

Inhaltsverzeichnis

A. Konkrete und grundsätzliche Rahmenbedingungen des Projekts.....	1
1. Konkrete Rahmenbedingungen.....	1
1.1 Anlass und Motivation.....	1
1.2 Charakterisierung von Schule und Umfeld.....	2
1.3 Beschreibung des sozialen Umfelds der Kinderdorfkinder.....	3
1.4 Poimenische Themen.....	4
2. Allgemeine Rahmenbedingungen.....	5
2.1 Seelsorge und Bildungsauftrag – theologische und rechtliche Basis.....	5
2.2 Religionsunterricht im Rahmen von Schulseelsorge - konzeptionelle Basis.....	6
3. Ziele eines seelsorglich ausgerichteten Religionsunterrichts.....	9
B. Seelsorgliche Begegnungen der Schülerin M. mit der Religionslehrerin sowie den Kindern der Religionsgruppe im Verlauf von sechs Monaten.....	11
1. „Du bist einmalig“.....	11
1.1 Darstellung der Begegnung.....	11
1.2 Reflexion unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Aspekts der Rechtfertigbotschaft.....	13
2. „Alles geben“.....	14
1.1 Darstellung der Begegnung.....	14
1.2 Reflexion unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Aspekts der Beauftragung zur Gestaltung.....	16
3. „Gottes Hand hält Dich fest“.....	18
3.1 Darstellung der Begegnung.....	18
3.2 Reflexion und poimenisch-didaktische Fortführung unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Aspekts der Befreiung zum Leben.....	19
C. Chancen und Grenzen der seelsorglichen Dimension des Religionsunterrichts.....	21
D. Quellen und Literaturverzeichnis.....	24

A. Konkrete und grundsätzliche Rahmenbedingungen des Projekts

1. Konkrete Rahmenbedingungen

1.1 Anlass und Motivation

Im Rahmen meiner Ausbildung in der Kirchengemeinde Bodman-Ludwigshafen unterrichte ich vier Stunden Religionsunterricht in zwei verschiedenen Orten und Klassen. Im September 2011 habe ich die aus Dritt- und Viertklässlern neu zusammengestellte evangelische Religionsklasse in G. übernommen, die anlässlich dieses Seelsorgeprojekts im Fokus steht. Ich unterrichte die Kinder seitdem und bis zum Schuljahresende als verantwortliche Lehrerin.

Während der ersten Wochen des Schuljahres kam es mehrmals vor, dass ein Erwachsener mit Kind vor der Klassentür stand und mir im Türrahmen sagte, das Kind sei nun auf der Schule und für den evangelischen Religionsunterricht angemeldet. Als Grund für den plötzlichen Einstieg ins Schuljahr erwies sich ein Umzug des jeweiligen Kindes aus seiner Ursprungs- oder einer anderen Pflegefamilie in das Kinderdorf am Ort.

Die Kinder der G.er Klasse reagierten zwar gelassen auf die Neuankömmlinge, stellten aber nicht sofort Nähe her. Auffällig war die extreme Zurückhaltung der neuen Kinder bei der Beteiligung am Unterrichtsgespräch. Auch fehlten oft Materialien, die erst nach und nach angeschafft wurden. Dies grenzte die Kinder von den übrigen Schülerinnen und Schülern ab. Die Notwendigkeit zu einer dezidierten Auseinandersetzung mit dem Thema Seelsorge im Rahmen des Religionsunterrichts und dem System Schule ergab sich für mich aus von den Schülerinnen des Kinderdorfes eingestreuten Bemerkungen zu ihrem sozialen Umfeld, die mal nachdenklich und sehnsüchtig, mal abgebrüht und resigniert, mal irritierend direkt waren. J.: „Reli ist mein Lieblingsfach, da kann man immer an Gott denken und an die Mama.“ Y.: „Ich weiß, ich brauch ein Reliheft, aber in meinem Leben ist das alles etwas komplizierter als bei denen (*wegwerfende Handbewegung*).“ M.: „Ich weiß was Abschied ist. Erst war ich in D., dann in O. und jetzt bin ich hier und ich war seit über einem Jahr nicht mehr zu Hause.“ Während zum einen die genannten Äußerungen mein reflektiertes Eingehen erforderten, waren auch die übrigen Kinder der Klasse im Blick zu behalten, die sowohl erschrocken als auch neugierig auf die ungewohnten Berichte reagierten.

Meine Beobachtungen motivierten mich dazu, das Zusammenspiel der Komponenten Schülerinnen und Schüler, Lehrerin und thematische Aspekte des Religionsunterrichts unter poimenischen Gesichtspunkten in den Blick zu nehmen und mein Handeln zu reflektieren. Dies soll im Folgenden auf der Basis des Bildungsauftrags der Kirche, den Gegebenheiten des Umfelds Schule sowie der Biographie der Schülerinnen und Schüler und deren Interaktion geschehen. In der Darstellung sind die Begegnungen mit der Schülerin M.¹ im Fokus, deren Entwicklung von tiefer Verslossenheit hin zu einer Integration in die Gruppe und innerer Beteiligung an den Inhalten ich mit meiner seelsorglichen Arbeit als Dimension des Religionsunterricht gerne fördern möchte.

1.2 Charakterisierung von Schule und Umfeld

Die für dieses Seelsorgeprojekt in den Blick genommene Gruppe ist eine 3./4. Grundschulklasse an einer staatlichen Grundschule im Ort G., der zur Stadt B. gehört, aber auf unserem Gemeindegebiet liegt. Die Klasse besteht aus mittlerweile 18 Schülerinnen und Schülern. Hiervon leben vier Schülerinnen und ein Schüler im P-Kinderdorf in G. Die Kinder werden in Pflegefamilien mit je zehn Kindern betreut. Die Grundschule G. ist einzügig und das Kollegium umfasst fünf Lehrerinnen und einen Schulleiter. Darüber hinaus sind eine katholische Gemeindeferentin mit vier und ich mit zwei Stunden Religionsunterricht pro Woche an der Schule präsent. Meine Stunden sind die ersten beiden am Dienstagmorgen, Unterrichtsbeginn ist um 7:30 Uhr in einem normalen Klassenzimmer. Die Doppelstunde wird von einer Fünf-Minuten-Pause unterbrochen, aber es schließt keine große Pause an sie an. Begegnungen über den Schulunterricht hinaus ergaben sich mit den Kindern durch das Einstudieren und Aufführen eines Weihnachtsmusicals in der Adventszeit. Da die Schule sehr klein ist, sind die Kommunikationswege zum Kollegium kurz, was einen direkten Austausch über besondere Vorkommnisse ermöglicht.

Grundsätzlich ist eine Offenheit der Schule für christliche Angebote gelebten Glaubens in Form von Einschulungsgottesdiensten, biblischen Musicals auf der Weihnachtsfeier und dem Mitwirken der Klasse an einem außerschulischen Weihnachtsgottesdienst sichtbar.

¹ Der Name des Mädchens wurde geändert.

1.3 Beschreibung des sozialen Umfelds der Kinderdorfkinder

Im Fokus der darzustellenden seelsorglichen Begegnungen steht die Viertklässlerin M., die in einer Großfamilie des Kinderdorfs lebt.

Über das 10jährige Mädchen war mir zu Beginn des Schuljahrs bekannt, dass sie zumindest den Umzug aus ihrer Ursprungfamilie in das Kinderdorf, wenn nicht mehrere Umzüge von Pflegeeltern zu Pflegeeltern erlebt hat. Dadurch hat sie die Fragmentarisierung menschlicher Lebensgeschichte in einer Entwicklungsphase erlebt und durchlitten, in der Kinder laut der Analyse G. Sauers „[...] aufgrund eines gefestigten oder sich festigenden Urvertrauens [...] sich einer ängstigen Umwelt zu[...]wenden, wie das z.B. in der Phase zwischen 6 und 10 Jahren der Fall ist.“² Das Mädchen wurde von ihrem Pflegevater eines Morgens in die Klasse gebracht und war von diesem Zeitpunkt an da. Sie verhielt sich ausgesprochen zurückhaltend in Hinblick auf die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aber auch im Miteinander der Klassengemeinschaft. Zwar war sie sehr freundlich, wenn sie angesprochen wurde, aber brachte sich zunächst nicht selbst ein. Ihre Verschlossenheit ließ keinen Einblick in ihren aktuellen Gemütszustand zu und so bedurfte es einer behutsamen Annäherung über kurze Begegnung zwischen Schülerin und Lehrerin während Stillarbeitsphasen oder durch ein nebeneinander Sitzen im Morgenkreis.

Seelsorgerinnen und Seelsorger, die mit Kindern aus Heimen oder Kinderdörfern in Kontakt kommen, sollten sich darüber bewusst sein, dass die Kinder von besonderen Erlebnissen geprägt sein können. K.D. Müller nennt hier: „Unfreiwilligkeit des Aufenthalts, Trennung von der eigenen Familie, von Freunden, von der vertrauten Umgebung, immer kürzer werdende Verweildauer im Heim [...], Stigmatisierung von Heimbewohnern im Umfeld des Heimes [...]“³ Die Irritation in Bezug auf die Zugehörigkeit zu einem familiären oder andersartigen sozialen Umfeld ist augenfällig, wenn eine Schülerin erzählt: „Ich heiße mit Nachnamen P., aber eigentlich K., also früher. Also jetzt heiße ich wie meine Pflegefamilie, aber eigentlich nicht.“

² Sauer, G., zitiert bei Büttner, G., Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse, Calw 1991, 204, Anmerkung 15.

³ Müller, K.D., Wie kann dieses fremde Haus mir denn zu einer Heimat werden. Religiöse Erziehung und Seelsorge im Heim, Internat und Kinderdorf, in: Riess, R./Fiedler, K. (Hgg.), Die verletzlichen Jahre. Ein Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 1993, 586-596, 588.

1.4 Poimenische Themen

Aus den oben beschriebenen Begegnungen und Beobachtungen ergeben sich diverse Themen, auf die im Rahmen der Gestaltung meiner Arbeit mit den Kindern ein Augenmerk gelegt werden soll.

Die Unsicherheit der Kinder in Hinblick auf die Vertrauenswürdigkeit immer neuer Bezugspersonen ist anhand der Schüleräußerungen⁴ erkennbar geworden. Damit geht das Thema Zugehörigkeit zum Klassenverband einher. Die Kinder haben erlebt und gelernt, dass sie sich verstärkt um sich selbst kümmern müssen und tun dies vehement. Erst wenn gewährleistet ist, dass sie bekommen haben, was sie brauchen (Unterrichtsmaterial, Aufmerksamkeit), zeigen sie Bereitschaft, sich auf andere einzulassen. Hier ist ein hohes Maß an **Verlässlichkeit** im Umgang gefordert. Jeder wird gleich behandelt und keiner kommt zu kurz. Es braucht verlässliche Beziehungen zur Lehrerin und zu den anderen Kindern, um die ausgestrahlte Isolation gegenüber anderen in eine Integration in die **Gemeinschaft** zu überführen. Dies wiederum kann **Raum für Offenheit** schaffen, so dass die Kinder ohne Scham und Misstrauen ebenso von sich und ihrer Geschichte erzählen können, wie die anderen auch.

Sowohl die Gestaltung der Beziehung von den Kindern zu mir als Lehrerin als auch zu den übrigen Schülerinnen und Schülern ist damit zu bedenken. Damit hängt die Reflexion der Begegnung mit mir als Religionslehrerin und angehende Pfarrerin sowie die damit verbundene Begegnung mit Religion für die Schülerinnen und Schüler zusammen. Es ist zu fragen, wie diese Begegnungen zu *seelsorglichen* Begegnungen werden können?

Unter Berücksichtigung der genannten Themen: Verlässlichkeit im Umgang, Gemeinschaft und Raum für Offenheit wäre Seelsorge auf der Basis christlich-theologischer Anthropologie dann in Anlehnung an D. Rössler als „Hilfe zur Lebensgewissheit auf der Basis der Rechtfertigungslehre“ zu sehen.⁵

Im Folgenden soll die seelsorgliche Dimension des Religionsunterrichts in Bezug zum kirchlichen Bildungsauftrag beleuchtet werden. Danach ist zu fragen, inwieweit das genannte Verständnis von Seelsorge vor dem Hintergrund fragmentarischer Biographie in

⁴ Mit Schülern sind hier auch Schülerinnen gemeint.

⁵ Schneider-Harpprecht, Chr., Evangelische Seelsorge im Kontext der öffentlichen Schule – theologische Grundlagen, Ziele und Wege, in: ders., Seelsorge – christliche Hilfe zur Lebensgestaltung. Aufsätze zur interdisziplinären Grundlegung praktischer Theologie, Praktische Theologie interdisziplinär 1, Berlin 2012, 206-219, 209. An dieser Stelle ist bereits eine Abgrenzung zum Verständnis von Seelsorge als Gespräch oder als Therapie zu betonen!

der Kindheit und der sich daraus ergebenden Fragen an Lebens- und Glaubensverständnis speziell im Feld des evangelischen Religionsunterrichts zum Tragen kommen kann.

2. Allgemeine Rahmenbedingungen

2.1 Seelsorge und Bildungsauftrag – theologische und rechtliche Basis

An dieser Stelle soll auf der Basis des staatlichen und kirchlichen Bildungsauftrags eine Begründung seelsorglichen Handelns im konfessionellen Religionsunterricht innerhalb des Systems Schule Raum finden.

In Hinblick auf die rechtliche und konzeptionelle Anschlussfähigkeit einer seelsorglichen Dimension schulischen Handelns von Seiten der Kirche in Gestalt ihrer Religionslehrerinnen und Religionslehrer, lässt sich auf die Bildungsaufträge des Staates und der Kirche schauen, die ihren Niederschlag im Bildungsplan finden, wo auch ihre gemeinsame Verantwortung festgeschrieben ist: „Der Religionsunterricht ist nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und nach Art. 18 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg ordentliches Lehrfach, das von Staat und Kirche gemeinsam verantwortet wird.“⁶

Die dezidiert seelsorgliche Dimension wird präsent, beachtet man die im Bildungsplan verankerte ganzheitliche Ausrichtung religiöser Bildung.

Im Rahmen der Zielsetzung des evangelischen Religionsunterrichts werden das Wahrnehmen und Begleiten des Kindes markanterweise als erstes aufgeführt: „Der evangelische Religionsunterricht begleitet Kinder und Jugendliche bei ihrer Suche nach Orientierung und Lebenssinn. [...] Er ermöglicht, die Bedeutung des Evangeliums von Jesus Christus im Leben zu entdecken und im christlichen Glauben eine Hilfe zur Deutung und Gestaltung des Lebens zu finden. Er informiert nicht nur über den christlichen Glauben [...], sondern bringt die Heranwachsenden auch mit Glauben als [...] Lebenspraxis in Berührung. Der evangelische Religionsunterricht nimmt Kinder und Jugendliche mit ihren Lebensfragen, Sorgen, Ängsten, Erwartungen und Hoffnungen

⁶ Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden – Württemberg. Bildungsplan für die Grundschule. 21. Januar 2004, Villingen – Schwenningen 2004, 23. Im Folgenden zitiert als: Bildungsplan.

ernst. Er achtet sie als Mitgestalterinnen und Mitgestalter ihrer religiösen Alltagswelt und stärkt die Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft [...].“⁷

Wahrnehmen und Begleiten sind insofern Elemente seelsorglichen Handelns am Kind, als sie das Kind - mit M. Wermkes Verständnis von Seelsorge - in einen „christlich motivierten kommunikativen“⁸ Vorgang“⁹ mit hinein nehmen, „bei dem sich der Mensch in die Nähe Gottes (wieder) aufgenommen wissen soll.“¹⁰ Die Begleitung auf der Basis christlich-theologischer Anthropologie und Weltdeutung ergibt sich aus der Definition des ordentlichen Lehrfaches als *evangelischer* Religionslehre. Im Bildungsgesamtplan „Freiheit und Liebe“ der Evangelischen Landeskirche in Baden von 2010 wird dies klar zusammengefasst:

„Evangelische Bildungsarbeit ist begründet im Verkündigungsauftrag der Kirche (Mt 28,19). Sie ist „evangelisch“, wenn und insofern sie dem Evangelium, der Guten Botschaft, „dass wir durch Christi Verdienst, nicht durch unser Verdienst einen gnädigen Gott haben“ (CA V), gemäß ist. Die Verkündigung des Evangeliums will die „Freiheit eines Christenmenschen“ eröffnen.“¹¹

2.2 Religionsunterricht im Rahmen von Schulseelsorge - konzeptionelle Basis

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob das Konzept der seelsorglichen Dimension des Religionsunterrichts unter dem Oberbegriff Schulseelsorge verhandelt werden kann, oder ob es in den engeren Zusammenhang der Religionspädagogik und –didaktik gehört?

Lehnt man sich an die Definition der Schulseelsorge von Chr. Schneider-Harpprecht an - „Schulseelsorge versteht sich als Teil einer „caring community“ an der Schule und hat als Ziel, durch beratendes und begleitendes Handeln dazu beizutragen.“¹² -, dann wäre der

⁷ Bildungsplan, 22.

⁸ Im weiten Sinn des Begriffs - auch in Form von nonverbaler und nicht verabredeter Kommunikation.

⁹ Wermke, M., Schulseelsorge – eine praktisch-theologische und religionspädagogische Grundlegung, in: Koerrenz, R./Wermke, M. (Hgg.), Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen 2008, 15-33, 19. Im Folgenden zitiert als: Wermke.

¹⁰ Ebd. Anmerkung 14: Vgl. Meyer-Blanck, Michael: Theologische Implikationen der Seelsorge, in: Engemann, Wilfried: Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile, Leipzig 2009, 19-33, der unter Bezug auf Ernst Lange Seelsorge als „die zielgerichtete Zuwendung zum einzelnen Menschen im Kontext der Kommunikation des Evangeliums“ definiert, 31.

¹¹ Schneider-Harpprecht, Chr., Evangelische Seelsorge im Kontext der öffentlichen Schule – theologische Grundlagen, Ziele und Wege, in: ders., Seelsorge – christliche Hilfe zur Lebensgestaltung. Aufsätze zur interdisziplinären Grundlegung praktischer Theologie, Praktische Theologie interdisziplinär 1, Berlin 2012, 206-219, 215. Im Folgenden zitiert als: Schneider-Harpprecht.

Zitiert aus: Evangelische Landeskirche in Baden, Freiheit und Liebe. Bildung in der Evangelischen Landeskirche in Baden. Rupp, H., Schneider-Harpprecht, Chr., Strack, H., (Hgg.), Karlsruhe 2009, 9.

¹² Schneider-Harpprecht, 215.

Religionsunterricht nicht als Schulseelsorge zu definieren, weil hier selten Beratung im Sinne eines problemlösungsorientierten Gesprächs stattfindet und das System Schule weniger im Blick ist als der oder die Einzelne.

Chr. Schneider-Harpprecht sieht den bezeichnenden Unterschied zwischen Schulseelsorge und Religionsunterricht in der *Perspektive* auf das christliche Bildungshandeln, welches an sich die Basis der kirchlichen Beauftragung ist, die sowohl Schulseelsorge als auch Religionsunterricht theologisch begründet.

Die Schulseelsorge nehme „[...] das christliche Bildungsverständnis, aber auch Bildung und Schule als soziales Geschehen unter dem Gesichtspunkt von „care“ wahr, von sorgender, fürsorglicher, fördernder und unterstützender Gestaltung von Beziehungen zwischen einzelnen, in Gruppen, in der Schulgemeinschaft als „caring community“.¹³

Dem Religionsunterricht hingegen läge die Perspektive und das Ziel der „kritische[n] Reflexion von religiösen Weltdeutungen oder die Stärkung selbstorganisierten Handelns von Jugendlichen in Gruppen“¹⁴ zugrunde.

G. Büttner basiert sein Konzept von Schulseelsorge auf der wertschätzenden Sicht des Religionsunterricht, wenn er von Religionsunterricht als dem „Kristallisationspunkt“¹⁵ aller „seelsorglichen Aktivitäten an der Schule“¹⁶ spricht. Dies macht er an den Komponenten Erkennbarkeit einer Person, Unterrichtsinhalte und Symbolangebote fest.¹⁷

Der von G. Büttner stark gemachte Begriff „seelsorgliche Dimension“, der leitend für diese Arbeit geworden ist, drückt aus, dass Seelsorge innerhalb des Systems Schule nicht ausschließlich im Religionsunterricht stattfindet, dort aber gleichsam nicht lediglich Beiwerk zur kognitiven Reflexion von theologischen Inhalten ist, wenn man eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts als ganzheitliches Wahrnehmen und Begleiten der Schülerinnen und Schüler versteht.¹⁸ Kristallisationspunkt des seelsorglichen Handelns ist

¹³ Schneider-Harpprecht, 215. An dieser Stelle wird verhandelt, inwieweit sich Schulseelsorge als „Form psychosozialer Praxis im sozialen System Schule“ darstellt und dadurch anschlussfähig im System Schule ist und bleibt. Ich verzichte im Rahmen dieser Arbeit darauf, auf dieses Thema näher einzugehen, da die Definition von Schulseelsorge auf der die Debatte basiert, den in meiner Ausführung gewählten Fokus Religionsunterricht ausklammert.

¹⁴ Vgl.ebd.

¹⁵ Büttner, G., Die seelsorgliche Dimension des Religionsunterrichts, in: Engemann, W. (Hg.), Handbuch der Seelsorge, Leipzig 2007, 508-521, 517. Im Folgenden zitiert als: Büttner, Dimension.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl.ebd.

¹⁸ Zwei elementare Merkmale evangelischer Bildungsarbeit, die sowohl für die Schulseelsorge als auch für den Religionsunterricht leitend sind, beschreiben die Weite des Bildungshandelns in Hinblick auf den Umgang mit Unterrichtsinhalten besonders:

- „sie vergewissert Menschen in ihrer Identität als Geschöpf und Ebenbild Gottes (von Gott bejaht zu sein) und bietet Orientierungen für eine eigenständige und verantwortliche Lebensführung;

der Religionsunterrichts im Rahmen dieser Darstellung insofern, als meine Präsenz an der Schule derzeit auf den Religionsunterricht begrenzt ist und damit Chancen und Grenzen gegeben sind. Mit Chr. Schneider-Harpprecht werden die Dimensionen seelsorglichen Handelns beschrieben, die leitend für die Gestaltung des seelsorglichen Religionsunterrichts auf der Basis der in 1.4 genannten Themen sein sollen.

„Der Religionsunterricht und die schulnahe Jugendarbeit haben jeweils eine seelsorgliche Dimension, wenn es in ihnen um das geht, was die Amerikaner „care“ nennen, also um fürsorgliche Beziehungen im weitesten Sinne, um die sensible Wahrnehmung des anderen, um eine Kultur respektvoller Kommunikation, um den Ausdruck von Solidarität in Krisen und den Aufbau von Resilienz, um die Bedeutung des eigenen Glaubens oder der eigenen religiösen Weltanschauung für die Lebensgestaltung.“¹⁹

Unter Berücksichtigung der speziellen Umstände von Kontingenzerfahrungen der Kinder im Kinderdorf, ist die Rolle von Religion zu befragen. Chr. Schneider-Harpprecht beschreibt sie in Anlehnung an Niklas Luhmann bezüglich der Kontingenzbewältigung folgendermaßen: „Religion tut dies, indem sie unbestimmte Komplexität [...] in bestimmte Komplexität überführt, also z.B. durch Symbole oder Rituale ausdrückt, sie für die einzelnen und die Gemeinschaft bewusst erschließt, als gefühltes Erleben zugänglich macht, sie dadurch in den Alltag der Gesellschaft integriert und für die einzelnen erträglicher macht.“²⁰ Daraus ergibt sich für das poimenische Handeln, dass der Erfahrung von Kontingenz und der damit verbundenen Fremdbestimmtheit („Ich will hier nicht sein“) im Schulalltag seelsorglich dahingehend begegnet wird, dass das Kind zumindest ein dem sozialen Gefüge des Klassenverbands entsprechendes Maß an Freiheit und Selbstbestimmung erleben kann.

Nicht zu vernachlässigen ist auch die Wahrnehmung der Tatsache, dass im System Schule die Leistungsunterscheidung besser/schlechter durch Notengebung und andere Bewertungssysteme für Schülerinnen und Schüler offensichtlich und bestimmend ist.

- sie stiftet zu einer heilvollen Gemeinschaft an, stärkt das Vertrauen in die Möglichkeit noch einmal neu anfangen zu können, sowie die Zuversicht in die Zukunft.“

Evangelische Landeskirche in Baden, Freiheit und Liebe. Bildung in der Evangelischen Landeskirche in Baden. Rupp, H., Schneider-Harpprecht, Chr., Strack, H., (Hgg.), Karlsruhe 2009, 9.

¹⁹ Schneider-Harpprecht, 215.

²⁰ Schneider-Harpprecht, 207. Bezeichnenderweise wird an dieser Stelle das Thema Krisenintervention und Notfallseelsorge verhandelt. Dies hat mir die Brisanz der Auswirkungen des komplexen sozialen Gefüges der Schülerin noch einmal besonders bewusst gemacht.

Es ist an dieser Stelle festzuhalten, dass dem oben genannten Zugang zur Religion ein konstruktivistisches Wirklichkeitsverständnis zugrunde liegt.

Innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens die seelsorgliche Unterscheidung bedingte/unbedingte Annahme lebendig werden zu lassen, ist eine besondere Herausforderung seelsorglichen Handelns in der Schule.²¹

Es lässt sich also sagen, dass die seelsorgliche Dimension des Religionsunterrichts nicht alleiniger Ort der Seelsorge in der Schule sein sollte, da die Möglichkeit zum Einzelgespräch selten und wenn doch, dann meist nicht in Ruhe gegeben ist. Die Tatsache, dass didaktische und methodische Entscheidungen einen poimenischen Horizont bekommen ist gerade eine Stärke des Konzept der seelsorglichen Dimension des Religionsunterrichts, weil sie die Reflexion der Inhalte, der Rolle der Lehrkraft und der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern fordert und fördert.

Im Weiteren soll das Thema „Seelsorgliche Dimensionen des Religionsunterrichts“ in Hinblick auf die Lebenswelt des Kindes, das soziale Gefüge des Kindes und die sich daraus ergebenden poimenischen Entscheidungen für den Rahmen „Religionsunterricht“ verhandelt werden.

3. Ziele eines seelsorglich ausgerichteten Religionsunterrichts

Unter Bezugnahme auf die konkrete Situation und die genannten poimenischen Themen sowie die theoretische Reflexion der seelsorglichen Gestalt des Religionsunterrichts erschließen sich folgende Ziele für einen seelsorglich ausgerichteten Religionsunterricht:

In Hinblick auf das Thema **Verlässlichkeit** sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass ihnen die Lehrerin in einer berechenbaren, wertschätzenden Weise ein Gegenüber ist. Theologische Basis ist das **Angenommensein** von Gott, das sich in dieser Grundhaltung äußert. Jedes Kind soll zu Wort kommen können ohne Gefahr zu laufen, bloßgestellt zu werden.

Dies fordert eine Anleitungs- und Vermittlungsrolle der Lehrerin in Bezug auf das Verhalten der Kinder untereinander.

In Hinblick auf das Thema **Zugehörigkeit** spielt die Interaktion der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle. Insbesondere gemeinsam angegangene Projekte können das Bewusstsein der Zugehörigkeit stärken. Theologisch gesprochen kommt die zur **Gestaltung** beauftragte Gemeinschaft als Grundkonstante christlicher Anthropologie zum Tragen. Die Kinder sollen erleben, dass sie als Geschöpfe Gottes das Potential zur Gestaltung bekommen haben und darin von einer Gemeinschaft unterstützt werden.

²¹ Vgl. Büttner, Dimension, 521.

In Hinblick auf das Thema **Raum zur Mitteilung** sollen die Kinder erfahren, dass sie aufgrund der Annahme und Zugehörigkeit ihre Lebenssituation mit den damit verbundenen Ängsten, Fragmenten und gefühlten Unstimmigkeiten gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck bringen können. Die Kinder sollen erfahren, dass ihre Offenheit auf Mitgefühl, Hilfe und Verständnis stoßen kann, statt auf Unverständnis, Abweisung und Irritation. Theologisch gesehen kommt hierin die in der heilsamen Gottesbeziehung verankerte **Freiheit** von äußeren Bindungen und die Freiheit zu heilsamer Gemeinschaft statt Isolation zum Ausdruck.

Die Herausforderung eines seelsorglichen Religionsunterrichts besteht also darin, den Kindern Raum zur Offenheit in Bezug auf ihre Lebensgeschichte zu gewähren, theologisch-geistliche Anknüpfungspunkte von Biographie und Unterrichtsinhalten anzubieten und so heilsame Erfahrungen anzubahnen. Gleichsam ist die Reflektion meiner Wahrnehmung als Lehrerin in Hinblick auf die verschiedenen Rollen innerhalb des seelsorglichen Handelns zentral. Zum einen bin ich als Lenkerin und Moderatorin von Prozessen, auch zwischen den Schülerinnen und Schülern, gefragt. Zum anderen werde ich von den Kindern als konkrete Ansprechpartnerin ins Vertrauen gezogen. Hierbei sind jeweils andere methodische Schwerpunkte seelsorglichen Handelns zu bedenken.

Die theologischen und poimenischen Grundlagen und Ziele einer jeden Begegnung werden unter Bezugnahme auf die oben genannte Basis eines seelsorglichen Religionsunterrichts im Verlauf der jeweiligen spezifischen Darstellung und Reflexion der Interaktion beleuchtet.

Ziel der Reflexion seelsorglichen Handelns ist darüber hinaus immer wieder die genaue Wahrnehmung der eigenen Person. Die Rolle der Lehrkraft als Bezugsperson, Vikarin, Lehrerin und in alldem Seelsorgerin wird im weiteren Verlauf Teil der Reflexion einzelner Begegnungen sein. Die Selbstwahrnehmung der eigenen Person als Seelsorgerin ist Voraussetzung für die Erreichbarkeit der gesteckten Ziele.

Wer bin ich in welchen Beziehungen und zu welchem Zeitpunkt? „Schulseelsorger und –seelsorgerinnen benötigen wohl für alle Arbeitsformen die Haltung „Du darfst mich stören“²², diese Ansicht fordert im Unterrichtsgeschehen eine hohe Sensibilität gegenüber der Dringlichkeit einer Schüleranfrage. Gleichzeitig wird Anspruch auf die

²² Collmar, N., Schulseelsorgerliche Kompetenzen von Pfarrern und Lehrkräften, in: Koerrenz, R./Wermke, M. (Hgg.), Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen 2008, 123-130, 123. Im Folgenden zitiert als: Collmar.

eigene Berechenbarkeit erhoben. Nur in dem Wissen, dass „Fehler“ in Form von unbedachten Äußerungen und nicht wahrgenommenen Dringlichkeiten passieren werden, kann ich angemessen mit den Schülerinnen und Schülern umgehen. Der theologischen Basis der Rechtfertigung, die sämtlichen Relationen des Religionsunterrichts zugrunde liegt, darf sich die Seelsorgerin ebenso gewiss sein. Ansonsten wird Authentizität bereits dort untergraben, wo eine Diskrepanz von fachlicher und personaler Kompetenz entsteht.²³

B. Seelsorgliche Begegnungen der Schülerin M. mit der Religionslehrerin sowie den Kindern der Religionsgruppe im Verlauf von sechs Monaten

1. „Du bist einmalig“

1.1 Darstellung der Begegnung

Das Thema der Geschichte „Du bist einmalig“²⁴ im Rahmen der Schöpfungseinheit legt den Grund für die Erfahrung der bedingungslosen Annahme durch Gott, den Schöpfer und bietet Gelegenheit, persönliche Lebenserfahrung ins Unterrichtsgespräch einzubringen. Das Thema und die Geschichte wurden von mir gewählt, um durch die Erfahrung von Annahme einen Raum für persönliche Mitteilung zu schaffen. Nach meiner Erfahrung mit M. war ich unsicher, ob sie sich auf dieses Geschehen einlassen würde.

Je nachdem, was die Kinder einbringen, ist es erforderlich, die Reaktion der anderen Kinder zu beobachten und darauf zu achten, dass ein Kind mit seiner Erfahrung nicht so stark exponiert wird, dass die anderen sprachlos daneben sitzen müssen.

Die vorgelesene Geschichte handelt von einem Dorf, in dem alle dort lebenden Holzpuppen einander tagein, tagaus graue Punkte oder Sternchen als Bewertung für ihr Können anstecken. Einer davon hat nur graue Punkte, bis er eines Tages zum Schnitzer geht, der ihm sagt, dass er geliebt ist als sein Geschöpf, ohne Sterne und ohne Punkte.

Nachdem die Geschichte erzählt worden war, habe ich einen Impuls zur Vergegenwärtigung des Inhalts gegeben und das Unterrichtsgespräch begonnen.²⁵

L: Schließe Deine Augen. Was siehst Du?

²³ Vgl. Collmar, 126.

²⁴ Lucado, Max, Du bist einmalig. Illustriert von Sergio Martinez, Holzgerlingen 2003.

²⁵ L: Lehrerin, S: Schülerin, M.: M..

M: Ich stelle mir die Holzpuppen vor, wie sie sich Sternchen und Punkte anstecken. Punchinello hat nur Punkte und kriegt immer mehr.

(Die anderen Kinder äußern ihre Vorstellungen)

L: Öffne Deine Augen wieder. Was meint ihr, wofür bekommt man alles Sternchen und Punkte?

M: Wenn die anderen einen blöd finden und den anderen sagen, sie sollen nicht mehr die Freunde von einem sein, dann ist das wie wenn man Punkte kriegt. *(Die anderen Kinder ergänzen: für gute Schularbeiten, für ein ordentliches Heft, wenn man gut in was ist, im Sport oder im Malen).*

Ich habe mal Punkte gekriegt von den anderen. Dann hatte ich keine Freunde mehr, weil die einen gesagt haben, ich bin doof und sie sollen nicht mehr meine Freunde sein. Da war ich ganz einsam und so ganz verlassen. *(Die anderen nicken).*

L: Und da warst Du dann sehr traurig?

M: Ja. Und dann bin ich umgezogen und jetzt habe ich wieder Freunde.

L: Habt ihr anderen auch schon mal Sternchen oder Punkte bekommen?

(Die anderen Kinder erzählen vom Ausgegrenztsein, von schlechten Noten, von Ärger zuhause.)

L: Schauen wir noch mal auf Punchinello. Der hatte ja ganz viele Punkte und hätte lieber Sternchen gehabt. Aber dann hat er Lucia getroffen und die hatte weder Punkte noch Sternchen.

Was denkst Du, warum wollte Punchinello dann auch weder Punkte noch Sternchen haben?

M: Weil es besser ist wenn man keine Punkte und keine Sternchen hat, weil er dann einfach so weiß, dass er eine gute Holzpuppe ist und das für sich selbst denken kann, egal was auf ihm drauf ist.

L: Da hast Du Recht. Als Punchinello zu Eli, dem Schnitzer, gegangen ist, da sind dann die Punkte von ihm abgegangen.

Ein Junge wirft ein: Ich dachte zuerst, dass die sich Öl übergeschüttet hätten, damit die Aufkleber nicht halten.

L: Die Wemmicks sind Holzpuppen und leben in einem Holzdorf und Eli hat sie geschnitzt. Wofür könnten die Puppen stehen, und Eli?

(Ich hatte erwartet, dass der Übertrag „für etwas stehen“ zu kompliziert ausgedrückt sei und ich mich noch mal erklären müsste).

M: Die Puppen sind die Menschen und Eli ist für Gott, der hat die Menschen gemacht.

1.2 Reflexion unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Aspekts der Rechtfertigungsbotschaft

Die Situation regt zu einer Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Seelsorge als Gespräch im Kontext des Religionsunterrichts an. Die Schülerin M. hatte sich zum ersten Mal in besonderer Weise vor der Klasse geöffnet hat und so das Interesse der anderen Kinder geweckt, die aufmerksam schauten. Meine Vermutung war, dass ihre Mitteilung zu Nachfragen oder zum Erzählen eigener Erfahrungen einladen würde, die Kinder reagierten jedoch berührt und schweigend. Ein Nachfragen der Lehrerin barg die Gefahr, die Schülerin zum einen in eine Tiefe der Erinnerung zu führen, die im Unterricht nicht aufgefangen werden kann, zum anderen hätte es auch eine Einladung zur Inszenierung werden können. Darüber hinaus war die Gefahr eines Einzelseelsorgegesprächs vor Publikum besonders augenfällig.

In Bezugnahme auf das eigene Rollenbewusstsein und die Situation des Kindes, sowie die Unterrichtsatmosphäre musste entschieden werden, inwieweit der von dem Mädchen beschrittene Raum zur Öffnung von der Lehrerin noch weiter geöffnet wird, oder ob man erst auf eine weitere Äußerung des Kindes zum Thema warten will. Wie kann das Kind in seiner Erfahrung ernst genommen werden, womöglich sogar heilsames Mitgefühl erfahren, indem es erzählen darf? Wo führt ein Erzählen so intensiv in die Erinnerung zurück, dass dies im Unterricht nicht mehr aufgefangen werden kann?

Ich habe mich dafür entschieden, nach der ersten Bemerkung nachzufragen, ob sie traurig war, um ihr zu signalisieren, dass ich Anteil an dem Geschehen nehme. Danach wollte ich nicht genauer nachfragen, wie es zu der Ablehnung kam, um die Gefühle von M. durch die Erinnerung nicht zu verstärken. Die Erzählung des Mädchens über die Ablehnung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sollte in den folgenden Unterrichtsstunden als Hintergrund für poimenische Unterrichtsentscheidungen präsent bleiben, ohne erneut explizit werden zu müssen.

Durch den positiven Ausgang des Erlebnisses hat M. auch ihr neues Umfeld positiver gedeutet, als bisher wahrnehmbar gewesen ist. Obwohl sie von ihrer Familie getrennt ist, hat sie neue Freunde gefunden und hat „keine Punkte mehr“.

Das Angebot einer Deutung der Figur Eli in Bezug auf den Schöpfergott hat M. sehr schnell angenommen und den entsprechenden Übertrag geleistet. Die Aussage, dass Gott die Menschen „so nimmt, wie sie sind“, alle Menschen liebt und ihr Bestes will, war von ihr im Verlauf des Schuljahres öfter zu hören. So hat sie Jesu Verhalten gegenüber den Tempelhändlern²⁶ damit begründet, dass Gott will, dass alle Menschen zu ihm kommen dürfen und nicht nur die, die Tempelsteuer zahlen können.

Aufgrund der Aussage, dass M. hierher kam und nun wieder Freunde hat, sollte ihr weiteren Verlauf des Schuljahres Raum gegeben werden, auf der Basis dieses Getragenseins ihre Gaben zu entfalten und mutig Engagement zeigen zu dürfen.

2. „Alles geben“

1.1 Darstellung der Begegnung

In der Vorweihnachtszeit haben wir als Religionsklasse 3/4 ein Weihnachtsmusical einstudiert, das im Rahmen der Schulweihnachtsfeier am Morgen und in einem separaten Familiengottesdienst am Tag vor Heiligabend aufgeführt werden sollte.

Jedes Kind der Klasse hatte eine Sprechrolle und war zudem in den Chor eingebunden.²⁷

Im Unterrichtsgespräch (im Bodenkreis sitzend) haben wir darüber gesprochen, wer denn die Hauptrolle spielen (die fast jedes Kind haben wollte) und was eine Hauptrolle ausmache. Aus meinen Beobachtungen ergab sich die poimenische Entscheidung, dass M. im weihnachtlichen Krippenspiel die Rolle des Engels zugeteilt bekommen sollte.²⁸

Eingebettet in ein Projekt der ganzen Klasse hatte sie so die Möglichkeit, öffentlich aufzutreten, sich also der Kritik anderer Menschen implizit auszusetzen und dabei von der Klassengemeinschaft getragen zu sein.

L: „Was denkt ihr? Wer hat in unserem Stück die Hauptrolle?“

S1: „Piepsi. Weil der ist überall dabei. Also viel dabei.“

²⁶ Johannes 2,13-22.

²⁷ Die Mäuse von Nazareth. Inhalt des Musicals war die Geschichte einer Maus (Piepsi), die den Engel bei der Verkündigung der Guten Nachricht belauscht, sie weitererzählt und schließlich selbst mit ihren Freunden zur Krippe reist, um dem Jesuskind ein Lied zu singen. Hof, R., Die Mäuse von Nazareth. Weihnachtsminimusical, Adonia Verlag Deutschland.

²⁸ Für die anderen Kinder erwies sich diese Zuteilung im Gespräch nach der Rollenvergabe als stimmig, da M. „lange blonde Haare hat, wie Engel“ und weil ihr das Engelskleid passte.

S2: „Immer der, der am meisten sagt. Das ist am schwersten, weil mit dem Auswendiglernen.“

L: „Mhh. Ich weiß nicht. Wenn man viel sagt, dann ist es aber nicht so schlimm, wenn einem mal was nicht einfällt.“

M: „Wenn man wenig sagt, ist es schwer. Weil dann muss alles gut sein. Ich sag wenig. Nur einen Satz.“

L: „Dann ist die Rolle also sehr wichtig.“

S3: „Ohne den Engel wär gar nicht soviel los gewesen.“

Einige Kinder nicken zustimmend.

Die Religionsgruppe befindet sich eine halbe Stunde vor der Aufführung des Weihnachtsmusicals in der Kirche. Die Kinder sind kostümiert und geschminkt, letzte Mikrofoneinstellungen werden vorgenommen, die Kinder reden miteinander. M. tritt – im Engelskostüm – an mich heran.

M: „Ich hoff, dass ich meinen Satz gut hinkriege. Denn ich bin ja die Hauptrolle, also als Engel. Jetzt muss ich es schaffen, alles, was ich sagen will in einem Satz rüberzubringen. Also in jedem einzelnen Wort steckt dann ganz viel. Hoffentlich vergess' ich auch kein Wort und bleib nicht mit den Flügeln hängen.“

L: „Bei der Hauptprobe klang dein Satz sehr gut. Ich hab gemerkt, du weißt genau, was du sagen willst. So machst du es auch im Gottesdienst, ok?“

M. geht noch einmal zum Üben auf die Kanzel.

Eine Viertelstunde vor Beginn des Gottesdienstes treffen wir uns als Klasse und setzen uns vor den Altar in einen Kreis. Hier findet unser „Sakristeigebet“ statt. Die Kinder sammeln Wünsche, Befürchtungen, Szenarien für die wir Gott um Beistand bitten werden.

M: „dass er uns hilft, dass wir unseren Satz gut sagen, dass alle hören können, was wir sagen wollen.“

Während der Aufführung geht M. zur Kanzel, versteckt sich, taucht im richtigen Moment auf und verkündigt leidenschaftlich und jedes Wort betonend die Gute Nachricht. Sie ist sichtlich stolz und bekommt hinterher Lob von mir und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

1.2 Reflexion unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Aspekts der Beauftragung zur Gestaltung

Die poimenische Dimension dieser Sequenz bestand aus der Anbahnung eines Bewusstseins der Zugehörigkeit auf der theologischen Basis des gemeinsamen Auftrags zur Gestaltung dieser Welt. Als Gruppe haben wir die „Gute Nachricht“²⁹ für andere Menschen hörbar gemacht und wurden dabei von der Gemeinschaft im Glauben an Gottes Beistand getragen. M. erhielt so die Möglichkeit, ihre Rolle frei und engagiert auszufüllen und dabei von der gesamten Gruppe getragen zu werden, da ihre Rolle Teil eines Gesamtgefüges war, für das die ganze Klasse gemeinsam einstand.

Die Anbahnung einer Erfahrung des Getragenseins war theologisch-spirituell beim gemeinsamen Sakristeigebet gegeben, indem wir als Gemeinschaft Anliegen gesammelt haben, die wir im Gebet vor Gott bringen wollten.

Im Verlauf der Schöpfungseinheit, die dem Musical vorangegangen war, haben wir die Beauftragung des Menschen zur Gestaltung der Welt, zwischenmenschlicher Beziehungen und der Beziehung zu Gott erschlossen. Im Unterricht sprachen wir darüber, warum Gott die Menschen erschaffen hat.

Die Kinder gingen darauf folgendermaßen ein:

L: „Was denkst Du, warum hat Gott die Menschen gemacht?“

S1: „Damit sie sich um die verletzten Tiere kümmern können.“

S2: „Damit er nicht so allein ist. Und die Menschen auch nicht.“

S3: „Damit sich die Menschen um die anderen Menschen kümmern.“

Die oben beschriebene Sicht der Kinder, dass füreinander einzustehen im Kontext der Nächstenliebe Teil des Schöpfungsauftrags ist, wurde hier dahingehend erweitert, dass auch die Fürbitte eine Form des Dienstes am Nächsten ist und – wenn auch im Bewusstsein der Unverfügbarkeit – Lebensgewissheit im Sinne von Annahme und Beauftragung zur Gestaltung fördern kann.

Als Lehrerin ist eine meine Aufgabe, Freiräume zu schaffen und Angebote für die Entfaltung der Kreativität meiner Schülerinnen und Schüler zu geben.

²⁹ Es fand ein Unterrichtsgespräch darüber statt, warum es denn eine gute Nachricht sei, wenn Jesus geboren würde und warum die „Mäuse von Nazareth“ diese Nachricht unbedingt weitersagen wollen. Die Schülerinnen und Schülern zählten biblische Begegnungen auf, in denen Jesus Menschen geheilt hat und freundlich zu ihnen war.

Bei der Reflexion auf die theologischen und psychologischen Aspekte der poimenischen Entscheidung ist ein Blick auf die Wahrnehmung des Kindes von Seiten der Lehrerin zu werfen. Immer wieder ist es aufschlussreich, sich selbst Rechenschaft über die Sichtweise auf die eigenen Schülerinnen und Schüler zu geben und dabei dem Impuls entgegenzuwirken, Kinder in jedweder Form „retten“ zu wollen statt seine Ressourcen in den Blick zu nehmen.

A. Bucher verdeutlicht die Bedeutung der Wahrnehmung des Kindes in Hinblick auf die Art der daraus folgenden Begegnung mit dem Kind durch einen Blick in die Geschichte.

Wurden Kinder im 19. Jahrhundert als zu prägende, gar zu formende Wesen gesehen, so resultierte daraus eine Erziehung, die negativ beurteilte Verhaltensweisen strikt unterband und positive durch die Einforderung von Disziplin förderte.

Betrachtet man das Kind durch die Brille der Romantik, wird es als eine unschuldige, zu behütende Seele wahrgenommen, dessen Wesen bewahrt und gepflegt werden muss. In dieser Zeit entwickelte sich der Begriff *Kindergarten*, der den Anklang an das Spiel und die Zartheit des Kindes zulässt.³⁰

Beide Pole vernachlässigen die Möglichkeit, die Subjektivität des Kindes aufmerksam wahrzunehmen und dessen Ressourcen zur Bewältigung von problematischen Lebenssituationen zu fordern und zu fördern.

„Die Schülerinnen und Schüler sind die Subjekte des Unterrichts. Ihnen Hilfe zur Identitätsbildung und Orientierung in der Wirklichkeit zu geben ist der erste, konstitutive Aspekt des Bildungs – und Erziehungsauftrags des Religionsunterrichts [...].“³¹

Die Entscheidung, M. die Rolle des Engels spielen zu lassen und das anschließende Gespräch darüber lag in der Auseinandersetzung mit den Ressourcen von Kindern zur Bewältigung von Problemsituationen begründet.

Während M. durch die gefühlte, fremdbestimmte „Entfernung“ aus der Ursprungsfamilie zum Objekt zu werden scheint, soll diesem Erleben durch die Möglichkeit des Annehmens eines von ihr zu gestaltenden Auftrags entgegengewirkt werden. Das im Rahmen der Schöpfungseinheit gewonnene Verständnis des christlichen Glaubens, dass die Menschen von Gott beauftragt sind, die Welt, ihre Beziehungen zueinander und zu Gott zu gestalten,

³⁰ Vgl. Bucher, A., Seelsorge an Schülerinnen und Schülern im Kindesalter, in: Koerrenz, R./Wermke, M. (Hgg.), *Schulseelsorge – Ein Handbuch*, Göttingen 2008, 88-98, 88-89. Im Folgenden zitiert als: Bucher.

³¹ Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission. Im Auftrag des Rates der EKD hg. Vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1997, 50. Zitiert bei Wermke, 25, Anmerkung 39.

führt dazu, die Kompetenzen³² von M. stärker in den Vordergrund zu rücken als etwaige Defizite und Entbehrungen.

Diese Kompetenzen hat sie selbst aktiviert, indem sie ihren Rollentext gelernt, verinnerlicht und ausgestaltet hat. Dabei hatte sie zudem das Publikum im Blick, für das sie „alles geben“ wollte.

3. „Gottes Hand hält Dich fest“³³

3.1 Darstellung der Begegnung

Die dritte seelsorgliche Begegnung mit M., die hier beschrieben werden soll, vollzog sich nicht im Gespräch und war insgesamt ein sehr indirekter Prozess der Anbahnung einer Seelsorgeerfahrung. Die Klasse 3/4 hat sich nach Weihnachten mit dem Thema „Wir reden vom Leben, vom Tod und Gott“ beschäftigt. Im Rahmen dieser Einheit wurde eine Doppelstunde zum Thema „Abschied nehmen“ gestaltet. Nach der Anbahnung der Erfahrungen von Annahme, Zugehörigkeit und Gestaltungspotenzial, bestand nun für alle Kinder die Möglichkeit zur Öffnung und Mitteilung biographischer Erfahrungen. Der Zeitpunkt erschien mir geeignet, ganz im Gegenteil zum Schuljahresanfang. Damals war innerhalb des Klassengefüges nicht klar, ob eine Lebensgeschichte von den anderen Kindern mitgetragen werden kann, da die Beziehungen nicht geknüpft und auch nicht auf eine theologische-geistliche Grundlage gestellt waren.

Nachdem wir über die Tatsache von Abschieden nicht nur im Fall des Todes, sondern auch mitten im Leben gesprochen hatten, erhielten die Kinder den Arbeitsauftrag, eine Geschichte über einen Abschied zu schreiben. Hierzu gab es die Möglichkeit, sich von einem am Bodenkreis ausgelegten Bild inspirieren zu lassen und eine fiktive Geschichte zu schreiben, oder eine „aus dem echten Leben“ mit anderen Namen/Personen, oder eine biographische. Diese Differenzierung habe ich aus dem poimenischen Grund vorgenommen, kein Kind zu einer biographischen Geschichte zu nötigen, sie aber auch nicht zu unterbinden. Besonders die Kinderdorfkinder sollten erleben dürfen, dass sie frei sind in ihrer Entscheidung, ob sie sich mitteilen möchten oder nicht.

M. schrieb folgenden Text in ihr Religionsheft:

³² Vgl. Bucher, 91.

³³ Insbesondere das Thema Abschied und Trauer hat eine Verbindung zwischen den Schülerinnen und Schülern, die im Kinderdorf leben und den anderen Kindern geschaffen. An den Erfahrungsberichten der Kinder wurde für alle offensichtlich, dass Abschied und Trauer in jeder familiären Situation eine Rolle spielen können.

Ich nehme Abschied

Ich war bei meiner Oma Zuhause nach der Schule und wollte Hausaufgaben anfangen. Da gerade hat meine Mutter angerufen und sagte zu uns das wir abschied nehmen müssen. Gleich mussten wir alle ganz schrecklich weinen. Aber dann sind wir weg gefahren wir alle getrennt in eine Familie ich bin zuerst nach Offenbach und danach nach Darmstadt dann zu einer Pflegefamilie und dann ins Kinderdorf das musste ich andauern Weinen und jetzt sind wir 1 Jahr weg von Zuhause und ich würde gerne wieder nach Hause.

3.2 Reflexion und poimenisch-didaktische³⁴ Fortführung unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Aspekts der Befreiung zum Leben

Der sehr offene Bericht über ihre Abschiedserfahrung wurde von M. in einer ruhigen Atmosphäre geschrieben. Während der Schreibarbeit wirkte sie nicht außergewöhnlich emotional betroffen oder irritiert. Sie arbeitete konzentriert und ernsthaft. Das Lesen der Erfahrung hat mich als Lehrerin dahingehend herausgefordert, die Chancen und Grenzen der seelsorglichen Dimension des Religionsunterrichts zu bedenken. Während es unmöglich ist, das Erleben dieser Ungewissheit im Leben des Mädchens zu kompensieren, kann meine Aufgabe darin bestehen, ihr die Möglichkeit zur Verarbeitung und die Herstellung eines Bezuges zum Glauben zu bieten.

Die Folgestunde wurde zum Thema „Trost“ gestaltet. Die Kinder hörten die Geschichte von einem Abschied durch Tod zwischen Tierfreunden und gestalteten Trostkarten, die in einem Trostritual an ein Stofftier überreicht wurden.

³⁴Die theologisch-pädagogische Qualität der verschiedenen Religionspädagogischen Ansätze (Symboldidaktik, performativer Religionsunterricht, themenzentrierte Interaktion) sollen hier nicht dezidiert beleuchtet werden. Stattdessen steht der poimenische Aspekt der jeweiligen didaktischen-methodischen Entscheidung im Vordergrund.

An dieser Stelle schließe ich mich dem Konzept G. Büttners³⁵ an und plädiere für ein poimenisches Handeln umgesetzt in einem „Reden in“ (Holzpuppe, Stofftier) anstelle eines expliziten „Reden über“. Dies würde das sich äußernde Kind im laufenden Unterrichtsgeschehen auf eine Bühne zerren. Ein Gespräch über die konkrete Situation hätte ich allenfalls in der Einzelbegegnung führen wollen, die sich in diesem Kontext jedoch nicht ergeben hat.

Der seelsorgliche Mehrwert des Einsatzes von Symbolen, bei G. Büttner besonders betont, besteht darin, eine wichtige Brückenfunktion bei der Vermittlung in den Konflikten zwischen subjektivem Erleben des Kindes und der Forderung der realen Außenwelt herzustellen. Die von den Kindern gebildeten Symbole können als „Übergangsobjekte“ zwischen innen und außen bezeichnet werden, die die Konflikte soweit bewältigen helfen, dass die Weiterentwicklung der Persönlichkeit ermöglicht wird.³⁶

Wie bereits reflektiert, ist es unbedingt zu vermeiden, das Kind vor aller Augen in eine Tiefe der Erinnerung zu zwingen. Indem durch das Nacherleben einer Geschichte Distanz zum eigenen Erleben hergestellt werden kann, erschließt gerade die gewonnene Distanz Raum zur Auseinandersetzung mit der persönlichen Biographie des Kindes. M. befand sich hier auf der Schwelle zwischen dem direkten Preisgeben ihrer Lebenserfahrung und dem Inanspruchnehmen eines Symbols. Auf ihrer Trostkarte stellte sie einen geistlichen Bezug zu dem Trost her, den Gott spendet und schrieb:



³⁵ Vgl. Büttner, G., Seelsorge im Religionsunterricht: pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse, Stuttgart 1991, 199-204.

³⁶ Koch, Wolfgang, Arbeitshilfe Religion Grundschule 3.Schuljahr: zum Lehrplan für evangelische Religionslehre U im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE) hrsg. Von Adelheid Krautter und Elke Schmidt-Lange, Stuttgart, 1997, 8.

Der theologische Aspekt der Freiheit zum Leben kommt zum einen dort zum Tragen, wo Unterricht so gestaltet wird, dass die Schülerinnen und Schüler mitgestalten, wählen und nach dem Maß ihrer Offenheit investieren können. Zudem wird in der Beschäftigung mit der Entwicklung von M. deutlich, dass gelungene Lebensgestaltung inmitten einer ungewissen, umtriebigen Situation möglich ist. Gleichzeitig werden Trauer und Schmerz über diese Situation auch und gerade im Unterricht immer wieder hervorbrechen und dieser Trauer muss behutsam Raum gegeben werden. Eine zentrale seelsorgliche Dimension des Religionsunterrichts hierbei ist die Ermöglichung von Glaubenspraxis in Form von Zuspruch und Gebet. Diese Bezüge hat M. hergestellt.

C. Chancen und Grenzen der seelsorglichen Dimension des Religionsunterrichts

Die Chancen und Grenzen der seelsorglichen Dimension des Religionsunterrichts ergeben sich aus der Zielsetzung, Raum zur Erfahrung von Lebensgewissheit im Lichte der Rechtfertigungsbotschaft zu geben und so tatsächlich *seelsorglich* im Umfeld Schule tätig zu sein. Eine Chance ist die Kontinuität, in der die Lehrerin und die Kinder Zeit miteinander verbringen. Darüber hinaus erleben die Kinder mich in meiner Rolle als angehende Pfarrerin bei (Schul-)gottesdiensten und bei der Durchführung gemeinsamer Projekte.

In der Tatsache, dass Schulseelsorge im Rahmen des Religionsunterrichts nur einen sehr geringen Teil meiner Arbeitszeit ausmacht, liegt eine Grenze der seelsorglichen Dimension des Religionsunterrichts. Begegnungen über den Unterricht hinaus sind aufgrund der sehr kurzen Pause zwischen meiner Doppelstunde und der Folgestunde so gut wie nicht möglich.

Eine Chance besteht dann wiederum darin, seelsorgliches Handeln explizit im Rahmen des Religionsunterrichts zu ermöglichen, didaktische und methodische Entscheidungen poimenisch zu reflektieren und so für die Klasse in Hinblick auf die Erfahrung von christlicher Lebensgewissheit fruchtbar zu machen. Die Wahrnehmung von Seelsorge als Hinwendung zum Subjekt und Unterstützung zur Subjektwerdung durch die Hinwendung Gottes leitet dann die Gestaltung meines Religionsunterrichts. Der Deutehorizont des Glaubens kommt im Rahmen dieses Konzeptes eher zur Tat als zur Sprache und fügt sich damit angemessen und fundiert in die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse der

Kindheitsforschung sowie in die gegenwärtige religionspädagogische Richtung des performativen Religionsunterrichts³⁷ ein.

Eine Chance und eine Grenze seelsorglichen Religionsunterrichts liegen auch darin, als Fachlehrerin jahrgangsübergreifender Klassen mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, die sich nicht ständig in dieser Konstellation begegnen. Während die Kinder so einen neuen Platz im Sozialgefüge finden können, um sich zu öffnen, kann genau dies schwerfallen.

Hier ist die kleine Schule in G. von Vorteil. Eine weitere Chance besteht zudem in der Möglichkeit, Absprachen mit der Klassenlehrerin zu treffen und so die Kinder als Teil eines Kollegiums wahrzunehmen und zu begleiten.

Voraussetzung hierfür ist die positive Einstellung der Schule zu kirchlichem Handeln innerhalb des Systems Schule (Gottesdienste etc.). Eine Grenze ist dort erreicht, wo Gefahr besteht, kirchliches Handeln so einzubringen, dass die Freiheit der nicht konfessionsgebundenen Schülerinnen und Schüler missachtet würde.

An dieser Stelle ist unbedingt darauf hinzuweisen, dass der Religionsunterricht, mit G. Büttner, zwar der Kristallisationspunkt von Seelsorge an der Schule aufgrund der Kontinuität der Person und der Inhalte sein mag, Schulseelsorge aber über den Religionsunterricht hinaus absolut notwendig ist.³⁸

Eine weitere Grenze in Hinblick auf die seelsorgliche Begleitung von Kinderdorffkindern ist da zu ziehen, wo es um therapeutische Seelsorge in Hinblick auf die konkrete Situation des Kindes geht. Hier ist der Begriff „seelsorgliche Dimension“ stark zu machen. Der Religionsunterricht kann da nicht problemlösungsorientiert sein, wo das Kind in ein System von Ursprungsfamilie, Kinderdorffamilie etc. eingebunden ist, deren spezifische Umstände der Lehrerin aus rechtlichen und aus Gründen der Komplexität nicht zugänglich sind. Hierfür hat das Kinderdorf eigene Therapeutinnen und Therapeuten.

Eine Chance von Seelsorge im Religionsunterricht besteht, wie gezeigt, darin, sich intensiv mit einem Kind und seiner Biographie zu beschäftigen und diesem Kind Raum zur

³⁷ Vgl. Klie, T./Leonhard, S. (Hgg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

³⁸ Innerhalb des Systems Schule treffen Menschen mit sehr unterschiedlichen Weltanschauungen aufeinander, denen Zugang zu Seelsorge an der Schule gewährleistet werden muss. Wäre Seelsorge nun den Kindern evangelischer Konfession zugänglich, würde der christliche Bildungsauftrag basierend auf Matthäus 28,19 ad absurdum geführt. Die sich um interkulturelle Seelsorge rankende Debatte kann im Kontext dieser Arbeit nicht geführt werden.

Entfaltung zu geben. Die daraus erwachsenden poimenisch-didaktischen Entscheidungen, umgesetzt in der Unterrichtsgestaltung, können aber auch von den anderen Kindern der Klasse angenommen werden. In der zukünftigen Beschäftigung mit diesem Thema will ich mich auf den Aspekt der Interaktion der Kinder konzentrieren und die Frage bedenken, in welcher Form die Kinder aneinander seelsorglich handeln und wie dies unterstützt werden kann.

In Bezug auf die G.er Klasse besteht eine Chance zur Beziehungspflege in der Einladung zur Kinderfreizeit, die als Angebot der Gemeinde im Rahmen des KU 3 stattfindet. Zwar bin ich als Religionslehrerin dabei, jedoch gehört die Freizeit in den Bereich der Gemeindegemeinschaft. So wäre zwar Kontinuität gewährleistet, gleichzeitig könnten sich die Kinder aber in einen Gemeindegemeinschaftskontext einfügen und auf andere Weise den Glauben praktisch erleben.

Zuletzt liegt die Chance der seelsorglichen Dimension des Religionsunterrichts, die die genannten Ziele der Seelsorge umfasst, gerade in ihrer besonderen Grenze, nämlich der, dass Seelsorge nicht zwingend in einem beratenden Gespräch geschieht.

Die Beobachterperspektive, die man als Pfarrerin im Religionsunterricht aufgrund der eingeschränkten zeitlichen Anwesenheit einnehmen muss, bietet die Chance, religionspädagogische Entscheidungen explizit durch die Brille der Poimenik zu betrachten und so trotz begrenzter zeitlicher Möglichkeiten kontinuierlich Seelsorgebegegnungen zu gestalten und den Schatz des Zeitraums eines ganzen Schuljahrs in den Blick zu nehmen.

Es gilt also nicht „[...] einen expliziten >>therapeutischen RU<< zu fordern, sondern es ist sinnvoll und möglich, einem >>klassischen RU<< gemäß der curricularen Vorgaben eine seelsorgliche Qualität zu verleihen, wenn man es gelernt hat, den [...] >>zweiten Blick<< auf den Unterricht zu werfen.³⁹

³⁹ Büttner, Dimension, 520.

D. Quellen und Literaturverzeichnis

Bucher, A., Seelsorge an Schülerinnen und Schülern im Kindesalter, in: Koerrenz, R./Wermke, M. (Hgg.), Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen 2008, 88-98.

Büttner, G., Die seelsorgliche Dimension des Religionsunterrichts, in: Engemann, W. (Hg.), Handbuch der Seelsorge, Leipzig 2007, 508-521.

Büttner, G., Seelsorge im Religionsunterricht: pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse, Stuttgart 1991.

Collmar, N., Schulseelsorgerliche Kompetenzen von Pfarrern und Lehrkräften, in: Koerrenz, R./Wermke, M. (Hgg.), Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen 2008, 123-130.

Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers in der revidierten Fassung von 1984. Durchgesehene Ausgabe in neuer Rechtschreibung, Stuttgart 1984.

Evangelische Landeskirche in Baden, Freiheit und Liebe. Bildung in der Evangelischen Landeskirche in Baden. Rupp, H., Schneider-Harpprecht, Chr., Strack, H., (Hgg.), Karlsruhe 2009, 9.

Hof, R., Die Mäuse von Nazareth. Weihnachtsminimusical, Adonia Verlag Deutschland.

Klie, T./Leonhard, S. (Hgg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

Koch, W., Arbeitshilfe Religion Grundschule 3.Schuljahr: zum Lehrplan für evangelische Religionslehre - im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE) hrsg. Von Adelheid Krautter und Elke Schmidt-Lange, Stuttgart 1997.

Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden – Württemberg. Bildungsplan für die Grundschule. 21. Januar 2004, Villingen – Schwenningen 2004. Zitiert als: Bildungsplan.

Lucado, Max, Du bist einmalig. Illustriert von Sergio Martinez, Holzgerlingen 2003.

Meyer-Blanck, M., Theologische Implikationen der Seelsorge, in: Engemann, W. (Hg.), Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile, Leipzig 2009, 19-33.

Müller, K.D., Wie kann dieses fremde Haus mir denn zu einer Heimat werden. Religiöse Erziehung und Seelsorge im Heim, Internat und Kinderdorf, in: Riess, R./Fiedler, K. (Hgg.), Die verletzlichen Jahre. Ein Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 1993, 586-596.

Schneider-Harpprecht, Chr., Evangelische Seelsorge im Kontext der öffentlichen Schule – theologische Grundlagen, Ziele und Wege, in: ders., Seelsorge – christliche Hilfe zur Lebensgestaltung. Aufsätze zur interdisziplinären Grundlegung praktischer Theologie, Praktische Theologie interdisziplinär 1, Berlin 2012, 206-219.

Wermke, M., Schulseelsorge – eine praktisch-theologische und religionspädagogische Grundlegung, in: Koerrenz, R./Wermke, M. (Hgg.), Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen 2008, 15-33.