



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Digitale (Corona-)Lehre: erlebt, erprobt, evaluiert“

Horstmann, K. (2020). Religion an der Schule. Zum Verhältnis von Unterricht und Seelsorge. *Theo-Web*, 19(2), 152–166.

<https://doi.org/10.23770/tw0160>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Religion an der Schule. Zum Verhältnis von Unterricht und Seelsorge

von
Kai Horstmann

Abstract

Ausgehend von den positiven Erfahrungen der schulseelsorglichen Praxis wird der Religionsunterricht neu zum Thema: Sollte die seelsorgerliche Haltung nicht auch den Unterricht bestimmen?

Zur Beantwortung dieser Frage erinnert der Aufsatz im Rahmen eines weiten Verständnisses von Schulseelsorge als Form von Kirche an der Schule an die religionspädagogischen Konzeptionen Dieter Stoodts, Gerhard Büttners und Norbert Ammermanns. Er stellt damit ein Verständnis von Schulseelsorge heraus, das nicht in den Unterricht einfließt, sondern im Religionsunterricht als dem ersten, systemimmanenten Ort religiöser Kommunikation an der Schule gründet.

Based on the positive experiences of school pastoral care, religious education is now a new topic: Should not the pastoral attitude also determine the teaching?

In the context of a broad understanding of school pastoral care as a specific form of church, the article recalls the religious education concepts of Dieter Stoodt, Gerhard Büttner and Norbert Ammermann. In doing so, it emphasises an understanding of school pastoral care which is based on religious education as the first place of religious communication inherent in the school's system. Pastoral care does not have to be integrated into the lessons. It develops out of the lessons.

Schlagwörter: Schulseelsorge, Seelsorge, Interaktion, Religionsunterricht, Schulentwicklung

Keywords: pastoral care, religious education, theme-centered interaction, school development

1 Einleitung

Eines der ersten Zeugnisse dessen, was heute gemeinhin unter Schulseelsorge verstanden wird, ist in der Ausgabe 2/92 der vom Religionspädagogischen Amt und Religionspädagogischem Studienzentrum der EKHN herausgegebenen Schönberger Hefte greifbar. Darin werden Erfahrungen reflektiert, die in den Jahren 1988 bis 1991 gesammelt wurden, nachdem eine Synode mit dem Schwerpunktthema Religionsunterricht eine besondere Schülerinnen und Schüler begleitende Seelsorge und schulnahe kirchliche Jugendarbeit angeregt hatte. „Evangelische Schulseelsorge hat sich in den letzten Jahrzehnten aus der Praxis heraus entwickelt und ist zusehends zu einem ausdifferenzierten Arbeitsfeld geworden“ (Wittmann-Stasch & Böhme, 2019, S. 5). Dem entspricht es, dass das Handbuch Schulseelsorge (Koerrenz & Wermke, 2008 / vgl. vorher schon Schröder, 2006) und das Praxisbuch Schulseelsorge (Gutmann, Kuhlmann & Meuche, 2014) wenn auch nicht unbedingt der Gliederung, so doch der Sache nach von der Praxis ausgehen. Und es ist weiterhin vor allem die Praxis, die die Erkundungen der Möglichkeiten und Grenzen einer kirchlichen Übung in einem staatlichen System unternimmt und vorantreibt. Dies geschieht vor dem Hintergrund der positiven Aufnahme, die Schulseelsorge an den Schulen findet.

Diese Offenheit für eine christliche Form ist angesichts des Traditionsabbruchs und der Entkirchlichung der Gesellschaft bemerkenswert. Ingo Reuter verweist in kritischer Perspektive auf den Zusammenhang mit der Ökonomisierung der Bildung. In einer durch Beschleunigung, Effizienz und Zweckhaftigkeit gekennzeichneten Bildungssituation interpretiert er den im schulischen Kontext kommunizierten Glauben als „existentielle Gegenhypothese zur Selbstperfektionierung“ (Reuter, 2008, S. 389): „Die seelsorgliche Herausforderung in dieser gesellschaftlichen Bildungssituation ist evident: *es geht darum, den Beeinträchtigungen der Persönlichkeitsentwicklung entgegenzuwirken, die aus der gesteigerten Funktionalisierung von Menschen resultieren*“ (Reuter 2008, S. 393). Als Ausdruck einer solchen Orientierung am Maß des Menschlichen (Kirchenamt der EKD, 2003) leistet die Schulseelsorge offensichtlich einen an den Schulen anerkannten Beitrag.

Ausgehend von den positiven Erfahrungen der schulseelsorglichen Praxis wird an dieser Stelle der Religionsunterricht neu zum Thema: Sollte die seelsorgerliche Haltung nicht auch den Unterricht bestimmen? Diese Frage leitet die folgenden Überlegungen.

Das Spektrum dessen, was unter Schulseelsorge gefasst wird, ist breit. Entsprechend unterschiedlich sind die Begriffsfassungen in der die Praxis reflektierenden wissenschaftlichen Diskussion. Im Folgenden wird die Auffassung vertreten, dass es sich bei der Schulseelsorge um eine eigenständige Form von Kirche an der Schule handelt. Die Grundlage der Schulseelsorge ist nicht ein von außen in die Schule kommender kirchlicher Auftrag, sondern Kirche als Ereignis an der Schule (2.).

Dem entspricht es, dass ich unter Schulseelsorge mehr als die Seelsorge im engeren, beraterlichen oder existentiell-therapeutischen Sinne (*cura animarum specialis*) verstehe. Die Schulseelsorge (im Sinne der *cura animarum generalis* als Begriff der Gesamtheit kirchlichen Handelns) beinhaltet vielgestaltige Formen und Konkretionen religiöser Kommunikation im Schulleben. Der Religionsunterricht hat daran Anteil (3.).

Der Religionsunterricht ist unbeschadet der Ausnahmen nach der Bremer Klausel ein ordentliches Schulfach. Er ist damit der erste, *systemimmanente* Ort religiöser Kommunikation an der Schule. Die Frage, ob Schulseelsorge nicht auch den Unterricht prägen sollte, ist insofern vor allem eine Frage an die Konzeption eines schulischen Unterrichtsfaches im Horizont seines staatlichen Auftrags.¹ Die neue Frage, ob die Seelsorge nicht auch den Unterricht bestimmen sollte, wird darum mit der Erinnerung an vorliegende seelsorgliche Konzeptionen des Religionsunterrichts konfrontiert (4.).

Als Fazit zeigt sich im Rückblick auf die Konzeptionen von Stoodt, Büttner und Ammermann: Die seelsorgerliche Haltung muss den Religionsunterricht nicht erst prägen. Die seelsorgliche Dimension des Religionsunterrichts ergibt sich aus dem Gegenstand der Religion selbst.

¹ Vgl. exemplarisch die Formulierung dieses Auftrags im SchulG NRW § 2 Abs. 4, Schülerinnen und Schüler zu befähigen „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“

2 Schulseelsorge als Kirche an der Schule

Kirchlicherseits wird Schulseelsorge als Oberbegriff zur Bezeichnung liturgischer, pädagogischer sowie im engeren Sinne seelsorglicher Formen verwendet und ihr Angebotscharakter wird betont (Kirchenamt der EKD, 2015). Es wäre zu überlegen, hierfür aus der römisch-katholischen Theologie den Begriff der Schulpastoral zu entlehnen. Der Begriff entspricht dem im evangelischen Raum verbreiteten weiten Seelsorgeverständnis, das als Sammelbegriff für zielgruppenspezifische Angebote und kirchliche Formen jenseits der Parochie dient. Pastoral ist weiter als die Seelsorge im engeren Sinn und weniger klerikal gefasst, als man vielleicht denken möchte (Kaupp, Bußmann, Lob & Thalheimer, 2015). Aber der Begriff bleibt durch den in ihm betonten Angebotscharakter bei jenem problematischen Gefälle des *für andere* (Horstmann, 2020, S. 47).

Traugott Roser (2019) macht darauf aufmerksam, dass die Schulseelsorge als eine Reaktion darauf zu verstehen ist, dass der räumliche Horizont der Ortsgemeinde und die Lebenswelt der Menschen auseinandergefallen sind. Wie die Krankenhausseelsorge ist auch die Schulseelsorge mehr als Seelsorge im engeren Sinne, sie ist selbst „Kirche am anderen Ort“. Schulseelsorge ist mehr als ein zielgruppenspezifisches Angebot der Kirche für „andere“, also für Menschen, die mit dieser zunehmend problematisierten Formel – spitz formuliert – exkommuniziert werden; und sei es in dem Interesse, sie im Nachgang des kirchlichen Angebots an der Schule gemeindlich zu binden (als Beispiel aus der Praxis vgl. Christ & Hohmann, 2017). Schulseelsorge ist eine eigenständige, ereignishaft Form gelebter Kirchlichkeit an der Schule. Das verbindet die Schulseelsorge mit anderen Gemeindeformen auf Zeit (Bubmann, Fechtner, Merzyn, Nitsche & Weyel, 2019, darin besonders Scherle, 2019).

Lea-Kristina Behrens geht in ihrer Dissertation davon aus, dass die Institution Kirche Trägerin des Handlungsfeldes Schulseelsorge sei und betont die Bedeutung der „Kirche als Förderer [sic!] vom [sic!] christlichen Angebot der Schulseelsorge“ (Behrens, 2015, S. 99). Sie zielt dabei auf den Glauben der kirchlich qualifizierten Schulseelsorgepersonen (Behrens, 2015, S. 444) und die Systemimmanenz der Schulseelsorgeperson im Lern- und Lebensraum Schule samt der schulisch eröffneten Rahmenbedingungen ab. Behrens fokussiert allerdings auch bezüglich dieser Rahmenbedingungen die Bedeutung der Person der Schulleitung, die sogar möglichst in Theologie promoviert sein sollte, damit Schulseelsorge im System Schule erfolgreich etabliert werden kann (ebd., S. 450). Nun sind seelsorgerliche Aktivitäten Einzelner ebenso wenig wie das Gebet Einzelner von einer offiziellen Einrichtung abhängig. Das ist gerade angesichts der geforderten Systemimmanenz kritisch gegen Behrens anzuführen: Soll Schulseelsorge keine Sache persönlicher Willkür entsprechend motivierter Personen, sondern konzeptionell-integraler Bestandteil des Schullebens sein, bedarf sie ebenso der theologischen wie der schulpädagogischen Begründung.

Eine pädagogische Begründung hat Koerrenz (2008) vorgelegt. Vor dem Hintergrund der Reformpädagogik und der vom UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert herausgestellten Bildungsdimensionen (Learning to know – learning to do – learning to live together – learning to be) verweist er auf die schulseelsorgliche Beziehungsgestaltung, die qualitativ dadurch ausgezeichnet sei, dass sie über sich selbst hinaus an den „Saum des ewigen Du“ (Buber) heranreiche und darüber auf eine Befreiung von der herrschenden und insofern auch gefangen nehmenden Ich-Es-Orientierung abziele. Auch Michael Wermke geht von der Seelsorge im engeren Sinne aus, wenn er die Schule als Ort in den Blick nimmt, an dem Seelsorge zielgruppen-

spezifisch (Schülerinnen und Schülern, Lehrkräfte und Eltern) betrieben werden könne. Vor allem aber sei die Schule ein Ort, an dem der christliche Glaube gelebt werde. Damit weist Wermke dem Schulgottesdienst eine grundlegende Bedeutung zu, "weil er je und je die christliche Gemeinde an der Schule neu konstituiert" (2008, S. 32). Nicht kirchlich-institutionell, sondern schulgemeindlich begründet sich die Schulseelsorge theologisch (siehe auch Meyer-Blank, 2011, S. 179).

Diese Form von Kirchlichkeit ist nicht einfach einer bestimmten Kirche zuzuweisen. Die Schulgemeinde, zumal an staatlichen Schulen, ist in besonderer Weise ökumenisch und, was die Zugehörigkeit betrifft, beteiligungsoffen. Indem die Kirchen der EKD Fragen etwa des Seelsorgegeheimnisses für staatliche Lehrkräfte, die die Mehrzahl der Schulseelsorgepersonen stellen, regeln und rechtlich sicherstellen (Comenius-Institut, 2019, S. 107–108, vgl. auch Joedt, 2011), unterstützen sie die schulseelsorgerliche Praxis. Auch Schulseelsorge-Kurse für Lehrer, in deren Ausbildung die beraterliche Gesprächsführung keine vergleichbare Rolle spielt, wie in der Ausbildung von Pfarrerinnen, sind ausdrücklich zu begrüßen. Es wäre jedoch falsch, derartige Qualifizierungsmaßnahmen und eine kirchlich-institutionelle Beauftragung zur Voraussetzung für Schulseelsorge machen zu wollen: Die Einrichtung einer organisierten Schulseelsorge im Schulleben ist eine schulimmanente und keine im institutionellen Sinne kirchliche Angelegenheit.

Nicht in der Form der Ausbildung und Beauftragung von Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern durch die Kirche, sondern als *integraler Teil des Schullebens* ist die Schulseelsorge auch für religiös-unmusikalische, agnostische oder atheistische Mitglieder der Schulgemeinschaft überzeugend frei von jedem Anschein eines Eingriffs in die Autonomie der staatlichen Schule. Mit der schulischen Fundierung der Schulseelsorge wird die Perspektive religionspädagogisch zudem auch so geweitet, dass auch Schülerinnen und Schüler *als Subjekte* der Schulseelsorge in den Blick kommen können (Käbisch, 2008; Günther, 2016).

3 Schulseelsorge als Seelsorge an der Schule?

Der hier vertretenen weiten Auffassung von Schulseelsorge als einer (schul-)gemeindlichen Form gegenüber stehen Positionen, die die Schulseelsorge auf Seelsorge an der Schule begrenzt sehen wollen. Die Hochschätzung der Seelsorge in diesem Sinne wird konzeptionell von Wolfhard Schweiker unterstützt, der im Anschluss an die systemtheoretischen Unterscheidungen bei Gundo Lames (2000) sowie mit Verweis auf das Kirchengesetz zum Schutz des Seelsorgegeheimnisses und den Orientierungsrahmen der EKD (Kirchenamt der EKD, 2015, S. 12) entschieden für einen engen Schulseelsorgebegriff plädiert. Schweiker grenzt die Schulseelsorge besonders auch vom Religionsunterricht ab (2017, S. 277).

So richtig der Einwand ist, dass ein wie bei Behrens stark an die Schulseelsorgeperson gebundenes Verständnis der Schulseelsorge dazu führt, dass „alles, was die Schulseelsorgeperson anfasst, – wie durch die Hand des Königs *Midas* – zur Schulseelsorge vergoldet“ (Schweiker, 2017, S. 382) wird: die „Systemgrenze zwischen Schulseelsorge und Religion an der Schule“ (ebd.) ist künstlich gezogen. Dies wird m.E. an Schweikers Abgrenzung zwischen einem Schulgottesdienst und einem Gottesdienst aufgrund eines seelsorglichen Anlasses an der Schule deutlich (ebd. S. 285).

Der Seelsorge im engeren Sinne kommt fraglos eine große Bedeutung zu. Das belegt die jüngst vom Comenius-Institut veröffentlichte Umfrage unter Schulseelsorgerin-

nen und Schulseelsorgern empirisch. Diese sehen einen deutlichen Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Begleitung und Beratung Einzelner (Comenius-Institut, 2019, S. 108–111). Gottesdienste und andere geistliche Angebote treten aber nicht nur hinzu (so Behrens, 2015, S. 376–378, einschließlich ihrer kritischen Distanznahme von Schulgottesdiensten als integralem Bestandteil der Schulseelsorge). Zum einen entwickelt sich die Schulseelsorge aus ihrem Gegenstand heraus (s.u.), zum anderen setzt auch die Schulseelsorge im engeren Sinne einen vertrauensbildenden Rahmen zur Beziehungsgestaltung voraus. Dieser ist an der Schule noch weniger als im Allgemeinen allein durch die Kirche als Institution bzw. durch Schulseelsorge als eine kirchliche Einrichtung an der Schule gegeben. Nicht zufällig verweist deshalb auch Behrens auf den Religionsunterricht als Bereich, in dem Schulangehörige die Schulseelsorgeperson in ihrer Systemimmanenz erleben (ebd. S. 444). Der vertrauensbildende Rahmen für das Beziehungsgeschehen Seelsorge muss durch Erfahrungen an der Schule erst gebildet werden. Das spricht gegen eine von Schweiker im Interesse theoretischer Klarheit und – auch in religiös-konfessioneller Hinsicht – praktischer Zuständigkeit intendierte Zertrennung der religiösen Handlungsfelder in der Schule (2017, S. 286) für eine nur abgestufte Unterscheidung der Handlungsfelder im Anschluss an Harmjan Dam. Auch bei Dam bilden Gespräche mit Einzelnen die Mitte, an die sich in immer größeren Kreisen zunächst Gruppenangebote (Bildungs- und Freizeitangebote) und weiter die Gestaltung des Schullebens und die Vernetzung mit dem schulischen Umfeld anschließen. In dieser prinzipiellen Offenheit für ein *mit anderen* kommt „Schulseelsorge als Grenzgang zwischen Religionspädagogik, Seelsorge und Jugendarbeit“ – und ich ergänze Gemeindebildung – in den Blick (Dam & Hankel, 2008; Gutmann, Kuhlmann & Meuche, 2014, S. 24–28).

Anna-Katharina Lienaus Theorie kann hier anschließen (2019). Sie ist praktisch-theologisch insofern vorzüglich, als sie die Schulseelsorge systemisch analysiert und gewissermaßen unterhalb der Ausdifferenzierung in verschiedene Handlungsfelder kommunikationstheoretisch ihre Einheit erfasst. Sie zeigt, wie sich die Vielgestaltigkeit der Schulseelsorge von innen, aus ihrem Gegenstand und Geschehen heraus entwickelt. Die Kommunikation des Evangeliums wird in der Verbindung, Lienau spricht von struktureller Kopplung, mit verschiedenen Systemen konkret. So wird etwa der Gegenstand der Schulseelsorge durch die Person von Pfarrerinnen oder anderen kirchlichen Mitarbeitenden mit dem Religionssystem gekoppelt. In Projekten des Diakonischen Lernens erfolgt eine Kopplung mit dem System Bildung. In Schulentwicklungsprozessen² erfolgt eine Verbindung der Schulseelsorge mit dem System Politik oder Kultur. In solchen Kopplungen konkretisiert sich die „Seelsorge“ und trägt zur Funktionserweiterung der anderen Systeme bei. Es gibt darum nach Lienau nicht *die* Schulseelsorge, sondern mannigfache durch die jeweiligen Kopplungen bedingte, schulspezifische Aktualisierungen (Lienau, 2019, S. 93).

Den von Grethlein unterschiedenen Modi der Kommunikation des Evangeliums, dem Lehren und Lernen, dem des gemeinschaftlichen Feierns und dem der Lebenshilfe, ordnet Lienau nun Kommunikationsformen zu, die dazu dienen, die schulseelsorglichen Aufgaben zu beschreiben, empirisch zu untersuchen und gegebenenfalls in der Praxis weiter zu entwickeln (vgl. die Matrix bei Lienau, 2019, S. 96). Damit kann Lienau auch den Religionsunterricht als schulseelsorgliche Form in Blick nehmen. „Während *Religion im Schulleben* meist *jenseits* des Religionsunterrichts verortet

² Die Schulentwicklung wird durch die Dissertation von Andrea Dietzsch (2013) besonders akzentuiert.

wird, umfasst *Schulseelsorge* jegliche Kommunikation des Evangeliums im Kontext Schule, d.h. auch *im Religionsunterricht*“ (2017, S. 5).

4 Seelsorglicher Religionsunterricht

Schulseelsorge umfasst den Religionsunterricht, weil auch in ihm das Evangelium kommuniziert wird. Es ist darum nicht die Seelsorge, die den Religionsunterricht eigens prägen müsste. Es ist der Gegenstand des Religionsunterrichts, der diesem eine auch seelsorgliche Bedeutung zukommen lässt.

Im Kontext seiner Gegenwart und ihrer pädagogischen Herausforderungen war es Dieter Stoodt, der etwa dreißig Jahre vor der neuen Entdeckung der Schulseelsorge Religionsunterricht seelsorglich konzipiert hat (zum zeitgeschichtlichen Hintergrund Rupp, 2005; Stoodt, 2010).

4.1 Dieter Stoodt

Treffender denn als sozialisationsbegleitender oder therapeutischer Religionsunterricht ist Stoodts Ansatz als betonte Schülerorientierung innerhalb des Problemorientierten Religionsunterrichts zu charakterisieren (so die Einordnung bei Bolle, Knauth & Weiße, 2002; zur Konzeption Knauth, 2018). Es sind die Lebensfragen der Schülerinnen und Schüler, die innerhalb des gesellschaftlichen Problemzusammenhangs zum Thema gemacht werden. Der Religionsunterricht als Interaktion macht „den Schüler selbst zum Gegenstand des Unterrichts.“ (Stoodt, 2002, S. 272).³ Die „therapeutische Form“ reflektiert didaktisch die Dimension der Gefühlslagen der Schülerinnen und Schüler (Stoodt, 2010, S. 257). Es geht um Fragen, die *sachgemäß* eben nicht allein auf dem Weg abstrakter Kognitionen behandelt werden können. Und insofern es sich um einen Prozess innerhalb einer Klasse handelt, spielt die Gruppendynamik eine entsprechende Rolle. Allerdings geht es eben nicht um (Gruppen-)Therapie, sondern bestimmt um Unterricht.⁴

Inhalt des Unterrichts ist „Religion“, bzw. konkret die Religion der Schülerinnen und Schüler selbst. Deren sozialisationsbedingte Defizite, Schädigungen und Verletzungen sollten im Religionsunterricht“ bearbeitet werden (Stoodt, 1992, S. 285–299). Stoodt geht von den problematischen „Fixierungen“ aus, die aus der Religion hervorgehen, die aber eben auch „positive, die Emanzipation der Menschen voranbringende Aufgaben leistet“ (1972, S. 190, weitere Belege im Text aus dieser Quelle). Mit der Norm der Religion der biblisch-christlichen Tradition bewertet er die Prozesse der religiösen Sozialisation im Blick darauf, ob die Emanzipation des Ich durch sie behindert oder befördert wird. Stoodt stellt fest, dass solcherlei förderliche religiöse Sozialisation nicht erfolgt. Stattdessen konstatiert er:

³ Stoodt setzt seine Konzeption auch in Beziehung zum hermeneutischen Religionsunterricht, weil sie „die fundamentale Bedeutung der Tradition (beachtet)“, sie aber „nicht vor allem auf der historischen oder gar nur der philologischen Ebene und in privatistischer Verengung (versteht), sondern sie in den Rahmen der Notwendigkeit (stellt), daß jede Gesellschaft der Grundorientierung bedarf, sowie in den Rahmen der Anthropogenese, der Sozialisation und Individuation, in der die Grundwerte der Gesellschaft greifbar sowie ihre Aufarbeitung dringlich werden.“ Stoodt, 2002, S. 275.

⁴ Stoodts didaktisches Anliegen entspricht, unbeschadet des methodischen Abstands (Büttner, 1991, S. 125), *im Grundanliegen* dem Themenprinzip der TZI. Vgl. dazu Schneider-Landolf (2014).

1. eine Unfähigkeit zu angemessener Selbstrepräsentation (S. 198–200),
2. Konfliktvermeidungsversuche (S. 200–201),
3. Religionskritik als Ablösemechanismus (S. 201–203),
4. die Unfähigkeit zur bewussten Organisation der (studentischen) Freizeit (S. 203–206) und
5. einen „irrationalen Drang politisch engagierter Studenten“ (S. 206), worunter Stoodt – aus heutiger Sicht überraschend im Kontext von 1968 – die Überforderung der Studierenden fasst, deren Folge „Mißtrauen oder naive Anpassung“ seien.

Bei allem gesellschaftlichen Wandel und allen Veränderungen sind heute ähnliche Herausforderungen bestimmend:

1. Die Ich-Schwäche der Schülerinnen und Schüler, damit einhergehend
2. eine Orientierung, wenn nicht klassisch an Autoritäten so doch am Mainstream,
3. ein kaum mehr nachvollziehbares negatives Image von Religion und Kirche,
4. eine verbreitete Orientierungslosigkeit im Blick auf Vorlieben und Präferenzen („weiß nicht“, „keine Ahnung“) und
5. eine – Fridays for Future zum Trotz –verbreitete Verengung der Wahrnehmung im Horizont der individuellen Filterblase und Lähmung im Blick auf politisches Engagement.⁵

Die Diagnose, die Stoodt im Anschluss an Adorno angesichts dessen stellt, ist die *Neutralisierung der Religion*, bzw. die Neutralisierung der biblisch-christlichen, emanzipativen Religion in der Gestalt des realexistierenden Christentums. „Neutralisiert nennen wir diese Religion nicht, weil sie etwa keine Wirkungen mehr hätte, sondern weil sie *um die Wirkungen ihrer selbst gebracht* ist“ (S. 221). Das Ziel des Religionsunterrichts nach Stoodt ist es nun, mit der biblischen *Aufladung* von Religion einen Beitrag zur Befreiung der einzelnen Schülerinnen und Schüler aus gesellschaftlichen Zwängen oder, wie ich ergänzen möchte, vermeintlichen Selbstverständlichkeiten bzw. Fraglosigkeiten zu leisten; mit entsprechenden Auswirkungen auf die Gesellschaft. Ansatzpunkt dabei ist eben die Lebensgeschichte der Schülerinnen und Schüler und „befestigte Vorstellungen und Einstellungen“, die der sozialisationsbegleitende Unterricht „aufzuhellen und aufzuarbeiten hat. Er vollzieht sich in einem strukturierten Austausch der Schüler untereinander (Interaktion). Der Lehrer gibt dabei Anregungen zur Selbstklärung und Anstöße zur Verhaltensänderung“ (1975, S. 11).

⁵ Ich stütze mich diesbezüglich weiterhin auf die sozialpsychologische Forschung Peter Winterhoff-Spurks (Horstmann, 2008), dessen noch am Leitmedium des Fernsehens entwickelte These der *Histrioisierung hinsichtlich der Selbstinszenierung Jugendlicher auf Instagram eine Bestätigung erfährt*. Desweiteren sei hier in aller Kürze nur auf die letzten Sinus-Jugendstudien verwiesen (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016, und Berthold Bodo Flaig, 2016, sowie Calmbach, Flaig, Edwards, Möller-Slawinski, Borchard & Schleer, 2020). Diese belegen eine verbreitete neokonventionelle Orientierung jugendlicher Lebenspläne am bürgerlichen Mainstream und an familiären Vorbildern, eine weitgehende Bedeutungslosigkeit institutioneller Religion trotz Offenheit für Sinnfragen, eine hohe Bedeutung des Privaten und die Wichtigkeit zu „chillen“ sowie die Annahme politischer Einflusslosigkeit und Wirkungslosigkeit des eigenen Handelns.

Tatsächlich kommt die dafür notwendige seelsorgerliche Kompetenz in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern zu kurz. Es braucht dazu mehr als das Wissen um und die Kenntnis von Techniken zur Gesprächsführung, wenn der Unterricht in dem Sinne „therapeutisch“ sein soll, dass „er Fixierungen und Konflikte bewußt macht, gesellschaftliche Hierarchien und ihre Folgen, schichtenbedingte Sperrern, die das kommunikative Handeln der Schüler beeinflussen“ (2002, S. 272). Denn „dies ist der ‚seelsorgerliche Akzent‘ dieses Ansatzes“ (1975, S. 11):

„Die Einbeziehung der Affektbildung, der eingelebten emotionalen Besetzungen von Wert- und Sinnfragen, das Abzielen auf Lernziele, die im objektiven Interesse der Schüler liegen, der Anschluss der biblisch-hermeneutischen Perspektive an die anthropogenetischen Probleme im Sozialisationsprozeß, die Überschreitung des philologischen Ansatzes hin zu einem die politischen und ökonomischen Mechanismen bewußt reflektierenden Unterricht – das sind die pädagogischen wie theologischen Intentionen eines RU, der sich, ohne Stoffe auszuschließen, schwerpunktmäßig als Interaktion versteht.“ (2002, S. 276)

Religiöse Themen stehen tatsächlich im Hintergrund der Konzeption. Dies allerdings im doppelten Sinne: Mögen im Vordergrund des Stoodtschen Religionsunterrichts die Stärkung des Ich, die Solidarisierung, das stellvertretende Handeln und die Ermutigung zu alternativem Denken stehen; hinter diesem Anliegen bilden biblische Texte, wenn nicht die Mitte, so doch die Grundlage und Norm des Religionsunterrichts.⁶ Wenn Rainer Möller in seinem Lexikonartikel zum sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht abschließend urteilt, dass „die für die Konzeption essenzielle Erkenntnis, dass schulischer Religionsunterricht immer eine gesellschaftliche und politische Dimension hat, im Blick auf die aktuellen sozioökonomischen Tendenzen neoliberaler Globalisierung, radikaler Marktorientierung, verschärften globalen und lokalen Konkurrenzdrucks und einer alle Lebensbereiche umfassenden Ökonomisierung neu zu durchdenken (wäre)“ (2016), ist ihm nur zuzustimmen. Bedenklich ist, dass diese Aufgabe aktuell weniger einem *politischen* Religionsunterricht als einer kurativen Schulseelsorge zugewiesen wird. Eigenartig ist dies umso mehr, als Stoodts Ansatz nicht allein geblieben ist.

4.2 Gerhard Büttner

Auch Gerhard Büttner hat sich der seelsorglichen Qualität des Religionsunterrichts angenommen. Büttner geht von der „eher beiläufigen Bemerkung“ (1991, S. 113) Robert Leuenbergers aus dem Jahr 1973 aus, nach der „jede Unterrichtsstunde in ihrer Wirkung entweder als therapeutisch oder als pathogen zu bezeichnen (ist)“ (zitiert bei Büttner, 1991, S. 6). Orientiert an der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und an einer an Jung orientierten tiefenpsychologischen (Symbol-)Hermeneutik untersucht Büttner daraufhin die sich im Religionsunterricht ereignenden Prozesse. Büttner sieht „die psychische Entwicklung des einzelnen Schülers in Abhängigkeit ... einmal vom Thema der Unterrichtsstunde, zum anderen von der Gruppenstruktur und –interaktion. Dazu ergänzend soll ein besonderes Augenmerk gelegt werden auf die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem einzelnen Schüler, und zwar nach beiden Richtungen“ (1991, S. 7, siehe ebd. auch S. 113).

⁶ Ein Beispiel für die emanzipatorische *Aufladung* der neutralisierten Religion aus der biblisch-christlichen Tradition bieten Brockmann und Stoodt (1981).

Dabei kommt der Inhalt des Religionsunterrichts in Form symbolreicher Stoffe als das in den Blick, was hier grundlegend wirkt, und von Büttner näher im Blick auf das Zusammenspiel von Inhalt und Interaktion untersucht wird (1991, S. 22, 93–94, weitere Belege im Text aus dieser Quelle). Sensibel für die psychologischen Reaktionen von Widerstand und Übertragung ist es die Aufgabe des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin „so etwas wie eine *themenzentrierte Regression* zu ermöglichen“; eine emotionsfokussierte Behandlung von Inhalten (S. 112). Büttner veranschaulicht das im Rekurs auf Walter Neidhart am Beispiel des Erzählens und der Identifikationsangebote, die Geschichten – gewissermaßen „probehilber“ – bereitstellen und eine Aufarbeitung, Bearbeitung oder Gestaltung von *tiefen* Erlebnissen ermöglicht (ebd., S. 94–95).

Der Absicht Stoodts, die Schülerinnen und Schüler zum Suchen und Fragen anzuleiten, entspricht das von Stoodt gebotene Material in seiner Bildarmut allerdings kaum (ebd., S. 123). Damit ist ein erhebliches Manko dieser Konzeption angesichts des schon von Stoodt beklagten Ausfalls von Primärerfahrungen mit der biblisch-christlichen Religion angesprochen: Dem seelsorglichen Religionsunterricht geht das symbolische Material, das eine angemessene seelsorglich wirkungsvolle unterrichtliche Arbeit ermöglicht, verloren. Und das eben nicht nur in den Unterrichtsmaterialien, wie sie auf Stoodt zurückgehen, sondern allgemein (S. 139).

4.3 Norbert Ammermann

Auch Norbert Ammermann stellt heraus, dass Seelsorge kein Fremdkörper im Unterricht ist. Er begründet dies damit, dass „Religionspädagogik und Pastoralpsychologie in dem Bemühen [miteinander korrelieren], elementare Erfahrungen ... sprachlich durchsichtig zu machen“ (1999, S. 15-16. Weitere Belege im Text aus dieser Quelle) und beide also Anliegen der Schülerinnen und Schüler dienen:

„Die pastoralpsychologische Modellvorstellung der Grundkonflikte und Grundambivalenzen menschlichen Daseins führt Scharfenberg auf die Art und Weise zurück, wie wir letztlich uns als Individuen in den Kategorien von Raum, Zeit, Realität und Phantasie zu bewegen suchen. Die Art dieser Bewegung, ob ich mich in die Phantasie flüchte, um Realität zu meiden oder die Phantasie nutze, um Realität zu ändern, ob ich nach Autonomie strebe oder partizipative Anteile zu leben suche, ist durch die uns seit der Kindheit anhaftenden Grundstrukturen unseres Selbstverständnisses bestimmt. Aber diese latenten Strukturen werden manifest in konkreten, konflikthaften Situationen. Darin korrelieren das religionspädagogische Verständnis von elementaren Situationen und pastoralpsychologische Modellvorstellungen. Beide bieten ihrerseits religiöse Symbole, Sprachbilder des Glaubens an, um die Ambivalenzen dem einzelnen durchsichtig machen zu helfen.“ (ebd., S. 59–60)

Wie Büttner betont Ammermann die Symbol- bzw. Metaphernsprache, die da, wo die Symbole nicht vollständig neutralisiert sind, Interaktion ermöglicht (ebd., S. 47). Mit Ingo Baldermann stellt er deshalb heraus, dass die Voraussetzung für das Gelingen des Unterfangens einer unterrichtlich gestützten Schulseelsorge daran hängt, dass bzw. ob die biblischen Sprachformen elementare Grunderfahrungen der Wirklichkeit erschließen (ebd., S. 66). Angesichts der im Traditionsabbruch verlorenen religiösen *literacy* und dem in manchen Klassen bemerkenswert starken Widerstand, den „Religion“ auslöst, ist eine Problematik markiert, mit der jede Form von Schulseelsorge

und jeder nicht bloß religionskundliche Religionsunterricht konfrontiert ist. Entsprechend rekurriert Baldermann auf elementare Erfahrungen als Zugang zur biblischen Sprache, konkret der Sprache der Psalmen (ebd.). Es wird deutlich, dass „in der Verbindung des pastoralpsychologisch und religionspädagogisch Elementaren es nicht darum (geht), ein erste-Hilfe-Köfferchen für seelische Notfälle im Religionsunterricht zusammenzustellen, sondern“ – didaktisch-methodisch – „Selbst- und Fremdwahrnehmung üben zu lernen und für die eigenen wie die von Schülerinnen und Schülern übertragenen Ambivalenzen sensibel zu werden“ (ebd., S. 159) und von da ausgehend „den Lebensraum Schule so zu ändern, daß seelsorgerliche Dimensionen wieder sichtbar werden können“ (ebd., S. 166–167). Hierin, nicht in Form einer spezialisierten Form von Seelsorge, die von außen in die Schule hineingetragen wird, liegt nach Ammermann die Schlüsselrolle von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen.

5 Fazit

Die neue Frage nach einem seelsorglichen Religionsunterricht erweist sich gewissermaßen schon als überholt. Der Unterricht muss nicht erst durch eine seelsorgerliche Haltung geprägt werden. Die seelsorgliche Akzentuierung des Religionsunterrichts ergibt sich aus dem Gegenstand der Religion selbst.

Nicht zufällig wird in Schulbüchern oft der Religionsbegriff Tillichs zugrunde gelegt: Religion ist, was uns unbedingt angeht. Wie könnte es da anders sein, als dass Religion aus sich heraus das Schulfach ist, in dem es um das Leben der Schülerinnen und Schüler geht; jedenfalls dann, wenn es theologisch orientiert ist und gestaltet wird und nicht irgendwie über Religionen geredet wird.⁷ „Es geht nicht um die Schule, es geht nicht um die Kirche, es geht nicht um den Dalai Lama oder den Papst, es geht ums Leben.“ (Beuscher, 2019, S. 37). Ein solcher Religionsunterricht steht auch nicht in der Gefahr, seelsorgerlich zweckentfremdet zu werden. Das Interesse, von einer kirchlich-beauftragten Schulseelsorge ausgehend den Religionsunterricht zu gestalten, scheint mir jedenfalls nicht frei von einer durch die Forschung Behrens belegten persönlichen Motivation zu sein, mit der Religionslehrerinnen und Pfarrer an der Schule wirken wollen. Dabei handelt es sich um ein Problem, das schon ganz zu Beginn der Schulseelsorgebewegung in Blick genommen worden war. Im schon eingangs zitierten Schönberger Heft heißt es diesbezüglich:

„Als Lernende und Lehrende in Schulen haben wir festgelegte Rollen. Gelingt es uns und den Schülerinnen und Schülern sie zu transformieren? Ich habe den begründeten Verdacht, daß wir uns dies oft wünschen und Andeutungen und Hinweise von Schülern in dieser Richtung überbewerten. »Ich bin nicht nur Lehrer, nicht nur Pfarrer, sondern Freund, Begleiter, Helfer!« Als Seelsorger, Seelsorgerin gebraucht zu werden, hängt oft eng mit den »eentlichen« Zielen unseres Unterrichtens zusammen und deshalb sind wir anfällig für Selbsttäuschungen.“ (Kopp, 1996, S. 2)⁸

Schulseelsorge ist dann eine gute Idee, wenn sie nicht auf einer solchen Selbsttäuschung basiert, sei es die einer persönlichen Motivation oder der Überschätzung der

⁷ Die Nähe schulseelsorglich sensibler Religionspädagogik zur Performativen Religionsdidaktik heute kommt gewiss nicht von ungefähr, sondern ist im Interesse begründet, grundlegend religiöse Erfahrungen zu vermitteln und im Umgang mit religiösen Erfahrungen bzw. Kontingenz zu schulen (siehe Leonhard, 2018, S. 487–494).

⁸ Mit der Folge auch von Rollenkonfusion. Vgl. Heimbrock, 1996. Siehe aber auch Dam, 2006.

kirchlichen Bildungsverantwortung.⁹ Es ist eine gute Idee, wenn Schulseelsorge Kirche als Ereignis in der Schulgemeinschaft ist, die sich aus der Kommunikation des Evangeliums heraus entwickelt. Religion im Unterricht ist das Erste an der Schule, die Schulseelsorge im engeren Sinne und das religiöse, nicht zuletzt gottesdienstliche Leben an der Schule insgesamt das Zweite. Die Bedeutung einer solchen systemimmanenten seelsorglichen und seelsorgerlichen Praxis für die Schulentwicklung hatte Ammermann schon herausgestellt:

„Wahrheit und Sinn als Dimensionen des Religionsunterrichts vollziehen sich nicht (nur) im Raum scholastischer Spekulationen oder eines philosophischen Ideenaustauschs, auch nicht im Raum kognitiv-logischen Verstehens. Sondern ihre Dimensionalität wird bestimmt durch die Art und Weise der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrerinnen und Lehrern zu ihren Schülern und Schülerinnen. Eine gelungene Beziehungsgestaltung hilft auch jene Dimensionen unverkrümmt zu öffnen, in denen Schüler und Schülerinnen eine Antwort zu finden vermögen über das, was sie als Wahrheit über ihr Leben zu akzeptieren geneigt (sic! Ergänze: sind; K.H.) und was sie als Sinn ihres Lebens betrachten. Mißlingt die Beziehungsgestaltung, so verkrümmen sich auch die Dimensionen von Wahrheit und Sinn. Letzte können keine Aufgabe von Erziehung, sondern nur Resultat von Beziehung sein. Hierin liegt die Chance des Religionsunterrichts in einem sich immer weiter funktionalisierenden Schulsystem.“ (1999, S. 172–173)

Dass viele Vertrauenslehrerinnen und –lehrer auch Religion unterrichten kann als Hinweis auf die gegebene und eben nicht erst oder wieder zu entwickelnde seelsorgliche Qualität des Religionsunterrichts verstanden werden; eines Unterrichts, der offensichtlich über sich hinaus weist und Schulseelsorge im weiten Sinne als religiöses Leben an der Schule begründet. Ebenso, wie es im Musikunterricht um einen Unterricht geht, den alle Schülerinnen und Schüler erfahren, unabhängig davon, wie musikalisch sie sind. Es ist ein Unterricht, der das schulmusikalische Leben begründet und trägt. Die musikalische Praxis basiert auf dem Unterricht und wirkt auf ihn zurück und mag aus ihm heraus erneut in die Praxis führen. Das soll es auch im Bereich des Religionsunterrichts geben, dass dieser die Religion der Schülerinnen und Schüler anspricht und gewissermaßen freisetzt, sie zum Sein ermutigt (Tillich), so dass die Schülerinnen und Schüler selbst Trägerinnen und Träger des religiösen Lebens an der Schule werden; Subjekte einer Caring Community¹⁰ bzw. eben Subjekte der Schulseelsorge.

⁹ Eine Bildungsverantwortung, die im gesellschaftlichen Horizont eben nur Bildungsmitverantwortung ist (Kirchenamt der EKD, 2009, S. 43 und S. 56).

¹⁰ Behrens führt diesen Terminus in die Diskussion ein (Behrens, 2015, S. 448), ohne seine Herkunft zu bezeichnen. Zum Konzept vgl. Klie (2017).

Literaturverzeichnis

- Ammermann, N. (1999). *Seelsorge im Religionsunterricht. Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baumann, U. & Gottke, P. (2014). Das Take-Care Team. Ein Praxisbericht über Schulseelsorge im Kontext psychosozialer Dienste. In H. Dam, V. Elsenbast & M. Spann (Hrsg.), *Schulseelsorge in der pluralen Schule* (S. 87–92). Münster: Comenius-Institut.
- Behrens, L. (2015). *Wirkungsvolle Schulseelsorge. Schule. Kirche. Person*. Münster: Lit.
- Beuscher, B. (2019). Schulseelsorge ist kein Luxus. In B. Wittmann-Stasch & T. Böhme (Hrsg.), *Wir sind so frei* (S. 37–44). Münster: Comenius-Institut.
- Bolle, R., Knauth, T. & Weiße, W. (2002). *Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen und Arbeitsbuch*. Berlin: Waxmann.
- Brockmann, G., Stoodt, D. & Sünde, D. (1981). *Versuch der Erschließung eines zentralen christlichen Symbols*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Bubmann, P., Fechtner, K., Merzyn, K., Nitsche, S. & Weyel, B. (2019). *Gemeinde auf Zeit: gelebte Kirchlichkeit wahrnehmen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Büttner, G. (1991). *Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. & Flaig B. (2016). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Berlin: Springer.
- Calmbach M, Flaig. B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleier, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Christ, M. & Hohmann, C. (2017). Ein Gewinn für beide Seiten. Beispiel einer Kooperation von Schule und Gemeinde. *rpi-Impulse*, 4, S. 30–31.
- Collmar, N. (2008). Schulseelsorgerische Kompetenzen von Pfarrerinnen und Lehrkräften. In R. Koerrenz & M. Wermke (Hrsg.), *Schulseelsorge – Ein Handbuch* (S. 123–130). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Comenius-Institut (2019). *Evangelische Schulseelsorge. Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Dam, H. (2006). Schulseelsorge an berufsbildenden Schulen: wie Priester-Arbeiter und Brückenbauer. In Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 239–243). Neunkirchen: Neukirchener Theologie.
- Dam, H. & Jung-Hankel, L. (2008). Schulseelsorge und schulnahe Jugendarbeit. In R. Koerrenz & M. Wermke (Hrsg.), *Schulseelsorge – Ein Handbuch* (S. 60–68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dietzsch, A. (2013). *Evangelische Schulseelsorge. Impulse für Theorie und Praxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Günther, M. (2016). Schulleben – Schulseelsorge – BRU. Ermutigende religionspädagogische Praxis im Lebensraum berufsbildende Schule. *BRU-Magazin*, 66(2), S. 2–5.
- Gutmann, H., Kuhlmann B. & Meuche K. (2014). *Praxisbuch Schulseelsorge*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heimbrock, H. (1996). Evangelische Schulseelsorge auf dem Weg zu ‚gelebter Religion‘. In W. Gräb (Hrsg.), *Religionsunterricht jenseits der Kirche? Wie lehren wir die christliche Religion* (S. 45–68). Neunkirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Horn, K. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *ZPT*, 68(2), S. 153–164.
- Horstmann, K. (2008). Das schwache Ich stärken. Zur Herausforderung seelsorglicher Bildungsarbeit heute. *WzM*, 60(2), S. 158–170.
- Horstmann, K. (2020). *In den Streit der Welt.... Anregung zur Konziliaren Gemeindebildung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Joedt, R. (2011). Schulseelsorge (kirchen)gesetzlich schützbar?! In H. Dam & M. Spenn (Hrsg.), *Seelsorge in der Schule – Begründungen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 33–50). Münster: Comenius-Institut.
- Käbisch, D. (2008). Schüler als Seelsorger: Evangelische Schülerarbeit im Bibelkreis. In R. Koerrenz & M. Wermke (Hrsg.), *Schulseelsorge – Ein Handbuch* (S. 131–147). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Karle, I. (2008). *Der Pfarrberuf als Profession. Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaupp, A., Bußmann, G., Lob, B. & Thalheimer B. (2015). *Handbuch Schulpastoral: für Studium und Praxis*. Freiburg im Breisgau Herder.
- Kirchenamt der EKD (2003). *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (2009). *Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (2015). *Evangelische Schulseelsorge in der EKD. Ein Orientierungsrahmen*. Hannover: EKD.
- Klie, T. (2017). Caring Community – Verständnis und Voraussetzungen moderner lokaler Gemeinschaftlichkeit. In C. Coenen-Marx & B. Hofmann (Hrsg.), *Symphonie – Drama – Powerplay. Zum Zusammenspiel von Haupt- und Ehrenamt in der Kirche* (S. 119–130). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knauth, T. (2018). Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität. *ZPT*, 70(2), S. 128–141.

- Koerrenz, R. (2008). Schulseelsorge – eine pädagogische Grundlegung. In R. Koerrenz & M. Wermke (Hrsg.), *Schulseelsorge – Ein Handbuch* (S. 34–46). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koerrenz, R. & Wermke, M. (2008). *Schulseelsorge – Ein Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kopp, M. (1992). Schulseelsorge – ein Projekt. 2. *Schönberger Hefte*, 2, S. 1–3.
- Lames, G. (2000). *Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. (2018). *Religionspädagogische Professionalität. Eine empirisch-theologische Studie im Horizont des Pathischen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lienau, A. (2019). Schulseelsorge als System struktureller Koppelung. In B. Wittmann-Stach & T. Böhme (Hrsg.), *Wir sind so frei – Schulseelsorge und ihr Profil* (S. 87–97). Münster: Comenius-Institut.
- Lienau, A. (2017). Schulseelsorgliche Kommunikation. *rpi-Impulse*, 4, S. 5–7.
- Meyer-Blank, M. (2008). Theorie und Praxis der seelsorgerlichen Gesprächsführung. In R. Koerrenz & M. Wermke (Hrsg.), *Schulseelsorge. Ein Handbuch* (S. 79–87). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer-Blank, M. (2011). Schulgemeinde und Parochie. In M. Kumlehn & T. Klie (Hrsg.), *Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen* (S. 176–184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Möller, R. (2016). *Sozialisationsbegleitender Religionsunterricht*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100123/> [Zugriff 21.12.2019].
- Reuter, I. (2008). Bildungsökonomisierung und Schulseelsorge. *EvTheol*, 68(5), S. 383–400.
- Roser, T. (2019). Ambiguitätstoleranz in der Seelsorge. In B. Wittmann & T. Stach (Hrsg.), *Wir sind so frei – Schulseelsorge und ihr Profil* (S. 45–53). Münster: Comenius-Institut.
- Rupp, H. (2005). Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Am Beispiel autobiographischer Darstellungen deutschsprachiger Religionspädagogen. In U. Günther, M. Gensicke, C. Müller, G. Mitchell, T. Knauth & R. Bolle (Hrsg.), *Theologie – Pädagogik – Kontext* (S. 98–101). Münster: Waxmann.
- Scherle, P. (2019). Gemeinde auf Zeit und Kirche als Ereignis. Systematisch-theologische Perspektiven. In P. Bubmann, K. Fechtner, K. Merzyn, S. Nitsche & B. Weyel, B. (Hrsg.), *Gemeinde auf Zeit: gelebte Kirchlichkeit wahrnehmen* (S. 19–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider-Landolf, M. (2014). Thema. In Dies., W. Zitterbarth & J. Spielmann (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion TZI* (S. 157–163). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, B. (2006). *Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus.

- Schweiker, W. (2017). Plädoyer für einen engen Schulseelsorgebegriff Evangelische Schulseelsorge. Ihre kontextuelle und disziplinäre Verortung in der Theoriebildung. *WzM*, 69(3), S. 273–288.
- Stoodt, D. (1975). *Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU der Sekundarschule I*. Düsseldorf: Pro Schule Verlag.
- Stoodt, D. (1972). Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich. In K. Dahm, N. Luhmann & Ders.. (Hrsg.), *System und Sozialisation* (S. 189–237). Darmstadt Hermann Luchterhand Verlag.
- Stoodt, D. (1992). Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung? In J. Lott (Hrsg.), *Religion – warum und wozu in der Schule* (S. 285–299). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Stoodt, D. (2002). Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht. In R. Bolle, T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen und Arbeitsbuch* (S. 272–276). Berlin: Waxmann.
- Stoodt, D. (2010). Sozialisationsbegleitung durch Interaktion. In F. Rickers & B. Schröder (Hrsg.), *1968 und die Religionspädagogik* (S. 257–264). Neunkirchen: Neunkirchener Theologie.
- Wermke, M. (2008). Schulseelsorge – eine praktisch-theologische und religionspädagogische Grundlegung. In R. Koerrenz & M. Wermke (Hrsg.), *Schulseelsorge – Ein Handbuch* (S. 15–33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wittmann-Stasch, B. & Böhme, T. (2019). Einführung zur Tagungsdokumentation. In Dies. (Hrsg.), *Wir sind so frei – Schulseelsorge und ihr Profil* (S. 5–10). Münster: Comenius.

Dr. Kai Horstmann, apl. Professor an der Fachrichtung Evangelische Theologie der Universität des Saarlands, Pfarrer an Berufskollegs im Kirchenverband Köln und Region.