

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

„Was mein Sehnen sucht...“ – Spiritualität und Alltag

Forum für Heil- und Religionspädagogik

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

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für
Erziehungswissenschaft e.V.

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

**„Was mein Sehnen sucht...“
– Spiritualität und Alltag**

Forum für Heil- und Religionspädagogik
Band 5

Comenius-Institut: Münster 2009

Titelbild: Max Rüedi

**„Was mein Sehnen
sucht...“ – Spiritualität
und Alltag**

Herausgegeben von Agnes Wuckelt, Annette Pithan und
Christoph Beuers

Comenius-Institut: Münster 2009

Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd. 5

ISBN 978-3-924804-88-6

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: Sylvia Dams

Realisation:

Wrocklage GmbH, Rudolf-Diesel-Straße 28,

49479 Ibbenbüren

<http://www.wrocklage.de> - eMail: info@wrocklage.de

Inhalt

Vorwort 5

Robert Antretter
Inklusive Spiritualität und ihre sozialpolitischen Perspektiven 9

Mohsen Mirmehdi
Das Seufzen der Kreatur
Spiritualität als Antwort auf die Erlösungsbedürftigkeit der
Realität 19

Bert Roebben
Religion und Verletzbarkeit
Standort und Herausforderung einer integrativen
Religionspädagogik 37

Teresa Forcades i Vila
„Die Sakramente sind für die Menschen gemacht“
– Heilende Spiritualität 57

Georg Rehse
Es ist etwas, das mich zieht
Theologische Gedanken zu einer existentiellen Krise 71

Ina Praetorius
Das postmoderne Gebet 77

Stefan Anderssohn
Wege zur eigenen Spiritualität
– „Perlen des Glaubens“ im Unterricht mit körperbehinderten
Schülerinnen und Schülern 80

Bianca Lienau
Gregorianik im Religionsunterricht der Förderschule?
Kommunitäten als Raum religiösen Lernens 94

Brigitte Eilermann/Christina Hans
„Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind,
da bin ich mitten unter ihnen“
– Spiritualität mit schwerstbehinderten Kindern
und Jugendlichen 103

Christoph Beuers
Spirituelle Impulse in der Begleitung von Sterbenden und
trauernden Menschen mit geistiger Behinderung 113

Christoph Beuers
„Sag du zu Gott“
Hilfreiche Literatur in der spirituellen Begleitung vor allem geistig
behinderter Menschen – eine subjektive Auswahl 135

Anita Müller-Friese
Ausgebrannt – von den Quellen meiner Kraft
Burnout – und wie man sich davor schützen kann 145

Erika Schweizer
Schöpferisch mit der Schöpfung umgehen
Spirituelle Impulse aus der Land-Art am Beispiel
von Andy Goldsworthy 163

Tina Lindemann/Ina Schmidt
Mutmachen! Türen öffnen! Über Grenzen gehen!
Kunst – ein Weg zur Spiritualität 178

Caspar Söling Wegen Bildrechten online nicht verfügbar.
Grenzen überwinden – Zum Werk von Andreas Skorupa 189

Autorinnen und Autoren 196

Vorwort

Das Thema Spiritualität liegt in der Luft. Unzählige Angebote beispielsweise in Werbung und Medizin, in Filmen und Literatur sprechen Sehnsüchte der Menschen an, die nach Erfüllung suchen. Spiritualität wird nicht nur im religiösen Kontext, sondern im Alltag gesucht und praktiziert. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes eröffnen drei Perspektiven einer Spiritualität im Alltag: die sozialpolitische, die theologische und die (religions-)pädagogische. Sie entwickeln Schritte konkreter spiritueller Praxis und eröffnen Wege religionspädagogischer Begleitung.

Spiritualität als Grundversorgung – gesellschaftspolitische Perspektive

Sparmaßnahmen führen dazu, dass die Versorgung und Unterstützung von kranken, behinderten, pflegebedürftigen Menschen immer mehr eingeschränkt werden. Als Grundversorgung gilt häufig, was man mit dem Slogan „satt und sauber“ zusammenfasst. Manche sehen Anzeichen dafür, dass selbst dieser Konsens bröckelt. Gleichzeitig werden sich immer mehr Menschen bewusst, dass die ökonomisierte und an Leistung orientierte Welt tiefe menschliche Dimensionen vermissen lässt. Viele sehnen sich nach etwas, das über das tägliche materielle, etwa Pflege- oder Kosteneinheiten, hinaus geht, oder sie sind ausgebrannt, weil die täglichen Belastungen und Sparmaßnahmen ihnen zu viel abfordern.

Zu einer menschlichen Grundversorgung gehört es, tiefere Dimensionen des Lebens ernst zu nehmen, Fragen nach einer gerechten Gesellschaft zu stellen, sich eigene Lebensquellen im Alltag erschließen zu können. Dabei geht es um Fragen wie: Welche Arbeits- und Lebensbedingungen hindern mich daran, die spirituelle Dimension zu leben? Welche unterstützen? Worauf richtet sich mein Sehnen? Wie kann es gelingen, Zeiten und Räume zu schaffen, um individuelle und gemeinsame spirituelle Wege wahrzunehmen und zu entwickeln? Was verhilft auch unter Sparzwängen und Arbeitsdruck dazu, ein „Fenster zur Unendlichkeit“ (Dorothee Sölle) zu öffnen?

Keine kirchlich-theologische Perspektive ohne Menschen mit Behinderung
Spiritualität in der Kirche ist vielgestaltig. Da gibt es diejenigen, die genau zu wissen meinen, was die richtige Form des Betens und Glaubens ist. Da gibt es Spiritualität „light“, die mit oberflächlichen Worten und Inszenierungen Leute in die Kirchen lockt, aber diejenigen, die in Krisen leben, nichts Handfestes bietet. Da gibt es zwar die Rede von den Schwachen und Kranken – erstrebenswertes Gut in dieser Gesellschaft ist jedoch Leistung. Da gibt es die Praxis, die in ihrem Leben eingeschränkte oder in Krisen lebende Menschen zu Objekten der Hilfe degradiert. Menschen mit Behinderungen gelten häufig nicht als selbstverständlicher Teil der Gemeinden. Gleichzeitig gibt es an vielen Orten Gemeinschaften und Einzelne, die mit Menschen mit Behinderung zusammen leben und

arbeiten. Sie lassen erkennen, was sie dabei trägt oder wonach sie sich sehnen. Oft sind es Haltungen von Menschen, die – vielleicht nur punktuell – darauf vertrauen, dass Gottes Kraft in den Schwachen mächtig ist. Spiritualität ist als Grundhaltung Hingabe des Menschen an Gott und seine Sache. Sie ist so vielgestaltig wie das Leben selbst und wie die Möglichkeiten der Beziehung zu Gott. Menschen mit Behinderung partizipieren an dieser Vielgestaltigkeit und prägen sie mit. Theologisch gilt es, im Dialog mit christlichen Traditionen und im Dialog mit anderen Religionen ein Verständnis von Spiritualität zu entwickeln, das das Recht der Benachteiligten fordert und sich in Beziehung zu setzen weiß – zu sich selbst, zu den Menschen, zur Erde und zu Gott, als tragendem Grund des Lebens. Dabei geht es um Fragen wie: Wie gelingt es, spirituelle Quellen zu entdecken? Wie können Zweifel und Grenzerfahrungen einen Ausdruck finden? Wie gelingt es, Menschen mit Behinderungen mit ihren spirituellen Ausdrucksformen als Subjekte von Theologie und Kirche ernst zu nehmen und zu unterstützen? Welche biblischen und theologischen Traditionen werden als Stärkung erfahren?

Spirituelle Ausdrucksformen fördern – eine pädagogische Perspektive

Der Mensch lebt mit vielen Sinnen. Wenn ein Sinn ständig gefordert wird, verkümmern andere. Und: Wenn ein Sinneskanal nicht uneingeschränkt zur Verfügung steht, werden andere stärker ausgebildet. Spiritualität ist nicht eindimensional auf einen unserer Sinne beschränkt, sie kann sich in vielfältiger Weise ausdrücken. Diese Vielfalt gilt es zu fördern und zu fragen: Wie können pädagogische Prozesse ermutigen, das „was mein Sehnen sucht“, zu entdecken? Wie können wir in unserer pädagogischen wie religionspädagogischen Arbeit Kinder, Jugendliche und Erwachsene darin begleiten und fördern, Quellen und innere Bilder zu erschließen, sich mit „dem Lebendigen“ zu verbinden? Welche Wege, Transzendentes zu erfahren, bieten etwa Kunst und Musik? Wie kann eine spirituelle Bevormundung vermieden werden? Wie gelingt es, die Eigenständigkeit des Lernorts Schule zu würdigen?

„Was mein Sehnen sucht...“ – Zum Inhalt

Der Titel dieser Veröffentlichung „Was mein Sehnen sucht...“ lehnt sich an Aussagen der Mystikerinnen Gertrud von Helfta (1256-1307/02) und Mechthild von Hackeborn (1241/42-1299) an.¹ Sie weisen darauf hin, dass das spirituelle Sehnen eine Haltung ist, die gerade im Alltag deutlich wird. So formuliert Gertrud von Helfta „denn du allein bist es (der), was (den) mein Sehnen sucht bis ans Ende der Zeit“. Von der ebenfalls im Kloster Helfta lebenden Mechthild von Hackeborn ist überliefert: „Danach wünschte sie mit brennendem Sehnen, dass ihr Herz dem göttlichen Herzen vollkommen eingegossen werde.“ Deutlich wird die Verbindung

1 Die Zitate finden sich bei: Lanczkowski, Johanna (Hg.), *Erhebe dich, meine Seele. Mystische Texte des Mittelalters*, Stuttgart 1988, 118-120 (Mechthild von Hackeborn); 140 (Gertrud von Helfta).

von göttlichem und menschlichem Sehnen: „Und bedenke: das (er)sehnt Gott am meisten, der Mensch soll sich so verhalten, dass er, Gott, dem Menschen ohne Unterlass seine göttliche Gnade eingießen und alles Gute im Menschen beständig mehren kann.“ Auch die Verbundenheit mit der Natur als Ausdruck des spirituellen Sehnsens drückt sie aus: „Und wenn du es selbst nicht wüsstest, Herr, dann könnten alle Sandkörner, alle Wassertropfen, alles (...) dir nicht die Hälfte künden von der Liebe meines Sehnsens“.

Der vorliegende Band greift diese Perspektiven und Traditionen in unterschiedlicher Weise auf. Die Artikel basieren mehrheitlich auf Beiträgen des 5. Forums für Heil- und Religionspädagogik, das vom 16.-18. April 2008 im Katholisch-Sozialen Institut der Erzdiözese Köln in Bad Honnef zum Thema „Was mein Sehnen sucht... – Spiritualität und Alltag“ stattfand. Sie spiegeln die Ausrichtung des Forums als Ort der Reflexion und des Austausches für Menschen, die sich in der religiösen Bildung und Begleitung von und mit Menschen mit Behinderungen engagieren, als fruchtbare Vernetzung über Länder- und Konfessionsgrenzen hinweg wie auch zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, etwa der Heilpädagogik und der Theologie, oder zwischen unterschiedlichen Praxisfeldern, etwa Kirchengemeinden, Einrichtungen und Schulen.

Robert Antretter, Vorsitzender der Lebenshilfe, geht davon aus, dass die Grundwerte des christlichen Menschenbildes zur Richtschnur für politisches Handeln zugunsten der Menschenwürde und der Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft dienen. Auch aus religionswissenschaftlicher Perspektive, so zeigt Mohsen Mirmehdi, ist Spiritualität nicht ohne die ihr innewohnende Kritik an ungerechten Verhältnissen in der Welt und nur im Zusammenhang mit der Forderung der Mystik nach praktischem Handeln zu verstehen. Ausgehend von einem „Hunger“ nach Menschlichkeit und Spiritualität entfaltet Bert Roebben eine integrative Religionspädagogik, die das „unbedingte Erwünschtsein“ und die Verletzlichkeit jedes Menschen und seine individuelle Entfaltung zum Ziel hat.

Zur theologischen Begründung einer heilenden Spiritualität zeigt die Benediktinerin Teresa Forcades, dass die Freundschaft mit Gott und die Feier des Seins für Christinnen und Christen im Zentrum steht. Nicht der Kult oder das Sakrament sind die Autorität, sondern die menschlichen Grundwahrheiten und die *Communio*, die darin zum Ausdruck kommen. Auch Georg Rehse reflektiert als Betroffener Traditionen aus Bibel und Theologie im Blick auf neue Perspektiven für den Umgang mit Krankheit in der Kirche. Ina Praetorius fragt nach dem betenden Menschen in der Postmoderne.

Bezogen auf den Religionsunterricht der Förderschule entfaltet Stefan Anderssohn didaktische Umsetzungen mit den „Perlen des Glaubens“, die sowohl die Lebenssituation körperbehinderter SchülerInnen als auch

biblische Texte ernst nehmen und Wege zur eigenen Spiritualität anbahnen. Bianca Lienau zeigt Möglichkeiten auf, die in der Begegnung einer Schule für Geistigbehinderte mit einer geistlichen Gemeinschaft liegen. Menschen mit schwersten Behinderungen spirituelle Erfahrungen zu ermöglichen und sich als spirituell zu erleben, ist Ziel der liturgischen Feiern, die die Religionslehrerinnen Brigitte Eilermann und Christina Hans vorstellen. Formen spiritueller Begleitung von Sterbe- und Trauerprozessen von Menschen mit geistiger Behinderung skizziert Christoph Beuers im Kontext von Schule und Heim, und stellt ausgewählte Literatur zur spirituellen Begleitung von Menschen mit (geistigen) Behinderungen vor. Anita Müller-Friese beschreibt anhand von Beispielen aus dem schulischen Alltag den Prozess des Burnout und gibt Hilfen zur Selbstdiagnose und zur Prävention.

Kunst kann als ein besonderer Ausdruck spirituellen Tuns und als Zugang zu eigener Spiritualität verstanden werden. Erika Schweizer setzt das Schaffen des britischen Künstlers Andy Goldsworthy mit einem neu gewonnenen Wissen um die Schöpfung in Beziehung. Tina Lindemann und Ina Schmidt zeigen praktische Einsatzmöglichkeiten des Intuitiven Malens auf. Caspar Söling stellt das Schaffen des Künstlers Andreas Skorupa vor und deutet es als ein spirituelles Geschehen.

Dank

Unser Dank gilt zunächst den Autorinnen und Autoren, die ihre Beiträge unentgeltlich zur Verfügung gestellt haben, ebenso Max Rüedi, Andreas Skorupa und dem Atelier Goldstein für die Druckgenehmigung ihrer Bilder. 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* und dem *Deutschen Katecheten-Verein*, namentlich *Roland Weiß*, weiterhin *Sabine Ahrens*, Pädagogisch-Theologisches-Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland in Bonn, *Dr. Anita Müller-Friese* und *Eva-Maria Keitel*, Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden, *Andreas Schultheiß*, Pädagogisch-Theologisches Institut Nordelbien, Arbeitsstätte Hamburg, *Dr. Martin Spieckermann*, Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz. Für die Erstellung der Druckvorlage gilt unser Dank *Sylvia Dams*. Für die finanzielle Unterstützung des Forums danken wir der *Bank für Kirche und Caritas eG*, Paderborn, dem *Erzbischöflichen Ordinariat München und Freising*, dem *Deutschen Katecheten-Verein e. V.*, München, sowie dem *Comenius-Institut*, Münster.

Von der Schriftstellerin Nelly Sachs ist der Satz überliefert: „Sehnsucht ist der Anfang von allem“. In diesem Sinne wünschen wir eine gute Lektüre!

Im März 2009

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

Robert Antretter

Inklusive Spiritualität und ihre sozialpolitischen Perspektiven

Spiritualität ist für Robert Antretter, Vorsitzender der Lebenshilfe, Politiker und Christ verbunden mit der Aufforderung, die Grundwerte des christlichen Menschenbildes zur Richtschnur politischen Handelns zu machen. Es ist die Aufgabe des Sozialpolitikers, die Zeichen der Zeit aufzunehmen und unter dem Stichwort „Würde“ Partei zu ergreifen im politischen Handeln für Menschen mit Behinderung. Die damit gesetzte Erwartung „Mittendrin sein zu können“ beinhaltet die Forderung nach Teilhabe in Kirche, Gemeinde und Assistenz in der spirituellen Entwicklung geistig behinderter Menschen.

Gerne will ich versuchen, mich dem mir gestellten Thema, das nicht zu den täglichen Auseinandersetzungen eines Verbandsvorsitzenden gehört, anzunähern. Im Mittelpunkt wird die strategische Herausforderung für unsere Gesellschaft und insbesondere für uns als Lebenshilfe stehen, die sich aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen ergibt, soweit sie eine Bedrohung für die Menschen mit geistiger Behinderung darstellen.

Ich möchte versuchen, Pfade zur Bewältigung dieser strategischen Herausforderung aufzuzeigen, aber auch auf Sackgassen aufmerksam machen. Diesen Versuch will ich unternehmen aus der Sicht und dem Erfahrungshintergrund des Vorsitzenden der größten deutschen Elternselbsthilfe- und Trägerorganisation von und für Menschen mit geistiger Behinderung – der Lebenshilfe.

1. Menschenbild im Wandel

Der Begriff „Menschenbild“ entstammt der philosophischen Anthropologie und beinhaltet unsere Vorstellungen und Überzeugungen, unser Bild, das wir vom Wesen des Menschen haben, in unserem Fall mit Auswirkungen auf das Bild vom geistig behinderten Kind, Jugendlichen und Erwachsenen. Das Menschenbild ist immer Resultat verschiedener Orientierungen, die sich naturgemäß überschneiden und zum Teil auch gegenseitig bedingen. Ganz besonders hängt unser Menschenbild nach meiner Überzeugung ab von:

- der in der jeweiligen Zeitepoche vorherrschenden Auffassung und Definition, hier also der jeweils aktuellen Sichtweise von geistiger Behinderung;
- den Leitbildern, nach denen wir die Alltagsrealität von Menschen mit geistiger Behinderung bewerten und planen;
- den persönlich vertretenen Überzeugungen und Werten, der ethischen Grundhaltung, die wir vertreten;
- der Glaubensausrichtung, der wir uns zugehörig fühlen, z.B. als Christ, Jude, Moslem, Buddhist ... oder auch als überzeugter Atheist.

Wie „Behinderung“ definiert wird und welches zugehörige Menschenbild sich entwickelt, hängt also ganz wesentlich ab

- von dem jeweiligen kultur-historischen Hintergrund einer Gesellschaft und Zeitepoche,
- von den vorherrschenden fachwissenschaftlichen Erkenntnissen einer Zeit,
- sowie von eigenen wertorientierten, glaubensorientierten und religiösen Zuordnungen.

Im *Mittelalter* etwa wurden vor allem dämonische Einflüsse angeführt, um „verrücktes Verhalten“, schwere körperliche Gebrechen oder sonstige menschliche „Fehlentwicklungen“ zu erklären. Das Resultat solcher Sichtweisen war sehr häufig eine konsequente Verfolgung der betreffenden Menschen, ihre soziale Ächtung und Isolierung aus der Öffentlichkeit bis hin zu ihrer Tötung. Die Hexenverfolgung und die bis heute noch praktizierte „Teufelsaustreibung“ können als sichtbares Zeichen dieser Epoche gelten.

Bis etwa zur Mitte des *19. Jahrhunderts* blieben behinderte Menschen, wenn sie gesellschaftliche Anfeindungen überlebten, ihrem persönlichen Schicksal bzw. dem ihrer Familien überlassen. Mit Armen- und Siechen-einrichtungen begann die Gesellschaft in dieser Zeit, erste öffentliche Initiativen für diesen Personenkreis zu entwickeln, allerdings nicht vor dem Hintergrund eines sich positiv wandelnden Menschenbildes. Es handelte sich eher um einen Reflex auf die beginnende industrielle Revolution, verbunden mit einer zunehmend außerhäusigen Arbeitswelt, die es Familien immer schwerer machte, bei ihnen lebende behinderte Angehörige zu versorgen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gründeten sich frühe große, in der Regel privat geführte Anstalten für behinderte Menschen. Etwa ab 1870 wurden für die Kommunen erste – wenn auch noch sehr bescheidende – Verpflichtungen für eine finanzielle Unterstützung „Hilfsbedürftiger“ wirksam.

Um die Wende ins *20. Jahrhundert* begann eine menschenverachtende „Werte“-Diskussion, in deren Folge behindertes Leben als lebensunwert

bezeichnet wurde. Dieses menschenverachtende Gedankengut, aus dem die Nationalsozialisten später ihre Gräueltaten ableiten sollten, entstand und entwickelte sich lange vor der eigentlichen Zeit des Faschismus. Der Rechtsgelehrte Binding und der Psychiater Hoche haben bereits Anfang des 20. Jahrhunderts eine unverblühte Kollektivethik propagiert, nach der eine Zweckgemeinschaft möglichst von „ineffektiven Ballastexistenzen“ zu befreien bzw. frei zu halten sei. Dieses Gedankengut bildete den Nährboden für all das Grauen, das dann zu der von den Nationalsozialisten erfundenen Ideologie der „Rassenhygiene“ mit der Zwangssterilisierung geschätzter 400 000 Menschen bis zur systematischen Tötung behinderten Lebens führte. Seriösen Schätzungen zufolge wurden etwa 250 000 behinderte Menschen Opfer der Vernichtungsaktionen des Nazi-Regimes.

Das weithin mit Behinderung verbundene Menschenbild war bis zum Ende des Nazi-Terrors ein Versuch, behinderten Menschen das Attribut „Mensch“ generell abzusprechen, sie zu „entmenschlichen“ und damit letztlich jeglicher Willkür zum Umgang mit ihnen schutzlos preiszugeben. Der „Wert“ eines Menschen wurde ausschließlich nach seinem vermeintlichen Nutzen und seiner vermeintlichen Leistung für die Gesellschaft bemessen: Als ideal galt der gesunde, ordentliche und saubere Bürger arischer Abstammung; Abweichungen von dieser „Normalität“ wurden nicht toleriert.

Aber auch nach 1945 blieben zahlreiche Begriffe und Gedanken aus der NS-Zeit in den Köpfen vieler Bürgerinnen und Bürger präsent. Nicht wenige Deutsche hielten z.B. die Praxis der „Euthanasie“ nach wie vor für richtig, geistig behinderte Menschen wurden als „Vollidioten“ bezeichnet, geistige Behinderung blieb als öffentliches Thema zunächst nahezu tabuisiert. Nicht wenige der im Dritten Reich beteiligten Mediziner fassten wieder Tritt und übernahmen neue Aufgaben im Rahmen der Betreuung und Versorgung von Menschen mit Behinderung im Nachkriegsdeutschland. Der Lebensraum für Menschen mit Behinderung war ihre Familie oder – wenn die Familie hierzu nicht oder nicht mehr in der Lage war – eine der großen psychiatrischen Anstalten, häufig von konfessionellen Trägern geführt. Gesellschaftlich wurde ihnen in dieser Zeit „fürsorgliche Verwahrung“ zuteil, die vor allem der christlichen Barmherzigkeit geschuldet war. In der Öffentlichkeit der Gesellschaft blieben Menschen mit geistiger Behinderung jedoch lange Zeit nahezu unsichtbar.

Dem Bild des lebensunwerten behinderten Lebens in der Zeit des Nationalsozialismus folgte somit in der Nachkriegsepoche zunächst ein Menschenbild, das sich an Konzepten einer „fürsorglichen Verwahrung“ orientierte (Zeitraum etwa 1945 bis in die 1960er Jahre).

2. Der förderbedürftige und förderfähige geistig behinderte Mensch

Ein richtungweisender Schritt in eine neue Entwicklung war sicherlich die Gründung der „Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ am 23. November 1958 in Marburg. Auf Initiative des holländischen Pädagogen Tom Mutters trafen sich bei der Gründungsversammlung 14 Eltern geistig behinderter Kinder und Fachleute. Ihr Motiv für diese Gründung war der Aufbau von Selbsthilfestrukturen und das Streben nach regional angesiedelten Förderangeboten für ihre Kinder. Es war auch die Absicht der Gründerväter und -mütter, eine Heimunterbringung und Trennung von der Familie durch Unterstützung des familiären Lebensraumes möglichst (lange) zu vermeiden. Erfolge in der Förderung geistig behinderter Menschen und neue fachliche Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Entwicklungsmöglichkeiten veränderten nach und nach das Bild vom geistig behinderten Menschen in unserer Gesellschaft.

Im Jahre 1990 hat die Lebenshilfe dieses gewandelte Bild vom Wesen des Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Grundsatzprogramm wie folgt definiert: „Niemand ist ausschließlich behindert oder nichtbehindert, wie auch niemand ausschließlich krank oder völlig gesund ist. So gesehen kann die Beschreibung ‚geistig behindert‘ nie dem eigentlichen Wesen eines Menschen gerecht werden. Sie bezieht sich eher auf intellektuelle Bereiche, nicht aber auf sonstige Wesenszüge, wie z.B. die Fähigkeit, Freude zu empfinden und zu verbreiten oder sich wohl zu fühlen. Menschen mit geistiger Behinderung haben dieselben Bedürfnisse wie andere auch (...). Der Blick auf die Gesamtpersönlichkeit muss Vorrang haben gegenüber Einzelmerkmalen.“

Heute stellen wir fest: Dank der Arbeit vieler, die Einrichtungen und Dienste für behinderte Menschen anbieten, dank auch gerade unserer Lebenshilfe-Arbeit, konnten behinderte Menschen beweisen, was in ihnen steckt: eigene Qualitäten, eigene Talente, eigene Werte. Wir haben gelernt, dass Menschen mit Behinderungen zwar einerseits Schutz, Förderung und Begleitung brauchen; andererseits aber wurde auch klar, dass sie mitdenken, mitreden, mitfühlen und mithandeln können. Auch wer nicht zählen kann, zählt mit, auch wer nicht sprechen kann, hat viel zu sagen.

Nicht selten sind wir beschämt, mit welcher Offenheit, Herzlichkeit und welchem Vertrauen uns Menschen mit einer geistigen Behinderung begegnen. Können wir, die wir durch Intellekt, Diplomatie, durch taktisches Kalkül und Berechnung verdorben sind, nicht gerade von jenen Menschen viel lernen, die intellektuell beeinträchtigt, die „einfältig“ sind? Diese ihnen eigenen Werte gilt es zu entdecken, genauso wie die Tatsache, dass diese Werte für die Gesellschaft etwas wert sind: Geduld,

Entschleunigung, Offenheit, Ehrlichkeit. Wer lügen möchte, muss doch ein Stück weit auch intelligent sein.

Könnte es vielleicht sein, dass Papst Johannes Paul II. an diese Werte dachte, als er im Jahr 1997 den Gründer der christlichen Lebensgemeinschaft Arche, Jean Vanier, für sein Lebenswerk ehrte? Ich zitiere aus einem Brief von Bischof Kamphaus an die Gemeinden seines Bistums zur österlichen Bußzeit 2002. Er bezieht sich auf diese Ehrung des Archegründers durch den Papst und schreibt: „Am Ende der Feier hilft der Geehrte dem behinderten Papst aus dem Stuhl. Er führt ihn zu seiner Gruppe, und der Papst begrüßt jeden Behinderten sehr persönlich. Dann verabschiedet er sich. An der Tür hält Johannes Paul einen Moment inne, dreht sich um und ruft den behinderten Menschen zu: ‚Führt die Kirche ins dritte Jahrtausend‘“.

Papst Johannes Paul II. hatte ähnlich wie Mutter Teresa gegen Ende seines Lebens düstere Gedanken und Visionen. Kann es nicht sein, dass er der Welt sagen wollte: „Orientiert Euch an den Werten dieser Menschen – und beeilt Euch damit!“? Dies gäbe unserem Auftrag, unserer Berufung, eine neue Dimension!

Aber lassen Sie mich noch einmal ein paar Jahrzehnte zurückblenden:

Im Zeitraum der 1960er bis 1990er Jahre entwickelte sich aus dem fürsorglich verwahrenden Menschenbild ein pädagogisch-optimistisches Bild des förderfähigen, aber zugleich auch förderbedürftigen geistig behinderten Menschen.

3. Inklusion und Selbstbestimmung

Nach und nach, insbesondere durch die in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts verstärkt aufkommenden neuen Leitbilder „Normalisierung“, „Integration“ und „Selbstbestimmung“ in der Arbeit mit behinderten Menschen wurde der Mensch mit geistiger Behinderung immer weniger als Objekt wohlgemeinter Pflege und Förderung und immer mehr als eigenständige Persönlichkeit gesehen, die Subjekt ihres eigenen Handelns ist. Es kommt seither also darauf an

- Menschen mit geistiger Behinderung ein Leben „so normal wie möglich“ zu eröffnen (Normalisierung);
- behinderte Menschen im Alltag der Welt der Nichtbehinderten „zuzulassen“ und ausgewählte Lebensfelder, z.B. Schule, in der Gemeinschaft mit nichtbehinderten Menschen zu organisieren (Integration);
- Menschen mit Behinderung die sie betreffenden Dinge in ihrem Leben möglichst weitgehend auch selbst entscheiden zu lassen (Selbstbestimmung);

- volle gesellschaftliche Teilhabe behinderter Menschen an den regulären Angeboten und Strukturen ihres Umfeldes von Geburt an sicherzustellen (Inklusion).

Diese programmatischen Meilensteine begründeten in der jüngeren Vergangenheit ein neues Verständnis vom behinderten Menschen und leiten noch heute unser Menschenbild. Sie ergänzen sich wechselseitig zu der Vision einer zukünftigen Rolle von Menschen mit geistiger Behinderung in unserer Gesellschaft als voll akzeptierte, gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger.

Diese Sichtweise, dieses Menschenbild findet sich pointiert auch im „Wegweiser“ der Lebenshilfe aus dem Jahre 2005: „Menschen mit geistiger Behinderung sind Menschen wie alle anderen. Sie haben gleiche Bedürfnisse und gleiche Rechte; sie wollen ihr Leben so weit wie möglich selbst bestimmen“ (Bundesvereinigung 2005, 7).

Vom fürsorglich zu lenkenden und pädagogisch zu fördernden „Schützling“ wandelte sich unser Menschenbild also hin zum Konzept der Begleitung geistig behinderter Menschen, zum Verständnis des behinderten Menschen als unserem eigentlichen „Auftraggeber“, an dessen Anliegen und Wünschen sich die Arbeit der Fachleute mit diesem Personenkreis zu orientieren hat. Die persönlichen Sichtweisen und Interessen des geistig behinderten Menschen rückten auf diese Weise etwa ab Mitte der 1990er Jahre bis heute in den Mittelpunkt unseres Selbstverständnisses.

4. „Mittendrin“ – Wege zur Teilhabe

Mit der Kritik an den traditionellen Förderkonzepten für geistig behinderte Menschen ging auch eine Kritik an dem Etikett, an dem Label „geistige Behinderung“ einher. Vor allem Menschen mit geistiger Behinderung selbst wehren sich heute zunehmend gegen diese Bezeichnung, sehen sie doch in dieser begrifflichen Zuschreibung Gründe für ihre häufig immer noch erlebte Diskriminierung in der Gesellschaft.

Wir haben also in den letzten Jahrzehnten gelernt: Behinderte Menschen möchten ihr Leben immer mehr auch selbst in die Hand nehmen. Für sie bedeutet Teilhabe Mitmachen, Mitgestalten und Mitbestimmen beim Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger – auch wenn ein Mensch mit Behinderung sehr viel Hilfe braucht. Jede und jeder hat das Recht, „mittendrin“ in der Gesellschaft zu leben. Auch eine schwere Behinderung ist kein Grund dafür, ausgeschlossen zu werden. Durch meine Zusammenarbeit mit unserem Arbeitskreis Seelsorge weiß ich, wie groß das Bedürfnis geistig behinderter Menschen auch nach Teilhabe am kirchlichen Leben, an der kirchlichen Gemeinschaft ist.

Es genügt aber nicht, über Teilhabe nur zu reden. Wir müssen die Menschen im Alltag beraten und unterstützen auf dem Weg der Teilhabe. Es ist notwendig, Brücken zu bauen in die Gesellschaft, in die Gemeinde. Auch in die Kirche hinein müssen diese Brücken gebaut werden. Und wenn eine Gesellschaft, in der die vielen verschiedenen Menschen ohne Angst und Vorurteile gleichberechtigt zusammenleben, noch ein schöner Traum ist, dann sind die Kirchen gewiss wichtige Partnerinnen, die mithelfen können, diesen Traum, für den zu kämpfen sich lohnt, Wirklichkeit werden zu lassen.

Der Traum heißt auch: Es gibt keine Hindernisse („Barrieren“) mehr, auch nicht in den Köpfen. Alle Menschen sind aufgeschlossen. Man kann überall hinkommen, und es gibt Hilfen, alles zu verstehen. Wer Hilfe benötigt, bekommt sie dort, wo alle anderen auch sind: im Kindergarten, in der Schule, bei der Arbeit, in der Wohnung, in der eigenen Familie – und natürlich und ganz besonders in der Kirche.

Sozialpolitisch gesehen sind dementsprechend für die Bereiche Lernen, Wohnen, Arbeiten sozialraumorientierte Konzepte zu bevorzugen, wie z.B. Betreutes Einzelwohnen, Bildung von Nachbarschaften, Etablieren eines Wohnverbundes, Vernetzung mit örtlichen Teilhabestrukturen und Einbindung ehrenamtlicher Tätigkeiten inklusive einer intensiven Öffentlichkeitsarbeit mit und zugunsten von geistig behinderten Menschen und ihren Familien. Selbstverständlich gehört dazu auch vor Ort das Einrichten von Beteiligungsstrukturen wie es die Lebenshilfe als Verband bereits praktiziert.

5. Menschenwürde und Menschenrechte

Um der betroffenen Menschen selbst willen müssen wir Teilhabe auf allen Feldern des täglichen Lebens ermöglichen. Aber auch, weil der menschenwürdige Umgang mit kranken oder behinderten Menschen der Ernstfall ist, an dem sich der zivilisatorische Reifegrad einer Gesellschaft zeigt.

Deshalb steht auch an der Spitze unseres Grundgesetzes der Satz „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ (GG Art. 1) Dieser Satz steht nach dem menschenverachtenden und barbarischen Zivilisationsbruch des nationalsozialistischen Unrechtsstaates bewusst an der obersten Stelle unserer Verfassung und könnte nicht einmal durch einstimmigen Parlamentsbeschluss herausgenommen werden. Der Mensch zeichnet sich nach deutschem Verfassungsverständnis aus durch eine Würde, die ihm von Anfang an innewohnt und die ihm nach christlicher Auffassung von Gott verliehen worden ist. Die Menschenwürde ist untrennbar mit dem Menschsein verknüpft; sie gehört zu seiner Existenz in dieser Welt, un-

abhängig von seiner körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung oder Beeinträchtigung. (Es entspricht diesem Bild vom Menschen, dass er nicht auf die Summe seiner genetischen Merkmale reduziert werden kann, die es im Wege des technischen Fortschrittes zu optimieren gelte.)

Unser Menschenbild ist geprägt von dem Respekt vor allen geistigen, seelischen und körperlichen Unzulänglichkeiten des menschlichen Lebens, das ein Aufblühen und das Absterben, das Leid und das Leiden miteinschließt. Menschen mit einer geistigen Behinderung haben also die gleichen Grundrechte wie Menschen ohne eine Behinderung. Menschen mit Behinderung haben den gleichen Anspruch auf Freiheit, auf Unversehrtheit und auf Teilhabe an der Gesellschaft. Diese Überzeugungen müssen die Grundlage jeder Politik bilden, die sich auf Menschen mit geistiger Behinderung auswirkt.

Am Umgang mit Menschen mit Behinderung manifestiert sich das Menschenbild einer Gesellschaft. Sowohl die Sozialpolitik als auch die biomedizinischen Wissenschaften sind somit an dem Bewusstsein auszurichten, dass Menschen mit einer Behinderung ein erfülltes Leben führen und glücklich sein können. Behinderung ist nur eine unter vielen möglichen Daseinsformen eines Menschen. Behinderung allein prägt nicht das Wesen eines Menschen.

Unserem heutigen Verständnis, den Menschen mit geistiger Behinderung zuallererst als Gesamtpersönlichkeit zu sehen, seine Individualität, seine Bedürfnisse, seine Wünsche und Fähigkeiten in den Vordergrund zu rücken und nicht vorrangig seine zweifelsfrei bestehenden Grenzen, Probleme und Defizite zu betonen, entspricht der gängige Begriff „geistige Behinderung“ nicht mehr. Die Suche nach einem neuen Begriff, der sowohl negative Assoziationen vermeidet als auch kurz und treffend ist, blieb bislang allerdings leider erfolglos.

6. Demut und Wachsamkeit – wider den menschenfeindlichen Fortschrittsglauben

Die in meinem Beitrag bisher geschilderten „positiv gewendeten“ und als Fortschritt zu verstehenden Wandlungen des Menschenbildes dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass in unserer Gesellschaft heute gleichzeitig Tendenzen zu registrieren sind, die Akzeptanz von Behinderung erneut zu gefährden und zwar in weitaus subtileren Formen als in den grauvollen Zeiten der Nazi-Diktatur, häufig getarnt unter dem Deckmantel eines vorgeblichen wissenschaftlichen Fortschritts.

So will die aktuelle biotechnologische Diskussion breiten Teilen in Politik und Gesellschaft ein heute machbares leidfreies und perfektes Leben suggerieren. Die heutigen Methoden der Pränataldiagnostik, Prä-

implantationsdiagnostik und des therapeutischen Klonens stehen in der Gefahr, eine unheilige Allianz mit einem nach wie vor existierenden Kosten-Nutzen-Denken im Hinblick auf menschliches Leben einzugehen – und dies selbst bei „gut meinenden“, auf die Überwindung bestimmter Krankheitsbilder zielenden Forschungsprojekten. Gerade vor dem geschilderten geschichtlichen Hintergrund müssen wir uns gemeinsam und entschieden dagegen zur Wehr setzen, wenn heute die Vermeidung behinderten Lebens als scheinbar möglich, machbar *und* (in der weiteren Folge) individuell geradezu sogar als verpflichtend propagiert wird.

Der Glaube an schier grenzenlos scheinende biotechnologische Möglichkeiten wird zukünftig direkt und indirekt die Lebensqualität behinderter Menschen mindern und letztlich – wie historisch bereits wiederholt geschehen – Lebenswert und Lebensrecht behinderten Lebens in Frage stellen. Bei einer Mehrheitsfähigkeit derartiger Grundhaltungen in der Bevölkerung würde mit großer Wahrscheinlichkeit auch der Einsatz öffentlicher Ressourcen für die Begleitung, Förderung, Betreuung und Pflege von Menschen mit (geistiger) Behinderung hinterfragt oder sogar verwehrt.

Wir können die Konsequenzen vieler dieser Eingriffe und Freigaben, die dann erscheinen, wenn in bestimmten Bereichen erst einmal bestimmte Dämme gebrochen sind und wir Entwicklungen den Weg ebnen, bei denen am Anfang ein Tabu-Bruch stand, der zu irreversiblen Folgen führen wird, gar nicht überblicken. Papst Benedikt XVI. hat dies so ausgedrückt: „Die angeblich bessere Welt von morgen ist eine Fata Morgana, die dem Heute seine Kraft und seine Würde nimmt, dem Morgen aber dabei nicht dient.“ Und er zitiert Hölderlin, der diese Art von Fortschrittsoptimismus, ja Fortschrittseuphorie, so kennzeichnet: „Immerhin hat das den Staat zur Hölle gemacht, dass ihn der Mensch zu seinem Himmel machen wollte.“

Wir sind somit in der Pflicht, unser Menschenbild in entsprechenden ethischen Grundsätzen zu fassen, zu verankern und mit Nachdruck wirkungsvoll öffentlich zu vertreten. Hierzu hat die Lebenshilfe Deutschland, in Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe Österreich, der Lebenshilfe Südtirol und der vergleichbaren Organisation Insieme in der Schweiz im April 2003 ein gemeinsames Grundsatzpapier unter dem Titel „Ethische Grundaussagen zur Biomedizin“ vorgelegt, deren Kernsätze lauten:

„Menschen mit einer geistigen Behinderung haben die gleichen Grundrechte wie Menschen ohne eine Behinderung. Menschen mit Behinderung haben den gleichen Anspruch auf Freiheit, auf Unversehrtheit und auf Teilhabe an der Gesellschaft.“

Jeder Mensch ist Träger uneingeschränkter Menschenwürde, er ist in seiner Person und als solche einzigartig und unverwechselbar. Der Entwicklungsstand

einer Persönlichkeit kann nicht als Kriterium für Menschsein herangezogen werden.“ (Bundesvereinigung 2003)

Ich erlebe, dass die Zeiten für diejenigen rauer werden, die sich konsequent für den Lebensschutz und das Fundamentalangebot der Menschenwürde einsetzen. Wer nicht dem „Zeitgeist“ folgt, wird als Technikverweigerer und Fortschrittsverhinderer angeprangert. Wir brauchen aber keinen Fortschritt, der sich nur am technisch Möglichen und ökonomisch Verwertbaren orientiert. Eine Bio- und Gentechnologie, die in ihrer Konsequenz die Optimierung des „Starken“ und die Eliminierung des „Schwachen“ in Kauf nimmt, höhlt die Grundlagen unserer freiheitlichen Verfassung mit ihrem obersten Wert der Menschenwürde aus.

Mehr denn je kommt es deshalb darauf an, wachsam zu sein gegen die schleichenden Tabubrüche, standfest zu sein, gegenüber den Verheißungen einer hybriden Forschungsausrichtung und Demut zu bewahren gegenüber der Schöpfung und den Geheimnissen des Lebens mit seiner Schicksalsgebundenheit, die uns letztendlich verborgen bleiben müssen.

Literatur

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung eV. (Hg.), Ethische Grundaussagen zur Biomedizin, Marburg 2003.

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung eV. (Hg.), Gemeinsam kommen wir weiter. Die Lebenshilfe auf dem Weg in die Zukunft, Marburg 2005.

Mohsen Mirmehdi

Das Seufzen der Kreatur

Spiritualität als Antwort auf die Erlösungsbedürftigkeit der Realität

Spiritualität ist, aus religionswissenschaftlicher Perspektive betrachtet, nicht ohne die ihr innewohnende Kritik an ungleichen Verhältnissen in der Welt und nur im Zusammenhang mit der Forderung der Mystik nach praktischem Handeln zu definieren. Der iranische Religionswissenschaftler Mohsen Mirmehdi entfaltet diese Sichtweise, indem er einen Bogen vom in den Anfängen der Menschheitsgeschichte liegenden Ursprung von Spiritualität bis ins Heute spannt. Zugleich zeigt er auf, dass und auf welche Weise Spiritualität, Mystik und Theologie aufeinander bezogen sind und einander bedürfen – nicht ohne auf Fehlentwicklungen aufmerksam zu machen.

Das erste Kapitel des zweiten Stücks seiner vier „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ (1874) eröffnet Nietzsche mit einer zunächst idyllisch anmutenden Fabel, die in ein offenes, stummes, unbegriffliches Ende ausläuft: „Betrachte die Herde, die an dir vorüberweidet: sie weiß nicht, was Gestern, was Heute ist, springt umher, frisst, ruht, verdaut, springt wieder, und so vom Morgen bis zur Nacht und von Tage zu Tage, kurz angebunden mit ihrer Lust und Unlust, nämlich an den Pflock des Augenblicks, und deshalb weder schwammig noch überdrüssig. Dies zu sehen, geht dem Menschen hart ein, weil er seines Menschentums sich vor dem Tiere brüestet und doch, nach seinem Glücke eifersüchtig hinblickt - denn das will er allein, gleich dem Tiere weder überdrüssig noch unter Schmerzen leben, und will es doch vergebens, weil er es nicht will wie das Tier. Der Mensch fragt wohl einmal das Tier: warum redest du nicht von deinem Glücke, und siehst mich nur an? Das Tier will auch antworten und sagen: das kommt daher, daß ich immer gleich vergesse, was ich sagen wollte – da vergaß es aber auch schon diese Antwort und schwieg: so daß der Mensch sich darob verwunderte.“ (Nietzsche 1972, 211)

Diese, wenn ich Nietzsche recht verstehe, allererste Frage, weil Frage nach dem Sinn, ja diese Sinnfrage bleibt ohne Antwort. Und doch bricht in das Schweigen des sprach- und deshalb kommentarunbegabten Tieres die Stimme des Menschen ein. Die kreatürliche Sprachlosigkeit findet in dieser Fabel einen Anwalt, der stellvertretend deren Stummheit eine Stimme verleiht.

1. Einleitung

Mein Thema lautet: Das Seufzen der Kreatur – Spiritualität als Antwort auf die Erlösungsbedürftigkeit der Realität. Diese Formulierung ist programmatisch, da in ihr und durch sie bereits eine besondere Haltung gegenüber den einzelnen Motiven und Begriffen, die sie enthält, zum Ausdruck kommt. Sie enthält drei Behauptungen: Zunächst setzt der Titel Spiritualität und das Seufzen der Kreatur miteinander in Verbindung. Wird die Spiritualität nicht gewöhnlich als etwas Zartes, Ätherisches, dem Reiche des Transzendentalen Zugehöriges bestimmt? Und nun diese Zusammenstellung von Spiritualität und dem kreatürlichen Seufzen, das ja Ausdruck diesseitigen, irdischen Ungenügens und Leidens ist?

Nicht genug damit, setzt der Titel zweites Spiritualität und „Erlösungsbedürftigkeit der Realität“ in einen quasi Ursache-Wirkungs-Zusammenhang. Soll die Spiritualität doch nicht aus dem Reich der „Transzendenz“, also eigenständig, unabhängig von unserer Realität, gar unserer alltäglichen Realität existieren? Wenn die „Spiritualität als Antwort auf die Erlösungsbedürftigkeit der Realität“ behauptet wird, dann ist sie insofern von dieser abhängig, als die Spiritualität ohne die Erlösungsbedürftigkeit der Realität gegenstandslos wäre.

Drittens wird im Titel behauptet, die Spiritualität sei das Verbindende zwischen dem Seufzen der Kreatur und der Erlösungsbedürftigkeit der Natur. Die Spiritualität wäre demnach die Brücke zwischen beiden, die zwei Pole miteinander verbindet und garantiert, dass sie nicht auseinanderfallen. Ich hoffe, im Fortgang meines Beitrags diese vermittelnde Funktion nicht nur als eine grammatikalische, sondern auch als eine reale darstellen zu können.

Es ist mir bewusst, dass ich mir damit eine schwere Bürde auflade; mich an diesem Thema zu versuchen, hat mich jedoch seit vielen Jahren gereizt. Ich bitte um Ihre geduldige und kritische Begleitung auf einer in diesem Beitrag kurzen und gattungsgeschichtlich sehr langen Strecke!

Auch ich beginne – dem neuestem Brauch gemäß – meinen Vortrag mit der quantitativen Angabe, wie viele Eintragungen allein zum deutschen Stichwort „Spiritualität“ im Internet zu finden sind: Es sind ganze 3.370.000 an Zahl!¹ Zumindest auf diesem Gebiet gibt es also jetzt und hier keinen Anlass zur Sorge und wie es aussieht, drohen kein Mangel, keine Not und keine heute so aktuelle Sparmentalität. Und doch haben wir Anlass genug, uns gerade deshalb Sorgen zu machen, weil eine derartige

1 Für das Wort „Spirituality“ gibt es sogar 61.400.000 Eintragungen. Selbst bei Annahme von Doppelzählungen und Ähnlichem bleibt die Zahl erstaunlich groß. Es fällt auf, dass einerseits das Thema Spiritualität sich heute einer derart breiten Präsenz erfreut, und andererseits im Standardwerk RGG (3. Auflage, 1956-1965) dem Stichwort „Spiritualität“ nicht einmal eine kurze Behandlung gewidmet wird. Es ist erstaunlich, welche enorme Verschiebung die Interessenschwerpunkte seit den 1960er Jahren erfahren haben.

Nachfrage nach allem, was irgendwie unter dem Ausdruck Spiritualität gebracht werden oder fallen könnte, uns aufmerken lassen müsste. Um dies in einem ersten Anlauf zu begründen, zitiere ich aus dem programmatischen, Ihnen allen bekannten Text des Flyers zu dieser Tagung: „Die gegenwärtigen Tendenzen, alle menschlichen Lebensbereiche den Prinzipien ökonomischer Rationalität und standardisierter Qualität unterwerfen zu wollen, lassen immer weniger Raum für eine ganz andere Art menschlicher Tätigkeit, aus der sich unsere Vitalität speist: die Spiritualität.“

Nach diesem Text geht es um *unsere* Vitalität², um Lebendigkeit, Lebensfähigkeit, Lebenskraft, Lebenswillen, Lebensgeister, um nur einige Synonyme anzuführen. Es geht also – dem eben zitierten Text folgend – um den Erhalt unserer Vitalität gegen deren Unterwerfung unter ökonomische Rationalität und standardisierte Qualität, d.h. die Verwandlung von Qualität in Quantität. Drückt nicht bereits dieser Text ein Seufzen der bedrängten Seelen aus? Bedenken wir, was für ein vor noch 30 Jahren unvorstellbarer ökonomischer und technologischer Rationalisierungsschub allein in den letzten 20 Jahren stattgefunden hat und sich global rühmt, so müssten wir tatsächlich um das Verhältnis zwischen den fraglichen Qualitäten und Quantitäten in unserem Lebenszusammenhang besorgt sein.

2. Der Markt der Spiritualität

Wenn es stimmt, dass in Zeiten der gesellschaftlichen „Sinnknappheit“ das individuelle Bedürfnis nach Spiritualität zunimmt, dann wundert es nicht, dass seit Beginn der 1980er Jahre eine wahre Inflation an Seminaren, Büchern zur und über die Spiritualität allerlei Provenienz gesucht und angeboten wird. Wir finden eine bunt besetzte Palette vor: von Anthroposophie, Bauchtanz und alternativer Medizin über New Age, Paarvermittlung, Sufi-Tanz und transzendentaler Meditation bis hin zu Wellness, Yoga und Zen-Buddhismus (ich habe ca. 200 Angebots-Arten gezählt). Alle diese Angebote geben vor, uns unsere schläfrig und tumb gewordene Spiritualität, also unsere schlaff gewordene Vitalität zu neuer Aktivität und Effektivität zu erwecken. Aber ist all das nicht mehr als Ausdruck von subjektiver Schwäche und kultureller Entmündigung einem übermächtigen Schicksal gegenüber? (Ich versichere Ihnen ausdrücklich, dass weder Zynismus, noch Denunziation oder Anschwärzen in meiner Absicht liegen, denn mit dem Anliegen der Unternehmung, Spiritualität zu erfahren und zu vermitteln, finde ich mich solidarisch.)

2 „Vitalität [*lateinisch-französisch*] die, die genetisch und von Umwelterscheinungen beeinflusste Lebenskraft (Lebensfähigkeit) eines Organismus oder einer Population; äußert sich in Anpassungsfähigkeit an die Umwelt, Widerstandskraft gegen Krankheiten, körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit sowie Fortpflanzungsfähigkeit.“ (Meyers Lexikon Online 2.0)

Nach meiner Wahrnehmung begann diese (im 20. Jahrhundert zweite) Welle der Sinnsuche gleichzeitig mit dem Zerfallsprozess der Studentenrevolte Anfang der 1970er Jahre. Offensichtlich führte die enttäuschte Erwartung, die Gesellschaft mit praktischem Griff nach außen verändern zu können, dazu, die erhoffte Veränderung zunächst mit einem Griff nach innen zu beginnen. Das Anliegen war dasselbe, die Aktionsrichtung hatte sich umgedreht. Denn anstatt durch Veränderung der *äußeren* Verhältnisse der vermissten Humanität zuzumarschieren, war es nun die Absicht, durch Stärkung der *inneren* Zustände der Humanisierung der Gesellschaft entgegen zu schreiten. Die erst später einsetzende sog. Entpolitisierung der spirituellen Unternehmungen war Reaktion und Resultante der Übermacht eben der Verhältnisse, die das Vakuum verursachten: des offensichtlich unentrinnbaren Zugriffs von Märkten und vorherrschenden Marktgesetzen.

Es ist festzuhalten: Nicht das politische Projekt war aufgegeben, sondern der Weg zu seiner Realisierung. Nicht der Rückzug aus der Politik war die Absicht der nun beginnenden spirituellen Unternehmungen, sondern die Besinnung auf deren übermächtige objektive Bedingungen. Nicht die Resignation führte zunächst zur Spiritualitätssuche, sondern der Versuch, der Resignation und Selbstaufgabe entgegenzuwirken, ohne sich jedoch den unbarmherzigen Mechanismen einer geschäftstüchtigen Realität und eines dieser Realität stromlinienförmig angepassten, geschäftssüchtig egozentrischen Selbst anzuliefern.

Dass aus dieser ursprünglich Geschäft und Geschäftigkeit abwehrenden Intention seinerseits und teilweise auch ein lukratives Geschäft und sozusagen ein eigener Wirtschaftszweig gemacht wurde, war und bleibt in gewissem Umfang unvermeidlich. Denn auch wer Spiritualität sucht, folgt dem Vers, der Mensch lebe nicht vom Brot allein, und kann sich auf der Suche nach geistiger Nahrung dem Kreislauf leiblicher Nahrungssuche nicht entziehen. Und doch besteht dabei immer die Gefahr, dass nach einem persischen Sprichwort einer ging, um Wasser zu holen und siehe, da riss das Wasser ihn mit!

Mit einem Wort, was bei all der Angebotsvielfalt auf dem Markt der Spiritualität, besser der diversen Spiritualitäten „echt“ und wie viel davon Geschäft ist, was davon Widerstand und was dabei Anpassung sei, kann pauschal nicht beurteilt werden (und ist auch jetzt und hier nicht vordergründiges Thema). Bei aller gebotenen Vorsicht soll nun dieses festgehalten werden: Allein durch bloße Existenz wird von einem Markt der Spiritualität eine Anklage gegen diejenige Gesellschaft erhoben, die eine derartige „Einrichtung“ benötigt und unterhalten muss. Warum muss die Gesellschaft dies tun?

Die folgenden Ausführungen sollen auf diese Frage einige Antworten geben, ohne dabei den Anspruch auf gänzliche Originalität zu erheben, denn mit dieser Frage beschäftigen sich die Menschen seit alters her.

3. Zur Geschichte der Spiritualität

Wenn jemand die Geschichte der Spiritualität schreiben wollte, wie und von welchem Zeitpunkt an müsste der Anfang gesetzt werden? Wie ist „Spiritualität“ entstanden? Was hat die Menschen bewegt, das Vorhandensein von etwas so Ungreifbarem wie „Spiritualität“ anzunehmen, oder besser gesagt, die Spiritualität zu erfinden, sie zu brauchen? Wie hat es wohl angefangen mit der „Idee“ bzw. angemessener formuliert, mit dem Bedürfnis nach Spiritualität? Ist doch Spiritualität nicht etwas, was abgesetzt oder wieder verschrieben und eingenommen werden kann, sondern sie gehört zum „Ich-Sagen-Können“, ist nicht Zusatz, sondern „die Sache selbst“.

Um zu den Anfängen der Spiritualität zu gelangen, müssten wir in die unauslotbaren Tiefen der Zivilisationsgeschichte blicken. Da wir naturgemäß keinen unmittelbaren Zugang zur – sagen wir – ersten Quelle der Spiritualität haben, sind wir auf Hilfsmittel und indirekte Schlussfolgerungen angewiesen. Folgen wir den Versuchen der Rekonstruktion und Klärung dessen, was in grauer Vorzeit den Sprung des Menschen aus seinem frühen, unmittelbaren Naturstand (d.h. seiner biologisch ersten Natur) in einen der neben dieser ersten Natur hervorgebrachten zweiten Natur bedeutete, so stoßen wir stets auf eine Doppelung: auf die Wahrnehmung der Dichotomie von Leib und Seele³. Es ist von der so genannten Menschwerdung des Menschen die Rede, oder – um die großartigste Version, die ich kenne, nämlich die biblische Version, wie dies geschehen sei, zu zitieren –, von der Vertreibung des Menschen, von Frau und Mann aus dem Paradies.⁴

Aus der historischen Distanz her, die uns von jenen Zeitaltern trennt, dürften wir annehmen, dass an dieser Stelle etwas passiert sein muss, was ein grundlegendes Ereignis in der Naturgeschichte gewesen sein muss; ein Einschnitt, der wohl kein punktueller, sondern ein allmählich sich herausbildender und langwährender Prozess gewesen sein muss. Doch dürfte die Dauer dieses Prozesses angesichts der Epochen der biologischen Entwicklungsgeschichte wie ein erhellender Augenblick gewirkt haben:

3 Neuere Forschungen auf dem Gebiet der Tierverhaltenslehre ergeben, dass auch einige Tiere, zumal Schimpansen, die Fähigkeit den eigenen Leib als eigenen Leib wahrzunehmen, besitzen.

4 Und auch hier möchte ich versichern, dass ich keineswegs dem „intelligent design“, dieser neuesten resignativen Zuflucht vor der realen Unmenschlichkeit in unserer Welt, das Wort zu reden beabsichtige.

auf den Menschen, in dessen Seele dies geschah und die Seele, die somit in ihm sich regte.

Vielleicht war es zunächst eine leise Regung, die sich gleich wieder legte, um später wieder aufzuflackern. Vielleicht wiederholten sich diese kleinen Hebungen und Senkungen, um gelegentlich als kleine, jedoch allmählich größer werdende Wellen festere und regelmäßigere Formen anzunehmen. Wie das zustande gekommen sein mag, lässt sich also nicht genau sagen. Dieser Anfang dürfte für immer *das Rätsel* im menschlichen Geist bleiben. Wir können daher nur mit dem Ergebnis dieses Prozesses arbeiten. Und hier kommt es mir auf den qualitativen Umschlag an, der das Neue am Ende dieses Prozesses kennzeichnet: unsere Fähigkeit, nicht nur zu denken, sondern auch über uns zu denken, also – um es mit dem verkürzenden Sprachgebrauch der Philosophen auszudrücken – unsere Fähigkeit, das Denken zu denken. Doch in dieser Zeit gab es noch keine derart philosophierenden Protagonisten.

Ich spekuliere weiter: In der Vorzeit der Zivilisationsgeschichte war wohl das Erkennen, dass zwischen Selbst und Nicht-Selbst, zwischen Innen und Außen ein Unterschied besteht, die erste Regung, die unsere Vorfahren in ihrer Dopplung als Naturwesen und Geistwesen, ein eigenes Selbst, also sich selbst wahrnehmen ließ. Ich meine, dass dies zugleich die Geburtsstunde der Spiritualität im weitesten Sinne ihrer Bedeutung und Wirksamkeit gewesen ist.

Diese Wahrnehmung und diese erste aller Erkenntnisse bedeutet eine „Zunahme“, einen Gewinn. Und zugleich bedeutet es eine „Abnahme“, einen Verlust. Denn die bewusste Wahrnehmung des Unterschiedes zwischen Innen und Außen führt zum „Verlust“, zum „Entfallen“ der unterschiedslosen Kontinuität, die vorher da war, ohne bewusst wahrgenommen worden zu sein. Das Verschwinden der Kontinuität wird zur Ursache und Wirkung in eins, und die Einheit der letzteren das Wunder der „Schöpfung“ in der Geschichte der Natur. Mit der neuen Fähigkeit geht die Erfahrung der Diskontinuität zwischen Innen und Außen einher – eine Erfahrung, die jedes Kleinkind im Laufe eines häufig schmerzvollen, enttäuschungsreichen Entwicklungsprozesses oft wiederholen muss⁵, mit Rückschlägen und mit überraschend sprunghaften Fortschritten; ein Prozess, der nicht selten bis ins spätere und hohe Alter sich fortsetzt. Dies stellt die Verlustseite dar, nämlich – nach der biblischen Formulierung – den Verlust der Unschuld, wodurch die Fähigkeit der *Unterscheidung* zwischen falsch und richtig, zwischen gut und böse erst ermöglicht wird.

Die andere Seite ist, dass ohne diese Trennung von Innen und Außen und ohne die Anstrengungen zur Lokalisierung von Grenzen zwischen

5 Bekanntlich stellen in der Biologie und Psychologie die Begriffe Phylogenese und Ontogenese die Möglichkeit dar, das stammesgeschichtliche Auseinanderfallen oder das individualgeschichtliche Ineinandergreifen dieser beiden Prozesse zu beschreiben und zueinander in Relation zu setzen.

den beiden Zonen und ohne den „geistigen“ Stoffwechsel zwischen ihnen, der zum physischen Stoffwechsel mit der äußeren Natur hinzutritt, kein Menschsein und keine Kultur und Zivilisation denkbar wären.⁶ Ohne diese Trennung hätte es uns als Ergebnis der Geschichte der Naturbeherrschung⁷ nicht gegeben. Für unseren Zusammenhang fasse ich einmal zusammen:

Die Spiritualität ist die Erfahrung der Entfremdung und zugleich das Medium ihrer Fixierung und womöglich ihrer Überwindung. Dies ist meine *erste These* zu einem Phänomen der Zivilisationsgeschichte, die deren rätselhafteste Seite kennzeichnet. Dieser Rätselcharakter ist auch dadurch zu bestimmen, dass das Bedürfnis nach Spiritualität mit dem Schrecken über den Abgrund operiert, der sich zwischen den Bereichen öffnet, wenn Menschen sich der oben erwähnten Doppelung in sich als Naturwesen und Geistwesen gewahr werden.⁸

Anders formuliert: Hier entsteht in „archetypischer“ Weise der Schrecken, der der Erfahrung von Selbstsein und Selbstbewusstsein innewohnt und deshalb auch gelegentlich gern gemieden, von eben diesem Selbst fernzuhalten und zu verdrängen versucht wird. Die Erfahrung der Doppelung erzeugt den Schrecken, der wiederum zu seiner Verstärkung und Vertiefung bis zur psychischen Erkrankung führen kann.

Woher rührt dieser Schrecken? Ich habe auf diese Frage keine fertige Antwort als den vorläufigen Versuch einer Annäherung an eine Antwort. Die Erfahrung der Doppelung ist begleitet von einer bedrohlichen Ambivalenz, die sich in diesem Schrecken manifestiert. Der Schrecken rührt von der Wahrnehmung, dass wir von der „toten“ Natur geschieden sind durch unsere Vitalität *und* dem Bewusstsein dieses Unterschiedes und von der Erkenntnis, dass wir aber jederzeit wieder der Natur, die in Mythen aller Völker als *Mutter-Natur* aufgefasst wird, zurückgegeben oder von ihr zurückgenommen werden können. Die Erfahrung der Endlichkeit des physischen Daseins und das Bedürfnis nach der Unendlichkeit der

6 Die Bemerkung, in diesem Falle hätte es dann dies oder jenes gegeben, geht ins Leere.

7 Dieser für die Geschichtstheorie von Hegel und Marx bis hin zur Gesellschaftskritik Adornos und Horkheimers zentrale Begriff hat scheinbar ausgedient. Vielleicht hat heute die Naturbeherrschung einen Grad erreicht, der nun die innere Natur nicht mehr den Verlust der unmittelbaren Erfahrung der äußeren Natur wahrnehmen lässt; eine Vermutung, die hoffentlich fehl geht. Dann wird die Funktion der neuen Technologien wie der Gen- und Digitaltechnologie, die eine Unmittelbarkeit im Umgang mit der Natur suggerieren, verständlich.

8 Ist vielleicht der panische Schrecken, der angegriffene Tiere befällt, bei ihnen geweitete Pupillen verursacht und sie um ihr Leben in die Flucht jagt, mit diesem, wie wir meinen, menschlichen Schrecken verwandt? Ist jener Schrecken eine *primitive*, noch nicht domestizierte Frühform des menschlichen Schreckens, den wir in allen seinen Schattierungen kennen?

geistig-seelischen Existenz, und schließlich das Bedürfnis der Annahme des irdischen Lebens im himmlischen und das Motiv der Zeitlichkeit und Endlichkeit sind wohl in dieser Schreckenserfahrung bereits aufbewahrt.

Und nun meine zweite These: In der Spiritualität wird der panische Fluchtschrecken aus der Tierwelt beruhigt, durch seine kulturelle Fixierung gemildert und zur zivilisatorischen Schreckensmeidung sublimiert. Und genau diese Leistung ist das, was wir Kultur nennen.

Wie oben angesprochen, erzeugt die Erfahrung der Doppelung den Schrecken, der wiederum auf sich selbst, auf den Schrecken einwirkt und zur eigenen Vertiefung führt. Wir nehmen diesen Begriff der Vertiefung durchaus in seiner doppelten Bedeutung: Der Schrecken zieht in die Naturtiefe, nimmt unser Ausgeliefertsein an unsere physische Natur auf, und lässt uns durch den Schrecken hindurch die Gegenkraft mobilisieren, die wir Spiritualität, Begeistert-Sein nennen.

Damit bewegen wir uns in einer Zone, die noch offen ist für die Verhältnisse, die wir Menschen später als solche zwischen Form und Inhalt, Sein und Schein u.ä. bezeichnen – immer wieder bemüht, mit Hilfe und durch Konstruktion ähnlicher Begriffspaare, den Abgrund zwischen Sein und Bewusstsein zu kennzeichnen und zu überbrücken.

Vor allem die Frage nach dem „Sinn des Lebens“ wäre ohne diese Schreckenserfahrung nicht verständlich, denn in ihr steckt der Aspekt der Vermenschlichung des Menschen. Sie ist ein „philosophischer“ oder besser ein kultischer Versuch, jenen Schrecken durch dessen Benennung, durch dessen Versprachlichung erträglich und handhabbar zu machen. Durch das, was wir Sinn des Lebens nennen und auch als Lebenssinn realisieren, bauen wir die rettende Brücke über den Abgrund, der sich zwischen uns als Teil der physischen Natur und uns als geistbegabtes Individuum aufsperrt.

Ist ein Bewusstsein vom Tod, das heißt von der eigenen Sterblichkeit, ohne den Schrecken vorstellbar? Hier ist unsere Ambivalenz gegenüber dem Tod begründet. Die Todesangst ist die Angst vor dem Auseinanderfallen dieser Polarität und der Todeswunsch wird vom Versprechen genährt, diese Spannung loszuwerden. Uns scheint, dieser Abgrund schließt sich in nur zwei Fällen. Der erste ist, wenn der Tod die Spannung zwischen den beiden Polen beseitigt, dass also der Tod den gähnenden Abgrund füllt. Der zweite Fall stützt sich auf die Spiritualität als das Medium, in dem die Gefahr des Todes bei lebendigem Leibe zurückgewiesen und zu überwinden gehofft wird.⁹ Durch die Spiritualität sind wir imstande, eine

9 Ist es nicht naheliegend, die zentrale Bedeutung, die die Wiederauferstehungslehre schon im frühen Christentum erlangt hat, als Reaktion auf die sozial-ethischen Umstände aufzufassen, die zu jener Zeit im römischen Imperium zu allgemeinem Verdruss geführt hatten?

Brücke über den Abgrund zu errichten, um seinem Schrecken, der sich auch zu einem willkommenen Sog der Entindividualisierung wandeln kann, zu entkommen.

Meine dritte These lautet: Die Spiritualität ist die Kraft, und Mystik Theologie, Philosophie, Kunst sowie viele andere kulturelle Sphären und somit die Kultur als solche sind die Formen oder die Disziplinen, in denen wir der Spiritualität Rahmen und Wirksamkeit von Dauer und Allgemeingültigkeit verleihen.

Im Folgenden werde ich in gebotener, das heißt unvermeidlicher Kürze diese These erläutern. Die spirituell-mystische Legenden- und Überlieferungsliteratur weist einen großen Fundus an derartigen Motiven und Symbolen auf, die – ich darf hier verallgemeinern – sämtlich gegen diese Gefahr gerichtet sind und gegen sie arbeiten. Ich werde gleich eine Zeugin für diese Behauptung zitieren.

4. Spiritualität und Mystik

Die Spiritualität, wie wir sie bisher gedeutet haben, ist noch zu sehr mit dem Schrecken verquickt, aus dem sie hervorgeht und nach dessen Überwindung sie strebt.¹⁰ Die freie, lassen Sie mich sagen die „lose“ Spiritualität, ist noch der Gefahr der Auflösung ausgesetzt, sie ist noch zu sehr mit dem Element der Formlosigkeit konfrontiert. Solange sie nicht eine stabile Form gefunden hat, ist sie gegenüber der Übermacht des Abgrunds nicht gefeit. Denn die Formlosigkeit als Endzustand der *Selbst*-Auflösung ist immer wieder und in unzähligen kulturgeschichtlichen Zeugnissen mit dem Tod assoziiert, wird mit ihm gleichgesetzt. Diese Nähe der „losen“ Spiritualität zur bedrohlichen Ambivalenz erfordert ihre Stärkung und Stabilisierung gegen diese Bedrohung. Mit anderen Worten bedarf die Spiritualität eines „Rückhalts“, der ihr die nötige Kontinuität und Haltbarkeit verleiht. Ohne auf die ausführliche Erörterung dieses Motivs einzugehen, möchte ich festhalten, dass dieser Stabilisierungseffekt im Kult erreicht wird.¹¹ Die Formen, mit deren Hilfe die lose Spiritualität ihre Stabilität

10 Dieses Streben nach Überwindung des Abgrunds wird im johanneischen Vers „der Wind weht, wo er will“, durch die Betonung des eigenen Willens des Windes, also des Geistes unterstrichen. Johannes 3,8: „Der Wind weht, wo er will; du hörst sein Brausen, weißt aber nicht, woher er kommt und wohin er geht. So ist es mit jedem, der aus dem Geist geboren ist.“

11 Das Thema des Kultes ist tatsächlich eines der unendlichen Kapitel der Religionswissenschaft. Die Kulturgeschichte kann als Formengeschichte des Kultes und der Kulte geschrieben werden, doch in Wahrheit sind sie beide identisch, auch wenn diese Identität in den meisten akademischen Disziplinen (sagen wir ruhig Wissenschaftskulten), verdrängt wird. Kultanalyse und Kultkritik gehören zu den vornehmsten Gegenständen der Religionsphilosophie.

und Haltbarkeit erhält, heißen Rituale. (An dieser Stelle wird verständlich, warum das gegenwärtige spirituelle Angebot eine derart bunte Palette von Riten und Ritualen nach sich zieht.)

Eine der ältesten (und vielleicht die älteste Form) dieser die Spiritualität stabilisierenden Kulte geschieht im Rahmen dessen, was unter dem Begriff Mystik bekannt ist. Die Mystik ist das Medium, in welchem dem flüchtigen Charakter der Spiritualität eine Kontinuität verliehen wird, die der Spiritualität Widerstandskraft gegen die Gefahr der unvermittelten Auflösung verleiht. Die „lose“ Spiritualität ist zu sehr mit sich beschäftigt; das Subjekt, das sie trägt, wird seinerseits vom spirituellen Rausch benommen und dadurch isoliert. Die Mystik sucht die belebende Macht der Spiritualität, die der schwebenden, ungreifbaren Subjektivität folgt, kommunikativ zu gestalten. Die mystischen Praktiken ermöglichen durch ihre periodisch-regelmäßige Ausübung, durch die hierarchische Ordnung von Meister und Schülern, in die sie eingebettet werden, einen Zustand der Begeisterung, in dem die Vitalität mit Kontinuität gepaart wird.

Und nun wird die Bedeutung der neuen Kontinuität, die die Spiritualität angenommen hat, begrifflich: Die durch mystische Übung und Disziplin entstandene Kontinuität wirkt als Gegenmacht *in* der Spiritualität selbst gegen die Macht der naturhaften, stofflichen Kontinuität, die sowohl bedrohlich wirkte und von dessen Sog sich die Spiritualität zugleich abzusetzen suchte. Durch die Mystik erlangt die Spiritualität quasi eine Gegenkontinuität. Die Spiritualität ist Licht, und wenn durch Mystik eine haltbare Gegenkontinuität erreicht wird, heißt dieser Zustand Erleuchtung.

Wenngleich die Mystik sich innerhalb von Meister/in und Schüler/in, innerhalb von mystischen Schulen und Kreisen bewegt, bleibt sie dennoch durch ihren eigenen Charakter nur einer auserlesenen Runde von Jüngern und Jüngerinnen vorbehalten. Diese exklusive Verfassung der Mystik führt dazu, andere Wege zu finden, um das Anliegen einer haltbaren Kontinuität spiritueller Erfahrung sicherzustellen. Diese Aufgabe fällt der Theologie zu.

5. Spiritualität, Mystik und Theologie

Spätestens an dieser Stelle möchte ich hervorheben, dass meine Thesen und Erläuterungen, insbesondere diejenigen über Mystik und Theologie, sich auf die Intention und den eigentlichen Anspruch dieser beiden Disziplinen beziehen. Dass manch historische oder gegenwärtige Gestaltung von Mystik und Theologie zu kritischem Kommentar herausfordern, soll nicht verschwiegen, jedoch aus Zeitgründen nur kurz thematisiert werden.

Die Spiritualität ist zwar mit einer individuellen Energie aufgeladen, die Vitalität und Lebenswillen des Einzelnen gewährleistet, doch ist

die Spiritualität auf sich allein gestellt schwach und leicht vergänglich, weil sie kein Objekt und kein Ziel besitzt, an dem sie haften kann. Das Objekt und das Ziel ist dann die Verwandlung des spirituellen Lichts in mystische Erleuchtung. Die Methode, dieses Ziel zu erreichen, besteht aus allen bekannten Praktiken wie Askese, Gebet, Tanz, Musik und Meditation. Die Summe dieser Praktiken wird als *der Weg* bezeichnet. So vermitteln die mystischen Orden durch ihre Riten und Regeln der flüchtigen Spiritualität einen Rahmen, in dem die spirituelle Energie sich auf sich selbst zu besinnen und zu konzentrieren vermag. Dadurch wird zugleich die Selbstmitteilung der Spiritualität realisiert. Hierin liegt der Sinn der gemeinsamen Übungen und Praktiken in den mystischen Orden, nämlich die Herstellung einer kommunikativen Sphäre innerhalb des mystischen Kreises.

Auch hier lässt sich beobachten, dass der spirituelle Rausch, der schwer haltbar und vermittelbar war, durch mystische Praktiken auf mystischem Weg hergestellt *und* in periodisch wiederholbarer, kontrolliert abrufbarer Weise verfügbar sowie für die Mitglieder des mystischen Kreises zugänglich und erlebbar wird. Der mystisch erzeugte Rausch trägt gegenüber der spirituellen Berauschtigkeit kommunikative und deshalb demokratische Züge.

Die Theologie sucht ihrerseits dieses kollektive Potential der Mystik in eine allgemein handhabbarere Fassung zu transformieren, indem sie es in ein System von Lehrsätzen und Begriffen übersetzt, gewissermaßen die mystische Erfahrung versprachlicht. Die Theologie war auf diese Weise nicht nur imstande, auf den Spuren des individuellen Geistes, der in der Spiritualität wehte und in der Mystik zu einer kollektiven, jedoch exklusiven Geistigkeit gefestigt wurde, fortzuwandeln; sie versucht auch, mit Hilfe ihrer ordnenden und systematisierenden Methode, die fliegend-unstetigen Erfahrungen der Spiritualität und die ordnungsmäßigen, privilegierten Erfahrungen der Mystik in eine Begrifflichkeit zu gießen, die es erlaubt, die spirituell-mystische Geistessphäre mit gesellschaftlicher Verbindlichkeit und sozialer Verallgemeinerbarkeit zu versehen. Auf diese Weise wird in der Theologie einerseits die Spiritualität von ihrer individuellen Zufälligkeit und Isoliertheit gelöst, andererseits wird sie dafür derart fixiert und zugänglich gemacht, dass sie jederzeit durch das Aufschlagen des theologischen Werks abrufbar und befragbar wird.

Sie werden sofort einwenden, dass dadurch die Unmittelbarkeit und die spontane Dimension und der Duft der persönlichen Erfahrung der Spiritualität und Mystik wenn nicht verloren gehen, so doch mehr oder minder abnehmen. Und damit haben Sie wohl Recht. Allerdings stoßen wir hier auf ein Dilemma, das wir von Anfang an in der Spiritualität selbst angelegt sahen: die, wie ich sie nannte, schreckliche Ambivalenz, uns schon nach der ersten spirituellen Regung, die uns von der mate-

riellen Realität abhebt, an die Sogkraft derselben Materie zu verlieren. Das Anliegen der Mystik, und umso mehr das Anliegen der Theologie besteht nun darin, diesen flüchtigen Augenblick der Helle zu retten. Ich möchte diesen Vorgang „Vergesellschaftung“ der Spiritualität nennen. Dabei ist zu bedenken, dass ohne diese Leistung der Theologie, die hier als Stellvertreterin für wissenschaftliche Organisation des Lebens eintreten soll, keine haltbare Zivilisation möglich wäre.

Selbstverständlich hat es in der Geschichte diese sauber voneinander abgesetzte Reihenfolge nicht gegeben, sondern haben sich, wohl nach anfänglicher „Zündung“ der spirituellen Energie, alle drei Aspekte miteinander und gelegentlich auch gegeneinander entwickelt. Aus diesem Grunde möchte ich nun diese gewissermaßen historische Reihenfolge Spiritualität-Mystik-Theologie umdrehen und vom Standpunkt der aktuellen Zeit einige kritische Bemerkungen zum Verhältnis Theologie-Mystik-Spiritualität anfügen.

6. Theologie – Mystik – Spiritualität

In manchen philosophischen Systemen, von politischen und gar von ordnungspolitischen Institutionen zu schweigen, wird der besagte Schrecken zuweilen zum Instrument sozialgeschichtlichen Fortschritts oder auch in den autoritativen Staaten zum Instrument der sozialen Domestizierung und Manipulation umfunktioniert.

Von diesem allgemeinen Mechanismus sind zuweilen Theologien nicht ausgenommen. Dass die Forderung nach Spiritualität die Theologien immer wieder herausgefordert hat, liegt im Wirkungsbereich der Religion (des Kultes) selbst. Dies wird z.B. für die christliche Tradition sofort einsichtig, wenn der Begriff „spiritus sanctus“ neben den bereits zitierten Vers „der Geistwind weht, wo er will“¹², gesetzt wird. Die Verbindung dieser beiden Motive kann sogar zu egalitären, sozialrevolutionären Bewegungen führen. Denn eine solche Verbindung stellt den Monopolanspruch der Theologie auf Heilsvermittlung in Frage.

Die Mystik hat in der Geschichte oft gegen die macht- und ordnungspolitische Bindung und Bedingtheiten der Theologie protestiert. Sie suchte immer wieder aus der sozialhistorischen Enge der Theologie auszubrechen, um eine aktuellere Erfahrung der Offenbarung (der spirituellen Dimension der Theologie) zu ermöglichen.

Ohne Spiritualität ist die Mystik ohne subjektive Triebenergie und ohne Mystik ist die Theologie ohne Subjekt in seiner zweifachen Bedeutung. Ohne die ihr Subjektivität einhauchende Spiritualität läuft die Mystik Gefahr, sich zu sektiererischer Eigensinnigkeit zu verengen, und die Theologie läuft ohne die belebende Kraft der Spiritualität und Mystik

12 Vgl. Anm. 11.

Gefahr, sich zur dogmatisch-bürokratischen Heilsvermittlungsinstanz zu verhärten.

Meine vierte These lautet demnach: Gäbe es keine Spiritualität, hätte die Theologie weder die Triebenergie, noch den Stoff, nämlich die Aspekte der Heilsgeschichte, die sie systematisieren, auslegen und vermitteln könnte! Ich möchte sogar die emphatische Wendung formulieren, dass die Spiritualität den humanen Kern der Religionsgeschichte ausmacht und dass der moderne Humanismus ihre Erscheinungsform im säkularen Zeitalter ist.

7. Spiritualität, Mystik und Theologie heute: Verführungen

Eine Erwähnung, geschweige denn eine Erörterung und Behandlung des Begriffs Spiritualität in Max Webers umfangreichen Werken über die Religionsgeschichte, ist mir nicht bekannt. Der heute gebräuchliche Begriff der Spiritualität wird erst im 20. Jahrhundert gebildet. Allzu deutlich lässt sich bereits um die Jahrhundertwende ein Unbehagen an und in der Kultur der neu entstandenen und sich geschwind etablierenden sogenannten Massen- und Konsumgesellschaft feststellen. Um nur ein einziges, sehr deutlich sich äußerndes Symptom zu nennen, weise ich auf das Werk Hermann Hesses hin, der schon in seinen frühen Gedichten und Romanen die Krise der europäischen Geiststraditionen vorführte und nach Lösungen bzw. Alternativen suchte, die den ungreifbar gewordenen spirituellen Grund europäischer Kultur – soll ich sagen – ersetzen oder ausgleichen sollte.¹³

Mit dem 20. Jahrhundert treten wir in das Zeitalter der großen Entfremdung ein, in dessen Verlauf die großen zivilisatorischen Katastrophen über die Menschheit hereinbrachen. Die Ohnmacht der traditionellen institutionellen heilsvermittelnden Instanzen gegenüber diesen Katastrophen setzte vor ihren Anspruch, Werkzeuge der Heilsgeschichte zu sein, ein bis heute nicht aufgelöstes Fragezeichen.¹⁴ Auch die Sozialwissen-

13 Durch Hesses Beitrag (1904 Camenzind; Unter dem Rad) fand das philosophisch gefasste Ideenwerk Schopenhauers, der noch im Sinne der Fortsetzung der klassischen europäischen Aufklärungsphilosophie und zugleich als Kritik ihres Rationalitätskultes einen gesellschaftlichen Allgemeinheitsanspruch in sich trug, eine unvergleichliche Verbreitung. Durch Hesses Werk fand eine intellektuell-ästhetische Spiritualität Gestalt, die noch in den Jahren nach der Studentenrevolte eine Renaissance erlebte und große identifikatorische Nachahmung fand.

14 Mit Verspätung, doch um so heftiger, wird in den letzten Jahrzehnten auch die traditionelle islamische Theologie mit diesen Realverhältnissen konfrontiert, auf die sie zum Teil andere Antworten gegeben hat, jedoch auch nicht von ohnmächtigen Anfällen verschont geblieben ist.

schaften, allen voran die Philosophie und Soziologie, waren von diesem Ohnmachtsanfall nicht ausgenommen. Retrospektiv erscheint uns die Krise der europäischen Kultur im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als Vorspiel zum Zivilisationsbruch, der in die Shoa mündete.

Anstatt der demoralisiert verstummen sakralen wie profanen Wissenschaften haben angesichts der Katastrophe offensichtlich allein Spiritualität und Mystik den Individuen überzeugende und beherbergende Antworten anbieten können. Der gähnend aufgerissene Abgrund schien und scheint wieder nur noch mit Hilfe der von Spiritualität und Mystik mobilisierten Kräfte erträglich zu sein, solange die Losungen und Wege, die auf diesem Gebiet angeboten werden, nicht selber Teil und Begleiterscheinung der großen Verdrängungsangebote sind, die die Kultur- und Unterhaltungsindustrie als Konsumware bereitstellt.

Dass ich mit dem Anliegen jeder Unternehmung, Spiritualität zu vermitteln, solidarisch bin, habe ich bereits unterstrichen. Dies schließt jedoch nicht aus, dass mir bei manchen ihrer Gestaltungen Bedenken kommen. Ich bin mit den Subjekten solidarisch, die Bedürfnis nach Spiritualität verspüren, jedoch nicht mit manchen Formen der Befriedigung dieses Bedürfnisses. Denn manchmal – soweit dieses Urteil mir zusteht – habe ich den Eindruck, dass es sich dabei mehr um Ersatzbefriedigung handelt als um wahrhaftige Befriedigung. Dass Ersatzbefriedigungen nicht verteufelt werden sollen, ist ein durchaus bedenkenswertes Thema. Aber die Gefahr, dass Ersatzbefriedigung in Befriedigungsersatz umschlagen kann, ist keine abstrakte Behauptung.¹⁵

Soweit die konsumistische Haltung sich auch auf dem Gebiet der Spiritualitätsangebote etabliert hat, verhält sich dies m.E. wie der heute in den Medien und der Werbeindustrie gebräuchliche Begriff der Individualität im Zeitalter der Massenproduktion von Waren: Solche Individualität nehmen gerade diejenigen für sich in Anspruch, die *massenweise* hergestellte Markenartikel allerlei Sorten tragen oder konsumieren! Die Gefahr, dass Spiritualität, und damit einhergehend Mystik, als vorgefertigte Massenware konsumiert wird, ist so groß wie noch nie. Insofern wirkt die Beobachtung beunruhigend, dass nicht wenige gegenwärtige Angebote auf dem Spiritualitätsmarkt sich teils bedenkenlos offen, teils bei naiv rationalisierenden Verrenkungen den affirmativen, das Bestehende stabilisierenden Ideologien ausliefern.

15 Die These Walter Benjamins, der Faschismus habe die Massen zu ihrem Ausdrück, aber nicht zu ihrem Recht verholfen, enthält eine der bedeutendsten Analysen derartiger kultureller Perversionen im 20. Jahrhundert.

8. Spiritualität, Mystik und Theologie heute: Aufruf zum Widerstand

„Mystik heißt immer auch Widerstand!“

Dorothee Sölle

Die spirituelle und mystische, allen Religionen bekannte und innewohnende Sehnsucht nach Gott ist die Form der Spiritualität, die sich im Stoffwechsel mit der Theologie zu einem gesellschaftlich verbindlichen, geschichtsfähigen Medium entwickelt. Unentwegt und häufig sich zur Theologie in kritischer Solidarität ühend, hat die Mystik immer wieder zur Wiederherstellung einer adäquateren Erfahrung der Spiritualität beigetragen. Aus religionsgeschichtlicher Sicht erscheinen Mystik und Spiritualität als Versuch, die bedrückend gewordene Last der patriarchalischen Kulte und Riten samt der mit ihnen einhergehenden ökonomischen und sozialen Belastungen ablegen zu wollen, um sich den mütterlich bergend vorgestellten älteren Erd-Mutterkulten zu überlassen.

Wenn nach Paul Tillichs Wort alle Offenbarung in der Geschichte geschieht, um wie viel mehr gilt dies von der Theologie? Ich möchte diese *Erkenntnis* folgendermaßen formulieren: Das, was die Sozialwissenschaften im säkularen Zeitalter sind, waren für die Gesellschaften vor dem säkularen Zeitalter die Theologien; sie waren als Theologien zugleich Sozialtheorien. Spätestens wird dies, zumal für die jüdische, christliche und islamische Theologie, plausibel, wenn wir deren jeweilige Ethik, insbesondere ihre Sozialethik betrachten. Diese Ethiken enthalten samt und sonders Handlungsanleitungen zur Errichtung gerechter sozialer Verhältnisse.

Dies ist verständlich, da die Theologie eine Disziplin ist, die die reale, das heißt die Sozialgeschichte, unter dem Aspekt der Heilsgeschichte richtet. Und als die gewissenhafteste Richterin der Theologie hat die Mystik gewirkt. Eines der hervorragendsten zeitgenössischen Beispiele hierfür finden wir im Werk von Dorothee Sölle. Ich zitiere nur einige Stellen, um Sölles Haltung gegenüber einer Realität, die mystische Spiritualität abnötigt, aufzuzeigen.

In ihrem Buch, „Mystik und Widerstand – Du stilles Geschrei“ schreibt sie, „Mystik heißt immer auch Widerstand“. Und weiter heißt es: „Der Begriff von Widerstand, der an vielen Stellen mystischer Tradition aufleuchtet, ist weit und vielfältig. Er beginnt mit dem Nicht-Zuhausesein in ‚dieser Welt‘ der Geschäfte und der Gewalt“ (Sölle 1999, 249).

In einem Interview, das Dorothee Sölle 1999 aus Anlass ihres 70. Geburtstags gab, lesen wir:

„Erwin Koller: Liebe Frau Sölle, ich wähle einen Einstieg in unser Gespräch, der vielleicht etwas unvermittelt ist. Meine erste Begegnung mit Ihnen war 1965 das Buch ‚Stellvertretung. Ein Kapitel Theologie nach dem Tode Gottes‘ (...). Ist Gott 1999 noch immer tot?

Dorothee Sölle: Der Gott, der damals tot war, ist auch heute noch tot. Er ist auch keineswegs lebendiger geworden, dieser große Macher, der im Himmel sitzt, alles so herrlich regiert, für alles verantwortlich, ja omnipotent ist, um es in der Sprache der männlichen Theologen zu sagen.

Erwin Koller: Gibt es in den letzten 30 Jahren andere Bilder von Gott, die im Bewusstsein der Leute Platz genommen haben?

Dorothee Sölle: Eindeutig ist Gott nun auch Mutter von uns allen, Mutter unser. Natürlich gibt es immer noch Leute, die Angst haben vor solchen Veränderungen im Gottesbild. Aber das lässt sich nicht vermeiden. Die Namenssuche für Gott ist in Bewegung gekommen. Das ist ein mystischer Zug, der mir sehr entspricht. Die Mystiker haben immer neue Namen für Gott erfunden.“ (Wenn Gerechtigkeit 2000,2)

Als Kommentar zu den falschen Bildern, die die Massenmedien von der Welt vermitteln, führt sie an anderer Stelle dieses Interviews aus:

„Wenn eine christliche Kindergärtnerin ein etwas verlangsamtes Kind in ihrer Gruppe hat und es fertigbringt, diesem Kind zu vermitteln, dass es schön ist, dass Gott es ganz toll lieb hat, dann musst du schon ein Künstler sein, um das zu filmen. Wenn aber der Papst irgendwohin geht und die Erde küsst, dann kommt das jedesmal auf den Bildschirm, obwohl es überhaupt nichts bedeutet. Das wirklich christliche Leben ist nicht fotografierbar. Mir ist diese Medienwelt in ihrer absoluten Bildversessenheit immer unheimlicher. Wider die spirituelle Mager sucht in einer reichen Welt.“ (ebd., 5)

In einem Vortrag vor dem Katholischen Akademikerverband in Wien im Jahre 2000 heißt es:

„Wie definieren wir eigentlich Gewalt? Das Einschlagen von Schau fenstern oder das Anzünden von Autos ist natürlich Gewalt und ein klarer Rechtsbruch. Aber wenn eine Behörde eine Exportlizenz für Waffen, die Kinder gut bedienen können, erteilt, da bekanntlich aller Handel frei und unbehindert sein muss, ist das auch Gewalt? Oder wenn das Spekulieren an der Getreidebörse in Chicago Tausende von Menschen in den Hungertod treibt, weil die Notprogramme bei steigenden Preisen nicht mehr finanziert werden können, ist das auch Gewalt? Es ist in unserer Welt völlig legal. ‚Free Trade‘ ist einer der wichtigsten Götzen, die über uns herrschen. Wir alle leben in Babylon.“ (Sölle 2000)

Fazit: Kritik an falschen Verhältnissen dieser Welt und Aufforderung zum Handeln durch Spiritualität.

Mein Thema lautete „Das Seufzen der Kreatur – Spiritualität als Antwort auf die Erlösungsbedürftigkeit der Realität“. Ich möchte an dieser Stelle nicht abbrechen, ohne das Schlusswort zwei ZeugInnen des 20. Jahrhunderts zu überlassen. Zum einen Albert Schweitzer: „Die Mystik (...) ist nicht die Blume, sondern nur der Kelch einer Blume. Die Blume ist die Ethik“ (Schweitzer 1923, 370). Zum anderen nochmals Dorothee Sölle mit einem Gedicht, das viele und unterschiedliche Motive in sich vereinigt, um noch einmal und in aller Kürze auf den engen Zusammenhang von Spiritualität und Kritik an den falschen Verhältnissen in der Welt einerseits und der Forderung der Mystik nach praktischem Handeln dagegen andererseits hinzuweisen:

Hunger nach Sinn

Ich werde manchmal gefragt, warum ich
denn „immer noch“ für Gerechtigkeit,
Friede und die gute Schöpfung eintrete.
„Immer noch?“ frage ich zurück,
wir fangen doch gerade erst an,
aus der Verbundenheit mit dem Leben
heraus, zu kämpfen, zu lachen, zu weinen.
Wir können uns doch nicht auf das geistige
Niveau des Kapitalismus zurückschrauben
und ständig „Sinn“ mit „Erfolg“ verwechseln.
Das ist eine lebensgefährliche Verwechslung,
wenn wir das Leben zurechtstutzen
auf das Machbare und das,
was sich konsumieren lässt.
Meine Tradition hat uns wirklich
mehr versprochen!
Ein Leben vor dem Tod,
gerechtes Handeln und die Verbundenheit
mit allem, was lebt,
die Wölfe neben den Lämmern und
Gott nicht oben und nicht später,
sondern jetzt und hier.
Bei uns, in uns.
(Sölle 2001, 195)

Literatur

Nietzsche, Friedrich, Werke, Bd. I, Frankfurt a.M. u.a. 1972.

Schweitzer, Albert, Kultur und Ethik (Kulturphilosophie II), München 1923.

Sölle, Dorothee, Mystik und Widerstand. „Du stilles Geschrei“, München 1999.

Sölle, Dorothee, Mystik und Widerstand. Vortrag vor dem Katholischen Akademikerverband in Wien am 5.5.2000, im Internet: <http://religion.orf.at/tv/news2/ne00505.htm#Dorothee%20S%C3%B6lle>.

Sölle, Dorothee, Den Rhythmus des Lebens spüren, Freiburg u.a. 2001.

Wenn Gerechtigkeit überflüssig wird, dann ist das eine Absage an den Gott Israels, Gespräch zwischen Erwin Koller und Dorothee Sölle, in: Kontrast o.Jg. (2000), Nr. 1, 2-5.

Bert Roebben

Religion und Verletzbarkeit

Standort und Herausforderung einer integrativen Religionspädagogik

In einer inhumanen, von Geld geprägten Gesellschaft lässt sich ein zunehmender „Hunger“ nach Menschlichkeit und Spiritualität beobachten. Bert Roebben entfaltet vor diesem Hintergrund eine integrative Religionspädagogik, die das „unbedingte Erwünschtsein“ und die Verletzlichkeit jedes Menschen und seine individuelle Entfaltung zum Ziel hat. Sie versteht sich auch als Heil-Pädagogik und stellt Erfahrungslernen, Subjektwerdung und Verlangsamung in den Mittelpunkt. Dieser Beitrag ist die stark überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung von Bert Roebben, gehalten am 21. Mai 2008 anlässlich der Berufung an den Lehrstuhl für Religionsdidaktik des Instituts für Katholische Theologie an der Technischen Universität Dortmund.

1. Einleitung¹

In dem belgischen Film „Le Huitième Jour“ wird auf meisterhafte Weise die Geschichte erzählt von der Beziehung zwischen dem jungen Mann Georges, der mit dem Down Syndrom durch das Leben geht, und dem erfolgreichen Geschäftsmann Harry, der die Beziehungen zu seinen Liebsten vernachlässigt und so aus seinem Leben einen emotionalen Trümmerhaufen gemacht hat. In ihren Lebensgeschichten prallen sie wortwörtlich zusammen, als Georges aus der Einrichtung flüchtet und Harry vor der Leere seiner Arbeit und seines Hauses flieht. Frau und Kinder haben sich von ihm distanziert, sie wollen nichts mehr von ihm wissen. Durch Schaden und Schande werden Georges und Harry Freunde und Schicksalsgefährten. Sie sind beide auf der Suche nach dem Glück, sie wollen wieder Zugang finden zu ihrem Lebensquell: Georges verlangt nach Trost von seiner verstorbenen Mutter. Harry will die Gemütsruhe im

¹ Ich danke Frau Kollegin Prof. Dr. Beate Kowalski und Frau Anke Rüter für die Übersetzung, Frau Sandra Rothland für die stilistische Verbesserung und den studentischen Hilfskräften Kathrin Hanneken und Sabine Winter für ihr Feedback.

Schoß von Frau und Kindern wieder finden. Aber um dahin zu gelangen wartet auf beide ein spiritueller Lernprozess, eine Übung in Freundschaft, ein Aufenthalt in der Werkstatt der Humanität. Georges muss sich mit seiner Behinderung versöhnen, er muss lernen, dass er auf eigenen Beinen stehen muss. Harry muss sich für die Verletzbarkeit des Bestehens öffnen, für die Tatsache, dass das Leben nicht so zu planen ist, wie man es sich minutiös vorgenommen hat. Beide müssen neue Menschen werden, offen und wahrhaftig, ehrlich mit sich selbst, den eigenen Möglichkeiten und Grenzen offen ins Auge sehend.

Der Film setzt diesen Bewusstseinsprozess auf eine faszinierende Weise ins Bild. Dabei scheint vor allem der verletzte Georges der Lehrer für den verletzbaren Harry zu sein. Letzterer wird sich in der Begegnung mit Georges, dem Menschen mit Behinderung, bewusst, dass er es sich selbst zuzuschreiben hat, dass er aus seinem Leben einen Trümmerhaufen gemacht hat. Georges bekam solche Chancen nicht, er musste von der Startlinie an mit einem Rückstand klar kommen. Die Geschichte endet tragisch. Harry bekehrt sich, wird ein verletzbarer Mensch und wird wieder in den Kreis seiner Familie aufgenommen. Georges kann das Leben mit der Aussicht auf ein weiteres Dasein in der Einrichtung und den unwiderflichen Tod seiner Mutter nicht annehmen und nimmt sich das Leben. Er möchte bei seiner Mutter sein und letztlich Ruhe finden.

Das Leitmotiv dieses Filmes ist die Schöpfungsgeschichte. Der Film beginnt mit einer ausführlichen Evokation der Schöpfung wie Georges sie erlebt in sieben Tagen. Mit dem achten Tag tauchen wir ein in den Plot des Filmes, der als eine Art „road movie“ die Begegnung zwischen Georges und Harry erzählt. Am Ende des Filmes eignet sich Harry die Schöpfungsgeschichte nach Georges an. Am achten Tag beginnt für ihn ein neues Leben mit seiner Frau und seinen Kindern. Georges stirbt und der Zuschauer bleibt verwaist und zugleich inspiriert zurück. Ihm bleibt nun die Wahl, selbst ein Leben in Verletzbarkeit aufzunehmen. Es ist der Mühe wert, sich die Schöpfungsgeschichte in diesem Film langsam anzueignen und somit zu begreifen, wie die organische Einbildungskraft Georges' nicht nur ein anderes Licht auf die Identität der Protagonisten und Zuschauenden wirft, sondern auch ihre Seelen berührt und zu einer radikalen Lebensumkehr einlädt. Der Film ist ein Spiegel des alltäglichen Lebens, das durch einen bewussten Umgang mit Verletzbarkeit und Zuwendung zum Mitmenschen einen dauerhaften neuen Grundton gewinnt. Menschen werden in der verletzlichen Begegnung mit Anderen selbst „andere“ Menschen.

Eine eingehende narrative Analyse dieses Filmes würde dem Adagium von Paul Ricoeur gerecht werden, dass jedes Menschenleben, jede Biographie, das Leben selbst auf der Suche nach einem Erzähler ist. Drei zentrale Begriffe kamen mir als Religionspädagogen beim intensiven Schauen

in den Sinn: Erfahrungslernen, Subjektwerdung und Verlangsamung. Georges und Harry lernen (wie jeder Mensch) prinzipiell durch Erfahrung (wörtlich durch das „Hindurchfahren“ von etwas), dadurch, dass sie als Subjekt in ihrer persönlichen Einzigartigkeit und Entwicklung ernst genommen werden und durch die Zusage, sich im eigenen Tempo Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen zu können. Diese drei Grundbegriffe, die ich in der gegenwärtigen Sonder- oder Heilpädagogik radikalisiert wieder finde, lenke ich in diesem Beitrag „integrativ“ zurück auf die allgemeine Pädagogik und die allgemeine Religionspädagogik.

Die Sonder- oder Heilpädagogik ist eine Schule der allgemeinen (Religions-)Pädagogik. Sie lehrt uns, radikal integrativ zu arbeiten und niemanden aus dem Auge zu verlieren. Mit dem Terminus „integrativ“ weise ich auf das prinzipielle Recht jedes Menschen – trotz seiner Herkunft und Zukunft, seiner psychischen und mentalen Erscheinungsform – auf eine passende allgemeine Bildung und eine angemessene religiöse Bildung in Verbundenheit mit anderen hin. Zudem mache ich hiermit auf die Pflicht der Gesellschaft aufmerksam, dieses Basisrecht auf eine adäquate Weise anzupassen an die Organisation von Schulen und Bildungseinrichtungen, so dass Menschen in ihrer Einzigartigkeit und in Verbundenheit mit anderen lernen können, auch „in religiosis“.

In diesem Beitrag beschreibe ich zunächst, wie in der gegenwärtigen Kultur das gemeinsame Suchen nach mehr Humanität Raum schafft für eine neue Aufmerksamkeit für Spiritualität. Anschließend skizziere ich vier zentrale Begriffe: Integration, Verletzbarkeit, Religion und Religionspädagogik. Im dritten Teil unternehme ich eine Standortbestimmung der gegenwärtigen Theoriebildung über religiöse Bildung und ihrer Wahrnehmung in einem sonderpädagogischen Kontext. Im vierten Abschnitt nehme ich die Herausforderungen in den Blick, die die Sonderpädagogik für die Religionspädagogik beinhaltet.

2. Humanität und Spiritualität

Gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Diversität ist ein Faktum. Die Zeit von großen Überbauten, unter die sich alle ideologisch einfügen mussten, ist vorbei. Wir leben nun einander ausgeliefert ohne den Schutz großer Erzählungen installiert von Kirche oder Staat. Das, was uns verbindet, sind das Geld und der Markt. Auswechselbarkeit steht uns auf den Leib geschrieben. „Ich dachte, dass ich mich von anderen unterscheide, dass ich einmalig bin mit meinem Angebot und dass ich andere gefügig machen kann, ich werde nun selbst durch den Markt ausgespuckt, denn ich bin zu alt, zu teuer und zu exklusiv. Ich passe nicht mehr in die Standards von dem, was normal ist.“ In-Differenz – „Ach, es ist doch egal, was ich tue oder wer ich bin“ – lauert hinter jeder Ecke.

Die Kontingenz des Daseins und die verstärkte Wahrnehmung von Diversität (mit der damit verbundenen Versuchung zur Indifferenz einerseits und Fanatismus andererseits) machen uns heutzutage sensibel für Spiritualität. Ich sehe darin eine große Wohltat. Es besteht Sehnsucht nach „soul food“ und es ist Aufmerksamkeit für moralische, spirituelle und religiöse Diversität festzustellen. Menschen begeben sich ruhelos auf die Suche nach Orten um diese Grunderfahrung miteinander zu teilen, inmitten einer Kultur, die durch postmoderne Gier gekennzeichnet ist. Menschen werden sich heute einer Erfahrung von „empfangener und geteilter Humanität“ bewusst, die darauf gründet, dass sie als Menschen in dem Schicksal übereinstimmen, dass sie tatsächlich verschieden sind und daher nicht indifferent, sondern „different“ miteinander umgehen müssen. Für viele ist genau diese Erfahrung ein neuer Quell von Spiritualität (Roebben 2007, 156-160; 2008a).

Wird der Brunnen des miteinander geteilten Menschseins angebohrt, so wagt man auch wieder, sich uneingeschränkt auf die Entwicklung der eigenen einzigartigen narrativen Identität auszurichten, traut man sich wieder der eigenen Seele zu lauschen, dem einzigartigem Standpunkt des Selbst in der Beziehung zum Anderen. Die Grundstruktur des Menschseins ist spiritueller Art: Ich werde in und an der Begegnung mit dem Anderen mehr und mehr Ich selbst. Und dieses Selbst ist unentbehrlich für die Begegnung. Ohne Unterscheidung keine Begegnung. Ohne Begegnung keine Unterscheidung. Diese humane, ethisch qualifizierte Grundstruktur ist per se spiritueller Art. In der Begegnung empfangen ich meine Identität. Für mich ist deutlich, dass genau auf diesem Gebiet Kirchen und religiöse Gemeinschaften eine wichtige, inspirierende Rolle zu erfüllen haben: Sie müssen ihren Brunnen gelebter und gelingender Spiritualität öffnen, sodass viele sich daran laben können, ohne dass sie das Gefühl bekommen, zu der jeweiligen Brunnengemeinschaft zugehörig sein zu müssen (vgl. Habermas 2001; Joas 2004).

In der niederländischen Fachliteratur spricht man von einem wiederentdeckten „neu-religiösen Verlangen“ (van Harskamp 2000), von „aufblühender Religiosität“, vor allem bei Jüngeren (Ganzevoort 2006; van der Tuin 2008) und „wild devotion“ (Nauta 2001), von Spiritualität als dem Vermögen des Menschen sich selbst zu transzendieren. Diese Übung auf der Grenze der Selbstwerdung und der Entgrenzung des Selbst ist ein lebenslanger Lernprozess, so der niederländische Pastoraltheologe Tjeu van Knippenberg, eine permanente Übung im Erlangen von „Abhängigkeitskompetenz“ (van Knippenberg 2005, 61-64).

Ich möchte es nicht Kompetenz nennen, sondern eher reine Gnade. Später kann es vielleicht ein Habitus, eine Lebenseinstellung oder eine spirituelle Kompetenz werden. Dann erlangt es vielleicht die Bedeutung, die die amerikanische Theologin Sandra Schneiders der Spiritualität

zuschreibt: „the conscious involvement in the project of life-integration through self-transcendence towards the ultimate value one perceives“ (Schneiders 2003, 166). Doch der allererste Nährboden der Spiritualität ist die Erfahrung von Gnade: Ich darf da sein, ich bin fundamental gern gesehen, ich brauche nichts mehr zu beweisen und nicht mehr zu befürchten, in der Anonymität oder Indifferenz unterzugehen. Ich weiß mich angenommen, und ich kann in meinem täglichen Tun und Lassen annehmen, dass ich angenommen bin. Dieses Grundvertrauen, geliebt zu sein, zuzulassen, war für den evangelischen Theologen Paul Tillich in den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Ansatz für eine neue theologische Perspektive: Glaube bedeutet Vertrauen, die bedingungslose Sicherheit, sein zu dürfen, so wie und wer man ist, und das man darin fundamental angenommen ist von Gott, dem tragenden Grund. Da kann keine Schuld oder Sünde, kein Tod oder ultimative Sinnlosigkeit gegen ankommen (Tillich 2004).

Die Vermittlung einer Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins ist das zentrale Anliegen in einer hoffnungsorientierten Religionspädagogik (Roebben 2007). Die AdressatInnen lernen ihren eigenen Lebenslauf verstehen als eine von Sinn erfüllte Realität, die eine permanente Entzifferung des eigenen Lebens-mit-Anderen voraussetzt und ermöglicht. Dieser Sinn kann, muss aber nicht unbedingt religiös gedeutet werden. Es kommt darauf an, die Lernkontexte so zu gestalten dass solche Erfahrungen und Überlegungen ermöglicht werden (Roebben 2008b). Für die jetzigen Überlegungen ist dies wichtig: „Allgemeine Religionspädagogik und sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik gehen mit dem Leitmotiv des ‚unbedingten Erwünschtseins‘ von gleichen Prämissen aus“ (Albrecht 1988, 416). Es gibt nur graduelle Unterschiede in Methoden und Gegenständen, die von der Situation der AdressatInnen und Adressaten mit bestimmt sind. Diese Idee ist im Bereich frühkindlicher Erziehung schon in den 1980er Jahren von Norbert Mette (1983) formuliert worden.

3. Begrifflichkeit

Wie kann die täglich gelebte Wirklichkeit ein Brunnen für Spiritualität werden? Wie kann der Beziehungsaspekt (vgl. Boschki 2003; Leimgruber u.a. 2003) in den Begriffen „Zusammen-leben“ und „Zusammen-lernen“ eine tiefere Bedeutung bekommen – so wie in der Lebenserzählung von Georges und Harry? Wie können pädagogische Begriffe uns durch Erfahrung „geteilter und empfangener Humanität“ sensibel für die spirituelle Dimension der Wirklichkeit machen? Ich meine, dass die *Lebenserfahrung* geteilter Verletzbarkeit pädagogisch relevant ist und in einem *Lernprozess*

der geteilten Verletzbarkeit didaktisch verstärkt werden kann. Integrativer Religionsunterricht ist ein ausgezeichneter Ort, um diese Lebenserfahrung und diesen Lernprozess systematisch miteinander zu verbinden und auf diese Weise zu mehr Humanität beizutragen. Ich skizziere nun die vier Begriffe, die ich im Titel dieses Beitrags angeführt habe und die als Grundlage für die weiteren Überlegungen (vgl. 4. und 5.) dienen.

3.1 Integration

Jedes Kind hat das Recht auf Leben und Überleben: auf Wasser und Nahrung, auf Sicherheit und Erwachsene, die sich um es kümmern. Jedes Kind hat das Recht auf Erziehung und Bildung, auf Lesen, Schreiben und Rechnen, auf Informationen über die Welt, auf Sozialerziehung, auf Einführung in die Kultur, Kunst und Religion. Menschenkinder haben ein Recht auf das Lernen von „selbstverantwortlicher Selbstbestimmung“ (Singularität) (Langeveld 1967, 74-76) innerhalb der konkreten Lebensgemeinschaft (Partikularität), in die sie hineingeboren sind und von der sie sich emanzipieren sollen; und dies inmitten einer globalisierten Weltgemeinschaft (Universalität). Sie haben das Recht auf das Erkunden, Benennen, Entwickeln und Finden einer eigenen Lebensbestimmung, inmitten einer Welt, in der auch andere diesem Recht nachstreben. Sie haben das Recht, ihr eigenes Lebensgeheimnis, die eigene narrative Identität zu erforschen und zu entwickeln.

Dieses Recht ist ein Menschenrecht, es gehört zum Wesen des Menschen – zum Wesen eines jeden Menschen. Dieses Recht auf mich selbst ist unmittelbar verbunden mit dem Recht aller Menschen auf Lebensbestimmung. Humanität als Ziel pädagogischen Handelns (als Verdichtung des einmaligen Menschseins als Aufgabe für jeden Menschen) ist in der Voraussetzung begründet, dass jeder Mensch darauf ein Recht hat und somit ein Recht auf eine angemessene Lebensbegleitung (Humanität als Ausgangspunkt) (Adam 2001; 2002). Bildung muss eine integrative oder inklusive Einübung in Menschenwürde sein: Lernen, auf das unantastbare Geheimnis des eigenen Lebens zu hören und dies stets in der Gegenwart des Anderen.

„Integration bedarf einer Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten“ (Ebner 2001, 29). Unsere Option ist es, eine Diskussion mit einer integrativen Pädagogik – zugespitzt auf den Religionsunterricht – aufgrund integrativer Maßnahmen in Regelschulen zu führen. Dabei ist das Ziel „eine Schule, in der alle Kinder im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums den geeigneten Unterricht und zudem jene besondere Hilfe erhalten, die sie infolge

individueller Lernbedürfnisse benötigen“, so das „Salamanca Statement on Special Needs Education“ der Unesco von 1994.

3.2 Verletzbarkeit

Integrative Pädagogik ist also ein „Reformansatz, in dem, anders als im Normalisierungskonzept, die Heterogenität der SchülerInnen explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben steht“ (Ebner 2001, 28). Jeder Mensch hat das Recht auf die Entwicklung einer eigenen narrativen Identität. Jeder Mensch darf Erzähler seiner eigenen Lebensgeschichte sein, wie verletzbar und vorläufig sie auch ist. Diese Erzählung ist einzigartig und gehört zum tiefsten Geheimnis des Menschen (in philosophischen Termini wird hier von „Seele“ gesprochen; vgl. van Knippenberg 1998).

Diese Singularität ist mit der Universalität verbunden: Wir teilen das Menschsein auf Grund dieser einzigartigen menschlichen Erfahrung miteinander. Jeder Mensch realisiert das allgemeine Menschsein auf seine eigene, einzigartige Weise. Verbundenheit und Einzigartigkeit gehören radikal zusammen und genau darin liegt die Verletzbarkeit. Wir sind aufeinander angewiesen, einander „ausgeliefert“ in der Suche unserer persönlichen Identität. Menschen können einander den Tod zufügen („homo homini lupus“). Menschen können sich unbarmherzig gegenüber dem Anderssein verhalten und gegenüber allem, was nicht dem Maßstab des eigenen oder „normalen“ Lebens entspricht. Menschen können einander aber auch zum Wachsen verhelfen.

Verletzbarkeit gehört prinzipiell zum Menschsein dazu: zum Faktum, dass das Leben irreversibel ist (vgl. Ferry 2008) und dass Menschen in der Verschiedenheit ihrer Lebenswürfe (als Antwort auf diese Irreversibilität) zusammenleben müssen. In der Geschichte von Georges und Harry sind beide verletzt und verletzbar. Georges ist nicht nur verletzt durch seine „Behinderung“, sondern ist auch der verletzbare „Lebensbegleiter“ für Harry. Harry kann nur sinnvoll weiterleben, wenn er auch seine eigene Verletzbarkeit ernst nimmt und die Möglichkeit des Scheiterns und der letzten Verletzung, den Tod, mit einkalkuliert. Menschen können auf diese Art und Weise ein „wounded healer“ für einander sein (vgl. Nouwen 1972).

3.3 Religion

Bis hierher habe ich noch keine religiösen Kategorien angewendet. Das Ideal einer integrativen Humanität und Pädagogik ist nämlich vollständig denkbar und realisierbar auf einer humanistischen Basis und braucht keine

theologische Legitimierung. Erst als Theologe und Religionspädagoge mache ich die Verbindung mit der Religion bewusst. Eine institutionelle Religion wie das Christentum bietet ein inspirierendes und bilderreiches Konzept von Humanität, wobei der Mensch als Abbild Gottes gesehen wird (Gottebenbildlichkeit) und ihm so dieselbe Ehre und Würde zukommt wie Gott. In dem Film „Le Huitième Jour“ interpretiert Georges sein eigenes Leben und seine Entwicklung auf dem Hintergrund des Schöpfungshymnus in Genesis 1. Er hat sich die Schöpfung angeeignet: In der Beschreibung seines Universums gelangt er durch das Aussprechen der Schöpfungsworte zu Gott.

Religionen können einen wichtigen Input liefern für die Entwicklung einer menschlichen Gesellschaft. Sie bieten eine alternative Vorstellung für ein manchmal oberflächliches und ökonomisch verzerrtes Bild des Menschen in unserer Zeit, eines Menschen, der auf seine Kaufkraft reduziert wird und seiner Kreativität und Schöpfungskraft beraubt wird. Darüber hinaus sind Menschen empfänglich für Religion; ihre rudimentär vorhandenen Bedürfnisse nach Religiosität und ihre innere Sehnsucht nach einer „spiritual connection“ in unserer entwurzelten und seelenlosen Zeit verlangen nach Antworten. Der niederländische praktische Theologe Tjeu van Knippenberg spricht in diesem Zusammenhang von Spiritualität als „bezielt verband“, als Beziehungsverbund – dem sinnvollen Horizont, auf dem die Lebensgeschichten von Menschen zu einem größeren Ganzen miteinander verbunden werden und die der individuellen Lebensläufe übersteigt.

Das Christentum als Religion gibt auf eine besondere, aber nicht exklusive Weise diesem größeren Ganzen eine Bedeutung. Die „raison d'être“ der Religion liegt genau in diesem Geben und Empfangen von Lebenssinn. In meinen Untersuchungen sind Religion als Institution und Religiosität als persönliche Erfahrung miteinander mit der Erkenntnis verbunden, dass der Mensch in dem größeren Ganzen der Transzendenz leben kann (aber nicht unbedingt muss), in der Hingabe an das, was Menschsein übersteigt. In der theologischen Sprache bedeutet das: Leben „coram Deo“, das heißt in der Gegenwart Gottes, ist nur analog zugänglich in einem Leben „coram homine“, das heißt in der Gegenwart des anderen Menschen.

3.4 Religionspädagogik

Der vierte Begriff nimmt Bezug auf die Religionspädagogik als traditionellem Bestandteil der Praktischen Theologie. Diese Wissenschaft untersucht die pädagogischen Voraussetzungen, Chancen und Grenzen der religiösen Bildung in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Lernfeld. Sie hilft Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die Phänomene Religion und Kultur wahrzunehmen, zu interpretieren und

selbständig mit ihnen umzugehen. In der Postmoderne entwickelt sich die wissenschaftliche Religionspädagogik meiner Ansicht nach in eine doppelte Richtung. Gemeint sind hiermit die Begriffsklärung und die Umschreibung von Basiswissen über Religion in einem multikulturellen Zusammenleben einerseits und das Kennenlernen der ursprünglichen religiösen Erfahrung und Spiritualität andererseits. Objektivierter Religion (im institutionellen und materiellen Sinne als Gegenstand von Religionswissenschaften) und individualisierte Religiosität scheinen mir heute den Untersuchungsgegenstand der Religionspädagogik auszumachen.

Die Brille, wodurch diese Phänomene betrachtet werden, ist die Bildung. Typische religionspädagogische Fragen untersuchen menschliche Lernprozesse: Wie Religion begriffen wird, was die eigene Art von religiöser Rationalität ausmacht und wie Menschen sich ein persönliches, religiöses Sprachspiel in der Entwicklung ihrer narrativen Identität aneignen. Die Religionsdidaktik spezialisiert sich in Bezug auf diese Fragestellung im Bereich der Schule, bzw. Erwachsenenbildung, und untersucht, wie Kinder und Jugendliche in der Schule und als Erwachsene in der Weiterbildung nicht nur etwas über Religion lernen, sondern auch religiöses Denken lernen im Bereich eines kommunikativen Prozesses (Roebben 2008c).

4. Standortbestimmung einer integrativen Religionspädagogik

Integration, Verletzbarkeit, Religion und Religionspädagogik sind die vier Begriffe, die eine zentrale Rolle in meiner Forschung spielen. Jetzt ist die Frage: Was ist der gegenwärtige Stand der Forschung und welche Desiderata werde ich zukünftig in den Blick nehmen? Wie kann dies eine Herausforderung für die gesamte Religionspädagogik sein? Meistens neigen wir dazu, unseren Blick direkt auf konkrete Handlungsperspektiven zu richten, um zu sehen, was getan werden kann, wie man eine bestehende Problemsituation (in diesem Fall eine sogenannte „problematische Erziehungssituation“) lösen kann und welche Didaktik oder Methodik man anwenden kann, um Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten. Zuerst ist es wichtig, nach dem Menschenbild zu fragen, nach den oft unausgesprochenen Sichtweisen auf Menschen mit Behinderungen und ihre religiösen Bildungschancen, um danach einige religionspädagogische Eichmaße zu entwickeln. Ich möchte meine Überlegungen hier mit dem Konzept „Heilpädagogik“ verdeutlichen.

Im engeren Sinn ist es „diejenige Pädagogik, die sich mit der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen befasst“ und sie hat „den besonderen Erziehungsbedürfnissen zu entsprechen (...), die darauf gerichtet sind, ein sinnvolles Leben in mitmenschlicher Verbundenheit führen zu können“

(Speck 1985, 754f.). In einem breiteren Sinn aber verweist der Begriff „Heilpädagogik“ auf „Heil“, auf Heilung und Genesung, auf Heilwerden, auf Ganzheitlichkeit, auf ein gestaltetes Leben, das vorläufig noch unterwegs ist, aber prinzipiell auf Vollendung ausgerichtet ist. Das Ideal des Menschseins ist hier nicht der perfekte Mensch, sondern der reife Mensch, der „ein gestaltetes Leben“ (vgl. Exeler 1977) anstrebt und sich darin, in seinen individuellen Lebensumständen fundamental als Mensch mit seinen eigenen Kompetenzen akzeptiert weiß. Jeder Mensch hat das Recht auf seine eigene Lebensbestimmung und jeder Mensch ist gerufen, hierin zur Ganzheitlichkeit zu wachsen. Wie bereits gesagt, liegt hierin der Sinn, das Geheimnis oder sogar die Seele des Menschen mit seiner einzigartigen Lebensgeschichte.

Diese Entscheidung für eine Verbindung der Religionspädagogik mit dem Konzept der Heilpädagogik bleibt nicht ohne Konsequenzen. Sie bietet uns die Chance, einige Dinge klarer zu formulieren. Einerseits wird der Mensch in seiner konkreten Gestalt als Mensch mit einer Behinderung (beachte: nicht als „behinderter Mensch“) ernst genommen und danach wird geschaut, wie er trotz dieser Beeinträchtigung seine „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (Die deutschen Bischöfe 1992, 20) so gut wie möglich realisieren kann. Das bedeutet also Heilpädagogik im engeren Sinne. Andererseits wird eine Sicht auf den Menschen ermöglicht, die nicht seine Behinderung in den Mittelpunkt stellt. Der Mensch wird in seiner menschlichen Würde respektiert; letztlich wird er in seinem Verlangen nach Heil, Ganzheitlichkeit und menschlicher Kommunikation mit anderen als Seelenverwandtschaft und in seinem allfälligen Verlangen nach einem „größeren Ganzen“ („bezielte Verbindung“ oder „spiritual connection“) gesehen. Menschen bleiben nicht in ihren physischen und psychischen Gegebenheiten stehen, sondern sind in der Lage, ihre Lebensgeschichte zu transzendieren – in Kommunikation mit sich selbst, mit anderen, mit Gott.

Ich plädiere für eine Terminologie, die so klar und konsequent wie möglich ist, um über Menschen mit einer (funktionalen) Beeinträchtigung oder Behinderung oder mit einem Förderbedarf zu sprechen und so radikal Abstand zu nehmen vom Begriff „handicap“, der Menschen mit einem Behinderungszustand stigmatisiert, „verstanden als Feld verzerrter, erschwelter psychosozialer Kommunikation und Identifikation“ (Kobi 2002, 45). Eine Dekonstruktion des Begriffs „handicap“ – hier verstanden als ein permanentes Gebrechen, das an dem Menschen haftet, ihn in die Rolle eines nicht perfekten, ganzen oder vollständigen Menschen drängt, ihn als „anormalen“ Menschen betrachtet und ihm Kommunikation – und so auch Entwicklung- oder Bildungschancen vorenthält – ist dringend nötig. Der Leuener Theologe Marcel Broesterhuizen drückt dies wie folgt aus: „Der Begriff ‚handicap‘ ist eine irreführende rhetorische

Konstruktion, die die Gesellschaft in normale und anormale Menschen einteilt, mit allen negativen Konsequenzen. Das Sprechen von einem Handicap macht Menschen ‚gehandicapt‘“ (Broesterhuizen 2007, 303, Übersetzung B.R.).

Dass diese Dekonstruktion noch durchgeführt werden muss, mag an diesem kurzen Beispiel deutlich werden. In der S-Bahn von Düsseldorf nach Dortmund sind spezielle Plätze für Menschen mit einer Behinderung vorgesehen. In der Beschriftung wird die „Behinderten-Rolle“ (Beuers 2000, 144f.) in vier Sprachen ausgedrückt:

Bitte bieten Sie diesen Platz körperlich beeinträchtigten Fahrgästen an.
Please offer this seat to any disabled passengers.
Prière de céder cette place aux passagers handicapés physiques.
Si prega di cedere questo posto ai passeggeri portatori di handicap.

Im Verlauf der Aussagen findet eine doppelte Verschiebung statt: Erstens von Menschen mit einer Behinderung zu behinderten Menschen (und selbst Menschen, die eine Behinderung haben), zweitens von körperlicher oder physischer Beeinträchtigung zu einem „handicap“ ohne nähere Bezeichnung (womit alle Formen von Behinderung „in einen Topf geworfen“ werden).

Die Dekonstruktion des gesellschaftlichen Konstrukts „handicap“ lässt uns erneut über den Begriff der Verletzbarkeit nachdenken. Menschen können einander durch das Aussondern und Isolieren in ihrer Alterität tief verletzen und ihnen den Zugang zur Diskursgemeinschaft verwehren. Eine Gemeinschaft kann aber paradoxerweise nur voll zur Blüte kommen, wenn eben diese Alterität, dieses Anderssein, gehört und gesehen wird. Verletzbarkeit hat aber noch eine zweite Bedeutung, die sich aus der Dekonstruktion des Begriffs „handicap“ ergibt. Denn funktionelle Beschränkungen sind Bestandteil des normalen menschlichen Lebens und gehören zu unserer „condition humaine“: auch Krankheit und Tod gehören dazu. Oder mit Marcel Broesterhuizen: „Menschen werden alt, können weniger gut hören oder sehen, werden dement. Menschen werden behindert aufgrund von Krankheit oder Unfall. Menschen leiden an psychischen Traumata durch Gewalt, Krieg, sexuellen Missbrauch. Menschen ohne funktionale Einschränkung gibt es nur vorübergehend“ (Broesterhuizen 2007, 305; Übersetzung B.R.).

Die tiefste Verletzbarkeit liegt in dem Faktum, dass Menschen einander den Raum nicht gönnen, sich mit der eigenen Verletzbarkeit und der eigenen (akuten oder chronischen) Beeinträchtigung auseinanderzusetzen. Sie bleiben dabei, dass der Fremde fremd bleibt und dass es nicht normal ist, anders zu sein. Wenn wir wirklich in der Lage wären, uns in die verletzte Lebensgeschichte des Anderen einzufühlen, weil wir gelernt haben,

auch unsere eigene Verletzbarkeit zu akzeptieren, dann wären wir in der Lage, einen vollständig neuen pädagogischen und agogischen Rahmen zu entwickeln, wobei wir nicht länger ausgehen von einer Defizienz, die verschwinden muss, sondern von menschlicher Würde, die erscheinen muss (Andries Baart). Menschen wollen mit ihren Lebenserzählungen gehört werden, wollen in ihrer Einzigartigkeit gesehen und in ihrer menschlichen Würde angenommen werden durch andere. Sie verlangen nach einer Heilskommunikation und wünschen sich hoffnungsvolle heilpädagogische Unterstützung – einzig, um glücklich zu werden.

Dass auch die Frage nach Gott, der Gedanke der Gottebenbildlichkeit des Menschen und die Theodizeefrage („si Deus, unde malum?“ – wenn Gott existiert, woher kommen dann das Leiden, die Behinderung oder die Verletzbarkeit?) hierdurch in ein anderes Licht gerückt werden, ist deutlich. Der Raum fehlt mir hier, dies weiter zu entfalten. Jedoch kann der deutsche Theologe Ulrich Bach inspirieren: „Wir brauchen dringend eine europäische Befreiungstheologie (...), um die Knechtungen auf beiden Seiten anzugehen: Nicht nur die Behinderten sind geknechtet (etwa durch die gesellschaftliche und kirchliche Diskriminierung), sondern auch die Nichtbehinderten, die in ihrer Angst und Unbeholfenheit Sätze sagen (müssen?) wie: Ich darf gar nicht (...) daran denken, mal zu verunglücken, (...) hilfeabhängig zu werden (...). Gemeinsam trainiert werden müsste eine Freiheit, die man so andeuten kann: Ich bin kerngesund – ja und? Ich bin taubstumm – ja und?“ (Bach 2002, 115). Weiter schreibt er: „Ob ein Mensch Mann ist oder Frau, blind oder sehend, schwarz oder weiß, dynamisch-aktiv oder desorientiert-pflegeabhängig, ist theologisch (von Gott her, im Blick auf Heil oder Unheil) absolut ohne Bedeutung. Von Bedeutung ist allein, dass das alles ohne Bedeutung ist. Das allerdings ist von Bedeutung: Denn es entscheidet darüber, ob wir noch ‚dem Alten‘ zugehören (wir alle, ich denke jetzt nicht etwa nur an die Ausgegrenzten, sondern besonders stark an die unbewusst und ungewollt Ausgrenzenden), oder ob es unter uns eine ‚neue Kreatur‘ gibt: alle allzumal einer in Christus, die Familie Gottes, der Leib Christi, die Gemeinde als ‚Gegenwirklichkeit zur Apartheid‘“ (Bach 2006, 26).

Diese Verknüpfung von menschlicher Verletzbarkeit und Kontingenz einerseits und der Utopie einer neuen, geheilten Menschheit andererseits (Speck 1985, 756), die Verbindung von Heilstheologie und Heilpädagogik, vom „coram Deo“ (leben in der Gegenwart Gottes), das ein neues „coram homine“ (leben in der Gegenwart des Anderen) und die Profilierung eines neuen (christlichen) Menschenbildes (Kollmann 2000; 2007) annimmt, scheint mir die unausgesprochene Quintessenz einer integrativen Religionspädagogik zu sein.

SonderpädagogInnen suchen nach fruchtbaren Wegen, um das Thema der Verletzbarkeit zu verstehen und zu vermitteln. Sie tun dies genauso

wie in den Regelschulen in einem Kontext einer fehlenden religiösen Sozialisation, einer kulturellen und religiösen Diversität und einem unbestimmten Verlangen nach Spiritualität. Die Gottesfrage und die Frage nach dem Leiden verstärken in großem Maße dieses sonderpädagogisch-religionspädagogische Interesse am Thema der Verletzbarkeit. Ich bin davon überzeugt, dass diese theologische Praxis als „Kommunikation des Evangeliums“ (Mette 2005), diese Praxeologie (Nadeau 2007), europäische Befreiungstheologie (Bach 2006), gelebte praktische Theologie oder praktische Kulturtheologie (Roebben/Zondervan 2008) – sich nun schon in der Praxis an Sonder- oder Förderschulen, in Regelschulen mit integrativen Maßnahmen, in Einrichtungen für Schwermehrfachbehinderte vollzieht – vorbei am Paternalismus und am Gefühl, ein gutes Werk getan zu haben, vorbei am Alibi, dass sie als Spezialisten ihre Arbeit leisten (Speck 1985, 756). Es vollzieht sich ebenso in den Köpfen und den Händen von KollegInnen und StudentInnen der Rehabilitationswissenschaften, die auch bei uns TheologInnen in Dortmund über den Flur kommen... Wir können – wir müssen – von ihnen lernen.

5. Herausforderung einer integrativen Religionspädagogik

Das Thema der Verletzbarkeit, das von der Heilpädagogik wie ein *counter pass* im Fußball zurückgespielt wird zur Gesellschaft und ihrer „Regelpädagogik“ (aber was ist die Regel?), bleibt nicht ohne Folgen. „Sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik bedeutet, auf der Basis der allgemeinen Religionspädagogik, einen speziellen Anwendungsfall auf allgemein-menschliche Lebensfragen und deren Bewältigung innerhalb langwährender oder lebenslanger Krisen und Behinderungen. Daraus ergibt sich zwischen beiden eine grundlegende Einheit und eine spezifische, jedoch graduelle Differenz und Variation. Beide müssten als ein Bezugssystem gelten, in dem Theorie und Praxis, religiöse Erziehung/Bildung und deren praktische Konkretisierung in besonderen Anwendungsfeldern sich bedingen und einander voranbringen“ (Albrecht 1988, 416).

Ich möchte als Resultat dieses Beitrages drei Dimensionen benennen, die in der Sonderpädagogik maßgebend sind, die die allgemeine (Religions-)Pädagogik heute zum Nachdenken anregen können und die von eminenter Bedeutung bei einer weiteren Ausarbeitung einer integrativen (Religions-)Pädagogik sein müssen. Verletzbarkeit im Kontext religiöser Bildung zwingt uns zu einer erneuten Reflexion über die Themen Erfahrungslernen, Subjektwerdung und Verlangsamung. Dies kann hier nur im Überblick erfolgen.

5.1 Erfahrungslernen

Zuerst zum Konzept des Erfahrungslernens. Jedes Lernen ist kontextualisiert und in einer bestimmten Körperlichkeit verankert, in einem persönlichen „sensorium“ des/der Lernenden. Ein Blinder lernt anders als ein Sehender. Ein Rollstuhlfahrer nimmt die Welt anders wahr als ein Fußgänger. Ein Mensch mit einer schwerst-mehrfachen Behinderung hat andere Impulse nötig als jemand, der ohne Behinderung durch das Leben geht. Wie Thomas von Aquin bereits im dreizehnten Jahrhundert sagte, muss sich das Lernen an die Lernmöglichkeiten des Menschen anpassen. Lernen durch Erfahrung – wörtlich durch „Hindurchfahren“ des konkreten Impulsfeldes der eigenen Existenz – „learning by doing“, durch Aneignung im Alltäglichen, ist von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung kognitiver, affektiver und sozialer Fähigkeiten.

Auch im Bereich der religiösen Bildung ist dies von großer Bedeutung: Menschen mit einer Behinderung fordern uns auf, direkter und intensiver sinn-volle Erfahrungen machen zu können (Grümme 2006). Menschen die blind sind, wollen vielleicht den Kölner Dom zum Beispiel fühlen und betasten können, schwerst-mehrfach behinderte Menschen wollen vielleicht „snoezeln“ oder mit musikalischen Impulsen erfahren, dass sie als Person akzeptiert sind. Menschen mit autistischer Spektrumsstörung wollen womöglich Gott innerhalb ihres eigenen Vorstellungsvermögens bildlich darstellen. Performatives Lernen, rituelle Bildung, ganzheitliches Lernen und soziales Lernen sind wichtige gegenwärtige Entwicklungen in der Religionspädagogik, die in diesem Kontext weiterer Reflexion bedürfen (Fischer 1988).

5.2 Subjektwerdung

Subjektwerdung ist ein zweiter bedenkenswerter Aspekt. Bildung zielt ab auf Selbstbildung – und Selbstbestimmung vollzieht sich in der Gegenwart des Anderen. Jede/r hat ein Recht auf eine eigene narrative Identität, eine eigene Lebensbestimmung und (aus religiöser Perspektive) eine eigene Einsicht in dem „Großen Ganzen“, die er oder sie mit anderen teilt, mit der Welt, mit dem Transzendenten. Gute, das heißt hoffnungsvolle, religiöse Bildung bietet Chancen an, um das Verborgene zu erleben inmitten einer komplexen Welt mit unbestimmter Sinngebung einerseits und mit dezidiert religiöser Verschiedenheit andererseits.

Helmut Peukert spricht in diesem Kontext über die Notwendigkeit eines neuen Lernens, das nicht länger kumulativ (Ansammeln von auswendig gelernten Sachkenntnissen), sondern transformativ ist, das Einsicht darstellt in Kenntnisse, die zur Lebensweisheit werden, die zu einem besseren Verstehen der eigenen Person in einem „intersubjektiv bestimmten“ Lern-

kontext und der Gesellschaft beitragen (Peukert 2002). Subjektwerdung als Ankommen in der eigenen Lebensgeschichte ermöglicht es, sinnvoll mit anderen in den Dialog treten zu können.

5.3 Verlangsamung

Schließlich lässt die Heilpädagogik uns verweilen beim Phänomen der „Verlangsamung“. Zu Beginn dieser Auseinandersetzung haben wir uns ausdrücklich die Zeit genommen, der Lebensgeschichte von Georges und Harry zuzuhören. Ihre Erfahrungen und ihre einzigartigen Persönlichkeiten wollen in all ihrer Verletzbarkeit wahrgenommen werden. Meiner Meinung nach ist das die Grundbotschaft der Heilpädagogik heute: „Nehmen Sie sich bitte Zeit, um meiner Geschichte zuzuhören – Geben Sie mir die Zeit, um das Chaos um mich herum in einen Kosmos zu verwandeln – Lehren Sie mich Kontemplation und Betrachtung, um nicht hektisch und unüberlegt durch diese Welt zu gehen und die einströmenden Impulse zu verarbeiten – Geben Sie mir Zeit zum Wachsen, um unabhängig zu werden, um das einmalige Wesen zu werden, das in mir verborgen liegt, sich aber noch entwickeln muss.“ Ich plädiere hier für eine radikale Verlangsamung im gesamten Bildungsbereich und zugleich in der Gesellschaft (vgl. Grümme 2006; Hilger 1994; Jäggle 1999). Nicht nur Menschen mit einer Behinderung sind verletzlich, sondern auch die Jugendlichen, die die „rat race“ nicht mehr aushalten können und „so jung und schon am Ende“ sind. Ich plädiere daher radikal für mehr Zeit miteinander in Kontaktstunden in der Schule und für eine Relativierung des Übermaßes der Informations- und Kommunikationstechnologie. Ich plädiere für ein leibhaftiges Lernen durch Begegnungen und auch für eine Askese der Bildung, zum Beispiel durch Rückkehr zu einem „slow reading of classical texts“ und durch ein intensives Lernen, das der Lebensgeschichte des Anderen (MitschülerIn, LehrerIn und große Traditionen) Aufmerksamkeit schenkt (Veling 2007). So bewegt sich die Bildung weg von „fast food“ hin zu „slow food“ oder „soul food“. Als Theologe, begeistert von der Dynamik der Heilpädagogen und ihrem Werk im Kontext von Verletzbarkeit, meine ich, dass dieser prophetische Zwischenruf in der Religionspädagogik heute nicht fehlen darf.

6. Schluss

Die Gesellschaft bekommt die Schule, die sie verdient (De school 1994). „Integration ist eine Aufgabe nicht nur für eine Generation. Es geht bei der Integration von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft auch um eine freiwillige Verlangsamung angesichts einer sich beschleuni-

genden industriellen, notwendigerweise auf Leistungen aufgebauten Welt, die sozial jedoch zentrifugal wirkt. Integration meint auch die Stärkung von sozialen Gegenkräften und eine Solidarität von hoffentlich langer Wirkung“, so Andreas Möckel bereits 1992 (Möckel 1992, 719). Viel und vielfältig sind in einer solchen gesellschaftlich geprägten Schule die Herausforderungen einer integrativen Religionspädagogik und Religionsdidaktik. Es möge zum Beispiel deutlich sein, dass die drei oben genannten Aspekte (Erfahrungslernen, Subjektivierung und Verlangsamung) einen enormen Einfluss auf unsere Überlegungen zu Korrelationsdidaktik, Elementarisierung, performativem Religionsunterricht, Konfessionalität und religiöser Verschiedenheit wie auf das Verhältnis von Religionsunterricht, Katechese und Seelsorge und auf Religionsunterricht als Ort der Theologie haben.

Konkret möchte ich mich in den kommenden Jahren auf die Ausarbeitung dieser grundlegenden Fragen in Lehre und Forschung im Kontext eines neuen, international ausgerichteten Instituts für integrative Religionspädagogik an der Technischen Universität Dortmund konzentrieren. Das Institut heißt *Inter-FIRE* und dies steht für „Internationales Forum für Integrative Religiöse Erziehung“ (auf Englisch: „International Forum for Inclusive Religious Education“ – siehe <http://inter-fire.blogspot.com>).

Ich bin weniger an Feuerlöschanlagen interessiert, sondern vielmehr an der „brennenden“ Interaktion zwischen Religion, Erziehung und dem Leben mit einer Behinderung. Nach meiner Überzeugung kann die Erziehung Feuer in Menschen entfachen und die Möglichkeit eröffnen, persönliche Erfahrungen von Sehnsucht auszutauschen, welche jeder Mensch in seinem Leben erfährt, egal ob schwarz oder weiß, männlich oder weiblich, gläubig oder nicht gläubig, mit oder ohne Behinderung. Ich bin mir der Tatsache bewusst, dass im Bereich der integrativen Religionspädagogik eine starke internationale Diskursgemeinschaft fehlt. WissenschaftlerInnen und reflektierende PraktikerInnen sind in der ganzen Welt verstreut und arbeiten unabhängig an dem Thema. Ich möchte diese Personen zusammenführen und voneinander in einer Art und Weise lernen, welche auch unsere akademische Leidenschaft „entflammt“.

Mit dem Forum hoffe ich vier Ziele umzusetzen: die Durchführung von Forschungen auf der Mikro- und Meso-Ebene (Unterrichtsforschung und Schulentwicklungsforschung) bezüglich integrativer religiöser Erziehung, die Schaffung eines internationalen Netzwerkes von WissenschaftlerInnen, die Entwicklung einer internationalen Buchreihe zu dem Thema und schließlich die Inventarisierung von „best practices“. Hoffentlich werden auch die nötigen finanziellen Mittel von Gesellschaft, Universität und Kirchen zur Verfügung gestellt, um die Forschung einer integrativen Religionspädagogik oder besser noch einer „Religionspädagogik der Verletzbarkeit“ substantiell zu ermöglichen.

Literatur

- Adam, Gottfried, Art. Sonderschulen, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 2), Neukirchen-Vluyn 2001, 1813-1819.
- Adam, Gottfried, Menschenrechte und Menschenwürde, in: Pithan, Annebelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002, 138-143.
- Albrecht, Wilhelm, Eine „besondere“ Religionspädagogik für die Sonderschulen?, in: Katechetische Blätter 113 (1988), 409-416.
- Bach, Ulrich, Theologie nach Hadamar als Aufgabe der heutigen Theologie, in: Pithan, Annebelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002, 112-118.
- Bach, Ulrich, Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz. Bausteine einer Theologie nach Hadamar, Neukirchen-Vluyn 2006.
- Beuers, Christoph, Menschen mit Behinderung, in: Haslinger, Herbert (Hg.), Handbuch Praktische Theologie (Teil 2), Mainz 2000, 152-162.
- Boschki, Reinhold, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlagen einer dialogisch kreativen Religionsdidaktik (Zeitzeichen 13), Ostfildern 2003.
- Broesterhuizen, Marcel, Beperkte mensen als beeld van God, in: Collationes 37 (2007), 283-308.
- De school staat niet alleen. Verslag van de commissie Samenleving-Overwijs aan de Koning Boudewijnstichting, Tiel 1994.
- Die deutschen Bischöfe (Kommission für Erziehung und Schule), Zum Religionsunterricht an Sonderschulen, Bonn 1992.
- Ebner, Robert, Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht. Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen, in: Religionspädagogische Beiträge 27 (2001), H. 47, 27-34.
- Exeler, Adolf, Gestaltetes Leben. Grundlinien einer Moralphädagogik, in: Katechetische Blätter 102 (1977), 6-23.

- Ferry, Luc, *Apprendre à vivre. Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*, Paris 2008.
- Fischer, Dieter, Gleiche Inhalte für behinderte und nicht-behinderte Schüler, in: *Katechetische Blätter* 113 (1988), 402-408.
- Ganzevoort, Ruard, *De hand van God en andere verhalen. Over veelkleurige vroomheid en botsende beelden*, Zoetermeer 2006.
- Grümme, Bernhard, Hinwendung zur Wahrnehmung? Herausforderung Integration am Beispiel der Sonderschulpädagogik, in: *Theologisch-praktische Quartalschrift* 154 (2006), 55-64.
- Grümme, Bernhard, Religionsunterricht im Beschleunigungszwang. Beschleunigung der Lebenswelten als Herausforderung an eine erfahrungsbezogene Religionspädagogik, in: *Trierer Theologische Zeitschrift* 115 (2006), 265-279.
- Habermas, Jürgen, *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*, Frankfurt a.M. 2001.
- Heimbrock, Hans-Günter, Religiöse Erziehung behinderter Kinder. Ein Literaturbericht, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 1985, 144-160.
- Hilger, Georg, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: *Katechetische Blätter* 119 (1994), 21-30.
- Jäggle, Martin, *Langsam wird es Zeit. Bemerkungen zu noch keinem Thema*, in: *Christlich-Pädagogische Blätter* 112 (1999), 164-165.
- Joas, Hans, *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg u.a. 2004.
- Kobi, Emil, Begriffliche Orientierungen, in: Pithan, Annabelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh 2002, 45-52.
- Kollmann, Roland, Menschen mit Behinderungen in Katechese und Religionsunterricht, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2000), H. 45, 89-102.
- Kollmann, Roland, *Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes*, Neukirchen-Vluyn 2007.

- Langeveld, Martinus, *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen ¹¹1967.
- Leimgruber, Stephan/Pithan, Annebelle/Spieckermann, Martin (Hg.), *Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung*, Forum für Heil- und Religionspädagogik Bd. 2, Münster 2003.
- Mette, Norbert, *Einführung in die katholische Praktische Theologie*, Darmstadt 2005.
- Mette, Norbert, *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*, Düsseldorf 1983.
- Möckel, Andreas, *Integration: Anliegen, Chancen, Schwierigkeiten*, in: *Katechetische Blätter* 117 (1992), 714-719.
- Nadeau, Jean-Guy, *La méthodologie en théologie pratique*, in: Routhier, Gilles/Viau, Marcel (Hg.), *Précis de théologie pratique*, Montréal u.a. ²2007, 221-234.
- Nauta, Rein, *Het goede behouden. Over wilde devotie en de waarde van de traditie*, in: Sonnberger, Klaus/Zondag, Hessel/van Iersel, Fred (Hg.), *Redden pastores het? Religieuze leiderschap aan het begin van de 21ste eeuw*, Budel 2001, 4-16.
- Nouwen, Henri, *The Wounded Healer. Ministry in Contemporary Society*, New York 1972.
- Peukert, Helmut, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2002), H. 49, 49-66.
- Roebben, Bert, *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*, Leuven 2007.
- Roebben, Bert, *Fellowship of fate and fellowships of faith. Religious education and citizenship education in Europe*, in: *Journal of Beliefs and Values* 29 (2008a), 207-211.
- Roebben, Bert, *Narthikales religiöses Lernen. Neudefinition des Religionsunterrichts als Pilgerreise*, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2008b), H. 60, 31-43.
- Roebben, Bert, *Learning in Difference. Inter-Religious Learning in the Secondary School*, in: Kieran, Patricia/Hession, Anne (Hg.), *Exploring Religious Education: Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Dublin 2008c, 124-140.

- Roebben, Bert/Zondervan, Ton, „Und wenn Gott unter uns wäre“.
Praktische Kulturtheologie und die Lebenswelt junger Erwachsener,
in: *International Journal of Practical Theology* 12 (2008), 256-272.
- Schneiders, Sandra Marie, Religion versus Spirituality: A Contemporary Conundrum, in: *Spiritus. A Journal of Christian Spirituality* 3 (2003), H. 2, 163-185.
- Speck, Otto, Art. Heilpädagogik, in: *Theologische Realenzyklopädie* (Band XIV), Berlin u.a. 1985, 754-755.
- Tillich, Paul, De moed om te zijn. Over de menselijke persoonlijkheid en de zin van het bestaan, Bijleveld/Utrecht, 2004 [The Courage to Be, 1952].
- Van der Tuin, Leo, God droeg zondagavond een blauwe trui. Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing, Eindhoven 2008.
- Van Harskamp, Anton, Het nieuw-religieuze verlangen, Kampen 2000.
- Van Knippenberg, Tjeu, Existentiële zielzorg. Tussen naam en identiteit, Zoetermeer 2005.
- Van Knippenberg, Tjeu, Tussen naam en identiteit. Ontwerp van een model voor geestelijke begeleiding, Kampen 1998.
- Veling, Terry, Listening to the „Voices of the Pages” and „Combining the Letters”. *Spiritual Practices of Reading and Writing*, in: *Religious Education* 102 (2007), 206-222.

Teresa Forcades i Vila

„Die Sakramente sind für die Menschen gemacht“ – Heilende Spiritualität

Wie lässt sich eine heilende Spiritualität, die auch Menschen mit Behinderungen einschließt, theologisch begründen? Die Benediktinerin Teresa Forcades zeigt anhand eines Vergleiches zwischen dem babylonischen und dem biblischen Schöpfungstext, dass die Freundschaft mit Gott und die Feier des Seins für Christinnen und Christen im Zentrum steht. Nicht der Kult oder das Sakrament sind die Autorität, sondern die menschlichen Grundwahrheiten und die *Communio*, die darin zum Ausdruck kommen.

1. Das Sakrament als Raum sich verschenkenden Lebens und Krone der Schöpfung

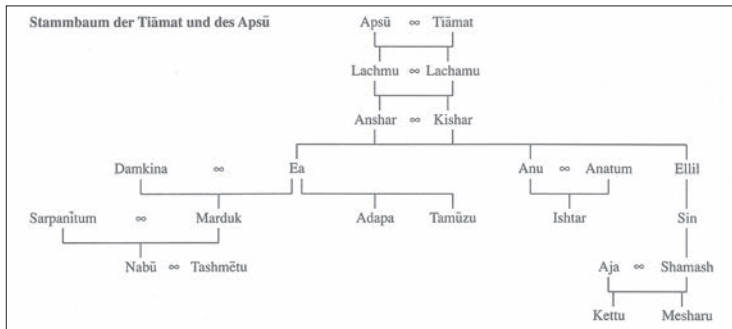
Der Schöpfungsbericht, den wir im Buch Genesis vorfinden, scheint unmittelbar beeinflusst zu sein vom Babylonischen Schöpfungsbericht (*Enûma elîsch*), mit dem sich die Israeliten wohl während des Exils vertraut gemacht hatten. Das *Enûma elîsch* will, wie alle Schöpfungsmythen, eine Antwort sein auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, besonders nach dem Sinn des Lebens in seinen konfliktreichsten und schmerzhaftesten Aspekten.

Ausgehend von der Hypothese, dass die Redaktion des biblischen Schöpfungsberichts nachexilisch ist und dass das *Enûma elîsch* diesem literarisch unmittelbar vorausgeht, ist es von großem Interesse, diese beiden Berichte (den biblischen und den babylonischen) miteinander zu vergleichen, um einige unterscheidende Charakteristika des Jahwekultes und des Verständnisses der Welt und der Menschheit, das sich daraus ableitet, zu entdecken. Ich stütze mich dabei auf die klassischen Forschungen von Alexander Heidel (1951). Zuerst werde ich den babylonischen Bericht vorstellen und sein Thema zusammenfassend darlegen. Ausgehend von einem Artikel von Moshe Weinfeld (1981) werde ich dann das Verständnis der Liturgie und der Welt vergleichen, welches in diesen

beiden Schöpfungsberichten enthalten ist, und als Letztes werde ich mit Hilfe der Einsichten aus der ebenfalls klassischen Forschungsarbeit von Abraham Joshua Heschel (1996) die Institution des Sabbats in dem für den biblischen Gott eingerichteten Kult betrachten.¹

1.1 Das Enûma elîsch – Kontext und Inhalt

Das Enûma elîsch (ein episches Gedicht) fand sich eingeritzt auf sieben Tontafeln und besteht aus circa tausend Zeilen. Die ersten Fragmente (aus dem 7. Jahrhundert v. Chr.) fand man 1848 als Teil archäologischer Reste der Bibliothek Asurbanipals in Ninive. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entdeckte man in Assur einige Tafeln aus dem 10. Jahrhundert v. Chr., die der assyrischen Version des babylonischen Berichts entsprechen. Diese Tafeln geben Zeugnis vom hohen Alter des Berichts und von dem Einfluss, den er im Nahen Osten hatte. Das Entstehungsdatum des Gedichts kann im 18. Jahrhundert v. Chr. während der Hammurabi-Dynastie angesetzt werden. Die Rekonstruktion des Textes, welche mit Hilfe aller gefundenen Fragmente möglich war, erlaubt es, fast den gesamten Originaltext wieder herzustellen.



In: Bellinger 1989, 469.

Das Enûma elîsch erklärt die Schöpfung der Welt ausgehend von drei Wassergöttern: Apsu (männliche Gottheit, Vater von allem, was existiert, Gott der Süßwasser), Tiamat (weibliche Gottheit, Mutter von allem, was existiert, Göttin der Salzwasser) und Mummu (männliche Gottheit, Ursohn von Apsu und Tiamat, Gott der Nebel, der Wolken und der Wasser von oben). Apsu und Tiamat zeugen Paare von Kindern, die sich untereinander vereinen und ebenfalls Nachwuchs haben bis zum Gott Marduk, der die höchste Gottheit des babylonischen Pantheons wird. Marduk (Gott des Sturms, des Krieges und des Kosmos, Schöpfergott)

1 Für die Übersetzung Katalanisch-Spanisch danke ich Montserrat Vila i Brichs (Barcelona), für die Übersetzung Spanisch-Deutsch Gabriele Klinghardt (Stuttgart), für Korrekturlesen Schwester Mirijam Schaeidt (Trier).

ist Sohn des Ea (Gott der Weisheit, der Magie und der unterirdischen Wasser), Enkel des Anu (Gott des Himmels), Urenkel von Anshar und Kishar, einem Paar, das von den Urgöttern Apsu und Tiamat gezeugt wurde. Marduk ist somit Ururenkel (vierte Generation) des göttlichen Urpaares.

Nach der Geburt der dritten Generation der Götter begann Urvater Apsu – so die babylonische Erzählung – sich über die jungen Götter zu ärgern, weil er wegen ihres Lärmens und der Unruhe nicht ruhen konnte. Apsu beschloss daher, den zu zerstören, den er mit Tiamat gezeugt hatte. Tiamat, die Mutter, erhob Einspruch: „Wie können wir den zerstören, den wir selbst gezeugt haben?“ Aber Mammu, der Sohn, der von Anfang an existierte, war damit einverstanden.

Als die jungen Götter von dem Plan des Urvaters und des Ursohns erfuhren, traten sie an Ea heran (den Gott der Weisheit, der Magie, des Wortes), damit er sie verteidige. Mittel seines verzaubernden Wortes ließ Ea seinen Urgroßvater einschlafen und nahm ihm all seine Macht; danach opferte er ihn. Eas Wort tötete den Urvater, sein Vatermord erlaubte es ihm jedoch einen Raum zu schaffen, in dem er und die Götter leben konnten. Zum Gedenken an den geopferten Vater gab Ea dem heiligen Raum den Namen des Vaters „Apsu – Raum des Lebens“, geschaffen dank seines Todes. In diesem heiligen Raum, dem ersten Lebensraum der Götter, Symbol der Unterwerfung der Urkraft unter die Kraft des Wortes, wurde Marduk geboren, der Gott des Kosmos (der Ordnung) der babylonischen Mythologie.

Nach Marduks Geburt beschließt Tiamat, angestiftet von einigen jungen Göttern, den Mord ihres Gatten Apsu zu rächen. Sie, die Mutter, lässt Drachen und monsterhafte Schlangen erscheinen, um gegen Ea, den Gott des Wortes, Krieg zu führen. Ea, der Apsu, die männliche Urkraft, besiegen konnte, scheitert nun bei dem Versuch, Tiamat, die weibliche Urkraft, zu unterwerfen. Ebenso scheitert Anu, Eas Vater, Gott des Himmels und Symbol der hierarchischen Autorität. Für Tiamat, die Mutter, die Göttin des Meeres, Symbol der Irrationalität und des Chaos, gilt das Wort (Ea) nichts und ebenso wenig die Autorität (Anu). Um sie zu besiegen, so erklären die Götter des Enûma elisch, bedarf es der physischen Kraft. Ea-Wort und Anu-Autorität rufen daher Marduk, den Gott des Kosmos (Ordnung), welcher erklärt, vor Tiamat, der Göttin des Chaos, keine Angst zu haben. Aber Marduk stellt die Bedingung, im Gegenzug dafür, dass er sie von der tödlichen Bedrohung, symbolisiert durch Tiamat-Chaos, befreit, als Herrscher aller Götter und des gesamten Universums ausgerufen zu werden. Die Götter akzeptieren seine Bedingung, und Marduk-Kosmos-männlich besiegt Tiamat-Chaos-weiblich. Marduk, der Schöpfergott, bläst seinen Wind/Geist über Tiamat/die Urwasser, bis diese sich so sehr aufbläht, dass Marduk ihr einen Pfeil ins Herz schießen

kann. Er öffnet den Schädel und die Adern der Getöteten, befiehlt dem Nordwind, das Blut wegzublasen, und zertrennt ihren Körper in zwei Teile, um aus ihnen Himmel und Erde zu schaffen und alles, was dort existiert. Marduk schafft alles im Blick auf die eigenen Bedürfnisse sowie die der restlichen Götter und unterwirft die Schöpfung seinem Dienst. Die rebellischen Götter, welche Tiamat angestiftet hatten, den Tod Apsus zu rächen, werden zu Sklaven der anderen Götter. Aber nach einer gewissen Zeit erheben sie sich gegen dieses von Marduk auferlegte Schicksal. Marduk stellt ihre göttliche Würde wieder her und erschafft dann, und erst dann, die Menschen mit dem einzigen Ziel, sie zu seinen Sklaven zu machen. In der babylonischen Genesis wurde die Menschheit (und die gesamte Schöpfung) *einzig und allein* geschaffen, um die Bedürfnisse der Götter zu befriedigen, besonders die des Gottes Marduk, des Königs der Könige, des Herrn aller Herren, des Schöpfergottes, der dank seiner Macht über das Chaos die kosmische Ordnung garantiert.

Der babylonische Schöpfungsbericht gipfelt in der Schöpfung des Tempels, der den Sieg des Marduk würdigt, sowie in der Litanei seiner Inthronisation: Nach dem Sieg über das Chaos und der Aufrichtung der kosmischen Ordnung ruht Gott auf seinem Thron aus und die Schöpfung (die Menschheit eingeschlossen), welche sein Werk ist, arbeitet in Sklaverei, um seine Wünsche zu erfüllen, ihn so im Kult zu verehren und seine Herrschaft anzuerkennen.

1.2 Das Enûma elîsch und die biblische Genesis – ein Vergleich

Im Folgenden wird der Inhalt der beiden Schöpfungsberichte anhand einer von Heidel (1951, 129) erarbeiteten Tabelle vergleichend zusammengefasst:

Enûma elîsch	Genesis 1,1 bis 2,3
Der göttliche Geist und die kosmische Materie existieren gleichzeitig und sind gleich ewig.	Der göttliche Geist erschafft die kosmische Materie. Der göttliche Geist existiert ewig unabhängig von der Materie.
Urchaos: die salzigen Wasser/Ozean (Tiamat) sind eingehüllt in Nebel.	Die Erde ist chaotisch und trostlos. Nebel bedecken den Ozean/Abgrund (tehom).
Das Licht fließt aus den Göttern.	Die Erschaffung des Lichts Erster Tag
Die Erschaffung des Firmaments	Die Erschaffung des Firmaments Zweiter Tag
Die Erschaffung des Festlands	Die Erschaffung des Festlands Dritter Tag

Die Erschaffung der Sterne	Die Erschaffung der Sterne Vierter Tag
Die Erschaffung der Menschen	Die Erschaffung der Tiere Fünfter Tag Die Erschaffung der Menschen Sechster Tag
Aufrichtung des <i>Tempels</i> und seines heiligen Kultes Die Götter ruhen aus im Tempel, und die Schöpfung (die Menschen eingeschlossen) arbeitet für sie. Die Götter verehren, bedeutet Sklave/Sklavin sein, heißt leben, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen.	Die Einrichtung des <i>Sabbats</i> und seines heiligen Kultes Gott ruht und die Menschen (und die ganze Schöpfung mit ihnen) ruhen aus mit Gott. Gott verehren heißt, ihn loben und ihm danken, denn er hat uns frei gemacht; es heißt, das Geschenk seiner Liebe leben.

Sinn und Zweck der babylonischen Schöpfung ist das Wohlbefinden der Götter. Sinn und Zweck der Menschheit ist der Dienst für die Götter. Der heilige Kultort ist der Tempel und sein Sinn besteht in der Befriedigung der Bedürfnisse der Götter.

Die biblische Schöpfung hingegen hat ihren Sinn in sich selbst (Und Gott sah, dass es gut war) sowie in dem Zweck, dem Wohlergehen der Menschheit zu dienen. Sinn der Menschheit ist die Freundschaft mit Gott. Der heilige Kultort ist die Schöpfung selbst (Raum) und ihre Geschichte (Zeit); ihr Sinn besteht darin, das Geschenk des Seins zu feiern.

1.3 SklavInnen oder FreundInnen Gottes

Diese beiden Beschreibungen des Sinns der Welt und der Liturgie sind antithetisch, doch in der Gesamtheit der Schriften des Alten wie des Neuen Testaments lässt sich immer wieder entdecken, dass die babylonische Konzeption und die biblische gleichzeitig und in Spannung zueinander existieren.

So finden wir zum Beispiel in Ex 15 eine Historisierung der Motive aus dem Enûma elîsch: Gott wird als großer Krieger, der gegen den Feind kämpft, beschrieben. Tiamat, das Meer, erscheint verwandelt in ein bloßes Instrument in der Hand Gottes. Der Feind ist nicht, wie im Enûma elîsch, ein kosmisches Element, sondern ein historischer Akteur (das Heer des Pharao). In beiden Fällen bläht sich das Meer auf, als der Atem Gottes weht, das Meer teilt sich, der Feind ist zerstört und der Bericht endet mit der Errichtung des Tempels und der Inthronisation Gottes. Gott reserviert jedoch den heiligen Ort nicht für sich, sondern er lässt sein Volk eintreten:

V. 1 Lobgesang für den Herrn für seinen großen Sieg

V. 3 Der Herr ist ein Krieger.

V. 8 Du schnaubtest vor Zorn, da türmte sich Wasser, da standen Wogen als Wall, Fluten erstarrten im Herzen des Meeres.

V. 13 Du lenktest in deiner Güte das Volk, das du erlöst hast, du führtest sie machtvoll zu deiner heiligen Wohnung.

V. 17 Du brachtest sie hin und pflanztest sie ein auf dem Berg deines Erbes. Einen Ort, wo du thronst, Herr, hast du gemacht; ein Heiligtum, Herr, haben deine Hände gegründet.

V. 18 Der Herr ist König für immer und ewig.

2 Sam 7 will David dem Herrn einen Tempel bauen, aber es ist der Herr, der David ausruhen lässt und der für ihn ein Haus baut. *V. 11: Ich verschaffe dir Ruhe vor allen deinen Feinden. Nun verkündet dir der Herr, dass der Herr dir ein Haus bauen wird.*

In der Vollendung, in der Neuen Schöpfung, wird Gott selbst als der Raum für die Menschheit beschrieben: *Einen Tempel sah ich nicht in der Stadt. Denn der Herr, ihr Gott, der Herrscher über die ganze Schöpfung, ist ihr Tempel, ER und das LAMM (Offb 21,22).*

Lev 26, 11-13 besteht Gott darauf, dass sein „heiliger Ort“ mitten in seinem Volk sei, und er verbindet diese Tat mit dem Bund der Freundschaft, den er mit ihnen geschlossen hat sowie mit der Befreiung aus der Sklaverei: *Ich schlage meine Wohnstätte in eurer Mitte auf und habe gegen euch keine Abneigung. Ich gehe in eurer Mitte; ich bin euer Gott, und ihr seid mein Volk. Ich bin der Herr, euer Gott, der euch aus dem Land der Ägypter herausgeführt hat, so dass ihr nicht mehr ihre Sklaven zu sein braucht. Ich habe eure Jochstangen zerbrochen und euch wieder aufrecht gehen lassen.*

Ez 37, 26-28 tauchen dieselben Motive auf wie in Lev 26, wobei noch die Tatsache hinzugefügt wird, dass Gott sein Volk heiligen wird: *Ich schliesse mit ihnen einen Friedensbund; es soll ein ewiger Bund sein. Ich werde sie zahlreich machen. Ich werde mitten unter ihnen für immer mein Heiligtum errichten, und bei ihnen wird meine Wohnung sein. Ich werde ihr Gott sein, und sie werden mein Volk sein. Wenn mein Heiligtum für alle Zeit in ihrer Mitte ist, dann werden die Völker erkennen, dass ich der Herr bin, der Israel heiligt.*

2 Kor 6, 14-16 erscheinen aufs Neue die Motive von Sklaverei und Tempel, wobei der Tempel Gottes mit den Gläubigen identifiziert wird: *Beugt euch nicht mit den Ungläubigen unter das gleiche Joch! (...) Wie verträgt sich der Tempel Gottes mit Götzenbildern? Wir sind doch der Tempel des lebendigen Gottes; denn Gott hat gesprochen: Ich will unter ihnen wohnen und mit ihnen gehen. Ich werde ihr Gott sein, und sie werden mein Volk sein.*

Die Parallele von Schöpfung und Bund beruht ebenfalls auf dem Motiv der sechs Tage und dem des siebten Tags (Ex 24,16). Die priesterliche Tradition erzählt, dass Mose sechs Tage warten muss, bevor er den Bund empfängt, der als Höhepunkt der Schöpfung angesehen werden kann. Das Motiv der sechs Tage taucht überdies in den Erzählungen von der Verklärung Jesu bei Markus (Mk 9,2-13) und Matthäus (Mt 17,1-13) auf. Das Motiv der sechs Tage – das Motiv der Genesis, der Sinn der Schöpfung – findet sich hier in Verbindung mit dem Neuen Bund, als Präludium der Passion.

Auch das Motiv des Göttermords sowie des Blutvergießens vor bzw. zum Zweck der Erschaffung der Menschheit ist nichts Neues. Wir finden es bereits im Enūma elisch. Hier ist der geopferte Gott Kingu, der rebellische Gott, der Tiamat anstiftete, den Tod ihres Gatten Apsu zu rächen. Im Enūma elisch opfert der Schöpfergott den rebellischen Gott und erschafft die Menschheit als Sklavin mit dem Blut des geopfertem Gottes. In den Evangelien ist der tote Gott nicht der rebellische Gott, sondern der gehorsame Sohn, und das Opfer wird ihm nicht als Strafe auferlegt, sondern er nimmt es freiwillig auf sich aus Liebe. Wir sind nicht Frucht einer kosmischen Strafe, sondern eines historischen Aktes der Liebe. Und wir sind nicht nur keine SklavInnen Gottes, sondern Gott hat sich für uns zum Sklaven gemacht (vgl. die Leidensankündigungen, die den Verklärungsbericht beschließen, welcher mit dem Motiv der sechs Tage beginnt, Mk 9,12 und Mt 17,12). In diesem Zusammenhang ist auch folgende Aussage Jesu von Bedeutung: *Der Menschensohn ist nicht gekommen, um sich dienen zu lassen, sondern um zu dienen und sein Leben hinzugeben als Lösegeld für viele (Mk 10,45).*

Es kann deshalb – gemäß der Aussage des Irenäus „Die Ehre Gottes ist das Leben der Menschen“ – keinen Kult geben ohne Gerechtigkeit, wie Jesaja nicht müde wird zu betonen (vgl. Jes 1,11-18):

Was soll ich mit euren vielen Schlachtopfern?, spricht der Herr. Die Widder, die ihr als Opfer verbrennt, und das Fett eurer Rinder habe ich satt; das Blut der Stiere, der Lämmer und Böcke ist mir zuwider.

Wenn ihr kommt, um mein Angesicht zu schauen – wer hat von euch verlangt, dass ihr meine Vorhöfe zertrampelt?

Bringt mir nicht länger sinnlose Gaben, Rauchopfer, die mir ein Gräuel sind. Neumond und Sabbat und Festversammlung, Frevel und Feste ertrage ich nicht.

Eure Neumondfeste und Feiertage sind mir in der Seele verhasst, sie sind mir zur Last geworden, ich bin es müde, sie zu ertragen.

Wenn ihr eure Hände ausbreitet, verhülle ich meine Augen vor euch. Wenn ihr auch noch so viel betet, ich höre es nicht. Eure Hände sind voller Blut.

Wascht euch, reinigt euch! Lasst ab von eurem üblen Treiben! Hört auf, vor meinen Augen Böses zu tun!

Lernt, Gutes zu tun! Sorgt für das Recht! Helft den Unterdrückten! Verschafft den Waisen Recht, tretet ein für die Witwen!

Kommt her, wir wollen sehen, wer von uns recht hat, spricht der Herr. Wären eure Sünden auch rot wie Scharlach, sie sollen weiß werden wie Schnee. Wären sie rot wie Purpur, sie sollen weiß werden wie Wolle.

Unsere These ist: Es ist nicht leicht, wie Jesus daran festzuhalten, dass „die Sakramente für die Menschen da sind und nicht die Menschen für die Sakramente“. Denn im Lauf der gesamten Geschichte (zu Zeiten des Alten wie des Neuen Testaments, der Urkirche, in der Kirche des Mittelalters, der Moderne und auch in unseren Tagen) neigen Menschen dazu, Gott in einen von ihnen definierten Raum einzusperren, den sie dann „heiligen Raum“ nennen. Sie neigen dazu, sich mit ihm in einer Weise zu verbinden, als wären sie seine Sklaven und nicht seine Freunde. Die Idee des Enûma elîsch ist latent und oft in sehr sublimer Weise immer noch wirksam.

1.3 Der Sabbat als heiliger Raum der Communitio

In seiner Meditation über die Bedeutung des Sabbats, des siebten Tags der Schöpfung, führte Abraham Joshua Heschel (1907-1972) den Begriff der „heiligen Architektur“ ein, welche sich nicht auf den Raum, sondern auf die Zeit bezieht. Den jüdischen und den christlichen Glauben vergleichend stellt Heschel fest: „Die Sabbate sind unsere Kathedralen“.

Heschel (1996, 79) bezieht sich dazu auf die prophetische Tradition. Hier findet er die Bewegung weg vom Kult- und Ritualobjekt hin zu einer Beziehungsqualität. Infolgedessen betrachtet er Heiligkeit nicht mehr als materiale, sondern als relationale Qualität. In der prophetischen Tradition wird weiterhin – so Heschel – die Bedeutung der Zeit betont: „Für die Propheten ist ‚der Tag des Herrn‘ wichtiger als ‚das Haus des Herrn‘“ (ebd.).

In der Heiligkeit der Zeit werden Symbole überflüssig, weil der Sabbat als solcher selbst Symbol ist – als geheiligte Zeit, als „Raum“ Gottes und so auch als „Raum“ des Menschen: „Der Sinn der Heiligkeit in der Zeit wird ausgedrückt in der Art und Weise, wie der Sabbat gefeiert wird. Es bedarf keines Ritualobjekts, um den Siebten Tag zu ehren.“ (Ebd., 82) Und: „Jeder von uns nimmt eine Portion Raum ein. Jeder besetzt seinen Raum in exklusiver Weise. Die Portion des Raumes, den mein Körper besetzt, kann von niemand anderem besetzt werden. Die Zeit hingegen kann niemand besitzen. Es gibt niemals einen Augenblick, den ich exklusiv besitzen könnte. Der gegenwärtige Augenblick gehört allen lebendigen Wesen in gleicher Weise wie mir. Die Zeit teilen wir, den Raum besitzen wir. Auf Grund meines Raumbesitzes bin ich Rivale aller anderen We-

sen; auf Grund meiner zeitlichen Existenz bin ich Zeitgenosse von allen anderen Wesen.“ (Ebd., 99)

So verweist die Feier des Sabbats auf den wahren Kult: Wir sind nicht erschaffen um zu produzieren oder zu konkurrieren; wir sind erschaffen für das gegenseitige Geschenk der Freundschaft mit Gott und untereinander. Christlich gesprochen: Wir sind erschaffen zur Communio. Heschel (ebd., 74) formuliert dies so: „Was ist die Natur des Sabbats? Er ist eine Zeit, in welcher man weder isst noch trinkt noch menschliche Geschäfte macht; die Gerechten setzen sich auf ihre Throne, mit den Kronen auf ihren Häuptern, und genießen die Gegenwart Gottes“ (Abbot de Rabbi Nathan, cap. 1).

2. Die Eucharistie, Quelle und Höhepunkt des christlichen Lebens

Die sakramentale Wirklichkeit der verschiedenen christlichen Kirchen ist vielfältig. Nicht alle Kirchen sind wie die römisch-katholische der Meinung, dass es sieben Sakramente gibt, aber alle sind sich darin einig, die Eucharistie/das Abendmahl als den höchsten Exponenten des christlichen Kultes zu betrachten, als das zentrale Sakrament in ihrer Liturgie. Die in dem Sakrament der Eucharistie festgehaltene Beziehungsqualität ist kaum zu überbieten. Von der Eucharistie her erschließen sich alle anderen Sakramente. Sie ist „Quelle und Höhepunkt des christlichen Lebens“, wie das II. Vaticanum feststellt (LG 2,11). Um uns aber im Geist des biblischen Kultes – der Freundschaft mit Gott und untereinander – halten zu können (und nicht in dem des Enûma elîsch), werden wir zeigen müssen, dass dieser Kultakt, den wir „Eucharistie“ nennen und als Feier des Seins verstehen, etwas mit unserer tiefsten menschlichen Wirklichkeit zu tun hat. Auf welche Weise wird in der Eucharistie sichtbar, dass „die Sakramente für den Menschen gemacht sind und nicht der Mensch für die Sakramente“?

2.1 Eucharistie als Aktualisierung menschlicher Grundwahrheiten

Wertvolle Anregungen gibt hier der Dominikaner und Theologe Edward Schillebeeckx. Gegen eine transzendente Anthropologie, die von den „ewigen menschlichen Werten“ ausgeht, schlägt Schillebeeckx (1978, 27-44) eine Anthropologie der so genannten sieben „unreduzierbaren menschlichen Grundwahrheiten“ vor. Diese sind: Natur, Andersheit, Gesellschaft, Geschichte, Hermeneutik, Glaube – und die siebte beinhaltet, dass die sechs ersten unverzichtbar und untereinander unreduzierbar sind. Diese Grundwahrheiten wollen, im Unterschied zu den „mensch-

lichen Werten“, nicht die Geschichte transzendieren, sondern haben sich notwendigerweise in unterschiedlicher Form in jede Kultur und in jede geschichtliche Epoche zu inkarnieren.

Im Folgenden möchte ich diese Grundwahrheiten auf das Ich anwenden.

(1) Natur

Mein „Ich“ ist ein „physisches Ich“. Ich kann nicht leben, ohne einen „Ort“ im Raum zu besetzen, und ich kann diesen „Ort“ nicht aufgeben, ohne mich selber aufzugeben, noch kann ich meine Existenz von den Forderungen der so genannten Naturgesetze oder den Gesetzen der Biologie lösen (Gesetze der Schwerkraft, Notwendigkeit der Ernährung, Notwendigkeit einer bestimmten Temperatur, des Atmens von unvergifteter Luft...).

Das eucharistische Sakrament entfremdet die unreduzierbare „Natur“ nicht, noch achtet es sie gering, noch ordnet es sie unter, sondern es nimmt sie an und macht sie sichtbar in der sakramentalen Materie von „Brot“ und „Wein“, ohne die wir unsere Communio mit Gott weder bezeichnen noch vollständig feiern können.

(2) Andersheit

Mein „Ich“ ist ein „persönliches Ich“. Es kann nicht existieren ohne ein „Du“. Die neun Monate der Schwangerschaft im Schoß der Mutter (oft ergänzt durch die nachgeburtliche symbiotische Phase) bewirken, dass dieses „Du“, das die psychologische Individuation ermöglicht, das „mütterliche Du“ ist oder sein Ersatz.

Das eucharistische Sakrament nimmt die Unverzichtbarkeit des „Du“ an und erfüllt sie, indem es dieses „Du“ in Gestalt des erhöhten Christus in Reichweite aller stellt; des erhöhten Christus, der uns zum neuen Leben gebiert, der mit uns rechnet, der in unsere Möglichkeiten vertraut, der jeden von uns bedingungslos und persönlich liebt, der sein Leben für uns bereits hingegeben hat, als wir ihn noch nicht liebten. Dieser erhöhte Christus erwartet mich, fragt mich an und nimmt mich an in der Schwester/dem Bruder, die ich an meiner Seite habe.

(3) Gesellschaft

Mein „Ich“ ist ein „soziales Ich“. Die individuelle Existenz – sogar im Fall der Einzelgänger und Eremiten – artikuliert sich notwendigerweise durch die Existenz der menschlichen Gruppe, zu der sie gehört, in deren Schoß sie gewachsen ist und das Zusammenleben gelernt hat. Die sozialen Normen sowie die Institutionen, die sie repräsentieren und die darüber wachen, dass sie erfüllt werden, sind Teil jeder menschlichen Existenz. Die Figur des „Vaters“ (oder ihr Ersatz) ist diejenige, welche die Zweiheit

Mutter-Kind öffnet auf die Forderungen eines Dritten hin, zur Notwendigkeit des Teilens der Erfahrung von Liebe, der Zugehörigkeit, des Seins. Das entscheidende Du ist nicht nur für mich allein.

Das eucharistische Sakrament nimmt an, aktualisiert und antizipiert die Fülle der sozialen Dimension in der Koinonia des Heiligen Geistes, in der Gemeinschaft der Schwestern und Brüder (Kirche), die niemanden ausschließt. Sie nimmt jede/n in ihren/seinen Bedürfnissen wahr. Sie schätzt die Fähigkeiten der Einzelnen und sieht ihre Bedeutung für die Gemeinschaft. Jede/r kann ihr/sein Charisma ausdrücken und leben. Güterteilung scheint selbstverständlich. Alle ordnen sich ein zum Wohle aller, so dass die schwächsten Mitglieder die am meisten geachteten seien.

(4) Geschichte

Mein „Ich“ ist ein „historisches Ich“, das heißt, es gestaltet sich gemäß kultureller Traditionen, deren bezeichnendster Exponent die Sprache ist. Auf der Basis meiner Fähigkeit zu denken, finde ich in Form von Sprache die gesammelte Erfahrung der Generationen, die mir vorausgegangen sind in der Zeit, und die geschichtlichen Ereignisse, welche für diese Generationen entscheidend waren.

Im eucharistischen Sakrament wird das historische Gedächtnis in der Anamnese ausgedrückt. Es ist das Gedächtnis des Lebens, des Todes und der Auferstehung Jesu (und der übrigen Gekreuzigten der Geschichte).²

(5) Hermeneutik

Mein „Ich“ ist ein „hermeneutisches Ich“, das heißt, ein Ich, das notwendigerweise die Wirklichkeit interpretiert, ihr Namen gibt, ein Urteil über sie fällt – auch wenn dies ohne Worte geschieht. Es schätzt sie ein und handelt entsprechend seiner Bewertung. Die menschliche Existenz konkretisiert sich in einer Artikulation von Theorie und Praxis, für die jede/r von uns den anderen gegenüber verantwortlich ist.

Im eucharistischen Sakrament heißt die Aktualisierung des Lebenssinns Epiklese, und es ist das Kommen des Geistes, der uns teilhaben lässt am Leben Christi, an der Gemeinschaft der Liebe von Gottes eigenem Leben.

(6) Glaube

Mein „Ich“ ist ein „offenes Ich“, das heißt, ein Ich, welches weiß, dass nicht nur ein „Morgen“ existieren wird, sondern welches hofft, dass dieses „Morgen“ in irgendeiner Weise ein „besseres“ sei. Für Schillebeeckx ist die Hoffnung eine entscheidende unreduzierbare Grundwahrheit menschlichen Lebens.

² Die Erinnerung an die Auferstehung ist noch nicht ihre Verkündigung. Die österliche Verkündigung hingegen entspricht nicht der Vergangenheit, sondern der Dimension der Gegenwart (hermeneutische Dimension, welche sich existentiell ausdrückt in Wort und Tat).

Im eucharistischen Sakrament konkretisiert sich die Hoffnung in der Prolepse, im eschatologischen Kommen Jesu, das in gewisser Weise schon im gegenwärtigen Augenblick vorausgenommen ist. Sie konkretisiert sich und drückt sich aus in der Verheißung, dass Christus alle zu sich ziehen wird, dass er alles in allem sein wird, dass er einen neuen Himmel und eine neue Erde schaffen wird (neue Schöpfung), dass es keine Tränen mehr geben wird.

Die drei ersten unreduzierbaren anthropologischen Grundwahrheiten – Natur, Andersheit und Gesellschaft – entsprechen den Dimensionen des Raums. Sie unterscheiden uns von den anderen und erlauben es uns, Beziehungen einzugehen. Die drei letzten unreduzierbaren anthropologischen Grundwahrheiten – Geschichte, Hermeneutik und Glaube – entsprechen den zeitlichen Dimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie sind in der Eucharistie zusammenfassend ausgedrückt in der Formel „Deinen Tod (Geschichte), o Herr, verkünden wir, und Deine Auferstehung (Hermeneutik) preisen wir, bis DU kommst in Herrlichkeit (Glaube)“.

Die siebte unreduzierbare anthropologische Grundwahrheit liegt darin, dass die sechs Grundwahrheiten, die wir soeben benannt haben, gleichzeitig, untrennbar und unverwechselbar sind. Das heißt, dass nach Schillebeeckx jedes menschliche Leben sich unweigerlich mit diesen sechs Dimensionen (Natur, Andersheit, Gesellschaft, Geschichte, Hermeneutik und Glaube) konfrontiert sieht und ihnen gegenüber Stellung zu beziehen hat.

Mit Hilfe der unreduzierbaren anthropologischen Grundwahrheiten lässt sich die Behauptung konkretisieren, dass die Sakramente für den Menschen und nicht der Mensch für die Sakramente geschaffen ist. Ausgehend von der zentralen Stellung des eucharistischen Sakraments erschließt sich, dass die christlichen Sakramente eine Stellungnahme gegenüber den unreduzierbaren Grundwahrheiten des menschlichen Lebens anregen und ihre Aktualisierung ermöglichen. Es ist eine Stellungnahme, die diese Grundwahrheiten in eine Dynamik der Liebe, welche sie erfüllt, zu integrieren vermag. Die Eucharistie ist vollkommen menschlich und lässt menschlich werden.

2.2 Initiative Gottes und Vermittlung der Kirche

Die Vermittlung der Kirche hat ein erstes Moment, in welchem sie das Unsichtbare (das bereits existierte und immer schon existiert hat) im Sichtbaren identifiziert, erkennt. Aber das ist nicht alles. Indem sie es erkennt, ihm hier und jetzt einen Namen gibt, von ihm Zeugnis ablegt, macht die Kirche tatsächlich sichtbar, was unsichtbar ist (sie aktualisiert

es). Das Sein der Kirche ist Sakrament, „Sichtbarmachung“ der Gegenwart Gottes in der Welt.

Das Erkennen, das Hier-und-Jetzt-Zeugnis-Ablegen davon, dass die Trennung zwischen dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren durch freie, liebevolle Initiative des Unsichtbaren überwunden worden ist, bedeutet, die historische Vermittlung zu akzeptieren, ja sie geradezu innerlich nachzuvollziehen und – im Prinzip – ebenso die Vermittlung durch die Kirche als Institution.

Denn die Initiative *war* nicht nur (in der Vergangenheit) Tat des Unsichtbaren. Hier und jetzt bleibt die Aktualisierung dieser eigentlich unmöglichen *Communio* des Sichtbaren mit dem Unsichtbaren Initiative des Unsichtbaren. Niemals ist es meine Initiative; aber in mir – mehr ich als ich selbst – wohnt der Heilige Geist, der Teil des Unsichtbaren ist, aber es sich gefallen lässt, sich begrenzen zu lassen durch meine Freiheit und meine geringe Fähigkeit zu lieben. Er *muss* sich begrenzen lassen, um sich wahrhaftig zu aktualisieren, denn was sich aktualisiert, ist *Liebe*, und Liebe kann sich nicht durch *Aufdrängen* aktualisieren.

Das Sakrament als „Kommunikationsstrategie“ Gottes regt mich zu einer Frage an: Hat Gott in der Einrichtung eines konkreten Sakramentes die Initiative? Um nur zwei Beispiele zu nennen: Warum sind Brot und Wein integraler Bestandteil des eucharistischen Sakramentes und die Fußwaschung nicht? Warum ist die Priesterweihe Sakrament und die monastische Profess nicht?

Wir können sagen: Gottes Initiative besteht nicht so sehr darin, ein konkretes Sakrament in seiner geschichtlichen Gestalt zu errichten, als viel mehr und viel fundamentaler:

- uns als Erster zu lieben,
- in uns die Sehnsucht zu erwecken, ihm zu antworten,
- sich aus Liebe an unser symbolisches Universum anzupassen, das geschichtlich und wechselhaft, gemeinschaftlich und persönlich ist.

Das heißt, die Initiative zu lieben, liegt bei Gott, und sein ist auch die innere Kraft, welche uns treibt, diese Liebe auszudrücken und ihn zu verehren mittels der Symbole und in Symbolhandlungen. Die konkreten Symbole und die Formen dieses Kultes sind nun aber unsere Initiative, die in keiner Weise die Präsenz Gottes konditionieren oder „beschwören“ kann, die aber Gott annimmt mit Wohlgefallen, aus Liebe und mit den Bedingungen und Weisen, die er will, und welche die Kirche im Lauf der Jahrhunderte verstanden und mehr oder weniger gelungen ausgedrückt hat.

3. Fazit

Eine „heilende Spiritualität“ geht davon aus, dass alle Menschen zur Liebe geschaffen sind. Sie sind keine SklavInnen Gottes oder eines Kultes. Gott selbst hat die Initiative ergriffen, sich dem Menschen zuzuwenden und ergreift sie immer wieder neu. Es bedarf keiner Vorleistung oder bestimmter Fähigkeit. Allen ohne Ausnahme werden die unreduzierbaren anthropologischen Grundwahrheiten zugesprochen und können sich aktualisiert in der Eucharistie finden. Die Herausforderung und Aufgabe von „Kirche“ als Gemeinschaft und Institution besteht darin, die Sakramente entsprechend zu vermitteln bzw. zu spenden.

Literatur

Bellinger, Gerhard J., *Knaurs Lexikon der Mythologie*, München 1989.

Heidel, Alexander, *The Babylonian Genesis. A complete translation of all published cuneiform tablets of the various Babylonian creation stories*, The University of Chicago Press: Chicago 1951.

Heschel, Abraham Joshua, *The Sabbath. It's meaning for modern man*, Harper Collins Canada: Canada, 1996 [1951].

Schillebeeckx, Edward, *Questions on christian salvation of and for man*, in: Tracy, David u.a. (Hg.), *Toward Vatican III. The Work That Needs to Be Done*, Seabury Press: New York 1978, 27-44.

Weinfeld, Moshe, *Sabbath, Temple and Enthronement of the Lord. The Problem of the Sitz im Leben of Genesis I: 1-23*, in *Alter Orient und Altes Testament* Bd. 212, Kevelaer 1981, 501-512.

Georg Rehse

Es ist etwas, das mich zieht

Theologische Gedanken zu einer existentiellen Krise

Ein Herzinfarkt verändert das Leben von Georg Rehse von einem Tag auf den anderen. Der Pastor reflektiert in diesem Beitrag darüber, welche Traditionen aus Bibel und Theologie ihm bei der Genesung und den Schritten zurück ins Leben hilfreich waren. Aus dieser Perspektive zeigt er eine neu gewonnene Sicht auf Krankheit und Kirche auf.

Von eben auf jetzt kann es gehen. Das Rot einer Ampel nicht realisiert und nicht das Auto, das mit allem Recht der Welt mit seinen Insassen weiterfahren möchte in die gewünschte Richtung. Oder: Du hast alle Regeln eingehalten, ein anderer aber nicht, weil er für einen Moment unachtsam war.

Und schon wird das Wort Unfall, vom dem ja sonst nur andere betroffen sind, zu einer bitteren Realität für dich und deine Lieben. Das Leben wird ein anderes. Was bisher selbstverständlich war, ist einfach weg, verschwunden. Sofern du noch atmen kannst und dein Herz schlägt.

Oder der Termin beim Arzt zu einer Routineuntersuchung. Er sieht genauer hin, prüft Herz und Nieren und verkündet nach einiger Zeit ein niederschmetterndes Resultat: Nicht mehr gesund, nicht mehr frei zu tun und zu lassen, dich zu bewegen, zu reisen, zu besuchen. Sondern auf Hilfe angewiesen, von der Morgenwäsche bis zum Zurechtfinden in der Stadt. Die Begleiterin ist zwar nett, aber es kratzt an der Würde, wenn sie mit dir in der S-Bahn sitzt und dich bis vor die Haustür bringt. Von Selbständigkeit kannst du nur träumen, das Suchen deiner Seele steht vor einem langen Weg. Die Herausforderung ist so schwer wie das Besteigen eines Achttausenders im Himalaja.

Es ist inzwischen drei Jahre her, dass ich von einem überraschenden und doch auch geahntem und befürchtetem Einbruch in mein Leben heimgesucht worden bin. Herzinfarkt beim Gemeindefest, „ärztlichen“ Engeln vor die Füße gefallen, Reanimation, drei Wochen Koma. Beim Erwachen war fast alles Wissen erst einmal weg. Ich konnte nicht mehr lesen und nicht mehr schreiben. Sprechen konnte ich aber schon und ich habe es bis heute genutzt, um das aus mir herauszuholen und auszudrücken, was zum jeweiligen Zeitpunkt meiner Rückkehr ins Leben möglich war. Ich lernte und lerne das Leben neu.

Ich erinnere mich an ein Sehnsuchtsbild in meiner Reha-Klinik in Bad Segeberg: Ich sah zum Himmel und in die Weite, von der ich nicht mehr wusste, als dass sich in ihr und hinter ihr etwas verbirgt, von dem ich nur eine Ahnung hatte. Ich hatte Fähigkeiten gehabt, die einmal zu mir gehörten, die aber aktuell in ihrer Ganzheit nicht realisiert werden konnten. Ich war aber immer auch noch Teil dieser alten Wirklichkeit, die hinter der Weite verborgen blieb. *Wenn diese Wirklichkeit doch wieder Teil von mir sein würde und ich ein Teil von ihr!*

Inzwischen kann ich darüber auch mal weinen, manchmal sogar dankbar dafür sein, dass ich leben darf. Dankbar, dass ich so viel von meinem früheren Können neu gewonnen habe, begleitet durch eine Schar von Helfenden. Es war und ist noch wie eine Reise in ein Land, das ich voller Neugier und neu gewonnener Vorsicht betrete: „Schritt für Schritt“, waren die Worte, die ich mir immer wieder gesagt habe.

Etwa ein halbes Jahr liegt der Workshop in Bad Honnef zurück, den ich leiten durfte. Ein wenig Stolz hat sich bei aller noch vorhandenen Unsicherheit dazu eingestellt. Ich habe den Teilnehmenden vom Propheten Elia und seiner existentiellen Krise erzählt und bei dieser Gelegenheit versucht, ein Stück meiner eigenen Krisenerfahrung zu verarbeiten.

Er war am Ende. Zumindest fühlte er es so, in diesem Augenblick. Das, was ihm vom Schicksal, oder von wem auch immer, auferlegt worden war, konnte er nicht mehr tragen. Keine Kräfte mehr mobilisieren.

Einen Sinn des Lebens konnte er nicht mehr erkennen, keine Perspektive sehen. Wie sollte er sich jetzt noch dagegen stemmen, einen halbwegs aufrechten Gang finden. Verlockend die Möglichkeit, einzutauchen in das große Nichts, frei zu werden von allem Belastenden, versuchend der Gedanke, sich von weiterem Anhaften zu lösen. Beim Wort Krise hätte Elia vielleicht noch ein trauriges Nicken bereit gehabt.

Was ist das denn, eine „existentielle Krise“? Das Wort hat seine Wurzeln im alten Griechenland. Dort wird unter „krisis“ eine „entscheidende Wendung“ verstanden. Im klinischen Bereich geht es um Leben und Tod am Höhe- und Wendepunkt einer Krankheit.

Wenn ich in die Bibel schaue, dann sind Krisen, die die Existenz angreifen, bald gefunden. So beim Propheten Elia, der vor der rachsüchtigen Königin Isebel in die Wüste floh, sich völlig erschöpft unter einen Baum legte und zu sterben wünschte (1 Kön 19). Er hatte ja auch einiges angerichtet, das Schwere sprechen lassen: „Es ist genug. So nimm nun, Herr, meine Seele! Ich bin nicht besser als meine Väter.“ Er ist in der Wüste, außen tobt der Wind und innen das Chaos. Kein Weg erkennbar. Er reiht sich ein in die Schar der Perspektivlosen. Es gibt nichts, was ihn nähren kann. Sein Lebensideal ist gescheitert: Er ist auch nicht besser als die Alten!

Hier könnte das Ende aller Geschichte sein.

Es gibt aber für ihn, wie für so viele, die es im Augenblick nicht sehen können, ein *Aber*, ein *Und*. Es geht weiter.

Ein Engel rührte ihn an. Auf einmal war da Jemand, den sein Schicksal interessierte, der sanft und zärtlich sprach: Du! Du bist gemeint. Erinnere dich an das, was du von Kindeszeiten her erfahren hast. Du bist es wert.

Er sieht um sich. Ungläubiges Staunen. Kann das sein? Bin ich doch nicht am Ende angelangt? Seinem eigenen *Nein* wird ein *Ja* entgegen gesetzt. Seine existentiellen Grundbedürfnisse werden erkannt. Es folgt eine Aufforderung: *Steh auf und iss!* Gezogen wird er. Für seine Nahrung ist gesorgt. Zu seinem Haupt liegt ein geröstetes Brot und steht eine Kanne mit Wasser. Erst jetzt kann er sehen. Nachdem er berührt worden ist.

Er muss sich gar nicht sorgen um seine Versorgung, sondern er darf hineingehen in einen neuen Lebensabschnitt mit der Erfahrung: Ich muss gar nichts dafür tun! Ich bin ein Beschenkter!

Das Prozedere wiederholt sich, sein Genesen bekommt damit etwas Nachhaltiges. Beim zweiten Engelbesuch wird Elia schon auf das Folgende eingestellt: *Denn du hast einen weiten Weg vor dir.*

Gestärkt durch Speis und Trank macht er sich auf den Weg und ist schon wieder zu Erstaunlichem fähig. 40 Tage und 40 Nächte wandert er bis zum Berg Gottes, dem Horeb. Dort werden ihm neue Aufgaben übertragen und er wird eingreifen in die Geschichte Israels, indem er zwei Könige für jeweils ein Land mit einer Salbung in ihr Amt einführt.

Aus Elias Krise wächst etwas, womit wirklich kein Mensch gerechnet hätte, als er unten auf dem Boden lag. Da hat ihn etwas gezogen, er hat sich – nicht ganz ohne Zweifeln – ziehen lassen.

Als Pastor ist es leichter, anderen in Krisen beizustehen. Schwerer ist es selbst in einer Krise zu sein, die eigene Hilfsbedürftigkeit zu erkennen und angewiesen zu sein.

Als ich im September 2005 nach Reanimation und drei Wochen Koma erwachte, stand ich vor der Herausforderung, mein Leben neu zu lernen. Fast alles Wissen, meine Fähigkeiten und auch Sicherheiten waren verschüttet. Dass es eine existentielle Krise war, habe ich in ihrer Tiefenwirkung lange nicht erkannt. Zu sehr war ich mit den täglichen Herausforderungen, dem Umgang mit meiner Schwäche beschäftigt, getragen von einem trotzigen: MIT MIR NICHT! In diesem Entgegenstemmen steckt das Vertrauen darauf, dass Gott es gut mit uns Menschen meint und dass alles einen Sinn hat, auch dieser Weg in die Tiefe.

Auf meinem Weg zurück in den Beruf als Pastor bin ich von vielen Menschen begleitet worden, die ich Engel nenne. Sie waren mir zugewandt, geduldig und manchmal notwendig deutlich. Das „Steh auf und iss“ des Elias habe ich in vielen kleinen Facetten erlebt.

Aber wenn ich wieder gehen und tun und machen, auch genießen wollte, dann blieb mir gar nichts anderes übrig. Der lange Weg hat mich bis hierher nach Bad Honnef geführt. Gelegenheit, mich auch theologisch damit auseinanderzusetzen.

Es ist etwas, das mich zieht.

Meine eigenen Erfahrungen erzählen mir davon, dass ich getragen bin, gestützt, zuweilen auch getrieben von einer Kraft, für die ich kein besseres Wort finde als Gott.

Ich bin dankbar, dass ich etwas von diesen Erfahrungen in meinen Beruf, in die Arbeit mit Menschen und im Reden von Gott einbringen kann. Dass mir andere sagen: „Du hast etwas zu geben!“, macht mich zugleich bescheiden und glücklich. Dieses hilft mir, mit meinen eigenen Unsicherheiten, z.B. im Umgang mit der Liturgie eines Gottesdienstes, umzugehen.

Von Kindheit und Jugend an hat mich ein Wort begleitet, das für manche keine Logik, aber über Gottes Absichten mit den Menschen eine fundamentale Bedeutung hat: *Meine Kraft ist in den Schwachen mächtig!* Gottes Geist ist auch präsent in aller Unvollkommenheit, da wo Menschen nicht perfekt funktionieren, bedürftig und kraftlos sind.

Als Befreiungstheologe war für mich auch vor der Krise die Zuwendung Jesu zu den Aussätzigen und Gelähmten, den geistig Armen, denen, die mit knurrendem leeren Magen zu Bett gehen müssen, bis hin zu den sogenannten Sündern und Gesetzesbrechern ein zentrales, treibendes Motiv.

Diesem Zug nach unten, wie es ein Theologe einmal ausgedrückt hat, bin ich gefolgt. Das führte vom Hochhausviertel im sozialen Brennpunkt über den kirchlichen Weltdienst in die sog. Dritte Welt bis nach St. Pauli. Unter dem Motto: „Jeder Mensch ist ein König“ sind wir während des Kirchentages trommelnd über die Reeperbahn gezogen. Menschen aus dem Stadtteil wurden einem König gleich auf einem Stuhl getragen. Sinnbild dafür, dass Gott in den Schwachen mächtig ist. Dabei haben wir uns, habe ich mich, auch ziehen lassen von dem Protest gegen menschenverachtende Lebensverhältnisse, Gewalt und Demütigung.

Wenn ich heute davon erzähle, wenn ich es kann und darf, dann ist dies auch ein kleiner, aber nicht unbedeutender Schritt zur Bewältigung der existentiellen Krise, in die ich vor bald drei Jahren gestürzt worden bin.

Es ist etwas, das mich zieht.

Das Es könnte Ruhm und Reichtum sein, Macht, Ehre oder Einfluss. Von alledem bin ich bestimmt nicht frei. Wer schätzt denn nicht einen

entspannenden Kontoauszug oder einen guten Schluck Rotwein „im Kreise seiner Lieben“. Ja, selbst von der Sehnsucht nach komplettem Genesen kann und will ich mich nicht verabschieden.

Das, was mich zieht, ist aber noch etwas anderes. Es ist das, was anspruchsvoll und anspruchslos zugleich ist: Zu sein in dem, was ist! Das heißt noch lange nicht einen gleichgültigen „Nichtblick“ auf all das zu werfen, was bis in die aktuellen Nachrichten von Unterdrückung in Tibet bis zum fünffachen Kindesmord gar nicht weit weg zu lesen, zu sehen oder zu hören ist. Ich meine ein gelassenes Sein, das die Zeit mit all ihren vielfältigen Möglichkeiten schätzt und dankbar für jeden Tag ist, der uns geschenkt wird.

Soweit Bad Honnef und Elia. Was ist durch diese Krisenerfahrung anders geworden, werde ich gefragt. Ein wenig Faulheit mischt sich in meine spontane Antwort hinein. Eigentlich nichts. Ich kann doch Züge des ersten oder alten Georg Rehse erkennen. In beide Richtungen: mutig, den Menschen zugewandt und interessiert. Aber auch: aufbrausend, zuweilen unkontrolliert, depressiv. Beim Aussprechen merke ich zugleich, dass sich wohl doch etwas verändert hat.

Gelassenheit, die ich früher an anderen bewundert habe, ist gewachsen. Wenn ich hineinschaue, dann stoße ich auf die wenigen Erinnerungen aus der Zeit, in der ich im Koma gelegen habe. Es war auch ein Geschenk von drei Wochen Ruhe. Ein kleines, großes Sabbatjahr. So viel Zeit zur Ruhe hatte ich mir vorher nicht gegönnt. Frei von Verpflichtungen und Terminen, frei von den großen und kleinen Wichtigkeiten pastoralen Alltags, und damit auch Gelegenheit, einmal gründlich durchzuatmen. Neu zu sortieren und zu orientieren. Selbst das Atmen musste neu gelernt werden. Das Neuorientieren ging nicht von eben auf jetzt. Es hat seine Zeit gebraucht. Geduld war und ist gefragt – bei mir selbst und den Menschen, mit denen ich zu tun habe.

Eine Einsicht steht für mich an erster Stelle: Ich will kein „Pastor Hechel“ mehr sein, der den Terminkalender anbetet. Dass die Versuchung groß ist, habe ich gemerkt, als mein Kalender für einen Tag verschwunden war. Panik mit der Frage, wie ich nun zu Recht kommen soll. Es ging einen Tag ohne, aber nur mit Herzklopfen.

Und dann die Frage, wie umgehen mit der Zeit, die nun 24 kostbare Stunden am Tag zur Verfügung steht. Muss ich wirklich in der Kirchenvorstandssitzung bis nach 23 Uhr dabei sein, wenn darin stundenlang über Bauangelegenheiten disputiert wird? Es geht auch ohne mich. Wie gehen wir in der Kirche mit unserer begrenzten Zeit um? Dieses kostbare Geschenk verantwortungsvoll verwalten.

Dazu gehören natürlich die Gottesdienste, das Erinnern und Feiern, woher wir kommen und was lebenswichtig ist. Es sind die Besuche bei

Menschen, denen es nicht gut geht, insbesondere bei Kranken. Der Tod lässt sich in den Gesprächen nicht ausblenden. Wir reden offen miteinander. Theologie und Seelsorge begegnen sich dabei und können ihre enge Verbundenheit zeigen. Ich merke, dass ich als Pastor gefragt bin, wenn nach zwei Stunden die Kraft nachlässt und ich frage, oder gefragt werde, ob wir miteinander das „Vater unser“ beten sollen. Dazu spreche ich den Segen und kann dann gehen mit der Gewissheit, dass wir etwas sehr Kostbares geteilt haben. Denn wir haben beide die Angst ernst genommen, ihr aber nicht das letzte Wort überlassen.

Bei aller Unsicherheit auf der einen wie auf der anderen Seite haben wir die Hoffnung auf das Ganz- und Lebendigsein in unsere Gegenwart hinein geholt. Dem Wesentlichen von Kirche sind wir ganz nahe gekommen.

Als Anregung möchte ich mit vier Thesen schließen:

- Die Angst vor Fehlern wird dich anschleichen. Setze dagegen: Trau dich!
- In Theologie und Kirche sollte mehr über die Ruhe nachgedacht werden, Gelassenheit gelebt werden. Alles Große geht durch die Stille: In der Ruhe ist Kraft. Auch für dich.
- Sprich über deine Sehnsucht und Wünsche. Sie werden nicht immer ein Ohr finden. Aber wenn sie verschwiegen werden, finden sie gar nichts.
- Krisen kannst du meist nicht ausweichen. Sie haben ihre Zeit. Es gibt aber eine Kraft, sie zu durchstehen und zu überwinden.

Ina Praetorius

Das postmoderne Gebet

Wie heute beten? Wie sich als betender Mensch anderen mitteilen? Die Theologin Ina Praetorius geht davon aus, dass es oft als unangenehm empfunden wird, das eigene Beten zuzugeben. Vor diesem Hintergrund entwirft sie das Beten als „erweitertes Sein-in-menschlicher Bezogenheit“, als ein Gespräch mit der „Fülle“¹.

Öffentlich zuzugeben, dass ich bete, ist mir oft peinlich. Wenn ich keine Lust auf Peinlichkeiten und umständliche Erklärungen habe, dann sage ich lieber, dass ich täglich meditiere. Zwar weiß ich, dass Meditation etwas anderes ist als Gebet. Aber so ungefähr werden die Leute schon verstehen, was ich meine. Zumal ich vermute, dass auch andere es vorziehen, sich öffentlich als Meditierende statt als Betende darzustellen, weil es auch ihnen peinlich ist zuzugeben, dass sie mit GOTT sprechen.

Warum ist Beten peinlich?

In einem Gottesdienst gemeinsam mit anderen das Vaterunser zu sprechen, mag noch angehen. Denn das ist eingespielte Praxis, in die ich mich stellen kann, ohne die ganze Verantwortung dafür zu übernehmen. Auch wenn ich als Pfarrerin ein Gebet spreche, das ich selbst formuliert habe, kann ich mich noch im Talar verstecken: hinter meiner Pflicht als Liturgin. Schließlich erwartet die Gemeinde, dass ich GOTT hier und jetzt mit Du anrede. Wenn ich aber sage, dass ich bei mir zu Hause bete, regelmäßig, bei vollem Bewusstsein, nicht nur in Panik (das wäre entschuldigbar), dann wird offenbar: Ich bin zurückgeblieben. Wer mich für aufgeklärt, also intelligent hielt, hat sich getäuscht. Ich bin steckengeblieben in der altmodischen Meinung, es gebe da irgendwo im Himmel eine Person, der ich mein Leid klagen, der ich für Bewahrung danken und die ich um Hilfe bitten kann.

Meditieren ist etwas anderes. Zwar leitet sich der Begriff vom lateinischen Wort „meditatio“ ab, stammt also aus der westlich-christlichen Tradition. In dieser Tradition meint Meditation die Vorbereitung auf das Wesentliche, und das Wesentliche ist dann eben die Begegnung mit dem personalen Gegenüber, GOTT im Gebet. Da man aber einmal ent-

¹ Der Text ist erstmals erschienen in Praetorius 2008, 75-77. Wir danken der Autorin und dem Matthias-Grünwald-Verlag für die Abdruckgenehmigung.

schieden hat, dass mit diesem lateinischen Wort „Meditation“ am besten übersetzt ist, was das Wesen östlicher religiöser Praxis, insbesondere des Zen-Buddhismus, ausmacht, wird „Meditation“ heute als Oberbegriff für verschiedene spirituelle Übungen gebraucht, in denen es nicht notwendigerweise um die Begegnung mit einer unsichtbaren Person geht. Und genau aus diesem Grund ist es weniger peinlich zu meditieren als zu beten. Denn, wenn ich sage, dass ich meditiere, dann sage ich nichts weiter als dies: Auf irgendeine Weise ziehe ich mich aus „dem Naherlebnis der Welt, seinem Druck und seiner Ablenkung“ (Trillhaas 1986) zurück, um mich in irgendetwas, zum Beispiel mich selbst, ein Bild oder einen Text zu versenken. Das ist unverdächtig. Denn sich in irgendetwas zu vertiefen setzt nicht voraus, dass ich an die Realpräsenz dessen glaube, von dem Immanuel Kant erwiesen hat, dass es nur als Postulat der praktischen Vernunft existiert.

Ich bete aber. Ich sitze da, zweimal täglich, oft öfter, und spreche mit JEMANDEM. Genauer: nicht immer spreche ich mit JEMANDEM, manchmal sitze ich einfach da und warte, was passiert. Oder ich spüre, wie es mir jetzt geht. Oder ich lege mir zurecht, was ich am heutigen Tag tun will. Oder ich entwerfe das Mittagessen. Oder ich freue mich, dass ich heute, anders als gestern, kein Kopfweh mehr habe und dass meine Tochter wohlgenut in die Schule gegangen ist. Und damit fängt es dann schon an: Ich freue mich nicht nur, ich danke. Wem soll ich danken, dass ich heute, anders als gestern, kein Kopfweh mehr habe, dass meine Tochter wohlgenut in die Schule gegangen ist und dass draußen die Sonne scheint? Mir selber? Das wäre unangemessen. Meiner Tochter? Auch sie hat ihre gute Laune nicht selbst hergestellt. Wem also? Und wem soll ich klagen, dass ich keine Lust habe, mich an den Schreibtisch zu setzen? Wem soll ich sagen, dass mir wieder einmal der Sinn meines Tuns abhanden zu kommen droht, weil auch heute wieder Tausende von Menschen am Hunger sterben werden? Und wen soll ich bitten, dass ich trotzdem auch heute nicht verzweifeln und dass uns kein großes Unglück geschehen möge? Ich kann mir nicht helfen, immer wieder kommt GOTT herein. Es geht mir wie Astrid Lindgren (2001, 81): „Nein, offen gestanden glaube ich nicht an Gott (...) Freilich (...) vielleicht ist es eine Schande, dass ich Gott leugne, wenn ich ihm ja trotzdem so oft danke und zu ihm bete, wenn ich verzweifelt bin.“

Mag sein, dass die Gewohnheit, sich an ein unsichtbares Du, DIE DU FÜR MICH DA BIST (Ex 3,14), zu wenden, ein Relikt aus unaufgeklärter Zeit ist. Vielleicht wird sich diese Gewohnheit irgendwann auflösen. Es könnte aber auch sein, dass Menschen dieses Bezogensein brauchen, weil sie als nichtbezogene Wesen gar nicht existieren. Menschen werden geboren, sie kommen aus engster Bezogenheit. Vom ersten Tag ihres Lebens an beziehen sie sich auf andere, wie sollten sie damit aufhören?

Vielleicht ist Beten erweitertes Sein-in-menschlicher-Bezogenheit? So wie Frömmigkeit erweiterte Dankbarkeit ist? (vgl. Praetorius 2005, 47-49) Wer wäre dann aber GOTT?

Der INBEGRIFF ALL DESSEN, WORAUF ICH ANGEWIESEN BIN? Die FÜLLE, die mich, seit ich da bin, täglich nährt? Kann man mit dieser FÜLLE sprechen? – Ja, ich kann. Denn wenn ich es nicht könnte, dann würde ich nicht beten. Dass ich bete, ist aber eine Tatsache. Ist GOTT vielleicht größer als meine Vorstellungen von Personsein und Nicht-Personsein?

Die umständlichen Erklärungen, die ich zuweilen abgebe, wenn ich wieder einmal beschlossen habe, öffentlich zuzugeben, dass ich bete, hören sich ungefähr an wie dieser Text. Wenn sie mein Gegenüber noch nicht überzeugen, dann füge ich manchmal hinzu, es handle sich eben um ein postmodernes Beten. Denn meines Wissens sagen einige Denkerinnen und Denker der Postmoderne, man könne nicht immer durchschauen und präzise sagen, was man gerade tut, man könne daher auch nicht immer vermeiden, Dinge zu tun, die man nicht versteht. Ich bete also weiter. Und je länger je deutlicher mache ich die Erfahrung, dass postmodernes Beten mir und der Welt frommt.²

Literatur

Coakley, Sarah, Macht und Unterwerfung. Spiritualität von Frauen zwischen Hingabe und Unterdrückung, Gütersloh 2007.

Lindgren, Astrid, Steine auf dem Küchenbord. Gedanken, Erinnerungen, Einfälle, Hamburg 2000.

Praetorius, Ina, Handeln aus der Fülle. Postpatriarchale Ethik in biblischer Tradition, Gütersloh 2005.

Praetorius, Ina, Gott dazwischen. Eine unfertige Theologie, Ostfildern 2008.

Trillhaas, Wolfgang, Art. Meditation, in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG). Handbuch für Theologie und Religionswissenschaft Bd. 4, 3. völlig neu bearb. Aufl., Tübingen 1960, 824-826.

² Weiterführende Gedanken zu einem Existenzverständnis, das sich aus bewussten geübten Abhängigkeiten in der Tradition des Gebets nährt, finden sich in Coakley 2007.

Stefan Anderssohn

Wege zur eigenen Spiritualität

„Perlen des Glaubens“ im Unterricht mit körperbehinderten Schülerinnen und Schülern

Stefan Anderssohn zeigt, wie man die „Perlen des Glaubens“ im Religionsunterricht der Förderschule einsetzen kann. Er entfaltet didaktische Möglichkeiten, die – in der Tradition der Elementarisierung wie der Handlungsorientierung – sowohl die Schülerinnen und Schüler und ihre Lebenssituation als auch biblische Texte ernst nehmen, sie in einen Dialog bringen und Wege zur eigenen Spiritualität anbahnen.

1. Einführung

Im vorliegenden Artikel möchte ich darstellen, wie ich das Medium der „Perlen des Glaubens“ in der Arbeit mit körperbehinderten Schülerinnen und Schülern eingesetzt habe. Da die Perlen des Glaubens immer noch ein „junges Medium“ sind und derzeit auch nur wenige spezifische Anregungen dazu vorliegen¹, ist der Einsatz im Unterricht immer noch ein Stück didaktischer „Pionierarbeit“. Dies bedeutet auch Experimentieren und Ausprobieren. Diese pädagogische Freiheit, im Medium selbst angelegt, ist durchaus gewollt und notwendig und lässt Raum für kreative Unterrichtsarbeit.

2. Was sind die Perlen des Glaubens?

Als der schwedische Bischof Martin Lönnebo Mitte der Neunzigerjahre des 20. Jahrhunderts wegen eines Unwetters auf einer griechischen Insel festsaß, kam ihm der Gedanke, eine Art Gebetsarmband aus verschiedenen Perlen zusammenzustellen. Diesen Entwurf, bei dem jede Perle für einen anderen Aspekt stand, nannte er „Frälsarkransen“ – Rettungsring – und verwendete ihn zum Beten. Aus dieser Idee entwickelten sich die Perlen des

¹ Zum Zeitpunkt der Abfassung liegen im Wesentlichen folgende Veröffentlichungen vor: Für die Konfirmandenarbeit: Ceconi/Görcke o.J.; Müller 2006, für die Firmvorbereitung: Ehebrecht-Zumsande 2008, für Kinderbibeltage: Lange/Lange 2008, allgemeine Darstellungen: Ehebrecht-Zumsande 2006, Amt für Öffentlichkeitsdienst 2007.

Glaubens, die sich seither als spirituelles Medium (und als kommerzielles Produkt – das sei hier nicht verschwiegen) weit über Schwedens Grenzen hinaus großer Beliebtheit erfreuen.

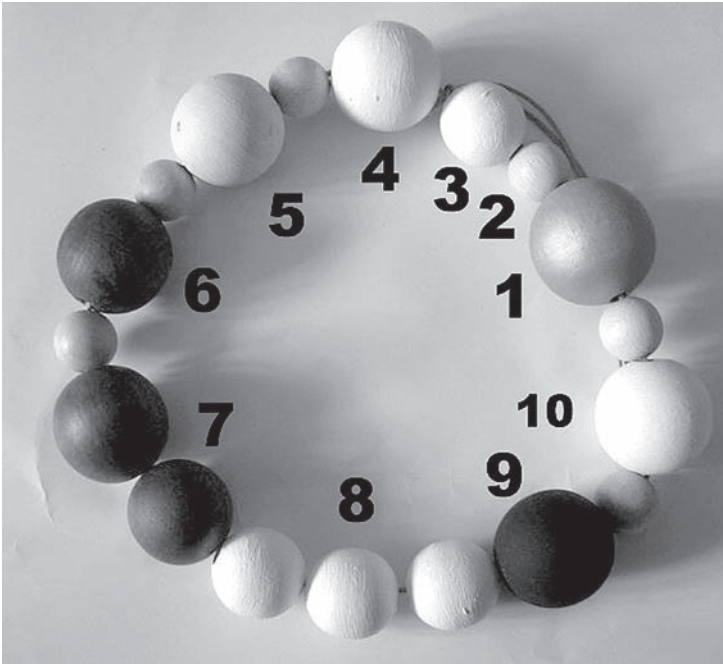


Abbildung 1: Die Perlen des Glaubens als Armband:

- (1) Gottesperle (golden) – (2) Perle der Stille (beige) – (3) Ich-Perle (weiß)
 (4) Taufperle (weiß) – (5) Wüstenperle (beige) – (6) Perle der Gelassenheit (blau)
 (7) Perlen der Liebe (rot) – (8) Geheimnisperlen (weiß) – (9) Perle der Nacht (schwarz)
 (10) Perle der Auferstehung (weiß)

Angesprochen auf die provozierende Frage, ob das Medium Perlen des Glaubens nicht lediglich eine Variante des Rosenkranzes darstelle, weise ich darauf hin, dass die Perlen keinen traditionellen, festgelegten Rahmen vorgeben wollen. Vielmehr sehe ich in diesem alltagstauglichen, ökumenischen und generationsverbindenden Medium (Ehebrecht-Zumsande 2006, 306) eine Möglichkeit, die spirituelle Dimension des eigenen Lebens vielfältig zu erschließen und zu vertiefen.

3. „Didaktische Werkzeugkiste“ für die sonderpädagogische Arbeit mit den Perlen des Glaubens

3.1 Spiritualität als bewusste Wahrnehmung der Alltagsphänomene und der Lebensgeschichte

Obwohl die Perlen des Glaubens weithin als eine Art „meditatives Medium“ für Gebet und Andacht gelten und im unterrichtlichen/katechetischen Kontext auch so eingesetzt werden, möchte ich mit meinen Entwürfen den Schwerpunkt auf die lebendige Erschließung der Perlen thematik legen. Denn es macht für mich wenig Sinn, mit den Schülerinnen und Schülern um des Meditierens willen über existentielle Perspektiven zu reflektieren, die noch gar nicht erschlossen sind bzw. aufgrund der lernpsychologisch-biografischen Voraussetzungen nicht ohne Weiteres aktiviert werden können. Kurz gesagt geht es darum, die einzelnen Perlen erst einmal mit persönlicher Bedeutung aufzuladen. Damit folge ich einem Verständnis von Spiritualität, das sich weniger an kontemplativer Innerlichkeit festmachen lässt, sondern an einer sensiblen und bewussten Wahrnehmung der Alltagsphänomene und Lebensgeschichte.

3.2 Offenheit als Grundlage und Impuls

Wie bei jeder Pionierarbeit möchte ich davor warnen, die folgenden Hinweise für die unterrichtliche Praxis als unumstößlich zu verstehen. Die Anregungen entstammen einer kreativen Annäherung an das Material. Darüber hinaus zeigt die Tatsache, dass neben der Bezeichnung „Frälsarkransen“ und Perlen des Glaubens auch die Bezeichnung „Perlen des Lebens“ existiert, dass das Konzept der Perlen per se Offenheit zulässt: Als spirituelles Hilfsmittel verlangt es diesen Spielraum ja auch geradezu, was religionspädagogisch jedoch nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln ist.

Die Offenheit soll davor schützen, das Medium als ein starres Regelwerk aufzufassen, dem wir womöglich uns und unsere Schüler/-innen anzupassen hätten. Die Bewährung an der Lebenswirklichkeit wird das Hauptkriterium für den persönlichen und unterrichtlichen Einsatz. Ebenso ist der individuelle Deutungsspielraum eine notwendige Grundlage für den Unterricht. Wie diese Offenheit durch eine kompetente didaktische Analyse begleitet werden kann, möchte ich im Folgenden darstellen.

3.3 Theologische, lebensgeschichtlich-lernpsychologische und methodische Elementarisierung

Ein erstes wichtiges Werkzeug in der didaktischen Arbeit mit den Perlen des Glaubens ist für mich das Modell der Elementarisierung². Elementarisierung meint eine Konzentration des religionspädagogischen Inhaltes auf das Wesentliche. Diese Konzentration wird dadurch erzielt, dass die sachlich-theologische Seite mit den persönlichen Verstehensvoraussetzungen und Erfahrungen überein gebracht werden. Hinzu treten elementare Vermittlungsmethoden als Schlüssel für Lernprozesse.

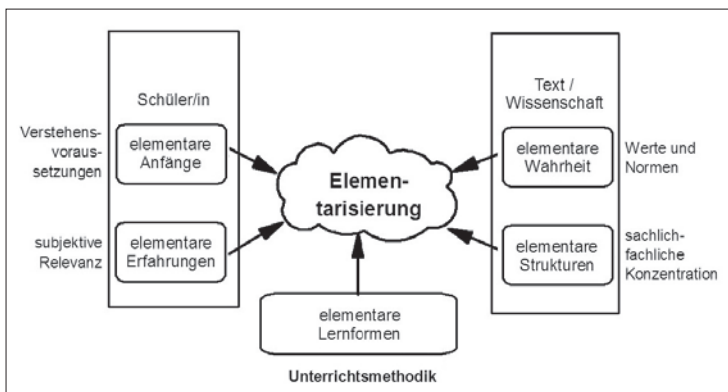


Abbildung 2: Die Dimensionen des Elementarisierungsprozesses (Anderssohn 2007b)

Wie ich in meinem Ansatz der „Strukturen und Themen“ (Anderssohn 2007a) am Beispiel von Menschen mit geistiger Behinderung gezeigt habe, ist die religiöse „Suchhaltung“ und Auseinandersetzung mit spirituellen Themen im Wesentlichen bestimmt durch die kognitive Kompetenz sowie durch lebensaltergemäße und biografisch geprägte Themen. Dies werde ich zu einem späteren Zeitpunkt für den unterrichtlichen Einsatz konkretisieren.

Zusammengefasst geht es bei der Elementarisierung um folgende Fragen:

- (1) Welche „spirituelle“ Erfahrung im Bezug zur religiösen Tradition wird von der Perlethematik angeboten?
- (2) Auf welche Lebenserfahrung und welchen Verstehenshorizont, welche Vorstellungswelt, welche religiöse Sprache bzw. Symbolsprache trifft sie bei den Schülerinnen und Schülern?
- (3) Durch welche Aktivitäten lässt sich der Lernprozess anregen, transportieren und veranschaulichen?

2 Ich beziehe mich dabei auf den Ansatz von Karl-Ernst Nipkow, den Friedrich Schweitzer modifiziert hat. Eine vertiefende Darstellung findet sich bei Anderssohn 2007b.

3.4 Spiralcurriculum, Rhythmisierung und Rituale als hilfreiche Strukturen der spirituellen Auseinandersetzung

Das Spiralcurriculum greift frühere Inhalte wie Geschichten, Themen, Fragestellungen auf und betrachtet sie unter neuen, auch biografisch geänderten Perspektiven. So sorgen etwa Rituale für eine wiederkehrende, sichernde Struktur des Unterrichts. Es ist hilfreich, wenn die einzelnen Unterrichtssequenzen (1-2 Unterrichtsstunden zu jeder Perle) durch wiederkehrende Elemente gerahmt werden: Durch einen fokussierenden Einstieg, wobei das große Perlenband zusammen mit der aktuellen „Tagesperle“ in der Stuhlkreismitte und einem Lied aus der aktuellen Thematik präsentiert wird. Bei Klassen mit intensiverer kontemplativer Ausrichtung bietet sich ein Stille-Spruch an, den Schüler und Schülerinnen mit dem Stille-Würfel (s. 4.7) erwürfeln können. Für den Stundenabschluss hat es sich bewährt, mit der Lerngruppe wieder im Kreis zusammenzukommen und das Arbeitsergebnis vorzustellen bzw. dieses in das Gesamthema einzuordnen (s. 4.3). Mit einem gemeinsamen Lied und einer symbolischen Handlung wird die Aufmerksamkeit wieder auf die Perlenthematik gelenkt. Zum Abschluss jeder thematischen Sequenz können die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Perle in ihrer Perlenbox sammeln, um aus den gesammelten Perlen zum Abschluss ihr persönliches Armband zu fertigen.

3.5 Einbindung sonderpädagogischer Prinzipien wie Handlungsorientierung und Individualisierung

Da die Anpassung der Inhalte und Methoden immer nur im Blick auf die konkrete Schülergruppe möglich ist, möchte ich über das Gesagte hinaus zwei weitere sonderpädagogische Prinzipien anführen:

- **Aktivität:** Die Thematisierung der Perlen sollte nach Möglichkeit einen handlungsorientierten „Kern“, eine Aktivität oder Symbolisierung aufweisen.
- **Individualisierung:** Die Aufgaben sollten sich innerhalb der Lerngruppe an unterschiedliche kognitive und motorische Schwierigkeitsgrade anpassen lassen.

3.6 Vernetzung der Bausteine zu einem didaktischen Rahmenkonzept

Damit gelangen wir zu einer didaktischen Rahmenkonzeption. Auch dieser Rahmen ist nicht als „Korsett“ zu sehen, in das jede Unterrichtssequenz hineingezwängt werden müsste. Vielmehr sollen die Bausteine einen Blick und den Spielraum zur variierenden Gestaltung eröffnen.

Dabei korrespondieren Erfahrung und religiöse Sprache mit der subjektbezogenen, die Aktivität mit der methodenbezogenen und die Perlenematik bzw. der biblische Bezug mit der theologisch-fachlichen Seite des Elementarisierungsmodells.

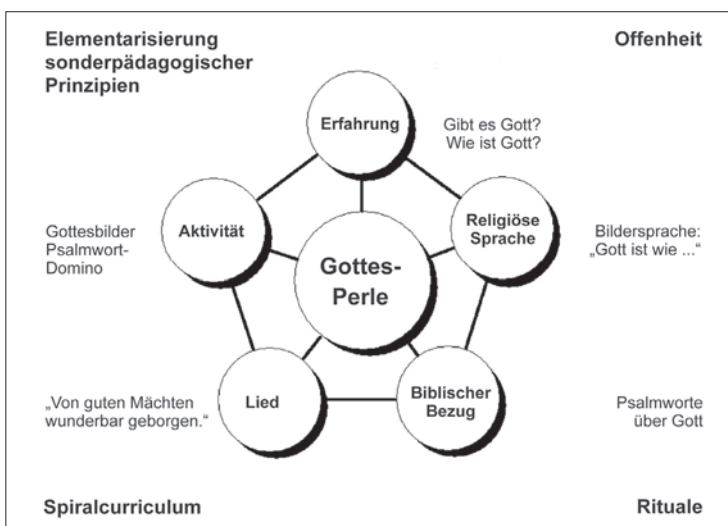


Abbildung 3: Rahmen für den didaktischen Aufbau einer Unterrichtssequenz am Beispiel der Gottes-Perle

4. Perlen des Glaubens – Anregungen für den Unterricht

Im Folgenden möchte ich darstellen, wie ich das Medium Perlen des Glaubens im Unterricht mit zwei unterschiedlichen Klassen an einer Schule für Körperbehinderte (4./5. Klasse, 8./9. Klasse mit dem Förderschwerpunkt Lernen/motorische und körperliche Entwicklung) eingesetzt habe. Dabei handelt es sich um eine Auswahl an Perlen, von denen ich einige detaillierter beschreiben möchte.

4.1 Gottes-Perle

Zielgruppe: Lerngruppe 4./5. Klasse

Erfahrung: Die zugrunde liegende Erfahrung ist die Beschäftigung mit Gott überhaupt. Es tauchen Fragen auf wie „Wie soll ich mir Gott vorstellen?“ oder „Gibt es Gott überhaupt?“.

Biblischer Bezug: Die Psalmen bieten unterschiedliche Gottesbilder an, die verschiedene Grunderfahrungen der Gottesbeziehung zum Ausdruck bringen: z.B. Gott als König, Hirte (Ps 23), Licht (Ps 36,10; Ps 119,105), Wasser (Ps 36,10), Burg (Ps 18,2-3; Ps 31,3) usw.

Religiöse Sprache: Die Gottesbilder sind sprachlich als Bild-Worte gefasst: Gott ist nicht mit dem Bild identisch; das Bild ist nur eine Annäherung an ihn, das in einer kreativen Spannung zu seinem Sein steht. Ich möchte nicht einem kognitivistischen Metaphern- bzw. Symbolverständnis das Wort reden und betone ausdrücklich den Eigenwert der plastischen Gottesbild-Symbolik. Aber bei Schülerinnen und Schülern, die von ihrer Lernentwicklung her dazu bereit sind, können die verschiedenen Gottesbilder ein Gespür für die symbolische Übertragung („Gott ist wie ...“) herausfordern.

Aktivität: Generell lassen sich die kraftvollen Bildsymbole der Psalmworte durch kreative Gestaltungen mit unterschiedlichem Material veranschaulichen. Für eine stärker bibel- und textorientierte Arbeit eignet sich ein „Karton-Domino“. Überhaupt ist das Karton-Domino eine anregende

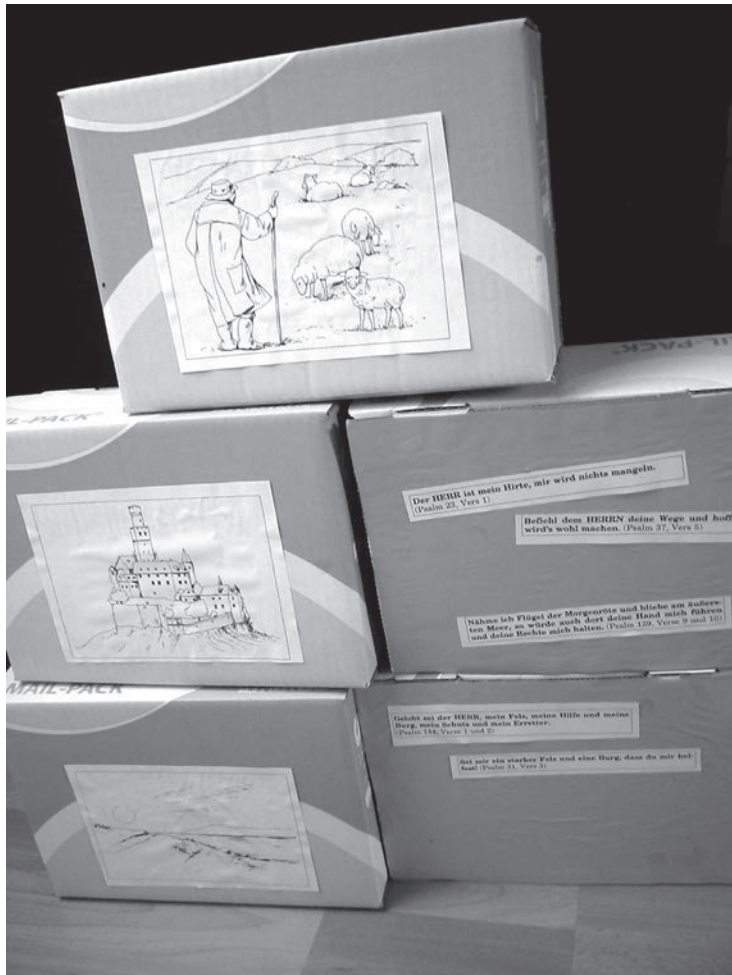


Abbildung 4: Das Gottesbilder-Psalmwort-Domino aus Kartons

Möglichkeit, großformatig mit Bild-Wort-, Bild-Bild- oder Wortbaustein-Zuordnungen zu experimentieren.

Das Psalmwort-Domino hatte zur Aufgabe, jeweils einen Karton mit einem Bild, z.B. Hirte, und einen dazu passenden Kartonbaustein mit verschiedenen Psalmwörtern zum Begriffsfeld Hirte zu gestalten. In der Abschlussphase gab es Gelegenheit, die Dominosteine zuzuordnen und über das eigene Gottesbild ins Gespräch zu kommen: „Welches Bild gefällt mir, welches nicht?“ usw.

Den Abschluss bildet das Lied „Von guten Mächten wunderbar geborgen“.³

4.2 Wüsten-Perle

Ausführlicher möchte ich die Wüsten-Perle thematisieren, um meine didaktischen Vorüberlegungen zur Elementarisierung zu verdeutlichen. Ich habe mit der Wüsten-Perle in beiden Lerngruppen gearbeitet. Was den Erfahrungshorizont, den biblischen Bezug und die Umsetzung betrifft, waren die Unterrichtsergebnisse jedoch ganz unterschiedlich.

Erfahrung

Bedeutung für die 4./5. Klasse: Das Symbol „Wüste“ steht für die Durststrecken im Leben, für Momente, die als bedrückend oder beschwerlich erlebt werden: Streit, Langeweile, ohne Freunde sein, der Tod von geliebten Haustieren.

Bedeutung für die 8./9. Klasse: „In der Wüste sein“ bedeutet auf sich gestellt sein. Diese Bibelstelle korrespondiert mit dem Ablöseprozess Jugendlicher, die ihren wachsenden Spielraum und Selbstständigkeit erleben; sie stellt aber auch eine Herausforderung dar, auf ganz verschiedene Einflüsse zu reagieren.

Biblischer Bezug

Bedeutung für die 4./5. Klasse: Abraham und Sarah in der Wüste: Hierbei wurde auf das Motiv der Wüstenwanderung zurückgegriffen, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Erzählung von Abraham und Sarah bereits auseinandergesetzt haben. Im Anfangskreis wird um die gestaltete Mitte – bestehend aus einem großen, gelben Tuch mit Sand und getrockneten Pflanzen – die Geschichte des Aufbruchs/der Wüstenwanderung rekapituliert: Wie war Sarah und Abraham zumute? Kenne ich selbst solche Situationen, solche „Durststrecken“?

³ Im Evangelischen Gesangbuch zu finden unter der Nr. 65.

Bedeutung für die 8./9. Klasse: Jesus in der Wüste: Während Jesus 40 Tage lang in der Wüste auf sich allein gestellt war, musste er verschiedenen Versuchungen und Anfechtungen widerstehen.

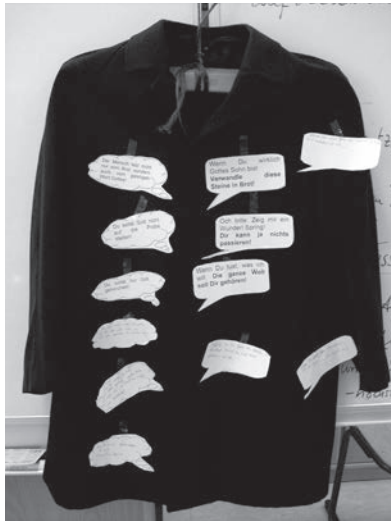
Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten anhand von Wüstenbildern verschiedene Fragestellungen zum Beispiel mit Hilfe einer Schreibkonferenz:

- Wie ist es in der Wüste?
- Was würde ich in die Wüste mitnehmen?
- Was würde ich zu Hause lassen?

Aktivität

Bedeutung für die 4./5. Klasse: Die beschwerlichen Erfahrungen werden von den Schülerinnen und Schülern auf Fußstapfen aus Tonpapier notiert. Was in diesen Situationen hilft, notieren sie auf Regentropfen. Im Abschlusskreis lesen die Schülerinnen und Schüler die Fußstapfen vor und legen sie um die gestaltete Mitte herum, begleitet von dem Lied „Wenn ein Mensch Vertrauen gibt“⁴.

Bedeutung für die 8./9. Klasse: Der Dialog mit dem Widersacher wird in Form von Sprechblasen dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler



formulieren aus ihrer Erfahrung Sprechblasen, die für ähnliche Dialoge heute gelten können, wie z.B. die Sprechblase „Überredet zu werden, etwas zu stehen“ und die Gegenrede.

Die Sprechblasen werden auf einen (alten) Mantel geheftet. Dieser Mantel ist ein Symbol für die eigene Identität bzw. Biografie. Die Schülerinnen und Schüler dürfen den Mantel auch anprobieren.

Abbildung 5: Der Identitäts-Mantel mit den fiktiven Dialogen (Wüsten-Perle)

4.3 Perlen der (Nächsten-)Liebe

Zielgruppe: 4./5. Klasse, 8./9. Klasse

Erfahrung: Das Stichwort „Liebe“ löst bei älteren Kindern und Jugendlichen regelmäßig reflexhaftes Tuscheln, Zwischenrufen und irritiertes

4 Evangelisches Gesangbuch Nr. 604.

Verhalten aus. Liebe als Bewusstsein für den Nächsten lässt sich trotz dieser „klischeehaften Nebenwirkungen“ leicht aktivieren. Für die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler heißt das Thema: „Perlen der Nächstenliebe“. Die/der Nächste ist nicht abstrakt, es sind Menschen aus dem eigenen Umfeld! Diese Wahrnehmung lässt sich durch folgende Aktivität eröffnen:

Aktivität: Das Helfer/innen-Spiel: Auf einem 4 x 3 Felderspielfeld, von 2-12 durchnummeriert, stehen 12 Film Dosen, die mit Alltagsgegenständen gefüllt sind: ein Schlüssel, ein Geldstück, ein Stück Bindfaden usw. Die Schülerinnen und Schüler erwürfeln mit zwei Würfeln ein Feld und öffnen eine Dose. Sie überlegen sich eine Helfer-Geschichte, in der der Gegenstand vorkommt.

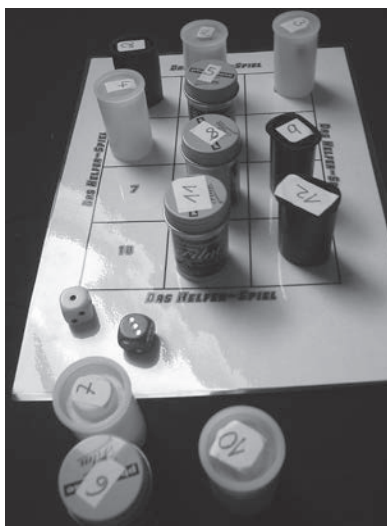


Abbildung 6: Das Helfer-Spiel zur Perle der Nächstenliebe

Der Bezug zur Bibel lässt sich über einen Bibel-Comic zum Gleichnis vom Barmherzigen Samariter (Lk 10, 25-37) erreichen: Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe lieben in der Regel Comics. Der Pastor und Zeichner Ekkehard Stier hat u.a. zur Geschichte vom Barmherzigen Samariter eine Bildergeschichte gezeichnet, die sich durch Hinzufügen von Sprechblasen zu einem Comic in Wandzeitungsgröße umfunktionieren lässt (Stier 2000).

4.4 Ich-Perle

Erfahrung: Mir ging es darum, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihrer Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit bewusst werden.

Aktivität:

(1) Namens-Eigenschaften erfinden: Der Vorname wird auf einem Blatt von oben nach unten aufgeschrieben. Zu jedem Buchstaben des Namens wird eine passende Eigenschaft des Namensträgers aufgeschrieben.

(2) Stein-„Meditation“: Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Kreis um eine gestaltete Mitte aus Steinen. Aus der Mitte suchen sie sich einen Stein heraus, der ihnen gefällt. Während die Schülerinnen und Schüler ihren Stein betrachten, lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit auf ver-

schiedene Merkmale: Gewicht, Farbe, Oberfläche. Die Steine werden in einen Beutel gesteckt. Anschließend nimmt eine Person die Steine nacheinander aus dem Beutel und gibt sie im Kreis herum. Wer seinen Stein entdeckt, behält ihn, „falsche“ Steine werden weitergegeben. Über Ps 139 kann die biblische Perspektive dieses Tuns erschlossen werden, unterstützt durch das Lied „Ich bin ich und das ist richtig“.

4.5 Tauf-Perle

Erfahrung: Bei der Thematik der Tauf-Perle geht es um die Gewissheit des göttlichen Angenommen-Seins und die Zusage Gottes gemäß Jes 43,1⁵, aber auch um die Gemeinschaft und Verbundenheit aller Getauften.

Aktivität: Zur Vorbereitung der Thematik habe ich mit den Schülern einen Rückblick gehalten: Die Namensschilder der Klasse stehen um eine gestaltete Mitte mit einer Schale Wasser, einer Taufkerze und einem Foto von einer Taufhandlung: Die Schülerinnen und Schüler erörtern: Wann haben sie ihre Namen bekommen? Was bedeuten diese Namen? Was mag die Eltern dazu bewogen haben, diese(n) Namen zu wählen?

In der nachfolgenden Sequenz wird eine Tauflandschaft gestaltet: Dahinter verbergen sich verschiedene Stationen⁶, die im Abschlusskreis zu einer Landschaft aufgebaut werden können. Mögliche Aufträge:

- (1) Scheibe Deinen Taufspruch in den Kreis und lege ihn in die Tauflandschaft.
- (2) Was bedeuten Wasser und Licht für Dich? Schreibe jeweils einen Gedanken auf!
- (3) Schreibe Deinen Namen auf eine Papierfigur und lege sie im Kreis um die Kerze aus.
- (4) Kannst du die Taufformel richtig zusammensetzen? Probiere das Puzzle aus.

Der als Puzzle zerlegte Satz der Taufformel bietet beim Zusammensetzen die Möglichkeit zur Selbstkontrolle. Das Puzzeln dient zugleich dem Erwerb religiöser Sprachkompetenz.

4.6 Perlen der Stille

Zielgruppe: 4./5. Klasse, 8./9. Klasse

Erfahrung: Oftmals der Berieselung durch Medien ausgesetzt, fällt es Kindern und Jugendlichen – wie im Übrigen vielen Erwachsenen – nicht

5 „Jetzt aber - so spricht der Herr, der dich geschaffen hat, Jakob, und der dich geformt hat, Israel: Fürchte dich nicht, denn ich habe dich ausgelöst, ich habe dich beim Namen gerufen, du gehörst mir.“

6 Ein komplettes Werkheft mit Anregungen findet sich unter: http://irp.erzbistum-ferburg.de/fileadmin/gemeinsam/Realschule/Download/NeuTaufe_Realschule.pdf.

leicht, der Stille gewahr zu werden. Bei der Beschäftigung mit dem Thema geht es daher zunächst weniger um Kontemplation als um die bewusste Wahrnehmung von Stille und Lärm.

Aktivität: Die Schüler berichten von Orten und Zeiten in ihrem Leben, wo es laut zugeht und von solchen, wo es ruhig ist. Dies kann durch Karten mit der Darstellung verschiedener Orte und Situationen angeregt werden, die in Einzelarbeit den Begriffen „laut“ und „leise“ zugeordnet werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich jedoch auch in Partnerarbeit über ihre Erfahrungen austauschen.

Aus einem Würfelnetz und vorbereiteten Psalmworten zum Thema Stille bauen die Schülerinnen und Schüler einen Stille-Würfel, der zum Beispiel dazu eingesetzt werden kann, ein Psalmwort für ein besinnliches Ritual zu erwürfeln.



Abbildung 7: Der Stille-Würfel

Das Aufnehmen der biblischen Stellen (wie etwa Ps 9,7; Ps 92,6; Ps 62,2; Ps 116,7; Ps 37,7; Ps 119,15) sensibilisiert nicht nur für das Thema Stille, sondern entwickelt auch die religiöse Sprachkompetenz.

4.7 Fragen-Perlen

Zielgruppe: 8./9. Klasse

Erfahrung: Obwohl eigentlich von den drei „Perlen des Geheimnisses“ die Rede ist, trifft der Frage-Aspekt die Lebenswirklichkeit der Schüler wahrscheinlich eher: Im Unterricht stellten die Schülerinnen und Schüler an mich immer wieder Fragen wie z.B., ob es Gott, ob es Geister oder ob es ein Leben nach dem Tod gebe, ob eine Naturkatastrophe bevorstehe usw. Es handelte sich zumeist um Fragen mit einem teils existentiellen, teils spekulativen Inhalt, der in den anderen Fächern keinen Platz hat(te).

Aktivität: Mein Ziel war es, die Fragen der Schülerinnen und Schüler zu sammeln und ihre Fragehaltung zu würdigen. Aus diesen Fragen einen „Rap“ zu komponieren, erwies sich als zu schwierig. Mit Hilfe eines Tonstudio-Programms mit fertigen Musikbausteinen allerdings konnten wir die digital aufgenommenen Fragen am PC in ein aus Melodiebausteinen gesampeltes Musikstück einarbeiten und erhielten auf diese Weise ein recht ansprechendes Resultat.

4.8 Perle der Gelassenheit

Erfahrung: Entspannung und Gelassenheit als Rhythmisierung sind ein wichtiger Teil der Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern. Eine gute Möglichkeit, dies bewusst zu machen, ist eine „fokussierende“ Tätigkeit wie das Filzen.

Aktivität: Das Filzen ist eine Tätigkeit, die sowohl Gelassenheit erfordert als auch nach meiner Erfahrung für Menschen mit Körperbehinderung gut geeignet ist. Außerdem ist das Ergebnis der Filzarbeit recht ansehnlich, wie zum Beispiel die Perle der Gelassenheit, die um einen Stein oder eine große Holzperle herum mit blauer Wolle gefilzt wird. Vielleicht gewinnen die Schülerinnen und Schüler ja Spaß an dieser Tätigkeit und gestalten so eine große „Perlenkette des Glaubens“?⁷

5. Resümee: „Themenleitfaden“ statt Rosenkranz

Natürlich sollte den Schülerinnen und Schülern zum Abschluss der Beschäftigung mit den Perlen die Gelegenheit gegeben werden, sich ein eigenes Armband anzufertigen, was die Kinder und Jugendlichen erfahrungsgemäß als sehr attraktiv empfinden.

Dennoch werden Sie es beim Lesen gemerkt haben: Es geht hier weniger um das Perlenarmband. Ich betrachte die Perlen des Glaubens vielmehr als alltagstauglichen und kreativen Leitfaden, um wichtige Themen des eigenen Glaubens zu erschließen und zu vertiefen.

Literatur

Amt für Öffentlichkeitsdienst der Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche
in Zusammenarbeit mit der Pastoralen Dienststelle im Erzbistum
Hamburg, Mit den Perlen des Glaubens leben, 2. überarb. Aufl., Kiel
2007.

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

Anderssohn, Stefan, reliforum-Artikel „Elementarisierung“. Im Inter-
net unter: [http://www.reliforum.de/index.php?option=com_content
&task=view&id=49&Itemid=53](http://www.reliforum.de/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=53) [Stand: 4.7.2008], 2007b.

7 Weitere Informationen zum Filzen gibt es im Internet unter: <http://wiki.zum.de/Filzen>.

Ceconi, Christian/Görcke, Bärbel, Perlen des Glaubens. Bericht über eine Konfirmandenfreizeit im Kloster Mariensee. Im Internet unter: <http://www.rpi-loccum.de/ceconi.html> [Stand: 27.6.2008].

Ehebrecht-Zumsande, Jens, Katechismus für die Hände – Die „Perlen des Glaubens“, in: Katechetische Blätter 131 (2006), 305-307.

Ehebrecht-Zumsande, Jens, Wie das perlt...! Firmvorbereitung mit den „Perlen des Glaubens“, München 2008.

Lange, Ulrike/Lange, Wolfgang, „Schatzsuche“ – Perlen als Schätze des Glaubens. Projekt zu zwei Kinderbibeltagen und Familiengottesdienst in der Kirchengemeinde Tharandt. Im Internet unter: http://www3.rpi-virtuell.de/workspace/users/5715/Projektarbeit/Projektbericht%20%20Perlen%20des%20Glaubens%20f_r%20CRP.doc [Stand: 22.6.2008].

Müller, Petra, „Perlen des Glaubens“ in der Konfirmandenzeit, in: Praxis Gemeindepädagogik 3 (2006), 31-32.

Stier, Ekkehard, Comics für den Religionsunterricht Bd. 1, Stuttgart 2000.

Bianca Lienau

Gregorianik im Religionsunterricht der Förderschule?

Kommunitäten als Raum religiösen Lernens

Ist es sinnvoll, Schülerinnen und Schüler einer Schule für Geistigbehinderte mit der Welt einer christlichen Gemeinschaft zu konfrontieren? Stoßen hier nicht zwei unterschiedliche Welten aufeinander, zwischen denen es keine Brücke gibt? Bianca Lienau, selbst in beiden Welten zuhause, nimmt den Besuch einer Kommunität zum Anlass, nach dem besonderen Potential des liturgischen Lernens im Religionsunterricht zu fragen und greift dabei auf den Ansatz des performativen Religionsunterrichtes zurück. Religiöse Bildung vollzieht sich in der aktiven Auseinandersetzung mit Menschen, Räumen und Symbolen, die – innerhalb und außerhalb der Schule – als religiös wahrgenommen werden.

1. Wie alles begann...

Es sind ganz verschiedene Welten: Auf der einen Seite eine eher intellektuell geprägte Gemeinschaft, liturgische Stundengebete mit gregorianischen Elementen, konzentrierte Stille, im Wechsel gesprochene Psalmen... Auf der anderen Seite der Religionsunterricht mit Schüler/-innen einer Oberstufe der Schule für Geistigbehinderte: das schlichte Eingangsritual mit der Kerze „Guter Gott, sei du jetzt in unserer Mitte“, eine Fürbitte, die mal aus einem mühsam artikulierten Namen, mal aus einer weit schweifenden Bitte für alle Tsunamiopfer besteht, dann wieder Lachen, ein Seitenhieb, eine Ermahnung... Beides sind meine Welten. In beiden spiegelt sich mein Glaube wider. Hier als Mitglied einer Kommunität, dort als Religionslehrerin.

Im Rahmen des Unterrichtsthemas „Kirche“ besuchten wir zum ersten Mal die Kommunität, in der ich lebe. Wir feierten dort einen kleinen Gottesdienst mit wenigen Mitgliedern der Gemeinschaft und trafen uns danach zum Austausch. Weitere Besuche folgten. Inzwischen gehört das Wort „Kommunität“ für die Jugendlichen zumindest zum passiven

Wortschatz. Es hat mit Kirche, Beten und einem Haus zu tun, in dem ihre Religionslehrerin mit anderen Erwachsenen und mit vielen Kindern wohnt. Über dieses Wissen hinaus wollte ich mehr. Ich suchte nach einer Brücke zwischen den verschiedenen und gleichermaßen authentischen Formen zu beten, wie ich sie hier und dort antreffe.

Je mehr ich mich aber mit der Frage des Betens auseinandersetzte, desto stärker geriet ich an grundsätzliche Fragen: Ist es überhaupt legitim, religiöse Praxis im Religionsunterricht einzuüben? Und wie soll mit dem „garstigen Graben“ umgegangen werden, der sich zwischen traditionellen liturgischen Formen und den Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler/-innen mit geistiger Behinderung auftut? Statt didaktische Schritte eines „Projektes Kommunität“ aufzuzeigen, will ich deshalb die Frage des liturgischen Lernens im Religionsunterricht religions- und sonderpädagogisch durchspielen. Davon ausgehend werde ich beschreiben, in welcher Hinsicht Kommunitäten Räume religiöser Bildung für Schüler/-innen mit geistiger Behinderung sein können.

2. Religiöses Reden statt Reden über Religion

Der Religionsunterricht an der Sonderschule lebt weithin davon, religiöse Ausdrucksformen *in Gebrauch zu nehmen*. Statt *über* Gott zu reden wird *von ihm her* und *zu ihm hin* gesprochen. Statt über das Gebet zu reden, wird das Gebet praktiziert¹. Damit ist der RU an der Förderschule² aktuellen religionsdidaktischen Tendenzen der Regelschule sehr nah. Auch hier wird zunehmend die Notwendigkeit der „Ingebrauchnahme religiöser Zeichen“ und der „symbolischen Kommunikation“ erkannt (vgl. Dressler/Klie 2007, 248).

Die individuelle Gebetsprache der Schüler/-innen braucht dabei das Wechselspiel mit dem, was ihnen fremd ist, mit der religiösen Kommunikation der Kirche und Tradition. Drei Begründungen können dafür genannt werden:

- Religiöses Lernen geschieht als *Tradierungsprozess durch Menschen, die glauben*: Geschichten werden weiter erzählt, Kirchen reichern sich über die Jahrhunderte mit den sedimentierten Glaubensvorstellungen der Vorfahren an. Religion entsteht nie unmittelbar, sondern ist uns immer nur zugänglich, versteh- und kommunizierbar in Sprache – Sprache erfinden wir aber nicht, sondern wir übernehmen sie.

1 Vgl. hierzu die Leitlinien zum Lernbereich Religion im Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Bayern 2003.

2 Die Bezeichnung Sonderschule (andernorts Förderschule) wird in Baden-Württemberg als Oberbegriff für die verschiedenen Schultypen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und besonderem Förderbedarf verwendet.

- Christlicher Glaube ist *Offenbarungsreligion und angewiesen auf Zeichen*: Glaube braucht zwar das Sich-Zu-Eigen-Machen, aber Norm ist nicht das Empfinden, sondern Gottes Wort. Es geht um das Hören auf etwas Anderes, das man nicht selbst ist, um ein Gegenüber. Zuspruch und Berufung sind Worte, die von außen auf mich zukommen.
- Aus sonderpädagogischer Sicht wird das Anliegen der *Inklusion* relevant: Schüler/-innen mit geistiger Behinderung sollen nicht in eine Sonderwelt hinein erzogen, sondern befähigt werden, am allgemeinen religiösen Leben teilzunehmen. Sie müssen also Zugang finden zur religiösen Sprache der Bibel und Kirche.

Aufgabe der Lehrer/-innen ist es, zwischen den Inhalten und Formen des christlichen Glaubens und den Zugängen und Erfahrungen der Schüler/-innen zu vermitteln³. Grunderfahrungen wie Angst und Vertrauen oder Grenzerfahrungen wie Krankheit, Sterben oder Behinderung sind nicht per se religiöse Erfahrungen. Sie müssen als solche gedeutet werden. Dafür brauchen die Schüler/-innen ein Gegenüber, das ihnen Sinnangebote vermittelt, die sie aufgreifen, in Frage stellen und weiterführen können.

Es geht darum, jungen Menschen – gleichsam probeweise – „didaktisch inszenierte Aufenthalte[n] in religiösen Sprach- und Sinnwelten“ (Dressler/Klie 2007, 251) zu eröffnen. Diese Welten sind zunächst fremd. Sie werden vertrauter, wenn die Schüler/-innen damit experimentieren⁴: einen Namen nennen und dabei eine Kerze anzünden, einen Psalmvers wieder und wieder sprechen, das Vaterunser mit Gebärden beten.

3. Symbolische Kommunikation im Religionsunterricht

Für einen Religionsunterricht, dessen Mittelpunkt und Ziel die religiöse, d.h. symbolische Kommunikation ist, scheinen mir drei Aspekte bedeutsam, die ich im Folgenden ausführen und zuletzt auf das Erfahrungsfeld Kommunität anwenden werde:

- die Bedeutung des Religionslehrers/der Religionslehrerin
- die Funktion sakraler Räume
- das Erlernen religiöser Sprachformen.

3 Vgl. das Konzept der Elementarisierung nach Schweitzer/Nipkow (Schweitzer 2003).

4 Zur Kritik und Legitimation des experimentellen Handelns im RU vgl. Dressler/Klie 2007, 243.

3.1 Menschen, die glauben

Lehrer/-innen verweisen mit ihrer Person und durch ihr religionspädagogisches Handeln auf eine Wirklichkeit, über die sie nicht verfügen. Darin liegt eine doppelte Spannung: Religiöse Lernprozesse müssen initiiert und inszeniert werden. Zugleich ist christlicher Glaube sich ereignende und daher nicht planbare Gottesbegegnung. Ob und wie religionspädagogisches Handeln wirkt, ist daher kaum zu bestimmen. Ein weiteres Dilemma betrifft die Person der Lehrer/-innen: Religionspädagog/-innen werden, besonders an der Schule für Geistigbehinderte, mit Glauben und Kirche identifiziert, sind aber nur Menschen, die auf Religion *hindeuten*. Ihre Aufgabe ist nicht die des *Bezeugens*⁵, wohl aber die des *Zeigens* (vgl. Dressler/Klie 2007, 255).

Religionslehrer/-innen „sollen sich von sich selbst unterscheiden“ (ebd.). Christlicher Glaube geht über die eigene Person hinaus, weil er Teil hat an einer unverfügbaren Wahrheit. Indem er auf eine transzendente Wirklichkeit hinzielt und in die Geschichte Gottes mit den Menschen einbettet, relativiert er die eigene Person. Dennoch bricht sich in der Person und Geschichte der/des Einzelnen religiöse Wahrheit. Religion zu unterrichten bedeutet vor allem, Erfahrungen und Überzeugungen weiterzugeben – eigene und fremde. Derart entfaltete religiöse Inhalte werden wiederum gedeutet durch die Schüler/-innen, wie folgende Beispiele zeigen: „Wenn der Himmel auf die Erde kommt“: so interpretiert ein Oberstufen-Schüler die Vaterunser-Bitte: „dein Reich komme“. Die Erzählung der Verstoßung Hagens (Gen 16) löst entsetzte Entrüstung über Abraham aus. Die eigene Lebensgeschichte des Ausgegrenztseins gerät in den Blick. „Es geht bei religiösem Lernen nicht um die Vermittlung von Wissen im Sinne abgeschlossener Wirklichkeitsdeutungen, sondern um die Präsentation von Deutungsvollzügen durch Lehrpersonen im kommunikativen Wechselspiel mit den Schülern“ (ebd., 245).

Das Spannungsfeld, in dem sich Lehren und Lernen vollzieht, lässt sich nicht auflösen. Umso notwendiger ist ein verantworteter Umgang mit religiösen Inhalten. Stärker als an anderen Schultypen lesen Schüler/-innen der Schule für Geistigbehinderte an Person und Handeln der Lehrkräfte ab, was Religion bedeutet. Gerade weil es den Schüler/-innen nur begrenzt möglich ist, in distanziert-kritische Reflexion einzutreten, bedarf es theologischer und religionspädagogischer Sorgfalt auf Seiten der Lehrkräfte – und nicht zuletzt der Reflexion der eigenen Glaubensgeschichte. Dabei haben sich die Lehrkräfte stets bewusst zu machen, dass die Schüler/-innen immer Subjekte in ihrer Beziehung zu Gott bleiben.

5 Diese Abgrenzung wird besonders im Rückblick auf Methoden der Evangelischen Unterweisung relevant.

3.2 Räume, die auf Gott verweisen

In der Mehrzahl der Schulen wird kein besonders ausgewiesener Raum für den Religionsunterricht (Stille- oder Gebetsraum) zur Verfügung stehen. Auch wenn vieles dafür spricht, Religion dort zu unterrichten, wo auch Mathematik, Deutsch und Kunst stattfinden⁶, ermöglicht ein gesonderter Raum eine deutliche Kennzeichnung von Religion als dem, was Realität transzendiert. Die Schülerinnen und Schüler übertreten damit leiblich die Schwelle in eine andere Welt. Ritualisierte Handlungen, wie z.B. das Ausziehen der Schuhe oder das Betreten des Raumes in Schweigen, schaffen eine Ahnung davon, dass hier auf eine Welt verwiesen wird, die zum Hier und Jetzt gehört, aber doch ganz anders ist. Eine Kerze in der Mitte des Sitzkreises, ein Kreuz oder religiöse Kunst an der Wand tragen zu dieser Deutung sichtbar bei.

Die Prägekraft sakraler Räume wurde besonders im Kontext evangelischer Spiritualität lange unterschätzt. Die Kirchenpädagogik lehrt die verloren gegangene Fähigkeit, jene Raumzeichen zu lesen, in denen sich Religion entäußert: „Es gibt Wort und Sakrament nicht außer- oder oberhalb von Räumen. Verkündigung und Teilhabe am Heiligen geschieht räumlich, die Hinwendung zum Lebensgrund braucht eine ästhetisch bestimmte Gestalt – sonst ist überhaupt nichts wahrnehmbar und vermittelbar. Religion ereignet sich in bestimmten Formen, sie hat leib-räumliche Dimensionen“ (Klie 2002, 12). Der sakrale Raum wird hier nicht als „auratischer Ort“ gesehen, an dem in unvorhersehbarer Weise das Numinose auf den Menschen wirkt. Vielmehr ist er ein Ort vergangener und sich je neu ereignender Gottesbegegnung. Die Geschichte Gottes mit den Menschen manifestiert sich in den Raumzeichen. Die Fähigkeit, sie zu lesen, muss eingeübt werden (vgl. Lienau 2007, 8).

Das heißt für den Religionsunterricht – insbesondere an der Förderschule:

- Schüler/-innen brauchen Räume, in denen sie ihre Geschichte mit Gott verorten können. Ein „Religionsraum“ oder zumindest eine „Religionsnische“ im Klassenzimmer werden zum Verweis auf eine andere Welt.
- Der Religionsunterricht muss aus dem Schulgebäude herausführen: in Kirchen, Kapellen und Kommunitäten. Dort treffen die Schüler/-innen auf Raumzeichen, die rückschließen lassen auf Erfahrungen anderer Menschen mit Gott.
- Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, Schüler/-innen zu befähigen solche Raumzeichen zu lesen. Ein Kreuz spricht nicht für sich, sondern

⁶ Wenn nicht schlicht Raummangel oder andere pragmatische Gründe hinter dieser Praxis stehen, wird häufig das Konzept genannt, Religion bewusst in die vertraute Umgebung einzupassen, um sie damit für die Schüler/-innen zu einem niederschweligen Angebot zu machen.

bedarf des Wissens um Tod und Auferstehung. Ein Altar bleibt ein Tisch in der Kirche, solange die Schüler/-innen nicht erlebt haben, wie Menschen daran handeln.

- Weder allein das Hören von Textzeichen noch ausschließlich das Betrachten von Raumzeichen ermöglichen religiöses Lernen. Erst ihre *Ingebrauchnahme (in der Liturgie)* bildet die Grundlage dafür, Wissen und Erfahrung miteinander zu verbinden.

3.3 Sprachformen, die auf Gott verweisen

Damit ist bereits die dritte religionspädagogische Konstante angesprochen: Religiöse Erfahrung drängt ins Wort. Religiöse Kommunikation vollzieht sich aber nicht primär diskursiv⁷, sondern in Geschichten, Metaphern und Liturgien, die in Anspruch, in Gebrauch genommen werden wollen. Diese Art der Kommunikation liegt Menschen, die abstrakte Formeln und Zeichen nur eingeschränkt verwenden, sehr nahe. Symbolische Kommunikation versteht sich aber nicht von selbst. Auch sie muss eingeübt werden. Gerade aus der Bedeutungs Offenheit von Symbolen ergibt sich die Notwendigkeit, ihren spezifisch christlichen Gehalt heraus zu destillieren. Eine Sonne ist nicht notgedrungen das Bild für Christus. Sie steht ebenso für den Himmelsplaneten, schönes Wetter oder positives Verhalten im Token-System. Um sie als religiöses Zeichen verstehen zu können, benötigen die Schüler/-innen Deutungshilfen (z.B. die Kontrastierung der Sonnenfinsternis bei Jesu Tod Mk 15,33 mit der Erzählung vom Ostermorgen Mk 16,2).

„Zur religiösen Bildung, als ‚Sprachlehre‘ verstanden, gehört es also, den Charakter religiöser Deutungen (...) anhand ihrer Sprach- bzw. Zeichengestalt zu erschließen (...) durch das Erlernen sachangemessener *Ingebrauchnahme* religiöser Zeichen“ (Klie 2007, 248). Dies geschieht nicht nur im Gottesdienst, sondern – auch weil immer weniger auf religiöse Erziehung in Kirche und Familie aufgebaut werden kann – ebenso im Religionsunterricht.

Die Bedeutung traditioneller Formen christlicher Frömmigkeit wie Gebet, Segen oder Abendmahl erschließt sich nicht von selbst. Schüler/-innen können dann einen Zugang finden, wenn sie zu Beteiligten werden: eine Fürbitte formulieren, Körperhaltungen des Segnens und Gesegnetwerdens ausprobieren, Brot und Traubensaft schmecken.

Es ist Aufgabe des Religionsunterrichts, Schüler/-innen zu befähigen, sich in diesen Formen und Zeichen zu beheimaten, um eine religiöse Sprachfähigkeit zu entwickeln. Diese wird abhängig sein von den kom-

⁷ Der theologische Diskurs, in dem Schüler/-innen zu religiösen Erfahrungen in reflexive Distanz treten, ist im RU der Förderschule nicht auszuschließen, soll aber hier nicht Thema sein. Überlegungen zur Kindertheologie an der allgemeinen Schule finden sich u.a. bei: Freudenberger-Lötz 2008.

munikativen Möglichkeiten der Einzelnen. Als Beispiel: Für eine Schülerin besteht das gesamte Vaterunser allein aus der empfangenden Gebärde zu „Unser tägliches Brot gib uns heute“. Bei „Brot“ kommt ihr Einsatz, während die anderen auch die anderen Bitten sprechen und gebärden. Weil diese eine Gebärde eingebettet ist in das Gesamt des Gebetes, das ihre Mitschüler/-innen sprechen, wird sie zum Vaterunser. In diesem Kontext erhält die Gebärde eine spezifisch religiöse Bedeutung, die an die Tradition des zentralen christlichen Gebetes anknüpft.

4. Lernfeld: Kommunität

Die Schule ist immer häufiger der Ort, an dem Kinder und Jugendliche zum ersten Mal ausführlicher mit Religion in Berührung kommen. Liturgisches Handeln im Unterricht im Sinne eines experimentellen Erschließens von Religion macht daher Sinn. Religiöse Kommunikation wird aber ihrer geschichtlichen und überindividuellen Dimension beraubt, wenn sie nicht im Austausch ist mit Kirche und Tradition. Notwendig ist ein Wechselspiel zwischen persönlicher und konventioneller religiöser Ausdrucksform. Vertrautes und Fremdes müssen in Dialog treten.

In diesem Zusammenhang gewinnen Kommunitäten Bedeutung. Während außerhalb des (förder-)schulischen Rahmens deren Attraktivität für Menschen zunimmt⁸, werden Menschen mit geistiger Behinderung – abgesehen von speziell auf sie ausgerichteten Gemeinschaften – kaum als Gäste angetroffen. Der Zugang scheint – beiderseits – erschwert.

Anknüpfend an meine bisherigen Ausführungen will ich stichpunktartig die Chancen eines Lernens in und an Kommunitäten aufzeigen:

- *Personale Dimension des Glaubens:* In einer christlichen Lebensgemeinschaft finden Kinder und Jugendliche Menschen vor, die „unter dem Siegel des Glaubens“ zusammenleben. Ihr Glaube begründet ihr Zusammenleben und wird damit explizit. Er ist deutlicher erkennbar, auch in alltäglichen Vollzügen: in Gebet und Arbeit, beim Essen und Feiern. Bei wiederholten Besuchen werden diese Menschen zunehmend von den Schüler/-innen als Menschen des Glaubens identifiziert (personale Dimension). Ihr Zusammenleben (soziale Dimension) und ihr Handeln (aktuale Dimension) veranschaulichen eine konkrete Gestalt von Kirche. Damit entfaltet eine Kommunität für die Schüler/-innen religiös prägende Kraft.

8 Vgl. hierzu das Impulspapier „Kirche der Freiheit“ des Rates der EKD: „Ein ganz neues Gewicht gewinnen Kommunitäten und klosterähnliche Gemeinschaften an besonderen kirchlichen Orten. Die Zahl evangelischer Gemeinschaften mit einer verbindlichen geistlichen Lebensform wächst; oftmals erfüllen sie herausgehobene geistliche Räume mit ihrem spirituellen Leben. (...) An solche Orte kommen Menschen, die Zeiten der Stille und des gemeinsamen geistlichen Lebens (...) suchen“ (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland 2006).

- *Erkennbare Räume:* Ähnlich wie bei der Besichtigung einer Ortskirche werden beim Besuch einer Gemeinschaft Räume betreten, die als religiös gekennzeichnet sind. Kapelle und Kirche, in denen die Tagzeitengebete stattfinden, aber auch das Haus der Gemeinschaft verweisen auf eine andere Welt. In Kirche und Kapelle, vielleicht auch im Speisesaal, finden Schüler/-innen Raumzeichen (z.B. Kreuz, Ikone), deren Bedeutung sie aus anderen religiösen Kontexten kennen.
- *Religiöse Sprache:* Die Teilnahme an einem Gebet oder Gottesdienst der Kommunität konfrontiert zunächst mit Fremdheit. Gregorianischer Gesang und Psalmengebet im Wechsel sind für die Schüler/-innen keine vertrauten Elemente. Während zuerst die Gesamtatmosphäre die Wahrnehmung bestimmt, erkennen die Schüler/-innen bei wiederholten Besuchen Elemente aus dem Religionsunterricht wieder: „Der Herr ist mein Hirte“ klingt gesungen anders, aber der Wortlaut ist vertraut. Die Gebärden des Vaterunsers fehlen im Tagzeitengebet, aber es stört nicht, wenn die Gebärde für Brot spontan eingesetzt wird. Eine Kommunität als ein Ort der Verdichtung geistlichen Lebens bietet ein Lernfeld, um religiöse Sprache zu verstehen und in sie einzustimmen.

5. Ausblick

Mit den Besuchen in der Kommunität ist ein Anfang gemacht. Bisher ist die Kommunität vorwiegend Gastgeberin. Die Schüler/-innen finden hier ein Lernfeld vor, das ihr Wissen um die christliche Religion erweitert und Erfahrungen eröffnet, die im Religionsunterricht vertieft und reflektiert werden können. Dass sie selbst mit ihrer unkonventionellen Weise von Gott und zu ihm zu reden, große religiöse Reife bieten, bleibt bisher mir als Religionslehrerin vorbehalten. Ihre Fürbittgebete im Religionsunterricht, ihr Schweigen, während sie die Kerze weiterreichen, bewegen mich oft dazu, anderen davon zu erzählen. Noch eindrücklicher wäre ein Gegenbesuch der Kommunität. Wenn die Möglichkeiten dafür geschaffen sind, werden wir die Brücke von der anderen Seite her weiterbauen.

Bis dahin bleibt es Aufgabe, in elementarisierter Weise die Kernstücke des christlichen Glaubens im Religionsunterricht einzüben, indem wir sie ausprobieren – mit Ernst und Respekt vor der christlichen Tradition und doch spielerisch und unkonventionell, so wie es in der Förderschule üblich ist.

Literatur

Dressler, Bernhard/Klie, Thomas, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Pastoraltheologie 96 (2007), H. 6, 241-254.

Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen. Herausforderungen und Chancen, in: entwurf 39 (2008), H.2, 39-43.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Kirche der Freiheit. Perspektiven für die Evangelische Kirche im 21. Jahrhundert, Hannover 2006.

Klie, Thomas, Wenn Liturgik und Didaktik sich küssen. Spielformen der Kirchenpädagogik, in: Kirchenpädagogik 2 (2002), H. 1, 12-16.

Lienau, Detlef, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, in: Kirchenpädagogik 7 (2007), H. 1, 8-11.

Schweitzer, Friedrich (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

Brigitte Eilermann/Christina Hans

„Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen“

Spiritualität mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen

Gerade die klare Struktur liturgischer Feiern ist geeignet, Menschen mit schwersten Behinderungen spirituelle Erfahrungen zu ermöglichen und sich als spirituelle Menschen zu erleben. Die Förderschullehrerinnen Brigitte Eilermann und Christina Hans plädieren für die regelmäßige Durchführung von (Wort-) Gottesdiensten als Form des Religionsunterrichts an einer Förderschule für schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche und berufen sich dabei auf Erfahrungen aus ihrer Arbeit an der Pauline-Schule in Paderborn.

Spiritualität oder spirituelle Bildung bei Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen – wie kann das gehen? Geht das überhaupt?

Seit vielen Jahren wird an unserer Schule – der Pauline-Schule Paderborn, einer Förderschule in Trägerschaft des Landschaftsverbands Westfalen-Lippe – Religion unterrichtet. Und aus unserer Geschichte, als zwar heute staatliche, aber von Pauline von Mallinckrodt gegründete und von ihrer Schwesterngemeinschaft geleitete Schule, geschieht dies mit und aus einer bestimmten Haltung. Religionsunterricht mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern heißt hier, Glauben vorleben und erlebbar machen, einfache Worte finden oder auch sprachlos bleiben und über Zeichen, Gesten oder Rituale spirituelle Zugänge zu suchen und zu ermöglichen. Dabei bleibt immer das Vertrauen darauf, dass wir zwar Erlebnis- und Erfahrungsräume bereitstellen können, Gottes Geist aber in und an unseren Schülern zum Wirken kommt.

1. Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwersten Behinderungen

Religionsunterricht ist immer eingebunden in den institutionalisierten Rahmen von Schule und damit gebunden an die entsprechenden Richtlinien und Lehrpläne. Diese sind aber gerade für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit schwersten Behinderungen wenig umfassend und konkret. Ein Umstand, der zum einen den sehr individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler Rechnung trägt und zum anderen einen Freiraum für eine der jeweiligen schulischen Situation angemessene Gestaltung von Religionsunterricht bietet. So nennen beispielsweise die Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Kultusministerium des Landes NRW 1992, 5) u.a folgende Zielvorstellungen:

- „den Schüler in den Glauben seiner Bezugsperson hineinzunehmen und ihn an den Formen gelebten Glaubens zu beteiligen, (...)
- den Schüler in für ihn bedeutsamen Lebenssituationen die religiöse Dimension aufzuzeigen und das Vertrauen zu wecken, von Gott bedingungslos angenommen zu sein,
- dem Schüler zu helfen, sein Leben zu entfalten und zu bewältigen und zu einer ihm möglichen Lebenserfülltheit beizutragen“.

In Verbindung mit Prinzipien, die für den Unterricht mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern gelten, bedeutet dies, dass es im Religionsunterricht um ein ganzheitliches, vielsinniges und basales Erfahren und Erleben von für die Einzelnen lebensbedeutsamen Situationen und christlichen Grundhaltungen sowie um die Erschließung religiöser Ursymbole geht. Die religiöse Dimension (die Antwort auf die Frage „Was hat das mit Gott zu tun?“) wird vermittelt durch die Person der Lehrerin oder des Lehrers und deren religiöse Grundhaltung und Einstellung sowie durch liturgische Elemente (Gebet, Lied, Kerze, Bilder u.ä.) (vgl. Nicht 2000, 5).

Zum Begriff der Spiritualität oder der spirituellen Bildung in religionspädagogischen oder unterrichtlichen Zusammenhängen stellt sich dabei die Frage „nach dem Bezug christlichen Glaubens auf allgemein menschliche Kommunikations- und Handlungsweisen“ (Grethlein 2002, 253). Dabei ist festzuhalten, dass religiöse und insbesondere spirituelle Erfahrungen nicht theoretisch vermittelt werden können, sondern konkret erlebt werden müssen. Bekannte und traditionelle Formen spiritueller Bildung sind u.a. Meditation und Gebet, die im Rahmen eines klassischen Religionsunterrichts nur eingeschränkt erlebt werden können. Ganzheitliches religiöses Leben und Handeln kann dort erfahrbar werden, wo Gott gelobt und angeklagt, gedankt und angerufen wird. „Denn die attraktivste

Gebets- und Meditationsschule ist das (...) Hineingenommenwerden in diese Vollzüge selbst, etwa in einem ansprechend gestalteten Gottesdienst“ (ebd., 254). Er eröffnet gemeinschaftliche und spirituelle Erfahrungen auf einer intensiven Erlebnisebene, wobei die Liturgie diesen Erfahrungen die für geistig behinderte Menschen notwendige klare Struktur gibt.

Der regelmäßige Gottesdienst als Ergänzung zum herkömmlichen Religionsunterricht entspricht der Forderung nach Ganzheitlichkeit in der schulischen (und religiösen) Förderung von Schülerinnen und Schülern mit schwerstmehrfacher Behinderung in besonderer Weise, da er über den

- *rituellen Vollzug* mit seinen wiederkehrenden Elementen Halt und Sicherheit bietet,
- *sinnlichen Vollzug* die Schülerinnen und Schüler als eigenständige Subjekte aktiv werden lässt,
- *gemeinsamen Vollzug* im Feiern die traditionellen Lehrer-Schüler-Rollen aufweichen kann,
- *festlichen Vollzug* den Schulalltag unterbricht und ein Ort der Ruhe sein kann (Schweiker/Schneider 2002, 13).

Die Feier von Gottesdiensten mit Schülerinnen und Schülern mit schwersten Behinderungen unterliegt dabei eigenen Bedingungen, die bei der Gestaltung stets mitbedacht werden sollten:

- Gottesdienste haben eine klare *Struktur* (liturgisches Grundmuster):

Einstimmung	– Ankommen (Begrüßung, Einstimmung)
Eröffnung	– Sich einlassen (Hinführung)
Verkündigung	– Erfahren (thematische Erarbeitung)
Anrufung und Bekenntnis	– Sich mitteilen
Segen und Sendung	– Abschließen
- Im Sinne einer ganzheitlichen Gestaltung ist es notwendig, diese Teile eng aufeinander zu beziehen. Dies gilt auch für die Auswahl von Liedern und Gebeten.
- Im Sinne der Schüler- und Handlungsorientierung sind wortlastige Gottesdienstteile zu vermeiden. Vielmehr sollten als *methodische Elemente* szenische Darstellungen, Spiel, Aktionen, Musik, Tanz, Gebets- und Segenshandlungen eingesetzt werden, um religiöse Sachverhalte, Glaubensaussagen und biblische Geschichten erleben und erfahren zu können.
- Bei der *Raumauswahl* muss sorgfältig bedacht werden, ob Kirchenräume geeignet sind. Auf der einen Seite bieten sie von vornherein einen spirituellen Raum, auf der anderen Seite

- werden für den Weg Spezialtransporte oder intensive Begleitung (1:1) für die Rollstuhlfahrer/innen benötigt;
- sind viele Kirchen für eine größere Zahl von Rollstuhlfahrer/innen nicht zugänglich bzw. nicht nutzbar (Stufen, Kirchenbänke u.ä.);
- verhindern sie häufig eine Sitzordnung, die dem Gemeinschaftserleben und schülerbezogenen Aktivitäten entspricht;
- bieten viele Kirchen zu wenig Bewegungsfreiraum (vgl. Projektgruppe Schulgottesdienste o.J., 4).

2. (Schul-)Gottesdienst an der Pauline-Schule

2.1 Allgemeine Überlegungen

Die Pauline-Schule in Paderborn (1842 als private Blindenanstalt in Paderborn durch Pauline von Mallinckrodt gegründet) ist eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Sehen“, das heißt hier werden sehbehinderte und blinde Kinder unterrichtet. Etwa 75% dieser Kinder und Jugendlichen sind als schwerstbehindert einzustufen – sie weisen zusätzlich starke körperliche und geistige Behinderungen, sprachliche Beeinträchtigungen bzw. keine aktive, verbale Sprache, Hörschädigungen, auto- und fremd-aggressives Verhalten sowie Anfallserkrankungen auf.

Von der *Unterrichtsorganisation* sowie vom Selbstverständnis unserer Schule her findet Religionsunterricht

- *permanent* im gesamten Unterricht durch die Haltung der Lehrperson (achtsamer und würdevoller Umgang, Vermittlung von Angenommenheit und Geborgenheit),
- *zeitweilig, situationsorientiert* bezogen auf bestimmte Ereignisse im Schulleben (Einschulung/Entlassung; kirchliche Feiern wie Kommunion, Firmung, Konfirmation; Trauerfeier; Feste im Kirchenjahr),
- *wöchentlich*, stundenweise als fachorientierter Unterricht, wobei die Lernsituation durch feste Rituale und klare Struktur der Phasen gekennzeichnet ist, statt (vgl. Nicht 2000, 5).

Die liturgische Feier mit den schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern wird einmal wöchentlich in Form von Wortgottesdiensten (ca. 30–45 Minuten) abgehalten. Es gibt verschiedene *Gottesdienstgruppen*, die stufenweise aus je drei Klassen zusammengesetzt sind (ca. 25 Schülerinnen und Schüler und neun Lehrpersonen) und denen eine bestimmte Zeit im Stundenplan eingeräumt wird. Die Gottesdienstgruppen sind *ökumenisch* (evangelisch und katholisch) zusammengesetzt; bei anderer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit wird das Einverständnis der Eltern eingeholt (Ablehnung ist hier eher die Ausnahme).

Das Vorbereitungsteam der Gottesdienstgruppe besteht aus je einer Lehrperson der betroffenen Klassen. Die klassische Gottesdienststruktur (s.o.) dient als Grundmuster, die Wahl konkreter Inhalte und schülerorientierte Umsetzung bleiben – in Orientierung an den Richtlinien – dem jeweiligen Vorbereitungsteam überlassen. Den Schwerpunkt der Gottesdienste bildet i.d.R. ein Aktionsteil, dessen Inhalte erlebnisreich und handelnd erfahrbar sind. Darüber hinaus soll der Gottesdienst die Möglichkeit bieten, über Atmosphäre, Musik, Rituale u.ä. Spiritualität vielfältig zu erfahren.

Zumeist wird der gleiche Gottesdienst mehrmals hintereinander (über vier bis sechs Wochen) durchgeführt, um seine Inhalte wiederholend zu vertiefen; auch Lieder und Gebete sowie andere Rituale bleiben vielfach bewusst über die Gottesdienstreihe eines Schulhalbjahres gleich, um entsprechendes Vertrautsein mit den einzelnen Elementen des Gottesdienstes zu gewährleisten. Zweimal im Schuljahr (in der Advents- und Fastenzeit) wird zu den Gottesdienstgruppen ein katholischer und einmal im Schuljahr ein evangelischer Geistlicher eingeladen, um Eucharistie bzw. Abendmahl zu feiern.

Für die Umsetzung des Konzepts hat die Pauline-Schule ideale räumliche Bedingungen. Allen Gruppen steht die Kapelle zur Verfügung, die sich in der Mitte des Schulgeländes befindet. Der große, fast runde Kirchenraum ist mit beweglichem Mobiliar ausgestattet und kann deshalb individuell gestaltet werden.

2.2 Rituale

In der Förderung mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern ist eine klare Struktur mit wiederkehrenden Worten und Handlungen ein elementares pädagogisches Prinzip; nur über einen festen Rahmen und Wiederholungen können die Lernangebote vertieft und gefestigt werden. In diesem Kontext bietet die Liturgie mit ihrer Grundstruktur (s.o.) eine gute Möglichkeit der stetigen Wiederholung ritueller Handlungen. Die in der Liturgie praktizierten Rituale wecken ein Gespür für Verlässlichkeit und Sicherheit und schaffen so Vertrauen.

2.2.1 Rituale der Einstimmung – Aufbrechen und Ankommen

Zu Beginn der Gottesdienstzeiten läuten die Glocken der Kapelle auf dem Schulgelände. Während des kurzen Weges wird den Schülerinnen und Schülern durch ihre Begleitpersonen dieses Signal bewusst gemacht. In vielen Gottesdienstgruppen wird bei der Begrüßung noch einmal auf das Glockenläuten und dessen Bedeutung verwiesen.

Um gleich zu Beginn den Gottesdienst vom Unterricht abzugrenzen, hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn beim Betreten des Gottesdienstraumes

eine besondere Musik erklingt. Orgelmusik live wäre natürlich ideal, aber auch von der CD ist Orgelmusik für die Schülerinnen und Schüler etwas Besonderes, da sie diese im Alltag nur selten hören und sie deshalb ein eindeutiges Signal für spirituelle Angebote werden kann.

Weitere Anfangsrituale stellen das Kreuzzeichen (s. 2.2.3) und das gemeinsame Anzünden der Kerzen dar. Dabei ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler ihrer Bereitschaft und ihren Möglichkeiten entsprechend einzubeziehen.

2.2.2 Rituale der Eröffnung – Sich einlassen

In kleinen Gruppen ist es möglich, sich die Zeit zu nehmen, jedes Kind persönlich mit Namen und direkter Zuwendung (Hände schütteln, Umarmung) und, falls möglich, mit Blickkontakt zu begrüßen. In diesem Zusammenhang sind auch Begrüßungslieder¹ von besonderer Bedeutung.

Um die religiöse Dimension der Begrüßung zu unterstreichen, kann die persönliche Zuwendung mit einer Salbung verbunden werden. Beim Salben erfahren die Kinder und Jugendlichen, dass Gott zwar unsichtbar ist, uns aber anrührt (Berührung) und uns begleitet (Duft). Den Kindern wird Salböl auf die Stirn oder den Handrücken gestrichen – kreisförmig oder als Kreuzzeichen. Die Salbung wird durch einen Spruch, der das jeweilige Thema aufgreift, begleitet, beispielsweise: „Hallo ..., schön, dass du da bist (Hand des Kindes schütteln), Gott hält dich in seiner Hand (Hand des Kindes in die eigene Hand legen) und beschützt dich!“ (mit wärmendem Öl Kreuzzeichen auf Handrücken ausführen).

Gerade schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche werden im Laufe eines Tages mehrfach und in den verschiedensten Situationen berührt, so dass das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz oft nur schwierig aufrechtzuerhalten ist. Deshalb ist es bei der Salbung dieser Schülerinnen und Schüler besonders wichtig, die Berührung und den damit verbundenen Zuspruch eindeutig im Sinne einer spirituellen Handlung auszuführen – und nicht als „Streicheleinheit“. Das erfordert von der salbenden Person eine religiöse Grundhaltung, um glaubwürdig zu sein, und gegebenenfalls das Einüben der Salbung im Vorbereitungsteam, um Sicherheit in der Durchführung zu erlangen.

Der Duft des Salböls sollte sich deutlich von dem der Pflegemittel, mit denen die schwerstbehinderten Kinder täglich in Berührung kommen, unterscheiden. Je nach Thema können Öle mit unterschiedlichen Düften (Sanddorn-, Rosen-, Lavendel- oder Orangenöl eignen sich gut) und mit einer eher kühlenden oder wärmenden Wirkung gewählt werden (vgl. Kümmerle/Böttcher 2007, 10).

¹ Als Begrüßungslieder eignen sich u.a.: Gott hält (...) uns (...) in seiner Hand (*He's got the whole world*); Jesus hat (...) lieb, hallelujah! (*Michael, row the boat ashore*); Hallo (...)! Wir rufen Hallo (...)! (*Guantanamera*), in: *Liederbuch zum Umhängen 2*, Nr. 39, 66 und 32.

2.2.3 Rituale der Anrufung und des Bekenntnisses – Sich mitteilen

In der katholischen Kirche und manchen evangelischen Gemeinden stellt das Kreuzzeichen ein zentrales Symbol für die Verbindung von Gott (als Dreieinigkeit) und den Menschen dar. Die Kombination von Berührung und klaren, einfachen Worten ist gerade für schwerstbehinderte Menschen ein ideales Signal für die Einleitung eines Gebetes. Viele der Schülerinnen und Schüler unserer Schule sind jedoch motorisch stark beeinträchtigt, so dass das Kreuzzeichen stellvertretend ausgeführt oder mit Handführung begleitet werden muss. Ähnlich wie bei der Salbung muss die helfende Person sensibel sein für die Signale ihres Gegenübers, das heißt, die Mimik und Laute beobachten und abwehrendes Verhalten ernst nehmen. Die Ausübung des Kreuzzeichens sollte überdies nicht für alle synchron, sondern im individuellen Tempo ausgeführt werden. Es muss Zeit sein, dass jedes Kind (mit entsprechender Bereitschaft) in Ruhe und so bewusst wie möglich das Kreuzzeichen erfahren kann.

Als unterstützendes Signal zum Stillwerden für ein Gebet wird eine Klangschale angeschlagen. Bei besonders unruhigen Kindern und Jugendlichen kann die Begleitperson zusätzlich ihre Hand auf die übereinander gelegten oder gefalteten Hände der/des Betenden legen. Das bekräftigende „Amen“ mit einem gleichzeitigen Händedruck und dem anschließenden Lösen der Hände wird von einigen Schülerinnen und Schülern mitgesprochen und stellt ein eindeutiges Gebetsende dar.

Neben kurzen und einfach formulierten, thematisch ausgerichteten Gebeten ist das Sprechen eines zentralen Gebetes als Ritual über eine Gottesdienstreihe oder sogar das ganze Schuljahr besonders einprägsam. Aus theologischer Perspektive bieten sich das Vaterunser und das Glaubensbekenntnis an, diese Gebete sind aber sprachlich und inhaltlich sehr komplex und müssten über einen längeren Zeitraum erarbeitet werden. Für Kinder bietet sich als Alternative das Gebetslied „Wo ich stehe, wo ich gehe“ (ebd., 11) in leicht abgewandelter Form an. Das Gebet wird einmal gesprochen, das entsprechende Lied nach Bedarf zwei- bis dreimal gesungen (bis jedes Kind mindestens einmal die Bewegungen mit Begleitung mitmachen kann).

Wo ich sitze, wo ich stehe,	<i>auf die Beine patschen</i>
bist du, lieber Gott, bei mir.	<i>Arme nach oben strecken, vor der Brust kreuzen</i>
Wenn ich dich auch gar nicht sehe,	<i>Hand vor die Augen legen</i>
weiß ich sicher, du bist hier.	<i>Arme nach oben strecken, vor der Brust kreuzen</i>

Die Bewegungen sind relativ einfach und werden von einigen Kindern durch das regelmäßige wöchentliche Wiederholen bald selbstständig übernommen.

2.2.4 Rituale der Verkündigung (Erfahren)

Vor dem Lesen einer Bibelstelle oder dem Erzählen einer Geschichte kann ein ritualisiertes Lied das Ruhigwerden und Zuhören erleichtern. Zwei Beispiele dafür sollen hier genannt werden, da sie sich besonders bewährt haben:

- *Ich weiß, was jetzt kommt* (MenschensKinderLieder 2, Nr. 58)
Ich weiß, was jetzt kommt: eine neue Geschichte.
Psst, psst, seid leise, seid still, weil ich jetzt unbedingt zuhören will.
- *Aus dem Buch der Bücher für uns ausgewählt* (Text und Musik: Wolfgang Longardt 1999).

In der Verkündigung erfolgt die thematische Erarbeitung i.d.R. in einem Aktionsteil. Dabei ist darauf zu achten, dass dieser Teil nicht auf der reinen Handlungsebene verbleibt, sondern schon hier die religiöse Dimension aufgegriffen wird. Hilfreich sind hierzu Spiellieder zur Bibel, beispielsweise jene von Rolf Krenzer (1993; 1994).

2.2.2 Rituale des Segens und der Sendung – Abschließen

Segen ist ebenso wie die Salbung ein Ritual der Achtsamkeit, das bedeutet ein intensives, positives Wahrnehmen der eigenen Person und der des anderen. Wenn ich den anderen segne, ihm im Namen Gottes Gutes wünsche bzw. diesen Wunsch entgegennehme, dann heißt das, dass ich ihn positiv wahrnehme bzw. ihm vertraue.

Es gibt unterschiedliche Segenshaltungen und Segensformen. So halten sich die Kinder beispielsweise an den Händen (vermittelt Gemeinschaft) oder erfolgt der Segen individuell durch Handauflegung (vermittelt Geborgenheit). Eine oder auch beide Hände können auf den Kopf, die Schultern oder die Hände des Gegenübers aufgelegt werden. Dabei sollten individuelle Vorlieben berücksichtigt werden. Wichtig ist eine angenehme körperliche Nähe.

Der Segen sowie die Segensworte oder ein Segenslied runden den Gottesdienst thematisch ab. In den meisten kirchlichen Liederbüchern findet sich eine reichhaltige Sammlung von Segensliedern. Das neue Schwerter Liederbuch „Lobt den Herrn“, vor allem mit dem Begleitbuch von Elsbeth Bihler (PSM 2006), das viele unterschiedliche Umsetzungsvorschläge enthält, sei hier besonders erwähnt.

An der Pauline-Schule hat sich seit vielen Jahren ein weiterer Abschlussritus etabliert. Während sich alle die Hände reichen und so den Kreis schließen, sprechen, soweit möglich, alle gemeinsam:

Unser Gottesdienst ist nun zu Ende,
wir reichen uns die Hände und sagen:
Auf Wiedersehen!

Literatur

- Dinzinger, Anton/Pangerl, Werner, Gottesdienste für Förderschulen. Modelle und Ideen für Kirchenjahr, Schuljahr und besondere Anlässe, Freiburg i.B. 2006.
- Dressel, Thomas/Geyrhalter, Jutta, Morgens um acht. Rituale und Gebete für den Tagesbeginn in der Schule, München 2001.
- Grethlein, Christian, Spirituelle Bildung – Gebet – Meditation, in: Bitter, Gottfried (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 252-255.
- Klaaßen, Anne, Kinder staunen. Religion erleben und gestalten, Wiesbaden 2001.
- Kümmerle, Claudia/Böttcher, Jonathan, Mit Gottes Segen durch das Jahr. Spiellieder zu Biblischen Geschichten. 12 komplette Entwürfe für die Praxis, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Lehrplan Evangelische Religion. Schule für geistig Behinderte, Frechen 1992.
- Nicht, Andreas, Religionsunterricht mit Schwerstbehinderten. Interne Tagungsmaterialien hg.v. Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen, Villigst 2000 (Bezug: Haus Villigst, Iserlohner Str. 25, 58239 Schwerte; www.pi-villigst.de).
- Projektgruppe Schulgottesdienste, Gottes Welt ist bunt (Heft I) und Schulgottesdienste (nicht nur) für Schulen für Geistigbehinderte (Heft II), Pädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen, Villigst, o.J. (Bezug: Haus Villigst, Iserlohner Str. 25, 58239 Schwerte; www.pi-villigst.de).
- Schweiker, Wolfhard/Schneider, Ute, Liturgischer Religionsunterricht bei Schüler/-innen mit schwerstmehrfacher Behinderung, in: Schönberger Hefte 32 (2002), H. 4, 13-15.
- Psalmen, Gebete, Segensworte*
- Biehl, Pia, Das große Gebetbuch für Kinder. Mit Bildern von Sieger Köder, Stuttgart 2006.
- Frisch, Hermann-Josef, Du gehst mit mir. Gebetbuch für Kinder von 5-8 Jahren, Düsseldorf 1988.

Frisch, Hermann-Josef, Unser Leben sei ein Fest. Gebetbuch für Kinder von 9-13 Jahren, Düsseldorf 1989.

Grosche, Erwin/Jay, Alison, Du machst mich froh. Das große Buch der Kindergebete, Stuttgart 2002.

Polster, Martin/Temporin, Elena, Gib mir Wurzeln, lass mich wachsen. Psalmen für Kinder, Stuttgart 2006.

Schaube, Werner, Jetzt beten wir. Kinder und Eltern im Gespräch mit Gott, Donauwörth 1991.

Schindler, Regine, Im Schatten deiner Flügel. Die Psalmen für Kinder, Düsseldorf 2006.

Steinwede, Dietrich, So weit der Himmel ist. Kindergebet für Tag und Jahr, Düsseldorf 1989.

Dir kann ich alles sagen, Gott. Psalmenübertragungen, nicht nur für Kinder, Birnbach 2007.

Lieder

Jöcker, Detlev (Hg.), Liederbuch zum Umhängen 1/2 (LzU 1/2), Münster 1993.

Krenzer, Rolf, Gottes guter Segen. Neues großes Liederbuch. 201 religiöse Lieder für Kindergarten, Schule und Gottesdienst, Limburg 1994.

Longardt, Wolfgang, Lieder, Lieder, Lieder. Rahmengestalt für biblisches Erzählen, in: Was +Wie 28 (1999), H. 1, 27.

MenschensKinderLieder 2, hg. v. Zentrum Verkündigung der EKHN. Fachbereich Gottesdienst, Kunst und Kultur, Frankfurt a.M. 2006.

PSM Pastoralverbund Schwerte Medien GmbH, Lobt den Herrn. Neues Schwerter Liederbuch (*NSL*), Schwerte 2006 (ergänzend dazu Begleitbuch mit verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten zu den einzelnen Liedern).

www.hier-gibt-es-noten.de, eine Download-Seite (nicht nur) für Noten vom KONTAKTE Musikverlag. Hier finden Sie Zusatzmaterialien zu verschiedenen Projekten des KONTAKTE Musikverlags. Noten, Playbacks, zusätzliche Spielanleitungen werden laufend ergänzt.

Christoph Beuers

Spirituelle Impulse in der Begleitung von Sterbenden und trauernden Menschen mit geistiger Behinderung

Christoph Beuers erläutert in seinem Beitrag Grundlagen für eine spirituelle Begleitung von Sterbe- und Trauerprozessen im Kontext von Schule und Heim. Er beschreibt das Trauerverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung, stellt christliche Hoffnungen in elementarisierter Form dar und zeigt, wie Menschen mit geistiger Behinderung sich das Jenseits und die Verstorbenen vorstellen. Auf der Basis seiner praktischen Erfahrungen gibt der Autor Hilfen für das Entwickeln von Trauerritualen und die liturgische Gestaltung von Abschiedssituationen. Kernpunkt ist seine „praktische Eschatologie“, die ermutigt, gemeinsam mit den Betroffenen die Grenzsituationen von Sterben und Trauern zu gestalten.

1. Sterben und Trauern als Inhalte im Religionsunterricht – eine Standortbestimmung

In der aufkeimenden Diskussion des 19. Jahrhunderts um die Möglichkeit der Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung führt ein Arzt namens Heinrich Damerow als das Argument schlechthin gegen die Bildbarkeit von Menschen mit geistiger Behinderung an, dass dieser Personenkreis nicht in der Lage sei, situationsgerecht zu trauern (Damerow 1858, 530). Ihm fehle das intellektuelle Vermögen, einen Verlust zu realisieren. Außerdem sei der „Beerdigungskuchen wichtiger als die verstorbene Person im Sarg“, so die Zusammenfassung seiner Position; er unterstellt, dass Menschen mit Behinderung sogar eine defizitäre affektive Kompetenz hätten.

Die von Damerow deklarierte Unfähigkeit zu trauern ließ sich jedoch nicht als überzeugendes Argument gegen eine pädagogische Förderung von Menschen mit Behinderung aufrechterhalten (vgl. bes. Wickert/Hoogers-

Dörr 1981). Heutige Trauer- und Krisenpädagogik macht darauf aufmerksam, dass so genannte „Banalitäten“ – etwa Damerows Beerdigungskuchen – den Verlauf des Trauerprozesses erleichtern oder erschweren können. Das Moment einer „zeitverzögerten“ Trauer oder einer „Trauer auf Raten“ wird von diesem Autor ebenso wenig wahrgenommen wie ein verändertes „Zeitkonzept“ von Personen mit geistiger Behinderung. Im gemeinsamen Essen eine Form der Solidarität und des geteilten Leides oder gar den ersten Schritt eines Neubeginns zu sehen, war Damerow als erklärtem „Naturwissenschaftler“ und „Antipädagogen“ nicht möglich (Damerow 1934, 39-40; 44-45).

Die von ihm angestoßene Diskussion blieb jedoch nicht ohne Wirkung. Im Kontext des sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts weiterentwickelnden Religionsunterrichtes verstärkt sie das Ziel religiöser Unterweisung, Hilfestellung zur Bewältigung der eigenen Sterbesituation zu geben.¹ Das Auswendiglernen bzw. Memorieren von Stoßgebeten und Sterbeliedern wird als Aufgabenstellung für den Religionsunterricht sowohl im Unterricht der Gründungszeit der großen Einrichtungen als auch im Unterricht der Hilfsschulen erkennbar (Wintergerst 1945, 43-45): „Die Gebetserziehung ist ausgerichtet, um Hilfe zu geben in der Sterbestunde (...) Deshalb ist es – jedenfalls für das geistesschwache Kind – ein Gebot der Notwendigkeit, dass die Gewöhnung religiöser Formen und das Aufnehmen religiöser Inhalte, wenn dies auch nur mechanisch geschieht, so früh als möglich beginne. Man darf damit nicht zu warten wollen, bis das Kind den Sinn der Formen und Lehren zu verstehen fähig ist. Die Erziehung kann in diesem Fall nur insofern als religiös bezeichnet werden, als sie Religiöses an den Zögling heranträgt, der Zögling selbst verhält sich noch ganz passiv.“ (ebd., 45)²

Mit dem Neueinsatz des Religionsunterrichts in der 1956 neu gegründeten Sonderschule für geistig Behinderte nimmt die Lehrplanentwicklung die Auseinandersetzung mit Sterben und Trauern zunächst nicht auf. In seiner Methodik der religiösen Erziehung geistig behinderter Menschen hebt Rolf Krenzer hervor, dass Kinder mit geistiger Behinderung hören sollen, dass Jesus von den Toten auferstanden ist und seine traurigen Freunde froh gemacht hat. Außerdem sollen die Kinder erfahren, dass Jesus bei den Toten und bei uns ist (vgl. Beuers 1996, 118). Erst im Fuldaer Modell von 1982 wird die Thematik mit der Zielsetzung einer Hilfestellung wieder aufgegriffen, bei der es um ein gefühlsmäßiges Hineinversetzen und um

1 Aus der Behinderung eine besondere Trauerbedürftigkeit abzuleiten, ist aus dem Blickwinkel von Normalisierung und Integration nicht gerechtfertigt, d.h. nicht, dass der Mensch mit Behinderung aufgrund seiner erschwerten Lebenssituation nicht vermehrt an Grenzen stößt und sich mit diesen Erfahrungen auseinandersetzen hat; gegen Thomas Holzbeck (2003, 7).

2 Eine sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik arbeitet heute subjektorientiert und kann daher diese Position nicht teilen.

die Befähigung zu praktischem Handeln im Falle der Begegnung mit dem Tod geht (Kemmler/Wagner 1982, 26-38). Der zurzeit gültige Grundlagenplan der Deutschen Bischofskonferenz (1999) streift dieses Thema, die Richtlinien von NRW geben keine Aussagen zur Umsetzung. Die Hessischen Handreichungen und der Rheinland-Pfälzer Plan (Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1988, Bischöfliches Generalvikariat Hauptabteilung Schule/Hochschule, Referat Sonderschulen, 2000) zeigen hier vorbildhaft Wege auf: „Gerade deshalb ist es für den Religionsunterricht eine wichtige Aufgabe, Wege und Möglichkeiten zu suchen, Gefühle von Verletztsein, Traurigkeit und Angst haben auf vielfältigste Weise ausdrücken zu lernen. Darüber hinaus kann die Schülerin oder der Schüler erfahren, dass sie bei den Mitmenschen Trost finden können. Aus ausgewählten Texten aus dem Neuen Testament – wie dem vom Sturm auf dem See (Mk 4,35-41), von der Sorge um die Kranken im Jakobusbrief (Jak 5,14-15) und in den Texten von Heilungen – können sie hören, dass Gott bzw. Jesus Christus den Menschen in Leid und Tod nicht verlässt“ (HeLP 2001, 45).

Religionsunterricht dringt in der Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit Sterben und Trauern zu einer seiner essentiellen Aufgabenstellungen vor (vgl. Jäger-Schmitt 2003, 161-167; Radtke 1987, 139-168), wenn er neueren Konzepten zufolge „Lebenshilfe“ geben, „diakonisch“ handeln oder subjekt- bzw. biographieorientiert konzipiert sein will. Die bereits 1978 von Franz Kaspar geprägte Formel ist daher auch heute noch gültig: „Die religiöse Unterweisung Behinderter dient nicht primär der Einführung in die Religion, sondern sie hat die Religion dem Behinderten für dessen Lebensbewältigung dienstbar zu machen. Da es in der Erziehung um die Befähigung zur sinnvollen Lebensgestaltung und Lebensbewältigung eines Menschen geht, ist der ‚Gegenstand‘ das gesamte Leben. Die ‚religiösen Stoffe‘ dienen der Sinngebung des ganzen Lebens als Hilfe zur Lebensbewältigung. Ein Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in dieser unvermeidbaren Lebenssituation nicht allein lassen will, kann an diesem Lebensinhalt nicht vorüber.“ (Kasper 1978, 10). Bucher (2007, 132-136) referiert eine Reihe von Studien, die deutlich machen, wie sehr eine spirituell geprägte Haltung Trauerprozesse beschleunigen, Trauer lindern bzw. reduzieren und durch die Perspektive auf ein Leben nach dem Tod die Furcht und Angst vor dem Sterben nehmen kann. Er stellt die These auf, dass diese spirituelle Grundhaltung sogar ein stützendes Miteinander ersetzen kann (ebd., 30). Das wird insbesondere dann notwendig, wenn ein Familienmitglied bzw. eine Person aus der Schulklasse verstirbt (Senckel 2006).³

3 Trauern und Trösten als Erschließung einer menschlichen Grunderfahrung ist Anliegen des evangelisch-lutherischen Lehrplanes von 1985. Er betont, dass diese Grunderfahrung sich nur im geringen Maße für die kognitive Erschließung eignet. Einer lehrplanmäßigen Erfassung dieses Themas sind aber Grenzen gesetzt. Es wird sich bei diesem Thema immer um einen situativen

Aufgrund von Anfallserkrankungen kann an der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistiger Entwicklung ein Todesereignis mehrmals im Jahr vorkommen. An einer Schule mit körperbehinderten Kindern kann im Falle einer progredienten Erkrankung der Tod zum ständigen Begleiter werden (Hahn 1982, 68-72). Verständlich ist, dass das Aussparen der Thematik aus „Schutz“- und „Schongründen“ in der Einstellung von Angehörigen, Betreuern und Lehrpersonen praktiziert wird. Dahinter steht – wie bei Damerow – häufig die Vermutung, dass eine kognitive Konzeption des Todesereignisses eine Vorbedingung für die Bewältigung von Verlust- oder Trauererlebnissen sei. Nach Arenhövel (1998, 51-58) können Personen mit geistiger Behinderung nur dann das Verlusterlebnis bewältigen, wenn sie über das Wissen um die Universalität, die Irreversibilität, die Kausalität allen Sterbens und um die Nonfunktionalität des Verstorbenen verfügen. Eine solche Annahme sieht in der Teilnahme am Requiem, der Trauerfeier oder an der Beerdigung eine Überforderung. Ein wichtiger Impuls für eine beginnende Trauerarbeit wird damit jedoch versagt.

Mit Senckel (2006, 141) ist demgegenüber festzuhalten, dass die Wahrnehmungs- und Einordnungsfähigkeit der emotionalen Aspekte einerseits notwendig sind, andererseits jedoch ausreichen, um Trauer- und Verlustverarbeitung leisten zu können.⁴ Das Bild von der Behinderung zeigt sich als größere Hürde in solchen Prozessen. Es kann erleichternd sein, wenn Trauerprozesse in Klasse und Schule oder Wohngruppe und Einrichtung mit den Möglichkeiten von Trauerarbeit in der Gemeinde verknüpft werden können. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass es in der zugehörigen Pfargemeinde eine Trauerpastoral gibt. Die Hospizarbeit⁵

Ansatz handeln. Im Sinne der Erschließung der Grunderfahrung werden die folgenden Akzente gesetzt: 1. Erleben, dass jemand traurig ist. 2. Trauer ausdrücken lernen. 3. Fähig und bereit sein, die eigene Trauer zu zeigen. 4. Ausdrücken, wann ich traurig bin. 5. Erkennen, dass der Tod traurig macht. 6. Erleben, dass mich jemand tröstet, und bereit werden, selbst zu trösten. 7. Erfahren, dass getröstet werden mich verändert. 8. Erleben, wie Trösten unser Leben hell und froh macht. Die Priorität der emotionalen Bewältigung in diesem Sinne setzt auch Panenka 1983, 21-22.

- 4 Senckel 2006, 141: Aufgrund ihrer vielen krankheitsbedingten Trennungen, ihrer eigenen kommunikativen Schwäche und ihrer erlittenen Ablehnung konnten geistig behinderte Menschen kein ausreichendes Urvertrauen und keine angemessene Ich-Entwicklung erfahren, sodass Verlusterlebnisse nur schwer verarbeitet werden können. Für Personen, die eine enge Bindung zur verstorbenen Person entwickelt haben, geht Senckel von heftigen Trauerreaktionen aus wie Aggressionsverhalten, Rückzug, Regression oder verstärkten Zuwendungsansprüchen oder psychosomatischen Reaktionen bzw. vom Versuch, die Trauergefühle zu ignorieren.
- 5 Viele Teilnehmer/innen an Beerdigungen oder Trauergottesdiensten zeigen sich im Nachhinein beeindruckt von den Möglichkeiten so genannter behinderter Menschen, ihre Trauer authentisch mitzuteilen oder auszudrücken. Der wohlmeinende Hinweis nach der Feierlichkeit von Seiten der pastoralen Mitarbeiter/innen oder von Mitgliedern der Pfarrei, dass sich die „Behinderten“ „angepasst“

zeigt sich hier oft als eine weitere kompetente Ansprechpartnerin (vgl. Arche Deutschland 1999).

2. Individuelle Konzepte von Todesvorstellungen

Kopf, Herz und Hand ermöglichen drei unterschiedliche Zugriffsweisen auf die Welt. Sie erschließen dem Menschen die Welt in einer affektiven – vom Herz geprägten –, pragmatischen – von der Hand geprägten – und kognitiven – vom Kopf geprägten – Zugriffsweise. Jede dieser Zugriffsweisen ist abhängig von der Situation der/des Einzelnen und ihrer/seiner Möglichkeit, die Welt um sich herum „sich einzuverleiben“, „zu erspüren“ oder „gedanklich zu durchdringen“ und „zu verinnerlichen“. Alle Zugriffsweisen zusammen formieren letztlich das „existentielle Verstehen“ eines Menschen.

Bei einer kognitiven Zugriffsweise zur Welt ist festzustellen, dass Todeskonzepte stärker sprachlich verfasst sind. Oft sind die sprachlichen Äußerungen an elementare Grunderfahrungen von Geborgenheit, Zugehörigkeit, Wärme oder Licht angelehnt. Kinder, Jugendliche und Erwachsene der Einrichtung, in der ich tätig bin, artikulieren ihr Todeskonzept so:

- in den Schoß der Familie zurückkehren,
- wieder mit den verstorbenen Bezugspersonen zusammen sein;
- im Himmel sein;
- für immer im Himmel zu Hause zu sein;
- im Licht sein und die Wärme der Sonne spüren; manchmal werden diese Vorstellungen entsprechend christlicher Verankerung mit der Wohnung bei Gott verbunden;
- Angehörige werden zum Stern am Himmel und achten auf die Zurückgebliebenen;
- ich habe Angst vor Vergeltung meiner schlechten Taten;
- ich werde nicht allein sein, Jesus ist bei mir, wenn ich sterbe;
- Mama/Papa/Oma/Opa passt vom Himmel aus auf mich auf;
- Jesus erwartet mich und breitet so wie der Erzieher der Gruppe/wie meine Eltern seine Arme für mich aus.

oder „ordentlich“ verhalten hätten, wirken eher distanzierend als Distanz überbrückend – obwohl solche Äußerungen von der Intention her eher verbindend gemeint sind. Die Begegnung mit der fremden Lebenssituation nimmt die hauptamtlich pastoralen Mitarbeiter/innen von der Situation eines Lebens mit Behinderung so gefangen, dass sie in der Ansprache an die Betroffenen der Behinderung und ihrer theologischen Reflexion mehr Raum gegeben, als dass sie den Betroffenen Hilfen in der schweren Stunde des Abschieds eröffnen.

Im Falle einer affektiven Zugangsweise sei hier auf die Suche nach Kontakt mit der Frage „Bist du auch traurig?“ verwiesen. Sie ist sicherlich diesem Bereich ebenso zuzuordnen wie die Abgrenzung einer Schülerin beim Tod einer Mitschülerin, die tanzend über den Flur läuft und singt „Hurra, ich lebe, hurra ich lebe noch!“.

Bei einer pragmatischen Zugriffsweise sei hier das Beerdigungsspiel in einer Schulklasse angeführt: Die Kinder spielen Beerdigung nach dem Tod eines Mitschülers, der an Krebs erkrankt und verstorben war. Den Kindern war allerdings vom medizinischen Personal der Besuch der Kinderkrebsstation untersagt worden. Durch dieses spielerische Handeln versuchten sie nun, den Abschied von ihrem Mitschüler immer und immer wieder nachzuvollziehen und so ihre Stabilität zurückzugewinnen. Hier wird deutlich, dass existentiell bedeutsame Themen erst durch Handlung angeeignet und für das Leben bedeutsam werden. Insbesondere für die Bearbeitung einer leidvollen Lebenssituation reicht weder ein rein kognitives noch ein lediglich empfindungsmäßiges Aufarbeiten aus (vgl. Langenhorst 2000; Bucher 2000, 148).

Das hier angeführte existentielle Verstehen zeigt, dass jede o.g. Ausdrucks- und Bewältigungsform für sich stehen kann. „Kommt nicht wieder!“ ist wohl die markanteste Zusammenfassung eines solchen „existentiellen Verstehens“ aus Schülermund.⁶

3. Individualisiertes Trauerverhalten geistig behinderter Personen⁷

Trauern geschieht unabhängig von der Intensität der Behinderung. Die betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen knüpfen wie nicht-behinderte Personen an bisherige Verlusterfahrungen wie den Tod eines Tieres oder eines Großelternstückes an. Zur Selbstvergewisserung, ob die betroffene Person auch wirklich gestorben sei, wird die Trauerreaktion der Umgebung abgefragt. Ansprechpartner sind Personen aus der unmittelbaren Umgebung wie Lehrpersonen, Seelsorger, Zivildienstleistende, Reinigungskräfte oder der Hausmeister der Schule. Die Umgangsweise mit Trauersymptomen aus der Umgebung färbt das Verhalten der Trost suchenden Personen. (Bist du bei mir 1999) Die Erfahrungen damit sind ambivalent und reichen von Äußerungen wie „Stell dich nicht so an – jeder

6 Nachdenklich stimmt der Satz von Gertrud Ennulat (2003, 51): Kinder trauern anders, der auch für eine Reihe von Schüler/innen mit geistiger Behinderung gilt: Das Kind ist „durch sein magisches Denken dem Himmel so nahe wie der Erde und kann mühelos Grenzen überwinden. Es ist genau diese Gabe der Kinder, die es ihnen möglich macht, den Tod eines Menschen zu akzeptieren.“ Eine Schülerin malte ihre Wohngruppe kurzerhand unter der Erde, um der verstorbenen Bezugsperson nahe sein zu können.

7 Vgl. zum Folgenden Ammon 1991, 38-40; Beuers 2004; Ehrmann 2004.

muss mal sterben“, so ein Schüler, bis hin zur Entdeckung, dass eine Nachbarin immer wieder eine Kerze anzündet, wenn eine Person im Sterben liegt. Aussagen dritter, unbeteiligter Bezugspersonen, bekommen den Status einer geborgten Hoffnung. Um dieser Person willen werden tröstende Worte auf- und angenommen. Für das Aufnehmen einer Todesnachricht wirkt es sich hilfreich aus, wenn gute Beziehungen zum Überbringer der Nachricht bestehen und die Übermittlung in einer entsprechenden Atmosphäre geschehen kann. Die Angabe einer Todesursache wirkt sich auf die betroffene Person und ihre Trauerarbeit entlastend aus. Fehlende Ursachenerklärungen nötigen Kinder, Jugendliche und Erwachsene, eine Todesursache auszumachen. Beispielsweise hatte die 16-jährige Gitta Streit mit ihrem Cousin um ein Musikstück und seine Bewertung. Ein halbes Jahr nach dem Streit verunglückt der Cousin und stirbt an den Folgen seiner Unfallverletzungen. Die geistig behinderte Jugendliche gibt sich die Schuld am Tod ihres Cousins. Zwischen realer und vermeintlicher Schuld zu unterscheiden lernen, ist wohl eine der wichtigsten und zugleich schwierigsten Aufgaben in der Trauerarbeit.

Des Weiteren sind Trennungs- und Verlassenheitsängste zu beachten. Sie kommen in der Äußerung zum Ausdruck „Ich will auch nicht mehr leben!“ oder in der Essenverweigerung eines intensiv behinderten jungen Mannes⁸. Manchmal helfen sich Schüler und Schülerinnen über den Verlust hinweg, indem sie Schutz- und Abwehrmechanismen entwickeln, die den Verstorbenen überbewerten und in den Himmel heben; auf diese Weise wollen sie den verstorbenen Menschen bei sich festhalten und üben sich darin, seine Verhaltensweisen zu übernehmen. Oder aber sie entwerten die verstorbene Person und verdammen sie mit dem Ziel, sich nicht mit dem Tod des verstorbenen Menschen befassen zu müssen, der sie zurückgelassen hat.

Die Flucht in die Krankheit oder ins Schweigen, die Umkehr des affektiven Verhaltens, Lern- und Entwicklungsblockierungen, Regressionen jeder Art haben solche Ängste im Hintergrund ebenso wie Aggressionsverhalten oder ausgelebte Allmachtsphantasien, die die Macht des Todes brechen wollen. (Mattke 2004) Die Todeserfahrung kann aber auch von einer Person derart isoliert werden, dass sie bedeutungslos für das eigene Leben wird. Therapeutische Hilfe ist hier ebenso gefragt wie das Angebot von tröstenden, Halt gebenden Beziehungen oder das gemeinsame Aushalten der Situation.

Im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung wird das gesellschaftliche Phänomen der „Zeitverschobenheit“ oder „Zeitverzögerung“ in der Trauerreaktion verstärkt wahrnehmbar. Hinzu tritt häufig eine Vermischung von Trauersituationen. Beispielsweise wurde dies gerade in Zusammenhang mit dem Unfall der Prinzessin Diana häufig beob-

8 Das Schulalter beträgt in der Schule für Praktisch Bildbare bis 22 Jahre.

achtet. Der Tod der Prinzessin wird zum Auslöser, den Tod der Eltern zu bearbeiten. Die Trauer um die Eltern wird projiziert auf den Tod der Prinzessin. Aber auch bei Ereignissen, die zunächst nicht mit dem Leben der Schüler und Schülerinnen in Verbindung zu bringen sind, wird eine solche Reaktion erkennbar.

Für die Begleitung in der Trauer zeigt sich ergänzend zum Wissen um einzelne Trauerweisen eine Typologie trauernder Menschen hilfreicher als das Phasenmodell (vgl. Luchterhand/Murphy 2001). Personen werden spezifischen Trauerreaktionen zugeordnet. Das Wissen um solche Typen kann helfen, die Trauerreaktionen in der Klasse besser zu verstehen und angemessen auf sie einzuwirken. Unterschieden werden Personen, die primär ihre Trauer zum Ausdruck bringen durch

- Weinen,
- Erstarren,
- Reden,
- Handeln.

Gerade diese Typologie macht darauf aufmerksam, dass Betroffene sich dem Prozess des Trauerns nicht ausliefern müssen, sondern gestaltend auf ihn einwirken können.⁹

Barbara Senckel adaptiert für das Sterben als letzte Krisenbewältigung das Verstehensmodell von Elisabeth Kübler-Ross mit den Phasen Verleugnung, Zorn, Verhandlung, Depression und Zustimmung und stellt fest, dass mit wachsendem Grad der Behinderung die Möglichkeiten der Bewusstwerdung sinken (Senckel 2006, 137). Ihre Ausführungen zum Trauerprozess orientieren sich an Verena Kast mit den Phasen des Nicht-Wahrhaben-Wollens (ebd., 137), der Phase der aufbrechenden Emotionen, die die innere Starrheit überwinden hilft (ebd., 138) durch aufmerksames, mitfühlendes und annehmendes Zuhören (ebd., 139), der Phase des Suchens und Sich-Trennens mit der Aufgabe, in einem Wandlungsprozess zunehmend das festzustellen, „was der verstorbene Mensch im Hinterbliebenen angeregt hat, die Fähigkeiten, der er hervorgehoben hat, aber auch die, die er stellvertretend übernommen und ausgelebt hat und die nun zurückgeholt werden. So erlebt der Trauernde den Verstorbenen allmählich als Teil seiner selbst, als einen Schatz innerer Erfahrungen und Möglichkeiten, auf die er zurückgreifen, die er ausgestalten kann“ (ebd., 139), mit der Phase eines neuen Selbst- und Weltbezugs, in der die verstorbene Person zur „inneren Figur“ geworden ist, sodass die Gedanken und Interessen des Trauernden jetzt wieder frei werden können, sich neu

9 Norbert Huber warnt im Hinblick auf die Anwendung von Phasenmodellen bei sterbenden und trauernden Menschen mit geistiger Behinderung vor „zu großer Differenzierung“; Elemente solcher Modelle wurden beobachtet, die Abfolge des Sterbeprozesses beispielsweise wurde aber eher als eine „Einheit“ erlebt (Huber 1984, 92-100).

mit der umgebenden Wirklichkeit zu beschäftigen, gepaart mit einem vertieften Sinngefühl und Freude am Leben (ebd.,140).

Die Erwartung, auf den Trauerprozess Einfluss zu nehmen, wird von Seiten der Schüler/innen an die Lehrkräfte herangetragen. Sie selbst zeigen als erste Antwort auf die Reaktion eines Menschen, der trauert, das Trösten. Sie nehmen die betreffende Person in den Arm und halten sie lieb. So ebnen sie den Weg, der Weinen, Reden, Handeln ermöglicht oder Erstarrung auflöst. Trösten wird von ihnen praktiziert als eine intersubjektive Begegnung, in der ein Gemeinschaftsverhältnis aufgebaut wird, in dem jemand für eine andere Person da ist. Das meint nicht nur das verbale Trösten, sondern auch ein konkretes Hilfehandeln, selbst wenn in der Situation des Verlustes das Verlorene nicht wiedergebracht oder der Mangel nicht behoben werden kann. Ein solches Trösten schafft in jedem Fall eine Veränderung der Situation. Dadurch, dass der Schüler sich in die Situation seines Mitschülers hineinbegibt, sich in seine Situation des Trauerns verstricken und einbinden lässt, teilt er mit seinem Mitschüler die Schwere seines Weges und leidet mit ihm mit, geht er seinen Weg mit. Das Beistehen in der Krise bedeutet für den Trauernden mithin nicht einfach die „Wiederherstellung alter Verhältnisse, sondern sie erfordert einen partiellen ‚Tod‘ und ‚Neubeginn‘ auf einer anderen Stufe (Senckel 2006, 141). Im Umgang mit Trauern und Sterben führt das Tröstenlernen zu einer weiteren Aufgabe von Religionsunterricht.

4. Tröstende Elementarisierungen biblischer Hoffnungen

Christliche Spiritualität zielt auf den Gott allen Trostes, des Lebens, der in der Auferstehung Jesu Christi das ewige Leben verheißt. Diese Hoffnungen können erfahrbar gemacht werden in vier Elementarisierungsrichtungen:

- Jesus weint – ich darf auch weinen und traurig sein;
In der Begegnung mit der Mutter, die ihren Sohn verloren hat (Lk 7,11-17), und in der Begegnung mit den trauernden Schwestern (Joh 11,19-21) wird Jesus vorgestellt als der, der tief bewegt bzw. berührt ist. In beiden Situationen fühlt sich Jesus zum Handeln gerufen.
- Jesus tröstet – auch mich:
Trösten als angemessene und spontane Reaktion auf Trauer wird von Jesus Christus in mehrfacher Weise wiederspiegelt: Jesus tröstet seine Freunde (Joh 14,1-17, 30); Jesus tröstet eine Mutter (Lk 7,9-17); Jesus tröstet Eltern (Lk 8,49-56); Jesus tröstet Geschwister (Joh 11,33-44); Jesus tröstet seine Mutter (Joh 19,25-27); Jesus geht zu einem, der allein und traurig ist (Mt 8,1-4;Lk 19,1-10).

Jesus tröstet auch mich, so lautet die Konsequenz, die aus diesen biblischen Erfahrungen zu ziehen ist.

- Jesus sorgt für mich vor und nach meinem Tod: Diese Elementarisierungsrichtung, die sich auf die Begegnung mit dem Tod konzentriert, greift auf Erfahrungen von Hilfe zurück, die Jesus jedem Menschen zukommen lassen will, sei es in Erfahrungen der Angst, der Ablehnung oder des Ausgeschlossenseins. Alle diese mitgeteilten biblischen Erfahrungen setzen sich wie ein Puzzle zusammen zu dem Bild „Jesus ist bei mir. Er hilft mir. Er sorgt sich um mich!“¹⁰ Das wird an verschiedensten Stellen sichtbar: Jesus sorgt sich um die weinenden Geschwister (Joh 11,33-44); Jesus sorgt sich um den toten Freund (ebd.); Jesus sorgt sich um den toten Sohn (Joh 19,25-27); Jesus sorgt sich um die tote Tochter (Lk 8,49-56); Jesus sorgt sich um die tote Mutter¹¹; Jesus verspricht: Ich sorge für dich. Vertraue mir. Ich schenke ein ewiges Zuhause.
- Jesu Auferstehung wendet meine Trauer in Freude: Die Auferstehungserfahrung lässt sich von Menschen mit Behinderung vornehmlich von ihrer Wirkung her nacherleben im Sinne von „In meinem Dunkel tut sich etwas“. (Beuers o.J., 2) Eine solch grundsätzliche Wendung zeigt sich in der Veränderung von „traurig“ nach „froh“ exemplarisch an den Emmausjüngern oder in den Erfahrungen des Petrus. Diese Wendung kann nachgespürt werden in eigenen Erfahrungen von Hilflosigkeit, Ohnmacht, Traurigkeit, Verlust, Alleinsein und ihrer Verkehrung ins Gegenteil.¹²

Alle diese Elementarisierungen entbehren jedoch jeglicher Bedeutsamkeit, wenn die angeeigneten oder entwickelten Aussagen nicht durch den Alltagsvollzug „geerdet“ wären: Der Ort, wo nach dem Tod „mein Foto“ hängt, die Erinnerung an die Liebesspeise, der Nachruf, der Eintrag

10 Norbert Huber formuliert in folgender Weise: „Gott liebt dich von Herzen, du wirst ihm ganz nahe sein und dir wird es bei ihm ganz gut gehen“. Das bedeutet für einen gläubigen geistig Behinderten Halt „wie die Nähe eines vertrauten Menschen“ (Huber 1984, 97).

11 Aufnahme Mariens in den Himmel; vgl. Neuner/Reos 1971, 331-334.

12 So erhält der Tod Jesu für die Menschen ein Gesicht für die Schüler/innen mit geistiger Behinderung. Jesu Sterben und Auferstehen erschließen Grunderfahrungen, die verbunden sind mit Vertrauen, Verlässlichkeit, Angenommensein, Zuwendung erhalten, sich freuen, sich bewegen, aufleben, Gemeinschaft erfahren, zusammen essen und trinken, Staunen, sich gegenseitig Freude machen, Heilsames erfahren. Diese Grunderfahrungen spiegeln die Hilfe, die Verlässlichkeit Gottes wieder. Sie geben Lebensmut, Lebenszutrauen und helfen andererseits, das Leiden von Mitmenschen wahrzunehmen, zu mildern; sie können die Begeisterung darüber wecken, dass Gott die Menschen zusammenführen will zu einer solidarischen Gemeinschaft. Vgl. hierzu auch eine Vielzahl von Gestaltungsvorschlägen in: Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart/ Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg 1996.

ins Trauerbuch oder die Gestaltung der Traueranzeige haben vermittelnde Bedeutung, ebenso der Respekt vor dem mündlich geäußerten „Testament“ oder das Wissen um „meinen“ Trauertisch mit „meinen“ Lieblingsgegenständen, die die Zurückgebliebenen in die Hand nehmen dürfen, damit der Verlust tragbarer wird und sie getröstet werden. Die Lehrperson und die Beziehung zu ihr werden zu Garanten für eine hoffnungsvolle Perspektive der Schüler/innen. Das an Allerheiligen/Allerseelen entzündete Licht auf dem Grab sowie der Besuch an den Gräbern anderer verstorbener Mitschüler/innen bringen zum Ausdruck, dass niemand vergessen wird. Jeder, der gestorben ist, lebt auch in den Herzen seiner Mitmenschen weiter.

Das hier skizzierte „existentielle Verstehen“ von Sterben und Trauern konzentriert sich ganz auf die Person Jesu Christi und macht deutlich, dass Beziehungsaussagen dominieren. Prozesse der Verwandlung interessieren weniger; entscheidend ist zu wissen, wo sich die verstorbene Person nach dem Sterben befindet und dass sie dort gut aufgehoben ist.

Auf diesem Hintergrund ist das gängige Leib-Seele-Modell zur Erklärung von Tod und Auferstehung angefragt.¹³ In der säkularisierten Gesellschaft ist das Leib-Seele-Modell immer noch weit verbreitet. Wie ein „Glaubensbekenntnis“ formuliert es: „Die Seele kommt in den Himmel, der Leib kommt in die Erde.“ Daraus wird der Schluss gezogen, dass die betreffende verstorbene Person „im Himmel“ ist. Viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung sind mit diesem Modell überfordert. Einige möchten das gern mit der Schaufel in der Hand nachprüfen.¹⁴

Das Leib-Seele-Modell diene ursprünglich dazu, den Menschen in seiner Ganzheit zu sehen. Im Zuge seiner Geschichte wurde es zur Chiffre, um die Verantwortlichkeit des Menschen zu unterstreichen. Es diene einer praktischen Eschatologie. Je nachdem wie der Mensch die Frage „Wie bin ich mit meiner Lebensverantwortung umgegangen?“ beantwortet, geschieht das Läutern der Schuld durch Warten auf das Sein bei Gott. Gott handelt nach dem Tod. Das wurde vorausgesetzt. Gottes leitendes Prinzip ist die Gerechtigkeit, dargestellt in der Spannung von Himmel und Hölle. Oft diene dieses Modell dann dazu, die Beziehung zu Jesus Christus bzw. zu Gott allein als „Straf- und Gerichtsbeziehung“ zu sehen. Folge eines solchen Missverstehens war die Äußerung einer Frau mit geistiger Behinderung, die ihren Tod aus Furcht vor Strafe bis zum

13 Dan 12,2 artikuliert erstmals diese griechisch geprägte Vorstellung; die jüdische Auffassungsweise beschreibt die Leib-Seele-Ganzheit als „Ich“ und seine Persönlichkeit“, in die im ganzheitlichen Sinne die Körperlichkeit mit eingeschlossen ist.

14 Ein Junge erklärt, wie sein toter Bruder aus dem Sarg in den Himmel kommt: Wenn die Erde sich dreht, fällt er in den Himmel (vgl. Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland 2004, 26).

letzten Moment hinausgezögert hatte und dann mit den Worten verstarb „Ich liebe ihn (Jesus) doch!“.

Die Beziehung – meine Beziehung – zu Jesus Christus bzw. zu Gott bleibt; ich werde von ihm erwartet; er ist vor und nach dem Tod für mich da¹⁵; er will, dass es mir gut geht im Leben wie im Tod; bei ihm werde ich Zuhause sein können (Röm 8,35). Der Mensch wird hier als dialogischer Ansprechpartner gesehen, der sich auf die Treue Jesu Christi bzw. Gottes¹⁶ und auf sein Schöpfungshandeln verlässt. Unsterblich macht den Menschen die Zuwendung Gottes. Ratzinger formuliert in diesem Sinne, dass das Stehen im Gedächtnis Gottes ... das (ist), was den Menschen ewig leben macht.¹⁷

Diese theologische Vergewisserung im Sinne einer „praktischen Eschatologie“ begünstigt das „Beziehungsmodell“ der Treue als hilfreich für den von Beziehung lebenden geistig behinderten Menschen. Das persönliche Gehaltensein des Verstorbenen wirkt sich tröstend aus (Nocke 1991). Der Verstorbene kann dann zuversichtlich Jesus Christus bzw. Gott überantwortet werden. Dazu greift der Mensch mit einer geistigen Behinderung auf Eigenerfahrungen zurück. Es gibt jemanden, der ihm die Hand reicht, ihn erwartet, wenn er weggeht und wiederkommt, z.B. aus dem Kindergarten, der Schule, der Werkstatt. Es sind Eltern, Angehörige, Gruppenmitarbeiter oder Freunde/Freundinnen, die ihn erwarten und aufnehmen.¹⁸

15 Vgl. dazu folgende biblische Bilder: Ps 36,8-10: Gott als Quelle des Lebens; Ps 139,8: Gottes Macht hört an den Toren des Totenreiches nicht auf; Jahwe ist Herr über Leben und Tod, Dtn 32,39, Hiob 14.13-17; Ps 73,23-26: die Treue Jahwes wird mit dem Tod nicht beendet; Ez 31,1-14 beschreibt Auferweckung als rettendes Handeln Jahwes.

16 Die Unterscheidung Gott bzw. Jesus Christus ist in der Praxis je nach persönlichem Auffassungsvermögen der Schülerin bzw. des Schülers vorzunehmen. Jesus Christus ist eher vorstellbar als der oft gehörte und mit lebensfördernden Erfahrungen geprägte Name „Gott“, den die Bezugspersonen verwenden.

17 Josef Ratzinger (1990, 451): „Die hier charakterisierte Auferstehung im Tod setzt die Entmächtigung des Menschen voraus, an deren tiefsten Punkt der Mensch von Gott aufgefangen und zu einem neuen Leben erweckt wird. Die Rede vom Ganztod hat hier ihre Berechtigung, wenn die physische und psychische Schwächung als Entmächtigung angesehen wird. Da der Mensch mit seinen Beziehungen zu anderen, zur Welt, zur Lebensgeschichte auferweckt wird, beginnt die Rettung und Auferstehung der Welt in der Auferstehung des Einzelnen. Es ist der Beginn einer prozesshaften Auferstehung bis sich die Geschichte der Welt insgesamt vollendet.“ Die Rede von der Seele wäre in diesem Kontext neu zu bestimmen, Vorschläge dazu machen Eberhard Jüngel (1977), Herbert Vorgrimler (1980, 141-155).

18 Hiervon ist abzugrenzen eine Trauer verhindernde Einstellung, die formuliert „Jesus braucht deine Mutter jetzt im Himmel. Das ist besser für sie!“ Diese Aussage würde durch Zudecken des Trennungsschmerzes jegliche Trauerarbeit verhindern.

Im Sinne dieses Modells sprengt Beziehung alle Begrenzungen an Zeit und Raum. Beziehung lässt sich nicht einsperren in Zeit. Sie lässt sich nicht festhalten an einem Ort. Sie ist nicht einmal auf die Existenz eines Körpers in der bekannten Form angewiesen. Diese Beziehung zu Jesus Christus ist geprägt durch das Wort „immer“, von bedingungsloser Sorge und Umarmung bestimmt.¹⁹ Wer mit einer Beziehung nicht klar kommt, kann diese durchaus als Hölle erleben, kann aus dem Ringen um diese Beziehung geläutert hervorgehen und den Einklang in dieser Beziehung schon zu Lebzeiten als Prozess von Auferstehung begreifen. Ein solches Beziehungsgeschehen kann auch mit dem Todesgeschehen zusammenfallen. Es kann einen neuen Blick auf das Leben ermöglichen und Gutes von Ungutem trennen.

Eine solche Vorstellung baut auf einer christlichen Elementarsprache auf, die sich dem Beziehungsansatz verpflichtet weiß. Schüler/innen entnehmen der Äußerung „Himmel“ das gute Aufgehobensein bei Gott und die Hoffnung einmal mit allen Verstorbenen wieder zusammen sein zu können, die sie zu Lebzeiten bereits verloren haben. Gott ist einer, der die Menschen zusammenführt. Vorrangig ist dabei die Vorstellung „Es wird alles gut“. Der Mensch wird als ein Mensch ohne Leid und Schmerz gedacht. Im Himmel spielt die Behinderung keine Rolle mehr. Sie entfällt oder zählt zumindest nicht mehr. Einige Personen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, bestehen allerdings darauf, auch im Himmel ihren Rollstuhl dabei zu haben, weil er ein Teil von ihnen geworden ist. Entscheidend ist jedoch die erwartete Zuwendung Gottes zu jeder einzelnen Person. Gott gibt jedem Menschen ein neues Zuhause.

Die Schülerinnen werten die Vorstellung vom ewigen Leben als Versprechen Gottes im Sinne des Sendungsauftrages „Siehe ich bin bei euch alle Tage bis an das Ende der Zeiten!“. In Verbindung mit dem Aufnehmen biblischer Erfahrungen und dem Modellverhalten der sie begleitenden Lehrkräfte oder Bezugspersonen verlassen sie sich auf dieses Versprechen Gottes.

Eine der Beziehung verpflichtete Vorstellungsweise hält Jenseitsvorstellungen offen. Die vielen Begegnungen mit dem Auferstandenen und die Aufforderungen ihn zu berühren, ihm zu essen oder zu trinken zu geben, entsprechen dem Bedürfnis der Menschen, sich über das „Leben danach“ eigene, persönliche Vorstellungen zu machen. „Maik hat so gern den Eichhörnchen zugeschaut und immer versucht, eines zu fangen; ob er das im Himmel auch tun kann?“ fragen die Kinder nach dem Tod eines Mitschülers. Sie knüpfen an diese Frage an und suchen nach weiteren Auskünften: „Kann ich im Himmel Fußball spielen?“ „Gibt es im Him-

19 Im Sinne eines Beziehungsmodells sind die Zusage und die Atmosphäre wichtig, in der von der Zuwendung Jesu Christi/Gottes gesprochen wird. Texte von Ritualisierungen sollten daher eine Sprache bevorzugen, in der Beziehungsaussagen zu Jesus Christus/zu Gott getroffen werden.

mel auch Pizza?“ Die Fragen und bestärkende Antwortversuche deuten realitätsbezogene Annäherungen an den Himmel an. Zweck solcher Symbolisierungen ist es, sich Trost zu schaffen. Hierbei reglementierend einzugreifen und die Jenseitsvorstellungen auf die gängige christliche Symbolik einzuengen, würde Trost verhindern. Für den Religionsunterricht hat dies zur Folge, Schüler/innen Mut zu machen, persönliche Jenseitsvorstellungen zu entwickeln. Zur Hilfe in der Entwicklung eigener Vorstellung kann der interreligiöse Dialog werden, der sich mit den Vorstellungen anderer Religionen und anderer Menschen auseinandersetzt. Grenzwertig werden Vorbildungsgebilde allerdings, wenn sie den Schüler/innen zur Belastung oder zum Schaden werden, z.B. „Vater kann mich immer sehen, ganz gleich, wohin ich gehe! Ich bin nirgendwo sicher vor ihm.“.

Tröstende Vorstellungen bleiben jedoch wirkungslos, wenn sie nicht erfahren werden, z.B. durch erlebte Ritualisierungen. Ritualisierung als „Kernkompetenz“ von Religionsunterricht hat ihren Sitz im Leben in der Vertrauensgeschichte Gottes mit den Menschen. Ritualisierung will Vertrauen stiftend wirken, um Sicherheit und Halt zu vermitteln. Sie strukturiert Situationen, gibt Zuversicht, ermöglicht Ordnung und bietet Überschaubarkeit. Sie will Beziehungen eröffnen, die als solidarisch und als tragend erlebt werden können. Ritualisierungen nehmen Verweischarakter an: Sie machen deutlich, dass der Mensch nicht allein auf sich gestellt ist. Gerade die Wiederholbarkeit als Merkmal solcher Ritualisierungen gibt dem Menschen mit geistiger Behinderung den Orientierungsrahmen, den er benötigt, um die Begegnung mit Sterben und Trauern vollziehen zu können, nicht zuletzt an den Punkten im Leben, wo Sprache an ihre Grenze stößt.

5. Assistenz in der Trauerarbeit – praktische Hilfen

5.1 Das Gespräch im Morgenkreis bzw. beim Einführungsritual des Religionsunterrichtes

Drei exemplarische Trauersituationen werden vorgestellt, in denen den trauernden Personen praktische spirituelle Hilfen angeboten werden. Jede dieser Hilfen muss die Spannung von persönlicher Trauer und Ritualisierung aufnehmen, um der einzelnen Person sowie der Klasse oder Schulgemeinde gerecht werden zu können. In der akuten Betroffenheit kann das Einführungsritual des Religionsunterrichtes bzw. im Gespräch des Morgenkreises beispielsweise dazu beitragen,

- den letzten gemeinsamen Tag mit dem verstorbenen Mitschüler zurück zu holen;
- gemeinsam Erlebtes, Gutes und Schlechtes mitzuteilen;

- nichts aussparen zu müssen;
- so dem Vergangenen und dem Augenblick Wärme zu geben;
- Erinnerungen zu schaffen und zu teilen;
- sich bewusst zu werden, dass jeder Mensch eine Botschaft hat;
- für die gemeinsame Zeit zu danken;
- für die eigene Trauerbewältigung zu bitten;
- Erzähltes zu feiern.

Oft bietet das Einführungsritual den Schüler/innen die Gelegenheit, vom Tod einer nahestehenden Person zu erzählen und so mit anderen einen Weg aus der Trauer herauszufinden. Der gemeinsame Austausch über ähnlich erlebte Situationen anderer Schüler/innen ist dazu ein erster hilfreicher Schritt. Das Malen von Bildern zu solchen Erfahrungen, ihr Legen um die Kerze, ein Gebet für die Trauernden und das Singen eines zuversichtlich stimmenden Liedes, wie das von Rolf Krenzer (1983, 1) „Halte zu mir guter Gott“, öffnen für alle Betroffenen neue Perspektiven und geben ihnen die Chance, sich einerseits neu auf den Alltag und seine oft hilfreiche Routine einzulassen und andererseits immer wieder Unterbrechungen für das Trauern zu schaffen. Ein solcher Umgang miteinander wird in der Regel über die Zeit des Religionsunterrichtes hinausgehen.

5.2 Abschied mit Hilfe des Erinnerungstisches

Ein aufmerksames Wahrnehmen der Schüler/innen in solchen Situationen macht darauf aufmerksam, dass sie oft selbst Ritualisierungen vornehmen, wie z.B. das Aufstellen eines Erinnerungstisches. Ein Beispiel: Immer wieder nahmen sie Gegenstände des verstorbenen Mitschülers in die Hand. Es war offensichtlich, dass beim Aufnehmen des Frühstücksbekchers, der Butterbrotdose, der Malstifte immer wieder an die verstorbene Person gedacht wurde. Vor allem Schüler/innen, die sich sprachlich kaum äußern konnten oder wollten, gingen immer wieder zu dem Tisch, nahmen Gegenstände in die Hand, zeigten Betroffenheit und dachten über die verstorbene Person nach. Der Erinnerungstisch wurde auch von den anderen Lehrpersonen akzeptiert und übernommen.

5.3 Abschiedsgottesdienst in der Schulgemeinde

Ein solcher Abschiedstisch kann darüber hinaus zu einem zentralen Element in einer Trauerfeier, einem Abschieds- oder einem Dankgottesdienst werden. Die hinter einem Abschiedsgottesdienst stehende Struktur sollte dazu beitragen

- den Verlust zu realisieren,
- die/den Verstorbene/n durch Erinnerung in die Mitte der Gemeinschaft zu holen,
- sie/ihn durch Anzünden seiner Kerze Gott zu übergeben,
- für sie/ihn zu bitten,
- für sich selbst zu bitten, um Hilfe beim Loslassen zu erhalten,
- Dank für die gemeinsame Zeit und den gemeinsamen Weg zu ermöglichen,
- Licht mitzubekommen auf dem weiteren, manchmal als dunkel erlebten Weg.

Daraus kann sich mit vielen Variationen die nachfolgende Struktur²⁰ ergeben:

Eröffnungslied

Begrüßung mit Einführung in den Abschiedsgottesdienst

Wir erinnern uns:

Wir schauen uns die Bilder von N. an.

(Ausgewählte Dias/Fotos von der Klasse/Gruppe/Familie)

Wir hören die Musik, die N. gerne mochte.

Wir bringen Dinge zum Altar, die uns an N. erinnern.

Das sind Dinge aus dem Gruppenalltag und aus der Schule.

Auch N.s Mutter hat etwas mitgebracht: den Pullover, den N. so gerne trug.

Wir vertrauen N. Jesus Christus/Gott, unserem Vater im Himmel an.

Unser Glaube sagt: „Wir haben ein ewiges Zuhause im Himmel.“

Mit den Bildern, der Musik und den Dingen,
mit unseren erzählten Erinnerungen nehmen wir Abschied.
Alles, was auf dem Altar sehen, soll ein Zeichen sein.

Wir geben N. in Gottes Hand.

In dieser Hoffnung zünden wir jetzt für N. die Osterkerze an.

Gemeinsames Lied, z.B. Halleluja aus Taizé.

Kurze Ansprache meist mit Hilfe von Bildern, die die Schulklasse erstellt hatte.

Die Fürbitten werden vorgetragen von der Schulklasse, Lehrpersonen und Mitgliedern der Wohngruppe.

20 Abdruck in: St. Vincenzstift Aulhausen 1990.

Wir danken für N. mit diesem Gebet:

Vater im Himmel,
 wir danken für N:
 Wir danken für all die Freude, die von N. ausging.
 Wir danken für das Schöne und Gute,
 das wir mit N. erleben konnten....
 Wir danken für N.s Lachen.
 Viele Späße machte N. mit uns.
 Wir danken, dass N. immer die Tür aufgehalten hat.
 So konnte M. besser in die Klasse fahren.
 Gut gekocht hat N.
 In der Pause hat N. uns geärgert.
 N. wollte immer der Stärkste sein.
 Wir sagen dir Dank für N., Herr,
 mit allen, die hierher gekommen sind.
 A: Amen.

Gemeinsames Singen des Vaterunser
 Segensgebet
 Segen
 Schlusslied

Die Teilnahme an den üblichen Trauerritualen sollte durch solche Formen nicht ersetzt werden. Wesentlich ist es aber, von Seiten der Schule Kontakt aufzunehmen mit dem/der Seelsorger/in, der/die eine Beisetzung vornimmt, damit Mitwirkungselemente wie Grabbeigaben oder auch im anschließendem Requiem Formen der Mitgestaltung möglich werden.²¹

Oft zeigt sich bei solchen Anlässen, dass sich die hauptamtlichen pastoralen Mitarbeiter/innen zu sehr von der Behinderung der verstorbenen Person gefangen nehmen lassen. Das kann in der Schulklasse belastend nachwirken. Beim Besuch von Trauerfeier, Requiem oder Beisetzung sei auf einige Momente noch besonders hingewiesen: Die Atmosphäre wird intensiv aufgenommen, das Bildbewusstsein wird besonders angesprochen. Kerzenrituale haben für die Schulklasse einen hohen Stellenwert. Intensiv behinderte Personen erhalten in der Partizipation an solchen Ritualisierungen oft die Möglichkeit, besser mit ihrer Trauersituation umgehen zu können. Dies ist für jede Person individuell zu prüfen.

Alle hier aufgezeigten Ritualisierungen sind auf Rahmenbedingungen angewiesen, in denen der Religionsunterricht an der Schule sowie im Kontext von Unterricht als wesentlicher Beitrag akzeptiert und eine Kooperation mit den übrigen Lehrpersonen, insbesondere Klassenlehrern

21 Anregungen dazu bei Luchterhand/Murphy 2001, 71-83.

und Klassenlehrerinnen aufgebaut werden kann. Trauern und Trösten gehen über den Religionsunterricht hinaus oder kommen über die anderen Unterrichtsfächer in den Religionsunterricht hinein. Wenn aber am Ende der Unterrichtsstunde die oben genannten Gegenstände und Symbole der „Ritualisierungen“ fortgeräumt werden oder die Schülerinnen und Schüler in ihre Lerngruppe zurückkehren müssen, ohne ihr Bild oder ihren Trauertisch mitnehmen zu können, werden diese Formen der Ritualisierung ihrer Wirkkraft beraubt.

Literatur

Ammon, Gerhard, Seelsorge und Sterbebegleitung bei geistig behinderten Menschen, in: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Danken und Dienen. Arbeitshilfen für die Verkündigung, Gemeindegemeinschaft und Unterricht. Thema mit Behinderungen leben. Behinderte Menschen in Gemeinde, Wohnung und Heim. Stuttgart 1991, 38-40.

Arche Deutschland e.V. (Bodenschwingweg 6, 49545 Tecklenburg) (Hg.), Tod und Trauer in der Arche. Briefe der Arche Nr. 99, Tecklenburg 1999.

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

Beuers, Christoph, Bäume wachsen in den Himmel. Trauern und Sterben im Erleben von Menschen mit geistiger Behinderung, Hofgeismar 2004.

Beuers, Christoph, Bei Gott finden wir ein Zuhause, in: Haas, Tobias/Ilg, Wolfgang (Hg.), Von Mensch zu Mensch Brücken bauen. Gottesdienste für Menschen mit und ohne Behinderung, Ostfildern 2007, 144-148.

Beuers, Christoph, Die frühe religiöse Sozialisation von Kindern mit geistiger Behinderung, in: Religionspädagogische Perspektiven Bd. 25, Essen 1996, 130-134.

Beuers, Christoph, Jeder Tag ein neues Leben, München 2009.

Beuers, Christoph, Mit dem Kreuz Ostern entgegengehen. Arbeitshilfe zur religiösen Begleitung. Rüdeshcim o.J. (unveröffentl. Manuskript 2).

Beuers, Christoph, Mit Petrus Ostern entgegengehen. Arbeitshilfe zur religiösen Begleitung. Rüdeshcim o.J. (unveröffentl. Manuskript).

- Bischöfliches Generalvikariat Hauptabteilung Schule/Hochschule,
Referat Sonderschulen (Hg.), Arbeitshilfen zum Lehrplan „Katholische Religion“. Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und entsprechende Bildungsgänge in anderen Sonderschulen Rheinland Pfalz, Trier 2000. (Bezug: Postfach 13 40, 54203 Trier).
- Bischöfliches Generalvikariat Hauptabteilung Schule/Hochschule,
Referat Sonderschulen (Hg.), Theologische und religionspädagogische Aspekte zu den Inhalten der Arbeitshilfen, Trier 2000. (Bezug: Postfach 13 40, 54203 Trier).
- Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart/Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (Hg.), „Spuren. Jesu Tod und Auferstehung – Hoffnung für unser Leben“, OIII. 5. Arbeitshilfen für einen ganzheitlichen Religionsunterricht an Förderschulen, Rottenburg 1996.
- Bist du bei mir, wenn ich sterbe? (Themenheft), in: Orientierung. Fachzeitschrift der Behindertenhilfe (1999), H. 4.
- Bucher, Anton, Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim u.a. 2007.
- Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum Katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart u.a. 2000.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hg.), Bäume wachsen in den Himmel. Sterben und Trauern. Ein Buch für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg 2003.
- Damerow, Heinrich, Zur Cretinen- und Idiotenfrage, in: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medizin 15 (1858), 499-545.
- Damerow, Heinrich, Über den Cretinismus in anthropologischer Sicht, in: Medizinische Zeitung 3 (1934), 39-40; 44-45.
- Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Wie Kinder trauern, Stuttgart 2004.
- Ehrmann, Brigitte, Buddhistische Sterbebegleitung – Theoretische Ansätze und Darstellung eines persönlichen Beispiels in einer Lebensgemeinschaft, Menschenwürde sichern, Reutlingen 2004, 238-286.
- Ennulat, Gertrud, Kinder trauern anders, Freiburg 2003.

Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistigbehinderte, hg. v. Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1999 (Bezug: Deutscher Katecheten-Verein München, 81677 München, Preysingstr. 97).

Hahn, Martin, Religionsunterricht für Schüler mit Körperbehinderung, in: Religionsunterricht an Sonderschulen. Teileinheiten 3-6. Deutsches Institut für Fernstudien, Tübingen 1982, 68-72.

Haupt, Ulrike, Wenn schwerstbehinderte Kinder sterben, in: Fröhlich, Andreas (Hg.), Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei schwerster Behinderung, Berlin 1991, 376-384.

Holzbeck, Thomas, Sterbebegleitung und Trauerarbeit in der Sonder- und Heilpädagogik, in: Werner Burgheim, Qualifizierte Begleitung von Sterbenden und Trauernden. Medizinische, rechtliche, psychosoziale und spirituelle Hilfestellungen, Merching 2003, o.S.

Huber, Norbert, Begleitung geistig behinderter Menschen beim Sterben, in: Geistige Behinderung 24 (1984), 92-100.

Jäger-Schmitt, Astrid, Schulseelsorge an einer Sonderschule – Ein Gespräch, in: Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKHN, Erbacher Straße 17 (Hg.), Grenzgang zwischen Jugendarbeit, Schule und Seelsorge, Darmstadt 2003, 161-167.

Jüngel, Eberhard, Tod, Berlin 1977.

Kaspar, Franz, Religionsunterricht an Sonderschulen. Modelle für die Praxis, München 1978.

Kemmler, Herbert/Wagner, Dieter (Hg.), Bin ich anders?. Staunen und wundern, Mut – Feigheit – Hoffnung, Tod und Leben, Feste und Feiern – Ostern. Zur Praxis des RU, in: Materialien für den Unterricht. Sonderschule, Fulda 1982, 26-38.

Kollmann, Roland, Religionsunterricht in Sonderschulen, in: Stimmen der Zeit o.Jg. (2004), H. 6, 372-380.

Krenzer, Rolf, Halte zu mir heute guter Gott. Gebete und Lieder zum Loben und Danken von und mit Rolf Krenzer und Ludger Edelkötter, Drensteinfurt 1983.

Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.), Lehrplan Katholische Religion Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule), Mainz 1988.

- Langenhorst, Georg, Trösten lernen? Anregungen für die religionspädagogische Praxis, in: DKV unterwegs (2001), Nr.1, 1-3.
- Langenhorst, Georg, Trösten lernen? Profil, Geschichte und Praxis von Trost als diakonischer Lehr- und Lernprozess, Ostfildern 2000.
- Luchterhand, Charlene/Murphy, Nancy, Wenn Menschen mit geistiger Behinderung trauern. Vorschläge zur Unterstützung, Weinheim 2001.
- Mattke, Ulrike, Den Blick öffnen – Supervision bei Krisen von Menschen mit geistiger Behinderung und ihren BetreuerInnen, in: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg, Handbuch Krisenintervention Bd. 2. Praxis und Konzepte zur Krisenintervention bei Menschen mit geistiger Behinderung, Stuttgart 2004, 56.
- Neuner, Josef/Roos, Heinrich, Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung, neu bearbeitet von Karl Rahner u. Karl-Heinz Weger, Regensburg 1971.
- Nocke, Franz-Josef, Eschatologie, Düsseldorf 1991.
- Pädagogisches Institut Wiesbaden im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik HeLP, Informations- und Koordinationsstelle für sonderpädagogische Förderung (Hg.), Arbeits- und Orientierungshilfen. Handreichungen für den Katholischen Religionsunterricht an der Schule für Praktisch Bildbare, Rüsselsheim 2001, 45-49; 111-117.
- Paneka, Anna, Ich tanze, damit Großvater sich freut, in: Zusammen 3 (1983), H. 11, 21-22.
- Radtke, Martin, Unterrichtsentwurf: Tod und Auferstehung im Religionsunterricht mit geistig behinderten Schülern, in: Pohl, Rudolf (Hg.), Religiöse Erziehung in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule), Dortmund 1987, 139-168.
- Ratzinger, Josef, Eschatologie – Tod und ewiges Leben, Regensburg 1990.
- Schulz, Ulrike, „Hilfe, du stirbst! – Hilfe, ich sterbe?“, in: D. Ludwig Schlaich Stiftung (Hg.), Menschenwürde sichern, Reutlingen 2004, 187-237.
- Senckel, Barbara, Mit geistig Behinderten leben und arbeiten, München 2006.
- St. Vincenzstift Aulhausen, Grundinformationen. Begleitung in schwerer Krankheit, Sterben und Trauer, Aulhausen 1990.

Vogel, Herbert, *Hoffnung auf Vollendung*, Freiburg 1980.

Wickert, Johannes/Hoogers-Dörr, Kinie, *Zur Psychologie des Trauerns und des Todes bei geistig Behinderten – eine Voruntersuchung*, in: *Altwerden von Menschen mit geistiger Behinderung. Bericht des Internationalen Workshops 1981*, Marburg 1981, 145-147.

Wintergerst, Ruth, *Die religiöse Erziehung des geistesschwachen Kindes als Aufgabe des Heilerziehers*, Dissertation, Affoltern am Albis 1945.

Christoph Beuers

„Sag du zu Gott“

Hilfreiche Literatur in der spirituellen Begleitung vor allem geistig behinderter Menschen – eine subjektive Auswahl

Christoph Beuers stellt kurz kommentiert ausgewählte Literatur zur spirituellen Begleitung von Menschen mit Behinderungen, vor allem mit geistiger Behinderung, vor.¹

1. Thema: Beten

Lern- und geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen einen Zugang zum Beten zu erschließen, fordert Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte heraus: Welche Ausdrucksformen sind geeignet, wie kann die christliche Gebetstradition erschlossen werden? „Sag du zu Gott“ ist eine kleine Gebetsschule, in der Helga Storkenmeier u.a. (1991) Möglichkeiten des Betens mit geistig behinderten und lernbehinderten Kindern und Jugendlichen vorstellen und entsprechende Anregungen geben. Hilfreiche Impulse bietet immer noch die bereits 1993 erschienene Publikation von Rolf Krenzer „Halte zu mir guter Gott“, in der er auch Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen zu Wort kommen ließ, die ihr Leben und ihren Alltag vor Gott einfach und elementar formulieren, jedoch tiefgehend bedenken. Elementar ist auch die Bibel für Menschen mit und ohne Behinderung „Wie Licht in der Nacht“ (2003) gehalten. In drei Elementarisierungsstufen werden zu Bildern, die Menschen mit geistiger Behinderung angefertigt haben, Texte zu grundlegenden Perikopen angeboten. Die einfache Sprache erschließt neue Perspektiven des biblischen Geschehens.

Mut zu Unterstützung der geistlichen Entwicklung macht das von Küstenmacher und Louis (2004) herausgegebene Buch „Mystik für Kinder“. Es stellt Leitsätze von großen Mystikerinnen und Mystikern vor, die in einfachen Worten aufgearbeitet, in Handlungsprozesse übersetzt und mit Lied- und Gebetstexten versehen werden, sodass sich ein reichhaltiges Spektrum unterschiedlicher Elemente bietet, die zur Meditation einladen.

1 Alle genannten Veröffentlichungen sind am Ende des Beitrags aufgeführt.

2. Thema: Liturgie

Empfehlenswert ist ebenfalls die Gebetssammlung der Arche „Im Herzen unsrer Gemeinschaften“, die die Verbundenheit miteinander und die Vielfalt der Gaben für die Menschen untereinander herausstellt (Internationale Arche 2002).

Der Titel „Von Mensch zu Mensch Brücken bauen. Gottesdienste feiern mit Menschen mit und ohne Behinderung“ zeigt Wege auf, Gottesdienste zu feiern, zu denen auch die Gemeinde eingeladen wird (Haas/Ilg 2008). Der Titel ist wie ein Handbuch konzipiert: Er bietet Gottesdienste zu unterschiedlichen Festen des Kirchenjahres, z.B. zu Allerseelen, Pfingsten, Marienfesten, Jahresschluss oder zu biographischen Anlässen, wie z.B. Einschulung, Schulentlassung, Familienfreizeit, Erstkommunion, Firmung, Konfirmation. Hervorzuheben ist eine Erstkommunionfeier, die unabhängig von einer Eucharistiefeier speziell für Menschen mit intensiver Behinderung entwickelt wurde, die nicht das Odium eines Krankengottesdienstes bekommt und sowohl theologischen wie pädagogischen Erfordernissen gerecht wird. Inspirierende Vorschläge zu Ritualen durch den Tag und zu Segensgebeten gibt es ebenso wie Hinweise für einen gottesdienstlichen Abschied in der Schule von einem verstorbenen Mitschüler. Er kann zur Orientierungshilfe werden in vergleichbaren Situationen. Auf eine integrativ ausgerichtete Gottesdienstgemeinde zielen die Gottesdienstvorschläge der Gemeinschaft Sant'Egidio (2004): „Jesus als Freund der Menschen“ will Evangelienauslegung mit allen Sinnen bieten und gibt Hinweise zu einer praktisch ausgerichteten Auslegung von Evangelien im Jahreskreis. Zielgruppe dieser Gottesdienstsammlung sind vor allem in der pastoral tätige Personen, die sich unsicher im Gestalten von Gottesdiensten fühlen, an denen Menschen mit und ohne Behinderung teilnehmen.

Ahrens und Nessling (2007) entwickeln eine „integrative Liturgie“ mit Kerzenritual, Sammlung, Fürbitte und Segen zu allen großen Festen des Kirchenjahres. Für die Fasten- und Osterzeit bilden der Kinderkreuzweg von Ursula Lohmann (2004) und der von der Josefsgesellschaft (2000) veröffentlichte Kreuzweg aus dem Antoniushaus in Hochheim ein ansprechendes Angebot. Hier werden Lebenssituationen behinderter Menschen und Texte von Erich Fried zu Impulsen, sich dem Geschehen des Leidens und Sterbens Jesu anzunähern.

Holzbeck (1994) hat sich dem Thema „Snoezeln mit dem lieben Gott“ gewidmet. Er beschreibt u.a. gottesdienstliche Feiern mit Personen mit intensiver Behinderung, die über den Bereich Körpererfahrung und singende Katechese weit hinausgehen. Die Gottesdienste bilden den Abschluss von Unterrichtsprojekten. In diesen Projekten werden neben Klängen, Farben, der gestalteten Mitte auch Symbole wie Licht, Wärme, Wasser, Luft und Erde aufgenommen. Die Gottesdienste leben von einer

meditativen, dichten Atmosphäre und werden mit Elementen aus der Körperarbeit verbunden. Sie setzen einen enormen Materialaufwand voraus. Holzbeck macht deutlich, dass „Mitfeiern“ aus mehr bestehen kann als aus einem schlichten „Dabei sein!“.

In der Diskussion um ein Hochgebet, das für die Eucharistiefeier mit geistig behinderten Menschen besonders geeignet scheint, ist auf das Hochgebet von Melbourne zu verweisen. Ausgehend von lebendiger Schöpfungserfahrung feiert es nicht nur die Freundschaft mit Jesus Christus, sondern schafft es auch, die Heilsgeheimnisse in elementarer Sprache auszudrücken. Als approbiertes Hochgebet ist es durchaus als Alternative zum Kanon für Gehörlose einsetzbar.

3. Thema: Sakramente und Konfirmation

Auch die Liturgie der Sakramente muss auf Menschen mit Behinderung abgestimmt werden. Zur Taferinnerung sei hier exemplarisch auf Nessling „Wenn einer sagt, ich mag dich, du!“ (1998) verwiesen. Sein Konzept kann zur großen Hilfe werden für eine Taufvorbereitung, die im Konfirmandenunterricht integriert werden soll.

Die bereits vergriffene Veröffentlichung von Schwarz (2001) zur Konfirmandenarbeit mit Personen mit besonderen Bedürfnissen sollte als Ebook oder Angebot der Landeskirchen im Internet zu finden sein. Die Art der Zusammenstellung praktischer Anregungen für alle Personenkreise von Menschen mit Behinderung ist bis dato einzigartig. Die gemachten Vorschläge sind auch für die Kommunion- und Firmvorbereitung nutzbar.

In den Veröffentlichungen „Schatzkiste“, „Gott sagt ja zu dir“, „Jesus lädt alle Menschen ein“ werden Bausteine vorgelegt, um Menschen mit und ohne Behinderung auf den Empfang von Erstkommunion, Firmung und Konfirmation vorzubereiten. Ebenfalls lohnt sich dazu ein Blick in die Publikation „Christliche Spiritualität – gemeinsam leben und feiern“ (Evangelische Landeskirche in Württemberg 2007), die entsprechende Anregungen enthält im Kapitel: „Wir feiern – Gottesdienste und andere liturgische Feiern.“ Viele handlungsorientierte Materialentwürfe bietet „Meine Schatztruhe Erstkommunion“ (2006). Die Mappe soll die Integration von Kindern mit Behinderung in die Kommunionvorbereitung in der Gemeinde erleichtern. Durchgängiger Begleiter ist eine Schatztruhe. Aus dieser Schatztruhe wird in jeder Gruppenstunde ein passendes Symbol entnommen oder in die Schatztruhe gelegt. Der Schatz wächst von Stunde zu Stunde und verbindet Kinder mit oder ohne Behinderung. Die Mappe greift auf bewährte Elemente in der Kommunionvorbereitung zurück und stellt sie unter integrativen Aspekten neu zusammen. Sie will bewusst kein neues Konzept vorstellen.

4. Thema: Lebenserfahrungen spirituell deuten

Das Hörbuch „Gänsehaut“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2008) fällt insofern positiv auf, als es sich auch an erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung richtet; es greift das Erwachsenwerden mit seinen neuen Herausforderungen im Übergang von der Schule zur Werkstatt aus christlicher Sicht auf. Liebe, Sexualität, Verantwortung, Angst, Mut zum Neuen, Aufbruch, mein Platz in der Gemeinde sind einige der Themen, die von prominenten Sprecherinnen und Sprechern vorgetragen werden. Bekannte Stimmen aus Funk und Fernsehen lassen die Akzeptanz christlicher Haltungen deutlich werden.

Claudia Kobold vergleicht im Rahmen ihrer veröffentlichten Diplomarbeit „Einander unbehindert begegnen“ (2008) die spirituellen Erfahrungen von Menschen in der Arche, der Gemeinschaft von Sant’Egidio und die der partnerschaftlichen Exerzitien. Aus dem Blickwinkel einer integrativen Religionspädagogik kommt sie zu dem Schluss: Religiöse Erfahrungen sind zwischen Menschen mit und ohne Behinderung teilbar. Den Kontext dafür stellt die jeweilige Lebensform bereit. Christliche Schulen der Sozial- und Heilpädagogik können dazu einen entsprechenden Erfahrungsraum eröffnen.

Exemplarisch für Modelle für die spirituelle Begleitung von Menschen mit Behinderung soll ergänzend zu jenen, die in den Bänden des Forums für Heil- und Religionspädagogik von Schilles und Hessling u.a. eingebracht wurden, auf die von der Arbeitsstelle Pastoral mit Menschen mit Behinderung herausgegebene Veröffentlichung „Ins Leben geschrieben“ verwiesen werden, die 2009 erscheinen wird. Sie stellt den Ansatz einer intensiven spirituellen Begleitung vor, die den Austausch über erlebte Krisenerfahrungen eröffnen kann. Menschen mit und ohne Behinderung teilen sich ihre Lebenserfahrungen mit und stellen sie in den Horizont des Glaubens.

Das Diakonische Werk legte jüngst eine Zusammenschau aller religiös relevanten Prozesse und Erfahrungen vor, die einer spirituellen Entfaltung geistig behinderter Menschen in allen Lebensaltern dienlich sind (Evangelische Landeskirche in Württemberg 2007). Hervorzuheben sind nicht nur die vielen Bilder und Fotografien wie die CD zum Mitsingen oder das gemeinsame Erstellen von Materialien, um Menschen mit Behinderung in den Entstehungsprozess des Buches mit einzubinden, sondern auch die Kapitel zur Spiritualität im Alltag „Wo die Liebe wohnt, da ist unser Gott“.

5. Thema: Tod, Sterben und Trauer

Sterbe- und Trauerbegleitung wird seit 2005 verstärkt aufgegriffen: „Bäume wachsen in den Himmel“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2003) ist ein Buch für die Hand geistig behinderter Menschen und ihre Begleiter/innen. Mit drei Lebensgeschichten – Kind, Erwachsener und alter Mensch – gibt das Buch informativ und altersgerecht Anregungen und Hilfen für den Umgang mit Trauer und Tod. Es vermittelt Hoffnung angesichts der Fragen „Sterben – was ist das? Was kommt danach? Und ich? Kann ich etwas für dich tun? Können wir alle etwas tun, damit uns der Abschied von dir etwas leichter wird?“ Einfühlsam geht das Buch auf diese Fragen ein. Es bietet neben einfacher Sprache, liebevollen Illustrationen, Fotosequenzen und praktischen Handlungsvorschlägen, mit dem Thema umzugehen, spirituelle Impulse zum Aufbau einer Trauerkultur durch Lieder, Gebete wie Auszüge aus Psalmen und Evangelien. Es ist ein Buch, das erstellt ist, in ökumenischer Offenheit von dem in konfessionsübergreifender Arbeit erfahrenen ‚Arbeitskreis Seelsorge und Theologie‘ der Lebenshilfe. Absolvent/inn/en einer Fachschule für Heilerziehungspflege haben sich mit buddhistischer Sterbebegleitung auseinandergesetzt. Ihre Ergebnisse hat Brigitte Ehrmann (2004) in den Berliner Beiträgen zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung dargestellt. Hervorzuheben ist ihr Ringen um die Würde des sterbenden Menschen in der Begleitung und ihr Mut, einen interreligiösen Dialog in diesem schwierigen Feld zu beginnen. Der Titel „Jeder Tag ein neues Leben“ (Beuers 2009) schildert aus dem situativen Blickwinkel Betroffener Einsichten, Erfahrungen und Wahrnehmungen, die für die Begleitung sterbender und trauernder Menschen zu denken geben. Das Buch stellt Ideen, Vorstellungen und Phantasien von Menschen mit geistiger Behinderung zum Trauern und Sterben vor. Es gibt Einblicke in Bewältigungsprozesse. Es bietet hoffnungsstiftende, biblische Elementarisierungen für die Gestaltung von Trauerfeiern, Gedächtnis- und Abschiedsfeiern, von Andachten am Todestag oder zum Jahresgedächtnis. Ansprachen zu besonders schwierigen Sterbesituationen und die Momentaufnahmen aus dem Traueralltag geben Hilfestellung, mit Sterben und Trauer in Wohngruppe, Schule, Werkstatt und Familie umzugehen. Im Geleitwort stellt Bischof Kamphaus heraus: Menschen mit Behinderung sterben nicht anders als Menschen ohne Behinderung. Sie stehen vor der Aufgabe loszulassen, Ohnmacht auszuhalten und in alle dem bis zum letzten Atemzug die Würde der sterbenden und trauernden Menschen nicht zu verletzen.

6. Thema: Bild und Gestalten

Spirituelle Impulse, die über das „moderne“ Bild angeregt werden, sind zu finden in „Vater unser“, herausgegeben von Andreas Felger und Joachim Wanke (2007). Ein Teil des Bilderzyklus ist auch als Leporello zu erhalten. Das Themenheft „Kunst“ der seit drei Jahren erscheinenden Zeitschrift „Behinderung und Pastoral“ ist in diesem Sinne ebenfalls zu empfehlen.

Für den praktischen Umgang mit Figuren zum Bedenken und Erfassen religiöser Inhalte sei etwa auf die „Egli-Figuren“ verwiesen bzw. auf die „Perlen des Glaubens“, die von Anderssohn im Rahmen einer sonderpädagogisch orientierten Religionspädagogik aufgegriffen wurden (vgl. seinen Beitrag in diesem Band S. 80ff.). Besonders sei auf „Godly Play“ (Steinhäuser 2006ff.) als ein spirituelles und religionspädagogisches Konzept eingegangen, das eine lebendige Beziehung zur biblischen Botschaft aufbauen will. Ausgehend von der Überzeugung, dass Gott sich in jedem Menschen erfahrbar machen will, hat Godly Play das persönliche spirituelle Wachstum der Kinder, deren lebendige, existenzielle Beziehung zum Glauben und die religiöse Sprachentwicklung zum Ziel. Wesentlich ist dabei u.a. der Godly-Play-Raum, der für jede biblische Geschichte speziell angefertigte Materialien bereithält. Für die so genannte Kett-Methode steht das Themenheft „Mit allen Sinnen offen sein“ der Religionspädagogischen Praxis (2004). Kennzeichnend sind Legematerialien, die Impulse zu einer „praktischen Spiritualität“ geben können. In ihrem Zentrum steht die Möglichkeit, Erlebtes, innerlich Erfahrenes durch Ausdruck zu vertiefen.

Das Bändchen „Sterne, Licht und grüne Zweige“ (Herzog 2006) ist nicht für Personen mit Behinderung geschrieben. Es ist aber derart elementar in seinen Vorschlägen zum Leben und Gestalten der Advents- und Weihnachtszeit, dass es gut zur Grundlage für Meditation und Gottesdienst werden kann. Bestechend ist der Einsatz vieler emotional bewegender Symbolhandlungen.

7. Thema: Religionsunterricht

Zur Spiritualität im Religionsunterricht kann auf die veröffentlichten Lehrpläne und die Handreichungen hingewiesen werden; exemplarisch sei die neu erschienene Handreichung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (2007) in Bayern genannt.

Nicht unerwähnt bleiben soll – wenn auch nicht direkt in die Praxis übertragbar – die neueste wissenschaftliche Abhandlung Roland Kollmanns „Religion und Behinderung“ (2007), die sich intensiv mit der „dunklen“ Seite von Gottesbildern auseinandersetzt. Praxisorientiert dagegen ist die

Studie von Anderssohn (2007) zu Gottesbildern bei Menschen mit geistiger Behinderung angelegt. Er beginnt sie mit dem Zitat eines Schülers „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“. Er räumt mit der Vorstellung auf, dass Kinder mit Behinderung nicht in der Lage seien, zwischen Eltern- und Gottesbild zu unterscheiden. Religiosität beschreibt für ihn im Kern eine individuelle Beziehung zu Gott. Menschen mit geistiger Behinderung sind daher Subjekte ihrer Gottesbeziehung. Ihre Gottesbeziehung wird durch kollektive Erfahrungen, Bilder, Geschichten, Berichte geprägt, ebenso durch kollektive Riten, die nicht kirchlich gebunden sein müssen, und individuelle Handlungen wie Gebete, Meditation, Reflexion und Andacht. Der Autor unterscheidet auf der Grundlage seines strukturgenetischen Ansatzes undifferenzierte, intuitive, konkrete und abstrakte Gottesbilder. Er untermauert seine Kategorisierung durch zahlreiche Interviews.

Die Pfarrerin Inger Herrmann beschreibt ihre Bemühungen an einer Schule für Erziehungshilfe, mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen. Jede Unterrichtsstunde endet mit einem Segensritual, das Zuversicht und Orientierung ausstrahlen soll. Dieses Ritual gibt dem Buch auch den Titel „Halt's Maul. Jetzt kommt der Segen.“ (2007). Die Religionslehrerin sieht sich mit sexuellem Missbrauch, ungewollter Schwangerschaft, Folgen von Krieg und Gewalt und den Überlebens-techniken in schwersten Lebenssituationen konfrontiert. Zusammen mit ihrer Klasse stellt sie die Frage nach Gott und kommt auf beeindruckende Antwortversuche – ein Buch, das nicht nur spirituell aufbaut, sondern als Ermutigung für die Unterrichtspraxis unbedingt in die Hand von künftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrern gehört.

8. Veranstaltungen

Spirituelle Prozesse lassen sich jedoch am besten von Angesicht zu Angesicht aufnehmen. Deswegen sei hier auf die Angebote der verschiedenen Bildungsträger wie Pädagogisch-Theologische Institute u.ä., Seelsorgeabteilungen der Bistümer bzw. Landeskirchen und die Veranstaltungen der großen Verbände Caritas, Behindertenhilfe und Psychiatrie (CBP), Bundesverband evangelischer Behindertenhilfe (BeB) sowie des Deutschen Katecheten-Vereins, München (DKV), und des Comenius-Instituts Münster (CI), die unter den jeweiligen Webseiten zu finden sind, hingewiesen.

Literatur

- Ahrens, Sabine/Nessling, Philipp, So, wie ich bin! Gottesdienste integrativ – Menschen mit und ohne Behinderung feiern gemeinsam, in: PTI der Kirche im Rheinland (Hg.), Düsseldorf 2007.
- Anderssohn, Stefan, „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“. Einblicke in die Religiösität von Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven für eine integrative Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyt 2007.
- Anderssohn, Stefan, Wege zur eigenen Spiritualität – Perlen des Glaubens im Unterricht mit körperbehinderten Schülern (in diesem Band 80-93).
- Arbeitsstelle Pastoral mit Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kunst und Behinderung (Themaheft), in: Behinderung und Pastoral 4 (2007), H. 10.
- Arbeitsstelle Pastoral mit Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Ins Leben geschrieben. Partnerschaftliche Exerzitien für Menschen mit und ohne Behinderung, Bonn 2009 (im Erscheinen).
- Beuers, Christoph, Jeder Tag ein neues Leben, München 2009.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.), Gott sagt ja zu mir. Vorbereitung auf Erstkommunion, Firmung und Konfirmation für Menschen mit geistiger Behinderung, Limburg 1999.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.), Bäume wachsen in den Himmel. Sterben und Trauern, Marburg 2003.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.), Gänsehaut. Glauben auf dem Weg zum Erwachsenwerden. Ein Hörbuch für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg 2008.
- Die Hochgebete von Melbourne. Gottesdienstkongregation approbierte zwei bemerkenswerte neue Texte, in: Gottesdienst 1972, 36-38.
- Ehrmann, Brigitte, Buddhistische Sterbebegleitung, in: Berliner Beiträge zur Pädagogik und Andragogik von Menschen mit geistiger Behinderung, Bd. 12, Reutlingen 2004, 238-286.

- Evangelische Landeskirche in Württemberg (Hg.), Christliche Spiritualität gemeinsam leben und lernen. Praxisbuch zur inklusiven Arbeit in Diakonie und Gemeinde, Stuttgart 2007.
- Felger, Andreas/Wanke, Joachim, Gottesnähe – das Vater unser, Gna-denthal 2007.
- Gemeinschaft Sant'Egidio, Jesus als Freund. Mit geistig behinderten Menschen auf dem Weg des Evangeliums, Würzburg 2004.
- Haas, Tobias/Ilg, Wolfgang (Hg), Von Mensch zu Mensch Brücken bauen, Stuttgart 2008.
- Hermann, Inger, Halt's Maul. Jetzt kommt der Segen, Calw 2007.
- Herzog, Susanne, Sterne, Licht und grüne Zweige. Adventliche Sym-bolfeiern mit Kindern, Stuttgart 2006.
- Hessling, Norbert, Steine auf unserem Weg, in: Adam, Gottfried/Koll-mann, Roland/Pithan, Annebelle (Hg.), Mit Leid umgehen. Doku-mentationsband des Sechsten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1999, 203-215.
- Holzbeck, Thomas, Die Welt mit allen Sinnen entdecken, Freiburg 1994.
- Internationale Arche (Hg.), Im Herzen unserer Gemeinschaften, Paris 2002.
- Josefsgesellschaft Köln (Hg.), Im Kreuz ist Heil. Behinderte Menschen malen Jesu Leidensweg, Münster o.J. [2000].
- Kobold, Claudia, Einander unbehindert begegnen. Weggemeinschaft von Menschen mit und ohne Behinderung, Frankfurt a.M. 2008.
- Kollmann, Roland, Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilie-rung des christlichen Menschenbildes, Göttingen 2007.
- Krenzer, Rolf, Halte zu mir guter Gott, Telgte 1993.
- Küstenmacher, Marion/Louis, Hildegard, Mystik für Kinder, München 2004.
- Lohmann, Ursula, Der Kreuzweg Jesu Kindern erklärt, Kevelaer 2004.
- Meine Schatztruhe Erstkommunion, Bausteine zur Vorbereitung auf die Erstkommunion mit Herz, Kopf und Hand für Kinder mit und

ohne Behinderung, hg. v. Erzbischöflichen Seelsorgeamt Freiburg und dem IRP Freiburg in Kooperation mit der Seelsorge für Familien mit behinderten Kindern in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Freiburg 2006. (Bezug: bestellung@irp-freiburg.de).

Mit allen Sinnen offen sein, in: Religionspädagogische Praxis 2004, H. 4.

Nessling, Philipp: Wenn einer sagt, ich mag dich, du. Tauferinnerung aus der offenen Behindertenarbeit, in: Ottmar, Georg u.a. (Hg.), Mit Kindern Taufe und Abendmahl feiern. Gütersloh 1998, 87-93.

Handreichung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Katholische und Evangelische Religionslehre Bd. 2, hg. v. Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn (evang.) und das Religionspädagogische Zentrum München (kath.) im Auftrag der Evang.-Luth. Landeskirche in Bayern und des Kath. Schulkommissariates in Bayern, München 2007.

Schilles, Ferdi: „Du bist mein Atem, wenn ich zu dir bete.“ (Huub Osterhuis), in: Beuers, Christoph/Pithan, Anabelle/Wuckelt, Agnes (Hg.), Leibhaftig leben, Forum für Heil- und Religionspädagogik Bd. 4, Münster 2007.

Schwarz, Roland (Hg.), KU – weil wir verschieden sind. Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen integrativen KU, Gütersloh 2001.

Steinhäuser, Martin (Hg.), Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Bd. 1-5, Leipzig 2006-2008.

Storkenmeier, Helga u.a., Sag du zu Gott, München 1991.

Thouet, Erik, Kommt zu Tisch. Jesus lädt ein. Wort-Gottes-Feier mit Kommunionausteilung mit schwer mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern, in: Haas, Tobias /Ilg, Wolfgang (Hg), Von Mensch zu Mensch Brücken bauen, Stuttgart 2008, 94-96.

Weiß, Roland (Hg.), Jesus lädt uns alle ein. Erstkommunionvorbereitung für Menschen mit und ohne Behinderung, München 2000.

Wie ein Licht in der Nacht. Elementarisierung biblischer Texte für Menschen mit und ohne Behinderung, hg. v. Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer 2003.

Anita Müller-Friese

Ausgebrannt – von den Quellen meiner Kraft

Burnout – und wie man sich davor schützen kann

Lebendige Spiritualität kann verloren gehen, wenn dafür keine Zeit bleibt oder die Kraftquellen des Menschen versiegen. Immer häufiger findet sich die Diagnose des Burnout-Syndroms, von dem insbesondere Menschen betroffen sind, die in den so genannten helfenden Berufen tätig sind. Anita Müller-Friese stellt anhand konkreter Beispiele aus dem schulischen Alltag den Prozess des Burnout dar und gibt praktische Anregungen und Hilfen zur Selbstdiagnose sowie zur Prävention.

„Ich fühle mich nervös, müde, matt und lustlos. In letzter Zeit werde ich öfter mal krank. Die Begeisterung für meine Arbeit und die Freude am Leben gehen zurück“ – solche und ähnliche Äußerungen können Anzeichen dafür sein, dass ein Mensch ausbrennt, seine Energie verliert. Wenn bestimmte Faktoren zusammentreffen, kann das beinahe jeden¹ treffen. Wer in einem helfenden Beruf arbeitet, ist besonders gefährdet. Darum ist es wichtig, rechtzeitig die Gefahr zu erkennen und nach den Quellen seiner Kraft zu fragen. Im Folgenden sollen drei Aspekte zur Sprache kommen, die helfen, das Phänomen zu erkennen und seinen Auswirkungen vorzubeugen. In einem ersten Abschnitt geht es um die Beschreibung dessen, was mit „Burnout“ gemeint ist. Der zweite Teil soll helfen, eine persönliche Energiebilanz zu erstellen. Ein letzter Abschnitt ist der Frage gewidmet, wie man für sich selbst neue Kraft gewinnen kann.

1. Ausbrennen – was ist das?

Der Begriff „Burnout“ (ausbrennen) stammt aus der Sozialpsychologie und wurde 1974 in den USA von Herbert J. Freudenberger geprägt². Der

- 1 Um der inklusiven Sprache gerecht zu werden, wechsele ich zwischen männlichen und weiblichen Sprachformen.
- 2 Freudenberger lancierte in den USA mit seinem 1974 publizierten Aufsatz „Staff Burn-out“ und im 1980 erschienenen Buch (mit Geraldine Richelson): „Burn Out: The High Cost of High Achievement“ die Diskussion um das Burnout-Syndrom. Die deutsche Übersetzung seines Buches erschien 1981 unter dem Titel: „Ausgebrannt. Die Krise der Erfolgreichen. Gefahren erkennen und vermeiden“. Ursprünglich wurde der Begriff in technischen Zusammenhängen

New Yorker Psychoanalytiker beobachtete, wie aus aufopferungsvollen, pflichtbewussten und engagierten Helferinnen und Helfern häufig leicht reizbare und ihren Klienten gegenüber zynische Mitarbeitende wurden, die Symptome einer physischen und psychischen Erschöpfung zeigten. Diesen Zustand körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung stellte er bei sich selbst, anderen Ärzten und ehrenamtlich Mitarbeitenden in Selbsthilfeeinrichtungen fest. Als Ursache erkannte er andauernde und wiederholte Belastungen. Seit dieser Zeit wird das Phänomen immer wieder beobachtet und beschrieben.

Heute stimmen die meisten Autorinnen und Autoren darin überein, dass Burnout im Wesentlichen eine körperliche, geistige und emotionale Erschöpfung ist, die durch emotionalen Stress verursacht wird³. In einen solchen Zustand kann jeder geraten, der im beruflichen Alltag permanent überfordert ist. Die Betroffenen fühlen sich zunehmend erschöpft und leer, sie sehen den Sinn und Nutzen ihrer eigenen Arbeit nicht mehr und haben den Glauben an sich selbst verloren. Damit einher geht der Verlust der persönlichen Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber.

Mit dem Hinweis darauf, dass der Begriff aus der Sozialpsychologie stammt, ist ein wesentlicher Faktor des Phänomens angesprochen: die Bedeutung der Umwelt. Beinahe jeder Mensch brennt aus, wenn bestimmte Kombinationen von Umweltbedingungen gegeben sind. Das Erlebnis des Ausbrennens muss also sowohl in sozialer als auch in individueller Perspektive gesehen werden. Untersuchungen zeigen, dass vom Burnout-Syndrom vor allem Personen in therapeutischen und erzieherischen Berufen betroffen sind. Hier wird ständig und ohne große Unterbrechung eine helfende Haltung anderen Menschen gegenüber gefordert. So sind beispielsweise nach einer neueren Studie etwa 35 % der Lehrkräfte in Deutschland betroffen, weitere 30 % dieser Berufsgruppe befinden sich in einem Vorstadium zum Burnout. Man kann also davon ausgehen, dass die Struktur des Berufs zum Ausbrennen beiträgt⁴.

Umgekehrt lässt sich auch fragen, welche Menschen einen helfenden Beruf ergriffen haben oder ergreifen wollen. Als häufige Motive der Berufswahl ergeben sich: das Bedürfnis nach Kontakt mit Menschen und der Wunsch, anderen Menschen Zuwendung, Verständnis und Hilfe

gebraucht: to burn out meint das Ausgehen eines Feuers oder das Abbrennen von Brennstoffelementen. Auf Menschen bezogen meint der Begriff (to feel burned out) sich erschöpft fühlen oder (to burn oneself out) sich völlig verausgaben, kaputt machen. Im übertragenen Sinn bezieht er sich auf Menschen, deren inneres Feuer erloschen ist, weil ihnen die Energie ausgegangen ist.

3 Vgl. etwa „Das Ausbrennen ist das Resultat andauernder oder wiederholter emotionaler Belastung im Zusammenhang mit langfristigem, intensivem Einsatz für andere Menschen (...) Das Ausbrennen ist die schmerzliche Erkenntnis (von Helfern), dass sie diesen Menschen nicht mehr helfen können, dass sie nichts mehr zu geben haben und sich völlig verausgabt haben“ (Pines u.a. 1993, 25).

4 Zum Stand der Forschung vgl. Bauer/Kanders 1998.

zu geben. Auch die Vorstellung, bei der Arbeit etwas Sinnvolles zu tun, gebraucht zu werden und für die anvertrauten Menschen wichtig zu sein, kann für die Berufswahl bestimmend sein. Es sind also Menschen mit einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur, die sich für einen helfenden Beruf entscheiden. So lässt sich sagen: Berufliche Strukturen und persönliche Voraussetzungen können zum Ausbrennen führen, Burnout ist das Ergebnis einer Wechselwirkung.

Es gibt unterschiedliche Versuche, diesen Zustand und sein Entstehen zu erklären. Ich will im Folgenden versuchen, einige allgemeine Hinweise zu geben⁵ und sie am Beispiel einer Lehrerin, eines Lehrers zu illustrieren.

1.1 Erste Phase: Idealismus

Am Anfang steht in der Regel ein hohes Maß an Idealismus und Begeisterung für die Arbeit. „Wer ausbrennt, muss wahrscheinlich einmal gebrannt haben“, schreibt Burisch⁶. So ist die erste Phase gekennzeichnet durch große Hoffnungen und Energien sowie teilweise unrealistische Erwartungen an sich selbst oder die anvertrauten Menschen. Während dieser anfänglichen Begeisterung spielt der Beruf für die Betroffenen eine zentrale Rolle. Sie neigen dazu, auch persönliche Probleme und Bedürfnisse mit verstärktem beruflichen Engagement zu kompensieren, was jedoch schwer über einen längeren Zeitraum hinweg möglich ist.

Ein begeisterter Lehrer engagiert sich in Unterricht und Schule, nimmt auch Mehrarbeit gern an, sucht und findet zusätzliche Aufgaben. Er stellt sein ganzes Engagement der Schule zur Verfügung, Wochenenden und andere freie Zeiten sind davon nicht ausgenommen.

Der Kontakt mit dem Kollegium ist ihm wichtig, der berufliche Austausch wird gesucht und kreative, innovative Vorschläge werden gern entgegengenommen und selbst entwickelt. Darum ist er im Kollegium gern gesehen, findet vielfältige Bestätigung und erhält positive Rückmeldungen.

Von ihren Schülerinnen hat die Lehrerin eine hohe Meinung, sie bemüht sich intensiv um den einzelnen Schüler und versucht, seiner individuellen Situation gerecht zu werden. Der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern ist gut, Disziplinprobleme fallen nicht ins Gewicht.

Der Unterricht wird gut geplant, die Kompetenzen der Schülerinnen werden berücksichtigt und es bleibt genügend Flexibilität, um auf unerwartete Situationen spontan reagieren zu können.

5 Ich orientiere mich dabei besonders an Edelwich und Bronsky (1984), Pines u.a. 1993 und eigenen Beobachtungen aus der Supervisionsarbeit.

6 Burisch (1994, 18f.) listet häufige Symptome auf, die er aus unterschiedlichen Studien zusammen getragen hat.

Der hohe Anspruch an sich selbst und die positiven Rückmeldungen verhindern allerdings eine realistische Sicht: Man schätzt die eigenen Fähigkeiten und Kräfte in der Regel zu hoch ein und erwartet zu viel von sich. Auch die anderen Menschen werden unrealistisch wahrgenommen, vor allem im Hinblick darauf, was von ihnen zu erwarten und zu bekommen ist.

Es ist besonders wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass Ausbrennen mit Enthusiasmus beginnt. Menschen, die besonders sensibel, idealistisch und begeisterungsfähig sind, die sich mit Leib und Seele einsetzen können – also gerade solche Menschen, die unsere Welt besonders nötig braucht, sind eher burnout-gefährdet als andere, die ihre Arbeit von Anfang an als Job ansehen, den man mit einem gewissen Maß an Abstand oder gar Zynismus besser besteht. Darum ist es nötig, seinen Enthusiasmus zu retten, indem man ihn auf ein realistisches Maß zurückschraubt. Die eigenen Kräfte und Bedürfnisse und die Anforderungen der anderen richtig einschätzen zu können, heißt auch, Grenzen zu erkennen und zu setzen.

1.2 Zweite Phase: Stagnation

Gelingt das nicht rechtzeitig, nimmt die Energie kontinuierlich ab und es kommt unweigerlich zu Müdigkeit und chronischer Erschöpfung. Damit verringert sich über kurz oder lang auch das Engagement. In der zweiten Phase kommt es somit zu einer Stagnation, wobei die Betroffenen zwar noch immer ihre Arbeit erledigen, diese jedoch längst nicht mehr so reizvoll erscheint, dass sie als Mittelpunkt des Lebens gelten kann. Die eigenen Bedürfnisse rücken in den Vordergrund: Aspekte der Vergütung, des beruflichen Aufstieges und die Einhaltung der Arbeitszeiten. Die Ansprüche der Arbeit, der Menschen, mit denen man umgeht, werden zunehmend als Belastung empfunden und deren Verhalten ändert sich – jedenfalls in der subjektiven Wahrnehmung: Sie werden anspruchsvoller, unzufriedener und erscheinen weniger bereit, mitzuarbeiten. Im Gespräch mit Kollegen beginnt man, dies zu beklagen und ähnliche Erfahrungen zu suchen.

Die Lehrerin versucht nun, mit ihren Kollegen möglichst viel Übereinstimmung zu erzielen, sie macht nicht mehr so häufig Vorschläge, die von der Mehrheitsmeinung abweichen, auch ihre innovativen Ideen werden weniger. „Ich kann doch nichts ändern“, diese Haltung macht sich zunehmend auch bezogen auf schulpolitische Fragen breit.

Auch im Unterricht wirkt sich die Erschöpfung aus, der Lehrer bereitet sich nicht mehr so ausführlich vor und vermeidet Mehrarbeit. Die Schülerinnen und Schüler geraten aus dem Blickfeld, er setzt weniger

Medien ein, der Unterricht wird lehrerzentriert. Wenn damit die Disziplinprobleme zunehmen, nimmt er dies als zusätzliche Belastung wahr. Demzufolge wächst die Unzufriedenheit mit sich selbst und dem Beruf insgesamt. Der Kollege trauert den einstigen Idealen nach und entwickelt gleichzeitig Schuldgefühle.

Das Unwohlsein zeigt sich ebenfalls in häufigerem Kranksein, kleine Unpässlichkeiten nehmen zu. Außenstehende bemerken davon zunächst noch sehr wenig, zumal Betroffene versuchen, durch erhöhtes Engagement und laute Fröhlichkeit ihre innere Unzufriedenheit und Erschöpfung zu kaschieren.

Schafft man es in dieser Phase nicht, auf die Signale des eigenen Körpers zu achten und die unterschiedlichen Warnsignale ernst zu nehmen, schreitet der Prozess des Ausbrennens weiter fort.

1.3 Dritte Phase: Frustration

Den Betroffenen stellt sich nun die Frage nach der Effektivität und dem Wert ihrer Arbeit. Die Wirksamkeit des eigenen Handelns wird zunehmend geringer (eingeschätzt) und Sinn der Arbeit geht verloren. Frustration stellt sich ein und verstärkt diese Wirkung. Die unterschiedlichen Beschränkungen in der Arbeitssituation stellen sich nun nicht mehr nur als unbefriedigend dar, sondern erscheinen als Bedrohung für den kompletten Sinn der Betätigung. In dieser Phase können nach Meinung vieler Autorinnen und Autoren emotionelle, physische und disziplinarische Probleme auftreten.

Im Laufe der Zeit werden die Schülerinnen und Schüler – so empfindet der Lehrer - immer fauler und frecher. Versuche, dies durch Disziplin und Strenge zu verhindern, scheitern oft wegen der zunehmenden Hilflosigkeit, die sich nicht mehr verbergen lässt. Auch der Unterricht verliert an Attraktivität – für beide Seiten. Der Lehrer zieht alte Hüte hervor und bereitet die Stunden nicht mehr richtig vor. Die Pausen verlängern sich und er sucht häufiger Gelegenheiten, auch mal zu spät zu kommen.

Je deutlicher ihr das bewusst wird, desto weiter zieht sich die Lehrerin aus dem Kollegium zurück, sie übernimmt nicht mehr zusätzliche Aufgaben und zeigt kein Interesse an Fortbildungsveranstaltungen. Ihre Gesundheit lässt zunehmend zu wünschen übrig. Die Unzufriedenheit im Beruf wirkt sich nun auch deutlich auf das Privatleben aus, man wird auch für andere ungenießbar.

Die Notwendigkeit, Anstrengungen zu vermeiden und Belastungen auszuweichen, die sich in dieser Phase ergibt, wird von den Kollegen in der Regel als persönliches Problem der Betroffenen gewertet und behandelt. Hilfestellungen, die zur Konzentration der Kräfte und zu neuer Energie führen könnten, bleiben häufig aus.

1.4 Vierte Phase: Apathie

So kommt es dann zur Apathie. Sie ist ein typischer und natürlicher Abwehrmechanismus gegen Frustration. Wird jemand in der Arbeit ständig frustriert, ohne eine Möglichkeit zu haben, die Stelle zu wechseln, tritt dieser Abwehrmechanismus in Erscheinung. Apathie bedeutet, nur noch Dienst nach Vorschrift zu leisten und den geringstmöglichen zeitlichen Aufwand zu investieren. Herausforderungen und sogar Kontakte mit Klienten werden vermieden. Das Augenmerk liegt nun allein darauf, die eigene Position nicht zu gefährden.

Das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern lässt sich in dieser Phase am besten als Gegnerschaft beschreiben. Die Schülerinnen und Schüler werden von der ausgebrannten Lehrerin nicht mehr als Individuen mit persönlichen Stärken und Schwächen wahrgenommen, sondern als geschlossene Gruppe, die ihr mehr und mehr „frontal“ gegenüber steht. Die Schüler spüren die zunehmende Energielosigkeit der Lehrerin und reagieren darauf mit Verweigerung und Disziplinlosigkeit. Das innere Chaos der Betroffenen zeigt sich auch im Äußeren, im Unterrichtsablauf, in der Gesprächsorganisation, im Klassenraum. Damit dies möglichst wenig bemerkt wird, schottet sich der Lehrer gegenüber dem Kollegium mehr und mehr ab, lässt auch keine Ratschläge und Hilfsangebote an sich heran.

Es ist klar, dass mit zunehmendem Ausbrennen der Stress größer, der Druck fast unerträglich wird. So häufen sich in dieser Phase die psychosomatischen Störungen. Das Immunsystem ist geschwächt, die Folge ist eine höhere Infektionsanfälligkeit, häufig treten Schlafstörungen, Verspannungen, Kopf- und Magenschmerzen auf. „Am Abend kann ich nur noch vor dem Fernseher zusammenbrechen und eine Riesenportion Eis essen“, sagt eine Kollegin und bringt so das Gefühl der Kraftlosigkeit auf den Punkt.

Das Ausbrennen betrifft alle Bereiche des Lebens. Die Kraft reicht nicht mehr für Kontakte zu Freunden und zur Familie aus. Und die Apathie, die sich einstellt, macht auch eine Änderung schwierig; wer sich innerlich abgeschottet hat, kann diese Mauer nur schwer überwinden. Impulse von

außen prallen ab und das Bestreben nach Veränderung wird zunehmend als sinnlos empfunden. Man richtet sich irgendwie ein.

Umso wichtiger ist es, sich daran zu erinnern, dass Ausbrennen ein Prozess ist. Man muss über den Verlauf Bescheid wissen, um die ersten Alarmzeichen zu erkennen und rechtzeitig Schritte zu unternehmen, die das völlige Ausbrennen verhindern. Darum soll es nun im nächsten Abschnitt gehen.

2. Die persönliche Energiebilanz

Ausbrennen kann man nur, wenn man ständig mehr Energie verbraucht als gewinnt. Nun ist kein Arbeitsprozess immer nur eine Einbahnstraße. Viel Energie und Kraft wird investiert – aber man bekommt in der Regel auch viel zurück: Anerkennung, Freude an der Arbeit, ein Lachen der Menschen, mit denen man arbeitet und für die man da ist. Gut ist, wenn sich Belastung und Entlastung die Waage halten, die Energiebilanz also ausgeglichen ist.

Damit man den schleichenden Prozess rechtzeitig bemerkt, kann man sich zunächst mit ein paar einfachen Fragen selber „testen“. Am Ende dieses Beitrags findet sich solch ein „Burnout-Test“, der hilft, sich selbst einzuschätzen (s. hier S. 155f).⁷

Solch ein Test kann natürlich nur allgemeine Fragen beinhalten und damit auch nur zu allgemeinen Antworten führen. Es sind aber immer ganz spezifische Arbeitssituationen und ganz individuelle Menschen, denen die Puste ausgeht. Darum ist es wichtig, die eigenen Belastungen wahrzunehmen. Nicht alle Faktoren, die möglicherweise belastend sein können, sind für jeden Menschen gleich belastend und kräftezehrend. Für die persönliche Bilanz helfen vielleicht zwei ganz einfache Übungen (s. hier S. 158). Sie klären die folgenden Fragen:

- Wie zufrieden bin ich mit meiner jetzigen Situation? Entspricht die Belastung, die ich erlebe, dem, was ich mir wünsche? (Übung 1, s. hier S. 158)
- Wer oder was braucht meine Energie und Kraft? (Übung 2, s. hier S. 158).

Je größer der Unterschied zwischen Wunsch und Wirklichkeit ist, und je weniger man mit der momentanen Energiebilanz einverstanden ist, desto größer ist wahrscheinlich auch die Gefahr, dass einem im Laufe der Zeit die Puste ausgeht und die Energie aufgebraucht ist.

In einem weiteren Schritt ist es darum sinnvoll, sich mit den eigenen Belastungsfällen auseinander zu setzen. In jedem Beruf gibt es belastende

⁷ Ähnliche Tests und weitere Informationen unter <http://www.hilfe-bei-burnout.de>.

Aspekte, die aber nicht von allen in gleicher Weise erlebt und bewertet werden.

Für den Arbeitsbereich Schule lassen sich unschwer unterschiedliche Belastungsfaktoren ausmachen. Stört den einen der Lärm in der Klasse oder das Zuspätkommen der Schülerinnen und Schüler, kann eine andere es nur schwer ertragen, dass die Kollegen einen anderen Unterrichtsstil verfechten als sie selbst. Eine Dritte fühlt sich am meisten von Eltern unter Druck gesetzt und ein Vierter vielleicht durch die Organisation der Schule. Nicht zu unterschätzen sind auch Aspekte wie die Lage der Schule, das Gebäude und die Ausstattung.

Mit einem Erhebungsbogen lässt sich das eigene Belastungsprofil erstellen (s. hier S. 156f.).

Wer nicht ausbrennen will, muss rechtzeitig darauf achten, verbrauchte Energie zurückzugewinnen. Nur wenn die Energiebilanz im Ganzen ausgeglichen ist, bleibt die Kraft erhalten. Es ist ein einfaches Rechenexempel: Wer immer mehr gibt als er bekommt, der hat am Ende nichts mehr übrig – unabhängig von der Menge an Energie, mit der man beginnt. Auf welche Weise und wie schnell das Ausbrennen passiert, hängt von verschiedenen Faktoren ab; aber dass es so kommen wird, ist relativ eindeutig vorherzusagen.

Es ist also wichtig, rechtzeitig nach den Quellen zu suchen, bei denen Kraft und Energie geschöpft werden kann. Wo liegen die Quellen meiner Kraft und wie kann ich sie mir wieder oder neu erschließen, diese Fragen gilt es zu klären. Da sie nur ganz persönlich und individuell zu beantworten ist, können im letzten Abschnitt dieses Aufsatzes lediglich ein paar Anregungen zum Nachdenken gegeben werden.

3. Quellen der Kraft erschließen

Niemand gibt immer nur Energie nach außen ab, jeder Mensch bekommt auch aus unterschiedlichen Quellen neue Energie. Darum kann es ein erster Schritt zur Energiegewinnung sein, sich diese Quellen bewusst zu machen: Woher bekomme ich eigentlich meine Energie, was sind meine größten Kraftquellen?⁸ Beim Überlegen lässt sich entdecken:

Es gibt für jede/n Quellen der Kraft, die er oder sie gut kennt, zu denen man aber vielleicht lange nicht mehr gegangen ist oder die man in letzter Zeit mehr und mehr vernachlässigt hat. Es gibt auch Quellen der Kraft, die nicht mehr so ergiebig wie früher sind, die langsam versiegen. Manches, was früher eine gute Kraftquelle war, ist versiegt, weil man es nicht gepflegt hat oder schleifen ließ. Wie lassen sie sich diese Quellen wieder

8 Zur Klärung dieser Frage leitet Übung 3 an; s. hier S. 158f.

freilegen, wie kann vielleicht ein neuer Zugang gewonnen werden? Und es gibt Quellen, die man ganz neu entdecken kann.

Eine erste, wichtige Voraussetzung, Quellen neu wahrzunehmen, ist, die persönlichen Belastungen zu akzeptieren und auf den Vergleich mit anderen (Kolleginnen und Kollegen) zu verzichten: „Ich darf meine eigenen Belastungen haben und auch meine persönlichen Reaktionen darauf!“ Erst wenn ich mir das erlaube, und auch die damit verbundenen Gefühle wie Hilflosigkeit, Wut oder Traurigkeit zulasse, wenn ich also aufhöre, mich schuldig zu fühlen, kann ich nach Möglichkeiten der Änderung suchen und fragen.

Dazu gehört sodann die Erkenntnis: „Für mein persönliches Wohlbefinden bin ich selber zuständig und ich habe entsprechende Kräfte in mir.“ Diese Kräfte gilt es zu entdecken, zu aktivieren und anzuwenden. Das geht nur, wenn ich lerne, mich selber ernst und wichtig zu nehmen und frage: „Wie gut Sorge ich eigentlich im Alltag meines Berufes und der Routine meiner Arbeit für mich selbst? Beziehe ich mich selbst und mein Wohlbefinden in die Planung meiner Arbeit ein?“ Nicht jede Schwierigkeit, die sich im Beruf ergibt, kann ich beseitigen. Dennoch bin ich ihr nicht hilflos ausgeliefert, sondern kann eine ganze Menge ändern und neue Handlungsspielräume gewinnen. Die folgenden Hinweise können zur Erweiterung der Wahrnehmung und der Handlungsmöglichkeiten führen. Sie sind nicht als Rezept zu verstehen, sollen aber Phantasie und Kreativität wecken und zeigen, dass man zur Vermeidung oder Bewältigung von Burnout-Erfahrungen an vielen Punkten ansetzen kann:

Ich kann bewusst entspannende Elemente in meinem Arbeitsalltag herstellen:

- Ich komme zehn Minuten früher zur Arbeit und genieße die Zeit des Ankommens. Kleine vorbereitende Tätigkeiten lassen sich so entspannt bewerkstelligen.
- Ich verlasse nach Dienstschluss nicht fluchtartig den Arbeitsplatz, sondern nehme mir Zeit zum Ausatmen, Abschalten und innerlichem Beenden meiner Arbeit.
- Ich plane während der Arbeit bewusst Phasen der Entspannung und Entlastung für mich ein und schalte mal fünf Minuten ab⁹.
- ...

Ich mache mir klar und akzeptiere es auch, dass ich nicht für alles verantwortlich bin:

- Ich kann die Lebenssituation von Menschen, mit denen ich arbeite, nicht grundlegend ändern, (z.B. kann ich familiäre Verhältnisse nicht

⁹ Übung 4 ist ein Beispiel für eine Entspannungsübung, s. hier S. 159.

dadurch ändern, dass ich Elternrollen übernehme).

- Ich bin nicht allein verantwortlich für Strukturen und Rahmenbedingungen, die meinen Arbeitsplatz prägen.
- Ich kann das Verhalten meiner Kolleginnen und Kollegen nur zum Teil beeinflussen.
- ...

Ich suche bewusst nach Entlastungen für mich,

- indem ich bestimmte Aufgaben und Aktivitäten an andere abgebe;
- indem ich meine Energie gezielt auf einige angenehme Aufgaben konzentriere;
- indem ich auch nach Dingen frage, die über meine berufliche Arbeit hinausgehen;
- indem ich meinen Glauben als Kraftquelle (wieder) entdecke¹⁰.
- ...

Ich suche und frage nach sozialer Unterstützung in meinem Lebens- und Arbeitsbereich

- nach Anerkennung meiner Arbeit und meiner Kompetenzen durch Menschen, die mein Fachgebiet kennen und mir vertrauenswürdig erscheinen;
- nach Personen, mit denen ich Einschätzungen und Arbeitsweisen teile, die mir als „Verbündete“ zur Seite stehen und mit denen ich mich verständigen kann, ohne ständig Grundsatzdiskussionen führen zu müssen;
- nach Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich mich austauschen und beraten kann.¹¹

Solche und ähnliche Fragen lassen sich von jedem und jeder stellen und beantworten. Leichter ist dies, wenn man es nicht alleine tut, sondern sich für diesen Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess kompetente Gesprächspartner aus dem eigenen Arbeitsfeld sucht. Über die kollegiale Beratung hinaus bietet sich hierfür die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe an, bei der der nötige Abstand zu Belastungssituationen gewonnen werden kann. Im geschützten Raum lassen sich die eigenen Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten ausloten, neues Handeln prüfen und erproben.

Ausbrennen kann jeder und jede unter bestimmten Bedingungen. Aber niemand muss zwangsläufig ausbrennen, der Prozess ist nicht unausweichlich und auch nicht unumkehrbar. Die Quellen der eigenen Kraft zu erkennen und zu nutzen, die eigene Energie gezielt und bewusst einzusetzen, das ist ein gutes Mittel gegen Burnout.

¹⁰ Eine Anleitung zur Meditation findet sich in Übung 5, s. hier S. 159f.

¹¹ Eine Kurzanleitung zu kollegialer Beratung bietet Übung 6, s. hier S. 161.

4. Materialien

4.1 Fragebogen zum Burn-Out Zustand¹²

Bitte beantworten Sie nach Ihrem ersten Impuls, bleiben Sie bei Ihrem Gefühl - seien Sie ehrlich mit sich selbst, Sie verdienen es! Tragen Sie die Punkteanzahl in der Spalte rechts ein und addieren Sie zuletzt! (Das Ergebnis bleibt bei Ihnen).

	Trifft fast nie zu	Trifft selten zu	Trifft manchmal zu	Trifft häufig zu	Trifft fast die ganze Zeit zu
1. Ich habe allgemein zu viel Stress in meinem Leben.	1	2	3	4	5
2. Durch meine Arbeit muss ich auf private Kontakte und Freizeitaktivitäten verzichten.	1	2	3	4	5
3. Auf meinen Schultern lastet zu viel.	1	2	3	4	5
4. Ich leide an chronischer Müdigkeit.	1	2	3	4	5
5. Ich habe das Interesse an meiner Arbeit verloren.	1	2	3	4	5
6. Ich handle manchmal, so als wäre ich eine Maschine. Ich bin mir selbst fremd.	1	2	3	4	5
7. Früher habe ich mich um meine Mitarbeiter und Kunden gekümmert – heute interessieren sie mich nicht.	1	2	3	4	5
8. Ich mache zynische Bemerkungen über Kunden und Mitarbeiter.	1	2	3	4	5
9. Wenn ich morgens aufstehe und an meine Arbeit denke, bin ich gleich wieder müde.	1	2	3	4	5
10. Ich fühle mich machtlos, meine Arbeitssituation zu verändern.	1	2	3	4	5
11. Ich bekomme zu wenig Anerkennung, für das was ich leiste.	1	2	3	4	5
12. Auf meine Kollegen und Mitarbeiter kann ich mich nicht verlassen, ich arbeite über weite Bereiche für mich allein.	1	2	3	4	5
13. Durch meine Arbeit bin ich emotional ausgehöhlt.	1	2	3	4	5

¹² Wir danken Herrn Dr. Günther Possnigg für die Abdruckgenehmigung des Fragebogens (im Internet unter www.burnoutnet.at).

14. Ich bin oft krank, anfällig für körperliche Krankheiten, bzw. Schmerzen.	1	2	3	4	5
15. Ich schlafe schlecht, besonders vor Beginn einer neuen Arbeitsperiode.	1	2	3	4	5
16. Ich fühle mich frustriert in meiner Arbeit.	1	2	3	4	5
17. Eine oder mehrere der folgenden Eigenschaften trifft auf mich zu: nervös, ängstlich, reizbar, ruhelos.	1	2	3	4	5
18. Meine eigenen körperlichen Bedürfnisse (Essen, Trinken, WC) muss ich hinter die Arbeit reihen.	1	2	3	4	5
19. Ich habe das Gefühl, ich werde im Regen stehen gelassen.	1	2	3	4	5
20. Meine Kollegen sagen mir nicht die Wahrheit.	1	2	3	4	5
21. Der Wert meiner Arbeit wird nicht wahrgenommen.	1	2	3	4	5
Summe					

Auswertung:

Bis 30 Punkte und/oder max. zwei Fragen mit 5 beantwortet: geringes Burn-Out Risiko.

31-60 Punkte und/oder drei bis fünf Fragen mit 5: beginnende Burn-Out Situation.

Über 60 Punkte und/oder mehr als fünf Fragen mit fünf: Es dringend Zeit, was zu tun!

4.2 Belastungsfaktoren im Arbeitsbereich

Überlegen Sie zunächst, welche möglichen Belastungsfaktoren in Ihrem Arbeitsbereich auftreten.

Für den Bereich Schule sind hier beispielhaft einige Faktoren benannt:

Bereich Schule	Ihr Arbeitsbereich
Schülerinnen und Schüler (familiäre Situation, Interesse am Fach, persönliche Beziehung)	
Gebäude (Lage, Ausstattung, Licht...)	
Verwaltung (Leitung, Stundenplan, Erlasse der Behörden, Klassengröße...)	
Kollegium (Alter, pädagogische Konzepte, Kooperationsbereitschaft...)	

Eltern (Erwartungen, Kontakte, Kritikfähigkeit...)	
Persönliche Faktoren (individuelle Lebenssituation, familiäre Belastung, eigene Qualifikation...)	

Stellen Sie nun ein persönliches Belastungsprofil auf. Überlegen Sie zu jedem einzelnen Aspekt, den Sie oben notiert haben:

- Wie stark belastet mich dieser Faktor (also z.B. die Schulleitung, die Problemschüler...)? Vergeben Sie dafür jeweils eine Zahl zwischen 1 (gar nicht) und 7 (sehr stark).
- Was belastet mich an diesem Aspekt besonders? Wie stellt sich die Belastung konkret dar? Notieren Sie dazu ein paar Stichworte.
- Wie reagiere ich normalerweise auf diese belastende Situation (den Schulleiter, das störende Kind, meine eigene Unpünktlichkeit...)?

Hilfreich kann in diesem Zusammenhang das Führen eines Tagebuchs sein. Für einen begrenzten Zeitraum (etwa 3 Wochen) notieren Sie jeden Abend, was Sie heute als besonders belastend erlebt haben. Die erinnerten Situationen sollten möglichst genau, mit allen beteiligten Faktoren notiert werden.

- Wann und wo trat die Situation auf?
- Wer verursachte durch welches Verhalten die Belastung?
- Ich war dabei in folgender Situation:
- Andere Beteiligte waren... Sie verhielten sich...
- Woran habe ich die Belastung gespürt?
- Wie habe ich mich verhalten?

Nach einiger Zeit stellen sich spezifische Situationen als besonders be-, aber auch als entlastend heraus, es entsteht ihr persönliches, aktuelles Belastungsprofil. Sie merken: Nicht die ganze Arbeit und alles ist belastend, aber es gibt bestimmte Dinge, Menschen, Faktoren mit denen ich schlechter zurecht komme als mit anderen. Dies ist ein erster Ansatzpunkt für die Beantwortung der Frage:

■ Wie kann ich nun dafür sorgen, dass die Belastungen geringer und die Entlastungen stärker werden?

4.3 Übungen

Übung 1: Wirklichkeit und Wunsch

- Denken Sie sich eine gerade Linie in einem Raum, vielleicht von der Tür zum Fenster oder quer durch den Raum von einer Ecke zur anderen. Es wäre gut, wenn Sie sich auf dieser Linie bewegen können. Legen Sie an den Anfang der Linie ein rotes und an das Ende ein grünes Tuch. Rot bedeutet: ausgepowert, leer. Grün bedeutet: voller Energie und Kraft.
- Denken Sie nun an ihre Arbeit und stellen sich auf der gedachten Linie irgendwo zwischen „rot“ und „grün“. Bleiben Sie dort stehen und überlegen: Warum stehe ich hier, was hat mich an diesen Platz gebracht, wie viel Energie kostet mich meine Arbeit im Augenblick?
- Überlegen Sie dann, ob dies der Platz ist, an dem Sie gerne stehen möchten. Wenn nicht, verändern Sie ihre Position und überlegen: Wie groß ist der Unterschied zwischen Wirklichkeit und Wunsch und woran kann das vielleicht liegen?

Übung 2: Wo bleibt meine Kraft?

- Ziehen Sie einen großen Kreis auf ein DIN-A 4 Blatt. Er symbolisiert Ihre Energie – mehr als 100 % hat niemand.
- Teilen Sie den Kreis nun in unterschiedlich große „Tortenstücke“ auf, die Größe bestimmt sich nach der Energie, die Sie für den jeweiligen Bereich brauchen. Tragen Sie ein, wie viel Energie Sie für den Beruf brauchen, für die Familie (oder einzelne Mitglieder), die Gesundheit, Hobbys... Sie können den Kreis aufteilen, wie Sie wollen.
- Denken Sie darüber nach, ob Sie mit dem Ergebnis einverstanden sind und was Sie vielleicht gerne anders hätten.
- Wie groß ist die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit?
- Was können und wollen Sie tun, damit sich die Realität Ihren Wünschen annähert?

Übung 3: Was bringt mir Energie?

Nehmen Sie Ihren Kreis von Übung 2 noch einmal zur Hand und zeichnen einen zweiten Kreis daneben. Tragen Sie auch in diesen Kreis unterschiedliche „Tortenstücke“ ein, und zwar die Bereiche, die Ihnen Kraft und Energie bringen. Welche Kraft bringt Ihnen die Familie, der Beruf, der Sport, die Hobbys, der Glaube... Vielleicht entdecken Sie dabei auch ganz neue Quellen der Energie.

Vergleichen Sie nun die beiden Kreise miteinander: Was sind Ihre persönlichen Energiefresser, was bringt Ihnen viel neue Kraft? Vielleicht ist die Bilanz ausgeglichen, vielleicht entdecken Sie Unterschiede. Sind Sie damit einverstanden? Was wollen und können Sie ändern?

Übung 4: Einfaches Entspannen

- Diese Übung können Sie überall durchführen. Suchen Sie sich ein ruhiges Plätzchen und nehmen sich etwa fünf Minuten Zeit. Und so geht's:
- Setzen Sie sich aufrecht auf einen Stuhl (mit Rückenlehne), schließen Sie die Augen und versuchen Sie, alles um sich herum zu vergessen.
- Lassen Sie Ihre Arme seitlich herunter hängen, und stellen Sie die Füße nebeneinander auf den Fußboden.
- Atmen Sie tief ein, halten Sie die Luft ca. fünf Sekunden lang an und atmen ganz langsam wieder aus.
- Wiederholen Sie dieses Atmen so oft, bis Sie das Gefühl haben, innerlich zur Ruhe gekommen zu sein...
Versuchen Sie dabei, die Luft immer mehr in den Bauch und weniger in die Schultern zu atmen.
- Konzentrieren Sie sich auf Ihre Arme, die immer noch seitlich herunterhängen: Spüren Sie ein Prickeln und die Wärme in ihnen?
- Ballen Sie die Hände zu Fäusten, drücken Sie fest zu, halten Sie die Spannung und zählen bis fünf. Danach langsam loslassen und bewusst entspannen. (Wiederholen Sie diese Übung ein paar Male.)
- Konzentrieren Sie sich auf Ihre Füße. Heben Sie die Fersen so weit wie möglich nach oben, die Zehen bleiben auf dem Boden. Halten Sie die Spannung und zählen sie bis fünf. Jetzt langsam senken und entspannen. (Wiederholen Sie das noch ein paar Male.)
- Nun lassen Sie die Fersen auf dem Boden und heben die Zehen so weit wie möglich nach oben. Halten Sie die Spannung, zählen bis fünf, dann langsam senken und entspannen. (Wiederholen Sie auch das ein paar Male.)
- Spüren Sie bewusst der Entspannung nach und wiederholen einzelne Elemente (Hände, Fersen, Zehenspitzen), wenn Sie mögen.
- Stehen Sie nun vom Stuhl auf und schütteln Sie sich richtig aus: Beine, Arme, Schulter.
- Atmen Sie tief ein und gehen erfrischt an die Arbeit...

Übung 5: Meditationsübung

- Ich setze einen bewussten Anfang.
Ich beginne die Zeit mit dem Anzünden einer Kerze, einer Verneigung, einem Augenschließen.

- Anfangsgebet
Zum Beispiel:
Hier bin ich Gott, vor dir, so, wie ich bin – mit meiner Sehnsucht, meiner Hoffnung, meiner Freude, meinem Ärger, meiner Müdigkeit...
Hilf mir, zu spüren, dass du mit mir gehst und bei mir bleibst...
- Wahrnehmungsübung zum stille werden
Ich sitze auf einem Stuhl oder Hocker. Meine Füße ruhen mit der ganzen Fußfläche auf dem Boden. Meine Knie sind nicht höher als das Becken. Ich spüre zu meiner Sitzfläche hin, richte mich vom Becken her auf. Meine Wirbelsäule ist gerade. Meine Hände liegen auf den Oberschenkeln oder ruhen im Schoß. Mein Scheitelpunkt zeigt nach oben. Ich fühle mich getragen vom Stuhl und vom Boden. Ich spüre meinen Atem, wie er kommt und geht, und lasse mit jedem Ausatmen mehr los.
Ich bleibe ganz aufmerksam in meiner Atembewegung.
Ich verweile in dieser Wahrnehmung.
Ich beende die Übung, indem ich tief durchatme, die Augen öffne und mich dem Meditationsimpuls zuwende.
- Meditationsimpuls
Bei dir Gott ist die Quelle des Lebens und in deinem Licht sehe ich das Licht.

Ich lese den Text, lege ihn beiseite und lasse ihn in mir nachklingen.
Vielleicht kommt es zu einem Dialog mit dem Text,
vielleicht füllt er sich mit Erfahrungen, Gedanken, Wünschen.

Ich suche die Quelle meiner Kraft – kann ich sie bei Gott finden?

Ich setze einen bewussten Abschluss.
Ich beende die Zeit mit einer Verneigung, blase die Kerze aus und verweile einen Augenblick mit geschlossenen Augen.

Zurückschauen

Wie ist es mir ergangen, was nehme ich aus dieser Übung mit?
Wann will ich mir diese Erfahrung wieder gönnen?

Übung 6: Anleitung zur kollegialen Beratung

Für diese Übung brauchen Sie zwei Kolleginnen und/oder Kollegen und ca. eine Stunde Zeit. Sie können in diesem Setting die eigene Wahrnehmung von Belastungen erweitern und ansatzweise nach Lösungen suchen. Es gelingt um so besser, je mehr Sie sich für das Gespräch auf möglichst konkrete, nicht zu umfangreiche Situationen beschränken und vermeiden, über allgemeine Dinge zu reden. Jede/r von Ihnen ist einmal in der Rolle des Ratsuchenden und zweimal in der Rolle der Beratenden. So können Sie miteinander über drei Fragen arbeiten.

Verabreden Sie zunächst Vertraulichkeit: Nichts von dem, was miteinander gesprochen wird, verlässt den Raum, in dem Sie sich während des Gesprächs befinden.

Bestimmen Sie dann für jede Runde einen „Zeitwächter“, der genau auf die Einhaltung der angegebenen Zeiten achtet (das ist besonders wichtig für denjenigen unter Ihnen, der als letzter die Rolle des Ratsuchenden übernimmt).

Halten Sie sich bitte möglichst genau an die angegebenen Hinweise.

Sie können, wenn Sie mehr Zeit haben, auch die einzelnen Phasen ausdehnen, länger als 90 bis 120 Minuten sollte das Ganze aber nicht dauern, sonst lässt die Konzentration nach.

Wenn Sie mögen, verabreden Sie nach der dritten Runde, ob und wie es zu anderer Zeit weiter gehen kann.

Gestalten Sie bitte miteinander drei Beratungsrunden (jeweils ca. 20 Minuten) nach folgendem Muster:

1. Eine/r stellt den anderen eine Situation vor, die er/sie als belastend erlebt hat. Die anderen hören (aktiv) zu (5 Minuten).

2. Die Beratenden unterhalten sich: Was ist hier eigentlich los? Wie sehe ich die Lage? Was ist mir aufgefallen? Achtung: keine Bewertung, nur eigene Phantasien äußern – nicht von sich erzählen! Der/die Ratsuchende hört nur zu (5 Minuten)!

3. Der/die Ratsuchende nimmt Stellung zu dem, was er/sie gehört hat. Er/sie wählt aus, was wichtig, interessant, weiterführend, hilfreich ... ist. Er/sie kann auch Ideen zurückweisen, wenn sie nicht zu ihm/ihr passen. Dies muss nicht begründet werden (3 Minuten).

4. Alle gemeinsam überlegen: Was ist zu tun, gibt es einen möglichst konkreten Schritt, der getan werden kann?

Ratschläge sind möglichst zu vermeiden (5 Minuten).

5. Alle bedanken sich, Rollenwechsel – das Gespräch beginnt von Neuem.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald/Kanders, Michael, Burnout und Belastung von Lehrkräften, in: Rolff, Hans-Günter u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10, Weinheim / München 1998.
- Burisch, Matthias, Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung, Berlin / Heidelberg ²1994.
- Edelwich, Jerry/Brodsky, Archie, Ausgebrannt. Das Burnout-Syndrom in den Sozialberufen, Salzburg 1984.
- Freudenberger, Herbert J./Richelson, Geraldine, Ausgebrannt – Die Krise der Erfolgreichen. Gefahren erkennen und vermeiden, München 1980.
- Müller, Eckhart, Ausgebrannt – Wege aus der Burnout-Krise. Freiburg i. Br. 2003.
- Pines, Ayala M./Aronson, Elliot/ Kafry, Ditsa, Ausgebrannt – Vom Überdruß zur Selbstentfaltung, Stuttgart 1993.

Erika Schweizer

Schöpferisch mit der Schöpfung umgehen

Spirituelle Impulse aus der Land-Art
am Beispiel von Andy Goldsworthy

Land-Art – künstlerisches Schaffen in und mit der Natur – bringt KünstlerInnen wie BetrachterInnen in eine neue Beziehung zur Natur, zu sich selbst und zu einem umfassenden Ganzen. So betrachtet ist diese Art künstlerischen Tuns spiritueller Ausdruck eines neu gewonnenen Wissens um die Schöpfung. Die Seelsorgerin und Therapeutin Erika Schweizer verdeutlicht dies anhand des Schaffens des britischen Künstlers Andy Goldsworthy.

1. Land-Art

Land-Art bedeutet: Künstlerisches Schaffen in und mit der Natur.¹ Es ist eine Kunstrichtung, die seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts zunächst in Amerika und dann auch in Europa ihre Spuren hinterließ – Spuren, die man entweder nur vor Ort in der freien Landschaft aufsuchen konnte (vorausgesetzt das Kunstwerk bestand überhaupt noch und war nicht längst den Witterungseinflüssen preisgegeben), oder aber als Dokumentationen, die in Form von Film und Foto dem eigentlich vergänglichen Prozess durch eine künstliche Momentaufnahme Halt gebieten. In einem umfassenden Bildband zur Genese der Land-Art-Bewegung sind fünf Kategorien benannt, die jeweils einen eigenen, besonderen Stil darstellen: Integration, Störung, Einmischung, Umsetzung, Imagination (Kastner 2004, Inhaltsverzeichnis). Die Kunst Andy Goldsworthys gehört zum integrativen Stil.

¹ In Europa wurde meist der Begriff „Land-Art“ verwendet, während in Amerika die Bezeichnung „Earth Works“ gebraucht wird. In Großbritannien gibt es die Umschreibung „Environmental Art“. Eine weitere Spielart gibt die Formulierung „Naturkunst“.

2. Die Kunst Andy Goldsworthys

Das künstlerische Schaffen Andy Goldsworthys (geb. 1956) erwächst aus der Erkundung einer bestimmten Landschaft, in die er sich hineinbegibt und mit der er in einen vorsprachlichen Dialog tritt; einen Dialog, in dem verschiedenste Wahrnehmungsqualitäten lebendig sind. Der unbefangene, aufmerksame Blick – Goldsworthy nennt ihn „innocence of eye“ – nimmt auf, was sich zeigt.

Die Phänomene aber geben zugleich Aufschluss über Prozesse des So-geworden-Seins und lassen zugrunde liegende Strukturen erkennbar werden, denn im Kräftespiel zwischen äußeren Einflüssen und eigengesetzlichem Wachsen wirken die unsichtbaren Energien der Natur. Sie zu spüren, mit ihnen zu arbeiten, sind bestimmende Impulse für künstlerische Gestaltungen. „Sehen, Fühlen, das Material, der Ort und die Form sind für mich untrennbar mit der entstehenden Arbeit verbunden. Es ist schwer zu sagen, wo das eine beginnt und das andere aufhört. Den Ort entdecke ich gehend, die Richtung wird vom Wetter und von der Jahreszeit bestimmt. (...) Bewegung, Wandel, Licht, Wachstum und Zerfall sind das Herzblut der Natur, die Energien, die ich durch meine Arbeit versuche zu erschließen.“ (Goldsworthy 1991, Einleitung)

Goldsworthy arbeitet ausschließlich mit lebendigem Material. Er kooperiert mit der Natur, ja ist involviert und „in touch“ (ebd.). Das heißt vor allem: Lebendes Material ist nicht allein in seinen Eigenschaften als Material bedeutsam, sondern im Kontext der naturgegebenen Einflüsse, die es umgeben und prägen. Räumliches sowie zeitliches Kontinuum sind darum wesentlich für die Gestaltung eines Kunstwerkes in und mit der Landschaft. „Ich messe der Energie und dem Raum, die ein Material umgeben, ebensoviel Bedeutung zu wie der Energie und dem Raum, die das Material physisch umschließen. Das Wetter – Regen, Sonnenlicht, Schnee, Hagel, Nebel, Windstille – ist die spürbare Form dieses äußeren Raumes. Wenn ich einen Stein berühre, berühre und bearbeite ich gleichzeitig den ihn umschließenden Raum. Der Stein ist nicht unabhängig von seiner Umgebung, und die Art, wie er daliegt, sagt etwas darüber aus, wie er dort hingekommen ist. In dem Bestreben zu verstehen, warum der Stein dort ist, wo er ist, und wohin er von dort aus gelangen wird, muss ich in der Umgebung arbeiten, in der ich ihn gefunden habe.“ (ebd.)

Die Bedingungen, unter denen Goldsworthy schafft, verlangen sehr viel Geduld, ja Demut. Seine experimentelle Haltung, sich auf die gegebenen Herausforderungen einer Landschaft einzulassen, bedarf oft einer großen Frustrationstoleranz. Nicht selten geraten mühsam zu einer erstrebten Form aufgeschichtete oder zusammengefügte Materialien aus ihrer Balance und die Arbeit beginnt von vorn oder muss überhaupt aufgegeben werden. Die Realität sich verändernden Wetters kann ebenfalls zu Abbruch

oder Aufschub zwingen. Umgekehrt gilt aber auch: „Nicht selten gelingt eine Arbeit dann am besten, wenn sie am heftigsten vom Wetter bedroht wird. Jeder Windzug, der einen balancierten Fels umzustoßen droht, intensiviert die Spannung und Kraft seiner Erscheinung. Ein dunkler, von Regenwolken verhangener Himmel, der keine Schatten entstehen lässt, bringt farbiges Laub, zarte Gräser und Federn, mit denen ich bisweilen arbeite, erst richtig zum Leuchten. Würde es anfangen zu regnen, so würden die so entstandenen Arbeiten von Matsch bespritzt und schließlich weggeschwemmt werden.“ (ebd.) Gelingt ein Kunstwerk, beglückt seine Erscheinung, weil sie der Landschaft erhöhte Präsenz verleiht. „Falls sich Menschen im Verhältnis zu meiner Arbeit klein vorkommen, dann sollten sie nicht die Absicht unterstellen, es gehe mir darum, die Natur selbst klein zu machen. Wenn überhaupt, dann verleihe ich mit den großen Mengen an Erde, Steinen, Holz, die ich verwende, der Natur eine erhöhte Präsenz. Ich beeinflusse den zugrunde liegenden Wachstumsprozess nicht, die Herrschaft der Natur ist an den Stellen, an denen ich gearbeitet habe, zusätzlich gefestigt.“ (ebd.)

Goldsworthys Kunstwerke sind gewollt und bewusst vergängliche Momente (dokumentiert nur durch Fotografien sowie durch sein Arbeitstagebuch)². Die Augenblicke sichtbarer Gestaltungen sind aus lebendigem Dialog hervorgegangen, es sind Augenblicke vitaler Evidenz. Ihre sinnliche Schönheit und spürbare Kraft erwachsen aus wahrgenommenen und sichtbar gemachten Energien, hervorgehobenen Strukturen, einbezogen ins Spiel der Wandlungen – Fließen/Strudeln, Wind, Licht/Schatten, Wärme/Kälte, Nässe/Trockenheit. Diesen naturgegebenen Bedingungen sind die Kreationen Goldsworthys ausgesetzt – anheim gestellt also einem weiteren konstruktiven Dialog, aus dem etwas Neues hervorgeht, etwas zu Bewusstsein kommen kann: eine komplexe Sicht natürlicher Formen verdichtet sich und vergeht wieder. Augenblicke aneinandergereiht machen sichtbar wie vergänglich die verliehenen Formen sind, wie sehr sie doch in Wandlungsprozesse einbezogen sind. Auf diese Weise erschafft Goldsworthy Gestaltungen, die elementar und reflektiert einer Landschaft begegnen, ihren naturgegebenen Zusammenhängen künstlerische Form verleihen und in diesem Geschehen ihr Sosein, ihr Dasein würdigen.³ Im Stückwerk leuchtet die Atmosphäre des Ganzen auf. Diese Prägnanz überzeugt nicht allein durch die jeweilige Gestaltung, sie hat darüber hinaus offenbarenden

2 Außerdem zeigt und begleitet der Film „Rivers and Tides“ Goldsworthy während seines Schaffens (Riedelsheimer 1998).

3 „Goldsworthys Verhältnis zur Natur ist also auf der einen Seite von einem ausgiebigen Forschergeist durchdrungen, auf der anderen Seite sicherlich auch von einer geradezu romantischen Naturverbundenheit geprägt.“ (Ilscher 2004, 107). Ilschers Dissertation ist bislang eine der wenigen wissenschaftlichen Arbeiten zur Land-Art. Bzgl. Goldsworthy ist darin vieles gerade auch zu seinen Großprojekten vorzüglich ausgeführt und reflektiert.

Charakter: ihre Schönheit und Tiefe berühren, wodurch sie Bedeutung und Verstehen erschließen können. Sichtbar machen, was da ist – und was bislang so, in dieser offensichtlichen Prägnanz, nicht gesehen werden konnte, ist die Frucht eines lebendigen Beziehungsweges, die Bereitschaft „to cope with a landscape“, und „to be in touch“. Was diese Beziehung ihn lehrt und ihm bedeutet, fasst Goldsworthy (Goldsworthy/Friedman 1990, 163) in folgende Worte: „I have an art that teaches me very important things about nature, the land and my relationship to it. I don't mean that I learn in an academic sense; (...) but something through which I try to understand the processes of growth and decay of life in nature. Although it is often a practical and physical art, it is also an intensely spiritual affair that I have with nature: a relationship.“

3. Spirituelle Impulse in Andy Goldsworthys Schaffen

Bevor im vierten Abschnitt einige Kunstwerke Goldsworthys beschrieben und erläutert werden, möchte ich zunächst die bisherigen Ausführungen vertiefen, um den darin gegebenen spirituellen Impulsen nachzugehen. Was Goldsworthy als seine „intensely spiritual affair“ hervorhebt, ist das Bemühen mit der Natur in Beziehung zu kommen. Unvoreingenommenheit und Bereitschaft sind Haltungen, diese Beziehung aufzunehmen. Unvoreingenommenheit oder auch Unbefangenheit sind Qualitäten, die Goldsworthy in die schöne Formulierung „innocence of eye“ fasst: sich sehend öffnen. Also: nicht schon „wissen“ und „registrieren“, sondern wachen, gleichsam unschuldigen Auges wahrnehmen, was da ist, was geschieht und wie es sich zeigt. Goldsworthy erzählt in diesem Zusammenhang von einer Begegnung mit Spaziergängern, die entzückt einen Vogel mit wunderbaren blauen und schwarzen Federn sehen. Als ihnen kurz darauf gesagt wird, es handele sich um eine ganz gewöhnliche Elster, sind sie offensichtlich enttäuscht. „Man kann nur hoffen“ kommentiert Goldsworthy, „dass sie später doch noch realisieren, welches Glück sie gehabt haben; denn wenn sie den Vogel sofort erkannt hätten, hätten sie ihm keinen zweiten Blick mehr gegönnt und hätten so niemals seine großartigen Federn gesehen.“ (ebd., 18) Es ist eine Tatsache, dass wir oft durch Registrierungen unmittelbares Erleben kappen. Wir beenden einen Eindruck, bevor er sich unseren Sinnen entfalten und wirken kann. Diese Einengung des Blickfeldes und unserer inneren Reaktion verhindert Beziehung. Beziehung geschieht in der Bereitschaft sich einzulassen. Dafür ist das Gehen, das Hinaus- und somit Hineingehen in eine Landschaft die ursprüngliche und wesentliche Bewegung. „Den Ort entdecke ich gehend“, sagt Goldsworthy (1991, Einleitung), wobei er sich nicht wie ein Spaziergänger in der Landschaft versteht, sondern wie jemand der

durch das Gehen in eine bestimmte Richtung gezogen wird. „Damit ich alle meine Sinne benutze, muss meine Wahrnehmung präsent sein.“ (ebd., 164)

Präsenz der Wahrnehmung beinhaltet unterschiedliche Verhaltensweisen. Dazu gehören die schon erwähnte Unbefangenheit und Bereitschaft. Dazu gehört auch Experimentierfreude: Die Lust handgreiflich zu werden, zu fühlen, auszuprobieren, unmittelbar Kontakt aufzunehmen. Barfuss Spuren im nassen Strandsand hinterlassen, sich im Matsch wälzen, einen eisenhaltigen Stein zu rotem Pulver zerreiben, ein Blatt befühlen, mit dem Stock in ein Wasser schlagen und in der aufstiebenden Gischt für einen Augenblick Regenbogenfarben hervorzaubern und vergehen lassen, Materialien unterschiedlicher Eigenschaften wie Laub, Sand, Spreu, Schiefersteine, Haselnussstöcke in die Luft werfen, um zu beobachten, wie sie auffliegen, welche unterschiedlichen Muster sie in der Luft und im schließlich Wieder-Hinabfallen bilden – dies alles sind spielerische Annäherungen, instinktiv-intuitive Versuche, ein Gespür für lebendige Energien zu bekommen. „Meine Kunst hilft mir zu sehen, was da ist, und in dieser Hinsicht entdecke ich auch das Kind in mir. Früher war es mir unangenehm, wenn meine Kunst mit Kindern in Zusammenhang gebracht wurde, wegen der Unterstellung, dass das, was ich tue nur ein Spiel sei. Seit ich jedoch selber Kinder habe und die Intensität sehe, mit der sie im Spielen entdecken, habe ich dies auch in meiner Arbeit erkannt.“ (Lailach 2007, 48)

Spirituelle Beziehungsqualität in Goldsworthys Land-Art ist also ein dynamischer Prozess – ein Anteil dieses Prozesses ist die im besten Sinne kindliche Entdeckerfreude, spielerischer Umgang mit dem, was die Gegebenheiten bereithalten und ermöglichen. Und auch im Bemühen nun integrativ in der Natur, mit ihren Materialien, im Austausch der Energien von Wasser, Erde, Licht, Luft unter den Bedingungen einer bestimmten Jahreszeit in lebendigem Landschaftsraum gestaltend tätig zu werden, bleibt die experimentelle Lust wesentlich – nicht zuletzt auch die Lust, sich den Bedingungen zu stellen, das heißt zu arbeiten „on nature’s terms“⁴. Damit einher geht die Erfahrung, dass Versuche misslingen, angefangene Konstruktionen durch Witterung oder nicht genügend angepasste Fertigkeit aus der Balance geraten und zusammenbrechen. Das Wissen um Fragilität einerseits und Abhängigkeit andererseits ist für Goldworthy Bestandteil seiner spirituellen Haltung gegenüber dem künstlerischen Schaffen in der Natur. Allein aus dieser Haltung gewinnt er die Demut, eine Landschaft mit ihren Eigenarten nach und nach zu begreifen. Was aus diesem Begreifen entsteht, sind Kunstwerke die das, was da ist, prägnant, also verdichtet, sichtbar machen.

4 Das vollständige Zitat lautet: „Working with nature means working on nature’s terms.“ (Goldworthy 1991, 160).

Dieser Moment, da etwas neu sichtbar wird, beinhaltet eine spirituelle Dimension, weil das aus schöpferischer Beziehung Hervorgegangene eine eigene Ausstrahlung hat, die einleuchtet und beglückt. Solche gelingenden Interaktionen, in denen etwas geschieht und offenbar wird, sind Augenblicke vitaler Evidenz – bei allem Bemühen sind sie weder machbar noch vorherzusehen und darum ein Geschenk. Spiritualität als Beziehungsgeschehen bedeutet ja immer zweierlei: sich Größerem anvertrauen, darin leben und wirken und so selbst einbezogen und angerührt zu werden. Indem Goldsworthy bestrebt ist, das Herz eines Ortes zu berühren und dafür eine elementare, stimmige Gestaltung findet, erfährt er sich selbst und seine Beziehung als Ausdruck eines umfassenderen, lebendig bewegten Ganzen.

4. Kunstwerke Andy Goldsworthys

Die nachfolgend ausgewählten Beispiele zeigen lediglich einen kleinen Ausschnitt aus dem breiten Spektrum von Goldsworthys Kunstwerken. Sie sind hier unter zwei Gesichtspunkten zusammengestellt. Der eine ist die verständliche Beschreibbarkeit, sodass auch ohne fotografische Abbildungen eine Vorstellung entstehen kann.⁵ Der andere ist die relative Einfachheit der Gestaltung. (Manche Kunstwerke sind derart kapriziös und bedürfen einer enormen Ausdauer, die ohne langjährige Erfahrung und passionierte Künstler-Handwerklichkeit gar nicht zu bewerkstelligen ist).⁶ Die nun aufgeführten Beispiele sind fünf Themen zugeordnet: 1. Body-chart, 2. Energien der Farbe, 3. Gezeiten/Strömungen, 4. Loch, 5. Pfade.

4.1 Body-chart

„Body-chart“ oder „Körperumrisskarte“ ist das vielleicht simpelste Kunstwerk, wirklich ein beliebtes „Kinderspiel“: den eigenen Leib in seinen Umrissen am Boden liegend auf natürliche Weise abbilden zu lassen. Zum Beispiel bei Regen- oder Schneeniederschlag so lange auf der Erde zu liegen, bis durch die Feuchte bzw. Weiße des Bodens ringsum die Körperform als Ausdehnung und Umriss in Erscheinung tritt.

5 In der Literaturliste sind alle Goldsworthy-Bildbanddokumentationen aufgeführt. In ihnen finden sich die wunderbaren Fotografien seines reichhaltigen Schaffens sowie Arbeitstagebuchnotizen, Aufsätze, Kommentierungen, Interviews.

6 Hierzu gehören beispielsweise die mühsamen Eisarbeiten, insbesondere riesige Projekte am Nordpol, ebenso der Aufbau menschenhoher Steinkegel, Mauer- und Schafhürdenprojekte und wiederum filigrane Blätter- und Gräserarbeiten u.a.m.

Eine eindrückliche Variante ist der „Frostschatten“, den Goldsworthy folgendermaßen erläutert: „An klaren, sonnigen und kalten Tagen (...) zwischen Frost und Tauen still zu stehen, bis alles schmilzt und nur noch da, wo mein Schatten auf die Erde fällt, Reif liegen bleibt. (...) Während ich meinen schwarzen Schatten betrachte, bildet sich fast unmerklich ein weißer Schatten heraus und hebt sich immer deutlicher hervor, je höher die Sonne steigt. Ich finde es interessant, über die Wechselbeziehung zwischen Schwarz und Weiß nachzudenken – Licht aus der Dunkelheit kommend – während ich darauf warte, dass der Kontrast zwischen dem Kälteschatten und seiner getauten Umgebung seinen stärksten Punkt erreicht, ehe ich zurücktrete und das Weiß sichtbar werden lasse. Eine menschliche Gestalt, die reglos in der weiten Landschaft steht, ist beinahe eine eigene Skulptur.“ (Goldsworthy 2001, 16)

Spirituelles Thema dieser „Body-charts“ ist die Beziehung Mensch/Kosmos, also die Einleibung des Menschen in den ihn umgebenden und beeinflussenden Kosmos. Die Abbildung des eigenen Leibes auf der Erde entspricht einer sich wieder verflüchtigen Spur, welche in der Natur/durch die Natur für einen Moment festgehalten wird. Das leibhaftige Abbild gleicht einer Signatur, mit der jemand für seine Person zeichnet. Zugleich lässt der Körperumriss, von Witterungseinflüssen „geschrieben“, das Verhältnis Mensch/Natur im Kontrast klein/groß anschaulich zu Bewusstsein kommen. Der Körperumriss umschreibt die augenblickliche zeit- und raumgreifende flüchtige Präsenz eines Menschen im Kosmos.

4.2 Energien der Farbe

Goldsworthys Versuche, Farbenergien sichtbar zu machen, sind so vielfältig wie phantasievoll: Am Ende eines Kastanienzweiges ist das an der äußersten Spitze hängende, siebenfingrige Blatt mit roten Mohnblütenblättern umwickelt. Dadurch wird der im Baum von den Wurzeln bis in die Blätter aufsteigende Saft als Energie sichtbar gemacht. Goldsworthy wiederholt diese Intervention, indem er seine eigene Hand ebenfalls mit roten Mohnblütenblättern umwickelt und auf diese Weise den unsichtbaren Kreislauf roten Blutes sichtbar macht.

In einer anderen, verwandten Gestaltung zerreibt Goldsworthy Steine, die er auf einem Gelände nahe einem Wasser entdeckt, zu pulvrig rotem Staub. Er streut das Pulver ins Wasser. Sofort verfärbt es sich und fließt als roter Energiestrom. Die rote Farbe wirkt aufregend wie ein Schock in den anderen Farben der Umgebung, ist aber dennoch – verborgen im Stein – diesem Ort zugehörig.

Zur Farbe Rot erläutert Goldsworthy (1999, 15): „Ich habe an vielen Orten mit roter Erde gearbeitet. Sie zieht sich als eine Ader um unseren Planeten. Sie hat ihre rote Färbung aufgrund ihres Eisengehaltes, und aus

demselben Grund ist unser Blut rot. Das Rot im Blut hat eine Beziehung zur Atmung, und das Atmen ist es, was wir mit der Pflanzenwelt gemein haben.“

In einer anderen Farbarbeit sammelt Goldsworthy die herbstlich gelb gefärbten Blätter eines Ahornbaumes vom Boden auf, verknüpft sie mit ihren Stengeln zu einem Teppich, den er wie einen Schild an Zweigen des Baumes so befestigt, dass er frei hängend vom Lufthauch bewegt werden kann. Vor allem aber ist es eine Arbeit, dafür gemacht, das Sonnenlicht einzufangen.⁷ „And then the sun would pass over them and then the work would be finished.“ (Goldsworthy/Friedman 1999, 167) Goldsworthy kommentiert: „A hanging sheet of yellow leaves, one of the best pieces I have ever made.“ (ebd., 65)

Andere Ausdrucksformen, herbstliche Blätterfarben verdichtet zur Ausstrahlung zu bringen, schafft Goldsworthy, indem er einen dicken Stein mit feuchten gelben Blättern umwickelt, oder eine Wasserlache mit Buchenblättern in den Stufen rot, orange, gelb, hellgrün, dunkelgrün auslegt – eine Teppichzunge, die zunächst ruhig auf der Wasseroberfläche liegt, bis sie später, als der Bach anschwillt, aufgeschwemmt und nach und nach stromabwärts getragen wird, wobei das zusammenhängende Blätterwerk langsam aber sichtbar auseinandertreibt. Spirituelles Thema dieser Farbarbeiten ist die Verdichtung von Energien, die verborgen oder äußerlich verstreut da sind. Durch die künstlerisch inszenierte Intensität werden diese Energien verdichtet und gewinnen insbesondere in ihrer Resonanz mit Licht, Wind und Wasser eine bewegte und bewegende Krafftülle im Kreislauf ihres Daseins.

4.3 Gezeiten/Strömungen

Auf einem Fels an der Meeresküste sind Steinklötze arrangiert. Als die Flut steigt, wird der Fels vom Wasser überdeckt, während die darauf gestellten Steinklötze als Figurenensemble über der Wasseroberfläche gleichsam schweben. Auf diese Weise entsteht eine zauberhafte, märchenhaft anmutende „Fata Morgana“.

Der Film „Rivers and Tides“ (Riedelsheimer 1998) zeigt in einer Sequenz, wie Goldsworthy an der Mündung eines Flusses ins Meer intuitiv eine Stelle findet, die ihm für sein nächstes Vorhaben geeignet scheint. Seine Intuition wird bestätigt, als ein zufällig vorbeikommender Anwohner ihm erzählt, dass an eben dieser Stelle ein Lachsloch war, sozusagen ein „whirlpool“. Entsprechend der Strudelstruktur flicht Goldsworthy aus kurzen Ästen eine Kuppel, bei der er oben eine Öffnung lässt. Mit steigendem Wasser wird nun das Kuppelgebilde auf die Oberfläche gehoben

⁷ Goldsworthy nennt das „to catch the light, to work the light“ (Goldsworthy/Friedman 1990, 167).

und langsam vom Fluss weiter getragen. Während dieses Prozesses schwimmen langsam nach und nach die unteren Äste weg. So vollzieht sich die Auflösung der Kuppel als sanfte, ja beschauliche Zerstörung. Die Hölzer gleiten im Wasser dahin, einbezogen in die Strömung des Flusses.

Die Arbeiten in Meeresnähe gewinnen ihre Brisanz durch den Wechsel der Gezeiten. In den Stunden der Ebbe wird in eingegrenztem und darum bisweilen drängendem Zeitraum etwas vorbereitet, das für die Flutung bestimmt ist. Zu diesen unterschiedlichen Projekten gehören auch Beispiele, die eigene Kindheitserinnerungen vom Urlaub am Meer wachrufen: Ein mäandernder Sandgrat wird senkrecht zur Uferlinie verlaufend über mehrere Meter in den Strandsand eingekerbt. Der schön gewundene, feste, zentimeterhohe Grat erhebt sich deutlich auf der Sandebene. Bei allmählichem Einlaufen der Flutwellen wird der mäandernde Scheitel umspült, und immer mehr überspült, sodass seine Form langsam aufweicht und schlussendlich wieder in die Strandfläche selbst ununterschieden eingeht.

Ein ähnliches Spiel ergibt sich durch eine wiederum senkrecht zum Ufer markierte Lochlinie: in kurzen Abständen sind regelmäßige Löcher hintereinander in den Sand gegraben. Mit dem herannahenden Flutwasser werden diese Löcher sukzessive gefüllt und bleiben noch eine ganze Weile in ihrer äußeren Ringform erkennbar, bis auch diese Struktur verwischt.

4.4 Loch

Das „Loch-Thema“ hat Goldsworthy nicht nur in dem gerade beschriebenen Strandprojekt ausprobiert. Er hat es auch unter anderen Bedingungen immer wieder gestaltet. So zum Beispiel, indem er Ebereschblätter in ihrem herbstlich-glühenden Farbenspektrum von leuchtend gelb bis braunrot kreisförmig um ein schwarzes Erdloch legt, oder – in ähnlicher Anordnung – weiß- bis unterschiedlich graufarbene Steine um ein ausgehöhltes Sandloch schichtet. Seine Faszination an diesem Thema erläutert Goldsworthy folgendermaßen: „The black is the earth's flame – is energy. I used to say I will make more holes. Now I know I will always make them. I am drawn to them with the urge I have to look over a cliff edge. It is possible that the last work I make will be a hole.“ (Goldsworthy/Friedman 1999, 24) Die Loch-Gestaltungen kreisen um das Motiv: Entzogenes/Entschwundenes. Sie veranschaulichen den Kraftsog der Tiefe – sie weisen auf das unauslotbare Geheimnis des Todes hin. Gerade in diesen Arbeiten geht es Goldsworthy darum, Erschütterungen auszudrücken, ja persönliche Verluste zu verarbeiten. So drängt es ihn nach dem Tod eines geliebten Menschen zu einer Locharbeit am Baum: Im Übergang vom Stamm zu den Wurzeln gräbt er einen visuellen Eingang in die Erde. Die

Schwärze des Wurzelerdlochs gewährt einen Kontakt mit dem nicht mehr Vorhandenen und nicht (Be-)Greifbaren Abgrund des Todes.

4.5 Pfade

Seinen „Nachtpfad“ legt Goldsworthy in einem Waldgelände an. Auf dem gewundenen Waldweg streut er über rund drei Kilometer einen breiten Pfad aus leuchtendem Kreidekalkpulver.

„Das strahlende Weiß des Kalks besitzt so viel eigene Leuchtkraft, dass ein Besucher selbst in stockfinsterner Nacht auf seinem stundenlangen labyrinthischen Weg durch die Wälder sicher geleitet wird. (...) In sternklaren Nächten vermischt sich das milchige Licht, das eine Waldlichtung durchflutet, in unserer Vorstellung mit dem künstlichen ‚Mondlicht‘ zu unseren Füßen. (...) Im Zeitalter flächendeckender Straßenbeleuchtung und elektrisch beleuchteter Häuser haben wir nur noch selten Gelegenheit, eine Landschaft im Mondschein zu betrachten. Auf der einfachsten Ebene bringt uns Goldsworthys Projekt mit etwas Elementaren in uns selbst in Berührung, mit der instinktiven Angst vor der Dunkelheit und der Ehrfurcht vor dem Mond. (...) Doch der Nachtpfad ist nicht nur eine Landschaft, er ist auch eine Metapher. Denn Goldsworthy hat den Weg so angelegt, dass er uns keinen Augenblick zur Ruhe kommen lässt, sondern uns in immer neuen Biegungen und Windungen mal einen Hügel hinan, dann wieder eine Böschung hinunterführt. Mal streckt sich der Weg, vom echten Mond in unserem Rücken beleuchtet, deutlich erkennbar und schnurgerade vor uns aus, mal schließt sich das Blätterdach über uns, und der Pfad, dem wir folgen, wird fast unsichtbar. Dann müssen wir auf unseren Instinkt vertrauen und allen Mut zusammennehmen, um uns in der Dunkelheit voranzutasten, bis ein beruhigendes Licht den Weg wieder für uns sichtbar macht. Kurz gesagt, dieser Weg gleicht dem Leben selbst. Seine Schönheit ist untrennbar mit seinem vergänglichen Wesen verbunden; da er nicht von ewiger Dauer ist und die meisten Menschen ihn nur ein einziges Mal begehen werden, mischt sich in das Erlebnis unweigerlich ein Gefühl der Trauer. (...) Hinzu kommt, dass sich der Nachtpfad ständig wandelt. Keine zwei Menschen werden ihn in der gleichen Weise erleben. Ich habe ihn Ende Juni gesehen, als der Wald in seinem üppigen Grün so romantisch wirkte wie ein Szenebild für den Sommernachtstraum. Genauso gut kann ich mir aber vorstellen, dass hier im Herbst, wenn sich die Blätter färben und unter den Sohlen rascheln, eine kontemplative und wehmütige Stimmung herrscht. Im Winter wiederum wird der Pfad, wie er sich zwischen kahlen Bäumen hindurch schlängelt, etwas Märchenhaftes haben wie eine Szene aus Hänsel und Gretel.“⁸

8 Richard Dornment, Erstabdruck in *Daily Telegraph* vom 10. Juli 2002, wieder abgedruckt in: Goldsworthy 2004, 152.

Goldsworthy selbst notiert in sein Arbeitstagebuch vom 17. März 2002 (ebd.,153): „Am besten ist man ganz allein, wenn man dem Pfad folgt. Man hat das Gefühl, durch den Wald zu schweben. Gerade, als ich das dunkle, mit Nadelbäumen bewachsene Waldstück betrat, begann ein Käuzchen zu schreien.“

Zwei weitere Projekte möchte ich – gerade auch wegen ihrer ganz anderen Beschaffenheit und Ausdrucksstärke – in das Pfad-Thema aufnehmen: zunächst eine aus herbstfarbenen Blättern mit Dornen aneinander geknüpfte Blätterschlange, die Goldsworthy auf der Wasseroberfläche eines klaren, träge fließenden Flusses aussetzt. So erscheint nun die Schlange als gewundener Teilpfad auf einem längeren Pfad, der sie trägt und mit sich nimmt, während zugleich auf dem Boden der Schlangenschatten mit- huscht. Diese Anmut paralleler Bewegung gewinnt ihren größten Zauber, wenn, vom Wind leicht gegriffen, die Blätterschlangenlinie in eine kreisende Bewegung übergeht, gleich einer tänzerischen Choreographie.

Als Letztes sei ein Pfad beschrieben, der vielleicht keiner ist – oder vielleicht doch? Goldsworthy entdeckt den kräftig ausgestreckten dicken unteren Ast eines mächtigen alten Baumes als Hinweis, als „pars pro toto“ für die gesamte horizontal-hügelige Landschaft, in welcher der Baum steht.⁹ Dieser horizontalen Astarmlinie, die nur wenig über dem Erdboden parallel zum Horizont wie ein gewachsener Pfad verläuft, verleiht er Bedeutung, indem er auf ihr eine gelbe Löwenzahnblütenkette aneinander reiht. Der alte, starke Astarm wird nun wie von feinem Flaum berührt, schmuck leuchtend im Sonnenlicht.

5. Praktische Anwendungen?

Die beschriebenen Kunstwerke haben deutlich gemacht, wie überraschend und überzeugend nicht zuletzt ihre poetische Ausstrahlung wirkt. Zugleich haben sie eine spirituelle Dimension. Beides ist eingebunden in physische Bedingungen einerseits und eine innere Haltung andererseits, wie sie uns durch Goldsworthy vermittelt wird. Wohl darum sind seine Werke inspirativ.

Lässt sich – und/oder wie lässt sich – ein solches Zusammenspiel zur Anwendung bringen? Es wäre banal und verfehlt, dafür ein Rezept vorzugeben. Es wäre aber auch schade, die mannigfachen Inspirationen nicht weiterwirken zu lassen. Will man Kinder anleiten im Sinne von Goldsworthys Land-Art spielerisch draußen in der freien Natur etwas zu kreieren, muss man selbst Freude und Einsicht an dieser Art künstlerischen Sehens und Ausprobierens gewonnen haben. Es braucht Lust, Bereitschaft und Zeit hinauszugehen, um absichtslos-aufmerksam die eigene Gangart

9 „Der ausladende Ast, der horizontal zum Boden aus dem Stamm gewachsen ist, hat mich gelehrt, dass der Baum das Land ist. Der Ast ist wie die Landschaft.“ (Goldsworthy 1999, 85).

und Sehweise zu finden. Entdeckungen stellen sich ein. Sie sind nicht machbar. Entdeckungen können einem spielerisch zufallen. Und/oder sie verlangen im Prozess des Ausprobierens mehr Mühe als vermutet. Je ausdauernder man ein Gelände erkundet, darin verweilt, Eindrücke aufnimmt, desto intensiver und damit eigener wird der Kontakt. Wir kennen das aus Urlaubserfahrungen. Erst wenn wir uns länger in einer Landschaft aufhalten, vertrauter darin werden, Lieblingsplätze gefunden haben, die wir wieder und wieder – insbesondere zu unterschiedlichen Stimmungen und Tageszeiten – aufsuchen mögen, wenn wir schließlich entspannt genug sind, um aufzuhorchen, zu spüren, um uns zu blicken, einen Baum eingehend zu betrachten,¹⁰ Steine aufheben, Hölzer sammeln, am Ufersaum den nassen Sand formen, Muscheln suchen, dann beginnen wir damit zu hantieren, leitet uns vielleicht eine Idee, erfinderisch etwas zu gestalten. Auf diese Weise sind wir bereits einen vorsprachlichen Dialog mit den Elementen eingegangen.

Der meditative Zugang öffnet in uns eine Haltung, das, was eine Landschaft verschwiegen zu verstehen gibt, mit den eigenen Sinnen aufzunehmen und dabei Zusammenhänge zu gewahren, Ganzheit im Detail wahrzunehmen. Dafür möchte ich ein Beispiel zitieren:

„Zwischen Steinen blüht eine Pflanze an der Ostsee. Sie ist im Sand gewachsen, erhält Nährstoffe und Regenwasser aus dem Boden, Kohlenstoff aus der Luft und Energie im Licht der Sonne. Die vier Elemente Erde, Wasser, Luft und Licht sind die Elemente ihres Lebens. Die Pflanze steckt nicht im Boden wie ein Regenschirm im Ständer, sondern sie lebt in der Erde, deren Elemente jene vier sind. Lebt die Erde dann nicht auch in ihr? Die Pflanze lebt zwischen Steinen, im Sand, in der Feuchtigkeit, in der Luft und im Licht. Werden also nicht auch die Steine, der Sand, die Feuchte, die Luft und das Licht in ihr, in der Pflanze lebendig? Wir sagen, dort blüht eine Pflanze zwischen Steinen. Aber wäre es nicht eigentlich richtiger zu sagen: Dort blühen Sand und Steine, Wasser, Luft und Licht? Dort also blüht die Erde selbst in Gestalt dieser Blume. Ein Same musste herbeigeweht werden, einer von vielen, die in überreicher Fülle die Chance des Lebens bieten. Dann aber waren es Erde, Wasser, Luft und Licht, die im natürlichen Mitsein um den lebendigen Punkt zu dieser Pflanze aufgelebt sind.“ (Meyer-Abich 2007, 19)

Die hier zitierte Sichtweise mutet poetisch an, ist jedoch zutiefst sachgemäß – sachgemäß im Sinne ganzheitlichen Verstehens. Das Wahrnehmen der Zusammenhänge zeichnet die Seh- und Kunstweise Goldsworthys aus. Aus dieser Wahrnehmungsperspektive gewinnt auch die spirituelle Dimension ihre Bedeutung: in den Prozessen der Natur, ihren Rhythmen, ihren wechselseitigen Austauschen, Verläufen, Vergänglichkeiten

10 Den Gestalt-Eindruck in aufmerksamer Betrachtung von Bäumen schildert Kranich (2001, 43) anschaulich in seinem Beitrag: „Imaginatives Verstehen“.

und Metamorphosen ist der Mensch lebendiges Mitgeschöpf, und: In all diesen Geschehnissen erlebt der Mensch Bilder und Abbilder eigener Lebenstiefen: den wechselvollen Lebenspfad, Abbrüche und Verluste, aber auch neu erlebbare Verstehensweisen, Umorientierungen, Bereicherungen, die in Begegnung und unerwartetem Zusammenspiel wirklich werden. Goldsworthys Gestaltungen sprechen zu uns auch als Metaphern.¹¹

Will man, den Spuren Goldsworthy folgend, Land-Art ausprobieren, gibt es sicher viele Wege. Etwas einfach nachahmen wollen, könnte ein solcher sein, denn auch Nachahmen wird doch in eine eigene, einmalige Erfahrung überführt. Oder es ergibt sich im Laufe des Nachahmens eine unvermutet andere Wendung. Ein anderer Versuch könnte sein, bestimmte Lebensthemen, wie Trauer, Freude, Unwägbarkeit u.a.m. umzusetzen. Eine wiederum andere Aufgabenstellung wäre der Umgang mit festgelegten Materialien einer Landschaft: Hölzer, Muscheln, Steine, Blätter, Erde. Damit die jeweilige Arbeit nicht einfach irgendwie dekorativ wird, sondern innere Zusammenhänge erschließt – also nicht Sichtbares, das aber da ist, sichtbar macht –, kommt es vor allem darauf an, in die eigene Haltung hineinzufinden, die eigene Spur aufzunehmen und so sich in die äußeren Gegebenheiten hineinzubewegen.

„Schöpfung wahrnehmen, erleben und gestalten“. Unter diesem Motto hat unter Anleitung von Andreas Nicht im September 2005 eine Vokationstagung für Lehrerinnen und Lehrer am Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen in Villigst stattgefunden. „Wir haben uns entschieden, in dieser Tagung Kunstwerke in Anlehnung an Andy Goldsworthy zu gestalten, da es uns darum ging, Natur als Schöpfung zu begreifen und sie auch in ihrer spirituellen Dimension zu erschließen. Hier sind die Arbeiten Andy Goldsworthys in besonderem Maße geeignet, da er im Gegensatz zu einigen anderen Landartkünstlern nicht nur mit den Mitteln und Materialien der Natur Naturkunstwerke gestaltet, sondern versucht, die tieferen Gesetze der Natur zu ergründen. Es geht ihm darum, das Unsichtbare sichtbar zu machen, die Energie zu verstehen, die er wie die Natur in sich trägt.“ (Nicht 2006)¹²

11 Goldsworthys Metaphernsprache, also die Möglichkeit seine Bildsprache auf eigenes Erleben zu übertragen, war für mich ein schöpferischer Impuls, therapeutische Interaktion mit Goldsworthys künstlerischem Ausdruck in Beziehung zu setzen: „Therapeutisches Handeln als künstlerisches Schaffen. Integrative Therapie im Licht von Andy Goldsworthys, Land Art. Einsichten und Anregungen“ (Schweizer 2009).

12 Dieser, im Anschluss an die Tagung entstandene Kalender gibt in seinen 12 Abbildungen einen lebhaften Eindruck der an Goldsworthys Kunst orientierten eigenen Entdeckungen und Kreationen in und mit der Natur. Dazu erläutert Andreas Nicht am Ende des Kalenders die Vorgehensweise während der fünf Arbeitstage: „Inhaltlich sollte es darum gehen, sich die Thematik ‚Schöpfung‘ in allen Aspekten zu erschließen. So standen am ersten Tag meditative Übungen im Vordergrund, um Schöpfung wahrzunehmen. Am zweiten Tag ging es darum, Schöpfung in den Bildern Andy Goldsworthys (...) zu entdecken um am

Abschließend möchte ich noch einmal hervorheben, wie sehr Goldsworthys Kunst Ausdruck verständiger Würdigung eines Naturgeländes ist. Auf diesem Weg findet er zu Gestaltungsweisen, die das Herz eines Ortes berühren. Darum sind seine Gestaltungen allererst Geschenke an die jeweilige Landschaft. Aus dieser hingebenden Haltung erwächst ihm und uns eine Kunst, die in ihrer bildhaft-symbolischen Sprache unseren menschlich-creürlichen und damit zugleich auch spirituellen Anteil erkennbar und spürbar werden lässt. Seiner Kunst wohnt die Kraft inne, Metaphern sichtbar zu machen, die eigene Erfahrungen berühren.¹³ Spiritualität im Alltag bedeutet also wortwörtlich: Spiritualität im All-Tag.

Literatur

Goldsworthy, Andy/Friedman, Terry (Hg.), Hand to Earth, New York 1990.

Goldsworthy, Andy, Andy Goldsworthy, Frankfurt a.M. 1991.

Goldsworthy, Andy, Stein, Frankfurt a.M. 1994.

Goldsworthy, Andy, Holz, Frankfurt a.M. 1999.

Goldsworthy, Andy, Zeit, Frankfurt a.M. 2001.

Goldsworthy, Andy, Sommerschnee, Frankfurt a.M. 2002.

Goldsworthy, Andy, Passage, Frankfurt a.M. 2004.

Gooding, Mel, Erde, Wasser, Licht, Frankfurt a.M. 2003.

Ilschner, Frank, Verkörperte Zeiträume. Eine Auseinandersetzung mit der Land Art in den Werken von Andy Goldsworthy, Richard Long und Walter De Maria, Duisburg-Essen 2004.

Kastner, Jeffrey, Land and Environmental Art, Berlin 2004.

Kiersch, Johannes/Paschen, Harm (Hg.), Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Zweiter Band: Akzente, Bad Heilbrunn 2001.

Lailach, Michael, Land Art, Köln 2007.

dritten Tag eigene Landartobjekte zu erstellen und so Schöpfung zu gestalten. Meditative Texte, Bibelstellen, Zitate Goldsworthys und die entsprechende Präsentation der eigenen Objekte zielten am vierten Tag darauf ab, Schöpfung miteinander zu teilen. Die einzelnen Elemente flossen in den Gottesdienst am fünften Tag ein, um so Schöpfung miteinander zu feiern“ (Nicht 2006).

13 „Für mich tut sich hinter den Worten eine Welt auf, was ich hier mache, sagt viel mehr.“ Andy Goldsworthy zu seinen Kunstwerken in: Riedelsheimer 1998.

Meyer-Abich, Klaus Michael, Praktische Naturphilosophie. Erinnerung an einen vergessenen Traum, in: Was soll der Mensch in der Natur?, Evangelische Akademie Loccum, Tagungsband 22, Loccum 1997.

Nicht, Andreas, Schöpfung wahrnehmen, erleben, gestalten. Land-Art Kalender 2007, hg. v. Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche Westfalens, Villigst 2006 (Bezug: Haus Villigst, Iserlohner Str. 25, 58239 Schwerte; www.pi-villigst.de).

Riedelsheimer, Thomas (Regie), Rivers and Tides: Andy Goldsworthy working with time, Video, Frankfurt a.M. 1998.

Schweizer, Erika, Therapeutisches Handeln als künstlerisches Schaffen. Integrative Therapie im Licht von Andy Goldsworthys „Land Art“. Einsichten und Anregungen, Münster (erscheint im November 2009).

Tina Lindemann/Ina Schmidt

Mutmachen! Türen öffnen! Über Grenzen gehen!

Kunst – ein Weg zur Spiritualität

Die Autorinnen gehen, in Anlehnung an Meister Eckhart, von einem Verständnis von Spiritualität aus, das sich im Tun des Alltags, im Leben vollzieht. Die Kunst sehen sie als Wegbereiterin, die eigene Spiritualität zu entdecken und Möglichkeiten des Selbstaushdrucks zu finden. Das Intuitive Malen ist dafür besonders geeignet. Die Autorinnen geben Beispiele, wie diese Kunstrichtung praktisch eingesetzt werden kann.

1. Zwei Vorbemerkungen

Ein Erstes: Jahrhundertlang waren Kunst, Religion und Spiritualität eng miteinander verwoben. Erst die Kunst der Moderne und der Gegenwart, ihrem Selbstverständnis nach autonom, löste sich aus der Verbindung mit Religion. Da nun Kunst Inhalt und Form selbst bestimmt, scheint die zuvor gegebene Korrelation nicht mehr möglich zu sein¹. Dennoch soll hier an der grundsätzlichen Möglichkeit einer wechselseitigen Beziehung festgehalten werden: Kann Kunst doch (auch in der Moderne) Ausdruck von Spiritualität sein und/oder zur Spiritualität führen, bzw. kann Spiritualität Anstoß zu künstlerischem Schaffen sein. Im Folgenden soll – unbeschadet der Überzeugung, dass damit nicht die einzige Möglichkeit einer Begegnung von Kunst und Spiritualität aufgezeigt wird – der Versuch unternommen werden, auf dem persönlichen, künstlerisch-aktiven Weg die Kunst als Wegbereiterin zur Spiritualität zu entdecken.

Ein Zweites: Ein Blick in die Gesellschaft und unterschiedliche relevante Wissenschaften macht deutlich, dass „Spiritualität“ Hochkonjunktur hat. Ein deutlich vernehmbarer Hunger der Menschen nach Orientierungswissen, Lebenskunst, gelingendem Leben in der zunehmenden Unübersichtlichkeit der Welt und den zahlreichen Ohnmachtserfahrungen der Spätmoderne ist feststellbar.

Im Folgenden soll nun keine Definition oder Analyse von Spiritualität vorgenommen werden. Es bedarf jedoch einer Erörterung des hier zu

¹ Vgl. dazu die kunsthistorischen Erörterungen von Hans Belting (1990) und Werner Hofmann (1987).

Grunde gelegten Verständnisses, um die weiteren Überlegungen und die Vernetzung von Spiritualität und Kunst verstehen und nachvollziehen zu können.

2. Spiritualität kurz angedacht

Spiritualität soll hier in enger Verbindung zur Mystik gesehen werden – wenngleich für beide Bereiche gilt, dass für das jeweils Erfahrene und dessen Bedeutung nur schwer ein adäquater sprachlicher Ausdruck zu finden ist. Meist ist dieser unzureichend, doppeldeutig und nichtssagend. Dennoch wird ein Versuch gewagt.

Unter Mystik soll in diesem Zusammenhang „Alltagsmystik“ verstanden werden – erwachsen aus der Überzeugung, dass heutige Menschen Mystik ebenso leben und erfahren können wie die bekannten Mystiker und Mystikerinnen der Vergangenheit. Dorothee Sölle beschreibt dies in einem Gespräch, das sie mit ihrem Mann führte. Dort bezeichnet sie Mystik als „Brot des Lebens“ und/oder als Hilfe gegen starre gesellschaftskonforme Institutionen. Gleichzeitig wende sich diese Mystik konsequent von der heute beliebten, schnellen Erfahrungssucht und der individuellen Mystikerfüllung ab (Sölle 1999, 11-14, hier 14):

„Wir sind alle Mystiker!“

„Dieser Satz ist ja nicht eine Feststellung, sondern eine Forderung ans Leben! Es soll kein Mensch nur sein Leben fristen, es soll kein Mensch sich erschöpfen im reinen Überleben. Jeder soll der Wahrheit nahekommen dürfen. Für jeden Menschen soll es Orte der Absichtslosigkeit geben; die Schau; die Wahrnehmung der Lebensschönheit; die *fruitio* (der Genuß Gottes).(…) Mystische Lebenswahrnehmung, mystische Schau ist dann auch die unerbittliche Wahrnehmung der Zersplitterung des Lebens. Leiden an der Zersplitterung und sie unerträglich finden, das gehört zur Mystik. Gott zersplittert zu finden in arm und reich, in oben und unten, in krank und gesund, in schwach und mächtig, das ist das Leiden der Mystiker. Der Widerstand von Franziskus oder Elisabeth von Thüringen oder von Martin Luther King wächst aus der Wahrnehmung der Schönheit. Und das ist der langfristige und der gefährlichste Widerstand, der aus der Schönheit geboren ist.“

In dem gegenseitigen Lieben zwischen Mensch und Gott wird die tiefe Sehnsucht des Menschen nach Schönheit deutlich. Ihre Erfahrung führt jedoch zu einer schärferen und kritischen Wahrnehmung der Wirklichkeit und zum aktiven Widerstand gegenüber dem hier und jetzt Erlebten und

Gegebenen. Diese Art der Spiritualität vollzieht sich demnach im Tun selbst. Dort – und nicht aus der Distanz eines Beobachters oder einer Beobachterin – wird sie erfahren und ist gleichzeitig Antwort auf das Erfahrene. Sie geschieht im Leben.

In diesem Sinne ist Spiritualität eine zeitlose, zuversichtliche Geisteshaltung, deren Quelle die Größe und das Ansehen ist, das jeder Mensch bei Gott genießt und deren Ziel Freiheit und Liebe ist. Gotthard Fuchs beschreibt es treffend: Sie ist „Ganz – schön – schwer“. Spiritualität hat viel mit einem Vertrauen in die Verlässlichkeit der Welt zu tun – trotz allem. Wer falsch über die Welt denkt, denkt auch falsch über Gott, (...); wer die Güte des Daseins nicht spürt, ist ungerecht. (...) ‚Schwarzbrots-Spiritualität‘ (...)“ (Fuchs 2007, 288).

Spiritualität ist weder „Schönrederei“ noch auf einem Dualismus zwischen Gott und der Welt aufgebaut. Es geht eher um ein geheimnisvolles Dazwischen. Fuchs spricht von einem „unsagbaren Geheimnis der Wirklichkeit“, das über alles Selbstverständliche und Zwanghafte hinausweist. „Es geht um die Augen-Blicke, in denen alles stimmt und sich fügt, in denen alles nach Wahrheit schreit und Antwort findet. Rätsel kann und muss man lösen – solche Geheimnisse werden nie gelöst; sie werden bewohnt und gegangen.“ (ebd.) Oder mit den Worten Rainer Maria Rilkes (1995, 147):

Wie ein Fest

Du musst das Leben nicht verstehen,
dann wird es werden wie ein Fest.
Und lass dir jeden Tag geschehen,
so wie ein Kind im Weitergehen
von jedem Wehen
sich viele Blüten schenken lässt.
Sie aufzusammeln und zu sparen,
das kommt dem Kind nicht in den Sinn.
Es löst sie leise aus den Haaren,
drin sie so gern gefangen waren,
und hält den lieben jungen Jahren
nach neuen seine Hände hin.

3. Kunst

„Kunst“ ist ein kulturelles Tätigkeitsfeld, in dem Menschen sich bemühen, ihre Gefühle und Gedanken durch ein selbst geschaffenes Werk oder durch eine Handlung auszudrücken. Diese schöpferische Gestaltung, die nach heutigem Verständnis weitgehend auf Intuition beruht, befindet sich damit

jenseits der Wissenschaft. In diesem Sinne stellt Kunst ein Medium dar, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Insofern sie als Ausdrucksmittel der eigenen Persönlichkeit dient, kann sie helfen, sich selbst zu finden, sich in der Welt zu positionieren. Durch Kunst kann der Mensch sein Innerstes hervorbringen, verborgene Sehnsüchte, Träume an die Oberfläche transportieren. Kunst kann Grenzen abbauen: Die/der Kunstschaffende wird durch die Kunst innerlich befreit und so vermag es die Kunst, den/die KünstlerIn zu verändern. Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit Gefühlen, positiven oder negativen Emotionen, gestaltet sich ein neues Selbstbild.

Wie jede Art der Kunst, vermag dies auch die Intuitive Malerei, von der hier im Wesentlichen die Rede sein wird. Das intuitive, spontane Malen umschreibt eine Darstellungsweise, die ohne Vorkenntnisse möglich ist, denn im Vordergrund steht das Entdecken des eigenen schöpferischen Potenzials. Sie dient als Instrument für wirkungsvolle, nachhaltige Problemlösungen und vermag es, Gleichgewicht herzustellen, Ruhe und Ordnung in das innere Chaos des Menschen zu bringen.

Allerdings birgt die Furcht vor dem Loslassen irrationale Ängste. Den Mut aufzubringen, unbewusst zu handeln und unvoreingenommen zuzulassen, fällt manchmal schwer. Intuitives Malen bietet dann die Möglichkeit zur Entspannung und kann Blockaden lösen. Hier erfährt der Körper seine Kraft, der Geist seine Klarheit und die Seele ihre Gelassenheit. Sie transportiert die Emotionen auf verschiedenen Ebenen aus dem inneren, unsichtbaren Bereich der Seele in die sichtbare Welt, die auch von anderen wahrnehmbar ist.

An erster Stelle steht das Erkennen des eigenen Wesens in all seiner Mannigfaltigkeit, dem Erkennen schließt sich die Reflexion über die bestimmten Wesensarten an, die durch die kreative, künstlerische Betätigung erfolgt. Die nächste Ebene ist die des Transportierens: Das Dargestellte, das Ausgedrückte wird von den BetrachterInnen des Werks aufgenommen, die eine eigene Interpretation entwickeln und durch die Betrachtung des Bildes zudem möglicherweise verändert werden. Kunst kann somit als Lernprozess definiert werden, der über die Erkenntnis des Selbst in der Selbstreflexion zu einer positiven Veränderung der Persönlichkeit führt, Probleme zu erkennen und sich von ihnen zu befreien ermöglicht.

Kunst erlaubt es, den Verstand auszuschalten und Raum für Emotionen zu schaffen. Der heutige Mensch ist oftmals zu „verkopft“, denkt zu viel nach, ihm fällt es schwer, sich von verstandesmäßigen Abläufen zu distanzieren. Lässt er sich jedoch darauf ein, den Kopf „auszuschalten“ und sich in der Malerei ganz auf Intuitionen, Emotionen zu konzentrieren, so kann dieser Akt eine Befreiung darstellen. In diesem Prozess der Malerei kann der/die KünstlerIn Emotionen, wie Wut, Trauer, Schmerz, herauslassen, das Vergangene bewältigen, gleichermaßen aber auch positive Gefühle,

wie Freude, fixieren und dadurch stärken und sich selbst frei fühlen. Je mehr sich die Malerei vom Gegenstand löst, desto freier, intuitiver, authentischer wird sie. Nicht mehr das offensichtlich Erkennbare hat Bedeutung, sondern das, was in uns liegt. Entfernt von Grenzen, Regeln, Normen, Verstand kann der Mensch zu seiner Wahrheit gelangen.

Auf diese Weise bringt künstlerisches Gestalten neue Denkanstöße hervor. Das Freiwerden, die Distanzierung vom objektiv Wahrnehmbaren und die Annäherung an die eigene Person fördern den Prozess der Ich-Werdung und die Heilung über sich selbst hinaus, das heißt die Versöhnung mit äußeren Gegebenheiten, der Gesellschaft, dem Universum.

4. Ansatzpunkte bei Meister Eckhart

Auf dem Hintergrund dieses Kunstverständnisses und der hier bevorzugten Intuitiven Malerei kann die Behauptung einer Nähe von Kunst und Spiritualität aufrecht erhalten werden. Dies wird im Folgenden anhand einiger Ansatzpunkte in der Spiritualität Meister Eckharts vertieft und verdeutlicht.

4.1 Mut – Andersartigkeit – Gegen eine Flucht vor dem Leben – Für eine Intensität der Wirklichkeit

Die ganz eigene Intention Eckharts beschreibt Dietmar Mieth im Vorwort zu seiner Publikation „Meister Eckhart, Gotteserfahrung und Weg in die Welt“ als „die machtvolle Erfahrung des Anders-Sein-Könnens, die als Voraussetzung dafür verstanden werden kann, unsere Welt anders aussehen zu lassen“ (Mieth 1979, 11). Die Bereitschaft zum „Anders-Sein-Können“ stellt jedoch ein Wagnis dar, da es in „die Tiefe des menschlichen Daseins“ führt, die verbunden ist mit der „Tiefe der Gotteserfahrung“: „Diese Tiefe im Inneren des Menschen verschließt ihn dennoch nicht vor der Welt, die er verantwortet. ‚Innerlichkeit‘ erscheint nicht als Fluchtburg vor der Gefährdung des Lebens, sondern als Intensität der Wirklichkeit, an der wir tätig teilnehmen.“ (ebd.) Es wäre also ein Missverständnis zu glauben, der Weg der Mystik würde die Auflösung des Menschseins in den Bereich des Göttlichen bedeuten. Im Gegenteil: Der Mensch findet nach Eckhart erst in der Tiefe seiner Existenz im Halt in Gott zu sich selbst, zur eigenen Identität. Das mutige Wagnis des Gehens in die Tiefe eröffnet den „göttlichen Bereich, der als der Nicht-Andere den Menschen nicht entfremdet, sondern befriedet und befreit“ (ebd., 12).

4.2 Ohne Warum

Der Begriff des „sunder warumbe“, den Meister Eckhart in seiner deutschen Predigt „In hoc apparuit caritas dei in nobis“ (1 Joh 4,9) skizziert, beinhaltet ein Leben, ein Tun, ein Sein ohne Warum, ohne Zweck, allein um seiner/ihrer eigen willen. Alleiniges Ziel ist es, frei zu werden, für ein Leben, in dem das Leben selber lebt. Auch Dorothee Sölle (1999, 87) beruft sich auf Meister Eckhart, wenn sie schreibt: „Es ist die Abwesenheit von allem Zweck, aller Berechnung, allem quid pro quo, allem Etwas für etwas Anderes, aller Herrschaft, die sich das Leben zu Dienste macht.“ Oder mit Meister Eckharts Worten (1979, 80):

„Aus diesem innersten Grunde sollst du alle deine Werke wirken ohne Warum. Ich sage fürwahr: Solange du deine Werke wirkst um des Himmelreiches oder um Gottes oder um deiner ewigen Seligkeit willen, (also) von außen her, so ist es wahrlich nicht recht um dich bestellt. Man mag dich zwar wohl hinnehmen, aber das Beste ist es doch nicht. Denn wahrlich, wenn einer wähnt, in Innerlichkeit, Andacht, süßer Verzücktheit und in besonderer Begnadung Gottes mehr zu bekommen als beim Herdfeuer oder im Stalle, so tust du nicht anders, als ob du Gott nähmest, wändest ihm einen Mantel um das Haupt und schöbst ihn unter eine Bank. Denn wer Gott in einer (bestimmten) Weise sucht, der nimmt die Weise und verfehlt Gott, der in der Weise verborgen ist. Wer aber Gott ohne Weise sucht, der erfaßt ihn, wie er in sich selbst ist; und ein solcher Mensch lebt mit dem Sohne, und er ist das Leben selbst. Wer das Leben fragte tausend Jahre lang: ‚Warum lebst du?‘ - könnte es antworten, es spräche nichts anderes als: ‚Ich lebe darum, daß ich lebe.‘ Das kommt daher, weil das Leben aus seinem eigenen Grunde lebt und aus seinem Eigenen quillt; darum lebt es ohne Warum eben darin, daß es (für) sich selbst lebt.“

Diese Art zu Leben scheint heute in einer Welt der Berechnung und Ver-zweckung fast undenkbar und doch liegt in ihr Ausdruck der innersten tiefsten Freiheit. Sie geht zurück auf den Ursprung der Schöpfung, gehört zum Wesen des als Ebenbild Gottes geschaffenen Menschen und ist daher gleichzusetzen mit tiefster Authentizität. Die damit verbundene Art zu fühlen bzw. zu spüren, kann durch künstlerisches Schaffen, insbesondere die Intuitive Malerei eingeübt werden: Zweckfreies Malen ohne Warum, vielleicht einfach darum.

Diese Form der Spiritualität lässt sich nicht einfach „tun“; sie verlangt, sich auf einen längeren Weg zu begeben, an dessen Anfang „Vor-stellungen“ und alte Bilder gelassen werden müssen. Erst in der Freiheit und Leere kann es zur wahren Begegnung mit sich selbst und Gott kommen.

Das Zurücklassen alter Bilder und Vorstellungen heißt aber auch, sich von einem verfügbaren Gott(esbild) oder einer bestimmten Weise, sich Gott zu nähern, zu trennen. Hierbei geht es um eine Relativierung, die fortlaufend andauert, um das religiöse Bewusstsein zu befreien, es leer zu machen.

4.3 Vereinfachung – Loslösung – Gelassenheit – Leere

In der Spiritualität Meister Eckharts stehen Denken und Erfahren in einem engen Zusammenhang. Die hier zu Grunde gelegte Interpretation orientiert sich an Dietmar Mieth: Das „Befreiende“ und der „Durchbruch“, wie Mieth die Wegstation zur Gotteserfahrung nennt, führt direkt durch das „Mit-Gott-Sein durch Mitdenken und Mitwirken in der Zeit und in der Welt selbst“ (Mieth 1979, 39).

Auf Kunst und Spiritualität übertragen, geht es um den Prozess der Abstraktion und Loslösung von Vorstellungen und Bildern. In diesem Prozess wird das Intuitive Malen möglich bzw. wird durch das Üben dieser Kunstform dieser Prozess ermöglicht. Gerade das immer wiederkehrende Freimachen von Denken und Vorstellungen, das Intuitive Malerei kennzeichnet, ist hilfreich um zu einer spirituellen Leere zu finden. Diese Leere stellt jedoch nicht das Ziel dar, sondern lässt sich - jüdisch-christlicher Tradition entsprechend – auf das Bilderverbot beziehen. Es wird Abschied genommen von einem Gott der Denker und somit Raum und Möglichkeit eröffnet für vielleicht ein Mehr.

Um jedes Missverständnis auszuschließen: Die Bedeutung des Denkens soll hier nicht abgewertet werden; Denken ist notwendig, um Raum für die Liebe, die Barmherzigkeit und für die Gotteserfahrung zu schaffen. Dem hier favorisierten Weg konsequent folgend, kann es jedoch weder gegen Intuition ausgespielt noch kann beides hierarchisch geordnet werden.

Für den Prozess über Loslösung und Leere hin zur Gottesnähe, wie er oben exemplarisch im Ansatz beschrieben wurde, empfiehlt Meister Eckhart nun weder ein Stufenkonzept noch eine Technik. Als Grundlage für die Gestaltung des Prozesses könnten sein Traktat „Von der Abgeschiedenheit“ (in: Mieth 1979, 81-98) und seine Predigt über die Armut zu Matthäus 5,3 (Meister Eckhart 1979, 301-309) gesehen werden.

Abgeschiedenheit wird hier nicht verstanden als Flucht in die Einsamkeit und äußere Besitzlosigkeit, sondern als völlige Vernichtung des Eigenen, Armut, Nicht-Haben, Nicht-Wissen, Nicht-Wollen. Es geht um eine neue Form des Da-Seins, jenseits aller Besitzstrukturen menschlichen Daseins, um ein einfaches Leben, das bei sich selbst ist: „Werde, der Du bist“. Es geht um ein Leben, das dem Sein entspricht (Mieth 1979, 45f.).

Vollzieht sich diese Bereitschaft zur Loslösung in der Praxis, kommt es zu einem „Durchbrechen“ (ebd., 48). Dabei wird eine neue Identität gefun-

den, die über den Augenblick weiter Bestand hat, solange die Bereitschaft zur fortwährenden Loslösung anhält. Mieth nennt es zusammengefasst die „Wiedergeburt“. In ihr bildet die Liebe das Zentrum. Diese Liebe ist keine Liebe „zu“, sondern eine Liebe „aus“ (ebd.).

Der Psychotherapeut Erich Fromm gibt in „Haben oder Sein“ mit Blick auf Meister Eckhart zu bedenken, „daß wir an das, was wir besitzen und tun, nicht gebunden, gefesselt, gekettet sein sollen – nicht einmal an Gott“ (Fromm 1976, 79). Seiner Ansicht nach liegt die Eingrenzung der Freiheit in der Bindung an Besitz, Werken und das eigene Ich; dadurch stehen wir uns und unserer Verwirklichung selbst im Weg (Fromm 1976, 79f.). Erst von der Existenzweise des Habens zu einem vollen Sein zu gelangen, macht uns frei für Ungeahntes.

5. Intuitive Malerei als Methode

Kunst, die der Selbstreflexion dient, ist immer individuell, sie kommt nicht zwingend von „Können“; somit kann jede/r die Intuitive Malerei für sich nutzen. Um vollkommen frei zu werden, wird keine Abstraktion (abstrakte Malerei) angestrebt, sondern Gegenstandslosigkeit. Hierfür horcht die/der Kunstschaffende in den eigenen Körper hinein, sucht Impulse wahrzunehmen und diese malerisch zu fixieren. Das Aufspüren von Knotenpunkten im Körper ist hier ein geeignetes Hilfsmittel. Der/die KünstlerIn nimmt innere Auffälligkeiten wahr. Unbehaglichkeiten werden genauso aufgespürt wie Stellen, die als angenehm empfunden werden.

Der meditative künstlerische Akt kann allerdings nur gelingen, wenn entsprechende Grundvoraussetzungen gegeben sind. Die Umgebung muss neben Ruhe auch Behaglichkeit ausstrahlen. Nur wer sich in seiner direkten Umgebung geborgen fühlt, lässt sich darauf ein, den Verstand abzustellen, in sich hineinzuhorchen und zu vertrauen. Sich zu öffnen bedarf eines großen Maßes an Vertrauen. Findet die künstlerische Selbstreflexion in einer Gruppe statt, so muss sich die/der Einzelne sicher sein, dass sie/er von den Mitstreitern respektiert wird. Jede/r bleibt bei sich und dem eigenen Bild; Wertungen sind an dieser Stelle unangebracht.

Die Methode setzt bei der anleitenden Person eine eigene Praxis voraus, um Glaubwürdigkeit und Authentizität zu garantieren. Diese hält sich im Hintergrund und agiert erst, wenn sie um Hilfe gebeten wird. Die Unterstützung von Seiten der Anleiterin bzw. des Anleiters sollte hier darin liegen, die Kunstschaffenden motivierend zu unterstützen oder bei künstlerischen Fragen nach Methoden, wie dem Mischen von Farben, behilflich zu sein. Vermieden werden soll an dieser Stelle eine Beeinflussung der künstlerischen Betätigung und somit der Endresultate durch Zweite. Raum haben und geben – mein, dein ist nicht gleich unser – muss als wichtigstes Prinzip gelten.

Basis der Methode des Intuitiven Malens stellen gegenseitiger Respekt, Offenheit und Mut dar: Mut, dem Abenteuer entgegenzutreten und das Kommende zu erwarten. Offenheit, um den Menschen in ihrer Individualität zu begegnen, den Weg gemeinsam zu gehen und den Entwicklungsprozess auf allen Ebenen zuzulassen. Respekt vor der Andersartigkeit des Gegenübers, sich von eigenen Zielvorstellungen distanzieren.

Die jüngere Generation ist zum Teil in einem religiösen Vakuum aufgewachsen; sie erlebte häufig nicht mehr eine meist Angst machende Religiosität. Sie hat somit weder positive Vorerfahrungen noch ist sie vorbelastet oder traumatisiert. Sie hat jedoch Fragen in Richtung Spiritualität und Sinn und benötigt eine ansprechende Hilfestellung, die sie in der Intuitiven Malerei finden kann.

Der spirituelle Mensch, der sich mit sich selbst, dem Leben und dem gesamten Kosmos auseinandersetzt, kann die Malerei für sich als Medium nutzen, die Gedanken zu ordnen, als Instrument der Befreiung, des Freiwerdens von allen verstandesmäßigen Einflüssen, um Ruhe zu finden oder einfach um Freude zu empfinden und sich auf das Wesentliche, nämlich das Ich im Allumfassenden, konzentrieren zu können.

6. Konkrete Anregungen: Blindzeichnen – Intuitive Malerei

(1) Benötigte Materialien

Als Arbeitsmaterialien dienen Buntstifte, einfaches Malpapier, Pinsel in unterschiedlichen Größen, Acrylfarbe, Wasserbehälter und Mallappen, Leinwände oder großformatige Pappe. (Acrylfarbe zeichnet sich aus durch ihre einfache Handhabung, sie ist wasserlöslich und schnelltrocknend, kann sowohl pastös als auch lasierend aufgetragen werden.)

(2) Meditativer Einstieg

Der künstlerische Prozess beginnt mit einem meditativen Einstieg; hier kann beispielsweise ein Gedicht vorgetragen werden, leise musikalische Untermalung ist ebenfalls möglich bzw. wünschenswert. Die Kunstschaffenden werden dazu aufgerufen, ruhig zu werden, in sich hineinzuhorchen, den Kopf nach Möglichkeit auszuschalten.

(3) Blindzeichnung

Die künstlerische Betätigung beginnt mit einer Einfühlungsübung. Die TeilnehmerInnen erhalten Buntstifte und Malpapier. Ein Blatt Papier wird auf den Tisch gelegt. Die KünstlerInnen schließen die Augen und beginnen, mit dem Stift über das Blatt Papier zu fahren. Dabei sollen sie ihren Körper „abfahren“, das heißt nicht die Kontur ihres objektiv sichtbaren Körpers, sondern das Körperinnere. Dabei wird auf Knotenpunkte, Stellen, die besonders stark wahrnehmbar sind, geachtet. Wichtig bei

dieser Übung ist, dass die Augen über die gesamte Zeit geschlossen bleiben. Der Stift wird nicht neu angesetzt, die Blindzeichnung soll aus einer Linie bestehen. Diese Übung soll bewirken, dass die Kunstschaffenden sich lösen, frei werden von Gedanken und den ersten Versuch starten, in sich hineinzuhorchen, ihr Inneres bewusst wahrzunehmen und dabei alles Äußere auszuschalten.

Nach diesem ersten Schritt wechseln die TeilnehmerInnen die Position des Stiftes: Dieser wird nun in die jeweils andere Hand genommen, die Übung wird wiederholt. Das Wechseln der Malhand hat zur Folge, dass nun die jeweils andere Hirnhälfte beansprucht wird. Benutzen wir die rechte Hand, so wird auch die linke Hirnhälfte aktiviert, die für den Bereich der Ratio verantwortlich ist. Wechseln wir nun die Hand und malen mit der linken Hand, so kommt die rechte Hirnhälfte zum Tragen; diese bestimmt die Areale, die für Emotionen verantwortlich sind. Neben der Tatsache, dass nun die Emotionalität zum Tragen kommt, hat der Wechsel zur Folge, dass die Zeichnungen einen höheren Abstraktionsgrad erlangen. Die Ergebnisse sind erstaunlich.

(4) Intuitive Malerei

Nun wird das Endprodukt angefertigt. Mit Acrylfarben werden Farben und Formen auf die Leinwand/Pappe aufgetragen. Farbe und Form dienen hier als Ausdrucksträger. Es sollen keine Gegenstände dargestellt oder abgebildet werden, sondern die Auswahl von Form und Farbe wird rein intuitiv vollzogen. Nach der Eingangsübung werden die TeilnehmerInnen bei sich sein, schweigen und einfach mit der Arbeit an der Leinwand beginnen. Nachdenken ist nicht notwendig und an dieser Stelle auch nicht erwünscht. Dinge wie das Mischen von Farben oder andere fachliche Fragen sollten daher bereits vor Beginn der Übung geklärt worden sein. Unterbrechungen jeder Art stören die Künstlerin bzw. den Künstler, die/der sich möglicherweise schon in einer anderen, unbekanntem Welt, dem eigenen Inneren befindet. Der Prozess der Einswerdung mit dem Bild soll nicht gestört werden.

Diese Art der Malerei ist sehr befriedigend auch für Laien, die nie zuvor gemalt haben, da es hier nicht um Perfektion geht, da nicht bewertet, nicht geurteilt wird. Es kommt selten zu Frustrationen und der Lustgewinn an der Erschaffung eines eigenen Produkts wird in der Regel als positiv angesehen. Diese Methode kann mit Menschen aller Altersstufen durchgeführt werden; auch Menschen mit scheinbaren Beeinträchtigungen sind in der Lage, sich von der Realität, so wie sie die Allgemeinheit wahrnimmt, zu lösen. Für sie ist die Aufgabe, frei zu malen, oftmals sogar weniger schwer umzusetzen, als für den vielfach kognitiv überfrachteten, „nicht behinderten“ Menschen.

7. ... zum Weiterdenken

„Alle Magie besteht in der Anwendung der Regel, daß das Feine über das Dichte herrscht: die Kraft über die Materie, das Bewußtsein über die Kraft und das Überbewußte oder Göttliche über das Bewußtsein. (...) Das ist das Ziel der geheiligten Magie [der Bilder]; sie hat kein anderes als die Wiederherstellung der Freiheit, zu sehen, zu hören, zu gehen, zu leben, nach dem Ideal zu streben und wahrhaftig man selbst zu sein (...). Das Bestreben der geheiligten Magie richtet sich nicht einfach auf bloße Heilung, sondern zielt auf die Wiederherstellung der Freiheit, auch auf Befreiung von Fesseln des Zweifels, der Furcht, des Hasses, der Apathie und der Verzweiflung“ (Anonymus d’Outre-Tombe 1983, 55; 64).

Literatur

Anonymus d’Outre-Tombe, Die großen Arcana des Tarot. Meditationen, Bd. 1, Basel 1983.

Belting, Hans, Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst, München 1990.

Fromm, Erich, Haben oder Sein, Hamburg ⁷2006.

Fuchs, Othmar, Ganz – schön – schwer. in: Katechetische Blätter 132 (2007), H. 4, 288-293.

Hofmann, Werner, Grundlagen der modernen Kunst, Stuttgart 1987.

Meister Eckhart, Deutsche Predigten und Traktate. Hg. und übersetzt von Josef Quint, Zürich 1979.

Mieth, Dietmar, Meister Eckhart. Gotteserfahrung und Weg in die Welt, Waldkirch 1979.

Rilke, Rainer Maria, Die Gedichte, Frankfurt a.M. ⁷1995.

Sölle, Dorothee, „Du stilles Geschrei“. Mystik und Widerstand, Hamburg 1999.

Autorinnen und Autoren

Stefan Anderssohn, Dr., Sonderschullehrer und Religionspädagoge an einer Schule für Körperbehinderte in Kiel. Er ist in der Aus- und Fortbildung tätig und hat zur Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung geforscht und veröffentlicht. Er betreibt die website www.reliforum.de.

Robert Antretter ist seit 2000 Bundesvorsitzender der Lebenshilfe Marburg e.V. für Menschen mit geistiger Behinderung. Als Bundestagsabgeordneter von 1980 bis 1998, Vizepräsident der Parlamentarischen Versammlung des Europarates und Mitglied des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken engagierte er sich für Minderheiten-, Lebensschutz und Menschenwürde. Seit 2002 ist er Vorsitzender des Instituts für Menschen und Ethik in Berlin und Mitglied der Ethikkommission der Bayrischen Staatsregierung.

Christoph Beuers, Dr., Diakon, ist Leiter der Fachschule für Sozialwirtschaft, Fachrichtung Heilerziehungspflege und Seelsorger im St. Vincenzstift Aulhausen, Dozent an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt und an der Universität in Köln, Mitglied des Kuratoriums der Arbeitsstelle Pastoral mit Menschen mit Behinderung der Deutschen Bischofskonferenz und des Arbeitskreises Seelsorge und Theologie im Bundesverband Lebenshilfe Marburg e.V.

Brigitte Eilermann ist Sonderschullehrerin und katholische Religionslehrerin an der Pauline-Schule, LWL-Förderschule Förderschwerpunkt „Sehen“, in Paderborn.

Teresa Forcades i Vila, Dr. med. und Dr. theol., ist Ärztin, katholische Theologin und lebt als Benediktinerin in der Nähe von Barcelona/ Spanien.

Christina Hans, ist Sonderschullehrerin und evangelische Religionslehrerin an der Pauline-Schule, LWL-Förderschule Förderschwerpunkt „Sehen“, in Paderborn.

Bianca Lienau, geb. Schmid, ausgebildete geistliche Begleiterin, lebt in der Kommunität Beuggen in Südbaden (www.kommunitaet-beuggen.de) und arbeitet als Sonderschullehrerin in einer Schule für geistig Behinderte (Helen-Keller-Schule Maulburg).

Tina Lindemann, Diplom-Religionspädagogin, arbeitet als Bezugstherapeutin in der Wohngruppe für Jugendliche und junge Erwachsene der Sozialpsychiatrischen Initiative Paderborn e.V.

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

Mohsen Mirmehdi, Dr., gebürtiger Iraner, lebt und arbeitet seit 1968 in Berlin. Er ist Religions- und Musikwissenschaftler und war u.a. als Dozent für Religionswissenschaft am Pädagogisch-Theologischen Institut der evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg in der Ausbildung von Religionslehrkräften tätig.

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

Ina Praetorius, Dr. theol., ist Germanistin und evangelische Theologin, freie Autorin und Referentin; sie lebt in Wattwil/Schweiz.

Georg Rehse ist Pastor der Tabita-Kirchengemeinde in Hamburg (Ottensen/Othmarschen).

Bert Roebben, Dr. theol., ist Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund.

Ina Schmidt, Kunststudentin, führt Kunstprojekte mit RehabilitandInnen in der Sozialpsychiatrischen Initiative Paderborn e.V. durch.

Erika Schweizer, Dr., Pfarrerin, arbeitet als Seelsorgerin an der Psychiatrischen Klinik Münster (LWL-Klinik). Sie ist Heilpraktikerin (Psychotherapie) und Integrative Pastoraltherapeutin.

Caspar Söling, Dr., ist Direktor des Sankt Vincenzstift Aulhausen, einem sonderpädagogischem Zentrum. Er hat einen Lehrauftrag im Bereich Heilpädagogik an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Münster.

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