

Schule als Ort von Seelsorge? Zwischen Schulkultur, Kirche in der Schule und Therapie

Schlagworte: Seelsorge, Schulseelsorge, Beratung

Keywords: Pastoral Care, Counseling, School

Zusammenfassung

Der Aufsatz beschäftigt sich mit dem neuen Konzept von „Schulseelsorge“, das in den letzten Jahren in Deutschland im Hinblick auf die öffentlichen Schulen entwickelt wurde. Weil sich dadurch für die Lehrenden eine Rollenunsicherheit zwischen Unterricht und Beratung ergibt, muss genau bestimmt werden, was es bedeutet, in einem didaktischen Kontext als Seelsorger tätig zu sein. Diese Problematik wird mit Hilfe von Schleiermachers Unterscheidung zwischen dem „darstellenden“ und dem „wirksamen“ Handeln dahingehend umschrieben, dass sowohl Unterricht als auch Seelsorge Formen des auf das Bewusstsein wirkenden Handelns sind und dass damit beide trotz aller Unterschiede nahe zusammen gehören.

Abstract

The article deals with the new concept of „Pastoral Care at School” which has been developed in Public schools in Germany in the last years. There are persons at school teaching as well as counseling. In order not to confuse being a teacher and being a pastor it should be clarified what means to work at school in a didactic context but also in the field of Pastoral Care. Discussing this with Schleiermacher’s differentiation of effective and representing acting („darstellendes und wirksames Handeln”) the article argues, that teaching and counseling as well are forms of effective acting playing their specific role at school.

* Prof. dr hab. Michael Meyer-Blanck jest profesorem teologii praktycznej i pedagogiki religii w Wydziale Teologii Ewangelickiej Reńskiego Uniwersytetu Fryderyka-Wilhelma w Bonn.

In Deutschland hat sich in den letzten Jahren die so genannte „Schulseelsorge“ immer weiter etabliert. Nicht nur die Seelsorge im Unterricht und bei anderen Gelegenheiten ist damit gemeint, sondern auch eine institutionalisierte Form, bei der eigens „Schulseelsorgerinnen“ bzw. „Schulseelsorger“ an einer Schule – besonders auch an der Berufsschule (bzw. am „Berufskolleg“) angestellt werden. Diese neue Praxis ist verheißungsvoll, verlangt aber gleichzeitig einige Klärungen. Vor allem muss genau überlegt werden, wie sich Seelsorge als eine im weitesten Sinne therapeutische Praxis und die Praxis der Bildung zueinander verhalten. Der folgende Beitrag versucht das damit gegebene Spannungsfeld zu umschreiben und genauer zu vermessen. Damit ergibt sich zugleich ein wichtiger Blick auf das Handeln der Religionslehreinnen und Religionslehrer überhaupt, deren Praxis generell von unterrichtlichen und von seelsorgerlichen Anforderungen geprägt ist¹.

1. Zwischen Didaktik, Schulkultur und Therapie: Von der organisierten Schwierigkeit eines Berufsbildes

Der Beruf als Lehrer(in) oder Seelsorger(in) an der Schule bewegt sich in einem hoch interessanten, aber auch unklaren Feld von Anforderungen und Erwartungen. Um damit umgehen zu können, benötigt man als wichtigste Ressource ein tragfähiges, immer wieder durch Reflexion einzuholendes Selbstkonzept. Dieses wird durch mehrere, zum Teil einander widersprechende Anforderungen bestimmt. Wer in der Schule unterrichtet, bewegt in mehreren Rollen.

In der Schule wird zunächst alles zur Didaktik – und das ist auch gut so. Das macht die Berechenbarkeit des Schulsystems aus: Es dient primär der Qualifikation und Allokation – nicht dem privaten Lebensglück. Damit ist für Schüler eine wichtige Distanzierungsmöglichkeit gegeben: Die Schule, zumal die Berufsschule, gehört zum Arbeitsplatz. Für das Leben lernen wir, aber die Schule ist nicht das Leben. Dennoch bilden

¹ Der folgende Beitrag berührt sich in einigen Passagen mit meinem Aufsatz: Meyer-Blanck 2014, 445-454.

den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schule nicht nur die Lernimpulse, sondern auch die Nebentätigkeiten und Begleitumstände. Das, was man oft nur als Ablenkung von der Arbeit wahrnimmt, lässt sich positiv auch unter die „Schulkultur“ einordnen. Man lernt eben nicht nur in der Stunde, und man lernt auch nicht nur von den Lehrern. Die Schule ist nicht das Leben, aber in der Schule gibt es auch ein Leben neben dem Unterricht. In Projekttagen und – wochen werden so die Grenzen zwischen Unterricht und Leben, zwischen Lernen und Freizeit durchlässig. Das ist gut so, bietet aber auch spezifische Herausforderungen. Und schließlich gibt es seit einigen Jahren die Schulseelsorge, die sich vor allem dem Einzelnen zuwendet und die Bedürfnisse bearbeitet, die im Unterricht und in der Schulkultur immer mitlaufen, dort aber nicht thematisiert werden können. Die Seelsorge bietet den Raum, um das Lernen zu unterbrechen und durch diese Unterbrechung gerade wieder zu fördern. Man kann auch sagen: Die Schulseelsorge behandelt die Störungen der Bildung, um diese zu beseitigen – oder bescheidener: um die Störungen erträglicher zu machen.

Was bedeutet das für die Rolle der Unterrichtenden im Fach Religion? Als Lehrerin, Pfarrerin oder Diakonin ist man in der Schule zunächst *Vermittler* von religiösem Wissen und von Kompetenzen im Umgang mit Religion. Darüber hinaus ist man aber auch Repräsentant des Religiösen überhaupt, also ein *religiöser Mensch*. Als Unterrichtender nach neuerem didaktischem Verständnis ist man vor allem ein Lernbegleiter, der die eigenständige Annäherung an Sachverhalte fördern soll. Daneben ist man gleichzeitig *Seelsorger*, und als solcher ist man schließlich auch und nicht zuletzt ein *exemplarischer Erwachsener* in der Phase der Identitätsfindung. Letztlich, so sehr man sich auch dagegen wehren mag, ist man als Pfarrerin oder Pfarrer (Diakonin oder Diakon) an der Schule auch ein *Vorbild*. Wenn man den Begriff Vorbild nicht im autoritären und präskriptiven Sinne versteht, sondern im Sinne eines Modells, an dem man sich positiv oder negativ orientieren kann, wird dies auch nicht strittig sein.

Die Ausweitung des Konzepts der Schulseelsorge hat inzwischen dazu geführt, dass sich die beschriebene Vielfalt auf ein elementares Spannungsfeld zurückführen lässt. Als Unterrichtender im Fach Religion ist man immer zugleich Seelsorger und Didaktiker. Auf der einen Seite steht der Lehrer, der für Benotung und Qualifikationen, schultheoretisch gesagt: für Selektion und Allokation zuständig ist. Auf der anderen Seite steht die Aufgabe der Seelsorge, die den Menschen unabhängig von seinen Leistungen und Fähigkeiten in den Blick nimmt und die ihn nicht betrachtet im Hinblick auf die Aufgaben, die er einmal in der Gesellschaft erfüllen soll, sondern im Hinblick auf seine gegenwärtigen Gefühle, Sorgen und Nöte. Kurz und knapp und zugespitzt: Die Didaktik ist zukunfts – und qualifikationsorientiert, die Seelsorge ist gegenwarts – und personenorientiert.

Im Folgenden will ich die These entfalten, dass diese Gegenüberstellung nur begrenzt richtig ist. Bei der Dialektik von Seelsorge und Didaktik in der Berufsschule handelt es sich meines Erachtens nur um einen relativen Gegensatz. Beide Aspekte sind sehr viel näher aufeinander bezogen, als das zunächst erscheint. Im Anschluss daran möchte ich den Zusammenhang an einem konkreten Problem aufzeigen: Ich meine die gegenwärtige Tendenz, den Menschen als einen zu optimierenden zu denken. Diese Verirrung und Operationalisierung des Menschseins ist eine Herausforderung für die Didaktik und für die Seelsorge zugleich. Am Schluss möchte ich davon ausgehend eine aktuelle Aufgabenbeschreibung des Schulpfarrers / der Schulpfarrerin entwickeln, die ihr Zentrum in der Repräsentanz von Religion und in der Anwaltschaft für den Menschen als geistiges Wesen hat.

2. Unterricht und Seelsorge – ein relativer Gegensatz

Zunächst ist es selbstverständlich richtig, dass Seelsorge und Didaktik unterschiedlichen Logiken folgen. Um das Ganze weniger kirchlich und mehr schultheoretisch klingen zu lassen, könnte man ebenso vom Gegensatz zwischen *Unterricht* und *Beratung* sprechen.

(1) Unterricht und ihre Theorie, die Didaktik, umschreibe ich am liebsten als die geplante und organisierte Begegnung mit dem Fremden. Die Konfrontation mit fremden Gegenständen soll die Schülerinnen weder überfordern noch unterfordern, sondern soll ihnen als Impuls zur Auseinandersetzung dienen. Sie sollen arbeiten mit den fremden Gegenständen und dabei Kompetenzen im Umgang mit der Wirklichkeit, mit Erwartetem und Unerwartetem, mit Neuem und Schwierigem erwerben. Dies ist in der Berufswelt immer wieder gefordert und muss von daher auch das grundlegende Ziel allen Unterrichtens sein. Im Unterricht begegnen die Schwierigkeiten auf Probe und im geschützten Raum; das unterscheidet den Unterricht von der Wirklichkeit des Berufes. Aufgrund des Probehandelns können die Gegenstände darum durchaus schwieriger sein als in der Wirklichkeit. So verfährt jede Ausbildung. Jeder weiß, dass man immer mehr lernt, als man später in der Praxis braucht. Denn nur das Training im Umgang mit dem Schwierigen macht kompetent für die etwas leichteren Gegenstände unter realen, ungeschützten und damit stärker herausfordernden Bedingungen. Das gilt etwa für das kaufmännische Rechnen, den Gebrauch von Rechtschreibung und Ausdruck, das Sprechen über ethische Dilemmata im Geschäftsleben oder für das angemessene Verhalten gegenüber Andersgläubigen.

Jugendlichen ist jedenfalls nicht damit geholfen, wenn man es ihnen angenehm und bequem macht: Das führt zu der These: „Wo Unterricht drauf steht, muss auch Unterricht drin sein.“ Schülerinnen und Schüler wissen dies intuitiv. Sie verachten einen Unterricht, der es ihnen leicht macht und einen Lehrer, der ihnen nichts zumutet. Denn sie wissen, dass die Schule in den Bereich der Arbeit, nicht in die Freizeit gehört. Arbeit soll anstrengend und gerade so befriedigend sein. Arbeit soll darum den Menschen nicht verachten durch die Verurteilung zum Nichtstun. (Das ist bekanntlich auch die übelste Frustration bei Praktikumseinsätzen.) Lernen ohne Anstrengung und Mühe gibt es nicht. Alles andere wäre lediglich eine Regression in kindliche Muster bzw. eine Fiktion der

Medienindustrie. Unterricht geht nicht von selbst und ist anstrengend.

Andererseits bedeutet das nicht, dass Arbeit unangenehm ist oder unwillig geschehen muss. Der Mensch ist ein Wesen in der Zeit. Menschen können über den Moment der Anspannung hinaus denken und ihr Empfinden von daher selbst regulieren. Der Mensch ab dem Grundschulalter kennt den Rhythmus zwischen Anspannung und Entspannung und das Befriedigende, diesem Rhythmus zu folgen. Unangenehm ist darum nicht die Anstrengung, sondern die Unsicherheit über das, was jetzt gerade dran ist. Leerlauf bei der Arbeit ist genauso störend wie dienstliche Anrufe oder Mails beim Fernsehabend. Für den Unterricht gilt Analoges wie für die Arbeit – beide können ruhig anstrengen. Unterricht ist so etwas wie das mentale und soziale Fitnessstudio: gemeinsame Anstrengung auf Zeit mit der Aussicht auf Pause und Feierabend. Jeder, der einmal selbst Schüler war, weiß, wovon ich spreche. Unterricht als dauerhafte Motiviertheit oder gar als Dauerspaß ist ein ungesunder Mythos und für alle Beteiligten mit neurotisierendem Potenzial. Wie sollte ich den ganzen Tag Spaß haben an dem, was ich tue und warum sollte ich ein schlechtes Gewissen haben, wenn ich nur begrenzt bei der Sache sein kann und will? Die Didaktik enthält darum den barmherzigen Faktor einer etwas gebremsten Begeisterung. Dauerspaß ist nicht nötig. Eine anständige Arbeitshaltung reicht. Unterricht ist zunächst eine anstrengende, dann aber auch interessierende Begegnung mit Neuem und Fremdem – und sie wird unterstützt durch die Einsicht in deren absehbare Begrenztheit. Arbeit bedeutet immer, dass die eigenen momentanen Empfindungen hintan gestellt werden zugunsten der zu erledigenden Aufgabe und zugunsten der Befriedigung, die auch in der eigenen Selbstüberwindung liegt. Wir wissen von Jugendlichen, vor allem von männlichen Jugendlichen aus dem Übergangssystem des Berufskollegs, dass es ihnen an nichts so sehr mangelt wie an diesem Grundgefühl, dem Pulsschlag des Lebens und Arbeitens zwischen Anspannung und Entspannung. Arbeits – und Lehrverhältnisse scheitern am häufigsten an dieser Strukturierungskompetenz für elementare

Lebensvollzüge.

Lehren heißt darum, die Gegenstände elementarisiert, aber nicht ermäßigt zur Sprache zu bringen. Das bestätigt die Meta-Studie zur Unterrichtsforschung des Neuseeländers John Hattie aus dem Jahr 2013. Bekanntlich wertete Hattie 800 Überblicksstudien aus, die sich ihrerseits wiederum auf sage und schreibe 52.637 ausgewertete Unterrichts-Interventionsstudien bezogen. Die Frage lautete: Welche Art von pädagogischen Interventionen und Innovationen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Lernfortschritte? Das Ergebnis: Besonders wirkungsvoll arbeitet nicht der nur moderierende Lehrer, sondern derjenige, der die Gegenstände begeistert und gezielt nahebringt und die Lernenden in eine Auseinandersetzung mit ihnen verwickelt: Mit dem Essener katholischen Religionspädagogen Rudolf Englert: Lehrpersonen *müssen* geradezu direktiv und einflussreich – und gerade so fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein. Auf dem Hintergrund eigener Unterrichtsforschung merkt Englert darum kritisch zu dem bei uns üblichen RU an, dass sich viele Lehrende gerade dem leidenschaftlichen Präsentieren der Inhalte verschließen: „In den von uns aufgezeichneten Unterrichtsreihen haben wir Religionslehrerinnen und – lehrer erlebt, die in hohem Maße dem gegenwärtigen Ideal vom Lehrer als einem sich im Unterricht stark zurücknehmenden Moderator entsprechen“. Positiv gewendet: Wer unterrichtet, ist Agent des Fremden und Begleiter bei lohnenden, aber anstrengenden Begegnungen.

Dazu gehört das bekannte pädagogische Paradox, die Lernenden als das anzusehen, was sie noch nicht sind: als fähig, das Fremde zu assimilieren. Im Hinblick auf Mündigkeit und Einsicht gilt es den Lernenden immer mehr zuzutrauen, als diese sich selbst zutrauen. Maßvolle Überschätzung ist die wohl produktivste didaktische Grundannahme: „Du kannst bewältigen, was von Dir gefordert ist.“ Insofern ist Unterricht zugleich die Widerspiegelung der Arbeitswelt und ihre Transformation unter andere Bedingungen. Die Anforderungen sind nicht ermäßigt, aber sie sind von geringerer Tragweite. Die Lehrerin wird nicht

unangenehm werden wie ein verärgertes Kunde; sie wird freundlich, aber umso klarer Auskunft geben über die Defizite der Lernenden und diese herausfordern, die eigenen Kompetenzen zu erweitern.

(2) Ganz anders ist dagegen das *seelsorgerliche Handeln*. Es fordert oder fördert nicht, sondern es kümmert sich um die individuellen Hindernisse, die dem Fordern und Fördern entgegenstehen. Seelsorge sieht die Schülerin nicht primär als Kompetenzen erwerbende Person an, sondern als jemanden, der aufgrund von Lebenskrisen oder unglücklichen Umständen momentan daran gehindert ist, Kompetenzen erwerben zu können. Die Aufgabe von Beratung oder Seelsorge besteht darin, zu dieser zeitweise gestörten Möglichkeit erneut zu befähigen. Seelsorge ist eine Form von Regression auf Zeit, eine Art Urlaub von der Arbeit an den fremden Gegenständen. Es geht um die Rekreation für den Kompetenzerwerb durch Unterbrechung des Kompetenzerwerbs. In der Beratung wird der Schüler nicht im Hinblick auf das Gesehene, was er *lernen* soll, sondern im Hinblick auf das, was er *ist* und wie er als der, der er ist, *leben* kann. Die Seelsorge betrachtet den Menschen nicht als Lernenden, sondern als Menschen, christlich gesprochen: als Menschen vor Gott. Allerdings hat die Seelsorge in der Schule den Menschen dabei nicht als solchen im Blick, sondern primär als Schüler. Die Schulseelsorge sollte sich darum nicht überheben und junge Menschen in ihrer gesamten Existenz therapieren wollen. Sie hat sie lediglich so zu unterstützen und zu stabilisieren, dass diese im System Schule gut leben und lernen können.

Damit ist die Seelsorge in der Schule aus systemischen Gründen letztlich auch wieder auf das Lernen hin orientiert, gerade *indem* sie dieses bewusst einige Zeit in den Hintergrund rückt. Schulseelsorge ist Unterbrechung des Lernens um des Lernens willen, Regression auf Zeit um der Progression, um des Gesamtziels der persönlichen Weiterentwicklung und Bildung willen. Schulseelsorge ist auf die Bildung, also auf die Gewinnung von sachlicher und persönlicher Autonomie, bezogen.

Formuliert man so, dann wird deutlich, dass es sich bei Seelsorge

und Unterricht tatsächlich nur um einen relativen Gegensatz handelt. Beide haben den Fortschritt in der Entwicklung des Menschen zur Mündigkeit zum Ziel. Beiden, so kann man in klassischer Terminologie sagen, geht es um die Bildung, um den Zuwachs an Autonomie durch die Überwindung von Hindernissen. In der Terminologie von Friedrich Schleiermachers Praktischer Theologie (Schleiermacher 1983) sind beide Handlungsformen unter das *wirksame* Handeln zu rechnen. Bei dieser *wirksamen* Handlungsform wird auf das Bewusstsein des Menschen so Einfluss genommen, dass sich dieses weiterentwickeln kann zu mehr Eigenständigkeit. Schleiermacher unterscheidet das wirksame vom darstellenden Handeln, das im Fest und in der Kunst, also auch im Gottesdienst zu finden ist. Die Darstellung ist der reine Ausdruck des Bewusstseins ohne den Wunsch nach Veränderung. Das darstellende Handeln, so kann man sagen, ist nicht nützlich, sondern übernützlich. Es hat seinen Nutzen gerade darin, dass es nicht dem Zweck-Mittel-Kalkül folgt. Beim wirksamen Handeln dagegen strebt der Mensch nicht Darstellung, sondern Veränderung seines Bewusstseins an.

Seelsorge und Unterricht folgen damit zwar verschiedenen Wegen, aber demselben Ziel: der Förderung von mehr Autonomie und Eigenverantwortlichkeit. Auch die Benotung von Leistungen hat allein diesem Ziel zu dienen. Sie hilft den Lernenden, die eigenen Bemühungen realistisch einzuschätzen und so einen Zugewinn bei dem Verhältnis von Selbst – und Fremdeinschätzung zu gewinnen. Rückmeldungen im Berufsalltag sind unmittelbarer und viel weniger reflexiv vermittelt. *Kunden* benoten ohne Rücksicht auf die Person und ihre Möglichkeiten. *Schulische* Benotungen dagegen reflektieren auf die persönlichen Fortschritte. Sie bereiten im guten Falle durch Transparenz und Förderwillen auf die rein wirtschaftlich motivierten Bewertungen im Geschäftsleben vor.

Überspitzt formuliert könnte man sogar sagen, dass Benotungen eine Form von Seelsorge sind. Sie sollen dabei helfen, noch besser zu lernen und selbst für den eigenen Lernfortschritt Verantwortung zu

übernehmen. Denken wir an die Seelsorge in der Spur der humanistischen Psychologie von Carl Rogers, orientiert an den Selbstheilungskräften und dem eigenen inneren Potential, dann passt das mit dem Ziel von Unterricht, einschließlich der Benotung, sehr gut zusammen. Schulseelsorge und Unterricht dienen der Förderung des Einzelnen im Hinblick auf die von ihm zu erfüllenden Aufgaben. Es geht jeweils darum, Zutrauen zu den eigenen Kräften zu gewinnen und die eigenen Möglichkeiten zu nutzen.

Seelsorge und Unterricht lassen sich also als wirksames Handeln sehr nahe zusammenrücken. Andererseits sind sie als durchaus *verschieden* wirksame Handlungsformen auch deutlich zu unterscheiden. Pädagogisch gilt der Menschen als ein sich entwickelndes Subjekt, das auf dem Weg zu mehr Einsicht, Selbständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit ist. Die Poimenik bringt dagegen die retardierenden Momente zur Sprache. Sie thematisiert den Menschen nicht als den sich verbessernden und vervollkommnenden, sondern als den eben daran gehinderten Menschen. In der klassischen Terminologie von C.I. Nitzsch (1787-1868): In der Seelsorge geht es um den leidenden Menschen, den sündigen Menschen und den irrenden Menschen (Nitzsch 1868, 161). Im Rahmen des Bildungs – und Erziehungssystems, das auf die Hypothese der für alle und jederzeit möglichen Lern – und Entwicklungsfortschritten gegründet ist, bringt die Schulseelsorge die auftretenden Störungen zur Sprache. Von diesen liest man zwar wenig in Lehrbüchern und Bildungsplänen. Gleichwohl bestimmen sie den Schulalltag aufs stärkste: Lärm, nicht gemachte Hausaufgaben, kleine Schlägereien, am Unterrichten leidende Kolleginnen (vgl. dazu Hauschildt). Mit der Bildung zur besseren Einsicht und Autonomie hat das alles auch etwas zu tun – doch das Leiden an der momentan unangenehmen bis unerträglichen Situation steht im Vordergrund. Auch diese Schüler sind unter bildungstheoretischem Aspekt auf dem Weg zu mehr Einsicht und Selbstverantwortlichkeit. Doch in kritischen Situationen schieben sich die Störungen vor diese Wahrnehmung. Dann erscheinen die Schüler als die vom Lernen zeitweise

oder grundsätzlich abgehaltenen Menschen – eben als leidende, irrende oder verfehlt handelnde Menschen. Die Schulseelsorge sorgt dafür, dass diese Realität bearbeitet, wenigstens aber wahrgenommen wird und auf der Theorieebene thematisierungsfähig bleibt.

Der Zusammenhang von Seelsorge und Unterricht wird besonders deutlich, wenn man sich die gegenwärtigen soziokulturellen Gegebenheiten vor Augen führt. Der implizite kulturelle Imperativ „Mache aus Dir, was Du kannst!“ scheint auf den ersten Blick der pädagogischen Logik wachsender Autonomie zu folgen. Doch genauer besehen handelt es sich bei der Aufforderung zur Verbesserung, zur Optimierung und Selbstopтимierung des Menschen gerade um die Gefährdung von dessen Autonomie als geistiges Wesen. Positiv gewendet kann man dazu nur sagen: Es ist die Aufgabe des Religionsunterrichts, derlei gefährliche Tendenzen zu erkennen, zu benennen und zu kritisieren.

3. Unterricht und Seelsorge angesichts des optimierten Menschen

Die Finanzkrise im Jahre 2008 und ihre Spätfolgen haben deutlich gemacht, dass die Ökonomisierung nicht nur das Wirtschaftssystem bestimmt, sondern zunehmend auch unser Denken und Fühlen. Die Gefahr besteht darin, dass die *conditio humana* nach dem Modell der ökonomischen Vernunft gedacht wird. Diese Art des Denkens beruht auf zwei einfachen Grundannahmen: 1. Das Bessere setzt sich am Markt durch und 2. Verbesserungen für den Markt sind durch gezielte Interventionen zu erreichen. Was für Waren – und Geldströme richtig ist, wird auf Informationen, Einsichten und Kompetenzen und schließlich auf das Selbstkonzept von Menschen übertragen.

Die Tendenz zur Selbstopтимierung wird durch Medien, Apps und Optimierungsprogramme unterstützt und gewinnt eine bedrohliche Eigendynamik. Möglich ist die Überwachung nicht nur des eigenen Pulses und Blutdrucks, sondern auch des Eiweißspiegels und der eigenen Schlaftiefe. Der eigene Körper wird zum Objekt, eine Summe von physiologischen Kompetenzen. Besonders fatal wirkt sich dabei

die physiologische Gläubigkeit an die Hirnforschung aus. Wenn man Korrelationen zwischen Hirnarealen wie dem präfrontalen Cortex und der denkerischen Aktivität ausmachen kann, verleitet das zu dem fatalen Fehlschluss, man habe damit das Denken an sich entschlüsselt. Das gleicht aber demselben Irrsinn, als habe man mit dem erhöhten Blutdruck bei einem Kuss das Wesen der Liebe erfasst. Das Schlimme dabei ist der Fehlschluss nach dem Muster: Geistige Realitäten haben auch physiologische Begleiterscheinungen (was evidentermaßen stimmt) – also kann man durch die Beeinflussung der Begleiterscheinungen das geistige Leben selbst programmieren (was evidentermaßen Unsinn ist).

Vor einiger Zeit hörte ich aus einem schulischen Kollegium, wie einer Jugendlichen von der Klassenlehrerin ernsthaft nahegelegt wurde, die abstehenden Ohren operieren zu lassen, um nicht weiter verachtet zu werden. Pädagogische Arbeit wird substituiert durch medizinisches Handeln. Am bekanntesten und bedrohlichsten ist das unbedenkliche Verschreiben von Medikamenten. Was man bis vor kurzem noch treffend „Gehirndoping“ nannte und mit dem Kokainschnupfen von Exzentrikern verglich, ist zum Normalfall geworden und trägt inzwischen den Namen „Neuro Enhancement“, was man als „nervliche Anreicherung“ übersetzen könnte. Die renommierte amerikanische Zeitschrift „Nature“ befragte 2008 ihre – vorwiegend akademischen – Leser mit dem Ergebnis: Jeder 5. Wissenschaftler hat schon einmal sein Hirn medikamentös stimuliert. Dazu befragte die Deutsche Angestellten-Krankenkasse 3000 Arbeitnehmer, und es kam heraus: 5 Prozent haben bereits Medikamente benutzt, um eine bessere „berufliche Performance“ zu erreichen (Wiebicke 2013, 109). Hirndoping schafft mehr Konzentration und Leistung bei weniger Schlaf.

Betrifft das nur den Arbeitnehmer selbst – oder nicht viel mehr auch seine Kunden? Jeder wünscht sich bei einer Operation einen konzentrierten und ausgeruhten Chirurgen – aber doch wohl keinen, der unausgeschlafen und gedopt höhere Risiken eingeht. Welche Risiken aber geht man ein, wenn man gegen ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit – /

Hyperaktivitätsstörung) Ritalin benutzt? Die Medikamentengläubigkeit jedenfalls nimmt immer mehr zu. 1993 wurden in Deutschland 34 Kilo Methylphenidat („Ritalin“) verschrieben, 2011 waren es 1791 Kilo – also mehr als fünfzigmal so viel.

Diese und viele andere Tatsachen hat Jürgen Wiebicke in seinem 2013 erschienenen Buch „Dürfen wir so bleiben, wie wir sind? Gegen die Perfektionierung des Menschen – eine philosophische Intervention“ gesammelt. Es geht darin nicht nur um Unterricht, sondern um das Selbst – und Weltverhältnis des Menschen. Wie viel Optimierung tut gut? Für diese Frage scheinen die Kriterien zu verschwimmen. So gut Fitness und gesunde Ernährung sind – wo ist die Grenze im Verhältnis zu sich selbst und zu den *educandi*? Besonders schockierend fand ich die Meinung der beiden Oxforder Bioethiker Julian Savulescu und Guy Kahane, Eltern sollten sich bei der PID (Präimplantationsdiagnostik) für die Selektion desjenigen Kindes entscheiden, das das begabteste ist. Sie sprechen vom „Prinzip der prokreativen Benefizienz“ – die wohlwollende Auswahl um des Glückes des geschaffenen Kindes willen. Wohlgemerkt: Sie halten dies nicht etwa nur für *vertretbar*, sondern für *ethisch geboten* (Wiebicke 2013, 12). Eine derartige Selektion gilt als Ausweis von Fürsorge („Benefizienz“) und damit als Zeichen von Moralität.

Aber damit nicht genug: Sicher kann man auch das moralische Verhalten, mindestens aber die im Berufsalltag geforderte Empathie medikamentös aufbessern. Wie wäre es mit einer Empathie-Pille, mit einem Medikament, das moralisch macht? Der genannte Oxforder Ethiker Savulescu ist ernsthaft der Meinung, der Mensch sei evolutionsbedingt nicht in der Lage, mit den psychischen und moralischen Anforderungen der Gegenwart fertig zu werden – er brauche so etwas wie neurologische Prothesen (Wiebicke 2013, 124). Könnten wir dann gar authentischer leben, weil unser Verhalten eher mit dem eigenen moralischen Selbstbild übereinstimme?

Diese Frage wäre es übrigens wert, mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht diskutiert zu werden. Was würde aus unserer Sympathie für freundliche Menschen – im Beruf und im Privatleben, gar in der

Liebe? Diese Fragen führen unmittelbar zur ethischen und religionspädagogischen Frage „Was ist der Mensch?“ Was können und was dürfen wir optimieren und was nicht? Warum nicht? Was ist die „Seele“ des Menschen, für die wir zu sorgen haben?

4. Seelsorge, Unterricht und Anthropologie

Um auf den Anfang zurückzukommen: In Frage steht die eigene Autonomie, wie wir sie seit der europäischen Aufklärung im Blick haben. Wahre Autonomie besteht bekanntlich nicht in der grenzenlosen, sondern in der gebundenen Freiheit. Autonom ist der Mensch, wenn er sich an andere bindet. Autonom ist der Mensch, wenn er sich zugleich als abhängig weiß und diese Bindung bewusst übernimmt; und theologisch reden wir an dieser Stelle vom Gottesverhältnis, in dem die eigene Freiheit als Abhängigkeit gegründet ist. Frei ist der Mensch erst, wenn er seine Abhängigkeit in Freiheit übernimmt und gestaltet. Sobald er sich und andere aber zum operationalisierbaren Objekt macht, gewinnt er zwar Verbesserungsoptionen, *verliert aber sich selbst* als freies Wesen. Dass mein Gegenüber mehr und etwas anderes ist als die Summe von Eigenschaften, macht das Leben aus. Je mehr ich aber mich selbst und andere verbessere, desto mehr machen wir uns gegenseitig und selbst zu trivialen Maschinen, die programmierbar sind.

Was folgt pädagogisch, für Seelsorge und Unterricht, aus der Tendenz zum optimierten Menschen? Ich schliesse mit einigen Beschreibungen von Pfarrerinnen und Pfarrern, Diakoninnen und Diakonen an der Schule.

(1) Wer Religion lehrt und sich um Schüler(innen) kümmert, ist *erstens* Repräsentant von Religion im Bildungswesen. Er weist darauf hin, dass Bildung etwas anderes ist als Optimierung, nämlich die aktive Übernahme und Gestaltung dessen, dass der Mensch ein nicht sich selbst verdankender ist, sondern seine Freiheit aus der aktiven Gestaltung seines passiven Selbstverhältnisses gewinnt. Bildung ist bekanntlich im Deutschen keine aktive oder passive Kategorie, sondern sie meint ein

mediales, selbstreflexives Verhältnis in aktivischer Passivität.

(2) Wer Religion lehrt und sich um Schüler(innen) kümmert, ist damit *zweitens* Garant eines bildungsphilosophischen Diskurses im Lehrerkollegium. Einfacher gesagt: Wer Religion lehrt, steht für die Grundfragen des Menschseins angesichts von Kompetenz – und Qualifikationslogiken – die ihrerseits deutlich zu der Ideologie des „optimierten Menschen“ tendieren.

(3) Wer Religion lehrt und sich um Schüler(innen) kümmert, ist *drittens* Repräsentant der sozialen Verfasstheit des verdankten Menschseins, wie sie in der Kirche als anthropologisches Konzept vertreten wird und dort als soziale und pädagogische Ressource zur Verfügung steht.

(4) Wer Religion lehrt und sich um Schüler(innen) kümmert, ist damit *viertens* der Anwalt des Menschen als eines kontingenten Wesens, das seine Würde im Zufall hat und nicht in der Programmierung. Nicht umsonst spricht man davon, dass einem das Glück „zufällt“ – das Wesentliche im Leben ist Geschenk. Religion ist diejenige Dimension des Lebens, die diesem Geheimnis auf der Spur ist und jeder Gefährdung des Glücks durch ein auf Rezept verordnetes Glück widerspricht.

(5) Wer Religion lehrt und sich um Schüler(innen) kümmert, ist *fünftens* Anwalt des Menschen als eines geistigen Wesens. Wir sind nicht die Summe unserer messbaren Parameter, sondern einander Geheimnis und haben ein unerschöpfbares gedankliches Potenzial: „Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst (...). Du hast ihn wenig niedriger gemacht als Gott (...) alles hast du unter seine Füße getan“ (Ps 8,5-7).

(6) Das bedeutet aber keinen naiven Optimismus. Der Mensch als geistiges Wesen ist auch fähig zum Fehler. Wer Religion lehrt, ist darum als Seelsorger *sechstens* Anwalt des schwachen und des fehlbaren Menschen. Der Mensch ist nicht ganz geglückt – und das ist unter anderem auch sein Glück. Die klassische Seelsorgetheorie beschrieb den Menschen genauso: In der Seelsorge geht es nach C.I. Nitzsch (1787-1868) um den leidenden, den sündigen und den irrenden Menschen (Nitzsch 1868, 163-170). Religion impliziert kein optimistisches

oder pessimistisches, sondern ein unterscheidendes und realistisches Menschenbild.

(7) Wer Religion lehrt und sich um Schüler(innen) kümmert, ist damit *siebtens* Anwalt des Menschen als eines moralischen Wesens. Es gehört zur Menschenwürde, dass der Mensch bei seiner Schuld behaftet und für diese verantwortlich gemacht werden kann. Entschuldigen und erklären sind zwar religiöse, aber schlechte pädagogische Kategorien. Der Mensch als freies moralisches Wesen muss es lernen, zu seinen Fehlern zu stehen und Strategien zu entwickeln, diese künftig zu vermeiden. Wer Religion lehrt, steht für die Unterscheidung zwischen Vergebung und Selbstverantwortung.

Bibliographie

- Büttner, Gerhard. 2016. „Schulseelsorge.“ In *Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile*, Hrsg. Wilfried Engemann. 3. Auflage, 627-641. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Harmjan, Dam, und Matthias Spann, Hrsg. 2007. *Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen*. Münster: Comenius Institut.
- Englert, Rudolf. 2013. „Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht.“ *Katechetische Blätter* 138: 444-450.
- Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*, Hrsg. Wolfgang Beywel, Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hauschildt, Eberhard. 2011. „Schulseelsorge als Spezialfall von Alltagsseelsorge?“ In *Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen*, Hrsg. Martina Kumlehn, Thomas Klie, 185-190. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Klie, Thomas, Hrsg. 1994. *Begleitung in Übergängen. Seelsorge an der Berufsschule: Erfahrungen, Reflexionen, Projekte* (Arbeitshilfen BBS 21 des RPI Loccum). Loccum: Religionspädagogisches Institut 1995.

- Koerrenz, Ralf, und Michael Wermke, Hrsg. 2007. *Handbuch Schulseelsorge*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Meyer-Blanck, Michael. 2012. „Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium als Aufgabe des problemorientierten Religionsunterrichts.“ In *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*, Hrsg. Thomas Klie, Dietrich Korsch, Ulrike Wagner-Rau, 159-168. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Meyer-Blanck, Michael. 2013. „Das Böse in der Pädagogik.“ In *Rhetorik des Bösen. The Rhetoric of Evil*, Hrsg. Paul Fiddes, Jochen Schmidt, 219-236. Würzburg: Echter Verlag.
- Meyer-Blanck, Michael. 2013. „Übergänge begleiten: Bilden und Erziehen im Berufsschul-Religionsunterricht (BRU) des Übergangssystems.“ In *Lebensziel Hartz IV. Jugendliche ohne Ausbildungsberuf im Blickfeld bildungspolitischer und protestantischer Bildungsverantwortung*, 103-114. Münster: Waxmann Verlag.
- Meyer-Blanck, Michael. 2014. „An Störungen arbeiten. Schulseelsorge als Beitrag zum Menschsein in der Schule.“ In *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Hrsg. Thomas Schlag, Henrik Simojoki, 445-454. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nitzsch, Carl Immanuel. 1868. *Praktische Theologie Bd. 3, Die eigentümliche Seelenpflege des evangelischen Hirtenamtes mit Rücksicht auf die innere Mission*. 2. Auflage. Bonn: Adolph Marcus.
- Schleiermacher, Friedrich. 1983. *Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*, Hrsg. Jacob Frerichs. Abdruck 1. Auflage 1850. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Wiebicke, Jürgen. 2013. *Dürfen wir so bleiben, wie wir sind? Gegen die Perfektionierung des Menschen – eine philosophische Intervention*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.