

Stephan Leimgruber • Annebelle Pithan • Martin Spieckermann (Hg.)



# Der Mensch lebt nicht vom Brot allein

Forum für Heil- und Religionspädagogik

Deutscher Katecheten-Verein e.V.

**Comenius-Institut**  
Evangelische Arbeitsstätte für  
Erziehungswissenschaft e.V.

Stephan Leimgruber · Annebelle Pithan · Martin Spieckermann (Hg.)

# **Der Mensch lebt nicht vom Brot allein**

Forum für Heil- und Religionspädagogik

Comenius-Institut Münster 2001

Titelbild:  
Vincent van Gogh  
Der Sämann  
Arles, November 1888  
Van Gogh Museum, Amsterdam

**Der Mensch lebt nicht  
vom Brot allein**

Forum für Heil- und Religionspädagogik  
Herausgegeben von Stephan Leimgruber, Annette Pithan und  
Martin Spieckermann  
Comenius-Institut Münster 2001  
ISBN 3-924804-61-3  
[http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open\\_access.php](http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access.php)

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: Marlies Frohwein, Britta Marek

# Inhalt

Vorwort	5
Nancy L. Eiesland Dem behinderten Gott begegnen Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung	7
Linus S. Geisler Verheißungen der Biotechnologie	26
Andreas Möckel Heilpädagogik – eine säkularisierte Heilsgeschichte?	41
Johannes Degen Die Zeit der Anstalt ist vorbei Oder: Was passiert, wenn der Zielwert Selbst- bestimmung das Organisationshandeln bestimmt?	58
OHRENKUSS Trisomie 21 und die Vorstellung vom Leiden Kreative Schreibwerkstatt	63
Bettina Uhlig Mit den Augen der Kunst sehen lernen	67
Elke Hirsch Bewegung und Tanz – Nahrung für Leib und Seele	78
Gabriele Küppers "Jeux Dramatiques" für Menschen mit und ohne Behinderung	90
Günther Heinz Freiarbeit im Religionsunterricht mit lernbehinderten Kindern Ein Erfahrungsbericht	97
Gerlinde Ehrenfeuchter Gender-Perspektive im Religionsunterricht Freiarbeit zur Sara-Abraham-Geschichte	106

- Georg Hanefeld / Cordula Focke  
 Brot – Nahrung des Leibes und der Seele  
 Bausteine zur handlungsorientierten Erschließung  
 des Symbols Brot an einer Schule  
 für geistig-behinderte Kinder 119
- Martina Taubert / Birgit Schmäh  
 Schöpfung mit allen Sinnen erleben  
 Ein fächerübergreifendes Projekt  
 in der zweiten Klasse der Integrativen Schule Frankfurt 138
- Hans-Jürgen Röhrig  
 Bilderbücher in einem subjektorientierten Religionsunterricht  
 Eine neue religionspädagogische Konzeption  
 der Arbeit mit Bilderbüchern 152
- Richard Rogge  
 Werterziehung in Schulen zur individuellen Lernförderung/  
 Lebensbewältigung 161
- Claudia Kobold  
 Zu Gast in der Lebensgemeinschaft der Arche  
 Integratives Lernen mit Jean Vanier 175
- Hanna Löhmannsröben  
 Involvierende Bibelauslegung  
 Ein Zugang zu biblischen Geschichten  
 für Jugendliche mit einer geistigen Behinderung 185
- Ralf Weinert  
 Gottesdienste für Menschen  
 mit einer intensiven geistigen Behinderung 195

## Vorwort

Das Thema „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ trifft auf eine gesellschaftliche Situation, die nach den Maßstäben der Leistung, des Nutzens und des unmittelbaren Gewinns kalkuliert. Das sogenannte therapeutische Klonen wird in diesen Tagen in Großbritannien rechtlich möglich. Sterbe-Nach-Hilfe gewinnt zunehmend an Evidenz, und vorgeburtliche Diagnosen geschehen, um „lebensunwertes Leben“ zu vermeiden. Die Beiträge dieses Bandes wollen demgegenüber eine vorbehaltlose Option für den Menschen verdeutlichen. Sie wollen ihn als Person vor allen ökonomischen und ideologischen Interessen als einmalige und in sich ruhende Quelle des Sinnes achten.

Das Thema ist der Versuchungsgeschichte Jesu in der Wüste vor seinem öffentlichen Auftreten entnommen und zeigt die urmenschlichen Versuchungen nach Macht, Besitz und Größe. Es wird so fortgeführt: „Sondern von einem jeden Wort, das Gott redet“ (Mk 4,4; Lk 4,4). „Brot“ steht für Materielles, das zwar zum Überleben unabdingbar nötig ist, aber nicht genügt für ein sinnerfülltes und hoffnungsvolles Dasein. Die Tatsache lässt aufhorchen, dass viele Menschen ihr Leben nach den Worten aus heiligen Schriften der großen Religionen ausrichten und damit rein innerweltliche Perspektiven überschreiten.

Die vorliegende Schrift dokumentiert Beiträge des Forums für Heil- und Religionspädagogik, das vom 10. bis 12. Mai 2000 in Bad Honnef in der Trägerschaft des Comenius-Instituts, des Deutschen Katecheten-Vereins und des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichtes der Ludwig-Maximilian-Universität München veranstaltet wurde. Es stand in der Nachfolge des früheren „Würzburger Religionspädagogischen Symposiums“, welches von 1988 bis 1998 sechsmal mit sonder- oder heilpädagogischem Schwerpunkt durchgeführt wurde und dessen Ergebnisse in sechs Bänden vorliegen.

Da es zu weit führte, alle Beiträge einzeln vorzustellen (vgl. den Vorspann zu Beginn jedes Beitrages), möchten wir stellvertretend auf den Vortrag von Frau Prof. Nancy L. Eiesland, Atlanta/USA, eingehen. Die Religionssoziologin entwirft eine „Befreiungstheologie der Behinderung“ (Liberatory Theology of Disability), deren Fundament sie im verkehrten Auferstehungsleib Christi – in seinen Wundmalen – erkennt. Diese „Behinderung“ Jesu widerspricht nicht nur den verharmlosenden bigotten Deutungen der Behinderung als Strafe Gottes oder als Zeichen verträglicher Vergeltung im Jenseits. Sie rückt vielmehr den Auferstandenen in die Nähe von Menschen mit Behinderung. Aus dieser Solidarität kann neue Motivation im Einsatz für mehr Gleichwertigkeit und Gerechtigkeit entstehen, für men-

schenwürdiges Dasein, für das Recht aller Menschen auf Arbeit und Intimität.

Dieses Buch spricht einen breiten Interessentenkreis an: Zunächst die Lehrkräfte für den schulischen Religionsunterricht in Regel- und Sonderschulen, dann die Verantwortlichen in den verschiedenen Schulen und Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, ferner die Studierenden in Theologie, Pädagogik und den diversen Studiengängen der Sonderpädagogik, weiter Eltern, Begleitpersonen, Jugendliche, Erwachsene und alle, die an der heute so dringlichen Problematik interessiert sind.

Die Herausgebenden haben vielen zu danken, die zur Entstehung des Dokumentationsbandes beigetragen haben. Den Autorinnen und Autoren, die ihre Beiträge unentgeltlich zur Verfügung stellten. Für ihr Engagement in der Vorbereitung und Durchführung des Forums danken wir Sigrid Deichmann und Dr. Jürgen Danielowski, Fachbereich 'Integrative Gemeindearbeit' des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Evangelischen Kirche im Rheinland, Roland Weiß, Deutscher Katechetenverein, Dr. Anita Müller-Friese, Religionspädagogisches Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Dr. Christoph Beuers, St. Vincenzstift Rüdesheim, Andreas Schultheiß, Pädagogisch-Theologisches Institut Nordelbien, Arbeitsstätte Hamburg, Dr. Reinhard Thoma, Universität Eichstätt, und Markus Diehl, Stuttgart. Für finanzielle Unterstützung des Forums und der Drucklegung dieses Bandes gebührt unser Dank dem Verband Katholischer Einrichtungen und Dienste für lern- und geistigbehinderte Menschen e.V. – Fachverband des Deutschen Caritasverbandes, der Evangelischen Kirche im Rheinland, dem Erzbistum Köln, dem Ordinariat München, dem Deutschen-Katecheten-Verein sowie dem Comenius-Institut.

Stephan Leimgruber / Anabelle Pithan / Martin Spieckermann  
München / Münster / Berlin, im Januar 2001

Nancy L. Eiesland<sup>1</sup>

## Dem behinderten Gott begegnen

Theologische und soziale Anstöße einer  
Befreiungstheologie der Behinderung

Die US-amerikanische Theologin und Professorin für Religionssoziologie, selbst von Geburt an behindert, entwickelt eine Befreiungstheologie der Behinderung. Zentral ist für sie die Erkenntnis, dass der auferstandene Christus sich selbst als verwundeter, behinderter Gott zu erkennen gab. Dem „behinderten Gott“ begegnen bedeutet, Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen zu verwirklichen und das Risiko einzugehen, alte theologische Gewissheiten und Lebensweisen kritisch zu prüfen und neue zu entwickeln.

Kürzlich las ich einen Artikel mit der Überschrift „Behinderung für religiöse Menschen“ im Disability Rag – einer Zeitschrift vorwiegend für Aktive in der Bürgerrechtsbewegung für Behindertenrechte<sup>2</sup>. Der Artikel führte aus, dass Religion keine bedeutsamen Antworten auf die Frage „Was ist Behinderung?“ anbietet. Nach Meinung des Autors gibt es folgende gängigen Antworten: Behinderung ist (a) eine Strafe, (b) eine Glaubensprüfung, (c) die den Kindern auferlegte Sünde der Väter, (d) eine Handlung Gottes oder (e) alle genannten Möglichkeiten. Wenn dieses die einzigen Antworten wären, die Religion anbietet, müsste ich zustimmen, dass sie unbedeutend sind.

Tatsächlich wurde Religion, besonders das Christentum, oft als Quelle zerstörerischer Stereotype von Menschen mit Behinderungen gesehen. So heißt es zum Beispiel in der Einleitung von Essays meist kanadischer Frauen mit Behinderungen: „Viele Menschen, Behinderte eingeschlossen, glauben immer noch an die traditionellen Mythen über Behinderte. Manche

<sup>1</sup> Für die Übersetzung des Textes danken wir Hanna Löhmannsröben.

<sup>2</sup> Wie schwarze US-Amerikanerinnen und Amerikaner in den 60-er Jahren sich mit Martin Luther King und vielen anderen für gleiche Bürgerrechte der US-amerikanischen Zivilgesellschaft einsetzten, so engagieren sich in den USA Menschen für soziale Veränderungen und gleiche Bürgerrechte auch für Menschen mit Behinderungen. Diese *disability rights activists* sehen sich selbst in der Tradition der Bürgerrechtsbewegung.

dieser negativen Einstellungen haben ihren Ursprung in alten religiösen Glaubensvorstellungen, die die Behinderten als vom Teufel besessen oder als körperlichen Ausdruck einer Familienschuld ansehen.“

Auch wenn diese Behauptung wahr sein mag, so ist sie doch nur eine Teilwahrheit, denn sie nimmt die Bewegung von Menschen mit Behinderungen, die eine Befreiungstheologie der Behinderung formuliert haben, nicht ernst. Die Herausforderung für uns Gläubige ist erstens, unsere Komplizenschaft mit den unmenschlichen Sichtweisen und Verhaltensweisen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen anzuerkennen. Zweitens gilt es, die verborgene Geschichte behinderter Menschen für heutige Reflektion zugänglich zu machen und das Risiko einzugehen, neue Modelle von Kirche zu entwickeln, in denen die volle Teilhabe aller als Zeichen der Gottesgegenwart gewürdigt wird. Wir müssen wagen, nach dem Brot des Lebens zu suchen, nicht allein nach den Brosamen, die vom „sozialen Tisch“ fallen.

### **1. Die Entdeckung des „behinderten Gottes“ – Biographische Anstöße**

Wie alle theologischen Bemühungen ist auch die Befreiungstheologie der Behinderung verortet in einem Kontext und einer Biographie<sup>3</sup>. Obwohl ich ein Examen in Theologie habe, sind mein Doktorgrad und meine Professur in Religionssoziologie. Dennoch bin ich Theologin aus Notwendigkeit. Als Mensch mit einer Behinderung könnte ich die traditionellen Antworten, die auf meine Frage „Was ist Behinderung?“ gegeben werden, nicht akzeptieren. Da ich eine angeborene Behinderung habe, hatte ich Gelegenheiten genug, viele der sogenannten Antworten in den Jahren zu hören und zu erfahren. Das war zum Beispiel: „Du bist besonders in Gottes Augen, deswegen wurde dir diese schmerzhafteste Behinderung gegeben.“ Sie können sich vorstellen: Das schien nicht logisch. Oder „Sorge dich nicht um deine Schmerzen und dein Leiden hier, im Himmel wirst du gesund gemacht werden.“ Wiederum: Als von Geburt an Behinderte begann ich zu glauben, dass ich mich im Himmel selbst nicht wiedererkennen würde und Gott mich vielleicht auch nicht. Ich hörte, dass Gott mir eine Behin-

3 Prof. Eiesland verortet ihren theologischen Entwurf innerhalb der Befreiungstheologie, wie sie vor allem in Mittel- und Südamerika entwickelt wurde. Ihr Akzent liegt dabei weniger auf dem, was in der deutschsprachigen theologischen Diskussion häufig als „Genitiv-Theologie“ bezeichnet wird. Den Terminus *Liberatory Theology of Disability* übersetze ich nach Rücksprache mit der Verfasserin daher als Befreiungstheologie der Behinderung, um sowohl die theologische Verortung innerhalb der Befreiungstheologie, als auch die besondere Akzentuierung des theologischen Entwurfs im Blick auf Behinderung im Deutschen zu vermitteln (H. L.).

derung gab, um meinen Charakter zu entwickeln. Aber im Alter von sechs oder sieben Jahren war ich überzeugt, dass ich nun genug Charakter für mein ganzes Leben hätte. Meine Familie mit mir im Schlepptau suchte Glaubensheiler auf. Ich wurde nie geheilt. Menschen fragten nach meinen versteckten Sünden, aber sie mussten so gut versteckt gewesen sein, dass sogar ich selbst sie verlegt hatte. Die Theologie, die ich hörte, war meiner Erfahrung unangemessen.

In meiner Jugend wurde ich aktiv in der Bürgerrechtsbewegung für Behindertenrechte – dieser weltweiten Bewegung, die elementare Menschenrechte fordert für die heute weltweit etwa sechshundert Millionen Menschen mit Behinderungen:

Davon leben 300 Millionen in Asien (einschließlich etwa 70 Millionen Kinder), 60 Millionen in Europa, 50 Millionen in Afrika, 34 Millionen in Lateinamerika und 43 Millionen in den Vereinigten Staaten von Amerika<sup>4</sup>.

Innerhalb dieser Bürgerrechtsbewegung für Behindertenrechte begann ich zu verstehen, warum wir, Menschen mit Behinderungen, solche herabsetzenden Ansichten unserer selbst haben und warum so vielen von uns elementares Selbstbewusstsein fehlt. Ich begann, das „Problem“ nicht innerhalb meines Leibes zu sehen<sup>5</sup>, sondern in der Körperpolitik, die uns zu Außenseitern machte und uns in entwürdigender und ausschließender Weise behandelte. Ich beteiligte mich an der Organisation von Sitzblockaden, um Zugang zu öffentlichen Verkehrsmitteln und öffentlichen Einrichtungen zu erreichen und um Menschenrechte und Bürgerrechte in der Gesetzgebung voranzubringen. Ich wurde leidenschaftliche Anhängerin der Überzeugung, dass die Gesellschaft verändert werden muss, um unserem vollen Wert als Menschen Anerkennung zu zollen.

Während die Bürgerrechtsbewegung für Behinderte und ihre Aktivitäten meine Erfahrung ansprachen, beantworteten sie doch nicht meine eher spirituellen und theologischen Fragen, wie „Welche Bedeutung hat meine Behinderung?“. Lange Zeit erlebte ich einen deutlichen Graben zwischen meiner Beteiligung in der Bürgerrechtsbewegung für Behindertenrechte und meinem christlichen Glauben. Die Bürgerrechtsbewegung bot mir Möglichkeiten, für Veränderungen zu arbeiten, die ich im Christentum nicht gehabt hätte, aber mein Glaube gab eine spirituelle Erfüllung, die mir in der Bürgerrechtsbewegung fehlte. Gleichzeitig musste ich auch benennen, wie christliche Gemeinden an unserem Verstümmeln beteiligt waren. Innerhalb der Kirche waren andere Menschen mit Behinderungen häufig nicht an politischen Angelegenheiten und Bürgerrechts-

4 Unesco-Report: Widerstände überwinden – Menschen mit Behinderung integrieren (Overcoming Obstacles to the Integration of Disabled People), 1995.

5 Body meint die körperliche Existenz, den menschlichen Leib.

fragen interessiert. In der Bürgerrechtsbewegung sahen Mitstreitende Religion als schädlich oder zumindest als nicht bedeutsam für ihre Arbeit an.

Zwar begann ich, meine eigene Frage nach der Bedeutung meiner Behinderung zu beantworten, indem ich Gottes Ruf nach Gerechtigkeit für die gering Geachteten, zu denen auch Menschen mit Behinderungen gehören, zu Gehör brachte. Dennoch fühlte ich mich spirituell von Gott entfremdet. Jedoch – der Rückweg zur Vertrautheit mit Gott wurde gebahnt, als ich nach einer Begegnung mit anderen Menschen mit Behinderungen einen Abschnitt aus dem Lukasevangelium las. Der Pfarrer des Zentrums zum Guten Hirten, einer Rehabilitationsklinik für Menschen mit Rückenmarks- und Gehirnverletzungen<sup>6</sup>, hatte mich gebeten, eine Bibelarbeit mit Patientinnen und Patienten zu gestalten. Eines Nachmittags nach einem langen und frustrierenden Tag in den Gräben der theologischen Schulen teilte ich mit der Gruppe meine eigenen Zweifel an Gottes Sorge um mich. Ich fragte sie: „Wie könnt ihr wissen, ob Gott mit euch ist und eure Erfahrung versteht?“ Es entstand ein langes Schweigen, dann sagte ein junger afroamerikanischer Mann: „Wenn Gott in der Atemluftpumpe<sup>7</sup> wäre, mit der ich meinen Rollstuhl bewegen kann, würde er vielleicht verstehen.“

Etliche Wochen später las ich einen Abschnitt aus dem Evangelium, Lukas 24, 36-39, Jesu Erscheinung vor den Jüngern. Er ist eingefügt in den Bericht von Jesu Tod und Auferstehung. Aber im Brennpunkt dieses Abschnitts stehen in Wirklichkeit Jesu Jünger, die allein sind und niedergeschlagen. Der Abschnitt lautet in der Übersetzung Luthers: „Als sie aber davon redeten, trat er selbst, Jesus, mitten unter sie (...). Sie erschrakten aber und fürchteten sich und meinten, sie sähen einen Geist. Und er sprach zu Ihnen: Was seid ihr so erschrocken, und warum kommen solche Gedanken in euer Herz? Seht meine Hände und meine Füße, ich bin's selber. Fasst mich an und seht.“ Das war nicht Gott in der Atemluftpumpe des Rollstuhls, aber hier löst der auferstandene Christus Gottes Verheißung ein, Gott würde mit uns sein, Leib geworden wie wir sind – behindert und göttlich. Indem ich diesen Abschnitt las, begriff ich, dass dies ein Teil meiner eigenen verschwiegenen Geschichte als Christin war.

Der Urgrund christlicher Theologie ist die Auferstehung Jesu Christi. Dennoch wird der Auferstandene selten erkannt als Gottheit, deren Hän-

---

6 Das sind in den USA häufig Schusswaffenverletzungen aufgrund von Unfällen, die aus unvorsichtigem Schusswaffengebrauch resultieren (H. L.).

7 Menschen, die aufgrund von Rückenmarks- oder Gehirnverletzungen fast vollständig gelähmt sind, können über eine atemluftgesteuerte Pumpe ihre Rollstühle bewegen. Der US-amerikanische Fachausdruck für diese Pumpen heißt sip/puff, lautmalend für das Ein- und Ausatmen (H. L.).

de, Füße und Seite die Zeichen deutlicher körperlicher Verschrtheit tragen<sup>8</sup>. Der auferstandene Christus der christlichen Tradition ist ein behinderter Gott. Dieser behinderte Gott verstand die Erfahrung derjenigen, die an der Bibelarbeit im Zentrum zum Guten Hirten teilgenommen hatten ebenso wie meine eigene und rief auf zur Gerechtigkeit nicht aufgrund von Prinzipien, sondern aufgrund der Inkarnation Gottes und der Gewissheit der Unvorhersehbarkeit menschlichen Lebens. Christliche Theologie, insofern sie leibhaftige Theologie ist oder sogar Theologie der Inkarnation, ruft dazu auf, für Unvorhersehbarkeiten, Sterblichkeit und die Konkretheit von Schöpfung und Leiden einzustehen. In Anlehnung an Alfred North Whitehead leben und sterben wir durch unsere Inkarnation von Gott. Dies war eine Offenbarung der Inkarnation, die Leben eröffnete.

Diese Begegnung mit dem behinderten Gott war die Quelle der Befreiungstheologie der Behinderung, über die ich in „The Disabled God“ geschrieben habe. Sie ruft sowohl zur Gerechtigkeit als auch zur Wiederentdeckung elementarer christlicher Symbole und Rituale auf. Auch wenn das Christentum manchmal Vorurteile und Ausgrenzungen fortsetzt, kann aus ihm heraus die Vision und das Engagement für eine bessere Gesellschaft, für eine angemessenere Theologie der Menschlichkeit und für ein Konzept von Kirche, in der alle in Fülle teilhaben, entstehen. Indem wir diese Vision weitertragen, begegnen wir dem herrschenden Vorurteil, dass die religiösen Praktiken und Unternehmungen, dass die Geschichte der Entbehrenden der einzig bedeutsame spirituelle Impuls und die alleinige Geschichte sind, und dass all das, was immer außerhalb dieses Bereiches ist, eben – wenn überhaupt – höchstens von geringem Interesse ist<sup>9</sup>.

---

8 Der Begriff *disability*, Behinderung, ist schillernd. Für die vorliegende Arbeit verwende ich folgende weitere Übersetzungen: *impairment* – Schädigung, Verschrtheit oder Versehrung; *handicap* – Beeinträchtigung (H. L.).

9 Das Wortspiel mit dem Begriff *dis-abled* und dem Gegensatzbegriff *able-bodied* lässt sich im Deutschen kaum wiedergeben. Dem Begriff *able-bodied* sind eine zeitlich vorläufige Komponente sowie ein stark ressourcenorientierter Impuls zugeordnet. Deshalb übersetze ich nicht „nichtbehindert“ oder „unbehindert“, sondern versuche die gemeinte, auf Zeit innerhalb einer Lebensspanne unbeeinträchtigte Fülle körperlicher Existenz als Ent-Hinderung zu benennen. Die Verfasserin kann an anderer Stelle auch von *temporarily able-bodied persons* sprechen, von Menschen, die auf Zeit enthindert sind (H. L.).

## 2. Gerechtigkeit verwirklichen – Ethische Anstöße

Im Folgenden möchte ich auf einige ethische Implikationen eingehen, die ich erwachsen sehe aus einer Begegnung mit dem behinderten Gott. Ich werde zuerst die sozialen und dann die theologischen benennen. Eine Befreiungstheologie muss zunächst Reflektion und Aktion schaffen, um Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen und für die auf Zeit Enthinderten zu fördern. Was ist Gerechtigkeit? Während wir alle unsere Definitionen haben, kämpfe ich dafür, dass Gerechtigkeit und gerechtes Tun grundlegende Tugenden und Handlungen zur vollen Teilhabe sind, und zwar von Personen, die sich austauschen über Visionen menschlichen Wohlergehens (die Fülle des Lebens) und die zusammenarbeiten, um Grenzen in ihren Institutionen und Beziehungen zu überwinden, so dass sie Wechselseitigkeit und gegenseitige Achtung der Unterschiede verkörpern.

In diesem Sinne bedeutet Gerechtigkeit zuerst gerechtes Hinhören. Nicht einfach hören, sondern hören auf die Rufe nach Gerechtigkeit, die im alltäglichen Leben zu vernehmen sind. Gerechtes Hinhören heißt, darauf zu achten, wie im alltäglichen Reden (und manchmal im allgemein akzeptierten Schweigen) Forderungen über Gerechtigkeit aufgestellt werden. Das sind nicht immer Theorien oder ausgeführte Tagesordnungen. Das sind vielmehr Rufe, flehentliche Bitten, Forderungen an einige Menschen durch andere. Persönliche und gesellschaftliche Reflektion über die Forderungen nach Gerechtigkeit beginnt dort, wo ein Ruf gehört und beherzigt wird, nicht indem eine Staatsangelegenheit daraus gemacht wird. Der Ruf, gerecht zu sein, ist immer mit konkreten sozialen und politischen Umständen verbunden. Zu häufig haben auf Zeit enthinderte Menschen eifrig Strategien entworfen, um dem zu begegnen, was sie für ungesundes Leben Behinderter halten, ehe sie gerecht gehört haben<sup>10</sup>. Sie haben versucht, für uns zu sprechen, indem sie entschieden haben, wie und wo wir am besten Gott dienen können, ehe sie gerecht gehört hatten. Sie haben uns als Gnadensakrament verkündet, ohne auf unsere intensive Sehnsucht zu hören, Teilhabende zu sein und nicht Sakramente. Der Prüfungsprozess in Kirche und Gesellschaft muss anfangen mit gerechtem Hinhören, dem Hören auf Rufe nach Gerechtigkeit, wie sie Menschen mit Behinderungen aussprechen, die unter uns leben.

Hier möchte ich über die Rufe nach Gerechtigkeit in vier Bereichen nachdenken: Nacktes Überleben, bedeutungsvolle, sichere Arbeit, Intimität und der Umgang mit Stereotypen.

<sup>10</sup> *Just listening* hat im US-amerikanischen die im deutschen so nicht wiederzugebende doppelte Bedeutung von einfach hinhören, *simply listening*, und „Gerechtigkeit schaffendes Hören“, also einem intentionalen Hören, das zugleich Solidarität und (politische) Aktionen impliziert (H.L.).

## 2.1 Gerechtes Überleben

In christlichen Kreisen sind wir gewohnt, in die Stille zu horchen und sie sprechen zu hören. Wir müssen zuerst in die Stille horchen, die die Erfahrung von Behinderung in vielen Gesellschaften umgibt. Wir leben inmitten eines größtenteils unbemerkten Völkermordes. Das Augenmerk auf Gesundheit vor Ort kann und sollte uns nicht erlauben, unsere Aufmerksamkeit von dieser umfassenden Zerstörung abzuwenden.

In einigen „Dritte-Welt“-Ländern sterben 90 Prozent der Kinder mit Behinderungen, ehe sie 20 Jahre alt sind, und 90 Prozent der Kinder mit geistigen Behinderungen sterben, ehe sie fünf Jahre alt werden<sup>11</sup>. In den meisten Ländern der südlichen Hemisphäre, wo zwei Drittel der Menschen leben, sterben Menschen mit Rückenmarksverletzungen üblicherweise innerhalb von ein bis zwei Jahren nach ihrer Verletzung, häufig an schwerem Wundliegen<sup>12</sup> oder an Harnwegsinfekten. 100 Millionen Menschen haben Behinderungen, die durch Unterernährung verursacht sind.

Es breitet sich Stille aus, verursacht durch das Versäumnis der Kirchen, dass sie, wenn sie die grundlegenden Menschenrechte einfordern, auch jene der Menschen mit Behinderungen berücksichtigen.

In vielen afrikanischen Ländern gibt es keine Bildung für Kinder mit Behinderungen. In Indien erhalten lediglich drei Prozent der Jungen mit Behinderungen eine Ausbildung; Mädchen haben fast gar keine Chance. Von den 200 Millionen Kindern im heutigen Indien erhalten nur 15.000 irgendeine Bildung – und das nur in städtischen Regionen.

Es gibt mehr als 110 Millionen Landminen in 64 Ländern. Das sind einhalb Millionen pro Person in Angola, einem Land, wo seit 1978 pro Monat 120 Menschen zu Amputierten werden. Es gibt zehn bis zwölf Millionen Minen in Afghanistan, eine Mine auf zwei Menschen. Ägypten hat 23 Millionen Landminen. Der einzige Zweck dieser Waffen ist Behinderung. Diese Minen machen jede Woche 500 Menschen zu Behinderten, sowohl physisch als auch psychisch.

In vielen westlichen Ländern wird vorgeburtliche Diagnostik eingesetzt, um „geschädigte“ Föten abzutreiben. Diese Tests sagen rein gar nichts über die Lebensqualität des Ungeborenen.

In einer kanadischen Studie fanden Forscher heraus, dass die Missbrauchsrate bei behinderten Frauen doppelt so hoch ist wie die Missbrauchsrate bei nicht behinderten Frauen.

In den USA ist die Suizidhäufigkeit behinderter Jugendlicher dreimal so hoch wie der nationale Durchschnitt. Häufig sind sie Objekt von Verachtung und Ausgrenzung in Bildungseinrichtungen; sie werden eher von

11 Die folgenden Angaben sind dem Unesco-Report von 1995 entnommen.

12 Dekubitus (H. L.).

Eltern oder Betreuungspersonen missbraucht. So können viele Jugendliche sich keine Zukunft vorstellen, an der sie vollständig und wertgeschätzt teilhaben könnten.

Gerechtes Hören bedeutet, dass wir auf jeden Menschen mit Behinderungen achten, der nach gerechtem Überleben ruft. Diese Statistiken stellen klar, dass unsere erste Herausforderung als Gläubige ist, die katastrophale Situation zu erkennen, in der die meisten Menschen mit Behinderungen in den meisten Gesellschaften leben, und dass wir für das Überleben derer arbeiten, deren Leben für entbehrlich erklärt wird. Das Ausmaß, in dem Menschen mit Behinderung getötet werden, in dem sie sterben gelassen werden durch Vernachlässigung, und das Ausmaß, in dem ihre Lebensspanne verkürzt wird durch Unrecht, führt zu einem Genozid, den diejenigen, denen es an Glaube und Gerechtigkeit liegt, unbedingt benennen müssen. Gerechtes Hören – wir öffnen unsere Ohren für die Schreie von Menschen mit Behinderungen nach der Möglichkeit zu leben.

## 2.2 Gerechte Arbeit

Als ich heranwuchs, wurde einfach angenommen, dass ich keine sinnvolle Arbeit finden würde, weder als Hausfrau noch als bezahlte Arbeitskraft. Diese Annahme entsprach der Erfahrung der meisten Menschen mit Behinderungen. Menschen mit Behinderungen werden routinemäßig ferngehalten von solcher Arbeit, die als sozial wertvoll erachtet wird, wie beispielsweise bezahlte Beschäftigung. Gerade letzten Sommer war ich Mitglied einer Delegation des Lutherischen Weltbundes, in der wir eine Frau mit einer Behinderung aus Äthiopien darüber sprechen hörten, wie sie für ihre Kirche drei Jahre ehrenamtlich gearbeitet hatte, ehe sie für ihre Tätigkeit als Buchhalterin bezahlt wurde. Leider ist solche Ausbeutung üblich.

Entsprechend hält man Menschen mit Behinderungen häufig für ungelernete oder angelernte Tätigkeiten geeigneter als für Führungspositionen. Eine Studie aus den USA zeigt: Künftige Arbeitgeber stufen körperbehinderte Menschen als künftige Arbeitnehmer niedriger ein als alle anderen Minderheiten, einschließlich der Rentner, der revoltierenden Studierenden oder der Straftäter auf Bewährung. Diese Vorannahmen führen zu trostlosen Arbeitsmarktstatistiken bezüglich der Menschen mit Behinderungen. Schwankende Beschäftigungsraten von Menschen mit Behinderungen entstammen nicht primär der fehlenden Fähigkeit oder dem fehlenden Wunsch Behinderter nach Arbeit.

Der Mangel an Arbeitsgelegenheiten für Menschen mit Behinderungen resultiert aus der extremen Armut weltweit und der Tatsache, dass wir oft auf Regierungen angewiesen sind, die rund um den Globus ihre Wohlfahrtssysteme zerschlagen. Wir sind angewiesen auf Nächstenliebe, die uns

oft bevormundet, indem sie Unterkunft und Nahrung bereitstellt, oder auf Familien, die oft finanziell und emotional überfordert sind und wenig Unterstützung erhalten.

Der Ruf nach sinnvoller Arbeit wird auch von den Menschen laut, die unter so gefährlichen Bedingungen arbeiten, dass sie fortwährend mit dem Risiko des Versehrtwerdens leben. In Brasilien starben innerhalb der letzten zehn Jahre 50.000 Arbeiter bei Arbeitsunfällen – das sind in absoluten Zahlen sechsmal so viele wie in den Vereinigten Staaten, wo 100 Millionen mehr Menschen leben. Es gibt täglich 3000 registrierte Unfälle, und 500.000 brasilianische Arbeiter werden jährlich durch Arbeitsunfälle behindert.<sup>13</sup> Die Daten in den Maquiladoras<sup>14</sup> an der US-mexikanischen Grenze, die sehr schwierig zu bekommen sind, zeigen eine Rate tödlicher Arbeitsunfälle und umweltbedingter Krankheiten, die denen solcher Länder wie Brasilien gleicht.

Was fordert die Gerechtigkeit? Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen erzwingt den gleichberechtigten Zugang zu sicherer und sinnvoller Arbeit. Die Kirche muss diese Notwendigkeit bezeugen, indem sie eine Bildungspolitik entwickelt, die die Arbeitssituation von Menschen mit Behinderungen berücksichtigt, indem sie Entwicklungsprojekte unterstützt, die die volle Teilhabe fördern, indem sie sich für sichere Arbeitsplätze für alle einsetzt und indem sie in ihrer eigenen Einstellungspolitik zeugendhaft die Führungsgaben von Menschen mit Behinderungen anerkennt – also auch Schulungen, Unterkunft und Möglichkeiten für die anbieten, die von Gott in das geistliche Amt und in die Leitungsverantwortung kirchlicher Einrichtungen gerufen werden.

### 2.3 Intimität

Menschen mit Behinderungen werden nicht alleine als vollwertige Arbeitskräfte, sondern auch in der Welt der Freundschaften und intimen Partnerschaften an den Rand gedrängt. In einer kanadischen Studie über Freundschaften zwischen Behinderten und nichtbehinderten Menschen fanden Forscher heraus, dass die Angst der nichtbehinderten Menschen vor der Abhängigkeit der behinderten Personen eine erhebliche Barriere für Intimität darstellt. Die Forschung zeigt auch, dass Menschen mit Behinderun-

13 Eugene Williams, „Surviving without a Safety Net in Brazil“. In: Ideas Study Visit Report, International Exchange of Experts and Information in Rehabilitation. Oakland, Californien, USA: WID, 1989.

14 Maquiladoras sind Industriefertigungsansiedlungen, meist in Freihandelszonen, in denen praktisch alle großen Label der Industrie zu menschenverachtenden Bedingungen kostengünstig produzieren lassen (H. L.).

gen weniger wahrscheinlich als nichtbehinderte Menschen verheiratet sind, wahrscheinlich später heiraten und häufiger geschieden werden. Sowohl behinderte Männer als auch Frauen werden von ent-hinderten Menschen als minderwertige intime Partnerinnen und Partner eingeschätzt.

Üblicherweise denken wir von unseren persönlichen Vorlieben für andere Menschen, sie lägen außerhalb des Reiches der Gerechtigkeit. Diese Dinge sind, so argumentieren wir, einfach Herzensangelegenheiten. Wie auch immer, eine Befreiungstheologie erfordert, dass wir unsere persönlichen Vorlieben dem Ruf Christi nach richtigem Handeln unterstellen. Wenn ich mit Gruppen von Menschen mit Behinderungen spreche, höre ich häufig diese Sehnsucht nach sexueller und sozialer Intimität. Der Schmerz der Isolation und der Mangel an Intimität sind häufig akut.

Angesichts dieses Rufes nach Intimität, was fordert Gerechtigkeit da ein? Gerechtigkeit erfordert, dass wir unsere Aversionen und Voreingenommenheiten gegenüber Menschen mit Behinderungen enthüllen und bereuen, weil diese zur Isolierung derjenigen führen, die der Gastfreundschaft unwürdig scheinen. Hier rufe ich auf zu moralischer Verantwortlichkeit für unbewusste Reaktionen und Handlungen, die in negativen Klischees wurzeln. Man könnte einwenden: Wie kann ich für Reaktionen aus dem Bauch heraus und für Klischees verantwortlich sein? Als Befreiungstheologin halte ich daran fest, dass wir durch das Leiden Christi zur Gerechtigkeit berufen sind, soziale und persönliche Sünde aufzudecken, die in stereotypen Darstellungen von Menschen mit Behinderungen steckt. In religiösen Kontexten müssen wir offen über die Abscheu gegenüber Menschen mit Behinderungen sprechen, die in allen Gesellschaften und in der religiösen Gemeinschaft zum Himmel schreit. Wir müssen erneut lehren und lernen, was die Gastfreundschaft für Gottes verschiedenartige menschliche Familie bedeutet. Das ist keine einfache Aufgabe angesichts der Übermacht von massenmedial verbreiteten Klischees gegenüber Menschen mit Behinderungen.

## 2.4 Medien

Den Klischees, die die Medien verbreiten, wende ich mich im folgenden zu. Dem behinderten Gott begegnen bedeutet, neu zu bewerten, welches Bild und welche Ideologie von Behinderung in der Alltagskultur und in der Gesellschaft vorhanden sind. Klischees, die Menschen mit Behinderungen betreffen, sind vor allem zwei: (1) solche, die Menschen mit Behinderungen abbilden als Missgeburten oder angsteinflößende Objekte, und (2) solche, die Menschen mit Behinderungen abbilden als inspirierend oder Mitleidsobjekte. Das erste Klischee wird häufig und vor allem mit behin-

derten Männern assoziiert. Film, Fernsehen und Comics stellen Männer mit Behinderungen stereotyp dar, meist als Schurken, Ungeheuer oder selbstmitleidige Neurotiker. Oft stellen diese Klischees behinderte Männer als Invaliden dar, die aus Abscheu gegen sich selbst und mit einer beißenden Sucht nach Rache handeln. Zum Beispiel sind Joker, Pinguin und Two-Face in den Filmen „Batman“, „Batman Returns“ und „Batman Forever“ Ungeheuer, deren Untaten zurückgeführt werden können auf ihre Bitterkeit darüber, dass sie behindert sind.

Besonders beunruhigend an diesen Klischees ist die Sichtweise, dass physische Behinderung soziale Pathologie verursacht oder begünstigt. Entsprechend dieser Sichtweise sind Männer mit Behinderungen gefährlich und wollen für ihre Lage der Welt heimzahlen.

Das zweite vorherrschende Klischee bildet Menschen mit Behinderungen ab als inspirierend oder als Mitleidsobjekte. Dieses ist ebenfalls ein geschlechtsspezifisches Klischee, meist den Frauen und Kindern mit Behinderungen vorbehalten (die dem Klischee entsprechend gleichrangig sind). Dieses Klischee steht hinter den meisten Wohltätigkeitssendungen im Fernsehen und hinter den meisten Wohltätigkeitsinitiativen. Hier werden Menschen mit Behinderungen porträtiert als lächelnde, fröhliche Individuen, deren unbekümmerte Zuversicht die „Tragödie“ der Behinderung noch mitleiderregender macht<sup>15</sup>. Dieses Klischee wirkt auch im „Posterkind-Syndrom“. Als ehemaliges Posterkind – ich warb in den gesamten Vereinigten Staaten von Amerika für Wohltätigkeit gegenüber behinderten Kindern – kann ich die Auswirkungen bestätigen, die sozial konstruierte Bilder vom inspirierenden Krüppel auf den „Krüppel“ selbst haben. Ich wurde gelehrt, zu lächeln und nie zu klagen. Ich erhielt meinen sozialen Wert wegen der Gefühle, die ich in anderen hervorrief, nicht dadurch, wie ich mich selbst fühlte. Es hat mich einige Zeit gekostet, die wahren Klagen eines ehemaligen Posterkindes zu äußern.

Frauen mit Behinderungen nicht allein als bemitleidenswert darzustellen, sondern auch als Opfer unserer Schädigung, führt zur „Invaliden-Ideologie“ physisch fehlerhaften, aber virtuosen Frauseins, wie es repräsentiert wird von Schriftstellerinnen und Schriftstellern wie Edith Wharton, F. Scott Fitzgerald und Edgar Allan Poe. Ein weiteres Beispiel dieser invaliden Ideologie ist Tennessee Williams Drama „The Glass Menagerie“, deutsch „Die Glasmenergie“, das ein behindertes Mädchen darstellt, das in seiner zerbrechlichen Traumwelt lebt. Indem behinderte Frauen und Mädchen als invalide und unbedeutend dargestellt werden, sind sie Verpfändete, nicht aber Handelnde.

<sup>15</sup> In den USA werden Wohltätigkeitsinitiativen mit einem jedes Jahr neu gewählten Kinderposter unterstützt. Das Foto eines Kindes ist ein Jahr lang überall im Land zu sehen, um zu sozialem Sponsoring aufzurufen (H. L.).

Die große Verbreitung dieser Klischees führt dazu, dass Menschen mit Behinderungen üblicherweise Bildern begegnen, die die Komplexität und Fülle unserer Erfahrungen unsichtbar machen. So ersetzen sie unsere gelebte Lebenswirklichkeit durch eine eindimensionale Karikatur. Es überrascht nicht, dass Frauen und Kinder mit Behinderungen Opfer von Missbräuchen sind. Nach Unesco-Statistiken werden Kinder mit Behinderungen fast zweimal so häufig missbraucht wie Kinder ohne Behinderungen. Frauen mit Behinderungen berichten gleichermaßen von sexuellen und anderen körperlichen Übergriffen durch Pflegepersonen und „Partner“ – und zwar wesentlich häufiger als Frauen allgemein.

Eine Befreiungstheologie der Behinderung betont, dass wir Menschen mit Behinderungen nicht kenntlich sind durch Klischeeplatten, sondern durch all unsere Einzelzüge. Wir müssen diese beschädigenden Bilder entzaubern und Anspruch darauf erheben, dass wir vollständig nach dem Bild Gottes geschaffen sind. Menschen mit Behinderungen und andere, die sich betreffen lassen, widerstehen den verkrüppelnden Bildern, die uns in der Populärkultur überliefert werden. Werden religiöse Organisationen weiterhin diese Klischees verbreiten, besonders in Wohltätigkeitsinitiativen, oder hören sie unseren Ruf nach Gerechtigkeit? Werden sie den Missbrauch an Menschen mit Behinderungen behandeln als wichtige Frage öffentlicher Gerechtigkeit?

Gerechtigkeit als volle Teilhabe bedeutet, dass wir weltweit die sozialen Situationen untersuchen, die gerechtes Überleben, sinnvolle und sichere Arbeit und Intimität verhindern, und die stereotype Darstellung und die daraus entstehende Verletzlichkeit von Menschen mit Behinderungen fördern. Das ist Teil einer Befreiungstheologie der Behinderung.

### **3. Kritisieren und riskieren – Theologische Anstöße**

Im Folgenden möchte ich auf die theologischen Implikationen einer Befreiungstheologie der Behinderung eingehen. Sicher, gerechtes Handeln ist lebenswichtig für das Wohlergehen von Menschen mit Behinderungen und für Menschen, die auf Zeit ent-hindert sind, aber es ist nicht genug. Wie unsere Analyse der Klischees zeigt, ist das Unrecht, das Menschen mit Behinderungen erfahren, nicht einfach eine Angelegenheit bewusster institutioneller und individueller Diskriminierung, obwohl es das zweifelsfrei ist. Das Unrecht ist ebenso eine Sache der Ideen und Bilder, die die Bedeutungsnetze durchdringen und das Leben der Menschen formen. Diese Quellen, aus denen Menschen den Sinn ihres Lebens und des Lebens anderer schöpfen, sind implizit, wenn nicht explizit, durchdrungen von

theologischer Bedeutung. Diese Deutungen sprechen unsere tiefsten Gedanken an und geben unserem täglichen Leben Sinn.

Neue religiöse Bilder, Ideen und Werte von Behinderung sind notwendig, wenn wir unser alltägliches Leben zu leben suchen. Ohne sie werden die Barrieren, auf die Menschen mit Behinderung stoßen, mögen diese auch gelegentlich gesenkt werden, doch nie abgebaut. Ich möchte mich auf drei theologische Folgerungen konzentrieren, die aus der Begegnung mit dem behinderten Gott erwachsen<sup>16</sup>. Die erste ist die theologische Aufgabe des neu Lesens und des Ent-Lesens biblischer Literatur im Licht der Erfahrung von Menschen mit Behinderungen. Die zweite erkennt die Gefahren von Utopia und Paradies-/Himmelreichvorstellungen. Schließlich benenne ich drittens die Notwendigkeit einer riskierenden Vorstellung (risky imagination):

### 3.1 Neulektüre der Bibel

Erstens: Strategien zur kritischen Auslegung. In meiner Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen im Bereich Hebräische Bibel und Neues Testament habe ich viel gelernt über Exegese und Geschichte der Auslegung von Schriftabschnitten, wie zum Beispiel der Priesterschrift in Leviticus oder den Heilungsberichten in den Evangelien. Sie wurden so eingesetzt, dass sie für viele Menschen mit Behinderung und für andere erschreckend wirkten. Viele dieser Kollegen geben zu, dass sich relativ wenig Forschung damit befasst, wie diese und andere Abschnitte von Einzelnen und Gruppen ausgelegt werden, die wir heute Behinderte nennen würden. Es gibt viel zu tun.

Konferenzen wie das „Forum für Heil- und Religionspädagogik“ legen nahe, dass wir uns in die richtige Richtung bewegen. Wir müssen die Lehrpläne in unseren theologischen Seminaren und die religiösen Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche neu gestalten, um nicht traditionelle Sichtweisen über Menschen mit Behinderungen fortzuschreiben. Wir müssen unsere Geistlichen und die Laienmitarbeitenden besser ausbilden, und um das tun zu können, brauchen wir bessere Materialien. Häufig ist die einzige theologische Quelle, die Menschen mit Behinderungen zugänglich ist, eine Theologie des Heilens. Während wir daran arbeiten müssen, diese Theologie erneut zu durchdenken, können wir nicht damit zufrieden sein, dass wir lediglich eine einzige Antwort für Menschen mit Behinderungen in unseren Gemeinden haben. Wir müssen weiterarbeiten an unseren theologischen Anthropologien und das Ausmaß entdecken, in dem sie einige der menschlichen Familie ausschließen. Wir müssen

---

16 Andere habe ich in meinem Buch „The Disabled God“ angesprochen.

an biblischer Auslegung arbeiten, indem wir Texte des Schreckens benennen und diese neu interpretieren. Wir müssen Theologien der Jüngerschaft und ordniertes Führungsverantwortung entwickeln, die nicht länger Enthindert-sein/Unbehindertsein als die menschliche Norm annehmen. Unsere Liturgien müssen überprüft werden auf ihre ausschließenden Gewohnheiten. Unsere Gebäude und unsere Vorstellungen von Produktivität müssen Gottes Ruf nach Gerechtigkeit unterworfen werden.

Im Prozess dieser erneuten Überprüfung bitten wir unsere ent-hinderten Partnerinnen und Partner im Glauben genauso wie andere, Menschen mit Behinderungen zuzuhören. Zuzuhören, wenn wir benennen, wie vollständig das Christentum uns verstummen ließ und uns ängstigte, in der Weise, wie es uns in Krankenhäusern, Sonntagsschulen und auf den Knien unserer Eltern weitergegeben wurde. Wir müssen Unterstützung haben in unserer Klage, und wir brauchen Rituale für unsere Heiligung. Die Kirche, der wir häufig unsere Leben und unsere Loyalität gewidmet haben, hat nicht immer ihr Leben und ihre Loyalität uns gewidmet. Weil diese religiösen Orte häufig physisch unzugänglich waren oder sind, oder weil sie Gegenkräfte darstellten zu unserer tiefempfundenen Klage, haben wir uns oft entschieden zu gehen oder allein zu klagen oder an unserer Klage zu ersticken. Nun müssen wir zusammenarbeiten, um unsere Erinnerungen an Schmerz genauso wie an unerwartete Freude zu enthüllen, und diesen Ausdrucksformen in unseren Gottesdiensten zu verleihen.

### 3.2 Paradiesvorstellungen

Die zweite theologische Implikation der Begegnung mit dem behinderten Gott ist die Gefahr der Utopia oder des Himmelreiches/Paradieses, wie es theologisch heißt. Ich argumentiere hier nicht dafür, die Eschatologie, also den Glauben an das Kommen der Zeit der erfüllten Gnade und Gerechtigkeit, zurückzuweisen. Vielmehr betone ich, dass eine Theologie, die sich vornehmlich oder substantiell gründet auf Vorstellungen der Belohnung und Erfüllung in einem andersweltlichen Königreich, dem Himmel, häufig nicht in der Lage ist, menschliches Wohlergehen im Hier und Jetzt zu ermöglichen. Sicherlich bin ich nicht die erste und werde auch nicht die letzte sein, die dieses Argument vorträgt. Aber ich beharre darauf, dass eine utopische Vorstellung von Belohnung und jenseitigen Erfüllungen besonders gefährlich für Menschen mit Behinderungen ist. Behinderung ist eine der wenigen verbleibenden Gebiete, wo Theologinnen und Theologen und kirchliche Mitarbeitende in guter Absicht Menschen ermuntern, ihr Wohlergehen auf eine Welt zu verschieben, die erst kommen soll. Für uns ist Gesundheit eine Kategorie aus einer anderen Welt. Diese theologische Utopie ist ein Sirenenlied, der zu häufig unsere wirklichen und notwen-

digen Schreie nach Gerechtigkeit übertönt und mit ihnen die Möglichkeit menschlichen Wohlergehens in unseren wirklichen Leibern.

Ich nehme auch den persönlichen Schmerz wahr, dem sich ein Mensch mit einer Behinderung aussetzen muss, wenn er auf ein utopisches Ideal verzichtet: im Himmel wird meine Behinderung verschwunden sein. Das bedeutet, das Göttliche in diesem „unperfekten“ Körper mit all seinen Schmerzen und Rätseln zu sehen und anzunehmen. Und dennoch ist genau dies der Weg ins Leben. Der US-amerikanische Autor Reynolds Price, der 1986 Tetraplegie bekam, beschreibt diesen Verzicht in seinem eigenen Leben. „Du betest zu Gott, dir deinen größten Wunsch zu erfüllen – nämlich die Person zu sein, die du warst, wenn nicht jetzt, dann später – viel später. Aber du bist jetzt nicht dieser Mensch. Du bist nun und für immer verändert. Wer wirst du sein von jetzt an für immer?“

Ob wir unsere Behinderung erst seit kurzem oder von Geburt an haben – wir sind notwendigerweise der Endlichkeit begegnet, den Grenzen der Sterblichkeit. Insofern wir wagten, unser eigenes Leben anzuerkennen, mussten wir direkt ins Angesicht menschlichen Seins blicken: Wir sind keine Götter, die durch Macht oder aus unserer eigenen Willenskraft, durch Gerissenheit oder Güte, diese Situation zurecht bringen können, von der wir wissen, dass sie zurecht gebracht werden sollte. All unsere Versuche können kein Paradies hervorbringen. Wir können nicht entschwinden an diesen Ort der Transzendenz, wir sind an die Erde gebunden.

Und trotzdem wollten religiöse und spirituelle Traditionen uns mit Versprechungen verführen, dass sie den Weg zum Himmel gefunden hätten, wo alles zurecht gebracht werden wird und das, was nicht zurecht gebracht werden kann, abgeriegelt oder ausgestoßen wird. Anhänger dieser religiösen Traditionen stellen sich den Grenzen nicht mehr, die ihre irdische Wirklichkeit ausmachen. Ich nenne das Verführung, weil sie auf dem Mythos körperlicher Perfektion gründet.

Dieser Mythos ist antik – zu finden in griechischen Traditionen, in denen Götter und Göttinnen als Modelle körperlicher Perfektion hochgehalten wurden, denen wir Sterblichen nachzustreben hätten. Im griechischen Pantheon war der einzige körperlich missgebildete Gott Hephaestus, der dem Zeus und der Hera gelähmt geboren wurde. Indem sie eine Form des Kindermordes betrieben, verstießen ihn die Götter aus dem Paradies. In der christlichen Tradition sind wir mit dieser griechischen Weltsicht verwoben. Auch wir haben uns der Vorstellung verschrieben, dass körperliche oder geistige Missbildungen oder Begrenzungen im Himmel keinen Platz haben. Sie müssen ausgemerzt werden, wenn der Himmel geschützt werden soll – und wenn er unsere hauptsächliche Belohnung für das „Aushalten“ des sterblichen Lebens ist, dann muss der Himmel geschützt werden – um jeden Preis. So wurden wir Menschen mit Behinderungen

aus dem Himmel vertrieben, oder wir erhielten zu den himmlischen Vorhöfen nur Zugang, nachdem uns perfekte Leiber verliehen wurden.

Dem behinderten Gott zu begegnen ermöglicht demgegenüber eine fortdauernde Überarbeitung der Verbindung zwischen dem Mythos körperlicher Perfektion, unserem Glauben an das Himmelreich und den theologischen Gefilden, zu denen wir uns aufmachen wollen, um das Himmelreich zu schützen. Wenn in der Tat der auferstandene Christus immer noch ganz an der Erfahrung menschlichen Lebens teil hat – einschließlich wunderbarer Weise der Erfahrung der Versehrtheit – müssen wir beschämt sein von unseren theologischen Tendenzen, den Mythos körperlicher Perfektion fortzuschreiben in der Absicht, himmlische (oder besser irdische) Perfektion zu erhalten. Der behinderte Gott benennt die Lüge in unserem Glauben an ein Paradies, in dem wir „erlöst“ sein werden von der Wahrheit irdischer und leiblicher Existenz. Das, was Gott gut nannte und an dem er durch die Inkarnation teilhatte, kann nicht einfach als „Böses“ auf Zeit gesehen werden, das wir zurückweisen können, um an der versprochenen Fülle des Lebens teilzuhaben.

Des Weiteren erlaubt uns eine Theologie, die unsere Komplizenschaft in der theologischen Rechtfertigung des Mythos körperlicher Perfektion untersucht, unseren eigenen Zorn über die Sterblichkeit in Frage zu stellen. Die Wahrheit der Sterblichkeit ist hineingeflossen in unsere Knochen und Gene, und trotzdem fällt es uns, die wir als unheil bewertet werden<sup>17</sup>, schwer, Gott zu lieben und uns selbst. Wir wären göttlich. Innerlich rasen wir gegenüber Gott oder uns selbst. Wir rennen andauernd gegen die Begrenzungen unserer Menschlichkeit an. Wir entwickeln unmenschliche Zeitpläne, unmenschliche Erwartungen an andere und uns selbst und unmenschliche Bedürfnisse nach Reichtum und Erfolg. Stressbedingte Schädigungen werden bald zu den wesentlichen Ursachen von Behinderung in der westlichen Welt zählen, wenn wir unsere Körper zwingen, jenseits gottgegebener Grenzen weiterzuarbeiten. Stressbedingte Behinderungen betreffen Männer und Frauen im Alter zwischen dreißig und fünfzig, etwa Bewegungsprobleme, Schlaganfall oder Herzinfarkt. Sie lehren uns, dass wir immer noch hören müssen auf Gottes Ruf, in Fülle Mensch zu sein, was bedeutet, die Grenzen unserer Sterblichkeit zu akzeptieren. Es ist wichtig zu bemerken, dass unsere Begrenzungen weder konstant noch einheitlich sind. In der täglichen Glaubenspraxis dem Ruf folgend, als Mensch und für andere dazusein, müssen wir lernen, unsere Sterblichkeit so zu lieben, wie Gott das tut.

---

17 Unhealthy in der Doppelbedeutung un-geheilt und ohne Heil (H. L.).

### 3.3 Gewagte Vorstellung

Schließlich möchte ich darüber nachdenken, als Ergebnis der Begegnung mit dem behinderten Gott eine riskierende Vorstellung zu entwickeln. Ich habe eine Freundin, Alice Wexler, die von der Huntington-Krankheit bedroht ist, einer genetisch bedingten Krankheit. Diese Erkrankung trifft Menschen in der Mitte ihres fünften Lebensjahrzehntes und führt zu einem anhaltenden, fortschreitenden Verlust geistiger und nervlicher Fähigkeiten. Alice beobachtete ihre Mutter, wie sie einen langen und schmerzvollen Tod an dieser Huntington-Krankheit starb. Sie und ihre Schwester haben hart daran gearbeitet, Forscher dabei zu unterstützen, die genetische Spur dieser Krankheit zu entdecken. Nach etwa einem Jahrzehnt wurde der genetische Marker gefunden und ein Test entwickelt, der Menschen mit dem Risiko dieser Erkrankung darüber Aufschluss geben kann, ob sie das Gen in sich tragen, das heißt, ob sie die Huntington-Krankheit entwickeln werden – denn diese Gene zu haben bedeutet sicher, die Krankheit zu bekommen. Nachdem sie für diesen Test gearbeitet hatte, entschied Alice sich, ihn nicht selbst durchzuführen. Sie erklärte ihre Wahl, indem sie mir und anderen sagte, sie könnte mit dem Risiko leben, aber sie fände es – gleich, ob der Test ein positives oder negatives Ergebnis hätte – sehr schwierig, sich damit abzufinden, nicht länger mit dem Risiko zu leben, wobei Risiko genetisch verstanden ist.

Dem Risiko ausgesetzt zu sein ist eine grundlegende Erfahrung menschlichen Lebens. Es ist unser Geburtsrecht. Welchen theologischen Nutzen wir daraus ziehen, liegt an uns. Wir können eine risikobereite Vorstellung pflegen, die versteht, dass wir, wenn wir die Bedeutung von Behinderung und chronischer Krankheit verstehen wollen, neue Wege in der Welt zu sein finden können. Auf eine Veränderung zuzugehen, ist riskant. Jedoch zu verharren, wo wir sind, ist tödlich. Hoffnungslosigkeit für Menschen mit Behinderungen und für chronisch Kranke nimmt kein Risiko auf sich. Das ist, was uns beigebracht wurde. Aber die Entschlossenheit, Hoffnung zu üben im Kontext unseres eigenen Lebens, unseres spirituellen Zuhause und in der Welt ist riskant. Es gibt keine Gewissheit, dass unsere Mühen belohnt, unsere Klagen gehört, unsere Freuden gefeiert werden, dass unserem Schmerz Ehrfurcht gezeigt wird. Wir wissen nicht, ob Gerechtigkeit geschehen wird, und trotzdem müssen wir Hoffnung üben und für Gerechtigkeit arbeiten. Das ist Hoffnung als spirituelle Disziplin.

Es gibt eine alte Geschichte, die Eli Wiesel weitererzählt. Er sagt: „Ein Mann wanderte in einen tiefen Urwald und wusste nicht, wo er war. Plötzlich sah er einen älteren Mann auf sich zukommen, und so rief er: Hilf mir, ich habe mich verirrt! Der ältere Mann schüttelte den Kopf und sagte, auch er habe sich verirrt, aber er hätte einen guten Rat. Er deutete rück-

wärts über seine Schulter. Gehe nicht in die Richtung. Die habe ich bereits ausprobiert.“

Theologisch haben Menschen mit Behinderungen fast alle, wenn nicht überhaupt alle, gut gebahnten theologischen Wege ausprobiert, um eine Antwort auf unsere Frage nach der Bedeutung einer Behinderung zu bekommen. Die meisten Pfade erwiesen sich als heimtückisch und ungangbar. Wir sind unzufrieden und bereit, neue Vorstellungen zu riskieren, neue Symbole und erneuertes Bemühen einzusetzen, um unsere versteckte Geschichte zu entdecken. Wir stellen diese Frage auch anderen, die sich betreffen lassen: Bist du bereit, das Risiko einzugehen, Gott tiefer zu verstehen, indem du dich auf volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und chronisch Kranken in deiner Gemeinschaft und darüber hinaus einlässt? Werden wir gemeinsam eine riskierende theologische Vorstellung entwickeln, die fragt, was Gottes Vision menschlichen Wohlergehens nicht allein für einige ist, sondern für alle, nicht allein für die Ent-hinderten, sondern auch für die Behinderten, nicht allein für die in den westlichen Ländern, sondern auf der ganzen Welt?

Menschen mit Behinderungen können christliche Gemeinden befähigen, die Bedeutung von Unterschiedlichkeit in unserer Mitte neu zu bedenken. Unsere Gegenwart erinnert jede und jeden, dass die Abgrenzungen zwischen Gruppen gegenseitig sind und sich verschieben, ohne klare Grenzen. Einzelne, die derzeit ent-hindert sind, können mit mehr als fünfzigprozentiger Wahrscheinlichkeit körperlich behindert werden, entweder auf Zeit oder auf Dauer. Wir sind eine Minderheit, der man unfreiwillig beitreten kann, ohne Vorwarnung und jederzeit. Dieses Risiko kann Kreativität und Offenheit hervorrufen für das, was Gott tun wird.

Für einige ist es riskant, dem behinderten Gott zu begegnen. Wie auch immer: Ich glaube, dass diese Begegnung die Möglichkeit eröffnen kann, wahrzunehmen, wie Gott schon in der Welt handelt, und neue und bessere Vorstellungen zu entwickeln. Die Kirche muss sich selbst riskieren, wenn sie Gerechtigkeit verwirklicht sehen will.

Ich bin überzeugt, dass wir, wenn wir unsere christliche Tradition sorgfältig und kritisch betrachten, Stücke einer verschütteten Geschichte entdecken und – vielleicht noch wichtiger – Wegzeichen entdecken, die uns auf dem Weg zu menschlichem Wohlergehen weiterbringen. Wenn wir riskieren, dem behinderten Gott zu begegnen, werden wir möglicherweise mit größerer Klarheit wahrnehmen, in welcher Fülle Gott in der Unverwechselbarkeit und Vielfalt um uns herum wahrzunehmen ist.

**Literatur**

Eiesland, Nancy L., *The Disabled God. Towards a Liberatory Theology of Disability*, Nashville: Abingdon Press 1994.

Eiesland, Nancy L./Becker, Penny (Eds.), *Contemporary American Religion. An Ethnographic Reader*. Walnut Creek, CA/London: AltaMira Press 1997.

Eiesland, Nancy L./Saliers, Don E. (Eds.), *Human Disability and the Service of God. Reassessing Religious Practice*. Nashville: Abingdon Press 1998.

Linus S. Geisler

## Verheißungen der Biotechnologie

Prof. Dr. Linus S. Geisler ist Mediziner und Sachverständiger der Enquete-Kommission „Recht und Ethik der modernen Medizin“ des Deutschen Bundestages. In seinem Vortrag entwickelt er die These, dass die Gen-Forschung mehr und mehr den Respekt vor der Würde des menschlichen Lebens verlassen hat und auch durch eine demokratische Öffentlichkeit kaum mehr kontrollierbar erscheint.

Damit ist die Notwendigkeit der Ausformulierung eines Menschenbildes gegeben, das gesellschaftlich die Ehrfurcht vor dem Leben festschreibt.

### 1. Was ist der Mensch?

Die Beantwortung der Frage „Was ist der Mensch?“ fiel bis zum 16. Jahrhundert ausschließlich an die Theologie und die Philosophie. Eine quasi „Kopernikanische Wende“ in den Wissenschaften etwa im 16. und 17. Jahrhundert führte zu einer radikalen Umkehrung des historischen Abhängigkeitsverhältnisses der Naturwissenschaften von Theologie und Philosophie und damit gleichzeitig zum Sturz eines anthropozentrischen Weltbildes.

Da die heutige Medizin im wesentlichen naturwissenschaftlich-technisch orientiert ist, geht sie zwangsläufig von einem naturwissenschaftlich-technisch bestimmten Bild des Menschen aus. Natürlich wird die Medizin durch die Vielfalt ihrer Disziplinen nicht durchgängig von diesem Menschenbild beherrscht. Naturheilkunde oder psychosomatische Medizin beispielsweise sind um eine ganzheitliche Sicht des Menschen bemüht. Aber der erdrückende *mainstream* der Medizin ist naturwissenschaftlich-technisch ausgerichtet. Es darf aber nicht übersehen werden, dass diesem quasi *extrinsischen* Menschenbild ein anderes, das *intrinsische* Menschenbild des kranken Menschen gegenübersteht, das mit dem äußeren Menschenbild keineswegs deckungsgleich sein muss, ja manchmal sogar in

vollem Gegensatz zu ihm steht. Ein solches Bild schaffen wir uns – häufig unbewusst – aus dem existentiellen Bedürfnis, unsere oft widersprüchlichen Lebenserfahrungen im Rahmen eines konsistenten Erklärungsmusters zu verstehen (Schüßler/Anastasiadis 1989). Dieses Selbstbild des Menschen ist naturgegeben wesentlich schwerer erfahrbar als das allgemeine Menschenbild und wird daher leicht übersehen. Schließlich – das wird noch zu zeigen sein – stoßen wir auf ein ganz neues Phänomen: ein schillerndes, changierendes Menschenbild, das Züge einer *multiplen Persönlichkeit* aufweist.

Für René Descartes (1637) war der Mensch eine antagonistische Einheit von Geist (*res cogitans*) und Körper (*res extensa*). Geist und Körper seien wie zwei unterschiedliche Uhrwerke. Descartes leitete die Subjekt-Objekt-Spaltung („Kartesianische Spaltung“) ein, nach deren Verständnis der Körper eine menschliche Maschine ist und der kranke Mensch vergleichbar einer schlecht gemachten Uhr. „In Gedanken“, so schrieb Descartes, „vergleiche ich einen kranken Menschen und eine schlecht gemachte Uhr mit meiner Idee von einem gesunden Menschen und einer gut gemachten Uhr.“

Der Sturz des Menschen von seinem Sockel im Zentrum der Welt macht ihn freilich aber auch ebenso belanglos wie einsam. Für Monod, französischer Biochemiker und Nobelpreisträger, der das Operonsystem entdeckte, galt der Mensch als biochemische Maschine. Er verstand den Menschen als das „sonderbare und gerade auf Grund seiner Sonderbarkeit einmalige Tier“. So entsteht – folgerichtig – ein trostloses, ja gottverlassenes Bild vom Menschen. Dieser Mensch erkennt „seine totale Verlassenheit und seine radikale Fremdheit“ in dieser Welt. Er hat „seinen Platz wie ein Zigeuner am Rande des Universums (...), das für seine Musik taub ist und gleichgültig gegen seine Hoffnungen, Leiden oder Verbrechen (...). Nicht nur sein Los, auch seine Pflicht steht nirgendwo geschrieben.“ Der historische Mensch, der „Mehr-als-die-Dinge“ war, hat seinen „anthropologischen Mehrwert“ endgültig verspielt (Monod 1973).

## 2. Menschenbilder

Der Genetiker Richard Dawkins sagt: „Wir sind als Genmaschinen gebaut und werden als Memmaschinen erzogen (...)“ (Dawkins 1978, 237). Meme sind Einheiten der Information, z.B. Melodien, Gedanken, Schlagworte. „Wir sind Überlebensmaschinen – Roboter, blind programmiert zur Erhaltung der selbstsüchtigen Moleküle, die Gene genannt werden.“ „Der Mensch ist nur noch eine Zusammenfassung für eine Symbiose von Maschinen, die der Erhaltung der Information kleiner Stückchen Chromosomen dienen.“ Für Francis Crick, den Entdecker der DNA, Nobelpreisträ-

ger, speist sich „das reiche menschliche Repertoire an Gedanken, Gefühlen, Sehnsüchten und Hoffnungen aus elektrochemischen Hirnprozessen“ und „nicht aus einer immateriellen Seele“ (so im *Free Inquiry Magazine* 3/1998).

Eine Elite zeitgenössischer Denker, Wissenschaftler, Dichter (wie Sir Isaiha Berlin, Francis Crick, Taslima Nasrin) in der *International Academy of Humanists* kommt in einer „Deklaration zur Verteidigung des Klonens“ zu einer ernüchternden Erkenntnis über die Natur des Menschen und den erlaubten Umgang mit ihm: „Die menschliche Natur wird als einzigartig und heilig angesehen (...). Doch soweit die Wissenschaft das sagen kann, ist der Homo sapiens ein Vertreter des Tierreichs.“ Und sie malen ihr Menetekel an die Wand: „Der potentielle Nutzen des Klonens könnte so segensreich sein, dass es eine Tragödie wäre, wenn altmodische theologische Skrupel zu einem fortschrittsfeindlichen Verbot des Klonens führen würden.“

In diesem Menschenbild, das den Menschen als seelenloses Tier in einer gottlosen Schöpfungswelt versteht, gründet sich unser fundamentales Unbehagen an dieser, wenn auch bislang utopischen, biomedizinischen Technologie. An dieser unheiligen Fortschrittsgier, die unaufhaltsam alle unerwünschten anthropologischen, philosophischen und theologischen Argumente niederwalzt, um in den Besitz des letzten, noch nicht eroberten Forschungsobjektes zu kommen: des Menschen als frei manipulierbare „Biomasse“.

## 2.1 Gottähnlichkeit

Wo soviel Machtfülle gegeben ist, tritt nahezu unvermeidlich das Bewusstsein von Gottähnlichkeit auf den Plan. Für Walter Gilbert ist das menschliche Genom der „Gral der Humangenetik“, für Arthur Peacock, Biochemiker an der Cambridge University, ist der Mensch zum „Mitschöpfer“ geworden, zum Bildhauer des neuen Menschen. Keimbahnmanipulation verleiht die Macht „to sculpt our children“. *On Behalf of God* heißt das Buch von Anderson und Reichenbach, in dem zu lesen ist, dass wir fähig sein werden, „die Art von Lebewesen, die wir auf der Erde haben wollen, ganz neu zu entwerfen“. Folgerichtig trägt Lee Silvers Vision in Buchform den Titel *Remaking Eden* (1998). Angesagt ist jetzt die Selbst-Evolutionierung des Menschen, die radikale Umprogrammierung des Lebens. „In vielen Bereichen beginnen wir Gott zu spielen“ sagt Gregory Stock (2000) ungeschminkt und betont im gleichen Atemzug: „und können nicht zurück.“ „Die Schöpfung ist jetzt unser“, verkündet Jeremy Rifkin: „Wir stellen die Regeln auf.“ „Eins mit Gott werden“ will Richard Seed, der

andererseits im Fernsehen bekundet, in den USA bestimmte der Markt die Moral.

Freud schrieb in *Das Unbehagen in der Kultur* 1929 (1994, 57): „Man darf also sagen, diese Götter waren Kulturideale. Nun hat er (der Mensch) sich der Erreichung dieses Ideals sehr angenähert, ist beinahe selbst ein Gott geworden (...). Der Mensch ist sozusagen eine Art *Prothesengott* geworden, recht großartig, wenn er alle seine Hilfsorgane anlegt, aber sie sind nicht mit ihm verwachsen und machen ihm gelegentlich noch viel zu schaffen (...). Ferne Zeiten werden neue, wahrscheinlich unvorstellbare große Fortschritte auf diesem Gebiete der Kultur mit sich bringen, die Gottähnlichkeit noch weiter steigern. Im Interesse unserer Untersuchung wollen wir aber auch nicht daran vergessen, dass der heutige Mensch sich in seiner Gottähnlichkeit nicht glücklich fühlt.“

## 2.2 Klonen

Der Gedanke, Menschen künstlich zu erzeugen, findet sich bereits am Ursprung zahlreicher Kulturen und Schöpfungsmythen. Die Beispiele reichen vom Titan Prometheus in den Ovidschen *Metamorphosen*, der aus Lehm und Wasser Männer und Frauen formte, über die Zeugung des Homunculus in Faust II (Wagner kommentiert: „Behüte Gott! wie sonst das Zeugen Mode war, erklären wir für eitel Possen (...)“), die diversen Golem-Sagen, bis zu E.T.A Hoffmanns Olympia in *Der Sandmann*. In Karel Capeks Drama *R. U. R.* (= Rossums Universal Robots, 1920) wird schließlich für einen menschenähnlichen Automaten erstmals der Begriff „Roboter“ verwendet. Bezeichnenderweise will von den zwei Männern, die den Roboter erschufen, der ältere durch seine Schöpfung die Nicht-Existenz Gottes beweisen und der jüngere an ihr Geld verdienen. Die meisten dieser Geschichten gehen schlecht aus: Entweder sind die Meister gezwungen, ihr eigenes, gefährlich werdendes Werk zu zerstören, oder es zerstört sich selbst und oft den Schöpfer oder andere Menschen zugleich.

Das Klonen von erwachsenen Säugetieren als reproduzierbares Experiment und das Klonen von Menschen erweist sich nach heutigem Wissensstand nicht mehr als pure Utopie, selbst wenn Wissenschaftler schon 1962 den „von manchen als antihumanitär empfundenen Eingriff in die menschliche Erbanlage“, als „hoffnungsvollste aller medizinischen Methoden“ hochpriesen. Die an das Klonen gerichteten Erwartungen reichen von narzisstischen Phantasien, der Züchtung lebender Organbanken über die Erfüllung des Kinderwunsches für Homosexuelle bis zur Schaffung wie auch immer definierter neuer Eliten. Was darunter zu verstehen ist, hat der Biochemiker J.B.S. Haldane bei einem Ciba-Symposium 1962 in London, das aus 27 der damals prominentesten Biologen, Psychologen und Sozio-

logen, unter ihnen sechs Nobelpreisträger, bestand, auf eine einfache Formel gebracht: „Die Elite, unter der ich grob gesprochen Menschen wie uns hier verstehe (...)“.

Klonen, noch vor wenigen Jahren für alle Bioethiker ein absolutes Tabu, wird durch Separieren verschiedener Ziele allmählich hoffähig gemacht (Kolató 1997). Reproduktives Klonen auf keinen Fall, therapeutisches Klonen vielleicht, zumindest ein Moratorium, das aus Erfahrung nichts anderes bedeutet, als dem Teufel den kleinen Finger zu reichen. Der Einwand, diese Form des Schöpfens von neuem menschlichem Leben führe gleichzeitig zur Vernichtung menschlichen Lebens durch „Embryonenverbrauch“ erscheint zunächst gewichtig. Kommt hier etwa der alte böse Vorwurf an die modernen Biowissenschaften wieder auf, sie könnten häufig Leben nur um den Preis anderen Lebens hervorbringen oder bewahren? Das Florieren der Reproduktionsmedizin wird schon heute durch solche Vorwürfe wenig tangiert: „Mehrlingsreduktion“ gehört eben zu ihrem Geschäft.

Vor solchen Argumenten müssen alttestamentarische Warnungen, nicht an der Gottesebenbildlichkeit zu rütteln, verstummen. Dass der Islam im Verfertigen schon schlichter Abbilder einen Eingriff in Allahs Schöpferfähigkeit sieht, kann dann ebenso wenig in die Waagschale fallen, wie philosophische Mahnrufe aus dem Zeitalter der „Dinosaurierethik“. „Wer werden die ‘Bild’-Macher sein, nach welchen Vorbildern, und auf Grund welchen Wissens?“, fragte Hans Jonas (1987).

### 2.3 Keimbahnmanipulation

Beim Klonieren geht es um die Herstellung von Zellen, Geweben oder Organismen, deren Erbmaterial (praktisch) identisch ist mit dem einer Spenderzelle. Es gibt eine andere Forschungslinie, bei der die Absicht gerade umgekehrt in der gezielten Veränderung des Erbmaterials besteht. Und beide Absichten können sich ergänzen: Erst gezielt verändern, dann vorlagegetreu kopieren. Und alle Nachkommen einer Linie könnten die Änderung in ihrer „Keimbahn“ weitergeben. Durch die Zusammenführung von Reproduktions- und Gentechnik haben die Forscher gelernt, wie das Erbgut verschiedener Säugetierarten – Mäuse, Rinder, Schweine oder Schafe – effizient verändert werden kann. Diese Technik läuft unter dem Namen „Keimbahnmanipulation“.

Kein Genetiker bezweifelt mehr, dass Keimbahneingriffe bei menschlichen Embryos möglich sind. Tatsächlich haben die Forscher bereits Vorstellungen davon, wie diese Technik genutzt werden kann, um bei Kindern nicht nur die Widerstandskraft gegen eine Reihe weit verbreiteter Krankheiten wie Krebs, Schlaganfall, Alzheimer und Herzleiden zu erhöhen,

sondern auch ihre athletischen Fähigkeiten zu steigern und ihre Lebensspanne zu verlängern. Nicht nur *improvement*, sondern *betterment* ist angesagt. Nach Gregory Stock, Biophysiker und Direktor des Programms *Science, Technology and Society* an der University of California, Los Angeles (UCLA) und Vordenker der Biowissenschaften eröffnet uns die Gentechnik „die tiefreichende Macht, unsere Kinder und die Zukunft unserer Art zu formen“. Keimbahnmanipulation als größte Möglichkeit und Herausforderung der Molekulargenetik „werde uns dazu zwingen, jede Vorstellung über das Wesen der Menschen neu zu überdenken“ (2000).

Auf die gedankliche Umerziehung der Laien zum Angstabbau wird großer Wert gelegt. Wenn es um das Klonen, den *Homo xerox* geht, verschwindet der Embryo aus dem Vokabular. Stattdessen ist von „Zellhaufen (...) die noch nichts Menschliches geworden sind“ die Rede (Michael West, Direktor von Advanced Cell Technology in Worcester, Mass.). Wer immer noch beim Klonen Embryonen vor Augen hat, habe, so West, „die falschen Bilder im Kopf“.

Auch das Argument, dass solche Keimbahnmanipulation die Würde des Menschen, nämlich sein Recht auf eine nicht von Designern entworfene Konstitution, verletze, wird nicht akzeptiert. Es gibt nichts Heiliges oder mit metaphysischer Würde Ausgestattetes am menschlichen Genom, urteilt James Watson, der Entdecker der DNS-Doppelhelix. Und er betont das unveräußerliche Recht des Individuums, über seine und seiner Nachkommen Konstitution autonom, ohne Eingriff durch Staat, Kirche und Gesellschaft zu entscheiden.

So wird der Mensch betrachtet mit dem begehrliehen Blick des Züchters. Vom Recht, geboren und nicht gemacht zu werden, ist nicht mehr die Rede. Nicht die moralische Hemmung, sondern die Enthemmung ist begründungspflichtig. Die Leibgeber – früher waren es die Eltern, in Zukunft werden es die Samenspender, Leihmütter, Genforscher und Genbanken sein – werden einen Menschen in die Welt entlassen, der sich als leibhaftige Investition empfinden muss. Es entsteht eine Leibeigenschaft neuen Typs (vgl. Geisler 1996).

Ein Signum dieser Betrachtungsweise des Menschen ist der weltweite *rum* auf die Patentierung „biologischer Materialien“, sprich Gene, Organe oder sogar Lebewesen. Öffentliche Empörung rief ein der Schottischen Universität von Edinburgh erteiltes und am 8. Dezember 1999 im Patentblatt des Europäischen Patentamts veröffentlichtes Patent (EP 0695351 B1) hervor, das die Bezeichnung „Isolierung, Selektion und Vermehrung von tierischen Transgen-Stammzellen“ trägt.

Eine Auseinandersetzung mit der Beschreibung der Erfindung, die für die Bestimmung des Schutzzumfangs eines Patents zusätzlich zu den Patentansprüchen berücksichtigt werden muss, klärt über den wahren Inhalt auf. Darin ist nämlich nachzulesen, dass „im Kontext dieser Erfindung der

Begriff 'tierische Zellen' dahin zu verstehen ist, dass er *alle* tierischen Zellen, insbesondere Säugerzellen, einschließlich menschlicher Zellen umfasst“. Damit finden menschliche Zellen den Weg in die Patentansprüche, oder umgekehrt ausgedrückt, erfassen die Patentansprüche auch menschliche Zellen. Unter anderem also auch die Zellen, die nach dem Verfahrensanspruch zur Herstellung eines transgenen Tieres in die Blastozyste, das heißt in einen Embryo ungefähr während des 4. bis 7. Tages der Entwicklung, eingeführt werden, um ihn auf einen Empfänger zu übertragen. Damit wird die Patentierungsgrenze zur belebten Natur mehr und mehr verwischt.

Angeblich unter dem Diktat eines unüberwindlichen Organmangels wurde das „spannendste, umstrittenste und verschwiegenste aller wissenschaftlichen Unterfangen“ (*Technology Review*), die Jagd nach embryonalen menschlichen Stammzellen eröffnet. In diesem „Schatzhaus der Möglichkeiten“ schlummert das Potenzial, „maßgeschneiderte“ Gewebe und Organe zu züchten. Noch verhindert das Embryonenschutzgesetz den Zugriff auf „frühe menschliche Lebewesen“, die für andere allerdings lediglich „Zellhaufen“ sind (Michael West, Direktor von Advanced Cell Technology). Doch der Konsequentialismus lässt nicht locker: Wenn Kranke durch embryonale Stammzellen geheilt werden könnten, „dann werde in Deutschland eine Mehrheit dafür sorgen, dass das Embryonenschutzgesetz geändert wird“, so die Forderung deutscher Reproduktionsmediziner. Für 5.000 US-Dollar bietet das amerikanische biopharmazeutische Unternehmen Geron im Internet (<http://www.geron.com>) embryonale Stammzellenkulturen zum Verkauf.

#### 2.4 PID (Präimplantationsdiagnostik)

Unter Präimplantationsdiagnostik (engl. *preimplantation genetic diagnosis* = PGD) versteht man die Diagnostik an einem Embryo *in vitro* vor dem intrauterinen Transfer hinsichtlich der Veränderung des Erbmaterials, die zu einer schweren Erkrankung führt. Dies ist nur die halbe Wahrheit. Diese Embryonen werden durch künstliche Befruchtung erzeugt, um in erster Linie nicht implantiert, sondern selektiert zu werden.

Möglich wird die PID erst, wenn zuvor reife Eizellen aus dem Eierstock der Frau im Reagenzglas mit Spermazellen befruchtet wurden und die künstliche Befruchtung gelingt. Nach 48 bis 72 Stunden besteht die sich teilende Eizelle dann aus acht Zellen. Davon wird eine zur genetischen Untersuchung entnommen. Wird der gesuchte genetische Defekt gefunden, wird der Achtzeller aussortiert und vernichtet. Ist er genetisch intakt, wird er in die Gebärmutter eingepflanzt. Die Wahrscheinlichkeit einer Schwangerschaft beträgt statistisch 20 %.

PID ist u.a. in den USA, Israel, Belgien und Großbritannien zugelassen, noch verboten ist sie in der Schweiz, in Österreich und in Portugal (Stand 2000).

Die Bundesärztekammer (BÄK) hat vor kurzem ein Diskussionspapier zur PID vorgelegt. Die Selektion von menschlichen Embryonen und ihre Vernichtung sollen künftig erlaubt werden, fordert die BÄK. Allerdings steht dem derzeit das Embryonenschutzgesetz (ESG) entgegen, das die Präimplantationsdiagnostik (PID) verbietet.

Die PID wirft eine Reihe weitreichender Fragen auf:

- Welchen moralrechtlichen Status haben Embryonen?
- Soll PID auch auf multifaktoriell entstehende Krankheiten ausgedehnt werden, bei denen ein bestimmtes Gen lediglich die Disposition vermittelt oder auch auf rezessiv vererbte genetische Defekte, bei denen das Risiko, behinderte Nachkommen zu haben, bloß erhöht ist?
- Wie „schwer“ muss der genetische Defekt sein, nach dem mittels PID gefahndet wird?
- Wie sind schwere Erbkrankheiten zu bewerten, die aber behandelbar sind (wie zum Beispiel die Phenylketonurie<sup>1</sup>)?
- Was ist mit Merkmalsträgern, die selbst nicht erkranken werden?
- Wie groß ist die Gefahr des Missbrauchs von PID zur Geschlechterwahl?
- Bedeutet PID die mögliche Selektion von „lebensunwertem Leben“?

Was geschieht mit den Frühverworfenen? Tieffrieren? Zur Forschung freigeben?

Händel, Beethoven, Stephen Hawking, Michel Petrucciani – hätten sie bei PID eine Chance gehabt? Die PID ist prototypisch für eine biomedizinische Technologie, die vordergründig dem ethisch wertvoll erscheinenden Ziel „gesundes Kind“ dient, in Wirklichkeit aber ein Szenario von unterschiedlichen Wertigkeiten menschlichen Lebens eröffnet und Tötung frühen menschlichen Lebens in Kauf nimmt.

---

1 Hierbei handelt es sich um eine rezessiv vererbte Stoffwechselkrankheit, die zu geistiger Behinderung und verzögerter Entwicklung führt. Sie wird durch den erblich bedingten Mangel an dem Enzym Phenylalanin-Dehydroxylase hervorgerufen. Mit Hilfe des Guthrie-Tests kann eine Frühdiagnose bei Neugeborenen gestellt werden. Durch eine Diät ist den Betroffenen ein weitgehend normales Leben möglich.

### 3. Wissenschaft, Individuum und Gesellschaft

Die Wurzeln des Traums von der unbeschränkten Machtausübung über die Natur reichen weit zurück. Francis Bacon sah in der Natur nichts als eine „gewöhnliche Dirne“ und rief die kommenden Generationen auf, sich diese „gehorsam zu machen“, „auszupressen“ und „zu gestalten“. Viele moderne Molekularbiologen sind noch immer in dieser Bacon'schen Tradition verhaftet. Allerdings war Bacon sich bewusst, wie hauchdünn die Grenze zwischen Naturbeherrschung und Naturentstellung ist. Aber er glaubte dennoch, die Wissenschaft werde „die Menschen lehren, das Joch der Gesetze auf sich zu nehmen, sich der Autorität zu unterwerfen und ihre zügellosen Stüchte zu vergessen“.

Die Perspektiven der Biotechnologie kommen suggestiv daher. Nicht *ob* gentechnische Eingriffe in die Keimbahn erfolgen sollen sei die Frage, sondern „wann, wo, für wen und in welchem Umfang“. So bleiben Legislative, Jurisdiktion und Exekutive geschickt in einer Hand. Manipulationen an der Keimbahn seien mit Sicherheit „unaufhaltbar“, konstatiert Gregory Stock (2000). Selbst weltweite Verbote würden wenig Wirkung zeigen, denn in einer Demokratie reiche schließlich eine „signifikante Minderheit“, um die Verabschiedung einschränkender Gesetze zu verhindern. So wird Gentechnologie zum unabwendbaren globalen Schicksal hochstilisiert, und Demokratie zur leichten Übung der Gesetzesbeugung. Die Macht geht von selbsternannten Eliten aus.

Gentechnologie versucht, sich selbst in den Rang des Schöpferischen zu rücken und als neue Kunstform verstanden zu werden. Als Kunstform ist sie über ethische Maßstäbe erhaben. Kunstwerke können gefallen oder nicht, aber sie sind weder gut noch böse und damit frei von Verantwortung oder Schuld. So erteilt die Gentechnologie als die bisher größte Ausweitung menschlicher Macht sich selbst ihre Absolution.

Wer genetisches Material, den Stoff, aus dem das Leben ist, nach Belieben verändern, manipulieren und vervielfältigen kann, wer in der Lage ist, den *Homo xerox* als Dutzendware zu liefern, wer in den Schöpfungsentwurf seiner eigenen Gattung selbstherrlich einzugreifen imstande ist, hat eine neue Dimension des Welt- und Selbstverständnisses betreten. Er versteht sich als Revolutionär der Wissenschaften vom Leben. Er verkündet das Ende des „Unwissens“. Er wird zum Propheten eines völlig „neuen Verständnisses vom Menschen“ (Craig Venter, amerikanischer Molekularbiologe).

### 3.1 Das Gen als „kulturelle Ikone“

Jede Wissenschaft erzielt ihre stärkste Faszination durch Überhöhung ihres Gegenstandes zur Metapher. Die DNA wird zur mystischen Ikone stilisiert. Obwohl sie nur das Programm ist, erfolgt ihre Gleichsetzung mit dem Leben an sich. Das Gen figuriert als „kulturelle Ikone“ (Dorothy Nelkin und M. Susan Lindee: *The DNA Mystique: The Gene as a Cultural Icon*). Das Gen enthält den Schlüssel zu allem: zu Krankheit und Gesundheit, zum Altern und zu ewiger Jugend, zum Unter- und zum Übermenschen, zum Tod und zur Unsterblichkeit. Vor der Übermacht der Gene verschwinden die alten Begriffe von Verantwortung und Schuld. Wer die Gene ändern kann, braucht nicht mehr die Gesellschaft zu verändern. Das Gen erlaubt und erklärt alles, es berechtigt zu allem, es steht für jede Verhaltensweise, es spricht den Menschen los. Wer über das Gen herrscht, wird zum Erlöser, zum Messias.

Damit wird dem Menschen der feste Grund eines geprüften Selbstverständnisses entzogen. Alles erhält den Charakter der Vorläufigkeit, die sich beliebig manipulieren lässt. Der archimedische Punkt des Selbst ist immer schwerer auszumachen und wechselt schließlich ständig. Nichts erscheint mehr festgefügt. Selbst die Naturgesetze enthalten als wichtigste Botschaft nicht die Erhellung des Weltverständnisses, sondern den Aufruf zu ihrer Überwindung. Daraus resultiert ein nicht endender Zwang zur Umgestaltung, zur permanenten Neuschöpfung der Welt. Die Jagd nach dem neuen Menschen, der als schillernder Regenbogen immer am Horizont steht, aber selbst in einer endlosen Wanderung niemals erreicht werden kann, wird so zum Symbol einer neuen Vorläufigkeit (Geisler 2000).

*Warme Leichen und kalte Embryonen* werden, wie es der französische Psychoanalytiker Michel Tort in seinem Buch *Le désir froid – Procreation artificielle et crise des repères symboliques* (1992) beschreibt, zu den begehrten Objekten unserer Gesellschaft.

### 3.2 Der neue Mensch

Der neue, der bessere Mensch als Krönung all dieser Schöpfungsbemühungen, so lautstark er verkündet wird, so merkwürdig blass, ja unbelebt wirkt er. „Stark, gesund und schön“ rufen als abgenutzte plakative Phrasen keine lebendigen Figuren auf den Plan. Der neue Mensch ist kein Wesen zum Anfassen. Wo steckt das Bessere, das Neue, das ganz und gar andere? Ein Entwurf ist nicht erkennbar. Der neue Mensch – nicht mehr als eine kostspielige Mogelpackung mit unbekanntem Inhalt? Ist diese neue Wissenschaft vielleicht nur eine wiederaufgewärmte „fröhliche Wissenschaft“

(Nietzsche), mit dem alten Versprechen: „und der Mensch wird von da an immer höher steigen, wo er nicht mehr in einen Gott ausfließt“?

War die Aufklärung im Kant'schen Sinne der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, so findet sich der heutige Mensch in einer labyrinthischen Unmündigkeit wieder. Er erlebt schmerzlich, dass wachsender Fortschritt immer auch wachsende Ratlosigkeit bedeutet. Die erdrückende Wissensflut befähigt ihn nicht, sich für das Gute zu entscheiden. Vielmehr bewirken die komplexen, chaotischen Systeme, aus denen Wissen und sogenannter Fortschritt entspringen, dass er das Gute nicht mehr erkennen kann. So wie die Welt ein unüberschaubarer fragmentierter Ort geworden ist, so ist auch er fragmentiert. Das Ich – ein dunkles Kaleidoskop ständig wechselnder Wünsche, Ängste, Sehnsüchte und Selbstsüchte. Nichts, was ihn verlässlich zusammenhält, das ihm eine Mitte zeigt, die der Urgrund ist. Die Systeme, in deren Griff er sich vorfindet, eröffnen ihm pausenlos wechselnde und widersprüchliche Perspektiven. Das Urvertrauen als Grundlage des Seins ist abhanden gekommen. Nach dem Verlust des Gottvertrauens folgt der Verlust des Weltvertrauens.

„Seit Gott im Sterben liegt, feiert das Individuum seine Epiphanie, seinen Independence Day, sein Unabhängigkeitsjahrhundert (...). Epiphanie als Egophanie“ (Gross 1999). Das ganzheitliche Menschenbild wird zum immer mehr misslingenden Versuch. Der Mensch zerfällt in Teile, die keiner so recht mehr zusammenfügen kann – oder will. Er scheint zu einer Art multipler Persönlichkeit geworden zu sein.

Aber vielleicht kommen ganz andere Steuerungsmechanismen zum Zug. Gesundheit als herausragendes Ziel der Industriegesellschaft definiert sich als „Konditionalgut“. Aber die Leistungsexplosion der Medizin bewirkt eine ungehemmte Kostenexplosion. Die Fortschrittsfalle schnappt zu. Im Jahr 2020 werden die Ausgaben für Renten-, Sozial- und Krankenversicherung auf über 50% des Einkommens steigen, wobei auf Gesundheitsleistungen ca. 18 – 20 % entfallen. Gesundheit für alle zu jedem Preis? Zwang zur Gesundheit? Die Grenzen der Belastbarkeit des Sozial- und Gesundheitssystems rücken greifbar nahe. Die Suche nach den Hauptschuldigen zeichnet sich ab, den chronisch Kranken, den schwer Pflegebedürftigen, den Alten in den überproportional teuren letzten zwei Lebensjahren. Jenes Kollektiv, das ja dank der modernen Medizin ständig wächst. Das große Rechnen beginnt, die Planspiele hinter verschlossenen Türen. Ein Zauberwort geistert durch die Runde: *Verkürzung* der Lebenserwartung. Zum Beispiel durch medizinische Basisversorgung auf „niedrigem Niveau“ ab dem Rentenalter. Durch radikale „Qualitätskontrollen“ für teure medizinische Leistungen, durch rigorose Rationierung. Qualität heißt dann Kostenersparnis und Systementlastung. Eine neue Niere nur noch, wenn sie billiger ist als chronische Dialyse? *Eine* Lebertransplantation (für ca. 225.000 DM) oder die Verdoppelung der medizinischen Lei-

stungsaufwendungen für mehr als 200 Alzheimer-Patienten (von Schulenburg)? Recht auf die Erfüllung eines Kinderwunsches um jeden Preis? Die Schlagkraft der Lobbies ist herausgefordert. Hinter vorgehaltener Hand wird über „sozialtechnische“ Lösungen nachgedacht, auch über „gelenkte Sterblichkeit“. Die Diskussion über Sterbehilfe könnte bald eine ganz andere Qualität erreichen, nicht nur in den Niederlanden, so der Theologe Ulrich Eibel. Die Sloterdijk'sche Erkenntnis, dass in wachsendem Maße „der Mensch für den Menschen die höhere Gewalt darstellt“ (Sloterdijk 1999), beginnt sich zu bewahrheiten, freilich weniger durch die Macht der Anthropotechniken als durch den Würgegriff knapper gewordener Budgets. Ein böses Erwachen für die Fetischisten der Globalisierung als Allheilmittel. So erwartet Bill Gates, dass in 20 Jahren dank der Globalisierung alle heutigen Probleme der Medizin gelöst sind. System am Rande der Bewusstseinspaltung.

#### 4. Gibt es Lösungen?

Es gibt nur Ansätze und keine Patentlösungen. Sie sind in einer utilitaristisch geprägten Welt, in der allgemein verbindliche Letztbegründungen fehlen, auch kaum zu erwarten. Gegen die ethische Monopolbildung der Wissenschaften beginnen sich immerhin Gegenstimmen zu erheben. Der Physiker Sir Robert May, Wissenschaftsberater des britischen Premierministers Tony Blair, düpierte anlässlich der Jahrestagung der Amerikanischen Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (AAAS) über das Thema *Prioritäten für das 21. Jahrhundert* sein Auditorium beträchtlich. Die wichtigste Aufgabe im kommenden Jahrhundert sei *nicht* etwa der Fortschritt, sondern der richtige Dialog der Wissenschaft mit der Öffentlichkeit. Es reiche längst nicht mehr, dass „eine Versammlung gutangezogener, älterer Experten dem Publikum sagt: ‘So liegen die Dinge, glaubt uns’“. „Wir dürfen nicht mehr nur Weisheit verteilen, sondern müssen den Austausch verschiedener Meinungen moderieren.“

Mays Richtlinien zur Beratung der Regierung bei wissenschaftlichen Projekten erscheinen ebenso vernünftig wie praktikabel:

- Identifiziere Probleme so früh wie möglich
- behandle sie mit größtmöglicher Offenheit
- mache die Daten jedem zugänglich
- beziehe die besten Leute mit ein
- stelle sicher, dass auch Laien beteiligt werden, um ein möglichst breites Spektrum an Meinungen einzuholen.

Bei der unverzichtbaren Einbeziehung der Öffentlichkeit geht es nicht, wie eingewandt wurde, um eine „Demokratisierung Gottes“ (Beck 1994),

sondern um das Zulassen – auch subjektiven – Misstrauens, um Information und die Prüfung von Einspruchsrechten. Mit Hartnäckigkeit muss die Trennung von Legislative, Judikative und Exekutive in den Wissenschaften, d.h. Gewaltenteilung statt Gewaltmonopol, angestrebt werden. Mindestens gleichwertig müssen neben die Technikfolgeabschätzung die Anthropologiefolgeabschätzung und die Ethikfolgeabschätzung treten.

Sehr viel schwerer, wahrscheinlich gar nicht realisierbar dürfte die ethisch hoffnungsvollste Haltung sein: nämlich in Umkehrung der These Francis Bacons: „Wissen ist Macht“, Mut aufzubringen zum Nichtwissen, angesichts der unkalkulierbaren Risiken explosiver Wissensvermehrung: *Nichtwissen als ethische Macht*. Der führende französische Reproduktionsexperte Jacques Testart zum Beispiel hat später in seinem Buch „Das transparente Ei“ (1988) diesen Gesinnungswandel klar zum Ausdruck gebracht: „Ich plädiere für eine Logik der Nichterfindung, für eine Ethik der Nichtforschung.“

Aber kann der Mensch nicht wissen, nicht forschen? Die Antwort lautet: Nein. „Der wissenschaftliche Mensch (...) ist eine ganz unvermeidliche Tatsache; man kann nicht nicht wissen wollen!“ heißt es bei Robert Musil im *Mann ohne Eigenschaften* (1978). In Wirklichkeit stelle nicht der Forscher der Wahrheit nach, sondern sie stelle ihm nach.

Oft wissen es die Dichter am besten. In seiner Komödie *Die Physiker* lässt Dürrenmatt eine der drei Hauptfiguren, die sich in einer Irrenanstalt befinden, Johann Wilhelm Möbius, den „größten Physiker der Welt“, zu der Erkenntnis kommen: „Wir müssen unser Wissen zurücknehmen (...). Entweder bleiben *wir* im Irrenhaus oder die Welt wird eines.“ (Dürrenmatt 1962)

Nicht der Entschluss zu künftigem Nichtwissen dürfte eine der wahren Utopien sein. So hilft nur eine *neue, unermüdliche Achtsamkeit*. „Das Ende der Demokratie ist kein Knall“ mahnt der Soziologe Ulrich Beck, „sondern der leise Übergang in eine autoritäre Technokratie, in der der Bürger vielleicht gar nicht bemerkt, dass die Kernfragen des Überlebens sich längst seiner Mitbestimmung entzogen haben“ (Beck 1988).

## 5. Die Sicht eines behinderten Menschen

Im Internet<sup>2</sup> findet sich ein zutiefst anrührendes Gedicht, das offenbar von einer behinderten Frau stammt. In wenigen Zeilen ist die Problematik, die ethische Zwielfichtigkeit, in die die modernen Biotechnologien den Menschen bringen können, ausgedrückt:

2 <http://www.behinderte.de/kunst/tanulyr1.htm>

**Tanja Muster****LebensWert**

*Im Fernsehen  
wieder  
Diskussionen  
ob ich es wert wäre  
zu leben  
Eugenik  
vorgeburtliche Diagnostik  
Euthanasie  
und ich denke mir  
mit 15 Jahren wäre ich  
gestorben ohne den med. Fortschritt  
vor 60 Jahren wäre ich  
vergast aufgrund des ideologischen Fort-Schritts  
in ein paar Jahren würde ich  
wegen beidem nicht geboren werden  
wie soll ich leben  
mit dieser Vergangenheit  
in Zukunft*

**Literatur**

- Beck, Ulrich, Gegengifte – Die organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt a.M. 1988.
- Beck, Ulrich, An der heiligen Grenze, in: DER SPIEGEL Nr. 15, 11.04.1994, 200-204.
- Dawkins, Richard, Das egoistische Gen, Berlin 1978.
- Deklaration zur Verteidigung des Klonens, in: Free Inquiry Magazine 17 (1998), No 3.
- Descartes, René, Discours de la méthode. Leiden 1637.
- Dürrenmatt, Friedrich, Komödien II und frühe Stücke, Zürich 1962.
- Freud, Sigmund, Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt a.M. 1994.
- Geisler, Linus S., Das Verschwinden des Leibes, in: Universitas 51 (1996), Nr. 589, 386-397.
- Geisler, Linus S., Nichts, auf das wir mit Freude zu hoffen wagen, in: Frankfurter Rundschau Nr. 6, 8. Januar 2000.

- Gross, Peter, Ich-Jagd. Im Unabhängigkeitsjahrhundert, Frankfurt a.M. 1999.
- Jonas, Hans, Technik, Medizin und Ethik. Zur Praxis des Prinzips Verantwortung, Frankfurt a.M. 1987.
- Kolata, Gina, Das geklonte Leben. Ein Jahrhundert-Experiment verändert die Zukunft des Menschen, München/Zürich 1997.
- Monod, Jacques, Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie, München 1973.
- Musil, Robert, Der Mann ohne Eigenschaften, Reinbek 1978.
- Schüßler, R. / Anastasiadis, P., Bilder als therapeutische Impulse und Probleme im Horizont ganzheitlicher Sicht, in: Deutsches Ärzteblatt 86 (1989), H. 31/32, B-1569-1571.
- Silver, Lee M., Das geklonte Paradies. Künstliche Zeugung und Lebensdesign im neuen Jahrtausend, München 1998.
- Sloterdijk, Peter, Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus, Frankfurt a.M. 1999.
- Stock, G., Der Geist ist aus der Flasche, in: DER SPIEGEL, Nr. 15, 10.04.2000, 190-191.
- Testart, Jacques, Das transparente Ei, Frankfurt a.M./München 1988.
- Tort, Michel, Le désir froid – Procréation artificielle et crise des repères symboliques, Paris 1992.

Andreas Möckel

## Heilpädagogik – eine säkularisierte Heilsgeschichte?

Der Autor ist emeritierter Professor für Sonderpädagogik an der Universität Würzburg. Auf dem Hintergrund der Revolutionstheorie Eugen Rosenstock-Huessys deutet er die Geschichte der Heilerziehung als einen Teilprozess der europäischen Geschichte. Er erläutert die These, dass die Erziehung und Bildung behinderter Kinder und Erwachsener zu den Errungenschaften der Säkularisation im Zeitalter der Aufklärung und insofern zur ungeschriebenen Verfassung Europas und der Demokratie gehört.

### 1. Zwei Vorbemerkungen

Die Geschichte des 20. Jahrhunderts war eine Geschichte des Unheils. Die NS-Zeit und der Zweite Weltkrieg sind für viele Menschen, auch für mich, zum bestimmenden, negativen Ereignis geworden. Du sollst meinen Namen nicht unnützlich führen. Tausende hatten mit „Heil Hitler“ einen Namen täglich auf den Wahn getragen. Das war Gotteslästerung, ob ich als Schüler des Honterus-Gymnasiums in Kronstadt, geb. 1927, das wusste oder nicht. Der Nationalsozialismus war keine Revolution, sondern eine Gegenrevolution, und mit dem sogenannten deutschen Gruß unterstützten wir sie – gewiss naiv und unwissend, aber es war so. Die Nationalsozialisten setzten sich an die Spitze derer, die den Ersten Weltkrieg, selbst Teil einer Weltrevolution, ungeschehen machen wollten, und verkannten, dass dieser Krieg und zugleich Weltbürgerkrieg das nationale Zeitalter beendet und das globale eröffnet hatte.

Gehören die europäischen Revolutionen zur Heilsgeschichte? „Unsere Zeitrechnung zählt die Jahre des Heils aus Unheil“ (Rosenstock-Huessy 1952, 202). Rosenstock-Huessy sah darin den Unterschied von Altertum und Gegenwart; denn „das christliche Weltalter begreift den Tod und das Unheil und das Leiden in sein Universum ein“ (ebd., 203).

## 2. Heilsgeschichte

Ob es eine Heilsgeschichte gibt oder nicht gibt, kann man wissenschaftlich nicht beweisen. Zeigen lässt sich, dass die Geschichte der Heilerziehung in öffentlichen Schulen der Geschichte im zweiten Jahrtausend, einer Geschichte der Revolutionen, eingefügt ist und sich nur aus ihr verstehen lässt. Zu keiner anderen Zeit und auf keinem anderen Kontinent gab es eine solche Abfolge von tiefgreifenden politischen und sozialen Umwälzungen, Revolutionen und Folgerevolutionen in einem spezifischen Sinn und zugleich eine solch machtvolle und konsequente Ausbreitung des öffentlichen Schulwesens, einschließlich der Heilerziehung. Heilerziehung ist nicht natürlich, ihr Auftreten in Europa ist eine historisch geistige Errungenschaft, so wie auch große Revolutionen geistige Botschaften an alle sind und nicht mit Staatsstreichern verwechselt werden dürfen. Das Millennium beginnt mit der Papstrevolution im 11. Jahrhundert, die Europa tief erschütterte und umformte. Die folgenden Revolutionen waren nicht zufällig, sondern folgten einer historischen Logik, die man nachvollziehen kann. Ich stütze mich auf „Die europäischen Revolutionen und der Charakter der Nationen“ (Rosenstock-Huessy 1931).<sup>1</sup> Der Verfasser stellte seinem Werk ein Wort Franz Rosenzweigs voran:

„Es gibt im Leben alles Lebendigen Augenblicke oder vielleicht nur einen Augenblick, wo es die Wahrheit spricht. Man braucht also vielleicht überhaupt nichts über das Lebendige zu sagen, sondern man muß nur den Augenblick abpassen, wo es selbst sich ausspricht. Den Dialog aus diesen Monologen halte ich für die ganze Wahrheit“ (Motto).

Rosenstock-Huessy reformulierte die Revolutionen der europäischen Nationen und verstand sie im Sinne des Wortes „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ als Antworten in einem großen Menschheitsgespräch.

Worin besteht der Gang der Revolutionen? Im Mittelalter entsprach das Heeresaufgebot der sozialen Rangordnung im Lehnswesen. Abhängigkeiten und Loyalitäten waren an Personen gebunden. Der Kaiser hatte zugleich ein weltliches und geistliches Amt inne. Karl der Große, zum Beispiel, änderte die Liturgie ohne Zustimmung des Papstes durch einen Synodal-

---

1 Die zweite, überarbeitete Auflage erschien 1951 in Stuttgart, die dritte 1987 in Moers. Die amerikanische Ausgabe von 1938 trägt den Titel „Out of Revolution. Autobiography of Western Man“. Der Soziologe Walter Bühl erwähnt Rosenstock-Huessys Werk und spricht von einer „christlichen Revolutionstheorie“, ohne zu sagen, ob das „christliche“ der Grund dafür ist, nicht weiter auf sie einzugehen (Bühl 1970). Das Werk des nordamerikanischen Rechtshistorikers Harold Berman beweist die Fruchtbarkeit der Revolutionstheorie Rosenstock-Huessys überzeugend (Berman 1983, deutsche Ausgabe 1991).

beschluss.<sup>2</sup> Nach dem Herrscher, der den ersten und größten Heerschild stellte, kamen die hohen geistliche Fürsten, dann die weltlichen Fürsten, dann die freien Herren und Grafen, dann die Ministerialen, Dienstmannen und Schöffenbarfreien, nach ihnen die Bürger, Freibauern und Eigentümer, schließlich, nicht mehr als Lehensträger, aber im Kriegsfall aufgeboden, die waffenfähigen Bauern und Tagelöhner. Außerhalb dieser strengen Ordnung standen die unehrlichen Leute.

Die großen europäischen Revolutionen erfassten die in der Heerschildordnung des Mittelalters vorgebildeten Ränge der Gesellschaftsordnung nacheinander und verwandelten sie unter blutigen Kämpfen zu neuen, emanzipierten Trägern der Politik. Die Kirche unter Papst Innozenz IV. und die hohe Geistlichkeit eröffneten die Revolutionierung Europas mit dem später so benannten Investiturstreit – ein dramatischer Kampf um Kompetenz mit dem Ergebnis einer neuen, politischen Rechtsordnung. Seither stand dem politischen Machtgefüge des Lehenswesens mit dem Kaiser an der Spitze eine freie Kirche gegenüber.

In unserem Zusammenhang interessieren besonders die Revolutionen, die mit dem Schulwesen zu tun haben. In der Reformation waren die hohen weltlichen Fürsten die Träger der Revolution. Das Revolutionäre der Reformation war zwar auch die Kirchenerneuerung und die unbeabsichtigte Kirchenspaltung. Aber der neue Schub zu größerer Freiheit bestand im staatsrechtlichen Wandel. Die Fürsten, evangelische wie katholische, setzten sich als Territorialherren gegenüber der Kirche und dem Kaiser durch, nahmen sich das Recht, Universitäten zu gründen und zu verlegen, das Schulwesen zu kontrollieren, Marktordnungen zu erlassen und Recht und Heerwesen zu organisieren. Das Ergebnis dieser Revolution waren nicht nur zwei große, europäische Glaubensparteien, sondern auch die Teilung in Militär und Zivilverwaltung und der moderne, weltliche Staat, wie es ihn damals nur in Europa gab. Den Fürsten gelang es besser, als es Kaiser und Papst gelungen war, die Handelsstraßen sicher zu machen und für alle ein Stück Freiheit hinzu zu gewinnen, Gewissensfreiheit und Freiheit der Wissenschaft. Deutschland, woher diese Revolution ihren Ausgang genommen hatte, wurde ein Land mit vielen Fürsten und vielen Universitäten und mit Schulen für jedermann. Die allgemeine Schulpflicht begann zwar noch nicht in der Reformationszeit, erhielt aber in der Berufung auf „die Schrift“ eines ihrer Motive. Hier wurzelt auch die geistliche Schulaufsicht, die der Westfälische Frieden 1648 festlegte und die damals etwas Progressives war. Die Große Didaktik des Amos Comenius entstand im Dreißigjährigen Krieg, im Revolutionskrieg der Reformation. Auf dem Titelblatt stand:

---

2 Im Jahre 794, vgl. dazu: „Die Furt der Franken und das Schisma“ (Rosenstock-Huessy u.a. 1927, 439-556).

„Die vollständige Kunst, alle Menschen Alles zu lehren. Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann“.

Diese universelle, revolutionär pädagogische Botschaft musste notwendigerweise vorausgehen, ehe hundert Jahre später die Geschichte der Heilerziehung in öffentlichen Schulen beginnen konnte.

Die nächst folgende Revolution war die des niederen Adels in England. Auf die Geschichte der Schule wirkte sich die *Glorious Revolution* weniger aus als die dann folgende Revolution des Bürgertums. Der dritte Stand hatte die Kühnheit, sich ganz auf die Vernunft zu berufen. Die Revolutionsregierung forderte zur Rettung des Vaterlandes die *levée en masse* und bewaffnete die Bürger, die nicht mehr äußere Disziplin und Herrschertreue, sondern – das war ganz neu – der Patriotismus zusammenhielt.

Allgemeine Wehrpflicht, allgemeines Wahlrecht und das allgemeine Recht auf einen Schulplatz stehen in einem inneren Zusammenhang.<sup>3</sup> Die Französische Revolution erkämpfte einer neuen, breiten Schicht den Zugang zur politischen Willensbildung. Das wirkte sich indirekt auch auf die Schulverfassung aus. Verfassungs- und Schulverfassungskämpfe sind für das 19. Jahrhundert bezeichnend. Konstitutionelle Monarchie und die Bürgerrechte einerseits, eine Nationalschule (Allgemeine Volksschule, Einheitsschule, Gesamtschule) andererseits waren die Ziele, aber all das sollte im revolutionären Frankreich ohne die Kirchen geschehen, die politisch vernünftigen Regelungen im Wege standen. Diesen aufgeklärten gesellschaftlichen Kräften verdankt sich Heilerziehung.

Die Geschichte der Revolutionen hat die europäischen Staaten hervorgebracht und geprägt. Die Nationen antworteten einander gleichsam und veränderten dadurch die Wirklichkeit nicht nur im Land des Ursprungs, sondern in ganz Europa. In den Umwälzungen der Revolutionen findet

3 Vom Anspruch Condorcets in der Nationalversammlung bis zur gesetzlichen Einführung der Schulpflicht in Frankreich verstrichen noch rund hundert Jahre, obgleich französische Erzieher auf dem Gebiet der Heilerziehung ganz Europa voran gingen; während die konservativen deutschen Fürstenstaaten die Schulpflicht zum Teil schon seit dem 18. Jahrhundert kannten, ohne dass damals einer christlichen Obrigkeit die Erziehung behinderter Kinder eine dringende Aufgabe gewesen wäre. Die Staaten hinkten im öffentlichen Schulwesen den Initiativen einzelner hinterher, – eine merkwürdige Dialektik, welche zeigt, dass die europäischen Revolutionen jeweils nur einen Teil zum Schulwesen beitrugen und nur zusammen ein Ganzes sind. Zur Schulpflicht siehe Spranger 1953.

sich Heil und Unheil. Die blutigen Opfer rufen heute noch Abscheu hervor; man darf jedoch nicht übersehen, dass sie der Preis für Errungenschaften waren, die uns selbstverständlich scheinen. Die großen und gleichwohl grauenvollen Geschichtstage des letzten Jahrtausend zwingen zur Suche nach Wegen, um die kollektiven Leidenschaften der Völker zu befrieden und die vernichtenden Ausbrüche, in denen Altes versinkt und neue Gerechtigkeit aufsteigt, in menschliche Maße zur transformieren – in eine Revolution in Permanenz, in eine Art gesellschaftlichen Verbrennungsmotor, der Explosionen in Antrieb verwandelt und nicht ebenso viel zerstört wie er neu schafft.<sup>4</sup>

### 3. Heilerziehung und Heilpädagogik

Die heilpädagogischen Einrichtungen sind in mehreren Schüben im bürgerlichen Zeitalter (1789-1917) entstanden. Es lassen sich hierbei ältere und jüngere Impulse feststellen. In Deutschland war der christliche Obrigkeitsstaat zwar lebendig, aber seine Ethik allein reichte zur Entstehung von Sonderschulen nicht aus. Es musste ein neuer, rationaler Impuls hinzukommen, und dieser Impuls der Aufklärung trat im Widerspruch zum Obrigkeitsstaat auf. Die Kraft der Kombination von Fürstenstaat und revolutionärer Aufklärung stellte die Bedingungen für die ersten heilpädagogischen Internatsschulen für taubstumme, blinde und verwahrloste Kinder bereit. Für die Entstehung von Anstalten für geistig behinderte und für körperbehinderte Kinder waren die Bedingungen noch nicht ausreichend, erst recht nicht für ein heilpädagogisches System von Halbtagschulen. Das bürgerliche Denken forderte in der öffentlichen Erziehung gleiche Chancen für alle. Die Gleichheit war formal. Alle sollten vor dem Gesetz gleich sein, der Bürger wie der Adlige.

Erst in der Mitte des vorigen Jahrhunderts begann sich der Gedanke durchzusetzen, dass Gleichheit auch eine materiale, inhaltliche Seite hat. Nicht nur Gleichheit vor dem Gesetz, sondern Gleichheit der Lebensbedingungen war seither das Ziel. In der Mitte des vorigen Jahrhunderts meldete der sogenannte vierte Stand im Kommunistischen Manifest seinen politischen Anspruch an. Wer da hat, dem wird auch noch gegeben – das sollte gerade nicht sein. Dem Schwachen muss die Solidarität der Gesellschaft zukommen. Ohne diese Vertiefung der Gleichheit über das formale Recht hinaus ließe sich das heilpädagogische Schulwesen, die Vorschulerziehung, die Erwachsenenbildung, die berufliche Eingliederung nicht legitimieren, nicht einmal verstehen. Denn die bürgerliche

---

<sup>4</sup> *Ecclesia semper reformanda* kann man auch in dem Sinne lesen, dass die rechtzeitige Reform die Katastrophe abwenden kann.

Revolution wollte die Grundrechte an Grundpflichten koppeln. Das aber schloss geistig behinderte und körperbehinderte Kinder aus.

Die sozialistische Bewegung dagegen forderte, die Bedürfnisse zu berücksichtigen, und dementsprechend die Abschaffung des Schulgeldes und die Errichtung von Nationalwerkstätten. „Der Staat garantiert allen Arbeitern ihre Existenz und versorgt die zur Arbeit Unfähigen“, forderte in der Mitte des 19. Jahrhunderts ein Komitee der Kommunistischen Partei Deutschlands, dem auch Karl Marx angehörte (Borkenau 1956, 118). Das ist ein anderes, pädagogisch radikaleres Denken als hundert Jahre vorher. Die Schulen für Taubstumme und Blinde nahmen in der Tat nur begabte, keine – wie man später sagte – im Lernen behinderte oder geistig behinderte Kinder auf. Brauchbarkeit und Nützlichkeit, mit der das Bürgertum gegen den Adel auftrumpfte, begründeten die Erziehung geistig behinderter Kinder nicht. Das Denken bloß allein in den Kategorien von Effektivität und Einsparungen gefährdet Heilerziehung.

Die Ziele der deutschen, der französischen und der Weltkriegsrevolution spiegeln sich in der Entstehung der Heilerziehung im Kleinen. An einigen Beispielen lässt sich die rational aufgeklärte und zugleich noch christlich geprägte Argumentation aufzeigen.

Eines der ersten, oft erwähnten Bücher zum Unterricht Gehörloser stammt von dem Arzt Johann Conrad Amman, erschienen 1700 in Amsterdam. Es ist ein Bericht nach zehn Jahren Einzelunterricht mit Taubstummen. Das erste Kapitel handelt von der Sprache und Stimme überhaupt und unterscheidet zwei Arten des Sprechens: Die Sprache vor und nach dem Sündenfall. Vor dem Sündenfall geschieht, was mit Vollmacht gesprochen wird, nach dem Sündenfall verliert die menschliche Sprache die Kraft und wird zu der Sprache, wie wir sie kennen. Zu der in Vollmacht gesprochenen Sprache zählt Ammann auch die des zweiten Adam.

*„Was heißt es, im Namen Jesu Teufel austreiben, Krankheiten heilen, Tote erwecken, als durch Aussprechen der Worte, die durch den Geist des ewigen Wortes belebt sind, dergleichen verrichten“  
(Amman 1700, 18).*

Die Sprache, so schließt er diesen Teil ab, sei nun, wie sie sei, sowohl Zeichen der Ebenbildlichkeit als auch trauriger Beweis des Sündenfalls. Dann geht er unvermittelt zu einer sorgfältigen Analyse der Sprechwerkzeuge und des Sprechens über, behandelt die Vokale und Konsonanten, berichtet von seiner Methode und spricht zum Schluss nach dem dritten und letzten Kapitel die an, welche sich seiner Grundsätze „zu ihrem und anderer Nutzen bedienen und Gottes, unseres Schöpfers Lob, wozu uns die Sprache besonders gegeben worden, mit mir aus voller Überzeugung verkündigen werden“ (ebd., 52). Er lebt in der Erwartung der Wiederher-

stellung der Sprache, „wenn wir nicht mehr in den trüben Spiegel der Vernunft, sondern im göttlichen Licht sehen und von Gott unterrichtet einer einzigen Sprache uns bedienen werden, so daß jeder den anderen ohne Dolmetscher verstehen wird“ (ebd., 19). Seine Untersuchung, die auf scharfer Beobachtung und sorgfältigem Nachdenken beruht, ist eingebettet in die Heilsgeschichte, die mit der Schöpfung und dem Sündenfall beginnt und einer Wiederherstellung entgegen geht.

Das ist auch der Aufbau des berühmten *Orbis Pictus*, in dem Amos Comenius schon 1658 zur Verbesserung des Unterrichts ein bebildertes Lehrbuch mit Latein, Tschechisch und Deutsch nebeneinander stellt und in eine Geschichte einbindet, die mit Adam und Eva beginnt und mit der Wiederkunft Christi und dem Jüngsten Gericht endet. Die Weltgeschichte ist für Comenius wie für Amman eine Heilsgeschichte.

Etwa siebenzig Jahre nach Amman machte Charles Michel Abbé de l'Épée als Lehrer von gehörlosen Kindern von sich reden.<sup>5</sup> Eines seiner Motive gibt er selbst an. Er hatte von taubstummen Zwillingsgeschwestern gehört, deren Lehrer, ein Ordenspriester, gestorben war.

*„Mein Mitleid wurde erregt, da ich befürchtete, daß diese Kinder ohne Religionskenntnis leben und sterben würden, wenn ich nicht irgend ein Mittel versuchte, sie zu unterrichten“* (Wollermann 1912, Band 2, 108).

Das war 1765. Aber bis weit in das 19. Jahrhundert blieben der Religionsunterricht und die Vorbereitung auf die Konfirmation ein Motiv für die Förderung zurückgebliebener, vernachlässigter Kinder. Er gründete 1770 in Paris ein Institut, das sein Nachfolger Roch-Ambroise Sicard weiter führte. Er war ebenfalls Priester und wusste, dass taubstumme, unter gesetzliche Vormundschaft gestellte Waisenkinder ohne Schulbildung ihre Rechte gar nicht kennen konnten. Hier wird das Moment der Emanzipation deutlich; denn Sicard berief sich auf die Regierung der Gesetze, „wo die geheiligten Worte Freiheit, Gleichheit überall zu finden sind“ und erklärte mit dem Pathos der Revolution:

*„Tröstet euch, ihr unglücklichen Wesen! Eure Rechte sollen nicht mehr verkannt werden, ihr sollt sie selbst verteidigen können, denn ihr sollt nicht mehr ohne Unterricht sein; und ihr werdet, wenn es sein muß, eines Tages vor den Gerichtshof gehen können, um die Ungerechtigkeit zu verfolgen, wie es mein Schüler Massieu, einer euresgleichen, getan hat. Wenn ihr wie er unterrichtet seid, werdet*

<sup>5</sup> Er war Anhänger eines niederländischen, katholischen Theologen namens Jansen, der ein Buch über den Kirchenvater Augustin geschrieben und dessen Lehre aktualisiert hatte. Die Jansenisten gerieten in Gegensatz zu den Jesuiten und zum Hof in Versailles, und auch deswegen erhielt Abbé de l'Épée keine Anstellung in der Kirche.

*ihres Tages die Reform jenes so demütigenden Gesetzes fordern, das euch alle zu leben und zu sterben verdammt, ohne euch jemals zu befähigen, eure Rechte auszuüben. Tröstet euch, euer Unglück wird ein Ende nehmen“* (Sicard im Jahre VIII der Revolution, nach Wollermann 1912, Band 2, 189).

Hier sind wie in einem Brennpunkt die Motive beisammen, die bei der Entstehung der Heilerziehung maßgeblich waren. Vernachlässigung verdammt, Unterricht emanzipiert. Erziehung befähigt, das Erbe beim Tode der Eltern anzutreten. Mangel an Erziehung öffnet dem Zufall und dem Missbrauch Tor und Tür. Davon ist zwar das gehörlose Waisenkind besonders grausam betroffen, der Grundgedanke der Erbfolge als Kern aller Erziehung trifft im übertragenen Sinne jedoch auf jeden Schul- und Hochschulunterricht zu. Erziehung überwindet die Todesfälle, sei es in den Familien, sei es in der Geschichte der Gesellschaft. Recht und Gesetz kann nur vernehmen, in Anspruch nehmen und, wenn es sein muss, reformieren, wer unterrichtet ist. Nur wer zum Kampf für das Recht befähigt wird, kann es verteidigen oder neu gestalten. Wer dazu nicht befähigt wird, bleibt unmündig und muss andere entscheiden lassen. Unterricht, wo bislang keiner möglich schien; Rechte, wo bislang nur Rechtlosigkeit herrschte – das ist die gute Botschaft. Erziehung und Unterricht stehen gegen Vernachlässigung der Jugend und Kränkung ihrer Rechte. Erziehung bezeichnet die Dynamik einer bestimmten Lebenszeit, die entweder durch Förderung oder von Vernachlässigung geprägt ist. Ein Drittes dazwischen gibt es nicht. Das Ganze trägt Abbé Sicard wie ein neues Evangelium vor: Tröstet euch, die Geschichte eures Unheils wird ein Ende nehmen.

Wie die Revolutionen die europäischen Staaten im Großen veränderten, so taten das die Erfolge in der Heilerziehung im Kleinen. Taubstumm- und Blindenunterricht, Erziehung verwahrloster, später geistig behinderter und körperbehinderter Kinder waren von Anfang an europäische, ja Menschheitsangelegenheiten. Die Revolutionäre fühlten sich als Vertreter einer besseren Menschheit. Die großen Revolutionen wühlten nicht nur die soziale Schicht auf, deren Zeit gekommen war, sondern auch die Schichten, deren Geschichtstag erst später anbrechen sollte. So auch in der Heilerziehung. Sie begann mit der Erziehung intelligenter taubstummer und blinder Kinder. Unbegabte schlossen die Internate aus. Aber Pestalozzi nahm doch auch geistig behinderte Kinder auf, und Jean Gaspard Itard unterrichtete ein völlig vernachlässigtes Wildkind, freilich ohne dass ihre Beispiele sogleich Schule machten.

Ich erwähne, ohne ausführlich darauf einzugehen, die große Auswirkung des Neupietismus auf die Rettungshausbewegung. Die katholische Erneuerung kam zeitlich etwas später, wirkte jedoch im gleichen Sinne. Die Motive von Johannes Falk, Christian Heinrich Zeller, Johann Hinrich Wichern, Adalbert von der Recke, Ignaz Freiherr von Wessenberg und

Johann Baptist Hirscher weisen sowohl auf die Reform der Konfessionen durch die Innere Mission bzw. durch die Caritas hin als auch auf den Ausbau der Heilerziehung auf einigen Gebieten. Auch die Beiträge der Naturwissenschaften und der Medizin zur Entstehung der Heilpädagogik, die sich mit Namen wie Denis Diderot, Johannes Wallis, Jean Gaspard Itard, Edouard Séguin u.a. verbinden, können nur erwähnt werden.

Der Zugang zur Heilerziehung gelang von verschiedenen Seiten. Christlich und modern zugleich argumentierte auch Pfarrer Julius Disselhoff, der 1857 „die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern“ beschrieb. In seiner berühmten Denkschrift warf er dem preußischen Staat vor, dass er „seine Scheuren und Ställe, seine Schafe und Rinder, nur nicht seine blödsinnigen Kinder kennt! und daß man selbst da, wo ein einzelner Oberpräsident die Zählung der Blöden anordnet, alles Andere sorgfältiger zählt, als sie!“ (Disselhoff 1857, zit. n. Möckel u.a. 1997, 212/213). Die großen Länder stünden mit solchen Staaten auf einer Stufe, „mit denen sie sich sonst nicht gern vergleichen“ ließen. Er wollte sie durch die Beispiele „schamroth machen“. Sein Hauptpunkt: Teilnahmslosigkeit und Hartherzigkeit gegen geistig behinderte Menschen waren nicht nur dem einen oder dem anderen vorzuwerfen, sondern lasteten „wie ein drückender Alb, wie ein ungebrochener Bann, auf der ganzen christlichen Gemeinschaft“ (ebd., 213). Disselhoff redete die europäischen Länder als christliche Staaten im Wettstreit um Recht und Gesittung an.

Heilerziehung ist von Anfang an, das beweisen alle Beispiele, eine europäische Aufgabe. Die Aufzählung der schon bestehenden Sonderschulen mit Hinweis auf die verschiedensten europäischen Länder taucht immer wieder auf, z.B. in den Anfängen der Erziehung geistig behinderter Kinder und der Hilfsschulen. Noch ehe der Name Heilpädagogik die Einheit bezeichnete, waren heilpädagogische Einrichtungen ein europäisches geistiges Programm.

#### **4. Säkularisation**

Mit Säkularisation bezeichnete man im 16. Jahrhundert den Übertritt eines Mönchs zur Weltgeistlichkeit. Im 17. Jahrhundert, am Ende des Dreißigjährigen Krieges, in den Friedensverhandlungen zu Münster und Osnabrück, hieß Säkularisation die Entschädigung der Fürsten mit Kirchengütern. Säkularisation ist ein ambivalenter Begriff, der in verschiedene Wissenschaftsgebiete eindrang und hierbei Verschiebungen erfuhr. Giacomo Marramao unterscheidet folgende Bedeutungen:

- Säkularisierung als Untergang der Religionen
- Säkularisierung als Weltanpassung

- Säkularisierung als Desakralisierung der Welt
- Säkularisierung als Befreiung der Gesellschaft von der Religion
- Säkularisierung als Transposition von Glaubensformeln und Verhaltensweisen.

Und er fasst zusammen:

*„Im Verlaufe dieser Verschiebungen und Erweiterungen hat der Begriff allmählich den Rang einer Herkunftskategorie eingenommen, mit der die historische Entwicklung der modernen westlichen Welt von ihren christlichen Wurzeln her einheitlich gedeutet wird“*  
(Marramao 1992, Sp. 1133).

Mit Säkularisation kann sowohl das Vordringen christlicher Überzeugungen in eine nicht christliche Welt hinein als auch die Verweltlichung, die Auflösung und das Vergessen des Ursprungs gemeint sein. Berühmt, aber auch umstritten ist die These Max Webers, wonach der Kapitalismus aus dem Geist der Prädestinationslehre Calvins entstanden sei. Das historische Ergebnis, der Kapitalismus, ist da, aber der Ursprung liegt im Dunkeln und wird kontrovers beurteilt. Am Vorgang der Säkularisation scheinen mir zwei Momente besonders wichtig: die kollektive Amnesie und die ambivalente Auswirkung. Beide Möglichkeiten, den Vorgang der Säkularisation zu verstehen, sowohl das Vordringen des Evangeliums und seine Verwandlung in der Welt, als auch das Sich-Verlieren des Evangeliums in der Welt stecken schon im Gleichnis vom Salz der Erde. Salz wirkt, wenn es sich in der Speise verteilt und verliert, und darf, gerade wenn es wirken soll, nicht aufdringlich sein. Eugen Rosenstock-Huussy sagte, Christen könnten auch in der modernen Welt wirken. Der Preis dafür sei jedoch die Anonymität. Säkularisation, sofern man diesen Begriff auf das Evangelium bezieht, ist kein kurzer, einmaliger Vorgang, wie wenn ein Fürst ein Kloster in Besitz nimmt, sondern ein schwer zu fassender Prozess im Vollzug des Lebens. Selma Lagerlöff schrieb Ende des 19. Jahrhunderts einen Roman über das Wunder des Antichrist, in dem es um die erfreuliche Modernisierung eines italienischen Dorfes, aber zugleich um die unerfreuliche Zerstörung bewährter, sozialer Bindungen geht. Das ganze verknüpft die Dichterin mit der Geschichte eines wundertätigen Christusbildes, das für schweres Geld nach Amerika geht. Die Kopie in der Dorfkirche ist täuschend ähnlich und unterscheidet sich vom wundertätigen Bild äußerlich nicht. Der Antichrist kann Wunder tun. Von Säkularisation ist der Missbrauch christlicher Symbole zu unterscheiden, zum Beispiel zur Legitimation nationaler Kriege, wovon hier nicht die Rede sein soll.

Interessant ist die Ambivalenz der Übergänge. Dafür ein kleines Beispiel: Bis zur Zeit der Reformation feierte man den Geburtstag des Herrn, nicht die Geburtstage der Herren. Nun begann man auch deren Geburtstage zu feiern, später auch die der Untertanen, und die Namenstage der Heiligen

traten besonders in protestantischen Ländern in ihrer Bedeutung zurück. Inzwischen haben viele Menschen darüber die Ehrfurcht vor den Namen und dem Namen, der über alle Namen ist, verloren. Das zeigt die Unsicherheit, mit der Namen für Kinder ausgewählt werden. Die Namenstage erinnerten an das Martyrium der Heiligen; der Blutzuge wird an seinem Todestag geboren. Die heute üblichen Geburtstagsfeiern der Kinder sollen nicht schlecht gemacht werden. Sie bezeugen einen Demokratisierungsvorgang, so wie die Titel Herr und Frau und die Auszeichnung eines Menschen als Person in vier Jahrhunderten jeden und jede erreicht hat. Aber wichtig wäre zugleich, dass der numinose Ursprung der Namen bewusst bleibt oder wieder bewusst wird. Vier Gründe lassen es angezeigt sein, den säkularen Vorgang der Heilerziehung zu beachten und im Bewusstsein zu behalten.

### **5. Heilpädagogik – säkularisierte Heilsgeschichte**

- Heilerziehung ist ein junges Arbeitsfeld der Erziehung und daher durch Unkenntnis der Öffentlichkeit gefährdet. Heilerziehung ruft zunächst einmal in Erinnerung, dass sie ein legitimes Kind der europäischen, revolutionären Geschichte ist. Zweihundert Jahre sind historisch gesehen keine lange Zeit. Heilerziehung ist viel weniger im öffentlichen Bewusstsein etabliert als öffentliche Erziehung in Schulen überhaupt. Kaum jemand käme auf den Gedanken, allgemeinbildende Schulen abzuschaffen. Wenn dieser Gedanke geäußert wird, wie von Ivan Illich, dann nur deswegen, um bessere Formen des Lernens an die Stelle zu setzen, nicht um die Schulen ohne Ersatz zu beseitigen. Aber 1920 konnten ein ehemaliger Verfassungsrichter, Karl Binding, und ein angesehener Psychiater „die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ fordern, als ob sich die Internatsschulen für geistig behinderte Kinder nicht bewährt hätten. Mit anderen Worten: Ein Jurist auf der Höhe der Rechtsgelehrsamkeit seiner Zeit und ein angesehener Psychiater wussten zu wenig von der Heilerziehung und von den Kräften, die zu ihrer Entstehung geführt hatten. Sie wussten erst recht nicht, von welchen, durch die Säkularisation frei gewordenen nationalistischen Kräften sie selbst sich leiten ließen, als sie ihren unerhörten Vorschlag machten. Wenn Heilerziehung Teil der Revolutionsgeschichte ist, waren Bindings und Hoches Vorschläge nie fortschrittlich, sondern es haftete ihnen von Anfang an der Ludergeruch der Gegenrevolution an.

Ein zweites Beispiel: Als 1937 das Reichsministerium für Wissenschaft, Unterricht und Volksbildung das Reichsschulpflichtgesetz vorbereitete, forderte es vom Deutschen Gemeindetag eine Äußerung zum geplanten Verbot der Sammelklassen an. Sammelklassen waren einklassige Hilfsschu-

len für geistig behinderte Kinder innerhalb von Hilfsschulen. Verglichen mit den Schulen für geistig behinderte Kinder war das eine bescheidene Lösung, aber immerhin eine Lösung für Kinder, die keine Aufnahme in Heilerziehungsanstalten finden konnten. Nur eine einzige Kommune, die Stadt Düsseldorf, sprach sich für die Erhaltung der Sammelklassen aus.

*„Wenn auch mit der Beschulung dieser Kinder, die zum Teil eine soziale Fürsorgemaßnahme darstellt, in rein schulischer Hinsicht keine besonderen Erfolge zu erzielen sind, so wird diesen Kindern doch neben einigen manuellen Fertigkeiten Lesen und Schreiben und einfaches Rechnen beigebracht, die sie oft in Stand setzen, später eine, wenn auch einfache, gewinnbringende Tätigkeit auszuüben.“<sup>6</sup>*

Wo blieben die anderen Städte? Wo die Universitätspädagogen dieser Zeit? Wahrscheinlich sahen sie in der Erziehung behinderter Kinder nicht die Frucht oder eine der Früchte einer langen Geschichte der europäischen Erziehung und rechneten die Heilerziehung mehr oder weniger der Medizin zu. Junge Keime können zertreten werden, wenn die in der Gesellschaft Mächtigen ignorant durch den Garten des Menschlichen stapfen und nicht mehr wissen, wer den Garten angelegt hat.

- Heilerziehung muss sich der eigenen Wurzeln auch aus einem zweiten Grund bewusst bleiben, denn Heilerziehung verdankt sich nicht nur der Säkularisation als einer Transposition von Glaubensformeln in Lebensweisen, sondern enthält auch ein Gegengift gegen Säkularisation als Desakralisierung der Welt. Jean Paul nannte seine „Erziehlehre“ nach der römischen Göttin Levana. Georgens und Deinhardt gaben ihrer Erziehungsanstalt bei Wien den gleichen Namen, den auch ihre Mitarbeiterin Jeanne-Marie de Gayette als Ehrenmitglied der Königlich Leopoldinisch-Karolinischen Akademie der Naturforscher in Breslau erhalten hatte (Selbmann 1982, 37). Das ist eine originelle Antwort auf die Säkularisation – ein Gegengift. Der Name erinnert daran, dass das Aufnehmen kleiner Kinder kein bloß natürlicher Vorgang ist. Rousseau und andere Autoren seiner Zeit vertrauten auf die Perfektibilität des natürlichen Menschenkindes. Der Rahmen, in den Amos Comenius und auch noch Johann Conrad Amman die Erziehung hineingestellt hatten, war vergessen, und damit stieß die Lehre vom Sündenfall am Anfang, von der Erlösung in der Mitte und vom wiederkehrenden Herrn am Ende der Zeiten auf Unverständnis. Perfektibilität brauchte keinen historischen Rahmen. Der Name der römischen Göttin gab und gibt zu verstehen, dass das menschliche Leben nicht nur einen natürlichen, sondern auch einen geistlichen Anfang hat – nicht nur die Geburt zählt,

<sup>6</sup> Bundesarchiv Koblenz, Deutscher Gemeindetag R 36/2158, Anfrage des Reichsministeriums des Innern vom 16. Dezember 1937. Antwort vom 31. Dezember 1937.

sondern auch die Aufnahme und Annahme des Kindes in einer zweiten Geburt ist menschlich: „Dies ist mein liebes Kind, an dem ich Wohlgefallen habe.“ Erziehung beginnt von Anfang an in einer Sphäre, die über Nützlichkeit und Brauchbarkeit hinaus geht. Nützlichkeit und Brauchbarkeit sollen nicht vergessen sein, aber sie sind untergeordnete Gesichtspunkte.

Heilerziehung, und zwar besonders bei schwer behinderten Kindern, ist ohne Rückgriff auf die jüdische und christliche Tradition philosophisch immanent kaum zu begründen, wenn besonders schwer behinderte Kinder gegen moderne Angriffe verteidigt werden sollen. Warum soll aus Zweckmäßigkeitsgründen nicht wieder aufgelöst werden, was unter anderen Bedingungen, in längst vergangenen Zeiten entstanden ist? Woher soll die Orientierung kommen? Für ein Aufblühen in der Erziehung und wieder Vergehen aus Gründen der Nützlichkeit sind die Industrieschulen ein Beispiel.

Heute sieht es aus, als ob auch die separierenden Sonderschulen nicht das letzte Wort in der Geschichte der institutionalisierten Heilerziehung darstellen. Aber hier handelt es sich um eine vollständig entgegengesetzte Bewegung, die mit vordergründiger Nützlichkeit nichts zu tun hat und ihre stärksten Kräfte aus einer ganz anderen Sphäre erhält. Die Integrationsbewegung hat als Ziel nichts Geringeres als die Umwandlung des allgemeinen Schulwesens in ein heilpädagogisches Schulwesen. Dazu bedarf es der Rückbesinnung und Orientierung, denn der Fortschritt, der von seiner eigenen Herkunft nichts weiß, droht die schwer behinderten Kinder aus der Tradition der europäischen Erziehungsgeschichte in bloße Pflege zu entlassen, um nicht zu sagen zu verstoßen. Pflege ohne Erziehungsversuch ist Vernachlässigung. Unter Kostengesichtspunkten wird von „Überversorgung“ schwer geistig behinderter Kinder gesprochen. In der NS-Zeit war von „Überhumanität“ die Rede. Demgegenüber ist festzuhalten, dass Heilpädagogik nie der Nützlichkeit entsprungen ist, sondern immer der geistig revolutionären Sphäre.

- Neues geschieht nur, wenn es angesagt ist. Heilpädagogik ist angesagt. In der Offenbarung des Johannes steht, dass nichts Verbanntes mehr sein wird (Offb. 22, 3). Daran haben sich die großen Konfessionen leider Jahrhunderte lang nicht gehalten, bis endlich weltliche Kräfte ernst damit machten. Im Johannesevangelium heißt es, dass die Jünger größere Wunder tun werden, als Jesus sie getan hat (Joh. 14, 12). Was aber ist, wenn die Ansage des Neuen vergessen, überhört oder nicht mehr geglaubt wird? Die Aufklärung wollte statt des Lichtes, das in der Finsternis schien und die trübe Vernunft – so Amman – erhellte, das Licht der Vernunft allen Menschen bringen. Wie man dankbar anerkennen muss, hat sie den behinderten Kindern dadurch besser geholfen als die im Sinne kirchlicher Traditi-

on frömmeren Jahrhunderte vorher. Der Sozialismus lehrte, die materiellen Bedürfnisse ernst zu nehmen und eine größere, über das Formale hinausgehende, das bürgerliche Zeitalter überbietende Gerechtigkeit zu suchen. Niemand predigt heute noch Entsagung und verweist auf ein besseres Jenseits dort, wo die Verhältnisse verändert werden müssten und könnten. Vielleicht haben die Naturwissenschaftler auch hinsichtlich mancher Krankheiten heute den größeren Glauben als viele Glieder traditioneller Gemeinden und professionelle Heilpädagogen. Das Gleichnis von den zwei ungleichen Söhnen muss nachdenklich machen, denn es enthält einen Aspekt der Säkularisation (Matth. 21, 28-32).

Aber wehe den behinderten Kindern, wenn nur die Vernunft der Nationalökonomie oder die Vernunft einer von Interessen reiner Grundlagenforschung beherrschten Wissenschaft oder das Wohlergehen einer nach Grundsätzen des Präferenzutilitarismus ermittelten Mehrheit und die daraus folgende Eigendynamik leitend sein sollten! Das hat die Debatte um das Buch von Peter Singer „Praktische Ethik“ gezeigt. Das jüdische und christliche Gebot, dass jeder Mensch ein Nächster sein kann und Wissenschaft nicht nach Belieben „den“ Menschen definieren darf, muss mit in das 21. Jahrhundert gehen. Dazu aber ist es notwendig, Heilpädagogik als angesagte Verheißung ernst zu nehmen, denn so ist sie entstanden.

Das abgetane Gift von gestern kann unerkannt als neu angesagt werden und dann seine Wirkung tun. Ein dramatisches Beispiel ist Ellen Key mit dem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“.

*„Während die heidnische Gesellschaft in ihrer Härte die schwachen und verkrüppelten Kinder aussetzte, ist die christliche Gesellschaft in ihrer ‚Milde‘ so weit gegangen, daß sie das Leben des psychisch und physisch unheilbaren kranken und mißgestalteten Kindes zur stündlichen Qual für das Kind selbst und seine Umgebung verlängert. Noch ist doch in die Gesellschaft – die unter anderem die Todesstrafe und den Krieg aufrecht erhält – die Ehrfurcht vor dem Leben nicht groß genug, als daß man ohne Gefahr das Verlöschen eines solchen Lebens gestatten könnte. Erst wenn ausschließlich die Barmherzigkeit den Tod gibt, wird die Humanität der Zukunft sich darin zeigen können, daß der Arzt unter Kontrolle und Verantwortung schmerzlos ein solches Leiden auslöscht“ (Key 1911, zit. n. Möckel u.a. 1999, 40).*

Das ist der Politeia von Platon nachempfunden. Ellen Key verkaufte die Vergangenheit als Zukunft. Weil sie und andere kühn längst Vergangenes neu ansagten, ging die Saat ihrer Worte auf.

Auf den mörderischen Idealismus der griechischen Klassik darf sich Heilpädagogik nicht berufen, sondern muss ihn, auch wenn er in einem modernen Gewand auftritt, beim Namen nennen. Platons Vision ist in der

ersten Aufklärung der Jahrhunderte nach Christi Geburt unter schweren Kämpfen abgetan worden (Ullmann 1995). Unsere Zeit liefert viele Beispiele dafür, dass zur vermeintlichen oder wirklichen Regeneration unserer Zeit sogar die noch ältere Stammeskultur eine Renaissance erfährt. So taucht neuerdings ein Argument auf, das den Hunger in der Welt gegen die Erziehung behinderter Kinder ausspielt. Es traf vielleicht für kleine, von Naturkatastrophen lebensgefährlich bedrohte Volksstämme der Urzeit einmal zu, trifft aber die Wirklichkeit des Menschengeschlechts auf dem Globus im Ganzen nicht mehr. Das Vermischen und Verrechnen von zwei ganz verschiedenen Aufgaben ist unzulässig. Auf ihre vornehme Abkunft muss sich Heilerziehung besinnen, weil das sich wandelnde, lebendige Wort sonst, wie bei Ellen Key geschehen, auf den Kopf gestellt wird. Ehrfurcht vor dem Leben wird dann dort gebraucht, wo statt Ehrfurcht Willkür herrscht. Mitleid wird behauptet, wo Mitleid fehlt. „Stündliche Qual“ wird eine abstrakte Formel. Im Vorgang der Säkularisation wandeln sich Worte und nehmen unversehens einen Sinn an, der den Ursprung ins Gegenteil verkehrt. Ellen Keys fortschrittlich scheinender Rückschritt blieb leider unerkannt und unbenannt.

- Nur wenn man sich auf die Geschichte zurück besinnt und den historischen Ort erkennt, an dem die Geschichte der Erziehung behinderter Kinder ihren Anfang genommen hat, kann man erkennen, dass Heilpädagogik ein Zeitwort ist, nämlich ein Wort, das zu einer bestimmten Zeit ausgesprochen worden ist. Es ist verblüffend festzustellen, dass in dem Augenblick, als der Name Heilpädagogik gefunden wurde, die Einsicht in ihren historischen Ort vorhanden war. Georgens und Deinhardt, auf die der Name Heilpädagogik zurück geht, fügten in der 12. Vorlesung ein historisches Kapitel ein. Dort spannen sie einen großen historischen Bogen. Der christliche Glaube, so sagen sie, hatte eine ihm entsprechende Praxis der Wohltätigkeit. Sie widerstand jeder Verunstaltung und Verkümmern der Menschlichkeit. Das Christentum charakterisierte sich als „die Religion der Wohlthätigkeit, welcher es einen Umfang und eine Nachhaltigkeit des Triebes lieh, wie sie den vorchristlichen Zeiten und Völkern unbekannt waren“ (Georgens und Deinhardt 1861, 355).

Wenn Rosenstock-Huussy mit seiner Analyse des Revolutionszeitalters Recht hat, dann wurden in eintausend Jahren aus den heidnischen Gentes christliche Nationen, aus diesen moderne, laizistische Staaten und aus den längst säkularisierten Nationalstaaten machte der Weltkrieg in zwei Schritten 1914-1918 und 1939-1945 Regionalstaaten auf dem einen Planeten. Jeder Krieg hat heute bürgerkriegsähnliche Züge, und jeder Bürgerkrieg berührt auch die Nachbarn und ruft die Vereinten Nationen auf den Plan. Die nächste Aufgabe der Zukunft ist es, Gerechtigkeit und Frieden zwischen Religionen, Rassen, Klassen, Völkern zu schaffen und in

einem wahrhaft notwendigen Rückgriff auf die Urzeit der Menschheit das Gastrecht für die Fremden zu erneuern. Zum Schritt in die Zukunft hin auf den Frieden und zum Schritt zurück in die Vergangenheit zur Wiedererweckung der Gastfreundschaft gibt es angesichts der bedrohlichen Rückkehr nationalistischer Unvernunft mitten unter uns keine vernünftige Alternative. Heilerziehung fügt sich dieser Notwendigkeit genau ein. Sie beruht auf dem Frieden und auf der Gastfreundschaft. Heilerziehung scheint angesichts der Katastrophen in dieser Zeit und angesichts der drohenden Gefahren eine bescheidene Aufgabe. Aber sie ist ein legitimes Kind der europäischen Revolutionsgeschichte; und die Wandlung in den Herzen und im Bewusstsein der Menschen ist noch lange nicht abgeschlossen. Heilerziehung und Selbsterziehung haben noch eine Zukunft und Aufgaben vor sich. Seit es sie gibt, verteidigen nicht nur menschliche Wissenschaftler die Heilerziehung, sondern mit der Heilerziehung wird auch eine menschliche Wissenschaft verteidigt.

### **Literatur**

- Berman, Harold J., *Recht und Revolution. Die Bildung der westlichen Rechtstradition*, Frankfurt a.M. 1991.
- Borkenau, Franz (Hg.), *Karl Marx*, Frankfurt a.M. 1956.
- Bühl, Walter L., *Evolution und Revolution. Kritik der symmetrischen Soziologie*, München 1970.
- Bühl, Walter L., *Sozialer Wandel im Ungleichgewicht. Zyklen, Fluktuationen, Katastrophen*, Stuttgart 1990.
- Comenius, Johann Amos, *Große Didaktik*, hg. von Andreas Flitner, Düsseldorf/München 1954.
- Georgens, Jan Daniel / Deinhardt, Heinrich Marianus, *Die Heilpädagogik*, Band 1, Leipzig 1861, hg. von Walter Bachmann in der Giessener Dokumentationsreihe Heil- und Sonderpädagogik, Band 3, Giessen 1979.
- Marramao, Giacomo, *Säkularisation*, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, hg. von Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried, Band 8, Darmstadt 1992, Sp. 1133-1161.
- Möckel, Andreas / Adam, Gottfried / Adam, Heidemarie (Hg.), *Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung*, Band 1: 19. Jahrhundert, Würzburg 1997.

- Möckel, Andreas / Adam, Gottfried / Adam, Heidemarie (Hg.),  
Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung,  
Band 2: 20. Jahrhundert, Würzburg 1999.
- Rosenstock-Huessy, Eugen / Wittig, Joseph, Das Alter der Kirche, 3  
Bände, Berlin 1927.
- Rosenstock-Huessy, Eugen, Des Christen Zukunft, Oder: Wir über-  
holen die Moderne, Moers 1985.
- Rosenstock-Huessy, Eugen, Die europäischen Revolutionen und der  
Charakter der Nationen, Jena 1931, 3. Aufl. Stuttgart/Köln 1951.
- Rosenstock-Huessy, Eugen, Heilkraft und Wahrheit, Stuttgart 1952.
- Rosenstock-Huessy, Eugen, Soziologie, Band 1, Die Übermacht der  
Räume, Stuttgart <sup>2</sup>1958, Band 2, Die Vollzahl der Zeiten, Stuttgart  
1958.
- Rosenstock-Huessy, Eugen, Die Sprache des Menschengeschlecht,  
2 Bände, Heidelberg 1963f.
- Selbmann, Frank, Jan Daniel Georgens. Leben und Werk, Giessen  
1982.
- Spranger, Eduard, Zur Geschichte der deutschen Volksschule, Heidel-  
berg 1949.
- Ullmann, Wolfgang, Zukunft Aufklärung, Eine Bestandsaufnahme  
nach dem Ende der Utopien, Berlin 1995.
- Wollermann, Rudolf / Wollermann, Otto / Wollermann, Emil (Hg.),  
Quellenbuch zur Geschichte und Methodik des Taubstummen-  
unterrichts, 4 Bände, Stettin 1912.

Johannes Degen

## Die Zeit der Anstalt ist vorbei

Oder: Was passiert, wenn der  
Zielwert Selbstbestimmung  
das Organisationshandeln bestimmt?

Die „Anstalten“ prägten über ein Jahrhundert den gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Behinderung. Im Zuge der Forderung nach Selbstbestimmung und Integration geht die Evangelische Stiftung Hephata (ESH) einen neuen Weg der Dezentralisierung und des selbständigen Wohnens. In diesem Prozess ist ein Text entstanden, der den sich entwickelnden Grundkonsens in der Stiftung wiedergibt. Nach einer kurzen Einleitung des Direktors der ESH, PD Dr. habil. Johannes Degen, wird er dokumentiert.

In der seit 1996 geltenden Satzung der Evangelischen Stiftung Hephata, die in Mönchengladbach, Mettmann, Essen, Jüchen, Meerbusch und demnächst an weiteren Orten im Rheinland tätig ist, steht ein Satz zu lesen, den man zunächst als eine freundliche Absichtserklärung beiläufig zur Kenntnis nimmt, mit dem man aber keine unmittelbaren praktischen Folgen verbindet. „Alle Dienste [der Stiftung] haben sich am Wohl und an den Interessen der Behinderten zu orientieren, die, soweit möglich, ihr Leben selbst gestalten“, so heißt es im Paragraphen 2, Absatz 3 der neuen Satzung. Selbstgestaltung des Lebens – und das bei Menschen mit geistiger Behinderung? Ist die Aussage „soweit möglich“ nicht in hohem Maße wirklichkeitsfremd, müsste man nicht eher sagen „kaum möglich“? Taugt diese Aussage der Satzung allenfalls für eine Sonntagsrede, nicht aber für den Alltag?

Das Benachteiligungsverbot, das 1994 in das deutsche Grundgesetz eingefügt wurde („Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Artikel 3, Absatz 3), ist als ein starker Impuls in die Richtung zu verstehen, Menschen mit Behinderung nicht in erster Linie als mangelhafte, unfertige Mitmenschen anzusehen. Mit allen Menschen teilen sie eine unveräußerbare, uneingeschränkte Menschenwürde. Sie sind – wie reichhaltig und ausgeprägt auch immer – mit einem Wollen und Können begabt, und dies äußert sich stets neu in dem Bestreben, das eigene Leben zu gestalten. Es gibt kein höheres Recht, das dieses Streben nach Selbstbestim-

mung, sofern es sich auf das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst bezieht und seine soziale Mitverantwortung nicht aus dem Blick verliert, einschränken könnte. In diesem Sinne selbstbestimmt leben zu können und zu dürfen bedeutet nach christlicher Auffassung, die gute Lebensgabe der Schöpfung anzunehmen und sich im Ausleben dieser Gabe einzig und allein Gott gegenüber verantwortlich zu wissen. Das Menschenbild, das hier sichtbar wird und zum Grundverständnis unserer Arbeit gehört, ist in besonderer Weise Ausdruck unserer evangelischen Orientierung.

Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass gerade Menschen mit geistiger Behinderung in dem ihnen eigenen Streben nach Selbstbestimmung immer wieder behindert, übermäßig von anderen und von außen bestimmt werden, auf allgemeine Bürgerrechte zu Teilen verzichten müssen. Sie werden häufig als Menschen angesehen, die lebenslang Kinder sind und bleiben. Ihr Betreuungsbedarf, einmal erhoben, scheint sich in den verschiedenen Lebensaltern kaum zu verändern, sie sind auf beschützendes Handeln Dritter angewiesen. Wo ist da noch Platz für Eigenständigkeit und Selbstbestimmung?

Die Evangelische Stiftung Hephata will dagegen den Raum für eine eigenständige Entwicklung von Menschen mit Behinderung so weit und vielfältig wie möglich machen. Sie hat es sich zum Ziel gesetzt, Menschen in ihrem Streben nach mehr Selbstbestimmung zu begleiten und zu unterstützen, sie nicht auf Dauer am „Gängelband der Kindheit“ zu führen. Das heißt: denjenigen selbständige Schritte in die Öffentlichkeit anbieten, die bisher ängstlich und unerfahren hinter der unsichtbaren Mauer der Anstalt blieben; Hilfen geben, dass jemand es lernt, Gefahren zu erkennen und ihnen zu begegnen; Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Wohn- und Lebensmöglichkeiten vorstellen; die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit fördern, damit Wünsche geäußert werden können; den Raum für Partnerschaften und Freundschaften eröffnen; die Fertigkeit im Umgang mit dem eigenen Körper entwickeln helfen. Es geht hier um das Ziel, dass der einzelne Mensch besser mit sich klar kommt, mehr und tiefer zu sich selbst stehen, sich vertrauen kann, bewusster und zufriedener „Ich“ sagen kann. Diakonie kann so eine Einladung und Hilfe zur Ichwerdung von Menschen sein, auch und gerade jener Menschen, denen dies nicht zugetraut wird.

Fürsorglich beschützende Helfer können und müssen auf diese Weise zu Assistenten, zu Begleiterinnen und Begleitern werden, die ganz unmittelbar im Dienst des behinderten Menschen stehen. Sie sollten die Fähigkeit und die Bereitschaft haben, zuzuhören und auf die Wünsche der Menschen zu achten und als Berater bereit stehen. Sie sollten die Geduld aufbringen, zwischen den Wünschen der Menschen und dem jeweils Machbaren zu vermitteln. Das heißt: die zum täglichen Leben notwendigen Kompromisse zu erreichen helfen. Und sie sollten den Menschen, deren As-

sistenten sie sind, in verantwortlicher Weise das Risiko der größeren Freiheit zugestehen.

Es ist uns in unserer täglichen Arbeit innerhalb der Evangelischen Stiftung Hephata bewusst, dass eine solche Haltung nur möglich ist, wenn unsere Organisationskultur eben auch für die Mitarbeitenden genügend Raum zu eigener Gestaltung und Verantwortung bietet – wir sind in dieser Hinsicht unterwegs und noch nicht am Ziel.

Die im folgenden wiedergegebenen Texte sind Ausdruck eines sich entwickelnden Grundkonsenses innerhalb der Stiftung. Der erste Text, die „Botschaft der Evangelischen Stiftung Hephata im 140. Jahr ihres Bestehens auf dem Weg in die Zukunft“, ist 1999 veröffentlicht und intensiv innerhalb und außerhalb der Stiftung diskutiert worden. Der zweite Text, „Assistenz, Selbstbestimmung und Integration“, ist das Ergebnis eines Diskussionsprozesses in der Mitarbeiterschaft und zählt seit seiner Veröffentlichung im Jahr 2000 zu den Zielwerten des professionellen Handelns innerhalb der Evangelischen Stiftung Hephata.

### **Die Botschaft der Evangelischen Stiftung Hephata im 140. Jahr ihres Bestehens auf dem Weg in die Zukunft**

1. „Öffne dich“ – das heißt auf Aramäisch: Hephata – so hat Jesus, der Sohn Gottes, damals irgendwo am See Genezareth einen Menschen angesprochen, der taub und stumm war. Und es wird erzählt (Markus 7, 31-38), dass dessen Ohren sich öffneten und seine Zunge sich löste. Dieser Bewegung zu entsprechen – *öffnen und sich lösen* – ist Auftrag und Ziel der Tätigkeit aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Evangelischen Stiftung Hephata. Wir teilen in Dankbarkeit das Leben, das Gott einem jeden Menschen zu freier und verantwortlicher Gestaltung geschenkt hat, unbesehen mit allen Menschen, ob sie behindert sind oder sich als unbehindert ansehen.

2. Wir sehen es als unsere erste Aufgabe an, die *uneingeschränkte Menschenwürde* aller zu achten und dort, wo sie gefährdet ist, für deren ungeschmälernte Wahrung einzutreten. Wir erkennen in jedem Menschen – unbeschadet seiner Behinderung oder sonstigen Eigenart – ein einmaliges Geschöpf Gottes. Als dieses hat jeder Mensch vom ersten Anfang des Lebens bis zu seinem Ende das Recht, am Zusammenleben in der Gesellschaft teilzuhaben und dazu, wenn nötig, die erforderliche Begleithilfe (Assistenz) der Gemeinschaft zu erhalten.

3. Wir sind verpflichtet, auf Menschen mit Behinderung zu hören und sie in ihrem Streben und ihrem Wunsch nach einem *selbstbestimmten Leben* zu

begleiten, zu unterstützen und entsprechend ihrem Willen zu fördern. Von dieser Verpflichtung sehen wir uns unter gar keinen Umständen entbunden, auch dann nicht, wenn ein Mensch auf eine sehr umfassende Weise auf Begleitung und Stützung angewiesen ist, sich nicht unmittelbar sprechend äußern kann und für unsere Ansprache unerreichbar zu sein scheint. Zu dieser Haltung sehen wir uns auch durch die Satzung unserer Stiftung verpflichtet, die zum Ausdruck bringt, „dass alle Dienste (der Stiftung) sich am Wohl und an den Interessen der Behinderten zu orientieren haben, die, soweit möglich, ihr Leben selbst gestalten“ (§ 2 Absatz 3 der Satzung der ESH i.d.F. vom 1.4.1998).

4. Es ist unsere Überzeugung und Erfahrung, dass Anstalten und große Heime eine Sonderwelt am Rande und außerhalb unseres durchschnittlichen Alltags darstellen, die den Menschen mit Behinderung wesentliche Möglichkeiten eines selbstbestimmten Lebens vorenthalten. Außerdem können wir uns am Ende dieses Jahrhunderts der Einsicht nicht verschließen, dass die Konzentration von Menschen mit Behinderung in Anstalten eine wichtige Voraussetzung für die massenhafte Ermordung dieser Menschen war, die man als „lebensunwert“ ansah. Wir haben mit einer *Auflösung unserer Anstaltsstrukturen* am Stammsitz der Stiftung in Mönchengladbach sowie auf dem Benninghof bei Mettmann begonnen und in diesem Zusammenhang den Prozess einer sorgfältigen Berücksichtigung der Bewohnerwünsche für ihr künftiges Wohnen und Leben eingeleitet.

5. In allen äußeren Veränderungen der Stiftungsarbeit geht es uns um einen *tiefergreifenden Haltungswechsel* in unserem Verhältnis zu Menschen mit Behinderung, um eine neue Machtverteilung. Indem die Lebenswünsche und Möglichkeiten der Menschen mit Behinderung ernsthaft im Mittelpunkt stehen, erleben Mitarbeitende als professionelle Helfer einen Machtverlust. Es ist unser Ziel, Hilfe als eine Assistenz zu verstehen, die sich löst von dem Muster der Bevormundung und Bemächtigung („Ich weiß doch, was gut für Dich ist“) und Menschen mehr Selbstbestimmung zutraut und ermöglicht.

6. Dort, wo Menschen mit Behinderung ihre familiären, nachbarschaftlichen und gemeindlichen Wurzeln haben, wollen wir als Stiftung unmittelbar anwesend sein – mit Assistenzangeboten zum Wohnen und Arbeiten, mit Bildungs- und Beratungsangeboten. Damit leisten wir einen Beitrag zur *selbstverständlichen Integration* von Menschen mit Behinderung. Wir verstehen unsere Dienstleistungen als Angebote, über deren Sinn und Nutzung die Menschen mit Behinderung in wachsendem Maße und mit den ihnen eigenen Fähigkeiten und Kräften selber entscheiden sollen. Deshalb regionalisieren wir unsere Stiftungstätigkeit in der rheinisch-ber-

gischen Region und verstehen uns als ein Dienstleistungsunternehmen, das den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Menschen mit Behinderung unmittelbar dient (Kundenorientierung).

„Öffnen und sich lösen“ – wir sind mit der zukunftsbezogenen Weiterentwicklung unserer Stiftungsarbeit bemüht, dem Geist zu entsprechen, der sich in der biblischen Hephata-Geschichte als wirksam erweist, und wollen uns von diesem Geist inspirieren lassen.

Mönchengladbach, im Juni 1999

## OHRENKUSS

Katja de Bragança / Hermine Fraas /  
Angela Fritzen / Svenja Giesler / Julia Keller /  
Michaela Koenig / Brigit Mosimann /  
Peter Rüttimann

# Trisomie 21 und die Vorstellung vom Leiden

Kreative Schreibwerkstatt

In diesem Beitrag stellen Redaktionsmitglieder der Zeitschrift „OHRENKUSS ... da rein, da raus“, die selbst ein Down-Syndrom haben, ihre Assoziationen zum Thema „Leiden“ vor. Die Texte wurden von Dr. Katja de Bragança und Brigit Mosimann unverändert zusammengestellt und eingeleitet.

Eine schwangere Frau lässt eine vorgeburtliche Untersuchung ihres ungeborenen Kindes durchführen. Es liegt ein positiver Befund vor, Trisomie 21 bzw. Down-Syndrom, d.h. das Kind wird wahrscheinlich mit einer bestimmten Erkrankung oder Behinderung zur Welt kommen.

Als Begründung für einen Schwangerschaftsabbruch nach einem solchen Befund wird oftmals vorgebracht, dass diesem Menschen ein leidendes Leben erspart wird, denn im Bewusstsein der Entscheidungsträger besteht vielfach die Vorstellung von einem zu erwartenden Leben, das mit einem unendlichen Leidensweg für die Person selbst und für die Umgebung verbunden ist.

Mitglieder der Redaktion OHRENKUSS ... da rein, da raus<sup>1</sup> (alles Personen mit einer Trisomie 21 oder dem Down-Syndrom)<sup>2</sup> haben ihre As-

1 Ohrenkuss, das Magazin gemacht von Menschen mit Down-Syndrom. Es erscheint zweimal im Jahr und kostet (im Jahr) 30,- DM. Die Online-Ausgabe ist unter [www.ohrenkuss.de](http://www.ohrenkuss.de) zu finden. Die Zeitschrift entstand 1998 im Rahmen eines Forschungsvorhabens am Bonner Medizinhistorischen Institut und erhielt bis März 2000 die Unterstützung der Volkswagenstiftung. Nun ist Ohrenkuss auf Abonnenten angewiesen: Bestellmöglichkeit unter [www.ohrenkuss.de](http://www.ohrenkuss.de) oder Redaktion: Karl-Barth-Str. 97, D-53129 Bonn, Tel.: 0228-549711 oder Fax -549716.

2 Jede menschliche Körperzelle hat normalerweise 46 Chromosomen: 23 von der Mutter, 23 vom Vater. Menschen mit Down-Syndrom haben 47 statt 46 Chromosomen, bei ihnen ist das Chromosom 21 dreimal vorhanden.

soziationen zu den „leidigen“ Themen Down-Syndrom und „Leiden“ aufgeschrieben. „Leidig“ deshalb, weil bei fast jeder Begegnung mit Vertretern der Medien die Vorstellung korrigiert werden muss, dass unsere Kollegen an dem Down-Syndrom „krank“ seien und daran „leiden“. Die Zeitschrift „Ohrenkuss“ hat sich dazu entschlossen, die Texte nicht zu korrigieren. Dieses Prinzip ist auch hier beibehalten.

### **Julia Keller**

Das Leiden der Behinderung Down-Syndrom

Ich habe die Behinderung Down-Syndrom, aber man sieht es mir nicht so an, weil ich vieles dazu gelernt habe. Man sieht es mir an den Augen an, das ich behindert bin, aber für mich ist es kein Leiden sondern es ist einfach da und das gehört eben halt mal zum Leben dazu. Und man soll sich so akzeptieren wie man ist. Aber was ich nicht leiden kann ist wenn mich jeder so dumm-blöd an glotzt. Als wäre ich nur behindert, obwohl das gar nicht stimmt. Ich bin zwar behindert aber nicht so wie die anderen Jugendlichen mit der Behinderung, sondern etwas normaler und ich weiss es auch nicht woher es kommt. Da ich auch mit Jugendlichen ohne Behinderung zusammen bin und mich darunter sehr wohl fühle, fällt es mir schwer als eine Behinderte ohne Freunde behandelt zu werden. Und außerdem bin ich sehr froh und stolz eine Schwester ohne eine Behinderung zu haben, die ich überall in der Welt liebe.

### **Svenja Giesler**

Ich werde oftmals geärgert von den anderen Mitschülern. Wegen meines Aussehens und darunter leide ich sehr. Denke keiner versteht mich aber ich kann nichts dafür. Ich wurde so geboren. Selbst auch mein Herzfehler leide ich darunter. Andere stahren mich an und fangen an zu lachen und zu attraktivieren und das schmerzt ziemlich

Es gibt Leute die mich wegen meines Gesichtes ärgern, das kränkt mich  
Ich bin so, wie ich bin  
Ich will es ja verstehen  
aber es ist so schwierig  
darüber nachzudenken

### **Angela Fritzen**

Ich bin die einzige in der Familie die das Down-Syndrom hat – nicht meine Schwester und meine Eltern auch nicht.

In meinem Ausweis steht drinn, daß ich schwerbehindert bin. Es gibt Menschen mit anderen Behinderungen, andere kriegen Anfälle – das ist auch schwer.

### **Hermine Fraas**

Ich leide beispielsweise unter den Liebeskummer und der Freundschaft.

Ich leide auch unter den Neidern und die Unser Buch „Ich kann schreiben“ nicht leiden können. Und da bin ich auch sehr traurig darüber. Und das hängt aber nicht mit dem Down Syndrom zusammen. UND das gehört leider auch mit zum Leben und das ist auch nicht gerade angenehm für mich selber. Und ich kann auch manchmal unter den Kindern und die Jugendlichen leiden und die mich ärgern möchten und da leide ich auch sehr darunter. Und da bin ich auch sehr traurig darüber.

Ich leide auch unter (der) Freundin . . . und die immer Alkohol anbietet und das möchten wir nicht.

Und da haben wir auch in der Woche unsere Probleme und wir müssen regelrecht Mutti und ich ablehnen. Und ich muß ja auch den nächsten Tag wieder arbeiten

Ich leide auch unter den Alkoholikern. Einer war aber auch sehr hilfreich. Zum Beispiel einmal auf einem Stadtfest haben mich Kinder sehr ausgelacht beim tanzen. Da saßen viele Menschen, die mir nicht geholfen haben. Und kam ein Alkoholiker und hat sie verjagt.

Und manche Menschen sind auch uns Gegenüber Geschädigten besonders aufdringlich und agresiv und da muß man denen aus dem Weg gehen.

Das Leiden kommt immer nur von außen. Das ist schade

Ich kann einiges über meine geistige Behinderung Erscheinungsform schreiben.

Ich habe ein Chromosom zuviel, das 21.

Und der Mann der uns beschrieben hat (und) heißt Langdon Down.

Und der hat in England gelebt.

Und ich sehe so wie ein Chinese aus.

Und die Kinder von der Schule haben mich deshalb sehr gehänselt und das war nicht gerade lustig. Und ich war auch sehr traurig darüber und ich habe auch sehr geweint und auf dem nach Hauseweg.

Und ich habe aber schon als Kind mit den kleinen Jungs gespielt und da war ich auch sehr glücklich darüber.

Und da habe ich über meine geistige Krankheitsform Down Syndrom habe ich auch früher verschwiegen und sie nahmen mich so wie ich bin und da war ich auch sehr glücklich drüber.

Ich bin sehr leicht erkältet und ich bin aus der Wäschereigruppe herausgekommen. Und dort hat es immer gezogen und es war immer Zugluft dort.

Und ich soll auch (und) mit meiner Gesundheit selber aufpassen und auch auf mein Körperbau und auch weil ich auch so klein bin.

Und das sind mittelkleine Menschen und ich habe auch kleine Menschenhände und die sind auch sehr fleißig.

### **Michaela Koenig**

Es ging los die Podiumsdiskussion [Grenzen der Wissenschaft? Podiumsdiskussion auf dem Festival NO LIMITS, Hannover, 13.8.2000] fing an, ich ging auf die Bühne. Die Dr. Sabine Stengl Rudkofsky war auch dabei, es ging um die Wissenschaft ohne Grenzen. Wir redeten über Ärzte die Residenzgläser anfertigen, die wo die Babys in Gläser kommen, das wird untersucht, wenn das Kind Behindert ist, darf es nicht zur Welt kommen, wenn es aber gesund ist, darf die Mutter das Kind bekommen. Das war das Haupthema, ich sagte meine Meinung dazu, ich sagte:

„Ich finde es blödsinn, jeder Mensch ob Behindert oder nicht, das spielt keine Rolle, jeder Mensch sollte sich wehren können, jede Mensch hat ein Recht zu leben, wir sind auch nur Menschen die ein Recht fordern. Wir die Behinderten sollten die gleichen Rechte haben, wir sollten aufwachen und uns fragen, warum man das Gesetz es verbietet, das Behinderte Menschen auch den Führerschein machen dürfen. Jeder hat das Recht zum leben, wenn wir weinen dann spüren wir auch Schmerz. Wenn wir laufen kommen wir auch aus der Puste, wenn wir uns Stechen Bluten wir auch, wenn wir lachen dann sind wir auch lustig. wenn wir husten dann verschlucken wir uns auch, jeder von uns ist ein Teil Gottes, wir sind auch Lebewesen, ich weiß es ganz genau weil ich selber Behindert bin, ich habe Down Syndrom und ich stehe dazu, weil es auch für Down Syndrom Leute, ein Grund gibt zum leben, wir stehen zu uns egal was kommen mag!“

### **Peter Rüttimann**

Alle sind behindert im Ohrenkuss.

Ich bin auch behindert mit japanisch-chinesischen Augen.

Ich hatte einen Kollegen – Onzi – aus Tunesien, da wohnen seine Eltern, der redet Englisch und er hat auch japanisch-chinesische Augen.

Beim Nachtessen esse ich gerne mit Stäbchen, weil ich ein Chinese bin.

Bettina Uhlig

## Mit den Augen der Kunst sehen lernen

Die Verfasserin arbeitet am Seminar für musische Erziehung (Heilpädagogische Fakultät) an der Universität zu Köln. Sie beschäftigt sich im Hinblick auf (Religions-)Unterricht an Sonderschulen mit einer neuen Einstellung zur Zeit. Ihre Absicht tendiert auf Verlangsamung und Intensivierung der Wahrnehmung und des Lebens überhaupt, was nicht zuletzt den Adressatinnen und Adressaten des Unterrichtes zugute kommt.

### 1. Einführendes Arrangement

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sitzen im Kreis. Auf jedem Platz liegen ein weißes Blatt Papier und eine Papprolle. Alle werden aufgefordert, ihre Uhren abzulegen, um sich in einen eigenen Zeittakt begeben zu können, der jenseits des rhythmischen Tickens eines Sekundenzeigers ist. Die folgenden Texte werden vorgelesen. Sie sollen als Impulse für die anschließenden künstlerisch-ästhetischen Prozesse fungieren. Beabsichtigt sind Denkprozesse, die Erinnerungen aufdecken, Erfahrungsparallelitäten ermöglichen und Assoziationen auslösen.

### 2. Nachdenken über die Zeit

*Erstens:* Roman Opalka, 1931 als Sohn polnischer Emigranten in Frankreich geboren, entwickelte um 1965 das Konzept seines Lebenskunstwerks, an dem er mittlerweile seit über 35 Jahren kontinuierlich arbeitet. Erst sein Tod wird das Werk, das an sich auf Unendlichkeit ausgelegt ist, mit dem Ende des Menschenlebens besiegeln. Opalka schreibt Zahlen, jeden Tag, seit über 35 Jahren.

Ein Blick zurück: 1965, Opalka steht an einer schwarzen Leinwand und beginnt sein Werk „1965 - ∞“. In die linke obere Ecke des Bildes malt er mit weißer Farbe die Zahl 1, der die Zahlen 2, 3 usw. folgen. Er beendet

die erste Leinwand mit der Zahl 35.327 an der rechten unteren Ecke der schwarzen Leinwand und beginnt sofort mit einer neuen. Jede Leinwand ist ein Detail im Ganzen, die Grundierung jeder neuen Leinwand wird mit 1% weiß aufgehellt, mittlerweile schreibt Opalka weiße Zahlen auf fast weißem Grund.

Opalka hat keine Eile, sein Weg ist auch das Ziel. Er ist beim Existenziellen des Lebens angekommen, dem simplen Fluss des Lebens in der Unendlichkeit des Daseins. Er verfolgt den Wandel der Zeit auf seine Weise. Gleichmaß und Kontinuität prägen sein Werk, er befindet sich weitab vom weltlichen Rummel und der Suche nach Originalität und Individualität. Mit zen-buddhistischem Gleichmut beobachtet er sein vorüberziehendes Leben und dokumentiert die körperliche Vergänglichkeit in Relation zu der wachsenden Zahlenkolonne.

*Zweitens:* Zeit im Wandel der Zeiten: Um 1830 war ein Brief aus Europa auf dem Seeweg nach Indien über das Kap der guten Hoffnung gut fünf Monate unterwegs. Auf die Antwort musste der Absender bis zu zwei Jahre warten. Aber um 1850 traf ein Brief aus London dank der Kombination von Eisenbahn und Dampfschiff schon nach 30-40 Tagen in Kalkutta ein. Inzwischen haben James Clerk Maxwells elektromagnetische Wellen die globale Kommunikation in Realzeit zum Standard gemacht. Sie umrunden den Globus mit Lichtgeschwindigkeit und transportieren Bilder, Töne, Texte und Dateien mit Hilfe von Nachrichtensatelliten an jeden Ort der Welt im siebten Teil einer Sekunde (vgl. Schäfer 1994, 29).

Nicht nur Kommunikation wird immer schneller, das gesamte Leben scheint sich in zentrifugalen Rotationen schwindelerregend und zunehmend schneller zu drehen. Die Geschwindigkeit erfordert – im polaren Sinne gedacht – die Langsamkeit, sie ruft ihre substanziale Dimension erst ins Bewusstsein. Langsamkeit und ihre letzte Konsequenz, der Stillstand, sind Luxusartikel geworden; sie sind wertvoll gerade durch jene schleichen-den Verlusterscheinungen, die die Langsamkeit sukzessive aus dem Gewebe des täglichen Lebens saugen. Der Stillstand als Pendant zur rasanten Geschwindigkeit ist aus diätischen Gründen des Überlebens, des Genießens und der Ordnung nach wie vor notwendig (vgl. Hartwig 1999, 21).

Achtsame, entschleunigte, bewusst verlangsamte und bedächtige Bewegungen fördern den vorsichtigen Umgang mit sich selbst und den Dingen. Langsamkeit erhöht die Intensität der Wahrnehmung und die Bewusstheit des Agierens, aber auch die Fähigkeit zur gleichzeitigen Perzeption paralleler Reize.

*Drittens:* „Es besteht eine geheime Verbindung zwischen der Langsamkeit und dem Gedächtnis, zwischen der Geschwindigkeit und dem Vergessen. Zum Beispiel: Ein älterer Mann geht auf einer Straße. Plötzlich will er sich etwas ins Gedächtnis rufen, doch die Erinnerung versagt. In diesem Moment verlangsamt er automatisch seine Schritte. Umgekehrt beschleunigt er automatisch seine Schritte, wenn er sich etwas ins Gedächtnis rufen will.“

nigt jemand, der versucht, einen gerade erlebten schmerzlichen Vorfall zu vergessen, unbewusst seine Gangart, als wollte er sich rasch entfernen von dem, was zeitlich noch allzu nahe bei ihm liegt“ (Kundera 1988).

Die Bewegung steht in enger Verbindung zu körperlicher wie geistiger Verfasstheit und Befindlichkeit, zu Erfahrungen, Erinnerungen und Gewohnheiten des Subjekts. Sie prägen gleichsam den Modus seiner Bewegungen in Raum und Zeit, mehr oder weniger bewusst. Es besteht ein feiner Unterschied zwischen flüchtigen, automatisierten, fragmentarischen oder bedächtigen, geduldigen, gelassenen und kontemplativen Bewegungen. Das In-Bewegung-Sein stiftet Sinn, lässt mich im Moment des Reflektierens meiner selbst gewahr werden.

### **3. Option für eine verlangsamte Wahrnehmung**

Wahrnehmung braucht Anregung und Zeit. Wie fühlt man sich, wenn man etwas scheinbar Zweckfreies macht? So fragt Gert Selle und führt weiter aus: Fast immer sind es leibzentrierte, sinnenhafte, scheinbar unzulässige, der Rationalität verdächtige, „luxuriöse“ oder „kindische“ Tätigkeiten, die sich vom kontrollierenden Bewusstsein in lustvoller Färbung absetzen oder diese unterlaufen. Man verbannt sie möglichst in den Urlaub, weil sie so verdächtig unproduktiv erscheinen: Liegen auf nackter Erde, Barfußgehen durch Wasser, auf heißem Sand oder taufrischem Gras; Wolkenzügen nachschauen usw. (Selle 1988, 19). In diesen Tätigkeiten jedoch ist man augenblicklich bei sich selbst.

Wahrnehmung spiegelt nicht die wahrgenommene Wirklichkeit wider, sondern konstruiert und entwirft sie auf der Basis von Gedächtnisinhalten, Emotionen und Erfahrungen. Wir nehmen immer „etwas als etwas“ (Peters 1996, 51) wahr. Wahrnehmung ist Interpretation, schließt Deutungen ein. Merlau-Ponty beschreibt den Prozess der Wahrnehmung als ein Schaffen, Erfinden und Strukturieren von Sinn (Merlau-Ponty 1966, 53).

Wahrnehmung ist leibgebunden. Sie wird über alle Sinne ganzheitlich erfahren und gewinnt dadurch ihre Intensität. Isoliert man einzelne Sinne, z.B. den visuellen Sinn, indem man durch eine Pappröhre schaut und sich auf den dadurch entstehenden fokussierten Ausschnitt konzentriert, wird die Wahrnehmungsintensität der anderen Sinne zwar reduziert und teilweise ausgeblendet. Gerade das aber kann zu spezifischen Sinneswahrnehmungen auch der anderen Sinne führen. Der Blick durch die Röhre bündelt nicht nur die Aufmerksamkeit der Augen, die wie eine Linse funktionieren, durch die man plötzlich ungewohnt scharf sehen kann, sondern lässt uns auch Geräusche u.a. anders als gewohnt wahrnehmen. Dennoch kann die Konzentration auch in eine Isolation münden, die man aushalten und ertragen muss, und das ist keinesfalls einfach. Der Blick durch die

Röhre verändert die Wahrnehmung bei jedem auf unterschiedliche Weise.

Nach dem Referieren der Texte zu „Zeit“ und „Wahrnehmung“ begeben sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops, ausgerüstet mit einer Pappröhre, auf „Wahrnehmungsexkursion“ (Abb. 1). Sie erhalten den Auftrag, ihre Empfindungen, Eindrücke, Erinnerungen, Gedanken usw. analog zum Blick durch die Röhre schriftlich oder bildlich festzuhalten.

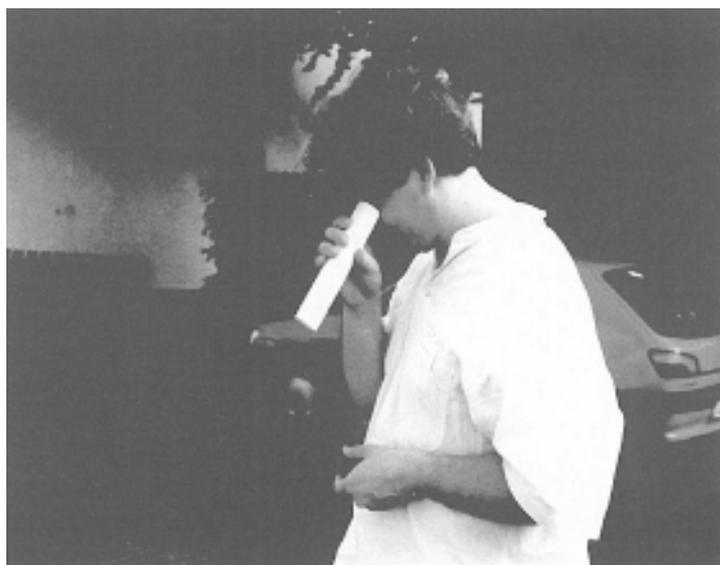


Abb. 1: Mit der Pappröhre auf „Wahrnehmungsexkursion“

#### 4. Mit den Augen der Kunst sehen

In der Krypta, einem ruhigen und abgeschiedenen Ort des Tagungszentrums, treffen wir uns nach einiger Zeit zu einer Zwischenauswertung. Ein reger Erfahrungsaustausch beginnt. Die Erfahrungen beziehen sich keinesfalls nur auf reine Sinnesempfindungen. Vielmehr wird deutlich, mit welcher Intensität in einem solchen Moment des vermeintlichen Loslassens Gedanken und Erinnerungen auftauchen; Phantasien und Projektionen entstehen, subjektive Erlebnisse treten hervor. Einige Texte werden vorgelesen, andere verbleiben in der privaten Sphäre der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sie sind zu persönlich, um öffentlich zu werden. Die meisten sind fasziniert von der Erfahrungstiefe dieser elementaren Übung. Dennoch wird beklagt, dass die Zeit zu kurz war, um richtig „einzutauchen“. Die „Ablenkung“ war ein steter Begleiter, erst allmählich konnte man sich ganz einlassen. Gezielte Suchbewegungen und elementare Orientierungen,

die eine gewisse Ordnung in das Vorgehen brachten, stellten sich dann ein, als die Zeit vorbei war. Interessant ist, dass sich dennoch Strategien herausbildeten. Während einige sich an einem Objekt festhielten, um dieses in der Zwiesprache mit sich selbst immer genauer unter die Lupe zu nehmen (vgl. Text 1), schweiften die Blicke anderer unruhig in der Gegend umher, ohne einen Ruhepol finden zu können (vgl. Text 2).

*von unten nach oben*

*Bewegtes grün*

*übereinanderlappend verschieden*

*himmelwärts*

*kleiner werdend*

*durchlässig*

*blau*

*tieftblau*

*du Baum, du*

*du lebst*

*das Leben lebt dich*

*grün*

*jedes Jahr neu*

*Hoffnung*

*verborgene Kraft in den Wurzeln*

*wachsend, kaum sichtbar*

*in der Umarmung spürbar*

*ein Käfer krabbelt*

(Text 1: von einem Gruppenmitglied)

*grüne Blätter, Pflanzen,*

*Blüten, Sommersonne*

*strotzend vor Leben*

*Sonnenstrahlen im fließenden Bach*

*gelbe Butterblumen auf der Wiese – bewegen sich im Wind*

*ein Hund stapft gemächlich plätschernd durch den Bach*

*Fenster eines Hauses in der Sonne –*

*ein Auto vor der Tür – Mittagsruhe?*

*plätscherndes Wasser wie im Harz (zu Hause)*

*eine Taube oben im Baum*

*beantwortet das Gurren einer anderen*

*das Gestänge eines Zauns um die Müllcontainer*

*wirkt befremdlich*

*der exakt geschnittene Rasen mit seinen stoppeligen Gräsern*

*lädt nicht ein zum Daraufliegen oder -sitzen.*

(Text 2: von einem Gruppenmitglied)

Anschließend wird mit Hilfe exemplarischer Kunstwerke (als Dias projiziert) eine weitere Facette des Themas eröffnet und damit in eine zweite, vertiefte Arbeitsphase eingeleitet. Es sind Fotografien des Künstlers Nils-Udo.

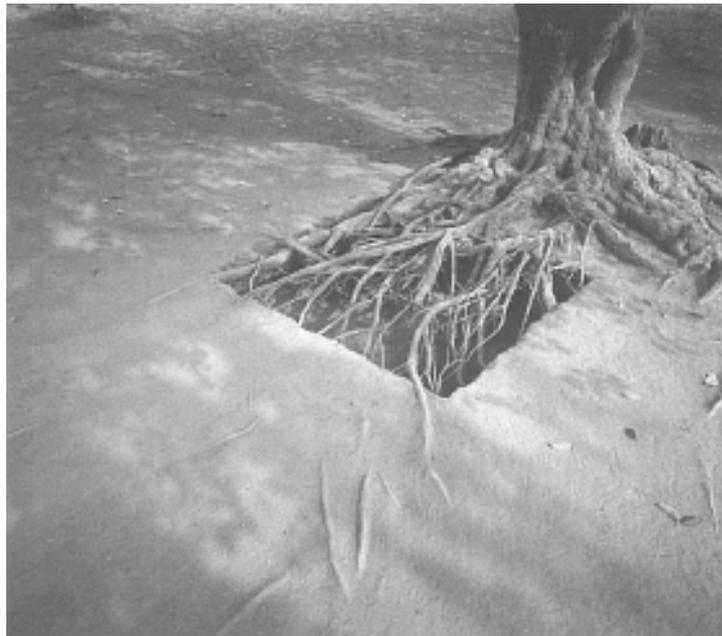


Abb. 2: *Root-Sculpture* von Nils-Udo, Mexico-City 1995.

In seinen „Root-Sculptures“ (Abb. 2) legte er Wurzelgeflechte von Bäumen frei, um das Augenmerk darauf zu lenken. Das im Bild(-errahmen) Sichtbare ist kein Zeugnis großartiger Könnerschaft, sondern vielmehr der Hinweis auf Vorhandenes, wenngleich Faszinierendes, das durch die Rahmung einen Fokus erhält und damit erst ins Blickfeld rückt (vergleichbar mit dem Blick durch die Pappröhre). Nils-Udo durchstreift die Natur auf der Suche nach „seiner“ Natur. Er sucht nach Details, Elementen im Ganzen. Er greift in das „Chaos“ der Natur ein, indem er Ordnungen schafft, die die Parallelität von Werden und Vergehen für einen Moment aufheben. Im Spiel der Farben ist das junge Blatt dem verwelkten gleichgestellt, der grüne Apfel gleichrangiges Element neben dem wurmstichigen. Kreisläufe und Zyklen schließen sich in Nils-Udos Arrangements.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nach dem Betrachten der Dias und einer kurzen Reflexion aufgefordert, durch das Umfeld des Tagungszentrums zu streifen, um in ihrem Rhythmus und mit erhöhter

Aufmerksamkeit nach „etwas“ zu suchen, das sie für kurze Zeit in eine neue Ordnung überführen und integrieren können. Sie sollen nach Parallelen suchen, Gleichzeitigkeiten, ähnlichen Formen oder Farben oder inhaltlich intendierte Ordnungsstrukturen finden bzw. schaffen.

## 5. Erkundungsgänge und künstlerisch-ästhetische Annäherungsversuche – zwei Beispiele

### 5.1 Graskugeln



Abb. 3: Graskugeln

*Es ist heiß. Mit dem „Sehrohr“ auf der Suche nach einem geeigneten Standpunkt umrunde ich das Haus und setze mich schließlich in den Schatten. Endstation: Maschendrahtzaun – ich komme also sowieso nicht weiter. Aber vielleicht genügt auch das, was vor mir liegt. Durch das „Sehrohr“ beginne ich, die Wiese genauer zu betrachten. Die Details sind plötzlich riesengroß. Grashalme, darin, fleckenhaft, gemähtes Gras. Ich überlege. Kann ich das „Sehrohr“ zweckentfremden? Warum nicht. Ich stecke das abgemähte Gras in mein „Seh-*

*rohr“, stopfe es gänzlich voll. Sehen kann ich nun nichts mehr. Aber bei dem Versuch, dennoch durch das Rohr zu sehen, nehme ich einen starken Geruch wahr – gemähtes Gras.*

*Zurück im Raum zupfe ich die Grasreste vorsichtig aus dem Rohr. Sie haben sich verändert, haben sich der Form des Rohrs angepasst. Ich ziehe mehrere kleine Grasballen heraus, sie sehen sehr verschieden aus, sind unterschiedlich lang getrocknet. Grasreste fallen wie Staub auf den Tisch. Ich muss den Atem anhalten, damit sie nicht davonfliegen. So sieht alles ganz anders aus. Plötzlich werden Details sichtbar, die ich vorher nicht wahrgenommen hatte: einzelne Grashalme, zerknickt und eingerissen, Blätter anderer Pflanzen, sogar eine Spinne bahnt sich ihren Weg über die Halme. Ich versuche eine Ordnung zu finden, das fällt mir schwer. Schließlich belasse ich sie so auf dem Tisch, wie ich sie zufällig angeordnet habe. Hinzu lege ich noch den Stock, der mir als Werkzeug diente, um das Gras in das Rohr zu stopfen.*

*Und dann geht mir durch den Kopf, was jetzt mit meiner Installation geschieht. Sie müsste liegen bleiben, damit man verfolgen kann, wie Gras allmählich zu Heu wird. Werden die Graskugeln weiter trocknen? Wieder zerfallen? Könnte daraus wieder neues Leben erwachsen? (Text einer Teilnehmerin)*

## 5.2 Stein-Fleischscheiben

Eine Teilnehmerin sammelt Steine. Es sind nicht irgendwelche Steine, sondern solche in rosig-rostiger Farbigkeit, von weißen Adern und Maserungen durchzogen. Sie behandelt die Steine mit äußerster Sorgfalt, trägt jeden einzeln auf ihren Handflächen zu einem Fensterbrett an der Außenfront des Hauses. Das Berühren der Steine scheint ihr nicht angenehm zu sein. Sie schiebt die Steine hin und her, gruppiert sie in einer Ecke und blickt immer wieder auf das halb geöffnete Fenster – und im nächsten Moment in die Sonne –, bis sie sich schließlich dazu entschließt, die Steine vom Fensterbrett zu räumen, um sie, wiederum Stück für Stück, auf einem großen Stein zu platzieren. Dort lässt sie die Steine nur zögernd zurück, um zu unserem gemeinsamen Rundgang zu kommen.

Ich konnte mir ihr zunächst eigenwilliges Agieren mit den Steinen nicht erklären, bis sie uns schließlich mitteilte, dass die Steine für sie wie Fleischscheiben seien. Und so wurden sie von ihr behandelt. Sie konnte sie nicht auf dem Fensterbrett hinterlassen, weil sie dort in der sengenden Hitze verderben würden. Der Geruch würde den Menschen im Haus sofort unangenehm in die Nase steigen. Fleisch habe kühl zu lagern, deshalb der Platz auf der schattigen Seite des Steins. Aber auch da würden sie gewiss nicht lange liegen. Und dann erzählte sie, dass sie in einer Metzgerei groß geworden ist. Der tagtägliche Umgang mit Fleisch würde sie nicht verlas-

sen, sie könne sich dem nicht entziehen, würde das Fleisch förmlich riechen, wenn sie die Stein-Fleischscheiben sehen würde. Die Worte ihres Vaters waren ihr präsent, dass Fleisch kühl zu lagern sei, damit kein Geruch entstehe.



Abb. 4: Stein-Fleischscheiben

## 6. Resümee / Auswertung

Der Workshop war nach den Aussagen der meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer ungewöhnlich. Die einführenden Texte schafften Erwartungshaltungen, Irritationen, Ratlosigkeit, aber auch Spannung, Neugierde und Lust auf eigenes Tätigsein. Der Gedanke der Zeit, der mehrfach gewendet und hinterfragt wurde, implizierte den achtsamen und bedächtigen Umgang mit dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget. Die Aufforderung zur Langsamkeit, zur „Zeitlupe“, gekoppelt mit dem eingeschränkten Sichtfeld (durch die Papprolle), ermöglichte Wahrnehmungsbewegungen, die nicht nur das Alltägliche als neu und anders erfahren ließen, sondern vor allem Prozesse der Selbstbeobachtung auslösten. Die Teilnehmenden wurden auf sich selbst zurückgeworfen und erkannten im äußeren Erfahrungsfeld gleichsam ihre eigenen Gedanken und Empfindungen. Die Gleichzeitigkeit der Wahrnehmung löste Assoziationen aus, die subjektiven Sinn stiften. Aus der Erinnerung gespeisten biografischen Fragmenten, wie aus der aktuellen Perzeption gewonnenen Eindrücken und Affekten wurde Aufmerksamkeit zuteil, sie wurden wahr-genommen, erkannt, bestaunt, aufgeschrieben oder aufgezeichnet. Man kam „zur Besinnung“. Die Entfaltung der Sinne führte zur Entfaltung von Sinn (vgl. Seitz 1996, 26).

Die Reflexionen über die Erfahrungen mit der Pappröhre ließen in den Differenzen Individualität erkennen. Unterschiedliche Vorgehensweisen wurden sichtbar, von der Konzentration auf ein Objekt bis zum unruhigen Umherschweifen auf der steten Suche nach neuen Eindrücken.

Wahrnehmung ist fragmentarisch und bruchstückhaft, Ganzheitlichkeit eine Utopie. Was fokussiert wurde bzw. was ausgeblendet blieb, lag im Ermessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Pappröhre war dabei lediglich ein „Vehikel“. Der äußere Fokus (Pappröhre) wurde im zweiten Teil des Workshops durch einen inneren Fokus ersetzt, der jetzt als Prinzip erkennbar war. Die innere Linse richtete sich auf Farben, Gerüche, Strukturen oder suchte assoziativ nach dem sichtbaren Pendant eines Gedanken, einer Erinnerung. Im ästhetischen Aufspüren wurde die Welt auf eine andere Weise erfahrbar.

Die Erfahrungen aus der Elementarübung und die Impulse der einführenden Texte und der Werke von Nils-Udo initiierten eine vertiefte Auseinandersetzung, die die bewusste Wahrnehmung in sich einschloss, aber auch darüber hinausging. Das Fokussierte wurde nun aus seinem Kontext entnommen und in einen Neugeschaffenen eingefügt. Dabei spielte nicht nur das *Was* eine Rolle, sondern vor allem das *Wie*. Das Sichtbarmachen von Zusammenhängen und Strukturen, aber auch von Fragwürdigem und Widersprüchlichem äußerte sich im Suchen und Finden von Spuren, im Anhäufen oder gezielten Ordnen von Objekten, wie im Arrangieren und Installieren von zufällig Gefundenem und mit viel Mühe Zusammengetragenen. So wurden Kiefernzapfen nach bestimmten äußeren Merkmalen sortiert, unzählige leuchtendgelbe Blüten zu einer großen Form zusammengesetzt, Kompositionen mit zufällig gefundenen Materialien (Blütenblätter und -stiele, Stöckchen, Erde u.a.) erprobt oder Blattrispen sezziert und in neue Ordnungen überführt. Der unkonventionelle Umgang mit Vorhandenem schaffte neue Optionen für das kreative Tun, wie im Beispiel mit den Heukugeln sichtbar. Aber auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, mit Befindlichkeiten und Emotionen kann durch ästhetische Prozesse evoziert werden, wie im Beispiel der Stein-Fleischscheiben deutlich wurde. Die künstlerisch-ästhetische Erfahrung ermöglicht eine produktive Bearbeitung einer Thematik mit ästhetischen Mitteln.

Sich den Wahrnehmungsprozessen hinzugeben bzw. sie auszuhalten kann Erfahrungsfelder freisetzen, intensives Erleben auslösen, aber auch Genuss ermöglichen. Sie animieren zu künstlerisch-ästhetischem Tun, machen Lust auf das Agieren mit den Dingen und bieten vielfältige Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation. Im experimentellen und spielerischen Tun, im „Sichtbarmachen“ von persönlich intendierten Inhalten und formalen Strukturen eröffnen sich kreative Potenziale, die die Imaginationsfähigkeiten und die Phantasie beflügeln, aber auch Problemlösungsvarian-

ten anbieten. Künstlerisch-ästhetische Erfahrungen sind existenziell, denn: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“.

### **Literatur**

Becker, Wolfgang (Hg.), Nils-Udo. Kunst mit Natur. Ausstellungskatalog, Köln 1999.

Hartwig, Helmut, Bild und Bilderflüsse – die alltägliche Wahrnehmung wird neu gemischt, in: Hampe, Ruth / Ritschl, Dietrich / Waser, Gottfried (Hg.), Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Bremen 1999, 17-27.

Kundera, Milan, Die Langsamkeit, Frankfurt a.M. 1998.

Merleau-Ponty, Maurice, Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966.

Nadolny, Sten, Die Entdeckung der Langsamkeit, München 1987.

Opalka, Roman, Anti-Sisyphos, Ostfildern 1994.

Opalka, Roman, Die Irreversibilität der Zeit und die Ewigkeit, in: Kunstforum International, Bd. 150, Köln 2000, 170-181.

Peters, Maria, Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther, München 1996.

Schäfer, Wolfgang, Ungleichzeitigkeit als Ideologie, in: Stäblein, Ruth (Hg.), Geduld. Die Kunst des Wartens, Brühl-Moos 1994, 29.

Seitz, Hanne, Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis. Grundlegung einer Bewegungsästhetik, Essen 1996.

Selle, Gert, Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Hamburg 1988.

Elke Hirsch

## **Bewegung und Tanz – Nahrung für Leib und Seele**

Tanz und Bewegung sind Ausdrucksweisen des Menschen, die in schulischen und anderen Gruppen möglich sind. Elke Hirsch, Pädagogin und Referentin für Sonderschulen beim Evangelischen Stadtkirchenverband Köln und ausgebildet im meditativen Tanz, lädt durch einfache Beispiele zur Nachahmung ein.

So notwendig wie das tägliche Brot für unser Leben ist, so wichtig ist Nahrung auch für unsere Seele. Wir brauchen beides: Nahrung für Leib *und* Seele. Bewegung und Tanz sind eine solche Nahrungsquelle. Schon in alten Reigentänzen, die bis heute lebendig geblieben sind, sowie in vielen neuen einfachen Kreistänzen haben Freude und Trauer, Verzweiflung und Hoffnung, Bedrückung und Befreiung ihren Bewegungsausdruck gefunden.

Beim Tanzen kommen Leib und Seele zum Schwingen – aus dieser Nahrungsquelle lassen sich Kraft und Stärke schöpfen.

Wer Tänze lernen möchte, um sie wieder anderen beizubringen, für den/ die ist die Methode, sie nach einer schriftlichen Anleitung zu lernen, die denkbar ungünstigste. Auch eine noch so genaue Beschreibung lässt oft unterschiedliche Interpretationen zu. Von Vorteil ist deshalb die Teilnahme an einem Workshop, da hier die Teilnehmenden unter fachlicher Anleitung die Tänze gemeinsam mit anderen tanzend lernen und methodische Hilfen erhalten.

Wer gern selber tanzt und/oder ein paar Anregungen in Schule/Gemeinde ausprobieren möchte, sei besonders zum Weiterlesen und Ausprobieren ermutigt, denn bei den folgenden Tanzvorschlägen sind Veränderungen und eigene Gestaltungsideen erwünscht.

### **Das ist wichtig, bevor ich anfangen kann**

- ein großer Raum, in dem alle Teilnehmenden im Kreis stehen können (*notfalls muss Mobiliar zur Seite geräumt werden*).
- eine gute Musikanlage

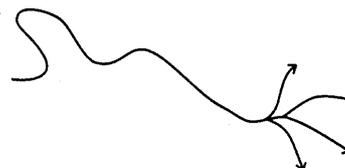
*(die Musik eines Tanzes am besten mehrmals hintereinander auf eine Kassette überspielen, das spart langes Suchen).*

- eine vorbereitete Mitte  
*(Kerze, Blumen, farbige Tücher, Fotos, Bilder o.ä., auch thematisch gestaltet).*
- die eigene Sicherheit bei der bevorstehenden Anleitung  
*(mit der Anleitung in der Hand lässt sich schlecht tanzen!).*

### Ideen für den Anfang

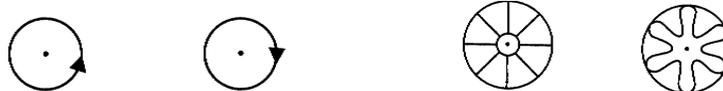
Schon vor dem Raum wird mit Kreppklebeband ein Weg auf den Boden geklebt, der in den Raum führt. Dort zweigen mehrere kurze Wege von diesem ab. Die Schüler/innen werden aufgefordert, einzeln nacheinander auf dem vorgegebenen Weg in den Raum zu kommen.

- Sie gehen verschiedene Wege allein durch den Raum und kommen auf Zuruf zum Kreis zusammen.
- Sie probieren dabei auf Zuruf verschiedene Gangarten aus  
*(vorsichtig – mutig – eilig – gehetzt ...).*
- Sie spiegeln dabei auf Zuruf in der Körperhaltung Gefühle  
*(ängstlich – fröhlich – einsam – aufgeregt ...).*
- Musik wird angestellt. Alle schließen sich der Leiterin/dem Leiter an, die/der die Schlange auf verschiedenen Wegen durch den Raum führt. Der Weg endet im Kreis.



### Einfache Tanzwege zu Liedern und Kanons

Ein einfacher Tanz entsteht, wenn alle im Kreis nach rechts gehen (Tanzrichtung, *TR*) – nach links gehen (Gegentanzrichtung, *GTR*) – zur Mitte gehen – zurück gehen.



Eine Drehung um die rechte und/oder linke Schulter, wechselseitige Gewichtsverlagerung über die eigene Mitte hinaus seitwärts oder vor- und rückwärts (Wiegeschritte) sind weitere Differenzierungen, die später hinzu kommen können.



### Beispiele<sup>1</sup>

#### Vom Aufgang der Sonne

Text: Nach Psalm 113, 3, Evangelisches Kirchengesangbuch Nr. 456

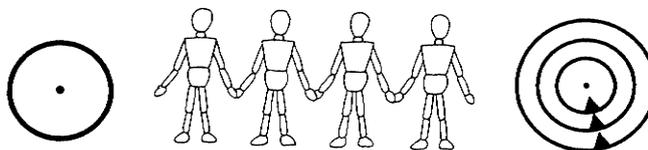
Kanon: Paul Ernst Ruppel © Möseler Verlag, Wolfenbüttel

Tanz: Elke Hirsch © Patmos Verlag, Düsseldorf

Text: Vom Aufgang der Sonne bis zu ihrem Untergang sei gelobet der Name des Herrn, sei gelobet der Name des Herrn.

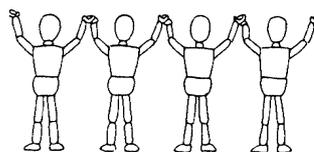
Textvariante: Vom Aufgang der Sonne bis zu ihrem Untergang sei gelobet der Schöpfer der Welt.

Aufstellung: Alle stehen in *einem Kreis* mit dem Gesicht zur Mitte oder in *zwei bis vier konzentrischen Kreisen*. Die Hände sind in V-Haltung durchgefasst.



*Vom Aufgang der Sonne*

Langsam die Arme nach oben führen.



*bis zu ihrem Untergang*

Langsam die Arme wieder senken.

<sup>1</sup> Alle Tanzbeispiele sind entnommen aus: Hirsch 1999. Hier und in der angegebenen Literatur sind viele Tanzvorschläge, Musikbeispiele und methodische Anregungen für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Schule und Gemeinde zu finden.

*sei gelobet der Name  
des Herrn,*

Mit zwei Schritten in TR gehen.  
Zur Mitte gewendet  
nach rechts-seit und  
links-seit wiegen.

*sei gelobet der Name  
des Herrn.*

wie vorher

### Ein neuer Tag ist da

Text: Reinhard Bäcker

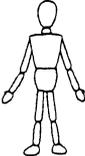
Musik: Detlev Jöcker; aus: Buch, CD und MC „Viele kleine Leute“  
© Menschenkinder Verlag, 48157 Münster

Tanz: Elke Hirsch ©Patmos Verlag, Düsseldorf



1. Ein neu- er Tag ist da. Wir wün- schen 'Gu- ten  
Mor- gen' Herr, sei uns heu- te nah. Bei  
dir sind wir ge- bor- gen. Herr, / bor- gen.

2. Ein neuer Tag ist da. Wir wollen froh beginnen.  
Herr, gib uns deine Kraft, so kann der Tag gelingen.
3. Ein neuer Tag ist da. Wir stehen auf und gehen.  
Herr, zeige uns den Weg und lass dein Licht uns sehen.
4. Ein neuer Tag ist da. Wir reichen uns die Hände.  
Herr, segne unser Tun, das Böse von uns wende.
5. Ein neuer Tag ist da. Wir beten in der Stille,  
dass in der ganzen Welt geschehen mag dein Wille.
6. Ein neuer Tag ist da, ein neuer Tag zum Leben.  
Aus deiner Ewigkeit hast du ihn uns gegeben.

Aufstellung:	Einzel im Kreis mit dem Gesicht zur Mitte. Oder z.B. in der Kirche in Reihen. Offene Gebärde.	
<i>Ein neuer Tag ist da.</i>	Die Arme vor dem Körper nach oben führen, zur Seite öffnen und wieder senken. <i>Die Sonne aufgehen lassen.</i>	
<i>Wir sagen "Guten</i>	1 Schritt nach rechts, den linken Fuß beistellen und dabei die rechte Hand nach oben geöffnet zur Seite strecken.	
<i>Morgen".</i>	1 Schritt nach links, den rechten Fuß beistellen und dabei mit der linken Hand die rechte der Nachbarin fassen <i>Einander begrüßen.</i>	
<i>Gott, sei uns heute nah.</i>	Zum Kreis durchgefasst gemeinsam 4 Schritte zur Mitte gehen (oder in Reihen stehenbleiben), dabei die Arme anwinkeln. <i>Gottes Nähe in der Gemeinschaft nachspüren.</i>	
<i>Bei dir sind wir geborgen.</i>	Gemeinsam 4 Schritte zurück gehen, dabei die Arme senken.	
<i>Gott, sei uns heute nah, bei dir sind wir geborgen.</i>	Schrittfolge wiederholen.	

## Gottes Liebe ist so wunderbar

Text: Mündlich überliefert

Musik: Spiritual

Tanz: Elke Hirsch © Patmos Verlag, Düsseldorf



1. Got-tes Lie-be ist so wun-der-bar, Got-tes Lie-be  
 2. Got-tes Treu-e ist so wun-der-bar, Got-tes Treu-e  
 3. Got-tes Gna-de ist so wun-der-bar, Got-tes Gna-de



ist so wun-der-bar, Got-tes Lie-be ist so wun-der-bar,  
 ist so wun-der-bar, Got-tes Treu-e ist so wun-der-bar,  
 ist so wun-der-bar, Got-tes Gna-de ist so wun-der-bar,



so wun-der-bar groß:  
 so wun-der-bar groß: So groß,  
 so wun-der-bar groß:



kann nicht grös-ser sein, so tief, kann nicht tie-fer sein,



so weit, kann nicht wei-ter sein, so wun-der-bar groß.

Aufstellung: Geschlossener Kreis mit dem Gesicht zur Mitte.  
V-Haltung.

*Gottes Liebe ist so wunderbar,* 4 Schritte in TR gehen. Rechter Fuß beginnt. Mit dem letzten Schritt zur Mitte wenden.

*Gottes Liebe ist so wunderbar,* 4 Schritte zur Mitte gehen. Arme in Reigenfassung nehmen.

*Gottes Liebe ist so wunderbar,* 4 Schritte zurück gehen. Arme senken.

*so wunderbar groß:*

*Einzel*n am Platz.

Die Arme vor dem Körper weit nach oben strecken und zur Seite hin öffnen. In dieser Haltung zum Kreis durchfassen.

*So groß, kann nicht größer sein,*

Gemeinsam 2 Schritte zur Mitte gehen.

Die Arme bleiben gestreckt.

Wiegen *re-seit – li-seit*.

*So tief, kann nicht tiefer sein,*

Einzel *n* 2 *kleine Schritte* zurück.

Dabei die Arme vor der Brust kreuzen.

Wiegen *re-seit – li-seit*.

*So weit, kann nicht weiter sein,*

2 *kleine Schritte* zurück.

Beide Arme zur Seite öffnen.

Wiegen *re-seit – li-seit*.

*so wunderbar groß.*

Einzel *n* am Platz. Die Arme von der Seite nach oben führen und vor dem Körper wieder senken.

Zum Kreis durchfassen.

Mit der Bewegungsfolge von vorn beginnen.

## Mirjam – Lied und Tanz

Text und Musik: Claudia Mitscha-Eibl © bei der Autorin  
Tanz: Elke Hirsch © Patmos Verlag, Düsseldorf



1. Im Lan-de der Knechtschaft, da leb-ten sie
2. Die Nar-ben der Knechtschaft an Schul-tern und
3. Die Ban-de der Knechtschaft, die falln lang-sam



lang, in frem-de Ge-fil-de ver-bannt, —  
Knie-n, die Bli-cke ver-hal-ten und scheu —  
ab, die Schrit-te ver-ler-nen den Trott. —



ver-ges-sen die Frei-heit, ver-stummt ihr Ge-  
die Rü-cken ge-beugt noch, so ziehn sie da-  
Ent-wach-sen den Ker-ten, ent-stie-gen dem



sang und die Hoff-nung ver-gra-ben im Sand. —  
hin, und die Frei-heit ist dro-hend und neu. —  
Grab: Das — Le-ben be-sieg-te den Tod. —



Nur heim-lich im Her-zen da heg-ten sie  
Es lockt die Ver-su-chung zu-rück zu —  
Ihr Weg ist noch weit, doch sie ha-ben die



bang den Traum vom ge-lob-ten — Land. Doch:  
fliehn in die Si-cher-heit der Skla-ve-rei. Doch:  
Kraft, denn in ih-ren Her-zen ist Gott, denn:

*Refrain*

Es B Cm  
 Mir - jam, Mir - jam schlug auf die Pau - ke und  
 Frau - en tanz - ten, tanz - ten die Män - ner, und

Es B G  
 Mir - jam tanz - te vor ih - nen her.  
 Wei - len, Wol - ken, al - les tanzt mit.

Cm G Cm  
 Al - le, al - le fin - gen zu tan - zen an,  
 Mir - jam, Mir - jam hob ih - re Stim - me, sie

G G  
 tan - zend zo - gen sie durchs Meer.  
 sang für Gott, sie sang ihr Lied.

Cm Fm  
 La la la la la lei la la la lei la la la

Cm G7 Cm G  
 lei lei la la la lei la la la la la la

Cm Cm Hei hei  
 la la la la la la la la lei la la la

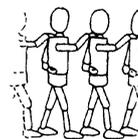
Fm Cm G7  
 hei hei lei la la la la  
 lei la la la la lei lei la la la la

Cm G Cm  
 lei la la la lei la la la  
 lei la la la la la la la la

© Claudia Mitscha-Eibl, Chimanigasse 1, A-2100 Korneuburg, Österreich. Das Lied ist erhältlich auf DC/MC „Und Mirjam schlug auf die Pauke“. Anfragen und Bestellungen an obige Adresse oder via Internet: <http://www.beginn.at/claudia>

Aufstellung:

Geschlossener Kreis mit dem Gesicht in TR.  
Die rechte Hand ruht auf der linken Schulter der vorderen Tänzerin, die linke Hand liegt auf dem Rücken in Höhe des Kreuzbeines.



Zu den Strophen:

Im Pilgerschritt:  
2 Schritte in TR *re-li*, 1 Wiegeschritt am Ende der Strophen zur Mitte wenden, V-Haltung.

*Doch Mirjam, Mirjam schlug auf die Pauke und Mirjam tanzte vor ihnen her.*

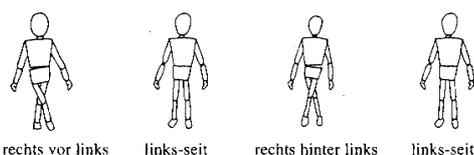
Stampfen *re-li-re-li-re-li*  
(*lang-lang-kurz-kurz-kurz-lang*).  
Wiederholen.

*Alle, alle fingen zu tanzen an, tanzend zogen sie durchs Meer.*

Den rechten Fuß schräg nach links vor dem linken Fuß aufsetzen.  
Mit dem linken Fuß einen Schritt nach links zur Seite, der rechte Fuß kreuzt wieder vor dem linken usw.  
Bei „Meer“ den rechten Fuß beistellen.

*Frauen tanzten, tanzten die Männer und Wellen, Wolken,*

8 Mayimschritte nach rechts:  
*Li* vor rechts, *re-seit* – *li* hinter rechtes, *re-seit*



*alles tanzt mit. Mirjam, Mirjam hob ihre Stimme und sang für Gott, sie sang ihr Lied.*

(*im Rhythmus lang-kurz-lang-kurz*)

*La, la la la la lei ...* Der Kreis wiegt *re-seit li-seit*.  
Einzelne drehen in die Kreismitte ein und bewegen sich frei im Raum.

Oder: Alle mit 4 Dreierschritten zur Mitte, dabei die Arme nach oben führen, mit 4 Dreierschritten wieder zurück, Arme senken. Wiederholen, danach mit Pilgerschritt von vorn. Da der Kreis am Ende sehr weit ist, gehen alle bei den ersten Takten einzeln im Pilgerschritt auf die Mitte zu, bis die Hände auf die Schultern gelegt werden können.

#### Komm mit zur Quelle

Musik: Keltisch, auf: Celtic Tradition, MM G 64002 und MC Espe  
Tänze von Anastasia.

© Rudolf Schmid, Dinkelstr. 19, Stetten i.R.

Tanz: Elke Hirsch © Patmos Verlag, Düsseldorf

Takt: 6/8                      Vorspiel: 2 Takte

Aufstellung:                      Geschlossener Kreis, Gesicht zur Mitte,  
V-Haltung.

Schrittfolge:                      Teil A  
Takt 1 – 4                      Viermal *re-seit – li-seit* wiegen.  
Takt 5 – 8                      8 Schritte in TR gehen.  
Takt 9 – 16                      Schrittfolge von Takt 1 – 8 wiederholen.

Takt 1 – 2                      Teil B  
Arme in Reigenfassung.  
Mit 4 Schritten zur Mitte, dabei bei jedem Schritt die Arme mit einer kleinen kreisenden Bewegung zum Körper hin mitführen.

Takt 3 – 4                      Mit einem Schritt *re* zur Mitte, tief beugen.  
Hände zur Schale formen und *aus der Mitte Wasser schöpfen* und damit 3 Schritte *li-re-li* zurück gehen.

Takt 5 – 8                      Einzeln je einen Wiegeschritt:  
1. in TR gewendet,  
2. nach außen gewendet,  
3. in GTR gewendet,  
4. zur Mitte gewendet,

beim Vorwiegen Arme strecken, *Schale  
reichen,*  
beim Rückwiegen Arme beugen, *Schale  
zurück nehmen,*  
beim letzten Wiegeschritt *mir selbst etwas vom  
Wasser übergießen*  
und wieder zum Kreis durchfassen.

## Literatur

Hirsch, Elke, „So, wie ich bin, komme ich zu dir und lobe deinen Namen im Tanz!“ Meditative Tänze für Religions- und Konfirmandenunterricht sowie für die integrative Gemeindegemeinschaft, in: Adam, Gottfried / Kollmann, Roland / Pithan, Annabelle (Hg.), Normal ist, verschieden zu sein. Das Menschenbild in seiner Bedeutung für religionspädagogisches und sonderpädagogisches Handeln. Dokumentationsband des Vierten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1994, 129-143.

Hirsch, Elke, Schließt euch zusammen – und tanzt. Tanzen im Religionsunterricht und Schulgottesdienst, in: forum religion o.Jg. (1995), H.4, 16-31.

Hirsch, Elke, Kommt, singt und tanzt. Materialien für Schule und Gemeinde. Mit eingelegerter CD, 2. Aufl. Düsseldorf 1999.

Mit der Bibel tanzen ... Anregungen und Beispiele für die Grundschule. In: ru - Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 30 (2000), H.2, 52-54.

Macht, Siegfried, Kinder tanzen ihre Lieder, Paderborn 1991.

Macht, Siegfried, Gottes Geist bewegt die Erde. Lieder, die uns in Bewegung setzen, Paderborn 1994.

Macht, Siegfried, In die Freiheit tanzen. Liedtänze für Schule, Freizeit und Gemeinde, Paderborn 1997.

Ott, Marlis, Bewege Botschaft. Liedtänze zum Tages-, Jahres- und Lebenskreis, Zürich 1996.

Rheinischer Verband für Kindergottesdienst, Von Sonne bis Frosch. Kreistänze für eine bewegte Kirche mit Kindern. (Bezug über: Graf-Recke-Straße 209, 40237 Düsseldorf).

Gabriele Küppers

## **„Jeux Dramatiques“ für Menschen mit und ohne Behinderung**

Die Kursleiterin Gabriele Küppers gibt eine Einführung in die Technik und Methodik der „Jeux Dramatiques“. Dabei handelt es sich um eine ganzheitliche und lebendige Weise der Ausdrucksgestaltung und der Erfahrungsverarbeitung.

### **1. Was heißt „Jeux Dramatiques“?**

Der Mensch lebt nicht vom Brot allein ... auch das Spielen ist lebenswichtig! Spielen ist ein elementares Bedürfnis des Menschen. Bei den Kindern wird das besonders deutlich. Sie bewältigen ihren Alltag, indem sie ihn im Spiel be- und verarbeiten. Ein Kind, das ausreichend spielen darf, hat die größte Chance, seelisch gesund zu bleiben oder zu werden. Und wahrscheinlich verhält es sich bei Erwachsenen nicht anders.

Ausdrucksspiel aus dem Erleben (= Jeux Dramatiques) ist eine einfache Form des Theaterspiels. Es eignet sich für fast alle Altersstufen, also sowohl für Kinder, als auch für Erwachsene, wie auch für beide miteinander und ebenso für Menschen mit und ohne Behinderungen.

Ursprünglich für Kinder wurden die „Jeux Dramatiques“ vor über 50 Jahren von dem französischen Pädagogen Leon Chancerel entwickelt. Er sagte u.a.: „Die Jeux Dramatiques sind (...) Spiele, welche die Möglichkeit in sich schließen, durch Bewegung und Gebärde persönliche Gefühle und Beobachtungen auszudrücken.“

Die Schweizerin Heidi Frei, eine Scheiblauser Schülerin, entwickelte die Jeux weiter und ließ sich dabei besonders von den Prinzipien des russischen Theaterpädagogen Konstantin S. Stanislavskij („spielt Theater ohne Theater zu spielen“) beeinflussen. Durch sie wurden die Jeux im deutschsprachigen Raum (hier jetzt auch „Ausdrucksspiel aus dem Erleben“ genannt) verbreitet und fanden Eingang in die Pädagogik. In neuerer Zeit erhielt das Ausdrucksspiel weitere Anregungen durch das „Therapeutische Theater“ von Hilarion Petzold.

Das praktische Ziel ist das Spielen eines Textes oder das Spiel zu einem Thema in der Gruppe oder Klasse – und nicht für von außen kommende Zuschauer. Die unterschiedlichsten Texte bieten sich hier an: z.B. Märchen, selbstverfasste und biblische Geschichten, auch literarische Texte, wie Gedichte und Kurzgeschichten.

## **2. Besonderheiten der Methode**

Es wird nichts vorher eingeübt, sondern die SpielerInnen spielen spontan, nachdem sie sich frei eine Rolle gewählt haben. Zum Verkleiden stehen bunte Tücher, Hüte, Bänder etc. zur Verfügung. Diese Dinge helfen, sich in die gewählte Rolle hineinzusetzen. Auswendiglernen und Sprechen eines Textes entfällt, da der Text von der Spielleiterin während des Spiels begleitend gelesen bzw. erzählt wird. Dadurch, dass die SpielerInnen sich nicht auf den Text konzentrieren müssen, bleibt Freiraum für die Fantasie, das intensive Erleben und die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten der Einzelnen.

Im Spiel gibt es kein „Richtig oder Falsch“! Jede/r spielt so, wie er/sie sich in der Rolle fühlt.

Ein Gruppengespräch, in dem sich jede/r zu seinen/ihren Erlebnissen äußert, beendet die jeweilige Spieleinheit.

- Eine annehmende Atmosphäre und einige wenige klare Spielregeln (vgl. Kap. 6) ermöglichen diese Form des Spiels. Dabei sind soziales Verhalten und Konzentrationsfähigkeit unerlässlich und werden bei Kindern somit stark gefördert.
- Gleichzeitig bietet das Ausdrucksspiel die Möglichkeit, innere Spannungen im Spiel abzubauen. Wie die Erfahrung zeigt, hat das Ausdrucksspiel häufig eine therapeutische Wirkung, was besonders eindrücklich bei verhaltensauffälligen Kindern zu beobachten ist.

## **3. Äußere Bedingungen**

Der Raum ist folgendermaßen vorbereitet: In einer Ecke liegen ca. 30 einfarbige, bunte, unterschiedlich große Tücher aus verschiedenen Materialien locker auf einem großen Tuch. Sie sind abgedeckt. An einer Seite steht ein Tisch, bedeckt mit diversen Hüten, Schmuck, Gürteln etc. Er soll später als „Marktstand“ dienen. Ein Spiegel ist im Raum aufgehängt. Ein Kassettenrecorder mit eingelegter CD (z.B. „Stille Momente“ von David Plüss) steht bereit.

#### 4. Der Ablauf

Vertrautwerden mit dem Raum und Einstimmung auf das Kommende durch Anregung der Fantasie und aller Sinne.

Die Spielleiterin erzählt:

*„Wir geben durch den Raum – in jede Ecke, schnell und schneller – langsam, ganz langsam, schlendern – jede/r in seinem/ihrem Rhythmus – auf verschiedene Arten: hüpfend, auf Zehen... jede/r auf seine/ihre Weise... dabei niemanden angucken – ganz für mich geben... dann umschauen, Umgebung wahrnehmen – Vorbeikommende mit den Augen begrüßen – anlächeln, strahlen – schlechte Laune bekommen, grimmig gucken, andere finster ansehen, umschalten... jede/n freundlich anlächeln... schneller werden – zu zweit zusammen gehen – trennen – zu dritt – auseinander – jeder/jedem, der/dem ich begegne, die Hand geben.*

*Wir bleiben stehen und schließen die Augen.*

*Wir hören unseren Atem und ich spüre, dass ich mich bewegt habe... Ich denke an meine Füße und spüre in sie hinein... Ich spüre die Wiese unter meinen Fußsohlen, die Feuchtigkeit der betauten Grashalme, ich fühle die warmen Sonnenstrahlen, ich höre das Zwitschern der Vögel... Ich öffne die Augen und sehe die bunten Blumen um mich herum auf der Wiese, ich rieche ihren Duft, Ich gehe auf eine Wanderschaft, gehe über Berg und Tal, über verschiedene Böden (Feldweg, Asphalt, Waldboden ...). Die Sonne scheint, es ist heiß, ich sehe ein wunderschönes Schloss, komme in den Wald (angenehm kühl) gerate immer tiefer hinein – unheimlich, ich höre es rascheln, knacken... Entdecke endlich eine helle Lichtung! Wir lassen uns auf der Lichtung nieder, ruhen uns aus, schließen die Augen...“*

Die Teilnehmenden bewegen sich gemäß meiner Anweisungen im Raum. Zum Schluss lagern sie sich so, dass in der Mitte etwas Platz bleibt.

Vertrautwerden mit dem Material

Ich ziehe den Tücherhaufen in die Mitte der „Lichtung“ zwischen die mit geschlossenen Augen liegenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dann führe ich jeden Teilnehmenden behutsam (Augen bleiben zu!) zum Tücherhaufen: *„Tastet euch zur Mitte und fühlt, was da ist. Es ist nichts Unangenehmes!“* Ich schalte eine ruhige Musik ein und lasse einen Gong ertönen – damit beginnt und endet jedes Spiel! Die Teilnehmenden tasten sich an die Tücher heran, begreifen, erforschen sie.

*„Sucht euch euer Lieblingstuch, lasst euch viel Zeit dabei! Wie groß ist mein Tuch? Kann ich mich darin einhüllen oder was kann ich damit machen? Ist es meiner Haut, meiner Nase angenehm? Ich stelle mir vor, welche Farbe es hat*

*... Und wenn die Augen es gar nicht mehr aushalten, öffne ich sie und betrachte mein Tuch! Wie geht es mir jetzt damit? Sollte mir die Farbe des Tuches absolut nicht zusagen, kann ich mein Tuch umtauschen! – Tücher verwandeln mich! Was macht das Tuch mit mir? Macht es etwas aus mir? Oder komme ich mit dem Tuch in Bewegung? – Tücher verwandeln uns...“*

Die Teilnehmenden suchen sich mit viel Ruhe ein Tuch aus, kommen dann mit den Tüchern in Bewegung. Wenn ich sehe, dass jede/r mit seinem/ihrem Tuch vertraut geworden ist, beende ich mittels des Gongs das Spiel. Anschließend setzen wir uns wieder rund um den Tücherhaufen.

Gesprächsrunde: *„Wie ist es mir beim Suchen meines Tuchs ergangen, was habe ich erlebt?“*

Wir tauchen ein in die Welt der Märchen ... Einstieg in erstes Spielen zu erzähltem Text

Die Spielleiterin: *„Fast alle von uns bevorzugen ein bestimmtes Märchen oder eine besondere Märchenfigur: Nehmt jetzt diese Tücher und verkleidet euch in eine Märchenfigur, die ihr entweder schon immer gemocht habt oder in eine, die euch im Moment spontan einfällt! Überlegt euch: Wie sieht diese Figur in meiner Fantasie aus? Und lasst euch ganz viel Zeit dabei!“*

Technische Anweisungen: *„Ihr könnt dazu alle Tücher benutzen und was ihr sonst noch im Raum findet. Ihr könnt bei mir an meinem Marktstand Hüte, Schmuck und alle möglichen Utensilien kaufen – allerdings ohne Worte. Bei den ‚Jeux‘ braucht man nicht sprechen!“*

Die Teilnehmenden verkleiden sich und „kaufen“ bei mir, der „Marktfrau“, einige der noch erforderlichen Requisiten für ihr „Kostüm“.

(Technischer Hinweis: Anschließend gehe ich zu jeder Märchenfigur und lasse mir leise sagen, was er/sie geworden ist und was ihnen bei der gewählten Rolle besonders wichtig ist.)

Vorstellung der Märchengestalten

Die Spieler und Spielerinnen sitzen im Kreis. Ich stehe in der Runde und schlage pantomimisch die erste Seite eines Buches auf: *„Hier in der Mitte liegt jetzt ein riesiges Märchenbuch, das wir Seite für Seite aufschlagen werden, und wir sind gespannt, welche Märchen darin aufgeschrieben sind.“*

(Technischer Hinweis: Mit jeder imaginären Seite, die ich aufschlage, wird eine Märchengestalt, die in der Runde sitzt, lebendig und kommt in den Kreis. Ich erzähle ein wenig vom Inhalt des betreffenden Märchens und von der Figur, die da aus dem Märchenbuch steigt. – Während ich das tue, bewegt sich der „Prinz aus Dornröschen“ oder das „Rotkäppchen“ schon fast automatisch in charakteristischer Weise und ich beschreibe, was

ich jetzt im Moment an dieser Figur wahrnehme, was sie gerade tut, wo sie sich befindet und wie sie sich anscheinend fühlt etc. ... Ich beschreibe also einfach, „was ich sehe“. Dadurch bestätige und verstärke ich das Spiel der Akteurin, des Akteurs.

So hole ich nacheinander alle Gestalten in den Kreis und stelle sie vor. Ist die Vorstellung jeweils beendet, setzt sich die Figur wieder auf ihren Platz und eine neue Seite „unseres Buches“ wird aufgeschlagen.

Um einen eindeutigen Anfang und ein klares Ende zu haben, beginnt und endet jedes Spiel grundsätzlich mit einem Klangzeichen, z.B. einem Gong!

Gesprächsrunde: *„Ich habe eine Märchenfigur gespielt, wie ist es mir dabei ergangen?“*

In der Schlussrunde wurde u.a. die Frage gestellt, wie es denn nun weiterginge, wenn wir weitermachen könnten. Meine Antwort möchte ich hier anfügen.

#### Mögliche Fortführung

Vorspiel zu einem bestimmten Märchen: z.B. eine typische Märchenlandschaft mit Hilfe von Tüchern, evtl. auch Stühlen und Tischen bauen, die in dem anschließend zu spielenden Märchen vorkommt. Hierzu würde die Gruppe geteilt. Die eine Hälfte schließt die Augen und lässt mit sich geschehen, und die andere Hälfte gestaltet den Raum und verkleidet die passive Gruppe. Wenn die aktive Gruppe fertig ist, öffnen die Passiven die Augen und sehen, in welchem Märchen sie gelandet sind.

Dann wird das Märchen vorgelesen. Anschließend folgt die Rollenwahl. Es werden in der Runde die Rollen zusammengetragen, die in dem Märchen vorkommen. Dann sagt jede/r spontan, welche Rolle er/sie jetzt gern spielen möchte. Hier können auch Rollen wie Wald, Blume, Stein gewählt werden, ebenso Eigenschaften, wie Eitelkeit oder Hochmut.

Anschließend wird überlegt: Ist die Geschichte mit den gerade gewählten Rollen so spielbar oder nicht? Manche Rollen können ohne Probleme weggelassen werden, andere nicht. Fehlt eine unverzichtbare Rolle, wird gemeinsam überlegt, wie das Problem zu lösen ist.– Bei doppelt besetzten Rollen sprechen sich die zuständigen Personen ab, wie sie damit umgehen wollen (Beispiel: Rotkäppchen kann zum Zwilling werden u.ä.).

Anschließend verkleiden die Teilnehmenden sich zuerst selbst, und dann werden die Spielplätze mit den restlichen Tüchern gestaltet: z.B. das Schloss, der Wald usw.

Spiel: Während des Spieles liest die Spielleiterin begleitend den Text des Märchens und die Spieler und Spielerinnen spielen dazu ohne Worte.

Schlussrunde : „Was habe ich erlebt?“

## 5. Anmerkung zum begleitenden Erzählen und zum Spielen ohne Sprechen

Durch das begleitende Erzählen wird erreicht, dass niemand während des laufenden Spiels sich darauf konzentrieren muss, welche Szene als nächstes „dran“ ist und welchen Text er/sie gegebenenfalls zu sprechen hat. Dies bewirkt, dass jeder Spieler/ jede Spielerin sich ganz auf sein / ihr eigenes Erleben einlassen und – ohne den „Denkapparat“ einschalten zu müssen – den eigenen Gefühlen und Erlebnissen in der gewählten Rolle nachspüren kann. Denn das ist ein entscheidendes Ziel der Ausdrucksspiele.

Beim Lesen wird nicht sklavisch am Text des Märchens festgehalten, sondern es handelt sich hier um ein „Führen und Folgen“: Die Spielleiterin folgt über weite Strecken den Handlungen der SpielerInnen und achtet gleichzeitig auf die Fortführung der Geschichte, d.h. z.B. konkret, wenn „Rotkäppchen“ mehr tut, als im Märchen vorgegeben ist, folgt ihr die Spielleiterin. Sie geht zeitweise vom Text ab und erzählt zusätzlich, was gerade geschieht. Oder sie kürzt den Text, wenn sich ergibt, dass „Rotkäppchen“ schneller ist als der Text. Immer wieder führt die Spielleiterin aber auch wieder zum Text zurück, und sorgt dafür, dass der rote Faden der Geschichte nicht verloren geht.

Dies hat zur Folge, dass die SpielerInnen sich einerseits im Spiel, in ihrer Rolle und wie sie sie spielen, bestärkt fühlen und andererseits jede/r weiß, was läuft.

## 6. Die Spielregeln in den Jeux-Dramatiques

### 6.1 Die allgemeinen Spielregeln

- *Jede/r kann sich Zeit lassen, mit seiner/ihrer momentanen Stimmung in Kontakt zu kommen.*
- *Jede/r kann sich seine/ihre Rolle selbst aussuchen.*
- *Jede/r spielt vor allem für sich selbst.*
- *Jede/r spielt so, wie er/sie sich fühlt.*
- *Jede/r respektiert den Freiraum seiner/ihrer Mitspieler/innen.*
- *Jede/r kann Zuschauer/in sein, wenn er/sie aus irgendwelchen Gründen nicht mitspielen will.*

### 6.2 Die Spielregeln für Kinder

*im Ich-Bereich*

- *Du spielst für dich selber und nicht für Zuschauer wie im Theater.*
- *Du bestimmst, was und wie du etwas spielen willst.*
- *Du spielst so, wie du dich fühlst.*

*im Sozial-Bereich*

- Du gibst deinen Mitspielern keine Anweisungen.*
  - Du verbesserst die anderen nicht und lachst nicht über sie.*
  - Du achtest darauf, dass du keinem Kind weh tust.*
- (Das „Zauberwort“: STOP)*

### 6.3 Die Regeln für die Spielleiterin

- Eine angstfreie Atmosphäre schaffen.*
- Immer einen Ort angeben, auf den sich die zurückziehen können, die einmal nicht mitspielen wollen.*
- Rollen nicht bestimmen, sondern selbst finden lassen.*
- Mehrfachwünsche beachten und – wenn möglich – berücksichtigen.*
- Gemeinsam Ideen zur Konfliktlösung sammeln und entscheiden.*
- Den Spielern und Spielerinnen genügend Zeit geben.*
- Ideen der Spieler/innen aufnehmen.*

## **Literatur**

Ausdrucksspiel aus dem Erleben I. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques, Bern 1984.

Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern II. Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Aufbaustrukturen, Arbeitsblätter, Spielideen, Bern 1990.

Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... Jeux Dramatiques für sozial- und heilpädagogische Berufe, Freiburg 1999.

[www.jeux.de](http://www.jeux.de)

Günther Heinz

## **Freiarbeit im Religionsunterricht mit lernbehinderten Kindern**

Ein Erfahrungsbericht

Freiarbeit gehört zum didaktischen Repertoire auch für den Religionsunterricht mit Lernbehinderten. Sie hat den Vorteil, Schülerinnen und Schüler als Subjekte ernst zu nehmen und ihnen individuelle oder gruppenspezifische Lernfortschritte zu ermöglichen. Der Verfasser dieses Beitrages dokumentiert eigene Erfahrungen mit Freiarbeit an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

### **1. Vorbemerkungen**

In den letzten 20 Jahren hat sich in den Schulen, vor allem in den Grundschulen, die Erkenntnis durchgesetzt, dass gleichzeitiges Voranschreiten in den Lernstoffen den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lern tempi nicht gerecht wird. So haben sich mehr und mehr Formen des offenen Unterrichts in den Schulen etabliert. Außer der Erkenntnis, dass Schülerzentrierung eine weitgehende Öffnung der Lernsituationen und -angebote bedingt, finden sich Wurzeln dieser Bestrebungen in den unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätzen des letzten Jahrhunderts. Dabei ging es zunächst um die Fächer des Sachkundebereichs, in denen Unterrichtssituationen so angelegt wurden, dass die Kinder forschend-entwickelnd in der Selbsttätigkeit kleiner Gruppen ihre Umwelt zu erfahren lernten. Aus diesen Erfahrungen heraus wurde Material entwickelt, das im Übungsbereich der Kulturtechniken weitgehende Selbstständigkeit gewährte. Gekoppelt mit der Wochenplanarbeit wurde so mehr und mehr das Kind selbst für den Lernfortschritt verantwortlich, während die Lehrkraft stärker die Rolle des Organisierens und Beratens wahrzunehmen hatte.

Auch in der Schule für Lernbehinderte (heute Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen) setzte sich die Erkenntnis durch, dass eine weitgehende Individualisierung dem Leistungsgefälle eher gerecht werden kann.

Hinzu kam, dass die Lehrkräfte dieser Schulart beim Herstellen von Unterrichtsmaterialien schon immer Erfindungsgeist zeigen mussten, da der Buch- und Lehrmittelmarkt wegen der geringen Zahl der Schüler und der unterschiedlichen Beeinträchtigungen nur wenig anzubieten hat.

Das Fach Religion blieb von dieser Entwicklung lange Zeit ausgespart, da man davon ausging, dass gerade dieses Fach sehr stark von der Lehrerpersönlichkeit geprägt werde und eher emotionale Ziele verfolge. Widerstände zeigten sich vor allem von kirchlicher Seite, weil offene Unterrichtsformen zur Zeit der Reformpädagogik mit dem Offenbarungs- und Kirchenverständnis nicht zu vereinbaren waren. Hier hat sich in den letzten Jahren ein Gesinnungswandel vollzogen, vor allem wohl im Zusammenhang mit der Diskussion um Schulprofil, Qualitätssicherung und Eigenständigkeit von Schulen.

Gerade in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen droht der Religionsunterricht – trotz Konkordat und Staatsvertrag – immer mehr ins Abseits zu geraten. Schülerinnen und Schüler, die kaum noch christlich sozialisiert und wenig in eine örtliche Kirchengemeinde eingebunden sind, sowie deren Eltern fordern nur selten den Religionsunterricht ein. Wenn nun dieser Unterricht auch noch hinter der Entwicklung in den anderen Lernbereichen zurückbleibt und die Kinder mit streng frontalem Vorgehen konfrontiert werden, dann sind Unlust, Disziplin Konflikte und mangelnde Lernerfolge vorprogrammiert.

Der Weiterentwicklung des Lernangebots in Richtung offener Formen darf sich der Religionsunterricht nicht verschließen. Eine offenere Ausrichtung kann gerade dort, wo diese Richtung noch Neuland ist, durchaus hilfreich sein und den Stellenwert des Religionsunterrichtes anheben.

## **2. Begriffliche Klärung von „Freiarbeit“**

Wenn in den folgenden Ausführungen von Freiarbeit gesprochen wird, dann muss dieser Begriff zunächst einmal geklärt und abgegrenzt werden. Dies ist schon deshalb von Bedeutung für das Verständnis, da der Begriff auch in der Literatur sehr unterschiedlich gebraucht wird.

Vielfach wird Freiarbeit als Oberbegriff für offene Unterrichtsformen verstanden. Dabei werden Tagesplan, Wochenplan, Stationenarbeit, Lerntheke und zum Teil auch Projektarbeit darunter subsumiert. Natürlich sind die Grenzen fließend, die begriffliche Trennung erleichtert aber das Verständnis und bewahrt davor, in kurzer Zeit alles anpacken zu wollen. Meine Erfahrungen beziehen sich auf mehrjährige Arbeit in unterschiedlichen Klassen der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Ich arbeitete als Klassenlehrer, einige Zeit als Fachlehrer für Evangelische Religion und ein

Jahr als Fachleiter für Evangelische Religion im Studienseminar für das Lehramt an Sonderschulen.

In einem engeren Sinn wird Freiarbeit als *freie* Arbeit verstanden, bei der die Kinder aus einem bestimmten, differenzierten Angebot nach Neigung und Fähigkeiten auswählen können. Ebenso meint aber Freiarbeit auch *freie Arbeit*, also ein aus der Wahl der Aufgabe, der Sozialform, des Materials sich ergebendes zielgerichtetes Lernen. Nicht beabsichtigt ist auch eine Einengung auf den Begriff bei Maria Montessori oder Peter Petersen. Keineswegs ist damit eine völlige Freiheit im Sinne eines Laissez-Faire-Stils verbunden, wobei jeder tut, was er will.

Die Arbeit an Projekten wird hier ausgeklammert, weil dies den Rahmen sprengen würde. Trotzdem sind Projekte echte Freiarbeitsstunden, wenn sie die Kriterien des Projektunterrichtes wirklich umsetzen.

### 3. Formen der Freiarbeit im Religionsunterricht

#### 3.1 Religionsunterricht im Klassenverband

In vielen Sonderschulen, so auch in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, hat sich der Klassenunterricht eingebürgert, obwohl er in Rheinland-Pfalz (noch) nicht (offiziell) legitimiert ist. Diese Situation ist dann für die Durchführung von Freiarbeit im Religionsunterricht von erheblichem Vorteil, ganz besonders natürlich, wenn die Lehrkraft auch Klassenlehrerin oder Klassenlehrer ist. Hier können dann allgemeine Forderungen der Klassenraumgestaltung mit Arbeitsecken, Ateliers, Forschungsstätten, Lesecken, Materialkisten etc. für offene Unterrichtsformen auch im Religionsunterricht genutzt werden. Die Lernangebote des Religionsunterrichts können in den Tages- bzw. Wochenplan eingebaut und im Rahmen der Planarbeitsstunden bearbeitet werden. An die Seite dieser mehr gelenkten Form können dann Freiarbeitsstunden treten, in denen Aufgaben zur Vorbereitung oder Vertiefung eines Religionsthemas bereitgestellt werden.

Beispiel einer Freiarbeitsstunde, Klasse 5/6

Das Rahmenthema lautet: „Wir erleben Ausgrenzung – Brücken bauen ist im Sinne Gottes“.

Wir planen eine Stundensequenz: „Brücken zum Fremden bauen“. Dem Umgang mit dem Fremden soll die Geschichte Israels als Befreiungsgeschichte gegenübergestellt und die daraus folgenden Konsequenzen für eigenes Verhalten bedacht werden.

In der Freiarbeitsstunde wird Material angeboten, das die Geschichte von Josef und seinen Brüdern wiederholt, das Leben in der Unterdrückung verdeutlicht und die Befreiung aus der Knechtschaft zum Inhalt hat.

*Einstimmung:* Zu Beginn der Stunde singen wir das Lied, das wir in der vorhergehenden Stunde erarbeitet haben (When Israel was in Egypt's Land).

*Planung:* Neue Materialien werden vorgestellt, in diesem Fall das Lernlotto, das Begriffe aus dem Umfeld der Josefs- und Mosegeschichte festigt, und die Klammerkarten gleichen Inhalts.

*Wahl:* Nun entscheiden sich die Kinder, mit wem sie was bearbeiten möchten. Die Entscheidung wird durch Anhängen einer Namensklammer an die Freiarbeitsleiste dokumentiert.

*Material:* Das meiste Material ist so ausgelegt, dass mindestens zwei Kinder sinnvoll damit arbeiten können; es gibt aber auch die Möglichkeit der Alleinarbeit. Außer den beiden genannten Materialien (Lernlotto und Klammerkarten) stehen zur Verfügung:

- vier verschiedene Kinderbibeln (mit Hinweis, wie im Inhaltsverzeichnis etwas gefunden werden kann);
- drei Hörkassetten mit Ausschnitten aus Hörspielkassetten der Reihe „Kinderbibel erzählt“ und das Vorlesen der Geschichte „Mose vor dem Pharao“;
- Lernkarussell „Josefsgeschichte“ (eigene Herstellung);
- Lernkarussell „Mose“ (eigene Herstellung in Anlehnung an Möckmühler Bogen);
- Würfelspiel „Auszug aus Ägypten“;
- Quartett „Josefsgeschichte“;
- Möckmühler Arbeitsbogen „Mose und die Auswanderung Israels aus Ägypten“ (mit vereinfachten Beschreibungen und Begrenzung der Stationen auf zehn);
- Malmaterial mit Arbeitskarten.

*Durchführung:* Die Arbeitsphase wird durch eine kurze *Stilleübung* eingeleitet und dauert ca. 30 Minuten.

Das Ende der Arbeitsphase wird durch das Anschlagen einer Klangschale signalisiert. Die Kinder kommen im Sitzkreis zusammen und berichten, ausgehend von der gewählten Aufgaben, kurz über den Verlauf der Arbeit, Ergebnisse und Probleme. Die anderen Kinder können dazu gezielte Fragen stellen. Ein Ausblick auf die kommende Arbeit, evtl. schon Wünsche, schließen sich an. Den Abschluss der Stunde bildet das Lied, das schon eingangs gesungen wurde.

Findet der Unterricht im Klassenverband statt, kann schon ein Teil des Arbeitsmaterials in die allgemeine Freiarbeitsecke gebracht werden. Angefangene Arbeiten werden auf der Arbeitskarte vermerkt und sind so in der nächsten Stunde präsent.

### Religionsmaterial in der Freiarbeit

Wenn Religionslehrkraft und KlassenlehrerIn identisch sind, macht es keine Probleme, das für die Freiarbeit geeignete Material für einige Zeit im Angebot für die allgemeinen Freiarbeitstunden zu belassen. Aber auch in Klassen, in welchen ich nur als Fachlehrer eingesetzt wurde, kann ich so verfahren, vorausgesetzt in dieser ist Freiarbeit als Methode eingeführt. Hier kann natürlich nur solches Material angeboten werden, das üben und informierenden Charakter hat und die Selbstkontrolle ermöglicht. Die genannten Materialien eignen sich alle zu diesem Zweck. Weniger geeignet sind Materialien und Übungsinhalte, die eine Darstellung, eine Aussprache oder Weiterführung verlangen.

### 3.2 Stationenarbeit im Religionsunterricht

Die im Workshop vorgestellten Stationenreihen „Leben zur Zeit Jesu“ und „Jesusgeschichten“ wurden ebenfalls in Mittelstufenklassen erprobt und für diese entwickelt. Für die Durchführung von Stationenarbeit hat sich die Blockstunde als vorteilhaft erwiesen, da auch hier ein dreiteiliger Aufbau der Stunde notwendig ist und die Kinder meist schnell in die Arbeit vertieft sind. Am Anfang der Stunde steht jeweils ein Lied und/oder eine Geschichte aus dem Angebot der Stationen. Ich habe die Stationen jeweils so konzipiert, dass zwei Kinder zusammenarbeiten. Dabei bin ich vom Prinzip der freien Partnerwahl dort abgewichen, wo das Leistungsfälle so groß war, dass einzelne SchülerInnen einen leistungsstärkeren Partner brauchen. Dies wurde mit den Kindern jeweils abgesprochen.

Wichtig ist dabei der Laufzettel (siehe Anlage A und B). Wenn in der Klasse zum ersten Mal Stationenarbeit gemacht wird, muss der Protokollierung der Arbeit besonderes Augenmerk zukommen. Dies gilt natürlich in noch höherem Maße in der Fachlehrer-Situation. Die am Ende der Stunde eingesammelten Laufzettel (ich habe sie jeweils auf Postkartenkarton kopiert) geben einen Überblick über den Stand der einzelnen Partnergruppen, ermöglichen den Einsatz gezielter Hilfen und die Bereitstellung weiteren Materials.

Bei Schülergruppen von 12 bis 14 Kindern bin ich mit neun Stationen ausgekommen, wobei keine größeren Wartezeiten entstanden. Hin und wieder habe ich eine Station verdoppelt, um Leerlauf zu vermeiden. Auch die Freiarbeitskiste mit Übungsmaterial aus den vorangegangenen Einheiten war hierbei hilfreich.

Wenn die Kinder schon Stationenarbeit gewöhnt waren (aus anderen Religionseinheiten oder dem übrigen Unterricht), dann konnte immer sofort nach der Einführungsphase begonnen werden. Die zur Verfügung stehende Zeit wurde den Kindern mitgeteilt, das Ende der Arbeitsphase

drei bis vier Minuten vorher angekündigt, um dann die Laufzettel noch fertig auszufüllen. In der nächsten Stunde konnte dann nach der Einführungsphase (Lied oder Geschichte) direkt mit der Arbeit begonnen werden. Gegebenenfalls mussten Partnergruppen neu zusammengestellt werden, wenn Kinder bei der Weiterführung nicht anwesend waren. Manchmal bin ich auch selbst eingesprungen, um einen Partner zu ersetzen.

Die Länge der Schlussphase kalkulierte ich jeweils nach den zu erwartenden Darstellungen der Kinder. War ein Vorspielen zu erwarten, musste mehr Zeit eingeplant werden. Auch dann, wenn sich im Verlauf Schwierigkeiten ergaben, die am besten mit der Gesamtgruppe besprochen werden sollten, musste dafür Zeit eingeplant werden. Schließlich brauchte es Zeit, um die Stunde mit einem Lied, einem Gedicht oder einer Geschichte abzuschließen.

### 3.3 Lerntheke im Religionsunterricht

Wenn von der räumlichen Struktur oder von der zeitlichen Vorgabe her Stationenarbeit nur unter erschwerten Umständen durchzuführen war, entschied ich mich oft für die Lerntheke. Der Unterschied zur Stationenarbeit besteht darin, dass die Lernangebote nicht in Stationen räumlich getrennt dargeboten werden, die Kinder also jeweils den Arbeitsplatz wechseln, sondern das Material auf einem Tisch oder Pult ausgebreitet wird. Die Kinder holen sich dann das Material auf den Platz und bringen es nach der Bearbeitung wieder zurück. Da meist die gleichen Laufzettel wie bei der Stationenarbeit verwendet wurden, war der Unterschied zur Stationenarbeit gering. Allerdings wurde die Arbeit in solchen Klassen fast immer dadurch erschwert, dass kein Sitzkreis am Anfang und Ende der Stunde gebildet werden konnte.

## 4. Material für die Freiarbeit

Grundsätzlich eignen sich für Freiarbeit alle Lerngeräte (Klammerkarten, Lernkarussell, Wendekarten, Computer, Viewmaster, Diabetrachter usw.), die auch im übrigen Unterricht Verwendung finden. Das Material dazu muss so aufbereitet werden, dass kognitive Angebote (auch Memorierstoffe), Materialien zur Umsetzung religiöser Lerninhalte und auch solche zur persönlichen Annäherung an ein Thema bereitgestellt werden. Die Schwerpunkte richten sich dann nach der jeweiligen Zielstellung und Zusammenstellung der Lerngruppe.

Solches Material in Form von Bildern und Texten lässt sich finden:

- in alten und veralteten Religionsbüchern, deren Texte nicht mehr zeitgemäß sind, deren Bilder und Abbildungen sich aber verwenden lassen;
- in Vorbereitungsheften und Verteilheften für den Kindergottesdienst (in der eigenen Gemeinde einmal nachfragen);
- in den Beiträgen zur Religionspädagogik der verschiedenen Landeskirchen (siehe Literaturangaben am Schluss des Beitrags);
- in den Materialien der verschiedenen Missionen;
- bei den Landeszentralen für gesundheitliche Aufklärung;
- bei der Bundeszentrale für politische Bildung;
- bei „Brot für die Welt“ oder „Misereor“.

### **Literatur**

Berg, Horst Klaus / Weber, Ulrike, So lebten die Menschen zur Zeit Jesu. Eine Lernkartei ab Klasse 4, Stuttgart u.a. 1996.

Dincklage, Eleonore von u.a., Die Schöpfung – Gottes Geschenk an uns. Eine Lernstraße in 5 Lernzonen, Stuttgart 1997.

Halbfas, Hubert, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrhandbuch 3, Düsseldorf 1985.

Menke, Birgit, Freiarbeit – Eine Chance für den Religionsunterricht, Essen 1992.

<b>Stationenlernen: Leben zur Zeit Jesu</b>
---------------------------------------------

Mitarbeiter/in:			
-----------------	--	--	--

**Station A:** Die acht Dinge sind:


**Station B** Beduinenzelt fertig?     
Von wo kam das Volk? \_\_\_\_\_

**Station C** Wie heißt das Land

**Station D** Der Tempel: Was war zur Zeit Jesu im Allerheiligsten?  
\_\_\_\_\_

**Station E** Jesus sagt:

**Station F** Palästina-Haus fertig?

**Station G** Berufe raten

Jesus ist in  aufgewachsen.

**Station H** Synagoge Wieviel Arme haben die Leuchter?

**Station I** Begriffe Arbeit mit Steckleiste   
Karten

Anlage A

## Stationenlernen: „Geschichten mit Jesus“

Mitarbeiter/in:

**Station A**      Textpuzzle „Zachäus“  
Hat es gleich geklappt? \_\_\_\_\_

**Station B**      Welches Bild habt ihr gewählt?     

**Station C**      Tragt die Bibelstellen hier ein:  
Ihr könnt abkürzen: Johannes = Joh.      Markus = Mark.

**Station D**      Malen:         Nehmt das Bild mit!

**Station E**      Blindenführung:

**Station F**      Welches Bild habt ihr gewählt?

**Station G**      Schreibspiel:  
Wie viele Sätze habt ihr geschrieben? 1  2

**Station H**      Bildergeschichte:       Nehmt das Bild mit!

**Station I**      Figuren für das Stabtheater  
Wie viele Figuren habt ihr fertig?   
Habt ihr eine Geschichte? Ja  nein

Anlage B

Gerlinde Ehrenfeuchter

## **Gender-Perspektive im Religionsunterricht**

Freiarbeit zur Sara-Abraham-Geschichte

Freiarbeit und Gender-Perspektive sind zwei aktuelle pädagogisch-didaktische Prinzipien im Religionsunterricht. Gerlinde Ehrenfeuchter, Religionslehrerin an einer Förderschule und Studienleiterin für Sonderschulen am Religionspädagogischen Institut der Badischen Landeskirche in Karlsruhe, stellt ein praxiserprobtes Freiarbeitsmaterial für die Mittelstufe (4. bis 6. Klasse) der Förderschule vor. Sara und Abraham werden zu Identifikationsfiguren, die die Bibel neu erschließen und Gottes Geschichte mit Menschen aktuell erzählen.

Seit langem beschäftigt mich die Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit an unseren Schulen, vor allem hinsichtlich der Entwicklungschancen von Mädchen. Mitbestimmt wurde dieser Prozess durch meine Erfahrungen als Frau in unserer stark von männlichen Normen geprägten Gesellschaft. Angeregt hat mich auch die vor allem von feministischen Schulforscherinnen seit den 1980er Jahren geleistete Auseinandersetzung über Koedukation.

Vor drei Jahren hatte ich die Möglichkeit, meine Erkenntnisse im Praxisfeld Religionsunterricht zu erproben. Zusammen mit einer Kollegin konnte ich in einer 6. und 7. Klasse der Förderschule ein Jahr lang nach Geschlechtern getrennt Religionsunterricht erteilen. Das war ein spannendes und für mich aufschlussreiches Experiment, in dessen Verlauf auch die Situation der Jungen immer deutlicher in mein Blickfeld kam.

Im Rahmen meines beruflichen Auftrages stand die Aufgabe an, neue Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten. Dies bot die Chance, den Aspekt „Gender“<sup>1</sup> zu berücksichtigen und für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

---

1 Zum Verständnis von Gender ein Auszug des Vortrags von Bettina Dörfel: „Wir sind geprägt von unseren Erfahrungen mit Menschen des gleichen Geschlechtes und des anderen Geschlechtes und unseren Erwartungen an sie. Dabei ist es nicht egal, ob man in einem Frauen- oder einem Männerkörper zu Hause ist und über diesen wahrgenommen wird. Dieser bildet unser biologisches Geschlecht und die Basis unserer Identität.“

In einer durch meine Initiative entstandenen Projektgruppe von Lehrerinnen wurde dieser Ansatz aufgenommen. Daraus entwickelte sich anhand der aus den Lehrplänen der Förder- und Grundschule ausgewählten Geschichte von Sara und Abraham ein intensiver Prozess zum Thema „Gender“. Dieser fand seinen Niederschlag in einem neuen Unterrichtsmaterial „Sara und Abraham gehen ihren Weg im Vertrauen auf Gott – Angebote für einen offenen Unterricht im Fach Religion“.

Im Folgenden möchte ich theoretische Einsichten und praktische Ansätze vorstellen, die uns bei der Entwicklung des Materials leiteten.

Im ersten Teil befasste ich mich mit der Sozialisation von Jungen und Mädchen. Im zweiten Teil stelle ich dar, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen leisten kann. Dabei ist mir bewusst, dass meine Arbeit nur einen Ausschnitt des komplexen Themas beleuchtet.

### **1. Sozialisation von Mädchen und Jungen**

Die Geschlechtszugehörigkeit ist in unserer Gesellschaft eines der wichtigsten Orientierungskriterien. So werden wir verunsichert, wenn wir eine Person nicht einem bestimmten Geschlecht zuordnen können. Wir alle lernen, was in unserer Gesellschaft als männlich und als weiblich gilt. Damit haben wir bestimmte Bilder in uns, die unsere Sichtweise und unser Verhalten beeinflussen. Dass diese Bilder auch einengend sind und Entwicklung verhindern, rückt immer mehr ins Bewusstsein, vor allem bei Frauen, aber inzwischen auch bei Männern.

Wenn im Folgenden einige geschlechtsspezifische Bilder oder Zuschreibungen für Mädchen und Jungen benannt werden, ist gleichzeitig zu bedenken, dass Kinder, wie alle Menschen, Individuen sind und viele verschiedene Faktoren ihre Biografie prägen. Auch verändern sich gesellschaftliche Einflüsse ständig. So können sich z. B. Mädchen heute anders verhalten als noch vor wenigen Jahren. Bei allen Bemühungen um Veränderung sind jedoch die tradierten Bilder in uns lebendig und nach außen wirksam.

Zum Einstieg in den Workshop bat ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sich ein Mädchen oder einen Jungen aus ihrer Klasse oder sonsti-

---

Darüber hinaus haben wir eine Rolle eingenommen, die sich an unser biologisches Geschlecht knüpft, aber sozial erlernt wurde. Diese Geschlechterrollen bzw. das „soziale Geschlecht“ wird um der Klarheit willen mit „gender“ bezeichnet. Gender-Training, Genderansatz, Genderanalyse sind Begriffe, die immer häufiger fallen, wo sich Menschen um eine Erneuerung der Gemeinschaft von Frauen und Männern bemühen."

gem Umfeld vorzustellen und aufzuschreiben, was ihnen spontan zu diesem Kind einfällt.

*Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer:*

*Mädchen: sportbegeistert, ich bin die Beste, Eishockey, Computer  
lieb, ruhig, Zöpfe  
Zicke  
lieb, Barbie-Puppe  
Gefühlen unterworfen  
Rock, Spiegel  
probt äußere Gestaltungsmöglichkeiten aus (Haare,  
Kleidung...)  
eitel, zickig  
bequem, Hosen, zickig  
selbstbewusst*

*Jungen: Diddle-Mäuse  
Rabauke  
nicht aus der Ruhe zu bringen  
langsam  
cool  
temperamentvoll, abenteuerlich  
sucht und fragt  
Architektur, stürmisch  
stromern, frech  
stark, laut  
laut, viel Bewegung  
hilfsbereit, wild, liebesbedürftig, Streicheleinheiten*

Diese Assoziationen weisen, wie oben schon erwähnt, darauf hin, dass es einerseits kein einheitliches Bild von Mädchen und Jungen gibt, andererseits zeigen sie jedoch einen Trend an, der sich in meinen Erfahrungen und in den Ergebnissen der Geschlechterforschung widerspiegelt.

In einem nächsten Schritt gingen wir im Workshop anhand folgender Aussagen auf die geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Prägungen ein.

*Situation von Mädchen*

- Mädchen dürfen ihre Gefühle zeigen, dürfen weinen.
- Sie lernen, sich auf andere einzustellen, Rücksicht zu nehmen und vermeiden es dabei oft, eigene Interessen zu artikulieren.
- Von Mädchen wird mehr Anpassung erwartet.
- Mädchen entwickeln stärker kooperative und kommunikative Fähigkeiten. Diese erfahren im Allgemeinen nicht die angemessene Wertschätzung, obwohl diese Fähigkeiten im Berufsleben gefragt sind und im Unterricht für einen reibungslosen Ablauf genutzt werden (sozialer Kitt). Sie werden als typisch weibliche Eigenschaften quasi

- vorausgesetzt, dem Geschlecht zugeordnet und in einer Gesellschaft, in der das Weibliche als zweitrangig gilt, entwertet.
- Bei Mädchen wird das Aussehen höher bewertet.
  - Es fällt auf, dass das Selbstvertrauen der Mädchen mit dem Älterwerden im Allgemeinen abnimmt und bei Jungen eher zunimmt, obwohl Mädchen schulisch erfolgreicher sind.
  - In der Pubertät werten die Mädchen aufgrund einer kulturell negativen Definition der Menstruation häufig ihren weiblichen Körper ab. Selbst wenn die erste Menstruation mit Freude erwartet wird, überwiegen bald Frustration und Ablehnung. Der überwiegende Teil der Frauen ist mit ihrem Körper nicht zufrieden.

#### *Situation von Jungen*

- Jungen sind eher laut und sollen aktiv sein.
- Jungen lernen oft früh, dass sich ein richtiger Junge männlich überlegen fühlt und dass er Gefühle von Schwäche und Angst verleugnen muss.
- Jungen lernen, dass Aggression normal ist (Jugendgewalt ist hauptsächlich Jungengewalt).
- Jungen lernen, dass Konkurrenz zu ihrem Alltag gehört.
- Jungen wollen cool sein.
- Von Jungen wird weniger Anpassung erwartet.
- Jungen bekommen in Schule und Kindergarten durchschnittlich mehr Aufmerksamkeit.

Es stellt sich nun die Frage: Was kann Schule hinsichtlich einer genderorientierten Sozialisation von Mädchen und Jungen leisten? Eine pädagogische Konsequenz möchte ich herausgreifen. Mädchen und Jungen brauchen Unterstützung in ihrer Identitätsentwicklung. Sie sollen die Chance erhalten, ihre Grenzen zu erweitern und sich nicht durch gesellschaftliche Zuschreibungen in ihrer Entwicklung selbst zu begrenzen oder begrenzen zu lassen. Dabei sollen sie sich bewusst als Jungen und Mädchen erleben, ihre Verschiedenheiten anerkennen und sich als gleichwertig respektieren.

#### *Wie kann die Unterstützung für Mädchen aussehen?*

- Mädchen brauchen Bestätigung für ihre Ebenbürtigkeit.
- Mädchen müssen bestärkt werden, ihrer Wahrnehmung zu trauen und sich nicht an den männlichen Maßstäben zu messen.
- Mädchen müssen lernen, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen und sie selbstbewusst einzubringen.
- Mädchen müssen bestärkt werden, „Nein“ zu sagen, wenn sie etwas nicht wollen.
- Mädchen brauchen Vorbilder und Orientierung an anderen Frauen.

- Mädchen müssen für ihre Beziehungsfähigkeit und Fürsorglichkeit eine angemessene Wertschätzung erfahren – ohne auf diese Anteile reduziert zu werden.
- Mädchen sollen selbstverständlich ihren Intellekt einsetzen und sich nicht durch tradierte Zuschreibungen verunsichern lassen.
- Mädchen müssen im Erwerb von Technikkompetenz unterstützt werden.
- Mädchen sollen ihre Grenzen erweitern.

#### *Wie könnte die Unterstützung für Jungen aussehen?*

- Jungen sollen erfahren, dass ihre Einfühlungsfähigkeit geschätzt ist.
- Jungen sollen unterstützt werden, ihre Gefühle wahrzunehmen und die anderer zu respektieren.
- Jungen brauchen Gelegenheiten, ihre fürsorgliche Seite zu leben, z. B. in Patenschaften für jüngere Kinder oder in der Fürsorge für Tiere.
- Jungen sollen erfahren, dass ihre Power als konstruktive Kraft geschätzt wird.
- Jungen brauchen Hilfe, mit ihren Aggressionen angemessen umzugehen und ihre Kräfte positiv einzusetzen.
- Jungen brauchen Männer als Orientierung, Lehrer die sie wertschätzen, mit denen sie sich auseinandersetzen können.
- Jungen sollen ermutigt werden, sich aus dem Zwang zu befreien, überlegen sein zu müssen.
- Jungen sollen bestärkt werden, Grenzen zu respektieren und Regeln im Zusammenleben einzuhalten.

## **2. Der Beitrag des Religionsunterrichtes zur Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen – Die Sara-Abraham-Geschichte**

Wie kommt nun der aus Forschung und Praxis entwickelte Genderansatz im Religionsunterricht zum Tragen? Wie müssten aus diesem Blickwinkel Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Didaktik aussehen? Wie müssten die biblischen Geschichten erzählt werden? Diesen Fragen sind wir in der Projektgruppe zur Entwicklung des Unterrichtsmaterials „Sara und Abraham“ nachgegangen.

### 2.1 Die tradierte Erzählweise

Im Folgenden fasse ich den Inhalt des im Lehrplan ausgewiesenen Teils der Sara-Abraham-Geschichte (1. Mose 12 – 21) kurz zusammen.

Abraham erhält von Gott die Verheißung auf ein neues Land und viele Nachkommen. Er zieht mit seiner Frau Sara, mit Verwandten, Knechten und Mägden und seinen Tieren in das Land, das Gott ihm verheißt hat. Die Knechte Lots und Abrahams streiten sich um das fruchtbare Land. Abraham und Sara erhalten Besuch von drei Männern, drei Boten Gottes, die ihnen ein Kind verheißt. Sara lacht darüber, weil sie in ihrem fortgeschrittenen Alter an eine Schwangerschaft nicht glauben kann. Später wird Isaak geboren. Abraham wird damit zum Stammvater Israels. Was hören die Kinder bei der traditionellen Erzählweise:<sup>2</sup>

- Hauptperson ist Abraham, er ist die handelnde Person, er entscheidet über alle; er bekommt die Verheißung, er glaubt, und die Verheißung geht in Erfüllung. Alles bezieht sich auf ihn, den Patriarchen.
- Abraham zweifelt nicht, er hat keine Angst.
- Sara ist Abraham als seine Frau zugeordnet. Sie folgt ihm nach und ist selbst kaum Handelnde. Sie gehört ihm.
- Sara zweifelt, ihr Lachen wird negativ gedeutet.
- Sara schenkt Abraham einen Sohn.

Eine mir bekannte Erzählvariante versucht, Sara als handelnde Person etwas sichtbar zu machen. Beim Auszug zögert sie, ist ängstlich, bringt ihre Bedenken ein, muss aber doch mitgehen.

Wird die Geschichte so erzählt, greifen viele der tradierten geschlechtsspezifischen Bilder und Zuschreibungen. Der Mann ist der Handelnde, der Wichtige, der nicht zweifelt, der keine Angst hat. Die Frau ist nachgeordnet, steht am Rande, ist eher passiv, zögerlich, passt sich an.

Welche Konsequenzen sollen nun aus diesem Befund gezogen werden? Soll man die Geschichte gar nicht erzählen? Das wäre schade! Handelt es sich hier doch um eine wichtige biblische Tradition und eine große Erzählung.

Soll man den kulturbedingt patriarchalen Hintergrund der Geschichte thematisieren? Dies ist bei älteren Schülerinnen und Schülern sicher möglich. Dabei kann jedoch das Problem entstehen, dass die Erzählung ihre tiefe Wirkung und ihre Kraft verliert.

In unserer Arbeitsgruppe gingen wir einen dritten Weg, der sich in einem neuen Erzählvorschlag und im gesamten Arbeitsmaterial niederschlug.

---

2 Vgl. dazu auch Pithan 1998.

## 2.2 „Sara und Abraham gehen ihren Weg im Vertrauen auf Gott“ – Angebote für einen offenen Unterricht im Fach Religion

Das Unterrichtsmaterial ist so aufgebaut, dass gebundener Unterricht (Unterricht in der gesamten Gruppe) und Freiarbeitsphasen sich abwechseln und ergänzen. Der gebundene Unterricht besteht hauptsächlich aus einem gemeinsamen Einstieg, der fortlaufenden Erzählung der Geschichte von Sara und Abraham und einem gemeinsamen Abschluss.

Die Erarbeitung des Themas erfolgt in sechs Themenbereichen. Jeder Themenbereich wird mit einem gemeinsamen Einstieg eröffnet. Es folgt die Erzählung von Sara und Abraham. Im Anschluss daran werden zur Vertiefung Stationen mit Freiarbeitsmaterialien angeboten. Mit einem gemeinsamen Abschluss wird dann die Arbeit in dem Themenbereich beendet.

Die Geschichte soll in einem Zelt erzählt werden. Hier wird an die Tradition der Nomaden angeknüpft. Dabei können die Kinder nachempfinden, wie ein Zelt Schutz und Geborgenheit vermittelt. Freiarbeit erfolgt außerhalb des Zeltes. Diese klare Strukturierung gibt beiden Unterrichtsformen „Erzählung“ und „Freiarbeit“ ihren je eigenen gleichberechtigten Platz.

Das Lied „Halte zu mir guter Gott“ und der Spruch „Ich verspreche dir meinen Segen, bin mit dir auf allen Wegen“ sind Leitmedien und ziehen sich wie ein roter Faden durch alle Themenbereiche.

Die folgende Übersicht soll das Unterrichtsvorhaben verdeutlichen.

### Themenbereiche und Stationen

Themenbereich 1:	Sara und Abraham leben als Halbnomaden in Haran
Stationen:	1.1 Drehen eines Wollfadens
	1.2 Aus einzelnen wird ein Ganzes (Verweben der Wollfäden)
	1.3 Orientalische Gerüche in Duftsäckchen
	1.4 Riechöle verströmen orientalische Düfte
	1.5 Figuren zur Geschichte entstehen
	1.6 Herstellen eines Zeltes
	1.7 Aus Stoff entsteht ein Mini-Teppich
	1.8 Malen zur Geschichte
Themenbereich 2:	Sara und Abraham werden gesegnet und vertrauen der Verheißung
Stationen:	2.1 Ich vertraue auf dich und werde geführt: Vertrauensspiel

- 2.2 Ich vertraue auf dich und folge dir: Vertrauensspiel
- 2.3 Ein Vertrauensstern wird gemalt
  
- Themenbereich 3: Sara und Abraham brechen auf und machen sich auf den Weg
- Stationen: 3.1 Gehen auf der Fühl-Straße
- 3.2 Der Weg in die Mitte – Spirale begehen
- 3.3 Der Weg in die Mitte – Mandala malen
  
- Themenbereich 4: Sara und Abraham kommen in Kanaan an und erhalten erneut die Verheißung
- Stationen: 4.1 Musik aus dem Orient
- 4.2 Sternenhimmel
- 4.3 Das Schatzkästchen erhält einen Sternenhimmel
- 4.4 So lebten die Nomaden – Memory
  
- Themenbereich 5: Gott begegnet Sara und Abraham in Mamre (Abschluss der Freiarbeit mit Stationen der Themenbereiche 1, 3 und 4)
- Stationen: 1.1 Drehen eines Wollfadens
- 1.2 Aus einzelnen wird ein Ganzes (Verweben der Wollfäden)
- 1.8 Malen zur Geschichte
- 3.3 Der Weg in die Mitte – Mandala malen
- 4.1 Musik aus dem Orient
- 4.2 Sternenhimmel
  
- Themenbereich 6: Sara, Abraham und die ganze Sippe feiern Isaaks Geburt (In Anlehnung an die Erzählung wird zum Abschluss ein Fest gefeiert)

Die Projektgruppe setzte sich zum Ziel, mit dem Unterrichtsmaterial für Mädchen und Jungen ein Angebot zu machen, in dem sie die Gleichwertigkeit für Mann und Frau erleben und eigene Orientierung für ihre Identitätsentwicklung finden können. So war der Genderansatz sowohl bei der Erarbeitung der Stationen (Freiarbeit) als auch bei der Gestaltung der Erzählung durchgehend im Blick.

### 2.2.1 Gestaltung der Geschichte

Wie konnten wir unter dem Gender-Anspruch die Geschichte so erzählen, dass wir gleichzeitig dem biblischen Befund gerecht wurden? Diese Fragestellung brachte uns dazu, den biblischen Befund etwas genauer anzuse-

hen und uns auf die Suche zu machen, ob in den Sara-Abraham-Geschichten neben den tradierten Spuren nicht doch anderes zu entdecken ist. Dank feministischen Forscherinnen und unserer eigenen Sensibilisierung für das Thema wurden wir in vielfältiger Weise fündig.

Nach der Forschung laufen die Geschichten 1. Mose 12 – 25 unter dem Titel „Abraham-Kreis“. Diese Bezeichnung macht deutlich, dass sie in der Auslegungstradition als Männergeschichten verstanden werden. Beim genauen Betrachten der Texte sieht man jedoch, dass nahezu bei jeder zweiten Geschichte Frauen die tragende Figur der Handlung sind. Sara kommt dabei eine herausragende Stellung als Stammesmutter zu. Einen besonderen Hinweis darauf gibt die Erzählung von der Preisgabe Saras an Pharaon durch Abraham (1. Mose 12). Abraham verleugnet in Ägypten seine Frau und weist sie als seine Schwester aus. Jahwe stellt sich schützend vor Sara. Abraham gibt durch die Preisgabe der zukünftigen Stammesmutter die Nachkommenschaft und auch die Verheißung des Landes preis. Daraus kann gefolgert werden: „Obwohl auf sprachlicher Ebene der direkte Adressat der sogenannten ‚Väter‘-Verheißung ausschließlich der Patriarch ist, kann er die Verheißung nicht mit jeder Frau erfüllen. Die Verheißung ergeht nicht an den Vater allein, sondern an das Ehepaar Abraham und Sara“ (Fischer 1998, 14).

Ein deutlicher Hinweis darauf ist auch in 1. Mose 17, Vers 15 zu finden. Gott sagt hier ausdrücklich zu Abraham, dass er Sara segnen will, „sie soll die Mutter ganzer Völker werden und Könige sollen von ihr abstammen“. Mit der Segensverheißung ist also nicht nur der Patriarch gemeint, sondern beide, Sara und Abraham. Aus der „Vätererzählung“ wird somit eine „Erzelternerzählung“.

Bei der Alttestamentlerin Irmtraud Fischer entdeckten wir im Blick auf die Entstehungsgeschichte der Texte eine weitere Spur: „Die Erzelternerzählungen waren von Anfang an Geschichten über die Anfänge des Volkes Israel. Dass diese als bunte Lebensgeschichten von Frauen, Männern und deren Kindern erzählt werden, ist Ausdrucksmittel und literarische Technik. Für das Verständnis der Erzählung über Frauen hat diese literarische Technik, Volksgeschichte als Familiengeschichte zu erzählen, weitreichende Konsequenzen: Die Frauen der Erzelternerzählungen sind nicht bloß Mütter in einer Kleinfamilie. Sie agieren daher nicht, wie es den patriarchalen Klischeevorstellungen entspricht, in der kleinen Privatsphäre ihres Haushalts, der sie voll und ganz mit Kochen und Kindergebären beschäftigt. Wer die Frauen der Anfangsgeschichte Israels auf die stereotype Frauenrolle festlegen will, muss bedenken, dass auch ihre Männer nur innerhalb der Familie agieren, sich mit Vater, Mutter, Ehefrauen, Brüder und Verwandten auseinandersetzen, ohne je in einer größeren politischen Öffentlichkeit aufzutreten. Auch für die Männer ist die primäre Sorge der Erhalt der Familie. Für sie ist es ebenso wichtig, Kinder zu haben, wie für

die Frauen. Es geht also nicht an, diese Erzählungen in Bezug auf die Frauen als idyllische „Familienerzählungen“ zu deuten, in Bezug auf die Männer aber als hochpolitische „Volksgeschichte“. Das Handeln der Frauen in der Familie ist politisches Handeln, denn die Familie ist die politische Öffentlichkeit! Was Männer wie Frauen an den Anfängen des Volkes mit ihrem Gott erleben, ist nicht auf individuelle, private Gotteserfahrungen engzuführen; es ist erzählte und in hohem Maße reflektierte Theologie Israels.“ (Fischer 1995, 18f.)

Nun galt es, die Erkenntnisse aus der Theologie und dem Gender-Ansatz in der Gestaltung der Geschichte wirksam werden zu lassen. Bei dieser Aufgabe leiteten uns folgende Grundgedanken:

- Sara tritt neben Abraham als gleichberechtigte Verheißungsträgerin in Erscheinung.
- Für Sara und Abraham ist die Geburt ihres Kindes von großer Bedeutung. Beide sorgen sich um den Erhalt der Sippe.
- Sara ist eine eigenständige Frau, die in Beziehung zu sich, den anderen und zu Gott lebt.
- Sara und Abraham zeigen ihre Gefühle, ihre Ängste, Sorgen und Freuden. Beide sind mutig und gehen das Wagnis der Reise ein.
- Frauen und ihre Beziehungen untereinander sind wichtig.
- Männliche und weibliche Personen haben fürsorgliche Anteile.

Aus didaktischen Gründen wählten wir für die Erzählung ein Kind als Identifikationsfigur. Unter dem Gender-Aspekt entschieden wir uns für die Figur Esther. Das Mädchen erzählt, was sie mit Sara und Abraham erlebt. Ihre Bezugsperson ist hauptsächlich Sara.

### 2.2.2 Freiarbeit

Zu den Kriterien, die wir der Entwicklung des Freiarbeitsmaterials zugrunde legten, gehörte auch der Gender-Aspekt. Wir entdeckten, dass dieser Ansatz in der Freiarbeit gut zu verwirklichen ist, speziell unter den Gesichtspunkten: Soziales Lernen, Eigenständigkeit, Achtsamkeit und Empathie. So bietet unser neues Material in seiner Vielfältigkeit die Chance, dass Jungen und Mädchen das für sie Wichtige lernen und üben können: Um Hilfe bitten, Hilfe geben; gegenseitiger Respekt und Rücksichtnahme; Achtsamkeit für einander und für Sachen; eigene Interessen konstruktiv vertreten; Gefühle wahrnehmen und äußern; sich in den unterschiedlichen Fähigkeiten wahrnehmen, ohne zu bewerten; selbständige Entscheidungen treffen; miteinander kooperieren; körperliche Geschicklichkeit trainieren; den Bewegungs- und Tätigkeitsdrang angemessen ausleben.

### 2.2.3 Erprobung in der Praxis

Mit einer Gruppe aus den Klassen 4 und 5 der Förderschule konnte ich das Material in der Praxis erproben. Die Mädchen und Jungen waren begeistert und interessiert bei der Sache.

Ich möchte einige Beobachtungen wiedergeben, die ich aus der Gender-Perspektive gemacht habe. Zunächst wurde das Herstellen von Dingen mehr von Jungen bevorzugt. Ein Fühlparcour wurde eher von den Mädchen angenommen. Für ein sehr ängstliches Mädchen wurde beim Fühlparcour der Gang über unterschiedliche Materialien zu einer Mutprobe, die es mit sichtlichem Stolz bestand. Andere Mädchen trugen durch ihre fürsorgliche Unterstützung zu dem Erfolg bei. Die Gemeinschaftsarbeit (Weben eines kleinen Wollteppichs) wurde zuerst nur von einigen Mädchen durchgeführt, während die Jungen für ihr eigenes „Schatzkästchen“ arbeiteten. (Jedes Kind hatte ein „Schatzkästchen“, in dem es die fertigen Arbeiten und „Schätze“ sammelte.) Dieses Verhalten änderte sich im Laufe der Erprobung; auch einige Jungen engagierten sich für das Gemeinschaftswerk. Zunehmend waren auch die Jungen bereit, anderen Kindern zu helfen.

Die Kinder entwickelten eine große Achtsamkeit im Umgang mit den Materialien. Bald bauten sie eigenständig die Stationen auf und räumten die Materialien wieder sorgfältig weg.

Befragt, welche Personen ihnen bei der Erzählung besonders wichtig waren, nannten alle die Erzählfigur Esther, zusätzlich die Jungen „Abraham“ und die Mädchen „Sara“.

Im Rückblick auf den Unterricht kann ich feststellen, dass Mädchen und Jungen durch das vielfältige Angebot ihre Kompetenzen stärken und Neues dazulernen konnten. Beide hatten die Möglichkeit, sich mit einer Person ihres Geschlechts zu identifizieren und bei dieser ein neues Verhaltensrepertoire zu entdecken.

### 3. Fazit

Die Beschäftigung mit der Thematik „Gender-Ansatz im Religionsunterricht“ war für mich ein fruchtbarer Prozess. Ich habe erlebt, dass der Religionsunterricht neue Akzente setzt und einen Beitrag zu mehr Geschlechtergerechtigkeit leisten kann. Die Spurensuche war spannend und hat bei aller Anstrengung Freude gemacht. Vielleicht regt mein Beitrag dazu an, den Gender-Ansatz im Religionsunterricht mehr zu verwirklichen.

## Literatur

Ahrens, Sabine / Pithan, Annebelle (Hg.), *KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für Mädchengerechten KU*, Gütersloh 1999. (Gütersloh 2000).

Ehrenfeuchter, Gerlinde, *Religionsunterricht nach Geschlechtern getrennt. „...man kann gut miteinander über Sachen reden“*. Mädchen und Jungen machen neue Erfahrungen in geschlechtergetrenntem Religionsunterricht an einer Förderschule, in: *Entwurf o.Jg.* (1998), H.1, 51-54.

Enders-Drägässer, Uta, *Koedukation und Ebenbürtigkeit der Geschlechter. Traditionelle Rollenvorstellungen benachteiligen Mädchen*, in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik o.Jg.* (1995), H.5, 294-296.

Fischer, Irmtraud, *Gottesstreiterinnen. Biblische Erzählungen über die Anfänge Israels*, Stuttgart 1995.

Fischer, Irmtraud, *Die Ursprungsgeschichte Israels als Frauengeschichte*, in: Schottroff, Luise / Wacker, Marie-Theres (Hg.), *Kompodium, Feministische Bibelauslegung*, Gütersloh 1998, 12-25.

Flaake, Karin, „Zuerst toll! Jetzt bin ich endlich ´ne Frau. Aber jetzt geht’s mir auf die Nerven!“ *Weibliche Adoleszenz, Körperlichkeit und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen*, in: Becker, Sybille / Nord, Ilona (Hg.), *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*, Stuttgart u.a. 1995, 23–34.

Krampholz-Reichel, Anja, *Unsere Söhne – außen hart*, in: *Psychologie heute* 25 (1998), H.12.

Marggraf, Eckhart / Polster, Martin (Hg. im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE)), *Sara und Abraham gehen ihren Weg im Vertrauen auf Gott. Angebote für einen offenen Unterricht im Fach Religion. Materialien für Freiarbeit und gebundenen Unterricht: Förderschule Unterstufe, Grundschule, Schule für Geistigbehinderte*, Stuttgart 2000. (Das Material wurde erarbeitet von: Sylvia Bayer, Gerlinde Ehrenfeuchter und Jutta Rinklin; mit Unterstützung der Projektgruppe: Doris Bornhäuser, Gisela Ganzhorn, Christel Held, Ingrid Mittag, Liane Pfrommer; Koordination und Redaktion: Gerlinde Ehrenfeuchter.)

Markert, Dorothee, Momo, Pippi, Rote Zora ... was kommt dann?  
Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie,  
Königstein/Taunus 1998.

Pithan, Annebelle, Weil ich ein Mädchen bin! Oder: Wann ist der  
Mann ein Mann? Frauen- und Männerbilder im Kindergottesdienst,  
in: Blohm, Johannes u.a. (Hg.), Ich will mitten unter euch wohnen.  
Kirche mit Kindern: Ermutigungen – Herausforderungen – neue  
Impulse, Leinfelden-Echterdingen 1998, 60–71.

Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer, Kleine Helden in Not. Jungen auf  
der Suche nach ihrer Identität, Reinbek 1992.

Georg Hanefeld / Cordula Focke

## **Brot – Nahrung des Leibes und der Seele**

Bausteine zur handlungsorientierten  
Erschließung des Symbols Brot an einer  
Schule für geistig-behinderte Kinder

Beim Erschließen des Symbols Brot steht unser eigenes Erleben im Vordergrund. Es kommt darauf an, für das Symbol Brot sensibel zu werden, es in seiner Vielschichtigkeit mit allen Sinnen zu entdecken, es als ein Symbol für alles, was Menschen zum Leben brauchen, als ein Symbol für Gemeinschaft untereinander und als ein Symbol für die Gemeinschaft mit Gott zu erfahren und sich somit religiöse Dimensionen der Wirklichkeit zu erschließen. Themenkreise wie Erntedank, Abendmahl und Vaterunser werden mit berührt. Der Beitrag will Anregungen für einen ganzheitlichen und handlungsorientierten Religionsunterricht geben.

### **1. Brot – und doch mehr als Brot ...**

Appetit auf Brot zu machen meint, Ideen und Anregungen für einen symbolorientierten, fächerübergreifenden, ganzheitlichen und handlungsorientierten Religionsunterricht umzusetzen. Dabei erlangen eine Fülle von Handlungen große Bedeutung. Appetit auf Brot bekommen heißt somit:

- ... es backen im Schweiß des Angesichts
- ... es sehen in der Glut des Ofens
- ... es riechen, kurz bevor es soweit ist
- ... es fühlen, wenn es noch warm ist
- ... es erspüren in der Stille
- ... es entdecken, wenn wir darauf verzichten
- ... es erfahren zwischen den Zeilen einer Geschichte
- ... es erahnen in Bildern
- ... es hören in Liedern

... es finden, wenn wir es verschenken  
 ... es erleben als Geste der Freundlichkeit  
 ... es teilen und an Jesus denken  
 ... es suchen in uns selbst, im anderen – auch mit den inneren Augen  
 ... es schmecken als wäre es das erste Mal  
 ... und spüren, was es wirklich ausmacht, bleibt unsichtbar.

Brot hat elementare theologische und anthropologische Bedeutung.

Die einfache Substanz aus Mehl, Wasser, Salz und Hefe weist weit über sich hinaus. Brot weist hin auf Saat und Ernte, Arbeit, Wachstum und damit auf Leben. Brot läßt alles anklingen, was der Mensch als Leib und Seele zum Leben braucht (Brot als Nahrung für Leib *und* Seele!).<sup>1</sup>

Das Brot wird mehr als alles andere Lebensmittel in der Bibel erwähnt. Die Konkordanz nennt unter dem Stichwort „Brot“ mehr als 250 Belegstellen, im wörtlichen, kultischen und übertragenen Sinn.

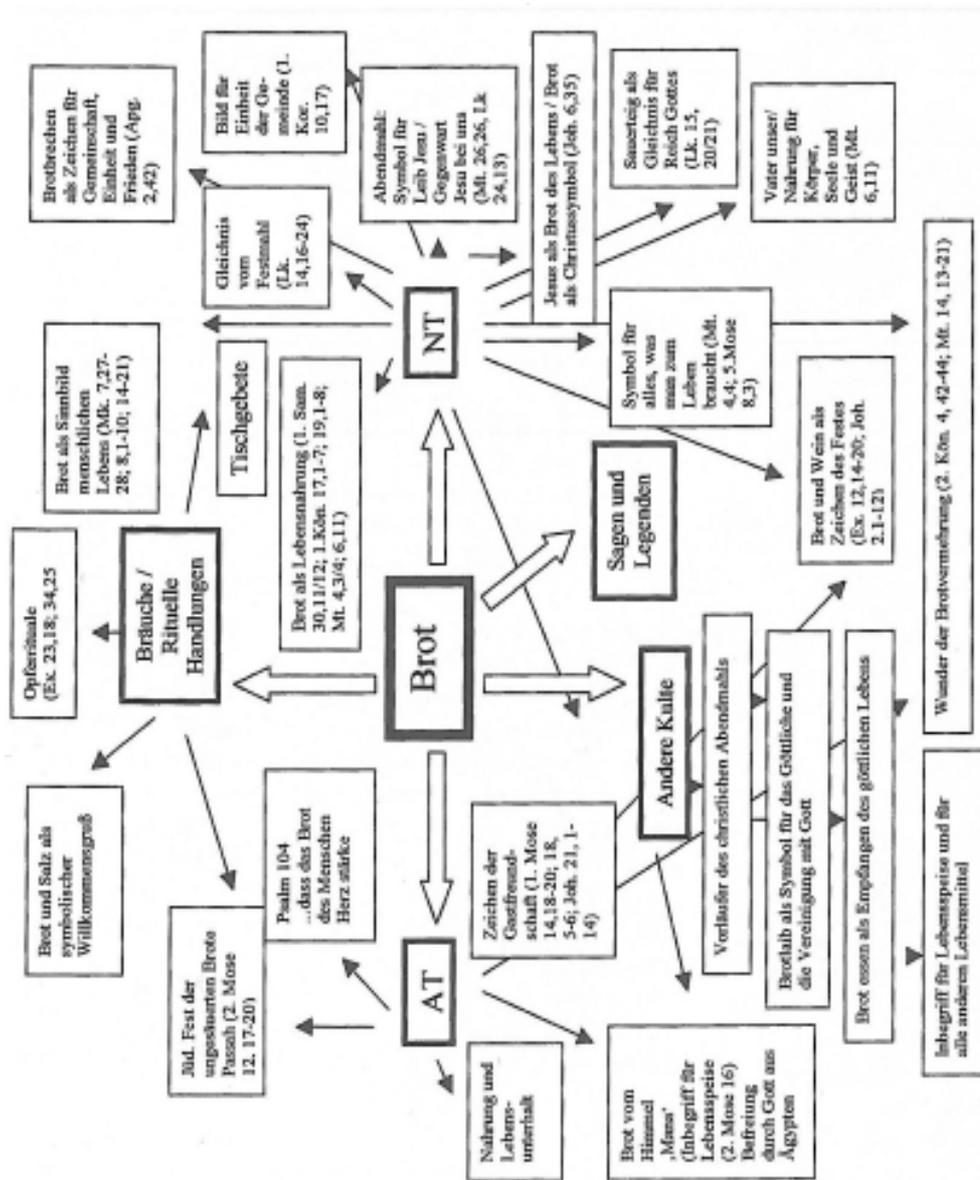
„Die Heiligung des Brotes reicht über das Christentum hinaus. Brot und Wein hatten bereits im vorchristlichen Altertum ihre eigenen Götter. Sie sind Inbegriff für Lebensspeise und Lebenstrank und bildeten schon in Babylonien, später in eleusinischen Mysterien und im Mithraskult die Elemente eines kultischen Mahles“ (Halbfas 1996b,474).

„Die Wertschätzung des Brotes als heilige Gabe, die das Leben erhält, die aber auch zur Solidarität verpflichtet, spiegelt sich – oft im negativen Aspekt – in zahlreichen Sagen und Legenden“ (ebd., 478).

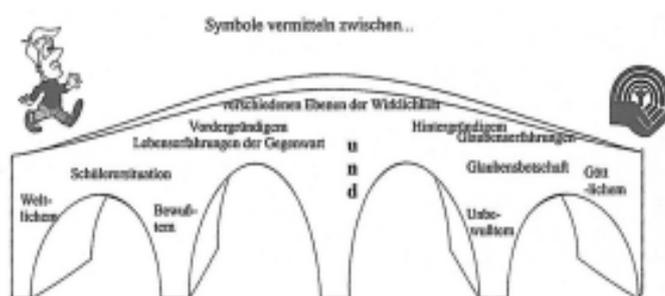
Darüber hinaus ist Brot als einende und friedensstiftende Kraft Symbol für Gemeinschaft untereinander (vgl. Apg 2, 42). Seine Zuspitzung findet das Symbol Brot im Abendmahl-Geschehen mit Christus: „Nehmet hin und esset, das ist mein Leib“ (Mt 26, 26) bzw. in der Emmausgeschichte (Lk 24, 13-35). „In Verbindung mit dem Kreuzestod haben wir hier eines der tiefsten Symbole“ (Lurker 1987, 69). Schon der Ort Bethlehem bedeutete ‚Haus des Brotes‘, wo der zur Welt kam, der Nahrung für die Seele des Menschen sein will, was im Johannesevangelium seine äußerste Verdichtung erfährt, wenn Jesus sich selbst als ‚Brot des Lebens‘ bezeichnet und so zum Nötigsten wird, was der Mensch zum Leben braucht. Allen, die von diesem Brot essen, wird das ewige Leben zugesagt.

Das folgende Schaubild verdeutlicht die wesentlichsten Aspekte der Brotsymbolik:

1 Deutlich wird dies z.B. in der Erklärung Luthers zur entsprechenden Bitte im Vaterunser oder in verschiedenen Redewendungen.



## 2. Konzeptionelles – Hintergründe und Überlegungen



Symbole besitzen eine didaktische Brückenfunktion (vgl. Baudler 1984, 41).

Mehrmals haben wir in den letzten Jahren mit unseren Werkstufenschülern und -schülerinnen diese „Brücke betreten“, haben gemeinsam einen „Weg über diese Brücke gesucht und sind ihn gegangen“ und waren uns dabei gegenseitig Wegbegleiter.

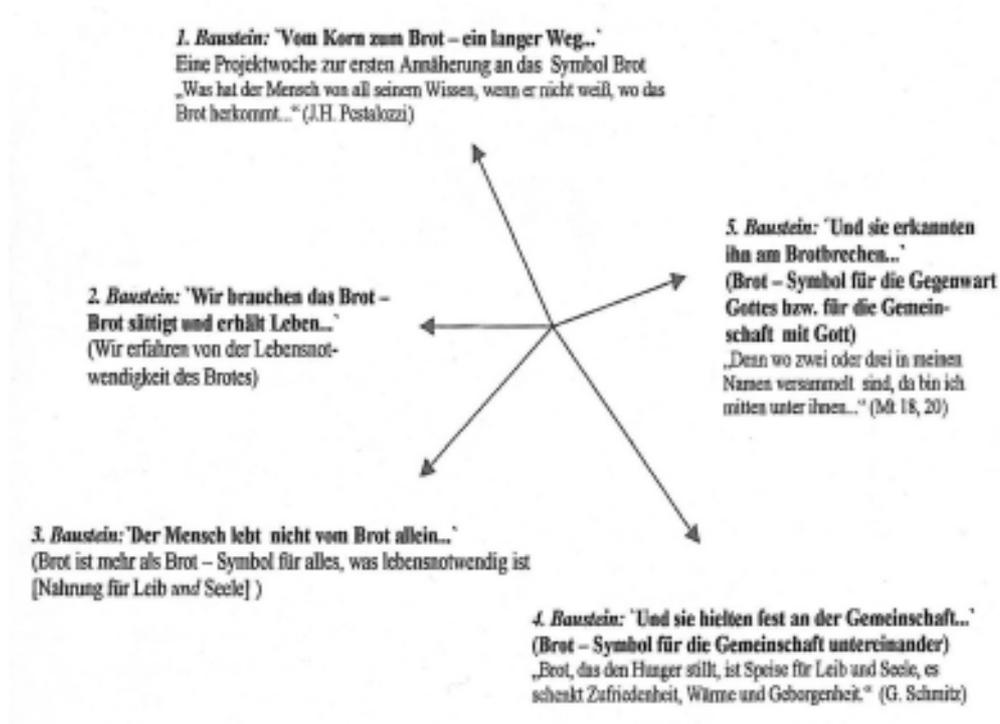
Für uns als Lehrerin und Lehrer war es dabei im Sinne eines symboldidaktisch ausgerichteten Religionsunterrichtes u.a. von Bedeutung, ...  
 ... dass hier ein konkreter Bezug zum Leben des Schülers / der Schülerin hergestellt und dieser für ihn / sie erkennbar und nachvollziehbar wird; die mitgebrachten Schülererfahrungen, -bedürfnisse und -fragen sollten dabei Ausgangs- und wesentlicher Bezugspunkt des Unterrichtes sein;  
 ... dass Schüler und Schülerinnen erfahrungsbezogen lernen konnten; das Angebot vielsinnigen Erlebens hatte hierbei insbesondere im Hinblick auf schwerstbehinderte Schüler und Schülerinnen seine besondere Bedeutung;  
 ... dass sie sich eingeladen fühlten, eigene Erfahrungen in Beziehung zu setzen zu biblisch mitgeteilten Erfahrungen und so religiöse und christliche Wirklichkeiten als bedeutungsvoll und bereichernd erleben konnten;  
 ... dass alle Schüler und Schülerinnen unserer Klasse als vertraute Gemeinschaft an diesem konfessionell-kooperativ erteilten und gestalteten Religionsunterricht teilnahmen.

In der Planung und Durchführung unserer Unterrichtsreihen zur Erschließung christlicher Symbole fanden wir im „Modell der mehrdimensionalen Wirklichkeit“ (x-y-z)<sup>2</sup> (vgl. Faber 1987 und Buchka 1987) einen sinnvollen Orientierungsrahmen.

2 Faber geht davon aus, dass es nur eine Wirklichkeit gibt, „die aber je verschiedene Dimensionen und Sichtweisen aufweist und auf ‚mehr‘ hinzieht, als das nur empirisch Beweisbare“ (Faber 1987, 13). Diese Lebenswirklichkeit wird von ihm in drei Dimensionen aufgeteilt, welche willkürlich x-y-z genannt werden und nie völlig voneinander getrennt sind, sondern sich immer teilweise überschneiden bzw. ineinander übergehen (vgl. ebd., 15). ‚X‘ ist die sogenannte empirische Dimension, ‚Y‘ die allgemein religiöse und ‚Z‘ die Stufe der theologischen Erschließung, welche die Ebene des christlichen Glaubens meint.

### 3. Brot – Nahrung des Leibes und der Seele – Unterrichtsbausteine

#### 3.1 Überblick über die thematische Gliederung



#### 3.2 Erster Baustein: „Vom Korn zum Brot – ein langer Weg...“ Eine Projektwoche zur ersten Annäherung an das Symbol Brot

1. Tag: „Wetten, dass“ du schon viel über Brot weißt...?  
(Ein Quizspiel zur vielsinnigen, spielerischen Einführung in das Thema „Brot“)
2. Tag: „Der Traum vom kleinen Weizenkorn“...oder „und wenn das Samenkorn in die Erde fällt...“.  
(Wir erleben ein winziges Samenkorn, welches wir später einpflanzen, und setzen unsere Erfahrungen kreativ um.)
- 3./4. Tag: „Als Körnlein gesät, als Ähre gemäht, gedroschen im Takt, gesiebt und gehackt, dann hurtig und fein gemahlen vom Stein, geknetet und gut gebräunt in der Glut liegts duftend und frisch als Brot auf dem Tisch...“ (Volksgut).

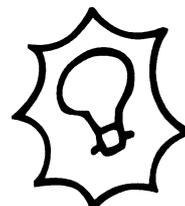
(Wir dreschen, mahlen und backen unser eigenes Brot und essen es gemeinsam - eine besondere Brotmahlzeit.)

5. Tag: „In der Hutzelbäckerei, da gibt's so manche...“

(Wir besuchen die Hutzelbäckerei in Bochum.)

*... es entdecken und bewußt wahrnehmen: im alltäglichen Leben und in der vielsinnigen Begegnung*

**W**etten, dass...



- ... Du etwas darüber erzählen kannst, wie Brot entsteht;
- ... Du viele Worte kennst, in denen Brot vorkommt;
- ... Du schon viel über Brot weißt;
- ... Du mit Brot richtig umgehen kannst;
- ... Du Brot schmecken kannst.

Ein gemeinsames Quizspiel als Einstieg in die Unterrichtsreihe eröffnete den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, sich ihrer Alltagserfahrungen mit Brot bewußter zu werden und diese zu artikulieren (x-Ebene). Daneben wurde eine erfahrungsbezogene und vielsinnige erste unterrichtliche Begegnung mit „Brot“ ermöglicht, was angesichts der heterogenen Schülerschaft unserer Klasse bedeutsam war und in grundsätzlicher Weise der symboldidaktischen Ausrichtung entspricht. („Symbole wollen nicht gewußt, Symbole wollen erfahren werden“, Halfas 1996b, 445.)

*... es wertschätzen lernen*

Das Einpflanzen eines Samenkornes durch jeden Schüler und jede Schülerin, die kreative Auseinandersetzung mit den dabei gemachten Erfahrungen und eine erste stille Betrachtung bildeten den Auftakt zur unterrichtlichen Erarbeitung des Weges vom Korn zum Brot mit „Kopf, Herz und Hand“.

Mittels der selbst durchgeführten Arbeiten des Dreschens, Mahlens und Backens wurden den Schülern und Schülerinnen die Anstrengungen und Mühen im Werdegang vom Korn zum Brot in Ansätzen leibhaftig erfahrbar; entsprechende, die konkreten Handlungen vertiefende meditative Angebote sollten sie auf die Brot-Leben-Symbolik aufmerksam machen.

**Beispiel einer Stille-Übung zum „Weizenkorn“**

Jedes Kind bekommt ein Weizenkorn in die Hand. „Gib acht, in diesem Weizenkorn steckt Leben. Wenn du nur ein Korn in die Erde legst – dann geschieht ein Wunder.“

„Stell dir vor, du machst ein kleines Loch in die feuchte Erde, legst dein Korn hinein und deckst es gut zu. Nimm dir Zeit – laß dem Korn Ruhe, und du wirst das Wunder sehen.“

„Die Sonne scheint auf die Erde, unter der dein Korn liegt. Die feuchte Erde, in der es ruht, wird langsam immer wärmer und wärmer.“

„Dein Korn fühlt sich richtig gemütlich und wohlig in der Erde. Es bekommt viel Kraft aus der Erde durch die Sonne und durch den Regen.“

„Eines Tages bricht aus dem Korn eine kleine Spitze hervor, ein frischer Keim. Lebendig durchbricht der Keim die Erde und kommt an Tageslicht.“

„Kleine grüne Blätter siehst du aus der Erde sprießen. Langsam wächst daraus ein Halm. Er wird größer und größer und streckt sich der Sonne entgegen.“

„Der Halm öffnet sich. Aus ihm heraus wächst, von Blättern umgeben, eine feste Ähre.“

„Sie wird größer und größer, entfaltet sich, wirft die Blätter ab und dann – sieht es so aus, wie die Ähre auf deinem Bild (wie im Strauß, wie auf dem Feld).“

(aus: Jürgensen 1992, 9-10)

Eine gemeinsame Exkursion zur biologischen „Hutzel-Bäckerei“ als außerschulischem Erfahrungsort führte uns den Weg vom Korn zum Brot noch einmal eindrücklich vor Augen und war gleichzeitig Abschluß des ersten Unterrichtsbausteines.

### 3.3 Zweiter Baustein: „Wir brauchen das Brot – Brot sättigt und erhält Leben“

(Wir erfahren von der Lebensnotwendigkeit des Brotes)

1. UE: „Nicht vom Brot allein...“  
Wir erfahren, dass 'Brot' beispielhaft für alle Nahrungsmittel steht, und setzen diese Erfahrung anhand einer Collage um – ein erstes Annähern an die Symbolik des Brotes.
2. UE: (Projekttag): „Ohne Brot herrscht Not...“  
Wir verzichten einen Tag lang auf alle Nahrungsmittel, erfahren auf einem Hungermarsch, daß nicht alle Menschen genug zu essen haben und verdichten unsere Erfahrungen von der Bedeutsamkeit des Brotes anhand von Geschichten (z.B. Sterntaler Märchen), Bildern und eigener kreativer Auseinandersetzung (z.B. Gestaltung eines Hungertuches).

*... es suchen im anderen*

Über den Impuls von Bildern, auf denen Kinder aus anderen Ländern abgebildet sind, deren Grundnahrungsmittel kein Brot ist, bekommen die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, zu erkennen, dass mit dem Wort Brot je nach Lebenswirklichkeit der Betenden verschiedene Lebensmittel gemeint sein könnten und dass dieser Begriff daher hier, wie in anderen Zusammenhängen auch, symbolisch gebraucht wird (vgl. Merkert 1988, 85). Wenn diese Kinder Christen wären, würden sie vielleicht auch die Bitte des Vaterunser ‚Unser tägliches Brot gib uns heute‘ kennen. Es findet hier also eine erste Übertragung auf eine symbolische Ebene (y-Ebene) statt: Brot meint alle Nahrungsmittel.

Zur handlungsorientierten Vertiefung kann z.B. eine große Collage angefertigt werden: Es werden vier Gruppen gebildet, von denen jede einen Buchstaben des Wortes ‚BROT‘ aus Tonpapier ausgeschnitten bekommt. Auf diese Buchstaben kann gemalt oder geschrieben werden, oder es können Lebensmittelbilder aus Zeitschriften aufgeklebt werden.

*... es entdecken, wenn wir darauf verzichten*

Besonders eindrückliche Erfahrungen werden im Rahmen symboldidaktischen Arbeitens von sogenannten Kontrast- oder Mangelserfahrungen erwartet. Durch den eintägigen Verzicht auf alle Nahrungsmittel (verbunden mit einer Wanderung, dem Erzählen von Geschichten und der Gestaltung eines Hungertuches) haben wir versucht, die elementare Bedeutung von Brot zu erspüren und uns für die Lebensnotwendigkeit von Brot zu sensibilisieren.

... es erfahren zwischen den Zeilen einer Geschichte (am Beispiel des Märchens vom Sterntaler)

### **Die Sterntaler**

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem waren Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, dass es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen, und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: „Ach gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig.“ Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: „Gott segne dir's“, und ging weiter.

Es verschenkte auch noch seine Mütze, sein Leibchen und sein Röcklein. Und ganz zum Schluss verschenkte es auch noch sein Hemdlein.

Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter blanke Taler – und ob es gleich sein Hemdlein weggegeben, so hatte es ein neues an, und das war vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es sich die Taler hinein und war reich für sein Lebtag.

(Nach den Gebrüdern Grimm, Mittelteil gekürzt)

... es erahnen in Bildern

Nachher gingen wir ins Haus. Nonnos Großmutter fragte uns, ob wir Hunger hätten. Und wir hatten Hunger. Deshalb holte sie einen Laib Brot hervor, schnitt davon dicke Scheiben herunter und gab sie uns. Es war braunes, knusperiges Brot, und es war so gutes Brot, wie ich es noch nie in meinem Leben gegessen hatte.

„Oh, wie schmeckt es gut“, sagte ich zu Nonno. „Was ist das für ein Brot?“

„Ich weiß es nicht, ob es besonderes Brot ist“, sagte Nonno. „Wir nennen es das Brot, das den Hunger stillt.“ (...)

Jum-Jum legte sich lang auf den Boden und schloss die Augen und vermochte nichts mehr zu sagen. Er war müde, müde, ich auch. Der Hunger wühlte in mir. Ich musste etwas essen. Irgend etwas, ganz gleich was, wenn man es nur essen konnte. Am meisten sehnte ich mich nach dem Brot, das den Hunger stillt, aber ich wusste, ich würde es nicht mehr essen. (...)

Ich dachte sogar an die Grütze, die mir Tante Edla morgens immer gegeben und die ich nie gemocht hatte. Sogar die Grütze hätte ich jetzt essen können, und sie hätte mir gut geschmeckt! Oh, wenn ich doch nur etwas essen könnte ... irgend etwas!

Astrid Lindgren, Mio, mein Mio (Zit. n. Halbfas, 1984, 73f.)

... es erspüren in der Stille

**Brot in der Hand**

*Wir sehen das Brot in der Mitte. Es bedeutet Nahrung für viele. Wenn wir es miteinander teilen, bedeutet es Gemeinschaft unter uns. Wenn wir es essen und dabei an jemanden denken, wird es zum Brot der Gemeinschaft mit den vielen. Wir reichen das Brot herum und brechen es. Jeder behält ein Stück in der Hand.*

*Wir schauen es an, dieses kleine Stückchen Brot. Wir riechen daran und nehmen seinen Geruch in uns auf. Wir essen das Brot und schmecken es. Während wir essen, schließen wir die Augen. Wir denken an jemand, der uns nahe ist. Wir erinnern uns an Menschen, mit denen wir Brot gebrochen haben. Dieses kleine Stückchen Brot wird für uns zum Brot der Erinnerung.*

(aus: Bihler 1996, 202f.)

Das Brot wird herumgereicht. Dazu kann ein Lied gesungen werden.

... es hören in Liedern

3.4 Dritter Baustein: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“

(Brot ist mehr als Brot – Symbol für alles, was lebensnotwendig ist [Nahrung für Leib und Seele])

1. UE: „Unser tägliches Brot gib uns heute ...“.

„Was ist das?“

*Alles, was zur Leibes Nahrung und Notdurft gehört, als Essen, Trinken, Kleider, Schuh, Haus, fromm Gemabl, fromme Kinder, gut Regiment, gut Wetter, Friede, Gesundheit, Ehre, gute Freunde und desgleichen...“*

(Martin Luther, Kleiner Katechismus)

(Wir machen Interviews, die wir anschließend auswerten, und erfahren so, was „tägliches Brot“ oder „Brot des Lebens“ sein kann.)

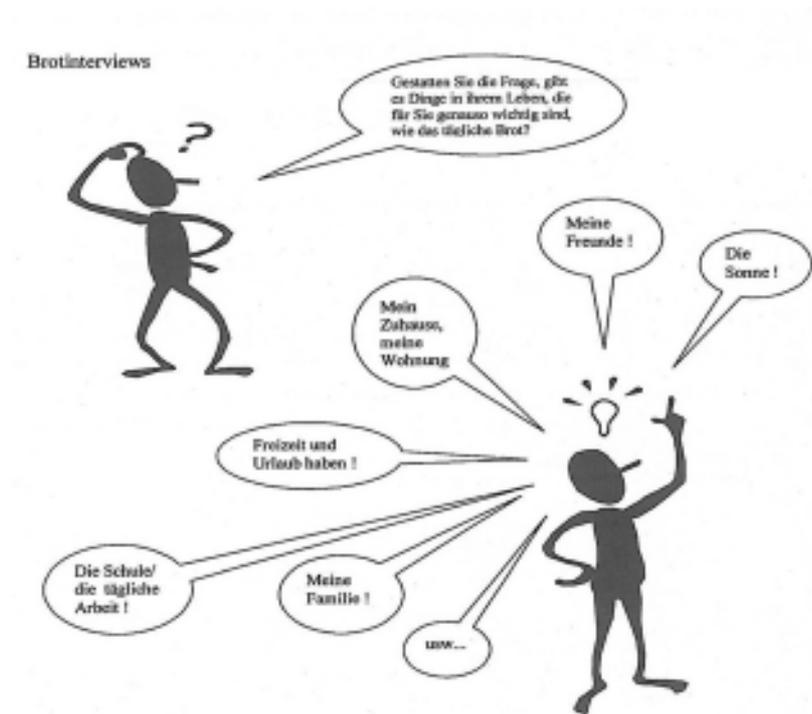
2. UE: „Malen – mit inneren Augen sehen lernen ...“.

(Wir erschließen das afrikanische Märchen vom „Korb mit den wunderbaren Sachen“.)

3. UE: „Das Wesentliche ist unsichtbar ...“.

(Wir entdecken, was für uns genauso bedeutsam wie das tägliche Brot ist, und finden so unser eigenes „Brot des Lebens“.)

... es suchen in uns selbst, im anderen



... es mit den inneren Augen sehen lernen

Die Geschichte vom Korb mit den wunderbaren Sachen

In dem afrikanischen Märchen vom „Korb mit den wunderbaren Sachen“ geht es um ein „tieferes Sehen-Lernen“ (y-Ebene). Es kommt darauf an, in eine religiöse Wirklichkeit schauen zu lernen, denn das in Wort und Bild erzählte Märchen hat, wie Halfbas betont, eine grundlegende Bedeutung für die Einübung in hintergründige, inwendige Sichtweisen“ (vgl. Halfbas 1996a, 199).

In der Geschichte geht es um einen jungen Hirten und eine „himmlische Frau“, die auf der Erde zusammenleben. Die Frau hat für beide einen Korb vom Himmel mitgebracht, in den der Mann nicht hineinschauen darf. Als er es dennoch tut, sieht er lediglich einen leeren Korb; er ist blind für die „Dinge vom Himmel“, die die Frau für beide mitgebracht hat, für die Dinge (z.B. Gefühle), die eben unsichtbar sind (ausführliche Geschichte z.B. bei Halfbas 1983, 44-51 oder bei Vicktor 1990, 274).

Im Anschluss an die Geschichte und die vorhergehenden Aktivitäten kann eine Collage aus den Dingen entstehen, die unsichtbar sind, aber für uns dennoch genauso wichtig wie das tägliche Brot. Diese Dinge können z.B. im Rückbezug auf das Märchen in einen Korb aufgemalt, geklebt oder geschrieben werden. Auch die Antworten aus den Interviews können mit einfließen.

*... damit ein Ausgleich sei – geben und nehmen*

In der Mitte stehen zwei Brotkörbe. Einer ist mit Brotstücken gefüllt, der andere ist leer. Jeder bekommt nun ein aus Tonpapier ausgeschnittenes Brot. Die Kinder oder Jugendlichen schreiben oder malen oder kleben vorher mitgebrachte Bilder von den Dingen auf, die für sie ganz persönlich lebensnotwendig wie das tägliche Brot sind. Die Zettel werden zusammengefasst. Sie bleiben ein Geheimnis für alle anderen. Jeder legt dann sein Tonpapier „Brot“ in den leeren Korb und holt sich ein Stück Brot aus dem vollen Korb, welches wir abschließend gemeinsam essen.

„Durch die Kinder können im Korb Sachen landen wie ‚jemand anderen ganz lieb haben‘, ‚glücklich sein‘, ‚Freunde haben, auf die man ganz vertrauen kann‘, ‚wissen dürfen, dass andere einen ganz ins Vertrauen ziehen‘. Solche Dinge sind lebensnotwendiges Brot, das man behütet wie einen Augapfel. Man bekommt es geschenkt oder schenkt es selbst ohne Berechnung und Vorankündigung weiter. Die Dinge hat man nicht abrufbereit auf Lager, so wie man eben mal in einen Korb hineinschaut, um festzustellen, wie viele Äpfel sich noch darin befinden. Sie sind da, aber man sieht sie nicht. Trotzdem müssen sie aufbewahrt werden“ (Vicktor 1990, 275).

### 3.5 Vierter Baustein: „Und sie hielten fest an der Gemeinschaft und am Brotbrechen“ (Brot – Symbol für die Gemeinschaft untereinander)

1. UE: „Das Mahl – wir alle gehören dazu und essen das Brot eines Tisches“.  
(Anhand des Bildes von S. Köder „Das Mahl“ (Ausschnitt aus Misereor-Hungertuch 1996, zu bestellen bei Misereor, Abt. Vertrieb, Boxgraben 73, 52064 Aachen) erschließen wir uns die Bedeutung des gemeinsamen (Brot-)Essens und damit die Bedeutung der Gemeinschaft in unserer Klasse.)

... es finden, wenn wir es verschenken

**Das Gleichnis vom Festmahl (Lk 14, 16-24)**

„Du bist auch hier? Hat er dich auch eingeladen?“ Im Haus von Jesus kommen immer mehr Menschen zusammen. Der eine bringt Brot, eine Frau Oliven, der Nächste Käse und wieder einer seine Flöte. Gemeinsam wird der Tisch gedeckt, eine Kerze angezündet – fröhliche Gesichter ringsum.

Viele sind eingeladen. Einige wissen noch nicht, ob sie hereinkommen sollen. Jesus lädt sie mit offenen Armen ein. Sie zögern. Da erzählt er ihnen eine Geschichte: „Da war ein Mann, der wollte ein großes Fest feiern, ein richtig schönes Fest, der lud viele Leute dazu ein. Haltet euch den Abend frei. Ich schicke euch noch eine Nachricht, wenn es soweit ist! Er machte sich viel Mühe mit den Vorbereitungen, doch er freute sich dabei auf das Fest. Er sorgte für gutes Essen, Trinken und Musik.

Als dann alles fertig war, die Tische festlich gedeckt und das Haus schön geschmückt, da schickte er seinen Knecht aus, um die Eingeladenen zu rufen: Kommt, jetzt ist alles bereit! Aber da fingen sie auf einmal an, sich zu entschuldigen, alle, einer nach dem anderen. Der erste sagte: Es tut mir leid. Gerade jetzt passt es gar nicht. Ich habe heute Zugtiere gekauft, fünf Gespanne, da muss ich hingehen und sie noch einmal anschauen. Bitte entschuldige mich. Der Nächste sagte: Es tut mir leid, im Augenblick passt es wirklich nicht. Ich habe ein neues Stück Land gekauft, und jetzt muss ich unbedingt hin und es noch einmal ansehen. Bitte entschuldige mich. Und der dritte sagte: Ich habe gerade geheiratet, deshalb kann ich wirklich nicht kommen.

Der Knecht kam nach Hause und erzählte das seinem Herrn. Was meint ihr: Was der wohl dachte? War er traurig, war er zornig? Oder hat er einfach gelacht: Auch gut, dann feiern wir eben anders!

Der Herr sagte zu seinem Knecht: Die werden Augen machen! Geh schnell hinaus und hole von der Straße alle herein, die Hunger haben, die Bettler und die Ärmsten, die Blinden und die Lahmen, die Kranken und die Behinderten, und vergiss mir nicht die Frauen und die Kinder. Hole sie alle herein, mein Haus soll voll werden!“

(Anregung zum Erzählen, in: SPUREN 1996, 27)

Wir feiern eine gemeinsame Mahlzeit. Vorher betrachten wir das Bild, versuchen seine Aussage zu erschließen und hören die Geschichte.

Während der Mahlzeit brechen wir ein Stück Brot für jemand anderen. Wir verschenken etwas von unserem Brot, auch in die anderen Klassen. Und alle werden satt ...

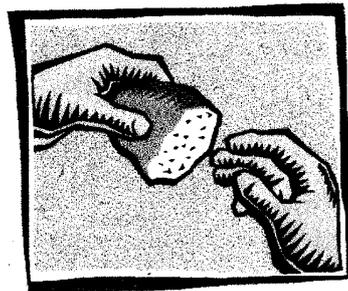
### 3.6 Fünfter Baustein: „Und sie erkannten ihn am Brotbrechen...“ (Brot – Symbol für die Gegenwart Gottes bzw. für die Gemeinschaft mit Gott)

1. UE: „Brot teilen und an Jesus denken...“  
Wir hören von Jesus, der mit seinen Freunden das Brot teilt,  
und teilen in Erinnerung daran das Brot untereinander.  
(Wir erschließen die Emmaus-Geschichte unter dem Leitmotiv  
des Brotes.)
2. UE: „Kommt schmeckt und seht...“  
(Abschließende Brotfeier in der Kirche von Burgaltendorf –  
meditative Betrachtung der zurückliegenden Broterfahrungen  
und Verdichtung der Brotsymbolik im Rahmen einer gemein-  
samen Andacht.)

*... es miteinander und untereinander teilen, so wie Jesus es mit seinen  
Freunden geteilt hat*

„Nur wenn die Botschaft der Bibel und  
die Situation des Kindes, des Hörers  
zusammentreffen, kann Verstehen zu-  
stande kommen.“ (Tschirch 1997, 14)

Im Mittelpunkt dieser Religions-  
stunde steht die Erschließung der Em-  
maus-Perikope; zunächst wird die Ge-  
schichte über Bildbetrachtungen und  
-beschreibungen der Schüler und  
Schülerinnen und durch die Erzäh-  
lung des Lehrers gehört, dargeboten  
und nachvollzogen:



*„Es gibt viele Geschichten vom ‘Brot teilen’; eine davon möchte ich  
Euch heute erzählen. Ich habe zu der Geschichte Bilder gemalt; die  
werde ich Euch zeigen, und ihr sagt, was ihr auf den Bildern seht. Und  
dann werde ich euch die Geschichte erzählen.“*

*„Jesus teilt mit seinen Freunden das Brot...“ oder „...Da er mit  
ihnen zu Tische saß, nahm er das Brot, dankte, brach`s und gab`s  
ihnen!“ Sie erkennen ihn beim Brotbrechen.“*

*(Fassung der in der Unterrichtsstunde unter dem Leitmotiv des Brotes  
erzählten Emmaus-Perikope in Anlehnung an Lk 24, 13-35)*

*Die Geschichte, die ihr heute hört, erzählt von zwei Männern, die  
gute Freunde von Jesus waren. Die beiden gingen an einem Tag in ein  
Dorf, das Emmaus heißt.*

*Auf ihrem Weg redeten sie miteinander über das, was sie in den letzten Tagen erlebt hatten. Sie waren traurig und hatten Angst.*

*Als sie so miteinander redeten, kam ein Dritter hinzu. Das war Jesus. Aber sie erkannten ihn nicht. Sie waren ganz mit sich und ihren Sorgen beschäftigt.*

*Sie erzählten Jesus von all den Dingen, über die sie traurig waren.*

*So kamen sie schließlich zu dem Dorf, zu dem sie gehen wollten, nach Emmaus. Jesus tat so, als wolle er weitergehen. Da sagten sie zu ihm:*

*„Bleibe bei uns, denn es will Abend werden und der Tag geht zu Ende.“ Und er ging mit ihnen in ein Haus, um bei ihnen zu bleiben.*

*Da sie Hunger hatten, setzten sie sich zusammen an einen Tisch und aßen. Jesus nahm das Brot in seine Hände, sprach ein Dankgebet und ein Segenswort und er brach das Brot. Für jeden ein Stück, und er teilte es an seine Freunde aus. In diesem Augenblick spürten sie etwas Besonderes, und ihnen ging ein Licht auf und sie erkannten ihn: „Es ist Jesus.“*

*Und sie sagten: „Jesus hat mit uns das Brot gebrochen und geteilt“ – und so erkannten sie Jesus beim Brotbrechen.*

*Jesus teilt das Brot mit seinen Freunden.*

*Brot teilen bedeutet:*

- *jemanden nicht allein lassen*
- *Gemeinschaft haben*
- *Freund sein*

*Brot teilen und gemeinsam essen und daran denken, dass Jesus mit seinen Freunden Brot geteilt hat – das werden wir nun gemeinsam tun.“*

Im Anschluss daran wird ein gemeinsam vorbereitetes und vollzogenes Brotmahl gehalten. Schülerinnen, Schüler und Lehrer gestalten dazu die Sitzkreismitte auf dem Fußboden mit den Dingen und Gaben, die im Laufe der Unterrichtsreihe bedeutungsvoll geworden sind (Getreidekörner, die Getreidepflänzchen der Schüler und Schülerinnen, Ähren, Mehl...) sowie mit weiteren angebotenen Dingen (Blumen, Kerzen...).

In einer besonderen, von Ruhe, Langsamkeit und meditativer Musik geprägten Atmosphäre wird in Erinnerung an den brotbrechenden und -teilenden Jesus untereinander Brot geteilt und gegessen.

Wie die Emmausgeschichte im gemeinsamen Mahl gipfelt, durch das die Jünger Jesus erkannten, so „gipfelt“ auch diese Unterrichtsstunde im gemeinsamen Mahl:

*Wir werden nun Brot untereinander teilen und gemeinsam essen.*

*Wir denken daran, dass Jesus mit seinen Freunden Brot geteilt hat.*

*Jeder teilt mit seinem Nachbarn, und wir halten das Brot solange in den Händen, bis jeder ein Stück hat.*

*Das Brot wird herumgereicht. Wenn alle ein Stück Brot in der Hand halten spricht der Lehrer / die Lehrerin:*

*Brot teilen bedeutet:*

- *jemanden nicht allein lassen*
- *Gemeinschaft haben*
- *Freund sein*
- *Freundin sein*

*Das Brot wird gemeinsam gegessen.*

Im gemeinsamen Singen des Liedes „Unser Leben sei ein Fest“ findet die Unterrichtseinheit ihren Abschluss und Ausklang.

*... es im Erfahrenen, Gehörten, Gespürten und Gelernten bedenken und verinnerlichen*

Im Altarraum der Kirche sitzen Schüler, Schülerinnen und Lehrer im Sitzkreis auf dem Boden; in der Sitzkreismitte liegt das Schaubild zur Unterrichtsreihe.

Durch eine kurze Zeit der Stille ‘kommen wir in der Kirche an‘.

Die Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit sich mitzuteilen über das, was wir in den letzten Brot-Wochen getan, geredet, gesungen, gespürt, gedacht und gearbeitet haben.

Im Rahmen einer Stille-Übung kann der Lehrer die Mitteilungen der Schüler und Schülerinnen aufnehmen und diese mit seinen eigenen Erinnerungen noch einmal sprachlich darbieten:

*„Weißt du noch?*

*Vor den Herbstferien haben wir viel mit Brot gemacht und über Brot erfahren.*

*Weißt du noch ?*

*Du hast nun Zeit, dich zu erinnern. Sieh dir das Bild in Ruhe an. Du kannst dir auch unseren Brottisch oder unsere Schaubilder noch einmal anschauen. Du hast Zeit, solange die ruhige Musik läuft. Und du kannst dich erinnern.“*

*Ruhige Musik / Schüleräußerungen*

*So wie ihr jetzt gerade habe ich mich auch an all das erinnert, was wir bisher vom Brot erfahren und mit Brot gemacht haben.*

*Bitte setze dich bequem auf deinen Stuhl, so dass du mir und meinen Broterinnerungen still zuhören kannst.*

*Wenn du magst, kannst du deine Augen schließen. Du kannst aber auch weiter das Brotbild anschauen.*

*Weißt du noch?...ganz am Anfang,  
du hattest ein kleines Getreidekorn in deiner Hand,  
und du hast es gepflanzt und gepflegt,  
Aus dem kleinen Getreidekorn wurde neues Leben,  
es ist gewachsen und du hast gestaunt.*

*Weißt du noch?  
Du hast Ähren gedroschen und aus den Körnern Mehl gemahlen.  
Das war toll, aber auch sehr anstrengend.*

*Weißt du noch?  
Aus dem Mehl hast du Teig gemacht und den Teig kräftig geknetet.  
Und dann hast du, haben wir gemeinsam Brot gebacken.  
Unser eigenes Brot. Das war noch ganz warm und sehr lecker.*

*Weißt du noch?  
Unser Besuch in der Hutzler-Bäckerei.  
Die großen Backöfen und die riesigen Backbleche voller Brote.  
Wieder durftest du Teig kneten und formen.  
Und am nächsten Tag gab es die Brötchen zum Frühstück.*

*Weißt du noch?  
Unser Tag ohne Brot, unser Hungertag.  
Viele Menschen haben niemals Brot und immer Hunger.  
In Afrika oder Albanien.*

*Weißt du noch?  
Du hast darüber nachgedacht, welche Dinge für dich genauso  
wichtig sind, wie das „tägliche Brot“. Deine Eltern und Geschwister,  
Freunde, schöne Musik, Träumen von Australien und dem eigenen  
Haus in Amerika oder Griechenland.  
Aimes und Sonni, eure Hunde, Tante Lisbeth, Carlos, Alona, Burkhard,  
dein Bruder Frank und Oma Henni, meine Frau und meine Kinder –  
wichtige Tiere und wichtige Menschen – so wichtig wie das „tägliche  
Brot“.*

*Weißt du noch?  
Die Sonne, das Wasser, das Haus, in dem du wohnst, und die  
Kleidung, die du trägst – auch das sind Dinge, die so wichtig sind wie  
das „tägliche Brot“.*

*Weißt du noch?  
Wir sitzen alle um einen Tisch und essen das Brot. Du mit mir und ich  
mit dir. Wir gehören zusammen.*

*Weißt du noch?  
Die Geschichte von Jesus. Er hat mit seine Freunden das Brot geteilt  
und gegessen. Am Brotteilen haben sie ihn erkannt.*

*Weißt du noch?*

*Wir haben untereinander Brot geteilt, es gemeinsam gegessen und dabei an Jesus gedacht.*

*Und wenn du jetzt deine Augen wieder öffnest und wenn du nun wieder 'wach' wirst, werden wir hier in der Kirche noch einmal Brot teilen und essen. Und Jesus ist dann bei uns.“*

„Wir haben im Brot ein Werkzeug menschlicher Gemeinschaft kennengelernt, wegen des Brotes, das gemeinsam gebrochen wird. Wir haben im Brot das Bild der Größe der Arbeit kennengelernt, wegen des Brotes, das im Schweiß des Angesichts verdient wird. Wir haben im Brot den wesentlichen Träger der Barmherzigkeit kennengelernt, wegen des Brotes, das in der Stunde des Elends ausgeteilt wird. Der Geschmack des geteilten Brotes hat nicht seinesgleichen.“ (A. de Saint Exupéry, Flug nach Arras)

### **Literatur**

Baudler, Georg, Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984.

Bihler, Elsbeth, Symbole des Lebens – Symbole des Glaubens. Werkbuch für Religionsunterricht und Katechese, Band III, Limburg 1996.

Buchka, Maximilian, Ein neues religionspädagogisches Konzept für geistig Behinderte, in: Pohl, Rudolf (Hg.), Religiöse Erziehung in der Schule für Geistigbehinderte, Dortmund 1987, 51-73.

Faber, Werner, Religion + Glaube als Erfahrungsprozess, Aachen 1987.

Halbfas, Hubertus, Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Düsseldorf 1983.

Halbfas, Hubertus, Religionsbuch für das 2. Schuljahr, Düsseldorf 1984.

Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrhandbuch 1, Düsseldorf 1996a.

Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrhandbuch 2, Düsseldorf 1996b.

- Gebrüder Grimm, Die schönsten Märchen mit 204 Illustrationen von Fritz Fischer, Gütersloh 1957.
- Jürgensen, Eva (Hg.), Erntedank: Brotfest – Zeitlupenfest. Unterrichtsmodelle mit Texten, Liedern, Bildern für den Religionunterricht 3. – 6. Schuljahr, Lahr 1992.
- Lurker, Manfred, Wörterbuch biblischer Bilder und Symbole, München 1987.
- Merkert, Ulf, Wir haben Hunger, Hunger, Hunger ... Alltägliche Dinge und tiefere Bedeutung, Unterrichtseinheit zur Brotsymbolik, in: Religion heute o.J. (1988), H. 2, 80-86.
- Schmiz, Gustav, Symbole – Urbilder des Lebens, Urbilder des Glaubens, Band 1. Ein unterrichtspraktisches Handbuch mit Arbeitsblättern für die Klassen 5 – 10, Limburg 1998.
- SPUREN, Arbeitshilfen für einen ganzheitlichen RU an Förderschulen: Jesus bringt die Botschaft vom Reich Gottes (M III.6.) © Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart und Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, Freiburg 1996.
- Tschirch, Reinmar, Biblische Geschichten erzählen, Stuttgart u.a. 1997.
- Vicktor, Gerhard, Vier Sonntage mit dem Symbol Brot und Geschichten dazu, in: Evangelische Kinderkirche 62 (1990), H. 3, 267-281.
- Weiß, Alfred, Vom Korn und vom Brot oder Wie Menschen zusammen leben. Ein Unterrichtsprojekt für das zweite Schuljahr, in: forum religion o.J. (1992), H. 4, 18-29.

Martina Taubert / Birgit Schmäh

## Schöpfung mit allen Sinnen erleben

Ein fächerübergreifendes Projekt in der  
zweiten Klasse der Integrativen Schule  
Frankfurt

Die Verfasserinnen unterrichten an der Integrativen Schule Frankfurt. Diese Einrichtung verfolgt das Ziel des gemeinsamen Lernens von behinderten und nichtbehinderten Kindern an einem gemeinsamen Lerngegenstand. Das vorgestellte Projekt versucht, Lernerfahrungen thematisch so anzubahnen, dass sich jedes Kind auf seinem jeweiligen individuellen Lernniveau handlungsorientiert ein Thema erschließt. Methodisch bedeutet dies, auf ursprüngliche Erfahrungen zurückzugehen, nämlich auf die bewusste und sinnliche Begegnung mit der Natur und der Schöpfung sowie auf die Fragen nach ihrer Entstehung und Bewahrung.

### 1. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein...

#### **Am Anfang**

*war alles dunkel, wüst und leer.  
Es gab keine Sonne, keinen Mond, keine Sterne.  
Und weil es kein Licht gab,  
gab es auch keine Nahrung,  
konnten keine Menschen, Tiere und Pflanzen  
leben.*

Der Mensch lebt vom Zusammenspiel der Natur, das Leben ermöglicht. Bei der Herstellung von Brot wird dieses Zusammenspiel konkret. Das Korn braucht Erde, Wärme, Licht und Wasser, um zu gedeihen. Der Mensch hat die Verantwortung, die Schätze zu verwalten und Gutes entstehen zu lassen.

## 2. Schöpfung mit allen Sinnen erleben

Bevor wir unser Projekt „Schöpfung mit allen Sinnen erleben“ von der Planung bis zur Veröffentlichung in Form einer Ausstellung in einer Kirche vorstellen, geben wir einige erklärende Hinweise zum Religionsunterricht an der Integrativen Schule Frankfurt sowie zu den Voraussetzungen der Klasse.

### 2.1 Religionsunterricht an der Integrativen Schule Frankfurt

Der Religionsunterricht findet an der Integrativen Schule stets im Klassenverband statt und nicht, wie an vielen anderen Schulen, nach Konfessionen getrennt. Für den gemeinsamen Religionsunterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern ist es wichtig, dass sich die Kinder als „Subjekte des Unterrichts“ erfahren können: „Ausgangs- und Zielpunkt sind die individuellen Erfahrungen der Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit und ihrem konkreten Alltag. Diese Alltagserfahrungen werden mit den Erfahrungen ins Gespräch gebracht, die in der biblisch-christlichen Tradition und in Beziehung auf Gott gedeutet sind“ (Müller-Friese 1998, 378). Zu Beginn des ersten Schuljahres hat sich beim Anknüpfen an die Erfahrungen der Kinder gezeigt, dass fast alle Kinder über wenige oder gar keine religiösen Vorerfahrungen verfügen. Dies ist keine Besonderheit dieser Klasse, sondern es ist allgemein bekannt, dass „viele Kinder (...) ihr Schulleben unberührt von religiöser Sozialisation (beginnen)“ (Wichelhaus 1998, 177). Erfahrungen der biblisch-christlichen Tradition zu vermitteln, ist deshalb keine leichte Aufgabe.

Erstrebenswert in der Integrativen Arbeit ist das Feuser'sche Grundprinzip, nach dem *alle* Kinder einer Klasse „an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995, 168). Dies ist nur möglich, wenn der Lerngegenstand differenziert angeboten wird, und zwar unter Berücksichtigung des jeweiligen Lernniveaus der einzelnen Schüler. Jeder Schüler soll nach Maßgabe seiner „momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen“ (ebd.) gefördert werden.

Praktisch sieht dies bei uns in der Klasse so aus, dass wir häufig ein fächerübergreifendes aktuelles Thema aufgreifen und uns in den verschiedenen Fächern gemeinsam mit den Kindern dem Thema von unterschiedlichen Richtungen aus nähern. Unsere Erfahrung ist, dass die Kinder dadurch, dass *ein* Thema im Mittelpunkt steht, sehr motiviert lernen und arbeiten und viele Ideen entwickeln. Der Unterrichtsvormittag wird für sie zu einem sinnvollen Ganzen. Für die Differenzierung wird dann überlegt, wie das Thema so aufbereitet werden kann, dass es jedes Kind nach seinem individuellen Lernniveau erreicht und handlungsorientiert bearbeitet wer-

den kann. Unsere Überlegung war deshalb, auf ursprünglichere Erfahrungen zurückzugehen, nämlich auf die bewusste und sinnliche Begegnung mit der Natur und der Schöpfung sowie auf die Fragen nach ihrer Entstehung und Bewahrung. Etwas von der Faszination der Schöpfung zu erfahren und zu erkennen ist aber nur sinnvoll, wenn alle Sinne eingesetzt werden. „Schöpfung mit allen Sinnen erleben“ – das war das Thema, dem wir uns gemeinsam mit den Kindern in den Fächern Religion, Kunst, Deutsch, Sachunterricht und Musik nähern wollten.

## 2.2 Die Voraussetzungen der Klasse

Die Klasse ist eine quirlige Gruppe von zehn Jungen und acht Mädchen. Vier der Kinder haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. Davon ist ein Mädchen schwerstmehrfachbehindert seit ihrer Geburt (Tetraplegie mit Anfallsleiden und Sehbehinderung), das heißt, sie ist sowohl körperlich als auch geistig und sprachlich stark beeinträchtigt. Förderbedarf in der Klasse haben außerdem ein Junge mit Down-Syndrom, ein Junge mit Spina bifida und ein Junge mit hyperaktiven Verhaltensauffälligkeiten. Für alle vier Kinder ist es notwendig, die Unterrichtsinhalte unterschiedlich differenziert anzubieten. Dies gilt jedoch auch für die nichtbehinderten Kinder, denn sowohl die Art des Lernens als auch der Leistungsstand in der Klasse variieren sehr stark.

In der Klasse sind sechs Kinder evangelisch, zwei Kinder katholisch und zehn Kinder ohne Konfession. Im ersten Schuljahr stellte sich heraus, dass die meisten Kinder (auch die einer Konfession zugehörigen) bisher keine Begegnung mit biblischen Geschichten und kirchlichem Milieu hatten. Nur zwei Kinder berichteten, dass sie eine Kinderbibel besäßen und schon einmal einen Gottesdienst besucht hätten. Auch von Seiten der Eltern waren Vorurteile und Unbehagen gegenüber dem Religionsunterricht zu spüren. Das Thema „Schöpfung mit allen Sinnen erleben“ bot uns die Möglichkeit, einen Einstieg in den Umgang mit biblischen Geschichten zu finden. Durch das fächerübergreifende Arbeiten wird ein biblisches Thema zum zentralen, ganzheitlichen Unterrichtsprojekt und bekommt dadurch einen höheren Stellenwert, als wenn es ausschließlich im Religionsunterricht vermittelt wird. Religiöse Fragen werden durch die sinnliche und lebenspraktische Begegnung so aufgeworfen, dass die Kinder selbstverständlich darüber diskutieren und nachdenken.

### 2.3 Ein Projekt entsteht...

Parallel zu einem Elternabend mit dem Thema „Kinder und Religion“ erhielten wir das Angebot, in der alten Nikolaikirche am Frankfurter Römerberg mit Kindern eine Ausstellung zu gestalten, um einen Eindruck vom schulischen Leben behinderter und nichtbehinderter Kinder zu vermitteln. Diese Chance nutzten wir, um für das Schöpfungsprojekt einen angemessenen Schlusspunkt zu setzen und die Arbeitsergebnisse der Kinder zu dokumentieren und zu veröffentlichen. Bis zum Ausstellungstermin hatten wir vier bis fünf Wochen zur Verfügung, Wochen, die spannend, dicht und schöpferisch zu werden versprochen.

### 2.4 Die Durchführung des Projektes

Vorbemerkung: Als Grundlage für die Kinder verwendeten wir im Unterricht die Schöpfungserzählung von Regina Bottermann: „Die Schöpfung den Kindern erzählt“. Im Folgenden haben wir eine Kurzversion von Dietrich Steinwede: „Von der Schöpfung“ (1993) gewählt. In der Darstellung werden wir die Aktionen, die in anderen Fächern entfaltet wurden, kursiv drucken. In Punkt 7 geben wir Hinweise, wie eine Vertiefung und Ergebnissicherung gestaltet werden kann, wenn man nur die Religionsstunden zur Verfügung hat.

Als Einstieg diente uns eine Geschichte von einem Bären, der sich auf Schatzsuche macht. Die Schätze, die er findet und um die es geht, sind „Naturschätze“.

*Es war mal wieder Samstag. Der kleine Bär langweilte sich schrecklich, denn am Wochenende konnte er nicht mit seinen Freunden aus der Schule spielen. Die wohnten nämlich alle weiter weg. Er war richtig unausstehlich, wenn ihm langweilig war. Dann wollte er auch nicht Karten spielen (war ihm zu langweilig), nicht Roller fahren (war ihm zu doof alleine), er wollte nicht mal in seinem Lieblingsbuch lesen, das er zum Geburtstag geschenkt bekommen hatte. Alles nervte ihn und war sowieso doof an so einem Tag. Eigentlich spielte er mit Vorliebe stundenlang Karten, und Roller fahren war seine Lieblingsbeschäftigung.*

*Der große Bär wusste sich keinen Rat mehr, wie er den kleinen Bären aufmuntern konnte, er hatte einfach zu gar nichts Lust und nörgelte ständig herum. Doch zu guter Letzt kam ihm doch noch eine Idee: „Hey, kleiner Bär, wie wär's mit einer Schatzsuche?“ Der kleine Bär schaute erstaunt auf, das hörte sich ja tatsächlich spannend an. Wo sollte denn hier ein Schatz versteckt sein, er kannte die Gegend doch wie seine Westentasche. Naja, vielleicht hatte der große Bär etwas versteckt, das er finden sollte. „Es ist aber keine*

gewöhnliche Schatzsuche“, fuhr der große Bär fort, „du musst nämlich selbst eine leere Schatzkiste mitnehmen und die Schätze einsammeln.“ „Das ist ja eine komische Schatzsuche, Schätze, die irgendwo rumliegen, das geht doch gar nicht, die hat doch bestimmt längst jemand weggeschnappt.“ Trotzdem war er so neugierig und machte sich rasch auf die Suche nach einem geeigneten Kästchen, in das er die Schätze hineintun konnte. Dann machten sie sich gemeinsam auf den Weg. Hinter dem Haus führte ein schmaler Pfad in den Wald. Neugierig blickte der kleine Bär umher und startete mit offenen Augen auf den Weg, um ja keinen Schatz zu verpassen. Nach einer Weile blieb der große Bär plötzlich stehen und sagte: „Na, hast du ihn schon entdeckt? Wenn du dich genau umsiehst, kannst du den ersten Schatz schon finden.“ Der kleine Bär schaute und schaute, aber außer einem Baum konnte er weit und breit nichts entdecken. „Na, was siehst du?“ fragte der große Bär erwartungsvoll. „Nichts, nur einen Baum,“ antwortete der kleine Bär enttäuscht. „Das ist aber nicht nur ein Baum. Dieser Baum ist ein Haus. Wenn du genau hinsiehst, kannst du die Hausbewohner schon kennenlernen.“ „So ein Quatsch,“ dachte der kleine Bär, „so sieht doch kein Haus aus.“ Trotzdem war er neugierig geworden und lauschte gespannt. Plötzlich hörte er ein leises Rascheln am Fuße des Baumes, im Laub. Dort schien jemand zu wühlen. Als er genauer hinsah, erblickte er einen buschigen rotbraunen Schwanz. „Hey du, hast du hier einen Schatz gesehen?“, fragte der kleine Bär das Eichhörnchen. Erschrocken blickte es zu ihm auf, denn es war so beschäftigt, dass es ihn gar nicht hatte kommen hören. „Gerade habe ich alle meine Schätze vergraben, damit sie mir niemand wegnimmt. Aber, weil du so nett aussiehst, schenke ich dir einen,“ sprach das Eichhörnchen und überreichte ihm stolz eine Haselnuss. „Es ist das tollste und wertvollste, was ich dir geben kann.“ ... (Kinder befragen.) Der kleine Bär bedankte sich beim Eichhörnchen und legte behutsam die Nuss in seine Schatzkiste. Dann verabschiedete sich das Eichhörnchen und flitzte den Baum hoch. „Ui, was für ein riesiger Baum,“ dachte der kleine Bär, als er dem Eichhörnchen hinterher blickte. Oben im Baum hörte er ein Rascheln, dann ein heftiges Flügelschlagen und dann ein seltsames Geräusch: „U-uh, U-uh!“ tönte es von oben herab. Und eine Stimme fragte: „Was stehst du da und starrst? Hast du noch nie eine Eule gesehen?“ „Doch,“ stotterte der kleine Bär, als er plötzlich vor sich auf einem Ast eine große Eule erblickte. Aus seinem Fabelbuch wusste er, dass Eulen sehr weise und kluge Vögel waren. Er fragte die Eule gleich, ob sie denn einen der Schätze gesehen hätte, die man nur aufheben brauchte. Die Eule rümpfte den Schnabel und rollte mit den Augen: „Du bist wohl noch nicht oft in der Natur gewesen. Du brauchst nur die Augen zu schließen und mit der Hand einen Schatz vom Boden aufzuheben.“ Der kleine Bär versuchte es sofort. Als er die Augen wieder öffnete, war er enttäuscht. „Nur ein olles Blatt vom Baum“ hielt er in seiner Hand. Gerade wollte er es wütend zerknüllen, als die Eule ihn anfuhr: „Du hältst da gerade einen Schatz in der Hand. Weißt du eigentlich, dass

*dieses Blatt einmalig ist. Ich wette, du findest keins, das genau gleich ist wie dieses. Pah, nichts leichter als das, dachte sich der kleine Bär und machte sich auf die Suche. Eifrig beäugte er jedes Blatt, das am Boden lag, aber tatsächlich wollte sich kein Gleiches finden lassen, entweder waren die Farbschattierungen ganz unterschiedlich, mal mehr grün, mal mehr gelb, dann ein bisschen verwelkt... oder das Blatt der Eiche hatte weniger Rundungen, war ein bisschen kleiner oder größer... Nach gut einer Stunde gab der kleine Bär seine Suche auf und gab sich geschlagen.*

*„Mensch, das ist ja wirklich phänomenal, jedes Blatt ist anders, wer hat sich das nur ausgedacht und sich so viel Mühe gemacht?“ dachte er bei sich. Ein besonders schönes Blatt steckte er in seine Schatzkiste.*

*Auf seiner Schatzsuche entdeckte der kleine Bär noch viele wundervolle Naturschätze..., z. B. entdeckte er einen kleinen Stein, den er zunächst achtlos vor sich hin kickte, als er ihn sich genauer ansah, entdeckte er, dass er die Form eines Dreieckes hatte und interessante Farbschimmer...*

Martina Taubert

Anschließend werden die Kinder aufgefordert, in ein Säckchen zu greifen und einen Schatz zu befühlen... Dabei sollen sie versuchen, ihn zu beschreiben, ohne zu verraten, was es ist. Jedes Kind bekommt den Auftrag, Naturschätze zu sammeln und ein kleines Schatzkistchen dafür zu gestalten.

„Augen zu!“ Vorsichtig langt eine Hand in den kleinen Stoffbeutel. Zunächst ein kritischer Gesichtsausdruck, dann ein Lächeln, dann ein „Aha!“ Es fällt sehr schwer, das Entdeckte, Erfühlte noch geheimzuhalten, während der geheimnisvolle Beutel die Runde macht. Nach und nach werden die „Schätze“ benannt und zu einem Bild in der Mitte unseres Sitzkreises zusammengelegt. Alles „Naturschätze“. Im Anschluss entsteht eine lebhaftige Diskussion darum, wer diese Schätze hergestellt hat. Das Blatt ist von einem Baum. Der Baum ist aus einem Samen gewachsen. Aber wo kommt der Same her? Was war zuerst, der Baum oder der Apfel, das Huhn oder das Ei?“ Solche und ähnliche Fragen nach dem „Warum“ und „Woher“ beschäftigten nicht nur die Kinder der zweiten Klasse an der Integrativen Schule, sondern Menschen zu allen Zeiten. Neben verschiedenen naturwissenschaftlichen, philosophischen und religiösen Erklärungsmodellen steht die „Schöpfungsgeschichte der Bibel“ (Gen. 1, 1-2, 4a). Ob es tatsächlich einen Gott gibt, konnten auch wir nicht beweisen, aber nehmen wir mal an, es gäbe so eine schöpferische Kraft...

... Dann stellen wir uns mal vor, es gäbe außer uns keine Menschen..., keine Tiere..., keine Pflanzen..., kein Wasser..., keine Erde..., kein Licht... NICHTS.

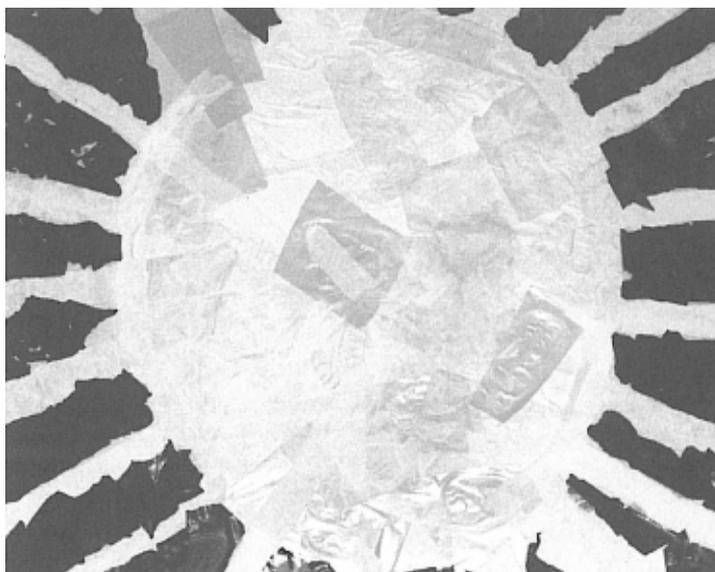
In unserer Mitte breiteten wir eine schwarze Folie aus. Immer ein oder zwei Kinder lagen für eine kurze Weile unter der Plane, die sich hob und

senkte, während die anderen unheimliche Geräusche produzierten, „das Chaos“ tobte.

*Das Chaos, das wir so erlebten, versuchte jedes Kind für sich künstlerisch umzusetzen. Gemeinsam erstellten wir aus den Kunstwerken eine Chaoscollage. Ebenso entstand im Musikunterricht eine „Chaotische Klangcollage“, die im Verlauf des Projektes mit den Elementen der Schöpfung fortgesetzt wurde.*

Gott sprach: „Es werde Licht. Und es wurde Licht... und er sah, dass das Licht gut war und nannte es Tag und die Dunkelheit Nacht“. In dem abgedunkelten Raum, in dem die schwarze Folie in der Mitte unseres Kreises lag, wurde eine Kerze entzündet. Das kleine Licht scheint in die große Dunkelheit. Die Kinder berichteten von Gefühlen und Erfahrungen mit Dunkelheit. Anschließend entzündete jedes Kind ein Teelicht. Jetzt ergeben viele kleine Kerzen ein helles Licht.

*Nun beschäftigten wir uns in der kommenden Woche mit dem Phänomen Licht und Dunkelheit. Der Wochenplan war auf die Thematik abgestimmt, Lernwörter, Rätsel, Schattenbilder, Lesetexte gab es zu Licht und Dunkelheit, stets entsprechend des Leistungsstandes der einzelnen Kinder. Sabrina, das Mädchen mit Schwerstbehinderung, erlebte den Unterschied zwischen heller und dunkler Beleuchtung, hellen und dunklen Farben, hellen und dunklen Tönen. Im Sachunterricht experimentierten wir an verschiedenen Stationen mit Licht und Schatten, und in Musik entstand aus chaotischem Krach eine musikalische „Ordnung“. Als Gemeinschaftswerk wuchs aus Transparentpapierstreifen eine große, helle Sonne, die zur Erinnerung später als Postkarte gedruckt wurde.*



Und Gott sprach: „Es werde das Himmelsgewölbe, mit Wasser darüber und Wasser darunter... das war der zweite Tag.“

„Schließe die Augen und versuche, ganz still zu sitzen. Wenn es ganz leise ist, können wir mit unserer Traumreise beginnen... Die Sonne scheint, eine kleine weiße Wolke fliegt dort oben.... Wir kuscheln uns tief in die warme Wolke... Wie weit der Himmel ist?... Die Sonne geht unter und verfärbt sich rot...“ (vgl. Bihler 1992).

So ließen wir unserer Phantasie mit einem Wattebäuschchen in der Hand freien Lauf. Anschließend erzählten die Kinder von ihren Traumreisen. Die Wattebäuschchen wurden später zu einer Himmelscollage zusammengestellt.

Um die Kinder auf die vielen Aspekte des Elementes Wasser einzustimmen, benutzten wir eine Kasette mit Wassergeräuschen, die in Form eines Ratespiels präsentiert wurde.

*Menschen, Tiere, Pflanzen, alle brauchen Wasser um zu leben. Auch mit dem Thema „Wasser“ hätten wir uns gut und gern wochenlang beschäftigen können. Im Sachunterricht untersuchten wir in dieser Woche die Eigenschaften von Materialien und Dingen und beschäftigten uns mit dem Phänomen schwimmen und sinken. Wie lebensnotwendig das Element Wasser ist, stellten wir auf einer Wassercollage heraus, indem wir Bilder aus Zeitschriften zu einer Collage zusammensetzten, die mit Wasser zu tun haben. Nicht nur das Wasser als Meer und See zum Schwimmen oder das Wasser in der Leitung, auch Getränke, Obst, „sogar der Mensch besteht aus Wasser“, stellte eine Schülerin fest.*

*Das Wasser auch ganz unterschiedliche Geräusche verursacht, konnte auch Sabrina erfahren, die Kasette mit Wassergeräuschen bereitete ihr sehr viel Vergnügen. Wasser rauscht, plätschert, tropft, tost, braust, prasselt, fließt. Besonders bei einem Gewitter kann man vom leisen Tropfen bis zum donnernden Prasseln Regengeräusche verfolgen. Für alle Kinder stand während der Wochenplanarbeit die Geräuschkasette mit dazu zu ordnenden Bildern zur Verfügung.*

Und Gott sprach: „Land und Meer soll werden, das Land mit Bäumen, Gräsern und Kräutern...“.

Im Sitzkreis wurden die blauen Tücher, die die Mitte bedeckten, von den Kindern zur Seite geschoben, darunter hervor kamen braune und grüne Tücher. Mit Legematerialien gestalteten wir das Land mit Bäumen, Gräsern und Kräutern (vgl. Kett-Kaufmann-Methode).

Um die entstandene Landschaft sinnlich erfahrbar zu machen, standen auf verschiedenen Tischen geheimnisvolle Tücher, Kästen und Dosen bereit. Es galt, mit verbundenen Augen die Vielfalt der Natur mit allen Sinnen zu genießen, zu schmecken, zu riechen, zu fühlen und zu sehen

*Des Weiteren begaben wir uns nach draußen, um – wie der kleine Bär – in der Natur Schätze zu sammeln. Auch zu Hause wurde die Schatzkiste ergänzt und im Kunstunterricht wurden „Schatzbilder“ modelliert. Dazu bestrichen wir*

*Schuhkartondeckel mit Modelliermasse, in der die Naturschätze zu einem Relief zusammengestellt wurden.*

Und Gott sprach: „Lichter am Himmelsgewölbe sollen werden: Sonne, Mond und Sterne...“.

Durch eine Bildbetrachtung zu Vincent van Gogh's Sternenhimmel befassten sich die Kinder mit Bedeutung und Funktion der Gestirne. Sterne als Wegweiser, Einfluss von Sonne und Mond auf Natur und Meer und die Faszination des Weltalls kamen ins Gespräch.

*Die Kinder experimentierten selbständig mit Globus und Lampe. Es galt herauszufinden, in welchen Ländern Nacht herrscht, während es woanders auf der Erde Tag ist. Auch entstanden interessante Diskussionen darüber, ob sich die Erde um die Sonne oder die Sonne um die Erde dreht und was überhaupt ein Stern ist. Durch entsprechende Literatur, die zur Verfügung stand, konnte der Wissensdurst in der Freien Arbeit gestillt werden.*

Und Gott sprach: „Fische im Wasser sollen werden und Vögel unter dem Himmel...“.

„Augen zu, Hand auf!“ Dieses Etwas war zart und so leicht, ganz weich und flauschig. Eine bunte Feder in der Hand sollte anregen, die Vielfalt der Vögel zu erfassen. Von Papagei bis Spatz, von Storch bis Haubentaucher: es war erstaunlich, wie viele Vogelarten Kinder zu Beginn eines zweiten Schuljahres bereits kennen.

*Anhand von Vogelbildern und einer entsprechenden Vogelstimmen-CD versuchten die Kinder, Vögel zu beschreiben und zu benennen. Ein Zuordnungsspiel stand für die Freie Arbeit und für die Wochenplanarbeit zur Verfügung. Im Sachunterricht erstellten wir eine Kartei mit Steckbriefen von Vögeln.*

Auch die verschiedensten Fischarten vom Goldfisch bis zum Zitteraal füllten unser „Phantasiemeer“. Von einem weiteren seltsamen Fisch wurde im Folgenden erzählt. In unserer Mitte auf dem blauen Tuch „schwammen“ kleine Papierfische, und einer von ihnen glitzerte und funkelte – der Regenbogenfisch. Alle Fische beneideten ihn um seine schönen Schuppen und wollten zu gerne eine seiner Schuppen abhaben... Wer kennt nicht von Pfister die Geschichte vom Regenbogenfisch... der zu guter Letzt doch jedem Fisch eine Schuppe abgibt, bis er selbst nur noch eine hat, dennoch glücklich ist und viele Freunde gefunden hat. In der Kreismitte gestalteten die Kinder die Geschichte anhand der Erzählvorlage.

*Im Kunstunterricht versuchten die Kinder, mit Blau- und Grüntönen eine Wasserlandschaft zu gestalten, zu der Fische aus Tonpapier hinzukamen.*

Und Gott sprach: „Auf der Erde sollen Tiere werden, Tiere aller Art ...“.

*Tiere! Das Lieblingsthema unsrer Kinder. Jeder sollte sich nun Informationen zu seinem Lieblingstier beschaffen und einen Steckbrief entwerfen. Wie beschafft man sich jedoch solche Informationen? Diejenigen, die schon gut lesen können, vielleicht in Lexika und Büchern. „Mein Nachbar hat ein Meerschweinchen, der ist ein richtiger Experte, den frage ich...“. Onkels wurden angerufen, Eltern und Freunde, „gelächert“. Zum Schluss hatten wir interessante Informationen, wie groß, wie alt das Tier werden kann, was es frisst und wo es lebt. „Und nun ratet mal: Es ist ungefähr so lang wie ein großes Lineal, lebt in einer Erdhöhle, sein Feind ist der Fuchs. Es frisst gerne Kohl und Möhren.“ Klar? Ein Hase natürlich. Auch über Geparden, Löwen und schwarze Mambas erfuhren wir viel.*

Und Gott sprach weiter: „Nun kommt mein größtes Werk“: (Im Sitzkreis wanderte ein kleiner Spiegel herum.) „Menschen sollen werden, ihnen will ich die Erde, die so wunderschön geworden ist, geben, sie sollen sie in Ordnung halten und gut auf sie achten. Dies war der sechste Tag.“

Die Kinder malten gegenseitig ihre Körperumrisse auf große Papierrollen. Dabei wurde überlegt, was die Einzigartigkeit jedes Kindes ausmacht.

Gibt der Mensch wirklich gut auf sein Geschenk acht? Hält er die Welt tatsächlich so gut in Ordnung, wie er sollte? Hierüber gibt es viel Gesprächsstoff, doch hilft Aufregung wenig, stattdessen muss man es selbst besser machen. Es entstanden kleine Texte und Bilder, was man zur Bewahrung der Schöpfung alles tun kann (z.B. weniger Müll produzieren, Fahrrad statt Auto fahren, Müll in den Mülleimer werfen und nicht in die Gegend...).

Hier einige Gedanken, die auf das Bilderbuch „Menschen“ von Peter Spier (1980) zurückgehen:

*Heute gibt es auf der Erde über sechs Milliarden Menschen. „Wenn wir uns alle an den Händen fassten, (...) würde die Kette 153 mal rund um den Äquator reichen (...) und keine zwei sind gleich. Jeder Einzelne von uns ist anders als all die anderen.“*

*Es gibt „Menschen mit unterschiedlicher Haut- und Haarfarbe, die verschiedene Sprachen sprechen, auch Zeichensprache. Sie haben verschiedene Schriften. Es gibt große und kleine, alte und junge, Menschen mit dicker oder dünner, großer oder kleiner Nase, sie haben verschiedene Frisuren, unterschiedliche Kopfbedeckungen, sie wohnen in verschiedenen Häusern, z.B. in Hütten, Iglus, Hochhäusern, Zelten, und essen verschiedene Speisen. Was für die einen eine Delikatesse ist, würden andere nicht anrühren.“ Nicht alle Menschen auf der Welt tun dasselbe oder spielen die gleichen Spiele. „Die meisten müssen arbeiten, um zu leben, sie haben die verschiedensten Berufe, von Zirkusclown bis Teepflücker.“ Auch ihre Religionen sind vielfältig. „Es gibt 9 große Religionen – und noch tausende anderer Glaubensgemeinschaften. Viele Menschen glauben an einen Gott (...) andere glauben an viele Götter, und viele Menschen glauben an gar nichts. Manche Menschen hassen andere, nur weil sie nicht so sind*

*wie sie selbst. Dabei vergessen sie, dass sie – wenn sie sich mit den Augen der anderen sehen könnten – ebenso andersartig erschienen. Stell dir vor, wie entsetzlich langweilig unsere Welt wäre, wenn alle gleich aussähen, dasselbe essen, denken, anziehen und sich gleich verhalten würden.“*

*Stell dir vor: „Sechs Milliarden Menschen (...), jung und alt, krank und gesund, glücklich und traurig, freundlich und unfreundlich, stark und schwach. Menschen überall. Und alle verschieden.*

*Und ist es nicht wunderbar, dass jeder Einzelne von uns anders ist als irgendein anderer?“*

Tja, und was ist nun mit dem 7. Tag? Ruhetag! Da können wir die ganze Schöpfung nun genießen!

### 3. Die Ausstellung

Einige Tage vor Ausstellungsbeginn sind wir gemeinsam mit der Klasse in die Nikolaikirche gefahren, unser Schulbus voll beladen mit den Kunstwerken der Kinder. Vor Ort haben wir zuerst zusammen überlegt, wo man was hängen oder stellen könnte. Einige Kinder begannen, die Stellwände einzuteilen und die Collagen und Bilder aufzuhängen. Die Reihenfolge war durch die inhaltliche Arbeit mit der Schöpfungsgeschichte klar.

Da wir im Projektverlauf viele Fotos gemacht hatten, konnten wir eine Fotowand gestalten, damit sich die Besucherinnen und Besucher später einen Eindruck vom Arbeiten in der Klasse machen konnten. Außerdem hatten wir einige Infos zur Schule und der Klasse mitgebracht, die wir anbringen wollten.

Gleichzeitig begann ein anderer Teil der Kinder, unser großes Welthaus aus Dachlatten, die bereits im Werkunterricht zugesägt wurden, aufzubauen.

#### 3.1 Das Welthaus

Der Aufbau eines Welthauses stellt eine symbolische Handlung dar für einen zentralen Inhalt aus der Schöpfungserzählung: Aus dem Chaos wird ein Kosmos, was nicht nur Weltall, sondern Ordnung bedeutet. Die Erde ist wie ein Haus, worin der Mensch Geborgenheit und Heimat findet. Kinder bauen nicht umsonst gerne Höhlen und Hütten, denn sie fühlen sich darin sicher und geschützt, eben „zu Hause“. Viele Erfahrungen lassen sich in einem solchen Welthaus machen: Licht und Dunkelheit (Tag und Nacht), laute Geräusche und leise Klänge, Gespräche mit anderen Menschen oder ganz für sich still werden und vieles mehr.

Wir schleppten also Dachlatten, Kartons, Kanthölzer, Dreiecksbrettchen und Holzschrauben in die Kirche. Alles auf einem großen Berg betrachtet war ein richtiges „Chaos“. Nach und nach bauten die Kinder ein großes Haus auf, in der ruhigen Kirche wurde gehämmert und geklopft. Leute blieben verwundert stehen und fragten, was wir denn wohl machen würden. Am Schluss war es fast fertig – unser zwei Meter breites und fast genau so hohes Welthaus!

Im Innern des Welthauses war es dunkel. Dort stellten wir eine Lampe auf, die nach Belieben aus- und eingeschaltet werden konnte. Auf Tischen im Haus stellten wir „Fühlkästen“ auf, die wir mit den Kindern gefüllt hatten. Zu ertasten gab es Schätze der Natur, z.B. Tannenzapfen, Kastanien und Muscheln. An den Außenwänden hatten wir Kästen aufgeklebt, die von den Kindern gestaltet wurden. Jeder stellte einen Schöpfungstag dar. Auf das Dach des Hauses wurden noch kleinere Arbeiten geklebt. Das Welthaus war fertig – es sollte den Besuchern der Ausstellung die Chance geben, anregende Erfahrungen über die Sinne zu machen.

### 3.2 Die Ausstellungseröffnung

Unsere Ausstellung in der Nikolaikirche war vom 3. bis 20. Oktober 1998 täglich von 10 bis 18 Uhr geöffnet. Am 7. Oktober fand eine feierliche Ausstellungseröffnung in der Nikolaikirche statt. Die Kirche war voll, als zuerst Pfarrer Myers und anschließend der Schulleiter einleitende Worte sprachen. Danach präsentierten die Kinder ihre Klangcollage zur Schöpfungsgeschichte, die sie im Musikunterricht gemeinsam entwickelt und eingeübt hatten. Die Kinder und Lehrerinnen waren aufgeregt, aber die kleine Vorführung war sehr gelungen und kam gut an.

Anschließend gingen die Besucherinnen und Besucher unserer Ausstellung lange zwischen unseren Bildern auf und ab. Sie waren erstaunt, fragend, neugierig, offen für unsere Arbeit. In einem Gästebuch, das auslag, haben sich viele Besucher verewigt. Das Buch lag während der gesamten Ausstellung aus. Menschen aus vielen Ländern haben sich eingetragen und einen Gruß an die Kinder geschickt. Für uns und die Klasse war dies ein wertvolles Geschenk.

## 4. Rückblick

Die Kinder waren sehr stolz auf ihre Ausstellung, die da drei Wochen mitten in der Stadt Frankfurt zu sehen war. Die Klasse ist in dieser Zeit richtig zusammengewachsen – „unser gemeinsames Haus, unsere gemeinsam erstellten Collagen und Bilder, unser Musikstück“ – jeder hat nach

seinen Möglichkeiten mitgewirkt und etwas beigetragen. Alle gemeinsam, behinderte und nichtbehinderte Kinder, hatten sich etwas erarbeitet und etwas Neues geschaffen.

Für uns als Team hat sich die fächerübergreifende Arbeit als die bestätigt, die uns mit den Kindern am meisten Spaß macht und von der wir glauben, dass sie der richtige Weg zu einem sinnvollen Lernen ist. Als Bonbon zum Schluss konnten wir uns darüber freuen, dass von einer Collage, von der Sonne, eine Postkarte gedruckt wurde. Das war natürlich für die Kinder und das Team ein Knüller!

Nun noch ein Zitat aus dem Gästebuch unserer Ausstellung: „Diese Ausstellung gibt uns die Hoffnung, dass es Menschen gibt, die den Mut haben, unsere Schöpfung zu bewahren. Ich danke allen, die die Gabe haben, die Schätze unserer Erde zu sehen und zu bewahren.“

## **5. Anmerkungen zum Unterrichtsprojekt**

Durch die besonderen Gegebenheiten der Schule (Religionsunterricht im Klassenverband, Teamarbeit und Möglichkeit zum fächerübergreifenden Arbeiten) ist es möglich gewesen, das Projekt in diesem Umfang durchzuführen. Das soll aber diejenigen Religionspädagogen nicht abschrecken, denen nur wenige Stunden Religion pro Woche zur Verfügung stehen. Vielmehr wollen wir dazu ermutigen, trotz der Bedingungen Projekte im Religionsunterricht auszuprobieren. Vielleicht lassen sich mit anderen Fachlehrern Absprachen treffen, so dass fächerübergreifend für die Kinder ein ganzheitliches Erleben ermöglicht wird. Anstelle einer Ausstellung kann auch darauf hingearbeitet werden, dass jedes Kind für sich ein Schöpfungsbuch erstellt, in dem mit verschiedenen Materialien die sieben Tage der Schöpfung anschaulich dargestellt werden. Die Gemeinschaftsprodukte der Klasse in Form von Collagen zu jedem Schöpfungstag sowie die Verklangerung mit Instrumenten (begleitend dazu bietet sich der Text „Von der Schöpfung“ von Dietrich Steinwede an) finden wir ein sehr bereicherndes Element; hier kann jeder Einzelne etwas zu dem Gesamtwerk beitragen. Die Veröffentlichung durch die Einladung einer Parallelklasse oder der Eltern ist ohne großen Aufwand möglich.

**Literatur**

- Bihler, Elsbeth, Symbole des Lebens – Symbole des Glaubens I, Limburg 1992.
- Bottermann, Regina, Die Schöpfung den Kindern erzählt, Kevelaer 1991.
- Feuser, Georg, Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 1995.
- Müller-Friese, Anita, Miteinander der Verschiedenen. Gedanken und praktische Erfahrungen zum „gemeinsamen Unterricht“, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), H. 8, 376-379.
- Pfister, Marcus, Der Regenbogenfisch, Zürich 1992.
- Spier, Peter, Menschen, Stuttgart 1980.
- Steinwede, Dietrich, Von der Schöpfung, in: Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), SPUREN. Arbeitshilfen für einen ganzheitlichen Religionsunterricht an Förderschulen, Rottenburg 1993.
- Welt anschauen und gestalten (Themaheft), in: Religionspädagogische Praxis 9 (1984), H. 3, 1-64.
- Wichelhaus, Manfred: Religionsunterricht in der Grundschule, in: Becher, Hans Rudolf / Bennack, Jürgen / Jürgens, Eiko (Hg.), Taschenbuch Grundschule, 3. neubearb. Aufl. Baltmannsweiler 1998, 175-181.

Hans-Jürgen Röhrig

## **Bilderbücher in einem subjektorientierten Religionsunterricht**

Eine neue religionspädagogische Konzeption  
der Arbeit mit Bilderbüchern

Dr. Hans-Jürgen Röhrig ist Sonderschulkonrektor an der Schule für Geistigbehinderte in St. Augustin und Lehrbeauftragter an der Universität Köln. Er stellt vor, wie auf erkenntnistheoretischer Grundlage eines subjektorientierten Religionsunterrichts Bilderbücher für den Religionsunterricht zu erschließen sind.

### **1. Prolog**

„Eines Morgens saßen Maus, Ziege, Giraffe, Bär und Schwein auf ihrem Lieblingsplatz und blickten nach oben in die Wolken. ‚Was mag wohl über den Wolken sein?‘, fragte die Maus. ‚Was soll da schon Besonderes sein?‘, meckerte die Ziege. ‚Die Luft dort oben ist ein wenig frischer. Ich kenne das ja‘, sagte die Giraffe stolz und streckte ihren Hals noch etwas länger, als er ohnehin schon war. ‚Lasst uns lieber noch ein Schläfchen machen‘, brummelte der Bär. ‚Nichts da‘, sagte die Maus. ‚Wir wollen nachschauen, was über den Wolken ist.‘ ‚Die Wolken sind viel zu hoch für uns‘, meinte die Ziege. ‚Papperlapapp‘, rief die Maus. ‚Ich habe schon einen Plan. Hört mir zu!‘ Die Tiere sollten übereinander klettern und so einen Turm bilden. Ganz unten kauerte das Schwein.“ (Reider / von Roehl 1997)

Auf diese Art und Weise gelingt es vier Tieren, über die Wolken zu blicken. Die vorwitzige Maus sieht den Himmel voller Käse. Die meckernde Ziege entdeckt wunderschöne, schneeweiße Ziegenböckchen und der Bär erkennt summende Bienenstöcke mit goldenen Honigwaben. Die Giraffe erhält einen sanft schmatzenden Kuss einer Wolkengiraffe. Das fünfte Tier, das Schwein, zeigt kein Interesse an der Himmelsleiter, bleibt erdverbunden und springt zufrieden und glücklich in eine Schlammfütze.

Warum sieht die Maus den Käsehimmel, warum der Bär die goldenen Honigwaben und warum lässt das Schwein sich nicht begeistern? Wagen

wir den Transfer: Warum legen wir Menschen den Begriff des Himmels so individuell aus? Als Beleg für die unterschiedlichen Sichtweisen liste ich eine kleine Auswahl von Wörtern und Aussagen auf, die bei der Frage: „Was bedeutet für Sie der Begriff ‚Himmel‘?“ genannt wurden: „Unendliche Weite“, „ewiges Leben“, „Freude“, „Heil“, „Erfüllung“, „Vergebung“, „Geborgenheit“, „Sitz Gottes“, „Freiheit“, „Sonnenuntergang“, „Wetter“, „Begegnung“, „Gefühl von Urlaub“, „Angst“, „Träume“, „Wunsch, nach dem Tod liebe Menschen wiederzusehen“, „Machtbereich Gottes“ ...

## **2. Erkenntnistheoretische Grundlage eines subjektorientierten Religionsunterrichts**

Diesen Einstieg habe ich gewählt, um für die erkenntnistheoretische Grundlage eines subjektorientierten Religionsunterrichts<sup>1</sup> sensibel zu machen.

Die systemisch-konstruktivistische Theorie behauptet: Die Welt, die Wirklichkeit ist nicht objektiv vorgegeben, sondern wird von jedem von uns konstruiert (vgl. Maturana/Varela 1987). Der Mensch ist ein autopoietisches System mit angeborenen Potentialitäten (vgl. auch Wagner 1995, 155-156). Ein System, das in der Lage ist, sich selber zu organisieren, seine eigenen Bestandteile erzeugt und sich immer wieder selber erzeugt. Dieser Autonomiegedanke wurzelt in der neurobiologischen Erkenntnis, die das autopoietische Funktionieren der Zellen nachweist und auf andere Systeme überträgt. Unsere Wahrnehmung arbeitet so, dass Außenreize lediglich als elektrische und biochemische Impulse bedeutungsfrei neuronal weitergeleitet werden. Die Bedeutungen entstehen erst in der jeweiligen Gehirnregion (in der Hörrinde als Töne, in der Sehrinde als Bild ...) mit den dort stattfindenden Verknüpfungen. Das heißt: Die materiellen und immateriellen Einflüsse von außen werden durch den Organismus und die individuelle Bedeutungszuschreibung des einzelnen autonom aufgenommen und verarbeitet. Es entstehen keine Rekonstruktionen, sondern immer wieder subjektive „Neukonstruktionen“. Es sind unsere selbstkonstruierten Vorstellungen von der Wirklichkeit, von den Zusammenhängen in unserer Welt, die unser Verständnis und unser Handeln leiten.

In dem Bilderbuch ist jedes Tier für sich genommen ein in sich geschlossenes autopoietisches System. Jedes einzelne Tier entdeckt und konstruiert nach seinen eigenen an den Strukturen seines Systems orientierten Gesetzen. Alle besitzen eigene Vorstellungen, die – systemisch-konstruktivistisch

---

1 Weitere Grundlage (theologische, pädagogisch-anthropologische, gesellschaftliche und juristische Legitimationen) vgl. Röhrig 2001, 184-201.

argumentiert – nie deckungsgleich sein können. So entwickelt jedes der fünf Tiere autonom von den anderen seine eigene Sichtweise. Nach dem Abstieg von der Himmelsleiter vertritt jedes Tier seine eigene Erkenntnis, sieht sich aber mit der Sichtweise der anderen Tiere konfrontiert. Jeder beharrt auf seiner Position und löst mit seiner Himmelsbeschreibung nur Neugier aus. In der Geschichte kommt es zu keiner Annäherung der Sichtweisen, zu keinem Konsens (konsensueller Bereich). Ganz im Gegenteil: die von den anderen Tieren noch einmal differente Sichtweise des Schweins wird durch die sehr individuelle Auslegung seines „Himmelsverständnisses“ betont.

Unsere persönlichen Vorstellungen vom Himmel sind individuelle Konstruktionen auf der Basis von Denkstrategien, theologischen- und/oder Alltagstheorien. Unser Kulturkreis, unser Zeitgeist, unsere Erziehung spielen ebenso eine Rolle wie unser Selbstbild, unsere Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse. In einem Dürregebiet suche ich in dem Himmel vielleicht eher die Regenwolken. Ob ich eine gestalthafte Gottesvorstellung („Er sitzt zur rechten Gottes“) auf den Himmel projiziere, oder ob ich mir von Gott überhaupt kein Bild mache, liegt letztlich an meiner Konstruktion. In China hat die Milchstraße die Bedeutung eines himmlischen Flusses. In Ägypten wurde der Himmel als Ozean gesehen. Auffallend sind ähnliche Wirklichkeitskonstruktionen, die v.a. durch sprachliche Austauschprozesse in den jeweiligen Kulturkreisen entstehen können („strukturelle Koppelung“ bei Maturana/Varela 1987, 227f.).

Unter welchen Bedingungen lassen wir uns auf etwas Neues ein?

Wir lassen uns auf Austauschprozesse und Konstruktionen v.a. dann ein, wenn sie uns subjektiv sinnvoll erscheinen.

Für Maus und Bär sind Käse- und Honighimmel sinnvoll, um ihren Hunger zu stillen. Ziege und Giraffe sind voller Sehnsucht nach Liebe. Warum lässt sich das Schwein nicht motivieren? Wesentlich ist der auslösende, nicht bestimmende Charakter von Einflüssen. Das Schwein lässt sich nicht stören („perturbieren“, Maturana/Varela 1987, 108), sondern bevorzugt das Bad in der Schlammfütze. Jeder (auch ein Schwein) ist autonom in seiner Entscheidung. Dem Schwein scheint seine unmittelbar erfahrbare Welt, das, was es sieht und spürt, zu genügen.

### **3. Die Schülerin / der Schüler als autonomer Lerner**

Warum wähle ich diesen Zugang zum Thema Bilderbücher im Religionsunterricht?

Der Vorgang der Autopoiese macht Schülerinnen und Schüler zu autonomen Lernenden. Der Schüler / die Schülerin entscheidet selbst, was für ihn / sie subjektiv sinnvoll ist. Wir haben selbstlernende und selbstbe-

stimmte Schülerinnen und Schüler vor uns. Dieser Ansatz gilt genauso für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülerinnen und Schülern. Jeder Mensch, auch der sogenannte schwer geistigbehinderte Schüler ist autonom. Er besitzt trotz seiner speziellen Erziehungsbedürfnisse Kompetenzen und ist entwicklungs offen.

Als wesentlich möchte ich herausstellen, dass mit der Orientierung an der systemisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie eine urchristliche Sichtweise wieder neu ins Bewußtsein gerückt wird. Hinter der fähigkeitsorientierten Perspektive verbirgt sich eine Einstellung, wie Jesus sie vorgelebt hat. Jesus traute z.B. allen Menschen einen eigenen Glauben zu, eben auch den blinden und aussätzigen Menschen. Es entspricht Jesu Verhalten wie er gegenüber kranken und schwachen Menschen aufgetreten ist, wenn wir in Menschen mit einer geistigen Behinderung gleichberechtigte und fähige Menschen sehen.

#### **4. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer verändert sich**

Wir als Religionslehrer/-innen gehen von einem kompetenzorientierten Schülerverständnis aus. Es kann nicht darum gehen, „den Schüler in den Glauben seiner Bezugspersonen hineinzunehmen ...“ (Kultusminister des Landes NRW 1980, 16), sondern die Glaubensautonomie unserer Schüler anzuerkennen. Jeder Schüler / jede Schülerin besitzt eigene religiöse Erfahrungen und Vorstellungen. Wir sind Begleitende, Assistierende, Beobachtende, die versuchen, die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler zu entdecken und darauf einzugehen, um religiöse Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Der Religionslehrer wird primär zum Anbieter von Lerninhalten. Er bemüht sich, mit variablen Methoden und Medien ein vielfältiges Unterrichtsangebot zu organisieren. Unsere Aufgabe ist es, Austauschprozesse („strukturelle Koppelung“, Maturana/Varela 1987, 191) zu erreichen. Die von außen herangetragenen Informationen müssen zur Struktur des Systems passen. Wir müssen ein vielfältiges und offenes Curriculum entwickeln, um möglichst viele Schüler ansprechen zu können. Wir sollten viele Situationen bereitstellen, in denen Konstruktionen möglich sind, damit der Schüler / die Schülerin aktiv werden kann.

Diese verkürzten systemisch-konstruktivistischen Gedanken müssen an dieser Stelle genügen, um den subjektorientierten Religionsunterricht als Angebotsunterricht zu begründen. In einem offenen und subjektorientierten Religionsunterricht haben die Schüler die Möglichkeit, das Evangelium (die Frohe Botschaft) frei und selbstbestimmend anzunehmen. Mit der Einrichtung einer ansprechenden Lernumgebung kann es gelingen, die Eigenaktivitäten und somit die Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler

anzuregen. Das Bilderbuch bzw. die Arbeit mit dem Bilderbuch bietet dazu viele Möglichkeiten an.

### **5. Selbstbestimmtes Lernen mit Bilderbüchern**

Konkret kann der Gedanke des selbstbestimmten Lernens z.B. durch das Zur-Verfügung-stellen von guter Kinder- und Jugendbuchliteratur in einer Lesecke erreicht werden.

Diese offenen Situationen verlocken die Schüler oft viel mehr zum Lesen und „Schmökern“ und gestatten ihnen eigene Auswahlmöglichkeiten. Selbstbestimmung gilt als unabdingbare Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden (vgl. Hahn 1994, 81) und garantiert eine optimale Lernatmosphäre. Mit einer Bilderbuch- bzw. Lesecke schafft der Religionspädagoge / die Religionspädagogin einen Freiheitsraum, in dem der Schüler die Auswahl seines Buches nach seinen eigenen Wünschen selbst bestimmt. Im Unterschied zum Fernsehen lädt das Bilderbuch zur individuellen Bild- und Textbetrachtung ein. Niemand unterliegt einer fremdbestimmten „Bilderjagd“ am Bildschirm. In der Freiarbeit bestimmt der Schüler selber die Bildfolge und die Textannahme. Jeder Schüler verfolgt die Geschichte nach seinen persönlichen Voraussetzungen und Vorlieben. Er entscheidet auch darüber, ob er alleine, zu zweit oder mit mehreren lesen möchte.

Natürlich kann man Bilderbücher direkt zweckgebunden und zielgerecht im Unterricht einsetzen. Es bietet sich sogar an, Bilderbücher zunächst in der Klasse einzuführen und sie hinterher in der Lesecke bereitzustellen.

Es gibt ein breit gefächertes Angebot an religiösen Bilderbüchern. Sie lassen sich systematisch in zwei Gruppen einteilen: religiöse Bilderbücher im engeren und im weiteren Sinne. Bilderbücher der zweiten Gruppe besprechen Themen wie Armut, Außenseiter, Menschen mit Behinderungen, Freundschaft, Gerechtigkeit, Vertrauen, Vorurteile u.v.m. Die Wirkung dieser Bücher ist durch die höhere Identifikationsmöglichkeit mit den handelnden Personen gegenüber Büchern mit religiösen Inhalten als höher einzuschätzen. Bilderbücher im engeren Sinne, die die Jesus-Botschaft vom Reich Gottes und die Menschenliebe Gottes thematisieren, helfen Lebens- und Sinnfragen explizit aus christlicher Perspektive zu beantworten. Hier werden zum Teil Lösungsmöglichkeiten vermittelt, über deren Annahme der Schüler alleine entscheidet. Grundsätzlich kann man festhalten: Der Einsatz von Bilderbüchern bedeutet eine motivierende Hilfe für selbständiges „freies religiöses Lernen“.

## 6. Drei kurze Bilderbuchrezensionen

Zum Schluss möchte ich drei Bilderbücher vorstellen, die als religiöse Bilderbücher im weitesten Sinne zu charakterisieren sind und die das Thema „Menschen mit Behinderung“ und zum Teil das Thema „Selbstbestimmung“ aufgreifen.

### 6.1 „Hannes baut ein Haus“ von Nic Sjouvermann und Annelies Vossen

*Inhalt:* Hannes ist anders als die anderen Kinder im Dorf. Er hinkt den anderen in vielen Dingen hinterher und spricht nicht viel. Deshalb traut ihm niemand außer seinen Eltern größere Leistungen zu. Er will eines Tages ein Haus bauen und bekommt von allen Rat. Diese Ratschläge befolgt er zuerst auch. Als er merkt, dass das fertige Haus ihm nicht gefällt, reißt er es wieder ein und baut ein neues, sein Traumhaus. Diesmal setzt er seine eigenen Vorstellungen um und lässt sich nicht beeinflussen. Letztlich findet Hannes für seine individuelle Leistung und Sicht der Dinge die Anerkennung aller Dorfbewohner.

*Kommentar:* In diesem Buch, das zu 2/3 aus Bildern und zu 1/3 aus Text besteht, kommt das Wort „Behinderung“ nicht vor. Einfühlsam wird von einem jungen Mann mit seinen Stärken und Schwächen gesprochen. Außer von seinen Eltern wird Hannes nur von den Kindern in seinem Umfeld als vollwertig akzeptiert und gemocht. Der Wechsel von dem fremdbestimmten zu dem selbstbestimmten Hausbau wird zentral thematisiert. Es wird deutlich, welche Fähigkeiten in Hannes stecken, wenn man ihm nur vertraut und ihn bauen lässt.

Die Geschichte wird in einer einfachen Sprache mit viel wörtlicher Rede erzählt und richtet sich an die Altersgruppe der 5- bis 8-Jährigen.

### 6.2 „Meine Füße sind der Rollstuhl“ von Annegret Ritter und Franz-Josef Huainigg

*Inhalt:* Margit ist ein Mädchen wie viele andere. Das denkt sie jedenfalls so lange, bis sie zum ersten Mal alleine mit ihrem Rollstuhl zum Einkaufen fährt. Auf ihrem Weg trifft und sieht sie viele Menschen auf der Straße. Die Reaktionen, die ihr Rollstuhl bei den meisten Passanten hervorruft, machen sie wütend und auch traurig, denn sie bemerkt, dass sie von ihrer Umgebung als bemitleidenswert und unselbständig wahrgenommen wird. „Ich bin doch wie alle anderen Kinder“, denkt sich Margit, als zum Beispiel eine

Mutter ihrer Tochter verbietet, Margit auf den Rollstuhl anzusprechen. Als sie im Supermarkt von den Angestellten stark bevormundet wird, ist sie so zornig und traurig, dass sie weint. Da kommt Sigi, ein Junge, auf sie zu. Sie hat ihn schon vorher auf der Straße gesehen, als alle Kinder ihn wegen seiner roten Haare gejagt haben. Er macht ihr Mut und erklärt, dass sie beide etwas Besonderes an sich haben. Gemeinsam machen die neuen Freunde sich auf den Heimweg.

*Kommentar:* Dieses Bilderbuch, das auch als Diaserie erhältlich ist, wird von dem selbst schwer gehbehinderten Franz-Joseph Huainigg erzählt. Die großen klar und farbenfroh gezeichneten Bilder überwiegen im Text-Bild-Verhältnis. In der Geschichte wird herausgestellt, dass Margit ein selbständiger Mensch ist, der sich zunächst selber nicht als behindert empfindet. Es ist die Reaktion der Umwelt, die sie stigmatisiert. Durch die Freundschaft mit dem rothaarigen Sigi wird noch einmal die relative Bedeutungszuschreibung einer Körperbehinderung deutlich. Letztlich gehört sie zu Margit, wie die roten Haare zu Sigi. Die Zuschreibung „Schädigung“ oder „Behinderung“ kommt von außen.

Die Geschichte wird in einer einfachen Sprache, mit viel wörtlicher Rede und inneren Monologen erzählt. Sie richtet sich an die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen.

### 6.3 „Kathrin spricht mit den Augen“ von Kathrin Lemmler und Stefan Gemmel

*Inhalt:* Kathrin sitzt in einem elektrischen Rollstuhl, weil es ihr schwer fällt, die Bewegungen ihrer Arme und Beine zu steuern. Da sie weder laufen noch sprechen kann, kommuniziert sie mit Hilfe ihrer Augen und einer Buchstabentafel. Kathrin beschreibt ihr Leben und lässt den Leser an ihrer Freude, ihrer Trauer, ihren Wünschen, Träumen und Hoffnungen teilhaben. Meistens freut sie sich auf ihre Schule, auch wenn sie einen langen Weg dorthin hat. Sie liest viel und erfindet gerne Geschichten, malt Bilder oder hört Musik. Mit ihrer Mutter und ihrem Bruder Niklas geht sie gern in den Wald und im Sommer an den Bach. Traurig und einsam fühlt sie sich, weil sie nicht am Spiel mit den Nachbarskindern teilnehmen kann. Ihr ist bewusst, dass die Nachbarskinder nicht wissen, wie sie mit ihr in Kontakt treten und spielen können, da die verbale Sprache als Verständigungsmöglichkeit ausfällt. Das ist oft schwer für Kathrin, denn sie hätte gerne eine richtige Freundin. Wenn Kathrin sich richtig schlecht fühlt, erinnert sie sich an einen Satz, den sie sich selber ausgedacht hat: „Nicht lachen können ist schlimmer als nicht sprechen können“.

*Kommentar:* Dieses Bilderbuch ist von Kathrin Lemmler durch Unterstützung von Stefan Gemmel mit Hilfe einer Buchstabentafel geschrieben worden. Kathrin kommt selbst zu Wort, obwohl sie sich verbal nicht ausdrücken kann. In einem kurzen Nachwort beschreibt Stefan Gemmel, wie sie zusammen gearbeitet haben. Kathrin spricht in ihrer autobiographischen Geschichte offen über ihre Behinderung, ohne sie zum Mittelpunkt zu machen. Der Leser bekommt nicht das Gefühl, in Kathrin ein bemitleidenswertes Mädchen zu sehen. Sie scheint trotz mancher Umstände, die ihren Alltag erschweren, ein fröhlicher lebensbejahender Mensch zu sein.

Der besondere Wert dieses Buches liegt meines Erachtens darin, dass nicht wieder *über* einen Menschen mit einer Behinderung gesprochen wird, sondern hier die Möglichkeit besteht, die eigene Perspektive eines betroffenen Menschen vorstellen zu können.

Die Geschichte wird in der Ich-Form sehr persönlich und in einfachen Sätzen erzählt. Farbenfrohe Bilder und Text machen jeweils die Hälfte des Buches aus. Kathrin ist 10 Jahre alt, und somit empfiehlt sich das Buch für die Altersgruppe der 7- bis 12-Jährigen.

## **7. Abschließende Bemerkungen zum Einsatz der Bilderbücher**

Auf der einen Seite ist man froh, überhaupt auf Bilderbücher zu stoßen, die von Menschen mit einer Behinderung erzählen, um zum Beispiel mit Kindern ein solches Thema besprechen zu können. Leider besteht auf der anderen Seite dabei die Gefahr, einseitig die Behinderung zum Hauptthema zu erheben. Eine Körperbehinderung ist lediglich eine Komponente einer viel breiter angelegten Persönlichkeit. Wenn in der neueren Literatur von „*Menschen* mit einer Behinderung“ statt von „behinderten Menschen“ oder gar von „den Behinderten“ die Rede ist, versucht man über diese Formulierung den Akzent auf den Menschen zu legen. Im Mittelpunkt muß die Individualität, die Persönlichkeit jedes Einzelnen stehen. Ideal wären Bilderbücher, in deren Geschichten Menschen mit einer Behinderung vorkommen, in denen deren Andersheit aber keine Rolle spielt.

### **Literatur**

Hahn, Martin, Selbstbestimmung im Leben auch für Menschen mit geistiger Behinderung, in: *Geistige Behinderung* 33 (1994), H. 2, 81-93.

Kultusminister des Landes NRW (Hg.), *Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)*, Köln <sup>2</sup>1980.

Kultusminister des Landes NRW (Hg.), Richtlinien für die Förderung schwerstbehinderter Schüler in Sonderschulen und Hinweise für den Unterricht, Köln 1985.

Kultusminister des Landes NRW (Hg.), Lehrplan für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule), Evangelische Religion, Frechen 1992.

Lemmler, Kathrin / Gemmel, Stefan, Kathrin spricht mit den Augen, Kevelaer 1997.

Maturana, Humberto R. / Varela, Francisco J., Der Baum der Erkenntnis, Bern / München 1987.

Reider, Katja / Roehl, Angela von, Wahre Wolkenwunder, Düsseldorf 1997.

Ritter, Annegret / Huainigg, Franz-Joseph, Meine Füße sind der Rollstuhl, München <sup>2</sup>1993.

Röhrig, Hans-Jürgen, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn <sup>2</sup>2001.

Röhrig, Hans-Jürgen, Bilderbücher – Begegnung mit einer Welt aus Bildern und Geschichten in einem offenen und subjektorientierten Religionsunterricht, in: Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang, Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung, Düsseldorf 2000, 117-128.

Sjouvermann, Nic / Vossen, Annelies, Hannes baut ein Haus, Hildesheim 1994.

Wagner, Michael, Menschen mit geistiger Behinderung – Gestalter ihrer Welt, Bad Heilbrunn 1995.

Richard Rogge

## **Werterziehung in Schulen zur individuellen Lernförderung/ Lebensbewältigung**

Der Autor ist Pfarrer und Referent für Förder-(Sonder)schulen im Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern. Er reflektiert das Bibelwort „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ im Blick auf die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, die Schulen zur individuellen Lernförderung bzw. Lebensbewältigung besuchen. Er zeigt anhand von Beispielen, wie sich ethisch-religiöse Anliegen in Lernprozesse umsetzen lassen.

### **1. Einführung**

In diesem Abschnitt sind einige Aspekte zur Rahmenthematik „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ zusammengefasst. Ich gehe dabei an der Formulierung des Forums für Heil- und Religionspädagogik 2000 entlang.

#### **1.1 „Brot“**

Wenn ich „Brot“ höre oder lese, dann denke ich zunächst an etwas, das für uns Menschen lebenswichtig, besser lebensnotwendig ist: Wer Brot hat, kann leben und hat Kraft; so sieht etwa ein möglicher Schritt im Unterricht aus. Bei uns kommt Brot jeden Tag auf den Tisch, selbstverständlich und deshalb oft auch gedankenlos. Doch wissen wir, dass Brot nicht für alle Menschen dieser Erde so selbstverständlich bereit liegt, deshalb gibt es nicht wenige Menschen, die um ihr tägliches Brot bangen, sogar kämpfen müssen. Entsprechende Bilder begegnen uns nahezu alltäglich in den Medien.

Wir beten im Vaterunser mehr oder weniger bewusst: „Unser tägliches Brot gib uns heute!“ Wir bringen damit unser Vertrauen zum Ausdruck: „Gib uns das, was wir heute zum Leben brauchen“.

Brot ist lebenswichtig, doch allein genügt es nicht zum Leben, nicht einmal zum reinen Überleben. Bereits die Auslegung Luthers in seinem Kleinen Katechismus entfaltet die 4. Bitte des Vaterunsers „Unser tägliches Brot gib uns heute“ über die Bitte um das reale Brot hinaus:

„Was heißt denn tägliches Brot?“ – Antwort „Alles, was not tut für Leib und Leben, wie Essen, Trinken, Kleider, Schuh, Haus, Hof, Acker, Vieh, Geld, Gut, fromme Eheleute, fromme Kinder, fromme Gehilfen, fromme und getreue Oberherren, gute Regierung, gut Wetter, Friede, Gesundheit, Zucht, Ehre, gute Freunde, getreue Nachbarn und desgleichen.“<sup>1</sup>

Auch wenn diese Formulierung aus einer ganz anderen, uns sehr fernen Zeit stammt, so gibt sie die Richtung an für die Fülle, die mit Brot gemeint ist, anders formuliert: dessen, was wir täglich zum Leben brauchen.

## 1.2 Brot ist wichtig. Doch ist mehr als Brot nötig – der Mensch lebt eben nicht vom Brot allein!

Diese Fortführung ist bereits angesprochen worden, soll aber nun kurz konkretisiert werden.

Für ein Tier genügt es, Brot, d.h. Fressen, zu haben; und deshalb frisst es auch, wenn etwas zum Fressen da ist. Es schlägt sich den Bauch voll. Für Menschen ist das nicht so einfach: Brot allein ist zu wenig. Das zeigt sich anschaulich in der Tatsache, dass Menschen immer wieder unzufrieden sind, *selbst* wenn sie alles haben. Davon erzählen auch folgende drei Geschichten:

- *Christophorus*: Auch wenn seine Lebensgeschichte „nur“ eine Legende ist, so verdeutlicht sie doch eindrucksvoll, wie jemand sich auf den Weg macht, um mit seinen Kräften und Fähigkeiten ein sinnvolles Leben zu gestalten. Nach Halbfas (1986, 555f.) sind Legenden keine Biografien, sondern Nachfolgeschichten; sie zeigen „eine einzelne vorbildliche Handlung, in der sich bisweilen komplexe biografische oder zeitgeschichtliche Erfahrungen symbolhaft verdichten“.
- *Franz von Assisi*, Sohn reicher Eltern, verändert sein Leben radikal. Geld und Gut seines Vaters, eines reichen Tuchhändlers, erscheinen ihm schal und nichtig; Franz wird ein Bruder Jesu. Sicher ist dieser Bruch mit dem alten Leben, eine radikale Wende im Leben, sehr anschaulich und eindrucksvoll, jedoch im Blick auf unseren schulischen Bereich wenig realistisch. Dies gilt im Blick auf die Zeit vor der

---

1 Evangelisches Gesangbuch (Ausgabe Bayern), 1558.

Lebenswende als auch danach. Welcher unserer Schüler, welche unserer Schülerinnen lebt im Luxus wie Franz? Welcher, welche von ihnen hat den Wunsch ein „Bruder Jesus“ zu werden und so zu leben wie Franziskus?

- *Elisabeth von Thüringen* sieht in ihrem Reichtum eine Verpflichtung jenen gegenüber, die in der damaligen Gesellschaft arm waren und nichts zu sagen hatten.

Auf jeden Fall zeigen diese Beispiele: Immer wieder haben Menschen erkannt, dass Brot allein zu wenig ist für ein gelingendes und erfülltes Leben. Deshalb haben sie den entsprechenden Schritt getan.

### 1.3 Der biblische Bezug

Die Thematik „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ ist Teil eines Satzes, den uns die Evangelisten Matthäus und Lukas überliefert haben. Wir kennen den Hintergrund dieser Behauptung. Die synoptischen Evangelien erwähnen die Taufe Jesu und schließen daran seine Versuchung an: Matthäus und Lukas erzählen ausführlich und anschaulich, wie der Satan dreimal an Jesus herantritt und ihn auffordert, von seinen Rechten als Sohn Gottes Gebrauch zu machen. Die erste Versuchung, aus Steinen Brot zu machen, endet mit unserem Zitat: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ (Mt 4, 4; Lk 4, 4). Damit legen diese beiden Evangelisten Jesu ein Wort aus Dtn 8, 3 in den Mund und verdeutlichen damit: Der Mensch lebt in Wirklichkeit davon, dass Gott zu ihm redet, denn so heißt es in der Fortsetzung des Zitats, „sondern von einem jeden Wort, das Gott redet“ und ich möchte ergänzen „das der Mensch hört und befolgt“.

Für unseren *Arbeitskreis* ergänze ich daher das bisher Gesagte mit Lk 10, 25-37 „Der Fremde / der Ausländer hilft“. Auch diese Geschichte ist uns bekannt und vertraut. Viele kennen sie unter der Überschrift „Der barmherzige Samariter“. Ich überschreibe sie in meinem Unterricht wie gerade erwähnt „Der Fremde hilft“ oder: „Der Ausländer hilft“. Ich setze bei dieser Geschichte im Unterricht voraus, dass die Schüler kognitiv fähig sind, ihrem Verlauf zu folgen und verschiedene Handlungsmöglichkeiten einschließlich deren Folgen zu bedenken. Als Grundlage weiterer Überlegungen schreibe ich darüber „Vom Ich zum Du“.

Dazu erscheinen mir einige Überlegungen angebracht zu sein. Wir kennen die beiden Teile dieser uralten und doch täglich immer wieder aktuellen Geschichte. Die Rahmengeschichte schildert den Anlass. Ein Schriftgelehrter möchte von Jesus wissen: „Was muss ich tun, damit ich das ewige Leben ererbe?“ (V 25), für unsere Schulen verständlicher „damit ich Gott gefalle?“ Wiedemann/Fischer (1993, 124) übersetzen diese Frage für Kin-

der so: „Viele Menschen kommen zu Jesus und stellen ihm eine ganz wichtige Frage. Einer von ihnen sagt: Meister, was muss ich tun, um ein Freund Gottes zu sein, um einmal bei Gott leben zu dürfen und das ewige Leben zu finden“? Und als Kenner seiner Heiligen Schrift kann er die Antwort selber geben: „Gott lieben – den Nächsten lieben“. Doch damit stellt sich als nächstes Problem die Frage: Wer ist der Nächste? Irgendwie und irgendwann muss es doch eine Grenze geben, hinter der es keinen Nächsten mehr, sondern eben nur noch Fremde gibt. Diese Frage ist verständlich, wenn man die Sicht des Schriftgelehrten teilt. Dieser argumentiert von sich aus, der andere ist somit für ihn ein Objekt. Aber Jesus hat eine andere Sichtweise. Er lenkt den Blick auf das Du und fordert auf, von diesem Du aus die Situation zu betrachten, ihn als Subjekt zu sehen. Jesus macht das nicht theoretisch, sondern sehr anschaulich mit seiner Erzählung „Es war ein Mensch, der ging...“. Und dann wird genial und packend weiter geschildert: ...er fiel unter die Räuber...; die beiden – aus religiösen und ethnischen Gründen – zur Hilfe verpflichtet, gehen vorbei...; den Fremden, den Ausländer jammert es, und er leistet die notwendige Hilfe. Die Erzählung endet damit, dass der Schriftgelehrte den wichtigen Blick-Wechsel vollzieht, dadurch die richtige Antwort selbst geben kann, und Jesus braucht ihm nur noch den Rat zu geben: „So gehe hin und mach es auch so!“ (V 37)

#### 1.4 Aktualisierungen

Bis jetzt haben wir uns sehr verkürzt einige für unsere Thematik wichtige Gedanken gemacht und auch eine – in meinen Augen zutreffende – neutestamentliche Erzählung zur Veranschaulichung herangezogen. Es gilt nun, die Linien weiter auszuziehen und dabei auch unsere Gegenwart sowie unsere Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen und zu zeigen, inwiefern für uns bedeutsame Aussagen zur Werterziehung gemacht werden.

Brot ist – wie gesagt – lebensnotwendig, aber daraus darf nach biblisch-christlichem Verständnis nicht der Schluss gezogen werden, dass Brot allein zum Leben genügt, Brot verstanden als Zusammenfassung für materielles Gut. Das Verhaftetsein in materielle Dinge kann kein sinnvolles und gutes Leben garantieren. Anders formuliert: Es gibt andere Werte als Selbstdarstellung und Machtausübung, als Einfluss und Geld, damit ein Leben als sinnvoll, gut und richtig erfahren wird.

Hier wird es jedoch Einwände geben, auch von Seiten unserer Schülerinnen und Schüler. Wenn wir uns umschauen, dann machen wir andere Erfahrungen. Ein Blick in die tägliche Zeitung, das Anschauen der „Tageschau“ und anderer Sendungen beweisen es zur Genüge. Das „Deutsche Allgemeine Sonntagsblatt“ (22.7.94, 9) setzt sich mit der Frage auseinan-

der: Warum soll „gerade ich“ helfen? Ein Ansbacher Jugendrichter beklagt dazu, es gäbe zu wenig Angebote für das Lernen von sozialer Verantwortung. In den „Nürnberger Nachrichten“ (7.8.96, 13) gibt es einen Beitrag mit dem Titel „Worte statt Fäuste“.

Der heutige Umbruch in der Gesellschaft beinhaltet eine Legitimationskrise für helfendes Handeln. Diese Krise zeigt sich in Einstellungsveränderungen gegenüber Minderheiten, wie Behinderten, Ausländern und Asylanten. In Zeiten, in denen es den Menschen schlechter geht, zeigen sie weniger Verständnis und auch weniger Hilfsbereitschaft gegenüber anderen, die durch ihr Dasein vorhandene Güter und Privilegien gefährden können. Verbreitet ist daher die Haltung: Zuerst komme ich, auch wenn dieser Anspruch mit Gewalt in Anspruch genommen werden muss. Hauptsache, die „Kohle“ stimmt. Politiker, auch Pädagogen und Theologen, die nicht immer bereit sind, Werte als eigene Verpflichtung anzuerkennen, beklagen einen „Werteverfall“, statt dass sie von einem „Wertewandel“ sprechen würden.

Dazu kommt, dass in vielen Familien unserer Schülerinnen und Schüler Wertvorstellungen vorhanden sind, die nicht immer mit denen übereinstimmen, die wir in Kirche und Schule vertreten und vermitteln möchten. Diese Aussage ist sicher zu allgemein. Beispiele zur Konkretisierung sind zu finden u.a. bei Bröcher, Hiller und Klimmek. Zöpfl (1993, 7-14) vermutet sechs mögliche Ursachen für die genannten Erscheinungen in der Gegenwart. Fünf davon könnten auch in unserem schulischen Bereich eine Rolle spielen:

- Erziehung zur Bequemlichkeit: Bedürfnisse sollen umgehend befriedigt werden;
- Verlust der Sinne: Immer stärkere Reduzierung auf das passive, optische Sinneserleben;
- Verlust der Verantwortlichkeit: Durch viele Trickfilme geht das Unrechtsbewusstsein, aber auch das Gespür für das Leid anderer verloren;
- Verlust der Gemeinschaft: Weniger Gespräche zwischen den Generationen;
- Sinnverlust, verbunden mit Ablehnung und Aggression gegen das Bestehende, und damit ein Verlust der Fähigkeit zu dauerhaften Bindungen an Sachen und Personen.

### 1.5 Werterziehung als Aufgabe von Schule und Religionsunterricht

Speck (1996) hat Überlegungen zu unserer Thematik veröffentlicht. Er verweist dabei sehr stark auf den Philosophen Emanuel Lévinas, der eine

Ethik vom anderen her entwickelt hat. Lévinas geht in seinen Überlegungen von der Überzeugung aus, dass der Mensch von sich aus ein soziales Verhalten zeigt. Nach ihm hat der Andere Vorrang. Er ist nämlich der, der mich angeht, von dem eine Forderung an mich ausgeht, von seinem Antlitz als Mensch, von seiner Hinfälligkeit. Hielscher (1987, 155) formuliert dazu: Es geht „um die Beziehung zwischen einem (...) die eigene Aktivität herausfordernden Du und einem sich öffnenden, die eigenen Bedürfnisse überwindenden Ich“.

Interessant sind in diesem Zusammenhang Beobachtungen von Staub: Säuglinge reagieren bereits sehr früh (im Alter von vier Monaten), wenn es einem anderen Säugling in ihrer Nähe schlecht geht (ebd.). Diese Fähigkeit ist vorhanden, nach den erwähnten Beobachtungen angeboren; sie kann in der weiteren Entwicklung durch Partizipation, Nachahmung, Konditionierung zur Empathie und Wahrnehmungsfähigkeit gefördert werden. Aber es besteht auch die Gefahr, dass sie im Laufe des Älterwerdens verkümmert, wenn sie eben nicht durch die erwähnten Angebote der Umgebung gepflegt und gefördert wird.

Weiter ist zu bedenken, dass im Laufe der Entwicklung eines jungen Menschen eine *Diskrepanz entsteht zwischen Wissen und Verhalten*. Man weiß sehr wohl in der Theorie, was zu tun wäre, tut es aber im entscheidenden Augenblick nicht. Trotzdem ist die Überschrift einer Besinnung in einem Gemeindeblatt (Peschke 1995, 3) fraglich: „Der barmherzige Blick ist uns nicht angeboren“. Diese Überschrift möchte die Bedeutung der traditionellen Erzählung „Der barmherzige Samariter“ begründen. Diese Erzählung ist wichtig, aber vielleicht wäre folgende Überschrift sachgemäßer: „Der barmherzige Blick geht uns verloren, wenn nicht ...“. Das prosoziale Verhalten muss als das Leben bereichernd anschaulich gemacht werden. Es müssen dazu Handlungssituationen angeboten werden, denn die Theorie allein ist zu wenig.

Die theologische Begründung kann in diesem Zusammenhang ebenfalls zur Sprache kommen. Als Begründung dafür, dass sich der barmherzige Blick einstellt, wird in der erwähnten Besinnung darauf hingewiesen, dass Gott einen Menschen das Leben lang barmherzig anschaut, so dass dieser den anderen ebenfalls barmherzig ansehen kann, falls er diese Erfahrung gemacht hat. Der barmherzige Blick wird deutlich an Jesus von Nazareth. Dieser hat keine Lehre von der Barmherzigkeit aufgestellt, sondern durch sein Tun erwiesen.

Zwei Aspekte sollen noch erwähnt werden. Die Geschichte vom barmherzigen Samariter entfaltet die Problematik an einem außergewöhnlichen Ernstfall. Einer wird niedergeschlagen und bleibt halbtot liegen. Einer hilft, von dem es der Überfallene in keiner Weise erwarten kann. Aber gerade dieser hat den barmherzigen Blick. Es jammert ihn, wie Jesus beim jungen Mann aus Nain (Lk 7, 11-17) und wie der Vater, dessen Sohn wieder nach

Hause zurückkehrt (Lk 15, 11-32). Dieser eine macht das, was in dieser ernstesten Situation zu tun ist.

Aber nun ist zu fragen: Wann kommen wir selbst, wann unsere Schülerinnen und Schüler in eine derartige Situation? Normalerweise beobachten wir nur im Fernsehen, dass einer „unter die Räuber fällt“, oder lesen davon in der Zeitung. Wir werden der Erzählung aus dem Lukasevangelium jedoch nur dann gerecht, wenn wir sie im Alltag wieder finden, als Unterrichtende, als Schüler und als Schülerin. Für beide Seiten geht es um diesen „barmherzigen Blick“.

Für uns als Unterrichtende möchte ich auf einen Aufsatz von Bloemers (1995) verweisen. Der Verfasser geht von einem Unterrichtsbesuch in einer Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklasse aus; er schildert kurz die Situation: Dem Lehrer gelingt es nicht, seine Schülerinnen und Schüler inhaltlich und methodisch zu erreichen, weil er nicht sensibel genug ist für die Situation der einzelnen. Sie bringen, so die Interpretation von Bloemers, belastende, vielfach verdrängte, nun unbewusst gewordene Erfahrungen und Konflikte in die Situation ein und übertragen sie auf den Lehrer; sie rächen sich so für erlittene Verletzungen. Dem Lehrer fehlt jedoch dieser geschilderte Blick. Bloemers fordert: „(...) die Situation des Jugendlichen und seine Beziehung zu seiner Mitwelt (somit auch zu mir) so weit wie möglich einmal aus dessen Standort und Perspektive wahrzunehmen zu lernen, (...) gemeint sind Haltungen und Operationen wie der ‚fördernde Dialog‘, oder das in den Spuren anderer zu gehen oder ein Verhalten, bei dem man in den Schuhen des andern steht und die Welt mit den Augen des Lernenden sieht“ (ebd., 218).

Auch beim Schüler, bei der Schülerin geht es nicht nur um den Ernstfall, den Lukas erzählt, sondern vielmehr um die kleinen Dinge des Alltags.

Ähnliches erlebe ich in meinem Unterricht in der Schule zur individuellen Lebensbewältigung. In zwei Schulen komme ich wöchentlich insgesamt in vier Gruppen. Oft werde ich dabei von Schülern aufmerksam gemacht: „Andi geht es heute nicht gut!“ „Ugur weint...“ Vielleicht können wir bei jenen in die Lehre gehen, denen die Umwelt das Etikett „behindert“ anhängt? Otto Speck (1996, 157ff.) entfaltet „Das Mithelfen anregen“ und „Kleine Formen der Höflichkeit gegenüber Anderen erlernen“ in konkreten alltäglichen Verhaltensweisen.

## 1.6 Interreligiöse Erweiterungen

Bevor wir uns unterrichtlichen Aspekten zuwenden, sei noch folgendes Problem angesprochen: In unseren Förderschulen sind im allgemeinen auch muslimische Schülerinnen und Schüler vertreten, teilweise sogar im christlichen Religionsunterricht. Dies hat für unsere Thematik Bedeutung.

Zwar gibt es von Mohammed und auch im Koran keine derartige Erzählung wie „Der barmherzige Samariter“ von Jesus. Nach muslimischer Sicht ist es nämlich selbstverständlich, einem Leidenden zu helfen, für ihn Mitgefühl zu haben. Nach der Überlieferung des Islam hat Mohammed gesagt: „Allah teilte das Mitgefühl in 100 Teile. 99 Teile behielt er für sich, und einen Teil schickte er auf die Erde hinab. Dieser eine Teil ist der Grund dafür, dass die Lebewesen auf der Erde füreinander Mitgefühl empfinden, dass sogar die Stute ihren Huf vom Jungen fernhält, da sie fürchtet, ihm vielleicht damit wehzutun“ (Mihciyazgan 1995, 36).

So soll nach dem Islam Leid vermieden werden. Als Nächste werden im Islam die Verwandten angesehen und alle, die ins Haus kommen. Wir können dabei an das Stichwort „Gastfreundschaft“ denken. Bei dieser Gastfreundschaft hat vor allem das Teilen große Bedeutung. So ist auch die Geschichte, die uns der Evangelist Lukas überliefert hat, für muslimische Schülerinnen und Schüler verständlich, weniger als Erläuterung des Nächsten als vielmehr zum Aufruf für konkretes Teilen.

## **2. Unterrichtsliche Konkretion**

### **2.1 Vorbemerkung**

Bevor ich Schritte dazu vorstelle und zur Diskussion anbiete, ist eine kurze Vorbemerkung sinnvoll.

Ich arbeite gerne in meinem Religionsunterricht mit literarischen Erzeugnissen, mit Texten, Gedichten und Liedern, mit Bilderbüchern und Bildern.

Als Ausgangsmaterial für das folgende erste Beispiel dient das Buch *„Higgelti Piggelti Pop“* von Maurice Sendak. Im Untertitel heißt es: *„Oder: Es muss im Leben mehr als alles geben“*. Ich verwende im Unterricht allerdings nur das erste Kapitel dieser surrealistischen Geschichte und die ersten vier Bilder. Bilder und Geschichte dienen zur Motivation – sie erzählen verfremdet von einer Hündin – und zur Problemanzeige. Diese Geschichte von der Hündin Jennie erzählt zunächst, dass diese zwar alles hat, aber dennoch nicht zufrieden ist. Sie macht sich auf den Weg, ihr Wunsch erfüllt sich. Sie kommt an das Ziel, aber die Erzählung verschweigt, wo dieser Ort der Erfüllung ist. Man kann sich daher fragen: Gibt es diesen Ort nur individuell? Oder: Gibt es ihn überhaupt? Die Geschichte aus dem Neuen Testament, die Erzählung vom „barmherzigen Blick“, kann als eine mögliche Antwort verstanden werden: Für andere einen Blick zu haben, bereichert das Leben.

Um damit arbeiten zu können, ist es eventuell nötig, auf den Deutschunterricht zurückzugreifen: In einer Fabel können Tiere und Pflanzen reden und sich wie Menschen verhalten.

Als zweites Beispiel soll auf die Legende von Christophorus zurückgegriffen werden. Christophorus, ein Riese mit großer Kraft, ist mit seinem Leben ebenfalls nicht zufrieden. Er möchte seine Kraft, seine Fähigkeit und sein Können sinnvoll einsetzen. So macht er sich auf die Suche nach einem, der stärker ist und dem er mit seiner Kraft helfen kann. Er macht sich auf den Weg. Er macht auf seinem langen Weg die Erfahrung, dass der König Angst vor dem Teufel hat und dieser vor Jesus, denn der hat dem Teufel in der Wüste Widerstand geleistet und ihn somit besiegt (Mt 4). In der Sprache der Legende wird deutlich, dass weder die weltliche Macht noch die des Bösen dem Leben Sinn geben, sondern das Achten des Kleinen und Schwachen.

## 2.2 Unterrichtliche Schritte

Diese unterrichtlichen Schritte formulieren weder in vertrauter Weise Lernziele / Intentionen noch genauere methodische Überlegungen. Es werden nur einzelne Überlegungen genannt, die im Blick auf die jeweilige schulische Situation inhaltlich und methodisch konkretisiert werden müssen.

### *Beispiel 1: Es muss im Leben mehr als alles geben<sup>2</sup>*

- 1) Alles haben und damit doch nicht zufrieden sein
  - Eventuell klären, was eine Fabel ist.
  - Bild „Ein Hund sitzt am Tisch“ und/oder von dem Hund Jennie erzählen (aus: Sendak, M. Higgli piggelti pop) .
  - Beobachtungen zum Bild sammeln.
  - Sich in Jennie einfühlen: Ich bin Jennie. Ich habe... Ich fühle mich...
  - Blume einführen.
  - Jennie und die Blume unterhalten sich. Vermutungen äussern, was Jennie tun könnte.
- 2) Sich auf den Weg machen
  - Sprechblase: Es muss mehr geben als alles zu haben.
  - Äußerungen / Stellungnahme.
  - Was kann dieses „mehr“ sein?
- 3) Darauf kommt es an: Eine Geschichte von Jesus gibt uns eine mögliche Antwort

---

2 Die Thematik lässt sich ebenfalls sehr gut an Hand des Bilderbuchs „Frederick“ veranschaulichen. Die Maus Frederick entdeckt, dass zum Leben mehr gehört, als „Körner“ zu sammeln.

- Den Schriftgelehrten einführen. Sein Wunsch: Ich möchte ein Freund von Jesus sein.
- Seine Frage: Was muss ich tun, damit ich Gott gefalle?
- Die erste Antwort von Jesus.
- Was der Schriftgelehrte wissen will und warum.  
Die Geschichte Lk 10 erzählen, spielen, szenisch gestalten und mit Legematerial/Bildern/Zeichnungen (z.B. „helfende Hände“) veranschaulichen.
- Die Erzählung auf heute übertragen (z.B. mit Foto „Einer liegt da – andere gehen vorbei“).
- Situationen (in Klasse und Schule) suchen und (immer wieder) aufgreifen, die einen Bezug zur Geschichte Lk 10 haben (Wandfries im Klassenzimmer, im Gang der Schule gestalten, ergänzen; vgl. Schritt 5).
- Zusammenfassen: Worauf kommt es an? Was brauche ich dazu? (als Anregung Bildkarten: Auge, Herz, Kopf, Hand, Fuß; Auge: Sehen, was los ist; Herz: Mitfühlen; Kopf: Überlegen, was zu tun ist; Fuß, Hand: Überlegungen umsetzen).
- 4) Ich merke (in meiner Klasse), wie es dem anderen geht.
  - Sich selbst wahrnehmen: Wie geht es mir heute? Es mit Worten oder mit einem Symbol / einer Symbolkarte ausdrücken: Stein: Es geht mir schlecht, weil...; Rose: Es geht mir gut, weil...; Wolke: Ich wünsche mir...
  - Entsprechende Umrisszeichnungen (Gesichter: weinend; lachend; zornig; nachdenklich) auswählen.
  - Andere wahrnehmen: Wie es ihnen geht – Was sie brauchen – Was wir ihnen geben können.
- 5) Thematik als „Begleitung im Schuljahr“
  - Im Schulgottesdienst zum Anfang eines neuen Schuljahres darstellen, im Verlauf des Schuljahres immer wieder darauf zurückgreifen – z.B. durch ein „Erinnerungsplakat“ im Klassenzimmer, das ergänzt werden kann; beim Schulgottesdienst zum Ende des Schuljahres „Bilanz ziehen“.

### *Beispiel 2: Christophorus – Auf der Suche nach einem guten Leben*

Zur Ergänzung sei hingewiesen auf die Gestalt des „Christophorus“. Seine Legende erzählt in einer für viele Schülerinnen und Schüler, die eine gewisse „Jesus-Müdigkeit“ zeigen, neuen Weise das Suchen dessen, was ein Leben zufrieden machen kann. Die Geschichte von Christophorus lässt sich auf vielfältige Weise veranschaulichen, z.B. durch Gestaltung mit Legematerialien, durch szenisches Spiel, durch Malen. Als Hilfe zum

Erzählen und für die Nacharbeit sind die Umrisszeichnungen von Haas / Rogge<sup>3</sup> gedacht.

Folgende Schritte sind denkbar:

- 1) Ein Riese
  - Bild: Unsere Vorstellungen von einem Riesen
  - Sein Wunsch
- 2) Der Riese beim König
  - Warum der Riese zum König geht
  - Was der Riese beim König erlebt
- 3) Der Riese beim Teufel
  - Redensart: Da ist der Teufel los!
  - Der Teufel und das Kreuz
  - Erklärung: Jesus in der Wüste – er ist stärker als der Teufel
- 4) Der Riese beim klugen, alten Mann im Wald
  - Der Riese macht, was seinen Fähigkeiten entspricht: seine Fähigkeit = seine Kraft einsetzen
- 5) Der Riese begegnet Jesus
  - Ein Kind ruft – der Riese hört auf das Kind und merkt, wer das Kind ist
- 6) Ein Christophorus sein
  - Der Riese bekommt einen neuen Namen
  - Wo wir ein Christophorus sein können

### 3. Zusammenfassung und Ausblick

Eine Aufgabe des Religionsunterrichts ist es zu verdeutlichen, wie aus der Sicht des Glaubens Leben gelingen kann, wie es reicher und befriedigender wird, wenn sich der Blick für den anderen öffnet. Nach Hans-Jürgen Fraas ergibt sich aus der Gemeinschaft mit Gott die Orientierungsfunktion unseres Glaubens. Und Glaube lässt sich nur in, mit und unter der Beziehung des Menschen zum Mitmenschen realisieren. Für Fraas (1995, 265) stellt sich der Lernweg zum prosozialem Verhalten kommunikativ, narrativ und reflexiv dar:

- *Kommunikativ* in einer Gemeinschaft, diese ist heute weniger die Familie, mehr die Schule; durch die Gemeinschaft soll die Motivation zum entsprechenden Verhalten geweckt und dieses durch Angebote von Modellen und Vorbildern des Verhaltens verstärkt werden.
- *Narrativ* durch Erzählen von Beispielgeschichten sozialen Verhaltens, von Lebenserfahrungen.

---

3 Diese Umrisszeichnungen können auf Folien kopiert und zur unterrichtlichen Bearbeitung aufeinander gelegt werden, so dass neue Szenen entstehen, die zum Reden anregen.

- *Reflexiv* als Besinnung über Bedeutung und Sinn eines prosozialen Verhaltens, Bewusstmachen der Folgen des eigenen Verhaltens (Rollenspiel). Dabei kommt der religiösen Dimension eine große Bedeutung zu (vgl. Bernhard Grom), weil man selbst - wie auch das Gegenüber - von einem bejaht wird, der über allen steht.

Die beiden genannten Beispiele greifen jeweils auf ihre Weise die Rahmenthematik des Forums auf und verdeutlichen diese. Ich wünsche uns allen, dass es in unserem Unterricht als Inhalt und als Prinzip gelingt, Schülerinnen und Schülern ahnen zu lassen, dass niemand vom Brot allein leben kann und wie die Umsetzung dieser Aussage das alltägliche Leben bereichert.

### **Literatur**

Anniès, Hans-Georg, Kreidezeichnung zu Lk 10, 25-37. Erhältlich als Farbbild (DIN A 5 mit Erklärungen) oder als Farbfolie (DIN A 4) beim Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn, PF 11 43, 91556 Heilsbronn.

Bloemers, Wolf, Unbewusste, verschlüsselte Gefühlsbotschaften im Unterricht mit sogenannten Lernbehinderten. Belastende Verständigungskonflikte und tiefenpsychologische Verstehenshilfen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1995), H. 5, 212-219.

Böhm, Wilhelm, Kommt alle und seid froh. Tageslichtfolien zu biblischen Grundthemen und zum Kirchenjahr, AV-Edition 1986.

Bröcher, Joachim, Lebensweltorientierte Didaktik als Antwort auf die zunehmende gesellschaftliche Desintegration. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen ausgehend von ihren (alltags-) ästhetischen Produktionen, in: Die neue Sonderschule 44 (1999), H. 4, 269-282.

Busch, Cornelia, Bildgeschichten zur Bibel, Berlin 1989.

Fraas, Hans-Jürgen, Erziehung aus dem Geiste Jesu. Christliche Religion und prosoziales Verhalten, in: Nachrichten der Evang.-Luth. Kirche in Bayern 50 (1995), Nr. 14, 263-265.

Frison, Gabriele / Kett, Franz / Schmidt, Regina, Christophorus, RPA Verlag 1984.

- Gloy, Horst, Die Erziehung zur Empfindsamkeit, in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Januar 1993, Nr. 2, 8.
- Grom, Bernhard, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf / Göttingen 1981.
- Halbfas, Hubertus, RU in der Grundschule. Lehrerhandbuch 4, Düsseldorf 1986.
- Haas, Dieter / Rogge, Richard: Christophorus. Umrisszeichnungen, Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn.
- Rogge, Richard: Helfende Hände (Folie), Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn.
- Hielscher, Hans, Zur Menschlichkeit erziehen, in: Hielscher, Hans (Hg.), Du und ich – ihr und wir. Konkrete Arbeitshilfen für die soziale Erziehung. Heinsberg 1987.
- Hiller, Gotthilf Gerhard, Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau-Ulm 1994.
- Jürgensen, Eva (Hg.), Jesus und Mohammed. Unterrichtsmodelle mit Texten, Liedern, Bildern für den Religionsunterricht 3.–6. Schuljahr, Lahr 1993.
- Kalteyer, Anton, Einübung in solidarisches Verhalten, in: Lebendige Katechese 12 (1990), H. 2, 136-138.
- Kett, Franz / Hirschauer, Monika / Hirschauer, Roland, Christophorus – ein Musikspiel für Kinder, Landshut 1989.
- Klimmek, Barbara, Der liebste Mensch ist ein Tier. Lernbehinderte Schüler über sich, uns und ihre Umwelt. Zeichnungen, Gespräche Dialoge und Aussprüche, Bad Camberg, 1990.
- Lohrer, Konrad, Plädoyer für die Planung wertorientierter Erziehung, in: Christ und Bildung 40 (1994), H. 6.
- Mihciyazgan, Ursula, Die Geschichte vom barmherzigen Samariter aus muslimischer Perspektive, in: Lernort Gemeinde, o.Jg. (1995), H. 2, 36-39.
- Müller, Heiner, Bildgeschichten zum Neuen Testament, Blatt 26: Vom barmherzigen Samariter, Horneburg 1987.

- Müller, Josef. Freude am Gutes tun, in: Lebendige Katechese 12 (1990), H. 2, 134-136.
- Peschke, Gottfried, Der barmherzige Blick ist uns nicht angeboren, in: Sonntagsblatt. Evangelische Wochenzeitung für Bayern, München Nr. 25/1995, 3.
- Pokrandt, Anneliese (Text) / Herrmann, Reinhard (Illustrationen), Elementarbibel Teil 7. Jesu Reden und Taten, sein Leiden und Sterben, Lahr / München, 1985, 31-34.
- „Christophorus, was wolltest du uns sagen, als du ein Kind durch Fluten hast getragen“, (Themenheft), in: Religionspädagogische Praxis (1989), H. 4, 2-64.
- Sendak, Maurice, Higgelti Piggelti Pop! Oder: Es muss im Leben mehr als alles geben, Zürich 1969.
- Schmetz, Ditmar, Sonderpädagogik und Erziehung – Wandel der Werte, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993), H. 2, 99-112.
- Schweitzer, Friedrich, Ethische Erziehung in der Pluralität, in: Locomer Pelikan o.Jg. (1999), H. 3, 115-120.
- Speck, Otto, Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung, München / Basel 1996.
- Vanier, Jean. Ich bin unterwegs mit Jesus, Kevelaer 1987.
- Wiedemann, Elisabeth / Fischer, Hans, Bibelmalbuch zum Neuen Testament mit Impulsen für Erwachsene und Kinder, Landshut 1993.
- Zöpfl, Helmut, Sind wir noch zu retten? Pädagogische Anmerkungen zu einer verunsicherten Gesellschaft, in: Huber, Herbert / Zehetmair, Hans / Zöpfl, Helmut (Hg.), Ethik in der Schule. Grundlagen ethischer Bildung und Erziehung. München 1993, 7-16.

Claudia Kobold

## **Zu Gast in der Lebensgemeinschaft der Arche**

Integratives Lernen mit Jean Vanier

Wie können behinderte und nichtbehinderte Menschen als Freunde zusammenleben? Diese Frage beantwortet das Projekt Jean Vaniers, der die Lebensgemeinschaft „Arche“ gegründet hat. Claudia Kobold, Dozentin an der Fachschule für Heilpädagogik in Limburg, berichtet aus ihrer Erfahrung.

### **1. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein ...**

In den letzten Jahren habe ich mehrfach mit Studierenden der Fachschule für Heilpädagogik in Limburg die von Jean Vanier gegründete Lebensgemeinschaft der Arche in Trosly-Breuil bei Compiègne in Frankreich besucht. Diese Gemeinschaft ist mir dabei sehr schnell beruflich und auch ganz persönlich zu einem wichtigen Orientierungspunkt geworden. Ich konnte dort erleben, wie Menschen mit und ohne Behinderung in einem freundschaftlichen Miteinander das Leben und den Glauben teilen und das persönliche Wachstum des Einzelnen ermutigen und fördern. Beziehung und Freundschaft, nicht materielle Ausstattung stehen im Mittelpunkt. Es ist beeindruckend zu erfahren, zu welchen Persönlichkeiten sich behinderte und nichtbehinderte Menschen in einer Atmosphäre entwickeln können, in der wahrgenommen und ernstgenommen wird: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“. Dies wird besonders deutlich bei den Mahlzeiten, bei denen es nicht nur ums Sattwerden geht, sondern um die Feier der Gemeinschaft, auch mit Gästen.

## 2. Der Ursprung der Gemeinschaft der Arche in Trosly-Breuil

In diesem kleinen Ort ca. 80 km nördlich von Paris leben etwa 200 behinderte und nichtbehinderte Menschen in verschiedenen Hausgemeinschaften zusammen. In den ersten Jahren der Bewegung waren hier zur 1964 begonnenen „Urarche“ bis 1971 ziemlich viele Häuser hinzugekauft worden, als sich Jean Vaniers Lebensform mehr und mehr Menschen anschlossen.

Weltweit gibt es inzwischen etwa 100 Arche-Gemeinschaften in 214 Ländern auf fünf Kontinenten. Drei liegen in Deutschland: in Hamburg, Tecklenburg und Ravensburg. Allerdings vermeidet man seit langem eine Größe, die die Eingliederung in das Dorf oder die Stadt erschwert. So ist allerdings Trosly die einzige erreichbare Archegemeinschaft, in der der mehrtägige Besuch von Gruppen aus räumlichen Gründen möglich ist.

## 3. Jean Vanier, der Gründer der Archegemeinschaften

Jean Vanier wurde 1928 als Sohn eines kanadischen Generals geboren. Fünfzehnjährig trat er in die kanadische Kriegsmarine ein und erhielt dort eine „ganz auf Effizienz abgestellte Ausbildung. Vom Evangelium und der Friedensarbeit angezogen“ (Vanier, o.J., 1), nahm er 1950 seinen Abschied und ging nach Paris, um in einer von dem Dominikanerpater Thomas Philippe gegründeten Studentenkommunität zu leben. Er studierte Philosophie und Theologie, schrieb seine Promotion über Aristoteles und lehrte schließlich Philosophie an der Universität in Toronto.

1963 besuchte er Pater Thomas Philippe, der inzwischen Hausgeistlicher eines Heimes für 30 Männer mit einer geistigen Behinderung in Trosly war. Die Begegnung mit ihm und den anderen Heimbewohnern war für Vanier etwas Neues und Umwerfendes. Anders als seine Studenten, so schreibt er, „interessierten sie sich nicht im geringsten für das, was in meinem Kopf vorging, dafür aber umso intensiver für meine Person: ‘Wie heißt du? Was machst du? Wann kommst du wieder?’ Alles in ihnen schrie nach Begegnung. Ihr ganzer Körper, ihr ganzes Dasein war ein einziger Mangel an Freundschaft und Gefühlen. Ihr Schrei rührte mich an. Er brachte etwas Neues zum Schwingen.“ (ebd.) Vanier hörte hieraus den Ruf Gottes, seinem Leben nochmals eine ganz neue Richtung zu geben.

Er kaufte ein kleines, altes Haus, L'Arche, und begann am 4. August 1964 das Zusammenleben mit Philippe und Raphaël, die er in einer Anstalt kennen gelernt hatte, wo sie mit 80 anderen geistigbehinderten Männern ohne Beschäftigung in zwei Schlafräumen lebten. Er schreibt: „Ich wußte, daß ich mit der Aufnahme von Raphaël und Philippe ein nicht rückgängig zu machendes Zeichen setzte. Mir war bewußt, daß zwischen uns ein Bünd-

nis bestand. Damals wollte ich nicht mehr als eine Gemeinschaft bilden, in der sie der Mittelpunkt sein konnten. Ich wollte ihnen auf diese Weise eine Familie geben, einen Ort der Zugehörigkeit, wo sie sich in jedem Bereich ihres Daseins entfalten und die gute Nachricht Jesu entdecken konnten.“ (Vanier 1989, 3) Bald kamen in Trosly und an anderen Orten Hausgemeinschaften hinzu. Es entstand eine weltweite Bewegung.

Jean Vanier hat 1980 die Leitung der Gemeinschaft abgegeben. Er ist jetzt 70 Jahre alt und lebt in einer der Hausgemeinschaften, im Val Fleury. Er veranstaltet Einkehrtage, hält Vorträge, besucht Foyers in der ganzen Welt.

#### 4. Ziele der Gemeinschaften der Arche

Aus der Charta der Arche, angenommen von der Vollversammlung der Internationalen Föderation der Arche 1993:

- 1. Ziel der Arche ist es, Gemeinschaften zu schaffen, die Menschen mit einer geistigen Behinderung aufnehmen. Sie will so auf die Not derer antworten, die zu oft ausgeschlossen werden, und ihnen ihren Platz in der Gesellschaft zurückgeben.*
- 2. Die Arche möchte die besonderen Gaben von Menschen mit einer geistigen Behinderung erkennen lassen. Sie sind das Herz unserer Gemeinschaft und rufen andere dazu auf, ihr Leben mit ihnen zu teilen.*
- 3. Die Arche ist sich bewußt, daß sie nicht alle Menschen mit einer geistigen Behinderung aufnehmen kann. Sie ist keine Lösung, sondern möchte ein Zeichen sein, Zeichen dafür, daß eine wahrhaft menschliche Gesellschaft auf der Annahme und der Achtung ihren ärmsten und schwächsten Gliedern gegenüber gegründet sein muß.*
- 4. In einer zerrissenen Welt möchte die Arche ein Zeichen der Hoffnung sein. Ihre Gemeinschaften gründen sich auf Tiefe, beständige Beziehungen zwischen Menschen von unterschiedlichem intellektuellem Niveau und verschiedener sozialer, religiöser und kultureller Herkunft. Sie möchten so Zeichen der Einheit, der Treue und der Versöhnung sein.*

Nach Jean Vanier ist das größte Leiden der Behinderten oft nicht die Schädigung selbst, sondern die durch Ablehnungserfahrungen empfangenen Verletzungen. Viele Behinderte sind nicht Stolz und Freude ihrer Eltern, sondern eher das Gegenteil. Schmerz und auch Wut, die auf diese Weise ein Leben prägen, sind oft unüberwindbar. Es ist die Berufung der Menschen in der Arche, dies in Freundschaft mitzutragen, beieinander auszu-

halten, so dass Wunden heilen können und Vertrauen und Freude wachsen. Dies ist nicht leicht, und die Assistentinnen und Assistenten werden mit ihren eigenen Dunkelheiten, Aggressionen und Abwehrgefühlen konfrontiert und erfahren sich hierin selbst als behindert. Die Versuchung liegt nahe, Abstand zu suchen, in eine Berufsrolle zu flüchten, sich durch Institutionalisierung abzugrenzen.

Demgegenüber formuliert die Charta der Arche die Berufung zur Einheit:

#### **Zur Einheit berufen**

*a) Einheit ist auf den Bund der Liebe gegründet, zu dem Gott alle Gemeinschaftsmitglieder ruft. Dies beinhaltet das Annehmen und Respektieren von Unterschieden. Die Einheit geht davon aus, dass behinderte Menschen die Mitte des Gemeinschaftslebens bilden. Sie wächst durch Beständigkeit und Treue. Die Gemeinschaften verpflichten sich, ihre bestätigten Mitglieder ihr gesamtes Leben lang zu begleiten, sofern diese es wünschen.*

*b) Das Leben in den Häusern ist Mittelpunkt der Arche-Gemeinschaft. Die verschiedenen Mitglieder der Gemeinschaft sind dazu berufen, einen einzigen Leib zu bilden; wie in einer Familie leben, arbeiten, beten und feiern sie gemeinsam, teilen Freuden und Leiden miteinander und verzeihen einander. Sie leben einen einfachen Lebensstil, in dem die zwischenmenschlichen Beziehungen vorrangig sind.*

*c) Ähnliche Beziehungen verbinden die verschiedenen Gemeinschaften auf der ganzen Welt miteinander. Zusammengehalten durch Solidarität und gegenseitiges Engagement bilden sie eine weltweite Familie.*

#### **Zum Wachstum berufen**

*d) Die Gemeinschaften der Arche sind Orte der Hoffnung. Jedes Mitglied wird ermutigt, gemäß der jeweils eigenen Berufung in Liebe, Hingabe und innerer Einheit zu wachsen, aber auch in Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Kompetenz.*

*e) Die Gemeinschaften möchten für ihre Mitglieder Erziehung, Arbeit und therapeutische Aktivitäten sicherstellen, die ihnen Würde und Möglichkeiten zur Entwicklung und Selbstverwirklichung geben.*

*f) Die Gemeinschaften möchten allen die Möglichkeit geben, ihr geistliches Leben weiter zu vertiefen und in Einheit und Liebe Gott und den anderen gegenüber zu wachsen.*

*g) Alle Gemeinschaftsmitglieder sollen, soweit es ihnen möglich ist, an Entscheidungen beteiligt werden, die sie betreffen.*

Als wichtige Anliegen werden Integration in die Gesellschaft, in die Wohn-  
gegend, in Arbeitsmöglichkeiten sowie die Zusammenarbeit mit Familien,  
gesetzlichen Vertretern, Fachleuten und Ämtern formuliert.

Die einzelnen Archegemeinschaften sind, je nach Mitgliedern und  
Umgebung, entweder in einer Kirche beheimatet, überkonfessionell oder,  
wie in Indien, interreligiös. Der Kontakt zu den Glaubensgemeinschaften  
wird gesucht und ein wichtiges Ziel in der Integration der Mitglieder der  
Archen in den je eigenen Kirchen und Kultstätten gesehen.

## **5. Erfahrungen als Gäste in Trosly**

### **5.1 Wie lernten wir die Arche kennen?**

Ich unterrichte das Fach Heilpädagogik an unserer berufsbegleitenden  
Fachschiule für Heilpädagogik an der Marienschule in Limburg, einer  
katholischen Privatschiule.

Ich hatte schon einiges gehört von der Bewegung der Arche, etwa in  
Büchern von Henry Nouwen, einem 1932 in den Niederlanden gebore-  
nen Professor für Spiritualität an der Harvard-Universität, der die letzten  
zehn Jahre seines Lebens, seit 1986, in der Arche in Toronto lebte. Mich  
faszinierte die konsequente Orientierung am Evangelium der Armen und  
den Seligpreisungen und ich dachte, gerade für uns als einer christlichen  
Fachschiule könnten hier wichtige Impulse zu finden sein, und zwar in der  
direkten Begegnung und Erfahrung. Im damaligen Kurs angehender  
Heilpädagoginnen und -pädagogen bestand eine große religiöse Aufge-  
schlossenheit – und so planten wir einen Besuch.

Sehr gespannt und voller Fragen fuhren wir los.

Wir kamen abends an. In diesem Jahr war Gertrud, eine deutsche So-  
zialpädagogin, die seit 15 Jahren in der Arche lebt, verantwortlich für den  
Gästeempfang. Sie hatte uns ein Besuchsprogramm zusammengestellt und  
war für alle unsere Fragen offen. Wir waren im Gästehaus untergebracht.  
Zu den Mahlzeiten und auch für einige Stunden des Tages war jeder Gast  
einer Hausgemeinschaft. Außerdem gab es Gespräche mit Verantwortli-  
chen der Gemeinschaft, Bewohnern und Assistenten sowie eine Dichter-  
lesung von Maria Biedrawa, der derzeitigen Leiterin der Gemeinschaft.

Zunächst aber wurde jeder in sein Foyer gebracht, um dort den Abend  
zu erleben. Die Foyers sind Hausgemeinschaften, in denen die behinder-  
ten Bewohnerinnen und Bewohner mit sogenannten Helferinnen und  
Helfern zusammenleben. Einige dieser sogenannten Assistenten leben

dauerhaft in der Arche, andere nur auf Zeit, für Monate oder ein Jahr. Wir erlebten das ausgedehnte Abendessen mit, das gemeinsame Spülen und schließlich den Tagesabschluss mit gemeinsamem Gebet.

Ich denke, dies ist die sinnvollste Art, die Arche kennen zu lernen: die Teilnahme am alltäglichen Leben. Der Mittelpunkt der Hausgemeinschaften sind die behinderten Bewohner, die hier ein wirkliches Zuhause haben.

## 5.2 Gastfreundschaft – die Einladung, den Alltag zu teilen

Wir wurden mit großer Gastfreundschaft aufgenommen, von Bewohnern und Assistenten. Das Leben in der Arche ist schlicht und alltäglich. Es geht darum, liebevoll und ohne Hektik beieinander zu sein.

Das Zentrum der Häuser ist der große Tisch, an dem sich alle zu den Mahlzeiten einfinden. Wir wurden in den täglichen Ablauf miteinbezogen, und einige von uns lösten später durch ihre Kochkünste noch große Begeisterung aus.

Vanier sagt in einem Vortrag: „Unsere Begegnung mit den Armen ist etwas ganz Kleines und Gewöhnliches. Sie entsteht durch die alltäglichen Verrichtungen, durch Essen, Baden, Spielen, Vergeben, Feiern, Putzen und Kochen. Sie entsteht durch ganz kleine Gesten der Liebe. Der Alltag erhält dadurch einen ganz neuen Sinn, alles wird Zeichen der Gegenwart Gottes.“ (Vanier 1982, 15)

## 5.3 Das Leben aus dem Glauben und die Aneignung der eigenen Lebensgeschichte

Es war spürbar, dass das Leben aus dem Glauben die Grundlage der Gemeinschaft bildet. Wir erfuhren auch von Pilgerfahrten von Bewohnern und Assistenten, nach Rom, Lourdes etc., die Höhepunkte des Jahres sind. Wer möchte, kann an der täglichen Messe teilnehmen, einer buntgemischten Versammlung, in der ich mich sehr wohl fühlte. Aber dies alles ist freiwillig. Es wird respektiert, wenn etwa ein Bewohner am Gebet nicht teilnehmen möchte.

Eine wichtige Rolle spielt auch die individuelle Begleitung der Bewohnerinnen und Bewohner, auch in der Auseinandersetzung mit ihren Verletzungen. Es gibt Besinnungstage, zu denen Bewohner mit jeweils einem Assistenten ihrer Hausgemeinschaft fahren, wo sie ihre Geschichte überdenken und sich mit ihren verletzenden Erfahrungen auseinandersetzen. Die Aneignung der eigenen Lebensgeschichte findet sich auch in Beschrei-

bungen von Henry Nouwen. Für Bewohner seiner Archegemeinschaft wurden Bücher mit Erinnerungen, Bildern, Briefen von Freunden angelegt, die feierlich überreicht wurden und die eigene Biografie buchstäblich greifbar machten. In Trosly werden jedes Jahr Ferienbücher für jeden angelegt.

#### 5.4 Tod und Trauer

Ein besonderes Erlebnis für uns war es, als wir den Abschied von Jean-Pierre, einem verstorbenen Bewohner, miterlebten. Er war nach langer Krankheit im Krankenhaus an Krebs gestorben. Sein Leichnam wurde nach Trosly gebracht (was, wie wir hörten, oft bei den Krankenhäusern erst erkämpft werden muss) und für einige Tage in einem Raum aufgebahrt. Alle, die ihn kannten, konnten Abschied von ihm nehmen. Es herrschte ein Kommen und Gehen. An einem Abend fand ein Treffen in der Kapelle statt, bei dem man sich an Jean-Pierre erinnerte. Bewohner und Assistenten erzählten, was er ihnen bedeutet hatte, was das Besondere an ihm war, und von gemeinsamen Erlebnissen. Da wurde von der gemeinsamen Arbeit, vom Pommes-frites-Essen im Urlaub, von der Freundschaft miteinander und der Begleitung in der Krankheit erzählt, von dem Glauben und dem Mut, mit dem Jean-Pierre sie getragen hat.

Am nächsten Tag nahm man in einer Messe Abschied von Jean-Pierre. Sein Sarg stand in der Kapelle. Wieder wurde von denen, die ihm verbunden waren, aus seinem Leben erzählt. Schließlich trug man den Sarg hinaus zum Leichenwagen, der ihn in seinen Heimatort zur Beerdigung bringen sollte. Alle standen draußen und sahen ihm nach.

#### 5.5 Die Assistentinnen und Assistenten

##### 5.5.1 Arbeitsbedingungen

Natürlich erkundigten wir uns eingehend nach den Arbeitsbedingungen der Assistentinnen und Assistenten. Wir erfuhren, dass viele nur für wenige Wochen oder ein Jahr bleiben, einige aber auch für mehrere Jahre oder das ganze Leben. In den ersten beiden Jahren haben sie Praktikantenstatus und sind entsprechend versichert. Sie erhalten ein Taschengeld. Wer länger bleibt, erhält den französischen staatlichen Mindestlohn (SMIG). Der erste Monat der Assistenten ist eine Probezeit. Die erste Woche lebt man im Gästehaus, dann erst im Foyer. Jeden Tag hat man zwei Stunden und jede Woche zwei Tage frei. Diese Zeit wird meist außerhalb verbracht, um wirklich Abstand zu bekommen.

### 5.5.2 Eheloses Leben in den Hausgemeinschaften

Die Assistenten, die in den Hausgemeinschaften leben, sind unverheiratet, ebenso wie die Bewohner. Uns wurde erklärt, dass ein Paar oder eine Familie einen eigenen Raum benötigt. Deshalb wohnen verheiratete Assistenten, die zur Arche gehören, für sich, arbeiten etwa in der Werkstatt oder übernehmen eine der vielen anderen Aufgaben. Auch Bewohner, die eine Partnerschaft eingehen möchten, sollten zumindest in der Lage sein, an einer betreuten Wohnform teilzunehmen.

Der Zölibat der Assistenten in den Foyers ist auch ein Zeichen der Solidarität mit den Bewohnern. Für viele ist dies eine Lebensform auf Zeit, andere finden darin ihre lebenslange Berufung. Man lebt in Freundschaft ehelos und bemüht sich um innere Offenheit für alle Mitbewohner. Das Erlebnis von Beziehung und Zugehörigkeit steht im Vordergrund. Sexuelle Schwierigkeiten, schreibt Vanier, treten besonders dann auf, wenn die Beziehungen untereinander unbefriedigend seien.

### 5.5.3 Professionalität

Eine wichtige Frage war uns die nach der Professionalität: Haben die Assistenten eine Ausbildung? Manche, so erfuhren wir, bringen eine pädagogische oder heilpädagogische Ausbildung mit. Aber es besteht auch die Möglichkeit für die, die länger bleiben, eine pädagogische Ausbildung begleitend in Blöcken neben der Arbeit in der Arche zu absolvieren.

Es gibt Ärzte, die in der Arche arbeiten, und wichtig ist auch die Zusammenarbeit mit dem Psychiater.

Die Arche unterhält eine beschützende Werkstatt mit Industriaufträgen und sehr schönen Keramik- und Metallarbeiten. Dort arbeiten auch Menschen mit einer Behinderung, die nicht in der Gemeinschaft wohnen.

### 5.5.4 Gemeinsame Meinungsbildung

In der Arche wird viel Mühe auf die gemeinsame Meinungsbildung verwendet, auf die Beweglichkeit der Verantwortlichen, die den Arbeitsbereich alle paar Jahre wechseln. Man bemüht sich, in wichtigen Fragen alle Mitglieder der Gemeinschaft anzuhören. Offenbar gibt es sehr viele Besprechungen unter den Assistenten, um alle in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Dies kostet viel Zeit, wird aber als nötig angesehen, um eine unproduktive Verfestigung von Strukturen zu vermeiden.

## 6. Resümee

Alle, die bisher mit mir nach Trosly gefahren sind, haben sich in der Atmosphäre dort wohlfühlt, unabhängig von ihrer religiösen Bindung. Wir spürten die große Gastfreundschaft, die zu den Kennzeichen der Arche

gehört, die ein Zeichen in der Gesellschaft sein will, sozusagen: „Kommt und seht!“ Einige Studierende waren erstaunt über das im Vergleich zu manchen unserer Großeinrichtungen sehr ruhige und friedliche Zusammenleben oder über die Selbstverständlichkeit, mit der etwa am Wochenende die Bewohner aufstehen konnten, wann sie Lust hatten.

Klar ist, dass die Arche nicht ein Modell für alle sein kann. Das zölibtäre Leben eines Langzeitassistenten in einer Hausgemeinschaft zu führen ist eine Frage der Berufung. Das kann man weder sich noch anderen verordnen. Aber es wird sichtbar, wie behinderte Menschen ein ausgefülltes soziales und spirituelles Leben führen, wenn sie geliebt und geachtet werden. Im Vorwort des Sonderheftes „25 Jahre Arche“ steht: „Wir haben entdeckt, daß der behinderte Mensch kein Armer (...) ist, dem man sich zuwendet, sondern Quelle des Lebens. Wir entdecken noch, daß er eine Berufung hat, eine Mission in der Kirche und der Welt.“ (de Miribel in Vanier 1989, 1)

Jean Vanier und Henry Nouwen beschreiben, wie sie im engen Kontakt mit Schwerbehinderten gelernt haben, in der konkreten Gegenwart zu leben und im Umgang miteinander wirklich ganz da zu sein. Ein junger Mann, Adam, den Nouwen über längere Zeit versorgte, bekam sofort Krampfanfälle, wenn er ungeduldig wurde oder bei der Pflege einfach nicht bei der Sache war. Ich denke, das ist es, was in der Mystik „Achtsamkeit“ heißt.

Eine besondere Rolle in der Arche in Trosly spielt „La Ferme“, ein kleines spirituelles Zentrum, in dem Père Thomas von 1973 bis zu seinem Tod 1993 lebte. Dort ist auch sein Grab, und man spürt, dass er sehr verehrt wird. Es ist ein Zentrum der Ruhe und des Gebets, in dem auch Besinnungstage stattfinden. In der Anbetungskapelle dort liegt für mich so etwas wie die heimliche Mitte der Arche.

## Literatur

Nouwen, Henry J.M., Nachts bricht der Tag an, Freiburg 1989.

Nouwen, Henry J.M., Der Kelch unseres Lebens, Freiburg 1997.

Nouwen, Henry J.M., Adam und ich, Freiburg 1998.

Schaller, Hans, Wenn Leid Gemeinschaft stiftet, Freiburg 1992.

Vanier, Jean, Heilende Gemeinschaft, Salzburg o.J.

Vanier, Jean, Der Herr leitet dich auf allen Wegen, Indiana 1982.

Vanier, Jean, Die Geschichte der Arche. Sonderausgabe des Briefes der Arche, Osnabrück 1989.

Vanier, Jean, Heile, was gebrochen ist, Freiburg 1991.

Vanier, Jean, In Gemeinschaft leben, Wuppertal 1999.

Adressen:

L'Arche, BP 35, F-60350 Trosly-Breuil;

Arche Deutschland e.V., Erik Thouet, Klosterhof 3, D-88255 Baidnt.

Hanna Löhmannsröben

## **Involvierende Bibelauslegung**

Ein Zugang zu biblischen Geschichten für  
Jugendliche mit einer geistigen Behinderung

Wie werden biblische Geschichten für Menschen bedeutsam? Lässt sich diese Lebensrelevanz religionspädagogisch „herstellen“ oder vermitteln? Die von der Pastorin und Sonderpädagogin Hanna Löhmannsröben entwickelte involvierende Bibelauslegung ermöglicht Menschen mit geistiger Behinderung – und auch anderen – in Gruppen die Suche nach lebensbedeutsamen Fragen und Antworten durch Formen religiöser Selbsttätigkeit. Heilende Wertschätzung, kontrastierende Erfahrungen, Irritation, Variation von Konfliktpotentialen und Lösungsstrategien können zu Brücken werden, die Glaubensaussagen und Alltagserleben bedeutsam miteinander verknüpfen.

### **1. Selbsttätigkeit Jugendlicher in der Auseinandersetzung mit einer Jesus-Geschichte**

Zwölf Jugendliche mit geistigen Behinderungen, eine Heilerziehungspflegerin und ich als Unterrichtende bilden den organisatorischen Rahmen des Konfirmandenunterrichts, der sich über zwei Unterrichtswochenstunden eines Schuljahres erstreckt. In der im Folgenden dokumentierten Unterrichtsstunde zur Geschichte der Auferweckung von Jairus' Tochter haben sich die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst ausgewählt, was ihnen gut tat. Freiwillig, offen, vertrauensvoll und aufmerksam näherten sie sich intensiv einem zentralen Motiv einer Jesus-Geschichte. Eine Hilfe war dabei das visualisierte Geschehen, ein elementar gemaltes Bild, wie Jesus sich einem auf einer erhöhten Bettstatt tot daliegenden Mädchen zuwendet – in heilsamer Nähe und achtungsvollem Abstand zugleich – und ihre Hand etwas anhebt.

Anknüpfend an dieses Bild trugen die Jugendlichen ihre Lebenswirklichkeit in die biblische Geschichte ein.

**Jairus' Tochter: Aufwachen (Mk 5, 21-43)**

*Eine Konfirmandin fragt: Wenn ich mal tot bin – weckt Jesus mich dann auch? Ich antworte: Ja, irgendwann weckt Jesus dich dann auch. Konfirmandin: Soll er gleich machen! Ich: Du bist doch wach! Und ganz lebendig! Dich braucht jetzt niemand zu wecken.*

*Unvermittelt legt sich die Konfirmandin auf den Fußboden und schließt die Augen. Unaufgefordert und kommentarlos steht ein Konfirmand auf, stellt sich neben die Konfirmandin und wartet. Er stupst sie mit dem Fuß an und sagt etwas ruppig: Los, aufstehn. Nichts passiert. Der Konfirmand steigt ein, beugt sich zu ihr herab, hebt ihre Hand und sagt leise: Aufstehn. Sie öffnet die Augen, räkelt sich genüsslich und steht zufrieden auf.*

*Dieses Erlebnis motiviert nun auch die anderen Gruppenmitglieder. Wir räumen Tische und Stühle zur Seite und haben für den Rest der eineinhalb Stunden zu tun. Alle wollen sich beteiligen, diejenigen, die gut sprechen können, diejenigen, die nicht sprechen, die Beweglichen und die Konfirmandin mit Lähmungen im Rollstuhl. Sich hinlegen, Augen schließen, manche halten sogar die Luft an – wir gehen an den Rand unserer Angst. Niemand wird gezwungen. Wer langsam wach werden will, hat Zeit dazu. Manche probieren aus: mal bei der kleinsten Berührung aufspringen, mal sich lange, lange bitten lassen. Einige empfinden die Nähe eines anderen Menschen an ihrem Bett, in ihrem Schlaf wohltuend; ein Mädchen jedoch springt sofort panisch auf, wenn sich ihr jemand nähert.*

*Auch das Aufwecken wird probiert: wortlos-zärtlich, in einer kleinen Geste, mit leisen oder lauten Worten, mit einem Fußtritt, mit brutalem Gebrüll – heilsame Nähe wie Verletzungen bestimmen die Szene. Manche können viel Zeit geben, andere halten kaum aus, wenn nicht sofort etwas passiert. Aufstehn!!*

*Als wir den Unterricht an diesem Tag beschließen, berührt mich die Konfirmandin, die sich zuerst wecken ließ, mit ihren zufriedenen, gelösten Worten. Ich möchte meinen Blick gar nicht von ihrem strahlenden Gesicht wenden. Sie sagt: Ich freu mich auf Jesus. Aber jetzt bin ich ja wach (Löhmannsröben 1999, 142f.).*

Wir beiden Unterrichtenden waren mit der Gruppe gut vertraut und haben staunend über diese Methodenwahl und mit größter Achtung vor den Erlebnissen, die sich andeuteten, ihr Tun begleitet. Immer zwei Jugendliche zu einer Zeit waren beteiligt am Aufgeweckt-Werden und Aufwecken. Anweisungen, Kommentare oder gar unsere Deutungen waren vollkommen unnötig, ja, hätten geschadet. Gar nicht lange, und die Konfirmandinnen und Konfirmanden haben selbst Wunschpartnerinnen und -partner gewählt. Das waren Freundinnen und Freunde, aber auch ein Todfeind. Eine Konfirmandin wählte selbst einen Konfirmanden aus, der sie häufig regelrecht tyrannisierte. „Du!“ Und dieses Mal: kein Fußtritt, kein Kratzen, eine wortlos-schüchterne, kurze Berührung an der Schulter.

Aufwachen in Unbekanntes hinein ereignete sich hier auch in neuer Erfahrung gelebten Miteinanders so, daß alle das Unglaubliche miterlebten.

## **2. Transzendierte Alltagserfahrung**

Ihre erfahrungsbezogene Adaption des lebensschaffenden Wortes Jesu haben die Konfirmandinnen und Konfirmanden sich erschlossen mit der Alltagserfahrung des Aufwachens, Aufweckens, Aufgeweckt-Werdens. Im affektiven Bereich erweitern Jugendliche mit geistiger Behinderung in ihrer eigenen Begegnung mit der Geschichte und der ihnen möglichen Adaption ihren Erfahrungshorizont.

Konfirmandinnen und Konfirmanden machen hier religiöse Erfahrungen. Eine der Botschaften, die sie erfahren, ist: Egal wie, egal wer. Es gibt ein anderes, neues, ein gutes Aufwachen. Diese Botschaft wird ihnen im Handeln Jesu zuteil. Sie erschließen es sich über eigene körperliche Erfahrung und eröffnen sich damit Zugänge zu Glaubenserfahrungen, die ihnen gemäß werden, weil sie von elementarer Kraft sind. Gleichzeitig entfaltet sich ein außerordentlich komplexes Gefüge aus Erfahrungen, Erfahrungsbewältigung und Eröffnung neuer Erfahrungen. Damit greift die involvierende Bibelauslegung weit über ein Symbolverständnis hinaus<sup>1</sup> und ist damit eher dem Bibliodrama verwandt.

## **3. Körpererfahrung als Erfahrungsvorsprung bei involvierender Bibelauslegung**

Welche dargestellte Erfahrung will ich betonen, worauf den Akzent legen, wie diesen Akzent verdeutlichen? Kreative, erzählende, darstellende Fantasie und Erfahrung Unterrichtender vermag, Jugendlichen mit geistiger Behinderung die Tür zu intensivem Selbst-Erleben biblischer Geschichten zu öffnen und damit involvierende Bibelauslegung zu ermöglichen.

Nichtsprachliche Zugänge bieten Menschen mit geistiger Behinderung Chancen, sich aktiv und selbstbestimmt biblischen Geschichten zu nähern. Jugendliche mit geistiger Behinderung haben in involvierender Bibelauslegung einen Erfahrungsvorsprung (Löhmannsröben 1998b, 377), der sich aus ihrem grundsätzlichen Angewiesensein auf körperorientierte Zugänge auch zu Glauben und Religion bezieht und auf die Erfahrung, dass

---

<sup>1</sup> „Das Spiel wird zur Ausdrucksgestalt des religiösen Symbols“, faßt Bobrowski ein derartiges Geschehen zusammen (Bobrowski 1991, 215). Statt von religiösem Symbol möchte ich von religiöser Erfahrung sprechen und das Prozesshafte im Geschehen damit stärker betonen.

sie von einer Norm mehr oder weniger stark abweichen. Letzteres ist ein Erfahrungsvorsprung, der für den Zugang zu religiösen Fragen besonders bedeutsam ist. Er wird zum Schlüssel für die Bewältigung von Grundfragen der menschlichen Existenz, die sich unausweichlich-existentiell und konkret im Leben des einzelnen Konfirmanden, der einzelnen Konfirmandin stellen.

Im Unterschied zum Bibliodrama tragen Unterrichtende bei involvierender Bibelauslegung stärker didaktische Verantwortung für Auswahl und vor allem Elementarisierung biblischer Geschichten. Dabei wird die Sachanalyse verbunden mit Überlegungen zu Grunderfahrungen und Beziehungsmustern, die in der Geschichte thematisiert werden zu grundsätzlichen Anfragen an Ziel und Motive der Handelnden. Eine Geschichte vorzulesen reicht in der Regel nicht, weil bloßes Vorlesen Jugendliche mit geistiger Behinderung häufig nicht erreicht. Die geeignete Vorstellung einer biblischen Geschichte wird daher immer offen erzählt, mit vielen Fragen, mit manchen Einwänden und Umwegen, in bildhaften Dialogen. Vermutete Gedanken und Gefühle der handelnden Personen werden in Worte, in Gesten und Bewegungen gekleidet; das ermöglicht Jugendlichen mit geistiger Behinderung ein Wiedererkennen, ein Mitgehen, ein Einbezogen-sein in den dargestellten Ablauf der Handlung.

#### 4. Szenisches Spiel als involvierende Bibelauslegung

Eine erzählte, gehörte, gemalte oder gesehene Geschichte wird bei involvierender Bibelauslegung in der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung häufig durch Nachspielen vertieft – mit Rollen entsprechend der Personen aus der biblischen Geschichte –, einer Verkleidung aus Umhängen und der biblischen Geschichte als stofflicher Vorlage. Daraus entstehen höchst unterschiedliche Gebilde, die mitunter die biblische Geschichte recht handlungsgetreu wiedergeben, zuweilen mit der biblischen Geschichte eher assoziativ umgehen, sie auch verfremden, Alternativen erwägen oder Lösungsmöglichkeiten verwerfen und neue eröffnen. „Thema“ einer übernommenen Rolle oder spielerische Intensität gestalten die Jugendlichen recht frei, sehr wechselnd und mit großer Freude an Bewegung und gemeinsamem Spiel.

##### **Zachäus (Lk 19, 1-10)**

*Wir haben die Geschichte von Jesus und Zachäus kennen gelernt, dem Zolleinnehmer, der sich betrügerisch zu viel Geld verschafft und durch die Begegnung mit Jesus, durch dessen Anrede und durch die Gemeinschaft am Tisch ein ganz anderer wird und Heil erlebt.*

*Nun wollen wir die Geschichte nachspielen. Wir verteilen die Rollen. Zachäus und Jesus sind schnell gefunden und verkleiden sich*

*schon mit ihren Umhängen. „Ich bin der Esel!“ Nachdrücklich sagt das ein Konfirmand. „In dieser Geschichte kommt kein Esel vor,“ wende ich ein. „Doch! Und ich bin der Esel!“ Der Konfirmand wirft sich in eine Ecke, brüllt, tritt um sich und droht, überhaupt nicht mehr mitzumachen. Gute Worte helfen nicht. „Also, dann bist du der Esel.“*

*Wir Unterrichtenden sollten die Zachäus-Geschichte neu kennen lernen. Zachäus hat die Menschen um so viel Geld betrogen, dass er es gar nicht mehr schleppen kann. Sein Esel kriegt alles aufgepackt. Mehr und noch mehr Lasten sollen auf seinen Rücken geladen werden, fordert der Esel in unserem Spiel. Und Zachäus packt auf, Sack um Sack, und vergisst nicht, den Esel dabei zu beschimpfen und zu prügeln. Der Esel lässt es stumm geschehen.*

*Als Zachäus Jesus sehen will, bindet er seinen Esel in der Nähe an. Da steht der nun, und alle anderen drängen sich vor. Jesus kommt vorbei, er spricht Zachäus an, wie der auf seinem Baum hockt, im Versteck. Zachäus nimmt Jesus und den Esel mit zu sich nach Hause. Und da geschieht es: Jesus sieht den Esel an. Er prügelt den Esel nicht. Er kraut ihn zwischen den Ohren, spricht freundlich auf den Esel ein und gibt ihm zuletzt sogar eine Hand voll frisches Gras. Da findet der Esel zur Sprache. Seine (Esels-?)Laute klingen wie begeisterter Jubel. Begeistert tobend springt er herum, ehe er sich wieder neben Jesus stellt, eigentlich: an Jesus anlehnt.*

*Im Spiel hat Jesus das Alltagsmuster des „Esels“ durchbrochen. Zunächst erlebt und erleidet der Esel still seine Demütigung wie zu Hause so oft. Er kann dem, den er liebt, nichts recht machen. Und er kommt nirgends vor. In der überlieferten Geschichte ist er so unwichtig, dass er noch nicht einmal erwähnt wird. Aber der Esel erlebt sein Evangelium: Jesus nimmt ihn wahr und erkennt, was der beladene Esel braucht. Wo Jesus Maßstäbe setzt, wird ganz anderes Leben möglich. Da erlebt ein geschundener Junge mit geistiger Behinderung Würde und liebevolle Annahme, es scheint etwas auf von den ganz anderen Maßstäben des Gottesreiches.*

*Und Zachäus? Als er den betrogenen Menschen das Geld zurückgibt, ändert er auch sein Verhalten dem Esel gegenüber. Liebevoll kraut er ihn und füttert ihn – und der Esel reibt seine Nase zärtlich an Zachäus' Schulter (Löhmansröben 1999, 145f.).*

In involvierender Bibelauslegung ist es weder möglich noch gewollt, „den Bereich des Negativen der Schöpfungswirklichkeit auszugrenzen“ (Bobrowski 1990, 216).<sup>2</sup> Im Gegenteil: „Nicht die Vermeidung, sondern allein die Artikulation des existentiell relevanten Zweifels<sup>3</sup> kann die fast

2 Bobrowski bezieht sich hier auf Samuel Laeuchli und seine bildhafte Rede vom Jüngsten Gericht 'in uns', wie er es im „Spiel vor dem dunklen Gott“ erfährt.

3 Oder wie hier: der existentiellen Negation schlechthin, H.L.

kathartische oder sinnverändernde Wirkung haben, sich in einem Weg durch den Abgrund des Seins auch dem 'Grunde des Seins' (zu) öffnen" (Bobrowski 1991, 216). Im Verlauf der Handlung erlebte der Konfirmand ganz andere Begegnungen als diejenigen, die er zur Genüge kannte und erleiden musste. Diese Erfahrung machte auf mich den Eindruck eines „kairos“, des einen Zeitpunktes, auf den es jetzt um Gottes Willen unbedingt ankommt.

### **5. Innere Differenzierung als Strukturmerkmal involvierender Bibelauslegung**

In diese Begegnungen waren die anderen Jugendlichen in unterschiedlichem Maß verwickelt. Eine Konfirmandin, die zu den vom Zöllner Zachäus „Betrogenen“ gehörte und begeistert auf ihren vermutlich riesengroßen Anteil am zurückerstatteten Geld wartete, hielt inne, als Zachäus wortlos seinen Esel kraulte und fütterte. „Schön, du“, meinte sie leise und versonnen. Ein Konfirmand lachte und gluckste und lachte und lehnte sich an Jesus an, als er bei Zachäus zu Gast war. Andere Konfirmanden schwelgten zunächst in dem ihnen zurückerstatteten Geld wie Lottomillionäre. So unverhofft das Ziel aller Sehnsüchte. Sie stopften sich händeweise Spielgeld in die Taschen.

Doch dann begann eine Konfirmandin, Zachäus das Geld erneut zu geben. Der wollte es gar nicht. Die Konfirmandin bedrängte Zachäus. „Nein, du musst das jetzt behalten!“ wies Zachäus die Konfirmandin in den ordnungsgemäßen Gang der Geschichte ein und stopfte ihr etwas rabiat das Spielgeld in die Taschen. Die Konfirmandin – sie benutzt nur wenige Worte – bedeutete Zachäus: Nein, du sollst das Geld haben. Für deinen Esel. Kaufe ihm Futter. Hochkomplizierte Vorgänge konnte sie durch Gesten, stöhnende Laute und Berührungen mit einer Entschlossenheit darstellen, die alle verstanden und die überzeugte – nicht zuletzt Zachäus, obwohl der gerade – Geld verteilend – in einer nicht gekannten Großzügigkeit schwelgte.

### **6. Involvierende Bibelauslegung würdigt alle Teilnehmenden**

Involvierende Bibelauslegung nimmt wie das Bibliodrama „bis in die Methoden hinein ernst, daß jede und jeder von uns am Ganzen beteiligt ist, Teil nimmt, Teil gibt und für das Zusammenwirken gebraucht wird. Du bist wer, du bist wichtig, du bist begabt und richtig. Es ist heilende Wertschätzung, in die wir durch die Geschichten neu hineingeformt werden; eine Achtung, die uns in unserer bemessenden Leistungskultur oft fehlt“

(Langer 1991, 137).<sup>4</sup> Menschen mit geistiger Behinderung spüren oft besonders schmerzlich, wie oft sie als defizitär gewertet werden, und haben häufig eine besondere Sensibilität für solche Züge in biblischen Geschichten, die Evangelium, gute Nachricht, sind. Besonders Heilungsgeschichten „lassen uns das Wissen unseres Körpers entdecken und verbinden es heilend mit dem Geist unserer Seele. Sie lehren uns, körperlich, seelisch und geistig bewußt in unseren Lebensthemen zu stehen. Sie fügen die lang getrennten Bewußtseinswege des Fühlens und Denkens im Herzen zusammen und zeigen uns die Kraft lebendiger Rhythmen“ (ebd., 8). Gotteskindschaft ereignet sich konkret.

Involvierende Bibelauslegung würdigt die Talente jedes Menschen und kündigt einem didaktisch-intellektuell begründeten Wissensvorsprung Unterrichtender die Gefolgschaft. Auf die gleichzeitig bestehende erhöhte Verantwortung für Elementarisierung und Präsentation gehe ich im Folgenden ein (Löhmannsröben 1999, 248ff.).

## **7. Involvierende Bibelauslegung in integrativer Arbeit**

Viele (Lebens-)Erfahrungen und Ideen kommen mit den Beteiligten in involvierender Bibelauslegung in achtungsvollen und bereichernden Austausch miteinander. Vielperspektivischer Umgang mit biblischen Texten kann allen neue, ungekannte und unerahnte Horizonte eröffnen und zu vertieftem Verständnis seiner selbst und anderer auf dem Wege beitragen. Besondere Chancen liegen daher in involvierender Bibelauslegung in heterogenen Gruppen, die zu einem achtungsvollen Umgang miteinander entschlossen und fähig sind: gemischtgeschlechtliche, altersheterogene, berufs- oder konfessionsverschiedene und integrative Gruppen in Kirchengemeinden, Schulen und Komplexeinrichtungen. Konstitutiv für involvierende Bibelauslegung ist die in Gruppen aufblühende Vielfalt von Erfahrungen, Erlebens- und Sichtweisen, von denen Teilnehmerinnen und Teilnehmer wechselseitig Anteil geben und nehmen. Eine fröhliche, ernsthafte und häufig sehr intensive Spiritualität wird so – jenseits didaktisch-methodischen Vorstrukturierens – Geschenk der Beteiligten aneinander, wo sie involvierende Bibelauslegung miteinander teilen: biblische

---

4 Einen anderen Zugang wählt Jürgen Bobrowski. Mit dem Symbolbegriff Paul Tillichs (Bobrowski 1991, 191ff.) und seinen Merkmalen Uneigentlichkeit, Anschaulichkeit, Selbstmächtigkeit und Anerkanntheit stellt er die Fähigkeit von Symbolen fest: „Bestimmte Erfahrungen in der Tiefenschicht der menschlichen Seele können nur durch symbolvermittelte persönliche Erlebnisse (...) eröffnet werden. Diese Wirklichkeitsgeschichten sind nicht symbolischer Redeweise unzugänglich“ (Bobrowski 1991, 204).

Geschichten kennen lernen, eigene und die Erfahrungen anderer würdigen und einen spannenden, perspektivenreichen Austausch von Text und Teilnehmenden gestalten.

### **8. Unterrichtende verantworten involvierende Bibelauslegung**

Wer involvierende Bibelauslegung in Gruppen einsetzt, hat eine doppelte Aufgabe: mit eigenen Lebensthemen bewusst umgehen (nicht alles „geht“ zu jeder Zeit) und wachsam Lebensthemen Jugendlicher wahrnehmen und zulassen können. Involvierende Bibelarbeit als Geflecht wechselseitig kommunizierter und gedeuteter, ausgeformter Erfahrungen bedarf verantwortlicher Unterrichtender, die „das Einzigartige und Intime (...) behüten“ (Langer 1991, 9).

Selbstvergessenes Hineingehen in Geschichten, das „Spiel“ braucht einen verlässlichen Rahmen. Samuel Laeuchli, einer der Nestoren des Bibliodramas, beschreibt als eine Aufgabe, die sich auch Unterrichtende bei involvierender Bibelauslegung zu eigen machen müssen, „dem Spiel Sicherheit zu verleihen. Wenn wir das Spiel nicht sicher machen können, sollen wir es lassen (...), wo es relativ sicher ist, kann das Spiel zum Risiko, zum gewagten Vorgang führen. Erst im Wagnis kommt es zur Heilung. Das unsichere Spiel ist das Gegenteil von Heilung“ (Bobrowski 1991, II), und er mahnt: „Manche Leiter [des Bibliodramas] denken, sie könnten ‚ganz einfach‘ mit Leuten spielen und richten dadurch großes Unheil an. Denn so geht es nicht. Das Spiel, und vor allem auch das ganz einfache Spiel, bricht, ob wir wollen oder nicht, auch schon nach ganz kurzer Zeit tiefste Konflikte auf, Furcht, Verlassen-Werden, Sexualität, Einsamkeit, Zorn. Wenn wir nicht damit rechnen, führt das Spiel im besten Fall zu einer Flucht vor entscheidenden menschlichen und sozialen Konflikten, im schlimmsten Fall zu Verletzung und Vergewaltigung“ (ebd., I). Involvierende Bibelauslegung kann, wenn sie verantwortet eingesetzt wird, öffnen und neu orientieren helfen, sie ist jedoch nie Therapie mit dem Anspruch geplanten Reframings oder medizinisch-psychi(atri)scher Intervention.

Ein störungsfreier Raum, Vertrauen, Sicherheit und Freiwilligkeit sind Bedingungen, die involvierende Bibelarbeit braucht. Besonderer Beachtung bedarf die Zeitfrage. Involvierende Bibelarbeit benötigt viel Zeit. Ein jähes Ende durch ein unvermutetes Klingelzeichen, durch die unbeachtet vergangene Zeit, durch einen Betreuer, der die Konfirmandinnen und Konfirmanden wieder in ihre Gruppe holen möchte, kommt einem jähen Absturz gleich. Das zerbrechliche Ganze zerschellt. Unbedingt wichtig ist daher ein achtsamer Ausstieg, ein behutsames Hineinfinden in die reale

Wirklichkeit, ehe die Gruppe auseinandergeht – auch, wenn es „nur“ für eine Pause wäre.

Und schließlich: Das Spiel strengt ungeheuer an. Niemand kann und soll existentielle (religiöse) Erfahrungen einfach abschütteln, ehe die nächste, alltägliche Aufgabe kommt. Erschöpfte Jugendliche mit geistiger Behinderung bedürfen besonderer Obhut, wenn sie nach einer involvierenden Bibelauslegung ganz reale Dinge bewältigen müssen wie: Sachen einpacken, eine Straße überqueren, einen Bus finden, zu Abend essen.

### **9. Religiöse Erfahrung erschließt sich subjektiv**

Indem Jugendliche mit geistiger Behinderung involvierende Bibelauslegung gestalten, treten sie selbst probeweise in eine Beziehung zwischen Menschen und Gott ein. „Nur die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines (...) Spiels selbst können feststellen, wie, wo und wodurch sie in einem bestimmten Symbolangebot (...) berührt werden. Dies ist eine klare Entscheidung für die Wahrnehmung einer eigenen theologischen Perspektive der Mitwirkenden“ (Bobrowski 1991, 212). Theologische Deutungen Dritter, in der Konfirmandenarbeit beispielsweise der Unterrichtenden, sind nicht nur anmaßende Begrenzungen des Erfahrungsraumes der Spielerinnen und Spieler, sondern sie erreichen diese überhaupt nicht, schon gar nicht in existentieller Weise. Richtigkeiten sind schwach.

Involvierende Bibelauslegung wird keine Geschichte letztgültig und vollständig erfassen. „Die jeweilige Gruppe spielt durch ihre Arbeits- und Lebensthemen hindurch den einen Teil einer Geschichte, der ihr entgegenkommt. Und er reicht aus, er ist ihr jetziger Zugang zum Text, die derzeitige Öffnung des Textes“ (Langer 1991, 25). In gewisser Weise entwickelt die Gruppe eine sprechende Predigt für sich selbst: was der Text, die Geschichte hier und heute sagen kann, darum geht es. Religionspädagogisch bedeutsam ist die Feststellung, dass eine Gottesbeziehung während involvierender Bibelauslegung vielleicht probiert, getestet, gewagt werden kann, dass aber jede existentielle religiöse Erfahrung „für den Menschen von Gott zeugen“ soll, das geglaubte Gotteshandeln, die Antwort, das Nach-Suchen des gerufenen Menschen selbst meint. In diese Suchbewegung stimmen Menschen mit geistiger Behinderung in involvierender Bibelauslegung aktiv und selbstbestimmt ein.

### **Literatur**

- Bobrowski, Jürgen, *Bibliodramapraxi. Biblische Symbole im Spiel erfahren*. Univ. Diss. Hamburg 1990, Hamburg 1991.
- Borné, Gerhard, *Glaube und Heilung. Über Kranke und Geheilte, Behinderte und Befreite. Betrachtungen zu Texten aus dem Neuen Testament*, Darmstadt 1992.
- Borné, Gerhard, *Miteinander aushalten. Tagebuch über einen Konfirmandenunterricht mit behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen*, Darmstadt 1998.
- Langer, Heidemarie, *Vielleicht sogar Wunder. Heilungsgeschichten im Bibliodrama*, Stuttgart 1991.
- Laeuchli, Samuel, *Das Spiel vor dem dunklen Gott. „Mimesis“ – ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas*, Neukirchen-Vluyn 1987.
- Löhmannsröben, Hanna, *Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung*. Univ. Diss. Oldenburg 1999.

Ralf Weinert

## **Gottesdienste für Menschen mit einer intensiven geistigen Behinderung**

Der Autor ist Wohngruppenleiter in einer Einrichtung der Behindertenhilfe, Mitarbeiter im Fachdienst Seelsorge und Prädikant. Der Entwurf des folgenden Gottesdienstes zeigt auf, wie eine zeitgemäße Gottesdienstkultur aussehen kann.

### **1. Einleitung**

„Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, sondern von einem jeden Wort, das aus Gottes Munde geht“ (Mt 4, 4). Dieses Wort gilt gleichermaßen für Christen mit oder ohne geistige Behinderung. Damit aber auch Menschen mit geistiger Behinderung diese Erfahrung machen können, ist es notwendig, ihnen das Wort Gottes zu erschließen. Eine Möglichkeit stellt der Gottesdienst dar. Im St. Vincenzstift Aulhausen, einer sonderpädagogischen Einrichtung, in der zur Zeit mehr als 400 Menschen mit einer geistigen Behinderung leben, besteht eine Gottesdienstkultur. Diese soll in ihrer Entstehung skizziert werden.

### **2. Geschichte einer Gottesdienstkultur**

Um den Gegebenheiten und somit den Bewohnerinnen und Bewohnern im St. Vincenzstift Aulhausen gerecht zu werden, bieten wir vermehrt Gottesdienste für kleinere Gruppen an. So kann individuell auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten Einzelner eingegangen werden. Es ist mehr Zeit und Raum vorhanden, die einzelne Person wahrzunehmen und sich ihr zu widmen. Sie kann sich selbst besser in das gottesdienstliche Geschehen integrieren.

Besonders deutlich wird diese Entwicklung im Bereich der Schule für Praktisch Bildbare, die auch zum sonderpädagogischen Zentrum gehört. Die Notwendigkeit zur Differenzierung hat das Angebot an Schulgottesdiensten vervierfacht, mit der Konsequenz, dass jetzt nur noch jeweils drei

bis vier Klassen einen Gottesdienst gemeinsam besuchen. Damit aber die Erfahrung des Miteinanders nicht verloren geht, und eine unbeabsichtigte Separierung verhindert wird, wird alljährlich ein Gottesdienst gefeiert, der die Zugehörigkeit zueinander erleben lässt.

Der stärker integrierende Aspekt steht bei den Gottesdiensten mit Kindern der Kindertagesstätte im Vordergrund. Auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Werkstätten für Behinderte besteht die Möglichkeit, Gottesdienste zu besuchen, wobei auch hier das Angebot auf die Teilnehmenden abgestimmt wird. Neben diesen Gottesdiensten werden vermehrt Wohngruppengottesdienste gefeiert. Grund dafür sind oftmals persönliche Feste der Bewohnerinnen und Bewohner, wie z.B. Taufe oder Konfirmation. Aber auch zu anderen Anlässen wie Gruppennamensfesten, Elternnachmittagen oder besonderen Ereignissen im Geschehen der Wohngruppen werden Gottesdienste gefeiert.

Diese Gottesdienste sind *als ökumenisches Angebot* zu verstehen. Vorbereitet und geleitet werden sie vom katholischen und evangelischen Mitarbeiter des Fachdienstes Seelsorge, sofern es sich nicht um konfessionsspezifische Gottesdienste wie Kommunion, Firmung, Abendmahl oder Konfirmation handelt. Ferner gibt es die Möglichkeit am evangelischen Gottesdienst teilzunehmen, entweder in der Kirche des St. Vincenzstiftes oder durch Besuch des Gottesdienstes in der evangelischen Kirche. Für katholische Christen wird die sonntägliche Eucharistiefeier angeboten.<sup>1</sup>

### 3. Struktur der Wortgottesdienste

Im Zuge der Differenzierung und Individualisierung des gottesdienstlichen Angebotes bildete sich die Form des stark ritualisierten Wortgottesdienstes heraus. In Anlehnung an die Vorabendgottesdienste in der katholischen Tradition finden diese Wortgottesdienste am Samstagnachmittag statt.<sup>2</sup> Dadurch ist die zeitliche Nähe zum Sonntag gegeben. In den Wohngruppen deutet man die veränderte Raumgestaltung, wie Tischschmuck o.ä., aber auch das veränderte Verhalten der zu Betreuenden auf den Sonntag hin. Nach den Vorbereitungsarbeiten am Samstagmorgen beginnt mit dem Besuch des Wortgottesdienstes für viele Wohngruppen das eigentliche Wochenende.

---

1 Der Vollständigkeit halber sei noch auf die Jesusfeiern oder die integrative Gottesdienstform „Spätschicht“ zu besonderen Festzeiten hingewiesen.

2 Eine Umfrage bei Wohngruppenleitungen zur Verlegung des Termins machte deutlich, dass der jetzige Termin am Samstagnachmittag den Dienstgegebenheiten der Wohngruppen sehr entgegenkommt.

*Zielgruppe* dieser Gottesdienste sind Menschen mit einer intensiven geistigen Behinderung oder Mehrfachbehinderung. Die Struktur dieser Gottesdienstform soll im Folgenden vorgestellt werden.

### 3.1 Einstimmung

Zur Einstimmung auf den Gottesdienst beginnt die Organistin etwa fünf Minuten vor dessen Beginn leise ein Orgelstück zu intonieren. Dies ist auch das Zeichen für den Chor, der aus 16 Bewohnerinnen und Bewohnern besteht, sich in die Position zu begeben, von der aus er singt. Etwa eine Minute vor Beginn wird das Licht im Altarraum und im Kirchenschiff angeschaltet. Die Intensität des Lichts ist abhängig von der Thematik, so dass noch lichtgestalterische Möglichkeiten während des Gottesdienstes bleiben. Für viele ist das Einschalten des Lichts ein wichtiges Zeichen für den nun beginnenden Gottesdienst geworden. Es wird durch das Läuten der Glocke beim Betreten des Altarraums verstärkt.

### 3.2 Eröffnungsritual

An der Orgel wird das Eingangsmusikstück intoniert, das der Chor dann aufgreift und zur Orgelbegleitung singt.

Eröffnungslied: *Lasset uns gemeinsam*<sup>3</sup>

- Dieses Lied macht die Gemeinschaft aller Gottesdienstbesucher untereinander deutlich. Menschen mit und ohne Behinderung feiern jetzt gemeinsam diesen Gottesdienst.

Begrüßung und Kreuzzeichen (Votum)

- Gefeiert wird der Gottesdienst im „Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes“. Somit wird die Gemeinschaft mit Jesus Christus herausgestellt. Dies wird durch Begrüßung und Vollzug des Kreuzzeichens erfahrbar.

---

3 Aus: Wenn du singst, sing nicht allein. 250 Lieder für Familie, Gemeinde und Schule, Patmos Verlag, Düsseldorf 1990.

Lied: Jesus sagt kommt alle her zu mir

Text und Musik: Klaus Knackstedt<sup>4</sup>



Je- sus sagt kommt al-le her zu mir. Je - sus  
sagt kommt al-le her zu mir. Je -sus sagt kommt  
al-le her zu mir, ich bin eu-er be-ster Freund.  
Da freu-en wir uns, da freu-en wir uns und  
sin-gen dir ein fro-hes Lied. Da freu-en wir uns,  
da freu-en wir uns und sin-gen dir ein Lied.

Dieses Lied soll verdeutlichen, dass Jesus selbst derjenige ist, der zum Gottesdienst einlädt. Er lädt jede und jeden ein.

- Die Zusage „Ich bin euer bester Freund“ ist von großer Bedeutung für die hier lebenden Menschen geworden. Besonders die erwachsenen Personen mit geistiger Behinderung, die den Chor bilden oder im Spielkreis den Gottesdienst mitgestalten, haben ein feines Gespür entwickelt, was Freundschaft bedeutet. Sie verbinden mit dem Begriff „Freund“: Nähe, Schutz, Begleitung. Oft haben diese Menschen keine Angehörigen. Sie suchen und wünschen sich eine

4 Aus: Caritasverband, Heft 43, Hildesheim 1980.

Person, die für sie da ist. Sie suchen eine Freundin oder einen Freund.

- Für die übrigen Bewohner/innen, die in der Regel noch Eltern und Geschwister haben, ist eine Freundschaft ebenfalls von großer Bedeutung: Auch sie formulieren Eigenschaften, die ein Freund, eine Freundin haben sollte: stark sollte er/sie sein, Zeit haben, nicht schimpfen, beschützen muss er oder sie können. Jesus, den sie alle durch Hören von Geschichten und Liedern oder dem Anschauen von Bildern kennen, hat das, was einen „besten“ und einzigartigen Freund ausmacht. Deshalb können sie auf die Zusage Jesu: „Ich bin euer bester Freund!“, so wie es im Lied heißt, vertrauen. Diese besondere Freundschaft mit Jesus Christus wird in den verschiedenen Segenswünschen immer wieder unterstrichen.

#### Anzünden der Jesuskerze

- Verbunden mit dem Wort „Jesus ist bei uns, deshalb zünden wir jetzt die Jesuskerze an“ wird die Jesuskerze angezündet. Die Nähe und Gegenwart Christi wird so symbolisch erfahrbar. Mit und durch Jesus Christus wird es hell in uns – lautet die Aussage dieser Handlung.

#### Gemeinsames Lied: Jesus sagt kommt alle her zu mir

- Mit dem Singen des Kehrverses dieses Liedes (s.o.) endet das Eröffnungsritual.

### 3.3 Eindrucksmoment

Es folgt der erfahrungsorientierte Teil. Hier ist Raum für unterschiedliche „Themen“. Diese Themen orientieren sich an der Lebenswirklichkeit der zu betreuenden Personen.

Eingerahmt von Eröffnungs- und Schlussteil, die sehr durch ritualisiertes Handeln geprägt sind, ist hier Raum für eine freiere Umsetzung der gewählten Alltagserfahrung möglich.

#### „Wachsender Aufbau“ des Eindrucksmomentes

Jedes Thema wird über einen längeren Zeitraum in einer Reihe erschlossen. Wesentlich hierbei ist, dass der Inhalt des vorangegangenen Wortgottesdienstes für die Gottesdienstteilnehmerinnen und -teilnehmer gut erkennbar wieder aufgegriffen wird. Das jeweils Neue baut auf dem bereits Erfahrenen auf. Dies fördert ein Wiedererkennen und erleichtert einen neuen Einstieg.

Anhand des Beispiels „Wir danken für das Wasser“ möchte ich das Vorgenannte verdeutlichen.

### 1. Wortgottesdienst

- Sinneserfahrung (hören) mit Wasser machen  
Das Hören als Sinneserfahrung eröffnete diese Reihe. Aus einer Gießkanne mit und ohne „Brausekopf“ und verschiedenen anderen Gefäßen wurde Wasser aus einiger Höhe in eine Wanne gefüllt. Das Wasser machte dabei unterschiedliche Geräusche. Darauf kam es in diesem Gottesdienst an.

### 2. Wortgottesdienst

- Sinneserfahrung (sehen) mit Wasser machen  
In diesem Wortgottesdienst wurde das Sehen angesprochen. Aus einer Gießkanne wurde Wasser zunächst in eine Wanne, dann in ein Aquarium und in verschiedene andere Gefäße gefüllt. So konnte das Wasser unterschiedlich wahrgenommen werden. Wer wollte, konnte in die Wanne greifen, und so das Wasser ertasten.

### 3. Wortgottesdienst – Wir danken für:

- Wasser zum Spielen (Wanne mit Wasser gefüllt, Wasserspieltiere)  
War die Wanne gefüllt, kamen nun Jugendliche und Kinder des Spielkreises<sup>5</sup> nach vorne, um mit den Enten und anderem Wasserspielzeug zum Spiel mit Wasser einzuladen.

### 4. Wortgottesdienst – Wir danken für:

- Wasser zum Trinken (Tee zubereiten)  
Die Erfahrungsreihe erweiterte sich nun um das Teekochen. Der Tee wurde an alle Gottesdienstteilnehmer/innen ausgeteilt.  
In den nachfolgenden Gottesdiensten trank jeweils nur noch eine Person den frisch zubereiteten Tee.

### 5. Wortgottesdienst – Wir danken für:

- Wasser zum Waschen (Waschlappen, Handtücher)  
Da dieser Gottesdienst an einem sehr heißen Tag stattfand, erlebten die Bewohnerinnen und Bewohner das Wasser außerdem als sehr erfrischend.

---

5 Der Spielkreis setzt sich aus Bewohnerinnen und Bewohnern mit geistiger Behinderung zusammen. Sie sind Mitwirkende in den Gottesdiensten. Jeweils freitags bereiten sie den Gottesdienst mit dem zuständigen Mitarbeiter des Fachdienstes Seelsorge vor. Im Gottesdienst eröffnen sie die jeweilige Aktion. Sie sind diejenigen, die durch ihre Darstellung, durch das „Vorspielen“ die anderen zum Mittag oder Nachdenken motivieren.

### 6. Wortgottesdienst – Wir danken für:

- Wasser in der Kirche (Segnen von Personen und Dingen, die wir gern haben)  
In Anlehnung an das Erntedankfest wurden Brot und Obst, ein Kuscheltier und die Gemeinde gesegnet. Anschließend wurde Wasser in die Weihwasserbecken am Ausgang der Kirche gefüllt. Damit konnte sich jede Person am Ende des Gottesdienstes noch einmal segnen.

### 7. Wortgottesdienst – Wir danken für:

- Wasser zum Taufen (Taufwasser, Taufschale)  
Ein sechsjähriges Kind wurde getauft. Dieses Kind war bei jedem Wortgottesdienst dieses Themas „Wir danken für das Wasser“ anwesend und wirkte entsprechend seinen Möglichkeiten mit. Außerdem wurde es außerhalb der Gottesdienstzeiten individuell auf seine Taufe vorbereitet.

### *Wiederholung der Themenkreise*

In den verschiedensten Variationen werden die mit den Gottesdiensten verbundenen Erfahrungen nach einem Zeitraum von einem halben Jahr oder länger wiederholt. Grund dafür ist, dass oft eine Entsprechung zu einer Jahreszeit (hier Sommer) oder kirchlichen Festzeiten besteht.

### *Verschiedene Formen der Beteiligung*

In den Wortgottesdiensten werden die meisten Lieder durch Klatschen begleitet. Der Chor singt die Lieder in Begleitung zur Orgel. Alle sind eingeladen zum Mitsingen und Mitsummen. Orff'sche Rhythmusinstrumente stehen den Gottesdienstteilnehmerinnen und -teilnehmern für die Liedbegleitung zur Verfügung. Diese Instrumente werden je nach gedueter Erfahrung ausgeteilt. Außerdem besteht die Möglichkeit, sich immer wieder bei den verschiedenen Aktionen (s.o.) einzubringen.

Oft sind Wortgottesdienste so konzipiert, dass sie auch ohne Verlassen des Sitzplatzes mitgestaltet werden können, z. B. durch Riechen an einer weitergereichten Duftkugel oder Erfahren der Wärme einer Rotlichtlampe. Auch Prozessionen werden in der Kirche durchgeführt.

### *Einsatz von Handzeichen*

Im St. Vincenzstift werden Handzeichen eingesetzt, die in verschiedenen Einrichtungen speziell für die Kommunikation mit den Bewohnerinnen und Bewohnern mit geistiger Behinderung entwickelt wurden.<sup>6</sup> Es sind

<sup>6</sup> Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe e.V. (Hg.), Sammlung: „Schau doch meine Hände an“, Stuttgart 2000.

mehr Gesten als Zeichen. Sie unterstützen das gesprochene Wort. Sie können auch das gottesdienstliche Geschehen verdeutlichen und verstärken.

#### *Dinge aus dem Alltag oder Alltagserfahrungen mit in den Gottesdienst nehmen*

Um die Gottesdienstteilnehmer/innen dort abzuholen, wo sie leben, ist es notwendig, Dinge aus dem Alltag oder Alltagssituationen in den Gottesdienst als Ausgangspunkt hineinzunehmen. Sie bekommen häufig einen deutenden Charakter und helfen mit, eine Atmosphäre zu entwickeln, in der die Gottesdienstteilnehmer/innen Angenommensein und Nähe erfahren. Die Atmosphäre kann so zu einem Symbol für die Beziehung zu Jesus Christus werden.

#### *Formierung eines Meditationsbildes*

Die im Eindrucksmoment erarbeiteten oder gedeuteten Erfahrungen werden zum Abschluss hin zu einem „Meditationsbild“ zusammengestellt. Personen halten wichtige Gegenstände in der Hand und stellen sich zur Jesuskerze. Manchmal wird dieses Meditationsbild mit Hilfe von Tüchern oder Naturmaterialien selbst fertiggestellt. Die Bedeutung dieses Meditationsbildes wird durch das nachfolgende Kerzenritual verstärkt.

#### *Aufbau einer „Gemeindeerfahrung“*

Da sich die Teilnehmenden an diesen Gottesdiensten bereits als Gruppe erleben und in Ansätzen ein Gefühl von Zusammengehörigkeit entwickeln, sind diese offen für Taufe, Erstkommunion, Konfirmation, Firmung.

#### *Behutsame Veränderung von einzelnen Elementen*

Die guten Erfahrungen, die wir mit der Veränderung einzelner Elemente im Eindrucksmoment, wie z.B. dem Einführen neuer Lieder, über Jahre hinweg gemacht haben, hat uns ermutigt, auch andere Teile behutsam zu verändern. So z.B. in der Adventszeit, in der zu Beginn die Kerzen am Adventskranz angezündet werden und dann erst der gewohnte Ablauf beginnt.

#### *Beziehungsreligiosität*

Damit das Eindrucksmoment gelingen kann, muss eine Beziehung zwischen der Gottesdienstgemeinde und dem Gottesdienstleitenden bestehen. Diese kann die Qualität einer Beziehung zu einer Bezugsperson annehmen. Oft treten die Inhalte hinter der Person zurück. In diesem Teil des Gottesdienstes geht es um eine handlungsorientierte und eine von allen Sinnen getragene Begegnung und Erschließung einer elementaren Glaubenserfahrung.

### 3.4 Schlussteil

Der Schlussteil ist wieder stark ritualisiert. Dazu gehören das Kerzenritual, der Segen und das Schlussgebet.

#### Kerzenritual

- Das Kerzenritual versteht sich als Dank und Lob. In ihm wird der Aspekt der Gegenwart Jesu aufgegriffen. Drei Kerzen werden nacheinander von Gottesdienstbesucher/innen an der Jesuskerze angezündet. Sie bilden den Rahmen für ein „Meditationsbild“<sup>7</sup>, das die Gottesdienstbesucher/innen anrühren soll. Zum Anzünden der Kerzen wird gesungen:

#### Lied: Taizé – Halleluja<sup>8</sup>

- Es wird während der Gottesdienste nur der Refrain gesungen. Anschließend wird das Lied summend wiederholt.

#### Schluss- und Segensgebet

- Dieses Gebet ist ein Dank- und Bittgebet. Zum Ausdruck kommen soll der Dank für die im Gottesdienst gemachte Erfahrung und für die Nähe Jesu. Der zweite Teil richtet an ihn die Bitte um den Segen mit dem Vollzug des Kreuzzeichens. Dies ist noch einmal ein deutliches Zeichen für die Gemeinschaft untereinander und mit Jesus Christus.

#### Schlusslied: Halte zu mir guter Gott<sup>9</sup>

#### Wunsch für einen guten Sonntag

- Mit dieser Verabschiedungsformel, die einen Wunsch für einen gesegneten Sonntag enthält, wird der Gottesdienst beendet.

---

7 Die Jesuskerze bildet den vierten Eckpunkt des Rahmens. Der „Inhalt“ des Meditationsbildes wird von dem jeweiligen Thema des Eindrucks-moments bestimmt.

8 Aus: Wenn du singst, sing nicht allein. 250 Lieder für Familie, Gemeinde und Schule, Patmos Verlag, Düsseldorf 1990.

9 Aus: Wenn du singst, sing nicht allein. 250 Lieder für Familie, Gemeinde und Schule, Patmos Verlag, Düsseldorf 1990.

Ausgangslied: Guter Gott danke schön<sup>10</sup>

Gu - ter Gott Dan - ke schön. Wenn wir nun nach  
 Hau - se gehn. Geh mit uns Schritt für Schritt  
 mit uns al - len mit. Fröh - lich  
 ge - he ich denn der Herr seg - net mich  
 Fröh - lich ge - he ich, er be - glei - tet mich.

- Das Lied soll helfen, den Übergang aus der Gottesdienst erfahrung in den Alltag zu erleichtern.

## 3.5 Ausklang

- Während des Ausgangsliedes verlässt der Diakon/Prädikant den Altarraum. Mit dem Auslösen der Kerzen und dem Auflösen des Meditationsbildes wird der Abschluss des Gottesdienstes nachvollziehbar. Eine angemessene Zeit intoniert die Organistin weiterhin das Ausgangslied. Als weiteres Zeichen wird nun das Licht im Altarraum ausgeschaltet.

## 4. Ausblick

Die hier dargestellte Gottesdienstform ist Bestandteil eines Entwicklungsprozesses. Deshalb ist davon auszugehen, dass sich diese Form immer wieder verändern und weiterentwickeln wird. Ausschlaggebend dafür ist der Teilnehmerkreis, der dieser Gottesdienstform ihren „Sitz im Leben“ gibt.

<sup>10</sup> T.: Rolf Krenzer, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr

M: H. Wortmann, Studio Union im Lahn-Verlag, Limburg

# Dokumentationsbände der Würzburger Religionspädagogischen Symposien

Gottfried Adam/Annebelle Pithan (Hg.): Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen.

Münster 1990, 405 S., DM 18,--.

*Zum Thema Symboldidaktik und weiteren kreativen Ansätzen religiöser Kommunikation beinhaltet der Band theoretische und praktische Beiträge. Neben Berichten aus verschiedenen europäischen Ländern (von Großbritannien bis Polen) stehen Berichte aus Religionsunterricht und Gemeindearbeit. Breiten Raum nehmen ein Beitrag von Hubertus Halfas, die kritische Auseinandersetzung mit seinem Ansatz und die praktische Umsetzung in der Schule ein.*

Gottfried Adam/Annebelle Pithan (Hg.): Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns.

Münster 1993, 320 S., DM 20,--.

*Integration von Menschen mit und ohne Behinderung hat als bildungspolitische und innerkirchliche Aufgabe in den letzten Jahren immer mehr an Gewicht gewonnen. Als Beitrag zur Umsetzung in religionspädagogischen Handlungsfeldern bietet diese Veröffentlichung neben grundsätzlichen Reflexionen zu theologischen und pädagogischen Fragestellungen eine Fülle von Praxisberichten: Beispiele integrativen Religions- und Konfirmandenunterrichts sowie Gemeinde- und Freizeitaktivitäten; Rahmenbedingungen gelungener Integration ebenso wie unterschiedliche didaktische Ansätze und Vorgehensweisen.*

Gottfried Adam/Roland Kollmann/Annebelle Pithan (Hg.): „Normal ist, verschieden zu sein.“ Das Menschenbild in seiner Bedeutung für religionspädagogisches und sonderpädagogisches Handeln.

Münster 1994, 284 S., DM 20,--.

*Ist es in unserer Gesellschaft „normal, verschieden zu sein“? Zwei gegensätzliche Entwicklungen lassen sich feststellen. In Schule, Hospizbewegung und in den Vereinigungen von Menschen mit Behinderungen und ihren Eltern werden einerseits Schritte auf ein gemeinsames Leben und Lernen von und mit Kranken, Behinderten und Sterbenden getan. Andererseits breitet sich ein Bild vom*

*gesunden, perfekten Menschen aus, das für Leid, Behinderung und Tod keinen Platz bietet. Menschen mit Behinderungen sehen sich zunehmend mit Gewalt und einem Kosten-Nutzen-Denken konfrontiert. In Berichten aus europäischen Ländern und Workshops suchten die TeilnehmerInnen nach Modellen und praktischen Ansätzen in Gemeinde, Schule und anderen gesellschaftlichen Kontexten, vielfältiges und gemeinsames Leben zu ermöglichen.*

**Gottfried Adam/Roland Kollmann/Annebelle Pithan (Hg.): „Blickwechsel“.** Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik.

Münster 1996, 364 S., DM 25,--.

*Ein Beitrag zu einem Perspektivenwechsel, der bei der Situation von Menschen mit Behinderungen und von mit ihnen Lebenden und Arbeitenden ansetzt und von da aus theologische und pädagogische Konzeptionen entwickelt.*

**Gottfried Adam/Roland Kollmann/Annebelle Pithan (Hg.): Mit Leid umgehen.**

Münster 1998, 300 S., DM 25,--.

*Menschen mit Behinderungen werden in unserer Gesellschaft immer noch per se als Leidende wahrgenommen. Behinderungen werden oft als Strafe Gottes gesehen oder als Zustand verstanden, der durch Wunderheilung zu überwinden wäre. Erfahrungen mit Leid, Schmerz und Tod sind Teil eines jeden Lebens. Woran Menschen leiden, ist ebenso unterschiedlich wie die Umgangsweisen mit Leiderfahrungen. Neben grundsätzlichen Überlegungen zum Umgang mit Leid in unserer Gesellschaft („Recht auf Krankheit“, F. Steffensky) kommen Betroffene selbst zu Wort. Wie Leidenserfahrungen mit Bildern, Bewegungen u.a. kommuniziert und bearbeitet werden können, ist ebenso Thema wie reflektierte Erfahrungen zu Schul- und Gemeindepraxis. Berichte aus Jordanien, Schweden und dem Vereinten Europa beschließen den Band.*

Bestellungen (Preis + Porto) bitte an das Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster.

Tel.: 0251/98101-0; Fax: 0251/98101-50; eMail: [info@comenius.de](mailto:info@comenius.de)