

Agnes Wuckelt • Annebelle Pithan •  
Christoph Beuers (Hg.)

## **„Und schuf dem Menschen ein Gegenüber...“**

– Im Spannungsfeld zwischen  
Autonomie und Angewiesen-  
sein

Forum für Heil- und Religionspädagogik  
Band 6

Comenius-Institut, Münster 2011

**„Und schuf dem  
Menschen ein  
Gegenüber..“**

– Im Spannungsfeld  
zwischen Autonomie  
und Angewiesensein

Herausgegeben von Agnes Wuckelt, Annebelle Pithan  
und Christoph Beuers

Comenius-Institut, Münster 2011

Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd. 6

ISBN 978-3-924804-94-7

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Comenius-Institut  
Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.  
Schreiberstraße 12  
48149 Münster  
[www.comenius.de](http://www.comenius.de)  
[info@comenius.de](mailto:info@comenius.de)

Layoutgestaltung: Ludger Müller  
Satz: Sylvia Dams

Realisation:  
Wrocklage GmbH, Rudolf-Diesel-Straße 28,  
49479 Ibbenbüren  
<http://www.wrocklage.de> – E-Mail: [info@wrocklage.de](mailto:info@wrocklage.de)

# Inhalt

Vorwort 5

Peter Radtke  
Dialog in asymmetrischen Beziehungen 9

Regina Ammicht Quinn  
Menschenwürde – auch für die „Anderen“?  
Zwischen Normalität, Perfektion und Angewiesensein 19

Bert Roebben  
Leben und Lernen in der Gegenwart des Anderen  
Autonomie und Angewiesensein  
in religionspädagogischer Perspektive 32

Hans-Jürgen Röhrig  
Mädchen und Jungen als autonome Theologinnen und Theologen?  
Chancen und Grenzen einer „Kindertheologie“ 54

Stefan Anderssohn  
„Gott ist die bunte Vielfalt für mich“  
Religiöse Entwicklung zwischen „Autonomie“ und „Sozialisation“ –  
Perspektiven für die integrative Arbeit 72

Franz Feiner  
Stärken wahrnehmen und entfalten –  
Inklusive Pädagogik als Chance 88

Katharina Reinhardt  
Autonomie durch Medien: Das Filmprojekt „Tränen in den Augen –  
und ein Lächeln im Gesicht“ 112

Martina Muno-Steiner  
Biblische Geschichten als Stärkungsgeschichten im RU  
einer Werkstufenklasse 127

Hans Köpke  
Tobit – Eltern entdecken ein biblisches Buch 139

Gabriele Panning „Unter Deinem Schutz und Schirm“ – Playing Bibliodrama Arts im Religionsunterricht	152
Susanne Strobel Einzel und gemeinsam – Rhythmuserfahrung als pädagogische Intervention	163
Dorothea Jöllenbeck „...lebendig und nicht immer einfach“ Theater, Tanz und Körperlernen als Lehrmeister für pflegerisches Handeln	172
Johannes Tack Resilienz – oder: Was ist das Geheimnis der inneren Widerstandskraft?	187
Cornelia Tsirigotis Von Autonomie ausgehen und Ressourcen ans Licht bringen – Arbeit mit Angehörigen angesichts Behinderung von Familienmitgliedern	200
Kerstin Scheew Leben mit Assistenz. Ein Balanceakt zwischen Selbstbestimmung und Angewiesensein auf Unterstützung	210
Wolfhard Schweiker Wie Finnland eine Schule für alle ermöglicht – Das dreifach integrierte Förder- und Unterstützungssystem	216
Martin Spieckermann Zehn Jahre Forum für Heil- und Religionspädagogik – ein Rückblick	232
Autorinnen und Autoren	239

# Vorwort

„Und schuf dem Menschen ein Gegenüber'. Im Spannungsfeld von Autonomie und Angewiesensein“

Behindertenverbände setzen sich seit langem für Autonomie von Menschen mit Beeinträchtigungen ein. Einige tragen das Wort programmatisch in ihrem Namen: Autonome Behindertenbewegung, Independent Living. Autonom zu sein meint, unabhängig zu werden von bevormundenden Institutionen und von Helfenden, die zu wissen meinen, was für den *Hilfsbedürftigen* gut ist. Sich gegen Fremdbestimmung und Bevormundung einzusetzen ist unaufgebar. Autonomie ist ein Entwicklungsziel für jede und jeden; für Menschen mit Beeinträchtigungen und ihr Umfeld ist dieser Weg häufig mit vielen Kämpfen verbunden: die Einforderung des Rechtes über sich und den eigenen Körper selbst zu bestimmen, selbst für sich sprechen zu können – in welcher Kommunikationsweise auch immer dies möglich ist –, die Entscheidung treffen zu können, auf welche Schule mein Kind geht oder welche pflegerische und medizinische Unterstützung und Assistenz ich in Anspruch nehmen will.

Gleichzeitig sind immer mehr Menschen von dem Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung überfordert. Häufig stellt sich dieses Konzept als Maßnahme heraus, die die notwendige Unterstützung einsparen will. Ich-AGs verschleiern die Arbeitslosigkeit. Kinder mit Behinderungen werden ohne entsprechende Ausstattung und Unterstützung in integrativen Settings nicht angemessen gefördert. Autonom sein zu können, erfordert Kraft und Möglichkeiten, – auch finanzielle, die nicht jedem und jeder (immer) zur Verfügung stehen.

Es ist Zeit, sich kritisch mit Autonomiekonzepten auseinanderzusetzen und zu fragen, welchen Interessen die Rede von Autonomie dient. Sind Autonomiekonzepte nur visionär oder auch theoriebildend, alltagstauglich, inspirierend, praktisch umsetzbar, strukturschaffend? Von welchem Menschenbild gehen sie aus? Ist angesichts des Angewiesenseins auf Beziehung der Gedanke des autonomen Individuums nur eine Fiktion? Jeder Mensch lebt in Beziehungen, ob ihm oder ihr dies bewusst ist oder nicht. Das autonome Subjekt hat immer jemanden, häufig eine Frau, im Hintergrund, die es versorgt. Dies haben zum Beispiel Carol Gilligan in der Psychologie, Martha Nussbaum in der Philosophie, Gerald Hüther aus der Sicht der Neurobiologie oder Carter Heyward in der Theologie entfaltet. Es geht immer um ein Leben in Beziehung, in der Beziehung zu sich selbst, zu anderen, zu Gott. Wir alle sind angewiesen auf andere. Wir unterscheiden uns im Ausmaß der Angewiesenheit je nach unseren körperlichen und geistigen Möglichkeiten. Und diese Angewiesenheit verändert sich, zum Beispiel durch äußere Bedingungen und eigene Stimmungen

oder den Wandel von Beziehungen. Die Herausforderung liegt darin, diese Beziehungen so zu gestalten, dass alle Beteiligten in gegenseitiger Achtung größtmögliche Selbstbestimmung erhalten können.

Die Ausrichtung auf das Bezugssystem „Autonomie“ hat Auswirkungen auf die Kommunikation. Dabei geht es nicht nur um Übersetzung komplexer Sachverhalte in einfache Sprache oder in ein entsprechendes Format, wie dies die UN-Konvention 51 fordert. Wie entschlüsseln wir die kleinen Zeichen und Gesten, die Abhängigkeit und Dominanz oder Verständnis und Verständigung konstituieren? Wie können Beziehungen zwischen Pflegenden und Gepflegten aussehen, die die Autonomie beider respektieren und die Angewiesenheit beider aufeinander lebensfördernd umsetzen? Wie kann ein Dialog, ein gleichberechtigtes Gegenüber in asymmetrischen Beziehungen gelingen? Wie manifestieren sich spirituelle Formen, die unterschiedlichen Glaubenswegen Raum bieten? *Wie können Individualität und Gemeinschaft immer wieder, in Schule, Kirche oder Einrichtung, aufeinander bezogen werden. ?*

Das Titelbild des Buches macht auf den Zwischenraum in asymmetrischen Beziehungen aufmerksam: Das „Zwischen“ wird zum Raum, wo sich entscheidet, wie mit Autonomie und Angewiesenheit der Beteiligten umgegangen wird. Das „Zwischen“ umreißt den Raum, in dem Gestalten möglich ist: Den Raum, der vorschnell von anderen, z.B. von erlernten inneren Stimmen, von institutionellen Vorgaben, von politischen oder ökonomischen Ansprüchen und Grenzen gefüllt wird. In diesem Raum „dazwischen“ kann sich aber auch Begegnung, Erfüllung für die Beteiligten ereignen. Hier kann aufleuchten, dass jeder Mensch ein Geschöpf Gottes ist. Das zu erfahren, sind kostbare Momente.

In diesem „Zwischenraum“ macht sich das Forum für Heil- und Religionspädagogik auf die Suche nach Äußerungs- und Denktraditionen bzw. nach Gestaltungsformen, die dieses Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein in Schule, Kirche, Einrichtung und Gesellschaft aufgreifen. Das in diesem Band dokumentierte sechste Forum für Heil- und Religionspädagogik, das im März 2010 vom Comenius-Institut in Münster, dem Deutschen Katecheten-Verein in München und dem Katholisch-Sozialen Institut in Bad Honnef veranstaltet wurde, war zugleich ein Jubiläumsforum, an dem auf zehn Jahre nationale und internationale Arbeit im Bemühen um einen Dialog zwischen Heil- und Religionspädagogik in Religionsunterricht, Katechese, Seelsorge, Gemeinde und Hochschule zurückgeblickt werden konnte (vgl. den Beitrag von Martin Spieckermann).

### Zum Inhalt des Bandes

Die Eingangsbeiträge behandeln aus unterschiedlichen Perspektiven das Spannungsfeld von Autonomie und Angewiesensein. Peter Radtke, Mitglied der Ethik-Kommission des Deutschen Bundestages und langjähriger Exponent von Menschen mit Behinderungen in Deutschland,

reflektiert Symmetrie in Beziehungen als Fiktion und entfaltet Formen der Asymmetrie in Beziehungen, auf die jeder Mensch angewiesen ist. Die systematische Theologin Regina Ammicht Quinn zeigt die unterschiedlichen historischen Ausweitungen des Begriffs von Menschenwürde. Dabei wird deutlich, wie sehr akzeptiertes Menschsein heute an der Perfektion von Maschinen gemessen wird. Aus religionspädagogischer Sicht formuliert Bert Roebben, Professor für katholische Religionspädagogik in Dortmund, Ansätze einer inklusiven Religionsdidaktik, die Verletzlichkeit und Orientierung am Anderen ins Zentrum stellt.

Wie die Gestaltung von Autonomie und Angewiesensein in der religionspädagogischen Praxis aussieht, zeigen die folgenden Beiträge: Hans-Jürgen Röhrig beschreibt differenziert die Chancen und Grenzen der „Kindertheologie“ und macht deutlich, dass Kinder selbständig Theologie treiben können und gleichzeitig pädagogische Begleitung von Erwachsenen brauchen. Stefan Anderssohn entwickelt auf der Basis von Gottesbildern von Menschen mit geistiger Behinderung ein Modell von Strukturen und Themen, das als Schlüssel für den Umgang mit Autonomie und Angewiesensein als einer lebenslangen Aufgabe in religionspädagogischer Theorie und Praxis dienen kann. Auch die Ausführungen von Franz Feiner setzen bei der individuellen Förderung an. Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler bezieht er sich auf das Konzept multipler Intelligenz nach Howard Gardner und konkretisiert dies am Beispiel Charismen. Für die einzelne Schule setzt er am „Index für Inklusion“ an. Ein Dokumentarfilmprojekt „Tränen in den Augen – und ein Lächeln im Gesicht“ eröffnet Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ und ihren Eltern eine intensive Auseinandersetzung mit einem Leben mit Behinderung mit dem Ziel, sich Autonomie zu erarbeiten, mit dem auch Schulen und Kirchengemeinden erreicht werden können.

Martina Muno-Steiner greift anhand der Perikope vom guten Vater die Befürchtung des Scheiterns beim Erwachsenwerden von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht auf. Auch Hans Koepke zeigt am Beispiel des Buches Tobit, wie sich biblische Geschichten mit den Erfahrungen von Behinderung betroffenen Menschen und ihren Angehörigen verweben und zum Thema von Bibelwochen werden.

Individuelle Lern- und Aneignungsprozesse brauchen individualisierte Lernformen. Gabriele Panning zeigt, wie man mit Playing Bibliodrama Arts Psalmen (im Religionsunterricht) erschließen kann. Auch Musik eignet sich hervorragend, um die Verbindung von eigener Tätigkeit und dem Zusammenspiel mit anderen zu verdeutlichen. Die Percussionistin Susanne Strobel bietet eine Fülle von Anregungen, wie rhythmische Arbeit mit allen Menschen möglich ist. Tanz und Körperlernen sind ebenfalls Zugänge, die eigenes und auf andere bezogenes Handeln ermöglichen. Dorothea Jöllenbeck beschreibt den Gewinn dieser Betrachtung für das Alltagshandeln an dem schwierigen Prozess der Pflege eigener Eltern auf.

Um selbstbestimmt zu leben, ist es notwendig Widerstandskräfte aufbauen zu können, die auch bei schwierigen Lebensumständen handlungsfähig machen. Johannes Tack fasst die Erkenntnisse der Resilienz-Forschung zusammen und bietet Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln. Cornelia Tsirigotis geht davon aus, dass Familien, in denen ein Kind mit Behinderungen aufwächst, häufig von allen Seiten mit Hilfen, Diagnosen etc. umgeben sind. Sie analysiert diese Lebenssituation(en) aus systemischer Sicht, um Familien mehr Autonomie und eine Orientierung an eigenen Ressourcen zu ermöglichen. Abhängigkeit und Angewiesensein ist für viele Menschen mit Behinderungen eine tägliche Realität. Kerstin Scheew beschreibt anhand eigener Erfahrungen, dass das Arbeitgebermodell anstelle des Pflegedienstes ein Schritt zu mehr Autonomie im täglichen Leben sein kann.

Dass auch die Schule noch deutlicher an individueller Förderung und Inklusion orientiert sein kann, zeigen die Erfahrungen in Finnland, die Wolfhard Schweiker vorstellt. Dass dieser Blick über den Tellerrand und die Frage nach dem gemeinsamen Leben, Lernen und Glauben von Menschen mit und ohne Behinderungen das Forum für Heil- und Religionspädagogik fortlaufend kennzeichnen, macht der Rückblick von Martin Spieckermann auf zehn Jahre Forum sowie die vorausgehenden Würzburger Religionspädagogischen Symposien deutlich.

## Dank

Diese Veröffentlichung konnte nur durch die Mitwirkung vieler zustande kommen. Unser Dank gilt zunächst den Autorinnen und Autoren, die ihre Beiträge unentgeltlich zur Verfügung gestellt haben. Für ihr Engagement in der Vorbereitung und Durchführung des Forums danken wir den Verantwortlichen des *Katholisch-Sozialen Instituts* (KSI) in Bad Honnef, dem *Comenius-Institut*, insbesondere *Angelika Boeckstein*, und dem *Deutschen Katechetenverein*, namentlich *Roland Weiß*, weiterhin *Sabine Ahrens*, Pädagogisch-Theologisches-Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland in Bonn, *Dr. Martin Spieckermann*, Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz. Für die Erstellung der Druckvorlage gilt unser Dank *Sylvia Dams*.

Für die finanzielle Unterstützung des Forums sowie dieses Bandes danken wir dem *Katholischen Schulkommissariat in Bayern*, München, der *Bank für Kirche und Caritas eG* in Paderborn, dem *Deutschen Katecheten-Verein e.V.*, München, sowie dem *Comenius-Institut*, Münster.

Im April 2011

Agnes Wuckelt (Paderborn) / Annebelle Pithan (Münster) /  
Christoph Beuers (Rüdesheim)

Peter Radtke

## Dialog in asymmetrischen Beziehungen

Ist Dialog nur in symmetrischen Beziehungen möglich? Ist Dialog auf Wort- und Vernunftgebrauch angewiesen? Wie kann Dialog in asymmetrischen Beziehungen gelingen? Peter Radtke reflektiert über Symmetrie als Fiktion und entfaltet Asymmetrie in unterschiedlicher Weise. Abhängigkeit und Angewiesensein zeigen sich in Beziehungen immer wieder anders. Selbstbestimmung braucht Rückbindung an die Gemeinschaft und auf Gott.

Das Wesen menschlichen Zusammenlebens ist die Kommunikation, ihre Ausdrucksform der Dialog. Wenn wir der griechischen Etymologie folgen, so ist der Dialog ein Hin- und Herfließen von Wörtern und Bedeutungen zwischen zwei Menschen (*διά* = durch, hindurch; *λόγος* = Wort, Sinn, Vernunft). Wir wissen, welch hohen Stellenwert der Mensch zu allen Zeiten im abendländisch geprägten Kulturkreis dem Wort und dem Verstand beigemessen hat. Ich brauche nur an den ersten Satz des Johannesevangeliums (Joh 1,1) zu erinnern, wo das Wort sogar am Beginn des Schöpfungsaktes steht: „*Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος*“ = „Am Anfang war das Wort ...“. Das Selbstverständnis einer Kultur sagt viel, wenn nicht alles, über seine Wertmaßstäbe aus. So sehen wir in der europäisch-westlichen Welt die Wurzeln unserer Zivilisation eher in Athen als in Sparta.

### 1. Kriterium für Menschsein: geistige Fähigkeit?

Die Impulse für unser modernes Menschenbild sind durch die französische Aufklärung, durch das „Zeitalter der Vernunft“ gegeben. Es ist nur eine folgerichtige Weiterentwicklung, wenn der heute an der Princeton University dozierende australische Ethikprofessor Peter Singer all jenen Geschöpfen (er würde wohl kaum von Geschöpfen sprechen) das Menschsein abspricht, die kein Bewusstsein ihrer selbst haben. So heißt es in seinem Aufsatz zur Embryonenforschung: „Wenn wir fragen, weshalb Menschen ein Recht auf Leben haben, das beispielsweise Hunde, Schweine oder Krallenaffen nicht haben, wird sich jede plausible, nicht-religiöse Antwort auf unsere überlegenen geistigen Fähigkeiten beziehen müssen –

auf unser Selbstbewusstsein, unsere Rationalität, unser Sittlichkeitsgefühl, unsere Autonomie oder eine Kombination davon. Eigenschaften wie diese sind es, würden wir sagen, die uns zu ‚wirklichen Menschen‘ machen“ (Singer 1995, 83-87). Die geistige Fähigkeit eines Menschen bestimmt in unseren Breitengraden das Maß seiner Akzeptanz, nicht so sehr seine körperliche Stärke.

Dieser Analyse wird nun mancher das Argument der Geringschätzung behinderter Menschen entgegenhalten, wie wir es allenthalben in der Gesellschaft antreffen. Doch muss man diese Feststellung differenzierter betrachten. Gerade in letzter Zeit zeichnet sich hier ein bemerkenswerter Wandel ab. Der Fortschritt der Computertechnik hat auch Menschen mit Handicap Chancen der Integration eröffnet, die vor wenigen Jahrzehnten noch unvorstellbar gewesen wären. Doch dies hat zu einer tiefen Spaltung innerhalb der Behindertenbewegung geführt. Wir erleben momentan eine auffallende Unterscheidung einzelner Behinderungsarten, zwischen Menschen, die man für integrierbar hält, und jenen, die dies scheinbar nicht sind. Und dabei spielt das geistige Vermögen, die angebotenen technischen Hilfsmittel nutzen zu können, eine ganz entscheidende Rolle. Ich gestehe, dass ich im Augenblick gerade für diese Menschen, die sich auf der abgekehrten Seite des Behindertenspektrums befinden, große Sorge habe. Sie sind es, die in erster Linie unsere Hilfe und Fürsprache brauchen, was nichts mit Paternalismus oder Fremdbestimmung zu tun hat. Ihre Daseinsberechtigung wird in Frage gestellt, nicht die der Betroffenen, die ihre Forderungen eigenständig und selbstbewusst formulieren können.

## **2. Dialog auf Augenhöhe: ein dialektischer Prozess**

Aber kehren wir zurück zu unserem Begriff des Dialogs. Der Dialog geht in der Regel von Partnern in gleicher Augenhöhe aus. Er ist der Prototyp eines dialektischen Prozesses. Schon sein sprachlicher Ursprung geht auf die gleichen griechischen Stammsilben zurück wie das Wort „Dialektik“. Ein Gesprächspartner sagt einen Satz, stellt also eine These auf. Sein Gegenüber entgegnet mit einem weiteren Satz. Er formuliert folglich eine Antithese. Aus These und Antithese entsteht die Synthese oder, anders formuliert, die Lösung eines Problems. Die so entwickelte Synthese kann nun ihrerseits erneut eine These darstellen, die nach einer Antithese verlangt. Dieser Prozess wiederholt sich im Laufe eines Gesprächs fortwährend. Der Dialog ist auf diese Weise ein Weg zu höherer Erkenntnis, die einer Einzelperson ohne Gegenpart verschlossen bliebe. In einem echten Dialog haben folglich beide Teile einen Erkenntnisgewinn.

Wenn wir beim Dialog von gleicher Augenhöhe sprechen, nehmen wir an, dass beide Gesprächspartner mehr oder minder dasselbe Verständnis-

potential besitzen. Wir gehen von einer Art „Symmetrie“ der Sprechenden aus. Doch gibt es diese Symmetrie wirklich? Missverständnisse entstehen dann, wenn solch eine Symmetrie stillschweigend angenommen wird, tatsächlich jedoch nicht vorhanden ist. Wenn ein Deutscher und ein Engländer in einem Gespräch den Begriff „stool“ oder „Stuhl“ verwenden, glauben sie möglicherweise, von demselben Gegenstand zu sprechen. In Wirklichkeit meint der Engländer jedoch einen Schemel, während der Deutsche unseren bekannten Stuhl vor sich sieht.

### 3. Asymmetrie: Versuch einer Definition

Anders verhält es sich, wenn von Anfang an klar ist, dass in sprachlicher Hinsicht keine Symmetrie besteht. Das ist der Fall, wenn beide Partner in völlig verschiedenen Sprachen sprechen. Hier kann ein Dolmetscher versuchen, die sprachlichen Barrieren zu überwinden. Doch in der Regel ist es mit der reinen Übertragung eines Wortes in eine andere Sprache nicht getan. Insbesondere, wenn es sich um sehr unterschiedliche Kulturräume handelt, reicht eine bloße Übersetzung nicht mehr aus. Wie soll man zum Beispiel den Begriff „Harakiri“ verstehen, wenn man keine Ahnung davon hat, in welchem rituellen Zusammenhang diese Form der Selbsttötung in Japan bis 1868 vollzogen wurde?

Was aber haben diese linguistischen Ausführungen mit unserem eher soziologisch-psychologischen Thema zu tun – „Dialog in asymmetrischen Beziehungen“? Dazu müssen wir zuerst die Begriffe der symmetrischen und asymmetrischen Beziehung klären. In der Soziologie sprechen wir von einer asymmetrischen Kommunikation, wenn die Gesprächsbeteiligten nicht gleichberechtigt sind. Nicht zuletzt die Abhängigkeit spielt hier eine entscheidende Rolle. So wird man generell das Verhältnis Arzt – Patient als ein asymmetrisches definieren. Der Arzt hat einen Kompetenzvorsprung, der naturgemäß einem Patienten/einer Patientin abgeht. Diese/r ist auf das Wissen der Fachkraft angewiesen. Auf dieser Ebene ist der Dialog kein Hin- und Herfließen von Wörtern mit dem Ziel einer gegenseitigen Bereicherung, sondern quasi eine sprachliche Einbahnstraße, bei welcher der Patient dem Arzt lediglich nötige Informationen zu seiner Behandlung gibt. Die Frage scheint berechtigt, ob man in einer so definierten Beziehung überhaupt von „Dialog“ im oben erwähnten Sinne sprechen kann. Dem Titel dieses Vortrages wäre folglich die Substanz entzogen. Wenn wir dennoch im Hinblick auf das Verhältnis behinderter Mensch – Bezugsperson von „Dialog in asymmetrischen Beziehungen“ sprechen, so deshalb, weil es durchaus einen Dialog geben kann, obschon nicht von beiden Partnern auf die gleiche Weise geführt.

### 3.1 Asymmetrie: Andersartigkeit wahrnehmen

Inwieweit es sich um ein asymmetrisches Verhältnis handelt, muss allerdings genauer untersucht werden. Benennen wir zunächst jene Faktoren, welche die Annahme einer Asymmetrie nahe legen. Die sprachliche Kommunikation erfolgt nicht auf gleicher Ebene. Das bezieht sich sowohl auf die Stilebene und das Abstraktionsvermögen, als auch auf die Sprachform, also verbale gegen non-verbale Äußerungen. Die Asymmetrie beruht hier auf der automatischen Annahme, dass die eigene Sprache, also die Sprache der Bezugsperson, der Sprache des Betroffenen überlegen ist. Das mag in einigen Fällen zutreffen, doch nicht selten ist dies auch ein Irrtum. Ein typisches Beispiel für eine fehlerhafte Einschätzung ist die Gebärdensprache der Gehörlosen. Weil sie der verbalen Artikulation entbehrt, wird sie von vielen Hörenden als der Lautsprache unterlegen angesehen. Tatsächlich aber hat sie eine sehr komplexe, der Sprache des nichtbehinderten Gesprächspartners durchaus gleichwertige Grammatik. Es lässt sich mit ihr fast alles ausdrücken, was auch in der Normalsprache ausdrückbar ist. Die Tatsache, dass gewisse Abstrakta nur schwer vermittelbar sind, hat nicht unbedingt etwas mit Minderwertigkeit der Ausdrucksweise zu tun. Sonst müsste zum Beispiel der Umstand, dass unser Deutsch im Gegensatz zum Englischen keine Verlaufsform kennt, als Unterlegenheit gelten. In Wirklichkeit handelt es sich um eine Andersartigkeit, die keinerlei Qualitätsmaßstab bedeutet. Indem wir uns auf die Andersartigkeit einlassen, erfahren wir eine neue Sichtweise, die unseren Erfahrungshorizont erweitert.

Erlauben Sie mir, das Gesagte zu verdeutlichen. In der Deutschen Gebärdensprache gibt es nur die Gegenwart. Wenn etwas aus der Vergangenheit geschildert wird, wird es im Präsens gesagt und das entsprechende Zeichen für „vergangen“ hinzugefügt. Gleiches gilt dann für etwas Zukünftiges mit der dafür geltenden Gebärde. Es wäre ein großer Fehler anzunehmen, es handle sich bei der anders gearteten Struktur lediglich um eine Vereinfachung unserer ausdifferenzierten grammatikalischen Zeiten. Hier geht es um eine völlig unterschiedliche Vorstellung des Seins, in der jeder Augenblick in der Zukunft oder in der Vergangenheit eine Gegenwart ist und folglich auch viel direkter empfunden wird.

Nun höre ich bereits die Entgegnung, bei der Gebärdensprache der Gehörlosen sei die Hinterfragung der Asymmetrie im Sinne einer Minderwertigkeit vielleicht tatsächlich nicht angebracht, aber wie sähe es denn mit schwer kommunikationsgestörten Betroffenen aus. Hier läge doch sicher eine Asymmetrie nach soziologischen Kriterien vor. Was bedeutet „kommunikationsgestört“? Heißt der Umstand, dass es uns schwer fällt, mit dem Gegenüber auf unseren üblichen Kommunikationswegen in Kontakt zu treten, dass dessen Instrumentarien fehlerhaft wären? Viel-

leicht geht nur uns das nötige Sensorium ab, um seine Impulse richtig zu deuten. Wenn einer Englisch spricht und der andere Französisch, und beide sich nicht verstehen, bedeutet dies, dass Englisch oder Französisch minderwertig wären? Es sagt nur aus, dass man die Sprache des jeweils anderen nicht kennt.

Noch ein weiterer Schritt führt uns dann in den Bereich der Sprachen, die mit keinem linguistischen Kriterium erfassbar sind. Denken Sie zum Beispiel an so genannte geistig Behinderte. Gerade wenn ihnen die Worte fehlen, ist für sie der Körperkontakt das eigentliche Kommunikationsmittel. Immer wieder musste ich Lehramtsanwärtern, die in Förderschulen eingesetzt waren, deutlich machen, dass sie in anderen Disziplinen besser aufgehoben wären, wenn sie keinen Körperkontakt aushielten. Das ist keine Schande. So etwas kommt vor. Doch in diesem Fall die körperliche Berührung durch Schülerinnen und Schüler abzulehnen, ist gleich bedeutend mit der Verweigerung eines Dialogs. Die Frage lautet hier nur: Wer ist eigentlich kommunikationsgestört? Haben wir verlernt, mit der natürlichsten Sprache der Welt, nämlich durch die Berührung, zu kommunizieren?

### 3.2 Asymmetrie: Überbewertung des Verstandes

Die Asymmetrie, das heißt das Symmetriegerade, scheint sich auch dadurch zu ergeben, dass der Bezugsperson in der Regel ein höheres Reflexionspotential zu eigen ist. Daraus leitet sich ein Führungsanspruch ab, den man im positiven Sinne natürlich auch als besondere Verantwortung für den Betreuten deuten kann. Durch diese Garantstellung scheint die eigentliche Qualität des Dialogs, nämlich durch sein dialektisches Verhältnis erkenntnisfördernd zu wirken, verloren zu gehen. Die Äußerungen des behinderten Gegenübers werden nur noch als eine isolierte Willensbekundung, nicht aber als Bereicherung der eigenen Erfahrung gesehen. Doch solche Sichtweise schlägt auf den Betrachter zurück. Das bekannte Burn-out-Syndrom ist die logische Konsequenz einer derartigen Perspektive. Um dem zu entgehen gilt es, die Bereiche der Betreuung, in der es Asymmetrie geben mag, und der zwischenmenschlichen Beziehung, die eine solch wertende Asymmetrie nicht kennt, auseinanderzuhalten. Wir müssen den gemeinsamen Nenner finden, der uns ermöglicht, gleichberechtigt miteinander in Kontakt zu treten.

Ich habe bereits zu Beginn meiner Ausführungen auf die aus meiner Sicht überbewertete Verstandesperspektive hingewiesen. Es ist so, als ob wir von unseren fünf Sinnen nur einen einzigen herausgriffen und ihn zum alleinigen Instrument unserer Wahrnehmung machten. Die einseitige Fixierung auf den Verstand versperrt uns Kanäle der Erkenntnis, die jenseits eben jenes Verstandes liegen.

Erlauben Sie mir, Ihnen ein Beispiel zu geben. Über das Zeitverständnis von gehörlosen Menschen habe ich schon an anderer Stelle gesprochen. Noch stärker auf den Augenblick konzentriert sind Menschen mit schwerster Mehrfachbehinderung. Ich habe diesen Umstand in einem Artikel mit dem Titel „Zeit und Raum aus Sicht behinderter Menschen“ näher erläutert (Radtke 1998). Den Wert des Augenblicks neu zu erkennen, ist eine Erfahrung, die nicht über die Sprache oder den Verstand vermittelt wird, sondern über den direkten Kontakt mit den Betroffenen. Während im Leben des so genannten Nichtbehinderten die Zukunft eine eminent wichtige Bedeutung hat und der Augenblick geradezu ignoriert wird, fühle ich mich angesichts der Zeit-Raum-Erfahrung von Menschen mit schwerster Mehrfachbehinderung an das Bibelwort erinnert: „Sehet die Vögel unter dem Himmel an: Sie säen nicht, sie ernten nicht, sie sammeln nicht in die Scheunen; und euer himmlischer Vater nährt sie doch.“ (Mt 6,26)

„Das stimmt schon“, erwidern Sie jetzt vielleicht, „sicher kann man auch etwas von Menschen mit einer Behinderung lernen. Aber man kann doch wohl kaum in Abrede stellen, dass es zwischen diesen und ihren Bezugspersonen eine Asymmetrie gibt.“ Was ist Asymmetrie? Von meinem akademischen Werdegang her bin ich Sprach- und Literaturwissenschaftler. Das heißt, ich liebe es, den Worten auf den Grund zu gehen, ohne die einengenden Definitionen, die ihnen mitunter Fachrichtungen im Laufe der Zeit geben. Oder präziser: Ich gehe eben jenen Abweichungen nach und frage mich, wie es zu ihnen kommt und was sie bedeuten. Die Bezeichnung „Asymmetrie“ ist zunächst völlig wertfrei. Sie sagt nur, dass zwei Pole in ihrer Gestalt oder ihrem Wesen unterschiedlich sind. Es scheint mir symptomatisch, dass die Verschiedenheit sofort als Überordnung beziehungsweise Unterordnung gesehen wird. Es würde zu weit führen, in diesem Zusammenhang auf die fast immer anzutreffenden negativen Konnotationen von Begriffen einzugehen, die Ungleichheit beinhalten. Symmetrie ist ebenmäßig und ebenmäßig ist gut. Dabei handelt es sich bei der Symmetrie zwischen Menschen um ein künstliches Abstrakt. Symmetrie mag es vielleicht bei der Schneeflocke oder bei Kristallen geben, unter Menschen ist Symmetrie nicht einmal bei eineiigen Zwillingen vorhanden. Das geflügelte Zitat unseres Altbundespräsidenten Richard von Weizsäcker „Es ist normal, verschieden zu sein“<sup>1</sup> ist mehr als nur ein moralischer Appell. Es spiegelt die tatsächlichen Gegebenheiten wider. Der Erfahrungshorizont eines Menschen deckt sich nur zum Teil mit dem Erfahrungshorizont eines anderen Menschen. Dies ist die Chance jedes Lernprozesses. Sonst wäre ja auch die Funktion des Dialogs als Erfahrungsbereicherung hinfällig.

---

1 Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte am 1. Juli 1993.

### 3.3 Asymmetrie: eine Frage der Abhängigkeit

Wie Sie sicher gemerkt haben, stehe ich dem soziologischen Asymmetriekonzept skeptisch gegenüber. Doch selbst wenn man ihm folgt, stellt sich zwangsläufig die Frage, ab welchem Punkt eine symmetrische Beziehung in eine asymmetrische umkippt. Befinden wir uns jetzt zum Beispiel in einer symmetrischen Beziehung oder in einer asymmetrischen? Wir kommunizieren auf gleicher Ebene, und dennoch könnte man angesichts unserer verschiedenen Lebenswerten bei objektiver Betrachtung kaum von Symmetrie sprechen. Hier wird nun ein weiteres Charakteristikum der Asymmetrie eingeführt: die Abhängigkeit. Zweifellos besteht zwischen behinderten Menschen und nichtbehinderten Bezugspersonen ein Abhängigkeitsverhältnis, wobei in erster Linie die Abhängigkeit des Jugendlichen oder Erwachsenen mit Behinderung vom scheinbar nicht Betroffenen gesehen wird. Doch stimmt diese Gleichung wirklich? Inwieweit hängt nicht auch der so genannte nichtbehinderte Erzieher, Therapeut, Lehrer, Arzt von seinem auf ihn angewiesenen Gegenüber ab? Ist uns eigentlich bewusst, dass ganze Berufsstände keine Existenzgrundlage hätten, wenn es nicht den hilfsbedürftigen Klienten/die hilfsbedürftige Klientin gäbe? Mancher unter Ihnen mag diese Aussage vielleicht als überspitzt und polemisch ansehen. Aber vielleicht ist es mitunter tatsächlich notwendig, Formulierungen zu finden, die uns die Augen öffnen für die Realitäten in unserem Land. Die Caritas ist in der Bundesrepublik mit 490.000 hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der größte private Arbeitgeber. Das Diakonische Werk steht ihr mit 435.000 Angestellten nicht viel nach. Bitte verstehen Sie mich nicht falsch. Ich will keinesfalls das Engagement und die Hilfsbereitschaft vieler tausender Menschen in Frage stellen. Aber ich wehre mich gegen den Gedanken, dass alle Sozialarbeit, die geleistet wird, ausschließlich und automatisch aus Nächstenliebe oder – um es weniger religiös auszudrücken – aus Altruismus geschieht. Geben wir zu, dass viele Arbeitsplätze auch von jenen abhängen, die Nutznießer der Serviceleistungen sind. Es gibt also ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis, bei dem die Form der Abhängigkeit gewiss unterschiedlich ist.

Auch der Behindertenbereich ist zu einem Wirtschaftsfaktor geworden und beileibe nicht mehr einzig und allein auf die bestmögliche Lebensgestaltung der Betroffenen ausgerichtet. Lassen Sie mich das Gesagte an einem kleinen, aber nicht unwichtigen Beispiel erläutern. Bayern hat das vielleicht am besten ausgebaute Förderschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. Wenngleich es keinen Zweifel daran gibt, dass für die Mehrzahl der behinderten Schülerinnen und Schüler eine integrative Beschulung die optimale Vorbereitung für ein Leben in der Gemeinschaft wäre, wehren sich viele Pädagogen mit Sonderschulbildung gegen den Gedanken der Abschaffung der Förderschulen. Nicht etwa, weil sie hinter

der Ideologie der Aussonderung stünden, sondern weil sie – vermutlich unberechtigter Weise – Angst um den Verlust ihres Arbeitsplatzes haben. Die Abhängigkeit mag folglich bestehen, aber sie ist auf beiden Seiten gegeben.

Es gibt in der Bibel eine Passage, die immer wieder in Zusammenhang mit caritativem Handeln zu hören ist. Trotzdem glaube ich, dass ihre ganze Tragweite, wenn überhaupt, so nur bruchstückhaft erfasst wird. „Was ihr getan habt einem von diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan.“ (Mt 25,40) Ich frage mich mitunter, ob uns klar ist, dass dieser Satz nicht mehr und nicht weniger bedeutet, als dass uns in dem scheinbar unterlegenen Gegenüber Jesus Christus in Person entgegen tritt. Und ich überlege weiter, ob wir einem Jesus Christus, wenn wir seiner Gegenwart in dem auf Hilfe Angewiesenen bewusst wären, ebenso selbstbewusst oder mitleidig begegnen würden, wie dies sehr häufig im Umgang mit behinderten Menschen geschieht. Ich denke, wir wären in diesem Fall sehr kleinlaut. Und wenn es eine Asymmetrie gäbe, dann wären wohl eher wir diejenigen, die auf Hilfe angewiesen wären.

#### **4. Abhängigkeit und Angewiesensein: eine (religiöse) Dimension des Menschseins**

An dieser Stelle möchte ich gerne doch noch auf den in Ihrem Programm angekündigten Titel dieses Vortrages eingehen. Da heißt es „Autonomie und Angewiesensein“. Über das Angewiesensein haben wir soeben gesprochen. Selbstverständlich kann man sagen, das Angewiesensein des Menschen mit Behinderung sei strukturell ein anderes als das der Bezugsperson. Der behinderte Mensch kann seinem Angewiesensein nicht ausweichen, während der Lehrer, die Krankenschwester, der Ergotherapeut auch einen anderen Beruf wählen könnten. Letztlich aber befinden wir uns alle in einem Bezugssystem, in dem jeder auf jeden angewiesen ist. Ich denke, es ist der typische Verdrängungsmechanismus, wenn der kraftstrotzende, in der Mitte des Lebens stehende scheinbar Nicht-Betroffene den Begriff der Autonomie voll für sich in Anspruch nimmt, während er die Angewiesenheit ebenso vehement von sich weist. Dabei verkennt er einen entscheidenden Umstand: Die Spanne, in der wir scheinbar autonom handeln können – abgesehen davon, dass schon dies relativ zu sehen ist – beträgt nur wenige Jahrzehnte. Mindestens die Hälfte unserer Lebenszeit sind wir von anderen Menschen abhängig, zuerst von Vater und Mutter und später, wenn wir älter werden, von den Kindern oder fremden Bezugspersonen. Es ist aufschlussreich, wie häufig in Patientenverfügungen eine drohende Hilfsbedürftigkeit im Alter als Grund für den Wunsch nach aktiver Sterbehilfe oder Einstellung lebensverlängernder

Maßnahmen angegeben wird. Ohne Autonomie und Selbstbestimmung gering schätzen zu wollen, meine ich, dass es an der Zeit ist, auch der Annahme von Hilfe wieder einen angemessenen Raum in unserm Leben einzuräumen. Menschen mit einer Behinderung, die zwangsläufig immer wieder Hilfeleistungen in Anspruch nehmen müssen, könnten hier durchaus Lehrmeister sein.

Warum scheint es so schwer, Hilfe anzunehmen? Dieses Forum ist nicht irgendeine Diskussionsveranstaltung zur Behindertenproblematik. Es ist eine Tagung von Heil- und Religionspädagogen. Daher ist es wohl berechtigt, in dieser Betrachtung auch den religiösen Aspekt anzusprechen. In dem Maße, in dem die Kirchen – und damit der christliche Glaube – in unserm Land an Einfluss verlieren, tritt an die Stelle der Bindung an ein höheres Wesen die Rückbesinnung auf das Individuum als „Maß aller Dinge“. So erleben wir in unseren Tagen die „Selbstbestimmung“ geradezu als Fetisch modernen Denkens. Das hört sich vielleicht aus dem Munde eines Menschen mit Behinderung ungewöhnlich an. Schließlich hat gerade unsere Personengruppe sich den Kampf um Selbstbestimmung auf die Fahne geschrieben. Verstehen Sie mich bitte nicht falsch. Es geht nicht darum, die Selbstbestimmung als Teil der *Conditio humana* zu entwerten. Es geht allerdings sehr wohl darum, ihr jenen Stellenwert zuzuweisen, der ihr in einem Gesellschaftsgefüge zukommen muss. Jede Selbstbestimmung muss eingebettet sein im Bewusstsein des sinnvollen aufeinander Angewiesenseins. Abhängigkeit ohne Selbstbestimmung ist nichts. Doch auch Selbstbestimmung ohne Bejahung von Bindung ist nicht viel mehr.

Ich habe nun immer von Selbstbestimmung gesprochen, während der Programmtitel hierfür den Begriff „Autonomie“ wählt. Erlauben Sie, dass ich noch einmal meinem Steckenpferd nachgehe, der Etymologie. Wieder haben wir es mit einem griechischen Lehnwort zu tun. *Αυτο* heißt „selbst“ und *νόμος* ist das Gesetz. Autonomie ist folglich das Gesetz, das man sich selbst gibt. Gesetze sind für die Gemeinschaft gemacht. Man bräuchte keine Gesetze, wenn es nicht um das Miteinander in der Gesellschaft ginge. Was aber bedeutet es, wenn jeder die Gesetze nur von seinem eigenen Standpunkt aus macht? Ist dies nicht ein Miteinander aus lauter Egoismen? Gibt es dann überhaupt noch ein Miteinander? Ich denke, solche Überlegungen sind keine Wortklauberei. Wenn Sie heute einen Blick in die Zeitung werfen, scheint sich einem die Frage tatsächlich zu stellen. Was sind die Folgerungen hieraus für den Unterricht, aber auch für unser ganz persönliches Verhalten? Der Titel spricht von einem Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein. Wo ein Spannungsfeld ist, da ist Spannung. Es gilt folglich, diese Spannung zu reduzieren. Dies wird möglich, indem wir den Absolutheitsanspruch der Autonomie auf ein gemeinschaftsförderndes Maß zurückführen und

die Angst vor der Abhängigkeit vorsichtig durch die Dimension der Geborgenheit abbauen. Es ist mir bewusst, dass solche Ratschläge dem modernen Trend zuwiderlaufen. Aber christliches Gedankengut zeichnete sich noch nie dadurch aus, dass es dem jeweiligen Trend entgegenkam.

Erlauben Sie mir zum Abschluss noch einen Gedanken zur Thematik „Dialog in asymmetrischen Beziehungen“, der uns weit von der Behindertenproblematik führt, aber sehr viel mit Ihrem Fachgebiet der Religionspädagogik zu tun hat. Es gibt sehr wohl einen solchen Dialog in einer asymmetrischen Beziehung, und viele von uns führen ihn Tag für Tag. Ich meine das Gebet, auch wenn es auf den ersten Blick nicht als Dialog in Erscheinung tritt. Doch wenn wir nicht annehmen würden, dass Gott unsere Worte hört und umgekehrt auf sie reagiert – nicht in der gleichen Sprache, mit der wir uns an ihn wenden – dann bräuchte es viele hunderte und tausende Kirchen nicht. Dass aber wir gleichberechtigt mit Gott wären, wird wohl auch niemand annehmen. Unsere Autonomie gegenüber Gott ist begrenzt. Er lässt uns Freiheit soweit es seinem Weltenplan entspricht. Doch gleichzeitig sind wir auf ihn angewiesen, denn er ist der Garant für unsere Existenz.

### **Literatur**

Radtke, Peter, Zeit und Raum aus Sicht behinderter Menschen, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 21 (1998), Nr. 2, 11-18 (s.a.: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-98-sicht.html#id2815407>).

Radtke, Peter, Der Sinn des Lebens ist, gelebt zu werden. Warum unsere Gesellschaft behinderte Menschen braucht, München 2007.

Singer, Peter, Die Ethik der Embryonenforschung, in: Aufklärung und Kritik 2 (1995), Sonderheft Nr. 1, 83-87.

Regina Ammicht Quinn

# Menschenwürde – auch für die „Anderen“? Zwischen Normalität, Perfektion und Angewiesensein

Die Frage nach Autonomie und Angewiesensein ist eng mit der Frage nach der Würde des Menschen verwandt. Regina Ammicht Quinn nähert sich diesem Spannungsfeld, indem sie Würde-Diskurse nachzeichnet, die das heutige Verständnis von „Würde“ zum Teil belastend beeinflussen. Der Blick in die aktuelle Popularkultur schließlich bringt einen neuen kategorischen Imperativ zutage: „Nimm nie einen Menschen, wenn du eine Maschine nehmen kannst“. Der „Mensch-Maschine-Diskurs“ bietet jedoch gerade in seiner Radikalität die Möglichkeit eines neuen Konzeptes dessen, was „menschlich“ ist: die radikale Verletzbarkeit des Menschen als Zeichen seiner Würde.

## 1. Autonomie und Angewiesensein

Streben wir danach, möglichst selbständig, möglichst eigenständig und unbeeinflusst wir selbst zu sein? Streben wir danach, möglichst gelingende Beziehungen zu anderen Menschen zu haben? Und worin liegt unser Glück?

Diese Fragen sind Lebensthemen, die in unterschiedlichen Lebensphasen auch unterschiedlich beantwortet werden, die uns manchmal in Widersprüchlichkeiten stürzen und die wir häufig nicht in einem klaren Entweder-Oder beantworten können.

Wir stehen in einer abendländischen Tradition, die auf Autonomie setzt, auf Freiheit, auf Eigenständigkeit, auf Eigengesetzlichkeit. Je autonomer er ist, desto mehr ist der Mensch ein Mensch – so zumindest könnte Kant verstanden werden, und so versteht sich Kohlberg in seiner Theorie der moralischen Entwicklung. Dies sollte nicht vorschnell kritisiert werden, denn hier äußert sich ein emanzipatorischer Anspruch: Ein autonomer Mensch ist einer, der nur sehr bedingt ein Untertan sein kann.

Aber es ist auch deutlich geworden, dass bestimmte Bereiche menschlichen Lebens und bestimmte Menschen in einem solchen auf Autonomie fokussierten Menschenbild nicht vorkommen: Menschen am Anfang und Ende des Lebens, Menschen, die nicht ohne Hilfe, aber auch nicht ohne Zuneigung und ohne Zuwendung auskommen. Wir alle also.

Nicht umsonst war es die feministische Theoriebildung, die darauf aufmerksam gemacht hat, dass das Konstrukt des „autonomen Menschen“ genau das ist: ein Konstrukt. Blicken wir auf die konkrete (Geschlechts-) Identitätsentwicklung bei Kindern, dann rückt in der Entwicklungspsychologie seit längerer Zeit die präödicale Phase, die zumeist mütteridentifizierte Phase etwa der ersten drei Lebensjahre, in den Blick. Es ist die Phase, in der das Mädchen seiner primären Bezugsperson gegenüber, zumeist eben der Mutter, sich als „gleich“ empfindet und so Identität durch Empathie und Beziehung erlangt; der Junge empfindet sich als „anders“ und kann ein Bewusstsein seiner Geschlechtsidentität nur dadurch erlangen, dass er dieses Selbstgefühl des Anders-Seins allmählich in eine tatsächliche Trennung und Loslösung verwandelt (vgl. Benjamin 2004).

Die Folge dieser unterschiedlich durchlebten Erkenntnis der eigenen Geschlechtsidentität kann ein Zuwenig und ein Zuviel an Ablösung, Eigenständigkeit und Eigengesetzlichkeit sein. Für (viele) Mädchen steht dann im Laufe ihrer Entwicklung nach wie vor die Bindung im Vordergrund – Bindung gewährleistet die (Geschlechts-)Identität –, während bei (vielen) Jungen die Bildung der (Geschlechts-)Identität auf Kosten der Bindung geschieht. Dabei aber ist das „Zuviel“ an Ablösung – und das „Zuwenig“ an Bindung – zur Norm einer Kultur geworden, die Reife ausschließlich mit einem beziehungsgefährdenden Begriff von Autonomie gleichsetzt.

Was ursprünglich als Verteidigungsstrategie des um Autonomie ringenden männlichen Kindes zu verstehen ist und aus Angst vor der Regression in die primäre Symbiose mit der Mutter aufgebaut wird, „normalisiert“ sich später zum typisch ‚männlichen‘ Verhalten, und zwar nicht nur gegenüber Frauen, sondern gegenüber allem, was ein ähnliches Bedürfnis nach Abgrenzung und Kontrolle auslöst: gegenüber dem eigenen Körper, den Gefühlen, der Natur“ (List 1993, 169).

Dieser Wunsch nach Abgrenzung vom und Kontrolle des Anderen und, auf der anderen Seite, der Wunsch nach Einssein und Einfühlung sind Lebensthemen für viele Männer und Frauen. Pauschal und vereinfacht gesagt, fühlen sich viele Männer durch Beziehung bedroht, viele Frauen durch Trennung.

Und natürlich ist heute, unter anderen Bedingungen des Aufwachens, vieles im Umbruch. Es ist ein Umbruch, der sehr genau beobachtet werden sollte.

Ich möchte mich diesem Spannungsfeld von Autonomie und Angewiesensein von der Perspektive der Würde her nähern. Denn die Frage nach Würde ist verwandt mit der Frage nach Autonomie und Angewiesensein. Beide Fragen sind mit einander verbunden über eine weitere Frage: Wer sind „die Anderen“, diejenigen, die ausgeschlossen werden (weil sie etwa nicht „autonom“ genug sind), diejenigen, die nicht dazugehören.

Das Thema „Würde“ ist nicht ganz unproblematisch. Die Tatsache, dass die Würde in Verfassungstexte eingeschrieben ist, kann als Achtung ihres hohen Stellenwertes gelesen werden, aber auch als Krisenphänomen. Wir schreiben sie fest, reden viel über sie, weil der Begriff in gewisser Weise leer ist. Wir haben Probleme, „Würde“ zu begründen und verständlich zu machen.

Im Folgenden soll ein kleiner Ausflug in die Ideengeschichte unternommen und gefragt werden, wann, in welchen Situationen und mit welchem Ziel hier von Würde die Rede ist. Wie wird sie entdeckt – und wem wird sie zugeschrieben?

## 2. Würde – Geschichte – Anthropologie

Betrachten wir die Würde-Diskurse seit Beginn der Neuzeit, dann sehen wir, dass hier die Frage nach Würde abhängig ist von anderen Fragen: *Wodurch wird das Menschliche definiert? Wer ist ein Mensch?* Diese Fragen sind Teil des grundlegenden Problems, ob und zu welchem Grad *die Anderen* auch Menschen sind. Es gibt in der Geschichte immer wieder geografische, politische, soziale, religiöse Konfrontationen, durch die eine solche Veränderung in der Anthropologie als Veränderung eines bislang gültigen normativen Menschenbildes auf die Tagesordnung kam. Exemplarisch und idealtypisch lassen sich hier für die europäische Moderne drei Stationen nachzeichnen:

Die erste ist die europäische Aufklärung. Das bis dahin gültige, normative Menschenbild ist einfach: „Der Mensch“ ist weiß und christlich. Mit der europäischen Aufklärung wird es angefragt. Anwachsende Kulturkontakte außerhalb Europas bewirken eine neue Frage nach Kulturen und Religionen auch innerhalb Europas: Sind diese Anderen, diese Andersfarbigen, anders Sprechenden, anderes Glaubenden tatsächlich Menschen? Die europäische Aufklärung sagt: ja. Sie nimmt – etwa mit Lessings „Nathan der Weise“ – die Anderen, Nicht-Weißen, Nicht-Christlichen – als Menschen wahr. Der Würde-Diskurs der europäischen Aufklärung bezieht sich auf die *Würde anderer Rassen und Religionen*: Auch Muslime, auch Dunkelhäutige sind Menschen.

Im westlichen 19. Jahrhundert lässt sich ein zweiter Schritt erkennen. Das normative Menschenbild heißt: „Der Mensch“ ist bürgerlich und

durch Besitz definiert. Dieses Menschenbild wird durch soziokulturelle und ökonomische Entwicklung in Frage gestellt. Veränderte Wirtschaftsstrukturen führen zur Herausbildung neuer sozialer Klassen. Der Würde-Diskurs, der über die großen sozialphilosophischen Entwürfe der Zeit, genauso aber über Literatur und Theater geführt wird, bezieht sich auf die *Würde anderer sozialer Klassen*: Auch Arme sind Menschen.

Im westlichen 20. Jahrhundert heißt das herausgeforderte normative Menschenbild: „Der Mensch“ ist männlich. „Das Andere“ zeigt sich als das andere Geschlecht. Soziokulturelle Entwicklungen wie die Veränderungen der Familienstrukturen und Bildungsmöglichkeiten für Frauen markieren den neuen Ort des Würde-Diskurses als die Frage nach der *Würde des anderen Geschlechts*: Auch Frauen sind Menschen.

Heute, am Beginn des neuen Jahrtausends, sind die Fragen des 18., 19. und 20. Jahrhunderts, die Fragen nach der Würde anderer Rassen, Religionen, Klassen und Geschlechter häufig in erschreckender Weise unerledigt. Deklassierungen und Entwürdigung anderer Rassen, Religionen, Schichten, Geschlechter sind an der Tagesordnung; die historischen Formen der Würde-Fragen begleiten uns weiter. Dennoch scheint etwas Neues zu beginnen. Die Frage ist: Was ist „das Andere“, wer sind „die Anderen“ heute? Wo sind soziokulturelle Entwicklungen, die eine Verschiebung oder sogar Neukonzeption von Menschenbild und Anthropologie nötig machen und von hier aus neu sensibilisieren für Orte der Würde, die bislang unbeachtet oder auch selbstverständlich waren? Wo sind Orte, an denen ein neues Menschenbild ein bislang übliches Würde-Bewusstsein in Frage stellt?

### 3. Menschmaschinen

Würdefragen wurden in der Geschichte häufig an Orten behandelt, die unserer Popularkultur am ähnlichsten sind: Literatur und Theater. Auch und vor allem heute scheint die Popularkultur ein wichtiger Ort der Erkenntnis zu sein:

„Nimm nie einen Menschen, wenn du eine Maschine nehmen kannst“ – diesen Rat, der uns in gewissem Sinn und für gewisse Situationen einleuchtet, gibt in einem der populärsten Filme der letzten Jahre kein besonders weiser Mensch, sondern eine Maschine, eine allerdings, die so menschenähnlich ist, dass sie nicht als solche zu erkennen ist. In der populären Kultur der Gegenwart, vor allem in Filmen, tummeln sich menschliche Maschinen und künstliche Menschen und alles Mögliche dazwischen. Einige Beispiele:

Da gibt es die Geschichte von dem Roboter, der Jahre und Jahrzehnte als treuer Hausdiener verbracht hat, putzend, kochend, als Babysitter

für die Kinder; er wird Andrew genannt, weil die jüngste Tochter Android nicht aussprechen kann. Mit dem Namen aber entwickelt er eine Persönlichkeit, lernt immer mehr und wird immer menschlicher, bis die Gattungsgrenze übersprungen wird – denn er beginnt, Musik zu lieben: Der 200 Jahre Mann, ein Film von Chris Columbus, basierend auf einer Erzählung von Isaak Asimov<sup>1</sup>.

Da gibt es die Geschichte von Maschinen in einer postapokalyptischen Welt, intelligenter und widerstandsfähiger als Menschen, die die Herrschaft übernommen haben und Menschen züchten, weil sie sie als Energiequellen brauchen; die Maschinen, gutmütig wie sie sind, *human* könnte man fast sagen, haben aber den in Plantagen aufgereihten Zucht-Menschen eine virtuelle Welt zur Verfügung gestellt, in der Menschen und Maschinen sich als virtuelle Menschen bewegen: das Leben, ein Traum. Eine kleine Gruppe freier und realer Menschen lebt im Untergrund und nimmt den Kampf gegen die Maschinen auf: Matrix, ein Film der Brüder Wachowski<sup>2</sup>.

Einer der großen Elektronik-Konzerne hat eine aktuelle Werbekampagne entwickelt: Auf übergroßen Bildern ist hier in unterschiedlichen Varianten die Verschmelzung von Mensch und Maschine zu sehen – so die Tastatur eines Telefons in einer menschlichen Hand, die Struktur eines Lautsprechers in einer menschlichen Zunge. Eine Margarine-Marke, die sich als gesundheitsbewusstes Lebensmittel verkauft, wirbt mit dem Spruch: *Tuning für den Körper*. Das Essen dieser Margarine tut demnach etwas mit dem Körper, was man normalerweise mit Maschinen, speziell mit Autos tut.

Unsere Popularkultur ist ernst zu nehmen; denn sie stellt uns eine großangelegte Metaphernstruktur zur Verfügung, die, bis zur Kenntlichkeit verzerrt, die Welt widerspiegelt und mit der wir die Welt deuten können und sollen. „Nimm nie einen Menschen, wenn du eine Maschine nehmen kannst“ – dies scheint der kategorische Imperativ dieser Popularkultur zu sein.

Die Popularkultur übersteigert und verfremdet damit eine tatsächliche zeitgenössische Lebenswirklichkeit: die Annäherung von Mensch und Maschine. Unser Alltagsleben funktioniert zunehmend nur noch mit Hilfe von Maschinen, Maschinen außerhalb, immer wieder aber auch innerhalb des menschlichen Körpers. Dabei wird die Unterscheidung zwischen Akteuren und Hilfsmitteln zunehmend undeutlich, so dass Technik beginnt, als „Organ“ zu erscheinen.

Der technische Fortschritt in der Medizin bringt bessere Therapien – und immer wieder auch Möglichkeiten der grundsätzlichen Verbesserung

1 Originaltitel: Bicentennial Man, Regie: Chris Columbus, Drehbuch: Nicholas Kazan, USA/BRD 1999; das Zukunfts-drama basiert auf der Erzählung „Der Zweihundertjährige“ von Isaac Asimov.

2 Originaltitel: The Matrix, Regie und Drehbuch: Andy Wachowski/Larry Wachowski, USA 1999.

des Körpers, häufig im Namen einer „konstruktiven Biologie“. Gelähmte Glieder mit Hilfe von Sensoren wieder zu bewegen, erscheint uns als Therapie. Immer wieder aber geht es darüber hinaus um die grundsätzliche Steigerung menschlicher Leistungsfähigkeit oder darum, die Nachahmung von Leistungen, die bei Tieren oder Geräten zu finden sind – Nachsicht beispielsweise – auf den menschlichen Körper zu übertragen. Wenn dies gelingt, könnte eine „neue Generation“ an Körpern entstehen (und ist tendenziell im Bereich des Sports zum Teil schon entstanden), die die „natürlichen“ Körper so alt aussehen lassen wie eine neue Generation von Computern die vorherige Generation. (vgl. Ach/Pollmann 2006; Siep 2006; Pollmann 2006).

Im Zuge dieser allgemeinen Anstrengung zur Verbesserung des Körpers wird jedes Nicht-Funktionieren, jede Fragilität des Körpers, Imperfektion, Gebrechlichkeit und jedes Altern zunehmend inakzeptabel, bis hin zur Anfrage an den „Wert“ eines „solchen“ Lebens.

Gleichzeitig hat sich die Biologie als „Leitwissenschaft“ etabliert (vgl. List 2001). Leitwissenschaft bedeutet: Man traut ihr zu, die wichtigsten Lebensfragen zu beantworten. Die Biologie, die damit Theologie und Philosophie ablöst, hat sich seit dem 17. Jahrhundert allmählich nach dem wissenschaftlichen Modell der Physik entwickelt mit den Methoden der Objektivierung und Spezialisierung; heute konstituiert sie sich nach dem Modell der aus der Physik hervorgegangenen Technikwissenschaften, die das Herstellbare, das Reparierbare, das Kontrollierbare zum Gegenstand haben. Dieses Modell der Technikwissenschaften wird auf den wissenschaftlichen Zugang zum Lebendigen übertragen.

Damit stehen wir erneut in einer weitreichenden Veränderung der Anthropologie. Das bislang gültige normative Menschenbild – „der Mensch“ ist ein lebendiges, von Mann und Frau gezeugtes, von einer Frau geborenes Wesen, das vom ersten Atemzug an altert, auf andere Menschen angewiesen ist und mit dem letzten Herzschlag stirbt – wird radikal in Frage gestellt. Ein neues, ideelles, auf Zukunft bezogenes und doch schon anfänglich normativ wirkendes Menschenbild entsteht: „Der Mensch“ ist maschinenähnlich. Er ist Mensch, wo und insoweit er nach dem Muster von Maschinen funktioniert, immer sich selbst gleich, zuverlässig, schnell, ästhetisch ansprechend. Tauchen Probleme auf, sollten sie im Rahmen zügiger Reparaturen behebbar sein. Perfektionsansprüche an menschliches Funktionieren zeigen sich nicht länger als Perfektionsansprüche, sondern als erwartete Normalität. Das „Andere“ des neuen normativen Menschenbildes ist das Lebendige – und zwar das Lebendige dort, wo es innerhalb einer technisierten Lebenswelt Schwierigkeiten macht: Unkontrollierbarkeit, Unzulänglichkeit, Fehlbarkeit; Zufall, Lust, Schmerz; Geburt, Altern, Tod. Wenn wir heute in den westlichen Industriegesellschaften so viel über Individualität, Authentizität und Erlebnis sprechen, scheint das

eine kompensatorische, aber auch verdeckende Außenseite dieses neuen Menschenbilds zu sein.

Mit diesem neuen normativen Menschenbild erleben wir einen Umbruch des Würde-Diskurses, der, erstmals seit dem 15. Jahrhundert, seine Richtung ändert. In der historischen Entwicklung hat sich der Bereich der Würde kontinuierlich ausgeweitet: Auch Juden, auch Schwarzen, auch Armen, auch Frauen wurde Würde zugesprochen. Das neue normative Menschenbild aber stößt einen *Diskurs der Einschränkung* an: Bestimmten Formen menschlichen Lebens wird Würde abgesprochen und in der Folge wird, immer wieder auch mit dem Gestus des Mitleids, dieses Leben für verfügbar oder instrumentalisierbar erklärt.

Dieses neue normative Menschenbild ist eines, hinter dem Menschen *als Menschen* zurückbleiben. Vielleicht ist es ja gerade deshalb so wichtig, sich angestrengt von Menschen und Situationen zu distanzieren, die solche „würdelosen“ Attribute als Dominante zugeschrieben bekommen, weil wir alle ja diese potentiell „würdelosen“ Attribute in und an uns tragen.

#### **4. Bilder der (Un-)Verletzbarkeit – Blick-Wechsel**

Zwei Bilder sollen diese Spur nun weiter verfolgen. Es sind Sprach-Bilder, die individuell visualisiert werden müssen; und es sind Bilder, die jeweils dasselbe zeigen – aber anders.

Das erste Bild ist das Bild von Gestalten wie Stahl, Gestalten aus Stahl: „Es war eine ganz neue Rasse, verkörperte Energie, mit höchster Wucht geladen. Geschmeidige, sehnige Körper, markante Gesichter (...). Es sind Stahlgestalten (...). Wenn ich sie beobachte, erstrahlt mir die Erkenntnis: Das ist der neue Mensch. Eine ganz neue Rasse, klug, stark, des Willens voll.“ (Jünger 1922, 32f.).

Diese Stahlgestalten, die eine neue Rasse bilden, sind Muster der Maschinenmenschen, Muster der Unverletzbarkeit. Hier geht es nicht um die Beschreibung einer neuen Generation von Sportlern, nicht um die Beschreibung eines beliebigen Werbeplakats, auch nicht um die Zukunftsvision eines Genlabors. Ernst Jünger beschreibt hier 1922 „die Soldaten“ des 1. Weltkriegs. Vielleicht ist es nicht überraschend, dass gerade der militärische Kontext, der massenhafte Verletzungen produziert hat und produziert, den Mythos der Unverletzlichkeit aufnimmt und weiterentwickelt.

Das zweite Bild, derselbe Gegenstand: Menschen im Krieg. George Orwell beschreibt in seinem Essay „Looking back on the Spanish War“, wie er unmittelbar vor einer Stellung des Feindes mit dem Gewehr im Graben liegt und darauf wartet, dass faschistische Soldaten auftauchen. Schließlich kommt einer heraus gerannt, offensichtlich in Eile, halb

angezogen und hält mit beiden Händen seine Hose fest, damit sie nicht herunterrutscht. Ich kam hierher, um Faschisten zu erschießen, schreibt Orwell. Jemand aber, der seine Hose hochhält, ist kein Faschist, sondern ein Mensch, "similar to yourself, and you don't feel like shooting at him" (Orwell 2000, 220).

Die Peinlichkeit der rutschenden Hose, die potentielle Würdelosigkeit des Bloßgestelltseins wird hier zur geteilten menschlichen Erfahrung: Im Visier des Gewehres ist mit einem Mal nicht die Stahlgestalt, die Menschmaschine, sondern der Mitmensch. Diese paradoxe Situation, dass gerade die Verletzbarkeit jemanden vor Verletzung schützt, erfordert einen Blick-Wechsel, der uns Einblick geben kann in die aktuelle Frage der Würde.

Die Stahlgestalten des jungen Ernst Jünger sind nicht einfach Gestalten einer uns fremd gewordenen Vergangenheit. Ernst Jünger selbst stellt sie ins Zentrum einer Zukunftsprognose: „Was hier im Kampf als Erscheinung sich offenbart, wird morgen die Achse sein, um die das Leben schneller und schneller schwirrt (Jünger 1922, 74).

In diesem Morgen sind wir heute angekommen. Jüngers Bilder existieren noch, sie sind lediglich über den militärischen Kontext hinausgewachsen und sind, modifiziert und zugänglich gemacht, Teil eines Teils der Wissenschaften und Teil eines wichtigen Teils der Lebenswelt geworden, so dass bei Jünger schon der kategorische Imperativ der heutigen Popularkultur vorweggenommen scheint: *Nimm nie einen Menschen, wenn du eine Maschine nehmen kannst.*

Dieser Mensch-Maschine-Diskurs bietet eine neue Möglichkeit der Ausgrenzung derer, die schwach sind, nicht funktionieren oder als Last empfunden werden – und zwar im Namen eines neuen Konzeptes dessen, was „menschlich“ ist. Tendenziell wird damit die Menschheit zu einem Club, dem man beitreten darf oder nicht (vgl. Picker 2002). Tendenziell wird man zum Menschen „ernannt“ – oder bleibt ein Noch-nicht-Mensch oder ein Nicht-Mehr-Mensch.

Orwells Blick produziert ein Gegen-Bild, indem er die rutschende Hose statt der Uniform wahrnimmt, Fleisch statt Stahl. Dieser Blick-Wechsel ist essentiell. Wir stehen heute in der Mitte einer Entwicklung, deren Endpunkt leicht die „Menschheit als Club“ sein könnte. Orwells Blick zeigt uns, dass gerade die Ränder dieses potentiellen Clubs von erkenntnistheoretischem Wert sind – theologisch gesprochen: von prophetischem Wert. Dort, wo Menschen in hohem Maß maschinen-unähnlich sind, sind die neuen Orte der Entdeckung von Würde. Im Zentrum dieser neuen Entdeckung, Zuschreibung und Anerkennung von Würde steht die radikale Verletzbarkeit des Menschen – im Unterschied zu Verschleiß oder Störanfälligkeit. Je radikaler die Entwicklung hin zur Menschmaschine wird, umso radikaler muss Würde in den Kontext von Verletzbarkeit gestellt werden, möglicherweise so weit, dass Würde die Gestalt der Verletzbarkeit annimmt.

## 5. Verwandtschaft von Gott und Mensch

Welchen Beitrag leistet die Ethik als spezifisch theologische zu diesem Würde-Diskurs? Theologisch ist die Frage nach Würde rückgebunden an die Gottebenbildlichkeit des Menschen. In Gen 1,26f. – „als Abbild Gottes schuf er ihn“ – ist eine im ganzen alten Orient verbreitete Vorstellung formuliert: die Vorstellung der wirkmächtigen Vergegenwärtigung einer Person im Bild, ursprünglich eher in der Statue, dem Relief, der Stele. Im ägyptischen und assyrischen Kulturkreis erscheinen vor allem die Herrscher als „Gottesbilder“; ihre Gottebenbildlichkeit wird in ägyptischen Thronnamen verdeutlicht: „Tutanchamun“ bedeutet „lebendiges Abbild Amuns“ (Keel/Schroer 2002, 178). Zugleich repräsentiert das Bild des Königs dessen Macht und Herrschaft auch in entlegenen Provinzen. Gen 1,26f. nimmt damit das Menschheitswissen seiner Zeit auf und formuliert mit dessen Hilfe eine theologische Aussage: Wie ein Bild die Gegenwart Gottes im König oder die Gegenwart des Königs in seinem Herrschaftsbereich anzeigt, so ist jeder Mensch Bild Gottes. Würde heißt: Repräsentation und Herrschaft.

Dieser Kontext von Repräsentation und Herrschaft – Kategorien, die nicht erst im Zuge der ökologischen Krise problematisch geworden sind, ist aber nicht der einzige Kontext der Gottebenbildlichkeit. Die nächste biblische Parallele zu Gen 1, 26 ist Gen 5,3 – beides Mal wird dasselbe Wort verwendet (ebd., 180). Mit ihm wird in Gen 5,3 die Ähnlichkeit zwischen Adam und Set, Vater und Sohn beschrieben: Er war ihm ähnlich wie sein Abbild. Betrachtet man den semantischen Zusammenhang von Gen 1,26f. und 5,3, dann ist Gottebenbildlichkeit in der biblischen Aussage nicht allein Ausdruck von Repräsentation und Herrschaft, sondern genauso der Ausdruck größtmöglicher Verwandtschaft zwischen Menschen und Gott. Menschen sind Gott ähnlich wie Kinder ihren Eltern. Menschen sind Gott wie aus dem Gesicht geschnitten.

Im einem Midrasch des Raf Kahane wird dieses Verwandtschafts-Bild von Gott und Mensch aufgenommen: „Wie bei Zwillingen ist es: Wenn einer Kopfschmerzen hat, spürt es der andere“ (Pesqita D Raf Kahane, 5,6). Nicht die Gottebenbildlichkeit des Menschen wird hier beschrieben, sondern die Menschenebenbildlichkeit Gottes. In der Metapher des geteilten Kopfschmerzes, einem elementaren Bild des Mit-Gefühls wird diese Menschenebenbildlichkeit Gottes zum Schlüssel für sein Handeln; denn, so fährt der Midrasch fort und zitiert Psalm 91, „so sagt der Heilige: Ich bin bei ihm in seiner Not, befreie ihn und bringe ihn zu Ehren“.

Das biblische Diktum der Gottebenbildlichkeit verweist damit zum einen auf die – häufig ontologisch gedeutete – Frage der Repräsentation, aber auch, immer wieder vergessen, auf die – ethisch zu deutende – Frage

der Verwandtschaft. Damit wird im theologischen Würde-Diskurs der Blick eröffnet auf einen Gott, der den Schmerz des Menschen fühlt und daraufhin handelt – und der Blick auf einen Menschen, der, Abbild Gottes, den Schmerz des Mitmenschen fühlt und handelt.

Die an den Ursprung des Menschseins gestellte und damit konstitutive Erfahrung ist somit die Möglichkeit und Notwendigkeit des Mit-Gefühls. Gottebenbildlichkeit, der theologische Bezugspunkt der Würde, als Verwandtschaft gedeutet, spricht so von einem Menschen, der des Mit-Gefühls bedürftig und des Mit-Gefühls fähig ist.

## 6. Bewusstsein der Verletzbarkeit

Welche Konsequenzen ziehen wir daraus? Zunächst eröffnen sich drei Aufgaben:

- *Verletzungen vermeiden, verhindern oder lindern und gleichzeitig die Verletzbarkeit bewahren.*

Wenn Würde an Verletzbarkeit gekoppelt wird, dann gilt es, die haarscharfe Trennungslinie zwischen einer nicht nur legitimen, sondern erforderten Leidverminderung und einer Leidvermeidung um jeden Preis immer neu zu erforschen und zu verdeutlichen.

- *Der öffentlichen Rhetorik der Würde dort zu widersprechen, wo Würde zum Ausschließungskriterium wird.*

Wenn Würde an Verletzbarkeit gekoppelt wird, gilt es, sich Situationen zu widersetzen, in denen Menschen aufgrund ihrer dominierenden und dominierend sichtbaren Verletzbarkeit, häufig mit dem Gestus des Mitleids, die Würde abgesprochen und ihr Leben für verfügbar erklärt wird. Dieses Mitleid mag in vielen Fällen – wie Untersuchungen von Patiententötungen zeigen – eher Selbstmitleid der Täter sein als Mit-Gefühl mit den leidenden Menschen.

- *Dieses Mit-Gefühl ist sowohl individualetisch als auch sozialetisch zu verankern.*

Wenn Würde an Verletzbarkeit gekoppelt wird, dann stellt das Mit-Gefühl als Ausdruck der Verwandtschaft zwischen Menschen den spezifisch ethischen Zugang zur Würde dar und muss für das Individuum und die Strukturen sozialen Lebens einen festen Platz bekommen.

*Nimm nie einen Menschen, wenn du einen Maschine nehmen kannst* – der Widerspruch gegen den kategorischen Imperativ der Popularkultur findet überraschende Verbündete – in der Popularkultur selbst: Die Menschen, die in Matrix schließlich über die Maschinen siegen, können dies nur, weil ein Mensch bereit ist, sein Leben für andere zu opfern. Eine neuer kategorischer Imperativ könnte heißen: *Achtet die Verletzbarkeit*. Die

versuchte Negation der Verletzbarkeit könnte gerade das verspielen, was eigentlich gerettet werden sollte: das gute menschliche Leben.

Wenn Verletzbarkeit als Kriterium für Würde in den Blick rückt, dann ist der Weg zur Frage von Autonomie und Angewiesensein ein kleiner. Wir brauchen dieses Spannungsverhältnis. Denn wir brauchen unser Maß an Autonomie, an Freiheit, an Eigenständigkeit, an Eigensinn, um Verletzungen zu vermeiden und zu verhindern – um verletzbare Menschen gegen Übergriffe zu schützen. Nicht-autonome Untertanen sind es, die hier nichts tun oder nichts tun können. Und wir brauchen genauso das Bewusstsein des eigenen Angewiesenseins, der grundlegenden Empathie, um den Kopfschmerz der anderen zu spüren und überhaupt zu merken, wenn Menschen Leid zugefügt wird. Es ist eine bittere Erkenntnis, dass beides in den Missbrauchsfällen der Kirche nicht geschehen ist.

Unser Sohn, der im vierten Schuljahr mit einer ungewöhnlichen Lehrerin die Menschenrechte kennengelernt hat, kam nach Hause und erklärte mir, er kenne jetzt das wichtigste Menschenrecht: „Lasse nie von jemandem deine Würde betasten!“ Damit hat er die Erhabenheitsaussage – *Die Würde des Menschen ist unantastbar* – mit ihrer Gefahr der Vagheit und Leere in eine Art Vermeidungsimperativ verwandelt und dabei sehr viel verstanden. Dieser Vermeidungsimperativ spricht von der akuten Verletzbarkeit und Gefährdetheit der Würde, und zwar in der konkreten Vorstellung konkreter Übergriffe, wie Kinder sie erleben. Zugleich spricht er von dem Recht auch der Kleinen und Schwächeren, diesen Übergriffen zu wehren. Würde in dieser Formulierung ist das Bewusstsein der radikalen Verletzbarkeit und zugleich das Bewusstsein eines neuen Stolzes, in dem ein neues, größeres, zukünftiges Selbst schon gegenwärtig ist.

## 7. Zum Schluss: Die Sorge

Beruflich und privat sind viele Menschen mit Sorge und Sorgen befasst. Mit Sorge verbringen wir in der Regel einen guten Teil unserer Zeit: Sorge um uns selbst, um Gesundheit, Einkommen und Fortkommen, um Anerkennung und Liebe, Status und Sicherheit; Sorge um die anderen, die uns nah sind, die Partnerinnen und Partner, die kleinen und größer werdenden Kinder, die älter werdenden Eltern, die Freundinnen und Freunde; und Sorge um die Welt.

Mangel, Not, Schuld und Sorge sind in Goethes *Faust II* „vier graue Weiber“, die – wie das Glück – zunächst auf der anderen Seite der Tür stehen. Die ersten drei, Mangel, Not und Schuld, können nicht durch verschlossene Türen gehen. Mit der Sorge ist das anders: „Die Sorge, sie schleicht sich durchs Schlüsselloch ein.“ (5. Akt, Mitternacht).

Hier ist eine Menschheitserfahrung formuliert: Auch wenn in den reichen Gesellschaften elementarer Mangel und elementare Not – zumindest materieller Art – vor der Tür gehalten werden können, auch wenn Schuld kein erstickendes Ausmaß erhält, wenn wir materiell und moralisch einigermaßen gut leben, dann bleibt doch die Sorge. Sie ist es, die sich vorzugsweise nachts durch das Schlüsselloch einschleicht, den Schlaf vertreibt, Sorgenfalten in die Stirn gräbt und das Leben schwer macht. Die Sorge erscheint als die große Zerstörerin des Glücks.

Sollten wir also das Glück dort suchen, wo auch das Schlüsselloch noch verstopft ist, wo man die Sorgen abwirft, sorgenfrei und sorglos – bis der Alltag wieder einzieht und das Schlüsselloch undicht wird? Eine breite Ratgeberliteratur scheint genau diesen Weg vorzuschlagen. *Sorge dich nicht, lebe* (*How to Stop Worrying and Start Living*) heißt der Titel eines Buches, das seit 1948 ein Bestseller ist und in 17 Sprachen übersetzt wurde (Geffen/Knauth 1948). Oder, einfacher formuliert: *Don't worry, be happy*. Aber ist es so einfach?

Betrachtet man die Sorge beim hellen Licht des Tages so zeigt sich, dass die Sorge in der deutschen Sprache eine Doppelgestalt ist. Es gibt die Sorge *um andere und um uns selbst*; es gibt aber genauso die Sorge *für andere und für uns selbst*. Beide Formen der Sorge hängen zusammen: *Um* wen (oder was) wir uns sorgen, *für* den (oder das) werden wir auch sorgen. Diejenigen, *für* die wir sorgen, *um* die sorgen wir uns auch.

Was also haben das Glück und die Sorge miteinander zu tun? Glück und Sorge sind in der Logik Gegensätze. Ihr Kontext aber ist nicht die Logik, sondern das Leben. Und hier, im Leben, sind sie keine Gegensätze, sondern stehen in einer Spannung zueinander. Diese Spannung ist unser Leben.

Das Glück und die Sorge sind Geschwister, durchaus unterschiedlich, manchmal lautstark zerstritten, aber mit einem starken Band der Zusammengehörigkeit. Das Glück beharrt – mit Recht – auf den sorglosen Augenblicken. Die Sorge beharrt – mit Recht – auf dem Ernst der Lage. Und doch gehören sie zusammen.

Die Sorge verankert uns in der Welt, in den Dingen und Tätigkeiten, an den Orten und mit den Menschen, die uns wichtig sind, für die wir sorgen und um die wir uns sorgen. Glück ist das manchmal untergründige, manchmal „lichterlohe“ Bewusstsein, dass es für uns diese Orte und Tätigkeiten, diese Dinge und Menschen gibt.

## Literatur

- Ach, Johann S./Pollmann, Arnd (Hg.), no body is perfect: Baumaßnahmen am menschlichen Körper – Bioethische und ästhetische Aufrisse, Bielefeld 2006.
- Benjamin, Jessica, Die Fesseln der Liebe, Frankfurt a.M. 32004.
- Geffen, Maxwell M./Knauth, Victor W. (Hg.), How to Stop Worrying and Start Living, New York 1948.
- Jünger, Ernst, Der Kampf als inneres Erlebnis, Berlin 1922.
- Keel, Othmar/Schroer, Silvia, Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen, Göttingen 2002.
- Kettner, Matthias, Transhumanismus und Körperfeindlichkeit, in: Ach, Johann S./Pollmann, Arnd (Hg.), no body is perfect: Baumaßnahmen am menschlichen Körper – Bioethische und ästhetische Aufrisse, Bielefeld 2006, 111-131.
- List, Elisabeth, Die Präsenz des Anderen, Frankfurt a.M. 1993.
- List, Elisabeth, Grenzen der Verfügbarkeit. Die Technik, das Subjekt und das Lebendige, Wien 2001.
- Orwell, George, Looking Back on the Spanish War, in: Orwell, George, Essays, London 2000, 188-209.
- Picker, Eduard, Menschenwürde und Menschenleben. Das Auseinanderdriften zweier fundamentaler Werte als Ausdruck der wachsenden Relativierung des Menschen, Stuttgart 2002.
- Pollmann, Arnd, Hart an der Grenze. Skizze einer Anamnese spätmodernen Körperkults, in: Ach, Johann S./Pollmann, Arnd (Hg.), no body is perfect: Baumaßnahmen am menschlichen Körper – Bioethische und ästhetische Aufrisse, Bielefeld 2006, 307-324.
- Siep, Ludwig, Die biotechnische Neuerfindung des Menschen, in: Ach, Johann S./Pollmann, Arnd (Hg.), no body is perfect: Baumaßnahmen am menschlichen Körper – Bioethische und ästhetische Aufrisse, Bielefeld 2006, 21-42.

Bert Roebben

# Leben und Lernen in der Gegenwart des Anderen

Autonomie und Angewiesensein  
in religionspädagogischer Perspektive

Grundlage unseres Lebens und Lernens ist das Wahr- und Ernstnehmen der Würde des Anderen in seiner Einmaligkeit und in seinem Anderssein. Dies gilt in besonderer Weise für integrative Lernprozesse, für das Kommunizieren und Lernen von Menschen in ihrer Differenz. Bert Roebben entwickelt dazu, unter Einbeziehen der internationalen Diskussion, eine Religionspädagogik des Andersseins – genährt von der Vision einer befreienden Theologie, die den Menschen gerade in seiner Verletzlichkeit und Unterschiedlichkeit von Gott akzeptiert weiß.

Die Würde des Anderen in seiner Einmaligkeit und seinem Anderssein ist nicht nur ein unveräußerliches Menschenrecht, sondern auch die Grundlage, auf welcher Menschen gemeinsam kommunizieren, leben und lernen können. Wir werden zu Lernenden durch die Begegnung. Wir bekommen unsere Identität in der Begegnung. Die Erfahrung des Andersseins lässt Lernende nach ihrer Autonomie fragen, nach ihrer Beziehung und dem Wissen übereinander – und nach dem, was sie voneinander lernen können.

Dies ist und bleibt ein sensibles Thema. Wie man einer anderen Person gegenüber tritt, wie man mit dem menschlichen Wohlergehen des Anderen umgeht, ist umstritten und hängt von sozialen, kulturellen und persönlichen Elementen ab. Der Grad der Menschlichkeit in einer Gesellschaft kann jedoch daran gemessen werden, inwieweit die Menschen an der Kommunikation der Gemeinschaft beteiligt sind, inwieweit menschliche Würde oder das Anderssein in den bestehenden Umständen respektiert wird. Diejenigen, die freiwillig oder auch unfreiwillig aufgrund ihres Lebensstatus<sup>4</sup> von der Begegnung ausgeschlossen werden – aufgrund kultureller oder religiöser Unterschiede, des Geschlechts, körperlicher oder geistiger Fähigkeiten, oder aufgrund anderer sozialer Formen der Ausgrenzung – sind ein signifikanter Hinweis dafür, dass eine Gemeinschaft noch nicht ganz integriert und humanisiert ist und folglich noch nicht optimal in der Lage ist, lehrreich zu sein. Der Umgang mit Differenzen,

die eingebettet sind in die Erfahrung vom Anderssein anderer Mitglieder, und doch Teil eines gemeinsamen Lernprozesses zu sein – Beschäftigung mit dem gleichen Thema, im gleichen Kontext und mit den gleichen Zielen – sind Merkmale einer gesunden und modernen *learning community*.

Die Anerkennung und die Förderung des Andersseins von anderen Menschen sind die Grundlage für meine Argumentation. Dabei konzentriere ich mich auf integrative Lernprozesse, in denen Menschen mit und ohne Behinderungen zusammen leben und lernen. Auf diesem Fundament aufbauend möchte ich eine Didaktik, eine Pädagogik und eine Theologie des Andersseins entwickeln. Dazu werde ich zunächst eine inklusive Schule in den Blick nehmen, um dann die pädagogischen Beziehungen in dieser Schule zu reflektieren und schließlich eine aus dieser Argumentation hergeleitete Theologie vorzustellen. Mein Fokus soll dabei im Wesentlichen auf dem Gebiet der „religiösen Erziehung“ in der Schule liegen, die in diesem Zusammenhang als besonders fruchtbar angesehen werden kann. Ich folgere, dass für die Zukunft der Erziehung insgesamt und für die integrative Form der Erziehung im Besonderen Visionen und Perspektiven notwendig sind – sowohl philosophische als auch theologische. Wenn wir Kinder und Jugendliche aus guten Gründen in unseren Schulen dazu einladen, sich unter anderem mit der sie umgebenden komplexen und verletzligen Welt der Diversität auseinanderzusetzen, wenn wir diese Lebenswelten im Rahmen des Religionsunterrichts thematisieren wollen, brauchen wir selbst eine starke Vision, die uns einerseits helfen kann, die schweren Fragen, die auf dem Spiel stehen, zu verstehen und die andererseits die Möglichkeit eröffnet – teilweise – hilfreiche Antworten auf diese Fragen zu finden. Soweit es mich betrifft, *ist das Teilen der menschlichen Erfahrung von Verletzbarkeit* in der Schule von hoher pädagogischer Relevanz und kann didaktisch bestärkt und organisiert werden als ein *Lernprozess der geteilten Verletzlichkeit*. Ich lade den Leser und die Leserin dazu ein, an diesem Reflexionsprozess teilzunehmen.

In einem ersten Schritt stelle ich kurz fünf Elemente aus der internationalen Diskussion über zeitgenössischen inklusiven Religionsunterricht heraus, die meiner Ansicht nach von zentraler Bedeutung sind. Daran anknüpfend präsentiere ich drei mir sinnvoll erscheinende Dimensionen von Leben und Lernen in der Gegenwart des Anderen im Rahmen von Didaktik, Pädagogik und Theologie. Damit soll eine Diskussion über inklusive religiöse Erziehung eröffnet werden, die Aspekte aufgreift, die oft offenkundig ausbleiben und/oder undeutlich sind (Nipkow 2005, 286). Zur Erinnerung: Ich vertrete eine Position der „kulturellen Theologie“ und bin selbst ein Religionspädagoge mit einer Verankerung in der katholischen Tradition (Roebben 2009b).<sup>1</sup>

1 Ich danke Frau Kathrin Hanneken, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionsdidaktik, für die Hilfe bei der Übersetzung aus dem Englischen. Mit dem Ziel der Verständlichkeit habe ich dafür optiert, auch längere Zitate aus dem Buch von Hans Reinders ins Deutsche zu übersetzen.

## 1. Inklusive Religionspädagogik: Eine Bestandsaufnahme

### 1.1 Die Würde des Menschen

Jedes Kind hat das Recht zu leben und zu überleben: das Recht auf Wasser und Nahrung, Schutz und Sicherheit im Leben und Lernen. Jedes Kind hat das Recht zu lernen und zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, das Recht auf Informationen über die Welt, soziale Erziehung, Einführung in die Kultur, Kunst und Religion. Menschenkinder haben das Recht zu lernen, für sich „selbst verantwortlich und selbstständig“ zu sein (Singularität) (Langeveld 1967, 74-76) im Rahmen konkreter Lebensgemeinschaften (Partikularität), in welche sie hinein geboren werden und von welchen sie sich emanzipieren, und dies im Kontext einer globalisierten Weltgemeinschaft (Universalität). Sie haben das Recht, die Umwelt zu erkunden, Anliegen zur Sprache zu bringen und ihre eigene Bestimmung für ihr Leben zu finden, ihre narrative Identität in einer Welt zu entwickeln, in der andere Menschen genau das Gleiche tun. Dies ist ein menschliches Recht; es gehört zu dem Wesen des Menschen. Menschenwürde als Ziel pädagogischen Handelns – als Verdichtung des einmaligen Menschseins als Aufgabe für jeden Menschen – ist in der Voraussetzung begründet, dass jeder Mensch dieses Recht und somit auch ein Recht auf eine angemessene Lebensbegleitung hat – Menschenwürde als Ausgangspunkt (Adam 2002).

### 1.2 Verletzbarkeit

Jeder Mensch darf ein Erzähler seiner eigenen Lebensgeschichte sein, wie verletzbar und vorübergehend sie auch ist. Diese Erzählung ist einzigartig und gehört zum tiefsten Geheimnis des Menschen – in philosophischen Termini spricht man in diesem Zusammenhang von Seele. Diese Singularität ist mit der Universalität verbunden: Wir teilen das Menschsein auf Grund dieser einzigartigen menschlichen Erfahrung miteinander. Jeder Mensch realisiert das allgemeine Menschsein auf seine eigene, einzigartige Weise. Verbundenheit und Einzigartigkeit gehören radikal zusammen und genau darin liegt die Verletzbarkeit. Wir sind aufeinander angewiesen, einander „ausgeliefert“ in der Suche nach unserer persönlichen Identität. Menschen können einander den Tod zufügen – „homo homini lupus“. Menschen können sich unbarmherzig gegenüber dem Anderssein verhalten und gegenüber allem, was nicht dem Maßstab des eigenen oder „normalen“ Lebens entspricht. Menschen können einander auch zum Wachsen verhelfen. Verletzbarkeit gehört prinzipiell zum Menschsein dazu: zum Faktum, dass das Leben irreversibel ist und dass Menschen in der Verschiedenheit ihrer Lebensentwürfe in Antwort auf diese Irreversibilität zusammenleben müssen. Verletzbarkeit ist „intrinsic to the fact that

interpersonal relationships provide evidence for the reality that people are different from one another. Their otherness contributes to the emergence of the yet-unknown resulting from the relationship. Vulnerability comes from the unpredictability of the goodness – or the badness – of the outcome of every encounter” (Champagne 2010, 395).

In hypermodernen verstädterten und pluralistischen Gesellschaften sind die Erwartungen sehr hoch. Junge Menschen müssen ihre eigenen hypostatischen und noch beeinflussbaren Identitäten in einer Welt, in der Perfektion zum Leitgedanken geworden ist und davon abweichende, mit Mängeln behaftete Formen ausgeschlossen werden sollen, selbst gestalten.

### 1.3 Inklusion

Die Inklusion von Menschen mit und ohne Behinderungen in Lerngemeinschaften inmitten anspruchsvoller Gesellschaften scheint eine schwere, aber auch spannende Herausforderung an die gegenwärtige Welt der Schulentwicklung zu sein. An dieser Stelle ist es nicht möglich die historischen und kontextuellen Dimensionen sowie die internationalen Erkenntnisse im Bereich der inklusiven Bildung ausführlich zu diskutieren. Dennoch soll auf eine interessante transnationale Entwicklung von der Segregation zur Integration und Inklusion von Menschen mit besonderen Bedürfnissen verwiesen werden.

In der Geschichte der christlichen Caritas in Westeuropa wurde den Menschen mit Behinderungen eine besondere Aufmerksamkeit in hoch differenzierten Pflegeeinrichtungen zuteil. Die große Fülle des gesammelten Fachwissens formte schließlich die Professionalisierung auf diesem Gebiet. Der Begriff „Sonderschule“, welcher im deutschen Sprachraum lange Zeit als Bezeichnung für eine „spezielle Schule“ Verwendung fand, wurde durch den Begriff der „Förderschule“ abgelöst. Diese stellt eine Schule für Menschen dar, die auf Grundlage einer eindeutigen Diagnose dazu herausgefordert werden, heranzuwachsen und einen Schritt nach dem anderen auf ihrem Weg der Entwicklung zu setzen – so wie jeder Mensch es „normalerweise“ erwarten kann von einer „normalen“ Schule. In diesen speziellen Schulen wuchs das spezifische Fachwissen stetig an, vor allem aufgrund des Austausches zwischen Theorie und reflektierter Praxis, da das Engagement für die betroffenen Kinder und Jugendlichen sehr intensiv war. Es entwickelte sich eine Zukunftsvision von immer stärker werdender inklusiver Erziehung.

Ich möchte behaupten, dass dieses in den Sonderschulen/Förderschulen kumulierte Wissen einen starken Einfluss haben wird und auch die so genannten „Regelschulen“ beeinflussen und möglicherweise sogar verändern kann. Die sowohl professionelle als auch spirituelle Dimension der sonderpädagogischen Förderung wird die integrative Dynamik der modernen

Schule bereichern. Ich glaube, dass im Rahmen der Schulentwicklung das (religiöse) Bewusstsein für das Anderssein, welche sich in den Menschen mit anderen Hintergründen und Fähigkeiten widerspiegelt, und die (religiöse) Antwort des diakonischen Handelns einen neuen Platz finden werden. Diese Idee wurde bereits im Jahr 1978 von dem deutschen Theologen und Pädagogen Karl Ernst Nipkow (später auch von Heimbrock 1985 und Leimgruber 1997) dargestellt. „Die Einbeziehung nicht nur sonderpädagogischer, sondern genauso sozialpädagogischer Arbeit (...) und der Brückenschlag zur Diakonie (...) könnte mit dazu beitragen, auch in Regelschulen Lernmodelle für religiöse Erziehung zu entwickeln, die über halbierte Menschlichkeit hinausweisen. Dabei ist von einem auch diakonischen Auftrag aller religiösen Erziehung auszugehen“ (Heimbrock 1985, 155). Die konkrete Umsetzung eines derartigen Projektes (beispielsweise als Gegenstand der politischen Agenda des Landes Nordrhein-Westfalen) macht den Einsatz eines starken *leadership* erforderlich.

#### 1.4 Religionsunterricht

Es gibt mindestens drei sich abzeichnende Entwicklungen im Bereich des Unterrichts für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen, welche die Praxis des Religionsunterrichts im Wesentlichen ausgestaltet und geprägt haben: Erfahrungslernen, die Fokussierung auf die Lernenden als Subjekte und die Notwendigkeit einer „Verlangsamung“ des Lernprozesses (Roebben 2009a, 49-51). Im Umgang mit Personen mit Behinderungen sollten immer neue, kreative Wege eines Zugangs zum Thema gefunden werden. Learning-by-Doing ist dann das Stichwort. In diesem Prozess steht der/die Lernende im Mittelpunkt: Er/sie definiert schrittweise die Lerngelegenheiten und Ziele in seinem/ihrem spezifischen Kontext. Und das erfordert letztendlich Zeit und Raum zum Lernen. In unserem schnelllebigen Zeitalter brauchen Kinder und Jugendliche mehr Zeit, um das Gelernte zu reflektieren und zu verinnerlichen. Diese drei Dimensionen sind die Früchte eines interessanten Austauschs von Ideen zwischen *disability studies* und Religionspädagogik. Es sind keine wesentlichen Unterschiede zwischen Lernenden beider Gruppen festzustellen: Sie sind konfrontiert mit den gleichen Lebensbedingungen, sie beschäftigen sich mit den gleichen Fragen und sie gehen mit der gleichen Art von Antworten um. Es ist lediglich ein gradueller und kein wesentlicher Unterschied zu bemerken, welcher mit den spezifischen Lernvoraussetzungen der Lernenden zusammenhängt (Albrecht 1988; das gleiche Argument wird in der Kindertheologie verwendet, s.a. Roebben 2010).

## 1.5 Heilung

Traditionell wird die deutsche Praxis der Fürsorge für Menschen mit besonderen Bedürfnissen mit dem Ausdruck „Heilpädagogik“ bezeichnet. „Heil“ verweist auf Heilung und Genesung, auf Heilwerden, auf Ganzheitlichkeit, auf ein gestaltetes Leben, das vorläufig noch unterwegs ist, aber prinzipiell auf Vollendung ausgerichtet ist. Das Ideal des Menschseins ist hier nicht der perfekte Mensch, sondern der reife Mensch, der „ein gestaltetes Leben“ (Exeler 1977) anstrebt und sich darin in seinen individuellen Lebensumständen fundamental als Mensch mit seinen eigenen Kompetenzen akzeptiert weiß. Jeder Mensch hat das Recht auf seine eigene Lebensbestimmung und jeder Mensch ist aufgerufen, hierin zur Ganzheitlichkeit zu wachsen. Wie bereits erwähnt, liegt darin der Sinn, das Geheimnis oder sogar die Seele des Menschen mit seiner einzigartigen Lebensgeschichte. Diese Verknüpfung von menschlicher Verletzlichkeit und Kontingenz einerseits und der Utopie einer neuen, geheilten Menschheit andererseits bietet interessante Perspektiven für die Theologie, wobei das „coram Deo“, das Leben in der Gegenwart Gottes, radikal und unmittelbar mit einem neuen „coram homine“, Leben in der Gegenwart des Anderen, verbunden wird.

## 2. Didaktik des Andersseins:

### Öffnung des Klassenraums für eine Vielzahl von Lernwegen

Nachfolgend wollen wir uns nun die Institution Schule und ihre konkreten didaktischen und pädagogischen Möglichkeiten ansehen und betrachten, welche Antworten sie auf die sensible Thematik des Andersseins in der Gesellschaft anbieten. Vorab jedoch eine wichtige Einschränkung: Bei den sich anschließenden Reflexionen soll stets die Frage im Hinterkopf behalten werden, ob die Schule in der Lage ist, angemessen mit einer Problematik umzugehen, für die selbst die Gesellschaft als ganze keine verlässlichen Lösungen hat. Der Erfolg von inklusivem Lernen inmitten von Unterschiedlichkeit und Zerbrechlichkeit hängt größtenteils von der finanziellen Unterstützung, der Handlungsbereitschaft und dem Engagement „in den Köpfen“ der Gesellschaftsmitglieder ab. Die Vorstellung für die Zukunft setzt wichtige finanzielle und auch organisatorische Entscheidungen voraus. Andererseits bin ich davon überzeugt, dass auf dem *working floor* in vielen Schulen bereits an einem Entwurf für diese Vorstellung gearbeitet wird.

## 2.1 Bildung und Verbindlichkeit

Zwei wichtige didaktische Elemente sollen in diesem Abschnitt genannt werden: die Notwendigkeit von verbindlicher Bildung und das Konzept der Elementarisierung. Schulen befinden sich dort, wo „die Genese des moralischen Ichs“ oder Bildung stattfindet (van der Ven 1998). Junge Menschen sind dazu eingeladen, eine vage Vermutung zu nachhaltigem Wissen auszubauen und sich zu emanzipieren (*being e-ducated* bedeutet soviel wie herausgeführt werden, vom Lateinischen *e-ducere*, herausführen, abgeleitet) von diffusen Meinungen hin zu einer klaren, vertretbaren und nachhaltigen Position. In der heutigen Gesellschaft ist diese Neuausrichtung auf Schule als ein Ort für die Bildung eines Selbst, einer Identität, dringend notwendig: Junge Menschen fragen nach einer Lebensorientierung und nach einem Zusammenhalt innerhalb der Pluralität von religiösen und nicht religiösen Lebensmöglichkeiten. Erziehung in der Schule ist heute viel mehr als reine Wissensvermittlung. Sie kann immer mehr als ein Ort der „Identitätsentwicklungsarbeit“ und „Diversitätsbewältigungsarbeit“ verstanden werden.

Die Frage der Verbindlichkeit ist von zentraler Bedeutung für die Bildung (Mette 1994b): Welche didaktischen Möglichkeiten sind effektiv und werden dem Anspruch gerecht, Menschen zusammenzubringen und Menschen zusammenzuhalten? Was verbindet uns, wie können wir wirklich empfänglich und verantwortlich für den Anderen werden? Wird die Einzigartigkeit jedes Einzelnen und jeder Gruppe gesehen und geschätzt werden als ein Beitrag für das Gemeinwohl aller? Man kann plausibel davon ausgehen, dass eine nachhaltige Bildung zu einer Verbesserung der Lebensqualität beitragen wird. Helmut Peukert versteht daher Bildung als „qualitative Veränderung der Wahrnehmung von Wirklichkeit und des gemeinsamen Umgangs mit ihr ebenso wie die Verwandlung des Umgangs von Menschen miteinander“ (zit.n. Mette 1994a, 233).

Erhält der Mensch in seiner Einmaligkeit und in seiner Würde, in Anlehnung an das weite Gebiet der „Bildung des Selbst“, Möglichkeiten, um die schweren Fragen zu bewältigen: „Was soll ich mit dem Wissen tun und welche Auswirkungen hat das Wissen auf mich? Wie wird mein ‚Selbst‘ sowohl daheim und in der Schule, aber auch an anderen Orten geprägt? Welchen Einfluss werde ich später auf die Gesellschaft haben bzw. wie wird mein Beitrag für die Gesellschaft aussehen? In welcher Beziehung steht mein Wissen zu der Verantwortung für dieses Wissen? Worin besteht die Verbindung zwischen Fakten und Normen, zwischen Wissen und Moral? Wie kann ich mich nachhaltig mit anderen Menschen beschäftigen? Wie kann ich Informationen über andere Positionen sammeln und wie kann ich diese verantwortungsvoll in meinen Lebensplan einbinden?“ (Sharon Daloz Parks zit.n. Hess 2003, 137). Die Schule sollte ein Ort sein, an dem

derartig wichtige Fragen aufgeworfen werden können und junge Menschen die Möglichkeit erhalten, diese in einer „responsible imagination“ (ebd.) zu lösen. Es ist verständlich, dass viele Schulen einem konstruktiven Umgang mit dieser Perspektive sehr zögerlich entgegenblicken, was wiederum die Notwendigkeit für zusätzliche Unterstützung aus der Gesellschaft aufzeigt. Der österreichische Religionspädagoge Martin Jäggle merkt mit Blick auf religiöse Bildung an, dass diese Aufgabe vielen Schulen heutzutage schwer falle: „Die Schule neigt dazu, Differenz und besonders religiöse Differenz zu privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden, umso mehr, wenn Religion als Privatsache oder eine bestimmte religiöse Konvention als nicht hinterfragbarer Standard gilt“ (Jäggle 2009, 271).

## 2.2 Elementarisierung und innere Differenzierung

Um die eigene Position als Lernende/r in einer Mitte von vielfältigen Möglichkeiten klären zu können, bedarf es einer Aneignung der Grammatik des jeweiligen Bereiches. Objektive Inhalte, relevante Daten, Ansätze zur Problemlösung usw. sind wesentliche Bausteine im Rahmen des Lernprozesses. Somit wurde für den Religionsunterricht in Deutschland das so genannte Konzept der „Elementarisierung“ entwickelt (Schweitzer 2003). Dieses zeigt auf, wie ein/e Lehrer/in im Unterricht eine Fülle und überwältigende Komplexität von Informationen auf wesentliche und deutliche „elementare“ Blöcke reduzieren kann, welche schließlich die zentralen und schülerrelevanten Informationen aufgreifen. Die *elementare Struktur* und die *elementare Wahrheit* welche zeigen, was zu lernen ist, beziehen sich explizit auf die konkrete Disposition der Lernenden, demzufolge auf die *elementare Erfahrung* und die *elementaren Zugänge*.

Objektiver Inhalt und subjektive Aneignung sind in diesem Konzept sehr eng miteinander verknüpft. Man kann von einem guten Lernen sprechen, wenn die gegebenen Informationen wertvoll werden, oder anders ausgedrückt, wenn sie persönlich von den Lernenden wertgeschätzt werden. Derartige Momente können noch stärker von Erfolg gekrönt sein, wenn sie „a) elementarisiert werden, b) interessant sind, was ausdrücklich auch bedeutet, dass ihr Ursprung in den Erfahrungen der Kinder zu finden ist, c) intuitiv und unmittelbar zugänglich sind, d) herausfordernd und didaktisch in einer Form geplant werden, die offen für eine vertiefende und breitere Auseinandersetzung mit dem anfänglichen Problem ist, und e) auf den Punkt zusammengefasst werden“ (Petermann 2009, 143).

Jede/r Lernende hat ihren/seinen eigenen Lernweg. Die elementare Information, welche durch die Lehrperson vorbereitet wird, damit sie auf die Lern-Dynamik der gesamten Klasse zugeschnitten ist, wird von jedem/jeder Lernenden persönlich in seinem/ihrem eigenen Recht aufgenommen. Wie jedoch die Struktur und die Wahrheit des Inhalts in mein

Vorwissen, meinen Entwicklungs- und Erfahrungshintergrund eingepasst werden können, hängt von meiner gegenwärtigen Disposition als lernender Person ab. Wie der Inhalt angeeignet werden kann, wie der fremde Inhalt wortgetreu zu einem „Proprium“ werden kann – was etymologisch beides einschließt: „zu mir passend“ und „zu mir gehörend“ – hängt von meiner Fähigkeit und meiner Bereitschaft ab zu lernen.

Auf diesem Hintergrund kann man argumentieren, dass das Konzept der Elementarisierung automatisch ein didaktisches Modell der inneren Differenzierung impliziert. Jede/r einzelne Lernende verfügt über eine eigene Wahrheit im Umgang mit dem Thema. Jede/r Lernende rekonstruiert den Inhalt in einer Form, wie sie für sie/ihn passend ist. Persönliche Erfahrungen und Lernfähigkeiten prägen den „Schoß“, in welchem diese individualisierte Rekonstruktion stattfinden und ankommen kann. Die Lehrperson muss über das jeweilige Lern-Profil der Schülerinnen und Schüler in Kenntnis sein und sollte dazu bereit sein, den Lernprozess in eine Lernumgebung mit vielfältigen Möglichkeiten umzugestalten. Hinzuzufügen ist, dass es sicherlich noch viel interessanter ist, dass nun auch die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig helfen können. Die Stärkeren der Klasse können als Hilfskräfte fungieren, die nicht nur persönliche Unterstützung anbieten, sondern auch für sich selbst nachdenken müssen, wie Informationen zugänglicher gemacht werden können, wie man sie noch elementarisierter, stärker auf den Punkt gebracht und motivierender darstellen kann. Dabei können sie selbst zu der Überlegung kommen „was ist an dieser Stelle fundamental?“. Des Weiteren werden sie dazu angeregt, kreativer im Umgang mit dem Thema zu werden, indem sie ihre Ergebnisse den anderen Schülerinnen und Schülern präsentieren (Ebner 2001).

### **3. Pädagogik des Andersseins: Lernen in der Gegenwart des religiös Anderen**

Meiner Ansicht nach erweist es sich als äußerst fruchtbar, wenn die Lernenden zusammenbleiben in einem Klassenraum-der-Vielfalt. Durch die Methode der inneren Differenzierung kann es der Lehrkraft gelingen, die Klasse als Einheit an ein und demselben Thema bzw. einer Fragestellung arbeiten zu lassen, in ein und demselben Kontext, mit Konzentration auf die gleichen Ziele. Gleichzeitig ist es der Lehrkraft möglich, ihre Schülerschaft anzuleiten, auf Grundlage ihres individuellen Lernweges und ihrer eigenen Mittel das jeweilige Thema zu bearbeiten. Kollektives wie persönliches Lernen werden in dem Ansatz zusammengeführt. Die Elementarisierung und die innere Differenzierung werden durch das kollektive Lernen angeregt. Das persönliche Lernen ergänzt diese gemeinsamen Ziele, wenn den Kindern bzw. Jugendlichen die Gelegenheit eröffnet wird, sich über das neu Gelernte auszutauschen.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Organisation des Religionsunterrichts im deutschen Schulsystem – meist konfessionelle Trennung mit nur wenig oder kaum vorhandenem Kontakt untereinander – meiner Meinung nach stark umstritten ist. In der Realität sieht es meist so aus, dass die Klassen für den Religionsunterricht faktisch multi-konfessionell geworden sind, was zum einen an der kleiner werdenden Gruppe getaufter Kinder liegt, auf der anderen Seite jedoch auch durch das zunehmende Interesse anderer religiöser Gruppen bedingt ist, für die es keinen separaten Religionsunterricht gibt. Diese Entwicklung lässt sich vor allem in zahlreichen Sonder- bzw. Förderschulen beobachten, in welchen Kinder verschiedener Hintergründe zusammentreffen. Interessant ist die Reaktion der deutschen katholischen Bischöfe auf diese Situation in diesen „speziellen Schulen“. Sie sprechen sich gerade dort für kooperative Lernformen aus (Die deutschen Bischöfe 1992, 30). Radikale Unterschiede und äußerste Verwundbarkeit treffen an dieser Stelle besonders intensiv aufeinander.

### 3.1 Lernen in Differenz

Lernknotenpunkte haben ihren Ursprung dort, wo Interpretationsunterschiede vorkommen. „Was kann ich von dir lernen, wenn wir nicht verschieden voneinander sein dürfen? Wozu würde ich überhaupt lernen, wenn es keinen Unterschied macht, woher du kommst, wer du bist und wofür du stehst?“ „Du bist anders als ich, die Art, wie du dich verhältst, ist mir fremd, aber ich möchte dich kennen lernen, du machst mich neugierig. Hierfür stehe ich und wofür stehst du?“ Diese Fragen können den Lernprozess der religiösen „Unterschiedlichkeit“ oder Differenz in der Klasse öffnen (das ist multi-religiöses und inter-religiöses Lernen) und ihn zu einem „Lernen in Differenz“ formen. Informationstransfer und das Ermöglichen der Interpretation durch Kommunikation in diesem Beispiel werden nicht die einzigen Ziele sein, man muss ebenso die Authentizität des Menschen herausfordern und die Seele berühren. Es ergibt sich dann, dass Menschen in das unfassbare Geheimnis der Einzigartigkeit des inwohnenden, menschlichen Wesens und in die Transzendenz desselben menschlichen Wesens als Mitglied der Menschheit geleitet werden, beim gegenseitigen Einführen in religiöse Erfahrungen und in das Geheimnis, auf das sich diese Erfahrungen beziehen. Es ist offensichtlich, dass dieses „Lernen in Differenz“ dem „Lernen in Indifferenz“ diametral gegenübersteht. Das Letztere passiert nicht nur, wenn Unterschiedlichkeiten keine Chance eingeräumt wird, sondern es geschieht auch, wenn Differenzen weggewischt werden. Schülerinnen und Schüler werden dann aussteigen, weil es für sie nichts mehr zu lernen gibt: Es gibt keine Stimulation durch eine Verschiedenheit von Perspektiven und keine Berührung der Seele

durch die radikale Alterität oder das „Anderssein“ des Anderen. Diesen Typ des neuen Lernens kann man „Lernen durch Begegnung“ nennen, oder mit der brillanten Bezeichnung der amerikanischen Religionspädagogin Mary C. Boys: „Lernen in der Gegenwart des anderen“ (*learning in the presence of the other*, vgl. Boys 2008). In diesem Dialog – man könnte ihn „inter-spirituell“ nennen – geht es nicht darum, das letzte Wort in Bezug auf doktrinaire oder disziplinäre Dinge zu haben; er bezieht sich im Gegenteil auf ein Anteilnehmen an spirituellen Erfahrungen von konkreten Schülerinnen und Schülern, die eventuell unterhalb der unterschiedlichen Positionen liegen.

### 3.2 Sich selbst neu definieren und „dignifizieren“

Wenn man den Eifer, die Gelassenheit und die Interaktivität der spirituellen Suche heutiger Jugendlicher betrachtet, bin ich davon überzeugt, dass dieses inter-spirituelle Modell sehr gut in der Klasse umgesetzt und praktiziert werden kann. „Es geht darum, ein inneres religiöses Gespräch mit sich selbst zu führen, eine Begegnung in der Tiefe der eigenen Religiosität, nachdem ich eine andere Person auf derselben intimen Ebene getroffen habe“, so argumentiert der indische Theologe Raimon Pannikar (1978, 40; Übersetzung BR). Ist das ein zu hohes Ziel in der Klasse? Vielleicht. Aber es ist eine Herausforderung und Stimulierung für die Zukunft. Weil man nicht missverstanden werden darf, wenn man junge Erwachsene in den Bereich der Seele führt: Die Anforderungen an den Klassenunterricht sind hoch, der Wunsch nach Information groß, und das Verlangen nach Kommunikation mit Gleichaltrigen grenzenlos. Aber vielleicht wird die zugrunde liegende Frage junger Erwachsener über die Hoffnung und die Zukunft sehr intensiv: „Ist da eine Perspektive möglich, die Menschen weltweit verbindet und vereint, die über die Menschheit hinausgeht, und die gleichzeitig den Menschen hilft, beides zu respektieren und zu kultivieren, seine Individualität genauso wie seine Verbundenheit mit Anderen?“

Die kritische Begegnung mit dem Anderen ermutigt mich, mich selbst gründlicher zu betrachten. Inter-religiöses Lernen ist keine jugendliche oder schulähnliche Version eines „harten“ inter-religiösen Dialogs, sondern ein religiöser Lernprozess, in dem religiöse Vielfalt (in Klassengruppen, aber auch in der Person selbst) ernst genommen wird. Diese kritische Begegnung verstärkt die Fähigkeit, tiefer in das eigene sinngebende System zu blicken und die existentielle Unverwüstlichkeit, die sie bietet, weiter zu erforschen. Durch die interkulturelle und inter-religiöse Begegnung bin ich herausgefordert, mich selbst *neu zu definieren* und *neu zu dignifizieren*, mich selbst besser kennen zu lernen und mich selbst mehr zu respektieren als eine menschliche Person mit einer unangreifbaren Würde. Die Ansicht

einer anderen Person über eine bestimmte religiöse Frage kann nur einen Denkanstoß geben und inspirieren, wenn ich mich selbst für die Frage engagiere und beginne eine Antwort darauf zu finden. Das ist der Ausgangspunkt, irgendwo muss man beginnen. Keiner kann gleichzeitig alle Perspektiven erkennen und beachten. Ohne diesen wertvollen Charakter einer eigenen spirituellen Anschauung (in Beziehung zu einer wachsenden Einsicht in die eigene religiöse Herkunft) ist es sogar unmöglich mit anderen ins Gespräch zu kommen. Es würde selbst die Anstrengung nicht wert sein, denn es käme nichts Neues dabei heraus. Deshalb hängen in diesem Ansatz die multi- und inter-Dimensionen mit der intra-Dimension zusammen. Begegnung impliziert Verschiedenheit oder Differenz. Ohne Verschiedenheit kann es keine Begegnung geben.

Natürlich kann die Begegnung in der Schule als instrumental bezeichnet werden: Wir treffen auf andere Menschen und auf andere Traditionen, von denen wir lernen können. Und wir führen einen Dialog mit ihnen, da wir der Ansicht sind, wir hätten den anderen Lernenden etwas Wertvolles mitzuteilen. In der deutschen Tradition der Bildung eines Selbst kann diese Autonomie der Lernenden – diejenigen, die die Begegnung mit anderen als „anders“ verstehen, obwohl diese Erfahrung sich möglicherweise als anders darstellt und nicht das „gleiche“ ist, was sie noch zuvor kannten – als ein wesentlicher Bestandteil der (Religions-) Pädagogik angesehen werden.

Lernen bedeutet im deutschen Kontext, dass man mit etwas Fremdem, noch Unbekanntem konfrontiert wird, wobei jedoch die Lernenden, die sich das Fremde aneignen, im Zentrum des Prozesses stehen und das Geschehen lenken. Meiner Meinung nach bedeutet dies, dass die grundlegende *moralische* Einbettung des Lernvorgangs in der Begegnung mit „Anderen“ in der deutschen Religionspädagogik offensichtlich nicht (ganz) anerkannt ist (siehe die Diskussion zwischen Greiner 2000 und ihrem Levinas'schen Ansatz und Grümme 2007 mit seinem Kantianischen Ansatz). Grümme argumentiert: „Erfahrung wird zuteil, wird vom Anderen je vorgängig gestiftet, wird durch den Einbruch des Anderen eröffnet (...). Zugleich aber geht das Subjekt der Erfahrung erkenntnistheoretisch wie praktisch unlösbar in den Erfahrungsprozess ein. Flüchtige Erlebnisse und Gefühle stellen sich ein. Erfahrung hingegen gibt es allein im Vollzug des Subjekts (...). Mit seinen Verstehensvoraussetzungen konstituiert das Subjekt wesentlich die Erfahrung mit. Subjekt und Objekt vermitteln sich in der Erfahrung wechselseitig miteinander“ (Grümme 2007, 278f.).

Dies lässt sich möglicherweise auf die mächtige Vorstellung der Autonomie der Lernenden in dem deutschen Konzept der Selbst-Bildung zurückführen. Der/die Lernende erweist sich als die Person, welche von anderen dargebotene Unterschiede „nutzt“, um sie für die Entwicklung der eigenen

Identität fruchtbar zu machen. Auf eine tiefere Ebene verlagert, denke ich, dass die deutschen Theoretiker im Rahmen des Konzepts des „Andersseins“ dem Element der „Differenz“ mehr Interesse zukommen lassen als den Elementen „Zerbrechlichkeit“ und „Verletzbarkeit“. Sie wollen nicht auf das Element der Selbstreflexion in der Begegnung verzichten, da einem die Verletzbarkeit von anderen die eigene Verletzbarkeit vor Augen führt. Der belgische Moraltheologe und Experte auf dem Gebiet der Ethik nach Levinas argumentiert in dieser Hinsicht sehr kritisch: „If the other is only appreciated because he or she displays certain characteristics, attributes and qualities whereby they become interesting for me ‘to learn from’, and because so doing they confirm and reinforce my identity, then, according to Levinas, we end up in one or the other form of (...) ethnocentrism and even racism” (Burggraeve 2007, 232).

Als kurzes Fazit lässt sich herausstellen: Religionen und nicht-religiöse Überzeugungen sind in einer sehr unbestimmten und fragmentarischen Form in unserer Gesellschaft präsent. Jedes Kind hat das Recht in der Schule, klar und systematisch über dieses Thema informiert zu werden. Dies kann einerseits durch gut ausgewählte Materialien erfolgen, aber andererseits auch durch die im Klassenraum anwesenden Personen *repräsentiert* werden: durch Mitschülerinnen und Mitschüler, religiöse Personen oder Orte, die entweder direkt erlebbar oder im Klassenraum virtuell dargestellt werden (Literatur, Film, Architektur etc.), und schließlich auch durch die Lehrpersonen. Sie eröffnen einen konkreten Zugang zu einer bestimmten religiösen oder nicht-religiösen Tradition. Durch ihr Zeugnis – ihren gelebten Glauben – *präsentieren* sie ihr persönliches vorsätzliches Engagement mit der auf dem Spiel stehenden Tradition – dem gelernten Glauben.

Kinder und junge Menschen haben dann die Gelegenheit, Fragen zu stellen und zu überprüfen, wie sich dies auf ihr eigenes Leben auswirkt. Sie lernen eine Vielzahl von Perspektiven kennen auf der Grundlage lebenswichtiger Fragen, die sich jeder Mensch einmal stellt. Diese Konfrontation erweckt die Bereitschaft, Fragen zu stellen: „Was haben diese religiösen Menschen gefunden? Was haben sie gesehen, das ich bislang noch nicht sehen konnte?“ In der Mitte eines derartig kreativen Bildungsprozesses – elementarisiert, differenziert und dennoch konzentriert auf ein Thema – ist ein/e einzelne/r Lernende/r dazu aufgefordert, sich selbst und seine/ihre Zukunft zu erforschen und sich selbst und seine/ihre eigene Zukunft zu würdigen. Er/sie wird mehr und mehr präsent und bezeugt seine/ihre eigene Position in einem weiten Bedeutungsfeld. Diese Gedanken können, wie im Folgenden dargestellt, in einem Schema zusammengetragen werden.

 Zwischen Differenzen und innerer Diffe- renzierung 	Religions- didaktik	Religions- pädagogik	Theologie und Rolle der Lehrperson	 Zwischen Differenzen und Anderssein Zwischen Rationalität und Relationalität Zwischen Leistung und Verletzbarkeit 
	<i>Elemen- tarisierung</i>  Transfer des objektiven Inhalts	<i>Repräsentation</i>  Lernen über Religion	Theologisch- heuristisch  Vortrag  Lehrkraft als Experte/Expertin	
	<i>Elemen- tarisierung</i>  Subjektive Aneignung des Inhalts	<i>Präsentation</i>  Lernen von Religion	Theologisch- kommunikativ  Partnerschaft  Lehrkraft als Moderator/in	
	<i>Innere Differenzierung</i>  Verankerung des Inhalts in persönlichen, gelebten Einsichten	<i>Präsenz</i>  Lernen in Religion	Theologisch- existentiell  Freundschaft  Lehrkraft als Zeuge/Zeugin	

#### 4. Theologie des Andersseins: das Geschenk der Freundschaft erhalten

Welcher theologische Diskurs kann plausibel mit der Didaktik und Pädagogik des Andersseins in Beziehung gesetzt werden? Welche theologische Perspektive, welches „Gott-Gespräch“ hilft uns dabei, die schwierige pädagogisch-didaktische Aufgabe des Umgangs mit äußerster Verschiedenheit und Verletzlichkeit zu verstehen? Frühere dogmatische Auffassungen sind nicht länger zufriedenstellend. Und die meisten der eingängigen postmodernen Lebensperspektiven scheinen die komplexen Leben der ZeitgenossInnen auch nicht zu „heilen“. Die Menschen verlangen nach angemessenen Antworten auf die ultimativen Fragen. Sie suchen nach einem „heiligen Boden“ unter ihren Füßen. Inmitten von postmodernem Zynismus und Relativismus, stellen sie die Frage: „Wenn Gott existieren würde, was würde ich ihn dann fragen?“

#### 4.1 Inklusive theologische Anthropologie

Zuerst sollten wir uns über das Folgende im Klaren sein: Menschen können auch mit Anderssein umgehen; ohne einen religiösen Bezugsrahmen zu haben, vertrauen sie auf ihren eigenen Kompass! Postmoderne vorurteilsfreie Ethik braucht weder Gott noch Religion als solche, um ihre Position zu rechtfertigen. Der Beitrag der Religionen kann jedoch in einem Entdeckungszusammenhang gefunden werden, als Art des Entdeckens kreativer Wege beim differenzierten Betrachten des Menschen und seiner ethischen und pädagogischen Pflicht, zum Beispiel im Sinne des „Ebenbildes Gottes“ und der „bedingungslosen Akzeptanz seiner/ihrer Einzigartigkeit als Mensch, was auch immer seine Vergangenheit oder Zukunft ist oder sein wird“ (Berinyuu 2004). Diese religiöse Identität erlaubt es ihm, eine grenzenlose Freiheit kreativer Handlungen zu entdecken. Religionen bieten ein beachtliches Feld von Bedeutungen in Sprache und Symbolen, in welchem sich die spirituelle Erfahrung von Hingabe und Selbsttranszendenz ausdrücken kann.

Ein wichtiges Potenzial, verborgen in den traditionellen Religionen, welches hilfreich sein kann für eine Reflexion von Menschlichkeit in der Gesellschaft und ihrer Bildung ist die religiöse Achtsamkeit für Unterschiedlichkeit und Verletzlichkeit. Wir brauchen eine europäische Befreiungstheologie, wie etwa jene von Ulrich Bach (2002), in der die Menschen befreit werden von ihren überhitzten Gefühlen der Autonomie und empfänglich sind für andere Erfahrungen wie Verletzlichkeit und Unterschiedlichkeit sowie für die Möglichkeit des uneingeschränkten Akzeptierens der Heilung, die woanders herkommt (von Gott und anderen Menschen) und nicht ausnahmslos von einem selbst. Jeder Mensch ist verletzlich und sterblich, gerade wenn er/sie das Glück hat „temporarily able-bodied“ oder „zeitweise körperlich leistungsfähig“ (Reinders 2008, 174), gesund und munter zu sein. Gerade während dieser Leistungsfähigkeit muss er/sie mit diesem Thema umgehen, wenn es seinen/ihren Lebensweg kreuzt. Natürlich kann man auf einen Ausweg hoffen, geleitet von postmodernem Stolz, von der Fantasie der Unverletzlichkeit, hoffend auf die Gelegenheit einer Flucht in Fitness- und Wellnesseinrichtungen. Ein ehrlicher Mensch ist jedoch darauf vorbereitet, diese trügerische Sicherheit zu durchschauen und lässt seine Fehlbarkeit zu (z.B. Verletzlichkeit und Abhängigkeit von Anderen) und findet von diesem Standpunkt aus neue Wege, um moralisch reagieren zu können (Alexander 1998). Wir brauchen keine Theologie für Menschen mit einer Beeinträchtigung. Wir brauchen eine Theologie für alle Menschen, weil jede/r beeinträchtigt und verletzlich ist. Eine solche theologische Anthropologie ist wahrlich inklusiv, laut Ulrich Bach: „Wir gehören zusammen“ (zit.n. Liedke 2009, 600). Was uns wirklich verbindet sind unsere Zerbrechlichkeit und unsere Unterschiedlichkeit.

## 4.2 Ist dies ein Mensch?

Die gleiche Position findet man in dem bemerkenswerten Buch des niederländischen Ethikers Hans Reinders "Receiving the Gift of Friendship. Profound Disability, Theological Anthropology and Ethics" (2008). Er erforscht die Grenzen der menschlichen Existenz und der Würde im Rahmen einer Analyse von Geschichten über Menschen mit einer schweren und mehrfachen Behinderung. Wenn diese Menschen keinesfalls „fähig [sind] zu einem zweckmäßigen Handeln“ (ebd., 137), lebendig „in der Bedingung, nicht selbstgehörig zu sein“ (ebd., 86), und nicht an der Kommunikation des öffentlichen Lebens teilnehmen können, auf welcher Grundlage sollten wir ihnen dann letztendlich unseren Respekt entgegenbringen? Was ist der Wert einer solchen Existenz, wenn wir die moderne Bedingung des Menschseins auf Selbstrealisierung und Selbstleitung gründen – auf „Erreiche für dich ein eigenständiges Leben“? (...) Wenn ich davon überzeugt bin, dass der Wert meines Lebens sich darauf beruft, was ich daraus mache, dann muss das unerfüllte Leben der Menschen mit Behinderung auf mich wie ein Defekt wirken, welcher nur sehr schwer die Basis für eine erfüllte Freundschaft mit ihnen sein kann“ (ebd., 143). Oder, provokanter ausgedrückt: Ist dies überhaupt menschliches Leben? Ausgewählt zu sein als ein wahrer Freund, als ein Mitmensch im wahrsten Sinne des Wortes, obwohl es kein direktes Signal einer Gegenseitigkeit gibt, kann ihre Letztbegründung nicht in einer Sorge oder in einer familiären Beziehung finden.

Mit Verweis auf Reinders kann auch der Diskurs des Rechts auf Selbstdarstellung nicht mithalten. Reinders argumentiert in den ersten vier Kapiteln seines Buches, dass auch das „disability rights movement“, das die gleichen Rechte und Grundbedürfnisse für Menschen mit Behinderungen fordert, wie etwa auch die römisch-katholische Kirche mit ihrem Plädoyer für die Heiligkeit des Lebens, keine ausreichenden Argumente für ein wirkliches Ziel oder für die Qualität des Lebens liefern. Dafür ist mehr erforderlich. Wie kann das menschliche Gedeihen – völlig anwesend sein für sich und für andere Menschen – für die Person eintreten, die, auf den ersten Blick, nicht in der Lage ist, diese Anwesenheit zu verstehen? „Die Anerkennung der Rechte integriert Personen in die Gemeinschaft der Staatsbürgerschaft, aber sie lässt sie, per se, nicht an der Gemeinschaft des guten Lebens teilhaben (...). Der Anspruch gleiche Rechte und soziale Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderung zu schaffen, ist ein Weg, um den Anteil an den verschiedenen Gütern unserer Gesellschaft unter den Mitgliedern zu teilen. Obwohl dies an sich ein lobenswertes Ziel ist, das wir weiter zu verfolgen haben, ändert dies nichts an der grundsätzlichen Frage, welche als eine Frage der Zugehörigkeit beschrieben werden kann“ (ebd., 126).

Die Erzählungen von schwerster Behinderung stiften Reinders dazu an, über eine theologische Anthropologie nachzudenken, die absolut inklusiv ist. So stößt er gegen die Grenzen von modernen Bildern einer selbstbewussten Menschheit, die in der Gesellschaft, in Schulen und in Pflegeeinrichtungen zu finden ist. Seine Überlegungen zwingen ihn zu einer Dekonstruktion der modernen Theologien, welche diese bestehenden Bilder weiterhin anerkennen. Sein Urteil ist radikal: Die Befreiungstheologie des „disability rights movement“ (Nancy Eiesland, diskutiert in Reinders 2008, 181-190) und des „access movement“ (Weiss Block, diskutiert in Reinders 2008, 181-190) werden dem Thema der Verletzbarkeit nicht ausreichend gerecht. Sie stellen sich nicht einmal als wahrlich inklusiv dar: Sie schließen die gesunden Menschen aus dem Kreis der Menschen mit Behinderungen aus, welche sich dazu entschlossen haben, ihre eigene exklusive Überzeugungs-Gemeinschaft zu gründen. Eine dritte Form der Theologie, die Theologie der Gemeinschaft (Stanley Hauerwas, diskutiert in Reinders 2008, 194-206), ist ebenfalls dekonstruiert. Reinders nutzt hierfür die Worte von Hauerwas selbst: “I have used the mentally handicapped as material markers to show that Christian speech can and in fact does make claims about the way things are” (zit.n. Reinders 2008, 204), nämlich, dass Menschen geschaffen sind und aus diesem Grund voneinander abhängig sind. Bereits früher räumte Hauerwas ein, dass die Begegnung mit geistig behinderten Menschen für ihn “the crack I desperately need to give concreteness to my critique of modernity. No group exposes the pretensions of humanism that shapes the practices of modernity more thoroughly than people with mental retardation” (Hauerwas 2000, 144). Vielleicht ist dieser „Gebrauch“ von verwundbaren Menschen ein warnender Hinweis auf das, was in der gesamten Gesellschaft schief laufen kann, die heikelste Form der Instrumentalisierung des Menschen. Gleichzeitig erinnert es uns aber – als menschliche Wesen – an die ständige Möglichkeit, dass wir dem kategorischen Imperativ nach Kant nicht immer nachkommen.

### 4.3 Eine Theologie des Menschseins

Es läuft alles auf die Tatsache hinaus, dass diese Theologien sich als instrumentell erweisen: Sie wollen das Publikum des Autors (und auch den Autor selbst!) von einem bestimmten Gottesbild überzeugen, das deckungsgleich mit dem gewählten Bild der Menschen und der Gesellschaft sein muss. Paradoxerweise nehmen sie den Menschen in seinen/ihren Teilen und in der Verschiedenheit nicht ernst. Die zentrale Frage, die sich laut Reinders stellt, der sich auf das Buch von Davis Pailin, „A Gentle Touch. From a Theology of Handicap to a Theology of Human Being“ bezieht (erörtert in Reinders 2008, 206-224), wird von denen gestellt, die als Menschen

mit Schwerstmehrfachbehinderungen keine theologische Anthropologie entwickeln können, die aber in ihrem Dasein bloß „anthropos theologicos“ sind – Menschen vor Gott und anderen Mitmenschen. Sie können ihre Entscheidungen, ihr Verhalten und ihre Anwesenheit nicht rechtfertigen. Sie sind komplett andersartig: fremd und doch verwundbar gleichzeitig. Es gibt keine Kommunikation mit ihnen, keine Aneignung von Wissen, keine Selbst-Bildung – sind sie folglich kein Selbst, kein Mensch? Ihr Wert „gründet nicht in dem, was sie tun können oder was sie geben, sondern in dem, was ihnen gegeben werden kann (...) Wert kann als etwas angesehen werden, das dadurch verliehen wird, dass man geliebt wird, dass man gewollt wird, dass man respektiert und auch geschätzt wird. Es ist keine Qualität, die einem Objekt oder einer Person innewohnt: Es ist eine Qualität, die einem Objekt oder einer Person von einem anderen gegeben wird“ (Pailin zit.n. Reinders 2008, 218).

Der innere Wert dieser Person liegt, theologisch gesehen, in seinem Geliebtsein von Gott, ethisch betrachtet, in der Tatsache, dass er von anderen Menschen geliebt wird, welche ihn/sie als durch und durch von Gott geliebt betrachten. Seine Abhängigkeit ist eine Tatsache, aber auch eine Aufgabe, ein Geschenk und eine Verpflichtung. Diese Person lädt uns auf den Weg der ultimativen Hingabe und Abhängigkeit ein und fordert uns auf, an der gleichen Bewegung teilzuhaben. „Der Umgang mit einer geistig behinderten Person lehrt uns diese schmerzliche Lektion. Er eröffnet uns den Weg für unsere Freundschaft sowohl mit ihnen als auch mit Gott, indem er uns lehrt, dass wir nur dann Freundschaft geben können, wenn wir sie selbst einmal empfangen haben“ (Reinders 2008, 225). Mit Bezug auf das Gleichnis vom barmherzigen Samariter im Evangelium nach Lukas (10, 25-37) lädt Reinders den Leser/die Leserin zu einem Perspektivwechsel ein. Die Frage ist nicht so sehr: „Wer ist mein Nächster?“, sondern vielmehr: „Wie kann ich ein Nächster für ihn/sie werden?“ (Jans 1997, 233-235). Die Frage geht zurück auf die Person, welche mit der Verletzlichkeit einer weiteren Person konfrontiert wird: „Bin ich bereit, das Geschenk der Freundschaft von dem anderen in Empfang zu nehmen, bin ich darauf vorbereitet, ein Nachbar und Freund für jemand anderen zu werden und wenn dies so sein sollte, was bedeutet dies für meine konkreten Entscheidungen und mein Verhalten?“

Mit Verweis auf Pailin argumentiert Reinders, dass „der Klasse *der Nachbarn* keine Grenzen gesetzt sind“ (Reinders 2008, 191 und 221). Jede Person kann ein Nachbar sowie ein Freund für eine andere Person werden. Es läuft alles auf meine Sensibilität und meine Antwort-Fähigkeit als einer moralischen Person hinaus. Je verwundbarer eine andere Person aufgrund ihres Andersseins ist, desto tiefer bin ich in meiner Sensibilität und meiner Antwort-Fähigkeit herausgefordert, um ein Nachbar und Freund zu werden. Reinders bezieht sich auf die *L'Arche*-Gemeinschaften

von Jean Vanier, in welchen auf der ganzen Welt Menschen mit und ohne Behinderungen zusammenleben. In diesen Gemeinden blickt man auf die zentrale Erfahrung zurück, dass sich eben niemand hinter seiner/ihrer intellektuellen, moralischen und/oder religiösen Überlegenheit verstecken kann. Die Menschen werden aufgefordert, sich aus einer vertraglichen Beziehung zu lösen und in eine Partnerschaft und Freundschaft hineinzuwachsen – Nachbarn zu werden, die Wache stehen für die gegenseitige *Einsamkeit-ein-Anderer-zu-sein*. An dieser Stelle sollten weitere Überlegungen bezüglich der Beziehung zwischen Seelsorge einerseits und religiöser Erziehung andererseits angestellt werden (Hermann 2000). Vor allem sind neue Formen der inklusiven Forschung notwendig – “phronetic research, with its central interest in values and power” (Allan 2008, 145) – in welchen “the involvement of children and young people and their families in identifying the kinds of questions which need to be asked about inclusion and exclusion could be an important first step towards providing the kind of knowledge that will be of use” (ebd., 146).

## 5. Fazit

Eines der wohl bekanntesten Gebete des deutschen Theologen Dietrich Bonhoeffer, der während der Zeit des Nazi-Regimes ermordet wurde, steht in einem Zusammenhang mit seiner verletzlichen Suche nach Geborgenheit und Identität. Es entstand aufgrund seiner Kontrasterfahrungen von Gewalt und Angst: „Wer bin ich? Bin ich das wirklich, was andere von mir sagen? (...) Oder bin ich nur das, was ich selbst von mir weiß? (...) Wer bin ich? Der oder jener? Bin ich denn heute dieser und morgen ein anderer? Bin ich beides zugleich? (...) Wer bin ich? Einsames Fragen treibt mit mir Spott. Wer ich auch bin, Du kennst mich, Dein bin ich, O Gott“ (Bonhoeffer zit.n. Liedke 2009, 614).

Als zentrales Ergebnis des vorliegenden Artikels kann gelten: Es ist notwendig, Raum zu schaffen, um verletzlich sein zu dürfen, um in der Freundschaft Erfahrungen sammeln zu können, um sich grundsätzlich in seinem Anderssein – in seiner Verletzlichkeit und Unterschiedlichkeit – von anderen Menschen und von Gott akzeptiert zu wissen. Es sollte deutlich geworden sein, dass eine Theologie, eine Pädagogik und eine Didaktik des Andersseins eine wichtige Dimension der menschlichen Existenz aufdecken: Dass Menschen sensibel sind für ihre Verschiedenheit untereinander. Es ist jedoch immer noch ein langer Weg, der sowohl von der Gesellschaft als auch von der Schule gegangen werden muss, um ein Bewusstsein für diese radikal „inklusive“ Wahrheit entwickeln zu können.

## Literatur

- Adam, Gottfried, Menschenrechte und Menschenwürde, in: Pithan, Anabelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002, 138-143.
- Allan, Julie, Rethinking Inclusive Education. The Philosophers of Difference in Practice, Dordrecht 2008.
- Albrecht, Wilhelm, Eine „besondere“ Religionspädagogik für die Sonderschulen?, in: Katechetische Blätter 113 (1988), 409-416.
- Alexander, Hannan A., Religion and Multiculturalism in Education, in: Religious Education 90 (1995), 377-387.
- Bach, Ulrich, Theologie nach Hadamar als Aufgabe der heutigen Theologie, in: Pithan, Anabelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002, 112-118.
- Berinyuu, Abraham, Healing and Disability, in: International Journal of Practical Theology 8 (2004), 202-211.
- Boys, Mary C., Learning in the presence of the other, in: Religious Education 103 (2008), 502-506.
- Burggraeve, Roger, Alterity makes the difference: ethical and metaphysical conditions for an authentic interreligious dialogue and learning, in: Pollefeyt, Didier (Hg.), Interreligious learning, Leuven u.a. 2007, 231-256.
- Champagne, Elaine, Children's inner voice. Exploring children's contribution to spirituality, in: Dillen, Annemie/Pollefeyt, Didier (Hg.), Children's voices. Children's perspectives in ethics, theology and religious education, Leuven u.a. 2010, 373-396.
- Die deutschen Bischöfe, Zum Religionsunterricht an Sonderschulen, Bonn 1992.
- Ebner, Robert, Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht. Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen, in: Religionspädagogische Beiträge 47 (2001), 27-34.

- Exeler, Adolf, Gestaltetes Leben. Grundlinien einer Moralphädagogik, in: Katechetische Blätter 102 (1977), 6-23.
- Greiner, Ulrike, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Münster 2000.
- Grümme, Bernhard, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh u.a. 2007.
- Hauerwas, Stanley, Timeful friends. Living with people with mental retardation, in: Stolk, Joop/Boer, Theodoor Adriaan/Seldenrijk, Ruth (Hg.), Meaningful care. A multidisciplinary approach to the meaning of care for people with mental retardation, Dordrecht 2000, 143-154.
- Heimbrock, Hans-Günter, Religiöse Erziehung behinderter Kinder. Ein Literaturbericht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 2 (1985), 144-160.
- Hermann, Inga, Halt's Maul, jetzt kommt der Segen. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 2000.
- Hess, Mary, Practising Attention in Media Culture, in: Mitchell, Jolyon P./Sophia Marriage, Mediating Religion. Conversations in Media, Religion and Culture, London u.a. 2003, 133-142.
- Jäggle, Martin, Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert, Lebenswerte Schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Berlin 2009, 265-280.
- Jans, Jan, Zichzelf als naaste, in: Merks, Karl-Wilhelm/Nico Schreurs (Hg.), De passie van een grensganger. Theologie aan de vooravond van het derde millennium, Baarn 1997, 227-236.
- Langeveld, Martinus, Beknopte theoretische pedagogiek, Groningen 1967.
- Leimgruber, Stephan, Schulischer Religionsunterricht mit behinderten Kindern, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (1997), Nr. 39, 141-150.
- Liedke, Ulf, Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung, Göttingen 2009.

- Mette, Norbert, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994a.
- Mette, Norbert, Bildung und verbindliches Handeln. Identität in universaler Solidarität, in: Stimmen der Zeit 119 (1994b), 453-464.
- Nipkow, Karl Ernst, Das Evangelium als Grund und Hilfe an Schulen für Behinderte, in: Begemann, Ernst/Möckel, Andreas/Nipkow, Karl Ernst (Hg.), Evangelium und Behinderte. Beiträge zur Sonderpädagogik und Religionspädagogik, Münster 1978.
- Nipkow, Karl Ernst, Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung, Gütersloh 2005.
- Pannikar, Raimon, The inter-religious dialogue, New York 1978.
- Petermann, Hans-Bernhard, "The story wants to make us think..." – Opportunities for Theologising and Philosophising with Children, in: Iversen, Gertrud Yde/Mitchell, Gordon/Pollard, Gaynor, Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, theology and children, Münster 2009, 129-145.
- Reinders, Hans S., Receiving the Gift of Friendship. Profound Disability, Theological Anthropology and Ethics, Grand Rapids (MI)/Cambridge 2008.
- Roebben, Bert, Religion und Verletzbarkeit. Standort und Herausforderung einer integrativen Religionspädagogik, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annebelle/Beuers, Christoph (Hg.), „Was mein Sehnen sucht...". Spiritualität und Alltag, Münster 2009a, 37-56.
- Roebben, Bert, Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education, Berlin 2009b.
- Roebben, Bert, Children's Theology: Concepts and Contexts, Problems and Horizons, unveröffentlichtes Manuskript.
- Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Van der Ven, Johannes A., Formation of the Moral Self, Grand Rapids/Cambridge 1998.

Hans-Jürgen Röhrig

## Mädchen und Jungen als autonome Theologinnen und Theologen?

Chancen und Grenzen einer „Kindertheologie“

Inwieweit Kinder autonome Subjekte oder auf Erwachsene angewiesen sind, ist eine grundsätzliche religionspädagogische Herausforderung. Hans-Jürgen Röhrig greift sie an der zentralen Frage des Theologisierens auf. Er argumentiert für eine Subjektorientierung im Religionsunterricht und zeigt dafür didaktische Überlegungen auf. Auch wenn Lehrpersonen verantwortlich intervenieren müssen, gilt es Mädchen und Jungen mit ihren Gedanken und auch ihren Gefühlen und Bildern von Gott und dem Leben ernst zu nehmen. Hierin liegt die Herausforderung für alle.

Kann man bei Mädchen und Jungen im Kindergarten, in Grundschulen oder gar in Förderschulen von autonomen Theologinnen und Theologen sprechen? Gehen die Autonomiewünsche jetzt nicht ein Stück zu weit? Sind Mädchen und Jungen im Alter zwischen dem 3. und 12. Lebensjahr nicht doch auf die Religionspädagoginnen/Religionspädagogen angewiesen?

Um Antworten für die aufgeworfenen Fragen zu finden, möchte ich mich in diesem Beitrag theoretisch und praktisch mit dem aktuellen Ansatz der Kindertheologie auseinandersetzen.<sup>1</sup> Zunächst werde ich dazu folgende Punkte klären: Wie lässt sich dieser Ansatz begründen? Was ist genau unter Kindertheologie zu verstehen? Was bedeutet das Theologisieren mit Mädchen und Jungen für meine Rolle als Lehrerin/Lehrer/Pfarrerin/Pfarrer? Nach dieser Grundlegung wird im zweiten Kapitel vorgestellt, welche Methoden und Medien beim Theologisieren mit Mädchen und Jungen eingesetzt werden können. Im dritten Kapitel werden Beispiele aufgezeigt, in denen Mädchen und Jungen auf Interventionen von außen angewiesen sind. Den Abschluss bildet ein Resümee über die Chancen und Grenzen des kindertheologischen Ansatzes.

<sup>1</sup> Dieser Artikel enthält Textabschnitte, die ich mit meinem Kollegen Peter Siebel (Röhrig/Siebel 2004) veröffentlicht habe.

Bei der Kindertheologie handelt es sich um einen Ansatz, der in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Einen entscheidenden Anstoß von Seiten der Kirchen lieferte bereits die EKD-Synode 1994 in Halle. Als weitere Belege mögen die zahlreichen Jahrbücher für Kindertheologie (Bucher/Büttner u.a. 2002-2009, Sonderband 2008), inklusive der Sonderbände zum AT und NT (Büttner/Schreiner 2004; 2006) sowie zur Kindertheologie in der Elementarpädagogik und zum Glaubensbekenntnis (Bucher/Büttner 2008a und b) dienen. Wie wichtig Kinderfragen sind, wurde auch durch die Losung des 30. Evangelischen Kirchentages 2005 unterstrichen: „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“ (5 Mose 6,20). In der Grundschulliteratur werden mittlerweile konkrete Unterrichtshilfen dazu angeboten, wie mit schwierigen Kinderfragen umgegangen werden kann (Itze/Moers 2008). Der Elementarbereich entdeckt den Ansatz für sich im Rahmen einer ganzheitlichen sinnorientierten Pädagogik (Kunze-Beiküfner 2009).

Was ist genau unter Kindertheologie zu verstehen? Wie lässt sich dieser Ansatz begründen? Der folgende Beitrag orientiert sich an einer systematischen Einteilung der Kindertheologie, wie sie Schweitzer (2003) vorschlägt, nämlich in eine Theologie *der* Kinder, eine Theologie *mit* Kindern und eine Theologie *für* Kinder.

## 1. Theologie der Kinder (Grundlegung)

Mädchen und Jungen sind in der Regel neugierig und weltoffen. Sie staunen über die Welt und stellen wirklich interessante Fragen – aber: Mädchen und Jungen als Theologinnen bzw. Theologen? Darf man Kinder auf dem Entwicklungsniveau anthropomorpher Gottesvorstellungen mit wissenschaftlich ausgebildeten Theologinnen und Theologen gleichstellen? Ist das nicht ein Affront gegen einen universitär ausgebildeten Berufsstand, der u. a. Hürden in Latein, Griechisch und Hebräisch überwinden musste? Damit sind theologische und anthropologische Fragen freigelegt.

### 1.1 Offener Religionsbegriff

Beginnen wir mit der Frage: Welches Theologieverständnis liegt der Kindertheologie zugrunde? Grundlage für ein offenes Theologieverständnis ist der protestantische Grundsatz vom allgemeinen Priestertum der Gläubigen. Bezugspunkt ist Luthers Überzeugung, dass aufgrund der Taufe alle Gläubigen vor Gott gleich sind. Für die katholische Perspektive reklamiert Bucher einen Theologiebegriff, der die Trennung zwischen Laien und theologischen Expertinnen und Experten zumindest aufweicht (vgl. Bucher 2008a, 11-13). Zur „Beweisführung“ zitiert er den Theologen Karl Rahner:

„Denn jeder ist als Mensch und Christ Theologe“ (ebd., 12). Ein denkbar weites Theologieverständnis, das sich nicht auf die Anhäufung von gelerntem theologischem Wissen bezieht, sondern letztlich den glaubenden Christen meint. Und da sind uns die Kinder vielleicht sogar oft voraus!

Gibt es hinsichtlich des Theologieverständnisses zwischen zwei Hauptprotagonisten der Kindertheologie, Anton Bucher und Friedrich Schweitzer, noch Einverständnis, entdeckt man hinsichtlich des zugrunde liegenden Religionsverständnisses doch Differenzen. In Abgrenzung zu einem allgemeinen Weltbild des Kindes spricht Bucher (2008a, 16) von substanzieller Religiosität, wenn es um eine echte kindertheologische Auseinandersetzung gehen soll. Gemeint sind „Vorstellungen über Gott, eschatologische Bilder, subjektive Exegesen biblischer Texte, Schöpfungsvorstellungen, ethische Normen, sofern sie religiös begründet werden etc.“. Schweitzer (2003) hält dagegen und plädiert für einen sehr offenen Religionsbegriff, der sich nicht an bestimmten Inhalten, sondern an allgemeinen Bezügen wie Transzendenz, Letztgültigkeit usw. orientiert. Seine Position ist vergleichbar mit Tillichs fundamentalem Religionsbegriff als „das ganzheitliche Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht“ (Tillich 1969, 57). Ich halte einen offenen Religionsbegriff ebenfalls für konsequenter gedacht. Wollen wir die Mädchen und Jungen mit all ihren Wahrnehmungen und Fragen ernst nehmen, so dürfen wir keine inhaltliche Engführung verfolgen.

## 1.2 Mehrdimensionaler Reflexionsbegriff

Darüber hinaus ist jedoch eine weitere entscheidende Definition von Kindertheologie einzubringen: Es geht nicht allein um das Ausdrücken religiöser Gedanken und Gefühle, sondern um das Reflektieren über die in den Gedanken und Gefühlen auftauchende Wahrnehmung oder Erfahrung. In diesem Sinne sind die Gedanken der sechsjährigen Sabrina beispielhaft: „Gott sieht man nicht, aber seine Farben sieht man und spüren kann man Gott wie den Wind und die Wärme der Sonne.“ (Wittmann 1996, 14).

Ein zweites Beispiel, in dem sich Kinder im Zusammenhang mit dem Thema Schöpfung über Gott unterhalten, bestätigt dies: „Es taucht die Frage auf: ‚Wo ist Gott?‘ Wie selbstverständlich meint Peter: ‚Gott ist im Himmel‘. ‚Das ist nicht wahr‘, sagt da Karin, ‚dann könnte man ihn ja sehen, wenn man mit dem Flugzeug fliegt!‘ Da mischt sich Bärbel in das Gespräch ein. Mit wichtiger Mimik und Gestik erklärt sie: ‚Das ist ganz anders – Gott ist in uns! Vielleicht im Kopf oder in den Füßen, so genau weiß man das nicht!‘“ (Pädagogisch-Theologisches Institut 1992, 3).

Mädchen und Jungen entwickeln nicht nur ein eigenes Gottesbild, sondern sie können sich darüber austauschen – sie reflektieren und bringen

dabei ihre eigenen theologischen Einsichten zum Ausdruck. *Reflektieren darf jedoch nicht nur kognitiv verstanden werden.* Kraft definiert Kindertheologie z.B. als „theologische Denkleistung“ (Kraft 2004, 171). Vorsicht! Ein rein kognitiver Reflexionsbegriff birgt die theologisch-anthropologisch nicht akzeptable Gefahr, zum Beispiel jüngeren Mädchen und Jungen oder Schülerinnen und Schülern mit individuellem Förderbedarf, die Möglichkeit des Theologisierens abzusprechen. Es geht um einen breiten, mehrdimensionalen ästhetischen Reflexionsbegriff, der allen Mädchen und Jungen die Kompetenz des Theologisierens zuspricht. Über kreative Zugänge – wie das Bilder malen und zeichnen, Puzzeln, Tonarbeiten, über Standbilder, Rollenspiele etc. – haben sie die Möglichkeit, das Wahrgenommene und Erfahrene auszudrücken und auf einer zweiten Ebene zu „reflektieren“.

Kindertheologie lässt sich nicht auf eine Theologie der Kinderfragen reduzieren, sondern ist eine Theologie der breit reflektierten Kindergedanken und -gefühle, die verbal und nonverbal (eben auch ästhetisch) kommuniziert werden können. Verschiedene Gottesbilder lassen sich z.B. durch Legebilder symbolisierend und handelnd ausdrücken (z.B. Kunze-Beiküfner 2009, 25ff.). In der Literatur gibt es zahlreiche Kinderzeichnungen, die ein reflektiertes Gottesbild wiedergeben (z.B. Hanisch 1996).

### 1.3 Stellung von Mädchen und Jungen in der Bibel

Der Ansatz der Kindertheologie lässt sich mit der *Bibel* weiter *theologisch* entdecken und grundlegen. Siebel (1997, 297) weist darauf hin, dass die biblische Überlieferung heilsame, bewegende Bilder und Geschichten anbietet, die zentrale Rolle der Mädchen und Jungen für uns zu entdecken und anzunehmen:

*Gottes Schalom für die Kinder:* „Denn so spricht der Herr: Siehe, ich breite aus bei ihr [Stadt Jerusalem] den Frieden wie einen Strom und den Reichtum der Völker wie einen überströmenden Bach. Ihre Kinder sollen auf Armen getragen werden, und auf Knien wird man sie lieblosen. Ich will euch trösten, wie einen seine Mutter tröstet“ (Jes 66,12). In dieser Vision von der kommenden befreienden Herrschaft Gottes klingt an, dass Gottes Schalom, sein Wille zum Heil, zum Frieden und zur Gerechtigkeit den Kindern in besonderer Weise gilt. Ihnen wird Beachtung, Nähe, Schutz, Liebe und Würde zugesagt.

*Das Kind in der Mitte:* „Und Jesus nahm ein Kind, stellte es mitten unter sie und herzte es und sprach zu ihnen: ‚Wer ein solches Kind in meinem Namen aufnimmt, der nimmt mich auf, und wer mich aufnimmt, der nimmt nicht mich auf, sondern den, der mich gesandt hat‘“ (Mk 9,36-37). Jesus hat mit seinem Leben unübersehbar deutlich gemacht, dass

Gottes Liebe besonders den Verletzlichen, Schwachen, Kleinen, an den Rand Gedrängten gilt. Er holt das Kind vom Rand in die Mitte. Wer solch ein Kind aufnimmt, der nimmt Jesus selbst auf ... und beherbergt Gott.

Petermann (2002) rekonstruiert eine von ihm so genannte *jesuanische Kindertheologie*, indem er entscheidende Stellen bzw. Glaubensgeschichten im NT aufzeigt. Jesus ist selber als Zwölfjähriger im Tempel aufgetreten (Lk 2,41-52).

Über die oben genannten Stellen hinaus gibt es zahlreiche Begegnungen, in denen der erwachsene Jesus mit Kindern zusammentrifft: In den synoptischen Perikopen zum Jüngerstreit (Mk 9,33) werden Mädchen und Jungen als Beispiele wahrer Jüngerschaft hingestellt, was Matthäus in den Satz münden lässt: „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder ...“.

Nach dem Einzug nach Jerusalem begrüßen Kinder Jesus im Tempel (Mt 21,15f.). Unter Zitieren von Psalm 8,3 („Aus dem Mund der Kinder und Säuglinge schaffst du dir Lob!“) stellt Jesus die Kinder als diejenigen heraus, die Gott in rechter Weise loben können.

In der Perikope zur so genannten Kindersegnung (Mk 10,13-16) ist folgende Situation beschrieben: „Und sie brachten Kinder zu ihm, damit er sie anrühre. Die Jünger aber fuhren sie an. Als es aber Jesus sah, wurde er unwillig und sprach zu ihnen: Lasst die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solchen gehört das Reich Gottes. Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen. Und er herzte sie und legte die Hände auf sie und segnete sie.“ Jesus stellt die Kindlichkeit als besondere Qualität heraus, die fähig macht, das Reich Gottes anzunehmen. Für Jesus kann Gottes Herrschaft nur dort Raum gewinnen, wo auch Kinder leben können, wo sie mit ihrer Phantasie und Lebendigkeit, ihrem Glück und ihren Verletzungen, ihren Fragen und ihren Wahrheiten sein können (Siebel 1997, 279).

Bisher haben wir mit einem offenen Theologie- und Religionsverständnis und der Stellung von Mädchen und Jungen in der Bibel, vor allem Jesus' positive Sicht der Kinder, den Ansatz einer Kindertheologie begründet. Wir können festhalten: Mädchen und Jungen sind als Theologinnen und Theologen anzusehen, die zu eigenen reflektierten theologischen Gedanken und Erfahrungen fähig sind. Sie verfügen über eine vorbildliche Offenheit und Aufnahmefähigkeit für den Glauben.

#### 1.4 Recht auf Bildung – Recht auf Religion

Weiterhin ist auf die anthropologische Erkenntnis aufmerksam zu machen, dass der Mensch ein Fragewesen ist (Petermann 2002, 101) und zum Menschsein die Sinnfrage wesenhaft gehört (Tillich 1966, 261-263). Es sind vor allem die Kinder, die das mit ihren Fragen und Beobachtungen

immer wieder deutlich offen legen. Wir würden ihnen ein wichtiges Bildungsangebot vorenthalten, brächten wir ihnen die komplexe Welt ohne religiöse Erziehung oder ohne religiöse Sinnangebote näher. Vielmehr sind Mädchen und Jungen in ihrer Erziehungsbedürftigkeit wahrzunehmen. Sie brauchen Trost für erfahrene Schmerzen, Hilfe in ausweglosen Situationen, Begleitung in Selbst- und Sinnfindungsprozessen. Religiöse Bildung gehört zum grundlegenden Bildungsauftrag und muss als Recht des Kindes auf Religion klar formuliert werden. Schweitzer (2003, 12) rechtfertigt diesen Grundsatz mit fünf großen Fragen, die nach einer potenziell religiösen Antwort verlangen:

- Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst.
- Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen.
- Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott.
- Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns.
- Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen.

### 1.5 Perspektivwechsel zur Subjektorientierung

Die veränderte Sichtweise des Kindes kann als *das* zentrale Motiv der sich immer weiter entwickelnden Kindertheologie angesehen werden. Gestützt bzw. beeinflusst wird diese Entwicklung auch durch die Gedanken der Reformpädagogik oder durch Piagets strukturalistische Entwicklungspsychologie sowie durch systemische und konstruktivistische Erkenntnistheorien. Zentrale Aussagen sind hier:

- Die Zeit der Kindheit hat ihren eigenen Wert. Kindliche Vorstellungen sind von denen der Erwachsenen zu unterscheiden und nicht als minderwertig anzusehen (Rousseau 1989).
- Mädchen und Jungen lernen autonom in einer sich ihnen bietenden Welt.
- Die Welt/die Wirklichkeit ist nicht objektiv vorgegeben, sondern wird von jedem Mädchen und Jungen neu konstruiert.

Die neue Sicht- und Zugangsweise lässt sich treffend mit dem Begriff „*Subjektorientierung*“ (Röhrig 1999) charakterisieren. Damit ist gemeint, dass wir die Mädchen und Jungen nicht zum Objekt, zum Gegenstand Evangelischer Unterweisung oder eines Kerygmatischen Unterrichts machen, sondern ihnen als Subjekte eigene religiöse Erkenntnisse und Handlungsweisen zugestehen. Es geht in unserem religionspädagogischen Kontext nicht um einen Subjektivismus im Sinne einer kindlichen Ich-bezogenheit (Anthropozentrismus) oder eines Relativismus<sup>4</sup>. Gemeint ist die Akzeptanz kindlicher Wahrnehmungsprozesse, eigener theologischer

Gedanken und Gefühle, individueller Lernwege und Kommunikationsmittel, die durch die Subjektivität bedingt sind.

„Neu im Sinne der hier entfaltenen Kindertheologie (...) ist, dass anthropomorphe Vorstellungen nicht als defizitär angesehen werden, sondern als ebenso wertvoll wie symbolisch-vergeistigte. Auch werden sie weniger als Sozialisierungseffekte erklärt, sodass es sich um bloße Reproduktionen von schon Gesehenem handelt, sondern vielmehr als Eigengestaltungen ihrer Imaginationskraft und theologischen Kompetenz gewürdigt, ohne dass mögliche Einflüsse durch Kontexte (Fernsehen, Kinderbibeln, Gespräche über Gott usw.) bestritten werden.“ (Bucher 2008, 20).

Die veränderte Sicht der Kinder war auch 1994 Thema auf der Synode der EKD in Halle. Unter dem Thema „Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft“ wurde eindringlich zum Perspektivenwechsel aufgefordert (Kirchenamt der EKD 1995).

Im Einzelnen bedeutet das:

- Unsere Welt, unsere Kirche, unsere Gemeinde von den Jungen und Mädchen her zu sehen und zu hören, was sie brauchen;
- Wahrzunehmen, wie sie selbst ihr Leben und die Welt sehen und was sie für ihr Leben einfordern;
- Nicht für sie Gott und die Welt zu entdecken oder zu wissen, was sie alles entdecken müssten, sondern wahrzunehmen, wie sie selbst Gott und die Welt entdecken, sie als Ko-Konstrukteure im Bildungsprozess ernst zu nehmen, um uns dann mit ihnen auf den Weg des Lebens und des Glaubens zu machen.

„Der Perspektivenwechsel verlangt, dass Kindern ein fester Platz in der Wahrnehmung der Erwachsenen eingeräumt wird und dass sich Erwachsene immer wieder auf den oft mühsamen Prozess einlassen, Kinder wirklich zu verstehen.“ (ebd., 101). Inzwischen gibt es von Seiten der Kirche zahlreiche weitere Veröffentlichungen, zum Beispiel zur „Religiösen Bildung in der Schule“ (Kirchenamt der EKD 1997) oder zu „Religion in der Grundschule“ (Kirchenamt der EKD 2000), die diese Gedanken aufnehmen bzw. weiter entfalten. So heißt es etwa: „Erwachsene sollten erkennen, dass die Kinder selbständig ihre eigene Religion entwerfen.“ (ebd., 7).

Anzustreben ist eine veränderte Haltung gegenüber Mädchen und Jungen, die mit einer veränderten Praxis korrelieren muss.

## **2. Theologie mit Kindern (Praxis)**

Wenn ich im zweiten Kapitel die Betonung auf eine Theologie mit Kindern lege, dann soll nun der Schwerpunkt auf dem gemeinsamen Theologisieren liegen. Auch für die Praxis bleibt die veränderte Perspektive auf die Mäd-

chen und Jungen grundlegend. Die oben beschriebene veränderte subjekt-orientierte Sichtweise erfordert ein verändertes didaktisch-methodisches Vorgehen. Es ist eine grundlegend andere Ausgangsposition, wenn ich in meinen Schülerinnen und Schülern autonome, selbst- und mitgestaltende Lernende sehe, statt Adressaten meiner Glaubensunterweisung.

## 2.1 Sieben didaktische Grundtypen zum Theologisieren

In der kindertheologischen Literatur werden von Heinz Schmidt (2002, 18) in Anlehnung an Rainer Oberthür (1998) sieben didaktische Grundtypen zum Theologisieren mit Mädchen und Jungen aufgelistet:

- (1) *Das sokratische Gespräch*  
Ein dialogischer Ansatz zwischen „Meister“ und Kind, der vor allem in der Kinderphilosophie zu finden ist. Durch eindringliches Fragen wird das Wissen in Frage gestellt.
- (2) *Die elementare Lehre*  
Bezugsliteratur sind die Bücher von Rabbi Marc Gellmann und Monsignore Thomas Hartmann „Wie buchstabiert man Gott?“ (1996) und „Wo wohnt Gott?“ (1997). Es geht darum, Falsches heraus- und Richtiges festzustellen.
- (3) *Die „mythologische Erzählung“*  
Hier ist Hartmut Rupp als Vertreter zu nennen. Sein Interesse ist, Kindern die Mythen näherzubringen, „Mythen, die in der Bibel erzählt werden und dort anklängen“ (Rupp 2002, 81). Sie helfen Kindern, das Leben in christlicher Perspektive wahrzunehmen und so zu bestehen.
- (4) *Die literarische Erzählung*  
Im Zentrum stehen hier dramatische, herausfordernde Geschichten mit oder ohne weiteres Bildmaterial, die zur Auseinandersetzung anregen wollen.
- (5) *Der fragenorientierte Unterricht*  
Der fragenorientierte Ansatz von Oberthür (1995) will zentral die Fragen der Kinder mit biblischen Kerninhalten des Religionsunterrichts in Verbindung bringen. Charakteristisch ist die ganzheitliche und kreative Vorgehensweise.
- (6) *Dilemmageschichten*  
Dilemmageschichten provozieren durch aufgezeigte unangenehme Zwangslagen ein Reflektieren über eigene Positionen (Baldus 2009).
- (7) *Freiarbeit*  
Hier sind Lernarrangements gemeint, die die Entwicklung von Fragen fördern und die zu Fragen ermutigen (Labusch 2004, 187).

Beispielhaft möchte ich hier genauer auf die letzten beiden didaktischen Grundprinzipien eingehen. Eine der bekanntesten „Dilemmageschichten“ wird von Lawrence Kohlberg erzählt, über einen Fall, für den es keine

unproblematische Lösung gibt: „Heinz, dessen Frau todkrank ist, weiß, dass ein Apotheker ein Mittel entwickelt hat, das seiner Frau helfen könnte. Da er den Preis für das Medikament nicht aufbringen konnte, leiht er sich bei seinen Freunden Geld, doch es reicht nicht für den geforderten Betrag. Soll Heinz das Medikament stehlen?“ (vgl. Fowler 1991, 160). Diese Dilemmageschichte kann als Diskussionsanreiz zur Steigerung moralischer Urteilsfähigkeit dienen.

Moshe Blatt hat zu *biblischen* Dilemmageschichten gearbeitet. Er wirft beispielsweise folgende Fragen auf: Darf oder soll Abraham auf Gottes Verlangen hin seinen Sohn Isaak opfern (Gen 22)? (Blatt/Kohlberg 2000, 72f.).

Zur Josefsgeschichte fragt er: „Hatte der Vater das Recht, ein Kind mehr zu lieben und den anderen vorzuziehen? Wenn ja, darf er diese Bevorzugung offen zum Ausdruck bringen?“ „Woher wissen wir, was recht ist?“ (ebd., 73ff.).

Das Stationenlernen als eine Form der Freiarbeit bietet viele Möglichkeiten des mehrdimensionalen Reflektierens. Fragen lassen sich entwickeln, Gedanken und Gefühle können in der Gruppe verbal und nonverbal ausgedrückt werden. Zwei Stationen sollen exemplarisch kurz beschrieben werden:

*Station 1: Einen Begriff umschreiben, wie z.B.: Ewigkeit, heilig, Reich Gottes, Seele, Himmel, Gerechtigkeit*

Rainer Oberthür (2000, 44) stellt dazu häufig folgenden Arbeitsauftrag: „Stellt euch vor, ihr seid in einem Land, in dem die Menschen alle Sprachen dieser Welt verstehen. Sie kennen nur das eine Wort – SEELE – nicht.“

- Bitte versucht zunächst jeder und jede für sich aufzuschreiben, wie ihr solchen Menschen erklären würdet, was das ist: SEELE.
- Ergänzend bzw. alternativ könnt ihr ein Bild zeichnen oder malen, um zu erklären, was „SEELE“ ist.
- Tauscht euch dann über eure Entdeckungen aus.

*Station 2: Die Frage nach Gott mit verschiedenen Puzzles aufwerfen*

Entsprechend zur Zahl der Schüler/-innen in der Gruppe werden z.B. sechs verschiedene Gottesbilder in einzelne Puzzles (laminierte Einzelteile) zerschnitten. Sie liegen in sechs Briefumschlägen vor. Arbeitsauftrag: Jede/r legt jeweils ein Puzzle zusammen und äußert ihre/seine Gedanken, z.B. zu folgenden Fragen:

- Bei dem Bild denke ich an ...
- Das Bild erinnert mich an ...
- Bei dem Bild stört mich ...
- Bei dem Bild finde ich gut ...

Gesprächs- bzw. gestaltungsanregend können weitere Impulsfragen sein:

- Wie stellst du dir Gott noch vor?
- Gibt es ein richtiges Bild von Gott?

Die oben aufgeführten sieben didaktischen Grundtypen müssen jedoch im Hinblick auf unsere grundlegende Position kritisch reflektiert werden. Ist die kompetenzorientierte Sichtweise der Mädchen und Jungen, das Ernstnehmen ihrer Deutungen und Argumente in jedem Ansatz genügend gewahrt? Bergen einige Zugänge nicht die Gefahr, dass der/die Erwachsene meint, es letztlich doch besser zu wissen als das Kind?

Die elementare Lehre und die mythologische Erzählung implizieren letztlich ein lehrerzentriertes Vorgehen. Es scheint graduell verschieden zu sein, inwieweit die Gedanken und Gefühle der Mädchen und Jungen die theologische Auseinandersetzung/den Unterricht bestimmen. Die meisten Ansätze belegen ein text- und gesprächslastiges Vorgehen. Nehmen wir den oben entfalteten Reflexionsbegriff als Grundlage, der von Gedanken *und* Gefühlen, von verbaler und nonverbaler Kommunikation ausgeht, so müssten vermehrt ganzheitliche Zugänge, wie beispielsweise jene bei den vorgeschlagenen Stationen, aufgegriffen werden.

Durch die verschiedenen didaktischen Grundtypen lässt sich ein wesentlicher, oft methodisch unklarer Punkt gut herausarbeiten: In der Kindertheologie muss man als Erzieher/-in / Lehrer/-in / Pfarrer/-in nicht nur auf das Auftauchen der Fragen, Gedanken und Gefühle der Kinder warten – sie dürfen auch „angefragt“ werden. Es lassen sich grob zwei Vorgehensweisen unterscheiden, die einmal von der Initiative der Kinder und einmal von der Initiative der Erwachsenen bestimmt sind:

- Die Mädchen und Jungen/Schülerinnen und Schüler fragen/agieren selbständig in für sie ästhetisch gestalteten Räumen. Sie können sich bei einem guten Materialangebot und in vertrauter Atmosphäre wohl fühlen und frei entfalten. Der/die Erwachsene beobachtet, nimmt sensibel wahr und kann die Gedanken und Gefühle aufgreifen.
- Der/die Erwachsene inszeniert eine „Fragesituation“ über geheimnisvolle Gegenstände, biblische Geschichten, „große Begriffe“ (s.o.), literarische Texte, Bilderbücher, Bilder (Puzzles s.o.), Lieder, themengebundene Materialien etc. und kann danach auf die Gedanken und Gefühle der Mädchen und Jungen eingehen.

Wesentlich ist, dass den Mädchen und Jungen Raum gegeben wird, ihre eigenen Positionen freiwillig zu entwickeln. Zu einem vertrauensvollen miteinander Umgehen gehört auch, sie nicht auszufragen. Kinderseelen sind sehr verletzlich! Praktische Kindertheologie möchte den Dialog, die Interaktion und den Prozess als notwendige Bedingungen setzen, um ein eigenständiges Theologisieren der Kinder zur Entfaltung zu bringen.

## 2.2 Die Lehrperson

Was bedeutet das Theologisieren mit Kindern genauer für die Rolle der Lehrerin/des Lehrers bzw. der Pfarrerin/des Pfarrers, wenn wir z.B. folgende Aussage bei Steffensky lesen:

„Lehrer [u.a.] sein heißt, weiterzuerzählen, was man liebt und was man selbst schön findet. Man übt sich auch im Glauben ein, indem man weiter erzählt, was man glaubt. Und man gibt Leben weiter, indem man die Geschichten des Lebens weitergibt.“ (Steffensky zit.n. Siebel 1997, 280).

Mädchen und Jungen brauchen selbstverständlich Erwachsene, die sie begleiten. Sie haben ein Recht auf Antworten, auf Geschichten des Lebens. Aber ist dies nicht ein Widerspruch zu dem bisher Gesagten? Sollen wir nicht die eigene Erwachsenen-Perspektive aufgeben, um uns der kindlichen Perspektive zu nähern? Wir sollen deren eigene Gedanken voranbringen.

Es geht nicht um kindgemäßes Antworten, sondern um die kindgemäße Weiterentwicklung der kindlichen eigenen Auseinandersetzung. „Bevor aber Kindern ‚richtige‘ Antworten angeboten werden, wäre zu versuchen, ihre theologisch relevanten Ansichten und Motive zu verstehen, sofern bzw. soweit sie uns diese überhaupt preisgeben.“ (Bucher 2002, 23). Unsere Aufgabe besteht darin, sensibel nach-zu-spüren, nach-zu-fragen, die Gedanken und Gefühle der Mädchen und Jungen (wenn erforderlich) zur Sprache zu bringen. Zu schnelle Antworten können den Weg des gemeinsamen Theologisierens zu schnell blockieren. Labusch (2004, 187) erwähnt hier das hilfreiche Prinzip der Entschleunigung.

Wenn wir uns trotzdem einmal zu vorschnellen theologischen Antworten hinreißen lassen, so ist vor dem Hintergrund neuerer Entwicklungs- und Erkenntnistheorien zu bedenken, dass solche Erklärungen nicht garantieren, dass Kinder ihre theologischen Deutungsmuster in der gewünschten Richtung verändern, weil diese nicht zwingend so assimiliert werden, wie sie ausgesendet wurden. Vielmehr konstruiert sie das Kind nach Maßgabe seiner bisher generierten Strukturen (Bucher 2002, 25).

Religiöse Entwicklung findet dann statt, wenn es uns gelingt, die bisherigen Vorstellungen der Mädchen und Jungen zu öffnen, indem wir sie mit neuen Erfahrungen und Gedanken konfrontieren. Daraus lässt sich ableiten, dass wir viele Lernsituationen schaffen sollten, in denen die Mädchen und Jungen die Chance erhalten, neu konstruieren zu können.

Die Rolle der Mädchen und Jungen beim gemeinsamen Theologisieren lässt sich zum Abschluss des zweiten Kapitels mit Siebel an die Adresse der Erwachsenen noch einmal konkret beschreiben: „Die Rolle der Kinder ist nicht einseitig die, das Erwachsenenwissen und den Erwachsenenglauben zu übernehmen und sich darin zurechtzufinden“ (1997, 280). Und weiter heißt es: „Kindheit verlangt eine eigene Theologie. Das bedeutet nicht, dass es ein anderes Evangelium für Kinder gibt, sondern es ein anderes Evan-

gelium für Frauen gibt“ (ebd., 281). Aber es bedeutet, dass die kindliche wie die weibliche Perspektive in einer umfassenden inklusiven Theologie berücksichtigt werden muss.

- „Wie erzählen sie, und was erzählen sie uns von Gott und Jesus?
- Wie äußern sie sich zu biblischen Geschichten, zu Gottesdiensten, zum Kirchenraum, dazu, wie sie Erwachsene mit ihrem Glauben in der Gemeinde erleben, was sie als Kinder für ihr Leben mit seinen Licht- und Schattenseiten brauchen?“ (ebd., 281).

### **3. Theologie für Kinder (Intervention)**

#### **3.1 Aufklärung als verantwortliche Begleitung**

Wenn wir jetzt über die Theologie *für* Kinder nachdenken, soll es nicht um eine radikale Neuausrichtung aller bisher aufgestellten Standpunkte gehen. Der Ansatz der Kindertheologie darf nicht in ein deduktives Vermittlungsmodell überführt werden. Die induktive Vorgehensweise, bei den eigenen Fragen, Bildern, Gefühlen der Mädchen und Jungen anzusetzen, wird nicht aufgegeben. Das dritte Kapitel hat lediglich die Funktion, auf Umstände aufmerksam zu machen, die der religiösen Entwicklung der Mädchen und Jungen im Wege stehen. Es gibt Situationen und Anlässe, die es notwendig erscheinen lassen, die Position des Begleiters/der Begleiterin aufzugeben und gezielt die Rolle der Aufklärerin/des Aufklärers einzunehmen. Gemeint sind zum Beispiel Äußerungen und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen, die durch Angst besetzt sind.

Theologische Aufklärung ist etwa da hilfreich, wo Ängste abgebaut werden. Welche Situationen sind genau gemeint? Es gibt immer wieder die Gefahr der Fixierung auf autoritäre, Angst einflößende Gottesbilder und/oder abergläubische Vorstellungen. Nicht gemeint ist, im Sinne Bettelheims, die für die Mädchen und Jungen wichtige magische Entwicklungsphase zu früh zu entmythologisieren. Ein Mädchen oder ein Junge kann auffällig werden, wenn sie/er über einen langen Zeitraum in klischeehaften Bildern und Vorstellungen verharret. Ein anderer Interventionsanlass kann sein, wenn Mädchen und Jungen unter einem Denk- und Kritikverbot leiden.

#### **3.2 Voraussetzungen zur Intervention**

Es bleibt eine sensible Gradwanderung, wann der/die Erwachsene tätig werden soll. Mindestvoraussetzungen für ein „sicheres Eingreifen“ sollten sein:

- das Verfügen über eine eigene theologische Position,
- das Wissen um mögliche religiöse Entwicklungsverläufe,
- das Anwenden-Können so genannter Interventionsmethoden.

Vor dem Hintergrund der hier entfalteteten Kindertheologie bietet sich zum Beispiel ein befreiungstheologischer Ansatz als eigene theologische Position für den Erwachsenen an.

Das zentrale theologische Angebot könnte dann lauten: Schülerinnen und Schülern Zugänge zu den Zusagen und Herausforderungen der befreienden christlichen Botschaft eröffnen.

Entwicklungs- und religionspsychologische Kenntnisse wie die „Stufen des Glaubens“ (Fowler 1991 oder Erikson 1992), die „Stufen des religiösen Urteils“ (Oser/Gmünder 1996) sind ebenfalls für eine Einschätzung der Kindergedanken nützlich. Mit dem Wissen um neuere ökosystemische Entwicklungstheorien muss die Gradlinigkeit, mit der diese Modelle operieren, allerdings in Zweifel gezogen werden. Die Entwicklung ist aus ökosystemischer Sicht von so vielen Faktoren abhängig, dass man nicht selbstverständlich von einer linearen Entwicklung ausgehen kann. Das bedeutet zum Beispiel, bei Auffälligkeiten nicht gleich einzugreifen, sondern zuerst zu versuchen, das Kind in seinem Kontext zu verstehen, um dann eventuell weiterführende Schritte einzuleiten.

Mit dem Anwenden-Können so genannter Interventionsmethoden ist eine weitere Voraussetzung für ein mögliches Eingreifen genannt. In erster Linie wird es sich nach einer ausreichend langen Beobachtungsphase um das persönliche Gespräch mit dem Kind handeln.

Im Hinblick auf zeichnerische oder malerische erstarrte Gottesbilder etwa lassen sich verschiedene Maltechniken (Musikmalen, malen mit Kleisterfarben ...) vorstellen. Allerdings bewegen wir uns dann vielleicht in einem therapeutischen Bereich, der das Wissen über Diagnoseinstrumente und therapeutische Interventionsmittel voraussetzt. Bevor wir eingreifen geht es vorrangig darum zu versuchen, die Kinder zu verstehen und sich zu fragen, was ihre Gedanken und Gefühle für sie bedeuten.

#### **4. Resümee: Chancen und Grenzen der Kindertheologie**

Wir haben systematisch die drei Blickrichtungen der Kindertheologie bearbeitet (Theologie *der* Kinder, Theologie *mit* Kindern, Theologie *für* Kinder), um die Chancen und Grenzen dieses Ansatzes aufzuzeigen. Das erste und zweite Kapitel begründen und belegen die positiven Aspekte der Kindertheologie. Kompetenzorientiert formuliert haben die Mädchen und Jungen die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen und ihren eigenen Glauben wahrzunehmen und zum Ausdruck zu bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen zu reflektieren. Das dritte Kapitel setzte sich mit den Grenzen der Kindertheologie auseinander. Insgesamt lassen sich die eingangs gestellten Fragen positiv beantworten: Den Mädchen und Jungen sollte eine größtmögliche Auto-

nomie zugestanden und das „Angewiesensein“ mit einer verantwortlichen Begleitung eingelöst werden. Man kann bei Mädchen und Jungen im Kindergarten, in Grund- und Förderschulen von autonomen Theologinnen und Theologen sprechen.

Als wesentliche Erkenntnis möchte ich noch einmal den erweiterten mehrdimensionalen Reflexionsbegriff herausstellen. Wenn Mädchen und Jungen ihre Religion in den Kindergarten und in die Schule mit einbringen, dann geschieht das nicht rein kognitiv. Sie haben eigene, phantasievolle Bilder von Gott, vom Leben und Sterben der Menschen, von der Welt, die sie unterschiedlich ausdrücken. Das Studieren, Reflektieren, historisch-kritische Theologisieren bringt uns Erwachsenen bestimmt einen Wissensgewinn, aber oft auch einen Verlust an Glauben. Wir haben vielleicht aufgehört, ursprüngliche Fragen zu stellen, und begnügen uns mit unseren oft kognitiv kargen Antworten.

Kinder können uns helfen, unserer „verkopften Theologie“ wieder ihre Bilder und Mythen bewusst zu machen, die wir Erwachsenen vielleicht dringend für unseren Glauben gebrauchen können. Denn: Der glaubende Mensch ist ein denkender und fühlender Mensch! Er trägt eine Sehnsucht nach dem Göttlichen, nach dem heilen Ganzen in sich. Wir sind gemeinsam unterwegs und wer weiß, welche Erfahrungen wir mit den Kindern zusammen machen können, wenn wir uns wirklich auf sie einlassen. Wir können dabei von den Kindern für unseren eigenen Glauben eine Menge lernen. Lassen Sie uns auf die Mädchen und Jungen schauen und zuhören: Auf die Frage „Wie ist Gott?“ antwortet Sophia (7 Jahre): „Gott ist wie die Sonne, weil die Sonne nah aussieht, aber die Sonne ist weit weg.“ (PTI o.J.).

## Literatur

Baldus, Verena, 50 Dilemmageschichten für Kinder. Zum Diskutieren, Schreiben, Weiterspielen, Mülheim a.d. Ruhr 2009.

Blatt, Moshe M./Kohlberg, Lawrence, Effects of Classroom Moral Discussion, in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, 67-78.

Bronfenbrenner, Urie, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Frankfurt a.M. 1989.

Bucher, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.), Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2008a, 11-29.

- Bucher, Anton A. u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 1, Stuttgart 2002.
- Buchner, Anton A. u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 2, Stuttgart 2003.
- Buchner, Anton A. u.a. (Hg.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 3, Stuttgart 2004.
- Buchner, Anton A. u.a. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 4, Stuttgart 2005.
- Buchner, Anton A. u.a. (Hg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 5, Stuttgart 2006.
- Buchner, Anton A. u.a. (Hg.), Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2008b.
- Buchner, Anton A. u.a. (Hg.), „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?“. Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 7, Stuttgart 2008c.
- Buchner, Anton A. u.a. (Hg.), „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 8, Stuttgart 2009.
- Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a. 2002.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch der Kindertheologie, Sonderband, Teil 1: Altes Testament, Stuttgart 2004.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Jahrbuch der Kindertheologie, Sonderband, Teil 2: Neues Testament, Stuttgart 2006.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Manche Sachen glaube ich nicht“. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen, Jahrbuch der Kindertheologie, Sonderband, Stuttgart 2008.
- Erikson, Erik H., Kindheit und Gesellschaft, aus dem Engl. übers. von Marianne von Eckardt-Jaffé, 11. veränd. Aufl., Stuttgart 1992.

- Erlbruch, Wolf, Die große Frage, Wuppertal 2004.
- Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn, Gütersloh 1991.
- Gellmann, Marc/Hartmann, Thomas, Wo wohnt Gott? Fragen und Antworten für Eltern und Kinder, Hamburg 1997.
- Gellmann, Marc/Hartmann, Thomas, Wie buchstabiert man GOTT? Die großen Fragen und die Antworten der Religionen, Hamburg 1996.
- Hanisch, Helmut, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7 bis 16 Jahren, Stuttgart u.a. 1996.
- Hilger, Georg/Ziebertz, Hans-Georg, Wer lernt? Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens, in: Hilger, Georg/Leimgruber Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 153-167.
- Hull, John M., Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997.
- Itze, Ulrike/Moers, Edelgard, Theologisieren in der Grundschule. Anleitungen und Ideen zum Umgang mit schwierigen Kinderfragen, Zwei Bände, Buxtehude 2008.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche (Hg.), Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2000.
- Kraft, Friedhelm, „Wenn dein Kind dich morgen fragt ...“. Der Kirchentag lädt ein zum Theologisieren (nicht nur) mit Kindern, in: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde o.J. (2004), H. 4, 171-174.
- Kunze-Beiküfner, Angela, Kindertheologie im Elementarbereich, in: Religionspädagogische Praxis, Zeitschrift für eine ganzheitliche sinnorientierte Pädagogik 34 (2009), H. 2, 8-16.
- Labusch, Christine, Wie viel Raum ist zwischen Frage und Antwort? Unterrichtsbausteine zur Kultur des Fragens, in: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde o.J. (2004), H. 4, 187-191.
- Lemieux, Michèle, Gewitternacht, Weinheim u.a. 2002.

- Liddle, Elizabeth/Sönnichsen, Imke, Mama, wie groß ist der Himmel?, Stuttgart u.a. 2003.
- Luhmann, Niklas, Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a.M. 1991.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J., Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln der menschlichen Erkenntnis, Bern u.a. 1987.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hg.), Lehrplan Evangelische Religionslehre, in: Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in NRW, Frechen 2003, 125-168.
- Oberthür, Rainer, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.
- Oberthür, Rainer, Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen, München 2000.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul, Der Mensch – Stufen seines religiösen Urteils. Ein strukturalgenetischer Ansatz, Gütersloh 1996.
- Petermann, Hans-Bernhard, Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive, in: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a. 2002, 95-127.
- Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland, PTI-Bonn (Hg.), Gott ist wie..., Düsseldorf o.J.
- Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland, PTI (Hg.), Betrifft: Evangelischer Kindergarten, Nr. 37, Bad Godesberg 1992.
- Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland, PTI (Hg.), Betrifft: Evangelischer Kindergarten, Nr. 45, Bad Godesberg 1995.
- Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hg.): Gott ist wie ... – Ein Materialheft zum neuen Lehrplan Evangelische Religionslehre, Bad Godesberg 2007.
- Röhrig, Hans-Jürgen, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Röhrig, Hans-Jürgen, Didaktische Überlegungen zum neuen Lehrplan Evangelische Religionslehre in der Grundschule (NRW), in: Abt. IV.

- Erziehung und Bildung – der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hg.), Schule und Kirche o.J. (2004), H. 2, 4-11.
- Röhrig, Hans-Jürgen/Siebel, Peter: „Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder ...“, in: Abt. IV. – Erziehung und Bildung – der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hg.), Schule und Kirche, o.Jg. (2005), H. 2, 16-25.
- Rousseau, Jean Jacques, Emile oder Über die Erziehung, Paderborn 1989.
- Rupp, Hartmut, Kinder brauchen Mythen, in: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a. 2002, 79-93.
- Schmidt, Heinz, Kinderfragen und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext, in: Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a. 2002, 11-19.
- Schweitzer, Friedrich, Kind, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 1001-1006.
- Schweitzer, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 2, Stuttgart 2003, 9-18.
- Siebel, Peter, Kindheit verlangt eine eigene Theologie – Das Bild vom Kind in der christlichen Überlieferung, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik o.J. (1997), H. 5, 279-281.
- Siebel, Peter, Gott und die Welt entdecken, Unveröffentlichter Vortrag, Osnabrück 6.11.2000.
- Tillich, Paul, Wesen und Wandel des Glaubens, Berlin 1969.
- VELKD – Arbeitsgruppe Kinderkatechismus (Hg.), Wenn dein Kind dich fragt – Impulse zur religiösen Begleitung von Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 2004.
- Watzlawick, Paul (Hg.), Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus, München 1991.
- Wittmann, Johanna K., Gott ist hinten, Zürich 1996.

Stefan Anderssohn

## „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“

Religiöse Entwicklung zwischen „Autonomie“ und „Sozialisation“ – Perspektiven für die integrative Arbeit

Ausgehend von der psychosozialen Entwicklungstheorie Robert Kegan weist Stefan Anderssohn auf die Tatsache hin, dass jeder Mensch lebenslang Autonomie und Eingebundensein in eine Balance bringen muss. Ein an Rekonstruktion orientiertes Modell der Strukturen und Themen kann als Schlüssel für den Umgang mit diesem Spannungsfeld in religionspädagogischer Theorie und Praxis dienen. Der Autor konkretisiert die theoretischen Überlegungen durch eigene empirische Forschungsergebnisse anhand von drei ausgewählten Gottesbildern von Menschen mit geistiger Behinderung.

### 1. Zwischen Autonomie und Eingebunden-Sein

Betrachtet man die Fachdisziplin der Religionspädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung über den Zeitraum der vergangenen vierzig Jahre, so zeigen sich Phasen der Fremdbestimmung und der Autonomie: Konzepte wie „Pädagogik der Stellvertretung“ (Eichberger-Kiener 1974, 133) oder der religionspädagogische Buchtitel „Sie brauchen Liebe“ (Kobbe 1977) in den Siebzigerjahren markieren eher einen Pol der Fremdbestimmung. Konzepte wie der subjektorientierte Religionsunterricht auf der anderen Seite (z.B. Röhrig 1999) oder die religionspädagogische Forderung nach „Subjektwerdung“ (Roebben 2009) stehen für eine autonomieorientierte Religionspädagogik.

Doch ist das Spannungsfeld zwischen Fremdbestimmung und Autonomie von Menschen mit Behinderung keineswegs nur als geschichtliche Entwicklung zu begreifen: Die Paradoxie von Autonomie und Fremdbestimmung ist jedem pädagogischen Prozess – und hierzu zähle ich Religionsunterricht und religiöse Begleitung – immanent.

Ich möchte das Angewiesensein als ein Aufeinander-verwiesen-Sein (Kollmann 2007, 53ff.) verstehen, so dass im Folgenden von „Autonomie und Eingebundensein“ die Rede sein wird. Dieses Eingebundensein meint weniger eine direktive Form der Fremdbestimmung, sondern die Tatsache, dass unsere sozialen Beziehungen zu Eltern, MitschülerInnen, FreundInnen, ArbeitskollegInnen usw. unsere Religiosität quasi „von außen“ prägen. Analog dazu geht der amerikanische Psychologe Robert Kegan (1986, 149ff.) in seinem Entwurf einer Theorie der Persönlichkeitsentwicklung von zwei „Grundbedürfnissen“ des Menschen aus, die sich als Streben nach Eigenständigkeit einerseits und dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Nähe andererseits erweisen. Diese Dualität ist Kegan zufolge das Spannungsfeld, in dem sich die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht. Bezogen auf das Thema des Forums und dieses Bandes sind Menschen mit Behinderung bei lebenspraktischen Verrichtungen zwar oftmals in höherem Maße angewiesen auf ihre Mitwelt als Nichtbehinderte (hier spricht man oft von dem so genannten „Assistenzbedarf“). Doch ist dieses Spiel zwischen religiöser Autonomie und Eingebundensein – die ich hier kurz als Sozialisation benannt habe – ein Thema für alle Menschen und für die religiöse Entwicklung schlechthin: „all people, disabled or not, are dependent on other people and on the resources of the natural world for survival“ (Creamer 2009, 84). Dies führt zu meiner These: *Jeder Mensch ist lebenslang vor die Herausforderung gestellt, das Verhältnis zwischen Autonomie und Eingebundensein in ein Gleichgewicht zu bringen.*

Wie jede pädagogische Disziplin steht auch die Religionspädagogik bei Menschen mit Behinderung vor der Aufgabe, Raum für diese Dualität zu geben. Das Konzept der „Strukturen und Themen“ soll im Folgenden dazu dienen, dieses Verhältnis von Autonomie und Eingebundensein genauer zu beleuchten. Als praktisches Werkzeug kann es diese Erkenntnisse für die religiöse Begleitung fruchtbar machen.

Stellvertretend für eine größere Gruppe von Menschen mit Behinderung möchte ich im weiteren Verlauf auf so genannte Menschen mit geistiger Behinderung eingehen. Ich denke, dass es möglich ist, die Überlegungen auf andere Gruppen zu übertragen. Doch sollte aus meiner Sicht der Aspekt der Behinderung nicht im Mittelpunkt stehen. Vielmehr sehe ich das Modell der „Themen und Strukturen“ – gerade weil es kognitive und biografische Dimension unterscheidet – mit eindeutig integrativem Potential: Obschon es im sonderpädagogischen Bereich entwickelt wurde, lässt es sich von der Grundaussage her für Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen einsetzen, wie noch zu zeigen sein wird.

## 2. Autonomie-Perspektive: Strukturen

### 2.1 Religiosität als aktive Konstruktionsleistung

Eine autonomie-, also subjektorientierte Religionspädagogik geht von der grundlegenden Annahme aus, „den Schüler nicht zum Objekt, zum Gegenstand meiner pädagogischen Bemühungen zu machen, sondern ihm als Subjekt eigene Erkenntnisse und Handlungsweisen zuzugestehen“ (Röhrig 1999, 98). Didaktische Unterstützung erhält die so skizzierte Subjektorientierung durch die konstruktivistische Religionspädagogik (Mendl 2005). Pädagogischer Konstruktivismus sieht im Lernen nicht das bloße Speichern von Inhalten, vielmehr sind Lernprozesse aktive Gestaltungsprozesse, ebenso wie auch „Wirklichkeit“ nicht objektiv gegeben existiert, sondern individuell erzeugt wird. Dies soll ein Beispiel verdeutlichen.

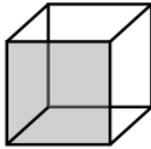


Abbildung 1:  
Der „Necker-Würfel“

Schauen Sie sich den abgebildeten „Necker-Würfel“ bitte einen Augenblick aufmerksam an: Was entdecken Sie?

Sicherlich werden Sie das Geheimnis schnell entdeckt haben, sofern Sie es nicht bereits kannten: Unwillkürlich werden Sie den Würfel dreidimensional sehen. Und dies, obwohl die Zeichnung ja nachweislich nur zweidimensional vorliegt. Die dreidimensionale Konstruktionsleistung wird von Ihnen selbst vollbracht.

Damit nicht genug: Vermutlich werden Sie den Würfel unterschiedlich konstruieren: Zum einen mit der grauen Seite im Hintergrund, zum anderen im Vordergrund. Halten wir fest: Wirklichkeit wird aus den vorgegebenen Informationen konstruiert – und sie kann auf verschiedene Art und Weise konstruiert werden.

### 2.2 Strukturen des Gottesbildes

Analog zu diesem scheinbar einfachen Beispiel, aber auf einem kulturell komplexeren Gebiet, wäre Religiosität – z.B. festgemacht an der Entwicklung des Gottesbildes – die individuelle Form der Aneignung von institutionalisierter Religion (Rizzuto 1979), in Bildern, Geschichten, Riten usw. Für die Religionspädagogik genügt es jedoch nicht, nur zu konstatieren, jeder Mensch habe eine individuelle Art und Weise sich religiöse Inhalte zu erschließen und sie zu verarbeiten. Ebenso notwendig für die Subjektorientierung ist die Kenntnis von grundlegenden Rahmenbedingungen individueller Lernprozesse, wie sie Religions- und Entwicklungspsychologie liefern (vgl. Sitzberger 2005, 86). Oder, mit anderen Worten: „*Religionspsychologische Aufklärung* ist notwendig“ (Kollmann 2007, 101, Hervorhebung im Original).

Hier kommen die so genannten *Strukturen* ins Spiel. Sie beschreiben auf übergeordneter Ebene die in sich geschlossenen, geistigen „Muster“, derer man sich bei der Konstruktionsleistung bedient. Eine Struktur ist aber unabhängig vom Inhalt: Beispielsweise kann ich ein bestimmtes geistiges Schema auf verschiedene biblische Geschichten und Inhalte anwenden (mehr zu den Kriterien einer Struktur in Anderssohn 2007, 43ff.).

Jüngst sind die entwicklungspsychologischen Strukturmodelle selbst unter kulturhistorischer Perspektive in die Kritik geraten. Hermsen (2006) erhebt in seiner religionswissenschaftlichen Studie zur Kindheitsgeschichte den Vorwurf, diese Entwicklungsmodelle projizierten eine historische, defizitorientierte Beurteilung von Kindern in die Gegenwart. Diesem defizitären Bild folge konsequenterweise ein „evolutionäres Entwicklungsdenken, das im Grunde sogar noch vor-darwinistisch ist“ (ebd., 173). Für Kollmann (2007, 73f.) überwiegt hingegen, dass derartige Entwicklungsmodelle die Eigenständigkeit religiöser Zugangsweisen deutlich machen und vor falschen Anforderungen schützen. Ich teile diesen Standpunkt und möchte betonen, dass die von mir beschriebenen Strukturen *kein Fortschrittsmodell* sind. Ich habe die Strukturen daher auch *Strukturebenen* genannt: Für sich ist jede Strukturebene hinreichend, also im besten Sinne autonom, um religiöse Erfahrungen zu machen.

Bezogen auf das *Gottesbild* möchte ich folgende *Strukturebenen* skizzieren (vgl. Anderssohn 2002; 2007):

- (1) Die *undifferenzierte Strukturebene* habe ich in der Regel bei so genannten „schwerstbehinderten“ Menschen angetroffen. Eine Kommunikation über religiöse Konzepte war im eigentlichen Sinne nicht möglich. Dennoch werden auf dieser Strukturebene religiöse Erfahrungen gemacht. Dies findet über vertraute Personen in einer vorbereiteten Umgebung und mittels basaler Symbole und Rituale statt (vgl. Gerum/Holzbeck/Kunkel 1990; Eilermann/Hans 2009).
- (2) Auf der *intuitiven Strukturebene* ist die sprachliche und zeichnerische Vergegenwärtigung von religiösen Erfahrungen und Konzepten möglich: Man orientiert sich an augenfälligen Charakteristika des Gottesbildes und vermag diese in ausdrucksstarken Bildern zu repräsentieren. Dabei werden die einzelnen Mosaiksteinchen des Gottesbildes nicht immer stringent miteinander verknüpft, sondern vielmehr sprunghaft – je nachdem, welcher Aspekt gerade im Fokus steht. Dies zeigt sich beispielsweise in einem „fluiden“ Weltbild, in dem Gott im Himmel wohnt, aber gleichzeitig auf der Erde leben kann, wo er z.B. als Pastor oder Organist arbeitet. Auf der intuitiven Strukturebene können diese konkurrierenden Konzepte (himmlisches Wesen – irdischer Mensch) mühelos koexistieren.
- (3) Die *konkrete Strukturebene* fügt diesen Kompetenzen noch die Fähigkeit hinzu, die Repräsentationen und Mosaiksteinchen des Gottesbildes in

einen größeren, stimmigen Zusammenhang zu bringen, der weitgehend stabil ist. Mit anderen Worten wird das Gottesbild zunehmend durch eine „Story“ ausgestaltet. Das Weltbild ist fest in ein Oben und Unten gefügt, dessen Überwindung nur mehr den Engeln gestattet bleibt. Gleichzeitig kommen viele Themen aus dem weiträumigeren Lebensfeld in den Blick, zum Beispiel der Umweltschutz. Die eigene Biografie als Teil der größeren „Story“ findet Eingang in das Gottesbild. Personen mit einer konkreten Strukturebene des Gottesbildes differenzieren äußerliche Aktivitäten und innerpsychische Prozesse von Menschen. Gott wiederum wirkt indirekt auf die Menschen ein: z.B. gibt er ihnen durch Naturkatastrophen zu verstehen, dass sich etwas ändern möge.

- (4) Auf der *abstrakten Strukturebene* wird Gott zwar in anthropomorphen Kategorien beschrieben, doch mit einer klaren übertragenen Bedeutung. Es dominiert die Ort- und Gestaltlosigkeit. Die Einwirkung Gottes auf den Menschen ist nunmehr ein innerpsychisches Geschehen, z.B. in der Meditation oder im Gebet, wie die Interviewpartner berichten. Diese „Vergeistigung“ des Gottesbildes birgt andererseits die Gefahr, dass Gott zu einem unpersönlichen Prinzip gerät, zu „einem Glauben“, den die Kirche vertritt (vgl. Nipkow 1990, 18).

Strukturen sind also dafür verantwortlich, wie die einzelnen Mosaiksteinchen des Gottesbildes zusammengesetzt werden, zum Beispiel: Gott als konkret-anthropomorphe Gestalt oder als geistiges Prinzip, örtlich im Himmel residierend oder allgegenwärtig.

Dies ist übrigens nicht nur bei Menschen mit geistiger Behinderung so. Ebenso wählten die TeilnehmerInnen meines Workshops beim Forum für Heil- und Religionspädagogik 2010 aus einer Anzahl von unterschiedlichen Darstellungen (beim so genannten „God concept test“, vgl. Anderssohn 2002) überwiegend Gottesbilder aus, die eine übertragen-anthropomorphe Struktur aufwiesen – diese Beobachtung lässt sich durch die oben beschriebenen Strukturebenen des Gottesbildes gut erklären.

Ich möchte noch einmal darauf hinweisen, dass die hier beschriebenen Strukturebenen jeweils in sich geschlossene, stimmige und funktionsfähige religiöse Zugangsweisen repräsentieren. Als religionspsychologisches Konstrukt dienen sie der Interpretation von Religiosität, nicht deren Einordnung in ein Stufenmodell (vgl. Kollmann 2007, 74). Diese Strukturen als Ausdruck einer kreativen Autonomie begründen, dass Gottesbilder kein passiv aufgenommenes Sozialisationsprodukt darstellen und zeigen, inwieweit und warum sie sich von denjenigen der Eltern, des Lehrers/der Lehrerin und der ReligionspädagogInnen unterscheiden. Als Lehrkraft muss ich auf diese autonome Aneignung religiöser Inhalte bei meinem Gegenüber achten, und die oben beschriebenen Strukturen zeigen, worauf es dabei zu schauen gilt.

### 3. Eingebunden-Sein: Die Rolle der Mit-Welt

Trotz aller Sympathie für das oben skizzierte Bild agieren Menschen allerdings nicht völlig autonom. Der Religionspädagoge Oswald Kroh brachte dies auf den Punkt: „Kein Kind erfindet Gott“ (Kroh 1935, 310). Dies meint nichts anderes, als dass zu den autonomen Strukturen des Gottesbildes vorgegebene Inhalte dazukommen, die kulturell und sozial vermittelt sind. Folgerichtig fordern Religionspsychologen gegenwärtig, „Religious and Spiritual Development in Context“ (Boyatzis 2005, 138) zu betrachten, das heißt im Vergleich zu kognitiv-strukturellen Ansätzen die soziokulturellen Einflüsse stärker zu berücksichtigen. Das möchte ich im Folgenden erläutern.

Täglich sind wir auf komplexe Weise mit anderen Menschen verbunden: auf der Arbeitsstelle, unter MitschülerInnen, mit Freunden, Ehepartnern usw. Diese Gruppen lenken bewusst oder unbewusst unseren Fokus auf das, was gerade im Leben „dran“ ist. Zweitens spielt für die unterschiedliche Gruppenzugehörigkeit und die Einbindung in vielfältige berufliche, schulische, familiäre oder persönliche Beziehungen das Lebensalter eine wesentliche Rolle. Der Religionspsychologe und Theologe James Fowler fasst beides in den Begriffen „biological and sociocultural ‚time clocks‘“ zusammen (1983, 201). Diese Zeitgeber der „psychosozialen Entwicklung“ (Erikson 1981, 91) – also der individuellen Persönlichkeitsentwicklung in einem größeren sozialen Zusammenhang – sind für die religiöse Entwicklung bedeutend, wie man sich leicht an der eigenen Biografie verdeutlichen kann. Im Folgenden finden wir eine gemeinsame Rekonstruktion von Lebenslauf-Stationen, wie sie von den TeilnehmerInnen meines Workshops erarbeitet wurde:

<b>Stationen, Ereignisse, Entwicklungsaufgaben</b>		<i>Studium</i>	<i>Familienründung</i>	
<b>Wichtige Bezugspersonen</b>	<i>Eltern</i>	<i>VikarmentorIn FreundInnen</i>	<i>ArbeitskollegInnen</i>	
	10 Jahre	20 Jahre	30 Jahre	40 Jahre
	→			
<b>Neu gewonnene Freiheiten</b>		<i>Lösung aus dem Elternhaus eigene Wohnung im Studium die Welt wird größer und freier</i>	<i>eigenes Einkommen Wohnung mit Ehemann/Ehefrau eigener Haushalt eigene geistige Welt</i>	
<b>Was ich in diesem Alter glaub(t)e</b>	<i>Gott schützt mich in jeder Lebenslage, weil ich an ihn glaube.</i>	<i>Gott wollte ... das und das.</i>	<i>Gott irritiert.</i>	

Tabelle 1: Ausschnitt aus einer Lebenslauf-Zeitlinie, die von den TeilnehmerInnen im Workshop erstellt wurde.

Drittens ist für die Perspektive des Eingebundenseins das Konzept der „*Entwicklungsaufgaben*“ leitend (vgl. Anderssohn 2007, 53ff.): Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die ein bestimmtes Umfeld an einen Menschen in einem bestimmten Alter heranträgt – die also nicht autonom gewählt werden kann. Für Erstklässler geht es darum, kontinuierliche Leistungsbereitschaft zu zeigen, für Jugendliche ist es zum Beispiel die Aufgabe, die eigene Identität in Abgrenzung zu Eltern und FreundInnen zu finden.

Diesen Einfluss von Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit Lebensalter und soziokulturellem Hintergrund habe ich „*Thema*“ genannt (Anderssohn 2002, 329ff.). Ein Thema ist im Vergleich zum abstrakten Strukturkonzept eine verdichtete biografische Erfahrung, die quasi als Sucher für religiöse Fragestellungen fungiert (Anderssohn 2007, 112).

Bezogen auf das Gottesbild gilt es, zwei Themengruppen zu unterscheiden. Zum einen finden sich die *lebensaltersspezifischen Themen*, die das beschreiben, was in einem bestimmten Alter „dran“ ist (z.B. Freund oder Freundin, Arbeit, Schule usw. – vgl. Fowlers „time clocks“, s.o.). Dementsprechend überindividuell, d.h. übergreifend, sind diese Themen zu finden. Zum anderen gibt es *lebensalterunabhängige Themen*, die aufgrund individueller Lebenserfahrungen ausgeprägt werden. In meiner Forschungsarbeit zum Gottesbild von Menschen mit geistiger Behinderung konnte ich folgende Themen identifizieren:

<b>Themen des Gottesbildes</b>	
<i>Übergreifend, lebensaltersspezifisch</i>	<i>Individuell, lebensalterunabhängig</i>
1 Spiel	1 Sterben, Tod und Trauer
1.1 Kinderspiel und institutionalisiertes Spiel	
1.2 ... und Motive aus Massenmedien und Märchenwelt	
2 Freundschaft	2 Engel als Mittler und Boten
3 Gott als Garant einer lebenswerten Welt	3 Numinose Gotteserfahrung
3.1 Bedrohte Schöpfung	3.1 Gott im Gewitter
3.2 Gerechtigkeit unter den Menschen	3.2 Die dunkle Seite Gottes
	3.3 Träume als Ort der Gottesbegegnung
4 Arbeit und soziale Anerkennung	4 Die Wirklichkeit Gottes
	4.1 Zweifel an der Existenz
	4.2 Wie sieht Gott aus?

Tabelle 2: Übersicht über die Themen des Gottesbildes (Anderssohn 2002 und 2007).

Folgendes Schema verdeutlicht noch einmal den Gedanken der lebensalterabhängigen Themen des Gottesbildes: Jede Altersstufe bringt verschiedene Entwicklungsaufgaben mit sich, beispielsweise den Übergang von der Schule in die nachschulische Situation zu meistern oder eine Beziehung zu einem Freund bzw. einer Freundin zu erproben und zu gestalten. Diese jeweiligen Entwicklungsaufgaben wirken sich wiederum auf die Ausgestaltung des Gottesbildes aus und bilden quasi die „Folie“, vor der es sich ausgestaltet. Abbildung 2 illustriert – stark vereinfachend – die Tatsache, dass jede Lebensphase, jedes Lebensalter einen bestimmten Fokus auf das Gottesbild wirft: Ab dem Jugendalter wird das Thema Freundschaft virulent, daneben das, was ich unter dem Titel „Gott als Garant einer lebenswerten Welt“ zusammengefasst habe. Dort geht es um Gottes Fürsorge für die Erde (Umweltschutz) und das gerechte Miteinander unter den Menschen.

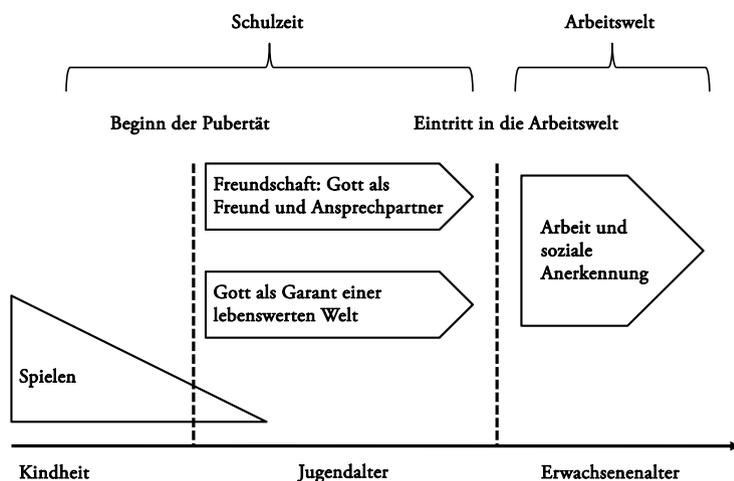


Abbildung 2: Themen fokussieren lebensalterspezifische Aspekte des Gottesbildes.

Zu den *lebensalterunabhängigen* Themen gehören individuelle biografische Erfahrungen, die unabhängig vom Lebensalter in das Gottesbild einfließen. Als erstes ist hier sicherlich die Auseinandersetzung mit *Sterben und Tod* (von Angehörigen oder Haustieren) zu nennen, auf die meine Gesprächspartner sehr häufig spontan Bezug nahmen. Dieses Thema setzt insofern einen Fokus auf das Gottesbild als es einen Anlass bot, über das Leben nach dem Tod bzw. das Leben in einem größeren Zusammenhang nachzudenken. Im Kontext der Betrachtung von immanenter und transzendenter Welt spielte auch das Thema *Engel* – die als Hofstaat, Mittlerwesen, Boten oder Schutzengel auftraten – eine größere Rolle.

Unabhängig vom Lebensalter erwies sich auch die Fragestellung, ob es Gott wirklich gibt, sowie die so genannten „numinosen Gottesbilder“.

Letzteres Thema bezeichnet die Schilderungen, die einen so eindrücklichen und unmittelbaren Charakter tragen, dass ich sie mit dem religionswissenschaftlichen Begriff „numinos“ (Rudolf Otto) bezeichnet habe.

Was die so genannten „dunklen Gottesbilder“ angeht, die Roland Kollmann (2007, 96-101) unter dem Aspekt „Risiko Religion“ – das heißt unter dem Gesichtspunkt negativer Auswirkungen von Religion auf die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet, so begegnete ich ihnen zwar auch in meiner Untersuchung (Anderssohn 2002; 2007), jedoch in zahlenmäßig vernachlässigbarem Umfang.

#### 4. Fallbeispiele

Im Folgenden möchte ich die bisherigen theoretischen Aussagen anhand von drei kurzen Interviewausschnitten illustrieren, die ich im Rahmen meiner Untersuchung zum Gottesbild (vgl. Anderssohn 2002) gewonnen habe. Bei meinen InterviewpartnerInnen handelt es sich um zwei junge Männer und eine 14-jährige Schülerin. Die Vornamen (die zwei volljährigen Interviewpartner baten darum, dass wir uns duzen) der Interviewten sind geändert und der besseren Lesbarkeit halber nicht abgekürzt oder chiffriert.

##### Beispiel 1: Manfred, 26 Jahre

Der 26-jährige Manfred wählt eine Weltkugel als Gottesbild. Für ihn ist Gott in der Natur, dem Kreislauf des Werden und Vergehens, präsent:

*Manfred: Wie [man] schon sagt: Jedes Teil ist irgendwie 'n Stück Gott.*

*Interviewer: Und Gott? Wo ist der?*

*Manfred: Überall und nirgendwo.*

*Interviewer: Wo könnte der sein? In welchen Dingen ist der ganz besonders?*

*Manfred: Im Baum, in dir, in mir.*

*Interviewer: Ja.*

*Manfred: Allen Menschen.*

Für Manfred ist Gott im Grunde eine ortlose abstrakte Größe, ein Lebensprinzip, für das konkret-anthropomorphen Festschreibungen wie „Mann“, „Frau“, „Hautfarbe“ nicht greifen. Allerdings ist er sich nicht wirklich sicher, ob es Gott gibt, denn es könnte auch nur etwas sein, „*was damals von der Kirche ausgegangen ist*“, wie er bemerkt. Dennoch tendiert er eher zu Gottes Existenz, wie sich im weiteren Verlauf des Gesprächs herausstellt. Dies mag auch eine religionspädagogische Herausforderung sein, dass Gott trotz einer elaborierten Denkweise nicht zu einem ab-

strakten und fernen Prinzip gerät, das mit der Lebenserfahrung wenig zu tun hat (vgl. die „deistische Stufe“ bei Oser und Gmünder 1992). Für Manfred ist das jedoch nicht der Fall: Im weiteren Gespräch spinnt sich das pantheistische Motiv konsequent weiter und manifestiert sich in der Umweltproblematik. Auf die Frage hin, welches Anliegen er am dringendsten vor Gott bringen würde, antwortet er:

*Manfred: Ja, dass endlich mal die Kriege aufhören, dass wir versuchen, auch unsere Welt wieder in den Griff zu kriegen – dass wir nicht so stark alles verbrennen und abholzen.*

*Interviewer: Kann Gott da was machen?*

*Manfred: Ja, wenn er genügend Kraft hat, irgendwie – dass er irgendwie die Menschen umkehren kann: „Mensch, so sieht irgendwann unsere Welt aus – oder eure. Wenn ihr so weitermacht, gut, dann macht weiter, aber in knapp ein- oder zweihundert Jahren könnt ihr euch verabschieden von dieser Welt.“*

*Interviewer: Aber hat Gott denn genug Kraft, die Menschen umzukehren?*

*Manfred: Glaube ich nicht.*

*Interviewer: Wie könnte er das denn machen?*

*Manfred: Ja, im Traum vielleicht – irgendwie, dass er eindringt und denn – jedem das auf irgendeine Weise einbläut.*

*Interviewer: ... und dass die Menschen das dann machen, wenn sie aufwachen ...*

*Manfred: Nicht sofort – na ja sofort schon –, bevor die es verstehen, kann es schon zu spät sein.*

Das pantheistische Prinzip entwickelt bei Manfred eine deutlich ethische Funktion, mit einer pessimistischen Einschätzung, was die Änderungsfähigkeit der Menschen anbelangt. In dieser kurzen Sequenz wird deutlich, dass das Thema „Natur“ zur Folie des Gottesbildes gerät, auf dem die abstrakte Strukturebene inhaltliche Kontur gewinnt.

## Beispiel 2: Andreas, 24 Jahre

Interessanterweise wird die obige Thematik von einem anderen Gesprächspartner, dem 24-jährigen Andreas, aufgegriffen, der ein Gottesbild mit Hilfe der konkreten Strukturebene entfaltet: Auch er sieht Umweltzerstörung als ein gravierendes Problem und fügt hinzu, dass Gott über vom Menschen verschuldete Naturkatastrophen (nach seiner Lesart: Lawinenunglücke) in die Welt eingreift, um den Menschen anzuzeigen, dass sich etwas ändern müsse.

Als Arbeitnehmer in einer „Werkstatt für behinderte Menschen“ dringt allerdings noch ein zweites Thema in das Gottesbild ein: Arbeit und soziale Anerkennung.

*Andreas: Und viele Menschen gibt's ja [, die sagen:]: „Ach, der ist behindert, da, da, da!“ Da kommen schon solche Sachen.*

*Interviewer: Was für Sachen denn?*

*Andreas: Ah! (abfällig) Ja, ein Behinderter kann gar nichts und so, da kommen diese Sachen.*

*Interviewer: Ja. Und da soll sich was ändern bei den Menschen?*

*Andreas: Ja, [das] soll sich ändern, weil da soll sich wirklich 'n bisschen...*

*Interviewer: Das Miteinander.*

*Andreas: Miteinander, ja, ja. Das soll sich wirklich [ändern], auch die ganze Zeit nämlich immer im Buch, [steht] in der Bibel drin: Miteinander und nicht gegeneinander.*

### Beispiel 3: Bettina, 14 Jahre

Bettina, die 14-jährige Schülerin, die im Folgenden zu Wort kommt, verwendet die konkrete Strukturebene, um ein lebendiges Gottesbild zu entwerfen. Gott wohne im Himmel, genauer gesagt in einem Haus, zusammen mit seiner Frau. Dazu zeichnet Bettina ein großes Haus mit vielen Fenstern, davor steht ein Mann – Gott. Seine Frau, die Bettina erwähnt, ist auf dem Bild allerdings nicht zu sehen.

*Interviewer: Was würdest du ihm [Gott] denn am liebsten sagen? (...)*

*Bettina: Ja. Dass ich zum Beispiel 'n Freund habe. (...) Auch 'ne gute Freundin, die wie 'ne Schwester für mich ist. (...)*

*Interviewer: Gibt's denn für dich auch 'ne Frage, die du ihm gerne mal stellen würdest?*

*Bettina: Würde ich eigentlich schon, ja. Warum Menschen so kompliziert sind, eigentlich, die Erwachsenen. (...)*

*Interviewer: Gibt es auch eine Bitte, die du an ihn richten würdest?*

*Bettina: Irgendwie schon. Dass es nicht so viele Menschen sind, die Mädchen vergewaltigen und so was.*

*Interviewer: Ja.*

*Bettina: Denn so was finde ich ganz blöd, ja.*

Deutlich wird auch hier am Thema Freundschaft, dass lebensalterspezifische Motive Eingang finden in das Gottesbild: jugendliche Identität, mögliche Konflikte mit den Erwachsenen, enge Freundschaften mit Jungen und Mädchen und das Thema sexuelle Gewalt. Dabei spielt es nicht die entscheidende Rolle, ob das Gottesbild auf einer elaborierten Strukturebene entfaltet wird – vielmehr zeigt sich in den drei Beispielen anhand der abstrakten und der konkreten Strukturebene, dass spezifische Lebensthemen unabhängig von den kognitiven Möglichkeiten im Gottesbild aufgegriffen werden.

## 5. Religiosität zwischen Autonomie und Angewiesensein – Denkanstöße für eine integrative Religionspädagogik

Die Intention dieses Beitrages war es, das Verhältnis von Autonomie und Angewiesensein, das heißt Eingebundensein, religionspädagogisch auszuloten. Daher sollen die bisherigen Erkenntnisse an dieser Stelle noch einmal gebündelt und im Sinne des Forumthemas reflektiert werden.

Zunächst gingen wir von der Perspektive Robert Kegans (1986) aus, der die Dualität von Autonomie und Angewiesensein als eine Grundkonstante des menschlichen Lebens beschreibt. Diese Dualität spiegelt sich in der Theorie der Strukturen und Themen wider, die ich anhand des Gottesbildes von Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt habe (Anderssohn 2002). Auf dieser Basis habe ich vorgeschlagen, der Dimension der Autonomie die Perspektive der Strukturen zuzuordnen und dem Eingebundensein die Themen des Gottesbildes. Dieses Konstrukt hat wichtige Einblicke in die Religiosität geliefert, die oben dargestellt sind. Folgende Erkenntnisse sind darüber hinaus auf einer übergeordneten Ebene und für religionspädagogische Prozesse allgemein von Bedeutung:

### (1) *Die Autonomie der Strukturen des Gottesbildes beachten*

Sicherlich sind strukturgeometrische Entwicklungstheorien auch vor ihrem kulturgeschichtlichen Hintergrund nicht ganz unproblematisch (Hermsen 2006), aber sie leisten meines Erachtens einen wertvollen Beitrag zur Interpretation von Religiosität. Solange man sie nicht in den Dienst eines defizitären Entwicklungsdenkens stellt (so auch Kollmann 2007, 73f.), lassen sich mit ihnen die verschiedenen Verstehensvoraussetzungen deutlich machen. Angesichts der Gefahr einer eingebauten „Fortschrittslogik“ möchte ich noch einmal den Eigenwert der Strukturen betonen: Jede Strukturebene ist zunächst in sich funktionsfähig und damit jeweils voll hinreichend um damit Religiosität zu entfalten und religiöse Erfahrungen zu gestalten. Vielleicht wäre es in diesem Zusammenhang besser, statt den missverständlichen Begriff „religiöse Entwicklung“ zu verwenden, von „Entfaltung“ zu sprechen, um das defizitfokussierende Fortschrittsdenken zu vermeiden.

Die Betonung der Autonomie enthebt die religionspädagogische Begleitung jedoch nicht ihrer Verantwortung und lenkt die Aufmerksamkeit auf den zweiten Aspekt, die Lernangebote.

### (2) *Entwicklungsmäßige Angebote machen*

Religionspädagogische Angebote können auch über „den Kopf ihrer Adressaten hinweg“ erfolgen. Dies verdeutlichte mir ein Jugendlicher, der zwar im Gottesdienst erfuhr, Gott höre seine Gebete, dies aber nicht in sein konkretes Gottesbild integrieren konnte. ReligionspädagogInnen haben auf die Verstehensvoraussetzungen der Personen zu achten, die sie begleiten. Darüber hinaus dürfte jede Strukturebene

auch einen ganz besonderen Fokus auf religionspädagogische Medien und Methoden werfen: Beispielsweise Rituale auf der undifferenzierten Strukturebene, Bilder auf der intuitiven und Geschichten, Storys auf der konkreten Strukturebene. Dieser Punkt bedarf jedoch einer ausführlicheren Erläuterung als es an dieser Stelle möglich ist und soll an anderer Stelle weiter entwickelt werden (Anderssohn/Kreile 2011).

(3) *Kreative Autonomie der Adressaten herausfordern*

Vom oben skizzierten Standpunkt aus geht es für religionspädagogische Bemühungen eindeutig nicht darum, eine nächste „Stufe“ in der religiösen Entwicklung zu forcieren. Trotzdem müssen Unterricht und religiöse Begleitung auch bestehende Konzepte und Einstellungen auf Seiten der Adressatinnen und Adressaten herausfordern dürfen. Dies setzt jedoch nicht zwingend eine Fortschrittslogik in Gang: Die Herausforderung kann auch innerhalb einer Strukturebene geschehen. So birgt die hier beschriebene abstrakte Strukturebene etwa die Gefahr, dass Gott zu einem unpersönlichen Prinzip gerät – eine Beobachtung, die auch in anderen Untersuchungen (vgl. Nipkow 1990, 65) bestätigt wird. Wie lässt sich dieses deistische Gottesbild inhaltlich herausfordern – etwa durch die Sprache der Psalmen? Und wie das Gottesbild des oben beschriebenen Jugendlichen, der die Nähe Gottes im Gebet nicht für sein Gottesbild fruchtbar machen kann? Dies sind Fragestellungen, die sich im Schnittpunkt von Autonomie der Adressaten und dem Anspruch der Religionspädagogik ergeben. Hier bietet sich zugleich eine Anknüpfung an den folgenden Punkt.

(4) *Menschen in ihren Lebenszusammenhängen wahrnehmen*

Die Perspektive der Themen kann helfen, diese Lebenszusammenhänge zu entdecken. Kognitiv orientierte, das heißt strukturgebende Theorien der religiösen Entwicklung, laufen nicht allein Gefahr, unreflektiert eine bestimmte Auffassung von „Kindheit“ zur Norm für so ein Konstrukt wie „religiöse Entwicklung“ zu erheben (Hermsen 2006), sie reduzieren die Perspektive notgedrungen auch auf das Individuum. In den Themen des Gottesbildes wurden die überindividuellen Lebenszusammenhänge und sozialen Beziehungen sichtbar gemacht, die zur Ausbildung des Gottesbildes beitragen.

Einige TeilnehmerInnen des Workshops bemängelten, dass das Modell der Themen nicht aussagekräftig sei für Menschen mit geistiger Behinderung, die in großen Behinderteneinrichtungen leben. Grund sei die abweichende Biografie, in der im Vergleich zu Nichtbehinderten (vgl. Tabelle 1) viele Aspekte und „Stationen“ fehlten. Dies spricht aus meiner Sicht nicht unbedingt gegen das Konzept der „Themen und Strukturen“, eher dafür, ein Leben, so „normal“ wie möglich, zum Leitsatz zu erheben.

(5) *Perspektiven für integratives Arbeiten*

Im Jahr 2010 hat sich bereits ein beachtlicher Dialog zwischen Theologie und sonderpädagogischen Fragestellungen entwickelt, von dem auch die Bände des „Forums für Heil- und Religionspädagogik“ bereichertes Zeugnis ablegen. Allerdings schenkt die Religionspsychologie – als eine wissenschaftliche Grundlage der praktischen pädagogischen Arbeit – dem Thema „Behinderung“ auch gegenwärtig nur geringe Aufmerksamkeit. In Zeiten der Inklusion ist dieser Zustand bedenklich, insofern Integration bzw. Inklusion nicht nur praktisch vonstattengehen, sondern ihren Niederschlag in Konzeptionen bis hin zum religionspsychologischen Unterbau pädagogischer Praxis finden müssen.

Der hier vorgelegte Ansatz versucht, diese Lücke zu schließen. Er ist integrativ, insofern er Menschen nicht aufgrund ihrer kognitiven Begabung oder ihrer Lebensumstände von vornherein in Schubladen sortiert. Vielmehr ermöglicht es die Perspektive der Strukturen und Themen ein breites Spektrum religiöser Ausdrucksformen pädagogisch zu interpretieren. Innerhalb dieses Kontinuums erscheint auch die Religiosität von Menschen mit Behinderungen nicht grundsätzlich anders, sondern sie gewinnt ihre Gestalt durch unterschiedliche Strukturebenen im Umgang mit den jeweiligen Lebensthemen. So gesehen trägt dieser Ansatz auch dazu bei, Religionspädagogik für integratives Arbeiten zu öffnen – eben nicht, indem eine „Sonder-“Religionspädagogik hinzu konstruiert wird, sondern dadurch, dass wir „im Anderen das Gemeinsame und im Eigenen das Andere entdecken“ können (Kollmann 2007, 116).

## Literatur

Anderssohn, Stefan, Religionspädagogische Forschung als Beitrag zur religiösen Erziehung und Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung, Frankfurt a.M. 2002.

Anderssohn, Stefan, Gott ist die bunte Vielfalt für mich. Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung, Neukirchen-Vluyn 2007.

Anderssohn, Stefan/Kreile, Iris, Unterricht mit Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Spiegel der Fachdidaktiken. Religion (Grund- und Hauptschulstufe), in: Ratz, Christoph (Hg.), Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung, Oberhausen 2011.

Boyatzis, Chris J., Religious and Spiritual Development in Childhood, in: Paloutzian, Raymond F./Park, Crystal L. (Hg.), Handbook of

the psychology of religion and spirituality, Guilford Press: New York 2005, 123-143.

Creamer, Deborah Beth, Disability and Christian theology. Embodied limits and constructive possibilities, Oxford University Press: Oxford 2009.

Eichberger-Kiener, Irene, Biblische Unterweisung Geistigbehinderter, in: Kaspar, Franz (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen. Konzeptionen und Modelle für die Praxis, München 1974, 132-137.

Eilermann, Brigitte/Hans, Christina, Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich unter ihnen. Spiritualität mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annabelle/Beuers, Christoph (Hg.), „Was mein Sehnen sucht...“. Spiritualität und Alltag, Münster 2009, 102-112.

Erikson, Erik Homburger, Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Frankfurt a.M. 1981.

Fowler, James William, Stages of Faith and Adults' Life Cycle, in: Stokes, Kenneth (Hg.), Faith Development in the Adult Life Cycle, W.H. Sadlier: New York 1982, 178-207.

Gerum, Heribert/Holzbeck, Thomas/Kunkel, Christoph, Ganzheitlich, körperorientierte religiöse Erziehung mit schwerst- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen, in: Adam, Gottfried/Pithan, Annabelle (Hg.), Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen, Münster 1990, 257-280.

Hermesen, Edmund, Faktor Religion: Geschichte der Kindheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Köln 2006.

Kegan, Robert, Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986.

Kobbe, Ursula, Sie brauchen Liebe. Religiöse Erfahrungen mit geistig behinderten Kindern im Licht des Vaterunsers, Freiburg i.Br. 1977.

Kollmann, Roland, Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung eines christlichen Menschenbildes, Neukirchen-Vluyn 2007.

Kroh, Oswald, Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Langensalza <sup>12</sup>1935.

- Mendl, Hans, Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 29-47.
- Nipkow, Karl Ernst, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf, München <sup>3</sup>1990.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Gütersloh <sup>3</sup>1992.
- Rizzuto, Ana Maria, The Birth of the Living God. A Psychoanalytic Study, University of Chicago Press: Chicago 1979.
- Roebben, Bert, Religion und Verletzbarkeit. Standort und Herausforderungen einer integrativen Religionspädagogik, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annebelle/Beuers, Christoph (Hg.), „Was mein Sehnen sucht...“. Spiritualität und Alltag, Münster 2009, 37-56.
- Röhrig, Hans-Jürgen, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Sitzberger, Rudolf, Konstruktivistisch Unterricht planen, in: Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 83-103.

Franz Feiner

## Stärken wahrnehmen und entfalten – Inklusive Pädagogik als Chance

Um niemanden vom Bildungsprozess auszuschließen, bedarf es einer Religionspädagogik, die die Stärken jedes und jeder Einzelnen wahrnimmt und hilft sie zu entfalten. Franz Feiner greift dazu auf den „Index für Inklusion“ als Instrument der Schulentwicklung sowie auf das Konzept multipler Intelligenz nach Howard Gardner als Zugang zu individueller Förderung und Begabung zurück. Konkretisiert wird der Ansatz an Stationen zum Thema „Charismen“.

Das Salamanca-Statement ist gleichsam die „Vision einer neuen Gesellschaft“: Die UNESCO einigte sich 1994 auf das Leitprinzip, niemanden vom Bildungsprozess auszuschließen. Weltweit wurde damit eine neue Pädagogik eingeleitet, die zum Index für Inklusion führte. Heterogenität wahrzunehmen, Individualität und Begabungen zu fördern, ist wertvoll für jede/n Einzelne/n, aber auch für die ganze Gesellschaft. Im Folgenden werden diese Leitlinien bedacht, der Index als Hilfe zum Abbauen von Barrieren hin zu einem Lernen und Leben in Vielfalt sowie Wege der Umsetzung vorgestellt. In Graz realisierte Projekte zur „Begabungs- und Begabtenförderung“ dienen als Impuls, Stärken – auch von Menschen mit Beeinträchtigung – wahrzunehmen, zu fördern und sie damit auf dem Weg zu mehr Autonomie und in der Entfaltung der Gottebenbildlichkeit zu begleiten.

Ein/e SchülerIn ersehnt: „In der Schule wird man mich erkennen und schätzen als jemanden, der einmalig ist auf der Welt, unverwechselbar. Ich werde den anderen etwas sein, etwas geben, was es ohne mich gar nicht gäbe (...) aber dann müssen alle Kinder

in der Klasse  
immerzu dasselbe tun,  
dasselbe sehen,  
dasselbe zeigen,  
dasselbe abgeben.

Nicht das Besondere zählt, das Einmalige, Unverwechselbare, sondern das Vorgeschriebene.“ (Andresen 1991, 54).

## 1. Auch „Schwache“ haben ihre Stärken

### 1.1 Es gibt keinen, der alles kann, aber auch niemanden, der nichts kann

In der Pädagogik der letzten Jahrzehnte setzte man große Bemühung in die Förderung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen; der Förderung von Menschen mit (Hoch-)Begabung wurde wenig Augenmerk geschenkt, v.a. wurden die Stärken der beeinträchtigten und behinderten Menschen kaum wahrgenommen. So war es noch vor ein paar Jahren selbstverständlich, Menschen mit Beeinträchtigung als die *Schwachen* zu sehen, die besonderer Unterstützung und Förderung bedürfen.

Seit ein paar Jahren schaut man weniger auf die Schwächen, sondern auf die Begabungen, die in jedem Menschen der Entdeckung und Förderung harren: In jedem Menschen steckt ein gewisses Potential; es soll ins Bewusstsein gelangen, dass wirklich alle Begabungen haben.

### 1.2 Vom diakonisch orientierten Religionsunterricht zum Wahrnehmen der Stärken auch der Schwachen

Der Begriff „Inklusion“ kommt im Würzburger Synodenbeschluss 1974 „Der Religionsunterricht in der Schule“ noch nicht vor, da dieser erst 1994 mit dem „Salamanca Statement“ der UNESCO ein Thema und auch Leitprinzip der Pädagogik weltweit wurde. Dennoch lassen sich Anknüpfungspunkte finden:

- Die „Sache Inklusion“ wird in der Würzburger Synode gewissermaßen schon angebahnt, wenn von drei Gruppen von SchülerInnen die Rede ist und der Religionsunterricht (RU) in seinen Zielsetzungen allen drei Gruppen gerecht werden soll.
- Der diakonische Religionsunterricht wird in Würzburg als wesentliches Konzept des RU vorgestellt; die Kirche leistet einen entscheidenden Dienst an den Menschen, „unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr [der Kirche] gehören oder nicht“ (2.6.1). Dies ist in gewisser Weise ein inklusiver Gedanke, da vom Heil und vom Dienst der Kirche niemand ausgeschlossen werden darf und da es für den Dienst der Kirche keine Bedingungen gibt.
- An diesem Konzept ist schätzenswert, dass Kirche sich selbstlos als Serviceeinrichtung im Kontext der Schule zur Verfügung stellt.
- Die Problematik dieses Konzepts liegt darin, dass die Handlungskompetenz der „Bedienten“ nicht oder zu wenig ernst genommen wird.
- Zielrichtung muss eine wechselseitige Beziehung „auf gleicher Augenhöhe“ sein!

## 2. Vom Salamanca-Statement zum Index für Inklusion

Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen einigten sich für die weltweite Organisation für Bildung und Erziehung der UNO 1994 auf eine Zielrichtung für Bildung: „Das Leitprinzip [...] besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen und nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen und ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen und -gebieten.“ (UNESCO 1994, 14). In dieser Salamanca-Erklärung sprach man von einem „New Thinking in Special Needs Education“ (ebd., 10):

“We believe and proclaim that:

- a. *every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning,*
- b. *every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs”*  
(UNESCO 1994, VIII).

Mit dem Salamanca-Statement war der Weg geebnet für die Entwicklung eines Instrumentariums, das Barrieren des Lernens und Zusammenlebens erhebt mit der Zielrichtung „Lernen und Zusammenleben in Vielfalt“ (Boban/Hinz 2003). Nach dreijähriger Entwicklungsarbeit, Erprobung und wissenschaftlicher Begleitung konnten Tony Booth und Mel Ainscow im Jahr 2000 den „Index for Inclusion“ publizieren. Diese Veröffentlichung in englischer Sprache erfuhr große Verbreitung, auch in Amerika, Indien, Australien. Weitere Übersetzungen folgten in kurzer Zeit, so etwa jene in die deutsche Sprache im Jahr 2003. Mittlerweile ist der Index über alle Kontinente verbreitet. Der Index beinhaltet „eine detaillierte Analyse, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen abgebaut und überwunden werden können“. Er ist ein „Hilfsmittel“, um „ein inklusives Leitbild zu entwickeln“ (Boban/Hinz 2003, 8).

Der Index ist folgendermaßen aufgebaut:

- Theorie und Ansatz
- Vorschläge, den Index-Prozess zu gestalten
- Inhaltliche Systematik mit Dimensionen, Bereichen, Indikatoren und Fragen
- Fragebögen
- Literatur, Glossar

Im Prozess der Entstehung des Index für Inklusion wurde dieser zunächst für ein Kind vorgesehen: Wo erlebt ein Kind Barrieren und wie kann man

diese abbauen? Inzwischen erweiterte sich der Index hin auf eine ganze Gruppe oder Klasse bzw. auf eine ganze Schule.

Neuerdings wird er sogar in kommunalen Gemeinschaften angewendet, z.B. in Wiener Neudorf: Wer erlebt in unserer Gemeinde Barrieren und wie können diese überwunden werden? (<http://www.wiener-neudorf.gv.at/>, Zugriff am 05.07.2010).

Das Konzept des Index für Inklusion bezieht sich auf drei Dimensionen:

- Die Basis bildet die Dimension A „Inklusive Kulturen“ mit den Bereichen „Gemeinschaft bilden“ (A 1) und „Inklusive Werte verankern“ (A 2); es geht um das Fundament: Wo stehen wir auf dem Weg zu einem inklusiven Selbstverständnis?
- Dimension B richtet sich auf die Entwicklung inklusiver Strukturen mit den Bereichen „Eine Schule für alle entwickeln“ (B 1) und „Unterstützung für Vielfalt organisieren“ (B 2): Wie weit ist eine Schule (oder andere Gemeinschaft) auf dem Weg zur inneren Organisation einer für alle offenen vielfältigen Institution?
- Dimension C strebt die Etablierung inklusiver Praktiken an mit den Bereichen „Lernarrangements organisieren“ (C 1) und „Ressourcen mobilisieren“ (C 2); der Index hilft zu erheben, wie weit im Unterricht, z.B. durch offene Lernformen, alle SchülerInnen ihren Fähigkeiten entsprechend ihre Lernchancen erhalten und etwa auch die Eltern oder schulexterne Fachleute als Ressourcen eingebunden werden können.

Jede der drei Dimensionen (A, B und C) enthält zwei Bereiche (A 1, A 2, B 1, B 2, C 1 und C 2). Jeder der Bereiche beinhaltet Indikatoren, die anzeigen, welche Barrieren in einer Schule bestehen und jeder Indikator stellt eine Anzahl sehr konkreter Fragen, z.B.:

Dimensionen	Bereiche	Indikatoren	Fragen
A Inklusive Kulturen	A1 Gemeinschaft bilden	1.1. Jede/r fühlt sich willkommen	1. Werden Menschen vor dem ersten Kontakt mit der Schule freundlich empfangen?
			2. Heißt die Schule alle SchülerInnen willkommen, z.B. (...)?
			3. Heißt die Schule alle Eltern und andere Mitglieder der örtlichen Gemeinde willkommen?
			4. (...)
			5. (...)
			6. (...)

Dimensionen	Bereiche	Indikatoren	Fragen
			7. (...)
			8. (...)
			9. (...)
			10. (...)
			11. (...)
		1.2 Die SchülerInnen helfen einander.	
		1.3 Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.	
		1.4 MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.	
		1.5 MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.	
		1.6 MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.	
		1.7 Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.	
	A 2 Inklusive Werte verankern		

Die Entwicklung einer Schule in Richtung einer „Schule für alle“ geschieht in fünf Phasen:

1. Phase: Zuerst geht es um die Entscheidung und die Bereitschaft eines Lehrkörpers, den Index-Prozess zu beginnen: Wollen wir uns darauf einlassen, Barrieren des Lernens und Zusammenlebens in unserer Schule zu erheben?
2. Phase: Im zweiten Schritt wird die Schulsituation beleuchtet: Der Index mit den konkreten Fragen zu jedem Indikator ist dazu eine wertvolle Hilfe.
3. Phase: Wir entwickeln Visionen und ein inklusives Schulprogramm. Dieses kann sowohl lang- bzw. mittelfristige als auch kurzfristige Ziele und Schritte beinhalten.
4. Phase: Vom Reden zum Tun. Nicht das ganze Programm der dritten Phase wird (rasch) umsetzbar sein. Es geht um die Entscheidung für Prioritäten, die tatsächlich umgesetzt werden.

5. Phase: Die Evaluation (darin steckt der Begriff value = Wert) wertet aus, was die Umsetzung allen Beteiligten (LehrerInnen/SchülerInnen/Eltern ...) gebracht hat.

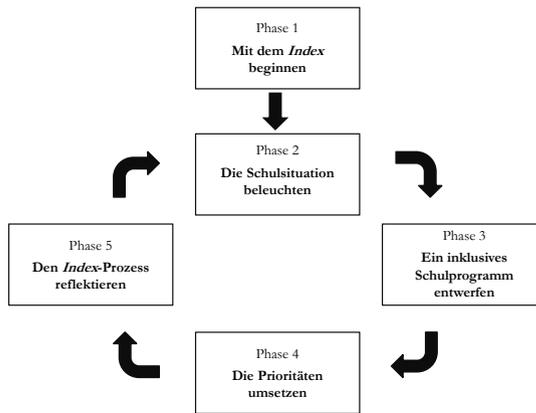


Abbildung 1: Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung (Quelle: Boban/Hinz 2003, 19)

### 3. Anthropologische Aspekte in pädagogischer Sicht

Im Folgenden seien einige Fragestellungen aus einer pädagogisch orientierten Anthropologie aufgezeigt: Was ist meine Gabe? Was sind meine Gaben und daher Begabungen? Welche Aufgabe leitet sich daraus ab? Welche Aufgaben leiten sich daraus ab?

*Die grundlegende Gabe ist das Leben.* Somit darf das Leben und das Menschsein als fundamentale Gabe, als wesentliches Geschenk betrachtet werden. In seinem Buch „Das kooperative Gen“ drückt Joachim Bauer sein persönliches Credo und seine Hoffnung aus: „Ich persönlich hoffe, dass wir (...) nicht das Gespür dafür verlieren, welch einzigartiges Geschenk das Leben ist, eine Gabe, der wir (...) mit ‚Ehrfurcht‘ begegnen sollen“ (Bauer 2008, 22). Dies steht im Gegensatz zur existentialistischen Sichtweise Heideggers, die Menschsein als „Geworfensein ins Dasein“ (Heidegger 1927) sieht.

Angesichts der erfahrenen Bedrohtheit, Brüchigkeit, Fragmentarität (Scharer 2008) ist es überlebenswichtig, die Geschenkhafte des Lebens mit Dankbarkeit anzunehmen.

Aus der Gegebenheit des Lebens leitet sich sowohl ein individuell-anthropologischer Ruf ab, aus seinem Leben etwas zu machen, als auch sozial für die anderen da zu sein. Dies betrifft den Menschen einerseits als Individuum, andererseits als *ens sociale*, woraus sich wieder neue Auf-

Gaben ergeben. Aus dem, was dem Menschen als Lebensbereich gegeben ist, „aus seiner ‚Begabung‘, ergeht an ihn der *Ruf zur Menschlichkeit*“ (Schaller zit. n. Winkel, 2005, 443).

Was kann Schule tun, um der „Berufung im Bereich der ‚Begabung‘ Raum zu geben“? Zweierlei: *Erziehung (educatio) und Unterricht (institutio)*. *Educatio* zielt darauf ab, den Menschen aus seiner Selbstbefangenheit herauszuführen, ihn unter Aufgaben und Ansprüche zu stellen.

*Institutio* strebt an, „dem Kinde den Raum seiner möglichen ‚Begabung‘ zu eröffnen und es in diesen hineinzuführen (...) Der Raum der Schule ist (...) ‚behüteter Raum‘ im positiven Sinne, (...) wenn sie [die Schule] (...) der Menschlichkeit des Menschen, des Kindes Raum gewährt, indem sie dieses aus sich selber herausführt (e-ducare) und vor sachliche und mitmenschliche Aufgaben stellt (in-stituere) (...)“ (ebd., 443f.).

So kann Rainer Winkel im Buber’schen Sinn den Menschen sehen und Bildung beschreiben: „Der Mensch wird am Mensch zum Menschen. In seinen dialogischen Bezügen, nicht in seinen Selbstumkreisungen, entfaltet er seine Menschlichkeit. In Kommunikation und Kooperation unter dem Horizont von Rationalität erfährt er Bildung (...). Verwalter (nicht Besitzer) der Sachen sein und Mensch (nicht aber bloßes Ego) werden durch Mitmenschlichkeit – das heißt Bildung.“ (Winkel 2005, 444).

Was Schaller in den 1960er Jahren etwas antiquiert klingend, aber als bleibend bedeutsam aufzeigt, strebt heute eine Pädagogik an, die niemanden aus-, wohl aber jede/n einschließt: „Inklusive Pädagogik setzt Unterrichts- und Lernmethoden voraus, die Schule und Klasse in eine ‚Lerngemeinschaft‘ transponiert (...), wo kulturelle, nationale und religiöse Verschiedenheiten sowie Begabungsunterschiede den Lernprozess bereichern“ (Gerjolj 2008, 79).

Daher gilt es, nicht nur die kognitive Intelligenz, sondern auch die emotionalen und sozialen Aspekte der Intelligenz wahrzunehmen.

#### **4. Vom IQ über den EQ zur multiplen Intelligenz**

Viele Jahrzehnte zog die sogenannte „kognitive Intelligenz“ großes Interesse auf sich. Lange galt der mit Hilfe psychologischer Tests ermittelte Intelligenzquotient (IQ) als der verbindliche Maßstab für menschliche Klugheit und Reife. In der Wissenschaft werden allerdings mittlerweile verschiedene Intelligenzbereiche unterschieden. Daniel Goleman, Psychologe und Neurowissenschaftler, wies in den 1990er Jahren darauf hin, dass der Mensch noch eine andere, eine emotionale Intelligenz (EQ) anwenden müsse, um im Leben erfolgreich sein zu können. Dies wurde mittlerweile durch die „Spirituelle Intelligenz“ und v.a. durch Howard Gardners Forschungen zu den multiplen Intelligenzen erweitert.

#### 4.1 IQ – der rationale Teil

Die meisten Intelligenzdefinitionen stimmen dahingehend überein, dass sie erstens die Fähigkeit betonen, sich an neue, also bisher unbekannte Aufgaben- und Problemsituationen bzw. Umweltbedingungen anzupassen, und zweitens, dass dies unter einem ökonomischen Einsatz von (Denk-) Mitteln geschieht.

Aljoscha Neubauer, Intelligenzforscher an der Karl-Franzens-Universität Graz, definiert „Intelligenz“ als „die Fähigkeit, sich in neuen Situationen aufgrund von Einsichten zurechtzufinden bzw. Aufgaben mit Hilfe des Denkens zu lösen, wobei nicht auf eine bereits vorliegende Lösungsstrategie zurückgegriffen werden kann, sondern diese erst aus der Erfassung von Beziehungen abgeleitet werden muss“ (Neubauer/Stern 2007, 14). Eine hohe allgemeine Intelligenz umfasst kognitive Fähigkeiten wie eine rasche Auffassungsgabe, eine hohe Lernfähigkeit, gute Gedächtnisleistungen, Einfallsreichtum, schlussfolgerndes Denken, ein gutes visuell-räumliches Vorstellungsvermögen, eine gute Problemlösefähigkeit sowie das Potential zu besonderen Leistungen in vielen Bereichen, wie z.B. Sprachen, Naturwissenschaften oder Mathematik (ebd., 66).

Neueste Intelligenz-Definitionen beschränken sich also nicht nur auf die kognitiven Aspekte, sondern schließen emotionale, soziale und Handlungskategorien mit ein.

#### 4.2 Emotionale Intelligenz (EQ und EI)

Die Emotionale Intelligenz ist die Fähigkeit, mit eigenen und fremden Gefühlen umgehen zu können. Daniel Goleman unterscheidet zwei Kategorien: zum einen persönliche Kompetenzen, Einordnung der eigenen Emotionen, Selbsteinschätzung und Selbstvertrauen und zum anderen das soziale Beziehungsgeflecht – untrennbar verbunden mit sozialen Bewusstsein und aktivem Beziehungshandeln (vgl. Goleman 1995, 53f.). Nach Goleman ist der EQ „die Fähigkeit, unsere eigenen Gefühle und die anderer zu erkennen, uns selbst zu motivieren und gut mit Emotionen in uns selbst und in unseren Beziehungen umzugehen“ (Goleman 1999, 387).

Nach Goleman setzt sich Emotionale Intelligenz aus fünf Teilkonstrukten zusammen: Selbstbewusstheit, Selbstmotivation, Selbststeuerung, Empathie und Soziale Kompetenz. Diese Fähigkeiten bauen aufeinander auf und können von jedem biologisch gesunden Menschen und in jedem Alter erlernt und ausgebaut werden. Nicht das bloße Vorhandensein von Gefühlen, Emotionen, Stimmungen und Affekten, sondern der bewusste Umgang mit ihnen macht eine hohe Emotionale Intelligenz aus. Eigenschaften wie Vertrauenswürdigkeit und Innovationsfreude oder die Motivationsfähigkeit und das Vermögen, Gefühle und Bedürfnisse ande-

rer wahrzunehmen, zählen ebenfalls dazu. Dabei werden Befähigungen wie Teamführung, Selbstvertrauen, die Fähigkeit, sich selbst und andere aufzubauen sowie politisches Bewusstsein betrachtet.

Ähnlich wie Goleman und doch anders akzentuiert haben Salovey und Mayer die Emotionale Intelligenz (EI) in vier Bereiche gegliedert:

- Wahrnehmung von Emotionen (die Fähigkeit Emotionen in Mimik, Gestik, Körperhaltung und Stimme anderer Personen wahrzunehmen);
- Verwendung von Emotionen zur Unterstützung des Denkens (Wissen über die Zusammenhänge zwischen Emotionen und Gedanken zum Problemlösen);
- Verstehen von Emotionen (die Fähigkeit, Emotionen zu analysieren, die Veränderbarkeit von Emotionen einzuschätzen und die Konsequenzen derselben zu verstehen) und
- Umgang mit Emotionen (die Fähigkeiten, Gefühle zu vermeiden oder gefühlsmäßige Bewertungen zu korrigieren) (Mayer/Salovey/Caruso 2004).

#### 4.3 Die Spirituelle Intelligenz (SQ)

Ende der 1990er Jahre wurden auf Grund neuer Befunde der Hirnforschung, Linguistik und Psychologie noch ein weiterer „Q“ vorgestellt: Das Konzept der „Spirituellen Intelligenz“ (SQ). Populär wurde es durch die amerikanische Philosophie-Professorin Danah Zohar und den englischen Psychotherapeuten Ian Marshall.

IQ und EQ, ob für sich genommen oder vereint, reichen nicht mehr aus, um die menschliche Intelligenz in ihrer ganzen Komplexität oder den Reichtum der menschlichen Seele oder Vorstellungsgabe zu erklären. Zohar und Marshall sprechen von der „Spirituellen Intelligenz“ als einer dritten Intelligenzform. Mit ihrer Hilfe sollen Sinn- und Wertprobleme angegangen und gelöst werden. Dank dieser Intelligenz könne das Leben in einem größeren, reichhaltigeren Sinnzusammenhang gesehen werden (Marshall/Zohar 2000, 4) und mit dieser Intelligenz können Menschen einen Handlungsablauf oder Lebensweg als sinnvoller einschätzen als einen anderen. Beide Autoren, Marshall und Zohar, vertreten die These, dass diese dritte Form der Intelligenz dem Menschen angeboren, dass sie biologisch verankert ist (ebd., 22).

#### 4.4 Howard Gardners Konzept der multiplen Intelligenz

Gardner versteht Intelligenz als einen „familiären“ Begriff, der verschiedene Fähigkeiten und Dimensionen beinhaltet. In seiner Anfangsphase beschreibt Gardner (2002, 55ff.) sieben Intelligenzformen, erwähnt jedoch zugleich, dass diese nicht endgültig, sondern noch erweiterbar

seien. Er spricht in späteren Büchern von acht Intelligenzen, wobei er die „naturalistische Intelligenz“ hinzufügt. (Neuerdings wird von ihm und seinen SchülerInnen auch eine neunte, nämlich die existentielle Intelligenz beschrieben; eine Testbatterie zur neunten Intelligenz ist in Ausarbeitung und Erprobung.) Im Folgenden werden diese acht Intelligenzen kurz erläutert:

*Die verbal-linguistische Intelligenz* hat mit der Fähigkeit zur verbalen Ausdrucksweise zu tun, gehört zu den grundlegenden menschlichen Kommunikationsweisen und beinhaltet vier Fähigkeiten: Zuhören, Reden, Lesen und Schreiben.

*Die mathematisch-logische Intelligenz* gehört zu den traditionellen Intelligenzbereichen, die das so genannte „wissenschaftliche“ Denken ausmachen, das sich der induktiven und deduktiven Vorgangsweisen bedient. Diese Intelligenz wird durch Situationen aktiviert, die als Problemfragen definiert werden, die vorwiegend kognitiv zu lösen sind. Außerordentliche Begabung in diesem Intelligenzbereich haben Menschen mit autistischen Zügen. Im Film „Rain Man“, der Darstellung eines autistischen Mannes (gespielt von Dustin Hoffman) und seines phänomenalen Zahlengedächtnisses, wird dies eindrucksvoll geschildert.

*Die räumlich-visualistische Intelligenz* wird in erster Linie über die Augen aktiviert, sie kooperiert aber intensiv mit vielen anderen Intelligenzzentren. Der Stellenwert des Visuellen wird in Ausdrücken wie „Einsicht“ und „Einblick“, „einen Durchblick haben“, „eine Perspektive entwickeln“ etc. sichtbar. Solche Worte sind wörtlich, aber mehr noch metaphorisch zu verstehen; unsere Augen sind also nach außen und nach innen orientiert. Diese Fähigkeit unterstützt unsere Phantasie und Empathie, aufgrund deren wir mit Hilfe der Spiegelneuronen uns nicht nur bildhaft in Zustände anderer versetzen können, sondern empathisch handeln und sprechen lernen (Bauer 2005, 78).

Sehr oft wird diese Form als eine der ältesten Intelligenzformen angesehen. Der Mensch denkt bildhaft, womit diese Intelligenz durch Sehen geweckt und mittels Beobachtung unterstützt wird. Sie hilft uns, uns räumlich zu orientieren und Bewegungsprozesse zu visualisieren. Ein Beispiel hierfür sind SchirennläuferInnen und andere SportlerInnen, die vor den jeweiligen Rennen ihren Bewegungsablauf genau visualisieren und sich einprägen; dadurch wird ersichtlich, dass die räumlich-visualistische Intelligenz besonders eng mit der körperlich-kinästhetischen Intelligenz zusammenarbeitet.

*Die körperlich-kinästhetische Intelligenz* unterstützt das Lernen, das auf körperlichen Bewegungen gründet. Ballett-TänzerInnen lernen z.B. erst dann bestimmte Melodien tatsächlich kennen, wenn sie diese in Bewegung umgesetzt und ausgedrückt haben. Auch das Auswendiglernen und Einprägen kognitiver Inhalte kann im Gehen erleichtert und beschleunigt

werden, weil durch Bewegung beide Gehirnhälften und somit zahlreiche Intelligenzzentren aktiviert werden.

Meditationsübungen beinhalten Körperhaltungen und Bewegungen als tragende Elemente. Tänze haben therapeutische Bedeutung und Funktion. Wallfahrtsorte werden als „Pilger-Orte“ betrachtet, wo nicht nur der Ort, sondern auch das „Pilgern“ eine heilsame Rolle spielt. Die Förderung der körperlich-kinästhetischen Intelligenz geschieht in der Mototherapie und Motopädagogik (vgl. z.B. <http://www.motopaedagogik.at>), die von Ernst J. Kiphard als „psychomotorische Übungsbehandlung“ in den 1950er Jahren konzipiert wurde mit dem Bemühen, das Medium Bewegung in die Therapie von bewegungsbeeinträchtigten und hirngeschädigten Kindern einzubeziehen. Entwicklungsdefizite konnten durch diese spezifische Therapie erfolgreich abgebaut werden.

*Die rhythmisch-musische (musikalische) Intelligenz* ist ein Teil unserer „Lebensart“, denn das rhythmische Herzklopfen bestimmt unser Leben vom Anfang an: Den Rhythmus des Herzklopfens und des Atems haben wir bereits im Mutterleib erfahren. Manche Wissenschaftler sehen die rhythmisch-musikalische Intelligenz als Grundintelligenz an und weisen darauf hin, dass unser Gehirn selbst nach den Prinzipien des Rhythmus und der Musik arbeitet.

Alte mündliche Überlieferungen und Texte waren bildhaft und fabelhaft konzipiert und wurden rhythmisch und melodisch geformt und weiter erzählt.

Trommeln, Rhythmik wird bei verschiedenen Behinderungsarten eingesetzt, wodurch verschüttete und schlummernde Gaben aktiviert werden können.

Im österreichischen Lehrplan für rhythmisch-musikalische Erziehung wird folgende Bildungs- und Lehraufgabe angestrebt: „Musikalisch-rhythmische Arbeit ermöglicht Kindern mit erhöhtem Förderbedarf eine Chance auf Ausdruck ihrer Befindlichkeit, den sie auf Grund verschiedener Wahrnehmungsbeeinträchtigungen sonst möglicherweise nicht realisieren können. Musikalisch-rhythmische Angebote können hier ein wichtiges Vehikel sein, um die Wahrnehmung von Kontaktangeboten zu ermöglichen und somit eine Anbahnung von Kommunikation zu erreichen.“ (<http://schulen.eduhi.at/SPZFREISTADT/musik.htm>, 5. Juli 2010).

*Die intrapersonale Intelligenz* bestimmt unsere innere Welt und macht uns fähig, aus uns herauszusteigen und mit uns selbst zu kommunizieren. Meditation, Gebet und Traum sind für diese Intelligenz bedeutsam.

Introvertiertheit wurde gerade im Bereich der Schule oft negativ beurteilt; erst langsam sind wir dabei, diesen Intelligenzbereich wertzuschätzen, denn jede Kreativität, künstlerische Aktivität und jedes planende Handeln braucht diese Intelligenz.

*Die interpersonale Intelligenz* ermöglicht das vielfältige Kommunizieren der Menschen miteinander und die Einfühlung in andere. Nach Gardner zählt diese Intelligenz zu den LehrerInnen des Lernens. Im Kontext der Schule und auch des allgemeinen Lebens spüren wir den größten Zuwachs an bleibendem Wissen, wenn wir Inhalte anderen vermitteln, anderen etwas erzählen und Unverstandenes klärend erläutern. Es gibt mannigfache Gründe, diese Intelligenz zu fördern; die tiefste Begründung für den Erwerb der kommunikativen Kompetenz liegt in der Tatsache, dass durch Beziehungsfähigkeit auch schwierige Situationen überwunden und gemeistert werden können.

*Die naturalistische Intelligenz* gibt uns das Gefühl der Realität und der Wahrnehmung der Umwelt und der Lebenssituationen. Dementsprechend wird sie oft als „common-sense“ verstanden. Dabei geht es nicht bloß um die Anpassungsfähigkeit, sondern darum, die Realität auch bei Veränderungstendenzen in einer realistischen Weise wahrzunehmen und diese erst dann – auch realitätsbezogen – ändern zu wollen.

In einem komprimierten Artikel beleuchtet Stanko Gerjolj die Intelligenzen aus beraterischer und therapeutischer Sicht und auch im Hinblick auf biblische Erfahrungen und Beispiele (Gerjolj 2008).

## 5. „Auf welche Weise bin ich intelligent?“ – Der Multiple Intelligenz–Selbsttest

Howard Gardner hat mit seinem Team eine Testbatterie entwickelt, die als Selbsttest durchgeführt werden kann: Der Test besteht aus Teiltests zu jeder Intelligenzart, und im Zusammenzählen am Ende erfährt der Proband, welche dieser multiplen Intelligenzen in welchem Maß ausgeprägt ist. Exemplarisch wird hier nur der erste Teiltest und das Formblatt zum Errechnen des Faktors wiedergegeben.

Bewerten Sie jede der unten stehenden Aussagen mit 5 Punkten („stimme voll zu“) bis 0 Punkten („stimme gar nicht zu“).

Vergleichen Sie Ihre Werte in den einzelnen Bereichen: Wie ist Ihr Multiple-Intelligenz-Profil?

1. Teiltest	1 = stimme voll zu	2 = stimme stark zu	3 = weiß nicht	4 = stimme ein we- nig zu	5 = stimme gar nicht zu
Ich schreibe und veröffentliche Artikel.					
Ich lese fast täglich etwas, was nicht mit meiner Arbeit zusammenhängt.					

<b>1. Teilttest</b>	<b>1 = stimme voll zu</b>	<b>2 = stimme stark zu</b>	<b>3 = weiß nicht</b>	<b>4 = stimme ein we- nig zu</b>	<b>5 = stimme gar nicht zu</b>
Ich beachte Werbeplakate und -anzeigen.					
Ich höre oft Radio und Kassettenaufnahmen mit gesprochenem Wort.					
Ich löse gerne Kreuzworträtsel.					
Ich nutze im Unterricht gern Tafel, Overhead-Projektor, Plakate und Ähnliches.					
Ich betrachte mich als guten Briefschreiber.					
Wenn ich ein Lied einige Male höre, kann ich mir den Text meistens merken.					
Ich finde es wichtig, im Unterricht vorzulesen oder zu schreiben.					
Ich habe etwas geschrieben, das mir gefällt.					

### **Der Multiple Intelligenz-Selbsttest – „Auf welche Weise bin ich intelligent?“**

Bewerten Sie jede der unten stehenden Aussagen mit 5 Punkten („stimme voll zu“) bis 0 Punkten („stimme gar nicht zu“).

Vergleichen Sie Ihre Werte in den einzelnen Bereichen: Wie ist Ihr Multiple-Intelligenz-Profil?

Punkte im 1. Teilttest (Sprachliche Intelligenz):	
Punkte im 2. Teilttest (Körperlich-kinästhetische Intelligenz):	
Punkte im 3. Teilttest (Räumliche Intelligenz):	
Punkte im 4. Teilttest (Musikalische Intelligenz):	
Punkte im 5. Teilttest (Interpersonale Intelligenz):	
Punkte im 6. Teilttest (Logisch-mathematische Intelligenz):	
Punkte im 7. Teilttest (Naturalistische Intelligenz):	
Punkte im 8. Teilttest (Intrapersonale Intelligenz):	
Summe	

*Bearbeitung nach Christison 1998, 11-13 ([http://www.kooperatives-lernen.de/dc/metautor/napro4/appl/na\\_professional/parse.php?mlay\\_id=2500&mdoc\\_id=1000475](http://www.kooperatives-lernen.de/dc/metautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000475), 5. Juli 2010)*

## 6. Ein Beispiel psychologisch-pädagogischer Forschung nach Gardners multiplen Intelligenzen

Um ein fundiertes Bild zu bekommen und um festzustellen wie weit die Interessen aller SchülerInnen einer Klasse divergieren, bietet es sich an, den Multiple Intelligenz-Selbsttest mit altersadäquaten Items durchzuführen. So wurde im Jahr 2008 am Beispiel einer vierten Klasse Volksschule (20 SchülerInnen: elf Mädchen und neun Buben, davon ein hochbegabtes Kind [Georg]) eine Untersuchung anhand dieses Fragebogens durchgeführt. Ausführlich dargestellt und theoretisch untermauert wurde dies in der Bachelor-Arbeit von Michaela Jos (Jos 2008).

Jedes Kind erhielt den Fragebogen mit sieben Tabellen. Jede Tabelle bestand aus fünf bis acht altersgemäß formulierten Items zu den multiplen Intelligenzen. In einer Selbstbewertung konnten sich die SchülerInnen in den Items mit Ziffern von eins bis vier bewerten, gleichsam wie Schulnoten von eins „sehr wichtig/stimme voll zu“ bis vier „stimme nicht zu/gefällt mir überhaupt nicht“.

### Die Auswertung des Fragebogens

In der *verbal-linguistischen* Ebene reichen die Wertungen von 1 bis 4. Die Interessen sind offensichtlich auf diesem Gebiet sehr unterschiedlich. Eindeutig ist, dass die Vorliebe der Klasse im *logisch-mathematischen* Gebiet liegt, sowohl von den Mädchen als auch von den Buben. Das *räumlich-visualistische* Gebiet wurde von den SchülerInnen nicht mit hohem Interesse bewertet, wohingegen die *körperlich-kinästhetische* Intelligenz sie sehr anspricht. Diese Notengebung weist eine sehr geringe Streuung auf. Auf dem *rhythmisch-musikalischen* Gebiet gibt es gravierende Unterschiede. Während ein Teil der Klasse gut und gerne singt, interessiert es den anderen fast überhaupt nicht.

### Die Items zur *intrapersonalen Intelligenz*:

- Ich habe zum Nachdenken und Entspannen regelmäßig Zeit für mich selbst
- Ich weiß, was meine Stärken und Schwächen sind
- Ich weiß genau, was ich in meinem Leben machen mag
- Ich setze meinen Willen oft durch
- Ich schreibe regelmäßig Tagebuch
- Ich habe ein starkes Selbstwertgefühl
- Ich habe ein Hobby, ein Interesse an etwas, über das ich mit meinen FreundInnen nicht rede
- Wenn ich einmal einen Fehler mache, lerne ich daraus

Wie man in Abbildung 2 erkennen kann, ergibt die *intrapersonale Intelligenz* einen guten Mittelwert. Die SchülerInnen kennen ihre Stärken und Schwächen recht gut. Das Interesse am Tagebuch schreiben geht bei Mädchen und Buben sehr auseinander, ansonsten gibt es kaum geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen schreiben also regelmäßiger Tagebücher als Buben und bewahren mehrheitlich eher Geheimnisse für sich.

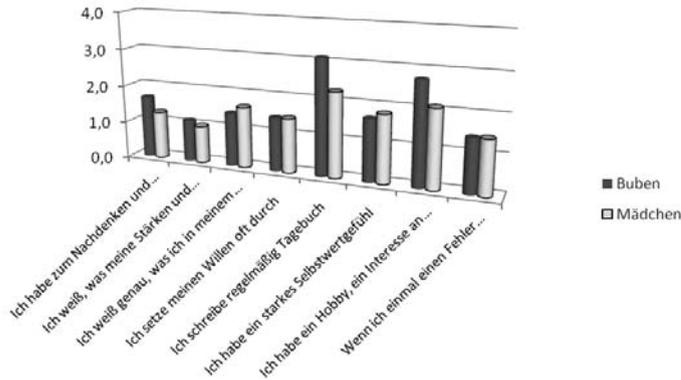


Abbildung 2: Auswertung der intrapersonalen Intelligenz (Jos 2008, 58)

#### Die Items zur *interpersonalen Intelligenz*:

- Freunde kommen zu mir, wenn sie meine Hilfe benötigen
- Ich mag lieber Gruppensportarten (Ballspiele) und Gesellschaftsspiele als Einzelspiele
- Wenn ich ein Problem habe, frage ich andere um Hilfe
- Ich habe mindestens drei enge Freunde/Freundinnen
- Ich fühle mich wohl, wenn ich unter vielen Menschen bin
- Ich arbeite gerne in unserer Gemeinde mit oder mache soziale Dinge
- Ich besuche gerne jemanden und lade auch gerne Leute zu mir nach Hause ein
- Ich kümmere mich gerne um andere

Die Auswertung der *interpersonalen Intelligenz* gibt uns darüber Auskunft, dass die Klasse sehr gemeinschaftsorientiert ist. In Abbildung 3 wird dargestellt, dass die Mädchen mehr Interesse an der Gestaltung ihrer interpersonalen Intelligenz zeigen als die Buben, ausgenommen sind die Gruppensportarten. Mädchen schätzen sich selber also wesentlich aktiver im sozialen Bereich ein als Buben; Mädchen erleben auch mehrheitlich, dass im Fall benötigter Hilfe Freunde zu ihnen kommen.

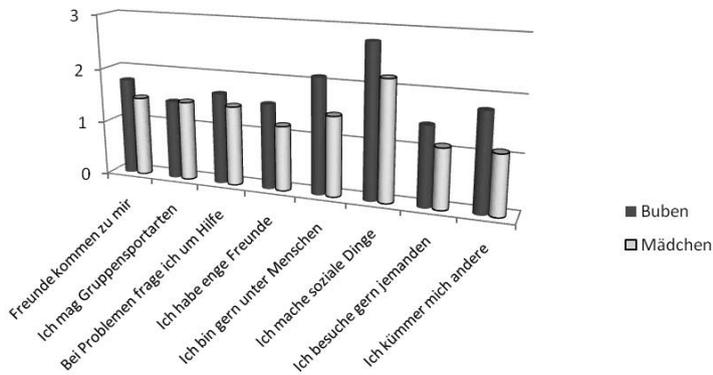


Abbildung 3: Auswertung der interpersonalen Intelligenz (Jos 2008, 59)

Speziell wird nun auf Georg eingegangen. Wie man der Abbildung 4 entnehmen kann, liegt Georgs Interesse eher im mathematischen als im sprachlichen Bereich. Er zeigt auch geringes Interesse an Musik. So ist die interpersonale Intelligenz stärker ausgeprägt als die intrapersonale. Man sieht deutlich, dass Georg nicht im Durchschnitt liegt.

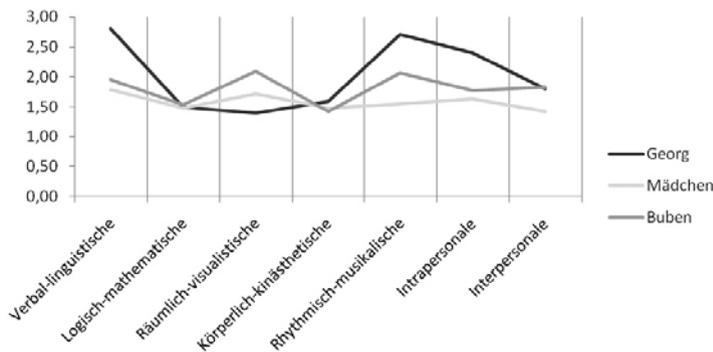


Abbildung 4: Auswertungen der Mittelwerte der multiplen Intelligenzen am Beispiel „Georg“ (Jos 2008, 60)

In einfacher und unkomplizierter Weise ist von LehrerInnen eine solche Untersuchung umsetzbar, sodass Interessen/Neigungen und somit die vielfachen Intelligenzen der SchülerInnen einer Klasse erhoben werden können. Einmal festgestellt, kann ich als LehrerIn auch pädagogisch darauf reagieren, d.h. die Lehr-/Lernwege so gestalten, dass die vielfältigen Intelligenzen am besten gefördert werden, z.B. in einem ganzheitlichen Konzept offenen Unterrichts.

Interviews mit den LehrerInnen und dem Direktor ergaben, dass eine Begabtenförderung „leider zu kurz“ kommt. Georg wurde „verhaltensauffällig“, da er „absolut unterfordert“ (Jos 2008, 45f.) war. „Der Förderunterricht wird (...) nur bei drohendem Lernversagen angeboten. Die Chance einer Förderung von Begabungen und Begabten besteht kaum (...) Wenn nun das Gesetz einerseits vorschreibt, jedes Kind habe Anspruch, in seinen Schwächen und Stärken bestmöglich gefördert zu werden und andererseits nur eine Förderung von Leistungsschwächen angeboten wird, liegt eine Verletzung bestehender Gesetze vor“ (Jos 2008, 62).

„Einen der zentralen Erlässe im Rahmen der Begabten – und Begabungsförderung stellt der Erlass ‚Besser fördern‘ dar. Dieser erging 2005 an sämtliche Schulen Österreichs und trat mit dem Schuljahr 2005/06 in Kraft“ (www.begabtenzentrum.at, 2008). Der Fördererlass verpflichtet jede Schule, ein standortbezogenes Förderkonzept zu entwickeln, das jede/m/r SchülerIn individuelle Förderung zukommen lässt. Wir unterschreiben daher das entscheidende Postulat von Michaela Jos: „Nur durch differenzierte Lernangebote kann der Unter- bzw. Überforderung der SchülerInnen entgegengewirkt werden“ (Jos 2008, 65).

## **7. Religionspädagogische Konkretisierung in einem Projekt**

Im Folgenden wird in einem schulischen Projekt die Umsetzung von Howard Gardners Konzept in einem Stationenplan aufgezeigt.

*„Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!“*

Im übergeordneten Thema „Begabungs- und Begabtenförderung“ sollten die SchülerInnen erkennen, dass sie spezielle Talente besitzen und diese für die Gemeinschaft wertvoll sind. Umgesetzt wurde die Thematik in einem Stationenplan, der konsequent nach den multiplen Intelligenzen von Howard Gardner konzipiert war. Dieses psychologisch und pädagogisch wertvolle Konzept ist auch theologisch von der Geistbegabung des Menschen her von hoher Relevanz. Paulus spricht ja im 12. Kapitel des 1. Korintherbriefes von den Gnadengaben/Charismen, die die Gemeinschaft aufbauen. Im Stationenbetrieb nach Gardner konnten die SchülerInnen ihre Talente entdecken und in die Gemeinschaft einbringen.

Name der Station	Intelligenz-Art	Arbeitsauftrag
„Das Beste an mir ist ...“	Körperlich-kinästhetische Intelligenz	Vervollständige fünf Satzanfänge, ohne zu sprechen (= nonverbal) und stelle die Sätze mit deinem ganzen Körper dar! Dein/e PartnerIn soll erraten, was du dargestellt hast. Dann ist sie/er an der Reihe!
Ich kann dichten.	Interpersonale und sprachlich-linguistische Intelligenz	Suche dir eine Partnerin/einen Partner! Schreibt gemeinsam auf einem Blatt eine Geschichte mit ca. 8-10 Sätzen. Fünf Wörter des Arbeitsblattes sollten in der Geschichte vorkommen. Achtung: Ein Kind schreibt den ersten Satz; das andere Kind darunter den zweiten usw.
Ich bin ein Baumeister.	Logisch-mathematische und räumlich-visualistische Intelligenz	Eine Kirche in zehn Bildern in der richtigen Reihenfolge auflegen. Oder: Aus sieben Formen eines Tangram-Spiels die Menschenfigur auf der Vorlage nachlegen.
„Schau-genau-Ecke“	Räumlich-visualistische und interpersonale Intelligenz	In einer Schatzkiste befindliche Gegenstände einem Partner/einer Partnerin beschreiben, ohne den Begriff zu nennen. Oder: Eine Bewegung vormachen und der/die PartnerIn macht sie nach.
Ich kann musizieren.	Musikalisch-rhythmische Intelligenz	Mit Orff-Instrumenten ein Lied begleiten.
Ich kann kochen.	Naturalistische Intelligenz	Speisen zubereiten (Aufstriche, Obstsalat).
Wir malen <i>laufend</i> ein Bild.	Körperlich-kinästhetische Intelligenz	Auf einem Tisch ist ein Packpapier befestigt. Um den Tisch herumlaufend mit Malstiften an einem Bild malen.
Ich kann besonders gut ...	Intrapersonale Intelligenz	Sich der eigenen Fähigkeiten besinnen und in einen MP3-Player hineinsprechen: „Ich bin N. und ich kann ...“.
Bei dir hat alles Platz.	Existenzielle Intelligenz	Das Erlebte vor Gott bringen und ihm dafür danken.



Abbildung 5:  
Gegenstände einem/  
einer PartnerIn be-  
schreiben – Räum-  
lich-visualistische  
und interpersonale  
Intelligenz

*Abbildung 6:  
Kärtchen zuordnen  
– Logisch-mathema-  
tische Intelligenz*



*Abbildung 7:  
Umlaufbild –  
Körperlich-kinästhe-  
tische Intelligenz*



*Abbildung 8:  
„Ich bin N. und ich  
kann ... besonders  
gut“ – Intrapersona-  
le Intelligenz*



Mit den Impulsen

- Gott, ich danke dir, dass ich das besonders gut kann ...
- Darin bin ich nicht so gut ... Das will ich noch üben ...

wurden in der Reflexion in der nächsten Stunde für die SchülerInnen die Lebenserfahrungen in den Stationen auf die Glaubensebene gehoben und die theologische Dimension in kindgerechter Sprache ausgedrückt.

## 8. Biblisch-theologische Gesichtspunkte

Begabungs- und Begabtenförderung ist in mehrfacher Hinsicht theologisch von Relevanz:

- Im Schöpfungsgedicht und in der Schöpfungserzählung des Buches Genesis wird Gott als der Schöpfer geschildert, der dem Menschen alles gibt: den Lebensraum des Paradieses, das Licht, die Mitgeschöpfe ... und das Leben; ja er haucht gleichsam wie mit einem Kuss dem Menschen seinen göttlichen Atem ein, er belebt ihn, macht ihn lebendig und beseelt ihn. Die Gabe des Lebens und des Lebensraumes wird als göttliche Gabe gesehen.
- Psalm 104 als Schöpfungspsalm und Psalm 8 von der Würde des Menschen sprechen davon, dass Gott dem Menschen alles zu Füßen gelegt habe: die Pflanzen, Tiere ... – und ihn nur wenig geringer gemacht habe als sich selbst; der Mensch erhält viele Gaben und v.a. eine Position ganz nahe bei Gott.
- Jeremia und Psalm 139 geben davon Zeugnis, dass Gott den Menschen vom Mutterleib an erwählt, ihn „gewoben“ hat im Schoß der Mutter – ein beredtes Zeugnis dafür, dass Gott der Urheber und Geber des Lebens ist.
- Im Bild des Töpfers wird Gott bei Jeremia anschaulich als deus faber, als Handwerker beschrieben, der jsr (hebr.) töpfer, bildet. Das geduldige und liebevolle Umgehen des Töpfers (jwsr) mit dem Ton ist in der Übertragung sehr tröstlich für den Menschen: So geht Gott mit uns um. Stelle ich mir mich selber als von Gott geformtes Gefäß vor, so bin ich derjenige, der geformt wurde und dem alles gegeben wurde. Die Frage, was ich in das Gefäß hineingebe, spricht meine Verantwortlichkeit an.
- Häufig wird in der Bibel der Begriff „Gabe“ in Verbindung mit „Opfergabe“ genannt, das heißt es geht um Begabung nicht nur für mich, sondern um die Dankbarkeit für die Gaben Gott gegenüber und darum, die Gaben des Menschen Gott zu weihen.
- Dass die eigenen Befähigungen und Fähigkeiten für die Gemeinschaft eingesetzt werden sollen – Paulus nennt sie Gnadengaben/Charismen – zeigt Paulus im 12. Kapitel des ersten Korintherbriefes auf. Und in der Überleitung zum bekannten 13. Kapitel, das auch als „Hohelied der Liebe“ bezeichnet wird, nennt er die Liebe als „höchste Gnadengabe“, die alle anderen Gnadengaben überragt. Bereits der Begriff „Charisma“ zeigt die Geschenkhafte der Fähigkeiten: Gnadengabe meint unverdientes Geschenk.
- Niemand hat seine Fähigkeiten für sich allein. Denn: Der Körper des Menschen ist einer und besteht doch aus vielen Teilen. Aber all die vielen Teile gehören zusammen und bilden einen unteilbaren Organismus. So ist es auch mit Christus und der Gemeinde, die sein Leib ist. Ein Körper besteht nicht aus einem einzigen Teil, sondern aus

vielen Teilen. Das Auge kann nicht zur Hand sagen: „Ich brauche dich nicht!“ Und der Kopf kann nicht zu den Füßen sagen: „Ich brauche euch nicht!“ Gerade die Teile des Körpers, die schwächer scheinen, sind besonders wichtig (vgl. 1 Kor 12). Die „scheinbar Schwächeren“ bedürfen nicht nur des besonderen Schutzes, sondern haben auch ihre Stärken und Begabungen: Sie sind wichtig für die Stärkeren und für den ganzen Organismus der Gemeinschaft.

- „Du bist mein geliebter Sohn!/meine geliebte Tochter!“ Diese Zusage haben wir bei unserer Taufe erhalten. Wir versuchen oft „uns Gottes Liebe zu verdienen, als ob dies möglich wäre (...) Wir brauchen unsere Kräfte nicht zu verschwenden bei dem Versuch, zu verdienen, was uns schon längst gehört“ (Rohr 2006, 149). Wir brauchen ein ganzes Leben, um zu lernen, an unsere Taufe zu glauben. Es geht nicht darum, unsere Taufe zu verdienen – wir haben sie bereits empfangen –, sondern darum, an das zu glauben, was die Taufe sagt: Wir sind Gottes geliebte Söhne und Töchter.
- Reich Gottes ist sowohl Gabe als auch Aufgabe. Dies zeigen die Gleichnisse Jesu: Die neue Welt Gottes ist uns schon hier geschenkt; wir sind aber aufgerufen an der Realisierung dieser neuen Welt Gottes, oder mit der johanneischen Apokalypse ausgedrückt, an der Entstehung „des neuen Himmels und der neuen Erde“ mitzuwirken.

## 9. Conclusio und Ausblick

Die beiden Begriffe „Begabungs- und Begabtenförderung“ in einem Atemzug zu nennen hat einen guten Sinn, da

- ein Fördern der *individuellen* Begabungen *jedes* einzelnen Kindes ein wesentliches Ziel einer inklusiven Pädagogik ist und
- die Förderung von (Hoch-)Begabten in einer Pädagogik, die Inklusion anstrebt, entscheidend ist.

Für die Verwirklichung dieser Ziele stellen Howard Gardners Forschungen zu den multiplen Intelligenzen eine hilfreiche Basis dar, die eine unterrichtspraktische Konkretisierung erleichtert. Als Desiderat der Forschung ist anzusprechen, Gardners Konzept mathetisch-didaktisch in diversen Schultypen und Fächern umzusetzen und Wege des Lernens und Lehrens zu beschreiben, wie dies gelingen kann.

Entsprechend der These Hartmut von Hentigs gilt es, das Lernen und damit in der LehrerInnenausbildung die Kunst des Lernens (= Mathetik) höher einzuschätzen als das Lehren und damit die Kunst des Lehrens (= Didaktik) (von Hentig 1992, 106–122).

Daher sind heute und in Zukunft konstruktivistische Methoden des Lernens *das* Kriterium einer „guten Schule“: Maria Montessoris These, der Mensch sei „Baumeister seiner selbst“, ist die Basis für konstruktivistische

Bildung. Sie hinterfragt die Rolle des Erwachsenen als „Former des Kindes“ (Montessori 1991, 43f.) und gibt mit dem Material in vorbereiteter Umgebung Hilfen zur Selbstbildung. Offene Lernformen sind dabei methodisch von entscheidender Bedeutung, nämlich für die Entwicklung eigenständigen Lernens.

Buchstabiert man die Strukturelemente des Unterrichts im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung durch, hat dies entscheidende Konsequenzen:

- Radikales Ernstnehmen der *Schüler und Schülerinnen* als Person.
- Der/Die *LehrerIn* ist gefordert in seiner/ihrer umfassenden Wahrnehmung.
- Die *Zielsetzung* des Unterrichts hat im Sinne von Intentionen offen zu sein.
- *Inhalte* sind in differenzierter Dichte und Menge (Lehrpläne unterscheiden zwischen Kern- und Erweiterungsstoff) anzubieten.
- In der Wahl der *Methoden* sind *vielfältige Lernwege* zu beschreiten.
- *Medien* sind auf die einzelnen Begabungen abzustimmen.
- In der *Gliederung* des Unterrichts sind längere Arbeitsphasen im Sinne des *selbsttätigen Lernens* zu planen.

Lassen wir gegen Schluss unseres Ausblicks Rainer Winkel (2005, 357f.) mit seinen prägnanten Worten über Reformpädagogik im Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung zu Wort kommen:

Die Reformpädagogik „denkt vom Kinde her, sortiert Kinder, Jugendliche, Schüler nicht nach ihren vermeintlichen Begabungen, sondern sie begabt junge Menschen: Sie schafft Bedingungen und Voraussetzungen beim Lernen, die jedes Kind in die Lage versetzen, Fähigkeiten in sich zu entdecken, zu erproben, zu entwickeln, Sehnsüchte zu entfalten und Möglichkeiten zu ergreifen, (...) sieht in keinem Kind ein passives Wesen (...), sondern einen aktiven Partner“.

Mit dem Wahrnehmen und Fördern der individuellen Begabungen hat sich Schule den Herausforderungen heute zu stellen, damit Bildung so realisiert wird, wie sie die christlichen Kirchen Österreichs in ihrem Sozialwort beschreiben: als menschengerechte Bildung, die ganzheitlich „Hilfe zur Orientierung und Sinnfindung“ (Sozialwort 2003, 21) ist, die Bindung schafft und wesentlich mit Menschenwürde, Gerechtigkeit und Freiheit zu tun hat.

## Literatur

- Andresen, Ute, So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule, Weinheim u.a. <sup>4</sup>1991.
- Bauer, Joachim, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen, Hamburg 2005.
- Bauer, Joachim, Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus, Hamburg 2008.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.), Index für Inklusion, Halle (Saale) 2003.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel, The Index for Inclusion, Centre for Studies on Inclusive Education: Bristol <sup>2</sup>2002.
- Christison, Mary Ann, Applying Multiple Intelligences Theory, in: English Teaching Forum 9 (1998) Vol. 36, 11-13.
- Feiner, Franz, „Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!“, in: Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge 12 (2007), Nr. 44, 19-20.
- Gardner, Howard, Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart 2002.
- Gerjolj, Stanko, Živet, delati, ljubiti, Celje 2006.
- Gerjolj, Stanko: Howard Gardners Theorie über multiple Intelligenz und ihre praktische Applikation. Ein Weg des ganzheitlichen Lernens in der inklusiven Pädagogik, in: Knauder, Hannelore/Feiner, Franz/Schaupp, Hubert (Hg.), Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele, Graz 2008, 79-92.
- Goleman, Daniel, Emotionale Intelligenz, München u.a. 1995.
- Heidegger, Martin, Sein und Zeit, Tübingen 1927/<sup>18</sup>2001.
- Hentig, Hartmut von, Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992.
- Jos, Michaela, Begabungen und Talente als Chancen und Herausforderungen. Biblische, psychologische und soziologische Aspekte der Begabungs- und Begabtenförderung, KPH Bachelorarbeit, Graz 2008.

- Konrad, Michaela/Reiterer, Michaela, Projekt „Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!“, in: Unser Weg 62 (2007), H. 3, 97-99.
- Marshall, Ian/Zohar, Danah, SQ – spirituelle Intelligenz. Die notwendige Frage nach dem Sinn – wie das menschliche Gehirn Kreativität entstehen lässt, Visionen und Werte entwickelt und dem einzelnen Leben Sinn verleiht, Bern u.a. 2000.
- Mayer, John D./Salovey, Peter/Caruso, David R., Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications, in: Psychological Inquiry 15 (2004), 197-215.
- Montessori, Maria, Kinder sind anders, München 1991.
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth, Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss, München 2007.
- Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich (Hg.), Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich, Wien 2003.
- Rohr, Richard, Vom wilden Mann zum weisen Mann, München 2006.
- Scharer, Matthias, Glückendes Leben im Fragment? Zur Dekonstruktion der Ganzheitsmetapher, in: Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge 13 (2008), Nr. 51, 11-13.
- Winkel, Rainer, Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung, Hohengehren 2005.

### **Internet-Quellen**

- <http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?oezbf>, Zugriff am 05.08.2008.
- <http://schulen.eduhi.at/SPZFREISTADT/musik.htm>, Zugriff am 04.07.2010.
- [http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na\\_professional/parse.php?mlay\\_id=2500&mdoc\\_id=1000475](http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000475), Zugriff am 05.07.2010.

Katharina Reinhardt

## **Autonomie durch Medien: Das Filmprojekt „Tränen in den Augen – und ein Lächeln im Gesicht“**

Das Projekt „Dokumentarfilm ‚Tränen in den Augen – und ein Lächeln im Gesicht‘“ eröffnete Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ und ihren Eltern eine intensive Auseinandersetzung mit einem Leben mit Behinderung mit dem Ziel, sich Autonomie zu erarbeiten. In der Arbeit mit dem Film erhalten nicht-behinderte Kinder und Jugendliche und Mitglieder von Kirchengemeinden eine Möglichkeit, sich mit der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen zu beschäftigen. Der Einsatz des Films zielt damit auf einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Menschen mit Behinderung.

### **1. Der Anlass: Eine „missglückte“ Medienerfahrung**

Vor einigen Jahren berichtete mein Sohn von einem Film, den er im Biologie-Unterricht des Gymnasiums gesehen hatte. Darin wurde das Leben von Menschen mit Behinderungen in einer derart defizitären Weise gezeigt, dass sie beim Betrachter nur Hilflosigkeit hervorrief. „Ist Behinderung wirklich so schlimm?“, fragte mein Sohn. Obwohl er in der „Kirche für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen“ der Auengemeinde lange Jahre mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gebetet, gespielt und gefeiert hatte, schien er nun seinen eigenen Erfahrungen nicht mehr zu trauen: Das, was er in diesem Film gesehen hatte, wog mehr als das eigene Erleben, führte zum Vorbehalt gegenüber der eigenen Einschätzung.

Eine Erklärung dieses Phänomens gibt Peter Radtke: „Was nicht im Hörfunk, in der Zeitung oder im Fernsehen erscheint, hat nie stattgefunden. Unsere Gesellschaft ist eine Mediengesellschaft. (...) Was wir denken, wie wir handeln, wird zu einem Großteil von den Massenmedien bestimmt.“ (Radtke 2010).

Ich erzählte diese Begebenheit meinen Kollegen, der Sonderschullehrerin Susanne Esper und dem Heilerziehungspfleger Hans Schultz, im Sonderpädagogischen Förderzentrum und gemeinsam entstand die Idee, einen Film zu diesem Thema zu drehen, der andere, der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen entsprechende Eindrücke vermittelt. Es entstand (nicht zum ersten Mal) eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, in der sich das biblisch-christliche Motiv der Pfarrerin mit dem pädagogischen Anliegen der Sonderschullehrerin und der medizinisch-therapeutischen Sichtweise des Heilerziehungspflegers verbanden. Erst im Nachhinein wurde uns klar, dass wir unter religionspädagogischem Aspekt ein ideales Team waren, so wie Anderssohn es beschreibt (vgl. Anderssohn 2007, 6f.).

## **2. Der Dokumentarfilm als Hilfe zu einer öffnenden Kommunikation**

Medien sind integraler Bestandteil des Alltags: Als Mittel der Information und Kommunikation, der Unterhaltung und des Lernens strukturieren sie das Alltagserleben. Sie „beeinflussen und steuern die Arbeitswelt, Freizeit und Politik, dienen der Orientierung in einer zunehmend unüberschaubaren Welt und sind Ausdrucksmittel, um Interessen zu artikulieren“ (Meschenmoser 2004, 99).

Um unserem Anliegen gerecht werden zu können, schien uns der Dokumentarfilm von der Form her am besten geeignet. Er erschien uns als Möglichkeit, aus dem Leben von Menschen mit Behinderungen zu berichten, und dadurch eine Teilhabe an diesem besonderen Leben zu gewähren. Im Zeitalter der allumfassenden Medienpräsenz kann er zu einer wichtigen, vielleicht sogar einzigen Informationsquelle für Menschen ohne konkrete Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung werden, die ohne Berührungspunkte wahrgenommen werden kann.

## **3. Die Umsetzung**

Für die Umsetzung unseres Projekts begleiteten wir in den Jahren 2006 bis 2008 sechs Schüler und zwei Schülerinnen der Abschlussstufe eines sonderpädagogischen Förderzentrums. Wir gingen der Frage nach, wie sie in der Schule, an ihrem Praktikumsplatz, in ihren familiären Zusammenhängen und Gottesdiensten auf ihr Berufsleben vorbereitet werden und was sie trägt. Dazu befragten wir die Jugendlichen nach ihren Träumen und Wünschen für ihre Zukunft. Außerdem baten wir ihre Eltern um Mitarbeit.

Der auf diese Weise entstandene Dokumentarfilm „Tränen in den Augen – und ein Lächeln im Gesicht“<sup>1</sup> umfasst die Lebensspanne dieser acht Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ von ihrer Geburt bis in das Erwachsenenalter. Während die ersten Lebensjahre lediglich durch Fotografien dokumentiert werden konnten, wird die Entwicklung der Jugendlichen in den Jahren unserer Begleitung in Filmsequenzen gezeigt. Besondere Wendepunkte und Übergänge in den jeweils nächsten Lebensabschnitt werden durch die Eltern erläutert. Verwandte, Bekannte und Lehrkräfte kommentieren ihre Erfahrungen mit den jungen Menschen.

Den 30-minütigen Dokumentarfilm zeigten wir am 1. Dezember 2008 im Rahmen eines Symposiums in der Auengemeinde in Berlin-Wilmersdorf.

### 3.1 Die Eltern

Auf einem Elternabend unterbreiteten wir den Eltern unsere Idee. Wir baten sie, für die Realisierung des Projekts aus ihrem Leben mit ihren nun fast erwachsenen behinderten Kindern zu erzählen. Ein Vater brach das anfängliche Schweigen: „Eine Veröffentlichung der Lebensgeschichte unseres Kindes ist einfach dran – das Thema ‚Leben mit Behinderung‘ geht alle an.“

Nach und nach beteiligten sich alle Eltern. Eigene Erinnerungen wurden wach. Zum Teil wurden in Tagebüchern die Aufzeichnungen gelesen, die die ersten Lebensjahre beschrieben. Vieles wurde so emotional erzählt, dass uns beim Zuhören manchmal die Tränen kamen. Es wurde von Fortschritten und Rückschlägen erzählt, von Verletzungen und Enttäuschungen. Der intensive Ausflug in die Vergangenheit führte aber auch zur Erkenntnis: „Es ist gut so, wie es ist; ich möchte keine Sekunde des Zusammenseins mit meinem Kind missen.“ Im Nachhinein wurde die Erinnerung als Stärkung des eigenen Lebensweges empfunden.

### 3.2 Die Schüler/innen

Für die Jugendlichen mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ war es für dieses Projekt wichtig, klar definierte Ziele vor Augen zu haben: Jede einzelne Aktion hatte einen deutlichen Anfang und einen erkennbaren Schluss. Jeder Teilschritt war Teil des Projektes und unersetzbar. Auf die Notwendigkeit der Zielorientierung weist auch Reto Luder hin, der für eine Lernsituation die Genauigkeit der zu erreichenden Ziele als motiva-

---

1 Der Film und die Unterrichtseinheit zum Film „Ein besonderes Leben?!“ können bezogen werden bei: Katharina Reinhardt, Bozener Straße 3, 10825 Berlin, E-Mail: KatharinaReinhardt@gmx.de.

tionsfördernd beschreibt (Luder 2003, 34). Durch projektorientiertes und binnendifferenziertes Lernen sollte die größtmögliche Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schüler im Mittelpunkt dieses Projektes stehen. So wählten wir gemeinsam mit den Schüler/innen die Themen aus, die von den Eltern zeitweise begleitet werden konnten.

### 3.3 Schritte und Methoden der Erarbeitung des Filmanliegens

(1) „Ich werde immer größer“ – Veränderungen: Herstellen eines Buches mit Fotos aus verschiedenen Lebensjahren, die von den Eltern kommentiert wurden (Fragebögen)

Wir gingen davon aus, dass der historisch-biografische Kontext es uns erleichtert, die Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und innerhalb des Projektes schon eine Selbstverwirklichung nach Maßgabe der individuellen Möglichkeiten „geübt“ werden kann (Luder 2003, 43). So schauten sich die Schülerinnen und Schüler ihr selbst hergestelltes Buch immer wieder an und kommentierten es auf unterschiedliche Weise.

(2) Herstellen einer Collage mit dem Thema „Mein Zuhause – so will ich wohnen“

Eine wichtige Motivationsquelle ist der „Ernstfallcharakter“: Der Bezug zu der jeweiligen Lebenssituation und den Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler. Durch die Umsetzung des Lernstoffes in die aktuelle Lebenssituation konnte „authentisch gelernt“ werden: So diente Rebecca, eine der Protagonistinnen des Filmes, die Collage „Mein Zuhause“ tatsächlich zur Einrichtung ihres Zimmers im Wohnheim. Im Film wird sie auf ihrem neuen Sofa mit wunderbaren Kissen zu sehen sein – auch das dient zur Eigendarstellung, die über die verbale Kommunikation hinausgeht (Luder 2003, 34).

(3) Transfer des Gleichnisses vom Senfkorn (Mk 4,30-32)

Indem wir das Wachsen des selbst gepflanzten Senfkorns in den biografischen Zusammenhang stellten, konnten wir das textuelle religiöse Symbol als Mittler zwischen der Erfahrungswelt der Jugendlichen und dem Bereich des Unaussprechlichen herstellen: „So wie das Senfkorn gewachsen ist und ein großer Baum wurde, der Tieren Schutz bietet, wirst auch du wachsen und für andere da sein: So wird es im Reich Gottes sein“. (Anderssohn erklärt die unterschiedlichen Facetten der religiösen Symbolik in Anlehnung an Tillich; vgl. Anderssohn 2007, 106f.). So repräsentierte das Senfkorn-Gleichnis die Transzendenz, die sie auf das Reich Gottes hinwies. Die Transferleistung auf das eigene Leben stellte auch eine kognitive Leistung dar: „So wie Gott auf das kleine Senfkorn aufpasst, passt er auch auf mich auf!“ Ihre eigene Hoffnung auf gelingende

Zukunft formulierten die Schülerinnen und Schüler nach dem Betriebspraktikum (Fragebogen).

(4) Gottesdienst im Wald zum Thema „Erwachsenwerden“

Mit der Bahn fuhren wir in den Berliner Grunewald, um in der „Hasenschule“ (der Platz im Wald ist so aufgebaut wie die Hasenschule aus dem gleichnamigen Buch) einen Gottesdienst zu feiern. Dieser Ort hatte für uns den Vorteil, dass die Jugendlichen, die motorisch sicher waren, entspannt mitfeiern konnten. Den übrigen Jugendlichen wurde ihrem Bedarf entsprechend assistiert.

Das Gleichnis vom Senfkorn konnte nun bewegungs- und erlebnisorientiert erfasst werden. Das Aufsammeln der Baumfrüchte und das Sehen der großen Bäume erschlossen sich zu einer Einheit, die das Lebensthema „Erwachsenwerden“ und die transzendente Dimension „Behütetwerden durch Gott“ miteinander verband.

(5) Teilhabe ermöglichende Gottesdienste

Durch das gemeinsame Erleben der Gottesdienste mit Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen wurde die Autonomie der Jugendlichen mit Förderbedarf in ihrem aktuellen, sozialen Umfeld gesichert: Der große Gemeinderaum, die Liturgie und die bewegungsorientierte Vertiefung der jeweiligen biblischen Geschichte ermöglichte es Jugendlichen und Eltern, unverkrampft an diesem Gottesdienst teilzunehmen.

Immer wiederkehrende symbolische Handlungen wie das Entzünden der Kerze und das Sprechen der Psalmen gaben den Jugendlichen Sicherheit und Selbständigkeit und machten die Situation für sie überschaubar. Die Jugendlichen ohne Behinderung waren gern bereit, diese Vorgehensweise mitzutragen.

(6) Konfirmation als Feier eines gottgestützten Erwachsenwerdens

Dieser Gottesdienst war sicherlich ein Höhepunkt der Konfirmandenzeit (s.u. 4.3), die als dynamische, kommunikative und prozessorientierte Weggemeinschaft empfunden wurde. Wir gingen von der Lebenswelt der Konfirmand/innen aus und kamen an einem Ziel an, das für alle Beteiligten eine große Bereicherung im persönlichen Leben wurde: Menschen mit ganz unterschiedlichen Lebenswelten und Erfahrungen erlebten die Konfirmand/innen als Teil der Gemeinde. Eine handlungsorientiert ausgestaltete biblische Botschaft wurde als Ausblick auf ein eschatologisches Ziel empfunden (Loehmannsroeben 1998, 382f.).

Die sorgfältige Vorbereitung, der wiedererkennbare Ablauf des Gottesdienstes, die Mitgestaltung der Eltern, die im Grunde eine Liebeserklärung an ihre Kinder vor der versammelten Gemeinde sangen und der Zuspruch an die Konfirmand/innen bewirkten Identitätsfindung. Das Medium Film

ermöglichte es zudem einer Jugendlichen, sich immer wieder ihrer Person selbst zu vergewissern, indem sie über Monate nach der Konfirmation an jedem Nachmittag den Konfirmationsfilm mehrere Male anschaute – die Familie „ertrug“ dieses, weil sie spürte, wie wichtig das Nacherleben für die Tochter war.

(7) Autonome Auswahl des lebensbegleitenden Konfirmationsspruches  
In unterschiedlicher Weise wählten die Konfirmand/innen ihren Konfirmationsspruch aus: Verdichtete biografische Erfahrung diente als „Sucher“ für ein religiöses Leitbild der Konfirmand/innen. Mit einer überraschenden Sicherheit wählten die Jugendlichen ihren lebensbegleitenden Spruch aus: Eltern, Paten und Erzieher bestätigten die „elementare Erfahrung“, die sich in den biblischen Bildern widerspiegelten (Anderssohn 2007, 112). Den eigenen Glaubensstandpunkt erarbeiteten die Konfirmand/innen mit einer emotionalen Sicherheit, die die jeweiligen Lebensbegleiter/innen in Staunen versetzte.

(8) Zukunftswünsche persönlich formulieren

Für die Erarbeitung von Zukunftswünschen besuchten wir die Ausstellung „Glück“, denn „Glück wünscht sich ja wohl jeder, oder?“ sagte ein Jugendlicher auf die Frage nach eigenen Zukunftswünschen: In einem großen Innenhof waren Plakate und Texte aufgehängt, die „Glück“ jeweils unterschiedlich vorstellten. Durch die Transferleistung von abstrakten Bildern und Texten auf eigene Bedürfnisse konnten die Schüler/innen am Schluss dieser Aktion ihr persönliches Glücksverständnis formulieren, aufmalen oder durch eine Collage den anderen mitteilen.

Damit hatten sie gleichzeitig eine Vorstellung für ihre persönliche Zukunftsvorstellung entwickelt, die einige der Schüler/innen später im Interview formulierten. Sie konnten ihre Herausforderungen und Aufgaben bezüglich „Schulabgang“, „Berufseinstieg“ und „Loslösung von den Eltern“ verbalisieren oder in anderer Form darstellen. Sie konnten ihre sozialen Bezüge, die Erwartungen, die an sie gerichtet werden, und die Normen, die sie erfüllen sollen, bedenken. Gerade bei dem Thema „Zukunftswünsche“ verdichten sich die Verbindungen zu Jugendlichen ohne Behinderungen, die auf emotionaler Ebene eine ähnliche Entwicklung durchlaufen.

(9) Wecken religiöser Lernprozesse durch Symbole und Traditionen

Der Besuch des jüdischen Museums zum Thema „Weihnukka“ im Januar 2006 ermöglichte den Jugendlichen, sich mit ihrer eigenen Tradition und Religiosität auseinanderzusetzen. Religiöse Lernprozesse wurden durch das zentrale Medium der entsprechenden Symbole initiiert, indem diese auf unterschiedliche Weise sinnlich wahrgenommen werden konnten. Die

Symbole nahmen eine Lebenssituation aus dem Weihnachtserleben auf und ließen einen eigenen Zugang zu religiösen Inhalten zu.

Dieser Zugang vollzog sich weniger auf der kognitiven Ebene, sondern mehr auf der kreativ-phantasievollen Ebene, die in Metaphern, Symbolen und Bildern eine Art vorbegrifflich-konkreten verdichteten Denkens ausfüllt (Anderssohn 2007, 109).

(10) Die Gestaltung des Abschiedsfestes als Feier einer neu erlebten Identität

Feste und Rituale ermöglichen eine eigene Stabilität und Geborgenheit: Das Abschiedsfest erleichterte den Übergang von Schule zur Arbeitswelt, indem es zu einer neuen Identitätswahrnehmung führte. Ausgelassenheit und Freude, Erleben der Lust am eigenen Körper durch Tanz und gutes Essen, das Zusammensein mit vielen Menschen prägten diesen außergewöhnlichen Abend, zu dessen Auftakt die Jugendlichen mit Stolz in den Gemeindesaal einzogen, um mit einer ersten Polonaise den Ball zu eröffnen. Danach forderte jede/r Jugendliche einen Elternteil zum Tanzen auf und übernahm für diesen Moment die Führung des Geschehens.

Das häufige Üben der Tanzschritte in der Vorbereitung auf den Ball ermöglichte sicheres Auftreten und bescherte einfach eine schöne, unbeschwertere Erinnerung an diesen Abend.

Die Vorbereitung des Festes, das Lernen der Schritte war für einige Jugendliche eine enorme Leistung. Die Bereitschaft, so viele unterschiedliche Dinge gleichzeitig zu lernen, wurde durch die Vorfreude auf den Ball gefördert.

## **4. Das Filmprojekt als Weg zu Autonomie – Medienkompetenz und Kirche**

### **4.1 Der Weg in die eigene Autonomie**

Für die Jugendlichen und deren Familien bedeutete die Arbeit mit und an diesem Film einen Schritt in die eigene Autonomie, die je nach Lebenssituation ganz unterschiedlich aussah:

- In diesem Projekt wurde ein Forum für die Schüler/innen eröffnet, die sich auf Grund ihrer Behinderung nicht aktiv sprachlich äußern können. Kommunikationswege wurden durch die Kombination verschiedener Medien und das Zusammenwirken verschiedener Professionen (Pädagogin, Heilerziehungspfleger und Theologin) angeboten. Die Schüler/innen setzten sich mit ihrer eigenen Lebenssituation auseinander, indem sie, auch nonverbal, mit anderen kommunizierten und ein Feedback erhielten, auch auf die Frage, was sie in ihrem Leben trägt. Dadurch konnten sie bewusster in die nächste Lebensphase hinübergehen.

- Die Eltern erlebten das Öffentlichmachen ihrer Erfahrungen als Aufarbeitung ihrer eigenen, oft leidvollen Geschichte. Sie empfanden den Schritt in die Öffentlichkeit als notwendig, um einen Paradigmenwechsel im „Miteinander leben“ zum Thema „Behinderung“ zu bewirken.
- Die soziale Umwelt, einschließlich Eltern, Paten und Betreuer/innen erlebten die Jugendlichen als so selbstbewusst, dass sie ihre eigenen Vorstellungen vom Leben und ihre Fragen an ihr bevorstehendes Berufsleben sogar stellvertretend für andere Menschen mit Behinderungen mitteilen konnten.

Den Autonomiebegriff von Waldschmidt fanden wir bestätigt (Waldschmidt 2010). Wir sehen Autonomie an als die „größtmögliche Selbstbestimmung in einem sozialen Netzwerk“: Äußere Rahmenbedingungen sind wichtige Voraussetzungen für ein autonomes Leben. Zu diesem gehört auch die Kommunikations- und Dialogbereitschaft Nichtbehinderter und eine allgemeine soziale Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen.

#### 4.2 Erwerb von Medienkompetenz durch die Mitarbeit im Projekt

Ein weiterer Ertrag des Projekts ist der Ausbau der Medienkompetenz der Schüler/innen. Indem sie sich aktiv an der Umsetzung der Idee eines Dokumentarfilms einbringen konnten und die Möglichkeit erhielten, mit Hilfe unterschiedlicher Medien (Fotos, Collagen, Videofilm etc.) ihr Leben zu betrachten und durch den Film ihnen Wichtiges auszudrücken, durchliefen sie wichtige Lernprozesse.

- Medienkompetenz als Hilfe bei der Lebensstilsuche  
Medienkompetenz wird heute als „vierte Schlüsselqualifikation“ neben Lesen, Schreiben und Rechnen bezeichnet. Kinder und Jugendliche müssen lernen, kompetent mit Medien umzugehen, um aus den vielfältigen Medieninhalten kritisch auswählen zu können“ (Lauffer/Röllecke 2006). Das Erwerben von Medienkompetenz bedeutet gerade für Jugendliche mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ eine Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten, da nonverbale Darstellungsformen ausgewählt werden können.

Dabei ist auch für Jugendliche mit Behinderungen die Mediennutzung eine Form ihrer Lebensstilsuche. Sie eröffnet Jugendlichen, auch mit geistiger Behinderung, Möglichkeiten der Lebensbewältigung, indem sie räumliche, soziale und emotionale Grenzen überschreiten. Sie stellt eine Zugehörigkeit zu Szenen dar, die sie von der Erwachsenenwelt abgrenzen und zugleich Formen des Selbstaudrucks sind.

Damit die Kluft zwischen den medientechnologischen Erneuerungen und den Möglichkeiten zu ihrer kulturellen Erarbeitung nicht immer größer wird, kommt der Förderung kreativer Ausdrucks- und Darstellungsformen mit handhabbaren Medien eine zentrale Aufgabe zu.

- Wahrnehmen des Nebeneinanders von lebensweltlichen Erfahrungen  
„Das Erwerben der Medienkompetenz bedeutet für die Gruppe, dass jeder einzelnen Handreichung, und sei sie noch so klein, eine große Bedeutung zukommt. Durch die Vielfalt der Aufgaben rund um den Film bieten sich hervorragende Möglichkeiten, differenzierte intellektuelle, praktische, soziale und ästhetische Lernangebote für Schüler zu realisieren.“ (Eling u.a. 2005, 3).

Die Chance, sich die Umwelt symbolisch anzueignen, wird durch die Mediennutzung eröffnet, die Produktion eigener Bilder schafft neue Zugänge, um das Nebeneinander lebensweltlicher Erfahrungen wahrzunehmen.

- Stärkung der Kommunikation im Nahraum  
Das Mitwirken in und an einem Film ermöglicht Kommunikation im Nahraum. Durch die gelungene Kommunikation wird ermöglicht, dass die Betroffenen sich wahrgenommen fühlen, ihre eigenen Lebensentscheidung reflektieren lernen und ihre Wünsche den Erwachsenen mitteilen können: Der Wunsch eines Schülers, nach London zu reisen und dort ein Michael-Jackson-Konzert zu besuchen, berührte seine Mutter sehr.

- Veränderung als selbstentwickelte Perspektive  
Die besondere Wahrnehmung durch das Medium Film, die Aufmerksamkeit, die durch das Filmen entsteht, kann Verhaltensweisen verändern. So konnten wir beobachten, dass einzelne Schüler durch die Fokussierung auf ihr Verhalten Aggressionen abbauten und problematische Verhaltensweisen korrigierten. Dadurch wurde ihr Kommunikationsvermögen in positiver Weise beeinflusst. Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung wurden gefördert und praktisch-technische wie ästhetisch-gestalterische Fähigkeiten konnten entwickelt werden.

- Videoclips zu „Weltensichten“ – erste Erfahrungen mit dem Medium Film

Die Jugendlichen konnten auf verschiedene Weise Erfahrungen mit Medien machen. In unterschiedlichen Videoclips gingen sie der Frage nach, woran sie glauben, was ihnen wichtig ist: Filmen, Auswählen der Szenen, Schneiden, all das machten die Jugendlichen mit Hilfe eines Jungregisseurs selbst, wobei die Lehrkräfte ihre „Expertenrolle“ im Hinblick auf den Unterrichtsinhalt verließen. Sie wurden eher Mittler zwischen

Schule und externen Fachleuten und öffneten so den Unterricht hin zu einem projektorientierten Lernen. Der Film „Weltensichten“ war das Ergebnis, der als Videoinstallation eine Woche lang 500 Besucherinnen und Besucher anzog.

### 4.3 Neuer Zugang zur Kirche

Durch die intensive Zusammenarbeit in diesem Projekt angeregt, meldeten die am Projekt beteiligten Eltern fünf Schüler und zwei Schülerinnen zum Konfirmandenunterricht an. In diesem guten halben Jahr der Vorbereitung auf die Konfirmation besuchten Eltern und Schüler/innen die Gottesdienste für „Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen“; es fanden Elterntreffen statt, die teilweise sehr emotional waren: Aus vergangenen Zeiten wurde erzählt, Erfahrungen wurden ausgetauscht und sich gegenseitig Unterstützung gegeben. Über Zukunftswünsche wurde gesprochen. Ein wunderschönes Tauffest feierten wir. Die Lehrerin und der Heilerziehungspfleger wurden Paten.

Die Eltern merkten, dass sie die im religiösen Bereich im Vorfeld angenommenen Grenzen für sich und ihre Kinder überschritten hatten. An einen Anruf erinnere ich mich, in dem die Mutter, selbst konfirmiert, fragte, in welcher Weise denn ihr schwerstbehinderter Sohn seine Bekräftigung zur Taufe geben könnte. Ich erzählte ihr von den Inhalten des Konfirmandenunterrichtes und lud sie ein, dabei zu sein. Sie konnte so an dem Konfirmandenunterricht ihres Sohnes teilhaben: Für alle ein Gewinn.

Während dieser Zeit besuchten wir alle Konfirmand/innen in ihrem Zuhause: Alle waren einmal Gastgeber/in, worauf sie und die Eltern, die diesen Besuch liebevoll vorbereiteten, sehr stolz waren.

## 5. Die Integration des Films in ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Ein besonderes Leben?!“

Die Einbettung des Filmprojektes sowohl in gemeindliche wie schulische Prozesse schafft Teilhabe, da die Lebensräume von Schüler/innen, Eltern und Sozialraum Gemeinde zusammenkommen. Sie erlauben es auch, die persönlichen Herausforderungen der einzelnen Person situations- und sozialraumorientiert zu beschreiben und inklusiv anzugehen. Das macht das Anliegen des Filmes verständlicher und schafft dadurch die Möglichkeit der Übertragung auf andere Kontexte. Ein ergänzendes Unterrichtsprojekt kann dieses Anliegen unterstützen. Für Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ führt das Projekt von Etappe zu Etappe zu einer intensiven Persönlichkeitsbildung, die sich Schritt für Schritt dem Ideal von Autonomie annähert.

## 5.1 Ganzheitliches Lernen zum Thema Behinderung

Im Sommer 2009 entstand die Unterrichtseinheit „Ein besonderes Leben?!“ (Reinhardt/Esper/Schultz 2009). In ihr wird versucht, Schüler/innen und Konfirmand/innen das Thema „Behinderung“ ganzheitlich nahezubringen. Ganzheitliches Lernen nimmt Jugendliche in der Auseinandersetzung mit dem Thema „Behinderung“ ernst, indem es eigene Lebensfragen und Zugänge zum Thema aufnimmt.

„In der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Leben mit Behinderungen‘ können Schüler/innen und Konfirmand/innen erkennen, dass es verschiedene Möglichkeiten der Lebensgestaltung gibt. Die Kategorien ‚normal‘ oder ‚behindert‘ (unnormale) erklären weder ihr eigenes Leben noch das Leben anderer. Sie entdecken, dass die Lebensfragen von behinderten und nicht behinderten Jugendlichen ähnliche Lernprozesse durchlaufen. In einer Zeit, in der Perfektion cool ist, erkennen sie, dass sie als Heranwachsende in Schule und Gemeinde in ihrer Unvollkommenheit willkommene Geschöpfe Gottes sind.“ (Reinhardt u.a. 2009, 3).

Die Schüler/innen erlangen weniger eine Erweiterung des eigenen Wissens zum Thema Behinderung (z.B. durch Statistiken oder das Kennenlernen von Begriffsdefinitionen durch die WHO), sondern erhalten vielmehr einen subjektiven Zugang zum Thema, der sich dann auch auf das Verhalten verändernd auswirken kann. Jugendliche und Unterrichtende begeben sich auf einen gemeinsamen Weg, indem sie z.B. nach der Auseinandersetzung mit dem Film eine benachbarte Schule mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ oder eine Werkstatt besuchen können. Eindrücke, die der Film „Tränen in den Augen“ hinterlässt, werden gemeinsam bearbeitet.

Die Unterrichtseinheit ist bebildert mit Karikaturen von Phil Hubbe. „Fragen für zwischendurch“ nach Berühmtheiten schließen die Einheit ab. Internetseite von den „Berliner Werkstätten für Behinderte“ und dem „Stadthotel Hamburg“ sind im Anhang ebenso enthalten wie Anzeigen für eine Betreuungsassistentin, um den Jugendlichen die konstruktive Bewältigung des Lebens mit einer Behinderung nahezubringen.

## 5.2 Vielfältige Lernchancen

Diese Unterrichtseinheit ermöglicht den Jugendlichen vielfältige Lernchancen, nicht nur auf der kognitiv-sprachlichen, sondern insbesondere auch auf der emotionalen, sozialen, handelnden und christlich-religiösen Ebene. Je nach Interessenlage und Neigungen können die verschiedenen Kompetenzen der Schüler/innen unterschiedlich angesprochen und ausgebaut werden:

(1) Auf der kognitiv-sprachlichen Ebene mit dem Ziel der kognitiven Kompetenz bzw. Sachkompetenz

- Wissen erwerben und Zusammenhänge verstehen durch die Kenntnis verschiedener Definitionen zum Thema „Behinderung“ und den Austausch darüber
- sich bewusst machen, welche eigenen Erfahrungen mit Behinderung bereits bestehen.

(2) Auf der emotionalen Ebene mit dem Ziel der Förderung der emotionalen Kompetenz

Durch verschiedene „Aktionen“ werden Empathiefähigkeit und Sozialkompetenz verstärkt. Das Beispiel eines Unterrichtsbausteines macht dies deutlich:

Materialien	Aktion
1. Gruppe: Rollstuhl	1 S wird geschoben
2. Gruppe: Löffel, Lätzchen/altes Hemd, Babynahrung im Glas	1 S wird Essen gereicht 1 S reicht Beobachter/innen Essen
3. Gruppe Schal/Tuch	1 S werden Augen verbunden 1 S führt Beobachter/innen
4. Gruppe	je 2 S versuchen sich nur mit Gesten zu unterhalten zunächst einfache Mitteilungen wie „ich möchte essen und trinken“ dann komplexere Geschehnisse, wie: „Das habe ich gestern/in den Ferien gemacht!“

- Impulsfragen, zum Teil auf Karten für die Beobachter/innen:
  - Liegt/sitzt ihr bequem?
  - Wollt ihr euch (bis auf die 4. Gruppe) unterhalten?
  - Wollt ihr sagen, wohin ihr möchtet?
  - Möchtet die, die schieben, auch an das vorgebene Ziel?
  - Am Ende der Aktion berichten die Beobachter/innen der einzelnen Gruppen, was sie gesehen, gehört, gefühlt haben.
- Ein weiteres Unterrichtsbeispiel (Auszug aus Baustein 3)
  - Welche Szene des Filmes hat euch am besten gefallen?
  - Was erfahrt ihr über die Schullaufbahn der Jugendlichen?
  - Was erfahrt ihr über die Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten?
- Fragebogen ausfüllen (Auszug)
 

Dieses Mal geht es um dich – manchmal kann man andere besser sehen, wenn man sich selbst ganz gut kennt.

(Dieser Fragebogen ist für dich gedacht, du sagst nur das weiter, was du möchtest)

- Welche Stärken hast du?
- Wie würdest du deine Schwächen beschreiben?
- Hast du schon einmal darüber nachgedacht, welchen Beruf du ergreifen möchtest?
- Welche Eigenschaften brauchst du dafür?

• Impuls

- In dem Film geht es auch um das Thema „Hinaus ins Leben“,
- Jugendliche gehen in die Arbeitswelt.
- Lasst uns eine/n Jugendliche/n näher anschauen:
  - Welche Stärken hat .....?
  - Wie würdest du seine/ihre Schwäche beschreiben?
  - Welchen Beruf will/kann ..... erlernen?
  - Was gefällt ihm/ihr daran?
  - Welche Eigenschaften braucht .....?
  - Welche Ausstattung braucht der Arbeitsplatz von .....?

(3) Auf der handelnden Ebene mit dem Ziel der Förderung der Handlungs- bzw. Methodenkompetenz

- Durch den Besuch einer Werkstatt oder einer Schule zielgerichtet aktiv werden, die eigene Mitarbeit in den Zusammenhang der Gruppe stellen.
- Erfahrungen durch Begegnungen mit Jugendlichen mit einem Förderschwerpunkt (z.B. „Geistige Entwicklung“) machen.
- Das eigene Vorwissen in den Zusammenhang des Filmes und der Begegnungen stellen, Informationen zum Thema aus dem Internet erwerben, verarbeiten und Materialien für eine (mögliche) Präsentation zusammenstellen.

(4) Auf der christlich-religiösen Ebene mit dem Ziel der Förderung der Symbolkompetenz

- Die eigenen Erfahrungen zum Thema in einen religiösen Zusammenhang stellen
- biblische Texte mit eigenen Fragen konfrontieren
- Frage nach dem eigenen Gottesbild stellen
- Die Gottesebenbildlichkeit jedes Menschen in der Gruppe diskutieren
- Suche nach den Spuren Gottes vornehmen.

## 6. Fazit

Der Film „Tränen in den Augen – und ein Lächeln im Gesicht“ und die Unterrichtseinheit „Ein besonderes Leben“ sind in der Kooperation zwischen einer Schule mit der benachbarten Gemeinde entstanden. Fast alle Schüler/innen sind in den Konfirmandenunterricht gegangen; auf den gemeindlichen Elterntreffen fanden die ersten vertraulichen Gespräche statt. Gerade an diesem Ort wurden Erfahrungen im Leben mit einem behinderten Kind ausgetauscht. Insofern ist dieses Projekt ein Plädoyer für die Öffnung der Schulen für außerschulische Bildungspartner, in diesem Fall der Kirche.

Eine Mutter hat es so formuliert: „Ich möchte, dass mein Kind glücklich wird“. Dieser Satz hat Konsequenzen für die Blickrichtung, mit der Jugendliche mit Behinderungen gesehen werden. Nicht ein allgemeines Konzept bringt uns in der Frage der Inklusion einen Schritt weiter, sondern die Entwicklung eines Schulkonzeptes oder eines Gemeindekonzeptes, das auf der Grundlage der je individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen aufbaut. Ein neuer, ein möglicherweise unbekannter, Weg muss gegangen werden, und zwar geleitet von den Fragen: Welche Schule/Gemeinde kann gewährleisten, dass Jugendliche sich individuell entwickeln können, dass sie als handelnde Individuen wahrgenommen werden?

Wird an diesen Orten die Sehnsucht nach dem Glück ernst genommen? Können sich Jugendliche in größtmöglicher Autonomie in einem vertrauten sozialen Kontext bewegen?

Wenn wir diese Fragen positiv beantworten können, haben wir begonnen, den Paradigmenwechsel in der Begegnung mit Menschen mit Behinderung vorzunehmen. Medien wie der Dokumentarfilm „Tränen in den Augen – und ein Lächeln im Gesicht“ können einen Beitrag dazu leisten, indem sie die Jugendlichen selbst durch Sprache oder andere Darstellungsformen zu Wort kommen lassen. Insofern kann die Frage, die zu Beginn des Beitrags gestellt wurde, positiv beantwortet werden: Ja, Medien ermöglichen Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ein Mehr an Autonomie. Schon der Weg zum Film beinhaltete viele kleine Etappen, die die Jugendlichen förderten und forderten.

Am Schluss dieses Projektes standen Stolz und Zufriedenheit, genaueres Hinsehen und die Erkenntnis: „Ich möchte keine Minute dieser Zusammenarbeit missen.“

## Literatur

- Anderssohn, Stefan, „Gott ist eine bunte Vielfalt für mich“. Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven für integrative Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Barth, Hans-Martin, Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen, Gütersloh <sup>3</sup>2008.
- Bolle, Geertje-Froken (Hg.), Komm mal mit... Demenz als theologische und kirchliche Herausforderung, Wittingen 2006.
- Eling, Uta u.a., Kamera läuft, Berlin 2005.
- Lauffer, Jürgen, Röllecke, Renate (Hg.), Dieter Baacke Preis – Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte – Handbuch 1, Bielefeld 2006.
- Lochmannsroeben, Hanna, Glauben lernen elementar: Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung, Stuttgart 2010.
- Luder, Reto, Neue Medien im heil- und sonderpädagogischen Unterricht, Freiburg 2003.
- Meschenmoser, Helmut, Medienkompetenz. Welche Kompetenzen können und sollen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Lernen erwerben?, in: Fit fürs Leben. Didaktische Konzepte für den Förderschwerpunkt in der Oberstufe, Tagungsbericht des Verbands Sonderpädagogik e.V., Berlin 2004, 98-111.
- Reinhardt, Katharina/Esper, Susanne/Schultz, Hans, Tränen in den Augen – und ein Lächeln im Gesicht, Berlin 2008.
- Reinhardt, Katharina/Esper, Susanne/Schultz, Hans, Ein besonderes Leben?!, Berlin 2009.
- Radtke, Peter: Zum Bild behinderter Menschen in den Medien, [http://www.bpb.de/publikationen/FU0JW2,0,0,Zum\\_Bild\\_behinderter\\_Menschen\\_in\\_den\\_Medien.html](http://www.bpb.de/publikationen/FU0JW2,0,0,Zum_Bild_behinderter_Menschen_in_den_Medien.html) (18.02.2010).
- Waldschmidt, Anne, Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies, [http://www.bpb.de/publikationen/QBYGJ5,0,0,Selbstbestimmung\\_als\\_behindertenpolitisches\\_Paradigma\\_Perspektiven\\_der\\_Disability\\_Studies.html](http://www.bpb.de/publikationen/QBYGJ5,0,0,Selbstbestimmung_als_behindertenpolitisches_Paradigma_Perspektiven_der_Disability_Studies.html).

Martina Muno-Steiner

## **Biblische Geschichten als Stärkungsgeschichten im RU einer Werkstufenklasse**

Martina Muno-Steiner nimmt die Perikope vom guten Vater (Lukas 15) und macht sie zum Gegenstand ihres biographieorientierten Unterrichts. Die Gefahr, im Erwachsenwerden zu scheitern, gerät in Ambivalenz zum Bibeltext. Die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung sehen gerade in dieser Anknüpfungsform Chancen.

### **1. Vorzeichen eines Religionsunterrichtes, der seine Schülerinnen und Schüler stärken will**

Der Religionsunterricht (RU) in der Werkstufe „stellt sich den grundlegenden Fragen, die der Mensch aus sich selbst nicht beantworten kann (...)“ und „begleitet die Schülerinnen und Schüler auf diesem Weg zur Identitätsfindung“. „Die Inhalte des Religionsunterrichtes sind so aufzuschließen, dass ihr Bezug zu menschlichen Grunderfahrungen (...) spürbar und sichtbar wird“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 101).

#### **1.1 Aufnehmen lebensalterbezogener Erfahrungen**

Ich unterrichte seit einigen Jahren Religion in einer Werkstufenklasse in der Heimschule St. Vincenzstift Aulhausen, Förderschule für geistige Entwicklung. Dort werden sowohl Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die bei ihren Familien im Rheingau leben, als auch Jugendliche, deren erster Lebensbereich die Wohngruppen des St. Vincenzstiftes sind. Die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse sind zwischen 17 und 20 Jahre alt und fast ans Ende ihrer Schulzeit gelangt. Sie müssen sich, wie andere Jugendliche auch, damit beschäftigen, in welchem Arbeitsbereich sie arbeiten möchten und welche Wohnformen sie anstreben. Sie werden erwachsen und setzen sich mit der Bedeutung von Freundschaften, Liebe und der Loslösung vom Elternhaus auseinander. Im Rahmen des Unterrichts wird diese Entwicklung begleitet: In Praktika beschäftigen sich die

Jugendlichen mit ihren Fähigkeiten und Interessen. Besuche in verschiedenen Wohnformen geben ihnen einen Einblick in die Möglichkeiten der Lebensgestaltung, die ihnen offen stehen.

Schon die Thematisierung dieser Umbruchsituation weckt Unsicherheiten und Ängste. Diese werden von den Schülerinnen und Schülern zum Teil direkt in Gesprächen geäußert oder finden unreflektiert ihren Ausdruck in Gefühlsausbrüchen, Abwehr- bzw. Verweigerungshaltungen und körperlichen Symptomen. In diese Situation tritt der Religionsunterricht mit seinem Anspruch, die Jugendlichen auf ihrem Weg der Identitätsfindung zu begleiten und ihr Selbstvertrauen und ihre Lebenszuversicht zu stärken. Hier können m.E. biblische Geschichten zum Tragen kommen, die von der bedingungslosen Liebe Gottes und der Zuwendung zu den Menschen erzählen.

Biblische Geschichten schildern Krisen und Unzulänglichkeiten menschlichen Lebens, aber auch Wege mit Gott, die trotzdem Heil möglich werden lassen. Biblische Geschichten werden so zum Bestandteil eines Religionsunterrichts, der die Jugendlichen stark machen will. Dies wirkt sich auf die Themenfindung aus. So führten Bemerkungen eines Schülers wie „Ich will nicht ins Praktikum gehen“, „Ich bleibe bei meinem Papa wohnen“ und die Bemerkungen eines anderen Schülers: „Hier [im St. Vincenzstift, d.V.] ist gar nichts los. Ich will weg von der Gruppe“ zur Suche nach einem biblischen Text, der das Festhalten an Bekanntem und die Unzufriedenheit mit Bestehendem aufgreift. Für mich ist in diesem Zusammenhang das Gleichnis vom Vater und seinen zwei ungleichen Söhnen (Lk 15,11-32) wie geschaffen, die Probleme dieser Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und eine Reflexion der eigenen Lebenssituation anzuregen.

## 1.2 Eine altersangemessene Didaktik und Methodik

Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem Wie des Lernens. „Kinder lernen nachhaltig, was sie interessiert und emotional bewegt. Ihr Interesse lässt sich wecken, wobei Kinder selten bloß die Fakten interessieren, sondern Kontext, Geschichten und Zusammenhänge um diese herum. Von äußeren Lernanreizen profitieren Kinder am meisten, wenn sie am Lernprozess aktiv beteiligt sind und möglichst viel selbst handeln, denken und experimentieren dürfen [...] Die Intensität der Beschäftigung mit einem Thema, die Involvierung des Kindes im Lernprozess entscheidet über Dauer und Ausmaß der späteren Erinnerung.“ (Hessisches Sozialministerium 2007, 28).

Was hier über das Lernen von Kindern zwischen 0 und 10 Jahren berichtet wird, lässt sich m.E. auch auf meine Schülerinnen und Schüler übertragen. Mir sind drei Bereiche im Religionsunterricht wichtig geworden, die

Lernen im Sinne von eigenem aktiven und emotional bewegtem Lernen ermöglichen, einem Lernen, das auch später noch erinnert werden kann: Neben dem Singen und Gestalten ist für mich die Arbeit mit Legematerial zu einem zentralen Bereich des Unterrichtens geworden. Dabei werden die Texte in der Erzählvorlage so elementarisiert, dass die wesentlichen Aussagen in einfachen Bildern aus Tüchern und Kleinmaterialien gelegt werden können.

## **2. Die Perikope vom „Vater und seinen zwei Söhnen“ (Lk 15,11-32) als Stärkungsgeschichte**

Häufig wird die Perikope vom „Vater und seinen zwei Söhnen“ auch als Gleichnis vom „Verlorenen Sohn“ bezeichnet und in der Bußerziehung eingesetzt. Dabei wird der Blick auf die „Umkehr“ des jüngeren Sohnes gerichtet, auf das Eingeständnis seiner Schuld: „Vater, ich habe mich gegen den Himmel und gegen dich versündigt. Ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu sein.“ (V. 18). Dem Sohn gegenüber steht der Vater, dessen Tür immer offen ist, der sich über die Umkehr seines Sohnes freut und mit ihm ein Fest der Versöhnung feiert. Hier wird demgegenüber das Gleichnis als Stärkungsgeschichte gesehen: Das Gleichnis ist Ausdruck von Jesu eigener Gotteserfahrung und bietet „Denkmöglichkeiten, die den gewohnten Horizont unseres Denkens überschreiten und uns so den Sinn für die Wirksamkeit Gottes in der Welt öffnen“ (Epping 2009, 110). Seine Zuhörerinnen und -hörer lädt Jesus ein, nicht mehr an seiner Solidarität mit den Armen, Schwachen und Sündern Anstoß zu nehmen, sondern in seinem Handeln das Wirken Gottes zu erkennen.

Die Schülerinnen und Schüler haben eine andere Lebenswirklichkeit als die Zuhörerinnen und Zuhörer zur Zeit Jesu. Das Gleichnis vom „Vater und seinen zwei Söhnen“ bietet den Leserinnen und Lesern – im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern – drei Figuren und drei Geschichten an – und fordert dazu heraus, sich damit zu identifizieren.

Im jüngeren Sohn erleben sie einen Menschen, der seine Eigenständigkeit und Unabhängigkeit sucht und in der Fremde einen neuen Anfang wagt. Da er jedoch mit seinem Vermögen sorglos umgeht und im Land eine Wirtschaftskrise herrscht, gerät er in Not. In der Erfahrung von Armut und Einsamkeit muss er sich eingestehen, dass er alleine nicht mehr weiter kommt – und kann zum Vater zurück.

Im Vater erleben die Leserinnen und Leser bzw. Schülerinnen und Schüler einen Vater, der es geschafft hat, eine tragfähige Beziehung zu seinem jüngeren Sohn aufzubauen – ohne dessen Entwicklung zu verhindern. In der Beziehung zum älteren Sohn wird die Fähigkeit des Vaters zu Empathie und Kommunikation sichtbar.

Die Rolle des älteren Sohnes verkörpert einen Menschen, der sich jahrelang dem Willen des Vaters unterstellt und vielleicht auch eigene Bedürfnisse immer wieder zurückgestellt hat und der sich jetzt ungerecht behandelt fühlt. Ob er die Einladung des Vaters, mit ihm die Rückkehr des Bruders zu feiern, annimmt, bleibt offen. Die Leserinnen und Leser sind aufgefordert, selbst eine Antwort zu geben.

Das Gleichnis ist somit gut geeignet, an die Sehnsüchte und Ängste der Schülerinnen anzuknüpfen: Was wird – was soll ihnen das Leben nach dem Schulabschluss bringen? Während die einen „weg-“wollen, möchten die anderen „bleiben“. Beides hat seine guten und schlechten Seiten. Das „Erleben“ der biblischen Erzählung durch Erzählen und Legen der zentralen Szenen kann daher Impuls sein, den eigenen (bevorstehenden) Weg ins Leben zu bedenken und durch die Identifikation mit den angebotenen Rollen exemplarisch „auszuprobieren“. Darin liegt zunächst die „Stärkung“ der Schülerinnen und Schüler. Dann erfolgt sie durch die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit dem Vater. Der Vater gibt eine doppelte Hoffnung.

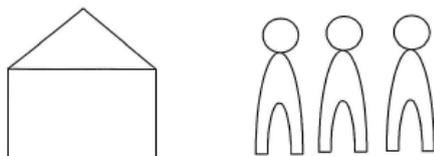
Im Scheitern lässt er seinen Sohn nicht verloren gehen. Er hält den erstarrt wirkenden Alltag und den Nahraum offen für neue Erfahrungen.

## 2.1 Erzählvorlage und Legevorschlag

Bei der Arbeit mit Legematerial ist es wichtig, vorher zu überlegen, wie das Bild aussehen könnte. Zur Verfügung stehen uns verschiedene farbige Tücher, einfache ca. 30 cm große Holzkegel für die Personen, Duplo-Tiere und verschiedene Kleinmaterialien, wie Glasnuggets, Holzstäbchen und Naturmaterialien. Im Unterricht wähle ich im Voraus die Materialien aus, die benutzt werden können. Mit den Schülerinnen und Schülern überlege ich, wie Inhalte symbolisch dargestellt werden können. So denken wir darüber nach, welche Farbe benutzt werden sollte, wenn jemand traurig oder froh ist. Teilweise lege ich während des Erzählens der Geschichte selbst, an anderen Stellen bitte ich die Schülerinnen und Schüler beim Legen zu helfen. Auch nicht sprechende Schülerinnen und Schüler haben dann die Gelegenheit, sich zu beteiligen. Oft sind Geschichten zu komplex, um sie in einer Unterrichtsstunde zu behandeln. Wir unterbrechen dann und ich lege in der nächsten Stunde das Bild, so wie es am Ende der letzten Stunde aussah. Wenn die Schülerinnen und Schüler das Bild erkennen, kommentieren sie spontan das Gelegte. Ein Foto vom fertigen Bild kommt in unser Religionsalbum und kann so wieder nachgeschaut werden.

Das Erzählen und Legen der Perikope vom „Verlorenen Sohn“ könnte sich wie folgt gestalten:

*Erzählung:* Ein Mann hatte zwei Söhne.

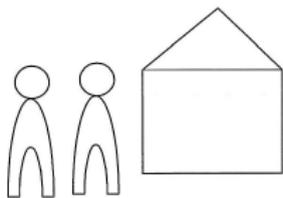


Der jüngere Sohn sagte: „Vater, gib mir den Teil der Erbschaft, der mir zusteht!“ Da teilte der Vater seinen Besitz unter den beiden Söhnen auf.

*Legevorschlag:* Duplo-Tiere zwischen den beiden Söhnen verteilen. Der jüngere Sohn tauscht seine Tiere gegen Geld ein.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Sie staunen über die Geldmenge, die der Sohn bekommt. Sie stellen sich vor, was sie selbst mit dem vielen Geld machen würden. Einige schwärmen von einer eigenen Wohnung. Andere von einem Fahrzeug. Wieder andere von Musik- oder Fernsehanlage. Jemand ergänzt: „Dann könnte ich auch mit meiner Freundin zusammenziehen!“

*Erzählung:* Nach ein paar Tagen machte der jüngere Sohn seinen ganzen Anteil zu Geld und zog weg in die Fremde.



*Legevorschlag:* Einen Weg weg vom Haus legen lassen.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Sie stellen sich vor, wie stolz der jüngere Sohn ist. Er kann alles selbst entscheiden. Niemand redet ihm hinein. Die Schüler erinnern sich, wie oft sie sich das schon gewünscht haben. Sie können sich gut mit dem jüngeren Sohn identifizieren.

*Erzählung:* Dort lebte er in Saus und Braus und verbubelte alles.

*Legevorschlag:* Goldene Seite des Wendetuches legen, Konfetti streuen, Luftschlangen blasen.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Sie äußern Unverständnis. Wer nur Party macht, kann bald seine Miete nicht mehr bezahlen. Wer nur die schönsten Sachen kauft, hat auf Dauer kein Geld mehr. Der jüngere Sohn geht ja nicht einmal arbeiten. Die Schülerinnen distanzieren sich zunehmend

vom jüngeren Sohn. Sie verweisen auf ihre eigenen Eltern, die ein solches Verhalten nicht akzeptieren würden. „In der Schule lernen wir doch mit Geld umzugehen!“ Sie selbst würden sich nicht trauen, so unüberlegt ihr Geld auszugeben.

Ein Schüler einer anderen Klasse berichtet über seine Erfahrungen mit Glücksspiel in einer Spielothek. Manchmal weiß man nicht, was man tut.

*Erzählung:* Als er nichts mehr hatte, brach in jenem Land eine große Hungersnot aus; da ging es ihm schlecht.

*Legevorschlag:* Das Tuch wenden und Luftschlangen und Konfetti zudecken.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* „Der muss jetzt arbeiten gehen!“ „Der muss jetzt allein für sich sorgen.“ Ein Schüler meinte, wenn er kein Geld mehr hätte, würde er Flaschen sammeln und von dem Pfandgeld leben. Gemeinsam wird überlegt, wie viel Geld dabei zusammenkommen könnte. Die Summe wird den täglichen Kosten gegenübergestellt.

*Erzählung:* Da wandte (hängte) er sich an einen Bürger des Landes. Der schickte ihn aufs Feld zum Schweinehüten. Der jüngere Sohn war so hungrig, dass er auch mit dem Schweinefutter zufrieden gewesen wäre. Aber er bekam nichts davon.

*Legevorschlag:* Mit Duplo-Steinen einen Schweinepferch aufbauen, Samen in den Futtertrog legen.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Die Schüler diskutieren, ob der Sohn zur Familie zurückkehren kann. Sie sind uneins: Er soll noch mehr ausprobieren! Die Familie wird ihn fortjagen – er hat so viel Geld bekommen. Er soll selbst lernen zurechtzukommen. Die Minderzahl: Er soll nach Hause gehen. Meine Eltern haben mir gesagt: „Ich darf immer kommen, wenn ich Probleme habe.“

*Erzählung:* Endlich ging er in sich und sagte: „Mein Vater hat so viele Arbeiter, die bekommen alle mehr als sie essen können. Ich komme hier um vor Hunger. Ich will zu meinem Vater gehen und ihm sagen: „Vater, ich bin vor Gott und vor dir schuldig geworden; ich bin es nicht mehr wert, dein Sohn zu sein. Nimm mich als einen deiner Arbeiter in Dienst.“ So machte er sich auf den Weg zu seinem Vater.

*Legevorschlag:* Figur geht den halben Weg zum Haus zurück.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Sie kommentieren die Gefühle des heimkehrenden Sohnes. Sie erinnern sich, wie stolz er fortgegangen ist. Sie versetzen sich in die Eltern und malen sich die Enttäuschung aus über das Scheitern ihres Sohnes. Die Schülerinnen bewundern den Mut, nach Hause zu gehen. Viele würden sich „das“ aus Scham nicht trauen. Andere befürchten, dass die Eltern wenig Verständnis für ein solches Scheitern

hätten. Ein weiterer Kommentar: Er hat doch nichts zu verlieren! Warum soll er seinen Vater nicht um Arbeit fragen?

*Erzählung:* Er war noch ein gutes Stück vom Haus entfernt, da sah ihn schon der Vater kommen. Mitleid ergriff den Vater. Er lief ihm entgegen, fiel ihm um den Hals und überhäufte ihn mit Küssen.

*Legevorschlag:* Zweite Figur kommt vom Haus entgegen.

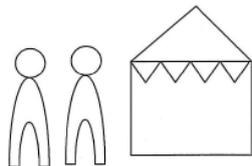
*Die Reaktion der Schüler/innen:* Das ist wirklich ein guter Vater. Mein Vater hätte das nicht gemacht. Eine Schülerin nahm dann die Holzkegel und schlug sie aneinander und es waren Beschimpfungen und Vorwürfe zu hören. – Bei so einem Vater wäre ich auch nach Hause gekommen. – Andere Mitschüler schätzen die Situation eher ambivalent ein.

*Erzählung:* „Vater“, sagte der Sohn, „ich bin vor Gott und vor dir schuldig geworden, ich bin es nicht mehr wert, dein Sohn zu sein!“

*Legevorschlag:* Ein großes Herz um beide Figuren legen.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* „Schön!“ Sie genießen die emotionale Dichte in der Beziehung zwischen Vater und Sohn.

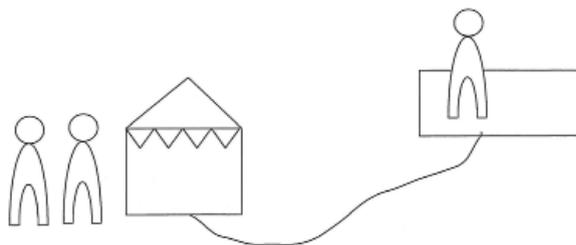
*Erzählung:* Aber der Vater rief seinen Dienern zu: „Schnell, holt die besten Kleider für ihn. Steckt ihm einen Ring an den Finger und bringt ihm Schuhe! Holt das Mastkalb und schlachtet es! Wir wollen ein Fest feiern



und uns freuen! Denn mein Sohn hier war tot, jetzt lebt er wieder. Er war verloren, jetzt ist er wiedergefunden.“ Und sie begannen zu feiern.

*Legevorschlag:* Figuren zum Haus stellen. Das Haus für das Fest schmücken.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Sie freuen sich mit über die Wiederaufnahme in der Familie. Sie finden die Reaktion des Vaters unverhältnismäßig. Sie sind sich sicher: „Das gibt Ärger!“



*Erzählung:* Der ältere Sohn war noch auf dem Feld.

Als er zurückkam und sich dem Haus näherte, hörte er das Singen und Tanzen. Er rief einen Diener herbei und fragte ihn, was denn da los sei. Der sagte: „Dein Bruder ist zurückgekommen und dein Vater hat das Mastkalb schlachten lassen, weil er ihn gesund wieder hat.“ Der ältere Sohn wurde zornig und wollte nicht ins Haus gehen.

*Legevorschlag:* Ein dunkles Chiffontuch um die Figur des Sohnes legen.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Sie üben Kritik an dem Vater, der sich so wenig um seinen älteren Sohn gekümmert habe. Er hat doch alles für ihn gemacht. Es ist ungerecht, dass der Vater seinen Sohn so feiern lässt. Er ist doch nur nach Hause gekommen. Geschafft hat der ältere Sohn. Die Schülerinnen finden es aber auch gut, dass sich der Vater so intensiv um den Jüngeren kümmert. Er braucht das jetzt! – so die Überzeugung. Sie sind unsicher, was richtig sei.

*Erzählung:* Da kam der Vater heraus und redete ihm gut zu.

*Legevorschlag:* Die Figur des Vaters zum älteren Sohn auf das Feld stellen.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Sie kommentieren: Es ist gut, dass die beiden miteinander reden. Da können sie klären, was schiefgelaufen ist.

*Erzählung:* Aber der Sohn sagte zu ihm: „Du weißt doch: All die Jahre habe ich wie ein Sklave für dich geschuftet, nie war ich dir ungehorsam. Was habe ich dafür bekommen? Mir hast du nie auch nur einen Ziegenbock gegeben, damit ich mit meinen Freunden feiern konnte. Aber der da, dein Sohn, hat dein Geld (mit Huren) durchgebracht; und jetzt kommt er nach Hause, da schlachtest du gleich das Mastkalb für ihn.“

*Legevorschlag:* Die Figur des Sohnes schaut die des Vaters an.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Sie finden gut, dass der Vater mit dem älteren Sohn redet. Sie können den älteren Sohn gut verstehen. Aber es wäre trotzdem traurig, wenn er nicht zum Fest kommt.

*Erzählung:* „Mein Sohn“, sagte der Vater, „Du bist immer bei mir, und dir gehört alles, was ich habe. Aber jetzt müssen wir doch feiern und uns freuen! Denn dein Bruder war tot und ist wieder am Leben. Er war verloren und ist wiedergefunden.“

*Legevorschlag:* Die Figur des Vaters schaut die des älteren Sohn an.

*Die Reaktion der Schüler/innen:* Eine Schülerin stellt den Vater mit seinen Söhnen zusammen. Jetzt können sie zusammen reden. Die Schüler nehmen die unterschiedlichen Rollen der Söhne ein. Sie erfahren, wie verschieden die beiden sind. Sie stellen das gute Gefühl heraus, wieder aufgenommen zu werden. Dazugehören ist für sie ein hoher Wert. Sie formulieren als Ergebnis und bedauern: Die Menschen, die einem am



5. Ich traue mich, ich geb' nicht auf, Halleluja. Ich gehe nach Hause, Halleluja.
6. Ich glaube, es wird gut, Halleluja. Gott, du machst mir viel Mut, Halleluja.

Für meine Schülerinnen und Schüler greife ich zu einer noch einfacheren Textvariante:

1. Du bist wie ein Vater, Halleluja, zu dir kann ich kommen, Halleluja.
2. Und mache ich Fehler, Halleluja, zu dir kann ich kommen, Halleluja.
3. Wir sind deine Kinder, Halleluja, zu dir kann ich kommen, Halleluja.

### 2.3 Stärkung durch vertiefendes Gestalten

Ein letzter für mich bedeutsamer Bereich im Religionsunterricht sind die Aufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, sich auf einer gestalterischen Ebene noch einmal mit einer Geschichte auseinanderzusetzen. Dies kann das Malen eines Bildes, das Finden einer Überschrift zu einem Foto oder das Formulieren eines Gebetes o.Ä. sein. Für die Gestaltung von Bildern schneide ich häufig die zentralen Figuren oder Gegenstände einer Geschichte aus Pappe aus und lasse die Schülerinnen und Schüler diese mit Wachsblöcken „durchrubbeln“ (Frottage). Bei der Geschichte von Josef und seinen Brüdern haben wir dagegen gemeinsam den Tisch schön festlich gedeckt und das Wiedersehen als Fest zusammen gefeiert. Ein Foto von unserem gedeckten Tisch macht die Erinnerung an die Geschichte dann wieder möglich.

Für die Geschichte vom Vater mit seinen zwei ungleichen Söhnen bietet sich als Gemeinschaftsarbeit die Gestaltung eines Hauses an, in dem der Vater, seine zwei Söhne, aber auch wir mit unserer ganzen Klasse wohnen.

### 3. Perspektive: Vertrauen in das Leben gewinnen durch stärkende Dialoge und Erfahrungen

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass sich oftmals auch nicht religiös sozialisierte Jugendliche für die Auseinandersetzung mit einem Thema gewinnen lassen, wenn sich die Auswahl der Themen an ihrer Lebenswirklichkeit orientiert.

In der Auseinandersetzung mit der Geschichte identifizierten sich alle Schüler mit dem jüngsten Sohn und seiner Bereitschaft, alleine aufzubrechen. Ihr Leben selbst bestimmen zu können, kommt ihnen oft wie ein fremdes Land vor. Wenn sie ihr Leben in die Hand nehmen, müssen sie erkennen, dass nichts „umsonst“ zu bekommen ist: Miete, Besuch in der Disko, Shopping, Versorgung im Alltag mit notwendigen Lebensmitteln, Kleidung, Möbeln und anderen Dingen sind so zu gestalten, dass sie mit

ihren finanziellen Möglichkeiten auskommen. Sie haben auch wenig Erfahrung mit dem Verdienen und Verwalten von eigenem Geld. Die Jugendlichen können die Freude gut ausleben, endlich „ihr eigener Herr“ zu sein. Diese Freude wurde auch beim Legen der Geschichte sichtbar. Es wurden alle Goldtaler verstreut, alle Luftschlangen verteilt und unter großem Jubel Konfetti gestreut. Der Mut zum Aufbruch wirkt oft stimulierend. Die Schülerinnen und Schüler können nachvollziehen, dass erst alle Möglichkeiten ausprobiert werden, ehe das eigene Scheitern auch vor sich selbst eingestanden wird. In der Geschichte war es den Schülerinnen und Schülern völlig klar, dass der jüngere Sohn wieder nach Hause gehen sollte, sie würden es genauso machen.

In der Lebensgeschichte einzelner Schülerinnen und Schüler gibt es nicht den Vater, der die Arme ausbreitet und sich über ihre Rückkehr freut. So war für uns das Nachdenken darüber wichtig, zu wem die Einzelnen gehen könnten, wer Halt und Zuversicht für ihr Leben geben könnte. Die Rückkehr zu Personen, die ihnen neuen Mut geben, ist die Hoffnung, die sie für ihre Lebensperspektive formulieren. Erwachsenwerden schließt das Suchen nach Hilfe und Fragen um Unterstützung nicht aus. Die Solidarität der Pfarr- und Kirchengemeinde kommen hier eher selten in den Blick, eher Personen aus dem unmittelbaren Umfeld oder gesetzliche Betreuerinnen und Betreuer, manchmal auch Freunde bzw. Freundinnen, Lehrkräfte oder Erzieherinnen, die ihnen nahe gestanden haben. Sie verbinden ihr Erwachsenwerden mit dem Wunsch nach Eltern und Lehrkräften, die ihnen helfen, Autonomie und Zugehörigkeit zu realisieren. Die Hoffnung auf einen Gott, der ihnen beisteht, wird wahrgenommen, wirkt aber eher abstrakt auf sie. Wir versuchen in der Klasse Gott im Leben zu erspüren, wenn wir am Schluss der Geschichte unsere Klassenkerze weitergeben und uns gegenseitig den Segen Gottes zusagen.

Stärkung wird hier erlebt im Sinne eines biographischen oder Sozialisation begleitenden Religionsunterrichts in Form konkreter Lebenshilfe und Aufbau von Lebenszutrauen.

Auch wenn Einzelne von sich sagen, dass sie nicht an Gott glauben, ist es auch für sie wichtig, über das Erwachsenwerden nachzudenken. Es ist wichtig zu überlegen, was passiert, wenn es im Leben nicht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe. Ich hoffe, dass die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass jeder Fehler machen und neue Lösungen suchen kann. Dabei muss nicht die Antwort des Glaubens im Mittelpunkt stehen, dass ich immer wieder umkehren kann, weil Gott mich wie ein Vater liebt. Ich schließe mich aber dem Wunsch eines Teilnehmenden aus dem Workshop an: „Ich wünsche mir für meine Schülerinnen und Schüler, dass sie Vertrauen in das Leben gewinnen und den Glauben als Chance wahrnehmen.“

## **Literatur**

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Lehrplan für die Berufsschulstufe, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, München 2007.

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.), Gänsehaut. Glauben auf dem Weg zum Erwachsenwerden. Ein Hörbuch für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg 2008.

Epping, Josef, Von Anekdote bis Wundergeschichte, München 2009.

Hessisches Sozialministerium (Hg.), Bildung von Anfang an, Wiesbaden 2007.

Jeremias, Joachim, Die Gleichnisse Jesu, Göttingen 1984.

Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn und München, Handreichung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Katholische und Evangelische Religionslehre, Bd. 1-2, Heilsbronn 2007.

Itze, Ulrike/Moers, Edelgard, Psalmen, Buxtehude 2009.

Hans Köpke

## Tobit – Eltern entdecken ein biblisches Buch

Es lohnt sich, das Buch Tobit zu entdecken! Hans Köpke lässt uns nacherleben, wie dieser Text die Wirklichkeit der beteiligten Eltern von Menschen mit einer Behinderung erschließt. Der Autor gibt jeweils zuerst den weitgehend unbekanntem und in evangelischen Bibeln meist apokryphen Bibeltext wieder, um anschließend Eindrücke aus den Gesprächen mit den Eltern zu schildern.

### 1. Bibelwochen mit Eltern von Menschen mit Behinderung

Im Rahmen der Berliner Bibelwochen, einem Seminarangebot der Evangelischen Kirchen der Union, gibt es jedes Jahr auch für die Zielgruppe der Eltern von Menschen mit einer Behinderung ein Tagungsangebot. Die Erfahrung hat gezeigt, dass diese Zielgruppe die biblischen Texte erfahrungsorientiert liest und hinterfragt, also immer wieder wissen will, wie der Bibeltext zur Lebens- und Glaubenshilfe im Alltag wird. Dabei wird bemerkenswert offen über die eigenen Erfahrungen gesprochen.

Unter diesem Aspekt habe ich für die Bibelwoche 2010 Texte aus dem Buch Tobit gewählt. Das Buch Tobit war den Teilnehmenden weitestgehend unbekannt, da es im evangelischen Bereich nicht in den Kanon der biblischen Schriften aufgenommen wurde und als apokrypher Text in vielen evangelischen Bibelausgaben nicht zu finden ist. Die Teilnehmenden waren erstaunt, wie viele Fragen und Probleme der Gestalten dieses biblischen Buchs den unseren heute ähneln und wie stark sie mit den eigenen Erfahrungen vergleichbar sind. Bibelwissenschaftliche und geschichtliche Aspekte traten in den Hintergrund. Die Auseinandersetzung mit den biblischen Gestalten, ihrem Denken und Handeln prägte die Gespräche.<sup>1</sup>

Zum gemeinsamen Lesen boten sich folgende Abschnitte des Tobitbuches besonders an: 2,10-3,6; 4,20-5,27; 6; 10; 11. Den Erläuterungen

<sup>1</sup> Den Teilnehmenden lagen zwei unterschiedliche Übersetzungen vor, zum einen die der Lutherbibel, zum anderen die von Eugen Drewermann (1985). Diese beiden Übersetzungen weichen deutlich voneinander ab, da sie auf unterschiedlichen Fassungen des griechischen Urtextes, die auch zeitlich unterschiedlich zu datieren sind, basieren.

der biblischen Textteile folgt hier jeweils eine kurze Zusammenfassung der Gruppengespräche, ohne jedoch auf sehr persönliche Aussagen der Teilnehmenden einzugehen.

## 2. Das Buch Tobit

Das Buch erzählt von dem frommen Israeliten Tobit, der nach dem Untergang des Nordreiches Israel in Assyrien lebt. Der Erzähler des Buches versetzt Tobit in die Zeit des Exils in Assyrien, etwa 800-700 v.Chr. Für die Forschung ist es am wahrscheinlichsten, dass das Buch etwa um 200 v.Chr. geschrieben wurde. Sein Anliegen ist nicht historische Exaktheit; der Erzähler hat vielmehr die in aller Welt verstreut lebenden Juden im Blick, die in der Diaspora mit ihrem Glauben allein stehen. Sie leben meist unter Menschen, die ihren Glauben missachten oder die sie aufgrund ihres Glaubens sogar verfolgen.

Das Buch Tobit kann als romanhafte (Lehr-)Erzählung bezeichnet werden. Von der wohl ursprünglich in hebräischer oder aramäischer Sprache verfassten Urschrift gibt es nur noch Fragmente, von denen einige in Qumran am Toten Meer gefunden wurden. Der Text des ganzen Buches liegt nur in griechischer Sprache vor. Da mehrere Textfassungen erhalten sind, stellt sich die Frage nach der Originalversion. Die vorliegenden deutschen Übersetzungen beziehen sich auf drei zum Teil stark voneinander abweichende Handschriften von unterschiedlichem Umfang.

Die theologische Bedeutung des Buches liegt in der Überzeugung, dass jede/r Israelit/in in den Nöten der Diaspora die rettende Hilfe Gottes erfahren kann, wenn sie/er in Treue zu diesem Gott und seinem Gesetz steht, aber auch zum Volk Israel und den Überlieferungen der Väter.

Im christlichen Kontext ist das Buch neben seiner Nutzung für ethische Belehrung für die Lehre von den (Schutz-)Engeln und Dämonen bedeutsam geworden.

Tobit ist nicht in die Hebräische Bibel aufgenommen worden. Es findet sich aber in der griechischen Übersetzung des Alten Testaments, der Septuaginta. In der frühen Christenheit war die Frage umstritten, ob das Buch Tobit in den Kanon der biblischen Schriften gehört. Bei den orthodoxen Christen gehört es seit ca. 800 n.Chr. zum biblischen Kanon, in der katholischen Kirche seit dem Mittelalter, spätestens 1546 seit dem Konzil von Trient. In den reformatorischen Kirchen wird Tobit als „apokryph“ eingestuft. Für Luther sind Apokryphen „Bücher, so der Heiligen Schrift nicht gleich gehalten und doch nützlich und gut zu lesen sind“, s. 3. Teil der „Einführung in die Apokryphen“ in der 1970 revidierten Textfassung der Lutherbibel.

Zur Frage nach der Historizität des Tobitbuches nimmt Drewermann aus tiefenpsychologischer Perspektive Stellung: „Haben die Personen des Tobit-Büchleins wirklich gelebt? Historisch gesehen gewiss nicht; tiefenpsychologisch aber leben sie in einem jeden Menschen, und diese Ebene der Wirklichkeit muss man verstehen, um den Ort zu betreten, an dem Gott den Menschen nahe ist. Vieles wird man dann lernen von der Ohnmacht der Angst und der Allmacht der Liebe, von dem Abgrund der Einsamkeit und dem Grund der Gemeinsamkeit, von menschlicher Verzweiflung und allmählicher Reifung. Am meisten aber wird man erfahren von dem Schutz und der Begleitung Gottes auf allen unseren Wegen, und daraus wird die Gewissheit wachsen, die dem Tobit-Büchlein am wichtigsten ist: dass es keinen Gegensatz gibt zwischen Heil und Heilung, zwischen Theologie und Psychologie, zwischen dem Suchen nach Gott und der Sehnsucht nach wenigstens einem Menschen, in dessen Gegenwart das Leben sich aufhellt und weit wird.“ (Drewermann 1985, 5f.)

### **3. Die Bürde der Behinderung, Eheprobleme und Resignation – wie Tobit erblindet und auf seine Behinderung reagiert (Tob 2,1 – 3,6)**

#### 3.1 Der Bibeltext

##### (1) Gottesfürchtig in einer Verfolgungssituation (Tob 2,1-10)

Tobit, ein gerechter und gottesfürchtiger Mann, wird von den Assyriern nach Ninive verschleppt. Er hält an seinem Glauben fest, hält sich an die Speisegebote, tröstet seine Landsleute und unterstützt sie aus seinem Vermögen. Immer wieder kommt es zu Verfolgungen der Juden. Als jüdische Beerdigungen verboten werden, beerdigt Tobit heimlich in der Nacht die Erschlagenen. Eine Weile geht das gut, dann wird er verraten und muss mit seiner Frau Hanna und seinem Sohn Tobias fliehen. Er wird zum Tode verurteilt, sein Besitz wird eingezogen. Völlig mittellos verbirgt sich Tobit, wird von Freunden heimlich versorgt. Als König Sanherib ermordet wird, kann Tobit wieder heimkehren. Ein großes Fest wird vorbereitet. Bevor dieses beginnt, erfährt Tobit von einem hingerichteten Juden. Er steht auf, lässt das Essen stehen, schafft den Toten in ein Versteck und begräbt ihn in der Nacht.

##### (2) Die Erblindung Tobits (Tob 2,10)

Der Verfasser des Tobitbuches baut in seine Erzählung eine Steigerung ein. Tobit ist eine Art Wiederholungstäter: Kaum ist er begnadigt, muss er schon wieder einen Toten begraben. Und das wird ihm auf ganz andere Weise als zuvor zum Verhängnis. Er ist durch die Berührung mit dem Toten für acht Tage unrein geworden. Weil er unrein ist, schläft er draußen,

außerhalb seines Hauses. „Da ließen die Sperlinge ihren warmen Kot in meine offenen Augen fallen, und es bildeten sich weiße Flecken in meinen Augen. Ich ging zu den Ärzten, doch sie konnten mir nicht helfen.“ (2,10). Was nun kommt, kennen wir sehr gut. Tobit sucht viele Ärzte auf, aber statt Hilfe zu erfahren, wird seine Krankheit immer schlimmer. Anfangs bekommen Tobit und seine Familie noch die Unterstützung eines Verwandten, dann ist die Familie auf sich gestellt.<sup>2</sup>

(3) Eheprobleme – der blinde Tobit beginnt seiner Frau zu misstrauen (Tob 2,11-14)

Tobit verliert durch seine Erblindung seine Rolle als Ernährer. Hanna, seine Frau, ernährt jetzt die Familie als Weberin. Als Hanna ihren Lohn bekommt, entzündet sich daran der Konflikt. Vermutlich ist sie wie die Tagelöhner täglich entlohnt worden und nach einer gewissen Zeit auch noch mit Naturallohn – hier mit einem „Böcklein für ihren Herd“. Tobit begegnet ihr nicht nur mit der misstrauischen Frage, wo das Tier denn herkäme. Darüber könnte man ja dann reden, nein. Tobit redet gleich weiter: „Es ist doch nicht etwa gestohlen?“ Was traut Tobit hier seiner Frau zu? Als frommer Jude bezieht er sich formal auf die religiösen Vorschriften: Gestohlenes Gut darf man nicht verzehren (V. 13). Seiner Frau glaubt Tobit nicht; er fordert sie auf, das Tier zurückzubringen und schämt sich noch ihretwegen. Hanna dagegen geht mit Tobit ins Gericht: „Wo sind die Zeichen deiner Barmherzigkeit? Wo sind die Beweise deiner Gerechtigkeit?“ (V. 14) – oder mit anderen Worten: „Du bist durch deine Behinderung misstrauisch und ungerecht geworden.“ Eine noch schärfere Antwort findet sich in der Lutherübersetzung: „Dein Glaube bringt uns nichts ein. Dein Glaube hat überhaupt erst dies Elend bewirkt.“

(4) Tobits Resignation – lieber sterben als verspottet werden (Tob 3,1-6)  
Und was passiert jetzt? Anstatt mit seiner Frau zu reden, spricht der fromme Mann mit Gott, klagt ihm sein Leid. Da ist zunächst einmal ein

<sup>2</sup> Das steht so nicht im Luthertext. Luther hatte einen Text vor sich, der Tobit wie den geduldigen Hiob in der Bibel schildert. Dagegen werden die Aussagen über seine Frau verschärft – wieder nach dem Vorbild des Hiobbuches – zu Ungunsten der Frau. Diese Verschärfung findet man vor allem in den lateinischen Übersetzungen. Im Luthertext wird Tobit nicht verbittert, weil Gott ihn hat blind werden lassen. Nur warum ist er so misstrauisch, als seine Frau das Böcklein mitbringt, warum traut er ihr zu, das Tier gestohlen zu haben? Im Luthertext wird Tobit von seinen Verwandten verhöhnt, im älteren Text haben alle Verwandten Mitleid mit ihm. Im Luthertext wird die Frau zornig, als Tobit vermutet, sie habe das Böcklein gestohlen, und macht ihm Vorwürfe wegen seiner Frömmigkeit und seiner Behinderung: „Da sieht man, dass deine Hoffnung nutzlos war und dass deine Almosen uns nichts einbringen.“ Ganz anders der ältere Text, da spricht die Frau an, wie ungerecht und unbarmherzig Tobit mit ihr umgeht: „Wo sind die Zeichen deiner Barmherzigkeit? Wo sind die Beweise deiner Gerechtigkeit? Siehe, was mit dir los ist, liegt offen da.“

formelhaftes Gebet, Gott ist gerecht und die Israeliten und Tobit persönlich haben Gottes Strafe verdient. Aber dann kommt die eigentliche Bitte: „Bitte lass mich sterben. Befreie mich zum Ort der Ewigkeit und wende dein Antlitz, Gott, nicht von mir ab.“ (V. 6). Mit dem Ort der Ewigkeit meint Tobit ein ruhiges Grab. Die „Aus“-Legenden sehen im ganzen Buch keine Auferstehungshoffnung. Tobit ist blind, ohne Mittel zum Leben bzw. angewiesen auf seine Frau als Ernährerin, für seine Mitmenschen eine Last. Das Schlimmste in seiner Situation ist für Tobit aber der Spott. Spott und Hohn bedeuten im alten Orient den sozialen Tod. Die Ehre eines Menschen ist auf eine nicht wieder gut zu machende Weise verletzt, die dem Sterben nahe kommt. Man spürt, der Mann kann nicht mehr. Er hat keine Kraft mehr, diese Situation weiter zu ertragen.

### 3.2 Gedanken aus den Elterngesprächen

#### (1) Behinderung und Glaube

Obwohl Tobit in großer Treue an den jüdischen Geboten und Gesetzen festhält, wird er nicht von einer Behinderung verschont.<sup>3</sup> Ein verhängnisvoller Zusammenhang: Weil er die jüdischen Reinheitsgebote beachtet und deshalb nach der Beerdigung draußen schläft, kommt überhaupt der Sperlingskot in seine Augen. Seine Behinderung eine Folge seiner Gesetzestreue? Dies muss für Tobit eine starke Glaubensanfechtung gewesen sein. Er versteht sie als Strafe Gottes und nimmt sie scheinbar klaglos an. Bei genauerer Betrachtung trifft dies jedoch nicht zu. Weil er als Behinderter Spott erfährt, weil über seinen Glauben gespottet wird, möchte er lieber sterben.

Aus eigenem Erleben wissen wir Eltern, wie schwer es ist, Leid und Behinderung anzunehmen, wie weh es tut, wenn nahe Verwandte und Freunde die behinderten Kinder nicht akzeptieren, kein Verständnis für die intensive Förderung und Pflege der behinderten Kinder zeigen, die das Leben der Eltern „behindern“. Dies alles klaglos hinzunehmen, ist unmenschlich.

#### (2) Rollenwechsel in der Ehe

Weil der blinde Tobit die Familie nicht mehr ernähren kann, übernimmt Hanna, seine Frau, diese Aufgabe durch Webarbeiten. Wir verstehen, dass dies ein Mann wie Tobit kaum verkraften kann. Das lässt sein traditionelles Rollenbild nicht zu. Die Situation spitzt sich zu, als Hanna als Extralohn ein Böcklein heimbringt. Tobit stellt diesen Extralohn in Frage, traut seiner Frau einen Diebstahl zu. Heute wäre solch ein Verhalten ein triftiger

<sup>3</sup> So fremd die Reinheitsgebote für uns sind, aus medizinischer Sicht sind viele von ihnen verständlich. Auch wir versuchen durch Desinfektion, Impfung und Isolation, Krankheitserreger abzuwehren – man denke nur an all die Maßnahmen im Zusammenhang der Schweinegrippe.

Scheidungsgrund: Missmut, mangelndes Vertrauen, Demütigung. Soll da die Frau noch schweigen?

Hier sahen wir Eltern einen durch seine Blindheit verbitterten Tobit, einen jüdischen Gerechten, der lieber seiner Frau Unrecht tut, ihre Würde verletzt, als ein religiöses Gesetz zu übertreten. Die kritischen Worte seiner Frau hat Tobit selbst provoziert. Dass er dann nicht mehr leben will aus verletztem Stolz, bitterer Enttäuschung und Trotz, zeigt uns, dass er nicht gelernt hat, seine Behinderung anzunehmen und mit ihr zu leben.

#### **4. Die Hoffnung eines blinden Vaters und die Sorge der Mutter – durch eine Reise soll der Sohn die Familie wirtschaftlich absichern (Tob 3,7-5,23)<sup>4</sup>**

##### 4.1 Der Bibeltext

(1) Sara betet – eine Parallelgeschichte (Tob 3,7-17)

Wir haben gelesen, wie Tobit Gott um seinen Tod bittet. Am gleichen Tag betet in der entfernten Stadt Medien eine Frau namens Sara zu Gott. Auch sie möchte sterben. Man wirft ihr vor, nacheinander sieben Männer immer in der Hochzeitsnacht ermordet zu haben. Für Sara, eine fromme, züchtige Frau, ist es ein böser Geist gewesen, der ihre Männer getötet hat. In derselben Stunde werden die Gebete von Sara und Tobit von Gott erhört, aber nicht so erfüllt, wie sie es sich wünschen. Stattdessen wird der Engel Rafael gesandt, um beiden zu helfen, aber das wissen die beiden noch nicht.

(2) Reisevorbereitungen für den Sohn (Tob 4,1-5,3)

Tobit rechnet damit, dass sein Gebet erhört wird und er bald sterben darf. Deshalb ruft er seinen Sohn Tobias und gibt ihm zunächst sein Vermächtnis weiter. Das besteht aus frommen Lebensregeln: „Ehre deine Mutter. Habe immer Gott vor Augen. Halte die Gebote. Gib Almosen. Bleib treu in der Ehe.“ (4,3).

Erst nach dieser Vorrede kommt die ganz praktische Vorsorge für Frau und Sohn. Tobit will seinen Sohn auf eine weite Reise schicken. Er soll zehn Talente Silber von Tobits Vetter Gabael einlösen, ca. 350 kg Silber. Da ist also auf der einen Seite die materielle Fürsorge für die Familie. Er will ihr ein Erbe hinterlassen. Tobias ist dazu bereit, die Reise zu tun, und er fragt gleich ganz nüchtern und sachlich: „Welches Erkennungszeichen soll ich Gabael geben, dass er mir glaubt und mir das Geld aushändigt? Außerdem kenne ich den Weg nicht.“ Für ein Erkennungszeichen ist schnell gesorgt, aber Tobias braucht auch einen kundigen Reisebegleiter.

---

4 Tob 4,20–5,23 wurde in der Übersetzung von Drewermann gelesen.

(3) Ein Engel begleitet den einzigen Sohn (Tob 5,4-5,17)

Natürlich ist es kein Zufall, dass Tobias auf der Suche nach einem geeigneten Reisebegleiter auf Rafael stößt, der sich hier Asarja („Jahwe hat geholfen“) nennt. Rafael heißt übersetzt: „Gott heilt“. Da sind schon die Namen das Programm. Nun muss der Sohn dem Vater seinen Reisebegleiter vorstellen. „Stell ihn mir vor, dass ich seine Familie und seinen Stamm erfahre. Man muss sehen, ob er zuverlässig ist, dich zu begleiten.“ Nur ein ehrbarer Jude ist für Tobit als Reisebegleiter akzeptabel.

Auffällig ist nun die Begrüßung zwischen Asarja und Tobit. Asarja antwortet auf Tobits Begrüßung mit einem Segenswunsch. Und wie reagiert der resignierte Mann darauf? „Vermag ich noch Glück zu erfahren? Ich bin ein Blinder.“ (V. 10). Er beklagt seine Blindheit und dass er damit lebend bei den Toten (im Finstern) sei. Für Tobit haben die Toten keine Hoffnung mehr, nur das Grab und die Finsternis bleiben ihnen.

„Hab Vertrauen!“, sagt der Engel, aber dies kann Tobit nicht als Trost annehmen. Tobit wechselt das Thema, will wissen, aus welcher Familie Asarja stammt. Die Herkunft Asarjas vermag Tobit zu beruhigen. Er kennt sogar dessen Brüder und betont: „Sie haben den rechten Weg nicht verlassen.“ Nun ist Asarja hoch willkommen.

Tobias, der Sohn, soll sich reisefertig machen. Dann spricht Tobit den Reisesegen: „Gott, der im Himmel wohnt, beschütze euch und führe euch sicher und gesund zu mir! Sein Engel begleite euch zum Schutz“ (V. 17). Der Verfasser des Tobitbuches hat Humor. Da weiß Tobit gar nicht, dass Asarja ein Engel ist und spricht: „Sein Engel begleite euch.“ Hier ist Tobit einerseits doppelt blind, andererseits spricht er eine starke Hoffnung aus. Das bekommt in der folgenden Szene Bedeutung.

(4) Die Sorgen und Vorwürfe der Mutter, die ihren Sohn ziehen lassen soll (Tob 5,18-23)

Nachdem Tobias, der Sohn, die Eltern umarmt hat und mit Asarja loszieht, beginnt Hanna zu klagen und Tobit Vorwürfe zu machen. Diese Szene ist für die exegetische Forschung eine spätere Textergänzung; zweifellos wollte der Kompilator die gläubig-vertrauensvolle Haltung Tobits mit der Trauer und Verzweiflung Hannas kontrastieren. Aber wie aktuell klingen ihre Worte. Sie passen gerade für unsere Zeit so gut: „Warum hast Du unser Kind fortgeschickt? Es ist doch unsere Stütze. Ich hoffe, das Geld ist Dir dir nicht wichtiger als unser Kind. Wir sind doch bisher mit dem zurechtgekommen, was Gott für uns bereithält.“ So höre ich Hannas Worte. Hanna spricht ihre Ängste klar aus. Sie ist nicht gefragt worden, ob der Sohn diese Reise machen sollte.

Tobit dagegen hat nach dem Gespräch mit Asarja neues Vertrauen bekommen. Jetzt kann er Hanna zur Seite stehen und sie trösten: „Mach Dir keine Sorgen, ein guter Engel reist mit ihm.“ (V. 22). Tobit scheint

mit einem Schutzengel zu rechnen, der den Sohn begleitet. Er ahnt aber nicht, dass Asarja dieser Schutzengel ist.

Übrigens, Tobit redet hier seine Frau mit „Schwester“ an. Das klingt partnerschaftlich, meint aber wohl eher die Schwester im Glauben. Ihr Glaube, ihr Vertrauen wird also zugleich mit dieser Anrede angesprochen: „Vertraue auf den Schutzengel“. Und Hanna hört auf zu weinen (V. 23).

#### 4.2 Gedanken aus den Elterngesprächen über Tobit

##### (1) Das Leben des Kindes gegen finanzielle Erwägungen

Hanna wird nicht gefragt. Das stößt uns heute bitter auf, wenn Eheleute vor solch einer wichtigen Entscheidung nicht miteinander reden, aber das entspricht den damaligen patriarchalen Strukturen. Allerdings: Solche Strukturen finden wir noch heute – auch in unserer Gesellschaft.

Tobit erhofft seinen Tod, er möchte verständlicherweise seine Familie abgesichert wissen. Diese Absicht ist ehrenwert. Dafür muss aber der Sohn Tobias auf eine gefährliche Reise geschickt werden, um sich Geld, das in einer anderen Stadt deponiert ist, abzuholen. Tobit will die Gefahr minimieren, indem er einen erfahrenen Reisebegleiter für den Sohn auswählt. Hanna, die Mutter spricht ihre konkreten Ängste aus – wie dies bis heute Mütter eher als Väter tun – und stellt schließlich sogar die Frage, ob Tobit das Geld wichtiger sei als das Leben des Kindes.

Diese Frage bewegte viele Eltern, weil bei Krankenkassen und staatlichen Institutionen oft die Höhe des bewilligten Geldes bestimmt, wie viel Förderung und Therapie für die behinderten Kinder möglich ist. Oft spielt Geld bereits eine Rolle bei der Entscheidung, ob ein Kind überhaupt in die Welt gesetzt wird – Kinderwunsch contra Lebensstandard. Leider kann es darum aber auch bei dem zunehmenden gesellschaftlichen Druck auf werdende Eltern gehen, die Schwangerschaft abbrechen zu lassen, wenn eine Behinderung droht. Ist das Geld wichtiger für unsere Gesellschaft? Wie viel medizinische Versorgung, wie viel Pflege wird chronisch kranken oder alten Menschen noch zugestanden?

##### (2) Wem kann ich mein Kind anvertrauen?

Bei der Suche nach einem geeigneten Reisebegleiter kann Tobit nur einen glaubensfesten Juden akzeptieren. Diese Sorge kennen wir als Eltern auch: Ist mein Kind in guter Gesellschaft? Wir fürchten schlechte Einflüsse auf unsere Kinder. Die Eltern verstanden einerseits, dass ein bisher behüteter Sohn einen Begleiter braucht, der ihm auch in Lebensfragen Orientierung geben kann. Die Festlegung auf einen Begleiter jüdischen Glaubens wurde dabei allerdings als Einseitigkeit und Engstirnigkeit gesehen. Man fühlte sich an Fundamentalisten erinnert, die oft sehr eng in ihrem Urteil sind. Trotzdem bleibt immer die Frage: Wem kann ich mein Kind anvertrauen,

wer ist heute vertrauenswürdig (s. aktuell die Fälle sexueller Gewalt in der katholischen Kirche, in Schulen, Internaten und Heimen)? Tobit prüft, ob er dem Reisebegleiter seinen Sohn anvertrauen kann. Die Herkunft, der gute Name des Asarja stärken sein Vertrauen. Das war für uns durchaus zu verstehen, denn ein Arzt, ein Krankenhaus, eine Einrichtung, ein Produkt mit gutem Namen sind auch uns wichtig. Hier wurden auch die Probleme angesprochen, die die Heimunterbringung der eigenen Kinder mit sich bringt.

Nicht nur die Frage, wem man sein Kind anvertrauen kann, sondern auch die Frage, was ich meinem Kind zutrauen kann und darf, spielte für die Eltern eine Rolle. Sehr häufig haben die Eltern erfahren, welche Fähigkeiten und welches Durchsetzungsvermögen ihre Kinder entwickelt haben, wenn sie beispielsweise in Schule oder Werkstatt von anderen Personen gefordert wurden.

### (3) Behinderung und Resignation

Bei der Begegnung mit Asarja, dem Reisebegleiter, ist Tobit doppelt blind. Er ahnt nicht, dass er einem Engel begegnet, kann dessen ermutigende Worte nicht akzeptieren. Tobit fühlt sich abgeschnitten vom Leben. Er kann seine Behinderung nicht annehmen.

Menschen mit solch einer Haltung machen sich und anderen – nach der Erfahrung der Eltern – das Leben schwer. Sie sind kaum zu motivieren und zu ermutigen. Ihr Leben hat faktisch keine Perspektive mehr, und ein Leben ohne Perspektive lässt Todessehnsucht aufkommen. (Die Suizidrate bei alten Menschen mit schlechter gesundheitlicher Prognose ist hoch.)

### (4) Ein Heer von Schutzengeln für unsere Kinder

Ist es nur eine Vertröstung für seine Frau oder vertraut Tobit selbst darauf, dass ein Schutzengel ihren Sohn begleitet? Dass man von Schutzengeln spricht, ist heute eher verwunderlich als zu biblischen Zeiten. Aber auch die Eltern bekannten im Gespräch, dass sie durchaus mit Schutzengeln in ihrem Leben rechneten und sie sich besonders für ihre Kinder wünschten. „An manchen Tagen braucht unser Kind davon gleich ein ganzes Heer...“. Das Lebensrisiko ihrer Kinder und der Wunsch, Schaden vom Kind abhalten zu können, bestimmt das tagtägliche Denken der Eltern, vor allem von Müttern. Gelegentlich stellen Kinder mit Behinderung selbst fest, dass sie in vielen gefährvollen Situation von „guten Engeln“ begleitet wurden. Die Frage nach der Präsenz bei der Geburt ist für sie kein Thema.

## 5. Die Sorge und Angst um das eigene Kind lösen sich, weil Gott Menschen zusammenführt und ihre Reise segnet (Tob 6-11)

### 5.1 Der Bibeltext

#### (1) Kapitel 6 - 9

Es trifft alles ein, wie der Engel es vorausgesagt hat. Sara und Tobias treffen aufeinander und verlieben sich. Tobias überlebt die Hochzeitsnacht mit der vermeintlich männermordenden Frau. Der böse Geist wird vertrieben. Und dann wird eigentlich erst richtig Hochzeit gefeiert – 14 Tage lang. Währenddessen besorgt der Engel das Geld von Gabael. So ist Tobias am Ende der Hochzeitfeierlichkeiten ein doppelt reicher Mann. Kapitel 10 setzt ein, als die Feierlichkeiten zu Ende gehen.

#### (2) Warten auf den ausbleibenden Sohn

Wir lesen zu Beginn des Kapitels 10, wie unterschiedlich die Eltern auf das Ausbleiben des Sohnes reagieren. Der Vater berechnet die Anzahl der Reisetage, sucht nach sachlichen Gründen, die die Rückkehr verzögern könnten (V. 1-3). Die Mutter denkt ganz an den Sohn und hält ihn bereits für tot (V. 4). Während beim Vater allmählich die Angst aufsteigt, beginnt die Mutter schon eine Art Totenklage. Sie macht sich selbst Vorwürfe: „Ach Kind, dass ich dich ziehen ließ, das Licht meiner Augen!“ (V. 5). Tobit versucht Hanna mit sachlichen Argumenten zu beruhigen, geht so aber nicht auf ihre Ängste ein. Da ist ihre Antwort gefühlsmäßig zutreffend: „Lass, versuch mich nicht zu täuschen! Mein Kind ist tot.“ (V. 7).

Trotzdem geht Hanna täglich hinaus und hält Ausschau nach dem Sohn – man fühlt sich an den Vater in dem Gleichnis vom verlorenen Sohn erinnert. Bei Sonnenuntergang geht auch im übertragenen Sinn die Sonne unter, ist da nur Finsternis und die Nacht des Todes. Hanna weint und klagt die ganze Nacht um ihren Sohn.<sup>5</sup>

#### (3) Der Sohn will zu seinen Eltern zurückkehren

In der zweiten Hälfte von Kapitel 10 findet ein Szenenwechsel statt: Tobias, der Sohn, bittet den Schwiegervater, jetzt aufbrechen zu dürfen. „Denn mein Vater und meine Mutter haben sonst keine Hoffnung mehr.“ (V. 8). Wie reif ist Tobias auf dieser Reise geworden. Verantwortungsbewusst drängt er auf die Heimkehr und lässt sich vom Schwiegervater nicht umstimmen. Tobias geht entschieden seinen Weg.

---

<sup>5</sup> Im Luthertext drückt Hanna ihre Klage noch intensiver aus: „Warum haben wir dich auf die Reise geschickt, du Licht unserer Augen, Stütze im Alter, Trost unseres Lebens, von dem wir uns Nachkommen erhofften. Du warst unser Ein und Alles, wir hätten dich nicht fortschicken dürfen.“ Hanna spricht hier ganz konkret an, wie wichtig der Sohn für die beiden Alten ist und wie nur er auch das Band der Generationen weiterknüpfen kann, in dem sie nach dem Tode weiterleben.

(4) Die Schwiegereltern Tobias' müssen ihre Tochter verabschieden. Im Abschiedsritual wird das orientalischere Rollenverständnis sichtbar. Sara wird dem Schutz des Mannes anvertraut.<sup>6</sup> Ich möchte noch aus den Segensworten der Edna, der Schwiegermutter, zwei Sätze hervorheben: „Vor dem Antlitz des Herrn übergebe ich dir meine Tochter als ein anvertrautes Gut. Betrübe sie nicht, solange du lebst.“ Das klingt so deutlich anders als etwa „Dir gehört jetzt meine Tochter.“ Ein anvertrautes Gut ist kein Besitz. Mit solchem Gut muss ich sorgsam umgehen. Und auch der zweite Satz „Betrübe sie nicht, solange du lebst“, ist höchst bemerkenswert (V. 13).

Bei beiden Elternteilen der Sara ist der Wunsch da, dass sie Kinder bekommt und die Großeltern ihre Enkel noch erleben dürfen (V. 13). Der Blick geht nach vorn auf das Geschick der Nachkommen.<sup>7</sup> Unter gegenseitigen Segenswünschen tritt das junge Paar nun seine Reise nach Ninive an (V. 14).

#### (5) Die Rückkehr des Sohnes – die Mutter

Im 11. Kapitel lesen wir, wie der Engel Rafael wieder die Regie übernimmt und Tobias rät, wie jetzt zu handeln ist (V. 1). Tobias lässt seine Frau mit dem Tross der Mägde und Knechte, mit Schafen, Kamelen und Eseln langsam weiterziehen. Er selbst eilt mit Rafael voraus. Als Erste nimmt natürlich Hanna, die Mutter, ihren Sohn wahr (V. 5-6). Als sie Tobias zur Begrüßung umarmt, sagt sie Worte, die mich an den alten Simeon im Tempel erinnern, als der das Kind Jesus in den Armen hält. Hanna sagt hier: „Ich habe dich wiedergesehen, nun kann ich sterben.“ (V. 9). Mit anderen Worten: „Jetzt hat sich mein Leben erfüllt“.

#### (6) Tobias bringt seinem Vater Heilung

Und nun das Wiedersehen mit dem Vater: Tobias eilt zum Vater wie ein helfender Arzt. Auf seiner Reise war er von Rafael/Asarja genötigt worden, die Galle eines Fisches aufzubewahren. Fischgalle wurde in damaliger Zeit in Assyrien und Ägypten zur Heilung von Augenkrankheiten eingesetzt; noch bis ins 20. Jahrhundert wurde sie als Heilmittel verwendet. „Und wenn jemand weiße Flecken in den Augen hat, soll man die Augen mit Galle bestreichen, so wird er geheilt.“ (Tob 6,9). Diese streicht Tobias dem Vater nun als Arznei auf die Augen. Hier greift Gott nach dem Verständnis des Verfassers ein, indem er sich irdischer Helfer und bekannter Medizin bedient. Die Menschen erfahren Gottes Macht über Leiden und Krankheit in ganz konkreten, weltlichen Heilmitteln. Genau so verstehen

6 Im Luthertext werden Saras Aufgaben noch extra betont: „Ehre die Eltern deines Mannes, liebe deinen Mann, leite die Kinder und das Gesinde recht, stehe dem Haus wohl vor und halte dich selbst untadelig.“

7 Die Schöpfung geht so weiter, jede Generation webt gewissermaßen an einem großen Teppich. Jede Generation tut das ihr zugeordnete Werk als Teil der Schöpfung. Nur Gott kennt das Muster.

es Tobit und sein Sohn. Letztlich ist es in ihren Augen Gott, der heilt; die irdischen Helfer werden einbezogen. Höhepunkt des Glücks Tobits ist jedoch, dass er seinen Sohn *sehen* kann (V. 13 und 14).

Interessant ist die Sicht Tobits, wie er nun seine Behinderung versteht: „Gott hat mich gezüchtigt“. Das ist eine alttestamentliche Sicht. Jesus hat uns klar gemacht, dass Behinderung keine Strafe Gottes ist.

(7) Ein Gott, der die Menschen zusammenführt

Doch nun kann Tobit wieder sehen. Er sieht die Welt wieder mit anderen Augen an, und das bekennt er vor den Leuten von Ninive, als er seiner Schwiegertochter zur Begrüßung entgegenggeht (V. 16). Ja, er hat jetzt einen verheirateten Sohn, einen gestandenen Mann mit Vermögen an seiner Seite. Tobit legt Zeugnis ab für das Walten Gottes (V. 17). Letztlich sieht er seine ganze Lebenshaltung und Frömmigkeit bestätigt. Und dann wird gefeiert mit allen Juden in Ninive. Sara, die Schwiegertochter, ist von Herzen willkommen, und der, der Sara und Tobias zusammengeführt hat, wird ein ums andere Mal gepriesen.

## 5.2 Gedanken aus den Elterngesprächen

(1) Typisch Mann – typisch Frau?

Tobias, der Sohn, hat einen Reifeprozess durchgemacht. Bemerkenswert klar drängt er auf die Heimkehr zu seinen Eltern. Er denkt sich in die Sorgen seiner Eltern hinein und lässt sich auch nicht durch wohl gemeinte Worte von seinem Ziel ablenken. Wie Recht Tobias mit seinen Überlegungen hat, zeigt sich an den Reaktionen seiner Eltern. Sie warten unruhig auf den Sohn. Die Mutter macht sich Vorwürfe, den Sohn fortgeschickt zu haben. Tatsächlich hat dies aber der Vater zu verantworten, der die Mutter gar nicht in seine Pläne mit einbezogen hat.

Die Eltern stellten fest, dass Mütter sich schnell Vorwürfe machen, obwohl bei genauerer Betrachtung dazu gar kein Anlass ist. Die Sorgen und Ängste von Tobit und Hanna unterscheiden sich deutlich. Beim Mann sind sie hier vom Verstand her geprägt, bei der Frau vom Gefühl. Typisch Mann – typisch Frau...? Dazu gab es viel zu diskutieren.

(2) Dein Ehepartner ist dir anvertraut

Beim Abschied von ihren Eltern bekommt Sara viele Ermahnungen und Wünsche mit auf den Weg. Bis heute können solche gut gemeinten Ermahnungen sehr belastend sein für die Zukunft der Kinder. Die Rolle der Ehefrau im alten Orient unterscheidet sich deutlich von unserem heutigen Eheverständnis, aber auch heute sind wir noch weit entfernt von echter Emanzipation und Gleichberechtigung (s. gleicher Lohn für gleiche Arbeit, gerechte Aufteilung der Arbeiten in der Familie).

Bemerkenswert ist der Gedanke, „der Ehepartner ist dir anvertraut“. Wie viel Liebe und gegenseitiges Bemühen umeinander steckt in diesem Gedanken! Man fühlt sich an die Schöpfungsgeschichte erinnert: „Die Erde ist uns anvertraut“. Wenn der Mensch nach alttestamentlicher Vorstellung mitwirkt an der Schöpfung als ein Teil davon, dann zählen dazu auch Ehe und Familie.

### (3) Rollentausch und die bleibende Sorge um das behinderte Kind

Bei der Heimkehr wird Tobias schon von Weitem von seiner Mutter gesichtet, weil sie tagsüber ständig nach ihm Ausschau hält. Trotz allem rechnet sie mit ihm und seinem Kommen. Die Rollen von Mutter, Vater und Sohn haben sich in der Zwischenzeit verändert. Der Sohn ist nicht nur eigenständiger geworden und gereift: Er ist jetzt unabhängig, ist verheiratet, hat Besitz und hat die Medizin, um den Vater zu heilen. Der hilfsbedürftige Vater erfährt Hilfe durch den Sohn. Hier findet ein Rollentausch statt.

Der Gedanke an eine eigene Hilfslosigkeit im Alter macht den Eltern Sorge, denn ein Rollentausch in der Familie ist nur da vorstellbar, wo gesunde erwachsene Kinder für die Eltern sorgen könnten. Die Sorge um das behinderte Kind bleibt ein Leben lang – auch wenn die behinderten Kinder im Heim wohnen. Die besondere Bindung zum behinderten Kind bleibt immer bestehen.

## **Literatur**

Drewermann, Eugen, Voller Erbarmen rettet er uns. Die Tobit-Legende tiefenpsychologisch gedeutet, Freiburg i.Br. 1985.

Gabriele Panning

## „Unter Deinem Schutz und Schirm“ – Playing Bibliodrama Arts im Religionsunterricht

Wie können biblische Aussagen heute vermittelt werden? Gabriele Panning zeigt, wie man mit Bibliodrama und Playing Bibliodrama Arts Psalmverse erschließen kann. Eine Vorbedingung für ein solches Unterfangen stellt sie: einen angeleiteten Selbstversuch, um sich einem solchen Gestaltungsweg annähern zu können.

### 1. Im Spannungsfeld von Autonomie und Angewiesensein

Ein spannendes Unterfangen: Als Pastoralreferentin, die die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen nicht kennt, einen Workshop anzubieten, der mit Gestaltungselementen arbeitet, die wenig oder gar nicht bekannt sind... So kam die Einladung dazu für mich als Überraschung und gleichzeitig als Herausforderung daher und machte Lust, mich darauf einzulassen. Mit diesem Artikel stellt sich eine neue Frage: Wie kann ich etwas beschreiben, das im Grunde nur selbsttätig erfahren werden kann? Nun bin ich angewiesen auf Ihr Interesse und Ihre Lust weiter zu lesen, und bin damit unversehens mitten im Thema des diesjährigen Forums zum Spannungsfeld von Autonomie und Angewiesensein.

Im Grunde stehe ich in jedem Setting religionspädagogischer Arbeit immer in dieser Spannung. Überall da, wo ich den lebendigen Glauben an den lebendigen Gott bezeugen will, bleibe ich angewiesen auf das Mittenderer, für die ich mein Angebot mache. Die Teilnehmenden entscheiden autonom für sich, ob sie sich auf das Angebot einlassen oder nicht, selbst wenn ihre Autonomie stärker eingeschränkt ist. Doch gerade Menschen mit Behinderungen entscheiden oftmals eher „aus dem Bauch heraus“, ob sie das wollen, was ihnen angeboten wird oder nicht – und sie verhalten sich ebenso autonom wie andere Menschen. So biete ich ihnen autonom meine Überlegungen, Erfahrungen und Gestaltungselemente an, hoffe auf ihre autonome Entscheidung, sich darauf einzulassen, und erwarte, dass aus unserem gegenseitigen Angewiesensein eine Bereicherung erwächst.

Die Grundgestalt für den angebotenen Workshop geht zurück auf meine Abschlussarbeit für die Ausbildung zur Bibliodramaleiterin. Sie umfasste eine Unterrichtseinheit von neun Stunden im Religionsunterricht einer vierten Grundschulklasse. Thematisch standen ausgewählte Verse aus Psalm 91 im Zentrum. Ich stelle Ihnen im Folgenden die ausgewählten Verse des Psalms und meine Überlegungen dazu vor. Dann erläutere ich die beiden Gestaltungswege, mit denen ich den Psalm erschlossen habe. Ich wähle diese Ausdrucksform bewusst anstelle von „Methode“. Es folgen der konkrete Ablauf des durchgeführten Workshops und einige abschließende Reflexionen.

## 2. Das Thema: Unter Deinem Schutz und Schirm

### Psalm 91

*1 Wer im Schutz des Höchsten wohnt  
und ruht im Schatten des Allmächtigen –  
2 der sagt zum Herrn:*

*Du bist für mich Zuflucht und Burg,  
mein Gott, dem ich vertraue.*

(...)

*4 Mit seinen Flügeln beschirmt er dich,  
unter seinen Schwingen bist du geborgen,  
seine Treue ist dir Schild und Schirm.*

*5 Du brauchst dich nicht zu fürchten  
vor dem Schrecken der Nacht,  
noch vor dem Pfeil, der am Tag fliegt.*

(...)

*11 Denn er befiehlt seinen Engeln,  
Dich zu behüten auf all deinen Wegen*

*12 Sie tragen dich auf ihren Händen,  
damit dein Fuß nicht an einen Stein stößt;*

*13b (...) Du trittst auf Löwen und Drachen.*

*14b (...) Ich will ihn schützen,  
denn er kennt meinen Namen.*

*15a/b Wenn er mich anruft,  
dann will ich ihn erhören,  
ich bin bei ihm in der Not,*

(...)

*16 Ich sättige ihn mit langem Leben,  
und lasse ihn schauen mein Heil.*

Grundlage des Textes ist die Einheitsübersetzung. Die Abweichungen erklären sich daraus, dass die Verse im Blick auf die Kinder ausgewählt, und zum Teil im Rahmen des übersetzerisch Möglichen vereinfacht wurden. In Vers 4c wurde das Wort „Schirm“ anstelle des Wortes „Schutz“, das den gleichen Sinngehalt vermittelt, gewählt.

Psalm 91 ist eine einzige Zusage zum Vertrauen. Die im Psalm gewählten Bildworte: der Schatten des Allmächtigen, Zuflucht, Burg, die beschirmenden Flügel, die Engel, die auf Händen tragen etc. machen dies anschaulich. Es ist die Zusage, dass der Gott, zu dem der Psalmbeter spricht, einer ist, der auch in den schlimmsten Lebenssituationen mitgehend, schützend und rettend dabei ist (Deissler 1979, 361f.).

Dabei ist es wichtig, die Spannung im Blick zu behalten, dass konkrete Lebenserfahrungen durchaus im Widerspruch zu dieser Zusage stehen können. Denn Menschen machen sehr wohl die Erfahrung, vom Unheil getroffen zu werden, unter die Räder zu kommen oder den konkreten „Drachen“ im Alltag keineswegs immer gewachsen zu sein.

Die Frage, die ausgehalten werden muss, ist die, ob diese Zusage Gottes, ein treu Schützer und Mitgehender zu sein, nur zutrifft, wenn ich „ungeschoren davon komme“ oder ob sich seine Zusage nicht gerade im durchgestandenen Leiden bewährt?!

Der Grundgedanke vom „Schutz-Schirm“ Gottes war dann ausschlaggebend für die Idee, den Zugang zum Psalm über den realen Schirm und das Spiel damit zu suchen.

### **3. Der Gestaltungsweg: Playing Bibliodrama Arts**

#### **3.1 Eine Ausgangsfrage**

Im Laufe meiner religionspädagogischen Tätigkeit wurde mir eine Frage immer wichtiger: Welche Gestalt könnte Lernen gerade im Fach Religion für Kinder haben, dass sie ihre eigene Lernspur, ihren eigenen Zugang zum jeweiligen Thema entdecken, dass sich die Verbindung mit ihren Lebenserfahrungen unmittelbar erschließt und deren spirituelle Dimension zu erspüren ist?

In abgewandelter Form gilt die gleiche Frage auch für die Tätigkeit in der Gemeinde: Wie können die Inhalte biblischer Texte und der Glaubens-tradition so geöffnet werden, dass die Menschen darin sich selber und ihrem Gott begegnen?

## 3.2 Bibliodrama lernen und Playing Arts entdecken

Die Frage führte mich zunächst in die Ausbildung zur Leiterin von Bibliodrama. Ein Leiterwechsel in der Ausbildung brachte mich in Berührung mit Christoph Riemer und seinem aus der Theater- und Spielpädagogik entwickelten Ansatz von Playing Arts. Dieses Erleben führte bei mir zu der Verschränkung beider Gestaltungswege, die ich jetzt im Einzelnen vorstellen möchte.

### 3.2.1 Bibliodrama

Als kreativer Zugang zu biblischen Texten hat sich Bibliodrama (kurz: BD) in unterschiedlichen Ausprägungen mittlerweile etabliert. Es ist ein für die Arbeit mit biblischen Texten geläufiger Begriff geworden (Warns/Fallner 1999). Bei genauerem Hinsehen gibt es allerdings viele Randunschärfen. Was aber ist Bibliodrama?

Bei einem BD-Workshop mit Studierenden der Religionspädagogik erfuhr ich, dass der Begriff „Bibliodrama“ zwar nach Form und Inhalt zum Prüfungsstoff gehört, allerdings ganz praktisch in der Regel völlig ohne eigene Erfahrung bleibt. Eine Teilnehmerin äußerte ihre Befürchtung: „Ich dachte schon, wir müssen jetzt den ganzen Tag Bibel spielen.“

Es gibt sie sicher nicht: die lupenreine Definition von BD. Es gibt vielmehr eine große Bandbreite bibliodramatischer Schulen, die schwerpunktmäßig in der evangelischen Kirche ausgebildet wurden. Viele davon sind strukturell in der seit langem ökumenischen „Gesellschaft für Bibliodrama, Bielefeld“ (kurz: GfB) gebündelt, wo Richtlinien für die Ausbildung – auch im internationalen Dialog – erarbeitet wurden. Im katholischen Bereich stehen die Namen Hermann Andriessen und Nicolaas Derksen für eine anerkannte Schule.

Die Bibliodramagestalt, wie ich sie kennengelernt habe, lässt sich wie folgt umreißen:

- (1) *Der Ausgangspunkt ist der TEXT-RAUM*  
und: die Teilnehmenden – soweit es mir möglich ist, diese zu kennen,  
und: deren Geschichte auch als Gruppe,  
und: ich selbst, meine Geschichte und mein aktueller Zugang zu dem Text.
- (2) *Das Setting*  
Wichtig zu beachten ist das Setting: die räumlichen und zeitlichen Bedingungen – z.B. je kürzer die zur Verfügung stehende Zeit ist, umso kleiner ist der Textausschnitt zu wählen.
- (3) *Der vorausliegende Anfang*  
„Es beginnt, bevor es beginnt“! – in dem Moment, in dem die Texterschließung beginnt, beginnt das Bibliodrama.
- (4) *Die Aufgabe der Leitung*  
Die eigentliche Arbeit des Leiters/der Leiterin ist die gründliche

Vorbereitung, die Auseinandersetzung mit dem Text, ein theologisch angemessenes Verstehen, was nicht notwendigerweise eine detaillierte Exegese meint. Der Text gibt den roten Faden für die Arbeit vor. Dabei gilt es, sorgfältig Methoden auszuwählen, die dem Text gemäß sind, dem möglichen Zeitraum und der Gruppe entsprechen.

(5) *Konzentration/Elementarisierung*

Es ist durchaus möglich, nur einen Aspekt eines Textes auszuwählen und umzusetzen. So lässt sich bei Psalm 91 z.B. nur der Gedanke „Schutz“ herausgreifen und durch Kinder umsetzen: in Bewegung, in Partnerübung, im Bild, im Auffinden aller Bilder des Psalms, die von Schutz sprechen und dabei die unterschiedlichen Aspekte von Schutz finden usw.

(6) *Prozessregeln*

Der/die Leitende stellt klare Regeln auf und nimmt wahr. Es ist ganz wichtig für die Leitung, mit konzentrierter Aufmerksamkeit bei der Gruppe zu sein. Im Mittelpunkt steht nicht die Vermittlung eines Lerninhaltes, sondern der Prozess des Entdeckens bei den Einzelnen und der Gruppe. Je intensiver wahrgenommen wird, umso besser kann der Prozess begleitet und umso intensiver bei der Reflexion gespiegelt werden.

(7) *Mit allen Sinnen dabei sein*

Im BD spüren – spielen – handeln – singen – bewegen – tasten – tanzen... wir uns hinein in den biblischen Text. Seine Botschaft – jeder Text hat so viele Facetten wie Menschen, die ihm begegnen – soll den Teilnehmenden auf den Leib rücken und unter die Haut gehen.

(8) *Dialog von Biographien*

Im Raum des Textes kann der Einzelne/die Einzelne sich selber und seiner/ihrer Geschichte begegnen – es ist wie ein Dialog von Biographien. Und möglicherweise begegnet er/sie auch Gott. Doch alles, was sich im BD ereignet und zeigt, entzieht sich der Machbarkeit und ist nicht verfügbar.

Die Gruppe, die Einzelnen agieren – ich *begleite* sie.

(9) *Klarer Abschluss*

Die Arbeit im Text-Raum braucht einen klaren Abschluss: ein bewusstes Verlassen des Textes, einer Rolle; ein Dank an den Text, ein Abschiedswort; eine zeichenhafte Handlung: Das Buch wird wieder zugeklappt, ein ausgelegter Text wieder eingesammelt. Es ist immer gut, die Teilnehmenden einzubeziehen, vor allem wenn eigene Gestaltungen im Raum sind.

In der Regel ist im schulischen Rahmen nur das so genannte kleine BD möglich. Es arbeitet mit Elementen des BD und eher selten mit dem Identifikations-Spiel. In jedem Fall helfen auch kleine Elemente zu einem lebendigeren Verstehen eines biblischen Textes.

### 3.2.2 Playing Arts – oder: die eigene Spur

Während das Bibliodrama von einem vorgegebenen, in der Regel biblischen Text aus den SpielRaum eröffnet, liegt der Ausgangspunkt bei Playing Arts auf der Entfaltung der ganz eigenen Spur. „Das Eigene entdecken und entfalten“ könnte eine der vielen möglichen Kurzformeln für diese Spielpraxis sein.

Playing Arts ist selbst bestimmt – autonom und angewiesen – kreativ und innovativ – experimentell – künstlerisch autodidaktisch – spielerisch und spirituell... dem eigenen Leben auf der Spur. Es ist: „Die Verbindung von Leben und Kreativität durch Spiel und Spiritualität“ (Riemer/Sturzenhecker 1999).

#### (1) *Die Herkunft*

Playing Arts hat sich als ästhetische Selbstbildungsbewegung aus der Spiel- und Theaterpädagogik entwickelt, in der das autonome Selbst dem, „was es wirklich, wirklich will“, auf die Spur kommen kann und sich spielerisch, künstlerisch mit seinem eigenen Leben auseinander setzt.

#### (2) *Das ästhetische Impulsfeld*

Damit der/die Einzelne dazu ermächtigt wird, wird ihm/ihr ein so genannter ästhetisches Impulsfeld angeboten: ausgewählte Impulse aus Kunst, Kultur, auch Alltagskultur, kleine Sequenzen performativer Filmzitate, Bilder, Videoclips, Musik, Texte, Nahrungsmittel oder eben auch Gegenstände, die in Bezug zu einem Thema stehen – wie eben die Schirme zu Psalm 91.

#### (3) *Die Resonanz*

Die Teilnehmenden spüren, wo sie mit den angebotenen Impulsen in Resonanz gehen: Wo spricht mich etwas besonders an oder stößt mich sehr ab? Was geht mir nicht mehr aus dem Sinn? Welche Spur ist heiß?

#### (4) *Die Spur*

Irgendwo zwischen oder mitten drin in den Impulsen gibt es eine Spur für den Einzelnen.

Im leistungsfreien Ausprobieren, im Mut zum Scheitern, in „trial and error“ gilt es der Spur zu folgen. Jede und jeder schaut dann für sich, wo „seine /ihre Spur“ für sie/ihn „heiß“ ist: Wo zieht es mich hin? Was macht mich an? Was macht mir Spaß? Was weckt das Entdecken oder Erfinden in mir? usw. Es geht darum ohne konkreten Zweck, sehr wohl aber zielsicher, das Eigene zu tun und über das Handeln mir selber auf die Spur zu kommen. Diese Form ist offen für ein intuitives Handeln, das anschließend reflektiert wird – oder auch nur für das Handeln „aus Spaß an der Freud“.

#### (5) *Das Spiel*

Spiel bezieht sich hier in erster Linie auf das „Spiel“, das eine Schublade braucht, um sich zu bewegen. Es ist das unverzweckte,

hingebungsvolle Spiel des Kindes, das selbstvergessene Liebesspiel, das leidenschaftliche Spiel von Leben und Tod, das göttliche Spiel. Im Spiel und durch das Spiel zu sich selber finden und das Eigene entfalten – ja das Eigene erst mal entdecken und dann ausdrücken: allein für mich – mit anderen – im Gelingen und im Scheitern: „Und wenn du weißt, was dabei herauskommt, dann lass es bleiben.“ (Josef Beuys).

(6) *Das Eigene*

Irgendwann, mittendrin oder auch neben der Spur: das Eigene entdecken und entfalten, die unbändige Freude, wenn es sich zuspield, sich ereignet, einfach geschieht wie nebenbei.

Playing Arts kann nur gelingen, wenn ich selber die Erfahrung des Spielens mache. Ohne eigenes Spiel gibt es kein Playing Arts für Andere.

### 3.3 Das Zusammenspiel

Spannend, unerwartet lebendig, befruchtend erwies es sich, beide Gestaltungswege so zu verbinden, dass sie zu einer neuen Gestalt wurden: ein Brückenweg, der die eigene Person und die eigenen Spuren mit dem Gegenüber des biblischen Textes und seinen Spuren verbindet und ein Hin- und Hergehen ermöglicht.

In der Vorbereitung gehe ich dazu in guter bibliodramatischer Zugeweise vom ausgewählten Text aus, den ich gründlich erarbeite. Aus den Eigenheiten des Textes heraus treffe ich dann die Entscheidung für die eröffnenden Impulse, durch die die/der Einzelne zu ihren/seinen Resonanzen und so zu der eigenen Spur kommt und das persönliche Spiel finden kann.

Zu einem Zeitpunkt, den ich während des Spieles erspüre, wird das Gegenüber des biblischen Textes ins Spiel gebracht. Der Text kommt daher wie ein Querschuss, der die bisherige Spielbewegung unterbricht und doch auch aufgreift. Durch seine eigenen Impulse gibt er den bisherigen Spielbewegungen eine neue Dimension und führt sie weiter.

Die jeweilige Dauer der einzelnen Schritte richtet sich nach dem grundsätzlich gegebenen Zeitfenster, auch die Entscheidung, ob die Begegnung mit dem Text noch einmal zurückgeht zur eigenen Spielspur oder ob das gemeinsame Spiel im Textraum mit der Verabschiedung des Textes den Prozess beendet.

Gleich wie lange ein Prozess dauert, die abschließende Würdigung des Entdeckten und Entstandenen ist wesentlich. Soviel Zeit und Raum müssen sein, dass die/der Einzelne und ihre/seine Spur noch einmal von allen wahr genommen und so gewürdigt wird. Das kann beispielsweise auch geschehen, indem in der Gruppe ein gemeinsamer Text aus Resonanzworten entsteht.

## 4. Konkretion Workshop

### 4.1 Jump in – die Eröffnung

Da der Zeitraum für einen erfahrungsbezogenen Workshop plus Reflexion auf der Metaebene knapp bemessen ist, habe ich entschieden, ohne lange Vorstellungsrunde das Spielgeschehen zu eröffnen.

Vor der Tür zum Raum von Workshop 7 steht ein Schirmständer, bestückt mit sehr unterschiedlichen Schirmen. (Es war der unübertroffene „Zufall“, der im Raum einen Schirmständer hingestellt hatte!). Aus der geöffneten Tür klingt belebende, zu tänzerischer Bewegung einladende Musik. An der offenen Tür begrüße ich diejenigen, die sich neugierig nähern, unter einem geöffneten Schirm mit der Einladung, sich einen eigenen Schirm auszuwählen, bevor sie den Raum betreten. Der Raum ist Spielraum, Stühle und Tische stehen entlang der Wand.

Nachdem alle Teilnehmenden „beschirmt“ sind, werden sie unmittelbar zum eigenen, entdeckenden Spiel mit ihrem Schirm angeleitet. „Ein Schirm ist ein Schirm. Ist ein Schirm?“

### 4.2 Das Spiel

Das Spiel entsteht. Die Teilnehmenden probieren, experimentieren, gehen, stehen, tanzen mit aufgespanntem oder geschlossenem Schirm; sinnieren nachdenklich unterm aufgespannten Schirm; entdecken seine Qualität als Kampfgerät – „Schirmgeräusche“ – gemeinsame Bewegungen. Ein Bewegungspark mit Schirmen in ständiger Veränderung, ein Spielraum, dem ich solange Zeit gebe, bis die kleiner werdenden Bewegungen immer mehr Personen, die am Rande sitzen, signalisieren, dass ein weiterer Schritt möglich ist.

### 4.3 Innehalten – Resonanz

Der Zeit intensiver und lustvoller Bewegung folgt das Innehalten und Nachspüren: Was hat sich in mir bewegt? Was hat mich bewegt? Haben die Bewegungen der Anderen mich bewegt? Welche Resonanzen sind in mir?

Ich lege in die Mitte verschiedene Sorten von Farb- und Graphitstiften und zwei Blöcke DIN-A4- und DIN-A3-Transparentpapier.

Die Teilnehmenden geben ihrer persönlichen Resonanz einen Ausdruck in Form und Farbe, nur eine Farbspur, eine Wortspur oder eine Farb-Wortspur auf das Transparentpapier. Diese Resonanz erhält dann zusammen mit dem Schirm einen Platz im Raum. Die Teilnehmenden haben Gelegenheit, herumzugehen und sich von den Spuren der Anderen berühren zu lassen.

#### 4.4 Ein erster gemeinsamer Text

Nachdem alle Spuren gesehen worden sind, gibt es einen kurzen Augenblick des Innehaltens mit der abschließenden Bitte um ein Resonanzwort. Der erste Text der Gruppe entsteht:

*Bewegte Farbigkeit  
durch den Raum gaukeln  
Ruhe und Bewegung  
Feuerwellen  
Mary Poppins  
unter einem Dach  
Freiraum  
Untertöne  
in die Mitte tanzen  
fröhlich sein  
bewegte Beziehung  
Schwingung*

Dieser Text – laut vorgelesen – lässt in seiner Schwingung noch mal das Gemeinsame des je einzelnen Tuns erspüren und dessen innere Qualität nachvollziehen. Es entsteht ein gemeinsamer Erfahrungsraum.

Die Teilnehmenden werden nun gebeten, ihre Spuren – Schirme und Farb-Textblätter – aus der Mitte herauszunehmen und sie vorläufig am Rande des Raumes zu platzieren.

#### 4.5 Querschuss: Psalm 91

Ohne einleitende Impulse beginne ich, im bisherigen Spielraum den ausgewählten Versen von Psalm 91 Raum zu geben. Ich habe je einen Halbsatz der Verse groß und quer auf ein DIN-A4-Blatt geschrieben. Diese Blätter lese ich laut vor und lege sie gleichzeitig so im Raum aus, dass ein Weg entsteht. Nachdem der ganze Text auf diese Weise im Raum liegt, erinnere ich daran, dass wir oftmals sagen: „Diesen Text müssen wir noch mal durchgehen“. Und ich lade die Teilnehmenden ein, den ausliegenden Text im wahrsten Sinne des Wortes „durchzugehen“ und dabei darauf zu achten, was er in ihnen auslöst.<sup>1</sup>

Nach dem ersten Durchgehen des Textes bitte ich um einen zweiten Durchgang mit dem Fokus darauf, bei welchem Halbvers oder Wort der Text mich hier und jetzt anspricht: Welcher Satz, welcher Gedanke berührt mich, bringt etwas in mir zum Klingen? Dort werden die Teilnehmenden

---

<sup>1</sup> Diese Form bibliodramatischer Texterschließung heißt mit dem Fachbegriff „Viagese“.

gebeten, stehen zu bleiben und einen Augenblick den inneren Impulsen oder Bildern Raum zu geben.

Da auch mehrere Personen bei einem Teilvers stehen, werden sie angeregt miteinander darüber ins Gespräch zu kommen, was sie an diesem Textabschnitt bewegt. Diejenigen, die alleine auf ihrem Textfeld stehen, erhalten die Anregung, sich mit einer Person in der Nähe auszutauschen, oder, falls es ihnen mehr entspricht, auch für sich zu bleiben.

Durch ein Klangzeichen wird die Gesprächsrunde beendet. Noch einmal bitte ich um ein kurzes Innehalten, um den Austausch nachklingen zu lassen.

#### 4.6 Der Brückenschlag zum Schirmspiel und ein zweiter Text

Ich erinnere die Teilnehmenden an ihre Resonanzen aus dem ersten Abschnitt und bitte sie, diese jetzt über die von ihnen gewählten Textstelle zu legen, ganz wach aufmerksam darauf, ob und wie sich dadurch der Textabschnitt qualitativ verändert. Möglicherweise erhält das, was mich zu dieser Textstelle gezogen hat, noch mal eine weitere, ergänzende oder vertiefende Perspektive?

Es gibt eine sehr nachdenkliche Runde, in der einige Teilnehmende sich zu ihrem Textblatt setzen, andere in sich gekehrt dabei stehen bleiben.

Jede und jeder Einzelne hat jetzt seinen Raum, den Anderen mitzuteilen, was ihn daran jetzt bewegt, soweit sie/er dies mag. Abschließend gibt es einen letzten Durchgang durch den Text, indem die Synergien zwischen der Resonanz aus dem Schirmspiel und dem gewählten Textblatt wahrgenommen werden.

Den Abschluss bildet ein letztes Resonanzwort. Wieder fügt sich ein Text, in dem sich personale Erfahrung und das Erleben in der Gruppe verdichten:

*Leben  
beflügelt  
Licht auf deinen Wegen  
verortet sein  
in der Gefährdung  
beschützt unterwegs  
vertraute Beziehung  
Fülle  
farbiger Stein auf meinem Weg  
Freiheit schützt mich  
sein Schwingen mein Tanz  
Und Steine tragen*

## 5. Reflexionsrunde zu Thema, Gestaltungswegen und Umsetzungsmöglichkeiten

In der Gruppe wird anschließend auf der Metaebene reflektiert, mit welchen Methoden gearbeitet wurde und was dies bei den Teilnehmenden ausgelöst hat.

Ohne das Gespräch im Einzelnen wiederzugeben, kann zu dem Erfahrungsfeld folgendes gesagt werden: Berührt hat das Überraschende des spontanen Spiels am Anfang. Die Einzelnen wurden unvermittelt in die thematische Bewegung hinein gezogen und kamen – ebenso überraschend – zu ihren eigenen Themen. Hilfreich dafür war auch der gestalterische Ausdruck des Erlebten in Form und Farbe.

Aus dieser Perspektive öffnete sich dann der biblische Text. Beim Hineingehen in den Text blieb der spielerische Eröffnungsimpuls begleitend. Er erleichterte das Finden der eigenen Textstelle und die Verbindung von Text und eigenem Leben. Ohne dem Text sein Eigenes zu nehmen, wurde er auch eine Verstärkung der eigenen Thematik. Und zugleich öffnete er in der eigenen Thematik einen weiteren Horizont hinein in die göttliche Zusage.

Als wesentlich wurde das begleitende und wertschätzende Tun der Leiterin benannt. Dass der/die Einzelne in der eigenen Bewegung gesehen und gewürdigt wurde, ohne zu korrigieren, etwas hineinzudeuten oder nachzubessern, wurde als wesentliche pädagogische Haltung hervorgehoben.

Im Zusammenhang damit wurde ein Gedanke eingebracht, der meine eigene Reflexion sehr bereicherte: Dass das viel gerühmte und geforderte Lob den Anderen nach den eigenen Maßstäben bemisst und so eine hierarchische, von oben nach unten handelnde Form der Anerkennung ist. Im Gegensatz dazu, das Aussprechen der wertschätzenden und achtsamen Wahrnehmung im Blick auf den Anderen, ihn in seinem eigenen Vermögen und auf Augenhöhe sieht und so in seinem Eigen-sein bestärkt.

Zum Abschluss: Danke! – an diejenigen, die sich konkret vor Ort eingelassen, ausgelassen gespielt und ernsthaft den biblischen Text durch bewegt haben. Und danke Ihnen, die Sie mit Geduld und Ausdauer, bis hierher gelesen und hoffentlich zu ein wenig Spielfreude angestiftet wurden. Nur im Spielen finden Sie ins Spiel. Viel Vergnügen!

### Literatur

Deissler, Alfons, Die Psalmen, Düsseldorf<sup>2</sup>1979.

Warns, Else Natalie/Fallner, Heinrich, Bibliodrama als Prozess. Leitung und Beratung, 2 Bde., Lüneburg 1999.

Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.), Das Eigene entfalten. Anregungen zur ästhetischen Bildung, Gelnhausen 1999.

Susanne Strobel

## **Einzel und gemeinsam – Rhythmuserfahrung als pädagogische Intervention**

Rhythmus ist überall. Wir können ihn erleben und gestalten. Er ermöglicht autonomes Handeln und stiftet Beziehungen. Die Percussion-Künstlerin Susanne Strobel zeigt vielfältige Wege auf, Rhythmus im Alltag und in pädagogischen Situationen einzusetzen.

Rhythmus und Stimme gehören zu den ältesten künstlerischen Ausdrucksmitteln der Menschheit und sind elementar in uns angelegt. Sich in Rhythmus und Stimme, mit dem eigenen Körper und mit einfach zugänglichen Instrumenten auszudrücken tut gut, gleichzeitig lassen sich die vielfältig entstehenden musikalischen Möglichkeiten in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit Menschen fantastisch einsetzen. Ihnen wird sich dabei persönlich ein Erfahrungsfeld mit viel Spaß eröffnen. Wie es ein afrikanisches Sprichwort sagt: Trommeln, Tanz und Gesang gaben uns die Götter zum Glücklichein!

### **1. Rhythmus ist überall – Die Magie des Rhythmus nutzen**

*Was macht die Magie des Rhythmus aus?* Miteinander musizieren – auch ohne Notenkenntnisse. Aufeinander hören, den Beat wahrnehmen und sich tragen lassen. Sich lustvoll als Teil des Ganzen erleben, den eigenen Rhythmus (wieder) entdecken.

In meiner langjährigen Erfahrung als Musikerin auf der Bühne, als Musikpädagogin in verschiedensten Gruppen und in therapeutischer Einzelförderung habe ich mit und für Tausende von Menschen gespielt, getrommelt und gesungen. Die Menschen wippen und wiegen sich im Rhythmus, ganz einfach und spontan, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Religion, sozialer Schicht, geistiger und körperlicher Verfassung etc. Warum berührt uns Rhythmus so unwillkürlich, warum reagieren wir intuitiv mit Körper und Seele auf rhythmischen Ausdruck?

*Rhythmus ist allgegenwärtig.* Rhythmen prägen, bewusst und unbewusst, unser ganzes Leben. In den großen Rhythmen des Kreisens der Erde um die Sonne und in den Mondphasen. Im Rhythmus der Hormone, in Tag und Nacht, Wachen und Schlafen: Rhythmus gliedert unsere Zeit. Gerade auch in unserem Körper ist Rhythmus jederzeit präsent. In Atem, Puls und Herzschlag in jeder Sekunde unseres Daseins. Wenn wir gehen, laufen, krabbeln, erlebt unser Körper Rhythmus. Jeden Tag.

„*Geht ins Ohr – bleibt im Kopf*“ – diese Radiowerbung hat recht. Kaum etwas berührt unsere Gefühle und Gedanken so direkt wie Geräusche, Klang und Musik. Musik erreicht das Herz, kann Stimmungen ausdrücken oder verändern, uns „in Stimmung“ bringen.

Der Rhythmus geht dabei sogar „ins Blut“, sprichwörtlich, denn er versetzt jede Zelle in Schwingung, energetisiert sie, so dass wir gar nicht anders können, als mitzuwippen. „Das ist der Rhythmus, wo jeder mit muss...“.

*Rhythmus ist gesund.* Aus dem Atem Klang entstehen und den Körper in Rhythmus kommen zu lassen kann helfen, ganz im Hier und Jetzt anzukommen, eine zutiefst heilsame Erfahrung. Im Trommeln und Singen lässt sich eine fokussierte und gleichzeitig schwebende Aufmerksamkeit erleben, ähnlich des inneren Zustands in der Meditation, und führt in eine entspannte, wache Konzentration.

Rhythmisches Agieren nimmt Einfluss auf physische und psychische Prozesse. Es wirkt positiv auf das vegetative Nervensystem und reguliert die Körperchemie, Bewegungsabläufe werden koordiniert und harmonisiert. Die Gehirnhälften arbeiten besser zusammen und bilden neue Verbindungen. Motorik und Konzentrationsfähigkeit werden gestärkt.

Gleichzeitig finden wir hier eine großartige Ressource für Entspannung und Stressabbau. Rhythmus weckt Lebensfreude und Kreativität, energetisiert den Körper und wirkt heilsam auf Geist und Seele.

*Einzel und gemeinsam.* Rhythmus zu hören steckt an und macht Spaß, noch mehr Freude macht es, Rhythmus selbst zu spielen. Das in Gemeinschaft mit Gleichgesinnten und Gleichgestimmten, mit Leichtigkeit und ohne Leistungsdruck zu tun, vertieft die soziale, gesundheitsfördernde und transzendente Wirkung der Musik.

In der Gruppe entstehen Klangräume, in denen die/der Einzelne von der Gemeinschaft getragen wird. Die gemeinsam gespielte Musik zu hören stützt, wer „aus dem Takt“ kommt, findet schnell wieder hinein. So lässt sich mit elementarsten Mitteln und ohne Druck Musik in Gemeinschaft erleben. Dabei schöpft die/der Einzelne Kraft, erlebt sich positiv als Teil des Ganzen und kann dabei doch ganz bei sich bleiben.

## 2. Rhythmus geht immer – Anregungen für die Praxis

Rhythmus und Percussion sind wunderbare Medien, um Menschen zu erreichen und zu interessieren, ihnen neue Erfahrungen und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstbewusstsein zu stärken und ihnen neue Wege für ihr Leben zu eröffnen. Auch musikalisch weniger geübten Anleiter/innen kann es leicht fallen, aus der eigenen Erfahrung heraus Rhythmus zu vermitteln und spielerisch musikalische Elemente in das pädagogische Arbeitsfeld einzubringen. Wichtig dabei ist: Es gibt kein Richtig oder Falsch. Vertrauen Sie der Kraft des Rhythmus.

Viele Wege führen zum Ziel: Sie können Prozesse anregen und dann in kleinen Schritten als Teil der Gruppe mitgehen. Oder Sie vermitteln konkrete Muster: Nutzen Sie hierbei alle Wahrnehmungskanäle, denn jeder Mensch lernt anders: Machen Sie vor, zeichnen Sie die Struktur auf, führen Sie Hände, spielen Sie auf anderer Leute Knien, sprechen Sie laut mit. Denn differenzierte Ergebnisse werden ermöglicht durch die Vermittlung auf den verschiedensten Ebenen: visuell, auditiv, kognitiv, passiv und aktiv haptisch.

Im Folgenden möchte ich Ihnen einige Anregungen geben. Die Übungen wurden in langjähriger Praxis von mir entwickelt und erprobt. Verblüffend dabei ist, dass die Verfeinerung in der Anleitung immer auch zu einer Vereinfachung führte. Lassen Sie Ihre Kreativität spielen, mit entsprechender Modifikation eignen sich diese Bausteine für viele Zielgruppen! Nutzen Sie die Magie des Rhythmus für sich und Ihre Arbeit!

### 2.1 Bodypercussion und Vocussion

Bodypercussion meint „Körper-Schlagwerk“, also die Geräusche, die mit dem Körper hervorgebracht werden können, ohne die Sprech- oder Singstimme zu benutzen: Schnipsen, Klatschen, Stampfen, Schlurfen, Reiben, Schnalzen, Plöppen und vieles andere mehr. Bodypercussion ermöglicht, Rhythmus auf der Körperebene zu erfahren. Über Teil- und Ganzkörperbewegungen, Schrittfolgen und Körper-Töne können sowohl elementare wie auch komplexe Strukturen aufgebaut und erlebt werden.

Polyrhythmische Strukturen können hierbei sowohl in der Einzelarbeit als auch innerhalb einer Gruppe entstehen: Im einzelnen Menschen entwickeln sie sich aus der gleichzeitigen Arbeit mit Händen, Füßen und Mund, in der Gruppe durch Überlagerung und Schichtung verschiedener Muster.

Soziokulturell verwurzelte Konzepte von Bodypercussion kennen wir aus traditionellen und modernen Musikkulturen der Welt: Gumboots aus Südafrika, Flamenco aus Spanien, Makulélé aus Brasilien, Schuhplattler aus Süddeutschland und Österreich, Stomp aus den USA u.a.

Bodypercussion ermöglicht einen guten Transfer rhythmischer Muster auf Instrumente, Alltagsgegenstände, Stimme, Tanz u.a.

Vocussion meint vokale Percussion, also das Performen von Rhythmen mit der Sprech- und Singstimme.

Die Stimme kann hier auf unterschiedlichste Weise eingesetzt werden: einerseits im künstlerischen, für sich stehenden Ausdruck wie dem Scatten (Stimmimprovisation im Jazz), Beatboxen (Vokalpercussion, Rhythmusimprovisation), Rappen u.a., andererseits in der Begleitung von Rhythmen mit der Stimme, gerade auch während des Erlernens neuer Muster. Hierbei werden Silben zu den einzelnen Tönen des Rhythmus rhythmisch gesprochen. Solche Silbensprachen können sein:

- Inhaltsbezogene Silben und Merksätze, z.B. Namen,
- Onomatopoetische Silben, die den Klang eines Instruments nachahmen, z.B. chak, bum, boing,
- TaKeTiNa, eine Rhythmussprache basierend auf der indischen Silbensprache, mit der Rhythmen rezitiert und memoriert werden,
- Festgelegte Rhythmussilben entsprechend der Anschlags-Technik wie im arabischen Raum, z.B. Dumm, Tek,
- Zahlen, die das Muster auszählen, wie in der Schlagzeugliteratur, z.B. eins, zwei, drei und vier... .

Der begleitende Stimmeinsatz ist keine Erschwernis beim Erlernen von Rhythmen, wie oft angenommen wird. Im Gegenteil, das Sprachzentrum im Gehirn gibt gute Unterstützung für die motorische Koordination der Bewegungsabläufe.

Folgende Ideen für Bodypercussion und Vocussion lassen sich leicht umsetzen.

#### (1) Mein Name – mein Sound – mein Rhythmus

- Alle Teilnehmenden erforschen gemeinsam die Möglichkeiten, mit dem Körper und dem Mund Geräusche hervorzubringen, ohne die Stimme zu benutzen.
- Alle gefundenen Klänge werden gemeinsam wiederholt; es entsteht ein Repertoire an sog. Body-Percussion-Sounds, also an „Körper-Schlagwerk-Klängen“.
- Inspiriert vom eigenen Namen, der rhythmisiert und immer wieder gesprochen wird, entwickeln die Teilnehmenden eine Geräuschabfolge, die sich gut mehrmals wiederholen lässt. Alle agieren gleichzeitig, das macht Spaß und mindert die Hemmschwelle, kreativ zu agieren.
- Sie können hier verschiedene Vorgaben machen, je nach vorhandenen Fähigkeiten und Interessen der Zielgruppe:
  - Keine Vorgabe.
  - Die Anzahl der Klänge soll der Silbenzahl des Vornamens entsprechen.

- Die Anzahl der Klänge entspricht der Zahl der Silben in Vor- und Zuname.
- Klänge dürfen – oder dürfen nicht! – mehrfach vorkommen.

*Wichtig ist:* Lassen Sie die Ideen der Teilnehmenden voll gelten, auch wenn sie nicht Ihrer Vorgabe entsprechen sollten. Mut und Kreativität sind hier wichtiger als Perfektion.

*Was geschieht?* Die Teilnehmenden agieren gleichzeitig, es wirkt zu Beginn wie ein großes Durcheinander. In einem magisch erscheinenden Prozess schwingen sich die verschiedenen Rhythmen allmählich aufeinander ein. Ohne Anstrengung kann auf diese Weise ein harmonisches Ganzes entstehen, in welchem die Gruppe trägt und jede/r Teilnehmende einen unverzichtbaren Anteil hat. Oft sind diese Klanggebilde sehr komplex in ihren musikalischen Strukturen: Gerade und ungerade Takte, Triolen, unterschiedliche Tempi und Schichtungen bis hin zur Polyrhythmik.

Jede Schwingung strebt nach Synchronisierung, so dass auf eine Phase des Chaos eine der Harmonisierung folgt. Bei Teilnehmenden mit verminderter Wahrnehmungsfähigkeit können Sie gegebenenfalls den Prozess stützen, indem Sie selbst einen besonders eingängigen, klaren Rhythmus spielen oder die lautereren Sounds aus dem gemeinsamen Repertoire wählen.

- (2) Body-Percussion- und Vocussion-Rhythmen als Gruppenrepertoire  
Die Übung ist gut geeignet zum Kennenlernen oder als Ritual bei jedem Gruppentreffen.
- Die Teilnehmenden stellen sich im Kreis auf und agieren nacheinander: Sie sprechen ihre Namen rhythmisch aus im Sinne der Vocussion (s.o.) und spielen dann ihre zum Namen kreierte Geräuschfolge in Body-Percussion-Sounds vor. Sie stellen sich also der Gruppe mit ihrem individuellen Rhythmus vor.
  - Zur Repertoirebildung kann nach jeder namentlichen Vorstellung einer/eines Einzelnen der entsprechende Rhythmus durch alle Anwesenden drei bis vier Mal wiederholt werden. Dadurch werden etliche Rhythmen kennen gelernt und memoriert.

*Was geschieht?* Durch die gestärkte Hörwahrnehmung, die hohe Konzentration und die Koordination der Bewegungsabläufe entsteht ein Gehirnjogging auf hohem Niveau, das die Teilnehmenden nicht als stressig empfinden, da es meist viel Spaß macht. Achten Sie nicht peinlich genau auf die korrekte Nachahmung, ein ungefähres Mitmachen in entspanntem Zustand hat einen hohen Wert für die Teilnehmenden.

- (3) Body-Percussion und Vocussion im Ensemble
- Sie bitten eine Teilnehmerin oder einen Teilnehmer, den eigenen Rhythmus zu spielen und laden dazu ein, dass andere Teilnehmende

diesem ersten Rhythmus die eigenen Rhythmen hinzuzufügen. Auf diese Weise können kleinere Ensembles entstehen oder auch das Gesamtensemble aus allen Teilnehmenden sukzessiv aufgebaut werden.

- Allein und exponiert zu beginnen, braucht Mut. Einfacher kann die Ensemblebildung sein, wenn alle bereits gleichzeitig agieren und erst auf ein Zeichen hin mehrere Teilnehmende aussetzen, so dass kleinere Ensembles einfach durch Weiterspielen entstehen. Jedes Mal zeigt sich ein überraschend neues Klangbild.
- Ensembles können aufgrund musikalischer Gemeinsamkeiten entstehen. So können Sie beispielsweise alle, die gleiche Body-Percussion-Sounds verwenden, bitten, weiterzuspielen, z.B. alle mit Schnippsen oder Klatschen im Rhythmus.
- Ensembles können auch durch außermusikalische Gemeinsamkeiten entstehen, was Anlass zum Kennenlernen oder einfach zu viel Spaß sein kann: Lassen Sie alle agieren, die als gemeinsames Merkmal rote Socken, grüne Augen, Kontaktlinsen, zwei Kinder, Sternzeichen Widder o.a. haben.

## 2.2 Trommeln

### 2.2.1 Instrument, Sitzhaltung und Spieltechnik

Es besteht ein sinnlicher Unterschied im Erleben des Instruments, je nachdem, ob eine Trommel mit den Händen, also sozusagen Haut auf Haut, oder mit Sticks und Schlägeln gespielt wird. Im Folgenden geht es um Handtrommeln. Trommeln, die im Sitzen mit den Händen gespielt werden, sind zum Beispiel: die afrikanische Djembe, Kpanlogodrum, Bougarabou oder die kubanische Conga.

Setzen Sie, wenn möglich, gleiche Instrumente für alle Teilnehmenden ein. Wenn nicht vorhanden, können Sie auch jeder zweiten oder dritten Person eine Trommel geben und in kurzen Abständen wechseln. Ernennen Sie zum Üben die Oberschenkel zur „großen Trommel“.

Die Teilnehmenden sitzen auf der vorderen Stuhlkante, die Beine stehen frei, die Füße auf dem Boden. Die Trommel wird zwischen den Beinen gehalten und leicht nach vorn angeschrägt, nur so wenig, dass sie, wenn sie fallen würde, zum Spieler hin fällt. Das Anschrägen bereichert den Klang: Die innere Luftsäule wird in Schwingung versetzt und die Luft und damit der Bass können nach unten entweichen.

Basistechniken, mit denen bereits sehr gut gearbeitet werden kann, sind die Schläge Bass und „Open Tone“. Der Bass-Schlag wird in der Mitte der Trommel mit der ganzen Hand ausgeführt, die Finger liegen zusammen, der Daumen liegt an. Der Randschlag oder „Open Tone“ wird am Rand der Trommel ausgeführt mit der Fläche der Finger, der Daumen

wird abgespreizt, so dass er nicht auf den Rand der Trommel aufkommt. Weisen Sie hier auf die Verletzungsgefahr hin.

## 2.2.2 Erste Schritte zum Trommeln

### (1) Atemwirbel

Die Teilnehmenden atmen gleichzeitig ein und lassen dann während des Ausatmens ihre Hände in der Mitte oder am Rand der Trommel wirbeln, in rascher Abfolge rechts-links, ohne Kraft und ganz entspannt, so schnell sie können, aber nur solange sie ausatmen. So entstehen Bass-Wirbel und Open-Tone-Wirbel, werden die Spieltechniken geläufig. Außerdem wird hier die in den meisten Menschen angelegte sogenannte Hand-to-Hand-Technik geübt und kann anschließend thematisiert werden.

*Variation:* Nach einem ersten gemeinsamen Einatmen begleitet jede/r den eigenen Atemrhythmus, es werden also unterschiedliche Wirbel-längen, Tempi und Einsätze hörbar.

*Was geschieht?* Die Verbindung von Atem und Trommelwirbel entspannt den Geist und energetisiert den Körper, die Hände kommen in Fluss.

### (2) Pulsation

Die Teilnehmenden spielen gemeinsam eine gleichmäßige Pulsation aus aneinandergereihten Bass- oder Open-Tone-Schlägen. Sie begleiten sich selbst dabei ggf. mit dem Auftippen der Füße.

*Was geschieht?* Der Rhythmus wird immer gleichmäßiger, die Gruppe erlebt Tempoebenen, die Kraft der ruhigen Pulsation wird fühlbar. Bei sensiblen Teilnehmenden können Puls und Herzschlag beeinflusst werden.

### (3) Improvisation

Alle Teilnehmenden halten eine gleichmäßige Bass-Pulsation, während jeweils eine Person frei darüber spielt mit Bass-, Open Tone und ggf. anderen Sounds, in selbst gewählten Mustern und Tempi.

*Was geschieht?* Mit Leichtigkeit und wie von selbst kann jede/r Rhythmus entdecken und einen eigenen Ausdruck finden, denn die Gruppe bildet die Basis und „hält“ den Solisten/die Solistin, was auch immer er oder sie spielt.

### (4) Pattern

Sogenannte Pattern, also Spielmuster, entstehen durch Aneinanderreihung von Tönen und Pausen in einer durchlaufenden Pulsation. Grundlage dafür kann z.B. ein Wort sein (vgl. den Abschnitt zur Vocussion). Silben unterstützen begleitend das Erlernen eines Rhythmus. Hier ist es der Name des westafrikanischen Landes Bourkina Faso.

Der Name wird rhythmisiert gesprochen:

Bour – ki na Fa – So –

Ein Strich „ – “ entspricht in dieser Notation einer Pause. Gespielt wird mit Bass-Schlägen, notiert als „B“, auf Bour und Fa und mit Open Tones, notiert als „O“, auf Ki, Na und So.

Die entsprechende Notation:

B – O O B – O –

Der Handsatz für Rechtshänder/innen in der Hand-to-Hand-Spieltechnik:

R – R L R – R –

Oder anders: Die rechte Hand spielt alle Bässe, die linke alle Open Tones:

R – L L R – L –

In onomatopoeischer Silbensprache klingt der Rhythmus dann:

Bumm – Cha Ka Bumm – Cha –

(5) Der Beat

Je nach Vermögen können die Teilnehmenden zu einem Pattern auch im Beat stampfen. Der Beat ist der gefühlte Schwerpunkt in der Musik, das, worauf wir uns intuitiv bewegen, tanzen, mit dem Fuß wippen. Er teilt sich uns unwillkürlich mit. In unserem Beispiel fällt der Beat jeweils mit dem Bass zusammen.

(6) Die Percussion-Band

Alle Teilnehmenden sprechen rhythmisch den Namen Bour – ki na Fa – so –.

Der Rhythmus wird nach und nach auf die Trommel umgesetzt, z.B. zuerst nur die Bässe und nur die rechte Hand, dann aufbauend die linke Hand bzw. die Open Tones dazu.

Alle spielen den gleichen Rhythmus im gleichen Tempo.

*Variationen können sein:*

- Das Tempo: Langsamer oder schneller beginnen oder das Tempo während des Spielens steigern.

- Die Lautstärke: Während des Spielens, z.B. auf Handzeichen, leiser werden oder die Lautstärke sukzessiv steigern.

- Die Klänge: Das Muster kann auf verschiedene Klangkörper übertragen werden. Dabei kann alles als Klangmaterial dienen: Die Raumausstattung, Alltagsgegenstände wie Besteck, Becher, Stöcke, Besen, andere Percussion-Instrumente wie Klanghölzer, Rasseln, Glocken, Shaker – sog. Smallpercussion-Instrumente – und vieles mehr. Aufbauend können weitere Pattern dazu gespielt werden.

- Die Klangbilder: Instrumente können aus- und wieder einsetzen, immer wieder entsteht ein neues Bild aus der Vielfalt der Klänge.

- (7) Einfache Einstiegsideen, die an Rhythmus heranzuführen können  
Sie können kleinere Rhythmus-Elemente in Ihre Arbeit einfließen lassen: Hören Sie Musik, die die Teilnehmenden kennen, die sie mögen oder anregend finden. Gehen Sie zur Musik, schnell oder langsam. Fühlen Sie die Schwerpunkte, den sog. Beat, gehen Sie in diesem Tempo. Rhythmisieren Sie bekannte Lieder, auch Kinderlieder, lassen Sie sich von Tieren, vom Wetter, von Geräuschen aus Ihrer Umgebung inspirieren. Hören Sie gemeinsam Weltmusik, aus Afrika, Kuba, Brasilien, dem Orient, und klatschen Sie zur Musik. Spielen Sie zu CDs. Tanzen Sie, erfinden Sie Bewegungen. Lieben Sie die Wiederholung. Sie und Ihre Teilnehmenden werden sicher viele Ideen entwickeln, entdecken und entfalten Sie die individuellen Potentiale!

Ich wünsche Ihnen viel Freude mit der Magie des Rhythmus!



Dorothea Jöllenbeck

## „...lebendig und nicht immer einfach“

Theater, Tanz und Körperlernen als Lehrmeister für pflegerisches Handeln

In essayistisch-narrativer Weise legt Dorothea Jöllenbeck dar, wie Prinzipien der darstellenden Künste mit den Erfordernissen einer bedürfnisorientierten Pflege korrespondieren. Über Bewegung und Körperwahrnehmung gewinnt sie Einsichten in angemessenes Handeln auf Augenhöhe und nimmt dabei das Spannungsfeld von Angewiesensein und Autonomie mit auf.

„Im Zusammenleben mit den Eltern kamen mir nicht nur meine langjährigen gruppenpädagogischen Erfahrungen zugute, sondern auch die Prinzipien des Körperlernens, etwa das des ‚Führens und Folgens‘ – wie beim Tanzen. Unwillkürlich flossen sie in unser Miteinander ein und machten den Prozess zu dem, was er letztendlich war: lebendig und nicht immer einfach.“ (Jöllenbeck 2008, 41).

### 1. Das Projekt „Eltern“

„Bis dass ihr sterbt“, waren meine Worte gewesen, als ich in einem sonntäglichen Telefonat im Mai – oder war es Juni? – 1998 mit meiner Mutter über ihr Befinden sprach. Sie klang kläglich als gewohnt und ich hörte mich selbst sagen: „Macht euch mal keine Sorgen, ich komme und versorge euch.“ Was für ein Satz für eine, die am gänzlich anderen Ende der Welt lebte und gerade in einem sonnendurchfluteten Appartement mit Blick auf den pazifischen Ozean saß. Der Liebe wegen war ich 1994 in die USA ausgewandert. Inzwischen war meine Mutter an Krebs erkrankt, hatte bereits mehrere Operationen hinter sich und niemand wusste, wie sich ihr Gesundheitszustand weiterentwickeln würde. Ich folgte meiner Intuition, ließ meinen Mann zunächst in Kalifornien zurück und begann, mein Versprechen in die Tat umzusetzen. Anfang September 1998 fand ich mich mit Sack und Pack im Eingangsflur meines Elternhauses in Werther in Westfalen wieder.

Was von diesem Zeitpunkt an in jenem Haus geschah, war eine große Überraschung, war Experiment und Wunder, war harte Arbeit,

Glück, Normalität und Leben pur. Wir begannen neu miteinander zu leben, als Familie, Vater, Mutter, Tochter – doch diesmal unter anderen Vorzeichen als damals. Wir sollten uns ganz neu aneinander gewöhnen, miteinander ringen, alte Muster erkennen und über Bord werfen, Neues miteinander ausprobieren, unser Zusammenleben immer wieder sortieren.

Aus den Erfahrungen dieser Zeit erwuchs die oben zitierte Erkenntnis; sie steht am Anfang des Kapitels „Die etwas andere Medizin“ meines Buches „Zurück nach Hause – meine alten Eltern und ich“. Unmittelbar daran anschließend schreibe ich: „Ach so“, hörte ich jemanden sagen, ‚Sie haben Ihre Eltern jetzt bei sich?‘ Nein falsch. ‚Sie wohnen also bei den Eltern?‘ Das stimmte wohl schon eher, obwohl ... ‚Ich glaube, ich wohne mit den Eltern.‘ Das war die richtige Version. ... und sie mit mir, fiel mir noch ein.“ (Jöllencek 2008, 41).

Die gemeinsame Zeit, den ganz normalen Alltag in dieser Weise zu verstehen und zu leben, mag einer der wichtigsten Gründe dafür gewesen sein, dass das „Projekt Eltern“ so gut gelang. Ja, in der Tat: Es war lebendig und nicht immer einfach.

Als wir unser Leben nach dem Tod beider Eltern neu zu sortieren begannen – mein Mann lebte inzwischen auch in Deutschland – entstand bei mir die Idee für ein Buch. Ein Ratgeber für den guten Umgang mit älteren Menschen sollte es werden ... Doch: Wie froh war ich, als mir der Herder Verlag da einen anderen Vorschlag unterbreitete: Meine ganz persönlichen Erfahrungen waren gefragt. Ich fand Gefallen an der künstlerischen Form des Schriftstellerns und erkannte, dass die Dinge mehr und näher zusammengehören, als wir es oft zu glauben wagen, dass sich das Leben in der Kunst abbildet und dass sich auch im Leben das sogenannte Künstlerische ereignen kann. Was aber nun hat kümmern, Pflügen und Versorgen mit Tanz, Theater, Spiel zu tun?

## 2. Über das Theater

Nach ihren Vorstellungen und Prinzipien zur Theaterarbeit befragt, schreibt die Regisseurin Franziska Steiof (2010): „Regie heißt, langatmig glauben. Damit meine ich: glauben an mein Konzept, meinen Instinkt, meine langfristige Sicht auf das Ergebnis, auch, wenn Zwischenschritte das nicht sofort sichtbar werden lassen. (...) Kunst heißt vor allem, ihr nicht im Weg zu stehen.“ Zugleich verweist Steiof auf eine Aussage von Stefan Klein, der – so Steiof – „(...) die Suche nach theatralen Lösungen wunderschön umschreibt: ‚Wirklich Neues entsteht nur nach den unbequemen Prinzipien der Evolution: vieles ausprobieren, wenig auswählen, unbefriedigende Lösungen und Irrwege erdulden‘ (Klein 2004). Nur so

kann gutes, authentisches, lebendiges und interessantes Theater wachsen und entstehen“ (Steiof 2010).

So betrachtet bietet sich an, meine Zeit des Zusammenlebens mit den Eltern nicht nur unter Pflege, Betreuung und Begleitung zu „verbuchen“, sondern das ganze „Theater“ dieser Jahre auch noch mit dem Stempel „Kunst“ zu versehen. Da war vom ersten Augenblick an die Intuition richtungweisend, es ging ums Ausprobieren und Verwerfen, darum, Impulse aufzuspüren und aufzunehmen, die jeweils eigene Logik zu erkennen, ihr zu folgen, um dann etwa ganz einfach nur geduldig zu sein. Bezogen auf die medizinische Begleitung meiner Mutter zeichnete sich Folgendes ab: „Das war ein ständiges Begleiten, Unterstützen, Fragen, Zuhören, Horchen auf das zwischen den Worten Gesagte, ein Unterbreiten von Vorschlägen oder auch ein ‚Mach’s doch so‘ und wieder Innehalten, Warten.“ (Jöllenebeck 2008, 43).

In alledem waren gewiss auch Zielstrebigkeit, planerische Kompetenz und rationales Handeln sehr vonnöten und dennoch zeigte sich sehr schnell, dass vielmehr Kreativität und von der rechten Hemisphäre geleitete Herangehensweisen zum sogenannten Erfolg beitrugen. Die Tatsache, dass die zeitliche Perspektive, das heißt die Länge unseres „Stückes“ absolut unklar war, blieb dabei prägender Faktor unseres damaligen Lebens. Das sogenannte Irrationale, jenseits von Vernunft, Leistungsdenken und Effektivität Liegende, zog sich wie ein roter Faden durch unser Sein, lag wie ein Teppich stets darunter, wob sich hindurch, schien zu verhindern und gleichzeitig ganz Vieles zu entfalten.

Und damit sind wir mitten in den Belangen, Themen und Geschichten derer, um die es in dem hier verhandelten Kontext der Heil- und Religionspädagogik geht. Wir begeben uns auf Augenhöhe mit jenen, die Betreuung brauchen, den Menschen mit Behinderungen, den Alten, Kranken und Dementen und können nun den bunten Reigen aus Phantasie und Herzblut, aus Pflegen, Tanzen, Lernen und Leben neu beginnen.

Gutes Theater, guter Tanz zeichnet sich vor allem durch ein hohes Maß an Empfindsamkeit, Bewusstheit und Wahrnehmungsvermögen auf der sinnlich-körperlichen Ebene aus.

Was heißt hier „gut“? Das ist zweifelsohne immer eine Frage des Geschmacks. Was das Theater und den Tanz betrifft, lieben die Einen eher die große Geste, die Anderen haben es gerne minimal, die Einen bevorzugen das Sprech- oder Musiktheater, die Anderen fühlen sich ausschließlich zur Moderne hingezogen und wieder Andere erfreuen sich an klassisch Inszeniertem, am Bühnenstück, sei es Ballett und/oder Tanztheater, und alle finden etwas Anderes gut oder gar schön. Doch: Das wirklich Essenzielle der Kunst geht über das hinaus, muss mehr, muss anders sein als das, was der Geschmack hervorbringt und gebietet.

### 3. Führen, folgen, Kinästhetik ... – Ich bin die Autonomie?

Über seine Überlegungen zur Inszenierung der Matthäuspassion schreibt der Hamburger Tänzer und Choreograph John Neumeier, nachdem er sich die Musik von Johann Sebastian Bach vielfach angehört hatte: „Am anderen Tag hatte ich mich entschieden. Phasen des Zweifels folgten. Der wichtigste Schritt zur Choreographie war getan, als ich eines Vormittags allein in meiner Wohnung mir den ersten Chor anhörte und spontan dazu improvisierte und mich bewegte. Um ein Ballett zu kreieren genügt es nicht, eine Musik beim Zuhören schön zu finden, sie muss auch eine Reaktion im Körper, in den Muskeln wecken und ein unterbewusstes kinästhetisches Echo hervorrufen. Nach diesem Vormittag wusste ich, dass eine Choreographie der Matthäus-Passion für mich von der intellektuellen Seite, also vom geistigen Konzept und von der physischen und emotionalen Seite, möglich war“ (Neumeier 1983, Klappentext).

Neumeier spricht hier von „Kinästhetik“, auch das lässt einen Bogen schlagen zu einer Arbeitsform, die in den letzten zwei Jahrzehnten in starkem Maße Einzug in die professionelle Pflege gehalten hat.

Im Geleitwort zu Frank Hatch und Lenny Maiettas Buch „Kinästhetik – Gesundheitsentwicklung und menschliche Aktivität“ beschreibt Christel Bienstein den Prozess dieses Konzeptes: „Plötzlich war eine Möglichkeit vorhanden, menschliche Bewegung besser verstehen zu lernen und dieses Wissen in die Interaktion mit dem Betroffenen einfließen zu lassen. Das Konzept unterstützte deutlich spürbar den eingeleiteten Paradigmawechsel in der professionellen Pflege, von der Abhängigkeit zur Autonomieförderung der Betroffenen.“ (Hatch/Maietta 2003, XVIII).

Als ich Lenny Maietta und Frank Hatch vor dreißig Jahren kennenlernte und sie als Kursleitende in das Nordelbische Jugendpfarramt nach Plön/Schleswig-Holstein holte, war dies im Bereich kirchlich-institutionalisierter Fortbildungsarbeit ein neues und verrücktes Unterfangen. Von Pflege war damals noch nicht die Rede, es ging um Selbstwahrnehmung und Bewegung, um Interaktion und „gentle dance“, wir ertasteten unsere Knochen, rollten auf dem Boden und entdeckten das Prinzip des Führens und Folgens der einzelnen Teile im eigenen Körper, aber auch der Menschen miteinander. „Ich bin meine eigene Anatomie“ lautete die Devise und: So wie wir sie spüren – vor allem dabei unsere Knochen –, so ist auch unser Sein, ereignet sich Bewegung. Die darin enthaltene Botschaft hatte ich sehr schnell verstanden und folgte selbst bald dem Prinzip, nicht nur in meiner weiteren Arbeit als Bewegungspädagogin, nein: auch in meinem sonstigen Leben.

#### **4. Im Alltäglichen – der Körper und das Ganze**

Es geht um Körper, soviel ist schon klar. Doch nicht allein um ihn. Es geht um das Ganze, um das Menschsein in dem Körper, nein: als der Körper, der wir sind.

„Der Tanz ist die lebendige Sprache, die vom Menschen gesprochen wird und vom Menschen kündigt – eine künstlerische Aussage, die sich über den Boden der Realität emporschwingt, um auf einer übergeordneten Ebene in Bildern und Gleichnissen von dem zu sprechen, was den Menschen innerlich bewegt und zur Mitteilung drängt. Vielleicht ist der Tanz in ganz besonderem Maße auf eine direkte und umweglose Mitteilung angewiesen. Denn: sein Träger und Vermittler ist der Mensch selbst, und sein Ausdrucksinstrument ist der menschliche Körper, dessen natürliche Bewegung das Material des Tanzes bildet, das einzige, das ihm zugewiesen ist und über das er gebietet. Darum ist die tänzerische Aussage auch so ausschließlich an den Menschen und seine körperliche Bewegungsfähigkeit gebunden. Dort, wo sie aufhört, sind auch dem Tanz die Grenzen seiner Gestaltungs- und Darstellungsmöglichkeiten gesetzt.“ (Wigman 1986, 10).

Auf dem Hintergrund, dass diese große Tänzerin Mary Wigman (1886-1973) trotz Krankheit und Einschränkungen ihr Leben lang alles in den Tanz investierte, erfährt „körperliche Bewegungsfähigkeit“ eine andere Definition. Und zugleich drängt sich die Frage auf, wie es um den Tanz all derjenigen bestellt ist, deren Körper eingeschränkt, verkrüppelt, unvollständig oder lahm ist? Selten hat mich ein Tanz so sehr beeindruckt wie der jener jungen Frau, die ich dabei beobachten durfte, wie sie sich – selbst querschnittsgelähmt – in ihrem Rollstuhl zur Salsa-Musik bewegte. Ich stand und musste schauen. Gewiss war das keine Performance, nur Tanz, nicht mehr und auch nicht weniger und damit richtungweisend für das, worum es hier geht: richtungweisend für jenen Augenblick, in dem sich die Bühne neu öffnet und sich der Blick verschiebt auf etwas Anderes, wo wir uns wegbewegen von der Show, dem Auftritt und der „übergeordneten Ebene“ des künstlerischen Ausdrucks – wie Wigman es nennt – und wir uns auf dem „Boden der Realität“, im ganz alltäglichen Sein wiederfinden, uns bewegen, das Wissen um den Tanz und das Theater in den Knochen und im Sinn!

#### **5. „Be there“ – ganz da!**

„Gespürtes Wissen“ – bezeichnen Ellen Kubitzka und ich unsere Arbeitsweise des „Integralen Körperlernens“ und weisen darauf hin, dass diese Art des Lernens und des Übens Knochenarbeit ist. Und wieder zeigt sich die Gemeinsamkeit von Schauspielern, Tänzerinnen, Pädagogen und

Pflegenden. Was auf der Bühne so galant und fließend, so energiegeladen und gekonnt, gelegentlich auch still-dezent, als Bild und Impression daherkommt, ist das Ergebnis harter Arbeit und dabei jeden Abend/Auftritt neu. Bevor es soweit ist, da heißt es üben, üben, ausprobieren, da heißt es lernen und begreifen, sowohl auf rationale und intellektuelle Weise als auch im Spüren, Handeln, Präsentieren, allein, als Individuum und auch gemeinsam mit den Anderen.

„Be involved! Be there! (Sei beteiligt! Sei ganz da!)“ ruft Royston Maldoom den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen während der Probenarbeiten für das Bielefelder Zeitsprung-Projekt 2007 zu. In seinen Tagebuchaufzeichnungen schreibt einer der daran beteiligten Laientänzer: „Das Hauptgewicht legt Maldoom auf Bühnenpräsenz: Fokus, Fokus, Fokus ... (...). Von ihm kommen entscheidende Hinweise zum Gehen, Stehen, Schauen. Das, so sagt er, steigert die individuelle Präsenz und in der Summe die Präsenz der Gruppe. Der Schlüssel zur Faszination der Zuschauer! Wie wahr!“ (Meier u.a. 2007, 86f.).

Präsenz – ein schillerndes Wort mit vielen Facetten, ein Begriff, dem die Aufforderung zum permanenten Üben und stets neu Aktivieren, zur Wachheit mit und in dem ganzen Körper, zur Empfindsamkeit und Wahrnehmung im tiefsten Sinne, ja auch zur Demut und zur Disziplin innewohnt. Gemeint ist nicht ein Zustand des Ausgeschlafen- oder Ausgeruhtheits, auch nicht gedanklich-geistiger Präsenz, sondern das „Ganz da sein“, von Kopf bis Fuß, von den Zehen – bis hinein in die Haarspitzen, von den Fußsohlen bis hin zur Kopfkrone, vom Spüren und von allen Sinnen und vom Geschenk der absoluten Gegenwärtigkeit. Wenn Maldoom von „fokussieren“ spricht, heißt das, sich immer wieder auf das Körperliche, vielleicht sogar sich auf nur ein Körperteil zu konzentrieren, denn es gelingt nur schwer stets alles, also den ganzen Körper gleichzeitig im inneren Blick zu haben und mit Bewusstheit zu durchdringen. Das wäre die hohe Schule der Präsenz.

Aus meinen Zeiten als Trainingsleiterin am Kieler Theater fällt mir ein Schauspieler ein, der damals zutiefst enttäuscht darüber war, in einer Produktion keine Haupt-, sondern nur eine vermeintlich unscheinbare Nebenrolle bekommen zu haben. Und doch gelang es ihm, nur sitzend auf der Bank im Hintergrund, mehr noch als den anderen Kollegen, die Aufmerksamkeit in höchstem Maße zu gewinnen.

## **6. Präsenz, Gespür und Mitgefühl**

An jener körperlichen und sinnlich-geistigen Präsenz lohnt es sich zu arbeiten. Auch diesbezüglich sind bisher nur wenige MeisterInnen vom Himmel gefallen, alle anderen Menschen müssen dieses üben, auch

Schauspieler und Tänzerinnen. Da gehören Trainings- und Übungsformen, wie z.B. Feldenkrais, Yoga, Body-Mind-Centering, Tai-Chi und andere, auch fitnessfördernde Maßnahmen, in das unmittelbare Ausbildungs- sowie das alltägliche Arbeitsprogramm. Natürlich geht es dabei um die Entfaltung, Schulung, Aktualisierung und Vertiefung individueller Präsenz, doch kommt noch etwas Weiteres hinzu: Selbst da, wo ein Mensch alleine auftritt – sei es als Tänzer oder Spieler – gilt es, das Umfeld zu erspüren, es mit hineinzunehmen in die Aktualität der Präsentation. Da ist der (Bühnen)Raum, der „gefüllt“ sein will, und obendrein gibt es das Publikum, eine nicht zu übersehende oder auszublendende Größe, selbst wenn sie/es im Dunkeln sitzt! *Der* Tänzer und *die* Schauspielerin, die diese beiden Gegebenheiten in ihr Gespür zu nehmen nicht in der Lage sind, werden scheitern oder sollten – streng gesprochen – dem Bühnengeschehen lieber ferne bleiben. Doch damit nicht genug: Ein wesentliches Moment blieb bisher noch außer Acht, jenes der Gruppe der Akteure und damit deren Miteinander. Nicht nur Raum will gefüllt sein, sondern auch der des Miteinanders, das heißt der Raum zwischen den Menschen, der Zwischenraum von einer Spielerin zur anderen, von einem Tänzer zu dem andern.

Royston Maldoom, der in seiner Arbeit als Choreograph<sup>1</sup> immer wieder mit großen Gruppen, gerade auch mit Laiendarstellenden „hantiert“, legt auf die Qualität der Gruppenpräsenz ganz besonders großen Wert. Und so trifft das Motto „Tanzen verbindet ...“ in wunderbarer Weise den Sinn und die Essenz des künstlerischen Tuns. „Tanzen verbindet ...“, dafür fanden die Bielefelder Zeitsprung-Dokumentatoren Marion Meier und Joachim Kamphausen gleich zwölf unterschiedliche Aspekte. Im Schlusskapitel ihres Buches ist unter der Überschrift „Ein integrales Projekt“ Folgendes zu lesen: „Es hat mich so berührt.’ Mir kamen immer die Tränen.’ So und ähnlich formulierten Betreuer, Besucher und auch der Intendant des Bielefelder Theaters Michael Heicks ihre Empfindungen nach den Vorstellungen. Von tiefem Berührtsein ist die Rede. Was ist hier passiert? Was genau wird berührt? Die einen nennen es ‚Seele’; die anderen sagen, das ‚Menschsein’. Michael Heicks nennt es die ‚Vision von Verbundenheit’. Im Weiteren zitiert er Jean Gerbser, der von einem ‚längst vergessenen Bewusstsein‘ spricht. ‚Mit Bewusstsein meint er [Gerbser] nichts Abstraktes, das sich im Denken findet, sondern eine Erfahrung, ein Gefühl, das sich im Körper zeigt und im Handeln ausdrückt. (...) Dass sie [die Tanzenden durch das konkrete Erleben der Verbundenheit im Tanz] eine Ahnung vom paradiesischen Gefühl der vollkommenen Geborgenheit gespürt hätten (...). Dass sie Kontakt gefunden hätten zu einer Welt, die wir Erwachsene nur noch im Traum erleben.“ (Meier u.a.

---

1 Bekannt wurde Royston Maldoom vor allem durch das Stück/den Film „Rhythm is it“.

2007, 133) und die – so führe ich Gesagtes weiter – den Menschen mit Behinderungen, sowie Dementen und auch Sterbenden um Vieles näher ist, als wir es in der Regel glauben oder denken.

Was also stünde uns besser zu Gesicht als einzutauchen in die hier zitierte Ahnung, sie irgendwie für uns zu nutzen, zugleich jedoch auch wieder halbwegs festen Boden unter den Füßen zu gewinnen, um fortzuschreiten in der Wirklichkeit? Denn schließlich geht es hier um pflegerisches Handeln. Das ist kein Traum und keine Tänzerei, das ist ein Alltag voller Plackerei und Plage. Wie kann es gelingen, den Spagat zwischen Kunst und Kümmern tatsächlich zu vollziehen? Das Fragezeichen derer, die pflegend, sorgend und begleitend vor anderen Problemen stehen und zu stehen meinen, bleibt.

## **7. Transfer und nächste Schritte**

Ein einfacher choreographischer Impuls kann einen Eindruck davon geben, wie sehr die Prinzipien der darstellenden Künste mit den Erfordernissen einer guten Pflege korrespondieren. Es handelt sich um den sogenannten „Gehtanz“, dem die Übung „Die Sohlen spüren“ vorangestellt wird. Die Absicht, den Boden unter den Füßen zu spüren oder besser gesagt, die Füße im langsamen Gehen, im Abrollen, Schritt für Schritt ... im Kontakt mit dem Boden wahrzunehmen und sich dabei zunächst einmal auf sich selbst, auf den eigenen Körper zu konzentrieren, steht am Anfang des gemeinsamen Tuns. Als Hinweis mag hier eines wichtig sein: Gerade da, wo wir zu intensivem Miteinander, zur Interaktion, zu Beziehungswachsamkeit und sogenanntem Inter-esse herausgefordert sind, ist das Fokussieren auf das ganz Eigene, das Selbst und – meiner Ansicht nach – auf unseren eigenen Körper so bedeutsam.

Auch wenn das im Folgenden Beschriebene unter der Überschrift „Wir machen jetzt mal eine Übung“ rangieren könnte, so ist es doch konkret gemachte Erfahrung, ist Leben pur und hat keine andere Bedeutung als die des Lebens selbst. Dennoch und zugleich ist es sehr lohnend, die in dem Tun enthaltenen Prinzipien zu beleuchten, sie denkerisch zu fassen, herauszufiltern und als solche zu benennen. Erst dann entfalten sich die Fülle und die Chance, das praktisch Wahrgenommene auch auf anderer Ebene, der rationalen nämlich, zu begreifen, die Hemisphären miteinander zu verknüpfen und alles mitzunehmen auf den Weg in das Leben. Wenn das gelingt, ist es auch nicht mehr weit zur Möglichkeit eines uneingeschränkten und lebendigen Transfers, dann findet sich die Antwort auf die oben gestellte Frage, was Theater und Tanz mit Pflege zu tun haben, ganz von selbst. Und schließlich lässt sich dann der Bogen weiterschlagen, dahin, wo es nicht allein nur um die Pflege geht, sondern vielmehr um

das allgemeine Sein als Mensch. Das „Im eigenen Körper zu Hause sein“ bekommt in diesem Zusammenhang einen neuen und tieferen Sinn. Es geht um eine gedankliche Transferleistung, die den Möglichkeiten des Spielens auf und mit verschiedenen Ebenen Tür und Tor öffnet. Sind die Synapsen erst einmal miteinander in Verbindung gebracht, gibt es kein Halten mehr: Wir sind bereit und in der Lage, die Welten miteinander zu verbinden, und das nicht nur im Kopf, sondern mit ganzem Herzen. Da ist nichts nur „rein körperlich“, nichts bleibt nur physisch oder psychisch, da mischen sich das Sein und die Bedeutung und dennoch bleibt ein Schritt ein Schritt.

## 8. Der Tanz beginnt

Der Anleitung für den Gehtanz geht das Üben mit einem Tennisball unter den Fußsohlen voraus, aus dem sich das langsame Gehen entwickelt.

*„Du beginnst im weichen Stand und verlagerst das Gewicht auf das linke Bein, der rechte Fuß wird frei. Er löst sich vom Boden und die Ferse sucht sich – bzw. findet – in kleiner Schrittlänge einen neuen Platz im Raum. Nun verlagerst du das Gewicht über die Mitte allmählich auf deine rechte Seite, dabei rollt die Fußsohle am Boden ab, der Fuß übernimmt das Gewicht und der linke Fuß wird frei und sucht sich seinen nächsten Platz.“*

Mitten hinein in dieses zeitlupenartige Gehen erfolgt die Anweisung, das Tempo etwas „anzuziehen“, mit jedem Schritt ein wenig schneller zu werden.

*„Fast wie von selbst lässt du nun deine Füße gehen, sie laufen einfach (...), ohne dass du darüber nachdenkst, wohin sie gehen. Nur deine Füße wissen, welchen Weg sie dich durch den Raum führen werden, es gibt kein Ziel, nur immer einen Schritt nach dem anderen. Vorwärts, seitwärts, rückwärts ..., geradeaus und in Drehungen tragen dich deine Füße durch den Raum, erst langsam, dann etwas schneller. (...) Dein Gehen wird immer mehr zu einem Tanz, deine Wirbelsäule ist geschmeidig und weich, deine Füße tragen dich leicht durch den Raum.“ (Jöllenbeck 1993, 46).*

Natürlich sind bei diesem Tun auch all die Anderen zugegen. Während bisher der Fokus der Aufmerksamkeit auf dem eigenen Ausprobieren und Wahrnehmen lag, kommt jetzt das Miteinander der Gruppe in den Blick. Das geschieht – nebenbei bemerkt – auch im wahrsten Sinne dieses Wortes, denn die Wachsamkeit des Schauens hat – wenigstens zu Beginn – eine wichtige Funktion, später dann übernimmt der Körper das „Sehen“.

Eine klassische Musik bildet den Teppich für das nun folgende Gehen, sie gibt den Rhythmus an und setzt auch eine ganz bestimmte Stimmung.

*„Ihr geht [weiter] durcheinander, schlängelt euch umeinander herum, huscht aneinander vorbei, geht weiter, verändert dabei fließend eure Richtung. Spürt, wie ihr selber seid und wo die anderen gerade sind. Ihr werdet merken, dass wie zufällig Formationen entstehen, die für einen Augenblick währen und dann wieder verschwinden. Zum Beispiel gehen zwei für einen Moment nebeneinander, trennen sich wieder, zwei von euch nehmen zur gleichen Zeit den Drehimpuls eines Dritten auf, zwei Blicke treffen sich, die Menschen gehen aufeinander zu und drehen kurz vor der Berührung wieder ab.*

*Versucht diese bisher eher zufällig entstandenen Situationen aufzuspüren, führt Begonnenes weiter, lasst es wieder los, seid ständig bereit, Impulse aufzunehmen und zu geben. Die Choreographie entsteht durch euer Gehen, alles andere folgt ganz von selbst. Diese Art des Gehens bzw. Tanzens ‚funktioniert‘ nur, wenn ihr euch ganz dem Fluss der Bewegung überlasst und die daraus entstehenden Impulse aufnehmt. Es geht darum, in jedem Moment wach zu sein für das, was da ist und dementsprechend zu [re-]agieren.*

*Ein solches Körperspiel wird zerstört, sobald sich die Gedanken melden: ‚Gleich könnte ich doch da entlang laufen‘, oder ‚jetzt gehe ich mal rückwärts‘. Alles Denken vor dem Tun [losgelöst vom jetzzeitigen Geschehen des Momentes] hat hier nichts zu suchen; jede planende Idee [so sie sich nicht in den Fluss des aktuellen Miteinanders einfügt oder diesen aufnimmt] zerstört den Tanz. Bewusstsein bekommt hier eine andere Aufgabe. Es begleitet die eigene Bewegung und ist zugleich aufmerksam [auch] für das Ganze, in jedem Moment.“ (Jöllnbeck 1993, 47).*

Neben der Präsenz ist das Gespür für „Zwischenräume“ gefragt, und zwar für jene, die sich in stetem, zum Teil raschem Wechsel zwischen den Akteuren, zwischen den Menschen auf tun und entwickeln. Vereinfacht gesprochen, ist hier vom „Führen und Folgen“ in seiner Gleichzeitigkeit und Vielschichtigkeit die Rede. Es geht um „Zwischenmenschlichkeit“, zunächst in nüchterner und ungefärbter Form und damit auch um „Interesse“, um das, was das Dazwischen ist. Nichts anderes heißt „inter esse“.

## **9. Was heißt schon „anders“?**

Der Transfer vom Tanz zur Pflege ist ein fließender Übergang: In der Begleitung Alternder, Behinderter, an Demenz Erkrankter und/oder Sterbender ist Sensibilität gefragt und Kreativität, in jedem nächsten Augenblick. Und vielmehr noch die Fähigkeit zum Anderssein.

Nicht selten ist bei Pflege, Begleitung und Betreuung der Gedanke an Ungleichheit nicht sehr weit. Ganz unmittelbar schwingt das Phänomen der Hilfsbedürftigkeit, des Angewiesenseins, des „Ich für Dich“ bzw. des „Du für mich“ hinein und Begrifflichkeiten wie „sich kümmern“ und „dem Anderen zurecht helfen“ sind selbst nach vielen Reflexionen zum

Thema Pflege noch längst nicht wirklich ad acta gelegt. Dies kann ich aus eigenen Erfahrungen bestätigen; erst nach langem Ringen mit mir selbst kam plötzlich eine bahnbrechende Erkenntnis: „Als wäre der Schleier weggezogen worden, hatte dieser kurze Geistesblitz mein bisheriges inneres Knäuel gelöst und einem klaren Wissen Platz gemacht: Mein Kümmern hier [im Zusammensein mit meinen Eltern] bestand – zumindest jetzt in dieser (...) Zeit – ganz einfach darin, dass ich da war, so wie ich war, mit allem, was das mit sich brachte“ (Jöllnbeck 2008, 37). Das klingt sehr einfach, war und ist es aber nicht.

Auf dem Feld, das wir in diesem Zusammenhang bestellen, geht das Anderssein des Anderen über das normale „Jeder Mensch ist anders“ hinaus und definiert sich durch einen scheinbar größeren Unterschied im So-Sein, im Können und Vermögen oder – um es im Thema der Forumstagung zu sagen – im Grad der Autonomie bzw. des Angewiesenseins. Äußerst anregend und hilfreich ist an dieser Stelle das hierfür gewählte Bibelzitat „... und schuf dem Menschen ein Gegenüber ...“.

Und sogleich begebe ich mich wieder auf die Ebene der körperlich-sinnlichen Erfahrungen, hinein in die Bildhaftigkeit dessen, was dieser Vers angibt. Da fallen mir Übungen, Fragen und Erlebnisse ein, im Folgenden nur angedeutet, bunt gemischt. Da sind zwei Menschen, die einander gegenüberstehen und langsam aufeinanderzugeschoben, den Blick des anderen im Blick. Der Eine dreht sich um ... ist er noch Gegenüber? „Setzt euch einander gegenüber!“ – Ja, das wird gehen. Doch wie sieht es dann aus, wenn wir einander gegenüberliegen? Wie ist das mit dem Blick „auf Augenhöhe“, wenn Eine liegt, der Andere steht, am Bett sitzt oder einen Rollstuhl schiebt? Bin ich als Kranke, zu Pflegenden, Sterbende dem Anderen noch Gegenüber? Gedanklich ist das alles keine Frage, die Antwort ist sehr schnell gegeben und nicht zuletzt haben so bahnbrechende Arbeiten wie die von Klaus Dörner (2010) zu einem Paradigmenwechsel in Pflege und Heilpädagogik beigetragen. Und dennoch wage ich zu behaupten, dass sich das „Gegenüber sein“ im konkreten Tun, im körperlichen Vollzug und in den gesellschaftlichen Wirklichkeiten gänzlich anders anfühlt und gestaltet.

Und wieder kommen wir – aus meiner Sicht als „Körperfrau“/Bewegungspädagogin – nicht umhin, uns erneut der Wahrnehmung des eigenen So-Seins sowie auch des Seins des jeweils Anderen zu widmen. Einmal abgesehen davon, dass (ästhetisches) Lernen und Erkennen immer die Andersartigkeit und den Unterschied braucht, erscheint es lohnend und bereichernd, dies ganz nüchtern zu betrachten.<sup>2</sup>

---

2 Dazu findet sich sehr viel mehr zum Beispiel bei Moshé Feldenkrais.

## 10. Seid nüchtern und wachsam

Nicht nur in meiner Arbeit, sondern auch in meinem ganz persönlichen Sein erlebe ich immer wieder, wie sehr Begegnungen und Interaktionen von Mustern, Wertungen und Annahmen geprägt sind. Dies kann durch eine Übung bewusst werden, in der jeweils zwei Teilnehmende mit großem Abstand einander gegenüberstehen (je nach Raumgröße sollten das mindestens fünf Meter sein). Im Folgenden geht es darum, dass die Einen – sie bleiben an der einen Seite des Raumes stehen – die Bewegungen der ihnen ganz langsam (!) entgegenkommenden Partner lediglich nüchtern mit für den/die Anderen (im Raum) hörbar beschreiben: „Macht es möglichst differenziert in Form von ‚jetzt setzt sie den rechten Fuß mit der Ferse auf den Boden, der linke Arm hängt neben dem Körper, der Kopf ist leicht nach rechts geneigt, die Augen schauen auf den Boden, der Daumen der rechten Hand bewegt sich ...‘. Alle Annahmen, Ideen, Vermutungen und Interpretationen (sie schaut sehr traurig, ihr Gang ist leicht, der Arm hängt schwer ...) unterbleiben.“

Nur zu beschreiben, zu benennen fällt zumeist schwer und gelingt nicht sofort. Und doch – das zeigt sich im tatsächlich ausgeführten Tun – entfaltet sich erst dann die Fülle einer neuen Qualität, birgt dieses Verfahren die Möglichkeit, sich selbst, der Welt und den Anderen in ihrem tatsächlichen So-Sein näherzukommen, ja mehr noch: Eine derartige Betrachtungsweise kann sich zur Lebenshaltung „hocharbeiten“ und damit der Tugend der Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber Tür und Tor öffnen. „Ich fühlte mich so sehr gesehen, so klar und richtig – wie noch nie zuvor“. Mit dieser Äußerung gab eine Teilnehmerin nach einer solchen Übung ein Feedback wie es nicht schöner sein kann. Apropos „schön“: Auf dem Hintergrund der Nüchternheit bekommen Gefühle und Bewertungen einen neuen, tieferen und ehrlicheren Stellenwert. Schönheit scheint auf in einer gänzlich anderen Farbe; nichts ist richtig oder falsch, vielmehr darf alles seinen Platz bekommen.

Damit schlägt sich erneut die Brücke zu den Künsten und das nicht allein durch die Tatsache, dass diese – von Franziska Steiof entwickelte – Übung von ihr selbst in der Theatertrainingsarbeit immer wieder gern eingesetzt wird und wurde. „Das hatte den Grund“, schreibt Steiof, „dass viele Teilnehmer sofort ins Interpretieren gingen und es ihnen sehr schwer fiel, das [beim Anderen] Beobachtbare von [der eigenen] Sichtweise auf den jeweiligen Menschen zu trennen. Im Beschreiben ‚dürfen‘ sie nur sagen, welche Bewegungen sie sehen, was der Mensch tut, nicht wie. Um das Wie und dessen spezifische Ausprägungen geht es dann in der Arbeit an den Rollen und den Charakteren“ (Steiof 2010).

Im Theater hat alles seinen Platz, da taucht das Gute auf und auch das Böse, die Schöne und das Biest, Dr. Faustus und der Teufel ..., denn:

Gerade Widerparts und Gegenspieler sind die Essenz fast eines jeden Klassikers, sie geben allem Spiel die Würze und machen das Gezeigte zum Theater.

### **11. Verrückt genug, für Welt und Gott?**

Wie passend also der – nicht auf das Theater, sondern auf die Pflege und die Begleitung von Dementen und auch sterbenden Menschen bezogene – Satz: „Es geht darum, im brüchig-alt Gewordenen das Leben zu erkennen, das formlos Scheinende stets ganz neu zu gestalten, der Hilfsbedürftigkeit beherzt-humorvoll eine Stütze sein zu können, dem Verwirrtsein und der Verrücktheit eine würdige Bühne zu geben.“

Gerade hier lohnt sich der Blick in andere Kulturen. Was liegt da näher als der Butoh-Tanz, eine aus Japan stammende, eher in die Kategorie des Tanztheaters gehörende Ausdrucksform, von der Kazuo Ohno<sup>3</sup> schreibt: „Auf die Beharrlichkeit kommt es an. Anders als die Zurschaustellung der Jugend, deren Kraft der Mittagssonne gleicht, ist diese Zähigkeit des Lebens ein Ereignis in der Dämmerung zwischen Leben und Tod (...). Der Augenblick äußerster Müdigkeit, wenn eine extreme Anstrengung den Körper wieder aufrichtet: Das ist der wahre Ursprung des Butoh.“ (Steirische Kulturinitiative 2003, 98). Hier haben wir es mit einer Kunstform zu tun, die im Inneren Verborgenes aufspürt, in der die Schatten und das Widerspenstige, die Langsamkeit und nicht zuletzt das Sterben und der Tod in Szene gesetzt und auf die Bühne gebracht werden. Anrührend auch der Film „Kirschblüten – Hanami“<sup>4</sup>, mit dem Doris Dörrie das Butoh hierzulande weiter bekannt und verstehbar machte. Tanz also als Präsentation des Verdrehten, Schwachen, Langsamen, Erdig-Düsteren, Verrückten, als ein zur Schaustellen des – bisher zumindest – nicht Gesellschaftsfähigen, des absolut Natürlichen.

Ich selbst habe diese Form schon früh zu lieben begonnen, rasierte mir in den achtziger Jahren zwar nicht den ganzen Kopf kahl, aber doch eine Hälfte, nahm leider nur zu selten und zu kurz an Kursen von Minako Seki und Tadashi Endo teil, jedoch intensiv genug, um die Botschaft dieses Tanzes zu verstehen, sie förmlich einzusaugen und ihre Bedeutsamkeit weiter zu tragen, zurück und mitten hinein in das Leben.

Eine Episode mit meiner sterbenskranken Mutter fällt mir ein. In „Zurück nach Hause“ erzähle ich davon.

*„Einmal saß sie in ihrem Bett, den Blick fest auf das an der gegenüberliegenden Wand hängende Fotoposter geheftet. Dabei versuchte sie, die äufse-*

---

3 Kazuo Ohno gilt als einer der Mitbegründer des kontemporären Butoh-Tanzes und wird oft als die Seele des Butoh bezeichnet.

4 Kirschblüten – Hanami, D 2008, Regie und Drehbuch: Doris Dörrie.

re Erscheinung des Geckos auf Bananenblatt<sup>5</sup> zu imitieren. Sie hatte den rechten Arm erhoben, den linken etwas tiefer abgeknickt nach unten, beide Hände groß nach vorn geöffnet, die Finger leicht gekrallt. Ihr Gesicht war zu einem maskenhaften Lachen verzogen und nach einem Moment des Innehaltens begann sie, sich zu bewegen und mit tiefer Stimme einen Gesang anzustimmen: ‚g...etanzt, getanzt, zu wenig habe ich getanzt.‘ Dann ließ sie die Arme plötzlich sinken und sah mich an: ‚Dorothea‘, sagte sie, nun ganz ernst. ‚Versprich mir, dass du die Arbeit, die du jetzt tust, weitermachst. Die Menschen müssen lernen, sich selber etwas Gutes zu tun. Ich habe mich zwar viel bewegt, aber meistens war es Arbeit.‘“ (Jöllnbeck 2007, 87).

Wie ein Vermächtnis wirken ihre Worte, begleiten mich und weisen mir die Richtung. Und plötzlich ist es auch egal, ob es ihr um das Tanzen oder Pflegen geht. In all den Zeiten ihres Krankseins waren wir einander zum Gegenüber geworden und haben dabei viel gelernt, für unser Leben, Glauben und für das „Danach“. Über die Zeit nach ihrem Tod schreibe ich:

„Wir waren einander so nah gewesen, hatten miteinander gelebt; ich hatte ihre Zeit mit ihr geteilt und sie dann schließlich abgegeben. Erst ganz behutsam und allmählich gewann das Neue Raum.“ (Jöllnbeck 2007, 112).

Dazu nur noch ein letzter Satz, vielleicht mag der ja auch für Andere gelten: „Wenn ein Tänzer gut ist, muss er über die Zeit springen! Er muss das Alte vorwärts in das Neue ziehen!“ (McCann 2003). Vielleicht gelingt’s.

## Literatur

Dörner, Klaus, Leben und Sterben, wo ich hingehöre. Dritter Sozialraum und neues Miteinander, Neumünster <sup>5</sup>2010.

Hatch, Frank/Maietta, Lenny, Kinästhetik. Gesundheitsentwicklung und menschliche Aktivität, München <sup>2</sup>2003.

Jöllnbeck, Dorothea, Bewegung von Kopf bis Fuß. Fitness für Körper und Sinne, Reinbek 1993.

Jöllnbeck, Dorothea, Zurück nach Hause. Meine alten Eltern und ich, Freiburg 2007 (<sup>2</sup>2008).

Klein, Stefan, Alles Zufall. Die Kraft, die unser Leben bestimmt, Reinbek 2004.

McCann, Column, Der Tänzer, Reinbek 2004.

<sup>5</sup> Dieses Foto wurde vom Wildlife-Fotografen Volker Kess, zugleich Freund unserer Familie, aufgenommen.

Meier, Marion u.a., Zeitsprung. Vier Generationen tanzen vier Jahreszeiten. Ein Projekt vom Tanztheater Bielefeld, Bielefeld 2007.

Neumeier, John, Matthäus-Passion. Ein Arbeitsbuch, Hamburg 1983.

Steiof, Franziska, Unveröffentlichte Briefe, 2010.

Steirische Kulturinitiative, BUTOH. Klärende Rebellion, Graz 2003.

Wigman, Mary, Die Sprache des Tanzes, München 1986.

Johannes Tack

## Resilienz – oder: Was ist das Geheimnis der inneren Widerstandskraft?

Das Konzept der „Resilienz“ hat seit seinem Beginn in den 1970er Jahren eine eindrucksvolle Karriere durchlaufen. Es wird heute für Widerstandsfähigkeit gegen belastende und einschränkende Entwicklungsbedingungen über die gesamte Lebensspanne hinweg verwendet. In der Resilienzförderung geht es um die Ausstattung mit Ressourcen, die zu einer inneren Widerstandskraft – und damit zur Autonomie verhelfen. Johannes Tack gibt einen Überblick über dieses Konzept, erläutert seine Voraussetzungen und Faktoren und ermöglicht einen Einblick in die Praxis der Resilienzförderung im Kindesalter.

*„Mitten im Winter habe ich erfahren, dass es in mir einen unbesiegbaren Sommer gibt.“  
Albert Camus*

Was hilft, sich in einer immer globaler, materialistischer, leistungs- und wachstumsorientierter werdenden Welt zu bewegen und zurechtzufinden, in der Schnelllebigkeit und Austauschbarkeit, Konsum, Wohlstand und Wellness die medial besetzten, Markt beherrschenden und insofern treibenden und sinnstiftenden Kräfte der Gesellschaft, der Wirtschaft und der Politik sind? Diese Frage lenkt zunehmend den Blick auf neue Bewältigungsstrategien, die die gegenwärtige Entwicklung in Frage stellen und sich mit alternativen Lebensmodellen befassen.

Immer mehr Menschen können dem mit dieser Entwicklung verbundenen Wettbewerb und Druck nicht Stand halten, sind dem Stress nicht gewachsen und können in diesem Tempo nicht mithalten. Zahlreiche Menschen bleiben aufgrund von Schicksalsschlägen, seelischen und körperlichen Krankheiten und Behinderungen, aber auch wegen vieler anderer wirtschaftlich und sozial schwieriger werdenden Bedingungen und Alltagswidrigkeiten auf der Strecke.

Zunehmend beschäftigen sich Wissenschaft und eine immer größer werdende interessierte Fachöffentlichkeit mit dieser Entwicklung. Religio-

sität und Spiritualität bekommen dabei wieder eine größere Bedeutung, ebenso wie andere Faktoren, die durch die Resilienzforschung entdeckt wurden und sich im Resilienzkonzept niederschlagen.

In diesem Artikel werden die wesentlichen Erkenntnisse der Resilienzforschung aufgeführt, so dass sie nachvollziehbar und in der professionellen sozialen, pädagogischen, aber auch alltäglichen Arbeit mit Menschen eingesetzt werden können. Sie sollen die Grundlage dafür sein, Menschen zu befähigen, neue Perspektiven und Bewältigungsstrategien (Coping) zu entwickeln, um mit den Widrigkeiten des Lebens besser zurechtzukommen.

## **1. Resilienz: Der Wille zu überleben**

Welche Faktoren müssen gegeben sein, damit Mitgefühl, Zuversicht und Liebe wieder zu elementaren Bestandteilen des alltäglichen Lebensgefühls werden in einer Welt, die mehr denn je durch Vereinzelung, Konkurrenz und Entwurzelung geprägt ist, in der Behinderung als Stigma erlebt wird und vielfach Ausgrenzung zur Folge hat?

Antwort auf diese Frage gibt die Resilienzforschung. Resilienz ist – auf den Punkt gebracht – der Wille zu überleben. Das Wort Resilienz ist vom lateinischen Verb *resilire* – zurückspringen, abprallen – abgeleitet. Im Englischen meint „*resilience*“ die Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit und Zähigkeit. Ursprünglich stammt der Begriff aus der Materialkunde in der Industrie und bezieht sich auf Materialien, die besonders biegsam, elastisch und strapazierfähig sind und die sich nach Beanspruchung immer wieder in ihren alten Zustand zurückversetzen (vgl. Rönna-Böse 2010). Corina Wustmann definiert Resilienz als „die ‚psychische Widerstandsfähigkeit‘ gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (ebd., 11).

Resilienz hat Konjunktur in Beratung, Therapie und Pädagogik. Was hat dieses Thema in den letzten Jahren so bedeutsam werden lassen? Resilienz beschäftigt nicht nur MitarbeiterInnen in sozialen, gesundheitlichen und pädagogischen Arbeitsfeldern, auch die Wirtschaft entdeckte das Konzept der Resilienz als Ressourcenpool für gestresste und hochbelastete MitarbeiterInnen. Resilienztraining soll zunehmend dazu beitragen, die Leistungsfähigkeit stark belasteter Personen zu erhalten und zu fördern.

Das seit den 1970er Jahren entwickelte Konzept der Resilienz ist jedoch viel tiefgreifender und umfassender ausgeprägt. Es geht um ein sehr komplexes Geschehen in der menschlichen Entwicklung, das sich aus unterschiedlichen Forschungsbereichen speist: Entwicklungspsychologie und Gesundheitswissenschaft sind hierbei ebenso beteiligt wie Pädagogik, Frühförderung und Sozialwissenschaften (vgl. Richter 2008).

Im psychologischen Kontext bedeutet Resilienz, den Widrigkeiten des Lebens konstruktiv zu begegnen, und beinhaltet die Fähigkeit, Stress und Belastungen konstruktiv und erfolgreich zu bewältigen. Das Phänomen der Resilienz bezieht sich auf die Abwehr von fehlangepassten Reaktionen angesichts belastender Lebensumstände (vgl. u.a. Wustmann 2004 und Zander 2008). Einfacher ausgedrückt ist Resilienz die Fähigkeit, trotz widriger Umstände und Risiken seelisch gesund zu bleiben. Resiliente Menschen verfügen über ein großes Repertoire an Kompetenzen, die ihnen helfen, Schwierigkeiten und Krisen zu bewältigen. Der Gegenbegriff dazu ist „Vulnerabilität“ (Verletzlichkeit). Bei einer hohen Verletzlichkeit besteht somit ein deutlich höheres Risiko, unter Einfluss von Belastungen vielfältige Formen von Störungen, Auffälligkeiten und Krankheiten zu entwickeln.

## 2. Die Kauai-Studie

Dass dieser Bereich eine so hohe Bedeutung in den Humanwissenschaften gewonnen hat, ist den Pionierinnen und Wegbereiterinnen der Resilienzforschung zu verdanken, allen voran Emmy Werner und Ruth Smith, die auf der hawaianischen Insel Kauai in einer Längsschnittstudie alle Kinder des Geburtsjahrgangs 1955 untersuchten und damit die Grundlage schufen für einen Paradigmawechsel im Sozial- und Gesundheitswesen, der schließlich auch Einzug in große Bereiche der Wirtschaft hielt.

Die 698 untersuchten Kinder, die verschiedenen Ethnien angehörten, wurden daraufhin untersucht, wie sich unterschiedliche biologische und psychosoziale Risikofaktoren, belastende Lebensereignisse und Schutzfaktoren auf die Probanden auswirkten. Die Gruppe wurde im 1., 2., 10., 18., 32. und 40. Lebensjahr untersucht. Etwa ein Drittel der beteiligten Personen wuchs unter schwierigsten und belastenden sozialen Bedingungen auf, die für ihre Entwicklung ausgesprochen gefährdend waren. Es waren überwiegend sozial schwache, sehr arme Familien, in denen Gewalt, Kriminalität, Drogen- und Alkoholkonsum, selbst Missbrauch und Vernachlässigung das Leben bestimmten. So fanden Emmy Werner und ihre MitarbeiterInnen heraus, dass von diesem Drittel erwartungsgemäß wiederum ca. 70% höchst problematische Entwicklungen nahmen. Diese Kinder wurden ebenfalls drogenabhängig, kriminell, verhaltensauffällig oder zeigten andere Formen von Störungen.

Demgegenüber wuchs das andere Drittel (72 Kinder) trotz widriger Umstände unbeschadet auf und entwickelte sich zu kompetenten, psychisch gesunden, leistungsfähigen, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen. Sie zeigten sich resilient gegenüber den Widrigkeiten und Risiken des Lebens, die ihr Umfeld begleiteten. In ihrer Kindheit und

Jugend durchliefen sie eine gesunde Entwicklung ohne Verhaltensauffälligkeiten, absolvierten erfolgreich die Schule und entwickelten eine realistische Zukunftsperspektive. Keine dieser Personen war im Alter von 40 Jahren arbeitslos oder mit dem Gesetz in Konflikt gekommen. Erstaunlich war auch, dass die Frauen und Männer dieser Personengruppe im Vergleich zu gleichaltrigen Personen gleichen Geschlechts eine deutlich niedrigere Scheidungs- und Sterblichkeitsrate aufwies. Ebenfalls waren Gesundheitsprobleme im mittleren Lebensalter deutlich geringer. Ausbildung und beruflicher Erfolg waren mit den Leistungen jener Personen vergleichbar, in Einzelfällen sogar besser als die derjenigen, die in einem ökonomisch sichereren und stabileren Umfeld aufgewachsen waren (vgl. Welter-Enderlin 2008, 31ff.).

Die Ergebnisse der Untersuchung dieser Gruppe prägten die Resilienzforschung in besonderer Weise. Weitere Studien kamen zu ähnlichen Ergebnissen. Zwei große Studien in Deutschland sind hier von besonderer Bedeutung, die „Mannheimer Risikokinderstudie“ (Laucht/Esser/Schmidt 2000), die sich insbesondere mit der Entwicklung von Kindern beschäftigte, die bereits nach ihrer Geburt verschiedensten Belastungen ausgesetzt waren, und die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ (Lösel/Bender 1999), die die Entwicklung von Jugendlichen erforschte, die in Heimen aufwuchsen.

### **3. Erscheinungsformen der Resilienz**

Inzwischen ist bekannt, dass Resilienz nicht als eine individuelle Eigenschaft des Menschen anzusehen ist. Vielmehr wirken unterschiedliche Faktoren zusammen, die sich auf das Verhalten der Person und ihre Lebensbewältigungsmuster in Interaktion mit ihrer Umwelt beziehen. Resilienz ist entsprechend „kein angeborenes, stabiles und generell einsetzbares Persönlichkeitsmerkmal“ (Weiß 2007, 159).

Die Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt ist dabei von ausschlaggebender Bedeutung. Resilienz „entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit widrigen situations- und lebensspezifischen Bedingungen auf der Grundlage und im Austausch mit Schutzfaktoren, auf die das Individuum in seiner Interaktion mit der Umwelt zugreifen kann“ (ebd.). Das bedeutet aber im Umkehrschluss, dass sich Resilienz nur dann entwickeln kann, wenn Kinder unter Umständen aufwachsen, in denen widrige Lebensumstände wie Armut, Arbeitslosigkeit, Trennung, Krisen und Schmerz zu den alltäglichen Erfahrungen des Lebens zählen und sie diese gleichzeitig erfolgreich bewältigen.

Die Resilienzforschung hat schließlich herausgefunden, dass sich Resilienz in drei unterschiedlichen Erscheinungsformen zeigt:

- Eine positive, gesunde Entwicklung trotz hohem Risikostatus<sup>1</sup> i.d.R. im Multiproblemmilieu, das geprägt ist von Armut, elterlicher Psychopathologie und niedrigem ökonomischen Status.
- Eine andauernde Bewältigungskompetenz unter ständigen akuten Stressbedingungen, ausgelöst durch kritische Lebensereignisse, wie z.B. häufig wechselnde Bezugspersonen, Trennung der Eltern.
- Eine positive und schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen, wie z.B. Gewalterfahrungen, Katastrophen und Kriegserlebnissen, Tod eines Elternteiles usw. (Wustmann 2004, 6).

Für die Humanwissenschaften bedeutete dies, dass von einer defizitorientierten Betrachtung eine Umorientierung hin zu einer ressourcenorientierten Betrachtung erfolgen musste. Gefragt wird nun nicht mehr: „Was sind Risiken und Belastungen, die den Menschen daran hindern, zu wachsen und zu gedeihen?“ Vielmehr werden nun Antworten auf Fragen wie die folgende gesucht: „Welche Möglichkeiten stehen den Menschen zur Verfügung, um sich konstruktiv den Risiken und Belastungen des Lebens stellen zu können?“ Entsprechend wird der Blick auf die Faktoren gelenkt, die trotz widriger Umstände Resilienz ausmachen, verbunden mit der Fragestellung: „Wie können diese genutzt werden, damit die Widerstandsfähigkeit gefördert und gestärkt werden kann?“ (Zander 2008, 29).

#### **4. Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren**

Zunächst gilt es jedoch zu erfassen, welche Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren es sind, die eine gesunde Entwicklung gefährden bzw. verhindern. Vulnerabilitätsfaktoren sind die Faktoren, welche die biologischen und psychologischen Bedingungen des Menschen ausmachen; Risikofaktoren oder auch Stressoren hingegen sind die gefährdenden Umstände, denen der Mensch in seiner psychosozialen Umwelt ausgesetzt ist. Beide Faktoren wirken bei der kindlichen Entwicklung zusammen und haben dadurch großen Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung des Kindes und des/der späteren Erwachsenen. Folglich lässt sich daraus ableiten: Je mehr dieser Faktoren zusammentreffen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer pathologischen oder beeinträchtigten Entwicklung. Das erklärt auch, warum sich die Forschung lange Zeit mit Fragen wie „Was macht den Menschen krank? Was gefährdet ihn potentiell?“ beschäftigte (vgl. Wustmann 2004, 36ff.; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2010, 16ff.).

Vulnerabilitätsfaktoren, die sich auf biologische und psychologische Merkmale beziehen sind:

- Prä-, peri- und postnatale Faktoren und Komplikationen, z.B. Rauchen und Alkohol in der Schwangerschaft, Frühgeburt, Geburtskomplikationen;

- genetische Faktoren;
- chronische Erkrankungen, z.B. Krebs, Herzfehler, Asthma, Neurodermitis etc.;
- neuropsychologische Defizite, z.B. Teilleistungsstörungen im Bereich der Wahrnehmungsverarbeitung;
- geringe geistige Fertigkeiten, z.B. niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung (vgl. Wustmann 2004, 36ff.);
- wenig ausgeprägte positive Copingstrategien, insbesondere Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung;
- unsichere Bindungsorganisation.

Risikofaktoren, die sich auf psychosoziale Merkmale beziehen, sind z.B.:

- chronische Armut und niedriger sozioökonomischer Status;
- unsicheres, instabiles Wohnumfeld;
- chronisch problematisches Konfliktverhalten im familiären Umfeld;
- elterliche Trennung und Scheidung;
- Kriminalität der Eltern;
- psychische Störungen der Eltern;
- niedriges Bildungsniveau der Eltern;
- Erziehungsdefizite;
- Elternschaft vor dem 18. Lebensjahr;
- mehr als vier Geschwister;
- Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozioökonomischen Status;
- Mobbing, wenig Kontakt zu Gleichaltrigen;
- häufige Umzüge und damit verbundener Schulwechsel;
- Heimunterbringung (vgl. Wustmann 38f.).

Es ist inzwischen belegt, dass biologische Risiken mit steigendem Alter an Bedeutung verlieren, psychosoziale Risiken hingegen an Einfluss gewinnen (vgl. ebd., 36ff.). Risikofaktoren treten selten einzeln auf, häufiger in Kombinationen. Je mehr Risikofaktoren auf ein Kind einwirken, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklungsbeeinträchtigung. Welche Auswirkungen negative Erfahrungen haben können, hängt zudem von der eigenen, subjektiven Bewertung der Risikobelastung ab. Wie eine Risikosituation beurteilt wird, liegt letztlich in der Perspektive des betroffenen Menschen oder der Familie. Als besonders schwerwiegende Risikofaktoren sind traumatische Erlebnisse wie Gewalttaten, sexuelle Gewalt, Kriegserlebnisse, Naturkatastrophen usw. zu werten.

Umso bedeutsamer ist daher der Blick auf Schutzfaktoren um herauszufinden, welche Orientierung Kinder in der Interaktion mit ihrer Umwelt haben (sollten), damit sich Resilienzfaktoren ausprägen können.

## 5. Schutz- und Resilienzfaktoren

Wustmann hat einen Katalog solcher Schutz- und Resilienzfaktoren zusammengestellt (vgl. ebd., 19ff.).

- Personale Ressourcen
  - positive Temperamenteigenschaften;
  - intellektuelle Fähigkeiten;
  - erstgeborenes Kind;
  - weibliches Geschlecht;
  - realistische Kontrollüberzeugung.

Im Verlaufe seiner Entwicklung erwirbt das Kind in seinem interaktiven Austauschprozess mit seiner Umwelt und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben bei erfolgreicher Bewältigung Fähigkeiten, die als Resilienzfaktoren zu den personalen Schutzfaktoren zählen.

- Die sechs bedeutendsten sind:
  - Selbst- und Fremdwahrnehmung;
  - Selbstwirksamkeit;
  - Selbststeuerung;
  - soziale Kompetenz (Kontaktfähigkeit und Empathie);
  - Umgang mit Stress;
  - Problemlösefähigkeiten.

Weitere wichtige Schutzfaktoren sind neben den personalen die sozialen Ressourcen. Die in allen Publikationen zum Thema Resilienz als am bedeutendsten genannte soziale Ressource ist die stabile Beziehung zu mindestens einer verlässlichen und vertrauensvollen Person über einen lang andauernden Zeitraum. Darüber hinaus spielen im familiären Kontext verschiedene andere Faktoren eine bedeutende Rolle, wie z.B. Zusammenhalt, konstruktive Kommunikation, aber auch ein autoritativer/demokratischer Erziehungsstil. Die Übernahme altersgemäßer Aufgaben und Pflichten sind für die Entwicklung ebenso bedeutsam wie klare, nachvollziehbare Regeln, eine klare Abgrenzung zwischen elterlichen und geschwisterlichen Subsystemen und ein unterstützendes Netzwerk in der Verwandtschaft, Nachbarschaft sowie ein tragender Freundeskreis. Zu den weiteren Faktoren zählen das Bildungsniveau der Eltern und ein hoher sozioökonomischer Status.

Entsprechend bedeutsam ist eine komplexe Betrachtungsweise auf das Thema Resilienz, weil ein Zusammenspiel von multiplen internal und external schützenden Faktoren als Quellen von Resilienz betrachtet werden muss (vgl. Welter-Endelin/Hildenbrand 2008, 10). Zum einen gehören hierzu die im Einzelnen angelegten Fähigkeiten, aber auch die im Sozialisationsprozess wirkenden familiären Beziehungen sowie andere Nähr- und Kraftquellen, die zur persönlichen Entwicklung und zur Selbstsicherheit beitragen.

## 6. Schlüsselprozesse familialer Resilienz

Besonders bedeutsam hierbei sind die Faktoren, die Rosmarie Welter-Enderlin als Schlüsselprozesse bezeichnet und die in dem von ihr entwickelten Modell familiärer Resilienz zusammengefasst sind. Hierbei sind die Überzeugungen der Familie ebenso entscheidend wie die strukturellen und organisatorischen Muster oder die Art und Weise, wie Familien miteinander interagieren, kommunizieren und Probleme lösen. Agiert die Familie in diesem Sinne als organische Einheit, so findet sie auch in widrigen Lebensumständen einen Sinn.

Das von Aaron Antonovsky in seinem Modell der Salutogenese entwickelte Kohärenzgefühl (vgl. Antonovsky 1993) ist in resilienten Familien so ausgeprägt, dass Krisen als sinnhafte, verstehbare und handhabbare Herausforderungen angesehen werden. Resiliente Familien entwickeln Ressourcen wie Hoffnung, Zuversicht und Vertrauen. Entsprechend mobilisieren sie Stärken und aktivieren Potentiale, die sie nutzen, um Probleme konstruktiv zu lösen oder aber sie befähigen, diese zu akzeptieren, wenn Änderungen nicht möglich sind. Familien geben auch den Rahmen für Transzendenz und Spiritualität. Der religiöse Glaube, das Verankertsein in einer Kirchengemeinde, übergeordnete Werte, Sinnfragen und das sich daraus entwickelnde transzendente und spirituelle Bewusstsein sind prägende und für eine gesunde Entwicklung bedeutsame, von der Familie vorgegebene Bedingungen (vgl. dazu auch Bucher 2007, 84f.).

Flexibilität und die Möglichkeit für Wachstum und Veränderung sind weitere Kennzeichen resilienter Familien. Dies betrifft auch die gegenseitige Unterstützung, den Schutz des Einzelnen, den partnerschaftlichen Umgang miteinander und den Respekt voreinander. Eine eindeutige Kommunikation, die Regulation von Nähe und Distanz, die Möglichkeit, Gefühle auszutauschen und Unterschiede zu tolerieren, vor allem Empathie, sind hierbei unerlässlich.

Schließlich sind es noch soziale und ökonomische Ressourcen, die den Katalog der Schlüsselprozesse familiärer Resilienz komplettieren. „Familiale und soziale Netzwerke sind in schwierigen Zeiten eine enorme Lebensstütze, weil sie praktischen Beistand und emotionalen Rückhalt geben können.“ (Welter-Endelin/Hildenbrand 2008, 71).

In vielen Studien wurde zudem nachgewiesen, dass Armut, Arbeitslosigkeit und Einelternfamilien signifikante Risikofaktoren sind und Entwicklungsrisiken in sich bergen. Entsprechend müssen gerade diese Familien und Personen auf der sozialen und politischen Ebene gestützt werden, damit sie ihre Entwicklungspotentiale entfalten können (vgl. ebd., 72).

## 7. Resilienzförderung

Die Resilienzforschung hat jedoch auch herausgefunden, dass Resilienz lernbar ist. Kindertageseinrichtungen greifen zunehmend auf Programme aus der Resilienzförderung zurück (vgl. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/645.html>). Einige Bundesländer, z.B. Baden-Württemberg und Bayern, sind inzwischen dazu übergegangen, Resilienzförderung in die Bildungspläne der Schulen zu übernehmen (vgl. <http://www.kvjs.de/1122.0.html>). Das zeigt, welche Bedeutung dem Bereich der Resilienzförderung beigemessen wird. Hierbei, wie auch beim Resilienztraining, geht es immer darum, Schutz- und Resilienzfaktoren zu entdecken und diese auch nutzen zu können.

Resilienzförderung orientiert sich in der Regel zur Unterstützung der inneren Stärke an den sieben Säulen der Resilienz. Sie umfassen die Bereiche Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung, Aufgeben der Opferrolle, Verantwortung übernehmen, Netzwerkorientierung und Zukunftsplanung.

### 7.1 Förderung von Resilienz im Kindesalter

Die Förderung „individueller“ Resilienz ist Gegenstand nahezu aller Erziehungs- und Bildungsprozesse. Ziel der hierbei bewusst oder unbewusst eingesetzten Förderungsmaßnahmen ist u.a. die Entwicklung von Eigenaktivität und persönlicher Verantwortungsübernahme, die Ausbildung eines förderlichen Selbstwertgefühls, von Selbstwirksamkeit und realistischen Zuschreibungen sowie die Förderung von sozialen Kompetenzen und des Umgangs mit Gefühlen. Hinzu kommt die Förderung von Problemlösefähigkeiten und Konfliktlösestrategien.

Um die in Erziehung und Bildung i.d.R. ohnehin praktizierten Fördermaßnahmen für eine gesunde Entwicklung besser zu nutzen, haben PsychologInnen und PädagogInnen Programme entwickelt, die Bewältigungskompetenzen bzw. Resilienzfaktoren unterstützen. Im Rahmen der Resilienzförderung auf individueller Ebene wird das Kind für den Umgang mit Belastungen gestärkt und es werden ihm wichtige Basiskompetenzen vermittelt.

### 7.2 Ich kann das!

#### Ein Programm zur Förderung von Problemlösefähigkeiten

Das Programm „Ich kann das!“ basiert auf der Idee des finnischen Psychiaters Ben Furman und des Sozialpsychologen Tapani Ahola (Furman 2005). In diesem Programm sollen die Kinder in vierzehn Schritten lernen, Schwierigkeiten positiv und konstruktiv zu überwinden, indem

sie neue Fähigkeiten erlernen. Das Programm ist im schulischen Kontext angesiedelt, bezieht jedoch die Eltern ein. Sie werden nicht nur darüber informiert, dass das „Programm“ durchgeführt werden soll; wichtiges Ziel ist es vielmehr, dass sie ihre Kinder darin unterstützen, Fähigkeiten zu erlernen. Das Programm bezieht sich auf eine Landkarte mit vier „Fähigkeitsländern“:

- das Land der Schulfähigkeiten – um in der Schule Erfolg zu haben (Hausaufgaben machen, sich melden, sich im Unterricht benehmen ...),
- das Land der Freundschaftsfähigkeiten – um sich mit Freundinnen und Freunden gut zu verstehen (spielen, anderen helfen ...),
- das Land der Erwachsenenfähigkeiten – um sich im Umgang mit Erwachsenen benehmen zu können (Respekt zeigen, grüßen),
- das Land des Mutes – um nicht schüchtern und ängstlich zu sein (sich weigern, etwas Verbotenes zu tun; sich trauen, anders als die anderen zu sein ...).

Durch ein Gespräch und durch die Veranschaulichung durch die Landkarte sowie durch die Bearbeitung von 14 unterschiedlichen Materialien können Kinder wie Eltern Verständnis dafür entwickeln, welche Arten von Fähigkeiten erlernt werden.

Im Folgenden wird eine Auswahl aus dem 14 Punkte-Programm (vgl. Sit 2008, 8) vorgestellt:

- (1) *Das kann ich gut!*  
Die Kinder nennen drei Dinge, die sie gut können – Lehrkraft und Eltern zeigen, dass sie sich nicht nur für die Probleme der Kinder, sondern auch für ihre Stärken interessieren.
- (2) *Vom Problem zur Fähigkeit*  
Hier geht es um das zentrale Prinzip dieses Übungsprogramms: die Idee, dass man Probleme am besten loswerden kann, indem man sich darauf konzentriert, jene Fähigkeit zu erlernen, die nötig ist, um sich in der gleichen Situation anders zu verhalten.  
  
(...)
- (5) *Wie heißt die neue Fähigkeit?*  
Damit die Kinder neue Fähigkeiten erlernen können, müssen sie diese Fähigkeiten üben. Damit sie das Gefühl bekommen, dass es wirklich ihre eigene Fähigkeit ist/wird, ist es wichtig, die Kinder einen Namen für die Fähigkeit aussuchen zu lassen. Möglicherweise brauchen die Kinder Hilfe, um diese Frage zu beantworten.
- (6) *Das bringt mir Vorteile*  
Nun werden die Vorteile und der Nutzen des Erlernens dieser Fähigkeit mit den Kindern besprochen und aufgeschrieben. Kinder

können vielleicht Schwierigkeiten haben, die Bedeutung des Wortes „Vorteil“ zu verstehen. Eine mögliche Erklärungshilfe könnte sein: Vorteil bedeutet, sich zu fragen: „Ist es nützlich für mich? Bringt es mir etwas, wenn ich es lerne?“

(7) *Meine Kraftfigur*

Um den Kindern zu helfen, ihr Durchhaltevermögen und ihre Stärken zu entdecken, können sie sich eine sogenannte Kraftfigur auszuwählen: Diese Kraftfigur kann ihnen dabei helfen, die zu erlernende Fähigkeit zu entwickeln. Sie kann ein Tier sein, eine Zeichentrickfigur oder eine Heldin oder ein Held, von der oder dem das Kind glaubt, beim Erlernen unterstützt zu werden. Die Vorstellung, dass Menschen unsichtbare Wesen um sich haben, die ihnen helfen, Fähigkeiten zu erlernen und Hindernisse zu überwinden, ist ganz natürlich für Kinder. Kraftfiguren können Kindern auf unterschiedliche Weise helfen: Sie können die Kinder daran erinnern, ihre Fähigkeit zu üben. Sie können die Kinder beraten und ihnen Tipps geben. Und sie können den Kindern helfen, sich ggf. an ihre Fähigkeiten zu erinnern.

(8) *Die neue Fähigkeit*

Nun beschreiben und zeigen die Kinder, wie sie sich verhalten werden, wenn sie die Fähigkeit erlernt haben. Fähigkeiten vorzuführen ist nützlich, weil es Kindern hilft, ein klares Bild davon zu entwickeln, was es bedeutet, eine Fähigkeit zu haben. Es hilft ihnen auch, Ideen aufzugreifen, wie sie die Fähigkeit üben können. Und sie üben ihre neue Fähigkeit am besten dadurch, dass sie immer wieder zeigen, wie gut sie schon darin geworden sind.

(...)

(10) *Sich etwas zutrauen*

Nun sollen gute Gründe gesucht werden, warum die Kinder daran glauben, dass sie Erfolg haben werden. Wenn ein Kind sieht, dass auch andere davon überzeugt sind, dass es seine neue Fähigkeit erlernen wird, wird es bald auch selbst davon überzeugt sein!

(11) *Ich will gelobt werden!*

Damit die Kinder genügend Ausdauer für die Übungen haben, sollten sie gelobt werden. Lob wirkt am besten, wenn mit dem Kind eine Vereinbarung getroffen wird, wie es in diesen Situationen gelobt werden möchte. Sie bitten also das Kind, darüber nachzudenken, wie es für das Üben und das Erlernen der Fähigkeit gelobt werden will.

(12) *Rückschläge*

Um mit Rückschlägen gut umgehen zu können, sollten frühzeitig Pläne gemacht werden, wie man diese bewältigen könnte. Rückschläge sind zu erwarten, und es ist wichtig, Kinder darauf vorzubereiten. Deshalb sollen sich die Kinder Gedanken machen, wie sie sich die Hilfe anderer wünschen, falls sie die neue Fähigkeit vergessen.

(...)

(14) *Wir feiern!*

Die beste Belohnung für Kinder ist, ein Fest für sie zu geben. Die Erwartung, das Fest zu feiern, steigert die Motivation. Das Fest kann als Klassenfeier organisiert werden oder als individuelle Feier der einzelnen Kinder.

## **8. Resilienzförderung – ein umfassendes Konzept**

Individuelle Kompetenzförderung allein reicht aber nicht aus. Zwar trägt Resilienzförderung in diesem Sinne dazu bei, dass der/die Einzelne den Alltag mit seinen besonderen Belastungen besser bewältigen kann. Es bedarf darüber hinaus eines Umdenkens in der Gesellschaft, damit alle von den Erkenntnissen der Resilienzforschung partizipieren können. Außer den materiellen Leistungen, die Familien in Armut oder in schwierigen und belasteten Lebenslagen beziehen können, müssen Angebote im Bereich der Bildung, Jugendhilfe, Gesundheit und Soziales implementiert werden, damit alle, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, erreicht werden können und Nutznießer dieser Erkenntnisse sind.

Schließlich sei auf die Bedeutung von Spiritualität und Religiosität für die Förderung von Resilienz verwiesen; nachweislich führt eine spirituelle Praxis zur Verringerung von Stress und bewirkt eine Steigerung des Selbstwertgefühls. Ebenfalls sind Personen in stark belastenden Situationen eher in der Lage, diese positiv zu bewältigen als solche, die keine religiöse Bindung zeigen (vgl. Bucher 2007, 130-136).

Je mehr Menschen von diesen Erkenntnissen geprägt werden, desto größer ist die Chance, dass es ihnen gelingt, ein neues Miteinander zu leben und eine von Toleranz und Mitmenschlichkeit geprägte Gesellschaft zu bilden.

### **Literatur**

Antonovsky, Anton, Gesundheitsforschung vs. Krankheitsforschung, in: Franke, Alexa/Broda, Michael (Hg.), Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept, Tübingen 1993, 3-14.

Bucher, Anton, Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim u.a. 2007.

Furman, Ben, Ich schaff's! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden, Heidelberg 2005.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau, Maike, Resilienzförderung im Kita-Alltag fördern. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht, Freiburg i.Br. 2010.
- Laucht, Manfred/Esser, Günter/Schmidt, Martin H., Entwicklung von Risikokindern im Schulalter. Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32 (2000), 59-69.
- Lösel, Friedrich/Bender, Doris, Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen. Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung, in: Opp, Günther/Fingerle, Michael/Freytag, Andreas (Hg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München 1999, 37-58.
- Opp, Günther/Fingerle, Michael/Freytag Andreas (Hg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München 1999.
- Richter, Antje, Was Kinder stark macht – zum Konzept der Resilienz, Hannover 2008.
- Sit, Michaela, „Resilienz“. Was Kinder stark macht, Wien 2008.
- Weiß, Hans, Frühförderung als protektive Maßnahme – Resilienz im Kleinkindalter, in: Opp, Günther/Fingerle, Michael/Freytag, Andreas (Hg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München 1999, 124-141.
- Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildenbrand, Bruno (Hg.), Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände, Heidelberg 2008.
- Wustmann, Corina, Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim 2004.
- Zander, Margherita, Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz, Wiesbaden 2008.

### **Internet-Quellen**

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/645.html>

<http://www.kvjs.de/1122.0.html>

[http://www.schulischepraevention.de/fileadmin/user\\_upload/Resilienz\\_Artikel.pdf](http://www.schulischepraevention.de/fileadmin/user_upload/Resilienz_Artikel.pdf)

Cornelia Tsirigotis

# Von Autonomie ausgehen und Ressourcen ans Licht bringen – Arbeit mit Angehörigen angesichts Behinderung von Familienmitgliedern

Gerade um Kinder mit Behinderungen entsteht ein Netzwerk von Personen und Hilfesystemen. Dieses Netzwerk kann fördern oder auch zur Verstrickung für die Familie werden. Welche Perspektiven ein systemischer Blick auf Familien eröffnet, zeigt Cornelia Tsirigotis. Sie verdeutlicht, wie die Selbstgestaltungskräfte von Angehörigen auch in der Situation der Angewiesensein gestärkt werden können.

## 1. Was Eltern bewegt – Behinderung und Diagnose

Die spannende Gratwanderung zwischen „Autonomie und Angewiesensein“ wird in den systemischen Verflechtungen einer Familie mit einem behinderten Kind oder einem behinderten Familienmitglied an folgender Geschichte sehr deutlich:

Ein Paar bekommt Kinder. Aus der Dyade, der Zweierbeziehung, wird zunächst eine Triade, eine Dreierbeziehung. Die Beziehungsstruktur ändert sich. Ein weiteres Kind kommt dazu. Dann kommt das dritte Kind:

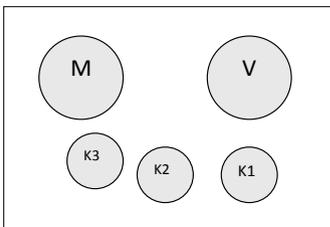


Abbildung 1: Die Familie

Das dritte Kind entwickelt sich nicht wie die anderen beiden. Die Beziehungen verändern sich, es rückt näher an die Mutter als seine Geschwister:

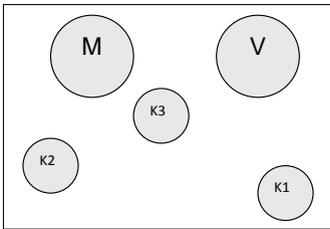


Abbildung 2:  
Die Veränderung der Familienstruktur

Die Familie ergreift Maßnahmen: Der zunächst konsultierte Kinderarzt sagt: „Abwarten!“. Auf Drängen schlägt er vor, weitere Fachleute hinzuzuziehen, z.B. eine Kinderorthopädie, ein sozialpädiatrisches Zentrum, das die Entwicklung überprüft, im Arbeitskontext der Autorin einen HNO-Arzt, der die Hörfähigkeit überprüfen soll. Diese Ärzte kommen dazu, ihre Meinung ist nicht erfreulich, weitere Diagnostik, andere Ärzte, Klinik... Eine Diagnose tritt ins Leben der Familie, sei es „Entwicklungsverzögerung“, „Körperbehinderung“, „Hörschädigung“... Die Behinderung entwickelt ihre eigene Dynamik in der Familie, sie wird quasi zu einem Familienmitglied, das sehr viel Raum beansprucht und sich große Macht und Entscheidungsbefugnisse herausnimmt. In therapeutischen Prozessen kann man dieser Machtinstanz „Behinderung“ einen Namen geben: Mr. Hörschaden, Mr. Asthma (ausführlicher zu diesem Verfahren des Externalisierens siehe z.B. White/Epston 1994).

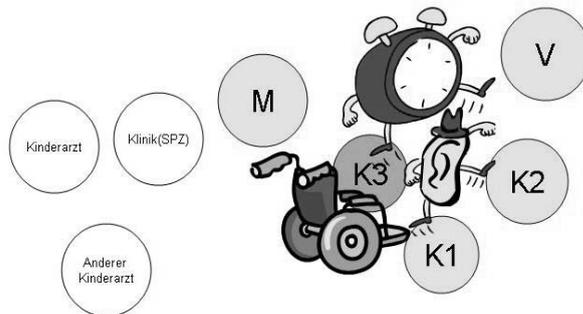


Abbildung 3: Die Behinderung tritt in die Familie ein

Um die Familie und die Behinderung herum versammeln sich einige weitere Fachleute, wie z.B. ein Hörgeräteakustiker, der das Kind mit Hörgeräten versorgen soll, ein Orthopädiemechaniker, der Orthesen anpassen sollte. Das alles erweist sich als nicht unkompliziert. Physiotherapie wird verordnet, je nach Art der Behinderung auch Logopädie, Ergotherapie, und es kommt eine Heilpädagogin von der Frühförderstelle ins Haus. Das Thema „Heilpädagogischer oder Integrativer Kindergarten für unser Kind“ beschäftigt die Eltern.

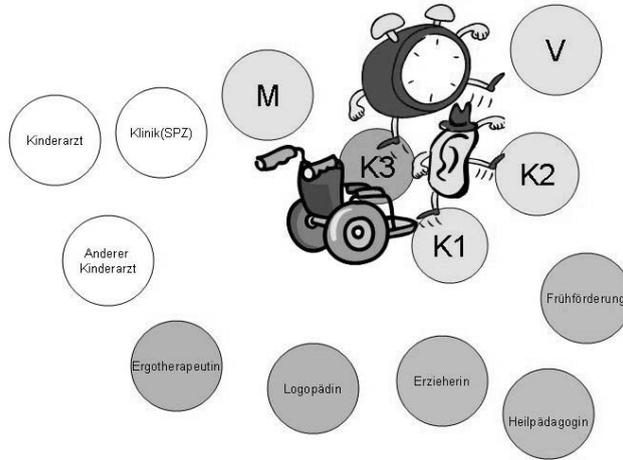


Abbildung 4: Eine Vielzahl von Fachleuten versammelt sich um die Familie

Wegen der vielen Termine rücken die Großeltern wieder näher heran an die Familie, sei es, dass sie die Mutter zu den Ärzten begleiten, weil sich der Vater nicht immer Urlaub nehmen kann, sei es, dass sie die Geschwister betreuen. Auch das geht nicht ohne familiendynamische Bewegung und hat Konsequenzen für die Autonomie der jungen Familie.

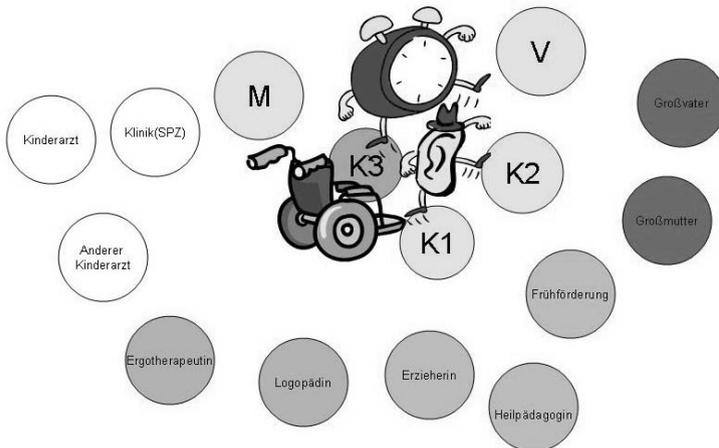


Abbildung 5: Die Großeltern kommen ins Boot

NachbarInnen und FreundInnen erweisen sich als hilfreich oder belastend, in den meisten Fällen verändern sich die Beziehungen der Familie.

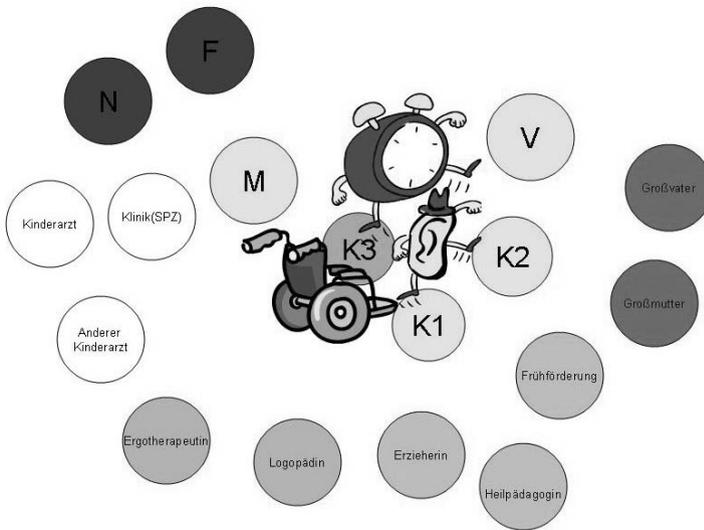


Abbildung 6: Nachbarinnen und FreundInnen gehören mit zum sozialen Netzwerk

Zu erwähnen sind noch Elterninitiativen und Selbsthilfegruppen, die eine wichtige Informationsquelle und einen Anlaufpunkt für Familien in dieser Lebenssituation darstellen, unter Umständen aber auch ihren eigenen Weg gelungener Bewältigung zur Norm machen. Es gäbe noch viele weitere Personen und Institutionen, die zum Netzwerk rund um die Familie mit Behinderung gehören könnten, z.B. auch die Kirche.

Jede einzelne Person in diesem Netzwerk gibt Botschaften an die Familie. In Abbildung 7 werden einige mögliche Beispiele aus dem professionellen Netzwerk genannt:

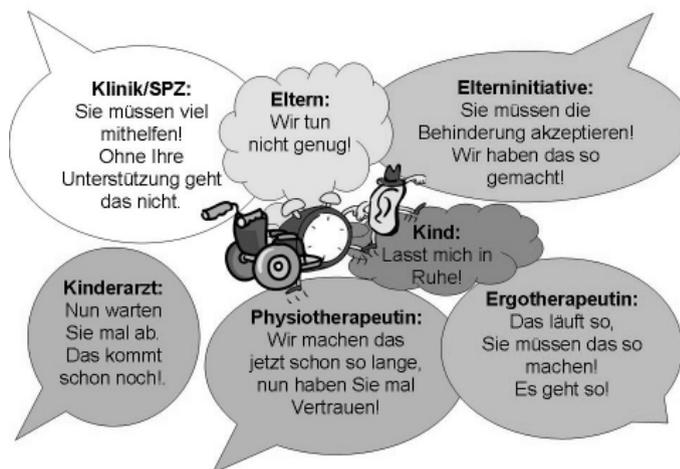


Abbildung 7: Kommunikation im professionellen Hilfesystem

Auch im sozialen Netzwerk rund um die Familie bleibt es nicht ruhig:



Abbildung 8: Kommunikation im sozialen Netzwerk

Aus den Bildern wird deutlich, wie dicht das Netzwerk rund um die Familie werden kann. Netze können nicht nur tragen, man kann sich auch darin verstricken. Die Vielzahl der sprachlichen Konstruktionen rund um die Behinderung kann schwieriger und belastender werden als die Behinderung selbst: „Körperliches Geschehen, sprachliche Konstruktionen und systemische Prozesse haben sich in unentwirrbarer Weise zu einem Muster verbunden... Und jede Intervention, die einer Familie hilft, in diesem Muster mehr Bewegungsspielraum zu entwickeln, ist aus dieser Sicht zu begrüßen.“ (Schlippe 1999, 57).

## 2. Autonomie und Eigen-Sinn

Die oben beschriebenen Muster rund um die Familie und die Behinderung regen in Bezug auf das Thema Autonomie zu Fragen an:

- Was bedeutet „Autonomie“, wenn Eltern wie oben beschrieben mit solchen Diagnosen konfrontiert werden und Kommunikationsmuster wie die beschriebenen entstehen?
- Welche Auswirkungen haben die Diagnose und die Behinderung auf die Autonomie der Familie? Fördern Autonomie und Eigensinn Ressourcen zum Bewältigen der Behinderung zutage oder werden vielmehr umgekehrt Bewältigungsressourcen benötigt, um ein ausreichend spürbares Maß an Autonomie wiederzugewinnen?
- Was bedeutet Autonomie für Eltern, die zuweilen das Gefühl haben, ihre elterliche Kompetenz und Selbstgestaltungsmöglichkeit an der

Garderobe helfender und medizinischer Einrichtungen abgegeben zu haben?

- Was bedeutet Autonomie für Eltern, die in einem von medizinischen Machbarkeiten beeinflussten Kontext für ihre Kinder stellvertretend weit reichende Entscheidungen über medizinische Eingriffe treffen müssen? Was bedeutet „Patientenautonomie“ in diesem Kontext? Wie kann systemische Beratung dazu beitragen, dass Eltern autonom entscheiden können?
- Wie können Therapie oder Beratung dazu beitragen, dass Familien wieder mehr Autonomie gewinnen? Wie können sie Autonomie und Eigensinn als Ressourcen dafür nützen, das Leben mit Behinderung oder Krankheit verstehbar und handhabbar zu machen, und wie können sie zur Erzeugung von Sinnhaftigkeit als dem schwierigsten Bestandteil von Kohärenzgefühl (Antonovsky 1997; Hintermair 2002) beitragen?

Eine systemische Perspektive legt nahe, Autonomie als Voraussetzung und als Ausgangspunkt zu betrachten. Empowerment und Autonomie im Sinne von Förderung von Selbstbestimmungs- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten gelten als Leitmotive und als Ziel professioneller psychosozialer Hilfen. Ryan und Deci zählen Autonomie als Bedürfnis nach Selbstbestimmung neben den Bedürfnissen nach Bezogenheit und Kompetenz zu den wichtigsten psychischen Grundbedürfnissen (Ryan/Deci 2000).

Wie Eltern auf die Diagnose reagieren, welche der oben beschriebenen Muster entstehen und welche Bedeutungen sie ihr in ihrem Lebenszusammenhang geben, hängt davon ab, wie „anschlussfähig“ sich die Kommunikationen um die Diagnose und die Behinderung erweisen. Die Diagnose kann genauso Verzweiflung hervorrufen, „in ein Loch fallen“ bewirken, wie auch die Hoffnung, es möge anders sein, oder sich gut bzw. anders entwickeln. Hoffnung werten Fachleute gerne als „unrealistisch“ oder als „Verdrängung“ ab. Aus systemischer Sicht könnte sich Autonomie im Denken und Fühlen darin zeigen, dass die „Hoffnung“ mehr Sinn macht als eine vermeintlich realistische Therapieaufforderung, und dass KlientInnen aus diesem Sinn „Hoffnung“ ihre Kraft und Handlungsfähigkeit ziehen. Sinnhaftigkeit kann nicht vorgegeben, sie muss selbst erarbeitet werden.

### **3. Fürs Leben stark – Woran merkt man das?**

Werfen wir einen kurzen Blick auf theoretische Konzepte, die zur Beschreibung der Selbstgestaltungsprozesse von Menschen nützlich sind und die etwas über die Fähigkeit aussagen, die Menschen brauchen, um ihr Leben selbst zu gestalten und zu meistern. Selbstgestaltungskräfte erkennt man z.B. an der Fähigkeit,

- im Fluss des Lebens zu schwimmen: *Kohärenzgefühl oder Kohärenzsinn* (Antonovsky 1997),
- auch mit widrigen Umständen klarzukommen: *Resilienz* (z.B. Welter-Enderlin/Hildenbrand 2006),
- aus dem angebotenen Baumaterial (s)ein „Ich“ zu basteln und kontinuierlich upzudaten: *Identität(sarbeit)* (Höfer/Keupp 1998; Hintermair 1999).

Der *Kohärenzsinn* besteht aus drei Komponenten:

- Verstehbarkeit: Ich kann mir die Dinge, die auf mich zukommen, einigermaßen erklären.
- Handhabbarkeit: Ich kann mit den Herausforderungen umgehen, etwas tun.
- Sinnhaftigkeit: Ich kann einen Sinn erkennen, konstruieren, in dem was ich mache bzw. was mir passiert.

Unter Resilienz wird die Fähigkeit verstanden, Herausforderungen und Krisen des Lebens zu meistern, die neuen Erfahrungen in das Repertoire der eigenen Ressourcen zu integrieren, auch unter ungünstigen Bedingungen. Die Resilienzforschung schaut nach Schutzfaktoren im Individuum, in der Familie und im sozialen Umfeld.<sup>1</sup>

*Identität*, das unverwechselbare Selbst, das uns von anderen unterscheidet, ist nichts, was erworben wird und dann fertig wäre. Keupp bezeichnet Identität als Patchwork, eine lebenslange Dauerbaustelle. Das beinhaltet die Notwendigkeit und die Fähigkeit, neue Erfahrungen immer wieder mit bisherigen Erfahrungen zu vergleichen und sie dann zu sortieren, zu bündeln und zu neuen, passenden Identitätsmustern zusammenzufügen, ohne das Gefühl zu haben, jeden Tag eine andere/ein anderer zu sein. (s.a. Hintermair 1999).

Therapie und Beratung sollten im Blick behalten, dass zur Förderung von Autonomie und Selbstgestaltungskräften eben diese Fähigkeiten wichtig sind und gegebenenfalls in Krisensituationen der Unterstützung bedürfen.

#### **4. Fürs Leben stark – Was brauchen wir, um unser Leben selbst gestalten zu können?**

Beispiele aus der Praxis:

- Frau Schmitz, eine junge Mutter, erscheint zunächst hilflos mit ihren behinderten Zwillingen; eine Familienhelferin hilft über die erste schwierige Zeit hinweg. Frau Schmitz entwickelt Autonomie, indem sie sich mit der Zeit von der Familienhelferin nicht mehr einschüchtern

---

1 Siehe dazu den Beitrag von Tack in diesem Band.

lässt. Als sie sich von ihr trennt, beginnt sie, selbst mit ihren Kindern zu sprechen, Bindung und Kommunikation aufzubauen und eine kompetente Entscheidung für einen Kindergarten zu treffen, in dem ihre Kinder ihrer Behinderung entsprechend gefördert werden. Autonomie zeigt sich daran, dass Frau Schmitz sich einerseits nicht durch die Hilfeanbieter um sie herum „instruieren“ ließ und andererseits selbstbewusst Entscheidungen darüber traf, welche professionellen Dienstleistungen ihr hilfreich sein würden.

- Familie Schulz „weigert sich“ über einen längeren Zeitraum hinweg, weitere Diagnoseeinrichtungen mit ihrem behinderten Sohn aufzusuchen. Autonomie heißt bei Familie Schulz, die Hoffnung nicht aufzugeben. Sie ist die treibende Kraft, die sie das Leben mit der Behinderung ertragen lässt. Alle ungünstigen Diagnosen verspüren sie selbst, aber im Kontakt mit den professionellen Helfern möchten sie das nicht offenbaren. Sie bestimmen selbst, wann sie ihren Verdacht, ihr Sohn könnte autistisch sein, mit „diagnostischem Futter“ versorgen. Und in einem haben sie recht: Eine Diagnose Autismus würde an den vereinbarten Förderschwerpunkten kaum etwas ändern. Sie brauchen ihre eigene Zeit, um eine gute Entscheidung für eine passende Fördereinrichtung zu treffen.
- Frau Braun gilt als „schwierige Mutter“. Autonomie zeigt sich, wenn Frau Braun immer „eigensinnig“ in Gruppen ihre Themen und ihren Frust einbringt. Sie ist ein wunderbarer Indikator für Anschlussfähigkeit von Bedeutungen und Erklärungen. Indem die Beraterin ihre Art, sich einzubringen und für ihre Familie zu sorgen, würdigt, spürt Frau Braun ihre Selbstwirksamkeit.

Wie können professionelle HelferInnen und BeraterInnen in solchen Situationen hilfreich unterstützen? Ziel könnte hier sein, den Beobachtungsfokus von Familien zu schärfen und ihr elterliches Selbstwirksamkeitserleben zu stärken. Folgende und ähnliche Fragen können dabei hilfreich sein:

- Was haben Sie selbst dazu beigetragen, die Dinge so gut ins Laufen zu bringen?
- Was kann bleiben, wie es ist?
- Was könnten Sie dazu beitragen, dass es so gut weiterläuft?
- Was könnte aus Ihrer Sicht noch dazu kommen?
- Was könnte hinzugefügt werden? Von wem?

Diese Unterstützung und Beratung bedarf einer professionellen Haltung, die hier knapp skizziert werden soll (vgl. ausführlicher Tsirigotis 2008):

- eine Haltung von Würdigung und Wertschätzung,
- unerschrockenes Respektieren (Hargens 2010) des Anderen und seiner Lösungsideen,

- Neugier und Nichtwissen, nicht: „Ich weiß, was gut für Sie ist“, sondern: „Wie sehen Sie das, wie bekommen Sie das hin?“
- Ressourcen*finde*perspektive – mit der Entschiedenheit eines Trüffelschweins Stärken und Ressourcen entdecken,
- Empathie.

Diese Haltung spiegelt dem Gegenüber:

- Ich respektiere Sie und Ihre Lösungen!
- Ich glaube an Ihre Kompetenzen!
- Ich bewundere Ihre Fähigkeiten, mit der Situation fertig zu werden!
- Sie sind besondere Eltern!
- Ich finde, Sie haben allen Grund, stolz auf sich zu sein, ...ich finde das toll, wie Sie...

## Literatur

Antonovsky, Aaron, Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen 1997.

Hargens, Jürgen, So kann's gelingen. Rahmen hilfreicher Gespräche im beraterisch-therapeutischen Kontext, Dortmund 2010.

Hintermair, Manfred, Identität im Kontext von Hörschädigung. Ein Beitrag zu einer struktur- und prozessorientierten Theoriediskussion. Beiheft 43 zur Hörgeschädigtenpädagogik, Heidelberg 1999.

Hintermair, Manfred, Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung, Heidelberg 2002.

Höfer, Renate/Keupp, Heiner, Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt a.M. 1999.

Ryan, Richard M./Deci, Edward L., Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being, in: American Psychologist 55(2000), H. 1, 68-78.

Schlippe, Arist von, Sprachliche Umwelten körperlicher Erkrankungen. Ein Beitrag zu einer systemischen Familienmedizin, in: systema 13 (1999), 50-61.

Tsirigotis, Cornelia, „Er/sie hört mich ja nicht“. Stärkung der elterlichen Stimme und Präsenz angesichts von Hörschaden und Behinderung, in: Tsirigotis, Cornelia/Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (Hg.), Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr „Job“, Heidelberg 2006, 172-182.

Tsirigotis, Cornelia, Empowerment und Ressourcenorientierung unter erschwerten Bedingungen? Überlegungen zur professionellen Haltung für die Alltagspraxis in Frühförderung und Schule, in: Hintermair, Manfred/Tsirigotis, Cornelia (Hg.), Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen, Heidelberg 2008, 45-62.

Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildenbrand, Bruno (Hg.), Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände, Heidelberg 2006.

White, Michael/Epston, David, Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie, Heidelberg 1994.

Kerstin Scheew

## Leben mit Assistenz

### Ein Balanceakt zwischen Selbstbestimmung und Angewiesensein auf Unterstützung

Kerstin Scheew, als Spastikerin auf den Rollstuhl angewiesen, beschreibt ihre Organisation von Assistenz im Rahmen des Arbeitgebermodells. Autonomie ist für sie aus dieser Perspektive heraus keine Theorie mehr, sondern angewandte Praxis und ein Modell zur Lebensführung, in dem der Balanceakt zwischen Selbstbestimmung und Angewiesensein immer wieder neu auszuprobieren ist. Ihr Leitbild gibt dazu hilfreiche Anregungen.

#### 1. Standortbestimmung

Ein Leben mit Assistenz ist für mich ein Balanceakt zwischen Selbstbestimmung und dem Angewiesensein auf Unterstützung.

Bild vorübergehend entfernt wegen ungeklärter Rechtslage.

*Abbildung: Gunter Hansen, Alles wird gut*

Mit einundzwanzig Jahren verließ ich das Elternhaus und zog in eine sozialpädagogisch betreute Wohngemeinschaft. Ich machte in dieser Zeit die Ausbildung zur staatlich geprüften Erzieherin und studierte anschließend Sozialpädagogik. Je mehr sich das Studium dem Ende neigte, desto mehr wurde mir bewusst, dass ich nicht mehr in einer sozialpädagogisch betreuten Wohngemeinschaft leben wollte. Also

sozialpädagogisch betreuten Wohngemeinschaft leben wollte. Also entschloss ich mich, Ende der neunziger Jahre in eine eigene Wohnung zu ziehen. Der Weg bis zum Einzug war lang, hart und steinig. Im Dezember 2000 war es so weit: Ich zog in eine Wohnung im Hamburger Schanzenviertel.

Meine Assistenz/Hilfe zur Pflege, die ich als Spastikerin mit einer rechtsbetonten spastisch-athetotischen Tetraplegie und auf einen Rollstuhl angewiesen benötige, wurde bis Ende März 2003 von einem Pflegedienst erbracht. Da mich die Struktur und das ständig wechselnde Personal vom Pflegedienst stark belasteten, organisierte ich meine Hilfe zur Pflege ab April 2003 in Form des Arbeitgebermodells in Eigenregie.

In diesem Beitrag möchte ich folgende Fragen behandeln:

- Was ist ein Arbeitgebermodell und worin besteht der Unterschied zum Pflegedienst?
- Wie wird das Arbeitgebermodell beantragt (Antragstellung bei Kostenträgern, Kostenaufstellung)?
- Wie wird das Arbeitgebermodell finanziert (Kostenträger)?
- Welche Tätigkeitsbereiche beinhaltet das Arbeitgebermodell?
- Schließlich stelle ich ein Leitbild vor, das sich daran orientiert, wie eine notwendige Unterstützung/Hilfe ohne Einschränkung ebenso sichergestellt werden kann wie der Respekt vor Privatsphäre, Intimität und der Schutz vor Verletzung. Das Leitbild wurde während des Forums für Heil- und Religionspädagogik mit den Teilnehmenden erörtert.

Mit diesem Beitrag ziehe ich ein Resümee aus siebenjähriger Erfahrung mit persönlicher Assistenz.

## **2. Das Arbeitgebermodell**

### **2.1 Was ist ein Arbeitgebermodell und worin besteht der Unterschied zum Pflegedienst?**

Im Unterschied zum Pflegedienst, bei dem die Assistenz durch einen öffentlichen Träger (Pflegedienst) erbracht wird, zeichnet sich das Arbeitgebermodell durch Selbstorganisation aus.

Das bedeutet, indem ich meine Assistenz (Assistenzleistung) selbst organisiere, fungiere ich als Arbeitgeberin. Deshalb heißt dieses Assistenzmodell „Arbeitgebermodell“. Die Assistenzleistung, die in der Regel ein Pflegedienst erbringt, organisiere ich in eigenverantwortlicher Regie.

**2.2 Wie wird das Arbeitgebermodell beantragt (Antragstellung bei Kostenträger, Kostenaufstellung) und finanziert (Kostenträger)?**

Das Arbeitgebermodell wird nach der Erstellung eines fachärztlichen Gutachtens, in dem der Assistenzbedarf (Hilfebedarf) und der zeitliche Aufwand in Zeitstunden festgelegt werden, bei dem jeweiligen Fachamt für Grundsicherung und Soziales des Bezirkes beantragt.<sup>1</sup> Des Weiteren erfolgt die Beantragung des Pflegegeldes bei der jeweiligen Krankenkasse. Das Pflegegeld richtet sich nach der Pflegestufe. Es gibt die Pflegestufen eins bis drei und diese werden vom medizinischen Dienst der Krankenkassen (MDK) ermittelt.

Das Fachamt für Grundsicherung und Soziales und die Pflegeversicherung (Krankenkasse) sind bei diesem Arbeitgebermodell die Kostenträger.

<b>Beispiel einer Kostenaufstellung<sup>2</sup> für ein Arbeitgebermodell (Hilfe zur Pflege) Häusliche Pflege vom ... bis ...</b>		
16,00 Stunden	Pflege	
6,4 Stunden	Bereitschaft (= 8 Stunden Anwesenheit)	
22,4 Stunden	x EUR ..... x 30,4 Tage x 12 Monate	EUR .....
Weihnachtsgeld	(83,79 % von EUR .....)	EUR .....
Urlaubsgeld	(EUR ..... x 4 Personen)	EUR .....
Urlaubspauschale	(22,4 Stunden x EUR ..... x 24 Tage)	EUR .....
Pauschale Krankheit	(22,4 Stunden x EUR ..... x 20 Tage)	EUR .....
		EUR .....
Arbeitgeberanteile = 25,19 %		EUR .....
Buchhaltung		EUR .....
abzüglich angenommener Lohnfortzahlung		EUR .....
abzüglich Pflegegeld nach § 37 SGB XI		EUR .....
<b>jährliche</b> Gesamtleistung		EUR .....
<b>monatliche</b> Gesamtleistung		EUR .....

Das Fachamt für Grundsicherung und Soziales verpflichtet mich zur jährlichen Folgebeantragung des Arbeitgebermodells mit der oben als Beispiel angeführten Kostenaufstellung.

1 Die Ausführungen beziehen sich vornehmlich auf die Bestimmungen des Landes Hamburg.  
 2 Aus Datenschutzgründen sind die einzelnen Summen nicht aufgeführt.

Die Pflegeversicherung (Krankenkasse) verpflichtet mich zur Pflegebegutachtung. Diese wird alle drei Monate von einem unabhängigen Pflegedienst vorgenommen. Hierbei wird geprüft, ob meine Pflege gesichert ist.

### 2.3 Welche Tätigkeitsbereiche beinhaltet das Arbeitgebermodell?

Als Arbeitgeberin bin ich zuständig für den organisatorischen und administrativen Bereich. Das bedeutet, ich leite die monatliche Dienstbesprechung mit Dienstplanerstellung. Der Dienstplan wird jeweils einen Monat im Voraus erstellt, so können meine Assistent/-innen ihre Dienste besser einplanen.

Ich erstelle die monatlichen Stundennachweise der einzelnen Assistent/-innen, kümmere mich um Krankheitsvertretung und behalte die Plus-Minusstunden und die Urlaubstage eines/einer jeden Assistenten/Assistentin im Blick. Für die Buchhaltung beschäftige ich separat eine Buchhalterin.

Der Tätigkeitsbereich meiner Assistent/-innen liegt in der Hilfestellung bei Toilettengängen, beim Aufstehen und Zubettgehen, bei der Körperpflege (Waschen, Duschen etc.), beim Haushalt (Kochen, Abwaschen, Abtrocknen, Einkaufen etc.), Sauberhalten der Wohnung und Umgebung (Treppenhaus etc.) und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Spaziergänge, Einkaufsbummel etc.).

## 3. Leitbild zur Persönlichen Assistenz

Wie würde ein Leitbild zur Persönlichen Assistenz lauten, in dem notwendige Unterstützung/Hilfe ohne Einschränkung gleichermaßen sichergestellt sind wie der Respekt vor Privatsphäre, Intimität und der Schutz vor Verletzung?

Aufgrund zunehmender Erfahrungswerte zur Persönlichen Assistenz habe ich ein Informationsblatt entworfen, das sich mit den grundlegenden praktischen und ethischen Fragen der Persönlichen Assistenz befasst. Dieses Falblatt dient als eine Art Leitfaden für Menschen, die sich näher mit Persönlicher Assistenz beschäftigen möchten. Ich führe hieraus im Folgenden die wichtigsten Punkte auf:

- Die Assistent/-innen unterstützen einen Menschen in den Bereichen, in denen er auf Unterstützung angewiesen ist.
- Assistenz ist vonnöten, wenn der Mensch nicht ohne Hilfe
  - zur Toilette gehen/fahren kann,
  - das Bett verlassen und aufsuchen kann,
  - Körperpflege (Waschen, Duschen ggf. Wundversorgung) betreiben kann,

- teilweise oder keine Nahrung zu sich nehmen kann,
- den Haushalt (Kochen, Abwaschen, Abtrocknen, Einkaufen etc.) bewältigen kann,
- die Wohnung und Umgebung (Treppenhaus etc.) sauber halten kann,
- am gesellschaftlichen Leben (kulturelle Ereignisse, Spaziergänge, Einkaufsbummel etc.) teilhaben kann.

Der Mensch, der Assistenz benötigt, sollte stets klar benennen, wo diese notwendig ist und in welchen Bereichen/Situationen diese nicht notwendig ist. So wissen die Assistent/-innen, was ihre Tätigkeit beinhaltet bzw. wo keine Assistenz geleistet werden muss. *Dies beugt Grenzüberschreitungen auf beiden Seiten vor!*

Was sollten die Assistenz-ArbeitgeberInnen beherzigen:

- *Wünsche und Grenzen klar äußern!*  
Dies kann auch im Vorfeld mit Hilfe von Familie, Freunden etc. mit den jeweiligen Assistent/-innen abgesprochen werden (soweit es der Behinderungsgrad erforderlich macht).
- *Eine strukturierte Teamführung, die allen Beteiligten die Arbeit erleichtert:*  
Diese umfasst
  - monatliche Dienstbesprechungen
  - einen geregelten Dienstplan, der mit einer Flexibilität, die sich im Rahmen hält, bestehen bleibt und sich vom Team tragen lässt
  - *eine verlässliche Buchhaltung*, die für den lückenlosen, administrativen Ablauf sorgt.
- *Es kann alles gedacht werden, doch sollte nicht alles gleich geäußert werden!*  
Dies gilt für die persönlichen Bereiche der Assistenzgeber/-innen. Wird aber um die eigene Meinung gebeten, kann diese zweifelsohne geäußert werden. *Sich vorstellen können, wie es ist, auf Hilfe angewiesen zu sein. Was wäre in solch einer Situation für eine Art der Hilfe gewollt und wo wäre Zurückhaltung erwünscht.*

All das, was hier geschrieben steht, beruht auf persönlicher Erfahrung. Es ist ein Versuch, sich einer Definition und somit einem Leitbild von „Persönlicher Assistenz“ anzunähern.

*„Persönliche Assistenz“ ist und bleibt ein sensibles Arbeitsfeld, dessen Schwerpunkt das Leben von Menschen ist.*

#### **4. Fazit**

Abschließend kann ich nach inzwischen über sieben Jahren Praktizieren des Arbeitgebermodells sagen: Auch wenn die notwendige Unterstüt-

zung/Hilfe ohne Einschränkung gleichermaßen sichergestellt ist wie der Respekt vor Privatsphäre und Intimität, so gibt es keinen Schutz vor Verletzung.

Ein Leben mit Assistenz kann mitunter ein Gefühl der Einsamkeit hervorrufen oder verstärken. Denn in dem Bereich von Privatsphäre und Intimität halten sich gewöhnlich nur befreundete und geliebte Menschen auf. Hier gilt es jedoch, die Anwesenheit von Assistenz auszuhalten, da sie notwendig ist. Die Assistenz sollte nicht zum Hofstaat werden, der einem nicht von der Seite weicht.

Die Eigen- und Selbstständigkeit sollte trotz des Angewiesenseins auf Unterstützung erhalten bleiben. Schon aus diesem Grund bleibt ein Leben mit Assistenz ein fortwährender Balanceakt zwischen Selbstbestimmung und der Akzeptanz des Angewiesenseins auf Unterstützung, der einem manches Mal die eigene Hilflosigkeit deutlich vor Augen führt.

Wolfhard Schweiker

# Wie Finnland eine Schule für alle ermöglicht – Das dreifach integrierte Förder- und Unterstützungssystem

Gemeinsames Lernen ist möglich – das zeigen Erfahrungen aus Finnland. Wolfhard Schweiker hat Schulen in Finnland besucht und fasst seine Erfahrungen mit dem finnischen Bildungswesen zusammen. Der „Blick über den Tellerrand“ bietet vielfältige Impulse für eine inklusive Schulentwicklung in Deutschland.

## 1. Einleitung

Bildungsteilhabe und Bildungsgerechtigkeit sind weder Gnade noch Geschenk. Sie sind Menschenrecht! Das belegen die internationalen Standards. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten (Art. 24, 1; UN-Konvention 2009, 23). Seit dem 26.03.2009 ist sie gültiges Bundesrecht. Seitdem versuchen die Länder bildungspolitische Rahmenbedingungen zu schaffen, die dafür sorgen, „dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (Art. 24, 2; ebd., 23f.). Die Schulstrukturdebatte ist entfacht<sup>1</sup>. Die einen sehen in der Schule für alle bzw. der integrierten Gesamtschule einen Lösungsweg, andere warnen vor Sparmodellen und dem Ausverkauf der Sonderschulen und der Sonderpädagogik.

Auch evangelische Landeskirchen haben sich in Perspektivpapieren zur Schulpolitik zu Wort gemeldet und ihr Engagement signalisiert: „Wir arbeiten mit an Wegen zu einer schulischen Differenzierung ohne Stigmatisierung. Wir wollen längeres gemeinsames Lernen durch noch weiterzuentwickelnde Differenzierungskonzepte ermöglichen – möglichst

1 Exemplarisch dazu das Zeit-online Streitgespräch zu „Das Recht auf Miteinander“ zwischen Thomas Stöppler und Ulf Preuss-Lausitz 2/2010 in: <http://www.zeit.de/2010/06/Streitgesprach-Integration>, Zugriff am 08.11.2010.

bis zur 10. Klasse“<sup>2</sup>. Ebenso hat sich der Bundesverband evangelischer Behindertenhilfe positioniert (Bundesverband 2009) und haben die Religionspädagogischen Institute in der EKD eine Stellungnahme zur inklusiven evangelischen Bildungsverantwortung abgegeben<sup>3</sup>. Die Herausforderung besteht darin, mit einer inklusionsfähigen Theologie und Religionspädagogik in Theorie und Praxis einen konstruktiven Beitrag bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu leisten.

Die Richtung der Strukturentwicklung im deutschen Schulsystem wird durch das internationale und nationale Recht vorgegeben. Und dieses Recht gründet nicht zuletzt auf dem christlichen Menschen- und Weltbild, das jedem Menschen in seiner Gottebenbildlichkeit eine unverlierbare Würde, Gleichberechtigung und Teilhabe zusichert. Diese Grundposition ist gesellschaftlicher Konsens, auch wenn die spezifisch theologische Begründung zunehmend in Vergessenheit gerät und abnehmend geteilt wird.

Das Recht auf Miteinander ist unbestritten, das Wie umso strittiger. Ob ein Miteinander der Verschiedenen in einer Schule der Vielfalt verwirklicht werden kann, ohne dass die Förderqualität verloren geht, vielmehr für alle zunimmt, wird von vielen bezweifelt. Gelungene Modelle sind rar und die gesetzlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen in unseren Bundesländern in der Regel nicht gegeben.

Um von dem erfolgreichen inklusiven Bildungssystem in Finnland für die Weiterentwicklung kirchlicher Schulen zu lernen, besuchte eine Kommission der Evangelischen Landeskirche in Württemberg im Herbst 2009 verschiedene Schulen und Bildungseinrichtungen im Großraum Helsinki. Die Erfahrungen dieser Studienreise fließen im Folgenden in die Darstellung des finnischen Förder- und Unterstützungssystems ein, das im Kern das Gelingen des gemeinsamen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler erst ermöglicht.

## **2. Das dreifach integrierte Förder- und Unterstützungssystem**

Der Erfolg des finnischen Schulwesens gründet nicht zuletzt auf diesem hoch differenzierten, durchgängigen und multiprofessionellen „support system“ für alle Schülerinnen und Schüler. Im Folgenden wird es – angereichert mit Erfahrungen unserer Studienreise – dargestellt.

Wer finnische Schulen besucht, dem fallen die besonderen Formen der finnischen Schülerunterstützung nicht sofort ins Auge. Sie spiegeln sich weder in der Architektur der Schulgebäude wider noch sind sie

- 2 Evangelische Landeskirchen in Baden und Württemberg 2009, 2, in der oberkirchenrätlichen Erklärung vom 26.09.2008 und durch die Synoden bestätigt am 13.3. bzw. 25.4.2009. Siehe auch Evangelische Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen 2009.
- 3 Schweiker 2009 sowie in: [http://www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/2009-Pospapier\\_SoSch\\_01.pdf](http://www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/2009-Pospapier_SoSch_01.pdf), Zugriff am 08.11.2010.

Teil der traditionellen Schule. Einer Wahrnehmung, die durch deutsche Schulerfahrungen geprägt ist, bleibt dieses finnische Förder- und Unterstützungssystem verborgen. Es erschließt sich erst beim näheren Blick auf das schwarze Brett der Schule oder auf die Personalliste. In ihr finden sich Professionen, die an deutschen Schulen nicht vorkommen.



Abbildung 1: Das dreifach integrierte Unterstützungssystem für Schülerinnen und Schüler der finnischen Schulbildung

Erst durch genaueres Hinschauen und Nachfragen dringen wir tiefer in das Novum einer Schule der ganz anderen Art ein: in das dreifach integrierte Unterstützungssystem für alle Schülerinnen und Schüler<sup>4</sup>.

Dieses Unterstützungskonzept von drei ineinander verzahnten Subsystemen gibt es an *jeder Schule* in Finnland, in der neunjährigen Grund- bzw. Gesamtschule (Peruskoulu) und in der weiterführenden Oberstufe (Lukio): Das System beinhaltet Lernberatung, Förderung und Schülerfürsorge. Diese Trilogie ist in den nationalen Grundlagen des Unterrichtsministeriums *gesetzlich verankert*. Damit wird in einem umfassenden Konzept von Diagnose, Prävention sowie Lebens- und Lernförderung gewährleistet, dass „kein Kind verloren geht“ und jedes auf der Grundlage seiner Möglichkeiten und psycho-sozialen Bedingungen optimal gefördert werden kann.

### 3. Lern- und Lebensberatung

Die heutige Form der Schülerberatung begann in Finnland im Zusammenhang der Schulreform am Anfang der 1970er Jahre. Damals wurde mit dem „Berufs- und Lernberater“ ein neuer Studiengang eingerichtet. Die Lernberater/innen stellten eine neue Gruppe von Mitarbeiter/innen

<sup>4</sup> Vgl. im Folgenden die Ausführungen in Matthies/Skiera 2009, 148-165.

im Lehrerzimmer dar. Sie waren die Vorreiter eines neuen schulischen Denkens, das die Förderung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin ins Zentrum stellte. Das ganzheitliche Modell der Beratungsleistung zieht sich als Kontinuum durch die gesamte Schulzeit und gliedert sich in *drei Aufgabenfelder*:

- *Schülerberatung* (oppilaanojaus): In ihr ist der Schüler/die Schülerin als Person im Blickfeld. Diese Beratung fördert das menschliche Wachstum und die Entwicklung des Schülers/der Schülerin.
- *Lernberatung* (opinto-ohjaus): Sie verbessert die Lernkompetenz, Lernplanung und Lernvoraussetzungen. Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler das Lernen erlernen, Methodenkompetenzen entwickeln und ihre Lernprozesse zunehmend selbständig steuern. Bei Lernschwierigkeiten werden Hilfen angeboten. Diese Beratungsform bildet ein gemeinsames Kooperations- und Schnittfeld mit der Lernförderung (s.u.).
- *Berufs- und Bildungsberatung* (ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus): Sie unterstützt die Lebens- und Karriereplanung. Diese Form der Beratung wurde zuerst in der Oberstufe (Lukio Kl. 10-11/13) eingeführt. Sie unterstützt den Berufs- und Studienwahlprozess und stellt Hilfen für die Studien- und Arbeitsplatzbewerbung bereit. Mittlerweile ist sie ein durchgängiges Instrument aller Schulstufen. In den schulischen Anfangsphasen bietet sie Orientierung in der physischen Umwelt der neuen Lernstätten und macht die Schülerinnen und Schüler mit den Spielregeln, Lernangeboten und Räumen vertraut. Im Koillis-Helsingin-Lukio in Helsinki gibt es zum Beispiel für die Anfänger Schüler-Tutoren. Zur Orientierungsphase gehört auch die Förderung der Gruppenbildungsprozesse. Im Kurssystem der Oberstufe liegt ein Schwerpunkt auf der Erstellung des individuellen Studienplans. Sowohl die Kursangebote als auch die individuellen Lernpläne und Lernstände werden im umfassenden digitalen Wilma-PC-Programm dokumentiert. Es wird so beraten, dass sich die Fächerwahl an den persönlichen Bildungs- und Karriereplänen des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin orientiert. Zu den Aufgaben eines Lernberaters gehört auch das Entwickeln und *Aufrechterhalten von Netzwerken*, die eine multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglichen, zum Beispiel im interdisziplinären Team der Schülerfürsorge (s.u.). Diese Kompetenz ist in der Zusammenarbeit mit dem Schulkollegium, den Eltern und den außerschulischen Kooperationspartnern von großer Bedeutung.

Diese Praxis ist *rechtlich* abgesichert. Die nationalen „Grundlagen der Lernplanung“ für Gesamtschule, Gymnasium und Berufsschulen regeln die unterschiedlichen Ziele und Inhalte der Beratung in diesen Bildungsinstitutionen. Nach der neuesten Gesetzgebung ist die Beratung ein *integraler*

*Bestandteil des Bildungsplans in allen Klassenstufen.* Die unterschiedlichen Formen der Beratung sind daher ein gesetzlich festgelegtes *subjektives Recht* aller Schülerinnen und Schüler.

Jede Schule ist verpflichtet, einen Beratungsplan auszuarbeiten. Er ist ein Teil des Schulcurriculums. In ihm wird geregelt wer wann und wie die unterschiedlichen Formen der Beratung anbietet. Die verschiedenen professionellen Fachkräfte organisieren die Beratungsdienstleistungen an der Schule gemeinsam und teilen sich die Verantwortung in Form einer interdisziplinären Kooperation.

Die *Arbeitsformen* sind unterschiedlich: Die Schülerberatung findet teilweise im Rahmen des allgemeinen Unterrichts statt, teilweise wird sie in Kleingruppen angeboten. Dabei ist intendiert, dass sich Schülerinnen und Schüler auch gegenseitig helfen. Die dritte Form ist die Einzelberatung. Das theoretische Grundverständnis der Beratung ist, dass sie in konstruktivistischer Sicht als ein Prozess verstanden wird, in dem jede/r einzelne Schüler/in als Subjekt und Experte/Expertin des eigenen Lebens gilt.

Während der Klassen 1-6 beginnt die Lerneinheit, die als „Kennenlernen der Arbeitswelt“ (työelämään tutustuminen), kurz „Tet“ bezeichnet wird. Die Lehrpläne enthalten einen Plan über das Kennenlernen der Arbeitswelt und die Lernmittel und Methoden der Schülerinnen und Schüler. In den Klassen 7-9 findet „Tet“ als Tages- oder Wochenpraktikum in der Küche der Schule, am Arbeitsplatz der Eltern oder andernorts in der Arbeitswelt statt.

Die Bildungspläne der Grundschule sehen für die Klassen 7-9 ca. 2,5 Beratungsstunden im Klassenverband vor. Dies bedeutet, dass im Stundenplan der Klassen 7-9 in zwei Schuljahren jeweils 1 Stunde „Schülerberatung“ steht und in einem Schuljahr diese Stunde 14-täglich stattfindet. In der Regel entscheiden sich die Schulen dafür, in der 7. und 9. Klasse eine Stunde anzusetzen und in der 8. Klasse diese Stunde 14-täglich abzuhalten. Während der ersten sechs Wochen der 7. Klasse führt der/die Berater/in Gespräche mit jedem/r einzelnen Schüler/in. In Helsinki sind 2/3 der Klasse 7-9 in einem anderen Gebäude als die Klassen 1-6, so dass sich die Siebtklässler zumeist auch geographisch in einer neuen Orientierungsphase befinden.

Die Meilahden Grundschule (Kl. 6-9) in Helsinki zum Beispiel unterstützt die Lebensberatung ihrer Schülerinnen und Schüler, indem sie Jahresthemen zur Gesundheitserziehung gestaltet, z.B. zum Thema „Schul-Essen“ oder „Depression“. Sie kooperiert mit Studierenden der Sozialwissenschaften der Universität Helsinki und bietet Vorträge, z.B. zu Drogenmissbrauch oder Kriminalitätsprävention an.

Die in der Grundschule tätigen Beratungslehrer/innen haben meist eine ganze Arbeitsstelle. Dies bedeutet, dass sie zwischen 9-15 Uhr in der Schule und somit fast ganztägig für die Schülerinnen und Schüler erreichbar sind.

## 4. Integrierter Förder- und Sonderunterricht

### 4.1 Inklusionspädagogische Schulpolitik

Finnland hat in den vergangenen Jahren die Zahl seiner separaten Sonderschulen systematisch verringert. Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurden fast vollständig aufgelöst. Momentan gibt es lediglich noch eigenständige Sonderschulen für blinde/sehbehinderte, für kranke und für gehörlose/schwerhörige Kinder sowie die Schule für Erziehungshilfe. Die neuen Sonderschulen im Stadtgebiet von Helsinki sind zugleich Förder- und Ressourcen-Zentren für die allgemeinen Schulen. Das langfristige Ziel der Schulpolitik ist, alle Schülerinnen und Schüler wohnortnah gemeinsam zu unterrichten (Prinzip der nahen Gesamtschule). Finnland gehört zu den Ländern, die sich auf dem Weg von der Integration zur Inklusion befinden. Eine Trennung behinderter Kinder von anderen Kindern durch die Schule gilt als eine strukturelle Diskriminierung, die in einer zivilisierten, am Grundrecht der Gleichheit sich orientierenden Gesellschaft nicht mehr zugelassen werden darf. Tiina Kalliokoski vom Unterrichtsministerium Helsinki bringt es mit dem Satz auf den Punkt: "There is no world and special world. It's just one world". Der beste Weg zur Selbstverwirklichung in sozialer Integration ist darum, die eine Welt zu leben. Inklusion wird als Prozess verstanden, der die Phase der Integration bzw. der Normalisierung überwindet und in die Phase der Bildungsgleichheit und der gleichen Bildungsangebote mündet<sup>5</sup>.

Wohnortnahe Beschulung bedeutet jedoch nicht, dass in jeder Schule Kinder mit allen Formen an Besonderheiten anzutreffen sind. Und „inklusive Beschulung“ heißt in Finnland auch nicht, dass Klassen mit behinderten Kindern vollständig abgeschafft werden. Für Kinder mit einer geistigen Behinderung gibt es vereinzelt weiterhin eigene Stammklassen oder für Schüler und Schülerinnen mit Erziehungshilfebedarf sog. Harju-Klassen, die eng mit anderen Klassen kooperieren. Solche Spezialklassen gibt es wohnortnah – nicht an jeder Schule, aber in jedem Distrikt. In Helsinki sind es acht Schulen mit solchen Spezial- bzw. Sonderklassen.

Finnland praktiziert momentan noch ein Kombinationssystem (multi-track-approach), das der Idee einer Pädagogik der Vielfalt entspricht. Es bietet neben der Regelschule und Sonderschule vielfältige Formen der stufenweisen pädagogischen Förderung an.

5 "(III) the principle of normalisation and integration; and (IV) educational equality and equal educational services." In: [http://www.oph.fi/english/education/special\\_educational\\_support/special\\_needs\\_education](http://www.oph.fi/english/education/special_educational_support/special_needs_education) (Homepage der „National Board of Education“, Helsinki., Zugriff am 08.11.2010.

## 4.2 Finanzierung

Die Schulfinanzierung verfährt in Finnland nach dem sog. Throughput-System. Der Staat überweist an die Gemeinden oder Einzelschulen eine pauschale Summe unabhängig von der definierten Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei wird angenommen, dass in jeder Schülerpopulation ein gleicher Anteil von Schülerinnen und Schüler vorhanden ist, der zusätzliche Förderung braucht.

Durch das System der sog. positiven Diskriminierung gibt es einen sozialen Ausgleich für ökonomisch benachteiligte Schulen. Für Schulen mit einem überdurchschnittlichen Förderbedarf gibt es zusätzliche Lehrerstunden, sog. „flexible teacher“. Die Rektorin der Myllypuron-Grundschule (40 % Migrationshintergrund) sagt: „We have to keep them here, because there is no other place“. Und das bedeutet, mit den zusätzlichen Ressourcen (3,5 Lehrkräfte) so sorgsam und intelligent umzugehen, dass alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Besonderheiten an dieser Schule ihren idealen Förderort finden.

## 4.3 Frühe Förderung

Das System der Diagnostik<sup>6</sup> und Förderung von Kindern, die entwicklungsverzögert, chronisch krank oder behindert sind, setzt in Finnland mit der Geburt des Kindes ein. Die Entwicklung der Kinder wird durch das umfassende Vorsorgesystem „Neuvola“ in multiprofessionellen Beratungsstellen durch regelmäßige Untersuchungen überwacht. Bei Bedarf werden umgehend professionelle Fördermaßnahmen veranlasst.

## 4.4 Schulische Lernförderung und Sonderunterricht

Prävention und Früherkennung haben in Finnland oberste Priorität: „Ein Schlüsselfaktor ist die Früherkennung von Lernschwierigkeiten und Lernproblemen. Unterstützung muss sofort bereitgestellt werden, wenn von den Professionellen der Schülerfürsorge oder den Eltern Risiken für die Lernentwicklung oder die Lernfähigkeiten festgestellt werden.“<sup>7</sup> Die Aufgabe des Förder- und Sonderunterrichts ist es, allen Schülerinnen und Schülern zu helfen und sie darin zu unterstützen, die allgemeine Grundschule (Peruskoulu 1-9) zu absolvieren. Dies geschieht durch die Ermöglichung von Chancengleichheit, in Übereinstimmung

---

6 Auf das Thema der Diagnostik, der Schülerevaluation und der Entwicklung von individuellen Lern- und Förderplänen kann hier nicht eingegangen werden.

7 Siehe [www.oph.fi/english/education/special\\_educational\\_support/special\\_needs\\_education/](http://www.oph.fi/english/education/special_educational_support/special_needs_education/). Ebd: „Early identification of learning difficulties and sufficient support are cornerstones of education.“

mit ihren Fähigkeiten und in Gemeinschaft mit den Gleichaltrigen (alongside their peers).

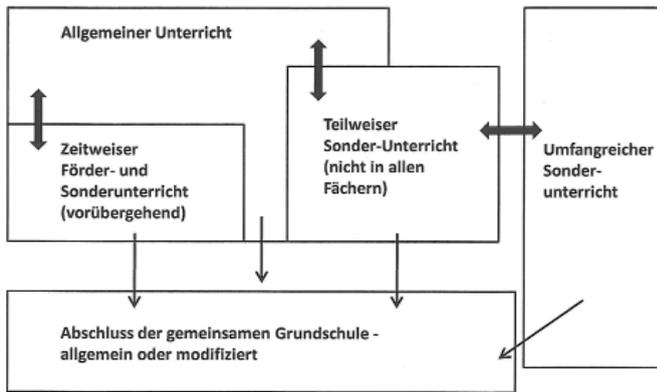


Abbildung 2: Variationen des Förder- und Sonderunterrichts (nach Matthies/Skiera 2009, 160)

Die Lernförderung von Kindern und Jugendlichen ist *kostenfrei, schulintern und stufenweise* angelegt (stepped-up support). Drei Stufen werden unterschieden, so Tiina Kalliokoski vom Kultusministerium Helsinki.

Als Normalität gilt der allgemeine Unterricht (yleisopetus) in der Klasse bzw. in der Lerngruppe. Doch genauso normal ist es, zwischendurch bei Bedarf zusätzliche Unterstützung des Lernprozesses zu erhalten und bei Lernschwierigkeiten auf das differenzierte Angebot der Lernförderung zurückzugreifen. Der Förderunterricht ist – in jeder Form – bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt, da sie ihn als Unterstützung, Ermutigung und Stärkung sehen. In der neunjährigen Grundschule nehmen 22 % der Kinder, jeder vierte Schüler und jede sechste Schülerin, Lernförderung in irgendeiner Weise in Anspruch<sup>8</sup>. Sie wird nicht als Stigmatisierung empfunden, da sie selbstverständlich und alltäglich in das Schulleben integriert ist. Die erste Option für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen (special needs) ist, sie in Regelklassen (mainstream classes) zu unterrichten.

#### 4.4.1 Die zeitweise Förderung im allgemeinen Unterricht

Der zeitweise Förderunterricht (remedial instruction) wird im Rahmen des allgemeinen Unterrichts angeboten. Es ist auch der zusätzliche Unterrichtsbedarf der Einwandererkinder zur Erlernung der finnischen Sprache. In der Myllypuron Grundschule (1-6) und in der Meilahden Grundschule (7-9) gibt es z.B. Vorbereitungsklassen, in denen der Spracherwerb im Zentrum steht. Im Rahmen des allgemeinen Unterrichts kann die Förderung vor,

<sup>8</sup> In der Stadt Helsinki sind es 28 %.

während und nach dem Unterricht stattfinden. Die Zielgruppe für die zeitweise Förderung besteht aus allen Kindern, nicht nur aus solchen mit einer Lernbehinderung. Die häufigsten Gründe sind Lese- und Rechtschreibschwäche (7 %) oder Sprachschwierigkeiten (4 %). Besteht zum Beispiel in einer Klasse der Bedarf für zusätzliches Üben in Mathematik, treffen sich einzelne Kinder mit einem Förder- oder Sonderlehrer vor dem Unterricht, nachmittags oder während des allgemeinen Unterrichts. Die Lernunterstützung kann auch während des Mathematikunterrichts im Klassenverband als („simultaneous teaching“) erfolgen oder in einer Kleingruppe parallel zur Klassenstunde. Dann gehen Kinder, die einen Förderbedarf in einem bestimmten Fach haben – nur für eine begrenzte Zeit – in eine Kleingruppe und werden individuell gefördert. Das ist sozusagen integrierte und kostenfreie professionelle Schülernachhilfe. Die Myllypuron Grundschule (Kl. 1-6; 40 % Migrantenkinder) realisiert die Rückführung vom Kleingruppen-Unterricht (max. 10 Kinder, 1 Lehrer/in, 1 Assistent/in) in den allgemeinen Unterricht in einem stufenweisen Konzept. In der ersten Woche findet nur eine Stunde gemeinsam statt, in der zweiten Woche schon zwei Stunden usw. Dieser mit dem Fürsorgeteam koordinierte Prozess ist oft schwierig und braucht, da dieser Förderunterricht begehrt ist, vor allem bei den Schülerinnen, Schülern und Eltern Überzeugungsarbeit. Alle Beteiligten müssen dem Stufenkonzept jedoch zustimmen.

Part-time special education		
•In every school. The aim of resource in primary schools is about 0,1 hours/pupil and in secondary schools 2 special teachers/school		
•Year 2008 27% of students received part-time special education		
•Individually, in small groups or as simultaneous teaching		
REASONS	STUDENTS	% OF STUDENTS
Speech	1253	13 %
Reading	4015	44 %
Maths	2371	24 %
Foreign language	576	6 %
Problems in behavior	525	6 %
Other	917	9 %
<b>Total</b>	<b>9767</b>	<b>100 %</b>

Abbildung 3: Education Department Helsinki 2009: Die Statistik des Unterrichtsministeriums für Helsinki 2008 für den zeitweisen, vorübergehenden Förderunterricht

Ob und in welcher Weise eine solche Förderung angeboten wird, beraten die involvierten Klassen-, Fach-, Förder- und Sonderlehrkräfte. Es ist – je nach Ressourcensituation – eine Entscheidung der einzelnen Schule, ab wann die Unterstützung des Lernens durch einen Schulassistenten oder eine Sonderlehrkraft (special teacher) angeboten wird. Die effektive Förderung und die Sonderförderung werden jedoch grundsätzlich von

Sonderlehrkräften angeboten. Mit der zeitweiligen Förderung wird mit relativ wenig Aufwand und Kosten gewährleistet, dass ein Kind weiterhin am allgemeinen Unterricht teilnehmen kann.

#### 4.4.2 Die effektive Förderung im teilweisen Sonderunterricht

Wird festgestellt, dass die erste Stufe der Förderung im allgemeinen Unterricht nicht ausreicht, wird über die Aufnahme in einen dauerhaften Sonderunterricht entschieden.

Diesen effektiven Förderunterricht erhalten Schülerinnen und Schüler teilweise im Regelunterricht und teilweise im Sonderunterricht außerhalb des allgemeinen Unterrichts. In der Auroran-Grundschule (Kl. 1-6) in Espoo etwa ist die Klasse der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung am Theaterprojekt der Schule beteiligt und kooperiert mit einer Klasse im gemeinsamen Unterricht. Nach einer gemeinsamen Einführung (hier dem Hören einer Radioaufnahme, die von der Klasse selbst erstellt wurde) gibt es eine Vertiefungsphase mit binnendifferenzierten Aufgabestellungen.

In einzelnen Fächern nehmen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf also mit besonderer Lernbegleitung am allgemeinen Unterricht teil und in anderen Fächern am Sonderunterricht. Wenn es erforderlich ist, wird für die Schülerinnen und Schüler ein individueller Lern- und Entwicklungsplan erstellt. In der Lauttisaari Grundschule Helsinki bestehen Klassen, in denen Kinder mit (diagnostiziertem) Förderbedarf unterrichtet werden, aus max. 20 Kindern und Kleingruppen im teilweisen Sonderunterricht aus max. 10 Kindern. Die Schule achtet darauf, dass nicht mehr als zwei Kinder mit Lernbehinderung in einer Klasse sind. Im Schuljahr 2010/11 sind die 14 Kinder mit dem Förderbedarf Lernen auf neun Klassen verteilt.

#### 4.4.3 Der umfangreiche Sonderunterricht

Die zweite Stufe des Sonderunterrichts ist der umfangreiche Unterricht. Er schließt alle Fächer ein. Für die Aufnahme in diesen Unterricht ist ein psychologisches, medizinisches oder soziales Gutachten nötig.

Im Jahr 2005 waren 8 % aller Schülerinnen und Schüler der neunjährigen Grundschule in einem oder mehreren Fächern am Sonderunterricht beteiligt<sup>9</sup>. Von diesen Kindern lernten 32 % nach dem allgemeinen Lehrplan, 23 % nach einem in einigen Fächern modifizierten Lehrplan und die restlichen 45 % der Sonderschülerinnen und -schüler hatten einen gänzlich modifizierten Lehrplan. Ein modifizierter Lehrplan bedeutet, dass bei einem Kind mit Behinderung in einigen Fächern oder im gesamten Lehrplan die allgemeinen Lernziele reduziert bzw. individualisiert sind. Dieses Kind bekommt dennoch das Abschlusszeugnis der Grundschule

<sup>9</sup> In der Stadt Helsinki waren es 2008 9,5%.

wie alle anderen Kinder auch. Die modifizierten Leistungen werden jedoch besonders ausgewiesen.

Momentan können die Kommunen selbst über die Gestaltungsform des Sonderunterrichts entscheiden. Von den Kindern, die in einen Sonderunterricht (2. + 3.) aufgenommen wurden, werden 51 in gesonderten

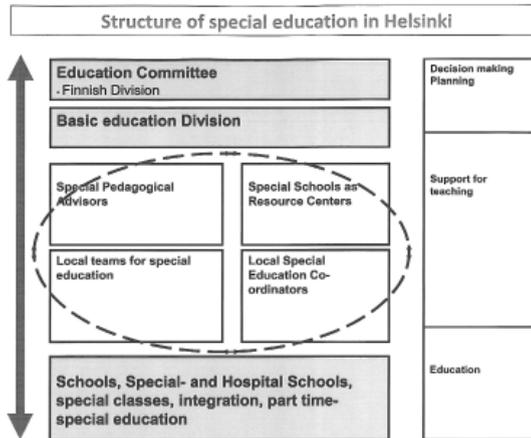


Abbildung 4: Struktur des Förder- und Sonderunterrichts in Helsinki (Education Department Helsinki 2009)

Lerngruppen bzw. in Sonderschulen unterrichtet. Während in den südöstlichen Landesteilen dieser Unterricht bis zu 70 % in Sonderlerngruppen stattfindet, sind es an der Westküste Finnlands und im Norden nur bis zu 30 %. Finnland befindet sich auf dem steinigen Weg von der Integration zur Inklusion. Dabei geht es nicht nur um die Zusammenführung von allgemeinem Unterricht und Sonderunterricht als technische Umorganisation, sondern um eine grundsätzliche Erneuerung der Strukturen und der Pädagogik im gesamten Schulwesen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist das hier vorgestellte mehrdimensionale Unterstützungssystem, das auch auf der mittleren und oberen Schulverwaltungsebene fest installiert ist.

Aila-Leena Matthies von der Universität Jyväskylä resümiert: „Dass eine einheitliche Schulform für alle überhaupt umsetzbar ist, liegt meines Erachtens hauptsächlich an den umfangreichen und systematischen Formen des Förder- und Sonderunterrichts, die weitgehend in der gemeinsamen Schule angeboten werden.“ (Matthies/Ehrenhard 2009, 158).

## 5. Schülerfürsorge (social welfare service)

Die Aufgabe der Schülerfürsorge ist, sich um die grundlegenden Lernvoraussetzung und die physische, psychische und soziale Gesundheit der Schülerinnen und Schüler zu kümmern<sup>10</sup>. Die Schülerfürsorge bietet sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Hilfen an.

Bei der Entwicklung des Schulcurriculums muss jede einzelne Schule die Aspekte der Schülerfürsorge berücksichtigen und mit den Verantwortlichen der sozialen Fürsorge eng kooperieren. Im Curriculum jeder Schule müssen die Kernprinzipien der Schülerfürsorge in einem Plan ausführlich beschrieben werden. Wird für ein Kind ein individueller Fürsorgeplan erstellt, müssen sowohl das Kind als auch die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten in die Beratung einbezogen werden.

Im Allgemeinen kümmert sich die Schülerfürsorge um das Wohlbefinden und die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler. Sie bemüht sich auch um ein gutes Schulklima. Im Besonderen geht es um Problemstellungen wie z.B. Fehlzeiten, Bullying, Mobbing, mentale Gesundheit, Drogenmissbrauch, Unfall, Lebenskrisen oder Todesfälle. Aus deutscher Perspektive würden wir diese Aufgaben teilweise den Schulseelsorgern bzw. Schulpsychologen zuschreiben. In Finnland ruht dieses Feld jedoch auf einer breiteren Basis. Denn für die Schülerfürsorge sind alle Lehrkräfte bzw. Schulmitarbeiter/innen verantwortlich, nicht nur das interdisziplinäre Fürsorgeteam.

In der Lauttasaari Grundschule Helsinki (Kl. 1-6) trifft sich das Fürsorgeteam einmal in der Woche in verschiedenen Klassenzimmern. Dabei werden die Kinder dieser Klasse in einer alle Lebens- und Lernsituationen umfassenden Perspektive besprochen.

Das Fürsorgeteam besteht in der Regel aus einem Mitglied der Schulleitung, der Schulsozialarbeit, einem/r Schulpsychologen/in, einem/r Sonderlehrer/in, einem/r Beratungslehrer/in und der Schulkrankenschwester/dem Schulkrankenpfleger.

## 6. Qualifikation von Professionellen im finnischen Schulsystem

Im Allgemeinen haben *Klassenlehrer/innen*<sup>11</sup> (bes. Kl. 1-6) ein Masterstudium mit einem Abschluss in Pädagogik, während *Fachlehrer/innen* (bes. Kl. 7-11/13) einen Master in dem Fach, das sie unterrichten, haben (300 ECTS).

10 Vgl. im Folgenden die Ausführungen zur Schülerfürsorge (social welfare service) auf der Homepage des Unterrichtsministeriums Helsinki.

11 Vgl. im Folgenden die Homepage des Unterrichtsministeriums Helsinki unter „teacher“.

Förder- und Sonderlehrkräfte sind in Finnland in der Regel voll ausgebildete Gesamtschullehrer/innen (Kl. 1-9) mit Berufserfahrung, die ein sonderpädagogisches Zusatzstudium absolviert haben (60-75 ECTS). Sie sind die am besten qualifizierten und bezahlten Lehrkräfte in Finnland. Seit 1995 gibt es auch in der Förder- bzw. Sonderpädagogik einen eigenen

#### Local special education teachers

- Consultation and co-teaching
- Co-ordinates special education arrangements with the local team and the education department
- Prepares/Participates the transfer process when children are placed in a special class/school
- Is in contact with different authorities in the area as a pedagogical expert
- Makes a team with the special education psychologist in the area

Abb. 5: Aufgaben der Sonderlehrer/innen (Education Department Helsinki 2009)

Bachelorstudiengang (180 ECTS) und einen Masterstudiengang. Die Lehrkräfte qualifizieren sich entweder als Förderlehrer/in oder als Sonderlehrer/in. Die *Förderlehrer/innen* (special needs teacher) erteilen überwiegend den Förderunterricht im Rahmen des allgemeinen Unterrichts und sind auch für die Diagnose aller Schülerinnen und Schüler zuständig. Die *Sonderlehrer/innen* (special class teacher) sind für den integrierten und eigenständigen Unterricht von Kindern mit einem besonderen diagnostizierten Förderbedarf zuständig.

Die *Beratungslehrer/innen* sind Klassen- oder Fachlehrer/innen mit einem Masterabschluss, die ein (zusätzliches) Modul für Beratung studieren (60 ECTS).

Die *Schulassistenten/innen* durchlaufen eine zweijährige Berufsausbildung, die auf die pädagogische Arbeit an der Schule und die interdisziplinäre Zusammenarbeit ausgerichtet ist.

## 7. Schlussbemerkungen und Impulse

### 7.1 Schlussbemerkungen zum Schulsystem in Finnland

Das hier beschriebene System der dreifachen Schülerunterstützung befindet sich in Finnland weiterhin in einem dynamischen Entwicklungsprozess. Es steht im Zentrum der Anstrengung zur Schulreform. Dies zeigt sich auch daran, dass von den 11 Projekten des Unterrichts-

ministeriums in Helsinki 2009 allein vier Projekte diesem Bereich gewidmet sind:

- Entwicklung der Sonder- und Förderpädagogik (special needs education)
- Verbesserung der Schülerfürsorge (welfare services)
- Verbesserung der Begleitung und Beratung (guidance counselling)
- Erhöhung der Partizipation junger Leute (the Voice of Helsinki Youth Project).

Teilhabe- und Chancengerechtigkeit im Bildungssektor sind in Finnland noch lange nicht realisiert. Das wird von den Bildungsverantwortlichen realistisch analysiert und zugestanden. Die Programme zur Weiterentwicklung des Schulsystems sind jedoch klar und mit allen Konsequenzen auf diese Zielperspektive ausgerichtet.

## 7.2 Impulse für die kirchliche und staatliche Schulentwicklung in Deutschland

- Zur Lern- und Lebensberatung  
Die exemplarisch und partikular vorhandene Lern- und Lebensberatung an unseren Schulen (Beratungslehrer/in, Förderung von Methodenkompetenz, Berufsberatung etc.) könnte zu einer durchgängigen, permanenten, für alle Schülerinnen und Schüler verfügbaren Ressource ausgebaut werden. Dadurch gerät das einzelne Kind als ganzer Mensch mit seinen Lern- und Lebensbesonderheiten stärker in den Blick.
- Zum integrierten Förder- und Sonderunterricht  
Der Förder- bzw. Nachhilfeunterricht könnte aus der sozial ungerichteten Privatisierung (Elternhausaufgaben, Elternfinanzierung) in die Verantwortung der allgemeinen Schule zurückgeholt werden. Dadurch wird eine größere Chancengleichheit, effektivere Prävention, individuelle Förderung und die Vermeidung von Stigmatisierung ermöglicht.
- Zur Schülerfürsorge  
Die Schülerfürsorge nimmt systematisch die soziologischen, kulturellen und psycho-sozialen Voraussetzungen von Lernprozessen in den Blick. Damit wird die strukturelle Blindheit von Schule, die in der Fokussierung auf Lernprozesse und Lernergebnisse besteht, bearbeitet und kuriert. Im deutschen Kontext müsste in die Schülerfürsorge auch die Schulseelsorge bzw. Schulpastoral einbezogen werden.
- Zur interdisziplinären und außerschulischen Vernetzung  
Das interdisziplinäre Team an jeder Schule schafft jedem einzelnen Kind einen selbstverständlichen Zugang zu einer umfassenden professionellen Unterstützung. Diese Professionen gibt es auch im deutschen Schulsystem, aber durch die Separation der Schularten nicht an jeder

Schule vor Ort. Durch interdisziplinäre und außerschulische Vernetzung können alle Schülerinnen und Schüler ohne sozio-ökonomische Benachteiligung selbstverständlich und niederschwellig von umfassender Hilfe profitieren.

- Zur Qualifikation von Fachkräften  
Durch Schulschwestern bzw. -pfleger, Beratungslehrer/innen, Psychologen/innen und Assistenten/innen kommen neue Unterstützungsressourcen an die Schule. Damit bekommen auch Fragen der Lebensbewältigung, Medizin, Gesundheit und der Psychologie einen größeren Raum und Lehrer/innen werden für ihre eigentliche Aufgabe – die Gestaltung von Lernprozessen – entlastet.
- Zur Schulpolitik  
Der klare politische Wille zur Veränderung, eindeutige zentrale Rahmenrichtlinien, große Handlungsspielräume der Schulen vor Ort und eine Schulverwaltung in der Rolle als verfügbares Kompetenzzentrum statt als Aufsichtsorgan bringen die Schulentwicklung dynamisch voran. Dadurch bleiben die Ziele einer guten und chancengerechten Bildung für jedes einzelne Kind konsequent im Blick.

## Literatur

Bundesverband evangelische Behindertenhilfe, Von der Integration zu Bildungseinrichtungen, für die Inklusion selbstverständlich ist: Positionspapier des BeB (26.2.2008), in: Orientierung , o.Jg. (2009), H. 1, 36f.

Evangelische Landeskirchen in Baden und Württemberg (Hg.), Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Perspektiven der Evangelischen Landeskirchen für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik, Redaktion Wolfgang Kalmbach, Stuttgart 2009, und in: [http://www.elk-wue.de/fileadmin/mediapool/elkwue/dokumente/080926Schulpapier\\_Endfassung.pdf](http://www.elk-wue.de/fileadmin/mediapool/elkwue/dokumente/080926Schulpapier_Endfassung.pdf), Zugriff am: 20.07.2010.

Evangelische Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen, Bildungsgerechtigkeit und Schule. Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirchen in Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage des evangelischen Bildungsverständnisses (6. März 2009), in: <http://bildungsklick.de/datei-archiv/50683/stellungnahmebildungsgerechtigkeit.pdf>, Zugriff am: 20.07.2010.

Matthies, Aila-Leena/Skiera, Ehrenhard (Hg.), Das Bildungswesen in Finnland, Bad Heilbrunn 2009.

Pithan, Annebelle/Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011.

Schweiker, Wolfhard, Inklusion jetzt! Konsequenzen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Raum der Kirche – ein Impulspapier zur Diskussion und Umsetzung, in: Deutsches Pfarrerblatt 109 (2009), H. 9, 494-495.

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, 2009, in: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (amtliche englische Fassung), Zugriff am: 20.07.2010.

Unterrichtsministerium Helsinki, Homepage: [http://www.oph.fi/english/education/special\\_educational\\_support](http://www.oph.fi/english/education/special_educational_support), Zugriff am: 20.07.2010.

Martin Spieckermann

## Zehn Jahre Forum für Heil- und Religionspädagogik – ein Rückblick

Das Forum für Heil- und Religionspädagogik feierte 2010 sein zehnjähriges Bestehen. Zu diesem Anlass würdigt Martin Spieckermann als langjähriger Weggefährte und Mitorganisator diese Geschichte sowie die der vorhergehenden Würzburger Religionspädagogischen Symposien. Damit entsteht zugleich ein kondensierter Abriss der Entwicklungen im Schnittfeld von Behinderung und religiöser Bildung in Gesellschaft, Schule und Kirche.

Zehn Jahre Forum für Heil- und Religionspädagogik kurz zusammenzufassen, grenzt an die Quadratur des Kreises. Man kann eigentlich nur scheitern. Deshalb kann hier nur schlaglichtartig auf die 24-jährige Geschichte der Religionspädagogik innerhalb sonderpädagogischer Arbeitsfelder eingegangen und können auch nur einige Namen, der an dieser Entwicklung beteiligten Personen, erwähnt werden. Ich handle nach dem Motto: Viele hätten genannt werden müssen, aber nur wenige wurden auserwählt.

Zehn Jahre sind kein langer Zeitraum, doch gemessen an der Schnelllebigkeit unserer Tage eine Spanne, die es lohnt, daran zu erinnern, was die Absichten und Ziele dieses Forums für Heil- und Religionspädagogik waren und wo wir heute stehen. Nehmen Sie deshalb meinen kurzen Rückblick als eine Art Zwischenbericht auf dem Wege zu hoffentlich vielen weiteren Foren, die zur Integrationsbereitschaft und schließlich zu möglichst vollständiger Inklusion von behinderten Menschen in bildungspolitischer Wahrnehmung und allgemeiner Akzeptanz in unserer Gesellschaft beitragen.

Als sich im Jahre 1999 vor allem Verantwortliche aus dem Bereich der Sonderpädagogik der katholischen und evangelischen pädagogischen Institute zusammenfanden, um eine Veranstaltung zu sonder- bzw. heilpädagogischen Fragestellungen aus theologischer und religions- bzw. gemeindepädagogischer Sicht zu konzipieren, konnten sie dankenswerter Weise als Folie für eigene Überlegungen und Planungen heranziehen, was als „Würzburger Religionspädagogisches Symposium“ sechsmal ver-

anstatet worden war und vor allem mit dem Namen Gottfried Adam verbunden ist. Er hatte die Idee einer überkonfessionellen Tagungsstruktur zu Fragen der Arbeit mit behinderten Menschen, welche sich vor allem als Gesprächsforum verstehen sollte. In Verbindung mit Herbert Schultze vom Comenius-Institut in Münster fokussierte sich das erste Würzburger Symposium im Oktober 1986 auf den Bereich „Religionsunterricht mit Sonderschülern“. Dieses Thema war zur damaligen Zeit Neuland, da der Religionsunterricht im Sonderschulwesen innerhalb der Religionspädagogik und Religionsdidaktik eher ein Schattendasein führte. Es ging bei dieser Auftaktveranstaltung, die damals ein Wagnis für alle Beteiligten war, um die übergreifende Fragestellung der religiösen Erziehung behinderter Schülerinnen und Schüler im fächerübergreifenden Kontext. Ein wichtiges Anliegen war ebenfalls, über den Tellerrand der Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland zu schauen und von Entwicklungen in anderen europäischen Ländern zu profitieren.

Von Anfang an spielte das Ausloten nonverbaler Möglichkeiten der Kommunikation zwischen biblischer Botschaft und Menschen mit Behinderungen eine entscheidende Rolle und führte zu einer speziellen Neuentdeckung und Fruchtbarmachung der Symboldidaktik in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern. Konsequenterweise wurde dieses Thema auf dem Zweiten Würzburger Religionspädagogischen Symposium 1989 behandelt.

Neu war, dass sich jetzt auch der Deutsche Katecheten-Verein in der Person von Margarethe Spitzweg und das Comenius-Institut als Mitveranstalter beteiligten. Annebelle Pithan gehörte nun zum Vorbereitungskreis und wurde Mitherausgeberin der Dokumentationsbände. Sie sorgt bis heute als Vertreterin des Comenius-Instituts für die Kontinuität unserer Arbeit. Deshalb gebührt ihr an dieser Stelle ein besonderer Dank.

Im Herbst 1992 folgte das Dritte Würzburger Symposium zum Thema „Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns“. Es reagierte auf die viel diskutierte Fragestellung, wie halten wir es in Schule und Gemeinde mit der Solidarität mit behinderten Menschen, wie weit geht die Integrationsbereitschaft in der Gesellschaft und welches Menschenbild kann aus christlicher Sicht zum Gelingen dieses Prozesses beitragen, um der Ausgrenzung von behinderten Menschen entgegenzuwirken?

Sie sehen, diese Fragestellungen haben eine lange Geschichte, und Sie merken auch, wie langwierig offensichtlich der Prozess der Wahrnehmung und Bewusstmachung ist, dass Menschen, die mit Beeinträchtigungen leben müssen, ein Recht auf volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zugestanden wird. Eine besondere Bereicherung dieses Symposiums bestand in der Teilnahme der vielen Mitarbeitenden aus den östlichen Bundesländern.

Das Vierte Symposium 1994 thematisierte folgerichtig das Problem des Normalitätsbegriffes. Die damals provokante These „Normal ist, verschieden zu sein!“ stellte eine Realität in Frage, in der es weitgehend zur Normalität gehörte, ausgesondert zu sein. Dagegen setzten die Beiträge dieses Symposiums den Akzent auf die Vision, jedem Menschen, trotz aller Verschiedenheit, das gleiche Lebensrecht zuzuerkennen und die Erkenntnis, dass erst die Akzeptanz dieser Verschiedenheit sinnvolles gesellschaftliches Leben ermöglicht. Es wird deutlich, wie die Singer-Debatte inhaltlich die Diskussion beherrschte und als Hintergrund für viele Gespräche diente. Mit dem Dokumentationsband dieses Symposiums trat Roland Kollmann in den Herausgeberkreis ein. Eine weitere Veränderung machte deutlich, dass das Symposium ein wichtiges Gesprächsforum geworden war. Es wurde statt im dreijährigen nun im zweijährigen Rhythmus veranstaltet.

Das Fünfte Würzburger Religionspädagogische Symposium mit dem Thema „Blickwechsel – Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik“ fand im Februar 1996 statt. Programmatisch wurde hier der Versuch unternommen, einen veränderten Blick für heilpädagogisches wie religionspädagogisches Handeln einzuüben als Voraussetzung für emphatisches Einfühlen in den Lebensalltag von behinderten, beeinträchtigten Menschen. Wichtig wurde die Perspektive der Konkretion. Was tut Not, was ist notwendig bzw. notwendig? Wir wissen alle, dass der Paradigmenwechsel im Großen von den vielen Detailwahrnehmungen im Kleinen abhängt, die erst die Voraussetzungen zur Veränderung schaffen. Den beeinträchtigten Menschen als Subjekt ernst zu nehmen und von *seiner* Bedürfnisstruktur her Hilfe zu gestalten, war ein wichtiges Anliegen dieses Symposiums. Das Credo lautete: Nicht mehr alles für die behinderten Menschen, sondern von ihnen selbst ausgehend und von ihnen mit gestaltet je nach individueller Möglichkeit.

Das sechste und damit letzte „Würzburger Religionspädagogische Symposium“ fand im Februar 1998 statt zum Thema: „Mit Leid umgehen“. Hier wurde der Versuch unternommen, die Mehrschichtigkeit des Leidensbegriffes aufzuarbeiten. Dass Menschen mit Behinderungen erst einmal als Leidende wahrgenommen werden, ist notwendige Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation. Nicht selten wird auch heute noch das Leid als Strafe Gottes empfunden oder als ein Umstand, der überwunden bzw. final gelöst werden muss, als Beendigung unnötigen Leidens. In diesem Zusammenhang spielte die Euthanasiedebatte eine wichtige Rolle. Diskutiert wurde vor allem die von außen zugeschriebene Leidensdefinition. Denn, was jemand als Leidenserfahrung definiert, ist unterschiedlich. Schlussendlich wurde jedoch auch die klassische Frage erörtert „Wie kann man an Gott glauben angesichts des Leids?“ – also die alte Hiob-Problematik. An der Vorbereitung und Durchführung dieses Symposiums wirkte erstmals auch Roland Weiß für den Deutschen Katecheten-Verein mit. Durch den

Wechsel von Gottfried Adam nach Wien ließ sich die Weiterführung der bewährten Struktur nicht aufrecht erhalten. Würzburg bzw. Rothenburg o.d. Tauber, wo das groß gewordene Symposium seit 1992 stattgefunden hatte, waren hiermit Geschichte. Doch nun wie weiter?

Wie bereits angesprochen, fand sich 1999 ein Interessenkreis aus den Religions-Pädagogischen Instituten zusammen, um über Weiterführungsmöglichkeiten eines Gesprächsforums nachzudenken. Ein ehrgeiziger Plan. Denn es mussten neue Kontakte geknüpft werden, neue Strukturen aufgebaut, ein neuer Name für die Veranstaltung und ein neuer Tagungsort gefunden und nicht zuletzt ein neues Thema gesucht werden. Keine leichte Aufgabe nach dem, was bereits das Würzburger Symposium bearbeitet hatte.

Die Tagungsstruktur mit Vorträgen und Workshops sollte erhalten bleiben, das überkonfessionelle Konzept ebenfalls, jedoch die internationalen Berichte nicht mehr in ähnlich ausführlicher Weise aufgenommen werden. Allerdings hielten wir an der zweijährigen Rhythmisierung fest. Genauso wichtig war die Anbindung an die universitäre Religionspädagogik. Hier konnte Stephan Leimgruber von der Katholischen Fakultät der Münchener Universität gewonnen werden. Ansonsten bestand der Vorbereitungskreis aus Christoph Beuers, Anita Müller-Friese, Annebelle Pithan, Andreas Schultheiß, Roland Weiß und mir. Sabine Ahrens wie Agnes Wuckelt, die Stephan Leimgruber ablöste, kamen erst später in das Team.

Mit dem Titel: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ startete das neu begründete „Forum für Heil- und Religionspädagogik“ im Mai 2000, nun in Bad Honnef. Brot als Symbol für die wichtige Grundlage des physischen Lebens, welches jedoch den Hunger nach Sinngebung nicht stillen kann, war Leitthema dieser Tagung. Damit wurde gleichzeitig eine gesellschaftliche Situation kritisch befragt, die sich weitgehend an Maßstäben der Leistung, des Nutzens und des unmittelbaren Gewinns orientiert. Die rechtliche Möglichkeit des sogenannten therapeutischen Klonens wurde in Großbritannien erlaubt und eine latente unterschwellige Festlegung hinsichtlich „lebensunwerten Lebens“ gewann zunehmend an Bedeutung in der wachsenden Sterbe-Nachhilfe und der vorgeburtlichen Diagnosevielfalt zur Vermeidung behinderten Lebens.

Dagegen setzte Nancy Eiesland ein mutiges theologisches Plädoyer mit der Erkenntnis, dass der auferstandene Christus sich selbst als verwundeter, behinderter Gott zu erkennen gab. „Dem behinderten Gott begegnen“, so der Titel ihres Vortrags, heißt somit Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen schaffen. Die Herausgeberschaft für diesen und die zwei folgenden Dokumentationsbände übernahmen Annebelle Pithan, Stephan Leimgruber und ich. Die erste neue Erfahrung bezüglich des Teilnehmendenkreises war die, dass die süddeutsche Präsenz aufgelockert wurde durch eine stärkere Beteiligung nördlich des „Weißwurst-Äquators“.

Das 2. Forum für Heil- und Religionspädagogik fand im April 2002 wieder im Katholisch-Sozialen Institut in Bad Honnef statt. Ich denke, ein Teil des Erfolges des Forums ist auch diesem Veranstaltungsort und seit 2004 auch Mitveranstalter geschuldet. Der Wohlfühleffekt, den dieses Haus ausstrahlt und der zur Beheimatung beiträgt, war und ist ein wesentlicher Garant für die gute Atmosphäre auf diesen Foren.

Doch nun zum Inhaltlichen. Das Thema: „Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung“ war für mich der Durchbruch zu einem gemeinsamen Lernkonzept behinderter und nichtbehinderter Menschen auf gleicher Augenhöhe. Integrationsbestrebungen und das Recht auf Verschiedenheit und Anderssein müssen Eckdaten eines gemeinsamen Lernweges sein, der ohne Ängste und Vorurteile als normal begriffen wird. Für mich fasst das Gemeinte sehr gut ein Gedicht von Stephania Storck-Sabel zusammen, das während des Forums entstand und auch in dem entsprechenden Band dokumentiert ist:

*Gottes Kind*

*Differenzen in mir.  
Differenzen in Dir.  
Soll da wirklich Gleichmaß sein?*

*Gott schuf Dich.  
Gott schuf mich:  
Ist einer gelungen, der andere nicht?*

*Ich akzeptiere Dich.  
Du akzeptierst mich.  
In der Begegnung, auf dem Weg zum Leben?*

*Ich reiche Gott die Hand.  
Du reichst Gott die Hand.  
Treffen wir uns in Ihm.  
Fernab von allem Gleichmaß;  
als gewollt und geplant,  
angenommen, wie wir sind.*

Das 3. Forum fand im März 2004 zum Thema „Verletzlichkeit und Gewalt – Ambivalenz wahrnehmen und gestalten“ statt. Es griff damit ein bis dato gehütetes Tabu-Thema auf, dessen Existenz man zwar ahnte, aber sich scheute, es öffentlich zu problematisieren. Angesichts der derzeitigen Diskussion um Gewaltanwendung in pädagogischen Beziehungen eine nachträgliche bittere Bestätigung für die Notwendigkeit der Aufarbei-

tung dieses schwierigen Prozesses. Unser Thema hatte jedoch noch eine Weitung, indem der Frage nachgegangen wurde, was unter Gewalt zu verstehen ist und wie mit dem Aggressionspotenzial umgegangen werden kann. Denn Aggressionen geschehen vielschichtig, einmal als direkter Eingriff, über Institutionen oder im Gewand der Hilfe. Die Täter- bzw. Opferrolle kann je nach Situation ambivalent sein.

Das 4. Forum vom Mai 2006, für dessen Dokumentation von nun an neben Annebelle Pithan, Christoph Beuers und Agnes Wuckelt verantwortlich sind, hatte das kürzeste Tagungsthema: „Leibhaftig leben“. Was zunächst wie ein Wellness-Angebot anmutete, hatte es durchaus in sich. Es ging um die Körperlichkeitserfahrung von Welt – sozusagen hautnah. Leibhaftes Lernen heißt wahrzunehmen, wie sehr Körpererfahrungen vom eigenen Verständnis und von Prägungen gesellschaftlich vermittelter Körperbilder abhängen im Hinblick auf Spiritualität bzw. Scham und auf das Gefühl des Ungenügens – zumal die Körperbilder, die als erstrebenswert gelten, mit den Begriffen gesund, leistungsfähig, schön, dynamisch etc. umschrieben sind, während der schwache, kranke, beeinträchtigte, alternde Körper und damit auch der Mensch, der in und mit diesem Körper lebt, ausgegrenzt und defizitär beschrieben wird. Die Fragestellung war und ist, wie kann durch die Begrifflichkeit der Ebenbildlichkeit Gottes die Würde des Menschen in einer positiv erfahrenen Körper-Seele-Einheit gestärkt und einer Diffamierung des behinderten Körpers entgegengewirkt werden.

Das 5. Forum fand im April 2008 statt zum Thema „Was mein Sehnen sucht – Spiritualität und Alltag“. Hier haben wir den Versuch unternommen, den landläufigen Spiritualitätsbegriff in der Profanität zu entdecken und mit dem ursprünglichen religiösen Kontext in Beziehung zu setzen. Der historische Kontext dieses Titels geht auf die Mysterien der Gertrud von Helfta zurück. Hier ist das spirituelle Sehnen eine Haltung, die den Alltag durchdringt und bereichert. „Denn du allein bist es [gemeint ist Gott], was mein Sehnen sucht bis ans Ende der Zeit.“ Diese Hingabe kann sich in unterschiedlicher Weise äußern und ist so bunt wie die Beziehung zu Gott selbst. Menschen mit Behinderungen sind Teil dieser vielgestaltigen Ausprägung und Subjekte einer eigenen zum Ausdruck kommenden Theologie. Tiefere Dimensionen des Lebens zu eröffnen, muss zentral für religionspädagogisches Handeln sein. So war es beim Forum immer auch ein Anliegen in Dialog mit den unterschiedlichen religiösen Traditionen, etwa in den morgendlichen Meditationen, Formen gemeinsamen Betens und gottesdienstlichen Feierns auch in Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu entwickeln.

Ich möchte mich zum Schluss bei Ihnen als Teilnehmende herzlich bedanken, dass Sie so zahlreich diesen gemeinsamen Weg mit uns gegangen sind. Denn was ist ein Forum ohne Teilnehmende. Bedanken möchte ich

mich bei denen, die als Mitstreitende – der Begriff war durchaus Programm bei den Vorbereitungstagungen – elf Jahre Impulse für die gemeinsame Arbeit gegeben haben. Anita Müller-Friese, Andreas Schultheiß und ich selbst scheiden nun aus dem Vorbereitungsteam aus.

Ich wünsche diesem Forum noch eine lange Existenz und die belebende Erörterung vieler kontroverser Sachthemen in Gesellschaft und Religionspädagogik. Dem Vorbereitungsteam wünsche ich, dass es Menschen findet, die mit Kraft, Mut, innerer Überzeugung und Freude neue Fragestellungen einbringen und einen langen Atem in der Auswahl der Themen haben und vor allem nicht vorschnell zufrieden sind mit einer einleuchtenden Thematik; misstraut dem Konsens, bis ihr qualitativ mit einem Ergebnis *alle* zufrieden seid. Dann ist mir um den Fortbestand des Forums nicht bange. Denn Qualität hat noch immer überzeugt. Seien Sie alle behütet.

## Autorinnen und Autoren

Ammicht Quinn, Dr. Regina, katholische Ethikerin, Professorin am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) an der Universität Tübingen, Staatsrätin für interkulturellen und interreligiösen Dialog sowie gesellschaftliche Werteentwicklung der Landesregierung Baden-Württemberg.

Anderssohn, Dr. Stefan, Sonderschullehrer und Religionspädagoge an einem Landesförderzentrum für körperliche und motorische Entwicklung in der Nähe von Kiel, Master für Schulmanagement und Qualitätsentwicklung, Dozent in der Lehrerbildung, [www.reliforum.de](http://www.reliforum.de).

Beuers, Dr. Christoph, Diakon, Leiter der Fachschule für Sozialwirtschaft, Fachrichtung Heilerziehungspflege, im St. Vincenzstift Aulhausen, Hochschuldozent in Frankfurt a.M. und Köln.

Feiner, Dr. Franz, Dozent für Religionspädagogik und Inklusive Pädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau.

Jöllnbeck, Dorothea, freiberufliche Bewegungspädagogin und Autorin, <http://www.koerperlernen.com>.

Köpke, Hans, Pfarrer i.R. in Düsseldorf.

Muno-Steiner, Martina, Förderschullehrerin an der Heimschule St. Vincenzstift Aulhausen, Schule für Praktisch Bildbare.

Panning, Gabriele, Diplomtheologin, Pastoralreferentin im Bistum Mainz, Bibliodramaleiterin (GfB) und Playing Artist.

Pithan, Dr. Annebelle, wissenschaftliche Referentin am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., Münster.

Radtko, Dr. Peter, Schriftsteller, Schauspieler, Mitglied des Deutschen Ethikrats.

Reinhardt, Katharina, Pfarrerin, Religionslehrerin an einem Förderzentrum für Geistige Entwicklung in Berlin.

Roebben, Dr. Bert, Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund.

Röhrig, Dr. Hans-Jürgen, Dozent am Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Landeskirche im Rheinland, Bonn, Lehrbeauftragter an der Universität Köln.

Scheew, Kerstin, Erzieherin und Sozialpädagogin in Hamburg.

Schweiker, Dr. Wolfhard, Pfarrer und Diplom-Sonderpädagoge, Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg für das Fachgebiet Sonderschulen/Inklusive Pädagogik, Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen.

Spieckermann, Dr. Martin, ehemals zuständig für die Fachaufsicht zum Religionsunterricht an den Grund- und Sonderschulen Berlins im Konsistorium der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg/schlesische Oberlausitz.

Strobel, Susanne, selbstständige Musikerin und Musikpädagogin mit Schwerpunkt Rhythmus und Gesang, Komponistin, Regisseurin, Event-Gestalterin, Dozentin, [www.strobel-percussion.de](http://www.strobel-percussion.de).

Tack, Johannes, Geschäftsführer der Sozialpsychiatrischen Initiative Paderborn e.V. (SPI).

Tsirigotis, Dr. Cornelia, Schulleiterin des überregionalen Beratungs- und Förderzentrums „Schule am Sommerhoffpark“ in Frankfurt a.M., anerkannte Systemische Supervisorin durch die Systemische Gesellschaft (SG), Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, langjährige Erfahrung mit Elternarbeit in Frühförderung und Rehabilitation.

Wuckelt, Dr. Agnes, Professorin für Religionspädagogik im Fachbereich Theologie der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn.