

Gerhard Büttner:

Unbewußte Elemente im Religionsunterricht

Ein Schlüssel zum Verständnis seelsorgerlich relevanter Prozesse¹

Die Überlegung, daß unsere Schüler, Lehrer und der ganze institutionelle Komplex Schule der seelsorgerlichen Begleitung bedürfen, findet derzeit breiten Zuspruch auch über den Kreis der kirchlich orientierten Schulmitglieder hinaus. Dabei ist der Begriff Seelsorge bei aller Unschärfe in der Regel mit positiven Erwartungen verbunden. Grob gesehen wird man drei Dimensionen von Seelsorge in der Schule unterscheiden können:

1. all das, was informell am Rande der Unterrichtsstunden an Gesprächen und unterstützenden Maßnahmen stattfindet,
2. das kirchliche Angebot gottesdienstlicher und jugendarbeitsgemäßer Art,
3. Maßnahmen aus dem pädagogisch-therapeutischen Grenzbereich, wie z. B. gezielte Interventionen bezüglich einzelner Schüler bzw. Klassen oder Formen von Supervision.

Nun handelt es sich eigentlich nur bei Aktivitäten im Sinne einer Schulpastoral (2.) um Seelsorge im engeren Sinne, nämlich als klar identifizierbares kirchliches Angebot. Daß Religionslehrer oder bewußt christliche Kollegen sich besonders im Sinne der Punkte eins und drei engagieren, ist zwar wünschenswert, wird aber im Einzelfall oft kaum als seelsorgerliches Handeln identifiziert. Faktum ist allerdings, daß – angesichts staatlicher Scheu in diesem Bereich – kirchlicherseits im Bereich von Beratung und Supervision die überzeu-

gendsten Modelle angestoßen wurden. Dies stellt nun besonders die Religionslehrer in den Mittelpunkt unserer Betrachtungen. Das von der Sache her erwartete Engagement und die möglicherweise erfolgte Qualifizierung, zumindest Sensibilisierung für Beratungssituationen, ist dabei eine Voraussetzung. Die andere ergibt sich aus der Tatsache, daß der Religionsunterricht, obgleich er an der Wissensorientierung der Schule teilhat, in aller Regel eine größere Offenheit für nichtkognitive Prozesse zeigt als andere Fächer. Von daher halte ich es für möglich, auch die einzelne Religionsstunde daraufhin zu untersuchen, inwiefern die dort ablaufenden Prozesse ihrerseits förderliche bzw. hindernde Auswirkungen auf die Schüler haben können. Dies gilt umso mehr, als sich häufig aus Unterrichtsszenen ihrerseits Anstöße für seelsorgerliches Handeln außerhalb der Klasse ergeben.

Ich gehe davon aus, daß eine Religionsstunde ein höchst komplexes Geschehen ist. Der rote Faden der Stunde wird dabei im Normalfall das Ergebnis planerischer Bemühungen der Unterrichtenden sein. Die Stundenentwürfe, deren Anfertigung zum grundlegenden Handwerkszeug der Lehrer gehört, bilden gleichsam den Fahrplan durch die Stunde. Nun wird aus der Beobachterperspektive leicht sichtbar, daß das geplante Unterrichtsgeschehen nur ein Teil der Unterrichtsaktivität ist. Der Beobachter fokussiert dabei in der Regel das offizielle Unterrichtsgeschehen. Was an unerschwelligen Prozessen abläuft, wird in der Regel nur dann manifest, wenn es *stört*. Wenn wir das aus der Tiefenpsychologie geläufige

Bild von Bewußtsein und Unbewußtem auf diese Situation übertragen, dann sind die Störungen die „Fehlleistungen“ (Freud), der „Kommentar“ des Klassenunbewußten zum bewußtseinsgesteuerten Unterricht. Läßt die Bezeichnung „Störung“ vermuten, daß all die unwillkommenen Äußerungsformen während der Stunde gerade nichts mit dem Unterrichtsstoff zu tun haben, so liegt es in der Logik der Tiefenpsychologie, dem möglichen Zusammenhang zwischen Bewußtem und Unbewußtem nachzugehen.

Ich möchte die Fruchtbarkeit einer solchen Sichtweise an einem Beispiel erläutern:

Eine Praktikantin hält eine Stunde über den Propheten Jeremia in der 8. Klasse. Sie will das Ergebnis des 1. Teilzieles an die Tafel schreiben. „Jeremia wird von Gott zum Propheten berufen, aber er wehrt sich dagegen.“ Die Klasse protestiert heftig gegen die Formulierung, „wehrt sich“. Es kommt zu einem längeren Disput über diesen Ausdruck. Dies setzt sich fort, als die Schüler den Sinn bzw. die Bedeutung der Gerichtsankündigung in Frage stellen. Am Ende der Stunde notiert die Praktikantin an der Tafel: „Jeremia predigt dem Volk das Gericht Gottes, aber das Volk hört nicht auf ihn.“

Ich kann diese Stunde nach drei Perspektiven betrachten, die ich dem Psychoanalytiker Alfred Lorenzer² entnehme. Auf der Ebene des *logischen Verstehens* des Gesprochenen, kann ich feststellen, daß die Studentin ihren *Stoff* soweit korrekt vermittelt hat, die Schüler

aber nicht all ihren Schritten folgen konnten oder wollten. Ich könnte nun als Didaktiker die Vorbereitung kritisieren, eventuelle Alternativen nennen, Fehleinschätzung der Aufnahmekapazität der Schüler monieren.

Ich kann aber auch auf einer zweiten Ebene fragen, welche *unbewußten Prozesse* den Unterricht offensichtlich gestört oder zumindest beeinträchtigt haben. Mir fallen hier mindestens drei ein:

- Die Schüler waren zu diesem Zeitpunkt stark identifiziert mit ihrer Klassenlehrerin und diese hatte Spannungen zum betreuenden Religionslehrer, was den Schülern wohl durchaus bewußt war.
- Eine Gruppe von Mädchen, die bisher eher den Unterricht getragen hatten, waren gerade zu diesem Zeitpunkt stark bestimmt von ihrer Pubertät. So wirkte das Thema „Widerspruch“ aus der Jeremia-Perikope offensichtlich wie ein Auslöser für ein tief empfundenes Gefühl genau dieser Art.
- Das Bild eines richtenden Gottes mußte dies nun nur noch verstärken.

Auch ohne Detailanalyse können wir nun das Geschehen der Unterrichtsstunde jetzt besser *verstehen*.

Die dritte Ebene wäre nun die des *szenischen Verstehens*. Mag der erste Eindruck sein, daß die theologisch relevante Botschaft der Stunde gerade nicht übergekommen sei, so macht uns doch der zweite Blick stutzig. Hat die Studentin – freilich unbeabsichtigt – das Thema der Stunde nicht inszeniert, d. h. in Szene gesetzt? Stand sie nicht als einsamer, ungehörter und eher abgelehnter Prophet an der Tafel, treu allein ihrem Unterrichtsplan und seinem Inhalt? Haben nicht die Schüler in dieser Stunde etwas von dem verspüren können, was die Existenz des Jeremia so bestimmte? Hat nicht die Stunde auf dieser Ebene gerade das vermittelt, was allerdings auf einer anderen Verstehensebene geplant war?

Ich denke diese Ausführungen machen Überlegungen zur seelsorgerlichen Relevanz von einzelnen Religionsstunden nachvollziehbar, wie sie Robert Leuenberger³ formuliert hat. Er spitzt diese zu in der Formulierung: „Jede Unterrichtsstunde ist in ihrer Wirkung entweder als *therapeutisch* oder als *pathogen* zu bezeichnen. Denn kein Unterricht bleibt in seiner psychischen Auswirkung neutral, weder für die Schüler noch für die Lehrer – gerade dann nicht, wenn er streng ‚neutral‘ oder ‚rein sachlich‘ geführt sein will.“ Wichtig ist dabei die „strenge Interdependenz zwischen den Vorgängen, die sich auf dem Interaktionsfeld des Lehrer-Schüler-Ge-

sprächs abspielen, und der Sachbezogenheit des Unterrichtsgeschehens“. Dabei soll es das theologische Anliegen des Unterrichts sein, „Erfahrung, die heute und in der geschichtlichen Vergangenheit, beim einzelnen und in der gesamten Gesellschaft, unbewältigt anliegt, zu verarbeiten“.

Bei aller eingeräumten Schwierigkeit erwartet er hier den hilfreichen Gebrauch theologischer „Zentralbegriffe wie Schuld, Umkehr, Gnade und Erlösung“. Leuenberger betont aber auch neben der Möglichkeit eines Scheiterns, begründet in der „letztliche[n] Unberechenbarkeit aller Personenbegegnung“, auch die seelsorgerliche Bedeutung der eigenen Person des Lehrers mit ihren Schwächen und Eigenheiten. Dabei ist der seelsorgerliche Prozeß kein „triumphales“ Unternehmen, sondern impliziert gerade auch für den Lehrer Niederlagen, Kritik und Selbstkritik. So resümiert Leuenberger: „Das therapeutisch-seelsorgerliche Geschehen, welches der Unterricht vielleicht bei manchen Schülern einzuleiten vermag, beginnt beim Lehrer.“

Einige wichtige Erläuterungen lassen sich dazu unter Zuhilfenahme des Watzlawick'schen Konzepts von *digitaler* bzw. *analoger* Kommunikation geben:

Aus der Computersprache entnommen meint Watzlawick⁴ mit digital eine Kommunikation, die mit einem festen Zeichenvorrat arbeitet, also keiner zusätzlicher Umsetzungen in andere Zeichen bedarf. Idealtypischerweise könnte der Mathematikunterricht sich einer solchen Kommunikationsform annähern. Trotzdem liegt auch in anderen Unterrichtsfächern in der Idee des *roten Fadens* ein Konzept mit logischer Stringenz zugrunde.

Das Gegenbild dazu ist das der *analogen* Kommunikation. Der Unterrichtsgegenstand muß hier gewissermaßen erst be- und umschreibend zwischen Sender und Empfänger erarbeitet werden.

Nun wird zweierlei leicht einleuchten: Erstens kommt der Religionsunterricht von seinem Gegenstand her nicht darum herum, vorzugsweise analoge Kommunikation zu pflegen. Zweitens ist eine solche Kommunikation immer der Gefahr ausgesetzt auszufransen. Sie verstärkt die bei Schülern fast immer vorhandene Neigung, frei zum Thema zu assoziieren. Dabei kommen die Schüler häufig vom „Hundertsten ins Tausendste“. Trotzdem ist auch dieses Assoziieren nicht ganz willkürlich, sondern folgt bestimmten alters- und gruppenpezifischen Vorlieben. So berichtet etwa Helmut Reiser⁵ von Sonder-
schülern:

Ich habe erlebt, „daß das Interesse

der Kinder bei der Behandlung des Lernstoffes ‚Zebraherde‘ der Rivalität zwischen den Leithengsten und den Junghengsten galt, bei der Behandlung des Kängeruhs der Rückkehr in den Mutterschoß, bei der Behandlung des Lernstoffes ‚Küstenveränderungen durch die Gewalt des Meeres‘ der Destruktionskraft der Wassermassen. Ich war verblüfft, welche sexuelle Erregung sich bei dem scheinbar doch ganz neutralen Thema ‚Leiter und Nichtleiter in der Elektrizitätslehre, bemerkbar machte, als durch das Leiten von Schwachstrom durch verschiedenlange und verschiedenartige Drähte Elektrizität mit dem Körper spürbar wurde.“

Fünf idealtypische Formen der Klasseninteraktion

Nach dem oben Gesagten ist leicht nachzuvollziehen, daß das jeweilige Zusammenspiel zwischen den bewußten und den unbewußten Prozessen einer Unterrichtsstunde ein wichtiges Merkmal dafür ist, wieweit die gerade akuten emotionalen und kognitiven Bedürfnisse der Schüler in diesem Interaktionsgeschehen vorkommen können. Dabei plädiere ich nun keineswegs für eine Umfunktionierung von Schulstunden in irgendwelche Formen von Therapie. Das von mir angestrebte Konzept ist vielmehr ein inhaltsorientierter „Normalunterricht“, der allerdings je nach Fach, Lebensalter der Schüler und nach dem aktuellem Bedürfnis so gestaltet wird, daß er den unbewußten, sich häufig regressiv „kindisch“ manifestierenden Bedürfnissen der Schüler zumindest zeitweise Raum gibt, sich zu artikulieren. Idealerweise geschieht dies in einem relativ offenen, kreativen Prozeß, z. B. Spielen, Malen, Gestalten. Dabei bleiben die schulischen Rahmenbedingungen gewahrt. Ich spreche deshalb an dieser Stelle von „*kontrollierter Regression*“.

Das nebenstehende Schema versucht idealtypisch die Möglichkeiten des Zusammenspiels von bewußter und unbewußter Ebene darzustellen: ⇨

Der kognitiv orientierte Normalunterricht

Eine Unterrichtsstunde folgt normalerweise ihrer durch das Thema vorgegebenen Linie und die unbewußten Elemente bleiben aus der Kommunikation ausgeschlossen. Daß sie gleichwohl *anwesend* sind, zeigt der kleine von Dieter Flader⁶ zitierte Unterrichtsausschnitt:

„Lehrerin: Hm? Wer hat denn noch'n Wellensittich zu Hause? - Ach, so viele Finger! - Ursula, weißt Du was

von deinem Wellensittich? Dann erzähl uns mal ein bißchen!

Ursula: Wenn meine Mutti ihn nehmen will, beißt er meine Mutti immer in den Finger.

Lehrerin: Ach na, der ist ja böse. Hat er Dir auch schon mal in den Finger gebissen?

Ursula: Ja.

Lehrerin: Ja? Den mußt Du mal ein bißchen besser erziehen! - Na, Dagmar?

Dagmar: Ich habe auch einen Wellensittich, der ist ganz klein. Wenn ich ihn, ääh, wenn er auf dem Tisch steht, auf dem Küchentisch, dann geh ich immer ran, dann kommt er immer zu mir, und ich sag: Gib Küßchen. Dann gibt er immer Küßchen.

Lehrerin: Dann hast, n aber schön erzogen, deinen...“

Dies kommentiert Flader mit den Worten: „Die Beiträge der Schüler und die Bemerkungen und Fragen des Lehrers schränken das offizielle Unterrichtsthema ‚Unsere Haustiere, auf einen bestimmten Aspekt ein: den Gehorsam dieser Tiere. [...] Die Schüler übertragen möglicherweise ihre aggressiven Impulse, die sich gegenüber dem Lehrer aufgrund seines restriktiven Verhaltens [...] gebildet haben und die zugleich in irgendeiner Weise abgewehrt [werden] müssen und nach Möglichkeiten einer Ersatzbefriedigung ‚suchen‘, in der unbewußten Phantasie auf die Haustiere, die stellvertretend für sie das tun, was sie selbst nicht gegenüber dem

die Schüler gemünzt). Trotzdem bleibt hier die Fassade des Normalunterrichts bestehen, auch wenn eine analytische Sichtweise - wie vorgeführt - die „drohenden“ unbewußten Störimpulse ausmacht.

Der gestörte Normalunterricht

Dies gelingt nun nicht mehr in der folgenden Unterrichtsszene. Ariane Garlichs⁷ schildert eine nicht ungewöhnliche Szene in einer Hamburger Schule mit 14jährigen Mädchen und Jungen und einem jung verheirateten Lehrer:

„Der Lehrer, der von seiner Klasse intensive Mitarbeit und gute Disziplin gewohnt war, betritt eines Tages wie üblich seine Klasse. Er beginnt den Unterricht, merkt aber, daß ein Teil der Klasse nicht richtig zuhört. Einige Schüler tuscheln miteinander, andere blicken sich verständnisvoll an und schmunzeln. Er versucht darüber hinwegzusehen, seine Konzentration wiederzugewinnen und die der Klasse zu finden. Es gelingt nicht. Er überlegt, während er weiterunterrichtet, was die Ursache der Unruhe sein könnte, und findet keine plausible Erklärung. Er unterrichtet weiter. Die Schüler sind zwar nicht ‚bei der Sache‘, aber sie geben äußerlich keinen Anlaß zum Tadeln. Schließlich hält es der Lehrer nicht mehr aus. Er fragt: ‚Was ist denn eigentlich los?, Einige Schüler antworten: ‚Nichts weiter.‘ Der Lehrer weiß, irgend etwas stimmt nicht. Er weiß auch, es hängt mit seiner Person zusammen.

keinen Ehering mehr. Der Lehrer, dem das selbst nicht aufgefallen war, erklärt, er habe den Ring wahrscheinlich im Badezimmer vergessen. Darauf kann der Unterricht weitergehen.“

Garlichs kommentiert: „Das inoffizielle Thema des Lehrers lautet: Welche ungewöhnliche Ursache hat das ungewöhnliche Verhalten meiner Schüler? Das entsprechende Thema der Schüler lautet: Warum trägt unser Lehrer heute nicht wie sonst immer seinen Ehering?“ Nun verrät diese Schilderung nicht, in welcher Weise sich das inoffizielle Thema der Schüler im einzelnen manifestierte. Vermutlich hätten sich auch hier sprachliche Symbole finden lassen, die das inoffizielle Thema der Schüler zum Ausdruck gebracht haben.

Aus der Perspektive des bewußten Themas muß man natürlich auch feststellen, daß der Lehrer auf der unbewußten Ebene mit dem „vergessenen Ehering“ gegenüber den pubertierenden Schülern und natürlich besonders gegenüber den Schülerinnen einen sehr starken symbolischen Impuls gegeben hat. Soweit das offizielle Thema hier keine Ausdrucksmöglichkeit bietet, wird es vom dominant werdenden unbewußten Thema verdrängt.

Symbolbezogen wird man sagen können, daß sich bei Störungen ein Symbol mit seiner starken dynamischen Aufladung gegenüber der eher kognitiv bestimmten Zeichenkommunikation des Unterrichts durchsetzt. Die Störung in dem angeführten Beispiel wird man auf der Übertragungsebene zu lokalisieren haben. Andere Störungen gehen aus von den Rahmenbedingungen (z. B. Klassenarbeit vor oder nach der Stunde, altersspezifische Probleme von einzelnen oder Gruppen innerhalb der Klasse), werden aber teilweise auch durch das Thema selbst provoziert.

Die regressive Gruppe

Als Hintergrundfolie für die oben skizzierten Störungsprozesse ist es nun sinnvoll ein Modell zu zeigen, bei dem – mangels kognitiver Strukturierung durch das Bewußtsein – das Unbewußte nun explizit das Thema formuliert. Dieses Aufgeben eines bestimmten kognitiven Niveaus will ich als Regression, als Rückkehr, in vorerwachsene Kommunikationsformen bezeichnen.

Hermann Argelander⁸ gibt hierfür ein schönes Beispiel aus einer Selbsterfahrungsgruppe:

„In der zweiten Sitzung einer Gruppe sind anfangs nur fünf Teilnehmer anwesend. Zwei von ihnen sprechen über gemeinsame Erlebnisse in Afrika. Ihre Absicht ist unverkennbar,

	„Normal“- unterricht	„gestörter“ kognitiv orientierter Unterricht	regressive „analytische“ Gruppe	paradoxe Interaktion nach Art des „double bind“	TZI- orientierter Unterricht
Thema auf kognitiv- bewußter Ebene vor- und unbewußte Interaktion	→	→ ↑	→ ↑	→ ↓ ↑ ←	→ ↑ ↓ →
Symbol- geschehen	Zeichen-, manchmal Symbolkom- munikation mit weitgehen- der Ausschalt- ung der unbe- wußten Ebene	Symbole aus dem Unbe- wußten stören Zeichenkom- munikation auf der bewußten Ebene	konstellierte sich auf der unbewußten Ebene, bestimmt verbale Kom- munikation	Konkurrenz der Symbole der verschie- denen Ebe- nen; oder: Symbole ver- binden Ge- gensätzliches	Themen- (Symbol-) wahl berück- sichtigt unbe- wußte Ebene

Lehrer tun dürfen; sie zeichnen damit das latente Kommunikationsthema vor: ‚Unser Gehorsam in der Klasse‘, der für sie eine problematische Last ist.“ Der Lehrer kommuniziert seinerseits auch über das Symbol Haustiere und verweist dabei auf die Notwendigkeit des Gehorsams (unbewußt selbstverständlich auf

Er nimmt einen zweiten Anlauf und sagt: ‚Ihr könnt es ruhig sagen.‘ Kein Erfolg. So verstreichen zwei Stunden. Inzwischen entschließen sich die Schüler in der Pause, doch den Grund ihrer Unruhe und Neugier preiszugeben. Sie fragen ihren Lehrer, ob er geschieden sei. Er trüge ja

die unangenehme Situation durch ein harmloses Thema zu überbrücken. Der eine Gesprächspartner erzählt jetzt ausführlicher. Seine Darstellung engt sich mehr und mehr auf das Problem der Rassentrennung ein:

„In diesen politischen Dingen kenne ich mich nur wenig aus, ich selbst verurteile die Politik der Rassentrennung. Danach fügt er ein selbsterlebtes Beispiel hinzu: Er habe selbst gesehen, wie ein degenerierter Weißer, der am Rinnstein saß, auf fünf Schwarze aufpaßte, die arbeiten mußten, daß die Schwarte krachte. Eine Teilnehmerin wirft ein: ‚Die Rache wird fürchterlich.‘“

Argelander kommentiert: „Kein Zweifel, der Teilnehmer stellt mit dieser unbeabsichtigten Gesprächsfolge das Gefühl der Gruppe dar. Einer ist von fünf andern unterschieden. Während der eine aufpaßt und nichts tut, müssen die andern schwer arbeiten [...]. Frappierend ist dabei das Spiel der Zahlen. Fünf Schwarze und ein Weißer, fünf Patienten und ein Analytiker. Von diesem Zahlenspiel waren wir immer wieder überrascht.“ Argelander geht sogar soweit, davon zu sprechen, daß alle Vorgänge in der Gruppensituation nach diesem Muster funktionieren und es allein Sache des Analytikers sei, die relevanten Phantasien zu finden, in die sich Gesprächsinhalt und Verhaltensweisen nahtlos integrieren lassen.

Paradoxe Interaktion

Paradoxe Kommunikation liegt dann vor, wenn bewußte und unbewußte Interaktion sich in gegenläufiger Richtung bewegen. Auch hier ein Beispiel. Marie Veit⁹ schildert die Erfahrungen einer 15jährigen Schülerin mit dem Religionsunterricht.

„Ach wenn es das wirklich gäbe, das mit der Gnade und der Vergebung der Sünden, dann müßte man doch viel öfter etwas davon merken. In Wirklichkeit muß man immer fit sein; man darf keine Fehler machen, sonst ist man gleich out. Vielleicht hat man ja mal einen Freund, der sich wirklich für einen interessiert; mit dem kann man dann auch mal über eigene Fehler reden – aber auch nur solange, wie man gegen den keinen Fehler macht. Die Kirche gibt einem von der Gnade nur die Idee, aber nicht die Sache selbst.“

Veit kommentiert dies mit den Worten: „Für den Religionsunterricht, der verständlich machen will, was ‚Gnade‘, was ‚Rechtfertigung ohne Leistung‘ bedeutet und wie gerade sie mehr lebendiges

Tätigsein hervorbringt als aller Leistungsdruck (Gal 5, 6), entsteht so eine vertrackte Situation, wie die zuerst zitierte Schülerin sie knapp und klar zum Ausdruck bringt. Psychologisch gesprochen ist es die Situation des „double bind“: Verbal wird verdeutlicht, was Gnade sei; aber gerade wenn es sehr gut gelingt, fällt auf, daß die nonverbale Botschaft des gesamten Kontextes Schule das Gegenteil verkündet. Da die nonverbale Botschaft der realen Verhältnisse immer die stärkere ist gegenüber einer noch so gut gemeinten verbalen, muß der Jugendliche sich betrogen fühlen.“

Mit dem Stichwort „double bind“ wird auf die Möglichkeit hingewiesen, daß auf den beiden Kommunikationsschienen „sprachliche Botschaft“ und „mimisch-gestische Botschaft“ nicht derselbe, sondern zwei gegenläufige Inhalte gesendet werden. Das Paradebeispiel ist die Aufforderung: „Sei spontan!“ Folgt man ihr, ist man ja gerade nicht spontan. Es handelt sich bei dieser Kommunikationsform eigentlich um eine „Beziehungsfalle“, weil sich der Abhängige in ihr letztlich immer falsch verhält, egal was er auch tut.

Das TZI-Modell

Ein relativ gelungenes Miteinander bewußter und unbewußter Prozesse ermöglicht das TZI (=Themenzentriertes Interaktions-Modell). Es wird bestimmt einmal durch die Grundregel, wonach jeder für den Gesamtprozeß mitverantwortlich ist und zweitens dadurch, daß Störungen Vorrang haben.

Eine prinzipielle Umsetzung für die Schule ist nicht ohne weiteres möglich. Als Orientierungspunkte können die TZI-Prinzipien aber hilfreich sein.

Wenn wir uns auf die Beziehung Thema – Störung konzentrieren, dann ziehe ich, über TZI hinausgehend, den Schluß, daß Themen möglichst so formuliert werden sollten, daß sie den unbewußten Impulsen der Schüler möglichst auch Raum geben sollten, in ihnen artikuliert zu werden. So bietet etwa ein Gespräch über den „verlorenen Sohn“ (Lk 15, 11–32) neben dem unterrichtlich verfolgten roten Faden immer die Möglichkeit, Gefühle wie Rivalität, Wünsche nach Befreiung, aber auch Regression u. a. zumindest in „Annäherung“ an diese „offizielle“ Diskussion zum Ausdruck zu bringen. Wo der aufmerksame Lehrer in den Schüleräußerungen möglicherweise „störende“ Impulse entdeckt, können diese dann eventuell allein durch eine entsprechende Modifikation des Gesprächs, durch eine Nachfrage, eine verstärkende Weiterführung etc. aufgenommen und zumindest soweit (vorläufig) bearbeitet werden, daß es zu keinem störenden Einbruch in die

Gesamtkommunikation kommt. Ein solches Vorgehen ist um so leichter möglich, als über das Unterrichtsgespräch hinaus besonders im RU noch andere Methoden zur Verfügung stehen, wie Erzählen, Singen, Spielen, Gestalten. So schildern Scharfenberg/Kämpfer¹⁰ eine Spielsequenz in einer 3. Grundschulklasse:

„Bei der Geschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25–37) wurde die Szene des Überfalls der Räuber und des Ausplünderns breit und drastisch ausgespielt. Das Nachgespräch erwies, daß die Klasse im Grunde nicht das Problem bearbeitet hatte: Sollte ich dem helfen, der in Not geraten ist?, sondern daß sich für sie die Frage so stellte: Muß ich dem helfen, der mein Feind ist? Das [für die jeweilige Gruppe gerade wichtigste] Symbol setzte sich also in einer gruppenbezogenen Überlegung durch, z. B. in der Frage: Sollte ich einem Mitschüler helfen, auch wenn ich selbst dafür von andern Klassenkeile beziehe? („Habt ihr Angst, einem solchen Schüler zu helfen?“ – „Ich ja. Der Jörg bekommt immer von den andern einen Arsch voll. Und wenn ich dann helfen will, werde ich unsicher.“) Die Klassenlehrerin ließ die Klasse unmittelbar nach dem Beginn der folgenden Schulstunde Überschriften zur eben gespielten Geschichte nennen und notierte sie, ohne sie zu kommentieren. Die Klasse nannte u. a.: Der Feind – Ein Jude liegt im Sterben – Die Räuber und der Jude – Der Überfall von den Räubern – Rettung in letzter Minute – Ein Samariter hilft seinem Feind – Die drei Räuber und der Jude – Einer muß helfen – Der Feind als Helfer – Rettung in höchster Not.“

Die Schüler nehmen also bei Geschichten häufig weniger deren Gesamtduktus wahr, sondern sie machen ihre Aufmerksamkeit, ja ihre Rezeption überhaupt, fest an einzelnen, für sie bestimmenden Symbolen. Durch diese Konzentration wird es ihnen möglich, neben kognitiven Einfällen immer auch ihre unmittelbaren, unbewußt induzierten Impulse zu dieser Geschichte in die offizielle Interaktion einzubringen. Der Preis liegt im Verzicht auf eine Akzentuierung der theologischen Absicht der Geschichte. Man wird andererseits die Spannung zwischen theologischer Absicht und den Schülerassoziationen auch nicht überschätzen dürfen; einmal enthalten gerade die Einfälle oder Fragen in aller Regel durchaus theologische Substanz, zum andern bietet das angebotene, z. B. biblische Symbol, dem Lehrer durchaus auch die Möglich-

keit, in diesem Medium so zu kommunizieren, daß die Unterrichtsabsicht dabei für die Schüler verständlich wird.

Der Zusammenhang zwischen dem Thema, dem einzelnen Schüler und der Gruppe

Es gehört zum Wesen des schulischen Unterrichts, d. h. auch des Religionsunterrichts, daß das Thema letztlich das entscheidende Steuerungsinstrument ist. Dabei ist zu bedenken:

1. Es gibt einen Zusammenhang zwischen den bewußten und unbewußten Anteilen des Themas. Dies liegt nicht zuletzt in dessen Symbolgestalt.
2. Das Thema sucht Ausdruck im Geschehen der Klasse. Es wird u. U. „szenisch“ rezipiert.

Ich möchte dies kurz skizzieren an den möglichen Implikationen einer Unterrichtseinheit zum Thema „Passion“. Gruppendynamische Untersuchungen haben das Herausbilden bestimmter typischer Rollenmuster in Kleingruppen beobachtet. Dies bezieht sich einmal auf bestimmte Führungsrollen, aber auch auf die Rolle des Abgelehnten, des „Sündenbocks“. Von daher scheint es sinnvoll, dem Gedanken nachzugehen, was es etwa bedeuten kann, wenn eine Unterrichtseinheit just dieses (archetypische) Muster thematisch in die Klasse einbringt.

Daß Jesus in der Passionsgeschichte die *Omega-Position* (des Außenseiters) einnimmt, ist einsichtig, wenn er als „Gegner“ identifiziert wird (bes. Mk 15, 6 ff.), der über keine Machtmittel verfügt und dessen „Versagen“ notwendig zu seiner Rolle gehört. Besonders die Szene „Pilatus vor dem Volk“ verdeutlicht den Mechanismus, wie sich die Masse über ihre Ablehnung gegenüber Omega stabilisiert und ihre eigenen tiefen Ängste damit überspielen kann.

Für die Schulsituation ist nun allerdings zu beachten, daß die Omega-Matrix einer solchen Geschichte u. U. analoge Strukturen im Klassenverband zu aktualisieren vermag. So ist nie sicher vorherzusagen, in welcher Weise das Identifikationsangebot des Unterrichtsgegenstandes rezipiert wird. Das Angebot etwa vieler Passionslieder zum Mitleiden mit dem Gekreuzigten wird nicht selbstverständlich übernommen, sondern die Möglichkeit der sadistischen Identifikation mit dem Aggressor ist als Möglichkeit immer mitgesetzt. Konkret bedeutet das, daß die Passionsgeschichte Jesu u. U. einen der Zuhörer im Klassenverband als Folgewirkung in die Omega-Position bringen kann bzw. daß diese dadurch verstärkt wird. Diese kann natürlich auch den Lehrer treffen, viel-

leicht muß er diese punktuell aus pädagogischen Gründen auch einmal bewußt einnehmen. Wo dies häufiger eintritt, gar zur bestimmenden Klassenstruktur wird, dürfte jedoch Unterricht, wenn überhaupt, nur in sehr gestörter Weise möglich sein.

Symbolangebot für Regressions- und Progressionsprozesse

Ein angemessenes Symbolangebot und ein entsprechender Unterrichtsstil können bei den Schüler deren Entwicklung (im Sinne einer Progression) fördern. Ebenso brauchen diese ein Angebot, das es ihnen zumindest zeitweise ermöglicht, nochmals emotional auf eine frühere Altersstufe zurückzukehren (Regression).

Eine seelsorgerliche Wirkung kann Religionsunterricht dann erreichen, wenn er den Bereich der Emotionen und Phantasien anzusprechen vermag. Es geht dabei zum einen um die Bereitstellung von Symbolen im Vollesinn des Wortes, also auch mit entsprechender Beteiligung des Unbewußten. Zum andern geht es um die zumindest punktuelle Zulassung von Regressionsprozessen. Im Sinne des französischen Sprichwortes „*reculer pour mieux sauter*“ bedeutet Regression gewissermaßen die Rückkehr der Libido [= seelischen Energie] an den Punkt einer früheren Fehlentwicklung oder Stagnation, um diese „liegendegebliebene“ Entwicklungsaufgabe beim zweiten oder wievielten Versuch auch immer zu lösen. Allerdings wirkt sich eine solche Regression bezüglich des Bewußtseinsniveaus von Schule als unangemessene Verhaltensweise aus, sei es individuell oder kollektiv. Nun bleibt natürlich auch das Modell „Normalunterricht - Störung“ von solchen Regressionen nicht verschont, zumal dort weniger Möglichkeiten gegeben sind, die regressiven Regungen in irgendeiner Form innerhalb des Unterrichts mit zu berücksichtigen. Nun ist gerade der Religionsunterricht in der Lage, ja von seiner Sache her vielleicht sogar gezwungen, über solche Symbole zu kommunizieren, die einerseits biblisch-theologisch bedeutsam sind und gleichzeitig die Lebenssituation der Schüler tangieren. Durch die Gelegenheit zum Singen, Spielen, Gestalten und Erzählen wird so etwas wie eine *themenzentrierte Regression* ermöglicht.

Es bedarf deshalb auch keines explizit „therapeutischen“ Ansatzes für den Religionsunterricht. Wenn er mit einem breiten methodischen Angebot und der nötigen Zeit seine eigentliche Sache traktiert, kann er die von mir skizzierten Möglichkeiten durchaus erfüllen.

Wichtig ist, daß die Lehrer akzeptieren,

daß nicht nur der Verstand gefordert ist. Die ganze Person des Lehrers ist mit ihrem Bewußtsein und mit dem Unbewußten ein wichtiger Faktor im unterrichtlichen Kommunikationsgeschehen. Dabei sind Sensibilität und Spiritualität wohl die einzige Variable, die es vermag, dem Gesamtprozeß des Unterrichts den notwendigen förderlichen Charakter zu verleihen.

Die folgende „Checkliste“ soll zusammenfassend die Aufmerksamkeit nochmals verstärkt auf diesen Gesamtprozeß lenken:

1. *Wie ist die Zusammensetzung der Klassengruppe im RU (aus einer Klasse, aus mehreren Klassen, jahrgangsübergreifend)?*
2. *An welcher Stelle des Tages liegt die Unterrichtsstunde?
Was findet jeweils vorher, was nachher statt (Fächer, Pause, dieselbe Lehrkraft)?*
3. *In welchem Alter sind die Schüler?
Welche Entwicklungsstufe ist gerade in der Klasse dominierend?
Welche wird eher von der Minderheit repräsentiert? An welchen typischen Symbolen bzw. Symbolhandlungen wird dies jeweils greifbar?*
4. *Wie lautet das Stundenthema?*
5. *Welche zentralen Symbole enthält es?*
6. *Welche Assoziationen hat der Unterrichtende zu den einzelnen Symbolen, zum Thema insgesamt?
Welcher dieser Einfälle kann den geplanten Unterrichtsverlauf fördern, anreichern, konkretisieren?
Welcher Einfall zeigt sich eher als Störung?
Sind ähnliche Reaktionen auch von seiten der Schüler zu erwarten?*
7. *Welche Symbolgestalt hat das Thema?
Gibt es assoziative Brücken zu Konstellationen der Klassengruppe?
Welches der Symbole könnte in welcher Teilgruppe kognitiv rezipiert werden? Welche Symbole lassen bei welcher Teilgruppe eher unbewußte Reaktionen erwarten?*
8. *Welcher einzelner Schüler könnte von dem Thema besonders betroffen sein? Welche Symptomatik gibt zu dieser Vermutung Anlaß?
Wird die Einführung eines eventuell „treffenden“ Symbols den Bedürfnissen und Möglichkeiten dieses Schülers der derzeitigen Situation gerecht?*
9. *Enthält der Stundenverlauf regressionsfördernde Elemente?
In welchem Teil der Stunde? Welche Möglichkeiten eines themenimmanenten Aufnehmens von Regressionserscheinungen in der Klasse*

sind denkbar, welche sind in der Planung vorgesehen?

10. Welche Rezeptionsmodi der zentralen Symbole sind vom Lebensalter der Schüler her zu erwarten? Welcher Aspekt (Pol) eines Symbols findet vermutlich vorrangig Aufnahme? Welcher entgegengesetzte Aspekt (Gegenpol) eines Symbols bleibt wohl eher unbewußt? Sollte dieser eher als nicht angemessen übergangen werden, oder sollte er besser im Sinne der Komplementarität doch in den Unterricht eingebracht werden?
11. Welche Übertragungen (Projektionen) von seiten der Schüler sind dem Unterrichtenden bekannt? Woran sind diese gegebenenfalls festzumachen? Welche sind über das Beobachtbare hinaus denkbar, zu erwarten?
12. Welche Gegenübertragung (Bild der Schüler bei dem Lehrer) hat der Unterrichtende? Welche konkreten Anhaltspunkte dafür gibt es? Gibt es Traumbilder, über die Klasse, über einzelne Schüler?
In welcher Beziehung stehen diese Bilder mit ihren Empfindungen und

Wertungen zur bewußten Einstellung?

13. Gab es in jüngster Zeit in der Klasse „typische Störungen“? Wie wurde reagiert?
Gab es darüber ein Gespräch in der Klasse? Wenn ja, wie verlief dieses? Könnten bestimmte Themen bzw. darin enthaltene Symbole solche Störungen in einer bestimmten Klasse auslösen, fördern oder mildern?
14. Wie hat sich eine bestimmte Klasse im letzten halben Jahr verändert? Wodurch wären diese Veränderungen zu erklären?
Fänden Rückmeldungen zum Unterricht statt (offizielles Feedback, inoffizielle Mitteilungen etc.)? Gab oder gibt der Unterrichtende der Klasse Rückmeldungen über Beobachtungen, Einfälle, nachträgliche Reflexionen, aktuelle Gefühle zur Klassensituation oder zum Verhältnis Klasse – Lehrer?

Dr. Gerhard Büttner ist Studienrat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Fach Evangelische Theologie/Religionspädagogik.

- 1 Der Beitrag stützt sich im wesentlichen auf meine Monografie Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse. Stuttgart 1991.
- 2 Alfred Lorenzer: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Ffm 1970 S.104 ff.
- 3 Robert Leuenberger: Kirchlicher Dienst an der Schule. Schulseelsorge. Handbuch der Religionspädagogik Bd. 1. Gütersloh u. a. 1983 S.383 ff, hier S.388 ff.
- 4 Paul Watzlawick, Janet H. Beavin & Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Bern u. a. 1969 S. 61 ff.
- 5 Helmut Reiser: in A. Prengel (Hg.), Gestaltpädagogik.
- 6 Dieter Flader: Soziale Rolle und psychosoziale Konflikte der Rollenträger als Determinanten der Unterrichtskommunikation. in H. C. Goepfert (Hg.), Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München 1977 S. 115 ff, hier S. 121.
- 7 Arane Garlichs: Gruppentherapeutische Ansätze im Unterricht? Versuch einer kritischen Würdigung der themenzentrierten interaktionellen Methode von Ruth Cohn. Neue Sammlung 14/1974 S. 445 ff, hier S. 455.
- 8 Hermann Argelander: Gruppenprozesse. Wege zur Anwendung der Psychoanalyse in Lehre und Forschung. Reinbek 1972 S. 42.
- 9 Marie Veit: Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert. Jahrbuch der Religionspädagogik 1/1984 S. 3 ff, hier S. 4 ff.
- 10 Joachim Scharfenberg & Horst Kämpfer: Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung. Olten & Freiburg/BrsG. 1980. S. 267 f.

Evelyn Drechsel / Karl Friedrich Ruf

Seelsorge im Religionsunterricht

Aspekte einer personorientierten berufsbegleitenden Fortbildung

Ein Bericht aus dem Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn

Die Lehrerin einer 5. Klasse stellt fest, daß ihre sorgfältig vorbereitete Erzählung bei ihren Kindern nicht ankommt. Die Auswertung der auf die Erzählung folgenden Arbeitsaufträge zeigt, daß die Kinder überhaupt nicht begriffen haben, worum es bei dieser Erzählung gegangen ist. Genervt und enttäuscht verläßt die Lehrerin das Klassenzimmer. Es ist nicht das erste Mal, daß sie dies erleben muß.

An diesem alltäglichen Beispiel wird deutlich, was geschehen muß, damit sich Seelsorge im Religionsunterricht ereignen kann. Sie vollzieht sich nicht nur in klassischen Seelsorgesituationen, z. B. wenn Schüler bei Konflikten

um eine Beratung bitten, oder bei einem Einzelgespräch. Seelsorge kann sich bereits dann ereignen, wenn der Religionslehrer das Schulgebäude betritt und dabei Schülern und Kollegen begegnet, sie wahrnimmt, ihnen zuhört, mit ihnen redet, sich ihnen stellt und sich mit ihnen auseinandersetzt u.v.a.m.

Seelsorgerliche Prozesse

Der Seelsorgeprozeß im Religionsunterricht steht im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen und innerseelischen Aspekten und Beziehungsebenen, wie z. B.

- in der Beziehung von Lehrer zum einzelnen Schüler,
- in der Beziehung zwischen Lehrer und Umfeld des einzelnen Schülers (einschließlich dessen Einstellungen und Sozialisation),

- in der Beziehung des Lehrers zur Klasse als Ganzes,
- in den Beziehungen der Schüler untereinander,
- in der Beziehung zwischen Lehrer und den Institutionen Kirche und Schule, sowie zu Kollegen und Vorgesetzten,
- in der Beziehung des Lehrers zu sich selbst (eigene Einstellungen, Sozialisation usw.)
- in der Beziehung des Lehrers zu seiner eigenen spirituellen Identität (Glaubensidentität).

Vom Wochenkurs zur berufsbegleitenden Fortbildung

Viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer fühlen sich für das Wahrnehmen und Eingehen auf diese verschiedenen innerseelischen Aspekte und Beziehungsebenen zu wenig oder

gar nicht vorbereitet und ausgebildet. Dieses Defizit, im Religionsunterricht nicht ganzheitlich helfend und heilend handeln zu können, hat bereits in den achtziger Jahren dazu geführt, daß im ehemaligen Katechetischen Amt Heilsbronn jährlich einmal ein Kurs mit dem Thema angeboten worden ist: „Meine Aufgabe als Seelsorger/Seelsorgerin im Religionsunterricht – Chancen, Grenzen, Möglichkeiten“. Zu diesen Kursen, die jeweils eine Woche dauerten, waren zunächst nebenamtliche Katecheten eingeladen. Später wurde der Teilnehmerkreis auf Religionspädagogen und Pfarrer erweitert. Das Interesse an diesen Kursangeboten war sehr groß. Was war die Ursache für diese unerwartet starke Nachfrage?

In der Vorankündigung zum ersten Kurs wurde darauf hingewiesen, daß im Religionsunterricht nicht nur Inhalte, Ziele und Methoden wichtig seien, sondern daß der Schüler selbst als Person und die Beziehung des Lehrers zu ihm in den Blick kommen müssen. Deshalb sollten die Teilnehmer dieses Kurses über ihre eigene Rolle als Seelsorger ihren Schülern, ihren Eltern und ihren Kollegen gegenüber miteinander ins Gespräch kommen.

Religionslehrer erleben heutzutage zunehmend in ihrer täglichen Arbeit Kinder und Jugendliche, die für Inhalte des Religionsunterrichts wenig aufgeschlossen und deshalb schwer zu motivieren sind. Lebenswirklichkeit und Interessen dieser Schüler haben mit traditionell religiösen Einstellungen kaum noch etwas zu tun.

Von daher war eine Fortbildung dringend angesagt, die weniger an religionspädagogischen Inhalten arbeitet, sondern die Beziehung Lehrer-Schüler-Inhalt in den Blick nimmt. Die überwiegend positive Reaktion auf diese Kurse, bei denen viele Teilnehmer neue Perspektiven für ihr persönliches Leben und unterrichtliches Handeln eröffnet bekamen, führte zu der Entscheidung, diese Kursangebote auf längere Sicht noch zu erweitern.

Auch angestoßen durch Impulse der Religionsunterrichtssynode 1986 in Neuendettelsau sollte eine berufsbegleitende Fortbildung angeboten werden, die jeweils mit wechselndem regionalen Schwerpunkt für alle im Religionsunterricht Tätigen offen ist und über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden kann. In mehrjähriger Arbeit war dann ein Projekt gereift, das im September 1992 erstmals für Religionslehrer im Großraum Nürnberg durchgeführt werden konnte.

Diese berufsbegleitende Fortbildung erstreckt sich nun über einen Zeitraum von ungefähr einem halben Jahr und beinhaltet drei Blockveranstaltungen

von jeweils drei Tagen Dauer und acht regionale Treffen, die an einem Nachmittags stattfinden.

Die Zielsetzung dieses Fortbildungsangebotes kann folgendermaßen beschrieben werden:

Die Fortbildung will die Teilnehmer

- zur vertieften und bewußten Wahrnehmung der seelsorgerlichen Aufgaben in der Schule befähigen,
- anleiten, zusammen mit anderen sich selbst, die Inhalte des Unterrichts, die eigene Rolle und Aufgabe als Seelsorger zu reflektieren,
- helfen, den Menschen, denen dieser Dienst gilt, und dem Kontext, in dem dieser Dienst geschieht, besser zu verstehen und dadurch die eigene seelsorgerliche Handlungskompetenz zu erweitern.

Konkret heißt dies, daß die Teilnehmer

- befähigt werden sollen, die Prozesse im Unterrichtsgeschehen wahrzunehmen und sie zu begleiten,
- lernen sollen, Konflikte und Schwierigkeiten von Schülern zu erkennen und aufzugreifen,
- in die Lage versetzt werden sollen, den Religionsunterricht durch helfendes und heilendes Handeln am ganzen Menschen zu gestalten.

Eine derartige Fortbildung stellt an die Teilnehmer einige Voraussetzungen:

- Sie selbst und ihre Arbeit im Religionsunterricht sind Inhalte des Kurses.
- Es ist Bedingung, daß sie sich als Person und mit der Erfahrung aus der Schulpraxis in die Kursarbeit einbringen.
- Es wird die Bereitschaft erwartet, eigene Gefühle und Einstellungen wahrzunehmen und für andere Teilnehmer offen zu sein.

Im Kurs selbst werden verschiedene Konzepte und Methoden angewandt: Selbsterfahrung und (Gesprächs-) Übungen in der Gruppe zur Selbst- und

Fremdwahrnehmung, Fallbesprechung, Rollenspiel, Interaktionsspiele, Unterrichts- und Protokollanalysen, Information und Diskussion sowie erfahrungsbezogenes Arbeiten an biblisch-systematischen Texten.

Mein nächster Schüler – mein fernster Schüler

Da es im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich ist, näher auf einzelne Inhalte einzugehen und sie zu beschreiben, soll an einem Schwerpunkt exemplarisch aufgezeigt werden, mit welchen Inhalten und mit welcher Zielsetzung in dem Fortbildungskurs gearbeitet wird.

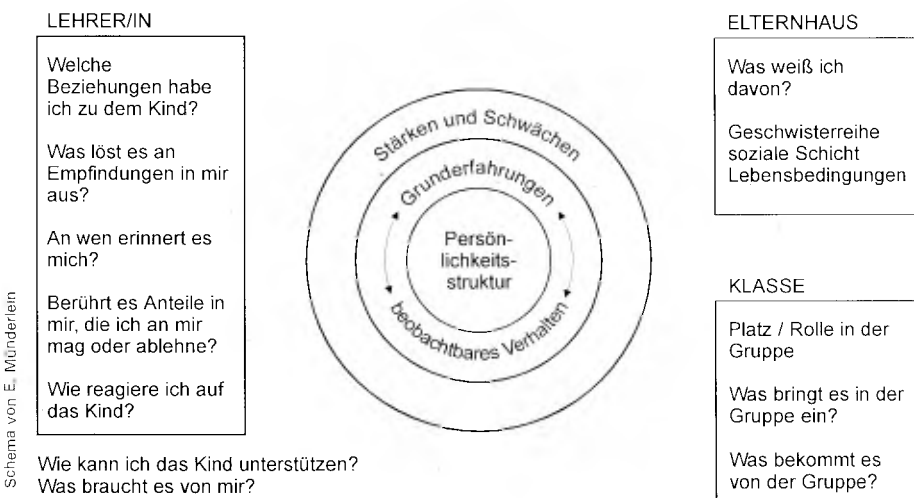
Eine wichtige Zielsetzung während der 2. Blockveranstaltung besteht darin, Übertragungs- und Gegenübertragungsempfindungen des Lehrers bzw. der Lehrerin und einzelner Schüler herauszuarbeiten.

Die Kursteilnehmer bekommen den Auftrag, aus ihren vielen Klassen, die sie unterrichten, eine auszuwählen. Von dieser ausgewählten Klasse haben sie nun ein Soziogramm zu erstellen: sie tragen auf einem großen Blatt die verschiedenen Schüler dieser Klasse namentlich ein. Dabei geht es um die Beziehung der Lehrkraft zu den einzelnen Schülern unter der Fragestellung: wie nahe oder wie ferne stehen *mir* die einzelnen Schüler dieser Klasse?

Beim Erstellen der verschiedenen Schülerpositionen wird dann von den Bearbeitern entdeckt, welcher Schüler bzw. welche Schülerin ihnen am nächsten oder am fernsten ist.

Die Kursteilnehmer sollen sich dann für einen oder eine entscheiden und sich genauer unter der Fragestellung beschäftigen: Was zieht mich bei diesem Schüler an – was stößt mich ab?

Nach dieser Einzelarbeitsphase wird in Kleingruppen weitergearbeitet. Jeder Kursteilnehmer berichtet von seinem nächsten oder fernsten Schüler. Seine Vorstellung erfolgt unter Zuhilfenahme des nachstehenden Schemas:



Das „unbewußte Kind“ in mir

Frau S. erzählt aus dem Unterricht in einer vierten Klasse von der Schülerin Bilitis, die sie auf ihrem Soziogramm weit weg von sich gezeichnet hat. Sie kann diese Schülerin nicht leiden. Der Grund: Sie ist schrecklich dumm! „So etwas Dummes wie die Bilitis gibt es nicht noch einmal.“ Ihr Vater ist Ausländer, die Mutter Deutsche. Das Kind ist ordentlich angezogen – im Gegensatz zu einigen anderen Kindern. Bilitis ist auch nicht schmutzig wie andere.

Zu Beginn und am Ende der Stunde geben alle Kinder der Lehrerin die Hand – auch diese Schülerin. Sie schaut ihre Lehrerin aber nicht an. Frau S. gibt ihr sehr oberflächlich die Hand, sie möchte die Begegnung schnell hinter sich bringen. Alle Kinder sind ihr seit der ersten Klasse bekannt. Bilitis ist erst ab der 3. Klasse dazugekommen. Frau S. äußert, daß sie über ihre Ablehnung von Bilitis eigentlich entsetzt ist. Sie erschrickt auch jetzt, als sie davon erzählt. Auf Nachfragen der Gruppe, worin wohl der Grund für diese Ablehnung liegen könnte, erinnert sich die Lehrerin an ihre eigene Schulzeit. Im selben Alter habe sie Dummheit bei anderen nicht ausstehen können. Sie sei in dieser Zeit in der Schule gut gewesen. Die Gruppe überlegt gemeinsam, wie Frau S. diese Ablehnung bearbeiten kann: Sie könnte diese Schülerin während des Unterrichts besser beachten. Frau S. will versuchen, wenn sie andere Kinder lobt, auch bei Bilitis das Positive zu verstärken. Sie möchte versuchen, auch Stärken bei ihr zu sehen, was sie zuvor ja nicht konnte. Sie will Bilitis zukünftig mehr im Unterricht zu Wort kommen lassen und auch bei einer patzigen Antwort freundlich bleiben. Das Kind braucht Zuwendung. Das weiß Frau S. Am Schluß des Gruppengesprächs sagte die Lehrerin, daß ihr jetzt vieles von ihrer eigenen Geschichte bewußt geworden sei.

Ein gutes Vierteljahr später bei der Abschlußbeurteilung des Fortbildungskurses, bringt Frau S. ihren „Fall Bilitis“ noch einmal in die Gruppe ein.

Nach der zweiten Blockeinheit, in der sie von ihrer Ablehnung gesprochen hatte, machte sich in ihrem Verhalten gegenüber der Schülerin keine Veränderung bemerkbar. Sie konnte Bilitis nicht anders als vorher sehen. Sie lehnte sie genauso wie bisher ab. Doch berichtete sie jetzt von einer Begebenheit, die sie sehr beschäftigte:

An ihrer Schule war ohne ihr Wissen die Schulpsychologin auch wegen Bilitis zu

Rate gezogen worden. Per Zufall erfährt Frau S. vom Besuch der Schulpsychologin und trifft sie. Sie kommen ins Gespräch, Die Lehrerin geniert sich, der Psychologin eingestehen zu müssen, daß sie über die Familienverhältnisse von Bilitis nichts bzw. kaum etwas weiß; wie die Schulpsychologin erfahren hat, sind sie zumindest recht verworren.

Kurz darauf will es eine Umstrukturierung des Klassenzimmers, daß Bilitis ganz vorne sitzt. Sie sitzt jetzt ihrer Lehrerin direkt gegenüber. Frau S. nimmt Bilitis nun auch anders und näher wahr. Die Schülerin meldet sich öfters und ihre Antworten sind teilweise gar nicht so dumm. Einmal ruft die Lehrerin Bilitis mit „Kim“ auf – dem Namen einer hübschen und klugen Schülerin. Die anderen Kinder lachen, Frau S. entschuldigt sich bei Bilitis und denkt darüber nach, wie sie wohl auf Kim gekommen war.

Bei dem Bericht in der Gruppe ist Frau S. jetzt verunsichert und möchte deren Beratung. Ihr Problem ist, daß sie sich nicht darüber im klaren ist, ob sie die „Wandlung“ der Schülerin Bilitis ernst nehmen soll, und ob sie positive Gefühle für sie zulassen kann. In der Gruppe entsteht der Eindruck, daß der Name der anderen Schülerin mit dem Versuch verbunden ist, vor Bilitis zu flüchten und sie gerne als Kim zu sehen. Die Teilnehmerin wird durch die Gruppe bestärkt, Bilitis noch mehr anzunehmen und bei ihr das Positive hervorzukehren. Vor allem wird sie ermutigt, ihr Problem zu bearbeiten: Ihr ist nämlich wieder eingefallen, daß es zu ihrer Schulzeit eine ihrer größten Ängste war, selbst „dumm“ zu sein.

An diesem Beispiel wird das deutlich, was Gerhard Büttner – Robert Leuenberger zitierend – in seinem Beitrag hervorhebt: „Das therapeutisch – seelsorgerliche Geschehen, welches der Unterricht vielleicht bei manchen Schülern einzuleiten vermag, beginnt beim Lehrer.“ Anders ausgedrückt heißt das, daß es ein Religionslehrer in seinem Unterricht immer mit zwei Kindern zu tun hat, dem Kind, das vor ihm steht und dem unbewußten Kind in ihm selber.

Seelsorgerliche Dimension im pädagogischen Handeln des Religionsunterrichts

Um Schüler in ihrer Identitätsfindung und religiösen Sinnfindung zu begleiten, ist es wichtig, daß Religionslehrer und Religionslehrerinnen das eigene Erziehungsschicksal und die eigene religiöse Sozialisation bewußter wahrnehmen.

Im Verstehen der eigenen Prägung ist es dann auch leichter, die Beziehung zu den Schülern als Begegnungsort verschiedenster solcher Prägungen zu erkennen. Auf einer solchen Basis erhält dann die Vermittlung der religiösen Inhalte eine neue Bedeutung.

Das Religiöse, Biblische usw. ist dann nicht mehr nur „objektiver“ Lehr- und Lerninhalt, sondern erfaßt durch das Hineingenommensein in das Beziehungsgeschehen zwischen Lehrer und Schüler eine Vertiefung und eine neue Gewichtung im Bezug auf das Leben und Glauben von beiden.

Im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Diskussion um den Religionsunterricht ist deshalb mit Nachdruck darauf hinzuweisen, daß der Religionsunterricht, der als zentraler und wichtiger Bereich zum Handeln der Kirche gehört, ein persönlichkeitsbildendes Fach ist, in dem der Religionslehrer „Beistand bei der Geburt einer werdenden Persönlichkeit“ ist.¹

Im Rahmen seiner Möglichkeiten gehört es deshalb zu den genuinen Aufgaben des Religionslehrers, mit dieser Zielsetzung im Religionsunterricht seelsorgerlich tätig zu werden.

Der berufsbegleitende Fortbildungsgang „Seelsorge im Religionsunterricht“ will dabei als ein wesentlicher Beitrag verstanden werden, diese seelsorgerliche Dimension und die Notwendigkeit ihrer Akzeptanz im religionspädagogischen Bereich bewußt zu machen und ihre Umsetzung in die Praxis des Religionsunterrichts voranzutreiben.

Daß dieses Anliegen zunehmend auch theologisch reflektiert wird, ist eine besondere Ermutigung, den hier eingeschlagenen Weg fortzusetzen.

Ruth Drechsel ist Diplom-Religionspädagogin (FH) und Supervisorin in München. Karl-Friedrich Ruf ist Pfarrer und Referent für Aus- und Fortbildung am Religionspädagogischen Zentrum in Heilsbronn.

1 G. Sauer, zur Selbstfindung von Schülern und Lehrern in: Seelsorge und Religionsunterricht, herausgegeben von G. Büttner und G. Sauer, Trapetz-Verlag, Menden, 1988, S. 93. Dieser Sammelband bietet eine Fülle von grundsätzlichen und praktischen Überlegungen zu diesem Thema.