

KARL DIENST

RELIGIÖSE ERFAHRUNG UND SEELSORGERLICHE DIMENSION IM RELIGIONS-
UNTERRICHTI. Religionsunterricht zwischen Wissensvermittlung und reli-
giöser Praxis

1. In religionspädagogischer Perspektive macht Günter Stachel¹ auf die "Dialektik zwischen geplanter und vorwiegend sprachlicher Unterrichtung oder Verkündung einerseits und Lebensvollzug mit deutendem sprachlichen Kommentar andererseits" aufmerksam. Als Problem formuliert er: "Wie ist zu sichern oder wie ist wieder zu ermöglichen, daß neben den zu reformierenden organisierbaren religiösen Lernprozessen (in Schule und Kirche) die eigentliche religiöse Erziehung im Lebensvollzug geschieht".

Zu einem ähnlichen Ergebnis im Blick auf das pädagogische Problem in der kirchlichen Arbeit gelangt Hans Mieskes². Er bezeichnet es als ein "pädagogisches Axiom", daß Unterweisung "im rechten Umgang mit dem Evangelium" nur dann sinnvoll und gegenstandsadäquat erfolgen könne, "wenn die Gemeinden, deren Kinder und Jugendliche unterwiesen werden, mit dem Evangelium tatsächlich auch umgehen, wenn also ein evangelisches Brauchtum, eine kirchliche Tradition, wenn christliches Leben vorhanden ist. Auf dieser Substanz muß Methodik aufruhem, so wie die Methodik in der weltlichen Schule auf der geistigen Beschaffenheit der Gesellschaft. Dann ist methodisches Unterweisen eine natürliche Angelegenheit ..."³.

In wissenssoziologischer Perspektive fordert Bernhard Suin de Boutemard⁴, daß der Religionsunterricht (RU) "auf den tatsächli-

1 G. Stachel, in: Handbuch der Religionspädagogik I, 152.

2 H. Mieskes, Das pädagogische Problem in der kirchlichen Arbeit, in: Ders., Das pädagogische Problem, Oberursel o. J. (1973), 472 ff. Erstveröffentlichung in: Schule und Leben 1954/1955, Heft 7-9, 1 ff.

3 Ebd. 477.

4 B. Suin de Boutemard, Alltagswirklichkeit und Religionsunterricht, in: ThPr 11 (1976) 2 ff.; hier 3.

chen, gruppen- und gesamtgesellschaftlich spezifischen Konstruktionen ersten Grades, welche alltagsweltlich Handelnde vornehmen", aufrufen müsse⁵. Die "Spezifität" des RU könne nicht durch Rückgriff auf einen Religionsbegriff aufgewiesen werden, dessen inhaltliche Relevanz entweder ontologisch, anthropologisch oder sozialpsychologisch bestimmt werde. "Darum empfiehlt es sich, nach einer Spezifität der inhaltlich-pragmatischen Relevanz zu suchen, die auf der Gemeinsamkeit mit den Glaubensgeschichten von Christengemeinden der Ökumene beruht. Die Spezifität christengemeindlicher Glaubensgeschichten liegt in den Beziehungen der Person des geborenen, leidenden, gekreuzigten, auferstandenen und wiederkommenden Christus zu seiner Gemeinde. Die spezifische soziale Orientierung dieser Beziehung wird als 'Leben in der Nachfolge Christi' bezeichnet: Hier erfolgt das Christus-gleichgestaltet-werden (conformitas), was von der Nachahmung Christi (imitatio) zu unterscheiden ist"⁶. Die "Respezifikation" der conformitas Christi erfolge in den Christengemeinden "in variablen Kontexten und mit verschiedenen - auch soziohistorisch wechselnden - Präferenzen" (ebd). Für diese inhaltlich-pragmatische Rekonstruktion von Alltagswirklichkeit im Blick auf "Religion" eignen sich z. B. Umweltliche Sozialbeziehungen, in denen die "Erfahrung brüderlichen Handelns" vermittelt wird, oder Umweltliche Sozialbeziehungen, in denen die "Erfahrung der Entlastungen durch (ritualisiertes, institutionalisiertes) priesterliches Handeln" zum Ausdruck kommt.

Eine Einbeziehung der Erfahrungsdimension in die genannte Vermittlungsproblematik befürwortet auch Henning Schröer: "Unser RU hat darin eine erhebliche Schwäche, daß er zu wenig auf gegenwärtige religiöse Praxis sich bezieht. Entweder gibt es solche Praxis nicht, dann aber wäre der Unterricht nur historisch noch legitimierbar, oder, was mir sicher ist, wir haben

5 Die Unterscheidung zwischen "Konstruktionen ersten und zweiten Grades" (hier: lebensweltliche Glaubenskonstruktionen als Konstruktionen ersten Grades und theologische Konstruktionen als fachwissenschaftliche Konstruktionen zweiten Grades) übernimmt S.d.B. von A. Schütz, Wissenschaftliche Interpretationen und Alltagsverständnis menschlichen Handelns, in: Ges. Aufsätze I, Den Haag 1971, 7, 68.

6 Suin de Boutemard (s. o. Anm. 4), 14.

sie noch zu wenig entdeckt, eventuell nur kritisch gesehen oder wagen zu wenig, in dieser Hinsicht Ichaussagen und Selbsterfahrung zuzulassen"⁷.

2. Die hier von verschiedener Seite aus angesprochene Erfahrungsdimension im Blick auf den RU wollen wir im Folgenden unter dem Aspekt der seelsorgerlichen Dimension des RU weiter verfolgen. Diese bedarf zunächst einer begrifflichen Klärung. Setzt man z. B. umgangssprachlich "Seelsorger" mit "Pfarrer" gleich, so weckt der Sachverhalt Assoziationen wie "Präsenz der Kirche an der Schule im Sinne pfarramtlicher Betreuung"⁸, was leicht mit dem (negativen) Wertakzent "geistliche Bevormundung" versehen wird. Auf der anderen Seite entstammen die Synonyma für "seelsorgerlich" meistens dem individual- oder sozialpsychologischen, soziologischen oder politischen Begriffsarsenal: Gewinnung von Ich-Stärke, Identität, Selbstwertgefühl, Selbst- und Mitbestimmung, Emanzipation usw. werden "seelsorgerliche" Zielformeln. Besonders häufig ist im Kontext des RU die Verbindung (bzw. Gleichsetzung) von "seelsorgerlich" und "pädagogisch" anzutreffen; der Begriffsumfang reicht dann von einer Artikulation von Schulverdrossenheit ("Leistungsstreß") bis hin zu moralischen Postulaten ("Humane Schule") und politischen Utopien ("Systemveränderung"). Abstrakt formuliert: "Seelsorgerlich" meint hier bestimmte Normen innerhalb des pädagogischen Vollzugsgeschehens, die über eine (vorrangig) kognitiv erfolgende Wissensvermittlung hinausgehen und die es mit der Persönlichkeit des Schülers zu tun haben; hier trifft sich "seelsorgerlich" mit einem Verständnis von "pädagogisch" im Sinne eines "Anwalts des Kindes" (W. Loch). In wissenschaftstheoretischer und didaktischer Perspektive wird die Forderung einer "seelsorgerlichen" Dimension des RU heute vor allem im Rahmen einer politisch-kulturkritisch-pädagogisch motivierten Kritik an einem vorwiegend neobehavioristisch orientierten Verständnis von Lernen laut, das am Verhaltensbegriff orientiert ist (Lernen als Erwerb und Veränderung von Verhaltens-

7 H. Schröer, Das Problem der Vermittlung von Tradition und religiöser Erfahrung im Erzählvorgang, in: EvTh 38 (1978) 113 ff.

8 R. Leuenberger, in: Handbuch der Religionspädagogik I, 385.

weisen im Sinne der Konditionierung)⁹. "Seelsorge" wird dann vorwiegend als Offenhalten des individuell-personalen "Freiraums" des Schülers im Sinne eines "Nicht-Verplantwerdens" verstanden. Im Vollzug einer religionspädagogischen Vereinnahmung von Postulaten einer "Emanzipationspädagogik" wird die "gesellschaftliche" Dimension von "seelsorgerlich" betont: Es geht dann um die Vermittlung eines "richtigen Bewußtseins", um die Herstellung eines (abstrakten) Interesses an "Emanzipation", um die Ermöglichung "kommunikativen Handelns" im Sinne von "herrschaftsfreier" menschlicher Verständigung¹⁰. Wieder anders kann "seelsorgerlich" im Umkreis von Konzepten "Humanistischer Psychologie"¹¹ definiert werden, die sich als "mögliche dritte Alternative" zur behavioristischen und zur orthodox an Freud orientierten Psychologie versteht und deren Grundthese lautet: Der Mensch ist nicht kausal determiniert, weder durch Umwelt noch durch Kindheitsprägung; der Mensch ist Persönlichkeit, die sich selbst verwirklichen will. Daß hier auch Kritik an der "verkündigenden" Seelsorge geübt wird, liegt auf der Hand; "Beratung" und nicht "Verkündigung" ist hier interesseleitend.

Das uns leitende Verständnis von "Seelsorge" ist im Kontext protestantischer Volkskirche entwickelt: Die Kirche lebt im Glauben und in der Frömmigkeit ihrer Mitglieder. Darum gehört das seelsorgerliche Handeln, in dem sich die Kirche einzelnen und Gruppen in Gespräch, Zuspruch, Beratung und konkreter Hilfeleistung zuwendet, zur inneren Struktur, mit der die Kirche Jesu Christi erbaut wird und das ganze Leben des Menschen an der Kraft des Evangeliums Anteil gewinnt. Im seelsorgerlichen Handeln trifft die Kirche auf vielfältige Erwartungen nach Trost, Aussprache, Beratung, Lebenshilfe, religiöser Information, aber auch

9 Zum Problem vgl. Cl. Günzler, Anthropologische und ethische Dimension der Schule, Freiburg/München 1976; K. Dienst, Die lehrbare Religion, Gütersloh 1977; Ders., Pädagogische Strömungen der Gegenwart. Weltanschauungspositionen und Menschenbilder. Information Nr. 70 der Ev. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen Stuttgart, 1977.

10 Vgl. H.R. Leu, Berufsausbildung als allgemeine und fachliche Qualifizierung, in: ZfPäd 24 (1978) 21 ff.

11 Vgl. W. Arnold u. a. (Hg.) Lexikon der Psychologie, Freiburg 1971, II, 116 ff. H.U. Nübel, Theologische Fragen in der Humanistischen Psychologie, in: Wege zum Menschen 29 (1977) 449 ff.

nach verbindlichem Rat, konkreter Weisung, Beichte und Absolution. "Seelsorge" trifft also auf ein breites Spektrum von Erwartungen, die wiederum eine Vielgestaltigkeit der Seelsorge fordern. Seelsorge als Ruf zur Gemeinschaft mit Gott ist immer auch Lebenshilfe in bestimmten Situationen. Die vielgestaltige Praxis gemeindlich-volkskirchlichen Lebens und seelsorgerlichen Dienstes gehört zum Auftrag der Kirche. Die vielfältigen Konzepte für Seelsorge empfangen ihr Maß und ihre Verbindlichkeit von dem evangelischen Auftrag der Gemeinde; dieser wird nicht durch die genannten vielfältigen Erwartungen der Gemeindeglieder konstituiert, bleibt aber auf diese bezogen. Seelsorge im RU gewinnt ihren Auftrag vom Wort Gottes her, das auf Zuspruch und Anspruch hin angelegt ist; sie nimmt aber darin auch bestimmte Erwartungen auf, die von Schülern und Eltern an sie herangetragen werden. Sie weiß um die Möglichkeiten und Grenzen des institutionellen Ortes Schule, an dem sie geschieht, sowie um die jeweiligen Bedingungen des volkskirchlichen Kontextes mit seinen verschiedenen "Herrschaftstypen" (s.u.).

3. Im Blick auf unser Thema zeigt sich die Problematik religionstheoretischer Bildungsmodelle im Horizont eines ontologischen Religionsbegriffs, einer gesellschaftspolitischen Orientierung sowie im Umkreis sozialisationstheoretischer Entwürfe¹². Nicht nur im Blick auf den volkskirchlichen Kontext, sondern gerade auch aus seelsorgerlich-pädagogischen Gründen ist ein RU problematisch, der "allgemein religiös" sensibilisieren und einen freien, auf außerkirchliche Religiosität hin angelegten Lernprozeß initiieren und stärken soll, in dem also "sensibilisiert werden soll für so etwas Vages und Inhaltsleeres wie Tiefe, für die Frage nach dem unbedingten Sein, für das Unbedingte, für den unbedingt angehenden Daseinsgrund u.ä."¹³. Ein solcher RU würde tenden-

12 Vgl. z. B. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, 2 Bde, Gütersloh 1975; K. Dienst, Die lehrbare Religion (s.o. Anm. 9); Chr. Morgenthaler, Sozialisation und Religion, Gütersloh 1976; G. Bockwoldt, Religionspädagogik, Stuttgart u. a. 1977; E. Rosenboom, Lehrbare Religion? Studienhefte 12. Päd. Institut Villigst 1978.

13 J. Brosseder, Religion und Glaube - RU und Gemeindegottesdienste, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Inhalte religiösen Lernens, Zürich u.a. 1977, 48.

ziell Seelsorgekonzepte humanistischer Psychologie favorisieren und theologische Seelsorgemodelle zumindest erschweren. Genauso problematisch ist auch eine Aufgabenbestimmung der Religionspädagogik als "in Analyse, Reflexion und Konzeption, im Zusammenhang diverser Materialien und Problemkombinationen kritische Theorie religiös vermittelter und religiös fundierter Verhaltensweisen, die im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht die Lebenspraxis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft - außerhalb wie innerhalb von Kirchen und Konfessionen - in Geschichte und Gegenwart bestimmen"¹⁴. Abgesehen vom hohen Abstraktions- und Komplexitätsgrad einer so anspruchsvollen Konzeption droht hier eine Neuauflage bekenntnisorientierten Lernens im Sinne einer Konfessionsverschiebung vom religiösen in den politischen Bereich. "Seelsorge" wird in diesem Kontext leicht zu einem Unternehmen, das auf eine "Bekehrung der Strukturen" aus ist und darüber hinaus den Bereich individueller Probleme ausblendet. Sozialisationsorientierte Konzepte kranken daran, daß es die Sozialisierungstheorie gar nicht gibt. Vor allem im Zusammenhang mit Theoremen der Kritischen Theorie haben sie ein Gefälle hin zu politischen Modellen; der Religionsbegriff wird hier vor allem von sozialwissenschaftlichen Disziplinen her bestimmt.

Unter dem Aspekt der seelsorgerlichen Dimension halten wir es also für problematisch, den RU auf einen Religionsbegriff als Ersatz für einen konfessionellen, bibelbezogenen Christentumsbegriff zu begründen: "Als Begriff der Religionsphänomenologie ist der Begriff so abstrakt, daß er eine konkrete Lebensorientierung geradezu ausschließt. Als Begriff der Religionssoziologie ist er so einseitig auf menschliches Verhalten ausgerichtet, daß alle inneren Bezüge von Religion abgeblendet werden. Als ein Begriff der Religionsphilosophie oder Religionspsychologie leidet er sowohl an der Abstraktion wie an der Tatsache, daß (wesentliche) Inhalte von Religion dabei nicht zur Sprache kommen"¹⁵.

14 G. Otto, Was heißt Religionspädagogik? In: P. Biehl/H.-B. Kaufmann (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition, Frankfurt a. M. 1975, 42.

15 Rosenboom, Lehrbare Religion? (s.o. Anm. 12), 16.

Ist der Auftrag der Schule auf die gegenwärtige Gesellschaft bezogen, ist Theologie eine Funktion des vorhergehenden Lebens des Glaubens im Sinne einer Reflexion der vortheoretischen Praxis des Glaubens mit dem Ziel, sie zu legitimieren und kritisch zu klären¹⁶, und ist Seelsorge im Kontext protestantischer Volkskirche auch auf die lebensweltlichen Glaubenskonstruktionen der Mitglieder zu beziehen, dann entspricht es durchaus einem RU im Rahmen des Auftrags der Schule, wenn dieser Unterricht sich auf die konkrete Religion in unserer Gesellschaft bezieht, das heißt aber auf den Glauben der Christen in seinen expliziten Formen sowie in seinen alltags- und lebensweltlichen Gestalten. Gerade dieser Doppelbezug entspricht dem Charakter von Seelsorge in der protestantischen Volkskirche. Es geht um den christlichen Glauben, wie er unter uns gelehrt und gelebt wird; von ihm her kommen dann auch die anderen Religionen, Weltanschauungen usw. in den Blick.

Dies bedeutet aber nicht die Festlegung auf ein bestimmtes didaktisches Modell für den RU, etwa auf das der "Evangelischen Unterweisung". Dies würde nicht nur der Pluralität der unter uns vorhandenen Theologien widersprechen, sondern auch den in der Volkskirche vorhandenen "Herrschaftstypen": Neben den unterschiedlichen Ausprägungen in der Ausübung der Mitgliedschaft in der Kirche gibt es in unserer volksskirchlichen Situation eine Mehrzahl von Glaubensauffassungen und ihrer Vermittlung im Leben. Gerade die Einbeziehung religiöser Erfahrung in die Reflexion über die seelsorgerliche Dimension des RU wird eine Einseitigkeit im Blick auf Seelsorgekonzepte problematisieren.

II. Interdependenzen zwischen religionspädagogischen und seelsorgerlichen Konzeptionen

1. Im Kontext der mit dem Namen von Karl Barth und Eduard Thurneysen verbundenen sogenannten Dialektischen Theologie ergibt sich als prinzipielle Forderung an ein theologisches Bildungsmodell¹⁷, daß Gottes Wort verkündigt werden müsse; dieses aber lasse sich nicht psychologisieren und methodisieren, es bleibe unverfügbar.

16 Vgl. W. Lohff, Glaubenslehre und Erziehung, Göttingen 1974, 17.

17 Vgl. auch K. Dienst, Theologische Bildungsmodelle, Darmstadt (Hausdruckerei der EKHN) 1978.

Gott selber führe den Menschen durch sein Wort in die Begegnung mit der Wahrheit, mit sich selbst: "Von Gott kann nicht anders geredet werden als im Verweis auf sein eigenes Wort. Dieser Verweis ist die Verkündigung"¹⁸. Der "Erzieher als Christ" (H. Kittel) repräsentiert die Lehre der Kirche in seiner Person; wie seine Schüler ist er auch Sünder vor Gott und bedarf der Erlösung. Der Religionslehrer ist Zeuge des Evangeliums in der Nachfolge Jesu Christi, um die getauften Schüler im Glauben zu unterweisen (O. Hammelsbeck). Als Zeuge bedarf der Religionslehrer selbst des Zeugnisses. Der Verkündigungsauftrag rückt den Lehrer in die Nähe des Pfarrers; der Religionslehrer als Pädagoge tritt hinter die Wirksamkeit des Wortes Gottes zurück und hat sich dem Wirken des Heiligen Geistes nicht zu sperren (G. Bohne). Der Religionslehrer verkündigt das Evangelium an Gliedern der christlichen Gemeinde in der Schule; im Unterricht handelt er auch liturgisch und seelsorgerlich¹⁹.

"Seelsorge" ist in diesem Kontext Verkündigung von Gottes Wort an den einzelnen²⁰; sie ist ein Mittel, das den einzelnen zu Predigt und Sakrament und damit zum Wort Gottes führen, ihn in die Gemeinde eingliedern und dabei erhalten will. So verstanden ist sie ein Akt der Heiligung und der Zucht, durch den die Gemeinde in ihrer sichtbaren Gestalt erbaut und lebendig erhalten und der einzelne gerettet wird. Sie vollzieht sich im Gespräch, in dem um die Durchsetzung des Urteils Gottes zum Heil des Menschen gerungen wird. Inhaltlich ist das Gespräch durch die Botschaft von der Vergebung der Sünde bestimmt. Der Mensch wird als solcher, dem Gnade widerfährt, angesprochen.

18 Ed. Thurneysen, Konfirmandenunterricht, in: ZZ 3 (1925) 388 f., 400, 406.

19 Vgl. H. Ulonska, Religionslehrer und Kirche, in: EvE 26 (1974) 329 ff; ders., Identität und Rolle des Religionslehrers, in: EvE 29 (1977) 376 ff.

20 Vgl. Ed. Thurneysen, Die Lehre von der Seelsorge, Zollikon 1946; ders., Seelsorge im Vollzug, Zürich 1968. Bei der Darstellung der Seelsorgemodelle benutze ich vor allem ein Seminarmanuskript, das mir Prof. W. Neidhart (Basel) zur Verfügung gestellt hat.

In einem ähnlichen theologischen Kontext, aber mehr im Blick auf die kritische Auseinandersetzung mit säkularer Seelsorge und ihrer kirchlichen Rezeption, steht H. Tackes²¹ programmatische These: Seelsorge ist nur als Glaubenshilfe auch Lebenshilfe. Der Seelsorger ist Bruder des Ratsuchenden, der ihm im Glauben vorausgeht, und Zeuge, der ihm die gnädige Annahme zuspricht. Der Glaube, der durch das verkündigte Wort entsteht, geht dem menschlichen Erleben immer voraus. Die Mühseligen und Beladenen können das Leichterwerden des Jochs, das ihnen versprochen ist, nur glauben, nicht schauen und nicht psychologisch erfahren. Wer mit psychologischen Methoden das Leichterwerden fördern will, strebt Gerechtigkeit aus Werken an. Tacke bekämpft von der Position des Offenbarungsglaubens aus die Seelsorgekonzeptionen, die in der Tiefenpsychologie und in der Gruppenpsychologie ebenbürtige Gesprächspartner der Theologie sehen und die methodisch, in der Zielsetzung und für das Verständnis der Religiosität des Menschen von diesen Nachbar-disziplinen lernen wollen.

Eine "evangelikale" Variante im Sinne eines (extremen) modernen Pietismus findet sich bei J. E. Adams²². Nach seiner Auffassung geht jedes seelsorgerliche Problem auf ein sündiges Verhalten zurück. Der Seelsorger hat die Aufgabe, den Ratsuchenden auf Grund der biblischen Gebote zur Erkenntnis dieser Sünde, zum Bekenntnis und zur Verhaltensänderung anzuleiten. Dazu dienen verschiedene methodische Maßnahmen, u. a. Hausaufgaben, die der Ratsuchende in jeder Beratungsstunde erhält und an denen er seine geistlichen Fortschritte erlebt. Adams lehnt eine Seelsorge, die von der Psychologie lernen will, scharf ab. Freud und Rogers verführten den Menschen dazu, sein Sündersein und seine Erlösungsbedürftigkeit zu leugnen. Auch die Psychiatrie wird von Adams in ihre Grenzen verwiesen. Seelische Krankheiten gibt es nicht. Depressive und Schizophrene ohne somatische Befunde sind Menschen, die ihr Sündersein mit auffälligem Verhalten tarnen.

21 H. Tacke, Glaubenshilfe als Lebenshilfe, Neukirchen 1975. Vgl. W. Neidhart, Evangelikale und neo-orthodoxe Seelsorge, in: ThPr 12 (1977) 319 ff.

22 J. E. Adams, Befreiende Seelsorge, Gießen 1977⁴; ders., Handbuch für Seelsorger, Gießen/Basel 1976.

Eine vermittelnde Lösung vertritt z. B. W. Schütz²³. Seelsorge und Psychotherapie sind für ihn zwei sich überschneidende Kreise. Neben Gemeinsamkeiten hat die Seelsorge ihr Proprium, das durch die Stichworte: Beziehung zu Gott, Schuld, Vergebung, Heil umschrieben wird. Für die Anfangsphase gelten die Regeln von Rogers (s.u.), aber das Gespräch darf sich nicht nur auf ein Spiegeln beschränken. Ohne das Eröffnen der Dimension des Glaubens und ohne Aufweisen der religiösen Perspektive ist Seelsorge nicht denkbar.

Es ist hier nicht der Ort, die genannten Seelsorgekonzeptionen theologisch und psychologisch zu kritisieren. Im Blick auf unser Thema sollte der Hinweis genügen, daß sie die Erfahrungsdimension, die pädagogische und theologische Situation des RU nicht genügend beachten. Was den Stellenwert der "Erfahrung" anbelangt, so sind diese Konzeptionen - wenn auch unterschiedlich - der protestantischen Tradition verhaftet, die eher den Gedanken der Diskontinuität von Mensch und Gott in den Vordergrund stellt²⁴. An die Stelle einer "religiösen Erfahrung" tritt die qualitativ andersartige, gnadenhaft geschenkte Begegnung mit Gott. Droht bei Modellen, die Erfahrung und Gnade einander annähern, die Gefahr, daß religiöse Erziehung dasselbe wird wie allgemein menschliche und soziale Erziehung, so lauert bei Modellen, die eine Diskontinuität von Erfahrung und Gnade betonen, die Gefahr, daß religiöse Erziehung "doketisch" wird: Sie hat mit dem wirklichen Menschen nur noch wenig zu tun; sie bezieht sich in erster Linie auf den theologisch gewünschten Menschen. Dies ist aber auch pädagogisch von Belang: Die genannten Konzeptionen drohen an der volksgemeinschaftlichen Situation, an der Alltags- und Lebenswelt der Mitglieder vorbeizugehen; sie sind im Grunde auf einen einzigen Herrschaftstyp innerhalb der Volkskirche ausgerichtet und ruhen kaum auf den tatsächlichen lebensgeschichtlichen Konstruktionen ersten Grades auf, welche alltagsweltlich Handelnde vornehmen. Die Alltagswirklichkeit des Schülers wird zur Anwendungsfolie für theologische Konstruktionen als fachwissenschaftliche Konstruktionen zweiten Grades; das Jetzt und

23 W. Schütz, Seelsorge, Gütersloh 1977.

24 Vgl. K. Dienst, RU und religiöse Erfahrung, in: EvE 29 (1977) 342 ff.

So alltagsweltlichen Erlebens und Handelns von Schülern und daraus geschöpfte Bestände des Alltagswissens kommen hier zu kurz.

2. Im Kontext eines hermeneutischen RU wird die Frage nach der Verbindlichkeit der Aussagen und der Gruppenzugehörigkeit des Religionslehrers auf andere Identitätsfelder als in der eben dargestellten "Evangelischen Unterweisung" verlagert: von der Kirche auf die theologischen Fakultäten, von der Verkündigung in die exegetisch zuverlässige Methode. Der Religionslehrer versteht sich als beratender Fachwissenschaftler, der den "sachgemäßen", d. h. historisch-kritischen Umgang mit christlichen Texten beherrscht und der den Schüler mit dieser Methode vertraut machen will, damit er selbständig seinen Standort innerhalb der christlichen Tradition angeben kann (M. Stallmann).

Hier liegen Parallelen zu Modellen "beratender" Seelsorge auf der Hand, deren Grundaxiom die "Selbstverwirklichung" bzw. "Selbstregulierung" des Menschen ist. Dahinter stehen vor allem Grundannahmen "Humanistischer Psychologie", die, im Unterschied etwa zur behavioristischen oder zur orthodox an Freud orientierten Psychologie betont, daß der Mensch kausal nicht determiniert sei, sondern als "Persönlichkeit" sich selbst verwirklichen wolle. Mit der Ablehnung des Determinismus dürfte die auch von theologischer Seite betonte relative Offenheit dieser Psychologie für die religiöse Frage zusammenhängen; Orientierungen am hebräischen Humanismus (M. Buber) und am protestantischen Existentialismus (S. Kierkegaard) sind nicht zu verkennen. Allerdings tritt der ursprüngliche Transzendenzbezug Bubers und Kierkegaards zugunsten einer immanenten Transzendenz stark zurück. So nimmt Abraham H. Maslow²⁵ den von K. Goldstein²⁶ kommenden Begriff der "Selbstverwirklichung" auf. Seine Grundthese lautet: Die innere Natur des Menschen ist gut oder eher neutral als schlecht. Sie besteht im Verborgenen weiter, auch wenn sie negiert wird.

25 A. H. Maslow, Motivation und Personality, New York (1954) 21970; ders., Psychologie des Seins, München 1973 (orig.: New York 1968).

26 K. Goldstein, Der Aufbau des Organismus, Haag 1934.

"Wenn man ihr erlaubt, unser Leben zu leiten, wachsen wir gesund, fruchtbar und glücklich"²⁷; "Gesundheit" wird bestimmt als "Transzendenz" (Hinausgreifen) der Umgebung gegenüber: das autonome Selbst ist nicht nur ein Instrument der Anpassung, sondern tritt neben der rezeptiven auch in eine meisternde Beziehung zur Umwelt. Es geht Maslow letztlich um das Wachstum der Fähigkeit, sich frei zu entscheiden, die Umwelt zu "transzendieren"; eine Transzendenz aber, die auf den Menschen zukommt, kennt solches humanistische Denken nicht.

Dies wird vor allem bei Carl R. Rogers²⁸ deutlich, der der "Kirchenvater" moderner säkularer (und wohl auch mancher kirchlichen) Beratungsarbeit ist. "Selbstregulierung" ist hier der Schlüsselbegriff; das Axiom von Rogers ist der Glaube in die Fähigkeit des Individuums, mit seiner psychischen Situation und mit sich selbst fertig zu werden. Seine Grundfrage lautet: "Wie kann ich eine Beziehung herstellen, die dieser Mensch zu seiner eigenen Persönlichkeitsentfaltung benutzen kann?"²⁹ Oder: "Wenn der Berater den Klienten so wahrnimmt und akzeptiert, wie er ist, wenn er jede Wertung beiseite läßt und in das wahrnehmende Bezugssystem des Klienten eintritt, dann gibt er dem Klienten die Freiheit, sein Leben und seine Erfahrung neu zu erforschen, die Freiheit, in dieser neuen Erfahrung neue Bedeutungen und neue Ziele wahrzunehmen".

Bei Viktor E. Frankl³⁰ tritt der hebräische Humanismus deutlicher hervor. Mit seiner "Logotherapie" (Wiederentdeckung der

27 Zitiert nach Nübel (s.o. Anm. 11), 452.

28 C. R. Rogers, Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973, (orig.: 1961); ders., Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München 1972 (orig.: 1942); ders., Lernen in Freiheit, München 1974 (orig.: 1969).

29 Zitiert nach Nübel (s.o. Anm. 11), 454.

30 V. E. Frankl, Ärztliche Seelsorge, Wien 1971; ders., Logotherapie und Religion, in: W. Bitter (Hg.), Psychotherapie und religiöse Erfahrung, Stuttgart 1965; ders., Der Mensch auf der Suche nach Sinn, Stuttgart 1959; ders., Der Wille zum Sinn, Bern 1972; ders., Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie, Bern 1975. Vgl. U. Böschmeyer, Die Sinnfrage in Psychotherapie und Theologie. Die Existenzanalyse und Logotherapie Viktor E. Frankls aus theologischer Sicht, Berlin/New York 1977.

Person in der Medizin) löst er sich vom "Pandeterminismus" in der Psychoanalyse. Seine These lautet: "Der Wille zur Lust (das Lustprinzip der Psychoanalyse) und der Wille zur Macht (das Geltungsstreben der Individualpsychologie) sind sekundäre, defiziente Modi des normalen und primären menschlichen Strebens nach Sinnerfüllung und Wertverwirklichung".³¹ Nicht Selbstverwirklichung oder Befriedigung von Bedürfnissen, sondern "Erfüllung" ist Frankls Leitbegriff. Allerdings sieht Frankl das Gegenüber der transzendenten Sinnorientierung mehr in der Haltung des Hiob; das Humane ist auf die Transzendenz in konkreten Lebensfragen hin orientiert: "Die Transzendenz hat ... moralischen Charakter - es ist nicht die Transzendenz der Rechtfertigung; das Entgegenkommende ist die Verantwortung, nicht die Gnade. Der Logos der Logotherapie ist nicht der inkarnierte Logos".³²

Im Bereich kirchlich - "beratender" Seelsorge erfreut sich besonders Rogers großer Beliebtheit, ebenso die "themenzentrierte Interaktion" von Ruth C. Cohn.

So wird nach H. Clinebell³³ in der "beratenden Seelsorge" "das Evangelium von der Barmherzigkeit Gottes durch die bedingungslose Wertschätzung des Klienten in die Sprache der Beziehungen übersetzt und erfahrbar gemacht". Die Kraft, die in jeder Beraterbeziehung wesentlich zur Heilung verhilft, liegt in der Annahme, die ohne alles Verdienst frei geschenkt wird und etwas von der Barmherzigkeit Gottes weitergibt. Die klientenzentrierte Gesprächsmethode von Rogers wird eklektisch verwendet.

31 V. E. Frankl, Ärztliche Seelsorge, a.a.O. 112 (zitiert nach Nübel - s.o. Anm. 11 - 455).

32 Nübel, ebd. 456. Zum Umkreis humanistischer Psychologie gehören auch R. C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975, und R. D. Laing, Das geteilte Selbst, Reinbek 1972 (orig.: 1960).

33 H. Clinebell, Modelle beratender Seelsorge, München 1971.

Nach H. Faber/E. van der Schoot³⁴ wird in der ersten Phase des seelsorgerlichen Gesprächs zur Herstellung des Vertrauens ausschließlich nach der Methode von Rogers gearbeitet. Der Seelsorger darf nicht moralisierend, dogmatisierend, generalisierend, interpretierend, diagnostizierend oder appellativ reagieren, sondern muß die Gefühle des Ratsuchenden verbalisieren und klären (Empathie). In einer zweiten Phase des Gesprächs können dann, im Einverständnis mit dem Ratsuchenden, die traditionellen geistlichen Medien der Seelsorge benutzt werden.

Auch M. von Kriegsteins³⁵ "Gesprächspsychotherapie in der Seelsorge" ist wesentlich an der nicht-direktiven Gesprächsführung nach Rogers-Tausch orientiert. Gesprächspsychotherapie und Seelsorge auf gesprächspsychotherapeutischer Grundlage unterscheiden sich nach von Kriegstein durch institutionelle Faktoren, durch Zielsetzung (Seelsorge: Menschen in Krisensituationen prophylaktisch begleiten) und durch die Erwartung der Ratsuchenden, daß der Seelsorger auch religiöse Symbole ins Gespräch einbringt.

Ferner bezieht sich M. Kroeger³⁶ auf die klientenzentrierte Methode nach Rogers und auf die themenzentrierte-interaktionale Methode nach Ruth Cohn. Der Seelsorger muß beide Einstellungen lernen: die klientenzentrierte, ganz hinhörende, Selbstexploration und Entwicklung fördernde und die themenzentrierte, welche Neues hinzubringt und einführt. Thema der Seelsorge ist die theologische Frage. Diese stellt sich als Frage nach der Identität und nach dem Sinn, ist oft mit allgemein menschlichen Lebensvorgängen verschmolzen und hat dann die Gestalt von Krisen und Konflikten. Seelsorge ist Lebensberatung, Hilfe zur Menschwerdung im Medium des christlichen Glaubens, darum auch Hilfe zur Bewußtwerdung der verdrängten religiösen Themen.

R. Riess³⁷ befragt die Kommunikationsforschung nach für die

34 H. Faber/ E. van der Schoot, Praktikum des seelsorgerlichen Gesprächs, Göttingen 1968.

35 M. v. Kriegstein, Gesprächspsychotherapie in der Seelsorge, Stuttgart 1977.

36 M. Kroeger, Themenzentrierte Seelsorge, Stuttgart 1973.

37 R. Riess, Seelsorge, Göttingen 1973.

Seelsorge wichtigen Einsichten. Er stellt der kerygmatischen Seelsorge z. B. von Thurneysen die "eduktive" (das seelische und geistige Wachstum fördernde) Seelsorge nach S. Hiltner gegenüber, die eine Weiterbildung der partnerzentrierten Therapie von Rogers ist und eine Komplementarität von Theologie und Psychotherapie anstrebt.

3. Damit sind wir bereits in den Umkreis von Modellen des problemorientierten RU eingetreten, der eher religionstheoretische Bildungsmodelle im Horizont eines ontologischen Religionsbegriffs oder solche im Horizont gesellschaftspolitischer Orientierung bevorzugt. "Religion" wird hier eher anthropologisch oder politisch-soziologisch als theologisch definiert. Beim problemorientierten RU nimmt die Beziehung des Religionslehrers zum Christentum eher typologischen Charakter an: So wie Jesus von Nazareth sich mit Menschen solidarisierte, so jetzt der Lehrer zusammen mit seinen Schülern für Menschen in analogen Situationen (H. Stock). Der Religionslehrer hat dann nicht mehr für die Glaubwürdigkeit einer Kirche zu überzeugen, sondern Antworten auf die Sinn- und Gottesfrage personal zu repräsentieren und zuerst einmal selbst glaubwürdig zu erscheinen.

Soll er dadurch nicht überfordert werden, legt sich z. B. eine Interpretation seines Tuns durch das Rollenmodell nahe, demzufolge der Religionslehrer als "signifikant Anderer" im Prozeß schulischer Interaktion verhaltensändernde Wirkungen auf seine Schüler ausübt, indem er ihnen alternative Interpretationen von Sinn- und Lebensfragen vermittelt³⁸.

Mit den genannten religionspädagogischen Bildungsmodellen haben vor allem die sich stärker an die Psychoanalyse anlehrenden Seelsorgemodelle eine gewisse Verwandtschaft. "Klassisch" ist hier J. Scharfenbergers "Seelsorge als Gespräch"³⁹; er vertritt eine an Freud orientierte Seelsorge. Das Gespräch hat therapeutische Kraft. Der Seelsorger muß aber auf die interpersonale Dynamik achten, Widerstand und Übertragung des Ratsuchenden erkennen und die eigene Gegen-

38 Vg. Ulonka, Identität (s. o. Anm. 19), 381 ff.

39 J. Scharfenberg, Seelsorge als Gespräch, Göttingen 1972.

übertragung kontrollieren. Er hat die Doppelfunktion als Partner des Ratsuchenden und als Vertreter der Realität.

Eine an Freud und Jung orientierte Seelsorge vertritt H.-J. Thilo⁴⁰. Nicht-theologische Einsichten werden hier z. B. mit Hilfe der Korrelationslehre von Paul Tillich und durch Erweiterung des Glaubens an die Menschwerdung Gottes theologisch aufgenommen.

Für D. Stollberg⁴¹ ist Seelsorge - phänomenologisch betrachtet - Psychotherapie im kirchlichen Kontext. Methodisch gleichen sich die Ausbildung des Seelsorgers und des Psychotherapeuten und die von ihnen verwendeten Therapien, gibt es doch nur eine Wirklichkeit, die durch den Glauben in einer besonderen Weise verstanden wird. Die Seelsorge ist von diesem Axiom her auf die Fülle heutiger humanwissenschaftlicher Erkenntnisse angewiesen. Sie unterscheidet sich von der Psychoanalyse, mehr pragmatisch als grundsätzlich, durch die glaubensmäßigen Voraussetzungen des Seelsorgers, durch seine Motive, durch die Rahmenbedingungen der Gespräche, durch die Erwartungen der Ratsuchenden (z. B. archetypische Wünsche nach Geborgenheit und Sicherheit, die durch den Repräsentanten der Kirche ausgelöst werden) und durch die Konsequenzen aus dem Glauben für das Menschenverständnis und für die Verhaltensnormen. Seelsorge verändert den Umgang mit Triebimpulsen und Ängsten; dadurch vergrößert sie die Ich-Stärke, also sowohl die Toleranz gegenüber Unabänderlichem als auch den Mut zur Veränderung des Veränderbaren. Bei entsprechender Ausbildung kann der Seelsorger auch die therapeutisch wertvollen Einsichten und Techniken der Gruppentherapie (z. B. themenzentrierte Interaktionsmethode) für die kirchliche Arbeit fruchtbar machen.

40 H.-J. Thilo, Beratende Seelsorge, Göttingen 1971; ders., Psyche und Wort, Göttingen 1974.

41 D. Stollberg, Mein Auftrag - Deine Freiheit, München 1972; ders., Seelsorge durch die Gruppe, Göttingen 1972. Vgl. auch das Themaheft "Religionspädagogik und Tiefenpsychologie" von: informationen zum religionsunterricht 1/1978.

4. Die sich an den Vorbildern von Beratungsmethoden humanistischer Psychologie und an solchen, die sich eher an die Psychoanalyse anlehnen, orientierenden "kirchlichen" Seelsorgemodellen entsprechen unter dem Erfahrungsgesichtspunkt eher den Kriterien und Erwartungen von lebensweltlichen Glaubenskonstruktionen ersten Grades bei der Mehrzahl der Mitglieder der protestantischen Volkskirche. Theologische Konstruktionen zweiten Grades ruhen hier in erster Linie auf erfahrbaren umweltlichen, mitweltlichen und vorweltlichen⁴² Sozialbeziehungen auf. Allerdings stehen solche Modelle durchweg vor der Schwierigkeit, den Bezug auf theologische Konstruktionen deutlich zu machen. Es bedarf teilweise gewagter Konstruktionen, um das Christliche in solchen Modellen zu identifizieren - eine Parallele vor allem zum problem-orientierten RU und seiner "Religion". Das Christliche wird meistens auf die Motivebene oder die der Beziehungen geschoben, weniger (oder kaum) auf die Inhaltsebene. Von hier aus gewinnen dann Proteste aus dem Lager einer kerygmatischen Seelsorge ihr (relatives) Recht. Außerdem klappt das Verständnis von "Religion" bei solchen Modellen und dem in der protestantischen Volkskirche vertretenen zuweilen auseinander; "Religion" hat es hier stets mit dem Christentum zu tun.

III. Zur Einbeziehung der Erfahrungsdimension in den Religionsunterricht: Zwei Beispiele

1. In einer gewissen Beziehung zum behavioristischen Lernverständnis und seinen "erfahrungswissenschaftlichen" Implikationen stehen Versuche, im Kontext analytisch orientierter Sprachphilosophie⁴³ das Vermittlungsgeschehen christlichen Glaubens zu interpretieren. Sprache ist hier die nicht mehr hintergehbare Basis unserer Wirklichkeitserkenntnis und unseres gemeinsamen Handelns.

42 Vgl. Suin de Boutemard, (s. o. Anm. 4) 15: Hierzu gehört z. B. die Erfahrung von wechselseitiger Auslegung der eigenen Innenperspektive durch die Außenperspektive anderer und umgekehrt.

43 Vgl. J. Track, Sprachkritische Untersuchungen zum Reden von Gott. Reihe: Forschungen zur systematischen und ökumenischen Theologie. Hg. von E. Schlink, Bd. 37, Göttingen 1977.

Unter den Realitätskriterien analytischer Sprachphilosophie kann das Wort "Gott" als "synkategorematischer" Ausdruck verstanden werden, d. h. als Ausdruck, der nur in einem komplexen Wortverband sinnvoll gebraucht werden kann. "Gott" wird nach dieser Auffassung nicht als Eigename verstanden; es handelt sich vielmehr um ein Wort, das erst aus dem Kontext in seiner Bedeutung erkannt wird. So faßt z. B. F. Kambartel⁴⁴ Formulierungen wie "Leben in Gott" oder "Leben in der Liebe" als Prädikatoren auf, die bestimmter Lebensweise, bestimmtem Verhalten zugeordnet werden können. "Das Wort Gott ist als synkategorematischer Ausdruck zu verstehen, durch den in dieser Wendung 'Leben in Gott' das 'Leben' in bestimmter Weise qualifiziert wird. Es geht nicht um Leben schlechthin, sondern um eine bestimmte Art des Lebens"⁴⁵. Es geht bei dem Wort "Gott" um eine bestimmte Daseins- und Handlungsorientierung von bestimmten Grunderfahrungen her (z. B. des Empfängerseins, des Sich-Verdankens, des Scheiterns und des Schuldigwerdens, des Gelingens, des Ermächtigt- und Befreitwerdens); sie drückt sich aus in bestimmten ethischen Einstellungen (z. B. in der Befolgung der Grundnorm der Transsubjektivität, im Vertrauen auf gemeinsames, partnerschaftliches Miteinander, in der Bereitschaft zum Verzicht auf die Durchsetzung eigener Interessen usw.) sowie in bestimmten Verhältnissen zur Welt (z. B. Auffassung von der Welt als Ort geschichtlicher Bewährung, Offenheit für die Zukunft, Geschichtlichkeit des Menschen).

Die Bestimmung des Wortes "Gott" als synkategorematischer Ausdruck scheint der Schwierigkeiten zu entheben, die durch die Behauptung der Existenz und des Wirkens einer transzendenten Macht entstehen; man kann eine für jeden verstehbare Bedeutung des Redens von Gott angeben.

Ist aber damit der Bezug zur christlichen Tradition genügend gewahrt? Erschöpft sich christliches Reden von Gott in einer

44 Vgl. F. Kambartel, Theo-logisches. Definitiorische Vorschläge zu einigen Grundtermini im Zusammenhang christlicher Rede von Gott, in: ZEE 15 (1971) 32 - 35.

45 Track (s. o. Anm. 43), 220.

solchen Daseins- und Handlungsorientierung?
 Schwieriger wird die Sache, wenn das Wort "Gott" als Eigenname eingeführt wird. Kann es dann unter den Realitätskriterien analytischer Sprachphilosophie überhaupt verifiziert werden?

Herkömmlich geschieht eine solche "Verifikation" zunächst durch Berufung auf Vertrauen gegenüber der Tradition der Offenbarung. Sodann wird das Wort "Gott" eingeführt und begründet durch religiöse Interpretation der Wirklichkeit und durch "religiöse Erfahrung", unter der allerdings Verschiedenes verstanden wird. Im angelsächsischen Raum mit einer stark vom Analogiedenken her geprägten Tradition (Vom Wissen vom Menschen kann auf das Wissen von Gott geschlossen werden) ist menschliche Erfahrung prinzipiell religiöser Deutung fähig; zwischen Anthropologie und Theologie herrscht der Gesichtspunkt der Kontinuität vor. So sind nach I. T. Ramsey⁴⁶ religiöse Situationen, in denen sich das Reden von Gott erschließt, durch eine "besondere Einsicht" und eine "vollkommene Verpflichtung" gekennzeichnet; religiöse Situationen sind "Erschließungssituationen", die sich dadurch von profanen unterscheiden, daß es in ihnen "um unseren Umgang mit der Wirklichkeit als ganzer"⁴⁷ geht.

Die deutsche protestantische Theologie geht hier tendenziell von der Zuordnung "religiöser Erfahrung" zur geschichtlichen Tradition der Erfahrung Gottes aus; religiöse Erfahrung wird hier als ein von Gott ausgehendes Handeln in der Geschichte verstanden und auf dieses gegründet.

Beide Weisen der "Erfahrung" werden aber durch die Realitätskriterien analytischer Sprachphilosophie problematisiert; es gelinge nicht, diese "religiöse Erfahrung" aus dem Bereich des "privaten" Sprachgebrauchs einzelner oder von Gruppen herauszuheben. Es drängt sich die Alternative auf: Entweder Berufung auf nicht hinterfragbare Subjektivität oder Verzicht auf das Reden von Gott als Eigenname, der eine Wirklichkeit anzeigt. Im ersten Fall ist die allgemeine Verständlichkeit des Redens von Gott nicht zu sichern, im zweiten Fall werden wesentliche Elemente christlicher Überlieferung ausgeschaltet.

46 Ebd. 234 ff.

47 Ebd. 235.

In dieser Situation versucht heute "narrative Theologie"⁴⁸ religiöse Erfahrungen mit Anspruch auf intersubjektive Verständigung über "Sprachspiele" einzuführen, die auch Kontrollen erlauben (Erzählen von Beispiel-Geschichten). Dahinter steht sprachtheoretisch u. a. die Auffassung, daß die Lehr- und Lernsituation für unmittelbare Erfahrungen das Sprachspiel ist⁴⁹: "Zwar bleibt es dabei, daß eine unmittelbare Erfahrung eine persönliche Erfahrung ist, von der im Augenblick der einzelne individuell betroffen ist, doch handelt es sich nicht um bloße, willkürliche Privaterfahrungen, die nicht vermittelbar sind. Die Möglichkeit der Verständigung lebt von der Grundannahme, daß jemand, der mit uns das gleiche Wort in der gleichen Situation aufgrund gleichen Verhaltens gelernt hat, also in gleichen Sprachspielen, auch das Gleiche erlebt"⁵⁰.

Zu dieser erzählungsmäßigen Weitergabe und "Verifizierung" religiöser Erfahrung gehört auch die gemeinsame, interpretierte Praxis: "Erfahrung kann jeder für sich deuten. Die Sicherung des Verständnisses wird jedoch nur dort möglich, wo aus dem Nachvollzug ein eigener Vollzug wird, wo man miteinander in der Situation die gemeinsame Auslegung einübt und um das angemessene Verständnis ringt."⁵¹

Das besagt: Religiöse Erfahrungen können nur dann Anspruch auf intersubjektive Verstehbarkeit erheben, wenn die Äußerungen, die mit ihnen verbunden sind, in einer Lehr- und Lernsituation eingeübt sind. "Religiöse Erfahrung ist immer persönliche Erfahrung. Aber solche besondere Erfahrung will vermittelt sein in konkreter Praxis. Sie muß lehrbar sein, sonst wird sie zur willkürlichen, bedeutungslosen Privaterfahrung, sonst bleibt sie leer."⁵²

48 Vgl. außer Schröer (s. o. Anm. 7) H. Weinrich, Narrative Theologie, in: Concilium 9 (1973) 329 ff.; B. Wacker, Narrative Theologie?, München 1977; D. Pohlmann, Narrative Theologie in gegenwärtigen Lernsituationen, in: EvE 29 (1977), 365 ff.

49 Track (s. o. Anm. 43), 286 f.

50 Ebd. 286 f.

51 Ebd. 290.

52 Ebd. 316.

2. Die Einbeziehung von "politischer" Erfahrung in den RU erfolgt z. B. in religiösen Bildungsmodellen im Horizont sozialisationstheoretischer "therapeutischer" Entwürfe. Bei therapeutischen Unterrichtskonzepten stehen vorwiegend interaktionistische Sozialisationsmodelle im Dienste von Emanzipationsbestrebungen, die sowohl politisch-sozial-philosophisch als auch theologisch interpretiert werden. Das Interesse an Sozialisationsforschung wird als "emanzipatorisches" umschrieben.

Bei der Übernahme des Therapiebegriffs zur Kennzeichnung und Qualifizierung religiöser Bildungs- und Seelsorgemodelle werden seelsorgerliche Erfahrungen und Desiderate mit dem (politischen) Therapieverständnis im Horizont einer Emanzipationspädagogik verschränkt. Solche Konzepte wollen "in heilender Absicht" die Schäden einzelner wie der Gesellschaft im ganzen aufdecken. Der Analysebefund des "Krankheitsbildes" entspricht aber nicht einfach seelsorgerlich-religiösen Erfahrungen; er ist vielmehr a priori sozialphilosophisch-gesellschaftskritisch-politisch interpretiert und normiert: Der Mensch unserer Gesellschaftsordnung ist "autoritätsfixiert" und "autoritäts-gestört"; dies hängt auch eng mit "neutralisierter Religion" zusammen.⁵³

In diesem Zusammenhang bedeutet "Sozialisation", daß die Schädigung des Menschen bereits in frühem Lebensalter durch sein Hineinwachsen in die von der Erwachsenenwelt vorgegebenen Wertvorstellungen eintritt; das Kind hat keine Chance, sich seine Religion zu wählen. "Sozialisation" erhält also einen negativen Wertakzent.

"Dennoch ist es ein Gebot der Vernunft, Sozialisationsvorgänge, wie Stoodt immer wieder sagt, aufzuarbeiten, um ihren zeit- und systembedingten Wert zu entlarven. Abbau von Fixierungen, sprachlichen und schichtenspezifischen Barrieren, Ängsten vor allem, ist daher oberstes Gebot eines sich therapeutisch verstehenden Unterrichts. Kirchen-, Religions- und Traditionskritik gehören wesentlich zu seinen Inhalten."⁵⁴

53 Vgl. z. B. D. Stoodt, Religion und Emanzipation, in: W. Offele (Hg.), Emanzipation und Religionspädagogik, Zürich u. a. 1972, 57 ff. Einen Überblick über Stoodts zahlreiche Veröffentlichungen zu dem Thema bietet Bockwoldt (s. o. Anm. 12), 150 f.

54 G. Bockwoldt, ebd. 110 f.

Religiöse Erfahrung wird hier nach vorgegebenen und nicht weiter hinterfragbaren politischen Mustern interpretiert und kritisiert. Die Religionspädagogik droht hier in die Rolle eines Vollzugsorgans gesellschaftspolitischer Zielvorstellungen zu geraten, welche sie selbst nicht in Frage stellen darf. Damit ist allerdings der Unterschied zu der kritisierten behavioristischen Verhaltenskonditionierung nur noch ein relativer.⁵⁵

IV. Christlicher Glaube und religiöse Erfahrung: Zum Stand der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion

1. Was den Stellenwert von "religiöser Erfahrung" in der gegenwärtigen theologischen bzw. religionspädagogischen Diskussion anbelangt, so zeigten sich uns bereits Unterschiede zwischen den Konfessionen. Hatten wir bisher auf protestantische und anglikanische Muster abgehoben, so wollen wir zunächst - in gebotener Vereinfachung - auf katholische Interpretationen eingehen. Innerhalb des katholischen klassischen Natur-Gnade-Schemas hat "Erfahrung" einen bestimmten Stellenwert: Die natürliche (und auch religiöse) Erfahrung ist der Ort, an dem sich die übernatürliche Erfahrung⁵⁶ als Glaubenserfahrung ansiedeln kann. Hier herrscht ein gleitender Übergang von der Anthropologie zur Theologie: Die Theologie setzt die Maßstäbe für "Erfahrung", Erfahrung gewährleistet den Weltbezug der Theologie.

Innerhalb dieses gemeinsamen Rahmens wird allerdings die Frage einer "Grenzziehung" zwischen Natur und Gnade verschieden beantwortet. Neuere Entwürfe einer mehr anthropologisch gewendeten katholischen Theologie (z. B. Erich Feifel, Günter Stachel u. a.) versuchen, diese "Grenze" zugunsten der Erfahrung zu verschieben, ohne jedoch den Primat der Gnade in Frage zu stellen.

Das so verstandene Natur-Gnade-Schema hilft dann auch, den Zusammenhang von natürlicher, religiöser und christlicher Erfahrung

55 Vgl. neben Günzler (s. o. Anm. 9) vor allem Th. Wilhelm, Jenseits der Emanzipation, Stuttgart 1975; W. Brezinka, Erziehung und Kulturrevolution, München/Basel 1974; H. Schelsky, Die Arbeit tun die ändern, Opladen 1975.

56 Vgl. hier LThK² III, 979 ff: A. Halder/G. Siewerth, Artikel "Erfahrung. II. Religiöse E."; G. Fuchs, Glaubenserfahrung-Theologie-RU, in: KatBl 103 (1978) 190 ff.

zung näher zu bestimmen⁵⁷:

"Erfahrung" wird hier durchweg als konkreter, geschichtlich-modellhafter Zugang zur Wirklichkeit definiert.

"Religiöse Erfahrung" wird mit Hilfe der "Sinndimension"⁵⁸ beschrieben: "Religiös erfahren heißt Sinn und damit Wahrheit aus Erfahrung ableiten (...). Es liegt dabei am jeweiligen Vorverständnis dessen, was Religion ist, ob jede einzelne Sinnerfahrung als religiös qualifiziert wird oder erst jene, bei der es um den Sinn des Ganzen des menschlichen Daseins und der Welt geht".

"Christliche Erfahrung" oder "Glaubenserfahrung" ist mit religiöser Erfahrung nicht einfach identisch, aber auch nicht streng von ihr zu unterscheiden⁵⁹: "Religiöse Erfahrung" und "Glaubenserfahrung" stimmen darin überein, daß beide den unmittelbar wahrnehmbaren Umgang mit Menschen und Dingen in der Sinndimension übersteigen. "Dennoch sind religiöse und Glaubenserfahrung nicht einfach identisch. Letztere ist immer Gotteserfahrung im theistischen Sinn eines personalen Angesprochenenseins, in dem der Angesprochene auf die ansprechende Person hört, sie selbst anerkennt und ihren Anspruch bejaht"⁶⁰.

2. Innerhalb der protestantischen Theologie versuchte vor allem der Neuprottestantismus des 19. Jahrhunderts, die Glaubenslehren auf die Analyse der subjektiven Glaubenserfahrung zu gründen. Wichtig ist hier Schleiermachers Axiom: "Christliche Glaubenssätze sind Auffassungen der christlich frommen Gemütszustände in der Rede dargestellt" (Glaubenslehre § 15). Zwar enthält für ihn die subjektive religiöse Erfahrung die Erfahrung der "christlichen Kirchengesellschaft" in sich, und damit gewinnt auch die dogmatische Tradition für die religiöse Erfahrung Bedeutung, aber doch nur in auslegender, nicht in begründender Funktion. Eine andere Variante stellt die sog. Erlanger Schule (v. Harleß, K. v. Hofmann) dar: Sie versuchte von der christlichen Erfahrung einer sittlichen Wiedergeburt

57 Vgl. hier die verschiedenen Beiträge im Handbuch der Religionspädagogik.

58 Ebd. I, 95.

59 Vgl. ebd. I, 98.

60 Ebd. I, 100.

aus rückschließend die Wirklichkeit und Wahrheit der Glaubensobjekte zu erweisen. Mit der Kritik der Dialektischen Theologie am Neuprottestantismus und der Liberalen Theologie sind im protestantischen Raum menschliche und religiöse Erfahrung für die Gotteseerkenntnis disqualifiziert. Zaghaft bahnen sich allerdings Versuche an, vor allem über sozialwissenschaftliche und psychologische Ansätze Schleiermachers Erbe unter heutigen Bedingungen wieder aufzunehmen. Unter Einfluß der Humanwissenschaften, durch die Auseinandersetzung mit Marxscher oder Freudscher Religionskritik, durch Ergebnisse phänomenologischer Religionswissenschaft sowie durch wissenschaftstheoretische Erörterungen wird die Frage nach der Bedeutung der Erfahrung für Theologie und kirchliches Handeln wieder aktuell.

Im Blick auf das Thema "Christentum und Weltreligionen" fragt Dietrich Zilleßen⁶¹, "ob der Mensch nicht grundsätzlich in der Lage ist, tiefere Erfahrungen zu machen ('Transzendenzerfahrungen') - nicht nur Erfahrungen der Fragwürdigkeit, Unbegreiflichkeit, Rätselhaftigkeit, Absurdität des Menschen (Szczyzny), des Elends menschlicher Endlichkeit (Kolakowski), sondern auch Erfahrungen des Angenommenseins, des Beschenktseins, der Gnade".

In religionspädagogischer Hinsicht hat z. B. Klaus Wegenast⁶² die Einbeziehung von Phänomenen in das theologische Denken gefordert, die eine das Ich übersteigende Frage nach dem Sinn des Lebens und nach der Zukunft von Welt und Mensch stellen lassen ("anthropologisch gewendete Theologie"; vgl. E. Feifel u. a.).

In wissenschaftstheoretischer Perspektive spielt das Erfahrungsthema z. B. im Blick auf die Wissenschaftlichkeit der Theologie eine Rolle: Ohne einen eigenständigen Gegenstand bzw. Gegenstandsbereich kann Theologie unter dem "positivistisch-erfahrungswissenschaftlichen" Postulat kaum "Wissenschaft" sein; sie würde z. B. auf Religionsphänomenologie, Religionspsychologie, Religionssoziologie reduziert. Soll Theologie "Wissenschaft" sein, muß ihre "Erfahrung" mehr sein als unmittelbares Erleben oder

61 U. Tworuschka/D. Zilleßen (Hg.), Thema Weltreligionen, Frankfurt a.M. u. a. 1977, 5. Vgl. auch D. Zilleßen, Glaube und Erfahrung, in: Ders. (Hg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M. 1972, 179 ff.

62 Vgl. W. Wegenasts Beiträge im Handbuch der Religionspädagogik.

Berufung auf die Tradition. Von hier aus ist z. B. Wolfhart Pannenberg⁶³ Grundthese aktuell: Die Wirklichkeit Gottes ist "in anderen Gegenständen der Erfahrung mitgegeben"; der Gottesgedanke ist "an der erfahrenen Wirklichkeit von Welt und Mensch zu bewähren", die immer schon eine Geschichte hat. Die Sinnfrage wird zur Klammer zwischen Erfahrung und Theologie.

3. Was die Vielfalt der Verwendung des Erfahrungsbegriffs anbelangt⁶⁴, so sind (bisher) für die theologisch-religionspädagogische Situation weniger die vom "Logischen Empirismus" bzw. vom Kritischen Rationalismus (z. B. K. Popper, H. Albert u. a.) herkommenden Inhalte und Verfahren relevant geworden⁶⁵, sondern vor allem die durch den Neukantianismus der Südwestdeutschen Schule (W. Windelband, H. Rickert) im 19. Jahrhundert erfolgte Aufhebung der Beschränkung der Kantischen Erfahrungstheorie auf die Naturwissenschaften durch den Einbezug der Kulturwissenschaften. Diese Linie setzt sich heute in den Sozialwissenschaften fort. Nicht nur der Akt der Verallgemeinerung (Erwartung der Regelmäßigkeit) ist ein konstitutives Element für Erfahrung. Zur "Erfahrung" gehört auch die geschichtlich-sozialgeschichtliche Situation des Individuums, das seine Erfahrungen unter bestimmten sozio-kulturellen Bedingungen macht. Wichtig ist auch die Einbeziehung der vorwissenschaftlichen Lebenswelt in die "Erfahrung", wie wir das beim späten Husserl finden: "Der Rückgang auf die Welt der Erfahrung ist Rückgang auf die Lebenswelt, d. i. die Welt, in der wir immer schon leben und die den Boden für alle Erkenntnisleistung abgibt und für alle wissenschaftliche Bestimmung⁶⁶."

4. In Ermangelung eines allgemein anerkannten theologischen bzw. religionspädagogischen Erfahrungsbegriffs im Kontext

63 W. Pannenberg, Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt a.M. 1973; hier 303.

64 Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie II, 609 ff: F. Kambartel, Artikel "Erfahrung".

65 Vgl. aber oben III/1.

66 E. Husserl, Erfahrung und Urteil. Red. und hg. von L. Landgrebe, Hamburg 1954, S 10, 38.

heutiger Wissenschaft wollen wir in Anlehnung an D. Zilleßen⁶⁷ "Erfahrung" für unser Thema so umschreiben: "Erfahrung ist das jeweilige konkrete Modell, Zugang zur Wirklichkeit zu gewinnen. Sie ist zugleich Widerspiegelung und Entwurf". Damit ist gesagt: "Erfahrung stützt sich auf Daten, Ereignisse, Phänomene, die wahrgenommen und erlebt werden. Der "erfahrende Mensch" ordnet diese in sein bereits erworbenes Koordinatensystem von Welt, Mensch usw. ein. Dies ist aber nicht einfach ein rezeptives Aufnehmen, keine bloße Reaktion auf außerindividuelle Impulse. Im "Erfahren" verschafft er sich vielmehr Zugang zur Wirklichkeit, "konstruiert" er Wirklichkeit. Er ordnet ein, bewertet, gibt Sinn, versteht. "Erfahrung" enthält also Rückgriff und Vorgriff: Rückgriff auf Bestehendes, Vorgriff auf Ungesichertes, Zukünftiges. Wichtig ist ferner die Erkenntnis, daß "Erfahrung" mitbedingt ist durch die gesellschaftliche Situation, in der sich der Mensch befindet. "Erfahrung" ist also niemals voraussetzungslos, sondern nur im Raum von "Tradition" möglich. Zu dieser "Tradition" gehört aber in unserem Kulturkreis konstitutiv auch die christlich-religiöse. "Religion" ist im Sozialisationsprozeß auch kulturell vermittelt.⁶⁸

5. Die Definition von "religiöser Erfahrung" hängt entscheidend davon ab, welchen Begriff von "Religion" und von "Erfahrung" man jeweils zugrundelegt. Von der Erfahrung eines mich unbedingt Angehenden, von der "Tiefe des Seins" bis hin zu politischen Erfahrungen spannt sich ein weiter Bogen.

In pragmatischer Absicht wollen wir unter "religiöser Erfahrung" jene Erfahrungen verstehen, die innerhalb der protestantischen Volkskirche im Rahmen von alltagsweltlichem Erleben und Handeln sowie in expliziten Formen mit dem christlichen Glauben als "unserer Religion" in Verbindung gebracht werden. "Religiöse Erfahrung" hat hier lebensgeschichtliche, gruppen- und gesamtgesellschaftliche Bezüge; es geht hier um das weite Feld der vortheoretischen Praxis des Glaubens als eines individuellen und gesellschaftlichen Geschehens.

67 Zilleßen, Glaube und Erfahrung (s. o. Anm. 64).

68 Vgl. auch K. Dienst, Wie läßt sich christlicher Glaube heute vermitteln? Darmstadt (Hausdruckerei der EKHN) 1977.

V. Seelsorge im Religionsunterricht: Möglichkeiten und Grenzen

1. Bei unserem Durchgang durch religionspädagogische und seelsorgerliche Konzeptionen sind wir auf eine Pluralität gestoßen, deren Bogen von der Auffassung von RU und Seelsorge als Verkündigung des Wortes Gottes bis hin zu allgemein religiöser Information und säkularen Beratungsmodellen reicht. Hinzu kommt, daß die Seelsorgemodelle im Blick auf ihre Sozialformation primär von der außerschulischen Wirklichkeit her konzipiert sind und sich nur schwer mit der Unterrichtswirklichkeit vermitteln lassen; die Schulklasse ist weder Beichtstuhl noch Couch. Umgekehrt gehen die herrschenden didaktischen Modelle durchweg von der Sozialformation des schulischen Unterrichts aus, bei dem Seelsorge im Regelfall eine "Randscheinung" ist.

Zur Vermeidung schroffer Alternativen bietet sich uns der oben umschriebene Begriff der "religiösen Erfahrung" als gemeinsamer Bezugspunkt für RU und Seelsorge an. Der RU spielt sich bei uns in einer volksskirchlichen Situation ab; das Verhältnis der Schüler zu Christentum und Kirche ist weitgehend ein Spiegelbild der Vielfalt der Erwachsenen mit ihren alltagsweltlichen Glaubenskonstruktionen. Volkskirche ist gerade durch die Konkurrenz verschiedener "Herrschaftstypen" von Frömmigkeit gekennzeichnet. Diese Bedingungen und Typen von Herrschaft und Legitimation entscheiden vorab darüber, welche Ziele und Inhalte das pädagogische und seelsorgerliche Handeln der Kirche bestimmen. Die Entscheidung erfolgt also nicht in einer "herrschaftsfreien" Ziel- und Inhaltsdiskussion oder durch Entscheidungen, die im Wissenschaftsbetrieb getroffen werden⁶⁹: Die empirisch nachweisbaren Bildungs- und Seelsorgemodelle kirchlichen Handelns hängen vom Typ der Sozialformation der protestantischen Volkskirche ab.

So unterscheidet Bernhard Suin de Boutemard im Anschluß an Max Weber drei organisationssoziologische Typen:

a) Der Typ der "legalen" Herrschaft begreift die Kirche als

69 Im Folgenden verwenden wir auch ein Vorlesungsmanuskript von B. Suin de Boutemard, Pädagogische Bildungsmodelle für das Handeln in der Kirche (Ev. Fachhochschule Darmstadt, 29. 3. 1978).

"Behörde". Das zugeordnete pädagogische Bildungsmodell wird bestimmt durch die Rationalität einer "unpersönlichen Ordnung" und durch das Prinzip des Gehorsams gegenüber dem "gesetzten Recht" und dem Amt. In religionspädagogischer Hinsicht entspricht diesem Herrschaftstyp eine gemäßigte Problemorientierung, in seelsorgerlicher Hinsicht Konzeptionen, die sich mit Elementen einer Humanistischen Psychologie vermitteln lassen. Es geht hier um Christentum in protestantisch-lebensweltlicher Hinsicht.

- b) Der Typ der "traditionalen" Herrschaft liegt vor, wenn ihre Legitimität sich stützt und geglaubt wird aufgrund der Heiligkeit überkommener Ordnungen. Der entsprechende Herrschaftsverband ist primär ein durch Erziehungsgemeinschaft bestimmter "Pietätsverband". In den pädagogischen Bildungsmodellen spielen "kanonische Schriften" eine Rolle; Beratung und Seelsorge erscheinen als priesterliche Leitungsformen. In religionspädagogischer Hinsicht werden hier Modelle erwartet, die auf Bekanntem und Vertrautem fußen (Bibel, Gesangbuch, Katechismus); in seelsorgerlicher Hinsicht spielen Zuspruch und Ermahnung aufgrund biblisch-kirchlicher Einsichten eine wichtige Rolle. Es geht hier vor allem um Christentum in seinen expliziten Formen und weniger um "Religion" im lebensweltlich-gesellschaftlichen Kontext.
- c) Der Typ der "charismatischen" Herrschaft läuft auf eine "emotionale Vergemeinschaftung" hinaus (z. B. kommunitäre Bewegungen). Das bekannteste pädagogische Bildungsmodell ist das Konzept der "Politischen Alphabetisierung" von Paulo Freire, das in Transformationen z. B. in manchen kirchenkritischen bzw. kirchenreformerischen Postulaten ("Prophetische Kirche") sich findet, von einer "Politisierung" des RU und der Seelsorge einmal abgesehen. Denkbar sind aber auch Formen im Stil einer spiritualistisch-schwärmerischen Religiösität. Hier geht es mehr um Christentum in einer prophetisch-utopischen Dimension und weniger um Religion im lebensweltlich-gesellschaftlichen Kontext.

Mag diese Differenzierung auch auf einem gewissen Abstraktionsniveau erfolgen: Sie bringt die Erfahrung zur Sprache, daß wir es bei den Erwartungen von Schülern, Lehrern und Eltern im Blick auf RU und Seelsorge mit sehr differenzierten und kom-

plexen Gebilden zu tun haben, denen nicht pauschal mit einer bestimmten Konzeption entsprochen werden kann. Der RU wird nur dann eine seelsorgerliche Dimension haben, wenn er auch auf die durch die genannten Herrschaftstypen mitgeprägten religiösen Erfahrungen der Schüler usw. eingeht bzw. diese bei der Modellwahl berücksichtigt.

2. Möglichkeiten und Grenzen seelsorgerlichen Handelns im RU sind auch dadurch mitbedingt, daß es sich hier um einen Unterricht im Kontext von Schule und ihren Herrschaftstypen handelt. Dadurch sind auch im Blick auf die Wahl von Seelsorgemodellen Grenzen gezogen. Die Sozialformation des seelsorgerlichen Handelns kann nicht permanent in Konflikt mit derjenigen des schulischen Unterrichts geraten, weil es sonst zu einer "Gegenerziehung" kommt, die beiden Abtrag tut. Hier sei nur auf entsprechende Erfahrungen mit gruppenspezifischen Verfahren im Unterricht hingewiesen. Problematisch ist es auch, seelsorgerliche Bemühungen bei außerschulischen Aktivitäten (z. B. Freizeiten, außerschulische Jugendarbeit) - etwa im Sinne einer Entschulungseuphorie - unbesehen auf schulische Verhältnisse zu übertragen.

Bei aller Beachtung der situativen und didaktischen Rahmenbedingungen, denen der RU in der Schule unterliegt, sind wir der Auffassung, daß genug Möglichkeiten zu Wahrnehmung der seelsorgerlichen Dimension des RU mit schuladäquaten Mitteln verbleiben. Zunächst ist davon auszugehen, daß schon auf Grund der Rechtslage der RU sich nicht in kognitiven Leistungsanforderungen zu erschöpfen braucht, sondern den "Gesinnungsbereich" und den "emotionalen" Bereich bewußt mit ansprechen kann.

Es besteht auch innerhalb der Bevölkerung ein relativ breiter Konsens darüber, daß hier Informationen über die Inhalte des Glaubens mit Hilfen zur Bewährung des Glaubens in den Herausforderungen des Lebens zu verbinden sind. Von der Geschichte her werden ganz bestimmte Erwartungen gerade an den RU herangebracht, die ihrerseits auch wieder Ergebnis christlicher Verkündigung und ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen sind. Wie diese Erwartungen beschaffen sind, hängt wiederum auch von dem jeweiligen Herrschaftstyp in der Volkskirche und den hier geprägten religiösen Erwartungen ab.

3. Im Blick auf die mit "Unterricht" gegebene pädagogische Situation wird sich Seelsorge im RU vorwiegend "zwischen den Zeilen" kognitiv orientierten Lernens ereignen, wenn z. B. anhand von Textinterpretationen es gelingt, dem Schüler ein Stück weit Wahrheitsfindung, Selbstfindung und damit Ermutigung zum Leben zu ermöglichen.

Seelsorge kann sich im RU auch in der Art und Weise ereignen, wie Lehrer und Schüler miteinander umgehen. Eine Botschaft, die auf die Freiheit eines Christenmenschen hinaus will, verlangt entsprechende Vermittlungsformen, die allerdings den Kontext von Schule beachten müssen. Pädagogische Führung ist in mehrfacher Hinsicht situativ.

Schüler haben oft ein Gespür dafür, ob der Religionslehrer hinter der Sache steht, die er vertritt. Seelsorge verträgt keine Indoktrinationen; aber sie gewinnt an Möglichkeiten, wenn der Religionslehrer die Schüler an seinen religiösen Erfahrungen teilnehmen läßt. Es kommt hier wesentlich auf die jeweilige Unterrichtssituation, auf die geistliche Verfassung der Schüler und auf das Einfühlungsvermögen des Religionslehrers an, den "Kairos" zu bestimmen. "Seelsorge" zur falschen Zeit wirkt penetrant und stößt ab; die Verweigerung von Seelsorge ist lieblos. Seelsorge und pädagogisches Handeln sind zwar nicht identisch, aber benachbart.

Angesichts der herrschenden volkskirchlichen und didaktischen Situation wird sich Seelsorge im RU vorwiegend im Bereich von Beratung und Lebenshilfe ereignen, wobei aktuelle persönliche Lebensprobleme im Vordergrund stehen. Hier ist es gut, wenn der Religionslehrer auch Konzepte einer "beratenden" Seelsorge kennt, sie aber kritisch im Blick auf den schulischen Kontext rezipiert. Allerdings sollen - als Angebot - Beratung und Lebenshilfe tendenziell offen sein für den Zuspruch und Anspruch Jesu Christi im Kontext einer kerygmatischen Seelsorge.

Endlich ist Seelsorge im RU abhängig von der Ausbildung des Religionslehrers. In den verschiedenen Ausbildungsphasen sollten auch Aspekte der Seelsorgeausbildung in den Blick kommen.

Angesichts der gegenwärtigen Situation der Schüler und Eltern ist es ein Gebot der Stunde, die seelsorgerliche Dimension des RU wiederzuentdecken bzw. stärker in den Blick zu nehmen. Soll dies nicht ein "folgenloser" Appell sein, ist es nach unserer Überzeugung notwendig, Seelsorge im Kontext religiöser Erfahrung zu entfalten. Diese kann auf verschiedenen Ebenen in das Vollzugsgeschehen des RU eingebracht werden. Vielleicht gelingt es, durch die Einbeziehung der religiösen Erfahrung den beklagten Abstand zwischen organisierbaren religiösen Lernprozessen und religiöser Erziehung im Lebensvollzug ein wenig zu verringern.

Oberkirchenrat Dr. Karl Dienst
Pfungstädter Straße 78
6100 Darmstadt-Eberstadt