auch N.Hauer/P.M. Zulehner, Aufbruch in den Untergang? Das II. Vatikanische Konzil und seine Auswirkungen, Wien 1991.

¹⁰¹⁹ J.-H. Tück u. a., Erinnerung an die Zukunft. Das Zweite Vatikanische Konzil, Freiburg im Breisgau 2016, 63.

¹⁰²⁰ Vgl. ebd. 65.

das in 2.4.2.1 beschriebene Spannungsfeld von Wachsen und Schwinden.¹⁰²¹ So spiegeln sich Tendenzen, die in den weltkirchlichen Dokumenten erkennbar sind, auch in der konkreten Schule vor Ort wider. Grundsätzlich kann aber festgestellt werden, dass am Forschungsstandort eine pessimistische Stimmung zwar da und dort auch zu bemerken ist, die Mitarbeitenden am SZ Friesgasse aber in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen eine positive und vertrauensvolle Grundhaltung an den Tag legen.¹⁰²²

3.1.4.2 Lehramtliche Aussagen zur Säkularisierung

Hinsichtlich des Begriffes Säkularisierung lässt sich in den kirchlichen Texten zum Thema katholische Schule eine ähnliche Dynamik beobachten, wie sie gerade eben beschrieben wurde: War in den Jahren des Konzils und unmittelbar danach der Leitgedanke der „Öffnung zur Welt“ in optimistischer Haltung vorherrschend, so wird ab den 1980er Jahren das Wort Säkularisierung als „Verweltlichung“ mit eher negativem Beigeschmack dominant. Im Dokument *Der Katholische Lehrer* von 1982 werden bereits die Auswirkungen der fortschreitenden Säkularisierung beklagt und mit dem Begriff Unglaube verbunden.¹⁰²³ Säkularisierung wird sodann mit fehlender religiöser Beheimatung¹⁰²⁴ und Multikulturalität¹⁰²⁵ assoziiert, wodurch religiöse Erfahrung marginalisiert werde. Dies bringe die katholischen Schule in eine missionarische Situation „sogar in Ländern mit einer langen christlichen Tradition.“¹⁰²⁶ Die deutschen Bischöfe spezifizieren den voranschreitenden Säkularisierungsprozess als einen Vorgang zunehmender religiöser Privatisierung und Individualisierung, der mit einer verstärkten Pluralisierung einhergehe.¹⁰²⁷ Umso wichtiger sei es, dass Schüler*innen an katholischen Schulen christliche Haltungen und Glaubenszeugnis von Ordensleuten und Lehrpersonen sehen¹⁰²⁸, denn die „Anwesenheit des katholischen Lehrers ist oft die einzig mögliche Form kirchlicher Präsenz an solchen Schulen.“¹⁰²⁹

¹⁰²¹ Vgl. Seite 93.

¹⁰²² Vgl. Seite 95f.

¹⁰²³ Vgl. KL 26 und 30.

¹⁰²⁴ Vgl. Einleitung zu EID.

¹⁰²⁵ Vgl. EID 9.

¹⁰²⁶ EID 57.

¹⁰²⁷ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 8; vgl. auch *Berger/Steets/Weiße (Hgg.)*, *Zwei Pluralismen*, 2017.

¹⁰²⁸ Vgl. KL 32.

¹⁰²⁹ KL 48.

Kriteriologie trifft Kairologie

Der Prozess der Säkularisierung ist am Forschungsstandort im Gange: Dieser zeigt sich, wie in 2.4.2.2 beschrieben, in einer Zunahme an Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis bzw. einer abnehmenden christlichen Sozialisierung und gemeindlichen Beheimatung von Schüler*innen und Lehrpersonen. Die Säkularisierung geht, wie oben erwähnt, mit religiöser Pluralisierung und Individualisierung persönlicher Sinnkonzepte einher. Das Glaubenszeugnis der Ordensleute kann aufgrund ihres Rückzuges nicht mehr oder nur in Form von Erinnerungen sichtbar gemacht werden. Daher wird die Institutionalisierung dieser Erinnerungen z.B. in Form von Gedenkfeiern- oder tagen notwendig sein. Christliche Haltungen können in der katholischen Schule zukünftig nur mehr durch die mitarbeitenden Laien vorgelebt werden. Da auch unter den Lehrer*innen der Säkularisierungsprozess voranschreitet, ist die Form der kirchlichen Präsenz durch die katholische Lehrperson keineswegs selbstverständlich und bedarf der bewussten Förderung.¹⁰³⁰

Sensibilisierung der Mitarbeiter*innen, Weiterbildung und konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema Religion wird ein unverzichtbarer Fixpunkt am Forschungsstandort sein müssen.

3.1.4.3 Lehramtliche Aussagen zu Pluralisierung und Globalisierung

3.1.4.3.1 „Schulpluralismus“ und das Recht auf kirchliche Bildungseinrichtungen

Bereits in GE 7 wird konstatiert, dass die Gesellschaft von Pluralismus geprägt sei, und betont, dass die Kirche innerhalb der pluralen Gesellschaft das Recht habe, christliche Erziehung anzubieten und „Schulen jeder Art und jeder Rangstufe frei zu gründen und zu leiten.“¹⁰³¹ Das Bildungswesen in freier Trägerschaft, dem die katholischen Schulen zuzuordnen sind, sehen die deutschen Bischöfe als „wesentliches Moment für die Ausfüllung der freiheitlich-demokratischen Verfassungsordnung“ in einer pluralen Gesellschaft.¹⁰³²

Dieser Anspruch, „in dem kulturellen Pluralismus der heutigen Gesellschaft die Präsenz des christlichen Denkens zu stärken“¹⁰³³, bildet die eine Seite der lehramtlichen Einstellung zu diesem Thema ab. Um auf den kulturellen Pluralismus zu antworten,

¹⁰³⁰ Vgl. 4.1 Praxisbaustein „Profilierung“.

¹⁰³¹ Vgl. GE 8.

¹⁰³² Bertsch (Hg.), Würzburger Synode, 1976, 534.

¹⁰³³ Vgl. KS 10.

„tritt die Kirche für das Prinzip des Schulpluralismus ein“ und befürwortet, dass Schulen verschiedener Ausrichtung koexistieren und kooperieren.¹⁰³⁴ So könne auch sichergestellt werden, dass katholische Familien die Schule wählen können, die ihren Erziehungsabsichten entspricht.¹⁰³⁵

3.1.4.3.2 Pluralisierung und Globalisierung als Herausforderungen

Andererseits wird Pluralisierung in den untersuchten Dokumenten als große Herausforderung beschrieben: Die christliche Botschaft werde an den Rand gedrängt¹⁰³⁶ und Relativismus sei eine problematische Folge des gesellschaftlichen Pluralismus.¹⁰³⁷ Der tiefgreifende Pluralismus habe vor allem in den reichen Gesellschaften in eine massive Wertekrise geführt, deren Konsequenz Subjektivismus, moralischer Relativismus und Nihilismus sei. Dies seien Haltungen, die eine „Bedrohung für jegliche gemeinschaftliche Identität darstellen.“¹⁰³⁸ Die Bildungskongregation spricht in der Schrift *Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* auch das Phänomen der „kulturellen Vermischung“ an, die „neben einer Bereicherung viele neue Probleme mit sich bringt“.¹⁰³⁹ Auch das Schlagwort Globalisierung taucht im Kontext der lehramtlichen Schriften hier zum ersten Mal auf. Der Globalisierungsprozess präge das neue Jahrhundert und sei ein komplexes Phänomen mit positiven und negativen Auswirkungen, auch auf die Schulen.¹⁰⁴⁰ „Gegensätzliche Sichtweisen der Welt und des Lebens“, die rasante Entwicklung moderner Technologien, die weltweite Verknüpfung wirtschaftlicher Interessen, die Kluft zwischen reichen und armen Ländern, das Phänomen der Migration und die große Herausforderung von Gerechtigkeit und Frieden seien hier nur als einige Stichworte erwähnt, die in den lehramtlichen Texten genannt werden.¹⁰⁴¹ Gerade in diesem Kontext der Pluralisierung und Globalisierung komme der Bildung ein besonderer Stellenwert zu, denn es „müssen Personen herangebildet werden, die in der Lage sind, die Identität, Kultur, Geschichte, Religion und vor allem die Leiden und Nöte der anderen zu respektieren und sich bewusst zu werden, dass wir alle für alle verantwortlich sind.“¹⁰⁴²

¹⁰³⁴ Vgl. KS 13.

¹⁰³⁵ Vgl. KS 14.

¹⁰³⁶ Vgl. KS 66.

¹⁰³⁷ Vgl. KS 12.

¹⁰³⁸ ADS 1.

¹⁰³⁹ Ebd.

¹⁰⁴⁰ Vgl. ADS 31.

¹⁰⁴¹ Vgl. GEKS 1.

¹⁰⁴² GEKS 44.

3.1.4.3.3 Notwendigkeit des interkulturellen Dialogs

Die Veröffentlichungen der Bildungskongregation nach dem Jahr 2000 wenden sich aktiv und in konstruktiven Tönen der interkulturellen Perspektive katholischer Bildung zu. Im Text *Personen geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule* von 2002 ist davon die Rede, dass die Schule den Boden zur Entwicklung einer interkulturellen Vision bereiten solle.¹⁰⁴³ Interkulturelle Erziehung sei angesichts des Phänomens der Migration immer drängender geworden. Außerdem hätten die oftmals in katholischen Schulen tätigen Ordensangehörigen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu multikulturellen und internationalen Gemeinschaften Expertise im interkulturellen Dialog. Es sei an der Zeit, Multikulturalität nicht mehr nur zu dulden, sondern als Wirklichkeit anzunehmen und aktiv zu gestalten.¹⁰⁴⁴

Im Jahr 2013 schließlich wendet sich die Kongregation für das katholische Bildungswesen ausdrücklich dem Thema Interkulturalität zu und gibt das Dokument *Erziehung zum interkulturellen Dialog in der Katholischen Schule* mit dem Untertitel *Zusammenleben für eine Zivilisation der Liebe* heraus.

Globalisierung und Pluralisierung werden zunächst in der Einleitung als komplexe und ambivalente Phänomene beschrieben: Die Begegnung verschiedener Kulturen sei einerseits Quelle gegenseitiger Bereicherung, Multikulturalität könne jedoch auch zu einer Bedrohung für den sozialen Zusammenhalt führen, „wenn sie als eine Gefahr für den Schutz und die Ausübung von Individual- und Gruppenrechten verstanden wird“.¹⁰⁴⁵ Die Autoren des Textes beobachten, dass aus dem Zusammenleben der Kulturen einerseits Tendenzen zu kultureller Uniformität entstehen, die unter dem Titel „Verwestlichung“ zusammengefasst werden.¹⁰⁴⁶ Andererseits würden Bestrebungen „Verschiedenheit und Unterschiede zwischen Gruppen deutlich zum Ausdruck zu bringen“ fundamentalistische Reaktionen hervorrufen, die wiederum zu einer Überbetonung der Identität und in der Folge zu Konflikten führen würden.¹⁰⁴⁷ Trotz aller Komplexität und Ambivalenz des Phänomens Pluralität sei unbestritten, dass die Menschen in ihrem Alltag einer Vielfalt von Kulturen begegnen würden und sich so zunehmend zum sogenannten „global village“ zugehörig fühlten.¹⁰⁴⁸ Insofern sei

¹⁰⁴³ Vgl. PGL 65.

¹⁰⁴⁴ Vgl. ebd.

¹⁰⁴⁵ EID Einleitung.

¹⁰⁴⁶ Vgl. Seite 37.

¹⁰⁴⁷ Vgl. EID 5.

¹⁰⁴⁸ Vgl. EID 2.

Pluralismus „schlicht eine Tatsache“¹⁰⁴⁹ und der interkulturelle Dialog sei notwendig, um an einer gemeinsamen Zukunft zu bauen, deren Fundament die Würde des Einzelnen und die Verbundenheit aller Menschen sei.¹⁰⁵⁰ Kapitel 2 des Dokuments beschreibt verschiedene Ansätze zum Umgang mit Pluralismus: Zunächst wird der relativistische Ansatz dargelegt, im Anschluss daran der assimilatorische Ansatz. Beide Zugänge werden zugunsten eines interkulturellen Ansatzes verworfen. Diesem Denkmodell entsprechend wird Diversität nicht mehr als Problem, sondern als Ressource und Chance betrachtet und auf gegenseitige Anerkennung, Begegnung und Dialog gesetzt, anstatt Stereotypen zu bedienen. Diesen Ansatz gelte es weiterzuentwickeln, um ein respektvolles Zusammenleben zu ermöglichen und sich auch Konflikten zu stellen.¹⁰⁵¹ Die Bildungskongregation begründet den interkulturellen Ansatz schöpfungstheologisch, christologisch und ekklesiologisch¹⁰⁵² und ordnet die interkulturellen Beziehungen der Menschen und Völker in ein Verständnis von Welt als universaler Gemeinschaft.¹⁰⁵³ Im konkreten Alltag in der Schule seien es nicht Kulturen, die miteinander in Kontakt kämen, sondern Menschen und somit seien zwischenmenschliche Beziehungen das grundlegende Paradigma.¹⁰⁵⁴

Den Schulen käme eine große Verantwortung für die interkulturelle Erziehung zu, hier könnten junge Menschen lernen, sich selbst und andere im Kontext der jeweiligen Kultur verstehen zu lernen und Instrumente für Begegnung und Konfliktlösung vermittelt zu bekommen.¹⁰⁵⁵

Da in vielen Ländern der Welt die Mehrheit der Schüler*innen an katholischen Schulen nicht mehr katholisch sei, müsse man sich mit dem Thema der interkulturellen Begegnung auseinandersetzen.¹⁰⁵⁶ Die Schulen seien dazu aufgerufen „in ihren Erziehungskonzepten die Dimension des interkulturellen Dialogs zu entfalten.“¹⁰⁵⁷

¹⁰⁴⁹ EID 21.

¹⁰⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁰⁵¹ Vgl. EID 28 und vgl. auch Seite 313.

¹⁰⁵² Vgl. EID 34 f.

¹⁰⁵³ Vgl. EID 37.

¹⁰⁵⁴ Vgl. EID 42.

¹⁰⁵⁵ Vgl. EID 50.

¹⁰⁵⁶ Vgl. EID 55.

¹⁰⁵⁷ EID Einleitung; vgl dazu in dieser Arbeit ausführlich 3.2.2.7 Interreligiöser und interkonfessioneller Dialog im Bildungskontext.

3.1.4.3.4 Erziehungskonzept mit Fokus auf den interkulturellen Dialog

Auch wenn bereits vom Erziehungskonzept ausführlich die Rede war¹⁰⁵⁸, soll im Rahmen der relevanten Transformationen an dieser Stelle ein genauerer Blick auf diese Weiterentwicklung des PE mit Fokus auf Interkulturalität geworfen werden. Das Erziehungskonzept müsse die zunehmend multikulturelle und multireligiöse Zusammensetzung der Gesellschaft berücksichtigen und dürfe nicht „die eigene Identität als einziges Ziel haben.“¹⁰⁵⁹ Diese Aussage wird gleich darauf wieder relativiert, wenn es in EID 56f heißt:

„[Katholischen Schulen] obliegt es, den katholischen Schülern über die Vermittlung eines fundierten religiösen Wissens hinaus zu ermöglichen, in ihrer persönlichen Beziehung zu Christus in der Kirche zu wachsen. [...] Die Hauptaufgabe katholischer Schulen ist es, Zeugnis abzulegen. In den aufgrund der verschiedenen Kulturen unterschiedlichen Gegebenheiten muss die christliche Präsenz gezeigt und deutlich gemacht werden, d.h. sie muss sichtbar, spürbar und erkennbar sein.“

Auch wenn klar gemacht ist, dass katholische Schulen darauf gründen, Zeugnis vom Evangelium abzulegen, muss sie gleichzeitig frei und offen für die Liebe zu allen Menschen sein und aufgeschlossen gegenüber Pluralität und Diversität sein, denn:

„Die Erfahrung zeigt, dass die katholische Religion es versteht, verschiedenen Kulturen zu begegnen, sie zu achten und zu schätzen. Die Liebe zu allen Menschen schließt auch automatisch die Liebe zu deren Kultur ein. Die katholischen Schulen sind aufgrund der ihnen eigenen Berufung interkulturell.“¹⁰⁶⁰

Die zentralen Schwerpunkte für ein interkulturelles Erziehungskonzept werden folgendermaßen beschrieben:¹⁰⁶¹

- Kriterium der katholischen Identität: Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft in ihrer Unterschiedlichkeit beziehen sich auf die christliche Sicht der Welt und die Grundsätze des Evangeliums.
- Aufbau einer gemeinsamen Vision: Die Mitglieder der Schulgemeinschaft besinnen sich auf ihre eigene Kultur und anerkennen, was sie in ihrer Verschiedenheit eint, um in Dialog treten zu können.

¹⁰⁵⁸ Vgl. 3.1.3.2 Der katholische Bildungsplan „progetto educativo“.

¹⁰⁵⁹ EID 55.

¹⁰⁶⁰ EID 61.

¹⁰⁶¹ EID 63.

- Reflektierte Öffnung gegenüber der Globalisierung: Die Schüler*innen sollen lernen, die durch zahlreiche Interdependenzen geprägte Situation der Menschheit zu verstehen.
- Heranbildung starker Persönlichkeiten: Die Mitglieder der Schulgemeinschaft anerkennen, dass jede*r die gleiche Würde besitzt und treten im Bewusstsein ihrer eigenen Tradition und Kultur miteinander in Dialog.
- Förderung der Selbstwahrnehmung: Die Mitglieder der Schulgemeinschaft reflektieren ihr eigenes Verhalten und werden selbstbewusst, aber nicht selbstbezogen.
- Respekt und Verständnis für andere Kulturen und Religionen: Die Mitglieder der Schulgemeinschaft lernen darüber zu reden, welche Bedeutung die jeweiligen Merkmale der verschiedenen Religionen für deren Angehörige haben, und teilen universelle Werte wie Solidarität, Toleranz und Freiheit.
- Erziehung zur Teilhabe und Verantwortung: Die Schüler*innen lernen die gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten des Lebens zu verstehen und werden ermutigt, Verantwortung zu übernehmen. Dies erfolgt in unterschiedlichen Vermittlungsformen: Im Unterricht, durch Feste, Veranstaltungen, Vorträge, Diskussionen, Gottesdienste und geistliche Übungen.

Dabei bleibt bewusst, dass die multikulturelle Zusammensetzung der Klassen herausfordernd ist und in der Gestaltung sämtlicher Bereiche des schulischen Lebens mitbedacht werden muss.¹⁰⁶² Dem Religionsunterricht wird wiederum¹⁰⁶³ eine bedeutende Rolle eingeräumt, insofern er die transzendente Dimension des Menschen offenhält.¹⁰⁶⁴ Auf den interreligiösen Dialog als einen speziellen Aspekt des interkulturellen Dialogs komme ich an späterer Stelle zurück.¹⁰⁶⁵ Hier sei nur so viel gesagt, dass in einem offenen Dialog zwischen den Kulturen die Religionen einen entscheidenden Beitrag leisten können, um an einer solidarischen und friedlichen Welt mitzuarbeiten.¹⁰⁶⁶

Am Schluss des Dokuments wird noch einmal bekräftigt, dass katholische Schulen Fundamentalismus und Relativismus ablehnen, ihre Identität aus dem Evangelium

¹⁰⁶² Vgl. EID 68.

¹⁰⁶³ Vgl. 3.1.4.3.1 „Schulpluralismus“ und das Recht auf kirchliche Bildungseinrichtungen.

¹⁰⁶⁴ Vgl. EID 73.

¹⁰⁶⁵ Vgl. 3.2.2 Themenkomplex „Ökumene und Interreligiöser Dialog.“

¹⁰⁶⁶ Vgl. EID 19f.

beziehen und Orte des Dialogs und der Begegnung sein sollen.¹⁰⁶⁷ Mit der Ankündigung des globalen Bildungspakts, der bereits erwähnt wurde, schließt Papst Franziskus 2019 unmittelbar an die Aussagen dieses Dokuments an.

Kriteriologie trifft Kairologie

Wie der kairologische Befund deutlich gezeigt hat, ist am Forschungsstandort kulturelle und religiöse Vielfalt Wirklichkeit und wird aktiv gestaltet. Die Mehrheit der Schüler*innen ist nicht (mehr) katholisch. Das Leben in einer globalisierten Welt wird weitgehend als Normalität angesehen.¹⁰⁶⁸ Das SZ Friesgasse folgt dem interkulturellen Ansatz, wie er im Dokument *Erziehung zum interkulturellen Dialog in der Katholischen Schule* skizziert ist, und setzt auf Multikulturalität als Ressource und Chance, auch wenn Herausforderungen und Konflikte nicht ausgeblendet werden dürfen. Das interkulturelle Erziehungskonzept, wie es im Text der Bildungskongregation entwickelt ist, ist in der Bildungseinrichtung nicht bekannt und es wäre für die Weiterentwicklung des interkulturellen und interreligiösen Dialogs in der Schule interessant, sich damit beispielsweise in einer Lehrer*innenfortbildung auseinanderzusetzen. So könnten Konzepte und Projekte, die am Standort entwickelt werden, auch eine theologische Fundierung erfahren.

3.1.4.4 Lehramtliche Aussagen zu Migration und Corona-Pandemie

Da die aus europäischer Sicht großen Krisen der jüngeren Vergangenheit, die Migrationskrise von 2015 und die Corona-Pandemie seit 2020, als Entwicklungstreiber in der kairologischen Untersuchung eine nicht unwesentliche Rolle spielten, sollen an dieser die lehramtlichen Dokumente auch hinsichtlich dieser Ereignisse befragt werden. Der Begriff Migration findet sich in den Dokumenten mehrfach im Rahmen einer allgemeinen Zeitdiagnose und insofern davon die Rede ist, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund besonderer Aufmerksamkeit bedürften, da sie oft zu den Benachteiligten der Gesellschaft gehören.¹⁰⁶⁹ Zur Pandemie können sich aufgrund der Aktualität des Ereignisses in den lehramtlichen Dokumenten rund um das Thema katholische Schule keine Aussagen finden lassen – außer im neuesten Dokument von 2022, dort sucht man jedoch vergeblich nach Reaktionen auf die Coronakrise. Es lohnt sich deshalb einen Blick in die jüngste Enzyklika von Papst Franziskus, *Fratelli*

¹⁰⁶⁷ Vgl. EID: Schluss.

¹⁰⁶⁸ Vgl. 2.4.2.4 Spannungsfeld „Globalisierung – Individualisierung“.

¹⁰⁶⁹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 43.

tutti¹⁰⁷⁰, zu werfen, in der er auf die aktuellen „Tendenzen der heutigen Welt“ verweist¹⁰⁷¹ und die er schrieb, als „unerwartet die Covid-19-Pandemie ausbrach“.¹⁰⁷² In den Kapiteln „Die Pandemien und andere Geißeln der Geschichte“ und „Ohne menschliche Würde an den Grenzen“ geht Papst Franziskus auf die beiden Phänomene der zunehmenden Migration und der Corona-Pandemie ein, die ich hier gemeinsam behandle, da sie meiner Meinung nach latente Entwicklungen sichtbar gemacht haben. Franziskus schreibt mit Blick auf die Corona-Pandemie:

„Der Sturm legt unsere Verwundbarkeit bloß und deckt jene falschen und unnötigen Gewissheiten auf, auf die wir bei unseren Plänen, Projekten, Gewohnheiten und Prioritäten gebaut haben. [...] Mit dem Sturm sind auch die stereotypen Masken gefallen, mit denen wir unser, Ego‘ in ständiger Sorge um unser eigenes Image verkleidet haben; und es wurde wieder einmal jene segensreiche gemeinsame Zugehörigkeit offenbar, der wir uns nicht entziehen können, dass wir nämlich alle Brüder und Schwestern sind.“¹⁰⁷³

Die globale Tragödie der Pandemie habe für kurze Zeit die Menschen zusammengebracht, weil erkannt wurde, dass man nur gemeinsam aus dieser schwierigen Situation herauskommen könnte.¹⁰⁷⁴ Die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf den technologischen Fortschritt und die Wirtschaft sei durch die Pandemie unterbrochen worden und die Menschen seien sich wieder der eigenen Grenzen und der Zerbrechlichkeit der weltweiten Systeme bewusst geworden.¹⁰⁷⁵ Dies habe dazu geführt, die Beziehungen, die Organisation der Gesellschaft und den Sinn des Lebens neu zu bedenken.¹⁰⁷⁶ Der Papst warnt davor, diese Lektion zu vergessen und erneut in fieberhaften Konsumismus zu verfallen. Stattdessen sei es notwendig an einer weltweiten solidarischen Gemeinschaft zu bauen.¹⁰⁷⁷

Unmittelbar an die Bewertung der Coronakrise schließt Franziskus die Analyse der weltweiten Migrationsbewegungen an und stellt fest, dass „die Migrationen ein grundlegendes Element der Zukunft der Welt darstellen werden“.¹⁰⁷⁸ Er skizziert die restriktive Flüchtlingspolitik populistischer Regierungen in Europa und weist auf die

¹⁰⁷⁰ Papst Franziskus, Enzyklika Fratelli Tutti, hg. von Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 227), Bonn 2020. Die Enzyklika wird in der Folge mit FT abgekürzt.

¹⁰⁷¹ Vgl. FT 9.

¹⁰⁷² FT 7.

¹⁰⁷³ Papst Franziskus, Besondere Andacht in der Zeit der Epidemie, in: L'Osservatore Romano Jg. 50 (2020), 6.

¹⁰⁷⁴ Vgl. FT 32.

¹⁰⁷⁵ Vgl. FT 168.

¹⁰⁷⁶ Vgl. FT 33.

¹⁰⁷⁷ Vgl. FT 35f.

¹⁰⁷⁸ Vgl. FT 40.

Skrupellosigkeit der Menschenhändler hin.¹⁰⁷⁹ Der Papst beleuchtet die Motive der Menschen, die vor Krieg, Verfolgung und Naturkatastrophen flüchten oder „mit vollem Recht auf der Suche nach Chancen für sich und ihre Familien“ sind.¹⁰⁸⁰ Gleichzeitig werden aber die unrealistischen Erwartungen der Flüchtenden oft enttäuscht, viele fühlen sich entwurzelt und erleben Ablehnung in den Zielländern. Dort breite sich eine fremdenfeindliche Mentalität aus und es sei zwar nachvollziehbar, dass manche gegenüber Migrant*innen Furcht verspüren, aber nicht hinnehmbar, dass Christ*innen eine rassistische Mentalität und menschenverachtende Haltung teilen, denn „die unveräußerliche Würde jedes Menschen unabhängig von Herkunft, Hautfarbe oder Religion ist das höchste Gesetz der geschwisterlichen Liebe“.¹⁰⁸¹ Im zweiten Kapitel der Enzyklika „Ein Fremder auf dem Weg“ meditiert Franziskus das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) und beleuchtet den alttestamentlichen Hintergrund dieser Perikope.¹⁰⁸² Die Barmherzigkeit gegenüber dem Fremden lässt sich demnach schon in den ältesten biblischen Texten finden: „Einen Fremden sollst du nicht ausnützen oder ausbeuten, denn ihr selbst seid im Land Ägypten Fremde gewesen.“¹⁰⁸³ oder „Wenn bei dir ein Fremder in eurem Land lebt, sollt ihr ihn nicht unterdrücken. Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen.“¹⁰⁸⁴ Franziskus belegt die Haltung gegenüber dem Fremden auch neutestamentlich: „Wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, kann Gott nicht lieben, den er nicht sieht.“¹⁰⁸⁵ Diese Erzählung sei grundlegend für das christliche Handeln:

„Angesichts so großen Leids und so vieler Wunden besteht der einzige Ausweg darin, so zu werden wie der barmherzige Samariter. Jede andere Entscheidung führt auf die Seite der Räuber oder derer, die vorbeigehen ohne Mitleid zu haben mit den Schmerzen des Menschen, der verletzt auf der Straße liegt.“¹⁰⁸⁶

Jesus erzählt das Gleichnis auf die Frage „Wer ist mein Nächster?“ und es stehe außer Zweifel, dass sich komplexe Herausforderungen ergeben, wenn der Nächste ein Migrant ist.¹⁰⁸⁷ Der Papst lässt nicht unerwähnt, dass es besser wäre, wenn unnötige Migration

¹⁰⁷⁹ Vgl. FT 38.

¹⁰⁸⁰ Vgl. FT 37.

¹⁰⁸¹ FT 39.

¹⁰⁸² Vgl. FT 56ff.

¹⁰⁸³ Ex 22,20.

¹⁰⁸⁴ Lev 19,33-34.

¹⁰⁸⁵ 1 Joh 4,20.

¹⁰⁸⁶ FT 67.

¹⁰⁸⁷ Vgl. FT 129.

vermieden werden könne, indem in den Herkunftsländern menschenwürdige Lebensbedingungen geschaffen würden. Aber

„...solange es keine wirklichen Fortschritte in diese Richtung gibt, ist es unsere Pflicht, das Recht eines jeden Menschen zu respektieren, einen Ort zu finden, an dem er nicht nur seinen Grundbedürfnissen und denen seiner Familie nachkommen, sondern sich auch als Person voll verwirklichen kann.“¹⁰⁸⁸

Daher müssten Migrant*innen aufgenommen, geschützt, gefördert und inkludiert werden. Dies bedeute für Minderjährige zum Beispiel auch einen geregelten Zugang zu Bildung.¹⁰⁸⁹ Gerade im Bereich der Bildung gebe es große Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen, die in Familien mit guten wirtschaftlichen Voraussetzungen aufwachsen, und solchen, denen der Zugang zu Bildung erschwert oder verwehrt ist.¹⁰⁹⁰ Der Papst ruft daher zur Solidarität auf und erinnert alle, die im Erziehungswesen tätig sind, dass sie eine große Verantwortung für Bildung der moralischen, spirituellen und sozialen Dimension des Menschen trügen.¹⁰⁹¹ Gerade die Integration solle von einem Bildungsprozess begleitet sein, der die Entwicklung einer solidarischen Haltung und einer ganzheitlichen Sicht auf das Leben unterstützt.¹⁰⁹²

Martin Jäggle und Regina Polak weisen darauf hin, dass Migration „die große Chance birgt, die Botschaft vom Reich Gottes wiederum neu zu entdecken.“¹⁰⁹³ Es sei geradezu Kennzeichen der katholischen Kirche, dass sie der Ort sein kann, an dem Menschen lernen, Einheit in Vielfalt zu leben und „die Weite des Reiches Gottes, das allen Menschen zugesagt ist“ zu verwirklichen.¹⁰⁹⁴ Indem Migration Entgrenzung und Verbundenheit fördere, würden Grenzen durchlässig. Durch das Innovationspotenzial von Migration würden „soziale, ökonomische, kulturelle und religiöse Kreativität gefördert“ und die Kirche bekomme „die Chance, ein Stück katholischer – in Verschiedenheit eins – zu werden.“¹⁰⁹⁵

Kriteriologie trifft Kairologie

Die Bereitschaft der Schulschwestern SSND, ihre Schule – auch gegen den internen Widerstand von Mitarbeitenden – für geflüchtete Kinder und Jugendliche zu öffnen,

¹⁰⁸⁸ Ebd.

¹⁰⁸⁹ Vgl. FT 130.

¹⁰⁹⁰ Vgl. FT 109.

¹⁰⁹¹ Vgl. FT 114.

¹⁰⁹² Vgl. FT 151.

¹⁰⁹³ Jäggle/Polak, Diversität und Convivenz. Miteinander Lebensräume gestalten, 2014, 613.

¹⁰⁹⁴ Vgl. Seite 321.

¹⁰⁹⁵ Vgl. ebd.

stellt, wie unter der Überschrift Entwicklungstreiber Migration beschrieben¹⁰⁹⁶, einen Meilenstein in den Entwicklungen am Forschungsstandort der letzten Jahre dar. Dass die verstärkte Aufnahme von Kindern mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund aus dem Ordenscharisma inspiriert war, steht außer Zweifel und nimmt die nachdrückliche Aufforderung von Papst Franziskus vorweg, diesen Kindern einen geregelten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Durch die aktuelle Aufnahme vieler 2022 im Zuge des Krieges in der Ukraine geflüchteter Kinder im SZ Friesgasse hat sich diese Haltung wiederum aktualisiert. Auch dass sich komplexe Herausforderungen ergeben, wenn die Schüler*innen Geflüchtete oder Migrant*innen sind¹⁰⁹⁷, bewahrheitet sich im Schulalltag und führt immer wieder zu Kritik innerhalb der Lehrer*innenkollegien. Dass diese Haltung der solidarischen Aufnahme im Einklang mit der biblischen Botschaft, der kirchlichen Soziallehre und dem Ordenscharisma steht, müsste am Forschungsstandort noch deutlicher kommuniziert und bewusst gemacht werden.

Die Corona-Pandemie wird am SZ Friesgasse als Ausnahmezustand und Anlass für das Zerschneiden gemeinschaftlicher Traditionen erlebt. Sie führte zur Vereinzelung und hat die Menschen am Forschungsstandort so separiert, wie der Papst es in seinem Text beschreibt. Das Auflebenlassen gemeinschaftlicher Aktivitäten und die Initiative zu neuen Projekten des Miteinanders sind die großen aktuellen Herausforderungen.

3.1.5 Handelnde Personen an katholischer Schule: Kriterien und Leitvorstellungen

Wie bereits in der Einleitung zu 2.4.3. erwähnt, streichen sämtliche lehramtlichen Dokumente die Bedeutung der handelnden Personen für die Realisierung des christlichen Bildungsauftrags an der katholischen Schule heraus. Zunächst soll expliziert werden, welche Personen zur Schul- bzw. Erziehungsgemeinschaft an der katholischen Schule gehören und welche Bedeutung ihnen zugeordnet wird, bevor im Detail auf Kriterien und Leitvorstellungen eingegangen wird.

Bereits in GE 8 heißt es: „Die Lehrer aber seien sich bewusst, dass es in höchstem Maße von ihnen abhängt, wieweit die katholische Schule ihre Absichten und Initiativen verwirklichen kann.“¹⁰⁹⁸ Auch die Eltern werden in GE 8 als wichtige Personengruppe genannt und zur engen Zusammenarbeit mit der katholischen Schule aufgefordert. In KS wird die gesamte Schulgemeinschaft in den Blick genommen und die Mitglieder derselben benannt: Lehrer*innen, Eltern, Schüler*innen, Verwaltungspersonal. Sie alle

¹⁰⁹⁶ Vgl. Seite 114.

¹⁰⁹⁷ Vgl. FT 129.

¹⁰⁹⁸ GE 8.

sind zur Verwirklichung des gemeinsamen Erziehungskonzepts verpflichtet, jede Gruppe gemäß ihrer Stellung und ihren Aufgaben.¹⁰⁹⁹ Dieses Erziehungskonzept soll allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft zugänglich sein.¹¹⁰⁰ In RD werden die verschiedenen Personengruppen noch detaillierter expliziert:

„Die Lehrer, das Leitungs-, Verwaltungs- und Hilfspersonal, die Eltern (als natürliche und unersetzliche Erzieher ihrer Kinder) sowie die Schüler, die als die eigentlichen Hauptpersonen und als aktive Subjekte verantwortlich am Erziehungsprozess teilnehmen.“¹¹⁰¹ Auch den nicht unterrichtenden Mitarbeiter*innen wie Sekretär*innen, Hausmeister*innen oder sozialpädagogischen bzw. psychologischen Fachkräften soll das Erziehungskonzept bekannt und sie selbst z.B. bei Veranstaltungen und Feiern als Teil der Schulgemeinschaft erkennbar sein.¹¹⁰²

3.1.5.1 Kriterien für die Auswahl von Mitarbeitenden

Wenn es, wie bereits mehrmals erwähnt, wesentlich von den handelnden Personen abhängt, wie gut die Umsetzung des Erziehungskonzepts an Schulen gelingt, ist es notwendig, bei der Auswahl der Mitarbeitenden umsichtig vorzugehen. Welche Hinweise geben die lehramtlichen Dokumente hinsichtlich der Auswahlkriterien für Mitarbeiter*innen an katholischen Schulen?

Das Würzburger Synodenpapier von 1975 unterstreicht die Wichtigkeit der Auswahl der Mitarbeitenden, denn nur durch sie könne die Prägung der katholischen Schule erreicht werden. Besonders die Lehrpersonen seien sorgfältig auszuwählen.¹¹⁰³

Auch das jüngste Papier von 2022, *Die Identität der katholischen Schule*, weist ausdrücklich darauf hin:

„Es gibt Situationen im erzieherischen Leben, die große Achtsamkeit und Sensibilität erfordern, um eventuelle Spannungen und Konflikte zu lösen. Zunächst einmal die Auswahl des im und außerhalb des Unterrichts und in der Leitung tätigen Personals. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Kontexte und Möglichkeiten müssen klare Unterscheidungskriterien für die beruflichen Qualitäten, die Befolgung der kirchlichen Lehre und eine konsequente christliche Lebensführung der Bewerberinnen und Bewerber aufgestellt werden.“¹¹⁰⁴

¹⁰⁹⁹ Vgl. KS 61.

¹¹⁰⁰ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 16.

¹¹⁰¹ RD 32.

¹¹⁰² Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 21.

¹¹⁰³ Vgl. *Bertsch (Hg.)*, Würzburger Synode, 1976, 535.

¹¹⁰⁴ IKS 79.

Hier ist von Kriterien für die Unterscheidung hinsichtlich der beruflichen Qualitäten, der Befolgung der kirchlichen Lehre und der Beständigkeit der Mitarbeiter*innen im christlichen Leben die Rede. Dass die Schulleitung bei der Aufnahme von Mitarbeitenden auf die berufliche Kompetenz achtet, ist selbstverständlich. Was aber ist mit der „Befolgung der Lehre der Kirche“ und der „Beständigkeit im christlichen Leben“ gemeint? Das Dokument selbst übertitelt das zweite Kapitel mit: „Die Verantwortlichen für die Förderung und die Überprüfung der katholischen Identität“¹¹⁰⁵ und setzt sich mit den unterschiedlichen Personengruppen der Erziehungsgemeinschaft auseinander. Die Abschnitte 45-47 gehen näher auf die Lehrpersonen und das Verwaltungspersonal und die Kriterien zu deren Anstellung ein. So sei es notwendig, dass die Schule im Einklang mit der Lehre der Kirche die notwendigen Kriterien für die Anstellung selbst auslegt und festlegt. Bewerber*innen für Posten an katholischen Schulen müssten im Vorfeld über die katholische Identität informiert werden. Die Lehrpersonen müssten sich durch eine korrekte Lehre und ein integriertes Leben auszeichnen. Hier beziehen sich die Autoren von IKS auf das Kirchenrecht, und zwar auf can. 803 § 2 CIC und can 639 CCEO, wo es heißt:

„In der katholischen Schule müssen Unterricht und Erziehung von den Grundsätzen der katholischen Lehre geprägt sein; die Lehrer haben sich durch Rechtgläubigkeit und rechtschaffenen Lebenswandel auszuzeichnen.“

Mitarbeitende, die keinem oder einem anderen religiösen Bekenntnis angehören, sind verpflichtet den katholischen Charakter der Schule vom Zeitpunkt ihrer Einstellung an zu respektieren.¹¹⁰⁶ Die Bildungskongregation rechnet also auch damit, dass Personen, die nicht dem katholischen Bekenntnis angehören, an der katholischen Schule arbeiten. Dies wird jedoch im folgenden Satz wieder relativiert:

„Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass durch eine Gruppe aus mehrheitlich katholischen Lehrkräften eine erfolgreiche Umsetzung des Bildungs- und Erziehungskonzepts im Einklang mit der katholischen Identität der Schulen gewährleistet werden kann.“¹¹⁰⁷

Der katholische Erziehungsplan und die Realisierung der katholischen Identität der Schule seien also durchaus von einer mehrheitlich katholischen Lehrer*innenschaft abhängig. Eine bedeutende Rolle komme den Leiter*innen zu, die nicht nur als administrative Manager*innen, sondern als pädagogische Führungskräfte

¹¹⁰⁵ IKS Kapitel II.

¹¹⁰⁶ Vgl. IKS 47.

¹¹⁰⁷ Ebd.

Verantwortung für die Schule tragen. Diese Verantwortung stelle einen kirchlichen und pastoralen Auftrag dar, der „aus der Verbindung zu den Hirten der Kirche hervorgeht.“¹¹⁰⁸ Da es Aufgabe der Schulleitung sei, den Erziehungsauftrag deutlich zu machen, müsse sie im Einklang mit der katholischen Identität stehen. Ebenso sei die Leitung dafür verantwortlich, die institutionelle Verbindung mit der kirchlichen Hierarchie aufrechtzuerhalten, die garantiere, dass Unterricht und Erziehung an der katholischen Schule auf den Grundsätzen des katholischen Glaubens beruhen.¹¹⁰⁹ Die Schulleitung müsse auch eingreifen, wenn diese Grundsätze nicht eingehalten werden:

„Daher hat die Leitung das Recht und die Pflicht, durch geeignete, nötige und verhältnismäßige Maßnahmen einzugreifen, wenn Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler sich nicht an die Kriterien halten, die das allgemeine, besondere oder eigene Recht der katholischen Schulen vorschreiben.“¹¹¹⁰

Mit dem Blick auf sämtliche kirchliche Dokumente zum Thema ist festzustellen, dass die Verbindung zum Kirchenrecht und der klare Verweis auf Rechtgläubigkeit und Lebenswandel erstmals in diesem Text der Bildungskongregation aufscheint.¹¹¹¹ Die deutschen Bischöfe formulieren die Anforderungen an Lehrpersonen und Schulleitung 2009 weniger strikt:

„Die Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre Persönlichkeit in Schule und Unterricht ein und sind sowohl Fachleute für eine Disziplin oder Fertigkeit als auch Erzieherinnen bzw. Erzieher der Heranwachsenden. Die Lehrerinnen und Lehrer sind Vorbild durch ihr Verhalten und ihre Lebensführung. [...] Christliche Werte und Erziehungsziele sowie der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kirche werden von den Lehrerinnen und Lehrern bejaht.“¹¹¹²

„Die Schulleitung fördert die Entwicklung des christlichen Profils der Schule in Zusammenarbeit und Abstimmung mit dem Schulträger sowie den Lehrer-, Eltern- und Schülergremien. [...] Die Schulleitung unterstützt in besonderer Weise das christliche Leben an der Schule.“¹¹¹³

Kriteriologie trifft Kairologie

Die Sprache der jüngsten Instruktion der Bildungskongregation irritiert vor allem durch die juristische Diktion. In der Sache selbst stimmt das Anliegen, man müsse das Personal an katholischen Schulen sehr sorgfältig auswählen, mit der Meinung der

¹¹⁰⁸ IKS 47.

¹¹⁰⁹ Vgl. IKS 50.

¹¹¹⁰ IKS 51.

¹¹¹¹ Nur in EID (2013) gibt es eine kurze Erwähnung von can. 803.

¹¹¹² *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 38.

¹¹¹³ Ebd. 32.

Interviewpartner*innen überein. Auch der Anspruch, dass eine christliche Grundhaltung der Mitarbeitenden wünschenswert sei, passt zu den Äußerungen der interviewten Personen. Der Verweis auf das Kirchenrecht würde bei einem Aufnahmegespräch aber wohl verstören, tut dies ja schon die Frage nach dem Taufschein.¹¹¹⁴ Wie soll die Rechtgläubigkeit der Bewerber*innen überprüft werden? Was ist mit dem rechtschaffenen Lebenswandel konkret gemeint? Dass Lehrpersonen nicht mit dem Gesetz in Konflikt stehen und z.B. nicht betrügen und stehlen dürfen, ist selbstverständlich. Bezieht sich der integre Lebenswandel auf Vorschriften zur Ehe bzw. Sexualmoral? Dürfen geschieden-wiederverheiratete Mitarbeitende an katholischen Schulen arbeiten und wie ist es mit jenen, die in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften leben? Beide Lebensformen sind am Forschungsstandort verbreitete Realität.

Aus meiner Sicht ist die Sprache des letzten Textes der Bildungskongregation ein Rückschritt hinter die von den deutschen Bischöfen herausgegebenen Qualitätskriterien. Dass Lehrer*innen Vorbild sein sollen, dass sie die christlichen Werte und den christlichen Erziehungsauftrag der katholischen Schule, an der sie angestellt sind, bejahen, das ist vermutlich für kaum jemanden ein Problem. In keiner Weise geht IKS darauf ein, dass viele vor allem junge Kolleg*innen zwar vielleicht noch getauft, aber nicht mehr christlich sozialisiert sind und allein mit den Begriffen Rechtgläubigkeit und rechtschaffener Lebenswandel wenig anfangen können bzw. möglicherweise etwas anderes darunter verstehen als die Autoren der kirchlichen Instruktion.

Wenn es dort heißt, die jeweilige Schule möge im Einklang mit der kirchlichen Lehre die Aufnahmekriterien selbst auslegen, so ist wenigstens ein gewisser Spielraum gegeben. Dies für die jeweilige Schule angemessen zu interpretieren und zu konkretisieren, ist Aufgabe des Schulerhalters, also am Forschungsstandort ab September 2022 Aufgabe der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs. Dass Kriterien für die Aufnahme festgelegt und transparent gemacht werden, ist jedenfalls sinnvoll und wichtig, damit Bewerber*innen wissen, welche Erwartungen an sie gerichtet werden.¹¹¹⁵

¹¹¹⁴ Vgl. Seite 132.

¹¹¹⁵ Vgl. 4.2 Praxisbaustein „Mitarbeitende“.

3.1.5.2 Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen an die Mitglieder der Erziehungsgemeinschaft

Die Ausführungen zu diesem Thema beschränken sich entsprechend der Forschungsfrage auf die Texte der lehramtlichen Dokumente, die sich mit den Mitarbeitenden an katholischen Schulen befassen.

3.1.5.2.1 Lehrende an katholischen Schulen

Wenn es um Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen an die Mitglieder der Erziehungsgemeinschaft geht, so konzentrieren sich die Ausführungen in der einschlägigen Literatur zunächst auf die Lehrenden. Welche Rolle der Lehrerin und dem Lehrer zukommt, darüber wird auch in erziehungswissenschaftlichem Kontext heftig diskutiert. So wird den Lehrenden einerseits eine sehr große Bedeutung beigemessen, wenn Hartmut von Hentig beispielsweise die Person der Lehrenden als „das beste Curriculum“¹¹¹⁶ für die Schüler*innen bezeichnet oder John Hattie in seiner groß angelegten Studie die Lehrperson in der Rangliste der Einflussgrößen und Effektstärken in Bezug auf den Lernerfolg weit vorne reiht.¹¹¹⁷ Andererseits kritisiert die moderne Pädagogik aber auch die Bedeutung der Lehrer*innen als überhöht¹¹¹⁸ und eine Idealisierung des Lehrerberufs drohe in eine Überforderung der Beteiligten zu führen.¹¹¹⁹ Die Kongregation für das katholische Bildungswesen widmet 1982 ein eigenes Dokument der Identität des katholischen Lehrers (KL)¹¹²⁰, in dem die Bemerkungen zu den Lehrpersonen in GE und KS weiter entfaltet werden. Der italienische Originaltitel dieses Dokuments lautet *„Il Laico cattolico testimone della fede nella scuola“*, wobei der Begriff „Laie“ in der deutschen Übersetzung der deutschen Bischöfe mit „Lehrer“ wiedergegeben wird.¹¹²¹

Bereits in GE 8 heißt es:

„Die Lehrer aber seien sich bewusst, dass es in höchstem Maße von ihnen abhängt, wieweit die katholische Schule ihre Absichten und Initiativen

¹¹¹⁶ H. von Hentig, Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft (Beltz Taschenbuch), Weinheim 4.Aufl. 2003, 251.

¹¹¹⁷ Vgl. J. Hattie/K. Zierer/W. Beywl, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Baltmannsweiler ^{3.} Aufl. 2017.

¹¹¹⁸ Vgl. H. Ludwig, Der Lehrer in der katholischen Schule, in: R. Ilgner (Hg.), Handbuch Katholische Schule, Bd. 2, Köln 1992, 7f.

¹¹¹⁹ Vgl. W. Tzscheetszsch, Das Lehrerbild in „Gravissimum educationis“ und anderen Dokumenten des Zweiten Vatikanischen Konzils, in: G. Pollak/C.P. Sajak (Hgg.), Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil, Freiburg im Breisgau, 96–102, 96.

¹¹²⁰ Kongregation für das Katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil, Der katholische Lehrer-Zeuge des Glaubens in der Schule, in: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Katholische Schulen, Bonn 2010, 51–101.

¹¹²¹ Vgl. ebd. 51.

verwirklichen kann. Darum sollen sie mit besonderer Sorgfalt ausgebildet werden, damit sie mit einem profanen wie auch religiösen Wissen ausgerüstet sind, das durch hinreichende Zeugnisse bestätigt ist, und über Erziehungsmethoden verfügen, die mit den Ergebnissen der weiterrückenden Zeit Schritt halten. In Liebe untereinander und mit den Schülern eng verbunden und von apostolischem Geist beseelt, sollen sie in Leben und Lehre für Christus, den einzigen Lehrer, Zeugnis ablegen. [...] Die Heilige Synode erklärt: Der Dienst dieser Lehrer ist im wahren Sinn des Wortes Apostolat, er ist auch für unsere Zeit in höchstem Maße nützlich und notwendig und zugleich ein echter Dienst an der Gesellschaft.“

Auch KS 43 unterstreicht die Bedeutung der Lehrpersonen:

„Die Erreichung dieses spezifischen Ziels der Katholischen Schule hängt nicht so sehr von den einzelnen Fächern oder Lehrplänen als vielmehr von den Personen ab, die in ihr tätig sind. Es kommt entscheidend auf die Lehrer an, ob der Unterricht zu einer ‘Schule des Glaubens’, d.h. zu einem Ort der Weitergabe der christlichen Botschaft wird. Die Synthese zwischen Kultur und Glaube wird durch die Synthese zwischen Glaube und Leben in der Person der Erzieher vermittelt.“

Bevor sich die lehramtlichen Dokumente also in einem eigenen Text der Identität des katholischen Lehrers widmen, ist bereits ein gewaltiger Anspruch formuliert. In der Einleitung zu KL wird sogleich begründet, warum die katholischen Lehrpersonen, die dem Laienstand angehören, immer wichtiger werden: Durch eine stärkere Nachfrage nach besserer und umfassenderer Bildung und aufgrund der Abnahme der Zahl der Kleriker und Ordensleute, die im Schuldienst aktiv tätig sind. Und obwohl die Tätigkeit der Laien gelobt und deren Notwendigkeit unterstrichen wird, beklagen die Autoren den Rückzug der Kleriker und Ordensleute ausdrücklich.¹¹²² Doch diese gesamte Entwicklung sei ein authentisches „Zeichen der Zeit“ für die Schule.¹¹²³

Was sind nun konkret die Aufgaben der katholischen Lehrperson? Zunächst keine anderen als die jedes Lehrers und jeder Lehrerin: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Tradieren und Innovieren, Kooperieren, Organisieren und Verwalten.¹¹²⁴ Zusätzlich zu den sehr umfassenden Aufgaben des Lehrberufs kommen den katholischen Lehrer*innen noch spezifische Aufgaben zu, die aus dem apostolischen Auftrag erwachsen.

¹¹²² Vgl. Kurth, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996, 104.

¹¹²³ Vgl. KL 4.

¹¹²⁴ Vgl. Ludwig, Lehrer KS, 19ff.

So führt KL 16 den Auftrag zur Vermittlung der Wahrheit an:

„Für den katholischen Erzieher hat jede Einzelwahrheit immer auch Teil an der umfassenden Wahrheit Gottes. Wenn er daher im Vollzug seines beruflichen Auftrags Wahrheit vermittelt, hat er auf eine spezifische Weise an der prophetischen Sendung Christi teil, die er in seinem Unterricht fortführt.“

Durch die Vermittlung der Wahrheit verwirklicht er sein Apostolat, seine Teilhabe an der Kirche selbst.¹¹²⁵ Kurth merkt an dieser Stelle zu Recht kritisch an, dass die Rede von Vermittlung der Wahrheit einen Absolutheitsanspruch voraussetze, der „wahrscheinlich nicht mehr für jeden unmittelbar konsensfähig ist.“¹¹²⁶

Die Teilhabe am authentischen Apostolat der Kirche ist in der Berufung durch die Taufe begründet, denn wie jede*r Christ*in hat die katholische Lehrperson Anteil am priesterlichen, prophetischen und königlichen Amt Christi. Lehrer*innen und Erzieher*innen würden daher kraft ihres Amtes und ihrer Berufung eine hervorragende Form des Laienapostolats ausüben.¹¹²⁷

Das Dokument über den *Katholischen Lehrer als Zeuge des Glaubens in der Schule* ist durchwegs durch eine sehr wertschätzende und ermutigende Sprache gegenüber den Lai*innen gekennzeichnet, gleichzeitig zieht sich der hohe, um nicht zu sagen überhöhte Anspruch durch den gesamten Text. So sei es die Berufung des katholischen Lehrers und der katholischen Lehrerin, die Familie bei der christlichen Erziehung zu unterstützen, intellektuelle und kreative Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu fördern, ihre Urteilsfähigkeit zu entfalten, ihr Wertebewusstsein zu stärken, sie mit dem kulturellen Erbe vertraut zu machen, sie aufs Berufsleben bzw. das Studium vorzubereiten, ein Verständnis für die Schüler*innen untereinander zu eröffnen und Freundschaften zu ermöglichen.¹¹²⁸ Das klare Ziel der katholischen Erziehungsgemeinschaft an der katholischen Schule sei die ganzheitliche Bildung des Menschen¹¹²⁹ und die Heranbildung der Kinder und Jugendlichen zu starken, freien, verantwortungsbewussten, entscheidungsfähigen Persönlichkeiten.¹¹³⁰ An dieser Aufgabe hätten vornehmlich die Lehrpersonen als Fachleute¹¹³¹, aber auch alle anderen Mitarbeitenden an der katholischen Schule Anteil, daher würden alle Überlegungen

¹¹²⁵ Vgl. LG 31.

¹¹²⁶ Kurth, *Zwischen Engagement und Verweigerung*, 1996, 105.

¹¹²⁷ Vgl. AA 30.

¹¹²⁸ Vgl. KL 12.

¹¹²⁹ Vgl. KL 17.

¹¹³⁰ Vgl. KL 17.

¹¹³¹ Vgl. KL 16.

auch für sie gelten.¹¹³² Dieses Erziehungsideal orientiert sich am christlichen Menschenbild und an Christus als dem vollkommenen Menschen, so stünde die Würde der Kinder Gottes, die Solidarität mit allen Menschen und die Umsetzung der Menschenrechte im Mittelpunkt.¹¹³³ Eine grundsätzliche soziale Ausrichtung und Orientierung an den Prinzipien des Evangeliums sei wesentlich¹¹³⁴ und die pädagogischen Konzepte der Lehrpersonen müssten mit dem christlichen Menschenbild vereinbar sein. Als wichtige Mitglieder der Erziehungsgemeinschaft müssten die katholischen Lehrpersonen dem Erziehungsplan der katholischen Schule zustimmen und die Synthese zwischen Glaube, Kultur und Leben selbst reflexiv vollziehen.¹¹³⁵ Die Autoren des Dokuments gestehen ein, dass all dies Züge eines Ideals aufweise, das häufig nicht erfüllt werden könne, da sowohl persönliche Verhältnisse der Lehrpersonen, aber auch „Mängel der Schule und Gesellschaft“ wirksam seien.¹¹³⁶ Dazu gehörten beispielsweise Identitätskrisen, Unsicherheit oder Fehlen persönlicher Überzeugungen oder Auswirkungen der fortschreitenden Säkularisierung der Gesellschaft.¹¹³⁷ Auch das Problem der Überlastung oder gesundheitlicher Probleme spiele häufig eine Rolle.¹¹³⁸ Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung sowie unterstützende Begleitung z.B. durch Supervision könne diesen Entwicklungen entgegenwirken.¹¹³⁹

Abschnitt 32 des Textes trägt die Überschrift „Zeugnis des Lebens – Direkte und persönliche Beziehung zum Schüler.“ Hier ist davon die Rede, dass die Vermittlung der vorher genannten Haltungen vor allem durch den dialogischen Umgang der Lehrer*innen mit den Schüler*innen geschehe, denn die Lehrenden seien Vorbild für die Praxis des Christseins¹¹⁴⁰ und das persönliche Verhalten besäße immer Vorrang vor dem Wort.¹¹⁴¹ Diese Erkenntnis, dass Vorbild und Beispiel der Lehrenden besonders wichtig in der pädagogischen Arbeit sind, bestätigen auch die Ergebnisse der modernen Gehirnforschung, die – wenn es den Rahmen dieser Arbeit nicht sprengen würde – hier zu explizieren wären.¹¹⁴² Birkenbeil erinnert im „*Handbuch Katholische Schule*“ an die

¹¹³² Vgl. KL 15.

¹¹³³ Vgl. KL 18.

¹¹³⁴ Vgl. KL 19.

¹¹³⁵ Vgl. KL 29.

¹¹³⁶ Vgl. KL 26.

¹¹³⁷ Vgl. ebd.

¹¹³⁸ Vgl. KL 27.

¹¹³⁹ Vgl. *Kurth*, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996, 108.

¹¹⁴⁰ Vgl. *Ludwig*, Lehrer KS, 24.

¹¹⁴¹ Vgl. KL 32.

¹¹⁴² Vgl. *G. Hüther*, Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher, Frankfurt ^{6. Aufl.}2014.

Schriften Edith Steins und die Pädagogik Pestalozzis und meint: „Erzieherische Prozesse spielen sich nicht nur von Kopf zu Kopf ab, sondern verlaufen primär von Herz zu Herz.“¹¹⁴³ Kurth bemerkt kritisch an, dass KL Abschnitt 33 idealisiert sei, denn es könne in der Realität nicht selbstverständlich vom direkten und persönlichen Kontakt der Erziehenden mit den Schüler*innen ausgegangen werden.¹¹⁴⁴

Die Tätigkeit des katholischen Lehrers und der katholischen Lehrerin sei jedenfalls mehr als eine Profession. Die notwendige professionelle Seite sei in die christliche Berufung integriert, deren sich jede*r katholische Erzieher*in bewusst sein müsse.¹¹⁴⁵

Besonders Mitarbeitende an katholischen Schulen könnten diese Berufung dort voll entfalten.¹¹⁴⁶ Sie müssten von sich aus bemüht sein, den besonderen Charakter der jeweiligen katholischen Schule zu verstehen¹¹⁴⁷ und sich am liturgischen und sakramentalen Leben beteiligen.¹¹⁴⁸ Eine besondere Stellung komme den Lehrenden zu, die als Religionslehrer*innen an katholischen Schulen eingesetzt sind.¹¹⁴⁹

Es zeichnet sich bereits klar ab, dass Anspruch und Erwartungen an die katholischen Mitarbeitenden von Seiten der kirchlichen Autorität (beinahe unrealistisch) hoch sind. Dies merken die deutschen Bischöfe auch in ihrem 1993 veröffentlichten Papier *Bildung in Freiheit und Verantwortung* an:

„Nötig ist ein von Utopien freier Realismus und nicht selten auch der Mut zum Unvollkommenen. Das nüchterne Wissen um Grenzen kann die Bereitschaft stärken, sich auch dort einzubringen, wo kein glänzender Erfolg zu erwarten ist.“¹¹⁵⁰

Und die deutschen Bischöfe stellen klar, dass, so sehr der Glaubensweg eines Menschen auch von Erinnerungen bestimmt sein könne, die auf seine Lehrer*innen in seiner Schulzeit zurückgingen, der Glaube letztlich keine Leistung des sich Bildenden und keine Leistung der Bildner*innen sei, sondern Geschenk Gottes.¹¹⁵¹

¹¹⁴³ E.J. Birkenbeil, Spiritualität des Lehrers in der katholischen Schule, in: R. Ilgner (Hg.), Handbuch Katholische Schule, Bd. 2, Köln 1992, Heft 14, 8.

¹¹⁴⁴ Vgl. Kurth, Zwischen Engagement und Verweigerung, 1996, 109.

¹¹⁴⁵ Vgl. KL 37.

¹¹⁴⁶ Vgl. KL 38.

¹¹⁴⁷ Vgl. KL 39.

¹¹⁴⁸ Vgl. KL 40.

¹¹⁴⁹ Vgl. KL 56.

¹¹⁵⁰ Die deutschen Bischöfe, Bildung in Freiheit und Verantwortung, 1993, 21.

¹¹⁵¹ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion, 45.

Fest steht jedenfalls, dass katholische Schulen für die Umsetzung ihres Erziehungskonzepts Lehrkräfte mit hoher fachlicher Kompetenz benötigen,

*„die sich als das ‚Gesicht‘ katholischer Schulen verstehen und sich mit deren Auftrag identifizieren. Insbesondere die Akzentuierung der religiösen Dimension in der gesamten Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule ist eine Aufgabe nicht nur der Religionslehrerinnen und -lehrer, sondern aller Lehrkräfte.“*¹¹⁵²

Mit diesen Anforderungen dürften die Mitarbeitenden aber nicht alleingelassen werden, sondern müssten mit geeigneten Fortbildungs- und Begleitungsangeboten unterstützt und befähigt werden.¹¹⁵³ Das gesamte dritte Kapitel von KL ist dem Thema Aus- und Fortbildung der katholischen Lehrpersonen gewidmet.¹¹⁵⁴ Dieser Teil des Dokuments wird an späterer Stelle in Hinblick auf die Rahmenbedingungen behandelt werden.¹¹⁵⁵

3.1.5.2 Personen in Leitungsfunktionen

In den frühen lehramtlichen Dokumenten werden die Leiter*innen an katholischen Schulen nicht als eigene und besondere Gruppe der Mitarbeitenden behandelt. Erst im 2009 von den deutschen Bischöfen veröffentlichten Dokument *Qualitätskriterien für katholische Schulen – ein Orientierungsrahmen* ist das dritte Kapitel ganz den Leiter*innen gewidmet.¹¹⁵⁶ Auch Heft 23 der pädagogischen Beiträge im *„Handbuch Katholische Schule“* trägt den Titel *„Der Schulleiter an der Katholischen Schule“*.¹¹⁵⁷ Die theologische Grundlage für die Beauftragung von Lai*innen zur Leitung katholischer Schulen bildet, wie für die Lehrpersonen auch, das Laienapostolat.¹¹⁵⁸ Wenn fachlich kompetente und „zu einem klaren christlichen Zeugnis bereite“ Laienkräfte zur Verfügung stehen, sollten die Bischöfe „ihnen die gesamte Leitung einer katholischen Schule anvertrauen und sie so an der apostolischen Sendung der Kirche teilnehmen lassen.“¹¹⁵⁹

¹¹⁵² Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 16.

¹¹⁵³ Ebd. 16f.

¹¹⁵⁴ Vgl. 4.2 Praxisbaustein „Mitarbeitende“.

¹¹⁵⁵ Vgl. Seite 356.

¹¹⁵⁶ *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 32–36.

¹¹⁵⁷ G. Beutgen, Der Schulleiter an der katholischen Schule, in: R. Ilgner (Hg.), *Handbuch katholische Schule*, Bd. 2, Köln 1992, Heft 23.

¹¹⁵⁸ Vgl. LG 36.

¹¹⁵⁹ KL 46 und AA 2.

Auch das Kirchenrecht bezieht sich in CIC can. 806 §2 auf die Schulleiter*innen und benennt sogleich ihre erste Aufgabe:

„Die Leiter der katholischen Schulen haben unter der Aufsicht des Ortsordinarius dafür zu sorgen, dass die Ausbildung, die in ihnen, wenigstens auf gleicher Höhe wie in den anderen Schulen der Region, vermittelt wird, in wissenschaftlicher Hinsicht hervorragend ist.“

Als weitere Aufgabenbereiche werden Schulmanagement, Personalführung und Vertretung der Schule nach außen benannt.¹¹⁶⁰ Im Rahmen des Schulmanagements geht es zunächst um die Verantwortung für das Profil der Schule. Die Schulleiter*in sorgt für eine hohe Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit und koordiniert bzw. kontrolliert diese. Die Zusammenarbeit mit dem Schulträger, den Lehrer-, Eltern-, und Schüलगremien gehört ebenso zu seinen bzw. ihren Aufgaben wie die Aufnahme der Schüler*innen. Die Entwicklung eines christlichen Profils der Schule und die Unterstützung des christlichen Lebens an der Schule gehören ebenso zu den zentralen Verantwortungsbereichen wie die Förderung eines positiven Schulklimas, das von einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist.¹¹⁶¹ Die Schulleitung verfügt auch über die notwendige Kompetenz in den Bereichen Verwaltung, Recht, Personalplanung und Finanzbewirtschaftung, wobei sie in der Ausübung ihrer Leitungsaufgabe das Prinzip der Wirtschaftlichkeit zu berücksichtigen hat. Bei der Erfüllung dieser Aufgaben ist die Schulleitung dem Schulträger verantwortlich.¹¹⁶²

Ein erfolgreiches Management der Schule erfordert die Kooperation mit den Lehrer*innen in pädagogisch-didaktischen, sozialen und juristischen Fragen. Neben der Schaffung geeigneter Arbeitsstrukturen hierfür, wie zum Beispiel bei Konferenzen und Fachgruppensitzungen, wird der offene und vertrauensvolle Umgang zwischen Leitung und Kollegium als besonders wichtig hervorgehoben.¹¹⁶³ Dies stehe auch im Zentrum guter Personalführung, denn eine kollegiale und vertrauensvolle Führung setze Kräfte frei und ermögliche, dass die Lehrer*innen ihre Stärken und Talente entfalten könnten. Als Personalentwickler*in kenne und fördere der Schulleiter bzw. die Schulleiterin die Kompetenzen der Lehrpersonen, unterstütze sie durch Formen der kollegialen Beratung oder Supervision, schließt mit ihnen Zielvereinbarungen ab und kümmere sich um faire Beurteilungen und Beförderungen.¹¹⁶⁴ Neben einem Grundkonsens in wesentlichen

¹¹⁶⁰ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 32ff.

¹¹⁶¹ Vgl. ebd.

¹¹⁶² Vgl. *Beutgen*, Schulleiter an KS, 1992, 8.

¹¹⁶³ Vgl. ebd. 12.

¹¹⁶⁴ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 35.

Fragen sei auch die Pluralität der Meinungen wünschenswert und es sei wichtig, dass die Schulleitung dem offenen Gespräch Vorrang vor dem Beharren auf Vorschriften gebe und eine Parteinahme mit der einen oder anderen Gruppe im Kollegium vermeide.¹¹⁶⁵ Je transparenter die Schulleitung agiere und die Lehrer*innen über die wichtigen Anliegen der Schulverwaltung informiere, umso vertrauensvoller sei die gemeinsame Arbeitsbasis.

Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern gehört zu einer weiteren Aufgabe der Schulleiter*innen. Hier geht es darum, eine persönliche Atmosphäre zu schaffen, in der die Eltern aktiv als Partner*innen der Schule mitgestalten und mitbestimmen können. Die Schulleitung sollte immer für die Eltern zu sprechen sein, an Elternveranstaltungen teilnehmen und durch regelmäßige Elterninformationen die notwendige Transparenz schaffen.¹¹⁶⁶ Auch die Schüler*innen haben Erwartungen an die Schulleitung, die ihnen meist weniger direkt als die Lehrpersonen als Autorität gegenübertritt. Die Schüler*innen schätzen eine gerechte, verständnisvolle, konsequente Leitung, die für sie ein offenes Ohr hat und für ihre Rechte eintritt. Die Schüler*innen sind auch die Informationsträger*innen nach außen und so habe die Innenwirkung der Schulleitung immer auch Außenwirkung.¹¹⁶⁷ Die Vertretung der Schule nach außen gehört schließlich auch zu den wesentlichen Aufgaben der Führungskräfte. Sie sind letztverantwortlich für die Öffentlichkeitsarbeit und die Kontakte zu staatlichen und kirchlichen Schulbehörden. Regelmäßige Zusammenarbeit mit anderen Schulen im Umkreis soll gepflegt und Partnerschaften mit Schulen im Ausland geknüpft werden.¹¹⁶⁸ Nach dieser langen Sammlung der Aufgaben der Schulleiter*innen sei noch eine Bemerkung zu Führungsstil und Autorität angefügt:

„Zum Profil des Leiters einer katholischen Schule gehört, dass er seine Autorität nicht im Sinne einer Strafpädagogik einsetzt. Er muss es seinen Lehrern abgewöhnen, unbotmäßige Schüler zum Direktor zu schicken. Vielmehr sollte er seine Autorität nutzen, um Schülern zu helfen (denn gerade hilfsbedürftige Schüler haben an katholischen Schulen den Anspruch auf besondere Zuwendung). Und hierzu gehört auch die Sorge für ein rechtes Verständnis von Leistung im Kollegium: Aufgabe von Schule ist es nicht, Schüler auszulesen, sondern ihnen zu zeigen, wie und wo sie etwas leisten können.“¹¹⁶⁹

¹¹⁶⁵ Vgl. *Beutgen*, Schulleiter an KS, 1992, 13f.

¹¹⁶⁶ Vgl. ebd. 15ff.

¹¹⁶⁷ Vgl. ebd. 20f.

¹¹⁶⁸ Vgl. ebd. 23; Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 36.

¹¹⁶⁹ *Beutgen*, Schulleiter an KS, 1992, 9.

Kriteriologie trifft Kairologie

Der Blick auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung lässt erkennen, dass den Mitarbeitenden am Forschungsstandort viele Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen implizit bewusst sind, vielleicht aber nicht in dem Ausmaß, in dem sie in den lehramtlichen Dokumenten explizit geäußert werden. So verhält es sich sicher mit dem grundsätzlichen Auftrag, der in 2.4.3.2 mit „ganz für den Menschen da zu sein“ oder „religiöse Querschnittsarbeit zu leisten“ oder ein „friedvolles Zusammenleben in einer multikulturellen und multireligiösen Welt einzuüben“ beschrieben wurde. Dass aus Sicht der Kirche die Umsetzung des katholischen Erziehungsplans in höchstem Maße von den handelnden Personen abhängt und was dies im Einzelnen alles beinhaltet, wurde dargelegt. Sowohl die Fülle der Aufgaben und Erwartungen als auch deren Ernsthaftigkeit und Tragweite hat meiner Meinung nach eine doppelte Auswirkung auf die Mitarbeitenden, die es in einer weiteren Forschungsarbeit zu untersuchen gelte, würde man den handelnden Personen die lehramtlichen Dokumente bekanntmachen: Einerseits Stärkung und Ermutigung und andererseits Überforderung angesichts des hohen Anspruchs. Die Überforderung wurde von einigen Mitarbeitenden sowohl in den Interviews als auch in der Umfrage zum Ausdruck gebracht.¹¹⁷⁰ Diesem Umstand muss in Zukunft sicher Aufmerksamkeit und Sorge entgegengebracht werden. Genauso notwendig ist es aber auch Stärkung und Ermutigung aus der kirchlichen Beauftragung an die Mitarbeitenden weiterzugeben.

Eine weitere Erkenntnis aus den lehramtlichen Dokumenten deckt sich mit dem kairologischen Befund, nämlich dass sämtliche an katholischer Schule Mitarbeitende ihren Beitrag geben müssen, damit das spezifische Profil katholischer Schule realisiert werden kann. Natürlich kommt den Schulleiter*innen eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe zu, ebenso den Lehrenden, aber wie eine Person in der Mitarbeiter*innenbefragung schreibt: „Alle Zahnräder müssen ineinandergreifen.“¹¹⁷¹

Dass die Mitarbeitenden laufend Unterstützung, Begleitung und Weiterbildung brauchen, um mit ihren Anforderungen und ihrer Überforderung nicht allein gelassen zu werden, erkennen sowohl die handelnden Personen selbst, und auch die Autoren der kirchlichen Texte sprechen dies beinahe in jedem Dokument an. Hier gilt es konkrete, auf den Forschungsstandort zugeschnittene Maßnahmen zu ergreifen und Programme zu konzipieren.

¹¹⁷⁰ Vgl. Seite 136.

¹¹⁷¹ Vgl. Seite 138.

3.1.5.2.3 Weitere Mitglieder der Erziehungsgemeinschaft

Der Vollständigkeit halber soll auch ein Blick auf die weiteren Mitglieder der Erziehungsgemeinschaft geworfen werden, die aus unterschiedlichen Gründen nicht so detailliert behandelt werden. Entweder weil sie – wie die nicht lehrenden Mitarbeiter*innen – in den lehramtlichen Texten nicht extra erwähnt werden, oder weil sie wie Eltern und Schüler*innen nicht direkt im Fokus der Forschungsfrage stehen, oder weil sie wie die Personen geweihten Lebens aufgrund des Priester- und Ordensleutemangels nicht mehr unmittelbar der Erziehungsgemeinschaft angehören.

Was die Mitarbeitenden an katholischen Schulen betrifft, die nicht dem leitenden oder lehrenden Personal angehören, so gilt für sie wie für alle anderen Mitglieder der Schulgemeinschaft, dass sie zur Akzeptanz des Erziehungskonzepts der katholischen Schule und zur verantwortlichen Zusammenarbeit mit den anderen Personen der Erziehungsgemeinschaft verpflichtet sind, je nach Stellung und spezifischer Aufgabe.¹¹⁷² Was in den lehramtlichen Dokumenten über die Identität des katholischen Lehrers gesagt ist, gilt grundsätzlich auch für sie als katholische Lai*innen.¹¹⁷³

Die Eltern, die für ihre Kinder eine katholische Schule wählen, sind eine wichtige Gruppe innerhalb der Erziehungsgemeinschaft, sind sie doch die ersten Erzieher ihrer Kinder.¹¹⁷⁴ Sie werden in sämtlichen kirchlichen Dokumenten dazu aufgerufen, zum Wohl ihrer Kinder mit der katholischen Schule zusammenzuarbeiten.¹¹⁷⁵ Der Erfolg des Bildungsweges der Kinder hänge wesentlich von der Zusammenarbeit zwischen Eltern und katholischer Schule ab.¹¹⁷⁶ Das jüngste Dokument IKS verweist hier wiederum auf das Kirchenrecht can. 796 § 2 CIC und can. 631 § 1 CCEO, wo es heißt:

„Mit den Lehrern der Schulen, denen sie ihre Kinder zur Erziehung anvertrauen, sollen die Eltern eng zusammenarbeiten; aber auch die Lehrer sollen bei der Ausführung ihrer Aufgabe eng mit den Eltern zusammenarbeiten; sie haben sie daher bereitwillig anzuhören, sollen Elternvereinigungen oder Elternversammlungen einrichten und hochschätzen.“

So würden die Eltern nicht nur ihrem natürlichen Erziehungsauftrag nachkommen, sondern auch mit ihrem persönlichen Glauben zum Erziehungsplan beitragen, insbesondere wenn sie eine katholische Schule für ihre Kinder wählen.¹¹⁷⁷

¹¹⁷² Vgl. KS 61 und IKS 47.

¹¹⁷³ Vgl. KL 15.

¹¹⁷⁴ Vgl. GE 3.

¹¹⁷⁵ Vgl. GE 8.

¹¹⁷⁶ Vgl. IKS 15.

¹¹⁷⁷ Vgl. IKS 44.

Die Schüler*innen sind die eigentlichen Hauptpersonen der Schule und sollen als aktive Subjekte verantwortlich am Erziehungsprozess teilnehmen.¹¹⁷⁸ Je älter sie werden, umso mehr werden sie „zu den Protagonisten“ ihrer eigenen Bildung.¹¹⁷⁹

So viel von Aufnahmekriterien und Voraussetzungen für Mitarbeitende die Rede war, in Bezug auf die Schüler*innen gilt, dass katholische Schulen für alle offen sind und kein Kind oder Jugendliche*r aus irgendeinem Grund von der Aufnahme ausgeschlossen werden darf.¹¹⁸⁰ Die Aufnahme von aus welchen Gründen auch immer benachteiligten Kindern oder Jugendlichen muss dabei Berücksichtigung finden.¹¹⁸¹ Katholische Schulen sind zur besonderen Aufmerksamkeit gegenüber Betroffenen aller Formen von Benachteiligungen aufgerufen: Seien dies „Ausgrenzung aufgrund offener oder versteckter Armut, von Flucht und Migration, Krankheiten, familiäre Krisen- oder Belastungssituationen, Vernachlässigung, zeitweilige oder dauerhafte Beeinträchtigungen und Behinderungen.“¹¹⁸² Besonders die Ordensgemeinschaften haben die Erziehung von Kindern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen als ihre besondere Aufgabe gesehen und deshalb katholische Schulen gegründet.¹¹⁸³ Die Bedeutung der „Personen geweihten Lebens“, also von Priestern und Ordensleuten für die Erziehungsarbeit an katholischen Schulen, wird in sämtlichen lehramtlichen Texten hoch eingeschätzt. 2002 edierte die Kongregation für das katholische Bildungswesen dazu das Dokument *Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule* und 2007 das Dokument *Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule. Gemeinsamer Auftrag für Priester, Ordensleute und gläubig Laien*. Die Gegenwart der Ordensfrauen und Ordensmänner biete zusammen mit den Priestern und Lai*innen den Schüler*innen ein lebendiges Bild von Kirche.¹¹⁸⁴ Während die katholischen Lai*innen auf die „tiefe Abhängigkeit der irdischen Wirklichkeit von Gott in Christus“ verweisen und „in ihrem weltlichen Beruf die Hinordnung der Welt auf Gott erkennen ließen“, weisen die Priester „auf die vielfältigen Quellen der Gnade, die Christus in den Sakramenten allen Gläubigen erschlossen hat, auf das offenbarende Licht des Wortes und auf den Dienstcharakter der hierarchischen Struktur der Kirche.“¹¹⁸⁵ Ordensmänner und -frauen „verweisen auf den erneuernden Geist der Seligpreisungen, auf den

¹¹⁷⁸ Vgl. RD 32.

¹¹⁷⁹ Vgl. IKS 41.

¹¹⁸⁰ Vgl. ADS 7.

¹¹⁸¹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 25.

¹¹⁸² Ebd. 24f.

¹¹⁸³ Vgl. PGL 40.

¹¹⁸⁴ Vgl. ADS 13.

¹¹⁸⁵ KS 43.

ständigen Ruf zum Reich Gottes als der einzigen vollen Wirklichkeit, auf die Liebe zu Christus und zu den Menschen in Christus als Lebensentscheidung.“¹¹⁸⁶ Alle Personen, die sich den evangelischen Räten verpflichtet fühlen, werden aufgerufen, sich nicht aus der „Welt der Schule“ zurückzuziehen, sondern „gemeinsam mit den Bischöfen einen kirchlichen Auftrag von lebensnotwendiger Bedeutung“ auszuführen, „insofern sie in der Erziehung zusammenarbeiten, um zu evangelisieren.“¹¹⁸⁷ Besonders die jüngste Instruktion der Bildungskongregation streicht die Bedeutung des Einsatzes der geweihten Erzieher*innen hervor¹¹⁸⁸, die Autor*innen sind sich jedoch gleichzeitig des dramatischen Rückgangs der Zahl von Priestern und Ordensleuten bewusst¹¹⁸⁹, eine Entwicklung, die sich mittlerweile schon seit Jahrzehnten fortsetzt. Trotzdem sei die Präsenz der Ordensleute in der Erziehungsgemeinschaft unerlässlich.¹¹⁹⁰ Auf die Frage, wie man dem Umstand des Priestermangels und Rückgangs an Ordensleuten begegnen könne, geben die Dokumente keine zufriedenstellenden Antworten.

Kriteriologie trifft Kairologie

Auch am Forschungsstandort gibt es, wie in 2.4.2.1 beschrieben, seit Jahrzehnten keinen Ordensnachwuchs im Gründerorden mehr. Angesichts dieser Situation haben die Schulschwestern SSND seit den 1990er Jahren kontinuierlich den Rückzug des Ordens aus ihren Bildungseinrichtungen in Österreich vorbereitet, welcher 2022 endgültig vollzogen wurde.¹¹⁹¹ Dies geschah einerseits durch die administrative Übergabe an alternative Schulerhalter, zunächst den Verein SSND-Österreich, und 2022 an die Vereinigung von Ordensschulen Österreich, und andererseits dadurch, dass man bemüht war die Spiritualität und das Ordenscharisma den Laienmitarbeiter*innen zu vermitteln. Davon, dass die Schüler*innen am SZ Friesgasse den Reichtum der kirchlichen Berufungen in seinen unterschiedlichen Ausprägungen erkennen können, kann schon lange keine Rede mehr sein. So muss festgestellt werden, dass Ordensfrauen und Priester am Forschungsstandort nur mehr eine unbedeutende Rolle als Mitarbeitende spielen.

¹¹⁸⁶ Ebd.

¹¹⁸⁷ PGL 6.

¹¹⁸⁸ Vgl. IKS 23f.

¹¹⁸⁹ Vgl. IKS 3.

¹¹⁹⁰ Vgl. ADS 13.

¹¹⁹¹ Vgl. 2.4.2.6 Organisationale Transformationen.

3.2 Weitere forschungsrelevante theologische Schlüsselthemen

Die im kairologischen Teil mit Kategorie 4 „Kirchliche Vollzüge“ und Kategorie 5 „Theologische Implikationen“ überschriebenen Kapitel werden im kriteriologischen Teil unter der Überschrift „Forschungsrelevante theologische Schlüsselthemen“ zusammengefasst. Im Zentrum steht zunächst der Themenkomplex „Schulpastoral“. In den bereits erwähnten kirchlichen Dokumenten zu Erziehung, Bildung und katholischen Schulen finden sich diverse Ausführungen zu Schulpastoral. Das Thema wurde auch im pastoraltheologischen Kontext verstärkt beleuchtet, besonders mit dem Fokus auf pluralitätssensible Schulpastoral.¹¹⁹² Daher schließt der Themenkomplex „Ökumene und interreligiöser Dialog“ unmittelbar an die Ausführungen zur Schulpastoral an. Auch hier wird mithilfe ausgewählter lehramtlicher Texte und wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema versucht, dieses zentrale Thema im Hinblick auf den schulischen Kontext zu beleuchten. Der Stellung der Lai*innen ist das abschließende Unterkapitel gewidmet.

3.2.1 Themenkomplex „Schulpastoral“

3.2.1.1 Begriffsdefinition und Entwicklung im deutschen Sprachraum

Schulpastoral als eigenes kirchliches Handlungsfeld ist noch relativ jung und in Entwicklung¹¹⁹³, wesentliche Elemente dessen, was heute als schulpastorales Engagement verstanden wird, hat jedoch schon lange kirchliche Tradition.¹¹⁹⁴ Über Jahrhunderte hinweg war es Anliegen der katholischen Kirche, sich um die christliche Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu kümmern, wie die Gründung von Schulen durch Bischöfe, Orden und andere kirchliche Gemeinschaften seit dem Mittelalter zeigt.¹¹⁹⁵ Bedingt durch verschiedene philosophische, pädagogische und politische Strömungen, deren genaue Ausführung hier zu weit führen würde, verliert die Kirche spätestens seit dem 19. Jahrhundert die Vormachtstellung im Bildungsbereich.¹¹⁹⁶ Mit dem Angebot katholischer Schulen in freier Trägerschaft und dem Religionsunterricht ist die Kirche im deutschen Sprachraum Teil des Schulsystems. Die Schulen mit kirchlichem Schulerhalter waren nie nur Unterrichtseinrichtungen,

¹¹⁹² Vgl. *A. Kaupp (Hg.)*, Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität, Ostfildern 2018.

¹¹⁹³ Vgl. *N. Mette/G. Bußmann*, Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral, in: *A. Kaupp u. a. (Hgg.)*, Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau 2, 123–136, 136.

¹¹⁹⁴ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 18.

¹¹⁹⁵ Vgl. *Mette/Bußmann*, Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral, 2015, 123.

¹¹⁹⁶ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 19; vgl. *Mette/Bußmann*, Handbuch Schulpastoral, 124f.

sondern immer auch Bildungsstätten mit spiritueller Ausrichtung, oft durch den Geist von Ordensgemeinschaften inspiriert.¹¹⁹⁷ Vor allem in der Primarstufe war noch bis ins 20. Jahrhundert das schulische mit dem pfarrlichen Leben verbunden, wodurch eine eigene Schüler*innenseelsorge nicht notwendig war.¹¹⁹⁸ Für die älteren Schüler*innen und Studierenden waren verschiedene kirchliche Jugendverbände, wie z.B. die Marianische Kongregation, gegründet worden.¹¹⁹⁹ Das pastorale Angebot in diesen Organisationen bezog sich meist auf die Freizeit, nicht auf die Schule.¹²⁰⁰ Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Schüler*innenseelsorge intensiviert, wofür es nach Mette zwei mögliche Begründungen gibt: Einerseits wollte man als Reaktion auf den Nationalsozialismus „die Schüler und Schülerinnen innerlich so stärken, dass sie gegenüber verhängnisvollen weltanschaulichen Verführungen bewahrt würden“¹²⁰¹, andererseits bemerkte man, dass sich immer mehr Jugendliche von der Kirche distanzierten und man versuchte sie mit einem jugendgerechten Angebot einzuladen.¹²⁰² Unter dem Begriff „Schulseelsorge“ verstand man sämtliche Bemühungen, Kinder und Jugendliche über konfessionelle Schule, Religionsunterricht und Schulgottesdienste zum Glauben zu führen.¹²⁰³

Ulrich Kumher zeichnet in seiner Dissertation detailliert nach, welche Bedeutung das Konzil für die katholische Schulpastoral hat, indem es einerseits in GS 4 dazu auffordert, die pastorale Arbeit an den „Zeichen der Zeit“ auszurichten, und in LG 31 die Bedeutung der Lai*innen betont. Bis zum Ende der 1990er Jahre sei Schulseelsorge von den Aufgaben der Gemeindepastoral her definiert und so konzipiert gewesen, dass sich die Eltern in der Familie, die Religionslehrer*innen in der Schule und der Pfarrer in der Gemeinde die Arbeit teilten.¹²⁰⁴

Im Synodenbeschluss zum Bildungsbereich der Würzburger Synode „fanden die Bemühungen um Schulpastoral zum ersten Mal offizielle Erwähnung“.¹²⁰⁵ Vom Begriff her wird in diesem Papier im Schulbereich noch von Schulseelsorge gesprochen, im Hochschulbereich von Hochschulpastoral. In KL (1982) kommt erstmals der Begriff Schulpastoral vor und in den nachfolgenden kirchlichen Dokumenten setzt sich dieser

¹¹⁹⁷ Vgl. *Mette/Bußmann*, Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral, 2015, 126.

¹¹⁹⁸ Vgl. ebd.

¹¹⁹⁹ Vgl. LThK Bd. 6, 2017, 1359.

¹²⁰⁰ Vgl. *Mette/Bußmann*, Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral, 2015, 127.

¹²⁰¹ Ebd. 128.

¹²⁰² Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 21.

¹²⁰³ Vgl. *Lexikon für Theologie und Kirche*, Bd. 9, Freiburg Basel Wien ^{3. Aufl.} 2017, 298.

¹²⁰⁴ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 22f.

¹²⁰⁵ *Mette/Bußmann*, Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral, 2015, 128.

Begriff weitgehend durch. Die Teilnehmenden an der Würzburger Synode formulieren die Notwendigkeit,

„die Pfarrseelsorge durch ein Netz weiterer pastoraler Angebote zu ergänzen und so die Menschen für den christlichen Dienst in ihrem jeweiligen Lebensbereich zu stärken, ihnen dort die frohe Botschaft zu verkünden und mit ihnen Gottesdienst zu feiern.“¹²⁰⁶

Alle an der Erziehungsgemeinschaft beteiligten Personen seien als Subjekte der Seelsorge zu betrachten, die füreinander und vor Gott Dienst leisten und sich als Gemeinschaft von Glaubenden erleben sollen.

Anschließend gibt die Synode drei Empfehlungen ab, nämlich dass erstens in den Diözesen geeignete Verantwortliche für die Schulseelsorge bestellt werden und dass diese zweitens an jeder Schule zur Verfügung stehen. Dies sollten nach Möglichkeit jeweils ein Priester, ein Diakon oder ein Laie sein, die an der Schule selbst Angebote machen und überörtliche Angebote vermitteln sollen. Drittens werden die Orden, geistliche Gemeinschaften und katholische Bildungsstätten gebeten, den großen Bedarf der Schulseelsorge decken zu helfen.¹²⁰⁷ Mette merkt kritisch an, dass hier Schulseelsorge nur als Ergänzung zum pfarrseelsorglichen Angebot verstanden wird, nicht aber als eigener kirchlicher Handlungsort.¹²⁰⁸ Dies wandelt sich, als zunächst 1990 die Vereinigung Deutscher Ordensoberen einen Grundlagentext herausgibt, der im Titel den Begriff Schulpastoral trägt, und die deutschen Bischöfe 1996 das Papier *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule* editieren. Ausgehend von diesem Text entwickelt sich in den darauffolgenden Jahrzehnten Schulpastoral als eigenes kirchliches Handlungsfeld und sieht sich laufend aktuellen gesellschaftlichen und kirchlichen Herausforderungen im Kontext der Schule gegenüber. Dazu gehört die fortschreitende Säkularisierung, die sich in einer schwindenden Akzeptanz gegenüber christlich-kirchlichen Überzeugungen und rückläufiger Nachfrage nach kirchlichen Angeboten zeigt.¹²⁰⁹ Eltern würden den Aufgaben religiöser Bildung zunehmend gleichgültig gegenüber stehen und Kinder und Jugendliche hätten immer mehr Gestaltungsspielraum für ihre Freizeit. Aber auch der Ausbau von Ganztagschulen und die Öffnung der schulpastoralen Angebote für Schüler*innen nicht katholischen oder christlichen Bekenntnisses sind weitere

¹²⁰⁶ Bertsch (Hg.), Würzburger Synode, 1976, 539.

¹²⁰⁷ Vgl. ebd. 540.

¹²⁰⁸ Vgl. Mette/Bußmann, Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral, 2015, 129.

¹²⁰⁹ Vgl. Kumher, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 25.

Einflüsse, die neue und unterschiedliche Konzeptionen von Schulpastoral erforderten.¹²¹⁰ Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im deutschen Sprachraum seit den 1990er Jahren verschiedene Ansätze der Schulpastoral mit unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Begründungen entwickelt werden und Schulpastoral ein in Bewegung befindliches kirchliches Handlungsfeld darstellt.¹²¹¹ Im österreichischen Kontext wird Schulpastoral seit den frühen 2000er Jahren thematisiert. So veranstalteten die religionspädagogischen Institute Klagenfurt und Graz 2003 - 2005 einen Akademielehrgang „Schulpastoral und Schulkultur“ und gaben 2005 ein „Positionspapier zur Schulpastoral als Beitrag zur Schulkultur“ heraus.¹²¹² Auch in anderen österreichischen Diözesen werden zahlreiche Vernetzungs- und Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Schulpastoral angeboten und in regelmäßigen Abständen finden diözesan-übergreifende Schulpastoraltagungen statt.

3.2.1.2 Theologische Begründung und Grundanliegen von Schulpastoral

Bei der theologischen Begründung von Schulpastoral geht es nicht um die Frage, warum sich Kirche im schulischen Kontext engagiert, indem sie selbst Schulen führt, und es geht auch nicht um die Frage, was christliche Bildung charakterisiert. Diese Themen wurden bereits behandelt.¹²¹³ An dieser Stelle ist zu begründen, inwiefern Schule ein Ort der Kirche und damit der Pastoral ist. Aufgrund der Tatsache, dass sich immer mehr Kinder und Jugendliche immer länger im Bildungsprozess befinden, gewinnt Schule als Lebensort zunehmend an Bedeutung.¹²¹⁴ Wie auch in anderen Bereichen der kategorialen Seelsorge, ist Kirche aufgefordert, den Menschen, die in der Schule als Lernende und Lehrende zusammenleben und zusammenarbeiten, hörend und dienend zu begegnen. Die deutschen Bischöfe definieren Schulpastoral als „Dienst, den Christen aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus für das Schulleben leisten mit der Absicht, so zur Humanisierung der Schule beizutragen.“¹²¹⁵ Der Lern- und Lebensraum Schule konstituiert sich als pastorales Handlungsfeld kirchlicher Diakonie, in dem die helfende und heilende Zuwendung Gottes erfahrbar werden soll.¹²¹⁶ Verankert ist Schulpastoral in der Communio-Theologie des 2. Vatikanums, die von der Vision

¹²¹⁰ Vgl. ebd. 27f.

¹²¹¹ Vgl. *Mette/Bußmann*, *Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral*, 2015, 136.

¹²¹² Schulpastoral Österreich : Schulpastoral - Schulseelsorge,

<http://www.schulpastoral.org/modules/schulseelsorge/?4:53-.html> (Stand: 29.08.2022; Abruf: 29.08.2022).

¹²¹³ Vgl. 3.1.3.2.1 Christologische, schöpfungstheologische und ekklesiologische Begründung des PE .

¹²¹⁴ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, *Schulpastoral*, 1996, 9.

¹²¹⁵ Vgl. ebd. 7.

¹²¹⁶ Vgl. ebd. 10.

getragen ist, dass alle Gläubigen in ihren jeweiligen Lebenskontexten zum lebendigen Glaubenszeugnis bereit und fähig sind und Gott selbst in der lebendigen Glaubensgemeinschaft gegenwärtig wird.¹²¹⁷ *Communio* als prägender Begriff für die nachvatikanische Theologie, ist ein vielfältiger und teilweise auch widersprüchlich verwendeter Terminus.¹²¹⁸ An dieser Stelle sei nur so viel gesagt, dass *Communio* ausgehend von der innertrinitarischen Gemeinschaft von Vater, Sohn und Geist auch die Gemeinschaft der Menschen mit dem trinitarischen Gott und die Gemeinschaft der Menschen untereinander umfasst. Der drei-eine Gott ist so Ursprung und Orientierung aller menschlichen Kommunikation.¹²¹⁹ Davon ausgehend entwickeln die deutschen Bischöfe die schöpfungstheologische, christologische und pneumatologische Begründung von Schulpastoral¹²²⁰, die auch in den wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema aufgegriffen wird.

Zieht man das „*Handbuch Schulpastoral*“ zu Rate, findet sich im Beitrag von Gabriele Bußmann und Brigitte Lob eine biblische Begründung von Schulpastoral, die zunächst das schöpfungstheologische Argument anführt.¹²²¹ Gott ist gemäß den Schöpfungserzählungen ein menschenfreundlicher Gott, ein Gott in Beziehung und der Mensch ist sein Abbild. Manfred Kolig zeigt auf, dass die Ebenbildlichkeit Gottes der Ausgangspunkt sämtlicher kirchlicher Äußerungen zu Schule und Bildung von GE bis zu den Erklärungen der deutschen Bischöfe ist.¹²²² In ihr sind die Würde des Menschen, seine Zukunftsoffenheit und Bildungsfähigkeit begründet. Schulpastoral sei dazu aufgerufen, Schule „als einen Lebensraum zu gestalten, in dem alle, die in der Schule sind (Schüler*innen, Lehrende, Eltern, Angestellte), dieses Bild vom Menschen in der Weise ihres Zusammenlebens erfahren und entfalten.“¹²²³

Zweitens begründet sich Schulpastoral christologisch aus der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus, der Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen bis in den Tod hinein solidarisch geteilt hat. Schulpastoral zielt auf die „Menschwerdung in

¹²¹⁷ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 14.

¹²¹⁸ Vgl. B.J. Hilberath, *Communio-Ekklesiologie. Die Herausforderung eines ambivalenten Konzepts*, in: L. Scherzberg (Hg.), *Gemeinschaftskonzepte im 20. Jahrhundert. Zwischen Wissenschaft und Ideologie*, Darmstadt² Aufl. 2022.

¹²¹⁹ Vgl. B.J. Hilberath/T. Peter (Hgg.), *Wahrheit in Beziehung. Der dreieine Gott als Quelle und Orientierung menschlicher Kommunikation (Kommunikative Theologie 4)*, Mainz 2003, 73.

¹²²⁰ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 14.

¹²²¹ Vgl. G. Bußmann/B. Lob, *Theologische Begründung von Schulpastoral*, in: A. Kaupp u. a. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*, Freiburg im Breisgau 2015, 68ff.

¹²²² Vgl. M. Kolig, *Kirchliche Schulen*, in: A. Kaupp u. a. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*, Freiburg im Breisgau 2015, 217–227, 220.

¹²²³ Bußmann/Lob, *Theologische Begründung Schulpastoral*, 2015, 70.

Solidarität“.¹²²⁴ Dass sich Gott in Christus jedem Menschen bedingungslos zugewandt hat, präge die Handlungsweise von Schulpastoral, deren Anliegen es sein müsse, das Reich Gottes mitzugestalten und das Gebot der Nächstenliebe umzusetzen.¹²²⁵

Die pneumatologische Ausrichtung von Schulpastoral zeigt sich, indem sie kreative Formen und Rituale entwickelt, die einen „guten Geist“ im Schulalltag wirksam werden lassen. „Es ist der Glaube an den Gottesgeist, der in ihnen und unter ihnen die Fixierung auf die Angst aufbricht, es ihnen ermöglicht, sich auf eine solidarische Kommunikation und Communion einzulassen, der sie erfahren lässt, dass aus Tod Leben werden kann und das Leben die Verheißung der Fülle in sich trägt.“¹²²⁶

Die deutschen Bischöfe fassen die Anliegen und Handlungsfelder in vier Punkten zusammen.¹²²⁷ Schulpastoral engagiert sich erstens für eine humane Schule, indem sie aufspürt, wo Humanität im Schulkontext bedroht ist und indem sie Hilfestellungen für die Menschen vor Ort anbietet. Sie will Grundlagen für ein menschenwürdiges Dasein im schulischen Kontext schaffen und in allen Dimensionen „von Bildung und Erziehung, von Lehren, Lernen und Leisten in der Schule“ mitgestalten.¹²²⁸ Zweitens soll sie Elemente eines humanen Lebensvollzugs als Grundmuster des Christlichen erschließen. Dabei geht es um Sensibilisierung für Freude und Erfolg ebenso wie für Scheitern, Angst und Verzweiflung. Anerkennung und Ablehnung, Beschenktsein und Mangel sollen thematisiert und vom Glauben her gedeutet werden, denn hier erweise sich in der Praxis, ob Christ*innen in der Schule an die im Erfolg und im Scheitern gültige Gottesebenbildlichkeit des Menschen glauben.¹²²⁹ Es ist drittens das Anliegen von Schulpastoral, Erlebnis- und Erfahrungsräume für das Leben- und Glaubenslernen bereitzustellen, in denen kognitive, emotionale, pragmatische und soziale Fähigkeiten kultiviert werden können.¹²³⁰ Zuletzt ist es das Anliegen der Bischöfe, dass Schulpastoral nicht losgelöst von anderen Lern- und Lebensräumen des Glaubens agiert, sondern sich mit dem Religionsunterricht, den Pfarrgemeinden, Jugendinitiativen, Eltern und der Lehrerschaft vernetzt.¹²³¹

¹²²⁴ *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 15.

¹²²⁵ Vgl. *Bußmann/Lob*, Theologische Begründung Schulpastoral, 2015, 72.

¹²²⁶ *Hilberath/Peter (Hgg.)*, Wahrheit in Beziehung, 2003, 73.

¹²²⁷ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 15ff.

¹²²⁸ Vgl. ebd. 15.

¹²²⁹ Vgl. *Kollig*, Kirchliche Schulen, 2015, 221.

¹²³⁰ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 16.

¹²³¹ Vgl. ebd. 17.

3.2.1.3 Kirchliche Grundvollzüge als Leitkategorien

„Durch das 2. Vatikanische Konzil wurden Diakonia, Martyria, Leiturgia und Koinonia als Grundvollzüge des Wirkens Christi und der Kirche wieder zu durchgängigen Gliederungsprinzipien der Pastoraltheologie. Sie beschreiben aus unterschiedlichen Blickwinkeln das eine pastorale Handeln der Kirche, das immer auf die Verwirklichung aller pastoralen Grundfunktionen in ihrer jeweiligen Verwiesenheit und Abhängigkeit hinzielt. Diese Grundaussage kann auch auf die Schulpastoral hin ausgelegt werden.“¹²³²

Schulpastoral vollzieht sich also in diesen vier Dimensionen, wobei der gemeinschaftsbezogene Aspekt in allen präsent ist,¹²³³ und weder ein isoliertes Nebeneinander noch eine qualitative Reihenfolge nacheinander zulässig ist. Es ist Kumher zuzustimmen, der feststellt, dass die Grundvollzüge für die Schulpastoral hilfreich sind, weil sie das schulpastorale Angebot systematisieren und orientieren können.¹²³⁴ Auch wenn es schulspezifische Schwerpunktsetzungen auf eine Dimension geben kann, sollen doch alle vier pastoralen Handlungsfelder präsent sein.¹²³⁵

3.2.1.3.1 Dimension 1: Martyria

Im nachkonziliaren Versuch die identitätsstiftenden Grundvollzüge kirchlichen Lebens zu benennen, wird für den „Dienst am Wort“ der Begriff Martyria verwendet. Rolf Zerfass stellt in seinem LTHK-Artikel fest, dass „die Weitergabe des Glaubens, wo immer, durch wen und in welcher Gestalt, heute (wieder), wie es für die christliche Minorität in der Antike selbstverständlich war, im Modus des Zeugnisses geschehen muss.“¹²³⁶ Dies vollziehe sich zunächst durch den christlichen Lebensstil und dann, auf Nachfrage hin, auch durch das gesprochene Wort.¹²³⁷

Im Kontext der lehramtlichen Texte wird der Dimension der Martyria die Verkündigung des Glaubens in Wort und Tat zugeordnet, wie sie beispielsweise durch Gesprächskreise, Orientierungstage, Exkursionen zu besonderen Lern- und Lebensorten des Glaubens realisiert wird.¹²³⁸ Doch bereits durch ihren Einsatz für eine humane und menschenwürdige Schule legen Christ*innen Zeugnis vom Evangelium ab. Weiter konkretisiere sich das gelebte Zeugnis in der Teilnahme an liturgischen Angeboten, im

¹²³² Ebd. 19.

¹²³³ Vgl. *Bußmann/Lob*, Theologische Begründung Schulpastoral, 2015, 75.

¹²³⁴ Genauere Angaben zur terminologischen Problematik und verschiedenen Zuordnungsmodellen vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 57.

¹²³⁵ vgl. ebd. 59.

¹²³⁶ *Buchberger/Kasper (Hgg.)*, LThK Bd. 6, 2017, 1444f.

¹²³⁷ Vgl. ebd.

¹²³⁸ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 19.

diakonischen Engagement und in der Beteiligung an religiösen Initiativen an der Schule wie zum Beispiel bei Wallfahrten oder Einkehrtagen.¹²³⁹

Ich möchte hier den Religionsunterricht ergänzen, in dem Verkündigung geschieht, jedenfalls durch das gesprochene Wort, und – wie anzunehmen ist – auch durch das gelebte Beispiel der Religionslehrenden.

Abgrenzung zum Religionsunterricht

Der Versuch, Religionsunterricht und Schulpastoral voneinander abzugrenzen, findet sich in den einschlägigen wissenschaftlichen Texten¹²⁴⁰ und auch die deutschen Bischöfe nehmen eine Differenzierung vor. Sie bezeichnen den Religionsunterricht als „Ferment der Schulpastoral“, das sich als „Arbeit an der Lebensdeutung aus dem Glauben“ bestimmen lässt.¹²⁴¹ Schulpastoral sei jedenfalls kein Religionsunterricht mit anderen Mitteln und der Religionsunterricht keine Maßnahme oder Funktion der Schulpastoral, sondern ihr unverzichtbarer Partner.¹²⁴² Das Papier von 2020 unterstreicht dies nochmal und spricht von der gegenseitigen Befruchtung von Religionsunterricht und Schulpastoral.¹²⁴³

Die Beteiligung an schulpastoralen Angeboten ist im Gegensatz zum Pflichtgegenstand Religionsunterricht freiwillig, selbst wenn es im österreichischen Kontext die Möglichkeit zur Abmeldung bzw. zum Besuch des Ersatzgegenstandes Ethik gibt.¹²⁴⁴ Auch an katholischen Schulen, an denen man sich vom Religionsunterricht nicht abmelden kann, bleibt die Teilnahme an schulpastoralen Angeboten freiwillig. Schulpastoral hat nicht denselben rechtlichen Status wie der Religionsunterricht und kennt auch kein festgeschriebenes Curriculum wie dieser.¹²⁴⁵ Vielmehr entspringen schulpastorale Angebote oft der freiwilligen Initiative von Lehrpersonen, die sich aufgrund ihres christlichen Glaubens in diesem Bereich engagieren und sich so zu ihrem Glauben bekennen.

Kriteriologie trifft Kairologie

Das Glaubenszeugnis der Menschen am Forschungsstandort wahrzunehmen und richtig zu interpretieren, ist aus verschiedenen Gründen schwierig. Die Einstellung, dass

¹²³⁹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 18.

¹²⁴⁰ Vgl. z.B. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 54f.

¹²⁴¹ *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 18.

¹²⁴² Vgl. ebd. 17f.

¹²⁴³ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral 2020, 26.

¹²⁴⁴ Vgl. ebd. 7.

¹²⁴⁵ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 54f.

Glaube eine private Angelegenheit ist und man sich dazu weder offen äußern sollte noch intensiv danach befragt werden will, verhindert möglicherweise das freie Bekenntnis. Auch die Tatsache, dass der Einsatz für eine humane und menschenwürdige Schule bereits als christliches Glaubenszeugnis verstanden werden kann, würde der bewussten dahingehenden Interpretation der Beteiligten bedürfen. Selbst Religionslehrende deuten ihren Unterricht nicht selbstverständlich als persönliches Glaubensbekenntnis. Am Forschungsstandort zeigte sich die Diskrepanz zwischen der Einschätzung persönlicher Religiosität im Rahmen der anonymen Mitarbeiter*innenumfrage¹²⁴⁶ und dem öffentlichen Bekenntnis. Daraus lässt sich schließen, dass es offensichtlich auch an einer konfessionellen Schule nicht leicht fällt, sich als gläubiger Mensch zu „outen“. Umso notwendiger ist es, Räume zu schaffen, in denen es möglich wird, Gespräche über den persönlichen Glauben zu führen.

3.2.1.3.2 Dimension 2: Liturgie

Die deutschen Bischöfe stellen klar, dass liturgische und spirituelle Angebote zu den Qualitätsmerkmalen katholischer Schulen gehören, und weisen darauf hin, dass regelmäßige Gottesdienste im Schulleben einen festen Platz haben, und dass es die Aufgabe der Lehrpersonen sei, die Schüler*innen zum „persönlichen und gemeinschaftlichen Gebet, zur Meditation, zur Mitfeier des Gottesdienstes und zu anderen Ausdrucksformen religiösen Lebens anzuregen.“¹²⁴⁷

In ihrem 1996 herausgegebenen Dokument zur Schulpastoral listen sie eine Reihe von Realisierungsmöglichkeiten liturgischer Formen im schulpastoralen Kontext auf: Nichteucharistische Gottesdienste, konfessionell geprägte und ökumenische Gottesdienste, Eucharistiefiern, interreligiöse Gebete, gemeinsame Schulgottesdienste bei besonderen Anlässen, Bußfeiern, Gebetskreise, Besinnungstage und Exerziten, Wallfahrten, Angebot eines Ortes der Stille und Meditation in der Schule.¹²⁴⁸ Im Jahr 2020 wird darauf verwiesen, dass liturgische Angebote immer im Rahmen der spezifischen Regelungen in den verschiedenen Diözesen und im Dialog mit der jeweiligen Schulgemeinschaft anzubieten sind. Gottesdienstliche Veranstaltungen würden von regelmäßigen Eucharistiefiern, über ökumenische Gottesdienste zu Beginn und zum Ende des Schuljahres bis hin zu multireligiösen Begegnungen reichen. Auch Feiern christlichen Brauchtums, beispielweise in der Advents- oder Fastenzeit, werden

¹²⁴⁶ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 44, Seite 101.

¹²⁴⁷ *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 23.

¹²⁴⁸ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 20.

genannt.¹²⁴⁹ Die Autoren erwähnen auch, dass an manchen katholischen Schulen Sakramentenvorbereitung und Sakramentenspendung stattfindet.¹²⁵⁰ Liturgie sei ein ganzheitliches Geschehen mit kognitiven, emotionalen und pragmatischen Elementen, ein christlicher Grundvollzug, in dem Christ*innen die Zuwendung Gottes in Jesus Christus und das geteilte Leben feiern.¹²⁵¹ Die Feier der Eucharistie steht im Zentrum der liturgischen Formen, die in vielfältiger Weise ausgeprägt sein können und in die anderen Grunddienste der Kirche eingebettet sein sollen.¹²⁵² Auch der passende Ort für liturgische Vollzüge spiele eine wesentliche Rolle: dem Vorhandensein eines Raumes der Stille wird große Bedeutung zugemessen.¹²⁵³

In seiner Auseinandersetzung mit den lehramtlichen Texten merkt Kumher an, dass die gottesdienstlichen Feiern „heute bei vielen Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern auf Desinteresse und Unverständnis“ stoßen, was in fehlender kirchlicher Sozialisation und fremd gewordener Liturgie begründet sei.¹²⁵⁴ Umso wichtiger sei es, dass die Mitglieder der Schulgemeinschaft mit den gottesdienstlichen Formen vertraut gemacht würden, dass man durch niederschwellige Angebote der Überforderung begegne und durch Möglichkeit zur Partizipation die Motivation zur Teilnahme steigere.

Kriteriologie trifft Kairologie

Wie in 2.4.4.2 gezeigt, finden sich am Forschungsstandort liturgische Angebote in beinahe allen Formen, die auch in den kirchlichen Dokumenten angeführt werden. Der kairologische Befund machte die schwindende kirchliche Sozialisation und das wachsende Unverständnis für liturgische Formen sichtbar und stärkt das Anliegen, partizipative und niederschwellige Angebote zu intensivieren und sich der zentralen Diskussion rund um Verpflichtungscharakter bzw. Freiwilligkeit der Teilnahme zu stellen. Trotz der wachsenden Distanz der Menschen zu Kirche und ihren Ritualen, zeigt sich der Wunsch, an einer katholischen Bildungseinrichtung liturgische Angebote vorzufinden und die grundsätzliche Bereitschaft zur Beteiligung. Das Vorhandensein geeigneter liturgischer Räume und einer bewährten Tradition des Feierns am SZ

¹²⁴⁹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 32.

¹²⁵⁰ Vgl. ebd. 34.

¹²⁵¹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 20.

¹²⁵² Vgl. Kumher, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 63f.

¹²⁵³ Vgl. ebd. 65; *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 25.

¹²⁵⁴ Vgl. ebd. 64.

Friesgasse bietet eine gute Ausgangsbasis zur Weiterentwicklung zukunftstauglicher liturgischer Formate.¹²⁵⁵

3.2.1.3.3 Dimension 3: Diakonie

Die lehramtlichen Texte bestimmen Schulpastoral als kirchliche Diakonie im Lebensraum Schule. Die Schule soll zu einem Ort werden, an dem Menschen verschiedener Generationen „helfende und heilende Zuwendung aus dem Glauben erfahren“¹²⁵⁶ und an dem sie „in diakonischem Geist Verantwortung für die humane Gestaltung des Schullebens übernehmen“.¹²⁵⁷ Als Realisierungsmöglichkeiten der Diakonie nennen die deutschen Bischöfe die Auseinandersetzung mit der Situation notleidender Menschen, Beratungsangebote, das Aufgreifen aktueller Schulnöte, soziale Arbeitskreise und Umweltaktivitäten.¹²⁵⁸ Bußmann und Lob sehen in der diakonischen Dimension die Unterstützung bei Lebensproblemen, wie zum Beispiel Begleitung in Krisen, aber auch Anti-Mobbing-Projekte und Eine-Welt-Arbeit.¹²⁵⁹

Abgrenzung zur Schulsozialarbeit

Auch hier bedarf es wieder einer Abgrenzung, denn das diakonische Engagement im Rahmen der Schulpastoral überschneidet sich mit dem Anliegen der Schulsozialarbeit, die in vielen Schulen existiert. Hier sind Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen aktiv, die teilweise hauptamtlich an Schulen beschäftigt sind oder als außerschulische Kooperationspartner*innen in die Schule hineinwirken. Schulsozialarbeit zielt auf die Unterstützung und Begleitung der im Lebensraum Schule handelnden Personen, besonders in Konflikt-, Problem- und Krisenfällen, ohne christlich oder kirchlich motiviert zu sein. Die Übergänge zwischen Schulsozialarbeit und der diakonischen Dimension von Schulpastoral können fließend und Tätigkeitsbereiche ident sein, das Unterscheidungskriterium bleibt die Motivation und Begründung des Unterstützungsangebots, denn bei Schulpastoral „handelt es sich um einen christlich motivierten und kirchlich verantworteten Dienst“.¹²⁶⁰

¹²⁵⁵ Vgl. Seite 395.

¹²⁵⁶ *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 10.

¹²⁵⁷ Ebd. 13.

¹²⁵⁸ Vgl. ebd. 19.

¹²⁵⁹ Vgl. *Bußmann/Lob*, Theologische Begründung Schulpastoral, 2015, 76.

¹²⁶⁰ *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 53.

Fokus auf die Benachteiligten der Gesellschaft

Indem diakonisches Handeln und die Erziehung zum sozialen Engagement als Grundvollzüge kirchlicher Seelsorge ihre Aufmerksamkeit vor allem auf hilfsbedürftige und benachteiligte Menschen richten¹²⁶¹, wird erkennbar, warum katholische Schulen sich diesen besonders zuwenden. In den einschlägigen kirchlichen Dokumenten wird betont, dass es gerade das Unterscheidungsmerkmal der katholischen Schule sei, dass sie für alle, besonders aber für die Schwächsten offen sein müsse. So sei ja der Großteil der katholischen schulischen Bildungseinrichtungen als eine Antwort auf die Nöte der jeweiligen Zeit – meist von Ordensgemeinschaften – gegründet worden.¹²⁶²

Kriteriologie trifft Kairologie

Auch die untersuchte Bildungseinrichtung wurde, wie bereits ausführlich dargestellt¹²⁶³, als Antwort auf den damaligen Bildungsnotstand im heutigen 15. Wiener Gemeindebezirk gegründet. Vom 19. Jahrhundert bis heute ist hier das Anliegen, Bildung für die Benachteiligten der Gesellschaft anzubieten, aufrechterhalten worden, auch wenn sich konkrete Adressaten und Formen im Laufe der Zeit gewandelt haben. Die Tatsache, dass die Grenzen zwischen Schulsozialarbeit und Schulpastoral fließend sind, lässt sich am Forschungsstandort diagnostizieren. Dies führt im Schulpastoralteam immer wieder zur Grundsatzdiskussion, ob die vielfältigen caritativen Initiativen und Projekte unter dem Begriff Schulpastoral zu stellen seien oder ob das diakonische Engagement nicht viel mehr ein eigener Bereich sei und der Schulpastoral im engeren Sinn nur die liturgischen und spirituellen Angebote zugezählt werden sollten. Folgt man der Definition der lehramtlichen Texte, die den diakonischen Aspekt von Schulpastoral stark machen und es für wesentlich erachten, dass alle kirchlichen Grundvollzüge zusammen Schulpastoral ausmachen, muss das diakonische Handeln jedenfalls zur Schulpastoral gerechnet werden. Welche Rolle der ebenfalls vorhandenen Schulsozialarbeit (Schulpsychologen, Jugendcoaches etc.) zukommt, müsste in einer Gesamtdarstellung von Schulpastoral neu konzipiert werden.¹²⁶⁴

¹²⁶¹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 30f.

¹²⁶² Vgl. ADS 15.

¹²⁶³ Vgl. Seite 88f.

¹²⁶⁴ Vgl. 4.4 Praxisbaustein „Schulpastoral“.

3.2.1.3.4 Dimension 4: Koinonia

Koinonia ist „die gelebte Gemeinschaft der Glaubenden“, bildet die Klammer der pastoralen Grundfunktionen und wird so zum „umfassenden Merkmal aller Realisierungsformen der Schulpastoral.“¹²⁶⁵ Insofern Koinonia der Ausdruck der Einheit von Gottes- und Menschenliebe ist, hat sie transzendenten Charakter und Martyria, Liturgie und Diakonie können als Realisierungsformen der Koinonia verstanden werden.¹²⁶⁶ Die Gemeinschaft der Glaubenden ist durch die Einzigartigkeit und Verschiedenheit der miteinander in Beziehung tretenden Individuen geprägt, ihr Ziel ist es, sichtbar zu machen, dass alle Menschen dazu berufen sind, Volk Gottes zu sein.¹²⁶⁷ Als sechste These zum Auftrag katholischer Schulen formulieren die deutschen Bischöfe: „Katholische Schulen sind Orte des Dialogs und der menschlichen Gemeinschaft in Vielfalt.“¹²⁶⁸ Schulpastoral übernimmt im Kontext dieser Dimension die Aufgabe, Erfahrungsräume zu gestalten, in denen Begegnung stattfinden und Gemeinschaft erlebbar werden kann. Schulpastorale Aktivitäten wollen und sollen die zur Schulgemeinschaft zugehörigen Personen zu Austausch und Dialog einladen, Konflikte lösen helfen und gemeinsames Feiern anregen. Durch die zunehmende gesellschaftliche und religiöse Pluralisierung sehen sich die Verantwortlichen der Schulpastoral hier vor neuen Herausforderungen. Die deutschen Bischöfe benennen die Veränderungen, die im Rahmen dieser Arbeit bereits mehrfach beschrieben wurden: Die Zahl der Menschen ohne religiöses Bekenntnis hat deutlich zugenommen, muslimische Schüler*innen und Lehrpersonen sind vor allem in städtischen Ballungszentren zu finden, Angehörige verschiedener anderer christlichen Kirchen nehmen am Schulleben teil. Dazu kommt, dass allein die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft keine „Rückschlüsse auf die religiösen Überzeugungen und die religiöse Praxis der Einzelnen zulässt.“¹²⁶⁹ Dadurch, dass die Mitglieder der Schulgemeinschaft zunehmend individuellen Lebensentwürfen folgen und der Grad der Heterogenität steigt, müssen neue schulpastorale Konzepte entwickelt bzw. bestehende adaptiert und laufend evaluiert werden.

¹²⁶⁵ *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 20f.

¹²⁶⁶ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 66.

¹²⁶⁷ Vgl. ebd. 67.

¹²⁶⁸ *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 28.

¹²⁶⁹ *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 10.

Kriteriologie trifft Kairologie

Gemeinschaft ist nicht nur ein zentraler Begriff in den lehramtlichen Dokumenten, sondern ist den Menschen am Forschungsstandort wichtig – wie aus den Interviews und der Mitarbeitendenumfrage hervorgeht. Durch die Pandemie wurden viele gemeinschaftliche Aktivitäten eingeschränkt, die Vereinzelung verschärft und die Sehnsucht nach Gemeinschaft geweckt. Darauf muss nach der Pandemie reagiert werden. Schulpastoral kann hier ansetzen und Räume für Begegnung öffnen. Möglicherweise muss dies zunächst zweckfrei geschehen, indem zum Beispiel gemeinsame schulpastorale Projekte nicht explizit mit religiösen Überschriften versehen werden. Es ist auch darauf zu achten, welche Themen die Menschen gerade bewegen, worüber sie sich austauschen wollen. Feste und Feiern bleiben eine gute Möglichkeit zusammenzukommen und Austausch zu pflegen – auch über die Grenzen der Religionen und Konfessionen hinweg.¹²⁷⁰

3.2.1.4 Schulpastorale Qualitätskriterien

Im Kontext der Schulentwicklung kommt der Qualitätssicherung ein bedeutender Stellenwert zu. Dies gilt selbstverständlich auch für katholische Schulen und hier nicht nur für den Bereich des Unterrichts, sondern auch für die schulpastoralen Angebote. Die deutschen Bischöfe weisen in ihrem jüngsten Dokument zur Schulpastoral darauf hin, dass es Qualitätskriterien geben müsse, die eng mit den Qualifizierungsmaßnahmen für die in der Schulpastoral handelnden Personen zusammenhängen.¹²⁷¹

Im Jahr 2015 fassen Mette und Bußmann in ihrem Beitrag zum „*Handbuch Schulpastoral*“ die aus den lehramtlichen Verlautbarungen extrahierten Qualitätskriterien für schulpastorales Handeln folgendermaßen zusammen: Schulpastoral sei daran zu messen, ob sie erstens die Kommunikation aller am Schulgeschehen Beteiligten fördere und zweitens kooperativ und unterstützend sei. Dies beinhaltet die Zusammenarbeit mit Religionsunterricht und Gemeinde sowie anderen Trägern von Jugend- und Sozialarbeit. Drittens dürfe Schulpastoral nicht abgehoben und „am Leben der Jugendlichen vorbei“ agieren, sondern müsse lebenspraktisch und erfahrungsbezogen sein. Qualitätsvolle Schulpastoral erhebt viertens den Anspruch, ganzheitlich zu wirken und alle Dimensionen des menschlichen Erlebens

¹²⁷⁰ Vgl. Seite 397.

¹²⁷¹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 13.

anzusprechen.¹²⁷² Manfred Kollig tritt dafür ein, Schulpastoral daran zu messen, „ob sie einladend ist und die Menschen für Erfahrungen öffnet, von Gott angenommen und geliebt zu sein sowie im Scheitern Barmherzigkeit zu erfahren und eine neue Chance zu bekommen.“¹²⁷³ Für katholische Schulen sei auch eine qualitätsvolle Feier der Liturgie Kennzeichen guter Schulpastoral, Eucharistie müsse in einer der Schulgemeinschaft angemessenen Form gefeiert werden, die im ökumenischen und interreligiösen Kontext das Gebot der Gastfreundschaft implementiert.¹²⁷⁴ Brigitte Lob listet im „*Handbuch Schulpastoral*“ folgende Qualitätskriterien zusammenfassend auf: Schulpastoral müsse „adressaten- und situationsorientiert, kommunikativ, ökumenisch, religionssensibel und gastfreundlich, kooperativ und vernetzend, freiwillig, ressourcenorientiert, konzeptorientiert, systemorientiert und politisch sein.“¹²⁷⁵

Die deutschen Bischöfe fügen in ihrem Text von 2020 folgende Qualitätskriterien hinzu: Schulpastoral müsse durch den „Respekt vor der Freiheit des Menschen, die vorbehaltlose Anerkennung des anderen und den gleichberechtigten Dialog mit dem anderen“ gekennzeichnet sein. Jede Form der Manipulation oder gar Indoktrination sei auszuschließen.¹²⁷⁶

Kriteriologie trifft Kairologie

Mit Blick auf die vielfältigen Initiativen und Angebote im Rahmen der Schulpastoral am Forschungsstandort und das soeben zum Thema Qualitätskriterien von Schulpastoral Zusammengefasste ist zu sagen, dass es notwendig erscheint, ein schulpastorales Gesamtkonzept für den Bildungscampus zu erstellen und dieses auch allen Stakeholdern der Erziehungsgemeinschaft bekannt zu machen. Die im Rahmen der kairologischen Untersuchung erhobenen Daten könnten dort aufgegriffen werden. Das Konzept sollte laufend evaluiert und an die jeweils aktuellen Erfordernisse angepasst werden. Ein erster Schritt dazu soll im praxeologischen Teil dieser Arbeit geleistet werden.¹²⁷⁷

3.2.1.5 Träger*innen und Adressat*innen von Schulpastoral

Mit der Frage, wer Träger*in und Adressat*in von Schulpastoral sei, setzen sich sowohl die lehramtlichen Dokumente als auch die fachliche Literatur auseinander.

¹²⁷² Vgl. *Mette/Bußmann*, *Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral*, 2015, 131.

¹²⁷³ *Kollig*, *Kirchliche Schulen*, 2015, 220.

¹²⁷⁴ Vgl. ebd. 222 u. 224.

¹²⁷⁵ *B. Lob*, *Haltungen und Qualitätskriterien*, in: *A. Kaupp u. a.* (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*, Freiburg im Breisgau 2015, 96–107, 98.

¹²⁷⁶ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, *Weiterentwicklung der Schulpastoral*, 2020, 28f.

¹²⁷⁷ 4.4 Praxisbaustein „Schulpastoral“.

„Schulpastoral lebt wesentlich davon, dass Christen im Lebensraum Schule ihre originäre Sendungskompetenz entfalten und sich aus pastoraler Gesinnung nach ihren ganz unterschiedlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten für die Gestaltung des Schullebens engagieren. So sind sie die ersten und wichtigsten Träger von Schulpastoral.“¹²⁷⁸

Mette und Bußmann stellen eine „gewisse Undeutlichkeit“ hinsichtlich der Benennung von Träger*innen von Schulpastoral fest, weil zum einen alle Christ*innen in der Schule als Träger*innen der Schulpastoral genannt werden, sodann alle katholischen Lehrenden und hier besonders die Religionslehrer*innen als Hauptakteure von Schulpastoral gelten und zuletzt auch von hauptamtlichen Schulpastoralverantwortlichen die Rede ist.¹²⁷⁹

Wer die Adressat*innen von Schulpastoral sind, klärt das Schulpastoral-Dokument von 2020: „Die Schulpastoral richtet sich sowohl an Schülerinnen und Schüler als auch an die in der Schule beruflich und ehrenamtlich Tätigen und die Eltern.“¹²⁸⁰ Im Sinne aller bisheriger Aussagen, die die verschiedenen Gruppierungen der Erziehungsgemeinschaft nennen, ist festzustellen, dass alle Personen, die im engeren oder weiteren Sinn zur Erziehungsgemeinschaft einer (katholischen) Schule gehören, als potenzielle Adressat*innen von Schulpastoral betrachtet werden können. Dies gilt in vorbehaltloser Anerkennung jeder Person, in Respekt vor der persönlichen Freiheit und ungeachtet der religiösen Zugehörigkeit.

Die deutschen Bischöfe bestätigen in ihrem jüngsten Dokument die früheren lehramtlichen Aussagen hinsichtlich der Trägerschaft von Schulpastoral: „Alle Christinnen und Christen in der Schule können schulpastorale Akteure sein.“¹²⁸¹ Es sei im Geiste des gemeinsamen Priestertums Aufgabe aller Getauften in der kirchlichen Schule das alltägliche und schulische Leben „im Licht der Heilsgeschichte zu deuten.“¹²⁸² Ob diese Aussage im interreligiösen Kontext noch zu erweitern ist, wird an gegebener Stelle zu überlegen sein. Zu fragen ist auch, ob diese ihnen zugeschriebene Aufgabe allen Christ*innen in der Schule bewusst ist. Die Autoren der lehramtlichen Texte formulieren die Erwartung bereits 1982 im Dokument *Der katholische Lehrer. Zeuge des Glaubens in der Schule*, wenn es dort heißt, es sei wünschenswert, dass „die katholischen Laien an der Schule, insbesondere die Lehrer zur aktiven Teilnahme an

¹²⁷⁸ *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 25f.

¹²⁷⁹ Vgl. *Mette/Bußmann*, Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral, 2015, 131f.

¹²⁸⁰ *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 5.

¹²⁸¹ Ebd.

¹²⁸² *Kollig*, Kirchliche Schulen, 2015, 219.

Gesprächskreisen und Gruppen bereit sind, die sich den Aufgaben der Schulpastoral oder anderen religiösen Initiativen widmen.¹²⁸³

Im Jahr 2009 wird diese Erwartung als Qualitätskriterium katholischer Schule unterstrichen:

„Bei Lehrerinnen und Lehrern, bei Schülerinnen und Schülern und bei Eltern ist das Bewusstsein vorhanden, selbst Handelnde der Schulpastoral zu sein. Die pastorale Gestaltung des schulischen Lebens ist gemeinsame Aufgabe sowohl der Religionslehrerinnen und Religionslehrer als auch aller anderen Lehrkräfte. Die Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen im Unterricht schulpastorale Anliegen.“¹²⁸⁴

Hier werden sehr hohe Kompetenzzuschreibungen an die handelnden Personen und Professionalitätserwartungen an Schulpastoral formuliert, die in der Realität angesichts der wachsenden Säkularisierung und nachlassenden kirchlichen Sozialisation nur schwer einlösbar sind. Daher stellt sich immer wieder die Frage nach der Beauftragung und dem Einsatz von hauptamtlichen Schulpastoralverantwortlichen bzw. Schulseelsorgern. Wie diese Frage gemäß den Aussagen in den lehramtlichen Dokumenten beantwortet wird, soll in der Folge zusammengefasst werden. In den frühen Texten, in denen, wie bereits ausgeführt, noch weniger von Schulpastoral als von Schulseelsorge die Rede ist, wird diese noch stark in Verbindung mit der Gemeindeseelsorge und in der Hand von Priestern und Ordensleuten gesehen. Die Würzburger Synode gibt eine Empfehlung ab, gemäß der jeder Schule ein Verantwortlicher für die Schulseelsorge zur Verfügung stehen soll, je nach Möglichkeit ein Priester, ein Diakon oder ein Laie. Die Orden und andere geistliche Gemeinschaften und katholische Bildungsstätten werden gebeten, den „großen Bedarf der Schulseelsorge decken zu helfen.“¹²⁸⁵ Im Dokument zur Schulpastoral von 2009 ist von haupt- und nebenamtlichen Schulseelsorger*innen die Rede, die noch als von der Pfarrseelsorge her kommend gesehen werden. Neben einer offiziellen kirchlichen Beauftragung werden auch Begleit- und Qualifizierungsmaßnahmen für diese Schulseelsorger*innen gefordert.¹²⁸⁶ Auch die Verlautbarung zur Weiterentwicklung der Schulpastoral von 2020 verwendet noch den Begriff Schulseelsorger*in und definiert diesen folgendermaßen: „Unter Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern werden hier und im Folgenden die Verantwortlichen der Schulpastoral an einer oder

¹²⁸³ Vgl. KL 41

¹²⁸⁴ *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 22.

¹²⁸⁵ *Bertsch (Hg.)*, Würzburger Synode, 1976, 540.

¹²⁸⁶ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Schulpastoral, 1996, 26.

mehreren Schulen verstanden.“¹²⁸⁷ Vor allem an katholischen Schulen würde man hauptamtliche Schulseelsorger*innen antreffen, die gemeinsam mit Schulleitung, Lehrer*innen und Schüler*innen schulpastorale Konzepte vorbereiten und umsetzen.¹²⁸⁸

Dass eine qualifizierte Schulpastoral qualifizierte und professionell arbeitende Personen braucht, die für ihre Tätigkeit auch zeitliche, räumliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung haben, wird breit gefordert, jedoch nicht immer umgesetzt.¹²⁸⁹ Auch die bischöfliche Beauftragung, die zwar mancherorts aber bei weitem noch nicht überall durchgeführt wird, wird empfohlen, da sie verlässliche Zusammenarbeit und Rechtssicherheit gewährt.¹²⁹⁰

Beate Thalheimer zeigt in ihrem Beitrag im „*Handbuch Schulpastoral*“ die unterschiedlichen Modelle des Einsatzes von Schulpastoralverantwortlichen bzw. Schulseelsorger*innen in Deutschland auf. So seien an einigen katholischen Schulen Priester, Diakone und Pastoralassistent*innen hauptberufliche Schulseelsorger*innen, manche (Religionslehrer*innen) hätten zusätzlich zu ihrer Lehrverpflichtung auch eine nebenberufliche Anstellung für Schulpastoral. Es gebe auch das Modell der Verpflichtung von Religionslehrenden an zwei Schulen – an einem Standort als Schulseelsorger*in und am anderen als Religionslehrer*in. In manchen Diözesen werde davon ausgegangen, dass Religionslehrer*innen aufgrund ihrer *Missio canonica* bereits Schulseelsorger*innen seien und die Übernahme gewisser schulpastoraler Aktivitäten wie zum Beispiel die Gestaltung von Schulgottesdiensten zu ihrer Profession gehöre. Ein großer Teil der schulpastoralen Aktivitäten werde jedoch durch ehrenamtliches Engagement von Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern ermöglicht.¹²⁹¹

Aufgaben von Schulpastoralverantwortlichen bzw. Schulseelsorger*innen

Wer auch immer von extern aus der jeweiligen Diözese oder intern aus dem Personenkreis der Schulgemeinschaft Verantwortung für die Schulpastoral übernimmt, es ist jedenfalls zu klären, welche Aufgaben mit dieser Rolle verbunden sind. Auch dazu finden sich zahlreiche Aussagen in den lehramtlichen Dokumenten, besonders im Text der deutschen Bischöfe von 2020, die hier in Kürze dargestellt werden sollen. Bevor die Aufgaben und Qualifikationen für eine kirchliche Beauftragung zur

¹²⁸⁷ *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 6.

¹²⁸⁸ Vgl. ebd. 34.

¹²⁸⁹ Vgl. *Mette/Bußmann*, Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral, 2015, 136.

¹²⁹⁰ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 44.

¹²⁹¹ Vgl. *B. Thalheimer*, Personal- und Organisationsentwicklung, in: *A. Kaupp u. a.* (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral* (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau 2015, 292–305, 298f.

Schulpastoral benannt werden, stellen die Autoren gleichsam als Überschrift die Verbindung zur Pastoralconstitution *Gaudium et spes* her: „Wie alle in der Pastoral Tätigen stehen auch die Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger vor der Aufgabe, nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten.“ (GS 4)¹²⁹² Die Kirche erwartet von den Schulseelsorger*innen, dass sie die lebensorientierte und heilsame Kraft des Evangeliums in der Schule erfahrbar machen¹²⁹³ und ihre Aufmerksamkeit besonders den in der Schule Marginalisierten oder Benachteiligten widmen.¹²⁹⁴ In Krisensituationen sind Schulseelsorger*innen Ansprechpartner*innen für die Schulleitung und das Kollegium sowie für Schüler*innen und Eltern.¹²⁹⁵ Schulseelsorger*innen verstehen sich als Wegbegleiter*innen und Zuhörende, die aus der differenziert wahrgenommenen Situation der jeweiligen Schule gemeinsam mit den anderen Mitgliedern der Erziehungsgemeinschaft Projekte und Angebote entwickeln.¹²⁹⁶ In diesem Kontext beteiligen sie sich auch an verschiedenen Prozessen und Entscheidungen zur Schulentwicklung. Schulseelsorger*innen sind „Anwälte der spirituellen Dimension menschlichen Lebens in der Schule“.¹²⁹⁷ Als solche gestalten sie Räume und Zeiten, in denen die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen der Schulgemeinschaft jenseits schulischer Leistungserwartungen Orientierung und Trost finden, Gelassenheit, Dankbarkeit und Achtsamkeit erfahren, in Beziehung treten und Gemeinschaft erfahren können. Verantwortliche in der Schulpastoral sind besonders aufmerksam für Gewalt, das Übertreten persönlicher Grenzen und Ausgrenzung.¹²⁹⁸ Für haupt- und nebenamtlich beschäftigte Schulseelsorger*innen sind eine theologische Basisqualifikation und laufende Fort- und Weiterbildung selbstverständlich.¹²⁹⁹ Schulseelsorger*innen kooperieren im ökumenischen bzw. interreligiösen Kontext und suchen die Zusammenarbeit mit anderen Professionen wie z.B. Schulsozialarbeiter*innen.¹³⁰⁰ Für Schulseelsorger*innen, die im ökumenischen und interreligiösen Kontext agieren sollen, entwickelt Ulrich Kumher in seiner Dissertationsschrift ein Kompetenzprofil, das hier zumindest in den großen Überschriften erwähnt werden soll. Neben

¹²⁹² *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 8.

¹²⁹³ Vgl. ebd. 18.

¹²⁹⁴ Vgl. ebd. 26.

¹²⁹⁵ Vgl. ebd. 27.

¹²⁹⁶ Vgl. ebd. 29.

¹²⁹⁷ Ebd.

¹²⁹⁸ Vgl. ebd. 37f.

¹²⁹⁹ Vgl. ebd. 43f.

¹³⁰⁰ Vgl. ebd. 46.

Aufgeschlossenheit gegenüber Menschen anderer Kulturen und Religionen sei Vertrauen auf den eigenen Glauben, in die eigenen Ressourcen und Vertrauen gegenüber den Dialogpartner*innen wesentlich. Pluralitätstoleranz, Wahrnehmungssensibilität und Selbstreflexivität gehörten ebenso zu den erforderlichen Kompetenzen von Schulseelsorger*innen im interreligiösen Kontext wie ein fundiertes Wissen über die wesentlichen Inhalte und Vollzüge des eigenen Glaubens und der fremden Bekenntnisse.¹³⁰¹

Kriteriologie trifft Kairologie

Wie in vielen bereits beschriebenen Bereichen, in denen es um die handelnden Personen geht, werden auch hier hohe Ansprüche sichtbar. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen an die Akteure der Schulpastoral und der Realität klaffen weit auseinander. Dies betrifft erstens das Bewusstsein der Lehrenden, Lernenden und deren Erziehungsberechtigten christlichen Bekenntnisses darüber, welche Aufgabe ihnen selbst im Bereich der Schulpastoral zugeordnet wäre. Zweitens ist die Ausstattung von Schulpastoral mit finanziellen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen an vielen Schulen weit davon entfernt, was die lehramtlichen Texte einfordern würden. Wie auch am Forschungsstandort sichtbar wurde, der im Vergleich mit anderen Schulen vermutlich vergleichsweise gut mit Ressourcen ausgestattet ist, ist der Bedarf an bezahlten oder auch ehrenamtlich in der Schulpastoral Tätigen gegeben, sollen die vielen Aufgaben erfüllt und den Anforderungen entsprochen werden.

3.2.1.6 Spezifische schulpastorale Ansätze in Auswahl

Nicht nur weil Schulpastoral ein junges und in Entwicklung befindliches Feld ist, sondern auch weil die Voraussetzungen an den verschiedenen Schulstandorten und Schulformen sehr unterschiedlich sind, existieren verschiedene Ansätze und Schwerpunkte, wie Schulpastoral begründet und konzipiert werden kann. Die schulpastoralen Entwürfe beziehen sich beispielsweise auf bestimmte Schulformen wie Grundschule oder Berufsschule¹³⁰², sie entwickeln sich aus eher schulpädagogischen oder eher theologischen Perspektiven bzw. sind für den Einsatz an staatlichen oder kirchlichen Schulen gedacht.¹³⁰³

¹³⁰¹ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 264ff.

¹³⁰² Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008 untersucht Schulpastoral an Berufsschulen.

¹³⁰³ Vgl. *A. Kaupp*, Profile der Schulpastoral und ihre Schwerpunkte, in: *A. Kaupp u. a.* (Hgg.), Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau 2015, 199–208, 199ff.

Die theologischen Konzepte leiten sich teilweise von der Spiritualität einer Ordensgemeinschaft her¹³⁰⁴, stellen einen theologischen Begriff in den Mittelpunkt¹³⁰⁵ oder legen ihren Schwerpunkt auf einen der kirchlichen Grundvollzüge. In der Folge soll eine Auswahl aktueller schulpastoraler Ansätze zusammengestellt werden, die für ein mögliches zukunftsfähiges Konzept am Forschungsstandort fruchtbar gemacht werden können.

Als ein Beispiel für ein schulpastorales Konzept, das sich aus der Spiritualität einer Ordensgemeinschaft herleitet, beschreiben Phillip Görtz SJ und Matthias Molzberger ignatianische Schulpastoral.¹³⁰⁶ Gemäß der Spiritualität der Jesuiten geht es ignatianischer Schulpastoral vor allem um das Erreichen von drei Zielen: Erstens müsse im Kontext Schule die Frage nach Gott und Jesus Christus wachgehalten werden, denn „Gott sei in allem zu suchen und zu finden bzw. alles in Gott zu suchen und zu finden.“¹³⁰⁷ Zweitens sei der Mensch in den Mittelpunkt zu stellen und seine Lebenskompetenz zu fördern, indem Erfahrungsräume bereitgestellt werden, in denen Leben und Glaube ein- und ausgeübt werden können. Drittens müssen Glaube, Gerechtigkeit, Dialog mit den Kulturen und interreligiöser Dialog miteinander verbunden werden. Dies geschehe im Dialog des Lebens, der sich in der Bereitschaft ausdrückt, die Kultur des anderen wirklich kennen und schätzen zu lernen, im Dialog des gemeinsamen solidarischen Handelns, im Dialog des theologischen Diskurses und im Dialog der religiösen Erfahrung, der „aus persönlicher Verwurzelung im Glauben den spirituellen Reichtum des anderen wahrnehmen und gemeinschaftliche Formen des Glaubens“ entwickeln will.¹³⁰⁸ Ignatianische Schulpastoral will so in einem inkarnatorischen Ansatz Gott, Mensch und Welt in Beziehung setzen und besonders an kirchlichen Schulen ein pädagogisch-spirituelleres Fundament schaffen.¹³⁰⁹

Ein weiterer Ansatz der Schulpastoral nimmt seinen Ausgang beim Begriff „Mystagogie“ und entfaltet daraus ein pastorales Programm, welches das alltägliche Leben und das in der Liturgie Erlebte auf Gott hin deuten will.¹³¹⁰ Carsten Roeger bezieht sich in seiner Darstellung mystagogischer Schulpastoral auf die transzendente

¹³⁰⁴ Vgl. P. Görtz/M. Molzberger, Ignatianische Schulpastoral, in: A. Kaupp u. a. (Hgg.), Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau 2015, 173–180.

¹³⁰⁵ Vgl. C. Roeger, Mystagogische Schulpastoral, in: A. Kaupp u. a. (Hgg.), Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau 2015, 181–190.

¹³⁰⁶ Vgl. Görtz/Molzberger, Ignatianische SP, 2015, 173ff.

¹³⁰⁷ Vgl. ebd. 175.

¹³⁰⁸ Ebd. 176.

¹³⁰⁹ Vgl. ebd. 179.

¹³¹⁰ Vgl. Roeger, Mystagogische SP, 2015, 181.

Mystagogie Karl Rahners und die liturgisch geprägte Mystagogie von Odo Casel.¹³¹¹ Aufgrund der Transzendentalität des Menschen ist dieser imstande seine Grenzen zu erkennen und zu ahnen, dass „es etwas gibt, das ihn übersteigt und das der Grund seiner Existenz ist. Dieses Etwas nennt Karl Rahner Geheimnis oder Gott. Gotteserfahrungen sind im letzten auf Gott hin gedeutete Erlebnisse.“¹³¹² Die liturgisch geprägte Mystagogie fragt nach Gotteserfahrungen im Kontext von Liturgie. Auch wenn Schüler*innen und zunehmend auch Lehrpersonen heute oft wenig in Kontakt mit Liturgie kommen, sind ihnen „liturgische Elemente im weiteren Sinne“ bekannt, da beispielsweise auch bei Sport-, Film- oder Musikevents mit vergleichbaren Elementen wie Hymnen, Farbcodes, ekstatischen Inszenierungen und rituellen Handlungen operiert wird.¹³¹³ Dies eröffnet die Möglichkeit im Rahmen der Schulpastoral Erfahrungen zu machen, die auf Glaube und Gott hin gedeutet werden können. Dazu kommt, dass traditionelle Feste wie Weihnachten oder Lebenswendefeste wie Hochzeit, Taufe und Beerdigung auch für junge Menschen immer noch Bedeutung haben. Mystagogische Schulpastoral sieht es als ihre Aufgabe, Menschen im Handlungsfeld Schule für Erfahrungen der Transzendenz zu sensibilisieren und sie durch adressatengerechte Gestaltung von liturgischen Feiern mit Gott in Berührung zu bringen. Hier will sich mystagogische Schulpastoral nicht von einer diakonischen Schulpastoral abgrenzen, sondern den Deutungshorizont caritativer, liturgischer und gemeinschaftlicher Projekte und Aktivitäten im Hinblick auf die Erfahrung des christlichen Gottes weiten.¹³¹⁴

Besonders bedeutsam im Kontext der vorliegenden Forschung erscheint die pluralitätssensible Schulpastoral, wie sie Ulrich Kumher in seiner 2008 veröffentlichten Dissertation¹³¹⁵ entwirft, und in Anlehnung an die Überlegungen Raimon Panikkar im „*Handbuch für Schulpastoral*“¹³¹⁶ zusammenfasst.

Schulpastoral ist heute unweigerlich mit religiöser Pluralität konfrontiert, da die Schüler*innen häufig keine Christ*innen sind und weil diese ungeachtet ihrer religiösen Herkunft und Einstellung Angebote der Schulpastoral annehmen.¹³¹⁷ Auf die theologischen Konzepte, die einer pluralitätssensiblen Schulpastoral zugrunde liegen, gehe ich im Rahmen des folgenden Themenkomplexes 3.2.2 näher ein. An dieser Stelle

¹³¹¹ Vgl. ebd. 182.

¹³¹² Ebd. 183f.

¹³¹³ Ebd. 185.

¹³¹⁴ Vgl. ebd. 188f.

¹³¹⁵ Kumher, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008.

¹³¹⁶ U. Kumher, Pluralitätssensible Schulpastoral in Anlehnung an Raimon Panikkar, in: A. Kaupp u. a. (Hgg.), Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau 2015, 191–198.

¹³¹⁷ Vgl. ebd. 191.

sei nur so viel gesagt, dass es den Vertreter*innen dieses Modells von Schulpastoral darum geht,

„eine versöhnte und konstruktive religiöse Verschiedenheit an der Schule zu gestalten, eine Umgebung, in der für jede Konfession und für jede Person die Möglichkeit besteht, sich bzgl. des eigenen Glaubens zu vergewissern und weiterzuentwickeln, gerade in der Begegnung mit Menschen anderer Bekenntnisse und Weltanschauungen.“¹³¹⁸

Daher strebt pluralitätssensible Schulpastoral danach, Verständigungsbrücken zu bauen, Räume, Zeiten und Anlässe für vielfältige Zusammenkünfte unterschiedlichster Personen und Gruppen zu schaffen und sowohl einen intrareligiösen als auch einen interreligiösen Dialog zu pflegen.¹³¹⁹

Kriteriologie trifft Kairologie

Die verschiedenen Formen des interreligiösen Dialogs, von denen im Rahmen des Themenkomplexes „Ökumene und interreligiöser Dialog“ die Rede sein wird, könnten explizit Grundlage eines zu entwerfenden schulpastoralen Konzepts und Ausgangspunkt für konkrete Angebote sein.¹³²⁰

Die verschiedenen oben dargestellten schulpastoralen Konzepte können am Forschungsstandort in ein spezifisches Programm einfließen: Da sich in den empirischen Daten gezeigt hat, dass Rituale und Feste im Leben der Menschen immer noch Bedeutung haben, wird eine mystagogisch ausgerichtete Schulpastoral, die hier ansetzt, wohl nicht ins Leere gehen. Aufgrund der großen Diversität der Schüler*innen kommt einem pluralitätssensiblen Ansatz besondere Bedeutung zu. Hier müssen die bereits vorhandenen Ansätze weiterentwickelt werden. SSND-spezifisch geprägte Schwerpunktsetzungen wie die Ermächtigung von Mädchen und Frauen und die besondere Zuwendung zu den Benachteiligten der Gesellschaft sollten ebenfalls eine Rolle in der Neukonzipierung des schulpastoralen Konzepts spielen. Um an die Lebensrealität der Menschen am Forschungsstandort anzuknüpfen, sind neue liturgische Formate zu entwickeln. Dafür erscheint es notwendig, Lebensrealität und Sehnsüchte besser zu kennen. Wie dies gelingen kann, wenn Religiosität zunehmend als Privatsache betrachtet wird, ist eine große Herausforderung für die Verantwortlichen in der Schulpastoral. Vermutlich braucht es auch Mut zum Experiment und Durchhaltevermögen, wenn neue Formate nicht sofort angenommen werden.

¹³¹⁸ Ebd. 196.

¹³¹⁹ Vgl. ebd. 197.

¹³²⁰ Vgl. Seite 329.

3.2.2 Themenkomplex „Ökumene und Interreligiöser Dialog“

Dass Ökumene und interreligiöser Dialog als forschungsrelevante Schlüsselthemen behandelt werden müssen, zeigt nicht nur der kairologische Befund, sondern dies wird auch in den lehramtlichen Texten und der fachlichen Literatur zum Thema katholische Schule evident.¹³²¹ Aufgrund der multikulturellen Situation von Schule¹³²² und der Tatsache, dass religiöse Pluralität eine Facette der Gesamtpluralität darstellt¹³²³, muss an katholischen Schulen über den Umgang mit dieser Situation nachgedacht werden. Wenn katholische Schulen die Vorgaben der bereits ausführlich dargestellten lehramtlichen Dokumente ernst nehmen, dass sie für alle Schüler*innen, besonders aber für die Benachteiligten der Gesellschaft offen sein müssen, wird sich auch an katholischen Schulen religiöse Pluralität zum Normalfall entwickeln. Daraus ergibt sich notwendigerweise die Frage, welche Bedeutung dem ökumenischen und interreligiösen Dialog an katholischen Schulen eingeräumt wird und mit welchen theoretischen und praktischen Konzepten der Umgang mit der religiösen Pluralität begründet wird.

3.2.2.1 Genese des interreligiösen Dialogs und religionstheologische Modelle

Im Hintergrund der Fragestellung, wie mit interkonfessionellem und interreligiösem Dialog umzugehen ist, stehen religionstheologische Modelle, die zumindest kurz beleuchtet werden sollen. Auf die theologische Auseinandersetzung rund um die „Theologie der Religionen“ umfassend einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ebenso kurz soll die Entwicklung des interreligiösen Dialogs aus katholischer Perspektive dargestellt werden. Es sei schon zu Beginn darauf hingewiesen, dass diese Entwicklung äußerst komplex, durch vielfältige inner- und außerkirchliche Faktoren beeinflusst und keineswegs abgeschlossen ist. Kardinal Karl Lehmann unterscheidet in seinem Vorwort zu Ernst Füllingers Buch „Der Dialog muss weitergehen“ verschiedene Phasen der Genese und weist auf die Unterscheidung zwischen dem interreligiösen Dialog und der Ökumene hin.¹³²⁴ In den kirchlichen Texten und der fachlichen Literatur wird diese Unterscheidung nicht immer klar durchgehalten.

¹³²¹ Vgl. 3.1.4.3.3 Notwendigkeit des interkulturellen Dialogs.

¹³²² Vgl. S. Müller-Using, Die multikulturelle Situation von Schule und die Notwendigkeit pädagogisch-professionell damit umzugehen, in: Engagement (2017), 11–17.

¹³²³ Vgl. U. Kumher, Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 74), Würzburg 2008, 73.

¹³²⁴ Vgl. E. Füllinger (Hg.), Der Dialog muss weitergehen. Ausgewählte vatikanische Dokumente zum interreligiösen Dialog (1964-2008), Freiburg im Breisgau 2009, 9.

Lehmann benennt als erste Phase die Bemühungen vor dem 2. Vatikanischen Konzil, sodann die Aussagen des Konzils, vor allem in der Erklärung *Nostra aetate*, weiter die nachkonziliaren Bemühungen „um das Verständnis der außerkirchlichen neuen Religiosität und den Neuansatz zum interreligiösen Dialog.“¹³²⁵

Beginnend bei *Lumen Gentium* zeigt Furlinger das vom Konzil propagierte Postulat „der Universalität des göttlichen Heilswillens und Heilswirkens“, das für den interreligiösen Dialog und die Theologie der Religionen zentral sei.¹³²⁶ Das Konzil folgerte aus diesem Postulat jedoch nicht, dass Heil und Gnade in vollständiger Weise durch die verschiedenen religiösen Traditionen vermittelt würden, um die Letztgültigkeit der göttlichen Selbstoffenbarung in Jesus Christus nicht zu relativieren. Papst Johannes Paul II. wird 25 Jahre nach dem Konzil in seiner Enzyklika *Redemptoris missio* das missionarische Wesen der Kirche herausstreichen, das durch das Heilsangebot Gottes in Christus begründet ist.¹³²⁷ Auch das Konzilsdekret über die missionarische Tätigkeit der Kirche *Ad gentes* spricht gleichzeitig von der „Möglichkeit des heilschaffenden Glaubens ohne Kenntnis des Evangeliums und von der Heilsnotwendigkeit der Kirche“¹³²⁸, und betont den Dialog als konstitutives Prinzip der Mission.¹³²⁹ In der Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* wird der interreligiöse Dialog als Teil des umfassenden Dialogs und als „Realisierung eines allgemeinen dialogischen Prinzips betrachtet, auf das sich die katholische Kirche im Konzil selbst verpflichtet.“¹³³⁰

Ausgelöst durch die Absicht Papst Johannes XXIII., eine neue Verhältnisbestimmung zum Judentum zu entwickeln, entstand die Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nicht-christlichen Religionen *Nostra aetate*. Der Text nimmt Bezug auf die großen Religionen der Welt Hinduismus, Buddhismus, Islam und Judentum, und stellt eingangs klar, dass die katholische Kirche nichts von alledem ablehnt, „was in diesen Religionen wahr und heilig ist“.¹³³¹ Hier zeigt sich die Öffnung des Konzils zu den anderen Religionen, die neben der Öffnung zur modernen Gesellschaft und der Hinwendung zu den Armen charakteristisch für die Texte des 2. Vatikanums ist.¹³³² Der Konzilstext

¹³²⁵ Ebd.

¹³²⁶ Vgl. ebd. 20f.

¹³²⁷ Vgl. RM 5.

¹³²⁸ Furlinger, Der Dialog muss weitergehen, 2009, 25.

¹³²⁹ Vgl. AG 34.

¹³³⁰ Furlinger, Der Dialog muss weitergehen, 2009, 30.

¹³³¹ Vgl. NA 2.

¹³³² Vgl. M. Schambeck, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (UTB Religionspädagogik 3856), Göttingen Bristol 2013, 37.

schreitet in seinen Ausführungen von den Religionen, die vom Christentum „weiter entfernt“ sind, zu den Religionen fort, die aufgrund ihres Gottesverständnisses „näher verwandt“ sind. Nach einem zähen Ringen um den Text¹³³³ entscheidet sich die Kirche für die „Wiederentdeckung des Judentums“ und distanziert sich vom Antisemitismus.¹³³⁴ Auch den Muslimen wird Respekt entgegengebracht, als wesentlichen Unterschied zwischen muslimischem und christlichem Glauben halten die Konzilsväter jedoch die Tatsache fest, dass Muslime Jesus nicht als Gott anerkennen, sondern als Propheten verehren.¹³³⁵ Die Christologie wird schließlich auch in den späteren Dokumenten im Zentrum der Auseinandersetzung um ein rechtes Verständnis der Theologie der Religionen stehen, deren Höhepunkt Furlinger in der Erklärung *Dominus Jesus* der Glaubenskongregation aus dem Jahr 2000 sieht.¹³³⁶

In den auf das Konzil folgenden Jahren entwickelte sich ein dreiteiliges Schema zur Einteilung religionstheologischer Positionen: Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus. Diese Typologie wird im gegenwärtigen Diskurs um eine Theologie der Religionen immer noch verwendet und auch heftig kritisiert.¹³³⁷ Perry Schmidt-Leukel expliziert im „*Handbuch Theologie der Religionen*“¹³³⁸ die Klassifikation der religionstheologischen Modelle und beschreibt die drei Positionen der Religionstheologie aus christlicher Sicht.

Aus der Perspektive eines christlichen Exklusivismus findet sich Transzendenzerkenntnis und heilbringende Offenbarung nur innerhalb des Christentums. Schmidt-Leukel differenziert noch einmal innerhalb der exklusivistischen Position zwischen radikalen Exklusivisten, die keine Heilsmöglichkeit für Nichtchrist*innen annehmen, und gemäßigten Exklusivisten, die von einer Heilsmöglichkeit außerhalb des Christentums ausgehen (z.B. postmortal), jedoch den nicht-christlichen Religionen dafür keine positive Wirkmöglichkeit zuschreiben.¹³³⁹ Der Satz „*extra ecclesiam nulla salus*“ bringt die Position des Exklusivismus, von welchem sich die katholische Kirche am 2. Vatikanischen Konzil endgültig distanziert hat, auf den Punkt. Gemäß der inklusivistischen Position finden sich Transzendenzerkenntnis

¹³³³ Vgl. Furlinger, Der Dialog muss weitergehen, 2009, 33-37.

¹³³⁴ Vgl. NA 4.

¹³³⁵ Vgl. NA 3.

¹³³⁶ Vgl. Furlinger, der Dialog muss weitergehen, 2009, 22.

¹³³⁷ Vgl. P. Schmidt-Leukel, Zur Einteilung religionstheologischer Standpunkte, in: U. Dehn/U. Caspar-Seeger/F. Bernstorff (Hgg.), Handbuch Theologie der Religionen, Freiburg im Breisgau 2017, 252–296, 254f.

¹³³⁸ U. Dehn/U. Caspar-Seeger/F. Bernstorff (Hgg.), Handbuch Theologie der Religionen: Texte zur religiösen Vielfalt und zum interreligiösen Dialog, Freiburg Basel Wien 2017.

¹³³⁹ Vgl. Schmidt-Leukel, Zur Einteilung religionstheologischer Standpunkte, 2017, 261.

und Heil in defizitärer Form auch in nicht-christlichen Religionen, in vollkommener Form jedoch im Christentum. Ausgangspunkt des Inklusivismus ist der bereits oben erwähnte Heilsuniversalismus¹³⁴⁰, demgemäß die Spuren der Wahrheit auch in den nicht christlichen Religionen gefunden werden können, und die Auffassung, dass „der Einzelne, der Gutes tut, das Wahre sucht und in der Tradition seiner Religion lebt, nicht verloren gehen wird.“¹³⁴¹

Auch hier gibt es zahlreiche Abstufungen, inwiefern die Defizienz der Transzendenzerkenntnis und des Heils außerhalb des Christentums gesehen wird. Je nachdem, ob die Unhintergebarkeit und Universalität der Erlösung im Christusereignis betont wird oder aber die Meinung, auch die anderen Religionen könnten, wenn sie Spuren der Gnade enthielten, nicht heilsirrelevant sein, wird die Heilsrelevanz der Religionen in der inklusivistischen Position mehr oder weniger optimistisch eingeschätzt.¹³⁴²

Die offiziellen Veröffentlichungen der Kirche zum interreligiösen Dialog in den letzten dreißig Jahren spiegeln das Ringen um ein Verständnis des Verhältnisses der nicht-christlichen Religionen zum Christentum wider.¹³⁴³

So befinden sich die Aussagen Papst Johannes Paul II. in einer „spannungsvollen Balance“ zwischen der dialogischen Offenheit für andere Religionen und dem christlichen Glauben an die Einzigkeit und Universalität Jesu Christi. Die vielfältigen interreligiösen Begegnungen des Papstes bezeugen die Offenheit und das Bemühen um Verständigung. Die Anerkennung der anderen Religionen als gleichwertige Wege, wie sie die pluralistische Position vertritt, bleibt definitiv ausgeschlossen.¹³⁴⁴ Unter Benedikt XVI. kommt es zu einer deutlichen Akzentverschiebung, die aus diversen Aussagen und Handlungen des Papstes erkennbar wird. Furlinger zeichnet die Wende „von einem Dialog- zu einem Differenzparadigma“ detailliert nach: So sei nunmehr nicht mehr vom interreligiösen Dialog, sondern vom „Dialog der Kulturen und Zivilisationen“ die Rede und es werde eine Abkehr von der Suche nach den Gemeinsamkeiten erkennbar, die NA als Grundprinzip der Haltung zu den Religionen bezeichnet hatte.¹³⁴⁵

¹³⁴⁰ Vgl. Seite 308.

¹³⁴¹ *Schambeck*, *Interreligiöse Kompetenz*, 2013, 34.

¹³⁴² Vgl. ebd.

¹³⁴³ Ernst Furlinger zeichnet die Entwicklungslinien der lehramtlichen Dokumente zum Interreligiösen Dialog in seinen Veröffentlichungen „Der Dialog muss weitergehen“ von 2009 und „Handwerker der Hoffnung“ von 2023 nach.

¹³⁴⁴ Vgl. Furlinger, *Der Dialog muss weitergehen*, 2009, 96f.

¹³⁴⁵ Vgl. ebd. 350.

Die Erklärung der Glaubenskongregation *Dominus Jesus. Über die Einzigkeit und die Heilsuniversalität Jesu Christi und der Kirche* aus dem Jahr 2000, die Neuformulierung der Karfreitagsbitte „Für die Juden“ im alten lateinischen Ritus 2008 oder die Regensburg-Rede von 2006 weisen in diese Richtung.¹³⁴⁶

Im Pontifikat von Papst Franziskus habe sich erneut ein Paradigmenwechsel ereignet, indem dieser den Akzent auf die „gemeinsame praktische Kooperation für soziale Gerechtigkeit, Frieden und die Sorge um die Schöpfung“ lege und dies im Vergleich zu seinen Vorgängern an globaler Resonanz gewinne.¹³⁴⁷ Der vorwiegend soziale Zugang des derzeitigen Papstes weiche den doktrinären Ansprüchen der Kirche aus und lasse diese unverändert. Seine Haltung drücke ein Verständnis von Suche nach Wahrheit und nicht des Wahrheitsbesitzes aus.¹³⁴⁸

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl in den lehramtlichen Texten als auch in der einschlägigen fachlichen Literatur ein intensives Ringen um eine Theologie der Religionen und um die auf deren Hintergrund angemessene Weise des interreligiösen Dialogs stattfindet. Auch wenn die klare Distanzierung von einem exklusivistischen Ekklesiozentrismus eigentlich gemäß den Texten des 2. Vatikanischen Konzils theologischer Status quo ist¹³⁴⁹, tauchen dennoch da und dort Aussagen auf, die an eine vorvaticanische Einstellung erinnern.

Von einem pluralistischen Ansatz der Theologie der Religionen grenzt sich die Kirche deutlich ab.¹³⁵⁰ In der Sichtweise des pluralistischen Modells finden sich in der christlichen Religion wie auch in den nicht-christlichen Religionen Transzendenzerkenntnis und heilshafte Offenbarung, ohne dass von einer Rangordnung zwischen den Religionen ausgegangen wird.¹³⁵¹ Auch wenn hier nicht im Detail auf die vielfältigen pluralistischen Ansätze eingegangen werden kann, soll erwähnt werden, dass innerhalb des Pluralismus gegenüber bestimmten religiösen Konzepten auch exklusivistische (z.B. bei destruktiven Kulturen) bzw. inklusivistische (z.B. beim atheistischen Humanismus) Positionen eingenommen werden.¹³⁵² Die Kirche lehnt jedenfalls in sämtlichen neueren Dokumenten in einem apodiktisch-doktrinalen

¹³⁴⁶ Vgl. E. Furlinger, *Handwerker der Hoffnung: Papst Franziskus und der interreligiöse Dialog*, Innsbruck; Wien 2023, 57.

¹³⁴⁷ Vgl. ebd. 19.

¹³⁴⁸ Vgl. ebd. 78.

¹³⁴⁹ Vgl. GS 22.

¹³⁵⁰ Vgl. Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 2013, 41.

¹³⁵¹ Vgl. Schmidt-Leukel, *Zur Einteilung religionstheologischer Standpunkte*, 2017, 262.

¹³⁵² Vgl. ebd. 263.

Sprachstil jeglichen Relativismus ab, den sie den pluralistischen Ansätzen einer Theologie der Religionen vorwirft.¹³⁵³

3.2.2.2 Die lehramtliche Position zu religiöser Pluralität in den schulrelevanten

Dokumenten

Die Kongregation für das katholische Bildungswesen gab 2013 das Dokument *Erziehung zum interkulturellen Dialog in der Katholischen Schule. Zusammenleben für eine Zivilisation der Liebe* heraus und wandte sich damit erstmals ausdrücklich der Frage nach dem Umgang mit kultureller und damit auch religiöser Pluralität an katholischen Schulen zu.¹³⁵⁴ Mit Blick auf die oben kurz dargestellten religionstheologischen Ansätze, drängt sich die Frage auf, welche Position die Bildungskongregation in ihren schulrelevanten Texten einnimmt. Gleich im ersten Kapitel des Dokuments von 2013 findet sich die Überschrift „Die katholische Religion und andere Religionen“. Die Autoren knüpfen zunächst an NA an, indem sie die Unterschiede zwischen den Menschen verschiedener Religionen als eine „wunderbare Gelegenheit“ sehen, um das Zusammenleben in gegenseitiger Achtung zu lernen.¹³⁵⁵ Die Tatsache, dass die katholische Kirche den interreligiösen Dialog für immer notwendiger erachtet, lässt darauf schließen, dass eine exklusivistische Position abgelehnt wird. Die Bildungskongregation führt als Begründung für den Dialog zunächst das schöpfungstheologische Argument an, sodann wird darauf hingewiesen, dass die Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen der Stärkung des Gemeinwohls, der Gerechtigkeit und des Friedens dienen soll. Der Dialog mit den anderen Kirchen und christlichen Bekenntnissen zielt auf die Einheit der Christ*innen und wird biblisch begründet: „*Ut omnes unum sint*“ (Joh 17, 21). So sehr die Notwendigkeit des interkulturellen und interreligiösen Dialogs betont wird¹³⁵⁶, so sehr erteilen die Autoren jeglichem Relativismus eine Absage und distanzieren sich dadurch von der pluralistischen Position.¹³⁵⁷ Indem sie in der theologischen Grundlegung ihres interkulturellen Ansatzes neben dem schöpfungstheologischen auch das christologische Argument ausführen, bekennen sie sich in Anknüpfung an GS 22 klar zur inklusivistischen Sichtweise, wenn es beispielsweise heißt:

¹³⁵³ Vgl. *Schambeck*, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 44.

¹³⁵⁴ Vgl. Seite 261f.

¹³⁵⁵ Vgl. EID 8ff.

¹³⁵⁶ Vgl. 3.1.4.3.3 Notwendigkeit des interkulturellen Dialogs.

¹³⁵⁷ Vgl. EID 11.

„Tatsächlich klärt sich nur im Geheimnis des fleischgewordenen Wortes das Geheimnis des Menschen wahrhaft auf. Christus macht eben in der Offenbarung des Geheimnisses des Vaters und seiner Liebe dem Menschen den Menschen selbst voll kund und erschließt ihm seine höchste Berufung.“¹³⁵⁸

Aufgrund der Tatsache, dass „in immer mehr Ländern der Welt die Mehrheit der Schüler nicht katholisch ist, müsse man sich mit dem Thema der interreligiösen Begegnung auseinandersetzen.“¹³⁵⁹ Diese Auseinandersetzung wird auch inhaltlich bestimmt, man müsse nämlich „die verschiedenen Glaubensrichtungen kennen und mit deren Gläubigen sowie mit Nichtgläubigen in Dialog treten.“¹³⁶⁰ Hauptaufgabe katholischer Schulen bleibe aber, Zeugnis abzulegen und die christliche Präsenz deutlich zu machen.¹³⁶¹ Die Bildungskongregation hält fest, dass der Beitrag, den die katholische Kirche im Bereich der Erziehung und zum interreligiösen Dialog leistet, in ihrem Bezug zur zentralen Stellung der menschlichen Person liegt und Jesus Christus die Grundlage des anthropologischen und pädagogischen Konzepts der katholischen Schulen ist. Der Dialog sei dabei nicht bloßes Lehrmittel, sondern der „Weg mit anderen in Beziehung zu treten.“¹³⁶² Das jüngste Dokument von 2022, *Die Identität der katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs*, wiederholt die Aussagen von 2013 explizit und knüpft daran an.¹³⁶³ Die Kongregation für das katholische Bildungswesen sieht die heutigen Gesellschaften durch eine Multikulturalität und Multireligiosität gekennzeichnet. Der Bildung komme deswegen ein hoher Stellenwert für die Zukunft zu, da hier der Dialog eingeübt werden könne, um ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen.¹³⁶⁴ Der Dialog verbinde die Aufmerksamkeit für die eigene Identität mit dem Verständnis für die anderen sowie dem Respekt für die Vielfalt und sei ein Weg zur Wahrheit, den man geduldig beschreiten müsse.¹³⁶⁵ Um die lehramtlichen Aussagen über den interreligiösen Dialog konkretisieren zu können, muss vorher geklärt werden, wie mit Wahrheits- und Absolutheitsansprüchen der Religionen bzw. wie mit Eigenem und Fremdem umgegangen werden kann. Es müssen also Modelle gefunden werden, die gewährleisten, dass das Eigene und das Fremde in ihren Ansprüchen zur Geltung

¹³⁵⁸ Ebd. 15.

¹³⁵⁹ EID 55.

¹³⁶⁰ Vgl. ebd.

¹³⁶¹ Vgl. ebd. 57.

¹³⁶² Ebd.

¹³⁶³ Vgl. IKS 28.

¹³⁶⁴ Vgl. IKS 27.

¹³⁶⁵ Vgl. IKS 30.

kommen und nicht auf Kosten des jeweils anderen verstanden werden oder beziehungslos nebeneinander stehen bleiben.¹³⁶⁶

3.2.2.3 Theologische Differenzmodelle als Grundlage für den interreligiösen Dialog

Mirjam Schambeck analysiert in ihrem Buch zur interreligiösen Kompetenz verschiedene „Versuchungen“ im Differenzdenken, die sich auf die unterschiedlichen theologischen Differenzmodelle auswirken. Als erste „Versuchung“ beschreibt sie das Streben, Differenz von einem extramundanen Punkt aus vermessen zu wollen, so als ob man gleichsam aus der Vogelperspektive Religionen betrachten könne. Dahinter vermutet sie ein idealistisches Verständnis von Wirklichkeit und Religion, das totalitäre Ansprüche in sich berge. Es sei aber die Kontextualität und kulturelle Bedingtheit des eigenen Denkens und der persönlichen Perspektive anzuerkennen, weshalb man sich von einer universellen hermeneutischen Position verabschieden müsse.¹³⁶⁷ Auf der Suche nach Verständigungs- bzw. Berührungspunkten zwischen den partikularen religiösen Traditionen, macht Schambeck die Frage nach der Wahrheit, dem Guten und Schönen, nach Heil und Liebe ausfindig, von denen aus es den einzelnen religiösen Traditionen möglich wird, sich auszutauschen und einen jeweils spezifischen Beitrag zu leisten.¹³⁶⁸

Als zweite Verunmöglichung des Dialogs identifiziert sie den Ansatz, im Fremden das total Andere zu sehen, zu dem es keine Vermittlung gebe. Dieses Differenzmodell sei beispielsweise im Exklusivismus repräsentiert: Die fremde Religion ist hier eine abgegrenzte Größe, die auch als bedrohlich empfunden und dämonisiert wird.

Eine weitere aporetische Verhältnisbestimmung zwischen Eigenem und Fremden versuche, das Fremde durch das Eigene zu vereinnahmen. Vertreter einer pluralistischen Religionstheologie werfen dies dem inklusivistischen Modell vor. „Jeder müsse sich als anonymen Christ verstehen, ob er wolle oder nicht. Von Vertretern der anderen Religionen werde das aber als Vereinnahmung und Aufkündigung des Dialogs interpretiert.“¹³⁶⁹

Wieder eine andere, den Dialog verunmöglichende Sichtweise sei die Vorstellung, dass die Religionen einander beziehungslos gegenüberstünden. Hier werden sie zwar nicht dämonisiert, aber sie treten auch nicht miteinander in einen Diskurs über Eigenes und

¹³⁶⁶ Vgl. Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 2013, 111.

¹³⁶⁷ Vgl. ebd. 112f.

¹³⁶⁸ Vgl. ebd. 114.

¹³⁶⁹ Ebd. 116.

Fremdes ein und verbleiben in einem fruchtlosen Nebeneinander. Als letzte Möglichkeit der Verhältnisbestimmung nennt Schambeck die Tendenz, das Eigene aufzugeben und im Fremden zu versinken. Auch dieser Weg der Selbstaufgabe führe letztlich in eine Sackgasse und nicht zu einem fruchtbaren Dialog der Religionen.

So sei es notwendig Differenzmodelle zu entwickeln, die einerseits anerkennen, dass Kommunikation immer in partikulären Kontexten und Kulturen stattfindet, die andererseits aber auch von einem Selbstüberschreitungspotenzial der Religionen ausgehen, wodurch sich Berührungspunkte ergeben, und Dialog stattfinden könne.¹³⁷⁰

In Abgrenzung zu Differenzmodellen von Buber, Levinas und Welsch entwickelt Schambeck das Modell der „Liebe als Grund von Eigenem und Fremden“, das in der Folge kurz dargestellt werden soll, da es als für den interreligiösen Dialog im vorliegenden Forschungskontext hilfreich erscheint.¹³⁷¹

Schambecks Modell geht von der Verschiedenheit und Vielfalt der Menschen aus. Sie stellt als Voraussetzung für ihren Ansatz die Idee in den Mittelpunkt, dass Differenz zwar abstrakt denkbar sei, sich aber auch interpersonal ereigne und daher personal geprägt sei. Eigenes und Fremdes müsse zudem jenseits von Konkurrenz und Unterdrückung formuliert werden, und so rücke der Begriff der Liebe ins Zentrum.

Liebe, als Ausdruck gelingenden Lebens und aus christlicher Perspektive Ausdruck für Gott selbst, wird zum Schlüsselbegriff dieses Differenzmodells, das zur Ermöglichung eines interreligiösen Dialogs dienen kann.¹³⁷² Weil Liebe nicht auf ein Gefühl reduziert werden darf, begründet Schambeck die Liebe zunächst biblisch als einen Begriff, der ein Begegnungs- und Beziehungsgeschehen darstellt.¹³⁷³

Sowohl im Alten (z.B. Dtn 6,4-9) als auch im Neuen Testament steht (z.B. Lk 10,25-37) Liebe für den lebensschaffenden Impuls, der das Leben „auf das Gute hin wandelt“ und damit „göttlich“ ist.¹³⁷⁴ Alttestamentlich zeigt sich die Liebe im Schöpfungsakt, in der Befreiungstat und in der Kraft, die dem Leben Orientierung gibt. Im Neuen Testament konkretisiert sie sich in der Kenosis des Gekreuzigt-Auferweckten.¹³⁷⁵

Liebe zeigt sich immer in einer individuellen und einer sozialen Dimension. In Berufung auf den Sozialethiker Clemens Sedmak weist Regina Polak darauf hin, dass „dass ein christliches Verständnis von Liebe untrennbar mit der Verantwortung für

¹³⁷⁰ Vgl. ebd.

¹³⁷¹ Vgl. ebd. 134.

¹³⁷² Vgl. ebd. 116.

¹³⁷³ Vgl. ebd. 129.

¹³⁷⁴ Vgl. ebd. 118.

¹³⁷⁵ Vgl. ebd. 119ff.

Gerechtigkeit verbunden ist.¹³⁷⁶ In Jesus Christus werde deutlich, dass sich durch die Liebe das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit verwirklichen, sich aber auch umgekehrt ohne den Einsatz für Gerechtigkeit, Liebe nicht entfalten könne.¹³⁷⁷

Schambeck wiederum macht für ihr theologisches Differenzmodell das trinitätstheologische Differenzdenken Karl Rahners fruchtbar.¹³⁷⁸ Rahner denkt Differenz nicht als etwas Widergöttliches oder Geschöpfliches, sondern setzt den Unterschied in Gott selbst, was die Frage auslöst, wie Einheit und Vielfalt zu verstehen ist und Eigenes im Verhältnis zum Anderen zu denken ist.¹³⁷⁹ Grund der Vielfalt ist die Einheit in Gott selbst, wodurch Differenz nicht Bedrohung oder Zerfall der Einheit ist, sondern von der Freiheit Gottes zeugt, sich selbst auszusagen, sich zu entäußern in „das andere seiner selbst, ohne sich zu verlieren.“¹³⁸⁰ In Weiterführung des trinitätstheologischen Denkens Rahners zeigt Schambeck, dass Kenosis und Caritas Grundaussagen Gottes sind und Eigenes und Fremdes immer schon in Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehung ist nicht zerstörerisch und böse, sondern fundamental als Liebe ausgewiesen.¹³⁸¹ In diesem Beziehungsgeschehen kann interreligiöser Dialog als Prozess des Austausches zwischen Eigenem und Fremden stattfinden. Dabei ist das Eigene, das durch die persönliche Geschichte geprägte „Vorgängige“, das nicht als Herrschaftsposition auszuspielen und zu denken ist. Das Fremde ist nicht als das total Andere zu verstehen und wird nicht vom Eigenen absorbiert.¹³⁸²

Die Frage, wie Eigenes und Fremdes und deren Verhältnis zueinander zu denken ist, ist freilich sehr komplex und es würde wiederum den Rahmen der Arbeit sprengen, tiefer in die Materie einzutauchen. Fest steht, dass Menschen gleichzeitig auf einander verwiesen und einander bleibend fremd sind.¹³⁸³ In dieser Spannung wird, gemäß der Erkenntnis Martin Bubers, dass der Mensch auf ein Du ausgerichtet ist und erst in der Begegnung mit dem Anderen zu sich finden kann, Identität möglich. Die Differenz und Fremdheit macht andererseits Beziehung möglich und Verständigung notwendig. Damit

¹³⁷⁶ R. Polak, Anerkennung. Eine Herausforderung für Kirche und Pastoral, in: T. Krobath/ A. Lehrner-Hartmann/R. Polak (Hgg.), Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8), Göttingen 2013, 315–344, 315.

¹³⁷⁷ Vgl. ebd. 316.

¹³⁷⁸ Vgl. Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 125.

¹³⁷⁹ Vgl. K. Rahner, Grundkurs des Glaubens: Einf. in d. Begriff d. Christentums, Freiburg im Breisgau ; Basel ; Wien ^{6. Aufl.} 1976, 142.

¹³⁸⁰ Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 126; Vgl. Rahner, Grundkurs des Glaubens, 1976, 142.

¹³⁸¹ Vgl. Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 127.

¹³⁸² Vgl. ebd. 130.

¹³⁸³ Vgl. Polak, Anerkennung. Eine Herausforderung für Kirche und Pastoral, 2013, 337.

im Kontext des interreligiösen Dialogs die Verständigung in den „Dimensionen des Respekts und der Anerkennung des Anderen in seinem Anderssein“¹³⁸⁴ stattfinden kann, soll in der Folge auf den Begriff „Kultur der Anerkennung“ eingegangen werden.

3.2.2.4 Kultur der Anerkennung als grundlegende Haltung für den interreligiösen Dialog im schulischen Kontext

Die eingehende Beschäftigung des Begriffs „Kultur der Anerkennung“ im Kontext von Schule verdankt sich dem Engagement von Forscher*innen rund um Martin Jäggle, die im Rahmen der Initiative „lebens.werte.schule.“¹³⁸⁵ im Jahr 2012 den internationalen Kongress „Kultur der Anerkennung“ an der Universität Wien veranstalteten. Anerkennung fungiert als Schlüsselbegriff¹³⁸⁶, dem nach Meinung von Jäggle Aufmerksamkeit gebührt, auch wenn er – wie Stefan Altmeyer zeigt – im religionspädagogischen Diskurs traditionslos ist¹³⁸⁷ und in der Theologie vor 2012 kaum eine Rolle spielte. In diversen anderen Wissenschaften, besonders in der Pädagogik „boomt“ der Begriff allerdings.¹³⁸⁸ Auf die verschiedenen Konzeptionen einer Kultur der Anerkennung in Soziologie und Politikwissenschaft etc. kann ich hier nicht detailliert eingehen, sehr wohl sollen aber die Merkmale einer Kultur der Anerkennung beleuchtet werden, wie sie im theologischen Diskurs am Kongress 2012 im Kontext eines Umgangs mit religiöser Pluralität an Schulen entwickelt wurden. Jäggle nennt als Kennzeichen einer Kultur der Anerkennung Wege inklusiven Umgangs mit Diversität in Unterricht und Schulleben, die Mitgestaltung von demokratischen Strukturen in der Schule, strukturelle Formen der Wertschätzung und Würdigung aller Beteiligten und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten.¹³⁸⁹

In Anlehnung an Balzer und Ricken¹³⁹⁰ skizziert er vier einander ergänzende Praktiken der Anerkennung.¹³⁹¹ Zunächst gehe es um Anerkennung als moralische Praxis, die

¹³⁸⁴ Vgl. *Fürlinger*, *Handwerker der Hoffnung*, 2023, 36.

¹³⁸⁵ lebens.werte.schule, <https://lebenswerteschule.univie.ac.at/lebenswerteschule/> (Stand: 23.03.2023; Abruf: 23.03.2023).

¹³⁸⁶ Vgl. *M. Jäggle (Hg.)*, *Kultur der Anerkennung in der Schule*, in: *Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Baltmannsweiler 2013, 11–33, 11.

¹³⁸⁷ Vgl. *S. Altmeyer*, *Anerkennung zuerst! Theologische Orientierungen für das interreligiöse Lernen*, in: *T. Krobath/M. Jäggle/R. Polak (Hgg.)*, *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft Bd. 8)*, Göttingen 2013, 15–24, 12.

¹³⁸⁸ *Polak*, *Anerkennung. Eine Herausforderung für Kirche und Pastoral*, 2013, 321.

¹³⁸⁹ *M. Jäggle*, *(Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität*, in: *H. Schluss (Hg.)*, *Wir sind alle „andere“: Schule und Religion in der Pluralität (Religionspädagogik)*, Göttingen 2015, 70–86, 72.

¹³⁹⁰ *N. Ricken/N. Balzer*, *Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, in: *A. Schäfer/C. Thompson (Hgg.)*, *Anerkennung (Pädagogik - Perspektiven)*, Paderborn München Wien Zürich 2010, 35–87.

¹³⁹¹ Vgl. *Jäggle*, *(Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität*, 2015, 73

emotionale Zuwendung, Bestätigung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung gewährleiste. Zweitens konkretisiere sich Anerkennung als kulturelle Praxis, also in Besonderheit und Gleichwertigkeit, wodurch Partizipation und Gerechtigkeit ermöglicht werde. An dritter Stelle stehe Anerkennung als paradoxe Praxis, womit gemeint ist, dass man durch andere wird, was man ist und trotzdem vorher schon jemand war. Viertens sei Anerkennung eine „Dimension von Praktiken“, womit der gesamte „Phänomenbereich des Anerkennens“ angesprochen wird. Schulen seien per se Orte der Anerkennung, in denen die Adressierungsproblematik zu berücksichtigen sei.¹³⁹² So können Schulen für (junge) Menschen zu Orten der individuellen Entfaltung und Integrität genauso wie zu Orten der Beschämung werden. Dies bezieht sich im Sinne des ganzheitlichen Anspruchs katholischer Schulen auch auf den religiös-spirituellen Bereich.¹³⁹³ Im Kontrast zum Gegenbegriff einer Herabwürdigung und Diskriminierung steht Anerkennung für eine individuelle und strukturelle Form der Wertschätzung der anderen religiösen Herkunft oder des fremden Glaubens. Polak schätzt Anerkennung als „strukturbildende Dimension sowohl der Liebe als auch der Gerechtigkeit“ ein und so könnten Liebe und Gerechtigkeit durch Anerkennung konkretisiert und miteinander verbunden werden.¹³⁹⁴ Kultur der Anerkennung bildet die Grundlage für echten Dialog indem die Beziehung zwischen dem Eigenen und Fremden „entherrschaftlicht und pazifiziert“ wird.¹³⁹⁵ Dies inkludiert zugleich die Einsicht in die relative Geltung des Eigenen und damit die Preisgabe eines absoluten Anspruches.¹³⁹⁶

3.2.2.5 Die Wahrheitsfrage als Ernstfall des interreligiösen Dialogs

In der Frage nach dem Absolutheitsanspruch, also welche Religion wahr ist und wie sich die Wahrheitsansprüche der Religionen zueinander verhalten, gelangt der interreligiöse Dialog an einen kritischen Punkt. Um unlösbare Konflikte zu vermeiden, wird manchmal dafür plädiert, die Frage nach der Wahrheit der Religionen „außen vor zu lassen“, was bedeuten würde, dass auch die Frage nach der Wahrheit aufgegeben würde und damit auch die Hoffnung auf eine Verständigung zwischen den Religionen.¹³⁹⁷

¹³⁹² Vgl. ebd. 74f.

¹³⁹³ Vgl. Seite 236.

¹³⁹⁴ Polak, Anerkennung. Eine Herausforderung für Kirche und Pastoral, 2013, 318.

¹³⁹⁵ Vgl. M. Ghasempour, Philosophie der dialogischen Weltbegegnung, in: W. Weiße/H.-M. Gutmann (Hgg.), Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven (Religionen im Dialog 3), Münster 2010, 81–87, 82.

¹³⁹⁶ Vgl. ebd.

¹³⁹⁷ Vgl. Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 135.

Die Internationale Theologenkommission stellt in ihrem Dokument *Das Christentum und die Religionen* fest, dass es mit der christlichen Sicht unvereinbar sei, die Wahrheitsfrage zu opfern.¹³⁹⁸

In der Diskussion um die Wahrheitsfrage extrahiert Schambeck vier Positionen:¹³⁹⁹

1. Religiöser Indifferentismus: Religion ist Privatsache, über die es sich nicht zu streiten lohnt.
2. Relativistisches Wahrheitsverständnis: Jegliche Wahrheit ist subjektiv und alle Religionen sind Ausgestaltungen der Suche nach dem Transzendenten, wobei sie intersubjektiv gleich gültig und gleich aussagekräftig sind. Auf normative Wahrheitsansprüche ist zu verzichten. Diese Position findet im religionspluralistischen Modell ihren Ausdruck und wird vom katholischen Lehramt scharf kritisiert.
3. Absolutistisches Wahrheitsverständnis: Die eigene Wahrheit ist verbindlich und alle anderen Wahrheitsansprüche werden grundsätzlich abgelehnt. Dieses Verständnis entspricht dem vorkonziliaren Exklusivismus.
4. Universales Wahrheitsverständnis: Seit den Aussagen des 2. Vatikanums und der Erklärung *Nostra aetate* vertritt die katholische Kirche diesen Ansatz, der davon ausgeht, dass im Fragment das Unbedingte erblickt werden kann und darauf hofft, dass sich das, was sich jetzt als wahr erweist, im Einst nicht falsch sein wird.

Diesem Verständnis soll in der Folge ausführlicher nachgegangen werden, da es dem christlichen Ansatzpunkt für einen interreligiösen Dialog zugrunde liegt.

Zunächst ist es notwendig, sich darüber zu verständigen, was eigentlich unter (religiöser) Wahrheit zu verstehen ist. Darüber könnte philosophisch-theologisch ein langer Diskurs geführt werden. Hier ist mit Schambeck in Rekurs auf Karl Rahner und Armin Kreiner zwischen existenzieller erfahrbarer und doktrinärer Satz Wahrheit zu unterscheiden. In der Wahrheit zu leben, habe immer auch etwas mit dem konkreten Leben zu tun. Es bedeute für Menschen aller Religionen, in ihrer jeweils eigenen Religionsgemeinschaft die Gewissheit zu haben, das Rechte zu tun und sich auf das Transzendente hin zu überschreiten. So erweise sich die Wahrheit im Lebensvollzug

¹³⁹⁸ Vgl. *Internationale Theologenkommission, Das Christentum und die Religionen*, hg. von Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 136), Bonn 1996, 13.

¹³⁹⁹ Vgl. Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 2013, 136.

und der Dialog des Lebens bzw. Handelns werde zu einem Ort, an dem sich die Wahrheit von Religion manifestiere.¹⁴⁰⁰

Religiöse Wahrheit als eine, über die gesprochen wird, bleibe jedoch immer auf das Eschaton verwiesen, da eine Verifikation in dieser Zeit nicht möglich sei. Trotzdem sei es nicht sinnlos, darüber in einen Diskurs zu treten, denn die Wahrheit sei nicht „total losgekoppelt von der Wahrheit der Religionen im Hier und Jetzt“, sondern werfe schon das Licht auf unser Heute. Garantie dafür sei die Verheißung, „dass derselbe, der einst richten wird, derselbe ist, der gestorben und auferstanden ist und der das Reich Gottes als schon jetzt angebrochenes verkündete: Jesus Christus.“¹⁴⁰¹

Um diese Frage müsse gerungen werden. Wahrheit sei außerdem nicht als etwas Statisches und Starres zu verstehen, sondern ein dynamisches Geschehen. Hier stellt Schambeck die Verbindung zu Beziehung und Liebe her, die ebenfalls einen Prozess markiere, in dem der Wahrheit Raum geschafft werde, weil „dort wo Liebe ist, nicht Unwahrheit sein kann“.¹⁴⁰²

Die Frage nach der Wahrheit sei immer auch verbunden mit der Frage, wie der Mensch heil werden könne. Diese Frage sei die zentrale Frage aller Religionen, in der Heilsfrage konkretisiere sich die Wahrheitsfrage. Gleichzeitig stelle die Frage nach dem Heil eine Verbindung zwischen dem subjektiv-personalen und dem objektiv-propositionalen Verständnis von Wahrheit dar.¹⁴⁰³

Dies ist für den interreligiösen Dialog insofern bedeutsam, als die Frage, wie Menschen durch die Religionen zu ihrem Heil gelangen können, mit der Frage nach der Wahrheit der Religionen verbunden ist. Der Dialog über die Lehre und der Dialog über das Leben seien zu verschränken. Sowohl Wahrheitsfrage als auch Heilsfrage sind einerseits von Partikularität geprägt, insofern sie innerhalb partikulärer religiöser Traditionen verstanden werden. Indem Wahrheit und Heil aber auch Anteil am Universalen haben, sind sie von Universalität geprägt. Diese könne allerdings nicht vom Mensch in Besitz genommen werden, sondern ist nur von Gott einzuholen.¹⁴⁰⁴

Schambeck setzt in der Frage nach der Liebe und dem Maß ihrer Verwirklichung den Ausgangspunkt für den Dialog der Religionen. Unter Universalität von Wahrheit wird verstanden, dass der Heilswille Gottes für alle Geschöpfe universal ist und diese auch

¹⁴⁰⁰ Vgl. ebd. 140.

¹⁴⁰¹ Ebd. 141.

¹⁴⁰² Ebd.

¹⁴⁰³ Vgl. ebd. 144.

¹⁴⁰⁴ Ebd. 145.

als heilsfähig gelten. Die Zusage Gottes, dass alles gut geworden ist und gut werden wird, sei die Grundlage für eine Theologie der Religionen und die Ermöglichung für den interreligiösen Dialog. Wo Heil, Liebe und Gutsein möglich werden, konkretisiere sich auch Wahrheit. Wo jedoch Menschen im Namen der Wahrheit unterdrückt werden und kein Heil zu finden ist, dort gebe es auch keine Wahrheit. Aus christlicher Sicht verwirkliche sich dies in Christus, der als „greifbare Heilszusage Gottes in die Welt gekommen ist“ und an ihm werde sichtbar, dass „Gott nichts anderes ist als Liebe.“¹⁴⁰⁵

Auch die christliche Rede vom Geist Gottes als „Lebendigmacher“ und Garant der Nähe Gottes, der Liebe, Freude, Friede, Langmut, Freundlichkeit, Güte etc. hervorbringt (Gal 5,22; Kor 6,6; Eph 5,9), handelt vom Heil und insofern auch von der Wahrheit. Dies bedeute für den Dialog der Religionen, dass nach dem Wirken des Geistes in den verschiedenen religiösen Traditionen gesucht werden könne.¹⁴⁰⁶

Neben der schöpfungstheologischen, christologischen und pneumatologischen Begründung für eine Universalität der Wahrheit und des Heils fügt Schambeck in Tradition der Kirchenväter und der nachvatikanischen lehramtlichen Dokumente einen ekklesiologischen Aspekt hinzu, der über die sichtbar verfasste Kirche hinausweist. Das 2. Vatikanische Konzil spricht von der universalen Berufung aller zum Heil und sieht so eine Bezogenheit der Nicht-Christ*innen auf die Kirche als Hinordnung auf das Volk Gottes.¹⁴⁰⁷ Die internationale Theologenkommission stellt in ihrem Dokument von 1996 fest, dass es heute nicht mehr um die Frage geht, ob die Menschen die Rettung erlangen können, auch wenn sie nicht zur sichtbaren katholischen Kirche gehören, denn diese Möglichkeit gelte als theologisch sicher.¹⁴⁰⁸ Vielmehr ist zu fragen, wie die Kirche sich in ihrer Funktion für das Heil der Menschen heute verständlich machen kann, so dass die Menschen immer mehr Anteil am Heil erlangen.¹⁴⁰⁹

3.2.2.6 Katholizität im Kontext von Ökumene und interreligiösem Dialog

In der Diskussion um die Wahrheitsfrage im Zusammenhang mit dem interreligiösen Dialog, aber auch im innerchristlich ökumenischen Diskurs, ist der Begriff bzw. das Konzept der Katholizität zu klären. Dies ist wiederum ein weites Feld, dessen tiefere Beschäftigung den Rahmen der Forschungsarbeit sprengen würde. Dennoch soll der Frage, was angesichts einer globalisierten, zugleich vernetzten und

¹⁴⁰⁵ Ebd. 146.

¹⁴⁰⁶ Vgl. ebd. 147.

¹⁴⁰⁷ Vgl. LG 13.

¹⁴⁰⁸ Vgl. *Internationale Theologenkommission*, *Das Christentum und die Religionen*, 1996, 32.

¹⁴⁰⁹ *Schambeck*, *Interreligiöse Kompetenz*, 2013, 149.

zerrissenen Welt unter „katholisch“ verstanden werden kann, ein wenig Raum gegeben werden. Polak betont, dass vor allem das Phänomen der Migration „Theologie(n), Kirche(n) und Christentümer dazu animiert und motiviert, Katholizität neu zu verstehen.“¹⁴¹⁰ Den sehr komplexen Begriff der Katholizität differenziert sie mit Goßmann und Klein auf vierfache Weise.¹⁴¹¹ Intrakonfessionelle Katholizität meine erstens das Zusammenleben von Christ*innen einer Konfession und bezeichne die „Einheit in Vielfalt“ aufgrund verschiedener kultureller Traditionen innerhalb der römisch-katholischen Kirche. Zweitens ist die „christliche Katholizität“ zu nennen, die „als ekklesiologisches Selbstverständnis jeder Form des Christentums eignet und eine Eigenschaft von Kirche beschreibt.“¹⁴¹²

Drittens könne unter Katholizität das Verhältnis der christlichen Kirchen zur Welt verstanden werden, insofern Kirche universal gedacht werde und das Heil allen Menschen zugesagt sei. Zuletzt würden dem Christentum „Katholizitäten“ in anderen Religionen begegnen, insofern diese „ihrerseits nach dem Verhältnis zwischen Einheit und Vielfalt bzw. dem Zusammenleben in Verschiedenheit innerhalb ihrer Religion und mit ihrer Umwelt fragen“.¹⁴¹³ Der Begriff Katholizität sei also aus einer christlichen Perspektive abgeleitet und fokussiere auf die Frage nach der Einheit der Menschen in ihrer Vielfalt und Verschiedenheit.¹⁴¹⁴ Seit dem 2. Vatikanischen Konzil lenke die katholische Kirche die Aufmerksamkeit (wieder) auf die Universalität des Heilswillens Gottes.¹⁴¹⁵ Dadurch überschreite der Begriff die Grenzen der Kirche und des Christentums und beinhalte eine schöpferische- und heilsgeschichtliche Dimension, die auf das Zusammenleben der Menschheit in Einheit und Vielfalt fokussiere. In dieser Frage nach einem Zusammenleben in Frieden und Gerechtigkeit werde die Frage nach der Katholizität konkret und hier eröffnen sich „die Möglichkeiten interkulturellen, interreligiösen und ökumenischen Lernens.“¹⁴¹⁶

Im Rückgriff auf Schreier beschreibt Polak zwei Konzepte von Katholizität, die sich dadurch unterscheiden, in welchem Verhältnis sich die Kirche zu Welt sieht und wie die Theologie des 2. Vatikanischen Konzils interpretiert wird. Das erste Konzept sieht die

¹⁴¹⁰ Polak, Migration und Katholizität, 2015, 230.

¹⁴¹¹ Vgl. ebd.

¹⁴¹² Ebd.

¹⁴¹³ Ebd. 231.

¹⁴¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁴¹⁵ Vgl. Seite 321.

¹⁴¹⁶ Polak, Migration und Katholizität, 2015, 268.

Kirche als Überbringerin des Evangeliums und ihre Aufgabe in der „Verkündigung von Heilung, Erlösung und Versöhnung für alle Menschen.“¹⁴¹⁷

In diesem Ansatz blicke die Kirche mehr auf die Welt als auf sich selbst, müsse die Zeichen der Zeit lesen und sich in den Dienst der Welt stellen, womit sie die kenotische Haltung Christi einnehme. Ein zweites Konzept sieht die Kirche als Garantin des Glaubens in einem Gegenüber zur Welt. Das erste Modell respektiere Vielfalt klarer als das zweite, es bleibe aber die Frage offen, „wie Einheit dann konkret aussehen könne.“ Im zweiten Modell kämen Zweifel auf, ob Vielfalt tatsächlich ernst genommen werde.¹⁴¹⁸ In den untersuchten lehramtlichen Texten zu katholischer Schule und christlicher Erziehung sind beide Modelle erkennbar, ohne dass jedoch explizit gemacht würde, welches Konzept welchem Text zugrunde liegt. Ich sehe hier z.B. einen Gegensatz zwischen dem von Papst Franziskus verlautbarten „Global Compact on Education“ bzw. seinen jüngsten Aussagen zu katholischen Schulen und dem von der Bildungskongregation zuletzt veröffentlichten Text *Die Identität der katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs*.

Polak plädiert jedenfalls dafür, dass sich die Kirche nicht als „das Maß aller Katholizität“ verstehen soll, sondern ihre Partikularität in die Begegnung als unersetzliche Teilerkenntnis der Wahrheit einbringen möge. Katholizität bedeute immer wieder neues Ringen um Einheit, ein „Voneinander lernen“, ein Sichtbarmachen von Konfliktpotenzial. Konflikte könnten gerade dabei helfen, Katholizität, also Einheit in Vielfalt, zu verwirklichen.¹⁴¹⁹ Die Suche nach der Wahrheit sei so auch biblisch ganz praktisch zu verstehen: Sich in gegenseitiger Anerkennung gemeinsam auf die Suche nach einem friedlichen Zusammenleben und einer gerechteren Welt zu machen.¹⁴²⁰ Dieses Verständnis weist direkte Parallelen zur „Kultur der Begegnung“ auf, dem zentralen Leitbegriff, der Denken und Praxis des interreligiösen Dialogs von Papst Franziskus bestimmt.¹⁴²¹

Exkurs: Schärfung des Begriffs „Dialog“ im interreligiösen Kontext

Sowohl in den lehramtlichen Dokumenten als auch in der alltäglichen Praxis wird das Wort Dialog ständig, ja man hat den Eindruck fast inflationär verwendet. Um in Bezug

¹⁴¹⁷ Ebd. 266f.

¹⁴¹⁸ Ebd. 268.

¹⁴¹⁹ Vgl. ebd. 286.

¹⁴²⁰ Vgl. Jäggle/Polak, Diversität und Convivenz, 2014, 630.

¹⁴²¹ Vgl. Furlinger, Handwerker der Hoffnung, 2023, 36.

auf diesen zentralen Begriff nicht an der Oberfläche zu bleiben¹⁴²² und das Wort nicht einer Gebrauchsinflation auszusetzen, die zur Sinndiffusität führt¹⁴²³, möchte ich an dieser Stelle einige Gedanken zum Begriff Dialog einfügen, die die Ausführungen von 3.1.3.4 auf den pluralitätssensiblen Kontext hin ergänzen sollen. Diese sind einerseits den lehramtlichen Texten und andererseits der theologisch-philosophischen Fachliteratur entnommen.

Die Instruktion *Dialog und Verkündigung* des päpstlichen Rates für den interreligiösen Dialog und der Kongregation für die Evangelisierung der Völker von 1991 weist zunächst darauf hin, dass die Begriffe Dialog und Verkündigung nicht verwechselt werden dürfen. Ziel des Dialogs sei nicht die Konversion der Gesprächspartner, sondern vielmehr die „immer tiefere Bekehrung beider Partner zu Gott“.¹⁴²⁴ Die wertschätzende Haltung des Dialogs gegenüber den anderen Religionen drückt sich darin aus, dass DV in einem langen Abschnitt als erstes offizielles Dokument die religiösen Traditionen reflektiert.¹⁴²⁵ Im Dialog werden die anderen nicht als bedrohlich und minderwertig gesehen, sondern die religiöse Verschiedenheit als eine Bereicherung erfahren. So sei Dialog auch nicht zu verwechseln mit einer „Debatte zwischen einem Besitzer der Wahrheit und einem Irrenden“.¹⁴²⁶ Furlinger weist darauf hin, dass das Dialogverständnis von DV „im Rahmen eines Anerkennungs-Paradigmas“ stehe und weder auf ein „Ignorieren und Überspringen der Unterschiede, noch ein Nivellieren der Religionen auf den kleinsten gemeinsamen Nenner“ abziele.¹⁴²⁷

Ganz im Sinne von DV sind auch die Aussagen von Papst Franziskus zum Dialog in seinen Schriften *Evangelii gaudium* und *Veritatis gaudium* zu verstehen. Wie bereits beschrieben lädt Papst Franziskus zu einer Kultur der Begegnung ein¹⁴²⁸, die einen Dialog auf allen Gebieten fordert. Dieser Dialog sei keine taktische Vorgehensweise, sondern resultiere aus dem inneren Bedürfnis heraus, „gemeinsam die Erfahrung der Freude der Wahrheit zu machen und ihre Bedeutung sowie die praktischen Auswirkungen gründlich zu untersuchen.“¹⁴²⁹

Ergänzend zu den kirchlichen Aussagen zum Thema Dialog möchte ich noch den interkulturellen Philosophen Morteza Ghasempour und den bereits mehrfach im

¹⁴²² Vgl. Seite 242.

¹⁴²³ Vgl. *Ghasempour*, Philosophie der dialogischen Weltbegegnung, 81.

¹⁴²⁴ DV 40.

¹⁴²⁵ Vgl. *Furlinger*, der Dialog muss weitergehen, 2009, 472.

¹⁴²⁶ Ebd. 473.

¹⁴²⁷ Ebd. 474.

¹⁴²⁸ Vgl. Seite 243.

¹⁴²⁹ VG Einleitung 4-b.

Kontext der pluralitätssensiblen Schulpastoral zitierten Ulrich Kumher zu Wort kommen lassen.

Morteza Ghasempour stellt gleich zu Beginn seines Beitrages zu einer „Philosophie der dialogischen Weltbegegnung“ klar, dass

„Dialog weder eine partielle Verhaltensweise ist, die sich auf verbale Artikulation als eine spezifische Weise der allgemeinen Sprachlichkeit reduzieren ließe, noch ein technisch-rhetorisches Verhandlungsgeschick, durch das sich eine bestimmte Position Legitimität verschaffen würde.“¹⁴³⁰

Ghasempour wendet sich in der Folge gegen jegliche funktionalistische und pragmatistische Verkürzung und die instrumentalistische Herabsetzung des Dialogs und hebt hervor, dass der Dialog primär „keine Kategorie des Wissens, sondern eine des Seins ist.“¹⁴³¹ In der dialogischen Seinsweise werde der jeweilige Ort des anderen im Horizont der dialogischen Wahrnehmung näher betrachtet. Ein asymmetrisch-hierarchisches Verhältnis des Eigenen zum Anderen werde durch ein symmetrisch-reziprokes Verhältnis ersetzt, wodurch sich die dialogische Haltung von jeglichen Arten herrschaftlichen Weltbezugs unterscheidet. Daher sei eine dialogische Kultur immer eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung. Man müsse sich daher von dem Wort Toleranz distanzieren, welches den Defizienzcharakter der Duldung beinhalte und den anderen als einen „zu Ertragenden“ herabsetze. „Dialog beruht auf Respekt und Anerkennung – und nicht auf Toleranz, bei der die andere Religion als falsch und irrig betrachtet, aber geduldet wird.“¹⁴³² Dialog hat immer auch konkrete Auswirkungen auf das Leben, denn dialogische Anerkennung bliebe nur Worthülse, wenn sie nicht auch die gerechte Gestaltung konkreter Lebenslagen von Menschen fordern würde und reale Not beseitigen wolle. Sie werde letztendlich nicht nur ethisch, sondern auch politisch wirksam. Kehrseite dieser Haltung sei die Fixierung des Individuums auf Eigennutz und Angst vor dem Anderen als der Gefährdung des Eigenen.¹⁴³³

Kumher unterscheidet in Rezeption des Denkens von Panikkar zwischen einem dialektischen und einem dialogischen Dialog. Ersterer spiele sich auf rationaler Ebene ab und habe den Austausch von Wissen zum Ziel, das heißt beispielsweise den Vergleich religiöser Lehren. Dies sei für das Zustandekommen eines echten Dialogs

¹⁴³⁰ Ghasempour, Philosophie der dialogischen Weltbegegnung, 81.

¹⁴³¹ Ebd.

¹⁴³² E. Furlinger, Interreligiöser Dialog, in: G. Biffl (Hg.), Grundzüge des Managements von Migration und Integration. Arbeit, Soziales, Familie, Bildung, Wohnen, Politik und Kultur (Migrationsmanagement Bd. 1), Bad Vöslau 2011, 461–486, 463.

¹⁴³³ Vgl. Ghasempour, Philosophie der dialogischen Weltbegegnung, 86.

unzureichend. Der dialogische Dialog sei dadurch gekennzeichnet, dass sich die Personen selbst in gegenseitiger Anerkennung aufeinander einlassen und offen für Verwandlung sind. Im dialogischen Dialog werde wechselseitiges Erkennen möglich, es gebe kein Streben nach einem „Sieg im Wettkampf der Ideen“ oder nach Übereinstimmung oder nach Aufhebung sämtlicher Meinungsverschiedenheiten.¹⁴³⁴ Von den verschiedenen Arten des Dialogs wird unter 3.2.2.7 die Rede sein.

3.2.2.7 Interreligiöser und interkonfessioneller Dialog im Bildungskontext

Mit Blick auf das soeben Gesagte und die lehramtlichen Dokumente im Bildungskontext, stellt sich die Frage, wie ein interreligiöser Dialog im obigen Sinne am Forschungsstandort konkretisiert werden kann. Sind die bereits praktizierten interreligiösen Initiativen theologisch fundiert und durchdacht oder muss hier eine neue Grundlage geschaffen und kommuniziert werden? Welche Formen von Dialog finden bereits statt bzw. inwiefern müsste es Weiterentwicklung geben?

Auf der Basis des hermeneutischen Modells Schambecks, der „Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem“, das bereits skizziert wurde, kann der Dialog zwischen unterschiedlichen konfessionellen und religiösen Bekenntnissen im Sinne einer Kultur der Anerkennung stattfinden und das Differenzdenken produktiv werden. Die wesentlichen Eckpunkte dieses Ansatzes sollen noch einmal zusammengefasst werden: Liebe ist der Schlüsselbegriff, der auf ein Beziehungsgeschehen zwischen Eigenem und Fremdem abzielt. Liebe vollzieht sich im kenotischen „sich Verschenken“ und eröffnet im Ringen um die Wahrheit die Erfahrung, dass, wenn im sich verschenkenden Dialog Menschen befreier, heiler und glücklicher leben können, der Wahrheit Raum gegeben wird. Denn „je mehr die Liebe das Miteinander der Menschen, den Dialog und das Zusammenleben bestimmt, desto mehr wird nicht nur Richtiges erkannt und gesagt, sondern desto mehr ereignet sich die Wahrheit.“¹⁴³⁵ Das hermeneutische Modell der „Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem“ muss dahingehend konkretisiert werden, dass zugleich der universale Wahrheitsanspruch des Christentums ausgesagt wird und die Wahrheitsansprüche der anderen Religionen gewürdigt bleiben. Die Dialogpartner*innen gehen jeweils von dem eigenen religiösen Kontext aus und bringen diesen als Proprium im Diskurs ein, ohne jedoch zu behaupten, die Wahrheit zu besitzen. Die Wahrheit zu besitzen ist allein Gott möglich. Wo aber Menschen in Liebe

¹⁴³⁴ Vgl. *Kumher*, *Schulpastoral und religiöse Pluralität*, 2008, 247ff.

¹⁴³⁵ *Schambeck*, *Interreligiöse Kompetenz*, 2013, 153.

miteinander umgehen, scheint die Wahrheit auf und da ist auch Gott. Die Liebe ist so das entscheidende Kriterium Wahrheit zu erkennen und sie ist die Vermittlerin zwischen den Partikularitäten.¹⁴³⁶ Die Unterschiede zwischen den Dialogpartner*innen geben Zeugnis von der Lebendigkeit von Eigenem und Fremden, im Dialog mit dem Fremden erhält das Eigene Konturen und die Erkenntnisse anderer Religionen helfen, die eigenen Wahrheiten deutlicher wahrzunehmen. So bedroht Pluralität nicht die Einheit, „sondern entspringt aus ihr.“¹⁴³⁷ Aufgrund des kenotischen Charakters bedeutet der universale Wahrheitsanspruch des Christentums keinen Herrschaftsanspruch, der die anderen Religionen und ihre Wahrheitsansprüche eliminieren will.

Das hermeneutische Modell der „Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem“ bereitet so eine erkenntnistheoretische wie auch praktische Grundlage für Konzepte eines Dialogs der Religionen und Konfessionen im Bildungskontext.¹⁴³⁸ Die Begriffe Liebe, Gerechtigkeit und Anerkennung bilden die Grundpfeiler, auf denen ein solches Konzept zu errichten ist.

Ein weiteres Modell, das im Raum Schule angewandt werden kann, ist das Modell der „Convivenz“, das vom evangelischen Theologen Theo Sundermeier entworfen und von Regina Polak und Martin Jäggle weiterentwickelt wurde.¹⁴³⁹ Ursprünglich meint Convivenz, ein Begriff der aus dem lateinamerikanischen Kontext kommt, das alltägliche, nachbarschaftliche Zusammenleben von Menschen in prekären Lebenssituationen, welches Möglichkeiten eröffnet, den Alltag in einer pluralen Gesellschaft zu erproben.¹⁴⁴⁰

Dieses Zusammenleben wird in drei Dimensionen entfaltet: Erstens meint Convivenz, dass Menschen einander im Alltag begleiten und miteinander in „Freude und Leid unterwegs“ sind. Die Schwächeren seien besonders auf die Stärkeren angewiesen. Zweitens ist die Dimension des miteinander und voneinander Lernens relevant, wobei nicht zwischen lehrenden und lernenden Subjekten unterschieden wird, sondern sich alle als Lernende verstehen. Drittens steht die Dimension des Feierns im Fokus, denn im Feiern verdichte sich der Alltag und die alltägliche Lebensrealität werde überstiegen.

¹⁴³⁶ Vgl. ebd. 154.

¹⁴³⁷ Ebd.

¹⁴³⁸ Dass in den bearbeiteten lehramtlichen und theologischen Texten die Trennlinie zwischen interkonfessionell und interreligiös nicht immer klar gezogen wird, hat zur Folge, dass auch in der vorliegenden Arbeit die trennscharfe Unterscheidung nicht durchgehalten werden kann.

¹⁴³⁹ Vgl. *M. Jäggle/R. Polak*, Diversität und Convivenz. Miteinander Lebensräume gestalten – Miteinander Lernprozesse in Gang setzen, in: *B. Schinkele u.a.* (Hgg.), *Recht Religion Kultur. Festschrift für Richard Potz zum 70. Geburtstag*, Wien 2014, 623ff.

¹⁴⁴⁰ Vgl. *T. Sundermeier*, *Konvivenz und Differenz. Studien zu einer verstehenden Missionswissenschaft* (Missionswissenschaftliche Forschungen; Bd. 3), Erlangen 1995, 40.

Das theologische Modell der Convivenz ist schöpfungstheologisch und christologisch begründet, indem es davon ausgeht, dass alle Menschen gleich an Würde zu zugleich verschieden sind. Alle Menschen seien miteinander verbunden und doch bleibe jeder Mensch für den Anderen ein Fremder. Das Modell versteht sich als ein Entwurf für die Praxis. Sundermeier streicht die Co-Existenz der Menschen hervor, die der üblicherweise im christlichen Kontext betonten Pro-Existenz vorausliege. Wenn das Miteinander-Dasein vor dem Füreinander-Dasein gedacht werde, würden Bescheidenheit, Mitmenschlichkeit und ein Lernen auf Augenhöhe gefördert. Das Miteinander-Leben fördere auch die Partizipation, denn jede und jeder werde in diesem Modell Mitgestalter*in, Lehrer*in, Akteur*in.¹⁴⁴¹ Interreligiöser Dialog wird so in all seinen Ausprägungen möglich.¹⁴⁴²

Kriteriologie trifft Kairologie

Die Feststellung der lehramtlichen Dokumente, dass katholische Schulen Schüler*innen mit unterschiedlichem kulturellen und religiösen Hintergrund aufnehmen¹⁴⁴³, zeigt sich am Forschungsstandort verwirklicht. Auch die fundamentale Notwendigkeit des interreligiösen Dialogs zum Aufbau einer friedlichen Gesellschaft¹⁴⁴⁴ ist im Schulprofil des SZ Friesgasse abgebildet. Die kenotische Grundhaltung, von der sowohl Polak¹⁴⁴⁵ als auch Schambeck¹⁴⁴⁶ sprechen und die als Grundlage für den interreligiösen Dialog ebenso eingefordert wird wie die Anerkennung der Partikularität der eigenen Perspektive, ist meiner Einschätzung nach in den lehramtlichen Texten im Schulkontext nicht erkennbar: Zu oft fordern die kirchlichen Autoren zuerst die Priorisierung des eigenen Bekenntnisses in apodiktischer, machtergreifender Sprache ein. In diesem Punkt könnten die Stellungnahmen der offiziellen Kirche von der Praxis wie sie beispielsweise am Forschungsstandort gelebt wird lernen. Auch die Mitarbeitenden am SZ Friesgasse wünschen sich mehr Offenheit, Verständnis und Verzicht auf Absolutheitsansprüche. In der konkreten Umsetzung des interreligiösen Dialogs zeigt sich noch viel Spielraum für die Verstärkung der Bereitschaft, voneinander lernen zu wollen, das Eigene zu vertiefen und das Fremde zu würdigen.¹⁴⁴⁷ An dem praxisorientierten Modell der Convivenz kann dabei Anleihe genommen werden.

¹⁴⁴¹ Vgl. Jäggle/Polak, Diversität und Convivenz, 2014, 624f.

¹⁴⁴² Vgl. EID 14.

¹⁴⁴³ Vgl. EID 4.

¹⁴⁴⁴ Vgl. ebd. 7.

¹⁴⁴⁵ Vgl. Seite 323.

¹⁴⁴⁶ Vgl. Seite 326.

¹⁴⁴⁷ Vgl. Seite 188.

Fest steht, dass der interreligiöse Dialog „als wesentlicher Vollzug des eigenen Glaubens und zeitgenössischer religiöser Existenz unter den Bedingungen des Pluralismus“ nicht automatisch stattfindet, sondern erlernt werden muss und dass dieser „als Ausdruck einer offenen, kosmopolitischen Religiosität“ für eine friedliche und humane Zukunft notwendig ist.¹⁴⁴⁸ Dazu gehört auch die Verwurzelung in und das Wissen um die eigene Religion, welche – wie der kairologische Befund erkennen lässt – nicht selbstverständlich vorauszusetzen ist. In den Aussagen der Mitarbeitenden in den Interviews und der Umfrage wurde teilweise auch religiöser Indifferentismus¹⁴⁴⁹ erkennbar, wie vermutlich auch ein gewisses relativistisches Wahrheitsverständnis. Dies lässt das Interesse am dialogischen Austausch über Religion möglicherweise als sekundär erscheinen. Dies genauer zu erforschen, könnte Aufgabe eines anschließenden Projekts sein.

3.2.2.8 Konkretisierungen des interreligiösen Dialogs an katholischen Schulen

Zur Frage, in welchen Formen sich der interreligiöse Dialog konkretisieren kann, stellen die lehramtlichen Dokumente und die spezifische theologische Literatur verschiedene Modelle vor. In EID 14 werde die Arten des Dialogs in vier Ausprägungen angeführt:

„Es gibt den Dialog des Lebens, in dem Menschen Freud und Leid miteinander teilen, den Dialog des Handelns, in dem Menschen für die Entwicklung von Mann und Frau zusammenarbeiten; den theologischen Dialog, wo dieser möglich ist, der das jeweilige religiöse Erbe erforschen will, und den Dialog der religiösen Erfahrung.“¹⁴⁵⁰

Ernst Furlinger, der die lehramtlichen Dokumente zum interreligiösen Dialog zusammengestellt¹⁴⁵¹ und diverse Überlegungen dazu veröffentlicht hat, nimmt im Rückgriff auf die taiwanische Theologin Wan-Li Ho eine Dreiteilung des interreligiösen Dialogs vor:

- Dialogue of Hands: das gemeinsame Handeln, die praktische Zusammenarbeit
- Dialogue of Head: die gegenseitige Verständigung, das Gespräch, die intellektuelle Arbeit
- Dialogue of Heart: die persönliche Bindung von Herz zu Herz, die Öffnung für die Schönheit der anderen, ihre Kunst, das Schaffen neuer Rituale

¹⁴⁴⁸ Vgl. Furlinger, Interreligiöser Dialog, 2011, 463.

¹⁴⁴⁹ Vgl. Seite 189.

¹⁴⁵⁰ EID 14 und vgl. auch Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 40.

¹⁴⁵¹ Vgl. Furlinger (Hg.), Der Dialog muss weitergehen, 2009.

Eine weitere vierfache Unterscheidung ordnet in den alltäglichen Dialog, den diskursiven Dialog, die interreligiöse Kooperation und den spirituellen Dialog.¹⁴⁵²

Zuletzt sei noch Jäggle zitiert, der das Modell des Dialogs in drei Beziehungsformen als für die schulische Praxis besonders praktikabel in die Diskussion einbringt:¹⁴⁵³

- Side by side: Gegenseitiger Respekt und gemeinsame Förderung von Gemeinwohl und Gerechtigkeit
- Face to face: Gespräch, in dem spiritueller Reichtum geteilt und Begegnung zu Freundschaft werden kann
- Back to back: Vertrauensvolle Beziehung, in der die eigene Tradition vertieft befragt werden kann

Welche Denkmodelle den theoretischen Hintergrund bilden sollen, bleibt für die konkrete Konzeption vor Ort zu entscheiden. Fest steht, dass Schule den Raum zur Verfügung stellen kann, die verschiedenen Formen des interreligiösen Dialogs zu praktizieren.

Dies betrifft zunächst den Unterricht, hier besonders den Religionsunterricht in seinen unterschiedlichen Formen, sei es dass er konfessionell bzw. konfessionell-kooperativ wie in Deutschland und Österreich stattfindet oder dass er multireligiös konzipiert ist, wie im englischen Sprachraum. Auch den für katholische Schulen wesentlichen Bereich der Schulpastoral betrifft das Zusammentreffen von Angehörigen verschiedener Konfessionen und Religionen unmittelbar.¹⁴⁵⁴

Die Würzburger Synode von 1975 stellt fest, dass es für katholische Schulen selbstverständlich ist, für das ökumenische Anliegen offen zu sein, ja gerade diese Schulen könnten auch zu dem Ort werden, an dem andere Glaubensüberzeugungen besser verstanden werden und das eigene Glaubenszeugnis geformt werden könne.¹⁴⁵⁵

Die deutschen Bischöfe formulieren 2016 als sechste These, dass katholische Schulen Orte des Dialogs und der menschlichen Gemeinschaft in Vielfalt sind und fordern, dass die interkonfessionelle und auch interreligiöse Dialogfähigkeit an katholischen Schulen „viel Raum haben soll und zu Schwerpunkt und Kennzeichen ihres Profils ausgebaut

¹⁴⁵² Vgl. *Fürlinger*, *Interreligiöser Dialog*, 2011, 464.

¹⁴⁵³ Vgl. *M. Jäggle*, *Religionen-sensible Schulpastoral als Beitrag zu einer humanen Schulkultur*, in: *A. Kaupp* (Hg.), *Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität*, Ostfildern 2018, 81–98, 95.

¹⁴⁵⁴ Vgl. Seite 296.

¹⁴⁵⁵ *S. Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.

werden“ muss.¹⁴⁵⁶ Im Dokument zur Schulpastoral von 2020 wird dies aufgegriffen und insofern konkretisiert, als von ökumenischen schulpastoralen Angeboten die Rede ist, wie sie zum Beispiel ökumenische Gottesdienste darstellen.¹⁴⁵⁷

Es fällt auf, dass die lehramtlichen Texte im Schulkontext von einer gewissen begrifflichen Unschärfe gekennzeichnet sind, was die Unterscheidung zwischen ökumenisch und interreligiös betrifft. Es lässt sich beobachten, dass in den vergangenen fünfzig Jahren vielfältige Ansätze und Konzepte für einen ökumenischen bzw. interreligiösen Dialog im Raum der Schule entstanden sind, wobei genauer betrachtet die interkonfessionelle, innerchristliche Kooperation der interreligiösen Zusammenarbeit vorausgeht. Verschiedene Modelle, die den zwei zentralen Bereichen des (Religions-)Unterrichts bzw. der Schulpastoral zuzuordnen sind, sollen in der Folge skizziert werden.

3.2.2.8.1 Religionsdidaktische Ansätze und Konzepte für den Religionsunterricht im ökumenischen und interreligiösen Kontext

Seit den 1960er Jahren entwickelten sich verschiedene Denkmodelle des interreligiösen Lernens, die die religionsdidaktischen Konzepte und Lehrpläne des Religionsunterrichts beeinflussten. Zunächst entstand eine „Didaktik der Weltreligionen“, die in komparativistischer Vorgangsweise die Schüler*innen mit Vorstellungen und Texten der anderen Religionen konfrontierte. Die Religionen wurden stark „von der Folie des Christentums her“ beurteilt und es wurde wenig darauf geachtet, ob sich Angehörige der anderen Religionen z.B. des Islam in den vermittelten Aussagen wiederfanden.¹⁴⁵⁸

Der daran anschließende Ansatz eines religionskundlichen Unterrichts, der sich ca. seit den 1970er Jahren entwickelte, verfolgte nicht mehr das Ziel, das Christentum von den anderen Religionen abzugrenzen und es selbst hervorzuheben, sondern die Schüler*innen sollten die Inhalte von Religionen, Riten und Gebräuche kennenlernen. Als bedeutender Wegbereiter des religionskundlichen Modells gilt Hubertus Halbfas, der die binnentheologische Religionspädagogik kritisierte und versuchte, das Verbindende der Religionen herauszuarbeiten. Interreligiöses Lernen nach Halbfas hat zum Ziel, andere Religionen in ihrer Denk- und Sprachwelt kennenzulernen und sie zu

¹⁴⁵⁶ *Die deutschen Bischöfe*, Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, hg. von *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz*, Bd. 102, Bonn 2016, 29.

¹⁴⁵⁷ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 46.

¹⁴⁵⁸ *Schambeck*, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 58.

eigenen religiösen Tradition in Beziehung setzen zu können, um die eigene Tradition besser verstehen zu lernen.¹⁴⁵⁹

In den 1990er Jahren wurde dieser Ansatz im sogenannten „Begegnungslernen“ weitergeführt, in dessen Zentrum die Öffnung für das Besondere und Eigene anderer Kulturen stand. So sollten religiöse Räume erlebt und an Festen teilgenommen werden, die Kommunikation über Riten und Gebräuche und z.B. gemeinsames Essen kennzeichnen diesen Ansatz. Im dialogischen „Weltreligionen-Didaktik-Konzept“ von Johannes Lähnemann kommt den Religionen die Aufgabe zu, den globalen Herausforderungen, wie sie beispielsweise im konziliaren Prozess formuliert sind, als Orientierungs-, Existenz-, und Handlungshilfen zur Verfügung zu stehen.¹⁴⁶⁰

Interreligiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts gelinge, wenn Lernbereitschaft, Verständigungsbereitschaft und Grundkenntnisse vorhanden seien. Demzufolge entwickelt Lähnemann Prinzipien des Lernens von Weltreligionen: Das Prinzip der inhaltlichen Auseinandersetzung, die Wahrnehmung der anderen Religionen mit Hilfe authentischer Quellen und die Orientierung über andere Kulturen und Religionen als Prinzip einer allseitigen, umfassenden Bildung kennzeichnen Lähnemanns Idee vom interreligiösen Lernen.¹⁴⁶¹ Er reflektiert dies als Begegnungsgeschehen, für welches grundsätzlich gelte, dass es um eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Tradition in einer pluralen Wirklichkeit gehe. Eine Abkehr vom Eurozentrismus und die Beschäftigung mit weltweiten Verflochtenheiten sei ebenso wesentlich, wie nach den zentralen Inhalten der jeweiligen Religion zu fragen, ohne diese in eine Schablone zu pressen. Dabei sei der andere als expliziter Gesprächspartner anzufragen und nicht nur gedankliche Beschäftigung, sondern auch existenzielle Begegnung anzustreben. Unterricht über die Weltreligionen dürfe sich eigentlich nicht als Teilinhalt eines bestimmten Schulfaches verstehen, sondern müsse als Unterrichtsprinzip angelegt werden, welches den Schüler*innen zu einer Orientierung innerhalb alternativer verantworteter Sinnsysteme ver helfe, wodurch die Jugendlichen zu einem besseren Verständnis der eigenen Tradition gelangen könnten.¹⁴⁶²

¹⁴⁵⁹ Vgl. ebd. 59.

¹⁴⁶⁰ Vgl. ebd. 61.

¹⁴⁶¹ Vgl. J. Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998, 138.

¹⁴⁶² Vgl. W. Haußmann/J. Lähnemann (Hgg.), *Dein Glaube - mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer Thema)*, Göttingen 2005, 10–23.

Parallel zu Lähnemann auf evangelischer Seite entwickelt Stephan Leimgruber katholischerseits einen Ansatz für interreligiöses Lernen und die Auseinandersetzung mit anderen Religionen – vor allem dem Islam – im Kontext Schule. Er konzipiert seine stufenspezifische Didaktik als personales, direktes und dialogisches Begegnungslernen, in dem die Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen im „global village“ zu Nachbarn werden.¹⁴⁶³

Begegnung mit Vertreter*innen, aber auch mit authentischen Zeugnissen der anderen Religionen gelten als Königsweg des interreligiösen Lernens, das vor allem den Dialog des Lebens in den Mittelpunkt stellt. Die Annäherung an die anderen Religionen vollzieht sich in einer komparativen Vorgangsweise vom Bekannten zum Unbekannten.¹⁴⁶⁴

Der Lernprozess beinhaltet folgende Phasen: Fremde Personen und Zeugnisse sollen wahrgenommen und religiöse Phänomene gedeutet werden. Dabei soll durch Begegnung gelernt und die bleibende Fremdheit respektiert werden. Die Lernenden werden so in eine existenzielle Auseinandersetzung verwickelt.¹⁴⁶⁵ Leimgruber geht es nicht darum, eine Einheitsreligion zu stiften, sondern an der Differenz zu lernen und zu einem besseren Miteinander zu kommen. Kinder und Jugendliche sollen in ihrer eigenen Religion beheimatet werden und andere Religionen und Konfessionen kennen und achten lernen.¹⁴⁶⁶ Schule und Religionsunterricht bieten dafür Lernmöglichkeiten. Leimgruber optiert für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, wie er beispielsweise in Österreich praktiziert wird.¹⁴⁶⁷

An dieser Stelle bietet sich die Gelegenheit, einen Blick auf das Wiener KOKORU-Modell zu werfen, von dem in dieser Forschungsarbeit bereits die Rede war.¹⁴⁶⁸

Dieses Konzept entstand Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre, als eine Gruppe von Lehrenden und Fachinspektor*innen für den Religionsunterricht¹⁴⁶⁹ nach alternativen RU-Formen in Österreich suchte.¹⁴⁷⁰ Dieser Nachdenkprozess wurde durch demografische Entwicklungen und veränderte Bedingungen bei der Durchführung des RU ausgelöst und war anfangs ökumenisch, nicht jedoch interreligiös ausgerichtet. So

¹⁴⁶³ Vgl. *S. Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 2009, 24.

¹⁴⁶⁴ Vgl. ebd. 74.

¹⁴⁶⁵ Vgl. ebd. 190.

¹⁴⁶⁶ Vgl. ebd. 110.

¹⁴⁶⁷ Vgl. *Schambeck*, *Interreligiöse Kompetenz*, 2013, 73.

¹⁴⁶⁸ Vgl. Seite 185.

¹⁴⁶⁹ In der Folge abgekürzt mit RU.

¹⁴⁷⁰ Vgl. *S. Danner*, *KoKoRu. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht - das "Wiener Modell"*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* (2015), 47–53, 47.

wurde dem Modell zu Beginn ökumenisches Lernen als didaktischer Grundsatz zugrunde gelegt und das Lernen an Differenzen zum Unterrichtsprinzip erhoben. Der konfessionell-kooperative RU wurde in unterschiedlichen möglichen Formaten konzipiert:¹⁴⁷¹

- Delegationsunterricht: Jeweils eine Lehrkraft unterrichtet über einen bestimmten Zeitraum alle beteiligten Konfessionen einer Klasse.
- Parallelunterricht: Die Lehrkräfte der verschiedenen Konfessionen unterrichten parallel das gleiche Thema und verabreden sich zeitweise zu Phasen gemeinsamen Unterrichts.
- Teamteaching: Die Lehrkräfte der verschiedenen Konfessionen unterrichten im Team die Konfessionsgruppen einer Klasse.

Die Qualifizierung der Lehrkräfte erfolgte zunächst durch einen Lehrgang an der Katholisch-Pädagogischen Hochschule Wien-Krems, später wurde sie in die Ausbildung der Religionslehrer*innen integriert. Theologisches Wissen, Dialog als didaktisches Prinzip und Inklusion als Zielperspektive bildeten die Grundpfeiler.

Die Evaluierung des konfessionell-kooperativen RU förderte verschiedene Problemfelder zutage. Der erhöhte Planungsaufwand für die Lehrenden und die administrativen Ansprüche bei der offiziellen Einreichung eines KOKORU-Modells hatten zur Folge, dass es immer schwieriger wurde, neue Standorte zu finden, in denen diese Form des Unterrichts durchgeführt wurde. Wo Direktionen die nötigen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellten und die „Chemie der beteiligten Religionslehrer*innen“ stimmte“, war das Konzept erfolgreicher als an anderen Standorten. Das hatte zur Folge, dass konfessionell getrennter Religionsunterricht der Normalfall blieb, und man dort, wo es gut funktionierende Teams gab, weiterhin in abgeschwächter Form z.B. bei Projekten kooperierte.¹⁴⁷²

Der konfessionell-kooperative RU kristallisierte sich jedenfalls kaum als realistische Alternative zum traditionellen konfessionellen RU heraus, initiierte jedoch bei den Verantwortlichen, Lehrenden und Leitenden einen Reflexionsprozess über einen pluralitätssensiblen, interkonfessionellen und seit 2011 auch interreligiösen RU.¹⁴⁷³

Der Blick nach Europa zeigt, dass in vielen Ländern nach Kriterien und Konzepten für einen RU im ökumenischen und interreligiösen Kontext gesucht wird und dass dies

¹⁴⁷¹ Vgl. ebd. 48.

¹⁴⁷² Vgl. ebd. 51.

¹⁴⁷³ Vgl. *Danner*, KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, 53.

unter ganz verschiedenen Rahmenbedingungen stattfindet. Hier soll kurz auf das Modell Großbritanniens eingegangen werden, auch wenn dort andere soziokulturellen Bedingungen vorzufinden sind als beispielsweise in Deutschland und in Österreich. Die englischen Modelle stellen nämlich einen Paradigmenwechsel in den religionspädagogischen Konzeptionen für interkonfessionelles und interreligiöses Lernen dar und wirken sich auch auf den deutschen Sprachraum aus.¹⁴⁷⁴

Wie bereits erwähnt, sind die Bedingungen unter denen Religionsunterricht in Großbritannien stattfindet, andere als in Österreich und Deutschland: Seit dem 19. Jahrhundert verantwortet der Staat, nicht die Religionsgemeinschaften, den Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen. Nur in den Voluntary Schools liegt die Verantwortung bei den jeweiligen Glaubensgemeinschaften. 1944 wurde festgelegt, dass der Religionsunterricht in Großbritannien zwar christlich, aber überkonfessionell erteilt werden muss und seit den 1970er Jahren soll der RU multireligiös unterrichtet werden, was 1988 gesetzlich festgeschrieben wurde.¹⁴⁷⁵ Neben einem klassisch konfessionellen Ansatz entwickelten Religionswissenschaftler*innen und Religionspädagog*innen überkonfessionell einen „explicit approach“, der bei den äußerlich wahrnehmbaren Phänomenen von Religion ansetzt und diese systematisch oder thematisch konkretisiert. Daneben entstand der „implicit approach“, der nicht bestimmte Inhalte, sondern die Erfahrung der Schüler*innen zum Ausgangspunkt nimmt.¹⁴⁷⁶

Das Modell „A Gift to a Child“ von John M. Hull, welches dem Konzept des „implicit approach“ zuzurechnen ist, stellt die Schüler*innen in den Mittelpunkt und setzt bei ihren individuellen Erfahrungen an.¹⁴⁷⁷ Religiöses Lernen diene dazu, die Lebenswelt der Schüler*innen zu erweitern und sie zu einer religiösen Sprache sowie zu einer eigenen Position im Hinblick auf Religion zu befähigen. Es gehe nicht darum, „Religionen zu lernen“, sondern einen religiösen Lernprozess auszulösen. Der Ansatz „A Gift to the Child“ will nicht in eine Religion einführen oder sie einüben, sondern den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, die Gaben ihrer eigenen Religion deutlicher zu verstehen und sie in ihrer existenziellen Bedeutung für ihr eigenes Leben ausloten zu

¹⁴⁷⁴ Vgl. *Schambeck*, Interreligiöse Kompetenz, 2013, 76.

¹⁴⁷⁵ Vgl. ebd. 77.

¹⁴⁷⁶ Vgl. die ausführliche Darstellung der Genese und der Autoren bei ebd. 78ff.

¹⁴⁷⁷ Vgl. *J.M. Hull*, Glaube und Bildung, Berg am Irchel 2000.

lernen. Das Unterrichtskonzept sieht mehrere konkrete Arbeitsschritte vor, in deren Zentrum ein religiöses Item, das „Numen“ steht.¹⁴⁷⁸

In einer ersten Phase wird den Schüler*innen das Numen präsentiert (z.B. eine Geschichte erzählt, eine Statue gezeigt oder ein Klang vorgespielt) und so eine Atmosphäre der inneren Beteiligung geschaffen. Daran schließt sich die Phase der Exploration, in der die Schüler*innen das Numen genauer untersuchen. In der Phase der Kontextualisierung wird das Numen in den Zusammenhang der jeweiligen Religion gebracht und in einer letzten Phase der Reflexion sollen die Schüler*innen das kennengelernte Numen in ihren Lebenszusammenhang einordnen. Das Lerngeschehen zeigt einen Wechsel von Nähe und Distanz, denn Hull ist davon überzeugt, dass jedes Kind das „Recht hat, Religion kennenzulernen, und das Recht hat, sich von dieser Religion zu distanzieren.“¹⁴⁷⁹

In diesem religionspädagogischen Konzept spielt es keine Rolle, welcher religiösen Tradition die Lehrkraft angehört, da es am Subjekt der Lernenden hängt, ob das Numen sein Potenzial entfaltet oder nicht.¹⁴⁸⁰

Das religionstheologische Modell, das diesem religionspädagogischen Konzept zugrunde liegt, ist eindeutig pluralistisch, da alle Religionen als objektiv gleich wahr verstanden werden und „lediglich Konkretionen von Wegen“ sind, die „letztlich alle auf Religion schlechthin zielen, die das Heil für den Menschen ausdrückt.“¹⁴⁸¹ Auch wenn der pluralistische Ansatz von Seiten der katholischen Kirche abgelehnt wird und die rechtlichen Voraussetzungen eines konfessionellen RU in Deutschland und Österreich einen wesentlichen Unterschied zum Schulsystem in Großbritannien aufweisen, bleibt es doch lohnenswert, Elemente dieses religionsdidaktischen Konzepts für den interreligiösen Dialog an Schulen im deutschen Sprachraum mit zu bedenken. Der katholische Theologe Clauß Peter Sajak greift in seiner Habilitationsschrift das Modell Hulls auf und versucht eine „Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive“.¹⁴⁸² Vor allem die Priorisierung der Schüler*innen als Subjekte religiösen Lernens, kann als zentrales Kriterium für interkonfessionellen und interreligiösen Dialog aufgenommen werden.

¹⁴⁷⁸ Vgl. ebd. 114f.

¹⁴⁷⁹ Vgl. *Schambeck*, *Interreligiöse Kompetenz*, 2013, 87.

¹⁴⁸⁰ Vgl. ebd. 89.

¹⁴⁸¹ Vgl. ebd. 90.

¹⁴⁸² Vgl. *C.P. Sajak*, *Das Fremde als Gabe begreifen: auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive* (Forum Religionspädagogik interkulturell Band 9), Berlin, Münster ^{2.Aufl.} 2010.

Als letztes Modell soll das Konzept der „Spiritual Learning Community“ (SLC) des belgischen Religionspädagogen Bert Roebben vorgestellt werden.¹⁴⁸³ Das Konzept – aufbauend auf dem Denken Martin Bubers und John Deweys – ist durch drei Elemente charakterisiert: Das erste Element nennt Roebben die „Lernumgebung des Geschichtenerzählens.“¹⁴⁸⁴ In der intersubjektiven *Narratio* ereigne sich Identitätsbildung und ein gemeinschaftlicher Lernprozess, der nicht, wie in modernen Bildungsdiskursen häufig, auf den Output des Einzelnen konzentriert ist. Das zweite Element ist die Öffnung gegenüber dem Fremden, die Begegnung mit dem Anderen, durch die wechselseitige Identitätsbildung stattfindet. Dazu brauche es die Kunst der *Distinctio*, um in der Unterschiedlichkeit, in Meinungsverschiedenheiten und Konflikten eine gemeinsame Gesprächsbasis finden.¹⁴⁸⁵ Das dritte Element der SLC nennt Roebben Spiritualität und versteht diese sowohl als *Habitus*, eine notwendige Einstellung innerhalb der Lerngemeinschaft, wie auch als *Fokus*, also Spiritualität als Inhalt. Der spirituelle *Habitus* ist durch den Begriff der Gastfreundschaft gekennzeichnet. Wesentlich ist, dass der Gast als freie Person und als Freund betrachtet wird, damit es nicht zu einer oberflächlichen „Verträglichkeit ohne gegenseitiges Verständnis“ kommt. Durch Angleichung und das Ignorieren existentieller Unterschiede geschehe Ausgrenzung. Auch durch die Situation ein „gezwungener Gast“ zu sein, würde echte Gastfreundschaft verhindert. Dies geschehe oft im schulischen Kontext, beispielsweise an (konfessionellen) Schulen, in denen Andersgläubige gezwungen werden, an religiösen Ritualen teilzunehmen oder als Repräsentant*innen der eigenen Religionen mit Stereotypen identifiziert werden.¹⁴⁸⁶ Der spirituelle *Fokus* sei das interreligiöse Lernen und der interreligiöse Dialog, in dem „junge Menschen, die zu verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Überzeugungen und Weltanschauungen gehören, über grundlegende Fragen des Lebens“ sprechen.¹⁴⁸⁷ Das Ziel ist die intersubjektive Begegnung in Verschiedenheit. Die im Konzept der SLC zentralen Begriffe der Freiheit und der Gastfreundschaft sollten beim interreligiösen Dialog im Kontext der konfessionellen Schule besonders berücksichtigt werden.

¹⁴⁸³ Vgl. B. Roebben, „Einander in der Fremdheit begleiten“. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community, in: T. Krobath/A. Lehrner-Hartmann/R. Polak (Hgg.), Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8), Göttingen 2013, 150–164.

¹⁴⁸⁴ Ebd. 152.

¹⁴⁸⁵ Ebd. 153.

¹⁴⁸⁶ Vgl. ebd. 156.

¹⁴⁸⁷ Ebd. 157.

Kriteriologie trifft Kairologie

Auch wenn sich die Religionspädagog*innen am Forschungsstandort nie offiziell am KOKORU-Modell der Erzdiözese Wien beteiligten, wurde sowohl das Modell des Parallelunterrichts wie auch gelegentliches Teamteaching an den verschiedenen Schulformen des Schulzentrums Friesgasse praktiziert. Die gelebte Praxis entstand aus dem Bedürfnis der handelnden Personen zu kooperieren bzw. aus der Notwendigkeit aufgrund der immer größer werdenden Diversität der Schüler*innen. Auch die Schulleitungen unterstützten die Kooperation der Religionslehrenden. Dies ist deshalb bedeutsam, da administrative Voraussetzungen geschaffen wurden, die für das Gelingen der Kooperation notwendig sind, wie z.B. die parallele Planung der Religionsstunden. Überlegungen zur Wahrheitsfrage oder zu religionstheologischen Modellen wurden unter den kooperierenden Pädagog*innen nie explizit reflektiert. Religionsdidaktische Ansätze flossen möglicherweise implizit in den kooperativen Religionsunterricht ein. Der theologischen und pädagogischen Reflexion Raum zu geben, erweist sich als Desiderat zukünftiger Kooperation der Religionspädagog*innen. Hierfür zeitliche und räumliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, muss angesichts der christlichen Ausrichtung der Schule und der diversen Schüler*innenpopulation zentrales Anliegen der Leitung sein. Das Prinzip der Gastfreundschaft ist am Forschungsstandort im interreligiösen Kontext grundsätzliches Ziel, lässt sich aber aus z.B. administrativen Gründen nicht immer in voller Freiheit und Freiwilligkeit verwirklichen. Es ist zu vermuten, dass es immer wieder auch zur Ausgrenzung Andersgläubiger durch Verpflichtung zur Teilnahme an religiösen Veranstaltungen kommt bzw. Schüler*innen auch stereotype Zuschreibungen erfahren, wenn sie als Repräsentant*innen ihrer Religion adressiert werden. In Zukunft sollte auf maximale Sensibilität in diesem Bereich geachtet werden.

3.2.2.8.2 Pluralitätssensible Schulpastoral

Während es zum Thema interreligiöses Lernen im Unterricht – wie oben beschrieben – schon seit geraumer Zeit vielfältige religionsdidaktische Modelle und Ansätze gibt, ist das Thema pluralitätssensible Schulpastoral ein jüngerer Feld, in dem Konzepte erst in der Entstehung begriffen sind.¹⁴⁸⁸

Wie bereits erwähnt, leistete hier die Arbeit von Ulrich Kumher Pionierarbeit, da es im Bereich der Schulpastoral sowohl noch an Systematisierung als auch an

¹⁴⁸⁸ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 133.

theoriegeleiteter Abstimmung der Pastoral auf die religiös plurale Situation an vielen Schulen mangelt. Weil Schule aber ein exemplarischer Ort der christlichen Praxis ist, muss Kirche in ihrem pastoralen Engagement in diesem Lebensraum die wachsende kulturelle und religiöse Pluralität beachten. Schulpastoral soll daher ökumenisch vollzogen und interreligiös verantwortet sein.¹⁴⁸⁹

Aufgrund der Tatsache, dass Schulpastoral grundsätzlich ein kirchliches Angebot ist und von Christ*innen getragen wird, muss die Öffnung der Schulpastoral zu anderen Religionen erst begründet werden. Weil Pluralität eine „nicht hintergehbare und alle Bereiche imprägnierende gesellschaftliche Realität darstellt“ und traditionelle Routinen in diesem geänderten Kontext nicht mehr funktionieren, ist die Konzipierung einer pluralitätssensiblen Schulpastoral notwendig.¹⁴⁹⁰

Kumher beschreibt in seiner umfassenden Arbeit die Pluralität der Schüler*innen, die teilweise unterschiedlich religiös sozialisiert, teilweise interessiert und teilweise desinteressiert sind.¹⁴⁹¹ Die Pluralität weise eine große innere Differenzierung auf, da die Subjekte oft „Schöpfer ihrer eigenen Religiosität seien. Religiosität sei dabei ein Teilaspekt innerhalb des umfassenderen Rahmens der Multikulturalität, weshalb Überlegungen zur Schulpastoral zwischen Interkulturalität und Interreligiosität unterscheiden müssten.¹⁴⁹² „Gleichsinnigkeit“ in weltanschaulicher und religiöser Hinsicht gebe es im multikulturellen Feld der Schule jedenfalls nicht mehr, was neue Konzepte der Schulpastoral erfordere.¹⁴⁹³

Diese Tatsache sei auch den kirchlichen Verantwortungsträgern bewusst, wie diverse Verlautbarungen zeigen. Darüber wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits berichtet, zu verweisen ist hier beispielsweise noch einmal auf die von den deutschen Bischöfen herausgegebenen Qualitätskriterien für katholische Schulen¹⁴⁹⁴ oder auf die Leitlinien für multireligiöse Feiern von Christen, Juden und Muslimen.¹⁴⁹⁵

Kumher unternimmt den Versuch einer theoriegeleiteten Abstimmung der kirchlichen Grundvollzüge auf die religiös plurale Situation in der Schule und die Tatsache, dass schulpastorale Angebote für alle Personen der Erziehungsgemeinschaft offen sein

¹⁴⁸⁹ Vgl. ebd. 128.

¹⁴⁹⁰ Vgl. *Jäggle*, Religionen-sensible SP, 2018, 81.

¹⁴⁹¹ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 107.

¹⁴⁹² Vgl. ebd. 154f.

¹⁴⁹³ Vgl. ebd. 147.

¹⁴⁹⁴ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen, hg. von Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Bd. 90, Bonn 2009, 21.

¹⁴⁹⁵ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Leitlinien für multireligiöse Feiern von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe, hg. von Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Bd. 170 (Arbeitshilfen), Bonn 2003.

sollen. Schulpastoral realisiere sich in Gesprächsmöglichkeiten, Hilfsangeboten, Feierkultur und Gemeinschaftsbildung.¹⁴⁹⁶ Die Vollzüge des „voneinander Zeugnis ablegen, einander dienen und helfen, gemeinsam feiern, beten und meditieren und Gemeinschaft pflegen“ bilden die Grundpfeiler seines schulpastoralen Konzeptes.¹⁴⁹⁷

Konkret geht es im pluralen Kontext beispielsweise um die Fragen, welche liturgischen Formen für Feiern mit Gruppen von getauften und nicht getauften Schüler*innen gefunden werden können oder welche überkonfessionellen und interreligiösen Formate für fröhliche und traurige Anlässe oder Ereignisse im Jahreskreis zu entwickeln sind. Das Schuljahr solle gemeinsam begonnen und gemeinsam beendet werden, aber nicht jeder Anlass eigne sich für eine multireligiöse Zusammenkunft. Weihnachten, Ostern und Pfingsten seien christlich und hier könnte das Prinzip der gegenseitigen Einladung zu den spezifischen Festen zum Tragen kommen.¹⁴⁹⁸

Kumher destilliert Kriterien, die in der Konzipierung religionsübergreifender Angebote zu beachten sind: Neben einer gemeinsamen Vorbereitung sei der neutrale Ort und die Relevanz des Themas für das Leben der Teilnehmenden wesentlich. Verbindende Elemente wie Musik und Stille, Tanz und Theater sowie gegenseitige Segenswünsche seien förderlich.¹⁴⁹⁹ Auch über die Nomenklatur der schulpastoralen Events solle nachgedacht werden, um nicht durch spezifische Begriffe wie „Gottesdienst“ oder „Liturgie“ vorab Barrieren aufzubauen.¹⁵⁰⁰

Als weitere Qualitätskriterien, die an konfessions- und religionsüberschreitende Schulpastoral anzulegen seien, nennt er Freiwilligkeit, Partnerschaftlichkeit, Gastfreundschaft, Kooperation, die Achtung vor der (religiösen) Überzeugung der anderen, Offenheit und Dialogbereitschaft.

Interreligiös engagierte Schulpastoral sei mit folgenden Anforderungen verbunden: Aufgrund des Zusammenhangs von Kultur und Religion sei interreligiöse Schulpastoral immer auch mit kulturellen Fragestellungen verbunden, da religiöse Differenzen mit kulturellen Differenzen zusammenhängen.

Religiöse Pluralität als komplexes Phänomen müsse differenziert und multiperspektivisch wahrgenommen werden. Eine besondere Sensibilität für die Ursachen von Verständigungsproblemen und Konflikten sei ebenso unabdingbar, wie

¹⁴⁹⁶ Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 158.

¹⁴⁹⁷ Vgl. ebd. 125.

¹⁴⁹⁸ Vgl. ebd. 127.

¹⁴⁹⁹ Vgl. ebd. 128.

¹⁵⁰⁰ *Kumher* schlägt vor, sich z.B. an der Bezeichnung „Gebetstreffen der Religionen“ (Johannes Paul II. am 27.10.1986 in Assisi) zu orientieren.

die Aufmerksamkeit für Themen rund um Geschlechtlichkeit und Rolle von Mann und Frau.¹⁵⁰¹

Interreligiöse Schulpastoral habe sich häufig mit Freiheits- und Identitätssicherungsbedarf der beteiligten Personen auseinanderzusetzen. Während sich die einen in ihren religiösen Haltungen nicht bevormunden lassen wollten, sehnten sich die anderen nach Sicherung ihrer Identität in der traditionellen Religion. So steht pluralitätssensible Schulpastoral in unterschiedlichen Spannungsfeldern, in denen es gelte, Kontakte zwischen den beteiligten Personen zu ermöglichen und diese konstruktiv zu gestalten.¹⁵⁰²

Als „Dreh- und Angelpunkt“ seines schulpastoralen Konzepts zum interreligiösen Dialog stellt Kumher den Begriff der religiösen Begegnung und beruft sich dabei auf die Ausführungen Panikkars. „Die Begegnung hängt mit dem Dialog unverbrüchlich zusammen: Einerseits erfordert der Dialog die Begegnung. Andererseits macht der Dialog das Zusammentreffen von Menschen zur Begegnung.“¹⁵⁰³

Die religiöse Begegnung folge bestimmten Spielregeln, die zu berücksichtigen sind, sollte der interreligiöse Dialog fruchtbar werden. Dafür sei es zunächst wichtig, dass sich keine der beteiligten Personen in eine Verteidigungsposition begeben müsse und es die grundsätzliche Offenheit dafür gebe, sich in der Begegnung verwandeln zu lassen.¹⁵⁰⁴

Sowohl die historische Dimension als auch das prophetische Charisma der Begegnung sei mit zu bedenken. Es sei außerdem klar zu stellen, dass die religiöse Begegnung kein Philosophenkongress oder theologisches Symposium sei und eine Festlegung auf ein bestimmtes Lehrgebäude hinderlich sei.¹⁵⁰⁵

Religiöse Begegnung sei nicht auf kirchliche Bemühungen begrenzt und verfolge das Ziel, neue Wege, Lösungen, Antworten zu finden. Erprobung und Experiment müssten ihren Platz haben und Glaube, Hoffnung, Liebe und die Integrität der handelnden Personen im Zentrum stehen. Denn die Teilnehmenden an der Begegnung seien die Subjekte des Dialogs.¹⁵⁰⁶

Kumher bezieht sich auf den bereits erwähnten „dialogischen Dialog“ nach Panikkar¹⁵⁰⁷, wenn er die religiöse Begegnung und den interreligiösen Dialog für sein

¹⁵⁰¹ Vgl. Kumher, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 154f.

¹⁵⁰² Vgl. ebd. 156f.

¹⁵⁰³ Ebd. 246.

¹⁵⁰⁴ Vgl. ebd. 249.

¹⁵⁰⁵ Vgl. ebd. 251.

¹⁵⁰⁶ Vgl. ebd. 252.

¹⁵⁰⁷ Vgl. Seite 325.

schulpastorales Konzept mit folgenden Kennzeichen versieht: Die Begegnung müsse aufgeschlossen sein, d.h. ihr ist eine grundsätzliche Offenheit zu eigen, die niemanden ausschließt. Sie sei keine Versammlung von Spezialisten, jede und jeder könne teilnehmen. Meinungsverschiedenheiten müssten nicht geglättet werden und Veränderung sei intendiert.¹⁵⁰⁸

Die dialogische Begegnung sei weiter gekennzeichnet durch Innerlichkeit, das heißt, dass der intra-religiöse Dialog dem interreligiösen Dialog vorausgehe. Wesentliches Kennzeichen sei die Sprache, in der sich Gedanken, Ideen, Interpretationen in der wechselseitigen Mitteilung ausdrücken. Da religiösen Fragen immer auch gesellschaftliche Aspekte innewohnen (z.B. der Gerechtigkeit und des Friedens) habe die religiöse Begegnung immer auch eine politische Dimension.¹⁵⁰⁹

Im dialogischen Dialog begegnen Menschen einander, die über ihre innersten Überzeugungen sprechen, ihre „Mythen“ mitbringen und so in der Begegnung den Egoismus überwinden und sich auf ein Drittes hin transzendieren. Dies könne Gott, Wahrheit, Karma, Gnade etc. genannt werden. In diesem Vollzug der Transzendenz zeige sich der interreligiöse Dialog als unvollendet, denn keine der teilnehmenden Personen „verfügt über das Ganze, nicht einmal alle zusammen“.¹⁵¹⁰

Kumher will mit seinem pluralitätssensiblen Schulpastoralkonzept eine Umgebung schaffen,

„in der für jede Konfession und für jede Person die Möglichkeit besteht, sich bezüglich des eigenen Glaubens zu vergewissern und weiterzuentwickeln, gerade in der Begegnung mit Menschen anderer Bekenntnisse und Weltanschauungen. [...] Schulpastoral, die sich mithilfe eines solchen Konzepts orientiert, arbeitet gezielt darauf hin, Räume, Zeiten und Anlässe für vielfältige Zusammenkünfte von Personen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen zu schaffen und diese so vorzubereiten, dass möglichst günstige Bedingungen dafür herrschen, dass aus Kontakten Begegnungen werden können.“¹⁵¹¹

Als Anregung für die Verwirklichung von Begegnungschancen, schlägt er vor, Rituale zu wählen oder zu gestalten. Diese würden als „Verständigungsbrücken“ fungieren und müssten für alle Personen akzeptabel bzw. sinnvoll sein. Mithilfe von Ritualen ließen sich die kirchlichen Grundvollzüge miteinander verflechten, da sie das Potenzial hätten,

¹⁵⁰⁸ Vgl. Kumher, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 253.

¹⁵⁰⁹ Vgl. ebd. 154ff.

¹⁵¹⁰ Vgl. ebd. 163.

¹⁵¹¹ U. Kumher, Pluralitätssensible Schulpastoral in Anlehnung an Raimon Panikkar, in: A. Kaupp u. a. (Hgg.), Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau 2015, 191–198, 196.

zu feiern, Gemeinschaft zu stiften, Menschen zu helfen und Bekenntnis zu ermöglichen. Konkretes Beispiel für die Umsetzung könnte z.B. ein regelmäßig veranstaltetes Fest-Essen sein, da alle Religionen und Kulturen einen Zugang zum gemeinsamen Mahl hätten. Hier wären natürlich religiöse Speisevorschriften zu berücksichtigen und es könnte durch die Auswahl der Speisen bestimmte Akzentsetzungen geben. Die Vorbereitung könnte von Schüler*innen organisiert werden und das Mahl bewusst rituell mit bestimmten Strukturmerkmalen gestaltet werden. Den in der Schulpastoral engagierten Erwachsenen würde die Verantwortung für die Rahmenbedingungen, die Moderation und die Evaluation im Sinne des interkulturellen Konzepts zukommen.¹⁵¹² Auch das bereits beschriebene, von Jäggle und Polak weiterentwickelte Modell der Convivenz gibt Anregungen für eine pluralitätssensible Schulpastoral.¹⁵¹³

Kriteriologie trifft Kairologie

Die Begründung einer religionssensiblen Schulpastoral ist am Forschungsstandort durch die Fries-Identity-Säule 1 transparent gemacht: „Die religiöse Verwurzelung in der je eigenen Glaubenstradition ist unser Ziel.“¹⁵¹⁴ Der Befund Kumhers, dass die religiöse Pluralität eine große innere Differenzierung aufweist und Religiosität individuell konfiguriert ist, lässt sich auf das Schulzentrum Friesgasse übertragen, daher muss Schulpastoral pluralitätssensibel gestaltet werden. Interkonfessionelle und interreligiöse schulpastorale Angebote wurden auch schon in der jüngeren Vergangenheit entwickelt und mit den entsprechenden Leitlinien der Diözese bzw. des erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erziehung abgeglichen.¹⁵¹⁵ Einen kontinuierlichen Such- und Entwicklungsprozess gibt es rund um die Weiterentwicklung von liturgischen Feierformen für getaufte und nicht getaufte Schüler*innen. In diesem Rahmen wird auch über die Verpflichtung der Teilnahme und Alternativprogramme für nicht teilnehmende Schüler*innen diskutiert. Es wäre längst an der Zeit, hier klare Richtlinien zu entwickeln und zu kommunizieren. Das Prinzip der gegenseitigen Einladung zu den spezifischen Festen wird am Schulzentrum Friesgasse bewusst praktiziert, wobei mit größerer Vorsicht einer Vereinnahmung Anders- bzw. Nichtglaubender vorgegangen werden sollte. Die Suche nach einem neutralen Ort für Religionen übergreifende Veranstaltungen wurde bereits angesprochen.¹⁵¹⁶ Von den erwähnten Qualitätskriterien,

¹⁵¹² Vgl. *Kumher*, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 313.

¹⁵¹³ Vgl. Seite 327.

¹⁵¹⁴ Vgl. Seite 50.

¹⁵¹⁵ Vgl. Seite 184.

¹⁵¹⁶ Vgl. Seite 186.

die an Konfessionen- und Religionen überschreitende Schulpastoral anzulegen sind, sind jedoch am Forschungsstandort schon einige erfolgreich umgesetzt.

Gleichzeitig müssen die Verantwortlichen in der Schulpastoral darauf achten, dass spezifisch christliche Feste und katholische Traditionen nicht verwässert werden.

Der Hinweis auf die zentrale Bedeutung von Begegnung sollte jedenfalls aufgegriffen werden: Ein nach der Pandemie zu aktualisierendes und pluralitätssensibles Schulpastoralkonzept muss niederschwellige Angebote für dialogische Begegnung institutionalisieren bzw. bereits vorhandene schulspezifische Traditionen revitalisieren und an die Bedürfnisse der Schüler*innen und Mitarbeitenden anpassen.

3.2.3 Themenkomplex „Laienapostolat“

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit war bereits in verschiedenen Kontexten von den Lai*innen die Rede. Da die Laienmitarbeiter*innen die zentralen Subjekte der Forschungsfrage darstellen, auf die die Überlegungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen abzielen, sollen an dieser Stelle die verschiedenen Vorüberlegungen gebündelt und eine kriteriologische Fundierung des Laienapostolats an katholischen Schulen versucht werden.

3.2.3.1 Nachkonziliare Entwicklung des Begriffs und der Stellung von Lai*innen

In der Einleitung zu seinen Ausführungen über die Entwicklung des Begriffs und der Stellung der Lai*innen schreibt Peter Neuner: „Im heutigen kirchlichen Sprachgebrauch scheint festzustehen, was mit dem Begriff Laie gemeint und wer angesprochen ist: Laie ist der Nicht-Priester, der Nicht-Kleriker.“¹⁵¹⁷ Bei genauerer Recherche zeige sich allerdings, dass die Bedeutung des Begriffs im Laufe der Kirchengeschichte einen durchaus komplexen Entwicklungsprozess durchlaufen hat.

Um die gesamte historische Genese des Begriffs von der Urkirche bis zum 2. Vatikanischen Konzil nachzuzeichnen, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht genug Platz. In der Folge sollen Aspekte der nachkonziliaren Entwicklung aufgezeigt werden, wie sie in den untersuchten schulrelevanten lehramtlichen Dokumenten und ausgewählter fachlicher Literatur dargestellt werden und insofern sie als bedeutsam für die vorliegende Arbeit erscheinen.

¹⁵¹⁷ P. Neuner, Abschied von der Ständekirche. Plädoyer für eine Theologie des Gottesvolkes, Freiburg im Breisgau 2015, 29.

Das 2. Vatikanische Konzil brachte zweifellos eine Neubewertung der Stellung der Lai*innen und überwand frühere Denkmuster.¹⁵¹⁸ Vor allem die dogmatische Konstitution über die Kirche *Lumen gentium* bereitete den Weg für die Entwicklung der nachkonziliaren Theologie über das Laienapostolat. Die Kirche wird in LG nicht mehr als Gemeinschaft von Ungleichen beschrieben, sondern als Mysterium und Volk Gottes, was für die Bestimmung des Laienstandes wesentliche Folgen hatte. Die Volk-Gottes-Theologie des 2. Vatikanums besagt eben, dass alle Gläubigen in Gemeinschaft Kirche sind. Das kirchliche Leben ist durch die Kooperation aller „*Christi fideles*“ bestimmt, die ihre persönliche Sendung als Dienst am Volk Gottes wahrnehmen.¹⁵¹⁹

Die Definition des Begriffs Laien in LG 31 wurde bereits in 2.4.5.3 zitiert, jedenfalls werden die Laien nicht mehr in der negativen Beschreibung als Nicht-Kleriker verstanden, sondern als Glaubende, die mit dem dreifachen Amt Christi betraut sind. Das Laienapostolat ist Teilnahme an der Heilssendung der Kirche, zu dem alle durch Taufe und Firmung bestellt sind.¹⁵²⁰

„Eines ist also das auserwählte Volk Gottes: ‚Ein Herr, ein Glaube, eine Taufe‘ (Eph 4,5); gemeinsam die Würde der Glieder aus ihrer Wiedergeburt in Christus, gemeinsam die Gnade der Kindschaft, gemeinsam die Berufung zur Vollkommenheit, eines ist das Heil, eine die Hoffnung und ungeteilt die Liebe. Es ist also in Christus und in der Kirche keine Ungleichheit aufgrund von Rasse und Volkszugehörigkeit, sozialer Stellung oder Geschlecht; denn, es gilt nicht mehr Jude und Grieche, nicht Sklave und Freier, nicht Mann und Frau; denn alle seid ihr einer in Christus Jesus‘ (Gal 3,28; vgl. Kol 3,11).“¹⁵²¹

Elmar Mitterstieler betont, dass das Konzil ausdrücklich im Sinne der Menschenwürde aller gedacht hat und eben dieser Sinn für die Gleichheit aller zu den „unverwechselbaren Charakteristika des Konzils“ gehört.¹⁵²²

Neben *Lumen gentium* ist unter den Konzilstexten in Bezug auf die Lai*innen das Dekret über das Laienapostolat *Apostolicam actuositatem* relevant. Der Text spricht von der Einheit der Sendung, die sich in verschiedenen Diensten konkretisiert. Die Lai*innen, die am priesterlichen, prophetischen und königlichen Amt Christi teilhaben, verwirklichen „ihren eigenen Anteil“ an der Sendung des gesamten Gottesvolkes.¹⁵²³ Der priesterliche Dienst konkretisierte sich in der Spendung der Sakramente, der

¹⁵¹⁸ Vgl. ebd. 20.

¹⁵¹⁹ Vgl. G. Greshake, *Kirche wohin? Ein real-utopischer Blick auf die Kirche der Zukunft*, Freiburg 2020, 172.

¹⁵²⁰ Vgl. ebd. 116ff.

¹⁵²¹ LG 32.

¹⁵²² E. Mitterstieler, *Das Priestertum aller Getauften. Für eine geschwisterliche Kirche aus dem Geist des Zweiten Vatikanischen Konzils*, Würzburg^{1. Aufl.} 2015, 20.

¹⁵²³ Vgl. AA 2.

königliche Dienst in der Übernahme von Leitungsverantwortung und die prophetische Aufgabe sei es, zu verkünden und zu lehren.¹⁵²⁴

Gisbert Greshake führt aus, dass die Rede vom gemeinsamen Priestertum aller Getauften wesentliche Elemente dessen umfasse, was „sowohl alttestamentlich als auch allgemein religionswissenschaftlich“ zum Priesterlichen gehöre: Alle hätten freien Zugang zu Gott und seien beauftragt, ihm Lob und Ehre zu erweisen. Alle seien dazu berufen, sich für Vergebung und Versöhnung einzusetzen. Alle würden durch die Weise ihres Lebens das Evangelium verkünden und alle könnten sich als Vermittler der Liebe Gottes verstehen, die im gemeinsamen Gebet füreinander und für die Welt eintreten.¹⁵²⁵

Ein besonderer Fokus wird in AA auf die Frauen gelegt, die auch Papst Franziskus in EG 103 besonders hervorstreicht. AA 31 verweist explizit auf die Bedeutung des Laienapostolats an katholischen Bildungseinrichtungen. Die Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* spricht ebenfalls von der Berufung der Lai*innen, als Zeug*innen Christi in der Welt wirksam zu sein.¹⁵²⁶

In der Rezeption der konziliaren Texte entbrannte ein bis heute andauernder Streit über das richtige Verständnis derselben. Da sich in den Dokumenten des Konzils häufig Kompromissformulierungen finden, die die Zustimmung einer Mehrheit der Konzilsväter ermöglichen sollte, eröffnen verschiedene Themen, so auch die Laienfrage, einen Interpretationsspielraum, der Auswirkungen auf die konkrete kirchliche Praxis hat.¹⁵²⁷ Auch wenn von verschiedenen kirchlichen Gruppierungen versucht wurde (und immer noch wird), die Ansätze des Konzils zu relativieren oder vorkonziliare Positionen wieder zu stärken, bleibt die Aufwertung der Stellung der Lai*innen in der Kirche unzweifelhaft eine nachhaltige Errungenschaft des Konzils. Das Selbstbewusstsein und Selbstverständnis vieler Lai*innen macht nach Einschätzung namhafter Theolog*innen eine Rückkehr in vorkonziliare Denkmuster schwer möglich, da „eigenständige Glaubensüberzeugung, eine gegebenenfalls nur partielle Identifikation mit der offiziellen Kirchenlehre ohne schlechtes Gewissen, sondern unter Berufung auf die eigene Gewissensentscheidung und die Freiheit eines Christenmenschen“, seither die kirchliche Existenz bestimmen.¹⁵²⁸

¹⁵²⁴ Vgl. *Bucher*, Wenn nichts bleibt wie es war, 2012, 120f.

¹⁵²⁵ Vgl. *Greshake*, Kirche wohin?, 2020, 161f.

¹⁵²⁶ Vgl. GS 18.

¹⁵²⁷ Vgl. *Tück* u. a., Erinnerung an die Zukunft, 2016, 27.

¹⁵²⁸ Vgl. *Neuner*, Abschied von der Ständekirche, 2015, 137.

Dass sich katholische Lai*innen bis hinein in die privatesten Praktiken unter klerikal-kirchliche Richtlinienkompetenz stellen, sei jedenfalls heute weitgehend – zumindest in Europa – nicht mehr denkbar.¹⁵²⁹

Nationale Teilkirchen, wie etwa die deutsche Kirche, unternahmen nach dem Konzil Versuche, strukturelle Rahmenordnungen für die konkrete Praxis zu formulieren. Dies geschah z.B. auf der Würzburger Synode (1971-1975), die im Verlauf dieser Arbeit bereits in Bezug auf Texte zum Bildungsbereich erwähnt wurde. Zahlreiche Voten der Würzburger Synode an die römische Kurie wurden jedoch nicht rezipiert bzw. abgelehnt und Vorschläge der deutschen Bischöfe für den Codex Iuris Canonici von 1983 nicht aufgegriffen.¹⁵³⁰ Eine ähnliche heftige Diskussion vollzieht sich aktuell in der Diskussion um die deutschen Voten zum synodalen Weg.¹⁵³¹

1987 berief Papst Johannes Paul II. eine „Bischofssynode über den Laien“ ein, zu deren Abschluss eine Botschaft veröffentlicht wurde, die sehr allgemein die Treue zum 2. Vatikanum und die Sicht der Kirche als *Communio* betonte und eine laikale Spiritualität einforderte. Konkrete Vorschläge für die Praxis wurden ebenso ausgespart wie Antworten zu drängenden Fragen, wie z.B. den *viri probati* oder der Diakonenweihe von Frauen.¹⁵³²

Die umfassendste lehramtliche Veröffentlichung zu Lai*innen in der Kirche stellt das nachsynodale apostolische Schreiben *Christifideles laici* dar, welches 1988 herausgegeben wurde.¹⁵³³ Nach der Einschätzung von Neuner rückt dieser Text die Autonomie der weltlichen Bereiche, von der das Konzil gesprochen hatte, hinter die Forderung nach Gehorsam: Die Lai*innen sollten unter der Führung der Hierarchie die christliche Botschaft an die Welt vermitteln, in allen Herausforderungen der Zeit und in der kulturellen Vielfalt der Weltkirche. Der Dienst an der Welt müsse im Gehorsam gegenüber den Hirten erfolgen. *Christifideles laici* bildet gemäß der Selbstdarstellung des päpstlichen Rates für die Laien bis in die Gegenwart die „Magna Charta“ der offiziellen Aussagen zu Fragen des Lai*innen in der Kirche.¹⁵³⁴

¹⁵²⁹ Vgl. *Bucher*, Wenn nichts bleibt wie es war, 2012, 114.

¹⁵³⁰ Vgl. *Neuner*, Abschied von der Ständekirche, 2015, 147.

¹⁵³¹ Vgl. dazu zum Ad-Limina-Besuch, <https://www.katholisch.de/artikel/42351-kohlgraf-ueber-ad-limina-besuch-mehr-ernuechterung-als-hoffnung> (Stand: 02.12.2022; Abruf: 02.12.2022).

¹⁵³² Vgl. *Neuner*, Abschied von der Ständekirche, 2015, 152 ff.

¹⁵³³ Vgl. *Papst Johannes Paul II.*, *Christifideles Laici. Über die Berufung und Sendung der Laien in Kirche und Welt*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici.html (Stand: 1988; Abruf: 06.02.2023).

¹⁵³⁴ Vgl. *Neuner*, Abschied von der Ständekirche, 2015, 163.

In der Diskussion um das Laienapostolat geht es in Hinblick auf die kirchliche Praxis vor allem darum, welche Aufgaben Lai*innen in Leitungsverantwortung und Sakramentenspendung übernehmen können und hier wiederum speziell um die Stellung der Frauen.

Im Jahr 1997 wurde die „*Instruktion zu einigen Fragen über die Mitarbeit der Laien am Dienst der Priester*“¹⁵³⁵ veröffentlicht, deren zentrales Anliegen es ist, auf die Verschiedenheit der Aufgaben von Priestern und La*innen sowie auf den Wesensunterschied zwischen allgemeinem Priestertum und der in der apostolischen Sukzession stehenden geweihten Amtsträger hinzuweisen. Die Häufung der Verbote, vor allem im zweiten Teil des Textes, zeigte spürbar ein Misstrauen gegenüber den Lai*innen.¹⁵³⁶

Neuner resümiert, dass der Neuanfang in der Theologie der Lai*innen, wie er am 2. Vatikanischen Konzil begonnen wurde, in den nachkonziliaren Dokumenten tendenziell zurückgedrängt wurde und sich vorkonziliaren Mustern verhaftete Tendenzen durchgesetzt hätten. Erst Papst Franziskus sei mit seinem apostolischen Schreiben *Evangelii gaudium* und der Forcierung der Synodalität wieder zur konziliaren Volk-Gottes-Theologie zurückgekehrt.¹⁵³⁷

3.2.3.2 Fokus Laienapostolat an katholischer Schule

Wie bereits erwähnt, veröffentlichte die Kongregation für das katholische Bildungswesen nach der Erklärung *Die katholische Schule* (1977) als zweites nachvatikanisches Dokument 1982 den Text *Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule*. Der italienische Originaltitel lautet „*Il Laico cattolico testimone della fede nella scuola*“, es wird also eigentlich vom ‚katholischen Laien als Zeugen des Glaubens an der Schule‘ gesprochen. Bereits unter Punkt 3.1.5.2. war von den Lehrenden an der katholischen Schule die Rede und an dieser Stelle seien noch einige Ergänzungen angefügt, die sich besonders auf das Laienapostolat beziehen. In der Einleitung des Dokuments verweisen die Autoren auf die bereits zitierten Stellen in LG und AA, die Stellung von Lai*innen in der Kirche beschreiben. In KL 6-10 ist von den Lai*innen in der Kirche und in KL 11-24 von der besonderen Berufung der Lai*innen im Rahmen der Schule die Rede. Kurth merkt kritisch an, dass es im Text der

¹⁵³⁵ Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, *Instruktion zu einigen Fragen über die Mitarbeit der Laien am Dienst der Priester*, Bonn 1997.

¹⁵³⁶ Vgl. *Neuner*, *Abschied von der Ständekirche*, 2015, 171f.

¹⁵³⁷ Vgl. ebd. 194f.

Bildungskongregation bei Schlagwörtern und programmatischen Formeln bleibt und inhaltliche Konkretisierungen fehlen.¹⁵³⁸

Auch wenn im zweiten Kapitel von KL die „gemeinsamen Merkmale der gelebten Identität“ aufgezählt werden, stellt Kurth infrage, ob – um nur ein Beispiel herauszugreifen – die Synthese von Glaube, Kultur und Leben im Bewusstsein der Laienmitarbeitenden explizit vorzufinden ist und die Schüler*innen am Vorbild ihrer Lehrpersonen tatsächlich erleben können, dass ein gläubiges Leben in der säkularisierten Welt möglich ist. Dies sei bei zunehmender Glaubensunsicherheit fraglich und wohl eher ideal als real gedacht.¹⁵³⁹ Gleichzeitig sei die stärkere Einbindung der Lai*innen in Hinblick auf Priestermangel und fehlenden Ordensnachwuchs notwendig und werde in vielen Fällen erst sehr spät – häufig zu spät für einen bruchlosen Übergang – angedacht.¹⁵⁴⁰ Diese von Kurth in den 1990er Jahren verfasste Einschätzung hat sich zwanzig Jahre später mehr als bestätigt.

Wenn es in KL 45 heißt: „Die katholischen Lehrer sollten sehr ernsthaft bedenken, welche Verarmung der katholischen Schule durch eine weitere Verringerung oder das völlige Verschwinden von Priestern und Ordensleuten droht. Es sollte alles unternommen werden, um diese Entwicklung zu verhindern“, so klingt das meinem Empfinden nach vorwurfsvoll, so als ob die Laienmitarbeitenden Schuld daran hätten, dass es zu wenige geistliche Berufungen gibt.

Die Berufung der Lai*innen als Mitarbeitende an der katholischen Schule bedürfe jedenfalls entsprechender fachlicher und religiöser Bildung und setze eine reife spirituelle Persönlichkeit voraus. Dazu gehörten Bewusstseinsbildung, fachliche und religiöse Ausbildung sowie ständige Fortbildung.¹⁵⁴¹

Diese Aussagen beziehen sich grundsätzlich auf alle mitarbeitenden Lai*innen, unter denen die Laientheolog*innen, die an der katholischen Schule in Religionsunterricht und anderen Funktionen tätig sind, wiederum eine besondere Stellung einnehmen.¹⁵⁴²

In der Verlautbarung *Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule - Gemeinsamer Auftrag für Priester, Ordensleute und gläubige Laien* nimmt die Bildungskongregation 2007, also 25 Jahre nach KL, nochmals Stellung zum Laienapostolat im Kontext katholischer Schule. Das Dokument geht von einem

¹⁵³⁸ Vgl. Kurth, *Zwischen Engagement und Verweigerung*, 1996, 106.

¹⁵³⁹ Vgl. ebd. 108f.

¹⁵⁴⁰ Vgl. ebd. 114.

¹⁵⁴¹ Vgl. KL 60ff.

¹⁵⁴² Vgl. Seite 247.

lebendigen Zusammenwirken, von Gedankenaustausch und Zusammenarbeit zwischen Priestern, Ordensleuten und gläubigen Laien aus¹⁵⁴³, welches gegenwärtig in der Praxis aufgrund des Mangels an Priestern und Ordensleuten wohl nur mehr selten stattfindet. Wie auch schon in KL 60 fordert die Bildungskongregation eine entsprechende theologische Ausbildung für die Laienmitarbeitenden an katholischen Schulen. Die Autoren beziehen sich auf KL 7 und LG 31 und weisen auf die besondere Berufung der Lai*innen hin, die in ihrer „Weltlichkeit“ liege, welche sie besonders dazu befähige, die „Zeichen der Zeit“ zu erkennen.¹⁵⁴⁴

Kleriker und Ordensleute aufgrund ihrer Hinordnung auf Gott und Laienchrist*innen durch ihre Hinordnung auf die Welt hin zu definieren, ist eine Unterscheidung, die in den lehramtlichen Texten und auch in systematischen Entwürfen zum Laienapostolat immer wieder auftaucht. Letztendlich greift diese Unterscheidung jedoch zu kurz, nimmt man die Aussagen des Konzils ernst, dass alle Getauften entsprechend ihren Charismen zur Heiligkeit berufen sind.¹⁵⁴⁵

Peter Neuner skizziert in Rezeption von Friedrich von Hügel und Alfons Auer, dass Weltlosigkeit oder Weltferne des Klerus genauso sinnlos erscheinen, wie die Definition des Laien ausschließlich über seinen Weltbezug: „Eine weltlose Religion kann so wenig das Ziel des Klerus sein wie eine gottlose Welt das des Laien.“¹⁵⁴⁶ Für alle Christ*innen gilt: Spirituelles Leben stellt keine Sonderbeschäftigung dar, sondern soll das gesamte Leben formen.¹⁵⁴⁷ Insofern Lai*innen ihre Aufgaben in Familie und Beruf erfüllen, ist eine dieser Lebensform entsprechende Spiritualität zu entwickeln.

„Zunächst haben jedoch alle als Christen eine gemeinsame Spiritualität oder sollten sich um sie bemühen. Diese ist christlich und nicht spezifisch für die einzelnen Stände. Erst im Rahmen dieser gemeinsamen Spiritualität gibt es Differenzen, je nach der besonderen Lebenssituation, in der ein jeder steht. Dass es einen Unterschied macht, ob jemand – sei er Laie oder Kleriker – verheiratet ist oder nicht, einen weltlichen Beruf ausübt oder nicht, im Auftrag der Kirche und ihrer Verkündigung spricht oder nicht, ist offensichtlich.“¹⁵⁴⁸

¹⁵⁴³ Vgl. GEKS 23.

¹⁵⁴⁴ Vgl. GEKS 31.

¹⁵⁴⁵ Vgl. LG 41.

¹⁵⁴⁶ Vgl. Neuner, Abschied von der Ständekirche, 2015, 220.

¹⁵⁴⁷ J.-H. Tück (Hg.), Erinnerung an die Zukunft, 2013, 320.

¹⁵⁴⁸ Neuner, Abschied von der Ständekirche, 2015, 260.

3.2.3.3 Lientheolog*innen als Spezialfall der Laienmitarbeitenden

Betrachtet man die Gruppe der Laienmitarbeitenden an katholischen Schulen insgesamt, so kommt den Personen mit theologischer Ausbildung eine besondere Rolle zu. Historisch betrachtet sind Lientheologen und Lientheologinnen eine Erscheinung des 20. Jahrhunderts, da es vorher außerhalb des Klerus kaum Lai*innen gab, die Theologie studierten. In den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts hätten Lientheologen ein Berufsfeld als Religionslehrer und in der kirchlichen Bildungsarbeit gefunden und nach dem Konzil übernahmen Lai*innen vielfältige Seelsorgedienste. Dies wurde einerseits durch die Öffnung des Theologiestudiums möglich und andererseits aufgrund des fortschreitenden Priestermangels notwendig.¹⁵⁴⁹ Rainer Bucher fügt der klassisch katholischen Differenzierung zwischen Klerikern und Laien eine zweite zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen hinzu, die im Zuge des Professionalisierungsprozesses nach dem 2. Weltkrieg in Erscheinung getreten sei.¹⁵⁵⁰

Die hauptamtlich tätigen Lientheolog*innen treten so als spezielle Gruppe zwischen Priester, Ordensleute und Laienmitarbeitende ohne besondere theologische Ausbildung und tragen zur Rollendiffusion zwischen Klerus und Laien bei. KL 56ff wendet sich dem katholischen Laien als Religionslehrer zu und sieht in dieser Aufgabe eine ausgezeichnete Form des Laienapostolats. Für Religionslehrende an katholischen Schulen gilt, dass sie bezüglich der theologischen und pädagogischen Ausbildung und bezüglich der Lehrpläne den Vorgaben der Ortsbischöfe folgen müssen und dass ihrem Lebenszeugnis sowie ihrer Spiritualität besondere Bedeutung zukommt.¹⁵⁵¹

Dies unterstreicht auch das Dokument *Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule* von 1988 und fordert eine geistliche Begleitung für Religionslehrer*innen, wie sie auch für Priester und Ordensleute vorgesehen ist.¹⁵⁵²

3.2.3.4 Jüngste kirchliche Entwicklungen: Synodaler Prozess

Für 2023 hat Papst Franziskus die 16. Ordentliche Vollversammlung der Bischofssynode zum Thema „Für eine synodale Kirche: Gemeinschaft, Partizipation und Mission“ einberufen, denn Synodalität sei, was sich „Gott von der Kirche des

¹⁵⁴⁹ Vgl. ebd. 220.

¹⁵⁵⁰ Vgl. Bucher, Wenn nichts bleibt wie es war, 2012, 126.

¹⁵⁵¹ Vgl. KL 59.

¹⁵⁵² Vgl. RD 97.

dritten Jahrtausends erwartet“.¹⁵⁵³ Auch wenn der Begriff Synodalität bereits eine lange Geschichte aufweist und sich in den Texten des 2. Vatikanums nicht explizit finden lässt, so hält die internationale theologische Kommission in ihrem Papier von 2018 fest, dass das Anliegen der Synodalität für die vom Konzil angestoßene Erneuerungsarbeit zentral ist: Insofern nämlich, dass die Kirche als Volk Gottes gemeinsam unterwegs ist und alle Mitglieder aktiv an der Evangelisierung teilnehmen.¹⁵⁵⁴

Papst Franziskus bezeichnet in *Evangelii gaudium* in Übereinstimmung mit LG 12 und auf der Basis der Lehre vom Sensus fidei fidelium alle Mitglieder der Kirche als aktive Subjekte der Evangelisierung.¹⁵⁵⁵

„Die Subjekte des sensus fidei sind Mitglieder der Kirche, die am Leben der Kirche teilnehmen und wissen, dass ‚wir, die vielen, **ein** Leib in Christus [sind], als einzelne aber sind wir Glieder, die zueinander gehören‘ (Röm 12,5).“¹⁵⁵⁶

Der aktuelle synodale Prozess ist durch Konsultationen von Klerus und Lai*innen geprägt, wodurch der Entfaltung des sensus fidelium breiter Raum gegeben werden soll.¹⁵⁵⁷ Während der Vorbereitungsphase in den Diözesen wurde die Glaubensüberzeugung der Christinnen und Christen in ihren unterschiedlichen Rollen als Amtsträger*innen, Expert*innen oder Christgläubige erhoben. Die Rückmeldungen sollen als Basis für die Bischofssynode im Oktober 2023 dienen. Expert*innen warnen davor, die Eingaben der Katholik*innen nur als „Beschäftigungstherapie“ oder „Ablenkungsmanöver“ zu betrachten¹⁵⁵⁸, und sehen die katholische Kirche an einer Wegscheide: Mit einer immer größer werdenden Exkulturation des christlichen Glaubens in der Pluralität moderner Gesellschaften gehe der Relevanzverlust des christlichen Glaubens einher.¹⁵⁵⁹

Die Erwartungen vieler Christ*innen an die Synode und durch sie in Angriff genommene Reformschritte zum Beispiel in der Frauenfrage sind groß, auch wenn sich gleichzeitig vielerorts bereits Resignation breit gemacht hat, da auf synodale Prozesse der jüngeren Vergangenheit kaum Veränderungen folgten.

¹⁵⁵³ *Internationale Theologenkommission*, Die Synodalität in Leben und Sendung der Kirche, hg. von *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 215), Bonn 2018, 8.

¹⁵⁵⁴ Vgl. ebd. 11f.

¹⁵⁵⁵ Vgl. EG 120.

¹⁵⁵⁶ *Internationale Theologenkommission*, Sensus Fidei und Sensus Fidelium im Leben der Kirche, hg. von *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 199) 2014, 70.

¹⁵⁵⁷ Vgl. P. Zulehner/P. Neuner/A. Hennersperger (Hgg.), Synodalisierung: eine Zerreißprobe für die katholische Weltkirche? Expertinnen und Experten aus aller Welt beziehen Stellung, Ostfildern 2022, 140.

¹⁵⁵⁸ Vgl. *katholisch.at*, Regina Polak zum Synodalen Prozess, <https://www.katholisch.at/aktuelles/141374/polak-zum-synodalen-prozess-riesenproblem-wenn-nichts-geschieht> (Stand: 02.12.2022; Abruf: 02.12.2022).

¹⁵⁵⁹ Vgl. Zulehner/Neuner/Hennersperger (Hgg.), Synodalisierung, 141f.

Kriteriologie trifft Kairologie

Die Fülle der christlichen Lebensformen, wie sie in den lehramtlichen Dokumenten beschrieben wird, und die den Schüler*innen als Vorbild christlichen Lebens dienen könnte, existiert de facto nicht mehr. So liegt die Verantwortung für die katholische Schule zunehmend auf den Schultern der Laienmitarbeiter*innen. Gespräch und Austausch mit Ordensleuten oder Priestern bzw. eine geistliche Begleitung für die Lai*innen durch diese gehört weitgehend der Vergangenheit an. Daher sind die Lai*innen weitgehend auf sich gestellt. Die Ansprüche und Erwartungen, wie sie in den lehramtlichen Dokumenten gestellt werden, erscheinen insgesamt praxisfern und schwer einlösbar.

Am Forschungsstandort werden die Laienmitarbeitenden nicht erst aufgrund dieser Entwicklungen in die Verantwortung genommen.

Sowohl das nach dem 2. Vatikanischen Konzil verfasste SSND-Grundlegendokument „*Ihr seid gesandt*“ als auch die interviewten Schwestern sprechen von der gemeinsamen Verantwortung für die Verbreitung der christlichen Botschaft.¹⁵⁶⁰ Die Lai*innen werden als gleichwertige Partner*innen betrachtet und ihnen wird zugetraut, dass sie das Ordenscharisma in die Zukunft führen können. Da allerdings viele Mitarbeitende zwar noch getauft aber nur sporadisch christlich sozialisiert sind, werden verschiedene Faktoren, auf die zum Teil in den lehramtlichen Dokumenten hingewiesen wird, immer wichtiger: Erstens braucht es die bewusste Entscheidung der Getauften, an einer katholischen Schule arbeiten zu wollen und Verantwortung für die Evangelisierung zu übernehmen. Zweitens ist ihre Bereitschaft notwendig, sich theologisch (weiter) zu bilden, was andererseits auch intellektuelle und spirituelle Angebote seitens der kirchlichen Schulträger erfordert. Drittens müssen Schulerhalter, Schulleiter*innen und Mitarbeitende Netzwerke und Kooperationen schaffen, da Laienmitarbeitende nicht ihr gesamtes Leben in den apostolischen Dienst gestellt haben und nicht vierundzwanzig Stunden am Tag und sieben Tage die Woche zur Verfügung stehen. Eine besondere Stellung wird ohne Zweifel den Lientheolog*innen zukommen, die als kirchlich Beauftragte und mit *Missio canonica* ausgestattete Mitarbeiter*innen als Religionslehrer*innen, Schulpastoralverantwortliche oder Führungskräfte im Einsatz sind. Der Aussage einer Interviewpartnerin, dass die Kirche der Entwicklung der Lai*innenspiritualität zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt habe, ist zuzustimmen. Ich

¹⁵⁶⁰ Vgl. Seite 180.

möchte hinzufügen, dass die Kirche meiner eigenen Erfahrung nach auch die Religionslehrer*innen und (Laien)Theolog*innen im schulischen Dienst wenig beachtet und in ihrem apostolischen Dienst gewürdigt hat. Wenn (katholische) Schule kirchlicherseits zunehmend als wichtiger Ort der Pastoral wahrgenommen würde, müssten auch die dort engagierten Lai*innen intensiver begleitet und unterstützt werden. In Bezug auf den synodalen Prozess bleibt zu hoffen, dass dieser positive Akzente setzt, durch die Getaufte und Gefirmte ermutigt werden, sich aktiv als Christ*innen im Bildungskontext zu engagieren.

3.3 Lehramtliche Aussagen zu Rahmenbedingungen für katholische Schulen

Abschließend wurden die lehramtlichen Dokumente hinsichtlich unterschiedlicher Rahmenbedingungen untersucht, die sich auf die in der empirischen Studie untersuchten Zuschreibungen beziehen.¹⁵⁶¹

3.3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Materielle Ressourcen

Die lehramtlichen Dokumente rund um katholische Schulen beschäftigen sich an einigen wenigen Stellen auch mit materiellen Ressourcen. In RD 28 wird darauf hingewiesen, dass ein geeignetes Gebäude mit den erforderlichen Unterrichtsräumen, die Möglichkeiten für sportliche, musische und sonstige Aktivitäten bieten, sowie Lehrer*innenzimmer und Räume für Elternbegegnung, Gruppenarbeit und Verwaltungsräume für den schulischen Betrieb notwendig sind. Die Bildungskongregation bedauert, dass manchmal auch wenig zweckmäßige Gebäude verwendet werden müssen, was jedoch durch eine menschliche und spirituelle Atmosphäre kompensiert werden könne.¹⁵⁶² Eine „gewisse Schlichtheit und Einfachheit“ stünden der katholischen Schule „im Gefolge des Evangeliums“ gut an. Es dürfe jedoch nicht auf Kosten der didaktischen Notwendigkeit gespart werden, so sei es notwendig auch kostspielige Geräte anzuschaffen, um dem technischen Fortschritt zu entsprechen. Daher sei der Anspruch auf öffentliche und private Unterstützung für eine

¹⁵⁶¹ Vgl. 2.4.6 Kategorie 6: RAHMENBEDINGUNGEN

¹⁵⁶² Vgl. RD 28.

zeitgemäße Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln zu rechtfertigen.¹⁵⁶³ Das Vorhandensein einer Kirche bzw. eines Gottesdienstraumes zur Abhaltung der Schulgottesdienste wird empfohlen.¹⁵⁶⁴ Auch die deutschen Bischöfe heben hervor, dass die Gestaltung der Räumlichkeiten wichtig sei, da sie die Werteorientierung der Schule zum Ausdruck bringe. Die Räume sollten daher in einem guten Zustand sein und einladend wirken. Wesentlich sei das Vorhandensein von Räumen, die Gebet, Stille und Rückzug ermöglichen, wie z.B. einer Kapelle.¹⁵⁶⁵

Schon in GE 9 wird festgehalten, dass die katholischen Schulen offen sein sollen für arme und benachteiligte Kinder und Jugendliche und die Würzburger Synode beschäftigt sich mit der Frage, wie katholische Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft in Zukunft finanziert werden können.¹⁵⁶⁶ Die Autoren von KS unterstreichen dieses Anliegen und äußern ihre Besorgnis, dass katholische Schulen zur Sicherung ihrer finanziellen Grundlagen gezwungen seien, „bevorzugt Kinder aus wohlhabenden Familien aufzunehmen.“¹⁵⁶⁷ Dadurch würden katholische Schulen dazu beitragen, wohlhabenden Schichten eine Vorrangstellung zu geben und eine ungerechte soziale Ordnung zu fördern. Die Kongregation für das katholische Bildungswesen äußert diese Sorge in diversen weiteren Verlautbarungen.¹⁵⁶⁸

Die deutschen Bischöfe nehmen darauf Bezug, und zwar in ihrer fünften These: „Katholische Schulen leisten einen Beitrag zu mehr Teilhabe und Gerechtigkeit in der Gesellschaft.“ Sie plädieren für gestaffelte Schulgelder und andere Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen für benachteiligte Schüler*innen wie z.B. einen Solidaritäts- oder Stipendienfonds. So könne Kindern und Jugendlichen ein Zugang zu Bildung ermöglicht werden, die aus „besonders belasteten oder bildungsfernen Elternhäusern kommen oder Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung mitbringen.“¹⁵⁶⁹

Kriteriologie trifft Kairologie

Die lehramtlichen Grundlagendokumente weisen nachdrücklich darauf hin, dass katholische Schulen so ausgestattet sein sollen, dass qualitativ hochwertige Bildungsarbeit gewährleistet ist. Gleichzeitig sollen die kirchlichen Bildungseinrichtungen allen Kindern und Jugendlichen offenstehen und nicht nur

¹⁵⁶³ Vgl. KS 81f und RD 29.

¹⁵⁶⁴ Vgl. ebd. 30.

¹⁵⁶⁵ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 21.

¹⁵⁶⁶ Vgl. *Bertsch (Hg.)*, Würzburger Synode, 1976, 516.

¹⁵⁶⁷ KS 58.

¹⁵⁶⁸ Vgl. z.B. ADS 7;

¹⁵⁶⁹ *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 25f.

denjenigen, die finanziell gut situiert sind. Daher ist zu fordern, dass die Kosten für kirchliche Bildungseinrichtungen nicht hauptsächlich von den Familien getragen werden, sondern dass die Institutionen, die ein Interesse an der Führung katholischer Schulen haben, hier einen wesentlichen Beitrag zu Finanzen und Ausstattung leisten. Neben dem Staat, der aktuell die Gehälter der Lehrpersonen übernimmt und so offensichtlich sein Interesse daran zeigt, dass es eine vielfältige Bildungslandschaft (also auch katholische Schulen) gibt, ist auch der kirchliche Schulerhalter gefordert.

Profilbildende Strukturen

In Hinblick auf strukturelle Rahmenbedingungen stellt sich die Frage, welche Strukturen eine qualitativ hochwertige Arbeit an der katholischen Schule möglich machen und nicht nur den laufenden Betrieb, sondern auch das spezifische Profil sicherstellen. Hier stehen neben den materiellen Voraussetzungen die Begriffe Kooperationen und Vernetzung im Mittelpunkt der Betrachtung. Lebendige Beziehungen zwischen Lehrpersonen, Schüler*innen, Eltern, dem ganzen Personal der Schule, dem Schulerhalter, weiteren schulischen und kirchlichen Institutionen – die Bildungskongregation verwendet dafür den Ausdruck „Gemeinschaftsstruktur der Schule“ – bilden die Basis für eine gute Zusammenarbeit.¹⁵⁷⁰

Entsprechend den Ausführungen der deutschen Bischöfe obliegt die Schaffung der strukturellen Rahmenbedingungen zunächst den Schulerhaltern und sodann an der jeweils konkreten Schule der Schulleitung.¹⁵⁷¹ Es bedürfe jedoch nicht nur des Aufbaus von tragfähigen, partizipativen Strukturen, sondern diese müssten auch durch Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsinstrumente laufend evaluiert und aktualisiert werden.¹⁵⁷²

Wird Schüler*innen, Lehrpersonen, Eltern etc. ermöglicht, in demokratisch-partizipativen Prozessen bei wichtigen Entscheidungen an „ihrer“ Schule mitzuwirken und mitzubestimmen, zeigen sich positive Effekte: Das Schulprofil und etwaige konkrete Projekte werden gemeinsam gestaltet und verantwortet und Ressourcen, die zur Verfügung stehen, werden eher geteilt.

Neben Kooperation und Partizipation tauchen die Themen Fortbildung und pastorale Begleitung im Kontext struktureller Rahmenbedingungen in diversen lehramtlichen Texten zu katholischen Schulen auf. Damit das spezifische Profil katholischer Schule

¹⁵⁷⁰ Vgl. KL 23.

¹⁵⁷¹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 35.

¹⁵⁷² Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen, 2016, 33.

klar erkennbar wird, sind die Mitarbeitenden aufgefordert, sich laufend weiterzubilden: Diese „müssen mithilfe geeigneter Fortbildungs- und Begleitungsangebote unterstützt und befähigt werden, katholische Schulen im Sinne ihres spezifischen Profils zu gestalten und weiterzuentwickeln.“¹⁵⁷³

Es wird die „ständige Fortbildung“ gefordert, eine dauernde individuelle und gemeinschaftliche Bemühung sei notwendig.¹⁵⁷⁴ Der Kongregation für das katholische Bildungswesen ist dabei bewusst, dass Zeitmangel und berufliche Überlastung häufig Hindernisse für diesen Anspruch darstellen.¹⁵⁷⁵

Es wird auch angemerkt, dass öfters Fortbildungen im fachlichen oder allgemeinbildenden Bereich der Fortbildung im religiösen bzw. spirituellen Bereich vorgezogen werden.¹⁵⁷⁶ Schulträger und Schulleitung seien verantwortlich, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, dass dem Ziel, sich laufend fortzubilden, nachgekommen werden kann: Es sind entsprechende Anregungen und Hilfen „einschließlich der Gewährung ausreichender verfügbarer Zeit“ zur Verfügung zu stellen. Die Kooperation zwischen mehreren Bildungseinrichtungen sei dabei hilfreich¹⁵⁷⁷ und auch Kurse für und mit anderen Personengruppen der Erziehungsgemeinschaft zu empfehlen.¹⁵⁷⁸

Die Schulleitung „begrüßt, ermöglicht und fördert“ Fortbildungen, wobei den „religiösen und spirituellen Fortbildungen eine ebenso große Bedeutung beigemessen wird, wie den übrigen Fortbildungsangeboten.“ Auch hier wird vorgeschlagen, die Mitarbeitenden an der Planung und Gestaltung der Fortbildungsprogramme teilhaben zu lassen.¹⁵⁷⁹

Kriteriologie trifft Kairologie

Der bereits an vielen Stellen in dieser Arbeit angesprochene Dialog konkretisiert sich in partizipativen Strukturen: Alle an der Erziehungsgemeinschaft beteiligten Personengruppen sollen mitreden und mitbestimmen können.¹⁵⁸⁰

Am Forschungsstandort gab es in der Vergangenheit bereits innovative Ansätze zum Aufbau derartiger Strukturen, so zum Beispiel die sogenannten „Kreiszeichner“.¹⁵⁸¹

¹⁵⁷³ Ebd. 16.

¹⁵⁷⁴ Vgl. KL 69.

¹⁵⁷⁵ Vgl. KS 27; KL 70.

¹⁵⁷⁶ Vgl. KL 60.

¹⁵⁷⁷ Vgl. KL 79.

¹⁵⁷⁸ Vgl. GEKS 48.

¹⁵⁷⁹ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 41f.

¹⁵⁸⁰ Vgl. IKS 35.

¹⁵⁸¹ Vgl. 2.4.2.6 Organisationale Transformationen.

Hier gilt es anzuknüpfen und gemeinsam Konzepte zu entwerfen, denn nimmt man die jüngsten lehramtlichen Aussagen von Papst Franziskus ernst, können die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen nur gemeinsam bewältigt werden. Für die Schaffung zukunftsfähiger Rahmenbedingungen muss daher überlegt werden, was Partizipation, Kooperation und Vernetzung konkret am jeweiligen Schulstandort bedeuten. Wie können zeitliche und räumliche Ressourcen geteilt werden, wo gibt es Foren für Mitbestimmung und Austausch?

Ähnliches gilt auch für Fortbildungen. Der Anspruch der lehramtlichen Texte auf ständige Fortbildungen vor allem im religiösen und spirituellen Bereich ist zwar berechtigt, erscheint aber im Kontext zunehmender Arbeitsbelastung sehr idealistisch. Daher ist in der Praxis ein kluges Fortbildungscurriculum zu entwickeln, das die wichtigsten profilbildenden Anliegen mit den Interessen der Mitarbeitenden vereint und (zeit-) ressourcenschonend vorgeht.

Im Rahmen des praxeologischen Teils kann dahingehend überlegt werden, welche Veranstaltungen in der Vergangenheit bereits gut angenommen und erfolgreich durchgeführt wurden, welche Angebote wahlweise und welche verpflichtend konzipiert werden. Im Sinne der bereits angesprochenen Überforderung ist immer auf ein für die Mitarbeitenden zumutbares Maß zu achten.

3.3.2 Gesellschaftliche und demografische Rahmenbedingungen

Im kairologischen Teil dieser Arbeit wurde bereits ausführlich über die sich in ständiger Veränderung befindlichen gesellschaftlichen und demografischen Rahmenbedingungen geschrieben. An dieser Stelle sollen die lehramtlichen Texte hinsichtlich dieser Schlagworte ergänzend untersucht werden, um sicherzustellen, dass nichts Wesentliches übersehen wurde.

Das Dokument *Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule* der Bildungskongregation von 1988 widmet sich gleich im ersten Teil der „heutigen Jugend“ und verweist darauf, dass die Bildungseinrichtungen laufend Bezug auf die Ergebnisse aktueller Jugenduntersuchungen nehmen sollen, um die Rahmenbedingungen zu adaptieren.¹⁵⁸² Die Autoren des Textes verweisen auf einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel, der sich auf die jungen Menschen auswirke und führen die Schlagworte „Urbanisierung, Industrialisierung“ an. Weiter seien die „breite Verfügbarkeit von Konsumgütern, ein vielfältiges Bildungsangebot und

¹⁵⁸² Vgl. RD 7.

umfassende Kommunikationssysteme“ relevant. Die Bildungskongregation diagnostiziert eine massive Orientierungslosigkeit angesichts der Informationsflut, die auf die Kinder und Jugendlichen einwirkt.¹⁵⁸³ Auf die im Anschluss sehr pessimistische Einschätzung in Hinblick auf die „Merkmale der heutigen Jugend“, wie sie in RD 10f dargestellt werden, wurde bereits in 3.1.4.1 Bezug genommen.¹⁵⁸⁴ Kernthemen der lehramtlichen Diagnose, die in keiner Weise evidenzbasiert belegt wird, sind die Beziehungslosigkeit, Entwurzelung, Zukunftssorge und verzweifelte Sinnsuche der Jugendlichen, welche sowohl „in den Elendsvierteln“ als auch im „kalten Klima der reichen Welt festzustellen seien.“¹⁵⁸⁵

In ähnlicher Weise nimmt das zehn Jahre später erschienene Dokument *An der Schwelle zum dritten Jahrtausend* gleich in der Einleitung Bezug auf den veränderten „gesellschaftspolitischen und kulturellen Kontext“ und sieht die katholische Schule vor neue Herausforderungen gestellt.¹⁵⁸⁶ Auch diese pessimistisch gefärbte Einschätzung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durch die Bildungskongregation wurde bereits in 3.1.4.1 wiedergegeben.

Die Tatsache des ständigen Wandels und der auftretenden Krisen der jüngeren Vergangenheit nimmt Papst Franziskus 2019 in seinem Schreiben zum globalen Bildungspakt auf und ermutigt alle an Bildung Beteiligten, die Herausforderungen anzunehmen und eine globale und solidarische Bildungsgemeinschaft zu errichten.¹⁵⁸⁷

Das jüngste Dokument der Kongregation für das katholische Bildungswesen von 2022 greift auf diese Initiative des Papstes zurück und bewertet den „Global Compact on Education“ als einen wesentlichen Baustein, um dem weitverbreiteten Bildungsnotstand entgegenzuwirken.¹⁵⁸⁸ Die Autoren unterstreichen nochmals, dass es eine gemeinsame Anstrengung aller am Bildungsprozess beteiligten Personen brauche, um die großen gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigen zu können. Zum wiederholten Male wird festgestellt, dass Bildung besonders für die Benachteiligten angeboten werden müsse, denn katholische Schule, sei eine Schule für alle: „Ein Merkmal ihrer kirchlichen Natur ist, dass sie eine Schule für alle und insbesondere für die Schwächsten ist.“¹⁵⁸⁹ Am internationalen Bildungskongress im Dezember 2022 in Marseille

¹⁵⁸³ Vgl. RD 9.

¹⁵⁸⁴ Vgl. Seite 252ff.

¹⁵⁸⁵ Vgl. RD 11f.

¹⁵⁸⁶ Vgl. ADS Einleitung.

¹⁵⁸⁷ Vgl. *Papst Franziskus*, Global Pact of Education, <https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2019-10/papst-franziskus-kardinal-tauran-erziehung-frieden-dialog.html> (Stand: 2019; Abruf: 01.06.2022), 2.

¹⁵⁸⁸ Vgl. IKS 33.

¹⁵⁸⁹ Vgl. IKS 22.

unterstreicht Papst Franziskus zum wiederholten Male, dass es an katholischen Schulen nicht um Missionierung gehe, sondern um eine gemeinsame und geschwisterliche Bemühung zur Bewältigung der Probleme der Welt, von der niemand ausgeschlossen werden dürfe.¹⁵⁹⁰

Kriteriologie trifft Kairologie

In den untersuchten kriteriologischen Texten fällt die kontroverse Grundstimmung auf. Viele Aussagen zu gesellschaftlichen und demografischen Rahmenbedingungen sind pessimistisch gefärbt und bleiben wenig konkret. Im Gegensatz dazu stehen die motivierenden Aussagen des Papstes, der unermüdlich zur Solidarität aufruft und der Bildungsaufgabe katholischer Schulen große Bedeutung zumisst. Auch am Forschungsstandort lassen sich gegenläufige Reaktionen auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen feststellen, wie in 2.4.6.2 beschrieben wird. Einer pessimistischen Grundstimmung und der Klage über den zunehmenden Leistungsverfall der Schüler*innen ist mit Entschiedenheit entgegenzutreten. Hier gilt es, sich an mutigen Vorbildern der eigenen Tradition zu orientieren, Ressourcen zu eröffnen und einander in der lebendigen Erziehungsgemeinschaft zu stärken.

3.3.3 Personelle und schulklimatische Rahmenbedingungen

Sowohl das Dokument *Der katholische Lehrer* als auch die Texte *Qualitätskriterien katholischer Schule* und *Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag katholischer Schulen* der deutschen Bischöfe, aber auch das jüngste Dokument, *Die Identität der katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs*, enthalten diverse Kriterien für personelle Rahmenbedingungen, von denen bereits unter Punkt 3.1.5 ausführlich die Rede war. Daher ist es hier nicht notwendig, nochmals darauf im Detail einzugehen. Über die Rahmenbedingungen für einen Einsatz von Schulseelsorger*innen an katholischen Schulen berichten die Dokumente zur Schulpastoral, die unter Punkt 3.2.1.5 eingehend besprochen wurden. Die lehramtlichen Texte gehen auf den Bedarf nach Schulpsycholog*innen und Schulsozialarbeiter*innen oder den Wunsch nach administrativer Unterstützung nicht ein. Auch eine konkrete Job-Beschreibung findet sich in den Dokumenten nicht, da – wie schon erwähnt – die Texte bewusst allgemein gehalten sind, weil sich die konkrete Situation von Schule zu Schule in der Praxis

¹⁵⁹⁰ Vgl. Papst über katholische Bildung: „Mit allen in Dialog treten“ - Vatican News, <https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2022-12/papst-franziskus-bildung-katholisch-brief-missionierung-dialog.html> (Stand: 02.12.2022; Abruf: 12.12.2022).

unterscheidet und die Konkretisierungen in die Autonomie der einzelnen Bildungseinrichtungen übertragen werden.

Das Schulklima, von dem in den lehramtlichen Texten die Rede ist, ist durch den „Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums“ geprägt.¹⁵⁹¹ Es ist bestimmt durch „aufrichtige Achtung und Herzlichkeit“, wodurch sich „gute persönliche Beziehungen zwischen allen Beteiligten entwickeln können.“¹⁵⁹² Erst ein Klima des Dialogs, gegenseitigen Respekts, des Vertrauens, der Hilfsbereitschaft, der Achtsamkeit und eines fruchtbaren Austauschs ermögliche, dass alle beteiligten Personen „ihre Fähigkeiten voll ausschöpfen können und zwar stets mit dem Blick auf das Wohl aller.“¹⁵⁹³

Auch die deutschen Bischöfe heben das „Klima des gegenseitigen Vertrauens“ als Qualitätskriterium für katholische Schule hervor.¹⁵⁹⁴ Verantwortlich für das gute Schulklima sei zunächst die Schulleitung, dann aber auch alle Lehrpersonen als Gestalter*innen eines guten Lern- und Unterrichtsklimas.¹⁵⁹⁵

Kriteriologie trifft Kairologie

Die gute Zusammenarbeit mit der Leitung, aber auch im Kollegium, mit den Eltern und allen an Schulgemeinschaft beteiligten Personen wurde auch in der empirischen Untersuchung als besonders wichtiger Faktor für ein gutes Schulklima genannt. Dieses wurde am Forschungsstandort positiv bewertet.¹⁵⁹⁶ Die Realisierung des in den lehramtlichen Dokumenten skizzierten Schulklimas erweist sich in der Praxis als ein ständiges Bemühen im Spannungsfeld von Regeln, Vereinbarungen und Freiräumen.¹⁵⁹⁷ Klare Vereinbarungen zu formulieren und vertrauensvoll Freiräume zu gewähren, ist daher ein Prozess, der von den Führungskräften initiiert aber unter Teilnahme aller der Erziehungsgemeinschaft angehörenden Menschen laufend gestaltet werden muss. Weitere Einflussfaktoren auf das Schulklima, die in der Mitarbeiter*innenumfrage genannt werden, müssen dabei ebenfalls berücksichtigt werden: Hier wird eine Wechselwirkung von materiell-strukturellen und ideell-schulklimatischen Rahmenbedingungen sichtbar.¹⁵⁹⁸

¹⁵⁹¹ Vgl. KS 55.

¹⁵⁹² KL 77.

¹⁵⁹³ EID 59.

¹⁵⁹⁴ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 19.

¹⁵⁹⁵ Vgl. ebd. 33.

¹⁵⁹⁶ Vgl. Seite 210.

¹⁵⁹⁷ Vgl. Seite 209.

¹⁵⁹⁸ Vgl. ebd.

3.4 Ordens- und standortspezifische Texte

Das abschließende Kapitel des kriteriologischen Teils der Forschungsarbeit beschäftigt sich mit den ordensspezifischen Dokumenten. Diese wurden bewusst nicht gemeinsam mit den lehramtlichen Texten bearbeitet, da sie mit Blick auf die Forschungsfrage und in Bezug auf die Besonderheiten des SSND-Charismas hier einen eigenen Ort erhalten sollen.

Der Fokus im Rahmen dieser Arbeit richtet sich auf die Texte, die nach dem 2. Vatikanischen Konzil entstanden sind und die für den Forschungsstandort relevant sind: Dies sind zunächst Konstitution und Generaldirektorium *„Ihr seid gesandt“*, also das 1982 entworfene und 1986 approbierte Regelwerk für die Kongregation der „Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau“¹⁵⁹⁹, sodann der sogenannte „Vision-Mission-Values“-Text von 2003 und die „Friedenssäulen“ von 2018.

Nähere Details der früheren ordensspezifischen Regelungen und Schriften wurden im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht. Hier verweise ich auf die umfangreiche ordensrechtsgeschichtliche Untersuchung von Günther Ferg.¹⁶⁰⁰

3.4.1 Konstitution und Generaldirektorium der SSND: *„Ihr seid gesandt“*

Gemäß dem Konzilsdekret *Perfectae caritatis*¹⁶⁰¹ wurden Ordensgemeinschaften angehalten, ihre Ordensregeln und Konstitutionen im Geiste des 2. Vatikanischen Konzils zu überarbeiten. Auch die SSND-Schwesterngemeinschaft legte eine aktualisierte Konstitution vor, die die aktuell gültige Ordensregel der Schulschwestern beinhaltet.

Im Prolog zu *„Ihr seid gesandt“* (ISG) heißt es:

*„WIR ARME SCHULSCHWESTERN VON UNSERER LIEBEN FRAU
betrachten als bestimmend für unsere Konstitution, für unser Leben und unsere
Sendung*

*JESUS CHRISTUS
der uns als Gesandter des Vaters in der Kraft seines Geistes sendet,
damit wir durch unser Leben
das Evangelium verkünden*

¹⁵⁹⁹ Vgl. Ferg, Rechtsgestalt und Charisma der SSND, 2016, 378ff.

¹⁶⁰⁰ Vgl. Ferg, Rechtsgestalt und Charisma der SSND, 2016.

¹⁶⁰¹ Vgl. 2. Vatikanisches Konzil, *Perfectae caritatis*. Dekret über die zeitgemäße Erneuerung des Ordenslebens., in: Kleines Konzilskompendium (Grundlagen Theologie), Freiburg im Breisgau ^{35. Aufl.} 2008, 311–330.

DIE KIRCHE

*die von ihrem innersten Wesen her Christus vergegenwärtigt
und seine Sendung weiterträgt*

DIE WELT

*als die konkrete Wirklichkeit,
in der wir die Sendung Christi erfüllen.*¹⁶⁰²

Damit ist der Rahmen skizziert, innerhalb dessen sich der SSND-Auftrag bewegt: Die Schwestern betrachten sich als von Christus selbst gesandt, das Evangelium zu verkünden. Sie verstehen sich als Teil der Kirche und richten sich in ihrer Sendung an die Welt.

Der Text nimmt hierauf Bezug auf die Ordensgründerin, die selige Maria Theresia von Jesus Gerhardinger, die eine „Erzieherin mit weltweiter Sicht“ genannt wird. Ihre zentralen Bemühungen konkretisierten sich gemäß dem Prolog von ISG darin, den „drängenden Nöten“ der Zeit zu begegnen und die Einheit in der internationalen Gemeinschaft zu erhalten. Diese Gemeinschaft wird als „in der Eucharistie begründet, in der Armut verankert und Maria geweiht“ beschrieben. Die Schwestern sehen die Erfüllung ihres Auftrags in dem auf Erziehung ausgerichteten Dienst, im gemeinschaftlichen Leben, im Streben nach Einheit und in der Erfüllung des göttlichen Willens: „Maria die Mutter der Kirche und unserer Kongregation fordert uns liebevoll auf: Was er euch sagt, das tut“ (Joh 2,5).¹⁶⁰³

Die Sendung wird in der Folge biblisch begründet: „Wie du mich in die Welt gesandt hast, so habe auch ich sie in die Welt gesandt... Lass sie eins sein in uns, damit die Welt glaube, dass du mich gesandt hast“ (Joh 17,18.21).¹⁶⁰⁴

Im Prolog der Konstitution werden sodann die Personen genannt, die als Gründergestalten verehrt werden: der Heilige Augustinus, die selige Alix le Clerc und der heilige Petrus Forerius, auf deren Ordensregel sich die Regel der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau beruft sowie Karolina Gerhardingers Mentoren Bischof Michael Wittmann und dessen Vertrauter und Freund, Franz Sebastian Job.¹⁶⁰⁵ Auch hier verweise ich auf die umfassende Darstellung der Genese der Ordensentwicklung durch Ferg. In der Folge sollen einige zentrale Begriffe ausgewählt werden, die charakteristisch für das Ordenscharisma der SSND sind.

¹⁶⁰² ISG Prolog.

¹⁶⁰³ ISG Prolog, S.1.

¹⁶⁰⁴ ISG 1.

¹⁶⁰⁵ Vgl. Seite 88f.

Schlüsselbegriff „Einheit“

Es fällt auf, dass im gesamten Dokument das Wort „Einheit“ insgesamt 48-mal vorkommt. Dies wird rückgebunden an die Tradition des heiligen Augustinus, „der in der Dreifaltigkeit Grund, Ursprung und Ziel jeder Gemeinschaft sah und eine Gemeinschaft formte, die ein Herz und eine Seele sein sollte.“¹⁶⁰⁶

So heißt es auch im 1. Kapitel der augustiniischen Ordensregel: „Euch, die ihr eine Klostersgemeinschaft bildet, tragen wir auf, Folgendes in eurem Leben zu verwirklichen: Zuallererst sollt ihr einmütig zusammenwohnen (Ps 133,1), wie ein Herz und eine Seele (Apg 4,32) auf dem Weg zu Gott.“¹⁶⁰⁷

Die Schwestern fühlen sich dazu berufen, das Evangelium zu verkünden und so der Sendung Christi zu folgen, die Menschen zur „Einheit mit dem Vater“ zu führen.¹⁶⁰⁸ Dies drückt sich auch in ihrer Gemeinschaft aus, die durch „Vertrauen und Offenheit, in Ehrlichkeit und Vergebung“ geprägt ist. Durch das „füreinander Dasein“ durch Gebet, Dialog und Dienst werde die Gemeinschaft zu einer, die „eines Herzens und eines Sinnes ist“, was als „lebenslange Aufgabe“ betrachtet wird.¹⁶⁰⁹

Vor allem die Tatsache, dass die Kongregation als internationale Gemeinschaft inmitten einer „zerrissenen Welt“ wirke, mache das Streben nach Einheit umso bedeutsamer.¹⁶¹⁰

Quelle und Ausdruck der Einheit ist die Eucharistie, sie ist die Mitte „der gelobten Hingabe, die bewegende Kraft und der stärkste Anruf für die Sendungsgemeinschaft.“¹⁶¹¹

Auch die Strukturen der klösterlichen Gemeinschaft bilden das Streben nach Einheit in Vielfalt ab, indem die zentralen Leitungsfiguren mit Vollmacht ausgestattet wurden. Generaloberin und Kardinalprotektor sollten die verbindende Klammer über Länder und Kontinente hinweg bilden und nationalen Machtkämpfen z.B. der Diözesanbischöfe vorbeugen.¹⁶¹²

¹⁶⁰⁶ ISG Prolog, 2; vgl. auch das zur „Communio-Theologie“ als prägendem Begriff der nachvatikanischen Theologie Gesagte Seite 288.

¹⁶⁰⁷ Vgl. Augustiner-Regel für die Gemeinschaft, online unter: <https://www.augustiner.at/augustinus/ordensregel/>, <https://www.augustiner.at/augustinus/ordensregel/> (Stand: 19.12.2022; Abruf: 19.12.2022).

¹⁶⁰⁸ Vgl. ISG 3f.

¹⁶⁰⁹ Vgl. ISG 7.

¹⁶¹⁰ Vgl. ISG 26.

¹⁶¹¹ Vgl. ISG 33ff.

¹⁶¹² Vgl. *Ferg*, Rechtsgestalt und Charisma der SSND, 2016, 211ff.

Schlüsselbegriff „Vorrang den Armen“

Die Schulschwestern betrachten im Einklang mit den Gründerfiguren Bischof Wittmann, Vater Job und Mutter Theresia Armut als Grundlage der Kongregation, wie dies auch im Namen „Arme Schulschwestern“ zum Ausdruck gebracht wird. Dies konkretisierte sich in einer bescheidenen Lebensform und im Teilen der „materiellen, geistlichen und geistigen Güter“.¹⁶¹³

Aus dem Leben in evangelischer Armut entspringt die Motivation, den „Armen zu dienen“ und sich für Gerechtigkeit einzusetzen. Dies solle zunächst in der eigenen Umgebung realisiert werden, wodurch der erste Schritt zum Aufbau einer „Welt des Friedens, der Gerechtigkeit und Liebe“ gesetzt werde.¹⁶¹⁴

Wie M. Theresia von Jesus Gerhardinger wenden sich die Schulschwestern vor allem den Kindern und Jugendlichen sowie den Frauen zu und fühlen sich „gedrängt, den Armen den Vorrang zu geben.“ Niemand dürfe von der Sorge ausgeschlossen werden.¹⁶¹⁵

Schlüsselbegriff „Partizipation und Leitung“

Ihre Berufung teilen die geweihten Ordensfrauen „mit allen Getauften“¹⁶¹⁶ bzw. mit allen, die „eine andere Form der Nachfolge verwirklichen“.¹⁶¹⁷ Wichtige Entscheidungen sollen in gemeinsamer Verantwortung getroffen werden, da so die Sendung erfüllt werden könne, das Evangelium zu verkünden, und die Einheit gefördert werde.¹⁶¹⁸

Auch die Form der Leitung erwächst aus der geteilten Sendung und dem gemeinsamen Leben. Die Leitungsstrukturen ermöglichen einerseits die Mitwirkung aller Mitglieder und verbinden andererseits die Schwestern „über Nationen und Kulturen hinweg“. Dies wird durch eine zentrale Leitung gewährleistet.¹⁶¹⁹ Die Leitung beruht dabei „auf zwei Prinzipien, die aufeinander bezogen sind: auf der lebendigen Mitwirkung aller Schwestern und auf der Ausübung von Autorität.“¹⁶²⁰

¹⁶¹³ Vgl. ISG 16.

¹⁶¹⁴ Vgl. ISG 17.

¹⁶¹⁵ Vgl. ISG 24.

¹⁶¹⁶ Vgl. ISG 2.

¹⁶¹⁷ Vgl. ISG 12.

¹⁶¹⁸ Vgl. ISG 20.

¹⁶¹⁹ Vgl. ISG 40ff.

¹⁶²⁰ Vgl. ISG 62.

Weitere ordensspezifische Schlüsselbegriffe

Weitere Schlüsselbegriffe, die sich aus dem für die Forschungsarbeit relevanten Teil der Konstitution und dem Generaldirektorium ergeben, sind der besondere Fokus auf Mädchen und Frauen, die im Kontext der Frauenorden des 19. Jahrhunderts einmalige Weltoffenheit und eine liebende Grundhaltung. Letztere entspringt aus der Tatsache, dass Christus zuerst liebt und mündet in dem Satz: „die Liebe gibt täglich alles“.¹⁶²¹

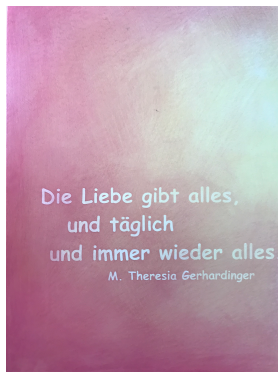


Abbildung 41: Bildtafel im Eingangsbereich des SZ Friesgasse, Clementinengasse 25

Die Weltoffenheit lässt sich auf die Unerschrockenheit der Gründerin zurückführen, die bereits 1847 die ersten Ordensniederlassungen in Nordamerika gründete und so den Ausgangspunkt für die Internationalität der Kongregation setzte. Zu ihren Lebzeiten war die Schwesterngemeinschaft bereits in elf Ländern vertreten. Von damals bis heute verstehen sich die Schulschwesterinnen als Mitglieder „einer internationalen Kongregation“ und somit „verpflichtet und in der Lage, eine weltweite Sicht und ein umfassendes Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln.“¹⁶²²

Auch der besondere Fokus auf die Bildung von Frauen und Mädchen wurzelt in den Ursprüngen der Schwesterngemeinschaft. Die Ordensgründerin M. Theresia von Jesus Gerhardinger legte gemeinsam mit ihren beiden einflussreichen Mentoren, Bischof Michael Wittmann von Regensburg und dessen Freund Franz Sebastian Job, Hofkaplan in Wien und Beichtvater der österreichischen Kaiserin Karolina Augusta, den Schwerpunkt der neu gegründeten Gemeinschaft auf die Erziehung der Mädchen und Frauen. Michael Wittmann, der sich durch besondere pädagogische Fachkenntnis auszeichnete, sah es als eines der vordringlichsten Zeiterfordernisse an, die Mädchenbildung zu verbessern, um der Verarmung vor allem in den unteren sozialen

¹⁶²¹ Vgl. ISG 14.

¹⁶²² Vgl. ISG 26.

Schichten entgegenzuwirken.¹⁶²³ Da die weiblichen Schulorden seiner Zeit vor allem in größeren Städten zu finden waren und sich auf die Bildung der Mädchen mittlerer und höherer Stände fokussierten, er aber danach strebte, in möglichst vielen Kleinstädten und Landgemeinden klösterliche Stätten für Frauenbildung zu errichten, fand er in Karolina Gerhardinger die kongeniale Partnerin. Nach Wittmanns Tod übernahm Franz Sebastian Job, der sich schon zuvor tatkräftig für die Gründung des neuen klösterlichen Vereins der Armen Schulschwestern eingesetzt hatte, die Mentorenrolle für Karolina Gerhardinger und ermöglichte die Gründung der ersten Schule in Neunburg vorm Wald. So verwirklichte sich ihr gemeinsames Anliegen, Mädchen aus einfachen Verhältnissen Zugang zu Bildung zu ermöglichen.¹⁶²⁴

Ausrichtung des apostolischen Dienstes

Der apostolische Dienst der Gründerkongregation ist auf Erziehung hin ausgerichtet. Dies bedeutet für die Schulschwestern: „Die Menschen hinzuführen zu ihrer vollen Entfaltung als Geschöpf und Abbild Gottes, und sie zu befähigen, ihre Gaben einzusetzen, um die Erde menschenwürdig zu gestalten.“ Dies erfordere eine christliche Sicht von der Berufung des Menschen und der Bestimmung der Welt.¹⁶²⁵

Ziel des Erziehungsauftrags ist die ganzheitliche Menschenbildung. Dieser Auftrag realisiert sich vor allem an Schulen und maßgeblich durch das Vorbild der Erziehenden: „Wir erziehen durch alles, was wir sind und tun.“¹⁶²⁶

Getragen sei der apostolische Auftrag durch das Gebet, welches „dem ganzen Ordensleben Richtung und Klarheit gibt“, wobei Gebet, Gemeinschaftsleben und apostolischer Dienst einander bedingen und befruchten.¹⁶²⁷

Dies wird im Generaldirektorium unter der Überschrift „Geistliche Gemeinschaft“ weiter ausgeführt. Dort heißt es:

„Wir schaffen ein Klima, in dem geistiges Wachstum, gegenseitige Annahme und Versöhnung möglich sind. Wir schenken einander Vertrauen und setzen den guten Willen jeder einzelnen voraus. Wir mühen uns um Liebe, die so groß ist, dass wir einander auf Fehler hinweisen und zur Umkehr rufen können. [...] Wir pflegen eine Haltung des Dialogs, um immer mehr zu einer Gemeinschaft zu werden, die eines Herzens und Sinnes ist.“¹⁶²⁸

¹⁶²³ Vgl. Ferg, Rechtsgestalt und Charisma der SSND, 2016, 70f.

¹⁶²⁴ Vgl. ebd. 166f.

¹⁶²⁵ ISG 22.

¹⁶²⁶ Vgl. ISG 23.

¹⁶²⁷ Vgl. ISG 28ff.

¹⁶²⁸ ISG, Generaldirektorium 2, b-f.

Die Internationalität der Kongregation wirkt sich auf den apostolischen Dienst insofern aus, als sie den Blick für weltweite Nöte eröffnet und die Bereitschaft stärkt, mit Menschen verschiedener kultureller Herkunft zusammenzuleben.¹⁶²⁹ Durch dieses interkulturelle Zusammenleben werden das Bemühen um Frieden und Gerechtigkeit sowie der Aufruf zur Einheit konkret. Im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen sei darauf zu achten, „dass wir ihnen nicht unsere eigenen kulturellen Werte und Traditionen aufnötigen.“¹⁶³⁰

Kriteriologie trifft Kairologie

Soll das SSND-Charisma zukünftig am SZ Friesgasse wirksam sein, auch wenn keine Schwestern mehr vor Ort sind, müssen die spezifischen Schlüsselbegriffe bzw. Werte weiter tradiert werden. Dass dies geschieht, ist nicht selbstverständlich, weil die am Bildungsstandort Mitarbeitenden sich nur im Ausnahmefall bewusst aufgrund des SSND-Charismas für eine Tätigkeit am SZ Friesgasse entschieden haben.¹⁶³¹ Wie können also die SSND-spezifischen Werte wie die Vermittlung ganzheitlicher Bildung an die Benachteiligten und Armen und das Bemühen um Frieden, Gerechtigkeit und Einheit in einer pluralen und zerrissenen Welt so nachhaltig am Forschungsstandort verankert werden, dass sie den handelnden Personen als Leitbild dienen?

Die Mitarbeiter*innen am SZ Friesgasse haben ihr Leben auch nicht bewusst in den apostolischen Dienst gestellt und weder Armut noch Ehelosigkeit noch Gehorsam gelobt. Der Zeitgeist scheint es nicht zu fördern (lebens-)lange Versprechen abzugeben, wie es in der Einleitung zur Konstitution formuliert ist: „Wir sind der Sendung Jesu Christi geweiht: Im Geist schöpferischer Treue zu ihm, zur Kirche und zu unserem Charisma verpflichtet wir uns seine Sendung weiterzutragen“¹⁶³², oder auch in ISG 18 heißt: „Bedingungslos gehorchen wir Gott, der uns sendet, und überlassen uns ihm und seinem Handeln.“

Trotzdem ist es die Hoffnung der Schwestern, dass die Laienmitarbeiter*innen die Schule im Geist M. Theresias weiterführen. Da das partizipative Element konstitutiv in der SSND-Ordensregel ist, sei die Tradierung des Charismas nicht notwendigerweise an die Lebensform gekoppelt. Für eine Weitergabe der SSND-Werte wurden bereits

¹⁶²⁹ Vgl. ISG 36.

¹⁶³⁰ ISG 33 c.

¹⁶³¹ Vgl. IP 04_Pos.33; siehe auch Seite 130.

¹⁶³² ISG, Prolog.

strukturelle Vorbereitungen getroffen, die jeweils an die konkrete Situation neu angepasst werden müssen.¹⁶³³

3.4.2 Vision-Mission-Values

In den sogenannten „Vision-Mission-Values“ (VMV) erarbeiteten die Schulschwester in Leitungspositionen gemeinsam mit den Laienmitarbeitenden in Führungsverantwortung bei einer Klausurtagung im Jahr 2003 die Grundsätze für die SSND-Bildungseinrichtungen.¹⁶³⁴ Sie verdichteten die relevanten Textpassagen aus der Konstitution „*Ihr seid gesandt*“ zu einem „Mission-Statement“, um den Bildungseinrichtungen die Leitvorstellungen aus der Ordensregel in aktualisierter Sprache zugänglich zu machen. Ich möchte an dieser Stelle den Verdichtungsprozess nachzeichnen und die Verbindungslinien zwischen den beiden Grundlagentexten sichtbar machen.

Der VMV-Text beginnt mit dem bereits erwähnten Zitat von ISG 22 und erläutert den Kernauftrag der SSND-Schulen: „Für uns bedeutet Erziehung, die Menschen hinzuführen zu ihrer vollen Entfaltung als Geschöpf und Abbild Gottes und sie zu befähigen, ihre Gaben einzusetzen, um die Erde menschenwürdig zu gestalten.“¹⁶³⁵ Dies wird in der Folge genauer erläutert. Bei SSND-Bildungseinrichtungen handelt es sich um katholische Privatschulen, deren Ziel es ist „durch Erziehung und Bildung“ die Gesellschaft und „damit die Welt positiv zu verändern.“¹⁶³⁶

Dies geschehe dadurch, dass die Mitarbeitenden an SSND-Schulen von christlicher Motivation geprägt sind und „im Geist des Evangeliums den Dienst des Erziehens und Unterrichtens ganz bewusst annehmen.“ Hier wird implizit auf den apostolischen Auftrag und ISG 23 Bezug genommen und das Zitat aus ISG 23 „Wir erziehen durch alles, was wir sind und tun“, schließt auch den VMV-Text ab.

Die Kernaussagen von ISG 17 werden insofern aufgegriffen, als von Menschen, die an Bildungseinrichtungen der SSND arbeiten, erwartet wird, dass sie sich für „eine Welt der Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens“ einsetzen, durch Wertschätzung, Wahrhaftigkeit, Gewaltverzicht und Versöhnungsbereitschaft gekennzeichnet sind und sich um die Bewahrung der Schöpfung bemühen.

¹⁶³³ Vgl. IP 02_Pos. 16.

¹⁶³⁴ Vgl. Seite 123.

¹⁶³⁵ Der Text der Vision-Mission-Values ist im Anhang beigefügt.

¹⁶³⁶ Vgl. A_tx_06\vmv_deutsch

Dass besonders die Bedürfnisse der Benachteiligten in den Blick zu nehmen und den Armen der Vorrang zu geben ist, bezieht sich auf ISG 24. Die Hinwendung zu Frauen und Mädchen als spezieller Zielgruppe fehlt im VMV-Text.

Die weltoffene Grundhaltung bringt der dritte Absatz der VMV zum Ausdruck: „SSND-Schulen sind geprägt von einem Geist der Offenheit und Toleranz. Der Buntheit und Vielfalt wird ausreichend Raum gegeben“.¹⁶³⁷ Der Begriff „Vielfalt“ wird in der Konstitution nur drei Mal verwendet – und dies immer im Zusammenhang bzw. Kontrast zum Begriff „Einheit“. Das Wort „Buntheit“ als spezifisches Merkmal von SSND-Schulen wird im VMV-Text neu eingeführt. Die Offenheit zeige sich darin, dass Traditionen schöpferisch weiterentwickelt werden, Neues und Unbekanntes erkundet wird und Innovationen zugelassen werden.

Der Ursprungstext ISG bringt den Begriff Offenheit mit der hörenden Haltung Marias in Verbindung und sieht ihre „Bereitschaft für Gottes Führung, um Frucht zu bringen in der Sendung“¹⁶³⁸, als wesentlichen Aspekt des SSND-Charismas. Dieser Bezug zu Maria wird im VMV-Text nicht aufgegriffen.

Auch der in der Konstitution so häufig verwendete Begriff der Einheit wird im VMV-Text nicht explizit verwendet, sehr wohl aber in eine neue Sprache übersetzt, wenn es im letzten Absatz heißt: „SSND-Schulen sind Orte des gemeinsamen Lebens und Lernens. Hier arbeiten Menschen, die das Gemeinsame vor das Trennende stellen, sich um Zusammenarbeit bemühen, ihr Wissen und Können sowie ihren Erfolg bereitwillig teilen.“¹⁶³⁹

Aspekte der im Generaldirektorium beschriebenen „geistlichen Gemeinschaft“ werden im letzten Teil der VMV genannt. Hier ist von einem Klima der Geborgenheit und angstfreier Atmosphäre die Rede, welche Lernen und Wachsen fördern. Fehler werden als Lernchance begriffen und niemand soll im Scheitern alleine gelassen werden. Auch wenn diese im VMV-Text nicht explizit ausformuliert werden, soll es für das Zusammenleben Regeln geben, „die für alle gelten und von allen eingehalten werden“ und die die gemeinsamen Werte zum Ausdruck bringen, wobei sich besonders die Erwachsenen ihrer Verantwortung als Vorbilder bewusst sein sollen.¹⁶⁴⁰

¹⁶³⁷ Vgl. ebd.

¹⁶³⁸ ISG 32.

¹⁶³⁹ Vgl. A_tx_06\vmv_deutsch

¹⁶³⁹ Vgl. ebd.

¹⁶⁴⁰ Vgl. ebd.

Die wesentlichen Elemente des VMV-Textes wurden auch grafisch aufbereitet und in der Bildungseinrichtung bekannt gemacht:

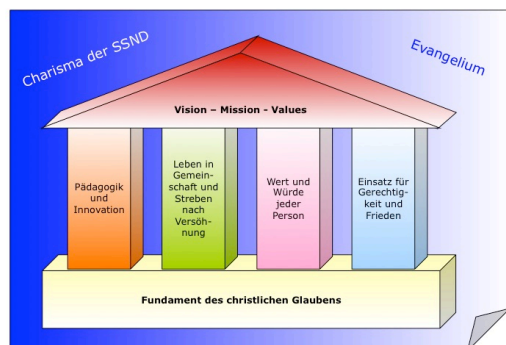


Abbildung 42: A_bi_04: VMV-Tempel

3.4.3 Friesidentity

Eine nochmalige Schärfung des Profils und Verdichtung der wesentlichen Inhalte des SSND-Charismas wurde 2017/18 mit den drei Friesidentity-Säulen vorgenommen. Die Genese dieser Texte im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses wurde bereits beschrieben.¹⁶⁴¹ An dieser Stelle soll die Verbindung zu den ordensspezifischen Grundlagentexten hergestellt werden.

Die Überschrift zu Säule 1 „Religiöse Verwurzelung in der je eigenen Glaubenstradition ist unser Ziel“, reiht das Wachhalten der religiösen Dimension an den Beginn, bleibt aber allgemein und nicht spezifisch katholisch. Erst im erläuternden Nachsatz wird der christliche Kontext eingeholt und der Anfang des VMV-Textes zitiert: „An SSND-Schulen arbeiten Menschen, die von christlicher Motivation geprägt sind und den Dienst des Erziehens im Geist des Evangeliums annehmen.“¹⁶⁴²

Die Offenheit gegenüber anderen Religionen und Konfessionen durch die allgemein gehaltene Überschrift folgt dem Anliegen, die Menschen im SZ Friesgasse bei ihrer Gottsuche und Entwicklung ihrer persönlichen Religiosität und Spiritualität zu begleiten und dabei die jeweils eigene religiöse Glaubenstradition zu berücksichtigen. Aufgrund der bereits geschilderten Diversität der Schüler*innen ist nicht automatisch von einer katholischen Sozialisierung auszugehen. Gleichzeitig wird im Nachsatz aber davon ausgegangen, dass die am Forschungsstandort Mitarbeitenden Christ*innen sind.

Von der trinitarisch geprägten Einleitung zur Konstitution der SSND ist wenig geblieben.

¹⁶⁴¹ Vgl. Seite 49.

¹⁶⁴² A_bi_01.

Säule 2 der Friesidentity stellt die Sorge um Benachteiligte und Arme in den Mittelpunkt¹⁶⁴³ und folgt so ISG 24 und zitiert wiederum wörtlich den VMV-Text.

Säule 3 knüpft an die Begriffe „Buntheit und Vielfalt“ aus den VMV an: „Kulturelle Vielfalt ist unser Reichtum: SSND-Schulen sind geprägt vom Geist der Offenheit und Toleranz gegenüber Menschen verschiedener Kulturen und Religionen.“¹⁶⁴⁴ Die Wertschätzung der kulturellen (und religiösen) Vielfalt und die Offenheit gegenüber Menschen verschiedener Kulturen und Religionen steht im Einklang mit den Aussagen, die in der Konstitution über die Internationalität der Gemeinschaft festgeschrieben sind.¹⁶⁴⁵

Kriteriologie trifft Kairologie

Die wesentliche Frage, die sich an dieser Stelle stellt, ist, ob es die Personen tatsächlich gibt, die „von christlicher Motivation geprägt sind und den Dienst des Erziehens und Unterrichtens im Geist des Evangeliums ganz bewusst annehmen.“ Der kairologische Befund zeigt hier ein durchaus differenziertes Bild: Einerseits zeigen sich Mitarbeitende in den Interviews und der Mitarbeiter*innenbefragung durchaus christlich motiviert, aufgrund der untersuchten Transformationen wie der zunehmenden Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung muss jedoch andererseits der Schluss gezogen werden, dass die Gruppe der christlich sozialisierten und motivierten Personen eher schwindet. Die Mitarbeitenden sind aber sehr wohl bereit sich für „eine Welt der Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens“ einzusetzen und dass dies dem „Geist des Evangeliums“ entspricht, müsste explizit gemacht werden. Ebenso wird es notwendig sein, die grundlegenden Texte der Vision-Mission-Values und der Friesidentity in der Organisation immer wieder zu bearbeiten und so die grundlegenden Inhalte des SSND-Charismas nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Auch in Bezug auf die kulturelle und religiöse Vielfalt sind gemeinsam mit den handelnden Personen am Forschungsstandort laufend neue Strategien und Werkzeuge zu entwickeln, die ein friedliches Zusammenleben einüben.

¹⁶⁴³ Vgl. A_bi_02.

¹⁶⁴⁴ A_bi_03.

¹⁶⁴⁵ Vgl. Seite 366.

4 Praxeologie

Ziel des praxeologischen Teils ist es, die Erkenntnisse aus Kairologie und Kriteriologie zu verbinden und für die Praxis fruchtbar zu machen. Die in der Folge skizzierten Praxisbausteine orientieren sich an den großen Themen der beiden vorangegangenen Teile und an den Fragestellungen, die sich durch die Konfrontation von Kriteriologie und Kairologie ergaben.

Die vorliegende Arbeit ist eine praktisch-theologische und keine wirtschaftswissenschaftliche. Trotzdem sollen an dieser Stelle Anregungen aus dem Change-Management aufgegriffen werden, die im kirchlichen Kontext verortet wurden. Ich beziehe mich dabei auf den Artikel von Daniel Kosch¹⁶⁴⁶ und die Beiträge von Johannes Rüegg-Stürm, die die Hintergrundfolien für die nachfolgenden Praxisbausteine bilden.¹⁶⁴⁷

Angesichts der Tatsache, dass sich kirchliche Organisationen in einem komplexen religiösen und weltanschaulichen Markt befänden¹⁶⁴⁸, sei ihre Situation mit anderen Non-Profit-Organisationen vergleichbar und Grundsätze und Werkzeuge des Change-Managements durchaus hilfreich. Soll der Begriff Change-Management beschrieben werden, so finden sich in der fachlichen Literatur zahlreiche Definitionsversuche, deren genaue Darstellung hier zu weit führen würde. Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass es beim Change-Management darum geht, einen Veränderungsprozess mit gezielter und strategischer Vorgangsweise in sinnvoll geplanten Schritten kontrolliert zu begleiten.¹⁶⁴⁹ Johannes Rüegg-Stürm, der das „Neue St. Galler Management-Modell“ auf systemischer Grundlage entwickelt hat, verbindet in fünf Konvergenzräumen die Eckpfeiler des systemischen Managementansatzes mit den neutestamentlichen Kernbotschaften und schafft so eine Grundlage für Management in kirchlichen Organisationen. Das Konzept schlägt zunächst die Strukturierung von organisationaler Kommunikation vor, indem Kontexte für möglichst konstruktive Kommunikation bereitgestellt werden, die Rüegg-Stürm als „Plattformen“ bezeichnet. Aufgabe der Plattformen sei es, „Ungewissheit, Ambiguität und Konfliktpotenziale wirksam zu

¹⁶⁴⁶ D. Kosch, Change-Management in der römisch-katholischen Kirche, <https://www.feinschwarz.net/change-management-in-der-roemisch-katholischen-kirche/> (Stand: 25.11.2015; Abruf: 12.02.2023).

¹⁶⁴⁷ Vgl. J. Rüegg-Stürm, Aufbauendes Management im Kontext von Ungewissheit und Unverfügbarkeit, in: H.-S. Haas/U. Krolzik/A. Jäger (Hgg.), *Diakonie unternehmen: Alfred Jäger zum 65. Geburtstag (Diakonie 3)*, Stuttgart 2007.

¹⁶⁴⁸ Vgl. Bucher, *Wenn nichts bleibt wie es war*, 2012, 36.

¹⁶⁴⁹ Vgl. Change Management Definition, <https://organisationsberatung.net/change-management-definition-was-ist-change-management/> (Stand: 16.04.2014; Abruf: 17.02.2023).

bearbeiten, d.h. Ungewissheit ein Stück weit in Gewissheit zu transferieren“. Dadurch würden Vorstellungen und Erwartungen geklärt und konstruktive Kooperationsmuster geschaffen. Diese Plattformen seien als Unterbrechungen im gewohnten Arbeitsvollzug zu konzipieren und würden sowohl zur Stabilisierung und Stärkung der Identität als auch zur Weiterentwicklung der Organisation beitragen. Es gehe um die kontextspezifische Entfaltung von Beziehungs- und Kommunikationsprozessen, bei denen historisch gewachsene und ständig in Entwicklung befindliche Wirkmomente strukturierende Funktion hätten.¹⁶⁵⁰

Die Managementpraxis selbst sei durch „fundamentale Ungewissheit und Ambiguität“ gekennzeichnet, welche Rüegg-Stürm in der Folge mit Kernbotschaften des Neuen Testaments verknüpft, wodurch er zeigen möchte, dass sein Managementansatz im kirchlichen Kontext anwendbar ist. Er entwickelt dazu „Konvergenzräume zwischen christlich orientierter Lebenspraxis und einem systemischen Managementansatz.“¹⁶⁵¹ Zentrale Kennzeichen desselben sind eine respektvolle Grundhaltung und das klare Eingeständnis, dass Wirkmöglichkeit immer eingeschränkt bleibt, womit jeglicher Form von „Allmachtsgestaltungsphantasien“ eine deutliche Absage erteilt wird. Prozesse können also „angestoßen“ werden, bleiben jedoch unverfügbar, wie dies im Gleichnis vom Wachsen der Saat (Mk 4, 26-28) abgebildet ist.

Als ein Handlungsprinzip formuliert Rüegg-Stürm die Zurückhaltung mit Schuldzuweisungen, wie sie in der Begegnung Jesu mit der Ehebrecherin (Joh 8,1-11) dargestellt ist und wie sie insofern einer systemischen Perspektive entspricht, als „wir alle an Gelingendem und Misslingendem“ mitbeteiligt sind. Der systemische Managementansatz ist außerdem durch eine radikale Lösungsorientierung gekennzeichnet, die historischer Ursachenforschung (und damit möglicher Schuldzuweisung) eine Absage erteilt. Rüegg-Stürm zeigt, dass in den Berichten der Evangelien nie die Frage nach der Ursache gestellt wird, sondern Jesus immer dazu auffordert, „im Hier und Jetzt einen positiven Schritt in die Zukunft zu setzen.“¹⁶⁵²

Die konkreten Handlungsmöglichkeiten zielen in „Richtung eines positiven Unterschieds“ und entwickeln Befähigungsstrategien, die neue Lebens- und

¹⁶⁵⁰ J. R*üegg-Stürm*, *Aufbauendes Management im Kontext von Ungewissheit und Unverfügbarkeit*, in: H.-S. Haas/U. Krolzik/A. Jäger (Hgg.), *Diakonie unternehmen: Alfred Jäger zum 65. Geburtstag (Diakonie 3)*, Stuttgart 2007, 157f.

¹⁶⁵¹ Ebd. 162.

¹⁶⁵² Vgl. z.B. die Heilung des Blinden bei Jericho in Lk 18, 35-43.

Optionsräume realisieren wollen. Der Blick ist also nach Einschätzung der gegenwärtigen Situation immer „nach vorne gerichtet“.¹⁶⁵³

Der Erfolg der Maßnahmen bleibt jedoch unverfügbar und unberechenbar (vgl. das Gleichnis vom Sämann: Mt 13,1-9) und impliziert eine „Kultur der Achtsamkeit und der gegenseitigen Angewiesenheit.“ Deshalb konzipiert Rüegg-Stürm das Management als kontinuierlichen, revisionsbedürftigen Erkenntnis- und Lernprozess, in dem Fehler erlaubt und Enttäuschungen wahrscheinlich sind.¹⁶⁵⁴

Im Zentrum des systemischen Managementansatzes steht die Entwicklung von Bedingungen, die Kommunikation fördern. Nur was offen kommuniziert und gemeinsam beobachtet werden könne, könne auch wirksam werden. Dass tragfähige Beziehungen und eine wertschätzende Kommunikation für gelingendes Management bedeutsam sind, bringt Rüegg-Stürm mit der zentralen Stellung von *Communio* in der Lebenswirklichkeit der Kirche in Verbindung, wie sie am Beispiel der Emmauserzählung dargestellt wird (LK 24,13-35). Im Deuten des Wortes und im gemeinschaftlichen Mahl erschließt sich das Erlebte, wird Enttäuschung überwunden und neue Hoffnung geschöpft.¹⁶⁵⁵

Zuletzt wird auf die Gefahr von Machtakkumulation hingewiesen, wie sie auch in kirchlichen Organisationen auftritt. Instrumente der Machtteilung, Machtbegrenzung und Partizipation seien wichtig, da sich die erwähnten Grundhaltungen nur dann wirklich entfalten können, wenn sich alle Beteiligten als gleichwertig anerkennen.

Daniel Kosch fügt dem Change-Management-Konzept von Rüegg-Stürm den Satz hinzu: „Da, wo man wirklich steht, das konkret Notwendige und Mögliche tun.“ Dadurch soll einerseits vermieden werden, Veränderungsforderungen an andere, z.B. „die Bischöfe“, zu delegieren und selbst untätig zu bleiben. Andererseits sollen Veränderungsprozesse nicht mit zu hohen Erwartungen überfrachtet werden, weil dies unweigerlich zu Enttäuschung, Klage und Resignation führe.

¹⁶⁵³ Rüegg-Stürm, *Aufbauendes Management*, 2007, 167.

¹⁶⁵⁴ Ebd. 168ff.

¹⁶⁵⁵ Vgl. ebd. 170.

Bei der Gestaltung von Change-Prozessen rät Kosch, eine dreifache Unterscheidung vorzunehmen:

1. Was kann autonom verändert und entschieden werden, weil es „im System“ ist?
2. Was kann nicht verändert und entschieden, aber noch beeinflusst werden, weil es „am System“ ist?
3. Was gehört zum Umfeld der Organisation („ums System“) und muss zwar berücksichtigt, kann aber nicht beeinflusst werden?

Change-Prozesse hätten dann die größten Chancen auf Erfolg, wenn sie sich darauf fokussierten, was „im System“ sei, also direkt gestaltet werden könne. Dies sei auch die Vorgangsweise Jesu, wie sie in den Evangelien beschrieben wird: Jesus richtet die gebückte Frau auf und nicht „alle Kranken“, er bringt den Zöllner dazu, seinen Reichtum zu teilen, und nicht das „ungerechte Wirtschaftssystem des römischen Weltreichs“. Kosch plädiert für ein Change-Management, das die Veränderungen „nicht nur erleidet“, sondern aktiv und vorausschauend gestaltet, ohne gleichzeitig die eigenen Möglichkeiten zu überschätzen.¹⁶⁵⁶

In den nachfolgenden Praxisbausteinen werden anhand konkreter Fragestellungen sogenannte Praxispakete entworfen, die sich auf die Kategorien der empirischen Studie beziehen. Die Überschriften wurden in der Auswertung von Kategorie 7 „Zukunftsfähigkeit“ bereits angedeutet. Die jeweiligen Konkretisierungen der Praxisbausteine sind als Ideen und Vorschläge zu verstehen, die am Forschungsstandort zukünftig aufgegriffen werden könnten.

4.1 Praxisbaustein „Profilierung“

Die Praxispakete unter der Überschrift „Profilierung“ verfolgen mehrere Ziele, die sich als besonders relevant für die Zukunftsfähigkeit herauskristallisiert haben. Erstens soll eindeutig geklärt werden, was man sich unter einer katholischen Schule mit SSND-Charisma vorstellen kann. Diese Klarheit hat sowohl Wirksamkeit nach innen als auch nach außen. Die am Forschungsstandort handelnden Personen wissen, in welchem Kontext sie lehren bzw. lernen, leben und arbeiten. Familien, die eine Schule für ihre Kinder suchen, wissen, welches Bildungskonzept sie im SZ Friesgasse erwartet.

Angesichts der beschriebenen Transformationen ist hinsichtlich der Profilierung die Frage zu berücksichtigen, welche Aspekte der SSND-Tradition unaufgebbar sind bzw.

¹⁶⁵⁶ Vgl. Kosch, Change-Management in der Kirche, 2015.

wie sie in die gegenwärtige Zeit übersetzt werden können und welche Aspekte zurückgelassen werden können oder müssen.

Mithilfe der ordensspezifischen Texte, die, wie bereits gezeigt wurde, einen Entwicklungs- und Übersetzungsprozess durchlaufen haben, sind folgende Punkte als profilbildend festzuhalten:

1. Der Forschungsstandort ist eine katholische Schule, die auf Basis des Evangeliums ganzheitliche Bildung für Kinder und Jugendliche anbietet. Die Bildungseinrichtung steht so auf einer spezifisch christlichen Basis und erweist gleichzeitig der religiösen Dimension nicht-christlicher Personen vollen Respekt, um echten Dialog führen zu können.
2. Das Bildungsangebot ist inklusiv, das heißt es steht grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen offen, besondere Adressat*innen sind entsprechend dem SSND-Charisma die Benachteiligten der Gesellschaft. Wer dies in der aktuellen gesellschaftlichen Situation ist, muss immer neu festgestellt werden. Um das dem SSND-Charisma entsprechende Profil zu schärfen und den „Global Compact on Education“ zu realisieren, ist der traditionelle Fokus auf Mädchen und Frauen wieder klarer in den Vordergrund zu rücken.¹⁶⁵⁷
3. Das SSND-Charisma und die Internationalität der Gründerkongregation impliziert eine Offenheit verschiedener Ausprägung: Offenheit gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt, Offenheit gegenüber pädagogischen, theologischen und sozialpolitischen Innovationen. Aus dem augustinisch geprägten Streben nach Einheit¹⁶⁵⁸ leitet sich das vorrangige Bemühen um die Erziehung junger Menschen zu einem friedlichen Zusammenleben in der pluralen Welt ab.

¹⁶⁵⁷ Vgl. 3.1.3.3 Der globale Pakt für die Bildung.

¹⁶⁵⁸ Vgl. Schlüsselbegriff „Einheit“.

Zur Veranschaulichung der Praxisbausteine wurden passende Übersichtsgrafiken erstellt. Die folgende Grafik zeigt Fragestellungen und Praxispakete zum ersten Baustein.

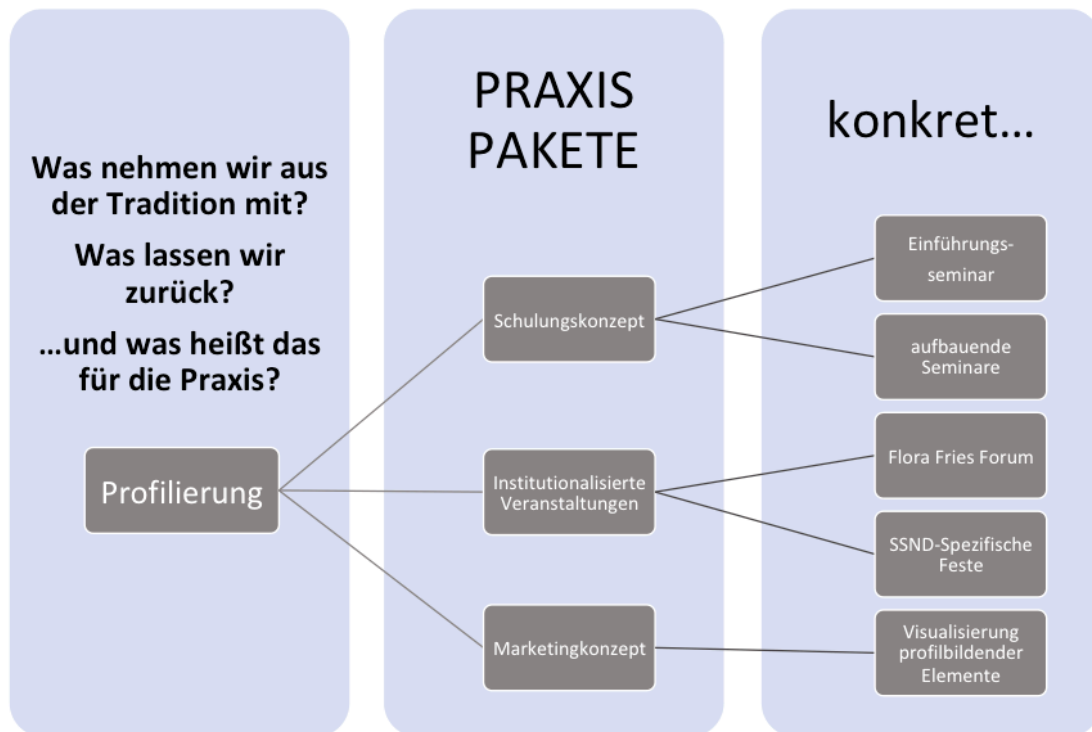


Abbildung 43: Praxisbaustein „Profilierung“

Dieser Baustein ist autonom, also „im System“¹⁶⁵⁹ gestaltbar, wobei das Schulungskonzept und die institutionalisierten Veranstaltungen nach innen wirken und das Marketing-Konzept das Wesentliche nach außen vermittelt. Mit Sicherheit gibt es aber zwischen „innen“ und „außen“ auch eine Wechselwirkung.

Das Schulungskonzept besteht aus dem bereits traditionellen Einführungseminar, welches Personen, die neu am Standort zu arbeiten beginnen, mit den Grundsätzen des Profils vertraut macht. Da durch die empirische Forschung deutlich wurde, dass ein einmaliges Einführungseminar nicht nachhaltig wirksam ist, sind darüber hinaus aufbauende Seminare vorgesehen, die sich mit theologischen, pädagogischen und aktuellen sozialpolitischen Inhalten beschäftigen.¹⁶⁶⁰

Diese als Workshops, Gesprächsrunden oder Vorträge zu konzipierenden Angebote sollten die Mitarbeitenden – je nach Interesse – wahlweise, mindestens aber einmal pro Schuljahr besuchen. In einem Fortbildungspass könnten die besuchten Veranstaltungen

¹⁶⁵⁹ Vgl. Seite 376.

¹⁶⁶⁰ Vgl. Seite 215.

dokumentiert und eine besonders engagierte Teilnahme dokumentiert und mit einem Bonussystem vergütet werden. Hier ist zum Beispiel an einen Gutschein für ein Essen im Schulzentrum zu denken oder an das Sammeln von „Badges“. Warum sollte es Hervorhebung besonderen Engagements nur bei den Schüler*innen geben, wie dies beim „Fries-Peace-Award“¹⁶⁶¹ geschieht, und nicht auch Lehrpersonen „vor den Vorhang geholt“ werden?

Die bisher üblichen institutionalisierten Gottesdienste zum 17. November oder 9. Mai können als bevorzugte Termine mit diesen Seminaren kombiniert werden.¹⁶⁶² Die Tradition des „Flora Fries Forums“ als hochkarätig besetzter Vortragsreihe kann als dritter Termin – hier wäre ebenfalls an ein fixes Datum z.B. im Februar zu denken – das profilbildende Programm ergänzen. Es ist auch vorstellbar, liturgische, informative und gemeinschaftsbildende Veranstaltungsteile an den zwei institutionalisierten Tagen zu kombinieren.

Vermutlich bedarf es in einem z.B. Drei-Jahres-Zyklus zusätzlich eines zentralen Events, das immer wieder die Rückbindung an das schulspezifische Profil und das SSND-Charisma gewährleistet.¹⁶⁶³ Diese im profilbildenden Konzept verankerten Fixpunkte sind auch dem Praxispaket „Ideelle Ressourcen“ innerhalb des fünften Praxisbausteins „Rahmenbedingungen“ zugeordnet.

Um die wesentlichen Inhalte des Schulprofils nicht nur intern, sondern auch nach außen bekannt zu machen, wurden bereits in der Vergangenheit diverse Marketing-Initiativen gestartet. Hier ist zum Beispiel an die visuelle Gestaltung des Eingangsbereichs, der sogenannten „Schulspiegel“¹⁶⁶⁴ oder die Gestaltung der Homepage zu denken. Wie in der Mitarbeiter*innenumfrage angemerkt wurde, ist eine kontinuierliche Erinnerung an die profilbildenden Elemente notwendig, um die relevanten Grundsätze der SSND-Bildungseinrichtung bei allen aktuellen bzw. zukünftig potentiellen Stakeholdern wirksam zu platzieren. Die vorhandenen Werbeträger innerhalb der Schule wie der Infoscreen in der Aula und die „Schulspiegel“ in den einzelnen Schulformen informieren über aktuelle Veranstaltungen in den Schulen und transportieren das Schulprofil. Zusätzlich zu diesen hauptsächlich intern wirkenden Werbeflächen muss das Angebot der Bildungseinrichtung auch nach außen vermittelt werden. Hier ist

¹⁶⁶¹ Vgl. Seite 80.

¹⁶⁶² Vgl. Seite 219.

¹⁶⁶³ Vgl. IP 07_Pos. 44.

¹⁶⁶⁴ Die „Schulspiegel“ sind große Spiegelwände in allen Schulen des SZ Friesgasse, an denen jeweils die aktuellen Informationen, Projekte und Themen angeschlagen werden.

beispielsweise an die Bekanntmachung des SZ Friesgasse im Bezirk, in der Stadt Wien, aber auch im kirchlichen Umfeld zu denken. Die vor der Pandemie geknüpften Kontakte müssen revitalisiert werden. Alle Mitarbeitende, die an externen Vorträgen, Schulbesuchen oder Seminaren teilnehmen, können als Multiplikator*innen verstanden werden und auch als solche wirken, wenn sie selbst gut mit dem Schulprofil vertraut und mit Informationsmaterial ausgestattet sind.

Neben der Frage „Was nehmen wir aus der Tradition mit?“, die zu Beginn des Praxisbausteins „Profil“ gestellt wurde, ist auch die Frage zu berücksichtigen, welche Aspekte der Tradition zurückgelassen werden. Aufgrund des Rückzugs des Gründerordens als Schulträger ist klar, dass eine kontinuierliche persönliche Präsenz der SSND-Schulschwestern am Bildungsstandort der Vergangenheit angehört.

Hält man sich nochmals die Weiterentwicklung der standortspezifischen Schwerpunkte vor Augen, die bis zur Jahrtausendwende vor allem durch die Konstitution der Kongregation geprägt waren, dann jedoch aufgrund der schrittweisen Übergabe der Verantwortung von den Schwestern an die Lai*innen in den Vision-Mission-Values und den Friesidentity-Säulen ihren Ausdruck fanden, so lassen sich auch dort Elemente finden, die zurückgelassen wurden. Hier ist zum Beispiel die stark marianische und eucharistische Ausrichtung zu erwähnen, die zugunsten einer größeren Öffnung für die Pluralität in den Hintergrund trat.¹⁶⁶⁵ Auch die Verpflichtung zu den evangelischen Räten und das Versprechen einer lebenslangen oder zumindest langjährigen Treue zu Charisma und Profil werden wohl der Vergangenheit angehören.¹⁶⁶⁶

4.2 Praxisbaustein „Mitarbeitende“

Ebenso zentral wie der Praxisbaustein zum Profil der Bildungseinrichtung erscheint der Praxisbaustein „Mitarbeitende“. Die Mitarbeiter*innen sind nicht nur die zentralen Subjekte der Forschungsfrage, sondern es konnte auch gezeigt werden, dass die Tradierung des Erbes und die Konkretisierung des Profils vor allem von den Mitarbeitenden in die Praxis umgesetzt werden. Die untersuchten lehramtlichen Dokumente weisen unablässig darauf hin, welche Bedeutung die Mitarbeitenden für die Realisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags katholischer Schule haben.¹⁶⁶⁷

¹⁶⁶⁵ Vgl. Seite 370.

¹⁶⁶⁶ Vgl. IP 13_Pos. 78

¹⁶⁶⁷ Vgl. 3.1.5 Handelnde Personen an katholischer Schule: Kriterien und Leitvorstellungen.

Darauf, dass es der Auswahlkriterien bzw. eines guten Aufnahmeprozedere für Mitarbeitende bedarf, wurde bereits in 2.4.3.1 und 3.1.5.1 ausführlich eingegangen. Dies wird im Praxisbaustein „Mitarbeitende“ durch die Frage: „Wie kommen Mitarbeitende an den Bildungsstandort?“ illustriert. Dass für die Umsetzung des Erziehungskonzepts aber auch die Frage: „Wie kann längerfristige Bindung hergestellt werden?“ wesentlich ist, wurde bereits hinreichend gezeigt. Der Praxisbaustein „Mitarbeitende“ beinhaltet daher ein Praxispaket zum Onboarding sowie eines zum Empowerment der Mitarbeiter*innen, wodurch die Arbeitszufriedenheit und eine langfristige Mitarbeiter*innenbindung gefördert werden soll. Die folgende Grafik zeigt den Praxisbaustein „Mitarbeitende“ in der Übersicht.

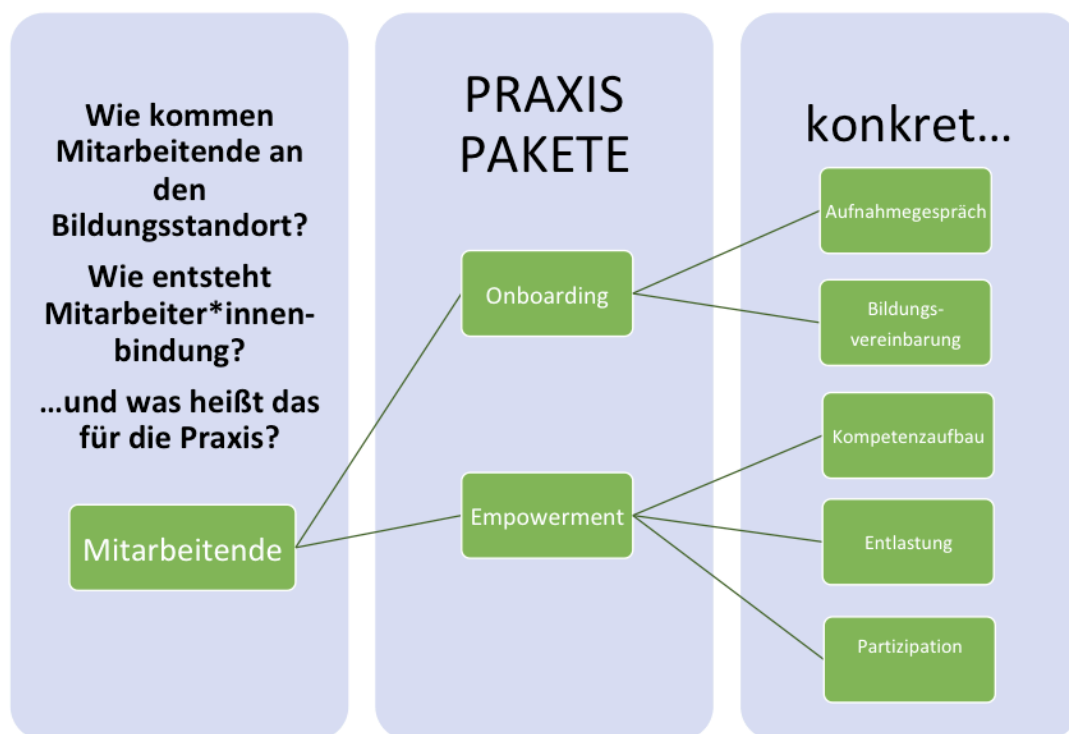


Abbildung 44: Praxisbaustein „Mitarbeitende“

Was das Aufnahmeprozedere angeht, so ist mir durchaus bewusst, dass eine ideale Situation entworfen wird, die in der Realität aufgrund verschiedener Umstände, wie z.B. akutem Lehrer*innenmangel, nicht immer zur Gänze wird umgesetzt werden kann.¹⁶⁶⁸ Außerdem ist klar, dass die konkrete Aufnahme neuer Mitarbeiter*innen dem Schulerhalter und den Direktor*innen obliegt, und die hier gesammelten Ideen für ein Onboarding neuen Personals als Anregungen zu verstehen sind. Ein Ziel des Aufnahmeverfahrens ist es, möglichst große Klarheit und Transparenz auf beiden

¹⁶⁶⁸ Vgl. 2.4.6.3 Personelle Rahmenbedingungen.

Seiten herzustellen: Die Bildungseinrichtung kommuniziert deutlich ihr Profil bzw. Erziehungskonzept, die Rahmenbedingungen und die Erwartungen an die neuen Mitarbeiter*innen. Den Bewerber*innen ist bewusst, dass sie an einer katholischen Schule mit SSND-Charisma arbeiten werden und sie erhalten konkrete Hinweise darauf, was das für ihre Arbeit bedeutet.¹⁶⁶⁹

Kriterien, wie sie in der Mitarbeiter*innenumfrage als für die Bildungseinrichtung förderlich genannt wurden, könnten die Erwartungen transparent machen.¹⁶⁷⁰

Zur wechselseitigen Verständigung soll ein Aufnahmegespräch stattfinden, das unter solchen Rahmenbedingungen abgehalten wird, dass ein Kennenlernen und gute Kommunikation möglich sind. Neben einer Informationsmappe mit Materialien zur Bildungseinrichtung erhalten die Bewerber*innen für pädagogische Stellen auch den Text einer Bildungsvereinbarung für Lehrpersonen, der nach Abschluss des Aufnahmeverfahrens von beiden Seiten unterschrieben wird. Selbstverständlich gibt es für Dienstgeber*in und Bewerber*innen eine angemessene Bedenkzeit für eine fundierte Entscheidungsfindung.

Die Bildungsvereinbarung für Lehrpersonen am SZ Friesgasse soll für sämtliche Bildungseinrichtungen am Standort vergleichbar sein und von den Leiter*innen gemeinsam erarbeitet werden. Profilbildende Grundsätze sind in diesem Text explizit auszuformulieren und je nach Schulform zu konkretisieren. Das Vision-Mission-Values-Statement und die drei Friesidentity-Säulen bilden die Grundlage für die Bildungsvereinbarung für Mitarbeitende.

Entscheidet sich eine Person am SZ Friesgasse mitzuarbeiten, wird sie durch das Praxispaket „Empowerment“ in die Lage versetzt, ihre Arbeit bestmöglich zu erfüllen und eine tragfähige Arbeitsbeziehung am Bildungsstandort aufbauen zu können.

Dieses Paket der Ermächtigung enthält Elemente zum Kompetenzaufbau, zur Entlastung und zur Partizipation.

Der spezifische Kompetenzaufbau an der katholischen Schule Friesgasse umfasst theologische und pädagogische Teile und konkretisiert sich in Fortbildungen und Gesprächsangeboten. Wie bereits im Praxisbaustein „Profilierung“ angedacht, besteht die erste Fortbildung für neue Kolleg*innen am Standort in einem einführenden Seminar zum Schulprofil. Weitere Fortbildungen befassen sich mit dem Kompetenzerwerb in spezifisch christlichen bzw. interreligiösen Themenbereichen

¹⁶⁶⁹ Vgl. 3.1.5.2.1 Lehrende an katholischen Schulen.

¹⁶⁷⁰ Vgl. Seite 133.

sowie mit aktuellen pädagogischen Fragestellungen, innovativen pädagogischen Konzepten und fachdidaktischen Vertiefungen.

Dass Fortbildung wesentlich zur Ermächtigung der Mitarbeitenden beiträgt, betonen nicht nur sämtliche lehramtliche Dokumente zum Thema¹⁶⁷¹, sondern diese Tatsache leuchtet selbstverständlich ein: Wer weiß, worum es geht und wer sich reflexiv mit den Themen und Herausforderungen des Arbeitsumfeldes auseinandersetzt, wird in diesem handlungsfähig. Personen, die sich um eine Mitarbeit bewerben und bewusst an einer katholischen Schule mitarbeiten wollen, weil sie diese Tätigkeit als ihrer christlichen Berufung entsprechend für sich erkennen, haben hier einen nicht zu unterschätzenden Informationsvorsprung.

Sucht man Ratgeber zu Mitarbeiter*innenzufriedenheit auf, wird die Möglichkeit zur Fortbildung und beruflichen Weiterentwicklung stets als wichtig eingestuft. Dies entspricht auch dem Ordenscharisma, wie es im kairologischen Teil mehrfach beschrieben wurde.¹⁶⁷²

Natürlich bedarf es dafür der Ressourcen. Schulträger und Schulleitungen müssen finanzielle, räumliche und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellen. Die Fortbildung darf die Mitarbeitenden nicht finanziell belasten und wenn möglich soll der Zusatzaufwand durch eine entlastende Maßnahme ausgeglichen werden.

Die in der empirischen Erhebung sichtbar gewordene Überforderung hat vor allem einen zeitlichen Aspekt. Ohne zeitliche Entlastung kann der notwendige Kompetenzerwerb kaum realisiert werden.

Entlastungspotenzial aufzuspüren ist meiner Meinung nach ebenso die Aufgabe der Leitungen wie die Formulierung der Bildungsvereinbarung für Lehrende und die Gestaltung eines qualitativ hochwertigen und anspruchsvollen Fortbildungsprogramms. Literatur und Online-Quellen zum Thema Arbeitszufriedenheit sind vor allem im Anschluss an die Corona-Pandemie unüberschaubar geworden. Dass Ansprüche und Erwartungen an einer katholischen Bildungseinrichtung besonders hoch sind und häufig als Überforderung empfunden werden¹⁶⁷³, trat in der empirische Untersuchung klar zutage. Diese Tatsache macht es notwendig, sich dem Thema Arbeitszufriedenheit und Entlastung konkret zuzuwenden, will man die Mitarbeitenden stärken und an die Organisation binden, anstatt sie in den Jobwechsel bzw. ins Burnout zu treiben.

¹⁶⁷¹ Vgl. KL 60ff.

¹⁶⁷² Vgl. 2.4.1.1 Bilden. Umfassend Bilden. Weiterbilden.

¹⁶⁷³ Vgl. 2.4.3.2 Aufgaben, Ansprüche, Erwartungen.

Nach Durchsicht vielfältiger Quellen, die sich mit Arbeitsbelastung und Arbeitszufriedenheit beschäftigen, lassen sich Kriterien festmachen, die die Zufriedenheit erhöhen, motivierend und gleichzeitig entlastend wirken. Die bereits erwähnten Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten stehen hier an erster Stelle.¹⁶⁷⁴ Die Sicherheit des Arbeitsplatzes, gesunde Arbeitsbedingungen, ein faires Entlohnungssystem, Wertschätzung und Anerkennung durch Vorgesetzte und Kolleg*innen, Zusammenhalt im Team, Flexibilität, Räume für Rückzug und Entspannung sowie Möglichkeiten zur sportlichen und kreativen Betätigung sind weitere wesentliche Voraussetzungen, die Mitarbeiter*innen zu stärken.

Auf den Forschungsstandort umgelegt heißt das zum Beispiel:

- ✓ Die Mitarbeitenden machen sich keine Sorgen um den Fortbestand der Bildungseinrichtung und fühlen sich an ihrem Arbeitsplatz sicher. Die Übergabe der Schule an den neuen Schulerhalter, der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs, hat dazu einen Beitrag geleistet.¹⁶⁷⁵
- ✓ Am Arbeitsplatz herrschen gesunde Bedingungen.¹⁶⁷⁶ Hier ist anzumerken, dass vor allem die Belastung durch Lärm an Schulen, so auch am Bildungszentrum Friesgasse, hoch ist.¹⁶⁷⁷ Daher sind Rückzugsmöglichkeiten und stille Räume dringend notwendig.

Die Möglichkeit, eine warme Mahlzeit am SZ Friesgasse zu konsumieren, ist gegeben und sollte erhalten bleiben.¹⁶⁷⁸ Im Rahmen des Qualitäts-Management-Systems an österreichischen Schulen (QMS) nimmt die Gesundheitsförderung als Qualitätsmerkmal lebenswerter Schule einen wichtigen Platz ein. Die auf der IQES-Plattform¹⁶⁷⁹ auffindbaren Materialien und Angebote können zur Qualitätsentwicklung und Steigerung gesunder Arbeitsbedingungen am Forschungsstandort verstärkt eingesetzt werden.

- ✓ Die Abgeltung der Arbeit wird als fair empfunden. Da die Bezahlung der Lehrpersonen durch die öffentliche Hand übernommen wird und die der Privatangestellten durch den Schulerhalter, hat die Bildungseinrichtung selbst darauf keinen Einfluss (Stichwort „ums System“). Sehr wohl könnte aber über

¹⁶⁷⁴ Vgl. AK OÖ Arbeitsklima Index, <http://selbsttest.arbeitsklima.at/#13> (Stand: 13.01.2023; Abruf: 13.01.2023).

¹⁶⁷⁵ Vgl. Seite 219.

¹⁶⁷⁶ Die Arbeiterkammer verweist hier zum Beispiel auf die Belastungen durch Kälte, Hitze und Lärm.

¹⁶⁷⁷ Vgl. Seite 194.

¹⁶⁷⁸ Vgl. 3.3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

¹⁶⁷⁹ Vgl. IQES – Kompetenz für Schulen, <https://www.iqesonline.net/> (Stand: 20.01.2023; Abruf: 20.01.2023).

ein internes Gratifikationssystem für besonderes Engagement nachgedacht werden, wie bereits oben vorgeschlagen wurde.¹⁶⁸⁰

- ✓ Die Mitarbeitenden fühlen sich von den Vorgesetzten und den Kolleg*innen wertgeschätzt. Der empirische Befund weist eine hohe Zufriedenheit der Mitarbeitenden in diesem Punkt aus.¹⁶⁸¹ Das bedeutet jedoch nicht, dass es hier kein Verbesserungspotenzial gäbe oder nicht laufend daran gearbeitet werden müsse, diese hohe Zufriedenheit zu erhalten.
- ✓ Am Arbeitsplatz herrschen Teamgeist und ein gutes Miteinander. Vor allem durch die spezielle Situation während der Pandemie hat der Teamgeist am Bildungscampus gelitten und muss nach Corona wieder bewusst durch teambildende Initiativen aufgebaut bzw. gestärkt werden.¹⁶⁸²
- ✓ Flexible Arbeitsformen werden gefördert und entwickelt. Es ist klar, dass der Schulbetrieb Stabilität und Kontinuität für Stundenplan und Supplierbereitschaften braucht. Trotzdem könnten für viele Tätigkeiten auch flexiblere Regelungen entwickelt werden. Dies war geradezu eine der positiven Begleiterscheinungen der Pandemie, dass z.B. Konferenzen oder Elternsprechtag virtuell abgehalten wurden und Unterrichtssequenzen über Lernplattformen oder hybrid stattfanden. Die digitalen Möglichkeiten flexibilisieren viele Arbeitsformen und kommen einer individuellen Arbeitsgestaltung entgegen. Dies sollte visionär weitergedacht, ermöglicht und gefördert werden.
- ✓ An der Bildungseinrichtung gibt es Räume für Rückzug und Entspannung. Diese Möglichkeit zu erweitern, erscheint angesichts der räumlichen Enge am Standort dringend angezeigt. Auch wenn die gottesdienstlichen Räume wie Kirche und Kapelle als Räume der Stille geschätzt werden, ist es dringend notwendig sowohl für die Mitarbeitenden Erwachsenen, aber auch für die Schüler*innen mehr Rückzugsmöglichkeiten für ruhige Pausen und konzentriertes Arbeiten zu schaffen, wie es mit den Chill-Zonen in den Stiegenhäusern und den Räumen im 5. Stock versucht wurde. Aus den Rückmeldungen der Mitarbeitenden lässt sich ablesen, dass bereits bestehenden Möglichkeiten nicht ausreichen und ausgebaut werden müssen.¹⁶⁸³

¹⁶⁸⁰ Vgl. Seite 379.

¹⁶⁸¹ Vgl. Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 98.

¹⁶⁸² Im Praxisbaustein „Netzwerke“ wird davon noch ausführlicher die Rede sein.

¹⁶⁸³ Vgl. Seite 194.

- ✓ Das SZ Friesgasse bietet Möglichkeiten für kreative und sportliche Betätigung, die der Entfaltung, dem Ausgleich zum vorwiegend im Sitzen verbrachten Unterrichtsalltag und dem gemeinschaftlichen Erleben dienen. Auch dieses Kriterium für Arbeitszufriedenheit ist im Bereich der Mitarbeitenden noch ausbaufähig. Zwar wird gemeinsam mit Schüler*innen viel musiziert und Sport betrieben, an kreativen und sportlichen Angeboten für die Mitarbeitenden könnten jedoch neben dem Schulchor noch weitere über die Grenzen der Schulformen hinweg angeboten werden. Ob man hier an gemeinsames instrumentales Musizieren, eine Volleyballmannschaft oder Tanzkurse denkt, bleibt der Fantasie überlassen. Es sollte keine Schwierigkeit darstellen, für derartige Angebote an Abenden oder Wochenenden die Turnsäle für die Mitarbeitenden zu reservieren.
- ✓ An der katholischen Schule gibt es spirituelle Angebote für die Mitarbeiter*innen. Dieses Kriterium findet man zwar in den Ratgebern zur Arbeitszufriedenheit nicht, es ist aber für ein katholisches Bildungszentrum selbstverständlich. Detaillierte Ausführungen dazu sind im Rahmen des schulpastoralen Konzepts anzudenken.

Dass Partizipation ein wesentliches Element des Empowermentpakets für die Mitarbeitenden darstellt, lässt sich mit dem Verweis auf das Ordenscharisma begründen¹⁶⁸⁴ und es leuchtet wiederum ein, dass Teilhabe und gemeinsame Verantwortung motiviert, den Arbeitsplatz Schule aktiv zu gestalten. Auch das Convivenz-Modell hebt Partizipation als wesentlich hervor: „Partizipation ermöglichen, ist vielleicht die wichtigste Form der Würdigung.“¹⁶⁸⁵ Entgegen der traditionellen Vorstellung von einer hierarchischen und autoritären Führungskultur im kirchlichen Kontext, gehört es auch zum Spezifikum der SSND, Partizipation zu fördern und Konsens anzustreben.

Dieses Erbe, das zur Ermächtigung der Mitarbeitenden beiträgt, soll nach Möglichkeit in Entscheidungs- und Schulentwicklungsprozesse unter der neuen Schulträgerschaft übernommen werden.

Auch was die Teilhabe von Mitarbeitenden und die Rolle von Führungskräften an Organisationsprozessen betrifft, gibt es eine unüberschaubare Fülle von Literatur. Wie

¹⁶⁸⁴ Vgl. Seite 121.

¹⁶⁸⁵ Jäggle/Polak, Diversität und Convivenz, 2014, 633 .

auch schon beim Ansatz der partizipativen Aktionsforschung, kann der Bildungsbereich Anleihe im Gesundheitswesen nehmen und aus diesem Arbeitsfeld in Hinblick auf die Gestaltung von Entscheidungsprozessen lernen.¹⁶⁸⁶

Dass Führungskontinuum von Tannenbaum/Schmidt, das auf den Führungsstilen von Lewin aufbaut, zeigt den Übergang von einem autoritären zu einem kooperativen Führungsstil, welcher den Mitarbeitenden partizipativen Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum bietet.¹⁶⁸⁷ Je nach Situation und Thema werden sich Entscheidungsprozesse im Wechselspiel von Führungskraft und Gruppe auf diesem Kontinuum bewegen. Ziel ist es, extrinsische und intrinsische Motivation der Mitarbeitenden sowie die kooperative Gestaltung des Arbeitsumfeldes zu erhöhen.

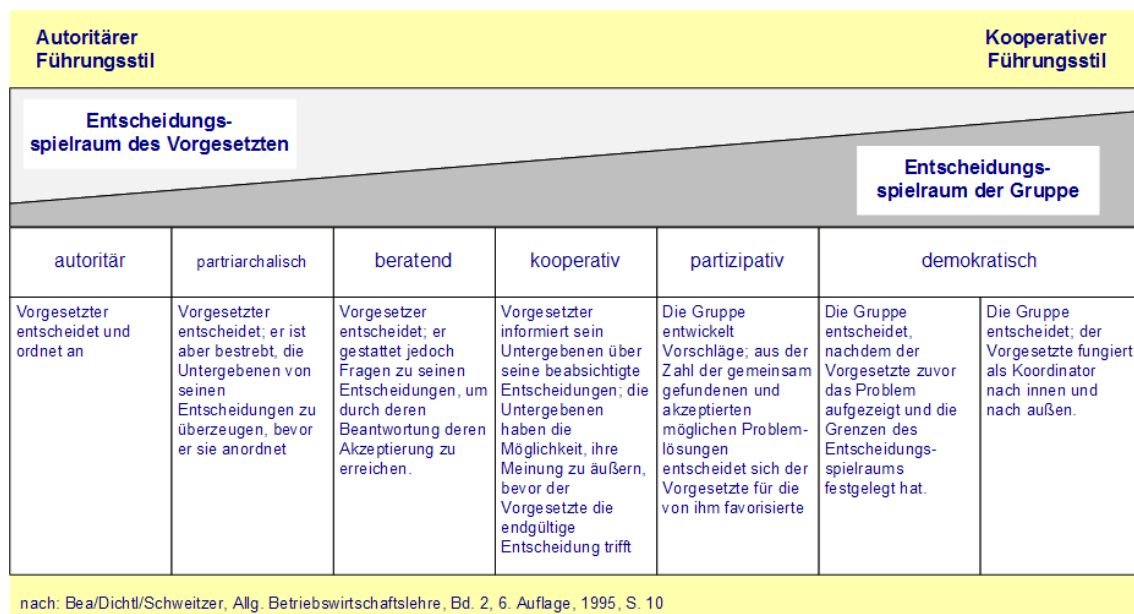


Abbildung 45: Führungskontinuum nach Tannenbaum/Schmidt: <https://www.ibim.de/management/3-3.htm> (Stand: 17.03.2023; Abruf: 17.03.2023).

Das soeben zum Thema der Partizipation Gesagte stellt die Verbindung zum nächsten Praxisbaustein her. Durch eine möglichst große Teilhabe der Mitarbeitenden am Forschungsstandort entstehen Netzwerke, die zur Stabilisierung und Zukunftssicherung beitragen können.

¹⁶⁸⁶ S. Böhlich/W. Holzgreve, Projektmanagement im Gesundheitswesen. Ein praxisorientierter Leitfad, Wiesbaden 2021.

¹⁶⁸⁷ Vgl. ebd. 189.

4.3 Praxisbaustein „Netzwerke“

Kairologie und Kriteriologie weisen in verschiedenen Kontexten auf die Bedeutung von Zusammenarbeit und Vernetzung hin. Nur durch die enge Kooperation der beteiligten Personen an der jeweiligen Erziehungsgemeinschaft wird die Umsetzung des Auftrags der katholischen Schule möglich.¹⁶⁸⁸ Es geht hier zum Beispiel um kollegialen Austausch und eine gerechte Verteilung von Ressourcen oder um die Realisierung von gemeinsamen schulformübergreifenden Projekten an der Bildungseinrichtung selbst („im System“).¹⁶⁸⁹ Sodann werden Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen als bedeutsam eingestuft, wozu kirchliche und nicht-kirchliche, nationale und internationale Netzwerke zu zählen sind.¹⁶⁹⁰ Internationalität und Vernetzung ist, wie bereits gezeigt wurde, für die Gründerkongregation selbstverständlich.¹⁶⁹¹

Netzwerke und Teamstrukturen gewinnen aktuell zusätzlich deswegen an Bedeutung, weil Aufgaben jetzt von Mitarbeitenden in ihrer begrenzten Arbeitszeit ausgeführt werden müssen, die früher von den Ordensschwestern übernommen wurden. Diese hatten ihr Leben in diesen Dienst gestellt und waren vierundzwanzig Stunden am Tag und sieben Tage die Woche in Bereitschaft. Umso mehr ist das Teilen der Verantwortung und der Arbeitspakete notwendig und nur in einem eng geknüpften Netzwerk denkbar. Die zentrale Frage für den Praxisbaustein „Netzwerke“ lautet: „Wie kann die Verantwortung geteilt werden und was heißt das konkret für die Praxis?“

¹⁶⁸⁸ Vgl. Seite 237.

¹⁶⁸⁹ Vgl. Seite 198.

¹⁶⁹⁰ Vgl. Seite 217.

¹⁶⁹¹ Vgl. Seite 366.

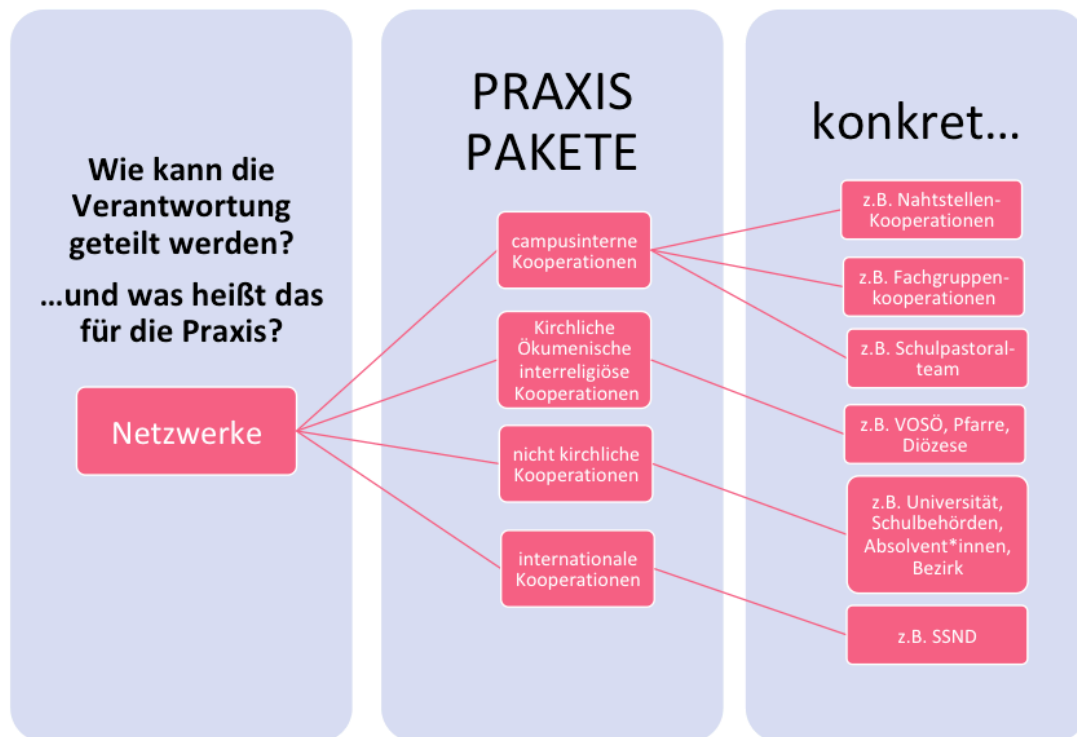


Abbildung 46: Praxisbaustein „Netzwerke“

Der Praxisbaustein „Netzwerke“ gliedert sich, wie oben angedeutet, in interne Kooperationen am Forschungsstandort und externe Vernetzungen mit kirchlichen und nichtkirchlichen Partner*innen im nationalen Kontext sowie mit internationalen Institutionen. Im Hinblick auf die pluralitätssensible Ausrichtung der Schule dürfe auch die ökumenischen und interreligiösen Kontakte nicht außer Acht gelassen werden, diesem Aspekt wird in Praxisbaustein 4 „Schulpastoral“ besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Polak und Jäggle verweisen mit Baumann auf die Ressourcen und das Potenzial von Netzwerken, die nach Pierre Bourdieu als Sozialkapital bezeichnet werden.¹⁶⁹² Dieses Sozialkapital konkretisiere sich in drei Formen, die „bonding“, „bridging“ und „linking“ genannt werden. „Bonding“ meint die Beziehungen zwischen Personen, die ähnliche Interessen haben bzw. der gleichen Gemeinschaft angehören, einander vertrauen und unterstützen. Dies könnte am Forschungsstandort auf die Mitarbeitenden derselben Schulform oder die Angehörigen derselben Konfession umgelegt werden. „Bridging“ verbindet Personen unterschiedlicher Gruppen, und „Linking“ meint die Verbindung

¹⁶⁹² Vgl. M. Baumann, Religion als Ressource und Konfliktpotential in Europa. Analytische Perspektiven auf Immigration, Gemeinschaft und Gesellschaft, in: R. Polak/W. Reiss (Hgg.), Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration, interdisziplinäre Perspektiven (Religion and transformation in contemporary European society), Bd. 9, Göttingen 2015, 49–74, 57ff.

von Personen, die „nicht nur unterschiedlichen Gruppen zugehörig sind, sondern ungleiche Zugänge zu Macht und gesellschaftlichen Ressourcen haben.“¹⁶⁹³

Wie aus dem kairologischen Befund hervorgeht, ist eine Verstärkung der internen Vernetzung am Campus angezeigt und darf nicht dem Zufall überlassen werden.¹⁶⁹⁴

Eine Neuorientierung erscheint besonders nach der Corona-Pandemie erforderlich.¹⁶⁹⁵

Bereits vorhandene Teams, die über die Grenzen der einzelnen Schulformen hinweg kooperieren, sollten in ein campusweites Kooperationsnetzwerk eingegliedert und weitere Teams geschaffen werden.

Ein wichtiges, bereits existierendes Team, ist das der Leiter*innen der einzelnen Schulformen am SZ Friesgasse. Seine Bedeutung ist deshalb zentral, da die Führungskräfte gemeinsam zukünftige Strategien für die Ausrichtung der Schule entwickeln, den Überblick über die vorhandenen räumlichen, finanziellen und personellen Ressourcen haben und Zukunftsvisionen entwickeln können. Nur durch eine gute Zusammenarbeit und Abstimmung der Personen in Leitungsfunktion können Synergieeffekte identifiziert, Ressourcen optimal genutzt und auf schwierige Situationen, wie dies z.B. in der Pandemie der Fall war, reagiert werden.

Ein besonderes Thema der Vernetzung, das Auswirkungen auf die Schüler*innenzahlen und gleichzeitig auf die optimale Begleitung der Bildungslaufbahn der Schüler*innen hat, ist die sogenannte Nahtstellenthematik. Damit ist der Übergang der Schüler*innen zwischen den einzelnen Schulformen gemeint. Im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung und einer langjährigen und kontinuierlichen Begleitung der Kinder und Jugendlichen muss es Ziel der Bildungseinrichtung sein, den Übergang vom Kindergarten zur Primarstufe, sowie von der Primarstufe in die Sekundarstufe möglichst gut zu begleiten. Dazu ist eine enge Zusammenarbeit und gute Kommunikation zwischen verantwortlichen Personen der jeweiligen Schulen notwendig. Diese treffen einander zum Austausch und planen gemeinsam Veranstaltungen für die von den Übergängen betroffenen Personen. Ein Hinweis auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit in diesem Team ist es, wenn viele Schüler*innen am Standort bleiben und ihre Bildungskarriere an der jeweils anschließenden Schulform fortsetzen.

Weitere Teams könnten aus Fachkolleg*innen der verschiedenen Schulen gebildet werden. Im Fokus stehen hier der kollegiale Austausch, die gerechte Nutzung

¹⁶⁹³ M. Baumann, Religion als Ressource und Konfliktpotential in Europa. 2015, 58.

¹⁶⁹⁴ Vgl. Seite 198.

¹⁶⁹⁵ Vgl. Entwicklungstreiber Corona, Seite 118.

vorhandener Ressourcen (z.B. Physiksaal, Turnsäle etc.) und die Planung gemeinsamer Fortbildungen, um die Unterrichtsqualität zu erhöhen und sich Innovationen zu öffnen. Da, wie bereits gezeigt wurde, katholische Schule als pastoraler Ort charakterisiert ist¹⁶⁹⁶, an dem sich Schulpastoral in den kirchlichen Grundvollzügen ereignet bzw. ereignen soll, hat das Schulpastoralteam einen besonderen Stellenwert. Die Philosophie der Leitung des Schulzentrums in der Vergangenheit war es, dass das Schulpastoralteam möglichst mit Mitarbeitenden aus allen Teilorganisationen besetzt wird, die sich für ein pastorales Engagement interessieren.¹⁶⁹⁷ Diesem Team sollen nicht nur Religionslehrende angehören, sondern zunächst engagierte Christ*innen aller Fächer. Aufgrund der pluralitätsoffenen Ausrichtung von Schulpastoral, die im nächsten Praxisbaustein 4 zu erläutern ist, muss das Team auch offen für Personen mit anderer Religionszugehörigkeit sein. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Schulpastoral nicht losgelöst von anderen Lern- und Lebensräumen agiert, sondern sich breit vernetzen soll.¹⁶⁹⁸

Das Ansinnen, Verantwortung und Ressourcen zu teilen und Austausch zu ermöglichen, erfordert Kooperationen über die Grenzen der Bildungseinrichtung hinaus.¹⁶⁹⁹ Dabei ist zunächst an kirchliche und nicht-kirchliche Vernetzung im nationalen Kontext zu denken. Die Vereinigung von Ordensschulen Österreichs, die als neuer Schulträger für das SZ Friesgasse fungiert, ermöglicht die Begegnung mit insgesamt siebzig katholischen Schulen an zwanzig Standorten in ganz Österreich. Wirtschaftliche und administrative Belange werden von den Bereichsleitenden der VOSÖ übernommen und inhaltlicher Austausch zwischen den Schulstandorten gefördert. Die nächsten Jahre werden zeigen, wie gut der Forschungsstandort in diese Community hineinwachsen kann.

Angesichts der vielfältigen Veränderungen in der Kirche und der zunehmenden Knappheit an Ressourcen, ist die weitere Zusammenarbeit mit den umliegenden Pfarren, die zunehmend zu großen Pfarrverbänden zusammengeschlossen werden, und der Diözese hilfreich. Die gute Vernetzung mit zuständigen Stellen im Bezirk, die in der Vergangenheit gepflegt wurde, ist aufrecht zu erhalten.

Aber auch Kooperationen im Bildungsbereich, wie zum Beispiel mit ausbildenden Organisationen, die in der Vergangenheit aufgebaut wurden, sollten nicht vernachlässigt

¹⁶⁹⁶ Vgl. RD 121.

¹⁶⁹⁷ Vgl. Seite 178.

¹⁶⁹⁸ Vgl. Seite 289.

¹⁶⁹⁹ Vgl. Seite 376.

werden. Die Tatsache, dass Lehramtsstudierende den Schulalltag im SZ Friesgasse kennenlernen und sozusagen „frischen Wind“ von der Universität mitbringen, kann im Sinne der Offenheit der untersuchten Bildungseinrichtung für Innovationen nur positiv bewertet werden. Eine Vernetzung, die aus meiner Sicht bisher zu wenig gepflegt und genutzt wurde, ist die zu den Absolvent*innen der Schulen bzw. den pensionierten Mitarbeitenden. Viele ehemalige Schüler*innen und Lehrpersonen zeigen ihre große Verbundenheit mit dem SZ Friesgasse durch die Teilnahme an Festveranstaltungen oder Gottesdiensten. Durch einen lebendigen Kontakt zu diesen Personengruppen könnte ein tragfähiges Netzwerk geknüpft werden, das vielfältige Talente und Ressourcen sichtbar machen und wertvolle Erfahrungen mit dem SSND-Erbe erschließen könnte.¹⁷⁰⁰

Nicht zuletzt ist es in einer globalisierten Welt zunehmend selbstverständlich auch über die nationalen Grenzen hinaus zu kooperieren. Auch wenn sich die Gründerkongregation aus der aktiven Schulträgerschaft zurückgezogen hat, ist es dennoch wichtig, weiterhin mit der internationalen Kongregation der SSND in Kontakt zu bleiben, um profilbildende Impulse aus dem Ordenscharisma für die aus dieser Tradition stammende Bildungseinrichtung zu erhalten. Mögen die vielfältigen Kooperationen auch personell und zeitlich aufwändig erscheinen, so ist die Einbettung in ein enges und tragfähiges Netzwerk doch unbestreitbar ein wesentlicher Aspekt der Zukunftssicherung. Hier zeigt sich die Verbindung zu Praxisbaustein 2, denn nur wenn es genügend Personen gibt, die bereit sind, Kooperationsaufgaben zu übernehmen und darin einen Mehrwert für sich und die Organisation sehen, wird es gelingen Praxisbaustein 3 zu realisieren.

¹⁷⁰⁰ Vgl. Seite 217.

4.4 Praxisbaustein „Schulpastoral“

Waren die bisher beschriebenen Praxisbausteine relevant für die Zukunftsfähigkeit des Bildungszentrums, so ist Praxisbaustein 4 besonders deshalb bedeutsam, weil hier der Auftrag, katholische Schule zu sein, konkret wird. Die Leitfrage für den Praxisbaustein Schulpastoral lautet: „Wie kann katholische Schule als pastoraler Ort gemäß den kirchlichen Grundvollzügen gestaltet werden und was heißt das für die Praxis?“

Im Rahmen dieses Praxisbausteins gilt es, ein für den Forschungsstandort passendes schulpastorales Konzept anzudenken. Dieses orientiert sich an den kirchlichen Grundvollzügen und nimmt Anleihen an beschriebenen schulpastoralen Ansätzen.¹⁷⁰¹

Die folgende Grafik gibt einen Überblick über den Praxisbaustein „Schulpastoral“.

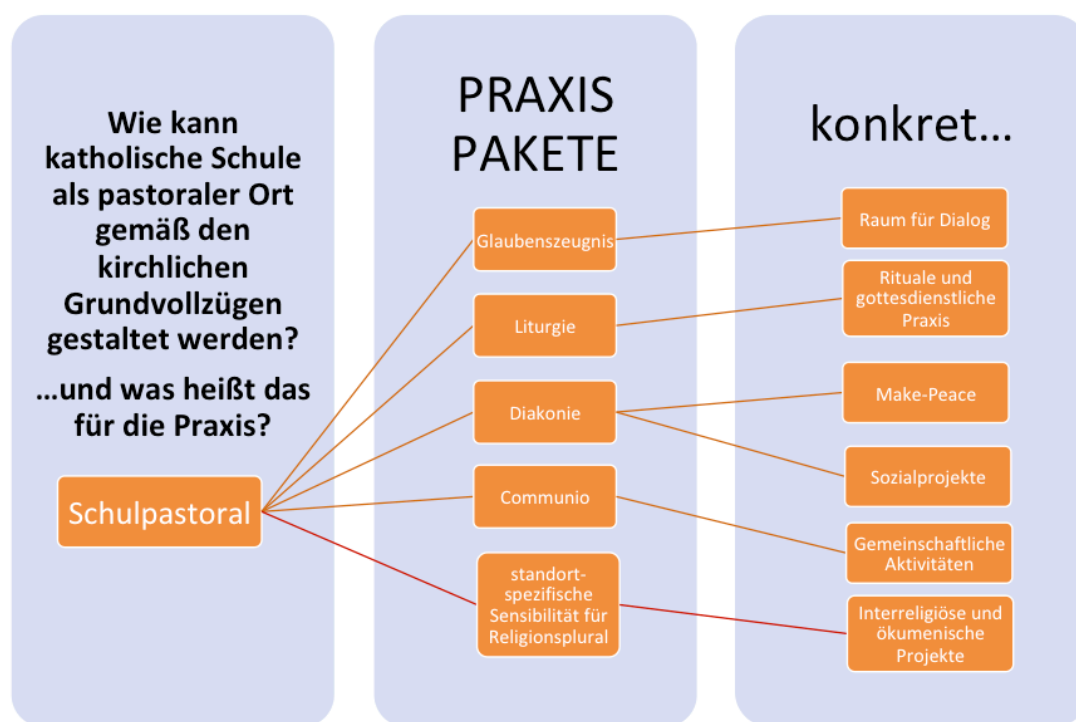


Abbildung 47: Praxisbaustein „Schulpastoral“

Glaubenszeugnis ermöglichen: Raum für Dialog

Im Rahmen der Kairologie wurde gezeigt, dass die Mitarbeitenden sehr zurückhaltend sind, über den persönlichen Glauben zu sprechen. Darauf, dass dies damit zu tun haben kann, dass Religion zunehmend als Privatsache betrachtet wird¹⁷⁰² oder dass die Verbindung zwischen Themen wie dem Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und

¹⁷⁰¹ Vgl. 3.2.1.6 Spezifische schulpastorale Ansätze in Auswahl.

¹⁷⁰² Vgl. Seite 172.

Bewahrung der Schöpfung mit dem Evangelium nicht hergestellt wird¹⁷⁰³, oder dass sich Mitarbeitende kaum mit ihrem persönlichen Glauben auseinandergesetzt haben, wurde bereits hingewiesen.¹⁷⁰⁴ Daher muss das schulpastorale Konzept im Hinblick auf die Martyria folgende Ziele verfolgen:

1. Räume schaffen, in denen Mitarbeitende eingeladen und angeregt werden, über ihren eigenen Glauben nachzudenken und mit Kolleg*innen darüber in einem geschützten Rahmen ins Gespräch zu kommen. Wie bereits gezeigt wurde, ist es ein zentrales Anliegen von Schulpastoral, Erlebnis- und Erfahrungsräume für das Leben- und Glaubenslernen bereitzustellen, in denen kognitive, emotionale, pragmatische und soziale Fähigkeiten kultiviert werden können.¹⁷⁰⁵
2. Die Verbindung zwischen Glauben und Leben herstellen, indem Themen, um die es in der Bildungseinrichtung tagtäglich im Unterricht und in diversen Projekten geht, wie z.B. Nachhaltigkeit, Friedensarbeit, Respekt usw., mit dem Evangelium in Verbindung gebracht werden.¹⁷⁰⁶ Wenn Christ*innen bereits durch ihren Einsatz für eine humane und menschenwürdige Schule Zeugnis vom Evangelium ablegen, muss dies auch transparent gemacht werden.¹⁷⁰⁷ Den Mitarbeitenden soll bewusst werden: Wovon das Evangelium spricht und worum ihr euch bemüht, ist kompatibel! Hier muss Übersetzungsarbeit geleistet werden. Wiederum darf auch nicht auf den religionspluralen Kontext vergessen werden. Mit den Menschen am SZ Friesgasse, die einer anderen Religion als der christlichen angehören, bzw. denjenigen, die sich keiner Religion zugehörig fühlen, muss der Dialog über die oben angesprochenen Themen und die jeweils persönlichen Einstellungen gesucht werden.¹⁷⁰⁸

Dabei gilt es räumliche, zeitliche und inhaltliche Dimensionen zu beachten, anzubieten und zu gestalten. Es muss klar sein und breit kommuniziert werden, dass die vorhandenen gottesdienstlichen Räume, die ohnehin sehr geschätzt werden, offen stehen für Stille, Meditation und Gebet, aber auch für persönliche Gespräche. In Workshops und Seminaren können religiöse Inhalte vermittelt werden, dabei soll auf spezifische Interessen der Mitarbeitenden Rücksicht genommen werden, bzw. diese erfragt werden. Niederschwellige Möglichkeiten der Vermittlung theologischer Inhalte, wie informative

¹⁷⁰³ Vgl. 3.2.1.3.1 Dimension 1: Martyria.

¹⁷⁰⁴ Vgl. 2.4.2.2 Spannungsfeld „Religiöse Verwurzelung und Säkularisierung“.

¹⁷⁰⁵ Vgl. Seite 290.

¹⁷⁰⁶ Vgl. 3.1.3.2.2.2 Synthese von Glaube und Leben.

¹⁷⁰⁷ Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Weiterentwicklung der Schulpastoral, 2020, 18.

¹⁷⁰⁸ Vgl. Seite 337.

Ausstellungen in der Aula oder über das Medium Schulspiegel, sollen konsequent genutzt werden, gleichsam unter dem Motto: „Man muss nicht extra Zeit dafür aufwenden, kommt aber aufgrund der Sichtbarkeit auch nicht daran vorbei, sich mit diesen Inhalten zu beschäftigen.“¹⁷⁰⁹ Die beschriebenen Grundsätze ignatianischer Schulpastoral können für die Schaffung eines sichtbaren pädagogisch-spirituellen Fundaments hilfreich sein.¹⁷¹⁰

Rituale und gottesdienstliche Praxis

Das vielfältige liturgische Angebot am Forschungsstandort bietet eine gute Ausgangsbasis¹⁷¹¹, muss jedoch laufend den jeweilig aktuellen Gegebenheiten angepasst und im Anschluss an den pandemiebedingten Einbruch revitalisiert werden. Dazu gehört, neue gottesdienstliche Formen zu entwickeln, aber auch Angebote zu beenden, die gar nicht angenommen werden. Um es anders auszudrücken, das liturgische Angebot muss treffsicher und „kundenorientiert“ sein.

Im Sinne einer mystagogisch ausgerichteten Schulpastoral, die an die Lebensrealität der Menschen am Bildungsstandort anknüpft, ist es daher notwendig, Bedürfnisse zu erfragen, kreativ liturgische Formen (weiter) zu entwickeln und zu erproben.¹⁷¹² Wenn also konkret ein Angebot immer weniger oder gar nicht mehr angenommen wird, sollte immer hinterfragt werden, warum dies so ist, anstatt weiter personelle und zeitliche Ressourcen zu verschwenden und frustriert zu sein. Auch hier gilt es, durch niederschwellige Angebote der Überforderung zu begegnen und durch die Möglichkeit zur Partizipation die Motivation zur Teilnahme zu steigern.¹⁷¹³

Gemeinsam unterwegs sein, zusammen singen, tanzen, essen, die besonderen Zeiten im Jahr und im Leben der Menschen (Stichwort Übergänge) zu berücksichtigen und zu gestalten, all diese Aspekte sollten bei der Entwicklung der liturgischen Angebote bedacht werden. Ebenso ist der Vielfalt der Menschen am Standort in Bezug auf Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Lebenssituation etc. Rechnung zu tragen. Besonderes Augenmerk verdient die Sprache, die in gottesdienstlichen Formen verwendet wird. Die altertümliche Sprache der herkömmlichen liturgischen Texte trägt dazu bei, dass viele Menschen die üblichen Gottesdienste wie z.B. Messfeier oder

¹⁷⁰⁹ Vgl. dazu die Aussagen zum Friedensband z.B. unter 2.4.1.4 Das Evangelium konkretisieren .

¹⁷¹⁰ Vgl. Seite 303.

¹⁷¹¹ Vgl. Seite 155ff.

¹⁷¹² Vgl. Seite 306.

¹⁷¹³ Vgl. Seite 293.

Kreuzwegandacht immer weniger verstehen und daher auch öfter fernbleiben.¹⁷¹⁴ Die an der Entwicklung und Vorbereitung der liturgischen Angebote beteiligten Personen müssen nicht nur über die konkrete Form nachdenken, sondern auch die Texte in eine Sprache übersetzen, die Menschen heute verstehen können.¹⁷¹⁵ Neben der Übersetzung in die heutige Sprache ist es auch notwendig, Rituale und Symbolik, wie sie zum Beispiel in den gottesdienstlichen Räumen vorgefunden wird, zu erklären. Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Mitarbeitende oder Schüler*innen die kirchlichen Abläufe ohne begleitende Informationen verstehen. Mit der Verpflichtung, an Gottesdiensten teilzunehmen, sollte sehr vorsichtig umgegangen werden.¹⁷¹⁶

Das während der Pandemie entstandene „Gebetsnetzwerk Friesgasse“, welches virtuelle Angebote mit Veranstaltungen in Präsenz verbindet und breit über die diversen Plattformen kommuniziert, kann als Basismodell für die Weiterentwicklung schulpastoraler Angebote im Bereich Liturgie dienen.

Caritatives Engagement

Die bisherige Konzeption von Schulpastoral am Forschungsstandort legte den Schwerpunkt auf die ersten beiden bereits geschilderten kirchlichen Vollzüge. Berücksichtigt man jedoch die lehramtlichen Texte, die den diakonischen Aspekt von Schulpastoral ganz besonders hervorheben, so müssen alle kirchlichen Grundvollzüge in das schulpastorale Konzept aufgenommen werden. Dies ist die Begründung dafür, dass die bereits geschilderten standortspezifischen Projekte im caritativen Bereich in das schulpastorale Gesamtkonzept integriert werden. Der Übergang zur Schulsozialarbeit wird, wie bereits erwähnt wurde, fließend sein. Die Schulpsychologin, die Jugendcoaches und sämtliche an den diakonalen Projekten beteiligte Mitarbeitende sollten noch stärker vernetzt werden. Der Vorteil dieser Gesamtkonzeption ist darin zu sehen, dass viele Einzelinitiativen und Projekte zusammengeführt und so wiederum Ressourcen geteilt und Synergien genutzt werden können. Um das gemeinsame diakonische Engagement am SZ Friesgasse zu stärken, ist auch verstärkte Kommunikation und Transparenz der vielen verschiedenen Initiativen notwendig. Interne und externe Medien müssen diesbezüglich laufend aktualisiert werden.¹⁷¹⁷

¹⁷¹⁴ Vgl. Seite 158.

¹⁷¹⁵ Vgl. Seite 245.

¹⁷¹⁶ Vgl. Seite 158.

¹⁷¹⁷ Vgl. Seite 167.

Traditionellerweise zählen zu den caritativen Projekten das Make-Peace-Projekt und diverse kleinere und größere Sozialprojekte der verschiedenen Schulen am Standort. Hier gilt es einen guten Überblick zu schaffen, damit schnell und unbürokratisch Hilfestellungen angeboten werden können.¹⁷¹⁸

Gemeinschaftliche Aktivitäten

Wenn Koinonia als gelebte (Glaubens)Gemeinschaft die Klammer aller schulpastoralen Vollzüge bildet, muss das schulpastorale Konzept einen Schwerpunkt auf gemeinschaftliche Aktivitäten legen, die dann jeweils caritative und liturgische Aspekte in sich tragen können, zum Austausch über den persönlichen Glauben einladen oder einfach nur um der Gemeinschaft willen veranstaltet werden.¹⁷¹⁹ Gelungene Gemeinschaft wurde am Forschungsstandort auch als Indikator für hohe Berufszufriedenheit genannt.¹⁷²⁰

Daher sind neben den bereits erwähnten Gemeinschaftsangeboten mit spezifisch christlichem Schwerpunkt wie Gesprächskreise, Gottesdienste, Wallfahrten und caritativen Projekten auch andere gemeinschaftsstiftende Events zu initiieren. Im Sinne einer mystagogischen Schulpastoral kann das gemeinschaftliche Erleben den Horizont auf Gotteserfahrung hin öffnen.¹⁷²¹ Wenn die Schulgemeinschaft im Schulhaus zum gemeinsamen Spiel, Sport oder Musizieren zusammenkommt oder gemeinsame Ausflüge unternommen werden, ereignet sich Begegnung und kann Gemeinschaft erlebbar werden. In diesem Sinne hat ein gemeinsam gestaltetes Musical, die schulformenübergreifende Volleyballmannschaft oder der regelmäßige Spieleabend vergleichbare Bedeutung wie der gemeinsam gefeierte Festgottesdienst mit anschließender Agape.¹⁷²²

Schwerpunktsetzung interreligiöser Dialog

Wenn Schulpastoral daran zu messen ist, ob sie die Kommunikation aller am Schulgeschehen Beteiligten fördert, erscheint es aufgrund der geschilderten demografischen Rahmenbedingungen am SZ Friesgasse notwendig, dass dem schulpastoralen Konzept ein Schwerpunkt auf den Umgang mit religiöser Pluralität implementiert wird. Eine ausführliche Begründung für eine pluralitätssensible

¹⁷¹⁸ Vgl. Seite 289.

¹⁷¹⁹ Vgl. 3.2.1.3.4 Dimension 4: Koinonia.

¹⁷²⁰ Vgl. Seite 217.

¹⁷²¹ Vgl. Seite 305.

¹⁷²² Vgl. Seite 296.

Schulpastoral wurde bereits in 3.2.2.8.2 gegeben.¹⁷²³ Es ist an dieser Stelle auch nochmals hervorzuheben, was bereits unter 3.2.1.4 gesagt wurde: Schulpastoral muss „adressat*innen- und situationsorientiert, kommunikativ, ökumenisch, religionssensibel und gastfreundlich“ sein.¹⁷²⁴

Um angemessen auf die Pluralität der Religionen und Bekenntnisse reagieren zu können, bedarf es, wie die kriteriologischen Grundsätze nahelegen, der theologischen Kompetenz der in der Schulpastoral handelnden Personen. Sie müssen nicht nur gut gebildet und verankert in der eigenen Tradition sein, sondern auch sensibel und offen dafür, sich mit fremden Glaubensvollzügen auseinanderzusetzen.¹⁷²⁵

Besonders die am Forschungsstandort eingesetzten Religionspädagog*innen, die auch in der Schulpastoral aktiv sind, sollten sich mit religionsdidaktischen Ansätzen im ökumenischen und interreligiösen Kontext beschäftigen und auskennen.¹⁷²⁶

Zwei Gefahren, von denen im Rahmen der Kriteriologie die Rede war, dürfen in der Gestaltung eines pluralitätssensiblen Konzepts nicht übersehen werden: Erstens die Gefahr der Vereinnahmung von Andersgläubigen und zweitens die Gefahr der Verwässerung der jeweils eigenen Tradition. Hilfreich ist es, wiederum auf den ignatianischen Ansatz von Schulpastoral zu verweisen, der das schulpastorale Handeln zwischen der Bereitschaft, die Kultur des anderen kennen und schätzen zu lernen, des gemeinsamen solidarischen Handelns, des theologischen Diskurses und der religiösen Erfahrung aufspannt.¹⁷²⁷

Die Einladung und Aufnahme von Mitarbeitenden verschiedener religiöser Bekenntnisse in das Schulpastoralteam muss jedenfalls forciert werden, um bereits auf der planerischen Ebene den Aspekt der religiösen Pluralität mitzubedenken. In diesem Kreis könnten auch der theologische Diskurs verortet und religionstheologische Differenzmodelle diskutiert werden.¹⁷²⁸ Die skizzierten Modelle der „Liebe als Grund von Eigenem und Fremden“¹⁷²⁹, der „Convivenz“¹⁷³⁰ und der „Spiritual Learning Community“¹⁷³¹ erscheinen als für den Forschungsstandort geeignete Grundlagen. Die am SZ Friesgasse bereits praktizierten Projekte zum interreligiösen Dialog stellen eine

¹⁷²³ Vgl. in dieser Arbeit 3.2.2.8.2 Pluralitätssensible Schulpastoral und Jäggle, Religionen-sensible SP, 2018, 81.

¹⁷²⁴ Lob, Haltungen und Qualitätskriterien von SP, 2015, 98.

¹⁷²⁵ Vgl. Kumher, Schulpastoral und religiöse Pluralität, 2008, 264ff.

¹⁷²⁶ Vgl. 3.2.2.8.1 Religionsdidaktische Ansätze und Konzepte für den Religionsunterricht im ökumenischen und interreligiösen Kontext.

¹⁷²⁷ Vgl. Seite 303.

¹⁷²⁸ Vgl. Seite 313.

¹⁷²⁹ Vgl. Seite 315.

¹⁷³⁰ Vgl. Seite 327.

¹⁷³¹ Vgl. Seite 337.

gute Ausgangsbasis für eine pluralitätssensible Schulpastoral dar und können eigenständig (im System) ¹⁷³² weiterentwickelt werden. ¹⁷³³ Die in Teilen der Bildungseinrichtung gewachsene Tradition, überkonfessionell bzw. interreligiös das Jahr zu beginnen und zu beenden und einander zu den spezifisch christlichen Festen im Sinne des „Gastmodells“ einzuladen, entspricht dem Vorschlag der Expert*innen. Diese auf sämtliche Schulformen am SZ Friesgasse auszudehnen, theologisch zu begründen und transparent zu kommunizieren, ist angezeigt. ¹⁷³⁴ Hier ist besonders auf eine sensible Nomenklatur und eine für alle Beteiligten passende Wahl des Orts zu achten.

Ein Gesamtkonzept des interkonfessionellen bzw. interreligiösen Dialogs kann sich an den bereits anhand der fachlichen Literatur vorgestellten Formen orientieren: ¹⁷³⁵

- Gemeinsames Handeln im Schulalltag z.B. in einem kooperativen Religionsunterricht oder in konkreten diakonischen Projekten
- Austausch, Diskussion, Gespräch
- Gemeinsames Erleben von Kunst, Schaffen neuer Rituale, Feiern von Festen

Besonders vorsichtig und klar ist hinsichtlich der Freiwilligkeit bzw. Verpflichtung der Teilnahme an diesen Veranstaltungen umzugehen. Einladung und Freiwilligkeit sind aus meiner Sicht jedenfalls einer Verpflichtung vorzuziehen, gleich ob es sich um Schüler*innen oder Mitarbeitende handelt und vermutlich ist es auch im interreligiösen Kontext von Vorteil, mit niederschweligen Angeboten zu beginnen.

4.5 Praxisbaustein „Rahmenbedingungen“

Der abschließende Praxisbaustein ist den Rahmenbedingungen gewidmet, die für die Umsetzung der bis hierher beschriebenen Konzepte notwendig sind. Wie bereits in den vorangegangenen Teilen der Arbeit, wird dieser Baustein in materielle, strukturelle, personelle und ideelle Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen untergliedert. Einige Themen, die die Rahmenbedingungen betreffen, wurden bereits in den vorhergehenden Bausteinen behandelt. So ist im Baustein „Netzwerke“ von strukturellen Ressourcen die Rede, der Baustein „Mitarbeitende“ beschäftigt sich mit personellen Ressourcen und im Baustein „Profil“ geht es auch um ideelle Rahmenbedingungen. Die dortigen

¹⁷³² Vgl. Seite 376.

¹⁷³³ Vgl. Interreligiöse Projekte, Seite 185.

¹⁷³⁴ Vgl. Seite 340.

¹⁷³⁵ Vgl. Seite 329.

Ausführungen sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden, die grafische Übersicht zeigt jedoch die thematische Einordnung.

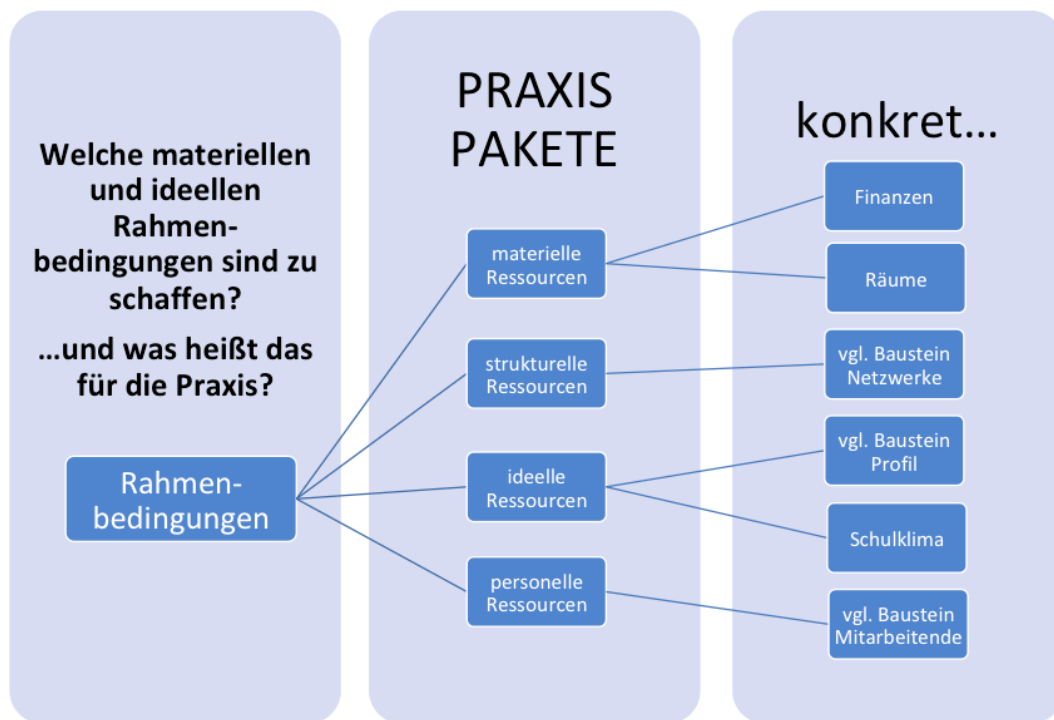


Abbildung 48: Praxisbaustein „Rahmenbedingungen“

Auf materielle Ressourcen muss im Hinblick auf die konkrete Praxis näher eingegangen werden. Ohne gesicherte finanzielle Mittel ist die Existenz der Bildungseinrichtung fraglich und alle sonstigen Überlegungen werden sinnlos. Durch die Schulerhalterwechsel von 2005 (Gründung des Vereins SSND Österreich) und 2022 (Übergabe der Schulen an die Vereinigung von Ordensschulen Österreichs) versuchte die Gründerkongregation ihren Rückzug - auch aus finanzieller Verantwortung - abzufedern und so die Zukunft ihrer Bildungseinrichtung zu sichern. Ob dies nachhaltig gelingt, wird die Zukunft zeigen. In diesem finanziellen Bereich ist der Gestaltungsspielraum der Schule eingeschränkt und die Organisation ist bis zu einem gewissen Grad auf ihr Umfeld angewiesen. Ohne Zweifel wird der neue Schulerhalter in das SZ Friesgasse investieren müssen, so wie dies in der Vergangenheit die Kongregation tat. Aufgrund seiner Ausrichtung, Bildung für die Benachteiligten der Gesellschaft anzubieten, ist nicht mit Gewinnen aus Schulgeldern zu rechnen, wie dies möglicherweise an anderen katholischen Schulen der Fall ist. An begrenzte finanzielle Möglichkeiten ist man, wie im kairologischen Teil hinlänglich gezeigt wurde, am

Standort gewohnt¹⁷³⁶ und dies passt nach Meinung der lehramtlichen Dokumente im Sinne der Schlichtheit auch zu einer katholischen Schule.¹⁷³⁷ In Bezug auf finanzielle Unterstützung war in der empirischen Untersuchung auch immer wieder von Sponsoring die Rede.¹⁷³⁸ Hinsichtlich möglicher Sponsoren ist besondere Vorsicht geboten, will man wirtschaftliche oder politische Interessen von der katholischen Schule fernhalten, wie es das Gründungscharisma und die lehramtlichen Dokumente nachdrücklich fordern.¹⁷³⁹ Die Strategie, unterstützende Beiträge von ehemaligen Schüler*innen oder anderen der Bildungseinrichtung freundschaftlich oder dankbar verbundenen Personen anzunehmen, kann sicher beibehalten werden. Ist es der Diözese oder dem Bezirk wichtig, dass das SZ Friesgasse weiterbesteht, wird sicher auch nichts gegen finanzielle Unterstützung aus dieser Richtung sprechen.

Wie es der SSND-Tradition entspricht, ist jedenfalls weiterhin dafür zu sorgen, dass finanzkräftigere Familien durch ihren Beitrag ermöglichen, dass auch ärmere ihre Kinder ins SZ Friesgasse schicken können, wenn sie diese Schule wegen des profilbildenden Angebots auswählen.

In den Interviews wurde auch immer wieder von einer Verschlankung des Betriebs gesprochen. Blickt man auf die historische Entwicklung¹⁷⁴⁰, ist auch dagegen nichts einzuwenden, wenn damit nicht gemeint ist, dass wenige vermögende Familien sich exklusiv die Schule leisten können. Was gesagt werden soll ist, dass qualitativ hochwertige Bildungsarbeit erstes Ziel sein muss und nicht quantitativ hohe Schüler*innenzahlen, wenn gleichzeitig solidarisch das Prinzip des Bildungsangebots für die Benachteiligten der Gesellschaft ermöglicht werden kann.

Hinsichtlich der räumlichen Rahmenbedingungen erscheint es unrealistisch, dass in naher Zukunft große Umbauten möglich sein werden, um neue Möglichkeiten zu schaffen. Wie bisher wird man sich darum bemühen müssen, die vorhandenen Räume möglichst kostengünstig zu optimieren. Es spricht aber nichts dagegen, die Räume liebevoll zu gestalten, so zum Beispiel den muslimischen Gebetsraum zu verschönern, wie dies von Schüler*innen und Mitarbeitenden gewünscht wird.

Einen Spielraum für die selbständige Gestaltung der materiellen Möglichkeiten und der wohl wichtigste Schritt für eine verbesserte Praxis ist eine optimale und innerhalb des

¹⁷³⁶ Vgl. Seite 194.

¹⁷³⁷ Vgl. Seite 354.

¹⁷³⁸ Vgl. Seite 197.

¹⁷³⁹ Vgl. 3.1.3.1 Der Mensch und sein Recht auf Bildung im Mittelpunkt.

¹⁷⁴⁰ Vgl. 2.4.2.1 Spannungsfeld „Wachsen und Schwinden“.

SZ abgestimmte Verwendung der vorhandenen Ressourcen. Dazu bedarf es zunächst der Transparenz und der Nutzung von Synergieeffekten: Welche Räume werden wann und von wem benutzt und welche Räume stehen wann leer bzw. können einer anderen Gruppe im SZ zur Verfügung gestellt werden? Welche Materialien können gemeinsam genutzt werden? So können brach liegende Ressourcen aufgespürt werden. Durch eine geteilte Verwendung können nicht nur neue Möglichkeiten erschlossen werden, sondern auch die Idee von einem Bildungscampus im Sinne des SSND-Charismas kann Realität werden.¹⁷⁴¹ Damit verbindet sich das Praxispaket „Ressourcen“ mit dem Baustein „Profilierung“ und mit dem Baustein „Netzwerke“.

Die gemeinsame Nutzung bezieht sich natürlich nicht nur auf Finanzen und Räume, sondern auch auf personelle Ressourcen, wie zum Beispiel die Schulpsychologin, die Jugendcoaches und andere Mitarbeitende, die für mehrere Bereiche am Bildungscampus arbeiten. Sollten durch verstärktes Teilen Ressourcen frei werden, kann auch darüber nachgedacht werden, ob die Finanzierung von Personal für den Bereich Administration, Schulsozialarbeit und Schulseelsorge möglich ist. In diesen Bereichen wurde von den Mitarbeitenden dringend Unterstützung gewünscht, um im Schulalltag entlastet zu werden.¹⁷⁴²

Sämtliche Rahmenbedingungen, von denen bereits die Rede waren, haben direkte Auswirkungen auf das Schulklima: Finanzielle Unsicherheit, räumliche Enge und Überlastung durch das Fehlen von unterstützenden Systemen bzw. Personal erzeugen Stress und Unzufriedenheit. Werden die genannten Bereiche gemeinsam optimiert, wird Arbeiten und Lernen in angst- und stressfreier Atmosphäre möglich.¹⁷⁴³ Hier schließt der Baustein „Rahmenbedingungen“ direkt an den Baustein „Profilierung“ an, indem entsprechend den Vision-Mission-Values SSND-spezifische Bildungsarbeit möglich wird.¹⁷⁴⁴

¹⁷⁴¹ Vgl. Seite 216.

¹⁷⁴² Vgl. Seite 205.

¹⁷⁴³ Vgl. Seite 213.

¹⁷⁴⁴ Vgl. Seite 370.

5. Fazit

Abschließend möchte ich resümieren und überprüfen, in welchem Maße die zentrale Forschungsfrage und die weiteren im Verlauf der Arbeit aufgeworfenen Fragestellungen beantwortet werden konnten.

Zu Beginn der Arbeit wurde gefragt, welche Bedeutung religiöse Bildung in einer säkularen und pluralisierten Welt hat bzw. was christliche Bildungseinrichtungen jungen Menschen in der heutigen Gesellschaft anbieten können.¹⁷⁴⁵

„Wozu soll es katholische Schulen heute geben und wie sieht ihr Profil aus?“, wurde zunächst allgemein gefragt, bevor die Forschungsarbeit eine spezielle katholische Schule untersuchte.¹⁷⁴⁶ Nach der eingehenden Lektüre der einschlägigen lehramtlichen Dokumente lassen sich diese Fragen folgendermaßen beantworten:

Die Existenz christlicher Schulen in einer pluralen und säkularisierten Gesellschaft bietet Familien die Möglichkeit in einer vielfältigen Schullandschaft das für ihre Kinder angemessen erscheinende Erziehungskonzept zu wählen.¹⁷⁴⁷ Am Beispiel des SZ Friesgasse zeigte sich, dass nicht nur christliche Familien, sondern auch muslimische Eltern eine katholische Schule wählen, weil hier der religiösen Dimension des Menschen ein entsprechender Stellenwert eingeräumt wird.¹⁷⁴⁸

Das seit dem Grundlagendokument *Gravissimum educationis* entwickelte „progetto educativo“, also der den katholischen Schulen zugrunde liegende Erziehungsplan, folgt einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das Kinder und Jugendliche in kognitiver, emotionaler, sozialer, motorischer und spiritueller Hinsicht umfassend bilden möchte.¹⁷⁴⁹ Es ist zu unterstreichen, dass in diesem Bildungs- und Erziehungskonzept der junge Mensch im Mittelpunkt steht und wirtschaftliche oder politische Interessen keinerlei Rolle spielen dürfen. Dass die dem „progetto educativo“ verpflichteten Schulen für alle Kinder und Jugendlichen, ungeachtet ihrer Herkunft und ihres religiösen Bekenntnisses, offenstehen müssen, ist schöpfungstheologisch und christologisch begründet. Papst Franziskus unterstreicht diese Ausrichtung der katholischen Schule in seinem „Global Compact on Education“.¹⁷⁵⁰ Das Charisma der SSND, der Gründerkongregation der untersuchten Bildungseinrichtung, entspricht

¹⁷⁴⁵ Vgl. Seite 9.

¹⁷⁴⁶ Vgl. Seite 11.

¹⁷⁴⁷ Vgl. Seite 258.

¹⁷⁴⁸ Vgl. Seite 76.

¹⁷⁴⁹ Vgl. Seite 234ff.

¹⁷⁵⁰ Vgl. Seite 241.

diesem Anspruch und legt traditionell einen besonderen Schwerpunkt auf die Erschließung von Bildung für die Benachteiligten der jeweiligen Zeit, ein Aspekt, der auch in den lehramtlichen Dokumenten zu katholischer Schule immer wieder herausgestrichen wird. Wer die jeweils Benachteiligten der Gesellschaft sind, hängt von den aktuellen Gegebenheiten ab und muss daher immer neu festgestellt werden. Im Kontext des Forschungsgegenstandes waren dies in den letzten Jahren vor allem Geflüchtete sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Der ursprüngliche Fokus auf die Förderung von Mädchen und Frauen ist aber nach wie vor relevant.

Wenn also katholische Schulen allgemein und die untersuchte Bildungseinrichtung im Besonderen in einer säkularen und pluralen Welt dieses Bildungskonzept anbieten, wollen sie die jungen Menschen dazu befähigen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, solidarisch zu handeln, sich für eine gerechte und friedliche Welt einzusetzen und die religiöse Dimension als Realität anzuerkennen.

Exklusive Bildung, die wohlhabenden Familien vorbehalten ist, gehört ebensowenig zum Profil katholischer Schulen wie das Angebot homogener Nischen, in denen man „unter sich“ bleibt. In keinem der kirchlichen Dokumente ist davon die Rede, dass Konkurrenzkampf und Gewinnermentalität typisch für katholische Schulen sind. Dies würde auch dem Auftrag widersprechen, dass in kirchlichen Schulen gelernt werden soll, am Reich Gottes mitzubauen. Die Ausrichtung der Bildungseinrichtung in der Friesgasse richtet entsprechend ihrem Gründungscharisma ihr Angebot nicht an eine finanzielle oder bildungsaffine Elite.¹⁷⁵¹

In weiterer Folge wurde die Frage gestellt, ob und wie Ordensschulen, die einem spezifischen Charisma verpflichtet sind, angesichts aktueller Herausforderungen in Kirche und Gesellschaft bestehen können, auch wenn sich die Gründerorden aus ihren Bildungseinrichtungen zurückziehen. Da diese Frage nicht allgemein beantwortet werden kann, wurde in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, anhand einer Fallstudie Antworten für eine konkrete Schule zu finden. Die empirische Untersuchung in der vorliegenden Arbeit beschränkte sich auf das Schulzentrum Friesgasse.

Als einflussreiche sozioreligiöse Veränderungen am Forschungsstandort erwiesen sich Pluralisierung, Säkularisierung und Individualisierung.

¹⁷⁵¹ Seite 200f.

Die empirische Erhebung ergab, dass der Säkularisierungsprozess an der Bildungseinrichtung selbst und in ihrem Umfeld weit fortgeschritten ist und dass die Anzahl der intensiv praktizierenden bzw. sich als sehr religiös bekennenden Personen weder unter den Schüler*innen noch unter den Mitarbeitenden besonders groß ist. Auch der Nachwuchsmangel in der Gründerkongregation ist als Folge der fortschreitenden Säkularisierung zu sehen. Die Vorstellung der Bildungskongregation, dass an katholischen (Ordens-)Schulen lebendiges Glaubenszeugnis durch Menschen vermittelt wird, die ihr Leben öffentlich in den apostolischen Dienst stellen, gehört mit dem Rückzug der Schulschwestern zunehmend der Vergangenheit an.

Das statistische Material zeigt eine religiöse und kulturelle Pluralisierung vor allem in der Gruppe der Schüler*innen. Als Entwicklungstreiber für die Pluralisierung wirkte die seit den 1990er Jahren zunehmende Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund. Diese Öffnung steht im Einklang mit dem Ordenscharisma und mit der grundsätzlichen Offenheit katholischer Schulen, wie sie die Dokumente der Bildungskongregation vorgeben.¹⁷⁵²

Unter den Mitarbeitenden wurde eine individualisierte Einstellung zu Religion – Stichwort „Religion ist Privatsache“ – festgestellt. Die Synthese zwischen Glaube, Kultur und Leben, in der sich der katholische Erziehungsplan ausdrückt, ist daher häufig nur implizit erkennbar. Es wäre folglich wichtig, das am Forschungsstandort durchaus vorhandene Engagement für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung explizit mit dem Evangelium zu verbinden.¹⁷⁵³

Die Laienmitarbeiter*innen, die nach dem Rückzug der Ordensschwestern für die Weitergabe des Erbes und die Verwirklichung des katholischen Erziehungsplans verantwortlich sind, waren die zentralen Subjekte der Untersuchung. Dies wurde dadurch begründet, dass die Mitarbeitenden insgesamt, besonders aber die Personen in Leitungsfunktion und die Lehrenden, wesentlich zur Umsetzung des „progetto educativo“ beitragen, wie sämtliche lehramtliche Dokumente hervorheben.¹⁷⁵⁴

Dass sich daraus hohe, um nicht zu sagen überhöhte Ansprüche an die Mitarbeitenden ergeben, lässt sich nicht nur an den kirchlichen Texten ablesen, sondern dies ist auch eine zentrale Erkenntnis der empirischen Studie. Obwohl die hohen Erwartungen nicht immer - oder besser gesagt selten - klar kommuniziert werden, werden sie von den

¹⁷⁵² Vgl. 3.1.3.7 Katholische Schule: inklusiv und offen.

¹⁷⁵³ Vgl. Seite 240.

¹⁷⁵⁴ Vgl. GE 8.

Mitarbeitenden wahrgenommen. Eine offene Kommunikation der Erwartungen und Aufgaben ist daher unbedingt zu entwickeln.¹⁷⁵⁵ Im Praxisbaustein „Mitarbeitende“ wurde ausgeführt, welche Maßnahmen dazu ergriffen werden sollen.

Ein großes Problem, das in den Interviews aufgeworfen wurde, ist der zunehmende Mangel an christlich sozialisierten bzw. engagierten Personen, die für die Mitarbeit an der katholischen Schule gewonnen werden können. Dieser Mangel resultiert erstens aus der oben angesprochenen Säkularisierung und Individualisierung von Religion, zweitens daraus, dass in den letzten Jahrzehnten vernachlässigt wurde, Lai*innenspiritualität zu fördern und Lai*innen zu ermächtigen, ihren Dienst an der Schule als Apostolat wahrzunehmen.¹⁷⁵⁶ Dazu kommt drittens der Umstand, dass Mitarbeitende aufgrund des derzeit herrschenden Lehrer*innenmangels häufig zufällig und ohne bewusste Entscheidung für diese katholische Schule in ein Dienstverhältnis eintreten. Daher sind profilbildende und theologische Fortbildung besonders notwendig, soll der vom Gründerorden intendierte Auftrag bewusst gemacht und weitergeführt werden. Da eine Tätigkeit im Schulbereich an sich, besonders aber die höheren Anforderungen an einer privaten Bildungseinrichtung, häufig zu Überforderung führen, wurden gleichzeitig Entlastung und die Gewährung von Eigenverantwortung und Freiräumen als wichtige Aufgaben der Schulentwicklung an der katholischen Schule identifiziert.¹⁷⁵⁷

Der theologische Kompetenzaufbau für die Mitarbeitenden bezieht sich besonders auf Themen wie Schulpastoral und interreligiösen Dialog.

Der interreligiöse Dialog ist nicht nur aufgrund der Pluralisierung der Schüler*innenklientel am Forschungsstandort notwendig, sondern auch durch das nachvatikanische Verständnis von Katholizität im Kontext einer globalisierten Welt theologisch begründet.¹⁷⁵⁸ Die Bereitschaft zum Dialog und zur Verwirklichung einer anerkennenden und respektvollen Schulkultur entspricht auch dem Kernanliegen der Ordensgründerin, Einheit in Vielfalt zu gewährleisten und durch Erziehung und Bildung zum Frieden in einer zerrissenen Welt beizutragen.¹⁷⁵⁹

¹⁷⁵⁵ Vgl. Seite 381.

¹⁷⁵⁶ Vgl. Seite 181.

¹⁷⁵⁷ Vgl. Seite 383.

¹⁷⁵⁸ Vgl. Seite 321.

¹⁷⁵⁹ Vgl. ISG 26.

Soll das SZ Friesgasse auch in Zukunft als katholische Schule mit SSND-Charisma erkennbar bleiben, muss der Schulpastoral mit dem Schwerpunkt auf interreligiösen Dialog breiter Raum gegeben werden.

Schulpastoral spielt deshalb eine zentrale Rolle, weil durch die Entwicklung eines schulpastoralen Konzepts katholische Schule als pastoraler Ort lebendig wird. Im Praxisbaustein „Schulpastoral“ wurden Elemente einer pluralitätssensiblen Schulpastoral in den vier kirchlichen Grundvollzügen angedacht.¹⁷⁶⁰ Die zentrale Erkenntnis, welche Maßnahmen für eine Realisierung der genannten Kernanliegen notwendig sind, lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen: „Mit niederschweligen Angeboten Raum für Begegnung schaffen.“ Die Praxisbausteine „Netzwerke“ und „Schulpastoral“ wollen dazu konzeptuelle Anregungen geben.

Die Forschungsfrage richtete den Blick auf die Rahmenbedingungen, die angesichts der Veränderungen geschaffen werden müssen, um den Fortbestand der Ordensschule zu gewährleisten.

In der vorliegenden Arbeit wurde zwischen verschiedenen Rahmenbedingungen unterschieden: Zunächst geht es um die basalen materiellen Rahmenbedingungen, ohne die die Schule überhaupt nicht geführt werden kann.

Es zeigte sich, dass die finanzielle Basis nur so lange stabil ist, als es Familien gibt, die Schulgeld für ihre Kinder bezahlen, und solange der Staat für die Gehälter der Lehrer*innen aufkommt. Die Gründerkongregation versuchte durch die Eingliederung des Schulzentrums in die Vereinigung von Ordensschulen Österreichs den Weiterbestand ihrer Bildungseinrichtung materiell zu sichern. Im Zuge der Forschung tauchte immer wieder die Frage auf, warum Familien – und hier vor allem die adressierten weniger begüterten – sich eine private Schule leisten sollen, wenn das öffentliche Schulwesen unentgeltlich Schulplätze zur Verfügung stellt. Die Antwort darauf ist schwer zu geben und auch die Interviews brachten zu diesem Thema keine eindeutige Position hervor. Aus meiner Sicht können hier nur Antwortversuche gegeben werden: Familien wählen die Schule aufgrund des spezifischen Erziehungskonzepts und sind bereit dafür auch Schulgeld zu zahlen. Aber es kommen auch Kinder und Jugendliche an das SZ Friesgasse, die aufgrund verschiedener Ursachen keinen anderen Schulplatz finden und für die das Schulgeld teilweise unter schwierigen Bedingungen aufgebracht wird.¹⁷⁶¹ In dieser Kombination der Wirklichkeiten realisiert sich der

¹⁷⁶⁰ Vgl. Seite 393.

¹⁷⁶¹ Vgl. Seite 196.

Gründungsauftrag, der von Anfang an ein solidarisches Bildungsangebot schaffen wollte. Die gerade zu Ende gehende Pandemie schwächte die finanziellen Möglichkeiten der Familien und wirkte sich auch auf die Bildungseinrichtung aus.

Zudem beschleunigte die Coronakrise die Vereinzelung und viele gemeinschaftliche Aktivitäten konnten notgedrungen nicht stattfinden. Dies betraf auch die profilbildenden und religiösen Aktivitäten, die im Anschluss an die Pandemie wieder neu zu initiieren sind, um die schulklimatischen Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine katholische Schule ausmachen. Die lehramtlichen Dokumente beschreiben dieses Schulklima als eines, das von einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist¹⁷⁶² und in dem Dialog, Hilfsbereitschaft und Achtsamkeit auf das Wohl aller selbstverständlich sind.¹⁷⁶³ Dies wird am Forschungsstandort in den Vision-Mission-Values ausgedrückt, und die für alle katholischen Schulen geltenden schulklimatischen Grundsätze durch eine besondere Versöhnungskultur und Zuwendung zu den Benachteiligten akzentuiert. Die bei der Entstehung der VMV und auch in den Interviews gestellte Frage: „Woran wird man in zwanzig Jahren erkennen, dass es sich bei der Bildungseinrichtung in der Friesgasse um eine katholische Schule in SSND-Tradition handelt?“ soll zum Abschluss der Arbeit nochmals aufgegriffen werden.

Hilfreich für die Beantwortung der Frage ist die Negativfolie, die in der Mitarbeiter*innenumfrage in Frage 63 zur Anwendung kam: „Wann könnte man Ihrer Meinung nach nicht mehr von einer katholischen Schule sprechen?“¹⁷⁶⁴

Dies sei dann gegeben, wenn Organisation und Kollegium die Werte des Evangeliums nicht mehr vertreten, also Nächstenliebe und Versöhnungsbereitschaft keinen Stellenwert mehr haben. Wenn es keinen verpflichtenden Religionsunterricht mehr gebe, die christlichen Feste nicht mehr gefeiert würden und die Kreuze aus den Klassenzimmern verschwinden, dann wäre von der katholischen Schule nichts mehr übrig. Aber auch wenn die – in welcher Hinsicht auch immer – besonders Bedürftigen keine Beachtung finden und die tagtägliche Mühe um ein friedliches Miteinander einem rücksichtslosen Nebeneinander oder gar Gegeneinander weicht, ließe sich die SSND-Tradition nicht mehr aufspüren.

¹⁷⁶² Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Qualitätskriterien KS, 2009, 32ff.

¹⁷⁶³ Vgl. Seite 361.

¹⁷⁶⁴ Vgl. Seite 173ff.

Um es positiv zu formulieren: Wenn man beim Eintreten in die Bildungseinrichtung merkt, dass „der Geist des Evangeliums in der Luft liegt“, weil hier Menschen arbeiten und lernen, die sich um ein respektvolles Miteinander, Gerechtigkeit und Frieden bemühen, dann würde das SSND-Erbe vorhanden sein. Wichtigste Voraussetzung dafür bleiben Menschen, die sich bewusst darauf einlassen, diese Grundsätze zu realisieren und ihren Beitrag dazu geben, durch Bildung und Erziehung die Welt ein Stück zum Positiven zu verändern. Diese für die Mitarbeit an der katholischen Bildungseinrichtung zu gewinnen und sie auch in Verbundenheit zu halten, ist die große Herausforderung der Zukunft.



Abbildung 49: Leitspruch der SSND im Eingangsbereich des SZ Friesgasse, Clementinengasse 25

Abkürzungsverzeichnis

Bibel

Die Bücher des Alten und Neuen Testaments werden mit den üblichen Abkürzungen der Einheitsübersetzung von 2016 bezeichnet.

Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils

Die Konzilsdokumente werden nach dem „Kleinen Konzilskompendium“ von Rahmer und Vorgrimler zitiert (vgl. Bibliografie) und abgekürzt.

AA	Apostolicam actuositatem - Dekret über das Laienapostolat
AG	Ad Gentes – Dekret über die missionarische Tätigkeit der Kirche
GE	Gravissimum educationis - Erklärung über die christliche Erziehung
GS	Gaudium et spes - Pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute
LG	Lumen gentium - Dogmatische Konstitution über die Kirche
NA	Nostra aetate - Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen
PC	Perfectae caritatis - Dekret über die zeitgemäße Erneuerung des Ordenslebens
UR	Unitatis redintegratio - Dekret über den Ökumenismus

Päpstliche Schreiben

Die Apostolischen Schreiben werden nach den „Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls“ zitiert (vgl. Bibliografie) und abgekürzt.

DIM	Divini illius magistri (1929)
ChL	Christifideles laici (1988)
EG	Evangelii gaudium (2013)
FT	Fratelli tutti (2020)
RM	Redemptoris missio (1990)
VG	Veritatis gaudium (2017)

Dokumente der Kongregation für das Katholische Bildungswesen

(Bildungskongregation)

ADS	Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (1997)
GEKS	Gemeinsames Erziehen in der katholischen Schule (2007)
EID	Erziehung zum interkulturellen Dialog in der katholischen Schule (2013)
IKS	Die Identität der katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs. (2022)
KL	Der Katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Kirche (1982)
KS	Die Katholische Schule (1977)
PGL	Personen geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule (2002)
RD	Die Religiöse Dimension in der Erziehung in der katholischen Schule (1988)

Dokumente der Kongregation für die Evangelisierung der Völker

DV	Dialog und Verkündigung (1991)
----	--------------------------------

Ordensspezifische Dokumente

ISG	„Ihr seid gesandt“ Konstitution und Generaldirektorium der SSND (1986)
VMV	Vision-Mission-Values-Statement der SSND-Österreich (2003)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vernetzung der TZI Dimensionen und Ebenen mit den KommTheo-Aspekten	19
Abbildung 2: Religiöse Zusammensetzung der Wiener Bevölkerung 2001 und 2016 ...	32
Abbildung 3: Grafik: APA/ORF.at; Quelle: Statistik Austria 25.5.2022	33
Abbildung 4: Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Wien nach Bezirken	39
Abbildung 5: Friedensfries und Beginn des Friedensbandes in der Aula des SZ Friesgasse	49
Abbildung 6: „Friesidentity“-Säulen im Eingangsbereich des SZ Friesgasse	50
Abbildung 7: Aula des Schulzentrums	51
Abbildung 8: Kirche Mutter der Barmherzigkeit	52
Abbildung 9: Schulkapelle und multireligiöses Friedensgebet im SZ Friesgasse	53
Abbildung 10: muslimischer Gebetsraum	53
Abbildung 11: Nomenklatur der Daten_01	60
Abbildung 12: Nomenklatur der Daten_02	61
Abbildung 13: Nomenklatur der Daten_03	61
Abbildung 14: Illustration des Categoriesystems	65
Abbildung 15: Erklärung zum Friedensband - A_bi_01: 243 1219 - 3949 2133)	68
Abbildung 16: Ausschnitt aus dem „VMV-Tempel“, A_bi_04 370 207	73
Abbildung 17: Friesidentity Säule 3, Aula SZ Friesgasse, A_bi_03:720 1579	74
Abbildung 18: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 43	77
Abbildung 19: Shalom Network https://ssnd.org/shalom/shalom-network/	79
Abbildung 20: SSND International: https://gerhardinger.org/de/ubers/mission/internationalitat (Stand 24.11.2021; Abruf: 24.11.2021)	84
Abbildung 21: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 46	99
Abbildung 22: (A_bi_03_Pos: 947 2665 - 3022 3655)	103
Abbildung 23: Sprachen und Religionsbekenntnisse_1996/97; Quelle: LSZ Friesgasse	104
Abbildung 24: Sprachen und Religionsbekenntnisse 2016/17; Quelle: LSZ Friesgasse	105
Abbildung 25: Vergleich deutsche Muttersprache/ nicht deutsche Muttersprache; Quelle: LSZ Friesgasse	106

Abbildung 26: Verteilung der Religionsbekenntnisse zwischen 2017 und 2022; Quelle: LSZ Friesgasse.....	108
Abbildung 27: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 106	125
Abbildung 28: Themenmatrix: mögliche Motivationen für Berufung.....	129
Abbildung 29: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 25.	136
Abbildung 30: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 34	142
Abbildung 31: Übersicht über die liturgischen Angebote am SZ Friesgasse	156
Abbildung 32: Themenmatrix zu den liturgischen Räumen	162
Abbildung 33: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 60	175
Abbildung 34: Themenmatrix zu Frage 62 der Mitarbeiter*innenbefragung.....	176
Abbildung 35: Themenmatrix zu Frage 63 der Mitarbeiter*innenbefragung.....	177
Abbildung 36: Mitarbeiter*innenbefragung_Frage 66	183
Abbildung 37: Übersicht der Teilnahme an ökumenischen/interreligiösen Veranstaltungen in Frage 68.....	189
Abbildung 38: Wortwolke_Schulklima	210
Abbildung 39: Mitarbeiter*innenumfrage_Frage 99.	221
Abbildung 40: Übersicht zu Frage 109 der Mitarbeiter*innenbefragung.....	222
Abbildung 41: Bildtafel im Eingangsbereich des SZ Friesgasse, Clementinengasse 25	366
Abbildung 42: A_bi_04: VMV-Tempel.....	371
Abbildung 43: Praxisbaustein „Profilierung“	378
Abbildung 44: Praxisbaustein „Mitarbeitende“	381
Abbildung 45: Führungskontinuum nach Tannenbaum/Schmidt (https://www.ibim.de/management/3-3.htm).....	387
Abbildung 46: Praxisbaustein „Netzwerke“	389
Abbildung 47: Praxisbaustein „Schulpastoral“	393
Abbildung 48: Praxisbaustein „Rahmenbedingungen“	400
Abbildung 49: Leitspruch der SSND im Eingangsbereich des SZ Friesgasse Clementinengasse 25	409

Bibliografie

AMTSKIRCHLICHE QUELLEN, DOKUMENTE, VERLAUTBARUNGEN

- Konzilsdokumente** (alle zitiert nach: RAHNER, KARL/VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008.
2. VATIKANISCHES KONZIL, *Ad gentes. Das Dekret über die missionarische Tätigkeit der Kirche*, in: RAHNER, KARL / VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008, 599–653.
 2. VATIKANISCHES KONZIL, *Apostolicam actuositatem. Das Dekret über das Laienapostolat*, in: RAHNER, KARL / VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008, 383–422.
 2. VATIKANISCHES KONZIL, *Gaudium et spes. Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute*, in: RAHNER, KARL / VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008, 423–553.
 2. VATIKANISCHES KONZIL, *Gravissimum educationis. Die Erklärung über die christliche Erziehung*, in: RAHNER, KARL / VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008, 331–349.
 2. VATIKANISCHES KONZIL, *Lumen gentium. Dogmatische Konstitution über die Kirche*, in: RAHNER, KARL / VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008, 105–197.
 2. VATIKANISCHES KONZIL, *Nostra aetate. Die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen*, in: RAHNER, KARL / VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008, 355–359.
 2. VATIKANISCHES KONZIL, *Perfectae caritatis. Dekret über die zeitgemäße Erneuerung des Ordenslebens*, in: RAHNER, KARL / VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008, 311–330.
 2. VATIKANISCHES KONZIL, *Unitatis redintegratio. Dekret über den Ökumenismus*, in: RAHNER, KARL / VORGRIMLER, HERBERT (Hgg.), Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder^{35. Aufl.} 2008, 217–250.

Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls

- INTERNATIONALE THEOLOGENKOMMISSION, *Das Christentum und die Religionen*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 136). Bonn 1996.
- INTERNATIONALE THEOLOGENKOMMISSION, *Die Synodalität in Leben und Sendung der Kirche*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 215). Bonn 2018.
- INTERNATIONALE THEOLOGENKOMMISSION, *Sensus Fidei und Sensus Fidelium im Leben der Kirche*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 199) Bonn 2014.
- KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM II. VATIKANISCHEN KONZIL, *Der katholische Lehrer - Zeuge des Glaubens in der Schule*, in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Katholische Schulen* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 188). Bonn 2010, 51–101.
- KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM II. VATIKANISCHEN KONZIL, *Die Identität der Katholischen Schule. Für eine Kultur des Dialogs*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 235). Bonn 2022.
- KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM II. VATIKANISCHEN KONZIL, *Die Katholische Schule*, in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Katholische Schulen* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 188). Bonn 2010, 5–50.
- KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM II. VATIKANISCHEN KONZIL, *Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Katholische Schulen* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 188). Bonn 2010, 177–200.
- KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM II. VATIKANISCHEN KONZIL, *Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule*, in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Katholische Schulen* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 188). Bonn 2010, 103–176.
- KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM II. VATIKANISCHEN KONZIL, *Erziehung zum interkulturellen Dialog in der Katholischen Schule. Zusammenleben für eine Zivilisation der Liebe*. Vatikanstadt 2013.
- KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM II. VATIKANISCHEN KONZIL, *Gemeinsames Erziehen in der Schule*, in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Katholische Schulen* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 188). Bonn 2010, 269–304.
- KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN NACH DEM II. VATIKANISCHEN KONZIL, *Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule*, in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Katholische Schulen* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 188). Bonn 2010, 201–268.
- PAPST FRANZISKUS, *Besondere Andacht in der Zeit der Epidemie*, in: *L'Osservatore Romano* Jg. 50 (2020).
- PAPST FRANZISKUS, *Enzyklika Fratelli Tutti*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 227). Bonn 2020.
- PAPST FRANZISKUS, *Apostolische Konstitution Veritatis gaudium*, https://www.vatican.va/content/francesco/de/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html (Stand: 03.02.2023; Abruf: 03.02.2023).

- PAPST FRANZISKUS, *Evangelii Gaudium. Apostolisches Schreiben über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute*, https://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html (Stand: 2013; Abruf: 21.10.2017).
- PAPST FRANZISKUS, *Global Compact on Education*, <https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2019-10/papst-franziskus-kardinal-tauran-erziehung-frieden-dialog.html> (Stand: 2019; Abruf: 01.06.2022).
- PAPST JOHANNES XXIII, *Eröffnungsrede zum 2. Vatikanischen Konzil „Gaudet Mater Ecclesia“*, in: Herderkorrespondenz 17 (1962), 85–88.
- PAPST JOHANNES PAUL II, *Christifideles laici. Über die Berufung und Sendung der Laien in Kirche und Welt*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici.html (Stand: 1988; Abruf: 06.02.2023).
- PAPST JOHANNES PAUL II, *Codex Iuris Canonici*, <https://www.codex-iuris-canonici.de/> (Stand: 1983; Abruf: 11.04.2022).
- PAPST JOHANNES PAUL II, *Redemptoris missio*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html (Stand: 1990; Abruf: 22.03.2023).
- PAPST PIUS XI, *Divini illius magistri. Litterae Encyclicae de christiana iuventutis educatione*, https://www.vatican.va/content/pius-xi/la/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html (Stand: 1929; Abruf: 30.01.2023).
- PÄPSTLICHER RAT FÜR DEN INTERRELIGIÖSEN DIALOG/KONGREGATION FÜR DIE EVANGELISIERUNG, *Dialog und Verkündigung. Überlegungen und Orientierungen zum Interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 102). Bonn 1991.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das katholische Bildungswesen nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 188). Bonn 2010.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Instruktion zu einigen Fragen über die Mitarbeit der Laien am Dienst der Priester* (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls; Bd. 129). Bonn 1997.

Dokumente der deutschen Bischofskonferenz

- DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (Synodentexte Bd. 1), Bonn 2001.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Bd. 13), Bonn 1993.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Bd. 80), Bonn 2005.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Bd. 102), Bonn 2016.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Im Dialog mit den Menschen in der Schule. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulpastoral*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Bd. 108), Bonn 2020.

- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Leitlinien für multireligiöse Feiern von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Arbeitshilfen Bd. 170), Bonn 2003.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Bd. 90), Bonn 2009.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Schulpastoral. Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Bd.16), Bonn 1996.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion*; herausgegeben vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Arbeitshilfen Bd. 154), Bonn 2000.

Ordenseigene Quellen (SSND)

- GENERALRAT DER ARMEN SCHULSCHWESTERN VON UNSERER LIEBEN FRAU (Hg.), „*Ihr seid gesandt*“ *Konstitution und Generaldirektorium*: Sankt Ottilien: EOS 1982.

Archivalien

- CHRONIK der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau, Teil 1, 1867-1961
 CHRONIK der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau, Teil 2, 1961- 1998
 JAHRESBERICHTE der Schulen am SZ Friesgasse, 1982 bis 2022

LITERATUR

- ALTMeyer, STEFAN, *Anerkennung zuerst! Theologische Orientierungen für das interreligiöse Lernen*, in: KROBATH, THOMAS / LEHNER-HARTMANN, ANDREA / POLAK, REGINA (Hgg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft; Bd. 8)*. Göttingen: V&R Unipress 2013, 15–24.
- BAUMANN, MARTIN, *Religion als Ressource und Konfliktpotential in Europa. Analytische Perspektiven auf Immigration, Gemeinschaft und Gesellschaft*, in: POLAK, REGINA / REISS, WOLFRAM (Hgg.), *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration, interdisziplinäre Perspektiven (Religion and transformation in contemporary European society; Bd. 9)*. Göttingen: V&R Unipress 2015, 49–74.
- BECHINA, FRIEDRICH, *Katholische Schulen als Orte des Dialogs*, in: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 37 (2019), 3–17.
- BECK, ULRICH, *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung* (Suhrkamp Taschenbuch Globalisierung). Frankfurt am Main: Suhrkamp ^{1. Aufl.} 2015.
- BERGER, PETER L./KÖHLER, WILLI, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft* (Herder-Spektrum). Freiburg im Breisgau: Herder 1992.
- BERGER, PETER L./STEETS, SILKE/WEIßE, WOLFRAM (Hgg.), *Zwei Pluralismen. Positionen aus Sozialwissenschaft und Theologie zu religiöser Vielfalt und Säkularität*; (Religionen im Dialog; Bd. 12). Münster, New York: Waxmann 2017.
- BERTSCH, LUDWIG (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Freiburg im Breisgau: Herder ^{2. Aufl.} 1976.

- BEUTGEN, GERT, *Der Schulleiter an der katholischen Schule*, in: ILGNER, RAINER (Hg.), *Handbuch katholische Schule*; Bd. 2. Heft 23. Köln: J.P.Bachem 1992.
- BIRKENBEIL, EDWARD J., *Spiritualität des Lehrers in der katholischen Schule*, in: ILGNER, RAINER (Hg.), *Handbuch Katholische Schule*; Bd. 2. Heft 14. Köln: J.P.Bachem 1992.
- BÖHLICH, SUSANNE/HOLZGREVE, WOLFGANG, *Projektmanagement im Gesundheitswesen. Ein praxisorientierter Leitfaden*. Wiesbaden: Springer Gabler 2021.
- BORTZ, JÜRGEN/DÖRING, NICOLA, *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer ^{5. Aufl.} 2015.
- BOSCHKI, REINHOLD/BIESINGER, ALBERT (Hgg.), *Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation*. Freiburg im Breisgau: Herder 2008.
- BOSCHKI, REINHOLD/GRONOVER, MATTHIAS (Hgg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik Bd. 3)*. Berlin 2007.
- BÖTTIGHEIMER, CHRISTOPH (Hg.), *Globalität und Katholizität. Weltkirchlichkeit unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts (Quaestiones disputatae; Bd. 276)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2016.
- BRAUNE-KRICKAU, TOBIAS/KRÄBISCH, DAVID, *Mehr als Bildung? Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer Kultur der Anerkennung*, in: JÄGGLE, MARTIN U. A. (Hgg.), *Kultur der Anerkennung. Würde-Gerechtigkeit-Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*. Baltmannsweiler: Schneider 2013.
- BUCHBERGER, MICHAEL/KASPER, WALTER (Hgg.), *Lexikon für Theologie und Kirche (Bd. 1-11)*. Freiburg Basel Wien: Herder ^{3. Aufl.} 2017.
- BUCHER, RAINER, *Wenn nichts bleibt, wie es war. Zur prekären Zukunft der katholischen Kirche*. Würzburg: Echter ^{2. Aufl.} 2012.
- BUBMANN, GABRIELE/LOB, BRIGITTE, *Theologische Begründung von Schulpastoral*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2015.
- CHARIM, ISOLDE, *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Wien: Paul Zsolnay 2018.
- CHARIM, ISOLDE, *Unsere Werte?* <https://www.wienerzeitung.at/meinung/glossen/790666-Unsere-Werte.html> (Stand: 06.08.2019; Abruf: 06.08.2019).
- DANNER, SONJA, *KoKoRu. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht - 'das Wiener Modell'*, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (2015), 47–53.
- DEHN, ULRICH, *Der interreligiöse Dialog und die Theologie der Religionen*, in: DEHN, ULRICH / CASPAR-SEEGER, ULRIKE / BERNSTORFF, FREYA (Hgg.), *Handbuch Theologie der Religionen*. Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 11–17.
- FERG, GÜNTHER, „*Ihr seid gesandt*“- *Rechtsgestalt und Charisma der Kongregation der „Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau“*. Eine ordensrechtsgeschichtliche Untersuchung; (Münchener theologische Studien. III, Kanonistische Abteilung Bd. 69). Sankt Ottilien: EOS 2016.
- FLICK, UWE, *Gütekriterien qualitativer Forschung*, in: *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*; Bd. 2. Wiesbaden: Springer ^{2. Aufl.} 2020, 248–261.
- FLICK, UWE, *Triangulation. Eine Einführung (Qualitative Sozialforschung; Bd. 12)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften ^{3. Aufl.} 2011.
- FLICK, UWE/KARDORFF, ERNST VON/STEINKE, INES (Hgg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*; (Rororo Rowohlts Enzyklopädie Bd. 55628). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag ^{12. Aufl.} 2017.

- FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE (Hg.), *Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens*; (Kommunikative Theologie - interdisziplinär; Bd. 1). Wien: LIT 2007.
- FRICK, RAFAEL, „*Gravissimum educationis*“ im pädagogischen Kontext der weltkirchlichen Bildungsdokumente von 1929 bis 2002, in: *Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*. Freiburg im Breisgau: Herder 2006, 54–76.
- FRICK, RAFAEL, *Grundlagen katholischer Schule im 20. Jahrhundert. Eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule* (Schul- und Unterrichtsforschung; Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider 2006.
- FROSCHAUER, ULRIKE, *Artefaktanalyse*, in: *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften ^{1. Aufl.} 2009, 326-347.
- FUEST, GERHARD, *Freie katholische Schule. Studien zu ihrer postkonziliaren Theorie und ihrer pädagogischen Praxis* (Studien zur Pädagogik der Schule; Bd. 31). Frankfurt am Main: Peter Lang 2010.
- FÜRLINGER, ERNST (Hg.), *Der Dialog muss weitergehen. Ausgewählte vatikanische Dokumente zum interreligiösen Dialog (1964-2008)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2009.
- FÜRLINGER, ERNST, *Handwerker der Hoffnung: Papst Franziskus und der interreligiöse Dialog*. Innsbruck Wien: Tyrolia 2023.
- FÜRLINGER, ERNST, *Interreligiöser Dialog*, in: BIFFL, GUDRUN (Hg.), *Grundzüge des Managements von Migration und Integration. Arbeit, Soziales, Familie, Bildung, Wohnen, Politik und Kultur* (Migrationsmanagement; Band Bd. 1). Bad Vöslau: Omninum 2011, 461–486.
- GERIG, ARNO, *Die Armen Schulschwestern Unserer Lieben Frau (SSND) in Wien Fünfhaus als Beitrag des kirchlichen Erziehungswesens im Dienst an den sozial Schwachen in Wien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts* (Diplomarbeit). Wien 2015.
- GHASEMPOUR, MORTEZA, *Philosophie der dialogischen Weltbegegnung*, in: WEIßE WOLFRAM / GUTMANN, HANS-MARTIN (Hgg.), *Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven* (Religionen im Dialog; Bd. 3). Münster: Waxmann 2010, 81–87.
- GÖRTZ, PHILIPP/MOLZBERGER, MATTHIAS, *Ignatianische Schulpastoral*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral* (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 173–180.
- GRILLMAYER, JOHANNA, *Österreichs religiöse Landkarte in Bewegung*, <https://religion.orf.at/stories/3213393/> (Stand: 04.06.2022; Abruf: 04.06.2022).
- GRESHAKE, GISBERT, *Kirche wohin? Ein real-utopischer Blick auf die Kirche der Zukunft*. Freiburg: Herder 2020.
- HASLINGER, HERBERT, *Pastoraltheologie* (UTB Theologie; Bd. 8519). Paderborn: Schöningh 2015.
- HATTIE, JOHN/ZIERER, KLAUS/BEYWL, WOLFGANG, *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider ^{3. Aufl.} 2017.
- HAUER, NADINE/ZULEHNER, PAUL M., *Aufbruch in den Untergang? Das II. Vatikanische Konzil und seine Auswirkungen*. Wien: Herder 1991.
- HAUBMANN, WERNER/LÄHNEMANN, JOHANNES (Hgg.), *Dein Glaube - mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005.
- VON HENTIG, HARTMUT, *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (Beltz Taschenbuch). Weinheim: Beltz ^{4. Aufl.} 2003.

- HILBERATH, BERND JOCHEN, *Communio-Ekklesiologie. Die Herausforderung eines ambivalenten Konzepts*, in: SCHERZBERG, LUCIA (Hg.), *Gemeinschaftskonzepte im 20. Jahrhundert. Zwischen Wissenschaft und Ideologie*. Darmstadt ^{2. Aufl.} 2022.
- HILBERATH, BERND JOCHEN/PETER, TERESA (Hgg.), *Wahrheit in Beziehung. Der dreieine Gott als Quelle und Orientierung menschlicher Kommunikation* (Kommunikative Theologie; Bd. 4). Mainz: Matthias-Grünwald 2003.
- HULL, JOHN M., *Glaube und Bildung*. Berg am Irchel: Kik 2000.
- HÜNERMANN, PETER, *Dogmatische Prinzipienlehre. Glaube, Überlieferung, Theologie als Sprach- und Wahrheitsgeschehen*. Münster: Aschendorff 2003.
- HÜNERMANN, PETER u. a., *Das Zweite Vatikanische Konzil und die Zeichen der Zeit heute*. Freiburg: Herder ^{1. Aufl.} 2006.
- HÜTHER, GERALD, *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch ^{6. Aufl.} 2014.
- ILGNER, RAINER (Hg.), *Handbuch Katholische Schule. Bd. 1: Dokumente*. Köln: J.P.Bachem 1994.
- ILGNER, RAINER (Hg.), *Handbuch Katholische Schule. Bd. 2: Pädagogische Beiträge*. Köln: J.P.Bachem 1994.
- ILGNER, RAINER, *Zur Entwicklung einer Theorie der Katholischen Schule*, in: *Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektiven der Katholischen Schule*. Münster: Aschendorff 2005, 12–29.
- JÄGGLE, MARTIN (Hg.), *Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*. Baltmannsweiler: Schneider 2013.
- JÄGGLE, MARTIN, *Religionen-sensible Schulpastoral als Beitrag zu einer humanen Schulkultur*, in: KAUPP, ANGELA (Hg.), *Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität*. Ostfildern: Matthias Grünwald 2018, 81–98.
- JÄGGLE, MARTIN/POLAK, REGINA, *Die Gegenwart als locus theologicus. Für eine migrationssensible Theologie im Anschluss an Gaudium et spes*, in: TÜCK, JAN-HEINER (Hg.), *Erinnerung an die Zukunft: Das Zweite Vatikanische Konzil*. Freiburg im Breisgau: Herder ^{2. Aufl.} 2013.
- JÄGGLE, MARTIN/POLAK, REGINA, *Diversität und Convivenz. Miteinander Lebensräume gestalten – Miteinander Lernprozesse in Gang setzen*, in: SCHINKELE, BRIGITTE U.A. (Hgg.), *Recht Religion Kultur. Festschrift für Richard Potz zum 70. Geburtstag*. Facultas: Wien 2014.
- JÄGGLE, MARTIN, *(Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität*, in: SCHLUSS, HENNING (Hg.), *Wir sind alle „andere“*. Schule und Religion in der Pluralität (Religionspädagogik). Göttingen: V&R Unipress 2015, 70–86.
- KASPER, HELMUT, *Der Bildungsauftrag der katholischen Schule. Synthese von Kultur und Glauben*, in: *Handbuch Katholische Schule; Bd. 2, Heft 10*. Köln: J.P.Bachem 1992, 9–61.
- KAUPP, ANGELA u. a. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral: für Studium und Praxis* (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder 2015.
- KAUPP, ANGELA, *Profile der Schulpastoral und ihre Schwerpunkte*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral* (Grundlagen Theologie). Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 199–208.
- KAUPP, ANGELA (Hg.), *Pluralitätssensible Schulpastoral. Chancen und Herausforderungen angesichts religiöser und kultureller Diversität*. Ostfildern: Matthias Grünwald 2018.
- KLEIN, STEPHANIE, *Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer 2005.

- KOFLER, MICHAEL u. a. (Hgg.), *Das Dreieck meiner Kindheit. Eine jüdische Vorstadtgemeinde*. Wien: Mandelbaum 2008.
- KOLLIG, MANFRED, *Kirchliche Schulen*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 217–227.
- KOSCH, DANIEL, *Change-Management in der römisch-katholischen Kirche*. <https://www.feinschwarz.net/change-management-in-der-roemisch-katholischen-kirche/> (Stand: 25.11.2015; Abruf: 12.02.2023).
- KRÄTZL, HELMUT, *Im Sprung gehemmt. Was mir nach dem Konzil noch alles fehlt*. Mödling: Verlag St. Gabriel^{3. Aufl.} 1998.
- KROBATH, THOMAS/LEHNER-HARTMANN, ANDREA/POLAK, REGINA (Hgg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft; Bd. 8). Göttingen: V&R Unipress, 2013.
- KUCKARTZ, UDO, *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)*. Weinheim Basel: Beltz Juventa^{4. Aufl.} 2018.
- KÜHNLEIN, MICHAEL (Hg.), *Charles Taylor: Ein säkulares Zeitalter* (Klassiker Auslegen; Bd. 59). Berlin: De Gruyter 2019.
- KUMHER, ULRICH, *Pluralitätssensible Schulpastoral in Anlehnung an Raimon Panikkar*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 191–198.
- KUMHER, ULRICH, *Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität* (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge; Bd. 74). Würzburg: Echter 2008.
- KURTH, ULRIKE, *Zwischen Engagement und Verweigerung. Lehrer an katholischen Gymnasien im Schnittbereich kirchlicher und schulischer Perspektiven* (Studien zur Pädagogik der Schule; Bd. 22). Frankfurt am Main New York: P. Lang 1996.
- LÄHNEMANN, JOHANNES, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.
- LAMES, GUNDO, *Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung* (Praktische Theologie heute; Bd 49). Stuttgart: Kohlhammer 2000.
- LEHMANN, KARL, *40 Jahre Konzilsbeschluss „Gravissimum educationis“ - Perspektiven und Auftrag für die katholischen Schulen*, in: POLLAK, GERTRUD / SAJAK, CLAUß PETER (Hgg.), *Katholische Schule heute: Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*. Freiburg im Breisgau: Herder 2006, 32–51.
- LEIMGRUBER, STEPHAN, *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel 2009.
- LEWIN, KURT u. a., *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*. Bad Nauheim: Christian^{4. Aufl.} 1975.
- LOB, BRIGITTE, *Haltungen und Qualitätskriterien*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 96–107.
- LUDWIG, HARALD, *Der Lehrer in der katholischen Schule*, in: ILGNER, RAINER (Hg.), *Handbuch Katholische Schule; Bd. 2*. Köln: J.P.Bachem 1992.
- LUEGER, MANFRED/FROSCHAUER, ULRIKE, *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren (Qualitative Sozialforschung)*. Wiesbaden: Springer 2018.
- MAYRING, PHILIPP, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim Basel: Beltz^{12., überarb. Aufl.} 2015.
- METTE, NORBERT, *Schulbezogenes Engagement - Kooperation zwischen Kirche und Schule als pastorale Aufgabe*, in: *Pastoral-Theologische Informationen* 27 (2007), 150–167.

- METTE, NORBERT/BUßMANN, GABRIELE, *Geschichtliche Entwicklung der Schulpastoral*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2, 123–136.
- METTE, NORBERT/SELLMANN, MATTHIAS (Hgg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie (Quaestiones disputatae; Bd. 247)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2012.
- MEULEMANN, HEINER, *Ohne Kirche leben. Säkularisierung als Tendenz und Theorie in Deutschland, Europa und anderswo (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie)*. Wiesbaden: Springer 2019.
- MITTERSTIELER, ELMAR, *Das wunderbare Licht, in dem wir leben. Gleichheit, Würde und Priestertum aller in der Kirche*. Würzburg: Echter 2011.
- MITTERSTIELER, ELMAR, *Das Priestertum aller Getauften. Für eine geschwisterliche Kirche aus dem Geist des Zweiten Vatikanischen Konzils. Impulse und Quellentexte*. Würzburg: Echter ^{1.Aufl.} 2015.
- MORAZÁN, PEDRO/MAUZ, KATHARINA, *Migration und Flucht in Zeiten der Globalisierung*, in: *Südwind* (2016), 28.
- MOSER, HEINZ, *Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung*. München: Kösel 1977.
- MÜLLER-USING, SUSANNE, *Die multikulturelle Situation von Schule und die Notwendigkeit pädagogisch-professionell damit umzugehen*, in: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (2017), 11–17.
- NEUNER, PETER, *Abschied von der Ständekirche. Plädoyer für eine Theologie des Gottesvolkes*. Freiburg im Breisgau: Herder 2015.
- POLAK, REGINA, *Anerkennung. Eine Herausforderung für Kirche und Pastoral*, in: KROBATH, THOMAS / LEHNER-HARTMANN, ANDREA / POLAK, REGINA (Hgg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft; Band 8)*. Göttingen: V&R Unipress, 2013, 315–344.
- POLAK, REGINA, *Diversität und Convivenz: Zusammenleben in Verschiedenheit. Ein praktisch-theologischer Beitrag zum Narrativ der europäischen Migrationsgesellschaft*, in: APPEL, KURT / GUANZINI, ISABELLA / WALSER, ANGELIKA (Hgg.), *Europa mit oder ohne Religion? der Beitrag der Religion zum gegenwärtigen und künftigen Europa (Religion and transformation in contemporary European society Bd. 10)*. Göttingen: V&R Unipress 2016.
- POLAK, REGINA, *Durchführungen und Konsequenzen (Migration, Flucht und Religion; Bd. 2)*. Ostfildern: Matthias Grünewald 2017.
- POLAK, REGINA, *Migration, Flucht und Religion. Praktisch-theologische Beiträge. Band 1: Grundlagen*. Ostfildern: Matthias Grünewald 2017.
- POLAK, REGINA, *Migration und Katholizität*, in: REGINA POLAK/WOLFRAM REISS (Hgg.), *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration, interdisziplinäre Perspektiven (Religion and transformation in contemporary European society; Bd. 9)*. Göttingen: V&R Unipress 2015, 229–292.
- POLAK, REGINA, *Pastoraltheologie - Selbstvergewisserung der Kirche im Licht der Gegenwart*, <http://www.theologischekurse.at/dl/ONqJmMJLMLJqx4KJK/Pastoraltheologie.pdf> (Stand: 16.12.2017; Abruf: 16.12.2017).
- POLAK, REGINA/REISS, WOLFRAM (Hgg.), *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration, interdisziplinäre Perspektiven (Religion and transformation in contemporary European society; Bd. 9)*. Göttingen: V&R Unipress 2015.

- POLAK, REGINA/ROHS, PATRICK (Hgg.), *Political Values and Religion. The European Values Study. In-depth Analysis – Interdisciplinary Perspectives – Future Prospects*. Heidelberg: Springer i.E.
- POLLAK, GERTRUD/SAJAK, CLAUB PETER (Hgg.), *Katholische Schule heute: Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*. Freiburg im Breisgau: Herder 2006.
- RAHNER, KARL, *Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums*. Freiburg im Breisgau: Herder ^{6. Aufl.} 1976.
- REITEMEYER, MICHAEL/VERBURG, WINFRIED (Hgg.), *Bildung-Zukunft-Hoffnung. Warum Kirche Schule macht*. Freiburg im Breisgau: Herder 2017.
- ROEBBEN, BERT, *Einander in der Fremdheit begleiten. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community*, in: KROBATH, THOMAS / LEHNER-HARTMANN, ANDREA / POLAK, REGINA (Hgg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft; Bd. 8)*. Göttingen: V & R Unipress, 2013, 150–164.
- ROEGER, CARSTEN, *Mystagogische Schulpastoral*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 181–190.
- RÜEGG-STÜRM, JOHANNES, *Aufbauendes Management im Kontext von Ungewissheit und Unverfügbarkeit*, in: HANNS-STEPHAN HAAS/UDO KROLZIK/ALFRED JÄGER (Hgg.), *Diakonie unternehmen: Alfred Jäger zum 65. Geburtstag (Diakonie; Bd 3)*. Stuttgart: Kohlhammer 2007.
- SAJAK, CLAUB PETER, *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (Forum Religionspädagogik interkulturell; Bd. 9)*. Berlin, Münster: LIT ^{2. Aufl.} 2010.
- SCHAMBECK, MIRJAM, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (UTB Religionspädagogik; Bd. 3856)*. Göttingen Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.
- SCHARER, MATTHIAS, *Die Rolle der TZI in einer „Kommunikativen Theologie“*, <https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/127.html> (Stand: 01.02.2020; Abruf: 01.02.2020).
- SCHARER, MATTHIAS/HILBERATH, BERND JOCHEN, *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung (Kommunikative Theologie)*. Mainz: Matthias Grünewald ^{2. Aufl.} 2003.
- SCHMIDT-LEUKEL, PERRY, *Zur Einteilung religionstheologischer Standpunkte*, in: DEHN ULRICH / CASPAR-SEEGER ULRIKE / BERNSTORFF FREYA (Hgg.), *Handbuch Theologie der Religionen*. Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 252–296.
- SCHREITER, ROBERT J., *Die neue Katholizität. Globalisierung und die Theologie (Theologie interkulturell; Bd. 9)*. Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation 1997.
- SCHULTE, ANDREA/WIDL, MARIA (Hgg.), *Die konfessionelle Schule. Herausforderungen und Perspektiven zwischen Erbe und Auftrag (Erfurter theologische Schriften; Bd. 40)*. Würzburg: Echter ^{1. Aufl.} 2011.
- SEJDINI, ZEKIRIJA/KRAML, MARTINA/SCHARER, MATTHIAS, *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive (Studien zur interreligiösen Religionspädagogik; Bd. 1)*. Stuttgart: Kohlhammer ^{1. Aufl.} 2017.
- SPIEB, ERIKA, *Aktionsforschung*, in: *Handbuch der angewandten Psychologie. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Landsberg Lech: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München 1994.
- STEINGART, GABOR, *Weltkrieg um Wohlstand. Wie Macht und Reichtum neu verteilt werden*. München: Piper ^{2. Aufl.} 2006.

- SUNDERMEIER, THEO, *Konvivenz und Differenz. Studien zu einer verstehenden Missionswissenschaft*; (Missionswissenschaftliche Forschungen; Bd. 3). Erlangen: Verlag der Ev.-Luth. Mission 1995.
- TAKEDA, ARATA/AYKUT, MARTHA, *Transkulturalität im Schulunterricht. Ein Konzept und vier Rezepte für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen*, in: *Migranten machen Schule*. Stuttgart 2010.
- THALHEIMER, BEATE, *Personal- und Organisationsentwicklung*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch Schulpastoral (Grundlagen Theologie)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 292–305.
- THALHEIMER, BEATE, *Schulpastoral - Der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, in: KAUPP, ANGELA U.A. (Hgg.), *Handbuch katholische Schule (Grundlagen Theologie)*. Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 15–24.
- TÜCK, JAN-HEINER u. a. (Hgg.), *Erinnerung an die Zukunft. Das Zweite Vatikanische Konzil*. Freiburg im Breisgau: Herder ^{2.Aufl.} 2016.
- TZSCHEETSZSCH, WERNER, *Das Lehrerbild in „Gravissimum educationis“ und anderen Dokumenten des Zweiten Vatikanischen Konzils*, in: POLLAK, GERTRUDE / SAJAK, CLAUB-PETER (Hgg.), *Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*. Freiburg im Breisgau: Herder, 96–102.
- UNGER, HELLA VON, *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer 2013.
- WANG, JOSEPH/WALTER, ELISABETH, *Kommunikative Theologie – Universität Innsbruck*, <https://www.uibk.ac.at/rgkw/komtheo/> (Stand: 04.02.2020; Abruf: 04.02.2020).
- WEIBE, WOLFRAM/GUTMANN, HANS-MARTIN (Hgg.), *Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven (Religionen im Dialog; Bd. 3)*. Münster: Waxmann 2010.
- WILLEMS, ULRICH/REUTER, ASTRID/GERSTER, DANIEL (Hgg.), *Ordnungen religiöser Pluralität: Wirklichkeit-Wahrnehmung-Gestaltung (Schriftenreihe „Religion und Moderne“; Bd 3)*. Frankfurt: Campus 2016.
- WINKEL, HEIDEMARIE/SAMMET, KORNELIA (Hgg.), *Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie)*. Wiesbaden: Springer 2017.
- WINROITHER, EVA, *Rudolfsheim-Fünfhaus. Der überschätzte Bezirk*. <https://www.diepresse.com/4809536/rudolfsheim-funfhaus-der-uberschatzte-bezirk> (Stand: 29.08.2015; Abruf: 24.02.2020).
- WITTENBRUCH, WILHELM (Hg.), *Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektiven der Katholischen Schule*. Münster: Aschendorff 2005.
- WITTENBRUCH, WILHELM, *Das „progetto educativo“ als eine pädagogische Antwort auf „Gravissimum educationis“*, in: POLLAK, GERTRUD / SAJAK, CLAUB-PETER (Hgg.), *Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*. Freiburg im Breisgau: Herder 2006, 77–95.
- WITZEL, ANDREAS, *Das problemzentrierte Interview*, in: BUBER, RENATE / HOLZMÜLLER, HARTMUT (Hgg.), *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden: Gabler 2009, 463–475.
- ZIMMERMANN, TOBIAS, *Die Frage nach Gott als Bildungsfrage. Woher die Frage nach dem Wozu katholischer Schulen?*, in: REITEMEYER, MICHAEL / VERBURG, WINFRIED (Hgg.), *Bildung-Zukunft-Hoffnung. Warum Kirche Schule macht*. Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 84–97.
- ZIMMERMANN, TOBIAS/SPERMANN, JOHANN, *Profilorientierte Personalentwicklung als Mittel der Schulentwicklung konfessioneller Schulen*, in: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (2015), 205–213.

- ZULEHNER, PAUL M., *Wohin Franziskus unsere Kirchen führen will.*,
<http://www.zulehner.org/content/site/vortraege/index2.html> (Stand: 20.11.2017; Abruf: 20.11.2017).
- ZULEHNER, PAUL M., *Fundamentalpastoral*; (Pastoraltheologie; Bd. 1). Düsseldorf: Patmos 1989.
- ZULEHNER, PAUL M./NEUNER, PETER/HENNERSPERGER, ANNA (Hgg.), *Synodalisierung: eine Zerreißprobe für die katholische Weltkirche? Expertinnen und Experten aus aller Welt beziehen Stellung*. Ostfildern: Matthias Grünewald 2022.

INTERNETQUELLEN (ohne Autor*innenzuordnung)

- AK O Arbeitsklima Index*, <http://selbsttest.arbeitsklima.at/#13> (Stand: 13.01.2023; Abruf: 13.01.2023).
- Augustiner-Regel für die Gemeinschaft*, <https://www.augustiner.at/augustinus/ordensregel/> (Stand: 19.12.2022; Abruf: 19.12.2022).
- Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland*,
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (Stand: 22.01.2022; Abruf: 22.01.2022).
- Bildungsvereinbarungen | Allgemeinbildende Höhere Schule*,
<https://ahs.schulefriesgasse.ac.at/bildungsvereinbarungen> (Stand: 18.01.2022; Abruf: 18.01.2022).
- Botschaft des Heiligen Vaters zum Start des Bildungspakts*,
https://www.vatican.va/content/francesco/de/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html (Stand: 01.06.2022; Abruf: 01.06.2022).
- Bundesländer 2022 | Zahlen, Daten und Fakten*,
<https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/bundeslaender-2022-zahlen-daten-und-fakten-15669/> (Stand: 21.01.2023; Abruf: 21.01.2023).
- Café Abraham*, <https://interreligioeserdialog.at/dialoginitiativen-in-oesterreich/initiativen-von-religionsgemeinschaften/cafe-abraham/> (Stand: 21.03.2022; Abruf: 21.03.2022).
- Change-Management Definition*, <https://organisationsberatung.net/change-management-definition-was-ist-change-management/> (Stand: 16.04.2014; Abruf: 17.02.2023).
- Daten und Fakten - Wiener Bevölkerung nach Migrationshintergrund*,
<https://www.wien.gv.at/menschen/integration/grundlagen/daten.html> (Stand: 26.07.2017; Abruf: 26.07.2017).
- Der konziliare Prozess*, <https://www.wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=1027> (Stand: 07.08.2019; Abruf: 07.08.2019).
- Die Pluralisierung von Religion*, <https://medienportal.univie.ac.at/presse/aktuelle-pressemeldungen/detailansicht/artikel/die-pluralisierung-von-religion/> (Stand: 30.07.2019; Abruf: 30.07.2019).
- Ein- und mehrdimensionale Führungsstile*, <https://www.ibim.de/management/3-3.htm> (Stand: 17.03.2023; Abruf: 17.03.2023).
- Europäische Wertestudie*, <https://www.werteforschung.at/projekte/europaeische-wertestudie/> (Stand: 01.08.2019; Abruf: 01.08.2019).
- Flora Fries Forum | Leitung Schulzentrum*, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/flora-fries-forum> (Stand: 01.04.2022; Abruf: 01.04.2022).
- Google Ngram Viewer*,
https://books.google.com/ngrams/graph?content=Pluralisierung&year_start=1800&year

end=2000&corpus=15&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2CPluralisierung%3B%2Cc0 (Stand: 31.07.2019; Abruf: 31.07.2019).

Handlungsforschung, <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml> (Stand: 30.10.2019; Abruf: 30.10.2019).

IQES – Kompetenz für Schulen, <https://www.iqesonline.net/> (Stand: 20.01.2023; Abruf: 20.01.2023).

Jugendcoaching-Team | Handelsschule HAK-Aufbaulehrgang, <https://has-aul.schulefriesgasse.ac.at/veraenderung-im-jugendcoaching-team> (Stand: 09.03.2022; Abruf: 09.03.2022).

Katholikinnen und Katholiken nach Wohnbezirk und Geschlecht 2017 und 2018 - Offizielle Statistik der Stadt Wien, <https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/tabellen/katholik-bez-ges.htm> (Stand: 05.08.2019; Abruf: 05.08.2019).

Katholische Schulen, <http://www.katholische-schulen.de/Themen> (Stand: 22.11.2017; Abruf: 22.11.2017).

Katholische Schulen sollen „Orte gelebter Gemeinschaft“ sein, <https://www.bischofskonferenz.at/138103/katholische-schulen-sollen-orte-gelebter-gemeinschaft-sein> (Stand: 06.04.2023; Abruf: 06.04.2023).

Kongregation der Armen Schulschwestern v.U.L.Fr., <https://gerhardinger.org/> (Stand: 06.02.2023; Abruf: 06.02.2023).

Leitbild | Handelsschule HAK-Aufbaulehrgang, <https://has-aul.schulefriesgasse.ac.at/leitbild-hak> (Stand: 18.01.2022; Abruf: 18.01.2022).

Leitung Schulzentrum | Schulzentrum Friesgasse, <https://bcfries.at/> (Stand: 22.01.2023; Abruf: 22.01.2023).

Lohnsteuerpflichtige Jahreseinkommen von ArbeitnehmerInnen nach Bezirken 2018 - Offizielle Statistik der Stadt Wien, <https://www.wien.gv.at/statistik/gender/tabellen/g-einkom-gesamt-bez.html> (Stand: 20.01.2023; Abruf: 20.01.2023).

make:Peace! | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/lernunterstuetzung-hak> (Stand: 10.01.2022; Abruf: 10.01.2022).

Mary's Meals, <https://marysmeals.at/was-wir-tun/#rucksackprojekt> (Stand: 02.05.2022; Abruf: 02.05.2022).

Nachbar in Not, <https://nachbarinnot.orf.at/nin/index.html> (Stand: 09.04.2022; Abruf: 09.04.2022).

ODIV – Ordensdirektorenvereinigung, <http://odiv.de/cms/> (Stand: 19.11.2017; Abruf: 19.11.2017).

Ohne Freiwillige wären wir um vieles ärmer, <https://www.katholisch.at/aktuelles/2017/12/01/ohne-freiwillige-waeren-wir-um-vieles-aermer> (Stand: 18.02.2022; Abruf: 18.02.2022).

Österreich: Zahl der Muslime und Orthodoxen steigt, <https://religion.orf.at/stories/3213304/> (Stand: 25.05.2022; Abruf: 21.01.2023).

Österr. Friedenslauf, <http://www.friedenslauf.at/de> (Stand: 09.03.2022; Abruf: 09.03.2022).

Österreichischer Integrationsfonds, https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/neue-studie-zu-religioeser-zusammensetzung-in-oesterreich_2405/?L=2&cHash=ac1beaf1f6211ee41b12d51b8d7349cc

Österreich: Religionszugehörigkeiten, 1951 -2015, <https://fowid.de/meldung/oesterreich-religionszugehoerigkeiten-1951-2015> (Stand: 05.08.2019; Abruf: 05.08.2019).

Österreich - Religionszugehörigkeit 2018, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/304874/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-oesterreich/> (Stand: 02.03.2020; Abruf: 02.03.2020).

(Stand: 06.08.2019; Abruf: 06.08.2019).

Pluralisierung, <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100203/> (Stand: 01.08.2019; Abruf: 01.08.2019).

Quo Vadis, <https://www.quovadis.or.at/> (Stand: 18.03.2022; Abruf: 18.03.2022).

Religionsunterricht Privatschulen, <https://www.religionsunterricht.at/pages/religionsunterrichtest/privatschulen/grundsatzliches> (Stand: 27.01.2020; Abruf: 27.01.2020).

Regina Polak zum Synodalen Prozess, <https://www.katholisch.at/aktuelles/141374/polak-zum-synodalen-prozess-riesenproblem-wenn-nichts-geschieht> (Stand: 02.12.2022; Abruf: 02.12.2022).

Richtlinien für Feiern unter Beteiligung mehrerer Religionsgesellschaften, https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/03/Richtlinien_Feiern_mehrere_Religionsgesellschaften (Stand: 21.03.2022; Abruf: 21.03.2022).

Sag's Multi, <https://sagsmulti.orf.at/ablauf/uebersicht/ablauf/uebersicht/> (Stand: 31.01.2022; Abruf: 31.01.2022).

School Sisters of Notre Dame, <https://gerhardinger.org/de/> (Stand: 24.11.2021; Abruf: 24.11.2021).

Schulerhalter | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/schulerhalter-0> (Stand: 31.01.2022; Abruf: 31.01.2022).

Schülerzahlen an katholischen Privatschulen weiter ansteigend, <https://www.katholische-kirche-steiermark.at/portal/home/aktuellesneu/article/12133.html> (Stand: 27.01.2020; Abruf: 27.01.2020).

Schulpastoral im Schulzentrum Friesgasse | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/schulpastoral-im-schulzentrum-friesgasse> (Stand: 18.03.2022; Abruf: 18.03.2022).

Schulpastoral Österreich : Schulpastoral - Schulseelsorge, <http://www.schulpastoral.org/modules/schulseelsorge/?4:53-.html> (Stand: 29.08.2022; Abruf: 29.08.2022).

Schulverbund SSND Österreich, <https://www.schulverbund-ssnd.at/> (Stand: 17.04.2019; Abruf: 17.04.2019).

Selige M. Theresia, <https://gerhardinger.org/about/history/blessed-m-theresa/> (Stand: 22.01.2023; Abruf: 22.01.2023).

Shalom Network, <https://ssnd.org/shalom/shalom-network/> (Stand: 23.11.2021; Abruf: 23.11.2021).

Soziales Angebot | Allgemeinbildende Höhere Schule, <https://ahs.schulefriesgasse.ac.at/soziales-angebot> (Stand: 09.03.2022; Abruf: 09.03.2022).

Sozialprojekt | Leitung Schulzentrum, <https://www.schulefriesgasse.ac.at/sozialprojekt> (Stand: 09.03.2022; Abruf: 09.03.2022).

SSND-Austria, <http://ssnd-austria.org/> (Stand: 26.07.2017; Abruf: 26.07.2017).

Transkribieren.at - Interviews transkribieren lassen, <https://www.transkribieren.at/> (Stand: 21.01.2022; Abruf: 21.01.2022).

Videobotschaft des Heiligen Vaters zum Globalen Bildungspakt, https://www.vatican.va/content/francesco/de/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html (Stand: 15.10.2020; Abruf: 07.06.2022).

Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/meilensteine.html> (Stand: 12.01.2022; Abruf: 12.01.2022).

Wien: Anteil der Katholiken nach Bezirken | *VIENNA.AT*, <http://www.vienna.at/wien-anteil-der-katholiken-nach-bezirken/4460677> (Stand: 26.07.2017; Abruf: 26.07.2017).

Wien Zahlen, Daten und Fakten, <https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/wien-l-zahlen-daten-und-fakten-4428> (Stand: 17.01.2022; Abruf: 17.01.2022).

Worldcafe, <https://partizipation.at/methoden/world-cafe/> (Stand: 26.03.2023; Abruf: 26.03.2023).

YoungCaritas, <https://wien.youngcaritas.at/> (Stand: 09.04.2022; Abruf: 09.04.2022).

Zum Ad-Limina-Besuch, <https://www.katholisch.de/artikel/42351-kohlgraf-ueber-ad-limina-besuch-mehr-ernuechterung-als-hoffnung> (Stand: 02.12.2022; Abruf: 02.12.2022).

Zeitschrift engagement, <http://www.katholische-schulen.de/Zeitschrift-engagement> (Stand: 18.11.2017; Abruf: 18.11.2017).

Anhang

Vision-Mission-Values¹⁷⁶⁵

Vision – Mission – Values der SSND-Schulen in Österreich

Für uns bedeutet Erziehung, die Menschen hinzuführen zu ihrer vollen Entfaltung als Geschöpf und Abbild Gottes und sie zu befähigen, ihre Gaben einzusetzen, um die Erde menschenwürdig zu gestalten. (ISG 22)

SSND-Schulen* sind Katholische Privatschulen, die durch Erziehung und Bildung ausdrücklich dazu ihren Beitrag leisten, unsere Gesellschaft und damit die Welt positiv zu verändern. (* Unter „Schulen“ sind alle Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der SSND zu verstehen.)

An SSND-Schulen arbeiten Menschen, die von christlicher Motivation geprägt sind und im Geist des Evangeliums den Dienst des Erziehens und Unterrichtens ganz bewusst annehmen. Diesem Dienst liegt die tiefe Hoffnung und Überzeugung zu Grunde, dass dadurch ein Stück Gottesherrschaft wachsen kann - eine Welt der Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens. Wertschätzung und Wahrhaftigkeit, Gewaltverzicht und Versöhnungsbereitschaft gehören ebenso zu unseren Grundtugenden wie das Mühen um die Bewahrung der Schöpfung.

Wir schließen niemanden von unserer Sorge aus. Besonders achten wir auf die Bedürfnisse der Benachteiligten und geben den Armen den Vorrang.

SSND-Schulen sind geprägt von einem Geist der Offenheit und Toleranz. Der Buntheit und Vielfalt wird ausreichend Raum gegeben.

An SSND-Schulen wird versucht, bewährte Traditionen schöpferisch weiterzuentwickeln sowie Neues und Unbekanntes zu erkunden und Innovationen zuzulassen. Pädagogische Konzepte, die der ganzheitlichen Erziehung und Bildung dienen, werden besonders unterstützt.

Um Lernen und Wachsen zu fördern, streben wir danach eine angstfreie Atmosphäre und ein Klima der Geborgenheit zu schaffen.

SSND-Schulen sind Orte des gemeinsamen Lebens und Lernens. Hier arbeiten Menschen, die das Gemeinsame vor das Trennende stellen, sich um Zusammenarbeit bemühen, ihr Wissen und Können sowie ihren Erfolg bereitwillig teilen. Im Scheitern stehen wir einander zur Seite und sehen Fehler als Chance zum Lernen.

Unser Zusammenleben erfordert Regeln, die für alle gelten und von allen eingehalten werden. Die Erwachsenen sind sich ihrer Verantwortung bewusst und bemühen sich, die gemeinsamen Werte vorzuleben.

Wir erziehen durch alles, was wir sind und tun. (ISG 23)

Schulen des Schulverbund SSND Österreich / Schulschwestern Notre Dame
Associated Schools of the SSND Austria

¹⁷⁶⁵ *Vision-Mission-Values* | Leitung Schulzentrum, <https://bcfries.at/vision-mission-values> (Stand: 06.03.2023; Abruf: 06.03.2023).

Interviewleitfaden

Interviewreihe_ Katholische Schule im Change-Prozess. Ein Ort der Pastoral im Spannungsfeld von Tradition, Transformation und Innovation.

Termin des Interviews:

Interviewer*innen:

Bitte nicht vergessen den Kurzfragebogen ausfüllen zu lassen!

Leitfaden für das problemzentrierte Interview

Danke, dass Sie sich für das Interview zur Verfügung gestellt haben! Es geht heute vor allem darum, dass Sie erzählen! Wir werden zwischendurch immer wieder Fragen stellen.

Das Interview ist Bestandteil einer wissenschaftlichen Arbeit, die sich mit dem Schulzentrum Friesgasse beschäftigt. Sind Sie damit einverstanden, dass wir das Interview aufzeichnen?

- Sie unterrichten am Schulzentrum Friesgasse – dies ist eine SSND-Schule. Beschreiben Sie bitte was für Sie das Besondere Ihrer Tätigkeit an dieser Schule ausmacht?
- Wenn Sie sich an den Beginn Ihrer Tätigkeit im SZ FG zurückerinnern und auf heute schauen: Welche wesentlichen Veränderungen haben Sie beobachtet? Z.B. im Hinblick auf die Schüler*innen und die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen oder im Hinblick auf die Leitung. Was bereitet Ihnen hier Sorgen, was stimmt Sie hoffnungsvoll?
- Das Schulzentrum FG ist eine katholische Privatschule. Religion wird wertgeschätzt – woran kann man das Ihrer Meinung bemerken? ... also anders gefragt: „ist wirklich drin – was draufsteht?“
- Wie man z.B. auf der Homepage des Schulzentrums sehen kann ist die Schule Friesgasse stolz auf ihre bunte Mischung an Schüler*innen mit unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft. Was bedeutet für Sie persönlich Vielfalt am Schulzentrum Friesgasse? Vielleicht können Sie das mit ein paar konkreten Beispielen oder Geschichten illustrieren? Wie schätzen Sie die zukünftige Entwicklung im Hinblick auf Vielfalt der Religionen und Kulturen am Schulzentrum ein?
- Ein wichtiges Anliegen des Gründerordens ist die Sorge um die Benachteiligten und Armen der Gesellschaft. Wo sehen Sie heute die besonderen Nöte, denen man sich zuwenden sollte. Wie kann das in dieser Schule aktuell und in Zukunft umgesetzt werden?
- Im Schulzentrum Friesgasse unterrichten heute keine Schulschwester mehr, auch die Leiterinnen sind Laien. Was bedeutet dies Ihrer Meinung nach für die Zukunft des Schulzentrums? Wie kann es gelingen das Charisma bzw. die Anliegen der Gründerin in die Zukunft zu bringen? Was brauchen die Menschen, die im SZ mitarbeiten dafür?
- Was sind Ihrer Meinung nach heute die großen Herausforderungen für das Schulzentrum Friesgasse? Wo sehen Sie das SZ Friesgasse in 10 Jahren? Warum sollte es diese Schule auch in Zukunft geben?

Transkriptionsregeln

Kriterien für die Transkription qualitativer Interviews

(gemäß den Regeln des Instituts für praktische Theologie, den Formatvorlagen von MAXQDA und der tlw. mit der Transkription beauftragten Firma transkribieren.at)

- Die Interviewerin wird mit I abgekürzt, der Interviewpartner mit IP. Es folgt kein Abstand zwischen den wechselnden Gesprächspartnern.
- Umgangssprachliche Wendungen sind hochsprachlich geglättet.
- Für Pausen wird ein Punkt gesetzt – eine Sekunde bedeutet ein Punkt. Ab fünf Sekunden brauchen keine weiteren Punkte mehr gesetzt werden.
- Bei Unverständlichkeit wird ein Gedankenstrich gesetzt. Ist man sich bei einem Wort unsicher wird das betreffende Wort in Klammer mit Fragezeichen gestellt.
- Zwischengeräusche wie Lachen, Husten, Räuspern sind in Klammer gesetzt.
- Namen werden mit NN und Orte mit XY ersetzt.

Datenträgerübersicht

Der beigegefügte Datenträger enthält sämtliche in MAXQDA verarbeitete Dateien:

- Codebook
- Dokumente: Transkripte der Interviews, Protokolle der teilnehmenden Beobachtung, Artefaktanalysen
- Mediendateien: Interview-Aufnahmen, Audioaufnahme Kickoff, Audioaufnahmen Friesidentity
- Mitarbeiter*innenbefragung

Abstracts

Deutsche Fassung

Die Dissertation beschäftigt sich mit katholischer Schule als pastoralem Handlungsort in einer Zeit sozioreligiöser und gesellschaftlicher Transformationen. Dabei wird exemplarisch eine bestimmte Schule, nämlich das Schulzentrum Friesgasse, eine Katholische Privatschule im 15. Wiener Gemeindebezirk, in den Blick genommen.

Wie viele katholische Schulen im deutschsprachigen Raum ist die untersuchte Institution einerseits von ihrer Tradition als Ordensschule bestimmt und befindet sich andererseits in einem massiven Wandlungsprozess. Zentrale Herausforderungen ergeben sich durch die Veränderung der Gesellschaft im Kontext von Säkularisierung und Pluralisierung. Diese Veränderungen haben erstens Auswirkungen auf den Schulerhalter: Die Gründerkongregation zieht sich zurück und Laien übernehmen die Verantwortung für die Gestaltung der Bildungseinrichtung. Das traditionell katholische Personal und die christliche Schülerpopulation transformieren sich zweitens zu einer kulturell und religiös-diversen Schulgemeinschaft. Die Transformationsphänomene erfordern eine Neuorientierung und Aktualisierung des Profils der katholischen Schule. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, dass Laien, die am katholischen Schulzentrum Friesgasse Verantwortung übernehmen und pädagogisch wirken, den ererbten Auftrag im Kontext aktueller Herausforderungen theologisch kompetent in die Zukunft tragen können.

Das Dissertationsprojekt beleuchtet nach der im ersten Teil „Orientierung“ beschriebenen Standortbestimmung der Forschenden in einem zweiten Teil die kairologischen Herausforderungen. In der empirisch-praktischen Studie wird unter Anwendung des methodischen Ansatzes der Aktionsforschung die Bildungseinrichtung hinsichtlich der aktuellen Transformationen untersucht. Der dritte kriteriologische Teil verbindet den kairologischen Befund mit den ordensspezifischen und lehramtlichen Dokumenten zum Thema katholische Schule. Im abschließenden praxeologischen Teil werden in fünf Praxisbausteinen Vorschläge für zukunftsfähige Konzepte entwickelt: Die Schärfung des Profils, ein Empowerment- und Entlastungspaket für Mitarbeitende, die Bildung von Netzwerken, ein pluralitätssensibles schulpastorales Konzept sowie die Schaffung situationsgerechter Rahmenbedingungen sollen die an katholischer Schule partizipierenden Laien in die Lage versetzen, katholische Schule theologisch begründet als zeit- und traditionsgerechten Ort der Kirche zu gestalten.

English version

The dissertation deals with Catholic schools as a place of pastoral action in a time of socio-religious and social transformations. The focus is on a specific school, namely the Friesgasse School Centre, a private Catholic school in Vienna's 15th district.

Like many Catholic schools in German-speaking countries, the institution under study is on the one hand determined by its tradition as a denominational school and on the other hand is undergoing a massive process of change. Central challenges arise from the changes in society in the context of secularisation and pluralisation. Firstly, these changes have an impact on the school board: the founding congregation is withdrawing, and lay people are taking over responsibility for shaping the educational institution. The traditionally Catholic staff and Christian student population are, secondly, transforming into a culturally and religiously diverse school community. The transformation phenomena require a reorientation and updating of the profile of the Catholic school.

The focus is on the question what framework conditions need to be created so that lay people who assume responsibility and have a pedagogical impact at the Friesgasse Catholic School Centre can carry the inherited mission into the future in a theologically competent manner in the context of current challenges. After the researcher's determination of her position described in the first part "Orientation", the dissertation project illuminates the kairological challenges in a second part. In the empirical-practical study, the educational institution is examined regarding the current transformations using the methodological approach of action research. The third criteriological part connects the kairological findings with the order-specific and official-church-documents on the subject of Catholic schools.

In the concluding praxeological part, proposals for sustainable concepts are developed in five practical modules: the sharpening of the profile, an empowerment and relief package for employees, the formation of networks, a plurality-sensitive pastoral concept for schools as well as the creation of situation-appropriate framework conditions should enable the laity participating in Catholic schools to design Catholic schools as a place of the Church in line with time and tradition on the basis of theology.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht.

Wien, im April 2023

A handwritten signature in black ink that reads "Barbara Komp". The signature is written in a cursive style and is underlined with a single horizontal line.