

Krise und Kreativität

Eine Suchbewegung zwischen
Behinderung, Bildung und Theologie



Forum für Heil- und Religionspädagogik

Deutscher Katecheten-Verein e.V.
Fachverband für religiöse Bildung
und Erziehung

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für
Erziehungswissenschaft e.V.

Annebelle Pithan • Agnes Wuckelt (Hg.)

Krise und Kreativität

– Eine Suchbewegung zwischen
Behinderung, Bildung und Theologie

Forum für Heil- und Religionspädagogik
Band 8

Comenius-Institut, Münster 2015

Titelbild: Konstruktion © Gerhard Richter, 2013

Krise und Kreativität

– Eine Suchbewegung
zwischen Behinderung,
Bildung und Theologie

Herausgegeben von Annebelle Pithan und Agnes Wuckelt
Comenius-Institut, Münster 2015
Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd. 8
ISBN 978-3-943410-17-4

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

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

Layoutgestaltung: Ludger Müller
Satz: Angelika Boeckstein

Druck:
Wrocklage Werbewerkstatt
Rudolf-Diesel-Straße 28, 49479 Ibbenbüren
www.wrocklage.de – E-Mail: info@wrocklage.de

Inhalt

Einleitung	5
Michaela Moser Gesellschaft quer gedacht Anstöße zu dissidentem Denken und Handeln über Inklusion hinaus	9
Klara Butting Krise und Kreativität biblisch betrachtet: Die Bindung Isaaks (Genesis 22)	20
Gisela Matthiae Trost und Trotz. Warum ein Sinn für Humor beides zugleich ist und darin dem Glauben ähnlich	32
Johannes Tack Ich krieg Dich, Krise!	56
Gottfried Orth Gewaltfreie Kommunikation – Ein wertschätzender Ansatz, Krisen zu gestalten	69
Britta Hemshorn de Sánchez Improvisationstheater – Flexibilität im Umgang mit Irritationen und Differenz. Anregungen für die Fortbildung von Religionslehrpersonen	82
Sabine Lucke Im Atelier der Worte – Schreiben als künstlerische Spur	92
Rainer Möller Armutssensible Inklusionspädagogik – Auf dem Weg zu einem erweiterten Verständnis von Inklusion	104

Hans-Dieter Schäfer Krankenpädagogischer Religionsunterricht in Schulen der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Voraussetzungen und Perspektiven	117
Christoph Beuers/ Jochen Straub Kreativ im Kirchenraum	136
Katrin Wüst/ Wolf Clüver Wir wollen Vielfalt – Handgearbeitete Inklusionserfahrung	146
Carsten Rensinghoff Behinderung als Sünde und Sündenvergebung – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik	157
Herwig Sander Vom Wolf und vom Schaf lernen. Von der immerwährenden Krise und der schöpferischen Kreativität – Meditation zu Jesaja 11,6-9	164
Autorinnen und Autoren	167

Einleitung

Krise und Kreativität – Eine Suchbewegung zwischen Behinderung, Bildung und Theologie

Krisen sind ein allgegenwärtiges Phänomen. Kriegs- und Krisenherde, Finanzkrise, die ungleiche Verteilung von materiellen und ideellen Ressourcen, von Bildungschancen und Arbeit oder die Ausbeutung und Zerstörung von Umwelt und Natur sind nur einige der gesellschaftlichen Phänomene, die uns täglich begegnen und zur Belastung werden können. Individuelle Krisen kommen hinzu: Überlastung und Überforderung oder schwierige Kommunikationssituationen, Krankheit, Trennung und Tod.

Menschen mit Behinderungen und diejenigen, die mit ihnen leben und arbeiten, haben ständig mit Krisen zu tun. Nicht selten haben gerade sie sich zu Expertinnen und Experten im Umgang damit entwickelt. Krisen ernst zu nehmen, mit ihnen leben zu lernen oder sie überwinden zu können, erfordert eine offene und flexible Haltung. Wir brauchen gesellschaftliche und individuelle Bewältigungsstrategien, die durch politische, pädagogische und biblisch motivierte Analysen ermöglicht und bestärkt werden. Letztlich sind zur Bewältigung von Krisen häufig kreative Lösungen gefragt. Diese erwachsen zum einen aus den Erkenntnissen der Analysen, ergeben sich zum anderen und vor allem jedoch dann, wenn eine veränderte Perspektive auf das Phänomen „Krise“ eingenommen wird.

Dem spannungsreichen Verhältnis von Krise und Kreativität widmet sich der vorliegende Band. Seine Beiträge gehen größtenteils auf das 8. Forum für Heil- und Religionspädagogik zurück, das vom 26. bis 28. Mai 2014 unter dem Titel „Krise und Kreativität – Eine Suchbewegung zwischen Behinderung, Bildung und Theologie“ in Bad Honnef stattfand. Das vom Comenius-Institut in Münster, dem dkv – Fachverband für religiöse Bildung und Erziehung 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

Die Autorinnen und Autoren zeigen vielfältige Sichtweisen auf die Thematik von Krise und Kreativität. Zwei Beiträge eröffnen das Spektrum, zunächst aus sozialpolitischer, dann aus biblisch-theologischer Sicht. Die

Armutsexpertin *Michaela Moser* entfaltet gesellschaftliche Perspektiven ausgehend von der Beobachtung, dass in einer desintegrierten Gesellschaft Inklusion häufig so verstanden wird, dass abweichende Individuen sich einzugliedern bzw. an eine Mehrheitsgesellschaft anzupassen hätten. Sie plädiert für den kritischen Blick auf die ausschließenden Praktiken und symbolischen Ordnungen und beschreibt an Beispielen, etwa der Care-Arbeit und der Entwicklung neuer Wohnformen, wie dissidentes Denken und Handeln Perspektiven gegen Armut und Ausgrenzung bieten. Biblische Perspektiven eröffnet die Bibelwissenschaftlerin *Klara Butting* anhand der Erzählung von der Bindung Isaaks (Gen 22), indem sie beschreibt, dass und auf welche Weise der Weg in und durch die Krise in eine neue Zukunft führt. Damit wendet sich nach ihrer Ansicht die Bibel selbst gegen das Zerrbild eines Opfer fordernden Gottes und hält mit Gott an der Vision einer anderen Welt jenseits von Fremdbestimmung und Machtverstrickung fest.

Die folgenden Beiträge beschreiben Wege, mit Krisen umzugehen. Die Theologin und Clownin *Gisela Matthiae* widmet sich der Bedeutung des Humors. Am Beispiel von Hiob und Erfahrungen aus Alltagssituationen verdeutlicht sie den schmalen Grat zwischen Vertröstung und Trost. Humor weicht den Schwierigkeiten nicht aus, sondern trotz ihnen gerade im Alltag. Der Sozialarbeiter *Johannes Tack* skizziert weitere Wege, mit den allgegenwärtigen Krisen im Alltag in Gestalt von Krisenbewältigungskonzepten und Präventivprogrammen zur Gesundheitsprophylaxe umzugehen. Anregungen für eine einander wertschätzende Krisenbewältigung sieht der Religionspädagoge *Gottfried Orth* ausgehend von menschlichen Bedürfnissen und Gefühlen in der gewaltfreien Kommunikation (GFK), für die er auch theologische wie biblische Anknüpfungspunkte vorstellt. Die Frage der eigenen wertschätzenden Haltung für sich und andere ist auch für das Improvisationstheater zentral. Es kann helfen eine Haltung der Flexibilität im Umgang mit Irritationen und Differenz einzuüben. Die von der Pädagogin *Britta Hemshorn de Sánchez* vorgestellten Übungen lassen sich in Fortbildungsangebote für Religionslehrkräfte integrieren. Die Künstlerin und Kunstpädagogin *Sabine Lucke* geht davon aus, dass in jedem Menschen ein schöpferisches Talent steckt. Die Ateliers der Worte ermöglichen, den je eigenen Selbsta Ausdruck zu finden, ihn mit anderen zu teilen und einen Raum gestalteter Vielfalt zu schaffen.

Vier weitere Beiträge wenden sich dem Ort des Religionsunterrichts zu bzw. geben Einblick in gemeindebezogene Bildungsfelder. Der Religionspädagoge *Rainer Möller* geht von der Krise aus, die in der Debatte um Inklusion und inklusive Didaktik zu beobachten ist, und schlägt ein – über den aktuellen Fokus auf Förderschüler_innen hinaus – erweitertes Verständnis von Inklusion vor. Diese armutssensible Inklusionspädagogik nimmt die zunehmende Armut von Kindern und Jugendlichen in Deutschland als

pädagogische Bedingung ernst. Ein in der Religionspädagogik bisher ebenso vernachlässigter Bereich ist der Religionsunterricht an Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Der Pfarrer *Hans-Dieter Schäfer* beschreibt auf der Basis eigener Befragungen dessen Stellenwert, Herausforderungen, Ziele und notwendige Kompetenzen. *Jochen Straub* und *Christoph Beuers* berichten über eine elementarisierte Kirchenraumpädagogik, die insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung im Blick hat. *Katrin Wüst* und *Wolf Clüver* stellen das inklusive Projekt „Wir wollen Vielfalt“ vor. Es verbindet unterschiedliche Personen und Gruppen in und außerhalb der Kirche und zeigt, wie Theologie im Alltag Gestalt gewinnt.

Am Schluss des Bandes stehen zwei persönliche Betrachtungen. Der Religionspädagoge *Carsten Rensinghoff*, selbst behindert, reflektiert den Zusammenhang von Behinderung und Sünde vor dem Hintergrund biblischer Heilungserzählungen und macht auf Wirkungen einseitiger Auslegung auf Menschen mit Beeinträchtigungen aufmerksam. Der Theologe *Herwig Sander* erinnert in seiner kurzen Andacht zu Jesaja 11,6-9, an die prophetische Utopie des friedlichen Zusammenlebens. Ein Verzeichnis der Autorinnen und Autoren beschließt den Band.

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 für die Organisation des Tagungsbüros und die Erstellung der Druckvorlage, und dem dkv – Fachverband für religiöse Bildung und Erziehung, namentlich Roland Weiß, weiterhin Sabine Ahrens, Pädagogisch-Theologisches-Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland in Bonn, und Christoph Beuers, St. Vincenzstift Aulhausen. Für die finanzielle Unterstützung des Forums sowie dieses Bandes danken wir der Bank für Kirche und Caritas eG, Paderborn, Renovabis, dem dkv – Fachverband für religiöse Bildung und Erziehung e.V., München, sowie dem Comenius-Institut, Münster.

Im März 2015

Annebel Pithan (Münster)/ Agnes Wuckelt (Paderborn)

Gesellschaft quer gedacht

Anstöße zu dissidentem Denken und Handeln über Inklusion hinaus

Michaela Moser

Gesellschaftliche Krisen zeigen sich unter anderem in der Exklusion von Menschen und Gruppen. Inklusion wird nicht selten so verstanden, dass abweichende Individuen sich einzugliedern bzw. an eine Mehrheitsgesellschaft anzupassen hätten. Michaela Moser plädiert demgegenüber für den kritischen Blick auf die ausschließenden gesellschaftlichen Praktiken und symbolischen Ordnungen. An fünf Beispielen, etwa der Care-Arbeit und der Entwicklung neuer Wohnformen, zeigt sie, wie dissidentes Handeln und Denken Perspektiven gegen Armut, Ausgrenzung und die Wiederholung von Systemfehlern bieten.

„Wir beschreiben mit dem Begriff Soziale Inklusion die Möglichkeit der Nutzung und Mitgestaltung der gesellschaftlichen und sozialen Prozesse, wie jene der Produktion, Reproduktion, Kommunikation und Rekreation als Grundlage für eine selbstbestimmte Lebensführung.“ (Moser u.a. 2013, 16).

Beim Stichwort „Inklusion“ denken heutzutage viele an Zugehörigkeit und den barrierefreien Zugang von Menschen mit Behinderungen zu allen gesellschaftlichen Sphären und daran, dass es „normal ist verschieden zu sein“¹. Wer sich aus breiterer, etwa sozialwissenschaftlicher und sozio-ökonomischer Ungleichheits-Perspektive mit dem Begriff beschäftigt, kennt jedoch auch dessen schon länger zurückgehende Bedeutung in der Sozialpolitik. So ist „Inklusion“ in sozialpolitischen Debatten und Papieren der Europäischen Union schon seit langem als Gegenbegriff und Maßnahme zur Bekämpfung von „Exklusion“ gebräuchlich. Auch hier beschreibt der Begriff Maßnahmen zur Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe, nicht selten schwingt dabei jedoch auch ein disziplinarischer Charakter mit. Soziale Inklusion, die in EU-Dokumenten oft auch als soziale Eingliederung übersetzt wird, geht dabei Hand in Hand mit dem Prinzip der „Aktiven Eingliederung“ und einer Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, die ihren Fokus meist weniger auf Funktionsstörungen gesellschaftlicher Mechanismen, sondern vielmehr auf die zu verändernden Defizite so-

1 Diese in vielen Beiträgen zu Inklusion zu findende Aussage wird u.a. dem früheren deutschen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker zugeschrieben. Vgl. z.B.: Es ist normal verschieden zu sein, in: Die Welt vom 24.5.2012. Online verfügbar unter: http://www.welt.de/print/die_welt/sport/article106369540/Es-ist-normal-verschieden-zu-sein.html (Download 2.3.2015).

nannter Problemgruppen richtet. Dabei werden dann vor allem „Mängel“ am Individuum diagnostiziert, wie etwa fehlende Deutschkenntnisse von Migrant*innen, die nicht hundertprozentige Verfügbarkeit von Müttern – und zuweilen auch Vätern – für den Arbeitsmarkt, fehlende Ausbildungsabschlüsse und anderes mehr.

Deshalb ist es wichtig, auch Kritiker*innen des Inklusionsbegriffs immer wieder zu Wort kommen zu lassen, wie etwa die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Marianne Gronemeyer oder die afro-amerikanische Theoretikerin bell hooks. Beide weisen darauf hin, dass Inklusion ebenso wie Integration nur allzu oft dazu tendiert, herrschende Zustände festzuschreiben. Da Inklusion oft auf das Hereinnehmen in ein bestehendes System fokussiert, gerät schnell aus dem Blick, dass notwendige Veränderungen meist im Abseits und an dessen Grenzen wachsen (hooks 1990, Moser 2000; 2007, Gronemeyer 2012). Um nicht der Gefahr zu erliegen, Gefangenheit mit Zugehörigkeit und Funktionalisierung mit Anteilnahme an der Macht zu verwechseln, gelte es deshalb, so Gronemeyer, den Kern herrschender Werte und Normen in Frage zu stellen (Gronemeyer 2012, 186). Zu fördern wäre folglich – und vielleicht gerade im Sinne einer radikal verstandenen Inklusion – ein Prinzip der Dissidenz als freiwilliges Abwechslertum, um „aus den Nischen heraus“ (ebd., 164) Gesellschaft neu zu denken und zu gestalten.

Dabei geht es darum, scheinbar Vertrautes in Frage zu stellen, neue Wege zu gehen, und gleichzeitig zu bewahren und neu zu beleben, was noch immer für gut befunden wird. Konkrete soziale, ökonomische, gesellschaftliche und politische Veränderungen braucht es dabei auf der Handlungsebene, aber auch mit Blick auf die dahinterliegende Ordnung – eine Ordnung, die die Welt als zweigeteilt darstellt, dabei alles und jedes in „niedere“ und „höhere“ Sphären einteilt und damit seit vielen Jahrhunderten unser Denken und Handeln prägt. Nach wie vor verknüpft diese patriarchale Ordnung, die bis in die griechische Philosophie zurückgeht, alles „Höhere“ mit Männlichkeit, Geist und Freiheit, während das „Niedrige“ mit Weiblichkeit, Körperlichkeit und Abhängigkeit verbunden wird. Nach wie vor wirkt diese Zweiteilung vielfältig auf unser menschliches Zusammenleben. Gleichzeitig mehren sich aber auch Zeichen, dass diese Ordnung zu Ende geht, und an vielen Orten gibt es Aufbrüche und Alternativen.

„Für die politische oder kulturelle Arbeit, die jetzt zu tun ist, haben die Denkerinnen, die zuerst vom Ende des Patriarchats gesprochen haben, ein Wort erfunden: Sie nennen es die „Arbeit am Symbolischen“. (...) Gemeint ist [damit] (...), dass wir die feministische Kritik an der zweigeteilten symbolischen Ordnung aufnehmen, dass wir dann aber nicht bei ihr stehen bleiben, sondern sie konstruktiv und erfinderisch weiterführen, indem wir anfangen, die Welt neu zu ordnen. So rücken Wut und Klage

über unseren Status als Opfer und Diskriminierte allmählich an den Rand. In die Mitte rückt die Verantwortung für ein neu gestaltetes gutes Leben für alle sieben Milliarden Würdeträgerinnen und Würdeträger auf dem verletzlichen Planeten Erde.“ (Knecht u.a. 2012, 11).

Vielerorts arbeiten viele Menschen an einer neuen Ordnung, deren Ziel die Realisierung eines guten Lebens für alle ist. Gemeinsam mit acht weiteren Denkerinnen habe ich einige Impulse dafür vor einiger Zeit in einem „ABC des guten Lebens“ (ebd.) veröffentlicht. Basierend auf einigen dieser Impulse sowie auf den vielfältigen Erfahrungen, die ich in den letzten Jahren im Engagement zur Bekämpfung von Ungleichheit, Armut und Ausgrenzung gemacht habe, möchte ich im Folgenden fünf Anstöße für ein dissidentes Denken und Handeln – über Inklusion hinaus – geben.

1. Produktion braucht Reproduktion, Kreation braucht Rekreation

Vom Ganzen der Arbeit und Care-Revolutionen

Ob es uns gefällt oder nicht, Arbeit und vor allem der Zugang zu Erwerbsarbeit spielen in unseren Gesellschaften eine zentrale Rolle. Trotz steigender Arbeitslosigkeit auf der einen und wachsenden Erschöpfungs- bzw. Burn-Out-Raten auf der anderen Seite wird am Ideal der Vollerwerbsgesellschaft festgehalten.

Von unseren Jobs hängt nicht nur unser Einkommen ab, auch unser gesellschaftlicher Status wird weitgehend durch die Beteiligung am Erwerbsarbeitsmarkt bestimmt. In der „geradezu verzweifelt anmutenden Selbstinszenierung moderner Gesellschaften als Arbeitsgesellschaften“ liegt jedoch, so die Sozialwissenschaftlerin Ingrid Kurz-Scherf, „eine gesellschaftliche Lebenslüge, die sich vor allem über ihre reale Wirkungsmacht für das an ihr orientierte Handeln, ihre gleichsam ideologische, aber dafür nicht weniger reale Realität verschafft. (...) eine pathologische Realität, denn ebenso wie einzelne Menschen ihr tatsächliches Leben an einer Lebenslüge ausrichten und dennoch letztlich genau daran scheitern können, so scheinen sich die modernen Gesellschaften mit ihrer Selbstinszenierung als Arbeitsgesellschaften in immer absurdere Paradoxien und Pathologien zu verstricken“ (Kurz-Scherf 2004, 32). Ansprüche an Qualität und Gestaltung von Arbeitsplätzen werden dabei der Prämisse „Hauptsache Erwerbsarbeit“ untergeordnet.

Querdenkerinnen wie Marianne Gronemeyer stellen sich diesen Entwicklungen mit der Ansage „Wer arbeitet, sündigt“ (Gronemeyer 2012) entgegen und rufen zur breiten Diskussion nach Sinn und Zweck dessen auf, was „gute Arbeit“ ausmacht.

Dabei muss vor allem die Frage nach dem „Ganzen der Arbeit“ (Biesecker 1999; 2014) neu gestellt werden und mit ihr Fragen nach dem Wert von Sorgetätigkeiten, sei es im Haushalt, in der Kindererziehung, in der Pflege oder rund um Landwirtschaft, Umwelterhaltung und politische Mitgestaltung des eigenen Lebensraums. Der Tatsache, dass neben der steigenden Zahl an Erwerbslosen auch die Zahl jener steigt, die immer schlechter von ihrem Lohn leben können und trotz Erwerbsarbeit von Armut betroffen sind, muss genauso ins Auge geblickt werden, wie der Herausforderung sogenannter Teilerwerbsfähigkeit, also dem Faktum, dass eine beträchtliche Zahl an Menschen zwar durchaus arbeitsfähig wäre, jedoch aus physischen oder psychischen Gründen mit den wachsenden Anforderungen des Arbeitsmarkts nicht Schritt halten kann. Kluge Modelle neuer Formen von Arbeitszeitverkürzung müssen deshalb genauso diskutiert und weiter entwickelt werden, wie neue Einkommensmodelle.

Die Ökonomin Adelheid Biesecker schlägt beispielsweise eine Kombination von Lohnneinkommen bei verkürzter Arbeitszeit mit Grundeinkommen und Erträgen aus der Subsistenzwirtschaft vor. Ihr Ansatz des „Ganzen der Arbeit“, in dem sie die Neuverteilung von unterschiedlichen Formen von Arbeit mit der Neuverteilung von unterschiedlichen Formen von Einkommen kombiniert, verdient nähere Betrachtung und vor allem eine baldige Umsetzung (ebd.).

Gleichzeitig braucht es die Aufwertung jener Sorge-Tätigkeiten, die unter dem Stichwort „Care“ zusammengefasst werden können. Dabei geht es um ein „Sorgen für die Welt“, nicht nur durch pflegerische oder sozialarbeiterische Tätigkeit, sondern vielmehr im Sinne eines kulturellen Wandels.

„Care‘ ist Handeln, das für das Bestehen, Bewahren und die Erneuerung der Welt sorgt und für das eigene In-der-Welt-Sein Verantwortung übernimmt. Zu Care-Aktivitäten zählen auch Tätigkeiten wie die Bestellung von Land, die Pflege von Hecken, das Versorgen von Tieren und Pflanzen und ebenso politischer Aktivismus, Informations-, Forschungs- und Entwicklungsarbeit.“ (Knecht u.a. 2012, 38).

Care-Tätigkeiten werden in der herrschenden zweitgeteilten Ordnung „unten“ angesiedelt, obwohl sie für den Lebensvollzug jeder und jedes einzelnen essenziell sind. Aktivist*innen und Denker*innen, die dies ändern wollen, haben deshalb 2013 im Rahmen einer Konferenz zu einer „Care-Revolution“ aufgerufen (vgl. <http://care-revolution.org/>).

Tatsächlich geht es darum, Care-Aktivitäten ins Zentrum zu stellen, die Welt aus Care-Perspektive neu zu gestalten und damit vieles gewissermaßen auf den Kopf zu stellen.

„Für alle Lebensbereiche müssen also neue Regeln entwickelt werden. Achtsamkeit, Verantwortung und Einfühlungsvermögen werden nicht länger auf den privaten Umgang beschränkt, sondern in ihrem politischen

Gewicht erkannt. Und die Öffentlichkeit wird (wieder) zu einem Ort, an dem Menschen in „Netzwerken der wechselseitigen Abhängigkeit, Fürsorge und Verantwortung“ leben (so eine Formulierung der niederländischen Politologin Selma Sevenhuijsen), wo sie Neues miteinander ausprobieren und gemeinsam für ein gutes Leben aller sorgen können.“ (Knecht 2012, 39).

2. Freiheit braucht Bezogenheit, Individualität braucht Gemeinschaft

Vom Potenzial neuer Wohnformen

Hand in Hand mit dem Wechsel zur Care-Perspektive geht auch die Einsicht, dass Freiheit und Abhängigkeit nicht notwendig als Gegensatz zu sehen sind. Als Grundbedingung des Menschseins können wir Abhängigkeit ebenso wenig ablehnen wie die Schwerkraft (vgl. Knecht 2012, 17). Wir alle leben – in mehr oder weniger starkem Ausmaß – von der Unterstützung anderer. Keine und keiner von uns wäre groß geworden ohne die Fürsorge unserer Eltern oder anderer Personen, die sich um uns kümmern. Nur durch diese Fürsorge konnten wir zu freien Menschen wachsen. Auch im Erwachsenenalter brauchen wir die Fürsorge und Zuwendung anderer. „We all live subsidized lives“ hat es die US-amerikanische Juristin Martha A. Fineman (Fineman 2004) auf den Punkt gebracht. Niemand kann gänzlich für und aus sich allein ein gutes Leben führen.

Es ist folglich notwendig, dass wir den tief eingprägten Dualismus von Abhängigkeit und Freiheit auflösen und uns einen differenzierten Blick auf wechselseitige Abhängigkeiten aneignen, der uns einen guten Umgang damit und folglich das Mit- und Ineinander von Abhängigkeit und Freiheit ermöglicht. So kann die Erkenntnis, dass Freiheit in Bezogenheit wächst, stärker Raum greifen (vgl. Praetorius 2005).

Auf konkreter und praktischer Ebene wird dies heute unter anderem in neuen gemeinschaftlichen Wohnformen deutlich. Immer stärker wird vielerorts die Sehnsucht vieler Menschen nach mehr gemeinschaftlichem Leben deutlich und drückt sich unter anderem in neuen Wohnmodellen, seien es Baugruppen oder neue Projekte von intergenerationalem oder inklusivem Wohnen aus. Da entstehen Wohngemeinschaften von behinderten und nicht-behinderten Jugendlichen, wie die WG IGLU in Ludwigshafen², Vorzeigeprojekte für selbstbestimmtes Wohnen im Alter, wie das sogenannte „Bielefelder Modell“³, und es sprießen Baugruppen u.a. Initiativen für Co-Housing und gemeinschaftliches Wohnen⁴.

2 Vgl. <http://www.iglu.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/>.

3 Vgl. <http://www.bgw-bielefeld.de/bielefelder-modell.html/>.

4 Vgl. für Österreich: <http://gemeinsam-bauen-wohnen.org/>, für Deutschland u.a. <http://www.wohnprojekte-portal.de/>.

3. Mangel braucht Fülle oder: Es ist genug für alle da!

Von der Wichtigkeit des Perspektivenwechsels

In dominierenden ökonomischen Konzepten herrscht zumeist Mangeldenken. Ziel und Aufgabe der Ökonomie sei es, so die weit verbreitete Annahme, Umgangsmöglichkeiten mit unbändig wachsenden Bedürfnissen einerseits und knappen Ressourcen andererseits zu entwickeln. Nun wissen wir aus ökologischen Diskussionen, dass es tatsächlich ein Limit an natürlichen Ressourcen gibt und auch deshalb ein anderer Umgang mit diesen nötig ist. Dass diese Begrenztheit jedoch tatsächlich zum Mangel führt, ist kaum zu beweisen, noch weniger überzeugt die Annahme, dass alle Menschen in erster Linie von der Gier nach immer mehr angetrieben werden. Ergebnisse aus Glücksforschung und Lebensqualitätsstudien zeichnen jedenfalls ein anderes Bild, und es mehren sich die Indizien dafür, dass eine bestimmte Art des Überflusses eher krank denn glücklich macht. „Affluenza“ hat der britische Bestsellerautor Oliver James (2007) den Zustand genannt, der sich in übersteigerter Bedeutung von Geld, Besitz und Status zeigt.

Lebensqualität hat demgemäß wenig mit Leben im Überfluss, sondern mehr mit der Zufriedenheit eines „Genug“ zu tun – das belegen Studien genauso wie unsere eigenen Erfahrungen. Es ist also höchste Zeit das Bild des nimmersatten Homo oeconomicus zu korrigieren. Empfehlenswert ist dabei der gleichzeitige Perspektivenwechsel von einem Denken des Mangels hin zum Denken der Fülle. Es geht darum, „den Bick auf die in Wirklichkeit vorhandene Fülle zu richten: die Fülle, die die Erde schenkt, die Fülle an Möglichkeiten für jedes Leben, die Fülle an Beziehungsmöglichkeiten, (...) die Fülle an Erfahrungen und Dingen, (...) die Fülle an Gaben“ (Knecht u.a. 2012, 62). Von der Fülle auszugehen kann dann dazu beitragen, dass die Endlichkeit einiger Ressourcen nicht als Bedrohung, sondern eher als Herausforderung für gelingendes miteinander Teilen gesehen wird.

Auch wenn es auf den ersten Blick paradox erscheint, ermöglicht uns gerade diese Perspektive der Fülle einen besseren Umgang mit begrenzten Ressourcen. Auch und nicht zuletzt, weil sie uns die Angst nehmen kann, die zuweilen mit Blick auf unsere Bedürftigkeit entsteht. Niemand kann „zu kurz“ kommen, wenn wir davon ausgehen und dafür sorgen, dass es genug für alle gibt (vgl. Schenk/ Moser 2010).

4. Demokratie braucht Partizipation und neue Entscheidungskulturen

Von Redestäben, Leitern und Rampen

„Demokratie heißt, dass sich die Leute in ihre eigenen Angelegenheiten einmischen (...).“⁵ Auch wenn heute vielerorts Politikverdrossenheit diagnostiziert wird, die repräsentativen politischen Systeme immer weniger in der Lage zu sein scheinen, adäquat auf gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren, und „nur mehr geringes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und Problemlösungskompetenz der Parlamente und der gerichtlichen Kontrolle“ herrscht (Lietzmann 2011, 29), geben zivilgesellschaftliche Entwicklungen wie unter anderem die Care-Revolution, die „Occupy“-Gruppen und die mittlerweile zu der politischen Bewegung „Podemos“ („wir können“) gewachsenen Proteste in Spanien Anlass zur Hoffnung auf politische Veränderungen.

Gleichzeitig mit der Erosion demokratischer Verfasstheit und der Einschränkung des politischen Gestaltungsraums wie des Zugangs zu sozialen und politischen Rechten in den letzten Jahrzehnten (vgl. Sauer 2013, 167f.) wachsen auch die Kämpfe um zivile Rechte. Damit diese auch umgesetzt und langfristig wirksam werden können, braucht es auch systematische Entwicklungen in Richtung einer partizipativeren Demokratie. Diese gilt es dann jeweils auf ihre wahren Teilhabechancen kritisch zu überprüfen. Denn Erfahrungen mit Beiräten und anderen Strukturen, die ein Mehr an Beteiligung versprechen und „durchaus Hoffnung auf nicht-hierarchische partizipative Politikformen“ nähren, erweisen sich nicht selten als Verschleierung des Ausschlusses von Gruppen mit geringen Macht- und Zeitressourcen (ebd., 175f.). Schließlich ist es für große Interessenverbände mit einer Vielzahl bezahlter Angestellten weitaus leichter, diverse Gremien zu beschicken als für kleine, selbstorganisierte Initiativen. Besonders problematisch ist dies, wenn die Chance zum aktiven politischen Engagement unter dem Stichwort „Eigenverantwortung“ zur erzieherischen Maßnahme und zur Verpflichtung wird, ohne dass die notwendigen Ressourcen dafür bereit stehen.

Trotzdem wollen immer mehr Menschen heute bei Fragen der eigenen Lebensgestaltung mitbestimmen. Viele Fragen zu den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Teilhabe und Mitgestaltung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Prozesse sind noch zu stellen, viele Leitern sind aufzurichten und Rampen zu bauen, um für alle – insbesondere jene, die derzeit ausgrenzt werden – den Zugang zu diesen Prozessen zu erwirken.

5 Dieses Zitat wird häufig dem Schriftsteller Max Frisch zugeordnet. Eine genaue Quelle war nicht ausfindig zu machen.

Dabei sind nicht zuletzt Fragen der Verknüpfung von Partizipations- mit Anerkennungs-, Repräsentations- und Verteilungsfragen, wie sie die US-amerikanische Sozialwissenschaftlerin Nancy Fraser als relevante Dimensionen von Gerechtigkeit definiert hat, zentral und zu bearbeiten (Fraser 1997; Fraser/ Naples 2004). Partizipation zu ermöglichen, bedeutet den Zugang zu monetären Ressourcen und sozialen Netzwerken frei zu machen. Selbstorganisation/en zu fördern braucht die Bereitschaft zu teilen, das heisst unter Umständen auch einiges an eigenen Ressourcen sowie der der eigenen Person bzw. Organisation zuteil werdenden Anerkennung und der diesen zugeschriebenen Repräsentationsmacht abzugeben (vgl. Moser 2013). Wenn etwa selbstorganisierte Betroffenengruppen ihre Aktivitäten auch vom öffentlichen Budget für soziale Organisationen finanzieren wollen, Vorstände sich für Klient*innen von Organisationen öffnen sollen und diese ihre Anliegen auch gegenüber Medien selbst vertreten wollen, heisst es für andere zurück zu stecken und in den Hintergrund zu treten.

Dabei ist es hilfreich, gleichermaßen beteiligungs- wie gemeinwohlorientierte Organisations- und Entscheidungsstrukturen weiter zu verbreiten und für die Anwendung in unterschiedlichen Sektoren auch weiter zu entwickeln. So ermöglicht beispielsweise das Konzept der Soziokratie (vgl. <http://www.soziokratie.at>) dezentrale Arbeitsformen und Beschlüsse jenseits von Mehrheitsentscheidungen, die ohne die aus bisherigen basisdemokratischen Prozessen bekannten langwierigen Diskussionen auskommen (vgl. Spitzer/ Moser 2013). Ziel sind gemeinsame Entwicklungen, die nicht perfekt sein müssen, aber für alle gut sein sollen. Ähnliche Anliegen verfolgt das Prinzip des Systemischen Konsensierens (vgl. <http://www.sk-prinzip.at>), mit dem aus einer Vielzahl von Vorschlägen jener mit der geringsten Ablehnung gewählt wird. Dabei wird Interessenausgleich unter Berücksichtigung der Anliegen von Minderheiten besser möglich.

5. „Beheben wir den Fehler im System“: Inklusion braucht Dissidenz

In einem Forumtheaterprojekt, das vor einiger Zeit im Rahmen eines EU-Projekts zur besseren Integration junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt von der österreichischen Theater- und Kulturinitiative InterAct gemeinsam mit der österreichischen Armutskonferenz durchgeführt wurde, haben die beteiligten jungen Leute die Grenzen der Inklusion jüngst sehr gut auf den Punkt gebracht.

23 junge Erwachsene mit Erfahrungen von Schul- und Ausbildungsabbruch, alle arbeitslos, einige auch wohnungslos, haben in diesem Projekt mit theaterpädagogischen Mitteln ihre eigene Situation, aber auch deren Rahmenbedingungen reflektiert.

Dabei wurde ein Theaterstück erarbeitet, das neben drei längeren Szenen zu Familie, Schule und Arbeitssuche auch einen richtungsweisenden Prolog umfasst. In diesen Anfangsszenen des Stücks zeigen die jungen Protagonistinnen von ihnen selbst erarbeitete Bilder zur Geschichte der Menschheit im Zeitraffer. Sie zeigen Verdrängungsprozesse und Kämpfe rund um die Entwicklung der sogenannten Zivilisation, bis hin zum hektischen Nebeneinander des heutigen Alltags. Plötzlich bringt eine Stimme aus dem Off alles zum Stillstand: „Stopp!“, heißt es dann in dem Stück: „Fangen wir von vorne an. Beheben wir den Fehler im System.“ Und in der Folge wird die Geschichte zurück- und neu aufgewickelt und es kann die Entstehung einer Kultur des Miteinanders beobachtet werden.

Die jungen Leute, die von vielen als schwer in die Gesellschaft integrierbare „Problemkinder“ gesehen werden, haben dabei ihren Finger auf die Schwachstelle von Inklusionsbewegungen gelegt und aufgezeigt, dass es aus ihrer Sicht auch eine radikale Systemkritik braucht.

Kritische Inklusionsforschung und -praxis muss an dieser Stelle anknüpfen, wenn sie nicht Gefahr laufen will, in ihrem Bemühen um ein Mehr an Vielfalt ungewollt herrschende Zustände und damit die Fortsetzung von Exklusionsprozessen festzuschreiben und wichtiges widerständiges Veränderungspotenzial aus dem Blick zu verlieren. Inklusionsarbeit tut gut daran, diese Erkenntnis derart zu nutzen, dass sie Gesellschaft immer wieder auch quer denkt und die systemstabilisierende Funktion des „Hereinholens“ klein hält, damit das widerständige Potenzial jener, die „anders“ sind, gesehen und für die notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen genutzt werden kann.

Literatur

Biesecker, Adelheid, Kooperative Vielfalt und das „Ganze der Arbeit“, in: Die Armutskonferenz (Hg.), „Es ist genug für alle da!“. Erwerbsarbeit und soziale Sicherheit, Wien 1999, 47-55. Online verfügbar unter: <http://www.allesueberarmut.at> (Download 2.3.2015).

Biesecker, Adelheid, Sinnvolle Arbeit aus sozialökologischer Perspektive, in: Dörre, Klaus/ Jürgens, Kerstin/ Matuschek, Ingo (Hg.), Arbeit in Europa. Markt-Fundamentalismus als Zerreißprobe, Frankfurt a.M. 2014, 353-365.

Fineman, Martha Albertson, *The Autonomy Myth. A Theory of Dependency*, London u.a. 2004.

Fraser, Nancy, *Justice Interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*, London u.a. 1997.

- Fraser, Nancy/ Naples, Nancy A., To Interpret the World and To Change It. An Interview with Nancy Fraser, in: *Signs* 29 (2004), Nr. 4, 1103-1124.
- Gronemeyer, Marianne, *Wer arbeitet, sündigt. Ein Plädoyer für gute Arbeit*, Darmstadt 2012.
- hooks, bell, *Choosing the Margin as a Space of Radical Openness*, in: *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, Boston/MA 1999.
- James, Oliver, *Affluenza*, London 2007. Online verfügbar unter: <https://sachafrey.files.wordpress.com/2009/11/choosing-the-margin-as-a-space-of-radical-openness-ss-3301.pdf> (Download 5.3.2015).
- Knecht, Ursula/ Krüger, Caroline/ Markert, Dorothee/ Moser, Michaela/ Mulder, Anne-Claire/ Praetorius, Ina/ Roth, Cornelia/ Schrupp, Antje/ Trenkwalder-Egger, Andrea, *ABC des guten Lebens*, Rüsselsheim 2012. Online verfügbar unter: <http://www.abcdesgutenlebens.de> (Download 27.2.2015).
- Kurz-Scherf, Ingrid, „Hauptsache Arbeit“? Blockierte Perspektiven im Wandel von Arbeit und Geschlecht, in: Baatz, Dagmar/ Rudolph, Clarissa/ Satilmis, Ayla (Hg.), *Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit*, Münster 2004, 25-46.
- Lietzmann, Hans J., Auf zum nächsten Level! Bürgerbeteiligung im Wandel der Zeit, in: *oekom e.V. – Verein für ökologische Kommunikation* (Hg.), *Bürgerbeteiligung 3.0. Zwischen Volksbegehren und Occupy-Bewegung*, München 2011, 28-35.
- Moser, Michaela, Vom notwendigen Luxus bewusster Dissidenz, in: *Leben am Rande*, ksoe Dossier o.Jg. (2000), Nr. 9, 12-14. Online verfügbar unter http://www.fhstp.ac.at/forschung/institute_bereiche/ilseartlinstitut/inklusion/AI_Inklusion2013.pdf. (Download 9.3.2015).
- Moser, Michaela, *From inclusion to dissidence*, in: Moser, Michaela, *A Good Life For All*, unveröffentlichte Dissertation, University of Wales 2007, 156-172.
- Moser, Michaela, *Krise und Selbstorganisation*, in: Bakic, Josef/ Diebäcker, Marc/ Hammer, Elisabeth (Hg.), *Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch 2*, Wien 2013, 144-158.
- Moser, Michaela/ Pantuček, Gertraud/ Pantuček, Peter/ Schmid, Tom/ Winge, Meinrad, *Inklusion ist ... Multiperspektivische Annähe-*

rungen an einen Begriff und seine Bedeutung, in: SIÖ – Sozialarbeit in Österreich 180 (2013), Nr. 1, 16-20.

Praetorius, Ina (Hg.), Sich in Beziehung setzen. Zur Weltsicht der Freiheit in Bezogenheit, Königstein 2005.

Sauer, Birgit, Komplexe soziale Ungleichheiten, Citizenship und die Krise der Demokratie, in: Appelt, Erna/ Aulenbacher, Brigitte/ Wetterer, Angelika (Hg.), Gesellschaft. Feministische Krisendiagnose, Münster 2013, 176-185.

Schenk, Martin/ Moser, Michaela, Es reicht! Für alle! Wege aus der Armut, Wien 2010.

Spitzer, Markus/ Moser, Michaela, Soziokratie. Ein Organisationsmodell für Commoners, in: Die Armutskonferenz (Hg.), Was allen gehört. Commons – Neue Perspektiven in der Armutsbekämpfung, Wien 2013.

Krise und Kreativität biblisch betrachtet: Die Bindung Isaaks (Genesis 22)

Klara Butting

Was geschieht, wenn Gott Menschen in die Krise führt? Anhand der Erzählung von der Bindung Isaaks (Gen 22) entfaltet die Bibelwissenschaftlerin Klara Butting, dass und auf welche Weise der Weg in und durch die Krise in Neuland, in die Zukunft führt. Krisen erweisen sich als Herausforderung und Chance, gegen das Zerrbild eines Opfer fordernden Gottes mit Gott an der Vision einer anderen Welt festzuhalten und uns aus Fremdbestimmung und Machtverstrickung zu lösen. Es geht um die Überwindung von Sprachlosigkeit und den Versuch, Worte für den Glauben daran zu finden, dass sich in der Krise Neues auftut.

Ein wesentliches Merkmal jeder Krise sind Themen, die in der Gesellschaft verdrängt werden. Wenn das Leben in Unordnung kommt, setzen sie sich auf die Tagesordnung. Der ausgewählte biblische Text wird in der christlichen Tradition gewöhnlich die „Opferung Isaaks“ genannt (Gen 22). Schon dieser Titel ist vielsagend, denn es geht in der Geschichte gerade darum, dass Isaak *nicht* geopfert wird. In der jüdischen Tradition heißt die Erzählung „Bindung Isaaks“. Vermutlich ist die Geschichte vielen bekannt, zumindest irgendwie vom Hören-Sagen oder von schrecklichen Altar-Bildern. Abraham hört am Anfang der Erzählung den furchtbaren Satz: „Nimm doch deinen Sohn, deinen einzigen, den du liebst, Isaak, und geh vor dich hin in das Land von Moria, und opfere ihn dort auf einem der Berge (...)“.

1. Gottes Wille?

Die These, die mit dieser Textauswahl verbunden ist, lautet: Das Zerrbild Gott, das die Erzählung über Abraham und Isaak bearbeitet, gehört zu unserem kollektiven Unterbewusstsein. Dieses Unterbewusstsein wird spürbar, wo von Gottes Willen die Rede ist. Vom Willen Gottes reden wir normalerweise erst dann, wenn es um Leiden geht. Wenn uns etwas trifft, das wir nicht wollen, aber wohl oder übel hinnehmen müssen, dann muss ja irgendjemand anders es wollen, also Gott, und Gott ist dann mehr oder weniger identisch mit dem Schicksal. Manchmal machen wir auch Erfahrungen mit dem Willen Gottes, wenn Menschen uns die Bibel „um

die Ohren hauen“. Sie wissen genau, was der Wille Gottes ist, weil dieser ja in der Bibel steht: Gott hat eine Abneigung gegen Schwule und Lesben und würde am liebsten sehen, dass Frauen in der Kirche schweigen.

Auf jeden Fall ist Gottes Wille in unserem Unterbewusstsein etwas Schreckliches, das Menschenwillen bricht, menschliche Entfaltung und Emanzipation bremst und unser Liebstes von uns fordert. In Krisen taucht dieser Gott auf. Bilder und Vorstellungen, die wir, wenn wir gut beieinander sind, in Ordnung halten und die in glücklichen Phasen keine Rolle spielen, kommen hoch. Wer in einer Krise die Erfahrung macht, dass sein/ihr Leben zerstört wird oder zumindest einen Knacks bekommt, muss sich mit dem Ungeheuer „Gott-Schicksal“, das Unterwerfung fordert, auseinandersetzen. Insofern haben Einzelne, die in Krisen geraten, auch eine stellvertretende Aufgabe. Sie setzen sich mit den von der Gesellschaft abgespaltenen, aber doch in der Gesellschaft wirksamen Nicht-Themen auseinander.

Die Zählebigkeit dieses speziellen Nicht-Themas hat auch politische Gründe. Es gibt gesellschaftliche Kräfte, die von diesem Zerrbild Gott profitieren und nicht wollen, dass wir es loswerden. Alle Jahre wieder wird der Gott, dessen Wille Menschenwillen bricht und der freier menschlicher Entfaltung entgegensteht, neu aufgebaut – sei es in Reaktionen auf die Bibel in gerechter Sprache oder in einem Sturm der Entrüstung auf die EKD Orientierungshilfe „Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken“. Plötzlich melden sich Teile der bürgerlichen Presse zu Wort – die normalerweise kein großes Interesse an der Bibel haben. Aber wehe in der Öffentlichkeit wird deutlich, dass die Stimme, die die Bibel Gott nennt, gesellschaftliche Gewaltverhältnisse umstürzt und Menschen zu aufrechtem Gang ruft. Dann fordern FAZ und „Die Welt“ von den Kirchen diesen Gott, der Emanzipation zügelt und das Opfer unserer Lebenswünsche verlangt, auf jeden Fall dann, wenn sie jenseits der Norm liegen. Die Vehemenz ist jedes Mal überraschend. Aber es steht die Selbstverständlichkeit des Opfers auf dem Spiel. Unsere Gesellschaft lebt davon mit ihren Verkehrsoffern, den Leukämieerkrankungen in der Nähe von Atomanlagen oder der Zerstörung der Umwelt, die wir dem Wachstum opfern. Die Auseinandersetzung mit dem Gott, der Opfer fordert, ist deshalb notwendige Befreiungsarbeit – nicht nur, wenn wir die spirituellen Dimensionen von Krisen bearbeiten: Es geht dabei auch um die Humanität unserer Gesellschaft.

2. Die Verwirrung der Stimmen

Die Geschichte von der Bindung Isaaks ist die Geschichte einer Versuchung. Gott versuchte Abraham. So fängt es an.

Gen 22

1 Danach geschah es, Gott versuchte Abraham und sprach zu ihm: Abraham!

2 Er sprach: Hier bin ich.

Er aber sprach:

Nimm doch deinen Sohn, deinen einzigen, den du liebst, Isaak, und geh vor dich hin in das Land von Moria, und führe ihn dort für ein Brandopfer hinauf auf einem der Berge, den ich dir sagen werde.

Eine Versuchung ist eine unklare Situation, in der alles durcheinander gerät. Alle Worte, die früher einmal wichtig waren, auch die Worte, die von Befreiung und Aufbruch erzählen, werden fragwürdig und müssen sich neu bewähren. So geht es Abraham. Die alten Worte des Aufbruchs werden zur Fratze. Er hört: Geh vor dich hin, *lech lecha*. Mit diesen Worten hatte der Weg von Abraham und Sara ins verheißene Land angefangen:

Geh vor dich hin

aus deinem Land,

aus deiner Verwandtschaft,

aus dem Land deines Vaters,

in das Land, das ich dich sehen lassen werde (Gen 12,1).

Mit diesen Worten ist Abraham von Gott gerufen worden, auszubrechen aus der Welt seiner Väter, in der es darauf ankommt, hoch zu kommen und sich einen Namen zu machen. Und nun hört er viel später in seinem Leben die vertrauten Worte zum zweiten Mal: *lech lecha*. Geh vor dich hin.

Diese hebräische Formulierung *lech lecha* kommt in der Hebräischen Bibel nur an diesen beiden Stellen vor, und verbindet auf diese Weise die Geschichte von Abraham und Isaak mit dem Aufbruch von Abraham und Sara. Abraham hört zum zweiten Mal die Worte, die ihn ins Leben gerufen haben. Er hört diesen Ruf, aber jetzt ist dieser Ruf ein Hohn! Mit ihm ist Tod und Zukunftslosigkeit verbunden.

Nimm doch deinen Sohn, deinen einzigen, den du liebst, Isaak,

und geh vor dich hin in das Land von Moria,

und führe ihn dort für ein Brandopfer hinauf auf einem der Berge (Gen 22,2).

Die alten Worte des Aufbruchs werden zur Fratze. Die Lebensperspektive, in die Gott hineinruft, schlägt um in Zerstörung. Kinder sind in der

Hebräischen Bibel ein Symbol für die Lebensperspektive des Volkes, für die Zukunft. Jetzt soll der Sohn, die Zukunft geopfert werden. Die Frage steht im Raum, ob Gott die Menschen, die mit ihm aufbrechen, schützt, sie leben lässt und ihnen Zukunft gibt. Oder zerstört Gott die Menschen, die ihm vertrauen?

Dieser anstößige Text ist mit einer Krise in meiner eigenen Geschichte verbunden. Ich hatte vor einigen Jahren eine Erschöpfungsdepression, die meine Leistungsfähigkeit seitdem nachhaltig beeinträchtigt. Bei dem Versuch, mit dieser Situation zurechtzukommen, ist die Geschichte von der Bindung Isaaks ein Schlüsseltext geworden. Schon immer spielte Gottes Ruf an Abraham heraus aus der Welt der Väter eine große Rolle für mein Selbstverständnis und meinen Weg als Feministin und Theologin. Zu diesem Weg gehört in meiner Biografie die Gründung des Vereins Erev-Rav, der unterdessen das Zentrum für biblische Spiritualität und gesellschaftliche Verantwortung an der Woltersburger Mühle betreibt (www.woltersburger-muehle.de). Einen Lernort zwischen Universität und Gemeinde wollten wir schaffen; ein Netzwerk, das sich zum Ziel setzt, im Kontext Europas in Tagungen und Veröffentlichungen Befreiungstheologie für die Gemeinde zu entwickeln. In dieses Projekt hatte ich seit meiner Studienzeit den Hauptteil meiner Energie gesteckt. Deshalb war ich zum Beispiel immer nur mit einer halben Stelle berufstätig. Und plötzlich entstand eine Konstellation, in der sich die Frage stellte, ob der ganze Aufbruch nicht für mich zerstörerisch ist. Ich hatte eine Stelle nicht bekommen, die ich damals unbedingt haben wollte. Hätte ich nicht mehr Energie in meine berufliche Karriere stecken sollen? Hatte ich mich mit diesem Ort zwischen Universität und Gemeinde nicht zwischen alle Stühle gesetzt? War das ständige Nebeneinander von Projekt, berufstätiger Arbeit und biblisch-theologischer Forschung nicht eine Überforderung, die mich krank gemacht hat? Es war eine Konstellation entstanden, in der der Ruf zum Aufbruch zu etwas Negativem geworden ist: „Geh vor dich hin und mach dich kaputt und opfere deine Zukunft.“

Meine eigene Geschichte und die biblische Geschichte haben sich gegenseitig interpretiert. Plötzlich wurde deutlich, dass die Abrahamgeschichte eine typische Zweite Geschichte ist, eine Geschichte der zweiten Lebenshälfte. Die Geschichte ist Ausdruck und Verarbeitung einer Krise, die zu jedem Weg hinein in Neuland dazugehört. Die Krise hängt mit dem latenten Konflikt zusammen, der zu jedem Aufbruch gehört, der latente Konflikt zwischen den alten Strukturen und dem erhofften Neuen. In der Abrahamgeschichte wird dieser Konflikt bearbeitet. Abraham geht los, weil er berührt wird von der Wirklichkeit und Vision einer ganz anderen Welt. Und zugleich lebt er mit den alten Hierarchien, mit der Macht der patriarchalen Wertvorstellungen – das thematisiert z.B. die zweifach berichtete Geschichte von der Preisgabe bzw. Opferung seiner Frau Sara,

die er in einer Gefahrensituation als seine Schwester ausgibt und an den Harem eines begehrliehen Königs preisgibt. Durch diesen Konflikt zwischen Aufbruch in Neuland und Gefangenschaft in alten Hierarchien verwirren sich die Stimmen. Abraham kann die Stimme der alten Welt und die Stimme, die Zukunft eröffnet, nicht mehr unterscheiden. Die alte Welt lebt davon, dass die Menschen Opfer bringen. Die neue Welt offenbar auch. Auch die neue Zeit entsteht nur durch Opfer. Worin liegt der Unterschied?

Die totale Verunsicherung und Verwirrung, mit der sich die Geschichte auseinandersetzt, spielt meines Erachtens nicht nur in meiner eigenen Geschichte, sondern in der immer wieder beklagten spirituellen Krise der evangelischen Kirche eine wichtige Rolle. Auf der Suche nach Wegen zu einer spirituellen Erneuerung werden wir von alten Mustern überholt. Zutiefst verstrickt in den Vorstellungen vom quantitativen Wachstum unserer Gesellschaft klingen die Leistungsanforderungen unserer Gesellschaft und die Stimme Gottes merkwürdig ineinander. So formuliert z.B. die evangelische Kirche in Deutschland als eines ihrer Reformziele: „Im Jahr 2030 haben sich bei den kirchlichen Mitarbeitenden Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, Qualitätsbewusstsein und Identifizierung mit den kirchlichen Grundaufgaben signifikant erhöht“ (EKD 2006, 63). Schwarz auf weiß findet sich hier die gefährliche Verwirrung der Stimmen, von der die Abrahamgeschichte erzählt. Wer ist es, der die Engagierten treibt, sich selbst und andere zu erschöpfen und zu zerstören? Ist es der Gott, der sie zum Aufbruch ruft, oder die neoliberale Wirtschaftsideologie, der unsere Körper verfallen sind? Für Außenstehende ist hier – wie in der Abrahamgeschichte – diese Frage möglicherweise ganz einfach zu klären. Wer aber in der Situation der Verwirrung steckt, weiß, wie schwer es ist, Klarheit zu gewinnen.

3. „Führe uns nicht in Versuchung“

Bei der Verwirrung der Stimmen wird Gott eine Rolle zugeschrieben. „Gott versuchte Abraham“, mit diesen Worten fängt die Geschichte an (Gen 22,1). Und doch ist zweierlei deutlich: 1. Gott macht nicht die Versuchung. Dass die herrschenden Bilder und Wertvorstellungen uns verwirren, ist nicht Gottes Werk. In der Versuchungsgeschichte Jesu wird deshalb unterschieden: „Jesus wird vom Geist in die Wüste geführt, um vom Teufel versucht zu werden“ (Mt 4,1). Gottes Geist führt in die Versuchung, aber die Machtverhältnisse dieser Welt machen die Versuchung. Und das heißt 2., dass diese Situation der Versuchung keine Falle ist, die Gott seinen Getreuen stellt. Vielmehr arbeitet Gott an einer Lösung. Der Weg mit Gott führt uns an die Knotenpunkte heran, die wir in unserem

Leben ungeklärt mitschleppen. Immer wieder neu werden wir durch die Vision einer anderen Welt herausgefordert, uns aus Fremdbestimmung und Machtverstrickung zu lösen. Gott sitzt dabei nicht hämisch im Himmel und testet, sondern Gott zittert und betet in seinem Glauben an Abraham, dass er sich trennt von der Macht der alten Bilder. Die Geschichte der Gottheit, die ihre Vision einer neuen Welt in die Hände von Menschen gelegt hat, steht auf Messers Schneide.

Manchmal versuche ich, so über meine Erkrankung nachzudenken: Nie könnte ich sagen, dass Krankheiten von Gott sind. Nie könnte ich sagen, dass Gott Lebenszerstörendes schafft oder schickt. Aber es ist mir doch wichtig, zu sagen, dass Gott mich in die Auseinandersetzung mit den lebenszerstörerischen Kräften, die auch in mir sind, hineinruft. Ich erinnere mich noch sehr deutlich an ein Seelsorgegespräch aus meiner Anfangszeit als Pastorin. Ein junger Mann mit zwei kleinen Kindern war an Leukämie erkrankt. Er war Russlanddeutscher und hatte einen entsprechend frommen religiösen Hintergrund. Er deutete seine Krankheit als Versuchung durch Gott und verschlug mir damit die Sprache. So ist Gott nicht – war mein einziger Impuls. Und dann war Schluss. Diese Sprachlosigkeit rührt daher, dass wir die schwierigen biblischen Geschichten, die von Nachterfahrungen erzählen, einfach ausklammern. Wir haben die biblischen Geschichten mit ihren vielfältigen Themen mit einer religionsgeschichtlichen Chronologie hierarchisiert. Die Geschichte von der Bindung Isaaks steht in diesem Schema ganz unten. Sie gilt als eine geradezu typische Geschichte über den alttestamentlichen Gott. Von hierher kann es nur noch aufwärts gehen hin zu dem Gott der Liebe im Neuen Testament. Die Folge ist Sprachlosigkeit in Krisen. Diese Sprachlosigkeit gehört m.E. auch zu den Gründen, warum sich die Kirchen in einer spirituellen Krise befinden. Denn die immerwährende Wiederholung „Gott liebt Dich“, bei der wir bei unserer religionsgeschichtlichen Aufwärtsbewegung angekommen sind, bietet in Krisen keine hinreichende Nahrung. Unserer eigenen Verstrickung in Machtstrukturen, die in Krisen immer auch zutage kommt, rücken wir mit diesem Satz nicht zu Leibe. Wir finden keine Sprache dafür, dass die Gottheit, die uns liebt und bejaht, auch etwas von uns will. Sie will unsere Teilhabe am Heraufführen einer neuen Erde, die Lebensort für alle ist. Es geht um eine Geschichte, bei der wir ganz zu uns selbst finden und zugleich von uns befreit werden. Es geht darum, dass wir die Knotenpunkte in uns, wo wir anfällig sind für die Hierarchien unserer Gesellschaft, aufschnüren. Wir müssen gerade auch unsere Verletzungen, die Wunden, wo Macht uns beschädigt, aber eben auch geprägt hat, bearbeiten. Deshalb gehört das Thema Versuchung ins Zentrum des Glaubens. Das zentrale Gebet der Christenheit spricht davon in der Bitte: „und führe uns nicht in Versuchung“. Das Gebet lebt von dem Wissen, dass der Weg mit Gott in die Versuchung, d.h. die völlige Verwirrung der Stimmen führt. Denn

der Weg mit Gott heißt: Wir werden in Neuland gerufen, und zugleich leben wir nicht auf einer Insel, sondern in der Welt mit ihren alten Werten und Hierarchien. Der Weg mit Gott führt jede und jeden von uns an diese Punkte heran, wo Macht, Menschenverachtung, Unterwerfung uns verletzt und geformt haben, und wo das Neue es so schwer hat zu wachsen und Gestalt zu gewinnen. Jede und jeder hat eigene Themen, eigene Päckchen, damit aber auch in gewisser Weise eine je eigene Berufung, in seinem bzw. ihrem Leben an der Befreiung Gottes und Überwindung des Bösen mitzuarbeiten. Trotzdem beten wir nicht: „Führe uns in der Versuchung“! Wir beten nicht, dass Gott seinen Getreuen in schwierigen Situationen Kraft geben möge. Die Gemeinde, die das Vater unser betet, weiß, dass der Weg mit Gott in Versuchung führt und schreit im Chor mit aller bedrängten Kreatur nach Erlösung. Die Bitte „Führe uns nicht in Situationen der Versuchung“ gehört untrennbar mit dem Aufschrei „Erlöse uns von dem Bösen“ zusammen. Wir beten: „Du, Gott, wir können nicht mehr! Mach allem lebenszerstörenderen Wahnsinn ein Ende. Führe uns nicht noch tiefer in den Streit mit dem Bösen hinein! Führe uns nicht in Situationen, in denen Mensch zu bleiben übermenschliche Kraft erfordert. Erlöse uns von dem Bösen!“

4. Ein Stück von Gott retten

Unterwegs mitten in der Krise entsteht etwas Neues:

3 Abraham stand frühmorgens auf,
er sattelte seinen Esel,
er nahm seine beiden Burschen mit sich und Isaak seinen Sohn,
er spaltete Hölzer für das Brandopfer
und machte sich auf und ging zu dem Ort, den Gott ihm gesagt hatte.
4 Am dritten Tag erhob Abraham seine Augen
und sah den Ort von fern.
5 Abraham sprach zu seinen Burschen:
Bleibt ihr hier mit dem Esel.
Ich aber und der Junge da wollen bis drüben hin gehen,
betend niederwerfen wollen wir uns und dann zu euch zurückkehren.
6 Abraham nahm die Hölzer für das Brandopfer,
er legte sie Isaak seinem Sohn auf,
in seine Hand nahm er das Feuer und das Messer.
So gingen die beiden zusammen.
7 Isaak sprach zu Abraham seinem Vater, er sprach: Vater!
Er sprach: Da bin ich, mein Sohn!

*Er sprach: Da ist nun das Feuer und die Hölzer,
aber wo ist das Lamm für das Brandopfer?*

8 Abraham sprach:

Gott ersieht sich das Lamm für das Brandopfer, mein Sohn.

Abraham geht los – und wahrscheinlich lässt sich eine Situation kompletter Verwirrung nicht anders lösen, als dass wir weitergehen, so wie Abraham es getan hat. Zwei Linien kennzeichnen diesen Aufbruch. Abraham geht los und das heißt, dass er alle Hoffnungen loslässt. Seine Wünsche und Bilder muss er aufgeben. Ein Drama spielt sich ab – das gespaltene Holz, das Feuer, am Ende das Messer. Im Hintergrund der Geschichte steht m.E. auch die Frage, was heißt und hieß Kinder im jüdischen Glauben zu erziehen, die Söhne sogar beschneiden zu lassen und sie damit sichtbar als Juden zu zeichnen. Ist das ihr Todesurteil? Was heißt die eigenen Zukunftsbilder und -pläne loslassen, wenn eine/r Verantwortung für Kinder hat? Die Verzweiflung und Bedrohlichkeit dieser Frage wird in der Geschichte ausgestaltet.

Zugleich gibt es die andere Line. Abraham bekennt die Wirklichkeit der Stimme, die ihn einst zum Aufbruch gerufen hat. Abraham lässt nach einer gewissen Wegstrecke seine Knechte zurück und sagt zu ihnen: Ich und Isaak, wir werden gehen, anbeten und zurückkehren (22,5). Er spricht aus, dass Gottes Ruf nicht in den Tod führt. Wir kommen zurück! Und dann noch einmal, wenn unterwegs Isaak seinen Vater fragt, wo denn das Lamm für die Opferung ist, antwortet Abraham: „Gott ersieht sich das Lamm zur Opferung, mein Sohn“ (22,8). Abraham nimmt hier in seinem Glauben das Ende der Geschichte vorweg. Die Wirklichkeit der Einen, in der alle leben und niemand für irgendwelche Zwecke geopfert wird, wird auf diesem Weg hinauf zum Berg Moria benennbar.

Der Aufbruch Abrahams ist deshalb kein blinder Gehorsam, wie es oft dargestellt wird. Abraham ist nicht blind. Es geht in der Geschichte nicht um blinden Glauben, der mit Gott geht, auch wenn Gott verlangt, ein Kind zu töten und unsere Zukunft zu zerstören. Nein, es geht um informierten Glauben, der weiß: Gott will, dass dieses Kind lebt, dass wir Zukunft gewinnen und um die verzweifelte Frage, ob es für dieses Vertrauen einen Weg gibt! Der informierte Glaube steht Abraham nicht einfach zur Verfügung, aber unterwegs findet er Worte für diesen Glauben. Der Weg zum Berg Moria ist ein Weg spirituellen Ringens. Auf diesem Weg bekommt die neue Welt Gottes, die reine Utopie (*u-topos*: ein nicht-Ort) ist, in Abrahams Körper einen Ort in der Welt. Abraham führt eine Auseinandersetzung ähnlich der, die Ety Hillesum, eine holländische Jüdin in ihren Tagebüchern in dem von Nazis besetzten Amsterdam der Jahre 1941–1943 dokumentiert hat (Hillesum 1985). Sie beschreibt, dass sie angesichts der drohenden Verschleppung nach Auschwitz alle überlieferten Glaubensbilder aufgeben muss. Sie muss sich von allen Zukunftshoff-

nungen trennen und bereit werden, ein Massenschicksal mitzutragen und der Vernichtung entgegenzusehen: „Mit fast jedem Herzschlag wird mir klarer, dass du (Gott) uns nicht helfen kannst“. Und zugleich erzählt sie, dass sie beten lernt. Mit ihrem Aufgeben ihrer Gottesvorstellung entsteht Neues. Und sie findet dafür Worte: Es kommt einzig darauf an, „ein Stück von dir in uns selbst zu retten, Gott“, und mitzuhelfen, Gott „in den gequälten Herzen der anderen Menschen auferstehen zu lassen“ (ebd., 149).

Die Abrahamgeschichte erzählt von dieser Auferstehung der Ewigen in einer Welt voller Gewalt, in der auch Gott in Herrschaftsbildern unterzugehen droht. Die Wirklichkeit der neuen Welt, die Abraham unterwegs in sich selbst rettet, wird am Ende in einer Klarheit, wie sie vielleicht nur eine Geschichte zuwege bringt, erfahrbar. Die Ewige zeigt sich, die nicht will, dass Menschen zu welchen Zwecken auch immer geopfert werden, und Abraham erfährt, wofür er im Gespräch mit Isaak Worte gefunden hat, dass die Ewige einen Ausweg zum Leben ersieht: Er findet einen Widder für das Brandopfer und nennt den Ort „Der *Ewige* sieht“. Der Gott, den Israel auf dem Berg Moria – das ist der Tempelberg – anbetet, sieht das Leiden der Menschen und er ersieht einen Ausweg zum Leben.

5. Die Offenbarung des Namens

Für die Entwirrung der Stimmen ist die Unterscheidung zwischen Gott (*elohim*) und dem Namen JHWH (*adonai*, der EWIGE) entscheidend.

9 Sie kamen an den Ort, den Gott ihm gesagt hatte.

Dort baute Abraham den Altar,

schichtete die Hölzer,

band Isaak seinen Sohn

und legte ihn auf den Altar zuoberst der Hölzer.

10 Abraham schickte seine Hand aus,

er nahm das Messer, seinen Sohn hinzumetzen.

Aber ein Bote des Ewigen rief ihm vom Himmel her zu

und sprach: Abraham, Abraham!

Er sprach: Da bin ich.

12 Er sprach:

Schicke nimmer deine Hand nach dem Knaben aus,

tu ihm nimmer irgendwas!

Ja, jetzt habe ich erkannt,

dass du gottesfürchtig bist,

nicht vorenthalten hast du mir deinen Sohn, deinen Einzigem.

13 Abraham hob seine Augen und sah:

da, ein Widder hatte sich dahinter im Gestrüpp mit den Hörnern verfangen.

Abraham ging hin,
 er nahm den Widder
 und ließ ihn als Brandopfer aufsteigen anstatt seines Sohns.
 14 Abraham rief den Namen jenes Ortes: Der Ewige sieht.
 Wie man noch heute spricht: Auf dem Berg des Ewigen wird gesehen.

In dem Moment, in dem Abraham vom Himmel her angesprochen wird, erklingt der Name Gottes. Im hebräischen Text stehen vier Konsonanten: JHWH. Doch der Name bleibt ein Geheimnis. Er wird nicht ausgesprochen. In den deutschsprachigen Bibeln finden wir keine Übersetzung, sondern nur verschiedene Versuche diesen Namen wiederzugeben: Der HERR – heißt es bei Luther. Der EWIGE – lesen wir in vielen deutschsprachigen jüdischen Übersetzungen. Die oder der EWIGE, die oder der HEILIGE, die oder der LEBENDIGE so einige Versuche der Bibel in gerechter Sprache. Dass die Stimme, die die Bibel Gott nennt, einen Namen hat, gehört zu den zentralen Wiederentdeckungen der Theologie nach Auschwitz. Doch schon immer richten wir uns im Gebet auf diesen Namen aus. Wir sprechen: „Vater unser im Himmel, geheiligt werde dein Name“. Der unausgesprochene Name wahrt das Geheimnis Gottes und erzählt zugleich Gottes Wesen. Denn ein Name bedeutet Ansprechbarkeit und Unterscheidbarkeit. Mit seinem Namen sagt Gott über sich: Ich will euch ein Gegenüber sein, will identifiziert und benannt werden. Mit seinem Namen sagt Gott über sich: Ich will von anderen Mächten, die in dieser Welt wirken, unterschieden werden. Der Name bedeutet: Gott ist nicht die Schicksalsmacht, die alles wirkt und alles schafft. Nicht alles, was in der Welt geschieht, ist Gottes Tat. Krankheiten und Krisen, die wir erleiden, sind nicht Gottes Tat. Im Gegenteil: Israel hat den NAMEN Gottes in einer Krise als Gegenstimme kennengelernt. Ein brennender Dornbusch, der nicht verbrennt – in diesem Bild haben sie diese Erfahrung überliefert. In Worte gefasst heißt das: Die Welt steht in Brand, aber mitten in dem Feuer des Leidens gibt es diese Erfahrung, dass das Leiden die Liebe nicht zerstören kann. Mitten im Leiden gibt es die Stimme der Menschlichkeit, die erzählt, dass Humanität durch Gewalt nicht korrumpiert werden kann. Diese Stimme spricht nicht von Leistung oder Opfern, die für die Zukunft aller gebracht werden müssen, sie spricht von Erbarmen und Solidarität. Sie ruft zur Befreiung. Abraham erfährt diese Stimme: Nie, nie, nie! Niemals darf in Israel jemand, und sei es für die besten Zwecke, geopfert werden. Niemals kann die neue Welt auf Opfern gebaut werden.

Am Anfang der Erzählung, als Abraham die verwirrenden Stimmen hörte, war von „Gott/*elohim*“ die Rede. Die Unterscheidung zwischen Gott und dem Gottesnamen ist für uns schwierig nachvollziehbar, weil Gott in unserem Sprachgebrauch ein Name geworden ist für den/die Eine, von der die Bibel erzählt. Doch in der Bibel selbst ist das nicht so. „Gott“ –

das ist eine Berufsbezeichnung, wie „König“. Gott – das ist ein Job. Das Wort Gott benennt den Regierungsanspruch. Auf diesen Job haben viele Anspruch erhoben. Der Pharaos, der König von Ägypten, wollte als Gott verehrt werden. Die Kaiser in Rom wollten als Gott verehrt werden. In einem Kontext, in dem die Regierungssitze imperialistischer Mächte Opfer fordern und über Leichen gehen, beanspruchen Gott zu sein und behaupten, die Weltgeschichte bestimmen zu können, erzählt die Bibel, dass „JHWH“ Gott ist, dass die Liebe Macht hat und in der Welt zu Macht kommen wird. Darum geht es der gesamten Bibel – zu erzählen, dass die EWIGE Gott ist. Und wir sprechen, wenn es mit rechten Dingen zugeht, in unseren Kirchen dieses Bekenntnis nach. Wir glauben nicht „dass es einen allmächtigen Gott gibt“, sondern wir fragen „Wer ist Gott?“ und bekennen: „Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen“. Wir bekennen nicht einen allmächtigen Verursacher, der Gutes wie Böses wirkt. Wir bekennen den Vater, d.h. einen Gott in Beziehung. „Vater“ und „Allmächtiger“ sind Kontraste, keine Komplementärbegriffe. Im patriarchalen Kontext war ein Vater nichts ohne seine Söhne! Wir fügen Unvereinbares zusammen und sprechen aus, dass die Stimme, die uns zur Übernahme der Weltgeschäfte ruft und ermächtigt (das bedeutet der Vatername), mächtiger ist als alle anderen Mächte und Gewalten, denen wir begegnen. Sie wird sich gegen angeblich unveränderbare Gesetzmäßigkeiten, gegen Machtgier und sonstige Anwärter auf das Gottesamt durchsetzen.

Durch den Machtanspruch dieser Stimme der Humanität kommt es allerdings auch zu der Verwirrung der Stimmen. Denn was heißt es, dass die Stimme der Befreiung in der Welt zu Macht kommt? Wie sieht das aus? Die Frage ist aktuell wie eh und je. Was heißt es, dass die Kirche, die das Kreuz erzählt, Kirche in der Welt sein will? Da die Stimme der Befreiung in der Welt gehört werden und die Welt verändern will, können wir diese Verwirrung nicht umgehen. Doch in der Verwirrung der Stimmen wird uns versprochen, dass es einen Weg gibt zwischen entweder Weltflucht und Ewigkeitshoffnung oder Anpassung und Konstantinische Wende. Diesen Weg erzählt und bezeugt die Abrahamgeschichte.

6. Der Anspruch auf die Zukunft

Nachdem die Opferung radikal zurückgewiesen wurde, wird Gottes Anspruch auf die Zukunft bekräftigt. Gott will, Gott wollte, dass Abraham seinen Sohn Gott gibt. Abrahams Treue wird durch den Satz „weil du mir deinen einzigen Sohn nicht vorenthalten hast“ hervorgehoben:

15 Der Bote des Ewigen rief Abraham ein zweites Mal vom Himmel her zu

16 und sprach:

bei mir schwöre ich – Spruch des Ewigen –

Ja, weil du dieses getan hast, hast mir deinen Sohn, deinen Einzigen, nicht vorenthalten,

17 deshalb will ich dich segnen und deinen Samen vermehren,

wie die Sterne des Himmels und wie den Sand, der am Ufer des Meers ist,

erben soll dein Same das Tor seiner Feinde,

18 segnen sollen einander mit deinem Samen alle Völker der Erde,

weil du auf meine Stimme gehört hast.

19 Abraham kehrte zu seinen Burschen zurück,

sie machten sich auf und gingen zusammen nach Berscheba.

Gottes Anspruch auf die Kinder betont die jüdische Überlieferung, wenn die Geschichte von Abraham und Isaak die *Akeda*, die Bindung Isaaks genannt wird. Abraham bindet Isaak. Abraham übergibt seinen Sohn den Händen Gottes und entbindet Isaak damit von dem Besitzanspruch der Eltern. Gott erhebt Anspruch auf das Kind, und dieser Anspruch kommt darin zum Ausdruck, dass Isaak nicht geopfert werden darf. Dieser Anspruch kommt auch darin zum Ausdruck, dass Isaak am Ende nicht mit Abraham zurückkehrt. Der letzte Satz der Erzählung, der entgegen des von Abraham ausgesprochenen Vertrauens („wir werden zurückkehren“, 22,5) Abraham allein zu seinen Knechten zurückkehren lässt (22,19), hält fest: Eine Trennung zwischen Abraham und Isaak hat stattgefunden. Abraham gibt seinen Sohn frei, damit er als Kind Gottes in Gottes Geschichte lebe.

In meiner Sprache: Nachdem Gott den Verdacht zurückgewiesen hat, dass er unsere Lebensperspektiven zerstört, wird der Anspruch: „Geh – gib mir deine Zukunft“ aufrechterhalten. Nicht nur: „Geh – ich gebe dir Zukunft“, sondern auch: „Geh – gib mir deine Zukunft.“

Literatur

Hillesum, Etty, Das denkende Herz. Die Tagebücher von Etty Hillesum 1941–1943, Hamburg 1985.

Kirche der Freiheit, Perspektiven für die Evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier des Rates der EKD, Hannover 2006.

Trost und Trotz

Warum ein Sinn für Humor beides zugleich ist und darin dem Glauben ähnlich

Gisela Matthiae

Humor ist eine Ressource, um mit Krisen umzugehen. Die Theologin und Clownin Gisela Matthiae zeigt am Beispiel von Hiob, wie schmal der Grat zwischen Vertröstung und Trost ist. Sie entfaltet, dass sowohl Humor als auch Theologie den Einspruch gegen eine unheile Welt formulieren und diese gleichzeitig sehr ernst nehmen. Humor weicht den Schwierigkeiten nicht aus, sondern trotz ihnen gerade im Alltag.

1. Humor ist angesagt!

Als Eigenschaft nicht nur in Kontaktanzeigen gefragt, in geselligen Runden geschätzt, von Personen des öffentlichen Lebens erwartet, in Fernsehformaten profitabel hat sich Humor zu einer positiven Kategorie entwickelt, die wie ein Allheilmittel gepriesen wird. Humor hilft dem gestressten Weltenmensch von heute (McGhee 2010), fördert kollegiale Zusammenarbeit (Hirsch 2002) und befruchtet das Arbeitsklima (Bachmaier 2007).

Im Gesundheitswesen trägt Humor wesentlich zum Gelingen therapeutischer Prozesse bei, was auch wissenschaftliche Studien belegen.¹ Auch für Bildungsprozesse wird Humor aufgrund seines Menschenbildes und der Einsicht in die Relativität von Wissen wissenschaftlich bearbeitet (Siebert 2012; Schulze 2010), praktisch erprobt und ausgewertet (Kassner 2002; Gruntz-Stoll/ Rißland 2002).

Des Weiteren wird Humor in der Philosophie (Sindermann 2009) und in der Positiven Psychologie (Ruch 2007) als Tugend bearbeitet und findet seit einiger Zeit auch immer mehr Beachtung in der Theologie (Kuschel 1994; Berger 1998).

Über das Clownspiel habe ich selbst den Sinn und die Haltung des Humors entdeckt und versuche, diesem auf die Spur zu kommen, die er in nahezu allen Bereichen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens und -arbeitens hinterlässt (Matthiae 2001; 2013). Da die Bibel voller Lebensgeschichten ist, die oft genug am Rande des Abgrunds spielen, wo nach Gott gerufen wird, findet sich Humor auch in der Heiligen Schrift

¹ Vgl. Titze/ Eschenröder 2011; Wild 2011; s.a. Bischofberger 2008. Humor gilt nach Radebold 2012 als entscheidender Faktor im Umgang mit Demenzzkranken und hat nach Hirsch/ Ruch 2010 einen positiven Effekt in der Gerontologie.

(Matthiae 2009). Es lässt sich dort allerdings auch eine Vielzahl verwandter Phänomene finden, etwa Ironie, Spott, Sarkasmus oder Schadenfreude.

Überhaupt scheint es mehr als geboten, den fast schon inflationären Gebrauch und Nutzen des Humors genauer zu betrachten. Bei dem Versuch, Kriterien zu entwickeln, stelle ich hier das Zusammenspiel von Trost und Trotz vor, mit dem die Unterscheidung von Vertröstung und Anpassung gelingen möge. Die Freude und der Jubel aufgrund unerwartbar glücklicher Wendungen sollen dabei nicht unterschlagen werden.

2. Von einem, der nichts zu lachen hat

Ein Mensch steckt in tiefem Elend und sieht nicht mehr heraus. Untröstlich ist er, sein Leid zu groß. Freunde besuchen ihn und schweigen sieben Tage lang mit ihm, so schwer wiegt das Leid. Doch dann suchen sie nach Erklärungen für das Unbegreifliche und bitten vorsichtig darum, reden zu dürfen: „Darf man ein Wort an dich richten – du bist schwach – doch Worte zurückhalten – wer kann das?“ (Hi 4,1)² Es bleibt nicht bei wenigen Worten, im Gegenteil. Die drei Freunde ergehen sich abwechselnd in langatmigen, endlosen Reden, die die Situation mitnichten zu erklären wissen oder gar tröstliche Wirkung haben. Dem so Angesprochenen wird es schon bald zu viel: „Wer gäbe es, dass ihr endlich den Mund hieltet und dass das eure Weisheit wäre!“ (Hi 13,5) lautet seine unmissverständliche Antwort. Immer öfter reagiert der schlecht Getröstete ironisch: „Wahrhaft, ihr seid mir Leute – mit euch stürbe die Weisheit aus!“ (Hi 12,2) Tröster, die Mühsal bereiten, seien sie, und gut reden hätten sie auch, denn sie steckten schließlich nicht in seiner Haut. Einem Freund wirft er ebenfalls voller Ironie entgegen: „Wie hast du doch beigestanden dem Kraftlosen und geholfen dem Ohnmächtigen! Wie hast du doch Rat gegeben dem ohne Weisheit und hast ihm Wissen in Fülle kundgetan!“ (Hi 26,2f.) Vernichtend sein Urteil über den Nutzen ihrer Reden: „Eure Merksätze sind Schutthaufensprüche, ja, tönernen Sockel sind eure Sockel!“ (Hi 13,12) Da kehrt sich dann die Ironie in bloßen Ärger.

2.1 Nur keine leichtfertigen Vertröstungen!

Sie wissen längst, worum es sich handelt. Ein Mensch, Hiob, muss sich nicht nur über sein Schicksal und einen ungerechten Gott ärgern, sondern auch noch über seine vermeintlichen Tröster. Da wollen sie ihm einreden, dass sein Leiden etwas mit seinen Sünden zu tun haben müsse und er bereuen und auf Gott vertrauen solle. Jedes Schicksal sei aus Gottes Hand anzunehmen, dessen Wesen im Übrigen unergründlich sei und so weiter

² Alle Bibelzitate in der Übersetzung der Bibel in gerechter Sprache, Bail u.a. 2006.

und so fort. Die wortreichen Wiederholungen dieser Gedanken machen die Freunde zu dogmatischen Pedanten, die eine falsche Lösung für ein falsches Problem und für eine falsche Person anpreisen (Whedbee 1990, 227). Nicht nur Hiob muss sich über sie ärgern, sogar Gott selbst gerät am Ende über ihre Worte in „Wutschnauben“: „Ihr habt ja nicht richtig von mir geredet wie mein Freund Hiob.“ (Hi 42,7).

Auch ihre persönliche Zuwendung wirkt unbefriedigend und ärgerlich. Sie fügt dem leidgeprüften Hiob nur noch mehr Leid zu und fordert andererseits seinen Widerspruchsgeist heraus. Er, der Trostbedürftige, lässt sich nicht so leicht vertrösten. Jedenfalls nicht mit solchen Erklärungen, die ihm seinen Einspruch und seinen Trotz gegen sein Schicksal und gegen die Rechtmäßigkeit von Gottes Handeln ausreden wollen. Hiob möchte ernst genommen werden, nicht nur in seinem Leiden. Er möchte ernst genommen werden, wenn er Gott kritisiert und wenn er darauf pocht, wieder Vertrauen in Gott haben zu können.

Von Anfang an gilt Hiob als der Größte (Hi 1,3) und der Gewissenhafteste, worauf seine Brandopfergaben auch für den Fall unwissentlicher Sünde hinweisen (Hi 1,5). Entsprechend groß ist sogleich der Fall. Hiob wird Opfer eines göttlich-satanischen Tests, den er trotz der völligen Zerstörung seines Besitzes und der Auslöschung der Familien seiner Kinder überlebt. Der Schlag könnte nicht größer sein, aber die Reaktion Hiobs gibt dem Satan Unrecht. Er ist nicht fromm, weil es ihm sowieso gut geht und Frommsein keiner Anstrengung bedarf. Er bleibt es auch jetzt: „Niemand als der Ewige ist's, der gegeben hat, niemand als der Ewige ist's, der genommen hat, gesegnet sei sein Name: der Ewige!“ (Hi 1,21). Damit wäre die Geschichte eigentlich gleich zu Beginn schon am Ende, wenn jetzt nicht kapitelweise diese Dialoge folgen würden. Besonders vor dem Hintergrund aber, dass die Geschichte bereits entschieden ist, geraten die Dialoge mit ihren endlosen Wiederholungen ähnlicher Argumente lächerlich. Aber sie zeigen auch das Ringen um die Frage nach Gottes Gerechtigkeit. Wenn es tatsächlich Untadelige und Verbrecherische treffen kann (Hi 9,22), deutet das nicht doch auf einen willkürlichen Gott hin? Die Geschichte räumt jedenfalls mit dem Mythos auf, dass jedes Schicksal aus Gottes Hand hinzunehmen sei, und bleibt in ihrem Lösungsvorschlag anstößig.

2.2 Wer testet hier eigentlich wen?

Hiob, der alles verloren hat, appelliert erstaunlich klar und unerschütterlich an den gerechten und gütigen Gott, den er kennengelernt hat und jetzt nicht wiedererkennt. Und so nimmt er es nicht nur ironisierend mit den Freunden auf, sondern auch mit Gott selbst. Er fordert Gott immer schärfer heraus und klagt an. „Gott selbst befeindete mich, knirschte mit den Zähnen gegen mich.“ (Hi 16,9). Doch es bleibt ein Kampf unter

Ungleichen und Hiob fragt vorwurfsvoll, ob er denn das Seeungeheuer sei, das Gott im Schach halte (Hi 7,12). Hiob führt Gott vor, indem er die Auszeichnung der Menschen durch Gott parodiert. „Was sind die Menschen, dass du sie groß achtest (...), sie Morgen für Morgen zur Verantwortung ziehst, sie immerfort auf die Probe stellst?“ (Hi 7,17f.). Diese Verse sind ein umgekehrtes Zitat von Psalm 8, wonach die Menschen wenig niedriger gemacht sind als Gott. Sogar mit Würde und göttlichem Glanz³ hat Gott sie gekrönt (Ps 8,5). Doch was ist nun damit? Ist Gott sich selbst untreu geworden?

Bei dem zähen Ringen um die Frage nach Gottes Gerechtigkeit findet eine bemerkenswerte Verschiebung statt, weg vom Thema des gerechten Ausgleichs zwischen Tun und Ergehen und hin zu göttlichem Recht⁴ (Hi 40,8). Wenn Hiob am Ende Gottes ansichtig wird – „Vom Hörensagen hatte ich von dir gehört, jetzt aber hat mein Auge dich geschaut“ (Hi 42,5) – scheint es so, als könne er nun selbst aus göttlicher Perspektive blicken und diese recht verstehen. Hier entsteht eine Verbundenheit, die allen theologischen Erklärungen überlegen ist. Jetzt erfährt Hiob Trost. Es ist nur dieser eine Vers nach all den langen Reden, der offensichtlich ausreicht. Für die Erfahrung braucht es keine weitere theologische Abhandlung. Hier schweigt Hiob, es schweigen die Freunde und sogar die Bibel schweigt.

Doch wird der Trost noch sehr konkret: Hiob erhält am Ende alles neu und noch besser. Sogar seine Töchter werden jetzt namentlich erwähnt und sollen ihren Erbteil erhalten, was den Alttestamentler Jürgen Ebach kommentieren lässt: „Nirgends sonst in der Bibel wird ökonomische Geschlechtergerechtigkeit so prägnant.“ (Ebach 2006, 1240). Bemerkenswert, wie so oft im Ersten Testament, sind die sprechenden Namen der Töchter: Jemima bedeutet „Turteltaube“, Kezia „Zimtblüte“ und Keren-Happuch „Schminkhörnchen“ (Ebach 2006; 2003, Anmerkung 444).

2.3 Am Ende also Trost oder doch nur Vertröstung?

Trotzdem ist dieses gute Ende kein glattes. Die an Gott gestellten Fragen bleiben offen. Die Lösung liegt zwar auf einer anderen Ebene, aber Erfahrungen von Widersprüchlichem und von Leiden bleiben. Insofern endet das Buch trotz des märchenhaften Schlusses nicht naiv optimistisch. Am Ende ist Hiob ein Getrösteter, aber beinahe wäre es schief gegangen und der Trost zu einer Vertröstung verkommen. Wie in den Dialogen mit den

3 Das hebräische Wort „kavod“ wird meist mit Herrlichkeit übersetzt und bezeichnet ein Gottesattribut, das an dieser Stelle aber auch die Menschen auszeichnet. Wie Magdalene L. Frettlöh aufgezeigt hat, wird der Begriff treffender mit Bedeutung, Gewicht, Glanz übersetzt (Frettlöh 2006, 1ff.).

4 „Mišpāt“ im Hebräischen bezeichnet den Rechtsentscheid, bes. den kasuistischen. Der Begriff findet sich vor allem in den Psalmen und beinhaltet auch den Gedanken eines gnädigen Gottes.

Freunden gut erkennbar, geschieht das genau dann, wenn man Menschen mit voreiligen Welterklärungen und Erklärungen über Gottes Willen abspeisen und ihnen damit ihren Widerspruchsgeist ausreden will. Zugrunde liegt dabei stets der Gedanke einer Unvollständigkeit. In zeitlicher Hinsicht wird die Gegenwart im Lichte einer erlösenden Zukunft gedeutet. In räumlicher Hinsicht wird die begrenzte menschliche Perspektive mit einer umfassenden göttlichen kontrastiert. Jeweils besteht die Gefahr, die tatsächlichen menschlichen Erfahrungen, den Schmerz und die Not dabei als Unvollständiges, Endliches, Unheiliges nicht mehr ernst zu nehmen.

Auch wenn sich die christlichen Kirchen und andere Religionen immer wieder solcher Erklärungsmuster bedient haben, sind diese doch gerade aus theologischer Sicht zu kritisieren. Der Theologe Henning Luther hat die Aufgabe der Religionen damit beschrieben, dass sie den Widerspruchsgeist angesichts der Erfahrungen von Schmerz und Sinnlosigkeit wach zu halten haben (Luther 1992a, 27). Religionen könnten das leisten, wenn sie ihrer wichtigsten Bedeutung nachkommen, nämlich Weltabstand zu sein. Religionen seien nicht in erster Linie dazu da, Sinn zu stiften oder den zufälligen und schwer erklärbaren Lebenserfahrungen eine höhere Bedeutung zu verleihen. Solchem Ansinnen sei kritisch zu begegnen, denn oft wird hier ein Sinn behauptet, „wo Unsinn und Sinnlosigkeit erfahren werden“ (ebd.). Viele Erklärungen führten so nur zu einer Anpassung an bestehende Zustände, nicht aber zu ihrer Veränderung. Darin seien sie äußerst ideologieanfällig. Dann werden Erfahrungen an Deutungen angepasst, die sie doch kritisch hinterfragen sollen. Als Deutungen aber, die widersprüchliche Erfahrungen glätten wollen oder gar an ihnen vorbei gehen, spenden sie letztlich keinen wirklichen Trost. Luthers Gedanke von Religion als Weltabstand will weder Anpassung noch Weltflucht fördern, er will die Spannung halten und damit eine kritische Distanz zu allem Erlebten und zu allen Deutungen darüber. Gerade das „Nicht-Passen“ von Erfahrung und Deutung gilt ihm als „Ausgangserfahrung für Religion“ (ebd., 26).

Man muss fragen, ob Luther nicht dennoch eine Art Weltflucht fördert, gewinnt er doch die Perspektive zum Einspruch in die Welt aus der „Erinnerung und der Ahnung eines ‚Versprechens‘“ (ebd., 26), dessen Erfüllung in einer unbestimmbaren Zukunft liegt. Es geschieht mit der Erinnerung an das „Versprechen“, dass Religion „den Einspruch gegen eine Welt wachhält, die ohne Trauer und Tränen ist“ (ebd., 27). Nur wenn sowohl die Erfahrung von Widersprüchlichkeit und das Ernstnehmen des Versprechens zugleich gelten, kann wirklicher Trost erfahren werden. Doch wann wird das Versprechen eingelöst? Steht es nicht doch als eine ferne Vision am Himmel, die den Alltag allenfalls streift? Und zielen die Erfahrungen des Fragmentarischen letztlich nicht doch auf ein Ganzes, das es entweder in der Vergangenheit gab oder zukünftig wieder geben

wird?⁵ Und verliert das Fragmentarische angesichts des Ganzen nicht seine eigene Bedeutung, seinen eigenen Ernst? Dann würde der Trost letztlich doch nur in der Aussicht auf Trost bestehen.

Aber Henning Luther wollte gerade nicht wieder einem dichotomischen Denken, das zwischen Diesseits und Jenseits unter Abwertung des Diesseits unterscheidet, das Wort reden. Anders als in klassischen Modellen der Metaphysik kontrastiert er nicht die menschliche Welt mit der göttlichen, die Erscheinung der Wesen mit der Ewigkeit, die Vielzahl mit der Einheit, die Vergänglichkeit und Endlichkeit mit der Unendlichkeit etc. (ebd., 28f.). Auch will er nicht lediglich bei dem stehen bleiben, was ist. Das käme auf kognitiver Ebene einem Positivismus und auf moralisch-praktischer Ebene dem Zynismus gleich (ebd., 28). Dem gegenüber überwindet ein religiöses Verhältnis zur Welt als Weltabstand sowohl die Eindimensionalität als auch die dichotomische Trennung. „Religiös sein heißt hier nicht, Sinn für eine (die) andere Welt zu haben, sondern die Welt anders zu sehen, einen anderen Sinn für die Welt zu bekommen“ (ebd., 29). Gemeint ist damit, einen anderen Sinn für *diese* Welt zu bekommen und zugleich auch auf eine andere Welt zu hoffen⁶. Die Unterscheidung, die Luther hier unternimmt, soll keine Trennung bedeuten, sie ist als dialektische aufzufassen und wird mit der klassischen christologischen Bestimmung des „unvermischt und ungetrennt“ anders umschrieben (ebd.).⁷

Damit beschreibt Henning Luther, wohl ohne es beabsichtigt zu haben, zugleich den Sinn für Humor. Auch dieser steht dem Zynismus völlig entgegen, indem er über ein eindimensionales Weltverhältnis hinaus den Sinn für einen anderen Sinn und für Mehr-Sinn wach hält. Humor ist außerdem stets eine Art des Umgangs mit Schmerz und Leiden. Und so bewegen Beschreibungen und Definitionen von Humor in der Philosophie und der Theologie auch diese umfassenden Fragen nach dem Verhältnis von dieser Welt zu einer anderen Welt, von Endlichkeit und Unendlichkeit. An zwei wichtigen Vertretern des Humorgedankens aus unterschiedlichen Zeiten soll dies deutlich werden: Jean Paul und Peter L. Berger. Die Frage nach Trost oder Vertröstung bleibt im Hintergrund, auch in ihrem Verhältnis zum Trotz. Wie bei den meisten Abhandlungen über Humor geht es dabei nicht immer humorvoll zu.

- 5 Der Gedanke des Fragments ist ein weiterer wichtiger Bestandteil des Ansatzes von Henning Luther, dargelegt in dem Beitrag „Identität als Fragment“. „Fragmente – seien es die Ruinen der Vergangenheit, seien es die Fragmente aus Zukunft – weisen über sich hinaus. Sie leben und wirken in Spannung zu jener Ganzheit, die sie nicht sind und nicht darstellen, auf die hin aber der Betrachter sie zu ergänzen trachtet. Fragmente lassen Ganzheit suchen, die sie selber aber nicht bieten“ (Luther 1992b, 167).
- 6 Das ist nach Offb 21,4, eine Welt, in der kein Tod mehr sein, noch Leid, noch Geschrei noch Schmerz und in der alle Tränen abgewischt sein werden (ebd., 25).
- 7 Der Gedanke des Fragments lässt dennoch vermuten, dass Luther dem „Ganzen“ und der anderen Welt eine größere Priorität zugedacht hat, was die Dialektik doch wieder nach einer Seite kippen ließe.

3. Trotz widriger Umstände

Humor, so die Definition im Duden, ist die Begabung eines Menschen, der Unzulänglichkeit der Welt und der Menschen, den alltäglichen Schwierigkeiten und Missgeschicken mit heiterer Gelassenheit zu begegnen. Einen sprichwörtlichen Ausdruck hat diese Begabung in dem Satz gefunden „Humor ist, wenn man trotzdem lacht“, der dem deutschen Schriftsteller Otto Julius Bierbaum (1865–1910) zugeschrieben wird. Der Ansatzpunkt für Humor ist einmal im großen Rahmen die Unzulänglichkeit der Welt; im Alltäglichen sind es die Schwierigkeiten, mit denen man konfrontiert ist, und die Missgeschicke, die einem passieren. In philosophischen Abhandlungen findet man entsprechende Unterscheidungen von „Großem Humor“ (Höffding 2007), der sich an dem Auseinanderklaffen von Endlichkeit und Unendlichkeit, von Unvollkommenheit und Vollkommenheit entzündet, und man findet Humor, der begrenzt auf das kleinere Umfeld der einzelnen Menschen im Alltag gefunden wird. Humor ist in beiden Fällen eine mögliche Art der Reaktion auf die Erfahrungen von Begrenztheiten, seien es persönliche Schwächen, gar Scheitern, das Übel in der Welt und der unausweichliche Tod.

Humor gilt dann mal als Geisteshaltung, diesen Begrenzungen zu begegnen, mal als Begabung oder sogar als Wesensart. Im einen Fall würde es sich um eine Haltung handeln, die man bewusst und willentlich einnehmen kann – oder eben auch nicht. Dann würde man mit Entschiedenheit einer Situation trotzen. Im andern Fall wäre es eine Eigenschaft, die ohne eigenes Zutun auf manche Menschen zutrifft – und auf andere eben nicht. Auch der Trotz wäre in diesem Fall eine Eigenschaft, mit der einige begünstigt wären, andere allerdings nicht.

3.1 Von oben nach unten oder von unten nach oben?

Auch die Beschreibung von Humor bei dem deutschen Dichter Jean Paul (1763–1825) geht auf den Gegensatz von Endlichkeit und Unendlichkeit zurück. Ihm gilt Humor als „das umgekehrt Erhabene“. „Er erniedrigt das Große, um ihm das Kleine, und erhöht das Kleine, um ihm das Große an die Seite zu setzen und so beide zu vernichten, weil vor der Unendlichkeit alles gleich und nichts ist.“ (Jean Paul 1974, § 31). In seinen witzigen und skurrilen Geschichten geht es dem Schriftsteller um Widersprüche, um das Verdrängte und um scheinbare Idyllen. Er entlarvt vermeintliche Gelehrsamkeit als Torheit und zerstört die Annahme einer heilen Welt. Dabei würdigt er das Kleine und Banale, das Schmerzhaftes und Ungereimte

und vermag gerade in ihm Großes zu erkennen.⁸ Es ist das Verdienst Jean Pauls, mit dem Gedanken des umgekehrt Erhabenen die bisherige Perspektive radikal verkehrt zu haben. Nicht aus großer und erhabener Distanz wird auf die Welt geblickt, sondern umgekehrt von unten nach oben wird die Welt der unendlichen Widersprüche wahrgenommen. Doch trotz aller Umkehrung bleibt am Ende nur die Einsicht in die Nichtigkeit allen Seins angesichts der Unendlichkeit, woraus ein eher bitteres Lachen resultiert: „So entsteht jenes Lachen, worin noch ein Schmerz und eine Größe ist“ (ebd., § 33). Angesichts dieser Dimensionen spielt ein alltäglich praktizierter und erfahrener Humor „im Kleinen“ keine Rolle mehr. Jean Pauls Ausrichtung am großen Kontrast – wenn auch in der umgekehrten Perspektive – zwischen Endlichkeit und Unendlichkeit hat zu einem „Totalitäts- und Universalitätspathos und -vokabular“ (Sindermann 2009, 69) in den Humordefinitionen nachfolgender Philosophen und Theologen geführt und beschreibt das, was als „Großer Humor“ verstanden wird. Dabei handelt es sich um eine letztlich „sehr distanzierte Erkenntnis- und Verständnisposition und -perspektive“ (ebd., 71). Im Bild gesprochen steigt dieser „Große Humor“ auf die Höhe des Straßburger Münsters, von wo aus ihm die „rührigen Menschen auf dem Markte wie Würmer erscheinen“ (Weber 1926, zit. n. ebd.). Doch ist die Position nicht nur wieder erhaben, sie ist auch elitär. Und es stellt sich die Frage, ob ein derart vernichtender Blick auf die Endlichkeit nicht vielmehr ein ironischer und eben kein humorvoller ist.⁹ Die „vernichtende und unendliche Idee des Humors“ (ebd.) relativiert das so von oben Gesehene nicht nur, sie wertet es auch ab und nimmt es letztlich nicht ernst. Da legt sich die Schlussfolgerung nahe, Humor sei das Gegenteil von Ernst.

8 Mitunter monströs und eklig, aber faszinierend und von einer entlarvenden Schärfe sind die Novellen etwa über den Vogel Merops oder Dr. Katzenbergers Badereise. Die kurze Beschreibung hier wird dem Dichter sicher nicht gerecht, sie zielt auf die grundsätzliche Einordnung seines Denkens zwischen Endlichkeit und Unendlichkeit.

9 Diese Auffassung vertritt meines Erachtens auf sehr überzeugende Weise der Philosoph Thorsten Sindermann. Auch bei Kierkegaards Humorbegriff handle es sich eher um Ironie als eine die Endlichkeit nichtende Perspektive. So zumindest in seiner Abhandlung „Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates“. Er tue Sokrates damit unrecht, der sich weder in ironischer Vogelperspektive gefalle, noch das Endliche einer unendlichen Negativität unterziehe (Sindermann 2009, 52-54).

Bis hierher würde das Humorverständnis gerade nicht dem entsprechen, was Henning Luther als tröstlich und als trotzig im Sinne von Unzufriedenheit und „Welt-Kritik“¹⁰ beschreibt. Hier zeigt sich, wie sehr das dichotome Denken das Verständnis von Humor prägt und das Ringen um die Bedeutung des „Kleinen“ doch wieder in seiner Verachtung endet. Humor ist hier Weltflucht. Einem Gott gleich vermeint der Humor sich in die Totale erheben zu können über alle irdischen Begrenzungen und Widersprüche, zumindest in seinem Verlachen. So ein Lachen voller Häme möchte man von keinem Menschen zu hören bekommen, auch nicht von einem Gott.

3.2 Komik als Signal der Transzendenz

Leider überwinden auch neuere Ansätze zu Humor im theologischen Denken nicht diese Dichotomie und die damit verbundene Problematik, obwohl sie zweifelsohne zu einer größeren Akzeptanz von Humor in Kirche und Theologie beitragen. Exemplarisch soll hier Peter L. Berger mit seinem Buch „Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung“ von 1998 vorgestellt werden. Es ist ein Buch über das Komische, „diesen geheimnisvollen Bestandteil der Wirklichkeit, den man mit Hilfe dessen entdeckt (oder zu entdecken glaubt), was gemeinhin ‚Sinn für Humor‘ genannt wird“ (Berger 1998, XVII). Anders gesagt, Humor ist „die Fähigkeit, etwas als komisch wahrzunehmen“ (ebd., 245). Doch was ist das Komische? Komisch, das sind Erfahrungen von Inkongruenzen verschiedener Art¹¹ (Bachmaier 2005). Bei Henri Bergson etwa ist es grundlegend die Inkongruenz zwischen dem Lebendigen und dem Mechanischen, mit dem er den Menschen am Ende des 19. Jahrhunderts konfrontiert sieht. Industrielle Arbeitsbedingungen, die bürgerliche Gesellschaft mit ihren Regeln – all das und mehr zwingen den lebendigen, beweglichen menschlichen Körper in Formen. Charlie Chaplin führte das in seinem Film „Bilder der Großstadt“ genial vor Augen. Wollte Bergson allerdings bewirken, dass die Menschen über sich und ihre mangelnde Anpassungsfähigkeit lachen, so lässt uns Chaplin eher über die Stupidität und das Unmenschliche einer mechanisierten Welt lachen. Den Gedanken der Inkongruenz macht Berger nun auch für die christliche Theologie fruchtbar. Erfahrungen von Inkongruenz als komische Erfahrungen definiert er als „Signale der Transzendenz“ (Berger 1998, 241ff.) und unterscheidet zwischen einer niedrigen und einer höheren Transzendenz. Die niedrige hat „keine notwendigerweise religiösen Implikationen“ (ebd., 241), wie

10 „Religion ist Welt-Kritik, die Ungerechtigkeiten sowie Zeitlichkeit und Kontingenz nicht ungefragt hinzunehmen bereit ist“ (Luther 1992a, 28).

11 Vgl. das übersichtliche Reclambüchlein mit Texten zur Theorie der Komik von Homer, Aristoteles, Hobbes, Kant, Bergson, Ritter, Plessner u.a.m. (Bachmaier 2005).

auch ein Film von Chaplin das nicht hat. Und doch kann sich in dem Lachen über diesen Fließbandarbeiter, der mit seinen Schraubenschlüsseln auch noch die Knöpfe an der Kleidung des Kollegen festziehen möchte, eine Erleichterung einstellen, die Anzeichen einer flüchtigen Erfahrung von Erlösung trägt¹². Wirkliche Erlösung aber vermitteln nur Erfahrungen höherer Transzendenz. Sie werden beschrieben als ein Hereinbrechen einer anderen Realität, „die sich wie eine Insel in den Ozean der Alltagserfahrungen schiebt“ (ebd., 242). Hier tritt eine Andersartigkeit zutage, die mit gewöhnlicher Sprache und mit gewöhnlichen Bildern nur angedeutet werden kann. Unmöglich ist es, „dieses Andere in den Kategorien der normalen Realität zu fassen“ (ebd., 222). Deshalb erscheint es als verrückt oder närrisch. Biblische Geschichte und die Geschichte des Christentums zeugen in vielfältiger Weise von dem Einbrechen des göttlich Komischen als einer Form von Narrheit, wofür Berger viele Beispiele anführt, die äußerst vergnüglich zu lesen sind. Bei den Propheten streicht er ihre auffälligen Zeichenhandlungen heraus (ebd.), bei Jesus betont er eine heilige Narrheit etwa in den Seligpreisungen, dem Einzug in Jerusalem und besonders die „Spottkrönung“ (ebd., 223). Für Paulus schließlich sind Christen selbst Narren in der Nachfolge eines närrischen Gottes. Denn das „zentrale Paradoxon der christlichen Botschaft“ und damit der eigentliche Grund einer komischen Inkongruenz liegt in Gott selbst, und zwar in zweifacher Weise: Zum einen als Selbsterniedrigung – *kenosis* – „aus der unendlichen Majestät der Allmacht“ in „die Form eines verachteten, verhöhnerten und schließlich unter den schimpflichsten Umständen getöteten Menschen“; zum anderen umgekehrt in der „Spannung zwischen dem kenotischen Christus der Passion und dem *Christus Victor*¹³ des Ostermorgens“ (ebd., 224).

Dem ist nicht zu widersprechen!¹⁴ Wie Gott und Mensch in der christlichen Religion zusammengedacht werden sollen, das ist wohl ein spannungsgeladener Kontrast, der ob seiner Komik immer schon Anlass für Spott war. Doch was den einen der Spott, ist den anderen der Glaube. In keiner der großen Religionen stehen „der Glaube und der Spott so direkt nebeneinander wie im Christentum“ (Kuschel 1994, 140). Und so ist der christliche Glaube auch stets gefährdet, weil er sich durch Häme, Spott und Witz hindurch zu behaupten hat. „Billiger ist er nicht zu haben. Die Anfechtung folgt ihm wie ein Schatten. Der Spott über einen so ‚unmöglichen‘ Glauben – er wird Christen von Anfang an mitgegeben“ (ebd.,

12 Berger führt an dieser Stelle nicht die Komiktheorie Henri Bergsons an, auch nicht den Vergleich mit den zeitgleich gedrehten Filmen von Charlie Chaplin. Aber er beschreibt vergleichbare Phänomene aus der Kunst und Philosophie, etwa das Brechtsche Theater (ebd., 244 ff.).

13 Hervorhebungen im Original.

14 Der Gedanke des Närrischen in diesem Sinn hat auch meine theologische Arbeit wesentlich geprägt (vgl. Matthiae 2001).

141). Doch nicht das, was man dann da glaubt, ist absurd. Vielmehr wird man durch die Wahrnehmung des Absurden zum Glauben geführt, so die Deutung des Tertullianschen Satzes „credo quia absurdum“ bei Berger (Berger 1998, 217).

Berger folgt dem Denken Kierkegaards, indem auch für ihn zwischen der Erfahrung niedriger Transzendenz und der höherer Transzendenz ein qualitativer Sprung liegt. Mit Humor reagiert der Mensch auf die Komik im Alltag, die Erscheinungen niedriger Transzendenz, aber erst mit dem Glauben ist er in der Lage, die Erscheinungen höherer Transzendenz wahrzunehmen und sie in ihrer Komik für wahr zu halten. Glaube ist folglich Humor auf höherer Ebene. Und Humor ist nur das Sprungbrett für den Glauben. Aus der Warte des Glaubens erscheint Berger die Wirklichkeit nicht „wesentlich ernsthaft“ (ebd., 248). Die hereinbrechende Transzendenz erinnert an die Verheißung „einer Welt jenseits dieser Welt“ (ebd., 248), die verspricht, eine Welt ohne Schmerz zu sein, eine Welt, „die geheilt und in der das Elend der menschlichen Existenz ausgelöscht worden ist“ (ebd.). Am Ende, dann wenn alles gut wird (ebd., 251), wird Komik überflüssig sein, denn sie ist „ein begrenztes und endliches Spiel innerhalb der ersten Welt“ (ebd.), deren Ernsthaftigkeit der Glaube letztlich bestreiten muss. „Er stellt uns nicht eine Illusion, aber eine Vision einer Welt vor Augen, die unendlich wirklicher ist als alle Wirklichkeit *dieser* Welt“ (ebd.). Ebenso wenig wird auch der Mensch nicht mehr ernst genommen, sondern als ein eher bedauernswertes Geschöpf zwischen Himmel und Erde dargestellt, „lächerlich zwischen den Mikroben und den Sternen“ baumelnd (ebd., 247).

4. Ernst, aber nicht zu ernst

Vernichtend das Urteil über das menschliche Leben, den alltäglichen Schmerz, die Sehnsüchte, Hoffnungen. Vor dem Bild einer erlösten Welt gerät alles zu einem bloßen Nichts. Das erlösende Lachen wird zu einem bitteren, einem Lachen, bei dem man sich am Ende selbst auszulachen hat. Und lacht Gott am Ende auch über die Lächerlichkeit der hilflosen Menschen? Würde Gott sich und die Welt so wenig ernst nehmen? Angesichts der Menschwerdung Gottes ein schwer vorstellbarer Wesenszug.

Ernsthaft infrage zu stellen ist die Auffassung, es nähme der Glaube die menschliche Wirklichkeit letztlich nicht ernst und es würde ihm der Humor gleichtun. Weder Humor noch Glaube haben es mit dem Unernst zu tun. Bei beiden geht es darum, einen angemessenen Umgang mit dem Ernst des Lebens zu finden. Erst in einem angemessenen Umgang mit dem Ernst des Lebens wird der Trost zu einem wirklichen Trost und lohnt sich Trotz als Einspruch gegen eine ansonsten trostlose Welt. „Mit dem Ernst

steht und fällt der Humor,“ behauptet Thorsten Sindermann (Sindermann 2009, 141). Das mag einem merkwürdig erscheinen, wird Humor doch so häufig als das Gegenteil von Ernst verstanden, als Unernst. Humor aber ist vom Unernst weiter entfernt als vom Ernst (ebd., 142), weil er gegen ein anderes Extrem vorgeht. Bei der Trias von Unernst, Ernst und Überernst (ebd., 25) ist Humor zwischen Ernst und Überernst lokalisiert als Einspruch gegen jegliche Form des Überernstes. Mit Humor wird also alles ernst genommen. Die misslichen Situationen, die Lebensverhältnisse, die Deutungen von Wirklichkeit, Theorien und Theologien, salopp gesprochen: Bilder von Gott und der Welt werden alle ernst genommen. Sie werden nur nicht *zu* ernst genommen. Ihnen werden damit nicht ihr Ernst und ihre Bedeutung abgesprochen, nur ein etwaiger Absolutheitsanspruch wird ihnen genommen.

Humor ist also immer ein Korrektiv gegen zu viel Ernst, gegen zu viel vermeintliches Wissen über Gottes Gerechtigkeit und Recht, wie es die Freunde Hiobs an den Tag legten. Er ist ein Korrektiv gegenüber zu viel Behauptung von Sinn, was, wie Henning Luther sagt, leicht ideologieanfällig ist. Humor wird zu einem Korrektiv gegen Dogmatismus, gegen jegliche Form totalitären oder fundamentalistischen Denkens und Handelns. Stattdessen entdeckt der Humor im Dazwischen von Ernst und Überernst, dass es durchaus auch andere Erklärungsmöglichkeiten geben kann, andere Sinnfälligkeiten. Humor begegnet einem eindimensionalen Wirklichkeitssinn mit einem nicht endenden Möglichkeitssinn (ebd., 153).

Als Korrektiv von zu viel Sinn und vor allem von zu viel dogmatisch vertretenem Sinn könnte Humor dem Glauben gegenüber eine wichtige Rolle spielen. Er würde ihn vor Fanatismus bewahren, wenn nicht Glaubensvertreter aller Religionen und zu allen Zeiten gerade diesen Humor so fürchten und ausgrenzen würden. Dafür steht immer noch beispielhaft der großartige Roman „Der Name der Rose“ von Umberto Eco. Der Humor vermag den Glauben vor Fanatismus zu bewahren, wenn er es denn zulässt. Dabei würde ihm der Humor sogar wieder zu seinem Eigenen verhelfen, zu einem Weltabstand, der sich weder mit vorschnellen Erklärungen noch mit Verweisen auf eine andere Welt abspeisen lässt und vielmehr jetzt schon mit Gottes unmöglichen Möglichkeiten rechnet. Dabei geht der Glaube zugegebenermaßen über den Humor hinaus. Denn der Humor rechnet mit allem, nur nicht notwendigerweise auch mit Gottes Möglichkeiten. Doch müsste in einem die dichotomische Trennung überwindenden Denken auch keine scharfe Trennung zwischen Humor und Glauben vollzogen werden. In einem dialektischen Denken von Schon-Jetzt und Noch-Nicht könnte die Komik eines Mensch gewordenen Gottes mit allen närrischen Nachfolgeerscheinungen gerade ohne die Ver-Nichtung der endlichen Welt und ohne das bloße Schielen auf die andere auskommen. Es würde die vorfindliche Welt mit aller Begrenztheit und aller Schönheit ernst nehmen

und zugleich nicht zu ernst, würde sie aber nie unernst nehmen. In dem Zwischenraum entsteht sowohl für den Glauben als auch für den Humor ein kreativer Spielraum, den Möglichkeitssinn zu beleben und ihm zu immer neuen Realisierungsweisen zu verhelfen.

Dabei können sie sich gegenseitig gut begleiten, der Glaube und der Humor, ohne Nachordnung¹⁵. Über die Beschreibung einer kurzen Geschichte des Humors und seiner Merkmale soll dieses Zusammenspiel weiter exemplifiziert werden.

5. Humor, Saft des Lebens

Humor heißt von seiner Wortbedeutung her „Feuchtigkeit, Flüssigkeit, Nass“¹⁶. Der Begriff kommt aus der Medizin und begründet nach Hippokrates die Humoralpathologie. Seit der Antike wird die Auffassung vertreten, dass es vier Säfte im menschlichen Organismus sind – die humores cardinales oder principales – die die Disposition für bestimmte Krankheiten bei einem Menschen bestimmen. Das sind das Blut, die Gelbe Galle, die Schwarze Galle und der Schleim. Von einem Idealzustand, also einem Fließgleichgewicht, wurde allerdings nicht ausgegangen. Im Anschluss daran formulierte die mittelalterliche Temperamentenlehre den Charakter eines Menschen aus dem Mischungsverhältnis der Körpersäfte. Bis heute kennt man diese Typisierung nach Sanguiniker, Choliker, Melancholiker und Phlegmatiker.

Erst seit dem 16. Jahrhundert gibt es die Auffassung, dass durch die Körpersäfte auch die augenblickliche Gemütsverfassung beeinflusst ist. Humor bedeutet jetzt auch Stimmung, Laune, im Englischen noch ausgedrückt mit „good humour“ oder „bad humour“. Als „Humorist“ oder „humourist“ wird nun auch ein Mensch bezeichnet, der aufgrund von abweichendem Aussehen oder Verhalten Anlass zum Lachen gibt.

Das ermöglichte in der Folge auch die Umkehrung, und Humor wurde zu einer Begabung, andere zum Lachen zu bringen, besonders auf den englischen Theaterbühnen. Im 17. Jahrhundert wird der Begriff als eine Tugend behandelt, seit dem 18. Jahrhundert ist er zu einem Zentralwort des Humanismus avanciert, der das menschliche Verhalten gegenüber Schwächen und Missgeschicken bestimmt. Anstatt sich darüber lustig zu machen, andere also zu verlachen, begegnet der Mensch diesen nun – wie aus dem Duden bereits zitiert – mit heiterer Gelassenheit. Die Schwäche eines anderen führt nun nicht mehr zu dessen Abwertung. Das Verlachen soll durch ein wohlwollendes, tolerantes Lachen ersetzt werden.

15 Meine Veröffentlichung mit dem Titel „Wo der Glaube ist, da ist auch Lachen“ widmet sich ausführlich dem Zusammenspiel von Glauben und Humor (Matthiae 2013).

16 Der Begriff geht auf griech. χυμός zurück. Zur Entwicklung der Bedeutung des Begriffs vgl. Dopychai 1988.

Doch wie schon deutlich wurde, existieren durchaus unterschiedliche Bedeutungen von Humor. Wie der Humorforscher Willibald Ruch bemerkt, ist Humor zu einem Sammelbegriff in der Forschung geworden, im englischen Sprachraum auch zu einem Oberbegriff über alle Phänomene des Komischen, während im Deutschen Humor eher als ein Phänomen der Komik gilt¹⁷.

Auch wenn Humor sich also längst auf den ganzen Menschen, sein Gemüt und Verhalten bezieht, hat die Wortbedeutung „Flüssigkeit“ Einfluss auf die weiteren Aspekte, mit denen der Sinn für Humor beschrieben werden sollte¹⁸.

5.1 „Haben Sie Humor, wenn Sie alleine sind?“

Max Frisch fragt so in seinem Fragebogen zu Humor und verweist auf das Selbstverhältnis im Humor. Dieser gilt zwar auch als soziale Kompetenz und es kann unterschieden werden zwischen Humor als Haltung und Humor als Verhalten. Wobei hier nun wirklich eine Nachrangigkeit besteht. Das Verhältnis zu sich selbst bestimmt im Weiteren das Verhalten anderen gegenüber. Wie es darum bestellt ist, das ist Ansatzpunkt des Humors. Wobei der Humor sich nicht für das Selbstverhältnis im Allgemeinen interessiert; es geht ihm vielmehr um das Selbstverhältnis in schwierigen, herausfordernden oder gar misslichen Situationen, Situationen also, die überhaupt nicht lustig sind. Pointiert gesagt, ist Humor dann gefragt, wenn man auch genauso gut heulen könnte. Humor ist dann die Haltung – verbunden also mit dem Willen und dann auch der Fähigkeit –, sich selbst zum Lachen zu bringen. Da ist zum Beispiel der Spaziergänger, dem eine Taube aufs blütenweiße Hemd schießt und der zu sich sagt: „Wie gut, dass Kühe nicht fliegen können.“

Dieser Mensch hat einen Sinn für Humor, anders gesagt: Er hat Sinn noch für einen anderen Sinn. Über den witzigen Vergleich, einen kreativen und gelungenen Einfall in dem Moment, gewinnt er Spielraum und bewahrt sich die Definitionsmacht über diese missliche Situation. Er könnte sich ärgern, es könnte ihm peinlich sein – gemessen an der Konvention, dass man eben nicht mit einem verschmutzten Hemd herumläuft – und Tauben sind ja nicht gerade kleine Vögel. Aber von dieser Regel lässt er sich nicht bestimmen, sie bildet den Kontrast zu seiner Reaktion¹⁹. Das schafft der Humor und es schafft auch der Glaube: Selbst eine schwierige Situation anders zu definieren, mit einem Funken Kreativität daraus gar

17 Willibald Ruch bei seinem Vortrag am 25.10.2014 anlässlich des Humorkongresses von humorcare.ch und humorcare.com.

18 Ich folge dabei im Wesentlichen den grundlegenden Gedanken von Thorsten Sindermann (2009) zum „Praktischen Humor“.

19 Henri Bergson würde ihn vermutlich auslachen, d.h. zurechtlachen zu einer Anpassung an die bürgerliche Ordnung.

noch eine witzige Situation entstehen lassen, ohne das Missgeschick dabei etwa schön zu reden: Schiss bleibt Schiss! Humor macht es sich nicht leicht und negiert den Ernst der Lage, aber mit Humor kann es gelingen, in der Schwere Leichtes zu gewinnen.

5.2 Humor hat man oder auch nicht

In dieser Geschichte ist es trefflich gelungen. Nicht immer ist das möglich. Und so ist auch Humor keine auf Dauer gestellte Eigenschaft, sondern eine Haltung, die man immer wieder willentlich eingehen kann – oder auch nicht. Das macht das Situative des Humors aus. Mitunter gelingt es spielend, auf eine schwierige Situation humorvoll zu reagieren, manchmal gar nicht. Je größer ein Schaden, je tiefer ein Schmerz, je schwerer ein Leid, desto weniger gut wird es gelingen. Oftmals gelingt dann nach einiger Zeit, was Rita Mae Brown auf die treffende Bemerkung brachte: „Comedy, that’s tragedy plus time“ (Brown 1989). Zeitlicher oder auch räumlicher Abstand sind also hilfreich, um auf eine schwierige Situation auch noch anders blicken zu können. Dazu wendet Eckart von Hirschhausen²⁰ allerdings kritisch und augenzwinkernd ein: „Wenn ich später darüber lachen kann, warum lache ich dann nicht gleich?“

Dass es auch gleich oder gleich danach möglich ist zu lachen, konnte ich bei einer Veranstaltung des Vereins der Lebertransplantierten erleben, die mich zu einem Vortrag über die heilende Kraft des Lachens eingeladen hatten. Angesichts des Ernstes der Krankheitsfälle kein leichtes Unterfangen. Ich wollte nicht zu viel versprechen und versuchte, den Blick auf komische Erfahrungen im Krankenhauskontext zu lenken. Und es wurde tatsächlich viel gelacht. Am Ende erzählte die Veranstalterin sogar noch ein eigenes Beispiel. Kurz nach einer Lebertransplantation bekam sie Besuch im Krankenhaus von ihrem Mann. Es war um die Mittagszeit, die Schwester kam mit dem Essen und fragte den Besucher, ob er denn auch Mittag essen wolle. Auf seine Frage, was es denn gäbe, hob sie den Deckel sagte: „Leber“. Der ganze Saal hat schallend gelacht. In der anschließenden Pause wurden mir ununterbrochen, lachend und zugleich mit Tränen in den Augen, solche und ähnliche Geschichten erzählt und sogar der Pfarrer begann später seine Andacht ungeplant mit einigen komischen Geschichten über Gott und die Welt.

5.3 „Hinter jeder Ecke lauern ein paar Richtungen.“ (Stanislav Lec)

Dieses gemeinsame Erzählen von komischen Momenten bei aller Tragik verschaffte nicht nur kurzzeitige Erleichterung, sondern auch neue Perspek-

²⁰ Ebenfalls beim Humorkongress 2014 in Basel.

tiven, die die Betroffenen selbst einnahmen. Darin bestand die heilsame Wirkung des Humors. Neue Perspektiven auf peinigende Situationen, das verspricht der Humor und zielt damit auf weitere Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten. Die dafür nötige Haltung der Neugierde und der Offenheit wird belohnt mit einem Mehr an Einsichten und Aussichten. Hinter die Ecken zu blicken, auch hinter die Fassaden oder unter die Teppiche, das bringt nicht immer erfreuliche Dinge zum Vorschein, ist aber immer eine Bereicherung, insofern damit auch verdrängte Perspektiven neu zur Verfügung gestellt werden.

Humor arbeitet mit der erkenntnistheoretischen Einsicht von der Begrenztheit und Relativität der jeweiligen Perspektive, Zeit und Ort betreffend. Damit kommt der Humor einem dekonstruktivistischen Vorgehen gleich, das sich mit vorhandenen Einstellungen und Bildern von Normalität nicht begnügt, vielmehr genau die ausgeblendeten Perspektiven beim Prozess ihrer Herausbildung aufzuspüren sucht²¹. Auch der Witz tut dies, je nach gesellschaftlichen Verhältnissen mal als Flüsterwitz, mal ganz offen als kabarettistische Bemerkung oder Satire, etwa so: „Ist es wahr, dass der Präsident Witze über sich sammelt? – Ja, aber zuerst sammelt er die Menschen, die die Witze über ihn erzählen.“ Und auch so: „Was unterscheidet Gott und den Präsidenten? – Gott hält sich nicht für den Präsidenten.“

Mit Humor wird allerdings immer auch das eigene Denken und Handeln hinterfragt auf die mögliche Verdrängung von ausgeblendeten Sichtweisen, das unterscheidet ihn vom Witz und von der Satire, die auf die Verfehlungen oder Pannen anderer hinweisen. So ermöglicht es der Humor, auch sich selbst immer wieder anders wahrzunehmen.

5.4 „Humor wächst auf dem Mist, der mir die Luft verpestet.“ (Sigmund Graff)

Mit Humor werden Schwierigkeiten also gerade nicht umgangen, vielmehr steuert der Humor direkt auf diese zu, um genau hier noch eine andere Pointe zu setzen. Aus dem Pflegealltag wurde mir folgende Begebenheit berichtet: Die Pflegerin geht mit einer älteren Dame auf die Toilette. Diese hat fürchterliche Blähungen, die man bei jedem Schritt hören kann. Da sagt die Pflegerin: „Komisch, wie die Türen heute quietschen!“ und die ältere Dame daraufhin: „Ja, aber nur, wenn ich vorbeikomme!“

21 In dieser Richtung auch die Überlegungen von Joachim Valentin über Komik im Film (Valentin 2001). In „Clownin Gott“ (Matthiae 2001) habe ich ausführlich entfaltet, wie dekonstruktivistisches Vorgehen über festgelegtes und festlegendes Denken in Bezug auf Gottesvorstellungen und auf Gendertheorien angewendet werden kann. Die Metapher der „Clownin Gott“ ist der – humorvolle – Vorschlag einer Erweiterung an Sichtweisen sozusagen als Programm. Denn die Metapher in ihrer Komik fordert jede Eindimensionalität der Bilder immer wieder heraus, sie steht für die Metaphorizität selbst.

Was von der Pflegerin vielleicht als Ausweichmanöver vor der Peinlichkeit gedacht war – die Betroffene tut es nicht. Sie bezieht die „Tönchen“ auf sich selbst. Beide verstehen, worum es geht und können herzlich miteinander lachen. So führt der Humor der Betroffenen selbst zu einer heiteren Situation gerade angesichts einer gewissen Peinlichkeit und sicherlich auch einer Not. Und durch ihren Sinn für Humor, ihre Fähigkeit, über sich selbst zu lachen, behält die Dame ihre Würde und die Definitionsmacht über die Situation.²²

Die Frage, wer hier mit wem oder über wen lacht, bietet sich in jedem Fall als Test an. Ist es ein Lachen über, handelt es sich meist um ein distanzierendes oder gar abwertendes Lachen angesichts des Schadens oder der Not einer anderen Person. Ist es ein Lachen *mit*, handelt es sich sehr wahrscheinlich um Humor. Humor löst ein Lachen auf Augenhöhe aus. Es gibt den Ausspruch: „Das Lachen ist die kürzeste Verbindung zwischen zwei Menschen.“ Das mag wohl stimmen, aber nur, wenn es ein humorvolles Lachen ist. Als spöttisches Lachen könnte es ein geradezu trennendes sein. Bei Untersuchungen über das Lachen im Kommunikationsverhalten wird daher nach den gesellschaftlichen Verhältnissen gefragt²³. In welcher Beziehung stehen die Beteiligten zueinander? Sind sie in einem hierarchischen Verhältnis? Handelt es sich um Gruppen, die durch Witze Andersdenkende ausschließen wollen? Dem Humor würde immer am Einschluss der Anderen liegen. Auch darin gleichen sich ein Verhalten aus Humor und eines aus Glauben mit ihrer Orientierung am Nächsten.

5.5 Humor trotz dem Starren

Wenn es um starre Regeln, feste Ordnungen, unumstößliche Konventionen, Rechthaberei, autoritäres und totalisierendes Denken in jeder Hinsicht geht, wird Humor seiner ursprünglichen Bedeutung als „Flüssigkeit“ besonders gerecht. In diesen Fällen bemüht sich der Humor um eine Aufweichung, um Verflüssigung. Gehorsamsstrukturen verschiedener Art, seien es das Krankenhaus, das Militär oder auch die Kirche bieten sich mit ihrem Überernst förmlich an. Ein Pflorgeteam hat auf einer Station eine Karikatur angebracht, die den Chefarzt zeigt, wie er auf einer Sänfte durch den Krankenhauskorridor getragen wird. Bei seiner Visite entdeckt er die Karikatur und bleibt davor stehen. Allen anderen fährt der Schreck in die Glieder. Da schaut er sie an und fragt nachdenklich: „Ist es wirklich so schlimm?“ Auch hier ist es wieder die betroffene Person selbst, die Humor hat. Der Chefarzt kann über sich selbst lachen. Die anderen lachen durch diesen Cartoon über ihn und machen durch dessen Veröffentlichung ihrem

22 Für viele weitere Beispiele dieser Art verweise ich auf Bischofberger 2008.

23 Aus der Forschung dazu sei besonders die Arbeit von Helga Kotthoff genannt, die u.a. zu Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern arbeitet.

Ärger in einem streng hierarchischen Arbeitsalltag Luft. Sie trotzen auf ihre Art der Situation, sozusagen von unten nach oben. Das war nicht ohne Risiko, denn es hätte die Hierarchie auch verstärken können. So ist das Gegenteil eingetreten. Der Chefarzt wendet sich seinem Team – auf Augenhöhe – zu, sie haben Grund zum Lachen und unterbrechen ihren Arbeitsalltag für ein fälliges Gespräch.

Wie militärisches Verhalten selbst im Krankenhauskontext bestimmend werden und doch auch aufgebrochen werden kann, zeigt folgende Begebenheit: Aus dem Pflegealltag wird von einem ehemals hohen Marineoffizier berichtet, der mit seinem herrischen Verhalten und dazu mit seinen schlechten Venen den Schwestern den letzten Nerv raubt. Bis eines Tages eine Schwester eine humorvolle Intervention wagt. Kaum hat sie lächelnd das Zimmer betreten, zetert er auch schon los: „Mit mir wird Ihnen das Lachen schon noch vergehen!“ Doch es vergeht ihr nicht. Stattdessen erwidert sie in der gleichen zeternden Tonart: „Mir vergeht das Lachen nie!“ Der Offizier reagiert mit einem Schmunzeln und signalisiert so, dass er sich verstanden fühlt. Es wird berichtet, dass der Dialog während und nach der erfolgten Blutabnahme im selben Stil weitergeht und sich der Patient am Ende sogar als äußerst entgegenkommend zeigt: „Sie können wiederkommen, Ihnen halte ich den Arm immer hin und gebe Blut.“ (Bischofberger 2008, 99). In diesem Beispiel kommen gleich mehrere Aspekte des Humors zum Tragen. Die Schwester geht ein Risiko ein mit ihrer direkten und doch auch spielerischen Art. Sie imitiert den Marineoffizier und doch auch nicht. Denn sie bleibt freundlich, lächelt, geht auf ihn zu. Sie nimmt ihn also ernst, aber eben auch nicht zu ernst. Auf diese spielerische Ebene vermag er einzusteigen, und dort bleiben die beiden auch. Sie finden einen gemeinsamen Ton und ein gemeinsames Lachen.

5.6 „Du bist ungeschickt, aber siehe, ich bin noch viel ungeschickter.“ (Johannes Galli)

Natürlich ist der Mensch nicht perfekt! Auch wenn wir in einer Zeit leben, die Perfektion zu erwarten scheint. Perfekte Körper, perfekte Flexibilität je nach Arbeitsmarktlage, perfekte Verbindung von Karriere und Beruf, sogar perfektes Glück nach den vielen Glücksrategebern zu urteilen, die auf dem Markt sind – eine Logik, die auf eine durchökonomisierte Welt zielt und sich am gesunden, weißen, jungen Menschen orientiert, am besten am heterosexuellen Single-Mann. Sogar vom neuen Menschen ist dabei die Rede, für den wie in einem Werbeflyer Zuschreibungen gefunden werden: „fit, flexibel, fantastisch“²⁴. Neue F-Wörter werden propagiert.

24 Diese Begriffstrios stammt von Peter Hartz (Hartz 2001), eine äußerst treffende Einschätzung dazu von Frigga Haug – sie lehrte bis 2001 an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg – sei sehr empfohlen (Haug 2003).

Die „Tyrannei eines gelingenden Lebens“ (Schneider-Flume 2005) beschert uns allen eine große „Schaffens- und Könnensmüdigkeit“, wie es der Philosoph Byung-Chul Han in seinem Büchlein über unsere, wie er sie nennt, Müdigkeitsgesellschaft (Han 2010, 23) beschreibt. Es ist auffällig, wie Begriffe, die einst positiv für Mündigkeit und Selbstständigkeit standen, jetzt geradezu in ihr Gegenteil verkehrt sind. Verantwortung, Bildung, Unternehmen – nun wird es zu einer Last jedes Einzelnen, der bei Versagen selbst die Schuld trägt. Da ist es kein Wunder, dass die größte Angst des sogenannten neuen Menschen die Angst vor dem Scheitern zu sein scheint, das doch so unvermeidlich ist. Das Unperfekte, das Unvollkommene und zwangsläufig auch das Scheitern zeichnen Menschen aus, und es ist die Frage, inwiefern dies als Mangel oder Problem zu deklarieren sei. Theologisch gesprochen ist der Mensch sündig. Menschen bleiben sich gegenseitig und ihrer Mitwelt etwas schuldig, leben unter Bedingungen struktureller Sünde, die sie selbst verstärken und unter denen sie leiden. Menschen scheitern an hoch gesteckten Zielen und bereits an alltäglichen Aufgaben. Zur Menschwerdung Gottes gehört auch das Scheitern²⁵.

Doch weder der Glaube noch der Humor sollten diesen Menschen an einem Ideal messen wollen, vor dem jedes wie immer auch brüchige Leben nur als „Ruine“ (Luther 1992b, 167) erscheint. Jedes einzelne Leben in seiner Besonderheit ernst zu nehmen, wenn auch nicht zu ernst, lässt ihm die Würde und lässt immer wieder neue Möglichkeiten entdecken, sich selbst und das eigene Handeln zu entwickeln – frei von der Last, ein wie auch immer perfekt zu nennendes Ziel zu erreichen.

Eine ältere Dame, Diabetikerin, betritt ein Café und bestellt beim Ober ein Kännchen Kaffee. Dieser fragt nach: „Mit Milch und Zucker?“ – „Nur mit Milch, Zucker hab ich selbst.“

5.7 „Du bist recht!“, sagt der Humor und der Glaube auch und nennt es Rechtfertigung

Trotz aller Sündhaftigkeit ist der Mensch ein besonderes, von Gott ausgezeichnetes Wesen. Das wird bereits bei der Schöpfung markiert – „Sieh hin, es ist sehr gut.“ (Gen 1,31) – und durch die Krönung mit göttlichem Glanz/ kavod/ Herrlichkeit (Ps 8, 6) wesentlich verstärkt. Die Menschen sind in ihrer Besonderheit und Vielfalt Ebenbild Gottes, wobei jede dieser Auszeichnungen mit einem Auftrag verbunden ist: Die Erde zu bebauen und zu bewahren sowie die Gebote Gottes einzuhalten. In der Umkehrung bedeutet die Gottebenbildlichkeit, dass jede Schädigung, die Menschen einander zufügen, zugleich Gott selbst betrifft. Doch bei allem Versagen bleiben diese Auszeichnungen bestehen. Die Menschwerdung Gottes hat

²⁵ Und die Bibel kennt unzählige Geschichten von „komischen Helden“ (Matthiae 2013, 144ff.).

sie bestätigt. Das Neue Testament kennt bereits weit vor Peter Hartz die Rede vom neuen Menschen. Wenn in der Bibel von der neuen Kreatur die Rede ist, gleicht es einem neu-schöpferischen Akt. „Ist jemand in Christus, so ist er eine neue Kreatur; das Alte ist vergangen, siehe, Neues ist geworden.“ (2 Kor 5,17). Das sind Verse, die die Auferstehung Jesu von den Toten wie eine Neuschöpfung interpretieren, an der nun alle Menschen teilhaben können. Das neue Leben oder die neue Kreatur ist gekennzeichnet durch die Liebe Jesu (2 Kor 5,14). Während das alte Leben von Tod, Leiden, Unterdrückung und Krankheit geprägt war, kennzeichnet das neue Leben Liebe, Freiheit und Gerechtigkeit. Das Neue Testament spricht davon, dass dieses neue Leben jetzt schon Wirklichkeit ist und nennt diese „Reich Gottes“ oder „Gottes gerechte Welt“. Es handelt sich – trotz allen Anscheins – also nicht um eine virtuelle oder rein zukünftige Welt, sondern um eine mögliche Welt, die immer schon jetzt realisiert wird, wo Menschen tatsächlich liebevoll und gerecht miteinander umgehen. Das Christentum hat durchaus auch andere Seiten gezeigt und benötigt immer wieder eine Erinnerung an diese befreiende und zugleich anspruchsvolle Botschaft.

Der Mensch ist in den Augen Gottes schon vollkommen, auch wenn wenig von dem vollkommen ist, was Menschen tun. Jeder Mensch ist dann paradoxerweise vollkommen und unvollkommen zugleich. Die christliche Religion nennt die Vollkommenheit auch Rechtfertigung. Was nicht heißt, dass auch alles recht wäre, was Menschen tun. Die Gebote gelten weiterhin. Unvollkommen vollkommen – das ist der von Gott gemeinte Mensch, liebenswert und besonders.

6. Am Ende: Nicht perfekt, aber anders

Der dialektische Weg, den Henning Luther als Alternative zu einem dichotomen vorschlägt, verbindet, was kaum zusammenzupassen scheint. Vollkommenheit und Unvollkommenheit, Schon-Jetzt und Noch-Nicht, Gott und Mensch. Kein dauerndes Schielen auf die Überwindung allen Leides und die Abwertung des Gegenwärtigen, keine Lehren, die vorschnell Brüche zu glätten versuchen – das resultiert daraus. Stattdessen steht da die Neugierde auf eigene und göttliche Möglichkeiten im täglichen Miteinander. Das bedeutet, dass es auch keine Hierarchie zwischen Humor und Glauben geben muss, zwischen niedriger und höherer Transzendenz. Trost will hier und jetzt erfahrbar sein und ist untrennbar vom Trotz, beide sind verbunden in ihrem Einspruch gegen alles Perfekte, Fertige und Idealisierte. Das Andere lässt sich in dem Spielraum finden, den ein Weltabstand offen hält. Dort geht es hoffnungsvoll zu, kreativ und mitunter sehr lustig, bestimmt aber humorvoll.

Im Buch Hiob gibt es viele Stilmittel der Komik: Der Gebrauch der Namen, die Redundanzen in den langen Reden mit der Wiederholung der immer gleichen Argumente, die Parodie auf Psalm 8, immer wieder Tiere²⁶ und schließlich die vielen ironischen Reaktionen Hiobs auf seine Freunde. Aber auch Gott selbst reagiert ironisch auf Hiob: „Schmück dich doch mit Hoheit und Erhabenheit, Pracht und Glanz zieh an!“ (Hi 40,10). Bei aller Tragik der Geschichte, sie darf auch mit Lächeln gelesen werden, und zwar mit einem humorvollen, das sich nicht lustig macht oder das Leiden Hiobs abwertet. Eher ist es ein entlarvendes Lächeln, voller *compassion* mit Hiob und Sympathie für die Tröstungsversuche der Freunde. Am Ende zeigt Gott selbst Humor, indem er sich Hiob zeigt – auf Augenhöhe. Das ist keine herablassende Geste, sondern entspricht der intensiven Auseinandersetzung, die bereits vorher zwischen beiden stattgefunden hat. Gott bleibt dabei Schöpfer, dem der Wind und der Regen gehorchen (Hi 28,25f.) und Gott wird leidender, scheiternder Mensch, beides. Gott ist transzendent und immanent, in der Distanz und in der Nähe, mitleidend und Leid überwindend, „nur beides zusammen führt zur Überwindung des Leidens und schenkt den Gequälten neues Leben“ (Frettlöh 2014).

Freilich sind Humor und Komik und alle damit verwandten Phänomene zeit- und kulturabhängig. Mit Sicherheit lässt sich nicht sagen, ob auf der Ebene der Verfasserschaft die aus heutiger Sicht identifizierten Mittel der Komik intendiert waren. Dennoch kann diese Intention vermutet werden angesichts der literarischen Mittel, der Kompositionsweisen der Texte und der Charakterisierung der Heldinnen und Helden. Dazu bedarf es einer Haltung auf der Ebene der Rezeption, die überhaupt mit Komik in biblischen Texten rechnet. Hermeneutisch kann man nach beiden Seiten das Übergewicht bekommen. Dann sieht man überall Komik, wo vielleicht keine gemeint war. Oder aber man entdeckt sie nirgends, weil man auch gar nicht mit ihr rechnet. Das wäre schade. Dann würde es einem so gehen wie jenem Bauern, der sich ein Bein gebrochen hat und still liegen muss. Der Pfarrer bringt ihm zur Unterhaltung einen Band Wilhelm Busch. Als er wieder gesund ist, bringt ihm der Bauer das Buch zurück. „Nun, hat’s euch gefallen?“, fragt der Pfarrer. „O gewiss, Herr Pfarrer“, sagt der Bauer und blickt ein wenig verlegen zur Seite, „aber wenn ich nicht gewusst hätte, dass es Gottes Wort war, ich hätte ganz schön lachen müssen.“

Literatur

Bachmaier, Helmut (Hg.), *Texte zur Theorie der Komik*, Stuttgart 2005.

²⁶ Was Whedbee dazu veranlasst, von einem „Karneval der Tiere“ (Whedbee 1990, 242) zu sprechen.

-
- Bachmaier, Helmut (Hg.), Lachen macht stark. Humorstrategien, Göttingen 2007.
- Berger, Peter, Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung, Berlin 1998.
- Bergson, Henri, Das Lachen, Jena 1921 (Erstausgabe Paris 1900).
- Bischofberger, Iren, Das kann ja heiter werden. Humor und Lachen in der Pflege, Bern ²2008.
- Brown, Rita Mae, Starting from Scratch, 1989.
- Dopychai, Arno, Der Humor. Begriff, Wesen, Phänomenologie und pädagogische Relevanz, Dissertation an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn 1988.
- EBach, Jürgen, Das Buch Hiob. Einleitung zur Übersetzung in der Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh 2006, 1239-1240.
- Falkenberg, Irina/ McGhee, Paul/ Wild, Barbara, Humorfähigkeiten trainieren. Manual für die psychiatrisch-psychotherapeutische Praxis, Stuttgart 2013.
- Frettlöh, Magdalene L., Gott Gewicht geben. Bausteine einer geschlechtergerechten Gotteslehre, Neukirchen-Vluyn 2006.
- Frettlöh, Magdalene L., Gottes doppelter Ort. Gott denken jenseits der Alternative von Immanenz und Transzendenz, in: FAMA. Feministisch-theologische Zeitschrift der Schweiz 30 (2014), H. 4, 3-5. <https://famabloggt.wordpress.com/2014/10/25/gottes-doppelter-ort/> (Download 6.1.2015).
- Gruntz-Stoll, Johannes/ Rißland, Birgit (Hg.), Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht, Bad Heilbrunn 2002.
- Han, Byung-Chul, Müdigkeitsgesellschaft, Berlin 2010.
- Hartz, Peter, Job Revolution. Wie wir neue Arbeitsplätze gewinnen können, Frankfurt a.M. 2001.
- Haug, Frigga, Schaffen wir einen neuen Menschentyp. Von Henry Ford zu Peter Hartz, in: Das Argument 252 (2003), 606-617.
- Hirsch, Rolf D., Supervision, Teambberatung, Balintgruppe. Professionalisierung in der Altenarbeit, München ²2002.

- Hirsch, Rolf D./ Ruch, Willibald, Heiterkeit und Humor im Alter. Themenheft der Fachzeitschrift Gerontologie und Geriatrie 43 (2010), H. 1, 5-7.
- Höfding, Harald, Humor als Lebensgefühl (Der große Humor). Eine psychologische Studie, hg. von Esther von Krosnigk, Saarbrücken 2007.
- Humor im Pflegealltag. Themenheft der Fachzeitschrift Forum Ausbildung o.J. (2014), H. 1.
- Jean Paul, Vorschule der Ästhetik, hg. von Norbert Miller, München ²1974 (Original von 1804).
- Kassner, Dieter, Humor im Unterricht. Bedeutung, Einfluss, Wirkungen. Können schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen durch Pädagogischen Humor verbessert werden?, Hohengehren 2002.
- Kotthoff, Helga (Hg.), Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Männern und Frauen, Konstanz ²1996.
- Kuschel, Karl-Josef. Lachen. Gottes und der Menschen Kunst, Freiburg u.a. 1994.
- Luther, Henning, Religion als Weltabstand, in: Luther, Henning, Religion und Alltag. Bausteine einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992a, 22-29.
- Luther, Henning, Identität als Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: Luther, Henning, Religion und Alltag. Bausteine einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992b, 160-182.
- Matthiae, Gisela, Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen, Stuttgart ²2001.
- Matthiae, Gisela, Artikel „Humor“ im Alten Testament, in: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet www.wibilex.de, Stichwort Humor, 2009. <http://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/humor-at-3/ch/6eaeef285df7e815aa0ab174994c23f/> (Download 28.1.2015).
- Matthiae, Gisela, Wo der Glaube ist, da ist auch Lachen. Mit Clownerie zur Glaubensfreude, Freiburg i.Br. 2013.

-
- McGhee, Paul, Humor as Survival Training for a Stressed-Out World. The 7 Humor Habits Program, Bloomington 2010.
- Radebold, Hartmut u.a., Depressionen im Alter, Darmstadt 2012.
- Ruch, Willibald, The Sense of Humor. Explorations of a Personality Characteristics, Berlin 2007.
- Schneider-Flume, Gunda, Leben ist kostbar, Bad Boll 2005. Online verfügbar unter: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/410205-Schneider-Flume.pdf> (Download 28.1.2015).
- Schulze, Frank, Humor als regulative Idee in der politischen Bildung. Der Beitrag des „Großen Humors“ zur Orientierung kritisch-rationaler und dialogischer politischer Erwachsenenbildung, Schwalbach i.T. 2010.
- Siebert, Horst, Die heitere Vernunft des Humors, Schwalbach i.T. 2012.
- Sindermann, Thorsten, Über praktischen Humor. Oder eine Tugend epistemischer Selbstdistanz, Würzburg 2009.
- Titze, Michael/ Eschenröder, Christof T., Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen, Frankfurt a.M. 2011.
- Valentin, Joachim, Das Komische als Dekonstruktion des Schreckens. Philosophisch-theologische Überlegungen zu „Das Leben ist schön“ von Roberto Benigni, in: Orth, Stefan/ Valentin, Joachim/ Zwick, Reinhold (Hg.), Göttliche Komödien. Religiöse Dimensionen im Kino, Köln 2001, 125-141.
- Whedbee, William J., The Comedy of Job, in: Radday, Yehuda T./ Brenner, Athalia (Hg.), On Humour and the Comic in the Hebrew Bible, Sheffield 1990, 217-249.
- Weber, Karl Julius, Demokritos. Hinterlassene Papiere eines lachenden Philosophen IV. Der Humor, Leipzig o.J. [1926].
- Wild, Barbara (Hg.), Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie – Methoden – Praxis, Stuttgart 2011.

Ich krieg Dich, Krise!

Johannes Tack

„Krise“ kennzeichnet ein allgegenwärtiges Phänomen, das alle Lebensbereiche erfasst. Welche Wege eignen sich zum Umgang mit Krisen? Johannes Tack stellt dar, dass Veränderung ebenso im politischen und sozialen Kontext notwendig ist wie im persönlichen Leben. Dazu erörtert er Krisenbewältigungskonzepte und Präventivprogramme zur Gesundheitsprophylaxe, die verdeutlichen, dass es ganzheitlich orientierter Ansätze und Modelle bedarf, um sich aus der Krisenfalle zu befreien oder erst gar nicht hineinzugeraten.

*„Siehst Du einen Riesen, so achte auf den Stand der Sonne,
ob es nicht der Schatten eines Zwerges ist.“ (Novalis)*

Die Art zu leben hat sich in den letzten Jahrzehnten gewaltig verändert. Wachstum und Wohlstand waren seit den 1970er Jahren bis weit in die 1990er Jahre das Ergebnis wirtschaftlicher Freiheit und in unserer Gesellschaft – so hatte es zumindest den Anschein – durch eine kluge Wirtschaftspolitik als soziale Marktwirtschaft auch so gestaltet, dass alle Bürger_innen vom stetigen Wachstum profitieren konnten. Es schien so, als würde dieser Prozess ökonomischen Handelns keine Grenzen kennen.

Die große Finanzkrise, beginnend mit dem Zusammenbruch und dem Untergang der Investmentbank Lehmann Brothers im vergangenen Jahrzehnt, machte aber erschreckend deutlich, wie abhängig die regionalen Märkte voneinander sind. Die Arbeitsplatz- und damit einhergehend auch die Existenzgefährdung der/ des Einzelnen ist seitdem omnipräsent und betrifft viele Menschen in unserer Gesellschaft. Seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 ist auch die westliche Welt vom Gefühl bestimmt, dass Gewalt, Krieg und Terrorismus das Leben bedrohen.

In den modernen Medien können wir uns rund um die Uhr über den alltäglichen Wahnsinn informieren: Sie wecken den Eindruck, wir lebten in dauerhaften Krisenzeiten. Finanz- und Wirtschaftskrise, Gesellschaftskrise, in einigen europäischen Staaten drohender Staatsbankrott: ökonomische und politische Krisen, wohin man schaut. Krisengebiete sind allgegenwärtig, die Not und das Elend in Kriegsgebieten rücken immer näher an uns heran. Tod und Zerstörung sind dabei ständige Begleiter. Die Bilder der Katastrophen werden frei Haus geliefert, seien es die Grausamkeit und Brutalität des Krieges oder die verheerenden Auswirkungen von Umweltkatastrophen. Die/ Der Einzelne wird dabei zum Spielball eines zunehmenden Voyeurismus. „Wir sind konfrontiert mit den Folgen unseres Fortschritts: Klimaerwärmung, Treibhauseffekt, saurer Regen, Ozonloch,

Waldsterben, Verseuchung des Wassers, explodierende Bohrinseln und undichte Atomkraftwerke, um nur einige Stichworte zu nennen.“ (Löhmer 2014, 24). Wir können die Risiken des technischen Fortschritts nicht mehr beherrschen, weil die Technik nicht mehr beherrschbar ist.

1. Die Krise hat uns

Die Krise ist so präsent, dass wir sie bereits in unser alltägliches Informationsszenario einbezogen haben. Sie ist zur ständigen Begleiterin geworden. Angesichts der vielfältigen Krisenszenarien geht der einzelnen Person die Orientierung verloren. Damit einher geht die Angst vor dem Verlust des vertrauten Alltagsgeschehens und vor dem Zusammenbruch des Sicherheit gebenden Ordnungsgefüges, nicht selten auch die Furcht vor dem Verlust des Arbeitsplatzes, vor Scheidung und damit einhergehenden Bindungsbrüchen, und schließlich auch die Angst vor Verarmung in unserer Wohlstandsgesellschaft.

Konsum, Wachstum und Wohlstand sind neue dogmatische Begriffe. Sie stehen jetzt für Zufriedenheit und Seelenheil. Gesellschaftliche, moralische und menschliche Faktoren werden ihnen untergeordnet. „Geiz ist geil“ ist einer der Slogans. Wer nicht mitmacht, bleibt auf der Strecke!

Worum geht es bei alledem? Es sind wie auch schon in den vergangenen Jahrhunderten immer die gleichen Themen: „Heute geht es – zwar mit anderen Mitteln – aber doch wie all die Jahrhunderte zuvor – um Macht, Einfluss, Erfolg und Abgrenzung.“ (Ebd., 132). Der technische und kulturelle Fortschritt hat es nicht vermocht, den Menschen ein höheres Maß an Bewusstsein zu vermitteln.

Wir stecken in einer Falle! Der Philosoph Peter Sloterdijk schreibt in seinem Buch „Du musst Dein Leben ändern“, dass die Gesellschaft sich in einer tiefen Unsicherheit befindet. Die Menschen empfinden dabei ein kollektives Krisengefühl. Gleichzeitig sagt er aber auch, dass Vorbilder wie Weise, Heilige oder Helden verloren gegangen sind, die Krise also überdies eine Krise der Vorbildlichkeit ist (Sloterdijk 2011, 9-51).

Das ist schlimm und bedrohlich! Und inmitten all dieser kafkaesken Szenarien bewegt sich die/ der Einzelne immer auf der Suche nach der verlorenen Zeit, nach Sinn und Lösungen, nach Entspannung, nach Ruhe, nach Sicherheit, nach Geborgenheit, nach Begegnung, nach Akzeptanz, nach Bindung, nach Respekt und oftmals auch nach Vergebung – gehören doch Schuldzuweisungen zunehmend zu den pathologischen Bewältigungsstrategien, um in diesen globalen Krisenszenarien überhaupt bestehen zu können.

Die Krise hat uns fest im Griff. Ihre Symptome zeigen sich durch eine exorbitante Zunahme seelischer Erkrankungen. Ängste, Depressionen

und Burnout zählen inzwischen zu den großen Volkskrankheiten, wie die neuesten Berichte der Krankenkassen belegen (vgl. Gesundheitsreport 2013). Die alltägliche Hetze und der permanente Wettbewerb gehen mit Dauerstress einher.

2. Krise – ein Möglichkeitsraum

„Die Wirkungszusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen einerseits und psychischen Störungen andererseits sind in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik gerückt. Die aktuelle Diskussion gründet vor allem auf der Annahme, dass immer mehr Erwerbstätige durch steigende Anforderungen und zunehmende Belastung der Arbeit an Stress und psychischen Beschwerden leiden und infolgedessen erkranken.“ (Lohmann-Haislah 2012, 7)

Fast hat es den Anschein, als bewegten wir uns orientierungslos in einem Labyrinth. Der Psycho- und Hypnotherapeut Gunther Schmidt sagt, dass eine Krise darin bestehe, dass das Alte stirbt und das Neue noch nicht geboren ist. „Wenn jemand eine Krise erlebt, dann bewegt er sich offensichtlich in einem Erlebnisfeld von großer und offensichtlich nicht auflösbarer Unsicherheit. Aber im Feld von Unsicherheiten besteht Krisenerleben.“ (Schmidt 2013).

Wir können also schlussfolgern, dass es bei der Krisenbewältigung für die/ den Einzelnen darum geht, Strategien und Haltungen zu entwickeln, mit den Widrigkeiten und Niederlagen des Lebens zukünftig lösungsorientierter umzugehen. Dies setzt allerdings voraus, dass eine entsprechende Haltung, aber auch Zuversicht vorhanden ist und das nötige Handlungsrepertoire zur Krisenbewältigung zur Verfügung steht, um zukünftigen Krisen angemessener und kompetenter begegnen zu können.

Wenn wir uns damit beschäftigen, Krisen zu bewältigen, kommen wir nicht umhin, den Blickwinkel zu verändern. Robert Musil schreibt in seinem Klassiker „Der Mann ohne Eigenschaften“: „Wenn es einen Wirklichkeitsraum gibt, dann muss es auch einen Möglichkeitsraum geben.“ Fragen wir nach Möglichkeiten, sind wir schon auf dem Lösungspfad. Sinnsuche ist dabei ein wichtiger Orientierungsfaktor. Geht es dabei um Krisenbewältigung, stellt sich entsprechend die Frage nach dem Sinn, dem Nutzen der Krise. Das Bild aus der griechischen Mythologie vom „Phönix aus der Asche“ gibt uns dabei eine große Hilfestellung. „Wenn wir uns mit der Kunst beschäftigen, durch Krisen zu wachsen, so passt dieses antike Bild hervorragend in die heutige Zeit.“ (Bilinski 2010, 13).

Keine Lösung ohne Problem, kein Wachstum ohne Einbruch und kein Erfolg ohne Krise. Die Krise ist gewissermaßen der Nährboden, der Humus, auf dem Veränderung erfolgt. Der amerikanische Automobilma-

nager Lee Iacocca stellt fest: „Rückschläge sind ein natürlicher Bestandteil eines Lebens, es kommt bloß darauf an, wie man darauf reagiert.“ (Ebd., 14). Um aber zu dieser Erkenntnis zu gelangen, bedarf es einer bestimmten Haltung, eines unbedingten Willens zur Veränderung. Und gerade dieser Wille scheint in der modernen Gesellschaft, die primär auf Wachstum, Erfolg und Gewinn ausgerichtet ist, aufgrund des zunehmenden gesellschaftlichen Drucks verloren gegangen zu sein.

3. Bewusstseinswandel ist gefragt

Mittlerweile dringt aber bei verantwortlichen Leistungsträgern in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft die Erkenntnis durch, dass ein Bewusstseinswandel geschehen muss. Seit Jahren befassen sich die Gesundheitswissenschaften, Psychologie und Medizin damit auf der Ebene von Gesundheits- und entsprechend auch Bewusstseinsbildung. Das Thema Resilienz hält Einzug in die Pädagogik, denn viele Studien belegen, dass die Entwicklung von persönlichen Widerstandskräften nur durch das Erleben und das konstruktive Bewältigen von Krisen nachhaltig gefördert und ausgebildet werden kann. Auch die Hirnforschung liefert Erkenntnisse, die im Sinne einer neuen Bewusstseinsbildung genutzt werden können.

Alte Ordnungsstrukturen geben keine Orientierung mehr. Wir stehen gewissermaßen an einem Wendepunkt zu einem veränderten Bewusstsein. Sich aber mit Veränderungen auseinandersetzen zu können, setzt den Willen und die Möglichkeit hierfür voraus. „Bei eben solchen Erfahrungen helfen oft große Lehrer ihren Schülern, die Kluft zwischen deren einschränkenden Überzeugungen und den Möglichkeiten der eigenen Kraft zu überbrücken, indem sie ihnen etwas zeigen oder für sie eine Erfahrung kreieren, die zu einem Paradigmawechsel führt.“ (Gregg 2014, 128).

Die Bildungstifterkampagne „Lernlust statt Schulfrust“ des Neurobiologen und Hirnforschers Gerald Hüther ist ein Beispiel für eine konstruktive Veränderungsstrategie. Mit seiner in diesem Zusammenhang durchgeführten Roadshow, die ihn zusammen mit der Schulleiterin Margret Rasfeld und Schülerinnen und Schülern der Evangelischen Schule Berlin Zentrum im Januar 2013 an verschiedene Universitäten und Hochschulen in ganz Deutschland führte, warb Gerald Hüther zusammen mit den anderen Akteur_innen für eine neue Lernkultur an Schulen, die Schüler_innen mehr Verantwortung zutraut und ihnen mehr Partizipation einräumt. Bildung ist seiner Meinung nach ein Gut, das man gestalten muss. Die persönliche Potenzialentfaltung von Schüler_innen kann nur geschehen, wenn Schule ein Ort ist, an dem sie Selbstwirksamkeit erlangen können als Voraussetzung, auch mit Ungewissheit und Scheitern umgehen zu lernen. Neben dem Wissenserwerb spielt die Beziehungsgestaltung, also

die Entwicklung sozialer Kompetenz als Voraussetzung für emotionale und soziale Stabilität, eine wichtige Rolle. Kinder sind jedoch nur dann offen und lernbegierig, wenn ihre Grundbedürfnisse gestillt werden. Dies gilt besonders für die seelischen Grundbedürfnisse: verbunden sein und frei sein!¹ (Hüther 2013).

4. Krisenbewältigungskonzepte

4.1 Das Salutogenese-Modell

Ein solches Denken und die damit verbundene Haltung finden wir auch in den Konzepten zur Resilienz und Salutogenese (vgl. Tack 2011). „Nach dem Salutogenese-Modell ist Gesundheit kein Zustand, sondern ein Prozess, der von individuellen Grundbedingungen beeinflusst wird.“ (BZgA 2001). Das salutogenetische Prinzip baut auf individuellen Stärken auf, die es wahrzunehmen und zu fördern gilt.

Die Antwort auf die Frage, was den Menschen eher gesund hält und weniger krank macht, fasst Antonovsky unter dem Begriff „Kohärenzgefühl“ zusammen:

„Eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderungen aus der internalen und externalen Umwelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind, und dass zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, dass die Anforderungen Herausforderungen sind, die Investitionen und Engagement verdienen.“ (Mahler u.a. 2014, 55f.).

Für Antonovsky ist das Kohärenzgefühl die Hauptdeterminante dafür, an welcher Stelle man sich auf dem Gesundheits-Krankheitskontinuum befindet, um die Richtung im Verhalten steuern und bestimmen zu können, sich auf den gesunden Pol zuzubewegen (Antonovsky 1997, 31).

„Das salutogenetische Prinzip beinhaltet entsprechend, den Blickwinkel auf die Dinge des Lebens zu verändern, statt einer Vermeidungshaltung eine Gestaltungshaltung zu entwickeln, statt auf Probleme auf Lösungen zu schauen und neben den Ursachen von Störungen, Krankheiten und Krisen den Blick auf die Bedeutung und den Sinn derselben zu richten, eben die alten Grundhaltungen zu überprüfen, neue Wahrnehmungsmuster zu entwickeln im Vertrauen darauf, „dass Schwierigkeiten im Leben zu meistern sind und dass die Welt zusammenhängt und sinnvoll erlebt werden kann.“ (Mahler u.a. 2014, 56).

1 Gerald Hüther, Mitschrift eines Vortrages an der Universität Paderborn im Januar 2013.

Die psychische Gesundheit der/ des Einzelnen ist ein wesentlicher und integraler Bestandteil der allgemeinen Gesundheit. Die erschreckende Zunahme psychischer Erkrankungen „aufgrund veränderter belastender gesellschaftlicher Bedingungen oder als Ausdruck einer verbesserten Diagnostik und Enttabuisierung und vermehrten Inanspruchnahme, stellen (...) eine gesellschaftliche Herausforderung dar, sich verstärkt um eine Förderung der psychischen Gesundheit zu bemühen.“ (Kaluza 2011, 31). Die Statistiken der Krankenkassen belegen es: Seit Jahren steigt die Zahl der Fehltagewegen psychischer Erkrankungen, „zuletzt zwischen 2001 und 2010 von bundesweit 33,6 Millionen Arbeitsunfähigkeitstagen auf 53,4 Millionen.“ (BKK Bundesverband 2012, 9). Psychische Erkrankungen und Störungen sind damit inzwischen die vierthäufigste Krankheitsgruppe.

4.2 Programme der Gesundheitsprophylaxe

Angesichts der allgegenwärtigen Krise und der damit einhergehenden Überforderung und Erschöpfung der Menschen erfährt auf dem Gesundheitsmarkt auch der Bereich der angebotenen Hilfsmöglichkeiten ein ständiges Wachstum. Neben Bereichen wie Resilienz und Salutogenese haben Achtsamkeit, Stressbewältigung, Recovery und Empowermentstrategien Hochkonjunktur. „Achtsamkeit ist deshalb so in, weil unsere Gesellschaft zunehmend achtloser wird.“ (Knuf/ Hammer 2013, 12).

Dies ist eine durchaus zu begrüßende Entwicklung. Psycholog_innen und Psychotherapeut_innen verzeichnen dabei eine wachsende Nachfrage. Auch hat die Industrie im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements ihre Themengewichtung verändert. Im Zentrum steht die Förderung der seelischen Stabilität als Basis für die Entwicklung neuen und nachhaltigen Bewältigungs- und Leistungsverhaltens.

„Ob Arbeitsfeld oder privater Bereich, die Sehnsucht aller Beteiligten nach ‚ruhigeren‘ Zeiten, nach Konsolidierung und Entschleunigung nimmt zu. Wir stehen somit ständig in der Notwendigkeit, für krisenartige Ereignisse ganz persönliche Reaktionsstrategien zu entwickeln.“ (Wunsch 2013, 177).

Solche Strategien finden sich in verschiedenen Programmen, die im Rahmen der Gesundheitsprophylaxe, in Behandlung und Rehabilitation, aber auch im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements zunehmend Anwendung finden. Einige dieser Programme werden im Folgenden kurz vorgestellt:

(1) MBSR – Mindfulness-Based Stress Reduction (Jon Kabat-Zinn)

MBSR ist eine auf Achtsamkeit basierende Stressreduktion. Der Begründer Jon Kabat-Zinn (* 5. Juni 1944), ein amerikanischer Molekularbiologe, beschäftigte sich schon früh mit Yoga und Zen. Im Rahmen eines zwei-

wöchigen Schweigekurses „hatte er plötzlich eine Eingebung, ein tiefes Wissen – er selbst spricht von einer Vision. In nur wenigen Sekunden sah er nicht nur ein Modell, sondern auch die langfristigen Auswirkungen, wenn die Grundidee der weltanschaulich neutralen Vermittlung von Achtsamkeitsmeditation seriös verankert werden würde.“ (Löhmer/ Standhardt 2014, 27). Seine wissenschaftlich fundierte Methode hat sich inzwischen weltweit etabliert und wird bei der Behandlung von Stress, Schmerzen und anderen Beschwerden sehr erfolgreich eingesetzt. Jon Kabat-Zinns MBSR-Programm umfasst acht wöchentliche Sitzungen von etwa zwei Stunden Dauer und einen „Tag der Achtsamkeit“. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer_innen täglich 45 Minuten zuhause trainieren sowie kleinere Übungen durchführen. „Die Übungen fördern die Gesundheit und steigern die Lebensfreude“ (Kabat-Zinn 2011), sie unterstützen Heilungsprozesse. Jede/r kann mithilfe des Programms lernen, deutlich entspannter mit Schmerzen und psychischen Problemen umzugehen.²

(2) AGIL – das Präventionsprogramm für „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“

Eine in den vergangenen Jahren zunehmend stark belastete Berufsgruppe ist die der Lehrkräfte. Mehrere repräsentative Befragungen konnten belegen, dass Lehrerinnen und Lehrer erheblichen permanenten Belastungen ausgesetzt sind, die Dauerstress auslösen. Lehrpersonen gehören zu der Berufsgruppe mit der höchsten sozialen Interaktionsdichte, was impliziert, dass sie vielfach in Konflikte involviert werden (Hillert 2012, 4-8). „Depressive Störungen begründen bei vielen erkrankten Lehrern – aber natürlich nicht nur bei Angehörigen dieser Berufsgruppe! – anfangs kurze, dann längerfristige Arbeitsunfähigkeit und schließlich völlige Dienstunfähigkeit.“ (Ebd., 5). Das eigens für Lehrkräfte entwickelte Gesundheitspräventionsprogramm „AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ wurde als Gruppenprogramm speziell für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt. Es dient dazu, Risikofaktoren zu identifizieren und den Aufbau von Handlungskompetenzen zum Zwecke langfristigen Stressabbaus zu fördern. Es umfasst acht Doppelstunden. Vier Module bilden das Grundgerüst. Im ersten Modul werden Basisinformationen sowie psychoedukative Grundlagen zu Stress im Lehrerberuf erarbeitet. Im zweiten Modul „Denkbarkeit“ geht es um das Aufzeigen von Ansatzpunkten der individuellen Stressbewältigung. Dabei sollen dysfunktionale Gedanken, die zu Denkfehlern und Verzerrungen in der Wahrnehmung führen, als Stressbeschleuniger identifiziert werden. Ferner geht es darum, unterbewusste Prozesse, die sich in Gedanken- oder auch Grübelkreisläufen manifestieren, bewusst zu machen, um „Grübelstopp-Techniken“ zu erarbeiten, die diesen negativen Erlebnisprozessen entgegen wirken (vgl.

² Vertiefende Literatur vgl. ebd. und Löhmer/ Standhardt 2014.

ebd., 82). Das dritte Modul fokussiert sich auf „handlungsorientierte Lösungen im Schulalltag“ (ebd., 103). Es geht dabei um die Aneignung sozialer Fertigkeiten zur Lösung von schulischen Standardsituationen, um die Bearbeitung berufsbezogener Konflikte und das Schaffen von Freiräumen, um für sich aktiv Erholung zu generieren (ebd., 104). Das Thema „Erholung“ wird im vierten Modul aufgegriffen und intensiv bearbeitet. Dabei gilt es mit Hilfe von Übungen die Erholungsfähigkeit zu verbessern und „Erholung“ als einen aktiven Entlastungsweg zu verstehen (ebd., 123). Ergänzt werden können diese vier Standardmodule um Zusatzmodule, die sich zum Beispiel mit Themen wie Achtsamkeit, Selbstwertschätzung, Sinnhaftigkeit der Arbeit, Biografiearbeit u.ä. beschäftigen (ebd., 136f.).

(3) H.B.T. Human Balance Training – Resilienztrainingsprogramm (Sylvia Kéré Wellensiek)

Sylvia Kéré Wellensiek hat mit diesem Programm ein umfangreiches und pragmatisch sehr gut handhabbares Gesundheitsprophylaxeprogramm entwickelt, das von Krankenkassen als Präventionsprogramm anerkannt und gefördert wird und das sich auch zunehmender Bekanntheit und Beliebtheit in der Arbeitswelt erfreut. Gerade aufgrund der steigenden Anforderungen der heutigen Arbeitswelt wird Mitarbeiter_innen, Führungskräften und Geschäftsführer_innen hohe Handlungskompetenz, Flexibilität, Konzentrationsfähigkeit, Komplexitätsbewältigung und Stressresistenz abverlangt. Globalisierung und zunehmender Wettbewerb stellen die Verantwortungsträger vor ungeheure Herausforderungen. „Beweglichkeit, Flexibilität, Freude an fließender Veränderung, gepaart mit hohem Werteverständnis und der Widerstandskraft, sich nicht verbiegen zu lassen, all das und noch viel mehr gehört heute zum normalen Anforderungsprofil von Verantwortungsträgern.“ (Wellensiek 2011, 9).

Das H.B.T. Human Balance Training ist eine integrale Arbeitsmethode, die Erkenntnisse und Methoden verschiedener Therapieschulen einbezieht. So werden Methoden des Coachings und der Organisations- bzw. Unternehmensentwicklung, der humanistischen und transpersonalen Psychotherapie, der Körpertherapie und Körperarbeit wie auch der westöstlichen Philosophie einbezogen. Zudem kommen Erkenntnisse aus der Neurobiologie und der Stressforschung zur Anwendung. Dabei stehen die Bereiche Körper, Verstand, Emotion und Seele im Mittelpunkt der Arbeit und werden mithilfe von Übungen konsequent trainiert. Ziel ist es, ein klares Rollenverständnis sowie Bewusstseinerweiterung zu bekommen (ebd., 58ff.). Sechs Grundsätze bilden dabei das Gerüst des Programmes. Im Einzelnen sind dies:

- „Das Begreifen eines Menschen in seinen vielfältigen Dimensionen von Körper, Verstand, Emotion und Seele und die gleichzeitige Bearbeitung aller Ebenen.

- Das Erfassen eines einzelnen Menschen als Teil eines größeren Ganzen.
- Die Wahrnehmung von Bewusstsein als ruhigem, reflektierendem Spiegel.
- Die Verankerung in einem bewussten Sein als Quelle immanenter Kraft und Ganzheit.
- Authentische Prozesssteuerung durch Achtsamkeit, offene Wahrnehmung und Präsenz.
- Klarheit und Transparenz im mehrperspektivischen Aufbau.“ (Ebd., 59).

(4) „Gelassen und sicher im Stress“ – ein Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung (Gert Kaluza)

Das von Gert Kaluza in den 1980er Jahren im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung entwickelte und über viele Jahre erprobte Stressbewältigungsprogramm ist ebenfalls modular aufgebaut. Im Laufe der vergangenen 25 Jahre hat es bundesweite Verbreitung und Akzeptanz gefunden und ist in den Katalog präventiver Leistungen der Krankenkassen aufgenommen worden. Darüber hinaus findet es Anwendung in Unternehmen als Teil des betrieblichen Gesundheitsmanagements. Wichtige Inhalte sind die Vermittlung von Wissen und der Erwerb praktischer Kompetenzen in folgenden Bereichen: Gesundheitspsychologische und biologische Grundlagen, die drei Säulen der individuellen Stresskompetenz wie instrumentelle Stresskompetenz, mentale Stresskompetenz und regenerative Stresskompetenz. Darüber hinaus beinhalten die Module des Programms verschiedene Methoden des Stressbewältigungstrainings wie Entspannungstraining (Progressive Muskelrelaxation), Mentaltraining, Problemlösetraining und Genusstaining. Es umfasst ferner die Reflexion und Transformation stresserzeugender und -verschärfender Kognitionen, die Konfrontation und problembezogene Auseinandersetzung mit konkreten Belastungen sowie den Aufbau von regenerativen Aktivitäten. Das Programm besteht in der Regel aus 12 bis 16 Einheiten und wird von zertifizierten Trainer_innen durchgeführt (Kaluza 2011, 80ff.).

(5) Das Paderborner Modell der Lauftherapie (Alexander Weber)

Neben den oben beschriebenen psychodynamischen Methoden zur Stress- und Krisenbewältigung unter Einbeziehung von Entspannungsverfahren gilt es auch, eine gesunde körperbezogene Verhaltensweise zu entwickeln und die dem Körper gut tuende Bewegung nicht zu vernachlässigen. Ein gutes Beispiel für Gesundheit und Wohlbefinden durch aktiven Lebensstil ist das von Alexander Weber in den 1980er Jahren entwickelte und evaluierte Paderborner Modell der Lauftherapie. Webers Leitspruch lautet: „Gesund ist man von unten nach oben.“ Er konnte bis heute durch eine Vielzahl empirischer, wissenschaftlich geprüfter Studien belegen, dass

sich bei bestimmten Beeinträchtigungen die Lauftherapie als besonders wirksam und erfolgreich erweist. Zu diesen Beeinträchtigungen zählen u.a. Bewegungsmangel, Vitalitätsschwäche, Schlappeheit, mangelnde Fitness, Nervosität, übermäßige Belastung, leichtere Formen von Angst und Depressionen, Suchtprobleme, Ess- und Gewichtsprobleme, Fettstoffwechsel, Darmträgheit und Verstopfung, Kurzatmigkeit, mangelndes Selbstwertgefühl, geringe Selbstachtung, gestörtes seelisches Gleichgewicht, andere Stressformen sowie strukturelle und funktionelle Erkrankungen des Bewegungsapparates (vgl. DLZ-Broschüre). Voraussetzung ist dabei allerdings regelmäßige Bewegung in richtiger Dosierung, z.B. nach dem DLZ-Standard-Laufprogramm unter fachlicher Anwendung durch ausgebildete Lauftherapeut_innen. Die Krankenkassen haben Lauftherapie in den Katalog der Präventionsleistungen aufgenommen. Lauftherapie wird in Rehabilitationseinrichtungen und inzwischen auch in vielen Betrieben im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements eingesetzt. Körper und Seele bedingen einander. „Wird der Körper vernachlässigt, wirkt sich das auf das Seelenleben aus.“ (Weber u.a. 2013, 6). Weber hat in den Jahren 2005 und 2006 sein Modell zu einem systemischen Ansatz erweitert. Bewegung, Essen und Trinken sowie Entspannung und Regeneration sind grundlegende Bereiche der Lebensqualität und Gesundheit. Die Verzahnung dieser Bereiche ist ein wesentliches Moment der DLZ-Philosophie (vgl. DLZ-Broschüre). Für eine gesunde Lebensführung bedarf es dabei folgender Verhaltensänderungen: sich mehr bewegen, sich gesünder ernähren, stabile soziale Beziehungen aufbauen und sensibel für die Signale und Botschaften des Körpers werden (Richter in Weber u.a. 2013, 78).

5. Lernen, mit den Widrigkeiten des Lebens zu leben

Die beschriebenen Programme und Methoden sind nur einige Beispiele für die vielen Möglichkeiten, mit den Widrigkeiten des Lebens (wieder) zurecht kommen zu können. Wollen wir Verantwortung für unser Leben übernehmen, dem Stress, aber auch dem Werte- und Systemverfall Einhalt gebieten, bleibt uns gar nichts anderes übrig, als neue Handlungskompetenz zu entwickeln. Voraussetzung ist dafür ein Bewusstseinswandel und ein neues Gespür für das wirklich Machbare, für das, was die/ der Einzelne leisten kann und leisten will, ein neues Zutrauen zu sich selbst als Voraussetzung für Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber. „Selbstmitgefühl wird (dabei) als eine wichtige Bewältigungskompetenz im Umgang mit schwierigen Gefühlen angesehen.“ (Neff 2013, 38). So gelangt wieder mehr Lebensfreude, innere Zufriedenheit, Lebendigkeit und Fülle in unser Leben.

„Je mehr ich mich also dem, was gerade ist, öffnen kann, je mehr ich diesen Augenblick ansehen und annehmen kann, je mehr ich in den Tat-

sachen meines Lebens Sinn finden kann, desto mehr kann ich mich auch in das Leben hinein entspannen – und genau mit dieser Entspannung öffnet sich dann ein neuer Raum, in dem Wachstum geschehen kann.“ (Collande 2007, 51).

Ernährung, Bewegung und Entspannung in ein Fließgleichgewicht zu bringen ist dabei eine wichtige Voraussetzung. Hier bekommt das lateinische Sprichwort „mens sana in corpore sano“ – ein gesunder Geist in einem gesunden Körper – wieder Bedeutung. Voraussetzung für eine gute und gesunde Entwicklung des einzelnen Menschen ist aber ein förderliches gesellschaftliches Klima, in dem Achtung und Wertschätzung wieder bedeutsame Verhaltensvariablen werden. Gehen wir gut mit unserer Umwelt und unseren Beziehungen um, setzen wir einen positiven Rückkopplungsprozess frei. Wir dürfen dabei nicht vergessen, dass unser Ökosystem durch Profitgier und Gleichgültigkeit massivst gefährdet ist. „So wie unsere biologisch-physikalische Welt nur existieren kann, wenn wichtige Natur-Gesetze berücksichtigt werden, so benötigen wir auch für das Aufwachsen und Zusammenleben der Menschen ein förderliches gesellschaftliches Klima.“ (Wunsch 2013, 255). Dabei sollte insbesondere die Politik hierfür entsprechende gesellschafts- und bildungspolitische, aber auch wirtschaftspolitische Weichen stellen, damit das gesellschaftliche Klima in Familie und Schule wie auch in der Arbeitswelt sich wieder so entwickeln kann, dass es Nährboden für eine gesunde Entwicklung und zufriedene Lebensführung ist und unsere Kinder in eine Zukunft blicken können, die ihnen mehr bietet als nur materiellen Wohlstand.

Wachstum, Wohlstand und Lebensqualität können sich dann fruchtbringend entwickeln, wenn man sich in einer Gesellschaft an den Schwächsten orientiert. In Krisenzeiten wird immer schnell Solidarität eingefordert. Solidarität setzt aber voraus, dass die/ der Einzelne sich neben den Ansprüchen an die Gesellschaft auch mit ihren und seinen Kompetenzen in die Gesellschaft einbringt. Gemeinwohl und das Wohl der/ des Einzelnen sind unabdingbar voneinander abhängig. In Krisenzeiten wird konstruktive Krisenbewältigung dann gelingen, wenn Solidarität gelebt wird. Bis dahin ist es sicherlich noch ein weiter Weg, der gemeinsam leichter begangen werden kann. Die Lage ist schwierig, aber nicht hoffnungslos!

Literatur

Anderssen-Reuster, Ulrike, Achtsamkeit in Psychotherapie und Psychosomatik, Stuttgart 2007.

Antonovsky, Aaron, Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen 1997.

-
- Bilinski, Wolfgang, Phönix aus der Asche, Freiburg u.a. 2010.
- BKK Bundesverband (Hg.), Kein Stress mit dem Stress. Lösungen und Tipps für Führungskräfte und Unternehmen, Essen 2012.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.), Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Eine Expertise von Jürgen Bengel, Regine Strittmacher und Hildegard Willmann 6, Köln 2001.
- Burkhard, Alois, Achtsamkeit II bewusst leben, München 2008.
- Collande, Cornelius von, Psychotherapie und Meditation in der Praxis – komplementär oder alternativ?, in: Anderssen-Reuster, Ulrike, Achtsamkeit in Psychotherapie und Psychosomatik, Stuttgart 2007, 51-57.
- DLZ – Deutsches Lauftherapiezentrum, Broschüre „Gesundheit und Wohlbefinden durch aktiven Lebensstil“, www.lauftherapiezentrum.de
- Gregg, Braden, Resilienz in Zeiten extremer Veränderung, Burgrain 2014.
- Hillert, Andreas u.a., Lehrgesundheit, AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf, Berlin 2012.
- Kabat-Zinn, Jon, Gesund durch Meditation. Das vollständige Grundlagenwerk, Nördlingen 2011.
- Kaluza, Gert, Salute! Was die Seele stark macht, Stuttgart 2011a.
- Kaluza, Gert, Stressbewältigung, Berlin u.a. 2011b.
- Knuf, Andreas / Hammer, Mathias, Die Entdeckung der Achtsamkeit in der Arbeit mit psychisch erkrankten Menschen, Köln 2013.
- Lohmann-Haislah, Andrea, Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden, Dortmund 2012.
- Löhmer, Cornelia / Standhardt, Rüdiger, Time out, Stuttgart 2014a.
- Löhmer, Cornelia / Standhardt, Rüdiger, MBSR. Die Kunst, das ganze Leben zu umarmen, Stuttgart 2014b.
- Mahler, Liselotte/ Jarchov-Jadi, Ina/ Montag, Christiane/ Gallinat, Jürgen, Das Weddinger Modell – Resilienz- und Ressourcenorientierung im klinischen Kontext, Köln 2014.

Schmidt, Gunther, Zur Transformation der Krise im Gesundheitssystem, Vortrag anlässlich der Jahrestagung der Milton-Erickson-Gesellschaft. „Krise, Angst und Transformation“ vom 14.-17. März 2013 in Bad Kissingen.

Sloterdijk, Peter, Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik, Frankfurt a.M. 2011.

Techniker Krankenkasse, Gesundheitsreport 2013 – Veröffentlichungen zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement der TK 28, Hamburg 2013.

Weber, Alexander/ Richter, Klaus/ Schüler, Wolfgang W., Lauftherapie nach dem Paderborner Modell – ein Königsweg zur Selbsthilfe, Bad Lippspringe 2013.

Wellensiek, Sylvia Kéré, Handbuch Resilienz-Training, Weinheim u.a. 2011.

Wunsch, Albert, Mit mehr Selbst zum stabilen ICH!, Berlin u.a. 2013.

Gewaltfreie Kommunikation – Ein wertschätzender Ansatz, Krisen zu gestalten

Gottfried Orth

Beziehungen und Gemeinschaften, insbesondere in Krisen, brauchen wertschätzende Kommunikation. Gottfried Orth sieht hier für religionspädagogische und kirchliche Arbeitsfelder vielfältige Anregungen in der gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg. Orth entfaltet die notwendige Orientierung an menschlichen Bedürfnissen und Gefühlen und entdeckt theologische wie biblische Anknüpfungspunkte. Kommunikation und Bildung stehen im Horizont einer positiven, lebensfreundlichen Anthropologie, die sich in der eigenen Haltung äußert.

1. Gewalt unterbrechen lernen

Gewaltfreie Kommunikation ist ein Beitrag, Gewaltzusammenhänge im persönlichen Alltag wie in institutionellen Kontexten und politischen Konflikten unterbrechen zu können. Dorothee Sölle erzählt eine „Ur-Geschichte solcher Gewaltunterbrechung“ aus der franziskanischen Tradition:

„Bei Gubbio in Umbrien lebte ein gewaltiger Wolf, der Tiere und Menschen verschlang. Aus Angst vor ihm trauten sich die Bewohner nicht mehr aus der Stadt. Franz von Assisi ging dem Wolf entgegen, seine Gefährten blieben aus Angst zurück. Der Wolf stürzte zähnefletschend auf ihn zu. Der Heilige sprach ihn als ‚Bruder Wolf‘ an und machte das Zeichen des Kreuzes über ihm. Der Wolf sperrte seinen schon geöffneten Rachen zu und ließ sich zu Füßen des kleinen unbewaffneten Mannes nieder. Franz sagte zu ihm: ‚Du bist jedermanns Feind. Ich aber möchte, Wolf, mein Bruder, dass Friede sei zwischen ihnen und dir.‘ Er schließt dann eine Art Bund, in dem die Einwohner sich verpflichten, den Wolf zu füttern, damit er niemals mehr Hunger leiden muss, und der Wolf ihm, Pfote in Hand, verspricht, niemandem, weder Mensch noch Tier, mehr Schaden zuzufügen. Dieser Vertrag wird öffentlich besiegelt, der Wolf lebt noch zwei Jahre, von den Bürgern geachtet und von den Kindern geliebt. Ich erzähle die Geschichte nicht wegen des Wunders, sondern um den Begriff Unterbrechung der Gewalt zu klären. Er trägt zwei Elementen Rechnung, dem Realismus und der Hoffnungsfähigkeit. Er leugnet die Realität der Kreisläufe nicht. ‚Das eben ist der Fluch der bösen Tat, dass sie fortwährend immer Böses muss gebären,‘ heißt es bei Schiller im Wallenstein. Das Ziel des anderen Umgangs mit der Gewalt ist es nicht, eine konfliktfreie Welt zu schaffen und möglichst alle Wölfe auszurot-

ten. Doch es gibt auch die Unterbrechung ihrer Zwangsläufigkeit, die Überraschung und die Möglichkeit, der alles beherrschenden Gewalt ein ‚Nein‘ entgegenzusetzen, das ihren absolut erscheinenden Zwang unterbricht.“ (Sölle 2006a, 191).

Thematisiert die franziskanische Legende des Wolfs bei Gubbio zumindest auf den ersten Blick den Wolf als anderen, so fragt ein kleines, bisher unveröffentlichtes Gedicht nach den eigenen ‚inneren Wölfen‘:

unter Wölfen

*den inneren Wolf
in mir und dir
anschauen

die Sehnsucht sehen
die lebendige
welche uns verbindet

dem Wolf die Hand
reichen
und staunen

wenn Pfote
Hand und Herz
einander berühren
Lisa F. Oesterheld*

Beide Perspektiven, die nach außen und die nach innen, erscheinen mir in gleicher Weise wichtig, wenn ich mich als Christ und evangelischer Theologe für Gewaltfreie Kommunikation begeistere, sie lerne und gebrauche und andere inspirieren möchte, sie zu praktizieren.

2. Orientierung an den Bedürfnissen der Menschen

Die Grundannahme der Gewaltfreien Kommunikation, die auch Wertschätzende Kommunikation genannt wird, besteht in der Orientierung an den Bedürfnissen der Menschen. Menschen begegnen uns als Frauen und Männer. Menschen haben unterschiedliche Hautfarben. Menschen entstammen unterschiedlichen Kulturen. Sie gehören verschiedenen Religionen oder gar keiner Religion an. Menschen nehmen wir wahr als behinderte und nicht behinderte Menschen.¹ Menschen haben sehr verschiedene Wertvorstellungen und Lebensformen.

¹ Ich halte den Ansatz bei den Bedürfnissen der Menschen und damit verbunden die Haltung und Methode Gewaltfreier Kommunikation, die auf Wertschätzung aller Menschen zielt, auch hinsichtlich des Themas „Inklusion“ für einen zentralen Gedanken und Ansatzpunkt, schulische und kirchliche Praxis wahrzunehmen, kritisch zu reflektieren und zu verändern.

Doch es gibt eines, was allen Menschen gleich ist: Das sind ihre Bedürfnisse. Manfred Max-Neef, lateinamerikanischer Ökonom und Träger des Alternativen Nobelpreises, hat aufgrund empirischer Forschung und reflexiver Theoriebildung neun solcher Grundbedürfnisse der Menschen formuliert, die im Folgenden vereinfacht dargestellt werden.

- Bedürfnisse des physischen Lebens (Wasser, Essen, Luft usw.)
- Sicherheit/ Schutz
- Verständnis/ Empathie
- Liebe
- Erholung/ Spiel
- Kreativität
- Geborgenheit/ Gemeinschaft
- Autonomie/ Selbstbestimmung
- Sinn/ Inhalt

Diese Grundbedürfnisse, so Max-Neef, sind unabhängig von den kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen Bedingungen, innerhalb derer Menschen leben, und daher konstitutiv für alle Menschen.²

Diesen Ansatz nahm Marshall Rosenberg auf, als er im Kontext der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung in den 1960er Jahren Gewaltfreie Kommunikation entwickelte: Das Entscheidende sind die Bedürfnisse der Menschen³. Alle Menschen in allen Kulturen haben dieselben grundlegenden Bedürfnisse, um ein erfülltes Leben zu führen. Bedürfnisse sind nicht an eine Zeit, einen Raum, einen Ort oder eine Person gebunden. Wie wichtig einem Menschen das eine oder andere Bedürfnis gerade ist, hängt von seiner Lebensgeschichte sowie seiner momentanen individuellen Situation ab.

Bedürfnisse in diesem Sinne sind immer angemessen, immer berechtigt und immer positiv formuliert, weil sie unser Überleben und Wohlergehen sichern.

2 Max-Neef u.a. 1990; vgl. weiter Max-Neef 1992. Es gibt eine ganze Reihe weiterer und sehr viel ausdifferenziertere Bedürfnislisten, dazu auch solche, die in der Sprache von Grundschulkindern formuliert sind, vgl. dazu Orth 2013, 31f. Ein Schulentwicklungsprojekt in einer Förderschule, das seinen Ausgang bei den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler wie der Lehrerinnen und Lehrer wählt, beschreibt Orth/ Fritz 2014.

3 Davon unterscheiden wir in GFK: Strategien. Strategien sind alle konkreten Verhaltensweisen, Personen oder Personengruppen, durch die oder mit denen wir Bedürfnisse erfüllen können. Während Bedürfnisse im Verständnis von GFK immer angemessen, immer berechtigt und immer positiv sind, können Strategien lebensdienlich oder -zerstörend sein. Sie können Bedürfnisse mehr oder weniger gut erfüllen, können für andere oder für uns selbst tragische Folgen haben und können anhand der eigenen Werte auf ihre Lebensdienlichkeit hin überprüft werden. Je mehr Strategien uns für die Erfüllung eines Bedürfnisses zur Verfügung stehen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass unser Bedürfnis so erfüllt wird, dass es für uns selbst und andere lebensdienlich ist. Zu Konflikten kommt es in der Regel auf der Ebene der Strategien.

Die Grundannahme der Gewaltfreien Kommunikation, die Orientierung an den Bedürfnissen, erinnerte mich an einen Satz des von mir sehr verehrten Theologen Ernst Lange: „Ist die Kirche Anwalt der Menschen in ihrer Bestimmung, in ihrem Recht auf volle Menschwerdung, dann ist die Nichtachtung der Bedürfnisse die Nichtachtung jenes Feldes, in dem dieses Recht und seine Uneingelöstheit konkret werden.“ (Lange 1980, 122).

Seitdem bin ich wieder auf Spurensuche gegangen nach der Berücksichtigung der Bedürfnisse in der Theologie oder auch in biblischen Erzählungen. Zunächst habe ich viel Anregung dazu bei Dorothee Sölle gefunden: Sie versteht das religiöse Bedürfnis als den Wunsch, „ganz zu sein und nicht zerstückelt zu leben“ (Sölle 2006a, 124). Und unter dem Titel „Christus – die Würde des Menschen“ (Sölle 2007, 282-298) reflektiert Sölle dann den Zusammenhang von Kommunikation und Bedürfnissen: „Wirkliche Kommunikation kann ja nur dort stattfinden, wo Menschen ihre Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken können. Genau an diesem Punkt setzt aber unsere tiefste Sprachzerstörung an, sie manipuliert unsere Bedürfnisse. (...) Unsere Bedürfnisse, zu sein, miteinander zu sein, zu kommunizieren, Solidarität und menschliche Wärme zu erfahren, werden erst angekitzelt und dann umfunktioniert in solche Bedürfnisse, die durch Haben und Kaufen befriedigt werden können. (...) Die Würde des Menschen ist überall da angetastet, wo wesentliche Bedürfnisse von Menschen negiert werden.“ (Ebd., 286f.).

Parallel zu dieser Spurensuche in theologischen Entwürfen entdeckte ich, angeregt durch Lisa Oesterheld und Hilde Fritz, eine lange bekannte neutestamentliche Erzählung neu; ein uns unbekannter Autor erzählt eine Wundergeschichte: die Heilung des blinden Bartimäus⁴: Ein blinder Bettler richtet Bitten an Jesus. Die erste: „Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!“ Der Blinde bittet um Erbarmen, ein uns fremd gewordenes Wort. Es bedeutet mitfühlen, mitempfinden, Anteil nehmen, Mitgefühl zeigen. Der Blinde bittet um Empathie. Die Leute verweigern ihm genau das: Schweigen sollte er. Doch der Blinde steht zu seinem Bedürfnis und er schreit lauter: „Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!“ Und Jesus unterbricht seinen Weg, hält inne, hat nichts Wichtigeres in diesem Moment zu tun und wendet sich dem Blinden zu. Präsenz! Doch Jesus überfällt ihn

4 Markus 10, 46-52 in der Lutherübersetzung: Und sie kamen nach Jericho. Und als er aus Jericho wegging, er und seine Jünger und eine große Menge, da saß ein blinder Bettler am Wege, Bartimäus, der Sohn des Timäus. Und als er hörte, dass es Jesus von Nazareth war, fing er an, zu schreien und zu sagen: Jesus, du Sohn Davids, erbarme dich meiner! Und viele fuhren ihn an, er solle stillschweigen. Er aber schrie noch viel mehr: Du Sohn Davids, erbarme dich meiner! Und Jesus blieb stehen und sprach: Ruft ihn her! Und sie riefen den Blinden und sprachen zu ihm: Sei getrost, steh auf! Er ruft dich! Da warf er seinen Mantel von sich, sprang auf und kam zu Jesus. Und Jesus antwortete und sprach zu ihm: Was willst du, dass ich für dich tun soll? Der Blinde sprach zu ihm: Rabbuni, dass ich sehend werde. Jesus aber sprach zu ihm: Geh hin, dein Glaube hat dir geholfen. Und sogleich wurde er sehend und folgte ihm nach auf dem Wege.

nicht einfach mit irgendetwas – nicht einmal mit einem Heilungswunder. Er respektiert die Würde und die Autonomie des blinden Mannes: Was soll ich für dich tun? Jesus fragt nach den Bedürfnissen des Blinden. Sie sollen im Zentrum stehen. Aus Jesu Frage „Was soll ich für dich tun?“ spricht die Achtung vor diesem Fremden am Wegesrand, den andere zum Schweigen bringen wollten. Er soll rufen und reden dürfen, er soll „Ich“ sagen können. Mitgefühl ist das erste, was der blinde Bartimäus braucht, einen, der Anteil nimmt an seinem Leben. Und in einem solchen Raum mitfühlenden Vertrauens kann er dann bitten: „Herr, ich möchte wieder sehen können!“ Das Wunder der Heilung wird möglich. Der blinde Bartimäus wird gesehen, kann Ich sagen – und er sieht wieder.

Eine Fülle weiterer theologischer Assoziationen und biblischer Entdeckungen mit den Möglichkeiten des hermeneutisch gewendeten Ansatzes Gewaltfreier Kommunikation (Orth 2009) tat sich auf und bereicherte mein theologisches wie pädagogisches und religionspädagogisches Arbeiten (Orth 2015). Gewaltfreie Kommunikation kann so zu einem ganz spezifischen Element der Ausbildung und Praxis von (Schul-)Seelsorge werden.

3. Das Kommunikationsmodell der GFK

Das Zentrum sind die Bedürfnisse. Woran merken wir, dass unsere Bedürfnisse erfüllt sind oder eben nicht erfüllt sind? Indikator dafür sind unsere Gefühle. Ich bin beschwingt, kann mir beispielsweise anzeigen, dass mein Bedürfnis nach Gesehenwerden erfüllt ist. Ich bin traurig, das kann mir zum Beispiel signalisieren, dass mein Bedürfnis nach Autonomie nicht erfüllt ist. Gefühle sind die psychosomatischen Signale, die uns anzeigen, ob unsere Bedürfnisse erfüllt sind oder nicht erfüllt sind. Je mehr Gefühle ich spüre und ausdrücken kann, umso verbundener mit mir selbst kann ich leben, umso lebendiger bin ich und umso bunter und reicher ist die Welt, sind die Menschen um mich herum.

Gewaltfreie Kommunikation zu erlernen, bedeutet auch emotionale (Selbst-)Erziehung. Das, wofür heute auch in der Schule immer weniger oder schon gar kein Raum mehr ist, wird möglich: Herzensbildung. Dieses früher aktuelle Bildungsideal der „Herzensbildung“ wurde mit der Verzweckung und Ökonomisierung von Bildung in der kapitalistisch fundierten Wissensgesellschaft unmodern. Es rechnet sich nicht und bleibt gleichwohl zentral – als Möglichkeit oder eben als oftmals krank machendes Defizit.⁵

⁵ In einem Gespräch mit dem Theaterregisseur Werner Schroeter, dessen schriftliche Wiedergabe den Doppeltitel hat „Die Idee der Herzensbildung“ oder „Man muss den Menschen lieben, um ihn zu verstehen“, wird Schroeter angesprochen auf seinen langjährigen Weggefährten Alexander Kluge, der gerne die Ähnlichkeiten zwischen Kino und Oper betont hat und in beiderlei Hinsichten die Formulierung vom „Kraftwerk der Gefühle“ gebrauchte.

Im Zusammenhang mit dem Verständnis der Gefühle in der GFK sind mir hier zwei Gesichtspunkte wichtig:

- (1) Ich bin selbst für meine Gefühle verantwortlich. Gefühle haben einen Auslöser, doch welche Gefühle dieser auslöst, dafür ist jede und jeder allein und für sich selbst verantwortlich. Auf dem Hintergrund meiner Sozialisation und meiner Erziehung, meiner Erfahrungen und meines Denkens, im Zusammenhang mit meinen Werten und meiner aktuellen körperlichen und seelischen Verfassung fühle ‚ich‘ (!). Bedeutsam erscheint mir im Zusammenhang damit, dass jeder und jede selbst auf seine bzw. ihre Gefühle aktiv einwirken kann, sie also nicht lediglich erdulden muss. Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: Eine Schülerin oder ein Schüler hat ihre/ seine Hausaufgaben im Unterricht nicht dabei. Darauf kann ich als Lehrerin oder Lehrer ganz unterschiedlich reagieren: Ich kann ärgerlich sein, weil ich sie jetzt kontrollieren will. Ich kann traurig sein, weil ich vermute, dass die Schülerin oder der Schüler eine Lernmöglichkeit in dieser Stunde verpasst. Ich kann dies erleichtert hinnehmen, weil ich weniger zu korrigieren habe. Ich kann Angst haben, weil ich denke: „Der/ Dem ist egal, was ich sage.“ Ich kann ...
- (2) Eine weitere Unterscheidung ist für Gewaltfreie Kommunikation wichtig. In unserem Sprachgebrauch verwechseln wir mitunter Gefühle mit Gedanken. Wir sagen zum Beispiel: „Ich habe das Gefühl, er versteht mich nicht.“ Damit aber drücken wir kein Gefühl, sondern einen Gedanken aus. Die Gewaltfreie Kommunikation spricht hier von „Pseudogefühlen“. Als Hilfe, „echten“ Gefühlen leichter auf die Spur zu kommen, bietet sie an, die Formulierung mit „Ich bin ...“ zu beginnen. Auch wird darauf hingewiesen, dass „echte“ Gefühle keinen „Täter“ haben: Es handelt sich meist dann um Gedanken (also Pseudogefühle), wenn man anstelle von „Ich fühle .../ Ich bin ...“ die Formulierung „Ich denke ...“ verwenden kann. Ich bin „verzaubert“: Das ist ein echtes Gefühl. Ich fühle mich angegriffen: Pseudogefühl: Ich denke, du greifst mich an... Will ich an das ursprüngliche Gefühl hinter den Gedanken kommen, hilft die Frage: „Was fühle ich, wenn ich denke, dass ...?“ (Fritsch 2016, 36f.). Also in unserem Beispiel: Was fühle ich, wenn ich denke, dass ich angegriffen werde? Möglicherweise Angst, Trauer, Wut ...

Schroeter kommt in diesem Zusammenhang des Interviews auf das Stichwort „Herzensbildung“: „Die hat er übrigens von mir, ‚Kraftwerk der Gefühle‘ stimmt in jedem Fall. Das ist die einzige Waffe, die wir haben in einem Land, in dem Gefühle als Schande gesehen werden und ihre Verkarstung als Weg zur Vergeistigung. Ohne Herzensbildung kommt man nicht voran. Das Gefühl als Träger des Ausdrucks ist eigentlich die humanste Idee, natürlich immer gekoppelt mit dem Denken.“ Darauf der Interviewer: „Kann man das zusammenfassen: Was Sie mit Ihrer Arbeit letzten Endes bezwecken? Was alles vereint?“ Und die Antwort Werner Schroeters: „Eine Reaktion hervorzurufen, die zum Denken und Mitfühlen führt – ohne eine Wertung darüber abzugeben. Man muss die Augen öffnen.“

Gefühle spüre ich in konkreten Situationen. Deshalb beginnt das Kommunikationsmodell der GFK mit der Beobachtung: Der erste Schritt zielt darauf, eine Beobachtung – gleichsam im fotografischen Blick – zu äußern, ohne dass irgendeine Bewertung mitschwingt. Oft äußern Menschen Beobachtungen sogleich verbunden mit Urteil, Analyse, Kritik, Lob oder Diagnose. Das macht es dem/ der Zuhörenden schwer sich auf die Beobachtung zu konzentrieren, weil er/ sie sogleich die Bewertung mithört. Die Beschreibung der Beobachtung ist also so angelegt, dass sie von dem/ der anderen vermutlich geteilt werden kann.

Jetzt habe ich eine Situation beobachtet, in der ich traurig bin, weil ein Bedürfnis von mir nicht erfüllt ist – und dann werde ich depressiv... Nein, da fehlt noch ein ganz entscheidender Schritt in diesem Kommunikationsmodell: die Bitte. Gerlinde Fritsch beschreibt die Kriterien einer Bitte so: Eine Bitte „bezieht sich auf das Hier und Jetzt (sie ist also sofort umsetzbar). Sie ist konkret und handlungsbezogen. Sie ist erfüllbar. Sie bezieht sich auf das, was Sie wollen (Was genau soll jetzt beginnen?), statt auf das, was Sie nicht wollen (Was soll aufhören?)“ (Fritsch 2009).

Bitten unterscheiden sich von Forderungen dadurch, dass zu ihnen „Ja“ und „Nein“ gesagt werden kann. Ihr zentrales Kennzeichen ist, dass sie Freiwilligkeit voraussetzen und ermöglichen. Forderungen dagegen signalisieren Zwang und ermöglichen so lediglich Rebellion oder Unterwerfung. Wenn ich auf eine Bitte mit Nein antworte, signalisiert dies, dass ich zu etwas oder jemandem anderem in diesem Moment Ja gesagt habe (vgl. dazu Orth 2014). Dazu ein Gedanke von Helder Cámara: „Herr, lehre mich ein Nein sagen, das nach Ja schmeckt.“ Ein zugewandtes Nein schmeckt (immer) nach Ja, weil es Kommunikation nicht abbricht, sondern Nachfragen eröffnet.

Wenn ich die vier Schritte des Kommunikationsmodells zusammenfasse, dann lautet dieses:

- Wenn ich sehe...
- bin ich...
- weil mein Bedürfnis nach ... nicht erfüllt ist/ weil ich ... brauche.
- Ich bitte dich ...

Zur Veranschaulichung ein Beispiel aus dem Schulalltag:

Statt zu sagen: „Also Marc, ich bin stinksauer, weil du nie die Hausaufgaben erledigst! Du bleibst jetzt heute Nachmittag in der Schule und erledigst alle deine Hausaufgaben!“

sagt der Lehrer in GFK: „Marc, ich sehe, dass du in dieser Woche in Deutsch dreimal deine Hausaufgabe nicht dabei hattest.“ – „Da bin ich besorgt jetzt,“ – „weil mir Sicherheit wichtig ist, dass alle Schülerinnen und Schüler der Klasse sich am Unterricht beteiligen können.“ – „Bist du bitte bereit,

mit mir in der nächsten großen Pause darüber zehn Minuten zu sprechen?“

Wenn ich so spreche, denke und mich entsprechend verhalte, dann kommt in großer Wertschätzung gegenüber Marc das zum Ausdruck, was jetzt in mir lebendig ist – nicht, was ich irgendwann einmal gelernt habe, nicht, was an Urteilen oder moralischem Richtig oder Falsch in meinem Kopf ist oder an hierarchischen Vorstellungen über das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Was ich jetzt fühle und brauche: Das ist wichtig. Das ist Thema Gewaltfreier Kommunikation zwischen Menschen.

Hinter diesem Kommunikationsmodell – und dies erscheint mir kommunikationstheoretisch wie theologisch von besonderer Bedeutung – steckt eine bestimmte Haltung, die geprägt ist von einem bestimmten Menschenbild, von einer positiven und lebensfreundlichen Anthropologie.

4. Eine positive und lebensfreundliche Anthropologie

Eine weitere Herausforderung für mein theologisches und religionspädagogisches Nachdenken sehe ich in dem für GFK zentralen Stichwort der Schönheit, einer daraus resultierenden Wertschätzung meiner selbst und aller Menschen und damit verbunden einem positiven und ebenso lebenswie fehlerfreundlichen Bild vom Menschen. Ein Gedicht von Kathy und Red Grammer lautet „See Me Beautiful“. Es wird gerne von Rosenberg verwendet und ich zitiere es in seiner deutschen Übersetzung:

Sieh die Schönheit in mir

*Sieh die Schönheit in mir,
such' das Beste in mir.
Das ist es, was ich wirklich bin
und was ich wirklich sein will.
Es mag etwas dauern,
Es mag schwer zu finden sein,
aber sieh die Schönheit in mir.*

*Sieh die Schönheit in mir,
jeden Tag:
Kannst du das Wagnis eingehen,
kannst du eine Möglichkeit finden,
in allem, was ich tue,
mich durchscheinen zu sehen
und meine Schönheit wahrzunehmen⁶*

Kathy und Red Grammer

6 Copyright: 1986 Smilin Atcha Music Inc., veröffentlicht auf Red Note Records 800-824-2980, zit. nach Rosenberg 2005, 80f.

Wenn Dorothee Sölle konstatiert, dass „wir in unserer Theologie fast erstickt sind an einer pessimistischen, menschenverachtenden Anthropologie“ (Sölle 2006c, 304), dann lädt Gewaltfreie Kommunikation dazu ein, dieses Menschenbild und die damit verknüpfte Anthropologie neu zu bedenken. Das Gedicht realisiert „weltlich, was die überlieferte religiöse Sprache verschlüsselt aussprach. Realisation“, so Dorothee Sölle, „ist die weltliche Konkretion dessen, was in der Sprache der Religion ‚gegeben‘ oder ‚versprochen ist. (...) Realisation benutzt die Tradition, aber nicht ihrem Buchstaben nach, sondern der in ihr angelegten Tendenz nach. (...) Dichtung kann weltlich realisieren, was die Theologie begrifflich zu sagen versucht und was in der mythischen Sprache der biblischen Tradition unter Verweis auf eine Überwelt ausgesprochen wurde“ (Sölle 2008, 27ff.).

Dem Zusammenhang dieses Gedichtes mit biblischer und theologischer, begrifflicher und mythischer Sprache möchte ich noch ein wenig nachgehen. Wenn ich den kleinen Text von Kathy und Red Grammer mit Sölles Verständnis von Realisation lese, kann ich auf eine biblische und theologische Entdeckungsreise durch dieses Gedicht gehen, die ich lediglich andeute. In einem Seminar mit Studierenden sind uns folgende Assoziationen wichtig geworden:

- „Und siehe, es war sehr gut“, das erzählt die Schöpfungsgeschichte in Gen 1 und dieses Gutsein ist Gottes vorausschauender Rückblick, sein Wille für die Welt.
- Menschen sind als Kinder, Jugendliche und Erwachsene, als Frauen und Männer Ebenbilder Gottes.
- Menschen sind als Kinder, Jugendliche und Erwachsene, als Frauen und Männer Kinder Gottes.
- Der Text lädt dazu ein, zwischen der Person und dem, was jemand tut, zu trennen, und verweist so auf den Topos der Rechtfertigung oder der Gnade Gottes und erinnerte uns an ein Liebesgedicht von Gabriela Mistral, das Fulbert Steffensky (2000) gerne als poetische Umschreibung von „Gnade“ zitiert und das vielleicht deutlicher sagt, was Gnade ist, als viele religiöse Texte:

Wenn du mich anblickst, werd' ich schön

*Wenn du mich anblickst, werd' ich schön
schön wie das Riedgras unterm Tau.
Wenn ich zum Fluss hinuntersteige,
erkennt das hohe Schilf mein sel'ges Angesicht nicht mehr.*

*Ich schäme mich des tristen Munds,
der Stimme, der zerriss'nen, meiner rauhen Knie.
Jetzt, da du mich, herbeigeilt, betrachtest,
fand ich mich arm, fühlt' ich mich bloß.*

*Am Wege trafst du keinen Stein,
der nackter wäre in der Morgenröte
als ich, die Frau, auf die du deinen Blick geworfen,
da du sie singen hörtest.*

*Ich werde schweigen. Keiner soll mein Glück
erschaun, der durch das Flachland schreitet,
den Glanz auf meiner plumpen Stirn nicht einer sehen,
das Zittern nicht von meiner Hand ... Die Nacht ist da.
Aufs Riedgras fällt der Tau.
Senk lange deinen Blick auf mich. Umhüll mich zärtlich
durch dein Wort.
Schon morgen wird, wenn sie zum Fluss hinuntersteigt,
die du geküsst, von Schönheit strahlen.*

Gabriela Mistral

- Und im Anschluss an beide poetischen Texte wurden in unserem Nachdenken im Seminar die Stichworte „sehen“ und „gesehen werden“ wichtig und damit in Verbindung der aaronitische Segen, in dem ein wichtiger Aspekt der ist, dass Gott sein Angesicht auf uns erheben möge.
- Das Gedicht „Sieh die Schönheit in mir“ lesen wir als eine Einladung, Vertrauen und Glauben immer wieder neu zu wagen.
- Der Text ermutigt zu Fehlerfreundlichkeit, zu fehlerfreundlichen Menschen- und Gottesbildern.
- Das Gedicht spricht das Wagnis an, auf Urteile zu verzichten, und nimmt so einen Imperativ der Bergpredigt Jesu auf: Richtet nicht!
- Eine weitere Assoziation war das Stichwort der Verletzlichkeit und Dorothee Sölles Aufforderung, das „Fenster der Verwundbarkeit“ offen zu halten, weil es ein „Fenster zum Himmel“ sei (Sölle 2006d, 221).
- Und schließlich ermutigt der Text, die Frage nach der eigenen Identität zu stellen: Wer bin ich als der oder die ich gesehen werden will, und erinnert so ein Gedicht Bonhoeffers aus seiner Haft.

Wer bin ich

*Wer bin ich? Sie sagen mir oft,
ich träte aus meiner Zelle
gelassen und heiter und fest
wie ein Gutsherr aus seinem Schloß.*

*Wer bin ich? Sie sagen mir oft,
ich spräche mit meinen Bewachern
frei und freundlich und klar,
als hätte ich zu gebieten.*

*Wer bin ich? Sie sagen mir auch,
ich trüge die Tage des Unglücks
gleichmütig, lächelnd und stolz,
wie einer, der Siegen gewohnt ist.*

*Bin ich das wirklich, was andere von mir sagen?
Oder bin ich nur das, was ich selbst von mir weiß?
Unruhig, sehnsüchtig, krank, wie ein Vogel im Käfig,
ringend nach Lebensatem, als würgte mir einer die Kehle,
hungrig nach Farben, nach Blumen, nach Vogelstimmen,
dürstend nach guten Worten, nach menschlicher Nähe,
zitternd vor Zorn über Willkür und kleinlichste Kränkung,
umgetrieben vom Warten auf große Dinge,
ohnmächtig bangend um Freunde in endloser Ferne,
müde und zu leer zum Beten, zum Denken, zum Schaffen,
matt und bereit, von allem Abschied zu nehmen?*

Wer bin ich? Der oder jener?

*Bin ich denn heute dieser und morgen ein anderer?
Bin ich beides zugleich? Vor Menschen ein Heuchler
und vor mir selbst ein verächtlich wehleidiger Schwächling?
Oder gleicht, was in mir noch ist, dem geschlagenen Heer,
das in Unordnung weicht vor schon gewonnenem Sieg?*

Wer bin ich? Einsames Fragen treibt mit mir Spott.

Wer ich auch bin, Du kennst mich, Dein bin ich, o Gott!

Dietrich Bonhoeffer

5. Gewaltfreie Kommunikation als Haltung

Aus der hier poetisch formulierten Anthropologie, die viele biblische und theologische Assoziationen ermöglicht wie sie andere solcher Assoziationen ausschließt, ergibt sich für GFK-begeisterte Menschen eine Haltung, die Rosenberg so beschreibt: „Jedem Menschen eine grundsätzliche Wertschätzung entgegenzubringen, ist die schönste Umgangsform, die wir uns selbst gegenüber wählen können. Denn jedes Mal, wenn wir ein Arschloch sehen, zahlen wir dafür, denn dann leben wir in einer Welt voller Arschlöcher. Wenn ich mich dafür entscheide, in jedem Menschen seine Schönheit zu sehen, dann behandle ich auch mich selbst mit Liebe“ (Rosenberg 2009, 88). Die Haltung, zu der Rosenberg ermutigen möchte, erinnert an eine, wenn auch in ganz anderer Sprache geschriebene Formulierung Albert Schweitzers: „Nicht aus Gütigkeit gegen andere bin ich sanftmütig, friedfertig, langmütig und freundlich, sondern weil ich in diesem Verhalten die tiefste Selbstbehauptung bewähre. Ehrfurcht vor dem Leben, die ich meinem Dasein entgegenbringe, und Ehrfurcht vor dem Leben, in der ich mich hingebend zu anderem Dasein verhalte, greifen ineinander über“ (Schweitzer 1974, 385).

Gewaltfreie Kommunikation als Kommunikationstechnik lässt sich missbrauchen: Ich kann sie zum Ausdruck auch gewalttätigen Denkens sehr gewalttätig benutzen. Gerlinde Fritsch sagte einmal sinngemäß: Das

Furchtbarste wäre, alle reden gewaltfrei und verdecken damit all die Gewalt darunter. Deshalb ist für mich der Zusammenhang von gewaltfreiem Handeln, Denken und Reden von zentraler Bedeutung. Gewaltfreie Kommunikation will als Haltung eingeübt und gelebt werden – nicht lediglich als Sprachmuster. Das Üben der vier berühmten Schritte hilft freilich dazu, „die innere Haltung und die Beziehung zu sich und anderen“ (Gens o.J., 5) zu verändern. Die vier Schritte sind eben auch und vielleicht vor allem ein Angebot und eine Möglichkeit zur (Selbst-)Reflexion – nicht zuletzt der eigenen Haltung sich selbst und anderen Menschen gegenüber.

Literatur

Bonhoeffer, Dietrich, Widerstand und Ergebung, in: Bonhoeffer, Dietrich, Werke 8, Gütersloh 1998.

Fritsch, Gerlinde, Praktische Selbst-Empathie, Paderborn 2009.

Fritsch, Gerlinde, Der Gefühls- und Bedürfnisnavigator, Paderborn 2010.

Gens, Klaus-Dieter, Gewaltfreie Kommunikation nach Dr. Marshall Rosenberg. Einführung, Berlin o.J., www.gewaltfreiform.de.

Lange, Ernst, Sprachschule für die Freiheit, in: Lange, Ernst, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München u.a. 1980, 117-132.

Max-Neef, Manfred, From the outside looking in. Experiences in „bare-foot economics“, London u.a. 1992.

Max-Neef, Manfred/ Elizalde, Antonio/ Hopenhayn, Martín, Entwicklung nach menschlichem Maß. Eine Option für die Zukunft, Entwicklungsperspektiven 39, Santiago de Chile u.a. 1990.

Orth, Gottfried, Friedensarbeit mit der Bibel. Eva, Kain & Co, Göttingen 2009.

Orth, Gottfried, Gewaltfreie Kommunikation in Kirchen und Gemeinden (Arbeitstitel), im Erscheinen, Paderborn 2015.

Orth, Gottfried/ Fritz, Hilde, Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann, Paderborn 2013.

Orth, Gottfried/ Fritz, Hilde, Bitten statt fordern. Ein Schulentwicklungsprojekt mit Gewaltfreier Kommunikation, Paderborn 2014.

-
- Rosenberg, Marshall B., Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag, Paderborn 2005.
- Rosenberg, Marshall B., Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation, Freiburg 2009.
- Schweitzer, Albert, Die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben, in: Schweitzer, Albert, Gesammelte Werke in fünf Bänden 2, 1974.
- Sölle, Dorothee, Gewalt. Ich soll mich nicht gewöhnen, in: Sölle, Dorothee, Gesammelte Werke 4, Stuttgart 2006a, 171-204.
- Sölle, Dorothee, Der Wunsch ganz zu sein, in: Sölle, Dorothee, Gesammelte Werke 2, Stuttgart 2006b, 113-127.
- Sölle, Dorothee, Theologie der Befreiung für uns in Europa, in: Sölle, Dorothee, Gesammelte Werke 4, Stuttgart 2006c, 301-312.
- Sölle, Dorothee, Das Fenster der Verwundbarkeit, in: Sölle, Dorothee, Gesammelte Werke 2, Stuttgart 2006d, 220-223.
- Sölle, Dorothee, Christus, die Würde des Menschen, in: Sölle, Dorothee, Gesammelte Werke 5, Stuttgart 2007, 282-298.
- Sölle, Dorothee, Zum Verhältnis von Theologie und Literatur, in: Sölle, Dorothee, Gesammelte Werke 7, Stuttgart 2008, 11-128.
- Steffensky, Fulbert, Damit die Träume nicht verloren gehen. Religiöse Bildung und Erziehung in säkularen Zeiten, in: Loccum Pelikan 10 (2000), H. 4, 171-176. Online verfügbar unter: <http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel4-00/steffky> (Download 14.1.2015).

Improvisationstheater – Flexibilität im Umgang mit Irritation und Differenz

Anregungen für die Fortbildung von Religionslehrpersonen

Britta Hemshorn de Sánchez

Eine Antwort auf die vielfältigen Herausforderungen des schulischen Alltags und seiner Rahmenbedingungen in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen und Differenzerfahrungen bietet das Improvisationstheater. Britta Hemshorn de Sánchez zeigt auf, dass spielerisch die Haltung der Flexibilität eingeübt werden kann, die für den Umgang mit Irritationen und Differenz von Nutzen ist. Diese Haltung ermöglicht etwa die Umdeutung von Situationen und Erfahrungen, hilft Krisen zu vermeiden und erleichtert den Umsetzungsprozess von Inklusion. Die vorgestellten Übungen des Improvisationstheaters lassen sich in Fortbildungsangebote für Religionslehrkräfte integrieren.

1. Das Improvisationstheater und seine Grundhaltungen

Improvisationstheater wurde Ende der 1970er Jahre von Keith Johnstone (2013; 2014) entwickelt und ist eine Form des Theaters, in der Szenen nicht vorher einstudiert, sondern immer improvisiert werden. Die Spielenden wissen bis zum letzten Augenblick nicht, was, wen oder wie sie spielen werden. Die Vorgaben kommen spontan von der Person, die Übungen anleitet, bzw. bei öffentlichen Auftritten vom Publikum, und müssen dann sofort umgesetzt werden. Diese Vorschläge sind Auslöser und Leitfaden für die daraufhin spontan entstehenden Szenen, die durch häufige Interventionen wiederum abgewandelt werden (z.B. durch einen Genre-Wechsel vom Liebesroman zum Western oder innerhalb einer Rolle der Wechsel vom Hoch-Status zum Tief-Status). Die Übungen aus dem Improvisationstheater, auch Theatersport genannt (Johnstone 2014), können auch zur Selbsterfahrung und Arbeit an der eigenen Haltung und Teambildung genutzt werden (Vlcek 2006, 69-138; Wendlandt 2005; Meyer-Radtke 2013).

Grundhaltungen des Improvisationstheater sind u.a. die begeisterte Bereitschaft, sich auf alles Neue, sowohl Mitspielende als auch Übungen, einzulassen. Das wird zu Beginn von Workshops u.a. mit der Übung „Auja“ erlebbar gemacht (siehe auch unten 5.2). Auf diese Weise wird einige Mi-

nuten lang gespielt. Diese Übung wirkt sich nachhaltig auf die Stimmung der Teilnehmenden aus (Johnstone 2014, 185ff.; Vlcek 2006, 27f.).

Eine weitere Grundhaltung des Improvisationstheaters ist Fehlerfreundlichkeit (Quandt 2012; Wendlandt 2005). Sie ist durch die Leitung während des gesamten Workshops spürbar und wird beispielsweise mit der Übung „Scheiter heiter – Fehler als Chance annehmen!“ eingeführt (Die Spieler 2013, 5; siehe auch unten 5.2).

2. Improvisationstheater im Umgang mit Irritationen und Differenz

Lernen in heterogenen Lerngruppen stellt diejenigen, die den Lernprozess anregen, planen, gestalten, begleiten oder auch evaluieren, vor viele Herausforderungen: schulpolitische Rahmenbedingungen, Vorgaben durch die Schulleitung, Ausstattung der Schule, Zusammensetzung multiprofessioneller Teams, Zusammensetzung der Lerngruppe sowie eigene Möglichkeiten und Grenzen, angemessene Formen des Umgangs hiermit zu finden. Oft ist schnelles Reagieren auf ungewohnte Situationen oder ungewohntes Verhalten erforderlich. In der Lerngruppe kommen möglicherweise unerwartet Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten oder Behinderungen ins Spiel, die nicht planbar waren und das Unterrichtskonzept durcheinanderbringen. Derartige Differenzerfahrungen führen zu Irritationen und münden möglicherweise in Krisen.

Der Umgang mit dem Ungewohnten im Allgemeinen ist etwas, das sich mit unterschiedlichsten Übungen aus dem Improvisationstheater trainieren lässt. Die Flexibilität, die für dieses rasche und vor allem kreative Umstellen und Einstellen auf Neues gefordert ist, lässt sich spielerisch und mit Spaß üben (vgl. Meyer-Radtke 2013). Dies ist ein Faktor, der angesichts der häufig zu beobachtenden Überlastung der Lehrpersonen nicht zu unterschätzen ist. Unter Flexibilität verstehe ich hier eine innere Einstellung und den äußerlich sichtbaren bzw. erlebbaren Ausdruck dieser Einstellung sowie das ihr entsprechende Handeln. Das bedeutet jedoch nicht, dass Flexibilität im Schulalltag immer das Gebot der Stunde ist. Situationsabhängig kann eine andere Herangehensweise gefordert sein, z.B. Widerstand oder Arbeit an struktureller Veränderung. An dieser Stelle möchte ich mich auf solche Situationen beschränken, in denen Flexibilität eine Haltung ist, die den Umgang mit Differenz und Irritationen etwa im Umsetzungsprozess der Inklusion erleichtert.¹

1 Dabei ist einerseits die Gesundheit von Lehrpersonen im Blick, da die Übungen zum Stressabbau geeignet sind (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2012) und andererseits die Beziehungsqualität innerhalb des Kollegiums und in den Lehr-Lern-Beziehungen. Störung als Chance zu begreifen, findet sich

3. Störungen umdeuten

Störendes Verhalten im Unterricht wird nach Hubrig und Herrmann (2010) von Lehrpersonen meistens negativ bewertet und mit Sanktionen geahndet. Dies wirkt sich auf die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden negativ aus (Hubrig/ Herrmann 2010, 132). Systemisch betrachtet ist es für die Lehrpersonen hilfreich und entlastend, eine positive Umdeutung, ein Re-Framing, der als Störung erlebten Situation vorzunehmen. Das erfordert eine Änderung im Denken und im Verhalten, die vorerst wie eine Zumutung wirkt. Eine solche Änderung kann jedoch zu nützlichen Auswirkungen führen. Der Weg gestaltet sich so, dass das, was zunächst absurd erscheint, erst einmal gelten gelassen wird und als fremd stehen bleiben kann. Später, nach einer Umdeutung, kann man kreativ damit umgehen (ebd., 132-138). Die Strategien des Umdeutens bestehen darin, neu über das Problem zu denken. Es gilt, nach einer möglichen positiven Motivation und Funktion für störendes Verhalten zu suchen: Warum konnte Schüler_in XY jetzt so handeln? Was will sie oder er bezwecken? Kann ich sie/ihn in ihrem/seinem Tun ernst nehmen? Was bedeutet ihr/sein Handeln eventuell für die Gruppe? Ist vielleicht ein Methodenwechsel oder eine Pause überfällig? (ebd., 132). Zum Neu-Denken gehören ganz wesentlich zwei Einsichten: 1. Ein bestimmtes Verhalten können wir auf viele verschiedene Weisen deuten. 2. Störende empfinden ihr Verhalten oft als angemessene Reaktion auf die Situation, so wie sie diese wahrnehmen (ebd.,133).

Problematischem Verhalten können wir eine positive oder eine negative Motivation zuschreiben. Wir können z.B. annehmen, dass die störende Person uns ärgern will. Wir können aber auch annehmen, dass sie ein Bedürfnis hat, das übersehen wurde und für ihren Lernprozess wichtig ist. Beide Annahmen sind hypothetisch, aber aus systemischer Sicht ist eine positive Zuschreibung weiterführend. Denn die Lernenden fühlen sich dabei positiv wahr- und ernstgenommen und können so leichter ihr Verhalten ändern (ebd.,133f.).²

Dieses Umdeuten zu üben kann im Gespräch mit Kolleg_innen geschehen, die unterschiedliche Sichtweisen auf einzelne störende Lernende und ihr Verhalten haben. Es kann aber auch generell als Haltung eingeübt werden. Dabei können die Übungen aus dem Improvisationstheater genutzt werden. Improvisationstheater zu spielen bedeutet, sich konstant und spielerisch darin zu üben, als absurd empfundenen Situationen Sinn

aktuell in pädagogischen (Prengel 2006, 194), theologischen (Drexler 2006; Hilberath u.a. 2007, 226-228), religionspädagogischen (Lachmann 2002; Lehner-Hartmann 2013) und in psychologischen Diskursen (Hubrig/ Herrmann 2010).

2 Dieses neue Denken entspricht einer konstruktivistischen Perspektive auf den Unterricht, da sie die unterschiedlichen Deutungen der Situation ernst nimmt (Büttner 2006, 11).

zu geben bzw. für bestimmte Sätze oder ein bestimmtes Verhalten der Mitspielenden neue Deutungen zu finden. Ständig werden die Übenden herausgefordert, von genormten Erwartungshaltungen, Denk- und Verhaltensweisen abzuweichen. Teilnehmende lernen, andere Einfälle als die von ihnen heimlich oder unbewusst geplanten einzubauen, wenn sie etwa „Ein-Wort-auf-einmal-Geschichten“ im Kreis erzählen, wobei jede Person immer nur ein Wort hinzufügen darf, die Geschichte aber grammatisch korrekt formuliert und inhaltlich logisch bleiben muss (Johnstone 2014, 211ff.). Dabei müssen die Teilnehmenden den eigenen Plan verlassen, um die Geschichte der Mitspielenden aufzugreifen und weiterzuspinnen. Das gelingt nur in einer Haltung hoher Präsenz in der Situation. Alle Teilnehmenden sowie ihre Ideen und Impulse müssen im Blick bleiben, damit das eigene Agieren in der jeweiligen Situation passt.

Der Weg des Improvisationstheaters ist einerseits direktiv, denn die Leitung bzw. das Publikum gibt immer wieder Vorgaben herein, die spontan umgesetzt werden müssen. Andererseits ist die Art und Weise freigestellt, wie die einzelnen Spielenden dem nachkommen. Es bleibt viel Raum, um sich auszuprobieren, Normen zu hinterfragen und Perspektiven offen zu halten, wie ein Prozess weitergehen könnte. Die Haltung, die dabei gefördert wird, ist eine offene, flexible und fehlerfreundliche, eine Haltung des Um- und Neu-Denkens. Mit dieser Haltung können festgefahrene erscheinende Situationen leichter „verflüssigt“ werden.³ So wird der Umgang mit Differenz und Irritation als weniger belastend erlebt.

4. Situationen neu denken – Haltungen entwickeln

In der Fortbildung von Religionslehrpersonen können kurze Elemente aus dem Bereich des Improvisationstheaters gewinnbringend eingesetzt werden, um Spontaneität, Kreativität, Neu-Denken und Neu-Deuten von Situationen sowie Loslassen festgefahrener Muster zu üben (Schäfer/Thompson 2014). Der religionspädagogische Bezug des Improvisationstheaters kann thematisch z.B. durch Regieanweisungen hergestellt werden, die alle aus dem religiösen bzw. theologischen Bereich stammen. Auf diese Weise können Texte, Personen oder theologische Topoi ins Spiel gebracht und mehrperspektivisch beleuchtet werden und so auch Impulse für das Theologisieren mit Lernenden geben. Für die Fortbildung von Religionslehrpersonen scheint mir aber die Parallele auf der Struktur-Ebene noch wesentlicher, da es um die Entwicklung einer Haltung geht. Denn Teilnehmende lassen sich im Improvisationstheater auf ein unvorhersehbares Spiel und auf eine Verbundenheit mit anderen ein. Sie verlassen sich auf die Mitspielenden. Sie verlassen sich auf ihre eigene Spontaneität, von der sie

³ Zur Bedeutung von Spiel und Humor für Lehr-Lernbeziehungen vgl. auch Orth/Fritz 2014.

nicht sicher wissen können, ob sie im jeweiligen Moment darüber verfügen. Sie rechnen mit „Geistes-Gegenwart“. Sie verlassen sich darauf, dass es auf irgendeine Weise zu einem „guten“, stimmigen Ende kommt. All dies ist nicht herstellbar. Es ist trotz des eigenen Bemühens immer ein Geschenk, wenn es gut (aus-)geht, wenn das Spielteam gut zusammenspielt. Es ist so, als ob die Spielenden eine Ahnung davon bekommen, was sich auch im Glaubenswagnis ereignen kann: Hineinspringen und hoffen, dass es trägt, und dabei auf eine Gemeinschaft zählen können, die auf demselben Weg ist und Halt gibt. Wenn also in der Fortbildung von Religionslehrpersonen mit Improvisationstheater gearbeitet oder besser gespielt wird, kann es zu einer Spiritualität im Spiel kommen: ganz Gegenwart, ganz Hoffnung, ganz Verbundenheit und ganz positives Annehmen meiner selbst und der anderen.

5. Praktische Übungen aus dem Improvisationstheater **Möglicher Ablauf eines Workshops**

5.1 Zu Beginn: Warm Up und Übungen zur Grundhaltung

Ganz zu Anfang empfiehlt sich ein Warm Up, damit alle in ihrem Körper, in der Gruppe und im Raum ankommen.

Beispiel für ein mögliches Warm Up

Kreuz und quer durch den Raum gehen, auf den eigenen Atem achten, auf die Art, wie meine Füße den Boden berühren, auf die Stellen im Raum, die für mich am angenehmsten sind, die anderen im Raum ansehen, anlächeln, jede Person, die ich treffe mit „Give me five“ begrüßen (rechte Hände werden aneinander geklatscht). So gehen, als ob ich ganz schwer wäre, als ob ich federleicht wäre, als ob der Boden klebrig wäre oder glühend heiß, zischeln wie eine Schlange und eine passende Handbewegung dazu machen, dunkel grollen wie ein Monster und dabei die Augen rollen. Gerade und entschieden auf einen Punkt zugehen und dann abrupt die Richtung wechseln und wieder gerade und entschieden auf einen neuen Punkt zugehen.

Dasselbe wiederholen, aber jetzt nach jedem Richtungswechsel eine andere Stimmung ausdrücken (traurig, wütend etc.). Wer auf ein Hindernis stößt, darf schon Richtung und Stimmung vorher ändern. Dann wieder kreuz und quer gehen, ganz langsam gehen und schließlich stehen bleiben.

5.2 Übungen zur Grundhaltung im Improvisationstheater

Bei Neu-Einsteigenden oder wenn sich Impro-Spielende lange nicht gesehen haben, empfiehlt sich nach dem Warm Up am Anfang Übungen zur Grundhaltung im Improvisationstheater zu machen. Diese Übungen stimmen auf das offene, lockere Spiel-Klima ein.

Grundhaltung 1: Bereitschaft sich mit Begeisterung auf jede neue Spielerfahrung und jede neue Person als Mitspielende einzulassen

Übung: „Auja, das machen wir!“ Dabei geht die Gruppe kreuz und quer durch den Raum. Eine Person gibt eine „Anweisung“ z.B.: „Wir gehen alle mit einem steifen rechten Bein.“ Darauf antworten alle begeistert „Auja, das machen wir!“ und bewegen sich auf diese Weise durch den Raum, bis eine andere Person eine neue Anweisung gibt. Je nach Bedarf ca. fünf Runden.

Grundhaltung 2: Fehlerfreundlichkeit

Übung: „Scheiter heiter – Fehler Juhu!“ Als erstes stellt sich die Gruppe im Kreis auf und übt zu applaudieren, und zwar frenetisch! Dann gehen zwei Freiwillige in die Mitte. Ihr Auftrag: Ein Gespräch zu zweit vor der Gruppe über den letzten Urlaub ohne Wörter zu benutzen, in denen ein „t“ vorkommt. Da das bei normalem Sprechtempo unmöglich ist, kommen die Fehler auf jeden Fall. Beim Fehler applaudiert das Publikum begeistert. Die Person, die den Fehler gemacht hat, geht zurück in den Kreis und wählt die neue Person aus, die die nächste Gesprächsrunde mit neuen Herausforderungen zu meistern hat, z.B. „Vorstellungsgespräch in der Kirchengemeinde“ ohne den Buchstaben „S“, „Krise in der Schule“ ohne „M“ usw.

5.3 In Spielkontakt kommen

Damit möglichst viele Personen miteinander in einen Spielkontakt kommen, geht es jetzt weiter mit einem Kennenlern-Kugellager:

Alle stellen sich so auf, dass ein Innen- und ein Außenkreis entstehen. Jede Person hat eine andere als Gegenüber. Pro Runde muss je eine Aufgabe erfüllt werden:

Kurzer Dialog: Wie spontan schätzen Sie Ihr Gegenüber ein auf einer Skala von 1-10?

Stellt mit euren beiden Körpern blitzschnell das „Haus vom Nikolaus“ dar.

Einen ABC-Dialog führen: sich kennen lernen, Hobbys etc. „Also, ich bin Britta“ – „Besonders gefällt mir Dein Haar“ – „Charmant von Dir!“ –

„Der Sport, den ich am liebsten mache, ist surfen“ usw. (Welches Paar ist bis zu welchem Buchstaben gekommen?).

Standbild: chinesische Tasse mit Untertasse, dann: kaputte chinesische Tasse mit Untertasse.

Gramolo-Wörterbuch: A sagt ein Wort, z.B. „Brämürli“ und B muss es lexikonartig erklären: aromatischer Bergziegenkäse aus dem Kanton Uri.

Welche Wege kennst Du, um bei Dir und bei anderen Blockaden im Bezug zu Spontaneität aufzulösen?

Re-Framing von Eigenschaften, die ich an mir nicht mag. A sagt: „Ich mag an mir nicht ...“ (Eigenschaft ...) und B antwortet: „In Situation ... wäre das aber sehr hilfreich/ positiv etc.). Dann Rollen tauschen; zwei bis drei Durchgänge.

Eine Übung für die Konzentration. Zu zweit im Wechsel bis 3 zählen üben: A sagt: 1, B: 2, A: 3, B: 1, A: 2, B: 3. Sobald das klappt, ersetzt das Paar zuerst die „1“ durch eine Geste oder Bewegung und dann die „2“ und schließlich die „3“.

5.4 Umdeuten

Dia-Show Variante B: Reise-Dias

Das Publikum gibt Art und Ort der Reise an (z.B. Klassenreise am Meer). Vier Personen sind immer das jeweilige Dia, indem sie spontan ein „Standbild“, das nicht (!) der Vorgabe entspricht, stellen (Standbildgruppe), eine Person „kommentiert“ die Dias, muss also für eventuell absurde Standbilder der Dia-Gruppe eine „sinnvolle“ Deutung geben. Ein Beispiel: Das Publikum wählt für die moderierende Person das Thema der Dia-Show „Klassenreise am Meer.“ Die Standbildgruppe zeigt z.B. eine Schlägereiszene, sagt dann „Klick“, dann darf die kommentierende Person sich umdrehen, das Bild betrachten und muss es im Sinne des Themas als eine Szene aus „Klassenreise am Meer“ deuten und sagt dann z.B.: „Das war das Picknick am Strand, als der Picknickkorb vergessen wurde.“ Dann wendet sich die kommentierende Person wieder ab bis zum nächsten „Klick“, wenn die Standbildgruppe das nächste „Dia“ fertig hat.

5.5 Perspektivwechsel

Konzentration, Präsenz und Perspektivwechsel stehen bei folgenden Übungen im Vordergrund:

Zwei Personen stehen sich jeweils gegenüber: „pro/ contra klatschen“

Eine Person argumentiert zu einer vorgegebenen Aussage, die andere klatscht oft, um damit zu signalisieren, dass statt pro jetzt contra argumentiert werden soll. Bei jedem Klatschen muss die Argumentation von pro zu contra wechseln bzw. umgekehrt, so dass die Sprechenden dauernd die Perspektive wechseln müssen. Es können „ernste“ Themen sein oder non-sense-Aussagen, z.B.: „Pastor_innen sollten an Schulen (keinen) Religionsunterricht geben.“ „Ich finde es (nicht) gut, Kolleg_innen zu haben, die Kopftuch tragen.“ „Ich kaufe immer/ nie grüne Plastikhühner.“

Impulse in zwei Richtungen im Kreis weitergeben

Es gibt vier Impulse: Oma (sagt: „Hä?“ Hand am Ohr), Therapeut (sagt: „Geht's dir gut du?“ klopft auf die Schulter), Hase (sagt: „Mümmel-mümmel“, Hände wie Ohren winken am Kopf) und Guru (sagt: „Om“, angedeuteter Yoga-Sitz). Oma und Therapeut gehen in einigem zeitlichen Abstand als Impuls rechts herum im Kreis, die anderen beiden links. Den Impuls weitergeben bedeutet: Ich drehe mich zu der Person neben mir und mache das jeweilige Geräusch und die dazugehörige Geste. Die Person nimmt es auf und gibt es an die nächste weiter. Falls eine Person nicht merkt, dass man ihr einen Impuls weitergeben will, werden geduldig Geräusch und Geste solange wiederholt, bis sie den Impuls aufnimmt. Keines der vier Wesen soll verloren gehen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass je zwei Impulse rechts herum und zwei Impulse links herum laufen. Manchmal treffen sie bei derselben Person aufeinander! Äußerste Konzentration ist nötig.

Synchron sprechen

Ein Paar geht auf die Bühne: Dann sprechen beide z.B. zu einem vom Publikum gewählten Thema denselben Text. Dabei spricht eine Person so langsam, dass die andere synchron denselben Text mitsprechen kann.

Im Kreis mit geschlossenen Augen bis 20 zählen

Gezählt wird nicht der Reihe nach, sondern intuitiv, durcheinander. Spüren, wann ich eine Zahl sagen kann. Wenn zwei Personen gleichzeitig sprechen, wieder von vorn anfangen.

Übersetzung eines Fachvortrags in Fremdsprache

Zwei Freiwillige vor! Das Publikum entscheidet: Welches Thema, aus welchem Land kommt der Professor/ die Professorin? Welche Sprache wird gesprochen? Spielleiter sagt dann an: „Heute hören wir einen Vortrag über ... (Thema). Dazu haben wir hier Frau/ Herrn Prof... (ein Name wird erfunden, der zu dem vorgegebenen Land passt) aus ... (Land). Der Vortrag wird auf... gehalten (Sprache). Ins Deutsche übersetzt wird der Vortrag freundlicherweise von Frau Luisa-Maria Müller-Lümmelscheid/ Herrn Ludwig-Mario Müller-Lümmelscheid. ... (Nach einer Weile des Übersetzens eine Unterbrechung,) „Soeben bemerken wir eine technische Panne: das Schriftdolmetschen wird gar nicht übertragen. Deshalb jetzt die Bitte, ob jemand aus dem Publikum Gebärdendolmetschen machen könnte?“ Eine 3. Person muss spontan gefunden werden (möglichst jmd., der kein echtes Gebärdendolmetschen kann). Person 1 muss Phantasiesprache (z.B. Chinesisch) imitieren und im Vortragsstil sprechen. Person 2 übersetzt, indem sie Länge und Tonfall der „chinesischen“ Sätze interpretiert und etwas zum vorgegebenen Thema auf Deutsch sagt. Person 3 versucht Phantasie-Gebärden synchron zu der deutschen Übersetzung zu machen.

Genre wechseln

Szene spielen (Publikum sagt Personen, Thema, Ort...). Nach einer Weile kommt ein akustisches Signal von der Spielleitung, und es wird ein Genrewechsel angesagt, z.B.: Western, Krimi, Lovestory.

Literatur

- Büttner, Gerhard, Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht. Einleitende Überlegungen, in: Büttner, Gerhard (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 9-21.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hg.), Stressreport Deutschland 2012. Die wichtigsten Ergebnisse, Dortmund 2012. Online verfügbar unter:http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Publikation-Stressreport-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile (Download 22.1.2015).
- Die Spieler, Improvisationstheater, unveröffentlichtes Manuskript, 2013.
- Drexler, Christoph, Konflikt als Ort der Gnade? Eine Reflexion der theologischen Bedeutung von Konflikten in praktischer Absicht, Berlin 2006.

-
- Hilberath, Bernd J./ Scharer, Matthias (Hg.), Kommunikative Theologie, Wien 2007.
- Hubrig, Christa/ Herrmann, Peter, Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung, Heidelberg ³2010.
- Johnstone, Keith, Improvisation und Theater, Berlin ¹¹2013.
- Johnstone, Keith, Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport, Berlin ⁹2014.
- Lachmann, Rainer, Unterrichtsstörungen, in: Adam, Gottfried (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, 41-51.
- Lehner-Hartmann, Andrea, Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung, in: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.), „Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen“. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2013, 165-176.
- Meyer-Radtke, Marion, Auf der Theaterbühne für die Karriere üben, in: Die Welt, 29.11.2013. Online verfügbar unter: <http://www.welt.de/wirtschaft/karriere/article122374741/Auf-der-Theaterbuehne-fuer-die-Karriere-ueben.html> (Download 22.1.2015).
- Orth, Gottfried/ Fritz, Hilde, Bitten statt fordern. Ein Schulentwicklungsprojekt mit Gewaltfreier Kommunikation, Paderborn 2014.
- Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen ³2006.
- Quandt, Volker, Die Lust am Scheitern. Theatersport, Tübingen 2012.
- Schäfer, Alfred/ Thompson, Christiane (Hg.), Spiel, Paderborn 2014.
- Vlcek, Radim, Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik, Donauwörth ⁴2006.
- Wendlandt, Wolfgang, Grundhaltungen und Handlungsstrategien für das szenische Improvisieren. Orientierungspunkte für die Akteure, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik 21 (2005), H. 47, 21-25.

Im Atelier der Worte – Schreiben als künstlerische Spur *Sabine Lucke*

In jedem Menschen steckt das Talent, schöpferisch zu sein. Die Künstlerin und Kunstpädagogin Sabine Lucke schafft Bedingungen, die die Teilnehmenden in vielfältiger Weise nutzen können. Die Ateliers der Worte ermöglichen, den je eigenen Selbstaussdruck zu finden und mit anderen zu teilen. So entsteht ein Raum gestalteter Vielfalt.

1. Schreiben ist vielfältig

Als Burghard das Wort-Atelier betritt, steuert er zielstrebig den Tisch mit den Stempeln an. Mit kritischem Blick prüft er die unterschiedlichen Typen. Drei davon gefallen ihm. Nachdem er die Buchstaben vor sich aufgestellt hat, beginnt er zu stempeln. Mit atemberaubender Geschwindigkeit und Konzentration landen die Worte auf dem Papier, Buchstabe für Buchstabe aneinandergereiht, ohne Rahmen, ohne Punkt und Komma, ein Blatt nach dem anderen. Jeder Griff und jedes Wort sitzt. Buchstabenvibration und Wortgewalt bei ca. 40 Stempelschlägen pro Minute.



„Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde.“ Das ist der Satz, den Martina für sich gefunden hat. Sie entscheidet sich, mit dem Computer zu arbeiten. Über die gesamte Zeit des Wort-Ateliers schreibt sie diesen

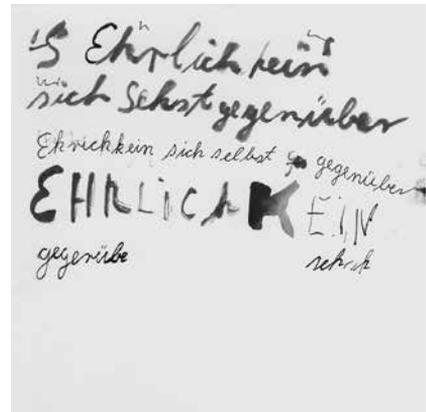
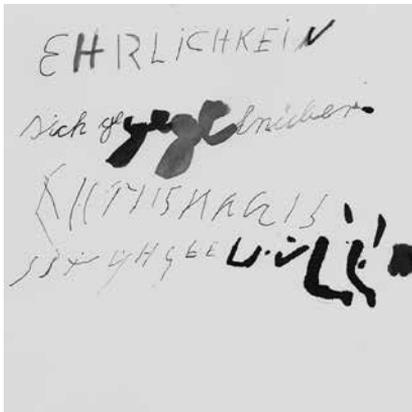
Satz, wieder und immer wieder. Sie versieht jeden mit fortlaufender Datumsangabe und nutzt sukzessiv anwachsende und wieder abnehmende Schriftgrößen, die dem Textbild eine ganz eigene Form und einen eigenen Rhythmus verleihen.

Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 06.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 07.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 08.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 09.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 10.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 11.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 12.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 13.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 14.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 15.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 16.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 17.04.2011
 Das Glück liegt auf dem Rücken der Pferde 18.04.2011

Welche Farbe hat das Glück? Erste Bilder, Assoziationen, Gedanken und Gefühle werden geteilt, Worte gesammelt und auf eine Rolle geschrieben. Maria erzählt dabei von ihren unglücklichen Erfahrungen mit dem Schreiben in der Schule. Während des gesamten Ateliers greift sie in jeder Pause zur Häkelnadel. Sie häkelt Quadrate, die sie zu großen Patchworkdecken zusammennäht. Sie hat schon viele gemacht und auch verkauft. Ihre Augen leuchten. Häkeln ist ihre große Leidenschaft. Plötzlich steht der Gedanke im Raum, das Wort „Glück“ zu häkeln. Gedacht, getan. Es entsteht ein wolliges glückliches Wortwerk.



In diesem Wort-Atelier geht es um starke Worte und die Formulierung eigener Stärken. Siamak wischt sein Blatt beiseite. „Das ist doch nichts.“ Unwirsch zerknickt er das Papier. Im Verlauf des Ateliers probiert er alle möglichen Stifte, Federn und Pinsel. Immer wieder wechselt er das Werkzeug. Wir sprechen darüber, was in seinem Werk besonders ins Auge fällt: der Rhythmus der Buchstaben, die Kontraste zwischen dick und dünn, der Wechsel von Lesbarkeit und Unlesbarkeit, die Verwendung und Wahl der Farben. Was mir darin begegnet ist eine große grafische Sensibilität und seine ganz eigene Handschrift, die in wunderbarer Weise die Aussage seiner Worte spiegelt und unterstreicht. Es fällt ihm schwer, das zu glauben, aber er bleibt „dran“, macht weiter, probiert und experimentiert. Die wertenden Bemerkungen werden leiser. Am Ende der Tagung wird sein Text vor ca. 150 Menschen gelesen. Der Applaus bewegt und berührt. Er verabschiedet sich mit den Worten: „Ich habe nachgedacht, ich habe viel Gefühl, Gefühl mit den Wörtern.“



Isabella schreibt zunächst mit unterschiedlichen Stiften. Immer wieder notiert sie ESA ASA in unterschiedlichen Variationen, ergänzt von anderen gestempelten Buchstaben ... ZZZDDBB... über das ganze Blatt. Fertig. Dann eine Pause. Es folgt die Schreibmaschine. Sie beginnt. Erst einhändig. Ein Buchstabe nach dem anderen, langsam und bedächtig, dann zweihändig immer schneller, fast rasend bis zum PLING. Ich stehe in der anderen Ecke des Raumes und horche auf, als Isabella immer wieder einen Rhythmus tippt. Es folgen spontane gemeinsame Experimente auf der Gitarre und Improvisationen auf dem Klavier. Letztere finden Raum und Gehör bei der Ausstellung und Lesung der entstandenen Werke. Dort ist auch Isabellas Mutter. Sie ist begeistert. Nein, Isabella hätte noch nie zuvor Klavier gespielt.

Einige Monate später sehen wir uns bei einem Musikseminar mit dem Komponisten Bernhard König wieder. Isabella sitzt gemeinsam mit ihm am Flügel. Gebannt lausche ich den Klangfarben seiner Akkorde und Isabellas sensiblen improvisierten Melodien. Sie könnten von einer neuen Jazzaufnahme stammen.



Es ist einer der heißesten Tage des Jahres. Nachdem die Teilnehmenden den ganzen Vormittag konzentriert über ihren Schreibwerken gesessen haben, zieht es alle nach draußen. Dort wird weitergeschrieben, diesmal mit Pinseln und Wasser. Worte „fließen“ auf dem Boden, die kaum geschrieben in der Hitze fast schon wieder verschwinden. Flüchtige Worte für den Augenblick – zur Abkühlung und zum Vergnügen aller.



2. Das Wort-Atelier als Erfahrungsraum verschrifteter Vielfalt

2.1 Jede/r kann schöpferisch sein

Vor drei Jahren habe ich mich auf ein Schreibabenteuer eingelassen. Ein Abenteuer, das ich inzwischen mit vielen unterschiedlichen Menschen an unterschiedlichen Orten geteilt habe.

„Ob ich Lust hätte, im Rahmen einer inklusiven Kunstwerkstatt einen Schreibworkshop anzubieten?“ , so lautete die Anfrage, mit der alles begann. Als Künstlerin und Kunstpädagogin war mir die Arbeit mit bildnerischen Medien in inklusiven Kontexten vertraut. Aber Schreiben? Wie konnte ich das angehen? Wie konnte es mit diesem doch oft so exklusiven Medium des geschriebenen Wortes gelingen, einen offenen Erfahrungsraum zu gestalten, in dem Menschen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen künstlerisch arbeiten konnten?

Im Verlauf dieser drei Jahre habe ich einige Entdeckungen gemacht und die ein oder andere Antwort gefunden. Diese möchte ich im Rahmen dieses Beitrags gerne mit Ihnen teilen.

In meiner künstlerischen Arbeit mit anderen Menschen gehe ich davon aus, dass wir alle ein ganz grundlegendes Talent besitzen: das Talent, schöpferisch zu sein. Was für mich bedeutet, dass wir alle etwas in unserem Sinne Einzigartiges und Wesentliches zum Ausdruck bringen können. Dieses Talent ist ein in uns angelegtes „Vermögen“, ja eine lebendige Möglichkeit, die darauf wartet, dass wir sie ergreifen und uns darin entwickeln.

Leider bleiben viele dieser schöpferischen Talente ungelebt und verborgen, weil sie gar nicht entdeckt werden oder in ihrer Entfaltung an Maßstäben, Vergleichen und Beurteilungen scheitern. So verlieren wir eine ganze wunderbare Vielfalt an Worten, Bildern, Formen, Klängen und Ausdrucksformen.

Im Wort-Atelier geht es genau um die Entdeckung und die Wertschätzung dieser Vielfalt und darum, sie im Hinblick auf das Schreiben und die damit verbundenen künstlerischen Ausdrucksweisen sicht- und erfahrbar zu machen. Damit das möglich wird, unterscheidet sich der Prozess des Schreibens im Wort-Atelier ganz grundlegend von anderen herkömmlichen Schreibsituationen.

2.2 Schreiben als künstlerische Spur

In der Regel ist der in der Schule vermittelte stark normierte und kontrollierte Blick auf das Schreiben die bestimmende Perspektive unserer Erfahrung und Schreibbiografie. Dadurch gerät alles, was sich jenseits dieser Konvention befindet, über entsprechende Beurteilungen unversehens in den Raum des Defizitären.

Als Künstlerin mache ich meinen Blick nicht an dieser Norm fest. Vielmehr bin ich neugierig auf all die denkbaren handwerklichen, philosophischen, kulturellen, literarischen, geschichtlichen und ästhetischen Dimensionen des Schreibens und das, was dadurch zum Ausdruck kommen könnte. Vor diesem Hintergrund wird meine Arbeit von ganz anderen Annahmen bzw. Qualitäten bestimmt, die künstlerischer Natur sind: von Offenheit, Zweckfreiheit, Lösungsvielfalt und Unabhängigkeit (vgl. auch Lucke 2013, 98-99). Was bedeuten diese Qualitäten für das Schreiben?

(1) Offenheit

Offenheit im Schreibprozess heißt, nicht vorab auf ein bestimmtes Schreibziel festgelegt zu sein. Das bedeutet nicht, dass es kein Schreibvorhaben geben darf. Natürlich dürfen wir uns etwas vornehmen. Der Unterschied liegt jedoch darin, dass keine Notwendigkeit besteht, dieses Ziel auch zu erfüllen, sondern dass aus den Buchstaben und Worten, die gerade vor uns Gestalt gewinnen, auch etwas völlig anderes werden darf. Darin ist enthalten, dass wir mit einem weichen und offenen Blick auf den Prozess sehen. Es ist eine Einladung, uns und das Schreibgeschehen mit Neugier zu beobachten, ohne uns an unseren Vorstellungen, Gedanken und Überzeugungen zu messen. Dann kann es zum Beispiel passieren, dass ein geplantes Textvorhaben zugunsten einer Buchstabengrafik aufgegeben wird, die sich durch Zufall in einem Schreibexperiment ergeben hat.

(2) Zweckfreiheit

Die Qualität der Zweckfreiheit ist eng mit der bereits genannten Offenheit verknüpft. Wenn wir kein Schreibziel erfüllen müssen, kann das Schreiben bzw. die Schreiberfahrung selbst zum Zweck und zur Erfüllung werden. Das heißt, dass wir uns dem Schreiben auf eine Weise überlassen können, die nicht von einer Absicht oder einem anderen Nutzen bestimmt ist.

Eine derartige Ausrichtung mag in Bezug auf das Schreiben zunächst sehr merkwürdig, wenn nicht paradox klingen, weil sie unseren Schreiberfahrungen und -gewohnheiten zuwiderläuft. Aber gerade darin liegt die zauberhafte Chance, das Schreiben auf einer völlig neuen Ebene als freie Gestaltungskraft und künstlerische Äußerungsmöglichkeit zu entdecken.

(3) Lösungsvielfalt

Werden die ersten beiden Merkmale „Offenheit“ und „Zweckfreiheit“ im Schreibprozess ernst genommen und verwirklicht, so ist Lösungsvielfalt eine automatische Folge davon. Vor diesem Hintergrund kann es für die Verwirklichung eines Schreibenanliegens bzw. -vorhabens nicht nur eine mögliche Lösung geben, sondern immer eine Vielzahl möglicher Lösungen, für oder gegen die man selbst eine Entscheidung treffen kann.

(4) Unabhängigkeit

Wenn es eine gleichberechtigte Vielfalt möglicher Lösungen gibt, wird der Schreibprozess zu einer durchlässigen und flexiblen Situation, in der die herkömmlichen Bewertungsmaßstäbe „richtig“ und „falsch“ ihre Bedeutsamkeit verlieren. Das Schreiben wird dadurch unabhängig von der geltenden Norm, was bedeutet, dass weder die herrschenden Regeln zu Rechtschreibung und Grammatik, noch die tradierte Form des Alphabets verbindlich sind.

Mir ist bewusst, dass diese Ausrichtung vor dem Hintergrund der gängigen gesellschaftlichen und pädagogischen Sicht auf das Schreiben provokant ist. Aber genau hier wird es interessant. Als Künstlerin kann mein Blick auf das Schreiben ein offener und anderer sein. Das ist zweifelsfrei ein Privileg, das mir die Freiheit gibt, die geltenden Schreibnormen und -gewohnheiten zu hinterfragen, um sie im Hinblick auf die Vielfalt möglicher künstlerischer Ausdrucksformen zu erweitern.

2.3 Von der Autonomie des Schreibens und der Vielfalt der Möglichkeiten

Auf der Basis dieser künstlerischen Perspektive, die weder an funktionale noch normative Aspekte gebunden ist, lassen sich neue Zugänge zum Schreiben gestalten, die durch die Verwirklichung von Autonomie und einem vielfältigen Umgang mit den Faktoren Zeit, Raum, Werkzeug, Material und Form im Schreibprozess gekennzeichnet sind.

(1) Zeit

Der Faktor Zeit ist im Wort-Atelier zwar grundsätzlich begrenzt durch die angesetzte Dauer und den Tagesrhythmus (Essenspausen, Gruppenphasen usw.), innerhalb des Schreibprozesses jedoch verfügen alle über ihre eigene Schreibzeit. Konkret bedeutet das, dass alle autonom darüber entscheiden, wie viel sie schreiben, in welchem Tempo und auch wann sie innerhalb der Schreibphasen Pausen machen. Diese Freiheit ermöglicht es den Teilnehmenden, ohne Druck ihrem eigenen Ausdruckswillen und ihrer kreativen Spur nachzugehen. Niemand muss sich an einem vorgegebenen Schreibtempo oder -pensum messen. Im Gegenteil, hier sind radikal andere Schreib- und Zeiterfahrungen, wie sie zum Beispiel durch das Stempeln oder die Arbeit mit Schablonen entstehen, erwünscht, weil sich darüber neue kreative Zugänge erschließen. So kann es sein, dass sich eine Teilnehmerin mit Hingabe der Gestaltung eines Wortes oder wie in dem Beispiel von Martina der andauernden Wiederholung eines Satzes widmet, während ein anderer Teilnehmer mehrere Seiten mit einer Geschichte füllt.

(2) Raum

Wenn ich im Zusammenhang des Wort-Ateliers von Raum spreche, so beziehe ich mich auf zweierlei: zum einen auf den konkreten Schreibort, an dem geschrieben wird, und zum anderen auf das Format, auf dem geschrieben wird.

Im Rahmen der gegebenen Räumlichkeiten sind die Teilnehmenden im Wort-Atelier frei, sich ihren Schreibort zu wählen. So gibt es Teilnehmende, die an Gruppentischen sitzen, und andere, die lieber allein an einem Tisch, auf dem Boden oder auch draußen arbeiten.

Was das Format anbelangt, so haben die Teilnehmenden im Wort-Atelier vielfältige Möglichkeiten: angefangen von unterschiedlichen Papiergrößen über Papierrollen bis hin zum Schreiben auf dem Boden, an Wänden oder Fenstern. Selbiges gilt auch für die Anordnung der Schrift im gewählten Format, die sich, abgesehen von der gewohnten Zeilenanordnung, mal schräg, mal verkantet, mal geschichtet oder auch in freier Verteilung entfalten darf.

Wie wichtig die Gegebenheit eines individuellen Schreibraumes für die eigenen Schreibmöglichkeiten sein kann, habe ich von Claudia gelernt. In ihrem ersten Wort-Atelier bat sie mich etwas für sie auf einem Blatt in großen Buchstaben vorzuschreiben. Ich hatte kaum den ersten Buchstaben (einen Großbuchstaben) beendet, als sie intervenierte. „Die Buchstaben sind viel zu klein, schreib sie größer. Die Buchstaben brauchen eine bestimmte Größe, nur dann kann ich erkennen und verstehen, welcher Buchstabe es ist.“

Das Atelier der Worte lebt genau von dieser Vielfalt und Variation und von all den möglichen und denkbaren Formaten auch jenseits der Norm. Von der klitzekleinen Schrift, die sich fast verflüchtigt, bis hin zur Vergrößerung und Ausdehnung der Buchstaben in Installationen oder im wahrsten Sinne des Wortes körperlichen raumgreifenden und bewegenden Schreiberfahrungen.

(3) Werkzeug

Im Wort-Atelier gibt es eine ganze Bandbreite von Schreibwerkzeugen. Angefangen von verschiedenen Stiften, Pinseln, Tuschen, Federn, Buchstabenstempeln und -schablonen bis hin zu Schreibmaschine und Laptop. In dieser Werkzeugfülle liegt für mich eines der Geheimnisse des Wort-Ateliers. Über dieses Angebot können sich alle beteiligen – unabhängig davon, welche Voraussetzungen sie mitbringen. Hier können alle ein passendes Werkzeug für ihren Gestaltungsprozess finden.

Und die Werkzeuge selbst? Haben sie einen Eigensinn? Macht es einen Unterschied, wie bzw. mit was wir schreiben? Ich denke, ja. Die äußere Bewegung wirkt auf die innere, und so ist das Tippen ein anderer motorischer Vorgang als das schwingende, fließende Schreiben. Es ist ein anderer

Rhythmus, eine andere Zeiterfahrung, gefolgt von Buchstaben in jeweils anderer Gestalt und Existenzform. Im Hinblick auf das Stempeln hat es Mathias, ein Teilnehmer, einmal wundervoll auf den Punkt gebracht: „Stempeln heißt, jeden einzelnen Buchstaben zu genießen.“

(4) Material

Der Zauber, den unterschiedliche Materialien im Kontext des Schreibens haben können, wird für mich sehr deutlich am eingangs beschriebenen Beispiel von Marias gehäkeltem „Glück“. Aus der Leidenschaft für ein Material ist ein originelles Wortwerk hervorgegangen, über das eine völlig neue Schreiberfahrung möglich wurde.

Buchstaben und Worte lassen sich auf unterschiedlichste Weise „materialisieren“, z.B. mit Wolle, Draht, Alufolie, Streichhölzern, Stöckchen, Kastanien, Konfetti, Tesafilm, Wasser oder sogar mit dem eigenen Körper – der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt.

Das gilt ebenso für das Material, auf dem geschrieben wird. Es muss nicht immer Papier sein. Stoff, Textiles, Taschentücher, Schachteln, Glas, Spiegel oder auch der Fußboden können ebenfalls reizvolle Alternativen sein.

(5) Form

Im Wort-Atelier geht es nicht nur um den Inhalt der Worte, sondern auch um deren visuelle Form. Diese Sichtweise hat mehrere Konsequenzen. Zum einen ist es die Einladung an die Teilnehmenden, sich im Schreibprozess sowohl mit dem Inhalt als auch mit der Gestalt von Worten und der Wechselwirkung von beiden Aspekten auseinanderzusetzen. Eine weitere Konsequenz daraus ist die bestehende Freiheit, dass die geregelte Form der Buchstaben gegebenenfalls auch verlassen werden kann. Angefangen von einer denkbaren Unleserlichkeit bis hin zur Erfindung und Nutzung eigener Schriftzeichen.

Auf der Basis dieser Variabilität und Vielfalt kann es im Rahmen des Wort-Ateliers gegebenenfalls auch dazu kommen, dass die Form des Mediums „Schreiben“ ganz verlassen wird. Das Schreiben ist immer der Anfang. Es muss aber nicht zwingend auch das Ende sein. Ein Beispiel für eine solche Transformation ist die eingangs dargestellte Geschichte von Isabella, deren Schreibvorhaben im weiteren Prozess einen erstaunlichen musikalischen Verlauf nahm. Bei einigen anderen Teilnehmenden mündete der Prozess zum Beispiel in ein kleines Theaterstück, in die Gestaltung eines Objekts oder auch in die Umsetzung einer Malerei.

Die Möglichkeit zum medialen Wechsel ist für mich ein wesentliches Merkmal künstlerischer Freiheit. So wird das Schreiben gegebenenfalls im wahrsten Sinne des Wortes zu einer Spur oder Fährte, die uns zu völlig unerwarteten künstlerischen Entdeckungen führen kann.

3. Das Wort-Atelier als künstlerische Praxis

Auf der Basis der bisher beschriebenen Grundannahmen und -bedingungen für das Wort-Atelier möchte ich im Folgenden zusammenfassend auf sechs Aspekte eingehen, die für die praktische Gestaltung eines Wort-Ateliers wesentlich sind. Da das Wort-Atelier auf den vorab benannten künstlerischen Qualitäten beruht, verstehe ich diese als künstlerische Praxis.

(1) Mit Neugier beginnen

Zu Beginn gleicht jedes Wort-Atelier einem „unbeschriebenen Blatt“. Auch wenn ich inzwischen schon viele erlebt habe, ist jedes davon einzigartig und immer wieder ein Abenteuer, das mich neugierig macht – neugierig auf die Menschen, auf ihre Gedanken und ihre Zugänge zum Schreiben. Weil alle etwas mit- und einbringen bleibt das „Blatt“ nicht lange „unbeschrieben“, sondern füllt sich immer wieder mit einer überraschenden kreativen Vielfalt.

(2) Eigenes ausdrücken und miteinander teilen

Am Anfang von jedem Wort-Atelier steht ein Wort. Dieses Wort ist die inhaltliche Mitte, um die wir uns versammeln und über die wir miteinander ins Gespräch kommen. Was verbinden wir mit dem Wort? Was berührt und bewegt uns? Welche Bilder, Assoziationen, Erinnerungen und Gefühle tauchen auf? Welche Erfahrungen? Welche Geschichten? Spontane Gedanken und Ideen werden ausgesprochen und miteinander geteilt. Dabei wird das Wort mehr und mehr zu einem Bedeutungsspielraum, in dem alle Teilnehmenden weitere eigene Worte und Sätze als Ausgangspunkte für den folgenden Schreibprozess finden.

(3) Experimente wagen

Um ins Schreiben zu kommen, steht am Beginn des eigentlichen Schreibprozesses in der Regel immer ein gemeinsames erstes Schreibexperiment. Meist handelt es sich dabei um eine eher ungewöhnliche Schreibsituation, wie zum Beispiel das Schreiben auf Fensterscheiben, Spiegeln, Holzklötzen, Steinen und Papierrollen, oder aber auch das blinde Schreiben mit geschlossenen Augen. Dieser Impuls hat spielerischen Charakter und versteht sich als Anregung und Ermutigung zu weiteren Schreibexperimenten im anschließenden eigenen Prozess.

(4) Den Prozess beobachten und gestalten

Da sich die einzelnen Schreibprozesse im Wort-Atelier sehr individuell gestalten, liegt ein großer Schwerpunkt der Arbeit in der aufmerksamen Beobachtung und Begleitung des Prozesses. Hier geht es immer wieder darum, interessante Schreib- und Gestaltungsansätze wahrzunehmen,

anzusprechen und zu verstärken sowie die Teilnehmenden bei der inhaltlichen, gestalterischen oder technischen Umsetzung zu unterstützen.

Da sich das Wort-Atelier auch an Menschen richtet, die nicht nach unseren herkömmlichen Vorstellungen schreiben, kommt der individuellen Begleitung ein großer Stellenwert zu. Je nach Größe und Zusammensetzung der Gruppe ist es sinnvoll, eine entsprechende Anzahl von Schreibassistenzen einzuplanen, die die Umsetzung der Werke zusätzlich begleiten. Die Bandbreite der begleitenden Tätigkeiten kann dabei von der praktischen handwerklichen Unterstützung über das Vorschreiben von Worten bis hin zur Aufnahme eines Diktats reichen.

(5) Gestaltungsvielfalt entdecken und wertschätzen

Das Wort-Atelier lebt von der vorhandenen Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten und Schreibformen. Diese gilt es zu entdecken, zu bestärken und im weiteren Verlauf des Ateliers zu entwickeln. Das, was vorhanden ist, hat seinen eigenen Wert und muss sich nicht an einem externen Ziel, einer vorgegebenen Aufgabe oder einer festgelegten Norm messen. Maßgeblich sind das individuelle Schreibenanliegen und die damit verbundene gestalterische Stimmigkeit. Vor diesem Hintergrund kann im Wort-Atelier niemand etwas falsch machen. Für die konkrete Arbeit bedeutet das, dass Texte im Hinblick auf Rechtschreibung und Grammatik keine Korrektur erfahren, es sei denn ein Teilnehmer wünscht das. Dann wird er darin selbstverständlich unterstützt.

(6) Die Schreibwerke ausstellen und lesen

Jedes Wort-Atelier schließt mit einer Lesung und Ausstellung. Dazu gehört, dass Werke ausgewählt, aufbereitet und in einen stimmigen Gesamtzusammenhang gebracht werden. Diesem Abschluss kommt eine wesentliche Rolle zu, weil die Schreibwerke hier noch einmal unabhängig vom Entstehungsprozess neu gesehen, gehört und gewürdigt werden.

4. Über die Kunst des Schreibens – von Mensch zu Mensch

Wenn ich auf die letzten drei Jahre und die bisherigen Wort-Ateliers zurückschleife, dann kommen mir all die unterschiedlichen Menschen in den Sinn, die da gemeinsam geschrieben haben: Die faszinierende Stille und Gegenwärtigkeit, die so oft in der Luft lag, die neugierigen und manchmal auch fragenden Blicke, der Mut es allem Widerständen zum Trotz dennoch zu versuchen und die Leidenschaft für das eigene Werk, die manchmal keine Pause kannte und bis in die Nacht reichte.

„Nicht Worte sollen wir lesen, sondern den Menschen, den wir hinter den Worten fühlen.“ Dieses Zitat des Philosophen und Schriftstellers Samuel Butler trifft den Kern der Arbeit im Wort-Atelier. Geht es dort doch

vor allem um die schreibenden Menschen und darum, was durch die Kunst des Schreibens an Wesentlichem les-, sicht- und spürbar werden kann.

Während ich diese Sätze schreibe, muss ich an meine Begegnung mit Iris im letzten Wort-Atelier denken. Iris ist eine lebendige, kreative und selbstbewusste Frau, die ihre eigene Sprache hat. Wenn sie spricht, produziert sie mit tiefer, sonorer Stimme faszinierend eigenwillige Laute und Silbenverbindungen. Es war die abschließende Lesung. Ich hatte gerade begonnen, einen gestempelten Text von ihr zu lesen, als sich im Aussprechen die Buchstaben auf einmal in einer ganz eigenen Dynamik verbanden und Sinn machten – Sinn im Sinne eines Klangs, der sich plötzlich anhörte wie Iris. Ich war kaum zu Ende, als sie schon jubelnd und klatschend von ihrem Stuhl zu mir nach vorne sprang. Da habe ich auf einmal etwas von Iris verstanden. Etwas, das jenseits von Buchstaben, Worten und deren Bedeutung liegt.

Alle Wort-Ateliers leben sowohl von der Vielfalt und Kreativität der Beteiligten als auch von einer intensiven Zusammenarbeit mit anderen Menschen. Deshalb möchte ich abschließend gerne allen Teilnehmenden, Projektpartner_innen und Schreibassistentinnen der bisherigen Wort-Ateliers ganz herzlich danken – ohne Euch wäre diese Arbeit undenkbar! Mein besonderer Dank gilt dabei Sabine Ahrens vom Pädagogisch-Theologischen Institut in Bonn, ohne deren Anregung, Vertrauen und Unterstützung dieses Schreibabenteuer vermutlich niemals begonnen hätte.

Literatur

Willhun, Hans-Jürgen/ Altmann, Pauline, Tintentanz. Die Ausdruckskraft der eigenen Handschrift entdecken, Mainz 2012.

Lucke Sabine, Inklusion als Kunst der weichen Blicke und Formen, in: Pithan Anabelle/ Wuckelt, Agnes/ Beuers Christoph (Hg.), „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion, Forum für Heil- und Religionspädagogik 7, Münster 2013, 97-110.

Alle Abbildungen in diesem Beitrag: © Sabine Lucke.

Armutssensible Inklusionspädagogik – Auf dem Weg zu einem erweiterten Verständnis von Inklusion

Rainer Möller

Die zunehmende Armut von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist meist ein randständiges und in Pädagogik und Sonderpädagogik oft tabuisiertes Thema. Rainer Möller verknüpft es mit der Debatte um Inklusion und inklusive Didaktik. Die Grundlage dafür ist ein erweitertes Verständnis von Inklusion, das über den aktuellen Fokus des Inklusionsdiskurses auf Förderschüler_innen und Förderschulen hinausgeht. Nach einer Bestandsaufnahme der Situation von Kindern und Jugendlichen in prekären Lebenslagen skizziert er die Umrisse einer armutssensiblen Inklusionspädagogik.

1. Inklusion in der Sackgasse

Die inklusive Praxis in deutschen Schulen ebenso wie der bildungswissenschaftliche Diskurs um Inklusion stecken – so sehen es viele Beteiligte – in der Krise. Nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Deutschen Bundestag 2008 konzentriert sich die Diskussion um Inklusion hierzulande fast ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen bzw. auf Schüler und Schülerinnen mit diagnostiziertem Förderbedarf und die Frage, wie ihnen der Übergang in Regelschulen ermöglicht werden kann. Dabei entwickelte sich ein emotional hoch aufgeladener öffentlicher Streit darüber, ob perspektivisch die traditionellen schulischen Sondersysteme und -strukturen in Deutschland gänzlich abgebaut oder zumindest teilweise erhalten oder in andere Funktionen überführt werden sollten. In einem Gastbeitrag für die Süddeutsche Zeitung kritisierte jüngst der emeritierte Professor für Sonderpädagogik Otto Speck die seiner Ansicht nach vom deutschen Bundestag politisch gewollte vollständige Abschaffung des Förderschulsystems als ein fundamentales Missverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Speck 2015, 1ff.). Diese mache keine Aussage über schulstrukturelle Fragen und auch das gegliederte Schulsystem in Deutschland widerspreche nicht ihrem Anliegen. „Inklusives‘ Bildungssystem bedeutet demnach, es muss alle Kinder, also auch Kinder mit Behinderungen in besonderen Einrichtungen einbeziehen.“ (Ebd., 2). Für Inklusionstheoretiker_innen stellt diese Aussage die Anliegen der UN-Behindertenrechtskonvention geradezu auf den Kopf.¹

1 Vgl. die ebenso heftige Reaktion von Wocken auf Speck (Wocken 2015, 1ff.).

Unabhängig von dieser Debatte um die adäquate Interpretation der UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich sagen, dass in der auf das Förderschulsystem eingeschränkten Perspektive von Inklusion in Deutschland durchaus Erfolge zu verzeichnen sind. So steigt die Inklusionsquote – also der Anteil der Schüler_innen mit Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden – kontinuierlich an: von 18,4% im Schuljahr 2008/9 auf über 28% heute, allerdings mit großen regionalen Unterschieden. Dabei gibt es aber auch ein deutliches Gefälle zwischen den Bildungsbereichen: Die Inklusionsquote in Kitas liegt – dem nationalen Bildungsbericht 2014 zufolge – bei 66%, in der Grundschule bei 44%, in der Sekundarstufe I aber nur bei 23% (vgl. Autorengruppe 2014, 161ff.).

Die Frage ist allerdings, auf wessen Kosten diese Erfolge erzielt wurden. Der Erziehungswissenschaftler Peter Struck spricht von einer „Billiglösung“, wenn Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf in Regelschulklassen aufgenommen werden, ohne dass die räumliche und personelle Ausstattung wesentlich verbessert wird und ohne Lehrkräfte hinreichend sonderpädagogisch vorzubereiten und fortzubilden (vgl. Struck 2014, 29). Die Implementierung von Inklusion wird, so Struck, auf dem Rücken der Lehrkräfte ausgetragen, die sich angesichts permanenter Überforderung zurückziehen oder sich verweigern.

Dass in Deutschland etwas schief läuft mit der Inklusion, zeigt die Separationsquote, das heisst, die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf, die weiterhin in einer speziellen Förderschule unterrichtet werden. Diese blieb seit 2008 mit 4,8% nahezu konstant. Sieht man dies in Zusammenhang mit der steigenden Inklusionsquote, liegt der Schluss nahe, dass offensichtlich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kontinuierlich zunimmt. Hans Wocken erklärt dies so, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler, die früher als „Risikogruppe“ (mit ADHS, Lese-Rechtschreib-Schwäche etc.) ganz selbstverständlich in den Regelklassen saßen, nun mit dem Etikett „Diagnostizierter Förderbedarf“ versehen werden (vgl. Wocken 2014). Der Grund dafür sei, dass in den meisten Bundesländern die finanziellen und personellen Zuwendungen an das einzelne Kind gebunden sind und insofern von der Attestierung eines Förderbedarfs abhängen. Die Schulen stecken demzufolge in einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ und sind genötigt, möglichst viele Schülerinnen und Schüler als „beeinträchtigt“ zu etikettieren, um die entsprechenden Zuweisungen zu erhalten. „Sonderpädagogische Metamorphosen“ seien dies, wenn ehemals nicht behinderte Schülerinnen und Schüler eine Wandlung zu behinderten Schülerinnen und Schülern durchlaufen. Dass dieser strukturelle Zwang zur Etikettierung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf dem Grundgedanken der Inklusion zuwiderläuft, ist offensichtlich. Wenn Inklusion bedeutet: „Es ist normal verschieden zu sein“, dann ist die Hervorhebung der sog.

„Inklusionskinder“ eine Stigmatisierung und führt im Grunde zu ihrer Exklusion aus der gemeinsamen Lerngruppe.

2. Erweitertes Verständnis von Inklusion

Angesichts dieser Diskrepanzen wäre es zukunftsweisend, den Diskurs um Inklusion aus der sonderpädagogischen Fokussierung auf Kinder mit Beeinträchtigungen zu lösen und in den weiteren Horizont des Umgangs mit Heterogenität zu stellen. Denn dies ist die eigentliche Herausforderung, die wir tagtäglich in den Schulen erleben: Die Klassen werden immer bunter, die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht nur in einer, sondern in vielerlei Hinsicht voneinander. Wie können wir didaktisch und methodisch auf die wachsende Heterogenität reagieren und die faktische Vielfalt als Chance und Bereicherung des gemeinsamen Lernens begreifen?

Diese weite Sicht auf Inklusion entspricht auch dem Geist der UN-Behindertenrechtskonvention. In Art. 24 wird vereinbart, dass Menschen mit Behinderungen „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (Die Beauftragte 2014, 35) ihr Recht auf Bildung verwirklichen können sollen. Dazu müssen strukturelle, gesellschaftliche und individuelle Barrieren identifiziert und überwunden werden, die eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung erschweren. Barrieren gibt es aber nicht nur im wörtlichen (und übertragenen) Sinne für Menschen mit Behinderungen, sondern auch hinsichtlich vieler anderer Merkmale. So sind zum Beispiel in den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund, überdurchschnittlich viele Kinder aus sozial schwachen Familien und überdurchschnittlich viele Jungen versammelt. Soziale Merkmale wie Geschlecht, sozialer Status und ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit sind neben Behinderung weitere Kategorien, die zu Stigmatisierung und Ausgrenzung beitragen wie auch zu Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten im Bildungswesen führen. Meist ist es auch nicht nur ein Merkmal, das zu Ausgrenzung und Benachteiligungen beiträgt, sondern ein ganzes Geflecht unterschiedlicher Merkmale, die sich überlagern und „überkreuzen“. Um diese Geflechte zu untersuchen, hat sich in den Sozialwissenschaften die Forschungsrichtung der „Intersektionalitätsforschung“ etabliert, von der auch die Pädagogik profitieren könnte.

Was bedeutet es für schulische Kontexte, wenn Inklusionsprozesse über die Kategorie „Beeinträchtigung“ hinaus um weitere Differenzdimensionen wie soziales Milieu, sexuelle Orientierung und ethnokulturelle Zugehörigkeit erweitert werden? In der kanadischen Provinz Ontario wurde ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem etabliert, das diesen weiten Inklusionsbegriff zugrunde legt und sich gleichermaßen an fünf Standards

für Inklusion und Bildungsgerechtigkeit orientiert (vgl. Reich 2012, 48ff.). In Anlehnung an dieses in der Praxis bewährte Beispiel eines inklusiven Bildungssystems könnte man formulieren: Die inklusive Schule soll

- ethnokulturelle Gerechtigkeit herstellen und Rassismus bekämpfen;
- Geschlechtergerechtigkeit fördern und Sexismus überwinden;
- Diversität in sozialen Lebensformen und -stilen zulassen und Diskriminierungen hinsichtlich sexueller Orientierung verhindern;
- sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern, Armut als pädagogisches Problem in den Blick nehmen;
- Chancengerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen ermöglichen.

Die in Deutschland festgefahrene und auf die Kategorie „Beeinträchtigung“ fokussierte Inklusionsdebatte ließe sich – so die These – aus der Krise führen, wenn man mit diesem erweiterten Inklusionsbegriff operierte und die pädagogischen Konsequenzen für die praktische Umsetzung dieses Konzepts inklusiver Bildung und Erziehung bedächte. Die Berücksichtigung weiterer gesellschaftlich, kulturell und ökonomisch bedingter Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten führt insgesamt zu einer *Politisierung* des Inklusionsdiskurses, insofern neben der inklusionspädagogischen Thematisierung von Diversität als Bereicherung im gemeinsamen Lernprozess auch den politischen Aspekten der in inklusiven Bildungsprozessen notwendigerweise zu realisierenden Bildungs-, Chancen- und Teilhabegerechtigkeit größere Bedeutung zukommt.

3. Inklusion und Armut: Bestandsaufnahme

Im Folgenden wird diskutiert, welche Bedeutung es für schulische Inklusionsprozesse hat, wenn Erfahrungen von Armut und armutsbedingte soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen als pädagogisches Problem erkannt und ernstgenommen werden. Damit wird der in Deutschland eingeschränkte Inklusionsdiskurs exemplarisch um eine weitere Heterogenitätsdimension vertieft. Das Thema Armut wird bislang im Inklusionsdiskurs kaum behandelt, obwohl es von großer gesellschaftlicher Brisanz ist. Nach dem Familienreport 2010 halten 80% der deutschen Bevölkerung Kinderarmut für ein großes Problem (vgl. Bundesministerium 2010, 62). Mit dem Einbezug der Dimension armutsbedingter Benachteiligung in den Inklusionsdiskurs lässt sich die gesellschaftliche und politische Relevanz inklusiver Bildung deutlich machen und somit der von vielen kritisierte unpolitische Charakter der Debatte um inklusive Bildung in Deutschland korrigieren (Dannenbeck/ Dorrance 2009).

3.1 Statistische Daten

Kinder sind in Deutschland statistisch gesehen von Armut besonders hart betroffen. Dabei liegt der statistischen Berechnung der Armuts- bzw. Armutsrisikoquote das Konzept der *relativen* Armut zugrunde, das sich daran orientiert, was Menschen an materiellen Ressourcen benötigen, um am gesellschaftlichen und kulturellen Leben angemessen teilhaben zu können. Demnach gilt gemäß eines von der EU gesetzten Standards als arm, wem weniger als 60% des durchschnittlichen Einkommens einer Gesellschaft zur Verfügung steht. Dem WSI-Report vom 11.1.2014 zufolge betrug die Armutsquote der unter 18-Jährigen im Jahr 2012 18,8% und lag damit um 3,7% über derjenigen der deutschen Gesamtbevölkerung (Baumann/ Seils 2014, 3). Die Armutsquote der gleichaltrigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt mit etwa 30% noch deutlich höher. Hier zeigt sich in intersektionaler Perspektive, dass sich im Blick auf soziale Benachteiligung und Ausgrenzung verschiedene soziale Merkmale überkreuzen und verstärken.

Das Armutsrisiko von Kindern und Jugendlichen ist in Deutschland regional ungleich verteilt. Sie liegt in Bremen mit 33,7% am höchsten; Bayern ist mit 11,7% am wenigsten von Kinderarmut betroffen. In den einzelnen Bundesländern gibt es dann wieder regionale und lokale Unterschiede in der Verteilung des Armutsrisikos.

Auf Gesamtdeutschland bezogen lässt sich belegen, dass Kinder und Jugendliche dann besonders armutsgefährdet sind, wenn sie in einer kinderreichen Familie oder in einem Alleinerziehenden-Haushalt aufwachsen. Diese Gefährdung nahm in den letzten zehn Jahren kontinuierlich zu. Nach einer Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung galten 2008 über 40% der Personen, die in einem Alleinerziehenden-Haushalt leben, als einkommensarm. Das Armutsrisiko bei Familien mit vier und mehr Kindern lag bei 36% (vgl. DIW (2010), 7f.). Dabei ist das Vermögen in Deutschland ungleich verteilt; nach Auskunft des Reichtums- und Armutsberichts der Bundesregierung von 2014 geht die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter auseinander. Im Jahr 2008 verfügte die untere Hälfte der Haushalte in Deutschland lediglich über 1% des gesamten Nettovermögens, während die obersten 10% der Haushalte mehr als die Hälfte des gesamten Vermögens auf sich vereinten (vgl. Bundesministerium 2014, XII).

3.2 Biografische Armutsverläufe bei Kindern und Jugendlichen

Aussagekräftiger als die statistischen Daten ist gerade in pädagogischen Kontexten jedoch der *langzeitanalytische* Blick auf die Dauer und den biografischen Verlauf von Armutserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen.

Steffen Kohl identifiziert in seinem Beitrag zum UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2013 (vgl. Kohl 2013, 82ff.) auf der Grundlage von sozioökonomischen Längsschnittdaten drei Arten von Armutsverläufen: kurze Perioden von Armutserfahrungen von maximal einem Jahr, „sporadische“ Armutserfahrungen von einem bis sechs Jahren und kurzen Armutsepisoden sowie „beständige“ Armutserfahrungen, die mehr als sechs Jahre, im Extremfall die gesamte Kindheit und Jugendzeit ausmachen. Problematisch sind in erster Linie länger andauernde Armutsbiografien, die Benachteiligung und Ausgrenzung zu einer habituellen Prägung werden lassen. Sie haben Auswirkungen auf das Selbstbild, die subjektive Lebenszufriedenheit, die Partizipationsmöglichkeiten und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen. Etwa 8,6% der Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind von dieser Art von Armutsbiografie betroffen. 40% dieser Kinder sind subjektiv mit ihrem Leben nicht zufrieden, das ist ein dreimal höherer Anteil als bei den Kindern mit geringen oder gar keinen Armutserfahrungen.

Die in der Familie erlebte Armut hat vielfältige Auswirkungen auf die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen. Nach Auskunft des Armuts- und Reichtumsberichts werden „Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und Kinder mit Migrationshintergrund häufiger wegen Sprach- und Sprechstörungen, psychomotorischen Störungen sowie intellektuellen Entwicklungsstörungen von der Einschulung zurückgestellt. Verspätet eingeschulte Kinder holen auch im Verlauf der Grundschulzeit ihre Defizite zumeist nicht auf.“ (Bundesministerium 2014, XIV). Anderen Studien zufolge gibt es einen belegbaren Zusammenhang von sozioökonomischem Status und der Attestierung von Förderbedarf (vgl. Weiß 2010, 4f.). Armut kann zu massiven Entwicklungsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen führen – muss es aber nicht notwendigerweise. Denn die Entwicklung sozial benachteiligter Kinder ist auch vom jeweiligen Erziehungsklima in der Familie und dem Maß der elterlichen Zuwendung sowie von externen sozialpädagogischen Hilfestellungen abhängig. Psychosoziale Förderung und kompensatorische Bildungsangebote, vor allem, wenn sie früh ansetzen, mildern signifikant die Entwicklungsrisiken von Kindern, die in prekären Verhältnissen aufwachsen (vgl. Weiß 2008, 212ff.). Erfahrene Armut in der Familie hat selbst Auswirkungen auf das Freizeitverhalten: Kinder aus sozial benachteiligten Familien nehmen signifikant seltener an außerhäuslichen Freizeitveranstaltungen teil als andere Kinder, am ehesten noch an kostenfreien Freizeitangeboten ihrer Schulen (vgl. Bundesministerium 2014, XVI).

Bislang ist in inklusionspädagogischen Kontexten noch kaum reflektiert worden, welche Herausforderungen die Präsenz dieser Kinder und Jugendlichen in gemeinsamen Lerngruppen darstellt. Welche spezifischen Perspektiven auf ihr Leben, auf Gesellschaft und Welt haben Aufwachsende, bei denen sich die Armutslage in der Kinder- und Jugendzeit verfestigt?

Welche Einstellungen und Sichtweisen prägen sich bei Kindern aus, für die es alltägliche Normalität ist, ihre Lebensmittel in der Tafel und ihre Kleidung in Second-Hand-Shops und Sozialkaufhäusern zu erwerben? Welche Bedeutung hat es für das Sozial- und Rollenverhalten, wenn Kinder und Jugendliche in chronifizierten Armutslagen die Erfahrung machen, ökonomisch nicht mithalten zu können und von kulturellen Angeboten aus finanziellen Gründen ausgeschlossen zu sein? Wie können die Lebenskontexte und Perspektiven von mit Armut und sozialer Benachteiligung konfrontierten Kindern und Jugendlichen im Unterricht repräsentiert werden? Und: Kann inklusive Bildung und Erziehung dazu beitragen, Ungerechtigkeiten im Blick auf Chancen und Teilhabe abzubauen und Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung und armutsbedingte Entwicklungsgefährdungen zu kompensieren?

Aus inklusionspädagogischer Perspektive wäre zunächst theoriebezogen ein Armutskonzept zugrunde zu legen, das Armut nicht auf finanziellen Mangel reduziert, sondern in einem weiteren Verständnis als *mehrdimensionale Handlungseinschränkung* in der gesamten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen versteht. In diesem Sinne kommt es der Armutforschung zufolge bei Kindern und Jugendlichen in Armutslagen zu „Einengung oder Verlust von individuellen Handlungsspielräumen in zentralen Lebensbereichen“ (Weiß 2010, 2). Dies bedeutet konkret etwa eine materielle Unterversorgung – viele Kinder aus Armutslagen kommen ohne ausreichende Ernährung in die Schule² –, mangelnde Gesundheitsvorsorge, ein eingeschränkter Zugang zu Bildungs-, Kultur- und Freizeitangeboten, rudimentäre soziale Kontakte und beschränkte individuelle Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten. Diese Erfahrung von Restriktionen in wichtigen Lebensbereichen führt bei Kindern und Jugendlichen auf Dauer zu Selbstentwertung und einem negativen Selbstbild, das sich auf das Gefühl des sozial Ausgegrenzt- und Überflüssigseins fokussiert. Daraus können psychische und physische Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten resultieren, die eine Herausforderung für schulische Bildungsprozesse darstellen. Das segregierende Schulsystem in Deutschland trägt allerdings nicht zur Auflösung, sondern entscheidend zu einer Verfestigung dieser milieubedingten Benachteiligungsstrukturen bei, insofern es die Lernenden aus unterschiedlichen Milieus schon früh voneinander trennt und Kinder aus marginalisierten Schichten in die „unteren“ Schularten der Haupt- und Förderschulen verweist. Spätestens seit PISA 2000 wissen wir, wie eng in Deutschland der Zusammenhang des sozioökonomischen und kulturellen Milieus der Herkunftsfamilien und der Bildungschancen ihrer Kinder ist. Hier liegt ein Ansatzpunkt

2 Hiller zitiert in seinem Beitrag „Bildung für Kellerkinder“ (2007 4f.) eine Passage aus Susanne Korbmanns Buch „Ghettokids. Immer da sein, wo's weh tut“, in der die Ernährungssituation von Schülern aus marginalisierten Familien anschaulich beschrieben wird.

eines gesellschaftspolitisch interessierten, armutssensiblen Verständnisses von inklusiver Bildung und Erziehung.

4. Selbstkritische Perspektiven der Inklusionspädagogik

Eine armutssensible inklusive Pädagogik müsste desweiteren einige ihrer Leitsätze kritisch überprüfen. So lautet zum Beispiel der erste von zehn Grundsätzen für inklusiven Religionsunterricht, die von einer Projektgruppe im Comenius-Institut erarbeitet wurden: „Im inklusiven Religionsunterricht wird ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht.“ (vgl. Comenius-Institut 2014, Modul 1 Baustein 2): Im Blick auf Kinder und Jugendliche in Armutslagen mit den oben beschriebenen eingeschränkten Handlungsspielräumen und den fatalen Folgen für ihre physische und psychische Gesundheit kann ein solcher Satz, wie er ähnlich in vielen anderen Beiträgen zur inklusiven Bildung formuliert wird, auch zynisch wirken.³ Die Betonung und Wertschätzung von Differenzen zwischen Menschen kann auch bewirken, die bestehenden ungerechten Verhältnisse zu legitimieren und zu stabilisieren, vor allem, wenn die Formulierung eine gewisse Naturwüchsigkeit der Unterschiedlichkeiten suggeriert. Inklusive Pädagogik müsste demgegenüber mit Blick auf die Armutproblematik die *gesellschaftlichen Verursachungsmechanismen* von Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern betonen und sich verpflichtet fühlen, die armutsbedingten Benachteiligungen und Beeinträchtigungen abzubauen. Die aus sozioökonomischer Marginalisierung resultierenden „Besonderheiten“ armer Kinder sind keine Ressourcen im pädagogischen Sinne, sondern Ausdruck ungerechter sozialer Verhältnisse, unter denen diese Kinder leiden. Inklusive Bildungsprozesse sollten dazu beitragen, diese sozial- und milieubedingten Barrieren für das Lernen und die soziale Teilhabe auch durch spezielle Fördermaßnahmen abzubauen.

Die Armutproblematik erinnert die inklusive Pädagogik daran, die *Wertschätzung von Differenz* immer auch mit dem normativen Anspruch der *Förderung von Gerechtigkeit* zu verbinden und somit die politischen Implikationen inklusionspädagogischer Handlungsweisen in den Blick zu nehmen. In ähnlicher Weise bringt Annedore Prengels Konzept einer Pädagogik der Vielfalt „Verschiedenheit und Gleichberechtigung“ – so der Untertitel ihres Werkes – zusammen (vgl. Prengel 2006). In Anknüpfung an die Tradition der Menschenrechtsphilosophie und -bildung verbindet sie die zunächst widersprüchlich anmutenden Kategorien von Vielfalt,

3 So argumentiert auch Weiß (2010, 6) mit dem Hinweis auf das ehemalige südafrikanische Apartheidsystem, in dem das inklusive Credo „Es ist normal, verschieden zu sein“ von den Schwarzen als „blanker Zynismus“ aufgefasst worden wäre. Vgl. dazu auch Klein 2007, 157.

Gleichheit, Gerechtigkeit und Freiheit. Gleichheit und Gerechtigkeit sind in dieser Perspektive die Voraussetzung von Verschiedenheit. Prengel prägt dafür den Begriff der „egalitären Differenz“ und betont: „Ausgangspunkt eines demokratischen Differenzbegriffs ist, daß er sich gegen Hierarchien wendet. Es geht um die Entwicklung egalitärer Differenz! Diese wendet sich damit auch gegen die Legitimation von Unterdrückung, Ausbeutung, Entwertung und Ausgrenzung durch Differenzen. Differenzen dürfen nicht mehr zur Legitimation von Hierarchien herangezogen werden. Die Pseudologik der Verknüpfung von Differenz und Hierarchie gilt es zu durchkreuzen.“ (Ebd., 181).

5. Didaktische Perspektiven einer armutssensiblen Inklusionspädagogik

Eine *armutssensible* Inklusionspädagogik sollte aber sehr wohl ein wertschätzendes Interesse an den besonderen Lebensbedingungen und den milieuspezifischen Erfahrungen und Sichtweisen marginalisierter Kinder und Jugendlicher aufbringen. Es geht um eine „kontextsensitive Realitätsnähe“ zur Lebenswelt von Menschen, die in ökonomisch prekären Verhältnissen leben, und im Besonderen darum, Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer familiären Herkunft mit Armut, gesellschaftlicher Abwertung und Stigmatisierung konfrontiert sind, in Schule und Unterricht nicht zu beschämen (Weiß, 2010, 8). Insofern wäre der von Daniela Haas entwickelte Ansatz einer primär individuell und an der Lehrer-Schüler-Interaktion ausgerichteten „schamsensiblen Schul- und Unterrichtskultur“ (vgl. Haas 2013) weiter zu denken in Richtung auf *gesellschaftliche Abwertungsprozesse* und damit einher gehende Beschämungen sozial und ökonomisch marginalisierter Kinder und Jugendlicher, deren aus eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten und Perspektivlosigkeit resultierenden Verhaltensweisen sich oft nicht an (klein)bürgerlichen Normalitätsvorstellungen orientieren.

Damit sich Kinder und Jugendliche aus armen Familien in der Schule nicht schämen müssen, sollte ein armutssensibler, inklusiver Unterricht deren Lebensgeschichten, Lebenskontexte und mögliche Lebenswege respektvoll repräsentieren und bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte, -methoden und -materialien das Alltagsleben unterprivilegierter Familien mit seinen Handlungszwängen, materiellen und lebensplanerischen Unsicherheiten und Unwägbarkeiten in Anschlag bringen (vgl. Hiller 2007, 6). Konzeptionell kommt damit ein lebensweltlich orientierter Unterricht in den Blick, der aus den herausfordernden Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen entsprechende *Lernsituationen* entwickelt. Vordringliches Ziel inklusiver Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler in Armutslagen ist es, sie bei der Bewältigung der von materiellem Mangel, sozialer Abwertung und Benachteiligung geprägten lebenswelt-

lichen Herausforderungen zu unterstützen. Neben schulischen Angeboten psychosozialer Beratung, Betreuung und (auch materieller) Versorgung sollten im Unterricht Lerngelegenheiten arrangiert werden, die bei den Schülerinnen und Schülern den Aufbau von Lebensführungskompetenz in ihren schwierigen Lebenslagen und von Resilienz fördern (vgl. Heimlich, 2008, 18ff.).

Diese Umriss einer armutssensiblen Didaktik sind kein Votum dafür, Kinder und Jugendliche aus Armutslagen – im Sinne von „Hartz IV-Schulen“ – im Unterricht auf ihre Lebenskontexte zu fixieren. Schule zu verstehen als Vorbereitung auf das Leben im Prekariat durch gezielte Vermittlung von Kompetenzen, die man braucht, um in chronischer Arbeitslosigkeit und mit Hartz IV durchzukommen – das wäre ebenfalls zynisch. Die Armutssproblematik soll hier vielmehr im Kontext einer inklusiven Didaktik angedacht werden. In dieser Perspektive gehen Lebenswelt und Lernvoraussetzungen der Schüler_innen – in einem armutssensiblen Unterrichtsskript eben auch die oben skizzierten lebensweltlichen Kontexte von Kindern in prekären Verhältnissen – substantiell in die Unterrichtsplanung und -gestaltung ein und strukturieren die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts mit. In inklusiven Lerngruppen werden die spezifischen Lernbedürfnisse der Schüler_innen und die jeweiligen Lernanforderungen an sie in *individualisierenden* und *binnendifferenzierenden* Lernarrangements aufgegriffen. In *kooperativen* und *solidarischen* Lernsituationen, die neben der Individualisierung des Lernens den zweiten Grundpfeiler inklusiver Didaktik darstellen, begegnen sich die Schülerinnen und Schüler aus den unterschiedlichen Milieus und bringen ihre differenten Sichtweisen und Kompetenzen in die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand ein (vgl. Möller 2014, 258ff.).

Im Blick auf die eingangs gestellte Frage nach einer inklusionsadäquaten Schulstruktur (Auflösung des Förderschulsystems oder Weiterführung einzelner Förderschulen bzw. Förderschularten) kann aus der Perspektive einer armutssensiblen Pädagogik darauf hingewiesen werden, dass das gegliederte und auch im Hinblick auf Milieuzugehörigkeit hoch selektive Schulsystem in Deutschland die soziale Armut durch Erzeugung von „Bildungsarmut“ eher noch verstärkt und die Zukunftsperspektiven und Teilhabemöglichkeiten sozial benachteiligter Schüler_innen behindert (vgl. Heimlich 2008, 11f.). Aus dieser Sicht ist die inklusive Gesamtschule, in der alle Schüler_innen ohne Klassenwiederholung oder Abschulung ganztägig miteinander leben, lernen und betreut werden, die Schulform, die Kindern aus prekären Lebensverhältnissen einen angemessenen Rahmen für entwicklungsfördernde Lernprozesse bietet.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld 2014.
- Baumann, Helge/ Seils, Eric, Wie „relativ“ ist Kinderarmut? Armutsrisiko und Mangel im regionalen Vergleich. WSI-Report vom 11. Januar 2014. Online verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_11_2014 (Download 12.3.2015).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Familienreport 2010. Leistungen, Wirkungen, Trends, Berlin 2010.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Lebenslagen in Deutschland. Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2014.
- Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine, Münster 2014.
- Dannenbeck, Clemens/ Dorrance, Carmen, Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens, in: Zeitschrift für Inklusion – online.net o.J. (2009), H. 4. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161> (Download 12.3.2015).
- Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Berlin 2014.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland. DIW-Wochenbericht vom 17.02.2010. Online verfügbar unter: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347307.de/10-7-1.pdf (Download 10.3.2015).
- Haas, Daniela, „Roter Kopf... gesenkter Blick“. Impulse für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur, in: Pithan, Annebelle u.a. (Hg.), „... das alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion, Forum für Heil- und Religionspädagogik 7, Münster 2013, 168-182.
- Heimlich, Ulrich, Die „Schule der Armut“ – Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung der Lernbehindertenpädagogik, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77 (2008), H. 4, 11-22.

Hiller, Gotthilf Gerhard, Bildung für Kellerkinder, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 76 (2007), H. 1, 4-9.

Klein, Gerhard, Armut, soziale Benachteiligung, Vernachlässigung, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 76 (2007), H. 2, 156-158.

Kohl, Steffen, Armut von Kindern im Lebensverlauf. Ursache und Folgen für das subjektive Wohlbefinden, in: Bertram, Hans (Hg.), Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland, Weinheim u.a. 2013.

Möller, Rainer, Der kompetenzorientierte Religionsunterricht vor den Herausforderungen der Inklusion, in: Möller, Rainer/ Sajak, Clauß Peter/ Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis, Münster 2014, 250-268.

Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 32006.

Reich, Kersten (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim u.a. 2012.

Speck, Otto, Inklusive Missverständnisse, in: Süddeutsche Zeitung vom 26.1.2015. Online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/inklusions-debatte-inklusive-missverstaendnisse-1.2182484> (Download 10.3.2015).

Struck, Peter, Die Billiglösung überfordert Schulen, in: Frankfurter Rundschau vom 5./6.7.2014, 29.

Weiß, Hans, Entwicklungsgefährdete Kinder in Armut und Benachteiligung – der Beitrag der Frühförderung, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77 (2008), H. 3, 212-225.

Weiß, Hans, Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive, in: Zeitschrift für Inklusion-online. net o.J. (2010), H. 4. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/114/114> (Download 10.3.2015).

Wocken, Hans, Bayern integriert Inklusion. Zur schwierigen Koexistenz widersprüchlicher Systeme, Hamburg 2014.

Wocken, Hans, „Inklusive Missverständnisse“? Ein Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion, in: News4teachers, Das Bildungsmagazin 17.2.2015. Online verfügbar unter: <http://www.news4teachers.de/2015/02/inklusive-missverstaendnisse-ein-einspruch-gegen-falschmeldungen-ueber-inklusion/> (Download 10.3.2015).

Krankenpädagogischer Religionsunterricht in Schulen der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Voraussetzungen und Perspektiven

Hans-Dieter Schäfer

Religionsunterricht an Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist ein von religionspädagogischer Forschung vernachlässigtes Feld. Hans-Dieter Schäfer hat diese Lücke erkannt und stellt Ergebnisse seiner Untersuchungen vor: Welchen Stellenwert und welche Bedeutung hat krankenpädagogischer Religionsunterricht? Wie verstehen sich Lehrkräfte, die seelisch kranke Kinder und Jugendliche in Religion unterrichten, welche Herausforderungen stellen sich, welche Kompetenzen benötigen sie, welche Ziele werden verfolgt? Wie ist das Verhältnis von „heilsamem“ Religionsunterricht zur Therapie? Zu Wort kommen befragte Expertinnen und Experten, für die Religionsunterricht an Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Seelisch verletzte Kinder und Jugendliche, die sich zeitweise in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendpsychiatrie befinden, erleben ihre Krankheit unter den Aspekten der Entfremdung, Ausgrenzung und Stigmatisierung. Die im Umfeld der therapeutischen Einrichtungen angesiedelten Schulen für Kranke haben für diese Kinder und Jugendlichen eine wichtige Bedeutung. Schulen wie die Kölner Johann-Christoph-Winters-Schule tragen dafür Sorge, „dass Schülerinnen und Schüler auch bei langfristigen Krankheitsverläufen ihr Recht auf Unterricht einlösen können. Ziel ist die Rückführung in die jeweiligen Stammschulen oder der Wechsel in andere, angemessenere Förderorte, mitunter auch ins Berufsleben. Dies geschieht in enger Zusammenarbeit mit den Betroffenen, ihren Eltern und anderen Unterstützern sowie den Kliniken, bzw. klinikähnlichen Einrichtungen.“¹ In diesen Spezialschulen werden die seelisch verletzten Schülerinnen und Schüler mit der Alltagsthematik und einer gewissen Normalität konfrontiert. Die Schule ist für sie ein vertrautes Terrain, hier können sie sich anders und neu erleben und ausprobieren. Auch angesichts des Scheiterns in der Herkunftsschule, welches gegebenenfalls eine Aufnahme in eine kinder- und jugendpsychiatrische Klinik notwendig machte, können diese kleinen krankenpädagogischen Schulen der Neubessinnung dienen.

1 Aus dem Schulprogramm der Johann-Christoph-Winters-Schule Köln, 4, vgl. www.jcw-schule.de/downloads/Schulprogramm_der_JCW.pdf (Download 21.1.2015).

Von der Religionspädagogik werden diese Schulen kaum wahrgenommen. In diesem Beitrag soll es darum gehen, Voraussetzungen und Perspektiven eines krankpädagogischen Religionsunterrichts im Kontext von Schule für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie zu beschreiben. Da der Kinder- und Jugendpsychiatrie gleichsam eine seismografische Bedeutung (vgl. Fegert 2011) für die Entwicklung unserer Gesellschaft zukommt, kann dieses Thema von Seiten der Kirchen nicht ignoriert werden. Die Forschungsbemühungen in diesem Bereich sprechen allerdings eine andere Sprache: Das Thema wird marginalisiert, interdisziplinäre Diskurse finden so gut wie nicht statt. Wir fragen uns: Was hat Theologie/Religionspädagogik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie zu suchen? Wie lassen sich Therapie und Theologie förderlich aufeinander beziehen? Das Grundthema eines krankpädagogischen Religionsunterrichts ist die Achtung vor Verletzlichkeit und das Bereitstellen hilfreicher Angebote von Schutzerfahrungen in einem kultursensiblen Umfeld, eingebettet in eine Atmosphäre des Vertrauens. Dem soll in diesem Beitrag nachgegangen werden.

1. Aufgaben der Schulen für Kranke und des krankpädagogischen Religionsunterrichts

„Es werden Lernsituationen geschaffen, die geeignet sind, das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl der kranken Kinder und Jugendlichen unter Anerkennung individueller Leistungsmöglichkeiten und -grenzen zu stärken und ihre Handlungsmöglichkeiten auszuschöpfen.“² So empfiehlt es die Ständige Konferenz der Kultusminister in einer Verlautbarung vom 20.3.1998 für den Unterricht bei längerer Krankheit.

Die Schulen für Kranke sind von Anfang an inklusive Schulen, die ihre Inklusivität nie in Frage gestellt haben. Hier werden Kinder und Jugendliche in meist kleinen Lerngruppen schularten- und fächerübergreifend unterrichtet. Die kranken Schülerinnen und Schüler werden gefördert, weil sie krank sind, alles andere tritt in den Hintergrund, auch die Schulform, das Begabungsprofil, die Störungsbilder. Der Förderbedarf hängt von nichts anderem als vom akuten Krankheitszustand ab. Die Frage, was möglich ist, stellt sich in ganz unterschiedlichen Lernkonstellationen täglich neu. Schule wird hier neu gedacht und praktiziert, Lernen und Lernprozesse werden ständig neu gefasst und an die individuellen Möglichkeiten und Gegebenheiten angepasst. Angesichts der Tatsache, dass etwa 60% dieser Schülerinnen und Schüler nahe an der Suizidalität

2 Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.3.1998.

stehen³ ist es primäre Aufgabe, den seelisch verletzten Schülerinnen und Schülern durch Therapie und Bildung das Überleben zu sichern. Entscheidend sind individuelle Zuwendung zu jedem einzelnen belasteten Schüler und der pädagogische Umgang mit der Vielfalt der die Krankheit ausgelösten Verletzungen und Belastungen: „Erstes therapeutisches Ziel ist die Reduktion und Beendigung suizidaler Gedanken und Handlungen. Hierfür sind der Wiederaufbau des Selbstwertgefühls und die Reduktion von Schuldgefühlen von besonderer Bedeutung. Allgemeines Ziel ist es, alternative Strategien zur Problemlösung aufzuzeigen, die individuell festgelegt werden müssen.“ (Klosinski 2006, 13). In dieses Bemühen reiht sich krankheitspädagogischer Religionsunterricht ein und kann eigenständige Beiträge leisten.

1.1 Arbeit an den Grundhaltungen in Form von Selbstreflexionen

Krankheitspädagogischer Religionsunterricht ist stark individualisiert und stark personalisiert. Die Lehrperson, die krankheitspädagogischen Religionsunterricht erteilt, muss die Bereitschaft mitbringen, normabweichendes Verhalten zu akzeptieren sowie im traumasensiblen und kultursensiblen Kontext wertschätzend, nachhaltig empathisch und reflexionsbereit mit religiösen Themen zu arbeiten. Spürbar muss sein, dass die Lehrperson ein ehrliches Interesse daran hat, den seelisch verletzten Kindern und Jugendlichen religiöse Inhalte entwicklungsorientiert und identitätsfördernd zu vermitteln, und das auch zeigt. Die Lehrperson muss sich fragen lassen, ob sie bereit ist, den Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe zu begegnen und von ihnen und mit ihnen zu lernen. Diese Grundfragen sind vor jedem Unterricht neu zu stellen; ihre Beantwortung wirkt sich sowohl auf die Atmosphäre (Gesamtemotionalität) in der Lerngruppe als auch auf den unmittelbaren Umgang mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern aus.

1.2 Lehr- und Lerneffekte: Neue Fragen

Krankheitspädagogischer Religionsunterricht ist herausfordernd und lernintensiv. Er führt zu immer wieder neuen Fragen: Was bedeuten theologische Inhalte im Kontext von psychischer Erkrankung? Was ist bei der Vermittlung dieser Inhalte zu bedenken? Was bedeutet die Begegnung mit seelisch verletzten Kindern und Jugendlichen für Theologie und Glauben? Wie lässt sich eine Didaktik des krankheitspädagogischen Religionsunterrichts in diesem Kontext konzipieren? Wie gehen wir religionspädagogisch mit nicht-konformem Verhalten um? Welche Anteile und Inhalte von Religion

3 Mündliche Auskunft von Prof. Dr. Renate Schepker, Chefin der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie und Leitung des Forschungsbereichs Kinder- und Jugendpsychiatrie im Zentrum für Psychiatrie Südwürttemberg, Bereich Weissenau.

müssen in der Schule für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie vermittelt werden, damit sie der Identitätsentwicklung und der Entwicklung von Selbstvertrauen bei seelisch verletzten Kindern und Jugendlichen förderlich sind? Hier treffen Thema, Inhalt, Geschichte auf seelische Verletzung, Entfremdung, therapeutische Einrichtung und Schule für Kranke. Unerlässlich für gelingenden Unterricht sind die Exegese der biblischen Texte und die Exegese der Bezugssysteme (Therapeutische Einrichtung und Schule für Kranke) auf Augenhöhe. Die Fragestellung lautet nicht primär: „Was will mir der Text, die Geschichte, das Bild sagen?“, sondern „Was könnten Geschichten, Inhalte, Themen z.B. bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen auslösen?“ Dies sollte von der Lehrperson vorgedacht werden.

2. Diffuse Profilierung des krankpädagogischen Religionsunterrichts

Das Fach Religionsunterricht spielt in den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie eine marginale Rolle, wird selten nachgefragt und zeigt ein diffuses Profil. So lautet das Ergebnis einer quantitativen Umfrage an 144 Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland, die ich im Zeitraum Mai/Juni 2010 durchgeführt habe.

- Unterricht in den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist Unterricht unter erschwerten Bedingungen. Weil der Anschluss an die Heimatschule gewahrt werden soll, geht es im Unterricht primär darum, die Hauptfächer abzudecken.
- Religionsunterricht ist selten Thema in den Schulen für Kranke, wird kaum nachgefragt. Gespräche mit Bildungsverantwortlichen der Kirchen finden in diesem Bereich so gut wie nicht statt. Die Bereitschaft der Schulleiter_innen, sich in ihrer Schule für den Religionsunterricht einzusetzen, hält sich insgesamt in Grenzen und wäre nur von Einzelnen unter engen Bedingungen vorstellbar.
- Der Religionsunterricht in den Schulen für Kranke konzentriert sich bei der untersuchten Stichprobe im Wesentlichen auf die Bundesländer Nordrhein-Westfalen (50%) und Baden-Württemberg (25%). In diesen beiden Bundesländern werden 75% des bundesweiten Religionsunterrichts an dieser Schulform erteilt.
- Die Wahrscheinlichkeit, dass Religionsunterricht in den Schulen für Kranke angeboten werden kann, steigt mit der Größe der Schule, der Anzahl der Lehrkräfte an der Schule, der Größe der Klassen und der Lokalisierung der Schule im Westen der Bundesrepublik.

- In den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie herrscht ein enges Zeitkorsett: Die Zeit, die die Kinder und Jugendlichen in stationärer Therapie auf den Stationen verbringen (Liegedauer) ist in den letzten 20 Jahren permanent reduziert worden: „Die Kinder arbeiten therapeutisch so hart, dass RU sie thematisch überfordern würde“ (ein befragter Schulleiter).

Die Befunde der Umfrage zeigen, dass es mehr oder weniger dem Einzelengagement motivierter Lehrkräfte zu verdanken ist, dass Religion in den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie überhaupt erteilt wird. Dabei bietet krankpädagogischer Religionsunterricht eine Menge an Potenzialen, die es neu zu entdecken gilt.

3. Entwicklungsfördernde Aspekte von Religion

Religiöse Suche und Verwurzelung bei Kindern und Jugendlichen sind als Ressourcen des Grundvertrauens ernst zu nehmen. Mangelnde oder fehlende religiöse Verwurzelung gilt es behutsam aufzunehmen. Religiöse Ressourcen können protektive Faktoren bei der Bewältigung (Coping) seelischer Verletzungen sein, wenn sie zugelassen, ausgesprochen und im Unterricht zur Entfaltung gebracht werden können. Die tradierten Texte, Geschichten und Symbole der Religionen können hierbei wertvolle Hilfe leisten. Sie vermitteln Schutz Erfahrungen. Diese Vermittlung von Schutz Erfahrung hat deshalb eine so große Bedeutung, weil bei einem großen Teil der betroffenen Kinder und Jugendlichen Beziehungsprozesse traumatische Verläufe genommen haben. Eine Konsequenz für die religiöse Bildung ist es daher, Beziehungsprozesse zu fördern. In den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie bewegen wir uns in einem Kontext, in dem Beziehungsprozesse eine besondere, im Vergleich zur Regelschule gesteigerte Bedeutung haben.⁴ Religiöse Bildung lässt sich hier nur über emotionale und sinnstiftende Beziehungsprozesse vermitteln. Diese müssen in eine positive Gesamtemotionalität des Unterrichts eingebettet sein. Krankpädagogischer Religionsunterricht versucht auf der Basis seelsorglicher Qualitäten heilsame Unterrichtsprozesse in Gang zu setzen.

4 Vgl. Hoanzl u.a. 2009, 410: „Erkrankte Kinder lernen in gleicher Weise wie gesunde Kinder auch, nämlich über emotional eingebettete und sinnstiftende Beziehungsprozesse. Hierbei ist eine Beziehungsbasis gemeint, die jedenfalls im Kern vom Lehrenden, den Lernenden und dem Unterrichtsstoff mit seiner immanenten Sachlogik und seiner subjektiv zugeschriebenen Psycho-Logik bestimmt wird. Was der Unterricht an der psychiatrischen Klinikschule zum Beispiel vom Unterricht an der allgemeinen Schule entscheidet, ist nicht die Art der beziehungs-basierten Lernprozesse, sondern deren gesteigerte Bedeutung.“

Notwendig ist die Vermittlung einer verantworteten Religiosität und Religion,

- „...die ohne Regression die Annahme seiner selbst fördert;
- ... die mit ihren Symbolen, Überzeugungen und Riten der Individuation des Menschen dienen kann;
- ... die gerade für die junge Generation wieder geistige Orientierung und ethische Maßstäbe anbieten kann;
- ... die bei aller Einsicht in die Grenzen von Willensfreiheit und Schulfähigkeit Freiheit zur Entscheidung und durch alle Lernprozesse und Verhaltensweisen hindurch Identität und Würde gewährleistet;
- ... die Angst zu überwinden und Vertrauen, Verständnis und Respekt, Grundlage für Freundschaft und Liebe zu gründen vermag
- ... durch Förderung und Steuerung von Sensibilität und Emotionalität zur Kreativität, zur Bewusstseinsweiterung und zum Engagement, zu mehr Menschlichkeit unter den Menschen, zu wahrer Humanität verhilft“ (ebd., 11f.).

Alexander von Gontard (2013), Kinder- und Jugendpsychiater, stellt zur Spiritualität bei Kindern und Jugendlichen fest: Spirituelle Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen sind real. Sie können beobachtet werden, beim Spiel, in der Kommunikation. Sie sind sehr häufig: Bis zu 90% der Erwachsenen geben rückblickend an, dass sie als Kinder bedeutsame spirituelle Erfahrungen gemacht haben. Spirituelle Erfahrungen können das Leben beeinflussen oder gar entscheidend verändern. Sie können wirkliche Wendepunkte darstellen, Richtungen vorgeben und die Basis für die Bewältigung späterer Lebenskrisen bilden. Bei Nichtanerkennung können sie allerdings auch negative Auswirkungen haben. Kinder fühlen sich ausgeschlossen, fremd, manche reagieren mit Scham und Trauer. Erlebnisse werden im ungünstigsten Fall rationalisiert, beiseitegeschoben, verdrängt und verleugnet. Viele kinder- und jugendpsychiatrische Lehrbücher ignorieren dieses Phänomen komplett, in der Diagnostik werden anamnetische Fragen zu religiösen, spirituellen und ethischen Einstellungen von Kindern und ihren Familien vergessen oder übersehen. Heute ist bekannt und erforscht: Spirituelle und religiöse Aspekte weisen positive, protektive, stabilisierende Effekte auf (Resilienzeffekte). Was früher eine hilfreiche Erlebnisform oder Trost war, wirkt in späteren Situationen positiv. Positive Erlebnisse lassen sich in inneren Notsituationen vergegenwärtigen. Dies kann zu einer spontanen Selbstrettung der Psyche aus Ressourcen führen.

4. Ergebnisse einer qualitativen Umfrage

Zwischen Januar 2012 und Mai 2013 habe ich zwei Gruppen von Expertinnen und Experten befragt: Acht Fachpersonen in leitender Funktion der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Schulleitende an Schulen für Kranke

der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie vier Lehrpersonen, die krankenkörperpädagogischen Religionsunterricht in Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie erteilen. Die zentralen Ergebnisse dieser Befragung, die zum einen die Anforderungen an die Lehrperson und zum anderen Anforderung an einen guten krankenkörperpädagogischen Religionsunterricht in den Blick nahm, werden im Folgenden wiedergegeben⁵:

4.1 Anforderungen an die Lehrperson

Ehrliches Interesse

Lehrpersonen sollten entwicklungsorientierte Persönlichkeiten sein, die eine Haltung der Neugier und des Fragens bewahrt haben und diese auch für sich kultivieren. Sich selber immer noch suchend, der eigenen Pubertät nahe. Die Lehrperson sollte ein ehrliches Interesse daran haben, dass die Kinder und die Jugendlichen Kontakt bekommen zur religiösen Welt, ohne gleich etwas Besonderes vermitteln zu wollen.

Freude an der Entwicklung, Vorbild und Bescheidenheit

Lehrpersonen, die krankenkörperpädagogischen Religionsunterricht in den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie erteilen, sollten offene, flexible Persönlichkeiten sein, die Akzeptanz und einen Glauben an die Entwicklungsfähigkeit und Wohlwollen und Freude daran mitbringen, wenn sich Kinder entwickeln. Mitbringen müsse die in der Kinder- und Jugendpsychiatrie unterrichtende Lehrerpersönlichkeit zudem ein Wissen darum, dass man Kindern eigentlich nichts „eintrichtern“ kann. Das einzige, was wirkt, sind Vorbild, Bescheidenheit und ein Gespür für Befindlichkeiten. Die Lehrerpersönlichkeit sollte neben dem Inhalt immer auch die Persönlichkeit des Schülers und der Schülerin sehen.

Therapeutischen Optimismus ausstrahlen

Die Lehrerpersönlichkeiten sollten einen therapeutischen Optimismus mitbringen: „Weltmüde Existenzialisten, das ist ganz schlecht für unsere Patienten.“ Diesen Aspekt betont auch Bizer und bringt ihn in einen theologischen Kontext: „Der lebendige Gott, der in seinem Heilswillen das Chaos ordnet und sich am geschichtlichen Leben seiner Geschöpfe freut (Prämisse), straft meine Wahrnehmung Lügen, wenn ich meine, ein in seiner Entwicklung durch und durch verpfushtes, vergebliches Leben vor mir zu sehen: Ich kann da noch nicht alles gesehen haben. Die *Spannung zwischen der theologischen Prämisse und der Wahrnehmung des gelebten Menschenlebens* kann sich bis zur Unerträglichkeit steigern.“ (Bizer 2009, 752; Hervorhebung dort).

5 Die folgenden Zitate stellen Äußerungen der Befragten dar.

Mit Schwierigem gut umgehen

Krankenpädagogischer Religionsunterricht tabuisiert keine Themen, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern in den Unterricht eingebracht werden. Tabu ist jedoch immer dann angesagt, wenn ich spüre, ich werde zu nah, ich komme zu nah, ich werde zu persönlich. Es ist vor allem die Haltung, gut damit umzugehen, wenn etwas Schwieriges auftaucht. „Die Lehrperson sollte wach und präsent sein um zu merken: Hier kann es nicht weitergehen. Das können wir hier nicht machen, das muss vielleicht auch in den therapeutischen Bereich. Man muss sehr, sehr offen sein, die Antennen völlig offen haben, für das, was geschieht, oder möglicherweise geschieht. Also was sagt die Körpersprache? Was deutet sich hier auch im Raum an?“

4.2 Anforderungen an krankenpädagogischen Religionsunterricht

Religiöse Themen und existenzielle Fragen stellen

Für die seelisch verletzten Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, eine Vertrauensperson als Ansprechpartnerin zu haben, die sich mit Sinnfindungs- und religiösen Themen gut auskennt. Sie muss wissen, an welchem Material man über sich selber auch einmal ganz anders nachdenken kann. Es geht im Religionsunterricht darum, Fragen zu stellen: „Gibt es das Böse in der Welt? Gibt es das Gute in der Welt? Wieso handeln Menschen so, wie sie es tun? Warum werden Menschen Opfer von Gewalt, von Übergriffen? Kann man das verstehen? Kann man verzeihen? Macht das einen Sinn? Woher kommt es, dass ich gerade auf der Schattenseite des Lebens geboren bin? Kann ich darin einen Sinn sehen oder auch gerade keinen?“

Beziehungs- und Entwicklungsthemen zur Sprache bringen

Besondere Relevanz im krankenpädagogischen Religionsunterricht haben Beziehungs- und Entwicklungsthemen: Zur Sprache kommt, wie man sich in einem sozialen Gefüge aufgehoben fühlen kann. Oder eben auch nicht: Ob ich zurückgewiesen werde oder mich zurückgewiesen, alleingelassen fühle. Die Frage, wie ich mich bei Gott aufgehoben fühle, hat immer auch eine menschliche, zwischenmenschliche Dimension. Wichtig sind im krankenpädagogischen Religionsunterricht Themen, bei denen es um Entwicklung geht: Was möchte ich sein? Wie möchte ich meine Dinge entwickeln? Woraus? Was ist wichtig für mich?

Hauptbotschaft der Religion: Aufbauen

„Religion ist im Kern eine Botschaft, die den Jugendlichen aufbaut und nicht ihn in Schrecken versetzt oder schuldig machend strafend in die Ecke stellt,“ stellt eine der befragten Personen fest. Dies ist insofern zu bedenken, als Kinder und Jugendliche, die zeitweise in den Einrichtungen der

Kinder- und Jugendpsychiatrie verweilen, oft schwere Traumatisierungserfahrungen hinter sich haben; es gab besondere Probleme, sie haben den Anforderungen nicht genügt, das Klassenziel nicht erreicht oder sind lange Zeit überhaupt nicht mehr zur Schule gegangen. In diesem Kontext geht es um ein sanftes Wiederheranführen an schulische Wirklichkeit. Dazu trägt der Religionsunterricht bei, indem er zwischen den gemachten und den aktuellen Erfahrungen vermittelt: Religion will aufbauen.

Den Kindern und Jugendlichen vermitteln, dass sie gebraucht werden
 „Für Kinder und Jugendliche ist es immer positiv, wenn sie das Gefühl entwickeln können, dass sie etwas bewirken können, dass sie wichtig sind, dass sie gebraucht werden. Im religiösen Bereich kommt es auf den Einzelnen an. Das sollte spürbar gemacht werden, das sollten Kinder und Jugendliche im Unterricht erleben. Durch Hilfestellungen, durch gemeinsame Aktionen wird im Anderen Jesus Christus oder [werden] die religiösen Mitmenschen erlebt.“ Den seelisch verletzten Kindern und Jugendlichen sollte durch die Auseinandersetzung mit religiösen Themen deutlich werden, dass jeder Mensch angewiesen ist „auf Andere und Anderes“, wie ein Befragter es ausdrückte. Man kann es so sagen: Menschen sind fundamental auf menschliche und transzendente Beziehung angewiesen.

Einen Raum des Wohlfühlens schaffen

„Kinder und Jugendliche sind in einer Sondersituation, in der sie von außen her Beurteilungen hören, entweder ganz subtile oder ganz deftige, da einfach einen Raum des Wohlfühlens, wo man über solche Dinge reden kann, zu schaffen, ist einfach ganz, ganz wichtig. Wenn ich es noch einfacher sage, welche Erwartungen ich da habe: dass das einfach in denen etwas bewegt, was für das Leben wichtig ist und auch bleibende Spuren hinterlässt.“

Sprachliche Benennungsfähigkeit

Nicht selten ist festzustellen, dass psychisch kranken Kinder und Jugendlichen die Fähigkeit fehlt, sich sprachlich adäquat auszudrücken. Somit geht es darum, sie dabei zu unterstützen, dass „die kommunikativen Fähigkeiten und die Introspektionsfähigkeit, das Emotionale in Verbindung mit religiösen Einstellungen, Erlebnissen, Glaubensanteilen, dass es sich vermehrt, mehr Tiefe bekommt. Und vor allem die Fähigkeiten untereinander darüber auch zu sprechen. Also die Stummheit in religiösen Dingen, in eine zumindest einfache sprachliche Benennungsfähigkeit umzusetzen.“

Selbstthematization, Subjektwerden, Zusammenleben

„Sinn und subjektive Bedeutung des eigenen Werdens erfassen und gestalten zu können für einen Menschen an sich, jungen Menschen und auch älteren Menschen. Sie sieht den Religionsunterricht dafür geradezu

prädestiniert, weil sich der Mensch auch selbst thematisieren kann, im Werden, in der Persönlichkeitsentwicklung, im Subjektwerden und in dem Zusammenhang eben auch im Zusammenleben mit anderen.“

Umgang mit Suizidalität

Ein wichtiges Thema im krankpädagogischen Religionsunterricht ist die Frage nach dem Umgang mit Suizidalität: „Vorsichtig muss man mit Suizidalität sein, weil da sicher sechzig Prozent ziemlich nah sind. Wenn einer sich im Unterricht sehr mit Suizid, Tod, Trauer, Krieg, Aggressionen, Sexualität und Missbrauch beschäftigt und das Gefühl entsteht, das sind alles sehr eigene Themen, sollte man das in die Therapie zurückgeben. Konkrete Suizidgedanken, die von Schülern geäußert werden, von denen dies noch nicht bekannt ist, müssen weitergesagt werden.“

„Wenn Suizid angekündigt wird, da ist man auf der besseren, auf der sicheren Seite, wenn das mitgeteilt wird, sonst machen Sie sich nachher ganz große Vorwürfe, ganz große Vorwürfe. Und es ist ja dann schon die Frage, wie man es transportiert. Sie können sagen: ‚Normalerweise behalte ich das für mich. Ich habe den Eindruck, dass ich das jetzt sagen muss, um dir zu helfen. Weil ich nicht will, dass du aus diesem Leben gehst, dass es noch eine Chance gibt. Und deswegen muss ich auch mit der Therapeutin, dem Therapeuten sprechen.‘ Das ist die Reißleine, die jeder zieht, die jeder Therapeut zieht, dass er sagt: Jetzt geht es nicht mehr.“

5. Wie arbeitet krankpädagogischer Religionsunterricht in der Kinder- und Jugendpsychiatrie?

Vorrangiges Ziel dieses Unterrichtsangebotes ist es, bei den seelisch verletzten Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen Ebenen verlorenes Selbstwertgefühl wieder aufzubauen, Schuldgefühle zu reduzieren und Vertrauen ins Leben zu fassen.

Keine spezifischen Bildungspläne

Schulen für Kranke sind die einzigen unter den zehn Förderschulformen, für die es keinen eigenen Bildungsplan gibt. Krankpädagogischer Religionsunterricht in den Schulen für Kranke arbeitet ohne einen speziellen Lehrplan. Zugrunde gelegt wird im konkreten Unterricht der jeweilige Lehrplan der Herkunftsschulen.

Kooperationen aus Verantwortung

Krankpädagogischer Religionsunterricht arbeitet in der Schule für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie kooperativ mit den beiden Systemen Therapie und Krankpädagogik auf der Basis von Empathie, Respekt, Wertschätzung und Toleranz.

Atmosphäre des Vertrauens

Krankenpädagogischer Religionsunterricht arbeitet in einer Atmosphäre des Vertrauens. Nur in einer solchen Atmosphäre, einer kommunikativen Echtheit, einer Offenheit für Sinn- und existenzielle Fragen können lebensrelevante Themen authentisch angesprochen, reflektiert und bearbeitet werden.

Aufbauende Unterrichtsthemen

Krankenpädagogischer Religionsunterricht ermutigt und stärkt, indem er durch aufbauende und stärkende Unterrichtsthemen den Schülerinnen und Schülern das Gefühl vermittelt, dass sie etwas bewirken können, dass sie wichtig sind, dass sie gebraucht werden.

Selbstthematisierung

Krankenpädagogischer Religionsunterricht schafft und öffnet einen Raum, in dem Schülerinnen und Schüler sich selbst thematisieren können. Gefragt ist eine Haltung, die professionell damit umgeht, wenn etwas Schwieriges auftaucht. In diesem Unterricht kann über alles und von allem, was Menschen betrifft, gesprochen werden. Tabu ist dann weiterzugehen, wenn ich spüre, ich werde zu nah, ich komme zu nah, ich werde zu persönlich.

Antistigmatisierende Effekte

Krankenpädagogischer Religionsunterricht hat antistigmatisierende Effekte. Er konfrontiert die seelisch verletzten Kinder und Jugendlichen mit einer gewissen Normalität des Bildungsgeschehens. Dieser Unterricht hat den Anspruch, Kinder und Jugendliche gegenüber den Vorurteilen, die von außen herangetragen werden, aus den Quellen der Religion stark zu machen.

Unterricht vom Leben

Krankenpädagogischer Religionsunterricht ist Unterricht vom Leben. Es geht darum, den Lebenssinn für sich zu formulieren, mit Hilfe von religiösen Texten, Bildern, Metaphern und Geschichten den Reflexions- und Handlungsspielraum zu erweitern und an Geschichten religiöser Kultur die eigene Geschichte zu reflektieren. Primäres Ziel muss es sein, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, wieder Vertrauen ins Leben zu fassen.

6. Versuch einer Profilierung des krankpädagogischen Religionsunterrichts in den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Religionsunterricht ist selbstverständlicher Teil des allgemeinen Bildungsauftrags auch an Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Im Unterricht soll an die Themenbereiche Religion und Glaube herangeführt und sollen religiöse Inhalte angeboten werden.

Unterricht in Religion ist ein Bestandteil unseres kulturellen Lebens und gehört in den Bildungskanon. Alle befragten Fachpersonen betrachten Religionsunterricht im Kontext der Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie als etwas Selbstverständliches. Er soll als freiwilliges Zusatzangebot neben das therapeutische Setting treten. Er nimmt das Interesse der Schüler und Schülerinnen in den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie an religiösen Fragen auf und bearbeitet es. Im Religionsunterricht wird an den Themenbereich Religion und Glaube herangeführt und werden religiöse Inhalte angeboten.

Im krankpädagogischen Religionsunterricht können mit einer sachkundigen Lehrperson Lebens- und Sinnfragen besprochen werden. Voraussetzung dafür ist eine allgemeine Offenheit der Lehrperson für religiöse Fragen, Einstellungen und Erlebnisse.

Im Religionsunterricht geht es nach Meinung der meisten Befragten primär darum, Fragen zu stellen und als Schülerin oder Schüler in der Lehrperson auf jemanden zurückgreifen zu können, die sich mit Sinnfindungs- und Religionsthemen gut auskennt. Gemeinsam mit dieser Lehrperson kann man nach Antworten auf existenzielle Lebensfragen suchen. Einer der Experten sieht den Sinn eines solchen Angebots in der Förderung einer allgemeinen Offenheit für religiöse Fragen, Einstellungen und Erlebnisse. Geäußert wird auch die Meinung, im Religionsunterricht werde ein Raum für existenzielle Fragen außerhalb der therapeutischen Möglichkeiten bereitgestellt. Ein Experte erkennt die Bedeutung eines Religionsunterrichts für diese Schülerinnen und Schüler unter anderem darin, davon zu erfahren, dass es noch etwas anderes gibt als die eigene Fähigkeit, die eigenen Eltern und den Staat.

Vor allem in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, im Subjektwerden, im Zusammenleben mit anderen, in der Realitätsorientierung und im Nichtherausfallen aus dem sozialen Kontext kann krankpädagogischer Religionsunterricht durch seinen Bildungsauftrag wichtige Aufgaben übernehmen und dadurch die Therapie unterstützen.

Religionsunterricht kann die Therapie unterstützen. Dieser Meinung sind alle Experten. Der Schüler bzw. die Schülerin kann in der Beschäftigung mit Geschichten aus der Bibel, aus den Religionen oder den Geschichten anderer Kinder die eigene Biografie reflektieren. So werden in biblischen

Geschichten und Gleichnissen uralte Konflikte (z.B. in der Erzählung von Kain und Abel und von der Vertreibung aus dem Paradies) bearbeitet: Im Religionsunterricht thematisiert sich der Mensch selbst, er kann sich selbst zur Sprache bringen: in der Persönlichkeitsentwicklung, im Subjektwerden, im Zusammenleben mit anderen. Betont wird auch, dass Schule für die Realitätsorientierung wichtig ist, für die Struktur, für das Nicht-Herausfallen aus dem sozialen Kontext, der sich in der Schule für Kranke anders darstellt als in der Klinik. Ein Experte vertritt die Auffassung, dass der Religionsunterricht einen anderen Zugang zu den Kindern ermöglicht, der durch die Kernfächer nicht in dieser Weise abgedeckt werden kann. Weiterhin wird genannt: Zuwendung ohne Bewertung, keine Indoktrination, keine Parabotschaften, Vermeiden von implizitem Diskriminieren, ausgrenzendem Reden und Verhalten, Schuldzuweisungen und Retraumatisierung. Kompetenzfördernde Aspekte liegen vor allem auf der sozialen Ebene der Lerngruppe: Sprachfähigkeit, Empathiefähigkeit, sich wieder finden im Anderen, Gemeinsamkeiten entdecken, Wissen erwerben, Neugier fördern. Ressourcenwahrnehmung auf der religiös-spirituellen Ebene besteht in religiöser Offenheit, interreligiöser Perspektive, Raum für Gespräch, Vertrauen, vorsichtiger Korrektur pathologischer Gottesbilder, im Aufnehmen von Sinnfragen (Wo komme ich her? Wo gehe ich hin?), dem Blick auf andere Religionen und andere Kulturen sowie im Coping durch Rituale.

Krankenpädagogischer Religionsunterricht setzt eine Kenntnis verschiedener kinder- und jugendpsychiatrischer Störungsbilder voraus. Die Lehrperson muss sich ein Wissen über den Umgang mit diesen Störungsbildern aneignen. Sie ist sich bewusst, dass gerade religiöse Inhalte besonders stark auf Kinder und Jugendliche wirken können, die der Psychose nahe sind.

Mehrfach wird in den Expertenaussagen betont, dass die Stimmung im Unterricht sehr schnell umschlagen kann und der Unterrichtsstoff die Realitätswahrnehmungen verändern und verzerren kann. Mit solchen Prozessen ist die Lehrperson stark konfrontiert. Gerade bei Schülerinnen und Schülern, die nahe an der Psychose stehen, ist Vorsicht geboten, da religiöse Inhalte besonders stark wirken und zur Vertiefung der Psychose führen können.

Eine Expertin beschreibt, welche Konsequenz eine Missachtung dieser Grundvoraussetzung haben könnte. Sie schildert die mit den spezifischen Störungsbildern verbundenen spezifischen Gefahren. Gefragt ist Bodenhaftung bei Patienten, die stark intellektualisieren und in der Gefahr stehen, ins Wahnhafte und Esoterische abzudriften. Achten muss die Lehrperson darauf, dass sie speziell von Borderline-Patienten nicht als idealisierte Partnerin instrumentalisiert wird; Realitätskontakte sind bei Psychose-Patienten notwendig, bei jüngeren Patientinnen ist auf Adopti-

onsphantasien zu achten. Sich nicht zu dem machen lassen, der der Einzige auf der Welt ist, der einen je versteht, ist die Gefahr der Begegnung mit Suchtkranken, Weltschmerz vermeiden sollte man bei depressiven Patienten und bei Suizidgefährdeten die Suizidalität nicht durch Sprechen darüber vertiefen. Rücksicht zu nehmen ist auf den unterschiedlichen Grad an seelischer Verletztheit, an Flexibilität, an Überstiegsmöglichkeit und an kritischer Reflexionsfähigkeit. Manche Kinder und Jugendliche halten Schule generell nur kurz aus, manche sind überhaupt nicht gruppenfähig. Aufgrund der kurzen Aufmerksamkeitsspannen ist es erforderlich, den Unterricht in kleineren Einheiten zu planen.

Im krankpädagogischen Religionsunterricht ist eine klare Differenzierung von Unterricht und Therapie notwendig. Dies betrifft vor allem die Bereiche Konfliktmanagement und Suizidproblematik.

Die Frage, wie man im Religionsunterricht die Differenzierung zur Therapie erreicht, beschäftigt einige Experten. Religionsunterricht lässt sich nicht ganz abgelöst von der Therapie durchführen. Besonders herausfordernd sei es, in einem Team zu arbeiten, in dem stark freudianisch geprägtes Gedankengut vorherrscht. Gerade hier kann es zu Problemen führen, wenn Jugendliche die Lehrperson in religiösen Fragen allein sprechen wollen, zum Beispiel bei schweren Versündigungsideen oder bei Gefühlen des Verdammtheits. Es ist die Frage, ob es das Team akzeptiert, dass es in der Beschäftigung mit religiösen Fragen zu einem Vertrauensverhältnis kommt. Wie kann eine Steuerung gelingen, damit man nicht zu sehr mit der Therapie in Kollision kommt? Wann und wie sollen Themen, die im Religionsunterricht auftauchen, an die Therapie weiterverwiesen werden? Einer der Experten hält es für ein verantwortungsloses Vorgehen, wenn von Seiten der Lehrperson kategorisch auf das Beichtgeheimnis verwiesen wird.

Konfliktvolle Themen, die im allgemeinen Unterricht wie auch im Religionsunterricht aufkommen können, können massive Übertragungen auf den Religionslehrer sein, z.B. wenn Konflikte mit dem Vater bestehen. Die Lehrperson sollte Übertragungsmuster erkennen. Konfliktvoll kann es auch werden, wenn sich Jugendliche zusammenschließen, um Erwachsene zu ärgern. In dieser Situation ist zu beachten, dass die Anführer dieser Gruppen oft wenig belastbar sind, wenn man sie zur Rede stellt.

Im krankpädagogischen Religionsunterricht wird auf authentische Begegnung und kommunikative Echtheit geachtet. Die Lehrperson signalisiert ein ehrliches Interesse daran, dass die Schülerinnen und Schüler einen Kontakt zur religiösen Welt bekommen.

Jeder Unterricht ist ein kommunikatives Ereignis. Gerade der psychiatrische Kontext des Religionsunterrichtes in den Schulen für Kranke macht es erforderlich, in besonderer Weise auf authentische kommunikative Begegnung zu achten. In diesem Unterricht geht es unter erschwerten

Bedingungen darum, eine kommunikative Echtheit aufzubauen. Entscheidend für gelingenden Unterricht sind die Erstbegegnung mit den Schülern und die Gesamtemotionalität des Unterrichts.

Die Problematik besteht darin, in den Lerngruppen der Schulen für Kranke die Kinder und Jugendlichen auf den unterschiedlichen Altersstufen zu erreichen und vor allem den Mädchen in ihrer Reifeentwicklung gerecht zu werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen spüren, dass die Lehrperson ein ehrliches Interesse daran hat, dass die Kinder und die Jugendlichen zur religiösen Welt Kontakt bekommen. Dazu gehört das Gefühl der Wertschätzung: Kindern und Jugendlichen in den Schulen für Kranke soll vermittelt werden, dass sie gehört und ernst genommen werden. So ist im Unterricht nicht nur die Botschaft des Religiösen zu thematisieren, sondern auch die Gemeinschaft und die Herangehensweise an Sinnfragen. Es muss bedacht werden, dass sich das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler durch oft wöchentlichen Wechsel der Schüler häufig schwierig gestaltet. Zusätzliche Schwierigkeiten kann die Tatsache mit sich bringen, dass es sich bei den Lerngruppen meist nicht um kontinuierliche Gruppen handelt. Bei all diesen Bedingungen ist es sehr herausfordernd, Geduld, Toleranz, Wertschätzung und Respekt aufzubringen. Grundvoraussetzung für gelingenden Unterricht ist Offenheit und Flexibilität, auch mit schwierigen Situationen umgehen zu können.

Eine Wiederheranführung an Schule nach zum Teil massiven Erfahrungen des Scheiterns und negativer Erfahrung mit Schule muss feinfühlig, unkonventionell und verlässlich geschehen.

Die Schule für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist kein unbelastetes Feld. Enttäuschte Hoffnungen werden unter anderem auf den Hoffnungsträger Religion übertragen. Auf der einen Seite ist viel Ungeduld zu spüren, auf der anderen Seite aber auch Lethargie, Melancholie und Depression. Auch ist von Seiten der Jugendlichen Misstrauen gegen professionelle Anbieter zu erleben, weil sie von den Hoffnungsträgern keine oder falsche Antworten bekommen haben. Darum sind Religionslehrkräfte in diesem Kontext nicht von vorneherein willkommen. Nach zum Teil vielfältigen Erfahrungen des Scheiterns und negativer Erfahrungen mit Schule geht es darum, die Schülerinnen und Schüler langsam und ggf. mit unkonventionellen Methoden an den Unterricht heranzuführen. Gerade im Religionsunterricht ist ein feinfühliges Gespür in der Auseinandersetzung mit religiösen Themen notwendig. Hier gilt es, besonders behutsam vorzugehen. Für Schüler und Lehrer ist es wichtig, sich in Verlässlichkeit einzuüben.

Der krankpädagogische Religionsunterricht muss dem großen Spektrum religiöser Vielfalt und differierender Vorbildung in den Lerngruppen gerecht werden. Die Lehrperson sollte über die christliche Religion hinaus Bescheid wissen und religiöse Vielfalt gut finden.

Herausfordernd für die Lehrperson sind zum einen die religiöse Vielfalt in den Klassen und zum anderen die sehr differierende Vorbildung im Religionsbereich. Die Lehrperson sollte über die christliche Religion hinaus Bescheid wissen und religiöse Vielfalt positiv sehen. Dazu gehört auch, dass die Lehrperson Zweifel stehen lassen kann und die Schülerinnen und Schüler ermuntert, durch den Zweifel hindurchzugehen.

7. Perspektiven zum Weiterdenken

Perspektive 1: Wertschätzende Grundhaltung und fachlich-religiöse Kompetenz

In der krankpädagogischen Religionsunterricht erteilenden Lehrperson fließen idealtypisch eine wertschätzende Grundhaltung und eine fachlich-religiöse Kompetenz zusammen.

Es kommt auf die Beziehungsfähigkeit und auf die Kompetenz an, Fachwissen so einzusetzen, dass die Schülerinnen und Schüler von diesem Angebot profitieren können.

Die Lehrperson hat die Aufgabe, zusammen mit den Kindern und Jugendlichen die großen Lebensfragen theologisch zu deuten und dabei die Kinder und Jugendlichen in ihrer Sinnsuche zu unterstützen. Um sich in die Situation seelisch verletzter Kinder und Jugendlicher einfühlen zu können, sollten der Lehrperson eigene Erfahrungen des Misslingens und des Zweifelns nicht fremd sein.

Perspektive 2: Vertrauensbildende Potenziale

Voraussetzung für religiöse Lernprozesse sind vertrauensvolle Beziehungsprozesse. Auf dem Erlebnishintergrund nachhaltiger seelischer Erschütterung durch Krisen und Traumata ist religiöse Bildung im Kontext der Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie die Bildung von Vertrauen. Religionsunterricht im therapeutischen Kontext von Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist nach seinen vertrauensbildenden Potenzialen zu befragen und zu entwickeln.

Perspektive 3: Chancen und Risiken der Religion

Eine gesunde Religiosität ist eine bedeutsame, protektive und prospektive Ressource für Lebens- und Krankheitsbewältigung. Sie beinhaltet und vermittelt Erfahrungen des Gelingens. Dabei geht es primär um die Art und Weise, wie Erfahrungen des Misslingens und des Scheiterns religiös „verarbeitet“ werden, wie Lerngelegenheiten so arrangiert werden kön-

nen, dass sie kranke Schülerinnen und Schüler in ihrem Selbstwertgefühl stärken. „Religionsunterricht als Therapie unterstützende Biografiearbeit (...). Gemeint ist, dass man über die Beschäftigung mit Geschichten von anderen Kindern, von dem was in der Welt so passieren kann und an biblischen Geschichten oder an welchen aus anderen Religionen seine eigene Geschichte reflektieren kann. Im Religionsunterricht geht es darum, dem Leben eine Sinnrichtung zu geben.“⁶ Neben den Chancen der Religion sind grundsätzlich immer auch die Risiken einer labilisierenden (entwicklungshemmenden) religiösen Entwicklung mit zu bedenken. Alle für den Unterricht relevanten religiösen Themen und Inhalte sind kritisch-konstruktiv auf ihre vertrauensbildenden, protektiven Potenziale hin zu befragen und zu überprüfen. Labilisierende Aspekte religiöser Bildung sind dialektisch immer mit zu bedenken: Was ist gesunde Religiosität? Wie kann krankpädagogischer Religionsunterricht Prozesse der Resilienz fördern?

Perspektive 4: Empathiebasierte Didaktik

Eine schulformspezifische Religionsdidaktik ist auf der Basis von Empathie und Reflexion in den Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie zu entwickeln: In Form empathischer Zuwendung, Wahrnehmung, Gestaltung und Verantwortung werden Lehrperson, seelisch verletzte Schülerinnen und Schüler, Lerninhalte und interdisziplinäre Kooperation in den Blick genommen. „Es ist hilfreich, wenn Kliniklehrkräfte therapeutisch sehen und verstehen können. Handeln werden sie jedoch als Schulpädagogen. Ihr Instrument bleibt die Didaktik auf der Basis von Empathie“ (Oelsner 2010, 40). Empathie ist im Sinne einer nachhaltigen Einfühlung in die Lebens- und Krankheitswelt der seelisch verletzten Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Dazu gehört die Reflexion aller Prozesse, die mit den Grundhaltungen der Lehrperson, mit der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen in ihren Störungsbildern, mit der gestalterischen Konkretion des Unterrichts sowie mit der interdisziplinären Verantwortungsgemeinschaft für die Kinder und Jugendlichen zu tun haben. Die Fragen, die sich didaktisch stellen: Wie kann religiöse Bildung Erfahrungen des Gelingens in diesem Kontext vermitteln? Wie lassen sich gelingende Lernprozesse mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen initiieren?

Perspektive 5: Orientierung an den Lebensthemen

Das Bestreben, psychisch kranke Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken, sie zu ermutigen, ihnen Hoffnungserfahrungen zu vermitteln muss integraler Bestandteil jedes Unterrichts sein. Die Texte und Geschichten sind konsequent danach zu befragen und darauf auszurichten, ob und wie sie diesem Anspruch gerecht werden können. Die Lehrperson orientiert sich nicht an speziellen Bildungs- und Lehrplänen, sondern an

⁶ Zitat aus der Umfrage.

den Lebensthemen und Fragen der Kinder und Jugendlichen und nimmt diese als Expertinnen und Experten aus eigener Erfahrung wahr. So werden sie in den Unterrichtsprozess einbezogen. Die Lehrperson macht Angebote für Lerngelegenheiten und begleitet die Prozesse der Schülerinnen und Schüler in ihren Fragen und in ihren Zweifeln. Thematische Bausteine für diesen Unterricht sind primär die Beziehungs- und Sinnthematik, die Theodizeethematik mit ihren Fragen nach der Gerechtigkeit und nach dem Bösen, die Trauer- und Abschiedsthematik. Tabuthemen gibt es im Grunde keine, es gibt lediglich geeignete und weniger geeignete Themen. Ziel ist es, den Kindern und Jugendlichen in ihren Fragen und Themen Erfahrungen des Gelingens zu vermitteln und sie mit ihren gesunden Anteilen in Berührung zu bringen.

Perspektive 6: Interdisziplinäre Kommunikation

Gelingende religiöse Bildung im therapeutischen Kontext setzt eine professionelle Kommunikation und eine vertrauensvolle Kooperation mit den beiden Bezugssystemen „Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie“ und „Schule für Kranke“ und ihren Professionen voraus. Von Seiten des krankpädagogischen Religionsunterrichts sind beide Systeme in kritischer Solidarität als Partnerinnen in der gemeinsamen Aufgabe wahrzunehmen, psychisch kranke Kinder und Jugendliche in Therapie und Pädagogik zu begleiten. Die interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation mit den in diesem Bereich tätigen Professionen bereichern die Religionspädagogik.

Literatur

Bizer, Christoph, Auf dem Weg zu einer praktischen Anthropologie des Kindes und des Jugendlichen, in: Riess, Richard/ Fiedler, Kirsten (Hg.), Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Münster ²2009.

Fegert, Jörg Michael, Die Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie als Seismograf für gesellschaftliche Entwicklungen, in: Aktion Psychisch Kranke (Hg.), Seelische Gesundheit und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen braucht Hilfe! Tagungsdokumentation Kassel, 8./9.November 2010, Bonn 2011, 43-62.

Flitner, Elisabeth/ Ostkämper, Frodo/ Scheid, Claudia/ Wertgen, Alexander (Hg.), Chronisch kranke Kinder in der Schule, Stuttgart 2014.

Frey, Hermann/ Wertgen, Alexander (Hg.), Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Lengerich 2012.

- Gontard, Alexander von, *Spiritualität von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine und psychotherapeutische Aspekte*, Stuttgart 2013.
- Hoanzl, Martina/ Baur, Werner/ Bleher, Werner/ Thümmler, Ramona/ Käßler, Christoph, *Unterricht in psychiatrischen Klinikschulen*, in: Opp, Günther/ Theunissen, Georg, *Handbuch schulische Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn 2009, 404-411.
- Kaiser, Peter, *Religion in der Psychiatrie. Eine (un)bewusste Verdrängung?*, Göttingen 2007.
- Klosinski, Gunther (Hg.), *Religion als Chance oder Risiko*, Bern u.a. 1994.
- Klosinski, Gunther, *Religiosität als Chance und Hindernis der Persönlichkeitsentwicklung*, in: Biesinger, Albert/ Kerner, Hans-Jürgen/ Klosinski, Gunther/ Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven*, Weinheim-Basel 2005, 22-35.
- Klosinski, Gunther, *Wann ist religiöse Erziehung gelungen? Anmerkungen des Kinder- und Jugendpsychiaters*, in: *Wege zum Menschen* 57 (2005) H. 3, 179-190.
- Küng, Hans, *Vorwort zu: Klosinski, Gunther (Hg.), Religion als Chance oder Risiko*, Bern u.a. 1994, 10.
- Oelsner, Wolfgang, *Krankenpädagogik als Pädagogik in Extremlagen*, in: 7. Europäischer HOPE Kongress zu Pädagogik bei Krankheit. Tagungsband „Das kranke Kind – aufgehoben im Netzwerk von Pädagogik und Medizin“, München 3.-7.11.2010, München 2010 38-43.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-krank-Schueler.pdf (Download 19.1.2015).
- Wertgen, Alexander, *Spirituelle Bedürfnisse längerfristig und schwerwiegend erkrankter Kinder und Jugendlicher als Herausforderung für Kindertheologie und Seelsorge*, in: Kammeyer, Katharina/ Zonne, Erna/ Pithan, Annette (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster 2014, 126-148.

Kreativ im Kirchenraum

Christoph Beuers/ Jochen Straub

Dieser Beitrag gibt Einblick in die Arbeit mit dem von Jochen Straub und Christoph Beuers entwickelten elementarisierten Kirchenführer, der insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung im Blick hat. Beispielhaft werden elementarisierte Erklärungen zum Kirchenraum, seinen Gegenständen und den Menschen, denen dort begegnet werden kann, benannt und anhand von Liedern Hilfen für einen methodisch und spirituell gestalteten gemeinsamen Kirchenbesuch gegeben.

1. Perspektive „Inklusive Kirchenraumpädagogik“

Häuser sind identitätsbildend. Das gilt für eine Schule ebenso wie für ein Firmen- oder Kirchengebäude. Kirchenraumpädagogik will Identität stiftendes Potenzial von Kirchenräumen oder Kirchengebäuden erkunden. Kirchenraumpädagogik wird in der Praxis häufiger als Kirchenpädagogik missverstanden, die allein das Interesse hat, Kinder zur Teilnahme am Gottesdienst zu bewegen.

Der hier vertretene Ansatz (Beuers/ Straub 2013) verweist neben der Teilnahme an der Liturgie, dem Einüben in den Glaubensvollzug und dessen Reflektieren auf einen symboldidaktisch, handlungsorientierten „dritten Weg“ in Form der Kirchenraumpädagogik. Sein Anliegen ist die von Hinderer vorgestellte Kurzformel „Hier spüre ich Gott!“ auf kreative Weise erlebbar bzw. erfahrbar zu machen (Hinderer 2006). Fotos der Räume, Dinge und Menschen, die elementarisierten Erläuterungen und die Hinweise zum emotionalen Erleben führen vor Augen, wie dieser dritte Weg gestaltet werden könnte.¹

Aus inklusiver Perspektive kann damit der notwendige Rollentausch initiiert werden, um aus der Sicht von Menschen mit Behinderung auf die Dinge und hinter die Dinge zu schauen, das Unsichtbare sichtbar und das Unaussprechliche mitteilbarer zu machen. Der Kirchenführer belegt die Erfahrung, dass dieser Rollentausch die Wahrnehmung öffnen kann, neue berührende Eindrücke verschafft und die eigene Spiritualität durch Konkretionen bereichert. Als christliche Tugend schafft der Rollentausch

¹ Der elementarisierende Kirchenführer steht auch als Hörbuch zur Verfügung und ist mit einer CD als Materialteil versehen, die es ermöglicht, einen Kirchenführer für die Kirche am Schulort oder in der eigenen Gemeinde zu erstellen und die verwandten neuen geistlichen Lieder hörend zu erlernen oder einfach mitzusingen.

ein Mittendrin, stiftet Gemeinschaft, wirkt Gemeinde bildend und ermöglicht die Teilhabe behinderter Menschen am Tradierungsprozess der gesamten Kirche (Beuers/ Straub 2013).

Inklusive Kirchenraumpädagogik, wie sie hier angestrebt wird, geht von einer sinnempfindsamen Wahrnehmungsweise von Menschen aus. Mit allen Sinnen Sinn erfahren, „Sinnarbeit“, ist ein Ergebnis dieser Wahrnehmungsweise. Stärker noch: Kirchengebäude, Kirchenraum, die vielen Gegenstände und die Menschen in der Kirche motivieren dazu, Glauben zu suchen, sich mit ihm auseinanderzusetzen, ihn zu erproben, sich in ihm zu bestärken, ihn zu finden oder sich von ihm abzugrenzen.

Die Kirche kann zum Ort werden, sich auf mystische Erfahrungen einzulassen bzw. sich von ihnen berühren zu lassen. Der Dom als besonderes Kirchengebäude lädt ebenso dazu ein wie das Kirchengebäude in einer Pfarrgemeinde oder in einem Bildungshaus. Die Besuche dieser Orte sind Unterbrechungen im Alltag. Sie können auf den Mehrwert des nicht unbedingt als Kirche wahrgenommenen Gebäudes und auf dessen spirituelle Kraft aufmerksam machen.

Auf diese spirituelle Kraft weisen biblische Abbildungen ebenso hin wie Bilder oder Skulpturen. Das kann unterstützt werden durch gottesdienstliche Feiern, erlebte Rituale, durch Gesang, Musik und Gebet und auch durch gemeinsame Reflexion. Kunstästhetische Betrachtungen einer Kirchenführung reichen nicht immer aus, um die spirituelle Bedeutung des Kirchenraumes hervorzuheben. Sie machen aber – sparsam eingesetzt – deutlich, dass in einer Kirche Erfahrungen, auch mystische Erfahrungen, aus vergangenen Zeiten lebendig sind. Zugehörigkeit zu einer Tradition und Teilhabe an einer Überlieferungsgemeinschaft können bei einem solchen Besuch bewusst erlebt werden.

Kirchenräume bzw. Kirchengebäude gelten als „heilige Räume“, weil sie Menschen für die Begegnung mit Gott vorbereiten und Erfahrungen mit dem Heiligen symbolisieren. Sie sind die Orte, an denen Menschen die Anwesenheit Gottes erwarten. Das drückt sich in der Grundgestalt eines Kirchenraumes aus. Die Sehnsucht nach Gott, Sinnarbeit, erhält hier ihren Ort.

Ein bewusstes Eintreten in einen solchen Raum ist in dieser Erwartungshaltung für viele Menschen eine Verpflichtung, ganz gleich welcher Konfession sie angehören. Ein Gespür für die Besonderheiten eines sakralen Raumes zu entwickeln, baut auf dieser Erwartung auf. Sie hilft, von der Außengestalt der Kirche schrittweise den Weg in das Innere zu tun und die eigenen Standorte im Raum immer wieder bewusst wahrzunehmen und zu verinnerlichen, auch im Vergleich zu anderen Plätzen im Kirchenraum. Eine Grundmaxime – nicht nur in Begleitung von Personen mit geistiger Behinderung – ist, sich Zeit zu nehmen, damit jede/r Einzelne intensiv seine/ ihre Eindrücke in sich aufnehmen kann. Das befähigt die einzelne

Person, das Wahrgenommene zu deuten und später auch in anderer Form darstellen oder besprechen zu können. Eine Einführung in ein angemessenes Verhalten in einem Kirchenraum kann dabei hilfreich sein.

Kirchenraumpädagogik eignet sich als inklusive Bildungsarbeit, die Alters- und Personengruppen unterschiedlicher Herkunft verbinden kann. Menschen mit und ohne Behinderung nehmen sich und ihre Erfahrungen zum Ausgangspunkt, um eine „Felderkundung“ im christlichen Glaubenskontext zu versuchen. Das gemeinsame Projekt ist die Begegnung untereinander und darin mit Gott. Menschen mit und ohne Behinderung erleben sich bei einem solchen Kirchenbesuch als Personen, die sich durch ihre unterschiedlichen Blickwinkel ergänzen. Stärken und Schwächen der Einzelnen spielen bei einer solchen Wahrnehmungsweise keine Rolle. Es ist für alle zu erleben: Die innere Erfahrung und die ausgelösten Bilder können für jeden Menschen lebenstragende Kraft bewirken.

Den Besuch eines Kirchenraumes allein aus der Perspektive eines „neuen Lernraumes“ im Kontext von Religionsunterricht zu sehen, geht an den Anliegen inkludierender Bildungsprozesse vorbei, auch wenn der oft unbekannte oder fremde Raum eine Chance für Lernprozesse bietet.

Die hier dargestellte „Felderkundung“ ist auf Begegnung, Kommunikation und gegenseitiges Verstehen ausgerichtet. Von den eigenen Wahrnehmungen ausgehend wird eine Brücke zum anderen gebaut.

Um Verstehen zu sichern, ist eine gemeinsame Sprache notwendig. Sie soll helfen, sich auf das für die einzelne Person Wesentliche zu konzentrieren und sich über die eigene Lebenssituation hinweg verständigen zu können. Für Menschen mit geistiger Behinderung wird eine solche Sprache als „leichte Sprache“² bezeichnet. Die „leichte Sprache“ baut darauf, dass Menschen mit Behinderung auch mit ihrer Innenperspektive zu Wort kommen.

Um die spirituelle Aussagekraft einer solchen Sprache auch im Sinne von Sprachhandeln zu unterstützen und zu verhindern, dass der Austausch eher zufällig oder gar nicht entsteht, wird dem Ansatz der Elementarisierung – basierend auf den Ausführungen von Nipkow, Schweitzer und Heinen³ – gefolgt, der auch auf die Erkundung des Kirchenraumes übertragen werden kann. Jeder biblische Text, aber auch die Raumgestal-

2 Die Leichte Sprache geht in der Vereinfachung weiter als die Einfache Sprache, die sich schwerpunktmäßig an Personen richtet, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. So beträgt die maximale Satzlänge bei der Einfachen Sprache meist 15 Wörter. Die Forderung bei der Leichten Sprache: Die Sätze sollen „kurz“ sein. Nach Ansicht der Aktion Mensch sollen sie auf acht Wörter beschränkt sein. Einfache Sprache vermeidet komplizierte Sprachelemente, macht aber einen normalsprachlichen Eindruck. Leichte Sprache hingegen weist Eigenheiten auf, die in der Normalsprache nicht vorkommen, wie z.B. Trennstriche in zusammengesetzten Wörtern und zusätzliche Zeilenumbrüche. Siehe z.B. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013.

3 Elementare Sprache, theologisches Element, elementare Erfahrungen und

tung und die Gegenstände des Kirchengebäudes werden wie ein Paket behandelt. Das Paket, fein und schmuckvoll mit Symbolen und aktuellen Bildern eingepackt, enthält einen lebensbedeutsamen Inhalt. Der Inhalt ist eine Erfahrung mit Gott, die hilft, die gut tut, Werte vermittelt, aufschrecken oder umkehren lässt. Es gilt, dieses Paket auszupacken und die geschenkte Erfahrung mit Gott freizulegen. Manchmal braucht man zum Auspacken die wissenschaftliche Anleitung der historisch-kritischen Methode – oft jedoch nicht. Die gesichtete Erfahrung kann stärken, Mut machen, aufbauen, orientieren. Menschen mit Behinderung – und nicht nur sie – brauchen eine Botschaft für ihr Leben. Diese kann in wenigen Worten zum Ausdruck gebracht werden. Elementarisierende Sprache geht bei Personen mit einer geistigen Behinderung von Sätzen aus, die nicht länger als acht Wörter sind. Eine Perikope soll nicht mehr als zehn Sätze umfassen. Die freigelegte Erfahrung, das Geschenk Gottes an uns, wird zum roten Faden, zur Überschrift des konzentrierten, personorientierten Textes. Und alles geschieht im Hier und Jetzt und liest sich dann – bezogen auf die Sturmstillung Jesu – beispielsweise so:

*Jesu und seine Freunde sind im Boot.
Jesus schläft.
Ein Sturm kommt auf.
Wasser läuft ins Boot.
Die Freunde Jesu haben Angst.
Sie wecken Jesus und schreien:
„Hilf uns!“
Jesus steht auf. Er droht dem Sturm.
Der Sturm wird still. Die Freunde staunen:
Jesus nimmt die Angst.*

Die einfache Sprache macht jedes Wort zu einem Symbol, das die Gemeinschaft der Hörenden und Lesenden verbindet. Verständigung geschieht schon allein über den Klang der Wörter, der durch Geräusche, Einsatz von Instrumenten verstärkt werden kann. Auf diese Weise wird eine besondere Atmosphäre geschaffen. Die Erfahrung „Jesus hilft – das will ich auch für mich!“ wird deutlich, zu ihr kann sich jede einzelne Person verhalten, sie sich als brauchbar aneignen oder ihr widersprechen und eigene andere Le-

elementare Anfänge geben nach Karl Ernst Nipkow den Rahmen für die Elementarisierung ab. Biografische und entwicklungsspezifische Anfänge werden von ihm nur am Rande wahrgenommen. Friedrich Schweitzer rückt diese Erfahrungen mit ins Zentrum dieses Ansatzes. Norbert Heinen unternimmt eine Übertragung auf die Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die geistig behindert sind. Erfahrungen in Schule und Seelsorge legen nahe, dass die Elementarisierung um eine heilpädagogische Elementarisierung zu ergänzen ist, die unter Einbezug der Innenperspektive von Menschen mit Behinderung bei Anknüpfungen an die elementaren Erfahrungen und Anfänge behilflich ist und inklusive Perspektiven mitentwickeln kann. Im Hinblick auf eine vereinfachte Vermittlung dieses Ansatzes wird auf das Bild vom Paket zurückgegriffen.

benserfahrungen dagegen setzen (vgl. dazu Wie Licht in der Nacht 2004).

Ein solcher Austausch und ein so gestalteter Kirchenraumbesuch können die erlebte Glaubenswelt verstehbarer machen und die Sicherheit geben, die erforderlich ist, um sich eine eigene Position zu erschließen.

Diese elementarisierende Vorgehensweise findet ihre Fortsetzung in der Elementarisierung der Botschaften der Skulpturen, Bilder, Gegenstände und Räume des Kirchengebäudes. Gegenstände und Räume können dazu im funktionalen Erleben emotional berührend wahrgenommen und in ihrer spirituellen Kraft sprachlich vermittelt werden. Beispielhaft seien hier ein Text zum Weihwasser und einer zum Tabernakel genannt:

Wasser

*Ohne Wasser gibt es kein Leben.
Blumen brauchen Wasser zum Wachsen.
Fische brauchen Wasser zum Schwimmen.
Menschen brauchen Wasser zum Leben.
In der Kirche gibt es besonderes Wasser: Weihwasser.
Weihwasser ist gesegnetes Wasser.
Mit Weihwasser mache ich ein Kreuz, wenn ich in die Kirche gehe.
Das erinnert mich an meine Taufe.
Ich sage: „Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes.“
Ich weiß: Gott segnet mein Leben.
Mit Weihwasser segnen wir Dinge, die uns wichtig sind.
Mit Weihwasser segnen wir Menschen, die uns wichtig sind.*

Tabernakel

*Der Tabernakel ist ein Brotschrank.
Im Tabernakel wird das Brot Jesu aufbewahrt.
Über dem Tabernakel leuchtet ein Licht.
Es zeigt: Jesus ist da.
Wir können seine Nähe spüren.
Viele Menschen zeigen das.
Sie grüßen Jesus
mit einer Kniebeuge,
einer Verneigung,
einem stillen Gebet.*

Aus theologischer Sicht geht es um Versuche, die „Unbegreiflichkeit Gottes“ zu bewohnen, ein Anliegen, das jedem Kirchengebäude und jedem Kirchenraum bzw. auch jedem kleinsten Einrichtungsgegenstand inne ist. Diese Unbegreiflichkeit Gottes begegnet den Kirchenraumbesucher_innen an jeder Stelle des Raumes neu und anders. Unterschiedliche kreative Zugänge versuchen dieser Erfahrung gerecht zu werden. Die Beschäftigung mit der Raumgestaltung und ihren Botschaften bleibt allerdings folgenlos, wenn sie nicht mit der Lebenssituation der Kirchen-

besucher_innen in Bezug gesetzt wird. Erklärungen sollten zugunsten der Handlungsorientierung eher kurz gehalten sein.

2. Kreative Zugänge

2.1 Angeleiteter Besuch

Die Begegnung mit einem Teil von Dom oder Kirche wird umso intensiver aufgenommen, je mehr sie aus dem übrigen Erleben herausgehoben wird. Das Anzünden von Kerzen, das Nutzen von Tüchern und anderen Legematerialien ist dabei behilflich. Menschen, die sich in der Kirche gut auskennen, können einfühlsam aus der Geschichte der Kirche erzählen. Bilder oder Bildkarten können mitwirken, Bezug zum Leben Jesu herzustellen, und helfen, die Botschaften zu erahnen, die Jesus den Menschen mit auf den Weg geben will. Gegenstände, die seine Botschaften ausdrücken, können durch Wege, Lied oder Gebet verbunden werden. Sicher ist: Alles in der Kirche und um die Kirche herum will wie die Bilder oder Statuen beim Beten helfen, in der Beziehung zu Jesus Christus stärken und aufmerksam auf die Grundfragen machen: Wo komme ich her? Wo gehe ich hin? Was wird mit mir? Was ist mein Auftrag? Was kann ich für andere beitragen? Was bewegt mich? Womit komme ich nicht zurecht? Sie bieten den begleitenden Personen Möglichkeiten an, Gebete zu formulieren und gemeinsam mit den Menschen mit Behinderung spirituelle Akzente beim Kirchenbesuch zu setzen. Sie ermöglichen auch ein katechetisches Arbeiten im Unterricht der Schule, in der Gemeinde und in der Sakramentenvorbereitung.

Der elementarisierende Kirchenführer wird zur Arbeitshilfe bei der Einführung in das gottesdienstliche Geschehen und in das Kirchengebäude im Falle von Religionsunterricht und Katechese. Als Hörbuch lädt er zum meditierenden Hören der Texte und zum Mitsingen der Lieder ein. Als Blick auf die Mitte übt er in den immer nötigen Perspektivenwechsel von Menschen mit und ohne Behinderung ein. Oft reicht es, aus den vielfältigen Angeboten erklärender Texte zu den Gegenständen und Symbolen eines herauszugreifen und zu verinnerlichen. Weniger ist oft mehr. Die Erfahrungen mit den einzelnen Textabschnitten werden im Laufe der Zeit selbst von den Zuhörer_innen und Betrachter_innen zu einer Kette von für sie wichtigen Botschaften verknüpft. Sie beantworten zugleich die Frage einer/ eines jeden „Was habe ich davon, wenn ich mich mit diesem Teil des Domes beschäftige?“ So kann abschnittsweise die Erfahrung von Christinnen und Christen, z.B. zur Hostie, zum Friedhof, zum Kreuz etc., elementarisierend, konkret, dialogisch und inkludierend erarbeitet werden.

2.2 Rituale und gottesdienstliche Feier

Nicht nur Personen mit einer geistigen Behinderung kann ein ritualisierter Kirchenbesuch die nötige Sicherheit bieten, sich auf den fremden Raum einzulassen, in dem sich Himmel und Erde spürbar berühren können. Grundsätzlich ist dies bei jedem Besuch einer Werktags- oder Sonntagsmesse erfahrbar. Für den Kirchenraumbesuch wird der Ablauf einer kleinen liturgischen Feier vorgeschlagen, die jeweils auf den teilnehmenden Personenkreis abgestimmt werden sollte.⁴

- Inneres Sammeln im Sinne von Stillwerden (zum Beispiel mit Klangerfahrung oder ähnlichem)
- Lebenslied „Einfach so“
- Gemeinsames Kreuzzeichen (selbst, mit Handführung, oder anderes)
- Pilgerlied „Vom Rand zur Mitte“
- Begrüßung mit persönlicher Ansprache mit Namen der Anwesenden (evtl. Kerzen für alle anzünden oder Laterne herumreichen)
- Gebet zur Situation
- Begegnung mit dem Symbol mit allen Sinnen, wenn möglich
- Loblied „Lob sei dir, Gott“
- Vater unser (wenn möglich)
- Fürbitten (wenn möglich)
- Segensgebet mit Segen
- Segenslied „Wie ein Regenschirm“

2.3 Unterstützende Lieder bei der Gestaltung des Kirchenbesuches

Ein Lebenslied „Einfach so“

Dieses Lied rückt die Besucher_innen der Kirche als Personen in den Mittelpunkt. Es bietet sich an zum Ankommen, zur Gestaltung des Übergangs von draußen nach drinnen und von der äußeren zur inneren Wahrnehmung. Es weist jeden Menschen als von Gott gehalten aus.

Ein Pilgerlied „Vom Rand zur Mitte“

Das Pilgerlied schafft die angemessene Atmosphäre, sich auf ein selbstbewusstes und mutiges, zugleich aber auch inneres Gehen einzulassen. Es dient als Prozessionslied, während dessen zum Beispiel von einem Symbol zum nächsten gegangen wird. Es kann tanzend umgesetzt werden, zum Beispiel mit Hilfe des Pilgerschritts. Das Pilgerlied kann auch mit Gesten gesungen werden, zum Beispiel:

⁴ Zur Liedauswahl vergleiche 3.3; Texte und Noten sowie eine begleitende CD sind in dem Kirchenführer enthalten.

Deine Zeichen sind der Rand	<i>Stehen oder Sitzen (evtl. im Kreis)</i>
Du, Gott, bist die Mitte	<i>Weisen auf die Kreismitte oder auf das jeweilige Symbol im Kirchenraum</i>
Führe uns mit deiner Hand	<i>Offene Hand zeigen</i>
Du, Gott, hin zur Mitte	<i>Wiegen</i>

Ein Loblied „Lob sei dir, Gott“

Im Lied „Lob sei dir, Gott“ kann das Lob Gottes anhand des Erlebten im Kirchenraum gesungen werden. Das Lied hat viele Strophen, von denen selbstverständlich einzelne herausgenommen werden können. Auf Wunsch kann es aber auch mit eigenen Ergänzungen gesungen werden. Das Lied kann auch als Loblied mit einer Gruppe gesungen werden. Durch Einfügen der Namen wird es zum persönlichen Lobpreis, zum Beispiel:

Alle:	Lob sei dir, Gott.	Vorsänger_in:	mit Heike und Christoph
	Lob sei dir, Gott.	Vorsänger_in:	mit Kurt und Heinrich
	Lob sei dir, Gott.	Vorsänger_in:	mit Judith und Jochen
	Lob sei dir, Gott.	Vorsänger_in + alle:	Lob sei dir, Gott.

Ein Nachfolgelied „Hinter Jesus her“

Das Lied „Hinter Jesus her“ bekommt hier eine doppelte Bedeutung. Jesus zeigt Wege zum gelingenden Menschsein: Er geht zu einem, der allein und krank ist. Er geht zu einer, die niemand mag. Er lädt im Nachgehen ein, sich seinen Weg zu eigen zu machen und zu einer großen Gemeinschaft zusammenzuwachsen. Ziel ist die Achtsamkeit füreinander als Auftrag in der Nachfolge Jesu.

Ein Gemeindelied „Leben teilen, Glauben teilen“

Hier kommt das Erleben jedes Einzelnen als Teil von Gemeinschaft zum Klingen. Dies meint zum einen die Gemeinschaft im Gebet, in der Betrachtung und im Gesang, aber auch die inklusive Gemeinschaft der Glaubenden und der Kirche. Der Teilhabegedanke des Lebensliedes „Einfach so“ im Sinne von Teilhabe am Leben wird hier zum Lied der Teilhabe am Glauben. Für jede und jeden in dieser Gemeinschaft wird sichtbar: Ich gehöre dazu.

Ein Segenslied „Wie ein Regenschirm“

Das Segenslied zum Ende des Dom- oder Kirchenbesuchs macht deutlich, dass die Botschaft Jesu Auswirkungen auf unseren Alltag haben kann. Es kann wie die Musik der Orgel oder das Licht der Kerze Inhalt, Erfahrung und Lebensgefühl zusammenbringen: Alle Menschen sind unhintergebar von Gott angenommen. Sie können aber auch am Aufbau des Reiches Gottes mitwirken. Das Segenslied ist geeignet, das Ritual der Kirchen-

raumerfahrung zu beenden und um Gottes Segen und Geleit auf dem Lebensweg zu bitten.

Die hier vorgestellten und weitere Lieder von Kurt Weigel sind so verfasst, dass sie schnell und leicht zu erlernen sind und sich die Singenden bzw. Zuhörenden in gleicher Weise angesprochen fühlen können.

3. Fazit

Kirchenraumpädagogik als „dritter Weg“ folgt symboldidaktischen Spuren. Sie nimmt die heilpädagogisch-theologischen Erfordernisse von Autonomie, Empowerment und Inklusion auf, um Menschen mit und ohne Behinderung zu ermutigen, Gehversuche in einem ihnen oft fremden Raum zu tun und die spirituelle Kraft christlichen Glaubens erahnen zu können.

Literatur

Beuers, Christoph, „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber ...“ – Gelebte Anthropologien zwischen Autonomie und Angewiesensein: theologisch-heilpädagogische Annäherungen, in: Kießling, Klaus/ Schmitt, Heinz (Hg.), *Diakonisch Menschen bilden. Motivationen – Grundierungen – Impulse*, Stuttgart 2014, 67-90.

Beuers, Christoph/ Straub, Jochen, *Vom Rand die Mitte sehen. Kirchenraum elementar erleben mit Menschen mit und ohne Behinderungen*, Kevelaer 2013.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.), *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*, Berlin 2014.

Goecke-Seischab, Margarete Luise/ Harz, Frieder, *Räume erspüren, Bilder verstehen, Symbole erleben. Komm wir entdecken eine Kirche. Tipps für Kindergarten, Grundschule, Familie*, München 2005.

Hinderer, Martin, „Hier spüre ich Gott“ – Gestaltungs- und Spielräume des Glaubens entdecken. Kirchenraumpädagogische Übungen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, in: *Kirchenraum entdecken – Gott begegnen: Kirche als Lernraum*, Stuttgart 2006, 26-32. Online verfügbar unter: <http://www.rpi-virtuell.net/material/3A39681A-008C-4CB0-8F2E-E7E3B58B86C7#> (Download 19.1.2015).

Heinen, Norbert, *Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistig behinderten Jugendlichen und Erwachsenen*, Aachen 1989.

Lebenshilfe Bremen, Leichte Sprache, Marburg 2013.

Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl Ernst/ Faust-Siehl, Gabriele/
Krupka, Bernd, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie.
Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1997.

Wie Licht in der Nacht. Elementarisierung biblischer Texte für Men-
schen mit und ohne Behinderung, hg. v. d. Arbeitsstelle Pastoral für
Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz, verfasst
von Christoph Beuers, Karl-Hermann Büsch und Jochen Straub,
Kevelaer 2004.

Wir wollen Vielfalt! – Handgearbeitete Inklusionserfahrung *Katrin Wüst und Wolf Clüver*

Katrin Wüst und Wolf Clüver stellen das inklusive Projekt „Wir wollen Vielfalt“ vor. Es verbindet unterschiedliche Personen und Gruppen in- und außerhalb der Kirche und zeigt, wie Theologie im Alltag Gestalt gewinnt.

„Jeder Mensch ist ein sozialer Gestalter, jeder Mensch hat eine soziale Fähigkeit, jeder Mensch hat eine selbständige Kreativität.“ (Josef Beuys 1988).

Es begann mit dem Ur-Knäuel aus Strickliesel-Schnüren. Beim Kirchentag 2013 wurden daraus Tausende von Ansteckern. Gleichzeitig entstand die Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland „Da kann ja jede/r kommen – Inklusion und kirchliche Praxis“. Die erste inklusive Woll-Werkstatt im Herbst 2013 produzierte Woll-Werke für die Aktion „Straßen-Strick“. Ein Tipi aus 1.000 bunten Häkelquadraten reist als Wanderausstellung durch das Rheinland und verbindet Menschen. – Vom Ur-Knäuel zur Inklusion: Die Evolution der Vielfalt. Durch Handarbeit wird aus dem Nachdenken über Inklusion die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Verschiedenheit und Verbundenheit.

1. Vom Ur-Knäuel zum Anstecker: Die elf Kilometer und der „stricklieselnde“ Kirchentag

Angefangen hat alles mit dem Ur-Knäuel, einem handballgroßen Knäuel Stricklieselschnur. Die Strickliesel ist vielen noch aus dem Handarbeitsunterricht bekannt. Schlinge für Schlinge wird über vier Metallbügel gehoben, bis aus dem Garn ein gestrickter Schlauch mit vier Maschen Umfang entsteht: die Stricklieselschnur. Und sie kann ziemlich lang werden, wenn man nicht aufhört.

Genau das hat Simona Rückert getan, das heißt, sie tut es eigentlich immer und wird es wohl auch heute tun. Sie stricklieselt mit Leidenschaft. Simona Rückert ist eine Frau mit einer Behinderung. In ihrer Wohngemeinschaft drückte sie Katrin Wüst eines Tages ein dickes Knäuel Schnur in die Hand und sagte: „Da kannst du doch bestimmt mal was mit machen.“

Konnte sie. An einem lauen Abend beim Forum für Heil- und Religionspädagogik 2012 entwickelten wir den Plan, Menschen mit der Idee der



Vielfalt – im wahrsten Sinne des Wortes – anzustecken: Aus einem etwa 20 Zentimeter langen Stück Stricklieselschnur und einer Sicherheitsnadel



Mit einer Strickliesel wird ein dünner Woll-Schlauch hergestellt.

sollten Anstecker entstehen. Um dem Vielfalts-Gedanken Rechnung zu tragen, sollten die Anstecker individuell gestaltet werden können. Für den Deutschen Evangelischen Kirchentag 2013 in Hamburg warben wir über Facebook, in Gemeindebriefen und durch Flyer in Kirchengemeinden und Einrichtungen wie Altenheimen, Kindergärten oder Schulen um die Zusendung von Stricklieselschnüren. Insgesamt wollten wir zehn Kilometer Stricklieselschnur zusammenbekommen, um 50.000 Anstecker verteilen zu können.

In unserem Aufruf schrieben wir: „Im spielerischen Umgang mit dem Material Wolle wollen wir zeigen, dass

Akzeptanz und Anderssein-Dürfen dazugehören: Wir rufen das „Wir-wollen-Vielfalt“-Projekt ins Leben! Denn nur die Vielen zusammen sind menschliche Gemeinschaft. Nur die Vielen sind Kirche. Normal ist, verschieden zu sein.“¹

Die Aktion begann im August 2012, Ende Oktober waren die ersten 1.000 Meter gesammelt. Zehn Kilometer waren Mitte April 2013 geschafft, am Ende waren weit mehr als elf Kilometer gestricklieselt. Die meisten Schnüre kamen mit der Post. Wir erhielten Pakete aus Deutschland, aus Österreich und sogar aus Südafrika. Briefe lagen dabei, sie erzählten von der lange vergessenen Strickliesel, von der ersten Strickliesel im Krieg, einer hölzernen Garnrolle mit kleinen Nägeln, von den Fingern, die jetzt Gicht haben und doch noch mal ein Stück Schnur herstellen wollten.



Die langen Schnüre mussten nun in Stücke zu je 20 Zentimetern getrennt und diese mithilfe einer Sicherheitsnadel an einem Flyer befestigt werden. Dabei haben zahllose Helferinnen und Helfer mitgearbeitet, sonst wäre das nicht zu schaffen gewesen.

¹ Umfassend informiert: <http://wir-wollen-vielfalt.de/>.



Individuell gestaltet: Einer von mehr als 37.000 Strickliesel-Ansteckern.

Auf dem Kirchentag hatten wir einen kleinen Stand in der Messehalle, in der sich das „Zentrum Kirchentag Barrierefrei“ befand. Für das Team aus Menschen mit und ohne Behinderung hatten wir Namensschilder vorbereitet, die sie als Teamerin oder Liesel-Lehrer auswiesen. Vom Zentrum Kirchentag Barrierefrei machten sich die Helferinnen und Helfer täglich in kleinen Gruppen auf den Weg und verteilten die Stricklieselschnüre in ganz Hamburg. Wir konnten 37.500 Menschen animieren, sich mit einem Anstecker – wenigstens vorübergehend – zur Vielfalt zu bekennen.

2. Eine Wollwerkstatt mit Folgen – Handarbeit und Gottesberührung

Im Herbst 2013 fand im Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) in Bonn eine inklusive Kunstwerkstatt zum Thema „Wir WOLLEN Vielfalt“ statt. Rund 60 Menschen mit und ohne Behinderung kamen zu dieser Auftaktveranstaltung zusammen, während der Woll-Werke für den „Straßen-Strick für das Rheinland“ entstanden. Mit einer überregionalen Straßen-Strick-Aktion sollte für Vielfalt und Inklusion in Gesellschaft und Kirche geworben werden. Die fertigen Produkte, die in ihrer Buntheit den öffentlichen Raum schmücken, machen die Vielfalt der Verschiedenen sichtbar.



Vielfalt aus der Woll-Werkstatt: Wickel-Kunst.

Handarbeit ist bereits in der Bibel hoch geschätzt, zum Beispiel im „Lob der tüchtigen Hausfrau“, Spr 31,13-27: Im Blick ist eine Frau, die fleißig handarbeitet. Sie hat Freude an der Tätigkeit mit den Händen und am Umgang mit dem Material. Ihre Arbeit hat einen sozialen Aspekt, sie wendet sich damit den anderen zu. Sie arbeitet für sich und für andere. Handarbeit ist eine Kunst, die einem selber, aber auch den anderen zugutekommt.

Paulus ist Zeltmacher (Apg 18,3). Auch er ist ein Hand-Werker. Auch er arbeitet mit einem Gewebe. Es wird kein Zufall sein, dass er davon spricht, Gott zu ertasten: „So sollten die Menschen suchen, ob sie Gott ertasten und finden könnten; ist Gott doch nicht fern von jeder und jedem von uns. Denn in Gott leben wir und weben wir und sind wir.“ (Apg 17,27f.).

Die Bedeutung der Feinfühligkeit unserer Hände wird groß geschrieben. Gott ist berührbar, und wir sind es auch (vgl. Ahrens 2014). Paulus vergleicht unser Leben mit Handarbeit, einer Gemeinschaftsarbeit mit Gott. Wir Menschen sind die Weberinnen und Weber und auch das Gewebe. Wir leben in Gott, wir weben in Gott und wir bilden in all unserer Unterschiedlichkeit doch eine zusammenhängende Textur.

Handarbeit ist persönlich, sie trägt die eigene Handschrift. Handarbeit erfordert Zeit, sie hat meditativen Charakter. „Ich glaub', das Häkeln beruhigt mich“, sagte ein Schüler mit herausforderndem Verhalten, der für das Projekt häkeln gelernt hat. Was mit den eigenen Händen hergestellt wurde, macht stolz. Dabei muss nichts perfekt sein. „Passt schon“ ist vielmehr unser Motto. Alle bringen sich so, wie sie selber gestrickt sind, mit ihrer Handarbeit ein.

Unser Material ist Wolle. Sie wärmt und ist weich. Und es gibt sie in allen Farben. Wolle, Fasern, Maschen sind endlos. „Maschentausendabertausendweit“, dieses Wort hat Else Lasker-Schüler (in ihrem Gedicht „Ein alter Tibetteppich“) erfunden (Lasker-Schüler 1996, Nr. 172). Wolle ist ein nachgebendes, auch kleine Fehler vergebendes Material. Wolle verbindet. Miteinander verstrickt sein, den Faden aufnehmen – das Wortfeld regt zu weiteren Assoziationen an.

3. Vielfalt häkeln – und ein Gott, der zeltet

Das Zelt hat biblisch eine wichtige Bedeutung. Die Menschen im Alten Testament lebten als Zeltbewohner und Nomaden. Ihre Zelte sind Orte von Gastfreundschaft und Zuflucht. Das „Zelt der Begegnung“ ist der Ort, an dem Gott „in der Mitte der Menschen wohnt“ (Ex 25,8) und den Menschen während der Wanderung des Volkes Israel durch die Wüste begegnet.

Diese Existenzform ist es, die Gott für sich unter uns Menschen gewählt hat. „Siehe da, das Zelt Gottes bei den Menschen! Und er wird bei ihnen

zelten, und sie werden sein Volk sein und er selbst, Gott mit ihnen, wird ihr Gott sein.“ (Offb 21,3). Das Bild vom Zelt greift hier zurück auf die Gegenwart Gottes im Zelt der Begegnung. Es ist ein Bild der vollkommenen Gemeinschaft.

Im Prolog des Johannesevangeliums lesen wir, dass Gott selber unter uns sein Zelt aufschlägt: „Am Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort. (...) Und das Wort wurde Fleisch und schlug sein Zelt auf (wohnte) unter uns, und wir sahen seine Herrlichkeit.“ (Joh 1.14). Gott selber wählt diese sensible und verletzbare Lebens-Form. Wer in einem Zelt wohnt, ist nahe an der Umwelt, nahe bei den Menschen. In einem Zelt bekomme ich alles mit, was um mich herum passiert. Das Zelt bietet mir nur eine dünne Schutzhaut.

Auch der Himmel wird als Zelt bezeichnet. Seit Urzeiten haben Menschen ihn als Gewölbe über ihren Köpfen gesehen. Man kann sich unter ihm geborgen und aufgehoben fühlen, in dieser himmlischen und kosmischen Weite. Das Himmelszelt ist für alle Menschen da. Es macht keine Unterschiede, es nimmt alle wie in einer großen Wohnung auf (Jes 40,22).

Das Laubhüttenfest (Sukkot) ist im Judentum bis heute eng mit dem Zelt verknüpft. Sukkot wird mit der Wüstenwanderung begründet und mit ihren Erfahrungen verbunden. Das Unterwegssein, das Wohnen in Zelten, das Imperfekte und Provisorische, das Handwerkliche – all das wird in dem Fest körperlich erfahrbar und in Erinnerung gerufen. Das Laubhüttenfest erinnert daran, dass auch feste Häuser nur vorübergehend sind, eine Übergangsbehausung. Trotz fester Dächer wohnen wir letztlich unter dem Himmel, unter dem Schutz Gottes: „Denn er deckt mich in seiner Hütte zur bösen Zeit, er birgt mich im Schutz seines Zeltes.“ (Ps 27,5).



Das bunte „Zelt der Begegnung“ reist durchs Rheinland, hier beim Europäischen Aktionstag für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung 2014 in Bad Kreuznach.

Die Künstlerin Ute Lennartz-Lembeck aus Remscheid brachte uns auf die Idee, an das Motiv des Zeltens anzuknüpfen. Neben zahlreichen anderen Kunst-Aktionen, die mit Handarbeit zu tun haben, hatte sie bereits ein Tipi aus gehäkelten Quadraten gestaltet. Wir wollten die Vielen daran beteiligen und riefen dazu auf, uns aus Acrylwohle gehäkelte Quadrate mit 15 Zentimetern Kantenlänge zu schicken: „1.000 gehäkelte Quadrate für ein Zelt, das Begegnung schafft“. Erneut beteiligten sich Einzelpersonen, Frauenkreise, Handarbeitsgruppen, Schulen und Altenheime.



Bei Gemeindefesten und in besonderen Gottesdiensten bietet das Tipi Möglichkeiten der sinnlichen Verbindung zum Thema Vielfalt.

Es sind Quadrate in allen erdenklichen Farben und Mustern entstanden. Die Verschiedenheit springt ins Auge. Und die Fülle: Die Quadrate, die wir erhalten haben, werden für drei Zelte reichen. Die Tipi-Tournee durch die Rheinische Landeskirche hat im April 2014 begonnen und wird mindestens bis Ende 2015 dauern.

4. Nichts Unanständiges: Straßenstrick für das Rheinland

Das Zelt wird auf seiner Reise mit einer Aktion des Urban Knitting begleitet. Die Handarbeit verlässt den Innenraum und wird im öffentlichen Raum sichtbar. In vielen Städten gibt es bereits Spuren des Urban Knitting, der Guerilla-Knitting-Bewegung: umgarnte Geländer, Türgriffe, Betonpfosten, Parkbänke. „Stricken als Aktion im öffentlichen Raum bewegt

sich immer zwischen den beiden Polen ‚Niedlichkeit‘ und dem Übergriff auf öffentliches Inventar.“ (Critical Crafting Circle 2011, 124).

„Wir wollen Vielfalt“ schließt sich dieser Bewegung mit der Aktion „Straßenstrick für das Rheinland“ an. Es geht um die künstlerische Eroberung der Stadt, des Stadtteils, der Orte, an denen ich mich häufig aufhalte. Mit der Aktion „Straßenstrick“ geben die Teilnehmenden der Stadt ihre Farbe/n und setzen ein Zeichen für Vielfalt an Orten, die für sie eine Bedeutung haben. Die Woll-Werke werden mit dem Wäscheband „wir-wollen-vielfalt.de“ verbunden und hinterlassen für die Finder, Entdecker, Passanten und Aufmerksamen in der Stadt eine Spur zum Projekt.



Straßen-Strick: Mit Stricklieselschnur bekleideter Laternenpfahl.

Workshop-Teilnehmer_innen hatten die Möglichkeit, die Webseite von „Wir wollen Vielfalt“ zu besuchen und sich von ihr inspirieren zu lassen. Dabei regte das Wort Straßen-Strick spontan zu der Idee an, ein Projekt mit diakonischer Sozialarbeit im Rotlichtmilieu zu entwickeln.

5. Wie es weitergeht, wissen nur Sie selbst

Das Projekt ist offen für weitere Verknüpfungen. Es lebt davon, dass sich Menschen einfädeln, selber den Faden aufnehmen. Sich auf ihre Weise beteiligen, an ihrem Ort. Daraus wächst ein Bündnis für Inklusion. Dessen Plattform ist die Webseite „<http://wir-wollen-vielfalt.de>“ wie auch die facebook-Seite „wir-wollen-vielfalt.de“. Sie „repräsentiert Aktionen, die Inklusion fördern. Inklusion, die Kunst des Zusammenlebens von sehr Verschiedenen, beginnt in den Köpfen, berührt die Herzen und bewegt die Hände. ‚Wir wollen Vielfalt‘ ist auf der Suche nach Menschen, die sich in diesem Sinne bewegen lassen. Mit Lust zu Kreativem und mit Freude an der Vielfalt können sich die vielen sehr Verschiedenen zwanglos an diesem Bündnis für Inklusion beteiligen. Aktionen zum Mitmachen eben.“ (Vorwort, Wir wollen Vielfalt 2014). Im ausführlichen Begleitheft, als Download erhältlich, findet sich zahlreiches Material, auf Arbeitsfelder von Kirchengemeinden bezogen und praxiserprobt.

Teilnehmende des Workshops sagten, dass die Webseite sie dazu anrege, selbst etwas zu tun. Sie suchten zunächst nach Beteiligungsmöglichkeiten direkt auf der Webseite – was unter anderem zu der Idee führte,

für Smartphones eine „Applikation zum Online-Stricken“ zu entwickeln. Beteiligung ist erwünscht und möglich, vor allem in Form von eigenen Aktionen am jeweiligen Ort. Jede und jeder, jede Kirchengemeinde und jede andere Einrichtung, die sich mit „Wir wollen Vielfalt“ verbinden möchte und ähnliche Ziele verfolgt, kann auf ihre Weise eigene Aktionen planen. Dadurch werden sie Teil des Bündnisses.

6. Soziale Ästhetik – wie jede gestrickt ist

„Jeder Mensch ist ein sozialer Gestalter, jeder Mensch hat eine soziale Fähigkeit, jeder Mensch hat eine selbständige Kreativität“ (Joseph Beuys). Unsere Aktionen sind sozial-ästhetische Aktionen. „Unsere Aktionen sollen eine soziale Idee sichtbar und anschaulich machen. Wir wollen Aspekte von Inklusion und die Qualität von Vielfalts-Gemeinschaften begreifbarer werden lassen und ihnen eine wahrnehmbare Form geben.“ (Wir wollen Vielfalt 2014, 84).

In der inklusiven Wollwerkstatt in Bonn – in der natürlich auch gestrickt, gehäkelt, geflochten und gekordelt wurde, „was das Zeug hält“ – haben sich einige Teilnehmende die Frage gestellt: Wie bin ich eigentlich selber gestrickt?

Dabei ist ein Kurzfilm entstanden: 14 sehr unterschiedliche Menschen sprechen darüber, wer sie sind, was sie lieben und hassen und was sie sich



Vgl. http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Dhs-AXggbLwI.

wünschen. Dabei kommen auf einfache, direkte Art die großen gesellschaftlichen Themen zur Sprache: Inklusion, die Forderung nach Barrierefreiheit und nach der Überwindung von Ausgrenzung, die Sehnsucht nach Frieden und Gerechtigkeit.

Mehrfach wurde der Film in Konfirmandengruppen gezeigt, in denen es um das Thema „Menschen mit Behinderung“ ging. Er war ein echter Öffner: Die Jugendlichen fanden sich darin wieder, sowohl in der Gemeinsamkeit als auch in der Abgrenzung. Sie waren beeindruckt und berührt von den Menschen, die sich ihnen so offen und ehrlich vorstellen.

7. Theologische Kunst – Künstlerische Theologie

Das Projekt „Wir wollen Vielfalt“ selbst ist vielschichtig. Seine Ziele und Intentionen finden sich in denen der Biblioart² wieder. „Wir wollen Vielfalt“ ist Kunst und ist Theologie. Es ist ein Projekt, das „Menschen miteinander gestalten und für andere zugänglich machen“ (Wolf 2014, 1). Es „(...) hofft auf die ausstrahlende Geistkraft, welche Menschen im Miteinander verändert, *communio sanctorum* stärkt und gerade darin im Guten an der Umgestaltung der Welt teilhat“ (ebd., 3).

„Wir wollen Vielfalt“ ist theologische Kunst und künstlerische Theologie zum Zusammensein, zum Verstricken, zum Machen und Mitmachen, zum sozial-ästhetisch Ausdrücken. „Wir wollen Vielfalt“ ist Theologie für Aktionisten und andere Hyperaktive. „Wir wollen Vielfalt“ ist konkret kreativ und darin bewegende Theologie.

Das Bündnis bringt Menschen zusammen, irritiert und öffnet, macht haptisch begreifbar, und „(...) webt die Energie von Gottes Wort ein in den Alltag der Menschen (...) Damit die Welt ihren Kokon verlässt und neu wird.“ (Ebd., 10).

8. Wie macht man Vielfalt? – Inklusion und kirchliche Praxis: Die Orientierungshilfe

Das spielerisch-ästhetische Bekenntnis zur Vielfalt ist nicht genug. Es kann helfen, sich den Fragen der Verschiedenheit und des Zusammenhalts in Kirche und Gesellschaft zu stellen. Aber die Auseinandersetzung mit diesen Fragen – Fragen der Inklusion – bedarf einer tiefergehenden und nachhaltigeren Motivation. Darum haben einige der an „Wir wollen Vielfalt“ Beteiligten auch an der Orientierungshilfe (OH) der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) „Da kann ja jede(r) kommen. Inklusion und kirchliche Praxis“ mitgearbeitet, die im Januar 2013 veröffentlicht wurde.

2 Biblioart® ist eine sozial-ästhetische Bibelübersetzung. Künstlerisch, kreativ öffnen sich biblische Texte in der Gegenwart. Anbieter: Institut für Aus-, Fort- und Weiterbildung, Gemeinsames Pastoralkolleg Rheinland, Westfalen, Lippe und Reformierter Kirche. Leitung: Pfr.in Dr. Susanne Wolf, Schwerte, Pfr. Ingo Menzler, Bochum.

Unsere Vorlagen waren Fragenkataloge, Indizes, die es bereits für Schulen, Kommunen und Kindertagesstätten gab (vgl. Index für Inklusion 2003; Montag Stiftung 2011; Booth/ Ainscow/ Kingston 2006). Die meisten bis dahin vorliegenden Veröffentlichungen schienen Inklusion normativ initiieren zu wollen. Wir wollten das vermeiden, weil wir zu Inklusionsprozessen motivieren möchten. Darum stehen im Zentrum der Orientierungshilfe Fragen: je zehn Fragen um 21 Themen gruppiert. „Gefragt wird nach Haltungen, nach Umgangsformen, nach Kommunikation und Planungsvorgängen. Es geht um Zusammenarbeit und Vernetzung genauso wie um Räume und Ausstattungen.“ (OH, 16). Schon die grafische Anordnung der Fragen macht deutlich: Es ist keine Liste abzuarbeiten. Es spielt keine Rolle, mit welcher Frage begonnen wird – man braucht nur irgendwo anzufangen.

Und dann merkt man sehr schnell, dass die Kirche mit Inklusion und Vielfalt ureigene Themen wiederentdeckt. „Im Nächsten, der anders ist als ich, entdecke ich neue Perspektiven auf das Leben.“ (OH, 11). Die Orientierungshilfe kann Gemeinden und andere kirchliche und diakonische Einrichtungen unterstützen, gemeinsam Barrieren abzubauen.

Literatur

Ahrens, Sabine, Ob wir Gott ertasten können (Apg 17, 27 f.) – Andacht zu Gewebe, Gott und Tastsinn, in: Wir wollen Vielfalt. Ein Bündnis für Inklusion – Aktionen zum Mitmachen. Begleitheft für die Aktionen des Bündnisses „Wir wollen Vielfalt“, hg. v. Arbeitsbereich Integrative Gemeindegemeinschaft im Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland in Zusammenarbeit mit der Pfarrstelle für Behindertenarbeit im Evangelischen Kirchenkreis An Sieg und Rhein und der Integrativen Gemeindegemeinschaft im Evangelischen Kirchenkreis Gladbach-Neuss, Bonn 2014, 27-31. Online verfügbar unter: http://wir-wollen-vielfalt.de/wp-content/uploads/2014/06/Begleitheft_03.pdf (Download 19.1.2015).

Booth, Tony/ Ainscow, Mel/ Kingston, Denise, Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt a.M. 2006.

Critical Crafting Circle (Hg.), Craftista! Handarbeit als Aktivismus, Mainz 2011.

Evangelische Kirche im Rheinland und Pädagogisch-Theologisches Institut Bonn (Hg.), Da kann ja jede(r) kommen – Inklusion und

kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2013. Online verfügbar unter: <http://www.ekir.de/pti/Downloads/Da-kann-ja-jeder-kommen.pdf> (Download 21.1.2015).

Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz, Halle (Saale) 2003.

Lasker-Schüler, Else, Werke und Briefe. Kritische Ausgabe 1: Gedichte. Bearbeitet von Karl Jürgen Skrodzki unter Mitarbeit von Norbert Oellers, Frankfurt a.M. 1996.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.), Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, Berlin 2011.

Wir wollen Vielfalt. Ein Bündnis für Inklusion – Aktionen zum Mitmachen. Begleitheft für die Aktionen des Bündnisses „Wir wollen Vielfalt“, hg. v. Arbeitsbereich Integrative Gemeindegemeinschaft im Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland in Zusammenarbeit mit der Pfarrstelle für Behindertenarbeit im Evangelischen Kirchenkreis An Sieg und Rhein und der Integrativen Gemeindegemeinschaft im Evangelischen Kirchenkreis Gladbach-Neuss, Bonn 2014. Online verfügbar unter: http://wir-wollen-vielfalt.de/wp-content/uploads/2014/06/Begleitheft_03.pdf (Download 19.1.2015).

Wolf, Susanne, Biblioart. Ästhetisch Soziale Bibelübersetzung, unveröffentlichtes Manuskript, Februar 2014.

Alle Fotos in diesem Beitrag: © Katrin Wüst/ Wolf Clüver.

Behinderung als Sünde und Sündenvergebung – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik

Carsten Rensinghoff

Stehen Behinderung und Sünde in einem so engen Zusammenhang, dass sie nicht voneinander zu trennen sind? Mit seinen Ausführungen zur Lektüre biblischer Heilungserzählungen macht der Autor, selbst behindert, auf Wirkungen einseitiger Auslegung dieser Erzählungen auf Menschen mit Beeinträchtigungen aufmerksam. Sie degradiert behinderte Menschen zu Objekten und kann schlimmstenfalls zur Abkehr von Religion und Kirche führen.

1. Zur Trauma- und Behinderungsverarbeitung

Am 28. Februar 1982 wurde ich als Rollschuhläufer von einem Pkw angefahren. Seit dieser Zeit lebe ich mit den erheblichen Folgen eines schweren Schädel-Hirntraumas, die sich vor allem in einer spastischen Hemiparese links und neuropsychologischen Defiziten offenbaren. Die Hemiparese zieht ein Gangbild nach Wernicke-Mann nach sich. Und eben seit diesem hirntraumatischen Ereignis bin ich ein Mensch mit einer Behinderung oder eben ein Behinderter und verfüge somit über Behinderungserfahrungen.

Bei der Trauma- und Behinderungsverarbeitung, also beim Coping, war mir meine religiöse Sozialisation immer eine großartige Hilfe. Mein Konfirmationspruch „Wir wissen aber, dass denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen“ (Röm 8,28) ist in dieser Hinsicht zukunftsweisend, ebenso wie mein Taufspruch vom 25. Mai 1969: „Meine Augen sehen stets auf den Herrn, denn er wird meinen Fuß aus dem Netze ziehen“ (Ps 25,15). Direkt im Anschluss an meine Entlassung aus der stationären neurologischen Rehabilitationsklinik für Kinder und Jugendliche, welche am 2. März 1983 erfolgte, und nach meiner Konfirmation, die ich am 24. April 1983 feierte, widmete ich mich unter anderem der ehrenamtlichen Mitarbeit in der evangelischen Kirchengemeinde Witten-Heven, der heutigen Trinitatis-Kirchengemeinde.

Seit der Entlassung aus der stationären neurologischen Rehabilitation im Hegau Jugendwerk Gailingen erfuhre und erfahre ich nun im Großen und Ganzen eine gesellschaftliche Isolation. Diese ist und war nicht zuletzt auch in dem Schulwechsel vom Gymnasium, welches ich bis zum Eintritt des schweren hirntraumatischen Ereignisses und somit bis zur Klasse 7

mit meinen damaligen Freundinnen und Freunden in meiner Heimatstadt Witten besuchte, in die Förderschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung begründet. Von März 1983 und von der Klasse 8 an besuchte ich diese Förderschule in Bochum, wechselte dann von der Jahrgangsstufe 11/I bis zum Abitur in die damalige Rheinische Schule für Körperbehinderte – Sonderschule im Bildungsbereich der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe (heute Anna-Freud-Schule) mit Internat in Hürth (Dietrich-Bonhoeffer-Haus).

Mein Engagement im Kindergottesdiensthelferkreis, in der Evangelischen Gemeindejugend Heven (EGH) und einem Gesprächs- und Aktionskreis für Jugendliche und junge Erwachsene in der Matthäuskirche in Hürth half mir diese gesellschaftliche Isolation zu überwinden. Nach dem Abitur studierte ich für das Lehramt für Sonderpädagogik an der Universität zu Köln und in diesem Rahmen dann auch konsequenterweise Evangelische Theologie. Ich beabsichtigte, für Schülerinnen und Schüler der Förderschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ein guter Religionslehrer zu sein, der sich mit den behinderungsbedingten Problemen aus eigener Erfahrung auskennt und eben diesen Schülerinnen und Schülern als Vorbild und auch partnerschaftlich (i.S. des Peer Support; vgl. Rensinghoff 2004, 81-95) zur Seite steht. Das sollte ich aber nicht machen, da aus Sicht der Bezirksregierung Düsseldorf meine Behinderung zu schwerwiegend ist und sie mich aus diesem Grund 1999 aus dem Vorbereitungsdienst für das Lehramt für Sonderpädagogik entlassen hat. Die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung soll auch im Religionsunterricht – und hier gleichen sich beide christliche Konfessionen – wohl ausschließlich durch nichtbehinderte Lehrerinnen und Lehrer erfolgen. Ähnliches ist wohl auch für das Pfarramt zu konstatieren. Welche Kirchengemeinde in der bunten Bundesrepublik Deutschland leistet sich eine Pfarrerin oder einen Pfarrer, die oder der einen sonderpädagogischen Förderbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung aufweist?

Mittlerweile besuche ich in der Trinitatis-Kirche regelmäßig die Gottesdienste und bin hier auch als Lektor tätig, das heißt, ich lese die Bibellesung sowie die Ankündigungen, kollektiere und bin der Pfarrerin oder dem Pfarrer bei der Austeilung des Abendmahls behilflich. Für die letztgenannte Handlung hat der Küster meiner Heimatkirchengemeinde extra eine barrierefreie Patene entwickelt (vgl. Rensinghoff 2012).

Unter religionspädagogischem und inklusivem Aspekt (vgl. die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die als Schattenübersetzung vom Netzwerk Artikel 3 e.V. (2010) herausgegeben wird) kommt, so meine vorgenannten und – mit an Sicherheit grenzender

Wahrscheinlichkeit – zukünftigen Erfahrungen, dem Glauben und der Institution Kirche eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu!

2. Glaubenserschütterungen

Eine Erschütterung erfährt aber unter Umständen ein und mein Glaube nun durch die Heilungsgeschichten, so wie sie in der Bibel zu lesen sind: In Joh 9,3 lesen wir nach der Frage der Jünger Jesu, wer denn die Schuld an der Blindheit eines Menschen habe: Jesus antwortete: Es hat weder dieser gesündigt noch seine Eltern, sondern es sollen die Werke Gottes offenbar werden an ihm. Diese Antwort Jesu befriedigt zunächst nicht: Dass der Mensch mit einer nicht unerheblichen Sinnesbehinderung lebt, dient dem Zweck, dass Jesus an diesem Blinden ein Werk Gottes durchführen kann. Der behinderte Mensch, der Blinde, wird so zum Objekt degradiert – übrigens ein Defizit, was zu Recht von der Heil-, Integrations- oder Inklusionspädagogik moniert wird, die sich, bisher leider oft vergeblich, in Forschung und Lehre für die Inklusion Behinderter einsetzt.

Laterale gedacht (also quer oder kreativ gedacht – und zum lateralen Denken, zum Quer- oder Kreativdenken sind besonders behinderte Menschen befähigt (vgl. Rensinghoff 2013, 10-25) erlaube ich mir aber, den Vers anders zu interpretieren: Nicht immer lässt sich eine Behinderung verhindern. Wenn es dazu gekommen ist, dann hatte Gott früher die Kraft zu heilen oder den vormals Behinderten in die *normale* Gesellschaft einzugliedern, ihn an dieser Mehrheitsgesellschaft teilhaben zu lassen, ja Inklusion zu betreiben. Die Heilung geschieht heute, da die Menschen zwar jetzt die Kraft zur Heilung haben, in vielen Fällen unvollständig. Die Kraft des heutigen Medizinsystems reicht für eine vollständige Heilung nicht aus. Vollständig heilen kann nur der, der mit dieser Kraft durch Gott ausgestattet ist. Das klingt vielleicht paradox und unwirklich, aber das ist meine Heilung, die ja durch das Medizinsystem auch nicht vollständig gelungen ist, wie beispielsweise an meiner folgenreichen spastischen Halbseitenlähmung links nach schwerer Schädel-Hirnverletzung erkennbar ist. Oft hilft dieses Denken.¹

¹ Online verfügbar unter: http://glaubensreform.de/modules/forum/thread_view.php?sid=14&pid=8&tid=38 (Download 22.1.2015).

3. Die Heilung des Gelähmten (Mk 2,1-12)

Problematisch mutet auch die Heilung eines Gelähmten nach Mk 2,1-12 an:

1 Und nach einigen Tagen ging er wieder nach Kapernaum; und es wurde bekannt, dass er im Hause war.

2 Und es versammelten sich viele, sodass sie nicht Raum hatten, auch nicht draußen vor der Tür; und er sagte ihnen das Wort.

3 Und es kamen einige zu ihm, die brachten einen Gelähmten, von vieren getragen.

4 Und da sie ihn nicht zu ihm bringen konnten wegen der Menge, deckten sie das Dach auf, wo er war, machten ein Loch und ließen das Bett herunter, auf dem der Gelähmte lag. [

5 Als nun Jesus ihren Glauben sah, sprach er zu dem Gelähmten: Mein Sohn, deine Sünden sind dir vergeben.

6 Es saßen da aber einige Schriftgelehrte und dachten in ihren Herzen:

7 Wie redet der so? Er lästert Gott! Wer kann Sünden vergeben als Gott allein?

8 Und Jesus erkannte sogleich in seinem Geist, dass sie so bei sich selbst dachten, und sprach zu ihnen: Was denkt ihr solches in euren Herzen?

9 Was ist leichter, zu dem Gelähmten zu sagen: Dir sind deine Sünden vergeben, oder zu sagen: Steh auf, nimm dein Bett und geh umher? [

10 Damit ihr aber wisst, dass der Menschensohn Vollmacht hat, Sünden zu vergeben auf Erden – sprach er zu dem Gelähmten:

11 Ich sage dir, steh auf, nimm dein Bett und geh heim!

12 Und er stand auf, nahm sein Bett und ging alsbald hinaus vor aller Augen, sodass sie sich alle entsetzten und Gott priesen und sprachen: Wir haben so etwas noch nie gesehen.“

In seiner Autobiografie schreibt der vierunddreißigjährige, seit zwei Jahren mit einer Multiplen Sklerose lebende Maximilian Dorner (2008) gerade zu unserer biblischen Textgrundlage: „Mit dem Zeigefinger fahre ich über die Zeilen, zähle bis drei und halte an. Ich muss laut lachen: ‚Da brachte man einen Gelähmten zu (...) [Jesus], er wurde von vier Männern getragen.‘ Punktlandung bei der ‚Heilung des Gelähmten‘.

Da sich im Haus alle um Jesus drängeln und dort kein Durchkommen ist, haben die Vier kurzerhand das Dach abgedeckt und lassen den Gelähmten auf seiner Bahre hinunter. Pragmatiker haben mir immer imponiert. Jesus scheint verwundert in seiner Predigt innezuhalten, jedenfalls blickt er zu den Vieren hoch, er sieht ihren Glauben, heißt es. Wie sie atemlos durch das Loch in der Decke lugen, die Seile in der Hand. Es hat etwas von Vordrängeln, aber charmant. Jeder beobachtet jeden in diesem Augenblick: Jesus schaut auf die vier Männer; das Volk und die Schriftgelehrten, die aus heiterem Himmel aufgetaucht sind, mustern Jesus. Wen der Gelähmte ansieht, bleibt offen. Wahrscheinlich starrt er auf den Boden. Mir an sei-

ner Stelle wäre die Situation unglaublich peinlich.“ Ein Mensch, der mit einer i. d. R. folgenreichen Behinderung lebt und leben muss, kann aus der Behinderungsperspektive heraus nur mit einem gewissen Zweifel an die Lektüre dieser biblischen Geschichte herangehen. Verständlich auch dieses peinlich Berührtsein des Autors, wenn er die zentrale Stellung des behinderten Protagonisten in der Geschichte wahrnimmt. Dorner fährt in seinem Zweifel fort: „Unvermittelt sagt Jesus in die Stille: Mein Sohn, deine Sünden sind dir vergeben. – Hallo?! Verwechselt er da nicht etwas? Vor ihm liegt ein Gelähmter und nicht Maria Magdalena. Was haben dessen Sünden mit der Lähmung zu schaffen? Ist er gelähmt, weil er ein Sünder ist, die Behinderung also eine Strafaktion Gottes? Obwohl ich mir die Passage dreimal durchlese, erschließt sie sich mir nicht. Im Gegenteil, es wird noch unverständlicher. Als ob die Angelegenheit nicht schon verzwickelt genug wäre, geht es bei der anschließenden Diskussion zwischen Jesus und den Schriftgelehrten gar nicht mehr um den Gelähmten, sondern um die berechtigte Frage, ob und wer wen von Sünden freisprechen darf. Als ob man das nicht später klären könnte. Das Ganze erinnert an eine Chefarztvisite, bei der nicht der Kranke im Mittelpunkt steht, sondern der Oberarzt. Jesus kürzt schließlich die Diskussion ab, indem er den Gelähmten heilt und nach Hause schickt. Der nimmt seine Bahre und geht davon. Über die vier Männer oben erfährt man nichts weiter. Das umstehende Volk applaudiert wie in einer Talkshow. Alle geraten außer sich und rufen: So etwas haben wir bisher nicht gesehen.“ Dorner lässt das Zusammenspiel von Sünde und Behinderung nicht los. Er fragt sich: „Ist die Behinderung die notwendige Folge meiner Sünden? Dann muss ich einiges auf dem Kerbholz haben“ (ebd., 11-13).

Dorner konfrontiert einen evangelischen Pfarrer mit der Geschichte und seinen Fragen dazu. Aber auch von dem Pfarrer erhält er keine zufriedenstellenden Antworten. Vielmehr versteckte dieser sich hinter der historisch-kritischen Exegese. Hiernach lassen sich Brüche im Text konstatieren. Es wird angenommen, dass der Text aus zwei ineinander geschobenen Geschichten besteht und: Es stellt sich die Frage, ob die Heilung des Gelähmten und die Sündenvergebung überhaupt zusammengehören.

Nun formuliert Dorner die Fragen, die sich auch andere Menschen, die mit einer Behinderung leben und kritisch an diesen Bibeltext herangehen, stellen: „Wie sind die vier Männer mit dem Gelähmten überhaupt aufs Dach gekommen? Antwort: Angeblich hatten die Häuser zu der Zeit Außentreppe. Aber aus eigener Erfahrung weiß ich, dass es ganz schön abenteuerlich sein kann, einen Gelähmten eine schmale Treppe hoch-zuhieven. Was treibt sie an, wollen sie im Rampenlicht stehen? Sind es Freunde, Verwandte oder Nachbarn des Gelähmten? Sind sie es leid ihn pflegen zu müssen? Und schließlich: Was passiert nach dem Abzug der Schaulustigen mit dem abgedeckten Dach? – Da Dorner keine Antwort

darauf erhält, gibt er sich selbst zwei Antworten: „Ich kann mir nicht vorstellen, dass die Hausbewohner es wagen, das heilige Loch nach dem Abzug der begeisterten Menge wieder zu flicken. Sind sie klug, machen sie eine Wallfahrtsstätte draus und entschädigen sich durch horrend hohe Eintrittsgelder. Wahrscheinlich ist das der heimliche Sinn der Geschichte: aufmerksam zu werden für die Kollateralschäden von Behinderung“ (ebd., 70).

An diesem exemplarischen Bericht wird deutlich, dass für uns Behinderte die Religion sicher ein Segen und sehr hilfreich ist. Gefährliche Züge nimmt das Biblische aber dann an – und hier ist die Religionspädagogin bzw. der Religionspädagoge gefordert –, wenn der jesuanischen Heilung (früher) und der, in vielen Fällen unvollkommenen, medizinischen Heilung (heute) ein Sündenbekenntnis vorausgeht. Eine ärztlich vollführte Heilung kann nicht vollkommen sein, anderenfalls hätte ich keine Halbseitenlähmung links, kein Gangbild nach Wernicke-Mann und keine neuropsychologischen Defizite. Letzteres habe ich aber, weil der Arzt nicht mit der Kraft zur Heilung ausgestattet ist, wie sie Jesus von Gott gegeben bzw. zugesprochen wurde. Dieser genannte Umstand macht die Lektüre der biblischen Heilungsgeschichten im Rehabilitationsprozess so schwierig und verlangt eine sensible religionspädagogische Bearbeitung. Wenn die biblischen Heilungsgeschichten ohne eine religionspädagogische Reflexion gelesen werden, kann das Rehabilitationsergebnis dramatisch enden. Die Rehabilitandin oder der Rehabilitand sehen in ihrer Behinderung dann nur ein sündhaftes Vergehen, welches ihnen lebenslang vielfältige Schmerzen bereitet und oft eine Abkehr vom Glauben und von der Kirche bedingt.

4. Perspektive

Aus religionspädagogischer Perspektive, die ihren Blick auf die Inklusion Behinderter richtet, empfehle ich einen sensiblen Umgang mit den biblischen Heilungsgeschichten. Dies kann im günstigsten Fall durch eine heilpädagogisch-theologische Interpretation der entsprechenden Texte erfolgen. Ein derartiges interpretatives Vorgehen geht nicht ohne das Studium der Disability Studies, also Studien über bzw. zu Behinderung (vgl. Hermes/ Rohrman 2006). Diese Studien erfolgen auf dem Feld der Disability Studies vorwiegend durch Menschen, die über Behinderungserfahrungen verfügen.

Als interdisziplinär ausgerichtete Forschungsstrategie gehen die Disability Studies davon aus, dass Behinderung gesellschaftlich konstruiert wird. Die Behinderung ist somit kein spezifisches Wesensmerkmal und kein individuelles Problem von Behinderten. Eine Behinderung ist das Resultat der gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse, welche unterschiedlich

beeinträchtigte Menschen bei der sozialen Teilhabe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, wie beschrieben auch im religiösen, behindern. Die Disability Studies stehen im Widerspruch zum Paternalismus, welcher Menschen mit Behinderung als zu befürsorgende, bemutternde, betreuende oder – schlimmstenfalls – als Forschungsobjekte ansieht.

„Vorantgetrieben wird (...) [der Ansatz der Disability Studies] vor allem von Wissenschaftler/inne/n mit Behinderung, von denen sich die meisten auch aktiv in der politischen Behindertenbewegung engagieren. Von daher bewegen sich die Disability Studies (...) immer in dem Spannungsfeld zwischen (...) den politischen Ansprüchen der Selbsthilfebewegung und dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit“ (ebd., 7). Aufgrund seiner auch wissenschaftlichen Ausrichtung ist das Studium der Disability Studies in der Religionspädagogik unverzichtbar, um so herauszufinden, wie behinderte Menschen die Kontrolle über ihre Lebensbedingungen erlangen bzw. wiedererlangen können. Hierfür sind die gesellschaftstheoretischen Erklärungsansätze der Disability Studies hervorragend geeignet (vgl. Rensinghoff 2015). Das Ziel vor allem der religionspädagogischen Bemühungen in Forschung und Lehre soll die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen mit Behinderung sein.

Literatur

- Dorner, Maximilian, *Mein Dämon ist ein Stubenhocker*, München 2008.
- Hermes, Gisela/ Rohrmann, Eckhard (Hg.), *Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*, Neu-Ulm 2006.
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (Hg.), *Schattenübersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Behindertenrechtskonvention*, Berlin 2010.
- Rensinghoff, Carsten, *Peer Support in der beruflichen Habilitation schwer hirnverletzter Jugendlicher und junger Erwachsener*, Butzbach-Griedel 2004.
- Rensinghoff, Carsten, *Kirche muss sich bewegen. Universal Design aus der Perspektive eines Einhänders*, in: *Orientierung* o.J. (2012), H. 4, 6.
- Rensinghoff, Carsten, *Behinderungserfahrungen Behinderter. Ein Lehrbuch*, Berlin 2013.
- Rensinghoff, Carsten, *Zum Streik der GDL aus der Perspektive der Disability Studies*, in: *heilpaedagogik.de* o.J.(2015), H. 1, 26-28.

Vom Wolf und vom Schaf lernen

Von der immerwährenden Krise und der schöpferischen Kreativität – Meditation zu Jesaja 11,6-9

Herwig Sander

Da werden die Wölfe bei den Lämmern wohnen und die Panther bei den Böcken lagern. Ein kleiner Knabe wird Kälber und junge Löwen und Mastvieh miteinander treiben.

Kühe und Bären werden zusammen weiden, dass ihre Jungen beieinander liegen, und Löwen werden Stroh fressen wie die Rinder.

Und ein Säugling wird spielen am Loch der Otter, und ein entwöhntes Kind wird seine Hand stecken in die Höhle der Natter.

Man wird nirgends Sünde tun noch freveln auf meinem ganzen heiligen Berge; denn das Land wird voll Erkenntnis des Herrn sein, wie Wasser das Meer bedeckt.

Wir – die einen mehr, die anderen weniger – sind oder wenigstens fühlen uns in einer Krise. Was hätten wir denn gerne? Kleinere Klassen, gerechte Bezahlung, nicht ständig etwas machen zu müssen, wozu wir nicht ausgebildet worden sind? Oder, dass es Sinn macht, mit Behinderten und Nichtbehinderten zu arbeiten und zu leben und sich nicht ständig mit der Bürokratie herumzuzergern.

Beginnen wir mit einem Traum.

Träumen, das können wir doch alle. Möglicherweise sind es noch die Träume der vergangenen Nacht, die uns noch beschäftigen. Oder es sind die Tagträume, die uns Sehnsucht machen nach einer besseren Welt. Träumen davon, dass wir auf unserer Erde ein Leben in Gerechtigkeit und Frieden noch zu unserer Zeit erleben werden.

Auch der Text aus dem Propheten Jesaja ist ein Traum. Da wird geträumt, wie Tiere schieblich friedlich zusammenwohnen.

Fressen und gefressen werden, das ist die Realität, das ist die immerwährende Krise. Wir brauchen die Kreativität, die uns zeigt, wie wir aus dem „Fressen und Gefressen werden“ herauskommen. Und deshalb warten wir darauf, dass der Tag kommen wird, an dem Tiere und Menschen versöhnt und freundschaftlich miteinander leben.

Wir brauchen die Utopie um festzustellen, was wir uns wünschen, und wie Zukunft aussehen soll.

Diese Verheißung einer anderen Gesellschaft, die auch Jesaja verkündet, wurde verbunden mit ungewöhnlichen, traumhaft schönen Bildern, die immer wieder vorgestellt werden können und müssen. Bilder, die zum Weiterträumen einladen.

Diese Utopie hat der Nürnberger Künstler Michael Mathias Prechtl (1926–2003) 1985 in einem Bild dargestellt.



Michael Mathias Prechtl, Das Utopische Paar Wolf und Schaf, 1985

© Stadtmuseum Amberg <http://www.stadtmuseum.amberg.de/index.php?id=397>

Wolf und Lamm sitzen sichtlich friedlich nebeneinander. So jedenfalls scheint es. Das Lamm schmiegt sich an den Wolf, und der Wolf umarmt das Lamm mit seiner Pranke. Sie lachen sogar.

Das alles wirkt ein bisschen gestellt, so nach dem Motto: Wir machen jetzt ein schönes Porträt, aber was nachher wirklich sein wird, das wissen wir noch nicht.

Die Augen beider Tiere, die Augen von Wolf und Lamm, verfangen sich im Auge des Betrachters. Da kann von früher her noch viel Böses im Auge verborgen sein.

Andererseits: Ein guter Anfang ist gemacht. Und man gibt sich jetzt schon etwas friedlicher.

Ja, vielleicht ist es wirklich gut, dass Wolf und Lamm – nolens volens – zueinander gefunden haben und dass Wolf und Lamm in eine neue Zukunft blicken können. Eine Zukunft, in der sie keine Feinde mehr sind, sondern Freunde.

Und vielleicht muss man es üben wie bei einem Porträt. Vor allem aber braucht es Fantasie und Ideenreichtum. Das Miteinander-Leben, das Füreinander-Dasein, das braucht eben Zeit, viel Zeit. Bei den Tieren, also bei Wolf und Lamm, ist es wie bei den Menschen. Auch wir Menschen müssen viele Krisen durchmachen und überstehen!

Aber das Ziel ist die Kreativität. Und so lernen wir in kleinen und manchmal auch in großen Schritten, dem Ziel nahezukommen, schöpferisch mit Behinderten und Nichtbehinderten zu arbeiten und zu leben.

Autorinnen und Autoren

Beuers, Dr. Christoph, Diakon, Seelsorger, Religionspädagoge, Leiter der Fachschule für Sozialwesen (Fachrichtung Heilerziehungspflege) im St. Vincenzstift Aulhausen, Lehrbeauftragter an Hochschulen.

Butting, Dr. Klara, Apl. Prof. an der Universität Bochum, leitet als Pastorin der Hannoverschen Landeskirche das Zentrum für biblische Spiritualität und gesellschaftliche Verantwortung an der Woltersburger Mühle, Mit-herausgeberin der Zeitschrift „Junge Kirche“.

Clüver, Wolf, Pfarrer für Integrative Gemeindegarbeit im Evangelischen Kirchenkreis Gladbach-Neuss.

Hemshorn de Sánchez, Britta, Studienleiterin für Inklusion und Globales Lernen am Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche, Hamburg.

Lucke, Sabine, freischaffende Künstlerin und Kunstpädagogin, Düsseldorf.

Matthiae, Dr. Gisela, Theologin, freischaffend tätig in der Erwachsenenbildung, Lehrbeauftragte, Autorin und Clownin, Gelnhausen. www.clownin.de; www.kirchenclownerie.de.

Möller, Dr. Rainer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., Münster.

Moser, Dr. Michaela, Professorin an der Fachhochschule St. Pölten/ Österreich und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Ilse Arlt-Institut für Soziale Inklusionsforschung der Fachhochschule St. Pölten, lebt im gemeinschaftlich geplanten und selbstverwalteten Wohnprojekt Wien, seit vielen Jahren in der österreichischen Armutskonferenz engagiert.

FH-Professorin Michela Moser leitet den neuen Masterlehrgang Partizipation und Soziale Medien an der FH St. Pölten. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin des Ilse Arlt Instituts der FH St. Pölten ist auch Sprecherin der Österreichischen Armutskonferenz und leitet an der FH St. Pölten u.a. Forschungsprojekte zur Erstellung von Referenzbudgets.

Orth, Dr. Gottfried, Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der TU Braunschweig und Mitglied des Orca-Instituts für Konfliktmanagement und Training.

Pithan, Dr. Annebelle, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., Münster.

Rensinghoff, Dr. Carsten, Leiter des Instituts für Praxisforschung, Beratung und Training bei Hirnschädigung, Witten; Botschafter für Schädel-Hirntrauma bei der Stiftung MyHandicap.

Sander, Herwig, Pfarrer i. R., Münster.

Schäfer, Hans-Dieter, Krankenhauspfarrer im Zentrum für Psychiatrie Südwürttemberg/ Weissenau.

Straub, Jochen, Leiter des Referats „Seelsorge für Menschen mit Behinderung im Bistum Limburg“, Sprecher des Arbeitskreises „Seelsorge und Theologie“ der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.

Tack, Johannes, Vorstand des Vereins Sozialpsychiatrische Initiative Paderborn e.V. (SPI).

Wuckelt, Dr. Agnes, Professorin für Religionspädagogik im Fachbereich Theologie an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Paderborn.

Wüst, Katrin, Pfarrerin für Behindertenarbeit im Kirchenkreis An Sieg und Rhein.

Krisen sind allgegenwärtig. Gesellschaftliche wie psychische Veränderungen fordern jede/n Einzelne/n heraus. Kreative Lösungen sind gefragt – ein Phänomen, das vielen, die mit Behinderungen und mit Menschen mit Behinderungen leben, vertraut ist. Der Band zeigt, wie man Krisen verstehen und theologisch reflektieren kann. Er entfaltet Wege, wie kreativ mit individuellen und gesellschaftlichen Krisen umgegangen werden kann: Humor, Improvisation, Beziehung u.a. Er bietet Anregungen für alle, die in Gesellschaft, Schule und Kirche Krisenphänomene ernst nehmen und kreative Lösungen suchen wollen.

Mit Beiträgen von

Christoph Beuers
Klara Butting
Wolf Clüver
Britta Hemshorn de Sánchez
Sabine Lucke
Gisela Matthiae
Rainer Möller
Michaela Moser
Gottfried Orth
Carsten Rensinghoff
Herwig Sander
Hans-Dieter Schäfer
Jochen Straub
Johannes Tack
Katrin Wüst