

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

**„... dass alle eins seien“**  
– Im Spannungsfeld von  
Exklusion und Inklusion

Forum für Heil- und Religionspädagogik  
Band 7

Comenius-Institut, Münster 2013

Titelbild: Acryl auf Leinwand nach einem Motiv von Joan Miró:  
„Der Rucksackmann“, © Dennis und Sven, Schüler der  
Hilda-Heinemann-Schule, Moers

**„... dass alle eins  
seien“**

– Im Spannungsfeld  
von Exklusion und  
Inklusion

Herausgegeben von Annebelle Pithan, Agnes Wuckelt,  
und Christoph Beuers  
Comenius-Institut, Münster 2013  
Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd. 7  
ISBN 978-3-943410-05-1

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

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

Layoutgestaltung: Ludger Müller  
Satz: Angelika Boeckstein

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

# Inhalt

Vorwort	5
Irmtraud Fischer Inklusion und Exklusion – Biblische Perspektiven	9
Gerhard Wegner Inklusion braucht tragende Beziehungen – Kirchen als Inklusionsagenten in der Gesellschaft	24
Christiane Grabe Kirche und Diakonie als Impulsgeber und Träger inklusive Quartiersentwicklung	47
Elzbieta Grözl Menschen mit schwerer Behinderung und Inklusion – Ein Werkstattbericht	54
Sabine Ahrens/ Katrin Wüst Inklusion in Kirche entwickeln – Ein offener Bildungsprozess	75
Christhard Ebert Inklusion durch Kooperation?	79
Rita Klemmayer Ich mache mir Stress – Hypnosystemisches Wissen zur Stressbewältigung	91
Sabine Lucke Inklusion als Kunst der weichen Blicke und Formen	97
Andreas Nicht Schule aufräumen? – Vom Reiz der Vielfalt	111
Christine Labusch Inklusion im Lehrerzimmer – Ansätze für die Fortbildung	116

Anita Müller-Friese/ Wolfhard Schweiker Inklusives Lernen im Religionsunterricht	129
Erna Zonne Inklusion und Exklusion im Religionsunterricht bei emotionalem und sozialem Förderbedarf	149
Daniela Haas „Roter Kopf ... gesenkter Blick“ Impulse für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur	168
Almut Dietrich/ Raphael Bak/ Frank G. Pohl Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt Ansätze, Aktivitäten und Ziele	183
Wilfried W. Steinert Sozialraumorientierung als wichtiger Faktor in der Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen	204
Wilfried W. Steinert Vom Einzelfallhelfer zum Klassenassistenten – Pädagogische, rechtliche und strukturelle Herausforderungen in der inklusiven Bildung	211
Dagmar Bickmann/ Barbara Keiper/ Veronika Schmidt/ Jochen Straub Partnerschaftliche Exerzitien – Tage zum Aufatmen für Jugendliche. Werkstattbericht eines inklusiven Projekts	217
Martin Merkens/ Bernhard Ossege Inklusive Vorbereitung auf die Sakramente am Beispiel Erstkommunion und Firmung. Grundlagen und Bausteine	226
Roland Weiß „Du gefällst mir“ – Inklusive Firmvorbereitung	243
Autorinnen und Autoren	257

# Vorwort

## „...dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion

Inklusion ist eine gesellschaftliche Vision. Sie zielt auf eine gleichwürdige und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen und auf ein Zusammenleben und -lernen in Vielfalt. Ihre gesellschaftliche Verwirklichung, etwa in Schule und Kirche, wird durch engagierte Menschen und innovative Projekte vorangebracht. Inklusiv Sichtweisen richten dabei den Blick auf die Normalität von Verschiedenheit jenseits von dualen Unterscheidungen, zum Beispiel zwischen behindert und nichtbehindert, einheimisch und eingewandert, männlich und weiblich. Gleichzeitig sind gesellschaftliche Ausgrenzungen und Ausschlüsse nicht zu übersehen. Sie entstehen durch Armut, Leistungsnormen, Behinderungen, Bildungsbarrieren, durch Körper- und Schönheitsnormen, durch Geschlechter- und Sexualitätsfestschreibungen oder durch Kommunikationsregeln.

Der vorliegende Band stellt das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion ins Zentrum. Seine Beiträge gehen größtenteils auf das 7. Forum für Heil- und Religionspädagogik zurück, das vom 18. bis 20. April 2012 unter dem Titel „...dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion“ in Bad Honnef stattfand. Das vom Comenius-Institut in Münster, dem Deutschen Katecheten-Verein in München, der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Paderborn, und dem Katholisch-Sozialen Institut in Bad Honnef veranstaltete Forum reflektiert und entwickelt Fragen im Schnittfeld von Heil- und Religionspädagogik und zielt dabei insbesondere auf kirchlich verantwortete Bildungs- und Lebensbereiche sowie auf christlich-kirchliches Engagement in der Gesellschaft. Die Beiträge entfalten hierzu Orientierungswissen, praxisbezogene Erfahrungen und Lösungsansätze.

### Zum Inhalt des Bandes

Inklusion stellt die Kirchen vor entscheidende Herausforderungen. Es geht darum, sich in der Gesellschaft für eine gerechte Teilhabe aller einzusetzen und gleichzeitig die eigene Geschichte kritisch zu reflektieren und in Kirchengemeinden wie anderen kirchlichen Einrichtungen inklusive Strukturen und Kulturen zu entwickeln. Der vorliegende Band entfaltet im ersten Teil biblische und kirchenpolitische Perspektiven.

Die Bibel überliefert bereits Diskriminierungserfahrungen durch soziale Traditionen wie auch in Gegengeschichten deren Infragestellung. An biblischen Beispielen zeigt *Irmtraud Fischer*, dass die Gesellschaft Alt-Israels nach klaren Kriterien strukturiert war, die über Zugehörigkeit und

Ausschluss, über oben und unten entschieden. Die Aufgabe der Kirchen, als Inklusionsagenten zu wirken, betont *Gerhard Wegner* angesichts einer gesellschaftlichen Entsolidarisierung und Liberalisierung. Als grundlegend sieht er tragende Beziehungen, die sich am konkreten Anderen mit seinen Bedürfnissen orientieren. *Christiane Grabe* beschreibt alternative Beteiligungsverfahren und Kriterien für eine inklusive Quartiersentwicklung, bei der Kirche und Diakonie als Impulsgeberinnen und Trägerinnen fungieren. Ein Teil des Inklusionsprozesses ist die Dezentralisierung von kirchlichen Großeinrichtungen. Wie Personen mit speziellen Bedürfnissen, die aus einer vollstationären Einrichtung kommen, dezentral in einer Kleinstadt leben können, fragt *Elzbieta Grözl*. Sie beschreibt einen solchen Prozess und bietet ein Rollenspiel an, um sich in die unterschiedlichen Rollen und Interessen der beteiligten Personen einfühlen zu können und zu adäquaten Lösungen zu gelangen.

Wie sich Inklusion im Lebens- und Sozialraum Kirche selbst entwickeln kann, zeigen *Sabine Ahrens* und *Katrin Wüst*. Sie stellen die Orientierungshilfe „Da kann ja jede/r kommen“ vor, die mit Hilfe von Fragen einen offenen Veränderungsprozess in kirchlichen Gemeinden und Einrichtungen in Gang setzen möchte.

Inklusion erfordert Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen und Individuen – erzwungen oder freiwillig. *Christhard Ebert* beschreibt vor dem Hintergrund von kirchlichen Beratungsprozessen in der Region unverzichtbare Regeln, die eine Grundhaltung aufbauen und die von Wertschätzung, Einfühlsamkeit und Nachsicht geprägt sind. Vielfach werden die Anforderungen der Inklusion als Stressfaktor im Alltag erlebt. *Rita Klemmayer* erklärt Hintergründe von Stress und Burnout und bietet Bewältigungsstrategien an. Sie betont das Einüben von Achtsamkeit, um nachhaltige Veränderung im Denken, Fühlen und Handeln zu erreichen. Künstlerische Prozesse beinhalten viele Qualitäten, die auch Inklusion benötigt: etwa offen und gelassen, mutig und gegenwärtig zu sein. *Sabine Lucke* reflektiert dieses Potenzial – auch für Fortbildungen – am Beispiel des Künstlers Hans Arp, der zum offenen Blick und die sich veränderten Formen ermutigt.

Inklusion wird derzeit besonders im Blick auf das Bildungs- und Schulwesen diskutiert. Anerkennung und Ausgrenzung beziehen sich dabei zum einen auf die Strukturen, zum anderen auf die Kultur. Ausgehend von der Kunst von Urs Wehrli fragt *Andreas Nicht* nach dem Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen in der Schule und deutet sie als Bereicherung. Dass damit auch LehrerInnen vor neuen Lern- und Entwicklungsprozessen stehen, reflektiert *Christine Labusch* und stellt Ansätze für eine persönlichkeitsorientierte Lehrerbildung vor.

Neben der Schule insgesamt stehen auch die einzelnen Fächer vor neuen Anforderungen. Wie inklusives Lernen im Religionsunterricht umgesetzt

werden kann, zeigen *Anita Müller-Friese* und *Wolfhard Schweiker* in didaktischer und methodischer Hinsicht. *Erna Zonne* fragt nach der Situation von SchülerInnen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf und zeigt, dass die räumliche Exklusion in einer Förderschule der Inklusion nicht zwingend entgegenstehen muss. Auf dem Hintergrund ihrer Forschungen reflektiert sie Chancen und Grenzen für den Religionsunterricht sowie für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Ausschließende Prozesse können unabhängig von der Schulform auch in einer unsensiblen pädagogischen Praxis geschehen. *Daniela Haas* beleuchtet Entstehung und Folgen sowie Formen von Schamgefühlen und nennt Kriterien für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur, auch im Religionsunterricht. Ein immer noch weithin wirksamer Beweggrund für Ausgrenzung ist die Ablehnung sexueller Vielfalt, insbesondere die Homo- und Transphobie. *Almut Dietrich*, *Raphael Bak* und *Frank G. Pohl* beschreiben die Arbeit der Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ in Nordrhein-Westfalen, die sich für die Anerkennung vielfältiger Lebensformen einsetzt.

Inklusion braucht die Orientierung über die Schule hinaus, hin auf den gesamten Lebensraum der Kinder und Erwachsenen. *Wilfried W. Steinert* skizziert Herausforderungen und Möglichkeiten von Kooperation in den Kommunen, zwischen Schule und Kirche oder unterschiedlichen Einrichtungen auf dem Weg zu inklusiven Bildungsregionen. In einem weiteren Beitrag widmet sich Steinert dem Problem der unterschiedlichen Assistenzen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in pädagogischer, rechtlicher und struktureller Hinsicht. Im Kontext von Kita und Schule schlägt er eine Veränderung vom Einzelfallhelfer zum Klassenassistenten vor und entwickelt Lösungsansätze.

Inklusive Bildungsprozesse, insbesondere bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, werden zunehmend auch im pastoralen Handeln der Kirchen entwickelt. *Dagmar Bickmann*, *Barbara Keiper*, *Veronika Schmidt* und *Jochen Straub* beschreiben ein Kooperationsprojekt zu Partnerschaftlichen Exerzitien mit behinderten und nicht behinderten Jugendlichen. Eine inklusive Vorbereitung auf die Sakramente am Beispiel von Erstkommunion und Firmung entfalten *Martin Merkens* und *Bernhard Ossege*. Einen weiteren Baustein zu einer inklusiven Firmvorbereitung bietet die Arbeitshilfe „Du gefällst mir“, die *Roland Weiß* anhand exemplarischer Bausteine vorstellt.

## Dank

Diese Veröffentlichung konnte nur durch die Mitwirkung Vieler zustande kommen. Unser Dank gilt zunächst den Autorinnen und Autoren, die ihre Beiträge unentgeltlich zur Verfügung gestellt haben. Für ihr Engagement in der Vorbereitung und Durchführung des Forums danken wir

den Verantwortlichen des Katholisch-Sozialen Instituts (KSI) in Bad Honnef, dem Comenius-Institut, insbesondere Angelika Boeckstein, und dem Deutschen Katecheten-Verein, namentlich Roland Weiß, weiterhin Sabine Ahrens, Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland in Bonn. Für die Erstellung der Druckvorlage gilt unser Dank Angelika Boeckstein.

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

Möge dieser Band zur Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken in Kirche, Schule und Gesellschaft beitragen.

Im März 2013

Christoph Beuers (Rüdesheim)/ Annebelle Pithan (Münster)/

Agnes Wuckelt (Paderborn)



Irmtraud Fischer

## Inklusion und Exklusion – Biblische Perspektiven

Inklusion und Exklusion in der alltäglichen Realität spiegeln sich auch in den biblischen Überlieferungen. Die Gesellschaft Alt-Israels war nach klaren Kriterien strukturiert, die über Zugehörigkeit und Ausschluss, über oben und unten entschieden. Irmtraud Fischer zeigt anhand von biblischen Beispielen diese gesellschaftlichen Vorgänge auf. Sie verdeutlicht, dass neben Diskriminierungserfahrungen auch kritisches Infragestellen sozialer Wertungen und das Erzählen von Gegengeschichten zu finden sind.

Menschliches Leben setzt Gemeinschaft voraus. Zu allen Zeiten und in allen Regionen der Welt waren und sind Menschen, die sich aus unterschiedlichen Gründen von menschlicher Gemeinschaft absondern, etwas Aufsehen Erregendes. Sie wurden, wie etwa die Eremiten, entweder als außergewöhnlich in ihren Tugenden und radikal in der Hingabe an Gott angesehen oder es haftete ihnen der Ruf des Eigenbrötlerischen an, wie dies heute etwa bei völlig vereinsamten Menschen oft wahrgenommen wird. Das Alte Testament ist gar nicht imstande, sich den Menschen als Einzelnen, als Vereinzelten vorzustellen: Dies gilt einerseits, weil in der Hebräischen Bibel nicht die Seele des Individuums gerettet wird, sondern das ganze Volk in seiner gesamten, auch sehr körperlich gedachten (vgl. Ex 16: Manna zum Überleben) Existenz; andererseits wird der Mensch bereits in Gemeinschaft erschaffen.

Nach Gen 1,26f. ist der Mensch als männlich und weiblich, also bereits als soziales Wesen erschaffen. Die Paradieseserzählung in Gen 2 lässt mit *adam* ein vorerst offensichtlich geschlechtlich nicht differenziertes Wesen entstehen, von dem die Gottheit sodann feststellt: „*Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei!*“ Erst im Kontext der Erschaffung der Frau ist auch vom Mann, *’isch*, die Rede, von der Wortbedeutung her sind jedoch beide *adam*, Mensch, wodurch offenkundig ausgedrückt werden soll, dass der Mensch sich des Geschlechts erst im gegengeschlechtlichen Gegenüber bewusst wird. Somit sieht auch dieser Text vergemeinschaftetes menschliches Leben als schöpfungsgemäß an. Beide Schöpfungstexte definieren

freilich als menschliche Urgemeinschaft das heterosexuelle Paar, das allein fähig ist, menschliches Leben weiterzugeben.<sup>1</sup>

## 1. Kriterien für Inklusion und Exklusion

In der feministischen Forschung,<sup>2</sup> die von Anfang an erkannt und thematisiert hat, dass das Geschlecht nicht das einzige Kriterium ist, nach dem diskriminiert wird, wurden bereits vor drei Jahrzehnten Kataloge zur Bestimmung von gesellschaftlichen Differenzen in patriarchal-hierarchisch organisierten Gesellschaften entwickelt, die heute in der sog. Intersektionalitätsforschung<sup>3</sup>, die das Zusammenspiel der Kriterien und deren soziale Auswirkungen untersucht, von besonderer Relevanz sind. Diese Diskriminierungsachsen wurden sodann von den Wirtschaftswissenschaften in die Entwicklung des Diversity-Managements übernommen und finden von dort offenkundig wieder Eingang in die Geistes- und Kulturwissenschaften.<sup>4</sup>

---

1 Diese Sichtweise ist wohl auch der hohen Kindersterblichkeit und der statistisch geringen Lebenserwartung in dieser Epoche verdankt, die nicht das Problem der Überbevölkerung, sondern vielmehr jenes der Unterbevölkerung und des Überlebenskampfes der sozialen Einheit kennt. Kinder sind – außer wenn sie aus einem Ehebruch stammen – immer willkommen und bedeuten im AT stets Segen.

2 Bereits die Erklärung der Menschenrechte arbeitete mit diesen Kriterien (die auch das II. Vatikanische Konzil in „Gaudium et spes“ rezipierte). Für die Bibelwissenschaft hat diese Kriterien mit den Ansätzen der Befreiungstheologie im Prinzip zunächst Schüssler Fiorenza (<sup>2</sup>1993, 62) entwickelt. Zur folgenden Tabelle samt Erklärungen siehe auch Fischer 2010, 17 sowie Fischer 2006, 29.

3 Aulenbacher 2010.

4 Siehe für die Theologie etwa Eckholt/Wendel 2012. Derzeit wird es zunehmend modern, Forschungen zu den hier beschriebenen Kategorien mit dem Schlagwort *diversity* zu kennzeichnen. Da diese Konzepte nicht zum besseren Management der Diversität von Menschen entwickelt worden sind, sondern vielmehr zur Aufhebung der durch die traditionell dualistisch gewerteten Kriterien verursachten Diskriminierung, sollte man m.E. besser von der Übernahme dieses Begriffes absehen. In einer vom Konzept Intersektionalität geleiteten Forschung werden hingegen die Differenzen als Machtverhältnisse und die Verbindung unterschiedlicher Diskriminierungen sehr wohl als Potenzierung von Benachteiligung thematisiert.

## 1.1 Kriterien zur Definition von gesellschaftlichen Differenzen

<b>Kriterien zur Definition von gesellschaftlichen Differenzen im Alten Orient (AO)</b>		
KRITERIUM	POSITIV	NEGATIV
Bürgerstatus im AO	frei	unfrei
Geschlecht Sexuelle Orientierung	männlich heterosexuell	weiblich homosexuell, queer
Alter im AO: frei	alt	jung
Alter im AO: unfrei	jung	alt
Ökonomischer Status	reich	arm
Ethnizität	einheimisch	ausländisch
Psychophysischer Status	gesund	krank, behindert

Diese Kriterien, die in hierarchisch geordneten Gesellschaften den sozialen Status eines Menschen bestimmen, da sie bipolar mit positiver bzw. negativer Wertung versehen werden, wirken sich auf Individuen bevorzugend bzw. benachteiligend aus. Je mehr positive bzw. negative Kriterien zutreffen, umso höher bzw. niedriger ist der soziale Rang eines Menschen. Damit sind nicht die Kriterien an sich problematisch, sondern deren Benutzung für die Abwertung von Individuen. Man könnte – aber dies geschieht leider selbst in westlichen Demokratien bis heute nicht – diese Kriterien auch neutral bewerten und sie zur Bestimmung und Erfüllung spezieller Bedürfnisse sowie zur Beseitigung von Diskriminierungen benutzen, wie dies etwa in den Forschungen zu Diskriminierungen, zur Vulnerabilität oder Intersektionalität geschieht.<sup>5</sup> Die Verschiedenheit wird in diesen Konzepten als normal definiert und dient nicht der Bevorzugung bzw. Benachteiligung, sondern vielmehr als Impetus für die Entwicklung einer Chancengleichheit und Gleichberechtigung aller Menschen. Es ist kein Zufall, dass Menschenrechte entlang dieser Diskriminierungskriterien definiert wurden.

## 1.2 Gesellschaftliche Differenzierungen im Alten Orient

Die im Alten Orient entscheidendste Kategorie einer gesellschaftlichen Differenzierung ist jene von „frei“ und „unfrei“, da verklavten Menschen keine Personenrechte zugestanden werden, und sie als Besitz ihrer Herren bzw. ihrer Herrinnen betrachtet werden.

5 Die 1. Jahrestagung der Fachgesellschaft Gender e.V. 2011 wurde zum Thema „Verletzbarkeiten“ veranstaltet, wobei aus der daraus resultierenden Schutzbedürftigkeit besondere Schutzpflichten, aber als Kehrseite häufig auch mangelnde Handlungsfähigkeit der so beschützten Individuen abgeleitet werden (vgl. Zeitschrift Feministische Studien 29 (2011), H. 2).

Die in patriarchal-hierarchisch geordneten Gesellschaften ebenso entscheidende Kategorie des Alters wirkt sich bei Freien komplementär zu Unfreien aus: SklavInnen kommt ein höherer Wert als Jungen zu, da sie länger ausgebeutet werden können, während bei alten Leuten nicht nur die „Gewinnspanne“, die aus ihrer Arbeit zu ziehen ist, zeitlich begrenzt ist, sondern auch die Tatkraft nachlässt. Bei Freien hingegen wird das höhere Alter als Würde geschätzt. Der älteste, freie Mann einer Sippe übernimmt zudem die Patriarchenrolle, die ihm die Rechtsvertretung aller Familienmitglieder und des ganzen Hauses nach außen überträgt. An dieser Rolle wird klar, dass die Gesellschaftsform des Patriarchats nicht einfach als Herrschaft aller Männer über alle Frauen zu verstehen ist, sondern als eine hierarchische Gliederung der Gesellschaft, in der Frauen im sozialen Status zwar unter ihren Vätern bzw. Männern rangieren, aber hochgestellte Frauen durchaus über untergeordnete Männer, vor allem auch über Sklaven, zu bestimmen haben.

Ethnische Herkunft vom eigenen oder von einem fremden Volk sowie die Zugehörigkeit zur offiziell anerkannten Religion bzw. zu einer devianten Form derselben oder die Verehrung fremder Gottheiten bestimmen die soziale Position ebenso wie die Kriterien der körperlichen und psychischen Unversehrtheit und Gesundheit bzw. der Behinderung und Krankheit.<sup>6</sup>

Das Kriterium, das alle übrigen entweder verstärkt oder entkräftet, ist wohl jenes des ökonomischen Status. Bei reichen Menschen wirken sich alle anderen negativ diskriminierenden Faktoren mildernd, bei Armen jedoch verschärfend aus. Da die Hälfte der Menschheit, die Frauen, per se niemals alle positiven Merkmale erlangen kann, ruft auch das Kriterium des Geschlechts die Potenzierung aller anderen Kriterien hervor.

Selbst in unseren westlichen demokratischen Gesellschaften sind wir noch weit davon entfernt, Unterschiede in unseren Gesellschaften als Bereicherung wahrzunehmen und damit Devaluationen zu verhindern. Das Forum für Heil- und Religionspädagogik erweist zwar, dass das Faktum in unseren deutschsprachigen Gesellschaften reflektiert wird, es zeigt aber gleichzeitig, dass die nach diesen Kriterien erfolgenden Ausschlussmechanismen bis heute in Kraft sind, da andernfalls die Rede über Inklusion und Exklusion obsolet wäre.

---

6 Dass bei diesem Kriterium die Übergänge fließend sind und es keinesfalls in allen Gesellschaften einheitlich ist, was als Unversehrtheit und Gesundheit zu werten ist, sei hier ausdrücklich erwähnt.

## 2. Biblische Perspektiven

Diese theoretischen Grundlagen lassen sich auch auf die biblischen Texte anwenden. Wenn etwa bestimmte Texte einzelne dieser Kriterien mit Macht durchsetzen wollen, wieder andere jedoch die Bewertung von Menschen nach diesen Maßstäben äußerst kritisch hinterfragen, lässt dies darauf schließen, dass man sich ihrer bereits zu biblischen Zeiten bewusst war. Selbst wenn, wie eingangs gezeigt, die Geschlechterdifferenz als das einzige Unterscheidungsmerkmal zwischen Menschen, das bereits im göttlichen Schöpfungsplan verankert ist, gesehen wird, kennen biblische Texte auch andere Kriterien, um die Verschiedenheit von Menschen festzustellen. Im Folgenden sollen einige veranschaulichende Beispiele zum Kriterienkatalog aufgezeigt werden.

### 2.1 Wer dazugehört, ist nach der Königszeit genealogisch definiert: Ethnizität und Religion

Das klassische Instrument<sup>7</sup>, Inklusion und Exklusion zu definieren, ist für das AT, aber auch für den Beginn der synoptischen Evangelien im NT, die Genealogie (Hieke 2010). Sie stellt sowohl ethnisch als auch religiös die Zugehörigkeit von Menschen fest. Genealogien sind vor allem in illiteraten Gesellschaften nicht als Blutsverwandtschaft dokumentierende Stammbäume zu verstehen, sondern als Definitionen von sozialer Zugehörigkeit. Am deutlichsten ist dieses Faktum in den Genealogien der Bücher aus der mittleren Perserzeit, Rut, Esra und Nehemia, zu sehen. Wer dazugehört, ist nicht von Geburt aus gegeben, sondern Ergebnis einer argumentativ geführten Diskussion: In den Büchern Esra und Nehemia bestimmen dies die Rückkehrer aus dem Exil: Nur jene Menschen, die in der Lage sind, ihren Stammbaum auf Bewohner des vorexilischen Juda zurückzuführen, werden, selbst wenn ihre Familien durch mehrere Generationen hindurch im babylonischen Exil gelebt haben, als zum jüdischen Volk gehörig definiert. Wer in Jerusalem geboren ist und immer dort gelebt hat, kann durch diese Konstruktion des „wahren Israel“ plötzlich als fremd angesehen werden (vgl. Esr 7-10; Neh 7,4-38; 10-12). Da eine solche Bestimmung Auswirkung auf „Bürgerrechte“ hat und etwa Eheverbote bedingt (vgl. Esr 9-10; Neh 13), bedeutet dies, dass soeben nach Juda Zugezogene versuchen, die Regeln für Inklusion und Exklusion zu ihren Gunsten neu festzulegen.

7 Weitere Marker der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft Alt-Israels sind die religiös definierten wie Beschneidung, das Feiern der Feste und das Halten des Sabbats sowie ein Leben nach der Kaschrut, nach den Speisegesetzen.

Dass es hierzu Widerspruch gab, lässt sich nicht nur aus den in diesen beiden Büchern beschriebenen Konflikten (vgl. etwa Neh 6) belegen, sondern auch aus anderen biblischen Texten, die das zentrale Kriterium der Zugehörigkeit durch das Leben im Land bestimmen. So lässt etwa Gen 12,1-4 den Ruf an Abram ergehen, in „das Land, das ich dir zeigen werde“ zu ziehen, und hängt daran eine fünffache Segensverheißung (vgl. Fischer 2004, 35). Die auf diesen Text Bezug nehmende Erzählung von der Brautwerbung um Rebekka in Gen 24 verknüpft – wohl historisch als Antwort auf die Bestrebungen in Esr und Neh – die beiden Kriterien der rechten Herkunft und des Lebens im Verheißungsland mit der Frage der Eheschließung. Die Position dieser Erzählung ist eine Vermittlungsposition zwischen den in Esr und Neh vertretenen und jener des Rutbuches: Die Herkunft aus einer genealogisch verwandten Linie ist wichtig; aber noch essentieller ist, dass man bereit ist, im Land zu leben. Rebekka ist deswegen die ideale Braut, weil sie die Kreuzcousine ihres zukünftigen Bräutigams Isaak ist, aber auch, weil sie bereit ist, wie Abraham ihr Herkunftsland zu verlassen, um im Verheißungsland zu leben (Gen 24,60; vgl. Fischer 1995, 72-80). Das Rutbuch vertritt dem gegenüber die liberalste Position: Die Herkunft spielt dann keine Rolle, wenn man im Land lebt und die Ethik der Gottheit Israels, JHWH, umzusetzen bereit ist. Zugehörigkeit wird in diesem Frauenbuch also weder primär ethnisch noch religiös, sondern vor allem durch entsprechende Lebensführung bestimmt (vgl. Fischer 2001, 176f.).

## 2.2 Geschlecht und sexuelle Orientierung

Die Gesellschaft Alt-Israels ist – wie alle altorientalischen (und auch unsere heutigen westlich-demokratischen trotz Gleichheit der Geschlechter vor dem Recht und im Recht noch immer weitgehend) – patriarchal strukturiert. Neben dem Faktum, dass Frauen immer unter den Ehemännern, Vätern und Brüdern derselben Schicht stehen und gewisse Aufgaben nur die Patriarchen als jeweils älteste Sippenmitglieder wahrnehmen, wird in diesen Gesellschaften Heterosexualität als Norm definiert. Erzählende Texte weisen aber auch darauf hin, dass trotz (nachexilischer!) Verbote, *Sexualität* in einer wesentlich größeren Bandbreite vollzogen wurde (vgl. dazu den Überblick bei Fischer 2003). Homosexualität (vgl. Nissinen 1998) wurde offenkundig, wenngleich wohl nicht offen, gelebt, und – wie in Hirtengesellschaften immer wieder vorkommend – auch Sodomie (Lev 18,22.23; 20,13.15). Nach Dtn 22,5 wird Transsexualität und Transvestitenum sowohl für Männer als auch für Frauen verboten: „Nicht sei Gerät eines Herrn auf einer Frau und nicht kleide sich ein Herr in den Mantel einer Frau. Denn ein Gräuel für JHWH, deine Gottheit, sind alle, die dies tun.“

Bisexuelle Lebensführung trat vermutlich wesentlich häufiger auf als in unseren heutigen Gesellschaften, da man in den antiken Gesellschaften bereits verheiratet wurde, noch ehe man sich der sexuellen Orientierung bewusst war. „(...) überaus lieb warst du mir, mein Bruder Jonatan, und wunderbarer als die Liebe der Frauen war für mich deine Liebe (...)“ (1 Sam 18,1-4; 2 Sam 1,26) bekennt David im Klagelied über den Tod seines Freundes, obwohl gerade er in der Bibel wegen seiner vielen, sorgsam im Verlauf seiner Karriere ausgewählten Frauen berühmt ist (vgl. dazu bereits Schroer/ Staubli 1996). Auch wenn Rechtstexte nie auf lesbisches Leben eingehen, da mit vormodernem medizinischen Wissen sexuelle Beziehungen zwischen Frauen nicht als Bedrohung von Fortpflanzung erlebt wurden, finden sich auch Hinweise auf bisexuelles Leben von Frauen. Rut hängt (*dbq*) an Noomi, wie nach Gen 2,24 der Mann an seiner Frau hängt (*dbq*), und bindet sich durch einen Schwur lebenslanglich an sie (Rut 1,17, akzeptiert von Boas in 2,11). Sie gebiert denn auch ihr Kind nicht für ihren Ehemann Boas, sondern für die geliebte Schwiegermutter (Rut 4,14-17).

Neben dem Kriterium des biologischen Geschlechts, das zudem Heterosexualität positiv und alle anderen Formen von Geschlechtlichkeit negativ diskriminiert, ist jenes des sozialen Geschlechts zu thematisieren, das das weibliche ab- und das männliche aufwertet. Auch wenn die Bibel Frauen in fast allen „öffentlichen“<sup>8</sup> Bereichen und Ämtern kennt, so kann daraus nicht auf einen historischen Normalfall, sondern vielmehr auf Ausnahmereischeinungen geschlossen werden. Dies ist umso mehr anzunehmen, als äußerst selten die Erinnerung von Menschen der niedrigen Schichten verschriftet wurde und in der Regel die ProtagonistInnen in biblischen Erzählungen aus einer Haus und Grund besitzenden Schicht genommen sind. Dennoch lässt sich selbst in diesen Kreisen die strukturelle Benachteiligung von Frauen in unterschiedlichen Lebensbereichen anhand von Texten aufweisen.

In den Erzeltern-Erzählungen der Genesis ragt vor allem Rebekka als starke Frau an der Seite eines als schwache Figur angelegten Ehemannes hervor (vgl. Fischer 1995, 72-96). Aber selbst diese Frau, die eigenständig entscheidet, ihr Elternhaus und Herkunftsland zu verlassen, und bei Schwangerschaftsbeschwerden zu einem Heiligtum pilgert, um ein klärendes Orakel zu erhalten, wird in einem realistischen Lebenskontext dargestellt: In Gen 27 muss sie, die um die Prävalenz des jüngeren Sohnes Jakobs weiß (Gen 25,22-26), einen Betrug am eigenen Ehemann inszenieren, da der Segen, der den nächsten Haupterben legitimiert, nicht durch eine Frau gegeben werden kann, sondern nur vom Patriarchen selber.

8 Die in unseren Gesellschaften übliche Einteilung von öffentlich und privat ist für den AO anachronistisch, da es „Privatheit“ im heutigen Sinne nicht gab und somit auch das Private politisch war.

Ein weiteres Beispiel, das die strukturelle Benachteiligung von Frauen vor Gericht veranschaulicht, ist die Episode um die Frau von Schunem, die nach den Erzählungen von 2 Kön 8,1-6 eine begüterte Haus- und Grundbesitzerin ist. Als sie jedoch mit ihrer Familie aufgrund einer siebenjährigen Hungersnot ihren Besitz verlassen muss und danach wieder heimzukehren versucht, verweigert man der Frau offenkundig die Rechte an ihrem Besitz, sodass sie gezwungen ist, an den König zu appellieren. Sie muss um die Rückgabe ihres Gutes kämpfen; dass die Sache gut ausgeht, hat sie letztlich der Parteinahme Gehasis, dem Vertrauten des Propheten Elischa, zu verdanken, welchen sie mit seinem ganzen Gefolge immer überaus gastfreundlich und freizügig unterstützt hat (8,5 mit Rekurs auf die Erzählung in 2 Kön 4,8-37).

### 2.3 Krankheit und spezielle Bedürfnisse isolieren: Psychophysischer Status

Abgesehen von schweren physischen und psychischen Erkrankungen sowie Behinderungen, die Lebensvollzüge massiv einschränken, hat jede Gesellschaft und Epoche unterschiedliche Vorstellungen davon, was als krank gilt oder der sozialen Separation bedarf. So schließen nach den Vorstellungen der Hebräischen Bibel alle Phänomene, die mit dem Anfang (Menstruation, Ejakulation, Geburt, Ausfluss aus den Geschlechtsorganen) und dem Ende des Lebens (Tote) in Verbindung stehen, zeitweise vom Kult aus (vgl. Erbele-Küster 2010). Beschädigte Reproduktionsorgane verhindern sogar dauerhaft die volle Zugehörigkeit zur kultischen Gemeinschaft, was bei jener bereits beschriebenen Gruppierung, die das Ethikkriterium für die Inklusion ins Zentrum stellte, nicht ohne Einspruch blieb (Jes 56,3). Obwohl es sich bei Menstruation, Ejakulation und Geburt um hochgeschätzte Vorgänge des menschlichen Lebens handelt (vgl. Mehrungsauftrag in Gen 1,28), isolieren sie die betroffene Person von der Gottesdienstgemeinschaft.

Noch bis zum II. Vatikanischen Konzil haben diese Vorschriften auch in der Katholischen Kirche ihre Wirkung entfaltet. Heute, ein halbes Jahrhundert später und nach der „sexuellen Befreiung“ der 1968er-Generation, erscheinen solche Vorschriften archaisch. Keiner der Vorgänge ist mehr durch ein isolierend wirkendes Tabu versehen und die moderne Medizin unterstützt Menschen fraglos bei allen Komplikationen. Einen ähnlichen Einstellungswandel kann man gegenüber Menschen mit speziellen Bedürfnissen feststellen. Medizinische Fortschritte und vorurteilslose Förderung lassen Blindheit und Taubheit heute als graduelle Phänomene, die sich auch im Laufe eines langen Lebens einstellen können, erscheinen; betroffenen Menschen wird durch vielerlei Hilfsmittel (man denke an Untertitelung von Filmen oder Beschilderung in Blindenschrift) geholfen, sich trotz eingeschränkter Sinneswahrnehmung zurechtzufinden.



Die sprichwörtlich Blinden, Tauben und Lahmen (vgl. Gen 27; Jes 35,5f.; 42,18ff. u.ö.; im NT kommen zu dieser Gruppe noch die „Besessenen“ hinzu, bei denen vielleicht auch psychische Krankheiten im Hintergrund stehen könnten), die in der Bibel einerseits wegen ihrer mangelhaften Sinnesrezeption ins Bild gesetzt werden, eignen sich andererseits für den Erweis für das zuwendende Handeln Gottes ganz außerordentlich, da die Heilung, die sein Eingreifen bewirkt, an ihnen besonders offenkundig ist (Jes 35,5f.). Krankheiten und „Behinderungen“ wie Blind- und Taubheit oder Einschränkungen körperlicher Bewegungsfreiheit wirken in Gesellschaften, die keine kompensatorischen medizintechnischen Hilfsmittel zur Verfügung haben, auch sozial isolierend. Hinzu kommen noch irrationale Kontaminationsvorstellungen, die Menschen mit bestimmten Krankheiten wie etwa „Aussatz“ (vgl. Rapp 2002,112-114; 196-199) aus der Gemeinschaft ausstoßen und sich selber überlassen. Auch wenn derlei Vorschriften zur Quarantäne in manchen Fällen durchaus ihren Sinn in der Vermeidung weiterer Ansteckung gehabt haben mögen, hatten Krankheiten damit nicht nur den Schrecken der Empfindung des Krankseins (Mattheit, Schmerzen usw.), sondern zusätzlich noch jenen des Ausschlusses aus der vertrauten Gemeinschaft und der Familie. Klagepsalmen zeigen anschaulich die psychischen Auswirkungen von sozial Isolierten, Kranken oder „Gemobbten“ (vgl. Ps 22,7-12; Ps 88).

Aber auch das Phänomen, dass manche Krankheiten per se isolierend wirken, ist der Bibel nicht unbekannt. An der Figur Sauls wird etwa aufgezeigt, dass eine manisch depressive Krankheit unfähig zum Herrschen macht. Da der König als der Oberste im Volk nicht einfach abgesetzt werden kann, zeigen die Erzählungen sehr deutlich, wie sehr sich der König durch seine Verhaltensweise nach und nach selber separiert.

Abgesehen von spezifischen Krankheiten wie „Aussatz“ kann für die altorientalischen Gesellschaften insgesamt jedoch angenommen werden, dass Kranke und Menschen mit speziellen Bedürfnissen wesentlich fragloser in die Großfamilien integriert waren, als dies heute der Fall ist, und den Alltag unter Wahrnehmung spezifisch angepasster Aufgaben in der Gemeinschaft mit lebten.

## 2.4 Alter

Patriarchale Gesellschaften bevorzugen bei Menschen von freiem Stand das Alter. Für die Antike ist freilich zu berücksichtigen, dass die durchschnittliche Lebenserwartung gerade in Kriegs- oder Katastrophenzeiten bei um die dreißig Jahre lag. Das hat sicher mit der überaus hohen Säuglings- und Kindersterblichkeit zu tun und für Frauen mit dem Risiko, eine Geburt nicht zu überleben. So ist anzunehmen, dass es viel weniger alte Leute in diesen Gesellschaften gab, als wir dies heute in westlichen

Ländern mit hohem Status medizinischer Versorgung haben. Wer aber alle Krankheiten und Risiken überlebte, konnte so alt werden, wie die Menschen heute: „Das Leben währt siebzig Jahre, wenn es hoch kommt, achtzig (...)“, sagt Ps 90,10.

Alltägliche Lebensregeln, die uns in der Weisheitsliteratur überliefert sind, und Gesetzesvorschriften der Tora schärfen die Achtung vor dem Alter ein. So ergreift Dtn 21,18-21 bei Familienzweigen eindeutig Partei für die Eltern. Auch das Elterngebot des Dekalogs ist wohl auf dem Hintergrund zu sehen, dass die junge Generation die ältere zu versorgen hat, wenn diese alt und zunehmend arbeitsunfähig wird (Ex 20,12; Dtn 5,16). Dass man vor grauem Haar sich erheben (Lev 19,32) und die alten Eltern durch die eigene Kraft nicht beschämen (Sir 3,1-16, insbes. V13) sowie Nachsicht mit den Schrulligkeiten und Beschwerden des Alters (Koh 1,9-12,7) haben soll, empfiehlt vor allem die Weisheitsliteratur, die die rechte Lebensführung lehrt.

Auch wenn prinzipiell Alte das Sagen haben und Zuwiderhandeln nicht als „Privatsache“, sondern als für die gesamte Gemeinschaft von Belang angesehen wurde (dafür spricht die Abhandlung im Tor, dem Ort altisraelitischer „Öffentlichkeit“, vgl. Dtn 21,19), so stellt die Bibel durchaus auch kritische Anfragen an die Herrschaft der Alten und beurteilt sie nach dem Maßstab der Gerechtigkeit und der Gottesfurcht (Spr 6,31). Wer den Vorstellungen von abgeklärten, gottesfürchtigen Alten nicht entspricht, wird denn auch entsprechend beschämt und verurteilt (Ijob 32,9; Sir 25,2).

## 2.5 Ökonomischer Status

Das in unseren heutigen, nach neoliberalen Grundsätzen gestalteten Gesellschaften wichtigste Kriterium ist wohl jenes des ökonomischen Status. Wer Geld hat, kann es sich richten, wer arm ist, muss sehen, wo er bleibt. Dies betrifft nicht nur spezifische Schichten in unseren europäischen Ländern, sondern ist als globales Phänomen zu sehen. Reiche Länder bestimmen über andere, arme sind auf Hilfe angewiesen. Dabei muss freilich bedacht werden, dass derlei Bewertungen eine Aussage über statistische Mittelwerte und nicht über alle konkreten Individuen einer Gesellschaft treffen. In armen Ländern gibt es meist einige Superreiche im Dunstkreis der Regierungen, und in reichen Staaten wird im Zuge der andauernden Wirtschaftskrise die soziale Unterschicht immer ärmer.

Die Kumulation der Güter des Verheißungslandes in der Hand weniger wird von den Landgabekonzepten der Tora und der Vorderen Prophetie per se ausgeschlossen: Jedem Stamm steht ein bestimmter Anteil am Land zu. Die (idealen) Erbgesetze sind so gestaltet, dass nicht ein Stamm auf Dauer komplett verarmt (vgl. Num 33,50-34,29; 27,1-11 und 36,1-13). Das Konzept des Jubeljahres sieht vor, dass nach sieben mal sieben Jah-

ren jeglicher Besitz wieder an seine ursprünglichen Besitzer zurückfällt (Lev 25,8-31). Ob diese Vorschriften je als Gesetze in Kraft waren, ist allerdings fraglich. Die Realität sah zumindest in der Königszeit anders aus. Das Wirtschaftssystem ist als Rentenskapitalismus (vgl. Kessler 2008, 114-126, insbes. 121) anzusehen, in dem Reiche immer reicher wurden und vorerst der Besitz der Armen, also Felder, Weinberge, Herden und Häuser, veräußert werden mussten, um das nackte Überleben zu sichern. War kein materielles Gut mehr vorhanden, wurden Menschen in die Schuldklaverei verkauft: Vorerst die weniger wichtigen und angesehenen Familienmitglieder wie Töchter, dann erst die Söhne und die Ehefrauen (vgl. Neh 5,1-5); als letzter musste sich der Patriarch in die Schuldklaverei verkaufen, wenn es ihm vorher nicht gelang, seine Familie wieder freizukaufen oder sich von einem nahen Verwandten freikaufen zu lassen (vgl. die Loskaufbestimmungen von Lev 25,47-53).

Texte wie Am 8,4-7 sprechen allerdings Bände: Mit allen Mitteln versuchen die Reichen und gesellschaftlich Mächtigen, ihre Gier, noch mehr Geld anzuhäufen, zu befriedigen und scheuen selbst vor Qualitätsminderung und Gewichtsfälschung beim täglichen Brot nicht zurück. Wer sich sodann überhaupt nicht mehr wehren kann, der wird um ein Paar Sandalen (nicht einmal Schuhe!) in die Schuldklaverei verkauft. Reiche haben also sogar die Macht, Arme zu versklaven und sie so aus dem Status der Freien hinauszudrängen (Am 8,5f.).

Was die Reichen und Mächtigen wollen, bekommen sie auch, selbst wenn das Recht dafür gebeugt werden muss. Paradebeispiel für solches Handeln, das als Illustration zum Begehrensverbot des Dekalogs gelesen werden kann, ist der Justizmord an Nabot (1 Kön 21). Weil der König seinen Garten vergrößern will, braucht er dazu den angrenzenden Weinberg Nabots. Als dieser mit dem Argument des unveräußerlichen Erbteils am Verheißungsland in einen Verkauf oder eine Schenkung nicht einwilligt, zettelt Königin Isebel einen ausgeklügelten Justizmord an, indem sie Nabot durch nichtswürdige Leute Gotteslästerung vorwerfen lässt. Als dieser sodann gesteinigt wird, nimmt Isebel den Weinberg in Besitz. Der Prophet Elija allerdings kündigt daraufhin den Untergang des Königshauses an. Prophetie hat hier also dieselbe Funktion der Wahrung des Rechts wie bei der ähnlichen Geschichte um den Raub eines Reichen bei einem Armen, den die Natansparabel aus 2 Sam 12 anspricht.

Reichtum wird allerdings – vor allem von der Weisheitsliteratur, die im Kontext der Wohlhabenden entwickelt wurde – nicht negativ gesehen, wenn er nicht unrecht erworben wurde und dazu dient, nicht nur sein eigenes Leben besser zu gestalten. Reichtum wird häufig als Ausdruck des Segens und des eigenen Fleißes gedeutet, Armut ist dann schändlich, wenn Faulheit sie verursacht (vgl. die Überlegungen Sir 13,15-24). Arm sein schließt aus vielen Genüssen aus, aber Reichtum muss dennoch

nicht glücklich machen (vgl. Koh 2,1-11). Die späte Armenfrömmigkeit sieht Reichtum zunehmend kritisch, im NT kann er schließlich sogar als Hindernis einer intensiven Gottesbeziehung deklariert werden (Mt 19,24; Mk 10,25; Lk 18,25).

## 2.6 Mehrfachdiskriminierung

Manche biblischen Bücher thematisieren explizit Mehrfachdiskriminierung. Gerade späte Bücher erzählen Gegengeschichten, in denen die Alten, insbesondere die Ältesten, d.h. die Patriarchen, die die Familien im Sozialgefüge vertreten, sehr kritisch gesehen, und Junge sowie Frauen als tragende Säulen der Gesellschaft geschätzt werden. So rettet etwa Ester, die am Königshof verpflichtet ist, sich ihrer Umgebung anzupassen, ihr Volk vor den Folgen eines Pogroms, während ihr Onkel unflexibel am Buchstaben des Gesetzes festhält und damit Zorn und Neid des Judenfeindes Haman weiter nährt (vgl. Est 3). Die deuterokanonischen Texte des Juditbuches und der Susanna-Erzählung (Dan 13) stellen die institutionelle Macht der Ältesten stark in Frage, da diese nicht zum Wohl der Gemeinschaft, sondern zu deren Schaden genützt wird. Sowohl die gottesfürchtige junge, reiche Witwe Judit als auch die gesetzestreue Susanna werden als Vorbilder präsentiert, die gegen die mangelnde Verantwortung (vgl. Jdt 7,30-32) bzw. moralische Verderbtheit der Alten, die sogar die Macht der Durchsetzung von Todesurteilen gegen tadellose Junge haben (Dan 13,41), Widerstand leisten. Daniel, der jugendliche weise Prophet, wird dabei der toraobservanten Susanna an die Seite gestellt: Die Hoffnung auf eine gerechte Gesellschaft liegt bei den Jungen und den Frauen, nicht aber bei den führenden Männern, so vermittelt es uns die Erzählung.

Bei Judit wird vor allem das Geschlecht als relevante Kategorie kritisch befragt: Während die Ältesten, die Patriarchen der Sippen, Fehlentscheidungen treffen, die dem Volk von Betulia die Freiheit und dem Tempel in Jerusalem den Schutz rauben, tritt Judit mutig gegen sie auf, schilt sie wegen ihres Kleinglaubens und entwickelt ihre eigene, gefährvolle Strategie zur Rettung ihrer Stadt (8,11-36).

Im Buch Rut wird neben dem Geschlecht und dem Alter auch noch die ethnisch-religiöse Herkunft als für die Integration relevantes Kriterium ad absurdum geführt. In diesem Buch werden moabitische Menschen, denen die Aufnahme in die Gemeinde Israels nach Dtn 23,4f. strikt verwehrt ist, wesentlich lebensförderlicher und großzügiger in der Unterstützung von in Not Geratenen dargestellt als die Wohlhabenden in Juda: Die Hungerflüchtlinge aus Betlehem finden in den Feldern Moabs ungefragt Aufnahme und Auskommen und die junge moabitische Schwiegertochter der judäischen Noomi versorgt die alternde Frau selbst auf den Feldern Betlehems noch mit Brot (Fischer 2001, 61-65). Im Vergleich zu Rut

bleiben die Leute des eigenen Volkes der Not Noomis gegenüber passiv: Die Frauen von Betlehem nehmen sie zwar wieder auf und nehmen Anteil an ihrem Schicksal, versorgen sie jedoch nicht – ebenso nicht der reiche Grundbesitzer Boas, der die Not der Frauen kennt, ihr aber keine Abhilfe schafft, außer dass er schließlich die Initiative der Moabiterin zur Nachlese zulässt. Der heldenhaft starke Mann muss erst bestimmt darauf hingewiesen werden, was seine Pflichten als Löser (Rut 2,20; 3,9-13; 4,1-10) sind und dass er sie wahrzunehmen hat. Auch wenn in der Rut-Erzählung keine einzige Erzählfigur negativ gezeichnet ist, niemand wirklich Unrecht tut oder einem anderen schadet, so wird das Handeln der Ausländerin (vgl. 2,12) doch als der Güte JHWHs entsprechender dargestellt (zu *häsäd* als Deutewort vgl. Zenger 1986, 19f.) als jenes der einheimischen Verwandten Noomis. Eine junge, ausländische, an ihre eigene moabitische Gottheit glaubende Frau (vgl. 1,15) erfüllt damit die ethischen Ansprüche des Gottes Israels wesentlich besser als alle Erzählfiguren, die dem Gottesvolk zugehören, zusammen. Diese Frau wird daher in die von den Erzeltern auf David hinlaufende Genealogie eingegliedert, ja nicht nur dies: Durch ihr Handeln bekommt die Judalinie erst die königliche Fortsetzung.

### 3. Resümee

Die Inklusion von Menschen in die Gesellschaft Alt-Israels und zu entscheidungsfähigen Mitgliedern derselben hing von der Fülle der positiv diskriminierenden Merkmale ab. Wie jeder menschliche Zusammenschluss hatte Israel auch zu biblischen Zeiten eine klar strukturierte soziale Ordnung. Allerdings klebte es nie an den Kriterien und hielt sich in vielen Fällen nicht an den Buchstaben der Vorschriften, sondern hat, um diese reflektiert aufzuweichen und sogar aufzuheben, immer Gegengeschichten erzählt. Wie gezeigt, gibt es Texte, die sogar stereotyp beinahe alle Kriterien thematisieren und die zu Grunde liegenden Wertungen hinterfragen (Rut, Susanna, Judit). Bei einer Aktualisierung biblischer Texte in ein gesellschaftlich völlig anders gelagertes Heute muss vor allem beachtet werden, dass die Bibel den Menschen nicht primär als Individuum, sondern als soziales Wesen, als Teil einer kollektiv konzipierten Heilsgemeinschaft sieht. Wenngleich auch auf das letzte Glied der Gesellschaft Acht gegeben wurde, muss bewusst sein, dass Menschenrechte für Individuen im Alten Orient nicht im Blick waren.

Die hier aufgezeigten Kriterien, deren Existenz und Wertung sich in allen hierarchisch geordneten Gesellschaften nachweisen lässt, erweisen sich als hilfreiche Analysekatoren zu Inklusion und Exklusion. Allerdings kann deren Verwendung auch die Gefahr der Perpetuierung in einer Gesellschaft bergen, wenn die damit verbundene negative und positive Wertung nicht

kritisch reflektiert wird. So muss – konform mit einigen biblischen Erzählungen – mit dem Bewusstmachen der gesellschaftlichen Differenzen und deren Auswirkungen auf das Individuum darauf hingearbeitet werden, dass Menschen nicht heute immer noch nach diesen Diskriminierungsachsen taxiert werden, sondern vielmehr nach ethischen, gemeinschaftsfördernden Gesichtspunkten beurteilt und deswegen hochgeschätzt werden, weil sie Menschen sind.

## Literatur

- Aulenbacher, Brigitte, Intersektionalität – Die Wiederentdeckung komplexer sozialer Ungleichheiten und neue Wege in der Geschlechterforschung, in: Aulenbacher, Brigitte/ Meuser, Michael/ Riegraf, Birgit (Hg.), *Soziologische Geschlechterforschung, Eine Einführung*, Wiesbaden 2010, 211-224.
- Eckholt, Margit/ Wendel, Saskia (Hg.), *Aggiornamento heute. Diversität als Horizont einer Theologie der Welt*, Ostfildern 2012.
- Erbele-Küster, Dorothea, Geschlecht und Kult. „Rein“ und „Unrein“ als genderrelevante Kategorien, in: Fischer, Irmtraud u.a. (Hg.), *Tora (Die Bibel und die Frauen. Eine exegetisch-kulturgeschichtliche Enzyklopädie 1.1)*, Stuttgart 2010, 347-374.
- Fischer, Irmtraud, *Gottesstreiterinnen. Biblische Erzählungen über die Anfänge Israels*, Stuttgart u.a. 1995.
- Fischer, Irmtraud, *Rut (HThK.AT)*, Freiburg u.a. 2001.
- Fischer, Irmtraud, Über „die Liebe“ in hierarchischen Gesellschaftsformen. Sozialgeschichtliche Voraussetzungen zum Verständnis von Liebe in der Hebräischen Bibel, in: Kügler, Joachim/ Gielen, Marlis (Hg.), *Liebe, Macht und Religion. Gedenkschrift für Helmut Merklein*, Stuttgart 2003, 63-81.
- Fischer, Irmtraud, Die Erzeltern: Gen 10,1-36,43, in: Zenger, Erich (Hg.), *Stuttgarter Altes Testament. Einheitsübersetzung mit Kommentar und Lexikon*, Stuttgart 2004, 32-76.
- Fischer, Irmtraud, Was kostet der Exodus? Monetäre Metaphern für die zentrale Rettungserfahrung Israels in einer Welt der Sklaverei, in: *Jahrbuch für Biblische Theologie* 21 (2006), 25-44.

Fischer, Irmtraud/ Økland, Jorunn/ Navarro Puerto, Mercedes/ Valerio, Adriana, Frauen, Bibel und Rezeptionsgeschichte. Ein internationales Projekt der Theologie und Genderforschung, in: Fischer, Irmtraud u.a. (Hg.), Tora (Die Bibel und die Frauen. Eine exegetisch-kulturge-schichtliche Enzyklopädie 1.1), Stuttgart 2010, 9-35.

Hieke, Thomas, Genealogie als Mittel der Geschichtsdarstellung in der Tora und die Rolle der Frauen im genealogischen System, in: Fischer, Irmtraud u.a. (Hg.), Tora (Die Bibel und die Frauen. Eine exegetisch-kulturge-schichtliche Enzyklopädie 1.1), Stuttgart 2010, 149-185.

Intersektionalität, Artikel in: <http://de.wikipedia.org/wiki/Intersektionalit%C3%A4t> (Download 19.10.2012).

Kessler, Rainer, Sozialgeschichte des alten Israel. Eine Einführung, Darmstadt 2008.

Nissinen, Martti, Homoeroticism in the Biblical World. A Historical Perspective, Minneapolis 1998.

Rapp, Ursula, Mirjam. Eine feministisch-rhetorische Lektüre der Mirjamtexte in der hebräischen Bibel (BZAW 317), Berlin u.a. 2002.

Schroer, Silvia/ Staubli Thomas, Saul, David und Jonathan – eine Dreiecksgeschichte?, in: Bibel und Kirche 51 (1996), 15-22.

Schüssler Fiorenza, Elisabeth, Zu ihrem Gedächtnis ... Eine feministisch-theologische Rekonstruktion der christlichen Ursprünge, Gütersloh 1993.

Verletzbarkeiten (Themaheft), in: Feministische Studien 29 (2011), H. 2.

Zenger, Erich, Das Buch Ruth (ZBK.AT 8), Zürich 1986.

Gerhard Wegner

# Inklusion braucht tragende Beziehungen – Kirchen als Inklusionsagenten in der Gesellschaft

Inklusion kann zu einer menschlicheren Gesellschaft führen. Sie kann aber auch – vor dem Hintergrund einer liberalen Rechtsauffassung und Marktwirtschaft und einer ungerechten Gesellschaft – zu einer Entsolidarisierung führen. Sie braucht tragende Beziehungen, die sich am konkreten Anderen mit seinen Bedürfnissen orientieren. Gerhard Wegner, Direktor des Sozialwissenschaftlichen Instituts der EKD, reflektiert diese Widersprüche. Er greift dabei auf die Philosophie Martha Nussbaums zurück. Für die Kirchen sieht er Chancen, als Agenten der Inklusion gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

## 1. Einleitung

Bei dem sich in Deutschland immer mehr durchsetzenden Prozess der Inklusion handelt es sich um eine der wichtigsten sozialpolitischen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte. Zu Recht knüpfen sich hieran große Hoffnungen. Die Durchsetzung gerechter Teilhabe für all diejenigen, die aufgrund von Behinderungen oder anderen – angeblichen oder tatsächlichen, behebbaren oder nichtbehebaren – „Defiziten“ mit gesellschaftlicher Marginalisierung bedroht wären, ist von entscheidender Bedeutung. Inklusion kann die deutsche Gesellschaft gerechter und lebenswerter machen. Aus christlicher Sicht trägt sie dazu bei, die allen Menschen von Gott geschenkte Würde im Zusammenleben der Menschen sichtbar werden zu lassen. Der Grundsatz, dass alle – auch Menschen, die unter Beeinträchtigungen zu leiden haben –, von Gott gewollte und geliebte Geschöpfe sind, gewinnt eine deutlichere Kontur in der Realität des Zusammenlebens der Menschen. Insbesondere bei Menschen mit Behinderungen und deren Integration in Sozialräume und in schulische Bildung hat dieser Prozess auch bereits einige Dynamik gewonnen. Aber: Letztendlich wird



Inklusion gesellschaftlich erst in einer gerechten Verteilung der Ressourcen und Möglichkeiten Wirklichkeit. Die Rechtsgrundlage allein reicht nicht aus. Es braucht tragende Beziehungen.

Inklusion ist kein Spezialprogramm, sondern ein umfassender Grundsatz zur Gestaltung gesellschaftlichen Lebens überhaupt. Ihren ethischen Forderungen kann sich deswegen auch niemand entziehen. Inklusion reklamiert Veränderungen auf der Basis von Bürgerrechten und insbesondere auf dem „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ vom 13. September 2006, das am 21. September 2008 geltendes deutsches Recht wurde. Damit ist die umfassende Gleichbehandlung aller und somit das Abschleifen von faktisch diskriminierenden und exkludierenden „Normalitäts“standards, wie sie nach wie vor in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens üblich sind, als gesetzlich verbürgter Anspruch gegeben. Die Detailliertheit des Übereinkommens – nahezu alle nur denkbaren Lebensbereiche werden angesprochen – ist beeindruckend und hat es bisher in Deutschland nicht gegeben. Die Reichweite von Menschen- und Grundrechten wird damit erheblich ausgedehnt. In der Tendenz unterliegen nun alle Bereiche sozialer Praxis einer entsprechenden Überprüfung. Konsequenterweise umgesetzt würde Inklusion zu einer menschlicheren Gesellschaft führen.

Um wen geht es? Das Ziel von Inklusion besteht darin, die Lebensmöglichkeiten all derjenigen zu erweitern, denen es „an Fähigkeiten mangelt, externe Ressourcen in eigenes Wohlergehen umzuwandeln“ (Eurich 2008, 393). Mit dieser recht allgemeinen Definition geht der Kreis der von Inklusion Betroffenen weit über Menschen mit Behinderungen hinaus und bezieht auch von Armut Betroffene, Menschen mit Migrationshintergrund, ggfs. auch Ältere und Pflegeabhängige, mit ein. Tatsächlich ist es so, dass die Folgen der ursprünglich nur Menschen mit Behinderung einbeziehenden Inklusionsdebatte mittlerweile auch den Bereich des Sozialgesetzbuchs (SGB) II sowie der pflegeabhängigen Menschen erreicht haben. Im Sinne der UN-Konvention wären die meisten pflegebedürftigen Menschen als Behinderte einzustufen und hätten somit ebenso ein Recht auf Inklusion wie jene. Für Langzeitarbeitslose im Bereich des SGB II gilt dies prinzipiell allemal. Sie alle haben nun ein Recht darauf, nicht mehr als die „Anderen“ gesehen zu werden, die sich von den „Normalen“ unterscheiden, sondern als Andere in dem Sinne, dass alle Menschen einander stets andere sind. Jeder Mensch hat eigene Lebenspläne, die es zu fördern und aufeinander abzustimmen gilt, und insofern brauchen *alle* Menschen Förderung und Forderung.

Inklusion beruht auf der Anerkennung jedes einzelnen Menschen als einem einmaligem Geschöpf, der oder die in seiner bzw. ihrer eigenen Würde und mit seinen und ihren eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten volle Rechte in der Gesellschaft haben soll, so wie jeder und jede andere

auch. Statt über die Defizite der einen und die Normalität der anderen muss nun über Vielfalt geredet werden: „Menschliche Vielfalt ist von Gott geädelt und gewürdigt.“ (Schweiker 2012, 7). Hinter die Ansprüche und Ziele dieses Programms kann niemand ernsthaft zurück wollen. Gefragt werden kann sinnvollerweise nur, wie sich die Umsetzung dieses Rechts gestaltet. Insbesondere ob – und wenn ja: wie – sich überhaupt in der Breite die Intentionen dieses Projektes realisieren lassen.

Eine Antwort auf diese Frage erfordert allerdings – neben vielen unmittelbar praktischen Anstrengungen – auch grundsätzliche Überlegungen über den Charakter und insbesondere die (soziale) Reichweite liberaler Rechte – denn dabei handelt es sich beim Recht auf Inklusion. Im Folgenden diskutiere ich deswegen zunächst das Problem liberaler Rechte als solcher (1.). Dann gehe ich auf die Faszination („Inklusion als Dispositiv“) (2.) und die Widersprüche der Inklusionsidee (3.) ein und nutze zur Klärung die Theorie von Martha Nussbaum (4.), die das Spannungsfeld zwischen liberalen Rechten und der Situation von Menschen mit Behinderungen in exemplarischer Dichte durchdacht hat. Ich ende mit einigen Überlegungen zur Rolle des christlichen Glaubens und der Kirchen als Inklusionsagenten (5.).

## 2. Das Grundproblem liberaler Rechte

Bei aller Begeisterung für Inklusion muss eines gesehen werden: Zunächst einmal handelt es sich beim Recht auf Inklusion um ein klassisches liberales Menschen- und Beteiligungsrecht, das, wie alle anderen Menschen- und Grundrechte auch, für sich genommen solange im wahrsten Sinne des Wortes „hohl“ ist, solange es nicht mit gesellschaftlichen Ressourcen – strukturellen Unterstützungen, finanziellen Möglichkeiten, Assistenzen, tatsächlich real realisierbaren Ansprüchen usw. – „aufgefüllt“ ist. Diese „Füllung“, die das Recht erst real lebbar macht, ist aber mit seiner Deklaration allein noch nicht gegeben.

Es ist ein Charakteristikum von liberalen Rechten, dass sie stets auf den einzelnen Menschen bezogen sind und vom sozialen Kontext abstrahieren.<sup>1</sup> Nur so können sie universell gültig sein. Sie machen theoretisch alle Menschen rechtlich gleich – ohne dass dies auch in der Realität so sein muss.

---

1 Vgl. zum Liberalismus Dworkin 2012, 33: Wir „haben eine souveräne ethische Verantwortung, etwas Wertvolles aus unserem Leben zu machen, so wie ein Maler aus einer Leinwand ein Bild macht“. „Unser Wunsch, ein gelungenes Leben zu führen, beruht auf unserer Erkenntnis, dass wir das tun sollten, und nicht andersherum.“ „(...) all unsere verschiedenen Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen anderen gegenüber [lassen sich] auf diese persönliche Verantwortung für das eigene Leben zurückführen.“ Es ist deutlich, dass dieses Konzept im Kern durch die Existenz von Menschen, die genau dieses alles nicht oder nicht vollständig leisten können, infrage gestellt werden muss. Inklusion kann als ein Versuch begriffen werden, mit diesem Widerspruch halbwegs zurechtzukommen.

Das erzeugt Ambivalenzen. So kann es zum Beispiel sein, dass liberale Rechte wie das Wahlrecht, das Recht auf freie Religionsausübung, der freien Entfaltung der Persönlichkeit oder ähnlichem in einer Gesellschaft verwirklicht sind, da sie für alle Menschen gelten. Wenn aber in der Lebenssituation der Bürgerinnen und Bürger erhebliche Differenzen existieren – indem etwa große Gruppen von Menschen in Armut leben, was sie real daran hindert, umfassend von ihren liberalen Rechten Gebrauch zu machen – bleiben diese Rechte zumindest für diese Gruppe bestenfalls reine Idealitäten. Die Wahrnehmung liberaler Rechte setzt – unter sonst gleichen Bedingungen – die reale Möglichkeit voraus, über sein Leben selbst bestimmen zu können. Das bedeutet heute, sowohl materiell ausreichend abgesichert als auch ausreichend gebildet zu sein.

Die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit liegt somit im Charakter liberaler Rechte begründet; sie macht ihre Stärke (Universalität), aber zugleich auch ihre Schwäche (Irrealität) aus. Und eben dies gilt auch für das Recht auf Inklusion. Zunächst einmal besagt dieses Recht, dass alle gleich behandelt – und das heißt konkret: gleich befähigt – werden sollen. Wer individuell mehr Unterstützung als andere braucht – um etwa ein Ausbildungsziel zu erreichen – soll sie auch bekommen, weil er oder sie darauf einen Anspruch hat. Das ist ohne Frage ein großer Fortschritt. Perspektivisch bedeutet dies nun allerdings auch, dass alle, was ihre Entscheidungsfähigkeiten und potenziellen Verwirklichungschancen betrifft, gleich behandelt werden. Dadurch verändert sich insbesondere das Sozialverhalten der ehemals „Behinderten“ und „Nicht-Behinderten“: Es wird sozusagen untereinander „normaler“. Neuere populäre mediale Inszenierungen unterstützen dies durch einen betont lässigen, ja bisweilen geradezu auf den ersten Blick respektlosen Umgang mit Menschen mit Behinderungen, die diese in eine „normale“ Kommunikation einbezieht. So z.B. in den Münsteraner Tatort-Krimis mit dem Pathologen Börne und seiner kleinwüchsigen Assistentin „Alberich“. Da dies aber tatsächlich immer noch nicht „normal“ ist, entstehen große Heiterkeitseffekte.

## 2.1 Abschied von Fürsorge

Was auf diese Weise tendenziell verschwindet, sind betont fürsorgliche, altruistische Haltungen und entsprechende Moralismen – womit aber auch bisherige Schutzrechte an Bedeutung verlieren können. Die Paradoxie besteht darin, dass mit dem Abbau von – vermeintlich fürsorglicher – Diskriminierung auch Schutz reduziert wird. In einer Gruppe stellen sich dann die „üblichen“ Dynamiken von Beziehungen, von Ein- und Ausgrenzungen ein. Diejenigen mit Beeinträchtigungen bleiben eher am Rande, und dies wird kaum noch wahrgenommen. Denn nun ist für die eigene

Rolle in der Gruppe jeder und jede selbst verantwortlich.<sup>2</sup> Das Recht auf Gleichbehandlung existiert folglich und kann sogar als erfüllt gelten: Eine faktische Teilhabegerechtigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen ist damit aber noch lange nicht gewährleistet.<sup>3</sup>

## 2.2 Grenzen der Selbstverantwortlichkeit

Die unter Umständen mangelnden Möglichkeiten, die strukturellen Beeinträchtigungen, das tatsächliche Nicht-Können werden in dieser Logik folglich in der einen oder anderen Weise in ein Nicht-Wollen verwandelt. Das liberale Leitbild ist der selbstverantwortliche einzelne Bürger, der weiß, was er (oder sie) tut. Wer es also nicht schafft, der wollte wohl nicht. Alle anderen sind damit jeder Verantwortung enthoben. Insofern beinhalten liberale Rechte immer so etwas wie eine Befreiung zur Mündigkeit – zumindest werden Entscheidungen so zugerechnet – ganz gleich worauf sie letztlich beruhen. Die Konsequenz ist: Über die Zeit gesehen bildet sich auf diese Weise eine neue Form der gesellschaftlichen Ungleichheit heraus, die nun gerechtfertigt ist.

Anders wäre es dann, wenn als allgemeines Leitbild der oder die stets auf andere Angewiesene anerkannt wäre, d.h. dass alle Menschen in gewisser Hinsicht als solche verstanden würden, die immer in der einen oder anderen Weise mit Beeinträchtigungen leben. Ohne tragende Beziehungen käme folglich niemand dauerhaft zurecht. Es wäre zu prüfen, ob dieses Leitbild nicht der Realität tatsächlich viel näher kommt als das klassisch liberale der totalen Autonomie – letztlich des Allein-Lebens-Könnens.

Man kann an dieser Stelle einwenden, dass ein verantwortliches Zusammenleben von Menschen ohne die Unterstellung von Selbstverantwortlichkeit nicht funktionieren kann und aus Gründen der Gerechtigkeit diejenigen, die erfolgreich ihr Leben meistern, nicht mit den Folgen der falschen Entscheidungen anderer belastet werden dürften. Dieser Grundsatz gilt sicherlich unter Gleichen. Deutlich ist aber, dass diese Argumentation im Fall von Menschen mit nicht aufhebbarer Beeinträchtigung an ihre Grenze kommt. Und genau um diese Gruppe geht es bei der Inklusion.

---

2 Parallelen zu diesem Phänomen finden sich im Fall der Altersdiskriminierung. In dem Maße, in dem es keine Gründe mehr für die Diskriminierung des Alters gibt, gibt es auch keine mehr für einen besonderen Schutz oder etwaige Bevorzugungen. Wer dann mit seinem Alter nicht zurechtkommt, muss sich das allein zurechnen.

3 Die Entwicklung des SGB II (Hartz IV) ist hierfür exemplarisch. Seit seiner Einführung ist es zu einer deutlichen Trennung gekommen: derer, die es irgendwie schaffen, der Armut zu entkommen, von denen, denen dies nicht gelingt. Sie werden nun noch deutlicher als vor der Einführung der neuen Rechte als selbstverantwortlich für ihre Armut gesehen. Weswegen – um es überspitzt zu formulieren – in der Konsequenz jegliche Förderung eingestellt werden kann.

Hier geht es eben nicht um Entscheidungen, die jede und jeder auch anders hätte fällen können, sondern um grundlegende Beeinträchtigungen, die eben dieses bewusste Treffen von Entscheidungen als solches einschränken.

### 2.3 Die Bedeutung von Bindung

Dieser ambivalenten Situation von Rechtsanspruch und Selbstverantwortung kann nur dadurch gewehrt werden, dass die liberalen Rechte stets vor dem Hintergrund von sozialen Rechten (oder auch – *horribile dictu!* – von „Gemeinschaftsrechten“) gewichtet werden, die dafür sorgen, dass sich das Teilhaberecht nicht nur auf das Individuum in seinem Selbstbezug bezieht, sondern stets im Kontext von tragenden (fürsorgenden) Beziehungen mit anderen betrachtet wird. Erst dann führen entsprechende Rechte tatsächlich zu inhaltlich gefüllten Rechten, die dann auch zur Realisierung von Teilhabe beitragen. In diesem Sinne soll die im Folgenden dargelegte Grundthese lauten: Die mit der Inklusion verbundenen Rechtsansprüche auf mehr Freiheit für Menschen mit Begrenzungen ihrer Möglichkeiten, können nur realisiert werden, wenn es für diese Menschen „tragende Beziehungen“ gibt. Ohne Zugehörigkeiten, die solche Beziehungen stiften, gibt es auch keine Befähigungen und keinen Freiheitsgewinn für die betreffenden Menschen. Und genau an dieser Stelle liegt die Aufgabe der Kirche.

In einem übertragenen Sinne gilt hier der Grundsatz, der in frühkindlicher Bildung schon immer wichtig war: Bindung kommt vor Bildung. Die Befähigung zur Selbstverantwortung, die mit der Gewährung liberaler Rechte und so auch der Inklusion verbunden ist, greift nur, wenn es hierfür eine umfassende Unterstützung in Gestalt von tragenden Beziehungen gibt. Wenn dies nicht der Fall ist, resultiert das ganze Programm letztlich in einer Neuverteilung der Ressourcen zwischen denen, die es schaffen, und denen, die es nicht schaffen, und denen es dann möglicherweise schlechter geht als vorher. Insofern lebt Inklusion – wie alle liberalen Rechte – von Voraussetzungen, die sie nicht selbst schaffen kann.

Vereinfacht gesagt: Inklusion braucht das Wohlwollen der Menschen, das Wohlwollen der Gesellschaft. Christlich könnte man sagen: Inklusion braucht dringend Empathie und Nächstenliebe. Nur innerhalb eines wohlwollenden Kontextes entfalten sich Begabungen auch von Menschen mit Beeinträchtigungen. Gegenüber den in der Gesellschaft vorherrschenden Realitäten eines harten konkurrenzgetriebenen Lebens impliziert ein selbstbewusstes Inklusionsprogramm mithin eine deutliche Sozialkritik.

Dieser Gedanke leitet über zur Rolle und Aufgabe der Kirchen. Sie sind dann gute Inklusionsagenten, wenn sie eben diese „gemeinschaftlichen“ Voraussetzungen fördern. Sie sind nicht nur gehalten, in all ihren Praxisbereichen, von der Verkündigung bis hin zur Bildung, in ihrem Gemeinschaftsleben, in Zeugnis und Diakonie der Förderung von Wohlwollen und

der Anerkennung von Pluralität sowie dem Abbau von diskriminierenden Normalitätsstandards zu entsprechen. Es geht vor allem um ihre „innere“ Ausrichtung: die dem christlichen Glauben ja zutiefst inhärente Erfahrung der existenziell passiven Angewiesenheit des Menschen (auf andere, auf Gott), des Verständnisses meiner selbst als Geschenk, in die gelebte Ausgestaltung liberaler Rechte einfließen zu lassen.<sup>4</sup>

### 3. Inklusion als Dispositiv

Inklusion verspricht einen Zugewinn an Freiheit und Selbstbestimmung durch mehr Rechte für Menschen mit Beeinträchtigungen und eine Reduktion ihrer Abhängigkeit. Ein gutes Beispiel für dieses Ziel ist das persönliche Budget in der Eingliederungshilfe, mit dem die betreffenden Menschen mehr Entscheidungsspielräume haben, über eigenes Wohnen, eigenen Assistenzbedarf und die Verwendung ihres eigenen Auskommens zu entscheiden. Durch diese Regelungen wird besser als bisher die Autonomie und Selbstverantwortung der betroffenen Menschen gefördert. Sie können nun selbst die ihnen gemäßen sozialen Dienstleistungen wählen. Leitend ist das Bild einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit, die für sich selbst sorgen kann und prinzipiell in der Lage ist, allein leben zu können.

„Hinter“ diesen Regelungen steht ein weiteres liberales Modell: der Markt sozialer Dienstleistungen. Auf ihm gibt es mehrere Anbieter, die um die Aufträge der Betroffenen konkurrieren und im Idealfall möglichst geringe Marktpreise bei hoher Qualität der Dienstleistung erzeugen. Die Folge: Die Betroffenen werden von bisherigen Objekten der Verwaltung zu kompetenten Kunden (vgl. Cremer 2009). Genau darin liegt auch ein Großteil ihrer neuen Freiheit. Konkurrenzbestimmte, möglichst umfassende Märkte stellen im liberalen Denken das entscheidende Medium dar, in dem sich Freiheit konstituiert und bewährt. Das persönliche Budget verbindet auf diese Weise mehr Freiheit mit spezifischen Verhaltensdispositionen und veränderten Rechtfertigungsanforderungen.<sup>5</sup>

---

4 Vgl. hierzu die theologische Frühschrift von John Rawls (2010) „Über Sünde, Glaube und Religion“ in der seine christlichen Wurzeln wunderbar deutlich werden. Was den Geschenk- und Gabecharakter all unserer „Begabungen“ anbetrifft s. insbes. ebd., 280 ff.

5 Es erinnert an Aktivierungskonzepte in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Armut, Alter), die ähnlich angelegt sind. Auch hier werden bisherige kollektive Schutzmechanismen zugunsten individueller Ausrichtung auf den Markt gesprengt (vgl. Lessenich 2009).

### 3.1 Inklusion durch Exklusion?

Die Folge ist, dass herkömmlich moralisch ethische Restriktionen, die einstmals den Schutz der Betroffenen gewährleisteten, in Begründungsnot geraten. Diese Regeln unterliegen nun dem Verdacht der Diskriminierung, weil sie in der neuen Sicht eine Exklusion der Betroffenen erzeugen, indem sie sie auf ihre Defizite reduzieren. Dieser Vorwurf gilt selbst dann, wenn die Betroffenen solche Regeln einfordern, weil nun unterstellt werden kann, dass sie sich aufgrund fehlender alternativer Möglichkeiten, ihr Leben selbst zu gestalten, fälschlicherweise an sie gewöhnt hätten.<sup>6</sup> Es sei gerade das immer wieder zitierte „Muster der erlernten Hilflosigkeit“, das zur Selbstexklusion beitrage und das dem liberalen Bild der souveränen Persönlichkeit widerspreche. „Reservate“ für die Betroffenen darf es folglich nicht mehr geben. Anders gesagt: Alle sollen den Anforderungskräften, die in der Gesellschaft insgesamt dominieren, ausgesetzt werden. Allen wird zugetraut, sich in dieser Gesellschaft auch bewähren zu können. Das betrifft gerade auch Formen von klassischer Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen, wie zum Beispiel Heime, mittels derer kollektive Sonderwelten (abhängig) in die Gesellschaft einbezogen wurden. Dieses „Integrations“konzept, „Inklusion durch Exklusion“, das in der Diakonie weit verbreitet war und ist, soll beendet werden.<sup>7</sup>

Auch der „diakonische Blick“ als solcher wird jetzt als Isolationsfalle gebrandmarkt. Dies sei der Blick derjenigen, die aus einer überlegenen, „normalen“ Haltung heraus andere, die (angeblich) Hilfe brauchen, als Hilfeempfänger definieren und sie auf diese Weise aus dem Bereich der Normalen ausschließen. Da wo Achtung durch Zurückhaltung angesagt sei, würden Diakonie und Kirche auf Fürsorge setzen und so Betroffene faktisch demütigen. Diese Haltung hätte im Grunde genommen nicht wirklich ein Interesse daran, Menschen zur Selbstständigkeit zu führen, sondern sie möglichst lange in der Abhängigkeit zu halten- nicht zuletzt weil hieraus finanzielle, aber vor allen Dingen psychologische Ressourcen (Macht und Herrschaft) erwachsen. Der diakonische Blick würde stets defizit-, statt befähigungsorientiert funktionieren. In dieser Hinsicht sehr treffend ist der Satz: „Die Diakonie kann nur helfen – aber nicht feiern!“. Feiern kann nur, wer *mit* den anderen gemeinsam fröhlich sein will – und nicht *für* sie.

6 Deutlich wird hier wie stark liberale Konzepte Erziehung/ Formierung beinhalten. Es geht in ihnen nicht um die Bedürfnisse der Menschen, sondern um Verhaltensdispositionen und Bedürfnisprägungen – letztlich um eine neue Prägung des Sozialen. Will man eine kritische Sicht gewinnen, muss man mithin stets dieses Gesamtbild in den Blick nehmen.

7 Faktisch sind allerdings die Übergänge zwischen Integration und Inklusion fließend.

Wer aber meint, stets den anderen helfend begegnen zu müssen, wird dies nicht fertig bringen. Insofern beinhaltet die Forderung nach Inklusion die Krise einer christlich-bürgerlichen Haltung, die darauf beruht, dass ich mich als Helfender zu dem herabbeuge, dem geholfen werden soll, statt mit ihm gemeinsam das Leben zu gestalten.

### 3.2 Inklusion als gerechte Teilhabe

Die Vorstellung umfassender Teilhabe lässt sich jedoch auch vom christlichen Glauben her gut begründen (vgl. z.B. Wegner 2010). Allerdings gibt es auch Spannungen zum liberalen Konzept, denn christlich wird ausgehend von einer umfassenden Kooperationsgemeinschaft – und damit von der Zusammengehörigkeit der Menschen her – von der Schöpfung Gottes her gedacht. In einer gerechten Gesellschaft kann jede und jeder ihrer/ seiner Bestimmung (Berufung) in der Kooperation aller gerecht werden. Jeder und jede kann etwas beitragen, niemand ist berechtigt, anderen diesen Beitrag streitig zu machen. Eine teilhabegerechte Wirtschaft wäre folglich eine „Wirtschaft mit allen“. Niemand soll zudem für sich selbst mehr an Ressourcen beanspruchen als ihm gerechterweise zukommen.

Eine solche Gesellschaft wird so gestaltet sein, dass alle ihre jeweiligen Begabungen erkennen und ausbilden und dann auch in der gesellschaftlichen Kooperation (Arbeit) einsetzen können. Wem es aber dennoch an Fähigkeiten mangelt, externe Ressourcen in eigenes Wohlergehen umzuwandeln, der hat ein Recht auf Unterstützung, um wieder möglichst weitgehend für sich selbst sorgen zu können. Die Kompetenzen und Gaben, die den Menschen von Gott gegeben sind, dienen dazu, sich selbst erhalten zu können und zugleich etwas zur Gesamtgesellschaft beizutragen. Niemand hat ein Recht, diese geschenkten Befähigungen und Begabungen nur für sich selbst zu verwenden; sie sind fürsorgend und treuhänderisch für alle zu gebrauchen (vgl. Rawls 2010).

Vor diesem Hintergrund führt die durch die forcierte Inklusion ausgelöste Krise des diakonischen und kirchlichen Denkens zu einem recht schnellen Anpassungsprozess: Entdeckt wird nun, dass Inklusion schon in der Bibel vorkomme (z.B. in 1 Kor 12) und alle Gottesdienste im Grunde genommen schon immer inklusiv gewesen seien – so auch im Prinzip das kirchliche Handeln insgesamt. Die These, dass die Bibel von Inklusionsgedanken durchzogen sei, insbesondere das NT und Jesu Handeln, findet viel Zustimmung. Nachdrücklich sind in dieser Hinsicht die Überlegungen von Andreas Lob-Hüdepohl (2011). Er betont, dass es mit der Inklusion um die Anerkennung des Anderen auch und gerade in seiner „befremdlichen Andersheit“ gehe. Dieser Blick macht den erheblichen Anspruch des Inklusionsdenkens besonders gut deutlich. Inklusion fordert dazu heraus, gerade die oder den ich bisher als nicht vollwertig anerkannt



habe oder vor der bzw. dem ich vielleicht sogar in seiner Andersartigkeit richtiggehend Angst habe, als vollwertig anzuerkennen. Ich stelle mich der Anrufung durch den Anderen und weiche der Begegnung, auch wenn sie mich selbst hart trifft, nicht aus. Ich trage Verantwortung dafür, dass sich die/ der Andere als Subjekt in der Begegnung erleben kann (Schäper 2012, 7). Er bzw. sie soll sich in meiner Anwesenheit nicht als Objekt meiner Taten, sondern als eigenständiges Subjekt erfahren können.

Wer aber ist in der Lage, die befremdliche Andersheit der Anderen so umfassend anzuerkennen und sich ihr zu stellen?<sup>8</sup> Diese Forderung geht über herkömmliche Empathie hinaus und schiebt sie durch die Konstruktion einer neuen Normalität beiseite. Die notwendigen Verhaltensmodulationen durch eine wirklich praktizierte Inklusion sind folglich gewaltig. Sie stellen trotz aller Parallelen gerade für den christlichen Glauben enorme Herausforderungen dar, da er herkömmlich mit spezifischen Normalitätskonstruktionen einhergeht: einer gegründeten Ordnung der Erfahrung und Einteilung der Welt, die im Blick auf Inklusion gerade suspendiert werden müssen. Das Dilemma: Letztlich wird es ohne Empathie und Nächstenliebe nicht gehen, aber gerade sie können Defizite erzeugen, die den betreffenden Menschen stigmatisieren.

So wird auch hier die Problematik liberaler Rechte noch einmal sehr deutlich. Sie erwächst daraus, dass auf zusätzliche, gesinnungsmäßige Anstrengungen bewusst verzichtet wird: Es sollen keine Opfer mehr für die Betroffenen eingefordert werden müssen. Die Gewährung gleicher Rechte muss immer funktionieren, ohne dass es dazu eines besonderen Empathie- oder Nächstenliebeantriebs bedarf. Beziehungen könnten dann über gemeinsame Interessen zustande kommen. Tatsächlich könnte es mithin zur Normalität werden, sich der Begegnung mit diesen „anders Anderen“ zu entziehen – zugunsten abstrakter Formen wie beispielsweise der Kommunikation über Märkte und/ oder über Technik.

#### **4. Inklusive Widersprüche**

Konsequentes Inklusionsdenken in der Perspektive gerechter Teilhabe erkennt alle Differenzen zwischen Menschen tendenziell als Kennzeichen von Individualität an. Der Maßstab einer Unterschiede über einen Kamm scherenden „Normalität“ entfällt auf diese Weise. Niemand – schon gar keine übergeordnete Instanz – hat auf der Grundlage spezifischer Ordnungsstrukturen oder als „normal“ anerkannter Standards, das Recht, Anderen bestimmte Defizite zuzurechnen. Das hat positiv zur Folge, dass

<sup>8</sup> Die Frage, wieweit diese Anerkennung geht, bleibt vielfach unbeantwortet. Unsoziales Verhalten wird kaum als Individualität anerkannt werden können. Inklusion erzeugt mithin neue Normalitäten – neue verpflichtende Dispositive der Verträglichkeit.

die Utopie eines Daseins, in der Menschen „ohne Angst verschieden sein können“, Wirklichkeit werden kann. Pluralität als Pluralität von Individualitäten hat nun als normal zu gelten; dem gegenüber müssen sich spezifische Exklusionen rechtfertigen. Die bisherige Beweislast wird umgedreht.

#### 4.1 Jede/r hat das Recht...

Diese Denkrichtung hat die Menschenrechte auf ihrer Seite, so auch das Grundgesetz. Insbesondere der oft vergessene Artikel 2 GG lebt an dieser Stelle auf: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“. Dies gilt auch für Menschen mit Behinderung oder anderen Begrenzungen ihrer Möglichkeiten.

Es lohnt sich, an dieser Stelle der Argumentation in das UN-„Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zu schauen. Dort heißt es in Artikel 3 („Allgemeine Grundsätze“) „a.) Die Achtung der dem Menschen inne wohnenden Würde seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Selbstbestimmung (...)“ „c.) Die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“. „d.) Die Achtung von der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderung und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit.“ Auch wenn hier von der vollen und wirksamen Teilhabe an einer Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft gesprochen wird, wird das Ganze als individuelles Recht gestaltet, man selbst zu sein. Dies unterstellt damit eine spezifische Willensentscheidung der einzelnen Menschen, die ihnen dann auch zugerechnet werden kann, ohne dass es sich tatsächlich um Willensentscheidungen handeln muss.

Deswegen weist die Zurechnung aller Unterschiede auf Individualität auch mögliche Kehrseiten auf. Denn nun kann es in der Logik des Gedankens plausibel sein, spezifische Behinderungen, das Leben in Armut oder die Situation einer Migration als Individualitätskennzeichen anzuerkennen und hoch zu schätzen – ohne dass nun noch Anstrengungen unternommen werden müssten, die damit verbundenen Benachteiligungen tatsächlich auszugleichen. Die „versöhnte Verschiedenheit“ wird so zur Karikatur. Ein Leben in Armut kann dann als frei gewählte Situation oder zumindest als Folge eigener Entscheidungen verstanden werden und damit gerade als Wahrnehmung des spezifischen Rechts jedes Individuums anders zu sein als andere – was jemand darum eben ohne Angst leben darf.<sup>9</sup>

---

9 Im Grunde genommen könnte in dieser Logik jede Form der sozialen Unterstützung oder der Befähigung auch aberkannt werden, da dafür eben in der Logik dieser Denke jeder selbst verantwortlich ist. Sozialpolitisch wird dieser Gedanke in der Forderung nach einem bedingungslosen Grundeinkommen aufgenommen:

An dieser Stelle schlägt zudem auch die Problematik des Individualitätsbegriffs als solcher durch: Individualität hat mit Identität aus Abgrenzung zu tun. Als Individuum empfinde ich mich als von anderen unterschieden und kultiviere diese Unterscheidung in der Regel auch, denn nur dann bin ich handlungsfähig. Insofern sprengt Individualität Formen von Gemeinschaftlichkeit. Im Zweifel bleibt Verschiedenheit – aber nicht notwendig auch Versöhnung.

Die Folge ist, dass an alle die gleichen, eben individualisierten, Anforderungen auf Selbstverantwortung gestellt werden. Denn auf der Ebene ihrer Verschiedenheit sind alle gleichberechtigt. Dies führt dazu, dass nun Interessen und entsprechend Vertragsbeziehungen zwischen den einzelnen bzw. Marktbeziehungen das gesellschaftliche Feld beherrschen. Moralisch empathische Beziehungen treten dem gegenüber zurück. Soziale Distanz bleibt in dieser Logik eine Privatangelegenheit der Betroffenen. Es ist natürlich jeder und jedem freigestellt, sich mit jedem anderen zu gesellen, wie er oder sie es will, sich aber auch von jedem anderen zu trennen. Sie unterliegen als private jedenfalls keiner gesellschaftlichen Debatte. Untergründig können folglich entsprechende Grenzziehungen dann sehr viel heftiger als vorher wirken.

## 4.2 Grenzziehungen

Gegenüber den unsäglichen Vorstellungen von Behinderungen als Strafe Gottes, kann nun theologisch behauptet werden: Behinderung sei eine besondere Begabung. „Gott begabt und begrenzt“ (z. B. Schweiker 2012, 7). Jede Begabung wäre immer auch eine Begrenzung und jede Begrenzung eine Begabung. Auf diese Weise werden Behinderungen und Beeinträchtigungen aller Art verallgemeinert und damit aus der Welt und aus der sozialen Kommunikation geradezu heraus definiert: Wenn nun alle behindert sind, dann ist es niemand mehr wirklich. Gegen solches Denken spricht aber, dass die Erfahrung von massiver Begrenzung allzu leicht harmonisiert würde. Denn: Nicht selbst gewählte Begrenzungen sind in der Regel einfach nicht gut! Bestimmte schwere Begrenzungen von Menschen werden auch weiterhin als Behinderung ihrer Möglichkeiten und als Beeinträchtigung ihres Lebens diskutiert werden müssen. Sie zu Begabungen zu erklären kann zwar im Sinne liberaler Auffassungen, aber kaum im Sinne der betreffenden Menschen sein. Armut kann natürlich auch ein selbst gewählter Lebensstil sein; in der Regel aber ist Armut das sicherlich nicht. Armut sollte deswegen auch nicht toleriert werden. Die junge behinderte Frau in der Caritas-Kampagne, die sagt „Ich wäre lieber

---

Hier entfällt alle weitergehende, fürsorgliche Unterstützung (insbesondere zur Integration in Arbeit) zugunsten der pauschalen Zahlung eines bestimmten Betrages an alle. Wer mehr will, ist vollkommen auf sich selbst gestellt.

blond!“, erzeugt eine positive Provokation in Richtung Inklusion: Menschen dürfen nicht auf ihre Behinderung reduziert werden! Ihr Rollstuhl hält allerdings die Realität der Beeinträchtigung wach. Allein auf den Wunsch blonder Haare kann ihr Leben sicher nicht reduziert werden.

Es muss im Interesse von Humanität auch weiterhin immer wieder die Frage gestellt werden, wo die Grenze zwischen einer selbst gewählten und einer auferlegten „Individualität“, unter der die Menschen leiden, liegt. Dabei muss es natürlich letztlich den Betroffenen selbst überlassen bleiben, diese Unterscheidung zu treffen. Allerdings finden sich nicht gerade selten soziale Nötigungen, das eigene Leiden nicht in den Vordergrund zu schieben und es rückblickend in eine eigene Entscheidung zu verwandeln. Solch ein Verhalten kann sozial erwünscht, ja geradezu eingefordert sein, entlastet es doch erkennbar die anderen.

Zu einer neuen „inkluisiven Normalität“ müsste folglich auch gehören, dass Menschen gegen ihr eigenes Leiden protestieren und deutlich machen können, dass sie mit ihrer Situation nicht zufrieden sind und sich mit ihr ganz und gar nicht arrangieren wollen. Herkömmliche Identitätszuschreibungen, gerade aus dem christlichen Kontext, die auf ein mehr oder minder reflektiertes Sich-Abfinden mit bestimmten eigenen Beeinträchtigungen abzielen und damit faktisch die soziale Verträglichkeit der entsprechenden Menschen erhöhen wollen, wären damit infrage gestellt. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass zur inklusiven Normalität die Inanspruchnahme von vielfältigen Unterstützungsbeziehungen gehören muss. Menschen, die über grundlegende Beeinträchtigungen ihrer Fähigkeiten verfügen, brauchen andere Menschen, brauchen Beziehungen bzw. „Gemeinschaft“, um ein Leben führen zu können, in dem sie wenigstens einen Teil ihrer Teilhaberechte realisieren können. Das Ideal des Allein-Leben-Könnens hat seine Grenzen.

## **5. Martha Nussbaums Liberalismus**

An dieser Stelle lohnt sich eine Auseinandersetzung mit den die Realität von Menschen mit Behinderungen fokussierenden Vorstellungen von Martha Nussbaum. Obwohl sie betont liberal argumentiert, geht es Nussbaum ganz und gar nicht um eine Rechtfertigung des Bestehenden. Im Gegenteil: Umverteilungen seien nötig – auch zugunsten von Menschen mit Behinderungen. So behauptet sie, dass die Stabilität einer gerechten Gesellschaft davon abhängt, ob es einer Theorie gelingt, „den Menschen die richtigen Einstellungen und Gefühle einzuprägen, so dass sie die umfassenden Veränderungen der existierenden Güterverteilung unterstützen“ (Nussbaum 2010, 552). Dass Inklusion folglich ganz grundsätzlich die bestehende Gesellschaft transformierende Konsequenzen hat, ist ihr vollkommen klar.

## 5.1 Die Fähigkeit zu freier Entscheidung

Ihr grundsätzlich liberaler Ansatz zeigt sich darin, dass – wie sie ausführt – Würde und gleicher Wert der Menschen auf einem „in ihnen angelegtes Vermögen der moralischen Wahl“ beruhen, einem „Vermögen, das in der Fähigkeit zur Planung eines mit der eigenen Zweckbeurteilung übereinstimmende[n] Lebens besteht“ (Nussbaum 2002, 19). Entscheidend in dieser Hinsicht sei die Fähigkeit des Menschen, Entscheidungen zu treffen und sein Leben zu gestalten (ebd., 70f.) Hierin sei jede Person ein Zweck für sich: „Diesem Prinzip zufolge sind die einzelnen Personen und nicht Gruppen die primären Subjekte der politischen Gerechtigkeit.“ (Nussbaum 2010, 300). Nussbaum expliziert diesen Gedanken besonders im Blick auf Frauen, aber er gilt im Grunde für alle. So werde von Frauen nach wie vor oft verlangt, sie dürften dieses und jenes nicht tun und müssten sich besonders um Kinder kümmern. Das sei eine deutliche Zumutung, die für sich genommen zurückgewiesen werden müsste. Aber: „Auch hier sagt der Liberalismus allerdings: Das ist in Ordnung, solange Du vorher darüber nachdenkst.“ (Nussbaum 2002, 69). Der bewusste Entscheidungsakt autonomer Individuen ist mithin das Allerheiligste dieser Theorie und eben dies weist sie als liberal aus. Im Zentrum steht die Wahrung der Freiheit der Einzelnen, die sich in der Kraft zur eigenen Verantwortung realisiert.

Nun gibt es aber eben Menschen, die sich nur begrenzt und bisweilen auch gar nicht aufgrund vorhergehender ausführlicher Überlegung für etwas entscheiden können. Manche Menschen werden dementsprechend als „lebenslang eingeschränkt kooperative Gesellschaftsmitglieder“ (Nussbaum 2010, 151)<sup>10</sup> gelten müssen. Dass dies so ist, bezeichnet die offene Wunde eines jeden Liberalismus. An dieser Stelle müssen andere Menschen, und damit bestimmte Formen von Beziehungen und Gemeinschaften, die Verantwortung für die betreffenden Menschen übernehmen. Allerdings: Diese Menschen – z.B. ein Vormund – wären dann aber nicht mit der Frage der Inkompetenz einer Person befasst, sondern mit der Aufgabe, „den Zugang dieser Person zu allen zentralen Fähigkeiten zu erleichtern“ (Nussbaum 2010, 275). Das bedeutet, „dass wir Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen als vollständig gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger zu respektieren haben, die zur menschlichen Gemeinschaft gehören und dazu in der Lage sind, ein gutes Leben zu führen“ (ebd., 264).

---

10 Gegen John Rawls, der sich in seiner Konstruktion des gesellschaftlichen Urzustandes nur uneingeschränkt kooperative Gesellschaftsmitglieder vorstellen kann und deswegen die Gesellschaft auf ein entsprechendes Interesse aufbaut. Nussbaum kritisiert dies und fordert die Einbeziehung der „anderen“ von vornherein, also des Wohlwollens schon im Urzustand.

## 5.2 Was ein gutes, „normales“ Leben ausmacht

Um welche Fähigkeiten es geht, hat Nussbaum in einem Katalog grundlegender menschlicher Fähigkeiten (ebd., 112) aufgelistet. Er katalogisiert eine offene und vorläufige, aber dennoch starke Form eines „normalen“ menschlichen Lebens. Zu diesen Fähigkeiten gehören:

- **Leben:** Ein menschliches Leben bis zum Ende leben können.
- **Gesundheit:** Bei Gesundheit sein.
- **Körperliche Integrität:** Sich frei und ohne Angst bewegen und verhalten zu können.
- **Sinne, Vorstellungskraft, Denken:** Seine Sinne und sein Denken benutzen und anwenden können.
- **Gefühle:** Bindungen zu Dingen und Personen aufbauen können.
- **Praktische Vernunft:** Sich selbst eine Auffassung des Guten bilden zu können.
- **Zugehörigkeit:** Mit anderen und für andere zu leben und über die sozialen Grundlagen der Selbstachtung zu verfügen.
- **Andere Spezies:** In Anteilnahme für Tiere und Natur zu leben.
- **Spiel:** Lachen und spielen zu können.
- **Kontrolle über die eigene Umwelt:** Wirksam an politischen Entscheidungen mitwirken zu können und über Eigentum zu verfügen. Arbeiten zu können.

An dieser Auflistung wird im Negativabgleich deutlich, dass es menschliche Lebensformen gibt, die über „Defizite“ verfügen und dies in der Regel nicht aus eigenem Antrieb, sondern aus anderen Gründen, über die die Betroffenen selbst nicht entschieden haben. Natürlich handelt es sich bei den Lebensformen von Menschen mit Behinderungen um vollwertiges genuin menschliches Leben – das aber eben über einige dieser Fähigkeiten nicht verfügt. Dies bedeutet dann zunächst, dass alle Menschen befähigt werden sollen, über zentrale menschliche Fähigkeiten zu verfügen, und sodann, wo dieses nicht möglich ist, andere Menschen in Treuhänderschaft für die Teilhabe aller tätig werden müssen. Darüber hinaus stellt Nussbaum fest, dass im Grunde genommen kaum ein Mensch über all diese Fähigkeiten und Bedürfnisse verfügt; viele Menschen seien durch vielfältige Behinderung eingeschränkt und einer „Totalität der menschlichen Lebensäußerung bedürftig“ (ebd., 307). Und sie weitet diesen Gedanken noch aus: „Wir alle haben mit Einschränkungen zu kämpfen, die durch Bildung und Ausbildung auf möglichst individuelle Weise angegangen werden müssen; und wir alle können dank der richtigen Fürsorge zu den zentralen Tätigkeiten auf der Liste befähigt werden.“ (ebd., 265). Und die Folge ist: „Eine achtbare Gesellschaft organisiert den öffentlichen Raum, die öffentliche Bildung und andere relevante und durch politische Maßnahmen gestaltbare Lebensbereiche so, dass diese Menschen unterstützt und

vollständig einbezogen werden (...) und Menschen mit Behinderungen so viele Fähigkeiten wie möglich in möglichst hohem Maß gewährleistet werden.“ (ebd., 308).

### 5.3 Tragende Beziehungen

In aller Eindeutigkeit verurteilt Martha Nussbaum mithin alle Bestrebungen, Behinderungen oder Beeinträchtigungen als Zeichen von selbst gewählter Individualität zu verstehen. Das würde die grundlegende Problematik völlig verdecken. Wenn einige zentrale menschliche Fähigkeiten außerhalb der Reichweite bestimmter Menschen liegen, dann sei dies eben „einfach nicht gut“ (Nussbaum, 2010, 267) und sollte keineswegs als ein irgendwie gearteter Vorzug gedeutet werden. Weder kann es mithin um die Nivellierung der Begrenzungen, noch um ihre Festschreibungen gehen. Generalisierende Deutungen von Behinderungen gilt es deswegen zu unterlassen. Das Benennen der entsprechenden Begrenzungen lässt sich aber nicht vermeiden und sollte im Interesse von Humanität auch angestrebt werden. Wenn Beeinträchtigungen nicht mehr benannt werden, droht die doppelte Exklusion, die darin besteht, dass Menschen dann nicht nur nicht in der Lage sind, volle Teilhabe an der Gesellschaft ausüben zu können, sondern ihnen dies auch noch als eigene Entscheidung zugerechnet wird.

Zwischen der Selbstbestimmung und der Sorge für andere bleibt ein nicht auflösbares Spannungsverhältnis bestehen. Beruht doch die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen zum großen Teil darauf, dass andere für sie in ein Sorgeverhältnis treten und sich fürsorglich verhalten. Insofern erfordert Inklusion tragende Beziehungen mit denjenigen, denen sie zugutekommen soll. Solche Beziehungen folgen aber nicht nur nicht automatisch aus Rechtsansprüchen, sondern sie stehen – wie aufgezeigt – zum Teil im Gegensatz zu liberalen Rechten. Vor allem steht ihnen in der Gesellschaft die reale Erfahrung von sozialer Ungleichheit entgegen, die für viele Menschen eine Beeinträchtigung ihrer Möglichkeiten bedeutet. In Deutschland wird dies am deutlichsten an der in den letzten Jahren gewachsenen Armutsbedrohung. Soziale Ungleichheit geht oft mit der Selbsterfahrung unterschiedlicher Wertigkeit einher, da gesellschaftliche Beeinträchtigungen individuell zugerechnet werden und die betreffenden Menschen dies für sich selbst nachvollziehen.

### 5.4 Inklusion: Wohlwollen für andere

Inklusion erhöht die Anforderungen an das soziale, kulturelle und sonstige Umfeld: In dieses muss das Wohlwollen für andere von vornherein integriert sein. Das Mitgefühl für andere muss als Tun des je eigenen

Guten gelten. Gefühle des Wohlwollens sind deswegen von Anfang an in eine Konzeption der Beziehung der Menschen zum Guten zu integrieren (ebd., 131). „Das Gute der anderen bedeutet (...) nicht einfach eine Einschränkung ihres Strebens nach dem Guten, sondern ist vielmehr Teil ihres eigenen Guten (...) Teil einer gemeinsamen öffentlichen Konzeption der Person“ (ebd., 222). Das hat erhebliche Konsequenzen für die Frage der Verfolgung von Interessen (so Nussbaum gegen John Rawls): „Eine vollständige Inklusion von Menschen mit Behinderungen setzt ein weitreichendes und tiefgehendes Wohlwollen voraus, zu dem die Bereitschaft gehört, nicht nur den eigenen Vorteil zu opfern, sondern auch den Vorteil der Gruppe. Man müsste mit bestimmten Menschen kooperieren, obwohl es sowohl möglich als auch vorteilhaft wäre, diesen Menschen die Kooperation vollständig zu verweigern.“ (ebd., 176). Wenn das stimmt, dann gerät der liberale individuelle Selbstbezug in die Krise, denn von ihm her lassen sich „Opfer“ kaum begründen.

Diese Gedanken führen dazu, zur Konstruktion eines „normalen“ Lebens die Fähigkeit der Empathie und des sich Einfühlens in andere zu zählen. In dieser Fähigkeit wird die tief gehende Angewiesenheit der Menschen aufeinander deutlich. Martha Nussbaum operiert folglich nicht voraussetzungslos, sondern von geprägten, grundlegenden Vorstellungen her. Wenn sogar der Begriff des Opfers fällt, wenn es um die wirkliche Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen geht, legen sich auch zumindest wirkungsgeschichtliche Effekte des christlichen Glaubens nahe, der bei ihr allerdings nirgends erwähnt wird. Wie können Menschen, aber auch ganze Einrichtungen, zu solchen Opferleistungen, also zu einem Handeln, das gegen ihre manifesten Interessen steht, motiviert werden? Dieses Problem lässt Martha Nussbaum ungelöst und es ist auch innerhalb eines rein liberalen Kontextes nicht einfach zu lösen.<sup>11</sup>

11 Es finden sich lediglich immer wieder eingestreute Hinweise, dass doch eigentlich alle Menschen aufeinander Angewiesene seien und jeder in Situationen der Beeinträchtigung geraten könne. Aber ist das motivierend genug? Faktisch kultiviert sich Angewiesenheit in selbstzweckhaften Beziehungen und d.h. in Gemeinschaften – also in sozialen Sphären die spezifisch „mehr“ sind als Individuen.

Folgt man Nussbaums Analyse bis zu diesem Punkt, dann wundert es nicht, dass Inklusion bisher vor allen Dingen im schulischen Bereich Erfolge feiern kann. Hier wird viel getan – mit großen Enthusiasmus und großer Begeisterung und auch bisweilen entsprechenden Investitionen. Dies überrascht deswegen nicht, weil dies Bereiche sind, in denen herkömmlich betont gemeinschaftsorientiert gelebt und gearbeitet wird. Sowohl im Kindergarten als in Schulklassen werden nach wie vor über die Gruppen oder über sonstige Beziehungsstrukturen Formen von Gemeinschaft gefördert, die den betreffenden Menschen mit Behinderung, aber auch allen anderen gewisse Sicherheiten und tragende Gemeinsamkeiten verschaffen, die es ihnen möglich machen können, auf dieser Basis ihre Individualität „ausleben“ zu können. Dass dies so ist, ist zweifellos ein großer Fortschritt gegenüber der bisherigen Exklusion von Menschen mit Behinderungen in Sonderschulen.



Ob Inklusion wirklich funktioniert, zeigt sich erst dann, wenn die betreffenden Personen – letztlich auf sich allein gestellt – in der Arbeitswelt angekommen sind und dort zurechtkommen müssen. Nur in wohlwollenden Atmosphären wird es den meisten gelingen, mit ihren Beeinträchtigungen voll anerkannt zu werden.<sup>12</sup>

Zusammengefasst: Menschen mehr Rechte zuzusprechen ist entscheidend, reicht aber nicht aus. Inklusion greift nicht, solange sie nicht in tragenden und befähigenden Beziehungen lebendig wird. Es braucht Menschen, die andere in den neuen Räumen und Zeiten freundlich begrüßen und begleiten. Es ist überfällig, dass Menschen nicht länger in den Händen von Betreuern sein müssen, die sie sich nicht selbst gewählt haben und denen sie sich möglicherweise sogar ausgeliefert fühlen. Nun gibt es die Chance zu möglichst selbstbestimmter Wahl. Damit sie ans Ziel kommen, braucht es nicht nur die entsprechenden Angebote, sondern eben tragende Beziehungen. Es müssen ja nicht gleich fast beste Freunde sein.

Interessant ist in dieser Hinsicht Artikel 19 in der Behindertenrechtskonvention: „Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft“. Hier geht es darum, dass Menschen mit Behinderungen das Recht haben „mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben“ und dass wirksame und geeignete Maßnahmen getroffen werden, „um Menschen mit Behinderungen in den vollen Genuss dieses Rechts und ihre volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern“. Dieses eine Recht geht über liberale Rechtsansprüche hinaus, da es eine größere Gruppe, Gemeinschaft oder sogar die Gesellschaft sozusagen in Beweispflicht nimmt. Möglicherweise lässt sich hierauf so etwas wie das Recht auf tragende Beziehungen begründen. Aber kann es darauf überhaupt einen Rechtsanspruch geben?

## 6. Kirchen als Inklusionsagenten

Als Letztes stellt sich die Frage, wer für Inklusion eigentlich verantwortlich ist. Es sind offensichtlich nicht die betreffenden Menschen, da sie von sich aus Inklusionsprozesse kaum nachhaltig beeinflussen können. Dann gilt auch: „Die Einrichtungen können Inklusion nicht machen – die Gesellschaft als ganze ist hier gefragt.“ (Schäper 2012, 4). Es sind nicht primär die sozialen Dienstleister. Sie sollten sich unter Umständen sogar eher zurückhalten, um die Mitverantwortung aller zum Tragen kommen zu lassen. Das Subjekt der Inklusion wäre mithin nichts Geringeres als die Gesellschaft. *Die* Gesellschaft gibt es aber nicht. Es gibt einzelne Or-

<sup>12</sup> Nähere Untersuchungen zur Integration von Menschen mit Behinderungen in Arbeitswelten fehlen noch. Aber die Annahme, dass Inklusion nur dort oder dort besonders gut gelingt, wo es solche tragenden Beziehungen gibt, ist zumindest eine berechtigte Vermutung, der nachzugehen wert wäre.

ganisationen, Kollektive, Gruppen, Gemeinschaften und Netzwerke. Sie alle sind entscheidend dafür, ob Inklusion gelingen kann, ob die betreffenden Personen mit Wohlwollen behandelt werden und in tragenden Beziehungen Unterstützung erfahren können.

In dieser Perspektive kommt den Kirchen und den ihnen verbundenen Akteuren eine besonders große Bedeutung zu, denn sie verkörpern real und symbolisch tragende Beziehungen in besonderer Weise:

- Real: Konfessionell gebundene Menschen stellen das größte Engagementpotenzial (für andere) in Deutschland dar (Seidemann 2012). Es sind diese Menschen, die in besonderer Weise motiviert sein könnten, sich für andere einzusetzen. Inklusion ist in unserem Land auf die Bereitschaft dieser Menschen angewiesen. Christlicher Glaube motiviert zu einer proaktiven Haltung der/ dem Anderen gegenüber, die wir herkömmlich mit Nächstenliebe bezeichnen.
- Symbolisch: Religion und Spiritualität sind prinzipiell äußerst inklusionsfreundlich (im Unterschied z.B. zur Ökonomie). Der Glaube an Gott ist „umsonst“ und überall zu haben und die mit ihm verbundenen religiösen Ressourcen, die zur Stabilisierung der eigenen Identität führen können, ebenso.

Wenn es so ist, dass Inklusion mehr an nicht primär eigeninteressierter Zuwendung erfordert, gewinnt das christliche Konzept der Nächstenliebe neue Aktualität. Dabei meint Nächstenliebe ein intuitives Zugeneigt- und Verbundensein mit der/ dem Anderen, das sich jeweils in konkreten Situationen ergibt. Ich bin von der Situation des anderen Menschen insbesondere dann ergriffen, wenn ich mich der Fremdheit des anderen Menschen ausgesetzt fühle. Nächstenliebe beinhaltet eine Vorstellung von der Autonomie des Subjektes in Einklang mit seiner Sozialität. Sie ruht auf Vorstellungen eines gemeinsamen Lebens auf, in dem alle aufeinander angewiesen sind. Es soll keine überflüssigen Menschen geben.

In der Realität weisen die die evangelische Kirche tragenden sozialen Milieus und Gruppen allerdings deutliche Grenzen der Zugehörigkeit auf. Wenn auch mittlerweile modernisiert, wird sie nach wie vor vom Kleinbürgerlichen und von Teilen der Elite geprägt (vgl. Ahrens/ Wegner 2013). Diese Gruppen weisen ihre ihnen eigenen Normalitätsvorstellungen auf, die zwar die Hilfe für andere Menschen hoch präzieren, aber gleichfalls klare Distanzen zu den anderen zeigen (Grenzen der Respektabilität und der Exklusivität). Diesen Haltungen liegen Integrationskonzepte, aber auch Vorstellungen von anwaltschaftlicher Vertretung zugrunde - und das ist nicht wenig. Konsequente Inklusion wäre aber mit einem Machttransfer verbunden. Beispielsweise müssten in jedem Kirchenvorstand Menschen mit besonderen Beeinträchtigungen vertreten sein. Ob das gelingen kann, ist offen. Aber wenn es die Kirchen nicht schaffen, schafft es niemand.

Die Herausforderungen für die Kirchen bestehen darin, die gesellschaftlich überflüssig Erscheinenden nicht etwa zu betreuen, sondern sie mittels inklusiver kirchlicher Strukturen zu befähigen, auch an der gesellschaftlichen Öffentlichkeit teilhaben zu können. Das allerdings setzt ein inklusiv befähigendes Verständnis von Kirche voraus: Was in ihr geschieht, muss sich real und symbolisch als Inklusionsinstrumentarium begreifen: „Wir müssen überall zu einer Kirche werden, in der Arme Heimat haben und an den Entscheidungen in ihren Gemeinden beteiligt werden“. (Kirchenamt der EKD 2006). Damit wäre der Abschied von einem Kirchenverständnis eingeleitet, das sich als eine mehr oder minder statische Institution in der Gesellschaft begreift und Kirche transformiert in eine Art befähigende Agentur, die mittels der Verkündigung des Glaubens an Jesus Christus Menschen zum vollen Leben befähigen will.

Kirchliches Leben so verstanden, geht deswegen über die Wahrnehmung liberaler Rechte weit hinaus und hebt diese Rechte sozusagen im Reich Gottes auf. Liebe ist mehr als Gerechtigkeit und Freiheit. Und auch was die Individualität anbetrifft, so findet sie in den kollektiven Vorstellungen des Reiches Gottes, so z.B. in der Vorstellung von der Inklusion aller in den Leib Christi, ihre Aufhebung und Erfüllung. Die christlichen Vorstellungen stellen deswegen keine Fundamentalkritik an den liberalen Rechten dar. Niemand sollte auf die Idee kommen, spezifische Gemeinschaftsrechte gegen die Individualitätsrechte ausspielen zu wollen. Aber es bleibt dabei, dass wirkliche Individualität darauf beruht, dass Menschen ihr von Gott ihnen geschenktes Selbst verwirklichen und darin stets Angewiesene sind. Die Kirche ist dann eine befähigende Gemeinschaft, wenn sie Menschen Zugehörigkeit erfahren lässt. Ihre Ressource hierfür ist freilich nicht organisierbar: die Liebe. Dies macht sie besonders kostbar!

Es kann keinen Weg hinter die Ziele der Inklusion zurückgeben; es gibt nur den Weg, die mit ihr verbundenen Versprechen auf Freiheit real werden zu lassen. Dies geschieht dort, wo sie in tragfähigen Beziehungen gegründet ist. Wo Menschen ihre Freiheit nur für sich selbst verbrauchen wollen, zerstören sie die Freiheit anderer.<sup>13</sup> Reale Freiheit lebt von Voraussetzungen, die im Wohlwollen für diejenigen bestehen, die den gesellschaftlichen Anforderungen nicht genügen können.

---

13 Darin liegt auch die Problematik einer sozusagen einlinigen Verwirklichung liberaler Rechte. Dies alles gilt für alle, aber es zeigt sich insbesondere für Menschen, denen in ihrer Selbstwirksamkeit Grenzen gesetzt sind. Martha Nussbaum (2011, 150): „Suffice it to say that the task of fully including people with disabilities and supporting their human capabilities requires a new account of social cooperation and the human motives for it, an account focused on benevolence and altruism, not just mutual advantage.“

## Literatur

- Ahrens, Petra-Angela/ Wegner, Gerhard, Soziokulturelle Milieus und Kirche. Lebensstile – Sozialstrukturen – kirchliche Angebote, Stuttgart 2013.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Menschen mit Behinderungen (Themaheft), in: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, o.J. (2010), H. 23.
- Cremer, Georg, Die Wahlrechte Hilfsbedürftiger sichern, in: FAZ vom 09.04.2009, 14.
- Dalferth, Ingolf U., Das Böse. Essay über die Denkform des Unbegreiflichen, Tübingen 2006.
- Dörre, Klaus/ Lessenich, Stephan/ Rosa, Hartmut, Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte, Frankfurt a.M. 2009.
- Dworkin, Ronald, Gerechtigkeit für Igel, Berlin 2012.
- Eurich, Johannes, Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen, Frankfurt a.M. 2008.
- Eurich, Johannes/ Barth, Florian/ Baumann, Klaus/ Wegner, Gerhard (Hg.), Kirchenaktiv gegen Armut und Ausgrenzung. Theologische Grundlagen und praktische Ansätze für Diakonie und Gemeinde, Stuttgart 2011.
- Gerhardt, Volker, Individualität. Das Element der Welt, München 2000.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh 2006.
- Lessenich, Stephan, Lohn und Leistung, Schuld und Verantwortung: Das Alter in der Aktivgesellschaft, in: Lessenich, Stephan/ Dyck, Silke van (Hg.), Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur, Frankfurt a.M. u.a. 2009, 279-295.
- Lob-Hüdepohl, Andreas, Biblische Heilungsgeschichten – Modelle inklusiver Kirche? Spurensuche eines theologischen Ethikers, Unveröffentlichte Power-Point-Präsentation.

- Lob-Hüdepohl, Andreas, Inklusion als theologisch-ethische Grundnorm – auch für die Armutsbekämpfung?, in: Eurich, Johannes/ Barth, Florian/ Baumann, Klaus/ Wegner, Gerhard (Hg.), Kirchenaktiv gegen Armut und Ausgrenzung. Theologische Grundlagen und praktische Ansätze für Diakonie und Gemeinde, Stuttgart 2011, 158-174.
- Nussbaum, Martha C., Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze, Stuttgart 2002.
- Nussbaum, Martha C., Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit, Berlin 2010.
- Nussbaum, Martha C., Creating Capabilities. The human development approach, Cambridge u.a. 2011.
- Pithan, Annelise/ Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011.
- Rawls, John, Über Sünde, Glaube und Religion, Berlin 2010.
- Schäper, Sabine, Inklusive Kirche – Kirche der Andersheiten! Was bedeutet Inklusion in der Kirche? Behinderung und Pastoral o.Jg. (2012), Nr. 18, 40-45.
- Schröder, Ina, Der Inklusionsdiskurs als Herausforderung empirisch-theologischer Professionsforschung im Feld evangelischer Schulen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 2, 141-154.
- Schweiker, Wolfhard, Theologie und die aktuelle Inklusionsdebatte in Bildungseinrichtungen und Gesellschaft. Vortrag bei der BeB Fachtagung 13.03.2012. Online verfügbar unter: [http://www.beb-ev.de/files/pdf/2012/dokus/lehrer/Theologie\\_und\\_Inklusionsdebatte\\_Vortrag\\_Schweiker.pdf](http://www.beb-ev.de/files/pdf/2012/dokus/lehrer/Theologie_und_Inklusionsdebatte_Vortrag_Schweiker.pdf) (Download: 07.02.2013).
- Seidelmann, Stephan, Evangelische engagiert – Tendenz steigend. Sonderauswertung des dritten Freiwilligen surveys für die evangelische Kirche, Hannover 2012.
- Wegner, Gerhard, Teilhabe fördern – christliche Impulse für eine gerechte Gesellschaft, Stuttgart 2010.

Wegner, Gerhard, ‚Enabling churches‘ – Kirchen als Inklusionsagenten, in: Eurich, Johannes/ Barth, Florian/ Baumann, Klaus/ Wegner, Gerhard (Hg.), Kirchen aktiv gegen Armut und Ausgrenzung. Theologische Grundlagen und praktische Ansätze für Diakonie und Gemeinde, Stuttgart 2011, 211-231.

Wuckelt, Agnes/ Pithan, Annebelle/ Beuers, Christoph (Hg.), „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber“. Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein, Forum für Heil- und Religionspädagogik 6, Münster 2011.

Christiane Grabe

## Kirche und Diakonie als Impulsgeber und Träger inklusive Quartiers- entwicklung

Eine inklusive Gesellschaft ist auf inklusive Lebensweltbedingungen und die Wertschätzung von Vielfalt und Andersartigkeit angewiesen, so die These von Christiane Grabe. Als Referentin für Psychiatrie und inklusive Quartiersentwicklung der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe berät sie Träger, Einrichtungen und Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, Kirchengemeinden, Kommunen, Wohnungsbauunternehmen und Bürgerinitiativen, bietet gemeinsam mit dem Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein Multiplikatoren-schulungen zur Inklusiven Quartiersentwicklung an und moderiert innovative Beteiligungsverfahren. Aus diesen Perspektiven entwickelte sie u.a. als Koordinatorin des Modellprojektes „Wohnquartier“ ein Konzept, um eine inklusive Quartierentwicklung zu unterstützen. Sie nennt Kriterien, deren Beachtung in einem solchen Prozess wesentlich zum Gelingen beitragen können.

*„Und glaubte ich, die Welt würde morgen untergehen, so würde ich trotzdem heute noch einen Apfelbaum pflanzen.“ (Martin Luther)*

Mit der Verpflichtung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hat das umfassende gesellschaftspolitische Leitbild Inklusion als ein wesentlicher Baustein der Konvention eine neue Aktualität und zugleich Verbindlichkeit bekommen. Dabei beschreibt Inklusion weniger einen Status Quo, den es zu errichten gilt, sondern stellt vielmehr einen Prozess dar, der mit einer Überprüfung der eigenen Haltungen und Werte beginnt, grundlegende gesellschaftspolitische, institutionelle und individuelle Perspektiv- und Paradigmenwechsel erfordert, der die vielfältigen Widersprüche und auch Zumutungen offensiv thematisiert, und nur im Miteinander der betroffenen Menschen, der Politik, der Institutionen und der Bürgerschaft gestaltet werden kann.

Wirkliche gesellschaftspolitische Relevanz kann die Beschäftigung mit Inklusion vor allem dann erreichen, wenn sie die Engführung auf die Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung überwindet, selbstverständlich auch Aspekte wie ethnische Herkunft, Sprache und Religion, geschlechtliche Identität oder materielle Ungleichheit einbezieht – und sich damit als Impulsgeberin für einen Wandel hin zu einer vielfaltsorientierten, solidarischeren, gerechteren Gemeinschaft insgesamt versteht.

So legt die in diesem umfassenden Sinne verstandene Auseinandersetzung mit Inklusion als Gegenmodell zur Ausgrenzung den Finger in die Wunden einer neoliberal dominierten Gesellschaft, indem sie auf verschiedensten Ebenen auf den Preis hinweist, den wir individuell, gesamtgesellschaftlich und global für unser als alternativlos bezeichnetes Wachstums- und Wohlstandsmodell zu zahlen haben. In unserer konkurrenzbasierten Gesellschaft, in der von der Kindertagesstätte bis zur Erwerbsbiografie Leistungsorientierung und Erfolg die entscheidenden Anerkennungskriterien sind, bestimmt Ausgrenzung die alltägliche Realität für Lernschwächere, Langzeitarbeitslose, Niedriglohnempfängerinnen, Migrantinnen, Flüchtlinge, Menschen mit Kleinstrenten, behinderte Menschen im Erwerbsalter. Eine solche Entwicklung wird zunehmend verschärft durch das politisch legitimierte Ausbluten der öffentlichen Haushalte zugunsten wachsenden Reichtums der obersten Einkommensbezieher.

Vor diesem Hintergrund kann sich Inklusion nicht auf die Diskussion von mehr Toleranz, Verständnis und Interesse beschränken. Sie intendiert die Durchsetzung von Rechten, die mit entsprechenden Ressourcen hinterlegt sein müssen – strukturell, finanziell und konkret –, und stellt damit die herrschende Wohlstandsverteilung ebenso fundamental in Frage wie unsere, dem Finanzkapitalismus entstammenden, aber in alle Lebensbereiche übertragenen Leitbilder von Leistungsorientierung, Beschleunigung, Flexibilisierung und Individualisierung.

Mit den Herausforderungen, die der demografische Wandel und auch die immer deutlicher spürbare Brüchigkeit unseres Wirtschafts- und Finanzsystems mit sich bringen, hat bereits der Einstieg in die Diskussion und Erprobung neuer Organisations- und Verantwortungsmodelle begonnen.

Die Weiterentwicklung in Richtung einer inklusiven Gesellschaft bietet die Chance einer Kurskorrektur und Neubestimmung der Spielregeln unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens – hin zu mehr Solidarität, Beständigkeit, Verbindlichkeit, Überschaubarkeit, Ganzheitlichkeit, Verlangsamung, Achtsamkeit, Vielfalt, Ortsverbundenheit – und damit zurück zu viele Menschen verbindenden Bedürfnissen. Erste Modelle hierzu finden sich in vielfältigen Initiativen quer durch das ganze Land. Sie bieten mögliche Einstiege in einen Umbau der Gesellschaft von unten in kleinen Schritten.





Kirche und Diakonie beteiligen sich an dieser Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen: Zum einen, indem sie die faktisch stattfindende Ausgrenzung und ihre Ursachen mit analytischer Klarheit und gesellschaftspolitischer Schärfe skandalisieren, und zum anderen, indem sie inklusionsfördernde Rahmenbedingungen als Gegenentwurf zu „there is no alternative“ benennen und

einfordern. Gleichzeitig gilt es jedoch an der Basis, vor Ort, in den Einrichtungen, Kirchengemeinden, Quartieren und Städten Dialogforen und Erfahrungsräume für ein inklusiveres Miteinander zu schaffen.



Als Gegenmodell zu Politikverdrossenheit und zum Rückzug in den Zynismus können solche Foren und Erfahrungsräume zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswirklichkeit und Lebensgestaltung einladen. Sie können Möglichkeiten anderer Formen des Zusammenlebens aufzeigen und vor allem Mut zur Mitgestaltung machen.

Gradmesser für mehr oder weniger Inklusion ist die konkrete Lebenswirklichkeit der Menschen in ihren Sozialräumen. In der alltäglichen Lebensgestaltung, bspw. im Verhältnis zu den Nachbarn oder bei Freizeitaktivitäten, kann das eigene Maß an Ausgrenzung oder die Bereitschaft zu mehr Wertschätzung von Vielfalt und Andersartigkeit erlebt, thematisiert, hinterfragt und neu justiert werden. Hier kann unmittelbar geprüft werden, wie inklusiv, exklusiv, spezialisiert oder offen die Angebote der sozialen

und kulturellen Infrastruktur ausgelegt sind und auf dieser Grundlage gemeinsam an ihrer Weiterentwicklung gearbeitet werden.

Die Ortsgemeinden der Kirche spiegeln aufgrund ihrer parochialen Struktur das Fachprinzip der Sozialraumorientierung bzw. den Quartiersbezug wider. Sie sind hierbei Träger und Initiator vielfältiger gemeinschaftlicher Angebote und häufig gut vernetzt mit den anderen Akteuren wie sozialen Diensten, kulturellen Einrichtungen, Kommunalverwaltung, Bezirkspolitik, Sportvereinen u.a.

Mehr noch als diese gebietlichen und institutionellen Faktoren weisen jedoch christlich-theologische Fundamente auf eine gute Verortung von Kirchengemeinden als Keimzellen einer Inklusionskultur hin - wie das Postulat der Gottesebenbildlichkeit „Jeder Mensch ist als ein Ebenbild Gottes geschaffen worden“, oder der „Vielgliedrigkeit“ im Sinne von „Aber Gott hat den Leib zusammengefügt und dem geringeren Glied höhere Ehre gegeben, auf das nicht eine Spaltung im Leibe sei, sondern die Glieder füreinander gleich sorgen“ (1 Kor 12,24f.). Zu einer solchen Inklusionskultur gehören ebenso die Befreiungstheologie, die die Entwicklung der Sprachfähigkeit eines jeden Menschen als zentrales Element beschreibt sowie die Betonung der Bedeutung der Begegnung mit dem Gegenüber und des „dialogischen Miteinanders“ für das volle Menschsein, zu dem auch untrennbar der Respekt vor der Andersartigkeit des Anderen gehört.

Gerade in problematischen Quartieren mit schlechten Entwicklungsperspektiven sind Kirchengemeinden mit ihren Gemeindehäusern, Familienzentren oder Beratungsstellen häufig das Rückgrat der noch verbliebenen sozialen und kulturellen Infrastruktur und damit die letzte mögliche Anlaufstelle für die hier Wohnenden. Faktisch erleben sich aber gerade hier Kirchengemeinden „mit dem Rücken zur Wand stehend“, von Schließungs- und Fusionierungsprozessen bedroht. Vor diesem Hintergrund sehen Kirchengemeinden im Rückzug auf wenige Kernbereiche eine Alternative gegenüber der weiteren Öffnung ins Quartier und für neue Bewohnergruppen und werden so eher exklusiver als inklusiver. Trotz christlicher Grundorientierung ist das mittelstandsgeprägte Kernklientel der Kirchengemeinden grundsätzlich nicht generell inklusionsfreundlicher oder willkommensbereiter gestimmt. Hier bedarf es vermutlich ebenfalls besonderer Anstöße, um sich auf die eigenen Werte und Stärken zu besinnen. Ein bedeutsamer Anstoß ist mit der Fokussierung auf das Thema „Inklusion“ im Rahmen der Synode der rheinischen Landeskirche im Frühjahr dieses Jahres gegeben worden.

Im Zusammenspiel von Kirche und Diakonie inklusive Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse im Sozialraum zu initiieren und ihre Umsetzungen zu begleiten, ist auch Ziel eines neuen Beratungs- und Qualifizierungsangebots des diakonischen Spitzenverbandes Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. Dabei wird angeregt, nur den Impuls „evangelisch“ zu (be)

setzen, und dann alle relevanten Akteure und insbesondere die Bürgerschaft im Sinne von „Community Organizing“ zur Mitgestaltung einzuladen – ökumenisch, träger- und institutionsübergreifend.



Das zugrundeliegende Konzept „WohnQuartier<sup>4</sup> – Inklusive Quartiersentwicklung“ beinhaltet wesentliche Bausteine zur zukunftsfähigen Gestaltung von Quartieren. Gefördert durch die Stiftung Wohlfahrtspflege war es in den Jahren 2008-2011 an zwei städtischen und zwei ländlichen Modellstandorten erprobt worden und wird jetzt an vielen weiteren Standorten in Deutschland umgesetzt. Es basiert auf vier Faktoren, die die zur Quartiersentwicklung gehörenden Themenfelder bündeln und dabei verschiedene Planungs-, Entscheidungs- und Handlungsebenen verknüpfen:

- Faktor 1: Wohnen & Arbeiten;
- Faktor 2: Gesundheit & Service und Pflege;
- Faktor 3: Partizipation & Kommunikation;
- Faktor 4: Bildung & Kunst und Kultur.

WohnQuartier<sup>4</sup> orientiert sich am politischen Ansatz der integrierten Stadt(teil)entwicklung und aktualisiert das wiederentdeckte Fachkonzept Sozialraumorientierung. Dabei setzt WohnQuartier<sup>4</sup> unter anderem auf den Aufbau von Vernetzungs-, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsstrukturen und verfolgt konsequent das Anliegen, den Menschen unabhängig von Alter oder Beeinträchtigungen die Teilhabe und Teilgabe zu einem möglichst selbstbestimmten Leben in vertrauter Umgebung zu gewährleisten. Der Ansatz nutzt die vorhandenen Chancen und Potenziale eines Gemeinwesens und das Erfahrungswissen der verschiedenen Generationen, Kulturen und Milieus im Quartier bei den folgenden Aufgabenstellungen:

*(1) Wohnen, Wohnumfeld und Arbeit*

- soziale Durchmischung ermöglichen;
- vielfältige, barrierefreie und bezahlbare Wohnangebote für individuelles, gemeinschaftliches und betreutes Wohnen schaffen;
- barrierearmes, beziehungsförderndes Wohnumfeld mit Wegen, Straßen, Plätzen, Freiräumen und mit entsprechender Möblierung und Leitsystemen aufbauen;

- barrierefreie, inklusive öffentliche Infrastruktur mit Angeboten zur Versorgung, zur Bildung, zur Beratung, zu Kultur, Sport und Gesundheit usw. erhalten/ entwickeln und ausreichende Nahversorgungsangebote im Umfeld ermöglichen;
- gute Erreichbarkeit und Anbindung an den Öffentlichen Personennahverkehr umsetzen;
- inklusive Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten vorhalten.

(2) *Gesundheit, Service, Pflege*

- gesundheitsfördernde Umfeldgestaltung fortentwickeln mit Schutz vor schädlichen Belastungen, mit wohnungsnahen und barrierefreien Angeboten für Bewegung, Begegnung, Teilhabe, mit Verwirklichung von Teilgabeln und Achtsamkeit im Sinne von „Salutogenese“;
- Angebote zur Selbsthilfe unterstützen;
- individuell abrufbares und bezahlbares „Sorgenetz“ mit Gesundheits-, Beratungs-, Betreuungs-, Pflegeangeboten aufbauen;
- niederschwellige, passgenaue und bezahlbare Angebote zur Alltagsbegleitung, zur Pflege, zur Demenz und zur Sterbebegleitung finanziell mittragen;
- Angebote zu einer neuen Nachbarschaftskultur fördern;
- Unterstützungsangebote im Bereich Ambient Assisted Living ergänzen.

(3) *Partizipation und Kommunikation*

- Mitgestaltungs-, Mitentscheidungs- und Mitwirkungsangebote bei allen relevanten Planungen im Quartier für alle Bewohner machen;
- niederschwellige, lebensweltnahe Beteiligungs- und Kommunikationsformen, die auch behinderte Menschen nicht ausschließen mit Hilfe von leichter Sprache, Gebärdensprache, Visualisierung; Sozialraumerkundungen, Worldcafes, Planungswerkstätten etc. entwickeln;
- öffentliche Räume für bürgerschaftliches Engagement und nachbarschaftliche Aktivitäten wie „Urban Gardening“ oder „Platz da“ „öffnen“;
- Quartiersmanagement zur Netzwerkbildung und Moderation installieren.

(4) *Bildung, Kunst und Kultur*

- Angebote für lebensweltnahe, beziehungsorientierte und zugehende Weiterbildungs- und Kulturarbeit – im Nahbereich für alle - generations- und kulturübergreifend bereitstellen;
- Kulturinstitute als kreative Lernorte und für quartiersbezogene Kulturprojekte öffnen;
- Plattformen für „Lernende Organisationen“ schaffen;
- „Haltungsschulung“ in allen öffentlichen Institutionen durchführen, um eine Haltung, die alle einbezieht, niemanden ausschließt und Vielfalt wertschätzt, zu entwickeln.

Einstiegs- und Umsetzungsmöglichkeiten für Kirchengemeinden und soziale Einrichtungen werden sowohl in konkreten Beratungsprozessen vor Ort als auch im Rahmen von Langzeitqualifizierungen („Quartier – wie geht das?“), Intensivseminaren (wie „Keywork im Quartier“), Coachings und Netzwerktreffen aufgezeigt. Gesetzt wird dabei auch auf die Lust am und die Kraft des Gestaltens – denn:

*„Die Zukunft, die wir wollen, muss erfunden werden, sonst kriegen wir eine, die wir nicht wollen.“ (Josef Beuys).*

Elzbieta Grözl

# Menschen mit schwerer Behinderung und Inklusion – Ein Werkstattbericht

Wie können Personen mit speziellen Bedürfnissen, die aus einer vollstationären Einrichtung kommen, dezentral in einer Kleinstadt leben? Elzbieta Grözl, Magistra der Erziehungswissenschaften und der Heil- und Sonderpädagogik, begleitet einen solchen Inklusionsprozess als Projektleiterin. In ihrem Werkstattbericht benennt sie Schwierigkeiten und Chancen. Prüfstein für eine gelingende Inklusion von Personen mit schwerstmehrfacher Behinderung ist für die Autorin die Fähigkeit, sich in die unterschiedlichen Rollen und Interessen der beteiligten Personen einfühlen zu können. Dazu bietet sie ein hilfreiches Rollenspiel an.

## 1. Dezentralisierung am Beispiel des St. Vinzenstiftes

### 1.1 Ambivalente Ausgangssituation

Im Rahmen der Dezentralisierung einer mittelgroßen vollstationären Einrichtung wird, einen Steinwurf von der Kirche entfernt, ein Wohnhaus entstehen, in das schwerstmehrfachbehinderte Menschen mit einziehen werden ebenso wie Menschen mit leichter geistiger Behinderung oder Paare, die in Appartements zusammenleben wollen. Begriffe wie Inklusion, Selbstbestimmung, Wahlrecht lösen bei Menschen mit geistiger Behinderung, Mitarbeitern von Einrichtungen der Behindertenhilfe, Angehörigen, gesetzlichen Betreuern und Gemeindemitgliedern unterschiedlichste Emotionen und Reaktionen aus. Hier ist von Begeisterung über leise Zustimmung oder völlige Ablehnung bis hin zu Ängsten alles vertreten. Die Ausgangssituation für die Teilhabe von Menschen mit intensiver Behinderung ist eher ambivalent.

Wie kann ein Prozess gestaltet werden, in dem nicht nur leistungsstarke Menschen mit Behinderung ein selbstverständlicher Teil der Gesellschaft werden, welche sich schon länger im Betreuten Wohnen entfalten können,

sondern diejenigen, die „nicht schön“ sind, die im Rollstuhl sitzen, die ein Lätzchen tragen, um den Speichel aufzufangen, die seltsame Geräusche machen? Ein solcher Prozess stellt ein großes Vorhaben dar: Denn viele BewohnerInnen und MitarbeiterInnen kennen doch Sätze wie „Da oben auf dem Berg, sind ‚die‘ doch gut aufgehoben, da stören sie niemanden“ oder „Ich finde es gut, dass Behinderte auch in der Stadt sind, aber bitte nicht in meiner Nachbarschaft und schon gar nicht in meiner Stammkneipe oder Lieblingseisdiele“.

Im Folgenden werden die Konzeption und Umsetzungsmöglichkeiten, wie diese Situation der Dezentralisierung im Hinblick auf die Klientinnen und Klienten mit intensiver Behinderung gestaltet werden kann, vorgestellt.

## 1.2 Vom Sonderpädagogischen Zentrum zu dezentralen Angebotsformen – Rückblick

Das St. Vincenzstift liegt in einer ländlichen und strukturschwachen Gegend. Es ist in einem Stadtteil von Rüdesheim im Rheingau beheimatet. Es wurde vor mehr als hundertzwanzig Jahren gegründet. In seiner Vergangenheit hat es mehrmals Impulse aus Wissenschaft und Gesellschaft aufgenommen. So änderte sich die Betreuung in den 1970er Jahren von der eher gruppenpädagogischen Ausrichtung zu einer mehr therapeutischen mit Ansätzen wie basaler Stimulation, Krankengymnastik, Ergotherapie etc. Förderung zur Selbständigkeit war das wichtigste Ziel. Auch jetzt nimmt das St. Vincenzstift die gesellschaftspolitischen Veränderungen wahr und versucht sie bestmöglich für die BewohnerInnen umzusetzen. Seit 2011 gehört das St. Vincenzstift zur Josefsgruppe. Von der Rechtsform ist es seit 2012 eine gGmbH und hat statt des Direktors einen Geschäftsführer. Die St. Vincenzstift gGmbH setzt sich aus folgenden Bereichen zusammen:

- Integrative KiTa, die erste im Rheingau;
- Förderschulen und inklusive Grundschule seit dem Schuljahr 2012/2013;
- Fachschule für Sozialwirtschaft, Fachrichtung Heilerziehungspflege, mit inklusiven Projekten seit 20 Jahren;
- Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) mit zwei Standorten und ausgelagerten Arbeitsplätzen und Inklusionsbetrieben wie Kino und Dorfladen;
- Bereich Wohnen für Kinder und Jugendliche mit Wohngruppen sowohl im Zentralgelände der Stammeinrichtung als auch mit Kinderhäusern in Rüdesheim, Offenbach und Hofheim, möglichst elternnah;
- Bereich Wohnen für Erwachsene mit Wohngruppen im Zentralgelände der Einrichtung, vier Außenwohngruppen in Rüdesheim seit mehr

als 20 Jahren, guten Kontakten zur Pfarr- und Kirchengemeinde, Betreutem Wohnen dezentral in den umliegenden Orten u.a. in Rüdesheim, Geisenheim und Lorch;

- Wohnen in der Jugendhilfe mit Wohngruppen im Zentralgelände, Wohngruppen in Rüdesheim und Geisenheim;
- Wohnen in der Stadt von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung im Alfred-Delp-Haus in Oberursel;
- Familienservicezentrum mit ambulanten Dienstleistungen für Eltern, Angehörige und von Behinderung betroffenen Personen mit Dienstleistungen;
- Fachdienste wie Seelsorge, Sport und Bewegung u.a., die personen- und sozialraumorientiert tätig sind;
- Übergreifende Dienste wie Verwaltung, Regiebetriebe...

### 1.3 Die Menschen

In der Einrichtung leben und wohnen insgesamt 435 Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Schwere der Behinderung. Viele von den Bewohnern benötigen intensive Assistenz und Begleitung, einige von ihnen benötigen stellvertretende Ausführung, einige sind bereits im Betreuten Wohnen und können mit minimaler Assistenz ihr Leben gestalten.

Im St. Vincenzstift arbeiten insgesamt 698 Frauen und Männer. Das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen liegt bei ca. 34 Jahren. Die Einrichtung ist der größte Arbeitgeber im Rheingau. Unter ihnen befinden sich als pädagogisch Mitverantwortliche

- HeilpädagogInnen,
- PädagogInnen, SozialpädagogInnen,
- ErzieherInnen,
- SprachheiltherapeutInnen,
- ErgotherapeutInnen,
- PhysiotherapeutInnen,
- SeelsorgerInnen (katholisch/ evangelisch),
- PsychologInnen,
- PsychotherapeutInnen,
- KrankenpflegerInnen,
- AltenpflegerInnen,
- pädagogische MitarbeiterInnen, die alle in ihrer Ausbildung Ansätze von Integration oder Inklusion kennengelernt bzw. mit Hilfe von Freizeitmaßnahmen erprobt haben.



## 1.4 Dezentralisierungsprozess aus unterschiedlichen Perspektiven

Gemäß den gesetzlichen Vorgaben aber auch aus voller Überzeugung hat das St. Vincenzstift beschlossen, neue Wohnangebote für die BewohnerInnen zu schaffen. MitarbeiterInnen informierten sich über neue Wohnformen, alternative Wohn- und Betreuungs-, Begleitungs-, Assistenz- und Pflegekonzepte selbst in kleinsten Wohneinheiten zu sechs Personen. Zusammen mit der Leitung entwickelten sie Visionen über die Neuausrichtung: Die ursprünglichen, stark personenorientierten Förderkonzepte wurden zur Hilfe- und Teilhabeplanung für jede einzelne Person. Dies geschieht auf der Grundlage einer aktuellen Bedarfsplanung. Ein Meilenstein dabei war die Einführung eines Pädagogischen Seminars, in dem in Form von Leitsätzen die Ausrichtung des Erneuerungsprozesses entwickelt wurde. Das Zukunftsprojekt wurde mit dem Auftrag des Gründers der Einrichtung an seine MitarbeiterInnen „Mit ins Leben gehen“ (MiLg) überschrieben.

### 1.4.1 Mit ins Leben gehen

Der Zukunftsprozess beschreibt auf zehn Jahre die Dezentralisierung und Neuausrichtung des St. Vincenzstifts. In drei Steuerungsgruppen aufgeteilt, wird dieser Prozess mit gewollt enger Zusammenarbeit mit den Kostenträgern gestaltet.

Das St. Vincenzstift verändert sich nicht nur im Inneren. Es verstärkt die Öffnung nach Außen. So finden im St. Vincenzstift zum Beispiel Veranstaltungen des Rheingau Musikfestivals, Großveranstaltungen der Kirche wie Ministrantentage oder integrative Sportveranstaltungen statt. Davor gab es integrative Projekte in Schulen, in Fachschule und der Seelsorge. In Kooperation mit der Stadt Geisenheim wird 2011 die Werkstatt des St. Vincenzstift Betreiber des ersten inklusiven Kinos Deutschlands in Geisenheim. Auch der inklusive Dorfladen in Aulhausen bietet mit Unterstützung der WfbM den AnwohnerInnen aus dem Dorf und der Einrichtung eine Einkaufsmöglichkeit.

Zur Vorbereitung der Region wurden verschiedene vorbereitende Projekte durchgeführt. Dazu gehörte eine Umfrage zur „Integrationsbereitschaft“ von Hauptamtlichen sowie Pfarr- und Kirchengemeinden. Dazu konnte auf Begegnungserfahrungen wie den Besuch von Firmgruppen oder die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen zurückgegriffen werden. Beim Bistum Limburg wurden Mittel für ein sogenanntes innovatives Projekt beantragt. Sie wurden genehmigt, als der verantwortliche pastorale Raum seinerseits die Bereitschaft zur Unterstützung von inkludierenden Prozessen als Zielvereinbarung festschrieb. Es sollte sowohl auf Seiten der neuen Wohnformen als auch auf Seiten der Gemeinden feste AnsprechpartnerInnen geben, um den Dezentralisierungsprozess zu

unterstützen. Dieser Vorgang wird als Brückenbau beschrieben. Dabei wurde vorausgesetzt, dass regional verfasste Gemeinden in der Regel ein hohes Potenzial an Sozialraumerfahrung mitbringen. Der erfolgte zweijährige Ausbildungskurs und die Gestaltung von inkludierenden Prozessen wurden vom Fachdienst Seelsorge verantwortet und gestaltet. Das Brückenmodell soll ein Klima vorbereiten, in dem man ohne Angst verschieden sein kann. Der gemeinsame weltanschauliche Hintergrund weist die Pfarr- und Kirchengemeinden als erste Ansprechpartner aus.<sup>1</sup>

Menschen mit schwerstmehrfachen Behinderungen und ihren Bedürfnissen nehmen an diesen Prozess wie selbstverständlich teil: Bei der Bewohnerbefragung werden sie nicht ausgeschlossen. Dabei ist es nicht einfach herauszufinden, was sich Menschen, die sich nicht äußern können, wünschen. Die Mühe lohnt sich aber. Neben der genauen Beobachtung und Kenntnis des Bewohners/ der Bewohnerin sowie der Zusammenarbeit aller Beteiligten, ist es notwendig zu lernen, die Perspektive der Betroffenen einzunehmen.

Jede/r hat eine Persönlichkeit. Eine Persönlichkeit ist nicht behindert. Es gilt den Menschen als Ganzes zu betrachten und herauszufinden, was ihm gut tut, was er braucht, welche Hilfen er benötigt, um seinen Lebensplan umzusetzen. Daher gilt es die eigene Einstellung zu überprüfen und zu reflektieren, damit gewährleistet wird, dass der/die BewohnerIn mit all seinen/ihren Ressourcen und Möglichkeiten aber auch Grenzen im Fokus steht und nicht das Umsetzen eigener Ideen oder der Überzeugungen von Inklusion. Diesen Weg zu gehen beinhaltet auch sich bewusst zu sein, dass falsche Entscheidungen getroffen wurden und werden. Das schließt Korrekturen nicht aus und hilft Chancen wahrzunehmen, den Wünschen der Bewohner/innen auch in Zukunft gerecht zu werden.

#### 1.4.2 Neue Schwerpunktsetzungen und Strukturen

Entsprechend den Wünschen und Bedürfnissen der BewohnerInnen und den Gutachten von FachwissenschaftlerInnen zeichnen sich neue Strukturen ab. Die Einrichtung nimmt ihr Selbstverständnis als lernende Organisation ernst und entwickelt neue Strukturen. Sie greift dazu auch auf Vorerfahrungen von Außenwohngruppen und Betreutem Wohnen zurück.

##### *(1) Vincenz Family*

Der Schwerpunkt der Steuerungsgruppe Vincenz Family, ehemals Bereich Kinder- und Jugendliche, liegt in der Gestaltung und Belegung von Wohnhäusern außerhalb der Einrichtung und drei Kinderhäusern in der Kerneinrichtung.

---

1 Die Zusammenarbeit mit den örtlichen Sportvereinen wurde ebenfalls verstärkt. Studierende der Fachschule ließen sich zu Übungsleiterinnen für Rehabilitationssport ausbilden, was es ermöglicht, in den örtlichen Sportgruppen verantwortlich tätig zu werden.

Das Prinzip der Regionalisierung spielt hierbei die wohl wichtigste Rolle. Die Kinder und Jugendlichen sollen in der Nähe ihrer Ursprungsfamilien leben können. Angehörige sollen in der kleinen Wohneinheit selbstverständlich ein- und ausgehen können.

### (2) *Vincenz City*

Der Schwerpunkt der Steuerungsgruppe Vincenz City liegt in der Neugestaltung und Belegung der Kerneinrichtung. Das Prinzip der Heterogenität spielt hierbei eine tragende Rolle. Das ehemalige Zentralgelände soll nicht als „Resteinrichtung“ konsolidiert werden, sondern die ursprünglich heterogene Struktur soll erhalten bleiben.

### (3) *Vincenz Net*

Der Schwerpunkt der Steuerungsgruppe Vincenz Net, Bereich Erwachsene, liegt in der Gestaltung und Belegung der geplanten Wohnhäuser außerhalb der Kerneinrichtung. Hierbei ist die Teilhabe das wichtigste Thema. Das Prinzip der Heterogenität spielt auch hier eine tragende Rolle. Die Veränderung der Hilfeplanung zur Hilfe- und Teilhabeplanung soll sich auch im II. Lebensraum<sup>2</sup> der Menschen mit Behinderung widerspiegeln: in den Angeboten zur Gestaltung des Tages. Die Neugestaltung der Gestaltung des Tages (GdT) als Angebot innerhalb und außerhalb der Einrichtung gehört zu weiteren wegweisenden Projekten. Dezentrale Angebote für Senioren und auch Ganztagsbetreuung in der GdT sind hier die Themen.

## 1.5 Partizipation der BewohnerInnen

Da es um die Zukunft und Wünsche der Menschen mit Behinderung geht, wurden alle erwachsenen BewohnerInnen unabhängig vom Grad ihrer Behinderung in leichter Sprache in einer großangelegten Befragung zu ihren Wohnwünschen befragt. Zunächst hatten einige Bewohner die Möglichkeit an Workshops teilzunehmen, die sich mit diesem Thema beschäftigten. Im zweiten Schritt fand eine standardisierte Befragung statt. Die BewohnerInnen, die sich selbst äußern konnten, bestimmten, ob sie alleine oder in Begleitung die Fragen zu Wohnwünschen beantworten wollten. Die BewohnerInnen, die andere Mitteilungsformen außer der Sprache bevorzugen, wurden mit Hilfe eines Unterstützerkreises befragt. Dieser setzte sich zusammen aus dem/der BewohnerIn, gesetzlichen Betreuerinnen, Mitarbeiterinnen der Wohngruppe, insbesondere des Bezugsbetreuers bzw. der Bezugsbetreuerin, Mitarbeiterinnen des zweiten Lebensbereichs und dem zuvor geschulten Befrager. Allen BewohnerInnen

2 Unter II. Lebensraum sind die Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb des Wohnens angesprochen, wie Arbeiten in der WfbM, Lernen in der Schule, Arbeit oder Beschäftigung in der Gestaltung des Tages, das Erleben von Angeboten und Gemeinschaft im Seniorenbereich u.a.

wurden die gleichen Fragen gestellt und die Antworten schriftlich auf einem Fragebogen festgehalten. Für die Befragung wurden methodisch auch Fotos, Modelle oder Bilder genutzt.

In der Auswertung wurden die von den BewohnerInnen gesetzten Wünsche so behandelt, wie es jenen erwachsener Menschen entspricht. Sie wurden nach einer fachlichen Prüfung zur Grundlage der Umzugsplanung. Auch die Bewohnerbeiräte wurden in diesen Prozess regelmäßig einbezogen oder informiert. Das nötigte dazu, die Vorhaben in einfache Sprache zu bringen und verständlich erklären zu können. Ohne ein solches Bemühen wäre die Zustimmung der BewohnerInnen nicht möglich gewesen. Alle Diskussionsetappen konnten von den Menschen mit Behinderung entsprechend ihrer Möglichkeiten nachvollzogen werden.

## 1.6 Partizipation der MitarbeiterInnen

Die MitarbeiterInnen des St. Vincenzstiftes wurden von Anfang an in den MiLg-Prozess eingebunden. Begonnen hat alles mit Projekten, die sich mit der zukünftigen Ausrichtung der Einrichtung beschäftigten:

- Wie wollen wir uns als Einrichtung entwickeln?
- In welche Richtung soll es gehen?
- Welche Wohnmöglichkeiten für die BewohnerInnen könnten wir uns vorstellen?
- Was könnte gut für die BewohnerInnen sein?

Dabei entstanden viele Ideen, die auch den Angehörigen der BewohnerInnen vorgestellt wurden. Es haben sich immer wieder neue Perspektiven, neue Ideen und auch neue Projekte entwickelt. Auch hier nahm ein Viertel der Mitarbeiterschaft teil, um stets zu gewährleisten, dass der Blick aus der Praxis nicht fehlt. Die MitarbeiterInnen werden laufend über die neusten Entwicklungen, sei es durch Mitarbeiterveranstaltungen oder in dem monatlich erscheinenden internen Infoblatt *Einblick* bzw. *Newsletter*, informiert.

## 1.7 Kooperationen

Um die Umsetzung der Projekte zu ermöglichen, wurde eine Projektmanagerin eingestellt. Sie hatte die Koordinierungsaufgabe für alle Projekte und für die Steuerung der Teilprozesse übernommen. Sie unterstützte sowohl das „Brückenmodell“, das Brückenschläge zu den Pfarr- und Kirchengemeinden vor Ort herstellen sollte, als auch Teilprojekte wie Grundstücksuche etc. und beriet die Geschäftsführung und die Steuerungsgruppen des Dezentralisierungsprozesses hinsichtlich der Gestaltung der einzelnen Prozesse. Sie ermöglichte Hilfen oder suchte nach immer neuen

Kooperationspartnern. Sie unterstützte die Projektgruppen auch in ihrer Organisation und Erarbeitung ihrer Ergebnisse. Sie bereitete Gespräche mit den Behörden und der Kommunalpolitik ebenso mit vor wie die mit den Kostenträgern. Sie bezog die Stabstelle Öffentlichkeit ebenso ein wie die Vertreter der Kirchen. Dabei zeigten sich alle Kooperationspartner sehr wohlwollend und kooperativ.

Einer der Kooperationspartner ermöglichte es, ein Grundstück in der nahen Kleinstadt Geisenheim zu erwerben. Daraus entstand das Projekt „Wohnhaus 2, Geisenheim“, in das auch schwerstbehinderte Menschen mit speziellen Bedürfnissen einziehen sollten.

## **2. Das „Wohnhaus 2“ – Verortet im Sozialraum Geisenheim**

Im Sinne einer Sozialraumorientierung Wahrnehmung soll das „Wohnhaus 2“, das nach Fertigstellung einen Namen bekommen soll, der den BewohnerInnen wie den EinwohnerInnen der Stadt zu Passe kommt, in seinen unterschiedlichsten Kontexten vorgestellt werden

### **2.1 Standort und Wohnkonzept**

Geisenheim ist eine kleine Stadt im Rheingau mit ca. 11.500 Einwohnern. Es ist eine Schul- und Studentenstadt. Es gibt in Geisenheim eine Fachhochschule und Universität mit dem Schwerpunkt Weinbau und zwei Gymnasien. Da Geisenheim direkt am Rhein liegt, ist ein großer Teil der Talstadt gut mit einem Rollstuhl befahrbar. Vor kurzem wurde der Bahnhof so umgebaut, dass es problemlos möglich ist, mit dem Zug nach Wiesbaden zu fahren. Auch Busse sind gut von Rollstuhlfahrern nutzbar.

Das Grundstück selbst liegt in einem mittelständischen Wohngebiet. Es gibt in Geisenheim zahlreiche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und gute Einkaufsmöglichkeiten, aber auch engagierte christliche Gemeinden und eine vielfältige Vereinsstruktur. Über eine Umfrage zur Bereitschaft, sich mit Menschen mit Behinderung einlassen zu wollen, war die Talstadt auf eine solche Entwicklung mit vorbereitet worden. Dazu gehörten auch Gottesdienstvorbereitungen, Firmprojekte, Teilnahme an Sportveranstaltungen im Stift oder in der Stadt.

Das Haus wurde für 24 BewohnerInnen mit einem Hilfebedarf nach Metzeler<sup>3</sup> mit den Hilfebedarfsstufen 3 bis 5 konzipiert, d.h. es hat eine heterogene Belegung, gemäß den Wohnwünschen der BewohnerInnen. Es

3 Die Ermittlung des Hilfebedarfs ist die Grundlage für die Assistenz- und Hilfeplanung. Dazu gibt es verschiedene Verfahren. Eine Möglichkeit ist das von Frau Professorin Heidrun Metzeler an der Forschungsstelle „Lebenswelten behinderter Menschen“ in Tübingen entwickelte Verfahren, die Bedarfe von Menschen mit Behinderung zu erfassen und im Sinne der Sozialgesetzgebung in einen Hilfeplan zu integrieren.

besteht aus drei Stockwerken. Im Erdgeschoß werden zukünftig Bewohnerinnen mit einer schwerstmehrfachen Behinderung wohnen. Ähnlich ist das Klientel im 1. Obergeschoß. Das 2. Obergeschoß ist als Appartementlösung gedacht für BewohnerInnen, die selbständiger sind und denen Paarwohnen ermöglicht werden kann.

## 2.2 Responsivität herstellen

Die Bürgerinnen und Bürger von Geisenheim wurden rechtzeitig von dem Einrichtungsleiter in einer Veranstaltung auf das Vorhaben des St. Vincenzstift vorbereitet. Die direkten Nachbarn werden in regelmäßigen Abständen über die bevorstehenden Schritte schriftlich oder in geplanten Veranstaltungen informiert. Es sind Ansprechpersonen benannt, an die sich Bürger bei Nachfragen wenden konnten.

Im Rahmen des Brückenbau-Projektes wurde mit den Firmlingen der Gemeinde Heilig Kreuz und Bewohnern eine Sitzbank erstellt. Die „Ich bin schon mal da Bank“. Sie war zunächst im Dom aufgestellt worden. Bis zum Baubeginn stand sie neben Informationstafeln am Baugrundstück. Während der Bauarbeiten wurde die Bank wieder in den Dom gestellt. Ein halbes Jahr nach der Firmung fand die Grundsteinlegung statt. Ein wichtiger Teil der Grundsteinlegung war ein gemeinsam gestalteter Gottesdienst der Pfarrgemeinde und der zukünftigen BewohnerInnen. Symbolisch wurde eine trennende Mauer eingerissen und daraus ein Haus gebaut. Ein von der Fachschule konzipierter Infopoint in der Zentraleinrichtung informierte über den Baufortschritt. Zeitweilig erweckte das Haus das Gefühl eines Fremdkörpers, ob seiner Größe. Der Anstrich und eine große Terrasse ließen den Eindruck zurücktreten. Viele Autofahrer kamen täglich auf der nahen Bundesstraße an dem Haus vorbei und nahmen den Baufortschritt wohlwollend zur Kenntnis. Die zukünftigen BewohnerInnen des Hauses informierten sich in regelmäßigen Abschnitten über den Fortgang der Bauarbeiten, indem sie die Baustelle besuchten. Über Hilfe- und Teilhabepläne, die zusammen mit den Eltern und den Betroffenen bzw. Supportern gemäß ihren Möglichkeiten vereinbart wurden, wurde in einem weiteren Schritt auf den Umzug vorbereitet.

Eine intensivere Sozialraumorientierung, Zusammenarbeit mit Vereinen und den beiden kirchlichen Gemeinden sind weitere Aktionen, die zeitgleich mit dem weiteren Baufortschritt Umsetzung finden werden. Studie-

---

Dieses Verfahren nimmt die aktuelle Lebenssituation einschließlich der Selbsthilfemöglichkeiten der betroffenen Person auf und will auf der Grundlage der Einschätzung von Fähigkeitsstörungen Leistungen zur Teilhabe bestimmen und die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft fördern. Medizinische, berufliche oder andere Rehabilitationsleistungen werden hier nicht erfasst. Das sogenannte Metzlerverfahren wird vom Kostenträger in Hessen zur Abrechnung von Leistungen in der Behindertenhilfe benutzt.

rende der Fachschule wurden mit der Aufgabe betraut, einen Stadtführer für schwerstmehrfachbehinderte Menschen zu erarbeiten: Geräusche, Klänge, Stimmen und Gesprächspartner wurden mit Digitalrekordern aufgenommen. Fotos wurden zusammen mit zukünftigen BewohnerInnen gemacht und zu einem Spiel verarbeitet. Fotoalben wurden angelegt. Es wurden Bezüge hergestellt zwischen der Lebenswelt in der Einrichtung und dem neuen Standort des Wohnhauses. Zukunftsplanung für einen neuen Wohnort wird angegangen.

Danach wurde ein Film ergänzend durch die Fachschule gedreht, der auf Schwachpunkte beim Leben in der Stadt aufmerksam machte: Kopfsteinpflaster, parkende Autos, die den Bürgersteig unpassierbar machten, zu hohe Bordsteinkanten, die es auch einem Helfer schwermachten, den Rollstuhl auf den Gehsteig zu befördern. Sämtliche Zugänge zu Geschäften waren für einen Rollstuhlfahrer erschwert zugänglich, wenn nicht Hilfe durch Beschäftigte der entsprechenden Läden erfolgte. Auch der Eingang zur Kirche war durch eine höhere Stufe erschwert, das Pfarrheim hingegen war ebenerdig zugänglich ebenso wie eine Bibliothek, eine Scheune, die kultureller Veranstaltungsort für die Stadt ist und das inklusive Kino. Der Gewerbeverein erhielt eine Kopie des Filmes ebenso wie der Bürgermeister und der Pfarrer, die zu einem Inklusionsforum der Fachschule eingeladen worden waren. Die Frage, wie denn die behinderten Menschen den Bürgern der Kleinstadt zu begegnen hätten, wurde in der Regel missverstanden. Aus der Frage wurde die Selbstverpflichtung abgeleitet, dass sich die Bürger auf die Menschen mit Behinderung einstellen müssten nicht umgekehrt. Dabei zeigt sich einerseits die Schwierigkeit, dass Menschen mit schwerer Behinderung und ihre Wahrnehmungsweise zunächst nicht mit dem Erfahrungshintergrund unbehinderter Menschen verbunden werden können und andererseits dass mit zunehmender Begegnung das Bild vom Menschen mit einer intensiven Behinderung sich immer wieder wandelt. So ist es leichter, Kinder mit intensiver Behinderung zu inkludieren, als beispielsweise Erwachsene mit speziellen Bedürfnissen - es sei denn, dass die erwachsenen Menschen mit Behinderung durch ihr Dasein wie oben beschrieben an die Solidaritätspflicht appellieren. Das lässt zunächst Annäherungen aus Mitleidsmotiven heraus entstehen. Offensichtlich haben nichtbehinderte Menschen eher die Defizite eines Menschen im Kopf, während Menschen mit Behinderung auf ihre Ressourcen und Kompetenzen schauen, die sie im Alltag gewonnen haben.

Festzuhalten ist, dass die in der Begegnung ermittelten Eindrücke sich zu Bildern und Phantasien von Menschen mit Behinderung verdichten und sich auf die Kommunikationsbereitschaft zu den behinderten Mitmenschen auswirken. Von daher kommt diesen Eindrücken und Bildern eine existentielle Bedeutung zu. Sie wirken sich auf das Selbstbild aus „Ich komme nirgendwo allein hin! Ich bin immer abhängig!“.

Bleidick u.a. (1984, 332) verweisen darauf, dass soziale Beziehungen solche Selbstbilder aufarbeiten und revidieren können.

Für Menschen mit und ohne Behinderung wird Responsivität als notwendige, wechselseitige Grundhaltung erkennbar. Responsivität hat nicht nur den Auftrag Antwort zu geben, sondern auch zu prüfen, ob die Befriedigung der Bedürfnisse und der Bedürftigkeit des Anderen angemessen ist oder nicht. Sie entwickelt eine Ethik und den Auftrag an Politik und Gesellschaft, Eigeninitiative, interpersonale Fürsorge und den sorgenden Staat zu einer gerechten Antwort zu bewegen, die keinen Unterschied im Leben menschenwürdiger Verhältnisse zulässt (Schnell 2008, 153). Eine Haltung der Responsivität ist im Umkreis des Wohnheimes gezielt zu beobachten. Die Erfahrung setzt sich durch, dass Heterogenität in einer Gesellschaft für alle bereichernd ist. Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit einer schwerstmehrfachen Behinderung sind wie selbstverständlich in diese Heterogenität eingeschlossen. Rollentausch als Hilfe zur Wahrnehmungsschulung wird erkennbar. Für Fachkräfte ist es dabei wichtig, sich die Wünsche der Menschen mit Behinderung an ihre Lebensplanung immer wieder vor Augen zu führen und bei ihrer Umsetzung zu assistieren.

### **3. Ein Rollenspiel – Impulse für inklusive Prozesse mit Personen mit schwerer Behinderung**

Das Rollenspiel dient im Sinne der Entwicklung einer Kultur der Achtsamkeit, eines Case Managements oder gar eines Carekonzeptes dazu, Interessenschwerpunkte wahrzunehmen und zu erkennen und konstruktive Lösungsmöglichkeiten für eine responsive Lebensgestaltung zu finden. Responsive Lebensgestaltung geht von Empowerment, Ressourcenorientierung und Partizipation der Menschen mit Behinderung aus. Sie will den Menschen mit Behinderung in vielfältigen Beziehungen zu seinem Umfeldsystem sehen, systemisch denken und handeln. Als Grundhaltung einer solchen Konzeptentwicklung ist die Anerkennung der Würde der Person die Grundvoraussetzung. Sie verpflichtet zugleich alle Beteiligten zur weltanschaulichen oder gar berufsethischen Reflexion ihres Tun und Handelns.

Die benannten Aspekte werden zu hilfreichen Reflexionskriterien in einem Rollenspiel, in dem die Mitspieler unterschiedliche Personen darstellen, die im Umfeld des Menschen mit Behinderung anzutreffen sind und unmittelbar mitbeteiligt sind an einer Umzugsentscheidung zugunsten eines inklusiveren Wohnumfeldes. Das Rollenspiel kann auch im größeren Personenkreis umgesetzt werden, wenn die Rollen in mehreren Gruppen parallel übernommen werden. Das trägt zu einer erheblich differenzierteren



Sichtweise und Reduzierung der komplexen Entscheidung bei. Hilfreich ist die Rolle eines Spielleiters, der in die vorgegebene Ausgangssituation einführt und mit den Rollenvorschriften des Spiels vertraut macht. Dies garantiert einen zielorientierten Reflexionsprozess, bei dessen Abschluss konstruktive Lösungen erkennbar werden.

### 3.1 Die vorgegebene Ausgangssituation

Eine traditionsreiche, mittelgroße Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung hat sich, gemäß den gesetzlichen Vorgaben und aus Überzeugung, auf den Weg gemacht, dezentrale Standorte einzurichten. Diese Standorte sollen den Bewohnern eine weitere Wohnmöglichkeit bieten, die sich von den bestehenden unterscheidet. Es wurde ein neues Haus gebaut, das außerhalb der Einrichtung in einer kleinen Stadt liegt. Nun soll entschieden werden, ob Herr Michael Schmidt in der Kerneinrichtung verbleibt oder in die Stadt zieht.

Die Einrichtung selbst liegt in einer eher ländlichen Gegend, in einem Dorf mit 600 Einwohnern. In der Einrichtung leben 400 BewohnerInnen. Die Einrichtung existiert seit über 100 Jahren. Es ist eine sogenannte Komplexeinrichtung. Auf einem großen Gelände gibt es einen Kindergarten, Schule, 20 Wohngruppen, eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung, eine Gestaltung des Tages in Form einer Tagesstätte, Fachdienste wie Psychologisch-Heilpädagogischer Fachdienst, Fachdienst Seelsorge, Fachdienst Pflege, Fachdienst Bewegungs- und Ergotherapie, Sportstätten wie Schwimmbad, Turnhalle und Fußballplatz. Die Einrichtung verfügt über eine eigene Kirche und einen eigenen Friedhof. Es ist alles vor Ort, was zum Leben nötig ist.

### 3.2 Die Rollenverteilung

Jede Gruppe besteht aus fünf Personen. Die Rollen werden wie folgt verteilt: Bewohner Herr Michael Schmidt, die gesetzliche Betreuerin und Mutter, Frau Inge Schmidt, der gesetzlicher Betreuer und Vater, Herr Werner Schmidt, die Mitarbeiterin der Wohngruppe, Frau Melanie Müller. Jede Gruppe wird von einem Beobachter oder einer Beobachterin, der/die nicht in das Rollenspiel eingreift, begleitet. Die wichtigsten Ergebnisse werden in einem Beobachtungsbogen festgehalten und im Plenum nach Beendigung des Rollenspiels vorgestellt.

### 3.3 Aufgabenstellung und Rollenkonzepte

Jede Gruppe bearbeitet den gleichen Fall, um eine gemeinsame Diskussionsgrundlage zu bilden. Verbindend ist die Frage: Wo soll Herr Michael Schmidt zukünftig wohnen? Divergierend sind die Wahrnehmungen von Herrn Michael Schmidt, die zu unterschiedlichen Entscheidungen führen können. Alle wollen nur „das Beste für ihn!“.

#### 3.3.1 Michael Schmidt: Um mich geht es!

*Sie sind Michael Schmidt. Sie sind 42 Jahre alt. Sie sitzen im Rollstuhl. Sie können Ihre Arme und Beine eingeschränkt bewegen, soweit dass Sie nicht alleine essen können, aber mithelfen können beim Anziehen. Sie können den Rollstuhl nicht selber fahren. Sie leiden an Epilepsie, deshalb sind Sie mit Bauch- und Schultergurt fixiert. Sie können sich nicht verbal ausdrücken. Sie kommunizieren durch Gestik und Mimik.*

*Freuen Sie sich, dann lachen Sie. Sind Sie traurig, dann weinen Sie. Sie versuchen sich mit Lauten mitzuteilen. „Bum-Bum“ bedeutet: das gefällt Ihnen. Ablehnung drücken Sie durch Wegdrehen des Kopfes und Schreien aus. Sie sind ein lebensfroher und emotional stabiler Mann. Sie beschäftigen sich gerne alleine mit Musikhören. Lieblingssänger ist Heino. Heidi als TV-Serie gefällt Ihnen auch. Sie sind gerne in Gesellschaft anderer Bewohner und schauen gerne mit ihnen fern. Sie gehen gerne auf Feste, lieben Einkaufen, sie genießen es spazieren zu gehen. Sie nehmen gerne neue Eindrücke in sich auf. Sie leben seit Ihrem siebten Lebensjahr in einer Vollzeiteinrichtung. Dort haben Sie die Schule besucht. Derzeit besuchen Sie halbtags den zweiten Lebensraum. Sie gehen „arbeiten“. Sie kennen sich gut in der Wohngruppe und in der Einrichtung aus. Sie teilen sich das Zimmer mit einem anderen Bewohner. Sie leben seit 21 Jahren in derselben Wohngruppe. Auch wenn Sie viele Mitarbeiter haben kommen und gehen sehen und auch wenn der eine oder andere Bewohner nicht mehr da ist, ist die Gruppe Ihr Zuhause. Sie haben keine Vorstellung davon, was es bedeutet, umzuziehen und woanders zu wohnen.*



### 3.3.2 Die Mutter: Michael zieht um –

#### Ich will nur das Beste für Michael!

*Sie sind Inge Schmidt. Sie sind 65 Jahre alt. Nachdem Ihr Sohn in die Einrichtung gekommen ist, haben Sie halbtags als Lehrerin gearbeitet. Sie sind mittlerweile verrentet. Sie kümmern sich jetzt gemeinsam mit ihrem Mann um ihre Schwiegermutter, die von ihnen gepflegt wird.*

*Sie haben einen Sohn, der schwerstmehrfach behindert ist. Michael ist 42 Jahre alt. Er sitzt im Rollstuhl. Er kann seine Arme und Beine nur eingeschränkt bewegen, soweit dass er nicht alleine essen kann, er kann aber beim Anziehen mithelfen. Windelwechsel ist im Stehen möglich. Er kann den Rollstuhl nicht selber fahren. Er leidet an Epilepsie, wird deshalb mit Bauch- und Schultergurt fixiert. Er kann sich nicht verbal ausdrücken. Er kommuniziert durch Gestik und Mimik. Freut er sich, dann lacht er. Ist er traurig, dann weint er. Er versucht sich mit Lauten mitzuteilen. „Bum-Bum“ bedeutet: es gefällt ihm. Ablehnung drückt er durch Wegdrehen des Kopfes und Schreien aus. Er ist ein lebensfroher und emotional stabiler Mann. Er zieht sich gerne zurück und beschäftigt sich dabei gerne mit Musikhören. Lieblingssänger ist Heino, Heidi gefällt ihm auch. Er ist aber auch gerne in Gesellschaft anderer Bewohner und schaut gerne mit ihnen fern. Er geht gerne auf Feste, Einkaufen, Spazieren. Er ist neugierig und offen. Michael lebt seit seinem siebten Lebensjahr in der Einrichtung. Hat hier die Förderschule geistige Entwicklung besucht. Derzeit besucht er halbtags den zweiten Lebensraum, geht „arbeiten“. Er kennt sich ich gut in der Gruppe und in der Einrichtung aus. Er teilt sich das Zimmer mit einem anderen Bewohner. Michael lebt seit 21 Jahren in der gleichen Wohngruppe.*

*Sie haben sich entschieden, ihren Sohn, zu fördern. Sie haben Fachliteratur gelesen und sich fortgebildet. Sie waren immer bereit, Neues auszuprobieren: Krankengymnastik, Ergotherapie, Basale Stimulation, Musiktherapie, Hundetherapie. Sie haben hart dafür gekämpft, dass ihr Sohn in den örtlichen Kindergarten geht, und haben es auch letztendlich erreicht. Sie sind eine Kämpfernatur. Sie sind immer noch offen gegenüber neuen Ideen und innovativ. Sie engagieren sich im Elternbeirat der Einrichtung. Sie engagieren sich politisch in Ausschüssen, wo es um Belange von Menschen mit Behinderung geht. Ihr Sohn soll durch Sie eine Stimme bekommen. Sie sehen in der neuen Ausrichtung eine Chance für Ihren Sohn, endlich von der Gesellschaft anerkannt zu werden, so anerkannt zu werden, wie er ist. Sie besuchen Michael regelmäßig. Nach Hause können Sie ihn nicht mehr holen, da Sie die Pflege Ihrer Schwiegermutter und Ihres Sohnes nicht zugleich schaffen.*

*Sie gehen mit Ihrem Sohn regelmäßig einkaufen, zum Weihnachtsmarkt oder auf Feste außerhalb der Einrichtung. Sie haben dort nur ganz selten schlechte Erfahrungen gemacht.*

*Michael hat noch zwei Geschwister. Die haben mit ihm unregelmäßigen Kontakt.*

*Sie haben sich seinerzeit schweren Herzens dafür entschieden, Michael in ein Heim abzugeben. Der Grund dafür war, dass die Situation, ein behindertes Kind zu haben, für alle Beteiligten sehr schwierig war. Sie hatten keine Zeit für die Geschwister von Michael. Die Familie drohte zu zerbrechen. Ihr familiäres Umfeld macht Ihnen bis heute Vorwürfe, dass Sie Michael in eine Einrichtung abgeschoben haben. Das familiäre Umfeld macht sich bis heute auch Gedanken darüber, warum Michael überhaupt behindert ist.*

*Sie versuchen immer das Beste für ihren Sohn zu tun. Sie sind der Meinung, dass Michael in das neue Haus einziehen sollte. Er sollte in der Gesellschaft leben. Er sollte wie alle anderen auch am ganz normalen Leben teilnehmen: Zum Bäcker gehen und Brötchen kaufen; Eis essen gehen, wenn er das möchte.*

***Sie wollen nur das Beste für ihn.***



### 3.3.3 Der Vater: Michael zieht nicht um – das ist das Beste!

*Sie sind Werner Schmidt. Sie sind 69 Jahre alt. Sie haben in einer leitenden Position bei der Post gearbeitet und sind jetzt verrentet. Sie kümmern sich jetzt gemeinsam mit Ihrer Frau um Ihre Mutter, die pflegebedürftig ist. Sie haben einen Sohn, der schwerstmehrfach behindert ist.*

*Michael ist 42 Jahre alt. Er sitzt im Rollstuhl. Er kann seine Arme und Beine nur eingeschränkt bewegen. Er kann nicht alleine essen, er kann aber beim Anziehen mithelfen. Windelwechsel ist im Stehen möglich. Er kann den Rollstuhl nicht selber fahren. Er leidet an Epilepsie, wird deshalb mit Bauch- und Schultergurt fixiert. Er kann sich nicht verbal ausdrücken. Er kommuniziert durch Gestik und Mimik. Freut er sich, dann lacht er. Ist er traurig, dann weint er. Er versucht sich mit Lauten mitzuteilen. „Bum-Bum“ bedeutet: es gefällt ihm. Ablehnung drückt er durch Wegdrehen des Kopfes und Schreien aus. Er ist ein lebensfroher und emotional stabiler Mann. Er zieht sich gerne zurück und beschäftigt sich dabei gerne mit Musikhören. Lieblingssänger ist Heino, Heidi aus der TV-Serie gefällt ihm auch. Er ist aber auch gerne in Gesellschaft anderer Bewohner und schaut gerne mit ihnen fern. Er geht gerne auf Feste. Er liebt Einkaufen, Spaziergehen. Er ist neugierig und offen. Michael lebt seit seinem siebten Lebensjahr in der Einrichtung. Hat hier die Förderschule geistige Entwicklung besucht. Derzeit besucht er halbtags den zweiten Lebensraum, geht „arbeiten“. Er kennt sich gut in der Gruppe und in der Einrichtung aus. Er teilt sich das Zimmer mit einem anderen Bewohner. Michael lebt seit 21 Jahren in der gleichen Wohngruppe.*

*Da Sie vollbeschäftigt waren, war die Erziehung und Förderung ihres Sohnes hauptsächlich Ihrer Frau überlassen. Sie haben aber, so gut es ging, daran teilgenommen. Wichtige Entscheidungen haben Sie gemeinsam mit Ihrer Frau getroffen. Manchmal haben Sie haben es nicht verstanden, warum Ihr Sohn – wie Sie es nennen – „immer wieder mit neuen Förderprogrammen gequält wird“. Leben und Leben lassen ist Ihre Devise.*

*Sie haben regelmäßigen Kontakt zu Ihrem Sohn.*

*Sie kennen sich gut in der Einrichtung aus. Sie kennen viele Mitarbeiter, auch viele Bewohner und ihre Eltern. Mit ihnen allen können Sie sich austauschen. Hier müssen Sie sich nicht dafür rechtfertigen, dass Sie einen behinderten Sohn haben. Sie gehen mit ihm in der Einrichtung spazieren oder besuchen den Gottesdienst. Auch bei internen Festen sind Sie immer dabei. Sie sehen, dass es Ihrem Sohn in der Einrichtung und in der Wohngruppe gut geht. Sie sehen, dass er sich hier sicher fühlt. Er ist unter Seinesgleichen. Er wird nicht angestarrt, auch nicht ausgelacht. Er wird so akzeptiert, wie er ist. Mehr wollen Sie nicht. Sie möchten nicht, dass Ihr Sohn ständig angestarrt wird. Sie möchten die vorwurfsvollen oder bemitleidenden Blicke nicht mehr ertragen müssen.*

*Michael hat noch zwei Geschwister, welche mit ihm unregelmäßigen Kontakt haben.*

*Sie haben sich seinerzeit schweren Herzens dafür entschieden, Michael in ein Heim abzugeben. Der Grund dafür war, dass die Situation, ein behindertes Kind zu haben, für alle Beteiligten sehr schwierig war. Sie hatten keine Zeit für die Geschwister von Michael. Die Familie drohte zu zerbrechen. Ihr familiäres Umfeld macht Ihnen bis heute Vorwürfe, dass Sie Michael in eine Einrichtung abgeschoben haben. Das familiäre Umfeld macht sich bis heute auch Gedanken darüber, warum Michael überhaupt behindert ist.*

*Sie sind der Meinung, dass Ihr Sohn in der Kerneinrichtung verbleiben sollte und nicht in das neue Haus einziehen sollte. Hier kennt er sich aus und hat alles, was er braucht. Hier fühlt er sich sicher. Hier ist sein Zuhause.*

***Sie wollen nur das Beste für Michael.***



### 3.3.4 Langjährige Fachkraft und Bezugsbetreuerin

*Sie sind Melanie Müller. Sie sind 42 Jahre alt. Sie arbeiten seit 20 Jahren in der Einrichtung. Sie haben in der Einrichtung Ihre Ausbildung zur Heilerziehungspflegehelferin gemacht, wurden im Anschluss daran auch übernommen. Seitdem arbeiten Sie im Gruppendienst.*

*Sie haben in den zwanzig Jahren viele Änderungen in der Einrichtung miterlebt. Die jetzige Veränderung macht Ihnen sehr viel Angst, da diese tiefgreifender ist als alle anderen. Bis jetzt gab es eher Änderungen auf organisatorischer Ebene: Nachtdienste, die vom Tagdienst geleistet werden müssen, Kooperierende Gruppen etc. Jetzt ändern sich nicht nur Standorte. Auch das Berufsbild und die berufliche Tätigkeit verändern sich. Der Arbeitsplatz wird zudem öffentlich, wird nicht mehr in einem beschützten Rahmen stattfinden.*

*„Was geschieht mit meiner Gruppe, ich arbeite doch gerne in dieser Gruppe, verstehe mich mit meinen Kollegen gut, komme gut mit den Bewohnern aus. Wo werde ich zukünftig arbeiten?“ sind die Fragen, die Sie beschäftigen. Dass die Bewohner ein Mitspracherecht haben und stärker an Prozessen, die ihre Person betreffen, beteiligt werden, finden Sie mehr als richtig. Natürlich haben alle Bewohner ein Recht darauf, am Leben der Gesellschaft teilzunehmen. Natürlich können die Bewohner in einer Stadt leben, inmitten der Gesellschaft. Sie sind froh darüber, dass das Haus nicht in Ihrer Nachbarschaft gebaut wurde. Sie haben doch auch mal Feierabend.*

*Sie haben bislang in drei verschiedenen Gruppen gearbeitet. In der Wohngruppe von Michael arbeiten Sie seit zwei Jahren. Sie haben die Bezugsbetreuung für Michael Schmidt übernommen. Sie sehen Herrn Michael Schmidt so:*

*Michael ist 42 Jahre alt. Er sitzt im Rollstuhl. Er kann seine Arme und Beine nur eingeschränkt bewegen. Er kann nicht alleine essen, er kann aber beim Anziehen mithelfen. Windelwechsel ist im Stehen möglich. Er kann den Rollstuhl nicht selber fahren. Er leidet an Epilepsie, wird deshalb mit Bauch- und Schultergurt fixiert. Er kann sich nicht verbal ausdrücken. Er kommuniziert durch Gestik und Mimik. Freut er sich, dann lacht er. Ist er traurig, dann weint er. Er versucht sich mit Lauten mitzuteilen: „Bum-Bum“ bedeutet: es gefällt ihm. Ablehnung drückt er durch Wegdrehen des Kopfes und Schreien aus. Er ist ein lebensfroher und emotional stabiler Mann. Er zieht sich gerne zurück und beschäftigt sich dabei gerne mit Musikhören. Lieblingssänger ist Heino, Heidi als TV Star gefällt ihm auch. Er ist aber auch gerne in Gesellschaft anderer Bewohner und schaut gerne mit ihnen fern. Er geht gerne auf Feste. Er liebt Einkaufen, Spaziergehen. Er ist neugierig und offen. Michael lebt seit seinem siebten Lebensjahr in der Einrichtung. Er hat hier die Förderschule besucht. Derzeit besucht er halbtags den zweiten Lebensraum und geht „arbeiten“. Er kennt sich ich gut in der Gruppe und in der Einrichtung aus. Er teilt sich das Zimmer mit einem anderen Bewohner. Michael lebt seit 21 Jahren in der gleichen Wohngruppe.*

*Sie haben eine gute Beziehung zu Michael und auch zu seinen Eltern.*

*Sie haben viele Sachen ausprobiert, um festzustellen, was Michael mag und was ihm nicht gefällt. Dabei haben Sie festgestellt, dass er sehr gerne Einkaufen geht und mit viel Assistenz auch in der Lage ist, sich Lebensmittel oder auch Parfüm auszusuchen. Feste mag er auch, insbesondere dann, wenn es Blasmusik gibt. Sie waren mit ihm auch im Kino gewesen. Das hat ihm nicht gefallen. Dennoch blühte Michael regelrecht auf, wenn er außerhalb der Einrichtung unterwegs war.*

*Sie sind sich sehr unschlüssig, wo Michael zukünftig sein Zuhause haben sollte. Aufgrund seiner vorhandenen Ressourcen wäre das neue Haus ideal für ihn. Er könnte ohne größeren Aufwand all das tun, woran er Freude hat. Auf der andern Seite vermittelt ihm das bekannte Gelände der Einrichtung Sicherheit. Er kennt hier viele Personen und ist sehr beliebt. Er hat sein sicheres soziales Umfeld. Sie scheuen sich eine Entscheidung zu treffen, weil Sie nicht mit hundertprozentiger Sicherheit wissen, was Michael wirklich möchte.*

***Auch Sie als Fachkraft wollen nur das Beste für Michael.***



### 3.3.5 Beobachter

*Beobachter sind Sie als aktueller Teilnehmer an diesem Rollenspiel. Ihre Aufgabe ist es, die Diskussion unter folgenden Fragestellungen zu beobachten und nach Beendigung des Rollenspiels ihre Ergebnisse dem Plenum mitzuteilen:*

1. *Für welche Wohnmöglichkeit haben sich die Beteiligten entschieden?*
2. *Wie haben die Beteiligten die Entscheidung getroffen? Haben sie abgestimmt? Hat sich ein Beteiligter mit seiner Meinung durchgesetzt?*
3. *Warum haben sich die Beteiligten für diese Wohnmöglichkeit entschieden?*
4. *Sind alle zufrieden mit dem Ergebnis? Sind noch Fragen offen?*
5. *Wurde Herr Michael Schmidt an der Diskussion beteiligt?*
  - a. *Wenn ja: In welcher Form wurden ihm Fragen gestellt? Wurde er ernst genommen?*
  - b. *Wenn nein: Warum nicht?*





### 3.3.6 Ausblicke

Ein Ergebnis dieses Rollenspiels ist die Einnahme einer personenzentrierten Perspektive, die Michael Schmidt sicherlich gerecht werden will. Schaffen es die übrigen Personen, dazu ein sozialraumorientiertes Bewusstsein zu entwickeln und sich eine Hilfe- *und* Teilhabeplanung anzueignen? Wie würde das Rollenspiel sich entwickeln, wenn der Bürgermeister, die Pfarrer, die Vorstandsvorsitzende des Sportvereins, die Inhaberin der Eisdielen, die Sozialarbeiterin des familienentlastenden Dienstes sich mit ihren Vorerfahrungen einbringen werden? Würde das Gespräch anders verlaufen, wenn ein Zeitungsreporter anschließend berichtet? Was würde die „Bank“ vor dem neuen Haus nach dem ersten Jahr erzählen können?

Eine weitere Überlegung ergibt sich aus den ersten beiden Ergebnissen: Welches Netzwerk benötigt Michael Schmidt, um sich in seinem neuen Zuhause mit einem neuen Sozialraum wohl fühlen zu können? Wie kann er ein neues Gefühl von Sicherheit bekommen?

Um in solchen Ausblicken eine gelingende Perspektive zu ermöglichen, wären sicherlich Ansätze wie die von Case Management und Community Care als professionell unterstützende Gemeinweseneinbindung erwachsener geistig behinderter Menschen zu befragen. Die Stärke dieser Konzepte liegt in der dezidierten Erfassung des Sozialraumes, der Analyse von Nutzungsmöglichkeiten von Leistungen, die auch anderen Personen im Quartier zuteil werden, der Einbeziehung von sozialarbeiterischen Tätigkeiten zur Ermöglichung von Teilhabe und gezielter struktureller Arbeit in den Gremien der Bürgerschaft. Behindertenhilfe auch im Kontext von Einrichtungen bekommt ein neues Gesicht. Der geistig behinderte Mensch steht nicht mehr allein im Mittelpunkt, sondern er wird zu einem Bürger unter vielen. Er kann in diesem Sinne seine Bedürfnisse und seinen Hilfebedarf selbst mitteilen und von der Gemeinschaft die Unterstützung im Sozialraum erwarten, die er dringend braucht. Synergieeffekte sind die Folge. Separation kann aufgehoben werden.

Teilhabe geht oft einher mit einem Bewusstseinswandel. Die sozial engagierten Menschen und das gemeinsame Agieren im Sozialraum haben einen deutlich höheren Stellenwert bekommen. Schablon (2009, 325) stellt fest, dass Wechselbezug, reziproke Beziehungen, die höchstmögliche Beteiligung aller Betroffenen und eine feinfühligere, reflektierte Unterstützung durch die professionellen Fachkräfte für eine gelingende Gemeinweseneinbindung von höchster Bedeutung sind! Dabei kann ein Teil der Unterstützung von Menschen mit Behinderung durchaus an die Mitbürger abgetreten werden. Es können daraus „normalisierte Verhältnisse“ entstehen. Für den Menschen mit Behinderung, unabhängig vom Schweregrad der Behinderung, sind Bildungsangebote wichtig, die ihm helfen, seine neue Rolle als Bürger kennenzulernen und wahrzunehmen und ihn gleichzeitig in seinen Fähigkeiten nicht zu überschätzen.

### **Literatur**

Bleidick, Ulrich u.a., Pädagogik der Behinderten, Berlin <sup>5</sup>1984.

Fornefeld, Barbara (Hg.), Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik, München 2008.

Schablon, Kai-Uwe, Community Care. Professionell unterstützte Gemeinweseneinbindung erwachsener geistig behinderter Menschen. Analyse, Definition und theoretische Verortung struktureller und handlungsbezogener Determinanten, Marburg 2009.

Schnell, Martin W., Der bedürftige Mensch. Eine ethische Grundlegung, in: Fornefeld, Barbara (Hg.), Menschen mit Komplexer Behinderung, München 2008, 151-158.

Sabine Ahrens/ Katrin Wüst

## Inklusion in Kirche entwickeln – Ein offener Bildungsprozess

Der Prozess der Inklusion im Lebens- und Sozialraum Kirche benötigt, soll er umfassend und ganzheitlich zum Erfolg führen, Impulse und Orientierungen. Da diese – dem Kernanliegen der Inklusion entsprechend – nicht als vorgefertigte Rezepte ausgegeben werden können, hat die Evangelische Kirche im Rheinland die Orientierungshilfe „Da kann ja jede/r kommen“ entwickelt, die mit Hilfe von Fragen einen offenen Prozess in kirchlichen Gemeinden und Einrichtungen in Gang setzen möchte. Sabine Ahrens und Katrin Wüst stellen Anliegen und Zielsetzungen der Broschüre vor.

*„Leben Sie jetzt die Fragen“  
(Rainer Maria Rilke, Briefe an einen jungen Dichter)*

Eine neue Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) soll dazu dienen, den Prozess der Inklusion in Kirchengemeinden und an anderen kirchlichen Orten anzustoßen und zu entwickeln („Da kann ja jede/r kommen“ 2012). In ihrem Arbeitsteil stellt sie dafür 210 Fragen zu 21 Themen bereit. Es gibt hier wirklich nur Fragen und keine Antworten. „*Wann haben Sie sich einmal ausgeschlossen gefühlt?*“, lautet eine von ihnen und steht unter der Rubrik: „*Von sich selbst ausgehen*“. Mit dieser Rubrik wird der Katalog der Fragen eröffnet.

Ein mit einer Führungsposition in der Diakonie betrauter Pfarrer erzählt von seinem ersten Tag als Schüler im Gymnasium. Wie er sich mit seinem neuen, hellblauen Anzug völlig unpassend gekleidet gefühlt habe. Und von seiner Scham damals, als Zehnjähriger, der vom Land kommt. Ähnliche Erfahrungen kannte jemand von jungen Migranten, denen der Kleidungskodex eines deutschen Gymnasiums nicht vertraut war.

Die „richtige Kleidung“ und die Bedeutung von Schamgefühlen waren Gesprächsthemen, die sich unter vielen anderen auftraten, als eine Gruppe von Kirchenleuten Teile der Orientierungshilfe erprobte und sich mit der Frage nach eigenen Ausschlusserfahrungen konfrontierte. Spürbar passierte hier ein gemeinsamer Schritt in Richtung Inklusion. Die Leitthemen von Inklusion betreffen eben nicht nur Menschen mit Behinderung.

Sie sind gemeinsame Anliegen. Und es geht dabei oft auch um sehr persönliche Erfahrungen. Von Ausgrenzung bedroht ist potenziell jeder Mensch, spätestens im Alter. Sich über eigene Erfahrungen von Ausgrenzung auszutauschen, Sensibilität und Aufmerksamkeit einzuüben, dafür bietet Kirche eine besondere Basis, denn sie bietet kommunikative Orte an.

Die konzeptionelle Entscheidung, nur Fragen anzubieten und damit ein rein heuristisches Instrument zur Verfügung zu stellen, entspricht zunächst nicht den Erwartungen an eine Arbeitshilfe, die ausdrücklich auf Praxisnähe zielt. Die Orientierungshilfe der EKIR setzt auf Dialoge in Augenhöhe. Kirchliche Praxis selbst ist äußerst vielgestaltig. Die Ausgangspunkte, die Bedingungen, die Interessen und Ressourcen vor Ort sind jeweils sehr unterschiedlich. Und Schritte in Richtung Inklusion können und müssen auf ganz unterschiedlichen Ebenen gegangen werden.

Inklusionsentwicklung in Kirche wird hier als offener Bildungsprozess verstanden, an dem sich möglichst viele verschiedene Menschen beteiligen: Menschen aus der Jugend- und Konfirmandenarbeit, aus den gemeindlichen Kindergärten, der Gottesdienstgemeinde, des Handarbeitskreises. BesucherInnen des Mittagstisches ebenso wie BewohnerInnen des Altenheims und der Wohn Einrichtung für Menschen mit Behinderung am Ort. Der türkisch-moslemische Lebenspartner der Küsterin, der offen schwul lebende Sohn der Pfarrerin und die libanesischen Jugendlichen, die das Jugendhaus besuchen, die russische Reinigungskraft und der Assistent des Hausmeisters, der sichtbar ein Down-Syndrom hat, die Baukirchmeisterin, die mit ihrer demenzkranken Mutter lebt.

Die Vielfalt von Menschen, die mit Kirche in Kontakt sind, ist groß. Wo diese Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Reichtum geschätzt, gepflegt und gestaltet wird, wo Ausgrenzung erkannt und bearbeitet wird, können kirchliche Orte zu einem Übungsfeld für weitreichende gesellschaftliche Wandlungsprozesse werden. Eine kleine Auswahl von Fragen, die die Arbeitshilfe dazu anbietet:

*„Können alle Menschen in der Gemeinde das Gefühl haben, dass sie mit ihren Fähigkeiten gesehen werden?“*

*„Sind Menschen mit Beeinträchtigungen als Mitarbeiter/-innen willkommen?“ „Werden auch Beiträge wertgeschätzt, die schwer verständlich sind?“*

*„Wird auf eine Vielfalt religiöser Ausdrucksformen und Rituale Wert gelegt?“*

*„Woran merkt man, dass sich interreligiöse Paare und Familien in der Gemeinde wohlfühlen können?“*

*„Sind die Räume so ausgestattet, dass vielfältige und kreative Lern- und Arbeitsmöglichkeiten bestehen?“*

*„Wird in der Gesprächskultur deutlich, dass andere Meinungen und Glaubenshaltungen respektiert und wertgeschätzt sind?“*

*„Ist die Arbeit fair verteilt?“*

*„Stärkt die Kirchengemeinde das Zusammengehörigkeitsgefühl und die nachbarschaftlichen Beziehungen vor Ort?“*

Inklusion beginnt im Kopf und im Herzen, aber sie endet dort nicht. Eine fehlende rollstuhlgerechte Toilette im Gemeindehaus kann eine große Barriere darstellen, ebenso Treppenstufen, die nicht nur RollstuhlfahrerInnen im Weg sind, sondern auch Menschen mit Kinderwagen oder mit Arthrose in den Kniegelenken. Aber sie sind nicht die einzigen Barrieren. Inklusion ist die Kunst des Zusammenlebens von sehr verschiedenen Menschen. Und zu entdecken gilt auch, wo diese Kunst in Kirchengemeinden bereits hoch entwickelt ist, und was kirchliche Praxis für weitere Veränderungsprozesse davon lernen kann. Ressourcen-Orientierung ist ein wichtiges Stichwort.

*„Gibt es Orte in der Gemeinde, an denen die gleichberechtigte Beteiligung von vielen verschiedenen Menschen besonders gut gelingt?“*

Der Frageteil der Orientierungshilfe stellt viele unterschiedliche Aspekte zur Diskussion. Es geht um den Abbau von Vorurteilen, um Respekt und gegenseitige Hilfe, um Orientierung für alle, um Wohlbefinden und Gemeinschaft und um gute Kommunikation. Die Fragen nehmen auch Themen in den Blick, die zunächst vielleicht nicht im Zusammenhang mit Inklusion gesehen werden, zum Beispiel den fairen Umgang mit Mitarbeitenden. Sie lenkt den Blick auf Vernetzungen und Kontakte, auf den Bezug zum Gemeinwesen und die Beziehungen – zum Beispiel zu diakonischen Einrichtungen – vor Ort. Die Orientierungshilfe stellt außerdem eine Vielfalt von methodischen Vorschlägen zum Umgang mit den Fragen zur Verfügung.

Ergänzend zum Frageteil werden in einem Anfangskapitel ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention Grundzüge von Inklusion skizziert: „Inklusion – die Kunst des Zusammenlebens von sehr verschiedenen Menschen“. Und Inklusion wird als gesellschaftliche Herausforderung verstanden, die sich auch an kirchliche Praxis und kirchliche Orte als Teil des öffentlichen Lebensraumes stellt.

Der Schlussteil der Orientierungshilfe stellt inklusive Tendenzen in Bibel und Theologie vor. Mit der Vielstimmigkeit der Bibel, mit Schöpfung in Verschiedenheit, der Zugehörigkeit der Fremden und der Inklusion in Christus wird eine Vielfalt unterschiedlicher Spuren angeboten. Unter diesen und weiteren Stichworten wie „Zwischen Judentum und Christentum“ und „Zwischen Gemeinde und Diakonie“ wird entfaltet, von welchen Inhalten der Tradition her Inklusion als Leitbegriff im kirchlichen Umfeld mitgetragen werden kann.

Der Frageteil orientiert sich an Entwicklungsinstrumenten, die bereits für andere Institutionen vorliegen: am kommunalen Index für Inklusion (Inklusion vor Ort 2011), am Index für Schulen (Boban/ Hinz 2006) und

für Kindertageseinrichtungen (GEW 2006). Deren Fragenkataloge und Themen sind für die besonderen Systeme von Kirche und Gemeinde ausgewählt und umgearbeitet worden. Die Autorinnen und Autoren kommen aus gemeindlichen und übergemeindlichen Arbeitsfeldern, fast alle sind Pfarrer und Pfarrerinnen und schwerpunktmäßig befasst mit dem Thema Behinderung und Inklusion, sowie dem interreligiösen Dialog zwischen Judentum, Christentum und Islam.

### **Literatur**

Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hg.), Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle-Wittenberg 2003.

Da kann ja jeder kommen. Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, hg. von der Abteilung Bildung im Landeskirchenamt und dem Pädagogisch-Theologischen Institut der EKIR, Düsseldorf 2012.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.), Index für Inklusion. Tageseinrichtungen für Kinder, Frankfurt a.M. 2006.

Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – Ein Praxis- handbuch, hg. von Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn 2011. Online verfügbar unter: <http://www.pti-bonn.de> (Download 18.04.2013)

Christhard Ebert

## Inklusion durch Kooperation?

Kooperationen sind immer wieder notwendig – erzwungen oder freiwillig. Christhard Ebert fragt vor dem Hintergrund von kirchlichen Beratungsprozessen in der Region nach der inkludierenden Kraft von Kooperation. Er beschreibt unverzichtbare Regeln, die eine Grundhaltung aufbauen, und die von Wertschätzung, Einfühlsamkeit und Nachsicht geprägt sind. Er schlägt vor, Kooperation – oder die Welt insgesamt – als Spiel zu verstehen, das von bestimmten Parametern beeinflusst und damit beeinflussbar ist.

Das EKD-Reformzentrum für Mission in der Region (ZMiR) beschäftigt sich u.a. mit den Möglichkeiten von Kooperation kirchlicher Akteure in einer Region und den Bedingungen, unter denen sich in regionaler Kooperation ein geistlicher und missionarischer „Mehrwert“ einstellt. Wesentliche Voraussetzungen für gelingende regionale Kooperationsprozesse sind sowohl ein angemessenes und zugleich hohes Maß an Unterschiedlichkeit als auch eine erkennbare regionale Identität. Genau in dieser Spannung liegt die Frage, ob die Regeln gelingender Kooperation auch für den Aufbau und die Entwicklung inklusiver Systeme hilfreich sein könnten. Der Beitrag fragt danach, ob Kooperation als eine inkludierende Kommunikationsform verstanden werden könnte.

### 1. Einleitung – einfach ankommen ist nicht einfach

Als ich beim Forum für Heil- und Religionspädagogik aus anderen dienstlichen Gründen erst lange nach Beginn ankam, war das Tagungsbüro bereits zu. Ich konnte mir mein Namensschild nicht mehr abholen. Banal, könnte man sagen. Aber sensibilisiert durch ein neues Thema werden auch Banalitäten zu Herausforderungen. Denn: Ich war nicht erkennbar als zugehörig zum Forum. Mein Inklusionssymbol fehlte. Statt Selbstverständlichkeit war persönliche Anpassungsleistung notwendig. Immer noch eine Banalität, natürlich. Aber diese kleine Erfahrung steht für Fragen. Worüber reden wir eigentlich, wenn wir über Inklusion reden:

- Über Zugehörigkeit, wie in meinem Fall – und wenn, wozu?
- Über Teilhabe – und wenn, woran erkennen wir sie?

- Über Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit – und wenn, mit welchem Ziel?
- Über Individualität und Sozialität – und wenn, mit welcher Absicht?
- Über *Ich* und *Wir* – und wenn, von welcher Zuordnung sprechen wir?
- Und: In welchem Umfang lasse ich zu, dass das Thema Inklusion nicht nur die anderen meint, sondern mich selbst auch? Dass es vielleicht sogar zuerst mit mir zu tun hat und meinem Umgang mit Vielfalt und Fremdheit bzw. meiner Begrenztheit im Umgang damit?

## **2. Inklusionsmodell ohne Grenze? – Wenn drinnen und draußen uneindeutig werden**

### **2.1 Zugänge aus der Arbeit des Zentrums für Mission in der Region (ZMiR)**

Obwohl das Stichwort „Inklusion“ als Handlungsfeld der Praktischen Theologie neu ist, ist es die Sache nicht. Das wird zum Beispiel über die Frage der Mitgliederorientierung<sup>1</sup> auf dem Hintergrund von hoch ausdifferenzierten Lebenswelten deutlich, wie sie sich u.a. in den sog. Sinus-Milieus abbilden (Hempelmann 2012, 47ff.). Die Herausforderung der Orientierung ist eine doppelte:

- Die Kommunikation des Evangeliums soll sich an den Mitgliedern orientieren. Das bedeutet zum einen die Wahr-Nehmung und Achtung der Unterschiedlichkeit und erfordert zum anderen ein gleichzeitiges Nebeneinander verschiedener Kommunikations- und Handlungsweisen, die ein geschlossenes und erkennbares Bild von Kirche zumindest erschweren, wahrscheinlich aber unmöglich machen.
- Die Mitglieder sollen sich durch das Evangelium orientieren lassen. Das bedeutet zum einen die Wahr-Nehmung und Achtung der Einheit von Kirche und erfordert zum anderen eine Antwort auf die Frage, wie und worin diese Einheit begründet ist und auf welche Weise sie abgebildet sowie nach innen und außen repräsentiert werden kann.

Damit ist die Frage nach der inkludierenden Kraft von Kirche<sup>2</sup> gestellt, ohne dass schon allgemein akzeptierte und hinreichende Antworten gefunden wären, die sowohl für das Sein als auch für das Handeln von Kirche überzeugend und wirkungsvoll sind. Ich halte aber zwei Lösungsrichtungen für denkbar. Die eine liegt in der Inklusionskraft des Gottesdienstes, der man möglicherweise über die Annahme von Wirkungsfeldern im Gottesdienst näher kommt. Diese Richtung wird hier aber nicht weiter

---

1 Ausführlich zur Mitgliederorientierung in diesem Sinn: Ebert 2011b.

2 Hier sei ausdrücklich angemerkt, dass ich von meiner evangelischen Kirche spreche.



verfolgt.<sup>3</sup> Die andere liegt im paulinischen Bild des Leibes Christi, das in den folgenden Überlegungen eine Rolle spielt.

## 2.2 Das Problem mit der Identität

Ein erster Zugang: Die Frage nach Einheit einerseits und Vielfalt andererseits führt zur Frage nach der Entstehung individueller und kollektiver Identität. Ohne die vielschichtige Diskussion hier darstellen zu können, zeigt sich doch häufig, dass die Entstehung von Identität etwas mit der Konstruktion von Grenzen zu tun hat.<sup>4</sup> Grenzziehungen sorgen so – sehr verallgemeinernd gesprochen – für Übereinstimmung nach innen und Unterscheidbarkeit nach außen. Das scheint für individuelle und kollektive Identität gleichermaßen zu gelten. Neuere psychologische und neurologische Untersuchungen zeigen aber auch, dass sich solche Grenzziehungen auf dem Grund einer ursprünglichen Ganzheitserfahrung entwickeln, die sich „als Urvertrauen und ältester innerer Mutterboden im Unbewussten des Menschen“ (Krenz 2008, 33) niederschlägt. Diese Erfahrung des Urvertrauens, der Verbindung mit dem Leben insgesamt, bleibt ein Leben lang existent, auch wenn sie häufig verschüttet ist.

Identität ist also spannungsvoll ambivalent. Individuell gesehen ist in ihr die Verbundenheit mit Allem und die Abgrenzung von Allem gleichermaßen gegenwärtig. Kollektiv gesehen entspricht der Verbundenheit mit Allem die Offenheit für Andere(s) und der Abgrenzung von Allem die Zugehörigkeit zum Eigenen. In dieser spannungsvollen Ambivalenz sind aber die Grundlagen für eine notwendige individuelle wie kollektive Pluralismusfähigkeit gelegt, in der die Wahrung des Eigenen und die Öffnung für Andere sich nicht ausschließen, sondern spannungsvoll und wirksam aufeinander bezogen sind (Gellner 2008, 19). Allerdings sind individuelle Abgrenzung bzw. kollektive Zugehörigkeit in der Regel sehr viel stärker ausgeprägt als individuell wahrgenommene Verbundenheit mit Allem bzw. die kollektiv praktizierte Offenheit für Andere. Um also einen ausdrucksstarken Pluralismus entwickeln zu können, der das Eigene wahrt und offen ist für das Andere, müssten individuelle Grenzen einerseits flüssiger werden und Offenheit andererseits deutlicher im individuellen Persönlichkeitskern wurzeln.

---

3 Verwiesen sei aber auf die Forschungen des EKD-Zentrums für Qualität im Gottesdienst, s. Arbeitskreis Qualitätszirkel 2012.

4 Für die Entstehung kollektiver Identität s. z.B. Giesen 1999, 24f.

### 2.3 Die Entwicklung notwendiger Solidarität

Ein zweiter Zugang wäre die Frage nach entsprechenden Gesellschaftsformen. Separatistische Gesellschaftsformen (frühes Mittelalter) mussten sich wandeln, als die bisherigen gesellschaftlichen Grenzen infrage gestellt wurden (Industrialisierung); sie entwickel(t)en sich zu integrativen Gesellschaftsformen (auslaufendes 20. Jahrhundert), wobei äußere Grenzen allerdings oft nur nach innen verlegt wurden. Das zeigt sich z.B. in den sozialen und oft immer noch ethnischen Ghettos moderner Städte (Best/Gebhardt 2001) genauso wie in der Beschreibung von Milieus als „Gruppe gleich Gesinnter (...) verbunden (...) in Einstellungen, Kommunikationsweise, in Reden, Denken, Handeln, auch in Bildungs- und materiellen Verhältnissen“ (Hempelmann 2012, 27), deren innere Übereinstimmung gleichzeitig auch zum Aufbau von „Ekelschranken“ zu anderen Milieus führen kann (ebd., 29).

Inklusive Gesellschaftsformen bleiben also zukünftig zu gestaltende Aufgaben. Dabei wird vor allem die Frage zu klären sein, was eine Gesellschaft mit hohem Diversifikationsgrad innerlich zusammenhält bei gleichzeitig notwendigerweise verflüssigten Grenzen. Ich vermute, dass eine inklusive Gesellschaft auch eine hochgradig solidarische Gesellschaft sein wird, in der es gelingt, die Partikularität des je Eigenen zu verbinden mit einer universalen Solidarität mit Anderen in eben ihrer Andersheit (Gellner 2008, 20).

### 2.4 Grenzen verflüssigen

In der Begegnung von Menschen ereignen sich zwangsläufig Grenzphänomene. Auch wenn die eigenen Körpergrenzen z.B. als relativ fest wahrgenommen werden, sind sie es natürlich nicht, sondern gewährleisten Austausch mit der Umwelt. Es entstehen Rückkopplungseffekte im Grenzbereich. Sobald eine gewisse Nähe vorhanden ist, geschieht dasselbe auch in der Begegnung zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und Gesellschaften. Unter der Voraussetzung, dass individuelle oder kollektive Grenzen weich bzw. flüssig genug sind, damit nicht nur Annäherung, sondern auch Überlagerung im Grenzbereich möglich ist, entsteht in diesem Grenzbereich Resonanz: Informationen werden ausgetauscht, Nähe und Distanz können erprobt werden, Vertrauen kann riskiert werden, Dialog wird möglich und damit die Einsicht, dass Identität und Verständigung wechselseitig aufeinander bezogen sind: „Ich bin ich, weil du du bist, und du bist du, weil ich ich bin“ (Dzevad Karahasan zit. n. Gellner 2008, 21). In solchen polyphonen Dialogen kann dann mit Veränderungseffekten auf sozialer, mentaler und spiritueller Ebene gerechnet werden, durch die der Zusammenhang von *Ich*, *Du* und *Wir* eine neue Bedeutung gewinnt.

### 3. Die Herausforderung zur Kooperation als inkludierender Kommunikationsform?

Die nachfolgenden Regeln sind aus den Überlegungen zu Bedingungen regionaler Kooperation (Ebert 2011, 109-128) entstanden. Sie sind aber so elementar, dass sie grundsätzliche Bedeutung haben dürften.

#### 3.1 Gegenseitigkeit

Eine Einheit (wie ein Mensch, eine Gruppe oder eine Institution) kann zwar *in* sich selbst kooperieren (sofern sie aus kleineren Einheiten aufgebaut ist), aber nicht *mit* sich selbst. Dazu braucht sie eine zweite Einheit (einen anderen Menschen, eine andere Gruppe, eine andere Organisation).

Wenn zwei Einheiten sich nahe genug kommen, so dass ihre Grenzen sich überlappen, dann geschieht in diesem Grenzraum zwangsläufig Begegnung: Informationen werden ausgetauscht, Handlungen aufeinander abgestimmt. In dieser Begegnung entsteht eine neue Einheit, die mehr ist als beide Einheiten für sich. Das kann sehr flüchtig sein, z.B. wenn zwei Menschen aneinander vorbeigehen, oder auch dauerhaft. In jedem Fall ist die Begegnung durch Gegenseitigkeit bestimmt. Gegenseitigkeit funktioniert nach einer simplen Regel: „Wie du mir, so ich dir!“

Die „Goldene Regel“ der Gegenseitigkeit taucht bereits im Altertum und in verschiedenen Kulturen auf. Jesus hat ihr in der Bergpredigt eine zentrale Rolle gegeben: „Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch“ (Mt 7,12).

Diese einfachste aller Regeln hat allerdings noch keine Ausrichtung. Sie kann positiv oder negativ verstanden werden. Kooperation macht aber nur Sinn, wenn sie ein Ziel hat, dauerhaft, stabil und nachhaltig ist. Gegenseitigkeit braucht deshalb eine innere Haltung, die von beiden Kooperationspartnern geteilt wird.

Diese Haltung beschreibt der Apostel Paulus, wenn er von der Gemeinde als Leib Christi redet. Da „Gemeinde“ nach Paulus mehr umfasst als nur die reale Ortsgemeinde, gilt diese Einstellung des Leibes Christi für jede Form von Kooperation. Zu dieser Haltung gehören:

- *Wertschätzung*: Mein Gegenüber ist ebenfalls Teil des universalen Leibes Christi. Auch wenn Kooperationspartner unterschiedlich sind und sein müssen, besteht hier kein trennender Unterschied: alle sind mit *einem* Geist getränkt (1 Kor 12,13).
- *Einfühlsamkeit*: Zu erspüren, wie es anderen geht, ist nicht nur eine jedem Menschen gegebene Möglichkeit, sondern gleichzeitig auch eine Notwendigkeit für den Zusammenhalt des Leibes Christi und das Gelingen von Kooperationen.

- *Nachsichtigkeit*: Die Fähigkeit, einander zu vergeben, bedeutet für die Gegenseitigkeitsregel „Wie du mir, so ich dir“ die stärkste Orientierung; denn sie verhindert, dass eine negative Handlung nur noch weitere negative Handlungen nach sich zieht, die in der Regel schnell zum Abbruch von Kooperationen führt.

Das neutestamentliche Bild des Leibes Christi ist das stärkste und aussagekräftigste für die inkludierende Kraft von Kirche und möglicherweise auch für inklusive Gesellschaftsformen. Das Bild des Leibes beinhaltet die notwendige Unterschiedlichkeit und es existiert nur in solidarischer Kooperation der unterschiedlichen Glieder miteinander. Es beantwortet die Frage nach dem Zusammenhang von Einheit und Verschiedenheit, indem es individuelle Identität als Teil der kollektiven Identität versteht und gleichzeitig dem *Ich* im Raum des *Wir* Geltung verschafft. Es widerspricht dem Schreckgespenst des postmodernen Relativismus, indem es Relationalität<sup>5</sup> betont und das Bild einer gerechten Gesellschaft bietet, die Ungleiches auch ungleich behandelt<sup>6</sup>.

### 3.2 Freiwilligkeit

Menschen ändern sich ungern. Wenn sie es doch tun, dann entweder aus Lust oder unter Druck. Beides führt zum „Erfolg“. Änderungen unter Druck sind selten nachhaltig, denn sie sind eigentlich nicht gewollt. Kooperation aber muss gewollt sein, sonst gelingt sie nicht. Ohne Freiwilligkeit fällt die positive Haltung der Gegenseitigkeit schwer. Ohne Freiwilligkeit mag man nicht an das gemeinsame „Mehr“ glauben. Ohne Freiwilligkeit kommt auch eine Zukunftshoffnung nur schwer in Gang.

Freiwilligkeit und damit auch Lust am kooperativen, inklusiven „Abenteuer“ aber kann entstehen, wenn

- kein Zwang ausgeübt wird,
- die Vorteile einer Kooperation beschrieben werden können,
- Menschen mit ihren Gaben etwas bewirken können,
- gute Beispiele Lust auf weitere Erfahrungen machen,
- dem Geist Gottes etwas zugetraut wird.

Freiwilligkeit hat natürlich viel mit der inneren Freiheit zu tun, von sich selbst ab und über sich selbst hinaus zu sehen und zu verstehen, wie das ICH im WIR eingebettet ist. Damit ist auch klar, dass es bei dieser Freiheit nicht um voraussetzungslose oder bindungslose Freiheit geht, die eigentlich ihr

---

5 Alles ist mit Allem korreliert. Damit ist ein zweitausend Jahre altes Bild auf der Höhe der Komplexitätsforschung des 21. Jahrhunderts (vgl. Mainzer 2008).

6 Eine Gesellschaft, die alle Mitglieder gleich behandelt, wird keinem Mitglied wirklich gerecht.

eigenes Gegenteil ist, sondern um relationale und verantwortliche Freiheit nach Gal 5,1: „Zur Freiheit hat uns Christus befreit! So steht nun fest und lasst euch nicht wieder das Joch der Knechtschaft auflegen!“

### 3.3 Hoffnung

Warum brauchen wir Zukunftshoffnung? Im Blick auf Kooperationen zunächst einfach deshalb: Wenn ein Kooperationspartner nicht erwarten kann, durch Kooperieren für die Zukunft mehr zu bekommen, als wenn er nicht kooperieren würde, bringt es ihm und der Sache nichts. Kooperationsprozesse dagegen bedeuten Investition in die Zukunft. Sie müssen sich – ganz nüchtern – in irgendeiner Weise auszahlen. Darauf muss man hoffen können.

Dasselbe lässt sich für inklusionsfördernde Entwicklungen annehmen. Warum sollte man sie unterstützen, wenn nicht das ICH durch die Entwicklung des WIR selbst gestärkt, gefördert und bereichert würde?

Zukunft kann also nicht einfach als unveränderliche Fortschreibung der Gegenwart verstanden werden. Sie braucht Aspekte eines positiv verstandenen Neuen, kraftvolle Bilder dessen, was noch nicht ist, aber werden soll. Eine starke und anziehende Vision gehört deshalb zu allen Veränderungsprozessen dazu, egal ob sie in einer Region oder einer Schule stattfinden. Von der Vision her können Leitsätze und Ziele abgeleitet werden, die konkret beschreiben, was auf welche Weise erreicht werden soll und kann.

Hoffnung auf das gute Kommende will im Leben von Individuen und Gemeinschaften Wurzeln schlagen. Bedruckte Papiere ändern wenig. Eine Vision will gelebt werden. Sie ist ja nicht nur Produkt menschlicher Phantasie. Im besten Fall hat sich Gottes Geist eingemischt. Deshalb muss die Vision die Herzen der Menschen berühren und zum Schatz werden (Mt 6,21).

### 3.4 Verschränkung

Diese ersten drei Kooperationsgrundsätze stehen nicht isoliert für sich da. Sie bedingen und durchdringen sich gegenseitig. Sie alle werden gebraucht. Gegenseitigkeit allein wird zur Depression, Freiwilligkeit alleine zur Frustration und Optimismus alleine zur Ideologie. Alle drei müssen in Veränderungsprozessen im Blick bleiben und regelmäßig auf ihren „Gesundheitszustand“ bzw. ihre Passgenauigkeit hin überprüft werden.

### 3.5 Begegnung wollen und planen

Gegenseitigkeit kann nur entstehen, wenn Menschen oder Gruppen sich begegnen. Anders als im engeren Raum einer Familie, wo man sich in einer Wohnung zwangsläufig irgendwann über den Weg läuft, müssen Begegnungen z.B. von mehreren Akteuren in einer Region gewollt, geplant, durchgeführt und weiterentwickelt werden.

Begegnungen *wollen!* Vielleicht ist das der herausforderndste Teil des Ganzen. Begegnungen zu wollen, heißt aufbrechen. Und wie jeder Aufbruch mit Hoffnung zu tun hat, ist er auch mit Ängsten verknüpft. Doch nur in Begegnungen, die getragen werden von der positiven Haltung der Gegenseitigkeit, die freiwillig sind und das Beste für alle wollen, entsteht das Vertrauen, das sozusagen der Kitt innerhalb des Leibes Christi ist.

Begegnungen *planen!* Hier geht es nicht um die alltäglichen oft informellen Begegnungen, sondern um gewollte und geplante Begegnungen einander Fremder. Das braucht behutsame Methoden der Annäherung, damit Menschen bereit werden, ihre Grenzen weicher und fließender werden zu lassen. Dann können sich Grenzbereiche überlagern. Es bilden sich neue Grenzräume, in denen Resonanz entsteht: einander wahrnehmen, aufeinander hören, das je Eigene benennen, Übereinstimmungen und Unterschiede entdecken, das Unbekannte nahe heranlassen und die Angst davor verlieren. In solchen Annäherungen wächst Vertrauen, das für kooperations- und inklusionsfördernde Maßnahmen die nachhaltigste und weiteste Strategie ist (Luhmann 1999, 180).

### 3.6 Konstruktive Konkurrenz

Konkurrenz in der Kirche oder Schule nicht zu wollen, bedeutet gleichzeitig, Kooperation zu schwächen!

Konkurrenz entsteht immer dann, wenn die vorhandenen Güter – egal ob emotionale Zuwendung oder Haushaltsmittel – begrenzt sind. Und da alle Güter dieser Welt räumlich und/oder zeitlich begrenzt sind, ist der Wettbewerb unvermeidlich. Konkurrenz ist also wie Kooperation an sich weder gut noch schlecht, sondern entspricht menschlichem Verhalten. Zu fragen ist, wie konkurrierendes und kooperierendes Verhalten sich auswirkt, ob es – allgemein gesprochen – dem Leben dient oder das Leben behindert. Rücksichtslose Rivalität als destruktive Konkurrenz, die das je Eigene auf Kosten des Anderen durchsetzt, schädigt die Entfaltung von Leben genauso wie destruktive Kooperation als konfliktvermeidende friedhöfliche Harmonie.

Kooperation und Konkurrenz stehen – lebensfördernd und positiv betrachtet – in einem Spannungsverhältnis und brauchen einander, damit sie nicht in ihre jeweiligen Fehlformen umschlagen. Dieses Spannungsver-

hältnis wird durchdrungen von einer ganz bestimmten Kultur: Offenheit, Wertschätzung, Fehlerfreundlichkeit, Anerkennung von Unterschiedlichkeit und gemeinsame Ziele schaffen eine Atmosphäre, in der zusammen wachsen kann, was getrennt sich gegenseitig schädigt. Diese Stichworte beschreiben eine inklusive Mentalität, in denen die ICHs fröhlich miteinander um die Wette laufen können und zeigen können, was in ihnen steckt. Die Folge kann Zugewinn an Lebensqualität, Freude, Vitalität für die Einzelnen und die Entdeckung eines gemeinsamen Mehrwerts für alle sein.

Ein Schlüsselbegriff dieses Spannungsverhältnisses heißt komplementäres Denken, das sich nicht mehr in der meist wenig hilfreichen Alternative „Entweder-oder“ bewegt, sondern im sich ergänzenden „Sowohl-als auch“.

Die klassische Frage, ob Huhn oder Ei zuerst in der Welt gewesen seien, lässt sich mit linearem Denken nicht lösen. Erst komplementäres Denken macht den Weg frei – in diesem Fall zu der Lösung, dass sowohl Huhn als auch Ei gleichzeitig zuerst da waren.

In kooperations- und/oder inklusionsfördernden Prozessen ist komplementäres Denken hilfreich. Allerdings darf es sich nicht verleiten lassen, nur additiv zu verfahren – mach das eine *und* mach das andere –, sondern muss das eine und das andere zueinander und zum Ganzen in Beziehung setzen bzw. möglicherweise auch etwas lassen. Komplementäres Denken ist insofern immer auch vernetztes und vernetzendes Denken.

#### 4. Die Welt als Spiel verstehen

Die abschließenden Überlegungen gehören nicht mehr zur Darstellung von Regeln, sondern schlagen eine Strategie vor, bestehende Systeme als Spiel zu analysieren und spielend zu verändern. Dabei geht es allerdings um eine bestimmte Art des Spielens, die die obigen Aspekte berücksichtigt. (Diese kommen in Solitärspielen oder Nullsummenspielen wie Schach nicht vor.) Es geht um Spiele, in denen alle etwas gewinnen, um komplexe Spiele mit mehr Freude als Kontrolle, mehr Lust als Frust. Solche Spiele, die lern- und entwicklungsorientiert sind, wirken beziehungsfördernd. Solche Spiele ähneln den Spielen, die wir als Kinder gespielt haben: selbstbestimmt, ungestört, unkontrolliert, unverzweckt, ergebnisoffen.

Komplexe Spiele haben bestimmte Parameter und sind über die Veränderung einzelner Parameter beeinflussbar. Wird ein Parameter verändert, verändert sich das ganze Spiel. Darin liegt der Charme einer solchen spielerischen Betrachtung. Die Herausforderung liegt darin, dass komplexe Spiele nicht im Sinne eines einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs kontrollierbar oder steuerbar sind.

## 4.1 Parameter

### (1) *Parameter „Spielraum“*

Betrachten Sie Ihren Bereich als Spielraum mit mehreren Dimensionen. Wo fängt er an, wo hört er auf? Wie und wo ermöglicht er Bewegung oder auch nicht? Können sich die Spielenden sehen? Welche Werte und Haltungen sind wirksam? Können Sie ggf. an Ihrem Spielraum etwas ändern? Bedenken Sie, dass hier noch andere Spiele stattfinden, die mit Ihrem nichts zu tun haben, aber ihr Spielen beeinflussen!

### (2) *Parameter „Ziel und Gewinn“*

Wie heißt das Spiel, das Sie spielen (wollen)? Welches Ziel hat es? Gibt es Zielkonflikte? Wie können Sie wissen, dass Sie mit Ihrem Spiel etwas erreicht haben? Was haben Sie selbst davon? Was macht Ihr Spiel im Unterschied zu anderen unverwechselbar und einzigartig?

### (3) *Parameter „Spielerinnen und Spieler“*

Wer spielt alles mit? Welche Rollen und Aufgaben haben die einzelnen Spielerinnen? Wer spielt aktiv und wer passiv mit? Machen die Einzelnen, was ihren Fähigkeiten entspricht? Brauchen Sie noch mehr oder weniger Spieler? Können sich Spielende erholen, ohne dass der Spielfluss ins Stocken gerät? Wie halten Sie die Freude am Spiel wach?

### (4) *Parameter „Regeln“*

Nach welchen Regeln wird das Spiel gespielt? Welche können Sie ändern und welche nicht? Welche fördern und welche hindern das Spiel? Wer bestimmt Regeln, wer nicht? Wer überwacht ihre Einhaltung? Wie gehen Sie mit Regelverstößen um? Nach welchen Regeln werden andere Spiele gespielt? Was geht dort besser, was nicht?

### (5) *Parameter „Taktiken“*

Ist Ihr Spiel glaubwürdig? Passen zum Beispiel die Regeln zu den Zielen? Ist der Gewinn echt oder nur vorgetäuscht? Wie wird Ihr Spiel öffentlich wahrgenommen? Überlassen Sie das dem Zufall? Was in Ihrem Spiel braucht Klarheit und Eindeutigkeit, was auch Schutz und Verborgenheit?

## 4.2 Möglichkeiten bzw. Strategien

Auf der Basis der Spielparameter sind drei Strategien denkbar:

- Der Deutungsraum: Das Spiel steht als Metapher für das, was in einem System tatsächlich passiert. Eine Region oder eine Organisation als Spielraum in diesem Sinn zu betrachten eröffnet einen Deutungsraum, in dem diagnostische bzw. analytische Fragen im Sinne einer passive Außenwahrnehmung gestellt werden.



- Der Planungsraum: Das Spiel dient als Entwicklungsrahmen. Eine Region oder eine Organisation als Spielraum in diesem Sinn zu betrachten eröffnet einen Planungs- und Innovationsraum, in dem im Zusammenhang mit einer starken Vision und lebendigen Themen Zukunft gestaltet bzw. ermöglicht wird. Eine hoffnungsvolle Zukunftsorientierung ist die Folge.
- Der Handlungsraum: Das Spiel dient als Interaktionsrahmen. Eine Region oder eine Organisation als Spielraum in diesem Sinn zu betrachten eröffnet einen Handlungsraum, in dem nicht mehr beobachtet, sondern real gespielt wird mit einer aktiven Binnenorientierung.

## **5. Ausleitung – Oder: Aufbrechen ist wichtiger als Ankommen**

Auch wenn die Frage, ob Kooperation als eine Kommunikationsform mit inkludierender Kraft verstanden werden könnte, nicht abschließend beantwortet werden kann, sehe ich doch echte Stärken in dieser Sichtweise. Um das aber verlässlich zu wissen, sind Experimente notwendig. Das bedeutet die Entwicklung von *coopetitiven*<sup>7</sup> Modellen für Lern-, Handlungs- und Entwicklungsprozesse in Schulen, Wohlfahrtseinrichtungen oder Stadtteilarbeit und ihre Umsetzung. Die ersten Erfahrungen von Gelingen oder Scheitern führen auf jeden Fall zum nächsten Schritt. Vielleicht gelingt es so, Schritt für Schritt eine inklusive Mentalität zu entwickeln oder zu bestärken, die als Salz der Erde und Licht der Welt heilend in unsere Gesellschaft hineinwirkt (Mt 5,13f.).

### **Literatur**

Arbeitskreis Qualitätszirkel, Gegensätze ziehen sich an – Wirkfelder des Gottesdienstes, in: Fendler, Folkert/ Binder, Christian (Hg.), Gottes Güte und menschliche Gütesiegel. Qualitätsentwicklung im Gottesdienst, Leipzig 2012, 183-210.

Best, Ulrich/ Gebhardt, Dirk, Ghetto-Diskurse. Geographie der Stigmatisierung in Marseille und Berlin, Potsdam 2001.

Brandenburger, Adam/ Nalebuff, Barry, *Coopetition: Kooperativ konkurrieren*. Mit der Spieltheorie zum Geschäftserfolg, Eschborn 2009.

---

<sup>7</sup> Coopetition ist ein zusammengesetztes Kunstwort aus den englischen Begriffen Cooperation und Competition. Es bedeutet so viel wie „kooperative Konkurrenz“ und umfasst inhaltlich das unter 3. und 4. Ausgeführte (vgl. dazu Brandenburger/ Nalebuff 2009).

Ebert, Christhard, Und wenn der Nachbar nicht will – Konkurrenz und Kooperation in der Kirche, in: Pompe, Hans-Hermann/ Schlegel, Thomas (Hg.), MitMenschen gewinnen. Wegmarken für Mission in der Region, Leipzig 2011a, 109-128.

Ebert, Christhard, Mensch, wer bist du? Gründe für eine Mitgliederorientierung in der Kirche, in: Pompe, Hans-Hermann/ Schlegel, Thomas (Hg.), MitMenschen gewinnen. Wegmarken für Mission in der Region, Leipzig 2011b, 67-88.

Gellner, Christoph, Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen, Düsseldorf 2008.

Giesen, Bernhard, Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation 2, Frankfurt a.M. 1999.

Hempelmann, Heinzpeter, Gott im Milieu. Wie Sinusstudien der Kirche helfen können, Menschen zu erreichen, Gießen 2012.

Hüther, Gerald, Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher, Frankfurt a.M. 2011.

Krenz, Monika, Erlösung aus Prägung, Paderborn 2008.

Luhmann, Niklas, Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a.M. 1991.

Mainzer, Klaus, Komplexität, Paderborn 2008.

Rita Klemmayer

## Ich mache mir Stress – Hypnosystemisches Wissen zur Stressbewältigung

Stress ist für viele ein Alltagsphänomen. Die Anforderungen der Inklusion werden häufig als zusätzlicher Stressfaktor erlebt. Der Umgang mit solchen Faktoren folgt je eigenen Stressmustern. Die Supervisorin Rita Klemmayer erklärt Hintergründe von Stress und Burnout und bietet Bewältigungsstrategien an. Sie betont das Einüben von Achtsamkeit, um nachhaltige Veränderung im Denken, Fühlen und Handeln zu erreichen.

*Du kannst die Wellen nicht aufhalten, aber Du kannst lernen, auf ihnen zu reiten.“ (Josef Goldstein)*

Verwundert fragt Ihr Kollege Sie, wie Sie so ruhig bleiben können, wo doch gerade alles drunter und drüber geht und er total gestresst ist. Vielleicht können Sie ihm dann etwas mitteilen von Ihrem Wissen, wie Stress besser zu bewältigen und Burnout zu verhindern ist.

### 1. ...und das ist alles nur in meinem Kopf...

Sie können ihm erzählen, dass Sie gelernt haben wach und bewusst wahrzunehmen, welche Auslöser bei Ihnen besonders stark zu Stress führen und dass Ihnen klar geworden ist, dass nicht der Auslöser, sondern Ihre Gedanken und Bewertungen der Situation den Stress verursachen.



Stress ist eine *Reaktion angesichts von Gefahr*.

Wie bei anderen Lebewesen auch löst eine Empfindung von Bedrohung bei uns Menschen eine Affektreaktion aus. Adrenalin wird erhöht ausgeschüttet und der Muskeltonus steigt, um schnell reagieren zu können. Diese reflexartige Reaktion wird vom ältesten Teil unseres dreigeteilten Gehirns, dem Reptilienhirn, gesteuert. Das Großhirn, Sitz unserer Vernunft, ist, evolutionsmäßig gesehen, nicht nur viel jünger, sondern auch langsamer als das Reptiliengehirn. Das hat seinen guten Grund, denn bei akuter Bedrohung dauern Überlegen und Nachdenken zu lange; da muss schnell gehandelt werden.

Stress am Arbeitsplatz entsteht nicht durch physische Bedrohung, sondern durch Angst, die Erwartungen und Bedürfnisse nicht erfüllen zu können – weder die eigenen noch die der Anderen. Schon früh im Leben haben die meisten von uns gelernt, dass wir mehr Anerkennung, ja Liebe bekommen, wenn wir die Erwartungen und Bedürfnisse Anderer möglichst brav erfüllen. Viele dieser Ansprüche und die damit verbundenen Werte haben wir zu unseren eigenen gemacht, schienen sie doch der beste Weg, um gut durch's Leben zu kommen. Im heutigen Arbeitsleben, angesichts wachsenden Zeitdrucks und Arbeitsaufkommens, wirkt diese „Überlebens“-Strategie selbstschädigend.

## **2. Das „ist-soll“ und „wenn doch nur“ Gedankenkarussell**

*„Ich sollte noch schnell meine Emails erledigen, bevor ich nach Hause gehe...“*

*„Ich hätte besser noch das morgige Gespräch vorbereitet...“*

*„Wenn ich doch nur mehr Zeit hätte für das Projekt und mehr Mitarbeiter sich kümmern würden...“*

Solche und ähnliche Sätze kennen Sie vermutlich. Stress entsteht immer dann, wenn der Ist-Zustand als geringer als der Soll-Zustand bewertet wird. Das „Ist“ ist zu klein und das „Soll“ zu groß:

Ist < Soll

Unzufriedenheit, Angst vor Versagen und Stress werden genährt. Währt dieser Zustand länger, so gesellt sich zum Stress auch noch das Gefühl der Hilflosigkeit dazu. Der unerledigte Berg scheint zu wachsen. Es entsteht ein Kreislauf der Entkräftung. Wird eine solche „Ist-Soll“-Bewertung noch durch „Wenn doch nur“ Gedanken ergänzt, wächst das Gefühl der Ohnmacht, denn „Wenn doch nur“ liegt in der Regel nicht im eigenen Einflussbereich.

Es ist eine gute Idee aus diesem Gedankenkarussell auszusteigen, denn sonst landen Sie früher oder später geradewegs in Richtung Burnout.

### **3. Nützliche neurobiologische Erkenntnisse: Was Mariechen nicht lernt, lernt Marie hinterher**

Nach heutigem Stand der Gehirnforschung sind wir ein Leben lang fähig, zu lernen und unser Verhalten, Denken und Fühlen bewusst zu verändern.<sup>1</sup>

Denn: Wir leben von Erfahrung zu Erfahrung. Alles Erlebte, das mit intensiven Gefühlen verbunden war, wird in unserem Gehirn in einem spezifischen Netzwerk gespeichert und mit ähnlichen Erfahrungen „verlinkt“. Jede Episode aus unserer Vergangenheit hat eine spezifische Verknüpfung von Gehirnzellen, ein eigenes Erlebnisnetzwerk, aufgebaut, das jederzeit reaktiviert werden kann.

Die gute Nachricht lautet: Wir können zu jeder Zeit andere, neue Zellverknüpfungen im Gehirn einüben. Dies ist gerade in Bezug auf die Möglichkeit, Stressgewohnheiten zu lösen eine bedeutende Erkenntnis. „Der Strom unserer Gedanken formt unser Gehirn und vermag uns so neue Möglichkeiten, Handlungsräume und Gefühlswelten zu eröffnen – oder auch zu verschließen. Demgemäß lautet die grundlegende Botschaft aktueller neurobiologischer Forschung: Indem du dein Gehirn verändern kannst, kannst du Dein Leben verändern.“ (Hanson/Mendius 2010).

Die Vergangenheit bestimmt unser Verhältnis zur Gegenwart. Neurobiologisch gesehen haben wir nicht eine, sondern viele Vergangenheiten. Je nachdem worauf wir den Scheinwerfer unserer Bewusstheit fokussieren, also welches Erlebnisnetzwerk wiederholt aktiviert wird, versinkt alles andere im Dunkel des Unbewussten.

Je häufiger Sie eine Erfahrung in Ihr Gedächtnis rufen, desto öfter wird das dazu passende Erlebnisnetzwerk aktiviert und desto tiefer prägt es sich ein. Ein Reiz-Reaktionsmuster etabliert sich im Gehirn. Es entstehen Gewohnheiten. So kommt es, dass Vergangenheit auf das Erinnern einiger weniger Erfahrungen reduziert wird: „Ich war immer schon zurückhaltend...“; „In unserer Familie waren alle ehrgeizig...“. Natürlich war nicht immer alles so: Die Erfahrungen und Erinnerungen, die zu dieser Fokussierung nicht passen, werden „vergessen“. Identität entsteht durch den Fokus auf einige Erinnerungen, die uns besonders einprägsam sind. Im hypnosystemischen Kontext wird dieser Vorgang Selbsthypnose oder Autopoesie genannt. Es ist dies der Prozess der Selbsterschaffung und Selbsterhaltung. Einfacher ausgedrückt: Wir sind die meiste Zeit im Modus „Autopilot“ unterwegs. Ein Zustand, in dem das Denken, Reden und Handeln mehr vom unwillkürlichen als vom willkürlichen Bewusstsein gesteuert wird.

---

1 Diese Arbeit ist inspiriert durch die Forschungen von Dr. Gunther Schmidt, Heidelberg. Dafür vielen Dank!

Verändern wir den Focus unserer Aufmerksamkeit, so können andere und auch ganz neue Erfahrungen in den Vordergrund treten und damit das Bild des eigenen Lebens verändern. Milton Erickson, Gründer der Hypnotherapie, prägte in diesem Zusammenhang den wunderbaren Satz: *„Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit gehabt zu haben.“*

Ein Beispiel: Eine Kollegin von mir wurde als Kind von einem Hund gebissen. Wann immer sie einem Hund begegnete, wurde dieses Erlebnetzwerk aktiviert: Panik, Schweißausbruch, Herzasen, nur weg hier. Dabei spielte es keine Rolle, ob der Hund klein war, von einer anderen Rasse oder gar angeleint. Die gern genutzten Besitzerrufe „Der tut nichts!“ verschlimmerten die Situation eher. Es ging so weit, dass sie sich nicht mehr traute, alleine in Waldgebieten spazieren zu gehen.

Als ihr klar wurde, dass diese reflexartige Stressreaktion zu einer Gewohnheit geworden war und ihr Leben in einer Weise einschränkte, wie sie es nicht akzeptierten wollte, ging sie in einen Kurs, um bewusst mit diesem Reaktionsmuster umgehen zu lernen und es zu verändern. Mit Erfolg. Es war ihr gelungen, eine neue Verknüpfung im Gehirn für diese spezielle Situation einzuüben. Sie geht wieder spazieren im Vertrauen darauf, dass sie ihre Angstreaktion bewusst steuern kann – und ist froh, wenn kein Hund auftaucht.

#### **4. Leibwächter**

Um unbewusste Reaktionen zu beeinflussen, müssen Sie erst einmal bewusst wahrnehmen, was passiert. Unser Körper ist ein wunderbarer Seismograph, um zu erforschen, was sich im Unterbewussten aktuell abspielt.

Erinnern Sie sich an eine Stresssituation und beobachten Sie die Veränderungen in Ihrem Körper. Vielleicht stellt sich Unruhe ein, Schulterverspannung, Kopfschmerz, flacher Atem, Tunnelblick... Jede und jeder hat ein eigenes Reaktionsrepertoire. In diesem Zustand sind Sie weit davon entfernt, Ihre Fähigkeiten und Ressourcen nutzbringend einzusetzen um mit der Situation sinnvoll umzugehen. Wenn Sie die Reaktionen Ihres Körpers nicht als lästige Zustände bei Seite schieben, sondern als Signale eines „Leibwächters“ ernst nehmen, innehalten und reflektieren, was es gerade an Ansprüchen gibt, die Sie stressen, ist das der erste Schritt zur Veränderung. Ermöglichen Sie Ihrem Körper im nächsten Schritt, sich aus der Anspannung zu lösen, um wieder Zugang zu Ihren Ressourcen zu bekommen und umsichtig zu reagieren. Auf diese Weise werden Unbewusstes und Bewusstes zu wunderbaren Kooperationspartnern.

## 5. Stop it!

### *Halten Sie inne!*

In dem Moment, in dem Sie inne halten, können Sie bewusst in Distanz zum Geschehen gehen. Erforschen Sie einmal, welche Ansprüche und Erwartungen in der Stresssituation an Sie gestellt sind und warum Sie sich bemühen, diese zu erfüllen. Welche Befürchtungen haben Sie, wenn Sie nicht erfüllen, was da verlangt wird? Und was wissen Sie aus Ihrer Vergangenheit, wie Sie im Stress mit sich und Ihrem Umfeld umgehen? Welche Ihrer eigenen Bedürfnisse kommen in der Situation zu kurz, so dass sie gestresst reagieren?

Auch wenn es wunderbar wäre, alle Erwartungen zu erfüllen – die eigenen und die fremden –, ist es in der Regel nicht möglich. Denn in der Schlange der Antragsteller stehen nicht nur Kolleginnen und Kollegen am Arbeitsplatz, sondern auch die Familie, die Freundinnen und Freunde und nicht zuletzt Ihre eigenen Bedürfnisse nach Gesundheit, Selbstentfaltung, Ruhe etc. Wenn 100% der Erwartungen und Ansprüche nicht zu erfüllen sind, wie viel Prozent würden reichen, um Entlastung und Zufriedenheit zu finden? Welche der Erwartungen müssen und wollen Sie in der konkreten Situation enttäuschen bzw. hintan stellen? Was bedeutet Erfolg und Anerkennung für Sie, unabhängig von der Bewertung von außen?

Nachdem Sie sich die Zeit genommen haben, dies zu erforschen – und es braucht Zeit und Ruhe, um in Kontakt mit den meist unbewussten Beweggründen zu kommen –, können Sie bewusste Entscheidungen treffen, welchen Umgang Sie mit der schwierigen Situation statt des gewohnheitsmäßigen Reiz-Reaktionsmusters lernen und einüben wollen.

Dabei geht es nicht zuvorderst darum, permanent „nein“ zu sagen oder sich abzugrenzen. Vielmehr gilt es, sich eine klare Ausrichtung zu geben, die den eigenen Werten und Sinnvorstellungen entspricht, um Leben und Arbeit dementsprechend zu gestalten.

## 6. Akuthilfe und nachhaltige Veränderung

Die hier beschriebene Arbeit mit Stress bezieht sich auf akute Stresssituationen. Die folgend aufgeführten Schritte können zu einer Klärung und Veränderung der Situation beitragen:

- dem Leibwächter vertrauen und die Anzeichen für Stress ernst nehmen,
- inne halten,
- erforschen, was die Stressreaktion hervorruft,
- bewusst entscheiden, wie Sie stattdessen mit der Situation umgehen wollen, die Anspannung des Körpers lösen,

- Verändern Ihres Reiz-Reaktionsmusters, indem Sie sich wieder und wieder vor Ihrem geistigen Auge vorstellen, wie Sie sich auf die neue und bessere Art verhalten,
- Einüben und Umsetzen des neuen Verhaltens.

Auch wenn in diesem Artikel die individuelle Seite der Stressbewältigung beleuchtet wird, ist es sinnvoll den systemischen Aspekt, also die Tatsache, dass ganze Organisationen und Kulturen von Stress und Burnout Strukturen geprägt sind, im Blick zu halten.

## **7. Zu guter Letzt!**

Um nachhaltige Veränderung im Denken, Fühlen und Handeln in der Arbeitswelt zu erreichen ist es, nach meiner Erfahrung, wesentlich Achtsamkeitspraktiken zu erlernen und im Alltag anzuwenden. Machen Sie sich keinen Stress um für immer stressfrei zu sein. Ab und zu werden Sie sich Stress machen. Wenn Sie darauf vertrauen, dass dies immer nur ein vorübergehender Zustand ist, den Sie wieder verändern werden, können Sie sich mit mehr Gelassenheit, vielleicht sogar freundlich lächelnd, beobachten.

*Ein Reiter rast auf seinem galoppierenden Pferd an einer Wanderin vorbei. „Wohin reitest du?“, ruft sie ihm zu. Der Reiter dreht sich um und schreit: „Das weiß ich nicht, Du solltest das Pferd fragen.“ (Zen-Weisheit)*

Und Sie? Reiten Sie schon oder bestimmt Ihr Pferd noch die Richtung und die Geschwindigkeit?

## **Literatur**

Erickson, Milton, Der Februarmann. Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung in Hypnose, Paderborn 1991.

Hanson, Rick/Mendius, Richard, Das Gehirn eines Buddha. Die angewandte Neurowissenschaft von Glück, Liebe und Weisheit, Freiburg <sup>2</sup>2010.



Sabine Lucke

## Inklusion als Kunst der weichen Blicke und Formen

Künstlerische Prozesse beinhalten viele Qualitäten, die auch Inklusion benötigt: offen und gelassen, mutig und gegenwärtig zu sein. Die Künstlerin Sabine Lucke reflektiert dieses Potenzial – auch für Fortbildungen. Am Beispiel des Künstlers Hans Arp und seinen „Papiers déchirés“ zeigt sie Möglichkeiten künstlerischen Arbeitens auf, die den offenen Blick und die „weichen“ Formen in den Mittelpunkt stellen.

### 1. Wann ist Inklusion?

Seit acht Jahren arbeite ich als Künstlerin im Rahmen unterschiedlicher Seminare und Projekte gemeinsam mit Menschen mit und ohne Behinderung. Besonders eindrücklich erinnere ich mich in diesem Zusammenhang an Patrick, einen jungen Mann, der 2004 an meiner ersten inklusiven Kunstwerkstatt zum Thema „Rot, Gelb und Blau“ teilgenommen hat. Er sprach nicht und hatte ein „Zeigebuch“ mit Bildern, über das er sich verständigte. Bereits an den ersten beiden Kurstagen waren mir seine Versunkenheit beim Malen und sein feines, differenziertes Farbgefühl aufgefallen. Am letzten Tag hatte ich den Teilnehmenden einen großen Obstkorb als Malimpuls angeboten, aus dem alle wählen konnten. Patrick entschied sich für eine Hand voll dunkler Trauben und begann auf einem großen Format mit pastoser Farbe konzentriert kleine „Traubenkreise“ zu malen. Als ich einige Zeit später wieder vorbeikam, hatte er mit sichtlichem Genuss begonnen, die Trauben zu essen – und die Kreise auf seinem Bild waren mittlerweile „geschmolzen“ und verliefen wässrig in einer Vielfalt wunderbarer Nuancen zwischen Rot, Blau und Violett über das ganze Blatt. Mit diesem Bild hatte Patrick alles über Trauben „gesagt“, was es gerade zu sagen gab und noch mehr...

Wann ist Inklusion? Für mich ist Inklusion dann, wenn eine Behinderung auf die eben beschriebene Weise „unsichtbar“ wird. Damit meine ich nicht, dass eine Behinderung einfach verschwindet. Sie ist sehr wohl weiter anwesend, aber nicht mehr sichtbar als das, was sich uns vordergründig in den Blick stellt und unsere Sicht bestimmt. Inklusion ist dann, wenn Be-

hinderung „unsichtbar“ wird in dem Sinne, dass begriffliche Vorstellungen und Unterscheidungen in der unmittelbaren Begegnung unwesentlich werden und wir geradewegs durch sie „hindurchsehen“ auf den anderen Menschen in seiner Besonderheit und seinem Potenzial.

Ob uns diese Sicht auf Vielfalt gelingt, hat viel mit unserem „Blick“ zu tun, mit der Art und Weise, wie wir uns betrachten und begegnen. Dabei spielen unsere Erfahrungen und Haltungen eine große Rolle, aber auch die Formen in und mit denen wir unser Miteinander gestalten.

## **2. Vom inklusiven Wesen künstlerischer Prozesse**

Dieser „inklusive Augenblick“ mit Patrick und viele andere Erlebnisse haben mich immer wieder darüber staunen lassen, wie sich im Verlauf künstlerischer Prozesse Sichtweisen, ja Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit so verwandeln können, dass Wesentliches aus dem Hintergrund hervortritt, während Unwesentliches darin verschwindet. Wie ist das möglich und worin liegt das inklusive Potenzial künstlerischer Prozesse?

### **2.1 Inklusive Qualitäten künstlerischer Prozesse**

Künstlerische Prozesse sind besondere Prozesse. Besonders deshalb, weil sie sich durch ungewohnte Qualitäten auszeichnen. Qualitäten, denen wir in der Form und Dichte im Alltag eher selten begegnen. Ich möchte gerne auf vier dieser Qualitäten eingehen, die für mich in besonderer Weise mit Inklusion verbunden sind: Offenheit, Zweckfreiheit, Lösungsvielfalt und Unabhängigkeit.

#### *(1) Offenheit*

Das künstlerische Tun ist immer ein offenes Tun. Es folgt einer Ahnung, ist aber nicht fixiert im Verlauf und lässt sich weder vorab planen noch kontrollieren. Vielmehr ergibt ein Schritt den folgenden, eine gestalterische Entscheidung die nächste. In diesem Wechsel von Aktion, Wahrnehmung und Reaktion sind wir immer wieder gefordert, eingeschlagene Wege in Frage zu stellen, die Richtung zu wechseln, etwas Neues zu probieren und manchmal sogar etwas zu riskieren. Am Ende landen wir dann vielleicht an einem ganz anderen Punkt, als wir ursprünglich dachten und stellen fest, dass unsere Bilder „klüger“ sind als wir, wie der Künstler Gerhard Richter es einmal treffend formuliert hat.

So können wir etwas wissen über das, was wir gestalten wollen, aber wir wissen nicht genau, wie wir dorthin gelangen, ob es uns gelingt, ob es am Ende „stimmt“ oder ob uns das Bild etwas ganz anderes zeigt – und genau genommen ist jedes Werk auch immer nur die Entscheidung für ein vorläufiges Ende, weil das grundsätzliche Potenzial zur weiteren

Entwicklung und Verwandlung in jedem Bild immer noch gegeben ist. In diesem Sinne ist der künstlerische Prozess niemals völlig abgeschlossen.

### *(2) Zweckfreiheit*

Das künstlerische Tun findet seine Erfüllung in sich selbst und dem Werk, das dabei Gestalt annimmt. Es dient keinem Zweck, der außerhalb des „Künstlerischen“ liegt, und gibt uns so die seltene Gelegenheit ganz und gar gestaltend zu sein, ohne Absicht, ohne das Trachten nach einem anderen Nutzen. Im künstlerischen Tun müssen wir nichts anderes befördern oder erreichen, und gerade deshalb kann uns so viel gelingen.

### *(3) Lösungsvielfalt*

Entsprechend der ersten beiden Merkmale ist das künstlerische Tun ein potenzielles Tun, mit dem wir viele Richtungen einschlagen können. Für die Lösung einer künstlerischen Aufgabe werden wir nicht die eine richtige Lösung finden, sondern nur eine Vielzahl möglicher Lösungen, aus der wir wählen können. Gestalten bedeutet deshalb immer, Entscheidungen zu treffen, bewusst oder unbewusst – und wenn wir in einer Gruppe arbeiten und uns zwischendurch umsehen, werden wir immer überrascht sein, auf was für Ideen und Lösungen andere gekommen sind und welche Entscheidungen sie für sich getroffen haben.

### *(4) Unabhängigkeit*

Durch die gleichberechtigte Vielfalt von möglichen Lösungen werden gewohnte Urteilsmaßstäbe aufgehoben und die damit verbundenen Bewertungspole „Richtig“ und „Falsch“ verlieren ihre Bedeutung. Ein wunderbarer Effekt, durch den es sozusagen unmöglich wird, einen Fehler im herkömmlichen Sinn zu machen. So kann es sein, dass wir mit einem gestalterischen Versuch scheitern, weil etwas nicht gelungen ist, was wir uns vorgestellt haben, oder wir mit dem Ergebnis unzufrieden sind. Doch durch die Unabhängigkeit von äußeren Maßstäben ist dieses „Scheitern“ kein Versagen, sondern immer ein legitimes Ergebnis, ein Zwischenschritt, an dem wir weiter arbeiten können und der eine Chance für neue Entdeckungen ist.

## 2.2 Künstlerische Prozesse als offene Erfahrungsform

Offenheit, Zweckfreiheit, Lösungsvielfalt und Unabhängigkeit – diese Qualitäten machen künstlerische Prozesse zu einer durchlässigen und flexiblen Situation, in der gewohnte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in Frage gestellt oder sogar aufgehoben werden. Dadurch entsteht eine offene Erfahrungsform, die wir alle entsprechend unseren Interessen und Möglichkeiten nutzen und aktiv gestalten können.

Abgesehen von einem gesetzten Orientierungsrahmen, der sich an Kategorien wie der zur Verfügung stehenden Zeit, dem Ort sowie vorhandenem Material und gewählter Technik orientiert, besteht so ein hohes Maß an Freiheit. Wir erleben hier eine „Form“, die noch nicht vorgeprägt ist, sondern jederzeit die Möglichkeit zur Veränderung bzw. Transformation in eine Vielfalt anderer „Formen“ in sich trägt und in der alle ihren Platz finden können. In dieser „Form“ können scheinbare Begrenzungen hinter der Vielfalt von Entfaltungsmöglichkeiten zurücktreten, so dass Raum für neue Erfahrungen und Sichtweisen entsteht.

Wenn wir uns im Kontext von künstlerischen Prozessen begegnen, begeben wir uns gemeinsam auf noch unbestimmtes Terrain. Hier haben wir einander nichts voraus und niemand hat das Hoheitsrecht der Definition der Maßstäbe. Alle sind Gestaltende und Entdeckende und gemeinsam aufgefordert, die Gestalt eben dieser „Form“, die dadurch zu einer inklusiven „Form“ wird, zu bestimmen.

### 2.3 Vom Potenzial künstlerischer Haltungen

Auf der Grundlage der eben beschriebenen Qualitäten fordern uns künstlerische Prozesse heraus, feste Vorstellungen, Meinungen und Konzepte hinter uns zu lassen und künstlerische Haltungen einzunehmen: offen, neugierig, gelassen, gegenwärtig, leidenschaftlich und mutig zu sein.

#### *(1) Offen sein*

Damit wir eine offene Situation auch als solche erleben können, ist es wichtig, dass wir selbst offen sind und unsere eigene Haltung mit der Offenheit der Situation korrespondiert. Denn eine Situation kann so offen sein, wie sie will: Wenn wir diese Offenheit für uns nicht als Möglichkeit erkennen und nutzen, dann ergeht es uns wie dem Tiger, dessen Käfigtür geöffnet wurde, der aber dennoch in seinem Käfig bleibt und nicht die Freiheit wählt, weil der Käfig der Ort ist, den er kennt und an dem er sich sicher fühlt. So ist die Offenheit künstlerischer Prozesse auch oftmals eine Begegnung mit dem Unbekannten und Unwägbareren, auf die wir uns einlassen müssen. Offen sein meint auch immer wieder, die „Fenster“ aller Sinne zu öffnen und sich weit zu machen im eigenen Denken.

#### *(2) Neugierig sein*

Eng verbunden mit dem „Offen sein“ ist auch das „Neugierig sein“ – eine Haltung in der wir das Neue und Unbekannte allezeit suchen und immer als Chance begreifen, etwas zu erfahren und zu lernen. Dazu gehört auch, dass wir wieder Fragende werden und alle Fragen stellen, ungeachtet dessen, wie sinnvoll oder bedeutsam sie uns erscheinen. Denn jede Frage kann zu neuen Entdeckungen führen.

*(3) Gelassen sein*

Da wir beim künstlerischen Tun nie wissen können, was passiert, ist es wesentlich, im gestalterischen Prozess gelassen zu sein. Das kann z.B. bedeuten, an einem bestimmten Punkt der Gestaltung loszulassen, wenn wir uns festgebissen haben, bisherige Vorstellungen zu verabschieden und eine neue Richtung einzuschlagen.

Diese Gelassenheit betrifft auch den Umgang mit unseren gewohnten Wahrnehmungen, Gedanken und vor allem Bewertungen im künstlerischen Tun. Wenn es uns gelingt, diese beiseite zu lassen, haben wir viel gewonnen.

*(4) Gegenwärtig sein*

In dem, was ich als „Gegenwärtig sein“ bezeichnen möchte, klingt für mich die Bezogenheit des künstlerischen Tuns auf das „Hier und Jetzt“ an, auf die Gegenwärtigkeit im Tun selbst. Wenn wir z.B. ganz präsent sind und in einer künstlerischen Tätigkeit aufgehen, kann es passieren, dass wir plötzlich in den Augenblick „eintauchen“ und im „Flow“ sind – in eben dieser unbedingten Gegenwärtigkeit, in der wir ganz und mit unserem Tun verbunden sind und in besonderer Weise durchlässig werden.

*(5) Leidenschaftlich sein*

Kunst hat immer auch mit Leidenschaft zu tun. Damit, dass wir uns berühren lassen und ganz verbinden mit einer Sache, sie zu unserer Sache machen und uns, mit dem, was wir zu geben und zu zeigen haben, ganz investieren. So ist „Leidenschaftlich sein“ auch immer ein „Verbunden sein“, durch das Wesentliche und Eigenes sichtbar werden und Ausdrucksstärke entstehen kann.

*(6) Mutig sein*

Manchmal fordert uns das künstlerische Tun heraus. Dann gilt es, etwas zu wagen und zu riskieren. Das bedeutet, dass es vielleicht schief oder anders geht. Doch gerade in diesem Mut können wir über uns hinauswachsen, so dass Angst und Zweifel und von uns angenommene Grenzen im künstlerischen Tun gesprengt werden.

Wenn es uns gelingt, diese Haltungen einzunehmen, dann schaffen wir damit die Grundlage, auf der wir die vorab benannten Qualitäten der Offenheit, Zweckfreiheit, Lösungsvielfalt und Unabhängigkeit in künstlerischen Prozessen ganz ausschöpfen und sich somit auch unsere individuellen Besonderheiten und unser Potenzial immer mehr entfalten und entwickeln können.

### **3. Die „Papiers déchirés“ von Hans Arp – Ein Beispiel zur praktischen Erkundung künstlerischer Qualitäten und Haltungen**

Die „Papiers déchirés“ sind eine spezielle Form der Collage, durch die ein experimenteller Rahmen geschaffen wird, in dem eigene Erfahrungen im Umgang mit den Qualitäten Offenheit, Zweckfreiheit, Lösungsvielfalt und Unabhängigkeit sowie den damit verbundenen Haltungen gemacht werden können. Die „Papiers déchirés“ gehen zurück auf den Künstler Hans Arp, der sich in seinem Werk in besonderer Weise mit der Frage nach der „weichen Form“ auseinandergesetzt hat.

#### **3.1 Wer war Hans Arp?**

Die Frage nach der Person des Hans Arp kann übersichtlich und schnell mit folgenden Fakten beantwortet werden:

- ein deutsch-französischer Bildhauer, Maler, Grafiker und Dichter,
- geboren am 16. September 1886 in Straßburg, gestorben am 7. Juni 1966 in Basel,
- Mitbegründer der Dada-Bewegung (1916) in Zürich, Mitverfasser des ersten Surrealistischen Manifests in Paris (1924), führender Vertreter der Konkreten Kunst,
- entwickelte eine neue abstrakte Formensprache, in der runde, fließende organische Formen vorherrschen.

Darüber hinaus möchte ich vier Aspekte beleuchten, die diesen Künstler im Hinblick auf die Themenstellung auszeichnen: Vielfältigkeit, Eigenständigkeit, Unabhängigkeit, Experimentierfreude und Offenheit (vgl. auch von Asten 2007, 21–23).

##### *(1) Vielfältigkeit*

Aufgrund seiner dreisprachigen Erziehung durch seinen deutschen Vater, den Zigarrenfabrikanten Jürgen Wilhelm Arp, und seine elsässische Mutter Marie-Josephine Arp sprach Arp gleichermaßen Deutsch, Französisch und Elsässisch und war als Dichter sowohl in der deutschen als auch in der französischen Sprache beheimatet.

Ebenso fließend gestaltete sich für ihn der Wechsel zwischen den einzelnen bildnerischen Ausdrucksformen, so dass sein Werk sowohl Zeichnungen, Malereien, Collagen, Reliefs und Skulpturen umfasst. Durch seine gleichzeitige Begabung als Dichter und bildender Künstler entwickelte er schon früh strategische Verhaltensweisen, um schöpferische Krisen durch den Wechsel des Mediums zu überwinden.

### *(2) Eigenständigkeit*

Arps zeichnerisches und dichterisches Talent zeigte sich schon früh und wurde von seinen Eltern entsprechend gefördert. Sie ermöglichten ihm den Besuch der Kunst- und Gewerbeschule in Straßburg. Das dortige Studium brach er jedoch, enttäuscht von der traditionellen Lehrauffassung und den Unterrichtsmethoden, schnell wieder ab. Ebenso beendete er weitere begonnene Studien an der Kunstgewerbeschule in Weimar und der Académie Julian in Paris. In den dort propagierten Wegen der zeichnerischen Abbildung der Natur sah er keine Möglichkeit, seiner eigenen künstlerischen Fragestellung, mit der er ein neues Verständnis von Natur und Kunst anstrebte, näher zu kommen.

### *(3) Unabhängigkeit*

Weiterhin bezeichnend für Arps Anspruch und künstlerische Eigenständigkeit ist auch die Tatsache, dass er sich auf keine der zahlreichen Kunstrichtungen seiner Zeit festlegen ließ und sich auch nicht nur ausschließlich einer Künstlergruppe anschloss. So verkehrte er sowohl in den dadaistischen Kreisen im Züricher Cabaret Voltaire als auch mit den Surrealisten in Paris und mit Künstlergruppen, die die konstruktive Richtung der Kunst vertraten.

### *(4) Experimentierfreude und Offenheit*

Dieselbe Offenheit, mit der Hans Arp sich sozusagen als „Parteiloser“ in der Kunstszene seiner Zeit bewegte, ist auch bezeichnend für sein gesamtes künstlerisches Schaffen und weist ihn als experimentierfreudigen Künstler aus, der stets daran interessiert war, durch Anregungen aus unterschiedlichen Bereichen seine eigene künstlerische Position zu befragen und weiterzuentwickeln.

Wie dieser biografische Einblick verdeutlicht, war Hans Arp ein sehr facettenreicher Künstler, der jedoch bei aller Vielfältigkeit in seinem Werk eine stringente eigene Sichtweise entwickelt hat.

## 3.2 Der „Arpsche“ Blick

Ausgehend von der Ablehnung der traditionellen Wege der Abbildung der Natur, suchte Hans Arp konsequent nach einer Möglichkeit, die Gesetzmäßigkeiten und Wachstumsprozesse der Natur darzustellen, ohne sie jedoch nachzuahmen.

In einem Aufsatz mit dem Titel „Konkrete Kunst“ sagt er selbst dazu: „Wir wollen bilden, wie die Pflanze ihre Frucht bildet, und nicht abbilden. Wir wollen unmittelbar und nicht mittelbar bilden.“ (Arp 1955, 79).

In diesem Zitat zeigt sich sehr deutlich die Qualität dieses „Blicks“, der die gestalterische Wiederholung wahrgenommener Schemata ausdrücklich verneint und nach neuen unmittelbaren Formen sucht, die jenseits

der Anschauung und Absicht des Künstlers liegen. Eine entscheidende Entdeckung im Hinblick auf diese von ihm gesuchten Formen machte er bei einem Aufenthalt in Ascona: „Bald darauf fand ich entscheidende Formen. In Ascona zeichnete ich mit Pinsel und Tusche abgebrochene Äste, Wurzeln, Gräser, Steine, die der See an den Strand gespült hatte. Diese Formen vereinfachte ich und vereinigte ihr Wesen in bewegten Ovalen, Sinnbildern der ewigen Verwandlung und des Werdens der Körper.“ (Arp 1955, 23).

Mit dem „bewegten Oval“ hatte Hans Arp die unmittelbare, natürliche und wandelbare Form gefunden, „durch“ die er fortan auf die Welt und die Dinge „blicken“ sollte. Diese Unmittelbarkeit strebte Hans Arp jedoch nicht nur im Hinblick auf die formal sichtbaren Aspekte in seinem Werk, sondern mit seiner gesamten künstlerischen Arbeitsweise an.

### 3.3 Die „Arpsche“ Strategie

Trotz Arps Betätigung auf unterschiedlichen künstlerischen Feldern, lässt sich eine künstlerische Hauptstrategie ausmachen, die er sehr entschlossen verfolgt und in der Ausführung seiner Werke immer weiterentwickelt und verfeinert hat. Der Kunsthistoriker Thierry Dufrêne (2009) untergliedert diese Strategie in drei wesentliche Schritte:

#### *(1) Zufall und Experiment*

Der provozierte Zufall ist der wesentliche Impuls und das schöpferische Moment im Werk von Hans Arp. Das „Gesetz des Zufalls“ ist für ihn das umfassende Gesetz, „welches alle Gesetze in sich begreift“ und „unfasslich ist, wie der Urgrund aus dem alles Leben steigt“ (Arp 1955, 74). Diesem Zufall gilt es sich zu überlassen in einem „Zustand der Unschuld“. Eine Haltung, die Dufrêne als „Wille“ bezeichnet „sich etwas zu überlassen, aber ohne vorab ein Bild davon zu haben, denn dieses würde mehr oder weniger etwas abbilden, das man sieht, etwas, das man kennt.“ (Dufrêne 2009, 74).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Verknüpfung zwischen dem Zufall und dem „Zustand der Unschuld“, den Dufrêne als „Naturzustand vor den Konventionen“ versteht, dem wir uns durch Anwendung des Zufalls wieder annähern können (ebd., 76). „Dennoch erscheint mir, dass Arp unter Natur hauptsächlich etwas versteht, zu dem Kunst werden, zu dem sie zurückkehren kann, wenn sie sich von menschlichen Konventionen, von der Tradition befreit, kurz: das, was die von den Gewohnheiten am weitesten entfernten Formen hervorbringen.“ (ebd.).

#### *(2) Entwicklung*

Die Entwicklungsphase ist für Dufrêne eine Phase des „Wachsens und Werdens“ der Formen. Arp beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen:



„Ich lasse mich von der Arbeit führen und vertraue ihr. Ich überlege nicht. Während ich arbeite, entstehen freundliche, seltsame, böse, unerklärliche, stumme, schlafende Formen. Sie bilden sich wie ohne mein Zutun. Ich glaube nur die Hände zu bewegen. Dem Hellen und dem Dunklen, welches der Zufall uns schickt, sollten wir mit ergriffener Verwunderung und Dankbarkeit begegnen. Der ‚Zufall‘, der zum Beispiel unsere Hände beim Zerreißen eines Papiers leitet, die Figuren, die dabei entstehen, erschließen uns Geheimnisse tieferer Vorgänge des Lebens.“ (Arp 1955, 84).

Dementsprechend geht es in dieser Phase um die Wahrnehmung und Vertiefung des Zufalls im Sinne einer Weiterentwicklung, Variation und Komposition der Formen.

### (3) Aneignung

Unter Aneignung versteht Dufrêne die Entscheidung für eine Form in einem Moment ihrer Entwicklung, eine Entscheidung, dass das Werk (vorläufig) beendet ist, was sich auch durch den äußeren formalen Akt der Titelvergabe und die Signatur des Werkes zeigt. Dieser Moment wird nach Möglichkeit herausgezögert. Arp selbst sagt dazu im Manifeste *millimètre infini* von 1938: „Man muss die Formen, die Farben, die Wörter, die Töne zunächst wachsen lassen und darf sie erst dann erläutern.“ (Arp zit. n. Dufrêne 2009, 75).

## 3.4 „Papiers déchirés“ – Ein künstlerisches Experiment mit Papier

Bei den „Papiers déchirés“ handelt es sich um eine Sonderform der Collage, die Hans Arp um ca. 1930 entwickelt hat. Sein Freund Hans Richter beschreibt die Entdeckung dieser Technik folgendermaßen: „Arp hatte lange in seinem Atelier am Zeltweg an einer Zeichnung gearbeitet. Unbefriedigt zerriss er schließlich das Blatt und ließ die Fetzen auf den Boden flattern. Als sein Blick nach einiger Zeit zufällig wieder auf diese auf dem Boden liegenden Fetzen fiel, überraschte ihn die Anordnung. Sie besaß einen Ausdruck, den er die ganze Zeit vergeblich gesucht hatte. Wie sinnvoll sie dort lagen, wie ausdrucksvoll. Was ihm mit aller Anstrengung vorher nicht gelungen war, hatte der „Zu-Fall“, die Bewegung der Hand und die Bewegung der flatternden Fetzen bewirkt, nämlich Ausdruck.“ (Richter zit. n. Guigon 2009, 67).

Diese Collageform löste Arps frühere Collagen mit geometrischen Formen ab, in denen er zunächst sehr exakt mit der Papierschneidemaschine gearbeitet hatte. Im Prozess des Reißens erkannte er fortan für sich eine neue Möglichkeit, den natürlichen Kreislauf des Werdens, Vergehens und Neu-Werdens gestalterisch zu thematisieren und umzusetzen.

Ausgehend von Hans Arp und seinen „Papiers déchirés“ lässt sich mit einfachen Mitteln ein experimenteller künstlerischer Prozess initiieren.

Als Material werden dazu hellgraue, dunkelgraue, schwarze und weiße Tonpapierbögen sowie Klebestifte benötigt. Als Einstiegsimpulse dienen das Zitat von Hans Richter und einige kopierte Werkbeispiele von Arps „Papiers déchirés“.

### 3.5 „Und plötzlich war der Rest das eigentliche Bild“ – zwei Erfahrungen mit dem Experiment der „Papiers déchirés“

Im Folgenden möchte ich beispielhaft zwei Werke vorstellen, die im Rahmen eines 90-minütigen Workshops über den Künstler Hans Arp in der Auseinandersetzung mit dem Experiment der „Papiers déchirés“ entstanden sind.

#### *(1) Erstes Beispiel*

Ein Workshopteilnehmer hatte zunächst relativ bewusst geometrisch orientierte Formen gerissen (linkes Bild), auf dem Blatt angeordnet (rechtes Bild) und dann aufgeklebt (Bild unten).



Beim anschließenden Aufräumen jedoch fiel sein Blick auf einen „Schnip-selhaufen“ mit den „Resten“, die vom Reißprozess übriggeblieben waren. Überrascht von ihrer Gestalt und Anordnung, die einen ganz eigenen Reiz

ausübte, klebte er diese ebenfalls auf und kommentierte seine beiden Werke in der sich anschließenden Reflexionsrunde mit der bemerkenswerten Feststellung: „Und plötzlich war der Rest das eigentliche Bild.“



„Und plötzlich war der Rest das eigentliche Bild.“

### (2) Zweites Beispiel

Eine andere Teilnehmerin hatte sich abseits vom Tisch ihren Arbeitsplatz auf einem Stuhl gesucht und begonnen einen der schwarzen Tonpapierbögen langsam einzureißen (linkes Bild) – Schritt für Schritt suchten ihre Hände den Weg durch das Papier und im Voranschreiten des Reißprozesses wuchs aus dem Bogen eine in sich verschlungene, gerissene Papierskulptur, die sie zunehmend interessierte (rechtes Bild).



Nachdem sie den Reißprozess beendet hatte, ging sie mit ihrer Papierskulptur durch den Raum, um sie an unterschiedlichen Stellen aufzuhängen.

Schließlich fand die Skulptur ihren endgültigen Platz an einer runden weißen Säule am Fenster.



In der Abschlussrunde beschrieb sie die große Faszination am Spiel mit dem Material Papier, das ihr plötzlich so viele ungeahnte Möglichkeiten bot und schließlich in einem sehr konzentrierten, ernsthaften und intensiven Gestaltungsprozess mündete.

Diese beiden Beispiele zeigen, was geschehen kann, wenn wir das Terrain unserer gewohnten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster verlassen, offen und neugierig werden, den Zufall wahrnehmen und auch die anderen Qualitäten wie Zweckfreiheit, Lösungsvielfalt und Unabhängigkeit entsprechend nutzen: Dann können wir neue „Formen“ finden – „weiche Formen“, die nicht durch unser Denken und unsere Vorstellungen entstanden sind, sondern aus vorhandenem Potenzial gewachsen und geworden sind. Dabei kann es sogar passieren, dass eine ursprünglich zweidimensionale auf die Fläche bezogene Aufgabenstellung im Prozess eine so eigene Dynamik entwickelt, dass die Grenzen des Mediums „Collage“ gesprengt werden und zu einer ganz neuen individuellen plastischen Lösung im dreidimensionalen Raum führen. In beiden Beispielen haben die Teilnehmenden ganz im „Arpschen“ Sinne im Zufall die wesentlichen Formen erkannt, die sich in der weiteren Gestaltung entwickeln konnten

und letztendlich mit dem abschließenden Akt des Aufklebens bzw. Aufhängens ihre „Aneignung“ erfahren.

#### 4. Inklusion – eine Kunst?

Wann ist Inklusion? Inklusion ist immer dann, wenn uns ein anderer Blick gelingt. Einer der sich nicht in erster Linie an unserer gewohnten Sicht festmacht, an Mustern, Schemata und Begriffen, sondern ein Blick, der weich, präsent und veränderbar ist. Ein Blick, mit dem wir uns unmittelbar auf das einlassen können, was uns zufällt, was gerade jetzt im Augenblick ist, und der offen dafür ist, dass vielleicht ganz andere Formen entstehen können: weiche veränderbare, offene Formen, die wir uns so nicht hätten ausdenken können. Diesen Blick können wir finden, entwickeln und vertiefen in der Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen, die uns so zu einem Erprobungsraum für inklusive Qualitäten werden können.

Die Verwirklichung von Inklusion ist eine der großen Gestaltungsaufgaben, die wir gemeinschaftlich lösen müssen – nicht ein für alle Mal, sondern immer wieder. Ein offener Prozess, der uns täglich herausfordert, neue Formen des Miteinanders zu gestalten – Orte, Situationen und Begegnungen, in denen Vielfalt sein und sichtbar werden kann und Behinderung im eingangs genannten Sinne „unsichtbar“ wird. Der Künstler Joseph Beuys hat den schönen Satz geprägt: „Das Atelier ist zwischen den Menschen.“ So gesehen ist Inklusion eine hohe Kunst. Ein künstlerischer Prozess auf gesellschaftlicher Ebene, in dem wir alle tätige Gestalterinnen und Gestalter sind. Unabhängig davon, ob wir direkt in diesem Bereich arbeiten oder nicht. Denn mit unserem Denken, unseren Haltungen und Handlungen gestalten wir alle tagtäglich unsere gesellschaftliche Form und dabei kann manchmal ein einziger Blick darüber entscheiden, ob eine Situation zu einer inklusiven oder exklusiven Form wird. In diesem Sinne wünsche ich uns:

- offene Blicke, die uns entlassen aus einer gelenkten, festen Blickrichtung hin zu einer Wahrnehmungsweite jenseits begrifflicher Vorstellungsgrenzen;
- zufällige Blicke, die das Unerwartete aufgreifen und in ein kreatives Moment verwandeln, das ungeahnte Möglichkeiten eröffnet;
- fragende Blicke, mit denen wir bereit sind, etwas anzusehen, ohne bereits eine Meinung zu haben, und die neugierig auf das gerichtet sind, was noch zu erfahren ist;
- freie Blicke, die sich unabhängig machen, von Erwartungen, Maßstäben und Vorstellungen über „Richtig“ und „Falsch“;
- langsame Blicke, mit denen wir uns Zeit geben, im Schauen zu verweilen und wieder staunend zu entdecken;

- gegenwärtige Blicke, mit denen wir eintauchen ins „Hier und Jetzt“ und den augenblicklichen „Fluss des Sehens“;
- leidenschaftliche Blicke, die uns „fesseln“ und uns mit dem jeweils Eigenen und Wesentlichen verbinden;
- mutige Blicke, mit denen wir es wagen, uns vom Gewohnten, Bekannten und Vertrauten zu entfernen, hin zu dem, was ungewohnt, unwägbare und vielleicht sogar riskant ist;
- gelassene Blicke, die uns daran erinnern, dass wir von einer Sache immer nur einen gegenwärtigen Eindruck gewinnen können, der sich ständig verändern und wandeln kann.

### **Literatur**

Arp, Hans, *Unsern täglichen Traum ... Erinnerungen, Dichtungen und Betrachtungen aus den Jahren 1914-1954*, Zürich 1995.

Asten, Astrid von/ Krupp, Walburga, Hans Arp. *Die Natur der Dinge*, in: Gallwitz Klaus (Hg.), *Hans Arp. Die Natur der Dinge*, Düsseldorf 2007, 20-26.

Bollinger, Hans/ Magnaguagno, Guido/ Watts Harriett (Hg.), *Hans Arp. Ich bin in der Natur geboren*, Zürich u.a. 2002.

Dufrêne, Thierry, *Bilden/ Abbilden, „ohne den Künstler zu stören“: „die natürliche und vernunftswidrige ordnung“ der Skulptur von Arp*, in: *Art is Arp. Zeichnungen, Collagen, Reliefs, Skulpturen, Poesie. Ausstellungskatalog*, hg. v. Arp Museum Bahnhof Rolandseck, Remagen 2009, 74-81.

Guigon, Emmanuel, *Der große Sadist mit allen Schikanen*, in: *Art is Arp. Zeichnungen, Collagen, Reliefs, Skulpturen, Poesie. Ausstellungskatalog*, hg. v. Arp Museum Bahnhof Rolandseck, Remagen 2009, 66-71.

Alle Abbildungen in diesem Beitrag: © Sabine Lucke.

Andreas Nicht

## Schule aufräumen? – Vom Reiz der Vielfalt

Ausgehend von der Kunst von Urs Wehrli fragt Andreas Nicht nach dem Umgang mit Vielfalt in der Schule. Die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen fordert heraus und sie kann – wie ausgewählte Beispiele zeigen – als Bereicherung erfahren werden.

Ich möchte Sie zu einer Phantasiereise einladen. Zu einer Reise auf einen ganz normalen Schulhof in der Pause.

*Sie stehen vor dem Schulhof, sehen die Schülerinnen und Schüler wie sie sitzen, essen, spielen, umher gehen, miteinander reden, ganz normal durcheinander, wie man das in Pausen so macht. Fast alle Schulhöfe in Deutschland sähen in den Pausen so ähnlich aus, wenn man eine Momentaufnahme machen würde. Manche vielleicht etwas bunter, manche etwas ruhiger, andere etwas unruhiger.*

*Dieser Schulhof aber bleibt nicht so, er verändert sich. Es bleibt derselbe Schulhof, es bleiben dieselben Kinder, dieselben Gegenstände, nur sind sie diesmal nicht alltagsspezifisch durcheinander, sondern ordentlich aufgeräumt. In Reih und Glied und nach Farbe und Gegenstandsart sortiert. Hellhäutiges Kind neben hellhäutigem Kind, dunkelhäutiges Kind neben dunkelhäutigem Kind, Blonde neben Blonden, Dunkelhaarige neben Dunkelhaarigen, Schultornister neben Schultornister, Ball neben Ball, Skateboard neben Skateboard, Mütze neben Mütze, Schal neben Schal.*

Kommen Sie jetzt aus Ihrer Phantasiereise zurück.

Es gibt diese Bilder nicht nur in der Phantasie, es gibt sie als Fotos. Sie sind von Urs Wehrli, einem Künstler, der durch „Kunst aufräumen“ bekannt geworden ist. Sie finden sich in seinem neuesten Buch „Die Kunst aufzuräumen“.

Das zweite Bild unserer Phantasie ist für uns eine unnatürliche Situation, statisch, leblos, langweilig, ohne jede Dynamik. Das erste Bild regt die Phantasie an, regt an, nachzudenken, wie es gleich weitergehen, was im nächsten Moment passieren könnte. Auf dem zweiten Bild kann nichts passieren, außer, dass alle wieder aufstehen und die vorherige Unordnung wieder herstellen.

Wir haben manchmal gerne alles sortiert, aufgeräumt, systematisch. Das ist für viele Dinge im Leben auch vernünftig und angebracht. Eine ungeordnete Küche, eine unaufgeräumte Werkstatt, ein Arbeitszimmer in dem die Akten nicht systematisch abgelegt sind, würden uns unser Leben schon ganz schön schwer machen.

Aber in vielen Situationen ist Sortieren, Aufräumen, Ordnen nicht angebracht. Das Leben tut uns nicht immer den Gefallen, dass alles schön geordnet und der Reihe nach passiert, manches kommt unverhofft und ist sehr vielfältig und das ist auch gut so.

Ordnung hat ihren Sinn, Strukturen sind wichtig, nur: Sie haben dienenden Charakter und müssen ständig hinterfragt werden. Eine Ordnung, wie wir sie uns auf unserem zweiten Bild vorgestellt haben, ist unnatürlich, entspricht nicht der Realität, ist wenig hilfreich, im Gegenteil, sie zerstört Individualität und Spontaneität.

In unserem Schulsystem haben wir eine solche strikte Ordnung aufgebaut. Wir sortieren nach Alter, Leistung, Wohnort. Einige würden auch gern wieder nach Geschlecht sortieren. Wir lieben den roten Faden, die geordnete Struktur und haben Probleme mit Vielfalt, noch mehr, wenn sie etwas beinhaltet, was uns fremd ist.

Der Bibel ist dieses Denken bekannt. Paulus setzt sich damit auseinander, dass Menschen in Korinth gerne alles gleichförmig hätten, sortiert. Und Paulus weist auf eine Gefahr hin, die mit jeder Sortierung einhergeht, wenigstens dann, wenn es sich um Menschen handelt, nämlich die der Bewertung. Was anders ist als wir oder als der Durchschnitt, also als das, was wir als normal empfinden, wird abgewertet, ist weniger wert. Paulus mahnt, die Vielfalt auszuhalten, den Wert jedes einzelnen anzuerkennen, und warnt davor, jemanden abzuwerten. Er tut dies mit dem Bild des menschlichen Körpers. Wie ein Körper die Vielfalt der einzelnen Körperteile braucht, braucht die Gemeinde jeden einzelnen, jede einzelne. Dies gilt auch insgesamt für die menschliche Gesellschaft. Es steht uns nicht zu, auszugrenzen, abzuwerten, es ist vielmehr unsere Aufgabe, mit der Vielfalt zu leben, sie nicht als störend, sondern als bereichernd zu empfinden.

Damit meine ich nicht Gleichmacherei, „viele Glieder – ein Leib, viele Gaben – ein Geist“ heißt nicht, jedem das „Gleiche“, sondern es heißt, jeder nach seinen Fähigkeiten und jedem nach seinen Bedürfnissen, heißt schließlich, jedem die gleiche Wertschätzung und Achtung entgegenzubringen.

Denken wir noch einmal an unser erstes Bild: Ein lebendiger Schulhof, lebendige Vielfalt, viele einzelne geben ein buntes gemeinsames Bild. Es ist an uns, die Ordnungen so zu definieren, dass sie die Lebendigkeit nicht zerstören, sondern ermöglichen und am Leben erhalten. Oder, wie Paulus sagt, es geht um Lebendigkeit und Vielfalt zum Nutzen für alle.

In der pädagogischen und politischen Diskussion um Inklusion haben wir oft, etwas verengend, nur Menschen mit Behinderungen im Blick.



Inklusion meint mehr, meint die Vielfalt aller. Trotzdem möchte ich jetzt einen besonderen Blick auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen werfen, da sie oft diejenigen sind, von denen wir glauben, dass sie uns das Lehrerinnen- und Lehrerdasein bzw. Betreuer- und Betreuerinnendasein schwerer machen als es schon ist.

30 Jahre hatte ich direkt Kontakt mit Menschen, vor allem Kindern und Jugendlichen, mit Behinderung, die meiste Zeit davon als Lehrer an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Dann wechselte ich in die Lehrerfortbildung. Meine Zeit der Begegnung habe ich in vielen kleinen, meist amüsanten Anekdoten zusammengefasst. Sie zeigen, wie intensiv gemeinsames Leben mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sein kann und wie man in der Begegnung mit ihnen vor allem Lernender ist. Einige Schülerinnen und Schüler sind mir dabei besonders ans Herz gewachsen, es sind vor allem die, die mich, aus unterschiedlichsten Gründen, besonders herausgefordert haben. Meine Erfahrungen mit einigen von ihnen habe ich in den folgenden Texten zusammengefasst:

Anne, 9 Jahre, sozusagen schwerstmehrfachbehindert. Ich stelle mir vor, dass Anne folgendes sagen würde, wenn sie denn sprechen könnte:

*„Ich kann lachen, ich kann weinen,  
ich kann meine Hand ausstrecken und dich berühren,  
ich kann dich angucken,  
ich kann Dinge in die Hand nehmen, die an meinem Rollstuhl hängen,  
und sie in den Mund stecken,  
ich kann Dinge wegschieben, die ihr mir hingelegt habt,  
wenn ich sie nicht mag,  
ich kann meine Mütze ins Gesicht ziehen, wenn die Sonne mir ins Gesicht  
scheint, ich kann mich in meinem Bett umdrehen und hingucken, wenn ich  
etwas höre,  
ich kann mich freuen, wenn ihr mich feste massiert,  
ich kann mich freuen, wenn um mich herum viel passiert,  
ich kann Menschen erkennen, mit denen ich öfter zu tun habe,  
ich kann fühlen, wenn ich angenommen werde,  
ich kann fühlen, wenn ich abgelehnt werde,  
ich kann hören, wenn ihr mit mir sprecht,  
ich kann fühlen, wenn ihr über mich sprecht.  
Ich kann noch viel mehr, vieles, was ihr noch gar nicht bemerkt habt.“*

Trotz oder wegen ihrer schweren körperlichen und geistigen Behinderung - sie kann sich selbst kaum bewegen, wird sondiert und ist bei allem auf Hilfe angewiesen - ist Anne der Mittelpunkt und der ruhende Pol der Klasse. Wie selbstverständlich hat die Klasse sie zur Klassensprecherin gewählt und

konnte nicht verstehen, dass Lehrer und Schüler anderer Klassen sagten: „Aber sie kann doch gar nicht sprechen!“. Sie haben erfahren, Anne hat dafür ganz andere Qualitäten.

Fritz, 13 Jahre, sozusagen ein Junge mit Down-Syndrom mit zusätzlichem erheblichen Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung. Er kann:

*ganz intensiv umarmen,  
fühlen, wenn es mir nicht gut geht,  
fast immer gut gelaunt sein,  
lausbubenhaft grinsen, so dass man ihm nicht mehr böse sein kann,  
Dinge und Zusammenhänge entdecken, auf die sonst keiner kommt,  
Ideen entwickeln, auf die sonst keiner kommt und in die Tat umsetzen,  
beharrlich etwas durchsetzen, was er sich in den Kopf gesetzt hat,  
mich ständig auf Trab halten,  
seine Gefühle rückhaltlos und ungeschminkt zeigen und ausdrücken  
das Leben genießen.*

Peter, Schulkarriere: Grundschule, Förderschule Lernen, Förderschule ES mit Zweig für Lernen, Förderschule Geistige Entwicklung  
*misstrauisch,  
ohne Selbstvertrauen,  
dünnhäutig bis zum „Geht nicht mehr!“  
zuschlagend vor dem Nachdenken,  
ihm ist unbekannt, dass man Konflikte auch anders lösen kann.*

Wir haben am Anfang im engeren Sinne miteinander gekämpft und ich hätte die Handreichung zum Umgang mit pädagogischen Grenzsituationen damals gut gebrauchen können.

Wir haben uns aneinander gewöhnt und zwei Jahre später war Peter nicht wiederzuerkennen, er blieb den ganzen Tag über ruhig, auch wenn er provoziert wurde, half anderen Schülern, wenn es nötig war, half bei alltäglichen Aufgaben ordnend mit und schlichtete Streitfälle.

Als er wieder einmal gelobt wurde, sagte er: „Eigentlich bin ich gar nicht nett. In meiner anderen Schule war ich einer der schlimmsten.“

Auf die Antwort „Wir haben doch auch heftig miteinander gekämpft und gestritten“, entgegnete er: „Aber ihr habt mich immer ernst genommen, ob ich gut gelaunt oder außer mir war.“

Anne, Fritz, Peter und viele andere haben mir gezeigt, dass ich lachen kann, auch über Kleinigkeiten, wenn mir danach ist.

*Sie haben mir gezeigt, dass ich weinen kann, auch über Kleinigkeiten, wenn mir danach ist.*

*Sie haben mir gezeigt, dass ich laut schimpfen darf, wenn ich mich verletzt fühle.*

*Sie haben mir gezeigt, wie gut es tut, gemeinsam zu lachen, sich zu freuen, zu spielen, gemeinsam in der Sonne zu liegen.*

*Sie haben mir gezeigt, wie gut es tut, gemeinsam traurig zu sein.*

*Sie haben mir gezeigt, wie gut es tut, wenn ich sage, was ich denke, und es nicht in mich hineinfresse.*

*Sie haben mir gezeigt, wie gut es tut, wenn ich durch eine Umarmung zeige, dass ich jemanden mag.*

*Sie haben mir gezeigt, wie viele alltägliche Dinge es gibt, über die ich mich freuen kann.*

*Sie haben mir gezeigt, was ich kann.*

*Und sie haben mir auch gezeigt, was ich nicht kann,*

*und sie haben es mir dann auch ganz deutlich und unverblümt gesagt.*

Sie haben mir gezeigt, wie gut es sein kann, wenn viele Menschen mit unterschiedlichen Begabungen von- und miteinander lernen. Ihnen allen sage ich:

*Es ist gut, dass ihr da seid auf Erden. Euer Leben ist wie ein Lied, wie ein Lied zum Lobe Gottes, der euch schuf, nach seinem Bilde, einfach nur, weil er euch mag.*

## **Literatur**

Wehrli, Urs, Die Kunst aufzuräumen, Zürich 2011.

Christine Labusch

## Inklusion im Lehrerzimmer – Ansätze für die Fortbildung

Nicht nur Schülerinnen und Schüler sind durch die Inklusion zu neuen Lern- und Entwicklungsprozessen herausgefordert. Auch Lehrkräfte stehen vor großen Aufgaben, die tief in das Persönlichkeitsprofil hinein reichen. Die notwendigen Wege zu beschreiten, erfordert Mut, denn Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und das Entdecken unbekannter Gefilde der eigenen Persönlichkeit fehlen bisher häufig in der Lehreraus- und -fortbildung. Christine Labusch stellt vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen in Schule und Fortbildung Ansätze für eine persönlichkeitsorientierte Lehrerbildung vor. Ziel ist es dabei, an den Herausforderungen im Außen eigene Entwicklungsprozesse zu gestalten und gemeinschaftlich der Inklusion näher zu kommen.

### 1. Die unsichtbare Seite der Inklusion

Mit diesem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, wie sich die aktuelle Entwicklung der Inklusion auf der Ebene der Lehrenden<sup>1</sup> darstellt. In dem vielschichtigen Geschehen, das durch die Inklusion in Bewegung kommt, ist dies ein wesentlicher Ausschnitt: Die Frage, wie die professionellen Akteure im System Schule mit der Entwicklung mitgehen, wie sie sich die Thematik „Inklusion“ zu eigen machen, wie sie sich den Herausforderungen stellen, wie sie die sich verändernden Arbeitsbedingungen in ihre bestehenden Berufs- und Rollenvorstellungen integrieren, kurz: welchen Part sie in dem Prozess des Wandels einnehmen.

Dieser Part bewegt sich häufig zwischen Verlockung und Widerstand, zwischen Inspiration und Bedenken, zwischen Zustimmung und Ablehnung. Meine These ist, dass das Thema Inklusion bei den Lehrerinnen und Lehrern zwei elementare Prozesse gleichzeitig in Gang setzt, von denen

1 Wenn ich in diesem Beitrag von den „Lehrenden“ spreche, meine ich alle im Feld Schule tätigen Pädagoginnen und Pädagogen: Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Therapeutinnen und Therapeuten, Schulsozialarbeiterinnen, Seelsorgerinnen und Seelsorger, Schulleiterinnen und Schulleiter etc.

bisher fast nur der eine gesehen und beachtet wird. Dieser eine, eher öffentliche Prozess hat zu tun mit allem, was auf der äußerlich erkennbaren Ebene stattfindet. Hier geht es um eine veränderte Schülerschaft, die zuvor in getrennten Schulen jetzt in einem Schulhaus beschult wird. Hier geht es um räumliche, sächliche, personelle und finanzielle Zuweisungen, um Unterrichtsplanung, um Teamarbeit, um Absprachen und Kooperationsformen, um professionsübergreifende Zusammenarbeit usw.

Der andere Prozess, der eng verzahnt mit diesem äußeren Geschehen in Gang kommt, ist im Gegensatz zu dem Lärm und dem Trubel im Außen ein eher stiller und meist unsichtbarer Prozess, der im Inneren jeder einzelnen Lehrerin, jedes einzelnen Lehrers abläuft, der jedoch um nichts weniger wirksam ist. Um diesen Prozess und um die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen geht es mir, wenn ich den Fokus auf die Frage lenke, was durch das Thema Inklusion im Lehrerzimmer ausgelöst wird.

Hintergrund meiner Ausführungen sind meine täglichen Erlebnisse in unterschiedlichen Lehrerzimmern von sogenannten Förderschulen und Regelschulen sowie die Erfahrungen, die ich in vielen Jahren der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer machen konnte. Aus diesen Erkenntnissen resultiert die im zweiten Teil dargestellte persönlichkeitsorientierte Fortbildungsarbeit, die mir die aktuell stimmigste Antwort auf die Herausforderungen an die Lehrenden im Feld Schule zu sein scheint, wenn Inklusion zu einem erfolgreichen Projekt werden soll.

## **2. Inklusion als Lernfeld für Lehrende**

### **2.1 Beziehungsgeschehen ist das zentrale Ereignis**

Lehrerinnen und Lehrer sind professionelle Beziehungsarbeiterinnen und Beziehungsarbeiter. Neben den fachlichen Kompetenzen baut ihr Erfolg oder Misserfolg im Arbeitsgeschehen ganz entscheidend auf der Gestaltung von Beziehungen zu anderen Menschen (und mindestens ebenso wichtig: zu sich selbst) auf. Die bereits jetzt bestehenden überkomplexen Anforderungen im Feld Schule erfahren durch die Inklusion nochmals eine Ausweitung, denn viele Lehrerinnen und Lehrer werden herausgefordert zu Beziehungsgestaltungen mit Schülerinnen und Schülern, deren Erscheinungs- und Verhaltensweisen ihnen bisher zumindest fremd, oft auch beängstigend erschienen. Sich dem Faktor Beziehungsgestaltung zuzuwenden, bedeutet sich immer wieder auf Selbsterforschungsprozesse einzulassen. Es bedeutet, die eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Wahrnehmungsweisen und Reaktionsmuster zu erforschen, die Antworten sind auf Seins- und Verhaltensweisen anderer Menschen. Es bedeutet, eigene Ängste, Schwächen, Gefühle von Überforderung, Hilflosigkeit, Ärger, Wut

und Desorientierung wahrzunehmen, sie zuzulassen und sich auf einen Lern- und Wachstumsprozess in Richtung erweiterter Handlungsoptionen einzulassen. Ein hochprofessioneller Umgang mit Gefühlen ist gefragt von Menschen, die in einem Feld arbeiten, das emotionale Stabilität und Vertrauen als Fundament für jegliches Fortschreiten benötigt.

## 2.2 Offen sein für alles in einem System, das von Bewertungen und Beurteilungen durchzogen ist?

Inklusion zielt auf eine prinzipielle Zugehörigkeit aller Kinder und Jugendlichen zu den Angeboten und Errungenschaften des Bildungssystems, wie auch immer sich diese Zugehörigkeit im bunten Spektrum der Institutionen darstellt. Inklusion will jede Form von Benachteiligung, Ausgrenzung oder Abspaltung, die an individuellen Abweichungen festgemacht werden könnte, überwinden. Mit dem gesetzlichen Anspruch auf inklusive Beschulung und der offiziell beschlossenen Weichenstellung für diese Beschulungsform sind die Voraussetzungen (zunächst auf formaler Ebene) geschaffen, damit mehr Vielfalt in die Schulhäuser Einzug hält. Im Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer stellt sich damit die Frage: Welche Kompetenzen sind in der Persönlichkeit, im Selbstmanagement, im pädagogischen und innerpsychischen Profil der Lehrenden gefragt, um diese immer größer werdende Vielfalt als Bereicherung verstehen zu können und sich nicht in Widerständen, Überforderungen, Erschöpfung und schließlich im Burnout wiederzufinden?

## 2.3 Die Spiegelung des Inklusionsgedankens auf der innerpsychischen Ebene

Die Inklusionsbewegung ist ein äußerlich beobachtbares Geschehen, zu dem es eine innerpsychische Entsprechung gibt. Auf dieser inneren Ebene stellen sich die Fragen, die die Inklusion auf der äußeren Bühne abhandelt im Blick auf das Individuum. Der Inklusionsgedanke, angewendet auf das Persönlichkeitsprofil einer Lehrerin/ eines Lehrers könnte z.B. folgende Fragen aufwerfen:

- Was bedeutet es, wenn all meine Eigenschaften, meine Verhaltensweisen, meine Gefühle, Bedürfnisse, Sehnsüchte, Geschichten usw. in gleicher Weise zu mir gehören, ihre Daseinsberechtigung haben und willkommen sind?
- Glaube ich an meinen uneingeschränkten hundertprozentigen Wert unabhängig von Leistung und Ansehen?
- Sehe ich bei mir jede Eigenschaft, jede Äußerlichkeit, jede Empfindungs- und Verhaltensweise als Ausdruck meines inneren Erlebens und damit als berechtigt und wertvoll an?

- Darf ich mich so zeigen, wie ich bin? Darf ich ohnmächtig, schwach, hilfsbedürftig, laut, chaotisch, zickig, unhöflich – was auch immer – sein? Darf ich mächtig, d.h. in meiner Macht stehend, stark, kraftvoll, selbstsicher, energiegeladen sein?

Bei näherem Betrachten dieser Fragen stellen sich hier und da Bedenken ein, die darauf hinweisen, dass wir alle – auch die Lehrenden im Feld Schule – mit Anteilen unterwegs sind, die wir an uns und anderen gern sehen und mit anderen Anteilen, die wir nicht haben, nicht sehen wollen, die wir ausgrenzen. Und egal, wie sehr jede/r Einzelne ihr/sein Bewusstsein öffnet und weitet, wir begegnen *immer* irgendwann Menschen, Situationen und Eigenschaften, die wir nicht akzeptieren können. Hier ziehen wir einen Strich und errichten Grenzen. Was sich auf der einen Seite der Grenze befindet, ist akzeptabel, was sich auf der anderen Seite befindet, nicht. Das Errichten und Aufweichen dieser Grenzen ist ein Prozess, der ein Leben lang stattfindet, zu dem wir stets aufs Neue herausgefordert sind, zumal Grenzen auch eine stabilisierende Funktion haben können. Um die Grenzen zum Verschieben bzw. bei zunehmender innerer Freiheit letztlich zum Verschwinden zu bringen, gilt es, den Weg des Wandels zu beschreiten: Ein Weg, auf dem sich Ansichten, Selbst- und Fremdbilder ändern, vertraut gewordene Vorstellungen aufgegeben werden. Neues eine Chance bekommt und dem bereits vorhandenen eigenen Spektrum etwas Unbekanntes hinzugefügt wird. Es handelt sich dabei um ein ständiges Wechselspiel zwischen dem Blick auf uns selbst und auf andere Menschen. So wie wir auf uns selbst schauen, schauen wir gewöhnlich auch auf andere, mit denen wir im Kontakt sind. In diesen Spiegel in Form eines anderen menschlichen Gegenübers zu blicken, bedeutet tief im Innern uns selbst zu begegnen. Entweder mit den Aspekten, die wir gern sehen oder mit den Aspekten, die wir nicht sehen wollen, die wir vielleicht sogar unerträglich finden und aus unserem Wahrnehmungsfeld entfernen wollen. Das ist das klassische Projektionsgeschehen, das jeder Mensch kennt.

Nun liegt es aber in der Natur der Inklusion, dass mir als Lehrender genau diejenigen Verhaltensweisen im Außen begegnen, die ich im Innern, oft ohne mir dessen bewusst zu sein, ablehne. Genau hier setzt das paradoxe Moment ein, dass ich als „gute Lehrerin“, die die Inklusion befördern möchte, an anderen Menschen das wertschätzen soll, was ich eventuell an mir selbst ablehne. So lange mir dieses Dilemma nicht klar ist, werde ich mit einem diffusen Gefühl des eigenen Ungenügens in meinem Arbeitsfeld herumlaufen und mich unter Umständen in einer Verwirrung aus Selbst- und Fremablehnungsprozessen verlieren. Die einzige Chance, aus diesem Dilemma herauszufinden, ist die Erkenntnis, dass mir im Außen ein Spiegel vorgehalten wird, *damit* ich in meiner Innenwelt einen Schritt in Richtung Vollständigkeit d.h. Inklusion machen kann. So paradox es klingt, hier ist nichts im Außen zu tun oder zu verändern, hier

gilt es, den Mut aufzubringen, anzuhalten, den Blick zu schärfen für das innere Geschehen, das mir etwas über mich mitteilt. Es heißt, den Hebel umzulegen und mich auf meinen eigenen Lern- und Veränderungsprozess einzulassen, der da heißt „Integration des bisher Ausgegrenzten“. Hier dreht sich übrigens das Verhältnis von „Lehrmeistern“ und „Schülern“ um. Die ursprünglich zu belehrenden Kinder und Jugendlichen werden zu Lehrerinnen und Lehrern, die den Erwachsenen etwas anbieten, das sie in ihre je eigenen Lernprozesse führt. Der Kreis von Lehren und Lernen schließt sich und es tritt der hohe Gehalt an Sinn zutage, der in dieser gemeinsamen Veranstaltung „Schule“ verborgen ist.

Diese Erkenntnis verträgt sich jedoch oft schlecht mit dem in Schulen tief verankerten Kulturelement, dass alles und jedes einer Bewertung und Beurteilung zu unterziehen ist. Wirkliches Lernen im Sinne eines gemeinsamen Voranschreitens in menschlichen Bezügen erfordert eine Offenheit, die freundlich und milde auf die ohnehin schon zahlreich mitgebrachten Tendenzen des Verurteilens und Abwertens reagiert. Man kann nur ahnen, wie viel Versöhnungsarbeit noch aussteht, bis ein Kulturwandel in dieser Dimension vonstattengegangen ist.

## 2.4 Ein Blick ins Biografische

Wie kommt es, dass wir tief im Innern die Vielfalt menschlicher Seins- und Handlungsweisen oft gerade nicht wertschätzen, sondern durch sie in Irritation und Verunsicherung geraten? Wie entwickeln wir im Lauf unserer Biografie Haltungen, die eher ausgrenzenden als inklusiven Charakter haben? Warum ist das „normal“, warum geht es jedem Menschen so (wenige Ausnahmen mögen Menschen mit „geistiger Behinderung“ sein)? Und wie verläuft die Spur in Richtung Vollständigkeit, Lebendigkeit, Ganzheit?

Jedes neugeborene Kind beginnt sein Leben in einer unmittelbaren Art, seine Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken. Alles ist gleichermaßen angelegt und alles wird unmittelbar ohne jede Zensur zum Ausdruck gebracht. Säuglinge und Kleinkinder sind ganz Freude, Schmerz, Angst, Wut, Wohlbefinden oder was auch immer. Relativ schnell jedoch bekommt das Kind auf sein Verhalten hin Rückmeldungen von seinen Bezugspersonen: Rückmeldungen, die eine Unterscheidung im Sinne von Bewertung treffen. Das eine Verhalten wird mit Freude gesehen, wird gelobt, gefördert, anderes Verhalten ist nicht in Ordnung, soll nicht gezeigt werden, wird ignoriert, bestraft oder abgelehnt. So lernt jedes Kind, wann es ein „guter“ Junge, ein „gutes“ Mädchen ist oder wann es ein „schlechtes“ Kind ist. Alles, was dem „schlechten Verhalten“ anhaftet, führt u.U. dazu, dass ihm Liebe und Zugehörigkeit entzogen werden. Da es für Kinder in dieser frühen Phase tatsächlich eine Frage von Leben und Tod ist, geliebt zu werden und Zugehörigkeit zu spüren, werden sie alles daran setzen,



ihr Verhalten so auszurichten, nur noch das zu zeigen, was gewünscht ist. Das „Programm“ für Kinder in dieser frühen Phase heißt: Ich zeige das, was mir sagt, ich werde geliebt. Diese Ausrichtung bezieht sich sowohl auf Verhalten als auch auf Gefühle. Je nach Familiensystem werden bestimmte Verhaltensweisen anerkannt, andere in die Ausgrenzung verschoben (z.B. laut sein, Dreck machen, Freunde ins Haus holen, toben, beim Essen reden, was auch immer).

Ebenso werden Gefühle ausgegrenzt. In dem einen Familiensystem darf keine Wut gezeigt werden, im anderen keine Traurigkeit, hier wird nicht gestritten, dort wird nicht gelacht. Die ausgegrenzten Anteile, die den Bedeutungsgehalt von „bedrohlich“ angenommen haben, werden also von der eigenen Persönlichkeit ferngehalten und werden zunehmend unsichtbar bzw. un-spürbar, was sich z.B. in Überzeugungen zeigt wie: „Wut und Ärger kenne ich nicht, ich bin nicht wütend“. Wut ist also eine Reaktionsweise, die mit mir nichts zu tun hat. Das „Ich darf nicht wütend sein“ hat sich gewandelt in ein „Ich *bin* nicht wütend“.

Irgendwann geschieht es jedoch in jedem Leben, sei es durch Krisen, durch Krankheit, durch Schicksalsschläge, durch Zusammenbrüche, dass die Abspaltung aufweicht. Der Schmerz wird zum Motor für Lernen und Veränderung. In solchen Zeiten geschieht der entscheidende Wechsel in Richtung Öffnung für das bisher Ausgegrenzte. Das „So geht es nicht weiter“ befördert eine individuell je unterschiedliche Bereitschaft, sich den Angst machenden Anteilen der eigenen Persönlichkeit wieder zuzuwenden. Das sind Prozesse, in denen Mut und meist auch kompetente Begleitung gefragt sind. Denn zunächst können sich Erschrecken, Schmerz, Ohnmachtsgefühl, Scham und Ratlosigkeit zeigen. Recht schnell wandeln sich die Gefühle jedoch in Richtung Erleichterung, Entspannung, Befreiung und Freude. Denn alles, was die ausgegrenzten Teile möchten, ist, gesehen zu werden und dazuzugehören. Und indem dies geschieht, fühlt es sich innerlich etwas vollständiger an, die Grenze wird ein wenig verschoben in Richtung persönlicher Ganzheit. Ich erkenne: Auch mit diesem Teil meiner Persönlichkeit, der mir noch fremd und eventuell nicht sehr sympathisch ist, z.B. meine Wut zu zeigen, bin ich liebenswert für mich und gehöre in den Kreis der Menschen. Es ist schlicht menschlich, so zu sein.

Wenn ich hier angekommen bin, kann ich anderen Menschen, die wütend sind, begegnen, ohne dieses Verhalten der anderen „abstellen“ zu müssen. Das, was mir der andere zeigt, wird damit zum Gradmesser für die Frage: Wie ist es denn mit dieser Seite um *mich* bestellt? Immer da, wo Aufregung ins Spiel kommt, kann ich mir sicher sein, dass *ich* etwas lernen darf, die Lektion des oder der anderen geht mich in diesem Sinne nichts an. Die entscheidende Frage für mich heißt: Verzehre ich mich darin, die Ereignisse im Außen zu bekämpfen oder habe ich den Mut, die Perspektive umzudrehen, den Teil aufzuspüren, der mit mir zu

tun hat und auf eine Forschungsreise zu mir selbst zu gehen? Falls ich zu letzterem bereit bin, werde ich sehr häufig feststellen, dass mit meiner inneren Wendung auch eine Wendung im Außen vonstattengeht und sich die Situation entspannt. Jetzt begegne ich zum Beispiel dem Thema Wut als bedrohliche Störung vermutlich nicht mehr so oft, denn etwas hat sich in mir gelöst, ja buchstäblich aufgelöst. Die Balance ist wieder hergestellt. So dienen wir Menschen uns permanent gegenseitig in unseren Prozessen des Vollständig-Werdens.

### **3. Für eine persönlichkeitsorientierte Lehrerfortbildung**

#### **3.1 Konzeptionelle Überlegungen**

Wenn man dieses Wissen um innere Lern- und Wachstumsprozesse berücksichtigt, wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer mit der Inklusion den Herausforderungen an sie als Person in einer noch einmal verdichteten Form begegnen, denn das Spektrum an menschlichen Seins- und Verhaltensweisen weitet sich deutlich aus. Die Inklusion weist darauf hin, dass wir im großen gesellschaftlichen Maßstab an einem Punkt angekommen sind, an dem wir merken, dass Abspaltung, Trennung und Ausgrenzung unsere Probleme nicht verringern, sondern sie vergrößern. Wenn es gelingen soll, die Qualität der Überwindung von Ausgrenzung im Schulsystem tief zu verankern, braucht es eine – im Blick auf die Lehrenden – kompetente und langfristige Unterstützung, die sie in den Prozessen der Persönlichkeitsentfaltung stützt und begleitet.

Diese Art von professioneller Fortbildungsarbeit wird vor allem darauf abzielen, die Selbstentwicklung der Lehrenden zum zentralen Anliegen zu machen, den Dreh- und Angelpunkt für ein gesundes, stabiles Lehrerdasein in dieser Form professioneller Selbstfürsorge zu finden und die daraus resultierenden Qualitäten in die Kultur von Schule hineinzutragen. Es geht um die Erkenntnis, nicht Opfer der sich ständig wandelnden Umstände zu sein, diese zu erdulden, zu erleiden oder womöglich hinzuwerfen, sondern den Hebel aktiv umzulegen und das Geschehen im Außen für die eigenen inneren Wachstumsprozesse zu nutzen. Die Chance, die die Inklusion in das Feld Schule hineinträgt, liegt gerade in der Irritation und damit in der Aufweichung bestehender Rollenbilder und Zuschreibungen an Lehrende – sicherlich auch mit all ihren chaotischen und schmerzlichen Begleiterscheinungen. Doch spätestens jetzt heißt es zu erkennen, dass Schule ein interaktives, in größten Teilen kommunikatives Geschehen ist, in dem jede Begegnung auf Augenhöhe stattfinden kann, auch wenn die Rollen und Aufgaben der einzelnen Mitglieder im System sehr unterschiedlich verteilt sind.

Eine persönlichkeitsorientierte Lehrerfortbildung greift diese Tatsache auf, indem sie Unterstützungsangebote in sehr offener und flexibler Form macht, für „Forschungsreisen“ in die verschiedenen Felder schulischer Alltagsrealität. Dazu gehören eine vertiefte Eigenwahrnehmung für Lehrende, Angebote zur Selbstreflexion, erfahrungsbezogenes Lernen und ein bewertungsfreier Raum genauso wie ein Maßnahmenplan für Abläufe und Routinen im Tagesgeschäft der Schule. Entscheidend ist jedoch, dass in der Fortbildung dasselbe geschieht, wie das, was für eine verbesserte Schulqualität auch auf anderen Ebenen gebraucht wird: Dass ein Feld eröffnet wird, in dem sich alles zeigen kann, was die Menschen, die sich für Lernprozesse öffnen, tatsächlich beschäftigt und bewegt. Ein fertig zubereitetes Programm, das in die Trichter über den Köpfen der Lehrenden hineingeschüttet würde, wäre ebenso kontraproduktiv wie es ein Einheitsprogramm für die Kinder in einer inklusiven Schulklasse wäre.

### 3.2 Sieben Bestandteile einer Fortbildungsarbeit für professionelle Beziehungsarbeiter im Feld Schule

Die im Folgenden kurz beschriebenen Bestandteile basieren auf Erfahrungen in unterschiedlichen Settings beruflicher Fortbildungen, wie z.B. schulinterner Mitarbeiterfortbildungen für ganze Kollegien, schulinterner Fortbildungen für Untergruppen in Kollegien, Fortbildungen für Gruppen von Schulleiterinnen und Schulleitern aus unterschiedlichen Schulformen, Fortbildungsangeboten für Kolleginnen und Kollegen aller Schulformen zu Themenschwerpunkten wie Kommunikation als Werkzeug für Kontakt- und Beziehungsgestaltung, Burnout-Prophylaxe, Zeit- und Selbstmanagement usw. Ich stelle damit eine mögliche Form der Fortbildungsarbeit dar, neben der es sicherlich zahlreiche andere, ebenfalls wirksame Ansätze gibt. Ich beziehe mich auf zehn Jahre Praxiserfahrung, auf die ich gemeinsam mit meiner Kollegin zurückschaue.

#### *(1) In der Leitung: grundsätzlich zu zweit*

Entscheidend für diese Form der Fortbildungsarbeit ist, dass wir in der Leitung durchgehend zu zweit arbeiten. So finden sich auf der Leitungsebene die Qualitäten, die in der Kultur von Schule dringend erforderlich sind und tiefer verankert werden sollen:

- Überwindung von Einzelkämpfertum zugunsten kollegialer Zusammenarbeit;
- Ergänzung von Kompetenzen, die gerade in ihrer Unterschiedlichkeit gebraucht werden;
- durchgehende Gewährleistung einer Metaebene, die supervisorische Qualitäten gewährleistet (Einbeziehung von Spiegelungsphänomenen,

Übertragungsgeschehen, gruppodynamischen Prozessen, Einzelbegleitung);

- ein hohes Maß an individueller Unterstützung in den persönlichen Lern- und Wachstumsprozessen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

*(2) Ein nährendes, unterstützendes Lernfeld außerhalb der schulischen Bezüge*

Um in gedeihliche Lernprozesse einsteigen zu können, brauchen Lehrerinnen und Lehrer einen klaren Schnitt zwischen Alltagsgeschehen und Fortbildungsgeschehen. Dazu gehört möglichst ein räumlicher Wechsel an einen Ort, der sich vom Arbeitsplatz unterscheidet, der es erlaubt, mit Distanz auf das Arbeitsfeld zu schauen und der einen nährenden ansprechenden und entspannenden Rahmen bietet, um die Bereitschaft zu innerer Prozessarbeit zu wecken und zu stützen. Gutes Essen und Trinken gehören genauso dazu wie ansprechende Räumlichkeiten mit bequemem Mobiliar, Matten, Kissen und Decken, einem Büchertisch, Blumen und der Möglichkeit, in die Natur zu gehen. Eine klare Zeitgestaltung, Pausen und Verbindlichkeiten in der Gruppe dienen ebenfalls dem Bedürfnis nach klaren Strukturen und guten Arbeitsbedingungen.

*(3) Themen des Berufsalltags als Auslöser und Anlass für Lernprozesse*

Kolleginnen und Kollegen, die ihre professionelle Tätigkeit in der von uns konzipierten Weise erforschen und voranbringen möchten, bringen alles mit, was sie an Lernstoff für diese Arbeit brauchen. Der Schulalltag ist randvoll an kleineren und größeren Ereignissen, die als Ausgangspunkte für ein tieferes Erforschen genutzt werden können. All die bewusst oder unbewusst abgespeicherten Momente, in denen z.B. ein Unwohlsein auftauchte, ein Magenschmerz zurückblieb, ein Konflikt nicht gelöst wurde, eine innere Stimme sich meldete und wieder verstummte, der Körper ein Signal gab, ein Kind, eine Mutter, ein Kollege nicht aus dem Sinn gehen, ein Thema, mit in den Schlaf und ins nächtliche Grübeln genommen wird – all diese Ereignisse können jetzt und hier auftauchen, bekommen Bedeutung und Beachtung. Es ist Raum und Zeit da, um so vieles, was im Alltag wieder weggeschoben und übergangen wurde, anzuschauen und die Botschaft zu entschlüsseln, die darin verborgen ist. Bisher unbeachtete Zeichen, die auf Integration warten, erhalten Aufmerksamkeit.

*(4) Erforschendes Lernen mit sich und in der Gruppe*

Auch wenn die Ereignisse, mit denen Beziehungsarbeiterinnen und -arbeiter im Feld Schule zu tun haben, individuell unterschiedlich sind, unterliegen sie doch oft sehr ähnlichen Grundphänomenen und Gesetzmäßigkeiten. Während z.B. die eine Kollegin an ihre Grenzen kommt, wenn sie mit aggressiven Verhaltensweisen konfrontiert wird, kommt eine andere Kollegin an ihre Grenzen, wenn Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen extrem langsam voran schreiten. Was jedoch beiden Kolleginnen gemein ist:

Sie kommen an ihre Grenzen und um diesen entscheidenden Punkt geht es.

Jede und jeder entwickelt unterschiedliche Strategien zur Bewältigung von innerem Stress, die dahinter liegenden Bedürfnisse sind jedoch oft sehr ähnlich oder gleich. Zu erfahren, dass andere Kolleginnen und Kollegen, genau wie ich selbst, Gefühle der Ohnmacht und Unsicherheit erleben und zu erfahren, wie sich solche Gefühle über verschiedene Wege wieder verändern und wandeln können, das ist gerade für Lehrerinnen und Lehrer ein bedeutsamer Schritt, denn gerade dieser Berufsgruppe haftet das unrealistische Selbst- und Fremdbild des Einzelkämpfers und Alleskönners noch sehr hartnäckig an. So gestaltet sich die Fortbildungsarbeit als ein Gruppengeschehen, das durch offene Prozesse mit individuell unterschiedlichen Verläufen gekennzeichnet ist und in dem die Teilnehmenden sich gegenseitig durch Kontakt und Aufmerksamkeit in ihren je individuellen Prozessen produktiv unterstützen. Die Begleitung durch uns in der Leitung besteht darin, Prozesse zu lenken sowie vor Überforderung bzw. Überflutung zu schützen.

*(5) Theorieinputs: Themenbezogene Informationen, die den Lernprozess unterstützen*

Wenn wir unseren Verstand als hilfreichen Diener nutzen, der uns darin unterstützt, uns tiefer auf persönliche Entfaltung und menschliches Wachstum einzulassen, dann kann Theoriewissen in diesen Lern- und Weiterentwicklungsprozessen sehr gute Dienste leisten, um die eigenen Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen zu durchdringen. Deshalb bieten wir in unseren Fortbildungen Inputs an, die uns verdeutlichen, welche Handlungs- und Reaktionsweisen es im Spektrum menschlichen Daseins gibt, und wo und wie Potenziale entfaltet werden können. Solche Formen von Theorieinputs dienen dem Prozess der Fortbildung, indem die Teilnehmenden sich selbst und das Verhalten anderer darin wiederentdecken und so ihrem eigenen Voranschreiten noch mehr Vertrauen schenken. Mögliche Themen solcher Inputs können sein:

- Gesetzmäßigkeiten in überkomplexen Systemen (Schule);
- typische Phasen in Veränderungsprozessen;
- mentale Modelle: Glaubensmuster, Vorstellungen und Einstellungen sich selbst und andern gegenüber;
- Erkenntnisse aus der Hirnforschung zum Zusammenhang von kognitiven und emotionalen Prozessen;
- Projektionsgeschehen als eine zwischenmenschliche Gesetzmäßigkeit;
- Strategien und Haltungen im menschlichen Kommunikationsgeschehen;
- Bournout- und Erschöpfungszustände und ihre Hintergründe.

*(6) Körper- und Atemarbeit sowie Entspannungsangebote als integrale Bestandteile der Lernprozesse*

Wir machen uns in unserer Fortbildungsarbeit den Körper zu einem der wichtigsten Verbündeten auf dem Weg zu mehr Stimmigkeit, Gesundheit, Selbstfürsorge und Arbeitszufriedenheit. Anspannung und Entspannung, die sich unmittelbar in jedem Körper ausdrücken, bestimmen über die Qualität menschlicher Erfahrungen und der Verarbeitung dieser Erfahrungen. Keine Haltung kann verändert werden, ohne dass zunächst Entspannung erfolgt und die „alte“ Haltung gelöst wird. Erst dann, wenn Lösung und Entspannung stattgefunden haben, kann eine neue Haltung eingenommen werden. Dieses Phänomen existiert auf der Körperebene genauso wie auf mentaler Ebene. Die Beachtung des Körpers (Lockerung von Spannung, Durchatmen, Wahrnehmung des Körperinnenraums, Erforschen der Körperwahrnehmung in Bewegung, im Sitzen, im Liegen usw.) gibt Aufschluss über Gefühle und Bedürfnisse, die wiederum ein Kompass sein können für Handlungsformen im alltäglichen Arbeitskontext. So bedeutet Körperarbeit und Entspannung nicht „Wellness“ neben dem Arbeitspensum, sondern sie sind Basis für Selbstregulation und Fremdwahrnehmung!

*(7) Brückenbau: Aus der Fortbildung nach draußen ins Arbeitsfeld*

Wie kann es gelingen, die Prozesse, die in der Fortbildung angestoßen wurden, in den Arbeits- und Lebensbezügen des Alltags zu verankern und den in der Fortbildung gefundenen Faden nicht abreißen zu lassen? Zum Teil ist dies schon dadurch gewährleistet, dass solche Wege des persönlichkeitsbezogenen Lernens nicht mehr umkehrbar sind. Dennoch brauchen manche „zarten Pflänzchen“ innerlicher Neuausrichtung weiterhin Schutz und Beachtung. Deshalb nutzen wir den letzten Teil unserer Fortbildungen dafür, den Übergang nach „draußen“ sehr sorgfältig und bewusst zu gestalten. Mit den neugefundenen Erfahrungen und Einsichten, mit den Absichten und Perspektiven, die für die Teilnehmenden in der Fortbildung aufgetaucht sind, wird jetzt der Blick in den Alltag geworfen, um in sehr konkreten Beispielen an dem zu arbeiten, was den Profit der Fortbildung im Alltag weiterführen kann. Was, wann, wie, wo und mit wem entscheide ich mich, anzuknüpfen? Welche Dinge, Absprachen, Symbole können mich auf meinem Weg unterstützen? Welche konkreten Formulierungen sind hilfreich? Welche Hilfsmittel kann ich nutzen? Wen kann ich ansprechen? Was ist der leichteste Weg für mich?

Auch hier geht es wieder darum, gemeinsam an Herausforderungen der Arbeits- und Lebensumstände zu arbeiten und gleichzeitig die sehr individuellen Wege zu beschreiten, die in der Einzigartigkeit jedes Menschen angelegt sind.

### 3.3 Selbstmeisterschaft als Inklusionsziel

In der Entfaltung des hier beschriebenen Konzeptes wächst – im Wechselspiel von Berufsalltag und Auszeiten für Kompetenzerweiterung – eine Form des Selbstmanagements (besser könnte man sagen der „Selbstmeisterschaft“) heran, bei dem Professionelle im Feld Schule einen Weg beschreiten, der dem Gedanken und dem Geist der Inklusion zutiefst entspricht: Lehrende beschreiten einen offenen Prozess, in dem ausgegrenzte Anteile in die Persönlichkeit integriert werden, in dem Begrenzungen zu Lernchancen und schließlich zu Bereicherungen werden können, in dem Selbstakzeptanz und die Wertschätzung Anderer eine tragende Größe sind und in dem es um größtmögliche Vielfalt (an Wahrnehmungsweisen, Handlungsoptionen, Gestaltungsweisen) geht. In diesen Fortbildungen ist häufig zu beobachten, dass der Funke, der ursprünglich die Berufswahl bestimmte, wieder zum Glühen kommt und die Qualität von Begeisterung neu entfacht wird. Kolleginnen und Kollegen erzählen (wieder) von den Dingen, die sie *wirklich* betreffen und berühren, von dem, was sie an ihrem Beruf nach wie vor begeistert, für das es sich lohnt, sich selbst und der einmal gelegten Spur treu zu bleiben und sich zugleich für Neues und Unbekanntes zu öffnen.

#### Literatur

Bauer, Joachim, Warum ich fühle, was du fühlst, Hamburg 2005.

Bauer, Joachim, Lob der Schule, Hamburg 2007.

Fromm, Barbara/ Fromm, Michael, Führen aus der Mitte, Zwickau 2006.

Labusch, Christine, Schulentwicklung fängt bei der Leitung an. Persönlichkeitsorientiertes Arbeiten mit Schulleiterinnen und Schulleitern als Beitrag zu schulischen Veränderungsprozessen, in: Loccumer Pelikan o.Jg. (2010), H.3, 103-107. Online verfügbar unter: [http://www.rpi-loccum.de/theo\\_labusch.html](http://www.rpi-loccum.de/theo_labusch.html). (Download: 08.02.2013).

Larisch-Haider, Nina, Von der Kunst, sich selbst zu lieben, Darmstadt 2008.

Rosenberg, Marshall, Gewaltfreie Kommunikation, Paderborn 2009.

Schäfer, Karl-Hermann/ Schaller, Klaus, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg<sup>3</sup>1976.

Senge, Peter M., Die fünfte Disziplin, Stuttgart 1998.

Senge, Peter M./ Kleiner, Art/ Smith, Byan/ Roberts, Charlotte/ Ross, Richard, Das Fieldbook zur Fünften Disziplin, Stuttgart 1999.

Satir, Virginia, Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz, Paderborn 1990.



Anita Müller-Friese/ Wolfhard Schweiker

# Inklusives Lernen im Religionsunterricht

Wie sieht der Ansatz einer allgemeinen inklusiven Religionsdidaktik aus, unter welchen Bedingungen lässt er sich realisieren, welche Kompetenzen benötigen Lehrerinnen und Lehrer, ihn umzusetzen, wie kann inklusives Lernen im Religionsunterricht organisiert werden, wie können Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden? Anita Müller-Friese und Wolfhard Schweiker stellen in theoretischer Diskussion und anhand praktischer Beispiele einen Ansatz vor, der – basierend auf dem Konzept der allgemeinen entwicklungslogischen Didaktik Georg Feusers sowie inklusionstauglichen religionsdidaktischen Konzepten wie jenem der Elementarisierung – ein ganzheitliches Lernen aller Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat.

## 1. Einführende Reflexionen<sup>1</sup>

Die bunte Vielfalt unserer pluralen Welt und multikulturellen Gesellschaft hat im Zuge der Globalisierung längst die Klassenzimmer erreicht. In ihnen werden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Milieus, Kulturen, Lebensalter, religiöser Sozialisationen und Begabungen unterrichtet – unabhängig davon, ob dies als wünschenswert empfunden wird oder nicht!

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) hat sich die Bundesrepublik Deutschland im März 2009 verpflichtet, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten (Beauftragter 2010, 35). Damit ist das Recht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung auf ungeteilte Teilhabe und auf Nichtaussonderung im Schulwesen gestärkt. Die Verpflichtung, dieses grundlegende Menschenrecht in allen Lebensbereichen zu realisieren, wird die Schulen, das Lehren und Lernen, aber auch die Kirchengemeinden verändern. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen werden in Zukunft gleichberechtigt mit dabei sein. Mit diesem Veränderungsprozess verknüpft sich auch die

<sup>1</sup> Diese Einführung in den inklusiven Religionsunterricht stützt sich im Wesentlichen auf Schweiker 2012.

Hoffnung, dass unser Land nach den PISA-Fortschritten der letzten Jahre in Kürze auch im Feld der „sozialen Gerechtigkeit“ aus dem internationalen Mittelmaß heraustreten wird.

Das Lernen in heterogenen Gruppen drängt sich nicht nur aufgrund der Pluralität unserer Gesellschaft oder aufgrund der allgemeinen Menschenrechte und des christlichen Menschenbildes unausweichlich auf. Gemeinsames Lernen ist auch aus pädagogischen und religionspädagogischen Gründen unverzichtbar. Denn in einer Berufs- und Lebenswirklichkeit, in der ich GeschäftspartnerInnen oder Mitmenschen aus aller Welt begegne, mit ihnen skype, chatte, maile, simse, live streame, muss ich mich auf den Umgang mit Diversität verstehen. Dies bedeutet: Ich muss den Umgang mit der Andersartigkeit des Anderen einüben und die Verständigung über Grenzen hinweg erlernen. Wie könnte ich dies leichter tun als in einer Lerngruppe, in der Diversität real gelebt und im täglichen „Miteinander der Verschiedenen“ (Müller-Friese 1996) praktisch erlernt wird. Durch das selbstverständliche Miteinander werden zentrale Kompetenzen erworben: Berührungängste gegenüber dem Fremden werden abgebaut, Handlungssicherheiten im Umgang mit Andersartigkeit angeeignet, Haltungen der Wertschätzung gegenüber Menschen aller Couleur erworben, vielfältige Kommunikationsformen erlernt und ein Verständnis für fremde Glaubensformen und Religionen aufgebaut.

Auf der Ebene des Bekenntnisses zur Inklusion und zur Bildungsgerechtigkeit herrscht ein breiter gesellschaftlicher Konsens. Niemand möchte Selektion, Ausgrenzung, Stigmatisierung und soziale Diskriminierung. Der Deutsche Bildungsrat (1974) bekennt sich schon seit fast vier Jahrzehnten zur integrativen Beschulung. Und die EKD-Synode hat im Herbst 2010 ein klares Plädoyer verabschiedet: *„Bildungsgerechtigkeit ist unvereinbar mit Ausgrenzung - deshalb fordern wir umfassende Neuansätze für eine inklusive Bildung“* (Evangelische Kirche in Deutschland 2010, 6).

## 1.2 Inklusives Lernen im Religionsunterricht – geht das?

Die Bildungsdoktrin, durch die die bundesrepublikanischen Schülergenerationen geprägt wurden, steht diesen Bekenntnissen jedoch entgegen. Sie lautet: Je spezialisierter die Schule, je differenzierter die Förderung und je homogener die Gruppe, desto größer ist der Lernerfolg. Diese bildungspolitische Grundhaltung hat zur Einrichtung von sogenannten homogenen Klassen geführt und die schulische Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf billigend in Kauf genommen. Der konfessionelle RU hat sich dieser Praxis in der Vergangenheit uneingeschränkt angeschlossen.

Nun gilt es, im Unterricht Voraussetzungen zu schaffen, die es allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihren individuellen Beson-

derheiten ermöglichen, gemeinsam zu lernen. Dies ist der Versuch, jedes Kind, so wie es ist, aufzunehmen und anzunehmen. Es steht an, von der Vorstellung Abschied zu nehmen, die Förderung der Kinder und Jugendlichen sei in sogenannten homogenen Klassen am besten zu verwirklichen. Es gilt wahrzunehmen, dass jede Lerngruppe an jeder Schule heterogen ist. Denn jede Lerngruppe besteht aus einzigartigen Persönlichkeiten mit individuellen Begabungen, Bedürfnissen, Leistungsmöglichkeiten und Interessen. Die unverwechselbaren Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler – nicht der imaginierte Normalschüler – bilden den neuen Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts.

Einzelne Schritte in Richtung einer inklusiven Religionspädagogik und eines inklusiven RU wurden in den vergangenen zwanzig Jahren bereits unternommen. Sie lassen sich in dem Lesebuch „Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion“ in einer Auswahl an Beiträgen nachvollziehen (Pithan/ Schweiker 2011). Die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ mit einem Basisband und einem ersten Praxisband (Schweiker 2012; Müller-Friese 2012) ist ein weiterer fachdidaktischer Schritt auf dem Weg zu einem gemeinsamen Religionsunterricht in Vielfalt. Eine pädagogisch-theologische Grundlegung eines Gesamtkonzepts des inklusiven RU und einer inklusiven Religionspädagogik steht jedoch noch aus.

## 1.2 Rahmenbedingungen und empirische Befunde

Die Integrations- und Inklusionsforschung in Deutschland blickt auf eine rund 40-jährige Tradition an Erfahrungen und empirischen Ergebnissen zurück. Ihr Ertrag kann zur Versachlichung der Diskussion beitragen, spielt in der Inklusionsdebatte jedoch eine untergeordnete Rolle. Ohne die Differenzierungen der Studien nach Methodik, Forschungsdesign oder Validität sowie nach Altersstufen, Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler oder lokalen Rahmenbedingungen hinreichend zu berücksichtigen, sollen exemplarisch drei wichtige empirische Ergebnisse (Pithan/ Schweiker 2011, 49-52) benannt werden:

- *Zur integrationspezifischen Organisation und Ausstattung der Klasse*  
Als günstigste Rahmenbedingung gilt eine Klassengröße bis max. 24 Schülerinnen und Schüler, wobei nicht mehr als 2-3 mit – möglichst unterschiedlichem – Förderbedarf bzw. nicht mehr als 1-2 mit aggressivem Verhalten sein sollten. Hinzu kommen ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis und eine ganze bzw. teilweise Doppelbesetzung (in der Sekundarstufe I mindestens 70%).
- *Zur sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf*

Integrative Modellversuche zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Allgemeinen in ihren Klassen sozial integriert sind – je länger, desto besser. Soziale Beziehungen gestalten sich günstiger, wenn die Schülerinnen und Schüler wohnortnah aus demselben Umfeld kommen. Gerade im konfessionellen Religionsunterricht als „Nebenfach“ ist darauf zu achten, dass die religionspädagogischen FachlehrerInnen den RU im Team mit KollegInnen halten können, die eine hohe Wochenpräsenz in der Lerngruppe und eine intensive Schülerkenntnis haben.

- *Zu inklusiven Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer*  
Teamfähigkeit ist die zentrale Lehrerkompetenz im gemeinsamen Unterricht. Alle Studien und Praxisberichte belegen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer durch eine Zweitkraft sowohl entlastet als auch belastet fühlen. Der Unterricht wird komplexer, kritisierbarer, differenzierbarer und befriedigender.  
Der aktuelle Forschungsstand belegt eindeutig, dass die Integrationsfrage in den empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte trotz zum Teil divergenter Ergebnisse ausschließlich „pro Integration bzw. Inklusion“ entschieden wurde.

Zugleich gibt es auf allen „ökologischen“ Ebenen wichtige Bedingungen für das Gelingen des inklusiven RU, die hier nur angedeutet werden können:

- *Auf der Makro-Ebene des Schulsystems*  
Inklusive Struktur des Bildungssystems, schulgesetzliche Regelungen (z.B. Lernziendifferenz) und ausreichende Personalausstattung.
- *Auf der Exo-Ebene der Schulorganisation:*  
Inklusionspädagogische Personalaus-, fort- und -weiterbildung, Support und Beratung durch die Schulverwaltung.
- *Auf der Meso-Ebene der Schule vor Ort*  
Qualifizierte Lehrkräfte und multi-professionelle Fachkräfte, angemessene Personalschlüssel, Teamarbeit, „inklusive“ Schulkultur, intensive Elternarbeit und außerschulische Netzwerke, barrierefreie Gebäude- und Raumausstattung.
- *Auf der Mikro-Ebene des „Klassenzimmers“*  
Inklusive Didaktik und Methodik, Teamteaching, geeignete Arbeitsmaterialien und Räume, Hilfsmittel, Unterrichtsideen und eine vorbereitete Lernumgebung.

Nach fast 40 Jahren Integrations- und Inklusionsforschung sind die Bedingungen für den Erfolg bekannt. Doch nicht alle Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um mit dem gemeinsamen Unterricht zu beginnen. Die Entwicklungsschritte sollten jedoch besonnen so bemessen sein, dass kein Kind und keine Lehrkraft auf der Strecke bleiben.

### 1.3 Wie kann's gehen? Eckpunkte einer inklusiven Didaktik

Inklusion im Unterricht steht und fällt mit einer angemessenen Didaktik (und Methodik). Diese kann keine Sonder-Didaktik sein. Sie muss folgerichtig die Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik sein. Denn es geht um die Bildung *aller* Kinder. Für eine allgemeine inklusive Didaktik grundlegend ist die über 370 Jahre alte pansophische Idee von Johann Amos Comenius (1592-1670) die er in seiner „Panpaedia“ pädagogisch durchdekliniert hat. Sie gipfelt zusammenfassend in dem Satz: „Eine vollkommen ihrem Zweck entsprechende Schule nenne ich die, die in Wahrheit eine Menschen-Werkstatt ist (...), wo alle in allem allseitig (omnes omnia omnino) unterrichtet werden.“

Dieser dreigliedrige Grund-Satz findet sich in der „Großen Didaktik“ (Didacta magna, 1638) von Comenius, jedoch erst in der Druckfassung von 1657 (Schaller 2004, 53). Da die Realisierung von Inklusion auf eine passgenaue inklusive Didaktik angewiesen ist, könnte hier ein ergebnisreiches Wissenschaftsfeld vermutet werden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Dennoch findet sich in der entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser ein beachtenswerter Ansatz. Sein Verdienst ist die Weiterentwicklung von Wolfgang Klafkis Didaktik in Richtung Inklusion. Feusers Didaktik steht in der philosophischen Tradition des Materialismus und basiert auf einem konstruktivistischen Entwicklungsverständnis. Mit ihr vollzieht er einen Perspektivenwechsel von der Stoff- und Inhaltsorientierung zur Person- und Entwicklungsorientierung auf der Grundlage einer nicht selektierenden und segregierenden Allgemeinen Pädagogik (Platte 2005, 185). Er beschreibt seine integrative bzw. inklusive Didaktik als „eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ›nächste Zone ihrer Entwicklung‹ an und mit einem ›gemeinsamen gegenstand‹ spielen, lernen und arbeiten (Feuser 2005, 173f., Hervorh. im Original).

Oder kurz gefasst: Alle kooperieren am gemeinsamen Gegenstand.

Feusers didaktische Schlüssel-Idee ist der gemeinsame Gegenstand, mit dem sich alle kooperativ beschäftigen. Dieser ist jedoch nicht gegenständlich zu verstehen. Er konstituiert sich in der doppelten Erschließung der Objekt- und Subjektseite sowie den Begriffen des Fundamentalen und Elementaren (Klafki 1985). In der didaktischen Analyse nach Feuser werden drei Prinzipien der Didaktik befolgt: Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperation. Diese können auch bei der Konzeptionierung einer Religionsdidaktik des inklusiven Religionsunterrichts zu tragenden Säulen werden. Darüber hinaus sind auch etablierte religionspädagogische Ansätze von großer Bedeutung, wie z.B. das Elementarisierungskonzept (Schweitzer

2003), der performative RU oder hilfreiche, inklusionsfähige RU-Konzepte, wie z.B. Symboldidaktik, Kirchen- und Sakralraumpädagogik, liturgisches Lernen, Kräfteschulung, diakonisch-soziales Lernen, das Ausdrucksspiel aus dem Erleben (Jeux Dramatiques), die Religionspädagogische Praxis (RPP) oder Godly Play<sup>2</sup>.

### 1.3.1 Individualisierung

Individualisierung sowie die individuelle Diagnostik und Förderung bilden das unterscheidende Wissenschaftsprofil der Sonderpädagogik und das Qualifikationsprofil von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Das in den Förderschulen längst etablierte Prinzip der Individualisierung muss nun auch Eingang in den gemeinsamen Unterricht und in die Praxis der allgemeinen Schule finden. Denn es gilt: Alle sind verschieden. Darum müssen im Kontext einer allgemeinen inklusiven Pädagogik auch alle Schülerinnen und Schüler individuell verschieden wahrgenommen und gefördert werden, nach dem Prinzip der Individualisierung: Für jede Schülerin und jeden Schüler das Richtige!

#### *Individuelle Förderdiagnostik*

In der inklusiven Schulpädagogik hat *jedes Kind* das Recht, individuell wahrgenommen und in seinem Lernen differenziert unterstützt zu werden. Eine individuelle Diagnostik ist nicht mehr länger ein Privileg von Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Förderbedarf. Diese Ausweitung zu einer unterrichtsbezogenen Diagnostik führt nicht zu einer Qualitätsminderung für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, sondern zu einer Verbesserung der individuellen Förderung für alle. Die sog. *Förderdiagnostik* ist die diagnostische Schule der Inklusionspädagogik. Sie orientiert sich an unterschiedlichen Förderschwerpunkten (z.B. emotionale und soziale Entwicklung, Hören), von denen sich der Name „Förderschulen“ ableitet.

#### *Individuelles Lernen und Fördern*

Kinder und Jugendliche mit einem diagnostizierten Förderbedarf an der allgemeinen Schule haben einen Anspruch auf Förderstunden durch eine sonderpädagogische Fachkraft. Diese wird i.d.R. von einer Förderschule abgeordnet und leistet die Förderstunden im Rahmen des sog. mobilen sonderpädagogischen Dienstes (MSD), im günstigeren Fall jedoch durch eine sonderpädagogische Förderkraft an der allgemeinen Schule.

---

2 Vgl. die inklusionspädagogischen Hinweise zu diesen Konzepten in Schweiker 2012, 45-49.

Die Höhe der Förderstundenzahl ist pro Schüler i.d.R. so hoch, wie sie theoretisch pro Schüler an einer Förderschule sein würde. Näheres regeln die Schulgesetze und Schulverordnungen der Bundesländer.

### 1.3.2 Differenziertes Vielfalt-Konzept „Büfett statt Eintopf“

Das Prinzip der inneren Differenzierung im Unterricht kann mit einem kulinarischen Bild verdeutlicht werden: Im Unterricht wird kein Eintopf serviert, den alle Schülerinnen und Schüler in gleichen Portionen verspeisen, sondern ein leckeres Büfett zubereitet, von dem die Mädchen und Jungen sich nach ihrem Geschmack, ihrem Hunger, ihrem Diätbedarf, ihren Gelüsten und ihrem Gesundheitsbedürfnis individuell die Mahlzeit zusammenstellen können, die sie mögen und brauchen. Diese kunstvoll arrangierten kalten und warmen Büfett Speisen sind nicht nur ein Catering-Service der Lehrkräfte, sondern auch der Schülerinnen und Schüler selbst. Sie helfen bei der Zubereitung und Dekoration des „Lernbüfett“. Sie unterstützen sich gegenseitig beim Bedienen, beim Auswählen und beim gemeinsamen Verzehr der Leckereien, was u.a. auch die Entlastung der Lehrkräfte ermöglicht.

Die Grundidee ist nicht das Lernen im Gleichschritt, gestärkt durch das Essen des Einheitsbreis: Alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler haben bei der gleichen Lehrkraft mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut zu erreichen.

Die Grundidee ist die Bildung in Vielfalt an einem differenzierten Lernbüfett: Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigen Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten hin vielfältigen Zielen am gemeinsamen Gegenstand kooperierend.

Kurz gesagt: Die innere Differenzierung wird auf verschiedenen Ebenen praktiziert, wie z.B. der Lernziele, Methoden, Sozial- und Beteiligungsformen, Zeitmaße, der Raumnutzung oder der Aneignungsformen (s. 1.3.3).

### 1.3.3 Kooperation

Individualisierung und innere Differenzierung dürfen nicht in die Verinselung führen. Das würde der Idee des gemeinsamen Unterrichts widersprechen. Das Ende wäre eine exzessive Individualisierung mit eins zu eins betreuten Schülerinnen und Schülern und überforderten Lehrkräften. Vielmehr sollten die Formen der inneren Differenzierung Voraussetzungen dafür schaffen, dass ein dialektisches Verhältnis von Gleichheit und Differenz, von Individualisierung und Kooperation, von einsamer und gemeinsamer Tätigkeit ermöglicht wird. Individualisierung und Kooperation sind in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang zu bringen.

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Bei den Mädchen und Jungen wird dadurch ein hohes Aktivierungspotenzial erreicht. Gleichzeitig werden Lehrkräfte entlastet, die im traditionellen Unterricht zu Zweidrittel der Zeit die alleinigen AkteurInnen im Klassenzimmer sind. Mit kooperativen und individualisierten Unterrichtsformen wird also weniger gelehrt und mehr gelernt. Kooperative Lernformen, wie z.B. Buddy-Konzept, Patenschaft, Mitschüler-assistiertes Lernen (Peer Tutoring), kooperatives Netzwerk oder Lernen durch Lehren sind alltagstauglich und schaffen Lehrerentlastungen (Schweiker 2012, 36).

## **2. Konfessionell-kooperativer und inklusiver Religionsunterricht**

Zu den Differenzmerkmalen in der Pädagogik der Vielfalt gehört neben Alter, Geschlecht, Kultur, Ethnie und Begabung bzw. Behinderung auch die Religion. Der im Grundgesetz (Art. 7.3) begründete RU ermöglicht einen Unterricht nach der Vielfalt der Religionen und Konfessionen. Er trägt der Unterschiedlichkeit der Bekenntnisse und Traditionen Rechnung. Dennoch wird der Unterricht nicht gemeinsam bzw. konfessionell-kooperativ, sondern i.d.R. in separaten Konfessionsgruppen erteilt. Was bedeutet dies für einen inklusiven konfessionellen RU? Jedenfalls nicht die Auflösung von Vielfalt und Differenz in einen gleichmachenden Religionskunde-Unterricht! Die unterschiedlichen Stimmen der Religionsgemeinschaften sollen in ihrer Verschiedenheit authentisch zur Sprache kommen können, so dass Schülerinnen und Schüler nicht nur etwas *über* Religion erfahren, sondern *von* überzeugten Lehrerinnen und Lehrern von ihrer Religion lernen. Dies gebietet der Grundsatz, die Verschiedenheit (der Religionsgemeinschaften) gleich wertzuschätzen (all different – all equal). Der gleiche Wert der Konfessionen und Religionen spiegelt sich in unserem Land bis dato noch nicht in der schulischen Landschaft des konfessionellen RU wider. In Finnland ist beispielsweise jede Schule verpflichtet, einen konfessionellen RU anzubieten, sobald mindestens drei Schülerinnen und Schüler der gleichen Konfession oder Religion dies wünschen. Damit wird gewährleistet, dass sich die Vielfalt der religiösen Bekenntnisse auch im Bildungskontext Schule widerspiegelt.

Nach dem Grundsatz der Gemeinsamkeit des Lernens ist jedoch auch zu gewährleisten, dass die authentischen Stimmen der Religionsgemeinschaften in der Separierung nicht ungehört verhallen. Sie müssen gegenseitig gehört und miteinander ins Gespräch kommen können. Das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen ist ein konstitutiver Bestandteil eines inklusiven konfessionellen RU.



Er braucht immer auch die anderen. Inklusiver RU weist somit mehrere Seiten auf: Eine konfessionelle nach innen gerichtete, die konfessionell kooperative sowie eine interreligiös nach außen gerichtete Seite. Konfessioneller RU sollte darum in einer eigenständigen, kooperativen Fächergruppe organisiert sein, wie sie von der EKD schon 1994 vorgeschlagen wurde<sup>3</sup>, die sowohl das authentische Lernen von der eigenen Religion bzw. Konfession als auch das im Dialog mit den anderen Religionen und Konfessionen ermöglicht. Der konfessionelle Religionsunterricht und das konfessionell-kooperative sowie interreligiöse Lernen müssen auch unter den Vorzeichen der Inklusionspädagogik neu bedacht werden. Das konfessionell-kooperative Modell in Baden-Württemberg ist ein innovativer Ansatz, der Richtungweisend sein könnte (Vereinbarungen 2005/ 2009). Auf dem Weg zu einer religiösen Bildung, die dem religionsspezifischen Lernen nach dem Grundsatz der Differenz und dem interreligiösen Lernen nach dem Grundsatz des gemeinsamen Lernens in gleicher Weise gerecht wird, sind noch viele Schritte zu bedenken und zu vollziehen. Friedrich Schweitzer hat den Kooperativen Religionsunterricht als Zukunftsmodell bezeichnet und versteht ihn „als einen *bekennnisorientierten* und einen *dialogischen* Religionsunterricht zugleich“ (Schweitzer 2011, 79).

### 3. Differenzierung nach vier Zugangs- und Aneignungsformen

Gemeinsames Lernen wird erleichtert, wenn der gemeinsame Lerngegenstand von den Lehrerinnen und Lehrern auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird (Zugangsformen). Nachhaltiges Lernen wird gefördert, wenn sich Schülerinnen und Schüler eine Kompetenz auf vielfältige Weise aneignen können (Aneignungsformen). Folglich orientieren sich die Zugangsformen bzw. Angebote der Lehrkräfte an den Aneignungsformen der Kinder und Jugendlichen. Sie bereiten das Lernen am gemeinsamen Gegenstand so vor, dass Mädchen und Jungen die ganze Vielfalt ihrer Aneignungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten nutzen können, um sich nützliche Kompetenzen zu erwerben. Das heißt: Die Unterrichtsgestaltung ermöglicht ein *ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen und Tätigkeitsformen*. Oder mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) gesprochen: Ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Es ist hilfreich, wenn sich der gemeinsame Unterricht an den vier grundlegenden Aneignungs- und Zugangsformen von Schülerinnen und Schülern orientiert. Sie sind für den Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg entfaltet worden (2009, 14f.).

3 Die EKD-Denkschrift von 1994 (Evangelische Kirche in Deutschland 1994, 73ff. und 90f.).

Diese werden im Folgenden erläutert und am Beispiel von Psalm 91,2 für den Religionsunterricht konkretisiert (vgl. dazu Müller-Friese 2012, 22). Das Psalmwort lautet in der Übersetzung nach Martin Luther: „Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt und unter dem Schatten des Allmächtigen bleibt, der spricht zu dem Herrn: meine Zuversicht und meine Burg, mein Gott, auf den ich traue“. In Leichter Sprache<sup>4</sup> kann der Text etwa heißen: „Ein Schirm schützt mich vor Regen. Schatten ist gut, wenn es heiß ist. Gott beschirmt mich und schützt mich. Darum bin ich froh. Ich verlasse mich auf Gott“.

Im Religionsunterricht kann das Psalmwort als Eingangsritual am Beginn des Unterrichts oder im Rahmen einer thematisch verwandten Einheit Verwendung finden. Dabei können die einzelnen Zugangsweisen in einer differenziert zusammengesetzten Gruppe als Gruppenarbeit erprobt werden. Der basal-perzeptive Zugang eignet sich besonders gut als zusammenfassender Abschluss des Moduls mit allen Schülerinnen und Schülern.

### 3.1 Basal-perzeptiver Zugang: Lernen durch Wahrnehmen



Die grundlegenden (= basalen) Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (= perzeptiv) sind die fünf Sinne: Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen und Hören. Über diese fünf basalen Eingangskanäle nimmt der Mensch die Welt und sich selbst wahr. Durch Formen der Sinnesbehinderung können die fünf basalen Wahrnehmungsformen eingeschränkt, zugleich aber auch geschärft werden. So sind Tastsinn und Hörsinn von blinden Menschen in der Regel überdurchschnittlich ausgeprägt.

Der Nahsinn des Fühlens kann auf dreifache Weise weiter unterteilt werden. „Gefühlt werden“ kann über die Haut (somatisch), über die Knochen (vibratorisch) und über die Bewegung des eigenen Körpers durch das Vestibulärsystem im Innenohr (vestibulär)<sup>5</sup>. Auch die Bewegung ist eine basale Möglichkeit, sich die Welt anzueignen. Durch sie können die Formen der Sinneswahrnehmung und die folgenden Formen der Aneignung um ein Vielfaches erweitert und bereichert werden. Der Bewegungssinn wird nicht selten als sechster Sinn bezeichnet. Vom siebten Sinn wird sprichwörtlich gesprochen. Zu diesem intuitiven Sinn gehört auch der Sinn fürs Religiöse bzw. der „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (vgl. Schleiermacher 1799/ 1970) oder der „Symbolsinn“ für das Transzendente bzw. Göttliche (vgl. Halbfas 1982). In unserem westlichen Kulturkreis wird oft das Herz oder die Seele als Ort des religiösen Sinnesorgans angegeben.

4 Zu Leichter Sprache vgl. [www.leichtesprache.org](http://www.leichtesprache.org).

5 Siehe vertiefend den Exkurs zum religiös-basalen Lernen in Schweiker 2012, 42f.

Wie alle Sinne ist auch der religiöse Sinn auf die leiblichen Eingangskanäle des Lernens angewiesen.

- Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern bildet einen Kreis. In der Mitte befindet sich ein Kind, es sitzt auf dem Boden oder wird gelagert. Die dem Kind zugewandten MitschülerInnen bilden mit den Händen ein schützendes Dach über dem Kind in der Mitte. Sie können es, für die somatische Wahrnehmung, sanft berühren und darauf achten, dass diese Berührung für alle angenehm ist. Das Kind kann auf diese Weise seine MitschülerInnen wie eine sichere Burg erleben. Ihre Hände erscheinen wie ein Schirm, der schützt und gut tut. Das Gefühl von Geborgenheit wird ermöglicht.
- Die Schülerinnen und Schüler im Kreis sprechen gemeinsam und wiederholt das Psalmwort, entweder in der Übersetzung nach Martin Luther oder in Leichter Sprache. So wird der Bibeltext passiv spürbar und durch das Handeln der MitschülerInnen erfahrbar. Das in der Mitte befindliche Kind nimmt den Text hörend wahr, es erlebt seine Bedeutung und seinen Sinn basal-perzeptiv.

### 3.2 Konkret-handelnder Zugang: Lernen durch Tun



Bei der basal-perzeptiven Aneignungsform ging es um die empfangende, mit allen Sinnen aufnehmende Aneignung von Welt. Nun geht es um die konkret-handelnde Aneignung, die mit einer aktiv einwirkenden Tätigkeit verbunden ist. Die Welt wird durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen. Dies geschieht durch die Entdeckung von vielfältigen, in der Welt und unserer Kultur vorhandenen Wirkungen und Effekten, die Wiederholung der entsprechenden Aktivitäten oder das forschende Erkunden von Gegenständen, Symbolen, Pflanzen, Tieren und Menschen. Mit „konkret“ ist gemeint, dass die handelnden, erkundenden und forschenden Tätigkeiten auf etwas konkret Gegebenes in der Welt bezogen sind. Mit einer konkreten Tätigkeit können praktische Fähigkeiten erlernt werden, mit einem Gegenstand adäquat umzugehen oder Rituale angemessen auszuüben. Durch interaktive Handlungen mit anderen können Sozialkompetenzen erworben oder wertorientierte Verhaltensweisen gegenüber Mensch, Tier und Schöpfung eingeübt werden.

Konkret handelnd können sich die Schülerinnen und Schüler den Sinn und die Bedeutung des Psalmwortes aneignen, indem sie die Bedeutung eines Schirms erproben und erfahren<sup>6</sup>. Sie erzählen einander über ihre Erfahrungen und bringen diese durch das gemeinsame Sprechen des Textes mit Gott in Verbindung.

6 Vgl. dazu auch Panning 2011.

- Sie erhalten einen Regen- oder Sonnenschirm und erproben gemeinsam, was man alles mit diesem Schirm tun kann (öffnen, schließen, wegstellen, holen, sich darunter stellen ...). Danach erhalten sie die Aufgabe, den Schirm so zu halten, dass er zu dem Psalmwort passt.
- Jedes Kind kann den anderen sagen oder zeigen (z.B. mit einer Gefühls-Uhr oder unterschiedlichen Smileys), wie es sich fühlt.
- Wenn alle Schülerinnen und Schüler so unter dem Schirm stehen oder sitzen, dass sie sich geborgen und beschützt fühlen, sprechen sie gemeinsam den Text (evtl. in Leichter Sprache).
- Bei Regen gehen die Schülerinnen und Schüler mit Schirmen auf den Schulhof und rezitieren gemeinsam den Text.
- Bei großer Hitze sitzen sie gemeinsam unter einem Sonnenschirm und sprechen gemeinsam den Text.

### 3.3 Anschaulich-modellhafter Zugang: Lernen durch Abbild und Vorbild



Die anschauliche-modellhafte Aneignung meint, dass Schülerinnen und Schüler sich ein „Bild“ von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzen, um mit der Wirklichkeit besser zurechtzukommen. Das „sich ein Bild machen“ schließt auch die Meinungs-Bildung ein. Sie ist eine Form der persönlichen Aneignung. Schülerinnen und Schüler machen sich eine *eigene* Vorstellung von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen. Dies kann durch Rollenspiele, kreative Ausdrucksformen, die freie Gestaltung von Bodenbildern oder Standbildern und vieles mehr unterstützt werden. In diesen freien Prozessen hin zu anschaulichen Vorstellungen werden Schülerinnen und Schüler herausgefordert zu deuten bzw. zu theologisieren. Von besonderer Bedeutung ist, dass Mädchen und Jungen unterstützt werden, ein eigenes, positives, wirklichkeitsnahes Selbstbild und ermutigende Gottesvorstellungen zu entwickeln. Auch die Entwicklung einer Vision von der eigenen Zukunft oder der Zukunft der Welt kann ein wichtiger „anschaulich-modellhafter“ Bildungsprozess sein.

Anschauungen nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu nutzen meint, dass Schülerinnen und Schüler anschauliche Darstellungen oder Modelle verstehen und auf die Wirklichkeit anwenden können. Sie lernen mit Hilfe von Modellen, Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und sich in der Welt zu orientieren. Das Lernen am Modell, seien es nun Vorbilder wie Jesus, biblische Personen, Stars oder auch die Lehrkräfte, ist für den Erwerb von psycho-sozialen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung.

Das genannte Beispiel von Psalm 91 ist mit diesem Zugang etwa folgendermaßen zu erschließen:

### Die Schülerinnen und Schüler

- malen einen Schirm in ihr Heft. Unter den Schirm malen oder kleben sie ein Bild von sich, ihren Freunden und/oder ihrer Familie. Dazu schreiben sie den Psalmtext.
- basteln ein Schirm-Mobile. Ein Bild von jedem Kind der Klasse wird auf einen farbigen Papierkreis geklebt. Alle Bilder werden mit Fäden so an den Speichen eines aufgespannten Regenschirms angebracht, dass alle Schülerinnen und Schüler auf den Bildern unter dem Schirm sind. Das Psalmwort wird mit Textilfarbe auf den Stoff des Schirms geschrieben. Er wird im Klassenzimmer oder im Religionsraum an die Decke gehängt. Im Laufe der nächsten Wochen können sich die Schülerinnen und Schüler immer wieder unter den Schirm stellen und allein oder miteinander das Psalmwort sprechen.

### 3.4 Abstrakt-begrifflicher Zugang: Lernen durch Begriffe und Begreifen



„Abstrakt-begriffliche“ Aneignung bedeutet, dass Objekte, Informationen und Sachverhalte nicht nur basal-perzeptiv, konkret-handelnd und anschaulich-modellhaft, erfasst werden, sondern auch in einer Form, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Im Extremfall ist es die Erkenntnis durch das Denken, zum Beispiel ohne bewusste Sinneswahrnehmung, mit „gebundenen Armen“ und „geschlossenen Augen“. Dieses Denken setzt jedoch Begriffe und innere Bilder voraus. Entwicklungspsychologisch baut es auf der sensorischen (prä-operational) und der tätigen Form des Denkens (konkret-operational) auf. Diese Aneignungsform vollzieht sich begrifflich mit Hilfe von Symbolen und Zeichen ohne eine konkrete Anschauung. Die klassische Form ist die Textarbeit, im RU insbesondere das Lesen von biblischen Geschichten und das Aufschreiben eigener Gedanken. Erkenntnisse werden auf gedanklichem Wege gewonnen.

Seit Piaget ist bekannt, dass das kognitive Begreifen das physische Begreifen der Dinge voraussetzt. Mit dieser letzten Form der Aneignung schließt sich der Kreis der Zugangsweisen.

Hier einige Beispiele für abstrakt-begriffliche Aneignungsmöglichkeiten zu Psalm 91.

- Die Schülerinnen und Schüler führen ein theologisches Gespräch zu dem Psalmwort, dazu können folgende Fragen helfen:  
Wozu wird ein Schirm gebraucht, wann ist er wichtig?  
Wann brauche ich Schatten – wann gefällt mir die Sonne?  
Was bedeutet der Satz: ein Schirm schützt mich ...?  
Was bedeutet der Satz: Gott schützt mich, wie ein Schirm, wie eine Burg...

- Die Schülerinnen und Schüler vervollständigen allein oder in Partnerarbeit angefangene Sätze. Sie finden dabei eigene Bilder und Vergleiche für das Vertrauen auf Gott.

Ich vertraue auf Gott, das ist wie, wenn ...

... ich im Regen unter einem Schirm gehe

... ich im kühlen Schatten sitze, wenn die Sonne scheint

... ich ...

Alle vier Aneignungsformen bedingen sich gegenseitig. Sie sind allen Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Die basal-perzeptiven Aneignungsformen gelten auch den kognitiv Leistungsfähigen und die abstrakt-begrifflichen auch – soweit sie daran partizipieren können – den Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung.

Inklusives Lernen bedarf nicht nur einer Vielfalt an Aneignungsformen, sondern auch einer Vielfalt an Methoden, die für dieses neue inklusive Lernen bzw. dieses in besonderen Schulen schon jahrzehntelang erfolgreich praktizierte Lernen geeignet sind<sup>7</sup>.

#### **4. Jesus besucht Zachäus (Lk 19, 1-10) – ein Beispiel für den inklusiven Religionsunterricht in der Sekundarstufe I**

Im folgenden Beispiel<sup>8</sup> soll gezeigt werden, wie die drei grundlegenden Prinzipien inklusiven Religionsunterrichts (Individualisierung, Differenzierung und Kooperation) in Planung und Durchführung umgesetzt werden können. Dabei werden auch die vier Aneignungswege berücksichtigt.

Das Beispiel deckt ein Kompetenzspektrum ab, von dem die Schülerinnen und Schüler je nach individueller Lernmöglichkeit einzelne oder mehrere Kompetenzen erreichen können. Deutlich ist: Nicht alle Schülerinnen und Schüler können alles lernen, einige werden durch Teilhabe am Lernprozess der anderen lernen, andere dadurch, dass sie MitschülerInnen an ihrem Lernen und den Ergebnissen ihrer Arbeit Anteil geben. Wichtig ist, dass alle miteinander am gemeinsamen Lerngegenstand beteiligt sind und jede/r nach ihren bzw. seinen Möglichkeiten gefordert und gefördert wird. Das Grundprinzip der inneren Differenzierung bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler einzeln oder in Gruppen unterschiedliche Aufgaben erledigen und dafür (z.B. nach Zeit und Anforderungsgrad, auch nach Zugangsweisen) differenzierte Aufträge erhalten.

---

7 Siehe die „Methodensammlung inklusiv“ in Schweiker 2012, 50-93.

8 Es handelt sich um einen Auszug aus Müller-Friese 2012, 32f.

## 4.1 Kompetenzspektrum

Die Schülerinnen und Schüler kennen und wiedererkennen die Geschichte von Jesus und Zachäus. Sie können Sachfragen zur Geschichte stellen, Antworten erarbeiten und diese Anderen präsentieren. Sie verstehen die Aussageabsicht des Bibeltextes und können sie individuell nachvollziehen. Sie stellen Bezüge zu ihrem eigenen Leben her und aktualisieren die Bedeutung der Geschichte in ihre konkrete Lebenssituation.

## 4.2 Die Geschichte kennenlernen

In einem ersten Schritt geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Inhalt der Geschichte vertraut werden. Die Präsentation der Geschichte kann durch Vorlesen geschehen, besser aber durch Erzählen mit Hilfe einer Objektschachtel. In der Schachtel befinden sich Gegenstände, die im Verlauf der Erzählung präsentiert werden: Ein Tuch als Unterlage, Holz-Figuren, ein Baum, Bilder von Maulbeeren oder reale Früchte, Bausteine für das Haus des Zachäus, Geldstücke, Teller und Becher mit Brot und Saft etc. Diese Erzählform ermöglicht die Aneignung der Geschichte mit vielen Sinnen. Zudem können die Schülerinnen und Schüler später allein oder in kleinen Gruppen die Geschichte mit Hilfe der Objektschachtel nachlegen, spielen und erzählen.

Sodann gibt es differenzierte Möglichkeiten die Begegnung mit dem Bibeltext zu vertiefen:

- Die Schülerinnen und Schüler spielen die Geschichte mit verteilten Rollen nach (anschaulich-modellhafter Zugang).
- Sie legen eine Bildergeschichte und versehen sie mit (vorgegebenen oder frei formulierten) Überschriften (anschaulich-modellhafter Zugang).
- Sie erproben handelnd einzelne Elemente aus der Geschichte: z.B. Maulbeeren essen, gerufen werden und antworten, einander einladen und miteinander essen und trinken (basaler und konkret handelnder Zugang).
- Sie hören den Namen „Zachäus“ und sprechen ihn laut und leise nach, sie rufen Zachäus, wie Jesus es tat (basal, konkret handelnd).
- Sie lesen den Text und unterstreichen dabei wichtige Worte. Sie schreiben diese Worte in ihr Heft oder auf Merk-Kärtchen (abstrakter Zugang). Sie lesen diese Worte den anderen Schülerinnen und Schülern vor.
- Mit (vorgegebenen) Stichworten erzählen sie die Geschichte oder schreiben sie auf (abstrakter Zugang).
- Der Text der Geschichte wird in Satzstreifen zerlegt. Die Schülerinnen und Schüler sortieren die Sätze und bringen sie in die richtige Reihenfolge (abstrakter Zugang).

### 4.3 Die Geschichte verstehen – Forscherfragen klären

Bei dieser Beschäftigung mit der Geschichte werden die Schülerinnen und Schüler merken, dass man einiges wissen muss, um den Text zu verstehen. Sie stellen Sachfragen und klären sie arbeitsteilig mit Hilfsmitteln, die von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden. Dabei werden einzelne Schülerinnen und Schüler zu Experten für bestimmte Fragen, sie stellen ihre Kenntnisse den anderen zur Verfügung.

Mögliche Sachfragen und -themen sind:

- Wo liegt Jericho? (Arbeiten mit einer Landkarte, evtl. auch Reliefkarte; ein Plakat erstellen, dabei Städte und andere geografische Orte mit Namenskärtchen und Bausteinen markieren);
- Was tut ein Zöllner? Warum waren Zöllner unbeliebt? (Situation an der Zollstation nachspielen);
- Wie sieht ein Maulbeerfeigenbaum aus? (Bilder aus dem Lexikon, Früchte beschreiben und kosten);
- Römische Soldaten (Bilder anschauen, malen oder sich als Soldat verkleiden);
- Welches Geld benutzten die Leute zur Zeit Jesu? (Münzen herstellen und damit spielen);
- Wie und was hat man im Haus des Zachäus gegessen? (ein Lager in der Klasse aufbauen und miteinander Oliven und Fladenbrot essen).

Damit die Schülerinnen und Schüler möglichst eigenständig arbeiten können, sind von der Lehrkraft folgende Vorbereitungen zu treffen:

- Die Geschichte von Zachäus wird den Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung gestellt, z.B. als Text nach Luther, in moderner Übersetzung, z.B. nach der "Guten Nachricht", in Leichter Sprache, oder als Bildergeschichte, Bibelcomic. Sie kann auch mit biblischen Erzählfiguren gestellt und so anschaulich gemacht werden. Ebenso kann sie auf einen Tonträger gesprochen werden, der von den Schülerinnen und Schülern abgehört werden kann.
- Als weitere Hilfsmittel sollten in der Klasse oder im Religionsraum vorhanden sein: ein Bibellexikon für Jugendliche, digitale Medien zur Bibel, eine Lernkartei<sup>9</sup>.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten Zugang zu Früchten, Bastelmaterial und Verkleidungsmöglichkeiten haben.

---

9 Gute Anregungen finden sich in Berg/ Weber 2007.



#### 4.4 Die Geschichte verstehen – Nachdenkfragen klären

Wenn die Schülerinnen und Schüler mit differenzierten Aufgaben unterschiedliche Zugänge zu dem Text ausprobieren und Sachfragen klären, denken sie auch über den Sinn des Textes nach. Sie stellen Fragen zur Bedeutung der Geschichte und klären diese in differenzierten Arbeitsgängen. Sie erproben in Kleingruppen unterschiedliche Umsetzungen und Übertragungen des Textes in ihre Lebenswelt.

Mögliche Nachdenkfragen sind:

- Warum geht Jesus ausgerechnet zu Zachäus?
- Warum ärgern sich andere darüber?
- Warum gibt Zachäus sein Vermögen den Armen?

Differenzierte Arbeitsmöglichkeiten zum Verstehen der Geschichte:

- Die Geschichte im Jeux Dramatiques (Schweiker 2012, 47) gestalten (anschaulich-modellhaft);
- ein Bodenbild zum Thema „Ausgrenzung“ gestalten (anschaulich-modellhaft);
- ein gemeinsames Essen zubereiten und andere dazu einladen (basal, konkret-handelnd);
- sich bei anderen entschuldigen, einen Fehler wieder gut machen (konkret-handelnd);
- einander salben, streicheln, trösten (basal);
- ein Rollenspiel vorbereiten und durchführen. Kurzinhalt: Zachäus erzählt ein paar Tage nach seiner Begegnung mit Jesus einem anderen Zöllner, was er erlebt hat, und gibt ihm einen Rat (anschaulich-modellhaft);
- eine Collage erstellen zum Thema: „Zu wem würde Jesus heute gehen?“ (anschaulich-modellhaft);
- einen Zeitungsbericht über das Geschehen schreiben (abstrakt-begrifflich);
- ein theologisches Gespräch über die Frage führen: Hat Jesus Zachäus geheilt wie ein Arzt? (abstrakt-begrifflich).

#### 4.5 Zusammenfassung und Präsentation der Ergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler gestalten miteinander (es ist darauf zu achten, dass jede/r je nach ihren bzw. seinen Begabungen und Fähigkeiten mitwirken kann) ein Gemeinschaftsplakat. Dazu wird eine große Tapetenrolle bereitgestellt, die drei Spalten hat. In die Mitte des Plakates schreiben einige Schülerinnen und Schüler die Geschichte, andere malen Bilder dazu oder helfen mit bei ihrer Gestaltung mit kreativen Materialien (z.B. Stoffapplikation oder ähnliches).

Die linke Spalte ist für die Forscherfragen (Sachinformationen) reserviert. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Fragen und die gefundenen Antworten darauf.

Die rechte Spalte enthält die Nachdenkfragen und Ergebnisse aus der Arbeit der Kleingruppen, z.B. ein Foto vom gemeinsamen Essen, den Zeitungsbericht; Textausschnitte vom Rollenspiel.

Die einzelnen Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse. Am Schluss feiern alle ein Fest im Haus des Zachäus, essen und trinken miteinander und unterhalten sich über das, was sie erlebt, gehört und gesehen haben.

## Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.), *Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung* (amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument, in leichter Sprache), Berlin 2010.

Berg, Horst Klaus/Weber, Ulrike, *So lebten die Menschen zur Zeit Jesu*, Stuttgart 2007.

Deutscher Bildungsrat, *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, Stuttgart 1974.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), „Niemand darf verloren gehen!“. *Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit*, 3. Tagung der 11. Synode der Ev. Kirche in Deutschland 7. bis 10. November in Hannover, Hannover 2010.

Feuser, Georg, *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt 1995/2005.

Halbfas, Hubertus, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982.

Klafki, Wolfgang, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hg.), *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte*, Stuttgart 2009.

- Müller-Friese, Anita, *Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis*, Weinheim 1996.
- Müller-Friese, Anita, *Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung*, Stuttgart 2012.
- Panning, Gabriele, „Unter Deinem Schutz und Schirm“. *Playing Bibliodrama Arts im Religionsunterricht*, in: Wuckelt, Agnes/ Pithan, Annebelle/ Beuers, Christoph (Hg.), „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber“. *Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein*, Münster 2011, 152-162.
- Pithan, Annebelle/ Schweiker, Wolfhard (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011.
- Platte, Andrea, *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Lernprozesse*, Münster 2005.
- Schaller, Klaus, *Johann Adam Comenius. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim 2004.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Hamburg (1799) 1970.
- Schweiker, Wolfhard, *Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden*, Stuttgart 2012.
- Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Schweitzer, Friedrich, *Die Moderne und Religionen. Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell*, in: Ucar, Bülent/ Blasberg-Kuhnke, Martina/ von Scheliha, Arnulf (Hg.), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Osnabrück 2011, 79-89.
- Vereinbarungen der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der Kirchen in Baden-Württemberg (Hg.), *Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, 2005/2009*, in: <http://www.fachverband.info/texte/schule-interko.pdf> (Download 12.12.2011).

### **Internetquellen**

<http://www.fachverband.info/texte/schule-interko.pdf>  
(Download: 12.12.2011).

<http://www.leichtesprache.org/>.

Erna Zonne

## **Inklusion und Exklusion im Religionsunterricht bei emotionalem und sozialem Förderbedarf**

Dass Inklusion in Schule und Religionsunterricht auch mit Exklusion einhergehen kann und Exklusion von Schülerinnen mit Emotionalem und Sozialem Förderbedarf in eine Förderschule nicht zwingend der Inklusion entgegenstehen muss, zeigt Erna Zonne auf dem Hintergrund eines seit 2010 durchgeführten Forschungsprojekts mit einer Regelschule und einer Schule für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung. Auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und Forschungsergebnisse reflektiert sie Chancen und Grenzen für den Religionsunterricht sowie für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Bildungsgerechtigkeit ist – so die EKD-Synode 2010 – mit Ausgrenzung unvereinbar (EKD 2010, 6). In diesem Beitrag geht es um die Frage, inwieweit Kinder mit Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) dennoch im ev. Religionsunterricht (RU) exkludiert werden. Nach einer Diskussion von Begrifflichkeiten wird die Literatur auf Inklusion und Exklusion von Kindern mit Förderbedarf ESE gesichtet. Diese Selektion wird anhand von Fallbeispielen zweier niedersächsischen Schulen verdeutlicht. Der wöchentliche RU wurde mit Audiogeräten aufgenommen und von Hilfskräften<sup>1</sup> transkribiert. Die Autorin, ihre Hilfskräfte und (pro Semester wechselnde) Studierende verfolgen seit SS 2010 den Unterricht und führen ein elektronisches „Wiki“-Tagebuch. Für diesen Beitrag wurden Schlüsselsequenzen mit inklusiven oder exklusiven Merkmalen aus den Transkriptionen ausgewählt<sup>2</sup>. Es wird bedacht, ob die erste Schule, eine Regelschule im sozialen Brennpunkt, inklusiv oder exklusiv ist. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, inwieweit einerseits diese Expertise einer Veränderung der exklusiven Situation des RU in der Förderschule

1 Judith Grube M.A., Larissa Ney B.A. und Cathérine Dick.

2 Die Fallbeispiele sind in diesem Beitrag klein gedruckt und die Namen der Betroffenen anonymisiert wiedergegeben.

ESE dienlich wird, andererseits durch gezielte Organisation dem vorgebeugt wird, dass die Ausgrenzung nicht noch weiter ausgedehnt wird. Am Ende des Beitrages wird sich herausstellen, ob die Übertragung von in der Förderschule ESE verwendeten Unterrichtsformen und -methoden des RU in der Regelschule für die Inklusion von Kindern förderlich sein kann.

## **1. Kinder mit Förderbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)**

Kinder mit Förderbedarf ESE<sup>3</sup> werden u.a. mit den Begriffen ‚verhaltensgestört‘ und ‚sozial auffällig‘ etikettiert (vgl. Baur 1997, 13). Die ‚schwer erziehbaren‘<sup>4</sup> SchülerInnen, die seit dem 19. Jahrhundert in der ‚Hilfsschule‘ und seit den 1980er Jahren in der sogenannten ‚Schule für Erziehungshilfe‘ unterrichtet wurden, wurden damals – wie auch heute noch oft – als ‚Schurken‘ über einen Kamm geschoren (Leermakers u.a. 2003, 11). Sie zeigen Verhalten, das dem mittelschichtorientierten Bild von Aufführung, Sprache und Aussehen (Müller-Friese 2007, 30) nicht entspricht bzw. entsprochen hat.

Tatsächlich handelt es sich jedoch um verschiedenartige Symptome und Formen von abweichendem Verhalten, wie Aggressivität, negative Arbeitseinstellung, Ruhelosigkeit, Kontaktmeidung, Depression usw. Diese Anzeichen müssen allerdings nicht bei allen Kindern mit Förderbedarf ESE auftreten. Auch die Ursachen der Verhaltensproblematik sind zu differenzieren. Unterschieden werden können: Verhaltensprobleme, die durch externe Faktoren (z.B. Kindesmisshandlung, Armut), durch interne Faktoren (z.B. Autismus, Hyperaktivität) oder durch eine Kombination von Faktoren bedingt sind.

Ein Kind kann Verhaltensstörungen zeigen, weil es Lebensstörungen erlebt hat, die es schwer bedrängen. Es stammt z.B. aus Lebensverhältnissen, in denen die hygienischen und Pflegebedingungen nicht ausreichen, in denen menschliche Grundbedürfnisse (Geborgenheit, Zugehörigkeit, Anerkennung usw.) kaum befriedigt werden oder in denen Anregungsbedürftigkeit und Schulbildungsfremdheit festzustellen sind (Begemann 1983, 164). Das konflikträchtige, ängstliche oder abweichende Verhalten zeigt das unbewusste Bemühen des Kindes, die Störung zu beheben (vgl. Kollmann 1988, 77f.).

---

3 Im Allgemeinen wird von einem Schätzwert von 1 bis 1,5% der SchülerInnen ausgegangen, bei denen aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten ein Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung diagnostiziert wird (Baur 1997, 12).

4 In den Niederlanden wird die gesamte Förderschule ESE mit letztgenanntem Begriff bezeichnet: „Schule für sehr schwer Erziehbare“ (*School voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen*).

Manches Kind verweigert alltägliche Grundordnungen der Schule, andere grenzen sich durch Schwänzen aus. Beides zeigt ein besonderes Widerstands- und Protestpotenzial (vgl. Fischer 1987, 29; Randak 1974, 252).

Letztlich findet sich bei allen Unterschieden jedoch eine Gemeinsamkeit: Die Hartnäckigkeit, mit der sich das problematische Verhalten manifestiert und die damit einhergehende Notwendigkeit zur spezifischen Intervention. Ein Bedarf an Begleitung (vgl. Leermakers u.a. 2003, 11) bei der Entfaltung von beispielsweise angemessenen sozialen Fertigkeiten und Lernstrategien oder bei der Entwicklung einer angebrachten Haltung gegenüber Autoritäten ist offensichtlich. Ohne eine spezielle Begleitung sind Kinder mit Förderbedarf ESE sowie ihre MitschülerInnen nicht in der Lage, ihre höchst möglichen Leistungen zu erreichen (vgl. ebd.). Aus diesem Grund werden Förderanträge gestellt. In einigen Fällen findet diese Förderung, oft mit persönlicher Begleitung nach §35 a SGB VIII, in der *Regelschule* statt. Dabei ist ein systemischer Ansatz erforderlich, denn „klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Schülern (neben angemessenen Leistungsanreizen) vereinbart werden, haben sich [bei der Inklusion von Kindern mit Förderbedarf ESE] als effizient erwiesen“ (Meijer 2003, 6).

Meistens wird aber durch den Verweis in Förderschulen ESE exkludiert. Eine Rückschulung ist nur in Ausnahmefällen durch sonderpädagogische Intervention – meistens in eine andere Regelschule und oft mit persönlicher Begleitung, wiederum nach § 35a SGB VIII, möglich.

## **2. Exklusive und inklusive Bildung von Kindern mit Förderbedarf ESE**

Eine Sichtung der einschlägigen Literatur weist auf die Tendenz hin, Kinder mit Förderbedarf ESE zu exkludieren. Dafür werden verschiedene Gründe aufgeführt.

- Die meisten Regelschullehrkräfte haben kaum sonderpädagogische Kenntnisse. Auch aus organisatorischer Sicht wird es als schwierig empfunden, auf die Situation des Kindes mit Förderbedarf ESE einzugehen.
- Im Allgemeinen wird der fehlende integrationsspezifische Ausstattungsrahmen an den Regelschulen als Legitimation für den Verweis auf die Förderschule ESE angeführt. Die für Inklusion als günstig eingeschätzten Frequenzen bis maximal 24 SchülerInnen wurden 2006 zwar mit dem Schnitt von 22 Kindern in den Klassen 1 bis 4 in Deutschland erreicht<sup>5</sup>.

5 Vgl. Pressemitteilung des Statistischen Bundesamt, Nr. 343 vom 10.09.2008, [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/09/PD08\\_\\_343\\_\\_217,templateId=renderPrint.psm1](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/09/PD08__343__217,templateId=renderPrint.psm1). (Download 26.01.2012).

Jedoch scheint es vielen Regelschullehrkräften so, dass die integrations-spezifische Rahmenbedingung (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 44) nicht eingehalten wird. Gefühlsmäßig stufen Regelschullehrkräfte mehrere SchülerInnen, auch ohne Diagnose, als „verhaltensauffällig“ ein.

- Zudem fehlt die Unterstützung in Form von Teamteaching mit SonderpädagogInnen sowie SozialarbeiterInnen, die den Klassen fest bzw. auf Abruf zur Verfügung stehen (vgl. Dyson 2011, 56).
- Einer europäischen Studie zufolge betrachten Lehrkräfte SchülerInnen mit Förderbedarf ESE als die größte Herausforderung im gemeinsamen Unterricht (Meijer u.a. 2003, 21). Bei Förderbedarf ESE tauchen problematische Formen vergleichsweise weniger vorhersagbar im Unterricht auf. Insbesondere die externalisierenden Probleme beeinträchtigen jedoch das Lernklima der gesamten Klasse.
- Kinder mit Förderbedarf ESE haben des Weiteren keinen leichten Stand in Regelschulen. So weiß man, dass diese „den soziometrischen Befragungen zufolge nur selten einen hohen informellen Status innerhalb ihrer Klasse haben“ (Textor 2007, 258). Sie „sind signifikant weniger ‚beliebt‘“ (Ahrbeck 2011, 33).

*Ein Soziogramm einer Lerngruppe RU der 2. Jahrgangsstufe an der Regelschule zeigte: Das Heimkind Jacelyn<sup>6</sup>, das im ersten Schuljahr sehr auffälliges und Aufmerksamkeit forderndes Verhalten zeigte, wird auch im zweiten Schuljahr von ihren MitschülerInnen kaum „beachtet“. Eine ähnliche Entwicklung hatte auch Martha, ein Mädchen, das in einer Familie mit starken psychischen Problemen aufwächst und selbst vergleichbare Probleme entwickelt.*

Empirische Studien zeigen, dass mit fast 47,7% jedes zweite Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Regelschule abgelehnt wird (Huber 2009, 245). Es bleibt trotz „Inklusion“ exkludiert. „Aufgrund dieser Befundlage ist im Gemeinsamen Unterricht von erheblichen Problemen bei der sozialen Integration auszugehen und somit auch von einer entsprechenden psychischen Belastung der Betroffenen“ (Ahrbeck 2011, 33). Bei einer evtl. Regelbeschulung sollte daher immer erwogen werden, was für das Kind mit Förderbedarf sozial zumutbar ist. Andererseits muss bei Beschulung in Förderschulen bedacht werden, ob die Gefahr besteht, dass das zu überweisende Kind problematisches Verhalten einer Förderschulklasse ESE kopiert. Nicht nur die soziale Integration innerhalb der Regelschulklasse, sondern auch das Erreichen persönlicher kognitiver Lernziele sollte phasenweise überprüft werden. Denn eine empirische Studie zeigt, dass gemeinsamer Unterricht von SchülerInnen mit Förderbedarf ESE nachteilig ist (Willmann 2007, 31).

---

6 Dieses sowie folgende ohne Quellenangabe genannte(n) Beispiel(e) beziehen sich auf mein eigenes Forschungsprojekt. Die Namen von Lehrkräften, Studierenden und Kindern wurden zum Schutz der Privatsphäre geändert.



- Bei Gemeinsamem Unterricht geben SchülerInnen mit dem Förder-schwerpunkt ESE „sich mit geringeren Leistungen zufrieden als sie in der Schule für Erziehungshilfe hätten erbringen können“ (Ahrbeck 2011, 34). Eine (misslungene) „Inklusion“ kann auf Dauer also durch geringere Abschlüsse auch gesellschaftliche Exklusion bewirken.

### **3. Religionsunterricht an einer „inkluisiven“ Regelschule im sozialen Brennpunkt**

#### **3.1 Kann man im sozialen Brennpunkt überhaupt von „Inklusion“ reden?**

Die Beschulung von Kindern mit Förderbedarf ESE kann nach der oben zitierten Literatur zurzeit sogar bei Regelbeschulung kaum vollständig gelungene Inklusion genannt werden. Auf der Basis der Analysen der an unserem Forschungsprojekt beteiligten Regelschule lassen sich weitere inklusive und exklusive Merkmale benennen.

In der untersuchten niedersächsischen Grundschule werden Kinder mit Förderbedarf ESE von Anfang an gemeinsam mit – zurzeit „nur“ – Kindern mit Förderbedarf Lernen (LE), Förderbedarf Sprache und ohne Förderbedarf beschult. Diese Regelschule bezieht sich auf das Regionale Integrationskonzept (RIK), in dem „letztlich“ über die Integration hinaus nach einer Inklusion auf Basis der Behindertenrechtskonvention gestrebt wird<sup>7</sup>.

Diese Regelschule ist trotz des Kleinstadtsettings ein Sammelbecken für Probleme. Gerade an Grund- und Hauptschulen im sozialen urbanen Brennpunkt gibt es „neben Schülern mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf einen steigenden Anteil von Kindern und Jugendlichen, die nicht als behindert gelten, jedoch in erschwerten Lebenssituationen aufwachsen und mit temporären und langfristigen Lern-, Leistungs- und Lebensproblemen zu tun haben“ (Koch-Priewe/ Münch 2011, 183). Die tatsächliche Situation übersteigt die idealen Unterrichtsbedingungen (max. zwei Kinder mit Förderbedarf ESE bei max. 24 SchülerInnen, vgl. Preuss-Lausitz 2011, 44). Wie viele Regelschulen im sozialen urbanen Brennpunkt ist diese Grundschule daher zwar rein rechnerisch schon „inkluisiv“; inwieweit unter diesen Umständen aber automatisch eine qualitativ gute inklusive (religiöse) Bildung gewährleistet werden kann, ist fraglich.

Außerdem ist diese „inkluisive“ Regelschule gleichzeitig exklusiv, weil das Schulviertel selbst sich am Rande, (fast) im Abseits der Gesellschaft befindet: im lokalen Exklusionsbereich. Es ist ein Wohngebiet, „in denen

<sup>7</sup> Vgl. [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) (Download 08.02.2012).

Faktoren, die die Lebensbedingungen ihrer Bewohner und insbesondere die Entwicklungschancen bzw. Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen negativ bestimmen, gehäuft auftreten“ (Hohm 2003, 38). Aufgrund des Wegzuges einkommensstärkerer und integrierter Menschen entstand eine „Armutsinsel“. Unter den Bewohnern befinden sich viele ALG-II-Empfänger, Minderjährige, Geringverdienende und MigrantInnen (vgl. ebd.). Die Lehrkräfte dieser Grundschule im sozialen Brennpunkt kommen automatisch vermehrt mit Familien mit psychischen Problemen in Berührung. „Kinder und Jugendliche mit einem niedrigen sozialen Status (weisen) ein deutlich höheres Risiko für psychische Probleme auf.“<sup>8</sup>

*In der Lerngruppe von Tanja Richter-Schmidt beschäftigt sich die Jugendhilfe in der Zeit des Forschungsprojektes neben jener von Martha (s. oben) mit drei weiteren Familien<sup>9</sup>, die sich durch psychische Probleme nicht ausreichend um ihren Nachwuchs kümmern können. Überforderung alleinerziehender Mütter ist dabei ein großes Problem. Die Kinder kommen oft zu spät in die Schule, sind häufiger krank usw.*

Für eine inklusive Grundschule im sozialen Brennpunkt ist durch ihre lokale Lage die gesellschaftliche Segregation eine Tatsache. Die Herausforderung besteht darin, in der Schule nicht noch weiter zu segregieren und nicht in „Behinderte“, „Ausländer“, „Deutsche“, „Hartz-IV-Empfänger“ usw. „einzuteilen und auseinanderzuidividieren“. Es geht stattdessen darum, trotz vorgegebener Umstände den Willen zu stärken, „gemeinsam zu leben“ (Feiner 2008a, 227).

---

8 Veröffentlichung der Stadt Osnabrück: „Evaluation der Gemeinsamen Wohnformen für Mütter/ Väter und Kinder; Hilfen zur Erziehung; Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche; Hilfen für junge Volljährige, Inobhutnahmen für den Zeitraum 2005-2010“: [http://www.osnabrueck.de/images\\_design/Grafiken\\_Inhalt\\_Familiesoziales/Bericht\\_Evaluation\\_HzE.pdf](http://www.osnabrueck.de/images_design/Grafiken_Inhalt_Familiesoziales/Bericht_Evaluation_HzE.pdf) (Download 10.10.2012).

9 Interview mit Sonderpädagogin Frau Meier, am 08.03.2010 geführt von den Studierenden Corinna Janßen und Sophie Juderjahn in Anwesenheit von Erna Zonne.

### 3.2 Religionspädagogische Bestrebungen nach Inklusion in einer Regelschule im lokalen Exklusionsbereich

Das religionspädagogische Bestreben dieser Schule nach einem – für diese Situation – Höchstmaß an Inklusion besteht somit darin, dass ein über die Klassengemeinschaft hinausgehender<sup>10</sup> ökumenisch ausgerichteteter<sup>11</sup> und für Kinder jeglicher Weltanschauung geöffneter RU<sup>12</sup> eingerichtet wurde. Daher nehmen v.a. ungetaufte, aber auch russisch-orthodoxe SchülerInnen und Sikhs teil.

Eine interreligiöse Öffnung des RU im sozialen Brennpunkt ist einerseits plausibel, aber andererseits einfacher gesagt als getan. Die Vielfalt der Kulturen und Weltanschauungen ist zwar groß, aber das erzeugt im Schulviertel „nicht von selbst ein Klima des Wohlwollens“ (Schrettle 2008, 221). V.a. im sozialen Brennpunkt (aber nicht nur dort!) gibt es „viele Menschen, die Angst haben vor anderen Kulturen und Religionen, die sich sofort in feste Formeln und Vorurteile flüchten (...) [nach dem Motto:] ‚meine Wahrheit – dein Irrtum‘“ (vgl. ebd., 222). Wenn die eigene Identität kaum gesichert ist, wird diese oft lediglich durch das Gegen-Bild oder gar Feind-Bild gestützt (vgl. ebd., 224).

*Viele muslimische Familien im Schulviertel besuchen den fundamentalistischen Moscheeverein „Milli Görüs“<sup>13</sup>. Daher stehen viele muslimische SchülerInnen unter dessen Einfluss. Auch die islamischen Religionslehrkräfte der Schule seien mit dieser Gruppierung liiert gewesen und unterrichteten tradierend und negativ im Blick auf Integration. Der Schulversuch „Islamischer RU“ musste abgebrochen werden.*

Gerade durch die beeinträchtigte Atmosphäre, in der fundamentalistische Ideen vermehrt auch von SchülerInnen geäußert wurden, versuchte das Kollegium Räume zu kreieren, „in denen man einander angstfrei begegnen kann, und die ‚andere‘ Seite nicht als Bedrohung, sondern als Ergänzung oder vielleicht sogar als Bereicherung erfahren kann. „Es sollte den Kindern klargemacht werden, dass „Kommunikation (...) ja umso fruchtbarer

10 Die Schule ist froh darüber, dass es in Niedersachsen für die Grundschule keinen Unterricht in Werten und Normen gibt. Die meisten SchülerInnen, die jetzt am konfessionsübergreifenden RU teilnehmen, würden dann abwandern. Einige SchülerInnen werden nun betreut und – so eine Lehrkraft – ohne Aufgabe „in die Sporthalle weggesperrt“ (Gesprächsmemo 03.02.2012).

11 Die Lehrpläne des kath. und ev. RU sind im schulinternen Arbeitsplan zu einem gemeinsamen verarbeitet worden. Konfessionslose SchülerInnen und Kinder mit anderer religiöser Herkunft werden ausdrücklich eingeladen. Für muslimische SchülerInnen gibt es, nachdem das Pilotprojekt eher ungünstig verlief, seit dem Schuljahr 2011/2012 einen gut funktionierenden, deutschsprachigen islamischen RU.

12 Inklusion ist hier verstanden auf Basis der Erkenntnis, dass religiöse Wahrheit vielfältig ist: Deus semper major! (vgl. Sterkens 2001, 64).

13 Interview mit Sonderpädagogin Frau Meier am 08.03.2010 geführt von Studierenden Corinna Janßen und Sophie Juderjahn in Anwesenheit von Erna Zonne.

und lebendiger [ist], je mehr Standpunkte und Perspektiven zur Sprache kommen.“ (vgl. ebd., 224f.) Ein Modell des Kooperativen Lernens, das im ökumenischen RU eingeführt wurde, schien dafür sehr geeignet zu sein.

Zudem konnte seit dem Schuljahr 2011/2012 eine neue liberale islamische Religionslehrkraft aus Tunesien eingestellt werden, welche einen sehr positiven Einfluss hat. Als Klassenlehrerin mit dem Hauptfach „Deutsch“ ist ihr auch klar, dass im nun deutschsprachigen islamischen RU keine bestimmte Nation, Sprache oder Richtung bevorzugt wird. Die Hoffnung ist, dass die verschiedenen Religionslehrkräfte des islamischen und ökumenischen RU wenigstens „phasenweise interreligiöse Lernschritte, etwa durch Projekte“ (Leimgruber 2007, 372) oder „eine punktuelle Kooperation“ (Feiner 2008b, 322) sowie eine intensivere Interreligiosität organisatorisch in die Wege leiten. Ein Anstoß dazu wurde mit dem Einschulungsgottesdienst am 5. September 2012 gegeben, an dem sowohl die die SchülerInnen der 3. Klassen des ökumenischen wie auch die des islamischen RU mitwirkten.

Durch das Angebot von ökumenischem und islamischem RU sowie die Möglichkeit der Abmeldung gibt es in dieser Regelschule keinen RU in Klassenverband. Dadurch entsteht gerade für die SchülerInnen mit Förderbedarf ESE eine für den Unterricht schlechte Vorbedingung: Aus drei verschiedenen Klassen der Jahrgangsstufe eins entsteht zum Beispiel für den ökumenischen RU eine Gruppe von 28 SchülerInnen. Ab und zu wird gerade bei Situationen, in denen störendes Verhalten sehr gravierend ist, ein Sozialpädagoge zur Unterstützung in die Klasse gerufen. Die Abgeordnete Förderschullehrkraft Frau Meier steht für den RU lediglich für Beratung zur Verfügung.

### 3.3 Didaktisch-methodische Überlegungen für den RU der „inkluisiven“ Grundschule im sozialen Brennpunkt

Im folgenden Abschnitt wird die gängige Methodik der an der am Forschungsprojekt teilnehmenden Regelschule vorgestellt.

Gerade die Kinder mit Förderbedarf ESE „arbeiten bei Aufgabenstellungen, die Kooperation erfordern, häufiger aufgabenbezogen als in Einzelarbeit. Wird die Kooperation [...] lediglich erlaubt,“ aber nicht explizit gefordert, „ist der Anteil unruhigen Verhaltens besonders hoch“ (vgl. ebd., 261). Der ökumenische RU wurde am Anfang des 1. Schuljahres mithilfe von absichtlich nicht-homogen zusammengesetzten Kleingruppen auf verpflichtende Kooperation ausgerichtet.

Der Ablauf sieht seitdem wie folgt aus: Nach einer ritualisierten Öffnung wird zuerst im Anfangsplenum das Thema vorgestellt. Erste Schüleräußerungen und Thesen zum Thema können bereits gesammelt werden. In den heterogen zusammengestellten Kleingruppen können verschiedene Un-

terthemen oder Perspektiven mithilfe von unterschiedlichen methodischen Zugängen aufgearbeitet werden. Im Abschlussplenum stellen die Kinder ihre Teilergebnisse vor und es wird auf die Anfangsthese zurückgegriffen. Danach wird ein Segen gesprochen. Nach dem Segen verabschieden sich die Kinder.

*In der 2. Unterrichtsstunde des Sommersemesters 2011 endete das Anfangsplenum mit einer Frage der Religionslehrkraft Tanja Richter-Schmidt: „Am letzten Freitag haben wir erzählt, dass die Frauen an das Grab kamen. Das Grab war offen. Ein Engel war da, vielleicht waren es auch zwei. Und Jesus war jedenfalls nicht mehr da! Denn warum sollte ein Lebender bei den Toten sein?“ Schüler Morton stellt sofort eine These auf: „Der ist unsichtbar.“ Tanja Richter-Schmidt erwidert: „Das müssen wir heute herausfinden, das ist genau das Stichwort. Ob Morton recht hat, werdet ihr gleich in euren Gruppen erfahren.“ Nach einer Erzählung durch die Studentin führt Morton seine These weiter: „Es kann nur sein, dass sie ihn als Geist gesehen haben“ u.a. Die angehende Lehrkraft Barbara bejaht diese Idee, erweitert sie aber kritisch. Sie stellt eine neue Frage, die dazu führt, dass die SchülerInnen ihre Idee weiterentwickeln und Schlussfolgerungen ziehen. Die Äußerung eines Schülers „dass er lebt, aber dass er jetzt immer verschwindet, wenn er sich freut“ wird zum Teil durch Paraphrasierung bejaht und erweitert („Der verschwindet zwar immer, ist aber trotzdem da“). Morton sieht darin eine Bestätigung der Anfangsthese. Die Studentin erweitert diese („... sie können ihn nicht sehen, aber er ist immer da“) und sorgt durch kritische Bemerkungen für eine Vertiefung der Diskussion. Sie paraphrasiert und erweitert die Bemerkungen der SchülerInnen mit den Begriffen Aufwecken – Auferstehen, wieder sterben – ewig leben. Diese Erweiterung wird von den SchülerInnen positiv aufgenommen, neue Fragen entstehen. Dies führt zu einer Diskussion, wie Gott sowohl auf Erden als auch im Himmel sein kann. Morton kommt mit einer neuen These. („Vielleicht weil er unsichtbar ist, lebt er in seinem Herzen und immer, wenn jemand traurig ist, geht er aus seinem Herzen und verschwindet wieder in sein Herz.“) Barbara ermuntert ihre Kleingruppe, die Schlussfolgerung zu formulieren, die im Endplenum vorzustellen ist.*

### 3.4 Fazit

In der ersten Schule, einer Regelschule im sozialen Brennpunkt, fällt in Sachen Inklusion positiv auf, dass SchülerInnen mit Förderbedarf ESE eingeschult werden. Auch mit dem Konzept des Kooperativen Lernens und der Methodenvielfalt geht es mit kräftiger Mitarbeit von Lehramtsstudierenden, die die Kleingruppen begleiten, im RU voran. In den Stunden, in denen die Lehramtsstudierenden fehlen, kann die Hilfe eines Sozialpädagogen abgerufen werden.

Die konfessionsübergreifende Ausrichtung beugt der Aufteilung in katholische und evangelische Kinder vor und passt daher zum „Gemein-

samen“ Unterricht. Da man sich vom konfessionell-übergreifenden RU abmelden bzw. für den islamischen RU anmelden oder für „Betreuung“ optieren kann, entsteht aus drei Klassen eine Lerngruppe „Ökumenischer RU“. Dabei wird aber sowohl die empfohlene Gruppengröße überschritten, als auch eine für eine inklusive Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf ESE ungünstige Situation geschaffen.

Darüber hinaus sorgt die Lage der Schule für weitere Exklusion: Das Schulviertel befindet sich im lokalen Exklusionsbereich. In den soziometrischen Befragungen stellte sich außerdem heraus, dass einige Kinder mit Förderbedarf auch nach drei Semestern (unserer Präsenz in der Schule) keinen sozialen Anschluss finden konnten bzw. diesen verloren haben.

#### **4. Bestrebungen der Förderschule ESE zur Vorbeugung weiterer Absonderung**

##### **4.1 Exklusive Einrichtung bewirkt Stärkung der Klassengemeinschaft**

Durch die Beschulung an einer Förderschule ESE entsteht Exklusion. In der am Forschungsprojekt teilnehmenden Förderschule ESE sind jedoch Bestrebungen sichtbar, trotz der exklusiven Situation noch „so viel wie möglich gemeinschaftlich“ zu unterrichten. So wird innerhalb der jeweiligen Klassen so viel wie möglich im Klassenverband gelernt. Niveau- oder Neigungsgruppen außerhalb der eigenen Klasse werden nicht gebildet. Es wird vorzugsweise entweder der gesamten Klasse RU (zur Not fachfremd) angeboten oder alle Kinder erhalten Unterricht in „Werte und Normen“. Damit strebt das Kollegium – trotz Exklusionssituation der Förderschule – größtmögliche interne Inklusion an.

Grund für dieses Streben nach Unterricht im Klassenverband ist die schlichte Überforderung der FörderschülerInnen ESE, sich mit Kindern aus verschiedenen Klassen in einer nur für den evangelischen RU gebildeten Lerngruppe zusammen zu tun. Gerade für die SchülerInnen mit Förderbedarf ESE kann dies sehr problematisch sein. Eine Atmosphäre, die u.a. für einfühlsame Gespräche nötig wäre, müsste erst mühevoll hergestellt werden. Die Beziehung zur Lehrkraft müsste jedes Mal erneut aufgebaut werden. Ferner widerspricht eine äußere Differenzierung von Schulklassen den Prinzipien Gemeinsamen Unterrichts. „Das Miteinander der Verschiedenen ist Aufgabe und zugleich Perspektive des Religionsunterrichts“ (Müller-Friese/ Leimgruber 2011, 119).

Für die Förderschule ESE reicht der in der EKD-Denkschrift zum RU „Identität und Verständigung“ (EKD 1994) sowie in der Vereinbarung zwischen Evangelischer Kirche und Deutscher Bischofskonferenz (DBK/ EKD 1998) beschriebene konfessionell-kooperative RU nicht weit genug

(vgl. EKD 1994, 65). Die ökumenische Kooperation kommt vielleicht auf dem Lande dem Wunsch nach weitgehend konfessionell gleicher Lerngruppe entgegen (vgl. Kraft 2007, 89). In einer städtischen säkularisierten und multireligiösen Förderschule ESE beugt jedoch die ökumenische Kooperation einer Zersplitterung der Klasse bzw. Zusammenstellung einer Lerngruppe *nicht* vor. Daher ist es eher logisch, dass der im Klassenverband durchgeführte RU bzw. ab Klasse 5 das ersatzweise (s. o.) im Klassenverband unterrichtete Fach „Werte und Normen“ an der Osnabrücker Förderschule ESE für jede(n) Schülerin und Schüler Pflicht ist.

Trotz der Vorteile dieses RU im Klassenverband gibt es auch Nachteile. „Das Fach Religion wird in Förderschulen als sehr anspruchsvoll für Unterrichtende angesehen. Fachfremd Unterrichtende trauen sich die Vermittlung theologischer Inhalte selten zu. Außerdem fällt hier die Tatsache besonders ins Gewicht, dass mit den Schülerinnen und Schülern kaum über Textarbeit, Sprache und intellektuelle Zugänge gearbeitet werden kann“ (vgl. ebd., 84). Diese, die speziellen religiösen Bedürfnisse berücksichtigende Expertise, fehlt der/dem Fachfremd-Unterrichtenden.

#### 4.2 Berücksichtigung der religiösen Bedürfnisse der Kinder an der Förderschule ESE

Bei der Überweisung zur Förderschule ESE (organisatorische Exklusion) spielt häufig die Überforderung der Regelschullehrkräfte eine Rolle, die Schülersituation bzgl. ihrer Umweltbedingungen, wie individuelle psycho-soziale Beeinträchtigungen (z.B. Mangel an Zuwendung, psychische Traumatisierung) und Sozialisationsmängel (z.B. anregungsarme Umwelt) zu bedenken. Gerade Religionslehrkräfte fühlten sich überfordert, diese Situation in ihrer religiösen Relevanz zu berücksichtigen (vgl. Kollmann 1988, 170). Im Folgenden sollen Beispiele gegeben werden, wie in der untersuchten Förderschule ESE auf die religiösen Bedürfnisse von SchülerInnen mit Förderbedarf ESE eingegangen wird. Dazu wird zuerst wiedergegeben, was die religiösen Anliegen der SchülerInnen mit Förderbedarf ESE sind.

- Gemeinsam haben sie die Abweisung durch eine reguläre Bildungsinstitution. Folglich herrscht ein Gefühl des Nicht- oder Nicht-genug-Angenommenseins. Das Angenommen-Sein kann auch als religiöses Grundbedürfnis des Menschen verstanden werden.
- Die religiösen Bedürfnisse von SchülerInnen mit Förderbedarf ESE äußern sich sichtbar als Wunsch nach einer verlässlichen Person, die Halt gewähren und Orientierungshilfe anbieten kann. Religiös ist diese Bedürfnisstruktur, weil sie von der Erwartung geprägt ist, die Kontaktarmut durch Vertrauen aufzusprennen und eine neue Lebensperspektive durch soziale Beziehungen aufbauen zu können (Kollmann 1988, 89).

An der am Forschungsprojekt teilnehmenden Förderschule ESE beeinflusste Frau Kjerstidotter das Schülerverhalten möglichst mittels positiver Bestärkung, wie etwa durch Ermutigungen von SchülerInnen, die sich nicht an bestimmte Arbeiten herantrauten. Gerade hierdurch wird ein weiteres religiöses Bedürfnis berücksichtigt. „Ermutigung meint den elementaren Zuspruch des Selbstvertrauens, des Mutes zu sich selbst, der in den meisten Fällen gegen die äußeren Schwierigkeiten und auffallenden Verhaltensweisen mühsam hervorgelockt werden muss (vgl. ebd., 171f.).

- Aufgrund der Situation, in der die Kinder aufwachsen, erwarten die Religionslehrkraft der Förderschule ESE eher konflikthafte religiöse Vorstellungen (vgl. ebd., 110). SchülerInnen mit Förderbedarf ESE haben oft ein Angst machendes Gottesbild, eine Wunschphantasie, eine Vorstellung von einem strafenden Gott oder eine narzisstische Projektion (vgl. ebd., 175).

In einer Unterrichtsreihe zum Thema „Kirche“ wird eine Unterrichtsstunde zum Thema „Beichte“ gehalten (Wintersemester 2011/2012, 5. Unterrichtsstunde, 01.12.2011), in der diese Projektion deutlich wird. Am Ende der Stunde werden die Kinder eingeladen, etwas aufzuschreiben, was sie bedrückt, und das Papier dann anonym in einer Kleingruppen-Kiste im Schulhof zu begraben.

Persönlicher Begleiter Markus: „Was du auch machen kannst (...) einfach die Erde so rüber ziehen. Genau. So einfach so auf's Loch ziehen. Und dann nachher (...).“ Studentin Miriam: „Dann ist das nämlich schon weg das Loch fast“. Markus: „Und dann draufhüpfen und dann ist gut“. Scott: „Ist noch was da, Rico, ne.“ Rico: „Ja“. Scott springt: „Ja, ja, ja“. Miriam: „So, genau. Einmal nach treten“. Scott: „Das geht so. Das geht so. ... Mh! Sterb! Sterb! So... Sterb! Sterb!“ Miriam: „Dann haben wir's jetzt. Scott, komm, wir wollen jetzt auch wieder zu den anderen“. Markus: „Warte mal gerade. Scott: (...) Jetzt zieh mal die Schaufel raus“. Scott: „Halleluja“. Scott, der wegen aggressiven Verhaltens immer wieder neu in Konflikte gerät, geht hier in die Rolle des Allmächtigen, der auf sehr streitbare Weise, durch Drauftreten, die Sünde schreiend erlöschen lassen kann. Erlebt er auf dieser Weise Gott, wie er sich selbst erlebt? Scott löst sich aus der Rolle und jubelt.

In der 9. Unterrichtsstunde des Wintersemesters 2011/2012 (02.02.2012) fragt Calvin während der Arbeit am Arbeitsblatt „Das goldene Kalb“: „Weißt Du, was ich glaube?“ Scott antwortet: „Ich glaube an mich. Ich bin mein Gott.“ Einige Minuten später wiederholt er: „Ich bin der Gott für mich selber.“

- Es werden ‚fällige‘ und paradigmatische Inhalte gesucht. Die virulenten grundlegenden religiösen oder quasi-religiösen personalen Beziehungen werden mit den SchülerInnen herausgearbeitet und im Kontext christlicher Glaubensüberlieferung reflektiert (Schmidt 1982, 128). Die SchülerInnen mit Förderbedarf ESE sollten im RU mit Fragen konfrontiert werden, wie sie sich nach außen darstellen



möchten, welche sozialen Beziehungen sie suchen und wie diese zu gestalten sind (Högl 2001, 202).

*Im Wintersemester 2010/11 beschloss Frau Kjerstidotter daher eine Unterrichtseinheit zum Thema „Freundschaft“ (Unterrichtsstunde 8-13) durchzuführen. Für ihre DrittklässlerInnen mit Förderbedarf ESE war es wichtig, dass sie angemessen auf das Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften vorbereitet wurden.*

- Im RU der Förderschule ESE werden eigene Konfliktsituationen anhand biblischer Konflikte bewusst gemacht und aufgearbeitet. So gibt die Lehrkraft der Förderschule ESE Anregungen zur Selbstklärung und Anstöße zur Verhaltensänderung (Stoodt 1975, 11). Bibel und kirchliche Tradition werden dabei wegen ihres Therapiepotenzials mit quasi normativer Geltung eingesetzt (Lämmermann 2005, 177). Die Religionslehrkraft ermutigt die Kinder, diesbezüglich eigene Erfahrungen einzubringen.

#### 4.3 Sinn- und erfahrungsbezogene Methoden im RU der Förderschule ESE

Eine bedürfnisorientierte Gestaltung von RU geschieht in einem kreativen Prozess mithilfe von sinn- und erfahrungsbezogenen Methoden. Da sich Lehrkräfte in der Förderschule ESE auf andere und zum Teil eingeschränkte Erfahrungen von den SchülerInnen beziehen, können aus der Regelschule bekannte Methoden in diesem Kontext veränderte Ziele haben.

*In der Pilotphase des Forschungsprojektes wurde in einer vierten Klasse der teilnehmenden Förderschule ESE (Sommersemester 2010, 11. Juni) zum Thema „Exodus“ mit Legematerial<sup>14</sup> – und „Godly Play“ – ähnlichen Materialien<sup>15</sup> gearbeitet. Das Material wurde in diesem Fall als eher „aktivierende“ Methode eingesetzt. In dieser sehr kleinen Klasse (fünf Schüler<sup>16</sup>) mit schweren psychischen Problemen war Fettleibigkeit ein großes Problem. Die ausschließlich aus männlichen Kindern zusammengesetzte Klasse buchstäblich in Bewegung zu setzen und das „Vegetieren“ zu stoppen, war das Ziel jeden Unterrichts, also auch des RU. Beim Erzählen einer biblischen Geschichte wurden Anlässe geschaffen, bei denen die Schüler (mühsam) aufstehen und Legematerial auf den Boden legen sollten.*

14 <http://www.rpa-verlag.de/artikel/legematerial-verschiedenes-33> (Download 07.03.2012).

15 <http://www.godlyplay.de> Die Materialien werden von den Lindenwerkstätten in Panitzsch bei Leipzig hergestellt.

16 In dieser Klasse fehlten SchülerInnen aufgrund einer Aufnahme in die kinderpsychiatrische Klinik im Unterricht. Die geringe Zahl der Schüler verhinderte jedoch nicht, dass einige Kinder sich mehrfach aggressiv gegenüber Mitschülern zeigten. Im Unterricht wurde sehr häufig reingeredet.

Beispiele aus der Regelschule (Naurath 2008) zeigen, dass Mitgefühl anhand des Bibliodramas entwickelt werden kann.

*Zum Thema „Barmherziger Samariter“ wurde eine stark gelenkte Form des Bibliodramas in einer dritten Klasse der Förderschule ESE, die eher von Wutausbrüchen und Aggressivität geprägt war, umgesetzt. Eine abschließende Gesprächsrunde im Plenum wurde im Vergleich zu der Praxis an Regelschulen sehr strikt moderiert. Frau Kjerstidotter sagt: „Eine Geschichte ist meistens erfunden. Ich frage mich, ob das auch im wirklichen Leben passieren kann.“ Es folgen einige Berichte über blutige Raubüberfälle in der heutigen Zeit<sup>17</sup>. Frau Kjerstidotter fasst zusammen: „Also, wir wissen: Es kann passieren, dass wir heute überfallen werden. War das denn der wichtigste Teil der Geschichte?“. Ernst antwortet: „Nein, aber man macht das ja auch nicht mehr mit Steinen, sondern mit Baseballschlägern.“ Die Lehrkraft führt wieder zu ihrer Frage zurück: „Trotzdem nochmal die Geschichte: War das Überfallen das Wichtige an der Geschichte?“ Erst durch diese stramme Führung und das wiederholte Zurücklenken zum Thema wird das Entdecken der eigentlichen Bedeutung des Textes für diese Lerngruppe möglich.*

Die Religionslehrkraft hat auch meditative Methoden<sup>18</sup> eingesetzt. Sie entschied sich dabei für ein Meditationsverfahren mit (statt ohne<sup>19</sup>) Bindung an Medien (Bild, Naturgegenstände, Texte, Musik). Die Aktivierung der Gefühlskräfte stand bei ihren Überlegungen im Mittelpunkt (vgl. Kollmann 1988, 210).

In der Förderschule ESE wird darüber hinaus sehr häufig mit – teils modifizierten – Arbeitsblättern gearbeitet, wobei von der ganzen Klasse das Lösen einer gleich(artig)en Aufgabe erwartet wird. Die Aufgabenlösungen sind jedoch nicht strikt standardisiert.

17 Bei Scharfenberg/ Kämpfer (1980, 267) findet sich eine interessante Situation, in der verhaltensauffällige Kinder die gleiche Geschichte nachspielen und reflektieren: „Bei der Geschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25-37) wurde die Szene des Überfalls der Räuber und des Ausplünderens breit und drastisch ausgespielt. (...) Das Symbol setzte sich (...) in einer gruppenbezogenen Überlegung durch, z. B. in der Frage: Sollte ich einem Mitschüler helfen, auch wenn ich selbst dafür von den anderen Klassenkeile beziehe?“

18 Bei meditativen Elementen im RU handelt es sich um die „Thematisierung und Erprobung der Grunddynamik, die der Meditation (...) zugrunde liegt: eine Reduktion der Reizüberflutung und die Erfahrung von Stille; die konzentrierte Öffnung nach innen und außen; die achtsame Wahrnehmung des aktuell Bedeutsamen“. Beispiele: Vertiefte Sinneswahrnehmung (Geräusche, Musikabschnitte). Vgl. Mendl 2008, 166f.

19 Die medienfreien Methoden sind verwandt mit dem Autogenen Training. Diese meditativen Übungen konzentrieren sich auf das Abschalten von Außenreizen und die Öffnung nach innen. Beispiele: Entspannungsübungen, Körperübungen, Stille-Übungen (vgl. Kollmann 1988, 209).

*Die Lehrkraft wählt eine prägende Antwort von einer der SchülerInnen und schreibt diese als Lösung an die Tafel. Die Mehrdimensionalität eines Themas ist bei diesen Arbeitsblättern absichtlich nicht berücksichtigt. Grund dafür ist, dass für die SchülerInnen mit ADHS, aber auch für Autisten sowie für extrem verunsicherte Kinder, die Vielfalt eine Überlastung darstellt. Die Bestätigung, eine (eindimensionale) Aufgabe bewältigen zu können, ist ein positives Erlebnis. Ohne Arbeitsblatt betrachten die SchülerInnen den Unterricht als „unvollständig“.*

*Trotz Eindimensionalität gab es dennoch differenzierte Arbeitsblätter. Die Leistungsanforderungen, die die Förderschullehrkraft an die SchülerInnen stellte, waren deren Leistungsfähigkeit angepasst. Kooperative Elemente wurden im Konzept des Arbeitsblattes nicht berücksichtigt. Die SchülerInnen mit Förderbedarf werden nicht angeregt, sich wechselseitig kontrollieren, helfen und besprechen zu müssen (Klippert 2009, 20). Grund dafür ist, dass die SchülerInnen sich schnell ablenken lassen. Die Zeit während der Ablenkung steht dabei im Schnitt nicht im Verhältnis zur Kürze des schriftlichen Auftrages. Bei handlungsorientierten, kreativen Aufgaben war dagegen v.a. eine Partnerarbeit bis zu ca. 10 Minuten Dauer gut möglich.*

#### 4.4. Fazit

Die exklusive Situation der partizipierenden Förderschule ESE wird durch weitere Segregation in konfessionell getrennte Kurse bzw. Ethik- und Religionskurse nicht gesteigert. Im Unterricht der evangelischen Lehrkraft der teilnehmenden Förderschule ESE wird ausdrücklich auf die religiösen Bedürfnisse der SchülerInnen mit Förderbedarf ESE eingegangen. Die Methodik und die Thematik der Stunde werden auf die Schülerschaft zugeschnitten. Jedoch wird in den anderen Jahrgängen, v.a. in der Sekundarstufe, mehrheitlich fachfremd unterrichtet oder aber es wird „Werte und Normen“ im Klassenverband angeboten. Auch fühlen sich die meisten Klassenlehrkräfte, die fachfremd den RU anbieten, weniger kompetent, die religiösen Bedürfnisse zu erkennen und zu berücksichtigen.

#### 5. Ausblick

Die EKD-Synode sprach sich im Herbst 2010 mit dem Motto „Niemand darf verloren gehen“ deutlich für inklusive Bildung aus. Meines Erachtens sollte eine kirchliche Förderung zuerst auf die Unterstützung inklusiver Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf ESE abzielen. Denn europaweit ist „die Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. sozialen und emotionalen Problemen, verglichen mit anderen Auffälligkeiten oder Behinderungen, [noch] am schwierigsten umzusetzen“ (Meijer 2003, 4).

Die EKD fordert „umfassende Neuansätze“ nicht nur für Regel-, sondern auch für Förderschulen. Denn „Die ‚Schule für alle‘ ist letztlich immer noch eine Vision und diejenigen, die diese Schule beim besten Willen nicht besuchen können, (...) [dürfen nicht] noch deutlicher ausgegrenzt werden“ (Gäfgen-Track 2012, 57). Eine Weiterentwicklung von schon bestehenden pragmatischen Lösungsansätzen der Schulen kann durch die Zusammenarbeit mit der Universität in die Wege geleitet werden. Dazu sind Freistunden der Lehrkräfte für die Reflexion mit den WissenschaftlerInnen ebenso notwendig wie finanzielle Unterstützung.

Es gibt in Deutschland noch zu wenige speziell für die Förderschule ausgebildete Lehrkräfte (Schäfer 2010, 13). V.a. für die Förderschule ESE sind ausgebildete Religionslehrkräfte mit Vokatio bzw. Missio Mangelware. Die Kirchen könnten für den Förderschwerpunkt ESE und die Fächer Evangelische und Katholische Religion werben und spezielle Stipendien ausschreiben. Besonders bei dem sehr ausgelasteten Studiengang des Grundschullehramtes kann durch gut organisierte Hospitationen in Förderschulen ESE in evangelischer bzw. katholischer Trägerschaft das Interesse geweckt werden.

Der Bund sollte ermöglichen, dass „den Lehrern anderer Schularten (...) Möglichkeiten der sonderpädagogischen Fortbildung angeboten“ werden, denn das ist noch kaum der Fall (vgl. ebd.). Für die Grund- und Hauptschule ist eine sonderpädagogische Fortbildung im Bereich ESE sehr sinnvoll. Die Kirchen können diese Schulungen für Religionslehrkräfte im Grund- und Hauptschulbereich mitfinanzieren und sonderpädagogische Supervision im RU der inklusiven Schule fordern bzw. durch die Anstellung eigener SpezialistInnen fördern, denn zurzeit liegt der Schwerpunkt der sonderpädagogischen Begleitung durch Förderschullehrkräfte, die durch Abordnung in den Regelschulen beratend bzw. diagnostizierend tätig sind, auf dem Förderschwerpunkt Lernen und dann noch vorrangig auf den Fächern Mathematik und Deutsch.

Mit einer schulischen Reform allein ist den SchülerInnen mit Förderbedarf ESE jedoch noch nicht ausreichend geholfen. Es fehlen Plätze in den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Kliniken. Die Förderung von psychiatrischen Abteilungen in Krankenhäusern in kirchlicher Trägerschaft ist dringend *nötig*. Weiterhin sollten auch die Heime in konfessioneller Trägerschaft besser von den Kirchen unterstützt werden, damit die dort betreuten Kinder nicht noch weiter beeinträchtigt werden (Gäfgen-Track 2012).

## **Literatur**

Ahrbeck, Bernd, Der Umgang mit Behinderung, Stuttgart 2011.

- Baur, Jörg, Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund- und Hauptschulen, Heidelberg 1997.
- Begemann, Ernst, Religionsunterricht in der Schule für Lernbehinderte, in: Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen, Studieneinheit 2, Teileinheiten 0-2, hg. v. Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Weinheim 1983, 71-200.
- Deutsche Bischofskonferenz und Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, in: Frieling, Reinhard/ Scheilke, Christoph Th., Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1998, 124-127.
- Dyson, Alan, Die Entwicklung inklusiver Schulen – drei Perspektiven aus England, in: Pithan, Annabelle/ Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 53-60.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), „Niemand darf verloren gehen!“. Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit, 3. Tagung der 11. Synode der Ev. Kirche in Deutschland 7. bis 10. November 2010 in Hannover, Hannover 2010.
- Feiner, Franz, Inklusion und Schule für alle aus religionspädagogischer Sicht, in: Knauder, Hannelore/ Feiner, Franz/ Schaupp, Hubert, Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele, Graz 2008a, 227-240.
- Feiner, Franz/ Jantscher, Barbara, Gelebter Dialog. Christlicher und muslimischer Religionsunterricht. Ein inklusionspädagogisches Projekt, in: Knauder, Hannelore/ Feiner, Franz/ Schaupp, Hubert, Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele, Graz 2008b, 321-330.
- Fischer, Dietlind, Religionsunterricht an Hauptschulen in Großstädten. Probleme und Perspektiven, Münster 1987.
- Gäfigen-Track, Kerstin, Inklusive Schule – die Differenz denken und die Gemeinschaft leben, in: Locomer Pelikan o.Jg. (2012), H. 2, 53-57.
- Högl, Barbara, Störfälle? Die viel zu unaufmerksamen Kinder, München 2001.
- Hohm, Hans-Jürgen, Urbane soziale Brennpunkte, Exklusion und soziale Hilfe, Opladen 2003.

Huber, Christian, Gemeinsam arbeiten? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (2009), 226-245.

Kirchenamt der EKD, Identität und Verständigung, Gütersloh 1994.  
Online verfügbar: [http://www.ekd.de/download/identitaet\\_und\\_verstaendigung\\_neu.pdf](http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf) (Download 26.01.2012).

Klippert, Heinz, Heterogene Lerngruppen unterrichten – Anregungen für den Schulalltag, in: Schule und Kirche o.Jg. (2009), H. 2, 17-26.

Koch-Priewe, Barbara/ Münch, Jürgen, Lehrerbildung für Gemeinsamen Unterricht – Konzepte und Erfahrungen aus der Kooperation von Schulpädagogik und Sonderpädagogik, in: Pithan, Annabelle/ Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 183-190.

Kollmann, Roland, Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen, Essen 1988.

Kraft, Friedhelm, Religion unterrichten in Niedersachsen, in: TheWeb 6 (2007), H. 1, 80-97.

Lämmermann, Godwin, Schulzeit, in: Lämmermann, Godwin/ Nauroth, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Ute, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 135-210.

Leimgruber, Stephan, Neue Perspektiven interreligiösen Lernens, in: Stimmen der Zeit 6 (2007), 363-374.

Leermakers, Piet/ Pietersen, Hans/ Gubbels, Jan, Lang leve het leren, ook voor ZMOK-ers, Enschede 2003.

Meijer, Cornelius J.W., Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. European Agency for Development in Special Needs Education, Brüssel 2003.

Meijer, Cornelius J.W./ Soriano, Victoria/ Watkins, Amanda, Sonderpädagogische Förderung in Europa, Middelfart u.a. 2003.

Müller-Friese, Anita, Theologische Perspektiven zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Schweiker, Wolfhard (Red.), Kirche für Kellerkinder. Religionsunterricht an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Verhalten, Stuttgart 2007, 21-34.

- Müller-Friese, Anita/ Leimgruber, Stephan, Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts, in: Pithan, Annebelle/ Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 111-120.
- Preuss-Lausitz, Ulf, Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven – Ausgangslage, Aufgaben und Ziele der Integrationsforschung, in: Pithan, Annebelle/ Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 41-48.
- Randak, Oskar, Tiefenpsychologische Aspekte der religiösen Unterweisung Lern- und Geistigbehinderter. Die Bedeutung des freien Zeichnens und des freien Spiels im therapeutisch orientierten Religionsunterricht, in: Kasper, Franz (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen. Konzeptionen und Modelle für die Praxis, München 1974, 248-276.
- Schäfer, Michael, Inklusion löst Debatte aus – das Beispiel Sachsen, in: B&E o.Jg. (2010), H.2, 13.
- Schmidt, Heinz, Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht, Band 1: Grundlagen, Stuttgart 1982.
- Schrettle, Anton, Interreligiosität, Interkulturalität und Inklusion, in: Knauder, Hannelore/ Feiner, Franz/ Schaupp, Hubert, Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele, Graz 2008, 219-226.
- Sterkens, Carl, Interreligious Learning – The problem of Interreligious Dialogue in Primary Education, Leiden 2001.
- Stoodt, Dieter, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975.
- Textor, Annette, Analyse des Unterrichts mit ‚schwierigen‘ Kindern, Bad Heilbrunn 2007.
- Willmann, Marc, Die Schule für Erziehungshilfe/ Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen, in: Reiser, Helmut/ Willmann, Marc/ Urban, Michael, Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule: Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Bad Heilbrunn 2007, 13-19.

Daniela Haas

## **„Roter Kopf ... gesenkter Blick“ Impulse für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur**

Das Gefühl der Scham schließt aus. Anhand von Fallbeispielen aus der Schule beschreibt Daniela Haas Entstehung, Folgen und Formen von Schamgefühlen. Sie nennt Kriterien für eine schamsensible Schulkultur. Insbesondere fragt sie nach Chancen und Risiken des Religionsunterrichts und beleuchtet kritisch eine performative Religionsdidaktik.<sup>1</sup>

Scham kann als Gefühl beschrieben werden, das Menschen in Situationen, in denen sie sich im besonderen Maße nackt und hilflos fühlen, auf sich selbst zurückwirft. Sie werden häufig rot, senken den Blick und brechen dadurch den Kontakt zu ihrer Umwelt ab. Scham kann einer Redewendung zufolge mit dem Wunsch verbunden sein, „in Grund und Boden zu versinken“. Sie raubt mindestens vorübergehend die Lust an der eigenen Existenz. Der Talmud spricht aufgrund der persönlich betreffenden Dramatik des Gefühls sogar davon, dass jemanden zu beschämen wie Blutvergießen sei.

Der folgende Beitrag nimmt das Gefühl Scham genauer in den Blick. Warum schämen sich Menschen? Wie fühlen sie sich dabei? Und welche potenziellen Folgen hat Scham? Diese Themen führen mich als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einem Lehrstuhl für Religionspädagogik und Lehrerin zu zwei Fragen. Erstens: Wie kann ein sensibler Umgang mit Scham im Kontext Schule und Unterricht professionell gestaltet werden? Und inwieweit kann der Religionsunterricht einen Beitrag zu einer schamsensiblen Schul- und Unterrichtskultur leisten – gerade für Schülerinnen und Schüler, die im besonderen Maße gefährdet sind, unter den mit Scham verbundenen Folgen von Exklusion zu leiden?

---

1 In Teilen ist dieser Aufsatz deckungsgleich mit Haas 2011 und 2013. Dort auch ausführlichere Darstellungen.



## 1. Das Phänomen Scham: Auslöser und Folgen

### 1.1 Auslöser von Scham

In welchen Situationen Menschen sich schämen, ist individuell unterschiedlich. Die Entstehung von Scham wird von zahlreichen inner- und außerpersonalen Faktoren beeinflusst. In der psychologischen Literatur finden sich dennoch Kategorisierungsansätze. Diese sind für die pädagogische Praxis hilfreich, da sie auf die Fülle potenziell schamauslösender Situationen aufmerksam machen. Der Psychoanalytiker und Dozent für angewandte Psychologie Micha Hilgers (2006, 25f.) benennt verschiedene Schamarten, die leicht mit Situationen aus dem Schulalltag in Verbindung gebracht werden können:

- *Kompetenzscham* wird durch Misserfolgserlebnisse ausgelöst. Sie ist dann besonders hoch, wenn Mitglieder der Vergleichsgruppe mehr Erfolg als die betroffene Person haben. Beispiel: Ein Schüler kann im Englischunterricht als Einziger das „th“ nicht aussprechen.
- *Intimitätsscham* entsteht, wenn etwas gegen den Willen der betroffenen Person sichtbar wird. Beispiel: Einem Mädchen wird auf dem Pausenhof mit dem bekannten Spruch: „Deckel hoch, der Kaffee kocht!“ der Rock hochgezogen.
- *Abhängigkeitsscham* wird durch Abhängigkeit von Personen oder Dingen ausgelöst. Beispiel: Ein körperlich behindertes Kind benötigt im Gegensatz zu seinen Klassenmitgliedern bestimmte Hilfsmittel.
- *Idealitätsscham* zeigt eine Diskrepanz zu selbstgesetzten oder vorgegebenen Idealen an. Beispiel: In einer Klasse gilt es als „cool“, die Mitarbeit zu verweigern. Eine Schülerin meldet sich trotzdem.
- *Existenzielle Scham* entsteht, wenn eine Person sich grundsätzlich unerwünscht fühlt. Beispiel: Ein Schüler wird in der Pause von den anderen immer ausgeschlossen.

Alle von Hilgers aufgelisteten Schamarten beziehen sich auf die *eigene* Person. Stephan Marks, tiefenpsychologisch orientierter Sozialwissenschaftler, weist darauf hin, dass man sich auch *für und mit anderen Personen* schämen kann. Er unterscheidet dabei (Marks 2009, 25ff.):

- *Gruppenscham* für den Fall, dass Menschen sich für eine Person aus ihrem Umfeld schämen. Beispiel: Eine Förderschullehrerin schämt sich, weil ihre Schülerinnen und Schüler beim Besuch des Schulgottdienstes besonders laut sind.
- *Empathische Scham*, wenn Menschen sich mit anderen schämen. Beispiel: Eine Lehrkraft versucht einen einzelnen Schüler vor der Klasse „niederzumachen“. Die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden leiden mit.

## 1.2 Folgen von Scham

Als physiologische Reaktionen auf Scham werden häufig Beschleunigung der Herzfrequenz, Ausdehnung der Blutgefäße, Zunahme des Blutvolumens sowie erhöhte Temperatur und damit einhergehend Erröten oder Schwitzen beobachtet. Die beschriebenen Reaktionen lassen zunächst eine gesteigerte Aktivität der betroffenen Person erwarten. Diese tritt jedoch meist nicht ein. Charakteristische Verhaltensmerkmale, die Menschen bei erlebter Scham unmittelbar zeigen, sind Erstarren der Gesichtsmuskulatur, Blickvermeidung oder Abwenden des Gesichts, ein Sich-Kleinmachen (Wegducken, Schultern einziehen...) sowie Zeichen von Verwirrung und eingeschränkter sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Dieser offensichtliche Widerspruch lässt sich neurobiologisch erklären. Bei Scham arbeitet, wie in jeder extremen Stress-Situation, das zentrale Nervensystem und damit werden höhere, komplexere Hirnfunktionen eingeschränkt. Das vegetative Nervensystem, das so genannte primitive „Reptilienhirn“, übernimmt die Regie. Im vegetativen Nervensystem, bestehend aus dem aktivierenden Sympathikus und dem deaktivierenden, erholungsfördernden Parasympathikus, kommt es laut Hirnforscher Allan Schore im Zustand der Scham zum extrem fehlregulierten Zustand von erhöhter sympathischer und gleichzeitig erhöhter parasympathischer Aktivität (vgl. Schore 1998 zit. n. Marks 2009, 71ff.).

Grundsätzlich kann Scham dennoch sowohl positive als auch negative Folgen haben. Unter günstigen Vorzeichen kann Scham persönlichkeits- und leistungsfördernd wirken. Das unangenehme Gefühl der Scham agiert dann wie eine Triebfeder und bewirkt ein passenderes Verhalten, mehr Anstrengung etc. Zudem erfüllt Scham im zwischenmenschlichen Bereich häufig eine Grenzen wahrende Funktion. Davon zeugt zum Beispiel die Redewendung: „Die Scham verbietet mir (...) etwas weiterzuerzählen, anderen zu nahe zu kommen etc.“. Hilgers (2006) betont jedoch, dass Scham nur dann positive Folgen haben kann, wenn die betroffene Person das Gefühl hat, an ihrer Situation etwas ändern zu können.

Häufigen bzw. sehr schweren Schamerlebnissen kann daher keinesfalls das Potenzial positiver Folgen zugeschrieben werden. Sie werden meist abgewehrt und von leichter erträglichen Gefühlen überlagert. Obwohl dies keinen nachhaltig positiven Umgang mit Scham darstellt, entlastet es die betroffene Person kurzfristig. Marks (2009, 71ff.) listet eine Vielzahl von Verhaltensweisen auf, durch die Scham abgewehrt wird: Rückzug, emotionale Erstarrung, verbaler oder körperlicher Angriff anderer Personen bis hin zu Amoklauf, Flucht in Perfektionismus, Sucht oder im Extremfall Suizid. Auf den Schulkontext übertragen heißt das: Schülerinnen und Schüler, die sich oft oder sehr massiv schämen, fühlen sich unwohl. Sie können sich nicht frei entfalten. Scham stört gute Beziehungen zu Mit-

schülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften. Wehren Schülerinnen und Schüler Schamgefühle ab, erfolgt dies oft durch aggressives Verhalten gegen die eigene Person oder gegen andere.

Es versteht sich daher von selbst, dass eine gezielte Beschämung von Schülerinnen und Schülern nie als ein legitimes Erziehungsmittel angesehen werden kann. Vielmehr ist zu fordern, dass Lehrkräfte eine möglichst hohe Sensibilität für schamauslösende Situationen entwickeln. Diese bildet die Grundlage für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur, in der Schamauslöser so weit wie möglich reduziert werden bzw. ein adäquater Rahmen für einen konstruktiven Umgang mit Schamgefühlen geboten wird.

## **2. Schamsensible Schul- und Unterrichtskultur: Fallbeispiele und Kriterien**

Ob und wann es in der Schule zu Scham kommt, kann nie mit Sicherheit vorhergesagt werden, da Scham von zahlreichen personalen Bedingungsfaktoren beeinflusst wird: Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzen etc. Eine große Rolle spielen auch individuelle Vorerfahrungen.

Marks verwendet zur Verdeutlichung dieses Umstands folgendes Bild: Er vergleicht Scham mit einem Glas, das überläuft. Bei manchen Schülerinnen und Schülern ist das Glas aufgrund allgemeiner personaler Voraussetzungen und bereits gemachter Schamerfahrungen schon randvoll. Ein Tropfen genügt, um es zum Überlaufen zu bringen. Solche Kinder und Jugendlichen sind im Kontext Schule und Unterricht besonders schamanfällig. Andere haben in ihrem bisherigen Leben weniger prägende Schamerfahrungen gemacht oder verfügen über günstigere Bewältigungsstrategien. Bei ihnen dauert es vermutlich länger, bis sie im Kontext von Schule und Unterricht Scham empfinden. Ihre individuelle Schamanfälligkeit ist niedriger.

Von den individuell unterschiedlichen Vorerfahrungen abgesehen lassen sich jedoch drei große Bedingungsfelder voneinander abgrenzen, in denen Schampotenziale im Kontext von Schule und Unterricht wahrscheinlich sind. Dies sind erstens die gesellschaftlichen Aufgaben von Schule, die das Schulleben maßgeblich prägen, zweitens die Lehrer-Schüler-Beziehung und drittens die Schüler-Schüler-Beziehungen, die Schülerinnen und Schüler untereinander pflegen. Im Folgenden werde ich aus jedem Bereich ein Fallbeispiel anführen, um exemplarisch zu zeigen, dass Schamsensibilität im Kontext von Schule und Unterricht häufig deutlich zu wenig ausgeprägt ist. Im Anschluss werden Kriterien für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur benannt.

## 2.1 Fallbeispiel aus dem Bereich Aufgaben von Schule

Das Fallbeispiel „Christian“ greift aus den Aufgaben der Schule die der Selektion heraus. Christian, der auf Basis eines Dyslexietests nach der vierten Klasse in eine Förderschule überwiesen wurde, beschreibt seine Gefühle im Rahmen einer qualitativ ausgewerteten Interviewstudie von Brigitte Schumann zu den Vor- und Nachteilen von Förderschulen folgendermaßen:

*„Ich wurde getestet und direkt ausgemustert ohne Vorwarnung. (...) Irgendein ganz wichtiges Institut hat also beschlossen, dass ich dann hierhin komme. Da konnte auch niemand was dagegen mehr machen. (...) Ich wurde ins kalte Wasser geschmissen. (...) Und plötzlich, quasi ohne Vorwarnung, war ich dann hier vorm Lehrerzimmer. (...) Ich hab mich auch damals, als ich dann begriffen hab, dass das hier eine Sonderschule ist (...) sehr dafür geschämt. Ich hab immer, (...) also hinterher hab ich den Namen der Schule gesagt, aber nicht gesagt, was das für eine Schule ist. Und (...) da war ich mit einer Gruppe in Italien und die meisten waren Gymnasiasten, Realschule, (...) also alles höhere Schulen. Und da haben die mich dann gefragt, was ich für ne Schule bin. Und weil die alle hier aus W. kamen, war ich davon überzeugt, dass die wissen, was die Schule X für eine Schule ist. Und da hab ich dann einfach so getan, als wüsste ich den Namen gar nicht, als wäre ich ganz neu auf der Schule und so. Und hinterher hab ich es dann gesagt und da haben die mich ausgelacht und so. Das fand ich traurig. Da hab ich dann auch geweint. War schon nicht so schön.“ (Schumann 2007, 126).*

Diese Interviewaussagen zeugen von einem massiven Abhängigkeitsgefühl des Schülers. Er spricht davon, dass „irgendein ganz wichtiges Institut“ seinen Schulwechsel „beschlossen“ habe. Seinem Empfinden nach wurde über ihn verfügt und „niemand“ konnte etwas dagegen tun: weder er selbst, noch seine Eltern, noch Vertrauenspersonen aus der alten Schule. Diese Umstände begünstigen im hohen Maße Abhängigkeitsscham. Seine Förderschulzugehörigkeit deutet Christian offensichtlich als Abweichung von der Norm, wodurch Idealitätsscham entsteht. Der Förderschulstatus ist ihm peinlich und er verheimlicht ihn. Im Falle einer Entdeckung würde demnach Intimitätsscham drohen. Als Christian sich nach einiger Zeit dann doch offenbart, wird er von seinen Urlaubskameraden gehänselt. Diese Reaktion verstärkt mit hoher Wahrscheinlichkeit seine Schambelastung.

Im Fallbeispiel kommen die Reaktionen der Eltern auf die Schulsituation ihres Sohnes nicht zur Sprache. Schumanns Studien ergaben jedoch, dass sich ungefähr die Hälfte aller Eltern aufgrund der Förderschulzuweisung ihres Kindes schämt. Die Schulzugehörigkeit wird in Folge häufig zum Familiengeheimnis (vgl. ebd., 102). Die Gruppenscham der Eltern erschwert dabei die kindliche Schamverarbeitung (ebd., 106). Die Situation von Christian ist kein Einzelfall. 40% aller deutschen Schülerinnen und Schüler

machen im Laufe ihrer Schulzeit durch Zurückstellungen, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen und Abschlungen mindestens einmal die Erfahrung, aus einer Lerngruppe ausgeschlossen zu werden. Schamgefühle sind dabei häufige emotionale Begleiter (vgl. Tillmann 2005, 131).

## 2.2 Fallbeispiel aus dem Bereich Lehrer-Schüler-Beziehung

Das Fallbeispiel entstammt einer qualitativen Elternbefragung des österreichischen Erziehungswissenschaftlers Volker Krumm unter dem Titel „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“. Eine Mutter berichtet in diesem Rahmen:

*„Mein Sohn Stefan hat in der ersten oder zweiten Klasse Gymnasium den Klassenvorstand [gemeint: Klassenlehrer] gebeten, etwas noch einmal zu erklären. Darauf hat der Klassenvorstand gemeint, wenn Stefan zu blöd ist, und wenn auch seine Eltern zu blöd sind, um ihm zu helfen, dann braucht er ja nicht ins Gymnasium zu gehen. Das sei eine freiwillige Schule und man habe nicht in der Schule nachzufragen; dazu sei er nicht da. Ich habe das schlimm gefunden, und das hat Stefan auch sehr gekränkt (vgl. Krumm/ Eckstein 2001, 10).*

Die Äußerung des Gymnasiallehrers enthält eine Vielzahl an Beschämungspotenzialen. Eigentlich müsste es der Lehrer als besonders günstige Lernchance ansehen, dass Stefan ihn scheinbar unbedarft bittet, etwas noch einmal zu erklären. Er kommt der Bitte nach inhaltlicher Erklärung jedoch nicht nach. Vielmehr macht er dem Schüler unmissverständlich klar, dass er bei inhaltlichen Fragen prinzipiell nicht der zuständige Ansprechpartner sei. Er verweist Stefan auf seine Eltern, unterstellt diesen aber gleichzeitig „Blödigkeit“. Das Verhalten des Lehrers macht es wahrscheinlich, dass der Schüler Kompetenzscham empfindet. Nimmt er die Unterstellung ernst, seine Eltern seien blöd, entsteht Gruppenscham. Mit hoher Wahrscheinlichkeit antizipiert er auch den vom Lehrer erwähnten Ausschluss aus dem Gymnasium, der mit existenzieller Scham verbunden sein kann. Schamverstärkend wirkt zudem, dass Stefan die Beziehung zum Lehrer aufgrund der unprofessionellen demütigenden Behandlung nicht „kündigen“ kann. Der Lehrer bleibt für Stefan (zumindest vorerst) weiterhin der mit Autorität ausgestattete Klassenlehrer. Diese Tatsache geht mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Abhängigkeitsscham einher.

## 2.3 Fallbeispiel aus dem Bereich Schüler-Schüler-Beziehung

Im Folgenden wird exemplarisch analysiert, welche Rolle Beschämungen bei sozialen Exklusionsprozessen unter Kindern und Jugendlichen einnimmt. Dabei wird ein Konflikt zwischen dem 15-jährigen Jurij und

dem 17-jährigen Mike geschildert. Dazu einige Vorinformationen: „Jurij erfährt in der Klasse aufgrund seiner Sportlichkeit viel Anerkennung. Er neigt dazu, seine Kraft in Rangeleien mit Mitschülern auszunutzen. Mike ist eher unsportlich und hat wenig Kontakt zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Er verhält sich ruhig, spricht auffallend erwachsen und reflektiert. Mike ist häufig Beschämungsszenarien ausgesetzt. Jurij provoziert ihn immer wieder durch kleine physische und verbale Attacken.“ (Wertenbruch/ Röttger-Rösler 2011, 250).

*„In der großen Pause wird Mike von Jurij geärgert. Mikes Schulrucksack steht auf dem Tisch (...). Mike unterhält sich auf der gegenüberliegenden Seite des Raumes (...). Jurij hebt Mikes Rucksack vom Tisch auf und ruft, der Rucksack sei super schwer, wobei er so tut, als habe er ernsthafte Mühe, den Rucksack mit beiden Händen hochzuheben. Türker, Aarian, Paulo und Nila stehen bei ihm und lachen. Jetzt wirft Jurij den Rucksack auf den Boden. Mike schaut aus der Distanz zu. Nun steigt Nila mit in die Situation ein. Sie hebt den Rucksack wieder auf den Tisch und öffnet den Reißverschluss. Unter anfeuernden Worten von Paulo und Jurij beginnt sie, Stück für Stück des Inhalts herauszunehmen und zu begutachten. Darunter Hefte, Bücher und Papiere.*

*Es dauert eine Weile, bis Mike sich einschaltet. Er geht auf Jurij zu und sagt laut und deutlich, dass es seiner Meinung nach nun reiche und der Rucksack seine Privatsache sei. Er spricht ruhig und akzentuiert, ohne seine Stimme zu erheben und ohne Schimpfworte zu benutzen. Paulo und Nila machen weiter. Sie lassen sich nicht durch Mikes Kommentar beirren. Als Mike nun eingreifen will, packt ihn Jurij von hinten an den Schultern und schlingt die Arme um Mikes Oberkörper, der sich windet, aber nicht befreien kann. Zugleich ruft Jurij Nila zu, sie solle schnell weiter Sachen aus Mikes Rucksack holen. Dann lässt Jurij Mike los, schiebt ihn ein Stück zur Seite und wirft den Rucksack erneut zu Boden. Anschließend verpasst er Mike einen festen Schlag auf den Oberarm. Mike erwidert nichts und beginnt nun, die Einzelteile zurück in den Rucksack zu stopfen, um ihn dann schnell zu seinem Sitzplatz für die Mathestunde zu tragen.*

*Nachdem Mike seinen Rucksack abgestellt hat, gesellt er sich umgehend zu der Gruppe um Jurij zurück. Dort befinden sich mittlerweile noch andere Jungen, die von draußen hereingekommen sind und sich unterhalten. Mike holt aus und schlägt Jurij auf den rechten Oberarm. Jurij reagiert prompt und geht auf Mike los – die beiden rangeln kurz miteinander. Die Umstehenden drängen verbal auf einen Zweikampf und erörtern die Chancen, die sie den beiden jeweils zurechnen. Die beiden Kontrahenten gehen nicht weiter darauf ein und haben sich schon wieder voneinander gelöst. Jurij simuliert eine Reihe von Fauststößen in Richtung Mike und wendet sich dann ab, um sich auf seinen Platz zu setzen. Mike bleibt indes am Rand der leicht kreisförmig um einen Tisch angeordneten Gruppe stehen und beginnt nun, sich seinen roten Wollschal wie ein Stirnband um den Kopf zu binden. Dabei macht er kampfsportartige Armbewegungen und einige Geräusche, wie sie aus Martial-Arts-Filmen bekannt sind. Die Jungs lachen. Kurze Zeit später*

*beginnt der Unterricht. Mike geht zu seinem Platz. Dort sinkt er in sich zusammen. Er verschränkt seine Arme auf dem Tisch und legt seinen Kopf darauf ab. Der Lehrer zeigt heute zwei Videos zur Erfindung der Dampfmaschine. Mike verharrt teilnahmslos in seiner eingegrabenen Position und blinzelt nur ab und zu in Richtung der Videoprojektion.“ (Ebd., 249f.).*

In diesem Fallbeispiel wird Mike von Jurij beschämt und sozial ausgegrenzt. Der Konflikt entzündet sich an Mikes schwerem Rucksack. Dabei ist die Zusatzinformation des Beobachters wichtig, dass schwer gepackte Taschen in der Klasse als „uncool“ galten. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler hatte eher zu wenig als zu viel Material dabei. Mike hatte demnach eine implizit geltende Verhaltensnorm gebrochen. Jurij macht seine Mitschülerinnen und Mitschüler lautstark darauf aufmerksam. Durch ihr untätiges Zusehen bzw. die aktive Unterstützung Jurij's bestätigen sie dessen Machtanspruch und grenzen Mike sozial aus. Dieser versucht, sich verbal zu wehren. Ohne aggressiv zu werden, drückt er Jurij gegenüber seinen Unmut über dessen Provokation aus. Diese Strategie verbessert seine Situation nicht. Er wird vor den Augen der anderen von Jurij attackiert, ist diesem jedoch klar unterlegen. Mike hatte durch sein Verhalten zum zweiten Mal eine Verhaltensnorm der Gleichaltrigengruppe gebrochen. Dem Beobachter nach war es in der Klasse nämlich üblich, sofort handgreiflich zu werden, statt besonnen zu argumentieren. Nachdem Mike seine Sachen eingepackt hat, versucht er, sich durch diese in der Gruppe übliche Art und Weise wieder aktiv am Geschehen zu beteiligen. Er schlägt Jurij auf den Arm und will ihn beeindrucken. Seine Annäherung gelingt insofern, als er wieder handelnder Teil der Gruppe wird. Jurij macht ihn im Zweikampf nicht fertig, obwohl er das aufgrund seiner körperlichen Überlegenheit vermutlich gekonnt hätte. Es bleibt allerdings unklar, ob seine Klassenkameraden mit oder über Mike lachen. Insgesamt scheint er mit dem Ausgang der Situation nicht zufrieden. Er zeigt im Verlauf der folgenden Stunde Verhaltensweisen, die darauf hindeuten, dass Scham seine Unzufriedenheit mit bedingt: Blickabwendung, eingesunkene Körperhaltung und Teilnahmslosigkeit.

Das Fallbeispiel verdeutlicht, dass Scham und Beschämung ein wichtiges soziales Steuerungsinstrument in Bezug auf soziale Zugehörigkeiten darstellen. Ein dauerhafter Ausschluss aus der Gruppe geht häufig mit der Nichterfüllung wichtiger emotionaler Bedürfnisse einher, v.a. dem Bedürfnis nach Anerkennung und sozialer Einbettung. Wenn sich Ausgrenzungserlebnisse durch Mitschülerinnen und Mitschüler häufen, kann sich dies damit negativ auf die Lebenszufriedenheit und das Wohlbefinden Heranwachsender auswirken. Von daher ist auch unter Schülerinnen und Schülern ein möglichst beschämungsfreies Klima von großer Bedeutung.

## 2.4 Impulse für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur

Aus der exemplarisch beschriebenen Problematik einer mangelnden Schamsensibilität im Kontext von Schule und Unterricht lassen sich folgende Kriterien für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur ableiten:

- (1) Da Selektionserfahrungen fast immer mit Schamgefühlen einhergehen, sollte eine schamsensible Schulkultur auf größtmögliche Inklusion setzen. Didaktisch ist durch innere Differenzierung und Individualisierung ein für alle Schülerinnen und Schüler ideales Anforderungsniveau anzustreben. Schulorganisatorisch sind aus Sicht einer schamsensiblen Schul- und Unterrichtskultur Maßnahmen zu begrüßen, die Zurückstellungen, Sitzenbleiben und Abschlungen senken (z.B. Erhöhung der Startchancengerechtigkeit durch kompensatorische vorschulische Erziehung, Aufbau eines integrierten Gesamtschulkonzepts). Lässt sich Selektion nicht vermeiden, ist eine systematische, professionelle pädagogische Betreuung von betroffenen Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern unerlässlich.
- (2) Lehrkräfte sollten ein Gefühl für potenziell schamauslösende Momente entwickeln. Nur so können sie diese abwenden bzw. Schülerinnen und Schülern bei deren konstruktiver Bewältigung unterstützen. Zum pädagogischen Takt gehört es, dass Lehrkräfte ihren Kompetenzvorsprung zum Wohle der Heranwachsenden einsetzen, ihre Autorität nicht missbrauchen und besonders im Konfliktfall darum bemüht sind, eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung zu erhalten bzw. wieder herzustellen. Es scheint auch wichtig, dass Lehrkräfte ihre eigene Schamgeschichte reflektieren und aufarbeiten, um die Gefahr einer unbewussten Weitergabe einzudämmen. Dass eine aktive Beschämung von Kindern und Jugendlichen für Lehrkräfte als pädagogische BeziehungsarbeiterInnen nie in Frage kommen darf, versteht sich eigentlich von selbst.
- (3) Die Qualität der Schüler-Schüler-Beziehung ist ein nicht zu unterschätzender Faktor für ein schamsensibles Schul- und Unterrichtsklima. Obwohl Lehrkräfte auf diese Beziehungsgestaltung oft keinen direkten Einfluss haben, können sie durch Diagnose- und Förderungsmöglichkeiten einen Beitrag zu einer schamsensibel gestalteten Schüler-Schüler-Beziehung leisten (z.B. Soziogramm, gruppenspezifische und teambildende Maßnahmen, Einübung gewaltfreier Kommunikation).



### 3. Der Religionsunterricht: Fachspezifische Chancen und Risiken

Im Folgenden wird gezeigt, dass der Religionsunterricht einerseits fachspezifische Schampotenziale, andererseits aber auch eine Reihe fachspezifischer Lernchancen in Bezug auf einen lebensförderlichen Umgang mit Scham enthält. Beide können hier nur ansatzweise skizziert bzw. exemplarisch dargelegt werden. Die Lernchancen einer schamsensiblen Religionsdidaktik werden in zwei Bereiche gegliedert: Erstens wird exemplarisch gezeigt, dass der Religionsunterricht durch seine Inhalte und Ziele einen wichtigen Beitrag zu einer schamprophylaktisch wirkenden Anerkennungskultur leisten kann. Zweitens wird dargelegt, warum gerade der Religionsunterricht zu einem exemplarischen Ort praktizierter Schamsensibilität werden kann.

#### 3.1 Schamsensibilität auf der Ebene der Unterrichtsinhalte

In zentralen biblischen Texten wird deutlich: Scham schließt aus. Den mythologischen Bildern der Urgeschichte folgend, ist der Mensch nur sehr kurze Zeit ein von Scham unbelastetes Wesen. Gen 2,25 wird noch berichtet, dass der Mensch sich trotz seiner Nacktheit nicht schämt. Bereits Gen 3,10 wird jedoch erzählt, dass er sich schamvoll unter den Bäumen des Paradiesgartens versteckt. Die Scham ist damit seit der Distanzierung von Gott ein menschliches Charakteristikum. Das in der Sündenfallerzählung beschriebene Handeln Gottes angesichts der Scham des Menschen kann als exemplarisch bezeichnet werden: Gott kümmert sich liebevoll um den sich schämenden Menschen. Er schenkt ihm Kleider, damit er sich bedecken kann. Es erinnert an mütterliche Zuwendung, wenn Gen 3,21 davon gesprochen wird, dass Gott dem Menschen diese sogar anzieht.

Die im Alten Testament beschriebene Zuwendung Gottes zum sich schämenden Menschen erfährt im Neuen Testament eine Steigerung. In Jesus Christus wird Gott Mensch und erleidet am Kreuz einen schändlichen Tod (Phil 2,8). Jesus wird dem sich schämenden Menschen dadurch zur Schwester bzw. zum Bruder.

Der Religionsunterricht steht vor der Aufgabe, dieses Ja Gottes zum Menschen zu kommunizieren. Ein Blick in die Religionspsychologie zeigt jedoch, dass die Wirkung von Religiosität und religiöser Erziehung abhängig von deren Ausprägung unterschiedlichste Wirkung haben kann. Wie ambivalent religiöse Erziehung empfunden werden und welche unterschiedlichen Auswirkungen sie auf das Gottesbild haben kann, veranschaulichen exemplarisch folgende Gegenüberstellungen.

Die erste Darstellung ist ein Beispiel für eine religiös motivierte Selbstermutigungs- und Bewältigungsstrategie, die zweite ein Zeugnis, dass die Frohbotschaft des Evangeliums zu einer Autonomie einschränkenden

Drohbotschaft werden kann.

Eine 18-jährige Schülerin einer Schule in katholischer Trägerschaft schreibt folgendes Gedicht, wobei sie das Wort „Gott“ durch das Personalpronomen ER bzw. IHN ersetzt:

*„Und wenn du wieder einmal meinst,  
es geht nicht mehr weiter,  
wenn du wieder einmal meinst,  
es gibt nur Kurven,  
keine Straßen,  
dann denk an IHN  
und hör IHN reden – tief in dir.  
Und wenn du dich wieder klein machst,  
um der Welt möglichst  
wenig Angriffsfläche zu bieten,  
wenn du dich zusammenrollst,  
um die Angst über dich gleiten zu lassen,  
damit sie nicht mit voller Kraft  
auf dich prallt,  
dann warte, und  
lass IHN dich aufrichten  
zu deiner vollen Größe und mehr [...].“*  
(Ettl 1985, 46).

Das Gedicht der Schülerin richtet sich an einen unbekanntem Adressaten. Es erscheint jedoch als allgemein gültiger Mutmachtext. Hoffnungslose Menschen sollen darauf aufmerksam werden, dass Gott da ist. Vertrauen in die göttliche Präsenz hilft, Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit und Scham zu überwinden. Das Gedicht zeugt von einer religiös motivierten Schambewältigungsstrategie. Das Gefühl, sich klein machen zu müssen, um nicht gesehen zu werden, wird angesichts der anerkennenden Präsenz Gottes in Frage gestellt.

Der Sänger und Poet Konstantin Wecker (\*1947) gibt hingegen folgenden autobiografischen Rückblick auf seine religiöse Erziehung:

*„Fast alle meine Religionslehrer machten mir Angst. Nicht, dass sie selbst so Furcht einflößend gewesen wären, aber der liebe Gott, von dem sie mir erzählten und von dem ich doch so viel wissen wollte, war nicht lieb. Er schaute mahrend unter die Bettdecke, drohte bei jeder Gelegenheit mit dem Jüngsten Gericht und den Qualen der Hölle und war sehr, sehr streng. Und mir kam er damals auch ganz traurig vor, denn wer so streng ist, der ist auch ganz allein. Heute ist mir klar, dass es kein bequemeres Erziehungsmittel gibt für aufsässige kleine Jungs und Mädchen, als diesen unsichtbaren, bösen alten Mann aus der Trickkiste zu holen, der einen auch da noch beobachtet, wo die Eltern oder die Lehrer nicht hinsehen können.“* (Wecker 2004, 11).

Wecker beschreibt in seinem reflektierenden Rückblick seine Gefühle als Angst. Bei differenzierterer Analyse scheinen jedoch auch Schamgefühle eine Rolle zu spielen. Ein Gott, der in der Vorstellung eines Kindes mahnend unter die Bettdecke schaut, kann Intimitätsscham auslösen. Die Vorstellung eines strengen Gottes, dem man scheinbar nie genügen kann, geht mit potenzieller Idealitätsscham einher. Das Bild eines im Jüngsten Gericht allmächtigen und unbarmherzig strafenden Gottes kann Abhängigkeitsscham bedingen.

Aus den zwei Texten wird eindeutig ersichtlich, dass Gott je nach Vorstellung zu einer außerweltlichen Beschämungs- oder Anerkennungsinstanz werden kann. Von daher können für einen schamsensiblen Religionsunterricht auf der inhaltlichen Ebene folgende Kriterien formuliert werden:

- (1) Die Frohbotschaft des Evangeliums darf nie in eine beschämende Drohbotschaft verkehrt werden. Gott einseitig als überwachende und bewertende Instanz darzustellen, kann Intimitäts-, Idealitäts-, und Abhängigkeitsscham auslösen.
- (2) Durch die Inhalte des Religionsunterrichts muss der Aufbau eines differenzierten Gottes- und Menschenbildes möglich sein. Die christlichen Kernaussagen, dass Gott den Menschen unbedingt akzeptiert, liebt und sich um ihn sorgt, sollten im Vordergrund stehen. Das unbedingte Sichbejahtwissen durch Gott fördert das menschliche Selbstwertgefühl. Die Botschaft, dass der Mensch von Gott abhängig ist, sollte besonders im Hinblick auf das Autonomiebedürfnis immer mit der (relativen) Freiheit des Menschen in Zusammenhang gebracht werden: Gott ermöglicht und fördert menschliche Autonomie.

### 3.2 Schamsensibilität auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung

Das Ja Gottes zum Menschen sollte im Religionsunterricht auch emotional erleb- und sozial erfahrbar werden. Von daher darf er nicht nur religiöses Wissen vermitteln. Es muss vielmehr emotionales religiöses Lernen stattfinden können. Das kognitive Wissen: Gott akzeptiert, liebt und sorgt sich um den Menschen, wird lebensförderlich, wenn Heranwachsende spüren: Ich bin froh und dankbar, dass Gott mich und meine Mitmenschen akzeptiert, mich liebt und sich um mich sorgt (vgl. Grom 1994, 196-204).

Es versteht sich von selbst, dass Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht ein möglichst schamfreier Raum geboten werden soll. Dies stellt jedoch im besonderen Maße eine Herausforderung dar. Die Kommunikation über die persönliche Glaubenseinstellung ist für viele Heranwachsende ein sensibles Thema, oft sogar ein Tabu. Dazu ein weiteres Fallbeispiel:

Im Rahmen eines universitären Forschungsprojekts führte ich mit einem Grundschulkind aus meiner Nachbarschaft ein Leitfadenterview zu einer religiösen Kinderfernsehserie durch. Die ersten Fragen thematisierten die

Lieblingsfächer des Jungen in der Schule und seinen Umgang mit Medien. Die Atmosphäre war gelöst. Mein Nachbarsjunge beantwortete spontan und flüssig die vorgegebenen Fragen. Dann sprach ich, dem Leitfaden des Interviews folgend, das Thema Religion an, konkret die Frage, ob er glaube, dass es Gott gäbe. Die Atmosphäre veränderte sich in meiner Wahrnehmung schlagartig. Kaum hatte ich die Frage ausgesprochen, verneinte der Junge vehement und wollte auch nach vorsichtigen Nachfragen offensichtlich nicht weiter über das Thema sprechen.

Die Kommunikation über den eigenen Glauben bzw. Nichtglauben stellt für viele Heranwachsende eine Peinlichkeit dar. Von daher ist es unschwer vorstellbar, dass dies auch das Angebot tut, das etwa ein performativer Religionsunterricht an Schülerinnen und Schüler richtet. Sollen Schülerinnen und Schüler sich im Religionsunterricht schamfrei zeigen können, muss ein entsprechender Rahmen geboten werden. Im Idealfall analysieren Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen in der Klasse vorhandene Schampotenziale und verringern diese bereits, bevor Scham eintritt. Dies soll an einem Beispiel veranschaulicht werden: Ein wichtiges Element des performativen Religionsunterrichts ist die probeweise Ingebrauchnahme religiöser Ausdrucksformen. Der Religionsunterricht soll dafür einen geschützten Raum bieten. Meines Erachtens kann das Singen, Tanzen oder Einnehmen einer Gebethaltung „auf Probe“ peinlich sein. Ziel eines schamsensiblen Religionsunterrichts müsste es daher sein, dass Schülerinnen und Schüler reflektieren, welchen Rahmen sie für eine schamfreie Religionsausübung (auf Probe) benötigen. Können sie ohne Hemmungen in der Halböffentlichkeit der Klasse eine Gebethaltung einnehmen? Kann es hilfreich sein, wenn dabei alle die Augen schließen? Oder ist es ihnen anfangs doch lieber, sich in einen separaten Raum zurückzuziehen?

Je besser die Schüler und Schülerinnen ihre Bedürfnisse hinsichtlich einer schamfreien religiösen Praxis kennen, desto leichter wird es ihnen fallen, diese in der tatsächlichen Praxis umzusetzen bzw. zu reklamieren. Dadurch würde der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag leisten, dass Schülerinnen und Schüler das in Artikel 4 des Grundgesetzes festgeschriebene Recht auf ungestörte Religionsausübung wahrnehmen können. Ein wichtiges Kennzeichen ungestörter Religionsausübung ist es nämlich, dass diese schamfrei von statten gehen kann. Es versteht sich von selbst, dass gerade ein schamsensibel gestalteter Religionsunterricht die Grenzen der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens zu berücksichtigen und anzuerkennen hat. Auch in einem konfessionellen Religionsunterricht kann es keinesfalls darum gehen, Schülerinnen und Schüler zu Bekenntnisakten zu nötigen. Ziel eines schamsensiblen Religionsunterrichts kann auch keine absolute Offenheit sein. Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr lernen zu differenzieren, was sie anderen von sich mitteilen und zeigen und was sie lieber für sich behalten möchten.

Aus den Ausführungen wird deutlich: Gerade ein Religionsunterricht, der neben kognitivem auch emotionales Lernen ermöglichen will, bedarf einer besonderen Schamsensibilität.

Aus den dargestellten fachspezifischen Risiken und Chancen im Bereich der Unterrichtsgestaltung lassen sich folgende Kriterien ableiten:

- (1) Performatives Handeln im Religionsunterricht stellt für viele Kinder eine Fremdheitserfahrung dar, die mit erhöhten Schampotenzialen einhergehen kann. Vor diesem Hintergrund erscheint eine reflektierende Vor- und Nachbereitung performativer Situationen als besonders wichtig. Auch die Auswahl zwischen verschiedenen Habitusoptionen kann Schampotenziale verringern.
- (2) Gerade weil der Religionsunterricht spezifische Schampotenziale enthält, kann er zu einem Ort werden, an dem vorbildlich mit (potenzieller) Scham umgegangen wird. Hier kommt der Religionslehrkraft eine wichtige Rolle als Anwältin von Respekt und Intimität zu (Mendl 2011, 339). Mit Hilfe der Lehrkraft sollen die Schülerinnen und Schüler ein Gespür dafür entwickeln, inwieweit, in welcher Situation und vor wem sie sich öffnen können und wollen. Ziel ist eine ausgewogene Balance zwischen Authentizität und Wahrung des eigenen Intimitätsbedürfnisses.

#### **4. Fazit**

Die Fallbeispiele und Analysen zeigen, dass im Kontext Schule und Unterricht häufig eine zu gering ausgeprägte Sensibilität gegenüber der Emotion Scham vorliegt. Viele Schamerlebnisse haben für Schülerinnen und Schüler negative Folgen. Diese können durch eine erhöhte Schamsensibilität reduziert werden. Dazu gehört die bewusste Vermeidung von Beschämung ebenso wie die konstruktive Unterstützung von betroffenen Kindern und Jugendlichen. Konkrete Kriterien für ein schamsensibles Lehrerinnen- und Lehrerverhalten wurde im Artikel benannt. Zudem wurde verdeutlicht, vor welchen Herausforderungen gerade der Religionsunterricht angesichts des Phänomens Scham steht. Werden diese nicht „umschiff“, sondern professionell bearbeitet, besteht die Chance, dass gerade der Religionsunterricht zu einem vorbildlich schamsensiblen Ort wird.

#### **Literatur**

Ettl, Gerhard, Mit einem Senfkorn Glauben im Gepäck, Donauwörth 1985.

Grom, Bernhard, Religiosität und das Streben nach positivem Selbstwertgefühl, in: Klosinsky, Gunther, Religion als Chance und Risiko.

Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung, Bern 1994.

Grom, Bernhard, Wie froh macht die Frohbotschaft? Religiosität, subjektives Wohlbefinden und psychische Gesundheit, in: *Wege zum Menschen* 54 (2002), H.4, 196-204.

Haas, Daniela, Roter Kopf ... gesenkter Blick – Was Lehrkräfte über Scham wissen sollten, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10 (2011), H.2, 109-115.

Haas, Daniela, Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht, Stuttgart 2013.

Hilgers, Micha, Scham. Gesichter eines Affekts, Göttingen 2006.

Krumm, Volker/ Eckstein, Kirstin, „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Erweiterte Fassung eines Vortrags auf der Österreichischen Gesellschaft für interdisziplinäre Familienforschung (ÖGIF) Jahrestagung 2001. Online verfügbar unter: [http://www.sbg.ac.at/erz/artikel/klagenfurt\\_endfassung.doc](http://www.sbg.ac.at/erz/artikel/klagenfurt_endfassung.doc), (Download 06.10.2010).

Marks, Stephan, Scham – die tabuisierte Emotion, Düsseldorf 2009.

Mendl, Hans, Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“, in: *Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg*, Stuttgart 2011.

Schumann, Brigitte, „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Bad Heilbrunn 2007.

Tillmann, Klaus-Jürgen, Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen, in: Avenarius, Hermann u.a. (Hg.), *Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen*, München 2005, 123-136.

Wecker, Konstantin, Sieht Gott wirklich alles, Papa? In: Bick, Amet (Hg.), *Gott gibt die Fischstäbchen. Erfahrungen mit religiöser Erziehung*, Berlin 2004.

Wertenbruch, Martin/ Röttger-Rössler, Birgit, Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2011), H.2, 241-257.

Almut Dietrich/ Raphael Bak/ Frank G. Pohl

# Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt

Ansätze, Aktivitäten und Ziele

Inklusion heißt, Vielfalt anzuerkennen. Menschen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht, so auch in ihren sexuellen und geschlechtlichen Identitäten. Im (Schul-)Alltag werden Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität häufig als „normal“ angesehen und diejenigen, die „anders“ sind, ausgegrenzt. Der Beitrag informiert über die Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ in Nordrhein-Westfalen. Er zeigt konkrete Möglichkeiten auf, wie schulische und außerschulische Arbeit mit Jugendlichen aktiv werden kann für sexuelle Vielfalt und gegen Homo- und Transphobie.

## 1. Wie die Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ entstand

Im Jahr 2008 riefen die lesbisch-schwule Schulaufklärung (SchLAu) NRW und die Landeskoordination der Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben und Schwule in NRW gemeinsam die Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ ins Leben.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> SchLAu NRW ist ein Netzwerk von Schulaufklärungsgruppen in Nordrhein-Westfalen, die in der Schwul Lesbisch Bi Trans\*-Aufklärungsarbeit vor allem für Jugendliche tätig sind. Über 80 Ehrenamtliche engagieren sich in den lokalen Projekten. SchLAu NRW ist bereits mehrfach ausgezeichnet worden und wird durch das Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter jährlich mit einer Förderung unterstützt. Träger des Projekts ist das Schwule Netzwerk NRW e.V., das als Träger der freien Jugendhilfe gemäß § 75 SGB VIII anerkannt ist. [www.schlau-nrw.de](http://www.schlau-nrw.de).  
Die Landeskoordination der Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben und Schwule in NRW mit Sitz im RUBICON in Köln ist eine vom Ministerium für Generationen, Emanzipation, Pflege und Alter geförderte Fachstelle zum Thema „Diskriminierung und Gewalt gegenüber Lesben, Schwulen und Trans\* Menschen“. Die Landeskoordination hat das Ziel, dem Thema „Gewalt gegen Lesben, Schwule und Trans\*“ in der Öffentlichkeit Präsenz zu verschaffen, Gewaltprävention zu leisten, Hilfsangebote für Opfer weiter zu entwickeln und Anti-Gewalt-Konzepte in Zusammenarbeit mit der Polizei auszubauen. Träger der Landeskoordination ist das Sozialwerk für Lesben und Schwule e.V., anerkannter Träger der freien Jugendhilfe nach §75 KJHG. [www.vielfalt-statt-gewalt.de](http://www.vielfalt-statt-gewalt.de).

Ein Auslöser dafür war die Kenntnis von konkreten, zum Teil schwerwiegenden Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen sowohl von Schüler\_innen<sup>2</sup> als auch von Lehrkräften. Bei der weiteren Evaluation des Themas wurde deutlich, dass an vielen Schulen ein Klima herrscht, das von Unwissenheit, Ängsten, Vorurteilen und feindlichen Haltungen gegenüber Homosexualität geprägt ist. Dies äußert sich im abwertenden Gebrauch des Wortes „schwul“, aber auch in konkreten verbalen und körperlichen Übergriffen auf lesbische, schwule und bisexuelle Schüler\_innen und Lehrkräfte (s. 3. Zahlen und Fakten).

Die regionalen Teams von SchLAu NRW begegnen diesem Klima seit dem Jahr 2000 mit dem Angebot von Schulaufklärungsworkshops, bei denen die Themen Homo- und Bisexualität sowie Transgeschlechtlichkeit methodisch bearbeitet werden. Durchgeführt werden die Workshops von geschulten Teams von lesbischen und schwulen bzw. trans\*- und bisexuellen Ehren- und Hauptamtlichen: Diese ermöglichen den direkten Kontakt und stehen den Schüler\_innen als role models für alle Fragen zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans\*-Lebensweisen zur Verfügung. Die Landeskoordination der Anti-Gewalt-Arbeit sensibilisiert und informiert seit 2003 unter anderem zum Thema „Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen“ und verweist Betroffene an ein von ihr betreutes Netzwerk von Anlaufstellen in NRW weiter.

Beide Institutionen haben den Anspruch, Diskriminierung und Gewalt frühzeitig vorzubeugen. Beide Institutionen hatten jedoch 2008 den Eindruck, dass die bisherigen Anstrengungen zur Bekämpfung von Homophobie in der Schule nicht ausreichend sind.

- So wurden betroffene Schüler\_innen und Lehrkräfte sowie das Lehrerkollegium überwiegend erst dann tätig, wenn es bereits schwerwiegende Vorfälle von Diskriminierung oder Gewalt gab.
- Nur ein besonders engagierter Teil der Lehrkräfte sah die Notwendigkeit, Kontakt zu SchLAu aufzunehmen, um über Aufklärung aktiv Vorurteile unter den Schülerinnen und Schülern abzubauen.
- Eine Mehrzahl der Schüler\_innen sowie des lesbisch-schwulen Lehrpersonals sieht unter diesen Umständen keine andere Wahl, als die eigene sexuelle Identität zu verbergen.
- Auch heterosexuelle Lehrkräfte – so die Erfahrung von SchLAu und der Landeskoordination – befürchten negative Reaktionen durch Schüler\_innen, Kolleg\_innen und Eltern, wenn sie sich aktiv für das Thema „Homosexualität“ einsetzen.

---

2 Der Unterstrich (z.B. Schüler\_innen), der sogenannte Gender-Gap, zeigt auf, dass neben weiblich und männlich, weitere Geschlechtsidentitäten, wie z.B. trans- oder intersexuell, existieren.



Häufig sind mangelnde Reaktionen auf homophobe Äußerungen aber auch ein Ausdruck von fehlendem Know-how. Das Thema „Homophobie“ sowie geeignete Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Lesben und Schwulen sind weder Teil der Lehrkräfteausbildung, noch gibt es Lehrpläne oder offizielle Unterrichtsmaterialien dazu. Angesichts dieser Ausgangslage verwundert es nicht, dass es Lehrerinnen und Lehrern häufig an Ideen mangelt, wie dem Thema „Homosexualität“ außerhalb des Biologieunterrichts sinnvoll und situationsadäquat begegnet werden kann. Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter\_innen, die bereits gegen Homophobie aktiv sind, verweisen außerdem darauf, dass ein „gewisses Standing“ notwendig ist, um offen negativen Reaktionen der Jugendlichen auf das Thema „Homosexualität“ zu begegnen und Konflikte, die darüber in den Schulklassen entstehen können, aufzufangen.

Dies bedeutet, dass ähnlich wie beim Umgang mit dem Thema „Rassismus“<sup>3</sup> oder dem Thema „Mobbing“, Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die es Lehrkräften leichter machen, Maßnahmen gegen Homophobie in den Schulalltag zu integrieren. Dazu muss das Thema anders als bisher auf die Agenda von Schulverwaltung und Schulpolitik gesetzt werden. Die Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ hat daher im Jahr 2008 mit einer Kampagne und einem Schulprojekt begonnen, um diese unterschiedlichen Aspekte des Themas „Homophobie in der Schule“ aufzugreifen. Bisher nicht explizit im Konzept „Schule der Vielfalt“ berücksichtigt ist der Aspekt der geschlechtlichen Vielfalt, der die Akzeptanz der Geschlechtsidentität von trans\*- und intersexuellen Jugendlichen beinhaltet. Die Implementation des Themas „Transphobie“ in das Projekt ist für das Jahr 2013 vorgesehen.

---

3 Hinweis zur Zusammenarbeit mit und Abgrenzung zu „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (SOR-SMC): Es handelt sich um das größte deutsche Schulnetzwerk gegen Rassismus. In den letzten Jahren wurde von ihm – neben anderen Diskriminierungsformen wie Sexismus und Behindertenfeindlichkeit – beispielsweise über bundesweite Publikationen auch das Thema „Homophobie“ aufgegriffen. Aufgrund seiner Größe und Popularität ist „Schule ohne Rassismus“ in NRW ein wichtiger Kooperationspartner für das Projekt „Schule ohne Homophobie“. Die Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ ist aus der Erfahrung entstanden, dass das Thema Homophobie bei einem grundsätzlichen Engagement gegen Diskriminierung häufig weggelassen wird, da sich die Schulen keine eigene Kompetenz zutrauen und das Thema als schwierig eingeschätzt wird. Auch zeigt das Projekt „Schule der Vielfalt“, welches ungleich höherer Bedarf an Information und Sensibilisierung zu leisten ist, um Schulleitungen, Eltern und Lehrpersonal von Maßnahmen gegen Homophobie zu überzeugen.

## 2. Begriffsklärungen

### 2.1 Homophobie

Um das Phänomen von Lesben- und Schwulenfeindlichkeit in der Schule zu beschreiben, haben sich die Initiator\_innen für den Begriff „Homophobie“ entschieden.<sup>4</sup> Gemeint sind damit alle negativen Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen, die sich in Vorurteilen und Abwertung, der Befürwortung von Diskriminierung bis hin zur konkreten Ausübung von Diskriminierung oder Gewalt äußern können.

Auch wenn der Begriff „Phobie“ auf Angst als Ursache von feindseligen Einstellungen gegenüber homosexuellen Menschen verweist, hat Homophobie keine Gemeinsamkeiten mit einer klassischen Angststörung. Während bei Jugendlichen durchaus Angst vor eigenen noch ungeklärten Persönlichkeitsanteilen eine Ursache von Homophobie darstellen kann, ist Homophobie ebenso wie Rassismus, Sexismus oder Antisemitismus vor allem in seiner sozialen, gesellschaftlichen und politischen Dimension zu sehen.

Als Ursache für Abwehr und Hass gilt deshalb vor allem die Wahrnehmung, dass Lesben und Schwule durch ihren Lebensentwurf von der sozialen Norm eines polaren und dualen, ausschließlich auf Heterosexualität ausgerichteten Geschlechtersystems abweichen.<sup>5</sup> Die gesellschaftliche Abwertung von Lesben und Schwulen wird zudem durch Vorurteile legitimiert, die durch eine lange Geschichte gesellschaftlicher und staatlicher Repression (insbesondere in der NS-Zeit und durch die Strafverfolgung in der Nachkriegszeit) gestützt wurden. Die Geschichte staatlicher Anerkennung von gleichgeschlechtlichen Lebensentwürfen und eines aktiven Diskriminierungsschutzes ist noch sehr jung. Elemente struktureller Diskriminierung bestehen jedoch weiterhin fort.

### 2.2 Sexuelle Identität und sexuelle Vielfalt

Der Begriff „sexuelle Identität“ „bezieht sich auf das Geschlecht, zu dem sich ein Mensch emotional, partnerschaftlich und sexuell hingezogen fühlt. Dies berührt und beeinflusst das ganze Spektrum sozialer, emotionaler und partnerschaftlicher Beziehungen. Menschen, „die in ihrer Partnerinnen- oder Partnerwahl ganz auf das eigene Geschlecht ausgerichtet sind, sind lesbisch oder schwul“ (Landeshauptstadt München 2011, 4).

---

4 Der Begriff Homophobie wurde Ende der Sechzigerjahre von dem US-amerikanischen Psychotherapeuten George Weinberg geprägt, der damit die Abwehrreaktionen von Berufskollegen gegenüber Homosexuellen beschreiben wollte, wenn sie diese außerhalb von klinischen Zusammenhängen antrafen.

5 Betrifft diese Haltung Trans\*Personen, so wird mittlerweile der Begriff „Transphobie“ verwendet.

Mit dem Begriff „sexuelle Vielfalt“ meinen wir ein Klima, in dem Hetero-, Bi- und Homosexualität gleichermaßen sichtbar und akzeptiert sind.

### 3. Zahlen und Fakten

Ein Grund dafür, dass der Umgang mit dem Thema „Homosexualität“ an der Schule vernachlässigt wird, ist die Unsichtbarkeit lesbisch-schwuler Schüler\_innen (und Lehrkräfte) im Schulalltag. Auch wenn es keine gesicherten Zahlen über den Anteil von Lesben, Schwulen und Bisexuellen an der Gesamtbevölkerung gibt, kann Schätzungen zufolge von einem Anteil von 5-10% der Schüler\_innen und Lehrkräfte mit gleichgeschlechtlicher Identität ausgegangen werden sowie von einem unbekanntem Anteil an bisexuellen Schüler\_innen und Lehrkräften.

Ein weiterer wichtiger und häufig vernachlässigter Aspekt ist, dass sich Jugendliche lange vor dem Erwachsenwerden bereits mit ihrer sexuellen Identität auseinandersetzen. Eine Untersuchung der Senatsverwaltung Berlin zeigte bereits 1999, dass 42% der Mädchen und 62% der Jungen ihr Coming-out vor ihrem 18. Geburtstag, ein großer Teil davon sogar bereits vor dem 16. Geburtstag hatte. Eine Studie in NRW ermittelte im Jahr 2005, dass 70% der Jugendlichen ihr Coming-out zwischen 15 und 21 Jahren hatten (Jugendnetzwerk Lambda NRW 2005, 8). Mittlerweile ist das Coming-out-Alter weiter gesunken. Mitarbeiter\_innen von Jugendzentren berichten, dass sich lesbische, schwule und bisexuelle Jugendliche heute zum Teil bereits mit 14 Jahren über ihre homosexuelle Identität im Klaren sind.

Diese Jugendlichen treffen auf Mitschüler\_innen, die in erheblichem Maß homophobe, d.h. lesben- und schwulenfeindliche Einstellungen haben und vertreten. So stellte im Jahr 2012 eine im Auftrag der Senatsverwaltung in Berlin durchgeführte Studie fest, dass 62% der Grundschüler\_innen der sechsten Klasse „schwul“ oder „Schwuchtel“ sowie 40% „Lesbe“ als Schimpfwort verwenden. Über diskriminierendes Verhalten gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern, die homosexuell sind bzw. für homosexuell gehalten werden, berichtet durchschnittlich jede/r dritte Schüler\_in in der Hauptstadt (Klocke 2012). Für NRW kam die Untersuchung des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld über „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ zu dem Ergebnis, dass im 10-Jahresvergleich Vorurteile gegenüber Schwulen und Lesben bei über 50-Jährigen deutlich zurückgegangen sind. Bei jungen Leuten bleibt der Anteil der Personen mit Vorurteilen jedoch konstant (Küpper/ Zick 2013; Ungleichheit 2012, 11ff.).

Kontrovers diskutiert werden die Ergebnisse der Studie von Simon (2007)<sup>6</sup>, die für Jugendliche mit türkischem und russischem Migrationshintergrund deutlich höhere Werte in der Ablehnung von Lesben und Schwulen ermittelt hat als für ihre Altergenoss\_innen ohne Migrationshintergrund.

Eine große bundesweite Befragung (Lippl 2008,16)<sup>7</sup> von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern ergab, dass Schüler allgemeinbildender Schulen in deutlich höherem Maße von Diskriminierung und Gewalt betroffen sind als der Durchschnitt der Befragten:

- So hatten 17% der befragten bisexuellen und schwulen Schüler in den letzten 12 Monaten körperliche und 43% psychische und verbale Übergriffe erlebt. Insgesamt lag der Anteil der Schüler mit Gewalterfahrungen bei 61% im Vergleich zu 41% beim Durchschnitt aller Befragten.
- 33% der Gewalterfahrungen fanden in der Schule, 27% auf der Straße statt.
- Der höchste Gewaltanteil lag bei den allgemeinbildenden Schulen. Bei den Gymnasien lag der Anteil der verbalen Bedrohungen, bei den Haupt- und Realschulen der Anteil körperlicher Gewalt höher.
- 21% der Täter (bei den Schülern) hatte einen rechtsradikalen Hintergrund, 70% waren deutscher Herkunft.

Deutlich sind die häufig fehlenden Reaktionen in der Schule:

- nur in 28% der Schulen wurde Spott etc. unterbunden,
- nur 47% der Befragten konnte auf Unterstützung durch Lehrkräfte, 46% auf die von Mitschüler\_innen zählen,
- über 27% der Lehrkräfte lachten jedoch bei homophoben Äußerungen mit oder stimmten ihnen zu.

57% der befragten Schüler kommen deshalb zu dem Schluss, dass es besser sei, sich nicht an der Schule zu outen!

Zu ähnlichen Ergebnissen auch im Hinblick auf lesbische Schülerinnen kamen Umfragen der Senatsverwaltung Berlin (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin 1999) und des Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Arbeit und Soziales (Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales 2001).

---

6 Zum einen werden häufig in der Diskussion der Studie die geschlechtsspezifischen Unterschiede vernachlässigt, zum anderen wurde eine größere Gruppe von Jugendlichen mit (nicht-türkischem und nicht-russischem) Migrationshintergrund bei der Auswertung der Ergebnisse nicht berücksichtigt.

7 Lippl (2008, 16) wertet in seinem Beitrag Ergebnisse der MANEO-Umfrage 2 (<http://www.maneo.de/infopool/dokumentationen.html> sowie [http://www.maneo.de/infopool/dokumentationen.html?elD=dam\\_frontend\\_push&docID=45](http://www.maneo.de/infopool/dokumentationen.html?elD=dam_frontend_push&docID=45)) zu Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern in Deutschland aus.

Für Jugendliche mit lesbisch-schwuler Identität und Schüler\_innen, die für homosexuell gehalten werden, weil sie von vorherrschenden Geschlechterstereotypen abweichen, bedeutet die Tolerierung eines homophoben Klimas, dass Schule für sie keinen geschützten Rahmen bildet und sie in ihren Lern- und Entwicklungschancen eingeschränkt sind. Über die Hälfte dieser Jugendlichen ist damit beschäftigt, aus Angst vor Ausgrenzung die eigene Identität vor sich selbst und anderen zu verbergen. Ebenso viele haben schon einmal darüber nachgedacht, sich das Leben zu nehmen. 18% der Schüler\_innen haben einen Suizidversuch unternommen.<sup>8</sup>

#### 4. Die Kampagne „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“

Ziel der Kampagne „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ ist es, in Nordrhein-Westfalen eine breite gesellschaftliche Öffentlichkeit für die Ächtung von Homophobie in der Schule herzustellen und so sowohl strukturelle als auch individuelle homophobe Diskriminierung und Gewalt in Schulen zu stoppen. Dabei war und ist es zunächst notwendig darüber zu informieren, wie sich Homophobie an der Schule äußert und warum diese sowohl für betroffene Schüler\_innen und Lehrkräfte als auch die Schulgemeinschaft als Ganze ein Problem darstellt. Homophobie wird – das wurde im Vorfeld der Kampagne deutlich – häufig nicht erkannt oder anders als zum Beispiel Rassismus nicht als problematisch eingestuft.

Darüber hinaus gibt es von Seiten der Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen sowie der Schulverwaltung und Teilen der Politik Vorbehalte, das Thema „Homosexualität“ aktiv in der Schule zu thematisieren. Als Grund dafür wird häufig genannt, dass Homosexualität – wie Sexualität überhaupt – kein Thema an der Schule sei. Seltener offen geäußert werden eigene Vorbehalte oder negative Einstellungen, zu denen das Vorurteil gehört, dass Jugendliche durch die offensive Bearbeitung des Themas „Sexuelle Identität“ zur „Homosexualität verführt“ werden könnten. Widerstand entsteht auch in Bezug auf die Frage, warum sich eine Mehrheit mit dem Thema einer Minderheit auseinandersetzen müsse.

Die Kampagne hat das Ziel, diese Vorbehalte aufzugreifen, zu sensibilisieren und zu informieren. Vor allem will sie deutlich machen, wie massiv „Homosexualität“ von den Jugendlichen selbst an der Schule bereits thematisiert wird, häufig ohne jede pädagogische Intervention.

<sup>8</sup> Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin 1999, 18. Insgesamt ermitteln Studien ein vier- bis siebenmal erhöhtes Suizidrisiko (ebd., 83).



Mittel- und langfristig will die Kampagne Folgendes erreichen:

- eine Enttabuisierung des Themas „Homosexualität“ in der Schulpolitik,
- die Förderung und Entwicklung von neuen Konzepten für den Umgang mit dem Thema „Homosexualität in der Schule“,
- die Entwicklung von neuen Unterrichtsmaterialien, die das Thema „unterschiedliche sexuelle Orientierungen“ stärker berücksichtigen,
- die Aufnahme des Themas mit seiner sozialen Komponente in Lehrpläne und -materialien (neben der Behandlung im Biologieunterricht),
- eine stärkere Berücksichtigung des Themas in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern,
- eine Verstärkung der strukturellen und finanziellen Unterstützung von Schulaufklärung und Schulaufklärungsprojekten,
- die Förderung von Projekten zur Gewaltprävention und Konfliktbewältigung in den Schulen, die das Thema „Homophobie“ berücksichtigen.

Die Zielgruppe der Kampagne sind zum einen alle Akteur\_innen der Schulgemeinschaft: Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter\_innen, Schüler\_innen und Eltern. Die Kampagne hat hier auch die Funktion eines Türöffners für das Schulprojekt (s. 5.). Zum anderen richtet sich die Kampagne an Akteur\_innen aus Politik und Schulverwaltung.

## 5. Das Schulprojekt

### 5.1 Inhalt und Arbeitsweise des Projektes

Das Thema „gleichgeschlechtliche Lebensweisen“ ist meist kein Thema im Unterricht, aber doch immer wieder Thema im Schulalltag – oft in Form von Unverständnis, verbaler Abwertung oder Mobbing gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern. Das Schulprojekt lädt „offene Schulen“ ein, sich gegen die Diskriminierung von jungen Lesben, Schwulen und Bisexuellen und für mehr Akzeptanz einzusetzen und zwar als ganze Schulgemeinschaft.

Das Schulprojekt stellt dazu auf der zentralen Homepage [www.schule-der-vielfalt.de](http://www.schule-der-vielfalt.de) Informationen und Materialien bereit, die Schulen dabei unterstützen, sich für die Ziele des Projektes einzusetzen. Dazu gehören:

- *Unterrichtsmodule für den Einsatz im Schulunterricht*  
Eine Datenbank stellt Materialien für den Unterricht bereit. Berücksichtigt werden unterschiedliche Fächer (z.B. Religion, Ethik, Deutsch, Kunst, Sozialkunde, Biologie, Latein, Englisch und Französisch) sowie unterschiedliche Klassenstufen (von Klasse 7 bis zur gymnasialen Oberstufe). Die Unterrichtsmodule wurden so aufgearbeitet, dass eine Zusammenfassung, eine Anleitung, Arbeitsmaterialien, Hinweise zur Nachbereitung und weiterführende Materialien auf der Homepage oder in einer Druckversion als pdf-Datei abrufbar sind.

- *Ideenkoffer für Projekte*  
Hier werden Ideen für Projekte außerhalb des Unterrichts vorgestellt. Dieser Bereich ist bisher am wenigsten ausgebaut. Hier sollen zukünftig schwerpunktmäßig „best-practice“-Beispiele aus schulischer und außerschulischer Arbeit mit Jugendlichen vorgestellt werden.
- *Medien*  
Zwei Datenbanken bieten eine umfangreiche Übersicht über Filme und Literatur, die im Unterricht zum Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen und sexuelle Orientierungen einsetzbar sind. Beigefügt sind jeweils eine kurze Inhaltsangabe und eine Empfehlung für das Unterrichtsfach und die Altersstufe.
- *Kooperation mit SchLAu NRW*  
SchLAu NRW bietet lebendige Workshops mit authentischen, qualifizierten ehren- und hauptamtlichen Mitarbeiter\_innen an. Im Zentrum steht die Begegnung von Jugendlichen mit lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans\* Personen. Die dahinterstehende Idee ist, dass Vorurteile und Klischees durch die direkte Begegnung wirkungsvoll hinterfragt und abgebaut werden können.



© SchLAu NRW

Durch verschiedene antidiskriminierungspädagogische Methoden können die Jugendlichen ihr Wissen, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans\* reflektieren und verändern lernen. Diese Workshops sind ein integraler Bestandteil des Projektes „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“. Schulen, die mit SchLAu zusammenarbeiten wollen, können Workshops bei den regionalen Gruppen anfragen.

## 5.2 Einzelne Schulen gehen voran

Bisher haben sich sechs (von mehr als 6000!) Schulen in NRW dafür entschieden, als ganze Schulgemeinschaft am Projekt teilzunehmen und dieses Engagement öffentlich zu machen. Die sechste Schule ging zu Beginn des Schuljahrs 2012/2013 an den Start. Jede dieser Schulen hatte einen anderen Zugang zum Projekt und setzte die Grundidee des Projektes auf unterschiedliche Weise um. Für interessierte Schulen sind sie eine Art „Präzedenz-Schulen“. Ihr Werdegang soll deshalb im Folgenden etwas ausführlicher beschrieben werden.

Als *erste Schule* hat die Joseph-Beuys-Gesamtschule aus Düsseldorf ihr Engagement gegen Homophobie und für Vielfalt öffentlich gemacht. Im Schaukasten nahe dem Haupteingang ist deutlich der Aufkleber der Initiative ‚Schule ohne Homophobie‘ zu sehen, zusammen mit zwei Plakaten des Lesben- und Schwulenverbands in Deutschland (LSVD), die das Thema Akzeptanz von Lesben und Schwulen mit Migrationshintergrund aufgreifen. Die Joseph-Beuys-Schule plant in Zukunft jedes Jahr diverse Veranstaltungen mit SchLAu Düsseldorf. Außerdem soll in Form von Projekttagen das Thema „Homosexualität“ mit der ganzen Schule bearbeitet werden.

Als *zweite Schule* hat sich die Gesamtschule Niederzier/Merzenich offiziell der Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ angeschlossen. Bei einer Tagung der Schüler\_innenvertretung zum Thema „Meinungsfreiheit und Schule der Vielfalt“ war das Aufklärungsteam von SchLAu Köln mit zwei Workshops vertreten. Insgesamt fanden an diesem Tag sechs verschiedene Blöcke zum Thema „Homosexualität“ statt. Die Schule führte außerdem einen „sponsored walk“ für ein lesbisch-schwules Jugendzentrum und die Kampagne „Schule ohne Homophobie“ durch. Der Erlös von 5.000 € wurde bei einer großen Schulfest öffentlich überreicht.

Diese Veranstaltungen haben eine ganze Schule für das Thema „Schwule und Lesben“ sensibilisiert. Im Vergleich müsste ein Schulaufklärungsteam ein halbes Jahr lang Workshops durchführen, um die gleiche Anzahl von Schüler\_innen zu erreichen. Ein weiterer Erfolg ist, dass aufgrund der Veranstaltungen mehrere Jugendliche den Weg ins lesbisch-schwule Jugendzentrum *anyway* fanden. Zwei davon sind offen geoutet und berichteten im persönlichen Kontakt über eine Änderung des Verhaltens und eine Sensibilisierung gegenüber anderen Lebenskonzepten bei ihren Mitschüler\_innen.

Als *dritte bzw. vierte Schule* ist die Hauptschule und das Gymnasium Odenthal zu nennen. Vor dem offiziellen Start gab es eine SV-Sitzung, bei der eine Präsentation des Projektes erfolgte. In einer gemeinsamen Diskussion einigten sich die Schülervertreter\_innen aus beiden Schulen darauf,



mit ihren Schulen am Projekt teilzunehmen. Die Auftaktveranstaltung fand im Rahmen eines Filmnachmittags verpflichtend für die neunten Klassen beider Schultypen und offen zugänglich für alle statt. Es wurde ein britischer Film mit Coming-out-Thematik (Get Real – Von Mann zu Mann) gezeigt. Neben Pfiffen, „Buh“-Rufen und Witzen gab es eine Vielzahl von diskriminierenden und abwertenden Äußerungen von Seiten der Schüler\_innen. Bei der anschließenden Diskussion thematisierten die Schulaufklärer\_innen von SchLAu die möglichen Gefühle der unsichtbaren, teilnehmenden lesbischen und schwulen Schüler\_innen. Auch die Betroffenheit der Aufklärer\_innen selbst wurde angesprochen. Nur selten ist es in der Praxis möglich, so konkret zum Thema „Homophobie“ zu arbeiten. Auch die anwesenden Lehrkräfte wurden durch die Reaktionen der Schüler\_innen in ihrem Engagement gegen Homophobie an der Schule bestärkt. Im Anschluss wurden dann mit einigen Schüler\_innen und den SV-Lehrkräften die Aufkleber an den Schultüren angebracht.

Das Gymnasium Rodenkirchen begann als  *fünfte Bildungseinrichtung* sein Engagement gegen Homophobie im Beisein des Bürgermeisters und der Presse mit einer Filmvorführung, einer Podiumsdiskussion und der feierlichen Anbringung des Aufklebers an der Eingangstür der Schule.



© Leinweber

Hier gaben die massiven Mobbing Erfahrungen eines Schülers, der sich geoutet hatte, den Ausschlag, das Thema „Homophobie“ sowohl in der Klasse des Schülers als auch durch die Schülervertretung aufzugreifen. In Zukunft will sich die Schule gegen Diskriminierung jeglicher Art wenden, nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrem Stadtteil.

Als *sechste Projektschule* erklärte mit der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule (Sprockhövel) die erste Schule im Landesteil Westfalen ihre Teilnahme am Projekt. Zu Beginn des Jahres 2012 hatte sich eine Arbeitsgruppe von zehn Schüler\_innen der Oberstufe mit dem AG-Namen „Pro Homo“ gebildet.

Mit Unterstützung der Rosa Strippe e.V. in Bochum beschäftigten sich die Schüler\_innen einmal im Monat mit dem Thema „sexuelle Orientierungen“ und der Lebenssituation von jungen Lesben und Schwulen. Im Rahmen des 25. Jubiläums der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule starteten mehrere Aktionen zum Thema Vielfalt und Toleranz. Ein Schild des Projektes „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ wurde, verbunden mit einem Festakt, neben dem Eingang der Schule enthüllt. Anschließend ließen die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe Hunderte Luftballons in Regenbogenfarben steigen, um symbolisch zu zeigen, wie bunt und offen ihre Schule ist.

Insgesamt äußerte eine Vielzahl von Schulen seit Projektbeginn Interesse daran, am Projekt teilzunehmen. Dies ist jedoch häufig nur der erste Schritt, bis es tatsächlich zu einem offiziellen Projektstart vor Ort kommt. Nach den bisherigen Erfahrungen vergeht danach häufig noch mehr als ein halbes Jahr, in dem das Thema intensiv und mit Unterstützung der Vertreter\_innen von „Schule ohne Homophobie“ innerhalb der Schule kommuniziert wird. Mindestvoraussetzung ist, dass die Schule ihre Projektteilnahme mit dem Aufkleber „Wir sind offen“ sichtbar macht und öffentlich die Selbstverpflichtung einget, sich gegen Homophobie zu engagieren.

### 5.3 Projekte zur Sensibilisierung im Schulumfeld

Bei einer Vielzahl von Schulen führte die Auseinandersetzung mit dem Thema „Homophobie“ dazu, dass verstärkt Projekte zum Thema „sexuelle Vielfalt/ Homophobie“ durchgeführt wurden, auch ohne die Entscheidung für eine offizielle Teilnahme. Am häufigsten wurden Workshops im Rahmen von Projekttagen oder als vierstündige Schulaufklärungsveranstaltung mit SchLAu durchgeführt.<sup>9</sup>

Beispiele für weitere Projekte zur Thematisierung des Themas „Sexuelle Identität/ Homophobie“ sind:

- Schüler\_innen führen eine Umfrage zum Thema „Einstellungen und Meinungen zu Homosexualität“ an ihrer Schule durch und veröffentlichen die Ergebnisse.
- Schüler\_innen interviewen lesbische, schwule oder trans\* Jugendliche.
- Schüler\_innen produzieren einen Rap-Song, der unter der Überschrift „gegen Diskriminierung“ auch das Thema Homosexualität aufgreift.
- Schüler\_innen greifen im Rahmen eines Theater- oder Filmprojektes das Thema Homosexualität auf.

---

9 Schwul-lesbische Schulaufklärungsprojekte gibt es unter dem Namen SchLAu auch in Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Insgesamt 42 Schulaufklärungsprojekte, darunter auch „ABqueer“ aus Berlin und „Liebesleben“ aus Dresden schlossen sich 2011 zum bundesweiten Netzwerk „Vielfalt macht Schule“ zusammen.

- Schüler\_innen einer Schülerzeitungsredaktion schreiben einen Artikel in einem örtlichen lesbisch-schwulen Magazin zum Thema Homosexualität.
- Schüler\_innen gründen eine (SV-)AG „Diversity“.
- Schüler\_innen planen mit Unterstützung einer Lehrkraft (Politik oder Beratungslehrer\_in) eine Solidaritätsteilnahme bei einer CSD-Parade in ihrer Region.

Eine Vielzahl weiterer Projektideen wurde im Rahmen eines Jugendwettbewerbs gegen Homophobie eingereicht (s. 6.2 „Schwule Lesbe!?“ – Jugendwettbewerb gegen Homophobie).

#### 5.4 Schule ohne Homophobie – nur für Regelschulen?

Im Projekt „Schule der Vielfalt“ gibt es bisher kein Konzept für die Aufklärung von Jugendlichen mit Förderbedarf. Umso erfreulicher war es, dass durch die regionale Öffentlichkeitsarbeit für das Projekt im Jahr 2009 Kontakt zu zwei Förderschulen entstand, die Interesse an einem umfassenden Aufklärungsangebot zum Thema „Homosexualität – Homophobie“ äußerten.

- Eine halbtägige Veranstaltung mit zehn Jungen und acht Mädchen im Alter von 16-17 Jahren fand an der Münsterlandschule – LWL Förderschule in Münster statt. Die Schüler\_innen waren entweder gehörlos oder stark schwerhörig. Der Einsatz wurde deshalb von zwei Dolmetschern begleitet, die durch die Schule bzw. die Eltern der Schüler\_innen finanziert wurden. Im Rahmen der Veranstaltung wurde wie bei anderen Schulen auch die Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ vorgestellt. Die Lehrerinnen, die diese Veranstaltung möglich gemacht hatten, waren sehr begeistert und wollen dies auch durch eine Teilnahme am Projekt deutlich machen. Die Schule selbst lud Presse ein, um über die Veranstaltung zu berichten.
- Die zweite Veranstaltung fand an der Alfred-Delp Schule in Hamm statt. Die Jugendlichen zwischen 12 und 14 Jahren waren stark geistig und teilweise körperlich eingeschränkt. Die Gruppe umfasste zehn Jungen und zwei Mädchen. Für die Schulaufklärer\_innen stellte die Differenz zwischen den kognitiven Fähigkeiten der Schüler\_innen einerseits und dem Grad der sexuellen Reife andererseits eine neue Herausforderung dar. Die dreistündige Veranstaltung wurde von der Lehrerin und einer Sozialarbeiterin begleitet. Auch diese Schule möchte ihr Engagement mit dem Aufkleber von „Schule ohne Homophobie“ deutlich machen und weitere Aufklärungsveranstaltungen mit SchLAu Münster durchführen.

## **6. „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ im Kontext von Jugendarbeit**

### 6.1 Handlungsbedarf auch in der Jugendhilfe

Eine Befragung der Koordinierungsstelle München bestätigt die Erfahrungen aus der Praxis, dass Jugendliche in der offenen Jugendarbeit und anderen Einrichtungen der Jugendhilfe ähnlichen Bedingungen ausgesetzt sind wie in der Schule (Landeshauptstadt München, Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 2011). Befragt wurden knapp 800 Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe in München zu ihrer Einschätzung der Situation von homosexuellen Jugendlichen und ihren Eltern. Es handelt sich hierbei um die größte kommunale Studie zu dieser Thematik im deutschsprachigen Raum.

Zentrale Kernaussagen der Studie zum Thema „Homophobie“ und dem Umgang damit in der Jugendhilfe sind (ebd., 9):

- „Die Fachkräfte schätzen die Lebenslagen und Entwicklungsmöglichkeiten homo- und transsexueller junger Menschen als sehr belastet ein. Fast 90% der Fachkräfte gehen davon aus, dass die Betroffenen zusätzliche Belastungsfaktoren zu bewältigen haben und ein Coming-out nach wie vor sehr schwierig ist.
- Jugendtypischen Orten wie Schulen und Jugendtreffs wird mit sehr hohen Werten (90,1%) ein unfreundliches soziales Klima für lesbische und schwule Jugendliche attestiert.
- 82% der Fachkräfte geben zu bedenken, dass an diesen Orten homophobe Vorkommnisse verbreitet sind.
- Die von der Kinder- und Jugendhilfe betreuten jungen Menschen scheinen wenig Interesse an vielfältigen Lebensformen zu haben, verfügen über sehr wenig realistisches Wissen über Lesben und Schwule und scheinen diesen auch ausgesprochen negativ gegenüberzustehen.
- Mehr als die Hälfte der Fachkräfte geht davon aus, dass in ihren Arbeitsbereichen die spezifischen Lebenslagen lesbischer und schwuler Jugendlicher zu wenig bekannt sind. In Bezug auf transsexuelle Jugendliche erreicht dieser Wert sogar 75%!
- Das Thema „Sexuelle Identität“ wird in der Mehrzahl der Arbeitsbereiche nicht als mögliche Problemursache junger Menschen mitgedacht und scheint auch fachlich nicht gut verankert zu sein.
- Lesbische, schwule und transgender Kinder und Jugendliche kommen in der Kinder- und Jugendhilfe nicht an oder werden dort nicht ausreichend wahrgenommen.
- In der Kinder- und Jugendhilfe fehlt es eindeutig an ausformulierten Qualitätsstandards zum Umgang mit den Lebens- und Problemlagen lesbischer und schwuler Menschen, dies geben fast 75% der Fachkräfte an.

- Interventionsmöglichkeiten beim Auftreten homo- und transsexuellenfeindlicher Ereignisse sind fast zwei Dritteln der Fachkräfte nicht ausreichend bekannt.“

Diese Erkenntnisse legen den Schluss nahe, dass es in der Jugendhilfe dringend der Maßnahmen gegen individuelle und strukturelle Homophobie bedarf und dass auch Erkenntnisse, Praxisansätze und Erfahrungen aus dem Projekt „Schule der Vielfalt“ auf dieses Arbeitsfeld übertragen werden können.

## 6.2 „Schwule Lesbe!?“ – Jugendwettbewerb gegen Homophobie

Im Projekt „Schule der Vielfalt“ fand eine Verbindung der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit gegen Homophobie über den Jugendwettbewerb „Schwule Lesbe!?“ statt. Dieser wurde aus Mitteln des Landesjugendplanes NRW gefördert und richtete sich an junge Menschen bis 27 Jahre.

Ziel des Wettbewerbs war es, Projektideen zu sammeln, die sowohl in der Schule als auch in der außerschulischen Jugendarbeit umgesetzt werden können. Das Ergebnis konnte sich sehen lassen: Über 22 kreative Ideen gegen Homophobie wurden von 184 Jugendlichen eigenständig oder im Rahmen von Workshops und Schulprojekten erarbeitet und eingereicht. Alle Projekte sind auf der Homepage [www.schule-der-vielfalt.de](http://www.schule-der-vielfalt.de) dargestellt.

## 7. Aktuelle Agenda und Ausblick

### 7.1 Aktionsplan gegen Homo- und Transphobie in NRW

Unter dem Motto „Vielfältiges NRW mit gleichen Rechten“ hat die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen 2012 festgestellt: „Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, Transsexuelle und Intersexuelle (LSBTTI) sind ein Teil unserer vielfältigen Gesellschaft.“ (NRW-Koalitionsvereinbarung vom Juni 2012, 138) Sie hat sich die Gleichberechtigung und den Abbau von Diskriminierungen als Ziel gesetzt.

Bereits im Herbst 2010 hatte das Kabinett die Einrichtung einer Planungsgruppe „Aktionsplan gegen Homophobie“ beschlossen (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2010). Diese erarbeitete Empfehlungen für 53 Ziele und 156 Maßnahmen, darunter auch konkrete Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Identität in Schule und Jugendhilfe. Im Oktober 2012 hat die Landesregierung NRW den Aktionsplan „für Gleichstellung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – gegen Homo- und Transphobie“ beschlossen ([http://www.mgepa.nrw.de/mediapool/pdf/emanzipation/lstb/NRW\\_Ak](http://www.mgepa.nrw.de/mediapool/pdf/emanzipation/lstb/NRW_Ak)

tionsplan\_gegen\_Homo-\_und\_Transphobie\_20121031\_\_2\_.pdf). Der Aktionsplan wird als „Querschnittsaufgabe der Landesregierung“ von allen Ressorts umgesetzt.



© MGEPA NRW

Im Bereich der Schule ist das Schulministerium NRW mit Beginn des Schuljahres 2012/2013 Kooperationspartner von „Schule der Vielfalt“ geworden. Im Rahmen dieser Kooperation unterstützt das Schulministerium NRW „Schule der Vielfalt“ durch die Stellung einer hauptamtlichen Landeskoordination des Projekts in Form einer Abordnung. Mit dieser Unterstützung wird für die Projektträger damit ein lange gehegter Wunsch Wirklichkeit und eine „Durststrecke“ in der Handlungsfähigkeit der Initiative überwunden.

## 7.2 Weiterentwicklung des Schulprojektes

Aufgabe der Landeskoordination von „Schule der Vielfalt“ ist es, das Thema „Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt“ verstärkt in die Schulen einzubringen. Ziel ist es, ein Schulklima zu schaffen, in dem sich lesbische und schwule Schüler\_innen sowie alle in der Schule Beschäftigten, die heteronormativen Vorstellungen nicht entsprechen, wohlfühlen und angstfrei ihre Fähigkeiten erbringen können.

Bei der Verwirklichung des Projekts in Schulen bleiben die SchLAU-Workshops weiterhin von zentraler Bedeutung. Aufbauend darauf hat die hauptamtliche Landeskoordination die Aufgabe, nach SchLAU-Workshops mit Lehrkräften und Klassen Kontakt aufzunehmen, um weitere eigene Aktivitäten in den Schulen anzuregen, etwa in Form von Projekttagen oder -wochen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Landeskoordination ist die Betreuung der Schulen, die „Schule der Vielfalt“ geworden sind. Für sie führt die Landeskoordination künftig jährliche Vernetzungstreffen durch, bei denen sich die Schulen miteinander über ihre Erfahrungen und Aktionen austauschen.

Über einen Fragebogen werden stärker als bisher Aktivitäten an Schulen ausgewertet, die nicht Schulen der Vielfalt wurden. Dies bietet auch die Möglichkeit herauszufinden, wie diese Schulen noch stärker motiviert werden können, Projektschule zu werden. Darüber hinaus werden Fachveranstaltungen für Projektschulen, interessierte Schulen und Multiplikator\_innen durchgeführt.

Durch Fortbildungen, Vernetzungstreffen, Fachtage und Workshops werden Lehrkräfte in die Lage versetzt, kompetent selbstständige Unterrichtseinheiten zu Homophobie und dem Thema „Homosexualität“ – sowie langfristig auch zu „Transsexualität/trans\*“ zu gestalten.

Anregende Unterrichtsmaterialien und -methoden standen auch bisher schon Lehrkräften als Download auf der Internetseite ([www.schule-dervielfalt.de](http://www.schule-dervielfalt.de)) kostenlos zur Verfügung. Um die Homepage für User\_innen übersichtlicher zu strukturieren und nach den Erfahrungen der letzten Jahre sich noch stärker an der (Schul-)Praxis von Lehrkräften zu orientieren, wird die Menüstruktur zurzeit überdacht, auf ihre Handhabbarkeit überprüft und die Homepage insgesamt neu aufgebaut. Die hauptamtliche Landeskoordination wird Best-Practice-Projekte auswerten, die Schulen umgesetzt haben und daraus einen Pool bilden, der den vorhandenen Ideenkoffer mit Anleitungen und Unterrichtsplanungen erweitert. Ziel ist es, die Nutzung der auf der Homepage bereitgestellten Unterrichtsmaterialien weiter zu erhöhen.

Insgesamt gilt für die Öffentlichkeitsarbeit – zum Beispiel mittels Werbematerialien und Kampagnenarbeit –, sich noch stärker als bisher an Bedingungen in den Schulen und Sichtweisen von Lehrkräften zu orientieren. Hier bietet eine Landeskoordination, die aus dem Schulbereich kommt, neue Ressourcen für das Projekt.

### 7.3 Strukturelle Weiterentwicklung

Schule dort „abholen“, wo sie gerade steht, ist auch für einen strukturellen Veränderungsansatz im Bildungsbereich wichtig. Das bedeutet, dass die Landeskoordination auch auf der administrativen Ebene der Schulbehörden Themen von „Schule der Vielfalt“ auf die Agenda setzen wird. Durch die Beauftragung von Seiten des Schulministeriums sollte dies leichter geschehen als nach den Erfahrungen der Initiative in der Vergangenheit.

Zu dieser Sensibilisierungsarbeit gehört:

- Vorstellung des Projektes im Rahmen von Angeboten der Bezirksregierungen für Schulleitungen und Fachleitungen,
- Vorstellung des Projektes bei Ansprechpartner\_innen der Bezirksregierungen – zunächst Köln und Arnsberg (Schulpsychologie), dann Düsseldorf, Detmold und Münster,
- Vorstellung des Projektes bei Ansprechpartner\_innen der regionalen Bildungsbüros und – mit Unterstützung durch das Schulministerium – bei den Leitungen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in NRW (früher: Studienseminare),
- Kooperationen mit anderen Verbänden und Organisationen, z.B. mit der Landeszentrale für politische Bildung oder mit Lehrerverbänden.

Aufgrund der Erfahrungen, die bei diesen Veranstaltungen gesammelt werden, wird die Landeskoordination eine Konzeptvorlage ausarbeiten, in denen weitere notwendige Prozesse erläutert werden.

## **8. „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ – eine Vision**

Die Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“ hat auch außerhalb von NRW Strahlkraft entwickelt, sowohl über die überregionale Presseberichterstattung als auch über die Präsenz des Projektes auf bundesweit relevanten Veranstaltungen. Die Ansätze sind sowohl für Schulaufklärungsprojekte als auch für Schulbehörden überregional von Interesse.

Auch wenn derzeit auf die Materialien und Kontakte in Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen werden kann, ist es denkbar und erwünscht, dass sich in Abstimmung mit dem Stammprojekt in NRW weitere Projekttafeler in anderen Bundesländern etablieren. Wichtig ist die Haltung, Homophobie innerhalb der eigenen Arbeitszusammenhänge nicht zu bagatellisieren, sondern als Thema zu erkennen, an dem sich Vielfalt als Wert für alle Jugendlichen messen lässt. Erst wenn im alltäglichen Lehr- und Lernprozess die sexuelle und geschlechtliche genauso wie die kulturelle Vielfalt – also „Inklusion“ insgesamt – als Bereicherung angesehen und notwendige Unterstützungsressourcen bereit gestellt werden, werden in Zukunft keine Kinder und Jugendlichen mehr zurückgelassen.

## **Literatur**

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.), Forschungsprojekt: Diskriminierung im Alltag. Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft, Schriftenreihe der Antidiskriminierungsstelle des Bundes Bd. 4, Berlin 2008.



Bildungsinitiative Queerformat (Hg.), Mein Kind ist das Beste was mir je passiert ist!. Eltern und Verwandte erzählen Familiengeschichten über das Coming-Out ihrer lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans\* Kinder, Berlin 2012.

Bittner, Melanie/ GEW (Hg.), Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse, Frankfurt a.M. 2012.

Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hg.), Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität, Berlin 2007.

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (Hg.), Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen, Weinheim u.a. 2009.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Coming-out im Klassenzimmer. Entscheidung im Unterricht, Red. Wiebke Kohl, Clara Walther, Heft 1.11, Bonn 2011.

Fuge, Martin u.a., Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für die weiterführenden Schulen, hg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Berlin 2006.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.), Raus aus der Grauzone – Farbe bekennen. Lesben, Schwule und Trans-Lehrkräfte in der Schule. GEW-Ratgeber, Frankfurt a. M. 2012.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg/ AK Lesbenpolitik des Vorstandsbereichs Frauen (Hg.), Lesbische und schwule Lebensweisen – ein Thema für die Schule, 6. überarb. Auflage Stuttgart 2011.

Jugendnetzwerk Lambda NRW/ Schwules Netzwerk NRW (Hg.), Wir wollen's wissen. Befragung zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen in NRW. Alltagswelten Expertenwelten Bd. 11, Köln 2005. Online verfügbar unter: [http://www.vielfalt-statt-gewalt.de/fileadmin/vielfalt-statt-gewalt/pdf/Wir\\_wollens\\_wissen2005.pdf](http://www.vielfalt-statt-gewalt.de/fileadmin/vielfalt-statt-gewalt/pdf/Wir_wollens_wissen2005.pdf) (Download 16.10.2012).

Klocke, Ulrich, Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Online verfügbar unter: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sexuelle\\_vielfalt/](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sexuelle_vielfalt/)

Klocke\_2012\_Akzeptanz\_sexueller\_Vielfalt\_an\_Berliner\_Schulen\_ohne\_Anhang.pdf (Download 29.01.2013).

Küpper, Beate/Zick, Andreas, Homophobie in Nordrhein-Westfalen. Sonderauswertung der Studie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“. Online verfügbar unter: <https://broschueren.nordrhein-westfalendirekt.de/broschuerenservice/staatskanzlei> (Download 29.01.2013).

Landeshauptstadt München, Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hg.), „Da bleibt noch viel zu tun...!“. Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgener Kindern, Jugendlichen und Eltern in München, München 2011.

Landeskoordination Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben und Schwule in NRW (Hg.), Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt. Ansätze, Aktivitäten und Ergebnisse 2008 bis 2010, Köln 2010.

Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Aktionsplan gegen Homophobie. Online verfügbar unter: <http://www.nrw.de/meldungen-der-landesregierung/planungsgruppe-aktionsplan-gegen-homophobie-9966/> (Download 16.10.2012).

Lippl, Bodo, Zwei Schritte vor, ein Schritt zurück. Hassgewalt gegenüber bisexuellen und schwulen Jugendlichen im Coming-out, in: Impuls (Die Manco-Fachzeitschrift zu Homophobie und Hate-Crime), o.Jg. (2008), H. 2, 16-20.

Maurer, Ingrid, Sexualerziehung ist (k)ein Kinderspiel. Materialien für den Unterricht in der Grundschule. Unterrichtsvorschläge Arbeitsblätter, Donauwörth 2011.

Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hg.), Schwule Jugendliche: Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität. Studie des Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Arbeit und Soziales, Hannover 2001.

Pohl, Frank G., Bist du schwul, oder was? Jugendbuch, Lernkartei und Arbeitsblätter, Mülheim an der Ruhr 2008.

Pohl, Frank G., Homosexualität und Schule, Mülheim an der Ruhr 2009.

Rattay, Thomas, Volle Fahrt voraus! Schwule und Lesben mit Behinderung, Berlin 2007.

Rudolph, Silke/Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V. (Hg.), Doppelt anders. Zur Lebenssituation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller mit Behinderung, Berlin 2001.

Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (Hg.), Inklusive Leidenschaft: Lesben, Schwule, transgeschlechtliche Menschen mit Behinderung. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation 25, Berlin 2010.

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin (Hg.), Sie liebt sie. Er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin, Berlin 1999.

Simon, Bernd, Einstellungen zur Homosexualität. Ausprägungen und sozialpsychologische Korrelate bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR und Türkei), in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 40 (2007), 87-99.

Timmermanns, Stefan, Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen, hg. vom Jugendnetzwerk Lambda NRW, Aachen 2003.

Timmermanns, Stefan/ Tuider, Elisabeth, Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit, Weinheim 2008.

Ungleichheit, Ungleichwertigkeit. Themaheft, in: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 62 (2012), Nr. 16-17. Online verfügbar unter: [http://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/APuZ\\_2012-16-17\\_online.pdf](http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2012-16-17_online.pdf) (Download 29.01.2013).

### *Kontakt*

Landeskoordination von „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“:  
Frank G. Pohl, per E-Mail über [kontakt@schule-der-vielfalt.de](mailto:kontakt@schule-der-vielfalt.de) sowie telefonisch bei den Projektträgern in Köln und Bochum: „Schule der Vielfalt“ bei der Rosa Strippe: 02 34/640 40 77 (Rosa Strippe e.V., Kortumstraße 143, 44787 Bochum, [www.rosastrippe.de](http://www.rosastrippe.de)) und „Schule der Vielfalt“ im RUBICON: 02 21/27 66 999 69 (RUBICON/ Sozialwerk für Lesben und Schwule e.V., Rubensstraße 8-10, 50676 Köln, [www.rubicon-koeln.de](http://www.rubicon-koeln.de)).  
Homepage: [www.schule-der-vielfalt.de](http://www.schule-der-vielfalt.de).

Wilfried W. Steinert

# Sozialraumorientierung als wichtiger Faktor in der Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen

Inklusion braucht die Orientierung über die Schule hinaus im Lebensraum der Kinder und Erwachsenen. Damit stellen sich neue Herausforderungen und Möglichkeiten der Kooperation in den Kommunen, zwischen Schule und Kirche oder unterschiedlichen Einrichtungen. Wilfried W. Steinert, ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule in Templin und Mitglied des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission begleitet Kommunen auf diesem Weg. Er beschreibt Strategien zur Entwicklung inklusiver Bildungsregionen.

## 1. Inklusion vor Ort – eine regionale inklusive Bildungsregion schaffen

Inklusion ist nicht nur ein Modewort oder eine weitere Reform, die Schulen über sich ergehen lassen. Inklusion ist eine neue Haltung, ein neues Denken, das Schulen und Gesellschaft verändern wird. An vielen Orten haben sich Kindertageseinrichtungen und Schulen bereits auf den Weg gemacht, inklusive Bildung zu gestalten, auch viele Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft. Inklusion kann aber nicht exklusiv gestaltet werden. Deshalb ist eine nachhaltige Entwicklung ohne eine Verankerung im sozialen Nahraum kaum möglich. In den Kommunen liegt einer der wichtigen Ansatzpunkte zur Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens. Die Verzahnungen zwischen den verschiedenen Einrichtungen, den unterschiedlichen Zuständigkeiten in den Behörden, den Kindertageseinrichtungen und Schulen und ihren Trägern sind größer als bisher im Bewusstsein war.

Die Helfer- und Unterstützungssysteme beschränkten sich in der Vergangenheit im Allgemeinen auf heilpädagogische Kindertageseinrichtungen oder Sonderschulen. Dort, wo diese Zuordnung nun durchbro-

chen wird, weil Eltern ihr behindertes Kind in einer Regeleinrichtung anmelden wollen, treten Unsicherheiten und Schwierigkeiten auf. Die Frage der Zuständigkeiten zwischen Jugendhilfe und Sozialhilfe bricht neu auf – insbesondere bzgl. der Kostenzuordnungen. Auch unterschiedliche Einstellungen im Blick auf formale Bildung (Lernen in Kita und Schule), informelle Bildung (in Freizeittreffs, Peergroups und Familie) und non-formale Bildung (Kultur, Nachbarschaft, Sport) bergen in der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule im Kontext einer rhythmisierten Ganztagschule noch viele Konflikte. Nicht zuletzt geht es um die Sicherung oder den Erhalt traditioneller Sondereinrichtungen und der damit verbundenen Märkte, wie zum Beispiel der Spezialbeförderungen von Kindern und SchülerInnen oder der Therapien für Legasthenie und Dyskalkulie durch außerschulische Anbieter.

Noch nicht überall ist im Bewusstsein, dass es zwar wichtig ist, die Qualität der Sonderpädagogik sowie der Unterstützungssysteme zu erhalten, diese aber in das allgemeine System zu integrieren, so dass es weder zu einer Stigmatisierung noch zu einer Aussonderung einzelner Kinder oder Jugendlicher kommt. Der Dialog und die Zusammenarbeit aller Verantwortlichen können und sollten dazu führen, dass die vorhandenen Ressourcen so genutzt werden, dass alle Kinder und Jugendlichen von der Gestaltung einer inklusiven Bildungsregion profitieren.

Dabei ist Inklusion mehr als nur eine Einbeziehung der Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention, sondern beschreibt eine Haltung, die niemanden ausschließt, Männer und Frauen, Alte und Junge, Menschen mit und ohne Behinderungen, Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen: „Inklusion ist eine Überzeugung, die davon ausgeht, dass alle Menschen gleichberechtigt sind und in gleicher Weise geachtet und geschätzt werden sollen, so wie es die fundamentalen Menschenrechte verlangen.“ (UNESCO Oktober 1997). Alle leben und wirken sie mit im sozialen Nahraum. Auch Kitas und Schulen können sich nicht losgelöst von ihrer Umgebung entwickeln.

In der vom Präsidium des Deutschen Vereins im Dezember 2011 verabschiedeten Stellungnahme „Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum“ wird deshalb folgendes Fazit gezogen: „Ein inklusiver Sozialraum erfordert einen gesellschaftlichen Wandel – nicht nur in den Kommunen. Ein solcher Wandel hin zur Inklusion ist nicht einfach und geht nicht von heute auf morgen, er ist aber möglich und erstrebenswert und wird zu Fortschritten für die Teilhabe aller Menschen am gemeinschaftlichen Leben in der Gesellschaft führen. Ein inklusives Gemeinwesen, insbesondere die Herstellung von Barrierefreiheit in allen Lebensbereichen, ist ein Gewinn für alle Bürgerinnen und Bürger, nicht nur für Menschen mit Behinderungen.“ (Deutscher Verein 7.12.2011, 11).

Den Kommunen kommt also bei der Gestaltung inklusiver Bildungsregionen eine besondere Verantwortung zu.

Wenn Kommunen so in die Verantwortung genommen werden, muss geklärt sein, welches Verständnis eine Kommune von ihrer Aufgabe hat. In dem Praxishandbuch „Inklusion vor Ort“ wird eine Kommune als sozialer Lebensraum folgendermaßen beschrieben: Eine Kommune ist „keine reine Verwaltungseinheit, die das Leben der Menschen bürokratisch organisiert. Das Bild von der unbeweglichen Verwaltung ist überholt. Eine Kommune lebt von der Gemeinschaft und von den Menschen, die in ihr gemeinsam wirksam sind.“ (Inklusion vor Ort 2011, 24f.). Begegnungen und Entwicklungen finden auf privaten und öffentlichen Ebenen statt. Einerseits prägen die privaten Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger das Leben einer Kommune, andererseits hat die öffentliche Haltung einer Gemeinde Rückwirkungen auf die Ausprägung individueller persönlicher Haltungen.

Deshalb ist die Entwicklung einer inklusiven Bildungsregion auf alle Ebenen angewiesen; dieser Prozess kann angestoßen werden von der Verwaltung, muss dann aber zu einer breiten Bewegung werden, in die möglichst viele vernetzend einbezogen werden. Er kann aber auch von einzelnen ausgehen, die andere mitnehmen und gemeinsame Strategien zur Entwicklung eines inklusiven Sozialraums entwickeln.

Auf der Ebene öffentlicher Organisationen arbeiten Menschen „mehr oder weniger organisiert zusammen. Zum Beispiel in Organisationen, Institutionen, Einrichtungen oder Behörden, Initiativen, Gruppen und Vereinen, kirchlichen oder kulturellen Gemeinschaften, Verbänden, Unternehmen etc. Gemeinsam entwickeln sie Strategien zum Abbau von Barrieren und zum „Willkommenheißen“ aller Menschen“. (Inklusion vor Ort 2011, 26).

Auf einer weiteren Ebene „geht es um die Vernetzung von Organisationen in einer Kommune, die über ihren jeweiligen Verantwortungsbereich hinaus inklusive Lebenswelten anstreben. Im Blick über den lokalen Zaun werden Erfahrungen ausgetauscht, Erprobtes und Bewährtes geteilt, gemeinsame Strategien und Initiativen entwickelt.“ (Ebd.)

Auf der letzten Ebene „ist die Kommune als Ganzes angesprochen, die Idee der Inklusion als kommunale Aufgabe anzunehmen und ihre Umsetzung voranzubringen. Das Wichtigste auf dieser Ebene ist die Herstellung von Strukturen, um inklusive Prozesse und Praktiken für die Menschen in einer Kommune zu ermöglichen. Dazu bedarf es der Abstimmung und Organisation von Verantwortlichkeiten und Strategien, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen.“ (Inklusion vor Ort 2011, 26).

## 2. Strategien zur Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen

Immer mehr kommunale Vertretungs- und Verwaltungsorgane sowie freie Träger sehen ein großes bildungspolitisches Potential, das durch die Entwicklung einer inklusiven Bildungsstruktur freigesetzt werden kann. Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Gestaltungsebenen und unter breiter Bürgerbeteiligung kann dieser Prozess erfolgreich gestaltet werden. Dazu ist es aber auch notwendig, unter den Führungskräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beteiligten Institutionen (Jugendhilfe, Sozialhilfe, Gesundheitsamt, Schulverwaltung etc.) sowie allen beteiligten Gruppierungen (Elternverbänden, Kooperationspartnern etc.) eine inklusive Kultur der Wertschätzung und des Umgangs miteinander zu schaffen.

Dringend erforderlich für eine inklusive Kultur sind außerdem durchlässige Mitarbeiter-Teams. Diese zeichnen sich durch eine interdisziplinäre Besetzung, Transparenz sowie ein kooperatives Fall-Management aus. Eine gemeinsame Fortbildung aller beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Verwaltungen kann im Sinne einer „corporate identity“ für das gemeinsame Verständnis von Inklusion und den damit verbundenen Herausforderungen grundlegende Akzente setzen.

Der nächste Schritt kann dann die Etablierung von inklusiven Strukturen sein, wie zum Beispiel die Herstellung von Barrierefreiheit in allen Einrichtungen von der Kita bis zur Schule und zum Hort. Zu den inklusiven Strukturen kann aber auch gehören, dass unterschiedliche Leistungsbereiche einer Kommune zusammengeführt werden. Eine gemeinsame fachübergreifende Bearbeitung sozialer Problemlagen kann die Beratung und Leistungserbringung aus einer Hand erleichtern. So haben einige Kommunen begonnen, sich auf eine gemeinsame Diagnostik zu verständigen, die von allen Zuständigkeitsbereichen anerkannt wird und mehrfache Untersuchungen vermeidet – und damit nicht nur Kosten spart, sondern auch Eltern und Kindern viel Frust erspart.

Entscheidend ist, dass die Praxis von einer inklusiven Haltung bestimmt ist, in der die Teilhabe aller selbstverständlich ist und ein positives Verständnis von Unterschieden gestärkt wird.

Das Ziel aller kommunalen, schulischen und partnerschaftlichen Bemühungen muss sein, jedes Kind optimal zu fördern und auf dem Weg zu einer selbstbewussten, neugierigen Persönlichkeit zu begleiten, die motiviert ist, die vor ihr liegende Zukunft zu gestalten.

## 3. Rechtliche Grundlagen

Grundlage für die Umsetzung von inklusiver Bildung in den Sozialräumen ist nicht nur die UN-Behindertenrechtskonvention, sondern sind auch der Maßnahmenkatalog der Bundesregierung sowie die Aktionspläne

der jeweiligen Landesregierungen, die entsprechenden Beschlüsse der Kreistage oder Städte sowie das Sozialgesetzbuch, das Schulgesetz und das Kita-Gesetz des jeweiligen Landes.

Eine Problematik liegt darin, dass das Sozialgesetzbuch eine Bundesregelung ist, die Schul- und Kitagesetze hingegen Länderregelungen sind und nicht selten in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. So fordert das Sozialgesetzbuch XII, § 58 „(1) Der Träger der Sozialhilfe stellt so frühzeitig wie möglich einen Gesamtplan zur Durchführung der einzelnen Leistungen auf. (2) Bei der Aufstellung des Gesamtplans und der Durchführung der Leistungen wirkt der Träger der Sozialhilfe mit dem behinderten Menschen und den sonst im Einzelfall Beteiligten, insbesondere mit dem beteiligten Arzt, dem Gesundheitsamt, dem Landesarzt, dem Jugendamt und den Dienststellen der Agentur für Arbeit, zusammen.“

Nicht benannt wird hier die Zusammenarbeit mit dem Schulbereich – ein Bundesgesetz darf keine Aussagen über die Aufgaben der Schulen machen. Das gilt für viele Bereiche der Zusammenarbeit. Ein Ausweg besteht darin, dass entsprechende Regelungen auf Landesebene oder in Form untergesetzlicher Regelungen auf kommunaler Ebene getroffen werden. „Hierfür ist es erforderlich, dass die Länder umgehend ihre Bildungsgesetzgebung unter Beachtung des Konnexitätsprinzips<sup>1</sup> derart überarbeiten, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderung – auch mit hohem Unterstützungsbedarf – wohnortnahe Regelschulen besuchen können, und dafür die erforderlichen Ressourcen erhalten.“ (Deutscher Verein 23.3.2011, 2).

Dazu kommt ein weiterer wichtiger Unterschied in den gesetzlichen Regelungen: Das Schulrecht gewährt neben dem allgemeinen Recht auf Bildung in den meisten Bundesländern keine konkreten subjektiven Rechtsansprüche. In der Regel werden die Schulträger objektiv-rechtlich zur Aufgabenwahrnehmung im erforderlichen Umfang verpflichtet. Vor allem regelt die Eingliederungshilfe Individualansprüche entsprechend den Regelungen der Sozialgesetzbücher. Da in der Regel unterschiedliche Abteilungen oder Dezernate verantwortlich sind, laufen viele Hilfen und Maßnahmen parallel, ohne dass man von einander weiß. Deshalb kommt in der Entwicklung einer inklusiven Bildungsstruktur der Ressourcenplanung und -bündelung besondere Bedeutung zu.

---

1 Das Konnexitätsprinzip (Konnexität = Zusammenhang) ist ein Grundsatz im Staatsrecht, der besagt, dass Aufgaben- und Finanzverantwortung jeweils zusammengehören. Die Instanz (Staatsebene), die für eine Aufgabe verantwortlich ist, ist auch für die Finanzierung zuständig. Vereinfacht wird dies oft ausgedrückt mit dem Satz „Wer bestellt, bezahlt“.



#### 4. Inklusion finanzieren

Zurzeit werden zwei Systeme für die Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf parallel organisiert und finanziert. Dabei werden Kosten für das Sonderschulsystem kaum in Frage gestellt. Eingliederungshilfen (in das Sondersystem!), Schülerbeförderungskosten in die Sonderschulen, Spezialausstattungen und multiprofessionelle Personalausstattungen werden selbstverständlich zur Verfügung gestellt.

Wenn bei der Aufnahme der Kinder mit Behinderungen in Regelschulen der Besuch nur durch zusätzliche Leistungen der Eingliederungshilfe bzw. der Kinder- und Jugendhilfe möglich ist, müssen diese Mittel oftmals in einem vergleichsweise aufwändigen Verfahren individuell bewilligt werden.

Deshalb ist es dringend erforderlich, Kostenklarheit zu schaffen, um die Mittel sinnvoll in die Entwicklung eines inklusiven Bildungssettings zu investieren. Auf dieser Basis ist eine Aufstellung der Gesamtkosten möglich und kann aufzeigen, wie sinnvoll eine inklusive Bildungsstruktur ist und wie alle Kinder von einer besseren Grundausrüstung aller Schulen profitieren.

Deshalb ist es sinnvoll, einmal eine entsprechende Kostenanalyse durchzuführen und alle Ausgaben zu erheben, die erforderlich sind, um einem Kind die umfassende Teilhabe am Leben der Gesellschaft und Schule zu ermöglichen.

Eine solche Aufstellung kann nur erfolgen, wenn alle Beteiligten (aus der Schulverwaltung, der Jugendhilfe, der Sozialverwaltung, dem Bereich Gesundheit usw.) sich an einen Tisch setzen und ihre Erfahrungen einbringen – nicht um Kosten zu sparen, sondern um die Gelder im Sinne einer inklusiven Bildungsregion sinnvoll und koordiniert einzusetzen.

Ein kleines Beispiel: Die Beförderung eines behinderten Kindes zu einer 20 km entfernten Förderschule kostet ca. 13.000 Euro im Jahr. Besucht das Kind die Grundschule am Wohnort, entfallen diese Kosten weitgehend bzw. könnten der Grundschule zur Verbesserung pädagogischen Ausstattung zur Verfügung gestellt werden – und alle profitieren davon.

#### 5. Sozialraumorientierung – einen Anfang machen – miteinander ins Gespräch kommen

*Vor Ort anfangen.*

Vielleicht mit einem „Runden Tisch Inklusion“ zu dem die Schule einlädt, die mit der Entwicklung einer inklusiven Bildung begonnen hat – um die Übergänge zu gestalten, um die Bildungspartner mit ins Boot zu nehmen, um zu vernetzendem Handeln zu kommen.

*Vor Ort anfangen.*

Vielleicht mit einer gemeinsamen Fortbildung aller Verwaltungsmitarbei-

terinnen und -mitarbeiter einer Kommune – um miteinander zu einem gemeinsamen Verständnis von Inklusion zu kommen und Hilfen aus einer Hand anbieten zu können.

*Vor Ort anfangen.*

Vielleicht mit einer gemeinsamen Fortbildung aller Geschäftsführer der freien Träger, der Schulleitungen und der leitenden Mitarbeiter aus der Kommune – um zu erkennen, welches neue Denken eine inklusive Gesellschaft erfordert.

*Vor Ort anfangen.*

Vielleicht mit dem „Kommunalen Index für Inklusion“ (Inklusion vor Ort 2011) – um Inklusion vor Ort zu gestalten.

*Vor Ort anfangen.*

Inklusion vor Ort zu gestalten kann gleichermaßen eine Aufgabe wie auch eine Chance für eine Kirchengemeinde sein. Im ureigenen Verständnis der unterschiedlichen Glieder an einem Leib kann sie zum Zentrum bürgerschaftlichen Engagements auf dem Weg zur inklusiven Bildungsregion werden und sorgfältig darauf achten, dass alle in diesem Prozess gleichberechtigt beteiligt werden. Bewusstseinsbildung, unter anderem zur Überwindung der traditionellen Denkmuster von „Helfern“ und „Bedürftigen“ sowie Gestaltung eines inklusiven Gemeindelebens können wichtige Beiträge der Kirche vor Ort sein, um inklusives Denken und Handeln nachhaltig zu fördern.

## **Literatur**

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum, 07.12.2011. Online verfügbar unter: [http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen\\_archiv/2011/DV%2035-11.pdf](http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf) (Download 20.04.2013)

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., Erstes Diskussionspapier des Deutschen Vereins zu inklusiver Bildung, 23.03.2011. Online verfügbar unter: [http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen\\_archiv/2010/pdf/DV%2005-11.pdf](http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2010/pdf/DV%2005-11.pdf) (Download 20.04.2013)

Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, hg. von Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Freiburg i.Br. 2011.

UNESCO Oktober 1997.

Wilfried W. Steinert

# Vom Einzelfallhelfer zum Klassenassistenten – Pädagogische, rechtliche und strukturelle Herausforderungen in der inklusiven Bildung

Für eine gelingende schulische Inklusion ist die Förderung aller Kinder nach ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten notwendig. Kinder mit Behinderungen oder die von seelischer Behinderung bedroht sind haben derzeit unterschiedliche individuelle Assistenzen. Die Rolle der Assistentinnen und Assistenten im Kontext von Kita und Schule ist oft unklar. Wilfried W. Steinert, ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule in Templin und Mitglied des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission, beschreibt die Problemlagen und entwickelt Lösungsansätze..

Im Folgenden werden die Herausforderungen und Problemlagen im Blick auf den Einsatz von Einzelfallhelfern, Integrationshelfern, Schulbegleitern, Schulassistenten (entsprechend SGB XII, §§ 53 und 54, SGB VIII, § 35a) beschrieben und Lösungsansätze skizziert.

## 1. Die gesetzlichen Grundlagen

Die Regelungen zur Eingliederungshilfe im schulischen Kontext für Behinderte im Sinne des Gesetzes sind im Sozialgesetzbuch XII klar geregelt:

*§ 54 Leistungen der Eingliederungshilfe*

*(1) Leistungen der Eingliederungshilfe sind neben den Leistungen nach den §§ 26, 33, 41 und 55 des Neunten Buches insbesondere*

*1. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt,*

*2. (...).*

Im SGB VIII ist geregelt, welche Unterstützung Kinder und Jugendliche erhalten können, die nicht als behindert im Sinne des Gesetzes gelten, aber als seelisch behindert bzw. von seelischer Behinderung bedroht eingeschätzt werden:

*§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche*

*(1) Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn*

*1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht und*

*2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.*

*(2) Die Hilfe wird nach dem Bedarf im Einzelfall*

*1. in ambulanter Form,*

*2. in Tageseinrichtungen für Kinder oder in anderen teilstationären Einrichtungen,*

*3. durch geeignete Pflegepersonen und*

*4. in Einrichtungen über Tag und Nacht sowie sonstigen Wohnformen geleistet.*

*(...).*

Es gibt bisher bedauerlicherweise weder einen einheitlichen Sprachgebrauch hinsichtlich der Personen, die diese Unterstützung zur Eingliederung leisten, noch ein Anforderungs- bzw. Qualifikationsprofil. Die Begriffe „Einzelfallhelfer“, „Integrationshelfer“, „Schulassistenten“, „Schulbegleiter“ bezeichnen in der Regel dieselbe Funktion. Gewährt wird der Integrationshelfer als individuelle Unterstützung des Antragsstellers bzw. des (seelisch) behinderten Kindes oder Jugendlichen. Im folgenden Text wird die Bezeichnung „Integrationshelfer“ verwendet.

## **2. Aufgaben bzw. Tätigkeitsbeschreibung für IntegrationshelferInnen**

Unabhängig von den schulrechtlichen Verpflichtungen soll durch die Leistungen der Eingliederungshilfe, hier in Form des Integrationshelfers, die Teilhabe an der Bildung, also eine angemessene Schulbildung, ermöglicht werden. Zu diesen Verpflichtungen gehören jedoch nicht die zentralen pädagogischen Aufgaben, die zum Kernbereich der Schule zählen.

Zu den primären Aufgaben der Integrationshelfer gehören

- Assistenz in den alltäglichen Lebensroutinen, die auch in der Schule anfallen (An- und Auskleiden, Hygiene, Einnehmen von Mahlzeiten etc.), also lebenspraktische und pflegerische Unterstützung,
- Hilfen zur Mobilität,
- Assistenz in emotionalen Krisensituationen: Schutzfunktion bei auto-aggressivem Verhalten ebenso Schutz der MitschülerInnen vor Aggressionsattacken.

- Unterstützung und Begleitung im sozialen Bereich: Kontaktpflege, Gruppenarbeit im Unterricht, Gruppensituationen im Pausenbereich etc.
- Anbahnung und Unterstützung von Kommunikation zu MitschülerInnen, Lehrkräften, Eltern
- Krisenintervention: Vorbeugung, frühzeitige Deeskalation, Intervention

Strittig ist, wie weit IntegrationshelferInnen auch pädagogisch unterstützend tätig sein können. Klar ist, dass es nicht zu ihren Aufgaben gehört, ein individuelles Förderprogramm für das behinderte Kind zu erarbeiten. Allerdings kann er/sie das Kind darin unterstützen und begleiten, die Aufgaben seines Förderplanes zu erarbeiten, die Aufgaben zu verstehen und Lösungswege und Lösungsstrategien zu finden. Und selbstverständlich gehört es auch zu ihren Aufgaben zu motivieren, die Arbeitsschritte zu kontrollieren und die Neugier an der weiteren Arbeit zu wecken bzw. aufrecht zu erhalten. Dabei muss das grundsätzliche Ziel eines jeden Integrationshelfers die zunehmende Verselbstständigung des Schülers bzw. der Schülerin sein.

Aus den dargestellten Aufgaben und Anforderungen ergibt sich bereits, dass es dringend erforderlich ist, ein Qualifizierungsprofil für IntegrationshelferInnen zu entwickeln, ggf. entsprechend unterschiedliche Anforderungsprofile.

### **3. Anstellungsträger**

In der Regel werden die IntegrationshelferInnen im Sinne des Subsidiaritätsprinzips von freien Trägern eingestellt und in Absprache mit den Eltern (Antragstellern) für die Kinder eingesetzt. In der Regel hat die Schule wenig Mitsprache- oder Einflussmöglichkeiten, vor allem liegt die Fach- und Dienstaufsicht nicht bei der Schule/Schulleitung. Nicht selten sind deshalb in einzelnen Klassen, insbesondere an Förderschulen, mehrere IntegrationshelferInnen in einer Klasse tätig.

### **4. Problembeschreibung**

Die grundsätzliche Problematik der Aufgabenbeschreibung und des Einsatzes von IntegrationshelferInnen liegt in den unterschiedlichen Zuständigkeiten und Regelungen des Sozialgesetzbuches und der Schulgesetze in den jeweiligen Ländern.

Dazu kommt die unterschiedliche Zuständigkeit für den Einsatz von IntegrationshelferInnen einerseits durch die Zuständigkeit des Sozialamtes bei einer Unterstützung nach SGB XII §§ 53, 54, andererseits durch die

Jugendhilfe, wenn eine Gewährung entsprechend SGB VIII § 35a erfolgt. Oft führt dies zu einer mehrfachen Diagnostik und dem Verschieben von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten – und zu einer oft nicht zumutbaren Belastung von Eltern.

Ein weiterer Problembereich ist die Abgrenzung zur sonderpädagogischen Förderung, die zum Kernbereich schulischer Verantwortung gehört, aber nicht in allen Lebens- und Lernbereichen abgedeckt werden kann.

Darüber hinaus liegt eine besondere Schwierigkeit darin, dass die Eingliederungshilfe zwar ein Individualrecht ist und die Integrationshilfe für das jeweilige Kind genehmigt wird, auf diese Weise das Kind aber in der Gruppe sehr leicht stigmatisiert wird und im Vertrauen auf die Assistenz des Integrationshelfers eigene Entwicklungsschritte vermeidet. Oftmals wäre es entwicklungsdidaktisch erforderlich, dass IntegrationshelferInnen sich auch darum kümmern, andere Kinder zu befähigen, soziale Kontakte aufzubauen um das zu unterstützende Kind zu integrieren. Ebenso kann es sehr viel sinnvoller sein, die Lehrkraft in organisatorischen Fragen zu entlasten, damit diese im pädagogischen Bereich mehr Freiräume hat, um auf die Bedarfe des behinderten Kindes einzugehen.

Die mangelnde Abstimmung des Einsatzes von IntegrationshelferInnen mit den schulischen Herausforderungen und Notwendigkeiten schmälert die Effizienz des Einsatzes der IntegrationshelferInnen erheblich und führt oft zu einer konfliktbeladenen Arbeitsatmosphäre in den Klassen oder erschwert zumindest das eigentliche Ziel der Integration. Da die freien Träger die IntegrationshelferInnen oftmals aus dem Pool der Geringverdiener gewinnen, ist wenig Kontinuität in der Bereitstellung der Assistenzkräfte durch die Anbieter zu beobachten, obwohl gerade in diesem Bereich eine langfristige Begleitung erforderlich ist, um die angestrebte Verselbstständigung zu erreichen. Abstimmungsprobleme zwischen Schule und Anbieter kommen erschwerend hinzu.

## **5. Lösungsansätze**

### **5.1 Antragsverfahren**

Gemeinsam wird auf kommunaler Ebene zwischen Verwaltung und Schule ein Antragsverfahren entwickelt, das sowohl den Einsatz in der Schule als auch im Freizeitbereich berücksichtigt.

### **5.2 IntegrationshelferIn als KlassenassistentIn**

Um die oben beschriebenen Probleme beim Einsatz eines Integrationshelfers im Blick auf den Einsatz in der Klasse im Spannungsfeld von erforder-

licher Assistenz und Befähigung zu zunehmender Verselbständigung zu lösen, bietet es sich an, IntegrationshelferInnen als KlassenassistentInnen einzusetzen.

Dazu ist es erforderlich, dass diese Form als Auslegung der SGB-Regelungen von der Kommune gewollt und in einer untergesetzlichen Regelung beschlossen wird und dass die Antragsteller (in der Regel die Eltern) dem zustimmen. Damit kann gleichzeitig vermieden werden, dass mehrere IntegrationshelferInnen in einer Klasse eingesetzt werden. Andererseits kommt der Einsatz als Klassenassistent/in allen SchülerInnen der Klasse zugute, indem die Lehrkraft entlastet wird und damit mehr pädagogische Aufmerksamkeit auf den integrierenden Unterrichtsprozess legen kann. Die oben beschriebene Übertragung der Fachaufsicht vom Träger der Eingliederungshilfe auf die Schulleitung ermöglicht einen passgenauen Einsatz des Klassenassistenten im schulischen Inklusionskonzept.

### 5.3 IntegrationshelferInnen als KlassenassistentInnen als Ressource für eine Schule

In einigen Kommunen ist inzwischen die Idee entstanden, ein zweckgebundenes Budget für Schulen einzurichten und zu bemessen. Dieses steht der jeweiligen Schule zur Verfügung, um selbstständig KlassenassistentInnen zu organisieren. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler dieser Schulen verpflichten sich im Gegenzug, auf individuelle Anträge auf IntegrationshelferInnen zu verzichten.

Die zurzeit zu beobachtenden Regelungen gehen davon aus, dass inklusiv arbeitenden Schulen ein Klassenassistent pro Jahrgang bis hin zu je einem Klassenassistenten pro Klasse zur Verfügung gestellt wird<sup>1</sup>. Der Einsatz erfolgt in der Verantwortung der Schule nach den Bedarfen in den jeweiligen Klassen – zum Teil unter Einbezug eines Angebotes für eine Begleitung der Kinder mit Behinderungen am Nachmittag bzw. im Rahmen der Ganztagschule. Grundlage für solche Modellprojekte zur Klassenassistentenz sind in der Regel Verträge zwischen der Kommune, der Schule und dem Leistungsanbieter (Träger der Eingliederungshilfe).

## 6. Beispiele aus der Rechtsprechung

Die Rechtsprechung macht zunehmend deutlich, dass im Kontext des Rechts der Eltern auf inklusive Beschulung an einer allgemeinen Regelschule der Anspruch auf einen Integrationshelfer bzw. eine Integrationshelferin

<sup>1</sup> Im Rundschreiben Nr. 128/2012, Verband der Bayer. Bezirke, macht Präsident Reichert u. a. folgenden Vorschlag: „Schulen stellen künftig eine pädagogische Assistenz für Klassen zur Verfügung, in denen mindestens ein Kind mit Behinderung inklusiv unterrichtet wird.“

als gegeben gesehen wird, wenn nur so die Integration im gemeinsamen Unterricht möglich ist.<sup>2</sup>

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang ein Urteil des Hessischen Landessozialgerichts<sup>3</sup>, in dem Folgendes verhandelt wurde: Das staatliche Schulamt hat dem Wunsch der Eltern entsprochen, dass das Kind eine private allgemeinbildende Schule besucht, obwohl ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Dafür könne ein entsprechender Antrag beim Träger der Sozialhilfe gestellt werden. Der Antrag wurde abgelehnt. Das Gericht entschied, dass der Träger der Sozialhilfe an die Entscheidung des Schulamtes gebunden ist und die Kosten übernehmen muss.<sup>4</sup> Es ist spannend zu beobachten, wie sich die Rechtsprechung in diesem Bereich entwickeln wird.

Ganz deutlich aber wird im Kontext der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems, dass die Spannungen zwischen den Regelungen des Sozialgesetzbuches und den Schulgesetzen der Länder überwunden werden müssen. Insbesondere müssen Regelungen gefunden werden, die dazu beitragen, dass die zunehmende multiprofessionelle Arbeit in den Schulen (Lehrkräfte, SonderpädagogInnen, pädagogische Fachkräfte, IntegrationshelferInnen bzw. KlassenassistentInnen, SchulsozialarbeiterInnen, Mitarbeitende im Ganztage) unter eine gemeinsame Dienstaufsicht gestellt werden. Nur auf diese Weise können Kompetenzstreitigkeiten überwunden und Synergieeffekte genutzt werden.

---

2 Bundessozialgericht B 8 SO 30/10R, Urteil vom 22.03.2012; Sozialgericht Kassel S 1 SO 580/12, Urteil vom 26.07.2012; Thüringer Landessozialgericht L 8 SO 1830/11 B ER Beschluss vom 29.03.2012 u.v.a.

3 Hessisches Landessozialgericht L 7 SO 209/10 B ER Beschluss vom 14.03.2011.

4 Ausführlich siehe dazu in der Begründung des Urteils: <http://www.lareda.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/s15/page/bslaredaprod.psm1?&doc.id=JURE110014471%3Ajuris-r01&showdoccase=1&doc.part=L/>.



Dagmar Bickmann/ Barbara Keiper/  
Veronika Schmidt/ Jochen Straub

# Partnerschaftliche Exerzitien – Tage zum Aufatmen für Jugendliche. Werkstattbericht eines inklusiven Projekts

Unter dem Stichwort „Partnerschaftliche Exerzitien“ berichten die Autorinnen und der Autor von ihren Erfahrungen in einem spirituellen Projekt mit behinderten und nicht behinderten Jugendlichen, die nicht nur von Inklusion reden, sondern sie erleben lassen. In der Kooperation einer Förderschule geistige Entwicklung mit einem Mädchengymnasium und dem Limburger Referat „Seelsorge mit Menschen mit Behinderung“ können junge Menschen sich aus spiritueller Perspektive in eine Kultur der Achtsamkeit einüben. Das Team stellt Anliegen und Ziele sowie Elemente der praktischen Durchführung des Projekts vor.

## **1. Inklusion – wir leben’s! Der Ansatz zwischen Vision und Praxis**

„Inklusion – wir leben sie!“ Dieser Satz ist eine gute Zusammenfassung für diese Tage Partnerschaftlicher Exerzitien mit behinderten und nicht behinderten Jugendlichen. Auf Zeit in einem Feriendorf gehen sie miteinander unter pädagogischer und theologischer Begleitung einen Lern- und Erfahrungsweg. Das Lied „Aufstehn, aufeinander zugehn“ wird zum Programm für die dreitägige Veranstaltung, die jährlich im Bistum Limburg angeboten wird.

Dass diese Erfahrungen nicht spurlos an den Teilnehmerinnen vorübergeht, wird der Theologin im St. Vincenzstift immer wieder bewusst: Auf dem Gelände des St. Vincenzstiftes kommt ihr gelegentlich eine junge Frau entgegen. Wenn sie sich sehen, strahlt die junge Frau über das ganze Gesicht. Sie redet nicht. Aber sie wissen beide, wovon die Rede ist: Bei den ersten Partnerschaftlichen Exerzitien, die sie zusammen erlebt haben, hat sie Erfahrungen gemacht, die dieses Strahlen immer noch hervorrufen.

Das verbindet. Sie fühlte sich von den anderen Jugendlichen akzeptiert, genoss die Gemeinschaft außerhalb der Einrichtung des St. Vincenzstifts und fühlte sich stark, weil sie alles Neue in diesen Tagen bewältigen konnte. In ihrem Anderssein konnte sie ihre Gleich-Wertigkeit emotional tief empfinden. Im Gottesdienst hörte sie, dass Jesus alle Menschen annimmt. Diese Aussage war in ihrem Leben existentiell angekommen und hat für sie Auswirkungen bis heute. Das Fazit der Theologin: Wirklich wesentliche Inhalte des Glaubens sind „einfach“ verstehbar. Gottes-Begegnung geschieht in Beziehung.

Von einem liebenden Gott können Seelsorger und Seelsorgerinnen nur sprechen, wenn Beziehungsangebote als authentisch und auf Augenhöhe erlebt werden. Mit den Partnerschaftlichen Exerzitien werden Rahmenbedingungen geschaffen, in denen sich junge Menschen ohne Beeinträchtigung auf ihnen unbekannte Beziehungs-Erfahrungen einlassen können.

Sicherheits- und Schutzbedürfnisse gelten für alle Beteiligten, darin erleben sich bei Partnerschaftlichen Exerzitien alle gleich. Die Jugendlichen erfahren zudem, was es heißen kann, bei Gott aufgehoben zu sein.

### 1.1 Warum Exerzitien?

Der Begriff Exerzitien steht in langer Tradition für fromme Übungen und Methoden, die entweder mit einem eher asketisch-leistungsbetonnten oder mehr im Sinne einer wesenhaften Verinnerlichung geprägt waren. Exerzitien eröffnen Räume und Zeiten für das geistliche Wachsen eines Menschen zu einer immer tieferen persönlichen Gottverbundenheit. Sie sind auf jede und jeden einzelnen Menschen individuell ausgerichtet und orientieren sich an der Heiligen Schrift und der geistlichen Tradition der Kirche.

Exerzientage finden unter qualifizierter Begleitung an besonderen Orten statt. Über eine möglichst ganzheitliche Methode der Verinnerlichung soll die Betrachtung des Lebens Jesu in Bezug auf das eigene Leben erfolgen. Auf diesem Weg werden die Sinne „geistlich“ (Beuers/ Kobold/ Straub 2003, 106) wieder entdeckt. Gottesbetrachtung und die Betrachtung des eigenen Lebens wollen Gott in allen Dingen finden. Diese Vorgehensweise gibt einen methodisch strukturierten Weg vor, der sich im Laufe der Jahrhunderte bewährt hat. Das hier vorgestellte Projekt schließt nahtlos an diese Tradition an und verbindet sie mit dem klassischen Ansatz der Schulentage oder Tage der Orientierung (vgl. z.B. Heßling 1999; Schilles 2007).

## 1.2 Warum partnerschaftlich?

Im Alltag leben Menschen zumeist nebeneinander, selten miteinander, oft voneinander getrennt. Nach der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung soll das Miteinander gestärkt und immer mehr Teilhabe realisiert werden, nicht zuletzt durch den Abbau von Barrieren. „Partnerschaftliche Exerzitien“ werden jeweils zu zweit durchgeführt und sind durch die Bereitschaft der beiden PartnerInnen bestimmt, miteinander auf Gott zuzugehen oder einander zum Weg zu Gott zu werden. Dazu findet das Paar jeweils Rückhalt in der größeren Gruppe der ExerzitienteilnehmerInnen. Die Bindung an einen festen Partner bzw. eine Partnerin in einem nachbarschaftsähnlichen Verhältnis 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.

Partnerschaftliche Exerzitien bieten dazu eine Reihe von Ansätzen: Sie wollen ins Leben hineinwirken. Sie wollen dazu beitragen, das Ja Gottes im eigenen Leben lebendig werden zu lassen. Sie können Glauben bewusst machen, erinnern und die Kraft vermitteln, den Alltag aus dem Ja Gottes zum eigenen Leben neu zu beleben.

Jugendliche Schülerinnen und Schüler suchen nach diesem „Ja“. Im Erleben Jugendlicher brechen viele Fragen auf: Ich bin traurig, ich bin froh - wer bin ich? Wer hält mich? Auf wen kann ich mich verlassen? Wer hilft mir? Wie finde ich zu mir? Wie erlebe oder finde ich Sinn? In diesen Fragen steckt letztendlich ein konzentriertes spirituelles Konzept: nämlich das, Mensch zu werden. Partnerschaftliche Exerzitien setzen hier bewusst an, um in einem Leben in Differenz eine Situation zu schaffen, in der Fremdheit und Anderssein ihren Platz haben dürfen, ohne in Wertung zu verfallen. Sie initiieren einen Prozess, der vom Rollentausch her lebt und keine Letzten mehr kennt (Mt 20,16). Biblische Perspektiven zeigen auf, dass der geisterfüllte Mensch aus dem großen „Ja“ Gottes zu jedem Einzelnen lebt. Es ist zugesprochen im Auftrag des Menschen, Symbol Gottes – sein Ebenbild – zu sein. Eingeschlossen ist darin der Auftrag, Leben und Welt zu gestalten. Das bedingt, sich in diesem Prozess füreinander zu sensibilisieren, eine Kultur der Achtsamkeit zu entwickeln, ohne dass Behinderung den Blick und den Weg zu einander verstellt. Begegnung wird als gegenseitige Bereicherung wahrgenommen (Beuers/ Straub 2012, 21). Hier können Freude und Leiden einen Platz haben.

### 1.3 Inklusionspartner

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass Inklusion ganzheitlich wahrzunehmen und auf konkrete PartnerInnen angewiesen ist. Vielfältige Herausforderungen durch Menschen mit Behinderung machen zugleich vielfältige Begabungen in der Gesellschaft bewusst, Menschen mit ihren Behinderungen und Teilgaben inkludieren zu können. Das Bemühen von Menschen mit und ohne Behinderung, ihre Spiritualität gemeinsam zu entdecken und zu leben, ermöglicht, ein Zuhause sein in der Welt für alle Menschen zu ermöglichen. Gelungene Nachbarschaft ist ein Teilaspekt davon (Beuers/Straub 2012, 95).

#### 1.3.1 Inklusionspartner Mädchengymnasium St. Angela, Königstein

Im Proprium der St. Angela-Schule sind Besinnungstage in verschiedenen Klassenstufen fest verankert. In den unterschiedlichen Altersstufen soll den Schülerinnen ermöglicht werden, über ihren Alltag, ihr Leben und ihren Glauben nachzudenken und Neues über sich, ihre Mitmenschen und ihre Möglichkeiten zu erfahren. Dabei steht immer die Frage im Mittelpunkt, wie jede einzelne Person ihr Leben sinnvoll gestalten und sich in die jeweilige Gemeinschaft, in der sie lebt, einbringen kann. Es gilt zu klären, welche Rolle der Glaube an Gott dabei spielt.

Die Partnerschaftlichen Exerzitien sind dabei eines von mehreren Angeboten in der Stufe Q1/2, dem zweiten Jahr der Oberstufe.

Die Idee entstand zuerst bei den Lehrkräften des Mädchengymnasiums. Es erschien ihnen wichtig, über den Tellerrand der eigenen Schule und des eigenen Erlebens hinauszublicken und sich auf Menschen einzulassen, die nicht zu ihrem gewohnten Alltag gehören.

Außerdem bietet diese Form der Besinnungstage für die Schülerinnen eine Möglichkeit, der Kopflastigkeit und Leistungsorientierung des gymnasialen Schulalltags zu entfliehen. Durch gegenseitige Begegnung in Verbindung mit gestalterischen Prozessen wie Basteln, Tanzen, Singen, Spielen, Erzählen, Wandern, Einnahme von Mahlzeiten oder Mixen von alkoholfreien Drinks. Im spirituellen Bereich sammeln die Schülerinnen durch Gebet, Teilhabe am Morgenimpuls und Feiern von Gottesdienst Erfahrungen, wie man Menschen mit Behinderung auf Augenhöhe ohne Vorbehalte begegnen und einander hilfreich zur Seite stehen kann. Solche Möglichkeiten bieten sich in der Lebenswelt der Schülerinnen sonst eher selten. Am Ende der Partnerschaftlichen Exerzitien, die vom respektvollen Umgang miteinander gekennzeichnet sind, sollte die Tatsache, dass der/die Partner/in eine Behinderung hat, keine Bedeutung mehr haben.

Ein weiteres Ziel ist das Überwinden und Abbauen von Berührungängsten, denn für viele Schülerinnen ist es nicht selbstverständlich, engen Körperkontakt herzustellen und Berührungen von fremden Personen

zuzulassen. Da auf Grund dieser vielen neuen Eindrücke und Erfahrungen ein großes Bedürfnis nach Austausch besteht, findet nach dem Abschluss der partnerschaftlichen Exerzitien eine intensive Reflexion statt

### 1.3.2 Inklusionspartner Vincenzschule

Menschen mit Beeinträchtigung verlangt es besonders viel Mut ab, sich in fremder Umgebung und auf engem Raum mit fremden Menschen intensiv einzulassen. Sie wissen ja nicht, ob sie wirklich so, wie sie sind und in der Art und Weise, in der sie sich einbringen können, akzeptiert werden. Im Unterschied zu den anderen Jugendlichen nehmen sie ihre Handicaps wahr und wissen: Das bleibt so! Sie müssen letztendlich darauf vertrauen, dass es gut gehen wird. Dieser Vertrauensvorschuss kommt bei den nicht-behinderten Jugendlichen an. Das stärkt und ermutigt die Jugendlichen, Mitverantwortung für das Gelingen der Exerzitien zu übernehmen.

Für viele Jugendliche, ob mit oder ohne Beeinträchtigung, sind Gottesbeziehung, Glaube und Kirche eher fremde Welten. In den Partnerschaftlichen Exerzitien spüren sie zunächst, dass etwas ganz anderes mit ihnen geschieht, als sonst ihre Alltagserfahrungen hergeben.

Im letzten Teil der partnerschaftlichen Exerzitien beschäftigen wir uns mit einer biblischen Perikope. Sie wird dargestellt und visualisiert. In ihrer Verschiedenheit wählen die Jugendlichen unterschiedliche Zugänge. Auf diese Weise entwickelt sich oft eine ganz eigene Dynamik des Geschehens. Diese Lebendigkeit zeigt: Diese „alten“ Geschichten haben etwas mit dem eigenen realen Leben zu tun! Menschen mit Beeinträchtigung helfen diese Erfahrungen, ihre Lebenssituation zu bewältigen und sie im Zusammensein mit anderen Menschen als ihre Lebensgeschichte anzunehmen. Das setzt Ressourcen frei und öffnet für weitere inklusive Erfahrungen.

Für Menschen ohne Beeinträchtigung erwächst daraus eine Vision von dem, was im besten Falle in Kirche erlebt werden kann: Die un-bedingte Solidarität, die wirklich liebevolle Annahme von uns Menschen durch Gott. Diese Vision entwickelt sich nicht durch ein passives Geschehenlassen, sondern durch aktive Mit-Gestaltung auf Augenhöhe, in Freiheit der Entscheidung, durch Aushalten von manchmal paradoxen Situationen und durch das Wirken des Geistes.

### 1.3.3 Inklusionspartner Referat „Seelsorge für Menschen mit Behinderung“

Im Zeitalter von Inklusion hat das für die gesamte Fläche eines katholischen Bistums zuständige Referat zwei große Aufgaben: Die eine Aufgabe ist die Ermöglichung und Befähigung der verschiedenen Strukturen, Gemeinden, Organisationen und Gruppen zu einem Leben in Inklusion und Teilhabe. Die andere Aufgabe ist die Sorge um spezifische pastorale und spirituelle Bedarfe von Menschen, die behindert genannt oder konkret behindert

werden. Dabei handelt es sich um Meditationskurse oder Hilfestellung in Einzelfragen.

In den Partnerschaftlichen Exerzitien verbinden sich beide Anliegen. Es werden Strukturen hinsichtlich Inklusion verändert: „Tage der Besinnung“ und Exerzitienkurse von Menschen mit bzw. ohne Behinderung existierten bis dahin nach Zielgruppen getrennt. Jetzt kommen beide Zielgruppen zusammen und erleben ein Angebot, das sich in vielen Veranstaltungen partnerschaftlich vollzieht (vgl. Kobold 2008). Es werden insbesondere personale Barrieren abgebaut und Menschen miteinander zu einem gemeinsamen Weg motiviert. Nicht zuletzt wird die pastorale Kompetenz des Referates mit der religionspädagogischen Kompetenz von Schulen und Einrichtungen verbunden. Vernetzung als ein tragender Pfeiler von Inklusion wird hier auf der persönlichen wie auf der strukturellen Ebene umgesetzt. Gute Lernerfahrungen in allen Ebenen tragen für die Zukunft. Sie prägen sowohl die Teilnehmenden der Kurse, ermutigen weitere Schulen und irgendwann ein ganzes Bistum und eine ganze Gesellschaft zu einem inklusionsorientierten Aufbruch.

## 2. Inklusion – wir leben's! – Praktische Durchführung

Im Folgenden werden die Tagesschwerpunkte der Partnerschaftlichen Exerzitien mit dem Titel „Wir sind Nachbarn“ vorgestellt. Es handelt sich um ein Nachfolgeprojekt von Partnerschaftlichen Exerzitien mit Erwachsenen.

### *1. Tag:*

„Wir sind Nachbarn“ ist das Motto der Partnerschaftlichen Exerzitien, bei denen Schülerinnen der St. Angela-Schule gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der Vincenzschule Zeit verbringen und Nachbarschaft erleben. Nach Ankunft der beiden Gruppen im Familienferiendorf Hübingen und einem ersten Kennenlernen werden die Gruppenhäuser von jeweils vier Personen als Nachbarschaften bezogen. Das bedeutet, dass ein Haus von Schülerinnen der St. Angela Schule und ein direkt anschließendes Nachbarhaus von Jugendlichen der Heimschule bewohnt wird. Die einzelnen Nachbarschaften werden mit verschiedenen Farben gekennzeichnet, in diesem Fall haben wir rot, blau und grün gewählt.

In einer ersten Arbeitseinheit lernen sich die Nachbarschaften unter der Leitfrage „Was mache ich gerne?“ beim gemeinsamen Gespräch besser kennen. Im Vorfeld wurden von allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern Portraitbilder erstellt, die jetzt bei der Vorstellungsrunde in ein „Papphaus“ geklebt und mit Farben oder Symbolen zusätzlich gestaltet werden.

Der nächste Arbeitsauftrag an die drei Nachbarhäuser diente der Vorbereitung des bunten Abends. Dazu wurden in jeder Nachbarschaft ein

alkoholfreier Cocktail, ein gruppenspezifisches Spiel und ein Lied vorbereitet. Der inklusive Charakter des Auftrags wird auch in der Anleitung dazu in allen Nachbarschaften deutlich. Wert wird auf das gemeinsame Tun auch während der Vorbereitung gelegt. Gemeinsam wird überlegt, wie die Personen mit Behinderung ihren Fähigkeiten gemäß angesprochen werden können.

### 2. Tag:

„Nachbarn stellen einander vor“: In der Arbeitseinheit am Morgen bringen die KooperationspartnerInnen die am Vortag gestalteten Bilder der Teilnehmenden mit ins Plenum, um sich gegenseitig vorzustellen. Eine kreisförmige Mitte wird im Stuhlkreis gestaltet; an diese Mitte werden die Häuser aus bunter Pappe mit den Fotos gelegt. Als begleitendes Lied zur Vorstellung der Schülerinnen und Schüler dient „Er hält NN und NN in seiner Hand“.

„Nachbarn machen sich auf den Weg“: Die Schülerinnen und Schüler erkunden gemeinsam das Gelände, auf dem sich u.a. ein Barfußpfad, ein Spielplatz und ein Streichelzoo befinden. Als zusätzlicher Arbeitsauftrag soll ein selbst gepflückter Blumenstrauß mitgebracht werden, der am Nachmittag in den Nachbarhäusern gebraucht wird.

„Einander einladen“: Dazu wird im Vorfeld die Frage thematisiert: „Was brauchen wir, wenn wir uns als Nachbarn gegenseitig zum Kaffee einladen?“. Die Gruppen müssen sich also um Getränke, Kuchen, Tischdecken und Dekoration kümmern. Hierbei werden auch die Blumensträuße vom Vormittag benötigt.

„Aus Nachbarn können Freunde werden“: In der Weiterarbeit in den Nachbarschaftshäusern werden nun Freundschaftsbänder geknotet. Die beiden Schüler oder Schülerinnen, die sich am Vormittag auf den Weg gemacht haben, basteln diese Bänder – dies kann jede/r für sich tun oder eine/r für den oder die andere/n.

Am zweiten Abend steht ein gemeinsames Grillen mit Lagerfeuer und Singen mit Gitarre auf dem Plan.

### 3. Tag:

„Gott ist unser Nachbar“: Nachbarn feiern zusammen Gottesdienst. Die einzelnen Elemente hierfür werden in den Nachbarschaften vorbereitet: Raum gestalten, Liedauswahl treffen, die biblische Perikope mit Hilfe von Biegepuppen bzw. im Rollenspiel erschließen und umsetzen. Die Emmaus-Erzählung (Lk 24,13-35) wurde gewählt und Fürbitten in Aufnahme des Evangeliums wurden entsprechend den eigenen Anliegen formuliert.

Nach der Gottesdienstfeier und als Abschiedsritus segnen sich die Schüler und Schülerinnen gegenseitig mit einem Kreuzzeichen auf die Stirn oder in die Hand.

Zum Abschluss der Partnerschaftlichen Exerzitien wird zur Erinnerung ein Abschiedsfoto der jeweiligen Nachbarschaften und der Gesamtgruppe gemacht.

### **3. Inklusion – wir leben’s! – Auswertung des Kurses in Verweis auf die Inklusionspartner**

Bei diesem Kurs haben die Schülerinnen des Gymnasiums Erfahrungen gemacht, die sich wohl kaum messen lassen. Größtenteils fuhren die Teilnehmerinnen sehr zufrieden nach Hause. Es entstand auch schon vor Ort der Wunsch, sich wiederzusehen und den Kontakt zu halten. Einige Kontakte zwischen den entstandenen Zweiergruppen blieben bestehen, in Form von Brieffreundschaften und Emailaustausch. Fragt man die Schülerinnen nach ihren Erfahrungen, dann formulieren sie vor allem, dass es „beeindruckend“ war, wie man „mit Kleinigkeiten so viel Lebensfreude erzeugen kann“, und dass „über Mimik und Gestik viel zurück gegeben wird“.

Für die Menschen mit Beeinträchtigung ist eine der wesentlichen Erfahrungen, existentiell zu spüren, von zunächst „fremden“ Menschen mit ihrem Anderssein angenommen worden zu sein bzw. erfahren zu haben, dass ihr Anderssein aus Sicht der Anderen irgendwann nur eine untergeordnete Bedeutung mehr hat. Nicht Worte als solche haben Wert, sondern die erlebte Beziehung. Menschen mit Beeinträchtigung erleben sich in gemeinsamer Verantwortung mit anderen als selbstwirksam. Das ermutigt, sich auf neue – auch spirituelle - Lebenssituationen einzulassen.

Im Erleben von gemeinsam gestalteter Gemeinschaft und im gemeinsamen, dynamischen Entwickeln von Liturgie und biblischer Botschaft gewinnt das Wort Gottes einen lebendigen Bezug zum eigenen Leben, der kaum in Worte zu fassen ist und plausibel macht: Das Leben, das mit Gott zu tun hat, wirkt inklusiv und kann einen partnerschaftlichen Umgangsstil erbringen. Das gilt für das gemeinsame Erleben mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit und ohne Behinderung.

### **Literatur**

Beuers, Christoph/ Kobold, Claudia/ Straub, Jochen, Partnerschaftliche Exerzitien, in: Pithan, Annebelle/ Leimgruber, Stephan/ Spieckermann, Martin (Hg.), Differenz als Chance – Lernen in Begegnungen, Forum für Heil- und Religionspädagogik Bd. 2, Münster 2003, 106-119.



Beuers, Christoph/ Straub, Jochen, *Ins Leben geschrieben. Partnerschaftliche Exerzitien für Menschen mit und ohne Behinderung*, Kevelaer 2010.

Kobold, Claudia, *Einander unbehindert begegnen. Weggemeinschaft von Menschen mit und ohne Behinderung*, Frankfurt 2008.

Heßling, Nobert, *Steine auf unserem Weg*, in: Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland/ Pithan, Annebelle (Hg.), *Mit Leid umgehen*, Dokumentationsband des 6. Würzburger Symposiums, Münster 1999, 203-216.

Schilles, Ferdi: „Du bist mein Atem, wenn ich zu dir bete.“, in: Beuers, Christoph/ Pithan, Annebelle/ Wuckelt, Agnes (Hg.), *Leibhaftig leben*, Forum für Heil- und Religionspädagogik Bd. 4, Münster 2007, 199-203.

Martin Merkens/ Bernhard Ossege

# Inklusive Vorbereitung auf die Sakramente am Beispiel Erstkommunion und Firmung. Grundlagen und Bausteine

Die Autoren beschreiben das Konzept einer inklusiven Sakramentenpastoral. Hintergrund der Ausführungen sind viele Erfahrungen und Gespräche mit ReligionslehrerInnen und KatechetInnen, die zeigen: Kinder mit Behinderungen gehören dazu, gehören in die Kirchengemeinde und bereichern den Gottesdienst. So wird erkennbar: Sakrament ist eine vorbereitete Begegnung in Zeichen, Symbol, Ritual und mittragender Gemeinschaft. Diese Begegnung lebt von Inklusion. Von Gott her ist jedes Sakrament inklusiv wahrzunehmen. Gemeinden können in seinem inklusiven Handeln den Auftrag erkennen, die Begegnung mit den Sakramenten – mit Gott selbst – ebenfalls inklusiv zu leben und zu gestalten.

## 1. Einführung

Sakrament – was ist das?

*Ein Sakrament ist ein Zeichen.*

*Es zeigt auf Gott.*

*Gott liebt alle Menschen.*

*Das Zeichen gibt ein Priester.*

*Das Zeichen kommt von Gott.*

*Die Taufe, die Kommunion und die Firmung sind solche Zeichen.*

*Auf die Sakramente bereiten sich alle Christen vor.*

Diese Erklärung des Wortes „Sakrament“ in einfacher Sprache weist schon auf eine Voraussetzung dafür hin, wie inklusive Vorbereitung auf die Sakramente gelingen kann. Dazu kommen viele andere Aspekte, die im Folgenden noch genauer dargestellt werden. Das zeigen auch die folgenden Geschichten über Lisa. Diese beiden Texte wie auch die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel wurden verfasst für die Broschüre „Unsere Seelsor-

ge Praxis: Eingeladen sind alle – unBehinderte Sakramentenvorbereitung“<sup>1</sup>.

Lisas mögliche Erfahrungen entstanden unter dem Eindruck vieler Gespräche in Förderschulen und Pfarrgemeinden. Die Realität liegt häufig zwischen den Extremen. Aber gerade deshalb eignen sich die beiden gegensätzlichen Geschichten gut als Einstieg in Gespräche über Wege und Möglichkeiten, Sakramentenvorbereitung inklusiv zu gestalten:

So ...

*Lisa geht auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In der Förderschule wird die Vorbereitung auf die Erstkommunion für alle katholischen Schülerinnen und Schüler vollständig in der Schule durchgeführt. Neben dem Religionsunterricht, an dem auch Schülerinnen und Schüler anderer Konfession oder Religionszugehörigkeit teilnehmen, gibt es eine separate Vorbereitung auf die Erstkommunion, die von der Religionslehrerin zusätzlich angeboten wird.*

*Die Eltern freuen sich, dass die Förderschule sich auch um die Sakramentenvorbereitung kümmert. So vermeiden sie, ihr Kind in der eigenen Pfarrgemeinde auf den „Präsentierteller“ setzen zu müssen. Außerdem sind sie offenbar ohnehin von der Pfarrgemeinde „übersehen“ worden. Im Gegensatz zum gleichaltrigen Kind aus der Nachbarschaft hat die Familie keine Einladung zur Erstkommunionvorbereitung erhalten, weil der Pfarrer weiß, dass die Förderschulen eine eigene Sakramentenvorbereitung machen. Da kam das Angebot der Lehrerin aus der Förderschule gerade recht. Es hätte sowieso Probleme gegeben, denn die Gruppenstunden im Erstkommunionkurs der Pfarrgemeinde finden am Nachmittag statt. Lisa kommt aber erst um 16:30 Uhr mit dem Bus aus der Förderschule nach Hause. Dann ist sie auch ganz schön geschafft.*

*Bei einer eigenen Feier der Erstkommunion für die Kinder der Förderschule fühlen sich alle Kinder und ihre Eltern sehr wohl und heimisch. Sie sind mit den Personen und den Räumen vertraut, müssen keine Angst davor haben, sich zu blamieren und unangenehme Blicke zu ernten. Lisa und ihre Eltern sind froh, diesen Weg gewählt zu haben.*

... oder so?

*Lisa geht auf eine Förderschule für geistige Entwicklung. Dort gibt es Religionsunterricht, aber keinen exklusiven Vorbereitungskurs auf die Erstkommunion. Als Lisas Eltern von der katholischen Pfarrgemeinde einen Informationsbrief zur Sakramentenvorbereitung bekamen, haben sie Lisa gleich zur Kommunionvorbereitung in der Gemeinde angemeldet. Das Vorbereitungsteam aus der Pfarrgemeinde traf sich mit Lisas Religionslehrerin und erhielt von ihr einige Tipps und Materialien, damit Lisa in der Gemeinde auf die Erstkommunion gut vorbereitet werden kann. Davon profitieren auch die anderen Kinder in ihrer Gruppe. Es gibt nicht so viel zu lesen, dafür mehr zu erleben und zu erfahren. Nicht immer arbeiten alle Kinder an den gleichen Aufgaben.*

1 Die Broschüre „Unsere Seelsorge Praxis: Eingeladen sind alle – unBehinderte Sakramentenvorbereitung“ steht als Download zur Verfügung unter:

*Lisa kennt viele Kinder in der Pfarrgemeinde, weil sie oft mit ihren Eltern zu den Familiengottesdiensten geht. Sie hat auch schon kleine Aufgaben in den Familiengottesdiensten übernommen. Beim Fest der heiligen Erstkommunion fühlen sich Lisa und ihre Eltern wohl. Der Weg dahin war nicht immer einfach. Aber mit Unterstützung durch die Religionslehrerin und die Katechetinnen und Katecheten ließen sich kleine und größere Schwierigkeiten überwinden. Der Weg hat sich gelohnt. Auf dem Erinnerungsfoto sieht man, dass Lisa für die anderen Kinder aus ihrer Gruppe ganz selbstverständlich dazugehört – sie steht mittendrin.*

## **2. Wechsel der Perspektiven – Hintergrundinformationen für Lehrkräfte und pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

Jeder Perspektivwechsel will begleitet sein und macht den notwendigen Informationsfluss zwischen allen Beteiligten unverzichtbar. Wenige pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Katechetinnen und Katecheten kennen sich mit dem Thema „Förderschulen“ aus. Umgekehrt ist nicht allen Lehrerinnen und Lehrern die Situation in Gemeinden und das Arbeitsfeld pastoraler Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vertraut. Für beide Gruppen sollen im Folgenden einige Hintergrundinformationen und Anregungen gegeben werden.

### **2.1 Das sollten Pfarrgemeinden über (Förder-)Schulen und über Menschen mit Behinderungen wissen**

Deutschland ist vom Ziel der schulischen Inklusion weit entfernt. Nur etwa 18% der Kinder mit Behinderung besuchen eine Regelschule in der Nachbarschaft. Im EU-Durchschnitt besuchen über 75% der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf eine Regelschule (Klemm/ Preuss-Lausitz 2011, 11).

Es gibt Förderschulen mit den Schwerpunkten „Geistige Entwicklung“, „Lernen“, „Soziale und emotionale Entwicklung“, „Hören“, „Sehen“, „Sprache“, „Körperliche und motorische Entwicklung“. Die verschiedenen Förderschwerpunkte entsprechen den häufig noch geläufigeren Bezeichnungen verschiedener Behinderungen, zum Beispiel Lernbehinderte, Verhaltensauffällige, schwer Erziehbare, Sprachbehinderte, Gehörlose und Schwerhörige, Blinde, Körperbehinderte und geistig Behinderte. In den Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ werden Kinder, die als schwerstmehrfach behindert gelten, autistische Kinder und Kinder mit sehr hohem Pflegebedarf beschult beziehungsweise betreut.

---

<http://www.bistum-muenster.de/index.php?myELEMENT=247507>. Dort finden Sie auch weitere Hinweise für die Praxis sowie ausgearbeitete Gruppenstunden für die Firmvorbereitung inklusive der notwendigen Materialien.

Mit einem Anteil von etwa 40% gibt es an den Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ mit Abstand die meisten Schülerinnen und Schüler (Klemm/ Preuss-Lausitz 2011, 58).

Die Wahrscheinlichkeit, dass es im Bereich vieler Pfarrgemeinden eine solche Schule gibt, ist daher relativ hoch. Wohl in jeder Pfarrgemeinde gibt es Kinder, die eine solche Schule besuchen. Allerdings werden die Förderschulen mit den Schwerpunkten „Lernen“ und „Soziale und emotionale Entwicklung“ voraussichtlich in den nächsten Jahren schnell kleiner werden bzw. auslaufen, weil Schülerinnen und Schüler dieser Schulen vorrangig in das Regelschulsystem inkludiert werden sollen.

Die religiöse Bildung in den Förderschulen ist sehr unterschiedlich. An Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ gibt es kaum ausgebildete Religionslehrerinnen und -lehrer. Sie erhalten wenig Rückhalt im Kollegium und bei der Schulleitung. Traditionen fehlen, die die Arbeit stützen und erleichtern. Die wenigen Religionslehrerinnen und -lehrer werden oft sehr stark beansprucht.

In vielen Förderschulen sind katholische Kinder in der Minderheit. Oft fehlen ihnen und ihren Familien (positive) Erfahrungen mit Kirche und Pfarrgemeinde. Im Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Konfession und Religion ist „Ökumene“ der Normalfall.

Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ sind häufig in kirchlicher Trägerschaft. Es gibt dort eher ausgebildete Religionslehrerinnen und -lehrer und auch meist bessere Kontakte zur Pfarrgemeinde.

Insgesamt haben viele Förderschulen den Eindruck, dass sie kaum im Blick der Pfarrgemeinden sind. Dies gilt besonders für die Förderschulen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Soziale und emotionale Entwicklung“. Viele Pfarrgemeinden – natürlich gibt es auch hier Ausnahmen! – haben kaum oder gar keine Kontakte jenseits der Grundschulen, Realschulen und Gymnasien.

Förderschulen haben in der Regel einen größeren Einzugsbereich als Regelschulen. Manchmal ist in den Schulen nicht einmal bekannt, aus welchen Pfarrgemeinden die Schülerinnen und Schüler kommen. Eine Kooperation mit allen Heimatgemeinden der Schülerinnen und Schüler ist vor diesem Hintergrund nicht leistbar. Daher besteht die Notwendigkeit, zwischen der „Standortgemeinde“ der Schulen und den „Heimatgemeinden“ der Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden. Mit den „Standortgemeinden“ sind Kooperationen bei Schulgottesdiensten, bei Tagen religiöser Orientierung oder bei Pfarr- und Schulfesten möglich. Zu den „Heimatgemeinden“ sollten Wege eines verbesserten Informationsaustausches gefunden werden.

Die exklusiven Schonräume einer separaten Sakramentenvorbereitung gibt es auch deshalb, weil Familien mit behinderten Kindern in

den Pfarrgemeinden negative Erfahrungen gemacht haben. In Bezug auf die Vorbereitung auf den Empfang der Sakramente gibt es einige weitere Aspekte, die mit Blick auf Förderschulen besonders zu bedenken sind:

Eltern sind oft schlecht informiert und wissen zum Beispiel nicht, ob ihr behindertes Kind überhaupt zur Kommunion gehen kann. Wer vorher keine, wenig oder schwierige Kontakte zur Pfarrgemeinde hatte, wünscht eher die Vorbereitung und Feier in der Schule. Menschen ohne Behinderung fühlen sich durch bestimmte Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderung gestört: Behinderte Menschen fallen nicht auf, es sei denn, sie fallen auf!

Erfahrungen von Pfarrgemeinden mit Menschen mit Behinderungen und Erfahrungen von Familien mit behinderten Kindern mit Pfarrgemeinden müssen beachtet werden. Gibt es noch keine Erfahrungen, überwiegt die Angst vor dem Fremden. Ob eine Kooperation gelingt, hängt stark von den beteiligten Personen (Seelsorgerinnen und Seelsorgern und Lehrerinnen und Lehrern) und ihren Erfahrungen und Fähigkeiten ab. Bei einer separaten Vorbereitung in der Förderschule ist die Heimatgemeinde häufig nicht präsent.

Wenn Eltern von Förderschülern keine Nähe zur Pfarrgemeinde haben, fragen sie nicht selten nach einer separaten Sakramentenvorbereitung. Hier können Gemeinden im Kontakt mit Eltern und Förderschule ansetzen und Hilfe anbieten. Der erste Schritt besteht meist darin, Missverständnisse über einen misslungenen Kommunikationsprozess mit „der Pfarrgemeinde“ auszuräumen.

Über die Sakramentenvorbereitung hinaus ist zu beachten, wie sich unser Schulsystem zukünftig entwickeln wird. Wenn mittelfristig die meisten Schülerinnen und Schüler, wie in der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert, eine Regelschule besuchen, dann wird das zu gravierenden Änderungen in unserem Schulsystem führen. Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit werden in gemeinsamen Lerngruppen individuell gefördert. Es liegt auf der Hand, dass dann eine gemeinsame Sakramentenvorbereitung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung den gleichen Weg der Individualisierung gehen wird, der auch in Schulen gefunden werden muss.

## 2.2 Das sollten Schulen über Pfarrgemeinden wissen

Die Sakramentenpastoral hat in allen katholischen Pfarrgemeinden einen hohen Stellenwert. In die Vorbereitung wird viel Zeit und Mühe investiert. In der Regel gibt es im Team der hauptamtlichen Seelsorgerinnen und Seelsorger geregelte Zuständigkeiten für die Sakramentenpastoral. Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Eltern der Erstkommunionkinder werden in hohem Maße in die Vorbereitung einbezogen.

Kinder mit Behinderungen sind in den Pfarrgemeinden nicht selbstverständlich im Blick, sondern oft erst dann, wenn Eltern ihr behindertes Kind zur Erstkommunion oder Firmung anmelden. Kommt es zur Anmeldung, gibt es häufig Bedenken, weil sich Katechetinnen und Katecheten überfordert fühlen oder weil es organisatorische Schwierigkeiten gibt. In vielen Fällen übernehmen deshalb die Eltern behinderter Kinder, sofern sie es können, selber Aufgaben bei der Sakramentenvorbereitung. Katechetinnen und Katecheten könnte es helfen, wenn sie von Lehrerinnen und Lehrern der Förderschule einige Hinweise und Hilfestellungen für die Gestaltung der Vorbereitung erhalten könnten. Denkbar wäre, interessierte haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Sakramentenkatechese der Heimatgemeinden der Schülerinnen und Schüler zu einem „Förder-Workshop“ in die Förderschule einzuladen.

Da sich auf dem Gebiet der größeren Pfarrgemeinden oft mehrere Schulen befinden, sind die Zuständigkeit der Seelsorgerinnen und Seelsorger und die Intensität der Kontakte zu den Schulen sehr unterschiedlich. Oft sind die Kontakte zu den Schulen intensiver, aus denen sich mehr Kinder und Jugendliche auch in der Pfarrgemeinde engagieren. Dies scheint bei Hauptschulen und bei Förderschulen mit den Schwerpunkten „Lernen“ und „Soziale und emotionale Entwicklung“ eher selten der Fall zu sein. Den Pfarrgemeinden fehlen Erfahrungen und die nötige Milieusensibilität. Um dies zu ändern, brauchen ehrenamtliche wie hauptamtliche Mitarbeiterinnen der Gemeinde Unterstützung und begleitete Begegnungen mit Hilfe der Schule, aber auch einen „ersten Anstoß“.

Für viele Kinder und ihre Familien ist die Vorbereitung auf die Erstkommunion der erste Kontakt zur Pfarrgemeinde überhaupt oder nach langer Zeit. Immer häufiger melden sich Kinder zur Erstkommunion an, die noch gar nicht getauft sind. „Genauso wenig selbstverständlich ist eine gelebte Gottesbeziehung für Erwachsene. Viele tun sich schwer mit ihrem christlichen Glauben, er verflüssigt sich sozusagen im Laufe des Lebens, tritt in den Hintergrund und hat womöglich gar keine Bedeutung mehr.“ (Bischof Dr. Felix Genn beim Tag der Ehrenamtlichen am 13. März 2010). Deshalb machen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Sakramentenpastoral intensiv Gedanken darüber, welche Inhalte wesentlich sind und wie diese Inhalte sinnvoll vermittelt werden können. Die konkrete Umsetzung unterscheidet sich von Pfarrgemeinde zu Pfarrgemeinde und reicht von langfristigen wöchentlichen Gruppenangeboten bis zu leicht zugänglichen Angeboten an einzelnen „Thementagen“.

Mit der Vorbereitung auf die Erstkommunion sind häufig Erwartungen an die nachhaltige Integration der beteiligten Kinder und ihrer Eltern in das Gemeindeleben verbunden. Oft erfüllen sich diese Erwartungen nicht, weil sich die Familien nach der „überstandenen“ Kommunionvorbereitung und -feier wieder aus der Pfarrgemeinde zurückziehen. Umso größer ist

das Interesse an Ideen und Möglichkeiten, Kinder und Eltern für weitere religiöse und andere Aktivitäten der Pfarrgemeinde zu begeistern. Wegen des oft hohen Aufwandes für die Sakramentenvorbereitung bleibt jedoch meistens keine Zeit, um interessante und niedrigschwellige Anschlussangebote zu entwickeln.

Eine Zusammenarbeit mit den Grundschulen findet häufig nicht (intensiv) statt. Manchmal sind allerdings Lehrerinnen und Lehrer in Katechesegruppen engagiert. Manchmal gehen pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Kontaktstunden in die Schule. Grundsätzlich wäre denkbar, Themen und Inhalte aus der Sakramentenkatechese auch im Religionsunterricht aufzugreifen oder zu ergänzen. Allerdings wird dies nicht gezielt genutzt, weil die Kinder einer Vorbereitungsgruppe nicht unbedingt zur gleichen Grundschule und in die gleiche Klasse gehen und andere Kinder der Klasse sich vielleicht gar nicht auf die Erstkommunion vorbereiten.

Viele Pfarrgemeinden haben in den letzten Jahren mit anderen Pfarrgemeinden zu größeren Einheiten fusioniert. In einigen Pfarrgemeinden steht die Fusion noch bevor. Durch diese Veränderungen ist auch die Sakramentenvorbereitung in Bewegung gekommen. Konzepte früherer Gemeindeteile müssen aufeinander abgestimmt, neu durchdacht und entwickelt werden. Neue Zuständigkeiten von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Sakramentenvorbereitung müssen abgesprochen werden. Es gibt dadurch mitunter viel „Sand im Getriebe“, oft aber auch die Chance zur Neugestaltung der Sakramentenvorbereitung in Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung.

### **3. Inklusion – neue Perspektiven für eine alte Frage**

#### **3.1 Inklusiv Vorbereitung auf die Sakramente**

Nicht nur aus Gründen der gesellschaftlichen Aktualität der Diskussion, sondern auch vor dem Hintergrund der biblischen Überlieferungen ist es unvermeidlich, in den Gemeinden und Einrichtungen der Kirche zu überlegen, wie die eigene Praxis der Sakramentenvorbereitung durch die Auseinandersetzung mit den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention schrittweise verändert werden kann. Wie wirken sich die in der UN-Konvention beschriebenen Menschenrechte beispielsweise auf den Bereich der Sakramentenvorbereitung und -pastoral aus?

- „Jeder Mensch soll verstehen: Jedes Kind mit Behinderung kann sich entwickeln. Das bedeutet zum Beispiel: Jeder kann etwas lernen. Und jedes Kind ist etwas Besonderes. Jedes Kind ist wertvoll.“ (UN-Behindertenrechtskonvention in Leichter Sprache 2008, 96).
- „Alles soll für Menschen mit Behinderung zugänglich sein. Alles soll so sein, dass Menschen mit Behinderung alles gut benutzen können.“



Das ist wichtig, damit Menschen mit Behinderung selbständig leben und überall dabei sein können“ (ebd.).

- „Kinder mit Behinderung sollen in denselben Kindergarten und dieselbe Schule wie alle Kinder gehen können. Für die Kinder dort ist es dann normal, dass es Menschen mit Behinderungen gibt.“ (ebd.).

Weil Taufe, Erstkommunion und Firmung die Initiation in die Gemeinde zum Ziel haben, können diese Sakramente nur inklusiv sein, und das nicht nur im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen. Manchmal gelingt dies, oft wird aber trotz hohen Aufwandes in der Sakramentenvorbereitung keine nachhaltige Initiation in die Gemeinde erreicht. „Kinder und Jugendliche wachsen nicht mehr automatisch in den christlichen Glauben hinein. Viele Familien sind auch heute noch lebendige Glaubenszellen, Gott sei Dank. Wir müssen aber auch nüchtern zur Kenntnis nehmen, dass dies nicht für alle Familien gilt. Gerade in der Erstkommunion- und Bußvorbereitung erleben wir dies ganz unmittelbar“ (Bischof Dr. Felix Genn beim Tag der Ehrenamtlichen am 13. März 2010).

Angesichts der Herausforderungen, die sich stellen, sollte eine Behinderung nicht ausschlaggebend dafür sein, ob und mit welchen Mitteln das Ziel einer nachhaltigen Vorbereitung auf den Empfang der Sakramente angestrebt wird. Für Kinder mit Behinderungen ist jedoch die Ausgangssituation schwieriger, weil sie in der Regel wenig Kontakt zu nichtbehinderten Kindern in ihrer Heimatgemeinde haben. Der größte Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht eine Förderschule. Dort findet dann häufig eine „exklusive“ Sakramentenvorbereitung statt.

So gut in einer exklusiven Sakramentenvorbereitung auf die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten von Kindern mit Behinderung eingegangen werden kann, so fraglich ist es, ob die Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Angenommenseins in einer solchen Gruppe ausreichend ist. Die Gemeinschaft der Gläubigen ist in einer exklusiven Gruppe nicht erfahrbar. Eine inklusive Gruppe könnte diese Gemeinschaft erlebbar machen, selbst wenn dabei das Risiko von Ausgrenzungserfahrungen besteht. Doch nur wenn man sich der Gefahr der möglichen Ausgrenzung in einer „normalen“ Gruppe stellt, kann man der Ausgrenzung einer exklusiven Gruppe aus der Gemeinschaft als Ganzer entgehen!

### 3.2 Inklusion vom Kindergarten bis zum Schulabschluss?

Betrachtet man die Entwicklung der letzten Jahre, dann gehen zunehmend mehr Kinder mit Behinderungen in „normale“ Kindergärten. So wird Inklusion vor allem in Kindertageseinrichtungen einfacher. Sie nimmt aber mit dem Alter und dem Wechsel zur Grundschule und noch einmal mit dem Wechsel zu einer weiterführenden Schule ab. In vielen Grundschulen

ist das gemeinsame Lernen bereits jetzt an der Tagesordnung. Diese „Herausforderung“ hat dazu geführt, dass zunehmend die Individualisierung des Lernens, das Ausgleichen individueller Schwächen, aber auch das Fördern individueller Stärken der Kinder im Vordergrund stehen.

Ein ähnlicher Wandel vollzieht sich im Bereich der Erstkommunionvorbereitung, bei der inzwischen sehr unterschiedliche, zum Teil auch parallel angebotene differenzierte Modelle eingesetzt werden. Erstkommunionvorbereitung wird mehr und mehr erlebnis- und erfahrungsorientiert gestaltet, spricht verschiedene Sinne an, nutzt unterschiedliche Formen, Methoden, Orte und Materialien. Wenn nicht alle zur gleichen Zeit das Gleiche machen, wird es auch für Kinder mit Behinderungen leichter, dabei zu sein und mitzutun. In der Begegnung lernen nichtbehinderte Kinder, dass es menschliches Leben in vielen Erscheinungsformen gibt, und dass Wert und Würde eines Menschen nicht durch eine Behinderung bestimmt werden.

In den weiterführenden Schulen verändert sich die Situation. Das gemeinsame Lernen verschiedener Kinder findet nach der Grundschule fast überall ein Ende. Konsequenz zu Ende gedacht bedeutet Inklusion aber, dass es nur eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen geben darf. Das zöge den Abschied von der Idee nach sich, dass Lernen am besten in möglichst homogenen Lerngruppen gelingt, die Lernenden also nach der Grundschule in verschiedene Leistungsstufen sortiert werden. Dass das Ideal einer homogenen Lerngruppe kaum erreichbar ist, lässt sich am „Sitzen bleiben“ und „Abschulen“ ablesen, selbst wenn es inzwischen große Bemühungen gibt, diese Praxis der „Exklusion“ weitgehend zu minimieren. Das Schulsystem ist insgesamt betrachtet und von Ausnahmen abgesehen bisher eher von oben nach unten durchlässig als umgekehrt.

Im Bereich der Firmvorbereitung sieht es vielerorts anders aus, weil in den Firmgruppen die Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen bewusst in einer Gruppe zusammengefasst werden, Inklusion im Ansatz also schon stattfindet, allerdings in der Regel unter Ausschluss der Förderschülerinnen und Förderschüler.

Inklusion bedeutet nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler im möglichst gleichen Zeitraum die gleichen Kompetenzen erwerben, sondern dass jede Schülerin und jeder Schüler die Kompetenzen erwirbt, die nach der individuellen Vorbildung und Befindlichkeit zu erreichen sind. Erleichtert wird dies dadurch, dass Materialien eingesetzt werden, anhand derer die Kinder und Jugendlichen eigenständig einzeln und in Gruppen lernen können. Kinder und Jugendliche können voneinander lernen: Lernschwächere lernen von Lernstärkeren, die Lernstärkeren lernen durch Erklärungen und Weitergabe eigenen Wissens und Artikulierung eigener Vorstellungen. Rücksichtnahme der einzelnen Kinder und Jugendlichen untereinander wird selbstverständlich.

Gehen aber Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr in eine Förderschule, sondern gemeinsam mit anderen Kindern zur Schule, dann werden sie auch bei der Sakramentenvorbereitung in den Gemeinden selbstverständlicher mit dabei sein. Damit stellen sich dort die gleichen Herausforderungen, aber es bieten sich auch die gleichen Chancen wie in den Schulen.

Inklusion lebt von unterschiedlichsten Kooperationen. Wo es Förderschulen gibt, können Gemeinden und Förderschulen aufeinander zugehen, damit Inklusion im Bereich der Sakramentenvorbereitung schon jetzt möglich wird, selbst wenn dies besondere Anstrengungen erfordert. Was möglich wäre, ist an der Geschichte von Lisa erkennbar. Dass es sich dabei nicht nur um eine Phantasievorstellung handeln muss, wird durch einen exemplarischen Blick in die Praxis deutlich.

#### **4. Inklusiv oder exklusiv – Eindrücke aus der Praxis**

So unterschiedlich die Sozialräume sind, in denen Firmvorbereitung geschieht, so unterschiedlich sind die Erfahrungen, die hier exemplarisch aus dem Bistum Münster vorgestellt werden. Dabei zeigt sich: Erfolgsrezepte oder eine einheitliche Linie gibt es nicht. Es ist immer notwendig, die jeweils unterschiedliche Situation vor Ort in den Blick zu nehmen. In Gesprächen mit zahlreichen Lehrerinnen, Lehrern und pastoralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wurde deutlich, wie entscheidend der Kontakt zwischen Kirchengemeinde und Schule ist. Wer nichts voneinander weiß, kann auch keine gemeinsamen Wege finden.

Zum Teil gemeinsam ...:

- In einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung gibt es ein exklusives Modell, weil zuvor die Kinder mit Behinderungen in der Sakramentenvorbereitung in den Gemeinden überfordert wurden. Die Kinder sollen etwas von der Vorbereitung haben, sie sollen etwas mitnehmen können. Es findet eine eigene Feier für die Schülerinnen und Schüler der Förderschule statt.
- In einer anderen Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Sakramentenvorbereitung eigentlich Aufgabe der Pfarrgemeinde ist. Dennoch gibt es den Wunsch nach separater Vorbereitung und Feier, dem die Schule nachkommt. Wegen des großen Einzugsgebietes ist die Kommunikation mit den Pfarreien erschwert. In einigen Pfarrgemeinden gelingt Inklusion, in anderen nicht.
- Eine weitere Förderschule organisiert die Vorbereitung nur selten und auf besonderen Wunsch der Eltern in der Schule. Dazu gehört dann

auch eine separate Feier. Ansonsten findet seit 2008 die Vorbereitung in den Gemeinden inklusiv oder mit inklusiven Elementen statt.

- In einer Förderschule gibt es eine gute Zusammenarbeit mit der Pfarrgemeinde. Während früher die Vorbereitung auf die Sakramente nur in der Schule stattgefunden hat, versucht man heute, der Gemeinde zuzuarbeiten und die Kinder der Förderschule stärker in die Vorbereitung der Gemeinde mit einzubeziehen. Die Religionslehrerinnen und -lehrer der Förderschule geben Tipps an die Katechetinnen der Pfarrgemeinde zur Inklusion von Kindern mit Behinderungen in die Vorbereitung und übernehmen selbst eigene Sakramentenvorbereitungsgruppen. Die Feier der Erstkommunion findet in der Gemeinde statt.
- Zwischen einer Förderschule und der benachbarten Pfarrgemeinde besteht ein reger Kontakt. Das vielfältige Miteinander wird durch die kirchliche Trägerschaft der Schule erleichtert. Es gibt acht bis neun Gottesdienste im Jahr für die ganze Schulgemeinde und darüber hinaus Schulanfangsgottesdienste und Entlassgottesdienste. Die großen Gottesdienste sind ökumenisch. Darüber hinaus gibt es Elemente einer gemeinsamen Firmvorbereitung; für die Wochenendveranstaltungen werden nicht behinderte Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Paten für die Jugendlichen mit Behinderung gewonnen.
- Eine Pastoralreferentin hat sowohl inklusive wie auch exklusive Vorbereitungen durchgeführt. „Es ist vom Grad der Behinderung, von der Einstellung der Eltern und des Umfeldes abhängig, was besser ist.“ Sie ist hin- und her gerissen.

Was wäre, wenn der gleiche Aufwand, den manche Schulen und Gemeinden in exklusive (separate) Angebote stecken, zur Förderung der Inklusion in den Pfarrgemeinden eingesetzt würde, etwa bei der Beratung und Begleitung von Katechetinnen und Katecheten und pastoralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern?

Was wäre, wenn pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Pfarrgemeinden Kontakt zur Förderschule aufnehmen und gemeinsame Elemente der Sakramentenvorbereitung planen würden?

*Wie läuft die Sakramentenvorbereitung bei Ihnen?*

*Sind Kinder, die eine Förderschule besuchen, einbezogen? Werden sie von der Pfarrgemeinde eingeladen?*

*Wenn es noch keinen Kontakt gibt, wäre es möglich, einen Besuch in der Pfarrgemeinde beziehungsweise in der Förderschule einzuplanen? Versuchen Sie, mehr voneinander zu erfahren!*

*Wo könnten Sie sich gegenseitig unterstützen?*

*Welche Wünsche haben die Eltern behinderter Kinder?*

Wie können Sie Eltern von Kindern mit Behinderungen zur Inklusion ermutigen?

Haben die Katechetinnen und Katecheten der Pfarrgemeinde Erfahrungen mit behinderten Kindern?

Wenn es bisher getrennte Wege gibt, können vielleicht einzelne Begegnungselemente vereinbart werden?

## 5. Der Geist weht überall ...

### 5.1 Anregungen zur inklusiven Firmvorbereitung

Modelle zur Firmvorbereitung, bei denen auch Jugendliche mit Behinderungen teilhaben können, sind selten. Die Vielfalt der Konzepte und die differenzierten Angebote zur Firmvorbereitung vor Ort in den Gemeinden könnten aber viel Spielraum zur Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderungen eröffnen. Aus der Sichtung von Materialien und Konzepten werden hier Anregungen zur inklusiven Gestaltung der Firmvorbereitung abgeleitet.

Auch die Durchsicht einiger Firmmappen<sup>2</sup> bietet Vielfalt. In der Firmmappe „Menschen – Leben – Träume“ geht es sogar unter dem Titel „St. Vielfalt“ (Reintgen/ Vellguth 2005, 139) um eine Erkundung der Vielfalt in der Gemeinde. Das Stichwort Behinderung kommt dabei aber leider nicht vor, obwohl es in dieser Firmmappe viele Anknüpfungspunkte gäbe. Zum Beispiel beim Themenbereich „Identität“, wenn es um die Wegstrecke „Das kann ich“ geht (ebd., 42), oder um die Überwindung von Grenzen (ebd., 125), oder bei der Wegstrecke „Das Gesicht Christi“ um den einen Leib und die vielen Glieder (ebd. 157).

In den meisten Fällen scheint die Firmvorbereitung exklusiv zu geraten, weil die Unterschiede zwischen behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen zu groß und die Lebens- und Erfahrungswelten zu weit voneinander entfernt sind. So kommt es vermutlich in vielen Fällen gar nicht dazu, dass sich Jugendliche mit Behinderungen zur „normalen“ Firmvorbereitung anmelden.

Hinzu kommt, dass in der Phase der Pubertät, wie auch in einigen Firmmappen angesprochen, zusätzlich Probleme der Selbst- und Fremdwahrnehmung Jugendlicher den Umgang mit offensichtlich „anderen“, „behinderten“ Jugendlichen erschweren. Innerhalb der Gleichaltrigengruppe gibt es eine Spannung zwischen dem Bedürfnis nach Ähnlichkeit (so sein wie die anderen) und nach Abgrenzung (anders sein als andere). Jugendliche mit Behinderung sind anders. Mit ihnen möchten Jugendliche ohne Behinderung nicht tauschen. *So anders* möchten sie nicht sein.

2 Vgl. Ehebrecht-Zumsande 2004, Gerhards/ Kötzel/ Neysters 2004, Reintgen/ Vellguth 2005.

Die Beschäftigung mit eigenen (körperlichen) Grenzen steht im Widerspruch zum Anspruch, cool zu sein, unabhängig und selbständig zu werden. Vielleicht fehlt in der „normalen“ Erfahrungswelt der Aspekt, dass nicht jede Grenze überwunden werden kann und jeder Mensch mit den eigenen Grenzen (früher oder später) zurechtkommen und leben muss. Hier könnten Jugendliche ohne Behinderungen viel von Jugendlichen mit Behinderungen lernen, wenn es darum geht, dass Grenzen zum Leben dazu gehören.

„Spezial-Firmmappen“ für Jugendliche mit Behinderungen gibt es nur wenige<sup>3</sup>. Diese Mappen sind meist schon älter. Mit den beschriebenen Methoden lassen sich Jugendliche ohne Behinderung wahrscheinlich nur schwer bewegen. Aber auch Jugendliche mit Behinderungen wünschen sich heute eine spannende und aktionsreiche Form der Firmvorbereitung, zum Beispiel mit aktueller Musik, wie sie in vielen Firmmappen vorge schlagen wird.

Ein Vergleich von „Spezial-Firmmappen“ und „Normal-Firmmappen“ zeigt, dass die Themenkreise (Identität, Gott, Jesus, Heiliger Geist, Kirche, Gemeinschaft, Sakrament) dieselben sind. Auch die Einschätzung stimmt überein, dass Firmvorbereitung erfahrungsorientiert sein muss, also die Lebenswelt und die Erfahrungen der Jugendlichen aufgreifen, aber auch neue religiöse Erfahrungen erspüren und ermöglichen soll. Es kann nicht mehr um Unterricht gehen. Glaubenswissen braucht Bodenhaftung. Die Jugendlichen müssen wissen, wozu und wobei ihnen der Glaube nützt. Auch die Grundhaltung der Katechetinnen und Katecheten, eher Wegbegleiterin und Glaubenszeuge zu sein, was auch heißt, die Jugendlichen mit ihren Möglichkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen und Charismen ernst zu nehmen, könnte man durchaus als inklusiv bezeichnen.

Geht man nun davon aus, dass sich Firmvorbereitungen selten an einer einzigen Firmmappe orientieren, sondern eher patchworkartig aus verschiedensten Quellen zusammengebastelt werden, dann können nach der Durchsicht verschiedener Firmmappen die wesentlichen Eckpunkte einer inklusiven Firmvorbereitung skizziert werden:

## 5.2 Was sind die Themen der Firmvorbereitung (jeweils in einer Spannweite zwischen Lebens- und Glaubensthemen)?

Die wesentlichen Themen der Firmvorbereitung sind:

### *(1) Identität*

Menschen sind verschieden, aber jeder Mensch ist wertvoll vor Gott. Grenzen gehören für jeden Menschen zum Leben dazu, früher oder später.

---

<sup>3</sup> Vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 1999, Lorenz/ Spitzweg 1993.

*(2) Gott, Jesus, Heiliger Geist*

An den Heilungsgeschichten lässt sich erkennen, dass Gott Menschen mit Behinderungen „heilt“, indem Jesus sie „in die Mitte holt“, Ausgrenzungen beendet und das Verhalten der nichtbehinderten Menschen verändert. Die Frage, warum Gott Leid zulässt, betrifft ebenso Menschen mit und ohne Behinderungen.

*(3) Sakramente*

Von den Sakramenten ist niemand ausgeschlossen. Sie sind Zeichen, dass Gott jeden Menschen liebt, egal was er kann, wie er aussieht.

*(4) Kirche (Gemeinde, Liturgie, Kirchenraum)*

Die Kirche will Gemeinschaft aller sein. Das soll auch im Gottesdienst deutlich werden. Aber wie offen/zugänglich ist der Kirchenraum für verschiedene Menschen?

### 5.3 Was ist die Grundhaltung der Katecheten?

Katechetinnen und Katecheten können ihre Arbeit aus einer bestimmten Grundhaltung heraus tun:

- Wegbegleiter sein (ohne Vorsprung) – im Sinne der Emmausperikope;
- Glaubenszeuge sein;
- Lebensdeuter sein, auch Fragen, Brüche, Zweifel ernst nehmen;
- Interessiert sein an der „im Verborgenen existierenden Religiosität Jugendlicher“ (vgl. Menschen-Leben-Träume, 7);
- Differenzierend sein (verschiedene Ziele für verschiedene Jugendliche – was wäre für wen wichtig? Wer schreibt und liest nicht gern? Wer ist leicht abgelenkt, was steckt dahinter? Wer fällt immer auf, wer fällt nicht gerne auf?);
- Ressourcenorientiert und offen sein für Jugendliche mit besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen, sowohl im Blick auf die Jugendlichen, wie im Blick für die verwendeten Materialien;
- Wach sein für die extrem schnelllebige Jugendkultur, weil an unvermuteten Orten religiöse Wegzeichen zu entdecken sind, die in die Firmvorbereitung einfließen können.

### 5.4 Wie ist der (konzeptionelle) Ansatz?

Die Firmvorbereitung verfolgt dabei folgenden Ansatz:

- Mystagogisch – Glaubenserfahrung, Gemeinschaftserfahrung und Glaubenswissen in Einklang bringend;
- Von Erfahrungen der Jugendlichen ausgehend;
- Neue Erfahrungen ermöglichend – zum Beispiel liturgische Erfah-

- rungen in beWEGtottesdiensten (Ehebrecht-Zumsande 2010, 40f.);
- Diakonisch – in einem Praktikum erleben, warum Christinnen und Christen tun, was sie tun; aber auch erleben, was man kann, was man vielleicht aber auch nicht (so gut) kann.

Die Firmvorbereitung kann inklusiv gestaltet werden, ohne ganz von vorn anzufangen. Es geht nicht darum, ein völlig neues Konzept zu entwickeln, sondern bei der Planung und Umsetzung des normalen Konzeptes offen zu sein für Verschiedenheit. Wenn Differenzierung im Konzept eine Rolle spielt, dann ist zu überlegen, was für welche Jugendliche und welchen Jugendlichen passt, was geht und was nicht. Wenn man nicht weiß, was Jugendliche mitmachen können und wollen, dann hilft es, einfach auszuprobieren und zu fragen.

Beispiele für eine gelungene Umsetzung eines inklusiven Konzeptes bei der Vorbereitung auf die Erste Heilige Kommunion und auf die Firmung finden Sie unter: <http://www.bistum-muenster.de/index.php?myELEMENT=247507>.

## 5.5 Firmvorbereitung im Seilgarten

Im Januar 2012 ist in der Reihe „Unsere Seelsorge Praxis“ eine Arbeitshilfe zur Firmvorbereitung im Hochseilgarten ([www.unsere-seelsorge.de](http://www.unsere-seelsorge.de)) erschienen. Dort heißt es: „Das Konzept ‚Firmvorbereitung im Hochseilgarten‘ konzentriert sich auf Jugendliche im Alter ab 16 Jahren, die sich eher auf der praktischen und emotionalen Ebene angesprochen fühlen.“ (Eingeladen sind alle 2012, 24). Der erlebnispädagogische Ansatz ist wie viele praktische Übungen nicht für jeden Jugendlichen geeignet. Für manche Jugendlichen mit Behinderung aber eben doch. Im Hochseilgarten in Dülmen haben bereits Veranstaltungen für und mit Menschen mit Behinderungen stattgefunden. Einige Hochseilgarten-Trainer haben also Erfahrungen. Was mit körperbehinderten Jugendlichen möglich wäre, könnte mit diesen Trainern besprochen werden. Ob die inhaltlichen Kurselemente in der dargestellten Form schon passen, oder vielleicht noch elementarisiert, erweitert oder verändert werden müssten, das lässt sich klären, wenn man weiß, welche Jugendlichen tatsächlich mitmachen. Der Hochseilgarten lässt sich ja durchaus auch mit anderen Materialien ergänzen, ob aus einer anderen Mappe, oder selbst zusammengestellt.

Inklusiv ist die Firmvorbereitung im Seilgarten, wenn man sich sowohl das Konzept, als auch die interessierten Jugendlichen anschaut und dann (gemeinsam) klärt, was wie geht.<sup>4</sup>

---

4 Vgl. dazu: [http://www.bistum-muenster.de/downloads/Seelsorge/2012/Untere\\_Seelsorge\\_Praxis\\_012012.pdf](http://www.bistum-muenster.de/downloads/Seelsorge/2012/Untere_Seelsorge_Praxis_012012.pdf); <http://www.hochseilgarten-duelmen.de/>; <http://www.gilwell-st-ludger.de/>.



## 6. Elemente eines Aktionsplans „Inklusive Gemeinde – inklusive Sakramente“

Eine inklusive Sakramentenvorbereitung und –spendung setzt Barrierefreiheit in der Pfarrgemeinde voraus. Deshalb ist es wichtig, einige Aspekte dazu zu benennen:

- Möglichst gemeinsam mit Menschen mit Behinderungen wird die bauliche Barrierefreiheit in der Gemeinde überprüft. Es werden Lösungen entwickelt oder notfalls Alternativen gesucht.
- Texte, Materialien, Plakate, Broschüren werden auch in Leichter Sprache angeboten.
- Alle Gruppen, Verbände und Einrichtungen in der Pfarrgemeinde werden bei der Überprüfung auf Zugänglichkeit einbezogen.
- Über zur Verfügung stehende Hilfsmittel (Ringschleife, Großdruck und Weiteres) wird informiert.
- Über Zielgruppengottesdienste wird umfassend informiert, damit Menschen mit besonderen Bedürfnissen beurteilen können, welche Gottesdienste für sie besonders geeignet sind.
- Familien mit behinderten Kindern werden einbezogen. Schon beim ersten Informationsbrief wird nach besonderen Bedürfnissen der Kinder (und Eltern) gefragt. Werden Hilfsmittel benötigt? Gibt es besondere Erfordernisse an die Zugänglichkeit von Räumlichkeiten? Gibt es wichtige Hinweise zum Kind und zu seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen? Auf Wunsch wird ein persönliches Klärungsgespräch angeboten.
- Kontaktaufnahme zu allen Schulen: Zu allen Schulen der angemeldeten Kinder wird Kontakt aufgenommen. Es werden Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Austausches vereinbart.
- Präsenz bei externen Sakramentenfeiern: Findet die Erstkommunion beziehungsweise Firmung in der Schule oder in der „Standortpfarrei“ der Schule statt, besucht eine Vertretung der Pfarrgemeinde die Feier, gratuliert und überreicht das für die in der Heimatgemeinde teilnehmenden Kinder übliche Geschenk.
- Katechesekonzept inklusiv und individuell gestalten: Das Katechesekonzept bietet einen roten Faden, beschreibt wesentliche Themen und Angebote, lässt aber Raum und bietet genügend Anregungen für eine individuelle Gestaltung der Einheiten entsprechend den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder in der jeweiligen Gruppe.
- Fortbildung für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Fortbildungsmöglichkeiten für pastorale Mitarbeiter und Katecheten werden wahrgenommen oder in Kooperation mit örtlichen spezialisierten Einrichtungen organisiert, etwa zur Leichten Sprache oder zur Elementarisierung.

- Information: Die Pfarrgemeinde informiert alle Familien, Kinder und Jugendlichen gezielt über interessante Angebote, über (integrative) Gemeindegruppen, Eltern- und Freundeskreise.

## Literatur

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.), Gott sagt ja zu mir. Vorbereitung auf Erstkommunion, Firmung und Konfirmation für Menschen mit geistiger Behinderung, Limburg 1999.

Ehebrecht-Zumsande Jens, Zu Haus bei Gott. Handreichung zur Firmvorbereitung, München 2010.

Eingeladen sind alle – unBehinderte Sakramentenvorbereitung (Themaheft), in: Unsere Seelsorge Praxis, Münster 2012. Online verfügbar unter: [http://www.bistum-muenster.de/downloads/Seelsorge/2012/US\\_Praxis\\_Eingeladen\\_sind\\_alle.pdf](http://www.bistum-muenster.de/downloads/Seelsorge/2012/US_Praxis_Eingeladen_sind_alle.pdf) (Download: 15.3.2013).

Gerhards, Klaus/ Kötzler, Michael/ Neysters, Peter, Damit der Funke überspringt. Bausteine zur Firmvorbereitung, München 2004.

Klemm, Klaus/ Preuss-Lausitz, Ulf, Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen u.a. 2011.

Lorenz, Gertrud/ Spitzweg, Margarethe, Einfache Vorbereitung und Feier der Firmung, München 1993.

Reintgen, Frank/ Vellguth, Klaus, Menschen–Leben–Träume. Der Firmkurs. Werkbuch für die BegleiterInnen der Jugendlichen, Freiburg 2005.

UN-Behindertenrechtskonvention in Leichter Sprache 2008. Download unter: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729L-un-konvention-leichte-sprache.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729L-un-konvention-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile) UN-Behindertenrechtskonvention in Leichter Sprache 2008. Online verfügbar unter: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729L-un-konvention-leichte-sprache.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729L-un-konvention-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile) (Download 15.3.2013).

Roland Weiß

## „Du gefällst mir“ – Inklusive Firmvorbereitung

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen werden häufig nicht als Teil der Gemeinde wahrgenommen. Auch ihre Firmung findet oftmals separat statt. Der dkv, der Fachverband für religiöse Bildung und Erziehung, hat 2013 eine Arbeitshilfe für integrative Firmvorbereitung herausgegeben: „Du gefällst mir‘ – Inklusive Firmvorbereitung für Jugendliche mit und ohne Behinderung“. Roland Weiß, einer der Autoren, erörtert Hintergrund und Intention dieser bisher singulären Publikation und stellt exemplarisch Bausteine für die Praxis vor.

### 1. Inklusives Handeln ein ureigener Auftrag der Kirchen

#### 1.1 Anstöße

Die Würzburger Synode formulierte, dass Menschen mit Behinderungen „Glieder einer Gemeinde mit Platz und Funktion im Gottesdienst und in den Aktivitäten einer Gemeinde“ (Deutsche Bischofskonferenz 1982, 530) sein sollten. Im „Wort der Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen“ aus dem Jahr 2003 wird inklusives Handeln als ureigene Angelegenheit der Kirche bezeichnet: „Leben und Glauben mit behinderten Menschen und ihren Angehörigen zu teilen, ruft nach einer lebensfördernden Pastoral. Sie wird rücksichtsvoll wie erfinderisch sein in den Formen der Integration“ (Deutsche Bischöfe 2003, 23f.). „Sie wird beispielsweise die Möglichkeit (...) der Öffnung von Katechese und Gemeindegruppen, von Erstkommunion und Firmung (...) ermöglichen.“ (ebd.).

Diese Sichtweise ist nicht neu. Jesu Handeln war in vielen Fällen ein inklusives Handeln. Exemplarisch deutlich wird dies in der Perikope Mk 3,1-6: Jesus begegnet in der Synagoge von Kapharnaum einem Mann, der eine „verdorrte“ Hand hat; „verdorrt“ meint eine gelähmte, nicht zu gebrauchende Hand. Jesus fordert ihn auf: „Stell dich in die Mitte!“.

Diese „Mitte“ meint mehr als nur eine Ortsbestimmung. Jesus ruft ihn nicht nur in den Mittelpunkt des jüdischen Gottesdienstgeschehens, der

im Kern in einer Schriftlesung aus der Thora und aus deren Auslegung besteht, sondern macht den Menschen selbst zum Mittelpunkt<sup>1</sup>. Damit durchbricht Jesus den rituellen, liturgischen Zusammenhang und wendet sich konkret an einen Menschen, der mit einer Behinderung vor ihm steht. „Strecke deine Hand aus!“ Wer es bis dato noch nicht erkannt hat, jetzt erfassen alle die Situation und die Not des Mannes. Ungeachtet des Sabbatgebotes heilt Jesus diesen Menschen von seiner Behinderung. Er nimmt ihm sein Dasein als ein an den Rand der damaligen Gesellschaft Gedrängter. Jesus handelt zum umfassenden „Heil“ des Mannes. Es wird deutlich: Jesus widmet sich Menschen am Rande und holt sie in das Gemeinschaftsgeschehen herein.

Daraus ergeben sich unterschiedliche Inspirationen für unseren Umgang mit Menschen mit Behinderungen. Es sind provokante Anstöße, die zum schmerzenden Stachel für pastorales, gemeindliches und religionspädagogisches Handeln werden. Deshalb kann festgehalten werden: „Wer heute an *Inklusion* denkt, darf sich nicht mehr in passiven Äußerungen erschöpfen wie ‚Wir sind offen‘ oder ‚Behinderte können jederzeit zu uns kommen‘. Wer heute an *Inklusion* denkt, kann nur noch aktiv auf Menschen mit Behinderungen zugehen.“ (Weiß 2002, 563).

## 1.2 Menschen mit Behinderung aus dem gemeindlichen Alltagsbewusstsein verdrängt

„Wir haben doch keine Behinderten“. Diese Aussage scheint ein Wahrnehmungsproblem widerzuspiegeln: In den meisten Fällen dürfte eine solche Aussage darauf zurückzuführen sein, dass die Menschen mit Behinderungen übersehen werden. Sie erhielten schon frühzeitig eigene Lebens-, Lern-, Arbeits- und Wohnformen außerhalb der Pfarrgemeinde. Häufig wurden für sie auch eigene Gottesdienst-, Sakramenten- und Seelsorgebereiche geschaffen.

Die Sakramente, deren Empfang in das Schulalter fällt, werden in der Pfarrei jenen Jugendlichen gespendet, die in die Regelschule gehen. Kinder und Jugendliche mit Behinderung, die in einer sonderpädagogischen Einrichtung leben oder eine Förderschule besuchen, werden häufig außerhalb der Pfarrgemeinde „unter sich“ gefirmt.

„Im Alltagsbewusstsein sind Menschen mit Behinderungen so gut wie nicht vorhanden – vielfach auch nicht im Bereich unserer Pfarrgemeinden. In manchen Fällen gerade dort am wenigsten.“ (Weiß 2002, 563). Das hat zur Auswirkung, dass wir jene um diese Menschen reduzierte und deshalb „geschönte“ Normalität zur Norm erheben.

---

1 Gnilka (1978, 127) schreibt: „Die Aufmerksamkeit aller Betroffenen richtet sich jetzt auf diesen Mittelpunkt.“

### 1.3 Voreingenommenheiten aufgeben zugunsten inklusiven Handelns

Der frühere Bundespräsident Richard von Weizsäcker ist Autor des viel zitierten Satzes: „Es ist normal, verschieden zu sein“. Menschen mit Behinderung als ebenbürtige und gleichwertige und vor allen Dingen als Menschen zu sehen, die zu unserem Alltag gehören, kann nur gelingen, wenn wir es schaffen, uns freizumachen von unseren langfristig kulturell wirksamen Voreingenommenheiten. Diese oder die tiefsitzenden Vorstellungen und dogmatischen Normierungen aus einer Ichzentrierung heraus erkennt nur die „wahrgenommene Differenz“ (Fischer 1996, 34). Die eigenen Normen und Normvorstellungen sind zu hinterfragen, um die eigenen Grenzen zu Menschen mit Behinderungen in einem mühevollen Prozess fließend und transparent zu machen.

Es genügt nicht, Menschen mit schweren Beeinträchtigungen zum Fürsorgefall sozialer und caritativer Einrichtungen und Betreuung zu machen, sondern es ist unumgänglich, sie in unsere Mitte zu stellen, auch in die Mitte unseres gottesdienstlichen Geschehens, und sie hereinzuholen in unser Gemeindeleben. Sie müssen mit und unter uns leben und „Glieder einer Gemeinde mit Platz und Funktion im Gottesdienst und in den Aktivitäten einer Gemeinde“ (Deutsche Bischofskonferenz 1982, 530) sein!

### 1.4 Firmung als Inklusionsbeweis

Jugendliche mit Behinderungen sind in vielen Fällen nicht im Blick; weder bei Jugendlichen ohne Behinderung noch bei den Mitgliedern der Gemeinde. Vielfach sind sie bereits aufgrund ihrer Behinderung oder ihres Schulortes von den Freizeitaktivitäten ihrer gleichaltrigen nichtbehinderten Jugendlichen ausgeschlossen. Gerade die Firmvorbereitung bietet jedoch die Möglichkeit, einen selbstverständlicheren Umgang zwischen nichtbehinderten Jugendlichen und Jugendlichen mit einer Behinderung einzuüben; eine Möglichkeit, die für alle Beteiligten zu einer Bereicherung werden kann.

In völliger Übereinstimmung mit dem Ansatz der Inklusion wird durch die Firmung von Menschen mit Behinderungen deutlich zum Ausdruck gebracht, dass sie voll in die Gemeinschaft der Christen und der Gemeinde aufgenommen werden. Den Gläubigen wird durch die Firmung von Menschen mit und ohne Behinderungen deutlich, dass den Menschen mit Behinderung ein Platz in der Gemeinde zusteht und sie zur Gemeinde dazugehören. Sie können ebenso wie nichtbehinderte Menschen ihre Aufgabe in der Gemeinde haben. Zudem wird offensichtlich, wie vielschichtig Kirche ist – wie es Paulus in dem Bild des Leibes sagt (vgl. 1 Kor 12,12-27) – und wie in der kirchlichen Gemeinde die unterschiedlichsten Menschen ihren je eigenen Platz haben und alle aufeinander angewiesen sind.

## 2. „Multivitaminsaft oder Obstsalat“ – Konzeptionelle Überlegungen

### 2.1 Differenz als Grundprinzip der Katechese

2013 hat der dkV, der Fachverband für religiöse Bildung und Erziehung, eine integrative Firmvorbereitung herausgegeben: „Du gefällst mir – Inklusive Firmvorbereitung für Jugendliche mit und ohne Behinderung“ (Weiß/ Haas 2013). Intention dieser Arbeitshilfe ist es, eine Gruppe von Jugendlichen mit und ohne Behinderung auf die Firmung vorzubereiten. Dabei ist natürlich völlig klar, dass es *den* Jugendlichen und *die* Behinderung nicht gibt. Dies anzunehmen, wäre eine Festlegung der Realität auf einen Einheitsbrei oder Einheitssaft.

Ob wir einen Obstsalat essen oder einen Multivitaminsaft trinken, der Vitaminschub ist der gleiche. Jedoch: Während beim Saft alles durch den Mixer gedrückt wird, bleibt beim Obstsalat jede Frucht für sich sicht- und schmeckbar. Jede Frucht bleibt was sie ist: Apfel, Birne, Banane, Kiwi etc. Und auch die kleinen Früchte dürfen bleiben, was sie sind: eine Kirsche oder eine Stachelbeere. Man könnte auch mit Schweiker von einem Büffet statt von einem Eintopf sprechen (Schweiker 2012, 34).

### 2.2 Bausteinprinzip zur Auswahl der angemessenen Inhalte

Da es unterschiedliche Jugendliche und unterschiedliche Behinderungen gibt, müssen vielfältige Zugänge möglich sein, die durch ein Bausteinprinzip gewählt werden können. Im „Bausteinkasten“ finden sich sehr basale Elemente, die auf Sinneswahrnehmungen wie Fühlen und Schmecken beruhen. Dieser Weg ist zwar primär ein Zugang für Menschen mit sehr großen Einschränkungen, kann aber auch für andere Jugendliche ohne Behinderung ein gutes Lernelement sein. Selbstverständlich finden sich viele handlungsorientierte Bausteine, solche, bei denen es um Darstellung und Gestaltung geht, sei es im Rollenspiel oder durch ein Bild. Schließlich sind auch kognitiv orientierte Bausteine vorhanden, denn zu einem umfassenden Konzept gehört auch die gedanklich abstrakte Auseinandersetzung und Verbalisierung. Diese Zugänge werden durch kleine Bildzeichen oder Piktogramme (Herz, Hand, Farbpalette, Note, Kopf mit Antenne, Buch, Spirikiste u.a.) am Rande der Bausteine optisch gekennzeichnet und erleichtern so die inhaltliche Auswahl.

Das Herz steht beispielsweise für sehr basale Erfahrungen im Bereich der Wahrnehmungen, die Hand steht für alles, was handlungsorientiert angegangen werden kann. Note und Buch stehen für Lieder und Geschichten. Die Farbpalette verweist auf alles, was bildlich dargestellt werden kann. Der Kopf mit Antenne steht für Gesprächssituationen und kognitive Auseinandersetzung mit einem Inhalt.

## 2.3 Prinzip Leitmotiv – „Du gefällst mir“

„Du gefällst mir.“ Mit diesen Worten können beispielsweise Eltern zum Ausdruck bringen, wie sehr ihnen ihr Kind am Herzen liegt. Auch ein fremder Mensch kann einem anderen dadurch mitteilen: An dir freue ich mich! An dir habe ich Interesse! Dich habe ich lieb!

Die Beziehung verwandelt sich zu einer einzigartigen persönlichen Verbindung, die lebensprägend im Bewusstsein bleibt: Ich habe einen Platz bei dir. Auch Jesus erfuhr dies, als er im Jordan von Johannes getauft wurde (vgl. Mt 3,13-17; Mk 1,9-11; Lk 3,21-22; Joh 1,25-28).

Das dort gebrauchte biblische Wort „An dir habe ich mein Wohlgefallen“ wurde kühn elementarisiert und in den Satz „Du gefällst mir“ umformuliert. Dadurch wird die biblische Botschaft sprachlich leichter verständlich und wirkt für die Firmbewerberinnen und -bewerber ansprechender:

- Niemand kann sagen, er könne sich aus eigener Kraft zu einem geliebten Gegenüber Gottes machen. Gott erwählt die Menschen und schenkt ihnen seine frei gewährte, uneingeschränkte Zuneigung. Und in unserem Fall sind es die Jugendlichen, die sich auf die Firmung vorbereiten.
- Wie Jesus sich unter das Wasser der Taufe beugte, so sind Christen durch die Taufe mit einem nicht mehr zu tilgenden Merkmal der Christusverbundenheit versehen. Die Taufe ist Zeichen der Wirksamkeit des Geistes Gottes an uns und sie bildet zusammen mit der Firmung das Doppelsakrament der Geistmitteilung.

„Du gefällst mir. Ich habe meine Freude an dir“, das sind einfache, zugleich aber auch „unerhörte“ Worte, die jeder Mensch versteht. Sie sind der „rote Faden“ der inklusiven Firmmappe. Im Ausgestalten, im Lernfortgang und im kreativen Entfalten der Vorschläge der Mappe wird diese Erfahrung spürbar, erprobt und durchgespielt. Dem jungen Menschen wird signalisiert, dass er als Person mit seinen Bedürfnissen und Wünschen angenommen und ernst genommen wird.

## 2.4 Übersicht über die inklusive Struktur und das inklusive Konzept der Firmmappe

### 2.4.1 Grundlagen der inklusiven Arbeitshilfe

Die Arbeitshilfe besteht aus einem theoretischen Grundlagenteil und einem praktischen Teil zur Umsetzung in Form von Bausteinen.

Kapitel 1 des Grundlagenteils entwickelt stichpunktartig pädagogische und sonderpädagogische Blitzlichter für eine inklusive Firmvorbereitung. Nach der Darstellung der Konzeption der Firmmappe in Kapitel 2 begründet das Kapitel 3 theologisch die Inklusion in der Pastoral und zeigt

die Konsequenz und die Bedeutung von inklusiven Prozessen auf. Das theologische Verständnis des Firmsakraments wird in Kapitel 4 erläutert. Kapitel 5 befasst sich mit grundlegenden didaktischen und methodischen Prinzipien und Handlungsregeln in Firmgruppen. Beachtenswertes für die Gruppenleitung wird im letzten Kapitel des Grundlagenteils genannt.

#### 2.4.2 Praxiserprobte Umsetzungen durch inklusiv wirkende Bausteine

Der Praxisteil mit der Überschrift „Die praktische Umsetzung“ entfaltet sich konkret in den drei Themenfeldern: „Ich-du-wir“, „Der Geist und die Kraft Gottes“ sowie „Firmung“. In Bausteinen werden praxiserprobte Methoden vorgestellt und unterschiedliche Zugangsweisen angeboten. Jedes Themenfeld ist wiederum in drei bzw. vier Einheiten auf gegliedert und behandelt einzelne Aspekte des Hauptthemas.

- Der Teilbereich „Ich-du-wir“ beginnt mit dem „Ansehen“ des Einzelnen, seiner Persönlichkeit und seinen Vorlieben, seinen Stärken und Schwächen, mit denen er sich von Gott so angenommen wissen darf, wie er ist. Daran anschließend folgt die Öffnung auf ein Gegenüber. Denn bei aller Individualität stehen Menschen immer schon in Wechselwirkung mit Gott und mit anderen Menschen, und werden immer von der Gemeinschaft mitgetragen. Daraus erwächst dann schließlich das Zutrauen oder auch der Zuspruch, den jeder Mensch für sein Selbst-bewusst-sein braucht.
- Im Teilbereich „Der Geist und die Kraft Gottes“ wird auf jenen guten Geist aufmerksam gemacht, der eine Gemeinschaft aufbaut und für sie förderlich ist. Der Heilige Geist als Urheber dieses guten Geistes treibt an und schenkt Geduld, Kraft, Liebe und Licht. Gottes Geist macht uns lebendig, stärkt uns, steckt uns an, wirkt in uns und bringt unsere Begabungen zum Vorschein.
- Im Teilbereich „Firmung“ geht es darum, das Firmsakrament als exemplarisches Zeichen der besonderen Nähe Gottes spürbar zu machen, das die Jugendlichen stärkt und sendet. Symbole und Gesten im Firmritus sind anthropologisch wie auch theologisch betrachtet Ausdrucksformen des Firmgeschehens. Als letzter Teil dieses Themas wird – wenn möglich – die Kirche erkundet, in der die Jugendlichen gefirmt werden. Die Jugendlichen machen sich vertraut mit Raum, Gegenständen, liturgischen Geräten und Personen. In diesem Teil wird außerdem ein möglicher Gottesdienstverlauf einer Firmung aufgezeigt.
- Hilfestellungen für inklusive Prozesse: In einem anschließenden Teil werden Projektideen, Erfahrungsübungen und Filme vorgestellt, mit denen sich die Gruppen dem Thema „Leben mit Behinderung“ annähern können. Außerdem werden Impulse angeboten, wie Begegnung im Rahmen der Firmvorbereitung angebahnt werden kann.



### 2.4.3 „Spirikiste“ schafft leichte Sprache und Symbole mit Erinnerungswert

Statt die Inhalte der Firmvorbereitung in einem Begleitheft nieder zu schreiben, wurde die Anregung, Gegenstände in einer persönlichen „Spirikiste“ zu sammeln, gewählt. Diese ist eine gute Möglichkeit, die Sinne zu stimulieren und die Inhalte der Firmvorbereitung „be-greifbar“ zu machen. Zudem wächst diesen Gegenständen ein Erinnerungscharakter zu. Enthält die „Spirikiste“ beispielsweise einen industriell gefertigten Hundeknochen, wird sie den Jugendlichen sehr leicht an die Geschichte vom barmherzigen Vater erinnern, als der Sohn alles Geld ausgegeben und nicht einmal das zu essen hatte, was den Tieren angeboten wurde. Oder ein kleines Fläschchen Öl, das die Jugendlichen ganz konkret an die Firmung erinnert.

Zu einer inklusiven Firmvorbereitung gehört eine Sprache, die möglichst alle verstehen. Deshalb sind die biblischen Texte der Mappe an Kriterien angelehnt, die das „Netzwerk People First Deutschland e.V.“ für leichte Sprache entwickelt hat.

### 2.4.4 Differenzorientierte Methodik und Didaktik

Es wurde bereits auf die Unterschiedlichkeit der Jugendlichen und ihrer Behinderungen kurz eingegangen. Entsprechend der Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit der Jugendlichen werden unterschiedliche Zugangsformen und -wege in einzelnen Bausteinen angeboten.

#### *(1) Die „basal-perzeptiv“ Aneignung*

Die „basal-perzeptiv“ Aneignung<sup>2</sup> berücksichtigt, dass Menschen sich und ihre Umwelt durch Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen, Hören und Spüren zu Eigen machen. Jeder Mensch verfügt über solche grundlegenden Zugänge sich das, was außer ihm liegt, auf diese Art und Weise aktiv zu erschließen. Ziel ist: Lernen durch Wahrnehmen. Hier können sehr basale Erfahrungen und Übungen im Bereich der Wahrnehmung gemacht werden; sie helfen Jugendlichen, sich gezielt mit allen Sinnen auszudrücken.

#### *(2) Die „konkret-gegenständliche“ Aneignung*

Die „konkret-gegenständliche“ Aneignung bezieht sich auf handelnde Arbeits- und Lernformen. Hier geschieht die Auseinandersetzung mit der Welt durch äußerlich erkennbare Aktivitäten im Umgang mit Dingen und Personen, das heißt: Lernen durch Tun. Alles was konkret vor Ort erlebt wird, was in die Hand genommen wird, was handlungsorientiert angegangen wird, ist eine gute Voraussetzung für erfolgreiches Lernen.

---

2 Perzeptiv: sinnlich wahrnehmen.

*(3) Die „anschauliche“ Aneignung*

Die „anschauliche“ Aneignung bedeutet, dass Menschen sich von ihrer Welt und Um-Welt ein Bild machen und in anschaulichen Modellen, Abbildungen oder Ähnlichem gebrauchen und verstehen.<sup>3</sup> Das impliziert Lernen durch Abbild und Vorbild. Es gibt dabei vielfältige Formen - etwa die Collage, das gemalte Bild, das Foto oder auch das Rollenspiel. Alle Jugendlichen verfügen im Allgemeinen über diese Fertigkeiten, Menschen mit einschränkenden Behinderungen benötigen dabei ggf. Unterstützung.

*(4) Die „abstrakt-begriffliche“ Aneignung*

Die „abstrakt-begriffliche“ Aneignung besagt, dass Informationen, Sachverhalte, Zusammenhänge gedanklich und begrifflich wahrgenommen werden. Anliegen ist Lernen durch Begriffe und Begreifen. Es geht hier um die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen, mit Gott. Auch die Auseinandersetzung mit der Wertschätzung und der Vielfalt und das gemeinsame Miteinander werden dabei immer wieder thematisiert.

#### 2.4.5 Elementarisierendes Vorgehen

Selbstverständlich ist ein elementarisierendes Vorgehen in einer inklusiven Arbeitshilfe unumgänglich. Elementarisierendes Vorgehen im weiten Sinne bedeutet: Ritualisierung, Erlebnis- und Erfahrungsorientierung, Personen- und Gemeinschaftsorientierung. Im engeren Sinne wird unter Elementarisierung die Konzentration auf unverzichtbare, personalisierte Inhalte verstanden.

Elementarisierung ist ein religionspädagogisches Grundprinzip. Lerngegenstände und -inhalte müssen so aufgeschlossen, erläutert, zur Erfahrung „präpariert“ werden, dass sie erfassbar, erspürbar, begreifbar werden: Das Wesentliche, beispielsweise die Kernaussage von biblischen Erfahrungen, soll mit den Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt in Verbindung kommen. So berühren sich oder vereinen sich Glaubens- und Lebenskontexte und können sich gegenseitig erweitern oder vertiefen. Damit es zu eigenen religiösen Erfahrungen kommen kann, braucht es vielsinnige methodische Angebote und ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen.

---

3 Der Autor übernimmt wie auch in den anderen Fällen die Kurzdefinition von Schweiker (2012, 41ff.), benutzt jedoch hier den Konjunktiv; er möchte dadurch darauf hinweisen, dass in der genannten Quelle die Autoren die „Bilder“ meist durch Tun zunächst erstellen lassen, also auch die konkret-gegenständliche Aneignung mit hereinnehmen und es somit bei ihnen nicht nur Lernen durch Ab- und Vorbild ist.

### *(1) Ritualisierung*

Bei der Ritualisierung geht es um eine Form von Abläufen, die Wiedererkennungcharakter haben und der sicheren Gewöhnung und Beheimatung der Jugendlichen dienen. Dies kann ein Ritual zum Beginn oder Ende der Katechese sein oder das Entzünden einer Kerze beim Vorlesen einer biblischen Perikope.

### *(2) Erlebnis- und Erfahrungsorientierung im Umgang mit Symbolen und Meditation*

Die Firmvorbereitung soll erlebnis- und erfahrungsorientiert sein. Aktion und Aktivität, Erleben und Gestalten kommen bei Jugendlichen gut an. Aber auch Erlebnisse, die eher aus dem Bereich Stille, Besinnung, Betrachtung und Ruhe kommen, zeigen Wirkungen. Ganz wichtig erscheint dabei:

- „Die Begleitung der Jugendlichen steht an oberster Stelle. Wesentlich ist, die Erwartungen und Bedürfnisse der Jugendlichen zu achten.
- Erfahrungen mit sich selbst machen, eigene Fähigkeiten und Begabungen entdecken und weiterentwickeln.
- Die Erfahrung ermöglichen, dass Kirche ein Begegnungs- und Erfahrungsraum für Jugendliche ist. Dies sollten Jugendliche innerhalb ihrer Kirchengemeinde erleben können, indem Gemeinde auf die Jugendlichen zugeht und umgekehrt.
- Erfahren und kennenlernen, was Firmung bedeutet, wesentliche Inhalte der Firmung vermitteln.
- Ermutigung zu einem Leben aus der Kraft des Evangeliums.“ (Hofrichter 2001, 14).

### *(3) Konzentration auf den personalen Bezug zu Katechetinnen*

Wer mit Menschen arbeitet, deren Leben durch eine Behinderung geprägt ist, der weiß um die Bedeutung des personalen Bezugs für deren unterschiedliche Lebensvollzüge. Das beginnt bei der Pflege und Versorgung, betrifft das Lernen und das Lachen, die Lebensfreude und darf selbstverständlich nicht bei der religiösen Dimension des Lebens fehlen.

Bereits mit dem Titel „Du gefälltst mir“ ist eine Orientierung auf eine Person ausgedrückt. Mit dieser Person ist zum einen der oder die Jugendliche gemeint, der oder die gefirmt werden soll. Die zukünftigen Firmlinge stehen bei dieser Vorbereitung als Einzelne, zum anderen aber auch als Gegenüber und als Gemeinschaft (Ich-Du-Wir) im Mittelpunkt.

Mit Blick auf den personalen Bezug sollte, wenn möglich, auch vorab ein Kontakt zum Firmspender hergestellt werden durch Besuch, Einladung oder Vor-Feier. Je nach Art der Behinderung gibt es Jugendliche, für die es unerlässlich ist, den Firmspender im Vorhinein kennen zu lernen und sich auf diesen einlassen zu können. Ein Ausflug zum Bischof, eine Kirchenbesichtigung mit ihm, ein kleines Fest mit ihm böten die Möglichkeit, ihn bekannt und vertraut zu machen. Wenn ein persönlicher Kontakt





von Angesicht zu Angesicht nicht möglich erscheint, könnte zumindest eine Annäherung per Brief erfolgen: Die Gruppe schreibt einen Brief an den Bischof und legt ein Gruppenfoto bei; der Bischof beantwortet den Brief und legt seinerseits eine Fotografie bei. Denkbar wäre auch, eine kurze Grußbotschaft des Bischofs zu filmen und als DVD oder als Datei zu versenden oder eine Videokonferenz über das Internet zu inszenieren.

*(4) Gemeinschaftsorientierung*

Auch die Gemeinschaftsorientierung spielt eine wichtige Rolle. Jugendliche, die sich unter Umständen nicht oder nur vage kennen, treffen in der Vorbereitung zusammen. Jetzt lernen sie sich in der Firmvorbereitung von einer anderen Seite kennen. In der Firmvorbereitung geht es um mehr als nur um religiöse oder kirchliche Inhalte, die meist in der Jugendlichen-Szene nicht vorkommen. Sie machen sich miteinander auf den Weg zur Firmung in dem sie, jede/r für sich, neuen oder anderen Zeichen, Symbolen, Erklärungen und Denkweisen begegnen. Sie sitzen alle zusammen mit dem Gruppenleiter in einem Boot, das hoffentlich den jugendlichen Stürmen standhält und nicht kentert. Diese Gemeinschaft muss behutsam aufgebaut, gepflegt und erhalten werden, wozu jedes einzelne Mitglied das Seine beitragen kann.

**3. Praxisbeispiel: „Das bin ich“**

In diesem Abschnitt der inklusiven Firmvorbereitung (vgl. hierzu Weiß/ Haas 2012, 30-32) geht es darum, dass die Firmbewerberinnen und -bewerber ihre Persönlichkeit und Individualität zeigen und erfahren, dass Gott sie so annimmt, wie sie sind.

Ein Foto von mir	<p><b>Das bin ich</b> Die Firmbewerberinnen und -bewerber bringen ein Foto von sich mit. Der Name wird mit „kostbaren“ und „besonderen“ Buchstaben darunter geschrieben.</p>	
Pappscheibe als Geschenk	<p>Ich bin ein Geschenk Der Gruppenleiter schreibt den Namen jedes Jugendlichen auf eine runde Pappscheibe (z. B. beklebter Bierdeckel). Dann packt er jede Scheibe als Päckchen ein. Falls im zweiten Schritt die Gruppenkerze mit „Wachsnamen“ beklebt werden soll, liegen diese auf der Pappscheibe. In der Gruppe liegen die Päckchen in der Mitte, die mit folgendem Ritus der Reihe nach geöffnet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eine Firmbewerberin oder ein Firmbewerber holt sich ein Päckchen, packt es auf, liest den Namen vor und überreicht es beispielsweise dem Jungen, dessen Name darauf steht mit den Worten: „N., du bist ein Geschenk.“</li> <li>▪ Mit dem Namen der/des jeweiligen Jugendlichen singen alle gemeinsam das Lied: „Gut, dass es dich gibt“ (M 1-1).</li> <li>▪ Der/die Besungene legt seine Scheibe in die Mitte und holt die nächste verpackte Scheibe.</li> <li>▪ Sind alle Namensscheiben ausgepackt, gestaltet jede/jeder die eigene Scheibe mit Symbolen, Bildern, Farben etc., die zu ihm/ihr passen.</li> </ul>	    

**Gruppenkerze gestalten**

Die Jugendlichen versammeln sich wieder im Kreis. Auf einem gelben Tuch steht eine große Kerze. Diese Kerze wird durch die Namen der Firmbewerber zur Gruppenkerze, die auch später im Gottesdienst benötigt wird. Auf der Kerze steht bereits: „Firmung“ und die Jahreszahl. Die Kerze kann mit den vorgearbeiteten Namen auf verschieden farbigen Wachsplättchen beklebt werden. Diese Wachsplättchen können sich schon vorher in den „Päckchen“ befinden.

Die Namen können jedoch auch von den Jugendlichen selbst per Hand mit einem farbigen Kerzen-Pen oder verschieden farbigen auf die Kerze geschrieben werden. Diese Variante ist vermutlich optisch nicht ganz so schön, aber erscheint etwas individueller und authentischer. Die Namen können auch mit bunten Stiften auf einen Papierstreifen geschrieben werden, der passgenau zugeschnitten und um die Kerze geklebt wird.

Die Gruppenleiterin sagt: Jeder Mensch ist ein Geschenk von Gott. Wir hören/beten dazu Psalm 139 (M I-2).



Danach legt jede/jeder das eigene Bild bei meditativer Musik auf ein gelbes Tuch.

Alternative:

Namenslied (auf die Melodie Glory, glory Halleluja): „Nora ist ein Mädchen,... und sie ist jetzt hier bei uns.“

**Steckbrief erstellen****Mein Steckbrief**

Die Firmbewerberinnen und -bewerber erhalten ein Blatt (M I-3) mit vorgeformulierten Fragen. Sie füllen den Steckbrief aus. Bei Jugendlichen, die nicht lesen und schreiben können, wird der Steckbrief durch Befragen ausgefüllt.

**Personen erraten**

Spiel: Wer bin ich?

Alle Steckbriefe werden eingesammelt und einzelne Eigenschaften werden vorgelesen. Die Gruppe versucht herauszufinden, wer gemeint ist: Er/sie mag Rap-Musik, hat zwei Geschwister, tanzt gerne,...

**Jugendliche persönlich ansprechen****Ich bin in Gottes Hand geschrieben**

Den Satz „Ich habe deinen Namen in meine Hand geschrieben“ (M I-4), der in großen Buchstaben auf einem Blatt Papier steht, vorlesen und von allen laut sprechen lassen.

Den Satz am Beispiel einiger Jugendlicher konkretisieren, etwa: „Der Name von Nora ist in die Hand geschrieben, und der Name von Robin ....“

**Bei Gott Ruhe finden**

Foto: © Tobias Haas

Eine Hand (M I-5) wurde auf einen Kopfkissenbezug übertragen. Das Kissen wird so geformt, dass die Hand wie eine offene Schale in der Mitte liegt.



Möglichkeiten:

- Die Firmbewerberinnen und -bewerber legen ihr Bild in die Kissen-Hand.
- Sie bemalen eine Hand und drucken den farbigen Abdruck ihrer Hand in den Umriss der kopierten Hand (M I-5). In die Mitte wird geschrieben: „Das sind wir“.
- Die Jugendlichen schreiben ihren Namen in die Hand.
- Sie legen ihren Kopf auf das Kissen (insbesondere, wenn Jugendliche mit Schwerstmehrfachbehinderung beteiligt sind, kann dieses Kissen regelmäßig die Bedeutung bekommen „Wir lagern Dich in Gottes Hand“).
- Gemeinsam überlegen, was dieser Satz alles bedeuten kann und kurze Sätze in der kopierten Hand (M I-5) festhalten.



Ausblick auf die nächste Stunde:

Die Firmbewerberinnen und -bewerber sollen zum nächsten Mal einen Gegenstand mitbringen, der sie schon lange in ihrem Leben begleitet: z. B. Ein Kuscheltier, einen geliebten Gegenstand, der für sie eine besondere Bedeutung hat, oder ein Bild, das für sie besonders wichtig ist.

Diese Gegenstände werden in der nächsten Stunde in das gemeinsame Kissen gelegt (siehe „Mein Lebensbegleiter“ Seite 38).

Spiegelbild  
gestalten

### Ich bin geborgen in Gottes Händen

Ausgangspunkt kann das Lied „Er hält die ganze Welt in seiner Hand“ oder „He's got the whole world“ oder die Textstelle „Ich habe deinen Namen in meine Hand geschrieben“ (M I-4) sein.

Die Jugendlichen stellen allein und/oder mit Assistenz ein Spiegelbild her (M I-6).



Foto: © Brigitte Wieland

Ausblick auf den Firmgottesdienst:

Beim Firmgottesdienst stellt jeder Firmling sein Bild vor – evtl. mit einem Zuspruch, den er sich zuvor ausgewählt hat. Die Bilder bekommen vor dem Altar ihren Platz und können später als tägliche Begleiter im Zimmer der Jugendlichen stehen oder hängen.

Einen kleinen Spiegel bzw. ein kleines Geschenk als Erinnerung in die Spirikiste legen.



#### 4. Ausblicke auf ein inklusives Miteinander

Jugendliche mit und ohne Behinderung bereiten sich gemeinsam auf die Firmung vor. Die Mappe zeigt Wege, wie gemeinsame Firmkatechese von Jugendlichen mit und ohne Behinderung gelingen kann. Sie möchte aber auch Verantwortliche für die Firmvorbereitung ermutigen, neue und eigene Wege zu beschreiten und auszuprobieren, und sie liefert dazu Methoden und Unterstützungsmöglichkeiten. Gleichzeitig fordert sie alle Beteiligten heraus, nach guten Lösungen zu suchen, um ein „Du gefälltst mir“ erlebbar zu machen.

Wenn sich Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam auf den Weg machen, um sich auf die Feier der Firmung vorzubereiten, stellt dies eine Herausforderung für die Verantwortlichen, für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und auch für die ganze Gemeinde dar. Grundhaltungen wie Aufmerksamkeit, Wertschätzung, Offenheit und Achtsamkeit sind dabei hilfreich und kommen allen Beteiligten zugute. Sie zeichnen inklusives Arbeiten insgesamt aus.

Dass bei einer Begegnung mit einem Menschen mit Behinderung häufig zunächst die Andersartigkeit wahrgenommen wird, erscheint normal; ebenso wenn sich zunächst Berührungsängste einstellen. Diese sind sowohl bei den Menschen zu akzeptieren, die die Firmvorbereitung durchführen, wie auch bei den Firmbewerberinnen und -bewerbern selbst. Erfahrungen von Jugendlichen belegen jedoch deutlich, dass Ängste oder Zurückhaltung später aufgegeben werden können:

*„Am Anfang war (...) da fast kein Kontakt innerhalb der Gruppe. Aber (...) es ist jetzt eine Gruppe geworden und wir können alle miteinander umgehen.“ (Borné 1998, 131).*

*„Meine Befürchtung vor der Vorbereitungszeit war, dass die Zeit mit den behinderten Jugendlichen eher eine unangenehme Zeit wird, in der man weniger Spaß hat. Aber das war völlig falsch. Es war total super und immer wieder spannend.“ (Bühler 2010, 74).*

Im Mai 2012 verabschiedete das Zentralkomitee der deutschen Katholiken eine Erklärung zum Thema der Inklusion. Dort heißt es: „Träger außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit müssen ihre Anstrengungen verstärken, Kinder und Jugendliche mit Behinderung zu erreichen (...). Kirchliche Gruppen, Vereine, Verbände und Pfarrgemeinden – letztere besonders im Bereich der Sakramentenkatechese – sollten dies als eine für sie wichtige Aufgabe verstehen.“ (Zentralkomitee der deutschen Katholiken 2012, 21). Dass man sich zunächst von einer neuen und ungewohnten, vielleicht gar fremd erscheinenden Aufgabe bedrängt fühlt, ist sicher ganz normal. Aber sich dieser Aufgabe mit den oben beschriebenen Grundhaltungen zu stellen, führt unversehens zu einer neuen Sicht der Dinge.

## Literatur

- Borné, Gerhard, *Miteinander aushalten – Tagebuch über einen Konfirmandenunterricht mit behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen*, Darmstadt 1998.
- Bühler, Carolin: „So aber gibt es viele Glieder und doch nur einen Leib“ (1 Kor 12,20). *Inklusion in der Pastoral am Beispiel einer Firmgruppe*, Unveröff. Diplomarbeit, Tübingen 2010.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung*. Offizielle Gesamtausgabe, Freiburg u.a. <sup>5</sup>1982.
- Die deutschen Bischöfe (Hg.), *unBehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen*, Bonn 2003.
- Fischer, Dieter, *Auf der Suche nach einem neuen Paradigma für sonderpädagogisches Handeln*, in: Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland/ Pithan, Annebelle (Hg.), „Blickwechsel“. *Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik. Dokumentationsband des Fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposiums*, Münster 1996, 11-53.
- Gnilka, Joachim, *Das Evangelium nach Markus 1 (EKK II/1)*, Zürich 1978.
- Hofrichter, Claudia, *Firmvorbereitung mit Esprit. Grundlagen*, Stuttgart 2001.
- Schweiker, Wolfhard, *Arbeitshilfe Religion Inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden*, Stuttgart 2012.
- Weiß, Roland: *Erstkommunionvorbereitung für Menschen mit und ohne Behinderung*, in: Pithan, Annebelle/ Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland (Hg.), *Handbuch Integrierte Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh 2002, 563-572.
- Weiß, Roland/ Haas, Tobias, „Du gefällst mir“ – *Inklusive Firmvorbereitung für Jugendliche mit und ohne Behinderung*, München 2013.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken, *Gemeinsam lernen. Inklusion von Menschen mit Behinderung im Bildungswesen*, Bonn 2012.



## **Autorinnen und Autoren**

Ahrens, Sabine, Pfarrerin und Dozentin für Integrative Gemeindearbeit am Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland.

Bak, Raphael, Studienreferendar, ehrenamtlicher Mitarbeiter bei der Schwul-lesbischen Schulaufklärung (SchLAu) NRW und der Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“.

Beuers, Dr. Christoph, Diakon, Leiter der Fachschule für Sozialwirtschaft, Fachrichtung Heilerziehungspflege, im St. Vincenzstift Aulhausen, Hochschuldozent in Frankfurt a.M. und Köln.

Bickmann, Dagmar, Seelsorgerin im St. Vincenzstift Aulhausen, systemische Familientherapeutin und Dozentin an der dortigen Fachschule für Sozialwirtschaft, Fachrichtung Heilerziehungspflege.

Dietrich, Almut, Landeskoordinatorin der Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben und Schwule in NRW, Initiatorin des Projektes „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“.

Ebert, Christhard, Pfarrer, seit 2009 theologischer Referent im EKD-Zentrum für Mission in der Region, Dortmund.

Fischer, Dr. Irmtraud, Professorin für Alttestamentliche Bibelwissenschaft an der Kath.-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Grabe, Christiane, Dipl.-Ing. Raumplanung, Konfliktmanagerin/ Sozialkompetenz-Trainerin, Coach, Stadtplanerin und Dozentin in Düsseldorf.

Grölz, Elzbieta, M.A. Erziehungswissenschaften sowie Heil- und Sonderpädagogik, seit 2002 in verschiedener Funktion im St. Vincenzstift Aulhausen tätig, Projektleitung Wohnhaus 2 Geisenheim.

Haas, Daniela, Grundschullehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Keiper, Barbara, Lehrerin für Mathematik und Katholische Religion an der St. Angela-Schule in Königstein, in der Schulpastoral tätig.

Klemmayer, Rita, im Erstberuf ev. Pastorin, heute selbstständig als Psychotherapeutin, Supervisorin, Coach, Mediatorin und Unternehmensentwicklerin, Gastdozentin an der Ludwig-Maximilian-Universität München.

Labusch, Christine, Lehrerin an einer Förderschule in Nienburg und an einer Hauptschule in Landesbergen, Supervisorin und Fortbildnerin.

Lucke, Sabine, freiberufliche Künstlerin und Kunstpädagogin.

Merkens, Martin, Diplom-Pädagoge, Leiter des Referats „Seelsorge für Menschen mit Behinderungen“ in der Hauptabteilung Seelsorge des Bischöflichen Generalvikariats Münster.

Müller-Friese, PD Dr. habil. theol. Anita, Studienleiterin am Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden für das Fachgebiet Religionsunterricht an Sonderschulen, Karlsruhe, und Privatdozentin für evangelische Theologie/ Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Nicht, Andreas, Dipl.-Pädagoge, Sonderschullehrer, Spielleiter Jeux Dramatiques, Dozent am Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen in Villigst, Aufgabenbereich Lehrerfortbildung Förderschulen/ Inklusion.

Ossege, Bernhard, Religionslehrer, Leiter des Referats „Religionspädagogik an Förderschulen“ in der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Bischöflichen Generalvikariats Münster.

Pithan, Dr. Annebelle, wissenschaftliche Referentin am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., Münster.

Pohl, Frank. G., Oberstudienrat, seit 2012 Landeskoordinator der Initiative „Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt“.

Schmid, Veronika, Lehrerin für Mathematik und Arbeitslehre in der Sekundarstufe I an der St. Angela-Schule in Königstein, in der Schulpastoral tätig.

Schweiker, Dr. Wolfhard, Pfarrer und Diplom-Sonderpädagoge, Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg für das Fachgebiet Sonderschulen/ Inklusive Pädagogik, Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen.

Steinert, Wilfried W., Bildungsexperte, Mitglied des Sprecherrats des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission.

Straub, Jochen, Leiter des Referates „Seelsorge für Menschen mit Behinderung im Bistum Limburg“, Sprecher des Arbeitskreises Seelsorge und Theologie der Bundesvereinigung Lebenshilfe und Mitglied im Kuratorium der Arbeitsstelle Pastoral mit Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz.

Wegner, Gerhard, Pastor, Direktor des Sozialwissenschaftlichen Instituts der EKD in Hannover und apl. Prof. für Praktische Theologie in Marburg.

Wuckelt, Dr. Agnes, Professorin für Religionspädagogik im Fachbereich Theologie der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn.

Wüst, Katrin, Pfarrerin in der Pfarrstelle für Behindertenarbeit im Kirchenkreis An Sieg und Rhein.

Zonne, Dr. Erna, Juniorprofessorin für Fachdidaktik Evangelische Religion an der Universität in Osnabrück, Institut für Evangelische Theologie.

