

„Selbst-Werdung“ lernen in Gruppe und Institution

Kommunikative Theologie

Begründet von

Bernd Jochen Hilberath und Matthias Scharer

Herausgegeben von

Jadranka Garmaz, Bradford E. Hinze,

Maria Juen, Gunter Prüller-Jagenteufel und Gunda Werner

Band 23

„Selbst-Werdung“ lernen in Gruppe und Institution

Andri Tuor

„Selbst-Werdung“ lernen in Gruppe und Institution

Hermeneutische Grundelemente einer subjektorientierten
und theologisch sensiblen Internatpädagogik

Matthias Grünewald Verlag

VERLAGSGRUPPE PATMOS

PATMOS
ESCHBACH
GRÜNEWALD
THORBECKE
SCHWABEN
VER SACRUM

Die Verlagsgruppe
mit Sinn für das Leben



Für die Verlagsgruppe Patmos ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Maßstab ihres Handelns. Wir achten daher auf den Einsatz umweltschonender Ressourcen und Materialien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation, Universität Luzern 2020

Alle Rechte vorbehalten

© 2021 Matthias Grünewald Verlag

Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Ostfildern

www.gruenewaldverlag.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Druck: CPI books GmbH, Leck

Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-7867-3262-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeberschaft der Reihe „Kommunikative Theologie“	9
Vorwort	11
1. Einleitung	13
1.1 Anliegen und Fragestellung	17
1.2 Methodologie und Aufbau	20
1.3 Forschungsleitende Perspektive	24
1.3.1 Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn	25
1.3.2 Kommunikative Theologie	30
2. Internate – spezifische pädagogische Orte	41
2.1 Verortung in der Wissenschaft	41
2.1.1 Begriffsbestimmung und Definition	41
2.1.2 Stand der Forschung	48
2.1.3 Geschichtlicher Überblick	52
2.2 Internate in der Schweiz	60
2.2.1 Formen und Konzepte	60
2.2.2 Rechtliche Stellung	67
2.2.3 Finanzierung	68
2.2.4 Herausforderungen	69
2.3 Charakteristika von Internaten im deutschsprachigen Raum	70
2.3.1 Traditionsreiche pädagogische Orte zwischen Fürsorge und Elitebildung	71
2.3.2 Erziehungsgemeinschaft über die Zeit des Unterrichts hinaus als Chance und Gefahr	71
2.3.3 „Selbst-Werdung“ lernen im Zusammenleben von Gleichaltrigen und Bezugspersonen	72
2.3.4 Legitimations- und Plausibilitätsprobleme	73
2.3.5 Ökonomischer Druck	73
2.4 Fazit	74

3. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	77
3.1 Entwicklungspsychologische Perspektive	78
3.1.1 Psychosoziale Reifungstheorien	79
3.1.2 Strukturgenetische Entwicklungstheorien	87
3.2 Soziologische Perspektive	91
3.2.1 Jugendtheorie	93
3.2.2 Resonanztheorie	96
3.3 Neurobiologische Perspektive	99
3.3.1 Selbstsystem und System der Spiegelneuronen	101
3.3.2 „Selbst-Werdung“	103
3.3.3 Störungen und Beschädigungen	109
3.4 Voraussetzungen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ...	110
3.5 Pädagogische Haltungen gegenüber Jugendlichen	115
3.5.1 Resonanz- und Möglichkeitsräume schaffen	115
3.5.2 Entwicklungsaufgaben als Beziehungsaufgaben verstehen	118
3.5.3 Die einzelnen Jugendlichen annehmen, wie sie sind, und nicht, wie sie sein sollen	121
3.5.4 Spannungen zwischen Autonomie und Heteronomie als Lernfeld gestalten	122
3.5.5 Peerkapital nutzen	124
3.5.6 Selbstwirksamkeit erfahrbar machen	125
3.5.7 Perspektivenwechsel ermöglichen	126
3.6 Fazit	128
4. Theologische Zugänge zur Bildung in Internaten	133
4.1 Theologisch-anthropologische Aspekte	133
4.1.1 Jüdisch-christliches Menschenbild als Basis	134
4.1.2 Lebensaufgaben des Menschen aus theologischer Sicht	137
4.1.3 Schwierigkeiten und Anfragen	140
4.2 Ekklesiologische Aspekte	141
4.2.1 Ekklesiologische Perspektiven des Zweiten Vatikanischen Konzils	142
4.2.2 Elemente eines ekklesiologischen Gemeinschaftskonzepts	145
4.3 Aspekte einer theologisch sensiblen Pädagogik	149
4.3.1 Von Gott ermöglichter Prozess der „Subjekt-Werdung“ ...	151

4.3.2	Personwürde als Bedingung der Möglichkeit von Bildung	152
4.3.3	Unverfügbarkeit des Menschen aufgrund der Freiheit	153
4.3.4	Subjektbildung an der Wirklichkeit in Resonanzprozessen	154
4.3.5	Ständige Identitätsentwicklung im Fragment	155
4.4	Fazit	157
5.	Hermeneutische Grundelemente einer subjektorientierten und theologisch sensiblen Internatspädagogik	165
5.1	Modell einer kommunikativ-theologischen Grundaufmerksamkeit	166
5.2	Lehren und Lernen in Internaten in mehrperspektivischen Kommunikations- und Verantwortungszusammenhängen	171
5.2.1	Aufmerksamkeit auf subjektiv-biografische Kommunikations- und Verantwortungszusammenhänge: internatspädagogisches Handeln als menschenfreundliches Lehren und Lernen	173
5.2.2	Aufmerksamkeit auf intersubjektive Kommunikations- und Verantwortungszusammenhänge: internatspädagogisches Handeln als Gemeinschaft stiftendes Lehren und Lernen	177
5.2.3	Aufmerksamkeit auf inhaltlich-sachliche Kommunikations- und Verantwortungszusammenhänge: internatspädagogisches Handeln als alltagsdeutendes Lehren und Lernen	181
5.2.4	Aufmerksamkeit auf kontextuelle Kommunikations- und Verantwortungszusammenhänge: internatspädagogisches Handeln als anlassbezogenes Lehren und Lernen	183
5.2.5	Aufmerksamkeit auf theologische Kommunikations- und Verantwortungszusammenhänge: internatspädagogisches Handeln als lebensförderndes Lehren und Lernen	185
5.3	Fazit	187
6.	Reflexion über den Forschungsprozess	203
	Abkürzungsverzeichnis	212

Literaturverzeichnis 214

Vorwort der Herausgeberschaft der Reihe „Kommunikative Theologie“

Internate (neu) denken – orientiert am Ziel, junge Menschen im Prozess der „Selbst-Werdung“ bestmöglich zu fördern: Dieses Grundanliegen durchzieht die von P. Dr. Andri Tuor OSB vorgelegte und mit dem Dissertationspreis an der Universität Luzern ausgezeichnete Forschungsarbeit, die als Band 23 in der Reihe „Kommunikative Theologie“ veröffentlicht wird.

Der Autor greift damit angesichts der aktuellen Debatte um Machtmissbrauch und sexualisierte Gewalt, auch in kirchlichen Internaten, ein brisantes Forschungsthema auf. Dabei zeigt sich, dass internatspädagogische Fragestellungen bislang sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der Religionspädagogik kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen waren. So betritt Tuor mit seiner Dissertation auch in dieser Hinsicht ein herausforderndes „Neuland“ und leistet durch seine Forschung einen wichtigen Beitrag im pädagogischen und religionspädagogischen Diskurs um den Bildungsort Internat, wie Prof. Dr. Monika Jakobs in ihrem Gutachten zur Dissertation unterstreicht.

Das zentrale Forschungsinteresse des Autors besteht darin, eine Kriteologie zu entwickeln, auf deren Basis implizite und explizite pädagogische Konzepte an kirchlich-konfessionellen Internaten kritisch beleuchtet und entwickelt werden können.

Andri Tuor, der 2009 den Universitätslehrgang „Kommunikative Theologie“ an der Katholisch-Theologischen Fakultät Innsbruck absolvierte und der als Lehrer, Erzieher, Seelsorger und derzeitiger Rektor der Stiftsschule Engelberg praktisch und konzeptuell unmittelbar mit internatspädagogischen Fragen konfrontiert ist, legt seine Studie in Inhalt und Form konsequent kommunikativ-theologisch an.

Das mehrperspektivische und von grundlegenden Optionen geprägte Modell kommunikativ-theologischen Forschens wird in seiner Dissertation zur „Grundaufmerksamkeit“ und zur leitenden Perspektive auf den Forschungsgegenstand: „Mit einer kommunikativ-theologischen Aufmerksamkeit kann das Lehren und Lernen in Internaten als ein *mehrdimensionaler dynamischer Kommunikationsprozess* im verbindlichen Zusammenleben auf Zeit von Gleichaltrigen und Bezugspersonen zum Zweck von Bildung – verstanden u. a. im ganzheitlichen Sinn als ‚Selbst-Werdung‘ lernen in Gruppe und Institution – gedeutet werden.“ (S. 169 f.)

Fluchtpunkt dieser kommunikativ-theologischen Hermeneutik ist letztlich die Frage nach Heil und Unheil. Im Sinne einer theologischen Kompetenz zur „Unterscheidung der Geister“ zielt die Studie darauf, handlungsorientierende „hermeneutische Grundelemente“ zu erarbeiten,

die als heuristisches Analyseinstrument helfen, das Lebensförderliche und das Lebensbedrohende in impliziten und expliziten internatspädagogischen Konzepten zu entdecken.

Die vier Faktoren und Dimensionen der Kommunikativen Theologie aufnehmend, generiert der Autor im Blick auf die subjektiv-biografischen, die intersubjektiv-kommunikativen, die inhaltlich-sachlichen und die kontextuell bedingten „dynamischen Kommunikations- und Verantwortungszusammenhänge“ fünf zentrale Aufmerksamkeiten für internatspädagogisches Handeln. In diesem Sinn muss sich Lehren und Lernen als menschenfreundliches, Gemeinschaft stiftendes, alltagsdeutendes, anlassbezogenes und lebensförderndes Handeln erweisen.

Dabei ist für Tuor Kontextsensibilität ebenso zentral wie Subjektorientierung und eine theologisch sensible Aufmerksamkeit auf internatspädagogisches Handeln. Seine Forschungsergebnisse zielen nicht auf eine kontextunabhängige, theoretisch begründete Didaktik für Internate, die im Imperativ aufzeigt, wie internatspädagogisches Handeln gestaltet sein *soll*. Vielmehr versteht Tuor die im Forschungsprozess generierten hermeneutischen Grundelemente als Schlüssel für das Verstehen des konkreten pädagogischen Alltags, wie er *ist*.

Damit konterkariert er jedweden Versuch einer Idealisierung oder Ideologisierung internatspädagogischen Handelns. Gleichzeitig markiert er damit – in guter kommunikativ-theologischer Manier – Anspruch und Grenzen der Forschungsarbeit: „Eine solche *kommunikativ-theologische* Aufmerksamkeit kann helfen, explizite und implizite internatspädagogische Konzepte konkreter Einrichtungen in ihren jeweiligen Kontexten einer bestimmten Zeit wahrzunehmen, zu deuten und (neu) zu denken. Mehr kann eine wissenschaftliche Theorie, welche Theorie und Praxis ernst nehmen und vernetzen will, nicht leisten, aber auch nicht weniger.“ (S. 206 f.)

Wir Herausgeber*innen der Reihe „Kommunikative Theologie“ haben die Studie von Andri Tuor als *Best-Practice*-Beispiel kommunikativ-theologischen Forschens gerne in die Reihe aufgenommen und gratulieren ihm herzlich zu seiner ausgezeichneten Dissertation. Allen Leser*innen wünschen wir spannende und anregende Einblicke in den internatspädagogischen Diskurs.

Innsbruck, am 22. November 2020

*Maria Juen
Für die Herausgeberschaft*

Vorwort

Diese Forschungsarbeit ist zwischen den Jahren 2016 und 2020 entstanden; ihre Wurzeln liegen aber viel weiter zurück. Im Rahmen des Religionspädagogikstudiums und des Universitätslehrgangs Kommunikative Theologie, die ich beide zusammen mit dem Studium der katholischen Theologie an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck 2005 und 2009 abgeschlossen hatte, beschäftigte ich mich intensiv mit christlicher Bildungsarbeit und mit Schulpastoral. Seit ich ab dem Jahr 2005 an der Internatsschule des Klosters Engelberg als Lehrer, Erzieher und Seelsorger arbeite, wurde für mich die Frage immer virulenter, wie das Praxisfeld „kirchlich-konfessionelle Internatsschule“ auch theologisch bzw. religionspädagogisch reflektiert werden kann, ohne dass die Theorie im „elfenbeinernen Turm“ und die Praxis ein „hemdsärmeliger Pragmatismus“ bleiben. In Bezug auf internatpädagogisches Handeln verschärfte sich diese Frage, als ich 2011 Internatsleiter wurde. Daraus entwickelte sich schließlich der Wunsch, ein Dissertationsprojekt in Angriff zu nehmen, das die mehrjährige praktische Erfahrung an einer katholischen Internatsschule zu reflektieren hilft.

Da die Kommunikative Theologie mit der ihr grundgelegten Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn eine Hilfe ist, Theorie und Praxis kritisch zu vernetzen, wollte ich mit diesem Ansatz als forschungsleitende Perspektive arbeiten. So wäre es naheliegend gewesen, an der Universität Innsbruck zu forschen, einem der Kompetenzzentren für Kommunikative Theologie. Doch für ein berufsbegleitendes Studium war Innsbruck zu weit weg. Deshalb kehrte ich an die Universität Luzern zurück, an der ich – damals war sie noch Universitäre Hochschule – mein Studium begonnen hatte.

Mein Dank gilt in erster Linie meiner Doktormutter Prof. Dr. Monika Jakobs, die sich auf das Abenteuer einer wissenschaftlichen Arbeit in Kommunikativer Theologie mit dem Fokus Internatpädagogik eingelassen hat. Sie war mir eine geduldige, großzügige und inspirierende Begleiterin, die mich gerade auch in beruflichen Veränderungsprozessen entscheidend ermutigt und unterstützt hat, dieses Dissertationsprojekt fortzuführen und zu einem Ende zu bringen.

Ich danke auch allen meinen Lehrer*innen,¹ die mich in Luzern, Mount Angel (USA) und Innsbruck in Theologie, Religionspädagogik und Kommunikativer Theologie ausgebildet und geprägt haben, allen voran Prof. Dr. Matthias Scharer. Ohne seine Ermutigung hätte ich diese Arbeit wohl nicht in Angriff genommen. Besonders danke ich auch Prof. Dr. Martina Kraml,

¹ Zur Begründung der Schreibweise mit dem sog. Genderstern vgl. Fußnote 130.

die mir zu Beginn des Forschungsprozesses eine wichtige Ansprechpartnerin war, gerade auch zusammen mit Dr. Maria Juen und den Mitstudierenden im Innsbrucker Forschungsseminar. Prof. Dr. Birgit Jeggler-Merz danke ich für das Zweitgutachten.

Einen ganz herzlichen Dank entbiete ich Kathrin und Urs Kaufmann-Lang, Pater Guido Muff OSB, Dr. Rolf De Kegel und Dr. Carl Bossard, welche diese Arbeit durch kritische Reflexionen und Diskussionen freundschaftlich begleitet haben, und besonders auch Petra Meyer, welche die Arbeit umsichtig lektoriert und korrigiert hat.

Ein Dank gilt auch Abt Christian Meyer OSB, meinen Mitbrüdern aus dem Kloster Engelberg, meinen Eltern, meiner Familie und meinen Freund*innen, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

Den Herausgeber*innen der Reihe „Kommunikative Theologie“ im Matthias Grünewald Verlag danke ich herzlich für die Aufnahme meiner Dissertation, Dr. Maria Juen für das Vorwort und Volker Sühs für die Begleitung vonseiten des Verlags. Für den großzügigen Druckkostenbeitrag bin ich der Stiftung Hermann und Lina Reinle-Suter in Luzern zu Dank verpflichtet.

Dem Universitätsverein Luzern und der Theologischen Fakultät der Universität Luzern danke ich herzlich für den Dissertationspreis 2020, der mich überrascht hat und eine besondere Anerkennung und Ehre für mich ist.

Schließlich danke ich meinen Kolleg*innen, die zusammen mit mir an der Stiftsschule Engelberg nach Wegen suchen, wie wir die uns anvertrauten jungen Menschen und ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten menschenfreundlich und lebensfördernd in Internat und Schule begleiten können. Ihnen widme ich diese Forschungsarbeit von Herzen.

Engelberg, im Februar 2021

Pater Andri Tuor OSB

1. Einleitung

„Ich werde niemals meine Kinder in ein Internat geben!“, schwor sich mein Vater. Nicht, weil er in den 1960er-Jahren Opfer von Übergriffen geworden wäre, sondern weil er den Mief von Schlaftälen, verordneten Spaziergängen und strenger Zucht und Ordnung übersatt in Erinnerung hatte. Er habe im „Kollegi“ seine Jugend verpasst. Andererseits wusste er genau, dass er – der Rätoromane aus dem kleinen Bergdorf, der nach der Oberstufe der Volksschule kaum ein Wort Deutsch sprechen konnte – nur dank dem Entgegenkommen der Schulleitung der katholischen Internatsschule Kollegium Maria-Hilf in Schwyz² die Chance hatte, überhaupt eine Mittelschule besuchen zu können.³

Als ich selbst zu Beginn der 1990er-Jahre meine Ausbildung zum Lehrer an einer katholischen Internatsschule in Angriff nehmen wollte, musste ich erhebliche Überzeugungsarbeit leisten. „Du weißt gar nicht, auf was du dich einlassen willst“, meinte mein Vater. Heute sagt er, dass dies das am besten investierte Geld in meine Ausbildung war. Meine eigenen Internatserfahrungen waren durchwegs positiv und gehören zu den schönsten Erinnerungen an meine Jugend.⁴ Deshalb durfte schließlich auch mein jüngster Bruder eine Internatsschule besuchen.

Ich besuchte von 1991 bis 1996 das Freie Katholische Lehrerseminar St. Michael in Zug.⁵ Die monoedukativ geführte Schule bereitete innerhalb von fünf Jahren auf den Beruf des Primarlehrers vor. Eine Besonderheit der Zuger Lehrerausbildungsstätte war die weitreichende Schülermitverant-

² Das Kollegium Maria-Hilf Schwyz, die Lehr- und Erziehungsanstalt der Bischöfe von Chur, St. Gallen und Basel, 1856 nach der Aufhebung der Jesuitenschule von P. Theodosius Florentini (1808–1865) wiederbegründet, existierte bis 1972. Danach wurde es zur Kantonsschule Kollegium Schwyz. Das Internat wurde 2001 geschlossen (vgl. Samson 2014b, S. 245; <https://kks.ch/schule/portraet/geschichte/> [Zugriff: 23. 10. 2019]).

³ Die Internatsschülererfahrungen meines Vaters aus den 1960er-Jahren decken sich weitgehend mit denjenigen anderer Schwyzer Kollegianer aus jener Zeit. Sie sind in einem Buch mit dem aussagekräftigen Titel „Kollegial interniert“ gesammelt (vgl. Püntener 2016). Einen geschichtswissenschaftlichen Einblick in die Hausordnungen des Kollegiums Maria-Hilf Schwyz gibt Samson (2014a, 2014b).

⁴ Dass zur gleichen Zeit in derselben Institution auch schlechte Internatserfahrungen gemacht wurden – allerdings mit einem völlig anderen biografischen Hintergrund –, beschreibt Florian Burkhardt (2017, S. 142–192) in seinem autobiografischen Roman „Das Kind meiner Mutter“.

⁵ Nachdem in der Schweiz die seminaristische Lehrpersonenbildung auf die Tertiärstufe verlegt wurde, ist aus dem Lehrerseminar St. Michael in Zug im Jahr 2000 – erste Kurse starteten 2003 – die Teilschule Zug der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ Zug) und ab 2013 die Pädagogische Hochschule Zug (PH Zug) als eigenständige kantonale Hochschule geworden. Das Internat schloss 2006 nach der Diplomierung der letzten Absolventen des Lehrerseminars (vgl. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/ueber-die-ph-zug/geschichte> [Zugriff: 23. 10. 2019]).

wortung.⁶ So wurde zum Beispiel ein Seminarist der Abschlussklasse zum sog. „Schülerchef“ gewählt, der das Internat – dem Direktor der Schule gegenüber verantwortlich – eigenständig leitete. In meinem letzten Ausbildungsjahr übte ich dieses Amt aus, was meine erste und prägende Erfahrung als Internatsleiter war. Damals war nicht absehbar, dass ich später einmal das Internat einer Klosterschule und eine Internatsschule als Ganzes leiten würde.⁷

Diese biografischen Notizen zeigen bereits Ambivalenzen auf, die symptomatisch die Wahrnehmung der Bildungsinstitution Internat in unserer Gesellschaft prägen. Wenn ehemalige Schüler der Stiftsschule Engelberg berichten – ein Mädcheninternat gibt es in Engelberg erst seit 1995 –, wird die Internatszeit entweder nostalgisch als „schönste Zeit meines Lebens“ verklärt oder dann als „abgeschottetes Leben ‚am Ende der Welt‘⁸ fernab der Familie“ abgewertet.

„Wer im ‚Kollegi Engelberg‘ Aufnahme fand, trat in eine geschlossene Welt ein. Man war unter seinesgleichen, mindestens was die Religion betraf. Die Schüler waren kleine Mönche. Als Schuluniform trugen sie bis in die 1960er Jahre Kutten. Sie unterstützten die Mönche beim Chorgebet und bei den täglichen Arbeiten. Nach den Sommerferien reiste man an und blieb dann im Kloster bis zum nächsten Sommer. Nach Weihnachten und Ostern gab es – wenn überhaupt – ein paar Tage Heimaturlaub. Die Eltern traten nur sporadisch mit ihren Kindern in Kontakt. Die Erziehung ihrer Kinder delegierten sie vollständig; man wusste sie im Kloster gut aufgehoben und versorgt. Schul- und Freizeit verbrachten die Zöglinge hinter den Mauern. Dort gab es fast unzählige Möglichkeiten, sich in Musik, Theater, Sport, Literatur, Naturwissenschaften usw. zu entfalten. Die feierlichen Gottesdienste faszinierten; die unterschiedlichen Persönlichkeiten von Mönchen und ihre Kompetenzen beeindruckten. Die Lehrer besuchte man für einen Schwatz, eine Diskussion oder ein Gläschen Schnaps auf ihren Zellen in der Klausur. Als Schüler war man ein Teil der faszinierenden und geschichtsträchtigen Welt des Klosters. In den Ausgangszeiten war man stolzer Kollegianer, besonders gegenüber den gleichaltrigen Mädchen des Dorfes, kompensierte die

⁶ Vgl. Kunz 1968; Kunz/Hegglin 1978; Brühlmeier 1987.

⁷ 1998 trat ich ins Benediktinerkloster Engelberg ein und arbeitete ab 2005 nach meinem Studium als Lehrer, Schulseelsorger und Erzieher an der Stiftsschule Engelberg. Von 2009 bis 2018 war ich Mitglied der Schulleitung, von 2011 bis 2018 leitete ich das Internat und im Schuljahr 2014/15 interimistisch die Schule. Rektor der Stiftsschule Engelberg bin ich seit dem Schuljahr 2020/21.

⁸ Das Gasthaus der kleinen Siedlung „Horbis“ in einem Engelberger Seitental heißt „Ende der Welt“.

pubertären Bedürfnisse und zuweilen eng empfundene klösterliche Obhut durch rivalisierende Scharmützel mit der Dorfjugend, durch einige Becher über den Durst oder durch mehr oder weniger gefährliche Streiche. Viele schlossen Freundschaften, die ein ganzes Leben dauerten; andere nagten an Verletzungen und an der scheinbar verpassten Jugend ebenso lange.“^{9,10}

Diese ambivalenten Wahrnehmungen decken sich mit vielen Werken der sog. Internatsliteratur, die Klaus Johann für den deutschen Sprachraum erforscht hat.¹¹ In der Literatur erscheinen Internate entweder als Idylle oder als Orte des Grauens.¹² In den Büchern dieses Genres findet sich alles: Freundschaften der Schüler*innen untereinander, gütige Erzieher*innen und kleinere und größere Probleme, die gemeinsam gelöst werden, aber auch sexuelle Übergriffe, körperliche Misshandlungen, Tyrannei und immer wieder die Probleme und Leiden Pubertierender. Für die breite Öffentlichkeit ist die Internatsliteratur oftmals „die einzige oder zumindest einflussreichste Quelle, aus der sie ihr (oft auch nur vermeintliches) Wissen um Internate schöpft und anhand der sie sich ihre Meinung über das Internatswesen bildet“.¹³ Internate sind wie Klöster und Gefängnisse seltsame, geheimnisvolle und unerschlossene Orte, wenn man nicht selbst dort gelebt hat, und „was man nicht selbst erfahren hat, vermittelt sich am simpelsten im Klischee, im Vorurteil, im Topos“.¹⁴ Deshalb warnt Johann davor, „Bücher mit dem Leben zu verwechseln“,¹⁵ und lädt ein, „die Subjektivität der einzelnen Erfahrung, wie sie sich in jedem Werk der *Internatsliteratur* manifestiert, zu akzeptieren und vor allem zu reflektieren“.¹⁶

Andererseits gibt es angesichts des erlittenen Unrechts verständliche, aber in ihrem Urteil nur schwer erträgliche Berichte von Opfern gewalttätigen Machtmissbrauchs und/oder sexueller Übergriffe,¹⁷ die als Mittel der Verarbeitung und als Ausdruck des Schmerzes bewusst höchst polemisch ausfallen:¹⁸ „Jenseits der Verteufelungen und Verklärungen von Internaten

⁹ Tuor 2013, S. 25 f., 2014, S. 31 f.

¹⁰ Sämtliche Zitate in dieser Dissertation werden in ihrer Originalschreibweise übernommen.

¹¹ Vgl. Johann 2003.

¹² Vgl. Johann 2010.

¹³ Johann 2015, S. 27.

¹⁴ Johann 2010, S. 1.

¹⁵ Johann 2010, S. 1.

¹⁶ Johann 2015, S. 55, Hervorhebung im Original.

¹⁷ Ich spreche im sexuellen Bereich bewusst von Übergriff und nicht von Missbrauch, da letzterer Ausdruck den Gebrauch von Menschen impliziert, was mit dem jüdisch-christlichen Menschenbild nicht vereinbar ist (vgl. 4.1.1).

¹⁸ „Polemik ist eine Möglichkeit, bei eigener Hilfslosigkeit nicht in entlastender Jammerei zu verharren, nicht in wohligem Selbstmitleid, in lebenslanger Schockstarre oder in selbstgefälligem Zynismus. [...] Wer polemisiert, hat wenig Interesse an einer ‚gelungenen Aufar-

gilt es unaufgeregt festzuhalten: Sie züchten Extreme. Ungute Extreme. Abartigkeiten. Ausnahmslos. Sie fördern Zerrbilder, entlassen Verrückte. [...] Jede Internierung bedeutet Ab- und Ausgrenzung, ob Internat, Gefängnis, ob Kaserne, Erziehungsheim, Kloster oder Jugendlager, ihre gemeinsame Schnittmenge besteht in der Organisation einer Sondergemeinschaft, die durch ein geschlossenes Regelsystem Widersinniges hervorbringt.“¹⁹

Demgegenüber spricht der deutsche Reformpädagoge Hartmut von Hentig, der selbst wegen seiner Freundschaft mit dem pädokriminellen ehemaligen Schulleiter der Odenwaldschule Gerold Becker (1936–2010) unter Druck geraten ist,²⁰ dass sich „eine [...] Reifung des Bewusstseins, ein Zu-sich-und-seinen-Überzeugungen-Kommen durch die unablässige scharfe Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, mit Texten, mit Ordnungen und Freiheiten, wie sie sonst keine Einrichtung bietet“,²¹ wohl nur in Internatgemeinschaften ereignen kann. Die Pubertät wird dort „durch deren Bejahung, Beförderung, Forcierung beantwortet“.²²

Es gibt mit allen Zwischentönen und Abstufungen gute und schlechte Internate und gute und schlechte Motive, aufgrund derer Eltern ihr Kind einem Internat anvertrauen, und es gibt Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die in Internaten glücklich sind, und solche, die dort leiden.²³ Doch die „Ambivalenz und Dialektik von Grenzen, als einengende Schranke wie als stabilisierender Halt [...], seien sie real wie Mauern oder Gräben oder lediglich gedacht wie Ordnungen und Identitäten“,²⁴ bleiben nicht nur das charakteristische Motiv der Internatsliteratur, sondern sind auch die Herausforderung für die Pädagogik. Das allen pädagogischen Institutionen innewohnende Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie verdichtet sich in Internaten.²⁵ Was sind also die Legitimation und der Mehrwert einer Institution, die über die Zeit des Unterrichts hinaus auf die

beitung‘, auch kein übermäßiges Interesse an Fairness und Ausgewogenheit. Polemik ist so etwas wie das kultivierte Mäntelchen der Wut und des Zorns. Dies nicht als Entschuldigung, sondern als Warnung und Erklärung.“ (Cantzen 2012a, S. 10).

¹⁹ Gruner 2012, S. 51.

²⁰ Vgl. Oelkers 2016.

²¹ Hentig 2005, S. 250.

²² Hentig 2005, S. 250.

²³ Vgl. Johann 2010, S. 3.

²⁴ Johann 2010, S. 2.

²⁵ Vgl. Katenbrink 2014, S. 49.

Heranwachsenden pädagogisch einwirkt und so ein besonders hohes Risiko für Machtmissbrauch in sich birgt?²⁶

Diese Frage beschäftigt mich einerseits als *Praktiker*, weil ich selbst Schüler einer katholischen Einrichtung war, seit Jahren in einer solchen als Erzieher, Lehrer und Seelsorger arbeite und in die Schulentwicklung und Leitung eingebunden war, mich in der diesbezüglichen Verbandsarbeit engagierte und heute eine benediktinische Internatsschule leite; und diese Frage beschäftigt mich andererseits als *Theologe* und *Religionspädagoge*, der sich auch wissenschaftlich für eine theologisch reflektierte Bildungsarbeit interessiert. Ich habe also ein *praktisches* und ein *wissenschaftliches* Interesse an einer theologisch sensiblen Internatpädagogik, gerade auch angesichts dessen, dass wegen der Übergriffskandale heute vor allem die Ambivalenzen und Risiken der Bildungsinstitution Internat in der Öffentlichkeit und der Wissenschaft kritisch ins Zentrum gestellt werden.²⁷ Damit wird verständlich, warum ich mich in dieser Arbeit auf *kirchlich-konfessionelle Internatsschulen im deutschsprachigen Raum mit einem spezifischen Blick auf die Schweiz* fokussieren will.²⁸

1.1 Anliegen und Fragestellung

Bis vor wenigen Jahrzehnten ging es in kirchlich-konfessionellen Internaten weitgehend darum, junge Menschen in ein bestimmtes System und in die Gruppe der Jugendlichen einpassen zu können. Als Vorbereitung auf ein Leben im konfessionellen Milieu wurde Erziehung als Disziplinierung und Kirchenzucht verstanden und zur Aufrechterhaltung der moralischen, institutionellen und gesellschaftlichen Ordnung benutzt. Wie das einzelne Internat organisiert war und wie man sich darin zu verhalten hatte, war in der jeweiligen Hausordnung geregelt.²⁹

Internatserziehende waren deshalb vor allem für die Aufrechterhaltung von Disziplin und Ordnung zuständig; sie hatten *polizeiliche* Funktionen inne. Das Anders-Sein wurde zum Anlass der Überwachung genommen, die im günstigsten Fall zur Anpassung führte, im ungünstigsten Fall jedoch

²⁶ So Mechthild Wolff in ihrem Referat zum Thema „Internats als Schutz- und Kompetenzzorte. Zur Umsetzung von Schutzkonzepten“ am 1. Wissenschaftstag zur Internatpädagogik am 14. 11. 2016 in Berlin.

²⁷ Vgl. z. B. Janssen/Rieger-Ladich 2013.

²⁸ Eine Ausweitung der Forschung auf kirchlich-konfessionelle Internats in den angelsächsischen, aber auch – was in der deutschsprachigen Fachliteratur etwas untergeht – im frankophonen Raum mit ihren langen und lebendigen Traditionen oder in anderen Regionen (z. B. Osteuropa, Südamerika, Afrika, Asien) würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

²⁹ Vgl. Samson 2014a, 2014b.

Abwehr und Ausgrenzung oder Ausschluss und Exkommunikation bewirkte.³⁰

In der Tradition der Kloster- und Jesuitenschulen bildeten geistliche und weltliche Lehrpersonen nicht nur ein Kollegium, sondern lebten zum Teil auch ein korporatives Leben.³¹ Deshalb waren die Lehrpersonen auch auf selbstverständliche Weise im Internatsalltag präsent.³²

Die Erziehenden hatten meist keine (sozial-)pädagogische Ausbildung, obschon sie meist auch ein Fach an der Schule unterrichteten, und handelten deshalb so, wie es ihre internatserfahrenen Berufskolleg*innen taten oder wie sie es selbst als Internatsschüler*in erfahren hatten. Eine differenzierte *Reflexion* des internatpädagogischen Handelns gab es kaum. Die Hausordnung regelte alle Bereiche des Internatslebens. So gehörte es zum Beispiel in vielen männlichen Orden dazu, dass junge Brüder für eine Zeit lang als sog. Präfekten in den ordenseigenen Internatsschulen wirken mussten.³³ Dass dieser Auftrag mangels Ausbildung und/oder Begabung teilweise mit großer Überforderung und damit mit noch größerer Frustration verbunden sein konnte, nahm man in Kauf, auch das, was dies für die Qualität der pädagogischen Begleitung der anvertrauten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bedeuten konnte.³⁴

Im Gegensatz dazu setzte sich seit den 1960er-Jahren in Abgrenzung zu einem autoritären und zum Teil auch antiautoritären Erziehungsstil all-

³⁰ Vgl. Luther 2014, S. 237. Henning Luther (1947–1991) bezieht dieses Erziehungsverständnis auf die Seelsorge und zeigt damit, dass auch im protestantischen Kontext die ältere Tradition der Praktischen Theologie die Seelsorge der Kirchengemeinde zuordnete und disziplinierende und polizeiliche Funktionen betonte.

³¹ Vgl. Samson 2014a, S. 150–153.

³² Rolf De Kegel machte als Schüler an der Stiftsschule Engelberg (1969–1976) die Erfahrung, dass im Internat die sog. Professoren-Lehrer Anlaufstellen waren, um etwas besprechen zu können, was man nicht vor die Internatsleitung tragen wollte. Diese Professoren konnten Tipps geben, einem helfen, eine Sachlage differenzierter zu beurteilen bzw. zu relativieren, und so ausgleichend wirken in Bezug auf die „Polizeigewalt“ der Präfekten.

³³ So war es auch bei mir noch 2005 nach meiner Rückkehr vom Studium ins Kloster unhinterfragt selbstverständlich, dass ich neben dem Unterrichten an der Stiftsschule Engelberg auch im dazugehörigen Internat als (Hilfs-)Präfekt arbeite. Auf meine Fragen, wie in Internaten pädagogisch reflektiert gearbeitet wird und werden soll, wussten selbst die „weltlichen“ Präfekten – alles ehemalige Schüler – keine für mich schlüssigen Antworten zu geben. Man handelte in einer freundlich-distanzierten Haltung zu den Schüler*innen so, dass v.a. die Disziplin und Ordnung in den einzelnen Abteilungen aufrechterhalten werden konnte. Dieses Verständnis in der Tradition einer „kollektiven Erziehung“ konnte die Leiterin der damals vor ein paar Jahren neu eröffneten Mädchenabteilung, die als Frau und Katechetin nicht im System groß geworden war, etwas aufbrechen und neue Impulse setzen.

³⁴ Dies berichtete mir z. B. der Innsbrucker Dogmatiker P. Raymund Schwager SJ (1935–2004). Sein Intermezzo als junger Jesuit in der Präfektenrolle an der ordenseigenen Internatsschule „*Stella Matutina*“ in Feldkirch gehörte für ihn zu den „schlimmsten“ Erfahrungen in seinem Ordensleben.

mählich das Verständnis durch, dass in Internaten ein selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Leben gelernt und eingeübt werden soll.³⁵ In der Erziehungsarbeit ging es nicht mehr länger um Zucht, sondern um Begleitung, und seit den 2000er-Jahren ist ein Trend zur Professionalisierung der internatpädagogischen Arbeit auszumachen.³⁶ Dieser Paradigmenwechsel weg von der „Massenerziehung“³⁷ stellt kirchlich-konfessionelle Internatsschulen bis heute vor neue Herausforderungen und Aufgaben: Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen soll im verbindlichen Zusammenleben auf Zeit mit Gleichaltrigen und Bezugspersonen bewusst und absichtsvoll das Lernen von „Selbst-Werdung“ ermöglicht werden.³⁸

Es bleibt zu prüfen, ob sich heute der Umgang mit dem Anders-Sein in den Internaten wirklich gewandelt hat und ob weiterhin – verstärkt durch eine (therapeutische) Expertenkultur – eine Beziehungsstruktur überwiegt, die auf das Defizit ausgerichtet ist.³⁹ So fragt Henning Luther in Bezug auf die Seelsorge, was hier auch auf die internatpädagogische Arbeit übertragen werden kann: „Ist jene Perspektive überwunden, die das Anders-Sein nicht in seiner qualitativen Besonderheit annehmen und ernstnehmen kann, sondern es auf der Folie der Normalität und Alltäglichkeit *nur* als Abweichung oder als zu beseitigendes Defizit ansieht?“⁴⁰ Anders formuliert: Orientieren sich Internate am Subjekt?

Deshalb fragt diese Forschungsarbeit nach *hermeneutischen Grundelementen* für die Entwicklung und Prüfung von pädagogischen Konzepten für kirchlich-konfessionelle Internate, die helfen können, Kindern, Jugendli-

³⁵ Vgl. Knab 1995, S. 854 f.

³⁶ Die Träger und Aufsichtsbehörden verschärfen u.a. aufgrund der Übergriffskandale die Standards für das pädagogische Arbeiten und die Anforderungen an die pädagogischen Mitarbeitenden (vgl. 2.1.3). So verlangte z.B. der Kanton Obwalden von der Stiftsschule Engelberg zum ersten Mal eine Betriebsbewilligung für das Führen eines Internats, die nach einer Überprüfung 2016 durch den Regierungsrat erteilt wurde (vgl. 2.2.2), und deshalb bieten die Internatsverbände entsprechende Dokumente, Ausbildungslehrgänge und Fortbildungen für Erziehende in Internaten an (vgl. 2.1.2 u. 2.1.3).

³⁷ Vgl. z.B. Kunz 1958.

³⁸ Dieser Paradigmenwechsel vollzog sich z.B. an der Stiftsschule Engelberg trotz sukzessiver Anpassungen der Hausordnung erst ab 2009. Bis dahin war das pädagogische Konzept von der sog. „kollektiven Erziehung“ geprägt. 2010 wurde der Schlafsaal für die Unterstufe geschlossen und allen Internatsschüler*innen ein Doppel- oder Einzelzimmer zur Verfügung gestellt, nach einem entsprechenden Umbau des Internats 2014 das altersgemischte (und geschlechtergetrennte) Wohnen eingeführt, der Ort des beaufsichtigten Studiums vom Studiensaal in die Zimmer verlegt, die Mensa und der Speiseplan auf individuelle Essgewohnheiten angepasst und 2016 ein schriftliches „Pädagogisches Konzept für das Internat“ und 2018 ein passgenaues Schutzkonzept in partizipativen Prozessen gemeinsam erarbeitet und in Kraft gesetzt (vgl. <https://www.stiftsschule-engelberg.ch/downloads/> [Zugriff: 20.10.2019]).

³⁹ Vgl. Luther 2014, S. 237 (hier in Bezug auf die Seelsorge).

⁴⁰ Luther 2014, S. 237, Hervorhebung im Original.

chen und jungen Erwachsenen das Lernen im verbindlichen Zusammenleben auf Zeit mit Gleichaltrigen und Bezugspersonen zu ermöglichen, sich als *Subjekte* in der pluralen Gesellschaft von heute bewegen zu können.

Dieses subjektorientierte Lehren und Lernen in kirchlich-konfessionellen Internaten muss auch *theologisch* begründet sein, weil einerseits christliche Bildungseinrichtungen Orte für Erfahrungen sein wollen, wie sich Glaube und Leben wechselseitig beeinflussen können,⁴¹ und weil andererseits eine theologische Aufmerksamkeit hilft, das, was zum Leben führt, von dem, was Leben verhindert, zu unterscheiden.

Die *Kommunikative Theologie* mit der ihr grundgelegten *Themenzentrierten Interaktion (TZI)* nach Ruth C. Cohn (1912–2010) kann helfen, das subjektorientierte Lehren und Lernen in Internaten als theologisch sensiblen Prozess zu deuten und (neu) zu denken. Sie ist deshalb die forschungsleitende Perspektive dieser Arbeit (vgl. 1.3).

Damit wird klar, dass diese Arbeit das grundsätzliche *Lernen von „Selbst-Werdung“* im Blick hat und *nicht* das spezifische Lernen in einem konkreten Schulfach, das Erledigen von Hausaufgaben im Lerngefäß „Studium“, die entsprechenden Unterstützungsmöglichkeiten der Erziehenden (z. B. durch Lerncoaching) oder die Organisation des schulischen Lernens, so zentral all dies im internatspädagogischen Handeln auch ist und Bezüge zum Lernen von „Selbst-Werdung“ hat.

1.2 Methodologie und Aufbau

Die unter 1.1 beschriebenen Anliegen und die Forschungsfragestellung zielen methodologisch auf eine *hermeneutische Grundlagenforschung* im Bereich einer subjektorientierten und theologisch sensiblen Internatspädagogik ab. Die Aufmerksamkeit dieser Forschungsarbeit verfolgt also *pädagogische* und *theologische* Anliegen.

Da es in der pädagogischen Arbeit in kirchlich-konfessionellen Internaten zwar weniger um theoretische Glaubensvermittlung – die eher das Thema des schulischen Religionsunterrichts ist –, aber umso mehr um das explizite und implizite Einüben einer christlichen Lebenspraxis bzw. um die explizite und implizite Erfahrung, wie sich Glaube und Leben wechselseitig beeinflussen können, geht, kann auch von einer *religionspädagogischen* Aufmerksamkeit in dieser Arbeit gesprochen werden. Auch deshalb, weil Religionspädagogik vor dem Hintergrund eines religionsdidaktischen Elementarisierungskonzepts Kinder und Jugendliche bewusst als Subjekte mit

⁴¹ Vgl. Wittenbruch 2011, S. 215.

ihren je eigenen Voraussetzungen und in ihren je eigenen Kontexten wahrnehmen und anerkennen will.⁴²

Die Religionspädagogik – in dieser Arbeit, die internatspädagogisches Handeln u. a. theologisch reflektieren will, auch verstanden als eine theologisch sensible (und *nicht* theologische [vgl. 4.3]) Pädagogik⁴³ – geht von einem Primat der Praxis aus. „Die Praxis ist nicht nur das Ziel, auf das hin religionspädagogisch gedacht wird, sie ist nicht nur das ‚Endprodukt‘ religionspädagogischen Nachdenkens, sondern die Praxis wird zum Ausgangspunkt der Theorie.“⁴⁴ Deshalb darf die Religionspädagogik nicht als bloße „Anwendungswissenschaft“, sondern soll als selbstständige praktisch-theologische Wissenschaft verstanden werden. Weil sie eine eigene Forschungslogik hat, sind ihre Erkenntnisse nicht nur für die Praxis religiöser bzw. theologisch sensibler Bildung relevant, sondern haben auch eine Wirkung auf andere Wissenschaften, besonders auf die theologischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen.⁴⁵

Die hermeneutische Forschungslogik, die sich heute in der selbstständigen religionspädagogischen Wissenschaft etabliert hat, führt in vier Schritten, die alle miteinander vernetzt sind und nicht linear, sondern zyklisch während des ganzen Forschungsprozesses gedacht und vollzogen werden müssen, zu Erkenntnisgewinn: *Orientieren – Sehen – Urteilen –*

⁴² Vgl. z. B. Schweitzer et al. 2019.

⁴³ Dabei wird von einem *umfassenden* Verständnis von Religionspädagogik ausgegangen. Einerseits wird sie zugleich als (praktisch-)theologische *und* als pädagogische Disziplin gedacht (vgl. Boschki 2007, S. 30–32). So sind im religionspädagogischen Forschen sowohl die theologisch-interdisziplinären Bezüge z. B. auf exegetische, historische oder systematische Disziplinen innerhalb der Theologie (vgl. Kap. 4) als auch die Bezugswissenschaften wie z. B. die Psychologie, Soziologie oder Neurobiologie (vgl. Kap. 3) unverzichtbar (vgl. Schweitzer 2002, S. 48). Andererseits erweist sich dieses umfassende Verständnis von Religionspädagogik „als auf Religion bezogene Theorie von Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen und Entwicklung in Kirche, Schule und Gesellschaft doch [auch, A.T.] als unverzichtbar für die wissenschaftstheoretische Konstitution eines zusammenhängenden Bereichs religionspädagogischer Theorie und Praxis. Die so verstandene Religionspädagogik ist ihrerseits eingelagert in eine sie noch einmal umgreifende und überschreitende kirchliche Bildungsverantwortung (K. E. Nipkow [Nipkow, Karl Ernst, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998, A.T.]) bzw. in ein christliches Erziehungsdenken, das auch solche Aufgaben einschließt, die nicht direkt, sondern nur indirekt etwa über Ethik und Anthropologie mit Religion und Glaube verbunden sind [...]“ (Schweitzer 2002, S. 47), wie z. B. der sprachliche oder naturwissenschaftliche Unterricht oder auch internatspädagogisches Handeln an einer kirchlich-konfessionellen Internatsschule. Zudem ist jeder Mensch als Geschöpf Gottes durch seine Gottesbeziehung theologisch kompetent. Deshalb müssen in einem umfassenden Verständnis von Religionspädagogik die theologischen Eigenleistungen der Menschen in einer dialogisch-subjektorientierten Haltung von ihr ernst genommen und miteinbezogen werden (vgl. Boschki 2007, S. 28).

⁴⁴ Boschki 2017, S. 81.

⁴⁵ Vgl. Boschki 2007, S. 26–32, 2017, S. 14 f.

Handeln.⁴⁶ Dabei beruht der Wissensgewinn auf einer kommunikativen Vernetzung „zwischen dem die Ausgangssituation bestimmenden Vorverständnis eines Interpreteten und dem hermeneutisch produzierten Wissen, das im Rahmen des Vorverständnisses auf Situationen bezogen wird“.⁴⁷

Sehen bedeutet, eine *kairologische* Perspektive einzunehmen,⁴⁸ um die Wirklichkeit analytisch wahrzunehmen; Urteilen meint, aus einer *kriteriologischen* Perspektive heraus ein theologisch bzw. religionspädagogisch begründetes Urteil zu fällen, um schließlich durch eine *handlungsgenerierende* Perspektive zu Handlungsoptionen zu gelangen. Da nun aber erkenntnistheoretisch der Anspruch nicht erhoben werden kann, die Wirklichkeit im Sinne einer objektiven Erkenntnis abbilden zu können, weil kein Sehen neutral ist – zumal es immer vom gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Kontext der betrachtenden Person beeinflusst ist –, braucht es vor dem Sehen, Urteilen und Handeln das Orientieren. In einer *orientierenden* Perspektive wird der eigene wissenschaftliche und persönliche Standpunkt offengelegt und reflexiv in die eigene Forschung einbezogen.⁴⁹

Die vorliegende hermeneutische Arbeit ist deshalb so aufgebaut, dass nach einer *orientierenden Aufmerksamkeit* auf den Forschungsgegenstand in diesem Kapitel 1, welche die biografischen Bezüge, Anliegen und Fragen, die Methodologie und die forschungsleitende Perspektive offenlegt, eine *kairologische* eingenommen wird. Durch den theologischen Terminus *Kairos* (vom griechischen Wort *καρός*, „entscheidender Augenblick“⁵⁰) wird in der Logik der Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–1965) „*Gaudium et spes*“ die Aufmerksamkeit auf das Erforschen der „Zeichen der Zeit“⁵¹ (GS 4) in Bezug auf den Forschungsgegenstand geleitet. Dazu wird im Kapitel 2 zuerst der Forschungskontext in den Blick genommen, indem aufgezeigt wird, wie und wo im deutschsprachigen Raum und insbesondere in der Schweiz Internate in der Wissenschaft verortet sind. Dabei werden die Begrifflichkeiten, Definitionen und Abgrenzungen geklärt, der aktuelle Forschungsstand skizziert und Internate in den bildungswissenschaftlich-historischen Kontext gestellt. Als Ergebnis der Untersuchung der Internatslandschaft in der Schweiz werden danach die unterschiedlichen Internatsformen, ihre rechtliche Stellung und Finanzierung sowie ihre gegenwärtigen Herausforderungen beschrieben. Aus all dem

⁴⁶ Vgl. Boschki 2007, S. 32–45, 2017, S. 81–85.

⁴⁷ Leimgruber/Ziebertz 2003, S. 32.

⁴⁸ Die Pastoraltheologie nennt ein Lesen der „Zeichen der Zeit“, um entsprechend „nach dem Evangelium“ zu handeln (vgl. GS 4), *Kairologie* (vgl. Zulehner/Fuchs 1996).

⁴⁹ Vgl. Boschki 2007, S. 34–43, 2017, S. 84 f.

⁵⁰ Vgl. Scholtissek 1996.

⁵¹ Rahner/Vorgrimler 1998, S. 451.

werden als Ertrag *Charakteristika* von Internaten im deutschsprachigen Raum abgeleitet und als Fazit Internate als *spezifische pädagogische Orte beschrieben* und der *gegenwärtige Zustand* der hiesigen Internatsschulen wird im historischen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext analysiert.

Darauf folgt eine *kriteriologische Aufmerksamkeit* auf den Forschungsgegenstand. Einerseits werden im Kapitel 3 das Jugendalter – für diese Altersgruppe gibt es die meisten Internatsangebote – und die dazugehörigen Entwicklungsaufgaben in den Blick genommen. Aus empirisch gestützten psychologischen, soziologischen und neurobiologischen Entwicklungstheorien werden pädagogische Haltungen generiert, wie Jugendlichen geholfen werden kann, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Das sind Haltungen, die auch als Kriterien für den Rahmen einer altersgemäßen Bildung für Jugendliche verstanden und mit denen so im Fazit Internatsschulen *pädagogisch* gedeutet werden können. – Andererseits gehören zu einer *kriteriologischen Aufmerksamkeit* auf internatpädagogisches Handeln in einer explizit christlich ausgerichteten Einrichtung auch zwingend Kriterien einer *theologischen Hermeneutik*. So werden im Kapitel 4 Aspekte einer theologisch sensiblen Pädagogik herausgearbeitet, mit denen ein christliches Verständnis von Bildung formuliert und kirchlich-konfessionelle Internate daraufhin reflektiert werden können. Die „Zeichen der Zeit“ in Bezug auf den Forschungsgegenstand können so – um nochmals die Logik der Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils aufzugreifen – „im Licht des Evangeliums“⁵² (GS 4) gedeutet werden.

Erst jetzt kann auf der Grundlage einer orientierenden, einer kairologischen und einer *kriteriologischen Aufmerksamkeit* auf den Forschungsgegenstand eine *handlungsgenerierende Aufmerksamkeit* eingenommen werden. Nachdem das Forschungsanliegen, die Forschungsfrage und der Forschungskontext offengelegt, der Forschungsgegenstand und seine Bedingungen wahrgenommen und die sozialwissenschaftlichen, neurobiologischen und theologischen Kriterien für ein religionspädagogisches Urteil festgelegt sind, können Handlungsperspektiven eröffnet werden. So wird im Kapitel 5 gemäß der Fragestellung dieser Forschungsarbeit keine eigentliche Internatsdidaktik entwickelt, sondern es werden hermeneutische Grundelemente als didaktische Perspektiven für die Deutung und Entwicklung von subjektorientierten und theologisch sensiblen internatpädagogischen Konzepten formuliert, die durch die vorangegangene Orientierung, Analyse und Kriteriologie begründet sind.

⁵² Rahner/Vorgrimler 1998, S. 451.

Gemäß der Logik der Kommunikativen Theologie als forschungsleitende Perspektive schließt die Arbeit mit einer Reflexion über den Forschungsprozess (Kap. 6).

1.3 Forschungsleitende Perspektive

In einer praktisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Forschungsarbeit wie der vorliegenden ist Erkenntnisgewinnung immer abhängig vom Forschungsprozess. Denn Inhalt und Form der Theologie sind „nicht so ungetrennt voneinander zu betrachten, als würde sich die theologische Erkenntnis unabhängig von den Prozessen einstellen: Eine monadisch in einem Studierzimmer vom Kontext und von anderen isoliert entwickelte Theologie wird zu anderen Einsichten kommen als eine kommunikative Theologie.“⁵³ So versteht sich der Ansatz der *Kommunikativen Theologie*⁵⁴ als eine „Kultur des Theologietreibens“,⁵⁵ die in ganzheitlichen, partizipativen und dynamisch-kommunikativen Forschungsprozessen versucht, Interaktion in der (kirchlichen) Praxis zu einer selbstständigen theologischen Konzeption zu entwickeln.⁵⁶ Dabei ist als methodische Haltung die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn⁵⁷ ihre Grundlage.

In Bezug auf das Forschungsanliegen (vgl. 1.1) kann ein Modell einer *kommunikativ-theologischen Aufmerksamkeit* helfen, das Lehren und Lernen in kirchlich-konfessionellen Internaten hinsichtlich Subjektorientierung und theologischer Sensibilität deuten und (neu) denken zu können (vgl. 5.1). Daraus können hermeneutische Grundelemente einer selbstständigen subjektorientierten und theologisch sensiblen Internatpädagogik generiert werden (vgl. 5.2). Deshalb soll als forschungsleitende Perspektive dieser Arbeit die TZI als Basis (1.3.1) und der Ansatz der Kommunikativen Theologie als eine ihrer Rezeptionen (1.3.2) vorgestellt werden.

⁵³ Scharer 2002b, S. 96.

⁵⁴ Vgl. Scharer/Hilberath 2003; Forschungskreis Kommunikative Theologie 2006; Hilberath/Scharer 2012.

⁵⁵ Vgl. Forschungskreis Kommunikative Theologie 2006.

⁵⁶ Vgl. Tuor 2009a.

⁵⁷ Vgl. Cohn/Farau 2001; Cohn/Terfurth 2001; Langmaack 2001; Cohn 2004.

