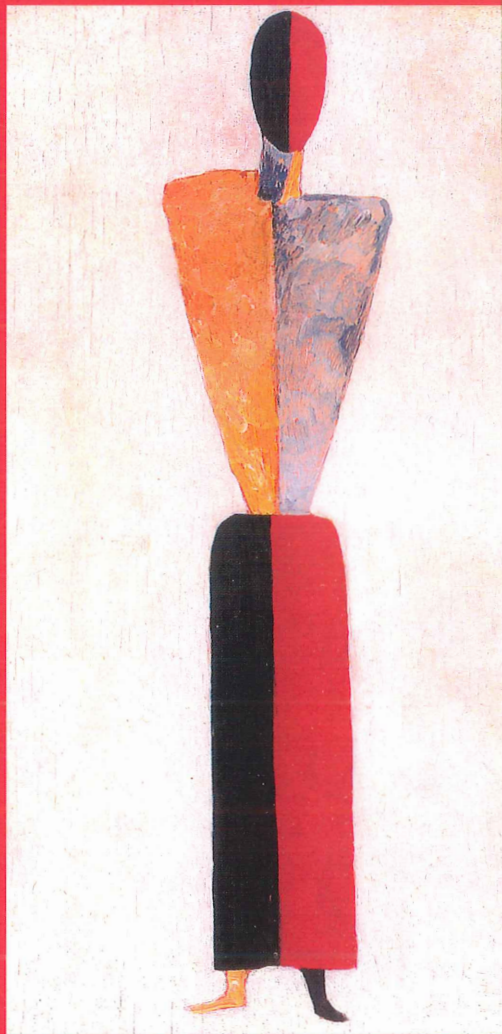


Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung



Forum für Heil- und Religionspädagogik

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

Differenz als Chance - Lernen in der Begegnung

Forum für Heil- und Religionspädagogik
Band 2

Comenius-Institut Münster 2003

Titelbild:
Weibliche Figur
Kasimir Malewitsch 1928/1929

**Differenz als Chance -
Lernen in der
Begegnung**

Herausgegeben von Stephan Leimgruber, Annebelle Pithan und
Martin Spieckermann
Comenius-Institut Münster 2003
Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd. 2
ISBN 3-924804-57-5

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

Comenius-Institut,
Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
Schreiberstraße 12
48149 Münster
www.comenius.de
info@comenius.de

Layoutgestaltung: Ludger Müller
Satz: Marlies Frohwein

Inhalt

Vorwort 5

Andreas Schultheiß

Kasimir Malewitsch: Weibliche Figur (1928/1929)
Betrachtung zum Titelbild des Bandes 7

Ina Praetorius

Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung 9

Michael Wunder

Die „Differenz als Chance“ braucht das „Recht auf den Zufall“ 21

Jutta Schöler

Gemeinsames Lernen als Normalität von Schule 32

Anita Müller-Friese, Martin Spieckermann

Differenz als Chance – Religionspädagogische Perspektiven 44

Stephan Eichinger

Gott leibhaftig erfahren

Die Förderung der Selbstkompetenz mit Hilfe körperorientierter
Methoden bei SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen als Aufgabe
des Religionsunterrichts 57

Klaus Nepple

Religiöse Körpererfahrungen bei Menschen mit geistiger
Behinderung

„Manche tun so, als wären wir nix!“ oder „Sich berühren lassen vom
Geschenk der Kunst des leiblichen Ausdrucks von Menschen mit einer
geistigen Behinderung“ 68

Thomas Holzbeck

Sterben und Tod in der Sonderschule

Lebenswichtige Themen in der Begleitung von Kindern und
Jugendlichen mit Behinderungen 77

Andreas Schultheiß

„Vielleicht kauft mir ja heute jemand ein Bild ab“

Zwei Geschichten über die Methode, ein Gemälde in Szene zu setzen
und dabei etwas über sich selbst zu erfahren 89

Beate Schultes	
Eltern mit Behinderungen?!	97
Matthias Hugoth	
Integrative Bildungsarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Erwachsenen	100
Claudia Kobold, Christoph Beuers, Jochen Straub	
Partnerschaftliche Exerzitien mit Personen mit geistiger Behinderung	
Tage zum Aufatmen als Angebot im Bistum Limburg	106
Christoph Beuers	
Leben in Differenz als Chance – Meditative Assoziationen zum Buch Ruth	120
Stephani Starck-Sabel	
Gedichte	124
Autorinnen und Autoren	126

Vorwort

„Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung“ war das Thema des Forums für Heil- und Religionspädagogik, das vom 23. bis 26. April 2002 im Katholisch Sozialen Institut in Bad Honnef in der Trägerschaft des Comenius-Instituts, des Deutschen Katecheten-Vereins und des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Ludwig-Maximilians-Universität München veranstaltet wurde. Der vorliegende Band dokumentiert die grundlegenden Referate und praxisbezogenen Anregungen.

Ausgehend von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, dass behinderte Menschen neben allen Integrationsbestrebungen ihr Recht auf Verschiedenheit und Anderssein für sich in Anspruch nehmen, versuchen die Beiträge Wege aufzuzeigen, die gleichberechtigte Begegnungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen anbahnen und weiterentwickeln.

Es geht somit um einen gemeinsamen Lernweg, an dessen Ende die Einsicht steht, dass es „normal“ ist, verschieden zu sein. Diese These bis in alle Verzweigungen individuellen und gesellschaftlichen Lebens durchzubuchstabieren, ist ein langer sich gegenseitig viel zumutender Prozess, der begleitet ist von Ängsten, Entfremdung und Nichtverstehen, aber die Chance in sich birgt, zu einer wirklichen Begegnung zu werden. Dies alles ist nicht einfach herzustellen, jedoch die einzige Alternative zur Verfestigung von Vorurteilen, Missdeutungen und Aussonderung.

Hier bedarf es der Vermittlung und Intensivierung eines integralen Bildungsverständnisses, um Gleichwertigkeit in der Differenz als menschliche Bezugsgröße zusammenzudenken und zu tolerieren. Es gilt, die Neugierde auf das Anderssein und Unvertraute im Prozess der Annäherung zu stärken durch mannigfaltige Formen, um so die bestehenden Verunsicherungen und Gefühle der Bedrohung abzubauen. Nur so erhalten wir die Chance, Fremdheit zu überwinden und Vertrauen anzubahnen.

Den Beiträgen gemeinsam ist der Zugang, jeden einzelnen mit den jeweiligen individuellen Gegebenheiten ernst zu nehmen und als wichtigen Bestandteil einer Gemeinschaft im Bereich der Schule, der Gemeinden, der diakonischen Einrichtungen und des öffentlichen Lebens zu sehen. Differenz bedeutet in diesem Kontext Bereicherung und ist damit ein Wert an sich. Andererseits macht Differenz darauf aufmerksam, dass es keinen Automatismus hinsichtlich voreiliger gesellschaftlicher Integrationsbemühungen von behinderten Menschen in die „Normalität“ geben darf, sondern jedem das Recht auf Separation zugestanden werden muss.

Dieses Buch richtet sich an einen breiten Kreis von Interessierten: Zunächst die Lehrkräfte für den schulischen Religionsunterricht in Regel-, Integrations- 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 Heil- und 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 gestellt haben, der Künstlerin Enna Kruse-Kim und der Stiftung Deutsches Hygiene-Museum sowie Albert Höfer für die Druckgenehmigung der Bilder. Für ihr Engagement in der Vorbereitung und Durchführung des Forums danken wir Sabine Grimm und Andreas Schultheiß, Pädagogisch-Theologisches Institut Nordelbien, Arbeitsstätte Hamburg, Roland Weiß, Deutscher Katecheten-Verein, Dr. Anita Müller-Friese, Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden, Dr. Christoph Beuers, St. Vincenzstift, Rüdesheim, und Dr. Ferdinand Herget für die redaktionelle Mitarbeit sowie Marlies Frohwein für die Erstellung des Typoskripts.

Für die finanzielle Unterstützung des Forums danken wir dem Erzbischöflichen Ordinariat München und Freising, dem Deutschen Katecheten-Verein wie dem Comenius-Institut, Münster und für einen namhaften Druckkostenzuschuss der Leopold-Klinge-Stiftung. Möge der Dokumentationsband viele Menschen ermutigen, Differenzen zu akzeptieren und als Lernchancen wahrzunehmen.

Im März 2003

Stephan Leimgruber (München) / Annebelle Pithan (Münster) / Martin Spieckermann (Berlin)

Andreas Schultheiß

Kasimir Malewitsch: Weibliche Figur (1928/1929)

Betrachtung zum Titelbild des Bandes

Von einem blassen Hintergrund hebt sich eine geometrische Figur in menschlicher Gestalt ab. Eine Frau, wie leicht an der Einschnürung in der Taille zu erkennen ist. Was ist genau zu sehen? Zwei senkrecht aneinander gefügte Rechtecke in den Farben rot und schwarz mit oben abgerundeten Außenecken. Also ein Rock, bloß ein Kleidungsstück. Der vermeintliche Oberkörper der Figur besteht aus eben zwei aneinander gefügten länglichen Dreiecken, deren spitze Winkel nach unten zeigen. Bei näherem Hinsehen wird deutlich, dass diese in Gelb und blassem Violett erscheinenden Dreiecke Teil der Grundfläche bilden, während der „Kopf“, bestehend aus zwei länglichen Kreishälften in rot und schwarz, ebenso wie der „Unterkörper“ auf die Fläche aufgetragen sind, sie gewissermaßen bekleiden. Was ist mit den Füßen? Sie sind individuell gestaltet, sowohl in ihrer Stellung wie in der Farbgebung. Sie verbinden die Figur mit der Fläche und erden sie dadurch. Denken wir uns die Füße weg, erblicken wir eine in der Luft schwebende Kleiderpuppe. Hingegen auf eigene Füße gestellt und durch die leichte Beugung des Kopfes bekommt die Figur menschliche Lebendigkeit.

Aber es ist vertrackt. Wir können ihrer nicht habhaft werden. Immer wenn wir uns festhalten wollen an menschlichen Zügen und vermeinen, eine Frau wahrzunehmen, entgleitet sie uns und verwandelt sich in den Torso einer abstrakten Puppe, um gleich darauf wieder menschliche Gestalt anzunehmen.

Kasimir Malewitsch (1887-1935), einer der pointiertesten Maler der jungen russischen Avantgarde, wandte sich entschieden gegen das schnelle Begreifen in der Kunstwahrnehmung. Dieses ist einem Verständnis von Kunst verhaftet, die an dem vergeblichen Versuch festhält, Wirklichkeit abzubilden. Mit seinen Arbeiten „Rotes Quadrat“ (1915), „Schwarzes Quadrat“, „Schwarzes Kreuz“ und „Schwarzer Kreis“ (1923) bricht er radikal mit der europäischen Maltradition. Unter dem – etwas schwierigen – Begriff des Suprematismus (von lat. *Supremus* = der Höchste) sucht Malewitsch nach der höchsten Form der Abstraktion von allem Vorfindlichen. Entsprechend der Idee der Ikone soll statt der irdischen die göttliche Wirklichkeit durch das Bild hindurchscheinen. Das Quadrat als die

geometrische Grundform, aus der sich alle weiteren Formen herleiten lassen, wäre danach eine Art Fenster, durch das sich das Ewige erschließt.

Nicht nur die sowjetische Kulturpolitik, die dem Künstler reinen Formalismus vorwarf und seine Arbeit empfindlich einschränkte, sondern auch die Auseinandersetzung mit anderen Wegen der Kunst in der Moderne ließen Malewitsch Ende der zwanziger Jahre zu einer Relativierung seiner – die Gegenständlichkeit radikal ablehnenden – Konzeption finden. Denn wenn auch der Weg, Wirklichkeit abzubilden, letztlich scheitern muß, weil er (sie) verzerrt, entstellt oder definiert, führt umgekehrt die absolute Abstraktion aus der Welt heraus. So können wir in den Arbeiten dieser Zeit, in den zahlreichen menschlichen Figuren, die Suche nach Balance erkennen: Wahrnehmung ohne Aneignung, Erkenntnis ohne Definition, Transzendenz in der Immanenz.

Hier berührt sich Malewitschs Konzeption mit der Idee des Anderen, wie sie vor allem von Lévinas entfaltet wurde. Der Andere ist different von unseren Definitionen, Bewertungen und Einschätzungen. Gerade in der Anerkennung der Differenz beginnt die Verantwortung für ihn.

Muss die Erfahrung der Differenz enttäuschen, ist sie bestenfalls auszuhalten? Oder könnte sie als Chance wahrgenommen werden? Zunächst als Chance des Anderen vor unserem Zugriff und schließlich auch als unsere eigene Chance, mehr und anders zu sein als wir vermeintlich sind oder sein sollen. Wissen von uns und dem Anderen können wir nur die Polaritäten, innerhalb deren sich das Leben abspielt: die Geburt und der Tod. Vielleicht wollte Kasimir Malewitsch mit den Farben rot und schwarz dieses begrenzte Wissen andeuten. In diesem Wissen liegt alles begründet: der Andere ist ein Mensch wie Du.

Ina Praetorius

Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung

Ina Praetorius erschließt aus der Sicht eigenen Betroffen-seins die Differenz zwischen behinderten und nicht-behinderten Personen als existenziell getragene Anfrage an die aufklärerische Identitätslogik. Diese sollte durch eine Kultur der Differenz überboten werden, die dem nicht verrechenbaren Anderssein Raum eröffnet, wie es sich auch in einer Behinderung Gestalt verschafft. Der Raum für ein Miteinander wird zum wesentlichen Kennzeichen des Humanen. So entwickelt die Autorin ein neues Modell der Begegnung, das die Unterschiede zwischen beiden wahrnimmt und anerkennt. Sie erweitert das neuzeitliche Modell des autonomen Subjekts, das im Grunde auf der Kommunikation identischer Subjekte basiert, um die Idee bejahter Verschiedenheit und wechselseitiger Verbundenheit.

Ich bin nicht sichtbar behindert. Manchmal bin ich versucht zu sagen: Ich bin *noch* nicht behindert. Dies wäre eigentlich eine realistische Selbstaussage für alle sogenannten Nichtbehinderten. Denn die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass wir, sofern wir nicht plötzlich an einem Unfall oder einer Herzattacke sterben, spätestens im Alter irgendwie behindert sein werden.

In der Gemeinde der MS-Betroffenen wird die Selbstbezeichnung „noch nicht behindert“ allerdings nicht gerne gehört. Denn für uns bedeutet sie etwas anderes als für Nichtbehinderte ohne entsprechende Diagnose. Nichtdiagnostizierte müssen sich mit der prinzipiellen, heute und morgen relativ unwahrscheinlichen Möglichkeit einer eigenen Behinderung auseinandersetzen. Wenn hingegen eine MS-Diagnostizierte sich als noch-nicht-behindert bezeichnet, so heißt das zusätzlich, den zukünftigen Verlauf einer bestimmten Krankheit fatalistisch vorweg zu nehmen in dem Sinne, dass diese Krankheit mit Sicherheit früher oder später zu einer Behinderung führen wird, was aber nicht in jedem Fall eintritt. Dies wiederum würde eine bei MS-Betroffenen ohnehin vorhandene Tendenz bestärken, mit der eigenen Zukunft resigniert abzuschließen. Ich halte es

für sinnvoll, sich das nicht zu erlauben bzw. anzutun. Deshalb habe ich mir die Selbstbezeichnung „noch nicht behindert“ inzwischen abgewöhnt.

Das krankheitsbedingte intensive Bewusstsein eines „Noch-nicht“ birgt allerdings auch Chancen. Diese positiven Möglichkeiten sollen hier Ausgangspunkt meines Nachdenkens über eine *neue Kultur der Zwischenmenschlichkeit* sein.

Seit ich mit der MS-Diagnose lebe, habe ich nämlich – trotz der prinzipiellen „Gleichheit“ mit nichtdiagnostizierten Nichtbehinderten – ein anderes Verhältnis zu Behinderungen als vorher. Ich weiß, dass sich in meinem Körper eine konkrete, bereits technisch abbildbare Ursache möglicher schwerer Behinderungen befindet, und dieses Wissen fühlt sich anders an als das allgemeine Bewusstsein der Endlichkeit und Verletzlichkeit des Menschen. Oft habe ich das Gefühl, mich in einer Art Zwischenreich zwischen Behindertsein und Nichtbehindertsein zu bewegen, und zwar nicht nur, weil mich die Krankheit täglich in Form von Schmerzen, leichten Koordinationsschwierigkeiten oder schneller Ermüdbarkeit an ihr Vorhandensein erinnert, sondern auch, weil ich eine Zeit erlebt habe, die Zeit unmittelbar nach der Diagnosestellung, in der ich nicht nur voller Angst unzählige Bücher mit zahllosen Beschreibungen von MS-bedingten Behinderungen gelesen habe, ich bin auch monatelang abends eingeschlafen mit der konkreten Vorstellung, am nächsten Morgen nichts mehr sehen, nicht mehr gehen oder nicht mehr sprechen zu können. Eigentlich ist das heute noch so, allerdings nicht mehr so bedrängend wie vor fünf Jahren. Das Gefühl, das ich beim ständigen Erinnertwerden an das „Noch-nicht“ habe, ist heute nicht mehr die schiere Angst, sondern hat sich entwickelt zu einer differenzierten, zuweilen durchaus genüsslichen Wahrnehmung der eigenen *Befindlichkeit zwischen Noch- und Nicht-mehr-Können*.

Natürlich habe auch ich das Thema „Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung“ zunächst als ein Thema aufgefasst, das sich in erster Linie *zwischen verschiedenen Menschen*, zum Beispiel zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen abspielt. Im Zuge des Nachdenkens ist mir dann diese andere, weniger nahe liegende, aber möglicherweise auch fruchtbare Möglichkeit zugefallen, über „Differenz als Chance“ zu sprechen: In meinem „Zwischenreich“ spielen Erinnerungen an einen anderen, sogenannte gesunden vergangenen Zustand meiner selbst und Imaginationen über mögliche zukünftige Daseinsweisen eine bedeutende Rolle. Also: *Differenzen zwischen mir und mir*. Über die ethischen, spirituellen, pädagogischen Potentiale, die sich aus solchen Differenzen ergeben, möchte ich nachdenken. Damit steht auch das theologische Thema im Raum, um das es mir gehen wird: Erinnern und Vergessen. Zweifeln, Verzweifeln und Hoffen. Es geht um die segensreiche Uneinheitlichkeit meiner und unserer selbst und ihre Potentiale für ein gutes Zusammenleben der Verschiedenen.

Erinnerungen an mich – Imaginationen über mich

Ich kann mich gut erinnern, wie es sich anfühlte, als das Gehen mir so selbstverständlich war, dass ich es kaum wahrnahm. Heute muss ich mich beim Gehen aufs Gehen konzentrieren. Das bedeutet zum Beispiel, dass ich nicht mehr gut gleichzeitig spazieren gehen und ein Gespräch führen kann, weil ich dann entweder beim Gehen oder beim Sprechen Koordinationsprobleme bekomme oder aber mich überanstrengt. Früher habe ich gern gerade komplizierte Fragen auf langen Spaziergängen besprochen.

Was bedeutet diese Differenz, die aus dem Sicherinnern an einen zurückliegenden Zustand aus dem Zwischenreich des „Nicht-mehr-ganz“ entsteht? – Sie kann Gekränktheit und Wehmut bis hin zur Depression bedeuten:

Denn jetzt ist meine Seele übervoll an Leiden, / und mein Leben ist nahe dem Tode.

Ich bin denen gleich geachtet, die in die Grube fahren, / ich bin wie eine, die keine Kraft mehr hat. (Ps 88, 4f)

Oder Wut, mitsamt den altbekannten bohrenden Warum-Fragen.

Mein Gott, mein Gott, warum hast du ausgerechnet mich verlassen? (Ps 22,2)

Oder Freude: Wie gut ist es, jetzt jeden Schritt zu spüren, als Gabe, im *Wissen um seine Nicht-Selbstverständlichkeit*. Oder Ungeduld und Ärger: Es ist lästig, ständig an die eigene Körperlichkeit erinnert zu werden, statt auf die selbstverständliche Funktionstüchtigkeit dieses Instruments zählen zu können. Oder Genugtuung und Überheblichkeit: Angenehm erhebt mich mein neuer Zustand über bewusstlos funktionierende Mitmenschen, denen die Kränkung eines bedachsameren Umgangs mit der eigenen Begrenztheit noch bevor steht.

Ehe ich gedemütigt wurde, irrte ich, / nun aber halte ich dein Wort. (...)

Die Stolzen erdichten Lügen über mich, / ich aber halte von ganzem Herzen deine Befehle.

Ihr Herz ist völlig verstockt, / ich aber habe Freude an deinem Gesetz. Es ist gut für mich, dass du mich gedemütigt hast, / damit ich deine Gebote lerne (...). (Ps 119, 67; 69-71)

Oder ich erinnere mich an erfahrene Einsamkeit: Warum sieht niemand, wie schwer mir jetzt das Leben wird? Oder es stellt sich im Zuge der Revolte gegen unabänderliche Verlangsamungen die erlösende Gelassenheit ein,

denn siehe da: Vieles von dem, was ich tun könnte, wenn ich könnte, ist gar nicht notwendig.

Die Bedeutung des Sich-Erinnerns an mich ist ständig in Bewegung, so wie auch der Gehalt meiner Beziehungen zu anderen Menschen sich unentwegt wandelt.

Auch Sie können Differenzen zwischen sich und sich und deren Bedeutungspotentiale wahrnehmen und fruchtbar machen, wenn Sie sich Zeit dafür nehmen: Gestern waren Sie einen Tag jünger als heute. Vor ein paar Jahren, zum Beispiel, haben Sie sich ein Bein gebrochen und dadurch erfahren, wie sich „Nicht-gehen-können“ anfühlt. Es gab einmal eine Zeit, da konnten Sie nicht einmal sitzen, geschweige denn stehen oder sprechen, und Ihre Nahrung kam aus einem anderen Menschen. Das Sicherinnern an die eigene Kindheit als Differenzerfahrung hat eine lange theologisch-spirituelle Tradition:

*Du hast mich aus meiner Mutter Leibe gezogen.
Du liebst mich geborgen sein an der Brust meiner Mutter.
Auf dich bin ich geworfen von Mutterleib an.
Du bist mein Gott von meiner Mutter Schoss an.
(Ps 22, 10-11)*

Es lohnt sich, solche Weisheit zu meditieren. Sie führt in die Gefilde eines Vertrauens, das wir alle erlebt haben und das sich wach rufen lässt, zum Beispiel so:

Ich steh an deiner Krippe hier, o Jesu, du mein Leben.

Und jetzt die Differenz zwischen mir als Trägerin *möglicher* Behinderungen und mir als imaginiertes Behinderter. Was kann sie bedeuten? – Auf den ersten Blick Angst, nichts als Angst und Schrecken: Nein, lieber Gott, bitte lass es nicht so weit kommen.

Aus der Tiefe rufe ich, Gott zu dir... (Ps 130,1)

MS-Betroffene werden, bevor sie einen Rehabilitationsaufenthalt antreten, ausdrücklich vor der unberechenbaren Panik gewarnt, die aus der Differenzerfahrung zwischen dem relativ funktionierenden Selbst und der Imagination gänzlicher Angewiesenheit kommen kann. Man fordert sie auf, sich auf die direkte Konfrontation mit anderen Menschen bewusst einzustellen, die an derselben Krankheit anders leiden. Die elementare Gewalt dieses Schreckens macht skeptisch gegenüber gut gemeinten moralischen Imperativen wie beispielsweise dem, wir sollten angstfrei auf behinderte Personen zugehen. Es ist aber nicht möglich, angstfrei auf behinderte

Mitmenschen zuzugehen, solange man Angst hat. Dazu braucht es Zeit, ein allmähliches Sichanfreunden, und es braucht die Beziehung zum imaginierten behinderten Selbst wie zum konkreten behinderten Anderen. Allzu forsche Moral, der es zuweilen, jedenfalls verbal, gleich um die angstfreie Beziehung zu Tausenden von behinderten Menschen geht, hat wohl schon oft behutsame Annäherungen blockiert. Auch dies spüre ich in meinem Zwischenreich als nicht sichtbar Betroffene: Es gibt Leute, die seit meiner Diagnose zu mir eine Distanz halten, die schon mehr als höflich ist, was aber häufig nichts an der Freigiebigkeit ändert, mit der sie moralische Parolen über den Umgang mit Kranken ausgeben. Ich kann solche Leute verstehen. Auch ich halte oft lieber Distanz, statt mich einer Situation auszuliefern, in der die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass ich einen Fehler mache.

Aber es gibt auch die Zuversicht. Ganz in meiner Nähe, zum Beispiel, wohnt und arbeitet eine Ergotherapeutin, die sich auf die unterstützte Kommunikation mit Menschen spezialisiert hat, die nicht mehr sprechen können. Gegenwärtig habe ich keinen Anlass, diese Frau näher kennen zu lernen. Aber ich weiß: Hätte ich morgen die gefürchtete Sprachstörung, ich würde mich ihr anvertrauen, und dies, so bin ich mir sicher, würde eine gute und interessante Begegnung ergeben. Unversehens führen mich solche Gefühle in tabuisiertes Gebiet: Gibt es so etwas wie Vorfreude auf Behinderung? Neugier aufs „Nicht-mehr-komplett-Sein“? Lust am Altwerden? Schon einige Male ist mir dies passiert: Menschen, die von meiner Krankheit erfahren haben, bedauern mich – selbstverständlich. Sie schämen sich zuzugeben, was sie gleichzeitig auch empfinden: Neid auf die neue (Narren-)Freiheit, die ich mir als chronisch Kranke nehme, auf den Schonraum, den mir die Gesellschaft jetzt gewährt, die Ruhe, die ich mir gönne. Es gibt sie, die Attraktion, die von dem ausgeht, was Hanns Dieter Hüsch einmal „Eleganz und Gebrechlichkeit“ genannt hat. Und aus der Erinnerung an bereits überstandene Schrecken ergibt sich die Gewissheit: Wenn eine Tür sich schließt, öffnet sich irgendwo eine andere, die in neue lockende Lebensräume führt.

*Du bereitest vor mir einen Tisch / im Angesicht meiner Feinde
Du salbest mein Haupt mit Öl / und schenkest mir voll ein.
Gutes und Barmherzigkeit werden mir folgen mein Leben lang, / und
ich werde bleiben im Hause Gottes immerdar. (Ps 23, 5-6)*

Aus solchem Vertrauen kann der postulierte Mut zur Begegnung kommen. Und Dankbarkeit, wenn ich mir klar mache, auf welcher realen Grundlage meine Zuversicht ruht: So scharf ich diese Gesellschaft kritisieren mag, in der ich lebe: Sie hat Räume, die sich jenseits normaler Funktionstüchtigkeit eröffnen, doch Schritt für Schritt geschaffen. Es gibt sie: die erfah-

renen Therapeutinnen, die wohnlichen Räume für RollstuhlfahrerInnen, die Treppenlifte, die Computerprogramme zur Kompensation aller möglicher Hinderungen, die Leute, auf die Verlass ist. Manchmal nennen wir allzu schnell „Gott“, was in Wirklichkeit ein Netz zuverlässiger menschlicher Beziehungen ist.

Aus der Dankbarkeit für mein Aufgehobensein im „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Hannah Arendt) entsteht zuweilen ein befreiendes Abgebenkönnen: Den Sinn all der Differenzen zwischen mir und dir und mir muss ich nicht selber machen. Aber wenn ich ihn für möglich halte, macht er mein Dasein, wie auch immer es sich heute und morgen gestalten mag, interessant:

Denn meine Gedanken sind nicht eure Gedanken, und eure Wege sind nicht meine Wege, spricht Gott. Sondern so viel der Himmel höher ist als die Erde, so sind auch meine Wege höher als eure Wege und meine Gedanken höher als eure Gedanken. Denn gleichwie der Regen und Schnee vom Himmel fällt und nicht wieder dahin zurückkehrt, sondern feuchtet die Erde und macht sie fruchtbar und lässt wachsen, dass sie gibt Samen zu säen, und Brot zu essen, so soll das Wort, das aus meinem Munde geht, auch sein: Es wird nicht wieder leer zu mir zurückkommen, sondern wird tun, was mir gefällt, und ihm wird gelingen, wozu ich es sende. (Jes 55, 8-11)

Die Gefühle, die aus den Erinnerungen an mich und den Imaginationen von mir entstehen, bilden keine aufsteigende Linie und münden nicht glorreich in eine endgültige Gewissheit der eigentlichen Differenz zwischen Mensch und Gott. Sie sind vielmehr wechselhaft wie das mitteleuropäische Wetter, unberechenbar und ziellos. Was ich aus ihnen lerne, ist vor allem dies: Staunen über die Vielfalt meiner selbst, Vorsicht gegenüber schnellen Zuschreibungen und allzu endgültigen Urteilen, Respekt vor der Vielfalt der anderen, Neugier auf morgen und übermorgen und Lust, eine Theorie und eine Kultur der Zwischenmenschlichkeit entstehen zu lassen, die nicht auf fixen Ideen meiner selbst und der anderen beruht.

Von der Ethik festgelegter Identitäten ...

Die Weltsicht, mit der wir leben, beruht allerdings zum großen Teil genau darauf: auf fixen Ideen meiner selbst und der anderen. Anders ausgedrückt: auf einem Verständnis von Identität, das sich viel darauf zugute hält, unwandelbar und berechenbar zu sein: immer gleich autonom, rational und männlich entschlossen. Uneinheitlichkeit gilt der gängigen Ethik

ebenso als Minderung der Zurechnungsfähigkeit wie Gefühl. Was sich in mir wandeln will, das muss ich wegstecken, wenn ich im Diskurs der Vernünftigen mitreden will. Wer die Fülle zulässt, wird nicht für voll genommen. Pädagogik und Psychologie rechnen zwar mit Entwicklung, aber auch sie haben im allgemeinen das Ziel vor Augen: die Norm des mit sich selbst identischen Selbst, das Abhängigkeiten hinter sich gelassen und Gefühl als Wankelmüt und moralische Schwäche erkannt hat.

Mehr als vielen von uns lieb ist, hängen wir noch an diesem Ideal vom unabhängigen Ich, das das Zusammenleben per Vertrag unter Gleichgestellten regelt und dabei vor allem Wert darauf legt, sich selbst den größtmöglichen persönlichen Freiheitsspielraum zu sichern: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ (Immanuel Kant)

Es ist zwar keineswegs so, dass Kants kategorischer Imperativ nur die unfreundlichen Interpretationen des heute gängigen kantianischen *Mainstream* zuließe. Es stimmt auch, dass die aufgeklärte Vorstellung von Moral uns einiges gebracht hat. Die Architektur der Rechts- und Sozialstaaten, an die wir uns gewöhnt haben, ruht auf dem Gesetz der Gleichstellung. Die allgemeine Idee der Humanität, gemäß der jeder Mensch, unabhängig von Rasse, Klasse, Geschlecht, Weltanschauung etc. ein Recht auf Gleichbehandlung und größtmögliche persönliche Freiheit auch im Falle von Krankheit oder Behinderung hat, ist nicht selbstverständlich, sondern historisch erkämpft und erarbeitet. Und sie ist die Voraussetzung dafür, dass wir überhaupt hier zusammen sitzen und uns Gedanken darüber machen können, wie wir denn nun mit den jenseits abstrakter Gleichheit bleibenden und ständig sich wandelnden Differenzen sinnvoll und weltfreundlich umgehen können.

So unhintergebar die Ethik der abstrakten Gleichbehandlung als Schritt zu einem verallgemeinerbaren Verständnis von Gerechtigkeit auch sein mag, so deutlich wird aber heute, dass sie nicht der Weisheit letzter Schluss ist. Denn in ihrer Logik liegt es, dass wir Moral mit Mathematik verwechseln und deshalb immer wieder dem Trugschluss aufsitzen, das Zusammenleben sei schon gut und gerecht, wenn alle sich als berechenbar rational verstehen, sich – mehr oder weniger – an das Gebot der Gleichbehandlung halten und politisch ausgehandelte Grenzwerte respektieren. Der kantianisch-androzentrische *Mainstream* beschert uns unentwegt korrekte Problemlösungen, mehr aber auch nicht. Das Zusammenleben hat er berechenbarer gemacht, und er hat uns in einem abstrakten Ideenhimmel aufgezeichnet, wie eine gerechte Welt im Prinzip aussehen müsste, aber er hat die Welt nicht freundlicher werden lassen. Und deshalb müssen wir uns nicht wundern, wenn wir immer wieder das Gefühl bekommen, das, was sich heute „Ethik“ nennt, berühre die wirklichen Probleme gar nicht.

Oder wird etwa das Zusammenleben dadurch gut, dass jeder Forscher und jede Forscherin sich strikt an das Embryonenschutzgesetz hält?

Menschenwürdig leben heißt eben nicht nur, aufgrund rationaler Diskurse einen gerechten „Rahmen“ zu schaffen und den Rest des Lebens dann denjenigen zu überlassen, die zufälligerweise so tugendhaft sind, dass sie freiwillig noch mehr tun. Menschenwürdig und weltfreundlich zusammenleben werden wir erst dann, wenn wir nicht mehr die Hauptsache dessen, was das reale Leben ausmacht, das Fühlen, das situationsgerechte Urteilen, die Einmaligkeit jedes einzelnen Augenblicks, den historisch-kulturellen und biographischen Kontext unserer Entscheidungen, die Differenzen zwischen mir und dir und mir, aus dem „Diskurs der Vernünftigen“ aussperren. Moralisch handlungsfähig werde ich erst dann, wenn ich die Differenzen zwischen mir und dir und mir gelten lasse, meine und deine „Identität“ als Wandel erkenne und die Gefühle, die mit dem Wandel einhergehen, kultiviere und fruchtbar mache. Und zwar nicht im Sinne einer freiwilligen moralischen Zusatzleistung, sondern als *Kerngeschäft* der Moral (Conradi 2001).

Genau dies ist mein Projekt, und vielleicht auch Ihres. Und es ist noch mehr als unser Projekt. Denn seit Carol Gilligan und andere Feministinnen die gängige Prinzipienmoral von der Praxis „Care“ (Sorge, Fürsorge, Anteilnahme) aus in Frage gestellt haben¹, seit postmoderne Denkerinnen und Denker auf der Suche sind nach Theorien des guten Lebens, die nicht auf die verbissene Einheitlichkeit des Subjekts angewiesen sind (Bauman 1995), seit auch Theologinnen und Theologen wieder selbstbewusster von Geschöpflichkeit und Bezogenheit als positiven Qualitäten sprechen, seit der Begriff der „Tugend“ wieder entdeckt wird (MacIntyre 1987), seit Hannah Arendts Theorie des Politischen konstruktiv weiter gedacht wird (Arendt 1981, Kahlert 2001), sind viele Menschen auf der Suche nach einem anderen, realistischeren Verständnis von Zwischenmenschlichkeit.

Wenn ich jetzt, nach diesem kurzen, kritischen Exkurs zur noch gängigen Identitätslogik, wieder in mein Zwischenreich zurückkehre, um von da aus Linien zu ziehen in eine mögliche Ethik der Bezogenheit, dann weiß ich mich also in guter Gesellschaft.

... zur Ethik der Bezogenheit

Worum es mir jetzt geht, ist dies: Ich will die Erfahrungen der Differenz zwischen mir und dir und mir und gestern und heute und übermorgen und die entsprechenden vielfältigen Gefühle zum Ausgangspunkt einer Theorie des guten Zusammenlebens machen. Damit betrete ich ein denkerisch

¹ Gilligan 1984, Ruddick 1993 u.v.a.m. Vgl. Literaturangaben in Conradi 2001.

weitgehend unbearbeitetes Gebiet. Zwar gibt es durchaus Fachleute des Fühlens, so wie es heute für fast alles ExpertInnen gibt. Das Problem besteht nicht darin, dass wir nichts über die Uneinheitlichkeit von Personen, über Gefühle und den Umgang mit ihnen wüssten. Das Problem besteht darin, dass wir die herkömmlichen Fachgebiete, z.B. Psychologie und Ethik, allzu säuberlich auseinander halten, und zwar gemäss einer bestimmten Ordnung: Man hat uns daran gewöhnt, dass es symbolisch weibliche und symbolisch männliche Sphären gibt, die in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen. Psychologie, Pädagogik, religiöse Praxis, Sozialarbeit und Caritas z.B. sind „weiblich“. In ihnen darf es bis zum Überdruß um Gefühle gehen, aber es ist ihnen verboten, sich allzu selbstbewusst in die „höheren“, die „männlichen“ Sphären einzumischen: in die harten Wissenschaften der Natur und der Ökonomie, in die Weltpolitik, in die „wissenschaftliche“ Ethik, in Hightechbereiche und ins Big Business. Psychologie, Pädagogik, Sozialarbeit usw. sind dann begehrt und anerkannt, wenn sie die dienende Rolle der Ehefrau spielen, d.h. sich auf das Ziel des mit sich selbst identischen Subjekts ausrichten, das in der harten Männerwelt bestehen kann. Alles, was dort definitiv nicht funktionstüchtig ist, sollen sie möglichst diskret in kostengünstigen Nischen unterbringen.

Allzu oft fügen sich die „weichen“ Sphären der Gesellschaft, zum Beispiel auch die Kirchen, der Ehefrauenrolle. Oder wie ist es anders zu erklären, dass die Fachleute der menschlichen Seele angesichts einer weltpolitischen Situation so beharrlich schweigen, in der Handlungsfähigkeit wieder eindeutig an festgeschriebene Identitäten gebunden wird? Wer heute in öffentlichen Debatten nicht genau anzugeben weiß, ob er für oder gegen die westliche Freiheit ist, ob er sich zum Reich des Guten oder zur Achse des Bösen zählt, der gilt nicht nur als handlungsunfähig, sondern als gefährlich. Wissen wir aber nicht längst, dass die wirkliche, die weltfreundliche Handlungsfähigkeit aus dem geteilten Wissen um die Uneinheitlichkeit, Verletzlichkeit und Bezogenheit aller Akteure und Akteurinnen kommt? Haben wir nicht längst erkannt, dass allzu klar konturierte Identitäten auf rigide Grenzen angewiesen sind, die man endlos mit Waffengewalt verteidigen muss? Warum sagen wir es dann nicht laut und deutlich?

Ich persönlich beackere das weite Feld meiner inneren Differenzen zur Zeit vor allem dadurch, dass ich mir Zeit lasse. Es ist keineswegs üblich, sich Zeit zum Fühlen und Wahrnehmen zu lassen, schon gar nicht für eine Ethikerin. EthikerInnen sollten ja heute mindestens so schnell sein, wie es die StammzellenforscherInnen zu sein behaupten. Denn die wollen sich keineswegs in ihre unglaublich lebenswichtigen Aufgaben dreinreden lassen von Leuten, die behaupten, Moral sei mehr als ein ausgehandeltes Prinzip und ein korrekt berechneter Grenzwert. Gerade deshalb halte ich es für meine professionelle Arbeit als Ethikerin, zum Beispiel eine geschlagene Stunde lang nichts anderes zu tun als die Gefühle durch zu arbeiten, die

mich überkommen, wenn meine Tochter dieses Jahr keine Ostereier mehr anmalen will, sondern am Samstag Nachmittag lieber mit einer Freundin Turnschuhe kaufen geht. Da tut sich ein anderes Zwischenreich auf: das zwischen Kind-Mutter und Großer-Tochter-Mutter. Auch dieses Zwischenreich ist es wert, in allen Einzelheiten erkundet zu werden: Der Weg beginnt im spontanen Gefühl des Verlassenseins, führt über Ratlosigkeit, nervöse Leere und stille Melancholie hin zur Neugier auf eine entwachsende Tochter, zur Freude über neue Freiheiten und schließlich zum überraschenden Wunsch, Großmutter zu werden. Zeit geben und Zeit lassen für das Wahrnehmen, Herausarbeiten und Benennen innerer Differenzen ist ein wichtiger Teil meiner beruflichen Tätigkeit als Ethikerin, seit ich den „Diskurs der Vernünftigen“ nicht mehr als Königsweg zum guten Leben anerkenne. Was sich daraus ergibt, ist kein neuer kategorischer Imperativ, sondern zunächst einmal eine erfrischende mutter-töchterliche Wiederbegegnung jenseits eines samstäglichem Turnschuhkaufs. Die Arbeitshypothese heißt: *Weltfreundlich handlungsfähig werde ich nicht, wenn ich mich ins Korsett einer immergleichen Identität zwänge, sondern wenn ich zu einem stauend klugen Umgang mit dem unablässigen Spiel der Differenzen zwischen mir und dir und mir und vorgestern und heute und morgen finde.* Wie sich diese Arbeitshypothese auf den konkreten Fall der unendlich vielfältigen Begegnungen zwischen behinderten und noch nicht behinderten Menschen, zwischen partiell hilfsbedürftigen und partiell hilfsbereiten Personen anwenden lässt, darüber können wir miteinander ins Gespräch kommen.

Angesichts der bewussten Einübung in die segensreiche Uneinheitlichkeit meiner selbst empfinde ich feststehende Identitäten je länger je mehr als kulturelle Behinderungen. Zum Beispiel tut es mir weh, wenn ich auf Schritt und Tritt Aussagen oder Haltungen wie diesen begegne: Usama Bin Laden ist das Böse schlechthin. George W. Bush ist der Prototyp des freiheitlichen Patrioten. Eine Toggenburger Bäuerin ist eine, die keine andere Musik schön finden kann als die im Musikantenstadl. Ein behinderter Mensch ist einer, der Hilfe braucht. Eine militante behinderte Frau ist eine, die unter gar keinen Umständen Hilfe braucht. Eine MS-betroffene Person ist eine, die spätestens übermorgen im Rollstuhl sitzt. Eine Ethikerin ist eine, die moralische Rechenaufgaben löst. Ein Jugendlicher ist einer, der prinzipiell nur in die Kirche geht, um sich über den Pfarrer lustig zu machen. Ein Pfarrer ist einer, der nie in die Gotteskrise gerät. Ein Linker ist einer, der sich über Bürgerliche und Pfaffen mokiert. Und so weiter und so weiter in einer unendlich langweiligen Reihe. Das Ergebnis ist eine Welt festgezurrt „Gegenüberverhältnisse“, über deren Gefährlichkeit Sie täglich eine Menge in der Zeitung lesen können.

Statt dessen wären Fragen möglich wie diese: Wie verschieden geht es dir heute, George W. Bush? Wie viele bist du, Saddam Hussein? Seid ihr

nicht alle von einer Mutter geboren, sterblich und angewiesen auf ein Zusammenleben in Wandel und Bezogenheit?

Carol Gilligan, eine der Mütter der Ethik der Bezogenheit, hat ans Ende ihres bekannten Buches „Die andere Stimme“ Sätze geschrieben, die ich prophetisch finde: *„Der Identitätsbegriff erweitert sich, um das Erlebnis der wechselseitigen Verbundenheit einzuschließen. Die moralische Domäne erfährt eine ähnliche Ausweitung durch die Einbeziehung von Verantwortung und gegenseitiger Fürsorge („care“) in Beziehungen. Und die zugrundeliegende Erkenntnistheorie verlässt demgemäß das griechische Ideal des Wissens als Übereinstimmung von Geist und Form und nähert sich der biblischen Auffassung vom Wissen als einem Prozess menschlicher Beziehungen.“* (Gilligan 1984, 211).

Tatsächlich setzt die Kultur der Zwischenmenschlichkeit, die aus der segenreichen Uneinheitlichkeit des Subjekts kommt, eine andere Weltsicht voraus als die herkömmliche Identitätslogik der Aufklärung: eine Weltsicht der Bezogenheit, der Geburtlichkeit, der Geschöpflichkeit oder wie wir es sonst nennen wollen. Uns religiösen Menschen ist diese Weltsicht nicht fremd. Aber große Teile der Kirchen haben sich folgsam der sogenannten „Moderne“ angepasst. Wir haben gelernt, Religion, was im Grunde nichts anderes heißt als „Bezogenheit“, als Privatsache zu behandeln, weil wir uns nicht als FundamentalistInnen beschimpfen lassen wollen. Dabei hat heute, ein Vierteljahrtausend nach der europäischen Aufklärung, die säkulare Öffentlichkeit nichts nötiger als Erinnerung an und Aufklärung über die Bezogenheit der handelnden Subjekte aufeinander und auf einen Sinn des Ganzen, den fromme Menschen „Gott“ nennen. Wir sind nämlich nicht autonom, unwandelbar und immer erwachsen in der Welt, sondern bezogen, uneinheitlich und aufeinander angewiesen, und zwar immer und überall, nicht nur zuhause bei den Müttern, in der Sonderschule und im Schoß der „Mutter Kirche“.

„Differenz als Chance. Handeln in der Begegnung mit mir selbst, mit anderen und mit Gott“, das ist kein Nischenthema für die gesamtgesellschaftliche Hausfrau Kirche, sondern das epochale Thema des einundzwanzigsten Jahrhunderts.

Literatur

Arendt, Hannah, *Vita Activa oder Vom tätigen Leben* (1958), München, Neuausgabe 1981.

Bauman, Zygmunt, *Postmoderne Ethik*, Hamburg 1995.

Conradi, Elisabeth, *Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*, Frankfurt a.M./New York 2001.

Gilligan, Carol, *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*, München 1984.

Kahlert, Heike u.a. (Hg.), *Die Neubestimmung des Politischen. Denkbewegungen im Dialog mit Hannah Arendt*, Königstein/Ts 2001.

MacIntyre, Alasdair, *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*, Frankfurt a.M./New York 1987.

Mulder, Anne-Claire, *Eine Aesthetik des Dazwischen: Die ethische Conditio sine qua non eines friedlichen Zusammenlebens*, in: Moser, Michaela/Praetorius, Ina (Hg.), *Welt gestalten im ausgehenden Patriarchat*, Königstein/Ts 2003, 40-49.

Praetorius, Ina, *Anthropologie und Frauenbild in der deutschsprachigen protestantischen Ethik seit 1949*, Gütersloh ²1994.

Praetorius, Ina, *Die Welt: ein Haushalt. Texte zur theologisch-politischen Neuorientierung*, Mainz 2002.

Ruddick, Sara, *Mütterliches Denken. Für eine Politik der Gewaltlosigkeit*, Frankfurt a.M./New York 1993.

Michael Wunder

Die „Differenz als Chance“ braucht das „Recht auf den Zufall“

Der Autor, Mitglied der Enquete-Kommission „Ethik und Recht der modernen Medizin“, beschreibt die aktuellen Entwicklungen in der Reproduktionsmedizin und in der Humangenetik, wie die Zeugung im Reagenzglas, die vorgeburtliche Diagnose und die Eingriffe in das menschliche Erbgut (Genom). Er entwickelt ethische Ansatzpunkte, die eine genetische Machbarkeit des Menschen kritisch reflektieren, und plädiert für das Recht auf den genetischen Zufall. Der Andere/die Andere sollen in ihrer Differenz angenommen und als Chance neuen Lebens gesehen werden.

„Wenn wir bessere Menschen herstellen könnten durch das Hinzufügen von Genen, warum sollten wir es dann nicht tun?“ fragte James Watson auf dem Symposium „Engineering The Human Germline“ 1998 in Los Angeles (Summary Report). Eine gewisse amerikanische Leichtigkeit ist der Frage anzumerken. Das macht sie fast sympathisch. Hinter ihr steht aber der alte, längst überwunden geglaubte eugenische Traum vom besseren Menschen durch medizinische Züchtung, und das macht diese Frage in ihrer verharmlosenden Art gefährlich.

Das genetic enhancement engineering, zu deutsch am besten: die Herbeiführung der genetischen Verbesserung, ist eine Zielvorstellung in vielen internationalen biomedizinischen Debattenbeiträgen. Es ist die alte neue Vision vom stabileren, gesünderen, intelligenteren, anpassungsfähigeren und glücklicheren Menschen, von einer vorgeblich leidfreien Gesellschaft ohne Krankheit und Behinderung. Warum geht eine so große Ausstrahlungskraft von dieser Vorstellung aus? Warum ist das historische Tabu, den Menschen genetisch verbessern und züchten zu wollen, über das 1947 im Nürnberger Ärzteprozess eine weitgehende internationale Konsensbildung vorlag, heute in weite Ferne gerückt (Wunder 2001)? Warum glauben immer mehr Menschen, dass der Mensch ein verbesserungsfähiges und vor allem ein verbesserungswürdiges Wesen sei?

Wissenschaft braucht Visionen. Insbesondere gilt dies für eine Naturwissenschaft, die statt der großen letzten Einheit des Lebens bisher lediglich ein unüberschaubares Puzzlespiel mit visualisierbaren und manipulierbaren Bausteinen herausgefunden hat, und die droht, die beteiligten Wissenschaftler zu Ingenieuren zu machen. Biowissenschaften mutiert immer mehr zu einem Zweig der Ingenieurwissenschaft. Der Wissenschaftsgeschichtler Ernst Peter Fischer hat daher kürzlich darauf verwiesen, dass analog zur Ingenieurwissenschaft auch in den Biowissenschaften immer mehr die Machbarkeit als Kriterium der Wahrheit angesehen wird. Man glaubt, etwas zu wissen, weil man etwas machen kann (Fischer 2001).

Watsons Frage ist im Konjunktiv gestellt: „Wenn wir könnten“. Wir können selbstverständlich nicht – zumindest noch nicht. Doch das ist wenig beruhigend. Die Vision vom machbaren Menschen lebt geradezu von den virtuellen, nicht von den realen Erfolgen der Biowissenschaften. Und sie erhält heute vielfache Unterfütterung aus den aktuellen Teilbereichen der Debatte wie der Präimplantationsdiagnostik, der embryonalen Stammzellforschung oder der prädikativen genetischen Diagnostik. In diesen Bereichen werden heute grandiose, aber für Betroffene unverantwortliche Heilungserwartungen produziert und, aufbauend auf den Ängsten vor einem behinderten Kind, egomanische Wünsche nach einem perfekten Kind, nach dem Designerbaby, erzeugt. Hier entfalten die Visionen eine normative Kraft für unser heutiges Denken und Handeln. Und hier stellen sich selbstverständlich die neuen und zugespitzten Fragen von entgrenzter und entgrenzender persönlicher Autonomie und drohender Fremdbestimmung für die jeweils anderen, die nicht die volle Autonomie haben, oder die anderen, die nach uns kommen.

Neue Erkenntnisse der Humangenetik und unser Bild vom Menschen

Die Sequenzierung des menschlichen Genoms (Erbsubstanz) hat eine Fülle neuer Wissensbestände über die chemische Konstitution der Gene, über die Struktur des Genoms und auch über einzelne Gene erbracht. Die Tatsache, dass die Anzahl der Gene mit 30.000 deutlich niedriger zu sein scheint als vorher angenommen, ist ein Hinweis dafür, dass das einzelne Gen, insbesondere in Kombination mit anderen Genen, oft viel komplexere Funktionen hat, als dies in den Genomen anderer Lebensformen der Fall ist.

Es könnte aber auch bedeuten, dass das Genom nicht das einzige Informationsprogramm bzw. die alleinige Steuerungsinstanz ist, sondern dass das vielschichtige Zusammenwirken von Genom, Proteom und Umwelt den individuellen Organismus steuert. Die Hamburger Biologin Regine Kol-

lek nennt dies das „spannendste Ergebnis der Sequenzierung des Genoms“ (Kollek 2001).

Auch die heutigen Erkenntnisse über genetische Krankheitsverursachung sprechen für eine solche Netzwerkannahme. Nur wenige Krankheiten sind monogenetisch oder durch eine lokalisierbare Chromosomenstörung verursacht. Aber selbst bei dieser kleinen, bisher recht gut untersuchten Gruppe von Krankheiten ist die Frage der Penetranz und Expressivität des Gens meist individuell breit streuend, d.h. durch andere Körperbedingungen, aber auch Sozial- und Umweltfaktoren beeinflusst. Und in dem sehr viel größeren Bereich der polygen-determinierten Merkmale oder Krankheiten sind bekannter Weise lediglich Wahrscheinlichkeitsaussagen über das Auftreten eines Merkmals oder das Eintreten einer Krankheit möglich. Selbst wenn eines Tages alle Dispositionsgene einer Krankheit bekannt sein sollten, wäre immer noch völlig offen, ob ein bestimmtes Individuum tatsächlich in einer Situation lebt, in der diese Dispositionsgene so interagieren, beispielsweise durch intrazelluläre Vorgänge, durch Vorgänge des Gesamtorganismus oder durch Umwelteinflüsse, dass diese Gendispositionen zusammen zur Expression des Krankheitsmerkmals führen (Propping 2001). Die Grundlagenerkenntnisse der Humangenetik erlauben also keinesfalls von einer genetischen Determiniertheit des Menschen zu sprechen.

Unabhängig davon lässt sich aber eine zunehmende Genetifizierung der Denkweisen in Subbereichen der Biomedizinentwicklung feststellen. Dies betrifft unter anderem die genetische Diagnostik, mit der zum Teil umfangreiche Steuerungsvisionen bezüglich der eigenen Lebensstiländerungen und auch der Voraussagbarkeit des Lebensverlaufes entstanden sind. Dies betrifft des Weiteren den Bereich der Heilung bisher als unheilbar eingestufte Krankheiten wie Parkinson, Multiple Sklerose aber auch Krebs. Dies betrifft aber im wesentlichen den reproduktionsmedizinischen Bereich, über den hier im weiteren referiert wird.

Die Entwicklung der Pränataldiagnostik

Pränataldiagnostik und Reproduktionsmedizin befinden sich heute am Scheideweg. Sie sind bereits seit einem Vierteljahrhundert in einem rasant zunehmenden Einsatz und geben gleichzeitig die Basis für die Vision der genetischen Verbesserung des Menschen ab.

Die Äußerung „So etwas ist ja heute nicht mehr nötig“ beim Anblick eines behinderten Kindes kennzeichnet die gesellschaftliche Situation. Längst hat in der Praxis die unselige Verquickung von Vorsorge für die Schwangere mit der selektiven Erfassung entwicklungsabweichender Embryonen und Föten zu einer Gleichsetzung der Schwangerenvorsorge

und der Verhinderung behinderter Kinder geführt. Das ist bis ins Alltagsbewusstsein vorgedrungen, wie die zitierte Äußerung zeigt.

Die 25-jährige Geschichte der Pränataldiagnostik ist die Geschichte einer beispiellosen Ausweitung. Anfänglich wollte man den Zugang zu diesen Diagnostika streng regulieren. Die Verfahren sollten auf bestimmte Diagnosen und tatsächliche genetische Risiken bei Schwangeren ab 38 Jahre begrenzt bleiben und an besondere Qualitätsstandards wie Beratung vor und nach jeder Pränataldiagnostik gebunden sein. Heute spielen diese Restriktionen keine Rolle mehr. Seit 1976 ist die Zahl der damals in den Leistungskatalog der gesetzlichen Krankenkassen aufgenommenen invasiven Pränataldiagnostika (Fruchtwasserspiegelung und Chorionzottenbiopsie) von 1.800 (1976) auf heute ca. 80.000 im Jahr angestiegen.

Die Gründe für die extremen Ausweitungen sind interessant. In der ersten Phase lagen sie in einer Erhöhung des Nachfragedrucks durch die Nutzerinnen selbst. Besonders jüngere, erstgebärende Frauen aus den Mittel- und Oberschichten wollten diese Methoden, um die Geburt eines behinderten Kindes für sich auf jeden Fall auszuschließen. Weitere Ausweitungen erfolgten aufgrund der bundesdeutschen Rechtsprechung. Nach dieser war es seit 1984 möglich, das Kind als Schaden zu begreifen, wenn es zur Geburt eines behinderten Kindes nach nicht oder nicht ausreichend geleisteter humangenetischer Beratung durch den Arzt gekommen war. In der Folge rieten Ärzte immer häufiger zu bestimmten Diagnostika, um den möglichen haftungsrechtlichen Rückgriff von sich abzuwenden. Eine dritte Ausweitungswelle war dadurch bedingt, dass immer mehr niedrigschwellige selektive Diagnostika (z.B. Triple-Test, ein einfacher Bluttest) in das Verfahren der Schwangerenvorsorge Eingang fanden, die aber nur Wahrscheinlichkeitsaussagen über bestimmte genetische Risiken erlauben und die dann erst durch die Anwendung invasiver Diagnostika verifiziert oder falsifiziert werden können.

Wie ein Menetekel für die Einführung der modernen Medizintechnologie steht die Entwicklung der Pränataldiagnostik im Raum. In ihr spiegeln sich fast alle psychologischen Momente wider, die auch für die Einführung weiterer medizinischer Hochtechnologien im Bereich der Reproduktionsmedizin wie die Präimplantationsdiagnostik und später die Präimplantationsgentherapie, der Keimbahneingriff, sein könnten:

- die Angst vor einem behinderten Kind und damit die Angst vor Behinderung und Krankheit überhaupt,
- eine durch das Angebot selbst induzierte Nachfrageerhöhung, die das immer weiter gehende Bedürfnis nach Sicherheit aufgreift und es dabei ständig steigert,
- der egoistische Wille, den eigenen Lebensentwurf und Zeitplan auch gegen die Rebellion des Körpers, z.B. eine vorübergehende Sterilität, durchzusetzen,

- die volle Inanspruchnahme eines Rechtssystems, was auch vor der ethisch fragwürdigen Bewertung eines „Kindes als Schaden“ nicht halt macht, inklusive des Einklagens einer finanziellen Wiedergutmachung, wenn die eigenen Reproduktionswünsche nicht adäquat erfüllt wurden.

Und noch etwas ist an diesem Menetekel auffallend: es sind individuelle Entscheidungen, keine staatlichen Verordnungen. Es sind die Entscheidungen der vielen Freien, die in der Summe erst den Effekt ergeben, der durchaus eugenisch zu nennen ist, wie ein Blick auf die Statistiken zeigt. So hat beispielsweise die Zahl der Kinder mit Down-Syndrom allein im Zeitraum 1973 bis 1990 um zwei Drittel abgenommen (Statistisches Bundesamt 1996).

Die Entwicklung der assistierten Reproduktion

Wirft man einen Blick auf die Entwicklung der Techniken der assistierten Reproduktion, so ergibt sich nicht nur eine rasante Ausweitung ihres Einsatzes innerhalb eines kurzen Zeitraumes, sondern auch eine schnelle Diversifikation der Methoden, die eine völlige Offenheit der weiteren Entwicklung und gesellschaftlichen Folgewirkungen beinhaltet.

1978 wurde das erste im Reagenzglas gezeugte Kind, Louise Brown, in England geboren, 1982 das erste in Deutschland-West (Erlangen) und 1984 das erste in Deutschland-Ost (Berlin). Wurde das Verfahren der in-vitro-Fertilisation (IVF) zunächst nur bei Frauen verwendet, deren Eileiter fehlten oder undurchlässig waren, wird es heute auch angewandt, wenn männliche Unfruchtbarkeit vorliegt. Dies ist ermöglicht, seit 1992 die Methode der Intracytoplasmatischen Spermieninjektion (ICSI)¹ zur Verfügung steht.

1982 wurden 742 in-vitro-Fertilisations-Behandlungen vorgenommen, im Jahre 1999 58.388, davon 21.880 IVF-Behandlungen im „klassischen Sinne“ und 21.244 unter zusätzlichem Einsatz von ICSI. Die Zahl der behandelten Frauen betrug 36.933, die Zahl der geborenen Kinder 3.707, was einer sog. baby-take-home Rate von 14,35 % entspricht. Die Zahl der Behandlungszentren ist im gleichen Zeitraum von 5 auf 99 angewachsen (IVF-Register 1999).

¹ Befruchtung der Eizelle durch Injektion einer einzelnen Samenzelle. Die Samenzellen können aus dem Ejakulat oder direkt aus dem Nebenhoden bzw. Hoden gewonnen werden.

Zahl der IVF und ICSI Behandlungen			
Jahr	IVF	ICSI	Anzahl der Zentren
1982	742		5
1983	729		9
1984	972		14
1985	232		25
1986	3806		28
1987	6008		33
1988	7130		34
1989	5759		37
1990	7343		53
1991	8492		52
1992	12867		51
1993	12941		53
1994	16175	5856	66
1995	18731	13598	65
1996	14494	16233	66
1997	9902	15365	70
1998	16763	23578	86
1999	21880*)	21244*)	92

*) Zahl der behandelten Frauen 36.933
 Zahl der geborenen Kinder 3.707
 baby-take-home Rate 14,35 %

Aus: *Deutsches IVF-Register (DIR) 1999.*

Mit der IVF-Entwicklung und -Etablierung ist eine noch weitaus folgenreichere Entwicklung eingeleitet worden, als der Blick auf die derzeitige Behandlung weiblicher und männlicher Infertilität verrät. Mit der IVF wurde es erstmals in der Entwicklung der Menschheit möglich, einen Embryo ungeschützt außerhalb des Mutterleibs zu erzeugen. Seine „Unbehaustheit“ begründet seine besondere Schutzwürdigkeit, die in Deutschland bisher mit dem Embryonenschutzgesetz festgeschrieben ist.² Damit wurde eine neue Begehrlichkeit auf den Embryo in vitro als Forschungsgegenstand und als neue medizinische Ressource in Gestalt embryonaler Stammzellen wachgerufen, über deren Zulässigkeit es in unserer Gesellschaft noch keinen absehbaren Konsens gibt.

Hier soll aber der Blick auf das andere, mit der IVF-Entwicklung geöffnete Fenster gerichtet werden: Die assistierte Fortpflanzung wandelt sich zunehmend zu einer Reproduktionsgenetik, für die in der Literatur vier Zugriffsebenen auf die menschliche Fortpflanzung diskutiert werden (Koch 1998):

- Umgehung oder Ersatz von Reproduktionsorganen mit eingeschränkter oder fehlender Funktion (IVF und ICSI),

² Nach dem Embryonenschutzgesetz darf ein Embryo künstlich nur gezeugt werden, wenn dies zur Herbeiführung einer Schwangerschaft geschieht. Die IVF ist folgerichtig (zumindest bisher) streng an die Überwindung von Fruchtbarkeitsstörungen gebunden.

- Austausch der am Fortpflanzungsprozess beteiligten Personen (IVF mit anonymer oder bekannter Samenspende, mit Eizellenspende oder beidem oder Leihmuttertschaft),
- Aufhebung der zeitlich-räumlichen Koppelung der verschiedenen Teile des natürlichen Fortpflanzungsvorganges (IVF mit kryokonservierten, gefrierkonservierten, Eizellen, Spermien oder befruchteten Eizellen/Embryonen),
- Zugriff auf die genetische Identität der am Fortpflanzungsprozess Beteiligten: IVF mit Präimplantationsdiagnostik (PID), IVF mit verändertem Zytoplasma der Eizelle³, IVF mit Kerntransfer (klonen), IVF mit Eingriffen in die Keimbahn.

Die IVF ist – sollte ihr Einsatz von dem engen Zweck der Infertilitätsbehandlung entkoppelt werden – die Grundlage und das Scharnier in eine andere Zukunft.

Am heftigsten wird dies zur Zeit bezüglich der Präimplantationsdiagnostik (PID) diskutiert, häufig allerdings ohne dass erkennbar wäre, in welchem größeren Zusammenhang diese Entscheidung steht.

Sollte es zur Einführung der PID in der Bundesrepublik kommen, so werden die Entwicklungen, die in den Ländern zu beobachten sind, in denen dieses Verfahren schon legalisiert ist, auch in Deutschland nicht zu stoppen sein. Es sind dies, ähnlich wie bei der Entwicklung der pränatalen Diagnostik, die Überwindung anfänglicher Restriktionen und die schrittweise Ausdehnung auf alle erkennbaren genetischen Dispositionen. Und schnell wird es heißen: wenn schon IVF, dann auch PID. Die nächste Ausweitung, die schon heute in den USA und England eingetreten ist, dürfte sein, nicht nur Embryonen mit bestimmten unerwünschten Anlageträgerschaften auszusortieren, sondern Embryonen mit bestimmten erwünschten Anlagen auszusuchen, beispielsweise um sie später als Organspender für bestimmte Geschwister oder Familienangehörige heranziehen zu können. Damit ist eine Entwicklung von der Wegwahl zur Auswahl zweckbestimmter Embryonen vorgezeichnet.

Der darauf aufbauende Schritt könnte dann die Entwicklung von der präimplantativen genetischen Diagnose (PGD) zur präimplantativen genetischen Intervention (PGI) und damit zur Keimbahnintervention sein. Die erwähnten IVF-Behandlungen mit verändertem Zytoplasma der Eizelle, bei der das Kind die Erbanlagen von 3 Eltern trägt, oder die IVF mit Kerntransfer, bei der das Kind die Erbanlagen nur eines Elternteils trägt, sind nur Zwischenstufen, die voraussichtlich in sehr geringem Maße zur

³ Das Verfahren ist bisher noch experimentell, wird angewandt bei Defekten des Zytoplasma der Eizelle. Der Transfer von Zytoplasma aus gespendeten Eizellen erhöht in diesen Fällen die Erfolgsrate der IVF.

Anwendung kommen werden. Anders könnte es im Bereich präimplantiver Therapieeingriffe aussehen, sobald hier zumindest bei monogenetischen Merkmalen Interventionsmöglichkeiten auch technisch machbar sind.

Die IVF, verbunden mit der PID, ist das Einfallstor für die Züchtung des Menschen. Womit wir wieder bei der Frage von James Watson angelangt sind.

Die Vision der Autoevolution des Menschen

„Der selbstbewusste und selbstbestimmte Mensch hat nicht nur die Berechtigung, sondern auch die Verpflichtung, sein Schicksal eigenverantwortlich mitzugestalten.“ So formulierten es Georg H. Frey und Friedrich Gethmann 2001 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Sie bezogen sich auf die genetische Autoevolution des Menschen.

Gigantomane Vorstellungen über das, was der Mensch tun sollte und tun darf, kündigen sich hier an. Aber auch eine den tatsächlichen humangenetischen Erkenntnissen völlig zuwiderlaufende Einschätzung der genetischen Determiniertheit des Menschen und die Illusion, den Menschen durch Manipulation seiner Gene verändern zu können, erleben eine ungeahnte Renaissance.

Hier stellen sich wesentliche Fragen für die Zukunft:

- Wie soll der Mensch in Zukunft mit dieser neu verheißenen Autonomie umgehen?
- Wie ist der, in der Psychotherapie wohlbekannte Prozess der Verantwortungsübernahme für das eigene Verhalten eigentlich zu fassen, wenn dies die Verantwortungsübernahme für genetische Effekte, die in die nächsten Generationen hineinwirken, mitbeinhaltet?
- Mit welchem Recht, aber auch mit welcher inneren Haltung sollen heute lebende Individuen Wertentscheidungen treffen, die die Wertentscheidungen zukünftiger Individuen geradezu ausschließen? Genetische Manipulationen sind nicht mehr rückholbar.
- Was wird mit uns allen geschehen, wenn wir das Prinzip des genetischen Zufalls aufheben und anfangen Gott zu spielen?
- Ist das Prinzip der genetischen Integrität gewahrt, das zwar bislang nirgends formuliert wurde, aber implizit eine Grundlage unseres Denkens und Empfindens ist, wenn die am Fortpflanzungsvorgang beteiligten Personen über den Kreis der Mutter und des Vaters ausgedehnt werden und wenn die zeitlich-räumliche Koppelung des Fortpflanzungsvorganges außer Kraft gesetzt wird?
- Wie groß ist die Autonomie eigentlich noch, wenn ein gesellschaftlicher Trend zur Ausmerzungen von Krankheiten und Abweichungen

- besteht und ein Rechtfertigungsdruck für diejenigen aufgebaut wird, die nein sagen und sich diesem Trend verweigern?
- Kann es sein, dass die Autonomieversprechungen der Biomedizin eigentlich Autonomiezumutungen sind?

Humanistische Psychologie und Ethik einer Zukunftsverantwortung

Gerade die Humanistische Psychologie mit ihrem Paradigma der persönlichen Verantwortung des Einzelnen muss sich die Frage gefallen lassen, ob dieses nicht das Sprungbrett für eine neue Unfreiheit werden könnte. Die freien Entscheidungen vieler Einzelner heute könnten zur Unfreiheit der zukünftigen Anderen morgen führen. Eine Thematisierung der sozialen Verantwortung und einer Zukunftsverantwortung angesichts gigantomaner Vorstellungen einer „genetischen Selbstverantwortung des Menschen“ fehlt bisher weitgehend innerhalb meiner Wissenschaft, der Psychologie, aber auch anderer angrenzender Wissenschaften wie der Pädagogik und der Soziologie.

Eine weitere Frage ist, wie in dieser Gesellschaft mit der wachsenden Wertevielfalt und dem immer deutlicher zu Tage tretenden ethischen Dissens, wann menschliches Leben Würde hat, umgegangen werden soll. Natürlich gibt es schon heute unübersehbare Folgen eines wachsenden Umdenkens und Umwertens: Menschen, die selber behindert sind und die Symptome tragen, die in anderen Zusammenhängen als Begründung für einen Schwangerschaftsabbruch oder demnächst vielleicht für eine Embryonenselektion respektiert werden, müssen sich diskriminiert und bedroht fühlen. Der Zuruf „Ihr seid nicht gemeint“ nutzt wenig. Zunehmende pränatale Selektion muss irgendwann einmal eine negative Auswirkung auf die ohnehin brüchige Bereitschaft der postnatalen Behindertenintegration haben.

Die Frage, darf der Mensch alles, was er kann, wird intuitiv immer öfter mit einem Nein beantwortet und mit dem Ruf nach gesellschaftlich im möglichst großen Konsens festgelegten Grenzen. In einer säkularisierten Welt, in der die Theologie nicht mehr als alleiniger Grenzgeber bei den Fragen des Lebens anerkannt ist, könnte die Humanistische Psychologie mit ihren Grundwerten eine überaus große Bedeutung in der zukünftigen Auseinandersetzung um die biomedizinische Entwicklung haben.

Ich versuche folgende Antworten:

Autonomie

Autonomie ist neben einer philosophischen und juristischen Kategorie auch eine psychologische. Ich kann meine Autonomie nur erleben an der Grenze zum Anderen. Autonomie ist nicht Grenzenlosigkeit, sondern im Gegenteil die Bestimmung der äußeren und inneren Grenzen. Ich muss Grenzen zum Anderen ziehen, aber auch zu mir selbst und in mir selbst, insbesondere zu meinem Größten-Ich. Zum „Ja“ und zum „Ich kann“ gehört auch das „Nein“, das „Ich kann nicht“ und das „Ich will nicht“.

Praktisch heißt dies für den hier interessierenden Zusammenhang: Autonomie heißt Grenzen ziehen und Nein sagen, z.B. in Gestalt eines aktiv wahrgenommenen Rechtes auf Nichtwissen oder Nichtanwendung.

Persönliche Verantwortung

In der Humanistischen Psychologie kommt der persönlichen Verantwortung eine zentrale Rolle zu für meine persönliche Entwicklung und mein persönliches Wachstums. Ich übernehme Verantwortung für mich, d.h. für das, was ich tue, was ich auslöse, was ich nicht tue, was ich unterlasse, was ich will, was ich nicht will und was ich bewirke. Ich schreibe dies weder den anderen noch dem System noch der Situation zu.

Die psychotherapeutische Weisheit des „Das ist meins und das ist deins“ heißt weitergedacht aber auch: „Das ist auch meins, wenn ich Dich durch mein Handeln unfrei gemacht habe und Du gar nicht mehr anders kannst, als Dich nach mir zu richten.“ Dies ist zwischen zwei gleichberechtigten Menschen fast nie der Fall, weil dazu auch derjenige gehört, der sich unfrei machen lässt. Ganz anders ist es, wenn der Andere ein ungeborenes Kind ist, dem die genetischen Gestaltungswünsche seiner Eltern aufgezungen werden. Über dem „Mein“ und dem „Dein“ der Verantwortung steht in diesem Fall der genetische Zufall, der allerdings im Zeitalter der fortgeschrittenen Reprogenetik keine schicksalhafte Naturgewalt als solche ist, sondern eine, zu der ich mich verantwortlich entscheiden kann und – vor dem Hintergrund des hier Gesagten – unbedingt entscheiden sollte.

Kontakt und Begegnung

Meine Entwicklung und mein Wachstum sind nur möglich durch den Kontakt und die Begegnung mit dem Anderen – mit dem Anderen in seinem So-Sein, seinem Fremd-Sein, seinem Anders-Sein. Ich trage Sorge dafür, dass dies möglich ist und möglich bleibt. Differenz – man könnte auch sagen Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit – ist dann nicht nur eine Chance, sondern eine Voraussetzung von Kontakt und Entwicklung. Nicht das Zusammentreffen von Gleichem macht Entwicklung aus, sondern von Ungleichem. Und hierzu ist wiederum ein Recht Voraussetzung, das den Rang einer jetzt erst erkennbaren Fundamentalnorm und damit

eines neu zu justificierenden Grundrechtes hat: das Recht auf den genetischen Zufall.

Die Antwort auf James Watsons Frage, warum wir den Menschen genetisch nicht verbessern sollten, wenn wir dieses durch das Hinzufügen von Genen könnten, muss lauten: *Wenn wir es könnten, müssten wir es verbieten - aus Gründen des Freiheitserhaltes des einzelnen und der Notwendigkeit der Begegnung aller in der Vielfalt.*

Literatur

Deutsches IVF-Register DIR 1999.

Fischer, Ernst Peter, Visionen auf dem Weg zu einer genetischen Wissenschaft, in: Honnefelder, Ludger/Propping, Peter (Hg.), Was wissen wir, wenn wir das menschliche Genom kennen?, Köln 2001, 103-112.

Koch, Lene, Two decades of IVF., A critical appraisal, in: Hildt, Elisabeth/Mieth, Dietmar (Hg.), In vitro Fertilisation in the 1990s: Towards a medical, social and ethical evaluation, Aldershot 1998, 19-28.

Kollek, Regine, Von den Genen zur Funktion, in: Honnefelder, Ludger/Propping, Peter (Hg.), Was wissen wir, wenn wir das menschliche Genom kennen?, Köln 2001, 113-114.

Propping, Peter, Vom Genotyp zum Phänotyp: Zur Frage nach dem genetischen Determinismus, in: Honnefelder, Ludger/Propping, Peter (Hg.), Was wissen wir, wenn wir das menschliche Genom kennen?, Köln 2001, 90-102.

Statistisches Bundesamt 1996, in: Bundestags-Drucksache 14/1045, Bonn 1996.

Summary Report, Engineering the Human Germline Symposium, www.ess.ucla.edu://huge/report.html.

Wunder, Michael, Der Nürnberger Kodex und seine Folgen, in: Ebbinghaus, Angelika/Dörner, Klaus (Hg.), Vernichten und Heilen, Berlin 2001, 476-488.

Jutta Schöler

Gemeinsames Lernen als Normalität von Schule

Jutta Schöler plädiert für die Schaffung eines nicht-aussondernden Schulsystems, das Kinder mit spezifischen Lernbedürfnissen nicht länger in den Schonraum „Sonderschule“ abschiebt. An einem Beispiel erläutert sie den Aussonderungs- und den Integrationsblick auf ein Kind mit geistiger Behinderung. Schule kann – so ihr Plädoyer – in einer Weise gestaltet sein, dass sich alle Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten einbringen können.

Ausgangssituation: Aussonderung wird als Normalität akzeptiert

In was für einer verrückten Welt leben wir? In Deutschland, in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz leben wir in einer Gesellschaft, in der es – noch – als „normal“ angesehen wird, Kinder von der Mehrheit aller anderen Kinder im Kindergarten und in der Schule zu trennen, wenn sie andere Bedürfnisse haben für ihr Leben und Lernen. Die künstliche Welt eines Sonderkindergartens, einer Sonderschule, einer Behindertenwerkstatt und eines Wohnheimes für Menschen mit Behinderung wird von der Mehrheit der Menschen, die sich selbst als die „Normalen“ begreifen, als die Normalität für Menschen mit Behinderung betrachtet.¹

Andere Länder, wie z.B. alle skandinavischen Länder, Italien, Kanada, die USA, Australien oder Neuseeland, haben seit Mitte der 70er Jahre die Sonderschulen aufgelöst. Normalität ist in diesen Ländern das gemeinsa-

¹ Im Schuljahr 1999/2000 wurden ca. 5% aller Schülerinnen und Schüler als „SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezeichnet. Seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1994 zur „Sonderpädagogischen Förderung“ soll deren Lernort nicht mehr ausschließlich die Sonderschule sein (Roebke u.a. 2000, 170). Ca. 10% der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchten im selben Schuljahr bundesweit allgemeinbildende Schulen. (Zur Statistik siehe: Zs. Gemeinsam Leben, Heft 2/2002, 97-99).

me Leben und Lernen im Kindergarten, in der Schule, in der Arbeitswelt.² Ca. 2,5% aller schulpflichtigen Kinder werden in Deutschland zu Lernbehinderten erklärt und von den Regelschulen in Sonderschulen abgescho-ben, statt ihnen gemeinsam mit allen anderen Gleichaltrigen Förderung und Anregungen zu bieten. Dass dieses aussondernde Schulsystem für alle anderen Kinder nicht dazu führt, dass diese mehr leisten, ist inzwischen durch die PISA-Studie unterstrichen worden.³ Deutsche Schülerinnen und Schüler leisten deutlich weniger als die Gleichaltrigen in der Mehrheit der Länder, die in dieser internationalen Studie getestet wurden. Gleich-zeitig ist deutlich geworden, dass die deutschen Schulen soziale Unter-schiede nicht ausgleichen, sondern sogar verstärken. Andererseits: In Ländern – wie z.B. in Finnland –, wo Kinder mit Behinderungen oder mit Lern-schwierigkeiten nicht ausgegrenzt werden, wo alle Kinder gemeinsam mindestens acht Jahre lang ohne Sitzenbleiben und ohne Ziffernzensuren in einer Schulform gefördert werden, gelangen alle zu besseren Lernergeb-nissen als die deutschen Schülerinnen und Schüler, welche in ein vierglie-deriges Schulsystem sortiert werden (Gymnasium, Realschule, Hauptschu-le, Sonderschule – an manchen Orten besteht daneben eine fünfte Schul-form: die Gesamtschule). In den deutschen Sonderschulen sind überpro-portional häufig sozial benachteiligte Kinder aus einem anregungsarmen Familien-Milieu und Kinder nichtdeutscher kultureller Herkunft anzutref-fen. Gegen die Verwaltungsentscheidungen haben die Eltern meist nicht einmal ein Klagerecht. 80% der Schülerinnen und Schüler, die in Deutsch-land Sonderschulen besuchen, sind erst durch das Schulsystem zu Men-schen mit Behinderungen erklärt worden. Lediglich 1% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland sind wegen körperlichen Schädigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen sowie wegen erheblicher intellektueller Ein-schränkungen auf einer Sonderschule.⁴

Schonraum Sonderschule

Eltern wird oft geraten, ihr Kind in einem Schonraum von Sonderkinder-garten, Sonderschule oder Sonderwerkstatt lernen und leben zu lassen, weil dieses Kind wegen einer körperlichen Beeinträchtigung, einer Sinnesschä-digung oder einer intellektuellen Beeinträchtigung langsamer oder anders lernt als die anderen gleichaltrigen Kinder. Der Schonraum der Sonderschu-le bewirkt, dass die Kinder mit ihren besonderen Fähigkeiten nicht lernen

² Beispiele zu einigen europäischen Ländern siehe Hans/Ginnold 2000, siehe auch Schöler 1998 und 2000.

³ Zu den Ergebnissen der PISA-Studie siehe Deutsches PISA-Konsorti-um 2001.

⁴ Zu den genauen Zahlenverhältnissen und den Auswirkungen bei integrativer Beschulung siehe auch Schöler 1999, 21-23.

können, sich in der sozialen Welt einzubringen und dort gemeinsam mit den anderen Menschen ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Unter Sehenden können blinde Menschen nicht lernen, sich in der Welt der Sehenden zu bewegen. So lange wie Menschen wegen besonderer Bedürfnisse ausgegrenzt werden, können alle anderen Menschen auch nicht erfahren, welche besonderen Fähigkeiten Menschen mit Behinderungen haben oder wie in angemessener Form Hilfen angenommen, erbeten, gegeben oder auch verweigert werden können.

Diesen Gedanken möchte ich an einem Beispiel deutlich machen: Mein Kollege Nicola Cuomo, Universitätsprofessor für Psychologie und Pädagogik an der Universität Bologna, ist blind. Nach einem Vortrag von ihm, dem Studierende aus Deutschland zugehört hatten, fragte mich eine Studentin, wie sie am nächsten Tag am besten zu einer bestimmten Schule in Bologna käme. Ich wusste das nicht und riet ihr, Nicola Cuomo zu fragen. Sie sah mich erstaunt an und sagte: „Wie soll der mir das erklären? – Der sieht doch nichts.“ – Ich ermunterte sie, ihn selbst zu fragen. Er forderte sie auf, einen Stadtplan zu holen und erklärte ihr, in welchem Planquadrat sie die Universität findet. Dann sagte er zu ihr: „Jetzt legen sie Ihren Finger auf die Stelle, wo die Universität ist und ich erkläre Ihnen den Weg zu der Schule.“ – Es war ganz klar: Er hat den Stadtplan von Bologna im Kopf; er hat mich manches mal als Autofahrerin durch die Stadt gelotst und beim Laufen vor den Stellen gewarnt, wo die meisten Menschen über unerwartete Schwellen stolpern.⁵

Normalität für Kinder mit Behinderung: Integration

In vielen anderen Ländern und in einigen Schulen Deutschlands gilt bereits eine andere gesellschaftliche Normalität: Alle Kinder haben das Recht auf gemeinsames Lernen. Die besonderen Unterstützungen oder besonderen Methoden werden in der Schule des Wohnortes angeboten. Nicht das einzelne Kind muss beweisen, dass es „schulreif“ ist, sondern die Schule muss beweisen, dass sie reif für die Kinder ist – für alle Kinder, ohne Ausnahme.

So lange Menschen meinen, für Kinder mit besonderem Förderbedarf sei es richtig, eine besondere Schule zu besuchen, werden sie Gründe suchen und auch finden, mit denen die Eltern davon überzeugt werden sollen. In einem Land, in dem die Gesetzeslage eindeutig so ist, dass Kinder mit Behinderungen vorrangig das Recht haben, dieselbe Schule zu

⁵ Ein beeindruckendes Beispiel über das Leben eines blinden Mannes, der während der deutschen Besatzungszeit im 2. Weltkrieg eine Schlüsselrolle im französischen Widerstand eingenommen hat, ist nachzulesen bei Lusseyran (1989). Jaques Lusseyran hat trotz einer Erblindung im Alter von acht Jahren in den 30er Jahren in Frankreich eine normale Schule besucht.

besuchen wie die Nachbar- oder Geschwisterkinder, müssen die Fähigkeiten der Kinder gesucht werden, auf denen ein nichtaussondernder Erziehungsprozess aufgebaut werden kann.

Der Aussonderungs- und der Integrationsblick – Ein Beispiel

Aufgrund der Gesetzeslage im Land Brandenburg haben Eltern dieses Bundeslandes vor nunmehr sechs Jahren durch ein Verwaltungsgerichtsverfahren erreicht, dass ihre Tochter trotz der Diagnose „Geistige Behinderung“ die Regelschule am Wohnort besuchen kann. Die Verwaltungsvorschrift über die Tätigkeit der Förderausschüsse im Land Brandenburg fordert: „Es ist zunächst festzustellen, was das Kind kann“.

Ich stelle tabellarisch und in Auszügen die Aussagen des sonderpädagogischen Gutachtens, das die Zuweisung dieses Kindes zur Schule für Geistigbehinderte veranlasste, den Aussagen gegenüber, die in dem vom Verwaltungsgericht angeforderten Gegengutachten zu lesen sind, das eine Integrationsmaßnahme für dieses Kind bewirkte.⁶

Der Aussonderungsblick

Sozialverhalten

Annemarie ist ein unruhiges Kind. Sie ist enorm schwer bzw. gar nicht zu fixieren. Aufmerksamkeit widmet Annemarie nur dem, was ihr Interesse weckt. Das Sozialverhalten liegt in zwei Bereichen im Durchschnitt, in zwei Bereichen unter dem Durchschnitt der Norm im Vergleich zu ihrer Altersgruppe geistigbehinderter Schüler. (...) Im Bereich Beschäftigung liegt sie mit 100% im Durchschnitt ihrer Altersgruppe, ebenso im Bereich Selbst-

Der Integrationsblick

Annemarie ist ein freundliches, aufgeschlossenes Mädchen. Sie geht spontan auf Menschen zu; besonderes Interesse hat sie an gleichaltrigen Kindern. Ihr Arbeitsverhalten ist gemeinsam mit anderen Kindern, auch mit ihrem Bruder, aufmerksamer als mit ihrer Mutter.

Annemarie erfasst sehr schnell spezifische soziale Situationen, z. B.: In der Schule war ihr die Art des gemeinsamen Sitzens im Kreis offensichtlich völlig neu. Zweimal mus-

⁶ Das Erstgutachten umfasst insgesamt neun Seiten; die verwendeten Fachbegriffe und Abkürzungen sind dort nicht erklärt und werden hier im Text übernommen. Das Gegengutachten umfasst elf Seiten. Dieses Beispiel wurde erstmals veröffentlicht in Rosenberger 1998a; dort (193-199) ist auch eine ausführlichere Fassung beider Gutachten nachzulesen. Die Hervorhebungen in beiden Texten wurden von mir vorgenommen.

hilfe mit 88,20%. Im Bereich Verständigungsvermögen erreicht sie mit 60% unterdurchschnittliche Werte (...) ebenso in der Sozialanpassung (71,45%). Das Persönlichkeitsbild des PAC-1 wird als Ergänzung verstanden, mit dem weiteren Charakteristiken des zu untersuchenden Kindes festgehalten werden können. (...) Als der von der Gesellschaft akzeptierte Toleranzwert fungiert (...) Wertpunkt „3“. Mit Hilfe der Tests konnte ermittelt werden, dass sie bei 7 Items die Toleranzschwelle erreicht und bei 5 Items die Toleranzschwelle noch nicht erreicht.

Sprachverständnis und Sprachvermögen

Annemarie befolgt einfachste sprachliche Anweisungen und kann Einfachaufträge ausführen, wenn sie ihr Interesse wecken. Einfachste Fragen versteht sie. Aufforderungen, die „auf, in, unter etc.“ enthalten, werden von Annemarie nicht verstanden, ebenso Richtungsanweisungen (oben, links, etc.). Annemarie hat einen sehr geringen passiven Wortschatz, ihr Sprachverständnis ist kaum ausgebildet. Annemarie erreicht einen Rohwert von 3, somit einen T-Wert von 23, welcher einem Prozentrang von 0 entspricht. Dies besagt, dass 100% der Vergleichsgruppe geistigbehinderter Kinder bessere Leistungen bzgl. des passiven Wortschatzes erbringen als Annemarie. Damit liegt sie weit unter dem Durchschnitt.

Annemarie spricht in Zweiwortsätzen, meist jedoch sporadisch. Ihr

ste sie von der Lehrerin und von den anderen Kindern aufgefordert werden, sich auf dem Teppichboden in den Kreis zu setzen, beim dritten Mal tat sie dies ohne jegliche spezielle Aufforderung von sich aus. Bei einem 30-minütigen Fußweg von der Kindertagesstätte zum Abenteuerspielplatz merkte sie, dass ein anderes Mädchen „bockig“ war. Dieses Mädchen blieb immer ca. 50 Meter hinter der Gruppe. Annemarie achtete darauf, dass das Mädchen auch tatsächlich der Gruppe folgen konnte.

In der Schule forderte die Lehrerin sie auf, ein Holzquadrat aus der Hand und auf den Tisch zu legen und einem Jungen die Hand zu geben, sich in den Kreis zu den anderen Kindern zu stellen, damit gemeinsam ein Singspiel gespielt werden kann. Annemarie befolgte diese Anweisung ohne jegliches Zögern (Singen ist bei ihr sehr beliebt). Das Singspiel mit den anderen Kindern war ihr offensichtlich sehr wichtig.

Annemarie kann alle ihr wichtigen Interessen und Bedürfnisse in der konkreten Situation handlungsbegleitend, sprachlich adäquat und auch für Fremde verständlich ausdrücken. Sie spricht z. T. etwas undeutlich. Im Dialog mit ihrem Bruder und ihrer Mutter sind in der Videoaufzeichnung mehrere vollständige Sätze dokumentiert, die z. T. auch über die Handlungsbeglei-

Sprechen erscheint phrasenhaft. Sie kann keine Begriffe definieren und ist nicht in der Lage, zusammenhängend über Erlebnisse zu berichten.

Annemaries Sprache wird nur dann aktiviert, wenn ihre Interessen im Vordergrund stehen (trinken, Tuch haben, müde).

Allgemeine Intelligenz (CMM + CM)

Ihre Denkfähigkeit, ihr Abstraktionsvermögen und logisches Schlussfolgern liegen weit unter dem Durchschnittsbereich der Vergleichsgruppe geistigbehinderter Kinder.

Testergebnisse des BM und CM: Auch hier war es äußerst schwer, den Test durchzuführen, da Annemarie nicht zu fixieren war. Sie war völlig unkonzentriert und erfasste die Aufgabenstellung nicht. Ein Abbruch wurde nach 8 falsch gelösten Items laut Testanweisung erforderlich. Annemarie erzielte einen T-Wert von 30, welcher einem Prozentrang von 2 entspricht. Der besagt, dass 2% ihrer Vergleichsgruppe geistigbehinderter Kinder schlechtere bzw. 98% bessere Leistungen als sie erbringen. Die Testergebnisse spiegeln wider, dass Annemarie über stark herabgesetzte Denkfähigkeiten (Abstraktions- sowie Analyse-Synthesefähigkeiten) verfügt und weit unter dem Durchschnitt liegt.

Zur Grobmotorik

Testergebnisse des LOS KF 18:

Annemarie war motorisch sehr unruhig. Die Aufgabenstellungen wurden, trotz Demonstration durch

tung hinausgehen, z. B.: „Jetzt haben wir die Buchstaben noch nicht gemacht!“ oder: „Nach dem Mittagessen geh ich mit Mutti spazieren!“

Diese Beispiele machen deutlich, dass sie mit Hilfe der Sprache ihre Umwelt beeinflusst.

Zur Aneignung der Kulturtechniken

- Annemarie kann Formen eindeutig und sehr sicher zuordnen: Kreise, Quadrate, Rechtecke, Dreiecke.

Bei der entsprechenden Übung in der Klasse erkannte sie spontan und ohne zusätzliche Fragen der Lehrerin den Unterschied zwischen einem gleichseitigen und einem nicht gleichseitigen Dreieck.

Symbolverständnis als Vorstufe zum Lesen- und Schreibenlernen ist bei ihr vorhanden.

- Annemarie hat die Aufgabenstellung, Wörter mit K zu erkennen, erfasst. Eindeutig erkannte sie z. B. die Wörter Kreis oder Korb als Wörter mit K.

Wenn sie in einer Integrationsklasse die Chance hätte, entsprechende Anlaut- und Auslautübungen gemeinsam mit anderen Kindern durchzuführen, dann wird sie in der Lage sein, auch eigenständig Wörter aus Buchstaben zu bilden.

Annemarie läuft ohne Hilfestellungen; auch eine Entfernung von ca. 4 km war problemlos zu bewältigen.

den Testleiter, nicht verstanden. Sie war nicht zu fixieren. Der Test wurde abgebrochen, da Annemarie müde war, sich sperrte und anderen Dingen zuwandte. Mit einem Rohwert von 0 erzielte sie einen T-Wert von 31 und somit einen Prozentrang 3, d. h. 3% der Vergleichsgruppe geistigbehinderter Kinder erreichen schlechtere und 97% bessere Leistungen als Annemarie, sie liegt somit weit unter dem Durchschnitt. (...)

Zur Feinmotorik

Annemarie machte einen motorisch auffälligen Eindruck. Die Stifthaltung war zwar normal, die Bewegungen verliefen disharmonisch und unkontrolliert. Sie erreichte einen Rohwert von 7, der einem T-Wert von 34 und einem Prozentrang von 5 entspricht, d. h. 5% vergleichsweise geistigbehinderter Kinder erreichen schlechtere und 95% bessere Leistungen als Annemarie; sie liegt somit weit unter dem Durchschnitt ihrer Vergleichsgruppe.

Zusammenfassung und Interpretation

(...) Da Annemarie sich leicht ablenken lässt bzw. erst gar nicht zu fixieren ist, wäre eine Umgebung, wie eine Klasse einer Grundschule

Ihr Gangbild wirkt etwas schwankend; sie scheint manchmal mit weiten Armbewegungen die Balance halten zu wollen, manchmal sucht sie die Hand eines Erwachsenen oder eines anderen Kindes, an der sie sich vielleicht etwas sicherer fühlt.

Annemarie kann alleine Treppen steigen. Auf dem Spielplatz hat sie allein und mit großer Sicherheit und Freude geschaukelt.

Im Kindergarten ist sie mit einem großen Dreirad gefahren.

Sie kann ihre eigenen körperlichen Fähigkeiten offensichtlich gut einschätzen und ist nicht leichtsinnig.

Annemarie hat bei feinmotorischen Aufgabenstellungen noch Schwierigkeiten.

Positiv zu vermerken ist jedoch, dass sie ihre eigenen Schwierigkeiten erkennt und damit umgehen kann.

- Als sie feststellte, dass sie den Buchstaben K nicht nachzeichnen kann, wick sie mit der Kreide auf die freie Tafelfläche aus und übte dort, auf ihre Art zu schreiben.

- Annemarie kann sich alleine und selbständig an- und auskleiden. Für Schulbekleidung sollte darauf geachtet werden, dass sie möglichst ihren feinmotorischen Möglichkeiten angepasst wird.

Annemarie hat keine Schwierigkeiten, sich in einem großen Schulgebäude, mit einem von vielen Kindern genutzten Pausenhof, im Trep-

bzw. ein streng organisierter Grundschulrhythmus für ihre Entwicklung ungünstig. Nur eine intensive Einzelbetreuung in einer ruhigen Schulumgebung bei geringer Schülerzahl kann Annemaries Konzentrations- und Leistungsfähigkeit positiv beeinflussen.

Annemaries Umweltkenntnisse sind gering, ihre Denkleistungen bewegen sich an der untersten Grenze der geistigen Behinderung. (...) Selbst bei einfachen geistigen Operationen (Differenzieren, Vergleichen) hat Annemarie erhebliche Defizite. Für die Ausführung höherer geistiger Operationen ist sie vermutlich nicht fähig.

Sämtliche Testergebnisse lassen darauf schließen, dass Annemarie ein schwer geistigbehindertes Kind ist, welches besondere Förderung in einer ruhigen Schulumgebung bei kleiner Schülerzahl benötigt. (...) Annemarie muss erst einmal gruppenfähig gemacht werden. Dies kann nicht bei ca. 18 Kindern in einer großen Schule erfolgen.

penhaus einer Schule oder in einer Klasse mit ca. 20 Kindern sozial adäquat zu verhalten.

Sie geht auf fremde Kinder und Erwachsene freundlich zu; z. T. verhält sie sich beobachtend-abwartend, z. T. fragt sie, um ihre Interessen und Bedürfnisse durchzusetzen. Sie reagiert sensibel auf die Stimmungen anderer Menschen.

Fazit zur Grobmotorik:

Im Sportunterricht sollte man ihr die Gelegenheit geben, die anderen Kinder bei deren Übungen zu beobachten und selbst zu entscheiden, an welchen Übungen sie sich beteiligen will. Es wird vermutet, dass ihr Balancier- und Sprungübungen Schwierigkeiten bereiten. Da sie beim Klettern, Schaukeln, Rutschen und Kriechen durch Röhren sehr sicher und zugleich vorsichtig umging, ist zu vermuten, dass sie beim regelmäßigen Sportunterricht gemeinsam mit anderen Kindern ihre grobmotorischen Fähigkeiten weiter steigern kann.

Annemarie besuchte nach dem von den Eltern gewonnenen Prozess vom 2. bis zum 6. Schuljahr eine Integrationsklasse einer Grundschule, gemeinsam mit einem anderen Kind, das große Lernschwierigkeiten hatte, und weiteren acht Jungen und zwölf Mädchen. Zum Schuljahr 2002/2003 wechselt sie als Integrationsschülerin an die örtliche Gesamtschule, dieselbe Schule, welche auch ihr Bruder besucht hat.

Sie fühlte sich wohl in ihrer Klasse, hatte keine Schwierigkeiten, sich in der großen Schule zu orientieren, lernte vor allem jeden Tag, besser zu sprechen, und ist bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern beliebt.

Für die Sonderpädagogin und die Klassenlehrerin, die vom 2. Schuljahr an mit ihr arbeiteten, stellte diese Aufgabe eine große Herausforderung dar.⁷ – Nach fünf Jahren sind alle beteiligten LehrerInnen der Grundschule stolz auf ihre geleistete Arbeit. Die Eltern sind mit der bisherigen Entwicklung von Annemarie überwiegend zufrieden. Sie hat nicht dasselbe gelernt wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler; sie hat aber deutlich mehr gelernt, als sie an der Sonderschule für Kinder mit geistiger Behinderung hätte lernen können. Das sehen inzwischen auch die dortigen Lehrkräfte so und haben die Fortführung der Integrationsmaßnahme in der Sekundarstufe befürwortet.

Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang: Eine große Grundschule mit ca. 500 Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, einem Kollegium von ca. 25 Lehrerinnen und Lehrern hat gelernt, mit einem „ganz anderen“ Kind gemeinsam zu lernen und zu leben. Dieses Kind: Annemarie hätte in unserer Gesellschaft „normalerweise“ keinen alltäglichen Kontakt zu den „normalen“ Menschen. Diese jetzt integrationserfahrenen Menschen wissen, dass Annemarie ein sehr gutes Gedächtnis hat und andererseits hat diese Heranwachsende gelernt, auf „normale“ Menschen zuzugehen. Sie erinnerte ihre Lehrerinnen häufig an bestimmte Dinge, die sonst vergessen worden wären; sie war in jedem neuen Schuljahr eine der ersten, die den neuen Stundenplan auswendig kannte. – Abstrakte Zusammenhänge zu erkennen, fällt ihr immer noch sehr schwer. Ihre äußere Erscheinung und ihr Gang wirken auf Menschen, die sie nicht kennen, zunächst etwas eigenartig. In diesem Fall ist eine Schule integrationsfähig geworden; die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleiter bestätigten mir, dass sie selbst diese Erfahrungen – vor allem wegen der positiven Auswirkungen der Mitschülerinnen und Mitschüler – in künftigen Schuljahren gerne wiederholen würden.

Bisher stellen die Eltern schwer behinderter Kinder relativ selten einen Antrag auf integrativen Unterricht. Für mich ist es schwer einzuschätzen, was für die Eltern schwerer wiegt: Ist es die Unsicherheit in Bezug auf die Zukunft ihres eigenen Kindes? Gehen die Eltern heute oft selbst davon aus, dass ihr Kind in dieser Gesellschaft sowieso keinen anerkannten Platz

⁷ Vom 5. Schuljahr an wurde sie auch am Fachunterricht beteiligt. Dem Erdkundelehrer gelang es besonders gut, ihr Interesse für Länder, Städte, Flüsse und Meere zu wecken. Sie konnte diese geographischen Orte recht sicher auf einer großen Landkarte zuordnen. Die Englischlehrerin bezog sie in sinnvoller Form in das Erlernen von Vokabeln ein, wodurch Annemarie ihren Wortschatz in der deutschen Sprache festigte und etliche englische Ausdrücke sicher lernte. Englisch wurde eines der Lieblingsfächer von Annemarie. Sowohl im Deutsch- als auch im Englischunterricht diktiert Annemarie ihre inhaltlichen Beiträge einer Mitschülerin/einem Mitschüler oder einer Lehrerin. (Zur methodischen Gestaltung zieldifferenten Fremdsprachenunterrichts siehe Degen 1999.)

finden würde und wagen deshalb nicht den ersten Schritt?⁸ Oder ist es die Angst vor den Auseinandersetzungen mit der Verwaltung, mit der Bürokratie, mit dem Unverständnis von Schulräten, Schulleiterinnen oder Lehrerinnen und Lehrern? – Welche Kämpfe um gemeinsamen Unterricht Eltern behinderter Kinder immer noch ausfechten müssen, kann man in dem Buch von Christa Roebke, Birgit Hüwe und Manfred Rosenberger „Leben ohne Aussonderung“ (2000) nachlesen.

Schlussbemerkung

Warum tun sich die Deutschen so schwer mit dem Anspruch der Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschulen? Häufig wird in Diskussionen darauf verwiesen, es sei wohl eine soziale Aufgabe, Menschen mit Behinderungen nicht auszugrenzen und wir Deutschen würden in einer Leistungsgesellschaft leben. In den meisten Köpfen steckt noch die Annahme, soziales Lernen und der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten wären ein Widerspruch. Das Gegenteil ist richtig. Dort, wo ohne Angst vor Aussonderung gelernt wird, dort wo der gute Schüler, der etwas verstanden hat, seine Kenntnisse auch anwenden kann, indem er einem schwächeren Schüler etwas erklärt, wo es keine Schande ist, einmal zuzugeben, dass man etwas noch nicht verstanden hat und ohne Angst vor öffentlicher Blamage noch einmal nachfragen kann, dort wird insgesamt mehr und nachhaltiger gelernt. Dieser Zusammenhang ist weiter oben schon einmal dargelegt worden und durch die Ergebnisse der PISA-Studie unterstrichen worden.

Eine Besonderheit in Deutschland stellt auch die historische Vergangenheit dar. In keinem anderen westeuropäischen Land kann ein Kind gegen den Willen der Eltern durch einen Verwaltungsakt auf eine Sonderschule verwiesen werden. Selbst in den Ländern, die noch am Anfang einer Entwicklung hin zu gemeinsamem Schulbesuch als Normalfall sind (wie z.B. die Schweiz oder Frankreich), existiert kein Gesetz, das den Sonderschulbesuch für Kinder mit einer Schädigung verpflichtend regelt. Diese Gesetzgebung ist in Deutschland auf das Reichsschulpflichtgesetz zurückzuführen, welches am 1. November 1938 in Kraft trat. Dort wurde in § 6, Abs. 1 formuliert: „Für Kinder, welche wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen, besteht die Pflicht zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigne-

⁸ Zur Fortführung von gemeinsamem Leben am Arbeitsplatz siehe Ginold 2000. Zur gemeinsamen Freizeitgestaltung siehe Lindmeier u.a. 2000.

ten Sonderunterrichts.“⁹ Bis 1938 war auch in Deutschland der Regel- schulbesuch von körperlich beeinträchtigten Kindern möglich. In man- chen Bundesländern gibt es bis heute eine Schulgesetzgebung, deren Geist auf oben zitierte Formulierung aus dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 zurückzuführen ist; und selbst dort, wo es inzwischen integrationsfreund- lichere Gesetze gibt, können die Eltern von Kindern mit Behinderung sich nicht auf das Recht auf einen gemeinsamen Schulbesuch ihres Kindes mit denen aus der Nachbarschaft verlassen.

In der Öffentlichkeit unserer Gesellschaft hat sich in den vergangenen Jahren einiges geändert. Zunehmend mehr sind auch Bahnsteige oder Einkaufszentren für Menschen zugänglich, die auf einen Rollstuhl ange- wiesen sind. Alte Menschen sollen möglichst lange in ihrer gewohnten Umgebung betreut werden, wenn sie dies wünschen, und nicht vorschnell in Altenheime verwiesen werden. Gemeinsamer Konfirmandenunterricht oder die Vorbereitung auf die Erstkommunion von Kindern mit und ohne Behinderung wird auch in den Kirchen immer öfter praktiziert.

Es wird noch ein langer Weg sein, bis auch in Deutschland gilt:
Eine Schule ohne Kinder mit Behinderung ist keine normale Schule.

Und:

Jede Schule ist eine Integrationsschule, denn in einer kindgerechten Schule kann ein Kind mit Behinderung nicht störend sein.

Literatur

Degen, Sabrina, Integration im Englischunterricht – Chancen gemein- samen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung, Neuwied u.a. 1999.

Demmer-Dieckmann, Irene/Struck, Bruno (Hg.), Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung, Weinheim u.a. 2001.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Fuchs, Petra: »Körperbehinderte« zwischen Selbstaufgabe und Emanzi- pation. Selbsthilfe – Integration – Aussonderung, Neuwied u.a. 2001.

⁹ Zit. n. Fuchs 2001, 131.

- Ginnold, Antje: Schulende – Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben, Neuwied u.a. 2000.
- Hans, Maren/Ginnold, Antje (Hg.), Integration von Menschen mit Behinderungen – Entwicklungen in Europa, Neuwied 2000.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian/Ryffel, Gaby/Skelton, Rick, Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich, Neuwied u.a. 2000.
- Lusseyran, Jaques, Das wiedergefundene Licht. Die Lebensgeschichte eines Blinden im französischen Widerstand, München 1989.
- Roebke, Christa/Hüwe, Birgit/Rosenberger, Manfred, Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen, Neuwied u.a. 2000.
- Rosenberger, Manfred (Hg.), Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Neuwied u.a. 1998a.
- Rosenberger, Manfred (Hg.), Ratgeber gegen Aussonderung, Heidelberg ²1998b.
- Schöler, Jutta, Stand und Perspektiven der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler in Europa, in: Hildes Schmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hg.), Integrationspädagogik: Entwicklungen, Fakten, Perspektiven. Festschrift zum 60. Geburtstag von Alfred Sander, Weinheim u.a. 1998, 109-126.
- Schöler, Jutta, Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Neuwied u.a. 1999.
- Schöler, Jutta, Akzeptanz von schulischer Selektion in Deutschland und in Italien, in: Albrecht, Friedrich/Hinz, Andreas/Moser, Vera (Hg.), Perspektiven der Sonderpädagogik, Neuwied 2000, 161-182.

Anita Müller-Friese, Martin Spieckermann

Differenz als Chance – Religionspädagogische Perspektiven

Anita Müller-Friese und Martin Spieckermann entfalten hier im Dialog miteinander und mit den Teilnehmenden (und Lesenden) religionspädagogische Überlegungen zu Differenz und Begegnung als Chance von Schule und Religionsunterricht. Reflexionen zum Menschenverständnis begründen pädagogische Konzeptionen und motivieren konkrete unterrichtliche Umsetzungen.

Vorbemerkung

Die letzte Arbeitsphase des Forums dient traditioneller Weise der religionspädagogischen Reflexion der Gesamtthematik. Die Perspektiven, die sich im Folgenden aufzeigen lassen, nehmen die Impulse und Anregungen aus den Vorträgen, Diskussionen, Workshops und vielen Einzelgesprächen auf. Sie konkretisieren das „Lernen in Begegnung“ für die unterschiedlichen Arbeitsfelder in Schule, Gemeinde und karitativen Einrichtungen.

Angeregt durch das Tagungsthema wird dafür eine dialogisch geprägte Vortragsform gesucht und versucht. Die beiden Vortragenden erinnern als Tagungsbeobachter an einzelne Themen der Tagung und vertiefen diese Aspekte im Gespräch miteinander und mit den Zuhörenden.

Sie treten so aus der klassischen Referentenrolle heraus, die gekennzeichnet ist durch ein Mehr an Wissen, das weitergegeben wird, und übernehmen dafür die Moderation in einem kommunikativen Arbeitsprozess. Sie sehen ihre Aufgabe in der Bündelung, Vertiefung und Gewichtung, wollen weiterführende Diskussionen initiieren und die Methode des Mit- und Voneinander-Lernens in Praxis umsetzen. Das ist ein Wagnis für alle Beteiligten und kann nur dann und soweit gelingen, wie die Zuhörenden die Bereitschaft zeigen, ihre Zuschauerrolle aufzugeben. Gedacht ist an einen Dialog, ein Gespräch, in dem auch die Differenzen zutage treten, die als Chance gewertet werden. Dabei kommt methodisch den sogenannten

„Murmelrunden“ eine besondere Bedeutung zu: Sie dienen der vertiefenden Weiterführung und ermöglichen das Einbringen unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen in den Gesprächsprozess.

Die gewählte Vortragsform lässt sich in schriftlicher Form nur bedingt wiedergeben, vieles stellt sich im lebendigen Gesprächsprozess anders dar als in gedruckter Sprache. Dennoch soll auf die angesprochenen Inhalte nicht verzichtet werden. Zum leichteren Nachvollzug des Dialogs werden die jeweiligen Beiträge der beiden Vortragenden in gerader bzw. *kursiver* Schrift wiedergegeben.

Die Zuhörenden waren am Gespräch in zweierlei Weise beteiligt. In Murmelrunden diskutierten sie in kleinen Gruppen die dargelegten Gedanken und Impulse. Die Leitfragen für diese Gespräche sind mit einem Balken versehen.

Am Schluss geht die Vortragsform in eine allgemeine Diskussion über. Die vorgelegten Thesen und wichtige Statements aus der Gesprächsrunde werden ebenfalls kenntlich gemacht. Die Leserinnen und Leser sind durch diese Form zur Beteiligung am Gespräch und zur Diskussion der Thesen eingeladen.

Religionspädagogik darf sich im Kontext der Fragestellung des Forums nicht auf die Rolle einer Anwendungswissenschaft einengen lassen. Als eigenständige Disziplin muss sie für sich den Anspruch reklamieren, zur Gesamtthematik einen eigenen Beitrag zu leisten.

Es wird also für die Teilnehmenden als religionspädagogisch reflektierende und sensibilisierte Menschen darum gehen, das Forumsthema darauf hin durchzudeklinieren, wo Differenz Chancen für gemeinsame Lernprozesse von behinderten und nichtbehinderten Menschen eröffnet. Für diesen Lern- und Arbeitsprozess geben die Vortragenden in drei Schritten Gesprächsimpulse zu den verschiedenen Aspekten des Themas.

In einem ersten Annäherungsversuch soll es um das Menschenbild gehen. Es wird zu fragen sein: Welches Bild vom Menschen ist bei uns latent vorhanden und nimmt unbewusst Einfluss auf unser Denken und Handeln? Welches Menschenbild wollen wir vermitteln und in welchem Verhältnis steht es zur gesellschaftlichen Wirklichkeit?

Im zweiten Abschnitt der Diskussion stehen die Konsequenzen aus dem Menschenbild für Konzepte von Lernen und Schulreformmodelle zur Debatte: Wie lassen sich „Lernen in der Begegnung“ und „Differenz als Chance“ für Schule und Lernen relevant umsetzen? Hierbei muss auch nach der kirchlichen Bildungsmitverantwortung gefragt werden.

Abschließend soll dann gemeinsam überlegt werden: Welche Formen der Konkretion in Schule und Unterricht sind denk- und machbar; welche Formen lassen sich realisieren, um dem Anspruch auf Differenz gerecht zu werden?

Differenz als Chance: Menschenbild als Herausforderung

Ich stehe noch unter dem Eindruck einer Ausstellung im Martin-Gropius-Bau in Berlin mit dem Titel: „Der [im]perfekte Mensch“ und dem an Eindeutigkeit nicht mehr zu überbietenden Untertitel: „Vom Recht auf Unvollkommenheit“. Eher zufällig war in einem anderen Teil des Gebäudes parallel dazu die Ausstellung: „Die griechische Klassik“ untergebracht. Im Eingangsbereich zu beiden Ausstellungen war eine Nike-Statue aufgebaut, ein Abbild vom idealen Menschen schlechthin, jedoch nur noch in der Gebrochenheit eines Torsos. Eindrücklicher hätte man die Spannung idealer und behinderter Mensch nicht darstellen können: Ein eher unbeabsichtigter, aber nachhaltiger, symbolischer Effekt.

Wie wichtig die Perspektive, das vermittelte Selbstbild und das erarbeitete Selbstverständnis für die Selbstakzeptanz und Ausbildung einer eigenen Ästhetik ist, hat uns Udo Sierck mit seiner These: ‚Behindert sein ist schön‘ nachdenkenswert vor Augen geführt. Wer bestimmt die Regeln für das, was gut, schön, erhaltenswert, förderungswürdig ist oder nicht? Und wenn Michael Wunder fordert, Differenz als Ausdruck von Vielfalt zuzulassen und sogar zugespitzt von einem Recht auf genetischen Zufall gesprochen hat, dann ist damit die Debatte eröffnet, welchem Menschen wir denn in Zukunft das volle Lebensrecht zuerkennen wollen (Bild Wach-Koma-Patient als Impuls).



Filmstill „Scanning“

Enna Kruse-Kim

Aus: Der [im]perfekte Mensch 2002, 35.

Einladung zur Reflexion in Gesprächsgruppen:

- + Welchen Menschenbildern begegnen Sie im Alltag?
- + Welches Menschenbild bestimmt Ihr pädagogisches Handeln?
- + Welches Bild wollen Sie vermitteln?

Wenn ich überlege, wie die Bibel vom Menschen spricht, dann fällt sofort der Gedanke der Gottebenbildlichkeit ins Auge: „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde“, so heißt es Genesis 1, 26f. Für mein Verständnis von Menschsein lerne ich daraus: der Mensch ist auf Gott als seinen Schöpfer bezogen, steht mit ihm in einer grundlegenden Verbindung. Weil Gott der Urheber menschlichen Lebens ist, ist die Würde und das Personsein des Menschen unantastbar und darf von anderen Menschen nicht hinterfragt werden. Als Geschöpf ist der Mensch aber auch nicht mehr als das: endlich, sterblich, unvollkommen, begrenzt. Und noch ein letzter Aspekt: Gott schuf den Menschen als Mann und Frau, heißt es. Verschiedenheit, Differenz ist also ein Teil des Menschseins, Menschen sind aufeinander bezogen und brauchen sich gegenseitig, die Differenz ist ihre Chance zum Leben.

Dem Gedanken des Ebenbildes möchte ich noch etwas nachgehen: Gott schafft den Menschen zu seinem Gegenüber, zu seiner Ent-Sprechung, als Dialogpartner. Diese Beziehung aber kann geradezu exemplarisch als eine Beziehung in grundlegender Verschiedenheit angesehen werden. Der Mensch gewinnt seine Würde, seinen Wert aus dieser Bestimmung zum Gegenüber Gottes – aber er bleibt darin, was er ist: Mensch. Gott lässt sich in der Erschaffung des Menschen auf diesen ein und bringt sich zu ihm in Beziehung – aber auch er bleibt, wer er ist: der letztlich unbegreifliche, fremde, verborgene Gott. Er entzieht sich immer wieder dem Versuch und dem Bemühen, ihn in den Strukturen unserer vertrauten Lebensordnung zu begreifen und festzulegen. Eine Beziehung des Menschen zu Gott, ein dialogisches Verhältnis kann nur dadurch zustande kommen, dass Gott sich den Menschen zuwendet, sie anspricht und der Mensch sich ansprechen lässt und antwortet.

Wendet man dies auf die Beziehung zwischen Menschen an, dann lässt sich folgern: Als Gottes Ebenbild verstanden, hat der Mensch auch Anteil an der Unbegreiflichkeit, der Unantastbarkeit und Fremdheit Gottes. Darin begründet sich die Unverfügbarkeit des Menschen für den Menschen. Im Vertrauen auf den Beziehung stiftenden Gott bedeutet Verständigung zwischen Menschen dem Prozess des Vertrautwerdens und Fremdwerdens trauen, dem Wechselprozess des Fremden und Vertrauten, der Bewegung des Annäherns und Weggehens. Es bedeutet, in diesen Lebensprozessen eine Beziehungskraft wahrzunehmen, die das Leben trägt und uns in ihm. Aus solcher Beziehungskraft werden sowohl Identifikationen möglich und nötig (Freiheitserfahrungen) wie Differenzierungen und Abgrenzungen (Kritik von Herrschaft und Unterdrückung). Aber sie legitimiert keine ewigen Festlegungen, weil sie die Akzeptanz des Fremden als Lebensgrundlage nimmt.

Was heißt Beziehungsfähigkeit lernen? Für Martin Buber gilt, dass die Entwicklung einer Beziehung zu Gott die Voraussetzung für eine Beziehung von Mensch zu Mensch ist. Es geht um die Anerkennung und das Ernstmachen des Liebesgebotes: Liebe Deinen Nächsten, denn er ist wie Du. Das ist die biblische Idee vom Menschsein. Einheit in der Differenz und somit Gleichwertigkeit – nicht Gleichartigkeit – von Geschöpflichkeit. Nur wozu ich eine Beziehung aufgebaut habe, dafür kann ich auch Verantwortung übernehmen; das ist mehr als die Fähigkeit zur Verantwortung, von der Hans Jonas spricht, weil Verantwortung immer schon Verantwortung *für* etwas und *vor* etwas ist.

Zentral für Bubers Denken ist, dass sich aus der Begegnung mit Gott gerechte Beziehungen zwischen Mensch und Mensch und Mensch und Schöpfung allgemein ergeben. Der Mensch ist damit Teil der Schöpfung und steht ihr nicht gegenüber. Pädagogisch bedeutet dies: Beziehungsfähigkeit lernen.

Dies bringt Buber eindrücklich zum Ausdruck, indem er schreibt¹: „Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundwortes Ich-Du und das Ich des Grundwortes Ich-Es“. Seine dialogische Philosophie reflektiert das Verhältnis des Einzelnen zur ihn umgebenden Wirklichkeit.

Die Ich-Du Haltung ist ein Verhältnis zur Wirklichkeit, das diese in ihrem eigenen Anspruch, ihrer inneren Zweckhaftigkeit wahrnimmt und respektiert. Nur für diese Form gebraucht Buber den Begriff „Beziehung“. In dieser ursprünglichen Beziehungs-Form bildet sich das Selbstbewusstsein des Menschen. „Der Mensch wird am Du zum Ich. Gegenüber kommt und entschwindet, Beziehungsereignisse verdichten sich und zerstreuen, und im Wechsel klärt sich, von Mal zu Mal wachsend, das Bewusstsein des gleichbleibenden Partners, das Ichbewusstsein“. Die Beziehung zum Du ist aktiv und passiv zugleich. An der Begegnung wirke ich nämlich einerseits selber mit und erlebe gleichzeitig den anderen, die andere, zu mir in Beziehung tretend. Insofern ist Beziehung immer Gegenseitigkeit, „mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“. Die Unmittelbarkeit in der Beziehung zum Du entsteht durch die Liebe. Wenn ich zum anderen Menschen Du sage, dann bedeutet das zugleich, dass ich ihn oder sie bejahe. Darum gehört auch die Verantwortung in dieses Verhältnis, als Bereitschaft, sich in einer konkreten Situation von konkreten Personen ansprechen zu lassen, Antwort zu geben.

Das Ich-Du Verhältnis ist von entscheidender Bedeutung für das Menschsein des Menschen. „Der Mensch ist um so personhafter, je stärker in der menschlichen Zwiefalt seines Ich das des Grundwortes Ich-Du ist“. Eine solche Beziehung gelingt immer nur vorübergehend. Sie ist punktu-

¹ Alle Zitate aus Buber 1962, 79ff.

ell und kann nicht auf Dauer gründen. „Das aber ist die erhabene Schwermut unseres Loses, dass jedes Du in unsrer Welt zum Es werden muss“.

Ich-Du Beziehungen zwischen Menschen (und anderen Lebewesen) haben für Buber ihren Grund in Gott. „Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du“, das Grundwort Ich-Du hat eine Verbindung („Durchblick“) zum Ewigen. Diese ermöglicht erst die Beziehung und macht gleichzeitig die Unvollkommenheit der menschlichen Beziehungen sichtbar. Das Grundwort Du „vollendet sich einzig in der unmittelbaren Beziehung zu dem Du, das seinem Wesen nach nicht Es werden kann“. Eine solche Beziehung lässt sich nicht herstellen, jedenfalls nicht durch die Anwendung irgendwelcher Methoden oder Konstruktionen. Es kommt allein auf „die volle Akzeptanz der Gegenwart“ an. Buber fordert das Aufgeben „jenes falschen Selbstbehauptungstrieb, der den Menschen vor der unzuverlässigen, undichten, dauerlosen, unübersehbaren, gefährlichen Welt der Beziehung in das Haben der Dinge flüchten lässt“.

In der Beziehung zu Gott kann der Mensch die Welt als Welt im Du sehen. Jedes Einzelne ist in die Beziehung zu Gott eingeschlossen: „Denn nicht von allem absehen heißt in die reine Beziehung treten, sondern alles im Du sehen; nicht der Welt entsagen, sondern sie in ihren Grund stellen, (...) all die Welt mit im Du begreifen, der Welt ihr Recht und ihre Wahrheit geben, nichts neben Gott, aber auch alles in ihm fassen, das ist vollkommene Beziehung“.

Der jüdische Philosoph Emmanuel Lévinas hat diesen Gedanken noch weitergeführt: einem anderen Menschen begegnen, so sagt er, bedeutet immer, einem Fremden begegnen, der anders ist. Begegnen kann ich ihm nur, wenn ich darauf verzichte, ihn zu verstehen und in meine Kategorien und Schubladen einzuordnen. Ich muss ihn in seiner Differenz zu mir wahr sein lassen; Beziehung kann entstehen, wenn ich den Anspruch erkenne, den der andere Mensch an mich stellt: ich bin ihm gegenüber verantwortlich. So merke ich dann auch, wer ich bin: Verantwortliche, Herausgeforderte, nicht Ersetzbare, nicht Beliebige. Einzigartig – indem ich dem anderen auf seine Herausforderung antworte. Differenz als Chance zur Beziehung, aber auch als Grundlage von Identität.

Zwischenmenschliche Beziehung konstituiert sich für Lévinas nicht etwa im Begreifen und Erfassen, sondern als Verantwortung: „Die Epiphanie des absolut Anderen ist Antlitz, in dem der Andere mich anruft, mir durch seine Nacktheit, durch seine Not, eine Anordnung zu verstehen gibt“². Die Not des Anderen besteht in seiner Wehrlosigkeit. Er kann sich gegen Deutungen und Einordnungen, gegen meine Gewalt nicht wehren, wenn ich ihm aber ins Antlitz schaue, bedeutet dies „nicht töten zu können“.

² Alle Zitate aus Lévinas 1992, 216ff.

Die ethische Herausforderung, die sich im Antlitz des anderen Menschen zeigt, ist für Lévinas zugleich die Spur des Anderen, des unbegreiflichen, fremden Gottes. Theologie und Ethik sind eng verbunden. Weil sich im Antlitz des Anderen die Spuren Gottes zeigen, bedeutet die Hinwendung zu ihm zugleich, den Weg zu Gott zu finden. „Der geoffenbarte Gott unserer jüdisch-christlichen Spiritualität bewahrt die ganze Unendlichkeit seiner Abwesenheit. (...) Zu ihm hingehen heißt, (...) auf die Anderen zugehen, die sich in der Spur halten (...) Gott erteilt Befehle allein durch die Vermittlung der Menschen, die unseres Handelns bedürfen“.

Nicht die Erkenntnis des Seins des Anderen ist also die Grundlage von Zwischenmenschlichkeit, sondern die Erkenntnis der Verantwortung. „Ethisches Bewusstsein, das dem Anderen schon im Denken Asyl gibt, also dem Nicht-Verstehbaren Raum lässt, gründet (...) in der nicht-identifizierenden, nicht-verstehenden Wahr-Nehmung des Anderen“. Nicht, indem ich die andere begreife, sie einordne und verstehe, sondern indem ich mich von ihr herausfordern lasse, für ihr fremdes Leben Sorge zu tragen, entsteht Beziehung.

Für diese Form der Begegnung gibt es im Alten Testament eindruckliche Modelle: Fremdsein / Fremdheitserfahrung in einem be- bzw. unterdrückenden Umfeld gehört zu den Urerlebnissen des Volkes Israel und wird in mannigfacher Weise als Traditionsgut an die jeweils nachfolgende Generation weitergegeben.

„Einen Fremden sollst du nicht bedrücken. Ihr wisst wie dem Fremdling zumute ist; ihr seid doch auch Fremdlinge gewesen im Land Ägypten“ (Ex 23,9). Gotteserfahrung wird nicht nur in der Fremde, sondern auch im Fremd- bzw. Ausgestoßensein, im Nicht-Akzeptiertsein gemacht. So geht es beispielsweise im hebräischen Begriff „ger“ nicht nur um den Fremden, sondern auch um den, der in ausgrenzenden Bedingungen als nicht dazugehörig im eigenen Land leben muss. Die Zuwendung zu den sozial Benachteiligten soll als Entsprechung der Liebe Gottes als Heilshandeln an Israel erfahrbar und praktizierbar gelebt werden (vgl. Dtn 6,4). Denn Gott will, dass Recht herrscht bis in die materiellen Bedingungen hinein (vgl. Dtn 10,18). Die Verinnerlichung des Jahwe-Willens soll sich im Verhalten untereinander manifestieren. Zu guter Letzt wird daran erinnert, dass Jahwe selbst dem Volk zunächst als Fremder begegnet ist und erst durch die Erwählungstat und die Errettung am Schilfmeer zum Vertrauten wurde.

Jesus hat diese Tradition wieder aufgenommen, wenn er sich dem Fremden öffnet, wie es zum Beispiel in der Begegnung mit der Syrophönizierin zum Ausdruck kommt (Mk 7,24ff. und Mt 15,21ff.). Und die frühen Christen haben ebenfalls Modelle der Verschiedenheit und des Miteinanders gelebt, in ihren Gemeinden war die Differenz groß: verschiedene Nationalitäten, verschiedene religiöse Wurzeln, verschiedene soziale Gruppierungen, Frauen und Männer – alle

zusammen bilden die Gemeinde, die sich in Jesus verbunden weiß, ohne dabei ihre Unterschiede zu leugnen. Ich glaube, dass diese Vielfalt und die damit verbundene Kreativität im Denken und Glauben ein Grund dafür war, dass der christliche Glaube bis heute soviel Lebendigkeit hat. Da können wir heute eine Menge lernen ...

Differenz als Chance für Schul- und Lernkonzepte

Einladung zur Reflexion in Gesprächsrunden:

Wir legen diese Modelle auf unsere Situation und fragen:

+ Welche Konsequenzen ergeben sich für ein Konzept von Schule?

+ Welche Handlungsmuster gestalten Lernen und Schule?

+ Welchen Stellenwert haben dabei Schüler/innen und Lehrer/innen?



Skizze „Raus mit der Sprache“

Konzept und Idee Enna Kruse-Kim, Berlin, 2000

Aus: Der [im]perfekte Mensch 2002, 32.

Die biblischen Modelle bieten auch die Möglichkeiten, pädagogische Konzepte von Lernen zu prüfen, auszuwählen und zu ergänzen; angemessene / adäquate Lernangebote zu entwickeln und anzubieten. Mir fällt da der subjektorientierte Ansatz von Ernst Bege mann ein: er versteht Lernen als Eigenwelterweiterung. Lernen, darin ist er sich mit vielen Pädagogen einig, geschieht immer indivi-

duell spezifisch und selbsttätig, und gelingt nur dann, wenn das Subjekt zu Lernendes in für sich sinnvolle Handlungszusammenhänge einordnen kann. Lernen kann also letztlich nicht von außen gesteuert und veranlasst werden, Unterricht kann und muss aber Lern-Gelegenheiten schaffen und anbieten. Weil jedes Individuum anders lernt, ist Differenz hier Voraussetzung und Chance für gelingendes Lernen.

Ähnlich verfahren auch die integrationspädagogischen Ansätze (Jutta Schöler): Lernen in der Verschiedenheit ist ja hier eine Grundvoraussetzung. Jedes einzelne Kind soll auf seinem „Niveau“, seinem eigenen Lernweg zielgleich oder zieldifferent gemeinsam mit anderen lernen können. Dies gelingt jedoch nur, wenn Gemeinschaft und Kooperation der Verschiedenen ermöglicht wird. Begegnung lernen, Hilfe geben und empfangen, seine Kompetenzen und Grenzen erkennen und akzeptieren – all dies sind nur ein paar Stichworte zum Lernen im gemeinsamen Unterricht in integrativen Klassen.

Differenz ist also auch für die Schule als eine Chance zu begreifen! Welche Schule wir wollen, ist eine ethische Frage, und nicht in erster Linie wirtschaftspolitisch oder gesellschaftspolitisch zu entscheiden. Man muss darum ringen, die Verschiedenheit der Lernenden nicht als Anlass zur Ausgrenzung, sondern als Ansporn zum Miteinander zu verstehen. Hier ist auch die Kirche gefragt. Sie kann sich zum Anwalt einer Schule machen, in der Differenz als Chance verstanden wird, und so ihre Bildungsmitverantwortung praktizieren.

Es erscheint als eine vordringliche Aufgabe der Bildungspolitik, den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern zu ermöglichen und zu fördern. Angesichts knapper werdender Finanzmittel muss sich erweisen, ob der politische Wille zur Veränderung von Bildungszielen und -strukturen vorhanden ist und sich durchsetzen kann. Dabei ist die kirchliche Mitverantwortung besonders gefragt. Gemeinsame Erziehung, die zu Begegnung, Austausch und Dialog führt, muss gefordert und gefördert werden. Sie darf nicht von der Frage der Finanzierbarkeit oder dem guten Willen der politischen Gremien abhängig gemacht werden, sondern ist als Recht aller Menschen anzuerkennen und durchzusetzen. Dass es dafür neben pädagogischen auch gute theologische Gründe gibt, ist einsichtig. Das hat besonders die Stellungnahme der Evangelischen Kirche im Rheinland zur „Integration beeinträchtigter Kinder und Jugendlichen in den schulischen Unterricht“ (1992) deutlich hervorgehoben. Sie versteht die schulische Integration als „Meilenstein in der Verwirklichung integrativer Lebensgestaltung“ und „begrüßt und unterstützt die in den einzelnen Bundesländern eingeleiteten Entwicklungen zu einer integrativen Gestaltung des Schulwesens“. Weil Integrationsmaßnahmen nicht kostenneutral sein können, erwartet die Kirchenleitung „von den Landesregierungen, dass keine begonnenen Maßnahmen aus finanzpoli-

tischen Gründen zurückgeführt werden. Sie erwartet vielmehr, dass die notwendigen Mittel für neue Vorhaben bereitgestellt werden“.

Bezogen auf den Religionsunterricht muss auch die konfessionelle Trennung in den Blick genommen werden. Dass Integration nicht durch Ausgrenzung erreicht werden kann, ist auch ein Prinzip des Religionsunterrichts. Die Aufspaltung von Klassen nach Religions- und Konfessionszugehörigkeit passt nicht dazu. Im gemeinsamen Unterricht soll ja gerade gelernt werden, die Verschiedenheit der anderen in der Gemeinsamkeit mit ihnen zu erkennen und zu achten. Die Differenz als Chance der Gemeinsamkeit zu erkennen, ist eine Herausforderung für kirchenpolitische Entscheidungen und entsprechendes Handeln. Das tut etwa die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994). Sie fragt nach dem Standort und den Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität der gegenwärtigen Gesellschaft und benennt „Verständigung als Bildungsaufgabe“, die im Umkreis der „innerchristlichen und innerkirchlichen Pluralität“ zu beginnen hat. In der Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines „konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“. Die Zusammenarbeit ist inhaltlich und institutionell auszubauen.

Anspruch auf Differenz in Schule und Unterricht

Anspruch auf Differenz muss sich in Formen von Schule und Unterricht widerspiegeln. Religionsunterricht behauptet die Gleichwertigkeit der



Filmstill „Gebärdensprache“

Enna Kruse-Kim

Aus: Der [im]perfekte Mensch 2002, 36.

verschiedenen Menschen und tritt dafür ein. Das hat auch Auswirkungen auf das pädagogische Geschehen in Unterricht und Schulleben. Dazu werden drei Thesen formuliert, die zusammen mit den Teilnehmenden diskutiert wurden.

These 1: Religionsunterricht beansprucht für sich als Fach einen Platz in der allgemeinen Schule.

Die Teilnehmenden verstehen Religion als eine wichtige Dimension der Erziehung. Die Frage nach dem Sinn des Lebens und der Welt darf in der Schule nicht an den Rand gedrängt werden. Heranwachsende junge Menschen brauchen in der Schule einen Raum und Möglichkeiten, ihre Sehnsucht und ihre Zweifel, ihre Zukunftsangst und ihre Träume, ihre Versagenserfahrungen und ihre Wünsche nach Anerkennung auszudrücken. Sie brauchen Unterrichtende, die ihnen dabei zuhören und sie zu Wort kommen lassen. Religionsunterricht kann und soll ein solcher Raum sein.

Aber welche Religion meinen wir, wenn wir sie in ein Unterrichtsfach einfügen wollen und müssen? Ist es die Religion der Kirche, die Traditionen des christlichen Glaubens oder die Religion der Jugendlichen und ihres Alltags? Darüber muss nachgedacht werden.

Auch die Nicht-Glaubenden und Distanzierten brauchen Raum, müssen ernst genommen werden.

These 2: Religionsunterricht bringt Inhalte zur Sprache, die dem Anspruch auf Differenz und dem Recht zur Unvollkommenheit entsprechen.

Die Schule kann und darf sich aus der Aufgabe, Heranwachsenden zu helfen, eine persönliche Lebensorientierung zu finden, nicht zurückziehen, gerade auch in einer Gesellschaft des religiösen Pluralismus. Darum brauchen Schule und Schüler/innen die religiöse Dimension im Bildungsangebot. Die „Wachheit für letzte Fragen“ (Hartmut von Hentig) ist eine Grunddimension menschlichen Lebens. Die Fragen nach der Existenz Gottes, nach dem Sinn der Welt, nach der Freiheit und der Gebundenheit des Menschen gehören dazu.

Religionsunterricht hat die Aufgabe, die Fragen der jungen Menschen zu hören, sie aufzunehmen und ihnen Angebote zum Umgang mit diesen Fragen zu machen, die sie in ihrer häuslichen Umgebung oder von gesellschaftlichen Meinungsmachern nicht hören. Dabei geht er von der Einmaligkeit und Besonderheit jeder Schülerin, jedes Schülers aus. Das Feld, auf das er sich bezieht, ist die Lebenswirklichkeit der am konkreten Unterricht beteiligten Individuen. Ihr Alltag bildet den Rahmen, innerhalb dessen Lernen geschieht und religiöse Themen zur Sprache kommen.

Lehrer/innen und Schüler/innen sind in gleichem Maße Subjekte des Lernprozesses. Mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und Positionen kommen beide gleichberechtigt auf je eigene Weise zu Wort. Im Unterricht

begegnen sie sich als Partner, die mit- und voneinander lernen. So wird dem einzelnen Schüler die Erfahrung seines persönlichen Wertes und seiner individuellen Bedeutung vermittelt. Und er wird anregen, Formen friedlichen, toleranten und verstehenden Miteinanders zu suchen und gemeinsam zu erproben.

Es gibt hier keine fertigen Antworten, die es lediglich zu vermitteln gelte. Vielmehr wird es wichtig sein, die erworbenen Bewältigungsformen und Deutesysteme der jungen Menschen zuzulassen und zu akzeptieren. Dazu gehört auch, ihre Sehnsucht nach Sinn, die Versuche eigener Antworten zuzulassen und ihre theologischen Einsichten in ungewohnter Sprache zu hören.

So kann Religionsunterricht ein Ort sein, an dem exemplarisch Leben erprobt wird. Vorläufig und begrenzt bietet er ein Stück Beheimatung und damit zugleich auch den Raum an, zu anderen Lebensbereichen Distanz zu gewinnen.

These 3: Religionsunterricht entwickelt und verwendet Unterrichtsformen, die Differenzen wahrnehmen und fördern.

Religionsunterricht hilft, die Erfahrungen, die Schüler/innen im alltäglichen Leben machen, auf gelingendes Leben hin zu transzendieren. Religiöse Erfahrungen befragen von ihrem Deuterahmen her Alltagserfahrungen auf die Sehnsüchte und Grundbedürfnisse des Menschen und helfen, seine Lebenserfahrung zu vertiefen, indem sie Sinngebungen anbieten. Darum sind sie in besonderer Weise geeignet, alltägliche Situationen auf- und durchzubrechen und eröffnen neue Möglichkeiten, Wirklichkeit wahrzunehmen und zu verstehen.

Erfahrungen sind nicht etwa nur eine attraktive Einstiegsmöglichkeit in den Unterricht, sondern das Gemeinsame und das Vermittelnde zwischen biblisch überlieferten und heutigen Lebenssituationen.

Eine besondere Bedeutung hat das Erzählen. Kinder und Jugendliche teilen ihre Erlebnisse mit und teilen sie so mit anderen. Im gemeinsamen Hören und Erzählen entsteht ein Stück Lebensgeschichte. Sie ist einmalig und besonders. Die Lebens-Geschichten der Bibel können die eigenen Lebensgeschichten deuten und so zum Leben anleiten.

Religionsunterricht ist immer auf den ganzen Menschen ausgerichtet, er zielt auf ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“. Unterricht wird so zu einem dialogischen Prozeß. Schüler/innen sind mehr als Adressat/innen einer Sache, sie sind kompetente Gesprächspartner/innen, untereinander, mit den Unterrichtenden und mit den Texten der Tradition. Alle am Unterricht Beteiligten sind Subjekte innerhalb dieses Prozesses. Alle können voneinander und miteinander lernen.

Gesellschaftlich bereitgestellte Deutungsmuster können kritisch in Frage gestellt werden und sind von der Vision neuer Lebensmöglichkeiten her

zu überschreiten. So gewinnt Religionsunterricht seine kritische, verändernde Kraft und erweist im Bildungsangebot der Schule seine unaufgebbare Position.

Literatur

Buber, Martin, Ich und Du, in: Buber, Martin, Werke. Erster Band: Schriften zur Philosophie, München u.a. 1962.

Der [im]perfekte Mensch – Vom Recht auf Unvollkommenheit, hg. v. Stiftung Deutsches Hygiene-Museum und Deutsche Behindertenhilfe-Aktion Mensch e.V. Ein Rundgang durch die Ausstellung im Martin-Gropius-Bau Berlin vom 16. März bis zum 2. Juni 2002, Mainz 2002.

Evangelische Kirche im Rheinland/Schulabteilung, Integration beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher in den schulischen Unterricht aller Schulformen. Eine Stellungnahme zu pädagogischen Konzepten, Düsseldorf 1992.

Evangelische Kirche im Rheinland, Gemeinsam lernen – Gemeinsam leben. Bausteine für die Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in der Schule und außerhalb der Schule, Düsseldorf 2000.

Evangelische Kirche in Deutschland, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

Lévinas, Emmanuel, Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg u.a. ²1992.

Müller-Friese, Anita, Miteinander der Verschiedenen, Weinheim u.a. 1996.

Stephan Eichinger

Gott leibhaftig erfahren

Die Förderung der Selbstkompetenz mit Hilfe körperorientierter Methoden bei SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen als Aufgabe des Religionsunterrichts

Stephan Eichinger knüpft an den die aktuelle pädagogische Debatte mehr und mehr prägenden Kompetenzbegriff an und zeigt Wege auf, das personale Selbst bei lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern durch Erleben der eigenen Leiblichkeit zu entfalten. Am Beispiel der „gekrümmten Frau“ verdeutlicht er Formen körperorientierten Arbeitens im Religionsunterricht.

Einführung

Als Lehrer an einer Schule für lernbeeinträchtigte SchülerInnen erfahre ich oft, dass diese häufig große Schwierigkeiten haben, sich selbst, d.h. die eigenen Fähigkeiten, Stärken, Interessen und Grenzen, realistisch einzuschätzen. Unzulängliche Selbstwahrnehmung führt bei schulischen Anforderungen, in wichtigen Entscheidungen und sozialen Prozessen immer wieder zu Irritationen und schweren emotionalen Störungen.

Selbstwahrnehmung geht nach innen, in die personale Mitte. Und diesen Weg kann der Religionsunterricht begleiten. Er kann dabei helfen, die Fähigkeit der SchülerInnen zu fördern, sich selbst zu spüren. Körperorientierte Methoden, welche seit langem als Bestandteil zeitgemäßer Unterrichtsplanung gelten, sind in diesem Prozess wertvolle Diener. Auch der ganzheitlich orientierte Religionsunterricht hat körperorientierte Handlungsmuster in seine erfahrungsbezogene Unterrichtsgestaltung aufgenommen. Häufig dienen diese Methoden dem Unterricht, um Szenen oder Stimmungen zu verdeutlichen, plausibler zu machen oder erfahrungsbezogener zu veranschaulichen. Religionsunterricht soll eine „(...) lebendige Weitergabe des Überlieferten“ ermöglichen (Synode, 2.4.1), indem er z.B. biblische Erfahrungen mit dem Lebenskontext der SchülerInnen in Verbindung bringt.

Darüber hinaus bietet der heutige Religionsunterricht den SchülerInnen Lebenshilfe, um sie im Licht des Glaubens in die personale Mitte zu führen. Dieses Ziel will ich im folgenden beschreiben und entfalten. Ausgangspunkt der Überlegungen ist der Begriff „Selbstkompetenz“. Darauf aufbauend erläutere ich den Zusammenhang von Selbstkompetenz und Religionsunterricht und leite daraus Ziele für körperorientierte Arbeit mit biblischen Texten ab. Schließlich illustriert ein Beispiel die Ausführungen.

Der Begriff „Selbstkompetenz“

Semantische Annäherung

In der (schul-)pädagogischen und psychologischen Fachliteratur mangelt es nicht an sogenannten „Selbst-Begriffen“: Selbstkonzept, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen u. v. m. Die wissenschaftliche Verwendung der Begriffe erscheint aber nicht immer eindeutig. Der Begriff „Selbstkompetenz“ ist dagegen in pädagogischen Nachschlagewerken nicht aufzufinden. Deshalb versuche ich hier, ihn über eine semantische Klärung der beiden Wortteile zu bestimmen.

Das „Selbst“ als das psychische Zentrum der Person ist als eine sich wandelnde Ganzheit aufzufassen. Als solches begründet es den Menschen als ein autonomes System (Speck 1987, 154). Der Mensch ist daher nicht einfach ein Konvergenzergbnis von Anlage und Umwelt. Er erlebt und erfährt sich vielmehr auch als Eigeninstanz. Die Wissenschaft unterscheidet im Wesentlichen zwei Bedeutungen des Selbst-Begriffs: Das „soziale Selbst“ und das „personale Selbst“ (ebd., 155).

Das „soziale Selbst“ bezeichnet die außengeleitete, an Werten und Haltungen sich orientierende Instanz der Persönlichkeit. Das „personale Selbst“ meint dagegen das „Ich an sich“ als eine vom persönlichen Wert getragene Größe. Zwischen beiden wird der Weg zur Identität der Person als eine Balance-Leistung beschrieben (Goffman 1980, 208), um das zu werden, was der Mensch in Wahrheit ist.

Der Kompetenzbegriff ist ursprünglich kein pädagogischer Begriff. Er fand insbesondere durch die Linguistik und die Umgangssprache Eingang in die pädagogische Fachsprache. Dort wird Kompetenz nicht nur als angeborene Fähigkeit verstanden, sondern auch als Zuständigkeit jedes Menschen für seine mündige Selbstverwirklichung.

In der Zielsetzung „mündige Persönlichkeit“ treffen sich Selbst- und Kompetenz-Begriff. Der Selbst-Begriff beschreibt idealtypisch „die Entwicklung des Subjektkernes und der intrasystemischen Prozesse des ‘Selbst’“ hin zur einmaligen Persönlichkeit des Menschen (Speck 1987, 165). Der Kompetenz-Begriff gibt die individuellen Verhaltensdispositionen an, die

den Weg zur Persönlichkeit voranbringen und die lernend erworben werden können. Erst durch den Kompetenzbegriff wird die Entwicklung des „Selbst“ pädagogisch greifbar.

Selbstkompetenz ist sowohl pädagogische Aufgabe als auch theologischer Auftrag

Menschliches Verhalten verläuft meist nach der Struktur: Wahrnehmen, Denken und Tun. Der Mensch braucht daher auf dem Weg zur Entwicklung als Subjekt Wahrnehmungskompetenz sowie Denk- und Handlungskompetenz.

Die Wahrnehmungskompetenz hinsichtlich des eigenen „Selbst“ benennt die Fähigkeit der Person, die eigenen Stärken, Schwächen, Grenzen und auch die sozialen Rollen und Abhängigkeiten bewusst zu erleben, zu spüren und kennen zu lernen. Wahrnehmungskompetenz heißt darüber hinaus, für dieses ganzheitliche Selbsterleben Zuständigkeit zu entwickeln, d.h. für sich selbst verantwortlich zu sein, indem das eigene Erleben ernst und wichtig genommen wird. Diesen Aspekt der Selbstkompetenz möchte ich als Selbstwahrnehmung bezeichnen.

Denk- / Handlungskompetenz hinsichtlich des eigenen „Selbst“ meint die Befähigung, die in unterschiedlichen Lebenssituationen enthaltenen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, um sich durch angemessenes und wirkungsvolles Verhalten als handelndes Subjekt aktiv durchsetzen zu können. Je größer diese Eignung ist, umso weniger besteht die Gefahr, dass der Mensch sich einer Situation gegenüber passiv verhält und sich ihr ausgeliefert fühlt.

Denk- / Handlungskompetenz beschreibt weiterhin die Zuständigkeit für jede Situation, d.h. für das eigene Tun und Lassen, Verantwortung zu übernehmen. So kann die Wirkung des eigenen Verhaltens sich selbst und den an der Situation Beteiligten gegenüber eingeschätzt und verantwortungsvoll abgewogen werden. Weil ein situationsangemessenes Verhalten zu geglückter Selbstdarstellung führt, möchte ich diesen Aspekt der Selbstkompetenz als Selbstentfaltung bezeichnen.

Die Förderung der Selbstkompetenz im Bereich Selbstwahrnehmung und Selbstentfaltung ist eine pädagogische Aufgabe, die sich durch das Grundgesetz legitimiert: „Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit (...)“ (Grundgesetz, Art. 2). Dabei sollte feststehen, dass diese Förderung besonders jenen Menschen zukommen muss, die aufgrund von Behinderungen und dadurch möglichen Selbstentfremdungsprozessen in der freien Entfaltung der eigenen Persönlichkeit einen „besonderen Förderbedarf“ für sich beanspruchen (vgl. Absatz 3). SchülerInnen

mit Lernbehinderungen sind von Beeinträchtigungen der psychischen Entwicklung besonders betroffen.

Eine weiter reichende Begründung für die freie Entfaltung der Persönlichkeit sehe ich im jüdisch-christlichen Glauben. Hier ist die Bejahung der menschlichen Person durch den liebenden Gott im bibeltheologischen Motiv der Gottesebenbildlichkeit (Gen 1,27) grundgelegt. Die jüdisch-christliche Tradition leitet davon eine Kraft ab, die allen Menschen zukommt: das Personsein und seine Bezogenheit auf den allumfassenden und allgegenwärtigen Gott. Im unbedingten „Ja“ Gottes zum Menschen findet jede Identität ihre Offenheit und ihren letzten Halt. Die positive Zusage Gottes an die menschliche Person weckt in ihr den Wunsch nach Selbstentfaltung. Darin gründet das religionspädagogische Interesse an der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Menschen. Deshalb ist die Förderung der Selbstkompetenz nicht nur eine pädagogische Aufgabe, sondern auch ein theologischer Auftrag.

Selbstkompetenz körperorientiert fördern

Der Begriff „Förderung“ ist in der (sonder-)pädagogischen Literatur neben Begriffen wie „Unterricht“ und „Erziehung“ getreten. Im Mittelpunkt jeder Förderarbeit steht die individuelle Persönlichkeit, und jede Fördermaßnahme unterstützt grundlegende Entwicklungs- und Lernprozesse.

Zu diesen grundlegenden Prozessen gehört die Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsfähigkeit gegenüber sich selbst und gegenüber der Mit- und Umwelt. Die Erziehung zur Selbstkompetenz thematisiert die Zuständigkeit gegenüber dem eigenen Denken und Handeln. Die Lernenden sollen zur Selbstentfaltung finden, indem sie Strategien für ein angemesseneres und wirkungsvolleres Verhalten erwerben. Dieser Lernweg ist ohne Aktivität nicht möglich. Er schließt den ganzen Menschen als Geist, Seele und Körper (Leib) ein.

Selbstwahrnehmung durch Selbsterfahrung ist ein wesentlicher Bereich innerhalb der Erziehung zur Selbstkompetenz. „Selbsterfahrung besteht jedoch nicht nur in einem Wissen um das Eigen-Sein, sondern ist verbunden mit (in!) einem Erfühlen seines Selbst“ (Speck 1987, 165).

Meine Erfahrungen im Umgang mit lernbeeinträchtigten SchülerInnen zeigen, dass der körperorientierte Lernweg diesen SchülerInnen besonders entgegen kommt. Handlungsmuster wie Standbilder, Pantomime, Tanz, dramatisches Gestalten, werden von ihnen gerne angenommen. Nicht selten entwickeln sie durch die Unmittelbarkeit der Methode Freude, Ausdrucksstärke und emotionale Kraft in Bezug auf den Lerngegenstand. Ganzheitliches Lernen, das auch den eigenen Körper einschließt, ist für

einen erfolgreichen Unterricht unerlässlich, und dieser Blickwinkel eignet sich besonders für das religionspädagogische Arbeiten.

Im Religionsunterricht trifft die Erfahrung von Abweichung auf die Zusage Gottes: „Du bist unbedingt erwünscht“

Den Kern jüdisch-christlicher Verkündigung bildet der Glaube an einen personalen Gott, der den Menschen als Person begründet, indem er ihm Lebenswert und Lebenssinn zuspricht. In der Teilhabe an dem, was Gott ist und was damit alle Geschöpfe verbindet, liegt die besondere Würde des Menschen begründet. Es ist also zentrale christliche Botschaft, dass jeder Mensch ohne Bedingung erwünscht ist. Albrecht bezeichnet das „Unbedingt-Erwünscht-Sein“ daher als den Gesamtnerker religiöser Erziehung (Albrecht 1990, 103).

SchülerInnen mit Lernbehinderungen machen in ihren schulischen und außerschulischen Lebensvollzügen häufig die Erfahrung, nicht erwünscht zu sein. Daher erreichen sie selten die volle Balance zwischen sozialem und personalem Selbst (Goffman 1980). Dies beobachtet man als Lehrer an einer Förderschule etwa in sozialen Konfliktsituationen, wenn Leistungsanforderungen oder Entscheidungen (z.B. im Bereich der Berufswahl) anstehen: SchülerInnen stellen beispielsweise im Betriebspraktikum fest, dass sie die Anforderungen nicht erfüllen. Oft entstehen dann Gefühle der Sinn- und Nutzlosigkeit oder des Ausgeliefertseins, Blockaden und existenzbedrohende Ängste bis zur Panik.

Daseinsangst wird aber letztlich nur durch unbedingtes Vertrauen in ein absolutes Gegenüber des Daseins überwunden. In diesen Situationen negativer Selbstwahrnehmung kann die Botschaft vom „Unbedingt-Erwünscht-Sein“ den SchülerInnen sagen: „Du bist nicht deinem Unvermögen, deinen Schwächen und Grenzen ausgeliefert. Du kannst auf die Zusage vertrauen, dass dich Gott so annimmt, wie du bist.“

Besonders biblische Erfahrungen lassen die Zusage Gottes vom „Unbedingt-Erwünscht-Sein“ durchscheinen und haben die Kraft, sich auf den Menschen positiv auszuwirken. Der Mensch, der sich in solchen Erzählungen auf Gott hin ausrichtet, wird sich selbst bewusst und kann die eigenen Kräfte und Ressourcen entdecken.

Es muss daher Hauptaufgabe des Religionsunterrichts sein, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auf diese Zusage Gottes hin zu lenken, damit sie die eigene Situation in hoffnungsvollen, vertrauenserweckenden und lebenserhellenden Bildern wiederfinden können.

Wer wahrnehmen kann, dass er/sie bejaht ist, kann sich selbst annehmen, so wie er/sie ist. Aus dieser Selbstannahme werden Kräfte frei, die das eigene Selbstvertrauen stärken und das Zutrauen in die eigene Person wachsen

lassen. Die Bereitschaft, für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen, wächst, und es kann zu einer geglückten Selbstentfaltung kommen. Im Vertrauen auf Gott stellt sich der Mensch seiner Umwelt und entwickelt eigene Kräfte und Stärken.

Exemplarische Dokumentation eines Lernvorhabens: Jesus und die gekrümmte Frau (Lk 13, 10-17)

Zielsetzung, Lernvorhaben und Methodenwahl

Ziel des Lernvorhabens ist, den Verlust des individuellen und sozialen Gleichgewichts, also der personalen Mitte, im Zusammenhang mit menschlicher Leiderfahrung für die SchülerInnen erfahrbar und erlebbar zu machen. Leid lässt die Sinnfrage durchbrechen.

Häufig werden die SchülerInnen mit Leid und Unglück durch die Allgegenwärtigkeit der Massenmedien konfrontiert. Die Begegnung mit dieser „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ kann zur Abstumpfung und zum Mangel an Sensibilität gegenüber Unglück und Leid im konkret erfahrbaren Alltag führen und auch die Annahme bzw. Verarbeitung eigener Not erschweren.

Unausgesprochen gehört zu den Leiderfahrungen der SchülerInnen die schlichte Tatsache, die Förderschule besuchen zu müssen. Sie fühlen sich als eine Randgruppe unserer Gesellschaft. Als „leistungsschwach“ deklariert und diffamiert, fällt ihnen ihr notwendiger Weg zur Selbstfindung und zu einem positiven Selbstkonzept häufig besonders schwer.

Die kurze biblische Erzählung von der Heilung der gekrümmten Frau (Lk 13, 10-17) verdeutlicht in zweierlei Hinsicht den Schwerpunkt des Lernvorhabens.

Der „Verlust der Mitte“ äußert sich in der gekrümmten / starren Körperhaltung der Frau und verweist auf eine psychische Unausgeglichenheit, die in engem Zusammenhang mit menschlicher Leiderfahrung stehen kann.

Der „Verlust der Mitte“ zeigt sich auch in der sozialen Randständigkeit der Frau. Ihr langandauerndes Verharren in völliger Isolation lässt sie aus dem Teufelskreis des Leids nicht mehr selbständig herauskommen. Ihre Umwelt bringt dieses Erscheinungsbild mit dämonischen Wesen in Verbindung.

Durch die Begegnung mit Jesus wird der Gott des jüdisch-christlichen Glaubens sichtbar und spürbar. Er lässt sich auf die Leidensgeschichte der Menschen ein; er ist ein mitleidender Gott. Den Leidenden gibt er wieder Ansehen und führt sie in die Mitte des Lebens zurück. Der Glaube an die Auferstehung aus diesem Leid schenkt Hoffnung gegen alle Sinnlosigkeit.

Das Lernvorhaben wurde in einer 8. Jahrgangsstufe durchgeführt. In dieser Altersstufe spielt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper ohnehin eine ganz bedeutende Rolle. Der Körper wird schwach, stark, mächtig, verletzlich, verspannt, attraktiv oder abstoßend erlebt. In diesen Erfahrungen begegnet den SchülerInnen das eigene „Selbst“ in seiner Ambivalenz.

Die Arbeit mit körperorientierten Methoden bot sich sowohl von dem Lerngegenstand her als auch von der Schülersituation her an. Wer lernt, den eigenen Körper ernst zu nehmen, lernt gleichzeitig, sich selbst ernst und wichtig zu nehmen.

Phasen des Lernverlaufs

1. Phase: Die Mitte wahrnehmen

Die SchülerInnen stehen an ihrem Platz hinter dem Stuhl und folgen der Anweisung des Lehrers: *„Steh mit beiden Beinen ruhig und fest an deinem Platz ... Lass die Arme fallen ... Du hast das Gefühl, wie ein Baum mit dem Boden verwachsen zu sein. Der Grund, auf dem du stehst, trägt dich ... Aufrecht und gerade stehst du da ... Eine Achse verläuft von deinem Kopf aus senkrecht in den Boden. Versuch sie zu spüren ... Du bist im Lot und kannst deine Mitte spüren ... Die Mitte fühlt sich leicht an ... Du kannst aufatmen und fühlst dich frei ...*

Beweg dich nun langsam wie ein Pendel leicht aus der Mitte heraus, ohne aber die Beine bewegen zu müssen: Nach vorne, zurück, zur linken und rechten Seite ... Und dann wieder zurück zur Mitte ...

Suche jetzt mit den Augen die Mitte des Raumes ... Wenn du glaubst, sie gefunden zu haben, fixiere die Stelle am Boden mit deinen Augen.“

Der Lehrer fordert einige SchülerInnen auf, sich auf diesen Punkt zu stellen. Der letzte bildet mit einem Seil einen Kreis um diesen Mittelpunkt.

Nun werden die SchülerInnen eingeladen, sich in einem Kreis um den Mittelpunkt zu stellen und dabei das Seil aufzuheben. Sie korrigieren so lange, bis alle das Seil fassen und um den besagten Punkt einen ebenmäßigen Kreis bilden können. Das braucht etwas Zeit und auch Steuerung durch den Lehrer.

Es schließt sich ein Austausch über die Körpererfahrungen der SchülerInnen an.

Ein Statement des Lehrers leitet zur nächsten Phase über: *„Wenn wir Menschen in der Mitte, im Zentrum, im Lot sind, dann merken wir, jetzt ist es gut, so stimmt unser Leben. Es gibt aber auch Menschen, die völlig aus dem Lot geraten sind, die ihre Mitte verloren haben und deren Leben ins Abseits geraten ist. Vom leidvollen Schicksal eines solchen Menschen werden wir heute erfahren.“*

2. Phase: Sich identifizieren



Bild: Die gekrümmte Frau (Anne Seifert. Aus: Höfer 1993, Folie 3).

Das Bild liegt als farbige Folie auf dem Overheadprojektor und wird so abgedeckt, dass nur die Frau sichtbar ist.

Lehrerzählung: „Die gekrümmte Frau sah nicht immer so aus. Es gab eine Zeit, da war sie ganz aufrecht und entspannt. Da spürte sie das Leben in ihr, das sie frei und beweglich machte. Doch mit einem Mal ereilte sie ein leidvolles Schicksal. Der Schmerz darüber nahm ihr die Lebensfreude und den Lebensmut. Sie wurde immer trauriger und verzweifelter. Und weil sie

glaubte, Gott wolle sie strafen, ging sie in den Tempel und betete jeden Tag. Aber Gott schien sie nicht zu hören. Sie kam sich schlecht und minderwertig vor. Sie bedeckte sich mit einem grauen Gewand. So grau wie dieses, war auch ihr Leben. Der Schmerz, die Traurigkeit und das Gefühl, ein Nichts zu sein, hat auch ihren Körper verändert. Sie wurde völlig verkrampft, in sich zusammengezogen. Ihr Rücken krümmte sich. Schon lange konnte sie ihre eigene Mitte nicht mehr spüren.“

Anleitung zur Körperarbeit:

„Sieh dir die Frau genau an:

- Zeichne mit dem Finger die Krümmung ihres Körpers nach ...
- den Mund ...
- die Augen ...

Zeichne den Körper der Frau mit dem Finger in deine Handfläche.

Schließe die Augen und versuche, den gekrümmten Körper der Frau in deiner Hand zu spüren.“

Anleitung zum Standbild:

„Stell dir vor, du bist die gekrümmte Frau. Stell dich genau so hin wie sie.“

Ein Schüler geht in die Mitte und versucht ein Standbild mit Blick auf das Bild. Wenn er fertig ist, fordert der Lehrer die MitschülerInnen auf, das Standbild genau zu betrachten und wie ein Regisseur mögliche Änderungen vorzunehmen. Sie können dazu dem „Standbild-Schüler“ mündliche Anweisungen geben oder die Veränderungen durch direkten Körperkontakt vornehmen.

Der „Standbild-Schüler“ wird gefragt: „Wo am Körper kannst du Verspannung spüren?“ Die anderen SchülerInnen werden gefragt: „Wo könnt ihr Verspannung sehen?“

Jetzt wird das Bild so abgedeckt, dass auch die beiden Männer am rechten und linken Bildrand zu sehen sind.

Lehrererzählung: „Die gekrümmte Frau fiel den Menschen im Tempel auf. ‚Mit der muss etwas nicht in Ordnung sein. Gott wird sie so für ihre bösen Taten bestrafen.‘ Die Frau spürte und hörte die Gedanken der Menschen. Sie bekam Angst vor ihnen und verkroch sich mehr und mehr in den Ecken und Nischen des Tempels. Sie wollte von niemandem mehr gesehen werden. Sie fürchtete die Menschen und wollte mit ihrem Schicksal allein sein.“

3. Phase: Erfahrungen verinnerlichen

Anweisung zur weiteren Körperarbeit: „Du bist jetzt die gekrümmte Frau. Die Menschen zeigen auf dich, und du verkriechst dich vor ihnen. Such dir einen Platz im Klassenzimmer, eine Nische oder eine Ecke, in die du dich verkriechst und zusammenkauerst, damit du möglichst nicht gesehen werden kannst ...

Versuch jetzt deinen Körper aufmerksam zu beobachten:

- Spür die Stellen, an denen du etwas Schmerz empfindest.
- Spür die Stellen, wo du verspannt bist.
- Beobachte deinen Atem.
- Kannst du deinen Herzschlag wahrnehmen?“

Lehrererzählung: „Kannst du dich noch an die Zeit erinnern, wo du in der Mitte des Lebens standest. Wo du frei und entspannt warst. Weißt du noch, wie sich das anfühlte, als du mit den anderen zusammen, deinen Freunden und deiner Familie, in der Mitte des Lebens gestanden hast?“

4. Phase: Gottes Zusage spüren

Das ganze Bild wird aufgedeckt. Die SchülerInnen versuchen aus ihrem Versteck heraus den Blick auf das Bild zu richten. Sie beschreiben das Verhalten Jesu.

Anweisung zur Körperarbeit: „Wir können miteinander genau so umgehen, wie Jesus das getan hat. Ich beginne jetzt und führe den ersten Schüler behutsam von seinem Versteck in die Mitte des Raumes. Der geht dann zum nächsten und führt den nächsten Schüler ins Zentrum, usw.“

Das Lernvorhaben endet im Schülerkreis mit der erneuten und bewussten Erfahrung von körperlicher und räumlicher Mitte, möglichst in Stille.

Reflexion und Vorschläge zur Weiterarbeit

Der Umgang mit körperorientierten Methoden fällt manchen Schülerinnen und Schülern nicht leicht. Das geschilderte Lernvorhaben macht daher ein langsames Sich-Einlassen möglich, indem es bei der ganz individuellen Selbsterfahrung ansetzt. Trotzdem kann es nötig sein, dass der Lehrer bereits in dieser Phase steuernd eingreifen muss. Manche SchülerInnen neigen bei der geschilderten Körperübung dazu, die Situation ins Komische zu lenken oder sie blockieren gänzlich. Es liegt an der pädagogischen Wahrnehmung des Lehrers, welche steuernde Maßnahme er ergreift: Ist für den betroffenen Schüler der Sozialstress zu groß, kann ein Platzwechsel hilfreich sein. Führen innere Widerstände zu Blockaden, kann es nützlich sein, ihn kurzzeitig aus der Situation zu entlassen und ihn erst in einer späteren Phase wieder ins Geschehen zu nehmen, um so die restliche Klasse vor zusätzlichen Störfaktoren zu bewahren.

Die Identifikation mit der gekrümmten Frau findet im Standbild ihren Höhepunkt. Die Übung lässt sich in ihrer Wirkung noch verstärken, wenn nach dem Modellstandbild alle SchülerInnen die gekrümmte Frau nachstellen.

Ebenso kann die dritte Phase ein hohes Maß an Verhaltenssteuerung notwendig machen. Wenn klar ist, dass die SchülerInnen im Klassenverband nicht in der Lage sind, sich wie die verkrümmte Frau in einer Nische zu verkriechen, kann diese Übung modellhaft auch mit nur einem Schüler gemacht werden, der dann von einem anderen in die Mitte geführt wird. Diese Übung wird mit allen Freiwilligen wiederholt, die übrigen SchülerInnen gehen dann ohne diese Erfahrung zur Mitte. Weil die Situation für manche Schüler „peinlich“ wirken kann, ist es möglich, sie etwas zu dämpfen, indem ein Tonbandgerät mit leiser Musik eingeschaltet wird.

Es ist unbedingt notwendig, dass der Lehrer jede Phase des Lernvorhabens für sich vorher genau durchspielt. Er muss die Körperwahrnehmung am eigenen Leib spüren, um dann die entsprechenden Anweisungen geben zu können und mögliche Blockaden schon im Vorfeld zu erkennen.

Literatur

Adam, Gottfried/Pithan, Annebelle (Hg.), Wege religiöser Kommunikation. Dokumentationsband des Zweiten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1990.

Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Teil I. Sondernummer 1, München 1991.

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Beschlüsse der Vollversammlung, Bonn 1974.

Goffman, Erving, Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt a.M. 1980.

Höfer, Albert, Gottes Wege mit den Menschen. Bildreihen von Anne Seifert, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.), Jesusbegegnungen, München 1993.

Schröder, Hartwig, Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule, München 1995.

Seifert, Anne, Die gekrümmte Frau, in: Jesusbegegnungen, Kath. Schulkommissariat in Bayern (Hg.), München 1993, Folie 3.

Speck, Otto, System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München 1987.

Klaus Nepple

Religiöse Körpererfahrungen bei Menschen mit geistiger Behinderung

„Manche tun so, als wären wir nix!“ oder „Sich berühren lassen vom Geschenk der Kunst des leiblichen Ausdrucks von Menschen mit einer geistigen Behinderung“

Klaus Nepple will die schon im antiken Christentum geübten Formen des leibhaften Betens wiederbeleben. Gestützt auf das Denken Karlfried Graf Dürckheims zeigt er, dass für geistig behinderte Menschen das Leibliche besondere Ausdrucksqualitäten besitzt, die auch die religiöse Dimension der Hinwendung zum Transzendenten und der Öffnung für die göttliche Inspiration anregen und vertiefen.

Zugänge

Mein Bezug zum Thema leitet sich zum einen von meiner über 15-jährigen Tätigkeit als Pastoralreferent in einer süddeutschen Komplexeinrichtung in der religiösen Begleitung von Menschen mit einer geistigen Behinderung und der damit verbundenen Praxis ab, und zum anderen von meinem Lerninteresse an Fragen der Leiblichkeit des Menschen. Meine Qualifikation in bezug auf die Thematik besteht in der gewachsenen Lernerfahrung durch persönliche Weiterbildung und in eigener Erprobung von Praxiselementen aus den Bereichen der Meditation und der Theaterpädagogik in meinem Arbeitsfeld. Dabei fließen östliche und westliche Formen zusammen.

Mein geistiges Bezugsfeld ist in diesem Zusammenhang vor allem beeinflusst durch das Denken von Karlfried Graf Dürckheim und durch die Begegnung mit Menschen aus seinem Wirkungskreis.

Die Formulierung des Untertitels will den Bezug zum Thema „Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung“ in dialektischer Weise herstellen:

Bei einer Leitbildumfrage innerhalb unserer Einrichtung wurde das Zitat „Manche tun so, als wären wir nix“ von einem Bewohner im Zusammenhang alltäglicher Begegnungssituationen schriftlich eingebracht. Er erläuterte diesen Satz, indem er das eigene aktive, lebensbejahende, aufgeschlossene und berührungsfreundliche Kommunikationsverhalten eines Menschen mit geistiger Behinderung dem reaktionsarmen, bis geflissentlich zur Wahrnehmungsverweigerung gehenden „Verhalten“ einzelner betreuender MitarbeiterInnen gegenüber stellte.

In meinem Beitrag möchte ich zunächst einige einleitende Gedanken formulieren, um dann praktische Anregungen zur Leiberfahrung zu geben.

„Der Körper, den ich habe, der Leib, der ich bin“

„Der lebendige Leib des Menschen ist immer bewegter Leib. Menschliche Bewegung ist aber mehr als ein rein physischer Vorgang. Sie ist immer Lebensausdruck des ganzen Menschen und dessen, was ihn bewegt. So verstanden ist Bewegung gleich Gebärde und der Leib nicht ein Körper, den man losgelöst von Seele und Geist wahrnehmen, untersuchen, behandeln und reparieren kann. Der Leib ist vielmehr auch die Person selbst in der Gestalt, in der sie sich in einer Einheit von Gebärden in der Welt ausdrückt, darstellt, verfestigt und mehr oder weniger selbst verwirklicht oder auch verfehlt!“ (Dürckheim 1981, 5f.) Vor diesem Horizont gilt es in religionspädagogischer Begleitung zunächst, den Menschen in seiner – durch welche Umstände auch immer – habituell gewordenen Selbstdarstellung wahrzunehmen und erkennen zu lernen, also den leiblichen Ausdruck momentaner Gefühlsbewegungen von Dauerhaltungen zu unterscheiden. So kann der Leib als der individuell gestaltete Lebensträger des Menschen gesehen werden. Damit wird er zur Subjektdimension einer Ganzheit erhoben im Unterschied zu einer Sichtweise, in welcher der Leib zum bloßen Objekt des dominierenden Ichs degradiert wird. Der Leib ist stets aktuell „sprechender Mensch“. Vor diesem Hintergrund zielt religiöse Leiberfahrung auf eine ganzheitliche Wahrnehmung des Menschen und eine ebenso gestaltete religiöse Begleitung ab. Aufgrund der mehr oder weniger starken Einschränkungen in der rational-verbalen Verstehens- und Mitteilungssphäre der Menschen mit einer geistigen Behinderung liegt der Zugang für die religiöse Begleitung in der Sphäre des Leiblichen nahe.

„Der Leib ist mein tiefes, wahres und konkretes Gedächtnis“

Ich nehme an, dass die Fülle und der Mangel an heilsamen, „liebe gesättigten“ wie auch an unheilsamen und liebesarmen Berührungen die Lebens-

geschichte jedes Menschen vom frühesten Lebensstadium an entscheidend mitprägen. Im mentalen Bereich gelingt es wohl den meisten Menschen, ohne große Mühe die eigene „Lebenswahrheit“ in bestimmten Momenten oder Hinsichten anderen oder auch sich selbst gegenüber mehr oder weniger stark zu manipulieren. Der Leib spricht mit größerer Chance auf Unverfälschtheit aus, wer der Mensch ist und geht somit über körper-sprachliche Äußerungen hinaus. In diesem Sinn ist der Leib auch das Buch der Geschichte des einzelnen Menschen. Er zeigt die Lebensspuren in ihrem Gewordensein. Gleichzeitig kann Gedächtnis als Begriff in Bezug auf die leibliche Verfasstheit nicht nur rückwärtsgerichtet gedacht werden, sondern auch als Spiegel einer in die Zukunft gerichteten Befindlichkeitsqualität, indem vom geistig-seelischen impulsgebenden Zentrum aus Imagination der Menschen leibhaft spürbar angeregt und bewegt wird auf ein ihm vorschwebendes Ziel hin. So kann man versuchen, den Menschen als Leib in Strukturmomenten seiner Herkunftsgeschichte und in Tendenzen seiner Strebungen in das Vorausliegende zu erkennen, sich auf diese Weise in „seine Wahrheit“ einzufühlen und sie verstehen zu lernen.

Die Bedeutung der Leiblichkeit als Mitteilungsmedium bekommt im gemeinsamen Übungsraum mit Menschen, die durch eine Behinderungsgeschichte mitgeprägt sind, eine Verdichtung, z. B. im Zusammenhang mit den eingeschränkten Möglichkeiten individueller Bewegungskoordination und Gestaltwahrnehmung. Je klarer eine solche Mitteilung „gesehen“ und verstanden werden kann, desto weiter reicht die Chance für eine „heilwirkende Antwort“.

Was empfangen ich von Menschen mit geistiger Behinderung?

Meine Erfahrungen mit Menschen mit geistiger Behinderung erinnern mich an die anthropologische Lehre Fromms von „Haben oder Sein“ (Fromm 1998), die dem Haben-Interesse und seinem Marketing-Charakter das nicht utilitaristische Erkenntnisinteresse gegenüberstellt: die absichtslose Freude und das respektvolle einigende Miteinandersein. Züge dieser letztgenannten Einstellungen begegnen mir oftmals im Lebensmilieu von Menschen mit Behinderung.

Gibt es solche qualitativen Tendenzen im Menschsein, die mir in vielen Einzelkontakten aus dieser Menschengruppe begegnen, die als charakteristisch gelten können? Einiges spricht dafür. Ich maße mir in der folgenden Skizze weder an, sämtliche Menschen mit geistiger Behinderung in generalisierender Weise auf ein bestimmtes Bild ihres Menschseins fest-schreiben zu wollen, noch versuche ich, eine ausgewogene Reflexion auf mögliche Aspekte im Menschsein darzustellen. Ich skizziere im folgenden

einige inhaltliche Erfahrungen. Was von Menschen mit geistiger Behinderung vor allem durch die leibliche Mitteilungsebene ausgeht, ist:

Der Verbundenheitssinn,

der leicht in unzensurierter Schrittfolge daherkommt. Er zeigt ein hohes Maß an oftmals unkonventioneller, vertrauensstarker Kontaktnahme, Nähe und Anteilnahme. Es scheint mir aus vielen Begegnungen so etwas wie ein „Goldhintergrund selbstverständlich universaler Zusammengehörigkeit“ aufzuscheinen. Verbunden mit dem Leben, den Mitmenschen, mit alltäglichen Dingen – gleichsam wie durch ein der rechnenden Vernunft vorausliegendes Ja zum Dasein und Sosein.

Der Ganzheitssinn,

der ein Gesicht erkennen lässt. Er hat seine Stärke im Zusammenfügen, nicht im Abspalten. Er findet eine starke Intensität und Profilierung im leiblichen Ausdruck. „Age, quod agis!“ (Tu, was du tust) lehrt uns Ignatius von Loyola: der biblische Impuls, ganz Auge, ganz Ohr zu sein, oder auch „wie die Kinder“ zu werden, das heißt eins zu werden mit sich. In der Übersetzung von Buber/Rosenzweig lautet in Genesis, Kapitel 17 ein Wort der Gottesrede an Abram: „Sei ganz!“. Solche Tendenzen, Lebensqualitäten, empfinde ich nicht selten im Kontakt mit Menschen, die dem Schubladenbegriff „Geistigbehinderte“ unterworfen sind.

Der Direktheitssinn,

der keine unnötigen Umstände macht, sondern lebendig präsent ist in seiner aktuellen Verfassung. Er zeigt ein hohes Maß an Spontaneität im leiblichen Ausdruck und einen ungekünstelten Zugang zum Du. Der Mensch wird zum Mitmenschen; Etikette und Etikettenschwindel sind nicht gefragt. Der biblische Zug zur Eindeutigkeit im Verhalten („Ach, wärest du kalt oder heiß! So aber, da du lau bist ...“, Offb 3,15) konvergiert, scheint mir, mit dieser Bewegung.

Der Ritualsinn

liebt den Rhythmus. Er meint eine Tugend, die das Feiern und Auskosten praktiziert. Die Freude an wiederkehrenden Abläufen in Ausdrucksgestalten kann der Lebenslandschaft eine rhythmische Gestalt geben und Räume freihalten, in welchen sich die Lebensvollzüge reich entfalten können. Beispielsweise kann das Kirchenjahr ein verlässliches Gefüge für sinnhaltige Lebensprozesse bieten. Nicht nur die biblisch orientierte jüdische Kultur – aber sie vielleicht besonders – beruht wesentlich auf der lebendigen Weitergabe identitätsstiftender Weisungen, die sich zu konkreten Merkmalen formen und in ritueller Praxis verdichten.

Der Sinn für ein überweltliches Gegenüber,

der mir als ein ungreifbarer und doch spürbar anwesender „Anruf des Größeren“ zu erklingen scheint. Ein formgewordener Mangel, eine gestalthaft blickende Not, der aufscheinende Charakter des Fragmenthaften in der leiblichen Erscheinung, ziehen das Göttliche geradezu zu sich heran. Der Satz „Mich dürstet“ (Joh 19,28b) kommt mir in den Sinn, und er klingt mir wie durch die ganze Weltgeschichte gerufen von Gott zu Gott in ungezählten (Grenz-)Situationen, die zweifelsfrei jedes Menschenleben berühren. Er scheint jedoch bei einer dauerhaften Einschränkung von Aspekten im Menschsein auf eine besondere Weise eine Resonanz zu bekommen. Ebenso stark – oder noch kräftiger? – wie der tiefe Schrei unerlösten Menschseins strahlt mir besonders auch in liturgischen Vollzügen im Lebensraum unserer Einrichtung die himmelstürmende Gewissheit des Erlöstseins gerade durch die Art und Weise der Teilnahme von Menschen entgegen, deren Geschichte den Stempel „geistige Behinderung“ trägt.

Ziel dieser Skizze ist nicht, das Phänomen „geistige Behinderung“ auf spezifische Weise vom negativen zum positiven Stigma zu erheben. Vielmehr stellt sie den Versuch dar, jene Berührtheit, die in vielfältigen Begegnungen und Wahrnehmungen in mir gesprochen hat, zu beleuchten und zur Diskussion zu stellen. Diese Federstriche markieren Punkte, die es m. E. wert sind, bei der Gestaltung der menschlichen Gemeinschaft beachtet und integriert zu werden. Im Folgenden möchte ich ausgehend von praktischen Beispielen verdeutlichen, wie Leiberfahrung geschehen kann.

Praktische Anregungen zur Leiberfahrung

Religiöse Begleitung über die Ebene des Leibes zielt zunächst auf die Wahrnehmung der eigenen Haltung und dann auf die Förderung der Durchlässigkeit und der Bereitschaft zum Zulassen der Impulse aus dem eigenen Inneren, im Sinne Karlfried Graf Dürckheims gesagt: „Transparenz für Transzendenz“. Wo der Mensch in seinem Wesenskern nicht durch stark rational und ichbetont geprägte Willensverfassung überlagert oder auch verstellt ist, tritt der Ruf zur Transzendenz offenbar zu Tage. Daher scheint es mir wichtig zu sein, für die uralte Tradition der Leibesübungen in unserem stark technokratisch orientierten Umfeld zu einem Menschsein der wieder gefundenen und bewusst integrierten „heilen Naivität“ neue Wege zu suchen, damit wir zu einer Qualität verletzlicher Unverletzlichkeit im Sinne der Existenzweise Jesu Christi gelangen, insofern Menschsein und Gottzugehörigkeit als gleichzeitig vollkommen reale Lebensdimensionen verstanden werden. Vielleicht finden wir erst bzw. gerade im

Zusammenkommen vom Menschsein in der Handicap-Situation und jenem aus der Reflexionsstärke dahin.

Dem religiösen Aspekt meines Themas entspricht auch die Kernaussage der negativen Theologie: „(...) diese geistlichen Väter (...) haben alle die Gewissheit, dass man Gott nicht durch Bilder oder Begriffe zu erfassen vermag (...) jenseits über allen Namen und Begriffen. Er ist immer jenseits. (...) Begriffe schaffen Idole vor Gott, nur das Ergriffensein erahnt etwas von ihm.“ (Lafrance 1999, 88) Der Mensch kann sich ergreifen lassen, wenn er bereit ist, sich von fixen Vorstellungen zu lösen und so einen Raum zu öffnen, in dem das transzendente Wesen in ihm Gestalt werden kann. Die Übungsanstöße möchten den Prozess herausfordern und unterstützen, die Fühlung mit dem Wesen aufzuspüren bzw. zu vertiefen.

Am Anfang steht die Raum- und die eigene Leibwahrnehmung in der Bewegung und im Tasten. Darauf folgt die Wahrnehmung und Kontaktaufnahme mit den anderen TeilnehmerInnen. Hier spielt die Einfühlung in das eine oder andere Moment behinderungs-geprägter Realität eine Rolle, dass z.B. durch die Wahrnehmung unterschiedliche Perspektiven (Rollstuhlaughöhe) und Bewegungsmuster (Einschränkungen) angeregt wird. Der nächste Schritt lädt dazu ein, im Übungsraum ein persönliches Raumfeld einzunehmen und darin zu einer Skulptur (z.B. in der Orantenhaltung) zu werden. Dabei spielen spirituelle Momente insofern eine Rolle, als das Entscheidende darin besteht, jeden Schritt „ganz zu tun“ und dadurch in eine Erfahrungsebene zu gelangen, die existenzielle und religiöse Bezüge ermöglicht.

„Es gibt eine Art zu beten, nach der die Seele sich der Gliedmaßen des Körpers (...) bedient, um sich mit größerem Eifer auf Gott hin zu bewegen, so dass die Seele, die den Körper belebt, ihrerseits von ihm angetrieben wird und bisweilen in Ekstase gerät wie der heilige Paulus oder in heilige Entrückung wie der Prophet David' (...) Neun Gebetsweisen sind vom heiligen Dominikus überliefert. Jede von ihnen ist auf Bildern aus der Dominikaner-Bibliothek in Bologna veranschaulicht: das Gebet des Verneigens, das Gebet des Niederwerfens, das Gebet des Blutes, das Gebet der Hände, das Stehgebet, das Gewalt- oder Kreuzgebet, das Streckgebet, das vertrauliche Lese- oder Sitzgebet, das Pilger- oder Gehgebet als Meditation auf den Strassen und das Abendgebet (...). Auch ist jedes Gebet mit einer Illustration versehen, die den heiligen Dominikus im Gebet darstellt: auf dem Boden liegend, das Gesicht der Erde zugewandt, den Blick auf das Kreuzifix gerichtet, die Hände vor der Brust ausgestreckt oder geöffnet und die Form des Kreuzes weit ausgreifend, die gefalteten Hände über dem Kopf hochgestreckt usw. (...)“ (Lafrance 1999, 88). Einer solchen Praxis neu auf die Spur zu kommen, bedeutet, eine lebendige Weise spirituell orientierten Menschseins zu verfolgen, die einen Prozess nicht erstarrender Ver-

wandlung in Gang bringen kann, so lange sie als je aktualisiertes Beziehungsgeschehen begriffen wird.

In der angeleiteten Übungsserie von Gebärden steht die Suche nach dem rechten „Stand“ an erster Stelle: „Das Stehen ist die Urgebärde des menschlichen Betens, in allen Völkern verbreitet (...). Im Stehen erfährt er (e. A.: der Beter), dass Gott ihn hält, dass er nicht wankt (...). Glaubt ihr nicht, so könnt ihr nicht feststehen (...). Im Stehen erfahren die frühen Christen, dass sie mit Christus auferstanden sind“ (Grün/Reepen 2000, 24). Ich verzichte darauf, die einzelnen Übungen detailliert zu beschreiben, denn zum einen geht in dieser Ebene nichts besser als die direkte und mündlich begleitete persönliche Praxis, und zum anderen gibt es diesbezüglich sicherlich eine große Anzahl berufenerer AutorInnen.

„Mit Bezug auf den Leib als Verwirklichungsmedium der Person lehrt die Erfahrung, dass der Mensch dann in der rechten Mitte (...) ist, wenn er seinen Schwerpunkt im Bauch-Becken-Raum findet. Nur wenn er gelassen hier verwurzelt ist, sind die beiden Haltungen, in denen er die Mitte verfehlt, eliminiert: die Verspannung und die Aufgelöstheit (...). Wer aber gelernt hat, seinen Schwerpunkt im Bauch-Becken-Raum zu halten, findet hier eine Quelle außerordentlicher Kraft, eine Garantie unerschütterlichen Gleichgewichts und die Wurzel für eine ungehemmte Kontaktfähigkeit (...). Dies ist auch eine Grundvoraussetzung zur Gewinnung jener Durchlässigkeit zur eigenen Wesenstiefe“ (Dürckheim 1981, 12).



*Christus auf der Himmelskugel. Trier; Ende 10. Jahrhundert
Aus: Dürckheim 1981, 10.*

In den folgenden Übungen geht es im Sinne des Motivs „Transparenz für Transzendenz“ darum, sich für den Weg der Stille zu bereiten. Auch hier ist die Qualität des Vollzugs entscheidend: Die Verbindung des Jesus- bzw. Herzensgebets mit leibhaften Übungen kann den unaufhörlichen Prozess des Christwerdens fördern, weil sie das Freiwerden für die göttliche Inspiration ganzheitlich unterstützt. Die weitere Übungsreihe beinhaltet von Kopf bis Fuß durchgehende eutonisch ausgerichtete Spürmomente in Form von Dehnungs-, Streckungs- und Krümmungsbewegungen sowie Drehungs-, Lockerungs-, Streich- und Klatschhandlungen, die den Grundhaltungen des spürsamen Wahr- und Kontaktnehmens, des Sich-Öffnens, Sich-Reinigen und Heiligen-Lassens dienen möchten. Solche Elemente werden von Menschen mit geistiger Behinderung oft voller Freude praktiziert. Nach dieser gründlichen Einstimmungsphase erfolgen die Übungen des Sitzens in Stille oder Übungen im Liegen; das Niederlassen, Sich-Gründen und Sich-Überlassen sind Grundintentionen, die das Menschsein und -werden dahingehend unterstützen, dass eine Verwurzelung in Gott und eine der Person angemessene maßvolle Lebensgestalt wachsen können, die im Zusammenleben Früchte trägt. Das Weit- und Freiwerden in der Zeit des Stillsitzens wird durch freies und teilweise silbenbetontes oder Namen anrufendes Tönen (teils instrumental begleitet mit Gong oder Tanpura) gefördert.

Der zeitliche Rhythmus gliedert sich in etwa 15-20 Minuten hinführende Übungen und 10 Minuten Sitzen in Stille; die Gebärden des Kreuzes in der dreifachen Ausrichtung (nach oben gestreckt, zum Boden geneigt, die Arme geöffnet im aufrechten Stand) mit dem ganzen Leib und die Verneigung eröffnen und beschließen die Zeit des Sitzens. Einzelne TeilnehmerInnen bringen auf Anfrage gerne eigene Übungsformen ein oder unterstützen manche Übung durch sprachlich rhythmisierte Äußerungen.

„Die Gebärde eines Menschen ist um so reiner, als sie ohne gewohnheitsmäßige oder situationsbedingte Hemmung unmittelbar und frei aus dem Wesen kommt (...). Und je reiner die Gebärde, um so heiler wird in ihr und durch sie der Mensch. So kann man von der heilenden Kraft der reinen Gebärde sprechen.“ (Dürckheim 2001, 51f.) In solcher Sichtweise ist das Spiel der Gebärden keine zusätzliche Versprachlichung oder nur schmückendes Beiwerk, sondern ein Tun, das sich immer neu aufmacht, um die eigene Wahrheit zu leben und in ihr zu wachsen. Was die zwischenmenschliche Differenz betrifft, gibt es für mich gerade die Orte der gemeinsamen Meditation und Liturgie, wo ein klingliches, atmendes und leibhaft bewegtes Zusammensein eine Dimension des Menschseins zum Erwachen bringt, die eine tiefere und eine höhere Ebene der Kommunikation realisiert, als unsere vornehmlich rational bemühte Kontaktnahme ermöglicht. „Geübt wird der Übende selbst, der Übende als jener Jemand, jenes personale Subjekt, das in seiner ursprünglichen Einheit vor, in und nach aller mög-

lichen Unterscheidung von leiblichen und seelisch- und geistigen Äußerungen und Inhalten da ist.“ Absichtslos bewegungs-, ausdrucks-, und hingabefreudige Menschen schenken die Strahlung eines Lebens, das göttlichen Glanz hell widerspiegelt. Sie weisen zu einer spirituellen Lebensgestalt der Freiheit, wie sie in einem Wort von Alfred Delp gefasst ist: „Das gebeugte Knie und die hingehaltenen leeren Hände sind die beiden Urgebärden des freien Menschen“ (Delp 1975, 40).

Literatur

Delp, Alfred, Worte der Hoffnung, Freiburg ³1975.

Dürckheim, Karlfried Graf, Übung des Leibes, München 1981.

Dürckheim, Karlfried Graf, Der Alltag als Übung, Bern ¹⁰2001.

Fromm, Erich, Haben oder Sein, Stuttgart ⁸1998.

Grün, Anselm / Reepen, Michael, Gebetsgebärden, Münsterschwarzach ⁸2000.

Lafrance, Jean, Das Herzensgebet, Münsterschwarzach ³1999.

Thomas Holzbeck

Sterben und Tod in der Sonderschule

Lebenswichtige Themen in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen

Thomas Holzbeck verweist darauf, dass behinderte Heranwachsende, die sich mit Sterben und Tod auseinandersetzen, ihnen gemäße Ritualisierungen für das Abschiednehmen und die Trauerarbeit finden müssen. Der Religionsunterricht kann die Jugendlichen dabei unterstützen, indem er an ihre alltäglichen Abschiedsriten anknüpft und die Begleitung in Grenzerfahrungen als integrativen Bestandteil religionspädagogischen Handelns sieht. Unterrichtsbeispiele aus einer Schule für „Praktisch Bildbare“ verdeutlichen die Trauerbegleitung.

„Gefürchtet bist Du, Bruder Tod, und bist doch Teil des Lebens (...) Freund kannst Du uns sein und Mahner, bereitest uns vor auf die größte Verwandlung unseres Lebens, lange Jahre schon ehe sie sich abschließend vollzieht“ (Haupt 2001, 138).

Unser Leben wird durch viele Begegnungen, aber auch Abschiede geprägt. Oft fällt es dabei schwer, sich mit den Abschieden zu beschäftigen, sie aufzugreifen und ihnen eine Gestalt und einen Ausdruck zu geben.

Die Ausführungen wollen dazu ermutigen, sich dem wichtigen Thema Tod in der Begleitung von Menschen mit Behinderungen zu öffnen. Die inhaltlichen Schwerpunkte stützen sich vorwiegend auf religions- und sonderpädagogische Aspekte, die zwar primär die Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen im Blick haben, jedoch auch auf die Arbeit in Einrichtungen übertragbar sind. Hierfür sollen die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten mit dem Thema im Mittelpunkt stehen. Auf Fragen der Entstehung und Entwicklung von Todesvorstellungen aus entwicklungspsychologischer Sicht sowie auf die Krisenverarbeitung und auf die Darlegung von Sterbe- und Trauerphasen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. u.a. Arenhövel 1998; Gehring 1999; Kübler-Ross 1983; Kuhn 2001; Lutherhand 2001; Raupach 1999).

Menschen mit Behinderungen in der Begegnung mit dem Thema Tod

Ina Praetorius hat in ihrem Beitrag „Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung“ darauf hingewiesen, dass häufig eine Distanz zu behinderten oder kranken Menschen festzustellen ist. Diese Distanz erscheint oft diffus und gründet meist in der Angst oder Unsicherheit, wie Menschen in diesen Lebenssituationen gegenüber zu treten wäre.

Ähnliche Gefühle und Unsicherheiten sind in der Begegnung mit dem Thema „Tod und Sterben“ festzustellen. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nähern sich sehr unterschiedlich den Fragen nach dem Tod und dem Abschiednehmen. Hier bilden die Situationen in der Begleitung von Menschen in Sonderschulen und heilpädagogischen Einrichtungen keine Ausnahmen. Erschwerend wirkt, dass sich aufgrund von kognitiven, psychomotorischen und kommunikativen Einschränkungen die Reaktionen von Ohnmacht und Ratlosigkeit bei den Begleitenden noch verstärken können.

Gleichzeitig zeigt eine Umfrage, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Themen Sterben, Tod und Trauer in der schulischen Erziehung für wichtig halten (Arenhövel 1998).

Oft erleben wir, wie feinfühlig und sensibel gerade behinderte Menschen auf emotional beladene Situationen reagieren und bei Abschieden lange und andauernd trauern. Dies ist unabhängig von ihrer Fähigkeit, sich mitteilen oder die damit verbundenen komplexeren Zusammenhänge erfassen zu können. Da die kognitiven Fähigkeiten oft stark variieren, versteht man kaum, wie sie einen Todesfall erleben. Unabhängig von den Fähigkeiten, dieses Thema kognitiv zu verstehen, löst es bei dem Betroffenen Empfindungen von Verlust und Trauer aus. Das Erleiden eines Verlustes haben fast alle Menschen mit Behinderungen erlebt (z.B. durch Lehrer- oder Betreuerwechsel) und empfinden diese als existenziell bedeutsam, unabhängig davon, ob in diesem Kontext die Bedeutung des Todes verstanden werden kann (Lutherhand 2001, 29f.).

Wenn wir diesen Menschen die Begleitung in solchen Phasen verweigern, nehmen wir sie nicht ernst. Das erschwert ihnen das Verarbeiten dieser Grunderfahrungen oder verhindert es sogar. Existenzielle Grunderfahrungen wie Freude und Traurigkeit, Begegnung und Trennung, Gemeinschaft und Isolation, Leben und Tod durchleben alle Menschen, unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten. Gerade deshalb bedürfen die Menschen mit Behinderungen unserer Hilfestellung und Begleitung bei der Bewältigung solcher Erlebnisse. Oft fehlt es ihnen an Möglichkeiten, Handlungen zur Bewältigung der Trauer selbstständig vorzunehmen. Behinderte Menschen haben meist weniger soziale Unterstützungssysteme als nichtbehinderte Menschen und stehen damit in Gefahr, in ihrer Trauer gefangen zu blei-

ben und den Prozess der Bewältigung nicht oder nur ungenügend zu vollziehen. Ohne eine Befähigung zur Bewältigung derartiger Trennungsprozesse findet häufig eine Isolation im Leiden und Trauern statt. In solchen Situationen können sich Menschen „wie tot“ fühlen, wenn sie diesen Erfahrungen ohnmächtig und allein gegenüberstehen.

Der Erziehung, besonders der religiös geprägten Begleitung, muss es um das Wesen des Menschen gehen, das heißt, sie muss dazu beitragen, dass er seine Menschlichkeit entfalten sowie Sinn und Orientierung im Leben finden kann. Daher muss sie diese fundamentalen Erfahrungen von Abschied und Tod integrieren. Es wäre eine Verkürzung des Erziehungsverständnisses und des Menschenbildes, wenn diese Themen ausgeklammert würden.

Daraus lassen sich einige heilpädagogische Annahmen ableiten, die wie folgt zusammengefasst werden können.

Menschen mit (geistigen) Behinderungen sollten

- sich frei entscheiden können, ob und wie sie sich auf das Thema einlassen wollen;
- die Möglichkeit erhalten, über die kleinen Verluste des Alltags trauern zu lernen;
- über Todesfälle in ihrer Umgebung zeitnah und in einer adäquaten Weise (d.h. den individuellen Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeiten entsprechend) informiert werden;
- die Möglichkeit erhalten, sich von dem Verstorbenen zu verabschieden und an den Beisetzungsfeierlichkeiten teilzunehmen;
- verschiedene Rituale und Formen der Trauerarbeit kennen lernen, um sich für eigene, individuelle Ausdrucksformen entscheiden zu können;
- in der Trauerarbeit Hilfestellungen beim Finden eigener Ausdrucks- und Verarbeitungsformen gemäß ihrer individuellen Fähigkeiten erfahren;
- Hilfen erhalten, die Endgültigkeit des Todes (nach Möglichkeit) zu erahnen;
- erleben, dass auch jüngere Menschen sterben müssen;
- Zeichen der Hoffnung, des Trostes und des Dialoges über den Tod hinaus vermittelt bekommen;
- eine authentische Begleitperson erwarten können, die sich selbst von diesem Thema berühren und ansprechen lässt;
- die Sicherheit erfahren können, dass ihnen eine Begleitperson bei ihren Fragen und Ängsten hilfreich zur Seite steht;
- die Gelegenheit erhalten, ihre Gefühle über einen Verlust mitzuteilen (verbal und/oder nonverbal) und nach Möglichkeit auch schrittweise zu verarbeiten;

- den Eindruck bekommen, dass ihre Gefühle ernst genommen werden und einen geschützten Platz haben. Dies ist gerade dann wichtig, wenn Gefühle überschwänglich oder wechselhaft ausgedrückt werden;
- Menschen begegnen, die sie aufrichten und behutsam neue Lebensperspektiven aufzeigen.

Gestaltung von Abschiedssituationen

Trauer stellt eine Emotion dar, die ein Abschied-Nehmen ermöglicht. Sie ist ein aktiver Prozess, den Abbruch einer Beziehung aufzuarbeiten, um eine neue Lebensorientierung in anderen Zusammenhängen zu finden. Erika Schuchardt stellt diese Krisenverarbeitung in einem Spiralmodell dar, welches das Phasenmodell von Kübler-Ross variiert (Schuchardt 1985 u.ö.). Die altersbezogenen Verarbeitungsprozesse sollen nicht als statische Phasengliederungen verstanden werden; sie können jedoch hilfreich sein, um Kinder und Jugendliche bei der Auseinandersetzung mit diesen Fragen besser verstehen und begleiten zu können. Für geistig behinderte Menschen gelten diese Phasen in veränderter Form.

Abschiedssituationen bedürfen besonderer Formen der Gestaltung. In alltäglichen Situationen sollten hierfür Rituale entwickelt werden, damit der Mensch nicht auf einmal „wie verschwunden“ ist, sondern man die Möglichkeit und die Zeit hat, sich persönlich und in aller Ruhe zu verabschieden und ein Auseinandergehen vorzubereiten. Ohne diese Ausdrucks- und Gestaltungsformen kann der Abschied und der mögliche Verlust nicht umfassend realisiert und verarbeitet werden. In diesen einschneidenden Lebensereignissen ist es wichtig zu lernen, die Realitäten nicht zu verdrängen oder abzuwehren, sondern sich ihnen ganz bewusst zu stellen. Diese „Einübung in wichtige Grundhaltungen des Lebens“ bildet eine Grundlage, an die sich Verabschiedungsrituale an der Schwelle des Todes anschließen können. Bei schwerstbehinderten Kindern geschieht das Abschied-Nehmen manchmal ganz leise, fast so, als hätte die Loslösung längst vorher begonnen und als wäre das Sterben nur noch ein letzter Atemzug (Haupt 2001).

Manchmal gestalten sich Abschiedssituationen ganz anders als erwartet, und man erkennt erst danach, dass es sich um einen Abschied gehandelt hat. Nach einem gemeinsamen Unterrichtsprojekt zum Thema: „Die kleine Raupe Nimmersatt“, das im Klassen- und Hausunterricht parallel durchgeführt worden war, trafen wir eine erkrankte Mitschülerin zu einem klasseninternen Schuljahresabschlussfest. Es wurde gefeiert und das gemeinsame Arbeitsergebnis gewürdigt. Nach dieser schönen, gemeinsamen Feier verabschiedeten wir uns in die Sommerferien. Für uns alle überraschend

schnell verstarb die Mitschülerin am Ende der zweiten Ferienwoche. Im Nachhinein haben wir die Situation für uns so gedeutet: Die Mitschülerin konnte sich von uns allen verabschieden und loslassen.

Verabschiedungsrituale

Verabschiedungsrituale werden hier nicht als „letzte Abschiedsworte“ verstanden. Sie sollten vielmehr als Rituale der Begegnung in den vielleicht letzten Lebenswochen oder -monaten eines nahen Menschen gesehen werden. Orte der Gestaltung können sowohl Schule, Wohnheim, Gemeinde, Elternhaus als auch das Krankenhaus sein. Folgende Verabschiedungsrituale haben sich als sinnvoll erwiesen:

„Feier der Lebensstärkung und des Trostes“

Die Feier der Krankensalbung wird oft noch als „letzte Ölung“ bezeichnet. Deshalb bestehen vor dieser Feier oft große Ängste und Vorbehalte, denn sie wird als letzter Schritt vor dem sicheren Tod begriffen. Wenn diese Feier jedoch als eine Form der Lebensstärkung gesehen und gedeutet wird, stellt sie eine intensiv erlebte Gemeinschaftserfahrung dar, die trösten und verbinden kann.

Gemeinsam gestaltete Feiern oder Andachten

In gemeinsam vorbereiteten Feiern kann durch Symbole und Elemente wie Kerzen, Blüten, Lieder, Blumen etc. ein Anliegen wie „Wofür ich dankbar bin“, „Was mich an dir freut“ u.a. zum Ausdruck gebracht werden.

Gemeinsames Musizieren

Musik spricht jeden Menschen individuell und unabhängig von der Fähigkeit an, selbst aktiv mitzuspielen oder zu singen. Musik kann den Menschen emotional berühren, Blockaden lösen und Gemeinschaftserfahrungen ermöglichen. Über Musik können Grunderfahrungen wie Freude und Trauer, Anspannung und Entspannung, Abschiednehmen und Begrüßen erlebt und gestaltet werden, ohne dass dies mit Worten geschehen muss.

Gemeinsames Gestalten

Eine Gestaltung kann aus einer Sprachlosigkeit und Depression herausführen. Eine nach innen gerichtete, starre Haltung wird aufgelöst und richtet sich nach außen. Im Malen eines Bildes oder Mandalas, Arbeiten mit Ton, Einsäen etc. wird eine Veränderung von Situationen angeregt, die verbinden kann.

Gemeinsam Spielen und Dichten

Das Spielen von Märchen, Lebensgeschichten im Rollenspiel, mit Handpuppen oder im Schattenspiel ermöglicht ein Sich-Einlassen auf das Thema mit Hilfe eines Mediums. Dies kann gleichermaßen im Schreiben von Gedichten, Lyrik, Metaphern oder Geschichten geschehen. Seinen eigenen Schmerz durch das ästhetische Mittel der Sprache verwandelt zu erleben und das Bewusstsein an diesem Schaffens- und Gestaltungsprozess aktiv beteiligt gewesen zu sein, hebt das Selbstwertgefühl und setzt neue Kräfte frei.

Gemeinsam einen Ausflug vorbereiten und durchführen

Erinnerungen, Wünsche und Hoffnungen können neu belebt werden, wenn gemeinsame Unternehmungen und Vorhaben nicht nur geträumt und erdacht, sondern auch in die Tat umgesetzt werden. Diese Erfahrungen, die möglichst in Bildern festgehalten werden sollten, erleichtern das Abschiednehmen und können bei der Trauerarbeit helfen.

Verabschiedungsrituale können auch für Erkrankte im Krankenhaus gestaltet werden. Es können Besuche organisiert, Kassetten im Alltag besprochen, Telefonanrufe durchgeführt, kleine Geschenke gebastelt, Bilder gemalt, Fotos und Videoaufnahmen gemacht werden. Wichtig ist es, dass die Beziehung nicht unterbrochen wird und, auch über eine räumliche Distanz hinweg, ein Kontakt aufrecht erhalten und gepflegt wird.

Rituale der Trauerarbeit

Trauerrituale können den Prozess des Trauerns begleiten. Der trauernde Mensch erhält dadurch die Gewissheit, dass der geliebte Verstorbene nicht vergessen wird, sondern einen Platz behält. Nur wenn dies gelingt, ist eine Ausrichtung auf neue Aktivitäten und Bindungen möglich.

An dieser Stelle sei stichpunktartig auf einige Rituale und Gestaltungsmöglichkeiten in der Trauerarbeit mit Kindern und Jugendlichen verwiesen, die als Ideen und Denkanstöße dienen können. Wichtig ist es, dass die Trauer eine Ausdrucksgestalt erhält. Insbesondere dann, wenn kein Grab vorhanden oder regelmäßig erreichbar ist, ist es wichtig, einen Platz der Erinnerung zu schaffen, der für alle gut erreichbar ist.

Formen der Trauergestaltung können sein:

- Einrichten eines Erinnerungsplatzes (Tisch, Ecke, Wandregal o.ä.);
- Schreiben eines Briefes an den Verstorbenen. Der Brief kann anschließend verbrannt, in einer Kirche zum Altar gebracht oder den Fluten des Wassers übergeben werden;

- Gestaltung eines Erinnerungsalbums mit Fotos, Bildern und Geschichten;
- Beschriften von Gasluftballons (oder Anhängerkarten) und diese steigen lassen;
- Pflanzen eines Baumes, einer Blumen o.ä.;
- Wünsche aufschreiben und diese verbrennen (rituelle Verbrennung);
- an einen Baum im Schulhof/Garten Papierblüten mit Wünschen hängen;
- eine Kerze gemeinsam mit Knetwachs gestalten (Namen oder andere Motive) und diese entzünden;
- Besuch des Grabes (Blumen bringen, Lieder singen, Steine auf den Grabstein legen, dort eine Blume einpflanzen);
- symbolhaft einen Platz einige Zeit frei lassen;
- in kleinen Feiern, Meditationen, Andachten, in Liedern, Texten und Gebeten an den Verstorbenen denken;
- ein (Lebens-)Mandala malen;
- durch Geschichten „Frederik“ oder „die kleine Raupe Nimmersatt“ ein neues Verständnis zum Leben nach dem Tod anbahnen;
- christliche Deutung und Gestaltung¹;
- Anlegen eines Erinnerungsbuches für die Klasse/Gruppe mit Bildern, Texten und Fotos, das in der Klasse ausgelegt wird;
- Aufschreiben von Wünschen, das Blatt zu einem Papierboot falten und auf einem Fluss wegschwimmen lassen;
- Blumen/Schwimmkerzen/Federn in einen Fluss streuen und dabei Wünsche aussprechen.

Ein Unterrichtsbeispiel aus der Trauerarbeit im Religionsunterricht

Anhand eines Unterrichtsbeispiels soll skizziert werden, wie mit einer Mittelstufenklasse einer Schule für „Praktisch-Bildbare“ die Begleitung von Kindern und Jugendlichen beim Tod einer Mitschülerin durchgeführt wurde (Holzbeck 2002).

Trotz einer Vielzahl gerade auch neuerer Bücher wurde ganz bewusst auf eine elementarisierte Text- und Bildfassung des Buches „Pele und das neue Leben“ von Regine Schindler zurückgegriffen.² Durch die Rahmenhandlung der Geschichte erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich auf eine Abschiedssituation einzustellen und diese auf die eigene Realsituation zu beziehen. Durch die Handlungsaspekte „Samenkorn“

¹ Vgl. u.a. die Arbeitshilfen der Religionspädagogischen Praxis Landshut. (Religionspädagogische Praxis erscheint vierteljährlich. Zu bestellen: Gaußstraße 8, 84030 Landshut).

und „Sonnenblume“ wird ein direktes Gestalten und Erfahren (und ggf. religiöses Deuten) dieser Situation möglich. Mit der Bildergänzung (Grab - Kreuz - Namenszug) konnte eine gute Überleitung zum Besuch der Klasse auf dem Friedhof geleistet werden. Die religiöse Deutung der Zeichen und Symbole erfolgt in konkreten Handlungen und ermöglicht auch schwächeren Schülerinnen und Schülern zumindest auf der gegenständlichen Ebene einen Zugang.

Folgende Unterrichtsschritte sind denkbar:

- Wir erfahren vom Tod der Mitschülerin
Ausführliche Gespräche über das Geschehnis. Wir führen das Ritual der „Erinnerungskerze“ für unsere Mitschülerin ein und hängen ein kleines Regalbrett für Erinnerungsgegenstände im Klassenraum auf.
- Vom Tod zum Leben in der Pflanzenwelt
Wir fühlen die Rose von Jericho und Wasser, malen eine Papierblüte und legen sie ebenfalls in das Wasser.
- Die Sonnenblume als Symbol für das Werden, Vergehen und Neuwerden
Wir meditieren Sonnenblumenblüten in unterschiedlichen Vegetationsphasen mit allen Sinnen und malen Bilder dazu.
- Die Geschichte „Pele und das neue Leben“
Erzählen der Geschichte in elementarisierter und veränderter Fassung.
- Gestalten von Dingen, die zum Besuch am Grab mitgebracht werden sollen
Einpflanzen von Samenkörnern im Blumentopf, bekleben eines Glasgläschens mit buntem Transparentpapier, malen, schneiden und laminieren eines Sonnenblumenbildes.
- Besuch auf dem Friedhof
Wir bringen unsere mitgebrachten Gegenstände zum Grab, singen, beten und sprechen miteinander.
- Nachklang
In regelmäßigen Abständen erinnern wir uns an unsere Mitschülerin und greifen das im Unterricht auf.

Ist der Abschluss der thematischen Erschließung im engeren Sinne wichtig, so ist der Nachklang, der in den verschiedenen Klassen auf unterschiedliche Weise stattfindet und seine individuellen Rituale entwickelt, minde-

² Ein Buch kann nur eine Unterstützung sein - man kann sich über das Medium einen Denkanstoß holen und einen Impuls setzen. Man kann sich jedoch nicht hinter dem Unterrichtsgegenstand verstecken. Gleichmaßen geeignet erscheinen mir die Bücher von Buscaglia „Aus dem Leben von Freddie, dem Blatt“, Oyen/Kaidhol „Abschied von Rune“, Varley „Leb wohl, lieber Dachs“.

stens ebenso bedeutsam. „Anknüpfungsrituale“ sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nicht aufdrängen, sondern vielmehr als Einladung und Erinnerung verstanden werden können.³

Einbindung des Themas in alltägliche Situationen

Wenn die Themen Tod und Abschied regelmäßig im Unterricht in einer individuellen Passung zur Anwendung kommen, fällt es leichter, in tatsächlichen Situationen des Abschiednehmens und einer nachfolgenden Begleitung in der Trauerarbeit den betroffenen Menschen helfend und unterstützend zur Seite zu stehen. Beispiele für eine Einbindung des Themas unter diesem Blickwinkel könnten sein:

- (1) orientiert an christlichen Schwerpunkten (kirchlicher Jahreskreis)
 - von Aschermittwoch bis Ostern (Fastenzeit, Karwoche)
 - Allerheiligen, Allerseelen
 - zum Leben erweckt werden (Auferweckung des Jairus und des Lazarus)
 - biblische Geschichten, in denen Todeserfahrungen angesprochen werden (bspw. Kreuzweg, Kohelet)
 - Advent als Zeit der Dunkelheit und der Besinnung.
- (2) orientiert an der Natur
 - vom Sommer zum Herbst (Herbstblätter, welkende Blumen etc.)
 - vom Winter zum Frühling (neues Leben entsteht: Samenkörner und Blumenzwiebeln bringen neues Leben hervor; Zweige beginnen in einer Vase im Winter zu erblühen), Tiere machen Winterschlaf
 - Verwandlungen in der Natur (von der Raupe zum Schmetterling, von der Knospe zum Blatt, von der Blüte zur Frucht, die Rose von Jericho).
- (3) orientiert an Ursymbolen, Kontrasterfahrungen und Elementen
 - Licht und Dunkelheit
 - Wärme und Kälte
 - Farbsymbolik: Helle (gelb, orange, rot) und dunklere (schwarz, grau, dunkelbraun) Farben
 - grüne Blätter und welke Blätter
 - heil und verbraucht (Kerze - Wachsreste, zerbrochene Gegenstände)
 - etwas verbrennt (Verbrennungsritual)
 - ein Platz ist leer
 - jung und alt
 - gesund und krank

³ Nach einem halben Jahr besuchten wir das Grab erneut und veränderten dessen Charakter so, dass die zukünftige Lebensgestaltung wieder in den Blick kam.

- Abschied nehmen und einander wiedersehen.
- (4) christliche Symbole und Rituale
 - Kreuz, Schutzengel, Heilige (bspw. Christopherus)
 - Ritual, Gebet, religiöse Zeremonien (Requiem, Aussegnung, Sakrament der Krankensalbung)
 - Grab, Grablicht, Friedhofskreuz, Sarg, Blumenschmuck, Kränze.
- (5) orientiert an aktuellen Ereignissen
 - Abschied von Menschen (in alltäglichen Situationen des Verabschiedens)
 - Zerstörung von liebgewonnenen Gegenständen (etwas zerbricht, wird zerstört)
 - Tod als Thema im erweiterten Umfeld (nahegebracht durch Medien, die von Krieg, Terror, Armut und Naturkatastrophen berichten)
 - Tod von Tieren und Pflanzen
 - Sterben von Menschen (zu Hause, bei einem Unfall, in Krankenhaus, Altenheim, Hospiz)
 - Verschiedenheit des Todes (plötzlicher Tod, Selbsttötung, Tod nach langer Krankheit, Unfalltod)
 - Aktualität von Trauererfahrungen (Trösten und begleiten der Familie und Freunde).

Begleitung als pädagogische Aufgabe

Jeder Begleiter und jede Begleiterin sollte sich zunächst selbst der Thematik öffnen und für sich einen eigenen Standpunkt und Zugang gefunden haben, bevor sie anderen Menschen begleitend beistehen. Er/sie kann sich nicht hinter dem Vermittlungsgegenstand verstecken, sondern ist als Mensch gefordert. Die persönliche Einstellung des Pädagogen spielt dabei eine wesentliche Rolle. Es ist hilfreich, sich frühzeitig über die eigenen Motive und Überzeugungen klar zu werden. Man kann sich dem Thema nicht ausschließlich theoretisch nähern. Eine individuelle Sinnstiftung, wie immer diese aussehen mag, halte ich für sehr wichtig. Der christliche Glaube stellt eine Sinnorientierung dar, die einen Halt geben und eine Perspektive aufweisen kann.

Die Lehrperson verändert in Situationen der Begleitung häufig ihr Rollenverständnis. Sie wird dann nicht mehr vorrangig als Wissensvermittlerin, sondern als Lebensbegleiterin erlebt. Bei dieser Grenzüberschreitung in der pädagogischen Arbeit benötigt die begleitende Person selbst Hilfen und Unterstützung. Der Bereich der Psychohygiene (Supervision, Teamgespräche, Entwicklung eines gemeinsamen Konzeptes), das Sensibelein für die eigenen Möglichkeiten und Grenzen bei der Aufarbeitung dieses Themas auf verschiedenen Ebenen (Fortbildungsveranstaltungen, Mate-

rialien und Medien, Projektbeispiele aus Elternhaus, Schule, Wohnbereich) sind hier dringend geboten.

Die pädagogische Arbeit sollte die bewusste Gestaltung alltäglicher Begebenheiten als Ausgangspunkt wählen. Diese können gerade für behinderte Menschen ein Fundament und eine Stütze sein, auf die in endgültigen Situationen des Abschiednehmens zurückgegriffen werden kann.

Durch eine teilnehmende, dialogische Gestaltung – oft jenseits der Worte – öffnet sich manchmal ein Weg, der aus Sprachlosigkeit und Ohnmacht herausführt. Wenn das Unfassbare eine Gestalt erhält, verliert es seine Bedrohlichkeit und wird begreifbar. Man kann aus der passiven Position heraus treten und wieder aktiv gestaltend und damit aufarbeitend tätig werden. Dadurch verliert das Thema seine lähmende Macht. Die Bewegung in und mit dem Thema kann aus der Erstarrung befreien – und so letztlich aus dem Todesthema ein Lebensthema werden lassen.

Gefordert ist hier nicht der „perfekte Fachberater“, der mit möglichst vielen Übungen und Methoden aufwarten kann, sondern eine menschliche Begleitung, die in diesem Prozess selbst hinterfragbar bleibt.

Literatur

Arenhövel, Markus, Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und ihr Umgang mit Sterben, Tod und Trauer – eine empirische Studie, in: Geistige Behinderung 37 (1998), H.1, 51-58.

Buscaglia, Leo, Aus dem Leben von Freddie, dem Blatt, Mannheim 1987.

Carle, Erik, Die kleine Raupe Nimmersatt, Hildesheim ¹⁴1999.

Gehring, Martin, Der Tod von Schüler/innen in der Schule für Körperbehinderte – Umgang von Lehrer/innen mit diesem Problem. Wissenschaftliche Hausarbeit für das Lehramt an Sonderschulen, Ludwigsburg 1999.

Haupt, Ursula, Leben ist Jetzt. Spiritualität in der Zusammenarbeit mit körperbehinderten Kindern, Düsseldorf 2001.

Holzbeck, Thomas, Begleitung in schwierigen Lebenssituationen. Abschied nehmen und Trauerarbeit – eine besondere Herausforderung für den Religionslehrer in der Sonderschule, in: Schönberger Hefte 32 (2002), H.1, 21-26.

Kübler-Ross, Elisabeth, Interviews mit Sterbenden, Stuttgart ¹⁰1983.

Kuhn, Christiane, Das Sterben und den Tod ins Leben holen – „Sterben und Tod“, ein Thema für die Sonderschule? Wissenschaftliche Hausarbeit für das Lehramt an Sonderschulen, Frankfurt a.M. 2001.

Lutherhand, Charlene / Murphy, Nancy E., Wenn Menschen mit geistiger Behinderung trauern, Weinheim 2001.

Oyen, Wenche / Kaldohol, Marit, Abschied von Rune, München⁸1992.

Raupach, Matthias, Pädagogische 'Herausforderungen' in der Begegnung mit unheilbar kranken und sterbenden Kindern und Jugendlichen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), H.3, 116-119.

Schindler, Regine, Pele und das neue Leben, Lahr⁹1997.

Schuchardt, Erika, Warum gerade ich...? Behinderung und Glaube. Offenbach 1985.

Varley, Susan, Leb wohl, lieber Dachs, München 1992.

Andreas Schultheiß

„Vielleicht kauft mir ja heute jemand ein Bild ab“

Zwei Geschichten über die Methode, ein Gemälde in Szene zu setzen und dabei etwas über sich selbst zu erfahren

Anhand von zwei Beispielen zeigt Andreas Schultheiß, wie die Inszenierung von Gemälden Schülerinnen und Schüler beteiligen kann. Er stellt damit eine Methode vor, die differenzierte Lernwege ermöglicht und – gerade verschüttete – Gefühle der eigenen Reflexion zugänglich machen kann.

Bei manchen Menschen, Erwachsenen wie Jugendlichen, ist der Kontakt zu den eigenen Gefühlen stark gestört oder völlig unterbrochen. Sie lassen weder eigenen Schmerz zu, noch sind sie in der Lage, den Schmerz, den sie anderen zufügen, nachzuempfinden. Die Verleugnung der eigenen Gefühle, vor allem des Schmerzes, scheint ein Wesenszug unserer Kultur zu sein. Sie entspringt den Verletzungen im frühkindlichen Alter, für die das Kind nur sich selbst, nicht aber die eigenen Eltern verantwortlich machen kann, wenn es überleben will. Das Gewaltpotential, das sich aus dieser Verleugnung entwickeln kann, signalisiert die Unfähigkeit zum Mitgefühl. Darstellendes Spiel kann bei Schülern und Schülerinnen mit traumatisierenden Biographien ein Weg sein, wieder etwas von sich selbst zu spüren und die Gefühle der eigenen Reflexion zugänglich zu machen.

Bei der hier – anhand von zwei Geschichten – vorgestellten Methode geht es um die Umsetzung eines Gemäldes in ein (dreidimensionales) Bühnenbild. Dabei ist präzise Abbildung Voraussetzung. Nur sie ermöglicht das Auffinden einer Rolle, die Entdeckung einer Geschichte, in der sich die eigene Biographie widerspiegelt.

Die erste Geschichte: Eine Selbstinszenierung

„Vielleicht kauft mir ja heute jemand ein Bild ab“, sagt Gery. Und irgendwann später prophezeit er: „Ich lande ja so und so unter der Brücke.“ Ich bin sicher, dass ihm eines Tages jemand ein „Bild abkauft“ und er nicht „unter der Brücke landet“.

Gery ist kein Maler. Aber einmal hat er einen Maler gespielt. In einer winzigen Szene. Den van Gogh. Jedenfalls war Gery sich ziemlich sicher, dass es van Gogh sein sollte. Das Stück war auch eigentlich gar kein Stück, sondern ein Bild. Genau genommen: die Darstellung eines Bildes auf der Bühne. Und der es gemalt hatte, wollte möglicherweise einigen Personen aus dem Pariser Milieu, die er verehrte oder persönlich kannte, ein Denkmal setzen. Das Bild fiel durch. Der Maler, Edward Hopper, kehrte frustriert nach Amerika zurück und zeigte es nie wieder öffentlich.

Es scheint, als ob sich die Kraft, die einem Bild innewohnt, erst offenbart, wenn es mit der Befindlichkeit des Betrachters korrespondiert. Bevor ich mit den Jugendlichen einer 9. Hamburger Förderschulklasse das Bild „Soir bleu“ (Blauer Abend) von Edward Hopper inszenierte, hatte ich unzählige Versuche unternommen, mit ihnen Theater zu spielen. Immer wieder war ich gescheitert. War zum Beispiel eine bestimmte Szene das eine Mal hinreißend improvisiert worden, so gab es bei der Wiederholung am nächsten Tag eine Prügelei. Mit Proben, auch Generalproben, die nach wenigen Minuten im Chaos versanken, konnte stets gerechnet werden, so dass lange geplante Aufführungen kurzfristig abgesagt werden mussten. Ein falsches Wort eines Schülers zu einem anderen konnte der Auslöser für eine Schlägerei sein. Rivalitäten, Konkurrenzen, aktuelle Auseinandersetzungen um ein Mädchen konnten mit einem Schlage alle vorangegangene Arbeit zunichte machen. Streitigkeiten außerhalb der Schule oder Ärger in der Familie waren manches Mal so bestimmend, dass es unmöglich war, auch nur miteinander am Tisch zu sitzen und ein Wort zu wechseln.

Ich reagierte darauf eher traurig als wütend. Ich war Gast an der Schule, und ich wollte auf gar keinen Fall irgendwelche „Machtmittel“ einsetzen, denn spielen kann man nur in einer – einigermaßen – entspannten Atmosphäre.

Gery, der selber eine Situation „zum Kochen bringen“ konnte, las mir meine Stimmung vom Gesicht ab, und konnte sich dann manchmal augenblicklich „runterschaukeln“. Er hatte ein feines Gespür für Menschen und Situationen und wusste darauf sensibel zu reagieren. Aber seine Geschichte hatte ihn auf einen Berg voller Zorn versetzt, der unmittelbar hervorbrechen konnte und der ihn andere Schüler und Schülerinnen in gemeinster Weise niedermachen ließ. Aber auch die meisten anderen waren Gekränkte, die sich ständig gegenseitig kränkten. Eigentlich war es eine Klasse von Jugendlichen, die noch gar nicht in der Lage waren, voneinander etwas wahrzunehmen. Sie standen sich in ständiger Kampfbereitschaft gegenüber, immer auf der Lauer, nicht zu kurz zu kommen. Von denen ihnen innewohnenden schöpferischen Potentialen ahnten sie kaum etwas. Bis auf dieses eine Mal. Da haben alle etwas von ihrer Ausdruckskraft gespürt.

Die Arbeit mit „Soir bleu“ war mein letzter Versuch, nach ca. 1 ½ Jahren Frustration. Ich hatte mich erinnert an eine der ersten Übungen, die wir gemacht hatten. Eine schnelle Improvisation mit spärlichen Requisiten von van Goghs „Kartoffelessern“. Dieses Bild hatten sie augenblicklich erfaßt und vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen authentisch auf die Bühne gestellt.

Nun also kein Stück mit einstudierten Bewegungsabläufen und inhaltlich skizzierten Dialogen, sondern einfach ein Bild. Ein starres Bild der Beziehungslosigkeit von Menschen, wie Edward Hopper sie meisterlich dargestellt hat. Um nichts weiter ging es, als irgendwo, das heißt auf einem Stuhl in einer Brasserie am Rande von Paris, zu hocken und nichts zu tun, außer mit sich selbst beschäftigt zu sein. Das allerdings präzise.

In drei Tagen stellten wir das Bild „Soir bleu“ auf die Bühne. Zunächst beschäftigten wir uns mit verschiedenen anderen Bildern Hoppers, denen allen gemeinsam ist, dass sie die Einsamkeit des Menschen im öffentlichen Raum widerspiegeln. Die Aufgaben lauteten: Bilder kopieren, verändern, Geschichten oder Dialoge zu den Bildern schreiben. Danach setzten wir uns mit dem Bild „Soir bleu“ auseinander. Hier ging es zunächst darum, die eigene Rolle in einer der sieben abgebildeten Personen zu finden, eine Person zu „schaffen“ mit einem Namen und einer Geschichte und ihrer aktuellen Befindlichkeit. Dabei half u.a. auch die Formulierung eines einzigen Gedankens, der der jeweiligen Person in den Mund zu legen war. Von den zwölf bzw. dreizehn Jugendlichen übernahmen sieben eine Rolle, die übrigen waren mit Bühnenbild, Garderobe, Technik und Einführungstext beschäftigt.

Die Aufführung

Im Dunkel treten die Schauspielerinnen und Schauspieler nacheinander auf die Bühne. Im kreisförmigen Licht eines Verfolgerscheinwerfers sprechen sie den einen Satz, der sie und ihre „Lage“ charakterisiert. Dann nehmen sie ihren Platz ein. Das Bühnenlicht leuchtet auf, und wir sehen Hoppers Bild dreidimensional vor unseren Augen. Es herrscht Totenstille in der Aula. Das Publikum, einige LehrerInnen und die SchülerInnen der Oberstufe – Aktion und schnelle aggressive Bilder gewohnt – halten den Atem an. Das geht etwa fünf Minuten so. Nicht die leiseste Bemerkung, kein Geräusch mit den Füßen, kein Husten. Einer der beiden Klassenlehrerinnen laufen die Tränen runter, sie vergisst zu fotografieren. Dann lösen wir das Bild in stille Handlung auf. Es erklingt Musette-Musik im Hintergrund. Und die Personen auf der Bühne agieren in etwas gedämpfterem Licht leise miteinander.

Danach tosender Applaus. Stärker als ich es sonst von Schulaufführungen gewohnt bin. Gery kommt hinterher auf mich zu und fragt: „Was war denn mit uns los?“

Die zweite Geschichte: Eine Annäherung an Auschwitz mit dem Bild „Der Sturm“ von Felix Nussbaum

Eigentlich geht alles auf Daniel zurück. Er hatte mit einer Mitschülerin – beide aus einem Religionsleistungskurs und kurz vor dem Abitur – in unserem Institut drei Wochen verbracht, um die verhängnisvolle Geschichte der Beziehung zwischen Christen und Juden zu studieren. Und das Engagement und die Offenheit, mit der sich die beiden auf den schmerzhaften Prozeß der Begegnung mit der Geschichte des Christentums einließen, erstaunte uns einigermäßen. Eines Tages sprach Daniel mich auf die Fotos von „Soir bleu“ an, die ich in jenen Tagen ausgestellt hatte. In diesem Gespräch entstand die Idee, ein Bild von Felix Nussbaum („Der Sturm“, 1942) auf die Bühne zu stellen. Ich hatte lange auf eine solche Gelegenheit gewartet, weil ich ausprobieren wollte, ob die Annäherung an Auschwitz in einer sich multikulturell entwickelnden Gesellschaft und angesichts des allmählichen Verlustes der letzten ZeitzeugInnen auf diesem Wege möglich und sinnvoll sei. Mit Daniels Überzeugungskraft und organisatorischer Hilfe und einer engagierten Religionslehrerin gelang es uns, den Kurs für das Projekt zu gewinnen und zwischen schriftlichem und mündlichem Abitur einen geeigneten Termin für einen Wochenendworkshop zu finden.

„Der Sturm“ zeigt eine Gruppe von Menschen, die wie eine Schafherde auf einer Anhöhe dicht zusammengedrängt stehen und in einer unwirtlichen Landschaft schutzlos einer Zusammenballung von Gewittern ausgesetzt sind. Sie haben keinen Ort hier und alles, was sie besitzen, tragen sie am Leib oder in der Hand. Seitlich vor ihnen spielt ein zum Greis gealterter Junge mit einer Pusteblume, so als wollte er die Anderen ein wenig aufheitern. Felix Nussbaum malte dieses Bild zwischen 1941 und 1942 in seinem belgischen Exil, wo er selber bis zu seiner Deportation 1944 im Untergrund lebte, da er sich weigerte, den gelben Stern zu tragen. So stellt der Maler in „Der Sturm“, in dem er sich wie in vielen anderen seiner Bilder selbst porträtiert, an seinem eigenen Schicksal die Geschichte und Gegenwartssituation des jüdischen Volkes dar.

Der Workshop begann mit einer kurzen Bildbetrachtung, der sich eine flüchtige Skizze anschloß. Hier war nichts weiter beabsichtigt als festzuhalten, was wir, jede und jeder für sich, als erstes wahrnehmen, wenn wir uns das Bild ansehen.

Danach wurde nur noch in Gruppen gearbeitet.

Gruppe I: Die DarstellerInnen

Mit 14 bzw. 16 Personen bildete sie die zahlenmäßig stärkste Gruppe. Ihre Arbeit erfolgte in fünf Schritten:

- (1) Die Wahl einer darzustellenden Person
- (2) Die Identifizierung dieser Person durch das Erfinden einer plausiblen Biographie
- (3) Die Verdichtung dieser Biographie auf einen einzigen Satz, der jeweils zu sprechen war, bevor der Darsteller oder die Darstellerin ihren Platz auf der noch dunklen Bühne einnahm
- (4) Die Darstellung der ausgewählten Person auf der Bühne
- (5) Die Zusammenführung der vielen Einzelpersonen und ihrer Biographien zu einer Gesamtskulptur.

Diese Gruppe arbeitete mit einer SchauspielerIn, zeitweise stark abgeschirmt von den anderen Gruppen, da hier zum Teil sehr intime Prozesse abliefen: So geschah es fast zwangsläufig und durchaus auch beabsichtigt, dass in der empathischen Annäherung an die darzustellende Person die Erinnerung an eigene Verletzungen wachgerufen oder aktualisiert wurden. Hierin liegt ja auch gerade das Geheimnis der Kraft, die von der Inszenierung eines Bildes auszugehen vermag.

Gruppe II: Bühnenbild und Requisite

Diese Gruppe, bestehend aus 7 bis 8 Personen, arbeitete weitgehend selbständig und sehr souverän. Hier ging es im wesentlichen darum, die richtigen Proportionen zwischen Landschaftshintergrund und der Menschengruppe zu finden und die Übergänge zwischen Hinter-, Mittel- und Vordergrund harmonisch zu gestalten.

Gruppe III: Die Musik

Ich war zwar vorbereitet, hatte aber nicht unbedingt damit rechnen können, dass eine Gruppe zusammenkommt, die Musik machen würde. Es fanden sich drei Mädchen, die dazu Lust hatten. Klavier, Saxophon und Gesang. Ihnen überließ ich das um 1907 komponierte jüdische Lied „Éli, Éli“ – eine leichte Melodie mit verschiedenen Themen und Tempi – zur freien Gestaltung. Die Aufgabe dieser Gruppe bestand darin, die Melodie zu harmonisieren und ein geeignetes Arrangement zu finden.

Zunächst hatten sich die Musikerinnen mit der Melodie vertraut zu machen, danach in Orientierung an dem Gemälde passende Begleitakkorde zu wählen und ein musikalisches Gefüge aus Instrumentenspiel und Gesang zu schaffen. In einem letzten Schritt ging es dann um die gemeinsame Probenarbeit mit den SchauspielerInnen.

Gruppe IV: Die Dokumentation

Da es in einer Klasse oder Gruppe immer Menschen gibt, die nicht spielen und sich auch nicht anderweitig künstlerisch betätigen möchten, bietet sich die Aufgabe, den gesamten Prozeß zu dokumentieren, geradezu an. Unterschätzt hatte ich in diesem Fall, welche hohen Anforderungen eine präzise Dokumentationsarbeit an die AutorInnen stellt. Es geht einmal darum, die Sache selbst nachvollziehbar darzustellen – hier das Bild „Der Sturm“ im Kontext von Leben und Werk Felix Nussbaums – und zwar vor dem Hintergrund der Judenverfolgung und -vernichtung durch den NS-Staat. Und schließlich war der Workshop in seinem Ablauf insgesamt vorzustellen. Hier waren die Schüler offenbar überfordert. Jedenfalls benötigten sie zahlreiche Hilfen, die durch eine detailliertere Aufgabenstellung unsererseits und eine Vorauswahl von kurzen Texten anstatt der Bereitstellung von Büchern vielleicht überflüssig gewesen wären. Technische Unzulänglichkeiten wie eine defekte Videokamera und Adaptionsprobleme bei der Wiedergabe trübten zeitweilig auch die Stimmung in dieser Gruppe.

Die Aufführung

Die eigentliche Aufführung fand drei Wochen später in der Schule, einer profilierten Hamburger Gesamtschule statt. Neben einigen von außen geladenen Gästen bestand das Publikum aus den Schülern und Schülerinnen der parallelen Abiturklassen und ihren LehrerInnen. Hier sind, wenn man überhaupt von einem „Bild“ sprechen kann, drei Dinge zu erwähnen.

- (1) Daniel, der zur Darstellergruppe gehörte, hatte in meinen Augen während des Workshops sehr farblos gewirkt. Es schien, als habe er eigentlich nicht die rechte Rolle gefunden. Bei der Aufführung überraschte, erschreckte und faszinierte er uns durch den Satz, den er der von ihm dargestellten Person in den Mund legte. In der von Felix Nussbaum gemalten Gruppe befindet sich nämlich eine Person, die die Kunsthistoriker für einen Gestapomann halten. Er soll sich zum Schein mit Nußbaum angefreundet, ihm Bilder abgekauft und später möglicherweise verraten haben. Man nimmt an, dass der Maler so etwas vorausahnte. Als Daniel die dunkle Bühne betrat und im Lichtkreis des Scheinwerfers sichtbar wurde, sprach er kalt und hart die Worte: „Gott sei Dank gehöre ich nicht zu diesem Volk.“
- (2) Die Musikerinnen hatten ein Arrangement gefunden, das in einer derart suggestiven Ernsthaftigkeit die Darstellung der SchauspielerInnen unterstrich, dass sich ihr niemand entziehen konnte. Für ein musikalisch geschultes Ohr mag der Vortrag manchmal

- etwas unsauber geklungen haben. Aber sind Klage und Schrei sauber? Jedenfalls breitete sich in kürzester Zeit atemlose Stille aus.
- (3) Aus der Erfahrung, dass man häufig den entscheidenden Augenblick für ein Photo verpasst, wagte ich, in diese Stille hinein von hinten auf den Auslöser zu drücken. Sofort drehten sich einige Schüler mißbilligend zu mir um.

Wenn ich ein Fazit ziehen soll, das die anfangs gestellte Frage nach der Möglichkeit einer solchen Annäherung an Auschwitz beantwortet, so würde ich sagen: Es ist anstrengend, mühevoll, zeitweilig frustrierend, aufregend, spannend und im Ergebnis faszinierend.

Nachbemerkungen zum Methodischen

Zum Einsatz der Methode

Aus der Sicht meiner bisherigen Praxis gibt es sehr verschiedene Anlässe, die eine *Bildinszenierung* im Gegensatz zum *Darstellenden Spiel* im Sinne von Bewegung und Sprache sinnvoll erscheinen lassen:

- (1) Die SchülerInnen können aus unterschiedlichen Gründen mit dem darstellenden Spiel überfordert sein: Sie spüren Befangenheit sich öffentlich zu präsentieren, Angst vor dem öffentlichen Sprechen, sie haben Schwierigkeiten in kontinuierlicher konzentrierter Arbeit über einen längeren Zeitraum.
- (2) Die SchülerInnen haben aufgrund ihrer Biographie und aktuellen Lebenssituation wenig Selbstvertrauen und so genannte Ich-Stärke entwickelt und keinen Zugang oder Kontakt zu ihren Gefühlen. In der Auseinandersetzung mit der Rolle werden sie notwendig mit ihren Gefühlen konfrontiert, ohne dass ihnen besondere schauspielerische Leistungen abverlangt werden. So gleicht die dreidimensionale Umsetzung des Bildes einer Art verdeckter Selbstinszenierung.
- (3) Eine Bildinszenierung kann sich ebenfalls dann anbieten, wenn nicht das Spiel im Vordergrund steht, sondern die Bearbeitung eines Themas mit den Mitteln der Darstellung. Die Inszenierung eines Bildes ist eine spezifische Form der Deutung, die andere Perspektiven und Dimensionen einer Sache erschließt. Immer aber handelt es sich um einen Vorgang oder eine Tätigkeit, die die Darsteller zur mitfühlenden Auseinandersetzung mit den dargestellten Personen veranlasst.
- (4) Die Bearbeitung eines Themas mit den Mitteln der Darstellung kann sinnvoll sein, wenn das Thema selbst schwer zugänglich ist. Als Beispiel wurde hier die besondere Problematik der Annäherung

an den Holocaust behandelt – angesichts einer sich immer stärker zur Multikulturalität hin entwickelnden Gesellschaft und der Tatsache des allmählichen Verlustes der ZeitzeugInnen.

Geeignete Bilder

Wenn man mit SchülerInnen ein Bild inszenieren will, sind auch einige praktische Fragen zu berücksichtigen:

- (1) Das Bild sollte wenigstens fünf Personen zeigen und einen einfach strukturierten Hintergrund aufweisen. Dieser muß leicht auf Kulisse zu malen und mit dem Mittel- und Vordergrund des Bildes zu verbinden sein.
- (2) Interieur, Kostüme und Accessoires müssen schlicht genug sein, so dass sie entweder leicht herstellbar oder aus Vorhandenem improvisiert werden können.

Die Aneignung des Bildes

Auch wenn es sinnvoll sein mag, sich eine Sammlung von Bildern anzulegen, muß sich doch, wie Karl Marx es einmal ausgedrückt hat, die „Wirklichkeit selbst zum Gedanken drängen“. Das Thema des Bildes sollte in der Luft liegen, sollte etwas mit den aktuellen Interessen der SchülerInnen oder ihrer aktuellen ganz konkreten Lebenssituation zu tun haben. Es muß in diese Situation hineinsprechen können. Ohne diesen Eindruck bleibt das Bild ausdruckschwach. Das Faszinierende an einer Bildinszenierung besteht ja gerade darin, dass etwas sehr Schlichtes und fast Banales soviel Kraft ausstrahlen kann.

Beate Schultes

Eltern mit Behinderungen?!

Beate Schultes sieht in der Elternschaft behinderter Menschen eine bislang tabuisierte Lebensform. Sie plädiert für eine Gleichberechtigung auch in Bezug auf den Kinderwunsch.

Behinderung und Elternschaft: zwei Dinge, die in den Augen vieler nicht zusammengehören. Als ich 1998 meine Diplomarbeit zu dieser Thematik verfasste, fand ich viel Literatur über behinderte Kinder, aber wenig über behinderte Eltern. Woran mag es liegen, dass sich noch nicht so viele „Experten“ dieses Themas angenommen haben? Dies hat sicher mehrere Gründe. Zunächst gibt es weniger behinderte Eltern als Kinder. Zahlenmaterial zu dieser Thematik ist kaum vorhanden. Die Literatur besteht meist nur aus persönlichen Erfahrungsberichten. Wissenschaftliche Untersuchungen an größeren Gruppen behinderter Eltern fehlen bislang.

Ein weiterer Grund besteht darin, dass von Seiten der Behindertenselbsthilfe Elternschaft lange kein Thema war. Dies lag daran, dass größter Wert auf berufliche Eingliederung gelegt wurde und die Selbsthilfverbände sich hierdurch auch eine soziale Integration erhofften. So sinnvoll und wichtig diese Bemühungen auch waren, so sehr wurde die Tatsache vernachlässigt, dass der Mensch mehr ist als seine Arbeit. Im Bereich der Blindenselbsthilfe wurde die Blindheit viele Jahre als eine „Last“ angesehen, die ein sehgeschädigter Elternteil in seine Familie einbringen würde. Ehen zwischen blinden und sehenden Menschen galten nur dann als akzeptabel, wenn ein blinder (berufstätiger) Mann eine sehende Frau heiratete. Von einer blinden Frau wurde angenommen, dass sie auf Dauer keinen sehenden Mann an sich binden könne. Als inakzeptabel galten Ehen zwischen Blinden, aus denen dann auch Kinder hervorgingen. Heute sind die Ansichten darüber zwar etwas gemäßiger, aber es herrscht immer noch der Tenor vor, dass blinde Menschen doch besser keine Kinder haben sollten.

Langsam beginnen jedoch die Selbsthilfverbände sich mit der Thematik von Elternschaft und Behinderung zu beschäftigen. Es erscheinen Erfahrungsberichte in verschiedenen Zeitschriften. Seminare werden durchgeführt. Behinderte Eltern können sich kennen lernen und ihre Erfahrungen austauschen.

Viele behinderte Menschen mit Kinderwunsch sind leider trotzdem sehr unsicher, ob sie den Schritt zum Kind wagen sollen oder nicht. Sie lassen

sich auch zusätzlich durch die Methoden moderner vorgeburtlicher Diagnostik verunsichern, obwohl genetische Ursachen nur einen geringen Prozentsatz von Behinderungen ausmachen. Hier könnte eine genetische Beratung vor einer Schwangerschaft sinnvoll sein.

Eine weitere Quelle der Angst ist die Frage, ob behinderte Eltern das Leben mit Kindern denn überhaupt meistern können. Hier spielen auch die übersteigerten Erwartungen einer von kinderlosen und älteren Personen dominierten Gesellschaft eine Rolle, die immer höhere Standards für Kindererziehung und Kinderförderung postuliert, häufig aber die Bedingungen nicht kennt, unter denen Eltern mit Kindern leben. Die Umwelt wird für behinderte Erwachsene und Kinder gleichermaßen unzugänglicher. Das fängt bei der Bauweise unserer Städte an und geht über die Bildung bis zu finanziellen Fragen und solchen Wortschöpfungen wie „Familienlastenausgleich“ und „Erziehungsurlaub“. Die fehlenden Lebenschancen für Kinder treffen behinderte Eltern besonders hart, weil sie in manchen Bereichen wie Freizeitgestaltung oder Kinderbetreuung auf Grund ihrer Berufstätigkeit auf Unterstützung angewiesen sind.

Es ist kein Wunder, dass behinderte Menschen Angst haben, den Ansprüchen einer solchen Gesellschaft als Eltern nicht genügen zu können. Behinderte Frauen stehen hier unter einem doppelten Druck: Sie sind meist durch eine Erziehung gegangen, die sie zu funktionierenden Berufstätigen machen wollte. Diese Rolle müssen sie nun wegen der Kinder aufgeben und gleichzeitig den Ansprüchen genügen, die an eine Mutter gestellt werden. Ein Kinderwunsch, für nicht behinderte Frauen etwas Selbstverständliches, wird ihnen häufig abgesprochen. Dazu kommt noch, dass viele Institutionen, die im Zusammenhang mit Kindern wichtig sind (Arztpraxen, Spielgruppen, Schulen), nicht barrierefrei zu erreichen sind. Haben behinderte Eltern diese Barrieren überwunden, sind sie oft noch den Diskriminierungen ihrer Umwelt ausgesetzt: Den Fragen an die Kinder, ob sie auch schön auf ihre blinde Mami aufpassen, den verständnislosen Blicken auf die kurzen Arme der Mutter, den Schwierigkeiten, als gehörlose Mutter Kontakt zu finden. Zusätzliche Schwierigkeiten bereitet die Gratwanderung zwischen notwendiger und selbstverständlicher Hilfe der Kinder und der Gewohnheit, die Kinder zu Assistent/innen zu machen und sie damit zu überfordern.

Trotz der oben beschriebenen Schwierigkeiten gibt es sie, die behinderten Eltern. Es gibt sie als behindertes Paar, als gemischtes Paar, alleinerziehend, homo- und heterosexuell, deutsch und nichtdeutsch, wie andere Eltern auch. Sie werden immer mehr, und sie haben Freude an ihrer Elternschaft. Schließlich bieten behinderte Eltern für ihre Kinder auch große Vorteile: Die Kinder erleben von Anfang an, dass es keine perfekten Eltern und somit auch keine perfekte Welt gibt. Sie werden in der Regel früher selbständig und können besser soziale Verantwortung übernehmen.

Durch das Zusammensein mit behinderten Erwachsenen erweitert sich ihr Horizont. Toleranz und Solidarität werden etwas ganz Normales. Andere brauchen dafür teure Förderprogramme. Schließlich erwerben Kinder behinderter Eltern die Kompetenz geschärfter Sinne und größerer körperlicher Flexibilität. Ein Kind einer Conterganmutter ahmt diese nach, wie sie mit den Füßen isst, Kinder blinder Eltern können sich freier im Dunkeln bewegen und erwerben gute sprachliche Kompetenzen. Kinder gehörloser Eltern entwickeln eine ausgeprägte Gestik und Gebärdensprache.

In Zusammenhang mit Behinderung wird oft zunächst von bestehenden Schwierigkeiten gesprochen. Auch ich habe das getan. Es ist sicher auch sinnvoll, diese Schwierigkeiten anzusprechen. Noch sinnvoller aber ist es, den Kinderwunsch behinderter Menschen positiv zu verstärken und ihnen Mut zu Kindern zu machen. Dies ist ein Schritt echter Integration. Wieso sollen wir keine Kinder haben? Wir können dadurch mithelfen, dass unsere Gesellschaft menschenfreundlicher wird, denn eine Gesellschaft, die mit Kindern gut umgeht, hat auch mit behinderten Menschen weniger Schwierigkeiten. Unsere Nachbarländer zeigen dies deutlich.

Mein Fazit als behinderte Mutter ist, dass es Spaß macht, mit Kindern zu leben. Bei auftretenden Schwierigkeiten ist es wichtig, die Ursachen zu ergründen. Liegen sie in der Umgebung, so müssen sie beseitigt werden. Liegen sie an uns selbst, müssen wir immer wieder kritisch unseren Umgang mit unserer Behinderung und mit den Kindern reflektieren, denn eines haben wir mit nichtbehinderten Eltern gemeinsam: die Verantwortung für ein gelingendes Leben der uns anvertrauten Kinder. Gelingen kann das Leben mit und ohne Behinderung. Deshalb kann die Behinderung nicht entscheidend für die Frage nach Kindern sein. Ich hoffe, dass immer mehr behinderte Menschen diese Einsicht teilen und Kinder bekommen.

Literatur

Schultes, Beate, Möglichkeiten zur sozialen Unterstützung behinderter Eltern unter besonderer Berücksichtigung der Situation blinder Eltern, Diplomarbeit, Köln 1998.

Matthias Hugoth

Integrative Bildungsarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Erwachsenen

Matthias Hugoth plädiert dafür, die Erwachsenenbildung für die Bildungsinteressen behinderter Erwachsener zu öffnen. Die Verwirklichung eines behindertengerechten Bildungsangebotes kann die Partizipation behinderter Personen an Bildungsprozessen fördern und den Erfahrungsaustausch zwischen Menschen mit und ohne Behinderung intensivieren.

Zum grundsätzlichen Verständnis von Erwachsenenbildung

Die Geschichte der Erwachsenenbildung (EB) als eines eigenständigen Sektors des Bildungswesens ist in Deutschland mit der bürgerlichen Aufklärung verbunden. „Erwachsenenbildung ist der Name für das an den Freiheits- und Gleichheitsideen der Aufklärung sich orientierende gesellschaftliche Projekt der Subjektwerdung des Menschen durch Bildung“ (Kade 1997, 279). Die im 18. Jahrhundert entstehenden Lesegesellschaften, Diskussionszirkel und Selbstbildungsorganisationen entwickeln sich in der Art einer bürgerlichen Bewegung als eine „kritische ‘Gegenöffentlichkeit’ gegen die absolute Herrschaft deutscher Fürsten. Damit ist ein bleibender Akzent der EB markiert“ (Orth 2001, 429). Erwachsenenbildung gilt bis heute als ein Moment der gesellschaftlichen Freiheits- und Emanzipationsbewegung.

Die Beteiligung an solchen Prozessen setzt eine ausgeprägte und entwicklungsfähige Vernunftbegabung, ein stabiles Selbstbewusstsein und die Kompetenz zu einer den eigenen Erkenntnissen konsequent folgenden Planung und Gestaltung des Lebens und der gesellschaftlichen Umwelt voraus. Menschen mit Behinderungen haben da offensichtlich nur geringe Chancen. Und es scheint, dass die gegenwärtig sich rasch weiterentwickelnde leistungs-, erfolgs- und erlebnisorientierte Bildungsgesellschaft die

Möglichkeiten für eine Beteiligung behinderter Menschen zunehmend reduziert.

Das trifft allerdings nur auf einen spezifischen – wenn auch im öffentlichen Bildungsbewusstsein oft dominanten – Bereich der EB zu, nämlich jenen, der Qualifikationen vermittelt, die für ein Weiterkommen im Beruf, in der Geschäftswelt und an den Schaltstellen des gesellschaftlichen Lebens erforderlich sind. Grundsätzlich ist dieser Bereich der EB auch für Menschen mit Behinderungen zugänglich, doch sind die Wege dorthin für sie ungleich beschwerlicher.

Andererseits hat die Bildungsgesellschaft eine kaum noch überschaubare Vielfalt von Angeboten, Organisations- und Realisierungsformen mit sehr unterschiedlichen Zugangsbedingungen entwickelt, so dass prinzipiell jeder in diesem Land daran partizipieren kann. Das trifft vor allem dort zu, wo EB zum Teil der Alltagskultur geworden ist. Hier bekommt sie „die Funktion eines für die Lösung mannigfaltiger Probleme tauglichen und zudem noch billigen Mittels. Und sie wird zum Teil der kulturellen Infrastruktur von Biographien. Das individuelle Leben wird von vornherein im Rahmen und im Blick auf Bildungsangebote erfahren und gestaltet“ (Kade 1997, 279). Die Wahrnehmung dieser Angebote – durch Nutzung der Medien und der Möglichkeiten der Telekommunikation, der örtlichen, meist mit Institutionen spezieller Wissensvermittlung vernetzten Bildungseinrichtungen, durch die Anwendung von Selbstbildungsprogrammen - bedeutet nicht in jedem Fall eine Pädagogisierung des Lebens. Denn die Bildungsangebote wandeln sich von Lehr-Lern-Veranstaltungen zu solchen, in denen Identitätsbildung, Gemeinschaftserfahrungen oder eine persönliche Verortung in einem kulturellen Milieu ermöglicht werden.

Diese knappe Skizzierung der vielfältigen, kaum noch überschaubaren Bildungslandschaft für Erwachsene zeigt:

- (1) EB fungiert als die Vermittlung von Einsichten und Erkenntnissen, von Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten, die zum einen für die Partizipation an und die Mitgestaltung von gesellschaftlichen Prozessen erforderlich sind, die zum anderen dem persönlichen und beruflichen Weiterkommen dienen.
- (2) EB hält Angebote vor, die auf die Biographien der Menschen und ihre Lebenslagen abgestimmt sind; sie fungiert als nachhaltige Unterstützung eines lebenslangen Lernens; sie vermittelt „Überlebenswissen“, kulturelle und ethische Orientierungen und bietet Räume für eine Beheimatung in Weltsichten, Wertvorstellungen, Daseinsdeutungen, Sinnformulierungen und kulturellen Traditionen.

In dieser Bildungslandschaft, vor allem in dem zweitgenannten Bereich der EB, bieten sich auch für behinderte Frauen und Männer Zugänge zu diversen Angeboten. Im Folgenden wird erörtert, was dazu konkret notwendig ist, wie EB gemeinsam für Menschen mit und ohne Behinderung erfolgen kann, wie Behinderte auf diese Bildungslandschaft Einfluss nehmen können und welche Konsequenzen sich aus all dem für die theologische EB ergeben.

Zugänge zu den Bildungsangeboten der EB für Menschen mit Behinderungen

Wer erwachsenen Menschen mit Behinderungen den Zugang zu Bildungsangeboten ermöglichen will, sollte sich zunächst über folgende Aspekte Klarheit verschaffen:

- (1) Mit welchen vorgefassten Meinungen hat man es bei Trägern und Mitarbeitenden von Bildungseinrichtungen zu tun, und wie weit ist man selbst davon beeinflusst, was Menschen mit Behinderungen, vor allem mit einer geistigen Behinderung, nachgesagt wird? Noch immer herrschen Vorurteile, die diesen eine grundsätzliche Bildungsunfähigkeit und ein mangelndes Interesse an Bildungsangeboten unterstellen und den Bildungsveranstaltungen für behinderte Menschen Sinn und Zweck absprechen. Vielfach wird eine Kosten-Nutzen-Rechnung aufgemacht und Bildungsunternehmungen erst dann zugestimmt, wenn sich das Resultat von Veranstaltungen materiell aufrechnen lässt.
- (2) Wie können die Verantwortlichen von Bildungseinrichtungen und ihre Geldgeber davon überzeugt werden, dass auch Menschen mit Behinderungen Lern- und Weiterbildungsbedürfnisse haben und es ihnen rechtlich zusteht, einen Zugang zu den entsprechenden Angeboten zu erhalten?
- (3) Wie kann man diese Bedürfnisse erfahren und mit den Betroffenen ins Gespräch kommen? Welche Erwartungen haben sie an die entsprechenden Bildungsangebote?
- (4) Welche organisatorischen und logistischen Vorkehrungen müssen getroffen werden, damit behinderte Menschen an den gewünschten Veranstaltungen teilnehmen können – angefangen bei den örtlichen Zugangswegen über die Gestaltung der Räumlichkeiten, der Hinzuziehung von Geräten und Materialien bis hin zur Frage, wie die Gruppe zusammengesetzt sein wird?
- (5) Sollte der Ort des Geschehens dorthin verlagert werden, wo die betroffenen Frauen und Männer leben? Soll also die Komm- in eine Geh-Struktur verändert werden?

- (6) Wie soll bei qualifizierenden Bildungsveranstaltungen mit bewerteten Teilnahmebescheinigungen und Testaten verfahren werden, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter Umständen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitgebracht haben?

Gemeinsame Angebote der EB für Menschen mit und ohne Behinderungen

In der Regel setzt sich die Teilnehmerschaft von öffentlichen, also für jeden zugänglichen Bildungsveranstaltungen aus Menschen mit unterschiedlichen Interessen, Eigenschaften und Befähigungen zusammen. Das Gefälle zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sollte sich nicht noch dadurch verstärken, dass von denen ausgegangen wird, die bereits ein Vorwissen besitzen, sondern von denen, die mehr Zeit und eine besondere Förderung benötigen. Über die Art des Vorgehens sollte eine Verständigung zwischen allen Beteiligten erzielt werden.

Wenn alle Teilnehmenden gleichermaßen die Möglichkeit haben, sich mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen, ihren Fragen und Bedürfnissen einzubringen, kann es gerade zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen zu einem Austausch und zu Einsichten kommen, die meist nicht möglich wären, wenn man die Gruppen separiert und für jede Kleingruppe spezielle Angebote macht.

Dies gelingt allerdings nur, wenn Vorurteile abgebaut werden und die Bereitschaft gefördert wird, sich auf Menschen einzulassen, mit denen man aufgrund ihrer besonderen Lebensumstände nicht vertraut ist. Das Befremden in eine Vertrautheit zu wandeln, sollte ein Leitziel für Bildungsveranstaltungen sein, an denen behinderte und nichtbehinderte Frauen und Männer teilnehmen.

Das ist möglich, wenn allen die Gelegenheit gegeben wird, die Veranstaltungen mit zu gestalten und damit am Ende auch auf die Politik, die der Veranstalter verfolgt, Einfluss zu nehmen.

Behinderte Menschen nehmen Einfluss auf die Entwicklungen in der Bildungslandschaft

In den unterschiedlichen Bereichen von Gesellschaft und Politik ist eine Einflussnahme zum einen dann möglich, wenn die erforderlichen Kompetenzen und Mittel zur Verfügung stehen, zum anderen, wenn es gelingt, eine Lobby zu finden. Für behinderte Menschen sind grundsätzlich beide Wege möglich. In den meisten Fällen sind sie aber bei dem Bemühen, sich in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft Gehör zu verschaffen

und mitzubestimmen, auf die Solidarität und Unterstützung anderer angewiesen.

Für den Bildungsbereich sollten sich neben den Behinderteninitiativen, den Trägerverbänden von Behinderteneinrichtungen und den Aktionsgruppen vor allem die Bildungsinstitutionen und die Verbände der Bildungsarbeit – wie beispielsweise im katholischen Raum die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), die Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung (AKF) – als Lobbyisten engagieren. Ziel eines solchen Engagements könnte es sein, dass in der aktuellen Bildungsdiskussion die Anliegen und Interessen von behinderten Menschen mehr ins Blickfeld geraten, dass die Rahmenbedingungen verbessert werden – von rechtlichen und finanziellen Grundlagen über die Planung und Organisation bis zur Ausstattung von Bildungsveranstaltungen –, dass der Bereich der Erwachsenenbildung zu einem Feld weiterentwickelt wird, in dem Begegnungen, Austausch, Zusammenschlüsse und gemeinsame Initiativen von Menschen mit und ohne Behinderungen möglich werden.

Konsequenzen für eine theologische Erwachsenenbildung

Auch wenn man immer wieder hören kann: „Wir haben doch alle irgendwo eine Behinderung. Niemand ist vollkommen. Jeder macht früher oder später Erfahrungen damit, wie begrenzt und hilflos wir Menschen sind!“ – klingen diese Aussagen doch ganz anders, wenn sie im Beisein von Menschen geäußert werden, die real behindert sind. Bei vielen Themen der theologischen EB kommen andere Fragestellungen und Sichtweisen in den Blick, wenn sie von und mit Menschen behandelt werden, die mit körperlichen, seelischen, geistigen Beeinträchtigungen leben: die Frage nach den Vorstellungen von Gott, nach dem Bild vom Menschen, nach dem Verständnis von Schöpfung, Zukunft, Gerechtigkeit, Solidarität, von Sünde und Heil, von Sinn und Schmerz, von Hoffnung und Verzweiflung. Die Grundfragen menschlicher Existenz stellen sich an den eigenen und den gemeinsamen kirchlichen Glauben jeweils anders, je nachdem, ob sie von Menschen gestellt werden, die „souverän ihr Leben im Griff“ haben, oder von Menschen, die mit deutlichen Einschränkungen leben müssen und ständig auf die Hilfe anderer angewiesen sind, die mit ihrem Schicksal hadern, die stumm geworden sind oder die vielleicht eine ganz eigene Form der Versöhnung mit ihrem Schicksal entwickelt und sich mit ihrem Leben arrangiert haben.

Der Glaube buchstabiert sich immer abhängig davon, wer sich mit ihm beschäftigt. Theologische EB, die behinderte Menschen anspricht, kann

also nachhaltige Auswirkungen auf die Inhalte haben sowie auf die Art und Weise, wie diese vermittelt werden.

Bei der Planung und Organisation derartiger Veranstaltungen gilt es, die oben bereits angesprochenen Faktoren zu bedenken: etwa Tempo und Sprache, die Hinzuziehung von Texten und Medien, die Anordnung des Raumes, die Gestaltung der Gruppenprozesse. Immer wieder wird eine Balance gefunden werden müssen zwischen einer Rücksichtnahme, die wirklich angebracht und hilfreich ist, und einer solchen, die die „Betroffenen“ in einer für sie peinlichen Weise in den Mittelpunkt rückt, also zwischen den Interessen derer, die an dem Gesprächsabend, in dem Kurs, bei der Schulung möglichst viel erfahren und lernen wollen, und dem Bedürfnis anderer nach Aufmerksamkeit, Gespräch, Akzeptanz und dem Erleben von Gleichwertigkeit.

Literatur

- Baumgart, Erdmute/Bücheler, Heike (Bearb.), Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung. Fragen – nachschlagen – anwenden: 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, hg. von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland, Neuwied 1998.
- Kade, Jochen, Erwachsenenbildung, in: Fachlexikon der sozialen Arbeit, hg. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a.M. ⁴1997, 279-280.
- Muth, Jakob, Zur bildungspolitischen Dimension der Integration, in: Eberwein, Hans (Hg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Weinheim ⁵1999, 17-24.
- Orth, Gottfried, Erwachsenenbildung, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 429-435.
- Theunissen, Georg, Erwachsenenbildung, in: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Stuttgart 2001, 371-373.

Claudia Kobold, Christoph Beuers, Jochen Straub

Partnerschaftliche Exerzitien mit Personen mit geistiger Behinderung

Tage zum Aufatmen als Angebot im Bistum Limburg

Dieser Beitrag stellt ein Modell für Exerzitien vor, die gemeinsam von Menschen mit und ohne Behinderungen erlebt werden können. Die Veranstaltung wurde von Studierenden der Heilpädagogik, einer Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung, einem Integrativen Gemeindetreff und dem Referat Behindertenseelsorge im Bistum Limburg durchgeführt.

Standortbestimmung

Im Zuge der Gleichstellung von Menschen mit Behinderung bzw. ohne Behinderung wächst auch die Zahl der Angebote von Besinnungstagen, religiösen Freizeiten, Schulentagen und Exerzitien für Menschen mit geistiger Behinderung. Dies gilt sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene. In Einrichtungen der Behindertenhilfe wurden dazu eigene Konzepte entwickelt. Auf mehrjährige Erfahrungen mit Angeboten integrativer Art können bereits die Seelsorger/innen in den Diözesen Köln, Trier und Speyer verweisen. Die Bewegungen „Arche“ und „Glaube und Licht“ setzen in der Regel für ihre Veranstaltungen einen solchen integrierenden Aspekt voraus. Die Maßnahmen der verschiedenen Lebenshilfevereinigungen, oft in Kooperation mit den Seelsorgereferaten der Diözesen, versuchen je nach Thema dem integrativen Gedanken zu entsprechen. Die Entwicklung einer Volkshochschularbeit, die Menschen mit Behinderung einbezieht oder zu integrieren sucht, begünstigte eine solche Entwicklung ebenso wie die veränderte Auffassung, dass Menschen mit geistiger Behinderung eine eigene Spiritualität entfalten wollen und kön-

nen. Das „Handbuch Integrative Religionspädagogik“ (Pithan u.a. 2002) ermutigt, diesen begonnenen Weg weiterzugehen und jeweils eigene Formen solcher Veranstaltungen durchzuführen. Für das Bistum Limburg wurde ein Ansatz entwickelt, der in Kooperation mit der Ausbildung von Studierenden der Heilpädagogik, einer Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung, einem integrativen Gemeindetreff und dem Referat Behindertenseelsorge entstand.

Gemeinsames Lernen als Weg – Erfahrung in Differenz

Differenz als Ausgangspunkt für Leben, Glauben und Handeln in Gemeinschaft impliziert den Austausch über biographische wie sozialisatorische Erfahrungen. Der Ausgangspunkt „Leben teilen“ macht das Leben zum Gegenstand und sucht nach verbindenden Interaktions- und Kommunikationswegen. Er strebt Begegnungskompetenz an. Als Sinn vermittelnd und sinnstiftend wird die aktuelle Interaktion erfahren, aber mehr noch der Austausch über elementare Lebenserfahrungen, die als gut bzw. als schön oder als nicht gut bzw. als leidvoll empfunden wurden. Eine solche Ausrichtung der Tage sollte sich sowohl entlastend als auch ermutigend auswirken. Diese Zielsetzung signalisierte der Untertitel der Veranstaltung „Tage zum Aufatmen!“. Die Differenz des Anderen wird zur Kompetenzerweiterung eigenen Lebenswissens. Das Miteinander reduziert sich nicht auf die Sorge des Nichtbehinderten um Mobilität, Pflege oder um eine eher formale Partizipation im Gruppenprozess. Der gemeinsam begonnene Prozess der Exerzitien wird zu einem Lern-Weg, auf dem Behinderung nur insofern eine besondere Rolle zuwächst, als sie der Mensch mit Behinderung ihr gibt. Vielfach haben behinderte Menschen mit dem Bild der nicht-behinderten Teilnehmer/innen zu kämpfen, als ob sie infolge ihrer körperlichen oder intellektuellen Beeinträchtigungen keine für das Leben relevante Kompetenz hätten.

Partnerschaftlichkeit als Grundhaltung für den respektvollen Umgang mit Differenz

Partnerschaftlichkeit als Maxime für einen respektvollen Umgang mit Differenz impliziert die Autonomie des Einzelnen, das Maß und die Intensität der Beziehung zum Anderen und zur Gruppe hin festzulegen, Nähe und Distanz zu bestimmen und die der Person gemäße Weise des Öffnens und Abgrenzens zu achten. Dabei wird erkennbar, dass das Bild vom Anderen – sei es vom Menschen mit oder ohne Behinderung – immer wieder zugunsten der Subjektivität des Einzelnen zu korrigieren ist. Part-

nerschaftlichkeit meint so eine Haltung, die bereit ist, den Grenzen, Schwächen und Möglichkeiten des jeweils anderen entgegenzukommen, sie in die jeweilige Beziehung einzubringen und in verantwortlicher, solidarischer Sorge einen Interaktionsstil zu prägen, der es sich im biblischen Sinne Jesu zu eigen macht, vom Anderen her zu denken, zu handeln und in der Kommunikation auf ein Machtgefälle zu verzichten.

Exerzitien als Grundstruktur der gemeinsamen religiösen Betätigung

Exerzitien wurden über die „geistlichen Übungen“ des Ignatius von Loyola (1491-1556) zum Fachbegriff für eine bestimmte Weise religiöser Betätigung (Knauer 1999). Der Name war schon lange vor Ignatius für unterschiedliche fromme Übungen und Methoden geläufig, die entweder eher asketisch-leistungsbetont oder mehr im Sinne einer wesenhaften Verinnerlichung geprägt waren. Die Betrachtung des Lebens Jesu sollte über eine möglichst ganzheitliche Methode der Verinnerlichung erfolgen. Auf diesem Weg wurden die „geistlichen Sinne“ wieder entdeckt. Jeder Tag sollte in einer Anwendung der Sinne enden. Die Schlussbetrachtung der Exerzitien des Ignatius wird zur Lebensbetrachtung, die daraus lebt, „Gott in allen Dingen zu finden“ (Schütz 1992, 365). Die Art einer zumeist stillen, methodisch geordneten Besinnung hat sich im Laufe der Jahrhunderte immer wieder bewährt und bestimmt bis heute das weite Feld geistlicher Übungen. Die Enzyklika Pius XI' „Mens nostra“ hebt die Teilnahme an Exerzitien für jeden Christen hervor.

Diese Kurzdefinition in Anlehnung an das Praktische Lexikon der Spiritualität (Schütz 1992) signalisiert, dass auch die hier vorgestellten „partnerschaftlichen Exerzitien – Tage zum Aufatmen“ von der Sache her den Kriterien von „Exerzitien“ genügen und durchaus einen Rahmen bilden, in dem sich Menschen mit geistiger Behinderung angemessen betätigen können. Es geht bei der Übernahme der Bezeichnung „Exerzitien“ nicht um ein – im Zuge einer wünschenswerten Normalisierung – willkürliches, vereinnahmendes Überstülpen von Begrifflichkeiten, die ihren ursprünglichen Bedeutungsgehalt verlieren würden, sondern um die der Person mit geistiger Behinderung gemäße Umsetzung des Exerzitienbegriffes. Auch die hier vorgestellten Exerzitien dienen der Vertiefung der Gottesbeziehung und werden zur Quelle, um in den Erfordernissen des Alltags zum „Lebensmittel“ und zur „Quelle der Kraft“ zu werden. Sie aktualisieren die Entscheidung für eine Gottesbeziehung bzw. Beziehung zu Jesus Christus.

Als partnerschaftliches Exerzitium wird hier der Zugang über den Mitmenschen gewählt, der bereit ist, für den Anderen zum Weg zu Gott zu werden oder gemeinsam mit ihm auf Gott zuzugehen. Die Bindung an

einen Partner bzw. eine Partnerin während der Exerzitien bringt das Vertrauen, die Sicherheit, die Verlässlichkeit und die Stabilität in die Beziehungen, die Menschen nötig haben, wenn sie nicht nur sich selbst, sondern auch Gott suchen und finden wollen. Dies gilt nicht nur für den Menschen mit Behinderung und schließt als Erfahrung den Zweifel an sich selbst mit ein.

Methodisch geordneter Weg zur Besinnung

Ritual

Ein methodisch geordneter Weg zur Besinnung impliziert ein gesichertes Beziehungsgefüge. Dazu dienen Rituale, die jede neue Einheit im Prozess zu zweit oder in der Gruppe einleiten. Sie werden ganzheitlich erfahren und sind so angelegt, dass sie von allen Teilnehmenden mit vollzogen werden können. In der Regel handelt es sich um ein Lied oder einen Tanz, der den Namen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder die erlebte Erfahrung aufgreift und symbolisiert.

Die Gestaltung einer Mitte

Die Ergebnisse der Partnerarbeit werden um eine gestaltete Mitte gruppiert. So wird der Prozess in der Gruppe sichtbar abgebildet. Es erleichtert das Anknüpfen an frühere Erfahrungen und verhilft den Menschen mit Behinderung zu einer ganzheitlichen „Standortbestimmung“. Das gemeinsame Gestalten der Mitte schafft im Rahmen des Gruppenprozesses zusätzliche Formen von Teilhabe, insbesondere durch die Würdigung der Möglichkeiten des intensiver behinderten Menschen.

Das Gestalten einer Mitte durch ein Meditationsbild schafft eine meditative Atmosphäre, die allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer Zeit und Raum gibt, sowohl das gehörte Wort als auch das verwendete Symbol wahrzunehmen, sich von ihm berühren zu lassen und sich zu öffnen. Sie führt zu einer inneren Konzentration, deren Übergang zum Gebet hin fließend sein kann. Ausdrucksformen aus der Körperarbeit können in einem solchen Gestaltungsprozess verdichtend wirken.

Die meditative Atmosphäre

Die Lebensweise vieler geistig behinderter Menschen, sich auf den Augenblick zu konzentrieren, in ihm aufzugehen oder ihn schlicht zu leben, wirkt auf nicht behinderte Teilnehmerinnen und Teilnehmer wie ein präsentisches, aktualisierendes, einkreisendes Erfassen von Zusammenhängen und Erfahrungen. Es wird verstärkt durch die Auseinandersetzung mit Konkretem. Ein solcher Lebensstil impliziert eine notwendige Gelassenheit im Umgang mit sich selbst, den Mitmenschen und der Umgebung. Jede Begegnung mit einem Menschen, einem Gegenstand wird zur Herausforderung, die angenommen oder abgelehnt werden kann. In jedem Fall bedingt diese Wahrnehmungsweise, sich die „Kunst der Langsamkeit“ anzueignen, d.h. immer neue Perspektiven im Miteinander und im Umgang mit der Mitwelt zu wagen und zu erkunden. Die so praktizierte Unmittelbarkeit in der gedanklichen und affektiven Durchdringung gibt den Weg frei zur eigenen Tiefe, in der Sinn- und Gotteserfahrung möglich oder begreifbarer wird. Menschen ohne Behinderungen lassen sich von dieser Wahrnehmungsweise gerne anstecken.

Die Verkörperung biblischer Botschaft

Die ganzheitliche Verinnerlichung biblischer Botschaft bzw. des Lebens Jesu in seiner Bedeutung für den einzelnen Menschen bevorzugt handlungsorientierte Veranschaulichungen, Medien oder Begegnungen, die zu einer unmittelbaren Auseinandersetzung anregen und die selbsttätige Bewältigung von Erfahrungen ermöglichen. Dies kann wie in diesem Fall das katechetische Spiel, das darstellende Spiel bzw. das Rollenspiel, das Figurenstellen sein, das die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Erfahrungswelt der Emmausgeschichte hineinzieht und auf die Weggemeinschaft der Emmausjünger mit Jesus Christus aufmerksam macht.

Die Elementarisierung

Erfahrungen, die einen Menschen unbedingt angehen, können elementarisiert und unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, biographischer und sozialisatorischer Kontexte von Gott und der Bibel her neu beleuchtet werden. Dies ermöglicht die Konzentration auf das Wesentliche, Fundamentale und Exemplarische in der Begegnung mit Jesus Christus und verhilft dazu, die den Menschen betreffenden Wahrheiten in einer elementaren Sprache auszudrücken und für jede Person kommunikabel zu machen. Eine solche Leben und Botschaft verdichtende und konzentrie-

rende Vorgehensweise hat eine entsprechende mediale Umsetzung zur Folge. Ihr kommt häufig die Bedeutung zu, abzuklären, inwieweit die angebotene Erfahrung als lohnend zur Internalisation angesehen wird oder nicht.

„Schönes“ und „Trauriges/Leidvolles/Schweres“ im Kontext der eigenen Lebensgeschichte werden hier als Elementarisierungen in den partnerschaftlichen Exerzitien in den Blick genommen und mit der Emmauserfahrung der Jünger „Jesus geht mit uns in Freude und Traurigkeit/Leid“ verschränkt. Die Teilnehmenden machen für sich aus, ob die Erfahrung der Emmausjünger als für das eigene Leben tragfähig wahrgenommen wird oder nicht. Hierbei kommt den Gesprächen in der Partnerarbeit bzw. während des Gruppenprozesses eine erhellende Funktion zu.

Das Gespräch

Die Gespräche untereinander haben eher narrativen Charakter und können kathartische und sinnstiftende Funktionen übernehmen. Das Gespräch sucht andere Formen der Kommunikation und des existenziellen Ausdrucks, wenn die Möglichkeit, über Worte zu kommunizieren, nicht gegeben ist. Jede aktuelle Form der Interaktion wird zum Gespräch, wenn sie im Kontext der Partnerbeziehung zum Austausch und zur Verständigung führt und als hilfreich und nicht sinnverneinend erlebt wird. Der oft präreflexive Charakter einer solchen Interaktion ist einer solchen Bewertung nicht abträglich. Dem Vollzug liturgischer oder gottesdienstlicher Elemente kommt aus diesem Blickwinkel heraus ebenfalls eine das Leben der Person kommentierende Aufgabe zu.

Der Verlauf

Nachfolgend sollen Verlauf und Durchführung zweitägiger partnerschaftlicher Exerzitien vorgestellt werden:

1. Tag

Zeit	Ablauf	Kommentar
10.00 Uhr	Anreise – Begrüßung	Kennenlernen und Vertrautwerden mit den Räumlichkeiten und der Atmosphäre des Bildungshauses
10.30 Uhr	Zimmerbelegung	
10.30 Uhr	<p>Thematisch ausgerichtete Vorstellungsrunde</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Begrüßung durch das Leitungsteam, ▪ freier Tanz zum Kennenlernen, ▪ Verteilen von weißen bzw. roten Steinen zur Paarbildung, ▪ Gegenseitiges Zeigen der Steine zur Wahrnehmung der anderen Teilnehmer/innen, ▪ Paarbildung: Ein weißer Stein sucht einen roten Stein, ▪ Partner machen sich über den Stein bekannt und lernen sich näher kennen, ▪ Partner stellen sich in der Großgruppe wechselseitig vor, ▪ stellen sich zwischen ihre Steine, ▪ vom jeweiligen Paar werden zwei Polaroidfotos angefertigt, ▪ jedes Paar legt seine Steine an die Steine des vorgängigen Paares an, so dass ein Weg entsteht, ▪ Liedstrophe „Geh die Wege, geh“⁴¹ beendet das Vorstellen eines Paares, ▪ Abschluss: Gemeinsames Gehen des Weges zum Lied „Geh die Wege, geh!“ 	<p>Vertrautwerden mit der Gruppe,</p> <p>Paarbildung initiiert durch einen Teamer,</p> <p>Veränderungen in der Paarbildung sind möglich,</p> <p>sich als Paar in der Großgruppe positionieren,</p> <p>Symbolisierung durch Steine und Fotos,</p> <p>Einführung des Weges als Grundsymbol der Exerzitien,</p> <p>Verknüpfung mit Bewegung und Lied,</p> <p>Ritualisierung als Orientierungshilfe für den Beginn einer neuen Einheit bzw. eines Themenfortschrittes.</p>
12.00 Uhr	Vorbereitung auf das Mittagessen	
12.15 Uhr	Gemeinsames Mittagessen	nach Möglichkeit paarweise
	anschließend Mittagspause	Entspannung: Mittagsruhe, Spiel oder Hören von Musik, Zeit für pflegerische Maßnahmen.

15.00 Uhr	Kaffeetrinken	
15.30 Uhr	<p>„Schönes“ auf unserem Weg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzug in den Raum, paarweise durch den Weg, ▪ Weglied „Geh die Wege, geh!“ ▪ Arbeitsauftrag an die Paare: Wir suchen uns einen schönen Platz und erzählen uns schöne Erlebnisse aus unserem Leben, ▪ Anfertigen eines gemeinsamen Bildes, das die schönen Erfahrungen festhält, <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzug in den Raum, paarweise durch den Weg, ▪ Weglied „Geh die Wege, geh!“ <ul style="list-style-type: none"> ▪ Paare berichten in der Großgruppe entsprechend ihren Absprachen und stellen ihr Bild vor, ▪ Bilder werden um eine Mitte gruppiert, ▪ Einführung des Liedes: „Wo das Schöne wohnt ...“; ▪ Lied wird jeweils zum Ende des Paarberichtes gesungen, ▪ kurze Reflexion: Es gibt Schönes auf unserem Lebensweg, darüber können wir uns freuen, ▪ Hinzufügen von Sonnenstrahlen zu dem Bild, ▪ Schlussrunde mit paarweisem Verlassen des Raumes über den Weg zum Weglied „Geh die Wege, geh!“ 	<p>Ritualisierung</p> <p>Differenzierung für Teilnehmer/innen mit Mehrfachbehinderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wir finden einen wohltuenden Platz und genießen die schöne Atmosphäre zu zweit, ▪ gemeinsames Gestalten der Atmosphäre u.a. durch Körperkontakt, Berührung oder weitere sensorische Erfahrungen, <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ritualisierung, <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilnehmen am Leben der anderen, <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ritualisierung
18.00 Uhr	Vorbereitung auf das Essen	
18.15 Uhr	Abendessen	

19.30 Uhr	<p>Impuls: Wir danken Gott mit Lichtern für das Schöne in unserem Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzug in den Raum, paarweise durch den Weg, ▪ Weglied „Geh die Wege, geh!“ ▪ Anzünden von Teelichtern, die auf die Sonnenstrahlen gestellt werden, ▪ Lied: Wo das Schöne wohnt ... ▪ Abschlussgebet ▪ Paarweises Verlassen des Raumes zu dem Lied „Geh die Wege, geh!“ 	
20.00 Uhr	Gemeinsame Abendgestaltung Lagerfeuer und offenes Singen	
21.00 Uhr	Offener Abend	

2. Tag

8.00 Uhr	Frühstück	
9.00 Uhr	<p>Trauriges/Schweres auf unserem Weg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzug in den Raum, paarweise durch den Weg, ▪ Weglied „Geh die Wege, geh!“ ▪ Steine und ihre Kanten betrachten: Steine können schwer sein und belasten, sie können auch verletzen und weh tun, ▪ Pantomime: Steine werden zu Hindernissen, machen das Leben schwer, ▪ Zusammenfassung: Zwei sind unterwegs. Sie sind traurig und brauchen Hilfe, ▪ Aufmerksam werden auf Erfahrungen von Hilfe, ▪ Paarweises Gehen des Weges, der mit Hindernissen erschwert wurde, ▪ Arbeitsauftrag an die Paare: Wir haben Trauriges erlebt, wir tauschen uns darüber aus, wir halten einige angesprochene Erfahrungen fest, ▪ die Paare bekommen einen Hindernisstein und ein Tuch mit: ▪ Paare ziehen sich zurück, erzählen sich das Traurige, 	<p>Ritualisierung</p> <p>Einführung in die neue Einheit über Stimmung und veränderte Atmosphäre,</p> <p>Vorgestellt durch zwei Teamer,</p> <p>Gespräch in der Großgruppe,</p> <p>Nachvollzug der dargestellten Erfahrungen zur Vorbereitung der Partnerarbeit,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ malen das Traurige auf das Tuch und packen den Stein gemeinsam in das Tuch ein; das Traurige ist so leichter zu fassen. 	<p>Partnerarbeit, die mit einer besonderen Betroffenheit zurecht kommen muss: Anteilnahme an Leidenserfahrungen des Partners/der Partnerin,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahren von Hilfe durch Zuwendung, Verständnis, aufmerksames Zuhören, ▪ Hilfestellung beim Ausdruck trauriger, leidvoller Erfahrungen, ▪ mitgeteiltes Leid ist leichter zu tragen,
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paare berichten in der Großgruppe entsprechend ihren Absprachen und stellen ihr Tuch vor, ▪ Bilder werden um die Mitte gruppiert, ▪ Einführung des Liedes: „Wo das Traurige wohnt (...)“³, ▪ Lied wird jeweils zum Ende des Paarberichtes gesungen, <p>▪ Abschlusskreis:</p> <p>Pantomimische Darstellung: Jesus bringt Licht in den Kreis,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gespräch, ▪ Lied mit beiden Strophen: „Wo das Schöne wohnt (...)“, „Wo das Traurige wohnt“, ▪ Paarweises Verlassen des Raumes zu dem Lied „Geh die Wege, geh!“ 	<p>Einbringen von Glaubenserfahrungen,</p> <p>Die Tücher tragen das Bild nach innen, so dass der persönliche Raum gewahrt bleibt, sich mitteilen zu können oder nicht,</p> <p>Gehaltensein als Körpererfahrung übernimmt während des Liedes eine stärkende, aufrichtende Funktion im Rahmen der Großgruppe</p> <p>Thematisieren von Glaubenserfahrungen,</p>

12.00 Uhr	Vorbereitung auf das Mittagessen	
12.15 Uhr	Gemeinsames Mittagessen	nach Möglichkeit paarweise
	anschließend Mittagspause	Entspannung: Mittagsruhe, Spiel oder Hören von Musik, Zeit für pflegerische Maßnahmen,
14.00 Uhr	<p>Gottesdienst</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mit elementarisierte Darstellung der Emmausperikope ▪ und Elementen der vorgängigen Einheiten <p>Jesus bringt Licht. Er richtet auf. Er gibt Kraft zum Leben.</p> <p>Schwerpunktsetzung:</p> <p>Die Teilnehmer/innen gehen paarweise zum Darsteller von Jesus Christus. Sie holen sich Lichter und stellen sie zu ihren Wegsteinen.</p> <p>Danach teilt der Jesusdarsteller Brot.</p> <p>Gemeinsames Brot essen.</p> <p>Stein mit Teelicht sowie Tuch und Bilder werden zusammen mit dem Foto am Ende des Gottesdienstes mitgenommen.</p>	<p>Ziel: Partizipation an den Erfahrungen der Emmausperikope</p> <p>Erfahrung: Ich bin da. Ich gebe Kraft zum Leben.</p> <p>Symbolisch will der Jesusdarsteller andeuten: Ich bin da in schönen und traurigen Erfahrungen. Vertraue mir. Ich helfe.</p>
	Danach folgt die Abschlussreflexion.	
15.00 Uhr	Kaffeetrinken	
15.30 Uhr	Ende der Exerzitien Abreise	

¹ Nach der Melodie des Liedes „Bele Mama“. Es findet sich auf der CD „Von Bäumen und Menschen“ (mit Begleitheft) und in dem Liederheft „Heut’ wollen die Gänse auf’s Wasser geh’n“, beide von der Worpseweder Musikwerkstatt herausgegeben. Bezug: Am Hasenmoor 23, 27776 Worpsewede.

² In Abwandlung des eigentlichen Textes des Liedes: „Wo die Liebe wohnt, blüht das Leben auf, Hoffnung wächst, die trägt, Träume werden wahr – denn wo Liebe wohnt, da wohnt Gott. Wo Liebe wohnt, da wohnt Gott“ von Eugen Eckert aus der CD „Die Zeit färben“ 1999 © Strube, München.

³ In Abwandlung des o.g. Liedes.

Auswertung

Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Zu Behinderung und Partnerschaftlichkeit

Nach Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erklären die Beteiligten, dass die Tage „eine bereichernde Erfahrung“ mit „guten Begegnungen“ gewesen sind. Ganz besonders wurde die Gemeinschaft betont, die während der Tage entstanden ist. Man sei wirklich ein Stück Weg zusammen gegangen und zu einer Gruppe zusammengewachsen. Besonders beim gemeinsamen Singen und Erzählen am Abend sei man sich näher gekommen. Während der Mahlzeiten suchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ebenfalls den Kontakt zu einander. Während der Partnerarbeiten habe man sich auf einer wohlthuenden Ebene partnerschaftlich erlebt. Vorher bestehende Ängste vor zu viel Nähe wurden nicht bestätigt.

Bei einigen nicht behinderten Teilnehmerinnen und Teilnehmern hatten im Vorfeld Berührungängste bestanden. Der Austausch mit einer Teilnehmerin, die nicht sprechen konnte, war erschwert, verhinderte aber eine partnerschaftliche Begegnung nicht. Das Bild vom Behindertsein wurde korrigiert: Eine Teilnehmerin, die im Bereich Jugendhilfe arbeitet, formulierte es so: „Der Begriff Behinderung ist riesengroß. Man stellt sich Schlimmes vor, auch an Pflegebedürftigkeit.“ Man habe „wirklich Integration erlebt“, unabhängig vom Grad der Behinderung. Diese geriet „zeitweilig völlig in Vergessenheit“.

Es wurde als angenehm empfunden, dass sich die Partner selbständig finden konnten und einander nicht zugeordnet wurden. Eine Studierende erlebte einen mit ihr angereisten Teilnehmer mit Behinderung auf neue Weise: Er wählte anstelle der Begleiterin eine ihm unbekanntere andere Person.

Zwei nicht behinderte Teilnehmerinnen hatten es so eingerichtet, dass sie mit den von ihnen begleiteten Personen zusammenblieben: Gründe dafür waren einmal die fehlende Möglichkeit, sich verbal verständigen zu können, und dann die intensive pflegerische Betreuung. Bei der weiteren Person wurde befürchtet, dass sie in ungewohnten Situationen mit einem fremden Partner aggressiv reagieren würde. Die gemeinsamen Tage wurden von den beiden Behinderten wie nicht Behinderten als sich positiv auswirkende Intensivierung ihrer Beziehung zu einander erlebt.

Einige nicht behinderte Teilnehmerinnen kamen sich im Mut zum Austausch gegenüber ihrem Partner mit Behinderung eher gehemmt vor. Auch von der Erfahrung wurde berichtet, dass die „behinderten“ Partnerinnen und Partner beim Malen Ermutigung und Hilfestellung gegeben hatte.

Die Atmosphäre insgesamt habe dem Untertitel der Veranstaltung entsprochen. Es waren Tage zum Aufatmen mit viel Zeit, die Wegbereiter für ein inneres Öffnen waren. Dies bestätigten auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Behinderung. Sie waren außerordentlich erfreut darüber, andere nicht behinderte Mitmenschen angstfrei kennen lernen zu können. Die Bewohner der Einrichtung zeigten sich erstaunt darüber, welche Schwierigkeiten nicht behinderte Menschen zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes zu bestehen hatten. Sie waren beeindruckt, wie die Teilnehmer ohne Behinderung ihre Lebenskrisen bewältigen konnten. Hier wurde eine hohe Dichte in der Kommunikation vermerkt. Der Austausch außerhalb der Einrichtungsstrukturen erleichterte ihnen, die Lebenserfahrungen der anderen zu bedenken und für sich fruchtbar zu machen. Sie erhofften sich nach den Exerzitien weiterhin Kontakt, der zunächst als Besuchskontakt gepflegt wurde und später in einen konstanten Briefkontakt zwischen einzelnen Personen mit und ohne Behinderung einmündete. Für die Menschen mit Behinderung war es eine lebensbedeutsame Erfahrung, in einem Tagungshaus als gleichberechtigte Tagungsteilnehmer sein zu können. Das Bischof-Kempff-Haus in Wiesbaden stellte dazu wesentliche Rahmenbedingungen bereit.

Zur Auseinandersetzung mit dem Thema

Mit dem Thema der Tage habe jeder etwas anfangen können. Die Repräsentation des Gruppenprozesses in den Symbolen des Meditationsbildes wurde als anregend erfahren. Es wurde von der anfänglichen Befürchtung berichtet, dass die Zeit zum Austausch über das Schöne viel zu lang gewesen sei; das Gegenteil sei schließlich der Fall gewesen. Das Gespräch über Trauriges und Leidvolles im Leben wurde nach so viel Schönerem als „Einbruch“ erlebt. Die Reflexion machte jedoch deutlich, dass der Austausch über Trauriges durch das Gespräch über das Schöne erst möglich geworden sei; es läge wohl in der Natur der Sache, dass der Übergang zu einer solchen Erfahrung nicht harmonisch und angenehm gestaltet werden kann. Im Zuge einer ganzheitlichen Sichtweise von Leben sei es aber notwendig gewesen, sich auch mit der dunklen Seite des Lebens auseinanderzusetzen.

Gegenüber der unbefangenen Zugangsweise der Teilnehmer/innen mit Behinderung zur religiösen Betätigung und Reflexion wurde Bewunderung ausgesprochen. Die nicht behinderten Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren überrascht, welcher Halt Glaube in der Lebensbewältigung bieten konnte. Dies war Anstoß für einige Teilnehmer/innen ohne Behinderung, ihre Beziehung zu Glaube und Kirche neu zu hinterfragen und sich auf den Weg zur Erkundung einer eigenen Spiritualität zu machen.

Ausblick

Aus Sicht der Leitung wurde das Fazit gezogen, dass die Entscheidung für eine Kooperation mit dem Gemeindetreff und dem Studiengang Heilpädagogik und der Einrichtung richtig war, auch wenn die Studierenden als Gruppe eine gewisse Eigendynamik in den Gruppenprozess brachten. Die Ausschreibung für die partnerschaftlichen Exerzitien erfolgte zwar in allen Gemeinden des Bistums, der Rücklauf war aber als gering einzustufen. Eine Teilnehmerin mit Behinderung meldete sich über diesen Weg an. Die Anbindung an den Studiengang Heilpädagogik mit seinen Studierenden sicherte die Parität von Teilnehmerinnen und Teilnehmern ohne Behinderung. Für diesen Personenkreis bedeutete die Teilnahme an den Exerzitien nicht nur das Kennenlernen von religionspädagogisch initiierten und verantworteten Prozessen, sondern leitete auch eine Reflexion des eigenen Berufsethos ein. Dabei zeigte sich, dass die Hälfte der Studierenden bis dato keinen Kontakt zu Menschen mit (geistiger) Behinderung gehabt hatte. Der Rückgriff auf Entzugsmechanismen für diesen Teil der Studierenden unterschied sich nicht von dem anderer Personenkreise. Die Bereitschaft, sich auf zukünftige „Klienten“ als Partner auch in lebensbedeutsamen Fragestellungen einzulassen, wuchs erst im weiteren Verlauf des Gruppenprozesses. Die intensive Beschäftigung mit sich selbst infolge der erlebten Exerzitien ließ die Studierenden ihr Berufsethos und dessen christliche Fundierung neu bedenken.

Aufgrund dieser Erfahrungen war man sich im Vorbereitungsteam einig, diese Form von Exerzitien weiterzuführen und auszubauen. Sie ermöglichen die Begegnung mit Gott und mit einander auf der Basis allgemein menschlicher Erfahrung. Bei allen Unterschieden der Lebensumstände und der Persönlichkeit wurde erlebt, wie reizvoll es auf dem Weg des Glaubens sein kann, Differenz als Chance wahrzunehmen.

Literatur

Knauer, Peter (Hg.), Ignatius von Loyola. Geistliche Übungen, Würzburg 1999.

Pithan, Anabelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland, Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002.

Schütz, Christian (Hg.), Praktisches Lexikon zur Spiritualität, Freiburg 1992, 363-365.

Christoph Beuers

Leben in Differenz als Chance – Meditative Assoziationen zum Buch Ruth

Leben in Differenz ist beinahe wie eine Gleichung

Es gibt einen Bezug auf einander.
Es gibt eine Beziehung untereinander.
Es wird verglichen:
Es gibt Verbindendes.
Es gibt Trennendes.
Es gibt ein Ergebnis.
Es soll etwas herauskommen, das stimmt, stimmig ist.
Dazu gibt es Zeichen: Das Minuszeichen markiert den Unterschied, kurz die Differenz.
Das Gleichheitszeichen stellt das Gemeinsame heraus.
Das ist oft mehr als man denkt.
Es gibt manchmal etwas, das übrig bleibt.

Leben in Differenz ist ...

Leben in Bezogenheit auf einander,
Leben in Beziehung auf einander,
Leben im ständigen Vergleich.

Leben in Differenz stellt fest:
Es gibt Verschiedenheiten in der Lebenssituation.
Es gibt Anderssein in der personellen Ausstattung,
Es gibt etwas, was unverwechselbar stehen bleibt,
und „trotzdem“ zur Chance werden kann.

Leben in Differenz als Chance

Chance meint eine Möglichkeit,
sieht eine Perspektive,
nimmt die Differenz als Neuanfang wahr.
Trotz zahlreicher Widrigkeiten,
schafft sie Raum für neues Handeln,
für ein Leben gemeinsam mit anderen.

Zum Beispiel Nuomi und ihr Mann

Lebenssichernde Uneinheitlichkeit erhoffen sich Nuomi und ihr Mann.
Sie lassen alle Bindungen hinter sich.
Sie wandern aus.
Sie schaffen Distanz.
Sie wollen sich nicht dem Hungertod ausliefern
Sie halten die Schale ihres Lebens auf.

Die Schale ihres Lebens
ließ sie ihre Differenz fruchtbar machen:
Sie waren Fremde, sahen anders aus, waren anders gläubig, hatten andere
Sitten.
Aber sie vertrauten darauf, wenn eine Tür sich schließt, geht eine andere
auf.

Die Schale ihres Lebens
brachte sie dazu, ihre Differenz nicht auszusparen, sondern anzunehmen,
Mut zur Begegnung zu finden, Wandel und Veränderung zuzulassen.

Zum Beispiel die Söhne

Die Schale ihres Lebens
wird geprägt von den Söhnen.
Sie suchen Beziehungen.
Sie überspringen Gräben und Mauern.
Gegen alle Regeln wollen sie mit einer „Fremden“ zusammenleben, die
anders gläubig, anders im Aussehen, anders in den Sitten ist und trotzdem
gelingendes, glückliches Leben verspricht.
Ihre Liebe zu einander scheint alle Differenzen wegzuwischen.
Sie geben den Eltern die Zeit, ihre Bedenken und inneren Differenzen
anzugehen.

Dann geschieht das Wunderbare: ein segensreiches Verschiedensein wird möglich.
Die Eltern stimmen der Heirat ihrer Söhne mit den Fremden zu.

Zum Beispiel Ruth

Doch ihr Glück in der Verschiedenheit währt nicht lange – der Grund ist nicht ersichtlich.
Die Männer sterben.
Die Frauen bleiben zurück.
Die Familie zerfällt.
Die Hoffnung auf ein glückseliges Verschiedensein zerfällt.

Die Schale des Lebens ist für Nuomi und ihre Schwiegertöchter mit Leid gefüllt.
Ängste leben neu auf.
Schuldgefühle werden wach.
Im Angesicht der Stärkeren will sie zurück.
Ihr Anderssein belastet sie und macht sie krank.
Sie spürt, wie fremd sie ist.
Das Leben fern der Heimat macht sie hoffnungslos.
Warten auf den Tod oder warten auf das Erbarmen Gottes – das ist die Chance, die ihr bleibt.

Sie schickt die Töchter fort.
Sie sollen wenigstens leben.
Doch eine bleibt.
Das ist Ruth.
Ruth schaut nicht auf sich selbst.
Sie hat bereits alles verloren.
Sie fühlt sich von ihren Göttern betrogen.
Sie will der Schwiegermutter beistehen.
Sie will ihr ein Licht sein.
Sie will sich fortan unter den Flügeln des Gottes Israel bergen.
Segensreiche Verschiedenheit, ein Leben in und mit Differenz, erhofft sie jetzt von ihm.

Über Ruth, die fremd und anders ist in Israel, wird der Mantel ausgebreitet.
Er bringt ihr Brot und Schutz im neuen, unbekanntem Land.

Er schenkt ihr einen Menschen, der ihr Leben wendet und für sie alles auf eine Karte setzt.

Die Schale des Lebens beginnt sich für Ruth wieder zu füllen.
Taktik, Strategie, und Auseinandersetzung sind angesagt.
Verhandlungen werden notwendig bis die Hoffnung sich durchsetzt:
Alles wird ein gutes Ende nehmen.

Das Tor zu einem neuen Leben

Das Tor zu einem neuen Leben tut sich auf.
In der Fremde wird sie zur Einheimischen,
getragen von einem Gott, der zeigt:
Ein Leben in Differenz ist möglich.
Es beginnt da, wo ein Mensch für einen anderen Menschen zum Licht wird.¹

¹ Zur Veranschaulichung wurden alle Gedanken mit Symbolen versehen. Das waren die Figuren Nuomi und ihr Mann, die Schale mit Halmen, der Ring, der Mantel, das Tor, das Licht im Tor und viele Lichter, die um die Symbole gestellt wurden im Gedenken an die Menschen, die für ihr Leben in Differenz Menschen brauchen, die ihnen zur Seite stehen und immer wieder neu Mut machen.

Stephani Starck-Sabel

Gedichte

Gottes Kind

Differenzen in mir.
Differenzen in Dir.
Soll da wirklich Gleichmaß sein?

Gott schuf Dich.
Gott schuf mich.
Ist einer gelungen, der andere nicht?

Ich akzeptiere Dich.
Du akzeptierst mich.
In der Begegnung, auf dem Weg zum Leben?

Ich reiche Gott die Hand.
Du reichst Gott die Hand.
Treffen wir uns in Ihm.
Fernab von aller Differenz;
fernab von allem Gleichmaß;
als gewollt und geplant,
angenommen, wie wir sind.

Sein Wunschkind

Gott ist viel mehr,
als unsre Norm.

Denn Er schuf Dich + Dich + mich,
nach seinem Bild!

Gott sieht Dich an,
tief in Dein Herz.
Sein Maßstab,
der geht himmelwärts.

Du bist gewollt,
So, wie Du bist.
Mit Handicap, ob groß, ob klein.
Das bist doch Du.

So sollst Du sein!

Nach seinem Bild geschaffen

Es ist der kleine Unterschied,
der Individualität ausmacht.

Es ist der kleine Unterschied,
der zeigt, dass Gott viel mehr ist als gedacht.

Es ist der kleine Unterschied,
weshalb ich ausgerechnet Dich so lieb!

Es ist der kleine Unterschied!

Autorinnen und Autoren

Beuers, Dr. Christoph, Diakon, Seelsorger und Religionspädagoge im St. Vincenzstift Aulhausen, Lehrbeauftragter an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Eichinger, Stephan, kath. Theologe und Lehrer an der Schule zur individuellen Lernförderung in Schöllnach/Bayrischer Wald.

Holzbeck, Dr. Thomas, Sonderschullehrer und Ausbilder am Studienseminar Wiesbaden.

Hugoth, Matthias, Referent im Referat Familie, Frauen, Kinder des Deutschen Caritasverbandes und in der Geschäftsstelle des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband.

Kobold, Claudia, Dozentin an der Fachschule für Heilpädagogik in Limburg und Regionalleiterin der Arche Deutschland.

Müller-Friese, Dr. Anita, Pfarrerin, Studienleiterin am Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden, Karlsruhe.

Nepple, Klaus, Pastoralreferent in Müllheim-Badenweiler.

Praetorius, Dr. Ina, Studium der Germanistik und ev. Theologie in Tübingen, Zürich und Heidelberg, 1983 bis 1987 wiss. Assistentin am Institut für Sozialethik der Universität Zürich, seither freischaffend als Autorin, Erwachsenenbildnerin, Hausfrau und Mutter in Krinau/Schweiz.

Schöler, Dr. Jutta, Professorin für Schulorganisation am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin; Schwerpunkt: Einführung der Integration von Kindern mit Behinderungen sowie mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Regelschule.

Schultes, Beate, Mutter von vier Kindern, Studium der Sozialarbeit und Religionspädagogik, tätig als Gemeindereferentin im Erzbistum Köln.

Schultheiß, Andreas, Referent für Sonderschulen, Integration und Sekundarstufe I am Pädagogisch-Theologischen Institut Nordelbien in Hamburg.

Spieckermann, Dr. Martin, Kirchenschulrat der Evangelischen Kirche von Berlin-Brandenburg für den Religionsunterricht in Berlin.

Starck-Sabel, Stephani, Predigerin, Diakonin, Schwerhörigen-, Gehörlosen- und Taubblindenseelsorgerin, Dipl. Religionspädagogin (FH), Dipl. Sozialpädagogin, Lehrbeauftragte der Universität Hamburg im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Doktorandin der Religionspädagogik, baute die Taubblindenseelsorge und die Taubblindenarbeit in Winnenden auf.

Straub, Jochen, Leiter des Referates „Seelsorge für Menschen mit Behinderung im Bistum Limburg“ und Fachreferent für Menschen mit geistiger Behinderung.

Wunder, Dr. Michael, Mitglied der Enquete-Kommission des Bundestages „Ethik und Recht der modernen Medizin“, Diplom-Psychologin und Psychotherapeut, leitet das Zentrum für Beratung, Diagnostik und Psychotherapie in der Evangelischen Stiftung Alsterdorf, Hamburg.

Hinweis auf weitere Veröffentlichungen

Aktuelle Informationen zum Forum für Heil- und Religionspädagogik und zu weiteren Veröffentlichungen im Internet unter www.comenius.de

Bestellungen (Preis + Porto) bitte an das Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster. Tel.: 0251/98101-0; Fax: 0251/98101-50; eMail: info@comenius.de

Forum für Heil- und Religionspädagogik

Stephan Leimgruber/Annebelle Pithan/Martin Spieckermann (Hg.): Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Münster 2001, 204 S., 10,30 Euro

„Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ war Leitgedanke der in diesem Buch dokumentierten Tagung. „Brot“ wird verstanden als das lebenswichtige Materielle, das aber nicht den Hunger nach Sinn stillen kann. Verschiedene Wege zu einer sinnorientierten heil- und religionspädagogischen Arbeit verdeutlichen die didaktischen und methodischen Zugänge für Gottesdienst, Religionsunterricht und Erwachsenenbildung sowie Grundsatzbeiträge. So sieht der Mediziner Linus S. Geisler die Achtung der Würde des Menschen als vordringliche „demokratische Aufgabe“. Der Entwurf der behinderten Theologin Nancy L. Eiesland, der hier erstmals in deutscher Sprache erscheint, entwickelt aus der Begegnung mit dem „behinderten Gott“ eine Befreiungstheologie der Behinderung.

Dokumentationsbände der Würzburger Religionspädagogischen Symposien

- Gottfried Adam/Annebelle Pithan (Hg.): Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Münster 1990, 405 S.
- Gottfried Adam/Annebelle Pithan (Hg.): Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoral-theologischen Handelns. Münster 1993, 320 S.
- 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.
- Gottfried Adam/Roland Kollmann/Annebelle Pithan (Hg.): „Blickwechsel“. Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik. Münster 1996, 364 S.
- Gottfried Adam/Roland Kollmann/Annebelle Pithan (Hg.): Mit Leid umgehen. Münster 1998, 300 S.

Die Dokumentationsbände können zum Einzelpreis von 8,- Euro oder als Buchpaket zum Preis von 15,- Euro bezogen werden.

Handbuch Integrative Religionspädagogik

Annebelle Pithan/Gottfried Adam/Roland Kollmann (Hg.): Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh 2002, 624 S., 34,95 Euro

Die Integration von Menschen mit und ohne Behinderungen in religions- und gemeindepädagogischen Zusammenhängen – das ist das Thema dieses Handbuches, das erstmals einen umfassenden Überblick zu Theorie und Praxis dieser Handlungsfelder vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung bietet. In acht Kapiteln weisen namhafte AutorInnen Zugänge zu gesellschaftlichen Perspektiven, pädagogischen Dimensionen, Schule und Religionsunterricht, Praxisfeld Gemeinde, theologischen Positionen, Integration als institutionelle Herausforderung, Formen und Methoden integrativen Arbeitens, Aus- und Fortbildung.

Behinderung ist eine Erfahrung der Differenz. Unterschiedlichkeit kann bereichern und auch Angst machen. Wie lernen wir, das Anderssein von anderen und von uns selbst zu akzeptieren? Und was steht dem entgegen?

Die Beiträge reflektieren individuelle, gesellschaftliche und theologische Aspekte der Unterschiedlichkeit und zeigen an Beispielen, wie diese als Chance für religionspädagogische Lernprozesse genutzt werden können.

Ein Buch für alle, die Anregungen auf dem Gebiet der Heil- und Religionspädagogik suchen.