

Loccumer Pelikan

4/09

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Schulseelsorge



„Ich werde da sein“ –
Zum Profil der Seelsorge-
arbeit in der Schule

Schulseelsorge im
Horizont des Jugendalters

Jesus –
ein heimlicher Systemiker?!

Pro und Contra:
Können Lehrerinnen und
Lehrer zugleich
Schulseelsorger sein?

Das seelsorgerlich-
beratende Kurzgespräch

Vom heilvollen Klagen
und Halt-Finden
im Loslassen

Petrus begegnen –
Annäherungen an den
Verleugner

Wenn es dunkel wird ...

inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	151
	grundsätzlich	
Evelyn Schneider	„Ich werde da sein“ – Zum Profil der Seelsorgearbeit in der Schule	153
Matthias Günther	Schulseelsorge im Horizont des Jugendalters	157
Almut Künkel	Jesus – ein heimlicher Systemiker?! Experimentelle Gedanken zu überraschenden Analogien	164
	kontrovers	
Christine Labusch	Das Leben in der Schule ist nicht in Segmente gestückelt: hier das Lernen, da das Fühlen Können Lehrerinnen und Lehrer zugleich Schulseelsorger sein? – pro	170
Uwe Hobuß	Eine Lehrerin kann nicht zeitgleich Seelsorgerin und Lehrerin sein Können Lehrerinnen und Lehrer zugleich Schulseelsorger sein? – contra	171
	praktisch	
Evelyn Schneider	Das seelsorgerlich-beratende Kurzgespräch	172
René Herbig	Vom heilvollen Klagen und Halt-Finden im Loslassen Drei seelsorgerliche Impulse für den Religionsunterricht	175
Matthias Günther	Petrus begegnen – Annäherungen an den Verleugner Eine Doppelstunde am Fachgymnasium	180
Sarah Oltmanns	Wenn es dunkel wird ... Ein Gottesdienst zum Thema Angst mit einer 6. Klasse	187
	informativ	
Dirk Heuer	Verschwiegen, aber nicht verborgen Schüler der BBS Neustadt entwerfen Leporello und Ausstellung zum Thema „Seelsorge“	193
Seelsorge hat viele Facetten zum Beispiel: Notfallseelsorge	155
	... zum Beispiel: Polizeiseelsorge	158
	... zum Beispiel: Flughafenseelsorge	163
	... zum Beispiel: Gehörlosenseelsorge	166
	... zum Beispiel: Krankenhausseelsorge	176
	... zum Beispiel: Gefängnisseelsorge	183
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	169
	Bernhard Kock: „requiem“ – Ausstellung im RPI	194
	Buch- und Materialbesprechungen	195
	„Suchet der Schule Bestes“ – Forum für (Religions-)Lehrkräfte 2009	197
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	198
	Impressum	199



Vor wenigen Wochen haben sich Kolleginnen und Kollegen aus zehn verschiedenen europäischen Ländern im RPI zum Thema „Kindertheologie und Kinderphilosophie in Europa“ getroffen. Es ist schon eine besondere Erfahrung mit Menschen in einen Dialog zu treten, deren Sprache und Kontext fremd ist. Achtsamkeit und eine genaue Wahrnehmung des anderen ist gefragt, da stehen die eigenen Begriffe und Ableitungen erst einmal nicht im Vordergrund. „Wer des Andern ‚Andersheit‘ annimmt, für den geht die Du-Ich-Beziehung der Ich-Du-Beziehung voran“, formulierte der jüdische Philosoph Emmanuel Levinas (1905-1995). Begegnungen mit Menschen verschiedener Herkunft sind dafür das ideale Erprobungsfeld. Aber noch ein anderes muss gesagt werden: Mich bewegen noch immer die Präsentationen der Kolleginnen aus Estland, Litauen, Tschechien, Slowakei und Polen. Da war etwas zu spüren, was uns oft zu fehlen scheint: Leidenschaft, Mut und der unbedingte Wille sich von neuen Herausforderungen nicht schrecken zu lassen. Bei aller Verschiedenheit der Kontexte gibt es Fragen, die uns nicht fremd sind: Wie können Kinder und Jugendliche ihr Leben als wertvoll und lebenswert erkennen? In welcher Weise lässt sich kritisches Denken fördern, dass den Angeboten des Marktes, auch der Markt-Religionen stand hält? Wie ist Identität in einer Gesellschaft zu erlangen, deren kulturelle Wurzeln neu entdeckt werden müssen? Religiöse Bildung, die Entdeckung der eigenen Religion, ist ein entscheidender Schlüssel, aber ohne an „alte“ Zeiten anknüpfen zu wollen. Daher war das Interesse an der Religion des Kindes der Fokus, der über die Grenzen hinaus die Teilnehmenden der Tagung verbunden hat.

Das neue Aufgabenfeld der Schulseelsorge bildet den Themenschwerpunkt dieser Ausgabe. Der Beitrag von Evelyn Schneider entfaltet das erweiterte Verständnis von Seelsorge, das der Schulseelsorge zu Grunde liegt. Schulseelsorge als „das real werdende Angebot Gottes, das Leben zu begleiten“ versteht sich als ein „offenes Angebot“ und ist damit ein besonderer kirchlicher Beitrag auch zur Profilierung von Schulkultur. Matthias Günther plädiert in Aufnahme aktueller Ergebnisse der Entwicklungspsychologie zum Jugendalter für eine „ermutigende“ Schulseelsorge, die Jugendliche nicht als Krisenphänomen, sondern als „Menschen im Wandel“ wahrnimmt und von daher ihre Aufgaben „pragmatisch“ bestimmt. Der Beitrag von Almut Künkel deutet mit Hilfe der „systemischen Brille“ das Jesuszeugnis der Evangelisten. Ihre faszinierenden Schlussfolgerungen zeigen Jesus als „heimlichen Systemiker“. An dieser Stelle darf ein Hinweis zu „praktisch“ nicht fehlen: Das Selbstverständnis der Schulseelsorge wird im Blick auf ihre vielfältigen Arbeitsfelder entfaltet.

Auch dieser Ausgabe liegt neben dem Jahresprogramm 2010 ein Überweisungsträger mit der Bitte um eine Spende für den Pelikan bei. Wir sind dankbar für jeden Betrag!

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Bernhard Kock, *Nach einem langen Leben*. Ausstellung *requiem* vom 31. Oktober 2009 bis zum 6. Januar 2010 im Religionspädagogischen Institut Loccum und in der Evangelischen Akademie Loccum

„Ich werde da sein“ – Zum Profil der Seelsorgearbeit in der Schule

Von Evelyn Schneider

In den letzten Jahren ist die Bedeutung von Schule und Bildung stark in den Vordergrund des öffentlichen und privaten Lebens gerückt. Die Entwicklung der Schulen zu Autonomie und Eigenständigkeit und die Tendenz zur Ganztagschule befördert ein Bewusstsein von Schule, das weit über Wissensvermittlung hinausgeht. Mit mehr *Zeit* wird auch mehr *Alltag* und mehr *vom Leben* in der Schule verbracht. Der *Lebensraum Schule* ist eine Begrifflichkeit, die vor allem in den Schulen selbst entstanden ist und gefördert wird.

Was in der Bildungslandschaft etwas qualitativ Neues ist, ist in Theorie und Praxis der Seelsorge länger schon bewusst: die Lebensraumorientierung. Seelsorge geschieht da, wo die Menschen in ihren jeweiligen Situationen sind in je eigener Weise.¹ Relativ neu allerdings ist die Schulseelsorge als kategoriales Seelsorgefeld.

Eine begriffliche Entscheidung vorweg

Seelsorge *an* Schülern, Sorge *um* die Seele, Seelsorge *mit* Jugendlichen oder *für* sie² – im Sprachgebrauch wie in der theoretischen Literatur findet man unterschiedliche begriffliche Wendungen, die Seelsorgearbeit beschreiben. Unschwerlich schwingt darin die anthropologische Grundeinstellung mit, auf deren Basis die Seelsorgearbeit gesehen wird. Ich möchte mich in Bezug auf die Schulseelsorge ganz offensiv für die Wendungen Seelsorge *für* und Seelsorge *mit* einsetzen, weil ich darin die Grundideen des Angebotscharakters einerseits und der Kooperation beider Partner andererseits ausgedrückt finde.

Die erste theologische Verankerung der Schulseelsorge: Angebot ...

In Ex 3,14 stellt Gott sich Mose namentlich vor: „*Ich werde sein, der ich sein werde ...*“ Dieser Name Gottes entspricht seinem Wesen als (naher oder ferner) Begleiter des Menschen- und Volkeslebens. Menschen können dieses Angebot annehmen oder vernachlässigen, und die Geschichte des Volkes Israel zeigt ein Wechselspiel beider Haltungen. Nähe und Gegenwart auf der einen, Freiheit und Unverfügbarkeit auf der anderen Seite werden zugleich in diesem Namen ausgedrückt.

Wenn man nun nach den besonderen Merkmalen der seelsorgerlichen Begleitung an Schulen gefragt wird, kann die Geschichte rund um diesen Namen orientierend sein für die zugrunde liegende Haltung und Motivation. Offenheit, Bedingungslosigkeit und Freiwilligkeit sind wesentliche Kennzeichen der Schulseelsorge:

- Als Evangelische Schulseelsorge bleibt sie doch auch ein offenes Angebot für Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer anderer Konfessionen und Religionen. Alle in der Schule tätigen und im engen Umfeld beteiligten Menschen können teilhaben an schulseelsorgerlichen Angeboten, sei es das Gespräch unter vier Augen oder der Schulgottesdienst.
- Weder die Einstellung zur Kirche noch die Religionszugehörigkeit noch das Anliegen, das jemand in eine Beratung einträgt, entkräften die Zusage des *Ich werde da sein*, die in jedem seelsorgerlichen Handeln Gestalt gewinnt.

- Wenn wir auch als seelsorgerlich Beratende die Aufgabe haben, in erkannten Krisensituationen den ersten Schritt auf einen Betroffenen zuzugehen, so bleibt es doch seine freie Entscheidung, wie er sich dazu verhält, welchen Weg er wählt, welche Entscheidung er trifft. Immer wieder müssen Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren sich bewusst machen, dass das Ergebnis einer seelsorgerlichen Begegnung sich ihrer Verfügbarkeit entzieht.

Ein weiterer Aspekt der Selbstoffenbarung Gottes ist die Situationsbezogenheit. Gerade in der fehlenden Einschränkung im Bibeltext zeigt sich, dass diese Aussage für alle Lebenssituationen, ob in Freude oder Leid, ob individuell erlebt oder gemeinschaftlich Geltung hat. Im Schulalltag gibt es mannigfaltig „Situationen“, die die ganze Schule oder Einzelne betreffen: Schulanfang oder -abschluss, Jahresrhythmen, Traueranlässe, Konflikte und Gewalt u.v.m. betreffen die ganze Schulgemeinschaft. Mit Problemen oder Lebensfragen unterschiedlichster Art sind Einzelne konfrontiert. Schulseelsorge wird verschiedene Wege finden, *da zu sein*:

- mit Gottesdiensten oder Andachten, Festen, Schulabschlussfeiern u.ä. werden für die „Schulgemeinde“ bedeutsame Zeiten gewürdigt (aus der Geschichte vom verlorenen Groschen ist uns bekannt, dass auch Freude geteilt sein will und wir Ausdrucksformen für das erfahrene Glück brauchen),
- Programme und Angebote zur Stärkung der Schulgemeinschaft, z. B. Oasentage für alle, machen es möglich, dass man Zeit miteinander teilt, die über die sonst im schulischen Kontext übliche Vorherrschaft des Leistungsgedankens hinausgeht und den Menschen als Ganzen anspricht,
- Projekte der Begegnung zwischen Kirche und Schule, z. B. wenn in Erweiterung mancher Themen des Religionsunterrichts mit dem Pastor/der Pastorin der Gemeinde zusammen Exkursionen in die Kirche oder auf den Friedhof vorgenommen werden, erweitern den Schulhorizont und nutzen außerschulische Kompetenzen.

An den Beispielen wird das erweiterte Seelsorgeverständnis erkennbar, das der Schulseelsorge zu Grunde liegt. In der Schule hat man es verstärkt mit Gruppen zu tun, z. B. im Klassenraum, im Pausengeschehen oder bei Gesamtschulveranstaltungen. Deshalb wird eine Seelsorgerin/ein Seelsorger an der Schule neben der Zuwendung zum Einzelnen in Gesprächen auch Formen der Seelsorgearbeit für Gruppen und Schulgemeinde finden müssen. Darüber hinaus ermöglicht das Bestreben, die schulische Seelsorgearbeit mit der Kirche oder anderen Einrichtungen außerhalb der Schule zu vernetzen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer nach- und außerschulischen Zeit Anlaufpunkte für die verschiedensten Lebenssituationen kennen.

Auf diese Weise wird die Schulseelsorge ein Teil des komplexen Systems Schule. Auch im Religionsunterricht scheinen seelsorgerliche Dimensionen auf, wenn die Arbeit sich um Klärung existentieller Lebensfragen oder Stärkung

der Persönlichkeit rankt. Und ein Drittes finde ich in dem Selbstausspruch Gottes, das mir als Seelsorgerin gilt. So wie Mose einst (nur) Übermittler des Gottesnamens war („So sollst du zu meinem Volk sagen...“), so bin ich Übermittlerin und Gestalterin der darin enthaltenen Zusage *Ich bin für dich da* in jeder seelsorgerlichen Situation. Für mich bedeutet das: Ich darf mit Gottes Anwesenheit und Mitwirkung rechnen und ich darf meine Verantwortung in den Rahmen meiner Begrenzungen stellen.³

Die Schulseelsorge ist eines der wenigen Seelsorgefelder, in denen auch, vielleicht sogar hauptsächlich, Nicht-Geistliche tätig sind, in der Regel sind es Religionslehrerinnen und -lehrer. Sie sind es, die in den Pausen „kurz oder länger“ angesprochen werden, die den Schulgottesdienst organisieren, Projekte initiieren oder spontan in einer Notfallsituation in die Klasse gehen sollen, um „irgendwas zu machen“. Wenn Schülerinnen oder Schüler eine Religionslehrerin ansprechen, dann nehmen sie bei ihr eine Orientierung und Weltsicht an, die über den „normalen“ Alltagsrahmen hinausgeht und messen dieser Orientierung – meist unausgesprochen – eine Bedeutung für ihr augenblickliches Problem zu. Gemäß der lutherischen Forderung des Priestertums aller Gläubigen wird sowohl im Schulseelsorgeansatz, wie auch in der Verteilung ihrer Aufgaben die Verantwortung aller Christen für ihre Mitwelt realisiert. Nicht zuletzt schöpfen Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger aus einem Repertoire und aus der Kraft individueller Lebens- und Krisengeschichten, die in vielen Situationen einen Verstehenszugang eröffnen und den Deutungshorizont erweitern.

Die zweite theologische Verankerung: Ermutigung

Eine wesentliche Aufgabe der Schulseelsorge bleiben die (Einzel-)Gespräche. Aber sie gestalten sich in der Regel anders als geplante Beratungen oder seelsorgerliche Vier-Augen-Gespräche, und sie erfordern eine besondere Gesprächskompetenz. Die folgenden Beispiele sollen das Spezifikum der seelsorgerlich-beratenden Gespräche in der Schule illustrieren:

1. *Ein Schüler trifft in der Pausenhalle „zufällig“ auf den Religionslehrer und sagt unvermittelt zwischen allen Umstehenden: „Herr L., tut mir leid, dass ich morgen nicht bei Reli dabei sein kann ... ich zieh nämlich um ... zu Hause kann ich nicht mehr bleiben ...“.* Seelsorgegespräche finden in relativer Öffentlichkeit statt. Die Lehrkraft spürt, dass sich hinter diesen kurzen Sätzen ein individuelles Drama verbirgt und sieht sich zugleich vor dem Problem, im Getümmel des Pausenbetriebs und möglicher Zuhörer genauer darauf einzugehen.
2. *Es gongt zur Fünf-Minuten-Pause, die Schüler müssen in den Chemieraum, die Religionslehrerin muss zur nächsten Klasse. Sie schreibt noch eben ins Klassenbuch. Eine Schülerin bleibt zurück, tritt ans Pult und fragt: „Frau L. haben Sie mal kurz Zeit? ... Ich schaff das alles nicht mehr ...“* Die zügige Zeittaktung be-

stimmt die Gesprächssituation. Auch wenn die Schülerin hier direkt ein Problem angesprochen hat, ist beiden (S: ... *mal kurz Zeit?*) klar, dass nur wenig Zeit für eine (erste) Klärung bleibt.

3. *An einem Vormittag wird eine Religionslehrkraft „zwischen durch“ mit den folgenden Gesprächen konfrontiert: „Frau S. würden Sie sagen, dass Scheidung eine Sünde ist?“ „In dieser Klasse kann mich keiner leiden!“ „Gestern hat mein Freund mit mir Schluss gemacht.“ „Frau S., ich mache mir Sorgen um meine Freundin Sandra, ich glaub die ist magersüchtig.“ „Können Sie nicht mal mit Herrn M. reden? Der will mich absägen.“* Seelsorgerliche Beratungsgespräche in der Schule ereignen sich mit einer unendlichen Themenbandbreite. Auch

wenn die vorschnelle Kategorisierung eines vorgetragenen Problems unzulässig ist, gibt es doch häufig wiederkehrende Beratungs- oder Konfliktthemen, die je besondere Formen der Intervention nötig machen. Von welcher Situation im Gespräch muss ich ausgehen, wenn ein Mobbingfall an mich herangetragen wird, und was müsste ich tun bzw. lassen? Wie gefährlich ist Bulimie und wie muss eine Intervention aussehen? Wie kann eine Stabilisierung im Fall eines Schülertodes oder einer Suizidgefährdung aussehen? Scheidung, Leistungsdruck, Gewalt, Kriminalität mögen Extrembeispiele sein⁴, das Erfordernis einer guten Kenntnis seelsorgerlicher Intervention ist evident und auch für weniger schwere Gesprächsthemen nötig.

Seelsorge

hat viele Facetten ...

... zum Beispiel: Notfallseelsorge

Die Zielgruppen in meiner Seelsorgetätigkeit sind ...

...alle Menschen (egal, welcher Konfession sie angehören), die durch eine überraschende Situation in eine schwierige Lage geraten und eine Begleitung benötigen.

Was ist charakteristisch für die Inhalte in diesem Seelsorgefeld?



Nicht das Blaulicht. Aber Einsätze für die Notfallseelsorge kommen zu unvorhersehbaren Terminen und sind auch für die Betroffenen nicht absehbar. Deshalb geht es um Notfälle.

Die häufigsten Anforderungen haben wir nach plötzlichen Todesfällen. Das kann im häuslichen Umfeld sein (z. B. nach Herzinfarkt), nach einem Suizid oder auch nach einem Unfall. Oft wird die Notfallseelsorge auch gebeten, gemeinsam mit der Polizei die Nachricht von einem plötzlichen Todesfall an Angehörige zu überbringen. Außerdem werden wir gerufen, um bei Unfällen Leichtverletzte oder Unverletzte zu betreuen. Aber es kommt auch vor, dass Polizei, Rettungsdienst oder Feuerwehr uns um Hilfe bitten, wenn sich Menschen mit bedeutenden Sachschäden abfinden müssen (Brände)

oder sich in Lebensgefahr gefühlt haben (Raubüberfall). Eine besondere Chance der Notfallseelsorge ist, dass wir das Beichtgeheimnis kennen: So können z. B. Verursacher von Unfällen ganz offen mit uns reden, ohne Angst vor rechtlichen Folgen zu haben.

Für Einsatzkräfte sind wir prophylaktisch (z. B. in der Aus- und Fortbildung) und nach belastenden Einsätzen da.

In dieser Form der Seelsorge kommt es meiner Meinung nach besonders darauf an, dass ...

... man sich darauf einstellt, alles, was man gerade getan hat, unmittelbar zu einem (vorläufigen) Abschluss zu bringen, um dann den Kopf und das Herz ganz frei zu haben für die Menschen, die einen jetzt brauchen.

Das wesentliche „Rüstzeug“ ist, dass man sich selbst schon einmal gründlich mit Tod und Sterben und Verlustängsten auseinandergesetzt hat. Das übrige Handwerkszeug (z. B. welche Gebete eignen sich, welche Rituale biete ich gerne an, woran erkenne ich an einer Unfallstelle den Einsatzleiter) kann man sich rasch aneignen. Dafür gibt es z. B. einwöchige Grundausbildungen.

Ottomar Fricke war Pastor in Bispingen mit einem zusätzlichen Auftrag für Notfallseelsorge und ist seit Oktober 2009 Superintendent in Walsrode.

Eine besondere Eignung bieten hier die ressourcen- und lösungsorientierten Gespräche auf der Basis des systemischen Beratungsansatzes.⁵ Ressourcenorientierte Gespräche sehen im ratsuchenden Gesprächspartner den Experten seiner Situation, nicht im beratenden! Im gemeinsamen Prozess des *Sich-Beratens* versucht der Seelsorger, die verschütteten Problemlösungskompetenzen des Anderen aufzuspüren und zu aktivieren, ihm gewissermaßen *Mut zu sich selbst*⁶ zu machen. Es gibt Überlegungen zur Aufgabe der Schulseelsorge, die von anderen Haltungen ausgehen, die z. B. das Engagement der Seelsorgerinnen und Seelsorger an Schulen – ob sie nun im staatlichen oder kirchlichen Dienstverhältnis stehen – begründen mit Mk 6,34 „weil sie (die Menschen in der Schule, E.S.) wie Schafe ohne Hirten waren“⁷. Der Sicht des in die Seelsorge involvierten Partners als eines Schafes ohne Hirte, das Hilfe von außen braucht, kann ich nicht folgen. Stattdessen würde ich als biblische Referenzpunkte wie oben beschrieben Ex 3,14 und hier besonders Mk 10,46ff heranziehen. Jesus begegnet dem Blinden vor Jericho, der ihn um Hilfe bittet mit einer Gegenfrage: *Was willst du, dass ich für dich tun soll?* Ich verstehe diese Frage als Aktivierung seiner – ihm ja von Gott geschenkt – Selbstkompetenz. Denn eine individuelle Komponente der gottgegebenen Würde des Menschen, eine individuelle Komponente seiner Ebenbildlichkeit ist seine Verantwortung – die für die Welt und die für sich selbst. Eine wie in Mk 10 gestaltete Begegnung setzt die gottgegebene Würde des Anderen im Gespräch ein und um.

Schulseelsorge ist das real werdende Angebot Gottes, das Leben zu begleiten und die Ermutigung, sich als von Gott mit Selbstkompetenz ausgestatteter Mensch zu begreifen.

Das Profil der Evangelischen Schulseelsorge

Oft wird nachgefragt, was ein Angebot zu einem schulseelsorgerlichen Angebot macht im Ensemble des sozialen Netzwerks der Schule. Eine gute, eine konstruktive Frage, die mich nicht zur Apologie herausfordert, sondern die ich aufgreife, um das Profil der Evangelischen Schulseelsorge zu schärfen.

Evangelische Seelsorge steht auf der Basis einer christlich-ethischen Orientierung und in Verbindung zu einer über das Leben hinausgehenden Macht. Das ist auch „Kunden“ der Seelsorgearbeit bewusst. In diesem Bewusstsein geht die Schulseelsorge mit den Menschen in der Schule mit.

Drei Merkmale möchte ich hier besonders herausgreifen, durch die ein Angebot sich als Seelsorge profiliert:

1. Ich gestalte dieses Angebot als Ausdruck des *Da-Sein-für-Dich*. Hier erweist sich implizit oder explizit Gottes Fürsorge und zwar in der vorgegebenen, aktuellen Situation. Ein Religionslehrer erklärte mir kürzlich: „Wenn ich auf einer Klassenfahrt, die ich als Klassenlehrer veranstalte, erkenne, dass einige unter anderen leiden, und merke, dass die Klasse dringend lernen muss, respektvoller miteinander umzugehen, dann werde ich zum Seelsorger in dem Moment, wenn ich mich den einzelnen Leidenden zuwende und wenn ich mit allen



Informationsfaltblatt „Schulseelsorge“
Gestaltung: Hans-M. Moosbach, Liebenau

- entsprechende Angebote zum Gemeinschaftstraining mache – ich tue, was ich im Reli lehre!“
2. Ich möchte damit ein Beziehungsangebot machen, um Beziehungskompetenz zu fördern, und zwar meine eigene und die der Schülerinnen und Schüler.⁸ In einem Pausencafé oder Frühstücksangebot oder der offenen Haltung auf dem Schulhof kann die Grundhaltung eines „Mich darf man stören“ signalisiert werden. Die Offenheit und Bedingungslosigkeit dieser Haltung drückt Wertschätzung aus und spiegelt die bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott wider.
3. Das Angebot dient der positiven Stärkung des *Selbstkonzepts* und der *Selbstdeutungskompetenz*. Sowohl in einer Theatergruppe mit ausgewählten Stücken als auch im Unterricht oder in Einzelgesprächen u. v. m. kann das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten gestärkt und Verantwortlichkeit für mich und meine Welt ausgebildet werden. Unvergleichlich lebensnah wirken hier Indikativ und Imperativ, Zuspruch und Anspruch ineinander. „Was willst du, dass ich für dich tue?“ besagt zugleich: „Ich bin da für dich, handle nun.“

Ausblick

„Selten gab es eine so breite Koalition von Schultheoretikerinnen und -theoretikern, schulpolitischen Instanzen und keineswegs zuletzt, auch Lehrerinnen und Lehrer für den Auf- und Ausbau von Schulleben.“⁹ Die Schulkultur ist ein

Profilmerkmal für die Außendarstellung einer Schule geworden, und die Schulseelsorge wird als ein diese Schulkultur positiv mitgestaltendes und beeinflussendes Handlungsfeld vielerorts gefördert. Man kann sie verstehen als *Geschenk* der Kirche an die Schule, denn durch Weiterbildungen qualifiziert sie staatliche und kirchliche Seelsorgerinnen und Seelsorger. Und auch wenn die staatlichen leider (noch?) keine Stundenentlastung erhalten, gehen sie doch zumeist hoch motiviert und engagiert an diese Tätigkeit, und durch finanzielle Mittel werden seelsorgerliche Einzelprojekte gefördert sowie vielerorts mit dem *kirchlichen Drittel* der Schulpastoren zusätzliche Tätigkeiten an den Schulen unterstützt.

Man kann die Schulseelsorge verstehen als *kirchlichen Beitrag zur Menschenbildung*.¹⁰ Die Synode der Evangelischen Landeskirche Hannovers hat für diesen Beitrag Mittel bereitgestellt, um in einem umfangreichen Weiterbildungsangebot Seelsorgerinnen und Seelsorger aller Schulformen zu qualifizieren. Nachdem 13 Lehrerinnen und Lehrer, ein Diakon und fünf Pastorinnen und Pastoren aller Schulen in 2009 eine Weiterbildung mit verschiedenen Qualifikationsbausteinen absolviert haben, beginnen zwei weitere mit je über 20 Teilnehmenden im September und im November dieses Jahres. Das Feld der Evangelischen Schulseelsorge im Bereich der Landeskirche Hannovers nimmt Gestalt an.

Evelyn Schneider ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Berufsbildende Schulen und Weiterbildung Schulseelsorge.

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu die Einblicke in die verschiedenen Seelsorgefelder in diesem Heft.
- 2 Vgl. u.v.a. Kapitel II in Ralf Koerrenz, Michael Wermke, Schulseelsorge – ein Handbuch, Göttingen 2008.
- 3 Etwas weiter geht Wolfgang Wiedemann, Keine Angst vor der Seelsorge, Göttingen 2009, wenn er die mystische Seelsorge vorstellt: „*Sie will ... nicht helfen. Sie wartet auf die Selbstopferung des Heiligen. Konkret: ... Wir beide sitzen da, und Gott hört zu. Wir unterhalten uns vor Gott. Diese Vorstellung ist mein Beitrag dazu, dass das Gespräch seelsorgerlich ist.*“ S. 216 – ein Ansatz, der sicher kontrovers zu diskutieren ist, aber durch die konsequente Einbeziehung „des Göttlichen“ der theoretischen Auseinandersetzung Anreize bietet.
- 4 Vgl. hierzu Kapitel „Seelsorge in Konfliktfällen“ in Ralf Koerrenz, Michael Wermke, Schulseelsorge – ein Handbuch, Göttingen 2008, S. 175ff., sowie Friedrich Schweitzer, Seelsorge mit Schülerinnen und Schülern im Jugendalter, in: ebd., S. 104.
- 5 Vgl. Britta Möhring, Evelyn Schneider, In der Schulseelsorge ressourcenorientiert Gespräche führen in: Harmjan Dam, Matthias Spenn, a.a.O. 41 ff. Ein Beispiel eines Kurzgesprächs findet sich auf S. 137 in diesem Heft.
- 6 *Ermutigung* nennt Matthias Günther seinen auf der Individualpsychologie fundierten Seelsorgeansatz, von ihm habe ich den Begriff zur Umschreibung der Wesensmerkmale schulischer Seelsorge übernommen. In: Seelsorge mit jungen Menschen, Göttingen 2009, Rezension in diesem Heft.
- 7 So Harmjan Dam, Stefanie Daube, In der Schulseelsorge Spiritualität gestalten, in: Harmjan Dam, Matthias Spenn, Qualifizierung Schulseelsorge, Comenius-Institut 2009, S. 56.
- 8 Vgl. Ulrike Baumann, In der Seelsorge beziehungsfähig sein, in: Harmjan Dam, Matthias Spenn, Qualifizierung Schulseelsorge, Comenius-Institut 2009.
- 9 Bernd Schröder, Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vlyun 2006, S. 7.
- 10 Vgl. Christoph Schneider-Harpprecht, Schulseelsorge in der Evangelischen Landeskirche in Baden, Ms. 2007, S. 2.

Schulseelsorge im Horizont des Jugendalters

Von Matthias Günther

Das Jugendalter: eine Zeit der Krise?¹

Friedrich Schweitzer schreibt jüngst (2008): „Lange Zeit war die seelsorgerliche Arbeit mit Jugendlichen kaum anerkannt. In Lehrbüchern der Seelsorge kamen Jugendliche nicht vor, und umgekehrt fehlte in (religions-)pädagogischen Darstellungen zum Jugendalter die Seelsorge. Trotz einiger beachtlicher Pionierleistungen aus früherer Zeit handelt es sich bei der verstärkten Aufmerksamkeit für Seelsorge mit Jugendlichen um eine neue Entwicklung, auch wenn die entsprechende Praxis in unausdrücklicher Form gewiss weiter zurückreicht. In der verstärkten Wahrnehmung von Jugendseelsorge spiegelt sich eine veränderte Sicht von Jugendlichen, die nun stärker als selbständiges

Gegenüber wahrgenommen werden oder zumindest wahrgenommen werden sollen.“²

Dabei kann es gar nicht verwundern, dass Seelsorge mit Jugendlichen für lange Zeit vernachlässigt wurde, mussten sich doch erst einmal Religionspädagogik und Jugendforschung treffen. Schweitzer schreibt zwölf Jahre früher (1996): „Betrachtet man schulpädagogische Veröffentlichungen einerseits und Darstellungen aus der Jugendforschung andererseits, könnte man meinen, daß Schüler und Schülerinnen keine Jugendlichen sind oder daß umgekehrt Jugendliche nicht zur Schule gehen.“³

Ein Grund mag darin zu sehen sein, dass die klassische europäische Entwicklungspsychologie der zwanziger und dreißiger Jahre des vergangenen Jahrhunderts (vor allem

Seelsorge

hat viele Facetten ...

... zum Beispiel: **Polizeiseelsorge**

Die Zielgruppen in meiner Seelsorgetätigkeit sind ...

die Polizistinnen und Polizisten im Freistaat Thüringen.

Was ist charakteristisch für die Inhalte in diesem Seelsorgefeld?

Menschen, die ihre berufliche Perspektive in der Polizei sehen, haben meist hohe moralische Ansprüche und ethische Ideale. Diese Wertvorstellungen zu bewahren, zu qualifizieren und zu differenzieren gelingt über die Ausbildungszeit hinweg. Jedoch bringt der Berufsalltag im Polizeidienst Herausforderungen mit sich, die oft an die Grenze der Belastbarkeit führen. Wechselschichtdienst unter angespannter Personalsituation, dauerhafte Konfrontation mit zerbrochenen oder gescheiterten Lebensentwürfen, Gewalt, Unfall, Leid und Tod, Wahrnehmung schlimmster menschlicher Verfehlungen und moralischer Abgründe – kaum eine Berufsbiografie begegnet derartigen Eindrücken so häufig und regelmäßig, wie die eines Polizisten.

Nicht jeder Polizist muss diese bedrückenden Eindrücke tagtäglich erfahren – dazu sind die Arbeitsfelder innerhalb der Polizei viel zu differenziert. Aber jeder Polizist ist doch auch ‚nur‘ Mensch. Einfügen in eine Hierarchie und zugleich individuelle Gewissensentscheidungen treffen, den Beruf als Berufung leben und zugleich die Familie in ihrer eigenständigen Bedeutung wertschätzen und mitgestalten, auf die eigene Gesundheit auch bei Dauerstress achten, Reden über das, was auf der Seele brennt und nicht Hineinfressen, was scheinbar unabänderlich ist, auch die Reflexion belastender berufsbedingter Ereignisse wie z.B. nach Schusswaffengebrauch – dies sind regelmäßig wiederkehrende Themen in Gesprächen der Polizeiseelsorge.

In dieser Form der Seelsorge kommt es meiner Meinung nach besonders darauf an, dass ...

- Polizistinnen und Polizisten entgegen dem Alltagsstress und aller Alltagsgewohnheiten aus der Dienststelle erleben, dass sich jetzt jemand Zeit nimmt, nur für sie;

- die einzelne Polizistin / der einzelne Polizist erkennt, dass sie / er im Seelsorgegespräch ganzheitliche Wahrnehmung für ihre / seine individuelle Situation erfährt;
- außerhalb jeglicher dienstlicher Hierarchie geredet werden kann mit einem Partner, der polizeispezifische Feldkompetenz besitzt, aber auf Grund des Seelsorgegeheimnisses keinerlei dienstliche Konsequenzen zu befürchten sind;
- durch Reden und Reflexion Entlastung spürbar werden kann: Mit-Teilen, Abgeben-Können, Loslassen-Können von bedrückenden Gefühlen, belastenden Eindrücken und Bildern, und Frei-Werden für neue Aufgaben;
- auch über Verfehlungen im Dienst und im Privaten offen geredet werden kann und dabei deutlich wird, dass Vergebung und Neuanfang bei Gott und Menschen möglich sind;
- Stärkung, Wertschätzung und Motivation gegeben werden, um in den Anfechtungen des Berufsalltags zu bestehen;
- Begleitung, Begegnung und Lebensdeutung im Horizont des christlichen Glaubens gegeben wird mit dem Ziel, die Lebens-, Arbeits- und Glaubensgewissheit von Polizistinnen und Polizisten zu stärken.



Michael Zippel ist Landespolizeipfarrer und Beauftragter für Notfallseelsorge im Freistaat Thüringen.

die Arbeiten Charlotte Bühlers und Eduard Sprangers⁴) die Sicht des Jugendalters durchgehend zumindest latent bestimmt hat. Und das nicht, *obwohl* Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre mit dieser entwicklungspsychologischen Tradition gebrochen wurde, sondern *weil* der Bruch allzu hart war. Indem mit der Abkehr von der klassischen Entwicklungspsychologie der Verlust der ganzheitlichen Perspektive einherging, war der Weg versperrt, die Grundthese, das Jugendalter führe durch die Krise, einer Überprüfung zu unterziehen, und so wirkte sie weiter als feststehendes Vorverständnis in der Religionspädagogik – und wirkt weiter in Überlegungen zur Schulseelsorge. Zwei Beispiele.



Bernhard Kock, *Migranten*

Horst Klaus Berg fragt 1993⁵: „Welche Probleme bewegen die Schüler? Wo brauchen sie Orientierung?“ Sieben Stichworte werden genannt, um die „Situation der jungen Generation“ zu kennzeichnen:

- Die *Kompliziertheit des Lebens* löse Angst aus.
- Die „*Rädchenexistenz*“ erzeuge ein Gefühl der Ohnmacht.
- Die *Anonymität* verursache die oft von starker Unsicherheit und Verletzlichkeit begleitete Suche nach der eigenen Identität.
- Die *Bedrohungsgesellschaft* sei den Kindern und Jugendlichen schärfer und radikaler bewusst als den Erwachsenen.
- Die *Hoffnungslosigkeit* und Resignation seien der Boden für die „Null-Bock-Einstellung“ der Jungen.
- Der *Zwang zur Perfektion* erzeuge in der Mehrheit ichschwache, ängstliche, oft kranke Kinder.

- Das *Leben in einer hektischen, lauten, künstlichen Welt* sei dafür verantwortlich, dass in vielen Lebensbereichen die Unmittelbarkeit der Wahrnehmung und des Ausdrucks verloren gegangen ist.

Gerhard Büttner bestimmt 2007 „Schülerseelsorge“ „als Begleitung in den Krisen des Jugendalters“ und führt aus: „Auch angesichts spezifischer postmoderner Veränderungen ist dieses Lebensalter nach wie vor bestimmt durch häufig krisenhafte Phasen der Identitätsbildung und der beruflichen Orientierung.“⁶

Ein genauerer Blick auf die Erkenntnisse der modernen Entwicklungspsychologie insbesondere der achtziger und neunziger Jahre kann der Schulseelsorge mit Jugendlichen eine neue Perspektive eröffnen.

Das Jugendalter in der Perspektive der modernen Entwicklungspsychologie

Ein wesentliches Ziel der großangelegten Untersuchung des Zürcher Psychologen Helmut Fend (1979 bis 1983 an der Universität Konstanz; befragt wurden Zwölf- bis 16-Jährige)⁷ war es, die Grundthese der klassischen Entwicklungspsychologie, das Jugendalter – vor allem die Frühadoleszenz – sei die Phase eines krisenhaften Geschehens, zu überprüfen.⁸ Im Folgenden sollen die verschiedenen Aspekte der klassischen Sicht des Jugendalters und die entsprechenden Ergebnisse Fends gegenübergestellt werden.⁹ Folgende Aspekte sind von Fend untersucht worden:

- Die Frühadoleszenz sei eine Phase der *Destabilisierung*, der Selbstzweifel, der Lebensunzufriedenheit, des negativen Lebensgefühls und der Selbstabwertung (80).
- Die Frühadoleszenz repräsentiere eine Phase der *gesundheitlichen Belastung* (ebd.).
- In der Frühadoleszenz erhöhe sich die Selbstaufmerksamkeit, die Beobachtung richte sich auf *das eigene Innenleben* (ebd.).
- Mit der Destabilisierung gehe ein *Leistungs- und Haltungsverfall* einher (ebd.).
- Die Frühadoleszenz sei eine Phase der *Abwendung von den Erwachsenen*, eine Phase der Distanzierung von Eltern und Lehrern (ebd.).
- In Bezug auf die Gleichaltrigen ergebe sich eine Doppelbewegung: Zum einen nehme die Hinwendung zu den Freunden als Gesprächspartnern oder als Vertrauenspersonen zu, zum anderen aber steige die *Isolierungstendenz*, der Jugendliche sei jetzt gerne allein, die alte Klassensolidarität schwinde und die Anzahl der Freunde gehe zurück (80f.).
- Die Destabilisierung drücke sich in einem Wechsel zwischen Aktivität und *Passivität* aus (81).
- Nach der ersten Phase der Destabilisierung setzten Aufbauprozesse der Persönlichkeit ein, die sich insbesondere in einer intensiveren Hinwendung zu kulturellen Angeboten und politischen Problemen, zu *Überlegungen über Möglichkeiten des Lebens in dieser Welt* äußern (ebd.).

Bernhard Kock, *Baumsilhouette 1*

Der Konstanzer Längsschnitt (fünf Messzeitpunkte, $n = 851$ Versuchspersonen) ergab nun die folgenden Ergebnisse:

Destabilisierung?

Zur Dimension Selbstzweifel ist das Ergebnis eindeutig: Merkbare Destabilisierungen kann Fend nicht feststellen, im Gegenteil nimmt die Selbstakzeptanz der Zwölf- bis 16-Jährigen in einigen Items zu (die Prozentsätze der Zustimmung zu der Feststellung „Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders“ sinken merkbar [83]). So ist weiterhin ein verunsichertes Körperselbstbild nicht nachzuweisen. Gleiches ergibt sich im Blick auf die Annahme deutlich steigender emotionaler Labilität in Form reduzierter Emotionskontrolle (83f.). In der Leistungsangst sind altersspezifische Änderungen kaum zu beobachten, vielmehr zeigt sich eine Stabilisierung der Handlungsregulation (die Prozentsätze der Zustimmung zu der Feststellung „Ich habe mir schon oft etwas vorgenommen und es nicht erreicht“ gehen bis zum 15. Lebensjahr deutlich zurück [84]). Fend kommt daher zu dem Schluss, dass „[d]ie Altersentwicklung [...] eher in Richtung einer größeren Stabilisierung [verläuft]“ (86).¹⁰

Gesundheitliche Belastungen?

Fends Untersuchung bestätigt die genannte Hypothese. Die Verschlechterung des im zwölften Lebensjahr sehr positiven Gesundheitsgefühls bis zum 15. Lebensjahr ist auffällig (die Zustimmung zu der Feststellung „Ich fühle mich gesundheitlich sehr wohl“ sinkt von etwa 55 auf etwa 33 Prozent [87]). Sie fällt bei Mädchen wahrscheinlich deshalb wesentlich deutlicher aus, so Fend, weil Mädchen eher dazu neigen, Belastungen somatisierend und nach innen gerichtet zu verarbeiten (88f.). Insgesamt verschlechtert

sich das Gefühl des Wohlbefindens, und die Erschöpfungsanfälligkeit in und nach der Schule steigt.

Innenwendung?

Fend kommt zu dem Ergebnis, dass die Tendenz zur Selbstbeobachtung bei Mädchen mit zunehmendem Alter ansteigt, bei Jungen bis zum 15. Lebensjahr annähernd konstant bleibt. Ein vermehrtes Tagebuchschreiben, das früher als Indikator für die gesteigerte Innenwendung angesehen wurde, lässt sich nicht nachweisen (90).

Leistungseinbruch?

Weder lässt sich ein gravierender schulstufenbezogener Rückgang der Notendurchschnitte, noch eine gravierende Häufung von Klassenwiederholungen feststellen (92f.). Auch die Zeitinvestitionen zeigen keine wesentlichen Veränderungen vom zwölften zum 16. Lebensjahr, doch aufgrund steigender Anforderungen, die ein Mehr an Zeit verlangen, bedeuten die konstanten Zeitinvestitionen eine sinkende Anstrengungsbereitschaft. Disziplinprobleme steigen bei Jungen deutlicher, ein Zeichen dafür, dass sie Belastungen stärker externalisieren (95).

Distanzierung von der Welt der Erwachsenen?

Ogleich die Wahrnehmung eines positiven Eltern-Kind-Verhältnisses zurückgeht, ist dennoch kein deutlicher Anstieg von Dissens- und Konfliktpunkten zu bemerken (97f.). Ebenso wenig sinkt die Gesprächsintensität; allerdings wandeln sich die Gesprächsinhalte: werden Eltern bei persönlichen Problemen zunehmend weniger als Vertrauenspersonen angesprochen, so kommt ihnen bei Orien-

Bernhard Kock, *Baumsilhouette 2*

tierungsfragen zur Wirklichkeit höchste Bedeutung zu (99). Fend kommt nicht zu dem Schluss, „[...] dass sich das Eltern-Kind-Verhältnis heute beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz besonders krisenhaft und konfliktreich gestaltet“ (100). Doch es unterliegt dem Wandel. Die emotionale Distanz zu den Eltern wird größer, ebenso zu den Lehrenden in der Schule. Das Verhältnis wird wahrgenommen als „[...] weniger von persönlicher Zuwendung und persönlicher Aufsicht getragen, sondern mehr von einer eher distanzierten, leistungs- und notenbezogenen, kühlen und Selbständigkeit unterstellenden Kontrolle [...]“ (102).

Kennzeichnend ist insgesamt die Reorganisation des Beziehungsmusters zu anderen. „Die wichtigste Änderung besteht wohl darin, daß sich die Kinder von der *gegebenen* Liebe der Eltern zur *aufgebenden* der gleichaltrigen Partner fortentwickeln müssen. Dadurch taucht am Horizont die bittere Möglichkeit auf, Ablehnung zu erfahren. Sich dieser neuen Liebe zu vergewissern, wird nun zu einem Brennpunkt der Aufmerksamkeit“ (103).

Isolierungstendenz?

Das Erwartungsmuster von einer steigenden Vereinsamung in der Frühadoleszenz wird nicht bestätigt. Nur etwa zehn Prozent der Befragten, so Fends Ergebnis, meinen, dass sie keinen wirklichen Freund haben (104). Entsprechend steigen mit zunehmendem Alter das Gefühl, sozial integriert zu sein, und das soziale Selbstvertrauen (105f.). Der Klassenzusammenhang zeigt eine uneinheitliche Entwicklung; ein hohes Solidaritätspotential ist in der 6. Klassenstufe, dann wieder in der 10. Klassenstufe zu beobachten (108f.). Vom 15. zum 16. Lebensjahr nimmt die Bedeutung von Schulleistungen als Statuskriterium merkbar zugunsten von gruppensolidarischem Verhalten ab, wobei Mädchen Schulleistungen eine noch einmal deutlich geringere Bedeutung zumessen. Fend fasst das Ergebnis zusammen: „Insgesamt ergibt sich für den Bereich der sozialen Beziehungen unter Altersgleichen nicht das Bild einer sehr problemgeladenen Altersphase und sehr problemgeladenen Entwicklungsstufe“ (109).

Passivität?

Der Konstanzer Längsschnitt bestätigt die genannten Hypothesen nicht. Das Tagträumen nimmt zu, das Fernsehen nicht. Vielmehr bleiben Gruppenmitgliedschaften konstant, Gruppenverantwortungen innerhalb oder außerhalb des häuslichen Wirkungskreises erleben mit dem 14. Lebensjahr einen Höhepunkt. Fend führt letzteres auf die intensivere kirchliche Aktivität protestantischer Jugendlicher vor der Konfirmation zurück (112). „Insgesamt“, so Fend, „belegen unsere Daten keine ins Auge springende Gefahr zu passivem Verhalten. Kontinuität von der Kindheit in die Adoleszenz charakterisiert hier die Szene“ (114).

Enkulturationsprozesse

Das Wissen um demokratische Strukturen und die Analysekompetenz, so Fends Ergebnis, steigen mit zunehmendem Alter an (115), weiterhin das politische Interesse. Dabei zeigt sich: „Jungen sind interessierter als Mädchen“ (117). Allerdings ist „[d]er Prozeß des Erwachsenens eines politischen Bewußtseins [...] von einer größeren emotionalen Distanz gegenüber den politischen Verhältnissen begleitet“ (116). Das moralische Urteilsniveau steigt an – zunächst deutlicher bei Mädchen (117). In der Kulturentwicklung haben Mädchen einen deutlichen Vorsprung, dennoch lässt sich der erwartete Anstieg insgesamt nicht belegen: „Die kulturellen Interessen scheinen in dieser Lebensphase eher zu stagnieren“ (118).



Bernhard Kock, *Horizont 06*

Fazit

Fend fasst das Ergebnis des Längsschnittes folgendermaßen zusammen:

„Insgesamt bietet sich uns *nicht* das Bild einer Lebensphase, die von einer Zunahme selbstzerstörerischer, grüblerischer, leidvoller und nach innen gewendeter Problemwahrnehmungen gekennzeichnet ist. Es offenbart sich eher eine pragmatisch orientierte, selbstbewußte und sozial extravertierte Jugendkohorte am Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz. Sie ist skeptisch und informiert, an anderen Menschen interessiert, hat zu den Eltern überwiegend ein kommunikationsintensives und konfliktoffenes Verhältnis, öffnet sich den hedonistischen Möglichkeiten der gegenwärtigen historischen Epoche und sucht Sicherheit in intensiven sozialen Gesellungen mit Gleichaltrigen. Ohne im persönlichen Wohlbefinden stark betroffen zu sein, sieht sie die Zukunft eher skeptisch und die auf sie zukommenden Probleme nüchtern. Die Lebensziele dieser Altersphase verlagern sich auf den sicheren Abschluß der Schule und auf stabile Freundschaften mit Personen des eigenen und des anderen Geschlechts“ (119).

Der Übergang von der Kindheit ins Jugendalter lasse sowohl Wandel als auch Kontinuität erkennen. Die am deutlichsten feststellbare Kontinuität betreffe die Ich-Stärke und das Kontrollbewusstsein der Jugendlichen. „Es erfolgt hier nicht nur kein Einbruch, sondern auf den meisten Aspekten sogar eine Stärkung eines positiven Verhältnisses zu sich selbst“ (120). Dem Wandel unterliege *zum einen* das Person-Umweltverhältnis: „Was vorher überhaupt nicht im Blickfeld war, wird jetzt wahrgenommen und beurteilt; die Interessen und Bewertungen haben sich verändert; [...] besonders die sozialen Beziehungsverhältnisse: Eltern bleiben zwar wichtig, die emotionale Beziehung zu ihnen ist weiterhin sehr wesentlich; sie regulieren aber das Verhalten nicht mehr so ausschließlich und Altersgleiche werden zu wichtigen ergänzenden emotionalen und interpretativen Bezugsinstanzen“ (122).

Zum anderen wandle sich das Verhältnis der Person zu sich selber: „[...] sie muß ihr Selbstverständnis neu organisieren. Sie kann sich nicht mehr kindlich ‚geben‘ ohne ausgelacht zu werden und sie kann sich nicht mehr selbst als Kind verstehen. Im Prozeß der Innenwendung und der Selbstreflexion baut sie ein neues Selbstbild, ein neues Selbstideal auf und beginnt die eigene Entwicklung mehr und mehr in die eigene Hand zu nehmen“ (ebd.).

Der Konstanzer Längsschnitt zeigt somit, dass die Grundthese der klassischen Entwicklungspsychologie nicht länger als gültig angesehen werden kann.

Die Ergebnisse Fends sind 1993 durch eine Studie der Marburger und Hallenser Erziehungswissenschaftler Peter Büchner, Burkhard Fuhs und Heinz-Hermann Krüger¹¹ sowie durch eine Replikationsstudie in Holland¹² bestätigt worden. Ihre zur Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen (Zehn- bis 15-Jährige: n = 2663; insgesamt n = 3950) durchgeführte Befragung lässt ebenso keine entscheidenden Wahrnehmungsveränderungen in Richtung eines geringeren Selbstwertgefühls erkennen. Auch diese Studie kommt zu dem Schluss, dass die Frühadoleszenz nicht als eine Krisenperiode angesehen werden kann.

Das Ergebnis zur Identitätsentwicklung kann problemlos auch auf die Entwicklung religiöser Vorstellungen übertragen werden. Mit Friedrich Schweitzer gesagt: „Die gesamte religiöse Entwicklung ist eng mit der Identitätsbildung im Jugendalter verbunden. Die Ablehnung eines kindlichen, nun häufig als kindisch wahrgenommenen Glaubens entspricht dem Streben nach einer selbständigen Identität als Jugendlicher oder als (junger) Erwachsener, der kein Kind mehr sein kann oder will.“¹³ M.a.W.: Auch die religiöse Entwicklung wird von den Jugendlichen aktiv gestaltet.

Schulseelsorge mit pragmatisch orientierten, selbstbewussten, sozial extravertierten Jugendlichen

Für die Schulseelsorge mit Jugendlichen eröffnet sich eine neue Perspektive. Sie kann und sollte Jugendliche in der Seelsorge als Partner in einem Kooperationsprozess ver-

stehen. Pragmatisch orientierte, selbstbewusste und sozial extravertierte Jugendliche haben Mut, anstehende Aufgaben zu lösen und verfügen über entsprechende Grundkompetenzen. Ermutigung und Stärkung der Kompetenzen kann und sollte wesentliche Aufgabe der Schulseelsorge sein. Im Einzelnen: Schulseelsorge mit Jugendlichen sollte darauf abzielen

- der Entmutigung der Jugendlichen vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken, d.h. die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler zu ermutigen – und dies im erfahrbaren Vertrauen auf Gottes Fürsorge, die ihnen gilt. Die Ermutigung kann sich konkretisieren, indem die Schülerinnen und Schüler als Personen, in ihrem Sosein, entsprechend in allen ihren Äußerungen, ernst genommen, erkannt und geachtet werden, so dass sie, ohne Angst um den eigenen Wert haben zu müssen und daher ohne auf Werterhaltungsstrategien zurückgreifen zu müssen, eigene Beiträge leisten können.
- ihre Deutungskompetenz zu stärken. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sollte den Möglichkeiten nachgespürt werden, wie sich die Wahrnehmung ihrer Wirklichkeit nachhaltig erweitern kann. Die Stärkung der Deutungskompetenz kann sich konkretisieren, indem den Schülerinnen und Schülern in der Begegnung mit der biblischen Überlieferung, insbesondere mit den biblisch beschriebenen Menschen „auf Augenhöhe“ zu einer um die religiöse Perspektive erweiterten Wahrnehmung ihrer je eigenen gegenwärtigen Wirklichkeit, zu einem Mehr an Deutungsangeboten verholfen wird (vgl. meinen Beitrag „Petrus begegnen – Annäherungen an den Verleugner“ in diesem Heft). Ist das Mehr nicht nur erlernbar, sondern als solches auch erfahrbar, eröffnet es die Möglichkeit zu gelingender Kooperation – anders: die Fürsorge Gottes weist in die Gemeinschaft.
- ihre Kooperationsfähigkeit zu stärken. Wenn Schülerinnen und Schüler das Erlebnis des „Auch-Könnens“ machen sollen, muss der Versuch immer genauso hoch bewertet werden wie der Erfolg. Das Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die Erfahrungen von gelingender Kommunikation, Partizipation und Kontribution bis hin zu gelingender Kooperation machen und diese Erfahrungen in der Schulklasse, im Schulleben und über das Schulleben hinaus umzusetzen versuchen.

Eine kontinuierlich ermutigende Schulseelsorge, die Jugendliche nicht als Menschen in der Krise, sondern als Menschen im Wandel versteht, wird – dies als These zum Schluss – die punktuelle Seelsorge mit ihnen in ihren Krisensituationen immer wieder gelingen lassen.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. zum Folgenden auch Günther, Matthias: Seelsorge mit jungen Menschen, Göttingen 2009, S. 101–133.
- ² Schweitzer, Friedrich: Seelsorge mit Schülerinnen und Schülern im Jugendalter, in: R. Koerrenz / M. Wermke (Hg.), Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen 2008, S. 99.

- 3 Ders.: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, S. 144.
- 4 Vgl. Bühler, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen (1922), Göttingen, 6. Aufl. 1967; dies., Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins (1929), Göttingen, 4. Aufl. 1967; Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters (1924), Heidelberg, 29. Aufl. 1979.
- 5 Berg, Horst Klaus: Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden, München/Stuttgart 1993, S. 20–24.
- 6 Büttner, Gerhard: Die seelsorgerliche Dimension des Religionsunterrichts, in: W. Engemann (Hg.), Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile, Leipzig, 2. Aufl. 2009, (S. 508–521) S. 514.
- 7 Fend, Helmut: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken, Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne I, Berlin/Stuttgart/Toronto 1990, Nachdruck: ebd. 1992.
- 8 Bis Ende der siebziger Jahre sind wenige Einzeluntersuchungen einer Überprüfung der überkommenen Anschauungen gewidmet worden, die jedoch bereits zeigen, dass die Frühadoleszenz eher von Stabilität und kontinuierlichen Entwicklungssträngen gekennzeichnet ist (vgl. Oerter, Rolf/Dreher, Eva, in: R. Oerter/L. Montada [Hg.], Entwicklungspsychologie, München 1982, Weinheim 41998, S. 310–395).
- 9 Vgl. Fend, a.a.O., 80–124. Nachweise werden im Folgenden im Text gegeben.
- 10 Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind nicht erheblich, zeigen jedoch, dass Mädchen in beiden Dimensionen weniger stabil als Jungen sind.
- 11 Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Studien zur Jugendforschung 16, Opladen 1996.
- 12 Vgl. Büchner, Peter: Vom Kind zum Jugendlichen. Anmerkungen zum Übergangsprozeß von der Kindheit in die Jugendphase aus der Sicht der Kindheitsforschung, in: PTh 88, 1999, S. 350–362.
- 13 Schweitzer, in: Koerrenz/Wermke (Hg.), a.a.O., 103; vgl. ders., Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh, 6. Aufl. 2007.

Dr. Matthias Günther ist Schulpastor an der BBS Alfeld und außerplanmäßiger Professor für evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Leibniz Universität Hannover

Seelsorge

hat viele Facetten ...

... zum Beispiel: **Flughafenseelsorge**

Die Zielgruppen in meiner Seelsorgetätigkeit sind ...

... Menschen, die am Flughafen arbeiten, aber auch Reisende, Flüchtlinge und andere Personen, die sich aus ganz verschiedenen Gründen zeitweilig am Flughafen aufhalten.

Was ist charakteristisch für die Inhalte in diesem Seelsorgefeld?



Der Flughafen Frankfurt mit seinen über 70.000 Beschäftigten ist wie eine eigene Stadt, hier haben Kirche und Seelsorge auch ihren Platz. Die Kapellen sind Tag und Nacht geöffnet. Seelsorgliche Arbeit am Flughafen hat viel damit zu tun, die Themen wahrzunehmen, die für

Beschäftigte und andere Menschen hier relevant sind. Notwendig ist z.B., sich mit Themen der Wirtschaft und der Arbeitswelt auseinanderzusetzen und Angebote zu machen, die Gegenerfahrungen zu Stress und Leistungsdruck ermöglichen.

In dieser Form der Seelsorge kommt es meiner Meinung nach besonders darauf an, dass ...

... man viel deutlicher noch als bei anderen Seelsorgefeldern aufsuchende Seelsorge betreibt. Zwar gibt es auch am Flughafen mit der Kapelle und dem Büro der Seelsorge eine Anlaufstelle. Der Flughafen ist aber so groß und verzweigt, dass die Seelsorgerin oder der Seelsorger sich auf den Weg zu den Menschen machen muss. Oft ergeben sich dann ganz spontan Gespräche: im Terminal oder in Büros von Beschäftigten. Wichtig ist aber auch, am Flughafen nicht nur klassische Gespräche zu führen, sondern auch andere Angebote wie z.B. Andachten und Konzerte als seelsorgliche Arbeit zu begreifen, die es den Menschen ermöglicht, inmitten des hektischen Flughafenbetriebs eine Auszeit zu nehmen.

Ulrike Johannis ist Pfarrerin und leitet die Evangelische Seelsorge und den kirchlichen Sozialdienst für Passagiere am Flughafen Frankfurt/Main.

Jesus – ein heimlicher Systemiker?!

Experimentelle Gedanken zu überraschenden Analogien

Von Almut Künkel

Voraussetzungen und Einordnungen

Konzepte und Methoden systemischen Denkens erfreuen sich in den letzten zwei Jahrzehnten nicht nur, aber vor allem im Kontext psychosozialen Handelns zunehmender Beliebtheit. Die im Dezember 2008 (endlich!) erfolgte Anerkennung systemischer Therapie als wissenschaftlich begründetem Therapieverfahren durch den Wissenschaftlichen Beirat für Psychotherapie trägt dieser Entwicklung Rechnung.

Gefragt ist, was systemisch ist oder sich zumindest so nennt. Dies gilt neben dem Bereich der Psychotherapie auch für Supervision, Beratung, Coaching, Pädagogik, Organisationsentwicklung, Personalführung etc. Auch in der Weiterbildung „Schulseelsorge“ des RPI Loccum wird der systemische Ansatz gelehrt und gelernt und als ausgesprochen hilfreich für die Arbeit im *System Schule* erlebt.

Mit zunehmender Beliebtheit und Verbreitung scheinen allerdings gelegentlich die spezifische Kontur und die systemtheoretischen Implikationen zugunsten eines leicht erlernbaren und schnell erfolgversprechenden Methodenpools verloren zu gehen, der anwender- und verbraucherfreundlich Zeit und Kosten schont.

Ohne auf die Problematik und die Konsequenzen begrifflicher, aber auch inhaltlicher Unschärfen („Sind wir nicht alle ein bisschen systemisch?“) und der daraus notwendig folgenden vertieften theoretischen Auseinandersetzung mit den Denkvoraussetzungen und Folgen des systemischen Ansatzes (Systemtheorie, Konstruktivismus, Kybernetik) gerade auch aus theologischer Sicht näher eingehen zu wollen, möchte ich mich in meinen bewusst nicht wissenschaftlich gehaltenen Überlegungen auf zwei wesentliche Bereiche beschränken: auf die *systemische Haltung* einerseits und auf *spezifische Methoden systemischer Therapie und Beratung* andererseits.

Die erstaunliche und mich als Theologin und Systemische Supervisorin faszinierende Einsicht: Grundmuster systemischen Denkens und Handelns kann ich in vielen bib-

lischen Texten über Jesus von Nazareth wiederfinden. War Jesus also ein heimlicher Systemiker, der eine bestimmte Art zwischenmenschlicher Kommunikation und lebensfördernder Haltungen schon 2000 Jahre vor der als *systemisch* bezeichneten Psychotherapierichtung des späten 20. Jahrhunderts praktizierte? Und wenn es zumindest partiell so wäre, welche Belege könnten dafür herangezogen werden?

Die außerbiblischen Zeugnisse über Jesus als historische Person sind nur dünn gesät. Darum bleibt naheliegender Weise nur der Verweis auf das Neue Testament, besonders die Evangelien.

Es ist eine exegetische Grundeinsicht, dass die überlieferten Texte als Glaubenszeugnisse der entstehenden Gemeinde eben gerade keine Tatsachenberichte sind und auch nicht sein wollen. Dennoch spricht nach heutigem Stand der Forschung erstaunlich viel dafür, dass die unterschiedlichen Jesusbilder vor allem der Evangelien das Wesentliche des Handelns und Denkens Jesu von Nazareth und die Inhalte seiner Botschaft wiedergeben dürften. Neudeutsch ausgedrückt: die *Alleinstellungsmerkmale* des Mannes aus Nazareth sind auch jenseits des zeitlichen Abstands und der interessegeleiteten Intention der Verfasser, Sammler und Redakteure in den biblischen Texten erkennbar. Dem Fragezeichen in der Überschrift dieser Überlegungen folgt darum trotz aller historisch-kritischen Anfragen in Hinsicht auf den Überlieferungsprozess bewusst ein Ausrufungszeichen.

War Jesus also ein heimlicher Systemiker? Es ist ein spannendes Experiment, die biblischen Geschichten und Texte mit einer systemischen Brille auf der Nase zu lesen – sie erschließen sich noch einmal neu und anders.

Ich werde darum zunächst die Grundannahmen systemischer Therapie skizzieren, um auf diesem Hintergrund einerseits das Selbstverständnis Jesu zu reflektieren, andererseits ausgewählte biblische Texte oder für das Jesusbild der Evangelien typische Sprachformen aus der Perspektive systemischen Denkens und systemischer Methoden exemplarisch zu untersuchen.

Grundannahmen systemischer Therapie

Im systemischen Denken ist die Grundhaltung des Therapeuten gegenüber seinem Klienten durch Kundenorientierung, Wertschätzung und Respekt, Lösungs- und Ressourcenorientierung charakterisiert.



Bernhard Kock, *Heilgensein*

Ausgehend vom konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis, das nicht *eine* universelle, objektive Wahrheit, sondern unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen voraussetzt („Multiversa“ statt „Universum“), geht es in der systemischen Kommunikation darum, das Gegenüber in seinen Deutungen und Konstruktionen der eigenen Geschichte wahr- und ernstzunehmen – unter Verzicht auf eigene Vorannahmen und vorschnelle Zuordnungen. Weil jeder Mensch sein eigenes Universum ist, ist das Nicht-oder Nicht-zu-schnelle-Verstehen des Gegenübers der kommunikative Normalfall, der durch intensives Fragen (Interview) nach der Bedeutung von Fakten, Gefühlen, Befindlichkeiten und Zusammenhängen für den anderen schrittweise verändert werden kann.

Die unvoreingenommene, empathische und respektvolle, aber auch neugierig explorierende Fragehaltung versucht die jeweilige Wirklichkeitskonstruktion des Gegenübers so zu erkunden, wie ein Forscher unbekanntes Terrain erkundet, wohlwissend, dass das als Forscher Gehörte, Gesehene und Wahrgenommene bestenfalls einer mehr oder weniger guten kartografischen Skizze entspricht, aber eben nicht das zu erkundende Terrain selber ist.

Der Andere ist und bleibt Experte seines Lebens und weiß besser als der Beobachter, was er empfindet und auch,

was ihm hilfreich und nützlich ist. Er ist deswegen kein *Patient*, sondern ein *Klient* oder systemisch formuliert: ein *Kunde*, da er in Hinsicht auf seine eigenen Lebensfragen eben *kundig*, also wissend ist und häufig auch schon unterschiedlich wirksame Lösungen ausprobiert hat.

Eine entscheidende gemeinsame Aufgabe des Therapeuten und des Klienten liegt darin, das Anliegen des Gegenübers („Ich leide unter...“) in einen konkreten Auftrag /ein Mandat („Helfen Sie mir dabei...“) zu formatieren – dies dient nicht nur der Transparenz, Stringenz und Effizienz in der Gesprächsführung, sondern auch der Evaluation („Was hat sich in Hinsicht auf den Auftrag jetzt verändert?“). Sogenannte „Skalierungen“ („Wo verorten Sie ihr Thema auf einer Skala von eins bis zehn?“) erlauben der beratenden Person einen Einblick in die Bewertung von Situationen und Ereignissen durch den Kunden.

Die positiv unterstellte Lösungskompetenz des Gegenübers wird durch unterschiedliche Interventionen ernst genommen und aktiviert. Ziel der therapeutischen Kommunikation ist es, dem Gegenüber dabei behilflich zu sein, sich der eigenen Ressourcen zu vergewissern und sie anders oder stärker zu nutzen. Positive Rückmeldungen und explizite Würdigungen (Komplimentieren) heben Gelungenes hervor oder nutzen Fehlschläge als Lernchance möglicher Veränderungen. Die Frage nach positiven Ausnahmen („Gibt es Momente, in denen Sie nicht depressiv sind und was ist dann anders?“) unterstützen den Klienten darin, Problemfixierungen aufzugeben.

Systemisches Arbeiten fokussiert dabei den Kunden im Rahmen des ihn umgebenden Systems (die potentiellen Sichtweisen wichtiger Anderer werden durch sog. *zirkuläre Fragen* importiert, z.B. „Wie würde dein Bruder diese Situation beschreiben?“). Es geht somit eher um die *Erkundung* komplexer, systembedingter Strukturen und Zusammenhänge (z.B. innerhalb des familiären Kontextes) als um die Fixierung kausaler Ursache-Wirkungszusammenhänge, um problemorientierte Analyse oder eine „objektive“ Störungsdiagnostik, die das Gegenüber pathologisiert.

Lösungs- und zukunftsorientierte Fragestellungen (konstruktive Fragen) ermöglichen es dem Klienten, gewohnte Deutungsmuster zu verabschieden („Was würden Sie tun, wenn es anders wäre?“). So können Varianten zum gewohnten, oft leidvollen Verhalten hypothetisch entwickelt und kommunikativ antizipiert werden – mehr Möglichkeiten sind besser als weniger Möglichkeiten!

Die systemische Therapie geht dabei von der optimistischen Voraussetzung aus, dass Menschen in der Regel nicht nur veränderungswillig, sondern auch -fähig sind, sofern sie ihre eigenen Ressourcen nutzen können. Allerdings sind Menschen nicht von außen instruierbar, sondern handeln im Zusammenhang des sie umgebenden Systems (z.B. Familie, Firma, Therapiekontext) selbstverantwortlich und den eigenen Strukturen folgend. Darum gilt: Kein Mensch kann einen anderen verändern. Nur der- und diejenige, der/die sich verändert, verändert sich.

Lösungsangebote und Einfälle des Therapeuten werden dem Gegenüber deshalb zwar als Angebot zur Verfügung gestellt, über ihre Nützlichkeit und Passigkeit entscheidet

der Klient als Experte für sein Leben aber selbst (Kriterium: „Mehr von dem, was hilft, weniger von dem, was nicht hilft“). Im Fall der Ablehnung einer therapeutischen Intervention zeigt der Klient darum nicht Widerstand, sondern *Kompetenz und Eigenverantwortlichkeit*, die als wichtige Ressourcen zur Entwicklung alternativer, subjektiv passender Verhaltensweisen genutzt werden.

In Hinsicht auf das *Selbstverständnis* der beratenden Person ergibt sich daraus, dass die Beziehung zum Klienten nicht hierarchisch, sondern partnerschaftlich ausgerichtet ist. Noch pointierter: Die beratende Person versteht sich als *Dienstleister bzw. Dienstleisterin*, der oder die unter Zuhilfenahme professioneller Methoden den mit dem Kunden „auf Augenhöhe“ ausgehandelten Auftrag erfüllt. Sie profiliert sich darum nicht durch Herrschafts- und Spezialistenwissen, sondern durch Empathie und Akzeptanz, Neugier auf die Lebenswelt des anderen, Würdigung und Wertschätzung, Allparteilichkeit und Transparenz hinsichtlich

eigener Einfälle, Hypothesen und Ideen – auch Humor und spielerische Leichtigkeit können nützlich sein.

Jesus

Vieles von dem, was systemisches Denken und Handeln charakterisiert, kann ich in den neutestamentlichen Geschichten über Jesus wieder finden – bis hin zu seiner Selbstbeschreibung im Jüngergespräch vor der Gefangennahme: „Ich aber bin unter euch wie ein Diener“ (Lk 22,27).

Jesus hat allerdings gerade durch diesen Umgang mit seinen Zeitgenossen Anstoß erregt und sich die Feindschaft der etablierten Kräfte zugezogen, die in der festgelegten Deutung religiöser und moralischer „Wahrheiten“ stecken blieben. „Er isst mit Zöllnern und Sündern“ (Lk 7,34) monieren darum folgerichtig seine Kritiker, „er lästert Gott“ (Mt 26,65), „er ist verrückt“ (Mk 3,22), „ein Freund des

Seelsorge

hat viele Facetten ...

... zum Beispiel: Gehörlosenseelsorge

Die Zielgruppen in meiner Seelsorgetätigkeit sind Gehörlose – also Menschen, die von Geburt an oder vor dem Spracherwerb ertaubt sind – wie auch Schwerhörige, die die Gebärdensprache nutzen, um sich mit anderen zu verständigen.

Was ist charakteristisch in diesem Seelsorgefeld? Seelsorgende müssen die Gebärdensprache erlernen. Die Gottesdienste werden gebärdensprachlich gehalten, sie kommen in der Regel ohne Musik aus. Allerdings gibt es Gebärdenslieder: gemeinsam gebärdete Texte sowie gemeinsam gebärdete Gebete. An den Gottesdienst schließt sich ein Beisammensein an, oft bei Kaffee und Kuchen: ein wichtiger Ort der Kommunikation für die Gehörlosen, die weit verstreut wohnen und nur punktuell Menschen treffen, die ihre Sprache verstehen. Um an möglichst vielen Orten Gottesdienste in Gebärdensprache anbieten zu können, sind viele Kolleginnen und Kollegen wie ich nebenamtlich tätig.

In dieser Form der Seelsorge kommt es meiner Meinung nach besonders darauf an, die Gehörlosen als eine



Sprachminderheit anzuerkennen, sich in der Gebärdensprache zu üben und sich auf die spannende Herausforderung einzulassen, das Wort Gottes zu visualisieren und das Evangelium so in eine Sprache zu übersetzen, die anders ist als alle anderen – gesprochenen – Sprachen. Der Kontakt zu den einzelnen Gehörlosen durch Besuche ist wichtig. Begegnungen schlagen Brücken zwischen der hörenden und der gehörlosen Gemeinde. Unbedingt zu nutzen sind die modernen Kommunikationswege wie das Internet, das für jüngere Gehörlose eine große Bedeutung hat. So

wird landeskirchenübergreifend eine Chat-Seelsorge speziell für Hörgeschädigte angeboten. Wichtig ist die Arbeit, die an den Landesbildungszentren für Hörgeschädigte die jungen Menschen erreicht: der Konfirmandenunterricht, Schulgottesdienste und Jugendfreizeiten.

Anke Heger ist Pastorin in Westercelle mit einem zusätzlichen Auftrag für Gehörlosenseelsorge.

Teufels“ (Mk 3,22) und setzt sich – und das auch noch im Namen Gottes! – über bestehende Ordnungen hinweg. Der souveräne Umgang mit festgelegten Regeln und Wirklichkeitskonstruktionen, die „eindeutig“, „objektiv“ und religiös begründet festlegen, was und wer krank und gesund, fromm oder unfroom, gut oder böse, schuldig oder unschuldig, sogar arm oder reich ist, macht Jesus in den Augen seiner Gegner gefährlich, in den Augen seiner Anhänger faszinierend.

Jesus – ein heimlicher Systemiker? Exemplarisch möchte ich diese These an einigen biblischen Geschichten verdeutlichen und dabei das Augenmerk besonders auf die Aspekte richten, die fast als Vorläufer spezifisch systemischer Methoden gelten können.



Bernhard Kock, *Nach einem langen Leben II*

Systemische Interventionen in biblischen Jesusgeschichten

Zachäus

Der Zöllner Zachäus (Lk 19,1-11) ist bekannterweise aufgrund seines Berufs (Kollaboration mit der Besatzungsmacht in Zollfragen) unbeliebt und isoliert. Er hat von Jesus gehört und ist neugierig geworden. Aufgrund seiner geringen Körpergröße klettert er auf einen Baum, um einen Blick auf den ankommenden Gast werfen zu können, dabei aber selber den Blicken entzogen zu bleiben. Jesus schaut ihn an (anerkennende *Wahrnehmung seiner Situation*), so wird erzählt, und sagt: „Heute muss ich in dein Haus einkehren.“

Das ist zwar keine explizite Aushandlung von *Anliegen und Auftrag*, aber Jesus nimmt zur Überraschung der Umstehenden den Kontaktwunsch des Zöllners („und er begehrte, Jesus zu sehen, wer er wäre“) auf und lässt sich auf seine Bedürfnisse ein. Der klettert von seinem Baum herunter – *Perspektivwechsel!* – begegnet Jesus auf Augen-

höhe und nimmt ihn bei sich zuhause auf. Und (spannend!): Das war es denn eigentlich auch schon. Aufschlussreich ist das *Fehlen* zu erwartender Interventionen. Im Gespräch mit Zachäus gibt es keine gründliche Analyse der Problemsituation, keine Erforschung ihrer Genese, keine wertenden Kommentare, keine Grundsatzdiskussion über richtiges und falsches Handeln und auch keine Ratschläge zur Änderung der Lebensführung. Kurz gesagt: weder Beichte noch Verhaltenstraining.

Stattdessen isst und trinkt Jesus mit dem Hausherrn – orientalische Gastfreundschaft. Vielleicht schaut er sich auch Haus und Garten an. Vielleicht fragt er Zachäus nach seinem Leben und seinen Erfahrungen und welche Bedeutung er ihnen zuweist. Anders gesagt: Jesus taucht mit Neugier, Offenheit und Empathie in die

(ihm eher nicht vertraute) Lebenswelt seines Gegenübers ein, ohne vorschnell zu verstehen und gutzuheißen, aber auch ohne zu urteilen und zu verdammen.

„Ich muss in *deinem* Haus einkehren“ – für mich ist das geradezu ein Grundsatz gelingender systemischer Kommunikation. Es ist nämlich immer das Haus oder die Lebenswelt meines Gegenübers, in die er mich als Gast einlädt, in der seine Regeln, Vorstellungen und Gewohnheiten gelten. Es ist immer die Entscheidung des *Gastgebers*, mir manche Tür zu öffnen oder zu verschließen, mir Brot und Wasser oder eben auch Kuchen und Wein anzubieten. Der Besuch, so wird erzählt, hat Auswirkungen gehabt: Bekanntlich ändert Zachäus sein Leben, gibt vierfach zurück, was

er sich vorher genommen hat.

Aus systemischer Perspektive ist entscheidend: Er entwickelt eine *eigene Idee* darüber, wie er künftig leben will und setzt sie in die Tat um. Die Verhaltensänderung wird also nicht durch ein von Jesus angebotenes Lösungskonzept bewirkt, sondern durch dessen vorbehaltlose Annahme, durch Wertschätzung und ein gesundes Vertrauen in die kreativen Möglichkeiten des reichen, aber unglücklichen Mannes.

Jesus und die Ehebrecherin

Noch plastischer wird die auf Annahme und Würdigung basierende Änderung bei der dramatischen Geschichte von Jesus und der Ehebrecherin (Joh 8,1-11). Diese ist ja dem religiösen Gesetz und der herrschenden Moral nach schuldig geworden und darum eindeutig zu verurteilen, was nach den Maßstäben der Zeit Tod durch Steinigung bedeutet.

Aber Jesus verweigert das Urteil, das andere von ihm erwarten: „Wer unter euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein“, sagt er zu den Pharisäern und Schriftgelehrten, eine ebenso tief sinnige wie auch leicht ironische Auf-

forderung. Es ehrt diese aus christlicher Perspektive vielgescholtenen Männer, dass sie die zum Steinwurf schon erhobenen Hände wieder herunternehmen und sich zurückziehen, einer nach dem anderen, sprachlos und *heilsam verstört* durch eine *konstruktive Frage*, die sie zum Perspektivwechsel anregt und auch ihnen alternative Handlungsoptionen ermöglicht. Zur Frau aber sagt Jesus: „Ich verurteile dich nicht!“ Er begegnet ihr mit Anteilnahme, Würdigung, Wertschätzung, auch wenn sie aus ihrer Geschichte heraus anders gehandelt hat als die gesellschaftliche Norm und vielleicht auch Jesu eigene Idee von gelingendem Leben es erfordert.

Auch hier sehe ich eine Parallele: *Systemische Kundenorientierung* versucht das Gegenüber in seinem Kontext wahr- und ernstzunehmen und trennt die Tat vom Täter (*Externalisierung*). Auf dem Hintergrund dieser gelebten und erfahrenen Annahme kann und soll es dann aber auch um Veränderung, theologisch formuliert um *metanoia*, Umkehr, gehen, damit Leben auch mit Beschädigungen und Brüchen wieder versöhntes und lebenswertes Leben wird. „Geh und sündige hinfert nicht mehr“, sagt Jesus. Auch das ist keine konkrete Anweisung, kein Rezept, keine verordnete Maßnahme, sondern eine *Perspektivöffnung*, in der das Zutrauen sichtbar wird, dass ein anderes Leben möglich ist – wie auch immer der oder die andere das für sich gestalten wird.

Der Blinde von Jericho

Interessanterweise setzt Jesus übrigens auch sonst bei dem an, was sein Gegenüber will: „Was willst du, was ich für dich tun soll?“ fragt er den Blinden, der am Tor zur Altstadt Jerichos sitzt und sich mehr schlecht als recht durch Betteln am Leben erhält (Mk 10, 46-52).

Diese Frage könnte in jeder systemischen Ausbildung als *Standardintervention* gelehrt werden. Denn was der Klient will, ist entscheidend, muss zu Beginn herausgearbeitet und durch eine Verabredung für beide Seiten deutlich gekennzeichnet werden. Geht es in dieser Situation am Stadttor um Heilung, um Soforthilfe, um ein seelsorgerliches Gespräch, ein Almosen oder um etwas ganz anderes? *Anliegen und Auftrag* müssen geklärt werden: „Was willst du, dass ich für dich tun soll?“ – „Dass ich wieder sehen kann!“

Der Blindgeborene

Faszinierend auch, wie durch das *reframing* neue Sichtweisen ermöglicht werden: Ein anderer Mensch, so wird erzählt, ist schon blind geboren (Joh 9,1-8). Das gängige Erklärungsmuster der Antike fragt nach der Schuld: „Wer hat gesündigt, dieser oder seine Eltern, dass er blind geboren ist?“ wollen folgerichtig die Jünger von Jesus wissen. Aber Jesus sprengt die gängigen Deutungsmuster: „Es hat weder dieser gesündigt noch seine Eltern“ sagt er, „sondern es sollen die Werke Gottes an ihm offenbar werden“. Systemisch

ausgedrückt wird hier das Problem (= Blindheit) nicht im Ursache-Wirkungszusammenhang interpretiert und erklärt, sondern unter Herausarbeitung eines positiven Aspekts in einen neuen Rahmen (= *reframing*) gestellt: Das Blindsein hat einen (in diesem Fall: höheren religiösen) Nutzen, ebenso wie auch persönliches Scheitern, Krankheitserfahrungen oder belastende Konflikte positive Teilaspekte haben können, die durch das *reframing* sichtbar gemacht werden.



Bernhard Kock, *Andacht*

Und dann wird der Blinde berührt, verarztet und losgeschickt zum Teich Siloah, weil Heilung und Veränderung da beginnt, wo man selber etwas für das Heilwerden tut und den ersten konkreten Schritt macht. Jesus begleitet ihn nicht, sein Auftrag ist erfüllt. Was noch bleibt, obliegt dem Gegenüber.

„Don't work harder than the client“ könnte man aus systemischer Sicht kommentieren – lass die Verantwortung für das, was dein Gegenüber ändern möchte, konsequent bei ihm oder ihr. Er wird es auf seine Weise lösen.

Das Petrusbekenntnis

Auch die Kommunikation zwischen Jesus und seinen Jüngern in der Perikope Mk 8,27-30 ähnelt einer klassischen systemischen Intervention: Durch *zirkuläres Fragen* wird der vermutete Standpunkt Dritter einbezogen und erweitert

so den eigenen Deutungs- oder auch Handlungsrahmen. Es gibt immer mehr als *eine* Möglichkeit eine Situation oder ein Verhalten anzuschauen und zu bewerten, Perspektivwechsel verändert angeblich starre Rahmenbedingungen: „Was sagen die Leute, wer ich sei?“ fragt Jesus seine Jünger zunächst. Und dann: „Ihr aber, was sagt ihr, dass ich sei?“ Die konjunktivische Frageform eröffnet einen weiten Raum der Möglichkeiten: Johannes der Täufer, Elia, einer der Propheten oder „der Christus“? Jesus selbst behält übrigens seine Sicht der Dinge an dieser Stelle für sich – eine theologisch spannende Fehlstelle.

Gattungsgeschichtliche Aspekte

Dass Jesus seine Botschaft vom Gottesreich häufig in Gleichnissen und Metaphern verdeutlicht hat, die seinen Hörern keine fertigen Wahrheiten, sondern offene Deutungsräume anbieten, hat in der systemischen Therapie ebenfalls eine Parallele: *metaphorisch bildreiche Sprache* eröffnet auch im therapeutischen Rahmen ungewohnte Blicke auf Vertrautes und Neues und bringt so festgefahrene Strukturen wieder in Bewegung: Wer ist denn der wirklich verlorene Sohn? Die unausgesprochene Frage aus Lukas 15 verstört das Weltbild der zuhörenden Pharisäer und frommen Gesetzeslehrer und eröffnet andererseits einen Hoffnungshorizont für die, die von anderen oder sich selbst als Verlorene definiert werden.

Mit der systemischen Brille auf der Nase erschließen sich viele Evangelientexte noch einmal anders: Seligpreisungen können als Zuschreibung positiver Möglichkeiten verstanden werden, die die Wirklichkeit verändern, weil sie zeigen, was sein könnte und sein wird (Aufbruch in das Land der Möglichkeiten), Gleichnisse oder Beispielgeschichten wie die vom reichen Kornbauer als *paradoxe Intervention*, die den Hörer heilsam verstört und ihn zu einem anderen Leben einlädt, Wundererzählungen als Einladung zur *Ressourcenorientierung* ... Da gibt es noch manchen Schatz zu finden und zu bergen.

Schlussbemerkung

„Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ stellt Humberto Maturana, einer der geistigen Väter systemischen Denkens fest und meint damit: Niemand hat einen unabhängigen „objektiven“ Zugriff auf „die Dinge an sich“, sondern nur seine subjektive, selbstkonstruierte Weltsicht. Oder mit Worten Heinz von Foersterns ausgedrückt: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“.

Diese konstruktivistische Einsicht gilt natürlich auch für den vorliegenden Versuch, *mir* vertraut und liebgewordene systemische Denkmuster und Interventionen mit biblischen Inhalten und Sprachformen in Beziehung zu setzen. Als Theologin *und* Systemikerin lese und deute ich die biblischen Texte natürlicherweise so, dass es meiner Vorstellung eines harmonischen Zusammenspiels von systemischem und theologischem Denken am besten entspricht. Selektive Wahrnehmung und Auslassung einerseits, Vergrößerung und Akzentuierung bestimmter Aspekte andererseits sind nicht nur nicht auszuschließen, sondern mir bewusst: *Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung* – genau das aber birgt ja eine riesige Chance, Neues zu entdecken.

Andere Beobachter werden fast zwangsläufig zu anderen Ergebnissen kommen. Das ist gut so und auch systemisch in dem Sinne, dass es – hoffentlich! – der Erweiterung von Möglichkeiten und Zugängen dient, Lust darauf macht, Bekanntes und Vertrautes aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen und als *kompetenter Kunde* selber zu entscheiden, ob die Denkanstöße und Ideen hilfreich, nützlich oder vielleicht nur befremdlich und überflüssig sind.

Almut Künkel ist Schulpastorin am Gymnasium am Kattenberg in Buchholz und systemische Supervisorin (SG).

Ausstellung in der Lernwerkstatt

Das aktuelle Thema:

Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum: Nach den Menschen fragen

von Mitte November 2009 bis Mitte Februar 2010

Erarbeitet von Petra Buschatz, Bettina Focke, Amke Frerichs, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Christine Labusch, Ulla Norra, Beate Peters, Imke Rode-Wagner, Jutta Sydow und Tanja Voss

Das Leben in der Schule ist nicht in Segmente gestückelt: hier das Lernen, da das Fühlen

Können Lehrerinnen und Lehrer zugleich Schulseelsorger sein? – pro

Von Christine Labusch

Jeder, der zur Schule gegangen ist, weiß es aus eigener Erfahrung: Lehrerinnen und Lehrer können nicht die Seele von Kindern berühren.

Beim Rückblick auf meine Schulbiografie erinnere ich mich, dass mancher Lehrer und manche Lehrerin zum Seelsorger/zur Seelsorgerin für mich geworden ist, vermutlich ohne es bewusst gewollt zu haben. Es hätte mich in meinem Vertrauen und meiner Liebe zu diesen Menschen sicherlich nicht verunsichert, wenn ich damals erfahren hätte, dass sie auch die Aufgabe eines Schulseelsorgers übernehmen – ich hätte es eher logisch gefunden. Von der anderen Seite des Kontaktes aus betrachtet: Wenn ich mich als Lehrerin dazu entscheide, zusätzlich die Funktion der Seelsorgerin in mein Arbeitsfeld einzubringen, kann ich das Geschehen in der Schule und die Person differenzierter wahrzunehmen und weite zugleich mein Handlungsspektrum.

Sicherlich: Es ist eine große persönliche Integrität und Rollenklarheit (jenseits von Anbiederung oder Übergriffigkeit) gefragt, wenn es zu Situationen kommt, in denen innerhalb von Stunden oder Minuten die Arbeit im Klassenraum samt Notengebung wechselt mit einem Beratungsgespräch, in dem es um ganz persönliche Fragen geht. Aber nehmen wir einmal einen „Extremfall“ an: Eine Schülerin hat eine Arbeit mit einer fünf zurückbekommen und anschließend mit der Lehrerin darüber gesprochen, welche belastende Situation da im Hintergrund schwebte, als die Arbeit geschrieben wurde. Ist es nicht eine besondere Chance zu erfahren: Mein Wert hängt nicht von der Leistung ab?

Es gibt Gründe und akzeptierbare Umstände, die dazu führen, dass im Leben auch mal etwas misslingt. Ich bin in

meinem Kern und im Wert meiner Person immer dieselbe – egal ob ich eine eins oder eine fünf schreibe, ob ich der Lehrerin ein Angst machendes Ereignis oder etwas Erfreuliches erzähle. Lehrerinnen und Lehrer sind neben den Eltern sehr wichtige Erwachsene für Kinder und Jugendliche. Bei ihnen lernen sie nicht nur den „Stoff fürs Leben“, sondern mindestens ebenso sehr die Haltungen, wie man den Dingen des Lebens begegnen kann. In der Schule lernen Schülerinnen und Schüler von den Lehrerinnen und Lehrern, wie Lernstoff aufbereitet, vermittelt und Schülerleistungen bewertet werden. Und sie lernen durch ihre Lehrerinnen und Lehrer, wie auf Fragen, Nöte und Sorgen, aber auch auf Begeisterung, Freude, Ausgelassenheit und Enthusiasmus der Kinder reagiert werden kann.

Das Leben in der Schule ist aus Schülersicht nicht in Segmente gestückelt: Hier das Lernen, da das Fühlen. Deshalb macht es auch keinen Sinn, die erwachsenen Bezugspersonen zu „segmentieren“: Hier die Lehrerin, da die Seelsorgerin. Ich finde, es sollte in Schulen unbedingt Menschen geben, die diese Doppelfunktion bewusst übernehmen. Das ist nicht nur realistisch, sondern oft buchstäblich notwendig. Denn häufig wissen Lehrerinnen und Lehrer nicht, in welcher Funktion sie gerade von den Kindern gesehen und gebraucht werden. Aber die Kinder und Jugendlichen wissen: Ich werde mich an Frau Müller wenden, Frau Müller, bei der ich auch Mathe und Reli habe ...

Christine Labusch ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Förderschule und Schulentwicklung.

Eine Lehrerin kann nicht zeitgleich Seelsorgerin und Lehrerin sein

Können Lehrerinnen und Lehrer zugleich Schulseelsorger sein? – contra

Von Uwe Hobuß

Eine Lehrerin oder ein Lehrer kann keinesfalls zeitgleich professionelle Seelsorgerin und Lehrerin sein. Gäbe es ein solches „zugleich“, wäre das, was dabei herauskäme etwas Neues, weder ein Lehrer noch ein Seelsorger. Man kann im besten Fall nacheinander Seelsorger und professioneller Lehrer sein. Und auch das ist schwierig genug, denn es gilt, diese unterschiedlichen Rollen und das jeweils dazugehörige Selbstverständnis in der konkreten Situation immer wieder neu zu unterscheiden und zu trennen. Der Anspruch muss sein, immer zu wissen, was man gerade tut, in welchem Setting, mit welcher Haltung welche Zielsetzung angestrebt wird. Dies ist trotz und gerade wegen der vielen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zwischen Pädagogik und Seelsorge schwierig.

Eine pädagogische Haltung und ein pädagogisches Selbstverständnis sind nicht mit einer seelsorglichen Haltung und einem seelsorglichen Selbstverständnis identisch, sondern können in besonderen Fällen sogar konkurrieren und zu Rollenkonflikten in der Schulseelsorgerin oder im Schulseelsorger führen.

Darf die Lehrerin mit dem, was die Seelsorgerin weiß, etwas machen? Unter welchen bestimmten Bedingungen darf sie das?

Der Rolle und dem Selbstverständnis einer Lehrerin oder eines Lehrers kommt es näher als pädagogische Fachexpertin oder Fachexperte gesehen zu werden und sich selbst so zu verstehen. Bewertungen von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Fördern und Fordern im Unterricht gehören zu den Kernaufgaben einer Lehrerin und eines Lehrers.

Der Rolle und dem Selbstverständnis einer professionellen Seelsorgerin oder eines Seelsorgers kommt es näher, sein Gegenüber als Fachexperte des eigenen Lebens zu sehen und sich selbst demgegenüber eher als Unwissenden. In der Seelsorge geht es ums Hinhören und Verstehen, ums Aushalten oder Konfrontieren, es geht um Begegnung, um Kontakt mit dem Nichtverstandenen und natürlich nicht um

Bewertung dessen, was schwer zu verstehen ist. Professionelle Seelsorge geschieht im Kontext eines Konzeptes von Seelsorge und kann verstanden werden als ein strukturiertes und deutendes, auf Glauben bezogenes und emanzipatorisches Geschehen.

Im schulischen Alltag könnte das Miteinander von den Professionen der Lehrerin und der Seelsorgerin in ein und derselben Person bedeuten, dass in kurzer Zeit ein kompletter Rollenwechsel inklusive des oben genannten Paradigmenwechsels zu vollziehen ist. In der Pause wird z.B. die Lehrerin von einer Schülerin angesprochen; dann muss sie in die Rolle der Seelsorgerin wechseln und damit auch in ein anderes Selbstverständnis. Das Ganze, also dieser Übergang von der einen in die andere Identität muss in sehr kurzer Zeit vollzogen werden. Die Lehrerin wird dann temporär Seelsorgerin sein und muss am Ende der Pause wieder zurück, den Übergang in die Rolle und das Selbstverständnis der Lehrerin leisten.

Zur Lehrerin gehört, dass sie z.B. in Notenkonferenzen offen über die Leistungen einer Schülerin mit anderen Lehrern spricht. Über die Inhalte dessen, was sie im Seelsorgekontakt erfahren hat, darf sie nicht sprechen. Das Seelsorgegespräch ist durch das Seelsorgegeheimnis geschützt. Die Seelsorgerin oder der Seelsorger hat die Pflicht den Gesprächsuchenden zu schützen.

Die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer zugleich Schulseelsorger sein können, setzt einiges an Begriffsklärung und Bewusstsein im Lebensraum und Handlungsfeld Schule voraus: es muss geklärt sein, was eine professionelle Schulseelsorgerin ausmacht und von einer aus christlichem Selbstverständnis und christlicher Motivation heraus seelsorglich handelnden Lehrerin unterscheidet.

Pastor Uwe Hobuß ist Beauftragter für den pastoralpsychologischen Dienst im Sprengel Osnabrück und Leiter der dortigen Telefonseelsorge.

Das seelsorgerlich-beratende Kurzgespräch

Von Evelyn Schneider

Es ist nicht die Dauer, die für das Format „Kurzgespräch“ entscheidend ist, sondern die Haltung und damit verbunden die Art der Gesprächsführung. Das Grundprinzip ist: Die ratsuchende Person ist Experte ihrer Situation, ihrer Probleme und der möglichen Lösungen. Aufgabe der beratenden Person ist es, den Gesprächspartner zu der von ihm selbst angestrebten Lösung zu führen. Oft wird dies mit einem Bild aus der Nautik illustriert: Die ratsuchende Person ist der Kapitän seines Schiffes, er weiß das Ziel. Die beratende Person ist der Steuermann, der Wege findet, wie man dahin kommt, Klippen kennt etc. Das Instrument dafür ist das Mäeutische Fragen und die Lösungsorientierung. Mäeutik ist die Hebammenkunst, die etwas hervorbringen hilft, was noch im Verborgenen ist, aber nichts Eigenes schafft. Das ist eine Fragekunst, die auf die Selbsterkundung abzielt, die sich sprachlich und gedanklich nur am Gegenüber orientiert. Wie wird das umgesetzt? Wenn auch die Führung eines Kurzgesprächs komplex ist und viel Übung braucht, können einige Merkmale hier herausgegriffen werden, um das Besondere eines Kurzgesprächs zu erläutern.

1. Man achtet genau auf die Sprache des Anderen und nutzt seine Sprachebene. Menschen drücken sich vorzugsweise in bestimmten Repräsentationsebenen von Sprache aus. Es gibt

- die visuelle Repräsentationsebene („*Ich habe total den Überblick verloren...*“),
- die auditive Repräsentationsebene („*Ich verstehe das nicht...*“),
- die kinästhetische Repräsentationsebene („*Wir haben uns da irgendwie verrannt ... Ich bin völlig verwirrt ...*“),
- die olfaktorische Repräsentationsebene („*Ich habe die Nase voll...*“).

2. Man gleicht ungleiche Beziehungsmuster aus. Ziel ist ein Gespräch „auf Augenhöhe“. Das gilt für beide Sei-

ten. Oft wird unbewusst durch den Wissensvorsprung der ratsuchenden Person („*Naja, das verstehen Sie nicht, Sie kennen meinen Freund nicht...*““) oder durch die (vermeintlich) höhere Kompetenz der beratenden Person („*Ich glaube, ich brauche mal Ihren Rat.*““) eine Asymmetrie geschaffen, die im Gespräch hinderlich sein wird.

3. Die Fragekunst verzichtet weitgehend auf geschlossene Fragen, Informationsfragen und Fragen nach Ursache und Wirkung und nutzt stattdessen Selbsterkundungsfragen. Damit wird das Prinzip verfolgt, weniger auf das Problem zu schauen als eher auf den Fortschritt und auf Wege, die Lösungen eröffnen.

4. Man erkundet im Gespräch die Ressourcen des Anderen („*Wer/was hilft dir dabei, das zu tun?*“), die bei der Problemlösung helfen und formuliert sie.

5. Bei der Suche nach Lösungen denkt man kleinschrittig, konkret und formuliert positiv und indikativisch. Damit wird das Vorhaben stärker in die Realität und die direkte Vorstellung geholt. Das kann ein Garant sein, dass das Vorhaben auch realistisch ist und wirklich in Angriff genommen wird.

6. Man bündelt das Gespräch, z.B. indem man a. ein positives Feedback gibt, b. Differenzen zum Gesprächsbeginn benennt, bzw. das Anliegen wiederholt, c. wichtige lösungsorientierte Gedanken zusammenfasst und d. erste Schritte formuliert. Im Feedback spricht man die Person auf ihre Stärken an, die entweder im Verlauf des Gesprächs deutlich wurden oder als Ressource für den Lösungsweg entdeckt wurden. Die Differenzen machen deutlich, dass es einen Fortschritt während des Gesprächs gab. Die Schritte nennen konkret das Vorhaben. Diese Bündelung hilft zur Orientierung über den Gesprächsverlauf und das weitere Vorgehen.

Ein Beispiel soll die Führung eines Kurzgesprächs illustrieren:

S: Frau L, haben Sie mal kurz Zeit für mich, ich muss Ihnen mal was Wichtiges sagen.	Das Mandat: <i>kurz Zeit-Haben</i> ist zugleich ein ungleiches Beziehungsmuster: L. hat Zeit, die S. erbitten muss. <i>Wichtig</i> und <i>sagen</i> sind ein Hinweis auf das Anliegen.
L: Was ist dir wichtig?	L. gleicht das Beziehungsmuster aus: <i>dir</i> und dockt an die Wortwahl von S. an: <i>wichtig</i>
S: Also, ich hab Mist gebaut. Also, ich war so sauer über meinen Vatter, der ist fremdgegangen und nun trennen sich meine Eltern. Ey, nach was weiß ich wie vielen Jahren ... Und wo bleib ich? Also, ich war darüber angenervt. Deshalb hab ich der Lisa ihren Freund ausgespannt. Lisa ist meine beste Freundin! Gewesen! Ich konnte das nicht ertragen, wie die rummachen. David, so heißt der, will jetzt von Lisa nix mehr wissen. Die ist fertig mit der Welt. Mirko hat mir erzählt, die kifft sogar. David hab' ich inzwischen verlassen. Ehrlich gesagt konnte ich den sowieso nicht ab. Jetzt sagt er, er bringt sich um und neulich auf der Party ... (die Problemschilderung von S. nimmt kein Ende)	Die Problemschilderung gleicht einem Konfliktkarussell und bringt nun ein umgekehrtes Beziehungsmuster: Nur S. steigt da noch durch, L. müsste etliche Details nachfragen.
L: Sandra, welches von den Problemen willst du als erstes ausmisten?	L. kehrt zum Mandat zurück: als erstes (= <i>wichtig</i>) und nutzt die Sprachebene von S.: <i>ausmisten</i>
S: Das mit Lisa. Die ist meine beste Freundin. Das war Scheiße, was ich gemacht hab'.	
L: Wie kannst du die Sache mit Lisa bereinigen?	L. dockt direkt an das von S. Gesagte an und nutzt weiter die Sprachebene von S., diesmal in positiver Formulierung: <i>bereinigen</i> .
S: Weiß nicht, die redet bestimmt kein Wort mehr mit mir.	
L: Wie kannst du mit ihr reden?	L. dockt direkt an, kehrt aber um: <i>du mit ihr</i> statt <i>sie mit mir</i> und aktiviert damit die Eigenverantwortung von S. in der Problemlösung.
S: Weiß nicht. Ich muss ihr sagen, dass das Scheiße war... Und warum ich das gemacht hab, sie weiß ja noch nix von der Scheidung meiner Eltern.	
L: Wie wird Lisa reagieren, wenn sie von der Scheidung deiner Eltern hört?	L. greift den Aspekt der Scheidung, der vorher schon mal eine Rolle spielte, auf und setzt ihn in Beziehung mit dem Hauptanliegen: Freundschaft mit Lisa. L. beschleunigt das Gespräch, indem L. Inhalte eines fiktiven Gesprächs zwischen S. und L. in die Realität holt.
S: Total cool. Ich glaub, dass Lisa kapiert, was Scheidung ist. Das war immer so cool an uns, wir haben uns immer verstanden, wir wussten irgendwie immer wie's der anderen geht ...	
L: Du weißt auch, wie es Lisa jetzt geht und deshalb willst du mit ihr reden.	L. benennt eine Ressource von S.: Sie weiß, was diese Freundschaft ausmacht: einander verstehen. Ein Ziel wird formuliert.
S: Ja. Und wieder ihre beste Freundin sein. Das wär' so cool.	
L: Wie kannst du am besten mit ihr reden?	Erste Schritte zum Ziel werden formuliert.

S: Am besten? Weiß nicht, vielleicht erst mal mit'm Handy, nee ich würde ihr 'ne SMS schicken, aber ob sie dann antwortet?	
L: Was schreibst du, damit sie auch wirklich antwortet?	Der Konjunktiv wird in den Indikativ verwandelt: in die Realität holen, was zu tun ist. Realitätsüberprüfung: auch wirklich.
S: Ich schreib' ein fettes „Entschuldige“ und dann „Bitte, bitte.“ Nee, das klingt blöd. Ich weiß nicht, das klappt nicht.	
L: Wie klappt's dann?	Es gibt verschiedene Lösungen. Nicht gleich die erste passt ...
S: Ich glaub', ich werde zu ihr hingehen. Nicht mit Handy. So direkt sagen, das kann ich besser. Dann seh' ich, wie sie reagiert.	Stärken aktiviert!
L: Was sagst du?	Konkret werden.
S: Lisa, knall nicht gleich die Tür zu, ich muss dir was Wichtiges sagen: Ich hab' Scheiße gebaut. Ich möchte mich entschuldigen ... mehr fällt mir jetzt nicht ein.	
L: Du hast mir eben erzählt, wie gut ihr beiden einander versteht ...	Ressourcen erschließen und aktivieren.
S: Ja, genau: Ich sag' ihr noch, dass ich unbedingt will, dass wir wieder beste Freundinnen sind.	
L: Wann sagst du das zu Lisa?	Konkret bleiben. Erste Schritte benennen.
S: Heute Nachmittag nach der Schule.	
L: Wo?	Konkret bleiben. Erste Schritte benennen.
S: Na, bei Lisa zu Hause!	
L: Gut, heute Nachmittag wirst du Lisa, deiner besten Freundin, was Wichtiges sagen, nämlich dass es dir leid tut, was du da gemacht hast mit David und dass dir die Freundschaft mit ihr sehr wichtig ist. Ist das ok?	Bündig enden: Schritte zusammenfassen, Mandat beenden: <i>etwas Wichtiges sagen</i> (evtl. Differenz benennen), Bündnis schließen: ist das ok?
S: Jau! Ok. Danke.	

Evelyn Schneider ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Berufsbildende Schulen und Weiterbildung Schulseelsorge.

Literatur:

- Lohse**, Timm H., Das Kurzgespräch in Seelsorge und Beratung: eine methodische Anleitung, Göttingen 2003
Lohse, Timm H., Das Trainingsbuch zum Kurzgespräch: ein Werkbuch für die seelsorgliche Praxis, Göttingen 2006
Jong, Peter de, Lösungen (er)finden: das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie, Dortmund 2008
Hesse, Joachim (Hg.), Systemisch-lösungsorientierte Kurztherapie, Göttingen 1997
Morgenthaler, Christoph, Systemische Seelsorge: Impulse der Familien- und Systemtherapie für die kirchliche Praxis, Stuttgart 2002

Vom heilvollen Klagen und Halt-Finden im Loslassen

Drei seelsorgerliche Impulse für den Religionsunterricht

Von René Herbig

Kann ich meine Klage einmal vorlesen?“ – Diese Frage ließ einen in mehrfacher Hinsicht erstaunen. Zum einen war die „Klagemauer“, in die aufgeschriebene Klagen und Aufschreie gesteckt werden konnten, nur ein Teil mehrerer „Haltestellen“, an denen sich die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage biblischer Erzählungen mit Aspekten des eigenen Lebens auseinandersetzen sollten – und an dieser Stelle war auch kein Vorlesen dieser eher persönlichen Inhalte geplant. Zum anderen handelte es sich beim Fragesteller um einen eher zurückhaltenden Schüler, der sonst zumeist vorsichtig agierte und daher eine Partizipation am Unterrichtsgeschehen in dieser Form nicht zu erwarten war. Erstaunlich dann auch der Inhalt seiner Klage: Ihm mache die Atmosphäre in der Klasse zu schaffen und er fühle sich ausgegrenzt. Schweigen in der Klasse, Betroffenheit.



Was (schul-)seelsorgerliche Elemente im Religionsunterricht für Türen öffnen können, wird an diesem Beispiel aus einer 6. Klasse deutlich: Es werden Situationen geschaffen, die ein Sich-Wiederfinden in verschiedensten Lagen des Lebens ermöglichen und die Artikulation eigener Gedanken und Gefühle fördern. Der Rückbezug zur eigentlichen

(biblischen) Geschichte, der Ausblick auf die christliche Hoffnungsbotschaft oder aber der Gedanke der neutestamentlichen Gemeinschaft (*koinonia*), die nach „neuen Wegen“ sucht, stellt das Anliegen des Einzelnen in einen hoffnungsvollen Horizont, der zugleich hilfreich wie heilsam sein kann. Den Schüler als Subjekt wahrzunehmen, ihm die vorbehaltlose Liebe und unbedingte Zuwendung des dreieinigen Gottes wider zu spiegeln sowie Hoffnungsperspektiven aufzuzeigen, sind sicherlich wesentliche Aspekte schulseelsorgerlichen Handelns; die „Optimierung der Orientierungskompetenz Jugendlicher“ und dazugehörig der Umgang mit Freud und Leid ein weiterer Akzent. Letztlich will die neu in den Blick gekommene „Schulseelsorge“ die Person mit allem, was sie ausmacht, ernst nehmen. Sie will Lachen, Freude, Trauer und Weinen gleichermaßen als zum Leben dazugehörend achten, will sich nicht für eine Zeitdimension verschließen, sondern im Horizont der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Perspektiven der Anteilnahme, Annahme und weiteren Orientierung aufzeigen.



Dimensionen ganzheitlich orientierter Schulseelsorge © René Herbig

Dabei ist nicht zu verkennen, dass schulseelsorgerliches Wirken innerhalb des Unterrichts durchaus auch von Schwierigkeiten bestimmt sein kann. Abgesehen von grundsätzlichen Vorbehalten gegenüber einem (nur) scheinbar engen Verständnis christlichen Handelns in Schule und Unterricht sind m.E. auch folgende weitere Problematiken im Verhältnis von (Schul-)Seelsorge und Religionsunterricht durchaus ernst zu nehmen:

- Schulseelsorge lebt von Freiwilligkeit, die im konfessionellen wie auch konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nur bedingt gegeben ist.
- Religionsunterricht ist ein reguläres Unterrichtsfach und erfordert eine Benotung der teilnehmenden Schüler durch die Lehrkraft; daraus ergeben sich u.a. folgende Fragestellungen:

- Ist es möglich, den für seelsorgerliches Wirken unabdingbaren „leistungsfreien“ Raum zu schaffen?
 - Inwiefern kann die Lehrkraft persönliche Texte als unterrichtliche Ergebnisse in die Notengebung einfließen lassen?
 - In welchem Verhältnis stehen „Seelsorger“ und „Benoter“, wenn die Lehrkraft Religionsunterricht erteilt?
- Seelsorgerliches Wirken betrifft nicht zuletzt den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin als Subjekt. Zugleich treffen in einer Lerngruppe viele verschiedene Individuen zusammen, die selten in dem, was sie konkret bewegt, übereinstimmen. In welchem Grad kann es die Lehrkraft im Unterricht tatsächlich schaffen, bei dieser Heterogenität seelsorgerliche Aspekte einzubringen?

Seelsorge

hat viele Facetten ...

... zum Beispiel: **Krankenhausseelsorge**

Die Zielgruppen in meiner Seelsorgetätigkeit sind ...

... alle Menschen – ganz unabhängig von ihrer religiösen oder konfessionellen Zugehörigkeit, die mir befristet oder dauerhaft in einer Klinik (oder Reha-Einrichtung) begegnen: Patientinnen und Patienten, deren Angehörige und Bezugspersonen und alle im System professionell Mitarbeitenden.



© Foto: Maren Bebler / PIXELIO

Was ist charakteristisch für die Inhalte in diesem Seelsorgefeld?

In einer seelsorgerlichen Situation, klassisch am Krankenbett oder auch am Kiosk, im Fahrstuhl, in der Küche, im Gottesdienst, beim Rauchen auf dem Balkon..., kann es um jedes Thema eines Lebens gehen, für das die ent-

stehende Beziehung tragfähig genug ist. Durch meist neue, unvermittelt aufgebrochene krisen- oder konflikt-hafte Erfahrungen im Zusammenhang von Kränkung, Krankheit und Tod geht es mir darum, all dem achtsam Raum zu geben, was Menschen Schmerzen, Angst und Wut macht, was zweifeln, fliehen und resignieren lässt – und sie darin nicht allein zu lassen. Wenn das tröstet und Mut macht zu neuem Vertrauen, erleben beide Seiten ein Gottesgeschenk.

In dieser Form der Seelsorge kommt es meiner Meinung nach besonders darauf an, dass...

... das Gegenüber ohne alle Bewertungen in seiner bedrohlichen, oft ohnmächtigen Situation wirklich wahr- und ernstgenommen wird, so Thema und Tempo des Gesprächs bestimmen und alle Emotionen adäquat ausdrücken darf. Dadurch – nie durch beschwichtigende Vertröstungen – kann sich ein Dialog, ein „Zwischen“, öffnen für den gekreuzigten Gott, der noch im Angesicht des Leides neu lebendig macht. Dazu braucht es auf meiner Seite nicht nur Zeit und Liebe zum aktiven Zuhören, Mitaushalten und Begleiten, sondern auch intakte eigene Grenzen und eine sehr gute Selbstfürsorge.

Cord Muckelberg, Pastor, Pastoralpsychologe und Supervisor, ist als Ev. Seelsorger im AMEOS-Klinikum Hildesheim tätig.

gen – und zugleich auf die einzelnen „Antworten“ der Schüler adäquat einzugehen?

- Hindern das Kerncurriculum und die Stoffverteilungspläne der Schulen den auf diese Weise gerade *strukturierten* Religionsunterricht nicht daran, Schülern zeitnah und individuell seelsorgerlich zu begegnen?
- Seelsorgerlich (in welcher Weise auch immer) zu wirken bedeutet, eine Sensibilität für die Bedürfnisse der „Klienten“ zu haben, konkrete Anliegen zu erkennen und zu verstehen, Verhalten(smuster) zu deuten, in angemessener Weise zu reagieren, Perspektiven aufzuzeigen ... In welchem Maße kann das eine „normal“ ausgebildete Lehrkraft (die sind es überwiegend, die Religion unterrichten) überhaupt (und möglichst professionell) leisten?

Trotz dieser und weiterer nicht leichtfertig zu übergehender Fragen sind die Chancen und Möglichkeiten schulseelsorgerlichen Wirkens nicht gering zu schätzen. Vielmehr zeigt sich in der Praxis eine wirkliche Bereicherung des Unterrichts und des Schullebens durch schulseelsorgerliche Elemente, die auf die Notwendigkeit verweisen, Schülerinnen und Schülern eine Tür zur persönlichen Auseinandersetzung mit wesentlichen (Lebens-)Fragen und Situationen zu öffnen. Gerade im Hinblick auf manche wahrzunehmenden Tendenzen, Schulseelsorge allein im Rahmen von Konfliktbewältigung zu verstehen, sei hierbei aber darauf verwiesen, dass es hinsichtlich einer seelsorgerlichen Auseinandersetzung m.E. fundamental wichtig erscheint, das teils vorfindbare Verständnis einer „defizitorientierten Schulseelsorge“ zugunsten einer ganzheitlichen Betrachtung aufzugeben und nicht allein Sorgen und Nöte zu thematisieren, sondern auch im Freuen, Danken, Kreativ-Sein und Zukunft-Träumen der „Sorge um die Seele“ mit ihrem theologisch-schöpferischen Aspekt gerecht zu werden¹. Interessanterweise ist es dabei entgegen kritischer Einwände oftmals nicht so, dass sich Konfessionslose oder Andersgläubige diesen Elementen verschließen oder Lernende sich nicht auf solch eine persönliche Form der Auseinandersetzung einlassen würden. Vielmehr zeigen sich Schülerinnen und Schüler immer wieder besonders motiviert und interessiert, sie öffnen sich und schätzen das Sich-Öffnen anderer. „Lichtblicke“ tun sich bei dem einen oder anderen auf, Lerngruppen bekommen einen neuen Blick für ihre Mitschüler und finden (wie einige selbst artikulierten) neu zueinander. „Das habe ich von dir ja gar nicht gewusst!“, äußerte sich eine Jugendliche erstaunt, als sie einer Mitschülerin zuhörte, die Persönliches aus ihrem Leben erzählte. Die ZuhörerIn war betroffen und peinlich berührt, dass sie zusammen mehrere Jahre in derselben Klasse verbrachten, aber von der tragischen Vergangenheit ihrer Mitschülerin keine Ahnung hatte. Sie bekam einen neuen Blick auf dieses Mädchen, das ihr manchmal doch so fremd erschien. Für die Lehrkraft bot dies ebenfalls die Möglichkeit, die Schülerin mit „neuen Augen“ zu sehen und auch Gesprächsanlass außerhalb des Unterrichts.

Wohlgemerkt, bei den Betrachtungen zu seelsorgerlichen Elementen im Religionsunterricht wird nicht allein

die pädagogische, möglicherweise auch die psychologische Perspektive anvisiert – mit all ihren sicherlich gewinnreichen Aspekten und hinsichtlich des Unterrichts mit ihren hilfreichen didaktischen Leitfragen wie der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung oder aber der Zugänglichkeit bestimmter Themen. Allem voran stehen vielmehr die übergeordneten theologischen Gedanken des Gott mit uns (*deus pro nobis*) und der „unbedingten Zuwendung“ aufgrund der Relevanz jedes Einzelnen (in der Gemeinschaft). Sie sind Grundlage jeglichen Handelns und ermöglichen einen freien und heilsamen Blick auf das Gegenüber. Sie verhindern ein Zwingen oder in eine bestimmte Richtung drängen und lassen den anderen das sein, was er ist: ein einzigartiger (und aus christlicher Perspektive: von Gott geliebter) Mensch.

Konkretionen schulseelsorgerlicher Elemente

Um praktische Möglichkeiten der Umsetzung des oben Dargestellten aufzuzeigen, sollen im Folgenden einige Anregungen skizziert werden, die schulseelsorgerliche Dimension im Religionsunterricht zu stärken. Sie sollen zum eigenen Überlegen und Gestalten einladen und vielleicht auch dazu führen, sich des seelsorgerlichen Gehalts bereits durchgeführter Religionsstunden neu bewusst zu werden. Um dabei unterschiedliche Gestaltungsprinzipien und Unterrichtssituationen zu berücksichtigen, wird das erste Beispiel aus dem „klassischen“ Unterricht entstammen, das folgende aus einer offenen Unterrichtsform. Abschließend soll ein Beispiel dafür aufgezeigt werden, wie eine alte Idee aus der Jugendarbeit Unterrichtsstunden vor den Ferien bzw. das Schuljahr ausklingen lassende Stunden bereichern kann und dabei zugleich ein Funken christlicher Nächstenliebe „überspringt“.

„Wer bin ich?“ – Wenn Fragen anderer mich selbst angehen

Eriksons Entwurf einer Psychologie des Jugendalters mag zwar in Teilen zu modifizieren sein,² jedoch stellt der dort aufgezeigte „Zusammenhang von Identitätsbildung und Sinnfindung [...] nach wie vor einen geeigneten Deutungshorizont für das Verständnis des Jugendalters dar“³. Die von ihm ausgemachten Krisen dieser Phase betreffen als Herausforderung nicht gesondert allein die Identität, sondern inkludieren ebenso den grundlegenden Sinn des Lebens, was im Weiteren die religiöse Dimension öffnet. So suchen Jugendliche in dieser Phase letztlich auch Möglichkeiten der Auseinandersetzung genau hiermit.

„Wer bin ich?“ ist eine der grundlegenden Fragen, die sich Menschen immer gestellt haben und immer wieder stellen und die auch Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung besonders ansprechen. „Wer bin ich?“ ist zugleich das wohl bekannteste Gedicht Dietrich Bonhoeffers, das er Anfang Juli 1944 im Wehrmachtsuntersuchungsgefängnis Berlin-Tegel verfasste. Es regt einerseits zur intensiveren

Auseinandersetzung mit dem Widerstandskämpfer Bonhoeffer an, bietet zugleich aber auch eine breite Fläche dafür, sich – angestoßen von Fragen und Aussagen des Gedichts – mit der eigenen Person auseinanderzusetzen. Wie bereits Kliemann⁴ vorschlug, kann man dabei auf unterschiedliche Weise mit dem Gedicht verfahren: einerseits die Strophenanfänge verwenden, um die Schülerinnen und Schüler ohne Kenntnis des Gedichts eigene Gedanken zur Fortsetzung schreiben und anschließend mit dem Gedicht vergleichen zu lassen oder aber andererseits vorab das Gedicht zu behandeln und mit Hilfe der Strophenanfänge einen neuen, aus dem Blickwinkel einer heutigen Krisensituation resultierenden Text zu verfassen.

Ich selber lasse den Schülerinnen und Schülern häufig die Freiheit, inspiriert vom Text und lediglich mit der Grobgliederung Selbstbild-Fremdbild-Lösung? vor Augen, eigene Gedichte zu verfassen. Die Strophenanfänge verwende ich als Differenzierungsmöglichkeit für lernschwächere Schüler, da Grundstruktur und die vom Text ausgehenden Fragestellungen zumeist instinktiv übernommen werden.

Ich bin!

*Andere sagen mir oft, wie ich bin.
Die Worte hämmern in meinem Kopf.
Sie sagen, ich sei aufgeschlossen und fröhlich,
wie eine blühende Sonnenblume im Wind.
Ich sei nett und herzlich,
wie ein frohlockender Vogel hochjauchzend im Baum.*

*Sie sagen mir oft, dass ich zickig sei,
wie eine meckernde Ziege,
die nicht ihr Futter erhält.
Ich sei aufgeschlossen gegenüber anderen Leuten
und gehe auf sie zu.*

*Bin ich das wirklich,
oder ist dies nur eine Fassade meiner selbst?!*

*Ich weiß, dass ich nicht so bin.
Ich habe oft Zweifel meiner selbst,
zeige sie aber niemandem an,
da ich Angst davor habe.
Ich habe Angst davor, dass meine Fassade bröckelt,
die ich mit Mühe aufgebaut habe.*

Wichtig ist selbstverständlich, dass die Lernenden eigene „Wer bin ich?“-Texte verfassen können, aber nicht müssen. Eine Distanzierungsmöglichkeit sollte den Lernenden jederzeit eingeräumt werden. Nach einem Schülerinnen und Schüler nicht selten überraschenden Unterrichtseinstieg (drei bis vier „zufällig“ gefundene und persönlich adressierte Briefe an einzelne Lernende, in denen ein Zettel mit der Frage „Wer bist du?“ liegt – ganz im Stil von „Sophies Welt“), wird die zentrale Fragestellung der Stunde zunächst angerissen. Anschließend erfolgt die Lektüre des Gedichts und eine Erarbeitung des Selbst- und Fremdbildes sowie des „Resultats“ der Gedanken Bonhoeffers. Schließlich erhalten die Schülerinnen und Schüler Zeit, eigene Gedichte zu verfassen. Wie am Beispiel des im Religionsunterricht verfassten „Wer bin ich?“-Gedichts einer Realschülerin der 10. Klasse, die den Rahmen der vorgegebenen Textstruktur aufgebrochen hat, deutlich wird, setzen sich Lernende in solch einer Stunde intensiv mit der Identitätsthematik auseinander.

*Ich habe vor vielem Angst.
Ich habe Angst, nicht geliebt und verstanden zu werden.
Ich sehne mich sogar nach all den Sachen –
auch wenn es meist nicht so scheint.
Ich habe Angst davor zu sterben.
Hat nicht jeder davor Angst und zeigt es kaum?*

*Ich will nur verstanden werden, so wie ich bin!
Und dies kann nur einer!
Ich weiß, dass es IHN gibt, ich weiß es.
Sind es meine Eltern?
Nein, sogar bei ihnen hält meine Fassade
wie eine stählerne Mauer.
Sind es meine Freunde –
oder sind es überhaupt meine Freunde?*

*Mögen sie mich nur wegen dem, was ich zeige,
oder mögen sie mich, weil ich so bin, wie ich bin?*

*Ich weiß es nicht!
Kann mir denn niemand helfen?
Warum hört denn niemand meinen leisen Hilfeschrei?*

Ich weiß es einfach nicht!

Lisa, 16 Jahre

Die Resultate bergen durchaus sehr Persönliches in sich, das die Schülerinnen und Schüler aber auch bereit sind zu kommunizieren. Und nicht selten werden in den erstellten Gedichten auch Tiefen oder gar Brüche in der kurzen Biografie der Jugendlichen deutlich, die bis hin zum Aufschrei nach Hilfe führen. Durchaus werden sich die Lernenden aber auch neu bewusst, wie wertgeschätzt sie sich fühlen dürfen. Je nach Themenreihe („Kirche im Dritten Reich“,

„Wofür lebst du?“, ...) können die Briefe unterschiedlich in den Unterricht eingebettet und in den christlichen Horizont gestellt werden, sei es z.B. durch Weiterverfolgen des eigentlichen Schlusses des Gedichts und möglichen Einbringens des Bonhoeffer-Liedes „Von guten Mächten“, durch kreative Arbeit mit einzelnen Psalmversen oder einer andächtlichen Einbettung der von den Schülerinnen und Schülern verfassten Texte. Dass sich aus den Ergebnissen

sicherlich auch außerunterrichtliche Gespräche entwickeln, die auch die seelsorgerliche Perspektive der Annahme, Orientierung und Begleitung umfassen, dürfte sich von selbst verstehen.

Wenn ein „Stein des Anstoßes“ mir meine Lasten nimmt

Auch wenn Erwachsene in der Glorifizierung ihrer Vergangenheit oder der freudvollen Beobachtung spielender Kinder häufiger von der „unbeschwerten Jugend“ sprechen: Kinder und Jugendliche tragen „ihre Pakete“ mit sich herum, wissen, was es bedeutet, größere und kleinere Lasten mit sich herumschleppen zu müssen. Seien es Liebeskummer oder Trauer um Verstorbene (vom Goldhamster bis zur Oma), Wunden aus Streitigkeiten mit Eltern und Freunden (auch aus Streitigkeiten heraus, die das Kind mitbekommt, obwohl es selbst gar nicht aktiv daran beteiligt ist) oder Beschwerden, die – wenn auch ungewollt – die Institution „Schule“ mit sich bringt, Schülerinnen und Schüler sind daran interessiert, ihrem Kummer auch Ausdruck verleihen zu können und Möglichkeiten des Umgangs mit solchen Erlebnissen zu „erlernen“. Neben der im Eingangsteil genannten Idee einer „Klagemauer“ (die auch im größeren Bereich der „Schule“ Einzug halten kann), habe ich gute Erfahrungen mit dem Prinzip des „Loslassens“ gemacht, wie es bei einem selbstkonzipierten Stationslernen zum Thema „Ostern“ eingesetzt wird.

Eine Station thematisiert den Kreuzestod Jesu und interpretiert ihn als Zeichen, dass Jesus durch sein Leiden und Sterben uns in unserem Leiden und in unseren Schmerzen nahe ist. Christen, so ist der Stationskarte zu entnehmen, verstünden dieses Geschehen als befreiende Botschaft, dass Dinge, die auf ihnen lasten, sie belasten, weichen und sie Vergebung und Freiheit erfahren können. Die Lernenden haben nun die Möglichkeit, darüber nachzudenken, was sie selbst belastet oder einfach nicht mehr loslässt. Sie werden aufgefordert, sich dazu einen Stein zu nehmen, sich auf den Boden zu setzen und ihre Hand ausgestreckt über den Wassereimer zu halten. Wenn sie den Eindruck haben, dass der Zeitpunkt erreicht ist, dass diese Last sie loslassen muss, sollen sie ihre Hand öffnen, so dass der Stein ins Wasser fällt⁵. Mit dem Hinweis auf ein christliches Lied mit dem Refrain „Er warf unsere Sünden ins äußerste Meer“ verlassen die Schülerinnen und Schüler die Station.

Was für Erwachsene aufgrund eigener bitterer Erlebnisse und leidvoller Erfahrungen „töricht“ klingen und sofort Widerstand erregen kann, weil doch „nicht mit einem Handöffnen meine schwerwiegende Last einfach weg ist“ (so ein Kommentar aus der Erwachsenenbildung), ist für Schülerinnen und Schüler tatsächlich ansprechend und gewinnbringend. Sie nehmen diese Station gerne an und nehmen sie zugleich sehr ernst. Eine Schülerin der 6. Klasse hielt eine ganze Weile ihre Hand über den Wassereimer (was für sie mit der Zeit schon schmerzhaft war) und äußerte sich: „Ich kann einfach noch nicht loslassen!“. Später, nach-

dem sie den Stein ins Wasser fallen gelassen hatte, sah man der Schülerin ihre wirkliche Entlastung an, die über das Physische hinausging – und auch andere Lernende berichteten in der Reflexionsphase vom „Gewinn durch Loslassen“.



Wenn „hinter meinem Rücken“ Gutes geschieht

Menschen blühen auf, wenn sie sich wertgeschätzt fühlen, Gutes gesagt bekommen, auf ihre Fähigkeiten hingewiesen werden und das Gefühl der Annahme erhalten. Und gerade Kindern und Jugendlichen helfen solche aufbauenden Worte (und Taten), um aus ihrer Unsicherheit um das Geliebt- und Gewollt-Sein herauszutreten und sich zu einer gefestigten Persönlichkeit zu entwickeln. Selbst Menschen, die ein Grundgefühl des Angenommenseins empfinden, freuen sich über solch stärkende Momente – sie sollten zu jeder guten (Schul-)Kultur dazugehören⁶. Gleichzeitig kommt in manchen Kreisen diese Form des Lobes und der Bestätigung zu kurz. Ideen, solche Wertschätzungen zu fördern und damit den Einzelnen wie auch die Gemeinschaft zu stärken gibt es in der pädagogischen Literatur zuhauf⁷. Die religionspädagogische Perspektive vermag angesichts ihrer christlich-theologischen Grundaxiome jedoch noch eine andere Akzentsetzung zu geben, ist doch das von Grund auf von Gott vorbehaltlose Angenommensein des Individuums, das zum Annehmen des anderen befähigt, eine starke Kraft. Dieses Geschenk zu erleben und das Erlebte weiterzuschicken bildet sicherlich auch einen Kontext zum Doppelgebot der Liebe (Mk 12, 37-39 par).

Eine Möglichkeit, den biblischen Grundgedanken der „unbedingten Zuwendung“ für Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen und ihn weiterzugeben, geht auf eine alte, eigentlich äußerst einfache Idee aus der Jugendarbeit zurück: alle Lernenden (meist wünschen es die Kinder/Jugendlichen, dass auch die Lehrkraft sich daran beteiligt) erhalten ein leeres DIN-A4-Blatt, das sie sich mit Kreppband auf den Rücken kleben. Anschließend sind sie aufgefordert, ihren Mitschülern etwas Gutes, Positives aufzuschreiben (zu Ihrer Person, Ihrem Wesen, gute Wünsche

etc.). Neben dem Hinweis, darauf zu achten, wirklich nur Ernsthaftes zu notieren, gibt es nur eine weitere kleine Regel: Keiner darf zuerst zu seinem besten Freund bzw. seiner besten Freundin laufen, sondern soll möglichst zunächst zu jemandem hingehen, mit dem/der er sonst weniger zu tun hat. Trotz dieses recht einfachen und auch nicht materialaufwendigen Prinzips sind die Resultate enorm. Nicht allein, dass Schülerinnen und Schüler sich äußerst motiviert gegenseitig auf das am Rücken befestigte Blatt schreiben (sie selbst sehen zu diesem Zeitpunkt noch nicht, was bei ihnen notiert wurde), die Lernenden genießen die anschließende Lese- und Schreibphase, saugen geradezu die vielen positiven Worte auf. Diese dargestellte Idee lässt sich in vielen Situationen in den Religionsunterricht einfügen, sie lässt sich aber auch gerade für Religions- oder Klassenlehrerstunden, die vor den Schulferien liegen, in Betracht ziehen. Denn gerade auch um Weihnachten oder Ostern herum, in der von Gottes Liebe für die Menschen gesprochen wird, eignet sich solch ein Vorgehen, den Schülerinnen und Schülern erfahrbar zu machen, was diese Geschehnisse bedeuten, es lässt das „Wort lebendig werden“.

Wie vorab geäußert, stellen die gezeigten Beispiele lediglich Anregungen dar, wie die schulseelsorgerliche Dimension im Religionsunterricht gestärkt werden kann. Sich grundsätzlich dieser Perspektive zu öffnen, die Konkretionen weiter zu durchdenken, neu zu gestalten oder Neues zu entwerfen obliegt dem Leser – wird jedoch sicher von großem Gewinn für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schule sein.

Petrus begegnen – Annäherungen an den Verleugner

Eine Doppelstunde am Fachgymnasium

Von Matthias Günther

Das biblische Petrusbild – und damit ist in der Regel zunächst das Petrusbild des ältesten Evangeliums, des Markusevangeliums gemeint, wird zumeist als ambivalent beschrieben. Petrus zeige eine zwiespältige Persönlichkeit, er sei treu und versage dann doch, er sei fest in seinem Bekenntnis und dann doch ganz schwach, wenn es darauf ankommt, sich auch öffentlich zu Jesus als dem Christus zu bekennen. Zeigt er in seiner inneren Zerrissenheit, so wird gefragt, den „typischen Jünger“ (den typischen Christen)? Ist der Petrus der Bibel also ein Typus? Schwankt jeder Jünger Jesu (Christ) zwangsläufig zwischen Treue und Versagen?

Anmerkungen

- 1 Dass damit auch ein grundlegend positiver (optimistischer) Blick auf die Lernenden verbunden sein sollte, betont Bucher in Bezug auf das Kindesalter: „Wünschenswert ist eine positive Sicht der Kinder. Wer diesen, ressourcenorientiert, positiv zumutet, ihren Weg ins Leben zu finden, arbeitet an einer entsprechenden Wirklichkeit mit. Wer sie primär als defizitär, Opfer und Problem-bündel sieht, ebenfalls“. Bucher, Anton: Seelsorge an Schülerinnen und Schüler im Kindesalter. In: Koerrenz, Ralf / Wermke, Michael (Hg.): Schulseelsorge – Ein Handbuch. Göttingen 2008, S. 98.
- 2 Vgl. den Artikel „Schulseelsorge im Horizont des Jugendalters“ von Matthias Günther in diesem Heft.
- 3 Schweitzer, Friedrich: Seelsorge mit Schülerinnen und Schülern im Jugendalter. In: Koerrenz / Wermke (s. Anm. 1), S. 101.
- 4 Kliemann, Peter: Impulse und Methoden. Anregungen für die Praxis des Religionsunterrichts. Stuttgart 1997, S. 77ff.
- 5 Zum nahe liegenden Aspekt des „Symbols“ bzw. der „Symbolhandlung“ siehe Meyer-Blanck, Michael: Zeichen – Riten – Symbolhandlungen. In: Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller, Gabriele: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 61-64, sowie Hilger, Georg: Symbole wahrnehmen, verstehen und gestalten. In: ders. / Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2006, S. 205-212.
- 6 In diesem Geiste stehen auch Neuschäfers „Anregungen für eine seelsorgerliche Schulkultur“, die konkrete Handlungsmöglichkeiten im Schulalltag aufzeigen. Vgl. Neuschäfer, Rainer A.: Das brennt mir auf der Seele. Anregungen für eine seelsorgerliche Schulkultur. Göttingen 2007.
- 7 Siehe u.a. Diepold, Siga (Hg.): Die Fundgrube für Klassenlehrer. Das Nachschlagewerk für jeden Tag. Berlin 1999.

René Herbig ist Lehrer an der Integrierten Gesamtschule Querum in Braunschweig und Seminarleiter für das Fach Evangelische Religion am Studienseminar Goslar.

Die Unterrichtsstunde ist Teil einer Einheit „Der Mensch auf der Suche nach Identität“ und thematisiert den „Anspruch des Menschen auf autonome Selbstverwirklichung in Spannung zu seiner Wesensbestimmung als Geschöpf und Ebenbild Gottes“. Sie beabsichtigt eine Stärkung der Deutungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Sie sollen:

- in der Deutung der Grunderfahrung, an der Fiktion autonomer Selbstverwirklichung zu scheitern, die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz entdecken und
- das Selbstverständnis der Christen in Gegenwart Gottes am Beispiel des ersten Jüngers Jesu erarbeiten.

Biblisch-theologische Überlegungen¹

Simon, der galiläische Fischer, der schon bei seiner Berufung den Beinamen Kefas/Petrus (= der Stein) erhielt (vgl. Mk 3,16; zur Unterscheidung von Simon Kanaanäus?), erscheint im Markusevangelium in 15 Szenen². Der Eindruck eines zwischen Treue und Versagen, zwischen Schwäche und Festigkeit schwankenden ersten Jüngers Jesu entsteht, wenn man die Szenen vom Treueversprechen des Petrus (Mk 14,29.31) auf der einen Seite und von seiner Verleugnung (Mk 14,54.66-72) auf der anderen Seite gegenüberstellt.

Die Verleugnungserzählung bereitet den Exegeten erhebliche Schwierigkeiten. Vor allem wird gefragt: Was waren die ursprüngliche Bestimmung und die praktische Verwendung dieser Erzählung, in der Petrus doch so schwach erscheint? Oder kurz: Wozu steht diese Geschichte im Markusevangelium?

Die Verleugnungserzählung ist von Markus mit der Erzählung über das Verhör Jesu vor dem Hohen Rat (V. 53.55-65) verschachtelt worden: V. 66f setzen die V. 54 begonnene Erzählung fort (vgl. die gleichen Ortsangaben und den Hinweis, Petrus wärmte sich).

Der erste Teil der Weissagung Jesu (V. 27: die Schafe werden sich zerstreuen) ist durch die Jüngerflucht erfüllt worden, nach Jesu Verhaftung „verließen ihn alle und flohen“ (V. 50). Die Verleugnungserzählung zeigt nun, wie sich auch der zweite Teil, die Ansage der dreimaligen Verleugnung des Petrus (V. 30), erfüllt.

Im Einzelnen:

V. 54 ist vor dem Hintergrund der allgemeinen Jüngerflucht (V. 50) zu verstehen; zunächst verließ auch Petrus Jesus, nun aber folgt er ihm in großer Distanz („von ferne“).

V. 66-68: Die Angabe, Petrus sei unten im Hof (V. 66a), bezieht sich auf V. 54 und lässt erkennen, dass Jesus zur gleichen Zeit oben in den Räumen des hohepriesterlichen Hauses ist. Das wärmende Feuer ist vor allem Lichtquelle – es ist Nacht (vgl. Mk 15,1) – und ermöglicht die Identifizierung des Petrus als Begleiter des „Nazareners“, also als Begleiter Jesu (vgl. Apg 24,5) durch die Magd. Sie schaut ihn an und spricht ihn an. Petrus distanziert sich deutlich von der Magd („weder weiß ich, noch verstehe ich“ verbindet Verben gleicher Bedeutung im Sinne von „Ich will damit nichts zu tun haben!“). Er geht in den Vorhof hinaus und damit vom Haus der Verhandlung über Jesus weg. „Petrus weicht von der Magd, entfernt sich von Jesus, dem er nachgefolgt war (V. 54); die Distanzierung ist räumlich übersetzt.“³ Der erste Hahnenschrei markiert den zeitlichen Rahmen des folgenden Geschehens: Vor Anbruch des Morgens (vgl. Mk 13,35) wird die Geschichte ihren Höhepunkt erreicht und die Weissagung Jesu sich erfüllt haben.

V. 69-70a: Die Magd (vielleicht dieselbe, die Petrus dann in den Vorhof gefolgt wäre; vgl. Mt 26,71: eine andere Magd; Lk 22,58: ein Mann) erneuert gegenüber den Dabeistehenden (nicht aber gegenüber Petrus!) ihre Aus-

sage, dass sie Petrus als einen der Begleiter Jesu erkannt habe. Petrus wiederholt (gegenüber der Magd) genau das, was er zuvor sagte.

V. 70b-71: Die Dabeistehenden sprechen Petrus „nach einer kleinen Weile“ direkt an. Sie bekräftigen („wahrhaftig“) und begründen („denn“) die Aussage der Magd. Wahrscheinlich durch seinen galiläischen Dialekt (vgl. Mt 26,73; auch Apg 2,7) ist Petrus als zu dem „Galiläer“ Jesus (vgl. Mt 26,61) gehörend erkannt worden. Die Auslegung der Verfluchung (V. 71) bereitet Schwierigkeiten. Die Selbstverfluchung für den Fall des Falschschwörens (nach dem Muster „Gott soll mich strafen, wenn ich nicht die Wahrheit sage“; vgl. 2Sam 3,9) bezieht sich wohl auf die Bekräftigung der Aussage der Magd durch die Dabeistehenden.⁴ Mit der Selbstverfluchung, dem Schwur und der Leugnung, Jesus zu kennen, geht Petrus in die größtmögliche Distanz zu der Aussage der Dabeistehenden: „Ich kenne den Menschen nicht, von dem ihr redet.“

Mit dem zweiten Hahnenschrei sind Höhepunkt und Schluss der Verleugnungserzählung erreicht. Damit weist der Hahnenschrei zugleich auf den Anbruch des Neuen; das Alte ist vergangen, die Nacht vorüber, der Morgen (und damit der Ostermorgen) kündigt sich an.

V. 72 stellt die Verbindung zur Ansage der Verleugnung (V. 30) her. Petrus (geht hinaus [vgl. Mt 27,75; Lk 22,62]) erinnert sich an Jesu Ansage seiner dreimaligen Verleugnung (wortgleich mit V. 30) und beginnt zu weinen.

Die Frage, wozu die Geschichte im Evangelium steht, wartet noch auf Antwort. Im Blick auf den ersten Jünger Jesu illustriert sie den Gegensatz von vorösterlicher und nachösterlicher Zeit, zwischen dem alten und dem neuen Menschen. Während der alte Mensch (Petrus, der Verleugner) an seinem Anspruch auf autonome Selbstwert-sicherung scheitern muss, darf sich der neue Mensch (Petrus, der Zeuge der Auferstehung) der schützenden Gegenwart Gottes gewiss sein.

Einige Anmerkungen aus psychologischer Perspektive mögen diese Deutung stützen. Petrus zeigt in der Verleugnungserzählung Mk 14,54.66-72 eine Reihe von Ausdrucksformen, die Distanz schaffen: sowohl in Form des Versuchs, eine räumliche oder zeitliche Trennung herzustellen (vgl. V. 54: er folgte von ferne; V. 68: er ging hinaus in den Vorhof), als auch dadurch, dass er das Problem nicht anerkennt (vgl. V. 68: „Ich weiß nicht und verstehe nicht, was du sagst“; V. 70f).

Der Individualpsychologe Alfred Adler hat 1932 den Versuch unternommen, Umstände zu klassifizieren, die Menschen machen, wenn sie sich ihren Problemen nicht gewachsen fühlen, trotzdem aber vor sich und den anderen den Eindruck erwecken möchten, an der Problemlösung zu arbeiten.⁵ Hierbei spielt die Distanz als der Versuch, eine räumliche oder zeitliche Trennung vorzunehmen, bzw. das Problem nicht anzuerkennen und dadurch eine Trennung zu erwirken, eine besondere Rolle. In der individualpsychologischen Betrachtung kann die Forderung nach einer überlegenen Fehlerlosigkeit, das bewusste Ziel, das ein Mensch verfolgt, als ein Mittel gesehen werden, mit dem

er das fiktive, unbewusste Ziel, autonom über den eigenen Wert zu verfügen, sichert. Die an sich selbst gestellte Forderung kann dabei das Produkt einer in der Biografie entstandenen übersteigerten Sorge um den eigenen Wert angesichts einer erlebten Mangellage sein. Das fiktive Ziel bestimmt die Dynamik. Durch eine Strategie, die es mit Hilfe von (räumlichen, zeitlichen oder die Anerkennung des Problems betreffenden) Distanzierungen nicht zu der erwarteten Tat oder Entscheidung kommen lässt, gelingt es, den Selbstanspruch aufrecht zu erhalten und damit am Ziel festzuhalten. Die notwendige Verzögerung einer Tat oder Entscheidung wird durch die geschaffene Distanz legitimiert.

Im Blick auf Petrus lässt sich nun folgendes vermuten: Der Selbstanspruch nach einer überlegenen Fehlerlosigkeit zeigt sich im Treueversprechen des Petrus (Mk 14,29.31). Mit seiner Reaktion auf die Ansage Jesu vom allgemeinen Jüngerabfall, „Wenn auch alle Ärgernis nehmen, aber nicht ich“ (V. 29), und seiner Bestreitung der angesagten Verleugnung, „Auch wenn ich mit dir sterben müsste, würde ich dich nicht verleugnen!“ (V. 31), stellt sich Petrus über die anderen Jünger. Er werde den anderen, ja sogar gegenüber der Ansage Jesu von seiner Verleugnung überlegen sein. Die Aufrechterhaltung dieser Forderung und damit seines Ziels, autonom über seinen Wert zu verfügen, gelingt Petrus nur durch die Distanzierung. Er spürt, dass er sein Versprechen nicht halten kann, muss aber vor sich und den anderen den Eindruck erwecken, er könne es doch.

Didaktische Überlegungen

Für die meisten Schülerinnen und Schüler sind die Schuljahre am Fachgymnasium insbesondere eine Zeit der Orientierung in Richtung auf ihren Berufsweg. Der Radius ihrer räumlichen Mobilität ist größer geworden, die Selbstorganisation von Unternehmungen ist gestiegen. Schülerinnen und Schüler bewerben sich um Ausbildungsplätze, führen Bewerbungsgespräche. In ihrer Schulklasse sehen sie sich mit Erfahrungen von Sinnfindung (z.B. der erfolgreichen Bewerbung einer Schülerin), aber auch von Sinnverlust (z.B. wiederholte Absagen auf eigene Bewerbungen) konfrontiert. Deutungsanforderungen im Blick auf Gegenwart und Zukunft steigen merkbar. Die Neuorganisation des Selbstverständnisses ist eine drängende Aufgabe. Zumeist unausgesprochen stehen die Schülerinnen und Schüler vor der Frage, inwieweit ihnen eine autonome Selbstwertsicherung gelingen kann – oder ob sich ihnen entlastende Perspektiven eröffnen. Der Religionsunterricht kann, wenn er die Schülerinnen und Schüler als teilnehmende Subjekte am ganzen Prozess der Wechselwirkungen ihres Lebens wahrnimmt, Gottes schützende Gegenwart als glaubwürdige und relevante Perspektive zeigen. Zwei Begegnungen bietet die Unterrichtsstunde an:

Die biblische Erzählung von der Verleugnung des Petrus (Mk 14,54.66-72) bringt in Sprache, was Schülerinnen und Schüler – wieder oftmals unausgesprochen – fürchten und immer wieder erleben: das Scheitern am Anspruch auf autonome Selbstwertsicherung.

Ein ästhetischer Zugang über die Lithografie „Der Verrat des Petrus“ von Hans Fronius entlastet die Schülerinnen und Schüler vom Druck, die Grundspannung, der sie ausgesetzt sind, allzu schnell formulieren zu müssen: zwischen dem Anspruch auf autonome Selbstwertsicherung (Erwachsenheit) und der Sehnsucht nach einem (freilich sich vom kindlichen Glauben deutlich abhebenden) Grund, auf dem ihr Wert gesichert ist, auf dem sie anstehende Aufgaben ermutigt angehen können und auch scheitern dürfen.

Damit lassen sich für eine Unterrichtsstunde „Petrus begegnen“ folgende Ziele formulieren: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Petrus in der Verleugnungserzählung Mk 14,54.66-72 kennen lernen und sein Erleben und Verhalten im Standbild nachempfinden,
- das Verhalten der in der Geschichte agierenden Personen wahrnehmen,
- das Ziel des Petrus, seinen Selbstwert autonom zu sichern, erkennen und schließlich,
- sein Ziel mit Hilfe der Lithografie „Der Verrat des Petrus“ von Hans Fronius in die schützende Gegenwart Gottes stellen und von der Gegenwart Gottes her neu deuten.

Die Unterrichtsbausteine

Die vorige Stunde:

Deutungsanforderungen reflektieren

Die Deutungsanforderungen im Blick auf ihre Gegenwart und Zukunft wahrzunehmen und zu reflektieren, gelingt Schülerinnen und Schülern gut in der Auseinandersetzung mit Ausdrucksformen ihrer Lebenswelt. So kann der kürzlich veröffentlichte Song „Junge“ der Gruppe „Die Ärzte“ (vom Album „Jazz ist anders“, 2007 Hot Action Records) für Schülerinnen und Schüler zum Umschlagplatz der Erkenntnis werden. Indem sie auf großen Plakaten Portraits des im Song angesprochenen „Jungen“ und des sprechenden Vaters anfertigen, setzen sie sich mit der Frage, was den Selbstwert der im Song agierenden Personen ausmacht, und entsprechend, was ihren eigenen Selbstwert sichert, auseinander.

Die Unterrichtsstunde „Petrus begegnen“ soll nun den Schülerinnen und Schülern eine Erweiterung ihrer Deutungsmöglichkeiten anbieten, also ihre Deutungskompetenz stärken.

Eine erste Begegnung:

die Erzählung von der Verleugnung des Petrus hören und inszenieren

Die Schülerinnen und Schüler bilden Kleingruppen (zu jeweils fünf bis sechs Personen). Jede Kleingruppe erhält ein Textblatt mit der Bibelgeschichte, jeder Schüler/jede Schülerin ein Aufgabenblatt folgenden Inhalts:

1. Die Geschichte hören
 - Bitten Sie jemanden in Ihrer Gruppe, die Geschichte von der Verleugnung des Petrus (Mk 14,54.66-72) laut vorzulesen.
 - Wiederholen Sie in Ihrer Gruppe unkommentiert nacheinander die Worte, die Sie besonders im Ohr haben und die nachklingen.
 - Erzählen Sie einander die Bilder, die Sie beim Hören der Geschichte vor sich gesehen haben.
2. Die Geschichte inszenieren
 - Nehmen Sie die „inneren Bilder“ Ihrer Gruppe auf, um die Geschichte pantomimisch darzustellen.
 - Wie gestaltet sich das Verhalten des Petrus? Überlegen Sie dabei: Wozu verhält sich Petrus so wie im Text beschrieben?
 - Probieren Sie eine entsprechende Körperhaltung, Gestik und Mimik aus.

- Stellen Sie die für Sie entscheidenden Wendungen der Geschichte dar. Begründen Sie Ihre Ideen!

Nachdem eine Gruppe ihre Spielszenen präsentiert hat, wird sie gebeten, zunächst nicht in das Gespräch der Schulklasse einzugreifen. Die Zuschauerinnen und Zuschauer sollen in drei Gesprächsgängen auf folgende Fragen antworten:

- Was habe ich gesehen?
- Was habe ich empfunden?
- Welche Wendungen der Geschichte wollte die Gruppe darstellen?

Im Anschluss wird die Gruppe gefragt, ob die Wahrnehmungen der Zuschauerinnen und Zuschauer mit ihrer Absicht, die Szenen zu gestalten, übereinstimmen.

Im Gruppenprozess gelingt den Schülerinnen und Schülern eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Verleug-

Seelsorge

hat viele Facetten ...

... zum Beispiel: **Gefängnisseelsorge**

Die Zielgruppen in meiner Seelsorgetätigkeit sind ...

... die Inhaftierten, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der JVA, die Angehörigen, externe Kooperationspartner wie z.B. der Gideonbund usw.



© Foto: Peter Reinäcker / PIXELIO

Was ist charakteristisch für die Inhalte in diesem Seelsorgefeld?

Das Dasein im Vollzug, das möglichst authentische Dasein als Person und Christ / Kirche und als „signifikant Anderer“ ist charakteristisch, nicht das Tun. Das Dasein für Inhaftierte wie für die Kolleginnen und Kollegen im

Gefängnis. Zuhören ist wichtig, dem Menschen Zeit lassen, Fragen stellen, auch unbequeme.

Für mich sind die sonntäglichen Gottesdienste die zentralen Ereignisorte der Christen. In den Gottesdiensten sind wir „Gastgeber am Tisch Abrahams“, in evangelischer oder katholischer Tradition. Der Chor der „Gemeinsamen Seelsorge bei der JVA-Sehnde“, der jeden Sonntag in zwei Gottesdiensten singt, ist für mich „unsere offene, abrahamitische Personalgemeinde“.

In dieser Form der Seelsorge kommt es meiner Meinung nach besonders darauf an, dass ...

... wir Seelsorger uns nicht verführen lassen, Helden, Erlöser oder Messias zu spielen.

Wir sind tagtäglich mit der Banalität des Bösen konfrontiert. Standhalten ist wichtig und eine möglichst durchgängige Orientierung eigenen Verhaltens am Vorbild Jesu.

Das Evangelium provoziert zum Umdenken, darf nicht billig auf Barmherzigkeit reduziert werden. Einer meiner Leitsätze lautet: „Ich helfe gerne, aber wobei, wozu?!“

Andreas Leciejewski-Leder ist Supervisor und katholischer Seelsorger in der JVA Sehnde.

nungserzählung. Durch leibliches Probieren, wie Petrus, die Magd und die Dabeistehenden sich verhalten, können sie die Bedrohung, der sich Petrus gegenüber sieht, nachspüren. Die Körperhaltung, Gestik und Mimik, die für Petrus gefunden wird, zeigt, wie er verstärkt sich zu distanzieren versucht. Es darf nicht zu der erwarteten Tat oder Entscheidung (Bekenntnis oder Verleugnung) kommen. Die letzte Szene, die von den Kleingruppen zumeist dargestellt wird, ist der Zusammenbruch des Verleugners.

Nach den Präsentationen wird die Erzählung (alle Schülerinnen und Schüler erhalten nun ein Textblatt) gemeinsam gelesen und besprochen. Hier sollte zu V. 72 nun auch das Treueversprechen Mk 14,29.31 bearbeitet werden. Das Unterrichtsgespräch mündet in die Frage, wozu sich Petrus wie im Text beschrieben und in den Pantomimen gezeigt, verhält. Was ist sein Ziel? Sobald das Ziel des Petrus erkannt ist, ist der Weg frei, Zielkorrekturen zu prüfen, anders: der Geschichte einen anderen Ausgang zu geben. Wie würden sich die Personen verhalten, wüssten sie sich von Gottes schützender Gegenwart umfassen? Hier kann der ästhetische Zugang hilfreich, weil entlastend wirken. Defizite, religiöse Inhalte in Sprache zu bringen, können durch und über die bildnerische Gestaltung ausgeglichen werden.

Eine zweite Begegnung:

Die Lithografie „Der Verrat des Petrus“ von Hans Fronius betrachten und verändern

Der österreichische Künstler Hans Fronius (1903 in Sarajewo geboren, 1988 in Mödling gestorben) zeichnet auf seiner recht kleinen Lithografie von 1977 mit groben Strichen das Bild von der aufrecht stehenden Magd, die ihren linken Arm bedrohlich auf Petrus richtet und vom in sich zusammengesunkenen Jünger. Aufgrund des Bildhintergrundes muss vermutet werden, dass Fronius die Schlusszene der Erzählung darzustellen beabsichtigte – obgleich die Dabeistehenden fehlen.

Indem die Schülerinnen und Schüler das Bild beschreiben, entdecken sie die Körperhaltung, Gestik und Mimik des Petrus und der Magd wieder, die sie auch für ihre Darstellungen gewählt hatten.

Weiter erkennen sie das bildnerische Spiel mit Licht und Schatten. Über Petrus die Nacht, der Hahn weist auf die aufgehende Sonne über der Magd. Noch trennen die Magd und Petrus eine scheinbar unüberwindliche Wand vom Anbruch des neuen Tages, noch sind sie gefangen im Alten.

Anschließend wählen die Schülerinnen und Schüler aus drei Arbeitsblättern jeweils eines aus, das sie selbständig um die fehlende Figur oder den fehlenden Hintergrund ergänzen sollen. **M 1** zeigt die Lithografie ohne die Petrusfigur, auf **M 2** fehlt die Magd, auf **M 3** soll der Hintergrund, vor dem Petrus und die Magd stehen, neu gestaltet werden. Die Aufgabe lautet: Ergänzen Sie das Bild so, dass die Geschichte anders ausgeht. Wie könnte Gottes schützende Gegenwart in Bild und Geschichte deutlich werden? Wie könnte sie das Verhalten der beiden Personen verändern?

Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern zeigen, dass Gott durch Jesus Petrus schützend berührt, weiter, dass die

Magd und Petrus ihr Verhalten in Richtung einer Kooperation verändern. Ohne Angst um den eigenen Wert haben zu müssen, kann Petrus auf die Magd zugehen, ihr offen begegnen. Die Magd ist ihrerseits befreit, die Strategie des Jüngers entlarven zu müssen, und kann nun ihre bedrohliche Geste in eine einladende wandeln.

Die bearbeiteten Bilder werden vorgestellt und im Klassenraum gesichert. Sie bilden den Hintergrund, vor der in der Folgestunde die Ostererfahrung des Petrus thematisiert wird.

Die Folgestunde:

Die Ostererfahrung des Petrus als Deutungsangebot

Das Markusevangelium kündigt die Ostererfahrung des Petrus an (16,7). Der Auferstandene werde vor den Jüngern und Petrus hingehen nach Galiläa; dort werden sie ihn sehen, wie er ihnen gesagt hat (vgl. 14,28). Die Erfahrung des Christus (1Kor 15,3; Lk 24,34) wirkte bei dem ersten Jünger Jesu eine Zielkorrektur. Die Fiktion autonomer Verfügung über seinen Wert war mit der Verleugnung zusammengefallen, die Strategie der Distanzierung war obsolet geworden. Petrus initiierte die urchristliche Verkündigung und leitete eine Zeit lang die urchristliche Kirche. Er wurde in der nachösterlichen Zeit der „Mann von Festigkeit“, der „Felsenmann“. Besonders anschaulich wird der Wandel des Petrus in der Geschichte von seinem Fischzug im See Tiberias (Joh 21,1-14), deren Bearbeitung für die Folgestunde empfohlen sei.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. zum Folgenden auch Günther, Matthias: Menschen – Psychologische Impulse aus der Bibel, Göttingen 2008, S. 70-92.
- ² Mk 1,16-20; 1,29-31; 1,35-39; 3,13-19; 5,35-43; 8,27-30; 8,31-33; 9,2-8; 10,28-31; 11,20-25; 13,3-37; 14,26-31; 14,32-42; 14,54.66-72; 16,1-8.
- ³ Pesch, Rudolf: Das Markusevangelium. II. Teil. Kommentar zu Kap. 8,27-16,20, Freiburg/Basel/Wien 1977, S. 449.
- ⁴ A.a.O., 450.
- ⁵ Adler, Alfred: Die Systematik der Individualpsychologie, in: I. Z. Individualpsych. 10, 1932, S. 241-244, Nachdruck in: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze II: 1930-1932, Frankfurt/M. 1982, S. 248-252.

Dr. Matthias Günther ist Schulpastor an der BBS Alfeld und außerplanmäßiger Professor für evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Leibniz Universität Hannover.



Hans Fronius, *Der Verrat des Petrus*, 1977, Lithografie, 39 x 53 cm. © Christin Fronius

M 1



M 2

186

praktisch



M 3



Wenn es dunkel wird ...

Ein Gottesdienst zum Thema Angst mit einer 6. Klasse

Von Sarah Oltmanns

Angst bei Kindern und Jugendlichen

Jede Jugendliche, jeder Jugendlicher kennt Lebenssituationen, in denen man Angst verspürt. Es sind Gefühle der Ausweglosigkeit, Hilflosigkeit oder Bedrohung. Eine ganze Bandbreite von Ängsten kann von ihnen als bereits erfahren beschrieben werden; Sie reichen von Realängsten in konkreten Bedrohungssituationen über Phobien bis hin zu Existenzängsten. Neuesten Untersuchungen zufolge entwickeln sogar drei Prozent der Jugendlichen eine permanente, d.h. generalisierte Angststörung.

Schülerinnen und Schüler einer sechsten Klasse können Angst auslösende Momente genau beschreiben. Sie äußern beispielsweise die Angst, Geborgenheit zu verlieren – korrelierend mit der Angst um eine temporäre oder endgültige Trennung von ihren Eltern. Sie befürchten, selbst fahrlässig zu handeln bzw. zu viel Verantwortung tragen zu müssen. Sie haben Angst vor Gewalt und Aggressionen, vor Dunkelheit, vor dem eigenen Tod oder vor todbringenden Erkrankungen Nahestehender:

Ich hatte Angst vor ... / Ich hatte Angst als ...

„... ich nach Hause gefahren bin und drei betrunkenen Jugendliche auf mich zugekommen sind!“

„... es bei uns zuhause gebrannt hat.“

„... dass das Pony abhaut und nie wieder kommt. Und ich Schuld bin!“

„... dass ich sterben würde oder dass ein paar Merkmale nicht verheilen.“

„... als mein Zahn abgebrochen ist, und was meine Eltern da zu sagen und was dann passiert.“

„... ich zuhause alleine war, und niemanden erreichen konnte ...“

Dass Menschen Angst haben, ist aus entwicklungspsychologischer Sicht sinnvoll und auch evolutionstheoretisch erklärbar. Dass Ängste normal sind, gestehen sich Jugendliche allerdings nicht unbedingt ein. Im Austausch mit Gleichaltrigen erfahren sie Spott, wenn sie Ängste zeigen

oder zugeben. Denn wer Angst hat, gilt als uncool. Haben sie als Kinder noch ihre Ängste gelebt und geäußert, gilt es nun, sie zu unterdrücken oder zu verleugnen. Auch ihre erwachsenen Gegenüber sind im Umgang mit Ängsten oft kein Vorbild: Um ihre eigene Unsicherheit nicht zeigen zu müssen, verbergen sie entweder ihre Ängste vor ihren Kindern, oder sie übertreiben das Angst auslösende Gefühl. Was gibt Jugendlichen also die Möglichkeit, ihre Ängste zu benennen und mit ihnen umzugehen?

Didaktische Überlegungen zum Umgang mit Ängsten bei Jugendlichen

Die Ausbildung von Ängsten bei Jugendlichen kann und sollte man nicht verhindern, wohl aber das Banalisieren und Diskreditieren ihrer Ängste untereinander. Zudem kann man sie darin begleiten, Strategien zur Überwindung und Verarbeitung von Angst auszubilden, indem man sie mit ihrer (auch noch so simpel erscheinenden) Angst ernst nimmt und ihnen mit Empathie begegnet. An der Schnittstelle zwischen Schule und Kirchengemeinde sollte daher Raum gegeben werden, diese Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern spirituell-liturgisch aufzunehmen; gleichzeitig kann in diesem Raum die Zusage von Geborgenheit unter Gottes Schirm (Ps 91,1f.) ausdrücklich und konkret gemacht werden. Dies kann z.B. in einem Schulgottesdienst der Fall sein.

Methodisch wird in der Auseinandersetzung mit dem Thema und in der Gestaltung des Gottesdienstes mit dem Standbild gearbeitet. Das Darstellen einer Körperhaltung hat auch einen inhaltlichen Bezug zum Thema: mit Angstsituationen sind Körperreaktionen verbunden. Sie sind ein Anzeichen dafür, dass Angstsituationen sich nicht einfach übergehen lassen. Indem Angsthaltungen in körperlicher Haltung nachgestellt und ausgedrückt werden, wird zum einen eine je individuelle Ausdrucksmöglichkeit im Umgang mit der Angst geschaffen; gleichzeitig lässt sich in der Auseinandersetzung deutlich machen, dass Angstsituationen nicht dauerhaft verdrängt oder übergangen werden können.

Maßgebend bei der Unterrichtsplanung und der Vorbereitung des Gottesdienstes ist dabei die Maxime, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Ideen und Vorstellungen einzubeziehen, sie selbstbestimmt planen zu lassen, ihre Ideen auszuarbeiten, damit sie schließlich „ihren“ Gottesdienst selbstständig und eigenverantwortlich durchführen und mit gleichaltrigen Mitschülerinnen und -schülern feiern können. In der Vorbereitung im Religionsunterricht geht es daher nicht um irgendwelche (beliebigen) Ängste, sondern um die, die die Jugendlichen selbst erfahren haben und benennen können.

Um eine hohe Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, soll einerseits das Thema im Blockunterricht entfaltet, andererseits bei der Vorbereitung des Gottesdienstes auf die unterschiedlichen Gaben und Neigungen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen werden. Dies bedeutet, im Religionsunterricht verschiedenartige Aufgabenstellungen¹ für die Schülerinnen und Schüler zu erstellen und bei der Durchführung des Gottesdienstes verschiedene Verantwortungsbereiche² zu schaffen. So können sich alle Schülerinnen und Schüler nicht nur im Unterricht, sondern auch bei der Feier des Gottesdienstes aktiv beteiligen.

Psalmverse als Lebens- und Glaubenshilfe

Der Auseinandersetzung mit dem Thema werden Klagepsalmen und Trostverse zugrunde gelegt. Verse aus den so genannten Klagepsalmen des Einzelnen bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit identifikatorischer Erkenntnis³: In den bildhaften Versen können sie sich mit ihren emotionalen und physiologischen Reaktionen ihrer individuellen Angsterfahrungen wiederfinden.

Verse wie „Die Sorgen drücken mich nieder, ich finde keine Ruhe mehr.“ (Ps 55,3), „Ich bin im Elend gefangen, ich finde keinen Ausweg.“ (Ps 88,9) oder „Ich versinke in brodelndem Schlamm, meine Füße finden keinen Halt.“ (Ps 69,3) spiegeln die erlebte Bedrängnis und Bedrohlichkeit in Angstsituationen wieder.

Schülerinnen und Schüler entdecken die existentielle Dimension in den für sie ansonsten fremden Versen und vergleichen sie mit ihrer Lebenswirklichkeit. Sie merken, dass die Angst auslösende Situation des Psalmbeters sich zwar von der eigenen unterscheidet, die Gefühle und die körperlichen Reaktionen aber gleich oder zumindest sehr ähnlich sind. Die Erkenntnis, dass die Psalmverse zudem eine jahrhundertealte Erfahrung von „Erwachsenen“ wiedergeben, hilft ihnen – gleich, wie religiös sie sich selbst verstehen –, sich in ihrer Vorstellung ihrer Angstsituation zu stellen und sie von außen anzuschauen. Ängste werden benannt und nicht verleugnet oder verdrängt. Damit haben Schülerinnen und Schüler auf eine unspezifische Art und Weise bereits Anteil an ihrer Angstbewältigung: Sie können in Gedanken ihre Angstsituationen bewusst nachempfinden und sprachlich artikulieren.

Hinzu kommt eine spezifisch religiös-spirituelle Dimension der Angstbewältigung: Psalmverse wie die oben ge-

nannten beschreiben einen beklagten Seinszustand; gleichzeitig sind sie aber auch Teil eines Dialogs, der die Klage adressiert: Gott kann man mitteilen bzw. zeigen, dass man sich in bestimmten Situationen ängstlich zusammenkauert, sich versteckt, schreit, usw. Im Dialog mit ihm muss man keineswegs befürchten, verspottet zu werden. Er ist Adressat der (An-)Klage.⁴ Dies ist auch religionspsychologisch nicht zu unterschätzen. Die Einflüsse, die das Gebet als Klage (und Anklage) hat, „kommen nicht als geheimnisvolle Erleuchtungen über den Beter, sondern beruhen darauf, dass bestimmte religiöse Überzeugungen das beschriebene Aushalten der Angst stützen und motivieren. Man lernt, Angst zu ertragen beim Gedanken an eine Glaubensüberzeugung.“⁵

Zugleich stellen ausgesuchte Psalmverse „Gegenworte gegen die Angst“⁶ dar. Verse wie „Ganz ruhig kann ich mich schlafen legen, weil du mich beschützt.“ (Ps 3, 6) oder „Du gibst mir Halt, du bietest mir Schutz!“ (Ps 31,4) unterscheiden sich von kategorialen Antworten von Sinnfragen, indem sie konkret aufweisen, welche Erfahrungen und welchen „Gewinn“ die Psalmbeter in der Begegnung mit Gott gemacht haben.⁷ Auch sie können identifikatorische Erkenntnis auslösen. Aus den „Gegenworten“ kann der Impuls für eine „Gegenerfahrung“ werden.

Die Vorbereitungen im Unterricht

Die intensive Einführung ins Thema und die dazugehörige partizipatorisch bestimmte Vorbereitung des Gottesdienstes erfordert einige Zeit, so dass 14 Unterrichtsstunden inklusive dreier Blocktage eingeplant werden.

Die Organisationsstruktur stellt sich folgendermaßen dar:

Zeitungsfang in Ustd.	Ort	Inhalt
1	Schule	Assoziieren von Angstsituationen
4 (im Block)	Schule	Inhaltliche Einarbeitung
4 (im Block)	Schule	Vorstellung der ersten Skizzen/ Ausarbeiten in Gruppen/ Proben
1	Schule/ Kirche	Arbeit in Gruppen: Basteln von Lichterketten mit Psalmworten für jede Klasse als Giveaway; Designen der Liedblätter/ Plakate; Proben
3 (im Block)	Kirche	Aufbau & Proben in der Kirche
1	Schule	Feedback
Summe: 14		

Es wird mit unterschiedlichen Sozialformen und Methoden im Teamteaching (Religions-Lehrkraft und Vikarin) gearbeitet: Bildbeschreibung, Gedichtinterpretation, Freies Assoziieren, Erstellen eines Schriftzuges des Wortes „Angst“ (von denen später eins als Titelbild für das Liedblatt ausgewählt wird), Lesen von Texten usw.⁸

Ablauf der 1. Stunde:

Assoziieren von Angstsituationen

1. Impuls: „Nimm eine bequeme Sitzhaltung ein und schließe deine Augen.“ – „Erinnere dich an eine Situation, in der du Angst hattest. Die Situation ist vorbei; du siehst sie nun wie wenn du in einem Photoalbum blätterst. Du betrachtest sie von außen. Erinnere dich daran, was zu dieser Angst geführt hat. Erinnere dich an deine Körperhaltung.“
2. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich gegenseitig ihre Körperhaltungen vor.
3. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Angstsituation (anonym) auf Karten auf. „Ich hatte Angst, als .../ Ich hatte Angst vor ...“

Ablauf der ersten Blockphase



„Die Sorgen drücken mich nieder, ich finde keine Ruhe mehr.“ (Ps 55,3)

1. Bildbetrachtung (M 1) und Sammeln von Assoziationen der Schülerinnen und Schüler
2. Lesen des Gedichts „Traurig“ von Regina Schwarz (M 2)
3. Die Schülerinnen und Schüler setzen Bild und Gedicht miteinander in Beziehung.
4. Angstsituationen der Schülerinnen und Schüler werden auf eine Plakatwand gehängt. Gemeinsames Betrachten und Ergänzen von weiteren Situationen
5. Eigene Gestaltung des Schriftzuges „Angst“

6. Sammeln von Redewendungen zum Thema Angst
7. Unterrichtsgespräch mit inhaltlichem Impuls: Angstsituationen sind mit körperlichen Reaktionen verbunden („sich vor Angst in die Hose machen“); Angst hat psychische und körperliche Auswirkungen. Angst lässt sich nicht einfach übergehen.
8. Arbeit mit Psalmworten zur Angst. Es werden solche Psalmworte ausgewählt, die auch in weitestem Sinne körperliche Reaktionen im Umgang mit der Angst widerspiegeln:

Ich weine die ganze Nacht, mein Bett ist durchnässt von Tränen. (Ps 6, 7)

Ich versinke in brodelndem Schlamm, meine Füße finden keinen Halt. (Ps 69, 3)

Die Flut geht mir bis an meine Kehle! (Ps 69, 2)

Bis zur Erschöpfung habe ich geschrien, meine Kehle ist davon ganz entzündet. (Ps 69, 4)

Vergessen hat man mich, wie einen, der schon lange tot ist, wie weggeworfenes, zerbrochenes Geschirr. (Ps 31, 13)

Ich bin im Elend gefangen, ich finde keinen Ausweg. (Ps 88, 9)

Die Angst presst mir das Herz zusammen. (Ps 25, 17)

Die Sorgen drücken mich nieder, ich finde keine Ruhe mehr. (Ps 55, 3)

Ich aber stelle mich taub, als hörte ich nichts, mein Mund bleibt stumm, als könnte ich nicht reden. (Ps 38, 14)

Furcht und Zittern haben mich gepackt und kaltes Grauen steigt in mir hoch. (Ps 55, 5)

9. Auswahl von Psalmen und Erstellen von Standbildern zu einem Psalmwort (Kleingruppen)
10. Präsentation der Standbilder im Plenum
11. Zuspruch von passenden Trostworten aus den Psalmen

Du umgibst mich mit deinem Schutz! (Ps 3, 4a)

Ganz ruhig kann ich mich schlafen legen, weil du mich beschützt. (Ps 3, 6)

Wer in Not ist, findet bei Dir Hilfe. (Ps 3, 9)

Du lässt mich in Sicherheit leben. (Ps 4, 9)

Du lässt niemand im Stich! (Ps 9, 11)

Du gibst mir Halt, du bietest mir Schutz! (Ps 31, 4)

Du wirst mich nicht der Totenwelt preisgeben!

(Ps 16, 10)

Du führst mich den Weg zum Leben. (Ps 16, 11)

Ich weiß, dass Du mir Antwort gibst. (Ps 17, 6)

Durch dich bin ich stark! (Ps 18, 2)

Du machst mir das Dunkel hell. (Ps 18, 29)

Du schützt mich und du führst mich, das macht mir Mut. (Ps 23, 4)

12. Gespräch über die Bedeutung von Trostworten in Angst-situationen
13. Nochmalige Bildbetrachtung (s. **M 1**) und gemeinsames Lesen von Trostworten

Der Gottesdienst

Im Mittelpunkt des Gottesdienstes steht das dreiteilige Anspiel (**M 3**), das „Lesung“ und „Auslegung“ bzw. Verkündigungselemente enthält. In die Vorbereitung des Anspiels werden die angesprochenen Situationen von Ängsten der Schülerinnen und Schüler aufgenommen. In einer zweiten Blockphase werden die entsprechenden Texte für das Anspiel geschrieben und die Darstellung geprobt. Dazu kommt die Auseinandersetzung mit der Geschichte „Wenn es dunkel wird, bin ich es ...“ (**M 4**).

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen – bis auf die Eröffnung und den Segen – die ganze Durchführung des Gottesdienstes, von der Liedauswahl bis zum Schreiben von Gebetstexten.

Als Giveaways für die anderen am Gottesdienst teilnehmenden Klassen können Lichterketten gebastelt werden, auf deren Schirmchen die Trostworte, die im Gottesdienst vorkommen, aufgeschrieben oder aufgemalt sind.

Anmerkungen

- 1 Z.B. das Schreiben von Texten und Gebeten, das Aussuchen von Liedern, Basteln von Gestaltungselementen, das Einüben eines Anspiels, das Gestalten der Liederzettel etc.
- 2 Sprechrollen, Licht- und Tontechnik, Regieassistent, Küstereitigkeiten usw.
- 3 Vgl. Scharfenberg, Joachim: Einführung in die Pastoralpsychologie, Göttingen 1990², S. 18ff.
- 4 Vgl. Wagensommer, Georg: „Klagepsalmen und Seelsorge“. Der Psalter als Ausdruck persönlicher Frömmigkeit und Sprachhilfe für kranke Menschen (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg 4), Münster/Berlin/Hamburg/Wien/London 1998, S. 104.
- 5 Zitiert aus: Grom, Bernhard: Religionspsychologie, München/Göttingen 1992, S. 167.
- 6 Vgl. Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1992³.
- 7 Rolf, Sybille: Vom Sinn zum Trost. Überlegungen zur Seelsorge im Horizont einer relationalen Ontologie (Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie), Münster/Berlin/Hamburg/Wien/London 2003, S. 138.
- 8 Material zum Thema bietet u.a. das Religionsbuch „Religion entdecken – verstehen – gestalten 5/6“, hg. von Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tammeus, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2000, S. 115-130 und das dazugehörige Werkbuch für Lehrende, S. 119-130.

Sarah Oltmanns ist Vikarin in der Markus-Kirchengemeinde in Stade.

M 1



Emil Schumacher, *Melancholia*, 1989, © VG Bild-Kunst, Bonn 2009

M 2: „Traurig“

von Regina Schwarz

Manchmal kommt
ein großes schwarzes Tier,
das meine Freud auffrisst
und mein Lachen,
das mich festhält
in seinen Klauen
und nicht loslässt.

Manchmal kann ich nichts
dagegen machen – nur warten –
bis es geht, auf leisen Sohlen,
wie es gekommen ist.

Mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

M 3: Anspiel „Wenn es dunkel wird ...“

Erste Szene:

Regie: Licht gedämmt

Auf der Bühne (Altarraum) sind drei verschiedene Standbilder (S1-S3) zu drei verschiedenen Angstsituationen zu sehen:

- Standbild 1: Angst, allein zu sein – Person wartet im Wohnzimmer auf die Eltern, hockt zusammengekauert in einer Ecke,
- Standbild 2: Angst, dass Familienangehörige sterben – Großvater liegt sehr krank im Bett, Kind hockt ängstlich daneben,
- Standbild 3: Angst vor gewaltbereiten Jugendlichen – eine Schülerin mit Schulranzen muss an drei aggressiven Jugendlichen vorbei.

Die „Neugierigen“ (N1-3) kommen vorbei, stellen sich nach und nach vor die Standbilder, betrachten sie und beschreiben, was sie sehen. Nach jeder Betrachtung erfolgt die Stimme aus dem Off.

N1: Huch? Was ist denn hier los?

[... Beschreibung des ersten Standbildes ...]

Off: „Vergessen hat man mich! Vergessen wie einen, der schon lange tot ist! Vergessen, wie weggeworfenes, zerbrochenes Geschirr!“

N2: Und was soll das hier?

[... Beschreibung des zweiten Standbildes ...]

Off: „Bis zur Erschöpfung habe ich geschrien! Meine Kehle ist ganz entzündet davon!“

N3: Oje! Was sehe ich denn hier?

[... Beschreibung des dritten Standbildes ...]

Off: „Furcht und Zittern haben mich gepackt! Kaltes Grauen steigt in mir hoch!“

N1: Mal sehen, ob ich die wecken kann ...

(weckt Standbild 1:)

Hallo? Was ist denn mit dir los?

S1: [... Schildert, was mit ihm geschehen ist ...]

Off: „Vergessen hat man mich! Vergessen wie einen, der schon lange tot ist! Vergessen, wie weggeworfenes, zerbrochenes Geschirr!“

N2: Auweia...

(geht zu Standbild 2 und weckt es:)

Und warum weinst du?

S2: [... Erzählt kurz, warum sie weint ...]

Off: Bis zur Erschöpfung habe ich geschrien! Meine Kehle ist ganz entzündet davon!

N3: Das ist ja furchtbar schrecklich ...

(geht zu Standbild 3 und weckt es:)

Sind das deine Freunde?

S3: Nein!

[... Erzählt kurz, warum sie Angst hat ...]

Off: Furcht und Zittern haben mich gepackt! Kaltes Grauen steigt in mir hoch!

N1: (zum Publikum:)

Angst haben ist schrecklich. So gerne möchte ich etwas gegen ihre Angst tun. Sie dürfen nicht allein bleiben in ihrer Angst.

(Akteure setzen sich hin)

Band spielt an

Gemeindelied: „Das wünsch ich sehr“ (EG Nr. 608

Zweite Szene

Sprecher erzählt Geschichte

„Wenn es dunkel wird, bin ich es ...“ (M 4)

(Akteure stehen nacheinander auf)

- S1: Was hat das mit mir zu tun? Ich bin doch gar nicht in einem Loch?
- Off: Du umgibst mich mit deinem Schutz!
- N1: „Wenn es dunkel wird, bin ich es“:
Dazu möchte ich dir sagen: [...]
- S2: Ich bin aber weder im Dunkeln noch allein!
Ich habe Angst um meinen Großvater.
- Off: Wer in Not ist, findet bei dir Hilfe!
- N2: „Wenn es dunkel wird, bin ich es“: Dazu möchte ich dir sagen: [...]
- S3: Dunkel ist es hier, auf meinem Weg nach Hause – ich fühle mich bedroht!
- Off: Du schützt mich und du führst mich! Das macht mir Mut!
- N3: Du bist im Dunkeln und hast Angst vor dem, was mit dir passieren könnte. „Wenn es dunkel wird...“, dazu möchte ich dir sagen: [...]
- N1: Es gibt ein Lied gegen die Angst. Das können wir ja mal singen, alle zusammen!

Gemeindelied: „Stimme, die Stein zerbricht“

Regie:

volles Licht!, auch Lichterketten auf der Empore

Dritte Szene

- S1: Danke! Gott umgibt mich mit seinem Schutz.
Jetzt [*Beschreibung*]
- S2: Ich bedanke mich auch! Mein Großvater ist noch krank. Aber [*Beschreibung*]
- S3: Die bedrohlichen Jugendlichen sind zwar noch da, aber jetzt bin ich mutiger! [*Beschreibung*]
- N1: Tut nicht so, als hättet ihr niemals Angst!
- N2: Angst ist normal. Und wenn ihr Angst habt, steht Gott euch bei.
- N3: Er macht euch Mut, die Situation zu überstehen.

Band spielt an

Gemeindelied: „Fürchte dich nicht“ (EG Nr. 595)

Aufgaben:

- Macht Euch vertraut mit dem Anspiel!
- Bestimmt die einzelnen Spieler und Spielerinnen!
- Denkt Euch die drei Standbilder aus! Tipp: Bitte so stellen, dass man es auch längere Zeit aushalten kann.
- Ergänzt die in eckigen Klammern stehenden Felder [... xxx...].
- Probt das Anspiel mehrfach! Erst die einzelnen Szenen mehrfach hintereinander, dann alles hintereinander weg! Bedenkt, dass der Sprecher bzw. die Sprecherin die Geschichte frei erzählend vortragen sollte!
- Schreibt auf, welche Requisiten ihr benötigt (z.B. Gegenstände zur Dekoration, passende Kleidung)
- Überlegt euch, welche Technik (Licht und Ton) ihr benötigt!

M4: Geschichte „Wenn es dunkel wird, bin ich es“

Ein Junge von acht Jahren fällt beim Spielen in einen tiefen Schacht, der noch keine sechzig Zentimeter breit ist. Verwirrung, Panik, Menschen, die hin- und herrennen. Geschrei, Rufen, dass dies getan werden müsse oder dies und dann wieder das. Männer kommen mit Leitern, Schaufeln und Stricken. Sie horchen in den Schacht, ob das Kind noch lebt. Einer will einen Bagger holen, um direkt neben dem Schacht einen neuen Schacht zu graben. Das sei die einzige Möglichkeit, das Kind noch zu retten, sagt er.

Die einzigen, die bei all diesem Geschrei und Gerenne ruhig bleiben, sind die Eltern des Jungen. Als sie zum Schacht kommen, wird es still. Jeder sieht, wie der Vater sich über die Öffnung beugt. Im selben Augenblick ertönt aus dem Schacht ein herzerreißendes Geschrei: Sein Sohn lebt also noch, aber weil der Vater sich über den Schacht beugt, wird es dunkel im Loch, so dass der Junge noch mehr

in Angst und Panik gerät. Da sagt der Vater: „Keine Angst. Wenn es dunkel wird, bin ich es!“

Das Geschrei verstummt, und sorgfältig gibt der Vater seinem Sohn Anweisungen, was er zu tun und zu lassen habe. Er lässt ein langes Seil hinunter, erklärt seinem Sohn, wie er es unter seinen Achseln befestigen soll und beginnt dann, behutsam zu ziehen. Wenig später ist der Junge gerettet!

Keinen Augenblick Angst hat er mehr gehabt, auch nicht, wenn es noch einmal dunkel wurde im Schacht. Jedes Mal, wenn das passierte, dachte er an das, was sein Vater gesagt hatte: Wenn es dunkel wird, bin ich es.

Aus: *Schalom. Ökumenische Jugendzeitschrift, Sept. 1978, Schriftenmissions-Verlag, Neukirchen-Vluyn*

Verschwiegen, aber nicht verborgen

Schüler der BBS Neustadt entwerfen Leporello und Ausstellung zum Thema „Seelsorge“

Von Dirk Heuer

Verschwiegen, aber nicht verborgen“ – unter diesem Motto führte der Kirchenkreis Neustadt-Wunstorf seine Veranstaltungen zum Jahresthema 2008 durch. Im Mittelpunkt standen die zehn verschiedenen Bereiche der Seelsorge im Kirchenkreis – von der Chat-seelsorge über die Lebensberatung bis hin zur Notfallseelsorge. Sie sollten einer breiteren Öffentlichkeit bekannt werden.

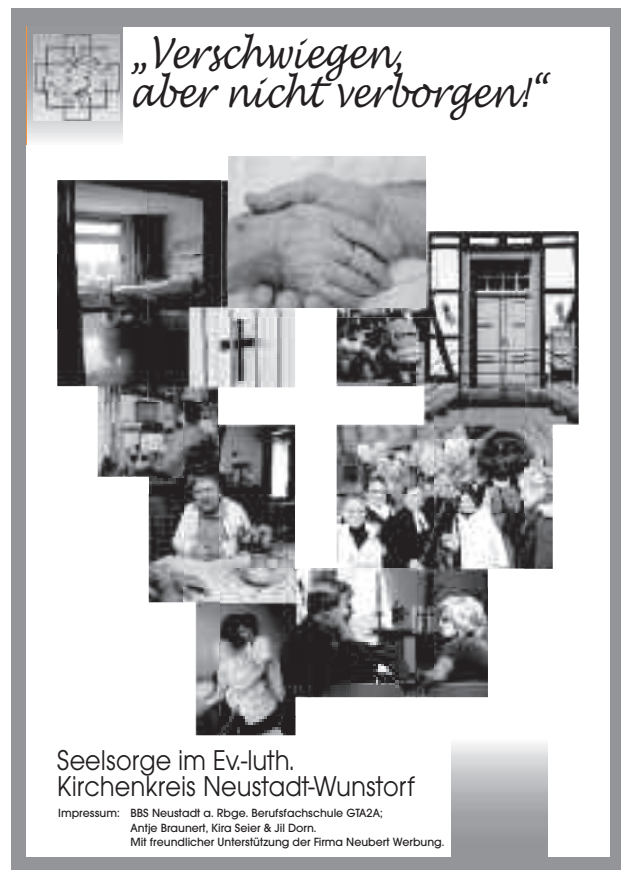
Während der Vorbereitungen entstand die Idee, begleitend und unterstützend zu den einzelnen Veranstaltungen ein Leporello herauszugeben, das in kurzer und ansprechender Weise über die Seelsorgeangebote im Kirchenkreis informiert. Zudem sollte dieses Leporello (vergrößert auf Din-A-2) als öffentliche Ausstellung in publikumsintensiven Einrichtungen in Neustadt und Wunstorf gezeigt werden.

Bei der Konzipierung und Erstellung des Leporellos betrat der Kirchenkreis dann Neuland. Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule Gestaltungstechnische Assistenten sollten das Leporello entwerfen. Mit Hilfe von Dirk Heuer, Berufsschulpastor an den BBS Neustadt, konnten die Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrer Jan Alles und Fachlehrerin Iris Stein für das Projekt gewonnen werden.

In einer vorbereitenden Einheit beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler intensiver mit dem Thema „Seelsorge“. Eigene Erfahrungen mit kirchlicher Seelsorge, die unterschiedlichen Bereiche der Seelsorge, die christliche Motivation zur Seelsorge und weitere Aspekte standen hierbei im Mittelpunkt.

Dann begann die Arbeit an den Leporellos. Als Ausgangsbasis standen den Jugendlichen jeweils ein Foto und ein kurzer Spruch zu den einzelnen Seelsorgebereichen zur Verfügung. In Kleingruppen entstanden schließlich 8 Leporello-Entwürfe.

Beeindruckend war, wie sehr das jeweilige Verständnis von Seelsorge Niederschlag in der Gestaltung der Leporellos gefunden hat. Die von den Schülerinnen und Schüler



gewählten Farben hatten alle etwas Einladendes, Ermutigendes, Beruhigendes und Tröstendes – für sie alles Kennzeichen gelingender kirchlicher Seelsorge. Freundliche und helle Braun-, Blau- und Grüntöne überwogen.

Die Auswahl der Farben korrespondierte mit der Auswahl der Motive. Ein Leporello hinterlegte die einzelnen Seelsorgebereiche mit einer hellen Lichtung in einem Wald. Überzeugend auch hier die von den Jugendlichen gezogene Parallele zur Seelsorge: Auch in der Seelsorge könne man sich ein Stück weit aus der Welt zurückziehen, durchatmen und luftholen, in Ruhe Gedanken nachgehen und sich bei allem beschützt – „umwaldet und umfriedet“ – fühlen.

Das Motiv „Himmel“ prägte einen weiteren Leporello-Entwurf. Wenn in der Seelsorge Menschen wieder Mut bekämen und neue Kraft zum Leben und so einen weiten Lebenshorizont, dann sei Seelsorge so etwas wie ein „Stück des Himmels auf Erden“. Für neue Perspektiven, neue Sichtweisen und neue Wege inmitten des Dunkels einer Krise standen in weiteren Entwürfen die Motive „Licht“ und „Sonne“. Eine Gruppe wählte für ihr Deckblatt das Motiv eines ausgestreckten Armes mit einer geöffneten Hand, in der ein Vogel Nahrung für sich findet. Beides, so die Jugendlichen, verbinden sie mit Seelsorge: die geöffnete und einladende Hand der Seelsorgenden und das Vertrauen der Menschen, die – wie der Vogel die Nahrung – das Angebot der Seelsorgenden annehmen.

Angesichts dieser beeindruckenden Arbeiten hatte es die Kommission des Kirchenkreises nach der Präsentation

der Entwürfe durch die Schülerinnen und Schüler schwer, sich für einen Entwurf zu entscheiden, der schließlich gedruckt und als Ausstellung gezeigt werden sollte. Die Auswahl fiel schließlich auf ein Leporello, dessen Deckblatt die Bilder der einzelnen Seelsorgebereiche so anordnet, dass in der Mitte ein Kreuz zum Vorschein kommt (s. Foto): Seelsorge als eine Tätigkeit, die ihren Grund im Kreuzes- und ihren Horizont im Auferstehungsgeschehen hat.

Insgesamt lässt sich eine positive Bilanz der beschriebenen Aktion ziehen: Die Schülerinnen und Schüler haben sich im Rahmen dieses Projektes mit dem Thema „Seelsorge“ auseinander gesetzt (möglicherweise intensiver als im „normalen“ Unterricht) und waren motiviert dabei, auch weil sie als angehende Gestaltungstechnische Assistenten mit ihren Kompetenzen ernstgenommen wurden, diese einbringen und erweitern konnten.

Bernhard Kock: „requiem“

Vom 31. Oktober 2009 bis 6. Januar 2010 zeigen das RPI Loccum und die Evangelische Akademie Loccum in einer Gemeinschaftsausstellung Arbeiten des Malers Bernhard Kock. Der »Pelikan« stellt eine Auswahl der gezeigten Bilder vor.

Bernhard Kocks Arbeiten der Ausstellung „*requiem*“ sind vor allem geprägt durch die persönliche Nähe zum Tod – zunächst seiner selbst im Jahr 2003, als ihm eine unheilbare Krankheit diagnostiziert wurde, was sich später glücklicherweise als falsch erwies, und später naher Verwandter – und die Trauerbewältigung.

So sind die Bilder seines *Portraitzyklus* „verstörend, da sie das realistische Portrait hinter Schlieren zu verbergen scheinen und somit keine Personen abbilden – sie manifestieren sich allenfalls als Schemen realer Menschen auf der Leinwand, fast so als habe ein Geist seine Abdrücke auf einem Film hinterlassen. Es könnten flüchtige Geisterbilder sein, wenn der verwischten Flüchtigkeit nicht eine delikat präzise Malweise entgegenstünde, die alles andere als beiläufig ist. Im Gegenteil: Mit Hilfe von Linealen und feinsten Pinseln zieht der Maler exakte Spuren in die pastose Farbe und legt in einem Verfahren, das fast schon als bildhauerisch bezeichnet werden kann, die Motive hinter dem zuvor aufgetragenen Materialberg frei.

Eng verwandt mit dem *Portraitzyklus* sind die *Horizontbilder*, die in seinem Werk als Mittler zwischen abstrakten und realistischen Bildwelten, zwischen Begrenztheit und Überschreitung gelten können. [...] Er selbst sagt dazu: »Die Betrachtung dieser Bilder führt zur Wiedererkennung oder Erinnerung an Lichterfahrungen, wie wir sie von Morgen- und Abenddämmerungen kennen.«

Durch den Tod seines Vaters 2006 bekam das Thema noch einmal eine stärkere Bedeutung und eine neue

formale Ausprägung in seinem Werk. Diese Bilder haben zwar vordergründig die Grenze zum Realismus überschritten, nahmen allerdings die pastos-abstrakte Farbbehandlung früherer Bilder in sich auf. [...]

Offensichtlich verwischen angesichts des Todes die Grenzen der Malweisen, wenn zum Beispiel die Farbe in „*Toter Vater*“ (2008) aus dem gemalten Körper herauszudrängen scheint. Der Tod, dem Bernhard Kock seine Bilder sowohl durch wilden Farbauftrag als auch durch präzise Malweise abtrotzt, wird bei ihm somit einerseits als schmerzhafter Auflösungsprozess und nicht nachvollziehbare Grenzverletzung gezeigt und andererseits als im Prozess der Auflösung fixiert. Derlei Widersprüche sind jedoch nicht Makel sondern Gütesiegel seiner Malerei – seine Bilder schwanken heiter zwischen dem Eindruck von Strenge und Eruption, zwischen kalkulierter Bildgebung und konzentriertem Malakt, und bilden letztlich keine Wirklichkeit ab, sondern schaffen selbst Wirklichkeit. Eine Wirklichkeit, die Raum lässt – sich selbst und dem Betrachter.“

Text: Frank-Thorsten Moll (Auszüge)

Bernhard Kock wurde 1961 in Meppen geboren. In den Jahren 1984 bis 1991 studierte er freie Kunst in Hannover. Dieses Studium schloss er 1991 mit dem Diplom ab. Im Jahr darauf erfolgte die Ernennung zum Meisterschüler von Prof. Sellung. 1993 erhielt er ein Wohn- und Arbeitsstipendium des Landes Niedersachsen in der Künstlerstätte Stuhr, Heiligenrode. Im Jahr 1996 folgte ein Förderstipendium des Landes Niedersachsen zum Ausbau eines Ateliers auf dem „Faustgelände“ in Hannover, wo Bernhard Kock bis heute arbeitet.

Nähere Informationen zum Künstler und zu seine Arbeiten im Internet unter www.bernhard-kock.de.

Buch- und Materialbesprechungen

Matthias Günther

Seelsorge mit jungen Menschen

Mit 6 Abbildungen und 12 Tabellen,
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2009,
ISBN 978-3-525-67000-2, 146 Seiten, 16,90 Euro



Ausgehend von der durch Seelsorgerinnen und Seelsorger häufig selbstkritisch gestellten Frage nach der Effizienz ihrer Arbeit und ihrer Kompetenz in diesem Bereich entwirft Günther den Seelsorgeansatz der *ermutigenden Seelsorge* und fasst die Rolle der Seelsorgerinnen und Seelsorger als „Ermutiger im Vertrauen auf Gottes Fürsorge“ zusammen. Sein Fokus liegt dabei auf der seelsorgerlichen Dimension

der religionspädagogischen Arbeit und auf der Zeit des Jugendalters. Im Wesentlichen basiert dieses Konzept auf drei Grundvoraussetzungen:

1. dem Menschenbild, das von einer positiv-konstruktiven Grundnatur des Menschen ausgeht
2. der Überzeugung, dass der Mensch immer bezogen ist auf den ihm Sinn Gebenden oder Sinn Nehmenden (*coram Deo*)
3. der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, dass die Jugendzeit nicht Zeit der Krise, sondern der Wandlung im ganzheitlichen Sinne ist.

Zunächst (Kap II) stellt Günther vier Seelsorgekonzeptionen (die kerygmatische, die tiefenpsychologisch orientierte, die klientenzentrierte und die soziologische) vor, um den Zusammenhang von Konzeption und dahinter liegendem Menschenbild darzustellen. Er kommt zu dem Schluss, dass „keine der vorgestellten Konzeptionen den Anspruch auf Allgemeingültigkeit der ihr zugrunde gelegten anthropologischen Grundannahmen“ (22), sondern nur die Einbeziehung aller Lebensbezüge einer am Subjekt orientierten Seelsorge gerecht wird. Dem Leser bietet sich hier eine gute Vorlage, gängige Seelsorgekonzeptionen kennenzulernen und kritisch zu bedenken ohne dass das Werk dadurch theorielastig wirkt. Es folgt (Kap III) eine Darstellung der anthropologischen Grundeinsichten der Individualpsychologie nach Adler, die einerseits für die beratende Praxis von Bedeutung ist und andererseits in den folgenden Konkretionen der Bibelarbeit Anwendung findet. Festgehalten sei hier vor allem die *Lebensstilorientierung*, oder die *Lebens-*

schablone. Damit ist ausgedrückt, dass Erleben und Verhalten eines Individuums einer Bewegung auf ein immanentes, unbewusstes Ziel gleicht. Für die Seelsorgearbeit gewinnt Günther aus diesem Ansatz u.a. einen konsequenten Bezug auf den Klienten. Seelsorge ist ein Kooperationsprozess gleichwertiger Partner und die gemeinsame Suche nach Problemlösungskompetenzen. *Ermutigende Seelsorge* ist die Förderung der schon vorhandenen Fähigkeiten des Partners (vergleiche Grundvoraussetzung 1.). Die Basis aller Seelsorge ist das Vertrauen auf Gottes Fürsorge. Nach Günther kommt diese u.a. in der Arbeit mit der Bibel zum Ausdruck. Er beschreibt die Methode der lebensstilorientierten Bibellese (Kap.IV) ausführlich und stellt konkrete Praxisbeispiele für den Unterricht anhand der Texte vom besessenen Gerasener, der Verleugnung des Petrus und Kain und Abel vor. Die Intention der lebensstilorientierten Bibellese ist die Ermutigung durch Stärkung der Deutungs- und Kooperationsfähigkeit im „Gespräch mit einem ... Mitmenschen vergangener Zeit“ (49) und unter Wahrnehmung seiner Begegnung mit Gott (s. Grundvoraussetzung 2.).

Kap.V stellt die kritische Anfrage an die entwicklungspsychologische These der Jugendzeit als Krise und modifiziert diese anhand einer Jugendstudie (Grundvoraussetzung 3.). Das Jugendalter lasse sowohl Wandel als auch Kontinuität erkennen und die Entwicklung verlaufe eher in Richtung Stabilisierung und Reorganisierung. Diese Erkenntnis wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für die Herangehensweise an seelsorgerliche Arbeit und wird nochmals mit der individualpsychologischen Sicht verknüpft. Günther führt dies in einer pädagogischen Konzeption zusammen, die den Aspekt der Ermutigung genauer bestimmt und die Rolle des Lehrers/Seelsorgers ausleuchtet. Abschließend (Kap VI) wird die Arbeit in sechs Thesen zusammengefasst. Im Anhang wird die vorangegangene Rezeption der Individualpsychologie in Seelsorge und Bibelarbeit skizziert.

Günther gelingt eine interessante Verknüpfung verschiedener theoretischer Disziplinen und Erkenntnisse und die praktikable Konzeption einer Seelsorge in religionspädagogischen Bezügen. Eventuell sollte diese noch mit Gedanken des systemischen Ansatzes verbunden werden.

Sowohl für Theologen als auch für Religionspädagogen, die in der (schul)seelsorgerlichen Arbeit tätig sind, bietet das Buch eine grundlegende Theorieeinsicht, Anregungen zur Praxis und nicht zuletzt die Erweiterung der Seelsorgekonzeptionen um den Ansatz der *Ermütigung* – für die Aus- und Weiterbildungsarbeit eine sehr gute Arbeitsgrundlage.

Evelyn Schneider

Norbert Dennerlein und Martin Rothgangel (Hrsg.)

Kreuzundquer mit Konfikids Ein Vorkonfirmandenkurs für 8- bis 10-Jährige

Erarbeitet von Hartmut Ahrens und Ulrike Henckel, in Zusammenhang mit „kreuzundquer“, dem Konfirmandenmaterial der VELKD, Göttingen 2009, ISBN 978-3-525-58005-9, 95 Seiten, 12,90 Euro



Unterrichtende im KU3/4 sind es gewohnt, ihre Materialien überall zusammen zu suchen und gegenseitig auszutauschen, denn es gibt nicht viel gedrucktes Material für die Arbeit mit 8- bis 10-jährigen Konfirmandinnen und Konfirmanden. Jetzt haben Hartmut Ahrens und Ulrike Henckel ein Arbeitsbuch für die Praxis entwickelt (herausgegeben von Norbert Dennerlein und Martin Rothgangel).

Das Werk enthält einen detaillierten Ablauf für die erste Phase der Konfirmandenzeit mit den Themen Taufe, Kirchenjahr, Advent und Weihnachten, Jesus Christus, Karfreitag und Ostern, Pfingsten und Gott. Als zusätzlicher roter Faden und zur Versinnlichung der Arbeitsergebnisse dienen dem Werk die „Perlen des Glaubens“.

Das Buch enthält Arbeitsblätter und Kopiervorlagen für die Kinder, Anleitungen und leicht umsetzbare Arbeitsaufträge für die ehrenamtlichen Unterrichtenden sowie Anregungen und Hinweise auf Material und Medien für die je einzelnen Einheiten. Die Autoren gehen grundlegend vom klassischen „Hoyaer Modell“ aus, wonach die Arbeit mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden in von Eltern begleiteten Kleingruppen stattfindet und in ca. einem zusätzlichen Termin pro Monat als Gesamtgruppe. Für die Gesamtgruppen werden jedoch nur thematische Vorschläge, keine Arbeitsmaterialien geliefert.

Die Ausarbeitung der einzelnen Einheiten ist dem didaktischen Konzept „kreuzundquer“ verpflichtet: Die Wahrnehmungen der Kinder, ihre Erfahrungen und Interessen sollen zunächst eine Fragehaltung eröffnen. Im zweiten Schritt sollen die biblisch-kirchlichen Themen Deutungsmöglichkeiten für die Kinder anbieten und mit den Fragen und der Lebenswelt der Kinder verknüpft werden. Abschließend sollen in kreativen und gestalterischen Einheiten diese Verknüpfungen vertieft werden, um Aneignungen anzuregen.

Kennzeichen dieses Konzeptes ist zudem ein multireligiöser Ansatz. Immer wieder wird auch nach den Ansichten und Gegebenheiten im Judentum und im Islam gefragt. Anzufragen ist, ob das Werk den eigenen didaktischen Ansprüchen stets gerecht wird. Nimmt man als Beispiel die erste Einheit zu Karfreitag und Ostern (Seite 66), so wird deutlich, dass die Fragen der Kinder nach Abschied und

Sterben in ihrem bisherigen Leben zwar in den Blick genommen werden. Es wird aber in der Durchführung wenig Raum gelassen für die eigenen Erfahrungen, Fragen und Ängste der Kinder. Im Mittelpunkt steht die biblische Geschichte vom Sterben und Auferstehen Jesu. Möglichkeiten, diese Geschichte zur Deutung der eigenen Erfahrungen heranzuziehen, werden letztlich nicht angeboten. Genau damit tritt aber das Konzept von „kreuzundquer“ an.

In jedem Fall werden geübte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der KU3/4-Arbeit froh sein, endlich ein gedrucktes Arbeitsbuch mit umfangreichem Material für die Praxis vorliegen zu haben. Sie werden dieses Werk ebenso heranziehen können, wie diejenigen, die derzeit ganz neu auf eine zweiphasige Konfirmandenarbeit umstellen.

Sönke von Stemm

Christoph Bizer und Hartmut Rupp

Kleiner Kirchenführer Mit der Bibel durch das Haus Gottes

Calwer Verlag, Deutsche Bibelgesellschaft 2009, ISBN 978-3-438-04824-0, 40 Seiten, 4,95 Euro



In Bewegung geraten kann jeder Besucher, der den neuen „Kleinen Kirchenführer“ zur Hand nimmt, nicht nur mit den Füßen, auch mit Geist und Seele. Interessierte werden eingeladen, „sich auf eine biblisch-spirituelle Reise durch den evangelischen Kirchenraum“ (S. 3) zu begeben. Über den Kirchhof führt der Weg zum Turm, zu Kirchengebäude und Portal. „Kirchen sind „„Anderräume““, erfährt der Gast, dabei lässt er sich durch den Mittelgang von West nach Ost symbolisch in den „Morgen“

führen, hin zu Stufen, Fenstern und Altar. An jeder der 17 Stationen gibt es eine Erklärung, gepaart mit Impulsen zum Wahrnehmen des Raumes und der eigenen Person, bezogen auf einen Bibeltext zum Vertiefen des Erlebten. Ein Glossar am Ende erleichtert das Verstehen.

Beiden Autoren, Christoph Bizer (†), einst Professor für praktische Theologie in Göttingen und Hartmut Rupp, Professor für Religionspädagogik in Karlsruhe, gelang mit diesem „Kleinen Kirchenführer“ eine reizvolle, leicht zugängliche Einladung in den Kirchenraum, von den biblischen Ursprüngen bis zu den Riten evangelischer Christen der Gegenwart: „Wer sich mit diesen biblischen Wegbegleitern auf die Reise durch das Haus Gottes begibt, möge neue, kostbare Erfahrungen machen.“ (S. 3)

Christiane Kürschner

Serap Erkan, Evelin Lubig-Fohsel,
Gül Solgun-Kaps und Bülent Ucar

Mein Islambuch Grundschule 1/2

Oldenburg Verlag 2009,
ISBN 978-3-637-00553-2, 96 Seiten, 14,90 Euro



Ähnlich wie das Problem, dass es in Deutschland kaum Primärliteratur zum Islam existiert ist auch das Feld bezüglich der Literatur zum islamischen Religionsunterricht – sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht – defizitär. Diese Lücke wird nun mit dem Buch, das den kindgerechten Titel „Mein Islambuch“ trägt, gefüllt. Zielgruppe

des ersten Buches aus der Reihe sind muslimische Kinder im ersten und zweiten Schuljahr. Durch zahlreiche Illustrationen und Bilder vermittelt das Buch in zehn Kapiteln die Grundlagen islamischen Glaubens, also ganz im Sinne der Zielsetzung eines islamischen Religionsunterrichts. Wichtige Themen wie Schöpfung, Koran und die Propheten, Familie und Gemeinschaft werden auf der Grundlage des Grundkonsens – sowohl sunnitischer als auch schiitischer – der Muslime behandelt und daher darf das Werk auf eine breite Resonanz in der deutsch-muslimischen community hoffen.

„Mein Islambuch“ zielt darauf ab, die Identität als Muslim zu stärken und den Kindern somit Identifikations- und

Orientierungsangebote in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft zu stellen. Die Lebenswirklichkeit der muslimischen Kinder wird ganz im Sinne einer Korrelationsdidaktik – u.a. durch die Themen- und Bildervielfalt – wiedergegeben, allerdings ist in diesem Kontext zu monieren, dass man wohl darauf bedacht war, Frauen mit Kopftüchern so wenig wie möglich abzubilden und somit auszublenden.

Das Buch ist so konzipiert, dass die religiösen Erfahrungen und das Vorwissen der Kinder bezüglich ihres alltäglichen Lebens und Fragen berücksichtigt werden, welche in den verschiedenen Arbeitsaufgaben zum Tragen kommen. Religion wird für die Kinder durch die verschiedenen Aufgaben wie durch das Verfassen eigener, kleinerer Bittgebete erlebbar gemacht. Dem religiösen und weltanschaulich pluralen Umfeldes der Kinder wird durch den interreligiösen Ansatz Rechnung getragen. Insbesondere in der konstruktiven Auseinandersetzung mit den abrahamitischen Religionen – Judentum und Christentum – werden die Kinder dazu animiert, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Dabei wird also pädagogisch versucht, den Kindern einerseits eine muslimische Identität zu vermitteln, die sich aber andererseits durch seine Offenheit für andere Religionen auszeichnet. Dies gelingt den Autoren beispielsweise durch die abwechselnde, synonyme Verwendung der Begriffe Gott und Allah – eine einfache, aber sehr feinfühligste Methode zur Bewusstmachung bei Grundschulkindern, dass Juden, Christen und Muslime an den einen Gott glauben. Alles in einem ist „Mein Islambuch“ ein Religionsbuch mit Profil geworden. Wollen wir hoffen, dass weitere Bände in der gleichen Tradition folgen werden.

Rauf Ceylan

„Suchet der Schule Bestes“

Forum für (Religions)Lehrkräfte 2009

Am Freitag, den 11. Dezember 2009 findet von 10.00 bis 16.15 Uhr im Congress-Centrum Hannover (HCC) das diesjährige Forum „Bildung braucht Religion“ der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers statt. Dazu sind alle (Religions-)Lehrkräfte herzlich eingeladen.

Bei Vorträgen, Foren und Workshops soll über grundsätzliche Fragen von Religion und Bildung nachgedacht und diskutiert werden. Es soll eine Art „Bildungskirchentag“ sein, der den besonderen Stellenwert von Schule und Bildung für die evangelische Kirche zum Ausdruck bringt, und zugleich ein Tag der Wertschätzung für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen.

In besonderer Weise gehört die Übernahme von Verantwortung für die schulische Bildung zum reformatorischen Erbe der Hannoverschen Landeskirche. Das Engagement

für die Bildung zielt darauf, dass jedem Menschen das Recht auf einen angemessenen Zugang zur Bildung eingeräumt wird. Bildung soll jedem Menschen ermöglichen, seine eigene Identität zu entwickeln, Verfügungs- und Orientierungswissen zu erwerben, sein Leben zu gestalten und Verantwortung für andere zu übernehmen.

Wie kann es gelingen, diese Ziele unter den gegenwärtigen Bedingungen von Schule umzusetzen? Wo sind Veränderungen notwendig und geboten? Darüber möchte die Landeskirche mit Lehrkräften ins Gespräch kommen.

Weitere Informationen unter www.kirche-schule.de; dort ist auch Gelegenheit zur Anmeldung.



Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Die „Bibel kompakt“

In 120 Hörminuten durch die Heilige Schrift

Die „Bibel kompakt“ ist jetzt bei der Deutschen Bibelgesellschaft erschienen. Auf zwei Audio-CDs bietet das Hörbuch einen repräsentativen Querschnitt durch das Alte und Neue Testament. Alle 45 Bibeltexte sind im Wortlaut der Übersetzung nach Martin Luther wiedergegeben. Für die Produktion haben sich viele hochkarätige deutsche Sprecherinnen und Sprecher im Studio eingefunden: Neben Christian Brückner – bekannt als Synchronstimme von Robert De Niro – waren unter anderem auch Peer Augustinski, Bodo Primus und Philipp Schepmann an den Aufnahmen beteiligt. Die Bibel kompakt ist im Buchhandel oder im Online-Shop der Deutschen Bibelgesellschaft erhältlich. Weitere Informationen unter www.bibelonline.de. (EKD-Newsletter, 24.07.09)

„Was ist lutherisch?“

Wissenswertes für Interessierte

Was macht das besondere Profil einer lutherischen Kirche aus? Was bedeutet das eigentlich – lutherisch sein? Fragen wie diese werden den haupt- und ehrenamtlich Tätigen in den evangelischen (und ganz besonders den lutherischen) Kirchen Tag für Tag gestellt. Die Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands (VELKD) hat mit der Broschüre „Was ist lutherisch? Wissenswertes für Interessierte“ jetzt eine Publikation neu aufgelegt, die diese Fragen beantworten hilft und die Grundlinien der Lehre Martin Luthers nachvollziehbar und verständlich darstellt. „Was ist lutherisch?“ ist „aus dem Bemühen entstanden, lutherischen Christinnen und Christen ihr Bekenntnis lebendig zu erhalten und allen anderen zu vermitteln, wer wir sind und

was wir glauben“, so der Leitende Bischof der VELKD, Landesbischof Dr. Johannes Friedrich. Weitere Informationen unter www.velkd.de/downloads/Was_ist_lutherisch.pdf oder unter www.ekd.de/glauben/kleiner_katechismus.html. (EKD-Newsletter, 25.08.09)

„Das Jesus-Pergament“

Biblisches Computerspiel

setzt auf Wissensvermittlung statt Gewalt

„Das Jesus-Pergament“, ein biblisches Abenteuerspiel für PC und Mac, ist jetzt bei der Deutschen Bibelgesellschaft (Stuttgart) erschienen. Das Computerspiel lässt Kinder von acht bis zwölf Jahren hautnah an der Entstehung der Evangelien teilhaben. Auf spannende Weise vermittelt es Wissen über Jesus und die Zeit der ersten Christen. Durch den Verzicht auf Gewaltszenarien ist es eine pädagogisch sinnvolle Alternative zu vielen anderen Computerspielen. Auch im Religionsunterricht lässt es sich hervorragend einsetzen. „Das Jesus-Pergament“ ist im Buchhandel oder im Online-Shop der Deutschen Bibelgesellschaft erhältlich. Weitere Informationen unter www.bibelonline.de. (EKD-Newsletter, 05.10.09)

„Schritte gegen Tritte“

Ein Gewaltpräventionsprojekt für Jugendliche

„Schritte gegen Tritte“ ist ein Gewaltpräventionsprojekt für Jugendliche ab der 7. Klasse. Es thematisiert strukturelle, ethnische und personale Gewalt und bietet Jugendlichen Methoden der gewaltfreien Konfliktbearbeitung in altersgemäßer und genderspezifischer Form.

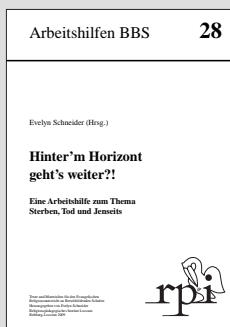
Basierend auf der Anti-Rassismus- und Anti-Apartheidsarbeit in Südafrika wurde das Projekt 1993 vom Ev.-luth.

Neuerscheinung

Evelyn Schneider (Hrsg.)

Hinter'm Horizont geht's weiter?!

Eine Arbeitshilfe zum Thema Sterben, Tod und Jenseits



Texte und Materialien für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, hrsg. von Evelyn Schneider, Rehburg-Loccum 2009, ISBN 978-3-936420-31-9, 120 Seiten und drei Folien, 10,00 Euro.

Ausleihe von Unterrichtsmaterialien aus der Bibliothek

Die Bibliothek des RPI hat einen Ausleihservice für unterrichtspraktische Materialien eingerichtet. Die rund 500 Titel können im Internet oder per E-Mail ausgeliehen werden.

Unter www.rpi-loccum.de/opac.html gelangen Sie über den Link „Zum Online-Katalog“ auf die Maske „Web-Opac“. Hier können Sie nach dem gewünschten Titel, Stichwort oder Verfasser wahlweise in der Präsenzbibliothek, in der Mediothek und in der Ausleihebibliothek des RPI suchen. Für Bestellungen klicken Sie bitte auf „vorbestellen“.

Weitere Informationen erhalten Sie bei:
Hannelore Lange
Tel. 0 57 66 / 81-1 52
Hannelore.Lange@evlka.de

Missionswerk in Niedersachsen durch Pastor Klaus J. Burckhardt entwickelt und in Deutschland eingeführt. Seitdem wird „Schritte gegen Tritte“ im Rahmen der Dekade zur Überwindung von Gewalt in Kirchengemeinden und Schulen Niedersachsens, Sachsen-Anhalts, Hessens und Württembergs durchgeführt.

In sechs Ausbildungsreihen sind bisher 140 Multiplikatoren ausgebildet worden, von denen bereits viele an Schulen und Kirchengemeinden tätig sind. Mittlerweile werden mit „Schritte gegen Tritte“ durchschnittlich 40 Schulen und 60 Kirchengemeinden im Jahr mit Projekttagen, -wochen und Konfirmanden-Wochenenden erreicht.

Das Projekt umfasst sechs Unterrichtsstunden pro Schulklasse bzw. Konfirmandengruppen und wird mit maximal 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt. Es kann aber auch über einen Zeitraum von zwei bis drei Tagen als Vor- oder Nachmittagseinheiten durchgeführt werden.

„Schritte gegen Tritte“ versteht sich als Impulsveranstaltung zur Gewaltbearbeitung, die eine Vertiefung durch ein Nachfolgeprojekt (z.B. Konfliktbearbeitung, Sicherheitstraining, Konfliktlotsenprogramm) bzw. durch geeignetes Lehrpersonal wünschenswert macht.

Weitere Informationen sowie Materialien und Fortbildungen für Lehrkräfte unter www.schrittegegentritte.de.

„WebFish“ 2010 ausgeschrieben

Der Wettstreit um das beste christliche Internetangebot 2010 ist eröffnet. Zum vierzehnten Mal schreibt die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) den „WebFish“ aus. Mit dieser Trophäe prämiert sie und das Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP) die besten Online-Angebote in deutscher oder englischer Sprache, die den christlichen Glauben aktuell und kreativ umsetzen. Anbieter christlicher Internetseiten können ihre Bewerbungen bis zum 31. Dezember online unter www.webfish.de einreichen.

Im Januar 2010 wählt die Jury unter den Bewerbungen zehn Angebote aus. Auswahlkriterien sind das Design, der Informationsgehalt, die technische Realisierung und die Möglichkeit der Interaktion. Besonders berücksichtigt werden Angebote, die barrierefrei sind. Ab Februar können die Internet-Nutzer unter den so nominierten Angeboten in einer Online-Abstimmung ihren Favoriten auswählen und so mitbestimmen, wer Gewinner des WebFish wird.

Der Erstplatzierte erhält neben dem Goldenen WebFish einen Geldpreis in Höhe von 1.500 Euro. Der zweite Gewinner bekommt einen Silbernen WebFish und 1.000 Euro und für den dritten Sieger gibt es den Bronzenen WebFish und eine Siegerprämie von 500 Euro. Weiter Informationen unter www.webfish.de.

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Felix Emrich, Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Christine Labusch, Rainer Merkel, Evelyn Schneider, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 14.700
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 057 66/81 - 136, Telefax: 057 66/81 - 184
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
Ev. Kreditgenossenschaft Hannover, BLZ 520 604 10,
Konto-Nr. 60 50

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Prof. Dr. Rauf Ceylan, Zentrum für interkulturelle Kompetenz,
Klosterstr. 15, 47051 Duisburg

Dr. Matthias Günther, Leibniz Universität Hannover,
Institut für Theologie und Religionswissenschaft,
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

René Herbig, Studienseminar Goslar, Tappenstr. 14,
38640 Goslar

Dirk Heuer, BBS Neustadt a. Rbge, Bunsenstr. 6,
31535 Neustadt am Rübenberge

Uwe Hobuß, TelefonSeelsorge Osnabrück, Postfach 4112,
49031 Osnabrück

Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Almut Künkel, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Christiane Kürschner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Christine Labusch, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Sarah Oltmanns, Reiner-Lange-Str. 1, 21680 Stade

Evelyn Schneider, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Dr. Sönke von Stemm, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Titelbild:
Mit allen Sinnen, von Schülerinnen der Kunst-AG der Wilhelm-Hubert-Cüppers-Schule Trier, www.whc-schule-trier.de

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Gemeinschaftlich trauern und trösten

VER



Stephanie Witt-Loers
**Sterben, Tod und
 Trauer in der Schule**

Eine Orientierungshilfe
 mit Kopiervorlagen

2009. 96 Seiten
 mit 8 Abbildungen, kartoniert
 € 9,90 D
 ISBN 978-3-525-58009-7

Wie trauern Kinder? Wie begleiten wir sie? Das ist auch ein Thema für die Schule, sei es dass ein Kind einen Verlust in der Familie beklagt, dass ein Mitschüler verunglückt ist oder ein Lehrer schwer krank wird. Wie kann der Klassenlehrer, wie kann das Kollegium reagieren? Welche Angebote können gemacht werden - in einem Fach, das auch für Lehrer fremd ist: Seelsorge? Der Band erörtert Grundlagen, Handlungsfelder und -möglichkeiten und entfaltet Praxisbeispiele.

Mit kostenlosem Downloadmaterial!



Ralf Koerrenz /
 Michael Wermke (Hg.)
**Schulseelsorge –
 Ein Handbuch**

2008. 288 Seiten, kartoniert
 € 29,90 D
 ISBN 978-3-525-61613-0

Insbesondere auf Schule als Lebensraum beziehen sich die vielfältigen Praktiken der Schulseelsorge. Im Handbuch Schulseelsorge werden entsprechende Handlungsräume und Konfliktsituationen untersucht sowie Praxismodelle und Erfahrungsfelder beschrieben.

Dagmar Krol

AMOK

Pädagogisch handeln
 nach schulischen Notfällen
 2009. 40 Seiten
 € 5,- D
 ISBN 978-3-525-58008-0

E-Book !

Download unter www.v-r-schule.de

17 Arbeitsblätter bieten erste Ansätze zur Bewältigung von Ausnahmesituationen, die den Schulalltag aus dem Gleichgewicht bringen.

Vandenhoeck & Ruprecht

Weitere Informationen Vandenhoeck & Ruprecht, 37070 Göttingen info@v-r.de www.v-r.de