

GOTTFRIED ADAM/ROLAND KOLLMANN/  
ANNEBELLE PITHAN (HG.)

**"BLICKWECHSEL"**

**ALLTAG VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN ALS  
AUSGANGSPUNKT FÜR THEOLOGIE  
UND PÄDAGOGIK**

DOKUMENTATIONSBAND DES  
FÜNFTEN WÜRZBURGER RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN  
SYMPOSIUMS

"Blickwechsel"  
Alltag von Menschen mit Behinderungen  
als Ausgangspunkt für Theologie  
und Pädagogik  
Dokumentationsband des Fünften Würzburger  
Religionspädagogischen  
Symposiums

Hrsg. von Gottfried Adam, Roland Kollmann und Annebelle Pithan

Münster: Comenius-Institut 1996

NE: Adam, Gottfried (Hrsg.)

Comenius-Institut,  
Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.  
Schreiberstraße 12, 48149 Münster

Druck: Druckhaus Cramer Münster

## **INHALT**

	Seite
Gottfried Adam/Roland Kollmann/Annebelle Pithan Vorwort	7
<b>BLICKWECHSEL</b>	
<b>... IN THEOLOGIE UND PÄDAGOGIK</b>	
Dieter Fischer Auf der Suche nach einem neuen Paradigma für sonderpädagogisches Handeln	11
Friedel Kriechbaum Behinderte Theologie?	55
Maria Becker Desubjektivierung in der Interaktion zwischen schwerst- behinderten und nichtbehinderten Menschen	65
Beate Schultes Von der Sicht des Sehens - Sehende und Nichtsehende im Dialog	79
Georg Theunissen Erlebnispädagogik mit geistig behinderten Menschen. Ein Plädoyer für ein neues behindertenpädagogisches Konzept	91
<b>... IM ALLTAG</b>	
Gerhard Jalowski/Matthias Söllner Wer begleitet mich? Von den alltäglichen Zerreißproben diakonischer Arbeit in der säkularisierten Situation Thüringens	103
Bernhard Jendorff Einmalig ist All-Tägliches. Theologisch gedeutete Erfahrungen eines 'behinderten' Vaters	111
Elisabeth Jendorff 'Behinderte' Alltäglichkeiten bei Eltern mit einem behinderten Kind aus der Sicht einer Mutter	119
Alfred Weißhaupt "Hineingeschlittert?!" Erfahrungen eines pflegenden Angehörigen	125

	Seite
Irena Tezak Selbsthilfekontaktstellen als Kooperationspartner am Beispiel des Würzburger Selbsthilfebüros	137
 <b>... IN DER SCHULE</b>	
Barbara Tillmann Erfahrungsorientierter Religionsunterricht mit körperbehinderten SchülerInnen	147
Margarethe Spitzweg Dank Kooperation ein Stück Normalität erleben	165
Christoph Dohmen-Funke/Hans-Willi Winden Religiöses Lernen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Aus der "Werkstatt" für einen neuen katholischen Grundlagenplan	175
Cornelia D. Roux Hörgeschädigte Kinder: Zur Entwicklung religiöser Begriffe und Werte	189
 <b>... IN DER GEMEINDE</b>	
Jürgen Danielowski Wie integrationsfähig sind Kirchengemeinden? Erfahrungen aus der gemeindenahen Behinderten- arbeit in der Evangelischen Kirche im Rheinland	199
Volker Elsenbast/Friedlinde Runge Jugendliche mit und ohne Behinderung in der Konfirmandenarbeit. Eine Befragung in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig	213
Christoph Berthold Jugendliche mit Behinderungen in der Konfirmandenarbeit. Analyse einer Umfrage und Ausblick auf die Vikarsausbildung	231
Hanna Löhmannsröben Jugendliche mit geistiger Behinderung in integrativer Konfirmandenarbeit	241

	Seite
<b>... METHODISCH</b>	
Christoph Beuers Tagträume von Menschen in einer Einrichtung. Beispiele aus dem St. Vincenzstift	261
Anne Dies Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Gebärden und religiöse Gebärden im Alltag mit Menschen mit einer geistigen Behinderung	281
Gesa Daniel Phantasie Reisen als Medium sprachtherapeutischen Handelns	297
Gerlinde Ehrenfeuchter Wie erleben Sonderschülerinnen und Sonderschüler sich selbst und die Welt, in der sie leben? Ein Projektbericht	315
<b>... INTERNATIONAL</b>	
Els L.M. Maeckelberghe Seelsorgerliche Betreuung nach Maß. Ein Bericht aus den Niederlanden	327
Giuseppe Morante Katholische 'Religionspädagogik der Behinderten' in Italien	337
Cornelia D. Roux Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft der Republik Südafrika	353
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	363



## VORWORT

Die Themen der nunmehr seit zehn Jahren durchgeführten Würzburger Religionspädagogischen Symposien spiegeln die Entwicklung von einem Blick auf die "Sondersituation Behinderung" hin zu einer Infragestellung dessen, was als "normal" gilt. In der Konsequenz fragte das fünfte Symposium, das im Februar 1996 stattfand und hier dokumentiert wird, nach den Konsequenzen für Theologie und (Sonder)Pädagogik, wenn sie den Alltag von Menschen mit Behinderungen zu ihrem Ausgangspunkt machen. Theologische und pädagogische Ansätze in Wissenschaft und Praxis sollten kritisch geprüft, Alternativen vorgestellt werden. Blickwechsel sollten unternommen werden.

Das Leben vom anderen her zu verstehen, ist für SonderpädagogInnen und ReligionspädagogInnen wesentlich. Die Welt auch mit den Augen anderer zu sehen, ist Lebensaufgabe. Insofern ist alle Erziehung und Bildung Einfühlung (Empathie). Was kann getan werden, daß ErzieherInnen und LehrerInnen so ausgebildet werden, daß sie Empathie als Voraussetzung für Blickwechsel und Blickwechsel als Voraussetzung für Empathie lernen? In welcher Weise kann die Hochschule die komplizierten Entwicklungsschritte des wechselnden Selbst- und Welterlebens bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen lehren? Kann sie bei der Verarbeitung von Entwicklungskrisen im Alltag in dem Sinne helfen, daß eine Veränderung der Blickrichtung als Fortschritt oder als positive Entwicklung erfahren wird?

Wie lassen sich die kindlichen Motive, Gedanken und Gefühle erfassen, damit erzieherisches Handeln tatsächlich für das Leben hilfreich ist und Entwicklungen fördert? Es geht um die Einsicht, daß mein erzieherischer Blickwinkel nur *ein* möglicher ist, den ich deshalb nicht verabsolutieren darf, und daß ich anderen helfen kann zu sehen, damit das gemeinsame Leben unter einem "realistischeren" Blickwinkel (hoffentlich) etwas besser gelingt.

SonderpädagogInnen und ReligionspädagogInnen kommen ohne die Fähigkeit des Blickwechsels nicht aus:

- Oft ist gegen verzweifelte "Aussichtslosigkeit" und gegen große "Unübersichtlichkeit" ein Blickwechsel hilfreich, um die Auflösung perspektivischer Verzerrungen zu erreichen.
- Oft ist angesichts von "Wahrnehmungsstörungen" der Blick neu auszurichten.

- Meistens geht es schlicht um die Arbeit am Detail, nicht um den generellen "Paradigmenwechsel".
- Eine Gesellschaft, die sich zunehmend an Kosten-Nutzen-Rechnungen orientiert, bedarf des Blicks auf die Schwächsten als Maßstab ihres Handelns.
- Der kleine "Blickwechsel" kann große "Weitblicke" eröffnen, manchmal sogar "Lichtblicke" bewirken.

So wollte das Symposium vor Augen halten: Vor Ort konkret handeln - aber mit Blick auf das Große und Ganze. Angeregt werden sollten das Sehen, das Handeln und das Hoffen. Die Praxis der Augen (das Notwendige sehen und die Nachfolge Jesu verstehen) bereitet die Praxis der Hände (alles gerecht verteilen und die Nachfolge Jesu beginnen) vor; es folgt die Praxis der Füße (Grenzen und Behinderungen überschreiten und in der Nachfolge Jesu auf das Reich Gottes hoffnungsvoll zugehen).

Den Blick, der Behinderung anders wahrnimmt, als dies in unserer Gesellschaft "normal" ist, gilt es zu schärfen und immer wieder neu zu üben. Dazu sollten die ReferentInnen des Symposiums beitragen.

Die beiden Hauptvorträge stellen vor, was es für (Sonder)Pädagogik und Theologie bedeuten könnte, gingen sie für ihre Theoriebildung und ihr Selbstverständnis vom Alltag von Menschen mit Behinderungen aus. Dieter Fischer reflektiert verschiedene Paradigmen der sonderpädagogischen Tradition auf ihre Tauglichkeit hin. Friedel Kriechbaum unternimmt eine Relektüre der Kreuzestheologie.

Grundlegendes Umdenken wird auch in weiteren Beiträgen deutlich: Maria Becker zeigt, wie die oft scheinbar unmögliche Kommunikation zwischen nichtbehinderten und schwerstbehinderten Menschen Möglichkeiten der Subjektwerdung und neue Formen der Äußerung für die Beteiligten eröffnet. Beate Schultes schreibt als Nichtsehende über die Bedeutung des Sehens und mögliche Perspektiven in Kirche und Gesellschaft. Georg Theunissen plädiert für Empowerment als neues behindertenpädagogisches Konzept.

Alltagsituationen verändern den Blick je unterschiedlich. Elisabeth und Bernhard Jendorff berichten von ihren Erfahrungen als Eltern eines behinderten Jungen, Gerhard Jalowski und Matthias Söllner von den Zerreißproben diakonischer Arbeit in einem säkularen Kontext. Alfred Weißhaupt reflektiert die Situation als pflegender Angehöriger, eine Aufgabe die in unserer Gesellschaft fast ausschließlich von Frauen übernommen wird. Was Selbsthilfegruppen für Betroffene leisten und wie sie durch Kontaktstellen unterstützt werden können, beschreibt Irena Tezak.



Auch die Schule bietet Ansätze, die unterschiedlichen Lebenserfahrungen der SchülerInnen konsequenter wahrzunehmen und Wege des gemeinsamen Lernens zu suchen. Perspektiveneröffnend können dabei sein: Erfahrungsorientierter Religionsunterricht mit körperbehinderten SchülerInnen (Barbara Tillmann), Kooperationsmöglichkeiten von Grund- und Förderschule sowie Kirchengemeinden (Margarethe Spitzweg), ein neuer Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistigbehinderte, der von Lebenssituationen ausgehen will (Christoph Dohmen-Funke/Hans-Willi Winden) sowie ein Konzept zur Entwicklung religiöser Begriffe und Werte mit hörgeschädigten Kindern in Südafrika (Cornelia Roux).

Blickwechsel in Kirchengemeinden bedeutet immer noch und immer wieder, Menschen mit Behinderungen wahrzunehmen und ihnen Teilhabe zu ermöglichen. Über Möglichkeiten und Beschwerden von Kirchengemeinden auf diesem Weg berichtet Jürgen Danielowski. Volker Elsenbast und Friedlinde Runge werten eine Umfrage zu Erfahrungen von PfarrerInnen mit behinderten KonfirmandInnen in der braunschweigischen Landeskirche aus und erweitern damit die bisher recht spärliche empirische Basis in diesem Bereich. Vor dem Hintergrund einer weiteren Befragung in der westfälischen Landeskirche reflektiert Christoph Bertold Konsequenzen für die Vikarsausbildung. Einen Überblick über integrativen Konfirmandenunterricht mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung gibt Hanna Löhmannsröben.

Neue methodische Zugänge können helfen, das Gewohnte mit anderen Augen zu sehen oder unerwartete Wege zu erschließen. Vorgestellt werden Erfahrungen mit Tagträumen (Christoph Beuers), Gebärden (Anne Dies), Phantasiereisen (Gesa Daniel) und Selbstäußerungen von SonderschülerInnen (Gerlinde Ehrenfeuchter).

Zum Schluß soll ein Blick in andere Länder die Wahrnehmung auf die eigene Realität schärfen: Was versteht man in den Niederlanden unter "Seelsorgliche Betreuung nach Maß" (Els Maekelberghe), was in Italien unter "Religionspädagogik der Behinderten" (Guiseppe Morante) und in Südafrika unter dem "Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft" (Cornelia Roux)?

Die Durchführung des Symposiums und die Drucklegung dieses Bandes wäre ohne die Hilfe vieler nicht möglich gewesen. Wir danken besonders Frau Ursula Jobst-Meiningner und Herrn Markus Diehl, Würzburg, Frau Helga Mack, Wien, und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Katechetenvereins, vor allem Herrn Roland Weiß, sowie des Comenius-Instituts; schließlich Herrn Dr. Horst Herion für die Übersetzung aus dem Italienischen. Für finanzielle Unterstützung des Symposiums bzw. Beiträge zu den Druckkosten dieses Bandes gebührt unser Dank dem Comenius-Institut, der Evangelisch-Lutherischen Kirche in

Bayern, dem Deutschen Katechetenverein sowie der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz. Schließlich gilt unser Dank den AutorInnen, die ihre Beiträge unentgeltlich zur Verfügung gestellt haben.

Die Herausgeber und die Herausgeberin hoffen, daß durch die Dokumentation der Vorträge und der Texte zu den Workshops des Fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposiums in diesem Band weitere Blickwechsel in Theologie und Pädagogik zugunsten einer wirklichen Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen, zwischen den Konfessionen, zwischen den alten und den neuen Bundesländern und zwischen Menschen in unterschiedlichen Ländern angeregt werden.

Wien/Dortmund/Münster  
im November 1996

Gottfried Adam  
Roland Kollmann  
Annebelle Pithan

Dieter Fischer

## **AUF DER SUCHE NACH EINEM NEUEN PARADIGMA FÜR SONDERPÄDAGOGISCHES HANDELN**

Lange wurdest du um die türelosen  
Mauern der Stadt gejagt.

Du fliehst und streust  
die verwirrten Namen der Dinge  
hinter dich.  
Vertrauen, das schwerste  
ABC.

Ich mache ein kleines Zeichen  
in die Luft,  
unsichtbar,  
wo die neue Stadt beginnt,  
Jerusalem,  
die goldene,  
aus Nichts.

*Hilde Domin*

### **1. ERSTE ANNÄHERUNG AN DAS THEMA**

#### **1.1 Vom Sich-Aneignen**

Denken begründet unser Handeln, und somit beginnen Veränderungen im Tun fast immer im Kopf. Paradigmen sind solche Muster im Kopf. Sie gleichen einer Brille, die unser Sehen und nicht nur unsere Sehqualität bestimmt. Ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, gilt als A und O. Paradigmen genauer anzusehen, scheint ein wesentlicher Weg zu einem reflektierteren Verständnis sonderpädagogischen Tuns. - Nachdem aber Paradigmen an sich nicht gegeben, sondern fast immer (von uns) gemacht sind, kommt nicht nur ihrem Vorhandensein und ihrer Wirkung, sondern auch ihrer Entstehung Aufmerksamkeit zu. Damit aber haben wir noch nicht hinreichend geklärt, ob es sonderpädagogisches Handeln überhaupt geben muß. Dieses wird nicht durch Paradigmen begründet, sehr wohl allerdings dann von ihnen geformt.

Wenn Sonderpädagogen vorgeworfen wird, sie isolieren oder auch nur separieren behinderte oder anderweitig belastete Kinder, damit sie sich selbst als unaufgebbar stets neu beweisen, dann läßt sich dieser Vorwurf nur durch Tun als Antwort auf bestimmte Situationen entkräften. Sonderpädagogik wird in dem Maße notwendig, wie Betroffene dieses "einfordern", nicht aber in dem Umfang, wie Sonderpädagogik sich selbst sieht. Sie konstituiert sich durch die erfragte Hilfeleistung. Das schließt nicht aus, daß der Sonderpädagoge, die Sonderpädagogin selbst sich nie nur als Antworten-Gebende begreifen, sondern sehr wohl

eigene Vorstellungen besitzen, die u.a. im jeweiligen Verständnis von Erziehung und Bildung, in Pflege und in Therapie ihren Ausdruck finden.

Weder die vermeintlichen oder tatsächlichen Bedürfnisse von (behinderten) Menschen allein, noch "Kundenwünsche" der Eltern oder Angehörigen können Art und Weise, Quantität und Qualität unseres Tuns bestimmen. Sonderpädagogisches Handeln ist pädagogisches Handeln und damit autonom gegenüber individuellen Wünschen und Bedürfnissen, so sehr diese im einzelnen ein Anrecht auf Befriedigung besitzen. Wir Menschen haben eben nicht nur nach unserem Wollen, sondern auch nach unserem Sollen zu fragen. Dieses kommt scheinbar von außen auf uns zu, selbst wenn wir es in unserem Inneren aufsuchen müssen. Der Weg dorthin führt über das Fragen (Petzelt 1962) - der originärste Weg zur Bildung. Es aktualisiert die Vernunft, nicht aber als rein verstandesmäßiges, sondern als moralisches, ja ethisches Prinzip.

Das Verbindende unter all den sog. Bindestrich-Pädagogiken (Böhm) ist die Aufgabe der Lebensführung (vgl. auch Fischer 1992, 257), der sich niemand entziehen kann und aus der auch die Behinderung oder eine Krankheit einen nicht entläßt.

In dem Sollen begegnet dem einzelnen Menschen die Aufforderung, das zu werden, was er in dieser Welt sein soll. Er hat in der Folge davon persönliche Entscheidungen zu treffen, seine Identität damit in Einklang zu bringen und die Realisierung des Sollens als Grundlage von Autonomie und nicht als Extrakt eigener Träume zu verstehen. Sie führen dann in die Irre, wenn diese ohne Anbindung an die eigene Person, deren Kompetenzen und Dispositionen geträumt werden gemäß einem Idealbild, das der Wirklichkeit nicht entspricht. Nicht das Entfliehen ist angesagt, sondern das Sich-Aneignen. Dieses spaltet weder ab, noch isoliert es Anteile der eigenen Person, sondern bindet ein und bahnt den Weg zu eigenem verbindlichem Leben.

Eine solche Sicht von Lebenswirklichkeit und Lebensgestaltung klammert Behinderung und Krankheit nicht aus; sie isoliert diese auch nicht als besondere Belastung oder als "feindlichen Bruder" - so ein 10 Jahre alter körperbehinderter Junge -, sondern verweist auf ein völlig neues, vielleicht auch ein alternatives Verständnis von Leben mit einer Behinderung als ein "verbindliches Leben" (Fischer).

Verbindlichkeiten, die wir eingehen, drücken Respekt und Anerkennung aus. Fast immer entziehen sie sich der Erklärbarkeit. Man könnte im weitesten Sinne sogar von einem Geheimnis sprechen, weil sich die letzte Erklärung verweigert. Der "Stachel im Fleisch" bleibt sehr wohl und fungiert somit als "vorletzte" Bedingung unabdingbar unser Befinden und unser Tun und Lassen. Durch diese gelebte Verbindlichkeit haben behinderte Menschen uns Nicht-Behinderten vieles voraus. Das macht uns ihnen gegenüber ein Stück weit hilflos, wo wir an sich ihre Hilfsbedürftigkeit sehen und helfen wollen. Nicht selten sogar fühlen wir uns als die angeblich oder vermeintlich Starken beschämt. So kann es passieren, daß man getröstet vom Bett eines Schwerkranken zurückkehrt, obwohl man selbst sich vorgenommen hatte, Trost zu spenden.

Wenn Oskamp (1983, 9) einmal formulierte, erlebte Hilflosigkeit mache hilflos, dann gilt das insonderheit für jene, die festgefügte Entwicklungen

im Kopf haben und mit diesen an behinderte oder belastete Menschen herangehen, die Verbesserungen zu Wege bringen oder auch nur sporadische Veränderungen anstoßen wollen, sich dann aber mit einer Situation konfrontiert sehen, die solches nicht erlaubt. Hilflos werden wir aber auch dann, wenn wir auf jemanden treffen, der innerlich "weiter" ist als wir selbst, der unser Denken und Trachten, Planen und Handeln als inadäquat für sich und seine Situation empfindet und uns unser Werkzeug aus den Händen schlägt. - Wiederum werden wir auf uns zurückverwiesen, auf die Frage nach den Zielen, auf die Suche nach geeigneten Methoden und auf die Notwendigkeit des Dialogs mit dem, der unsere Hilfe braucht.

Ob hier Paradigmen eine Hilfe sind, das ist sehr gewissenhaft zu prüfen. Ein Gang durch die noch recht kurze Geschichte der Sonderpädagogik bezüglich der Paradigmen bringt ein wenig Klarheit (vgl. Moser 1995). Wenn wir nach "neuen" Paradigmen Ausschau halten, könnte man vermuten, wir hätten derzeit zumindest "alte", wenn nicht sogar veraltete. Es könnte sich aber auch die Erfahrung der Vergeblichkeit unserer Bemühungen in uns breit machen, die nicht mehr allein mit der Frage nach der Richtigkeit unseres Tuns alleine zu beschwichtigen ist. Es kann hier wohl nicht mehr um "richtig" oder "falsch", um "erfolgreich" oder "fehlerhaft" gehen. Sonderpädagogisches Handeln muß dem gerecht werden, was Mensch zu sein heißt und eben neben dem Wollen auch das Sollen eindeutig als Zielmoment zur Sprache bringen. Pädagogisches Handeln ist ohne Perspektive nicht denkbar. Nicht wir haben sie inhaltlich zu füllen, aber durch unsere kleinen Zeichen "in der Luft" klingt sie an und zeigt jedem auf seine Weise, wo für ihn "die neue Stadt beginnt".

## 1.2 Zum Begriff "Paradigma"

Interessanterweise treffen wir in der Fachliteratur weitaus seltener auf den Begriff des Paradigma, als wir gemeinhin vermuten.

- Lediglich bei Bleidick werden wir in gewisser Weise über Umwege fündig (1971, 234ff.). Eher schon spricht man von "Perspektivenwechsel", was in der Konsequenz zumindest gewisse Ähnlichkeit mit "Paradigmenwechsel" aufzeigt.
- Im Duden erfahren wir - vielleicht zu unserem Erstaunen - daß es bei einem Paradigma um ein "Beispiel geht, das für alle ähnlichen Fälle gilt" (1960, 464); man könnte ein Paradigma auch als "Ergebnis einer Untersuchungsreihe" verstehen, die sich dann ergibt, wenn ihr voraus eine genaue Analyse der Fälle oder Situationen vorgenommen wurde. Wir selbst verstehen ein Paradigma eher als Sichtweise, mit deren Hilfe wir die Welt sehen und verstehen wollen, aber auch als eine Art Katalysator, der unser Tun und Lassen steuert bzw. formt.
- Und noch eine dritte Variante ergibt sich, wenn wir ein Paradigma als "Verstehenshilfe" gebrauchen; dies erscheint uns immer dann als notwendig, wenn uns etwas zu groß, zu gewaltig oder zu komplex anmutet, als wir zu fassen imstande sind.

*Zusammengefaßt* kann ein Paradigma demnach sein:

- (1) ein Ertrag, der sich als Substrat unserer Erfahrungen bildet
- (2) eine Hilfe bzw. ein Muster, das unser Tun und Lassen leitet und
- (3) eine Seh- und Verstehenshilfe, die uns in komplexen Situationen zur Orientierung verhilft.

Insofern ist ein Paradigma vergleichbar mit einem Welt- oder Menschenbild, das uns hilft, die Welt oder auch den Menschen als etwas, das uns zu komplex und zu gewaltig erscheint, zu fassen, zu verstehen oder auch zu interpretieren (vgl. Fischer 1993, 137ff.).

Daß Paradigmen in Wirklichkeit sehr oft Setzungen sind, die jeglicher Erfahrung entbehren, auch jeder Bemühung um einen Sachverhalt vorausseilen und selten sich aus der Lauterkeit unserer Anstrengung selbst ergeben, verschleiern nicht nur die dann zu Tage geförderten Ergebnisse, sondern reduziert auch jenen moralischen Anspruch, den wir als Vertrauensvorschuß dem Paradigma oft zu geben bereit sind.

Eine Handlung wird nicht automatisch dann gut, wenn wir ein Paradigma vorausschicken und diesem moralische Korrektheit attestieren. Ebenso kritisch gilt es aber auch zu fragen, ob man denn nicht gänzlich ohne solche Paradigmen auskommen und den pädagogischen, therapeutischen oder pflegerischen Prozeß auch ohne eine solche Seh- oder Interpretationskrücke wagen kann.

Um diese Frage im Ansatz wenigstens zu klären, vor allem aber den augenblicklichen Stand der Sonderpädagogik zu erhellen, soll der Weg anhand ausgewählter 'Stationen' nachgezeichnet werden, den wir in den letzten Jahren mit großem Eifer und mit vielen Schwankungen gegangen sind.

Das Bedenken des Weges der Sonderpädagogik wird unter Reduzierung der tatsächlichen Wirklichkeit geschehen müssen, wie wir auch augenblicklich keineswegs nur von *einem* Paradigma sprechen können; vielmehr haben wir es mit einem Paradigmenstreit zu tun, der den Betroffenen selten hilft und der Fachdisziplin selbst wie auch dem täglichen Handeln oft mehr schadet, als daß er nützt.

### **1.3 Der Ausgangspunkt**

Wahrscheinlich war es für Menschen schon immer eine zu große Herausforderung, wenn Leben sich nicht so ereignet oder abspielt, wie man es gerne hätte oder zu hoffen wagt. Deshalb zielen die Fragen von Menschen nicht so sehr darauf, wie die Welt als solche gemacht ist und wie alles funktioniert, sondern warum das Leben, vielleicht auch sogar nur mein Leben so ist, wie es ist, welche Rolle ich darin zu spielen habe und welchen Sinn das Ganze dann für mich am Ende erbringt.

Wir fühlen uns dem Leben ausgeliefert, vom Schicksal bedroht, sprechen von einem abenteuerlichen Ritt über den Bodensee und wissen zu gut, daß es plötzlich "aus sein kann". L. Marcuse bezeichnete den Körper als "Gefängnis", aus dem es kein Entrinnen gibt. Zumindest könnte man ihn als "un-solidarisch" (Stinkes 1993) bezeichnen, denn nicht er richtet sich nach dem Willen des Menschen, sondern der Mensch selbst muß fast immer den Spuren seines Körpers folgen.

Das Bedürfnis nach "Omnipotenz" war seit den ersten Schöpfungstagen für den Menschen Traum und Problem zugleich. An ihm scheiterten Adam und Eva, wie auch jedes Kind auf seine Weise ebenso scheitern wird, wenn es seine Mutter und darüber hinaus die Welt mit "omnipotenten Wünschen" überzieht und überschwemmt. Eine Zeitlang spielt die Mutter mit und trägt das Kind, wenn dieses es will, säugt es, ist rund um die Uhr da und sorgt so für dessen bruchloses Wohlbefinden. In dem Augenblick, wo die Mutter nicht mehr unmittelbar und ständig zur Verfügung steht, eigene Wünsche geltend macht und das Kind auf es selbst zurückweist, beginnt ein schmerzhafter Lernprozeß, der ein Leben lang anhalten wird: Mit meinen omnipotenten Wünschen treffe ich jeweils auf Menschen, die ebensolche Wünsche für sich formulieren und nur bedingt Kraft und Zeit für mich haben, zum einen - zum anderen aber wird dem Menschen zunehmend deutlich, daß es überhaupt nicht die Sache des Menschen ist, Omnipotenz zu leben, sondern sich mit der Brüchigkeit seines Daseins anzufreunden, das nie wie ein Traum aufgehen wird, und das dem Suchenden dennoch viele Köstlichkeiten zu bieten hat. - Die Kränkung für uns Menschen beginnt jeweils dort, wo sich etwas nicht fügt, wo etwas nicht aufgeht, wo wir einer Zeitschiene unterworfen sind wie auch physiologischen Prozessen in deren Endlichkeit, wo Schmerzen, Enttäuschungen und Verluste ebenso unseren Alltag bestimmen wie Lebendigkeit, Willkommensein und Neuanfang.

Die christliche Überlieferung ist reich an Beispielen, wie allen voran Christus selbst diesen Riß im Dasein von Menschen durch sein Tun, seine Wunder und seine Predigten aufnimmt und Konsequenzen für sein und unser Handeln daraus zieht. Da wird das Verlorene gesucht, das Schwache gehoben, der Lahme gesund gemacht und der Tote ins Leben zurückgerufen, der Kranke geheilt, der Verzweifelte getröstet und die Gemeinde verwiesen, dies ebenso zu tun. Wir selbst können zwar nicht Christus sein, wohl aber können wir uns von seiner Ausrichtung anregen, anstecken, ja sogar beauftragen lassen, diesen Riß zu überbrücken helfen, daß niemand verloren gehe, und das Gesetz Christi, als Gebot der Liebe, zu erfüllen trachten.

Es geht hier nicht um eine mindere Form der Omnipotenz, schon gar nicht um die Erreichung eigensüchtiger Wünsche. Ganzheitliches Leben, wo das Schwache und Starke eine Einheit bilden, wo Fehler und Erfolg zusammenkommen, wo Schuld und Vergebung ihren Platz haben, meint

jene Brücke, die sich durch Nächstenliebe als Fortführung erfahrener Liebe bewerkstelligen läßt.

## **2. DAS PARADIGMA DER GESINNUNG**

### **2.1 Die Gesinnung als Ausdruck von Liebe**

Um das teilweise traurige, meistens jedoch erschütternde Schicksal vor allem geistigbehinderter Menschen - damals noch "schwachsinnig" genannt - zu beenden, gründeten sowohl in der katholischen als auch in der evangelischen Kirche einzelne Männer und Frauen Einrichtungen für diesen Personenkreis. Dort sollten sie Heimat und Schutz finden, Beschäftigung erfahren und Erziehung und Bildung genießen, soweit man sich das damals bereits vorstellen konnte.

Behinderte Menschen in dieser Zeit zu begleiten, ging nicht ohne hinreichende Unterstützung der christlichen Gemeinden, auch was die finanzielle Situation betraf. Zur Betreuung selbst gründete man Schwesternschaften und Ordensgemeinschaften mit dem gezielten Auftrag, diese "verlorenen" und ausgegrenzten, mißachteten und vernachlässigten Menschen als "Schwestern und Brüder" an den Tisch der Barmherzigkeit zu holen. "Macht sie fröhlich und gut" oder "Der Schwache zuerst" oder "Immer die Schwachen voran" (Dominikus Ringeisen) - das waren Leitlinien in jener Zeit.

Man suchte Helfer, die letztlich "Gesinnungstäter" waren - innerhalb und außerhalb von Gemeinschaften und Gemeinden, deren Aufgabe genau darin bestand, Brücken zu bauen zwischen dem einen und dem anderen, zwischen den Hoffnungen und Erwartungen einerseits und den Zusagen und Aussichten des Evangeliums andererseits. Omnipotenz war nicht das Thema, aber dennoch Ausblick auf jene zu erwartende Vollkommenheit, die zumindest Christen aufgrund der Zusage Gottes für sich in Anspruch nehmen dürfen.

*Gesinnung* als Wort hat mit anderen Worten, die mit der Silbe "ung" enden, gemein, daß sie Prozeß und Ergebnis zugleich ist. Indem man sich bemüht, erwirbt oder erfüllt man eine Gesinnung, und wenn man diesen durchlaufenden Prozeß rückwärts betrachtet, kann man unschwer von erreichter Gesinnung sprechen und diese auch nur bedingt beschreiben. Wichtiger aber ist der Inhalt und darüber hinaus die Funktion von Gesinnung. Dieser Spur nachzugehen, lohnt sich.

Voraus allerdings gilt es festzuhalten, daß wir Menschen nahezu nichts ohne eine Gesinnung verrichten. Immer schwingt das mit, was das Wort Gesinnung bereits aufzeigt: *der Sinn*. Wir möchten die Dinge so tun, daß sie uns sinnvoll erscheinen, bzw. wir können uns nur schwer mit der Vorstellung anfreunden, längere Zeit etwas vollführen zu müssen, was wir als sinn-leer oder sinn-entleert empfinden.

Der Unterschied liegt jedoch in der Herkunft unserer Gesinnung. Sie kann eine vorgeordnete sein und zudem für viele Menschen gleichzeitig gelten, wie dies bei den meisten religiösen oder christlichen, politischen



oder auch nur ideologischen "Gesinnungen" der Fall ist, oder aber wir entwickeln und übernehmen unsere ganz eigene, quasi unsere "Privat-Gesinnung". Auch dann überstrahlt sie unseren Weg wie ein Stern.

- Wenn wir zuvor von Gesinnungstätern sprachen und professionelles Wirken im Zusammenhang mit behinderten, kranken und belasteten Menschen als "Gesinnungsberufe" charakterisieren, dann meinen wir die übergeordnete, mehr oder weniger objektive Gesinnung, die sich ein Mensch zu eigen macht bzw. der er sich unterstellt und versucht, nach ihr bzw. mit ihr zu leben.
- Wenn uns im Neuen Testament gesagt wird, wir sollen "gesinnt wie Jesus Christus" sein (Phil 2,5) oder uns von Apostel Paulus in seinem Brief an die Galater beauftragt fühlen, "das Gesetz Christi zu erfüllen" (Gal 6,2), oder aufgefordert werden, "Barmherzigkeit zu üben" (Mt 9,13) oder "Kranke zu besuchen" (Sir 7,39), dann ist klar und deutlich zum Ausdruck gebracht: Hier geht es um Entscheidung, um Nachfolge und Übernahme dessen, was uns geboten, gelehrt und von Jesus Christus selbst vorgelebt ist, weniger um das konkrete Tun.
- Grundmuster ist bei allen Hilfeakten, bei allem Unterricht und auch in der Erziehung bzw. Therapie das interaktive Moment. Ein Helfer und ein Hilfsbedürftiger wenden sich einander zu, der Erzieher sucht den Zögling, der Lehrer den Schüler, der Therapeut den Klient und umgekehrt. Jeder hat Vorstellungen, die er in ein solches interaktives Geschehen mit einbringt, doch werden diese stark davon bestimmt, was der eine vom bzw. der andere für den einen will, erwartet oder erhofft. Da kann der Wunsch nach etwas zu trinken ebenso im Mittelpunkt stehen wie die Bitte um Begleitung, die Erwartung, Schmerzen zu lindern oder aber auch Unterstützung beim Erlernen von Lesen und Schreiben zu gewähren.
- Immer geht es um in Ziele gefaßte Wirklichkeit, die genau zu umschreiben ist bzw. exakt umschrieben wird und daher für den Helfer zum einen Handlungsanweisung beinhaltet, zum anderen aber auch eine Zielvorstellung, die dann wiederum für den jeweils erreichten Erfolg als Meßlatte dient.
- Nennen wir diese und ähnliche Wünsche, Ziele und Erwartungen die "erste Wirklichkeit", fügt sich durch eine ins Spiel gebrachte Gesinnung eine "zweite Wirklichkeit" hinzu, nämlich - um im Beispiel zu bleiben - "das Gesetz Christi zu erfüllen" (Gal 6,2), für "Schwache da zu sein" oder "das Verlorene zu suchen". Es wird eine "Fahne aufgezogen", wie Reiner Kunze in einem seiner Gedichte formuliert. Hier geht es plötzlich über etwas ganz Konkretes hinaus um eine neue, eine andere Dimension, die für sich nochmals einen gänzlich neuen Bedeutungshintergrund entwickelt und aufscheinen läßt.
- Die Werkgerechtigkeit ließ an einen Verdienst glauben, nämlich durch hingebungsvolles Dienen dem Himmelreich ein Stück näherzukommen. Im Volksmund kennen wir diesen Gedanken noch, wenn wir jemanden aufmerksam machen, er könne sich mit einer guten Tat einen Platz im Himmel verdienen. Die Rechtfertigungslehre durch Martin Luther stellte demgegenüber heraus, daß wir "allein durch Gnade" selig werden und nicht durch unsere eigenen Werke.
- Hingebungsvolle Pflege, das Verzichten um eines anderen willen oder auch nur seine Zeit, seine Kraft oder sein Vermögen zu teilen, macht in diesem Umfeld eine veränderte Wertigkeit sichtbar. "Die Liebe unter uns Menschen möge wachsen", formulierte eine Krankenschwester aus Afrika, als sie von ihrem entbehreungsreichen Dienst an behinderten Kindern erzählte. Wieder geht es um eine Wirklichkeit, die über die ganz konkrete hinaus deutlich und damit bedeutsam wird.

Entscheidend ist das Maß des einen im Vergleich zum anderen. Betonen wir die sog. "zweite Wirklichkeit", kann das Reichen eines Löffels mit Speise nur noch Symbolcharakter haben für einen größeren Sinnzusammenhang; wird der zu fütternde Mensch trotzdem satt, wäre es schön; vielleicht hat er auch nur zufällig Glück, um diesen Sachverhalt ein wenig zu karikieren. Auch heute noch erleben wir in bestimmten Gruppen (z.B. Universelles Leben) eine schier einseitige Ausrichtung auf Gesinnung unter deutlicher Hintanstellung der konkret zu erfüllenden Aufgabe. Sie geschieht fast immer im Zusammenhang mit einer sehr wohl kritisch zu betrachtenden Instrumentalisierung der konkret geleisteten und auch notwendigen Hilfe vor Ort und am konkreten Menschen.

Wir kennen aber auch Beispiele, wo ein absolutes Gleichgewicht auszumachen ist. Der hungernde oder zu pflegende Mensch wird in seinem Dasein absolut ernst genommen, bzw. die geleistete Hilfe ist von konkreter, aber hoher Qualität - und trotzdem weist sie darüber hinaus, warum sie geschieht - eben nicht nur dem Patienten oder Hilfsbedürftigen allein zuliebe. Daß wir Menschen sehr wohl ganz konkrete und sehr hingebungsvoll geleistete Hilfe erbringen können, die dem Gebot christlicher Nächstenliebe voll gerecht wird, ohne darüber groß nachzudenken, geschweige denn davon ständig zu reden, gehört mit zu den großen Entdeckungen und Leistungen in der damaligen wie auch in der heutigen Zeit.

Neben der Zielgefaßtheit der zu leistenden Hilfe geht aber zusätzlich eine Definition der Rollen aller Beteiligten einschließlich des zu leistenden Miteinanders unter der Devise der jeweiligen Gesinnung einher. Legen wir christliches Denken und christliche Gesinnung entsprechend dem Neuen Testament zugrunde, wird der bzw. die Hilfsbedürftige als Bruder bzw. als Schwester bezeichnet oder auch als "Kind Gottes" gesehen. Aber auch der Helfer, die Helferin kann sich als Bruder und Schwester dem Hilfsbedürftigen definieren und so ihr Tun und Lassen aus diesem Verständnis heraus formen und qualifizieren.

Damit wird gleichzeitig mit-definiert, was *zwischen* beiden zu geschehen hat, wie es getan werden soll und was man ausschließt bzw. was für einen nicht in Frage kommt. Zwischen beiden ist das soziale Miteinander geklärt. Sie sind Brüder und Schwestern und unterstellen sich damit gleichzeitig dem Schutz und der Führung des Vaters oder auch der Mutter, dessen/deren Liebe allem und allen gilt.

*Gesinnung ist - nüchtern gesagt - festgewordener Sinn, bildhaft gesprochen eine Sonne, die alles Geschehende erwärmt und überstrahlt.* Damit gewinnt die mit einem Löffel gereichte Speise, der an den Mund geführte Becher oder auch die zugestandene Schmerzprophylaxe einen zusätzlichen, vielleicht sogar erst ihren eigentlichen Wert, der letztlich in einem völlig anderen Sinn satt macht und befriedigt. Christen ist die Symbol-

haftigkeit ihres Lebens und Erlebens sehr wohl bekannt. Wir brechen das Brot und denken dabei an den Opfertod Christi, wir streuen die Saatkörner aus und denken daran, selbst vielfältig Frucht zu bringen, wir öffnen eine Tür und erinnern uns dabei an die Verheißung Christi, er selbst sei die Tür (Joh 10,7).

Doch nicht jeder teilt diese Gesinnung. Sie wird als vorgeordnet und damit auch als Ausdruck von Autorität verstanden, die den einzelnen weniger in seinem Autonom-Sein wahrnimmt, sondern ihn zusätzlich oder darüber hinaus in einen Sinnzusammenhang stellt. Das kann sowohl Belastung als auch Befreiung oder Beflügelung bedeuten. Wenn heute ganz aktuell selbst in sog. säkularisierten Einrichtungen wieder nach einem übergeordneten Leitbild gefragt bzw. ein solches entworfen wird oder Gesinnungen eingefordert werden, mag das Ausdruck von Sehnsucht nach Verlorenem sein. Daß Gesinnung sich schwer mit gesellschaftlichen Veränderungen tut und anstatt solcher Maßnahmen handelnd der Gesinnung dient, hat diese in einen gewissen Verruf gebracht und u.a. zu ihrem Zurückdrängen beigetragen. Man wollte dem Menschen und seinem Leben 'pur' begegnen - ohne vorausseilende Definition, von wem diese auch sein mag.

Befreiung in diesem Sinne brachte die Aufklärung, die ja als geistige wie auch gesellschaftliche Bewegung bereits vor dem Entstehen von Einrichtungen und dem Konkretwerden professioneller Hilfe für behinderte Menschen aus einer Gesinnung heraus von sich reden machte (vgl. Moser 1995). Zum einen wird der entmachtet, der die Situation voraus definierte - worin ja gerade Macht par excellence zum Ausdruck kommen kann, zum anderen aber findet der zum eigenen Sagen, der sich in diesen Befreiungsschub des Definierens als Betroffener einbezogen fühlt.

Die Entstehung der Autonomiebewegung mit dem Ziel der Selbstverwirklichung geht einher mit einer neuen Wahrnehmung des Subjektseins und den sich daraus ergebenden "intersubjektiven Beziehungen" zwischen einzelnen Menschen. Sie treffen bzw. begegnen sich in ihrem unverfälschten, immer aber gewordenen Sosein, bringen ihre Lern- und Lebensgeschichte mit und formulieren daraus dann auch ihre Ziele und Erwartungen. Diese können sowohl auf das Leben insgesamt zielen als auch auf ganz konkreten Hilfebedarf, worin sich ja dann letztlich Behinderung gänzlich neu definiert: Behindert ist der, der Hilfe braucht (VIF, München 1984).

Es ist sicherlich notwendig, sich von alt hergebrachten, in Fleisch und Blut übergegangenen Definitionen zu befreien und neu nach dem zu fragen, was man wirklich tun und was man sein soll, um dann auf religiösem Gebiet neu zu fragen, was denn die Erfüllung des "Gesetzes Christi" tatsächlich oder auch nur "zusätzlich" meinen könnte.

## **2.2 Der Verlust der Gesinnung**

Neil Postman beklagt in seinem neuen Buch den Verlust der Götter in der Erziehung (1995) und beschreibt letztlich ein ähnliches Problem. Immer geht es um einen Abschied, der vielleicht zu rasch mit der Vokabel "Verlust" versehen wird, worin ja eine gewisse Trauer zum Ausdruck kommt, bevor man sich nach den Realitäten ausreichend umgesehen hat. Eine verlorene oder abgelegte Gesinnung ist wie das Ausziehen eines

Kleides, das lange Zeit den Körper schützte und den Menschen in seinem Verhalten wie auch Befinden sehr wohl auch kanalisierte und prägte.

In unserem Fall war das Zueinander und Miteinander von behinderten und nicht behinderten Menschen, sei es in der Einzel- oder in der Gruppen- bzw. Gemeindesituation, eingebettet in das Gebot christlicher Nächstenliebe und gleichzeitig überstrahlt und gewärmt von der Sonne göttlichen Zuspruchs und Segens.

Wer Freiheit zumutet, nimmt gleichzeitig ein Stück Geborgenheit, formulierte neulich der Oberbürgermeister von Dresden. Doch auch der Stimme von Ruth Berghaus ist Gehör zu schenken, wenn sie sagt, wer aufklärt, nimmt, bevor er gibt.

*Erst Befreiung von Ideologien und Gesinnungen macht den Blick frei für das, was es gibt, wie es sich zeigt und was gewünscht bzw. notwendig ist.* Und so stellen sich für die Sonderpädagogik und darüber hinaus eine Reihe von Fragen gänzlich neu: Was ist eigentlich Behinderung? Was meinen wir mit "behinderten" Menschen und was benötigen sie? Worin besteht Hilfe tatsächlich? Was ist ihr Ziel, was ihre Wirkung? Wie vollzieht sich Helfen? Was ist der Helfer? Was muß er können, wollen und tun? Worin erschöpft er sich bzw. was kann ihm helfen? Die Reihe ließe sich unschwer endlos fortsetzen.

Nahezu an jeder dieser Fragen haben sich Paradigmen "angesiedelt" wie Pilze um einen Baum. Dies alles spricht für eine große Bemühung, die Dinge des Lebens neu verstehen zu wollen; gleichzeitig ahnen wir etwas von der Komplexität all dieser Fragen, die heute noch die Gemüter erhitzen, Wissenschaftler antworten lassen und Betroffene wie deren Helfer zur Diskussion herausfordern.

Zunächst ging es darum, ausreichend und vor allem vorurteilsfrei Wissen anzusammeln. Dies wiederum setzt die unvoreingenommene, sensible wie behutsame Beobachtung voraus. Und von einem solchermaßen gültigen Wissen haben wir noch viel zu wenig. Zu schnell wurden bereits Wissensbruchstücke als schädliches Bescheid-Wissen "vermarktet", das dann seinerseits eine Möglichkeit des Suchens und Entwickelns weder zuließ noch anstieß.

Sehr lange dauerte es, bis wir Schicht für Schicht der Behinderung abtrugen, uns von der Faszination der einzelnen Störung befreiten, uns vom sogenannten Krankheits-Modell distanzieren und auch dem Eifer des Verbesserns und Veränderns versagten, um uns allmählich dem zu nähern, was der behinderte Mensch vor allem ist: Mensch - und das mit Haut und Haaren. Er ist Mensch mit Begabungen und Grenzen, mit Zielen und Hoffnungen, mit Erfolgen wie auch mit Versagen, mit Wünschen und Enttäuschungen; er ist aber vor allem, obwohl Mitglied einer Gesellschaft, dieser nach wie vor ausgesetzt - einer Gesellschaft, die noch immer auf Leistung, Jugendlichkeit und Schönheit einseitig stolz ist und nur mit allzu großer Zurückhaltung andere Werte als bedeutsam und für sich als lebenswert erkennt und als verfolgenswert erklärt.

Der behinderte Mensch, der für sich Autonom-Sein und konkret Mitbestimmung einfordert, vergißt zu oft und zu leicht, daß in unserer Gesellschaft die meisten Mitbürger ebenfalls von

Selbstverwirklichungsideen erfüllt sind und völlig einseitig selbstbezogen dem eigenen Wohlergehen nachjagen. Hieraus entsteht dann die Idee, die Welt in ihrer Vielfalt nach eigenem Brauchen zu beurteilen. Das Benötigte zieht man sich heran und ver-braucht es, und das, was man für sich als nicht bedeutsam, d. h. als nicht nutzbringend auszumachen vermag, stößt man von sich und verwünscht es, so daß es zu Sätzen kommen kann wie "Von mir aus bräuchte es keine Opernhäuser zu geben!"; und Aussiedler oder gar Asylanten braucht man auch ebenso wenig wie Behinderte; und Kinder brauchen wir auch nicht mehr, die eigenen sind schon groß - und so ließe sich diese verhängnisvolle Schiene weiter verfolgen, an dessen Ende ein Horrorszenario steht von einer bestenfalls monoistischen Welt. Wer beim anderen nicht in den Vorzug des Gebraucht-Werdens gerät, hat auch Mühe, in dessen Welt einen Platz zu finden, denn die Welt bzw. die Gesellschaft, das sind wir, und das bzw. die Störende/n, das sind die jeweils anderen.

Aus diesem ambivalenten Umfeld entstammen auch viele der notwendigen Helfer. Der eine braucht nur ein paar Stunden zu arbeiten, der nächste braucht noch einen kleinen Zuschuß zum Abzahlen des Hauses, der dritte braucht einen anderen Beruf, weil der erste ihn langweilte, und wieder ein anderer braucht ein gewisses Ansehen, vielleicht sogar Macht, drum wählt er am Ende noch einen sozialen Beruf.

Daneben aber gibt es die weitaus größere Gruppe von Menschen, die das gesellschaftliche Miteinander suchen, die wissen, daß wir aufeinander verwiesen und wir alle in gewissen Zeiten auf Hilfe angewiesen sind.

Aus diesen Einsichten heraus entstanden Organisationen bzw. manche Modelle sozialer Arbeit in gegenseitiger Achtung. Auch die Entdeckung der Behinderung und Krankheit bei sich wie beim anderen ermöglichte erst die Solidarität mit dem ebenso Betroffenen und führte zu einer Fülle von Selbsthilfegruppen, auch dann, wenn das Ehrenamt hier als eine zusätzliche Motivquelle mit zu nennen ist und in letzter Zeit vor allem auch seitens der Politik neue Wertschätzung erfährt.

### **3. VERANTWORTUNGSETHISCHER ZUGANG**

#### **3.1 Behinderten-Helfer - als sozialer Beruf**

Versuchten wir eingangs, die ersten Helfer für behinderte, vernachlässigte, arme oder auch kranke Menschen als "Gesinnungsträger" zu kennzeichnen, so lösten diese zu einem großen Teil sog. "soziale Berufe" ab. Bei diesen geht es um ein unmittelbares Zusammenwirken von Helfenden und Hilfesuchenden ohne großes Wenn und Aber. Der, der die Hilfe benötigt, äußert seinen Wunsch oder verweist auf seine Not; der, der hilft, versteht sich als Antwortender.

Dazu muß er einiges können, wissen und auch präzise wollen; denn ohne innere Zustimmung wird das beste Handwerkszeug unwirksam, wie auch ein bestens gewilltes Herz ohne fachliche Kompetenz meist auf verlorenem Posten steht.

Die Entdeckung der *Professionalität* als ein wesentlicher Zweig der sozialen Hilfe verstand auch das alltägliche Miteinander neu zu qualifizieren. Professionelles Können in der Pflege, im Unterricht oder auch in der Therapie regelt aber noch nicht automatisch das jeweilige notwendige Miteinander. Probleme von Nähe und Distanz spielen ganz plötzlich und meist

sehr umfassend eine entscheidende Rolle. Ist der "Gesinnungstäter" vor allem auf die "Gesinnung" ausgerichtet, die ihm Orientierung und Anziehung ist, so muß der "sozial Tätige" sich selbst um seine Bedeutsamkeiten kümmern und damit eben auch die Güte seiner Arbeit selbst ausmachen. Zu schnell entsteht die Überzeugung, gemäß eines Tun-Ergehens-Zusammenhanges, je mehr ich tue, um so besser ist es, je näher ich einem Menschen komme, umso angenehmer erlebt dieser sich, je intensiver ich eine Sache angehe, umso erfolgreicher bin ich.

In einem solchen Zweier-Verhältnis bedarf es meist eines ständigen *Aushandelns von Möglichkeiten und Grenzen-Ziehens* als Ausschluß oder Abwehr von Un-Möglichkeiten. Der Lehrer, die Lehrerin muß bestimmen, wie oft, aber auch wann und wie lange sie sich von Schülereltern anrufen läßt; die Krankengymnastin oder Ergotherapeutin hat für sich und mit dem Klienten zu klären, was mit ihr zusammen möglich ist, konkret was der therapeutische Dienst einschließt oder nicht, und der Arzt hat gegenüber seinen Patienten zu verdeutlichen, inwieweit er Familiengeschichten hören will oder ob er sich lieber aufgrund eigener Beobachtungen ein wie auch immer begrenztes Bild von seinem Patienten machen will.

Die *burn-out-Diskussion* weiß diesbezüglich über eine Fülle von Zusammenhängen zu berichten. Daß zusätzlich noch eine Reihe weiterer Ursachen mitverantwortlich für ein potentiell Ausbrennen ist, beweist der Alltag in einem sozialen Beruf außerdem. So stellt sich die Frage nach dem Erfolg, der oft nicht oder nicht eindeutig ausgemacht und schon gar nicht kontrolliert werden kann. Auch die Erwartungen des anderen widersprechen häufig den eigenen. Zudem sind Erwartungen auf der einen wie auf der anderen Seite selten von jener Eindeutigkeit, die zur Klärung von Beziehungsverhältnissen dienlich wären.

Daß es über den konkreten Hilfebedarf in sozialen Zusammenhängen nichts oder nur wenig Bedeutsames hinaus gibt, dem man dienen oder dem man auch nur genügen, vielleicht aber auch nacheifern kann, belastet das konkrete Tun längerfristig. Nicht selten erwartet man von ihm *zu viel* Befriedigung, *zu hohe* Erfolgsquoten und damit genau jenes fehlende Quentchen Glück. Man überschätzt dann das tägliche Waschen und verbucht es als Berührung; man macht aus dem täglichen Essen-Geben einen Besuch und hofft auf ein Gespräch, wobei genau dieser Wunsch oder dieses Ansinnen, meist aufgrund knappster Zeitvorgaben für die Helfer, enttäuscht werden muß.

Manchmal drängt sich mir die Frage auf, inwieweit sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, aber auch Angehörige und Betroffene selbst bezüglich des sozialen Miteinanders übernehmen, ihre soziale Energie überschätzen und ihr persönliches Gutes-Wollen überziehen - oder noch konkreter gedacht und gefragt, inwieweit ein Leben mit einer Behinderung und letztlich auch die Begleitung, Förderung und Pflege von Menschen mit einer Behinderung ohne tragende Gesinnung für alle direkt wie indirekt Betroffenen schier zu schwer, letztlich nicht leistbar ist.

Dennoch hat dieser Emanzipationsprozeß in verschiedener Hinsicht Fortschritte gebracht. Einige Aspekte aus der Fülle möglicher will ich anschließend vorstellen.

### 3.2 Behinderung - was ist das?

In der Beurteilung dessen, was wir als "behindert" bezeichnen, schwanken wir nicht selten zwischen Extremen hin und her. Auf der einen Seite sehen und erleben wir sie als Inbegriff des Schweren, des Leids schlechthin, auf der anderen Seite kennen wir Momente der Verharmlosung, Neutralisierung und Überhöhung.

Wir können sie als nicht-normorientiertes Verhalten ebenso beschreiben wie auch als Leistungsdefizit, als Ertrag sozialer Abhängigkeit wie auch als feststellbaren, besonderen Hilfebedarf. Je nach diesen "Sichtweisen" (Paradigmen) verändert sich auch unsere Einstellung behinderten Menschen gegenüber und daraus folgend auch unsere "Antwort" - konkretisiert als unseren Beitrag der Hilfe.

Daß man mit Hilfe nicht einfach summativ Therapie und Erziehung, Pflege und Bildung fassen kann, leuchtet jeweils dann ein, wenn man sich in die Möglichkeiten und Grenzen dieser einzelnen Disziplinen vertieft. Voraussetzung allerdings ist jeweils, daß man den anderen als *therapie-würdig*, als *pflege-bedürftig* und als *erziehungs- bzw. bildungs-fähig* erkennt und anerkennt.

Sicherlich kann nie eine Interpretation allein ausreichend das beschreiben, worum es hier geht. Die Komplexität des Phänomens zum einen, seien es nun eine Behinderung, eine Krankheit oder auch nur eine chronische Notlage, zum anderen die Botschaft, die damit einhergeht, der Sinn, die Bedeutung, vielleicht das Geheimnis dieses Geschehens, sind zu vielschichtig und auch zu gewichtig, als daß man sich hier in monokausalen Interpretationen verlieren darf.

Neben den objektiven Momenten spielt auch immer ganz entscheidend das subjektive Ergehen eine Rolle und die damit einhergehende und sich ereignende Lebensgeschichte. - Paradigmen, die sich allein und ausschließlich auf die Behinderung konzentrieren und sie somit faßbar, kontrollierbar, verstehbar und be-handelbar machen wollen, sind verdächtig. Sie sind immer nur *ein Teil* der komplexen Wirklichkeit.

Wir können Behindertsein nicht vollgültig umschreiben, wenn wir den Menschen übersehen, der die Behinderung, die Krankheit oder das Leid bzw. die Not auf seinen Schultern hat und in die Welt hineinträgt. Insofern ist Behinderung sicherlich nicht nur eine "bedingende Variable" im Bildungs- und Erziehungsprozeß; sie ist auch nie nur eine Variation menschlicher Existenz. Alle diese "Übersetzungen" hatten das ehrenwerte Ansinnen, die Gewaltigkeit und vor allem die negativen Auswirkungen in der Gesellschaft oder auch nur im persönlichen Umfeld "her-unterzuspielen".

Der Mensch ist mit allem verbunden, was er um sich vorfindet und was seine Lebensspur und Lebensphase ausmachen. Insofern erlebt und erleidet er sich, strebt dieses oder jenes Ziel an und meidet in der Folge aber auch wiederum Situationen, weil er sie für sich nicht vorstellen kann. Unabhängig davon aber lebt der Mensch mit seinen Begabungen und Fähigkeiten, seinen Möglichkeiten und Grenzen, seinem Alter und seinem Geschlecht *in* und *mit* der Welt, was ihn zu Ordnungen, zu Aktivitäten und auch zu Bilanzen herausfordert, die immer auch Ergebnis seiner ganz individuellen und eigenen Bemühungen sind.

So sehr manche Diagnostik heute "ausgedient" hat, weil sie eben primär die funktionalen Defizite oder Rückschritte gegenüber einer wie auch immer bestimmten Norm aufzulisten vermag, so sind andererseits doch auch präzise Aussagen dann vonnöten, wenn es um ganz konkrete Lernprozesse oder therapeutische Teilaufgaben geht, wie etwa in der Förderdiagnostik.

Dennoch tut es gut, sich neben der Mikrosicht der Behinderung samt allen Nachfolgelasten um eine Meta-Ebene zu bemühen, die nicht etwas begreifbarer macht oder eben im Sinne eines Paradigmas etwas verdichtet, sondern die Perspektiven setzt und Weite bringt. Dabei kommt es sehr wohl darauf an, weder das eine durch das andere auslöschen oder für ungültig erklären zu wollen, noch sich in Einseitigkeiten zu flüchten, sondern die Spannung auszuhalten, die zwischen beiden Wahrheiten unwillkürlich entsteht und unser Tun selten erleichtert, wohl aber vertieft und erhöht.

Behindert oder auch krank oder notleidend ist mehr, als nur "verschieden" zu sein. Dieses Mehr jedoch ist nur schwerlich zu beschreiben. Es übersteigt die Dimensionen des Schlimmen und Schwierigen ebenso wie die des Besonderen und Wertvollen - beides jedoch außerhalb logischer Erklärungsmuster. Eine solche Meta-Ebene kann man dem Gedicht "Vollkommen" von *Rose Ausländer* entnehmen:

#### VOLLKOMMEN

Mensch Schlange Berg der Vogel  
Alle Dinge sind vollkommen  
leben ihre Wahrheit

Der Vogel singt sein JA  
und küßt den Baum

Die Schlange tanzt und  
schillert ihre Welt



Der Berg streckt  
seine scharfen Fühler  
in den Himmel

Der Mensch  
ein worterwähltes Wesen  
mit komplizierten Zeichen  
umarmt die Erde und  
schafft eigene Sterne

*Rose Ausländer*

Alles das, was wir im Hinblick auf ein Paradigma bezüglich der Behinderung bzw. eines behinderten Menschen nach außen zu bringen suchten, wird mit diesen Zeilen und der darin verborgenen Botschaft überragt, ja schier zunichte gemacht. Alle Ideen, die wir bezüglich der Lebensgeschichte (Fischer), einer "Pädagogik von unten" (Fischer) oder auch bezüglich des "Alltags" behinderter Menschen zu Tage förderten (Welter), diente keinem anderen Ziel, als mehr Verstehen und gleichzeitig damit auch mehr Wertschätzung gegenüber behinderten Menschen zustande-zubringen.

Immer aber bleiben alle diese Bemühungen im Gegenwärtigen, im Vorhanden, im Konkreten stecken. Das ist gut so und hat für sich genommen seine Bedeutsamkeit; jedoch das Moment des Darüber-hinaus fehlt. Und niemand geht im Jetzt auf, und niemand möchte sich mit dem allein begnügen, was ihn augenblicklich erfüllt oder ausmacht. "Es muß doch mehr als alles geben", so umschreiben wir diese Sehnsucht, die sehr verschiedene Namen kennt.

Einerseits gilt es, dem Aufruf zu folgen: "Vergiß Deine Grenzen, wandre aus ...!" - ebenfalls von Rose Ausländer; andererseits allerdings ist damit noch nicht jene Hommage an den Menschen erbracht, wie er ist, sich zeigt und vor allem wie er geschaffen ist - vollkommen!

"Vollkommen" als Prädikat mag auf den ersten Blick - vor allem im Zusammenhang mit behinderten Menschen - provozierend wirken, so als geriete die Behinderung in die Fänge von Sarkasmus oder gar Zynismus. Vollkommen in diesem Sinne drückt weniger eine meßbare Zustandsbeschreibung aus, die durch nachweisbare Leistungen zusätzlich abzusichern ist. Vielmehr geht es um das, was Postman meint, wenn er rät: Wer den Menschen denken will, sollte groß von ihm denken. Letztlich kann es gar kein anderes Denken geben, vergegenwärtigen wir uns, daß der Mensch geschaffen, das heißt ein Werk der Schöpfung ist.

Der Mensch - der Worterwählte, der, der mit komplizierten Zeichen einhergeht, er, der die Erde als seinen Heimat- und Lebensort umarmt und er, der eigene Sterne schafft, trägt alles in sich, was ihm zur Vollkommenheit, zur Ganzheit - zum Ganz-Schön-Sein (Schellenberger) geziemt.

Schlichter gesagt, drückt sich darin auch die Kompetenz aus, die der einzelne Mensch in seinem In-der-Welt-Sein und durch sein Welten-Ordnen erwirbt, behauptet und zeigt.

Diese Meta-Ebene ist mehr, als z.B. der augenblicklich hoch im Kurs stehende Petö mit seiner Therapie in seinem bekannten Ausspruch anpeilt: "Laßt doch die gelähmten Muskeln, beschäftigt euch mit der gesamten Persönlichkeit!".

Aber auch der häufig formulierte Hinweis, behinderte Menschen seien in erster Linie Menschen, reicht nicht aus, wenn es bei dieser Feststellung als Formel bleibt. Sie muß mit Inhalt gefüllt werden, damit das Werthafte der vorgenannten Aussage auch tatsächlich glaubhaft wird - sowohl für den Sprecher als auch für den, dem sie gilt.

Nicht weniger verdächtig sind Formulierungen wie "Im Mittelpunkt steht der Mensch"; man meint damit eine besondere Hervorhebung des Menschen als Ziel- und Angelpunkt sämtlichen Tuns für ihn. Doch die Verführbarkeit solcher Wörter wird allein daran erkennbar, wie unbesehen sich diesen Satz auch Firmen zu eigen machen, wenn sie ein Wasserbett oder sonstige Reha-Mittel verkaufen und konkret an den Mann oder die Frau bringen wollen.

### **3.2 Versuch einer Zusammenfassung als Zwischenresümee**

Paradigmen im heutigen Verständnis setzen die Befreiung von einbindender Gesinnung voraus. Damit wurden neue Erkenntnisse erst möglich und dem voraus ein Gewährwerden dessen, was gegeben ist bzw. was geschieht.

Die auf diese Weise gänzlich neue, weil offene Situation mußte jedoch neue Bewältigung finden. Kein Mensch kann sich auf Dauer in offenen Situationen unbeschadet aufhalten. Gefundenes und aufgesammeltes Wissen schafft seinem Wesen nach Gewißheit, auch wenn es die Gefahr von Bescheid-Wissen in sich trägt. Wissen ist bekanntlich Macht. Durch Wissen kann ich be-mächtigen und gleichzeitig den anderen ent-mächtigen.

Bereits an diesem Punkt wird ein unterschiedliches Verständnis von Ethik deutlich. Wenn Max Weber zwischen "Gesinnungsethik" und "Verantwortungsethik" unterscheidet (vgl. Löwisch 1995, 22ff.), dann meint er mit letzterer wohl auch die Verantwortung gegenüber jenem Wissen, das klären hilft, definiert und diagnostiziert, aber auch Prognosen bahnt und Handeln leitet. Gesinnungsethik liefert das Gut-Sein immanent mit, es braucht nicht herausgefunden, sondern es muß lediglich gelebt werden. Das Gut-Sein im Rahmen einer Verantwortungsethik entfaltet sich im kommunikativen Miteinander als Prozeß, wo einer für den anderen Verantwortung entwickeln zu lernen hat. Sie ist nie nur einseitig auf der Seite des Helfers angesiedelt. Wenn z.B. ein sterbender Patient um aktive Sterbehilfe bittet und der von ihm angesprochene Arzt verweigert dies mit Hinweis auf seine "Schwäche", mit diesem Tun dann selbst nicht mehr mit "gutem Gewissen" leben zu können, so hat der sterbende Mensch urplötzlich auch Verantwortung eben für seinen Helfer und Begleiter - und dies noch in einer so prekären Lage.

Mit der hier scheinbar urplötzlich auftauchenden Verpflichtung zu verantwortlichem Handeln können sich beide Kommunikationspartner innerhalb oder außerhalb eines ethischen oder humanen oder auch religiösen und damit verbindlichen Rahmens stellen. Immer geht es letztlich

um das Gleiche - dem gerecht zu werden, was zu tun angesagt ist, und moralisch denen zu entsprechen, die mit in dieses Tun direkt oder indirekt einbezogen sind.

Wenn wir vorhin vorsichtig anfragten, ob denn die direkte Begegnung, Auseinandersetzung und Begleitung von Menschen mit und ohne Behinderung 'pur', das heißt ohne Halt und Orientierung gebende Gesinnung nicht vielleicht doch "zu schwer", "zu viel" oder "zu komplex" für den einzelnen ist, dann fügt sich jetzt als abschließende Frage an, ob denn der einzelne für sich das Maß des jeweiligen oder auch des persönlichen Gut-Seins bestimmen darf und als nächsten Schritt dieses auch erfüllen kann.

Verbleibe ich außerhalb oder auch nur entfernt von einem sog. (übergeordneten) Topos, werde ich die Maßgabe eines solchen Gut-Seins im kommunikativen Geschehen selbst suchen bzw. finden müssen. Die alltägliche Praxis einerseits, die Pädagogik als System andererseits liegen dabei in ihren Ergebnissen derzeit gar nicht so weit auseinander. Nachdem in diesem Fall die Partner meist eben nur sich kennen - das heißt sich und den jeweils anderen -, werden sich auch die Ziele diesbezüglich darin erschöpfen.

Dem anderen soll es "gut gehen", er soll sich nach Möglichkeit "wohl fühlen" oder er soll möglichst "selbstbestimmt leben" können. Der Helfer fordert für sich in nahezu gleicher Weise Autonomie ein, Abstand zum Klienten und nach Möglichkeit eben auch Befriedigung, zumindest Entlastung trotz der Belastung in seinem Tun. Wollten wir die klientenbezogenen Ziele zusammenfassen, ginge es vorrangig darum, dem anderen "gerecht zu werden" - und dabei denken wir dann an dessen Bedürfnisse, an seine Wünsche und Ziele, seine Erwartungen und an dessen Befindlichkeit.

Ein ständiges Ausbalancieren von Nähe und Distanz, von Fordern und Geben, von Zeigen und Aufnehmen, von Zupacken und Geschehenlassen ist die Folge. Das strengt an, kann aber auch anregen. Selten jedoch ist ein erfüllendes Ende in Sicht. Längerfristiges Glück oder tragender Sinn werden kaum erreicht. Wie verständlich, wenn sich aus dieser beidseitigen, wenn auch inhaltlich unterschiedlichen Unzufriedenheit eine neue Verunsicherung ergibt und nach einer effektiveren Klärung ruft.

Zum einen schwingt Mißtrauen mit, zum anderen die Idee, alles könnte noch viel intensiver, schneller, erfolgreicher und auch befriedigender für beide Teile sein. Das Fundament für ein neues Paradigma ist gelegt - die Diskussion um die "Qualitätssicherung" und "Lebensqualität" ist entfacht und steht verständlich-logischerweise derzeit hoch im Kurs. Aber auch das daran anschließend zu klärende, gegensätzliche, ja mit nichts zu vergleichende Paradigma - verstanden als "Die Philosophie des Anderen" -

scheint zumindest ebenso wie das der "Qualität" aus der Unzufriedenheit gespeist, wenn auch aufgrund viel tiefer ansetzenden Erlebens und viel umfassenderer Fragen.

#### **4. LEBENSQUALITÄT - EIN NEUES PARADIGMA?**

##### **4.1 Das Bemühen um Qualitätssicherung**

Allein die Frage suggeriert bereits Anerkennung; die wahrzunehmende Wirklichkeit landauf landab läßt keinen Zweifel mehr daran. Allüberall treffen sich Arbeitsgruppen auf mittlerer bis oberer Ebene und formulieren "Qualitätsstandards". Und die direkt wie indirekt davon Betroffenen stöhnen unter den ersten Auswirkungen. Das, was man sich u.a. davon erhofft, nämlich eine Leistungssteigerung für die "Dienstanbieter" wie auch ein Anwachsen von sog. "Lebensqualität" bei den "Leistungsabnehmern", schlägt sich in ellenlangen Computerlisten nieder, in endlosen Zahlenkolonnen und in einer bislang kaum dagewesenen Hektik am Krankenbett oder im Pflegezimmer.

So beklagt sich eine fast blinde 86jährige Frau, daß sie seit der Einführung der Pflegestandards niemand mehr in ihrem Altenheim findet, der ihr einen Brief vorliest; und für das Säubern des Zimmers über die wöchentliche Reinigung hinaus muß sie selbst die eigene Geldbörse berappen. Eine MS-kranke Frau bezahlt ihren Mittagsschlaf insofern selbst, weil die beurteilende Ärztin ein achtestündiges Sitzen im Rollstuhl für sie als noch zumutbar empfand, sie sich allerdings nicht mehr allein aus dem Rollstuhl bzw. in ihn zurück bewegen kann.

Die Menschenfreundlichkeit dieser neuen Sicht von kommunikativem Miteinander in Form von Helfen, Pflege, Therapie oder Begleitung wird als "*Kundenorientierung*" bezeichnet, wobei eben nicht nur das Wort schon seltsame Assoziationen weckt, sondern die Positionen der hier teilnehmenden "Geschäftspartner" aufhorchen lassen und nachdenklich stimmen. Der eine ist der Anbieter, der andere der Abnehmer, der eine bestellt und "schafft an", der andere erfüllt und leistet (und berechnet). Und wer kauft, der bezahlt auch.

Aus einem kommunikativen, einem sozialen Miteinander ist ein *Geschäftsverhältnis* geworden, wo Nachfrage zum einen den Preis bestimmt, aber auch vorhandenes Geld die Nachfrage bis in das letzte Detail regelt - das zum anderen. Dieses Geschäftliche erweckt den Anschein von Souveränität und entbindet die Betroffenen gleichzeitig vom Beigeschmack des Sozialen als etwas Geringwertigem oder Abschätzigem. Außerdem belebt die Konkurrenz das Geschäft. Konkret eifern verschiedene Anbieter mit den gleichen "Produkten" für weniger Geld und gleichzeitig ebensolcher, wenn nicht sogar "besserer Qualität" miteinander und werben um "Kunden". Die Zeitungen sind voll von Anzeigen dieses Genres. Die Definition von Positionen und Rollen erscheint nahezu perfekt. Der Irr-

tum, daß man qualitative Momente quantitativ fassen und damit auch problemlos transportieren, anliefern und ausgeben kann, wird selbst von Fachleuten kaum benannt, vielleicht auch gar nicht einmal erkannt.

*Prozesse* - und um solche geht es - erscheinen auf der Liste als handhabbar, abrufbar und damit als käufliche *Produkte* wieder. Man hat das Gefühl, es habe voraus nie einen *Pestalozzi*, einen *Fröbel* oder eine *Maria Montessori* gegeben, die über den Menschen und dessen, "was er braucht", nachdachten und sich dazu überzeugend und verbindlich äußerten. Seltsam *geschichtslos* muten diese modernistischen Überlegungen an. All das zusammengenommen macht es notwendig, das Moment der Lebensqualität und der Qualitätssicherung heilpädagogisch kritisch anzuschauen und auch zu bewerten.

#### **4.2 Lebensqualität - heilpädagogisch gewertet**

Die Begriffe "Lebensqualität" und "Qualität" sind weder Begriffe der Allgemeinen Pädagogik noch der Heilpädagogik. Sie entstammen der Marktforschung, also einem geschäftlichen Bereich und werden in ein Feld mitmenschlichen Bezogenseins übertragen. Damit versucht man, etwas nur bedingt Faßbares, nämlich das menschliche Miteinander, zu quantifizieren, in der Folge auch Ideelles zu materialisieren, etwas Unregelmäßiges zu regeln und damit der Planung mit Aussicht auf Erfolg zu unterwerfen. Die Gründe für einen solchen Transfer von einer Disziplin in eine andere sind vielschichtig, sehr unterschiedlich, letztlich aber mit einem gewissen Verständnis nachvollziehbar.

Äußerlich gesehen dient die "Qualitätssicherung" als Kontrollinstrument sowohl den Betroffenen samt Angehörigen als auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Altenpflege bzw. der Behindertenhilfe zum persönlichen Schutz; zudem erlaubt sie eine permanente Selbst- wie auch Fremdeinschätzung. Was als Maßstab für die sozialen Träger bezüglich der erbrachten oder zu erbringenden Leistung dienen soll, gibt der Computerausdruck vor. Fast immer wurde dies voraus durch den beurteilenden Arzt oder auch im Team festgelegt. Daraus ergeben sich dann die Verbindlichkeiten dem jeweils anderen gegenüber. Aber auch den Krankenkassen ebenso wie der Pflegeversicherung sind heute keine Leistungen mehr abzuverlangen, wenn diese nicht transparent gemacht werden, sich in einem lesbaren Schema präsentieren und so jeglichen Verdacht auf Schludern und Mäuscheln ausschließen (vgl. Frühauf 1994). Doch das ist nur die eine Seite.

Die andere Seite betrifft den schwierigen Kommunikationsprozeß, der sich nicht selten zwischen Pflegekraft und Patient, zwischen Betreuer und Betreuten, zwischen Therapeut und Klient ergibt. Weder der eine

noch der andere kann sich dabei in Sicherheit wiegen, wann er genug geleistet und wann er genügend bekommen hat.

Objektive Vorgaben - z.B. via Computerbögen - mögen einen auf den ersten Blick entlasten, vor allem schwierigen Patienten oder nörgelnden Klienten gegenüber. Das eigene Selbstwertgefühl jedoch läßt sich so einfach nicht befriedigen. Es schaut genauer hin, horcht genauer zu und vermittelt uns differenziertere Wahrheiten.

Objektive Vorgaben erübrigen fast immer jedwede persönliche Entscheidung, sie fordern kaum noch Fantasie und verunmöglichen auch, sich persönliche Gestaltungsräume zu schaffen. Was alleine zählt, ist das Bleiben im vorgeschriebenen Zeittakt und in diesen Einheiten die jeweilige Anzahl von Patienten gewaschen, gefüttert und angezogen zu haben.

Unbesehen aber schleichen sich ein Ton und ein Denken ein, die weder dem Menschen gerecht werden, dem die Leistung gilt, noch den erfüllen, der die Leistung erbringt. Es ist eine Sprache angesagt, die keine menschliche Sprache mehr ist und daher in der Pädagogik auch keinen Platz hat. Das Vorgehen reduziert sich zu einem Tauschgeschäft; der Rechtsanwalt als Hüter des Ganzen steht drohend hinter der Tür. Wer diese Verschärfung auf den Weg brachte, die allorts zu beobachten ist, ist schwer auszumachen. Manchmal könnte der Eindruck entstehen, hier werden alte Rechnungen beglichen und manche Verletzungen aus früheren Zeiten ausgeglichen. Doch in mir wehrt sich etwas, dies als einzigen Grund anzuerkennen.

Ich sehe noch weitere Momente. Im Rahmen der Didaktik gab es in den 70er Jahren bereits schon einmal eine solche Bewegung, die "curriculare Didaktik". Sie versuchte, alle Lernprozesse und damit das gesamte Lehrgeschehen in ähnlicher Weise zu strukturieren und zu operationalisieren. Man glaubte, Lernen und Lehren gleichermaßen meßbar, planbar und für alle Beteiligten kontrollierbar machen zu können. Über alles und jedes im pädagogischen Feld wurde ein Netz von Vorschriften, Programmen und Gesetzmäßigkeiten gespannt.

Der Mensch wurde nur noch zum Erfüllungsgehilfen von Vorgeordnetem und Angeordnetem und geriet auf diese Weise in eine entpersönlichende Abhängigkeit. Daß manche Lernprozesse an Stimmigkeit gewannen, entlastete jene nicht, die unter diesem Diktat litten. Am meisten wurde die Subjektivität des Schülers wie auch des Lehrers in Mitleidenschaft gezogen. Und genau jene macht die Stärke von Erziehung und Bildung auf beiden Seiten aus.

Wenn Hartmut von Hentig diese Bewegung mit dem Satz kritisierte, daß das Definierte wichtiger sei als das Definieren und die Ordnungen bedeutsamer als das Ordnen, konnte er sich in guter Nachbarschaft zu dem fühlen, was Erich Fromm mit "Nekrophilie" und "Biophilie" beschrieb. Die Nekrophilie als die Lust am Toten ist der größte Feind des Lebens bzw. der Freude am Lebendigen (Biophilie). Auf unsere Überlegungen zur Lebensqualität bezogen haben Ordnungen und Definiertes dort ihren Sinn, wo solche festgegossenen Vereinbarungen angebracht sind und das fassen, was zu fassen möglich ist; andernfalls aber löschen sie Leben aus - und dies sowohl auf der Geber- als auch auf der Empfängerseite.

Alles menschliche Begegnen, und nichts anderes ist heilpädagogisches Tun, ist auf Mitgehen angewiesen und verträgt kein quantitatives Wägen. *Wir haben es in diesem Zusammenhang nicht mit Produkten, sondern mit Prozessen zu tun.* Und selbst scheinbar konkrete, anfaßbare oder sicht-

bare Produkte wie eine Bastelarbeit, ein handgeschriebener Brief oder ein selbstgebackener Kuchen sind in Form gegossene Prozesse, und sie bleiben dies auch, wenn sie zum Empfänger wechseln. Erst wenn dieser in der Lage und bereit ist, diese als "Prozesse" zu erkennen und im Anschluß daran zu entschlüsseln, werden ihm Produkte dienlich, ohne daß sie ihn entfremden. Das Gegenteil ist der Fall - es vollzieht sich Selbst- und Fremdaneignung in höchst engagierter Weise. Das weist uns wieder auf die objektive wie auch auf die subjektive Seite jenes seltsamen Phänomens von Lebensqualität gleichermaßen hin, über die wir bereits gesprochen haben.

Auch das Angebot von Reha-Kliniken oder von prothetischen Hilfen läßt sich auf dieser Ebene meist problemlos beschreiben. Weitaus schwieriger sind all jene subjektiven Prozesse zu erfassen, deren Kern ein psychologischer ist und der zwischen Menschen bzw. Menschen und ihrem Nicht-Ich stattfindet.

Konnte man als früherer DDR-Bürger in den Exquisit-Läden ein "gutes Stück" ergattern, hatte man etwas "Besonderes" erworben, ohne dies unbedingt an objektiven Kriterien festmachen zu können. Die Ware liefert zusätzlichen Wert, ein Stück "Lebensqualität" mit. Das Ansehen konnte ebenso steigen wie das Selbsterleben, die Macht genauso wie das Sozialprestige.

Auch wir erleben immer einmal wieder so ein kleines persönliches Glück, wohlwissend, daß es an das große nicht hinreicht, und dennoch wollen wir es nicht missen. Wie unterschiedlich hier jedes Individuum erlebt, lehrt uns die Alltagserfahrung. Und hier bewahrheitet sich die Regel: Lebensqualität ist nicht das, was Du erwirbst, sondern das, was Du aus dem Erworbenen oder Gegebenen machst. An dieser Stelle setzt ein schier ungeheurer, schöpferischer Vorgang ein. Der Mensch als der Sinnstifter bzw. Sinnschaffer vollbringt einen Umschaffungsprozeß in Form höchster Energie und größter Subjektivität, der in seiner Vielschichtigkeit schwerlich befriedigend zu beschreiben ist.

Anstatt sich mit dem Auswählen, dem Bezahlen und vielleicht noch der Annahme zufrieden zu geben, wird der Zu-Pflegende, der Zu-Erziehende oder auch der Sich-Bildende persönlich gänzlich neu aktiv. Er konzentriert sich ganz auf das, was als das Andere auf ihn zukommt, verläßt dieses sein Ich, wird "ich-los" und läßt sich in seiner Selbstvergessenheit ganz auf das ein, was er bzw. sie (noch) nicht ist. Erst in dieser Ich-losigkeit hat das Andere bzw. der Andere die Chance, ganz er selbst zu sein und seine Botschaft im Empfänger zur Entfaltung, zum Blühen oder nur zur Geltung zu bringen. Der Empfänger geht über die erste Wahrnehmung hinaus, läßt sich bewegen, sich ansprechen, fragt, staunt, hört, steht gleichsam in einem meditativen Vorgang, um im Anschluß daran den Sinn zu entnehmen, den der Sinnträger ihm entgegenbringt. Und

dennoch hat das Andere oder auch der Andere nur dann eine Chance, wirksam zu sein, wenn über die Bereitschaft hinaus und über die notwendigen Kompetenzen der Wahrnehmung und der Umdeutung hinaus etwas von diesem Gegenstand *in ihm bereits angelegt* ist - und sei es nur spurenhaf.

Das ist das eine, daß jene Affinität in uns grundgelegt sein muß, z.B. durch Erziehung, durch Bildung, durch unsere Sozialisation oder auch die in unserer Region herrschende Tradition. Das andere haben wir wohl unserer *Lebensgeschichte* zu verdanken, die in uns sehr persönliche Quellen anlegt - gespeist von vielen subjektiven Erfahrungen und Erlebnissen. Sie gräbt Spuren unserer persönlichen Kindheit und unseres individuellen Schicksals in uns ein und schafft so Grundmuster für Empfindungen und Ansprechbarkeit, für uns gleichermaßen als Stimmung oder als Sehnsucht erlebbar und erfahrbar. Daß sich darüber hinaus archetypische Momente niederschlagen, wie sie von C.G. Jung herausgearbeitet wurden, das steht auf einem dritten Blatt (vgl. Kast 1988).

Dieses ganze Sample von Eindrücken und Erfahrungen aus unserem persönlichen Gewordensein machen uns autark in unserem Erleben, echt in unserem Empfindungen und persönlich in unseren Deutungen.

So wird es uns dauerhaft nicht gelingen, ein trauriges Kind durch einen erfüllten Wunsch von dessen Traurigkeit zu befreien oder durch einen Blumenstrauß eine depressive Verstimmung langfristig aufzuhellen. Auch kann man eine feindliche Einstellung nicht mit Geschenken vom Grundsatz her bekämpfen. Hier gilt es "tiefer" anzusetzen und das verschwommene oder verlorene, vielleicht auch nur verdrängte Gute gänzlich neu in einem Menschen hervorzulocken. Und wer insgesamt mit sich und seinem Leben in den meist veränderbaren Gegebenheiten nicht zurechtkommt, was ja im Zusammenhang mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung der Fall sein kann, wird alles, was man ihm an Zuwendung angedeihen läßt, nicht als etwas Gutes verbuchen können, weil letztlich eine Selbstentwertung Platz gegriffen hat.

#### **4.3 Abschließende Gedanken zur Qualitätssicherung**

Eine höhere Transparenz des Prozesses, der in Form von Pflege oder Therapie, von Medikamentierung und Beratung abläuft bzw. sich ereignet, mag Vorteile haben. Allem voran allerdings ist die *Sicherung von Standards* ein (gewisser) Fortschritt - vor allem für jene Menschen, die diese für sich oder auch für andere nicht mehr oder nicht hinreichend einklagen können. Lebensstandards dürfen nicht zur Diskussion stehen; aber ebenso wenig darf das in Vergessenheit geraten, was dem Menschen als lebendiges und geist-befähigtes Wesen eigen ist, nämlich zu seinem Glück selbst seinen Beitrag zu leisten. Dabei ist nicht jeder in einem materialistischen Sinne seines Glückes Schmied, wohl aber jeder ist Bedeutungs- und auch Sinnschaffer (Kegan). So billig kommt auf Dauer niemand davon, als könne man von den gekauften Dingen Sinn erhoffen



oder auch nur aus dem ausgewählten Mittags-Menue Zufriedenheit für den Tag ziehen.

*Lebensführung* als Topos einer gelingenden Lebensgestaltung ruft zur Verantwortung für eigenes Tun und Lassen und siedelt den Menschen letztlich dort an, wo er selbst mit modernistischen Vokabeln gesprochen gerne hin möchte - ein autonom geführtes Leben. Doch Autonomie erschöpft sich nicht im Auswählen und Entscheiden, sondern erfüllt sich erst im Sinnstreben des Menschen (Biller 1994), konkret in einem nach Bedeutsamkeit suchenden Umgang mit den Dingen und Situationen, wie auch mit den Grenzen und den Möglichkeiten, die einem Menschen widerfahren oder auch zu eigen sind.

Behinderung oder Krankheit, Not oder gar Leiden finden durch die derzeit so hoch im Kurs stehende Qualitätsdiskussion keine hinreichende Antwort. Das menschliche Miteinander vertrocknet unter diesen Prämissen eher, als daß es gedeiht und wächst. Nicht überraschend, wenn von einer gänzlich anderen Seite und auf einem ganz anderen Hintergrund die Frage nach dem Gegenüber, auch speziell die Frage nach dem "schwierigen" Gegenüber neu gestellt wird und dabei das Werk von Levinas eine Entdeckung erfährt. Es geht ihm um die Frage nach dem "anderen" (bei Levinas immer 'groß' geschrieben; seine Frage ist die nach "dem Anderen", der für ihn immer der ganz Andere ist). Fatal wäre es, die Frage des Anderen vor allem behinderten Menschen an die Fersen zu heften. Für Levinas ist jeder Mensch für den anderen "der Andere". Die Frage nach der Gruppe tritt dabei in den Hintergrund und darf sicher nicht dahingehend vorschnell Beantwortung finden, als sei die Gruppe jeweils (lediglich) eine Ansammlung von anderen. Levinas beschreibt ein *Zweierverhältnis*, jedoch nicht im Sinne eines partnerschaftlichen Dialogs, sondern als ein gegenseitiges Bedingungs- und Ernennungsverhältnis, wobei der jeweils andere mich ruft und mich ernennt und nicht ich derjenige bin, der zum anderen kommt. Das ist der Kern.

## **5. DER MENSCH ALS DER GANZ ANDERE - EINE ANDERE SICHTWEISE!**

### **5.1 Wenn mir der Andere begegnet**

E. Levinas hat als jüdischer Philosoph, im Baltikum geboren, am eigenen Leibe verspürt, was es heißt, unter die Diktion des Anderen zu geraten und als Folge die Liquidation zu erleben. Von seiner Familie wurden 23 Angehörige während des Nazi-Terrors in Konzentrationslagern ermordet. Auslöser dazu war die Zugehörigkeit zu einer sogenannten minderen Rasse.

Ein solches Urteil kann nur jener fällen, der die eigene Rasse, die eigene Volksgruppe als hochstehend und höherwertig erlebt. Da dies aber durch

nichts objektiv zu beweisen ist als durch die Tatsache einer willkürlichen Festschreibung, sieht Levinas in diesem Geschehen das Unglück für den Menschen schlechthin, das ihm widerfahren kann, nämlich in die Aussagegewalt eines anderen zu geraten. Dieser sieht nicht, was ist und was sich zeigt, er verzichtet also auf phänomenologisches Sehen, Hören und Begreifen, sondern beurteilt und verurteilt den anderen allein aus einer wahrgenommenen Differenz heraus, wobei man sich selbst zum allein gültigen Maßstab erhebt: Ich kann laufen, du aber bist gelähmt; ich kann singen, du aber brummst. Ich bin begabt, du aber nicht. Ich bin der jeweils Bessere.

Natürlich läßt sich das ganze Spiel auch umgekehrt vorstellen: Du kannst etwas, was ich nicht kann. Das Prinzip ist das gleiche: Man geht von sich aus und stellt Unterschiede zum Anderen fest, die dann der sich anschließenden Beurteilung und Bewertung unterzogen werden. Vor allem für den Sieger, weniger für den vermeintlichen Verlierer, ist es wichtig, sich seinen Thron zu zimmern, seine Bedeutsamkeit im Schatten des Anderen zu schmieden und seine Machtbedürfnisse auf diesem Hintergrund leuchten zu lassen.

Beklagen wir einen zu großen Abstand zum Anderen, sind wir auf der einen Seite froh, weil wir keine Gefährdung von ihm ausgehend vermuten; rückt er uns näher, gilt er als Feind. Dieser hat dann an sich nur die Wahl zwischen zwei verheerenden Mitteln, der der Auslöschung, des Verschwindens oder aber der Anpassung. Dabei wäre es ein Leichtes, daß sich auch der Beurteilende bewegt und von sich aus die Diskrepanz ein Stück weit mit abzarbeiten bereit ist. Doch dies findet selten statt. Immer der Andere muß sich anstrengen, dem "king" nahezukommen, die Sitten des Anderen zu übernehmen oder die Sprache des Anderen zu sprechen.

Leider hat die Sonderschulpädagogik sich lange Zeit zu dieser Aufgabe verdingen lassen. Ihre Mittel der Wahl waren die Therapie und Förderung. Erziehung und Bildung als der dem Menschen allein angemessene Weg, zu sich selbst zu kommen und nicht primär in die Nähe des Anderen zu rücken, müssen wir selbst jetzt unter der Integrations- und Normalisierungsdiskussion sehr mühevoll einfordern. Dabei hat die Pädagogik nie dem Mehrheitsideal zu dienen, sondern dem Selbst des einzelnen und dessen Leben bzw. dessen Sollen.

Levinas sieht darin eine Folge der philosophischen Richtung, die man Ontologie nennt und die seit Aristoteles bei uns Fuß gefaßt hat. Einer der bekanntesten Kernsätze ist wohl der vielen geläufige Satz von Descartes: "Ich denke, also bin ich." Deutlicher kann man es nicht formulieren: der Mensch macht sich zum Zentrum seines Lebens. Sein Denken gilt als Erschaffer seiner Person und der Welt. Seine Existenz wird als Konsequenz seines Denkens gerühmt. Darin liegt nach Levinas die Vermessenheit des modernen Menschen, sein Egozentrismus begründet, den es zu bekämpfen, ja auszurotten gilt, soll nicht noch mehr Unheil in diese Welt kommen. Das "Dritte Reich" war Beispiel genug dafür. Die augenblickliche Diskussion über "Asylanten" und Fremde lebt aus den gleichen Wurzeln.

So gesehen hat die Ontologie Unglück über uns Menschen gebracht. Inwieweit diese Feststellung so verkürzt richtig ist, müssen Philosophen beurteilen. Richtig dagegen ist, daß

unsere Wahrnehmung solange unzureichend bleibt, solange wir einseitig von uns aus sehen, mit unseren Augen das Sehen leiten und aus unserer Sicht den anderen beurteilen.

Am Wesentlichen des Anderen, an seiner Eigentlichkeit gehen wir auf diese Weise vorbei, weil wir letztlich nur das sehen können, was in uns ist. Als Ausweg aus diesem Dilemma schlägt Levinas vor, sich "vom Anderen erblicken zu lassen". Aus diesem Grunde brandmarkt Levinas auch unseren herkömmlichen "Humanismus". Er sieht ihn in der Differenz begründet, der diese reduzieren oder gar eliminieren will. Deshalb sei dieser Humanismus abzulösen von einem "radikalen Humanismus", der nicht von der Differenz her bestimmt wird, und in der Folge nicht von mir, sondern vom Anderen, der für den Menschen jeweils der "ganz Andere" ist. Wie aber kann dies erfolgen bzw. wie ergeht es dem Menschen, wenn er dem ontologischen Denken entsagt, seine Intentionalität aufgibt und sich vom "ganz Anderen" erblicken läßt?

- Der Andere ist schon immer vor einem selbst da. Er ist der Erste, ich der Nachgeordnete, sagt Levinas. Sein Gesicht spricht, bevor es spricht. Und der Mond scheint, bevor der Mensch ihn wahrnimmt, und der Tod wütet, bevor uns Menschen dies gewahr wird.
- Wir erschaffen also nicht durch uns und unser Denken die Welt und auch nicht den Anderen, sondern wir werden "in unserer Einzigkeit" erschaffen und zwar durch das In-Anspruch-genommen-Werden durch den "ganz Anderen".
- Wenn mir der Andere begegnet, mich ansieht, erblickt und berührt er mich, nimmt mich in Verpflichtung, so daß ich dieser damit einhergehenden Verantwortung nie und nimmer entgehen kann. Indem ich "erkannt" werde, bin ich auch "ernannt".
- So ist mein Weg zum Anderen hin vorgezeichnet. Ich höre ihm zu, ich lasse mir erzählen, seine Erfahrungen und Erlebnisse aus seinem Alltag berichten. Er ist mir Botschaft und nicht durch mich erkannte, festgestellte Bedeutung. Mein Ort des Guten liegt in meiner Verantwortung für den Anderen - so Levinas.

In der "Lebensqualitäts-Diskussion" geht es genau anders: Ich biete an, der Konsument wählt aus, ich bin der Überbringer oder Vollbringer, der andere der Empfänger. Aber zu einer Berührung oder einem Erblicken kommt es normalerweise nicht. Es ist jedenfalls nicht vorgesehen, und der zugestandene Zeittakt läßt es kaum zu, darauf hin sein Augenmerk, seine Wahrnehmung zu richten. Es kommt zu keinem echten Verhältnis, lediglich zu einer geschäftsmäßigen Situation, wo Waren bzw. Produkte gegen Geld getauscht bzw. an den Mann oder die Frau gebracht werden. Ethische Verhältnisse sind nach Levinas solche, wo der Andere spricht und der Angesprochene, der Erblickte, der Berührte einstimmt, einwilligt, ja sich verpflichten läßt durch den konkreten anderen und diese Verpflichtung in aller nur möglichen Verantwortung auf sich nimmt.

Wie man in der Konkretisierung damit umgeht, bedarf noch der genaueren Überlegung. Levinas gibt diesbezüglich kaum Anweisungen oder Hinweise. Derjenige aber, der "ethische Verhältnisse" im Alltag praktizie-

ren will, vor allem unter der Vorgabe der Professionalität, kommt um diese Frage nicht herum. Sie bedarf allerdings der weiteren Diskussion. Auch hier muß sich Ethik festmachen und sich fortsetzen.

Im Zusammenhang mit Sonderpädagogik kommt einem die Formulierung "Der behinderte Mensch, der ganz andere" relativ rasch in den Sinn. Dieser Satz ist jedoch nur berechtigt, wenn "behinderter Mensch" durch jede andere Personengruppe ausgetauscht werden kann. In unserem Zusammenhang hat er insofern Bedeutung, als wir im Rahmen unserer ontologisch inspirierten Heil- und Sonderpädagogik "den behinderten Menschen" schier vereinnahmt haben. Unser Gutsein soll ihm gelten, unsere Ziele ihn leiten, unsere Methoden ihm nützen und unsere Liebe ihn stärken. Der behinderte Mensch als der "ganz andere" kommt kaum mehr vor. Er wurde unter dem Wohlmeinen instrumentalisiert und für wenn auch gute oder gut gemeinte Zwecke mißbraucht. Mit einem gelegentlichen Umdenken ist hier keine Abhilfe mehr zu schaffen. Hier kann uns nur noch "radikales Denken" helfen als ein Lernen von Grund auf.

## **5.2 Abschließende Würdigung**

Levinas ist es zu verdanken, das Verhältnis zwischen zwei Menschen - unabhängig von deren Be-findlichkeit oder Vor-findlichkeit - als unabdingbar wieder in den Mittelpunkt zu rücken. Die Begründung und die Konsequenz daraus decken sich in atemberaubender Weise. Es geht hier nie um den einzelnen und dessen Subjektsein par excellence. Er wird aus diesem sogar befreit, bzw. er erfährt die Chance zur Überwindung. Es gibt Größeres als mein Selbst, oder mit Worten von E. Levinas aus seinem letzten Interview (SWF 1988): Der Mensch hat sich sein größtes Unglück durch seine Ausrichtung auf die Vereinzelnung (die "Einheit") selbst bereitet. Ausweg aus dem augenblicklichen Dilemma gibt es allein durch die Wiederentdeckung der "Zweiheit", des Bezogenseins.

Uns kommt der letzte Gedanke allein wegen der eingangs gestellten und immer wieder durchtönenden Anfrage entgegen, inwieweit eine Behinderung oder eine schwere Krankheit oder ein gravierendes Schicksal für einen Menschen alleine nicht eine Überforderung darstellt und selbst von zwei Personen nicht mehr zu bewältigen ist. Für Levinas spricht durch den Anderen Gott zum Menschen. Der andere kann den anderen nur deswegen "ernennen", weil durch diesen er von Gott ernannt wird. In einer modernen Vision kehrt dieser Gedanke als Kernsatz in dem höchst eindrucksvollen Buch von Markus Commercon (selbst AIDS-krank und im März 1996 verstorben) "Mein Gott AIDS" (1995) wieder, wenn der Autor dort schreibt: "Eines Tages blickte ich AIDS ins Gesicht. Ich erschrak, bis ich entdeckte, daß mich GOTT anschaut!" (Klappentext; Rückseite).

Die Gedanken von E. Levinas auszuweiten und weiterzutragen, liegt nahe; und so entstanden in letzter Zeit auch einige Publikationen im heilpädagogischen Bereich, die eine solche Ausweitung wie auch eine "Anwendung" eindrucksvoll und erfolgreich versuchen: Karlheinz Kleinbach (1995), Barbara Fornefeld (1995) und Ursula Stinkes (1993).

## **6. DAS IN-DER-WELT-SEIN DES MENSCHEN**

### **6.1 Ein phänomenologischer Zugriff**

Das In-der-Welt-Sein des Menschen ist u.a. Anliegen der Phänomenologie. Sie nimmt Abstand vom Interpretieren, Deuten oder auch nur vom Verstehen und wendet sich dem zu, was sich zeigt und wie etwas ist. Dabei geht es nicht um die Betrachtung und Beachtung des einzelnen, sondern um die Wahrnehmung des jeweiligen Bezogenseins.

Mit "freischwebender Aufmerksamkeit" wendet man sich dem zu, was sich zeigt, ohne vorausgreifende Absicht und ohne nachfolgende Wertung oder darüber hinausgehende Interessenleitung. Unvorgenommenheit auf der einen Seite und Wachheit auf der anderen sind dabei oberstes Gebot. Damit bekommt auch das Unscheinbarste eine Bedeutung, indem es wahrgenommen und durch die Tatsache der Beschreibung aufgewertet wird. Allem, was wir ins Bewußtsein heben, billigen wir direkt wie auch indirekt eine Existenz zu. Dabei geht es nicht um möglichst viele Details, die durch eine sich automatisch ergebende Summierung erst zu neuer Bedeutsamkeit gelangen oder gar Hinweise für eine wie auch immer zu bestimmende Allgemeingültigkeit liefern; vielmehr geht es um die "Welt der Erscheinungen in der Konstruktion des Subjekts" (Kobi 1995, 363). Insofern richtet sich die Phänomenologie eben gerade nicht auf das pure Phänomen, sondern demgemäß auf das *Verhältnis* zwischen Subjekt und Objekt (ebd.).

Ziel ist *nicht* das Faktum, sondern die *Wesenserfassung* dessen, was sich zeigt. Das, was dem Menschen aus diesem In-der-Welt-Sein als Konkretisierung seines Bezogenseins erwächst, sind zum einen Erfahrungen, zum anderen aber auch Kompetenzen (ebd.). Grundlegend für eine phänomenologische Betrachtung des Menschen als ein In-der-Welt-Seiender ist seine Körperlichkeit. Wir sind körperlich in der Welt, partizipieren von ihr, werden durch sie berührt, vielleicht auch in Schwingung gebracht bis hin zur Erschütterung und konstruieren auf diese Weise unseren Weltbezug, wie dieser wiederum in der Lebenswelt zum Ausdruck kommt.

Das Bezogensein des Menschen wird seitens der Phänomenologie als "intentional" gesehen - und zwar nicht vom Menschen, sondern von der Welt, dem Ding und den Menschen aus (vgl. Langeveld 1968, 142 ff.). Die Welt spricht zu mir, das Ding spricht mich an, das Gesicht spricht, bevor

es spricht - und der Mensch antwortet. Insofern ist die Lebenswelt dann die Gesamtheit des möglichen Erfahrungshorizontes, innerhalb dessen ein wahrnehmendes Ich auf Gegenständlichkeit gerichtet ist (vgl. Welter 1986).

Dieses Gerichtetsein realisiert bzw. formt sich zum einen in unterschiedlichen Seins- und Verhaltensweisen aus - zum anderen aber erschafft es unterschiedliche Produkte. Zu den Verhaltensweisen zählen insofern unterschiedliche Formen, als diese sich, sowohl von ihrer Dynamik als auch von ihrer Qualität her, dahingehend voneinander abheben. Verschiedene Dispositionen des Menschen werden daher angesprochen und in Können umgewandelt oder durch Grenzen im Sinne von Nicht-Können verhindert, das heißt sie kommen überhaupt nicht zustande.

Arbeiten und Lernen, Erleben und Urteilen, Spielen und Hantieren, Sortieren und Überprüfen, Warten und Schauen, Horchen und Bezeichnen - all das sind Beispiele hierfür. Die in letzter Zeit zwar wechselnde, letztlich aber immer wieder gleiche Intention, zumindest im Rahmen von Schule, bestimmte Verhaltensweisen zu hofieren und andere auszuschließen bzw. nur bestimmte zuzulassen und im Unterrichtsalltag speziell auf diese abzielen, widerspricht dem Menschen in seiner hier gegebenen und zu beobachtenden Unerschöpflichkeit. Nur die Fülle menschlicher Möglichkeiten des Weltbezuges wird dem Menschen gerecht und respektiert seine Souveränität bezüglich seiner Intention, Welt wahrzunehmen, Welt zu ordnen und mit der Zeit auch für sich zu verstehen, um in Anschluß daran auch zur Stellungnahme als Ausdruck persönlicher Bildung befähigt zu sein.

Dieser breiten Palette von Begegnungs- und Ordnungsmustern entspricht eine ebenso breite Erlebnismöglichkeit. Wenn wir sie unter drei Begriffen zusammenfassen, nämlich (1) der Omnipotenz, (2) der Erfahrung und (3) der Kompetenz, dann hat das didaktisch-methodische Gründe und deckt nicht die Inhaltspalette ab, die es hier an sich zu nennen und zu erörtern gäbe.

## **6.2 Omnipotenz**

Das prometheus'sche Lebensgefühl, alles zu können und alles zu haben, demnach zu sein wie (ein) Gott, ist vielen von uns, zumindest ansatzweise, nicht fremd. In der Phase der frühesten Kindheit versuchten wohl alle Menschen, dieses konkret und unerbittlich zu leben. Und wenn der eine oder andere später in eine psychische Krankheit eintritt, taucht er in solche Omnipotenzgefühle wieder ein und hebt er das auf, was *Omnipotenz* verhindert und erübrigt - die *Gegenüberposition*.

Das Kind erhofft sich durch seine ständig zur Verfügung stehende Mutter als Quelle der Nahrung, der Sicherheit und des Wohlbefindens solch einen Zustand. Und wenn es diese Wünsche versagt oder sie so nicht erfüllt erlebt, wie es sich diese "erträumt", hilft der Daumen oder vielleicht die eine oder andere Stereotypie eine gewisse Zeit über den Verlust bzw. die Frustration hinweg. Doch der Weg ist vorgezeichnet: um Welt kennenzulernen und sich ihrer durch Wissen, Einsicht und Können zu bemächtigen, gibt es keinen anderen Weg, als eben die Omnipotenz-Schiene zu verlassen und den harten, entbehrungsreichen, wohl aber auch letztlich den einzig anregenden, Wachstum verheißenden und erfüllenden Weg zum eigenen Selbst zu gehen und auf diese Weise jene so notwendigen "Selbstverhältnisse" (Gerhardt zit.n. Fischer 1993, 254 ff.) aufzubauen.

Diese im Idealfall erreichte Gegenüber-Position ist nie ein Leben lang stabil und unangefochten; das Gegenteil ist der Fall: sie muß immer wieder neu geschaffen, gewollt und auch bestätigt werden. Ist dies mühevoll erreicht und sind auf diese Weise Gewinne in Form von Erfahrungen und Kompetenzen eingebracht, läßt sich leicht ein Loblied singen. Der Mißerfolg, voraus schon die Anstrengung und die Entbehrung, auch in Form von Alleinsein oder gar Einsamkeit, begleitet von Risiko und Wagnis und unsicher bezüglich möglicher Veränderungen, lassen Abbrecher verstehen und die Süße der Verlockung hin zur Wiederaufnahme von Omnipotenz als Lebensthema nachvollziehen. Dennoch gilt es, besonders im Zusammenhang mit (geistig)behinderten Kindern und Jugendlichen, immer wieder an der Befähigung und an der Bereitschaft zu dieser Gegenüberposition zu arbeiten und den Versuchungen zu omnipotenten Lebensgefühlen und Lebensträumen zu widerstehen. Schwerstbehinderte Menschen finden sich oft darin vor und provozieren uns in einem ambivalenten Sinne mit dererlei Verstrickungen. Hilflosigkeit entsteht auf seiten der Helfer in einem nur schwer aufzulösenden Sinn.

Omnipotenz hat aber nicht nur nachteilige Seiten, sie ist *Voraussetzung* für das Werden der Person und Basis für erfolgreiches In-der-Welt-Sein des Menschen.

### **6.3 Erfahrungen**

Erfahrung ergibt sich aus jeder Art des Umgangs von Menschen mit der sie umgebenden Wirklichkeit (so auch Wenzler 1992, 9 ff.) - die Aufgabe von Omnipotenz vorausgesetzt. Erfahrungen entscheiden letztlich für den Menschen, ob etwas für ihn wirklich ist oder nicht. Nur jenes, wodurch wir durch unsere Erfahrungen Zugang haben, ist demnach mit dem Begriff "wirklich" zu besetzen. Somit sind Erfahrungen konstitutiv für unser Verhältnis zur Welt, in und mit der wir leben.

Sinnlich gesammelte Eindrücke sind dabei grundlegend. Allerdings müssen die sich daraus ergebenden Befindlichkeiten und Ergebnisse soweit ins Bewußtsein gehoben werden, als daß sie ebenfalls konstitutiv sind für unser Verhalten. Insofern schließen Erfahrungen eine Art Stellungnahme zur Welt bzw. zu der jeweiligen Situation mit ein. Sie sind handlungsregulierend in einem bejahenden bzw. bestätigenden oder auch in einem abgrenzenden und damit korrigierenden Sinne.

Die Fülle von Erfahrungen verbindet sich letztlich zu unserer Lebensgeschichte (Fischer 1992) und schlägt sich mit der Zeit auch bezüglich unserer Selbsteinschätzung nieder. Erfahrungen, die vorwiegend aus Verboten stammen, erniedrigen uns und dezimieren unseren Weltzugriff, Erfahrungen, die aufgrund von Möglichkeiten und deren bejahender Bestätigung erwachsen, stabilisieren uns und lassen uns als "Mensch mit Möglichkeiten" erkennen. Erfahrungen sind somit meist langfristige Erträge; sie halten zumindest solange, bis sie durch korrigierende oder auch bestätigende Erfahrungen überlagert oder verstärkt werden. Sie verknüpfen sich miteinander und stoßen sich dann erst wieder ab, wenn die Welt sich in einem Maße verändert hat, daß sie den gemachten Erfahrungen widerspricht. Erfahrungen müssen von außen, dem sozialen Kontext wie auch von der situativen Gegebenheit Bestätigung finden.

Dieses Problem stellt sich z.B. für lernbehinderte Kinder dahingehend, daß sie ihre Erfahrungen nicht hinreichend gefragt und noch seltener anerkannt erleben. So kommt es in der Folge oft zu einer *gespaltenen* Welt. Einerseits ist man stolz auf sein geklautes Fahrrad und findet für sich genommen nichts Verwerfliches daran; mit diesem transportiert man dann andererseits - wiederum ohne größere Bedenken und inneren Widerspruch - das in einem heilpädagogischen Zusammenhang selbst erbaute Schiff nach Hause. Jede Wirklichkeit hat für sich Gültigkeit, keine korrigiert notwendigerweise die andere. Beide können das Selbstwertgefühl erhöhen, ohne gegenseitige Anfrage zu sein.

Behinderte Kinder haben oft Schwierigkeiten, überhaupt zu Erfahrungen zu kommen. Es fehlt ihnen entweder die dazu notwendige Welt, oder aber sie verfügen über zu geringe Fähigkeiten psychischer oder physischer Art, um ihr In-der-Welt-Sein vielfältig zu nutzen und zu gestalten. Hier sind wir ihnen als für sie mitverantwortliche Gesellschaft im großen wie auch als Nachbarn und Mitbürger im kleinen manches schuldig geblieben, was uns zum Nachdenken und zu umfassenden Veränderungen herausfordern sollte.

#### **6.4 Kompetenzen**

Kompetenzen sind eine Disposition im Sinne einer Verknüpfung von Fähigkeiten *und* von Bereitschaft. Kompetenzen drängen auf Einsatz und letztlich auf Erfüllung. Sie lassen einen Herr oder Frau einer Situation sein, schließen Entscheidung, Planung, Durchführung wie auch Evaluation mit ein und signalisieren dem Betreffenden wie den Umstehenden, daß der einzelne Verantwortung für etwas übernehmen will. Werden Erfahrungen "aus" etwas gewonnen, sind Kompetenzen durch ein "für" gekennzeichnet. Kompetenzen schließen die Verantwortlichkeit nicht nur für den gewissen Bereich mit ein, für den sie gelten, sondern insgesamt auch für das eigene Leben. Das Glück wie der Schmerz des einzelnen Menschen sind dessen Sache erst einmal selbst, bevor wir glauben, mit Hilfeleistungen, Anregungen und Angeboten uns einmischen zu sollen.

Wenn geistigbehinderte Menschen "Gestalter ihrer Welt" sind (Wagner 1995), dann sind sie in dieser Weise auch autonom, jedoch nicht in der Vereinzelung, wie dies das Lebensmodell des "autonomen Lebens" im Sinne von Selbstverwirklichung vorgibt, sondern genau in jener Weise,



die auf Bezogensein zum einen und auf Verantwortung zum anderen zielt.

In der Kompetenz konstruiere ich mich als Person - auch dann, wenn sich die Kompetenz auf einen wie auch immer begrenzten Tätigkeits- oder Aufgabenbereich bezieht - z.B. kompetent für die Pflege zu sein. In der Kompetenz sind gemachte Erfahrungen aufgehoben, gleichzeitig jedoch durch meine Person kultiviert, geprägt und beseelt. Durch mein aktives Leben *mit* ihnen und *durch* sie qualifiziere ich sie wie auch mich zusätzlich und beziehe sie wieder in mein nie enden werdendes In-der-Welt-Sein mit ein. Damit aktualisiere ich meine Geschichte als Lebensgeschichte und setze meinem Bezogensein einen Rahmen, mehr noch: Ich gebe ihm ein Fundament. Mit ihnen kann ich diesen - und dies ist man selbst gleichermaßen - überschreiten, sie festigen oder auch vertiefen. Immer aber geht es darum, etwas daraus für mich wie für andere zu machen, konkret sich ansprechen und auch beanspruchen zu lassen.

### 6.5 Konsequenzen

Wenn wir dieses In-der-Welt-Sein zum Paradigma erheben, dann hat das sehr unterschiedliche Konsequenzen. Zum einen liegen diese sehr unmittelbar bei den Betroffenen und ihren Begleitern, zum anderen gehen sie weit darüber hinaus und lösen andere "kleinere" Sichtweisen, also andere Paradigmen ab samt deren damit verbundenen Fragestellungen und Anfragen. Letztlich aber bündeln sich beide Stränge zu einem und erbringen als gemeinsames Ergebnis eine veränderte Wahrnehmung und eine modifizierte Einschätzung dessen, was wir mit Behinderung oder mit behinderten Menschen insgesamt in Verbindung bringen.

Nicht der "Hilfsbedürftige" steht vor unserem konkreten oder auch geistigen Auge, nicht "das bedauernswerte Wesen" (solch' ein Elend!) unklarer Genese mutet uns an und auch nicht "der Schwache" oder Arme oder Belastete durchzieht unser Überlegen. Nein, hier haben wir es mit einem eigenständigen Partner zu tun, der viele Dinge anders wahrnimmt, einschätzt oder tut, als wir es selbst vollbringen würden, jemand, der andere Lebensziele und Lebensthemen entwickelt und diese verfolgt, und jemand, der anderes braucht, als wir zu denken glauben.

Somit wird unser Helfen und Begleiten andere Formen annehmen und andere Inhalte transportieren. Wir geben etwas von unserer Dringlichkeit auf, mit der wir nicht selten unsere heil- oder auch sonderpädagogischen Aktivitäten begleiten, und wir werden vielleicht sogar neugierig auf das, was der andere tut oder läßt. *Wir lernen voneinander.* Die Fürsorge schlägt in Achtung um und bewegt sich außerhalb moralischer Gebote, die wir als Haltung mit uns herumschleppen. Nicht umsonst kritisiert E. Levinas unseren Humanismus, der von uns aus initiiert ist, und fordert

dafür einen "radikalen Humanismus", wo im Gewährwerden des Anderen dessen unerschütterliche Eigenheit den Ton angibt und wir durch eine gewisse Intentionalität uns angesprochen, angerufen oder auch angeblickt fühlen.

Als ich neulich einen lernschwachen 10jährigen Buben nach seinen Möglichkeiten fragte und mich versichern wollte, ob er denn diese oder jene Bastelarbeit könne, antwortete er mir: "Na klar, ich habe doch meine Werkstatt dabei!" Da von einer "Werkstatt" nichts zu erkennen war, fragte ich verwundert zurück: "Werkstatt?" Seine Antwort war verblüffend und eindrucksvoll-überzeugend zugleich: Er zeigte mir seine Hände und kommentierte dies voller Verwunderung: "Schauen Sie, das ist meine Werkstatt. Und die kann vieles!" Diese kleine Begebenheit ließ uns rasch, in unerwarteter Weise und über den Tag hinaus Partner sein.

Kompetent und eben nicht nur erfahren, kräftig und überzeugt, aber nicht omnipotent, zur Stellungnahme bereit, aber nicht vereinnahmend, wissend, daß man ein Werk schaffen kann, jedoch im Bewußtsein, daß ich das selbst nicht bin - so könnte man den Grundtenor jener Befindlichkeit beschreiben.

Eine solche Sicht hat Konsequenzen für das gesamte sonderpädagogische Handeln allgemein und für den Unterricht in ganz besonderer, herausgehobener Weise. Hier wird urplötzlich ein Moment wirksam, das wir im Zusammenhang mit behinderten Menschen gar nicht so schnell zu denken wagen und noch viel seltener praktizieren: echte Partnerschaft - oder anders gesagt - der Dialog.

## **7. DIALOGISCHES HANDELN**

### **7.1 Der Dia-log**

Rudern zwei  
ein Boot,  
der eine kundig der Sterne,  
der andere  
kundig der Stürme,  
wird der eine  
führn durch die Sterne,  
wird der andere  
führn durch die Stürme,  
und am Ende,  
ganz am Ende,  
wird das Meer in der Erinnerung  
blau sein.

*Reiner Kunze*

Der Dia-log mit dem Kind setzt den Dia-log des Kindes mit der Welt voraus. Nur so kann der eine kundig der Sterne, der andere kundig der Stürme werden - und nur so entsteht dann am Ende, ganz am Ende das

blaue Meer in der Erinnerung. Das In-der-Welt-Sein des Menschen darf nicht nur bei ihm selbst verbleiben und er nicht nur in ihm. Es bedarf der Wandlung, der Fortsetzung und Fortschreibung hin zu neuen Ufern und mit Blick auf neue, nicht geahnte Qualitäten.

Dia-log setzt wiederum die *Gegenüberposition* voraus. Omnipotenz als Lebensphase vermindert oder verunmöglicht dialoghaftes Geschehen. Omnipotenz widerspricht auch dem, was Dia-log meint oder will oder schlichtweg vermag. Alle unsere Befindlichkeiten des Erschreckens wie des Erstaunens, des Erfreuens wie auch des Erleidens sind damit verbunden; und wir verdanken uns letztlich einem *dialoghaften Leben* und Erleben. Andernfalls bin ich Opfer, nicht aber in Kompetenz gefaßte und von Kompetenz durchwirkte Person.

Wer den Dia-log sucht, geht den *Weg der Beschränkung* bezüglich von Raum, Zeit und inhaltlicher Fülle bei gleichzeitiger Vorahnung oder gar Hoffnung auf Tiefe, auf Erfüllung und auf Qualität. Der Verlust oder auch Verzicht an Quantität wird durch den Zugewinn an Qualität ausgeglichen.<sup>1</sup>

Seine Realitätsformen können verbal, non-verbal oder auch rein leiblich geschehen; unwichtig ist, ob sie sich als Sagen und Hören, als Zeigen und Schauen, als Fragen und Antworten oder als Suchen und Finden vollziehen. Immer geht es um das Gleiche: Zwei Menschen begegnen sich in ihrem Selbstsein und zeigen bzw. erleben sich aufeinander bezogen, doch innerhalb des Dia-logs kristallisiert sich etwas zu einem *gemeinsamen Thema* heraus. Man könnte dabei eine gewisse Beliebigkeit oder Zufälligkeit vermuten, wenn man auf eine voraus erfolgte Festlegung verzichtet. Dies ist jedoch keineswegs der Fall; vielmehr geht es um die Hebung jenes sachlichen Moments in einen anderen Stand oder auf eine andere Ebene. Der Vorgang selbst ist bereits als wertstiftend zu beschreiben und nicht erst durch diese oder jene gewählte Inhaltlichkeit zu diesem besonderen Faktum gemacht.

In einem solchen dialoghaften Geschehen geht es letztlich um etwas originär Schöpferisches, um etwas, das es voraus so noch nicht gab: (mindestens) zwei Menschen bemühen sich gemeinsam, gemäß ihrer jeweils ganz eigenen Erfahrungen und Kompetenzen, um ein Stück Welt und erklären dieses zu *ihrem* augenblicklichen Thema.

Bei dem Wort *Dialog* fühlt man sich zuerst einmal an Geben und Nehmen erinnert oder noch schlichter gesagt: an ein pendelndes Hin und Her. In Wirklichkeit ist es ein Ringen oder Kämpfen, zumindest ein beträchtliches Stück Arbeit, geht es doch um nichts weniger als um die Wahrheit - eine Wahrheit, die in der Sache selbst steckt (dia-log = Logos), aber gleichzeitig um die Wahrheit des einzelnen und für den einzelnen Menschen.

---

<sup>1</sup> Dies hat in höchst eindrucksvoller Weise Martin Heidegger in seinem "Feldweg" zum Ausdruck gebracht.

Insofern ist ein Dia-log - so gesehen - mehr als Kommunikation und hat schon gar nichts mit Geschäft zu tun - andererseits aber ist Wahrheit wiederum nicht mit Richtigkeit zu verwechseln oder gleichzusetzen. Der Gehalt, die Bedeutung oder auch der Sinn, die in dem Gegenstand, die im Thema oder auch in dem jeweiligen Inhalt verborgen dem Menschen entgegenkommen, stellt Ziel und damit Befriedigung und Erfüllung dar.

Menschen fragen oft nach *Sinn* und vergessen, daß dieser bereits in ihnen wie auch in der Welt vorhanden, wenn auch noch nicht gegenwärtig ist. Und so können wir auch nur den Sinn entnehmen, der in uns bereits latent sich zeigt, bzw. die Welt kann durch mich nur zu jenem Sinn kommen, der in mir bereits eine Gegebenheit darstellt.

So wird das *Schubert*-Lied durch mich anders zum Klingen kommen als bei meinem Kollegen, und dieser wird die Farbe 'gelb' anders erleben und anders bewerten als mir das möglich und bedeutsam ist. Der eine ist kundig der Sterne, der andere kundig der Stürme, und am Ende wird das Meer in der Erinnerung blau sein. Doch alles ist bereits in uns.

Und dennoch: Wahrheiten führen einen immer zusätzlich über das Gegebene hinaus.

## 7.2 Letztlich geht es um Sinn

Unter der letzten Prämisse des Dia-logs vermögen wir die voraus problematisierte kommunikative Beziehung zwischen zwei Menschen, z.B. dem behinderten Kind und dem Lehrer, dem Hilfebedürftigen und dem Helfer, dem Arzt und dem Patient, neu qualifizieren und auch das derzeit hoch im Kurs stehende "geschäftliche Verhältnis" zwischen den Interaktionspartnern zu überwinden.

Es fällt mir schwer, die dialoghafte Sicht als "neues Paradigma" zu bezeichnen, weil es den Kriterien eines Paradigmas letztlich nicht entspricht. Es will nicht reduzieren oder in einem dumpfen Sinne vereinfachen oder gar verkleinern; es geht vielmehr darum, das Ureigentliche des Menschen und des Menschseins als sein In-der-Welt-Sein neu in den Blick zu nehmen und dieses in den Mittelpunkt allen Tun und Lassens zu stellen. Sonderpädagogisches Handeln als "dialogisches Handeln" überwindet das Ich-Sagen wie auch das Ich-Sein, es befreit vom Leistungsdruck, weil es Fremdbestimmung nicht kennt, und es führt dorthin, wo Menschen für sich wie für ihre Welt Antwort suchen - zu Quellen des Sinns.

Dialoghafte Arbeit ist deshalb immer auch Begegnung mit dem Metaphysischen in dieser Welt. Das schließt die Welt, unser Bezogensein und uns selbst ebenso mit ein, wie es auch ein überzogenes Fragen nach Behinderung, Krankheit oder Leid relativiert und in eine wohlthuende nachgeordnete Position der Bedeutsamkeiten rückt.

*Martin*, ein Student der Sonderpädagogik, wollte im Rahmen seiner Diplomarbeit die Bedeutung des Experiments als methodisches Modell für körperbehinderte Schüler klären und hielt aus diesem Grunde eine kleine Serie von Unterrichtsstunden im Fach Physik. Als diese

abgeschlossen waren, bedankten sich seine Schüler bei ihm, die ansonsten als "schwierig" galten, für den "guten Unterricht". Liest man die knappen Unterrichtsvorbereitungen, spürt man bereits etwas von der Spannung dieser Vorhaben. Noch viel mehr aber ist es Martin gelungen, seine Schüler im *Dia-log* an ihnen bislang nicht bewußte Wahrheiten heranzuführen und ihre Behinderung durch eine sinnstrebige Auseinandersetzung mit der Sache ein Stück weit "vergessen" zu lassen. Dieses kleine Beispiel aus dem konkreten Unterrichtsalltag zeigt auf, welche Veränderung des didaktisch-methodischen Geschehens sich unter einer dialoghaften Gestaltung vollzieht. Wir sind der Wiedergewinnung der Metaphysik auf der Spur.

Sinn für sich und für sein Leben zu finden, gehört mit zu den ureigensten Zielen des Menschen. Bezüglich der Sinn-Findung vertrauen wir uns der Wirklichkeit an. Um Sinn zu erfahren, ist der Mensch zum Aktivsein aufgerufen. "Fertiger" Sinn, quasi als fast-food, dient selten oder nie den einhergehenden Erwartungen. In der Sinnsuche verbindet sich der Mensch mit der Welt immer wieder aufs Neue und bedrängt diese durch sein Streben, sein Fragen und sein Suchen nach diesem Sinn.

Wer Sinn sucht, bekundet ein Defizit für sein Leben und ist gleichzeitig erfüllt von einer Ahnung, es müsse etwas geben über das bislang Vorhandene oder ihm Bekannte hinaus. Dem erlebbaren Defizit steht zum einen "Sinn-Überschuß" an herkömmlichen Sinn-Mustern gegenüber; doch auch die Welt in all ihrer Vielfalt und ihren metaphysischen Möglichkeiten kann den Eindruck des Zuviels erwecken bei gleichzeitigem Empfinden, dies sei alles nicht "für mich".

Der Mensch als "sinnstrebendes und sinnfähiges Wesen" (Biller 1994) stößt mit dieser Sehnsucht in seinem In-der-Welt-Sein über das Materielle und Konkrete der wahrzunehmenden Welt in einen personalen und vor allem geistigen Raum der Dinge vor. Sinnsuche fordert jeweils eine Distanzierung von dem Unmittelbaren und Verbrauchbaren, damit auch von der eigenen Triebhaftigkeit und Sinnlichkeit, um zu jener Tätigkeit des Geistigen und in das Feld des Metaphysischen zu gelangen. Victor Frankl sagt, wir möchten "nicht nur da sein, sondern sinnvoll dasein" (zit.n. Biller 1994, 15).

Dieses "sinnvolle" Da-sein führt über das konkrete Dasein hinaus und drängt dazu, Abschied zu nehmen von uns so vertrauten Zielen wie Individuation, Selbstbestimmung und Emanzipation, die alle "lediglich den Standpunkt des Ichs" betonen (ebd.). Dadurch gelangt aber "das Bestehen des Subjekts vor sich nicht ins Blickfeld, und somit wird der Anspruch von Welt, der mit dem Wissen zugleich gegeben ist, nicht erfaßt" (ebd., 25).

In diesem Sinne ist der Mensch eine "Werde-Einheit", die mit psychologischen Kategorien nicht mehr begriffen werden kann. In der Sinnsuche ist der Mensch über sich hinaus tätig und läßt sich dabei auf etwas ein, dessen Ergebnis voraus auch nicht annähernd beschrieben werden kann.

Und dennoch gilt: Sinn vermittelt einen größeren Wertezusammenhang, als dieser durch eine bloße Selbstbefriedigung zu erreichen ist. Sinn kann dabei aber nur in dem Maße gefunden werden, wie er bei irgendeinem Träger "aufbewahrt" und quasi für den Sinnsuchenden vorgehalten wird.

Wenn wir uns immer wieder sinn-volle Geschichten, sinn-tragende Bilder oder sinn-gefüllte Aktionen wünschen, dann wäre dies alles nicht nur falsch verstanden, sondern sogar in die Irre führend - vermuten wir doch den Sinn einseitig beim Gegenstand, bei der Welt also aufgehoben. Metaphysik ist nicht in den Gegenständen, sondern in unserem Sinnbedürfnis begründet (Gerhardt 1993), das stets über die bloße Erfahrungs- und Erscheinungswelt hinausgeht. Sinn kann uns demnach nur dort überzeugen, wo er unseren eigenen Bedingungen entspricht, gleichzeitig aber muß er *in der Welt* aufgespürt und aufgefunden werden. Wir erleben ihn in der Zuwendung von Menschen ebenso wie in Aufgaben, die uns durch die Aufforderung zu einer Tätigkeit entgegenkommen. Sinn stellt sich nicht automatisch - quasi von selbst ein. Er bedarf zumindest der Aufmerksamkeit und Öffnung für etwas, das uns geboten wird oder auch nur begegnet. Letztlich aber ist der Sinn auf eine intensiv und möglichst enge Verbindung von Mensch und Welt angewiesen, die sich jedoch selten einfach einstellt, sondern immer Ergebnis oder Ertrag engagierter Aktivität ist. Sinnfindung kann man bestenfalls exemplarisch vorführen, besser ist es, zum eigenen Suchen bzw. Finden anzuregen. Letztlich geht es darum, im anderen den Sinn zu wecken, der bereits in ihm steckt bzw. durch Erfahrungen und Kompetenzen angelegt ist.

### **7.3 Zusammengefaßt sei gesagt:**

Wenn gefundener Sinn letztlich die Kompetenzen eines Menschen hebt und ihnen dadurch erst ihre eigentliche Gültigkeit und Stabilität verleiht, dann spielen Erfahrungen - eigene wie auch fremde - eine große Rolle.

Mein Selbst wächst wie auch meine Kompetenz, für Aspekte oder Ausschnitte der Welt Verantwortung zu übernehmen; meine Fantasie entzündet sich wie auch meine Bereitschaft, mich bezüglich dieser oder jener Aufgabe zu engagieren. Damit wird der Lehrer bzw. Erzieher keineswegs ins Aus gestellt oder zur schieren Untätigkeit verdammt. Vielmehr geht es um einen sensiblen, wachen und versöhnlichen Umgang mit Erfahrungen, um deren Erweiterung und Vertiefung wie auch um deren Interpretation. Somit kann sich Sinn auch *im* Menschen entfalten, der ohne ihn so nicht möglich wäre, und die einzelne Person gewinnt überpersonale Bedeutung.

Eine solche Haltung schützt vor dem Irrtum, allein besondere Inhalte bewirken schon das, was wir hier anpeilen; dabei übersehen wir die Gefahr der Instrumentalisierung von Inhalten hin zu Stoffen, und die bereits vor jeglichem Bemühen um didaktisch-methodische Aufarbeitung, was jene Inhalte an Kostbarem in sich tragen. In etwas hineinzuwachsen, was größer ist als alle Vernunft, das erweitert unser Denken und Fühlen und weist uns auf den Weg des Glaubens, Liebens und Hoffens.

## **8. UND DAS ZUM SCHLUSS**

### **8.1 Rückblende**

Wir versuchten den Weg der Paradigmen in der Sonderpädagogik partiell nachzuzeichnen, um am Ende vielleicht an einem Punkt anzukommen, der uns ein befriedigenderes, erfüllenderes und auch erfolgreicherer Zusammenhandeln mit behinderten Kindern und Jugendlichen erlaubt, als dies bislang nach unseren Beobachtungen möglich war.

Wir gingen von der *Gesinnung* aus, die das erste professionelle sonderpädagogische Tun am Ende des 19. Jahrhunderts, besonders in Mitteleuropa und im christlichen Abendland, entscheidend prägte. Die "Gesinnungsethik" war bestimmend und entlastete beide Interaktionspartner in dem Maße, wie diese jene Gesinnung auch für sich in Anspruch nahmen.

"Verantwortungsethik" kam dort zur Sprache, wo sich Menschen direkt begegneten und gegenseitig zu Hilfe kamen. Das *Miteinander* war zentraler Punkt und mußte in seinen Möglichkeiten wie in seinen Grenzen ausgelotet werden. Verletzungen und Enttäuschungen auf beiden Seiten waren die eine Folge neben einer Fülle von Wissen, Einsichten und Erkenntnissen, die diese Klärungsprozesse nahezu unweigerlich mit sich brachten.

*Geschäftliche* Verhältnisse lösten diese dann ab, wenn die Rolle reduziert und das, was auszutauschen und gegenseitig eingebracht werden konnte, sich verengte auf Produkte, die voraus immer Leistungen und damit Prozesse waren. Der kontrollierbare und doch so ernüchternd einfache Tauschhandel verstellt jedoch den Blick darauf, was der Mensch letztlich sucht und wofür er sich mit Haut und Haaren in die Waagschale wirft: Sinn oder auch das eine oder andere Quentchen Glück für sich und für sein Leben zu finden.

Glück wie auch der Sinn sind nur durch Eigenleistung zu erfahren. *Sinn* ist in uns angelegt und bietet den Sinnmomenten außerhalb von uns die Möglichkeit, sich innerhalb unserer Personen entfalten und zum Klingen und Schwingen zu kommen.

Wenn wir heute mit "Gesinnungen" unsere berechtigten Probleme haben, der eine, weil er in ihnen eine für ihn nicht mehr akzeptierbare Autorität vermutet oder auch handfest zu erkennen glaubt, die andere, weil er fremden Sinn nicht übernehmen kann, so bleibt dennoch ein Vakuum für unser Tun und Lassen bestehen, das es zu füllen gilt.

Das Thema, die Aufgabe (Fischer), die Situation oder auch nur die Frage (Petzelt), die beide Interaktionspartner im *Dia-log* zusammenbindet, schafft mein neues Feld, einen zusätzlichen Raum, vielleicht sogar so etwas wie einen bislang nie gekannten Wertehorizont. Das Sinnbedürfnis vermag er selbst nicht zu schaffen und seine Empfänglichkeit nicht zu organisieren. In der Folge davon setzen Bildungsprozesse ein und öffnen im In-der-Welt-Sein gegenseitig die Türen.

Die Überwindung eines verengten Autonomiestrebens, das nur noch die eigene Selbstverwirklichung kennt und die Bedürfnisse und deren Erfüllung als Gradmesser in den sonderpädagogischen Wind hängt, führt in die Sackgasse und bedarf dringend der Überwindung. Diese ist auch dann noch nicht erreicht, wenn wir von "reifer Autonomie" (Speck) sprechen.

Nicht das Produkt und auch nicht der Weg im Sinne des Prozesses sind das Ziel und letztlich Aushängeschild für die Effektivität sonderpädagogischen Tuns, sondern vielmehr das, was sich *zwischen* diesen beiden Menschen in einem pflegerischen, therapeutischen, didaktischen oder erzieherischen Miteinander an *Sinn* ereignet - und zwar gleichermaßen bedeutsam für *alle* Beteiligten.

Das hier notwendige Ringen um Wahrheit - Wahrheit in der Sache und Wahrheit bezogen auf die einzelne Person - läßt sich schwer nur einem Außenstehenden in dessen fundamentaler Bedeutsamkeit vermitteln. Auflistbare Fähigkeiten und Fertigkeiten hätten hier weitaus mehr Chancen zu überzeugen; doch genau diese bleiben in dem erhofften Maße häufig aus.

Erst wenn wir "nichts mehr machen können" (so die Kernwörter aus einem Arztgespräch mit einem Leukämiekranken), wird das Tor aufgestoßen zu dem, wonach wir die vielen Seiten voraus auf der Suche und auf der Spur waren - *im Dia-log gemeinsam um die Wahrheit ringen*; damit aus einer fremdgeleiteten oder vorgeordneten Gesinnung Sinn entsteht, Sinn für mein Leben mit oder ohne Behinderung, in Reichtum oder Armut, in Begabung oder Begrenzung - immer aber mitten in der Welt.

Immer dann, wenn der andere mich ruft, beginnt mein Leben und mein Dasein neu. Das leidvolle und auch angestrengte Fragen nach einem Paradigma tritt in den Hintergrund, der Dialog kann beginnen, und das Miteinander von behinderten und nichtbehinderten Menschen wäre von



Sehnsucht und Perspektive gleichermaßen erfüllt hin auf ein neues Selbstverständnis und auf ein großes menschengemäßes und menschenfreundliches Ziel.

## 8.2 Ein eher persönlicher Nachtrag

Der Text des Vortrages ist fertig, die Korrekturen laufen auf vollen Touren. Und dennoch läßt mich der Inhalt noch nicht los.

Haben wir wirklich erschöpfend geantwortet? Kann man wirklich Gesinnung durch Sinn ersetzen? Sind wir tatsächlich darauf angewiesen, den Sinn unseres Lebens aus uns selbst in Korrespondenz mit der Welt wie Funken aus einem Gestein herauszuschlagen? Reicht das aus? Reicht das für die Menschen aus, für die wir Verantwortung übernehmen und mit denen wir in ein menschenfreundliches Miteinander eintreten wollen?

*Sinn* ist immer das, was meiner Bemühung quasi als Ertrag oder Gewinn nachfolgt oder auch als roter Faden bestenfalls mitläuft. Es ist ein Zubrot, vielleicht auch ein Fundament, auf dem es sich anschließend zu stehen lohnt.

*Ge-sinnung* demgegenüber geht unserem Tun voraus. Es drückt unser Bemühen aus, unserem Leben Form und Halt, Orientierung und Geleit zu geben. Auch hier könnten wir in einem guten Sinne von einem "roten Faden" sprechen, den es nicht nur zu verfolgen, sondern auf den sich einzustellen es sich lohnen könnte.

Anschaulicher und anrührender kann das Vorauseilende und das Formgebende kaum in Worte gefaßt werden - und dies in aller Bescheidenheit und Behutsamkeit -, als dies Jochen Klepper 1941 in Anlehnung an den Hymnus "Iam lucis orto sidere" aus dem 9. Jahrhundert tat.

Schon bricht des Tages Glanz hervor.  
Voll Demut fleht zu Gott empor,  
daß, was auch diesen Tag geschieht,  
vor allem Unfall er behüt.

Er halte uns die Lippen rein;  
kein Hader darf uns heut' entzwein.  
Er mache unser Auge frei  
und zeige, was da eitel sei.

Ringt um des Herzens Lauterkeit!  
Legt ab des Herzens Härtekeit!  
Des Fleisches Hoffart beugt und brecht!  
Und Trank und Speise brauchet recht.

Auf daß, wenn dann die Sonne sinkt  
und Dunkel wieder uns umringt,  
wir ledig aller Last der Welt,  
lobsingen dem im Sternenzelt.

Lob dem, der unser Vater ist,  
und seinen Sohne Jesus Christ,  
dem Geist auch, der uns Trost verleiht,  
vordem, jetzt und in Ewigkeit.

Diese Verse kommen einem wie eine Wohltat entgegen, so daß man auf sie als Haltung oder Gebet gar nicht verzichten möchte. Zusätzlich stellen sie den Menschen in einen zeitlichen Zusammenhang, der sich zwischen Kommen und Gehen, Anfangen und Beenden, Sich-Vornehmen und Gelingen als Spannung jeweils neu entfacht.

Wie der Mensch sein möchte und welche Gaben er für sein Tun aktiviert, bedingt gleichzeitig, wie er den anderen sieht bzw. wie er sich von diesem anderen berühren, erblicken und ernennen läßt - jedesmal unter Hintanstellung des jeweils Eigenen und Ichhaften.

So könnte sich am Ende vermuten lassen, erst eine durch Gesinnung initiierte Wachheit ermöglicht jene Sinn-Suche und führt sie zu dem, was wir uns so sehnlichst erhoffen und erträumen.

Korrespondenz mit "dem Höchsten" findet ihr untrügliches Spiegelbild in der Unmittelbarkeit und Nähe zum Anderen und bietet gleichzeitig Einhalt im Respekt vor dessen Anderssein und der damit einhergehenden Fremdheit.

Sonderpädagogisches Handeln in einem solchen Kontext zu praktizieren, müßte all diejenigen locken, die als Christinnen und Christen ihr Leben immer wieder neu wagen und bewußt gestalten wollen. Sie kommen dem nahe, was wir eingangs mit "Lebensführung" als unverzichtbaren Topos beschrieben - gewissermaßen als freundschaftlicher Verbund von Gesinnung und Sinn - und damit als Ausdruck zweier nicht-feindlicher Schwestern und Brüder.

**LITERATUR**

BILLER, KARLHEINZ: Bildung, integrierter Faktor in Theorie und Praxis. Weinheim 1994.

BILLER, KARLHEINZ: Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken. Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik. Hohengehren 1991.

BLEIDICK, ULRICH: Pädagogik der Behinderten. Berlin 1971.

DANKE, CHRISTIAN: (Junge) Menschen und Aphasie. Unveröffentlichte Pädagogische Ansätze als Ergänzung zu Therapie und Rehabilitation. Diplomarbeit. Würzburg 1995.

DUDEN. Fremdwörterbuch. Mannheim 1960.

FISCHER, DIETER: Anmerkungen zur Begleitung von schwerstbehinderten Menschen mit extremen Verhaltensauffälligkeiten. In: Fischer, Dieter: Ich setzte meinen Fuß in die Luft - und sie trug. Band II. Würzburg 1992.

FISCHER, DIETER: Lebensqualität und Behinderung - ein Spannungsverhältnis. In: Fischer, Dieter: Ich setzte meinen Fuß in die Luft - und sie trug. Band III. Würzburg 1993.

FORNEFELD, BARBARA: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg 1995.

FRAGNER, JOSEF: Das Bild des Fremden in uns. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 18 (1995), H.6.

FRÜHAUF, THEO: Leistungsbeschreibung, Entgeltberechnung und Qualitätssicherung. In: Fachdienst der Lebenshilfe 11 (1994), H.4.

GERHARDT, VOLKER: Lebensführung zur Grundlegung der Moral. Vortrag im Rahmen der Tele-Akademie des SWF am 16.02.96. (unveröffentlichtes Manuskript)

GRAMPP, GERD (Hg.): Alltagsorientierung und Lebensqualität. Festschrift zum 10-jährigen Jubiläum der Fachschule für Heilerziehungspflege. Schwäbisch Hall 1991. (Zu beziehen über diese Schule: Sudetenweg 92, 74534 Schwäbisch Hall.)

IBEN, GERD (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 21991.

KAST, VERENA: Freude, Inspiration, Hoffnung. Olten 1988.

KLEINBACH, KARLHEINZ: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn 1994.

KOBI, EMIL, E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Bern 1995.

LANGEVELD, MARTINUS J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1968.

LEVINAS, EMMANUEL: Humanismus des anderen Menschen. Hamburg 1989.

LEVINAS, EMMANUEL: Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen. München 1995.

LÖWISCH, DIETER-JÜRGEN: Einführung in die pädagogische Ethik. Darmstadt 1995.

MANN, THOMAS: Der Wille zum Glück. Frankfurt am Main 1991.

MOSER, VERA: Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik. Butzbach-Grietal 1995.

OSKAMP, ULRICH: Schwerstbehinderte als Herausforderung der Sonderpädagogik. In: FEUSER, GEORG u.a. (Hg.): Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1983.

PETZELT, ALFRED: Von der Frage. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung. Freiburg 1962.

POSTMAN, NEIL: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin 1995.

SCHELLENBAUM, PETER: Abschied von der Selbstzerstörung. Befreiung der Lebensenergie. Stuttgart 1987.

SCHMIDBAUER, WOLFGANG: Jetzt haben, später bezahlen. Reinbek 1995.

SCHWARTE, NORBERT u.a.: Indikatoren für Lebensqualität in Wohnstätten für Geistigbehinderte. In: Geistige Behinderung 15 (1994), H.4.

SPECK, OTTO: Lebensqualität als ethische Orientierung für die heilpädagogische Arbeit. In: Österreichische Gesellschaft für Heilpädagogik. Kongreßbericht. Innsbruck/Höbersdorf bei Wien 1992.

STINKES, URSULA: Spuren des Fremden in der Nähe. Das "geistigbehinderte" Kind aus phänomenologischer Sicht. Würzburg 1993.

THEISEN, ANDREAS: Zu Fragen der Meßbarkeit von Wohnqualität. Dortmund 1994. (unveröffentlichte Diplomarbeit)

WAGNER, MICHAEL: Menschen mit geistiger Behinderung - Gestalter ihrer Welt. Bad Heilbrunn 1995.

WELTER, RÜDIGER: Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheorietischer Erfahrungswelt. München 1986.

WENZLER, LUDWIG (Hg.): Die Stimme in den Stimmen. Zum Wesen der Gotteserfahrung. Düsseldorf 1992.



Friedel Kriechbaum

## **BEHINDERTE THEOLOGIE?**

Zu Beginn möchte ich mein Interesse sagen, das mich dazu bringt, mich mit dem Thema "Behinderung" zu beschäftigen. Es ist die Frage, was ich als Christin, als Theologin einer gesellschaftlichen Entwicklung entgegenzusetzen habe, die das Ideal leidloser Gesellschaft vorspiegelt, die zunehmend Menschen mit "Behinderungen" verhindert, die Eltern dem Vorwurf der Verantwortungslosigkeit aussetzt, wenn sie ein mit einer Behinderung zu erwartendes Kind austragen wollen oder sich der pränatalen Diagnostik nicht unterziehen. Tragen meine Glaubensinhalte, meine Theologie dazu bei, behinderte Menschen auszugrenzen, oder geben sie mir Orientierung dagegenzusteuern?

### **1. BESTIMMUNG DES BEGRIFFS "BEHINDERUNG "**

Als ich zu definieren versuchte, in welchem Sinne ich von Behindertsein sprechen will, wurde mir klar, daß ich nur ein Wort für zwei Sichtweisen habe, für die gängige und für eine andere, die sich bewußt ist, daß "bereits durch die Redeweise eine diskriminierende Ausgrenzung stattfindet" (Neumann 1995, 28), eine Sichtweise, die aber kein nicht stigmatisierendes Wort zur Verfügung hat.

Als erstes stieß ich auf eine Beschreibung des Behindertseins durch die Bundesregierung 1984: "Behinderte sind alle, die aufgrund einer auf einem regelwidrigen körperlichen, geistigen oder seelischen Zustand beruhenden, nicht nur vorübergehenden, wesentlichen Funktionsbeeinträchtigung in ihrer Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft beeinträchtigt sind" (Bonner Almanach 1984/85, 69).

In dieser umständlichen Formulierung sind die beiden in der Öffentlichkeit gängigen Definitionselemente angesprochen: Behindert ist, wer von einer Norm abweicht - regelwidriger Zustand - und wer dadurch unfähig ist, die Funktionen wahrzunehmen, die zur gesellschaftlichen Eingliederung nötig sind. Behindertsein, bedeutet also ein defizitäres Menschsein, gemessen an einem idealen Leitbild vom Menschen, dessen Maßstab die Fähigkeit ist, den Rollenerwartungen der Gesellschaft zu entsprechen. Wer aufgrund physischer oder psychischer Besonderheiten "in gesellschaftlich festgelegter gravierender Weise von den gesellschaftlich üblichen Standards der Ausfüllung einer Rolle bzw. der Kooperation und Kommunikation innerhalb sozialer Verhältnisse" (Neumann 1995, 32) abweicht, der/die ist behindert. Gesellschaftlich anerkannte Wertmaßstäbe legen das Maß für eine gravierende Abweichung von der Norm fest,

die bei uns "auf der Brauchbarkeit des Individuums und der Verwertbarkeit seiner Fähigkeiten" (ebd., 34) fußen. Der Wert eines Menschen erwächst aus seiner Produktivität, d.h. Erwerbsfähigkeit. Wer "nur" lebt, ohne Leistungsfähigkeit und Nützlichkeit, hindert andere, die der Norm gerecht werden.

Die Folge dieser Definition von Behinderung ist unweigerlich Ausgrenzung, Stigmatisierung. Entweder offensichtlich: Der Anblick von Behinderten stört, Mitleid, Neugier machen behindert, oder die Ausgrenzung wirkt verborgener gerade da, wo über Hilfen für Behinderte nachgedacht wird. Betroffene aus Selbsthilfegruppen klagen, daß alles, was sie tun, zur Therapiemaßnahme erklärt wird, zum "Gesunden" sollen sie therapiert werden (Saal 1980, 28). "Wir bemühen uns, Behinderungen möglichst früh zu erfassen und schreiben sie damit auch - ob wir wollen oder nicht - fest" (Lempp 1995, 19).

Behindertsein - ein defizitäres Menschsein! Ich teile diese Definition von Behinderung nicht, sie nimmt Menschen ihre volle Würde, Menschen zu sein, reduziert ihr Subjektsein auf einen an Stärke und Brauchbarkeit meßbaren Wert, der in unserer Gesellschaft am gesunden Mann orientiert ist. Wer in diese Norm nicht paßt, wird zum Objekt der Fürsorge.

Ein Leitgedanke für eine andere Sichtweise ist mir der, den Standort des Überlegenen, wenn auch gut gemeinten fürsorglichen Oben aufzugeben und in ein Mitsein einzutreten, mit denen, die anders sind, ebenso vollwertig und ebenso fragmentarisch wie ich, die aber aufgrund ihrer anderen Lebenssituation benachteiligt werden. Hier bin ich gefragt, ob meine Theologie dazu Bremsklötze in den Weg legt oder ob sie mich in meinem Blickwechsel verstärkt. Ich will dies durchbuchstabieren an einem zentralen Inhalt unseres Glaubens, am Glauben an den gekreuzigten Jesus. Das Leiden Jesu wird immer wieder in Beziehung gesetzt zu menschlichem Leiden, "er hat die Sache des leidenden und schuldigen Menschen zu seiner eigenen Sache gemacht bis hin zu seinem Sterben am Kreuz" (Joest 1984, 182). Wie ist das geschehen, und was bedeutet das Kreuz Jesu für das Selbstverständnis von Behinderten? Es wird sich zeigen, daß herkömmliche Kreuzestheologie keine Argumente bereitstellt, um die Ausgrenzung von Menschen, die aufgrund einer Besonderheit un-normal sind, zu verhindern.

## **2. DIE DEUTUNG DES KREUZES JESU, DIE THEOLOGIE BEHINDERT MACHT**

Gott hat seinen eigenen Sohn nicht verschont, sondern hat ihn für uns alle dahingegeben (Römer 8,32). Theologien unseres Jahrhunderts nehmen dieses Bibelwort auf, indem sie das Geschehen am Kreuz als ein Geschehen zwischen Gott und seinem Sohn interpretieren. "Woran ist



Jesus gestorben? Er ist (...) letzten Endes an seinem Gott und Vater gestorben." (Moltmann 1972, 142)

2.1 Die Tränen und die Verzweiflung derer, die unter dem Kreuz standen, werden nicht ernst genommen, wo das Kreuz als Tat Gottes erklärt wird. Das Kreuz Jesu war ein Mord, begangen von dem Römer Pilatus und der jüdischen Priesteraristokratie, die im Tempel über die religiöse und gesellschaftliche Ordnung wachte, was den Römern nur recht sein konnte. Nichts fürchteten sie so sehr als Unruhe in der besetzten Provinz. Wenn Juden mit der Anschuldigung, Jesus habe sich als König der Juden ausgegeben, ihn anklagten, so rückten sie ihn in die Nähe eines politischen Rebellen, und das war für die Römer politisch gefährlich, ein öffentliches Sicherheitsrisiko. Sie handelten - das Kreuz war eine römische Hinrichtungsart. Durch das Bündnis politischer und religiöser Macht wurde Jesus ermordet. Wo Gott als solidarisch mit den Mördern erklärt und so zu einem Verbündeten des Unrechts gemacht wird, wird verschwiegen, daß unter dem Kreuz Träume zerbrachen. Frauen und Männern, chronisch Kranken und Armen stürzten die Hoffnungen zusammen, die Jesus in ihnen hatte aufkeimen lassen, die Hoffnungen, wie ein neues Zusammenleben in Gottes Reich sein könnte - ohne Hierarchie (Markus 10,41ff.), ohne Wertungen. Sein Tod entsprach in keiner Weise ihren Erwartungen, sondern bedeutete Enttäuschung, auf die Trauer und Niedergeschlagenheit die einzige Reaktion sein konnten. Die mit Jesus gezogen waren, hatten auch von der hebräischen Bibel her keinen leidenden oder sterbenden Messias erwartet, schon gar keinen, der am Kreuz starb, denn ein am Kreuz Gehängter stand unter dem Fluch Gottes (5. Mose 21,23).

2.2 Indem Jesu Leiden als Gottes Tat gerechtfertigt wird, wird der Mord umgedeutet in Vergebung für die Schuldigen. Er bekommt einen Sinn, wird ausgezeichnet als Gottes Heilstat, als Triumph der Liebe Gottes (Theologischer Ausschuß der Ev. Kirche der Union 1968, I,1), als Sühnopfer für uns. Durch Unheil soll Heil für uns entstehen, das Kreuz enthält in Gottes Heilsplan eine besondere Offenbarungsqualität.

2.3 Dem entspricht auf Seiten des Menschen Heilsbedürftigkeit. Alle Menschen sind solidarisch "unter der Macht des Verderbens", was genauer heißt "unter dem Zwang der Selbstrechtfertigung, der machtvollen Selbsterhöhung und der illusionären Selbstvergottung". Gott aber widerspricht im Gekreuzigten dem "sich selbst erhöhenden Gottmenschen", im Blick auf das Kreuz kann sich der Mensch "zum Leiden und zur Liebe öffnen" (Moltmann 1972, 181, 71f. 197, 280).

2.4 Ich höre diese Theologie als Theologin, die sich bewußt ist, daß es keine Theologie gibt, die vom Kontext absehen kann, in dem sie entsteht. Theologie kommt zu verschiedenen Aussagen, je nachdem von welchem Standort aus ich sie betreibe. Befreiung enthält verschiedene Inhalte, ob

ich als weißer, begüterter Mann oder als schwarze, verelendete Frau rede. Die unterschiedliche soziale Stellung wirkt sich verschieden aus auf die Wirklichkeitswahrnehmung, und jede Aussage über Gott enthält zugleich eine Aussage über den sozialen Kontext meines Lebens, "gefiltert durch menschliche Erfahrung" (Cone 1976, 49). Wie ist der Lebensraum von Behinderten?

Ich setze in den genannten Moltmann-Zitaten statt des universalen Wortes 'Mensch' die konkreten Wörter 'behinderter Mann' oder 'behinderte Frau' ein, denn sie sind ja sicher mitgemeint, und merke, der Lebensraum dieser Menschen kommt nicht vor. Selbsterhöhung, Selbstvergottung trifft für Behinderte nicht zu. Berichte von Selbsthilfegruppen zeigen gerade (Zerres/Rüdel 1993), wie Menschen darunter leiden, daß sie durch gültige Qualitätsnormen mit einem Mangel identifiziert werden, der sie zu "Nicht-Personen" macht, zu Objekten der Betreuung, der ihnen das Recht in Frage stellt, allein durch ihr Dasein als Menschen Subjekte zu sein, die man z.B. mit einem Namen benennen kann und nicht mit einem Symptom ihrer Lebensbedingungen kennzeichnen muß (Rollstuhlfahrer, Mongölnchen). Ihre Andersartigkeit wird nicht als legitim empfunden, was viele daran hindert, je ein Selbst zu werden, sie werden behindert gemacht und damit ausgegrenzt. Moltmanns Erlösungsfunktion des Kreuzes Jesu ist vom Standpunkt des anerkannten, der gesellschaftlichen Norm entsprechenden Mannes aus entworfen, sie schließt behinderte Menschen aus. Behinderte Menschen, die dagegen versuchen, aus ihrer Unterlegenheit, aus Unwertgefühlen aufzubrechen, die nicht immer nur dankbar sind, müßten in der Sprache der zitierten Kreuzestheologie unter das Urteil "Selbsterhöhung" fallen. Denn sich selbst wichtig zu nehmen, gerät unweigerlich unter ein negatives Vorzeichen, wo die Sünde aller Menschen der Zwang zur Selbsterhöhung ist. Selbstbewußte behinderte Menschen sind hier nicht vorgesehen? Selbstbewußte, die mit Behinderten leben, auch nicht?

Wo Jesu Tod als Opfertod gerechtfertigt wird, gewinnt sein Leiden einen Sinn, der Menschen in leidvollen Lebenssituationen verführt, in ihrer Unterlegenheitsposition zu verharren, oder andere, sie darin festzuhalten.

2.5 Und ein zweites: Wo Jesu Ermordung einen Sinn gewinnt, wird die Brutalität dessen, was er erlitten hat, nicht ernst genommen. Wir haben uns an diesen Mord gewöhnt, macht uns diese Gewöhnung auch empfindungslos gegenüber dem Leiden anderer? Denn: Wer Jesu Tod einen Sinn gibt, nimmt auch das Leiden derer nicht ernst, die angesichts des Sterbens Jesu verzweifelt waren, und wie das Leid der trauernden Menschen damals verdrängt wird, so wird auch das Leid derer heute zum Schweigen gebracht, die wir damit trösten, daß in Gottes Plan aus Unheil letztlich Heil entstehen wird. "Gott hat Besonderes mit dir vor." "Er weiß, wozu alles gut ist." Wenn sich aber Gottes Liebe in besonderer Weise im Leid erweist, wie sie es im Kreuz Jesu auch getan hat, wie müßte ein von

Behinderung betroffener Mensch sie nicht hinnehmen, sogar dankbar hinnehmen? Im Blick auf Jesus, das Ideal des sinnvollen Erduldens, lernen Behinderte und auch Menschen, die mit Behinderten leben, ihre eigenen leidvollen, demütigenden Erfahrungen zu ertragen. Er hat viel mehr gelitten, das eigene Leiden schrumpft zusammen. "Jeder (...) wird immer mehr vergessen das, was wir selbst zu leiden haben über dem, was Gottes Liebe an uns und an der Art, wie wir sind und leben, zu leiden hat." (Gollwitzer 1963, 77) Das heißt mit anderen Worten: Wenn Gott dem Leiden Jesu Sinn gibt, wie sollte aus der leidvollen Unterlegenheit von Behinderten nicht Sinn erwachsen? Dagegen aufzubegehren wäre Verrat an dem gekreuzigten Vorbild. Klage, Wut müssen verstummen, sie werden zu Undank angesichts der Person Jesu.

Ich fasse den ersten Teil zusammen: Wo Jesu Leiden der Mittelpunkt des Glaubens ist, indem es angesichts der Selbsterhöhung aller Menschen zum Ausdruck von Gottes Liebe und Macht proklamiert wird, da müssen Theologie und Glauben behindert werden (im gängigen Sinn). Sie tragen dazu bei, die bedrängenden Seiten, die Menschen durchleben, abzuschwächen, sogar Leidensrechtfertigung zu festigen, indem diese in Gottes Plan einen besonderen Platz erhalten.

### **3. DIE DEUTUNG DES KREUZES JESU, DIE THEOLOGIE AUS BEHINDERUNG UND DAS HEIßT ZUR SOLIDARITÄT BEFREIT**

Befreiungstheologisches Denken setzt dort an, wo gelitten wird - unten. Hier ist mein Standort in den folgenden Überlegungen, bei den trauernden Frauen und Männern, Kranken, Behinderten und Gesunden unter den Kreuz Jesu. Welche Sicht ergibt sich von dort?

3.1 Jesus ist nicht freiwillig gestorben. Seine Verkündigung von Gottes Reich verlangte nicht notwendig ein Ende im Sterben. Für Zachäus stand nichts aus (Lukas 17,21), "heute" brach das Heil an, wo Jesus Menschen die Nähe und Liebe Gottes zulebte. Das Kreuz spielt keine Rolle, wenn er die gegenwärtige Beziehung zu ihm als Heil aussagte (Matthäus 11,2-6). Warum wäre es nicht denkbar, daß durch das begonnene Reich Gottes die neue Weise des Zusammenlebens sich ausgebreitet hätte und Jesus als alter Mann gestorben wäre? Aber er und die mit ihm Ziehenden erregten Unruhe. So konnte er wohl ahnen, daß er durch sein Verhalten Widerstand und Sanktionen auf sich ziehen würde, aber er hat auf seine Umwelt nicht den Eindruck gemacht, daß er seinen Tod als Höhepunkt seines Lebens angesehen, schon gar nicht ihm besondere Heilsbedeutung beigemessen hätte. Er blieb nur seiner Botschaft von der uneingeschränkten Wertschätzung des Menschen treu und starb *folgerichtig*.

3.2 Das bedeutet: Jesu Tod hat keinen von seinem Leben abgelösten Sinn, er gewinnt ihn vielmehr nur von hier. Am Kreuz ist nichts anderes geschehen als in Jesu Leben - äußerster Widerstand gegen das Unrecht und Parteinahme für die, die nichts galten, die Unpersonen. Er hat für sie gelebt, er gab ihnen Selbstbewußtsein, und *darum* ist er für sie gestorben.

3.3 Die unter dem Kreuz Verzweifelten sind durch Ostern in den Sog dieses Widerstands geraten. Der Mord wurde als Scheitern widerrufen, die Grausamkeit und Ohnmacht des Kreuzes war nicht aufgehoben, die Auferstehung tauchte das Unrecht nicht in ein positives Licht, sondern sie machte möglich, daß das Unrecht nicht das letzte Wort behielt. Gott setzte Jesus ins Recht, und das hieß, er setzte auch den niedergeschlagenen Selbstwert der von Jesus Ermutigten ins Recht. Frauen und Männer, Behinderte (2. Korinther 12,9!) und Nichtbehinderte konnten Zeugen und Zeuginnen der Parteinahme Gottes für die Bedrängten werden. Die Sehnsucht nach den zwar in ihrer Gegenwart aufgeblitzten, aber noch nicht eingelösten Visionen von Gottes Reich setzte sie in Bewegung, anders zu leben als die Gesellschaft um sie herum, ohne hierarchische Ausgrenzungen.

3.4 Sie begannen ihre Anfänge zu erzählen, indem sie Jesu Lebensgeschichte mit ihnen als eine für sie einzigartige deuteten. Es ist nur selbstverständlich, daß sie sich in besonderer Weise mit dem Tod Jesu auseinandersetzten, mit der größten Krise ihres Lebens. Jetzt verstanden sie: Die Ermordung Jesu konnte das große Ja Gottes zu den Menschen, das er gelebt hatte, nicht zerstören, und diese Erfahrungen bringen sie zur Sprache, indem sie von *einem* Punkt im Leben Jesu sagen, was von seinem ganzen Leben gilt - er war für sie gestorben, weil er vorbehaltlos für sie gelebt hatte. Sie glauben, und das heißt deuten: Hier ist nicht einer gestorben, wie die, die schon vorher getötet worden sind, sondern hier ist einer gestorben, der im ganzen Leben Gott sichtbar gemacht hat als einen Gott, der der Entwürdigung von Menschen widersteht. Sie deuten das Leben und Sterben Jesu mit den Vorstellungen und der Sprache ihrer hebräischen Bibel, z.B. mit dem Opferritual des großen Versöhnungstages als Sühnopfer. Es ist unsere große Schwierigkeit, daß wir die jüdischen Vorstellungen nicht unmittelbar verstehen und daß unsere Tradition die vielfältigen Deutungen des Todes Jesu von seinem Leben getrennt hat.

So bekam das Kreuz seine fatale Eigenqualität. Ebenso fatal ist, daß wir die Deutungen des Todes Jesu, die in patriarchalischer jüdischer Sprache überliefert sind, getrennt haben, von denen, die sie gesagt haben. Aus konkreten Erfahrungen wurden dogmatische Begriffe. Es macht einen Unterschied, ob wir Sätze wie "Gott hat ihn dahingegeben", "er mußte nach Gottes Willen leiden" an ihrem ursprünglichen Ort hören, nämlich von denen gesprochen, die damit Gottes Macht der sie unter-

drückenden religiösen und politischen Macht entgegensetzen, ein Schrei der Entrüstung gegenüber ohnmächtigem Leiden, oder ob wir einen solchen Satz zeitlos hören, um Jesu Leiden als Erlösung für die schuldigen Mächtigen zu überhöhen. Die vielfältigen Deutungen des Todes Jesu kommen "von unten", und ihnen ist eine Aussagerichtung gemeinsam: Jesus hat nicht umsonst gelitten, wir tragen seinen Protest für die Menschenwürde, für den Selbstwert aller Menschen weiter.

3.5 Was bedeutet das für eine behinderte Frau oder einen behinderten Mann oder für Menschen, die mit ihnen leben? Das Kreuz eignet sich nicht länger als Symbol dafür, Menschen klein zu halten oder Leiden als von Gott kommend zu rechtfertigen. Von seinem Ursprung her steht es dem widerborstig entgegen. Wenn ich unterscheiden lerne zwischen dem geschichtlichen Ursprung, der Ermordung, und den jüdischen Deutungen, dann wird Jesu Sterben nicht charakterisiert als Zielpunkt dulden der Hingabe, sondern durch seinen leidenschaftlichen Einsatz, Menschen die Wertschätzung Gottes zu vermitteln, und das heißt, in ihnen *bedingungslosen Selbstwert* zu wecken. Bedingungslos - der oder die andere ist in ihren Lebensbedingungen gleichwertig, ob leistungsfähig oder nicht, Menschen brauchen ihr verschiedenes Selbstsein nicht abzuwägen, sie haben das Recht, verschieden zu sein. Unsere Normen, orientiert an Defiziten, werden umgekehrt. Jesu Kreuz kann mißbraucht werden, um Menschen klein zu halten, die aus Erniedrigung aufstehen wollen, es kann ein Demütigungssymbol in der Hand der Mächtigen, der Gesunden sein, die größte Tugend ist dann dankbare Anpassung, klaglose Annahme der Behinderung. "Man muß halt sein Kreuz geduldig tragen." Aber das Kreuz Jesu kann auch zum Ort der Ermutigung werden für die, die Ausgrenzungsverhältnisse offenlegen, wie Jesus es getan hat, die Abschied nehmen vom Gott der Macht und Stärke und seiner Ermächtigung etwas zutrauen. Es muß nicht mehr stumm gelitten werden. Die höchste Tugend ist dann, den zugesprochenen Selbstwert, und das bedeutet die bedingungslose Solidarität zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, auch gegen Widerstände zu leben.

Konkret: Wenn Behindert- und Nichtbehindertsein zwei gleichwertige Möglichkeiten zu leben sind, dann heißt das: Beide Lebensmöglichkeiten fordern heraus, und beide bereichern. Können wir dann schweigen, wenn in humangenetischen Beratungen immer nur die negativen Krankheitsbilder vorgestellt und die positiven Bewältigungsstrategien und Lebensverläufe nicht gleichzeitig bekannt gemacht werden, wenn die Betroffenen nicht gehört werden? So münden Beratungen, auch wenn sie die Neutralität beteuern, in der Realität in das Ziel, ungleich gewertetes Leben zu verhindern. Können wir dazu schweigen, wenn die absolute Solidarität zwischen Behinderten und Nichtbehinderten unterlaufen wird, indem Behinderte nicht *selbstverständlich* vorkommen - in theologischen Entwürfen, wie wir gesehen haben, in Religionsbüchern, wo sie natürlich ein Extrakapitel unter sozialem Aspekt bekommen, aber bei "nor-

malen" Themen nicht erscheinen; in unseren "normalen" Gemeinden, wo Behinderte auffallen; in der Schwangerschaftsvorbereitung, wo Eltern vieles lernen, nicht aber sich dem Gedanken zu stellen, daß ihr Kind auch behindert sein kann.

Ein letztes: Wenn Behindert- und Nichtbehindertsein zwei gleichwertige Möglichkeiten zu leben sind, dann bedeutet das auch für die Nichtbehinderten eine neue Wahrnehmung ihrer eigenen Wirklichkeit. Solidarität mit den Behinderten ermöglicht den Nichtbehinderten die Frage nach ihrem eigenen Subjektsein und danach, wo es verstellt ist: Was heißt es, in einer Fitness und Leistungskraft verherrlichenden Gesellschaft nicht behindert zu sein? Eine Frage, die vielleicht das Schlimmste aufdeckt, was unser Menschsein bedroht, den Verlust der Fähigkeit, leiden zu können.

Ich schließe mit einigen Strophen des Chilenen Thiago de Mello aus seinen "Statuten des Menschen" (1976):

Es wird erlassen, daß jetzt die Wahrheit zählt,  
und jetzt das Leben zählt  
und daß wir alle Hand in Hand für das wahre Leben arbeiten.

Es wird erlassen, daß jeder Wochentag,  
auch der Dienstag, der aschfarbenste,  
das Recht hat, sich in einen Sonntagmorgen zu verwandeln.

Es wird erlassen, daß von nun an  
in allen Fenstern Sonnenblumen stehen  
und daß Sonnenblumen das Recht haben, im Schatten aufzublühen,  
und alle Fenster müssen den ganzen Tag  
dem Grünen geöffnet bleiben, wo die Hoffnung wächst.

**LITERATUR**

BONNER ALMANACH 1984/85. Herausgegeben vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Bonn 1984.

CONE, J.H.: Der soziale Kontext der Theologie. In: VISCHER, L.: Theologie im Entstehen. München 1976, 45-69.

DE MELLO, T.: Gesang der bewaffneten Liebe. Wuppertal 1976.

GOLLWITZER, H.: Jesu Tod und Auferstehung. München 1963.

JOEST, W.: Dogmatik. Band 1: Die Wirklichkeit Gottes. Göttingen 1984.

LEMPP, R.: Behinderung - aus anthropologischer Sicht. In: NEUMANN, J. (Hg.): Behinderung. Tübingen 1995, 13-20.

MOLTMANN, J.: Der gekreuzigte Gott. München 1972.

NEUMANN, J.: Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung. In: NEUMANN, J. (Hg.): Behinderung. Tübingen 1995, 21-43.

SAAL, F.: Die Normalität des Behinderten. In: Evangelische Kommentare 13 (1980), Nr.1, 27-28/33.

VIERING, F. (Hg.): Zum Verständnis des Todes Jesu. Stellungnahme des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union. Gütersloh 1968.

ZERRES, K./RÜDEL, R. (Hg.). Selbsthilfegruppen und Humangenetiker im Dialog. Stuttgart 1993.





Maria Becker

## **DESUBJEKTIVIERUNG IN DER INTERAKTION ZWISCHEN SCHWERSTBEHINDERTEN UND NICHTBEHINDERTEN MENSCHEN**

In meiner Arbeit mit schwermehrfachbehinderten Menschen habe ich manchmal etwas erlebt, was sich schwer beschreiben läßt. Man könnte fast sagen, daß die Sprache sich diesem Erleben nicht fügt - oder umgekehrt. Der in ihrer grammatikalischen Struktur liegende logische Ordnungszwang scheint diesem Erleben Gewalt anzutun.

### **1. "EIN GEWEBE VON KLÄNGEN UND GERÄUSCHEN"**

Ich sitze im Tagesraum einer Einrichtung neben einem sehr schwer behinderten Mann, mit dem ich gleich musiktherapeutisch arbeiten möchte. Er schläft noch. Ich will ihn nicht wecken. Im Raum sind noch andere schwer behinderte Männer und Frauen. Keine/r kann sprechen, nur einer laufen. Einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind mit pflegerischen Tätigkeiten beschäftigt.

Ich halte meine Gitarre in der Hand, um sie zu stimmen, träume etwas vor mich hin. An mein Ohr dringen die unterschiedlichen Geräusche der Menschen im Raum: klagende, hohe, langgezogene Sing-Töne; Brummen; Schmatzen; Gesprächsfetzen; Betten-quietschen; meine Gitarren-Töne.

Nach einer Weile Dösen, einem unbeabsichtiglichen Sich-den-Tönen-überlassen scheint sich meine Wahrnehmung zu verändern: Ich höre Zusammenhänge, Antworten, Bezüge, wo vorher nur zusammenhanglose Geräuschfetzen der anwesenden Menschen waren - zusammenhanglos, da die Menschen wenig miteinander zu tun hatten. Sie schienen für sich isoliert, ohne Verbindung, wie hinter einer nicht wahrnehmbaren Tür eingeschlossen. Nun ist da eine Art Gewebe von Klängen und Geräuschen, das vorher nicht da zu sein schien, das ich nicht hörte: das klagende Singen einer Frau antwortet meinen Gitarrentönen. Sie treffen sich 'wie zufällig' in der gleichen Tonhöhe. Brummendes Gemurmel mischt sich, bezieht sich aufeinander, so daß daraus ein polyrhythmischer Ineinander wird. Auch die leisen Sprech-Geräusche der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden ein Teil davon. Der Sprachinhalt tritt zurück, wird sinnlos, nur der Sprachklang und -rhythmus sind noch wichtig. Die Klanggeräusche sind wie Knotenpunkte in einem Teppich, der am ehesten mit einem surrealistischen Musikstück gleichzusetzen ist.

Genauso plötzlich, wie dieses Gewebe angefangen hat, genauso plötzlich hört es wieder auf. Nun scheinen die Menschen wieder isoliert, gefangen, jede und jeder für sich.

Auch im Einzelkontakt habe ich ähnliches erlebt. Die Hintergrundgeräuschkulisse und die von mir und der Patientin, dem Patienten produzierten Klänge verschmelzen zu einem Gewebe. Ich höre und spüre Zusammenklänge und Zusammenhänge, die mir sonst nicht zugänglich sind.

Hieraus ergeben sich Fragen: Habe ich mir das alles eingebildet? Fand die Veränderung nur in meinem Kopf statt? War es eine Veränderung, die - von allen wahrgenommen - den Kontakt zwischen uns qualitativ verändert? Habe ich plötzlich eine Ebene wahrnehmen können, die - immer schon vorhanden - mir jedoch sonst nicht zugänglich ist?

Meines Erachtens lassen sich diese Fragen nicht in wünschenswerter Eindeutigkeit beantworten, da sie für diese Form des Kontaktes die falschen Fragen sind. Es sind Fragen, die einen klar strukturierten Kontakt voraussetzen, der durch das Vorhandensein eines absichtlichen Wollens gekennzeichnet ist. Die beschriebene Form des Kontaktes wird durch solche Fragen nicht klarer. Im Gegenteil: sie zerstören sie.

Auch der ganz frühe Kontakt zwischen Mutter und Säugling läßt sich vom qualitativen Erleben der Mutter her objektiv schwer fassen. Woher 'weiß' sie, wie sie sich ihrem Kind gegenüber zu verhalten hat, was es gerade braucht? Woran 'mißt' sie, ob sie den Bedürfnissen des Kindes gerecht wurde oder nicht? Die von René Spitz für die Qualität dieses Kontaktes kreierte Bezeichnung 'coenästhetisch' verweist darauf, daß der Bezugspunkt dieser Art von Wahrnehmung im Inneren der Person liegt. Er organisiert sich "auf dem Niveau der Tiefensensibilität und in ganzheitlicher Weise". "Das Sensorium spielt (hierbei MB) nur eine geringe Rolle" (Spitz 1954, 40). Es ist die Art des Bezuges zur Umwelt, die wir in der entspannten Haltung einnehmen, ohne dabei den Kontakt zu verlieren, in der wir auf bewußte und zielgerichtete Kontrolle verzichten zugunsten eines 'Sich-überlassens'.

Schwierigkeiten im Kontakt mit schwerstbehinderten Menschen stellen sich ein, wenn ein absichtliches Wollen hinzukommt. Genau hierin liegt ja ihre spezifische Schwierigkeit: Der Versuch, ihnen über ein absichtliches Wollen begegnen zu wollen - sei es von meiner oder ihrer Seite - scheitert häufig. Versuche ich, ihnen als Therapeutin absichtsvoll zu begegnen - und das ist ja mein Auftrag -, gehen meine Impulse oft ins Leere, ebenso wie ich in ihren Verhaltensweisen ein absichtsvolles, auf mich gerichtetes Wollen meist nicht entdecken kann.

Die Schwierigkeiten, die um den Versuch kreisen, die Beziehung mit Hilfe eines absichtsvollen Wollens zu gestalten, sind das Thema dieses Beitrages.

## **2. GELEBTE SZENEN DES MITEINANDER**

Ich gehe dabei vom Begriff des "szenischen Verstehens" aus, wie er von dem Psychoanalytiker Alfred Lorenzer entwickelt worden ist (Lorenzer 1976 und 1983).

### **2.1 Alfred Lorenzers Begriff des szenischen Verstehens**

Für Lorenzer sind Grundlage von Denken und Handeln, von Spiel und Kunst, ebenso wie von leiblichen Seins-Formen (Empfindungen, Gesten, Mimik, Verhalten, Leib-Erleben) Interaktionen, also gelebte Szenen des Miteinander, zwischen Kind und Umwelt, die leibliche Spuren hinterlassen. Das Kind ist schon als Embryo mit seinem körperlichen Sein auf die Umgebung hin gerichtet und erhält von dieser eine Art Antwort, die befriedigend oder nicht sein kann. In jedem neuen Gerichtet-Sein ist die Erfahrung der Befriedigung oder Nicht-Befriedigung als Beziehungserfahrung mitenthalten.

Diese frühen leiblichen Spuren als Formen körperlichen Seins - als Gestik, Mimik, Lautierungen, Verhaltensweisen - sind Niederschlag gelebter Beziehungen. Lorenzer nennt sie Interaktionsformen, weil ihre Form wie die Summe, die gemeinsame Gestalt aus den vielen einzelnen Situationen resultiert. Sie sind als Erfahrung dynamisch wirksam. In ihnen ist der biologisch bestimmte Körperbedarf des Kindes mit der kulturellen Form der Bedarfsstillung der Umgebung in ihrem je spezifischen Zueinander als bestimmte Gestalt aufgehoben. Dynamisch wirksam weist sie auf die in diesen Spuren enthaltene, Gegenwart und Zukunft gestaltende Erwartung eines Menschen als die Erwartung eben der bestimmten Form der Bedarfsstillung hin. In der ausgesprochenen Umwelt rufen sie als Anmutung Wirkung hervor. Aufgrund dieser Formenbildung lebt das Kind mit seinen Bezugspersonen in einer für es überschaubaren und geordneten Welt.

Manche Interaktionsformen gehen im Lauf der individuellen Entwicklung eine Verbindung mit Sprach- oder Spielformen ein. Im Spiel mit Gegenständen, Tönen, Klängen, wie auch in der Benennung und im Spracherwerb eignet sich das Kind seine Leib-Erfahrungen in aktiver Weise an und verbindet sie mit der öffentlichen Bedeutung der Dinge und Worte. Dies gelingt, insofern die öffentliche Bedeutung der Sprach- und Spielformen mit der Erfahrung, für die die Interaktionsformen stehen, kompatibel, d.h. verträglich, nicht zu widersprüchlich ist. Dem Menschen

wird es dadurch möglich, im Umgang mit Sprache und Spiel sich der eigenen Erfahrung bewußt zu werden. Er ist ihrer dynamischen Wirkung nicht mehr passiv-blind ausgeliefert, sondern kann diese handelnd modifizieren. Sprach- und Spielformen, die einem Menschen individuell zum Ausdruck werden, gründen und verweisen daher auf jene frühen Beziehungserfahrungen, denen sie entstammen. Sie stehen in ihrer Form für die bestimmte Möglichkeit von Interaktionen und werden dadurch zum Symbol.

Interaktionsformen jedoch, die nicht mit Sprach- und Spielformen verbunden sind, da sie mit deren Bedeutung zu sehr in Widerspruch stehen, bzw. deren Verbindung aufgrund traumatischer Erfahrungen wieder verloren geht, entfalten ihre Wirkung am Bewußtsein des Menschen vorbei. Ihr Beziehungscharakter ist in Sprach- und Spielformen nicht als Möglichkeit aufgehoben, sondern entwickelt sich quasi wie von selbst am Bewußtsein der Beteiligten vorbei.

Verstehen eines anderen Menschen, das über ein vordergründiges Verstehen des mitgeteilten Sprachinhaltes hinausreicht, gründet nach Lorenzer in der Reflexion der eigenen Empfindungen, die in der Begegnung mit ihm hervorgerufen werden. Die Begegnung wird von den bewußten wie unbewußten Ausdruckselementen der an ihr Beteiligten gestaltet. Einen Menschen auch in jenen Bereichen verstehen zu wollen, die er weder sprachlich noch spielerisch mitteilen kann, setzt voraus, sich auf ihn einzulassen. Es bedeutet, die eigenen Empfindungen als Teil der Interaktion zu betrachten und sie hinsichtlich der Begegnung bzw. des Anliegens meines Gegenübers verstehen zu wollen.

## **2.2 Zwei kleine Beispiele**

Indem ich mich der Wirkung eines Menschen überlasse, werde ich auch zum Teil seiner Szene - d.h. ich werde in seine unbewußte Beziehungsdynamik verwickelt. In der Reflexion meiner Empfindungen kann es mir gelingen, mein Gegenüber auch in jenen Aspekten zu verstehen, die mir nicht verbal mitgeteilt werden, die nur so mitteilbar sind. Zwei kleine Beispiele zur Illustration aus meiner Praxis:

Ein Kind steht vor mir und droht, mit einem dicken Stein nach mir zu werfen. Ich spüre panikartige Angst und den Impuls, dem Kind den Stein aus der Hand zu reißen. In den Augen des Kindes blitzen Angst und Wut, die sich durch meinen Bewegungsimpuls steigern. Ich merke, daß meine Angst in der Vorstellung gründet, das Kind könne die Kontrolle verlieren, es sei böse, ich müsse fliehen oder es bändigen. Nun verstehe ich die Angst des Kindes vor Überwältigung sowohl durch äußere Eingriffe als auch durch Affekte, die ihm wie der Umgebung nicht erträglich sind. Vor der Überwältigung, dem Verlust der Selbstkontrolle sucht es, sich zu

schützen. Wenn ich beruhigend zum Kind spreche, kann ich es in seinen Bemühungen unterstützen, seine Angst zu beherrschen und auf seine Fähigkeiten zur Selbstkontrolle zu vertrauen.

Eine Frau erzählt schwallartig von schrecklichen Erlebnissen ihrer Kindheit in Verbindung mit ihrem heutigen anstrengenden Alltag. Es klingt anklagend. Sie scheint mit ihrer Rede inhaltlich beweisen zu wollen, daß ihre Lebensumstände einfach nicht zu bewältigen und die Therapie ganz nutzlos ist. Ich bin innerlich wie erstarrt und gelähmt - ganz unfähig, irgendetwas zu verstehen und mit meinem Verstehen in das Reden außer durch bestätigende Äußerungen einzugreifen. Gleichzeitig empfinde ich einen starken Druck, einen erlösenden Einfall haben zu müssen, der ihr (und mir) Hoffnung herbeizwingt. Erst als ich mir meines inneren Zustandes als 'erstarrt und gelähmt wie unter Schock' bewußt werde und mir seine Bedeutung als Schutz vor dem 'Trommelfeuer' der Patientin klar wird, kann ich mich wieder rühren. Ich verstehe plötzlich, daß die Patientin in ihrer Kindheit und Jugend als Reaktion auf die äußerst erschreckenden Vorkommnisse innerlich erstarrte, ohne daß jemand entlastend eingegriffen hätte. Indem ich dies anspreche, kann die Frau über ihre innere Erstarrung als nahezu autistischen Rückzug sprechen und darin auch eine Art Selbstschutz erkennen. Wir kommen jetzt über ihren inneren Zustand, den sie zuvor im Außen herstellen mußte, ins Gespräch.

Die jeweilige Richtigkeit meines inneren Verstehens erweist sich im gelingenden Kontakt, in der Entspannung zwischen uns im Annehmen der Deutung durch mein Gegenüber.

Natürlich kann die eigene Empfindung nicht umstandslos als Reaktion auf das Spiel der Patientin übersetzt werden. Die Wahrnehmung der eigenen Empfindungen ist ein Teil der komplexen Informationen, zu denen das Verständnis für die eigenen, die Beziehung mitgestaltenden Schwierigkeiten, Vorlieben und Bedürfnisse ebenso gehört wie theoretisch-methodische Kenntnisse, Verfügung über Erfahrungen, Informationen über die Lebensgeschichte und aktuelle Situation meines Gegenübers etc. Das Zusammenspiel dieser Informationen in der Haltung der coenästhetischen Wahrnehmung - also einer entspannten Aufmerksamkeitshaltung - ist Voraussetzung dafür, daß Verstehen 'passieren', 'sich ereignen' kann und nicht durch ein absichtsvolles Wollen herbeigeführt werden soll.

### **3. INTERAKTION ZWISCHEN SCHWERSTBEHINDERTEN UND NICHTBEHINDERTEN MENSCHEN**

Die folgenden Überlegungen sind in Weiterentwicklung der von Dietmut Niedecken entwickelten Theorie zur Institution 'Geistigbehindertsein' entstanden, die sie in ihrem Buch 'Namenlos' (1989) ausgeführt hat.

#### **3.1 "Nicht-als-Person-wahrgenommen-werden" als Beziehungserfahrung**

Die Interaktion zwischen schwermehrfachbehinderten und nicht behinderten Menschen ist von Beginn an sehr belastet. Sie wird bestimmt durch die Spannung zwischen den immensen Bemühungen um ihr Leben einerseits (sowohl durch die Umwelt als auch den Lebenswillen der Betroffenen selbst) und der Bedrohung durch ein traumatisches Vernichtungsgeschehen andererseits (sowohl auf Seiten der Umwelt durch gesellschaftliche Vernichtungswünsche, -gedanken und Empfindungen, die im weitesten Sinne das Leben eines schwerbehinderten Menschen als lebensunwert erklären und die in der individuellen Begegnung in der nichtbehinderten Umwelt virulent werden als auch auf Seiten der Betroffenen die traumatischen Folgen des Unfalls, der schweren Verletzung oder Krankheit, oder der bei der Geburt virulent werdenden Schädigung).

Die mit dieser Spannung verbundenen heftigen Gefühle sind oft nur schwer zu ertragen. Je weniger jedoch diese Spannung aushaltbar, d.h. für die nichtbehinderte Umwelt auch in der Beziehung reflektierbar ist, um so mehr gestaltet sich die Interaktion so, daß die schwermehrfachbehinderten Menschen nur noch in dem wahrnehmbar werden, was als Kennzeichen ihrer schweren Behinderung gilt: in der Unfähigkeit des absichtlichen Wollens. Sie werden nicht in ihrem Wollen als Kennzeichen eines Subjekt-seins anerkannt, sondern der Kontakt bezieht sich auf ihre diesbezügliche Schwierigkeit. Für den schwermehrfachbehinderten Menschen bedeutet dies ein Sich-nur-noch-existent-fühlen in den Verhaltensweisen, die Kennzeichen seiner Schwierigkeiten sind. Diese Verhaltensweisen als Resultat ihrer Verletzung werden zugleich zu enkorporierten Spuren des entgleisten Dialoges. Enkorporiert meint, daß der schwerbehinderte Mensch in der Art seiner Gestik, Mimik, Lautgestaltung und Verhaltensform den Eindruck vermittelt, daß es ihn als jemand, der mich als Person meint, mir mit seiner Gestik, Mimik, Lautgestaltung und Verhaltensform etwas über sich mitteilen könnte, nicht gibt.

Denn der Beziehung fehlt die Grundlage der durch nichts zu erschütternden Anerkennung und das Gewährsein des Gegenübers als Person. Diese Grundlage ist von Robert Spaemann folgendermaßen beschrieben worden: "Menschen werden nämlich erst dadurch zu rationalen und

selbstbewußten Wesen, daß eine Mutter mit ihnen spricht. Dieses Sprechen ist nicht eine Konditionierung eines Organismus, sondern es ist die Zuwendung zu einem Wesen, das immer schon als Person behandelt wird. Die Mutter spricht zu dem Kind, als ob das Kind verstünde. Nur dadurch lernt das Kind Verstehen. Nur indem wir es bereits als Person behandeln, entwickelt es die Eigenschaften, an denen man dann die Personalität des Menschen erkennen kann. Wir müssen die Personalität immer schon voraussetzen, oder wir geben ihr überhaupt keine Gelegenheit sich zu zeigen." (Spaemann 1992, 99) Der Psychoanalytiker Kohut (1979, 94) beschreibt dies folgendermaßen: "die menschliche Umgebung [reagiert] auch auf das jüngste Baby so, als habe es bereits ein (...) Selbst gebildet." 'Selbst' bezeichnet in der psychoanalytischen Terminologie einen Vorstellungskomplex von sich selbst als handelnde und empfindende Person in Hinblick auf den Bezug zur Umwelt. Es ist der innerpsychische Niederschlag der Gewißheit des 'als-Person-anerkannt-seins'.

Das Paradox, das der Entstehung von Personalität bzw. des 'Selbst' zugrunde liegt, lautet, daß der Niederschlag, das Ergebnis als vorhanden vorausgesetzt werden muß, damit es sich ereignen kann. Hierbei geht es nicht um Gedanken, um logisch ableitbares Wissen, sondern um innere, emotionale unerschütterliche Gewißheiten. Diese Haltung läßt sich daher weder erzwingen noch konstruieren. Wenn sie gestört ist, so muß diese Störung sorgsam wahrgenommen und reflektiert werden.<sup>1</sup>

Je weniger die zwischen Lebens- und Todeswünschen bestehende Spannung aushaltbar ist, je mehr die Umgebung Angst haben muß, mit einem Teil ihrer Einstellung dem schwerbehinderten Menschen zu schaden, und daher diesen Teil verdrängen muß, umso mehr ist diese Grundlage der Beziehung als unerschütterliche Gewißheit des Person-seins des Gegenübers als Erlebens- und Wahrnehmungsgrundlage in der Beziehung in Gefahr und wird ersetzt durch die Wahrnehmung ihrer Behinderung.

Schwerbehinderte Menschen haben diese Beziehungserfahrung - ihr Nicht-als-Person-wahrgenommen-werden - enkorporiert. In ihren Verhaltensweisen ist dieses 'Wissen' gespeichert, und darin gestalten sie Beziehungen als 'Nicht-Beziehungen'.

---

<sup>1</sup> Wie verheerend die systematische Zerstörung dieser Gewißheit auch bei erwachsenen, nicht behinderten Menschen sein kann, haben die Studien von Hanna Arendt und anderen zum nationalsozialistischen Umgang mit Juden gezeigt. Darin wird der Zusammenhang der persönlichkeitszerstörenden Wirkung der Konzentrations- und Vernichtungslager mit deren Prinzip, daß die in sie verschlagenen Menschen so behandelt werden, "als ob sie nicht mehr existieren, als ob das, was mit ihnen geschehe, nicht mehr und für niemanden zähle." (Arendt 1986, 685) deutlich.

Im Kontakt mit ihnen werde ich daher in Szenen verwickelt, deren Kennzeichen es ist, daß in ihnen das Szenische als solches nicht deutlich werden kann. Ihnen fehlt der Beziehungscharakter. Das Unbeteiligt-sein, das Sich-nicht-gemeint-fühlen ist das Kennzeichnende der Szene.

Um nachvollziehbar zu machen, was mit dem 'Nicht-Szenischen' als Kennzeichen der Szene in der Interaktion zwischen schwer mehrfach behinderten und nicht behinderten Menschen gemeint ist, möchte ich eine kleine Episode anführen, in der das Szenische deutlich werden kann. Wenn sich ein Kind mit Gewalterfahrung die Hände vor's Gesicht hält, wenn ich eine abrupte Bewegung mache, löst dies ein deutliches Gefühl des Gemeint-seins in mir aus, in dem ich das 'Sich-gemeint-fühlen' des Kindes klar wiederfinde. Ich spüre, daß sich das Kind von mir bedroht fühlt, Schläge erwartet. Ich bin erschrocken und fühle darin den Schrecken des Kindes. Die sich reproduzierende Szene ist deutlich - ebenso wie ihr Reproduktionscharakter im situativ Unverhältnismäßigen des Ausmaßes der Angst des Kindes ebenso wie seiner Um-Deutung meiner abrupten Bewegung als Geste des Schlagens bewußt wird. Aus der jetzigen Beziehungserfahrung 'abrupte Bewegung - Hand vors Gesicht - Angst' kann ich auf frühere erlebte Szenen des Bedroht-seins schließen, die in unserer Beziehung als Mißtrauen des Kindes mir gegenüber einfließen.

### **3.2 Zwei Beispiele: Sofie und Resit**

Bei schwer mehrfach behinderten Menschen fehlt in der Interaktion im Erleben der nicht behinderten Bezugsperson aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten oft der Beziehungscharakter. Deshalb wird die Szene als solche nicht wahrgenommen. Das Zusammensein mit ihnen entbehrt als Bezugspunkt das gegenseitige 'Sich-gemeint-fühlen'. Wir fühlen uns oft von ihren Verhaltensweisen, Lautproduktionen, Gestik und Mimik nicht persönlich angesprochen. Und wir Nichtbehinderten verhalten uns so, daß sie nicht angesprochen sind. Auch unser Verhalten bezieht sich nicht als persönliche Ansprache auf unser Gegenüber. Wenn der Beziehungscharakter als 'Nicht-gemeint-sein' ins bewußte Erleben gerät und das Gefüge sich ändert, eröffnet sich dem schwer behinderten Menschen Raum zur Entwicklung, aus der sowohl ein 'Sich-gemeint-wissen' wie auch die innere Verfügbarkeit dieser Erfahrung resultieren kann. Dazu nun als Beispiel meine Erfahrung mit Sofie:

In einer Therapie mit einer schwer behinderten jungen Frau werden bei mir in der Begegnung zeitweise heftige Affekte ausgelöst. Es ist Sofies Art, mich zu berühren, mir Instrumente wegzunehmen, mit denen ich sie 'ansprechen' möchte, aber auch ihre Art, wie sie mit sich umgeht, ihre Angewohnheit, die Luft anzuhalten oder mit den Zähnen zu knirschen, - all' das, ohne mich anzuschauen oder gerade haarscharf an mir vorbei. Oft spüre ich große Wut oder Hilflosigkeit. Ich fühle mich vernichtet, übersehen, ohnmächtig. In einer Stunde nach einer sehr dichten Sequenz - ich singe Sofie etwas ins Ohr, sie bewegt ihren Mund dazu, ich fühle mich ihr dabei innig verbunden - sitzen wir in unserem Raum nebeneinander. Sofie schaut weg. Ich empfinde einen sehr weiten Abstand zwischen uns. Ich zitiere nun aus dem Stundenprotokoll meine Ein-



drücke: 'allein, verzweifelt, schreien' und 'wir ignorieren Schwermehrfachbehinderte, ihr Ignorieren ist ein Reflex darauf, schockierend'.

Etwas hat sich plötzlich verändert. Durch ihr 'Über-mich-hinwegsehen' fühle ich mich angesprochen. In diesem Moment sind mir nämlich Situationen eingefallen, in denen *ich* Sofie übersehe. Im Über-mich-hinwegsehen von Sofie erkenne ich mich plötzlich wieder. So begrüße ich, wenn ich den Tagesraum betrete, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, nicht jedoch die Besucherinnen und Besucher. Obwohl es doch eigentlich ihr Raum ist, benehme ich mich dort ihnen gegenüber nicht wie ein Gast. Da sie mich nicht begrüßen, begrüße ich sie auch nicht. Ich trage Sofie in den Therapie-Raum, wenn es an der Zeit ist, frage MitarbeiterInnen, ob es o.k. ist, Sofie jedoch nicht - zumindest nicht ernsthaft. Zwar mache ich mir Gedanken darüber, ob der Raum-, Zeit- und Personen-Wechsel für Sofie zu verkraften ist. Ihre Signale, mit Hilfe derer ich diese Entscheidung treffe, betrachte ich jedoch nicht als ihre persönliche Mitteilung an mich, als ihre Form der Meinungsäußerung, mit der ich mich auseinandersetzen habe.

Als mir das klar wird, bin ich erschrocken. Dieses Erschrocken-sein resultiert für mich aus der erlebten Begegnung zwischen Sofie und mir - wie der Knall des Donners, der von der fernen, blitzenden Entladung zwischen zwei Wolken herrührt. Ich merke den Schreck, der mir die Begegnung mit Sofie ist. Ich habe mich fühllos gemacht, vielleicht da die sprachlose Einsamkeit von Sofie mir meine eigene, so unerträgliche Einsamkeit spürbar gemacht hatte. Im Schreck wird die Fühllosigkeit zurückgenommen. So kann ich Sofies Angst ahnen, die meine Art des Aufsie-zugehens bei ihr auslöst. Sofies Art, über mich hinwegzusehen, erscheint mir nun wie eine Spiegelung meines Über-sie-hinwegsehens. Darin - in der Spiegelung - erkenne ich ihr Dilemma: Läßt sich ihr 'Über-mich-hinwegsehen' auch als Schutz verstehen, so ist es doch auch ihre vergebliche Suche nach Begegnung.

Die dabei deutlich werdende bisherige Form der Beziehung ist das wechselseitige Sich-nicht-zur-Kennntnis-nehmen. Ich schaue über Sofie hinweg, und sie schaut durch mich hindurch. Darin wird die Nicht-Beziehung deutlich als das bisherige Charakteristikum unserer Beziehung.

Indem ich das merke, verändert sich mein Blick und mein Hinspüren, da ich nun fühle, daß Sofie da ist, auch wenn sie weg zu sein scheint. Ihre Art Hinweg-zu-schauen scheint mir jetzt ihr - noch vergebliches - Bemühen, mich anzuschauen, ohne von mir bestimmt zu werden. Wenn sie über mich hinwegsieht, sieht sie mich als 'Nichtvorhandene', da sie mich bisher als 'Für-sich-nicht-vorhanden' erfahren hat. Mein 'Ihr-nicht-vorhanden-sein' - auch wenn ich da bin - ist ihr Schmerz, worin sich Sofie erstmals in unserer Beziehung als eine auch außerhalb meiner Projektion vorhandene Frau zeigt.

Unser Kontakt verändert sich daraufhin auf unmerkliche Weise. Manchmal gelingt es z.B., die Entscheidung über den Therapie-Beginn als eine gemeinsame zu treffen. Indem ich ihre kleinen Bewegungen, Gesten, mimischen Veränderungen so ernst nehme wie meine Empfindungen und versuche, daraus ihr 'ja' oder 'nein' zu erspüren und ihr mitzuteilen, ist diese Entscheidungsfindung wie ein Weg, von dem wir beide nicht genau wissen, wohin er führt, den wir aber nur zusammen finden können.

Aus einer Gruppentherapie fällt mir bezüglich eines Teilnehmers namens Resit, mit dem ich lange einzeltherapeutisch gearbeitet habe, eine Begebenheit ein, die ich folgendermaßen notiert habe:

"In der folgenden Stunde erschrecke ich, als ich mich gedankenlos behaupten höre, Resit würde mich nicht zur Kenntnis nehmen. Ich schaue Resit an. Er wirkt so in sich zurückgezogen. Mir selber zuhörend und Resit sehend werde ich traurig, als hätte ich Resit und mich im Stich gelassen. In der Trauer merke ich den bestehenden Kontakt zwischen uns, spüre die Bedeutung, die unsere Beziehung für Resit hat. Die Offenheit, die Resit im Einzelkontakt zugelassen hat, fällt mir wieder ein, wenn er sich in kleinen, unscheinbaren Bewegungen oder Lauten mitteilte, oder ich ihn im Schoß halten durfte und er gegen meinen Druck ruhig wurde und sich entspannen konnte."

Im Sagen des Satze 'Resit nimmt mich nicht zur Kenntnis', den ich im Beisein Resits zu einer Mitarbeiterin äußere, wird mir deutlich, daß ich mit diesem Satz - ihn im Beisein Resits über seinen Kopf hinweg an eine Mitarbeiterin richtend - das Nämliche tue: ich nehme Resit nicht zur Kenntnis. Das 'Nicht-zur-Kennntnis-nehmen' ist wie eine gemeinsam hergestellte Wirklichkeit zwischen uns. Indem mir mit der Formulierung die Beziehung als fehlende deutlich wird, entsteht sie zwischen uns.

Die Erinnerung an unsere gemeinsame Zeit kann Resit mir nicht mitteilen. Sie wird interaktiv deutlich, wenn Gesten, Sing- und Ton-Sequenzen wie Zitate aus unserem früheren Kontakt auftauchen. In meiner Angst bin ich versucht, diese 'Zitate' abzufragen, zu prüfen, ob Resit sich erinnert. Damit enteigne ich Resit jedoch potentiell. Ich muß ihr Vergessen-sein als erlebte Sinnlosigkeit aushalten, damit Resit die Chance hat, sie in unserer Beziehung als eigenes Erinnern zu finden.

Ich spreche den Schrecken des 'Sich-nicht-erinnern-könnens' jedoch aus - nicht gleichgültig, sondern traurig. Traurig, weil ich für Resit den entsetzlichen Verlust fühle, wenn er sein Gegenüber (und damit sich) nicht mehr wiederfindet. Ich benenne darin fühlend Resits Problem und mache ihn damit (wieder) für mich vorhanden. Die endgültige Besiegung dieses Verlustes läge in der Gleichgültigkeit seines Gegenübers, im Nicht-spüren von dem, was mir da über die Lippen kommt. Ich kann Resit in seinem hoffnungslosen Bemühen, mich in der grauen Nebel-

suppe des Sich-nicht-erinnern-könnens zu finden, nur zur Seite stehen, indem ich mich von Resits bitterer Wahrheit, die sich in meiner Ignoranz verbirgt, berühren lasse. Das Paradox ist, daß dadurch Hoffnung entsteht.

#### **4. WENDUNGEN**

Solche und ähnliche Begebenheiten in den Therapien habe ich 'Wendungen' genannt. In ihnen wird der Beziehungscharakter zwischen uns deutlich, sei es, daß ich mich angesprochen fühle, indem mir mein Anteil spürbar wird, sei es, daß die Schwierigkeiten meines Gegenübers mir darin klarer werden oder die Hoffnung auf Veränderung entsteht in Fühlen oder Formulieren des 'Ich-bin-gemeint'.

##### **4.1 "Ich-bin-gemeint"**

In diesen Wendungen enthüllt die Geste der Abwendung, des Ins-Leere-greifens, des Vorbei-schauens, des Sich-nicht-erinnerns, das 'Du', das 'Ich bin gemeint, indem sie mich verfehlt'. In diesen Wendungen werden sowohl die Schwierigkeiten der Nichtbehinderten deutlich, ihre im Kontakt mit schwermehrfachbehinderten Menschen entstehenden Empfindungen und Gefühle auszuhalten, sich ihrer und ihrer Wirkung auf das Gegenüber bewußt zu werden und sie zu formulieren. Ebenfalls zeigt sich darin die Schwierigkeit der Schwermehrfachbehinderten, sich von Nichtbehinderten angesprochen, gemeint zu fühlen. Denn die aus der traumatischen Verletzung/dem Verlust herrührende Bedrohung muß von der unausgesprochenen Zurückweisung durch das nichtbehinderte Gegenüber ununterscheidbar sein, solange diese nicht benannt wird. Diese Schwierigkeit, sich als Person angesprochen zu fühlen sowie sich als eine ansprechende Person zu erleben, ist die Schwierigkeit, Differenz über etwas Anderes als gewaltsam über die Behinderung wahrzunehmen. Es ist die Schwierigkeit, in der Teilnahme am Schmerz wie auch dem Bewußtsein der Begrenztheit solcher Teilhabe dem schwerbehinderten Menschen seinen Weg finden zu lassen, mich und sich zu finden.

Diese Schwierigkeit wird in der Benennung der Verfehlung deutlich. Das Charakteristikum der Interaktion zwischen Schwerbehinderten und Nichtbehinderten - das Sich-Verfehlen - wird in diesen Wendungen in einem szenischen Bild gefaßt. Hierin liegt die Chance, das Sich-Verfehlen zu überwinden.

## 4.2 Ein Beispiel: Anna

Dazu noch ein Beispiel aus einer Therapie mit einer schwerbehinderten jungen Frau, in der dies ansatzweise gelingt.

Die Episode findet zu einer Zeit statt, als ich schon über ein Jahr mit Anna gearbeitet habe. Sie ist eine schwer geistig behinderte junge Frau, die nicht sprechen kann, jedoch auf vielfältige Art lautiert. Sie kann nicht laufen, kann sich jedoch kriechend fortbewegen. Die Beziehung zwischen uns ist inzwischen einigermaßen gefestigt. Von Beginn an hat Annas zeitweise Tendenz, den Therapieraum vorzeitig verlassen zu wollen, zwischen uns eine große Rolle gespielt. Anfangs habe ich mich davon bedroht gefühlt. Es fiel mir schwer zu verstehen, daß mir die Arbeit mit Anna nicht nur Freude, sondern auch Ärger und Mühe ist, daß sich Anna daher von mir nicht nur unterstützt, sondern auch gequält fühlen muß, ohne diese Qual von ihren eigenen Schwierigkeiten unterscheiden zu können. Später bin ich ihr häufig nach draußen gefolgt, habe sie begleitet und versucht, sie in dem, was sie draußen machte und tat, zu verstehen. Manchmal fand die Therapie dann im Freien oder im Gruppenraum der Einrichtung statt. Immer jedoch machte ich mir Gedanken darum, was 'den Raum verlassen' wohl bedeutet: Ist es ihr zu eng zwischen uns? Fühlt sie sich von mir unverstanden? Reicht es ihr einfach für heute mit dem Zweier-Kontakt? Wird es ihr zu viel?

Als Anna in der 54. Stunde wieder einmal den Raum verlassen will, versuche ich, sie daran zu hindern. Sie wird ärgerlich, schreit wütend, verzweifelt, so daß ich ihr sogleich helfe, die Tür zu öffnen und den Raum zu verlassen. "Als sie dabei auf mich fällt, bleibt sie auf meinem Schoß sitzen, als sei genau das der Ort, den sie gesucht hat." (Meine Niederschrift) Ich fühle mich 'wie vom Donner gerührt', als sei ich bis jetzt zu begriffsstutzig gewesen, Anna zu verstehen. Während ich annahm, sie will weg von mir, sucht sie genau mich. Ihr Von-mir-weg-streben ist gleichzeitig die Suche-nach-mir. Ich freue mich, als hätte ich ein Wunder entdeckt, will es allen mitteilen.<sup>2</sup>

Annas Geste des Mich-Verlassens als den Raum-Verlassen ist identisch mit der Geste des Mich-suchens. In der Szene wird diese Aussage benannt. Die von mir als Abwendung gedeutete Bewegung von Anna ist der Wunsch nach der Zuwendung in der Vorwegnahme meiner erwarteten bzw. befürchteten Abwendung - die Suche nach einem Gegenüber, das bisher als Fehlendes erfahren wurde.

Die in dieser Wendung liegende Hoffnung ist die Hoffnung auf Begegnung, bei der das Gegenüber seine Fremdheit nicht verliert, Anna der Festlegung auf mein Bild von ihr entkommen kann und sich dennoch von mir gesehen weiß.

Diese Wendung scheint den Weg aus einer Wir-Beziehung in die symbolvermittelte Ich-Du-Beziehung nachzuzeichnen. Während in der Wir-Beziehung der Mensch sich ausschließlich in der Gewißheit gemeinsam verfügbarer Beziehungsformen als lebendig erfährt und daher auf das

---

<sup>2</sup> Doch beim Erzählen scheint sich das Wunderbare zu verflüchtigen. Dieser Drang nach Mitteilung ist der Wunsch, dem intimen Verstehen Anschluß an Öffentlichkeit zu verschaffen, dem Ausschluß zu entkommen, der schwermehrfachbehinderte Menschen trifft.

reale Erleben mit Menschen, die es mit ihm teilen, angewiesen ist, kann er sich seiner Lebendigkeit in der symbolvermittelten Beziehung unabhängig vom unmittelbaren Erleben der konkreten Situation mittels Sprach- und Spielformen versichern. Dieser Weg ist für Anna durch ihr als Schwermehrfachbehinderung bezeichnetes Angewiesensein auf eine erlebensmäßige Unmittelbarkeit der Beziehung zum Umfeld erschwert. Das bedeutet, ihre Äußerungen waren bisher nicht symbolisch aufgehoben. Die Fixierung auf diese Ebene der Unmittelbarkeit wird in der Abwendung, im Sich-weg-werfen, im Ins-Leere-greifen szenisch benannt. Darin öffnet sich szenisch die Möglichkeit ihrer Überwindung. Der Vollzug der Abwendung ist das Aussprechen des Schrecklichen, das darin seine Bann-Kraft verliert.

### **4.3 Hoffnung**

Die Wendungen rufen in mir Freude wie auch Schuldgefühle hervor. Die Schuldgefühle resultieren daraus, daß ich mit einem Teil meines Wollens von Menschen wie Anna weg will. Sie machen mir Angst, ich will sie nicht sehen, nicht hören, nicht wahrnehmen und schon gar nicht berühren. In der Begegnung mit ihnen fühle ich Ohnmacht und Ausgeliefert-sein bis an die Grenze des Erträglichen. Die Freude entspringt der gelungenen Begegnung. Wie der Lichtschimmer durch einen Sprung in einer bisher undurchdringlich scheinenden Mauer signalisieren sie einen Gedankenblitz: Wir leben.

Die Wendungen sind in der therapeutischen Arbeit Hoffnungsschimmer. Sie verändern in jedem Fall die therapeutische Beziehung. In einigen Therapien konnten sich die Menschen darüber soviel Sicherheit erarbeiten, daß sie sich auch über die Unmittelbarkeit hinaus mitteilen konnten. Beispielsweise war es Anna und mir möglich, uns auch über einige Distanz zu begrüßen. Anna kannte die TeilnehmerInnen ihrer Gruppe und nahm zu ihnen in sehr persönlicher Weise Kontakt auf. Doch auch mit anderen BesucherInnen gelang der Dialog, insofern sie sich innerhalb der sich etablierenden Spielformen mitteilen und ausdrücken konnten. Die Eindeutigkeit und Bedeutsamkeit ihrer Verhaltensmitteilungen haben zugenommen, indem die Möglichkeit des 'Du' nicht mehr unvorstellbar ist.

In den Wendungen finden Begegnungen an einem ganz unwahrscheinlichen Ort statt. In ihnen realisiert sich - mit einem Zitat von Hanna Arendt (1986, 728) - "die Chance der Verlassenheit, zur Einsamkeit zu werden". Indem die Verlassenheit zum Ausdruck wird, wird sie mitteilbar. Indem mich eine Andere in der Verlassenheit findet, beginne ich zu sein.

**LITERATUR**

ARENDET, H.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München 1986.

KOHUT, H.: Die Heilung des Selbst. Frankfurt am Main 1979.

LORENZER, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt am Main 1976.

LORENZER, A.: Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Psyche 37 (1983), H.2, 97-115.

NIEDECKEN, D.: "Namenlos". München 1989.

SPAEMANN, R.: Sind alle Menschen Personen? In: FRENCH, M./SCHMIDT, M./SCHMIDT, M. (Hg.): Euthanasie - sind alle Menschen Personen? Schaffhausen 1992.

SPITZ, R.A.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart 1957.

**DER VORLIEGENDE ARTIKEL IST IM ZUSAMMENHANG MIT EINER NOCH NICHT ABGESCHLOSSENEN DISSERTATION ENTSTANDEN. ZITATE SIND NUR NACH ABSPRACHE MIT DER AUTORIN GESTATTET.**

Beate Schultes

## **VON DER SICHT DES SEHENS - SEHENDE UND NICHTSEHENDE IM DIALOG**

Der geschwisterliche Umgang zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, speziell zwischen Blinden und Sehenden, ist oft erheblich erschwert oder gar unmöglich gemacht. Auf Seiten der Sehenden besteht das Haupthindernis darin, daß sie aufgrund ihres eigenen Normensystems oft nicht in der Lage sind, blinde Menschen als in jeder Beziehung gleichwertig anzunehmen.

Die Blinden übernehmen wiederum in vielen Fällen dieses ihnen aus tagtäglicher Erfahrung wohlbekannte Normensystem und definieren sich oft nach den Normen der Sehenden. So fällt es vielen Blinden sehr schwer, eine Einstellung zu ihrer Behinderung zu entwickeln, die nicht in erster Linie von den Aspekten des Defizitären bestimmt ist. Eine solche Einstellung, die ich als "gewandeltes Selbstverständnis" bezeichnen möchte, wäre aber dringend notwendig, um ein geschwisterliches Miteinander anzustreben, das für *alle*, nicht nur für die leistungsfähigen Blinden gilt. Außerdem haben gerade die Erfahrungen der Independent-Living-Bewegung gezeigt, daß Behinderte, wenn sie etwas ändern wollen, selbst damit beginnen müssen.

Ich werde im folgenden versuchen, über ein *gewandeltes Selbstverständnis* und seine wichtigsten Aspekte nachzudenken.

### **1. EIN GEWANDELTES SELBSTVERSTÄNDNIS VON BLINDEN**

Drei zentrale Begriffe scheinen mir für die Entwicklung eines solchen Selbstverständnisses wichtig zu sein:

- (1) die Sinnfrage,
- (2) die Frage des Selbstwertgefühls und
- (3) die Frage der Solidarität mit anderen.

Diese drei Fragenkomplexe hängen sehr stark miteinander zusammen. Die Sinnfrage scheint mir aber die wichtigste und zugleich schwierigste zu sein, da sich am Umgang mit ihr der Umgang mit der Behinderung entscheidet.

## 1.1 Die Sinnfrage

"Jeder Versuch, die Sinn- und Wertfragen neutral für den Behinderten zu beantworten, sein eigenes Leben nicht einbeziehen zu wollen, gliedert den Behinderten erneut aus und tut so, als gelten für sein Leben andere Bedeutungskriterien als für Nichtbehinderte." (Unser Standpunkt 1978, 60) Diese Ausklammerung des Lebens behinderter und blinder Menschen wird heute - wohl aus Unsicherheit - sehr oft praktiziert. Es ist für die Menschen schwierig, etwas, das sie als sinnlos ansehen, in die Sinngebung der Menschheit und der Schöpfung durch Gott zu integrieren. Deshalb versuchen sie oft, den Sinn einer behinderten Existenz über die Behinderung zu definieren. Das geht sogar soweit, die Behinderung als eine besondere Gabe oder als einen Beweis der besonderen Liebe Gottes zu Behinderten anzusehen. Viele meinen, Behinderte führten durch das ihnen auferlegte Leiden ein besonders geheiligtes Leben. Solche Ansichten finden sich zumal in kirchlichen Kreisen.

Mit einigem Zynismus könnte man diese Einstellung auch als "Durchhalteparole" bezeichnen. Das Problem dieser Haltung liegt für viele im Gottesbild. Sie fragen mit Recht, wieso ein liebender Gott Behinderung zulassen könne. Sie plädieren wie Manfred Josuttis dafür, "... das Sinnlose auszuhalten, ohne es in Sinn umlügen zu müssen" (Josuttis zit.n. Szagun 1983, 114). "Könnte nicht die Freiheit des Glaubens zur Realität gerade darin bestehen, daß er auf die Verklärung des Sinnlosen mit Hilfe religiöser Erklärungen zu verzichten vermag?" (ebd.) Ganz ohne religiöse Erklärungen kann man anscheinend aber doch nicht auskommen. "Jesus hat 'für uns' gelitten, nicht damit wir in unserem Leiden Sinn finden oder gar das Leiden suchen sollten, sondern damit wir die Sinnlosigkeit des Leidens einsehen und aushalten können." (ebd., 118) So liegt die Sinnfrage nicht in der Behinderung selbst, sondern in der Annahme der Behinderung durch Gott. Die Frage "Warum gerade ich?", die vor allem diejenigen stellen, die mitten im Leben von Blindheit getroffen sind, wird auch bei diesem Lösungsversuch meiner Meinung nach nicht genügend berücksichtigt. Man kann eine solche Frage nicht als ein egoistisches Aufbegehren gegen das sinnlose Leid abtun. Auch nach Gott müßte mehr gefragt werden. Wenn er die Behinderung nur "annehmen" soll, hat er sie dann nicht geschaffen, gewollt?

Der Theologe Ulrich Bach versucht eine andere, umfassendere Deutung der Sinnfrage, die auch die Frage des Gottesbildes einbezieht. Er meint, daß der Gottesglaube unserer Kirchen sich am Leistungsprinzip orientiere, an einem Gott "von oben", der alle nach oben bringen wolle. Die Folge davon sei, daß Behinderte sich als "Geschädigte" oder "gestörte Schöpfung" empfinden würden, als "etwas, gegen das Gott machtlos ist. Für mein Mich-in-dieser-Gesellschaft-zurecht-finden ist es wichtig zu sehen, wie meine Mitmenschen von Gott reden. Wenn sie mit Gott jemanden meinen, der für stabile Verhältnisse in jeder Beziehung sorgt; wenn



Gott der ist, der die Recken, die Ozeane und die Sternlein allzumal geschaffen hat, aber bei einem Kind, das ohne Arme und Beine geboren wurde, können wir bestenfalls noch etwas von dem 'Geheimnis' sammeln, dann kann ich doch für sie nur so etwas wie ein Mensch zweiter Wahl sein; dann veranstalten die anderen mit ihren glatten Sätzen über Gott und Welt und Mensch offenbar wieder einmal eine geschlossene Gesellschaft, bei der ich nichts zu suchen habe (Tatsächlich: zu finden gäbe es da bestimmt nichts für mich)." (1980, 101) Bach meint mit Bezug auf Markus 15,31, Gottes Weisheit richte sich nicht nach unserem Geschmack. Das Leben vor dem jüngsten Tag sei kein Leben ohne Defizite.

Es bleibt also die Frage, ob Gott, der sich selbst ganz klein gemacht hat, nicht auch Defizite in sein Schöpfungswerk einplanen kann, ohne sie dabei zu verherrlichen. Im Klartext hieße das: Ein behinderter Mensch darf *sich und seine Behinderung* als Gottes Geschöpf von Gott angenommen wissen. So ist es für jeden Menschen möglich, die Sinnzusage in der Liebe dieses Gottes zu finden.

Wenn ein Mensch um seine Existenz als Ganzes weiß, braucht er sich nicht den Kopf über den Sinn einzelner Faktoren dieser Existenz (und nichts anderes ist die Blindheit ja in unserem Fall) zu zerbrechen. So kann er sich selbst und damit auch seine Behinderung annehmen lernen. Er muß sich in Kirche und Gesellschaft nicht mehr für seine Behinderung rechtfertigen, nicht die Erklärungsmuster der Sehenden übernehmen. Ist aber diese angebotene Lösung für die Sinnfrage nicht zu glatt? Könnten nicht auch gerade mehrfachbehinderte Blinde und deren Angehörige mit Recht Einspruch dagegen erheben? Diese Einsprüche sind verständlich und auch berechtigt.

Die Kritiker müssen sich allerdings auch fragen lassen, wie sie ihre eigenen Defizite und Mängel bewerten - als unnötige Belastung oder als zu ihrem eigenen Leben dazugehörig, wie die "schönen Seiten" auch? Sicher ist eine der größten Schwierigkeiten der Menschen, daß sie auf die Frage nach unverschuldetem Leid und unverschuldeter Behinderung keine Antwort geben können. Ein gewandeltes Selbstverständnis Blindler sollte nicht die Lösung dieser Frage parat haben, wie die irgendeiner Rechenaufgabe.

Vielmehr sollten blinde Menschen ihre Existenz als Ganzes sehen und die Blindheit als eine von vielen Existenzmöglichkeiten, die ihnen vieles abverlangt, ihnen aber auch viele Chancen bietet. Sie könnten die Vorstellung der Gesellschaft vom "oben" und "unten", in der sie sich oft "unten" ansiedeln, aufgeben zugunsten der Erkenntnis, daß sich in jedem Menschen Mangel und Überfluß, Schwäche und Stärke begegnen, daß Schwäche sich auch oft in Stärke wandelt und Überfluß auch zu Mangel werden kann.

## 1.2 Das Selbstwertgefühl

Die von mir genannten Chancen der Blindheit beziehen sich jedoch primär nicht auf den Umgang mit Sehenden. Blinde Menschen, die um ihren Wert als Menschen wissen, werden erkennen, daß Integration Blinder eine Chance für *Sehende und Blinde* ist. Oft ist es nämlich so, daß Menschen, die ihre eigenen Mängel und Grenzen nicht annehmen können, Behinderungen anderer als Defizit sehen. So ist es kein Wunder, daß eine Frau, die sich wegen eines für die Welt kaum sichtbaren Silberblicks operieren ließ, kaum in der Lage war, die durch einen Kreislaufschock während der Operation entstandene Sehbehinderung anzunehmen. Bach drückt das etwas anders aus: "Wenn Bürger unserer Gesellschaft mitunter meinen, schon wenn eine einzige Rolle ihnen versagt ist, seien sie eigentlich keine vollgültigen Menschen mehr (...), dann ist es ja wohl nur logisch, wenn ein Behinderter, der u.U. vier oder auch zwanzig gängige Rollen nie spielen kann, meint, er sei ja ganz gewiß ein verhinderter Mensch." (Bach 1980, 18) Die große Chance der Integration Blinder könnte darin bestehen, daß Blinde und Sehende gemeinsam ihre gegenseitigen Grenzen entdecken.

Natürlich ist es dann auch wichtig, die gegenseitigen Grenzen zu akzeptieren. Das hieße dann, daß Sehende nicht mehr unbegrenzt die Helferrolle übernehmen müßten und Blinde Hilfe nicht als ihr selbstverständliches Recht beanspruchen dürften, auf dessen Entzug sie beleidigt zu reagieren sich berechtigt fühlen. Sie müßten sich nicht immer wieder gedrängt fühlen, ihre Fähigkeiten vor der Umwelt zu beweisen, da diese Fähigkeiten rein menschliche Fähigkeiten sind und nicht die Fähigkeiten eines Blinden. Sie könnten es sich leisten, nicht alles können zu müssen, ohne sich gleich schwach zu fühlen. Andererseits hätten sie aber auch mehr Kraft, sich dort einzusetzen, wo Rechte und Pflichten behinderter Menschen eingeschränkt, wo Lebensbedingungen Behinderter beschnitten werden, wo Angst und Vorurteile einem geschwisterlichen Miteinander von Behinderten und Nichtbehinderten im Wege stehen.

## 1.3 Die Frage der Solidarität

Deswegen ist es für blinde Menschen wichtig, sich immer wieder bewußt zu machen, daß ihre Behinderung nicht die einzige ist. Es sind längst nicht alle Behinderten finanziell so gut abgesichert wie Blinde. Da blinde Menschen unter den Behinderten diejenigen sind, die von der Gesellschaft die größte Akzeptanz erwarten können, müßte es gerade für sie möglich sein, mehr als bisher Kontakte zu anderen Behinderten aufzubauen und sich mit diesen gemeinsam zu engagieren. Ziel dieser Arbeit sollte es sein, die Behinderten-Rangskala der Gesellschaft, die das Denken vieler Blinder noch sehr stark beeinflußt, aufzubrechen.

Dabei geht es nicht um eine Vorreiterrolle der Blinden innerhalb der Behindertenselbsthilfe, sondern darum, andere Behinderungen kennenzulernen, sich mit ihrer Situation zu befassen, sie ernst zu nehmen und Verständnis für sie aufzubringen. So könnten Blinde bestimmt auch lernen, anders mit ihrer Behinderung umzugehen. Independent-Living ist ein Beispiel dafür (vgl. z.B. Laurie 1982; Sandfort 1986). Natürlich sollen derartige Kontakte sich nicht in Treffen der jeweiligen Selbsthilfegruppen erschöpfen. Es geht mehr um einzelne, um persönliche Kontakte. Ansätze zur Solidarität sind auch durchaus vorhanden, etwa in der Taubblindenarbeit. Auch könnten Blinde viel dazu beitragen, die unantastbare Würde und Integrität geistigbehinderter Menschen mehr ins Bewußtsein der Behinderten und der Gesellschaft zu rücken.

#### **1.4 Zwischenresümee**

Aussagen zu einem gewandelten Selbstverständnis Blinder sind sicher idealistisch und heute noch kaum verwirklicht. Sicher erfordert eine solche Haltung ein langes Nachdenken, einen intensiven Prozeß der Reflexion. Nicht jeder wird bereit sein, sich auf Auseinandersetzungen dieser Art einzulassen. Aber es sind doch viele Ansätze bei einzelnen vorhanden. Natürlich darf dieser Prozeß der Auseinandersetzung nicht dazu führen, die Blindheit zu verherrlichen. Er wird auch dazu beitragen, Wut und Trauer über die eigene Behinderung offener aussprechen zu können. Würde dies nicht geschehen, wäre es unglaublich, und viele Menschen würden es mit Recht als Lebenslüge empfinden.

Die Härte der Blindheit darf nicht geleugnet werden, sie muß nur in ein angemessenes Verhältnis zu den positiven Lebensinhalten des blinden Menschen treten können. Vor allem zeigt sich dies bei dem Angewiesensein auf Hilfe, das eine unüberbrückbare Härte für *alle* Blinden ist. So hart dieses Angewiesensein auch ist, liegt darin nicht immer wieder die Chance, neue Kontakte zu knüpfen, Neues über das Leben zu erfahren, Positives und Negatives? Ist es daher nicht auch angebracht, die von vielen Blinden praktizierte Empfangshaltung zu überwinden, damit Hilfe zur Partnerschaft werden kann? Vor allem aber ist es auch wichtig, die Ängste zu überwinden, die viele Blinde lähmen. Ängste vor Leistungsunfähigkeit, vor Abweichungen und Auffälligkeiten in der äußeren Erscheinung, davor, jemandem zur Last zu fallen ... Ängste, die dazu führen, daß wir "über unsere Blindheit hinaus blinde Persönlichkeiten werden" (Damerius).

Zu einer Begegnung gehören immer zwei oder mehrere Menschen. Wenn Kommunikation und Verstehen nicht möglich sind, liegt das meistens nicht nur an einem der Partner. Sich dieses bewußt zu machen, könnte der Anfang eines Lebens mit der Blindheit sein, das den Weg zur Wandlung des Selbstbildes möglich macht.

## 2. ANREGUNGEN ZUR BLINDENSEELSORGE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG EINES GEWANDELTEN SELBSTVERSTÄNDNISSES

### 2.1 Blindenseelsorge und Selbstverständnis

Im Kontext der Kirche stellt sich die Frage, ob angesichts eines gewandelten Selbstverständnisses Blindenseelsorge noch sinnvoll ist. Dazu müssen wir uns zunächst vor Augen führen, welche Zielsetzung der Seelsorge allgemein von der Kirche zugeschrieben wird. Die verständlichste und einfachste scheint mir folgende zu sein (Seitz 1976, 61):

- (1) Seelsorge ist Bestehen in den Grundsituationen des Lebens vom Evangelium her.
- (2) Ihr Adressat ist der ganze Mensch in seiner von Gott entfremdeten Geschöpflichkeit.
- (3) Ihr Ziel ist sein Heilwerden durch das helfende Gespräch im Bekenntnis des Glaubens.

Wie kann nun eine solche Aussage für die Blindenseelsorge zutreffen? Zunächst einmal ist die Blindheit als Grundsituation anzusehen, als zum Leben des Menschen dazugehörig. Wichtig ist hier zu betonen, sie gehört dazu, sie macht nicht das Leben des Menschen aus.

Als ein Faktor seines Lebens kann sie für den Blinden in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Bedeutung haben. Späterblindeten ist die Blindheit sicher ein größeres Problem als Geburtsblinden. In solchen Situationen ist Beistand hilfreich, nicht nur, um die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten zu bewältigen, sondern auch, um den Blinden mit für ihn neuen Lebensmöglichkeiten bekannt zu machen. Meiner Meinung nach sind christlich geprägte Lebensmöglichkeiten hier besonders wichtig, weil das Leben des Menschen durch die umfassende Sinnzusage Gottes eine ganz neue Qualität erhält. Das erfordert die Grundsituationen des menschlichen Lebens vom Evangelium her zu sehen, damit Blindenseelsorge nicht Sozialarbeit mit Blinden bleibt.

Es geht dabei um den ganzen Menschen, seine sozialen Beziehungen, seine Beziehungen zu sich selbst und seine Beziehung zu Gott. Wenn in der Definition von "Gott entfremdeter Geschöpflichkeit" die Rede ist, so ist damit nicht die Blindheit gemeint, sondern die Entfremdung von Gott, die im Leben jedes Menschen geschieht. Dasselbe gilt auch für den Begriff "Heilwerden". Es wäre unverantwortlich, diesen Begriff auf die Behinderung zu beziehen. Das Gespräch ist für Blinde, da bei ihnen visuelle Wahrnehmungen der Kommunikation ausscheiden, besonders wichtig, sei es ein helfendes Gespräch oder eine alltägliche Plauderei.

Wenn nun allgemeine Definitionen von Seelsorge auch für die Blindenseelsorge gelten, so heißt das auch, daß Blindenseelsorge von *allen* ge-

leistet werden kann, nicht nur von eigens dafür bestellten Seelsorgern. So wie die Blindenseelsorger/-innen sich bemühen, mit den Blinden den Weg in die Gemeinde zu finden, so sollten auch die Blinden bemüht sein, keinen Sonderstatus in der Kirche einnehmen zu wollen. Die Kirche sollte sich bemühen, Blindenseelsorge nicht zum Alibi für versäumte Auseinandersetzungen mit dieser Behindertengruppe werden zu lassen.

## **2.2 Anregungen zur Blindenseelsorge**

Im folgenden werde ich versuchen, einige Anregungen zu geben, wie einem gewandelten Selbstverständnis Blinder in der Arbeitsweise der Blindenseelsorge mehr Raum gegeben werden kann. Natürlich gibt es darüber hinaus viele Möglichkeiten, die seelsorgerliche Arbeit mit Blinden zu gestalten, die in der Arbeit der mir bekannten Seelsorger/-innen auch aufgegriffen werden.

- (1) Seelsorger/-innen können nicht die Rolle des anderen übernehmen, seine Situation nicht in der gesamten Tragweite nachvollziehen. Das gilt besonders für die Endgültigkeit der Behinderung. Deshalb muß eine Sprache gewählt werden, die behutsam und ehrlich auf die Hoffnungen und Nöte blinder Menschen eingeht.
- (2) Konsequenz dieser Feststellung ist, daß der blinde Mensch im Vordergrund des seelsorglichen Handelns stehen sollte, nicht die Blindheit. Daraus ergibt sich, daß die Blindheit weder banalisiert noch verherrlicht oder theologisch verklärt werden sollte, vor allem nicht im Zusammenhang mit dem Versuch des Tröstens.
- (3) Es ist wichtig, den Kontakt Blinder untereinander zum Erfahrungsaustausch zu fördern. Oft können Erzählungen anderer Blinder hilfreich sein.
- (4) Wenn ein blinder Mensch den Anschluß an eine Gemeinde sucht und den Seelsorger (die Seelsorgerin) dabei um Hilfe bittet, ist es zunächst wichtig, von ihm zu erfahren, welche Bedürfnisse nach Kontakt er oder sie hat. Wenn das bekannt ist, können entsprechende Gremien der Gemeinde angesprochen werden (Seniorenclub, Pfarrgemeinderat, Jugendkreise usw.). Es ist nicht sinnvoll, den Weg über die meist überlasteten Hauptamtlichen zu suchen. Integration Blinder sollte vornehmlich Aufgabe der Gemeindemitglieder sein. Menschen, die wie z.B. Priester, häufig selbst eine Sonderstellung in der Gemeinde einnehmen, können schwerlich wirkliche Annahme blinder Menschen in der Gemeinde bewirken.
- (5) Bei der Kontaktvermittlung zwischen Blinden und Kirchengemeinden sollten Seelsorger zuallererst aufklären. Sie sollten dabei jeden

appellativen Stil sowie eine Anpreisung des Blinden und seiner Fähigkeiten vermeiden. Bei Fragen, die die persönliche Lebensführung des/der Blinden betreffen - wie etwa Fragen der selbständigen Haushaltsführung -, sollte er dazu ermutigen, den Blinden/die Blinde selbst zu befragen.

- (6) In der Beziehung zwischen Blinden und Seelsorger/-innen sollte alles getan werden, um die Empfangshaltung von vielen Blinden abzubauen. Dies kann etwa dadurch geschehen, daß Blindenseelsorger/-innen sich auch einmal weigern, dem Blinden Wünsche zu erfüllen, die er sich selbst erfüllen kann. Auch wenn dies eine Belastung der Beziehung zur Folge haben könnte, so ist es doch wichtig, in der Arbeit mit Blinden dieses Thema immer wieder anzusprechen. Besonders wichtig ist dies auch in der Arbeit mit Angehörigen, da diese oft die Blinden - durch ihre eigene Unsicherheit bedingt - zu sehr verwöhnen und so eine solche Empfangshaltung erzeugen und fördern. Gemeinsam mit den Betroffenen soll aufgearbeitet werden, wie deren Unfähigkeit, eigene Mängel anzunehmen, mit der Unfähigkeit, Blindheit anzunehmen, zusammenhängt. Auch in der Arbeit mit Angehörigen ist dies ein wichtiger Aspekt.
- (7) Blindenseelsorger/-innen sollten Informationsarbeit leisten, diese aber auch delegieren, wenn ein Selbsthilfverein am Ort ist.
- (8) Blindenseelsorger/-innen sollten mit Blinden, die an kirchlicher Blindenarbeit interessiert sind, in Arbeitskreisen zusammen arbeiten und Aufgaben an diese delegieren. Dies wäre eine weitere wichtige Form der Mitarbeit der Laien/-innen in der Kirche.
- (9) Seelsorger/-innen sollten dazu bereit sein, ihr eigenes Verständnis von Behinderung und ihr eigenes Gottesbild kritisch zu hinterfragen. Sie sollten über ihre Vorstellungen von Stärke und Schwäche nachdenken und nicht zu leichtfertig über die Wunderheilungen des Evangeliums sprechen. Sie sollten sich informieren über aktuelle Themen und Geschehnisse im Blindenwesen sowie in der Behindertenbewegung. Vor allem sollten sie dort aufmerksam sein, wo Behinderte in der Kirche sprachlich diskriminiert werden. Dies gilt besonders für Erklärungen kirchlicher Würdenträger.

### **3. BLINDE IN KIRCHENGEMEINDEN**

#### **3.1 Sprache**

Blindenseelsorge ist aber nicht nur eine Sache von eigens dafür ernannten Blindenseelsorgern/-innen oder den christlichen Blindenorganisationen. Auch in Gemeinden ist es wichtig, daß Blinde ihren Platz ein-

nehmen, ihre Aufgaben erfüllen, Aufgaben, die oft auch Aufgaben der Sehenden sind. Darüber hinaus haben blinde Christ/-innen ein Recht auf Gemeindeleben, das sich aus ihrem menschlichen Bedürfnis nach Kontakt ergibt und nicht daraus, daß sie den Sehenden ihre Grenzen und Mängel vor Augen führen.

Ich möchte an dieser Stelle den schon so oft getätigten Aufruf zu partnerschaftlichem Umgang mit Behinderten in Kirchengemeinden nicht wiederholen. Vielmehr ist es mir wichtig, darüber nachzudenken, wie die Grundlage einer solchen Partnerschaft, die Kommunikation der Menschen untereinander durch Sprache, die Bedürfnisse der Behinderten nicht berücksichtigt oder Behinderte oft persönlich verletzt. Da wird in unseren Kirchen immer noch von Behinderten als von Menschen gesprochen, die "auf der Schattenseite des Lebens" leben müssen. Hat nicht jedes Leben Licht und Schatten, Höhen und Tiefen? Wenn jemand von einem Blinden sagt, er lebe auf der Schattenseite, ist dann nicht jeder Versuch, mit dem Blinden in Kontakt zu treten, als eine mitleidige Herablassung dessen zu bewerten, der sich "auf der Sonnenseite" glaubt?

Partnerschaftliches Reden von Blindheit nähme also seinen Anfang im Reden von eigenen Stärken und Schwächen, von der Unvollkommenheit jedes Menschen. Dies soll aber nicht unter dem Leitgedanken einer banalen Solidarisierung - "Wir sind ja alle behindert" - geschehen, denn viele nichtbehinderte Menschen können ihre Schwächen kaschieren und werden sie nicht zugeben. Behinderte aber tragen viele ihrer Schwächen äußerlich mit sich herum. Sie können sie nicht beheben und haben nichts von banalen Gleichmachungen der Nichtbehinderten, die damit nur ihre eigene Unsicherheit überspielen wollen.

Wichtig ist ebenfalls, in einer vernünftigen Weise von allem zu sprechen, was mit den Augen zusammenhängt. Viele Sehende versuchen krampfhaft, die Worte "sehen" oder damit zusammenhängende Begriffe in einem Gespräch mit Blinden zu vermeiden, vor allem dort, wo es um Empfindungen des Blinden geht. Solche Verkrampfungen führen nur dazu, daß Blinde sich immer als Sonderfall und so ausgeschlossen empfinden, daß man noch nicht einmal normal mit ihnen reden kann. Es wäre aber auch von seiten der Blinden angebracht, Sehende geduldig auf ihr sprachliches Fehlverhalten aufmerksam zu machen, anstatt sich beleidigt aus einem Gespräch zurückzuziehen. Bei Predigten ist darauf zu achten, nicht vorschnell oder als Vertröstung für Blinde vom symbolischen Licht oder vom Sehen zu sprechen, etwa in der Form des berühmten Zitats: "Man sieht nur mit dem Herzen gut ..." Das klingt nach billiger Vertröstung.

Schon vor 29 Jahren schrieb Emminghaus in diesem Zusammenhang: "Der obligate Verweis aller Gelegenheits-Blindenpredigten und Festansprachen auf das endliche Schauen des ewigen Lichts unterbleibt besser (...) jeder praktizierende Blinde hat ihn sicher schon 365mal gehört. Für

ihn hat es dann meist nur noch den Trost, daß es, wie es sich für eine wohlgebaute Predigt geziemt, endlich der Schlußteil ist und bald das Amen folgt!" (1962, 30)

### **3.2 Gottesdienst**

Die Gottesdienste einer Gemeinde sind Mittelpunkt des Gemeindelebens, in denen sich die Vielfalt einer Gemeinde entfalten kann. Hier sollte auch Platz für die gleichberechtigte Mitfeier blinder Menschen sein. Zunächst sollte dafür Sorge getragen werden, daß *alle* Blinden, auch die weniger mobilen, die ein Bedürfnis danach haben, den Gottesdienst besuchen können. Die Gemeinde sollte sich da nicht auf die Familien verlassen. Im Gottesdienst ist es wichtig, Lieder nicht nur mit der Liednummer, sondern auch mit dem Titel anzusagen, da viele Blinde einige Lieder auswendig können. Sie wissen dann meist, welches Lied gemeint ist. Auch ist es immer wichtig zu sagen, welche Strophen gesungen werden. Wenn Bilder oder Pantomimen im Gottesdienst eingesetzt werden, ist darauf zu achten, diese den blinden Kirchenbesuchern/-innen genau zu erklären. (Dies wäre aber auch wichtig für alle Gemeindemitglieder, die Schwierigkeiten mit dem Sehen haben oder aufgrund der architektonischen Beschaffenheit der Kirche von ihrem Platz aus nicht gut sehen können.) Für viele Blinde wäre es sicher auch eine Hilfe, wenn sie, bevor sie die Kommunion in die Hand bekommen, mit dem Namen angesprochen würden. Der Kollektenkorb sollte ihnen in die Hand gegeben werden. Auch ist es notwendig, blinden Gemeindemitgliedern Mitteilungen über das Leben der Pfarrgemeinde entweder vorzulesen oder auf Kassette zukommen zu lassen.

### **3.3 Zum praktischen Umgang**

Wenn Umgang zwischen Blinden und Sehenden in einer Kirchengemeinde gelingen soll, so ist Offenheit auf beiden Seiten notwendig. Bei Blinden heißt das, Fragen der Sehenden über die Blindheit zu beantworten. Es heißt aber auch, sie dort abzulehnen, wo sie aufringlich werden. Offenheit heißt, die Unsicherheiten von Sehenden anzusprechen. Offenheit heißt aber auch, eigene Unsicherheiten deutlich zu benennen. Offenheit heißt, keine Sonderrolle einnehmen zu wollen, sich nicht ins Rampenlicht zu stellen, sich aber auch nicht von allem auszuschließen, weil es nicht "blindengerecht" ist. Auf Seiten der Sehenden kann Offenheit heißen, Hilfen anzubieten, aber auch zu akzeptieren, wenn dieses Angebot abgelehnt wird. Offenheit kann heißen, dem Blinden soviel Selbständigkeit wie möglich zuzugestehen und immer wieder nach seinen Bedürfnissen zu fragen, statt nach der ersten Begegnung genau feststellen zu wollen, was seine Bedürfnisse sind. Offenheit müßte vor allem darin bestehen, zu sagen, wenn etwas zuviel wird. Offenheit müßte



aber vor allem heißen, Behinderungen gegenüber Kindern nicht zu tabuisieren.

Auch müßte es möglich sein, Blinden in der Gemeinde Dienste zu überlassen. Viel zu oft werden solche Entscheidungen von dem Gedanken bestimmt, daß alles perfekt sein müsse. Sicher ein Grund, warum es vielen Sehenden schwer fällt, sich blinde Kinder als Meßdiener/-innen vorzustellen. Wenn es Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Aufgaben gibt, sollte darüber gesprochen werden wie in anderen Fällen auch. Blinde sollten sich jedoch nicht als Alibi mißbrauchen lassen.

#### **LITERATUR**

BACH, ULRICH: Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie. Göttingen 1980.

BACH, ULRICH: Dem Traum entsagen, mehr als ein Mensch zu sein. Auf dem Wege zu einer diakonischen Kirche. Neukirchen-Vluyn 1986.

DE JONG, GERBEN: Independent Living: Eine soziale Bewegung verändert das Bewußtsein. In: Behinderte Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten. Kongreßbericht München, März 1982, 132-160.

UNSER STANDPUNKT. In: DEUTSCHER CARITASVERBAND, BEHINDERTENREFERAT (Hg.): Behinderte und Pfarrgemeinde. Reihe II. Freiburg 1978, 60-63.

EMMINGHAUS, JOHANNES: Kleine Blindenpastoral. Katholisches Blindenwerk. Freiburg im Breisgau 1962.

ENNENBACH, FRANCIS: Geschichte, Situation und Aufgaben der Blindenseelsorge unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Erzbistum München-Freising. München 1988. (Unveröffentlichte Diplomarbeit)

GOTTWALD, ALFONS: Werden und Wachsen der Deutschen Blinden-selbsthilfe 1949-1974. Bad Godesberg 1974.

JÜRGENS, ANDREAS: Anti-Diskriminierungsgesetz - in den USA und bei uns. In: Die Randschau 1 (1986), Nr. 4, 14-17.

KADEN, REINHARD: Sehbehindert, blind. Medizinische, soziale und pädagogische Informationen für Betreuer und Betroffene. Stuttgart 1979.

LAURIE, GINI: Independent Living. In: Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten. Kongreßbericht München, März 1982, 120-131.

PAUL, OTMAR: Von den Amis lernen? In: Sprachrohr 12 (1990), 9-12.

RATZKA, ADOLPH: Selbstbestimmt Leben in Europa. In: Die Randschau 4 (1989), Nr.4, 7-11.

REUß, ALEXANDER: Werden und Wachsen der Deutschen Blindenselbsthilfe. Band I. Bad Godesberg 1960.

RÖMER, WOLFGANG/PETER, RUDOLPH: Die Sinnesgeschädigten. Sonderdruck der Caritas. Zeitschrift für Charitatarbeit und Caritaswissenschaft 71 (1970), H.2.

SANDFORT, LOTHAR: Independent Living - Ein Vorbild für uns? In: Die Randschau 1 (1986), Nr.1, 5-10.

SEITZ, MANFRED: Was ist Seelsorge und wie geschieht sie durch Gemeindemitglieder. In: GUTSCHE, FRIEDHARD: Mut zur Seelsorge. Die Grenzen der Fachleute und die Möglichkeiten der Gemeinde. Wuppertal 1976.

STEUER, ALBERT: Die Integration und Rehabilitation Behinderter im Aufgabengebiet von Pastoral- und Gemeindeseelsorge. Trier 1982. (Unveröffentlichte Diplomarbeit)

SZAGUN, ANNA-KATHARINA: Behinderung - ein gesellschaftliches, theologisches und pädagogisches Problem. Göttingen 1983.

TIMM, WALTER: Blinde in der Gesellschaft von heute. Untersuchungen zu einer Soziologie der Blindheit. Berlin-Charlottenburg 1971.

TIMM, WALTER: Integration Blinder - Gedanken zur Neuorientierung der Blindenhilfe und Blindenpolitik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 38 (1987), H.2, 123-131.

Georg Theunissen

## **ERLEBNISPÄDAGOGIK MIT GEISTIG BEHINDERTEN MENSCHEN** **Ein Plädoyer für ein neues behindertenpädagogisches Konzept**

### **1. EINLEITENDE BEMERKUNGEN ZUR EMPOWERMENT-PHILOSOPHIE ALS WEGWEISER FÜR DIE PRAXIS**

Seit einigen Jahren befindet sich die Heilpädagogik (Synonym für Sonder-, Behinderten- oder Rehabilitationspädagogik) in einer Phase der Kritik und Neubestimmung: Abkehr vom sogenannten medizinisch-psychiatrischen Modell; Abkehr von einem Behinderungsbegriff als individuelle Krankheitskategorie; Abkehr von einer Individuumzentrierten (biologistischen) Ursachenforschung; Abkehr von einer Defizitorientierung und funktionalistisch-reparativen Behandlungsweise und Anpassungserziehung; Abkehr von der Besonderung, Segregation und Isolation in Sondereinrichtungen; Abkehr vom traditionellen institutionsbezogenen Denken und Handeln; Hinwendung zu einem sozialwissenschaftlich-behindertenpädagogischen Modell; Hinwendung zu einem Behinderungsbegriff als soziale Zuschreibungskategorie; Hinwendung zu einer kontextuellen, bio-psycho-sozialen Problemsicht; Hinwendung zu einer Ressourcenorientierung und lebensweltorientierten Behindertenarbeit; Hinwendung zu Grundprinzipien der Normalisierung, Integration und Zugehörigkeit; Hinwendung zu einem mobilen, bedarfsgerechten bedürfnisorientierten, gemeindeintegrierten und vernetzten System rehabilitativer Hilfen.

Dieser Umbruch wird soeben durch ein neues Programm des "Empowerment" verstärkt befördert (vgl. Theunissen/Plaute 1995). Der Begriff "Empowerment" stammt aus der amerikanischen Sozialarbeit und steht für einen Prozeß, in dem Menschen in marginaler Position ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen. Leitperspektive ist die selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens. Dieser Autonomieaspekt wird zugleich als eine wesentliche Voraussetzung psychischer Gesundheit erachtet, da die menschliche Entwicklung wesentlich an Selbstbestimmung in sozialer Bezogenheit gebunden ist. Während in der traditionellen Behindertenhilfe (Heilpädagogik) der behinderte Mensch als "defizitäres Mängelwesen" betrachtet und als alleiniger Adressat verbürokratisierter sozialer Dienstleistungen behandelt wird, macht der Empowerment-Ansatz die Betroffenen mit ihren Bedürfnissen in ihrer Lebenswelt zum Gegenstand der Betrachtung. Für die helfenden Berufe bedeutet dies ein Abschiednehmen von der Gepflogenheit, behinderte Menschen als Versorgungsobjekte zu betrachten und zu behandeln; anstelle einer Be-

treuung, Versorgung oder Behandlung geht es nun um Assistenz, Begleitung, Unterstützung, Kooperation, Parteinahme und Konsultation. Dieser Perspektivenwechsel basiert auf dem Vertrauen in die Stärke, Potentiale und Ressourcen, die behinderte Menschen haben, und auf der Zuversicht, daß sie Fähigkeiten haben, ihr Leben autonom in individueller und/oder kollektiver Selbsthilfe zu bewältigen und zu gestalten.

Gegenüber dieser neuen Form der Zusammenarbeit, die die bisherige Entwertung behinderter Menschen als "Fall" ins Museum verbannt, bestehen im Bereich der professionellen Hilfe deutliche Berührungsängste. So befürchtet die herkömmliche Behindertenhilfe/Heilpädagogik Macht-, Zuständigkeits-, Autoritäts- und Kontrollverlust wie vor allem auch ein Ende der traditionellen Sondereinrichtungen, in denen die Verdinglichung behinderter Menschen redlich gepflegt wird. Gerade das Unbehagen Betroffener gegenüber Vereinnahmung, Bevormundung und Kontrolle durch die institutionalisierte Heilpädagogik findet heute seinen deutlichen Ausdruck in den Selbsthilfebewegungen als Alternative zur traditionellen Wohlfahrtspflege. Empowerment steht für solche Bewegungen, die sich als "kritisches Korrektiv" gegen Formen einer Entmenschlichung menschlichen Lebens und sozialer Lebensräume begreifen. Damit dürften wesentliche Grundzüge der Empowerment-Philosophie deutlich geworden sein. Es ist unschwer zu erkennen, daß sie eine Herausforderung an alle helfenden Berufe darstellt. Der Auftrag an die Heilpädagogik ist eindeutig: Sie soll zur Selbstbestimmung und emanzipierten Beteiligung behinderter Menschen beitragen und sich soweit wie möglich zurücknehmen.

Für die Rehabilitation von Menschen mit Körperbehinderung oder Sinnesschädigung ist dieses neue Programm unstrittig; es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit es auch für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen gelten kann. Nach unserer Auffassung besteht die augenfällige Gefahr, daß viele geistig behinderte Menschen, insbesondere jene, die nicht für sich selber sprechen können und/oder als schwer mehrfachbehindert gelten, überfordert werden bzw. sind, wenn die Empowerment-Philosophie unvermittelt handlungspraktische Funktion erfährt (vgl. ebd., 20). Um Fehleinschätzungen der Bedürfnisse, Fähigkeiten und Selbsthilfe-Potentiale von Menschen mit geistiger Behinderung zu vermeiden, ist es uns um eine kritische Rezeption des Empowerment-Programms zu tun, die die wichtigsten Zielsetzungen nicht absolut setzt, sondern von der Betroffenen-Perspektive aus, das heißt subjektzentriert und kontextorientiert aufzubereiten versucht. Modifikationen im Sinne einer Verfeinerung oder Vertiefung des allgemeinen Empowerment-Konzepts ergeben sich zum Beispiel dort, wo Menschen mit geistiger Behinderung zu mehr Autonomie angeregt werden müssen, wo ihre Selbstermächtigung nicht vorbehaltlos erwartet werden kann oder wo die Organisation in Selbsthilfegruppen nicht von alleine entsteht. Ferner kann bei vielen Menschen mit geistiger Behinderung auf eine lebensbegleitende

(assistierende) Hilfe nicht völlig verzichtet werden, und es wäre verantwortungslos, geistig behinderte Menschen einfach unter der Parole der Selbstbestimmung in die "Normalität" zu entlassen.

Vor dem Hintergrund dieser Einsicht, die das Spezielle im Allgemeinen zu berücksichtigen versucht, wollen wir nun der Frage nachgehen, ob die Erlebnispädagogik ein fruchtbarer Handlungsansatz im Sinne eines Empowerment-Konzepts für Menschen mit geistiger Behinderung sein kann.

## **2. GRUNDZÜGE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK**

Erlebnispädagogik - so lautet seit einigen Jahren ein neues Handlungskonzept im Praxisfeld der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, das konstitutiv auf die Gewinnung von mehr Selbstbestimmung, Selbstvertrauen, sozialer Kompetenz und Realitätskontrolle angelegt ist. Allein unter dieser Zielperspektive gibt es somit eine starke Affinität zum Empowerment-Programm. Während in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik die Erlebnispädagogik heute eine prominente Rolle spielt, ist in der heilpädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen von Erlebnispädagogik bislang kaum die Rede. Anscheinend hat man hier ihren Wert noch nicht erkannt.

Ersten Ansätzen einer Erlebnispädagogik begegnet man schon in der Reformpädagogik und in der Jugendbewegung der Jahrhundertwende. Als Antwort auf die damalige lebensfremde, einseitig intellektuell ausgerichtete Schulpädagogik gründete Kurt Hahn (1954) sogenannte Kurzschulen, die Jugendliche in mehrwöchigen Kursen für Einsätze im Rettungs-, Berg- oder Seenotdienst ausbilden sollten. Dabei ging es Hahn weniger um soziales Engagement, sondern in erster Linie wollte er den geistig-seelischen "Verfallserscheinungen" bei der Jugend entgegenwirken. Sein Programm hieß "Erlebnistherapie", die er "als Gegenkraft zu den Einflüssen einer 'kranken' Gesellschaft" (Ziegenspeck 1992, 24) verstand. Durch körperliches Training, Expeditionen, Projekte und Übungen in Erster Hilfe sollte sowohl die "körperlich-seelisch-geistige" Ganzheit des Menschen als auch seine Beziehung zum Mitmenschen und zur Natur (wieder) hergestellt und entfaltet werden - eine Idee, die heute wieder modern geworden ist. Denn die gesellschaftlich organisierte Zerstörung kindlicher Lebens- und Spielräume und der von den Medien beförderte Wandel kindlicher Aneignungsformen führen zum Verlust von Lebenserfahrungen aus "erster Hand", von Sinnlichkeit und unmittelbarem Erleben. Insofern argumentiert die Erlebnispädagogik vor dem Hintergrund einer Defizittheorie: "Jugendliche erleben in der reiz- und medienüberfluteten Gesellschaft zu wenig, haben in der Überfluggesellschaft als voll individualisierte Wesen die Übersicht verloren und brauchen Erlebnisse, um für sich selbst die Handlungskompetenz

herstellen zu können. Erlebnispädagogik hält hier die pädagogisch sinnvolle Alternative bereit, die den Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer individuellen Probleme helfen und ein Beitrag zur stabilen Identitätsentwicklung sein kann" (Düchting 1994, 411).

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung sollte man unter dem Begriff der Erlebnispädagogik zwei grundsätzliche Tendenzen unterscheiden: *Zum einen* geht es um eine *Erlebnispädagogik "im weiteren Sinne"*. Ihr ist es in erster Linie um eine Bereicherung des pädagogischen Alltags durch sogenannte *"in-door-Aktivitäten"* (schwarze Theater, Zirkus-, Spiel- oder Theaterprojekte) - einer polyästhetischen Erziehung - zu tun. Außerdem strebt sie keine spektakulären out door-Unternehmungen an, sondern sie bevorzugt einen "weichen Weg" durch Wanderungen, Abenteuerwochenenden, Exkursionen oder Übernachtungen im Freien, wobei unmittelbare Naturerfahrungen ihren festen Platz haben. Damit rückt sie zugleich in die Nähe einer Ökopädagogik.

*Zum anderen* gibt es eine *Erlebnispädagogik "im engeren Sinne"*, die sich als Zielgruppenarbeit insbesondere an verhaltensauffällige Jugendliche oder auch junge Strafgefangene wendet, wo traditionelle heilpädagogische Konzepte oder Psychotherapie nicht (mehr) greifen (vgl. Theunissen 1992, 164f.). Sie soll Situationen organisieren, die man gemeinsam durchleben und durchhalten muß, "in denen Jugendliche Erlebnisse mit sich, mit anderen Mitmenschen und der Natur machen können, die in der gegebenen Alltagssituation nicht möglich sind" (Nickolai 1993, 93). Die einschlägige Literatur vermittelt hierzu inzwischen eine Fülle von Anregungen und Praxisbeispielen, die angesichts ihrer Exklusivität sehr medienwirksam geworden sind (z.B. Alpine Klettertouren, Wildwassertouren, Meeresfahrten in alten Segelschiffen, Überlebenstraining in der Wildnis, Exkursionen mit survival-Charakter). Die (heil-)pädagogische Bedeutung derlei Unternehmungen liegt unter anderem in der (Wieder-)Herstellung der Erlebnisfähigkeit und in der Befriedigung von Neugierde und Abenteuerlust. Ferner sollen neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung gewonnen werden. Außerdem verlangt die Gruppensituation Bereitschaft und Formen des Zusammenlebens. In der Gruppe kommt es zum Aufbau, zur Erprobung und Entfaltung sozialer Kompetenzen: gegenseitige Unterstützung, Anerkennung, Kooperation. Die Auseinandersetzung mit der Natur und das Erlebnis angsterzeugender Grenzsituationen schaffen Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper bewirkt eine realistische Selbsteinschätzung. Schließlich dient die Erlebnispädagogik der Aneignung psychomotorischer Fertigkeiten. All dies soll zum eigenständigen und verantwortungsbewußten Handeln führen. So hat sich die Erlebnispädagogik ganz der Maxime K.Hahns "Handeln statt Behandeln" verschrieben, der zunehmend auch eine am Empowerment-Programm orientierte Heilpädagogik folgt (vgl. Theunissen 1993; 1994; 1995).

Diese Vorzüge einer Erlebnispädagogik sollten uns freilich nicht blind machen gegenüber kritischen Stimmen, die vor allzu großer Euphorie und dem unreflektierten Einsatz erlebnispädagogischer Aktivitäten warnen. *Zum einen* ist es immer wieder die männliche Orientierung erlebnispädagogischer Maßnahmen, die zu Recht bemängelt wird. *Zum anderen* wird "die Gefahr einer Naturalisierung und Mythologisierung von Pädagogik" (Schiedeck/Stahlmann 1994, 400) gesehen, wenn "primär auf die magische Wirkung des Erlebnisses" gesetzt wird. Ferner läßt der historische Rückblick eine ursprünglich starke "Medizinierung der Erlebnispädagogik" offenkundig werden. Veränderungen im Sinne von "Heilungsabsichten" wurden ausschließlich in der Person gesucht, gesellschaftliche Faktoren und kontextuelle Zusammenhänge blieben dabei völlig unberücksichtigt. Kurt Hahns Ausführungen "zeigen, daß es ihm um die Bestimmung der 'Krankheiten' und der entsprechenden Methoden einer sinnvollen ('Heil'-)Behandlung ging. (...) Was dabei als 'heil' oder 'gesund' zu gelten habe, wurde kaum jemals gesellschaftskritisch hinterfragt. Kurt Hahn fragte weniger nach der Bedeutung von gesellschaftlichen Faktoren und Bedingungen, untersuchte nicht die Ursachen von erkannten Mißständen; die ökonomischen Gegebenheiten und Zusammenhänge, die politische Situation als Hintergrund menschlichen Daseins wurden von ihm vernachlässigt. Dementsprechend wurden auch keine Vorschläge für Möglichkeiten politischer Veränderungen in diesem Beziehungsgeflecht unterbreitet" (Ziegenspeck 1992, 22).

Dieser systemaffirmative Charakter war es auch, der die Erlebnispädagogik besonders ideologiefähig gemacht hat. So wurde sie bekanntlich im Nationalsozialismus vereinnahmt und verwertet. Durch "die Nutzbarmachung wichtiger erzieherischer Elemente (z.B. Feste und Feiern, Fahrten und Lager) für parteipolitische Ziele wurde die Erlebnispädagogik ihres ursprünglichen, geisteswissenschaftlich fundierten Sinnes beraubt" (ebd., 139). Ihre Ideologiefähigkeit kommt vor allem dort zum Vorschein, wo das "Gemeinschaftserlebnis" zum Mythos erhoben wird, wo eine verschwommene, vollmundige Sprache einer kritischen Reflexion kaum mehr zugänglich ist. Will die Erlebnispädagogik mehr sein als eine in der Tradition des Irrationalismus stehende Kulturkritik, so sollte sie sich derlei Gefahren bewußt werden und im Sinne der Empowerment-Philosophie ihre politische Abstinenz zu Gunsten eines dialektisch-pädagogischen Denkens und Handelns aufgeben. Dies hat insbesondere für ihre exklusiven out door-Aktivitäten Konsequenzen: Sie sollten unbedingt in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebaut werden. Denn fernab vom Alltag durchgeführte erlebnispädagogische Unternehmungen stellen nur dann ein sinnvolles Angebot dar, wenn ihre (heil-)pädagogische Wirkung sich auch im alltäglichen Leben der Betroffenen bewähren kann, wenn also der Transfer gelingt. Deswegen bedarf es neben einer sorgfältigen Vorbereitung auch einer gewissenhaften Nachbereitung der Projekte. Überdies bietet es sich an, Erleb-

nispädagogik als Breitbandangebot zu organisieren, so daß eine einseitige Ausrichtung auf exklusive out door-Aktivitäten vermieden werden kann; und nur unter dieser Perspektive kann ihr Anliegen auch für Menschen mit geistiger Behinderung fruchtbar sein.

### **3. ERLEBNISPÄDAGOGIK MIT GEISTIG BEHINDERTEN MENSCHEN**

Wenn die Erlebnispädagogik erst allmählich Eingang in die heilpädagogische Arbeit mit geistig behinderten Menschen findet, so hängt dies insbesondere damit zusammen, daß nach wie vor diesem Personenkreis wenig zugetraut wird. Neben diesem mangelnden Vertrauen in die Ressourcen werden heute noch viele Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Autonomieentwicklung gedämpft, häufig auf die Stufe eines 'ewigen Kindseins' fixiert und als erwachsene Personen kaum ernst genommen. Hinweis- und Stoppschilder, eine überbehütete und/oder überversorgende Erziehung sowie der kontrollierende Einfluß von Heilpädagogik und Therapie behindern in unnötiger Weise das Erwachsenwerden und Erwachsensein geistig behinderter Menschen. Sie haben aber wie alle anderen Mitmenschen ein Recht darauf, aus dem Status eines "unmündigen Educanden" ins Erwachsenenesein entlassen zu werden. Mögliche Folgen eines mangelnden Ablösungs-, Verselbständigungs- und Autonomieprozesses hat Seligman in seiner Theorie der "erlernten Hilflosigkeit" (1986) beschrieben: Menschen, die die Erfahrung der "Unkontrollierbarkeit" machen, erleben ihr Handeln als "sinnlos" und reagieren häufiger als andere mit Apathie, Rückzug, Hilflosigkeit oder gar schweren Depressionen. Ein in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzendes Problem ist die mangelnde Risikoerfahrung, die aus einer überbehütenden Pädagogik oder Rundumversorgung resultiert. In einem überbehüteten Menschen mit geistiger Behinderung werden sich womöglich nicht nur diffuse Ängste vor einer "gefährlichen" Welt festsetzen, sondern auch das Gefühl, hilflos dieser "Gefahr" ausgeliefert zu sein. Deswegen glaubt der Betreffende jegliche Risiken meiden zu müssen, außerdem benötigt er stets andere Menschen, um sich sicher fühlen zu können. Menschen mit geistiger Behinderung, die in ihrer Sozialisation in hoher Abhängigkeit gehalten werden und deshalb ein starkes Sicherheitsbedürfnis entwickeln, denen Erfahrungen wie Risiko, Wagnis oder Abenteuer fehlen, wird die Gelegenheit genommen, sich Welt handelnd anzueignen und dabei die Grenzen des Körpers zu erfahren. Zugleich fehlen auch Erfahrungen des eigenen Könnens, so daß sich auf dem Hintergrund dieser Sozialisationserfahrung des "Nichtdürfens" das innere Bild des "Nichtkönnens" verfestigt. Folglich wird jede "gefährliche" Handlung vorsorglich vermieden - eine Angstbarriere, die in realen Gefahrensituationen oder bei unvorhersehenden Momenten ins Panische oder zu Katastrophenreaktionen führen kann.



Von daher macht Erlebnispädagogik mit geistig behinderten Menschen Sinn. Sie bietet ihnen ausgezeichnete Möglichkeiten, Abenteuer zu erleben, Lernprozesse nachzuholen und neue Erfahrungen zu machen, die für ein relativ selbstbestimmtes Leben und auch für alternative Freizeitperspektiven unabdingbar sind. Damit leistet die Erlebnispädagogik auch einen wichtigen Beitrag zur personalen und sozialen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung; und sie ist damit einer heilpädagogischen Therapie überlegen, die von Gegensätzen geprägt wird: An einem Ende des Spektrums stehen reparativ-funktionalistische, symptom- oder defizitorientierte Konzepte einer "Heilpädagogischen Übungsbehandlung" (Oy/Sagi 1995), denen es um Anpassungsziele, um eine geforderte Norm zu tun ist. Die heilpädagogische Methode gerinnt hier allzuleicht zur Dressur, der behinderte Mensch mit seinen Bedürfnissen gerät dabei völlig aus dem Blick. Typisch für diese Form heilpädagogischer Therapie ist die Devise: Nur der Heilpädagoge/Therapeut weiß, was dem behinderten Menschen gut tut und was nicht, was für ihn richtig ist und was nicht; und demzufolge bedeutet Förderung, daß etwas aus dem behinderten Menschen "gemacht" werden soll. Am anderen Ende des Spektrums befinden sich sogenannte subjektzentrierte Konzepte, die das "So-Sein" des behinderten Menschen und ein "Geschehenlassen" hochhalten. Dabei handelt es sich vorwiegend um neuere Ansätze (z.B. Basale Kommunikation, Körperorientierte Verfahren, Basale Stimulation, Snoezelen, Musiktherapie in einem 'Pränatalraum'; vgl. zusammenfassend Theunissen 1995), die der defizitorientierten "Heilpädagogischen Übungsbehandlung" zum Teil diametral gegenüberstehen, indem sie das fokussieren, was zuvor vernachlässigt wurde. Auch dieser Trend ist in seiner extremen Ausprägung äußerst problematisch. Zu Recht konstatiert Störmer (1989) für diese Richtung einen "neuen Kult der Innerlichkeit", der mit Irrationalismen und Mystifizierungen behaftet ist, wenn zum Beispiel über den "Leib" die 'ganze Welt des Schwerstbehinderten' erreicht oder erfaßt werden soll.

Zwischen diesen gegensätzlichen Ansätzen bewegt sich die Erlebnispädagogik mit geistig behinderten Menschen. Ihr Bestreben ist *einerseits* eine allgemeine Persönlichkeitsbildung, indem durch Erlebnisräume mit Abenteuercharakter Möglichkeiten einer aktiven Auseinandersetzung mit der Welt geschaffen werden. Zugleich sollen dadurch physische und psychische Grenzen erweitert sowie der Sinn für das Ästhetische entfaltet werden. *Andererseits* erzeugt sie therapeutische Wirkungen, wenn es um mehr Selbstvertrauen, Angstabbau, soziales Lernen sowie um die Förderung 'handfest' erfahrener Stärke- und Schwächerlebnisse und einer realistischen Selbsteinschätzung geht. Aufgrund von Beobachtungen und Erfahrungen in erlebnispädagogischen Ferienfreizeitmaßnahmen sind wir davon überzeugt, daß psychosoziale Probleme nicht selten "authentischer", realer und schneller bewältigt werden können als durch zahllose heilpädagogische Therapie- und Förderstunden. Gerade das erlebnispädagogische Setting ist von großem therapeutischen

Nutzwert und leidet weniger unter einer "Verkrampfung" als manche heilpädagogische Förderstunde oder (Psycho-)Therapiesitzung.

Indem die Erlebnispädagogik öffentliche Räume besetzt und emanzipatorische Entwicklungsimpulse offeriert, begreift sie sich als ein lebensweltorientiertes Konzept, das den "Inselcharakter" der traditionellen heilpädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen aufhebt. Dies belegen einige Beispiele und Erfahrungen aus der Praxis mit geistig behinderten Menschen. Zum Beispiel berichtet Harder (1990) über ein gezieltes Programm mit out door-Aktivitäten wie Wanderungen, Bewegungsübungen im alpinen Gelände, Zelttouren, Klettern auf Leitern, Mauern und Felsen, das geistig behinderten Menschen eine Fülle an Erfahrungen vermitteln sowie zu einer selbständigen aktiven Lebensführung verhelfen soll. "Bereits vorhandene Fähigkeiten werden gefördert, neue werden entdeckt und individuell ausgebaut. Ein weiteres Repertoire an Fertigkeiten und Verhaltensmustern erleichtert eine Integration in die Gemeinschaft" (ebd., 14).

Die erlebnispädagogischen Aktivitäten sind nach dem Prinzip vom Leichten zum Schweren systematisch aufgebaut: "Eine langsame Steigerung der Schwierigkeit führt von Spaziergängen auf angelegten Wegen hin zu Wanderungen in unwegsamem Gelände, durch den Wald, über Geröll, steile Grashänge und durch ausgetrocknete Bachbetten. Während anfangs bereits kleine Unebenheiten von den Teilnehmern als nur schwer überwindbare Hindernisse empfunden werden, lassen sich durch bewußt langsame Steigerung im Verlauf des Kurses sichtbare Erfolge erzielen. Vielfältige Bewegungserfahrungen werden durch Geschicklichkeitsübungen gesammelt" (ebd., 15). Soziale Kompetenzen und lebenspraktische Fertigkeiten werden insbesondere beim Aufenthalt auf Selbstversorgungshütten oder beim Zelten entwickelt, stabilisiert und differenziert: "Selbständiges Zubereiten des Essens, Organisation des Abspülens und Aufräumens, Zelte aufbauen und Schlafstatt richten, sich selbständig anziehen und die Rucksäcke packen, sind Aufgaben, die nur schwer zu lösen sind. Aber bevor die Anleiter eingreifen, wird darauf hin gewirkt, daß sich die Teilnehmer untereinander helfen, was auch gut funktioniert" (ebd., 15). Diese "Hilfe zur Selbsthilfe" ist wiederum auch ein wichtiges, ja grundlegendes Prinzip der Empowerment-Philosophie.

Ergänzt wird das natursportliche Programm durch Aktivitäten aus dem ästhetischen Bereich (z.B. Töpfern, Gestalten, Malen), die der "Ruhe und Entspannung" dienen sollen. Über eine erlebnispädagogische Einzelarbeit mit einem schwer verhaltensauffälligen geistig behinderten Mann berichtet Stuckert (vgl. Theunissen/Stuckert 1996). Dieses Beispiel zeigt auf, daß durch die uneingeschränkte "personale Annahme" des behinderten Menschen, durch das Aufgreifen seiner Bedürfnisse und Interessen (z.B. Fliegen mit Fesselballon; Beklettern von Bäumen; Ausflüge mit einem Tandem; Wattwanderungen) sowie durch das Vertrauen

in seine Ressourcen positive Erlebnisse angeregt werden. Unter "Erlebnis" wird dabei eine außergewöhnliche, einmalige persönlichkeitsbildende Erfahrung verstanden, die sich auf konkrete Dinge bezieht und die die kognitive, sinnliche, affektive und aktional-experimentelle Ebene als Einheit repräsentiert. Demzufolge werden Erlebnisse nicht etwa bloß empfangen, sondern vom Subjekt "gemacht" und verarbeitet. Diese aktive Erlebniserfahrung (experience) läßt sich nicht vorab pädagogisch planen oder instrumentalisieren, "weil sich Erlebnisse grundsätzlich dadurch auszeichnen, daß sie sich quasi nur von selbst 'ereignen' können und sich somit technologischer Verfügbarkeit entziehen" (Schiebeck/Stahlmann 1994, 403). Wohl aber lassen sich (pädagogische) Situationen arrangieren, in denen neue, außergewöhnliche Erfahrungen gewonnen werden können. Die Erlebniserfahrung bleibt dabei äußerst individuell, sie kann "von Mensch zu Mensch je nach Lebenshintergrund, Biographie, sozialer Herkunft usw. unterschiedlich sein" (Balz 1993, 6). Im Rahmen dieser Einzelarbeit kam es nicht so sehr darauf an, den "Erlebnishunger" durch eine ständige Erhöhung von Abenteuern zu befriedigen, sondern die subjektiv bedeutsamen "Erlebnisangebote" waren eher Mittel zum Zweck, d.h. Vehikel zur psychischen Stabilisierung, Sozialerfahrung und Persönlichkeitsbildung. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung war die als Erlebnispädagogik organisierte heilpädagogische Arbeit auf Langfristigkeit hin angelegt. Hohe Erwartungen wurden dabei an die Entdeckung und Förderung von Kompetenzen geknüpft. Unter Kompetenz verstehen wir "die Fähigkeit, individuelle und soziale Ressourcen so zu nutzen, daß eine gegebene Situation möglichst autonom bewältigt und ein soziales und sinnerfülltes Leben aufrechterhalten und weiterentwickelt werden kann" (Theunissen). Hierzu wurden attraktive Angebote offeriert, die den Bedürfnissen, dem Entwicklungsniveau und der aktuellen Handlungskompetenz des behinderten Menschen entsprachen sowie auf eine "behutsame" Erweiterung seines Verhaltensrepertoires ausgerichtet waren, so daß weder unter- noch überfordernde Situationen entstanden. Auf diese Weise konnte der Betroffene zu sozial anerkannten Erfolgserlebnissen und zu einem neuen Selbstwert- und Kompetenzerleben gelangen. Es entstand eine immer größer werdende Lebenszufriedenheit, was sich in der alltäglichen Lebensführung und dem Sozialverhalten positiv bemerkbar machte. Gerade der zuletzt angedeutete Aspekt einer subjektzentrierten Risikodosierung spielt in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen eine wesentliche Rolle. Er zeigt auf, daß insbesondere bei exklusiven erlebnispädagogischen Unternehmungen gewisse Grenzen nicht überschritten werden dürfen; so darf etwa die "Selbstüberwindung" nicht zum wichtigsten Kodex erkoren werden. Viele geistig behinderte Menschen mußten in ihrem Leben schon oft bedrohliche Situationen aushalten und haben bestimmte "Überlebensstrategien" (coping) entwickelt, die von ihren Umkreispersonen in der Regel als stereotyp, primitiv oder sozial unerwünscht beurteilt werden. Ist die erlebnispädagogische Anforderungssituation zu hoch, können sich diese Bewältigungsformen in einer neuen Variante (Symp-

tomverschiebung) wiederholen. Deshalb dürfen Menschen mit geistiger Behinderung nicht in Situationen gebracht werden, in denen ihre Sicherheitsbedürfnisse keinen Platz mehr haben.

Didaktisch gesehen kommt es darauf an, die Betroffenen dort abzuholen, wo sie gerade stehen. Hierbei geht es um die Erfassung des aktuellen Entwicklungs- und Handlungsniveaus, um die Berücksichtigung der subjektiven Befindlichkeit, Interessen- und Bedürfnislage. Überdies gilt es, die eingeschränkten Risikoerfahrungen (Angst vor Unbekanntem) und impliziten mangelnden (psycho-)motorischen Kompetenzen und Körpererlebnisse zu beachten. Wichtig ist auch die Einschätzung der individuellen Problemlösungsentwürfe in vertrauten und unbekanntem Situationen.

Erlebnispädagogische Maßnahmen müssen somit stets sensibel und sorgfältig vorbereitet und durchgeführt werden. Hierzu gehören auch Gelegenheiten für sogenannte Annäherungshandlungen, indem den behinderten Menschen genügend Zeit gelassen wird, sich in ihrem Tempo den Erlebnisraum anzueignen und den Anforderungen zu nähern. Gerade darin unterscheidet sich die Erlebnispädagogik mit geistig behinderten Menschen von der allgemeinen erlebnispädagogischen Praxis. Ferner führt diese Überlegung zugleich zur Wertschätzung der sogenannten in door-Aktivitäten, die häufig unter dem Stichwort der Erlebnispädagogik zu kurz kommen. Zum Beispiel können Zirkusprojekte oder das Schwarze Theater zu einem "Grenzerlebnis" werden, wenn sowohl die Akteure als auch die Zuschauer von einer Faszination und Begeisterung angesteckt werden, die die Performance und die mit ihr verbundene Atmosphäre erzeugen. Ein weiteres in door-Angebot, welches die Außenaktivitäten (exklusive Unternehmungen) ergänzen kann, ist die Gestaltung und Aneignung sogenannter Erlebnisräume. Neben den Erlebnismöglichkeiten in der freien Natur können vielfältige und sinnvolle Erfahrungen durch einen bewußt gestalteten Fußparcour aus unterschiedlichen Naturmaterialien, durch Tastwände oder durch eine Höhlen-, Kletter- und Liegellandschaft mit basalen Aktivitätszonen im Innenbereich einer Einrichtung gewonnen werden. Dieses Konzept erinnert an das holländische Snoezelen, bei dem es um stimulierende, eigens für geistig schwer- und mehrfachbehinderte Menschen angelegte Erfahrungsräume geht. Im Unterschied zum Snoezelen werden in der Erlebnispädagogik mit geistig behinderten Menschen aber keine vermarkteten Erlebnisfelder "präsentiert", sondern als Projekt entwickelt und gemeinsam erarbeitet. "Handeln statt behandeln" findet somit in einem zu verändernden Alltag statt - eine Maxime, die die Erlebnispädagogik als Handlungsansatz des "Empowerment" fruchtbar werden läßt.

**LITERATUR**

- BALZ, E.: Erlebnispädagogik in der Schule. Lüneburg 1993.
- DÜCHTING, F.: Alles was lebt, erlebt was. In: Neue Praxis 24 (1994), H.5, 407-415.
- HAHN, K.: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1954.
- HARDER, G.: Ich kann was! Erlebnispädagogik für geistig Behinderte. In: Jugendschutz heute o.Jg. (1990), H.2, 15-19.
- NICKOLAI, W.: Erlebnispädagogik mit Jugendlichen im Strafvollzug. In: Caritas 94 (1993), H.2, 91-97.
- OY, v.C./SAGI, A.: Lehrbuch der Heilpädagogischen Übungsbehandlung. Heidelberg 1995.
- SCHIEDECK, J./STAHLMANN, M.: "Tarzan-Pädagogik" oder der "thrill" als pädagogische Maßeinheit. In: Neue Praxis 24 (1994), H.5, 397-406.
- SELIGMAN, M.: Erlernte Hilflosigkeit. München 1986.
- STÖRMER, N.: Trivialisierungen und Irrationalismen in der pädagogisch-therapeutischen Praxis. In: Behindertenpädagogik 28 (1989), H.2, 157-165.
- THEUNISSEN, G.: Heilpädagogik und soziale Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Freiburg 1992.
- THEUNISSEN, G.: Heilpädagogik im Umbruch. Über Bildung, Erziehung und Therapie bei geistiger Behinderung. Freiburg 1993.
- THEUNISSEN, G.: Wege aus der Hospitalisierung. Förderung und Integration schwerstbehinderter Menschen. Bonn 1994.
- THEUNISSEN, G.: Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis.. Bad Heilbrunn 1995.
- THEUNISSEN, G./PLAUTE, W.: Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg 1995.
- THEUNISSEN, G./STUCKERT, M.: Förderung als Abenteuer - ein erlebnispädagogisches Projekt mit einem verhaltensauffälligen geistig behinderten Mann. In: Heilpädagogik o.Jg. (1996). H.4, 2-11.
- ZIEGENSPECK, J.: Erlebnispädagogik. Lüneburg 1992.



Gerhard Jalowski/Matthias Söllner

## **WER BEGLEITET MICH?**

### **Von den alltäglichen Zerreißproben diakonischer Arbeit in der säkularisierten Situation Thüringens**

#### **1. HISTORISCHER RÜCKBLICK**

Die Wiedervereinigung Deutschlands ist wohl unbestritten ein großes historisches Ereignis. Unsere Generation durfte dabei sein, es miterleben, und wir dürfen, ja müssen als Zeitzeugen darüber Zeugnis ablegen. Wir können über Vergangenes berichten und auch Situationen und Befindlichkeiten schildern, die durch diesen Einigungsprozeß hervorgerufen wurden. Jeder Einzelne der Betroffenen hat dabei eine Sehweise, seinem Ort und seiner Situation entsprechend. Wir können aus dem Betroffensein im Bereich kirchlicher Diakonischer Behindertenhilfe berichten und Versuche der Analyse unternehmen.

##### **1.1 Das christliche Profil in der Vergangenheit**

Wenn man sich mit der Geschichte der christlichen Nächstenliebe beschäftigt, stellt man fest, daß diese sich immer und zu jeder Zeit selbst kritisierte und die Vollkommenheit ihres Handelns in Frage stellte. Dies ist sicher darin begründet, daß der biblische Auftrag Jesu so umfassend und auf Vollkommenheit ausgerichtet ist, daß er Jesu Handeln widerspiegelt, aber von uns Menschen nur bruchstückhaft und in Unvollkommenheit umgesetzt werden kann.

Diese Einsicht hat manche Menschen in der Diakonie immer demütiger und bescheidener werden lassen, trotz eines überaus hohen Engagements und der Hingabe im Dienst. Das bekannte Löhe-Wort "Mein Lohn ist, daß ich darf" ist Ausdruck einer solchen Demut.

Schon zu DDR-Zeiten fragten wir uns anläßlich von diakonischen Wochen und bei Zusammenkünften diakonischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Was macht uns als Diakonie aus, was ist das Besondere unseres Angebots? Hatten wir es theoretisch herausgefunden, mußten wir wieder erkennen, daß wir unseren Auftrag der tätigen Nächstenliebe nicht mit dem missionarischen Auftrag durch das Wort hinreichend zu verbinden vermochten. Christen zu sein, die in *Tat* und *Wort* in der Gesellschaft unübersehbare Zeichen setzten, war ein schier unmöglicher Anspruch.

Wir hatten als Kirche in der DDR einen Bonus. Zum einen hatten wir einen gewissen Freiraum zum Handeln. Zum andern fanden sich hier Menschen, die soziale Bereiche abdeckten und sich um Personen kümmerten, für die der zentralistische Staat nichts vorgesehen hatte bzw. wozu er sich nicht in der Lage sah. Das brachte uns in eine positive exponierte Stellung, in welcher wir uns, ehrlich gesagt, wohl fühlten und uns auch gerne hofieren ließen.

### **1.2 Das christliche Profil heute - Identitätskrise?**

Kirche und Diakonie als eine "Insel" in einem atheistischen Staat sind Vergangenheit. Auch deren soziales Engagement stellt keine Besonderheit mehr dar. Wohlfahrtsverbände schießen wie Pilze aus dem Boden. Sie legen fachlich gute Konzeptionen auf den Tisch, vermögen sich zu präsentieren und sind - wie man so sagt - dabei, die traditionelle kirchliche Arbeit "auf der rechten Seite" zu überholen. Die Grundhaltung des Sozialstaates, bei der Vergabe von sozialen Aufgaben im Sinne der Subsidiarität die Trägervielfalt zu achten, sichert der Diakonie keinen Platz. Er muß vielmehr durch ein klares Profil und eine Kompetenz erarbeitet und verteidigt werden.

Unter Profil verstehe ich die Ausrichtung auf den christlichen Glauben, gepaart mit fachlicher Kompetenz. Das christliche Profil ist nicht das Kreuz auf dem Briefkopf oder auf dem Türschild. Das christliche Profil ist nicht garantiert durch Festlegungen in einer Satzung oder Geschäftsordnung. Das christliche Profil ist nur garantiert durch eine lebendige, Glauben praktizierende Dienstgemeinschaft, die nicht nur selbst wirkt, sondern Gottes Wirken mit einbezieht und *ihn* zuläßt, d.h. um seine Durchdringung des Dienstes bittet und um den heiligen Geist betet, daß er wirke.

Diese Paarung, das aktive christliche Leben *und* die Fachkompetenz, ist das Angebot an den Sozialstaat, Aufgaben im sozialen Bereich zu übernehmen. Das ist wieder ein enorm hoher Anspruch an uns selbst, zumal wir wissen, wir sind keine Gemeinschaft der Heiligen.

### **1.3 Wer soll die Arbeit "hinausführen"?**

Rein statistisch gesehen gehören in den neuen Bundesländern 28,6% der Bevölkerung einer christlichen Kirche an, im Gegensatz zu 83,9% in den alten Bundesländern. Erfahrungen mit Stellenausschreibungen haben dementsprechend gezeigt, wie gering der Anteil an christlichen Bewerbern und Bewerberinnen ist. Hinzu kommt, daß bekennende Christen im DDR-Regime keine Chance auf einen Hochschulplatz hatten. In der Kon-



kurrenz mit anderen Wohlfahrtsverbänden sind wir aber auf hochqualifizierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen angewiesen.

Leitungsfunktionen, sei es in den Beratungsstellen, Schulen oder Heimen, sollten aber zwingend mit Menschen besetzt werden, die zu einer christlichen Präambel eines diakonischen Werkes uneingeschränkt *Ja* sagen können. Beschränkt sich eine kirchliche Institution auf ihre Fachkompetenz, so unterscheidet sie sich in *nichts* von einem anderen Wohlfahrtsverband. Das reine Sozialmanagement, die Verwaltung von Dienstleistungen, ist nicht Aufgabe der Kirche.

Die Arbeitsvertragsrichtlinien (AVR) der Diakonie sehen keinen Nichtchristen in ihrem Vertragsrecht vor. Er muß der ACK-Klausel entsprechen, d.h. er muß Glied einer Kirche sein, die der Arbeitsgemeinschaft der christlichen Kirchen (ACK) angehört. Der Kirchenaustritt berechtigt zur Kündigung. Stellt der folgende Satz in einem Stellenausschreibungstext "Erwartet wird ein Höchstmaß an Akzeptanz und Toleranz" ein Aufweichen von Erwartungen an einen Mitarbeiter dar? Ist damit der schleichende Verlust des christlichen Profils verbunden? Und: Was bedeutet das für die wenigen, die dieses Profil prägen sollen?

## **2. ZUR GESCHICHTE DER DIAKONISCHEN ARBEIT IN GREIZ**

Der Träger unserer Förderschule für Geistigbehinderte in Greiz-Obergrochlitz kann bereits auf eine fast eineinhalb Jahrhunderte dauernde Tradition diakonischer Arbeit zurückblicken. Nach früheren Schwerpunkten der Arbeit mit elternlosen Kindern und sozialgefährdeten Jugendlichen nahm das Haus Carolinenfeld nach dem Zweiten Weltkrieg den Dienst der Behindertenhilfe auf. Diese Arbeit war in einer durch den sozialistischen Staat weltanschaulich völlig anders geprägten gesellschaftlichen Umwelt nicht immer leicht.

Die Bewohner und Bewohnerinnen des Förderungsheimes wurden durch staatliche fachärztliche Gutachten ausnahmslos als schulbildungsunfähig ausgegrenzt. Aus christlicher Überzeugung, aber auch ermutigt durch das Beispiel westlicher Länder, setzten sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für eine individuelle Förderung, Betreuung, Beschäftigung, Pflege und Seelsorge im Rahmen der damaligen Bedingungen ein.

### **2.1 Fördereinrichtungen im Landkreis Greiz in der DDR**

Die Förderung geistig behinderter Kinder erfolgte im Landkreis Greiz während der Zeit der DDR in drei voneinander unabhängigen Einrichtungen, die sich in unterschiedlicher Trägerschaft befanden. Es handelte sich dabei zum einen um die Evangelische Förder- und Rehabilita-

tionseinrichtung "Carolinenfeld" des Diakonischen Werkes in Greiz-Obergrochlitz, zum anderen um das Kinderheim "Käthe Kollwitz", und zum dritten um die Sondertagesstätte. Die beiden letzten Einrichtungen waren in das staatliche Rehabilitationszentrum integriert.

Da geistig behinderte Kinder in der ehemaligen DDR von schulischer Bildung ausgeschlossen waren, begann durch die Möglichkeit, die die gesellschaftlichen Veränderungen 1989/90 eröffneten, ein Prozeß der Umstrukturierung der Bildungsarbeit für geistig behinderte Menschen in Greiz und Umgebung. Das staatliche Gesundheitswesen der DDR konnte nicht länger Träger staatlicher Einrichtungen der Behindertenhilfe sein. So bat die Leitung des Kinderheimes "Käthe Kollwitz" und der Sondertagesstätte um Übernahme der Trägerschaft durch das Diakonische Werk.

Aus heutiger Sicht kann wohl gesagt werden, daß die Bedingungen, die der Leiter der diakonischen Einrichtung mit einer möglichen Übernahme der Trägerschaft verknüpfte, zur wichtigen Basis eines wirklich guten Zusammenwachsens wurde. Die Bedingung lautete: In einer demokratischen Gesellschaft muß der Antrag der Leitung der bisher staatlichen Einrichtungen durch ein Votum von Mitarbeiterschaft und Elternschaft unterlegt sein. Erst dann können Verhandlungen zur Übernahme begonnen werden. Nicht zuletzt der gute Ruf, den die diakonische Arbeit in Greiz hatte, aber eben auch die Entscheidung von Mitarbeitern und Eltern, waren Anlaß für die damalige Kreisverwaltung, die bisher staatlichen Einrichtungen in die Trägerschaft des Diakonischen Werkes zu überführen. Die evangelische Förderschule für Geistigbehinderte wurde gegründet. Die zwei mehr als vier Kilometer voneinander entfernten Gebäude waren jedoch zunächst für eine Förderschule ungeeignet.

Diese Trennung der Schule - so kann im Rückblick festgestellt werden - war wohl auch ein Stück Symbolik für die Ausgangssituation des Kollegiums. Einig waren sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beider Schulteile in ihrem Willen, den Schülerinnen und Schülern endlich einen Weg zu öffnen, der ihnen bisher verschlossen war. Doch die unterschiedliche Prägung der einzelnen Schulteile war nicht zu übersehen. Hatte sich der eine Teil der Mitarbeiter im atheistischen Staat bewußt für den Eintritt in die diakonische Einrichtung entschieden, so hatten sich nicht wenige Mitarbeiter des anderen Schulteils bei Dienstantritt ebenso bewußt für den nichtkirchlichen Arbeitgeber entschieden. So groß der Wunsch nach Sicherheit des Arbeitsplatzes durch den Trägerwechsel war, so groß war auch die Unsicherheit, welche Maßstäbe nun wohl für die hinzukommenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gelten mögen. Nicht alles, was das vertrauensvolle Miteinander von Menschen ausmacht, läßt sich durch Arbeitsvertragsrichtlinien regeln.

Allen Beteiligten war bewußt, daß nicht nur für die Schülerinnen und Schüler ein Prozeß des Lernens begann. Wir wollten eine Schule, die

Lebens- und Lernraum für alle ist. Für beide, Schüler und Mitarbeiter, sollte der pädagogische Ansatz von Paul Geheeb (dem Gründer der École d'Humanité) Geltung bekommen: Werde, wer du bist! Ermutigt sind wir durch das Erlebte der zurückliegenden Jahre, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Unser im Herbst 1994 bezogenes gemeinsames Schulgebäude bietet nicht nur den Schülern optimale äußere Bedingungen, sondern ist uns wieder ein Symbol für einen inneren Prozeß.

## **2.2 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

Die ehemals im staatlichen Arbeitsverhältnis stehenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben auch in dessen Sinn mehr oder weniger Staatstreue beweisen müssen. Dies ging aus ihren "Kaderakten" hervor. Diese Akten durften sie bei der Trägerschaftsübergabe abholen. Hiervon machten alle Gebrauch. Damit nutzten sie die Gelegenheit, eine Zäsur zu vollziehen zwischen einer erzwungenen oder einer freiwilligen Ideologie. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ehemals staatlichen Einrichtungen stellten einmütig den Antrag auf Trägerschaft durch den kirchlich-diakonischen Einrichtungsträger.<sup>1</sup>

Sicher spielte das Image der traditionellen diakonischen Richtung eine Rolle, wohl aber auch die positive Rolle der Kirche im Prozeß der "Wende" und am runden Tisch. Kirche war der Inbegriff von Gerechtigkeit, Geduld, Demokratie, und schließlich setzte man in sie auch die Hoffnung auf Vergebung.

Andachten und Lieder sowie Gottesdienste unserer kirchlich-diakonischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden interessiert und kritisch verfolgt. Die Andachten, der Morgenkreis, der Religionsunterricht haben immer mehrere Adressaten. Wie uns mehrfach bescheinigt wurde, fühlt man sich immer angesprochen und bereichert, was man von den Sonntagspredigten von der Kanzel nicht immer sagen kann. Uns sind Kircheneintritte bekannt, die auf das gemeinschaftliche Erleben von Gottes Wort mit den behinderten Menschen zurückzuführen sind.

## **2.3 SchülerInnen - HeimbewohnerInnen**

*Eins*-sein vor Christus, gleich wert sein, Bruder und Schwester sein, Freund in jedem Fall - das sind Erkenntnisse, die mancher Schüler, Heimbewohner erst lernen und einordnen mußte. Diesen Umgang dürfen die behinderten Kinder und Jugendlichen lernen. Eine Entkrampfung, eine innere Lockerung findet nur langsam statt.

---

<sup>1</sup> Der Prozeß bis dahin ist uns nicht bekannt, ebensowenig die eventuellen Vorbehalte gegen die Übernahme.

Nicht fremdbestimmt sein, sondern sein Leben mitgestalten dürfen - das ist eine neue Erkenntnis in der kirchlichen Einrichtung. Das Angebot des Glaubens annehmen dürfen, geschieht so unkompliziert und herzlich. Da sind Eltern, die diese Bereicherung bei ihrem Kind gern sehen und tolerieren, auch wenn sie selbst keinen Kontakt zur Kirche pflegen.

Das Hinführen zur Taufe und zur Konfirmation, das Eingebundensein in die Gemeinde des Ortes, der Stadt, das bewirkt eine große Stärkung des Selbstwertgefühls. Wenn 250 Kinder, Jugendliche sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Heim, Schule und Werkstatt für Behinderte sich zur monatlichen Andacht in der Kirche einfinden - zum fröhlichen Gotteslob, da meint man, den Heiligen Geist kräftig zu spüren.

Nicht ausgegrenzt zu sein, das ist ein neues Gefühl für einen behinderten Menschen: nun gesetzlich geregelt, vor Gott aber schon seit Christus Gebot.

### **3. WER BEGLEITET MICH?**

Wenn der Begriff christliches Profil häufig gebraucht wird, so muß man dieses Wort im ursprünglichen, praktischen Wortsinn betrachten. Das Profil im Zusammenhang mit Fahrzeugbereifung ist ein Ausdruck der Kraft, der Zuverlässigkeit und Stärke. Damit kann etwas bewegt und erreicht werden. Bei weichem Untergrund oder Schnee kann es Spuren hinterlassen und prägend wirken. Doch leider ist ein Profil dem Verschleiß unterworfen, je nach Beanspruchung.

Die kirchlich-diakonischen Einrichtungen, die Diakonischen Werke haben einen ungeheuren Zuwachs an Aufgaben erhalten. Vermag der kleine "Kern" engagierter Christen in den Einrichtungen, das Profil, insbesondere in den neu übernommenen Einrichtungen, zu bestimmen?

Ohnmacht und Überforderung ist oftmals zu spüren. Zu dem eigentlichen Dienstauftrag kommt jetzt die Erwartung und die Herausforderung zum missionarischen Auftrag, und dies mit gebender Wirkung. Bei dem Gefühl der Überforderung ist eine Alibihaltung nur die logische Folge. Es wird gefragt:

(1) Ist es von den Einrichtungsträgern grundsätzlich richtig, neue Aufgabenfelder zu übernehmen? Geprüft werde zwar die Wirtschaftlichkeit und Liquidität, nicht aber, ob das geistliche Potential vorhanden oder einbringbar sei.

(2) Wie sieht die Begleitung und "Pfleger" der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen aus?

(3) Wer begleitet mich und hilft mir selbst in meinem geistlichen Leben? Wer motiviert mich, wenn ich "dienstmüde" geworden bin?

Um das anfängliche Bild des Profils wieder aufzunehmen: Wie komme ich zu einer Runderneuerung? Wer verhilft mir dazu? Wie komme ich wieder zu Profil? Oder: Wie kann ich ohne großen Verschleiß und Abrieb wirkungsvoll arbeiten? Es lohnt sich, dieses Bild weiterzuentwickeln, auch in Dienstgemeinschaften. Wer möchte schon auf die Antriebsachse? Ist es nicht schonender, Mitläufer zu sein und gar "nur" Ersatzrad?

In Thüringen hat sich in der Behindertenhilfe eine Fachgruppe "Geistliches Leben" gegründet. Hier sind aus allen Richtungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vertreten, die zu Themen der Glaubensvermittlung bei behinderten Menschen miteinander arbeiten, aber auch Fragen der eigenen Befindlichkeit miteinander besprechen und nach Lösungswegen suchen.

Schwerpunkte bei den Treffen waren zum einen die Gestaltung von Andachten, Gottesdiensten und allgemeinem geistlichen Leben in den Einrichtungen. So wurde der Fundus an Liedern, Manuskripten, erprobten Spielen und Drehbüchern ausgetauscht oder auch per Video vorgestellt. Spezielle Themen waren: "Passionszeit in der Behinderteneinrichtung", "Die Welt als Gottes Schöpfung loben", "Wir entdecken die Welt und freuen uns über die Schöpfung" und "Wie feiern und gestalten wir das Erntedankfest?"

Darüber hinaus ging es um unsere eigene Befindlichkeit. Etwa: Wie komme ich mit meinem geistlichen Auftrag zurecht? Wer sagt *mir* das, was ich dem Behinderten zuspreche: "Schön, daß Du da bist, Gott hat Dich lieb."

Die Gespräche miteinander zeigten, daß das "Burnout-Syndrom" auch vor diakonischen Einrichtungen nicht halt macht. Das "Ausgebranntsein" als eine Erscheinung unserer Zeit? Wer ausgebrannt ist, muß auch einmal gebrannt haben. Unter Mitwirkung einer Psychologin versuchen wir, uns selbst zu analysieren, und erarbeiten Lösungswege aus negativer Befindlichkeit.

In der Behindertenhilfe wollen wir den durch den biblischen Auftrag begründeten hohen Anspruch an die Nächstenliebe umsetzen. Dabei dürfen wir unsere eigene Pflege nicht vergessen, denn nur gepflegte Werkzeuge arbeiten gut. Unsere Fachgruppe will Selbstpflege als einen Aspekt sehen und - wenn dies gelungen ist - es anderen weitervermitteln.

Mutmachen, Glaubensermutigung und daraus erwachsende Glaubensfreude gelingt nicht allein, sondern nur in der Gemeinschaft. Wohl denen, die sie haben!

Bernhard Jendorff

## **EINMALIG IST ALL-TÄGLICHES**

### **Theologisch gedeutete Erfahrungen eines 'behinderten' Vaters**

Bewußt formuliere ich um der Klarheit der Erinnerungs- und Deutekonturen willen in der 1. Person Singular, obwohl mir bewußt ist, daß ich nur durch Du-Personen lebensfähig bin und nur im Wir überleben kann.<sup>1</sup>

Meine These lautet: *Die einmalige - im weiten Sinn - religiöse Grundoption ist kleingearbeitet all-täglich zu leben.*

#### **1. UNTERBRECHUNGEN**

Als sich unser zweites Kind ankündigte, wurden bei mir Hoffnungen wach. Ich fixierte Fahrpläne - nicht nur der eigenen Lebenszeit, auch Berufs- und Finanzpläne in einem absehbaren Zukunftshorizont. In diesem Beziehungsrahmen - so stellte ich mir vor - werde ich verantwortungsbewußt in den nächsten Jahren leben können. Die Pläne wurden abrupt unterbrochen. Die Planbarkeit des Alltags hatte nicht mehr ihre gewohnte Basis. Meine Zielvorstellungen zeigen seit April 1978 ganz andere, mir bis dahin fremde Farben. Sie enthalten heute Töne, die ich mir nicht vorstellte.

Anders-sein - in diesem Fall 'behindert' leben - hat zwar seine Reize und einen spezifischen Charme. Sie zu entdecken, bedarf aber der unterbrechenden Zeit, einer von "Religio" bestimmten Zeit, zumal Unterbrechung die kürzeste Umschreibung von Religion ist; es bedarf eines die Sichtweise verändernden Prozesses und einer zeitlichen Entwicklung. Neue Einstellungen sind Notwendend.

Ich frage ganz allgemein: Bleibt mir auch bei intellektueller Akzeptanz das Anders-sein im innersten Kern fremd? Was geschieht, wenn die intellektuellen Korsettstangen brechen und die Revolte eines ungehaltenen emotionalen Ichs ausbricht? Werde ich mir durch die Aneignung des respektierten Anders-seins fremd? Inwieweit bleibe ich durch die verändernde Akzeptanz des Anders-seins ich selbst?

Die diagnostizierte Behinderung des zweiten Sohnes - Dominic, "der zum Herrn Gehörige", genannt - ließ mir den auf Jahre hin gut ausgedachten Zukunftshorizont wie einen schönen, prallgefüllten Luftballon, dem langsam, aber sicher die Luft entweicht, auf einen 24-Stunden-Radius

---

<sup>1</sup> Für die Veröffentlichung wurde die mündliche Vortragsform beibehalten.

zusammenschrumpfen. Ich mußte - eine für mich bis dahin chaotische Vorstellung - von der Hand in den Mund leben lernen, denn irgendein unvorhergesehenes Moment - und sei es nur eine physische oder psychische Totalverweigerung gerade am heutigen Abend, für den seit langem mit Bekannten ein Treffen geplant war - läßt längerfristige, zeitlich präzise fixierte Planungen nicht mehr zu. "Klappt es oder klappt es nicht?" Luft-anhalten-Lernen ist für mich gar nicht so einfach! Unter dieser Bedingung leben in einer Gesellschaft, in der fast alles planbar und machbar erscheint, ist einem 'behinderten' Vater - nur ihm? - aufgetragen. Das mir schwankend erscheinende Leben hat lebensgewohnheitliche, gesellschaftliche, selbstverständlich auch launische Konsequenzen, die nicht selten mit einem mißlautenden Schlußakkord in den häuslichen vier Wänden enden. Schläge-auspendeln muß einer lernen, der sich freiboxen will.

## **2. "GOTT" IN EINEM NEUEN ALPHABET KONKRET BUCHSTABIERN LERNEN**

Im April 1978 stand von jetzt auf gleich in meinem - ich frage im nachhinein: zu eng zusammengezimmerten? - Zukunftshorizont auf einmal Gott - mein bis dato katechismusartig gelernter lieber Vater-Gott, dem ich selbstverständlich für das zweite Kind dankbar war und es auch noch heute bin - vor meinem subjektiven Tribunal: "Warum - gerade ich, jetzt, so?"

Die dem Theologen bekannte Theodizee-Frage stellte ich nicht mehr abstrakt, verbal wohl gedreht. Sie wurde nicht mehr geistig-spielerisch zu beantworten versucht: Buch- und Kopf-Wissen perdu, Satz-Theologie passé.

Ab 19.4.1978 zählt nur noch gehärtetes Lebens-Wissen, eine subjektbezogene Theologie. Umsteigen war angesagt, um überleben zu können, um damit fertig zu werden - nein, um auszupendeln, daß der Bub beispielsweise nicht laut Fahrplan krabbelte und lief. Transportprobleme waren länger als gedacht zu bewältigen. Immer noch den Kinderwagen oder den Buggy ins Auto hieven! Ein Kind herumschleppen kostet physische Kraft. Wie lange denn noch?

Ich mußte ein neues, bislang noch nicht ausgearbeitetes Alphabet lernen - und das nach eingefahrenen 38 Lebensjahren. Die theologische Vokabel 'Jahwe-Gott' war umzusprechen. Sein Name enthält nun Töne der konkreten Lebenssituationen meines Weges. - Aber ist das nicht O-Ton der biblischen Botschaft? Theoretisch wußte ich das seit meinem Studium: Der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs, der Vater-Gott Jesu Christi, unser Vater wird in geschichtlichen Ereignissen, auf dem Weg, konkret.



In mein Gottesbild wuchsen langsam hautnahe Fragen ein. Sie schnüren oft die Luft zum Atemholen einer reflektierten philosophisch-theologischen Antwort ab. System-Denken erweist sich mir im 'behinderten' Alltag als Kunstgewerbetechnik. - Habe ich bis dahin nur auf Flaschen gezogene Theologie gelernt und auch gelehrt? - Probleme müssen behandelt werden, beispielsweise wenn wieder einmal - selbstverständlich zur unpassendsten Zeit, kurz vor der Christmette - der 'natürliche Export' des Sohnes aufgrund zerebraler Verkrampfungen manuell eingeleitet werden muß. Die Konsequenzen für den festlichen Alltag waren nicht selten skurril. Sie hatten Außenwirkungen von Gießen bis zu den Großeltern nach Frankfurt.

Meine durch die Geburt des behinderten Sohnes veränderte Lebenswirklichkeit veränderte mich. Ich wurde nicht weich, kniefällig, sondern ironisch, sogar zynisch vor diesem mir hart erscheinenden Gott, der mir gegenüber täglich seinen Absolutheitsanspruch so unbarmherzig werden läßt.

Lehrt Not beten? Ist Handeln Religion? Gebe ich Gott, was Gottes ist, durch mein Handeln an, mit, für einen Menschen?

Mitleidsbezeugungen der Verwandten, Freunde und Bekannten verstärkten meine Härte - Verkrampfung? Ich - so nahm und nehme ich mich immer noch gern in Handlungszwang - bin herausgefordert, das einzulösen, was ich nachhaltig vertrete: das Subsidiaritätsprinzip. Es war mir doch so einleuchtend, als Prof. P. von Nell-Breuning es uns im Hörsaal vortrug: Jeder Mensch muß das leisten, wozu er imstande ist. Keine übergeordnete Instanz - z.B. die Verwandtschaft oder eine Hilfsorganisation, nicht der Staat oder die Kirche - darf an die Stelle einer handlungsfähigen Person treten. Ihr ist - möglicherweise - 'nur' Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, um die grundgesetzlich garantierte 'Entfaltung der Persönlichkeit' zu ermöglichen oder sie herauszufordern.

### **3. NEUE KREUZ-KONSEQUENZEN IN SISYPHUSARTIGEN LEBENSBEWEGUNGEN**

Ich durchdachte nicht die Konsequenzen - geschweige daß ich sie vor-dachte -, als ich beim ersten Besuch des Kindes in der Klinik traditionsgeleitet-fromm den Zweitgeborenen bekreuzigte. Da hat er nun seinen horizontalen Kreuzes- und vertikalen Richtungs-Balken. Und ich habe das Symbol des Heils und den Namen des Buben - fallend, wieder aufstehend, im Kreislauf der Jahre müde werdend - zu deuten, alltäglich durchzubuchstabieren. Ist das nur einem 'behinderten' Vater aufgegeben?

In diesem alltäglichen Prozeß, bei dieser mehr stolpernden als aufrecht gehenden, revoltierenden und nicht selten auch sisyphusartig revolvie-

renden Bewegung kommt mir ein neuer Lebenshorizont in die Optik - ungeahnt und unverdient, gratis; nenn' ich's in theologischer Fachsprache "gnadenhaft"?

### 3.1 Regenbogen-Facetten

- Meine Geschichte ist auf den Ablauf von einmaligen All-Tagen begrenzt.
- "Akzeptiere Deine Kontingenz! Im Bogen der Geschichte bist Du ein Bauelement. Brichst Du aus, bricht der Bogen zusammen. Ja, Du wirst gebraucht, so wie Du nun einmal bist - hinfällig, verquer im Gefüge hängend, hie und da ganz passabel!"
- Das ist eine mühselige all-tägliche Einübung in die persönliche Relativität: ein durch und durch praktisches Praktizieren der Kontingenz-Aannahme und -Gestaltung.
- Meine emotionale und intellektuelle Revolte gegen den begrenzten Alltag bringt überhaupt nichts. Hadern, Anklagen, Fluchtversuche sind kräfteraubende, schon im Ansatz zum Scheitern vorprogrammierte Unternehmungen. Das Leben, nicht nur das eines sich behindert fühlenden Vaters, wird im Indikativ gelebt. Konditionalsätze ('Was wäre, wenn ...') machen mir keinen Sinn. Nur Tatsachen aussagende und annehmende Indikativsätze führen in die Zukunft. Kurz und bündig gilt für mich: Facta sunt servanda! Auf deutsch gesagt: Ohne Anerkennung der Grenzen, die für mich konstitutiv sind, verfehle ich mich selbst.
- Ich sage mir: "Die Härte eines Steins wird nur durch Deine trainierte Elastizität weicher und bearbeitbar. Also, unterschreibe täglich neu Deinen Arbeitsauftrag! Konditioniere Dich positiv! Dreh' und wende Dich, um handlungsfähig zu bleiben!" Das ist ein täglich Schweiß treibendes Training gegen Immobilität, die nicht nur zu Verstopfungen der Hör- und Sehkanäle, sondern auch zu Herzinfarkten führt. Das Gesetz des täglichen Handelns und Gestaltens der Realität darf nicht der eigenen Hand entgleiten, um wenigstens einige kleine persönliche Teilziele zu erreichen.
- Die Größe eines Berufstheologen läßt sich nach Metern seiner Veröffentlichungen ermessen. Nach deren Lebensumständen fragt keiner, denn Wissenschaftler sind ja immer - so heißt es jedenfalls - relativ objektiv. Ja (man überhöre bitte nicht den selbstironisierenden Unterton), auch ich will groß und stark sein, aber nicht nur in den Regalen der Bibliotheken.

- Was ist theologische Größe? Ist theologische Größe eine unvollkommene und unvollendete Bejahung der wirkenden Wirklichkeit und das tägliche Stottern des Satzes, den ich am 18.4.1978 sprach, als ich mein Kind unter das Kreuz und in den Horizont der Auferstehung Jesu Christi stellte - und damit auch mich, der nur durch den Sohn Vater wird und es ist? Diese Grundoption ist kein großes Kreuz, demonstrativ geschlagen, sichtbar gläubig vor Gott und der Welt. Nein, es sind viele kleine Kreuze, die sich durch All-Tägliches bilden:
  - durch das Nicht-Binden-Können der Schuhe am Morgen;
  - beim zitternden Schneiden der Bratwurst am Mittagstisch;
  - beim Einkaufen und desorientierten Auf-einmal-Verschwundensein in der Stadt. - Die Suche des 12jährigen Jesus-Knaben im Tempel war für Maria und Josef im Vergleich zu Jendorffschen Suchaktionen eine Lappalie. Inzwischen sitzen wir es - so gut als möglich - ermüdet aus, Dominics Selbständigkeit ins Kalkül ziehend;
  - beim Kreuz-und-quer-Herumliegen der Kleider am Abend. Wer da nicht von Zeit zu Zeit ausflippt, hat keine Nerven. Darf das nach außen dringen? Ja, denn ich lebe nicht als fensterlose Monade.
- Alltag ist für mich Hoffnung im Schatten des Kreuzes. Die Hoffnungen des Vaters sind nicht nur behindert durch den behinderten Sohn. Vater und Sohn haben das vom Versorgungsamt euphemistisch als "Allgemeine Entwicklungsverzögerung, Sprachstörungen, 80% MdE, Merkzeichen B,G,H,RF" bezeichnete malum physicum als Gegenstand, der zu ihnen gehört, anzuerkennen und ihn all-täglich zu bearbeiten. Wo gehobelt wird, fliegen bekanntlich Späne, werden Unzulänglichkeiten beweint, Fehlaktionen und -reaktionen bereut, gute Vorsätze gefaßt.

Wer diese Stein-Arbeit von außen sieht, fragt bestimmt: "Der will Pädagoge sein? Der hat Theologie studiert?" Ja, das ist er und hat er: unvollkommen, hilflos, immer noch auf einem mäandrischen Weg, voller Emotionen, durchwachsen wie das Wetter, aber bemüht, mit seiner Hinfälligkeit zu leben, sein Scheitern konstruktiv zu recyceln: Lebens-Ver-suche. Gilt das nicht für jeden Alltag?

#### Bei der Bearbeitung der alltäglichen Steine

- bei der mich oft zur Raserei bringenden Lahmheit Dominics, besonders dann, wenn es wirklich einmal einen Schritt schneller gehen muß, und wenn gerade dann zerebrale Blockaden die Bewegung der Beine verlangsamen;
- oder beim Aufgabenmachen, wenn er mich mit "hohläugigem Blick" des Unverständnisses ansieht;

- oder beim Überspielen von Dominics ungezügelter Geschwätzigkeit, wenn ich samstags auf dem Gießener Gemüsemarkt mit Kollegen - selbstredend - wichtige Uni-Probleme bespreche,

tauchen Gesteinsadern auf, die ich möglicherweise in der mich umgebenden, so gut bürgerlich geordneten Welt nie entdeckt hätte.

### 3.2 Leben erhaltende Sequenzen entdecken

Ich singe keinen Freudenhymnus auf das Leben mit einem behinderten Kind. Behinderung ist ein physisches Übel. Dieses Übel ist zu lindern, vielleicht zu beheben, auf alle Fälle lebenswert zu gestalten. Ich will auf Melodien aufmerksam machen, die mir das oft als behindernd empfundene Chaos strukturieren! Von fünf beispielhaften Sequenzen will ich erzählen, die mir Leben erhaltend sein können:

- (1) Jeden Morgen kommt Dominic an meinen Schreibtisch: "Jenne, ich hab' heute noch keinen Kuß bekommen!" Das erfreut des Vaters Herz. Nähe, Berührung, Liebkosung sind auch für mich Aromata des Alltags. Sie weisen mich über das Nachprüfbare hinaus. Liebe transzendiert. Auch die Liebe dieses Knaben Dominic ist göttlich.
- (2) Hausaufgaben sind zu machen, selbst wenn sie auf grauem Umweltpapier für ein 'normales' Auge wenig gut lesbar sind; wenn Zeilenabstände für die Keilschrift des Schülers zu knapp bemessen sind; wenn die Lesetexte eher in das sozio-kulturelle Umfeld der Urahnen als in die meines Sohnes passen; wenn zum xten Mal  $>$ ,  $<$ ,  $=$  auf dem ermüdenden Mittagsprogramm steht. Zwischenruf: Wer ist mehr behindert: die Lehrerin, der zu Schuljahresanfang nichts Größeres oder auch Kleineres einfällt, oder der Schüler, dem es zu seinem und unserem Glück inzwischen gleich ist, was mit ihm in der Schule veranstaltet wird? Im Sandfeld 18 c, zu Hause, ist seine Lebens-Schule.

Eine Arbeitshaltung ist systematisch einzuüben. Dominic hat eine Leistung zu erbringen, eine Weg-Leistung, eine Haltungs-Leistung auf dem Lernweg. Seine Leistung relativiert und konterkariert das Leistungsdenken seines Vaters. Er zeigt ihm: Es gibt lebenswertes, frohes Leben, auch wenn man sich nicht in die Leiter des Erfolgsstrebens verkrallt. Wer ist in der Familie behindert? Der Sonderschüler Dominic unterliegt nicht der gepriesenen Leistungsgesellschaft, der Hochschullehrer sehr wohl.

- (3) Wenn ich mit Dominic Hausaufgaben mache, dann wird mir bewußt, daß ich nur eine Tätigkeit ausführen kann und darf: Jetzt gilt's, einen Text zu lesen, sonst nichts. Musik-Hören beim Arbeiten

lenkt Dominic ab. So führt der als "unkonzentriert" Diagnostizierte den auf Arbeitsdisziplin Bedachten zur Konzentration. Eine Kleinigkeit, die mir als gravierende vielleicht nie bewußt geworden wäre.

- (4) Mühselig lernte ich beim Arbeiten mit Dominic, was Elementarisieren und Operationalisieren konkret bedeuten. Nur das Kleinarbeiten des Problems - z.B. das 'Teilen mit Rest' - macht eine Struktur durchsichtig, den Stein des Anstoßes erträglicher.
- (5) Ich gehe gern ins Konzert - von Bach bis Jazz. "Wer geht mit?" Dominic geht überall mit hin, hört poly- und homophone Musik, auch kakophone Tonfolgen ruhig an, läßt sie auf sich wirken. Ich habe den Eindruck, Musik konzentriert den Jungen und läßt ihn hindurch-hören. Er freut sich z.B. an den wiedererkannten gestopften Trompeten beim Jazz-Konzert oder an der 'Wegmusik' in Modest Mussorgskys "Bilder einer Ausstellung". Musik ist ihm guttugend, denn sie lädt zum Nach- oder Hinter-Sinnen ein; und das sind meiner Meinung nach religiöse Grundakte. - Planmäßiger Religionsunterricht aber kommt auf Dominics Stundenplan nicht vor. In Klammern gesagt: Obwohl ich mich als Religionslehrer anbot, heute aber nicht mehr wie ein Arbeitsloser darum anhalten will. Gekränkter Stolz?

#### **4. GUTTUENDE GRUND-KLÄNGE WÄHLEN**

All-Tag ist für jeden von uns immer einmalig. Es liegt an jeder Persönlichkeit, welchen Bezugsrahmen sie sich im und für ihr Leben erarbeitet und welche Grundoption sie zu realisieren versucht. Die Einheit in der Vielfältigkeit des Lebens und die Vielheit in der strukturierten Einheit des Lebensprozesses sind so bunt, daß nicht Tristesse Grundstimmung, Lebensgrund sein muß. Die unterschiedlichen, wohltuenden Klangfarben in unterbrechender Zeit für sich zu entdecken, sie - nicht nur behinderten - Kindern anzubieten und mit ihnen weiterzusingen, ist den Paid-agogoi, den Kinder-Führern, aufgegeben. Das belebt sie, und das fördert den Lebenswillen der Kinder.



Elisabeth Jendorff

## **'BEHINDERTE' ALLTÄGLICHKEITEN BEI ELTERN MIT EINEM BEHINDERTEN KIND AUS DER SICHT EINER MUTTER**

Im folgenden mache ich keine allgemeingültigen Aussagen. Ich berichte über subjektiv empfundene Behinderungen seitens der Schule, Kirchengemeinde, Verwandten und Familien-Freunde.<sup>1</sup>

### **1. SCHULE**

Dominic - geb. am 18.04.1978 mit zerebraler Dysfunktion - wird seit 1986 an einer "Schule für Lernhilfe" mit angegliederter Körperbehindertenabteilung unterrichtet. Drei Jahre besuchte er die Lernbehindertenabteilung, sieben Jahre besucht er nun die Körperbehindertenabteilung.

In der Körperbehindertenabteilung werden ca. dreißig Schülerinnen und Schüler in fünf Klassen - also etwa sechs Kinder pro Klasse - mit sehr unterschiedlichen Behinderungen unterrichtet. Die Hälfte der Schüler sind Rollstuhlfahrer. Zur Abteilung gehören die jeweiligen Klassenlehrer und -lehrerinnen, mehrere Zivildienstleistende und ca. vier Personen, die für spezielle Förderungen zuständig sind.

In seinen zehn Schuljahren hatte Dominic sechs Klassenlehrerinnen und einen Klassenlehrer als direkte Bezugspersonen. Dieser einzig engagierte Lehrer verließ bereits nach einem Jahr die Schule. Die Eltern bedauerten den Weggang - das Lehrerkollegium war eher erleichtert.

#### **1.1 Rechnen**

Wie würden Sie die Aufforderung empfinden, als Einbeiniger gefälligst das Laufen ohne Prothese oder Krücke zu lernen, weil Laufenlernen mit medizinischen Hilfsmitteln im Lehrplan nicht vorgesehen ist?

Seit neun Jahren weisen wir Eltern darauf hin, daß Dominic das Rechnen, welches ihm große Schwierigkeiten bereitet, mit Hilfe eines Taschenrechners, den er sinngemäß und gern benutzt, 'spielend' bewältigen könnte.

Seit neun Jahren werden wir von den Lehrpersonen darauf hingewiesen, daß der Junge sich den Zahlenraum von 1 - 100 mit Hilfe von Äpfeln,

---

<sup>1</sup> Der Vortragsstil des Workshop-Beitrags wurde für die Publikation beibehalten.

Autos, Eisenbahnwagen etc. vorstellen lernen müsse. - Können Sie das? Ich nicht. Ich kann abstrakt rechnen, aber gerade diese Fähigkeit mangelt dem behinderten Dominic. In der jetzigen Zeit ist die 'Prothese' Taschenrechner *das* Hilfsmittel für Dominics Behinderung, welches er aber nicht benutzen darf, weil es - laut Lehrplan - nur ab der 8. Klasse (für 'normale' Schüler) kurz eingeführt wird. - Dominic hat 'Im Kopf rechnen' nicht mit Hilfe seiner Lehrer oder Lehrerinnen gelernt, sondern weil sich sein Vater für ihn Methoden ausdachte. Er rechnet erfolgreich unter Zuhilfenahme der Finger, die er immer dabei hat. Inzwischen kann unser Junge sogar das kleine Einmaleins, und er dividiert. Diese hart erarbeitete Fähigkeit macht ihn unheimlich stolz.

Schulischerseits wurde Dominic für sein 'Können' mit einer 3 im Zeugnis 'belohnt', weil er die Rechenoperationen nur 'auswendig' gelernt hat. Er war über die Benotung schrecklich enttäuscht! Sieht so die Förderung einer speziellen Behinderung eines Schülers aus? Ist das Anerkennung der Eigenart eines Schülers seitens der Schule?

### **1.2 Sehen**

Wie würden Sie reagieren, wenn Sie Schwierigkeiten im Sehen und Erkennen von groß und klein, hell und dunkel, weit und eng hätten und Ihnen grundsätzlich verschmierte auf ungrundigem Umweltpapier abgezogene Fotokopien als Arbeitsblätter angeboten würden?

Diese greulich gräuliche Papierart mußte angeblich - laut ministeriellem Erlaß - zu einer Zeit an dieser Schule für Lernhilfe schon verwendet werden, als alle anderen Schulen im Kreis Gießen für nichtbehinderte Kinder noch weißes Papier benutzten. Daher 'spenden' wir nun schon seit Jahren zu Schuljahrsbeginn unaufgefordert 500 Blatt Kopierpapier für leserliche Abzüge für alle Klassenkinder. Das aber gewährleistet keineswegs leserliche Kopien für die Schüler. Immer liegt der Mangel am Kopierer - Kopierapparat oder Betätiger? Vor allem wird das 'feine' Papier gerne für Schreiben oder Mitteilungen der Schule an die Eltern benutzt. Imagepflege?!

### **1.3 Konfessioneller oder ökumenischer Religionsunterricht**

Er fand und findet trotz der alljährlichen Anmahnung aller Klasseneltern lediglich sporadisch statt. Ausgerechnet in diesem Fach, das in Art. 7(3) des Grundgesetzes als Anspruch festgelegt ist, fand sich angeblich keine entsprechend ausgebildete Lehrkraft, oder die Stundenzahl des Lehrkörpers war erschöpft. Keine in evangelischer oder katholischer Religionslehre befähigte Person war bisher bereit, diese Aufgabe zu übernehmen. Seit einem Jahr nun hat die Evangelische Kirche in Gießen



eigens einen Pfarrer für Behinderte eingestellt, der sich endlich für die behinderten Schülerinnen und Schüler während der Schulzeit und auch sonst engagiert, sie ernst nimmt, schwungvoll ihre Probleme angeht, ohne dauernd das christliche Glaubensbanner zu schwingen. Er versteht es mit unorthodoxen Methoden, die behinderten jungen Menschen in kurzer Zeit für sich und sein Anliegen zu begeistern.

## **2. DAS VERHÄLTNIS ELTERN-SCHULE UND SCHULE-ELTERN**

Wer als Eltern die schulische (Nicht-)Entwicklung eines behinderten Kindes über Jahre verfolgt, resigniert im Durchschnitt nach ca. drei Jahren. Ich habe im Laufe der zehn Schuljahre viele Mütter und Väter erlebt, die anfangs - wenn ihr Kind neu in die Abteilung kam - mit hoffnungsvollem Elan in der Klassengemeinschaft und im Elternbeirat mitarbeiteten, gute Ideen zur (Mit-)Förderung ihrer Kinder hatten, deren Behinderung sie ja am besten und längsten kannten und auch - notgedrungen - akzeptierten.

*Alle* zogen sich allmählich resigniert zurück, da kaum eine ihrer Anregungen seitens der Schule mitgetragen wurde. Diese Resignation der interessierten Eltern kann nicht allein daran liegen, daß die Schülerinnen und Schüler nicht die von den Eltern (vielleicht) erwartete Entwicklung nahmen; es liegt an der Indifferenz dieser konkreten Schule. Es wurden seitens der Schulleitung und der Lehrerschaft unglaubliche Pläne geschmiedet, Ideen vorgetragen, Aktivitäten versprochen und Beschlüsse gefaßt, von denen schließlich nichts verwirklicht wurde. Es war schon ein Erfolg, wenn im dritten Anlauf oder auf mehrmaliges Drängen der Eltern hin Bewegungen zu beobachten waren. Was sind die Gründe: Trägheit und/oder falsche Organisation? Der elterliche Tenor ist durchgängig: Die Kinder sind morgens versorgt, auch wenn sie nichts lernen.

## **3. KIRCHENGEMEINDE**

Niemals hat nach meiner Erinnerung ein kirchlicher Hirte oder ein Mitschaf nach Dominics Art der Behinderung gefragt, geschweige denn sich danach erkundigt, wie wir Eltern das behinderte Kind erfahren, mit den damit verbundenen Schwierigkeiten leben und damit umgehen.

### **3.1 Erstkommunion**

Als Dominic das Alter des üblichen Erstkommunionunterrichts erreicht hatte, wurden wir entsprechend der amtskirchlichen Anordnung angeschrieben. Unsere Antwort, daß Dominics Gesundheitszustand derzeit eine Unterrichtung nicht zulasse, wurde von pastoraler Seite mit völligem

Stillschweigen quittiert. Nie wieder kam später eine erneute Anfrage nach der Sakramentenspendung, nie die Anfrage - vielleicht (Für-)Sorge? -, welcher Stand der Gesundheit und der Entwicklung des kindlichen Schafes vorhanden sei. Daher kann ich die durchgeführte "Kollekte für die Behindertenseelsorge" schlecht einordnen. Immer nur Geld?!

### **3.2 Firmvorbereitung**

Auch das Angebot zur Firmvorbereitung wurde bei uns formularmäßig vollzogen. Nach Rücksprache erfuhren wir, daß "es offene (?) Gruppen" geben sollte, keine Bezugsperson - also eigentlich konzeptloses Agieren und bestimmt kein Konzept für und mit behinderten Jugendlichen. Daher haben wir die 'amtskirchliche Festigung im Glauben' verschoben.

Keiner geht lieber zur Kirche und keiner ist andächtiger, was immer man darunter verstehen mag, als Dominic. Zählen in der derzeitigen katholischen (Amts-)Kirche nur papistische Lehre, gedankenlose Belehre, willige Mitarbeiter, willenslose Bearbeitete?

### **3.3 Pfadfinderschaft St. Georg**

Viel Lobendes muß ich - im nachhinein - über die Deutsche Pfadfinderschaft St. Georg (DPSG) sagen. Auch sie ist ein Teil dieser Kirche. Aber auch dort wurde Dominic als Behinderter erst, so wie er nun einmal ist, nach hartnäckigen Kämpfen anerkannt.

Ab seinem elften Lebensjahr geht nun Dominic mit seinem acht Jahre älteren Bruder zu den Pfadfindern. Dies war und ist für ihn ein wöchentlicher Höhepunkt. Für ihn ist es das einzige Zusammentreffen mit 'normalen' Gleichaltrigen.

Obwohl wir dem Wölflingsleiter genau und mehrmals erklärten, wozu unser Junge fähig ist und wozu nicht, wollte er es nicht wahrhaben. Gemäß dem Pfadfinderauftrag glaubte er, enorme Selbständigkeitserfolge bei Dominic erzielen zu müssen und fühlte sich durch den Mißerfolg frustriert. Daher begann er nach zwei Jahren eine unfaire Kampagne gegen uns Eltern mit dem Ziel, den behinderten Wölfling aus dem Stamm zu entfernen. Leider für ihn und den ihn unterstützenden Stammesvorsitzenden, gut aber für Dominic, bestätigte die heimlich bestellte Jugendbeauftragte der Diözese Mainz, daß Dominic in der Gruppe akzeptiert und integriert war und die gleichaltrigen Pfadfinder ihn so annahmen, wie er in seiner Behinderung ist. Nach mehreren streitbaren Elternabenden und mehreren Leiterwechseln ist Dominic noch immer bei den Pfadfindern, die ihn inzwischen so 'mitmachen' lassen, wie es ihm möglich ist. Sicher hat sein großer Bruder Alexander viel Aufklärungs-

arbeit bei seinen Pfadfindern betreiben müssen. Vielleicht erkennen viele Jugendliche insgeheim ihre eigene Behinderung überdimensioniert in Dominic.

#### **4. MITMENSCHLICHER UMGANG**

##### **4.1 In der Familie**

Dazu fallen mir eigentlich nur Beschwichtigungsformeln ein:

"Ihr habt noch Glück gehabt. Es gibt viel schlimmer behinderte Kinder." "Man sieht ihm die Behinderung ja gar nicht so an." "Ich war auch ein Spätentwickler." Und das, als Dominic schon vier Jahr die Sonderschule besuchte! "Es (?) gibt sich alles noch." "So gut, wie er sich inzwischen entwickelt hat, ist es nur deshalb, weil ich vor zehn Jahren in Lourdes für unseren Dominic gebetet habe."

Es gibt familiäre Aussprüche, da verschlägt es selbst mir die Sprache, und die Ungeheuerlichkeit wird mir erst nach Tagen klar. Keine Gemeinschaft verdrängt so gekonnt - oder notwendigerweise - unerklärbare geistige Behinderungen wie Verwandte, weil die Angst vor dem Unerwarteten und deshalb Unheimlichen ("Bei uns kommt sowas nicht vor!") in der familiären Verantwortlichkeit nicht vorgesehen ist.

Machen wir uns nichts vor: In der Generation der Großeltern Dominics spukt die Parole vom "lebensunwerten Leben" noch immer herum und wird teilweise auch heute noch weitergegeben.

##### **4.2 Mit Freunden und Bekannten**

Kaum jemand hat von sich aus gefragt, wie es Dominic geht, wie er sich weiterentwickelt, welche Fähigkeiten er inzwischen erlangt hat und welche Schwierigkeiten er noch immer hat.

Wenn wir Dominic bewußt oder unbewußt ins Gespräch bringen, wird interessiert, um nicht zu sagen voyeuristisch, zugehört, aber konkrete Hinweise (z.B. etwa in schulisch-technischen Belangen) erfolgen nur auf unser hartnäckiges Nachfragen.

Es ist offenbar für sogenannte Familienfreunde ein Tabu, uns Eltern zu fragen, wie wir die anstehenden physischen und psychischen Probleme bewältigen. Aus Furcht, um Hilfe gebeten zu werden? Aus Verdrängung, Glück gehabt zu haben? Aus Egoismus, sich nicht einmal gedanklich identifizieren zu wollen? Man bewundert, daß Dominic sich doch recht

gut entwickelt hat, ohne konkret zu fragen, wieviel Mühe, Anpassung und Zurückstecken es ihn und uns Eltern gekostet hat.

*Fazit:* Dominic ist in unserem Umfeld akzeptiert, weil er starke, selbstbewußte Eltern hat, denen man nichts Negatives zu sagen wagt, denen man aber auch nicht helfen muß. Vielleicht wirken wir ja auch auf unsere Umgebung so: autark - autonom - autoritär - autistisch?!

Alfred Weißhaupt

**"HINEINGESCHLITTERT?!"  
ERFAHRUNGEN EINES PFLEGENDEN ANGEHÖRIGEN**

Viele können am Anfang nicht übersehen, was es bedeutet, die Pflege eines lieben Menschen zu Hause zu übernehmen. Mir ging es nicht anders. Ich selbst bin ein seit langem pflegender Angehöriger, der langsam aber stetig steigend Hauspflege bei meiner an multipler Sklerose erkrankten Frau übernehmen mußte. Ich bin richtiggehend in die Hauspflege hineingeschlittert.

Ich habe in all diesen Jahren viele Fehler und auch einiges richtig gemacht. Das bezieht sich nicht nur auf die körperliche Pflege. Das weitaus größere Problem war und bleibt für uns die menschliche und seelische Seite unseres Lebens. Dieser Bereich wurde am Anfang nicht beachtet und kam daher viel zu kurz. Heute weiß ich, wie wichtig er ist. Klar bewußt wurde mir das durch die Teilnahme an Kursen, Seminaren und Gesprächskreisen, die für meine Frau und mich auf dem Weg aus der Isolation hilfreich waren.

**1. DER WEG DER ERFAHRUNGEN**

**1.1 Wie war der Anfang?**

Meine Frau ist vor 33 Jahren an multipler Sklerose erkrankt. Lange war die Diagnose ungewiß. Diese Zeit der Ungewißheit war oft eine schwere und böse Zeit, eine Zeit quälender Fragen und der Ratlosigkeit. Was ist eigentlich los? Was ist mit ihr, mit mir, mit uns? Warum sagt uns keiner, was ich habe? - So fragen sich beide: Betroffene und mitbetroffene Angehörige.

Niemand gibt richtig Auskunft. Gute Freunde spüren, daß etwas nicht stimmt. Manche ziehen sich zurück. Dadurch kommen andere quälende Fragen hinzu: Liegt das an mir, an uns? Mutmaßungen und falsche Unterstellungen entstehen.

Die Zeit des Ratsuchens beginnt. Wer kann uns helfen? - Der altvertraute Hausarzt? Doch es tauchen plötzlich Zweifel am Können des Hausarztes auf. Nicht selten beginnt ein Herumirren zu anderen Ärzten, zu Heilpädagogen und zu Heilpraktikern. Problematisch ist es dann, wenn der bzw. die Betroffene und die Mitbetroffenen an Scharlatane und sogenannte Wunderheiler geraten, die ihre Dienste gegen viel Geld anbieten. Auch die Ratschläge von netten Menschen werden begierig ein-

geholt und angenommen. Fast immer sind diese gut und rechtschaffen gemeint. Ob sie aber nützlich sind, sei dahingestellt. Was aber bleibt bei einer solchen Suche? In der Regel erfolgt die Rückkehr zum Hausarzt, zumindest nach meiner Erfahrung.

Für uns war das Schlimmste die Ungewißheit am Anfang. Sie kann nicht abgeschüttelt werden wie Regentropfen von einem Regenmantel. Die Ungewißheit macht krank, was noch gesund war. Sie zermürbt und führt nicht nur zum körperlichen Verfall, sondern auch der geistige und seelische Zustand wird in Mitleidenschaft gezogen. Und das nicht nur bei der betroffenen Person selbst, auch die Mitbetroffenen leiden darunter.

An dieser Stelle möchte ich auf die hilfreichen Bücher von Erika Schuchardt (1988 und 1993) hinweisen, die die verschiedenen Phasen einer Krankengeschichte sehr genau beschrieben hat, und in denen ich auch unsere eigene Kranken- und Angehörigengeschichte wiedergefunden habe.

## **1.2 Der Schock**

Die nächste Phase ist dann die *Diagnose*, die *Gewißheit*, die *Wahrheit*, der *Schock*. Diese Gewißheit kommt häufig spät, meist zu spät. Die lange Zeit der Ungewißheit hat zermürbt, es hat so manche Mißverständnisse zwischen dem/der Betroffenen und den Mitbetroffenen gegeben, so manche Verletzung: "Stell' dich doch nicht so an ...!"

Die Wahrheit der Diagnose löst einen Schock aus: "Ja, aber das kann doch nicht wahr sein!?" Und das fragt sich nicht nur die betroffene Person, dies fragen auch die mitbetroffenen Angehörigen! Das Sagen der Wahrheit ist eine wichtige Aufgabe der Hausärzte. Vertrauen sollte zwischen dem Hausarzt, der/dem Betroffenen und den Angehörigen bestehen. Darüber hinaus muß der richtige Zeitpunkt gefunden werden. Dabei ist es wichtig, daß die bestehende Krankheit eingehend erklärt und besprochen wird. Ein beiläufiges Erklären nützt nichts und schadet eher. Das gilt auch für ein Verharmlosen der Krankheit.

## **1.3 Es muß gepflegt werden!**

Der Schock trifft nicht nur die oder den Betroffene/n selbst: Nein! Er trifft auch die mitbetroffenen Angehörigen, und diese manchmal schlimmer als die eigentlich betroffene Person. Sie fragen sich, was kommt da auf mich zu, wenn es plötzlich heißt "Pflegefall"? - Für mich als Mitbetroffenen übrigens ein böses Wort, denn hier werden in meinen Augen Menschen zu "Fällen", zu Objekten degradiert. Es tauchen Fragen auf:

- Pflege? Aber wie soll ich sie durchführen? Alle tun so, als wäre dies die *selbstverständlichste Sache von der Welt!*
- Welche Probleme des Zusammenlebens kommen da auf uns alle zu, wenn einer von uns die Pflege übernimmt?
- Reichen meine Kräfte aus, um über Jahre hinweg eine Pflege durchzustehen?

Eine Hauspflege sollte nicht aus Mitleid, aufgrund eines früher gegebenen Versprechens oder aus Schuldgefühlen gegenüber dem betroffenen Menschen gegeben werden. Ein Ja zur Hauspflege setzt nicht nur den guten Willen voraus, ein Ja muß gut und reiflich überlegt sein. Jeder sollte vor diesem Ja-Sagen die eigenen Fähigkeiten und die eigenen Schwächen einschätzen. Nicht nur die körperlichen, auch die nervlichen und seelischen Kräfte sind dabei zu prüfen. Die Übernahme einer Hauspflege stellt hohe Anforderungen an die Person des Pflegenden.

## **2. HERAUSFORDERUNGEN AN DIE PERSON DES PFLEGENDEN**

Die Pflege eines lieben Menschen zu Hause gelingt am besten, wenn es zwischen allen Beteiligten zu einer Übereinstimmung kommt. Diese mag nach den jeweiligen Verhältnissen unterschiedlich sein. Dabei ist gemäß jenem Sprichwort "Gut geplant ist halb gewonnen" eine gute Planung (Tagesablauf, Freizeitgestaltung, Einrichtung der Wohnung ...) sehr hilfreich. Doch diese Planung und die Hauspflege an sich kann nicht die Sache eines Einzelnen sein. Hauspflege ist und bleibt eine Familienangelegenheit. Das *Wir* ist gefragt! Die betroffene Person selbst ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten miteinzubeziehen. Sie oder er bleiben weiter dabei. Lösungen werden also nicht "für", sondern "mit" ihnen gesucht. Nach meiner Erfahrung ist das *Zuhören-können* eine der wichtigsten Voraussetzungen einer "guten Planung".

### **2.1 Zuhören will gelernt sein**

Ich war ein Mensch, der nicht zuhören konnte. Dies wußte ich allerdings nicht, bemerkte es auch selbst nicht und wollte es dann zunächst nicht wahrhaben.

Denn: Wer hört gerne zu, wenn er selber meint, etwas sagen zu müssen? Wer unterbricht denjenigen nicht, wenn dieser etwas sagt, was ihm selbst nicht in den Kram paßt? Ist es wirklich so schwierig, einen Gesprächspartner aussprechen zu lassen, ihm zuzuhören? Ja, es ist schwierig für den, der selbst gerne reden will. Ja, ich weiß, daß es ver

dammt schwierig ist, denn ich war (und bin es manchmal auch heute noch!) jemand, der nicht zuhören konnte.

Ich habe lernen müssen, daß *Zuhören* gefragt ist und nicht direkter Widerspruch. Demjenigen, der mir das klargemacht hat, bin ich heute noch dankbar. Denn ein sofortiges Widersprechen, direkt gegebene Einwände oder gar ein schroffes Ablehnen ertragen und akzeptieren die meisten Menschen nicht.

Folge eines solchen Verhaltens ist, daß der andere auf seiner Meinung beharrt und behauptet, daß dies die einzig richtige Lösung des Problems sei. Für andere Vorschläge ist er dann kaum oder gar nicht mehr zugänglich. - Besser ist es, eine Pause einzulegen und sich Zeit zu nehmen, das Gehörte gedanklich zu verarbeiten und nach Übereinstimmungen mit den eigenen Überlegungen zu suchen. Rückfragen sind in jedem Fall besser geeignet als direkte Ablehnung. Etwa: "Das ist interessant, was du da vorbringst. Wie kommst du zu dieser Auffassung?" - Umgekehrt: Zugeständnisse nur "um des lieben Friedens willen" bringen auch keine guten Lösungen zustande. Sie bewirken lediglich, daß starrköpfige und uneinsichtige Menschen sich in ihren - wenn auch falschen - Vorstellungen und Ansichten bestätigt fühlen.

*Zuhören-können* ist eine der wichtigsten Herausforderungen in der Hauspflege. Es hat lange gedauert, bis ich mich dazu gezwungen habe, aber heute erfahre ich wesentlich mehr über die Gedanken, Ideen, Pläne und Vorschläge der anderen, als das früher der Fall gewesen ist. Ohne Zuhören weiß man über den anderen Menschen nichts oder nur Nichtssagendes. Daher finde ich es gerade in der Pflege wichtig, daß ein Pflegendem dem Kranken zuhört, wenn dieser spricht - und natürlich umgekehrt!

Still sein - ruhig zuhören - die Ruhe bewahren, auch wenn es noch so schwerfällt - und nachdenken über das Gesagte - das ist es! - Nicht aber: den anderen am Sprechen hindern - einfach dazwischenreden - ins Wort fallen oder unterbrechen - das ist es nicht! Heute halte ich es mit den Worten des Bischofs Kardinal Franz Hengsbach: *"Lieber Gott, hilf mir, meinen Mund zu halten, bis ich weiß, worüber ich rede!"*

## **2.2 Geeignet zur Pflege**

Neben einer "guten Planung", zu der Überlegungen zu den wohnlichen und finanziellen Möglichkeiten, der Art und Dauer der Pflegetätigkeit, den weiteren ergänzenden Hilfsmöglichkeiten (andere Familienmitglieder, Nachbarschaftshilfe etc.) gehören, ist eine der wichtigsten Voraussetzungen die Persönlichkeit des Pflegenden sowie dessen Beziehung zu der/dem Zu-Pflegenden.

Was aber bedeutet dieses "Geeignet-Sein"? Diese Frage ist schwer zu beantworten. Aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen und aufgrund meiner Kenntnisse von anderen Pflegenden halte ich folgende Voraussetzungen für wichtig:



- Grundlegend und Grundlage ist die *Liebe!* Verbunden mit einem inneren Zuneigen und einem besonderen Zuwenden zu dem Betroffenen hin. Warum? Weil am Anfang einer Pfl egetätigkeit eine Welt zusammenbricht. Hoffnungen und Wünsche scheinen unterzugehen. Alles ändert sich, wenn es heißt: "pflegebedürftig". Weil ein neu beginnendes Leben ohne Liebe, ohne Zuneigung und Zuwendung nicht gelebt werden kann. Weil ohne Liebe ein Weg des Leidens vorgezeichnet ist. Ein Weg, der für alle, die mit dem betroffenen Menschen zu tun haben, das Leben zur Hölle werden läßt. Weil aber umgekehrt ein Leben *mit* Liebe, *mit* Zuneigung, *mit* Zuwendung trotz Behinderung lebenswert ist und bleibt.
- Des weiteren bedarf es eines großen *Wissens* über den betroffenen Menschen, seine Krankheit oder Behinderung - und ein *Wissen* über sich selbst.
- Ein/e Pflegende/r benötigt *Kraft* und *Stärke*, wobei nicht nur die körperliche Kraft und Stärke gemeint ist, sondern die seelische und menschliche, verbunden mit einer freundlichen und guten Grundeinstellung der betroffenen Person gegenüber. *Einfühlungsvermögen* in die Situation des Kranken ist vonnöten (Mitleid ist dabei nicht gefragt!). Es geht darum, den Kranken nie als Pflegefall-Objekt zu betrachten, ihn oder sie nicht zu vereinnahmen und zu bevormunden.
- Ebenso zählt dazu, mit den *eigenen Gefühlen* umgehen zu können, insbesondere in den tagtäglich auftretenden belastenden Situationen. In diesen Situationen muß man rechtzeitig "Nein" sagen können. Ich erinnere mich hier immer wieder an das Gebot "Liebe deinen Nächsten wie dich selbst". - Wie dich selbst, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Es ist auch wichtig, eigene Fehler zugeben zu können und sich zu entschuldigen. Viele Situationen entspannen sich dadurch.

Weitere wichtige Kriterien aus meiner Sicht sind

- Verantwortungsgefühl
- Geduld und Besonnenheit
- den guten Willen auf beiden Seiten, aufkommende Probleme anzugehen und zu lösen
- und natürlich: Zeit zum Zuhören.

Sicher finden andere Pflegende für sich noch andere wichtige Aspekte.

### **3. BELASTUNGEN IN DER HAUSPFLEGE**

#### **3.1 Aufkommende Probleme und Konflikte**

In der Pflege kommt es immer einmal zu Konflikten. Es werden Fehler gemacht, die oft auf Mißverständnisse, Unwissenheit und Überforderung zurückzuführen sind. Vieles hätte man bereits vor Beginn einer umfassenden Pflege klären müssen oder können. Aber ich habe dies und noch vieles mehr nicht gewußt. Wie gesagt: Ich bin hineingeschlittert. Und ich vermute, daß es vielen pflegenden Menschen genauso ergangen ist wie mir.

Es stellt sich die Frage, wie mit auftretenden Problemen umzugehen ist.

- Eine wichtige Regel erscheint mir: "Bei auftretenden Konflikten und Problemen diese zunächst von dem vor mir liegenden Menschen trennen!" Dabei ist es wichtig, sich in die Lage der betroffenen Personen hineinzusetzen und deren Geltungsbedürfnis nicht zu verletzen. Meine eigenen Gedanken und Vorstellungen dürfen dabei allerdings nicht auf der Strecke bleiben. Auf keinen Fall dürfen Probleme auf die lange Bank geschoben werden. Besser ist es, sie sofort anzusprechen, auszutragen und, wenn möglich, sofort zu erledigen und beizulegen.
- Tun und Lassen! Nicht alles Tun und Lassen gefällt einem selbst. Pflegende sollten daher wissen, was einer betroffenen Person nicht gefällt. Dazu zählen meines Erachtens
  - Mitleid (nicht zu verwechseln mit "Mitleiden" im Sinne von Anteilnahme)
  - übertriebenes Umsorgen und Betreuen
  - unterwürfiges Schmeicheln
  - plumpe Vertraulichkeit und Neugierde
  - Besserwisserei und Rechthaberei
  - zuviel Reden, aber auch Schweigen und Widerspruch
  - andererseits: Interesselosigkeit und mangelnde Hilfsbereitschaft, verbunden mit nachlässiger Pflege sowie unfreundliches, abweisendes Verhalten.

Diese Punkte gelten allerdings - und dies sei betont - für beide Seiten, also für die Pflegenden und für die Zu-Pflegenden.

#### **3.2 Zeitliche Belastungen**

Die zeitliche Beanspruchung in der Hauspflege ist in der Regel enorm. Sie liegt häufig nicht im Ermessen der Pflegenden, sondern wird weitgehend durch die Behinderung bzw. Erkrankung der betroffenen Person

bestimmt. Durch eine "gute Planung", die einen gewissen Spielraum für unvorhergesehene Pflegemaßnahmen läßt, kann man einiges an zeitlichem Druck wegnehmen.

Viele oder manche Betroffene sind der irrigen Ansicht, daß sich alles, also auch die zeitliche Beanspruchung des Pflegenden, nach *ihnen* zu richten hat. Sie meinen:

- daß Pflegende immer und zu jeder Zeit für sie dazusein haben,
- daß alles, was nicht unbedingt mit ihnen zu tun hat, später erledigt werden kann,
- daß Freizeit oder gar Urlaub für den Pflegenden nicht erforderlich und völlig überflüssig seien nach dem Motto: "Ich bin doch derjenige, der krank und behindert ist. Wieso also willst Du Urlaub beanspruchen?"
- Oft werden Schuldgefühle erzeugt: "Wenn du mich lieb hättest, würdest du mich nicht so oft alleinlassen." Dies kann dazu führen, daß bereits ein Besuch um die Ecke nach dem Willen des Betroffenen auf später verschoben werden muß, daß unbedingt zu erledigende Arbeiten oder Besuche nur unter großem Palaver und Geschimpfe durchgeführt werden können.

Gründe, die zu solchen Reaktionen Betroffener führen können, sind auf der einen Seite Angstgefühle, auf der anderen Seite der Versuch, Macht über den pflegenden Angehörigen zu gewinnen. - Hier kann es für einen Pflegenden nur bedeuten, ruhig, aber entschieden "Nein" zu sagen und auch danach zu handeln.

Lassen sich Pflegende auf solche Forderungen der Zu-Pflegenden ein, gehen sie nicht von Anfang dagegen an, ist abzusehen, daß sie in kürzester Zeit selbst der Pflege bedürfen. Jeder Pflegende braucht Zeit für sich selbst und für seine Interessen. Er oder sie muß auch einmal für längere Zeit Abstand gewinnen, denn sonst wird die Pflege auch eines geliebten Menschen nur noch als Last angesehen, und dann ist bei aller Liebe der Haß nicht mehr weit.

### **3.3 Zunehmende Aggressivität**

Wenn Aggressionen in der Pflege sich verstärken, so liegt dies nach meiner Erfahrung auch daran, wie sich die betroffenen und mitbetroffenen Menschen vor der Krankheit, vor der Behinderung verhalten haben: Waren sie ihrem Wesen nach eher aggressive oder ruhige, ausgeglichene Menschen? Waren sie eher Pessimisten oder Optimisten, sahen sie die Dinge eher positiv oder negativ? Bei fortschreitender Erkrankung oder Behinderung können sich diese und andere Wesenszüge verstärken.

Was aber führt direkt zum "Aggressiv-Werden" - und das nicht nur bei der betroffenen Person selbst? Da ist einmal das "Nicht-wahrhaben-wollen", verbunden mit dem Nicht-anerkennen der Krankheit oder Behinderung. "Ich soll wirklich pflegebedürftig sein? Warum gerade ich ...?" Oft

sind Verbitterung, Unzufriedenheit, Selbstmitleid, Schuldgefühle und Verletzlichkeit die Folge. Diese äußern sich häufig im Schimpfen, Fluchen und Meckern über jede Kleinigkeit. "Ihr macht alles falsch!", erregen sich viele Betroffene. Andere wiederum werden mißtrauisch und eigensinnig, einige können sogar boshaft, tückisch und verschlagen werden. Umgekehrt fühlt sich dann auch der/die pflegende Angehörige zutiefst verletzt. Schließlich "opfert er sich ja auch auf".

Die Folgen sind Enttäuschung und die Verschlechterung der Beziehungen untereinander, im Umfeld und zu Außenstehenden. Bestimmte Grenzen werden überschritten, so daß Beziehungen zusammenbrechen. Gerade die Außenstehenden verstärken oft noch die Enttäuschungen der pflegenden Angehörigen. Deren Gefühle werden übersehen, einfach übergangen, nicht wahrgenommen. Fast immer lautet die Frage: "Wie geht es deinem Mann, deiner Frau ...?" Gemeint ist damit die betroffene Person. Wie es ihm, dem pflegenden Menschen geht, danach fragt kaum einer. Er oder sie muß sich vielmehr Vorwürfe gefallen lassen:

- "Das kannst du doch nicht machen! Du kannst sie/ihn doch nicht allein lassen!"
- "Du kannst doch nicht einfach 'Nein' sagen!"
- "Du kannst dies nicht, du darfst das nicht ...! Du mußt das so machen!"

So lauten die Vorwürfe und Ratschläge. Nur nachdenkliche Menschen fragen: *Und? Wie geht es dir?*

In dieser Situation sind viele pflegende Menschen wie "graue Mäuschen vor ihrem Mauselloch": Bereit, beim geringsten Widerstand darin zu verschwinden. Sie resignieren. Andere wiederum macht diese Erfahrung zunehmend aggressiver, gegen die betroffene Person selbst, gegen die Umwelt. Um einem solchen Zustand entgegenzuwirken, müssen die Pflegenden selbst handeln, Vorurteile abbauen, ein rechtzeitiges "Nein" am rechten Ort und den richtigen Leuten gegenüber aussprechen.

#### **4. SELBST HANDELN - AKTIV WERDEN - NICHT EINSAM WERDEN**

##### **4.1 Das "Neinsagen"-Können**

Ein entscheidender Faktor bei jeder Pflege ist ein rechtzeitiges "Nein"-Sagen und "Nein"-Tun (= Durchstehen des Neins) gegenüber den Betroffenen und - was manchmal wichtiger ist - gegenüber weiteren Angehörigen. Ein Hauspflegender, der dieses "Nein" nicht über seine Lippen bringen kann, wird seine noch so gut gemeinte Pflege kaum durchstehen und durchsetzen können. In jedem begründeten "Nein" liegt die Wurzel einer guten Pflegetätigkeit. Rückzieher dürfen nur dann geschehen, wenn

das "Nein" sich als falsch erwiesen hat. Ansonsten aber kann ein einmaliges Zurückziehen, ein einmaliges Umfunktionieren zu einem "Ja" bereits einmal zuviel sein. Denn gibt der oder die Pflegende nur einmal den kleinen Finger, nimmt der Betroffene - oder der Angehörige - garantiert die ganze Hand.

Natürlich kommt es darauf an, *wie* ich dieses Nein sage. In einem Artikel aus *Women day* (13.10.92) von Couvdert mit dem Titel: "Lernen Sie Nein zu sagen! - dann bleibt Ihnen mehr Zeit für das, was Ihnen wirklich wichtig ist", fand ich einige zutreffende Anregungen:

- Ein "Nein" braucht durchaus nicht unfreundlich zu klingen. Ein Ablehnen positiv zu formulieren, kann verhindern, daß die betroffene Person sich gekränkt fühlt.
- Meiden Sie Ausreden. Ein klares "Nein" ist manchmal die bessere Antwort. Es schließt Mißverständnisse aus.
- Wenn sie gegen Ihren Willen *Ja* sagen, machen Sie einen Fehler, der nur schwer wieder-gutzumachen ist.
- Es ist selten nötig, sich sofort zu entscheiden. Antworten, die unter Zeitdruck gegeben werden, sind kaum gut. Sie führen zu nichts und bringen meist nur Ärger und Verstimmung auf beiden Seiten.
- Für die Antwort Zeit gewinnen lautet die Devise:  
"Ich muß darüber nachdenken ...", "Ich werde dafür etwas Zeit brauchen ...", "Wir kommen in einer Stunde nochmals darauf zurück. Jetzt bin ich gerade in Eile" usw.

#### 4.2 Aktivieren

Ein grundlegender und schwerwiegender Fehler, der häufig bereits am Anfang einer Krankheit gemacht wird, ist das Wegnehmen der Tätigkeiten, die die Betroffenen noch selbst erledigen können.

Die Hauptgründe hierfür sind *erstens* die Zeit ("Komm her! Ich mache das schon, sonst dauert es zu lange!") und *zweitens* die Ungeduld der Pflegenden und Angehörigen ("Komm! Du kannst das ja doch nicht mehr! Das strengt Dich viel zu sehr an, dadurch wird ja alles noch viel schlimmer.").

Die Auswirkungen bleiben bei den Betroffenen nicht aus: Minderwertigkeitsgefühle treten auf. Neben dem körperlichen Zustand verschlimmert sich damit auch der seelische Zustand. Die betroffene Person wird die Arbeit auch dann nicht mehr tun, wenn sie gesundheitlich wieder dazu in der Lage ist, und was weitaus schlimmer für ihn oder sie ist: Er/sie kann die Arbeit innerhalb kürzester Zeit tatsächlich nicht mehr bewältigen.

Um solche Resultate zu vermeiden, lohnt es sich in jedem Fall, gemeinsam nach richtigen Wegen zu suchen. Nur dann besteht die Möglichkeit, die betroffene Person zu aktivieren und herauszufordern.

Ein Gesichtspunkt muß für alle, die pflegen, gelten: Alles, was eine betroffene Person noch *tun, erledigen und erarbeiten* will und kann, *soll*, nein *muß* ihr nicht nur zugestanden, sondern unter Umständen mit Augenmaß abgefordert werden! Nur wenn sie eine Arbeit wirklich nicht mehr verrichten kann, muß ein anderer diese übernehmen.

Geduld, nicht Ungeduld, Zeit, nicht der schnelle Lauf des Uhrzeigers werden hier von der pflegenden Person verlangt und gefordert. Geduld und Zeit lohnen sich, denn das Aktivieren, das Fordern und Auffordern und das Selbst-Schaffen-Lassen, ein Ermutigen zu neuen Versuchen bei Fehlschlägen hilft auf Dauer gesehen allen. Resignieren lassen, vorzeitig das Handtuch werfen, hilft keinem. Das Leben wird dann zu einer erdrückenden Last. Dagegen das sehen, was man trotz Behinderung alles kann, das kann das Leben - wenn auch auf eine etwas andere Weise - gesunden lassen.

### **4.3 Das Verlassen- und Einsam-Werden**

Ich weiß, daß es für den Personenkreis um einen kranken oder behinderten Menschen sehr schwierig ist, sich in der Öffentlichkeit zu behaupten. Dies insbesondere, wenn sich nicht nur die direkt betroffene Person, sondern auch die Angehörigen weitgehend zurückziehen oder dies bereits getan haben:

- Zurückgezogen in die eigenen vier Wände.
- Zurückgezogen, weil sogenannte Freunde und gute Bekannte, ja sogar Verwandte sie alleingelassen, verlassen haben.
- Zurückgezogen und verlassen, aber auch durch eigene Schuld. Das soll und kann nicht abgestritten werden.

Die Gründe, die dazu führen, sind vielfältig. Nur eines dürfte klar sein: Wenn kranke, behinderte und ältere Menschen einmal in eine Isolation geraten, ist es schwierig (in manchen Fällen fast unmöglich), diese Isolation zu überwinden oder rückgängig zu machen.

Um diesen Rückzug zu vermeiden, bedarf es feinfühligere Menschen, die den persönlichen Kontakt mit den Betroffenen und mit den pflegenden Angehörigen suchen und aufnehmen. Denken wir daran, daß wir alle auf irgendeine Weise Betroffene oder Mitbetroffene sind.

## **5. NACHTRAG**

Empfehlen möchte ich allen, die eine Hauspflege übernehmen sollen oder am Anfang einer solchen stehen, sich fachkundigen Rat zu holen. Langjährige und erfahrene hauspflegende Personen in Selbsthilfegrup-

pen, Gesprächskreisen u.ä. können helfen. Krankenkassen, Pflegekassen bieten in Zusammenarbeit mit Verbänden Pflegekurse an. Leider werden darin die von mir angesprochenen Themen *bisher* nur am Rande behandelt.

Zudem ist seit kurzem in diesen Kursen die Behandlungspflege entfallen. Die *Ursache* liegt darin, daß die Behandlungspflege laut Gesetz nur durch "fachgeprüfte Kräfte" erfolgen darf. (Mir sind allerdings keine "fachgeprüften *Hauspflegende*" bekannt.) Die *Auswirkungen* sind, daß zu jedem Verbandwechsel, jedem medizinischen Einreiben, jeder Katheterpflege, Blasenspülung, Blutdruck-, Fieber-, Pulsmessung etc. eine "fachgeprüfte Kraft" kommen muß, die diese Arbeit erledigt.

Ich denke, daß ich wie bisher auch die Behandlungspflege durchführen werde. Ich werde dabei weiterhin nach dem Rat handeln: Was sie *können*, dürfen Sie auch tun!

#### **LITERATUR**

SCHUCHARDT, E. (Hg.): Jede Krise ist ein neuer Anfang. Aus Lebensgeschichten lernen. Düsseldorf 1988.

SCHUCHARDT, E.: Warum gerade ich...? Leiden und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. (Kennzeichen 9. Studien und Problembereiche aus dem Projekt 'Frauen als Innovationsgruppen' des Deutschen Nationalkomitees des Lutherischen Weltbundes). Mit Bibliographie der Lebensgeschichten seit 1900 alphabetisch-gegliedert-annotiert. 7. erw. und durchges. Aufl. Göttingen 1993.





Irena Tezak

## **SELBSTHILFEKONTAKTSTELLEN ALS KOOPERATIONSPARTNER AM BEISPIEL DES WÜRZBURGER SELBSTHILFEBÜROS**

Die Bedeutung von Selbsthilfegruppen und Initiativen im sozialen Bereich ist in den letzten Jahren immer größer geworden. Mit dem zunehmenden Wegfall traditioneller Netzwerke wie Familie und Nachbarschaft sind Selbsthilfegruppen in vielen Bereichen entstanden. Wie können Selbsthilfegruppen und Initiativen sinnvoll in ihrem Aufbau und in ihrer weiteren Arbeit unterstützt werden? Am Beispiel des Würzburger Selbsthilfebüros<sup>1</sup> soll gezeigt werden, was eine Selbsthilfekontaktstelle ist und welche Rolle sie als Kooperationspartner bei Finanzmittelbeschaffung, Öffentlichkeitsarbeit, Gruppengründung und -begleitung übernehmen kann.

### **1. WAS SIND SELBSTHILFE-GRUPPEN**

#### **1.1 Zur Einordnung**

Was sind Selbsthilfegruppen? In Selbsthilfegruppen kommen Menschen zusammen, die von einem gemeinsamen Problem betroffen sind und selbstbestimmt an der Bewältigung ihres Problems und/oder der Verbesserung ihrer Situation arbeiten. Sie profitieren durch Erfahrungsaustausch voneinander und geben sich gegenseitig Hilfe und Unterstützung durch Gespräche und gemeinsame Aktivitäten. Die Teilnahme an Selbsthilfegruppen geschieht freiwillig und ist kostenlos.<sup>2</sup>

Statistisch gesehen gibt es in Würzburg momentan ca. 270 Selbsthilfegruppen und Initiativen im Sozial- und Gesundheitsbereich. Sie teilen sich in folgende *Bereiche* auf: Chronisch Kranke (48), Behinderte (30), Psychisch Kranke (10), Suchtkranke (34), ältere Menschen (10), Ausländer und Eine Welt (32), Frauen (21), Familien und Eltern-Kind (66) und Menschen in besonderen sozialen Situationen (17).

Die Kontaktstelle wird vor allen Dingen von drei Personengruppen in Anspruch genommen. Erstens von Menschen, die Kontakt zu einer Selbsthilfegruppe oder zu professionellen Angeboten suchen (interessierte Bürgerinnen und Bürger), zweitens Mitglieder von bestehenden Selbsthil-

---

<sup>1</sup> Träger des Selbsthilfebüros ist die *Stadt Würzburg*. Das Selbsthilfebüro besteht seit 1985. Personell stehen dem Selbsthilfebüro 1,5 Fachkräfte mit sozialpädagogischer Ausbildung und eine halbe Verwaltungskraft zur Verfügung. Ergänzt wird das Team in der Regel durch eine Fachhochschulpraktikantin bzw. -praktikanten.

<sup>2</sup> Ausnahmen: Jahresbeitrag bei Vereinsstatus, evtl. Mietbeteiligung für Raum.

fegruppen und Initiativen und drittens professionelle MitarbeiterInnen aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich. Im Jahre 1994 konnten im Jahresdurchschnitt 700 Kontakte telefonischer, schriftlicher und persönlicher Art pro Monat gezählt werden.

## 1.2 Gruppenprofile

Die Gruppen lassen sich nach Gruppengröße, Gruppenthema sowie ihrem Organisationsgrad einteilen. Wir unterscheiden Gesprächselbsthilfegruppen, nach außen orientierte Selbsthilfegruppen/Selbsthilfeorganisationen, Helfergruppen und Initiativen sowie Selbsthilfeprojekte.

(1) Kennzeichnend für eine *Gesprächselbsthilfegruppe* - meist im psychosozialen Bereich oder Suchtbereich zu finden - ist eine kleine Gruppengröße (8-12 Personen), häufige Gruppentreffen (ca. ein Mal in der Woche), starke Orientierung nach innen, sehr persönliche Atmosphäre und enge Kontakte zwischen den Gruppenmitgliedern. Inhalte sind meist Erfahrungsaustausch und Problembewältigung im Gespräch, unterstützt beispielsweise durch Entspannungsübungen und gruppendynamische Methoden.

(2) Bei *den nach außen orientierten Selbsthilfegruppen*, die oft einem Bundesverband angeschlossen sind, stehen neben der eigenen, persönlichen Problembewältigung die gesellschaftspolitische Lobbyarbeit bspw. die Bekanntmachung eines Krankheitsbildes, die öffentliche Aufklärung und das Werben um Solidarität im Mittelpunkt.

Sie werden in der Literatur oft als Selbsthilfeorganisationen beschrieben und finden sich meist im Kontext von chronisch Kranken und Behinderten (z.B. Rheumaliga, Diabetiker, Verein der Rollstuhlfahrer, Blindenbund), aber auch in anderen Selbsthilfebereichen, die eine stärkere Außenwirkung anstreben. Sie unterscheiden sich von den Gesprächselbsthilfegruppen durch eine wesentlich stärkere Gruppengröße, durch reine Gesprächsgruppentreffen in größeren Abständen, die ergänzt werden durch andere gemeinsame Aktionen, z.B. Vorträge, Infostände, Gymnastik, Fahrten, Feiern. Nach außen orientierte Selbsthilfegruppen nehmen die Angebote des Selbsthilfebüros wesentlich stärker in Anspruch als Gesprächselbsthilfegruppen.

(3) Als dritte Kategorie gibt es *Helfergruppen und Initiativen*. Diese ähneln in der Außenorientierung und dem Rhythmus der Treffen sehr stark den nach außen orientierten Selbsthilfegruppen oder Organisationen. *Helfergruppen* bestehen aus ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern, die sich für Kranke oder sozial schlechter gestellte Menschen engagieren.

Sie treffen sich meist ein Mal im Monat, um sich über ihre Einzelbetreuung auszutauschen und sich fortzubilden (z.B. Laienhelfergruppe, Krankenhausbesuchsdienst) oder öfter, wenn sie als ganze Gruppe mit den Betroffenen gemeinsame Aktionen machen (Gruppen der Hochschulgemeinden). Die Helfer sind im Unterschied zu Selbsthilfegruppenmitgliedern jedoch nicht direkt von dem Problem betroffen, für das sie sich engagieren.

In *Initiativen* engagieren sich Menschen, die von einem eher gesellschaftspolitisch bedingtem Problem direkt betroffen sind (z.B. ein Türke engagiert sich in einer Ausländerinitiative) oder weil sie ohne selbst betroffen zu sein (Parallele zur Helfergruppe) an offensichtlichen Mißständen etwas ändern wollen (Eine-Welt-Initiativen). Sie treffen sich in unterschiedlichem Rhythmus, wollen meist auch politisch etwas verändern, und haben deshalb ein großes Interesse an Öffentlichkeitsarbeit.

(4) Als vierte Gruppe beschreiben wir die *Selbsthilfeprojekte*. Dies sind inzwischen professionalisierte Einrichtungen oder soziale Dienste, die aber aus einer der voraus beschriebenen Selbsthilfeinitiativen entstanden sind und sich auch weiterhin sehr stark an ihrer Basis orientieren (z.B. Wildwasser, Familienzentrum, Milchladen).

## **2. "SELBST"-VERSTÄNDNIS UNSERER ARBEIT**

Das Grundsatzziel unserer Arbeit besteht darin, den Aufbau eines selbsthilfefreundlichen Klimas in Würzburg und Umgebung zu fördern und zu unterstützen. Dies geschieht einerseits durch Vernetzungsarbeit, andererseits durch die Förderung und Unterstützung von Gruppen und Initiativen. Zur Vernetzungsarbeit gehören Kenntnisse über bereits bestehende Angebote, Mitarbeit in verschiedenen relevanten Gremien und der Kontakt zu sogenannten höhergeordneten Stellen in Verwaltung und Politik, um gezielt und sinnvoll agieren zu können. Vernetzung bedeutet auch, Zusammenarbeit auf Landes- und Bundesebene sowie die Verfolgung der sozialpolitischen Entwicklung. Ein aktueller Informationsstand und ständige Fortbildungen über den Bereich Selbsthilfe und das Mitwirken an neuen Entwicklungen (beispielsweise durch den Mauerfall mit den ostdeutschen Städten) tragen dazu bei, bundesweit die Bedeutung der Selbsthilfe mitzuprägen. Selbsthilfefreundliches Klima erfordert ständige Werbung um Verständnis für die Belange der Gruppen in der allgemeinen Öffentlichkeit, deshalb ist die Öffentlichkeitsarbeit eine der wichtigsten Aufgaben unserer Kontaktstelle. Der Mensch steht im Mittelpunkt unserer Arbeit. Ohne einzelne Menschen kein selbsthilfefreundliches Klima, wir versuchen Eigenverantwortlichkeit und Engagement der Menschen zu stärken.

Wir unterstützen Menschen, die mit einer Krankheit oder einem sozialen Problem zu kämpfen haben, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und in einer Gruppe Problemlösungen für sich selbst zu erarbeiten. Dadurch kann jeder in der Selbsthilfegruppe eigene Kräfte zum Annehmen, aber auch zur Bewältigung seiner Schwierigkeiten entwickeln. Ein weiteres Ziel ist neben den direkt Betroffenen und ihren Angehörigen auch das Verständnis, Interesse und die Einsatzbereitschaft bei denjenigen zu wecken, die nicht unmittelbar Selbsthilfe in Anspruch nehmen.

## **2.1 Arbeitsgrundsätze**

Alle unsere Angebote sind freiwillig und kostenlos (Ausnahme: geringer Beitrag bei Fortbildungen). Wir verstehen uns als UnterstützerInnen der Würzburger Selbsthilfegruppen, nicht als Dachorganisation mit Alleinvertretungsanspruch.

Wir bieten ausschließlich Erstgespräche (Ausnahme: GruppengründerIn) zur Klärung der Problemlage an, vereinbaren jedoch keine weiteren Termine mit der jeweiligen Person. Dadurch kann meist innerhalb von zwei bis drei Tagen ein Gesprächstermin bei uns vereinbart werden.

Alle Anliegen werden streng vertraulich behandelt. Wie alle Beratungsstellen unterliegen wir der Schweigepflicht. Bei Gruppenneugründungen ist es möglich, daß die Klienten anonym bleiben. Dies ist insbesondere bei heiklen Themen für die GruppengründerInnen wichtig. In diesen Fällen findet der Kontakt von weiteren Interessierten über unsere Büroorganisation statt. Wir arbeiten bedürfnis- und basisorientiert, beispielsweise unterstützen wir eine Gruppengründung in der Regel nur, wenn mindestens eine betroffene Person diese Gruppe möchte und zur Mitarbeit bereit ist. Auf Wunsch begleiten und beraten wir die Gruppe in der Gründungsphase, unser Hilfsangebot richtet sich immer nach den jeweiligen Bedürfnissen und Erfordernissen der Gruppengründer. Nicht in allen Fällen ist eine Gruppengründung notwendig oder sinnvoll, Empfehlungen hierüber sprechen wir ebenso an, wie wir in Einzelfällen zwar eine Beratung zu einer Gruppengründung durchführen, diese jedoch von uns aus nicht weiter unterstützen.

## **2.2 Zielgruppen**

Unsere Zielgruppen sind neben der allgemeinen Öffentlichkeit an Selbsthilfe und Eigenengagement interessierte BürgerInnen, Selbsthilfegruppen und Initiativen aus dem gesamten Sozial- und Gesundheitsbereich sowie Professionelle aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich, PolitikerInnen und Verwaltungsstellen, Unternehmen und die Presse.

## **2.3 Aufgabenbereiche oder -gebiete**

### **(1) Information, Beratung und Vermittlung von interessierten Einzelpersonen**

Schriftlich, telefonisch und persönlich wenden sich BürgerInnen mit den verschiedensten Anliegen aus dem gesamten Sozialbereich an uns. Oftmals geht es um die Vermittlung an eine Selbsthilfegruppe oder eine andere professionelle Einrichtung in der Stadt, die Weitergabe von Informationen und Adressen aus dem gesamten Bundesgebiet, die Herstellung von Kontakten zu anderen Einzelbetroffenen, wenn es keine Selbsthilfegruppe gibt und natürlich eine Beratung, ob in dem speziellen Fall der Anfrage eine Selbsthilfegruppe überhaupt sinnvoll ist. Viele Anfragen kommen auch von nicht direkt Betroffenen, die für ihre Angehörigen, Freunde, Partner fragen oder einfach mal ein Gespräch mit jemandem führen möchten. Hier gilt es vor allen Dingen, auch die Grenzen der Selbsthilfe aufzuzeigen, immer wieder über die Bedeutung von Selbsthilfe und das Prinzip der Arbeit in Gruppen zu informieren, den Menschen nahezubringen, daß es sich bei Selbsthilfeaktiven um ehrenamtlich tätige Privatpersonen und nicht um ein Büro mit Öffnungszeiten handelt und daß Selbsthilfegruppen nicht verschrieben werden können, sondern freiwillige Zusammenschlüsse sind, auch über das Selbsthilfeprinzip vom Geben und Nehmen im Unterschied zu einem konsumorientierten Verhalten, welches manches Mal anzutreffen ist.

### **(2) Gruppengründungsberatung und Begleitung**

Wenn es zu dem Problem oder zur Krankheit des Klienten noch keine Gruppe gibt und es sinnvoll erscheint, eine neue zu gründen, bieten wir Hilfe und Begleitung für diese Gründung an. Nicht in allen Fällen ist eine neue Selbsthilfegruppe sinnvoll, zu wenig andere Betroffene in der Umgebung oder bereits existierende Gruppen mit ähnlicher Thematik machen sie überflüssig. Bei einem persönlichen Beratungsgespräch informiert zunächst der/die GruppengründerIn über seine/ihre Motivation, erzählt näheres zu seinem/ihrer Problem und was er/sie bislang schon alles unternommen hat. Danach klären wir darüber auf, welche Hilfen wir bei einer Neugründung anbieten können. Dies ist vor allen Dingen Öffentlichkeitsarbeit, um das Problem bekanntzumachen und neue InteressentInnen zu finden, außerdem die Sammlung der neuen InteressentInnen über unser Büro und das Vermitteln eines Raumes, wo sich die Gruppe treffen kann. Außerdem kann auf Wunsch eine Begleitung der neuen Gruppe erfolgen, um eine Struktur- und Aufbauhilfe zu geben. Die Begleitung beschränkt sich in der Regel auf drei bis sechs Sitzungen, danach soll die Gruppe fähig sein, ohne Anleitung selbständig weiterzufunktionieren.

*Ein Beispiel:* Eine Interessentin kam wegen der Gründung einer Gruppe für Frauen mit Myomen auf uns zu. Sie hatte bereits sehr konkrete Vorstellungen über Gruppeninhalte, Häufigkeit der Treffen, Zusammenarbeit mit Ärzten etc. In einem ersten Beratungsgespräch klärte sie über ihre persönliche Situation auf - eine Odyssee von Arzt zu Arzt, wobei ihr sehr schnell zugeraten wurde, sich doch gleich die Gebärmutter entfernen zu lassen - eine Diagnose, die sehr häufig erfolgt. Nach diesem Gespräch wurde ein Termin mit der Presse vereinbart, der mit uns in unseren Räumen stattfand, um neue Interessentinnen für dieses Thema zu finden. Auf Wunsch der Gründerin wurde das erste Treffen von uns begleitet, seitdem läuft die Gruppe selbständig. Sie existiert seit November 1995 und trifft sich ein Mal monatlich. Wir stehen durch regelmäßige Rundbriefe, die wir an alle Gruppen verschicken, weiterhin in Kontakt - in einer Ausgabe der Selbsthilfezeitung stellt sich die Gruppe mit einem Artikel vor, es nehmen mittlerweile regelmäßig zwischen 8 und 12 Frauen teil. Die Inhalte reichen vom persönlichem Austausch bis zu Frauengesundheitsthemen allgemein.

### (3) Beratung und Unterstützung von bestehenden Gruppen

Den bestehenden Gruppen stehen wir als Ansprechpartnerinnen dauerhaft zur Verfügung. Die Gruppen können sich an uns wenden bei organisatorischen und inhaltlichen Problemen, und wir bemühen uns, mit ihnen gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Auch eine zeitlich begrenzte Gruppenbegleitung in einer schwierigen Gruppenphase ist möglich. Wir bieten den Gruppen Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit, bei der politischen Lobbyarbeit, bei Kontakten zu Professionellen und zu möglichen Geldgebern. Außerdem beraten und informieren wir über unsere städtische Gruppenförderpraxis und über weitere Fördermöglichkeiten. Für unsere bestehenden Gruppen bieten wir darüber hinaus regelmäßige Fortbildungen zu selbsthilferelevanten Themen an. Weitere wichtige Angebote sind die Vernetzung der Gruppen untereinander (durch gemeinsame Veranstaltungen, Gesamttreffen u.ä.) sowie die Vernetzung mit Professionellen aus dem Sozialbereich.

Ein Beispiel: Wir haben bereits mehrmals eine Veranstaltungsreihe "Erfahrungsaustausch für Selbsthilfeaktive" angeboten. Hier kommen an drei Abenden bis zu 12 Personen aus den verschiedensten Gruppen zusammen und sprechen über schwierige Situationen in ihrer eigenen Gruppe oder in ihrer Rolle als Kontaktperson. Thematisiert werden etwa Probleme mit anderen Gruppenmitgliedern, z.B. ausdauernde Redner, Abgrenzungsmöglichkeiten als Kontaktperson, wenn man etwa ständig nachts von Betroffenen angerufen wird, Überforderung bei Menschen, die am Telefon mit Selbstmord drohen u.v.m. Es wurde festgestellt, daß gruppenübergreifend oft die gleichen Konflikte existieren und so auch themenfremde Gruppen voneinander profitieren können. Die Abende wurden von uns gestaltet, wir verwendeten die Balintmethode zur Problembearbeitung. Damit wurde den Gruppen gleichzeitig auch eine Methode gezeigt, wie Themen in ihrer eigenen Gruppe bearbeitet werden können. Diese Veranstaltungsreihen wurden als sehr hilfreich erlebt, deshalb werden wir sie auch in Zukunft in unserem Programm anbieten.

### (4) Zusammenarbeit mit Professionellen

Unter Professionellen, mit denen wir zu tun haben, verstehen wir KollegInnen aus anderen Beratungsstellen, ÄrztInnen, TherapeutInnen, PolitikerInnen, Presse, Unternehmen und sonstige MitarbeiterInnen aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich. Die Zusammenarbeit hier gestaltet sich

mit Fachkollegen in Gremien oder durch gegenseitige Vermittlung. Ferner wurden schon einige Selbsthilfegruppen gemeinsam mit einer Beratungsstelle oder einer Klinik gegründet. Wir planen Veranstaltungen gemeinsam mit Kollegen, führen Befragungen bezüglich Selbsthilfe durch (Ärztbefragung, Raumanfragen), werden selbst als Referentinnen bei unterschiedlichsten Gremien angefragt, referieren regelmäßig für StudentInnen der Fachhochschule und beziehen bewußt kompetente Fachstellen in unsere Arbeit mit ein. Politiker werden von uns über Selbsthilfeaktivitäten informiert, wir führen Einzelgespräche mit Verwaltung und Politik, haben guten und intensiven Kontakt zu Presse und Fernsehen und beraten und informieren Kolleginnen und Kollegen durch unsere eigene Selbsthilfezeitung.

Ein Beispiel: Bei uns rufen sehr viele Menschen zum Problem Trennung/Scheidung an. Es findet sich eine Person, die eine Gruppe gründen möchte. Wir informieren die KollegInnen der Beratungsstellen über die Gründung und überlegen gemeinsam mit einem Fachkollegen Unterstützungsmöglichkeiten für diese Gruppe. Bei diesem Beispiel wurde die Gründung gemeinsam unterstützt und begleitet. Ein Kollege aus der Beratungsstelle hat zehn Treffen inhaltlich begleitet, bevor die Gruppe von einer angeleiteten zu einer Selbsthilfegruppe wurde.

#### (5) Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit nimmt in einem Arbeitsbereich, der vernetzen und die allgemeine Öffentlichkeit informieren will, selbstverständlich einen hohen Stellenwert ein. Hier wird zwischen *interner* und *externer* Öffentlichkeitsarbeit unterschieden, außerdem zwischen Öffentlichkeitsarbeit für unseren eigenen Arbeitsbereich und für die einzelnen Gruppenthemen.

In Zusammenarbeit mit Grafikern haben wir umfangreiche Materialien über unsere Arbeit entwickelt: ein Faltblatt, zwei Plakate, einen Videofilm, einen Selbsthilfewegweiser, einen mobilen Informationsstand und diverse Dokumentationen über unsere Veranstaltungen sowie eine zweimal jährlich erscheinende *eigene Zeitung*. Um einen Wiedererkennungseffekt zu erzielen, benutzen wir immer dasselbe Logo und denselben Schriftzug, wenn wir uns präsentieren. Wir stellen unsere Arbeit auf Anfrage für verschiedene kirchliche, politische und soziale Vereinigungen sowie vor StudentInnen der Fachhochschule und der Universität vor. Ebenso sind wir vertreten auf Ärztekongressen und regionalen Messen. Regelmäßig berichtet die Presse über unseren Arbeitsbereich, wir stellen uns dar in Funk und Lokalfernsehen. Meist sind die Präsentationen mit einer bestimmten Veranstaltung oder einem Ereignis verbunden. Auch neue Wege der Öffentlichkeitsarbeit für soziale Organisationen wurden erprobt und beschritten. So wurden bereits zwei Fotowettbewerbe von uns organisiert und durchgeführt sowie ein Gesundheitspreis ausgeschrieben. Wir organisieren Ausstellungen in unseren Räumlichkeiten

und versuchen, soziale Themen auch einmal anders in das öffentliche Bewußtsein zu rücken.

Für die Gruppen bieten wir *Fortbildungen* in Öffentlichkeitsarbeit an. Themen sind dabei beispielsweise: Wie erstelle ich ein Faltblatt, eine Pressemitteilung? Welche Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit kann unsere Gruppe sich zunutze machen? Wir stellen auf Wunsch Kontakt zur Presse, zu einzelnen Journalisten und Pressevertretern her. Wir bieten den Gruppen mit unserer *Selbsthilfezeitung* ein Forum für Ankündigungen und Veröffentlichung von Gruppendarstellungen, Jubiläen und Terminen. Die Zeitung erscheint zweimal jährlich in einer Auflage von 8000 Stück und liegt kostenlos in Apotheken, Arztpraxen, Beratungsstellen und öffentlichen Gebäuden aus. Die Selbsthilfezeitung enthält Kontaktadressen, die regelmäßig aktualisiert werden. Dadurch steht sie praktisch ein halbes Jahr lang als Nachschlagewerk zur Verfügung und dient gleichzeitig dazu, die Selbsthilfegruppen in Stadt und Landkreis bekannt zu machen. Für uns bedeutet die Selbsthilfezeitung einerseits mehr Resonanz, andererseits weniger Arbeit, da die Vermittlung in eine Gruppe nicht mehr über uns, sondern direkt erfolgen kann bzw. über einen Arzt oder Therapeuten.

*Neue Gruppen* unterstützen wir durch Mitwirkung an der Erstellung des ersten Faltblattes, durch Pressemitteilungen, das Zurverfügungstellen von Räumlichkeiten für Pressekonferenzen und durch eine Auswahl an Fachliteratur über alle Themen der Öffentlichkeitsarbeit. Zusätzlich haben wir pro Jahr einige *öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen*, mit denen wir sowohl unsere koordinierende Arbeit als auch einzelne Selbsthilfegruppen und ihre Inhalte bekanntmachen wollen. Eine Tradition ist inzwischen der "*Infomarkt*", bei dem sich Selbsthilfegruppen mit Aktionen und Informationsständen einen Tag in der Fußgängerzone Würzburgs präsentieren. Nebenbei wird dadurch eine Vernetzung der Gruppen untereinander erreicht. Als weitere regelmäßige Veranstaltung dient die "*Mainfrankenmesse*", eine alle zwei Jahre stattfindende unterfränkische Messe. Bei derartigen Veranstaltungen wird allerdings hauptsächlich die allgemeine Öffentlichkeit angesprochen, der Effekt oder Nutzen für die Gruppen ist geringer.

Andere Großveranstaltungen, die wir organisieren, richten sich neben der allgemeinen Öffentlichkeit gezielt an ein *Fachpublikum* und sind von ihrer Ausrichtung und den Inhalten her dazu da, sich intensiv mit einer oder mehreren Gruppenproblematiken auseinanderzusetzen. Dazu gehören Konferenzen, Tagungen und Wochenendseminare mit gruppenspezifischen Inhalten. Durch solche Veranstaltungen vernetzen wir Professionelle und Gruppen, bilden inhaltlich weiter und unterstützen den Aufbau und den Erhalt eines selbsthilfefreundlichen Klimas in Würzburg.



## (6) Unterstützung von sozialem Engagement

Ehrenamtlichenberatung und Vermittlung sowie Spenden- und Sponsoringberatung gehören zu unseren Aufgaben.

Wo kann ich mich ehrenamtlich betätigen? Welche Voraussetzungen muß ich mitbringen? Gibt es Aufwandsentschädigungen? Wie hoch ist der Zeitaufwand? Welche Bereiche kommen für mich in Frage?

Menschen, die sich ehrenamtlich engagieren wollen, ohne wie in Selbsthilfegruppen selbst von einem Problem betroffen zu sein, werden umfangreich informiert und beraten. Sie bekommen verschiedene Alternativen für ihr Engagement aufgezeigt, die sie dann einzeln durchgehen und sich entscheiden können. Soziale Organisationen, die ehrenamtliche HelferInnen brauchen, können in unser Verzeichnis aufgenommen werden.

Die Beschaffung von Geld- und Sachmitteln außerhalb der öffentlichen Förderung für bestimmte Projekte - eine Thematik, die Gruppen, Initiativen und Verbände aus dem Non-profit-Bereich seit geraumer Zeit beschäftigt.

Für Non-profit-Organisationen aus dem Sozialbereich bieten wir Information und Beratung über Möglichkeiten, Geldmittel, Dienst- oder Sachleistungen zu beschaffen (Bußgeldaquise, Stiftungen, Spendenbriefe etc.) sowie Vermittlung an Unternehmen mittels Aufnahme in einen "Spendenkatalog", der von Privatpersonen oder Unternehmen abgerufen werden kann. Weiterbildungsangebote wie Fundraisingseminare oder die Nutzung unserer Bibliothek zählen auch zu diesen Aufgaben.

Für Unternehmen und Privatpersonen bieten wir Information und Beratung über Projekte im Sozialbereich, Möglichkeiten sich zu engagieren, über Spenden, Sponsoring, mögliche eigene Aktionen und die Vermittlung von Partnern aus dem Sozialbereich.

### **3. ZUM SCHLUSS**

Die Motivation von BürgerInnen, freiwillig für sich selbst und andere tätig zu werden, ist das Instrument, mit dem wir agieren. Eigene Initiative, bürgerschaftliches Engagement und damit selbstverantwortliches Handeln prägen die Menschen, die sich in Gruppen zusammenschließen und für ihr Thema eintreten. Die Betroffenen können die Angebote unserer Kontaktstelle als Serviceleistung in Anspruch nehmen und, wenn sie möchten, davon profitieren. Daß dies der Fall ist, zeigt uns die Resonanz auf unsere Veranstaltungen und die Rückmeldung der einzelnen

Gruppen. Unser Arbeitsbereich ist basisnah, innovativ, spannend und sicherlich auch zukunftsweisend.

#### **LITERATUR**

KICKBUSCH, I./TROJAN, A.: Gemeinsam sind wir stärker. Selbsthilfegruppen und Gesundheit. Frankfurt am Main 1981.

KÖSTERS, W.: Vom Ich zum Wir. Selbsthilfegruppen finden, gründen, führen. Stuttgart 1992.

MOELLER, M.L.: Selbsthilfegruppen. Reinbek bei Hamburg 1978.

TROJAN, A.: Wissen ist Macht. Eigenständig durch Selbsthilfe in Gruppen. Frankfurt am Main 1986.

Über Kontaktstellen informiert das Praxishandbuch für Selbsthilfekontaktstellen (Bezug über: ISAB-Institut, Weißhausstr. 38, 50939 Köln, Tel. 0221/412094) sowie NAKOS-Nationale Kontaktstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen, Albrecht-Achilles-Str. 65, 10709 Berlin-Wilmersdorf, Tel. 030/8914019.

Barbara Tillmann

## **ERFAHRUNGSORIENTIERTER RELIGIONSUNTERRICHT MIT KÖRPERBEHINDERTEN SCHÜLERINNEN**

### **1. VERANLASSUNG**

Der Religionsunterricht ist zwar auch an den Sonderschulen ordentliches Lehrfach (gemäß Grundgesetz Art. 7, Abs. 3), die Religionspädagogik hat sich jedoch mit Fragen, die aus der besonderen Lebenssituation behinderter SchülerInnen erwachsen, nur am Rande beschäftigt. Diese Situation hat sich gerade für die Schule für Körperbehinderte (SfK) von Seiten der Religionspädagogik im letzten Jahrzehnt durch die Beiträge von Atsma (1982) und Kollmann (1988; 1990) etwas verbessert. Allerdings sind die Überlegungen zur Lebenssituation körperbehinderter SchülerInnen, die als Begründung besonderer Inhalte herangezogen werden, in diesen Veröffentlichungen als ergänzungsbedürftig anzusehen, da ihnen empirische Untersuchungen noch nicht zugrunde lagen.

Diese Situation war Anlaß für eine empirische Untersuchung, die es sich zur Hauptfragestellung gemacht hat, ob es bestimmte Erfahrungen gibt, die Jugendliche mit einer Körperbehinderung im Religionsunterricht zu thematisieren wünschen (vgl. Tillmann 1994). Des weiteren wurde gefragt, welche Unterschiede es zwischen körperbehinderten und nichtbehinderten Jugendlichen bezüglich der sie beschäftigenden Fragen und Erfahrungen gibt.

### **2. DER ERFAHRUNGSORIENTIERTE RELIGIONSUNTERRICHT ALS GRUNDLAGE FÜR EINEN RELIGIONSUNTERRICHT FÜR NICHTBEHINDERTE UND BEHINDERTE SCHÜLERINNEN**

Als eine der neueren religionsdidaktischen Konzeptionen gilt der erfahrungsorientierte Religionsunterricht (Ritter 1989). Der Erfahrungsbegriff läßt sich jedoch ebenso in der Symboldidaktik, der elementaren Bibeldidaktik als auch der narrativen Religionsdidaktik finden, wie auch die Symbole, die Frage nach dem Elementaren und narrative Elemente sich in der erfahrungsorientierten Religionsdidaktik wiederfinden lassen. Eine eindeutige Abgrenzung läßt sich bei den neueren Konzeptionen für den Religionsunterricht kaum vornehmen.

Unverzichtbar für den erfahrungsorientierten Religionsunterricht (RU) ist die Forderung nach einem integralen Erfahrungsverständnis, das alle Spaltungen und Besonderungen im Erfahrungsbegriff aufhebt, wie sie z.B. noch bei Fuchs (1978) oder Ebeling (1975) zu finden sind. Denn so

wenig sich Wirklichkeit, aus der sich alle Erfahrung speist (Grewel 1983), spalten läßt, kann dies mit dem Erfahrungsverständnis geschehen, wenn nicht beabsichtigt ist, jede Kommunikation über Erfahrung abbrechen zu lassen.

Geht man davon aus, daß Erfahrung einheitlich ist, so muß das Folgen für deren Darstellbarkeit haben. Das heißt: "Prinzipiell muß das, was als Erfahrung ausgegeben wird, zumindest im Ansatz virtuell-potentiell darstellbar, einsehbar und verallgemeinerbar sein - eine konstitutive Bedingung für die 'Einheit von Erfahrung'." (Ritter 1989, 171)

Ritter (1989) stellt im Rahmen eines integralen Erfahrungsverständnisses an die Darstellung bzw. Verallgemeinerbarkeit von Erfahrung drei Grundforderungen. Als Mindestanforderung muß die Erfahrung "mittelbar" und "nachprüfbar" sein. Als Maximalanforderung sollte sie nach Möglichkeit auch "nachvollziehbar" sein.

Mit diesem integralen Erfahrungsverständnis wird wieder eine Kommunizierbarkeit von Erfahrung über alle Lebensbereiche hinweg erreicht. Dies ist insofern für den RU wichtig, als sich auch schon im Leben der SchülerInnen eine Spaltung der Lebensbereiche finden läßt, wie sie sich z.B. in der Aufteilung der Schulfächer widerspiegelt. Durch eine potentielle Integration aller Erfahrungsbereiche im RU kann der Sinn von Glaubens- und religiöser Erfahrung für das ganze Leben der SchülerInnen wieder erschlossen werden. Ist religiöse Erfahrung als etwas "Besonderes", "Mystisches", "Innerliches" von den Alltagserfahrungen und den wissenschaftlichen Erfahrungen, die die SchülerInnen in ihren anderen Schulfächern machen, abgetrennt, so ist die Wirklichkeitsnähe und die Bedeutung von Glaube-Kirche-Theologie im Leben der SchülerInnen für sie selber kaum noch verstehbar oder einsehbar.

Der Erfahrungsbegriff steht in einer Grundspannung zwischen dem eher passiven Akzent des Erleidens und der aktiven Sammlung von Erfahrungen (Grewel 1983). Der Erfahrungsprozeß selber kann nach Grewel (1983) als eine Abfolge von drei Schritten beschrieben werden: Am Anfang aller Erfahrung steht die Wahrnehmung. Da jedoch nicht alle Wahrnehmungen zu Erfahrungen werden, muß als zweiter Schritt diese oder jene Wahrnehmung bei dem Menschen Betroffenheit auslösen, damit die empfangenen Eindrücke nun bewußt verarbeitet werden. Der Prozeß der bewußten Verarbeitung bedeutet dann eine Einordnung dieser aufgenommenen Eindrücke in den dem Menschen eigenen Sinnhorizont.

Dieser baut sich aus (1) Erinnerungen an frühere Wahrnehmungen oder solchen aus Überlieferung oder Erzählung, (2) Wertansprüchen und (3) Deutungs- und Handlungsmustern, die Betroffenheit in Handeln überführen können, auf. "Aus der Zuordnung der Wahrnehmung zu diesen drei Elementen des Sinndeutungshorizontes, also aus ihrer 'Deutung'

ergibt sich das Handeln, mit dem der Mensch auf den empfangenen Eindruck antwortet." (Grewel 1990a, 45)

Zu bedenken ist vor allem für die didaktische Planung des RU, daß die einzelnen hier aufgezeigten Schritte des Erfahrungsprozesses von unterschiedlicher Dauer sein können. Dies richtet sich zum einen nach der Qualität verschiedener Eindrücke, zum anderen nach dem erfahrenden Menschen. Die Betroffenheit auf eine Wahrnehmung muß sich nicht immer sofort einstellen, und auch das Verarbeiten von Erfahrungen kann unterschiedlich lange dauern und muß für den Lehrer nicht immer beobachtbar sein. So ist der RU im Sinne der erfahrungsorientierten Religionsdidaktik nie in dem Maße vorausplanbar, wie ein Unterricht, der auf reine Stoffvermittlung ausgelegt ist.

Der erfahrungsorientierten Religionspädagogik muß eine theologische Grundentscheidung vorausgehen, die die Wichtigkeit der Erfahrung für die Theologie, die Kirche und den Glauben erkennt. Das bedeutet, daß die ganze christliche Herkunftsgeschichte elementar von ihrem Erfahrungscharakter her verstanden werden muß. Daraus folgt, daß im RU der christliche Glaube wieder rück- und angebunden werden muß an menschliche Erfahrung. Dies kann geschehen, indem ein pädagogisch und theologisch verantwortetes Angebot an Erfahrungen gemacht wird. Die Erfahrungen selbst sind Gegenstand des RU, dessen Ausgangspunkt und Zielpunkt. Sie ermöglichen eine Ansprechbarkeit der SchülerInnen, weil jeder Mensch von Erfahrungen herkommt und es ihm möglich ist, neue zu machen.

Das theologische Ziel des RU ist die Ermöglichung neuerer und besserer Erfahrung. Sie ist allerdings im Unterrichtsgeschehen nicht beliebig machbar, da diesem Vorhaben die Freiheit der SchülerInnen, die Freiheit Gottes und die Unverfügbarkeit des Glaubens wie des Gegenstandes gegenüberstehen.

Was als realistisches Ziel eingedenk dieser Einschränkungen für den RU angesehen werden kann, ist die Initiierung eines Lern- und Erfahrungsprozesses der SchülerInnen mit Gott und mit Welt. Das Erfahren ist ein Sich-auf-den-Weg-begeben, das für LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen gilt. Die Aufgabe des RU wird so zu einem experimentellen, probierenden und suchenden Erfahrungs-Lernen verschoben.

Ziel des RU ist es, den SchülerInnen durch Ermöglichung und Erschließung von Erfahrungen zu einer heutigen Erfahrungsgestalt des neuzeitlichen Christentums in Beziehung zu aller relevanten Welterfahrung anzuleiten.

Im RU kann dies geschehen durch:

- Mitteilung und Vorstellung von Erfahrungen
- kritische Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Erfahrungen
- kommunikativen Austausch von Erfahrungen.

"Erfahrungen sind damit religionspädagogisch nicht mehr bloß 'Anknüpfungspunkte' oder 'Einstiegsmöglichkeiten' hin auf das 'Eigentliche', sondern sie sind in einem fundamentalen Sinn das 'Eigentliche' und also die 'Gegenstände' der Religionspädagogik. Andere haben wir nicht." (Ritter 1989, 319)

### **3. BEHINDERTSEIN ALS ERFAHRUNG**

Analog zu dem Ansatz des erfahrungsorientierten RU muß auch das Leben mit einer Behinderung als die "Erfahrung von Behinderung" (Grewel 1990b) verstanden werden. Durch diesen für jedes Leben zutreffenden Erfahrungsbegriff ist auch eine Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Menschen zugrundegelegt, da die jeweiligen Lebensbedingungen der Menschen nur als andere Ausgangsbedingungen des Lebens gesehen werden. Somit wird das Leben des behinderten Menschen nicht als defizitär oder "anders" abgewertet.

#### **3.1 Erfahrungen des eigenen Körpers**

Die Beziehung eines Menschen zu seinem Körper ist dadurch geprägt, daß der Körper dem Menschen die Möglichkeit bietet, sein Selbst darzustellen. Auf der anderen Seite kann sich niemand seinem Körper entziehen. Leyendecker (1985) spricht davon, daß dem Menschen der Körper "unvermeidbar" ist. Damit ist schon die Problematik umrissen, in der der körperbehinderte Mensch mit seinem Körper steht. Je nach Art und Schwere der Behinderung bietet dem körperbehinderten Menschen sein eigener Körper nur unzureichende Möglichkeiten zur Selbstdarstellung. Er steht sogar oft seinen eigenen Wünschen entgegen. Und doch ist er ihm unvermeidbar.

Aus der Körperbehinderung eines Menschen können sich für ihn in den verschiedensten Lebensbereichen je unterschiedliche Einschränkungen und Veränderungen ergeben. Diese veränderten Erfahrungsräume müssen bei der Planung des RU mitberücksichtigt werden, da sie den bisherigen Erfahrungshorizont und die weiteren Erfahrungsmöglichkeiten des Menschen maßgeblich mitbestimmen.

### **3.2 Veränderung der Erfahrungsräume bei körperbehinderten Jugendlichen**

Nur stichpunktartig sollen im folgendem die Bereiche aufgezeigt werden, in denen es durch die Körperbehinderung für einen Jugendlichen Veränderungen in seinen Erfahrungsräumen geben kann.

#### **(1) Veränderte Körperwahrnehmung**

- Einschränkungen der eigenen körperlichen Funktionen und Aktivitäten durch die Körperbehinderung
- Veränderung des Lebens durch eine nicht-angeborene körperliche Schädigung
- begrenzte Lebenserwartung bei progressiven Erkrankungen
- selbst empfundene eingeschränkte Attraktivität
- eingeschränktes Selbstwertgefühl
- eingeschränkte Möglichkeit der eigenen Sexualität
- Abhängigkeit von anderen Menschen in bezug auf alltägliche Verrichtungen
- Frage nach Ursache und Grund der Behinderung.

#### **(2) Verändertes Familienleben**

- unsichere Erziehungshaltung der Eltern (überbehütender Erziehungsstil)
- Störungen in der Beziehung zu/der Kommunikation mit den Eltern
- Abhängigkeit versus gewünschte Selbständigkeit
- Beziehung zu den Geschwistern.

#### **(3) Verändertes Sozialverhalten/verändertes Sozial-Gefüge**

- Erschwernisse in der Interaktion mit nichtbehinderten Menschen durch Stigmatisierungsprozesse und ablehnendes Verhalten
- eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten zu Gleichaltrigen, vor allem zu nichtbehinderten Jugendlichen
- eingeschränkte Möglichkeiten des Lebens einer Partnerschaft/Ehe
- Fehlen einer Peergroup
- Ausschluß von Freizeitaktivitäten aufgrund der Behinderung
- eingeschränkte Möglichkeiten zur selbstbestimmten, zufriedenstellenden Freizeitnutzung
- geringerer Anteil an frei verfügbarer Zeit
- Leben in einer Randgruppe.

#### **(4) Veränderte eigene Entwicklung**

- eingeschränkte Erfüllung der Entwicklungsaufgaben des Jugendlichenalters
- Gefahr der Fremdbestimmtheit der eigenen Identität
- begrenzte Lebenserwartung.

**(5) Veränderte Schul- und Berufssituation**

- Aussonderung durch den Besuch einer Sonderschule, verbunden mit Ghettoisierung und Stigmatisierung
- Unsicherheit, einen späteren Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu erlangen
- mögliche erneute Separierung in einem Berufsbildungswerk
- eventuelle spätere Arbeitslosigkeit.

Diese aufgrund von vorhandenen Untersuchungen und Berichten erarbeiteten Erschwernisse, Begrenzungen und Veränderungen im Leben eines/einer Jugendlichen mit einer Körperbehinderung müssen in jedem Fall als Ausgangspunkt des RU in seiner Planung mitberücksichtigt werden, da sie den Erfahrungshorizont der SchülerInnen maßgeblich bestimmen. Es bleibt hier die Frage, welche dieser Veränderungen im Leben durch die Körperbehinderung für die Jugendlichen für den Religionsunterricht und damit für die Bereiche Glaube, Kirche und Theologie von Bedeutung sind. Mit dieser Frage beschäftigt sich die im folgenden dargestellte Untersuchung.

**4. FRAGESTELLUNG DER UNTERSUCHUNG**

Die Hauptfragestellung der Untersuchung lautet: Gibt es bestimmte Erfahrungen, die Jugendliche mit einer Körperbehinderung im RU zu thematisieren wünschen? Wenn ja, welche sind es? Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, welche Unterschiede es zwischen körperbehinderten und nichtbehinderten Jugendlichen bezüglich der sie beschäftigenden Erfahrungen und Fragen an den RU gibt.

**5. METHODISCHES VORGEHEN**

Das methodische Vorgehen ist durch die Fragestellung der Untersuchung impliziert. Da Erfahrungen etwas ganz Individuelles sind, muß eine Untersuchung, deren Ziel es ist, Erfahrungen zu eruieren, den SchülerInnen möglichst viel thematischen Freiraum zur Wiedergabe ihrer Erfahrungen gewähren. Ziel war es, durch eine möglichst natürliche Untersuchungssituation und eine freie Themenvorgabe die SchülerInnen zu veranlassen, für sie wichtige Erfahrungen niederzuschreiben. Angeregt durch die positiven Berichte von Häler (1987) und Kramer (1987), die über SchülerInnenerzählungen religiöse Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen beschrieben, wurde als Vorgehensweise die Form der individuellen schriftlichen oder mündlichen Erzählung gewählt. Nach Grewel (1983) ist das Erzählen die bevorzugte Weitergabe von Erfahrungen. Für die Erzählung spricht weiterhin, daß sie die Urform biblischer Sprache ist, und das Christentum sich auch heute noch als Erzählgemeinschaft versteht (Lämmermann 1991).



Als Rahmen für die Erzählung wurde den SchülerInnen in dieser Untersuchung folgendes Thema vorgegeben: "Was ich Gott gerne erzählen oder fragen würde ...". Den körperbehinderten SchülerInnen wurde freigestellt, ob sie das Thema in mündlicher oder schriftlicher Form bearbeiten wollten, da einige der körperbehinderten SchülerInnen aufgrund ihrer Behinderung nicht in der Lage waren, die Aufgabe ohne fremde Hilfe zu bewältigen. Die nichtbehinderten SchülerInnen führten die Aufgabe alle in schriftlicher Form durch.

## **6. BESCHREIBUNG DER UNTERSUCHUNGSGRUPPE**

Für die Untersuchungsgruppe der körperbehinderten SchülerInnen wurden sechs Schulen für Körperbehinderte in Nordrhein-Westfalen aufgesucht, an denen 96 SchülerInnen aus Klassen, die vorwiegend nach Hauptschulrichtlinien unterrichtet werden, sich an der Untersuchung beteiligen wollten. Das Durchschnittsalter der SchülerInnen betrug 15,27 Jahre. Von der Untersuchungsgruppe sind 39 Schülerinnen weiblich, 57 Schüler männlich. Die Konfessionen verteilen sich wie folgt: 51 SchülerInnen sind evangelisch, 40 katholisch und fünf SchülerInnen anderer christlicher Konfession oder ohne Bekenntnis.

Bei den körperbehinderten SchülerInnen wurde ebenfalls erfaßt, welche Behinderung sie haben und seit wann sie behindert sind. 53 SchülerInnen lassen sich unter die Gruppe "Schädigung von Gehirn oder Rückenmark", 11 SchülerInnen unter die Gruppe "Schädigung von Muskulatur oder Knochengerüst" und 6 SchülerInnen unter die Gruppe "Chronische Krankheit oder Fehlfunktion von Organen" fassen. Da diese Angaben freiwillig waren, fehlt hier ein großer Teil der Angaben (26 SchülerInnen). Der größte Teil der SchülerInnen ist von Geburt an bzw. seit dem 1. Lebensjahr behindert (52 SchülerInnen). Zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr wurden 7 SchülerInnen, zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr 3 SchülerInnen, zwischen dem 11. und 15. Lebensjahr 2 SchülerInnen und zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr ein Schüler behindert. 31 SchülerInnen können oder wollen keine Angabe zu dem Zeitpunkt ihrer Schädigung machen. Bei den SchülerInnen, die Angaben zu ihrer Behinderung gemacht haben, kann bei 14 SchülerInnen festgestellt werden, daß ihre Lebenserwartung aufgrund ihrer Behinderung verringert ist.

Die 366 nichtbehinderten SchülerInnen besuchen zwei Hauptschulen in Bochum. Das Durchschnittsalter betrug 13,66 Jahre. 182 Schülerinnen sind weiblich, 184 Schüler männlich. Von den 366 SchülerInnen sind 173 evangelisch, 183 katholisch und 10 ohne Bekenntnis.

Die Unterschiede bezüglich der Größe der beiden Untersuchungsgruppen, deren Alters-, Geschlechts- und Konfessionsverteilung wurden bei

der späteren Auswertung der Ergebnisse durch die statistische Methode der Standardisierung eliminiert, so daß an dieser Stelle nicht weiter ein Vergleich der beiden Gruppen durchgeführt werden muß.

## 7. AUSWERTUNGSMETHODEN

Der inhaltliche Freiraum, der den SchülerInnen beim Schreiben ihrer Erzählung gewährt wurde, darf im nachhinein bei der Auswertung der Geschichten nicht durch ein vorgefertigtes Themenraster wieder zunichte gemacht werden. Um dies zu verhindern, wurden alle Geschichten auf deren Themennennung hin untersucht, und es ließen sich in den Erzählungen 23 Themen finden. Das auf diese Weise erstellte Themenraster dient als Grundlage für die Auswertung der Erzählungen.

### Thema 1: Politisches Weltgeschehen

Die SchülerInnen berichten von aktuellen Ereignissen, wie z.B. von Kriegen, Hungersnöten oder ökologischen Problemen.

### Thema 2: Gewaltproblematik

Die SchülerInnen bringen eine Verständnislosigkeit angesichts eskalierender Gewalt zum Ausdruck; auf allgemeiner Ebene fragen sie nach dem Gegensatz von "Gut" und "Böse".

### Thema 3: Auseinandersetzung mit dem persönlichen Leben

Im Vordergrund stehen familiäre Probleme, Probleme mit Freundschaften, Gedanken um die Schule und um die eigene, spätere Zukunft.

### Thema 4: Vorstellung, daß Gott die Geschehnisse in der Welt zum Guten hin beeinflussen kann

Gott wird z.T. konkret für die Ereignisse in der Welt und im persönlichen Leben verantwortlich gemacht.

### Thema 5: Theodizee-Problematik

Von einer strengen Begriffsdefinition her gesehen fragen die SchülerInnen zwar nicht explizit nach der Gerechtigkeit Gottes angesichts des Übels in der Welt, jedoch lassen ihre Zweifel an Gott aufgrund z.B. des Krieges oder der Hungersnöte in der Welt das Reden von der Theodizee-Problematik als zutreffend erscheinen.

### Thema 6: Verhältnis behinderte-nichtbehinderte Menschen

Die SchülerInnen bringen eigene Erfahrungen, Gedanken und Wünsche bezüglich der Reaktionen nichtbehinderter Menschen auf behinderte Menschen zum Ausdruck und denken über das Zusammenleben der beiden Gruppen nach.

### Thema 7: Behinderungen und Krankheiten

Die SchülerInnen äußern Verständnislosigkeit und Erschrecken darüber, daß andere Menschen oder sie selber krank oder behindert sind; sie fragen nach dem Grund von Behinderung oder Krankheit; die körperbehinderten SchülerInnen äußern sich zumeist über ihre eigene Behinderung.

**Thema 8: Sterben**

Die SchülerInnen beschreiben ihre Vorstellungen bezüglich des Sterbens und interessieren sich für die Notwendigkeit der Beendigung des Lebens durch den Tod.

**Thema 9: Himmel und Hölle**

Die SchülerInnen fragen sehr konkret über die Wirklichkeit von Himmel und Hölle und beschreiben z.T. sehr anschaulich ihre Vorstellungen.

**Thema 10: Leben nach dem Tod, Auferstehung**

Die Schülerinnen machen sich Gedanken darüber, ob es ein Leben nach dem Tod in irgendeiner Form gibt; eng damit zusammen hängen ihre Vorstellungen über die Auferstehung der Toten.

**Thema 11: Unmittelbares Leben mit Gott**

Durch Gebete, die direkte Anrede an Gott und die Schilderung der eigenen Gottesbeziehung wird dies deutlich.

**Thema 12: Vorstellungen über Gott (kognitive Ebene)**

Es geht hier um ein vornehmlich rationales Interesse an der "Person" Gottes, seiner Existenzweise und seinem "Aussehen"; die Vorstellungen über Gott sind sehr stark an die realen Lebensbezüge der SchülerInnen angelehnt.

**Thema 13: Zweifel an der Existenz Gottes aufgrund dessen Unbeweisbarkeit**

Die SchülerInnen können sich aufgrund ihrer rationalen Überlegungen nicht vorstellen, daß es irgendwo ein gottähnliches Wesen gibt.

**Thema 14: Leben, Wirken und Sterben Jesu.**

**Thema 15: Heilungsgeschichten und Wunder Jesu**

Es geht hier insbesondere um den Wahrheitsgehalt der Heilungs- und Wundergeschichten und Gottes Fähigkeiten, heute noch zu heilen.

**Thema 16: Bibel**

Allgemein wird hier nach dem Wahrheitsgehalt der Bibel gefragt; zum Teil haben die SchülerInnen auch konkrete Fragen zu einzelnen biblischen Geschichten.

**Thema 17: Schöpfung**

Es geht hier zum einen um die Authentizität der Schöpfungsgeschichte, zum anderen um die Frage nach der Vorrangstellung und den Besonderheiten des Menschen ausgehend von der Schöpfungsgeschichte.

**Thema 18: Kirche**

Das Leben in der Kirche, Regeln der Kirche, kirchliche Sakramente, der Grund von Feiertagen und die Konfessionen sind hier die Hauptinteressen.

**Thema 19: Andere Religionen, andere Götter**

Es geht hier insbesondere um die Gründe, warum es verschiedene Religionen oder Götter gibt, und um den Sinn und Zweck der eigenen Religion sowie deren Grund und Ursache.

**Thema 20: Religionsunterricht**

Die SchülerInnen äußern sich über ihre Freude oder ihr Mißfallen am Religionsunterricht und dessen Themen.

**Thema 21: Frage nach dem Sinn des Lebens vor allem angesichts des Todes**

**Thema 22: Existenz von Leben außerhalb der Erde**

**Thema 23: Überirdische Kräfte, Okkultismus.**

In einem nächsten Schritt wurden die Geschichten der SchülerInnen über dieses Themenraster ausgewertet. Es wurde überprüft, welche Themen in den einzelnen Geschichten vorhanden sind oder nicht. Die Nennung der entsprechenden Themen wurde über eine Codierung "gewählt" oder "nicht gewählt" festgehalten. Neben der Untersuchung der Themenwahl wurde durch Wörterzählungen überprüft, wie lang die Geschichten der einzelnen SchülerInnen sind und in welcher Länge sie sich zu den einzelnen Themen äußern. Die Angaben zu den SchülerInnen, ihre Themenwahl sowie die entsprechenden Wörterzählungen bilden die Rohdaten für die im weiteren durchgeführte statistische Auswertung der SchülerInnengeschichten. Durch die Unterschiedlichkeit der beiden SchülerInnengruppen erwies es sich als sinnvoll, die Daten zu standardisieren, um eine Vergleichbarkeit zu erreichen.

Um die Wahl der Themen der beiden SchülerInnengruppen zu vergleichen, wurde in der Gruppe der nichtbehinderten und der körperbehinderten SchülerInnen der Anteil der SchülerInnen ermittelt, die ein bestimmtes Thema nennen. Diese nicht standardisierten Anteile wurden als rohe SchülerInnenanteile bezeichnet. Neben den SchülerInnenanteilen wurden auch die Varianzen ermittelt. Mit Hilfe von Konfidenzintervallen für die Differenz der SchülerInnenanteile der nichtbehinderten und der körperbehinderten SchülerInnen wurde ein Test zum Vergleich derselben durchgeführt. Aufgrund der unterschiedlichen Alters- und Geschlechtsstruktur der beiden SchülerInnengruppen wurden nach Alter und Geschlecht standardisierte SchülerInnenanteile berechnet und miteinander verglichen. Um weiterhin zu überprüfen ob die Konfession der SchülerInnen einen Einfluß auf die Themenwahl hat,

wurden die SchülerInnenanteile nach Alter, Geschlecht und Konfession standardisiert und ebenfalls miteinander verglichen.

Der Vergleich der gezählten Wörter pro Thema wurde nach dem gleichen Prinzip durchgeführt. Zunächst sollten die rohen, nicht standardisierten Wörteranteile pro SchülerIn ermittelt werden. Die rohen Wörteranteile der nichtbehinderten SchülerInnen wurden mit Hilfe eines t-Tests verglichen. Danach wurden zunächst die nach Alter und Geschlecht standardisierten Wörteranteile berechnet. Mit Hilfe eines statistischen Tests wurde geprüft, ob sie sich voneinander unterscheiden. Um einen möglichen Einfluß der Konfession auf die Anzahl der Wörter pro Thema aufzudecken, wurde wiederum zusätzlich nach der Konfession standardisiert. Mit Hilfe eines t-Tests wurde die Anzahl der Wörter der erwähnten Themen pro SchülerIn zwischen beiden SchülerInnengruppen verglichen. Abschließend wurde untersucht, ob sich die körperbehinderten SchülerInnen untereinander in Hinblick auf die Themenwahl unterscheiden.

## **8. DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER WICHTIGSTEN ERGEBNISSE**

- (1) Das Hauptinteresse der körperbehinderten SchülerInnen beschränkt sich im Vergleich zu den nichtbehinderten SchülerInnen auf wenige Themen.

Dieses engere Interessenfeld der körperbehinderten SchülerInnen verbunden mit einer Konzentration auf wenige Themen, läßt sich aus ihrem Erfahrungsraum erklären. Fragen und Neugierde an der Welt entstehen durch Erfahrungen mit der Welt. Hierbei ist in den meisten Fällen die Aktivität dessen gefragt, der etwas erfahren oder erkunden will. Genau diese Aktivität ist bei den körperbehinderten Jugendlichen in vielen Fällen eingeschränkt. Dies kann an der Körperschädigung liegen, genauso aber an überängstlichen Eltern, die den/die Jugendlichen/ Jugendliche seine/ihre Erfahrung nicht alleine machen lassen oder an Ängsten, die der/die Jugendliche selber gegen die zu erkundende Welt aufgebaut hat. Es gibt vielfältige Gründe dafür, daß den körperbehinderten Jugendlichen ihre Welt klein, eng und begrenzt wird und ihre Erfahrungen sich von denen der nichtbehinderten Jugendlichen unterscheiden.

- (2) Das Thema 1 - "Politisches Weltgeschehen"- hat bei beiden Untersuchungsgruppen das größte Interesse der SchülerInnen.

Thema 1 beschäftigt sich mit dem politischen Weltgeschehen, also mit aktuellen Themen, mit denen die SchülerInnen täglich, z.B. über die Medien und vor allem durch das Fernsehen, konfrontiert werden. Dem Untersuchungszeitraum Ende 1992 entsprechend schreiben die SchülerInnen z.B. über die Unbegreiflichkeit des Krieges im ehemaligen Jugoslawien, über die Hungersnot in Somalia, über ökologische Probleme u.v.m. Da sie täglich mit diesen Themen konfrontiert werden, ist es nicht verwunderlich, daß sie diese Themen an erster Stelle in ihren Erzäh-

lungen nennen, da sie sich vermehrt damit auseinandersetzen müssen und wollen.

- (3) Die Themen 6 - "Verhältnis behinderte-nichtbehinderte Menschen"- und 7 - "Behinderungen und Krankheiten"- wurden von den körperbehinderten SchülerInnen signifikant häufiger gewählt als von den nichtbehinderten SchülerInnen.

Körperbehinderte Jugendliche müssen in allen Bereichen ihres Lebens mit Erschwernissen leben, die bei den nichtbehinderten Jugendlichen nicht oder aber in anderer Form auftreten. Aufgrund dieser Erschwernisse im alltäglichen Leben sind die körperbehinderten Jugendlichen gezwungen, sich vermehrt mit sich und ihrem eigenen Leben auseinanderzusetzen, da sie ständig mit der Bewältigung von Hindernissen konfrontiert werden. Durch diese stete Konfrontation mit der Unvermeidbarkeit des eigenen Körpers ist zu erklären, daß diese Themen die körperbehinderten Jugendlichen sehr beschäftigen.

- (4) Im Gegensatz zu den körperbehinderten SchülerInnen überwiegt bei den nichtbehinderten SchülerInnen das Interesse an Themen, die sich mit der eigenen Religion beschäftigen.

Signifikant häufiger wählten die nichtbehinderten SchülerInnen die Themen "Vorstellung, daß Gott die Geschehnisse in der Welt zum Guten hin beeinflussen kann" (4), "Vorstellung über Gott (kognitive Ebene)" (12), "Zweifel an der Existenz Gottes" (13), "Schöpfung" (17), "Kirche" (18), "andere Religionen, andere Götter" (19) und "Religionsunterricht" (20).

### **8.1 Schüleräußerungen der körperbehinderten SchülerInnen zu den Themen 6 und 7**

Um eine Vorstellung von den Äußerungen der SchülerInnen zu geben und im weiteren die SchülerInnen selbst zu Wort kommen zu lassen, sollen im folgenden exemplarische SchülerInnenäußerungen zu den Themen 6 und 7 aufgeführt werden. In der Klammer hinter den Äußerungen ist jeweils das Alter der betreffenden SchülerInnen angegeben.

*SchülerInnenäußerungen zu dem Thema 6 "Verhältnis behinderte - nicht-behinderte Menschen":*

Alle Kinder lachen über behinderte Kinder. (11)

Wenn ich manchmal in der Stadt bin, sehen mich andere an, als ob sie noch nie einen Behinderten gesehen haben. (12)

Ich wünsche mir, daß nichtbehinderte auf behinderte Kinder zugehen und Freundschaften schließen. (13)

Ich würde Gott davon erzählen, daß ich es nicht gut finde, daß fast alle Nichtbehinderten der Meinung sind, alle Behinderten sind doof. (13)  
 Mich starren andere Leute an und lachen, weil ich einen Helm aufhabe. Die starren einen an oder reißen Witze. (15)  
 Warum nichtbehinderte Menschen sich nicht trauen, Behinderte anzusprechen, z.B. auf der Straße, in Kaufhäusern, wenn die Regale zu hoch sind oder Treppen im Weg sind. (17)

*SchülerInnenäußerungen zu dem Thema 7 "Behinderungen und Krankheiten":*

Warum haben wir diese Behinderung? Es ist schrecklich. (11)  
 Ob er meine Behinderung heilen würde? (13)  
 Wann meine Behinderung zu Ende geht, und wann ich wieder laufen kann. (13)  
 Warum er so viele behinderte Menschen gebären läßt? (13)  
 Warum er mir meine Behinderung gegeben hat? (14)  
 Manchmal denke ich, wenn mir etwas passiert - wollte Gott das oder nicht, wenn ich mal einen Anfall kriege? Wenn es Gott geben sollte, hat er ja dafür gesorgt, daß ich die kriege, weil er das vorausgeplant hat, und dann verstehe ich nicht, warum er das getan hat - wieso hat er nicht nur gesunde Menschen geschaffen? (15)  
 Warum ausgerechnet ich behindert bin? (15)  
 Was kann ich noch fragen? Behinderung? Ja. Behinderung. Aber das muß es ja auch geben - Leid. Vor allem Krankheiten und so - Behinderte noch nicht mal - aber Krankheiten, so Krebs und Aids muß es auch geben, genau wie das Gute. (17)  
 Wieso sind einige Menschen behindert, andere wieder nicht? Wieso werden Menschen krank? (18)  
 Wenn ich zu meiner Behinderung was sagen sollte - damit habe ich keine Probleme, weil ich - wie soll ich das sagen - ich habe mir das durch den Kopf gehen lassen - z.B. manchmal denkt man ja darüber nach, warum ausgerechnet ich behindert bin, z.B. Aber mittlerweile bin ich ja so weit, daß ich denke, ich bin von Geburt an behindert gewesen, und ich bin halt behindert, und ich lebe damit, und ich könnte mir im Moment auch nicht vorstellen, also laufen zu können oder so, und deswegen macht mir das auch keine Probleme. Erst hatte ich gedacht, vielleicht sollte ich das fragen, aber dann habe ich mir längere Zeit darüber Gedanken gemacht, und da habe ich eigentlich keine Probleme mit. (19)  
 Ich muß Gott manchmal fragen, warum ich überhaupt behindert bin. Manchmal habe ich einfach keinen Mut mehr zum Leben aufgrund meiner Behinderung. Ich brauche überall Hilfe und bin ständig auf jemanden angewiesen. Ich möchte mal alleine weggehen können, ohne meine Eltern ständig am Rockzipfel zu haben. Ich fühle mich nicht ganz frei, wenn ich ständig meine Eltern bei mir haben muß, aber es geht ja nicht anders. Ich bin auf jede Hilfestellung angewiesen. (20)

## 8.2 Erfahrungsaustausch der TeilnehmerInnen des Workshops beim Fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposium<sup>1</sup>

Nachdem die TeilnehmerInnen den Vortrag und die SchülerInnenäußerungen gehört hatten, herrschte allgemein Betroffenheit. Über die abgebildete Karikatur wurde ein Gespräch initiiert, das zum Ziel hatte, den eigenen theologischen Ansatz kritisch zu hinterfragen: "Wo steht in meinem theologischen Ansatz - hier stellvertretend in meiner Vorstellung von Schöpfung - der behinderte Mensch? Wo ist Platz für ihn?"



Holger Kapteinat

Es kam unter den TeilnehmerInnen zu folgenden Fragen:

Ist Behinderung eine Schöpfungsmöglichkeit?

Sind Behinderungen von Gott gewollt? Wenn ja, mit welchem Sinn?

Ist Integration das Paradies (der Idealfall) oder eine Gefährdung (durch die Schlange repräsentiert)?

Sind behinderte Menschen und heiles Paradies zusammen denkbar?

Über diese Fragen kam es zu einer Relativierung der Bewertung von einer heilen Schöpfung. Für die meisten TeilnehmerInnen war es möglich, den behinderten Menschen in der Schöpfung mitzudenken. Des weiteren herrschte Konsens, daß wir nicht wissen, ob Gott Behinderungen will, aber daß man ganz sicher sagen kann, daß Gott den behinderten Menschen will und annimmt, so wie er jeden Menschen will und annimmt.

---

<sup>1</sup> Ich möchte allen TeilnehmerInnen des Workshops für ihre wertvollen Beiträge danken.



Im Rückblick auf SchülerInnenäußerungen war ein weiterer Diskussionspunkt die Frage nach dem "Warum?" der eigenen Behinderung.

Die TeilnehmerInnen waren sich einig, daß man den SchülerInnen Raum geben muß, diese Frage nach dem "Warum?" der eigenen Behinderung zu stellen. Als LehrerIn hat man die Aufgabe, diese Fragen zu erkennen, auch verdeckte Fragen zu entdecken und die Entstehungsgeschichte der Fragestellung - wenn möglich - herauszufinden und zu verstehen. Man muß erkennen, daß es sich um eine existentielle Frage mit einer je eigenen Entstehungsgeschichte handelt.

Die SchülerInnen öffnen sich, indem sie die Frage artikulieren. Dies fordert von der Bezugsperson einen entsprechenden Umgang. Der Lehrer/die Lehrerin sollte keine vorgefertigten/vorschnellen Antworten auf diese Frage geben, sondern muß diese Fragen mit dem Schüler/der Schülerin durchleiden. Das bedeutet, daß sich der Lehrer/die Lehrerin mit einbeziehen lassen sollte in die Situation des Schülers/der Schülerin, sich von ihm oder ihr einbinden lassen sollte und sich somit selbst im entsprechenden Maß zurücknehmen muß.

Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin sollte es sein, den Schüler/die Schülerin auf seinem/ihrer Weg, seinen/ihren Schritten individuell zu begleiten. Dies fordert ein hohes Maß an Wachsamkeit für den anderen/die andere. Diese Wegbegleitung erfordert Achtung vor dem Schüler/der Schülerin und Ehrfurcht vor den existentiellen Fragen, vor denen diese SchülerInnen stehen.

In diesem Zusammenhang berichtete ein Teilnehmer von den existentiellen Fragen seiner körperbehinderten SchülerInnen. Seine SchülerInnen waren angesichts des bevorstehenden Todes in der Lage, mit Offenheit und Reife ihre letzte Lebensphase zu er- und bekennen, zu beschreiben und somit "Zeugnis abzulegen" vor den anderen.

Ein anderer Teilnehmer verwies auf die Möglichkeit, daß die SchülerInnen in manchen Fällen bereits ihnen gemäße Antworten auf ihre Fragen gefunden hätten. Diese sollten von den SchülerInnen artikuliert werden, um damit Zugang zu der den SchülerInnen eigenen Theologie zu finden. Der Lehrer/die Lehrerin muß als ersten Schritt den Schüler/die Schülerin in seiner/ihrer Situation und seiner/ihrer Gottesvorstellung erkennen und akzeptieren, um dann mit ihm/ihr gemeinsam den Weg weiterzugehen.

Wichtig war allen TeilnehmerInnen, daß die betroffenen SchülerInnen nicht bei der Frage nach dem "Warum?" der eigenen Behinderung stehenbleiben sollten. Der Begleiter/die Begleiterin müßten dann auf dem gemeinsamen Weg neue Bilder und Sinnzusammenhänge aufzeigen und anbieten.

Als wesentlich in diesem Zusammenhang wurde die Möglichkeit zur Klage angesehen, die nochmal durch das folgende Zitat von Ulrich Bach, der während seines Theologiestudiums an Kinderlähmung erkrankte, bestätigt wurde: "Ich gestehe, (...) jahrelang diesen Weg (ohne Klage, Anm. d. Verf.) versucht zu haben: Als Christ muß ich mir alles von Gott gefallen lassen: in allem Schweren will ich fröhlich bleiben; jeder Anflug von Depression wurde von mir sofort diffamiert als Unglaube (Motto: Zähne zusammengebissen: jetzt bin ich ein fröhlicher Christ, verdammt nochmal!) Das war für mich ein krankmachender Weg. Ich mußte mühsam erkennen, daß ich auch im Annehmen dessen, was Gott mir zumutet und einbrockt, kein Held bin und auch kein Held zu sein brauche.(...) Zum Annehmen meiner Situation gehört auch dieses, daß ich die Tatsache annehme, daß ich nicht immer annehmen kann." (Bach 1986, 38f.)

Den SchülerInnen muß Raum zur Klage gegeben werden, wenn sie das möchten. Klage wurde gesehen als ein Ausdruck der fehlenden oder mangelnden Selbstannahme und des empfundenen Verlassenseins von Gott. In der Klage aber ist der Mensch Gott nah, weil er nicht von Gott läßt (vgl. Hiob). Klagelieder oder -psalmen können den SchülerInnen eine Hilfe bei der eigenen Wortlosigkeit sein. So verstanden können Vorstellungen, Bilder, Worte der Begleitung gefunden werden, die die Schüler tragen, aber nicht zudecken. Das sollte Ziel der Wegbegleitung körperbehinderter SchülerInnen sein.

#### **LITERATUR**

ATSMA, R.: Religionsunterricht und kirchlicher Unterricht mit Körperbehinderten. Münster 1982.

BACH, U.: Dem Traum entsagen, mehr als ein Mensch zu sein. Auf dem Wege zu einer diakonischen Kirche. Neukirchen-Vluyn 1986.

EBELING, G.: Die Klage über das Erfahrungsdefizit in der Theologie als Frage nach ihrer Sache. In: EBELING, G.: Wort und Glaube. Band 3. Tübingen 1975, 3-7.

FUCHS, G.: Glaubenserfahrung - Theologie - Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 103 (1978), 190-216.

GREWEL, H.: Grundzüge einer religiösen Didaktik im Erfahrungsvollzug. In: Religionspädagogische Beiträge 19 (1983) H. 12, 66-99.

GREWEL, H.: Zur Diskussion um die "ethische Erziehung" im Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht. In: Religionspädagogische Beiträge 26 (1990a), 37-61.

GREWEL, H.: Recht auf Leben. Drängende Fragen christlicher Ethik. Göttingen 1990b.

HAHN, M.: RU für Schüler mit Körperbehinderung. In: Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.): Religionsunterricht an Sonderschulen. Teileinheiten 3-6. Tübingen 1982, 37-86.

HÖFLER, A.: Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen. Aufsätze von Oberstufenschülern als Spiegel religiöser Vorstellungen und Empfindungen. In: Zeitschrift für RU und Lebenskunde 16 (1987), H.4, 24-35.

KOLLMANN, R.: Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen. Essen 1988.

KOLLMANN, R.: Religionsunterricht an Sonderschulen. Theologie im Fernkurs. Lehrbrief 22. Würzburg 1990.

KOLLMANN, R.: Sonderpädagogische Zugänge zum Religionsunterricht. Lehrbrief 22a. Würzburg 1993.

KRAMER, W.: Religiöse Vorstellungen von Kindern. Aufsätze von Primarschülern als Spiegel religiöser Vorstellungen und Empfindungen. In: Zeitschrift für RU und Lebenskunde 16 (1987) H. 4, 4-23.

LÄMMERMANN, G.: Grundriß der Religionsdidaktik. Stuttgart 1991.

LEYENDECKER, C.: Geschädigter Körper = beschädigtes Selbst? - Von der Schwierigkeit der Selbstfindung in personaler und sozialer Identität. In: FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT "DAS KÖRPERBEHINDERTE KIND" E.V. (Hg.): Entwicklung und Förderung Körperbehinderter. Wissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis. Heidelberg 1985, 307-319.

RITTER, W.H.: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Göttingen 1989.

TILLMANN, B.: Behinderung als Curriculumdeterminante für den Religionsunterricht mit körperbehinderten Schülern. Unveröffentlichte Dissertation. Hattingen 1994.



Margarethe Spitzweg

## **DANK KOOPERATION EIN STÜCK NORMALITÄT ERLEBEN**

"Unsere Gesellschaft ist nur dann in Ordnung, wenn sie behinderten Menschen volle Achtung und ein Höchstmaß an Eingliederung gewährt", so der ehemalige Bundespräsident Gustav Heinemann.

Diese Formulierung ist eine Herausforderung an alle beteiligten Menschen, die in Familie, Schule, Kirche, Politik und Wirtschaft mit behinderten Mitmenschen in Gemeinschaft leben. In die bayerischen Schulen ist dieses Gedankengut allerdings noch nicht ganz eingedrungen. In den Förderschulen unseres Bundeslandes gibt es - außer in Privatschulen - keine Integration. So suchten und fanden engagierte und interessierte Pädagogen den Weg der Kooperation, der allerdings von den bayerischen Schulbehörden bemerkenswert gut gefördert und finanziell unterstützt wird.

Das Ziel dieser Kooperationsversuche sollte in erster Linie "Anerkennung des geistig behinderten Menschen und seiner Behinderung sein" (Bank-Nikkelsen 1972, 30). Auf dem Weg zum Normalisierungsprozeß geistig behinderter Menschen in unsere Gesellschaft ist Kooperation ein wesentliches Mosaiksteinchen und sicher ein lohnenswerter Anfang, der hoffentlich immer mehr in eine alltägliche Integration münden wird.

Wenn SchulanfängerInnen, sowohl in der Regel- als auch in der Förderschule, in stets wiederkehrender Weise gemeinsames Erleben, Arbeiten, Spielen und Feiern angeboten wird, ist dies m.E. der einfachste und wirkungsvollste Weg des Zu- und Miteinanders. Denn "Normalisierung heißt nicht, das Unmögliche zu erwarten, sondern den nächsten Schritt auf dem Wege zu tun" (Adam 1990, 106).

### **1. KOOPERATION MIT SCHULEN**

#### (1) Kooperation mit der Regelschule

Die ersten beiden Grundschuljahre bleiben fast immer in einer Lehrhand. Das hat den Vorteil, daß Kooperation nicht nur über zwei Jahre mit den gleichen Kindern, sondern auch mit den gleichen Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt werden kann. Der persönliche Kontakt zwischen den Lehrpersonen ist sehr wichtig, und davon hängt das Gelingen wirklicher Kooperation ab.

Mein Beispiel bezieht sich auf eine erste Klasse der Grundschule und eine Eingangsklasse der Schule zur individuellen Lebensbewältigung. Das "Team" bleibt immer über einen Zeitraum von zwei Jahren zusammen. Das Lehrerteam bleibt sogar über viele Jahre zusammen, weil die Grundschullehrerin immer wieder die Jahrgangsstufe 1 und 2 hat. Die Planung, Vorbereitung und Durchführung des Kooperationsprojektes hängt in erster Linie vom guten persönlichen Kontakt der beiden Lehrkräfte ab. Eine Weiterführung der Kooperation in höhere Klassen der Grundschule ist bisher immer gescheitert, obwohl in einem Fall sogar die Eltern eine Fortführung des Projektes gewünscht haben.

In dem hier vorgestellten Fall sind die beiden Mitglieder des Teams die Klassenlehrerin der Grundschule und die Religionslehrerin der Förderschule. Von Vorteil sind hier auch die örtliche Nähe der beiden Schulen; sie sind nur durch eine Straße voneinander getrennt und in einem zehnminütigen Fußmarsch ohne Gefahren zu erreichen.

Das Projekt beginnt beim ersten Klassenelternabend der 1. Klasse Grundschule, der immer in der ersten Schulwoche stattfindet. Hierbei hat die Religionslehrerin gleich Gelegenheit, sich und ihre Kooperationsklasse vorzustellen. Sowohl das Projekt insgesamt als auch Ziele und Vorgehensweise werden bereits mit konkreten Terminen bekanntgegeben. Ein nächster Schritt ist dann die visuelle Vorstellung der Kooperationsklasse der Förderschule, entweder durch Video oder durch vergrößerte Fotos von jedem einzelnen Schüler. Solche Fotos bleiben in den jeweiligen Klassen hängen, um auch den Schülerinnen und Schülern bereits eine Vorahnung auf das erste Treffen zu ermöglichen. Man bedenke allerdings, daß in der Klasse der Förderschule ca. acht bis zehn SchülerInnen und in der Grundschulklasse 27 Kinder sind!

Nach etwa sechs Wochen treffen sich dann beide Klassen in einer der Schulen zum ersten Mal um sich kennenzulernen. An diesem Vormittag - es sind vom Stundenplan her die beiden Religionsstunden der jeweiligen Klassen - wird gespielt, gesungen und natürlich gegessen und getrunken. Eine thematische Unterrichtsstunde im Fach Religion schließt sich dann etwa 3-4 Wochen später an. Dabei ist es üblich, wechselweise die Schulen zu besuchen.

Bei allen Aktivitäten, die die beiden Schulen planen, stellte sich bald die Frage: "Was können wir gemeinsam dazu beitragen?" Und so entstanden neben thematischen Unterrichtsstunden im Fach Religion viele außerschulische Aktivitäten, die allen Beteiligten viel Freude brachten. Gemeinsame Aktionen außerhalb der Schule fanden - dem Jahreskreis entsprechend - statt. Weihnachtssingen im Altersheim, Gottesdienste, Theateraufführung, Konzert, Osterfrühstück, Rodelfahrt, Ausflug und gemeinsames Spielen, Basteln und Feiern kommen nicht zu kurz.

Die Praxis hat mir gezeigt, daß es unter den derzeitigen Bedingungen von großer Wichtigkeit ist, daß das ganze Projekt mit relativ geringem Aufwand geschehen muß, auch der zeitliche Rahmen von zwei Unterrichtsstunden sollte gewahrt bleiben, weil ansonsten die Kooperation in mühevoller Zusatzarbeit ausarten würde.

Die *Vorbereitung*, die die beiden Lehrerinnen dafür aufbringen mußten, hielt sich in Grenzen. Zwei Halbjahresplanungen werden gemeinsam erstellt, und dann übernimmt die jeweilige Lehrerin in Eigenverantwortung die Planung und Durchführung. Abgestimmt wird sich am Telefon, so daß sich lange Sitzungen erübrigen.

Rückblickend sagen beide Lehrerinnen: "Es hat allen viel gebracht." Den Grundschulern half es, ihre Angst und Unsicherheit ein wenig abzubauen; den geistig behinderten Kindern ermöglichte es ein wenig Einblick in eine unbekanntere Welt. Es gab viel zu staunen, zu hören, anzufassen, zu riechen und zu schmecken. Der Versuch, ein wenig Normalität - auf beiden Seiten wohl gemerkt - hereinzuholen, gelingt mit dem Kooperationsprojekt in jedem Fall. Vieles hat sich aufgetan wie eine Tür - von beiden Seiten -, und so hoffen wir noch auf das Verweilen und sich Wohlfühlen in den neuen Räumen.

## (2) Kooperation mit weiterführenden Schulen

Einige Ober- und Werkstufenklassen der Förderschule haben über jeweils das erste Schuljahr hinweg eine Kooperation mit dem nahegelegenen Gymnasium gepflegt. Hier war vor allem der Religions- und Sportunterricht ausgewählt worden. Es stellte sich aber recht bald heraus, daß Kooperation mit größeren Schülern bzw. jungen Erwachsenen weitaus schwieriger zu gestalten ist als mit Grundschulern. Der Erstkontakt mit geistig behinderten Menschen und Gymnasiasten war von weit mehr Hemmschwellen, Unsicherheiten und Ängsten belegt als in der Grundschule. Alle Beteiligten waren sich in der Forderung einig: Kooperation so früh wie irgend möglich!

## (3) Gemeinsam genutzte Kooperationsangebote einer politischen Gemeinde

Die Gemeindebücherei des Nachbarortes (per Bus in ca. 20 Minuten erreichbar) veranstaltet während des Schuljahres regelmäßig stattfindende Vorlesestunden am Vormittag für noch nicht schulpflichtige Kinder und ihre Eltern. Dabei werden Bilderbücher betrachtet, zu dem Gehörten und Gesehenen wird gestaltet, ein Bilderbuchkino entsteht, ein großes Gemeinschaftsbild wird gemalt, eine Collage gebastelt, es wird getanzt, gespielt, gesungen und natürlich gelesen bzw. vorgelesen. An diesem Vormittagsangebot für Kinder ab drei Jahren und ihre Eltern nehmen immer eine Gruppe von bis zu 15 Personen teil. Die Unter- und

Mittelstufenklassen der Schule zur individuellen Lebensbewältigung hatten hier ein abwechslungsreiches Angebot wahrgenommen, das inzwischen zu einer festen Einrichtung für behinderte und nichtbehinderte Kinder geworden ist, zur großen Freude aller Beteiligten.

#### (4) Elternarbeit als wichtiger Faktor der Kooperation

Neben der Vorstellung des gesamten Projektes beim Elternabend der Grundschule durch die Religionslehrerin gab es ein Elternfrühstück an der Förderschule. Von allen eingeladenen Eltern der beiden Klassen kamen von 27 Grundschullehrern 15 und von sieben Eltern der Förderschule kamen sechs. Eine stattliche Zahl, die hier an einem Vormittag zwischen 8.30 Uhr und 11.30 Uhr zusammenkam. Alle Eltern, auch die Grundschullehrerin (da die Klasse in dieser Zeit Fachunterricht hatte), trafen sich in der Förderschule. Nach einer kurzen Begrüßung wurden alle in die Kooperationsklasse der Förderschule zum "Morgenkreis" gebeten. Dieser Morgenkreis ist den Schülern der Förderschule vertraut und wird jeweils von der Religionslehrerin gehalten; er dauert etwa 15 bis 20 Minuten. Den Grundschullehrern sollte hierbei Einblick in die Kooperationsklasse gegeben werden, und sie sollten ein wenig zumindest die Kinder kennenlernen, die mit ihren Kindern schon bekannt sind. Im Anschluß daran wurde den Eltern (auch Väter waren dabei) ein Video gezeigt, das eine gemeinsame Religionsstunde (hier zum Aschermittwoch) zum Inhalt hatte.

Nach einigen ergänzenden Bemerkungen der beiden Lehrerinnen kam der wohl wichtigste Teil dieses Vormittags, nämlich das Gespräch zwischen den Eltern. Grundschullehrern fragten viel und ganz ungeniert: "Was hat ihr Kind?" "Warum spricht er nicht?" "Wieso sitzt er im Rollstuhl?" An diesem Gespräch waren wirklich alle interessiert, und es zeigte sich viel Verständnis, Anteilnahme und der Wunsch, diese Begegnung mit Eltern und Kindern fortzusetzen. Dies wurde erfüllt, indem zu vielfältigen Gelegenheiten gegenseitige Einladungen ausgesprochen wurden, die immer auf regen Zuspruch trafen.

Dieses Elternfrühstück ist eine gute Ergänzung für den Beginn jedes Kooperationsprojektes gleich im ersten Jahr, es sollte innerhalb des zweijährigen Projektes etwa dreimal stattfinden. Daß es dabei auch Kaffee und Butterbrezen gab, war sicher nicht hinderlich.

#### (5) Zwischenbilanz

Abschließend ist festzuhalten: Kooperation innerhalb der Schule ist sicher am einfachsten und leicht durchzuführen. Alle äußeren Rahmenbedingungen sind vorhanden. Unsere Schulbehörden stellen auch hierfür großzügige finanzielle Unterstützung bereit, z.B. Auslagenerstattung bei gemeinsamen Unternehmungen wie Busfahrten, Essen und Trinken,



Materialien. Es gab bisher sogar Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer, die sich dem Kooperationsgedanken verschrieben haben. Dabei wurde vor allem der Gedankenaustausch gepflegt, aber auch Unterrichtsmodelle vorgestellt, Kooperationsklassen besucht und Schwierigkeiten und Ideen besprochen und ausgewertet. Ich denke, es ist damit in Bayern ein guter Anfang gemacht - vielleicht findet er seinen Abschluß doch noch in einer zur Normalität gehörenden Kooperation oder gar Integration, wo immer es möglich und sinnvoll erscheint.

## **2. KOOPERATION MIT DER PFARRGEMEINDE**

"Wir müssen als die Starken die Schwäche derer tragen, die schwach sind und dürfen nicht für uns selbst leben. Jeder von uns soll Rücksicht auf den Nächsten nehmen, um Gutes zu tun und die Gemeinde aufzubauen." Dieses Wort aus dem Evangelium (nach Römer 15,1-7) steht im krassen Gegensatz zur heute gängigen Realität. Für Gott ist der Schwache ebenso wichtig wie der Starke. Jede Begabung ist zu unterstützen und jeder Mensch ist wertvoll, weil Gott "Ja" zu ihm sagt.

"Behinderte Menschen brauchen Menschen, die vor Gott fürbittend für sie eintreten. Sie brauchen Anwälte in der Öffentlichkeit, die Bord-schwellen abbauen und Hemmschwellen niederreißen. Sie brauchen Menschen, die sie ermutigen zu einem erfüllten Leben. So wird jeder gebraucht mit seinen Gaben, Kräften und Schmerzen, damit das Lob Gottes nicht im Geplärr unserer verwöhnten Anspruchsgesellschaft verstummt." (Deutscher Caritasverband 1990, 47)

Für eine Schule zur individuellen Lebensbewältigung und eine der drei am Ort ansässigen Pfarrgemeinden hat sich ein kleines Stück davon verwirklicht.

Angefangen hat alles damit, daß nach dem Vorbild von Gertrud Lorenz (1990), einer betroffenen Mutter und Religionspädagogin in Stuttgart, Gottesdienste für Behinderte und ihre Familien im Dekanat durchgeführt wurden. Die Leitung dieser Gottesdienste hatte ich; zusammen mit einem Priester wurde auch Eucharistie gefeiert. Ganz zufriedenstellend war dieses Unterfangen jedoch nicht. Immer wieder waren es neue Gemeinden, neue Priester, zum Teil auch wechselnde Gottesdienstbesucher von seiten der Behinderten. Es war immer ein kleines Abenteuer. Von seiten der Eltern der behinderten Kinder kam dann der Wunsch, doch in einer Pfarrgemeinde zu bleiben und sich da immer wieder (wenigstens einmal im Monat) zu treffen.

In meiner eigenen Pfarrgemeinde, in der ich auch für die Kinderseelsorge zuständig war, ergab sich dann folgendes Modell: Einmal im Monat gab es Kindergottesdienst und nach dem Gottesdienst eine warme Mahlzeit

zum Kennenlernen der Pfarrmitglieder. Dies wurde als Idee innerhalb der Pfarrei geboren und auch seit geraumer Zeit mit großem Erfolg durchgeführt. Nach Rücksprache mit dem Pfarrer und dem Pfarrgemeinderat bat ich, ob ich zu diesem Sonntag auch die Eltern und Kinder der am Ort ansässigen Schule zur individuellen Lebensbewältigung einladen dürfte. Niemand hatte etwas dagegen. So geschah es dann, daß mit einem kleinen Brieflein jeweils rechtzeitig die Betroffenen der Schule eingeladen wurden - und siehe da, sie kamen. Nach und nach haben die Familien der geistig behinderten Kinder und Jugendlichen in dieser Gemeinde, die zwar nicht ihre war, Kontakt gefunden, sich mit Pfarrmitgliedern angefreundet, ja manchmal schon richtig auf den bestimmten Sonntag gefreut.

Im Kindergottesdienst in der Unterkirche<sup>1</sup>, der parallel zum Gemeindegottesdienst gefeiert wurde, haben die Kinder eine wichtige Bezugsperson gehabt - ihre vertraute Religionslehrerin. Das ermöglichte den Eltern einen reibungslosen, ruhigen und besinnlichen Sonntagsgottesdienst. Nach dem Gottesdienst gemeinsames Mittagessen, "Ratsch", Film oder Geschichte für die Kinder, Kaffeetrinken und dann am Nachmittag das Verabschieden mit dem Wissen, in vier Wochen treffen wir uns wieder.

So entstand für viele Familien der geistig Behinderten Gemeinde im echten Sinne. Hier waren sie willkommen und gerne gesehen. Zwischen Kindern, Eltern und Pfarrangehörigen entstand im Laufe von fünf Jahren echte Freundschaft - und es entstand die Idee zu einem weiteren Projekt: eine Familienfreizeit.

### **3. KOOPERATION IN DER FREIZEIT - FAMILIENFREIZEIT FÜR BEHINDERTE UND NICHTBEHINDERTE**

Für viele Eltern, nicht nur von behinderten Kindern, besteht das Problem, die sechswöchigen Sommerferien gut zu überstehen. Wohl gibt es noch Großeltern, Onkel oder Tanten, zu denen man die Kinder schicken kann, wenn der gemeinsame Urlaub zu Ende ist. Aber nicht jeder hat diese Möglichkeit, und sechs Wochen Urlaub haben auch wenige Eltern.

Deswegen gaben verschiedene Organisationen unserer politischen Gemeinde ein Ferienverzeichnis mit Angeboten für Kinder und Jugendliche heraus. Meist war das Angebot allerdings für größere Kinder bzw. Jugendliche und junge Erwachsene gedacht. Familienfreizeiten waren eigentlich nicht im Blick. Der Wunsch danach kam dann aus den Reihen der Eltern behinderter Kinder. Es entstand eine "Familienfreizeit für

---

<sup>1</sup> Unterkirche oder Werktagkirche ist ein kleiner gottesdienstlicher Raum in, unter oder neben der großen Kirche, in der Gruppen oder wenige Menschen an den Werktagen Gottesdienst feiern.

Behinderte und Nichtbehinderte". Zu einem alljährlich feststehenden Zeitpunkt - es ist immer die letzte ganze Ferienwoche der bayerischen Schulferien - treffen sich nun Familien der Pfarrei und Familien der Förderschule zu einer Freizeitwoche. Der Ort wechselt jedes Jahr; immer aber ist es eine Freizeit- und Bildungsstätte (kein Hotel), in landschaftlich reizvoller Gegend, nicht allzu weit von der Heimat entfernt. Durch die Anbindung dieser Familienfreizeit an die Pfarrgemeinde ist es auch möglich, finanzielle Unterstützung zu erhalten. So kamen die Familien in den Genuß, sich diese Woche - auch mit mehr Kindern - wirklich leisten zu können.

Maximal nehmen 25 Personen an dieser Freizeit teil. Geleitet wird die Woche von einer Heilpädagogin (von Schule und Pfarrei her bekannt) und der Religionslehrerin, die ebenfalls allen bereits bekannt ist. Die Gruppe setzte sich - ohne Zutun - aus etwa 2/3 Familien der Pfarrgemeinde und 1/3 aus Familien der Förderschule zusammen. Immer sind verschiedenste Familienangehörige hier beieinander, Väter und alleinerziehende Mütter, Großmütter und der Familie freundschaftlich verbundene Menschen, Geschwister aller Altersstufen. So entsteht jedes Jahr eine vollkommen neue Gruppe - und das ist gut so. Flexibilität von allen ist erforderlich, und vor allen Dingen entstehen neue Kontakte, die bei Gefallen von Dauer sind oder aber sich nur auf eine Woche beschränken können.

Diese Woche beinhaltet nicht nur ein Aktionsprogramm für die Kinder bzw. Jugendlichen, sondern auch ein Programm für die Erwachsenen. Das setzt voraus, daß als Helfer Jugendliche dabei sind (entweder aus der Pfarrei oder aus den mitreisenden Geschwistern). Diese sind für Betreuungsaufgaben unerlässlich. So wird in dieser Woche je nach Gegend gewandert, gebadet, gespielt, gebastelt, getanzt, ein Lagerfeuer entzündet, eine nächtliche Fackelwanderung durchgeführt, bei gottesdienstlichen Feiern gesungen und gebetet, ein rauschender Abschiedsabend gefeiert und manch andere Aktivität gestartet.

Ein Abend ist gänzlich für die Erwachsenen reserviert, entweder durch einen Theaterabend, einen Kinobesuch oder zum Essengehen. Dabei hüten die daheimgebliebenen Jugendlichen dann die kleineren Kinder. An jedem Tag gibt es ein kleines oder größeres Abendprogramm, zuerst für die Kinder und, nachdem diese zu Bett gebracht sind, noch für die Großen. Das geht über Meditation, Malen nach Musik, literarische Texte, Musikhören, Anschauen ausgewählter Filme bis hin zum gemütlichen Beisammensitzen bei einem Glas Wein.

Nach vier Jahren dieser gemeinsamen Freizeit gab es im fünften Jahr eine Pause, die durch persönliche Gründe der Leitungspersonen bedingt war. Die Enttäuschung war groß. Es gilt aber als sicher, daß es im nächsten Jahr weitergehen wird.

Das Fazit bisher war: Hier ist eine Gelegenheit, nicht unter sich zu bleiben, von Behinderten etwas zu erfahren, was mein Leben neu bereichert, Menschen kennenzulernen, die sich wahrscheinlich sonst nie getroffen hätten, manches mit neuen Augen zu sehen, Fähigkeiten an sich selber und anderen zu erproben - alles in allem und für alle war und ist es Anlaß zu Freude und neuer Hoffnung.

#### **4. KOOPERATION ALS WEG DER ZUKUNFT**

Mit diesen praktisch erprobten Beispielen der Kooperation sollte gezeigt werden, wie mit mäßigem Aufwand und relativ geringen finanziellen Mitteln, aber mit dem vollen Einsatz von begeisterten Menschen, die hier zusammentrafen und sicher auch in Zukunft aufeinandertreffen werden, eine Arbeit gelingt, die allen Beteiligten innere Zufriedenheit, Anerkennung und neben kleinen, erfüllten Hoffnungen viel Freude bereitet hat.

Dem Wunsch vieler Behinderter und ihren Eltern nach selbstbestimmtem Leben bzw. der Mitgestaltung an ihrem Leben kommen unsere Versuche sehr entgegen. "Demokratie, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Mündigkeit und Freiheit soll auch denen zuteil werden, die aufgrund körperlicher und geistiger Defizite auf Hilfestellung angewiesen sind, die Nichtbehinderte nicht nötig haben." (Taube 1994, 215)

Wenn das Ziel heißt: "Anerkennung des Menschen mit geistiger Behinderung und seine Gleichstellung mit den übrigen Bürgern des Landes" (Bank-Nikkelsen 1972, 30), dann ist der Weg über die Kooperation sicher der richtige.

Wenn es stimmt, daß "Liebe erfinderisch macht", wie es in einem Lehrplan für den Unterricht von Kindern mit geistiger Behinderung heißt, der um die Jahrhundertwende verwendet wurde (vgl. Adam 1990, 7), dann denke ich, sind wir knapp hundert Jahre danach immer noch recht erfinderisch und hören hoffentlich noch lange nicht auf, mit den Menschen mit Behinderung auf diesem Wege eine weitere gemeinsame Strecke zu gehen.

**LITERATUR**

ADAM, H.: Liebe macht erfinderisch. Würzburg 1990.

BANK-NIKKELSEN, N.E.: Das Normalisierungsprinzip. In: Zur Fortbildung o.Jg. (1972), H.1, 30.

DEUTSCHER CARITASVERBAND/DIAKONISCHES WERK DER EKD/  
DEUTSCHE BIBELGESELLSCHAFT/KATHOLISCHES BIBELWERK (Hg.):  
Manche Not ist leise - Behinderte verstehen. (Quellen des Helfens Nr. 12).  
Stuttgart 1990.

LORENZ, G.: Erstkommunion und Firmung. Wege zur integrierenden Einbindung geistig Behinderter in die Pfarrgemeinde. In: ADAM, G./PITHAN, A. (Hg.): Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Dokumentationsband des Zweiten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster 1990, 143-150.

TAUBE, K.: Ertötung aller Selbstheit. Das anthroposophische Dorf als Lebensgemeinschaft mit geistig Behinderten. München 1994.



Christoph Dohmen-Funke / Hans-Willi Winden

**RELIGIÖSES LERNEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT  
GEISTIGER BEHINDERUNG**  
**Aus der "Werkstatt" für einen neuen katholischen Grundlagenplan**

Für den katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland hat sich seit den 70er Jahren - in Ergänzung zu den Lehrplänen der Länder - eine "Tradition" länderübergreifender kirchlicher Lehrpläne für verschiedene Schulformen und Schulstufen herausgebildet.

Die Rahmenpläne der 60er Jahre wurden zunächst durch die Zielfelderpläne für die Sekundarstufe I (1973) und die Grundschule (1977) abgelöst. Deren Neuerung bestand darin, daß die Erfahrungsbereiche der Kinder und Jugendlichen zum übergreifenden Gliederungsprinzip und das Korrelationsmodell als didaktischer Ansatz gewählt wurden: "Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden" (Gemeinsame Synode 1976, 136).

In den 80er Jahren entstand dann mit den Grundlagenplänen eine neue Generation von "Plänen für Plänemacher": für Berufliche Schulen (1980), für das 5.-10. Schuljahr der "Revidierte Zielfelderplan" (1984), für Schulen für Gehörlose (1987) und für Schulen für Lernbehinderte/Förderschulen (1991).<sup>1</sup> Obwohl sie die Struktur der Zielfelderpläne nicht übernahmen, blieben sie doch ihrer Didaktik verpflichtet und verstärkten das korrelative Anliegen, Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Glaubensüberlieferungen ins Gespräch zu bringen. Der jeweils spezifische Schulformbezug des Religionsunterrichts geriet dabei zunächst eher zögerlich und erst bei den genannten Sonderschulplänen mehr und mehr in den Blick.

Eine kleine Arbeitsgruppe hat nun vor einiger Zeit eine "Werkstatt" eingerichtet, aus der ein entsprechender Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistigbehinderte hervorgehen soll. Mittlerweile liegt ein erster Entwurf vor. Im folgenden soll dargestellt werden, wie es zu dem Entwurf gekommen ist und was er beabsichtigt (1), für wen er gedacht ist (2) und welchem Leitbild und welchem maßgeblichen religionsdidaktischen Kriterium er sich verpflichtet fühlt (3). Im Anschluß an diese Fragen werden drei wichtige Leitgedanken des Plans erläutert: die Schülerorientierung (4), die Elementarisierung (5) und die Offenheit der religiösen Lernprozesse (6).

---

<sup>1</sup> Alle herausgegeben von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz.

## 1. ZUR ENTSTEHUNG UND ABSICHT DES NEUEN GRUNDLAGENPLANS

Bereits 1970 gaben die katholischen Bischöfe Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein in München einen diözesanübergreifenden "Rahmenplan für den Religionsunterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte" heraus. Dieser noch stark katechetisch ausgerichtete Plan besteht aus zwei nur locker miteinander verbundenen Teilen: Aus der bis dahin verwandten "Empfehlung der katholischen Bischöfe Deutschlands zur religiösen Erziehung in der Sonderschule für geistig Behinderte" und aus Themenkreisen für die einzelnen Schulstufen.

Wenn dieser Rahmenplan auch, vor allem sein zweiter Teil, seinerzeit eine breite Anerkennung fand, so entspricht er doch nach mehr als 25 Jahren weder dem Stand sonder- und religionspädagogischer Erkenntnisse, noch vermag er heute der zentralen Funktion eines Grundlagenplans gerecht zu werden, Lehrplankonstrukteuren in den Ländern innerhalb eines vorgegebenen Rahmens die erforderlichen Entscheidungsräume zu eröffnen und Hilfen für die Lehrplanarbeit vor Ort bereitzustellen.

Daher hat die Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz 1991 einen neuen Grundlagenplan in Auftrag gegeben. Eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der Ordinariate, der Hochschulen und der Schulpraxis wurde mit dieser Aufgabe betraut. Die Geschäftsführung obliegt der Zentralstelle Bildung. Zwischenergebnisse der Arbeit wurden mehrfach mit Religionslehrerinnen und -lehrern an Schulen für Geistigbehinderte sowie anderen Experten diskutiert.

Der Entwurf will in erster Line eine religionsdidaktische Arbeitshilfe und ein Basisinstrumentarium für die Erstellung und Revision von Richtlinien, Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien in den einzelnen Ländern sein. Er will für die Verbindung von sonderpädagogischer Förderung und religiöser Bildung und Erziehung eine grundlegende Orientierung geben und darüber orientieren, was im Katholischen Religionsunterricht der Schule für Geistigbehinderte gelten und geschehen soll.

Während jedoch Länderlehrpläne unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheiten mehr didaktisch strukturierend wirken, Themeneinheiten darlegen und aufzeigen, wie eine lebensbedeutsame Thematik sich in verschiedenen Bezügen darstellt und unterrichtlich vermittelt werden kann, verfolgt der "Plan für Plänemacher" stärker eine heuristische Funktion. Er sieht im Religionsunterricht einen wesentlichen Aspekt sonderpädagogischer Förderung. Daher will er eine sonderpädagogische Begründung dieses Unterrichts liefern, dessen Proprium und Fachprofil herausstellen und sonder- und religionspädagogische Zusammenhänge reflektieren. Der neue Plan kann und will also nicht bestehende Lehrpläne der Länder ersetzen, sondern Weiterentwicklung der regiona-



len Lehrplanarbeit anregen. Dafür stellt er die nötigen Grundlagen und ein Rahmenkonzept zur Profilierung des Religionsunterrichts an dieser Schulform bereit. Daneben will der Entwurf aber auch die religiöse Erziehung an anderen Orten sonderpädagogischer Förderung im schulischen Bereich unterstützen: im gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen, im Rahmen kooperativer Förderungsformen und in Förderzentren.

Insgesamt beabsichtigt der Entwurf im Sinne eines Bezugsrahmens, zu einer gewissen gemeinsamen Linie der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistigbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland beizutragen. Das schließt ausdrücklich Lehrplankonstrukteure in den neuen Bundesländern ein, denn der Entwurf ist für neue Möglichkeiten, die sich aufgrund der dortigen Bedingungen ergeben können, offen. Als "Plan für Plänemacher" versteht er sich als Bestandteil der kirchlichen Mitwirkung am katholischen Religionsunterricht; sie gewährleistet seine Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Katholischen Kirche gemäß Artikel 7 des Grundgesetzes.

In der Vergangenheit wurden Grundlagenpläne (wie z.B. die Zielfelderpläne) häufiger als Länderlehrpläne adaptiert. Dies konnte durch eine vollständige oder eine modifizierte Übernahme geschehen. Diese Doppelfunktion - Grundlagenplan im engeren Sinne des Wortes wie auch Musterlehrplan zu sein - soll auch der neue Plan für Schulen für Geistigbehinderte wahrnehmen. Gleichwohl wünscht die "Grundlagenplanwerkstatt" die Ausarbeitung landesspezifischer Lehrpläne, wie es für die anderen Schulformen gang und gäbe ist.

## **2. DIE ADRESSATINNEN DES PLANES**

Die Doppelfunktion des Plans hat zur Folge, daß er sich zunächst an die Autorinnen und Autoren von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien in den Ländern richtet. Für sie soll er eine Hilfe sein, aber auch eine Vorgabe als Maßstab für die kirchliche Approbation von Lehrplänen und für die kirchliche Zulassung von Unterrichtsmaterialien. Zu diesem Zweck stellt er die Bandbreite möglicher Differenzierungen in fachdidaktischer, methodischer und grundlegend sonderpädagogischer Hinsicht heraus, indem er bestimmte Prinzipien als Grundlage der religionspädagogischen Arbeit favorisiert.

Darüber hinaus will er den Religionslehrerinnen und -lehrern Anregungen für ihre Unterrichtsplanung und -vorbereitung geben. Dazu stellt er Anregungen bereit und lädt zur Auseinandersetzung und Verständigung über sonder- und religionspädagogische Fragen ein.

Schließlich wendet sich der Entwurf an alle, die für die sonderpädagogische Förderung junger Menschen mit geistiger Behinderung verantwortlich sind. Dazu zählen auch die Seelsorgerinnen und Seelsorger. Ihnen will er den originären Beitrag des Religionsunterrichts zum Erziehungs- und Bildungsauftrag dieser Schulform verdeutlichen und die Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen religiösen Lernorten, vor allem auch den Pfarrgemeinden, unterstützen.

### **3. DAS RELIGIONS DIDAKTISCHE LEITBILD**

Von den Länderlehrplänen hat vor allem der bayerische "Lehrplan für den fach-orientierten Unterricht Katholische Religionslehre in den Schulstufen Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte" (1987) neue Maßstäbe gesetzt. Ihm verdankt die "Grundlagenplan-Werkstatt" wichtige Anregungen.

Zugleich wird versucht, eine Lücke der bisherigen Lehrpläne zu schließen, die darin besteht, daß Schülerinnen und Schüler mit schweren Mehrfachbehinderungen zu wenig berücksichtigt werden. Der Entwurf nimmt daher zunächst die Situation der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und ihrer Bezugspersonen in den Blick. Erst dann folgen Ausführungen über Aufgaben und Arbeitsweisen des Religionsunterrichts (Charakteristika des Lernens in der Schule für Geistigbehinderte und ihr Bildungsauftrag, wesentliche Merkmale des religiösen Lernens sowie die Rahmenbedingungen für diesen Unterricht), Lernbereiche, Themenfelder und Konkretisierungen mit praktischen Hinweisen in Form von exemplarischen Themenentfaltungen.

Ein Religionsunterricht, der sich dezidiert auf die Bedingungen geistiger Behinderung einläßt und sich an der religiösen Fähigkeit und Bedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen sowie an ihrer Würde orientiert, ist das Leitbild der "Grundlagenplanwerkstatt" (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1992). Denn jeder Mensch hat ein Recht darauf, gemäß seiner unantastbaren Würde behandelt zu werden, im Rahmen seiner Möglichkeiten seine Persönlichkeit zu entfalten und in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu leben (vgl. Gott ist ein Freund des Lebens 1989, 90-102). In dieser Würde liegt es begründet, daß junge Menschen nicht von ihren Beeinträchtigungen, sondern von ihren Möglichkeiten her zu verstehen sind. Dem entspricht das Ziel der Schule für Geistigbehinderte, Kinder und Jugendliche zur "Selbstverwirklichung in sozialer Integration" zu befähigen und Ausgrenzungen, die durch eine Behinderung entstehen können, abzubauen. Im Mittelpunkt des Lernens in dieser Schule stehen vielfältige Begegnungen, Sinneseindrücke und Erlebnisse in der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler.

Im Religionsunterricht (freilich nicht nur dort) sollen sie spüren und erleben können, daß sie von Gott geliebt und unbedingt angenommen sind, daß sie in Beziehung zu ihm stehen, und daß darin - unabhängig von ihren Leistungen - ihre unantastbare Würde und ihr Recht auf Leben grundgelegt sind. Nach christlichem Verständnis ist jeder Mensch in der Lage, diese vertraute Beziehung zu Gott, die den Kern des Glaubens ausmacht und in der Gemeinschaft mit anderen gelebt wird, aufzunehmen. Denn jeder Mensch vermag Liebe zu empfangen und zu schenken. Religion und Glaube werden für junge Menschen mit geistiger Behinderung dann zur Lebenshilfe, wenn sie elementare religiöse und christliche Erfahrungen im Rahmen der lebenspraktischen und lebenskundlichen Thematisierung ihrer alltäglichen Lebenswelt machen können. Dazu ist erforderlich, daß ihre individuell vorhandenen Fähigkeiten und Lernmöglichkeiten in einer ansprechenden Erlebnisatmosphäre herausgefordert und eingebracht werden.

Die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, besonders auch mit schweren Mehrfachbehinderungen bilden daher nicht nur den Ausgangspunkt für die Erstellung des Grundlagenplanentwurfs, sondern auch seine Mitte, und sie bestimmen seine Zielrichtung. Sie sind für die "Werkstattbelegschaft" zum Movers für die Entwicklung des Planes und zum maßgeblichen religionsdidaktischen Kriterium geworden. Das soll im folgenden hinsichtlich einiger wichtiger Aufbauelemente konkretisiert werden.

#### **4. DIE SCHÜLERORIENTIERUNG**

Die Schülerorientierung stellt ein wesentliches Element des Grundlagenplans dar. Der Grundsatz, daß religiöses Lernen behinderter Menschen sich an ihren Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten orientieren muß, war im Verlauf der Arbeit an dem Entwurf schnell klar. Dabei trafen sich immer wieder Argumentationsstränge, die aus verschiedenen Perspektiven kamen, aber in die gleiche Richtung liefen. Da war zum einen die sonderpädagogische Perspektive. Schulisches Lernen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung ist ein Lernen, das unter besonderen Bedingungen verläuft. Nicht eine Behinderung an sich führt zu einer sonderpädagogischen Betreuung. Erst wenn eine Behinderung so das Lernen beeinträchtigt, daß dieses unter den allgemeinen schulischen Bedingungen nicht hinreichend gefördert werden kann, wird eine sonderpädagogische Förderung notwendig. Da die allgemeinen Lernbedingungen nicht den adäquaten Raum für die Besonderheiten dieses Lernens bieten, muß die sonderpädagogische Förderung in einem besonderen Maß die individuellen Eigenarten der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen.

In dieselbe Richtung geht die Begründung aus religionspädagogischer Perspektive. Wenn christlicher Glaube nicht reine Glaubenslehre bleiben, sondern im Leben wirksam werden soll, dann muß er sich im konkreten Leben der Menschen auswirken, muß er Bezüge zu konkreten Erfahrungen der Menschen haben. Auch wenn man vom religiösen Lernen in der Schule unter den Bedingungen einer säkularisierten Gesellschaft realistischere nicht erwarten kann, daß dadurch allein ein lebensnaher Glaube vermittelt werden kann, so muß doch Raum geschaffen werden, daß eine Begegnung von Erfahrung und Glaube möglich ist. Dies geht aber nur, wenn das religiöse Lernen sich konsequent an den Erfahrungen, Fragen, Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert.

Diese Schülerorientierung galt es bei der Gestaltung des Grundlagenplans für die Schule für Geistigbehinderte immer wieder im Blick zu halten. Bereits bei der Themenfindung spielte sie eine wichtige Rolle. Am Anfang stand eine Sammlung von Fragen, Problemen und Themen, die Menschen mit geistiger Behinderung bewegen. Aus dieser Sammlung entstanden 16 Themenfelder, die in vier Lernbereiche geordnet sind (vgl. dazu die unten abgedruckte Übersicht über den Aufbau des Grundlagenplanentwurfs). Der erste Lernbereich umfaßt Themenfelder, die sich mit der eigenen Person und deren Wertschätzung beschäftigen. Der zweite Lernbereich enthält Themenfelder des Miteinander-Umgehens. Im dritten Lernbereich geht es um Themenfelder, die die Schüler umgebende Welt betreffen. Der vierte Lernbereich umfaßt Themenfelder, die sich auf die Bedeutung des eigenen Handelns beziehen. Sowohl bei der Formulierung der 16 Themenfelder, als auch bei den darin enthaltenen Themen sollte die Schülerperspektive die entscheidende Rolle spielen. So lautet der Vorschlag für das erste Themenfeld im ersten Lernbereich: "Ich habe einen Namen - Gott kennt mich." In diesem Themenfeld finden sich Themen wie: "Ich werde mit meinem Namen angesprochen", "Ich feiere Geburtstag/Namenstag" oder "Ich bin getauft".

Die Bedeutung der Schülersituation für den Grundlagenplan spiegelt sich auch in den Ausführungen wider, die am Anfang des Entwurfs dazu gemacht werden. Bei aller Vorläufigkeit der Aussagen wird deutlich, daß ein Plan für das religiöse Lernen ohne Überlegungen zur Schülersituation nicht denkbar ist, wie auch der konkrete Unterricht auf den Erfahrungen und Bedürfnissen, den Fragen und Interessen der konkreten Schülerinnen und Schüler basieren muß. Jedenfalls will der Plan dazu ermuntern und auffordern, sie immer wieder neu und konkret in den Blick zu nehmen.

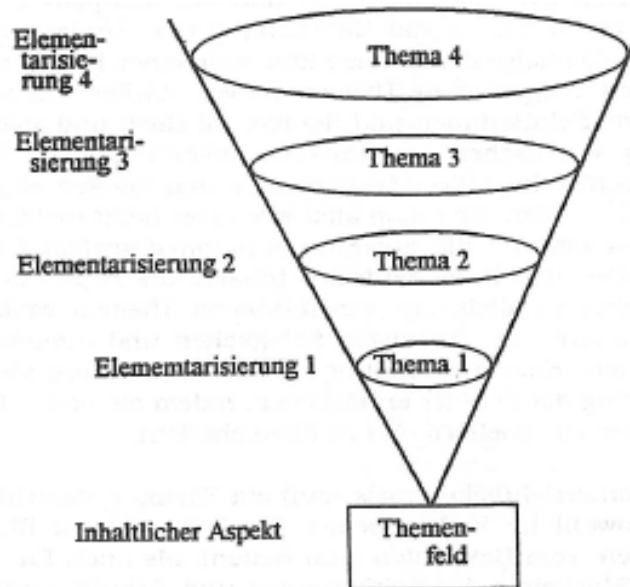
## Übersicht über den Aufbau des Grundlagenplanentwurfs

<b>Lernbereich I:</b> Ich bin wertvoll - Gott sagt ja zu mir				<b>Lernbereich II:</b>
<p><b>1. Themenfeld:</b> Ich habe einen Namen - Gott kennt mich</p> <p><b>Thema I/1/1:</b> Ich werde mit meinem Namen angesprochen <b>Zentrale Inhalte:</b> - Den eigenen Namen hören - Andere Namen hören - Sich selbst wahrnehmen - ...</p> <p><b>Thema I/1/2:</b> Ich habe meinen Namen bekommen <b>Zentrale Inhalte:</b> - Die Eltern haben mir meinen Namen gegeben - Andere mit ihrem Namen ansprechen - Der Name meint mich - ...</p> <p><b>Thema I/1/3:</b> Mir gehört etwas <b>Zentrale Inhalte:</b> - Dinge sind mit meinem Namen gekennzeichnet - Dinge, die ich besonders gerne mag - ...</p>	<p><b>2. Themenfeld:</b> Ich habe Gefühle und kann sie zeigen - Gott weiß um mich</p> <p><b>Thema I/2/1:</b> Ich erlebe Atmosphäre <b>Zentrale Inhalte:</b> - Räumliche Umgebung wahrnehmen - Menschen um mich herum erleben - ...</p> <p><b>Thema I/2/2:</b> Ich kann zeigen, was ich denke und fühle <b>Zentrale Inhalte:</b> - Gefühle zeigen: Freude, Ärger, Angst, Trauer - Gefühle vor Gott tragen - ...</p> <p><b>Thema I/2/3:</b> Still werden und sich öffnen <b>Zentrale Inhalte:</b> - ... - ... - ...</p>	<p><b>3. Themenfeld:</b> Ich nehme teil an der Welt - Gott teilt sich uns mit</p> <p><b>Thema I/3/1:</b> Ich nehme auf, was Menschen und Dinge mir mitteilen <b>Zentrale Inhalte:</b> - Fühlen, hören, sehen, riechen, schmecken - Wahrnehmen, daß ich angesprochen werde - ... - ...</p> <p><b>Thema I/3/2:</b> ...</p>	<p><b>4. Themenfeld:</b> Ich brauche Zuwendung - Gott hält mich in seiner Hand</p> <p><b>Thema I/4/1:</b> Ich erlebe Zuwendung <b>Zentrale Inhalte:</b> - ...</p> <p><b>Thema I/4/2:</b> Mit sich selbst gut umgehen ...</p> <p><b>Thema I/4/3:</b> Ich wende mich anderen zu ...</p> <p><b>Thema I/4/4:</b> Sich versöhnen ist nicht immer leicht ...</p>	<p><b>1. Themenfeld:</b> Ich möchte leben - Jesus hält zu mir</p> <p><b>Thema II/1/1:</b> Ich darf zeigen, was ich will ...</p> <p><b>Thema II/1/2:</b> Ich möchte jemand sein ...</p> <p><b>Thema II/1/3:</b> "Was willst du?" - So geht Jesus mit den Menschen um</p>

## 5. ELEMENTARISIERUNG ALS ANTWORT AUF DIE DIFFERENZIERTHEIT DER SCHÜLERSCHAFT

Als Defizit früherer Pläne für die Schule für Geistigbehinderte wurde die unzureichende Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit schweren und schwersten geistigen Behinderungen wahrgenommen. Nicht zuletzt hängt das mit der enormen Zunahme dieser Schülergruppe zusammen. Ein neuer Grundlagenplan mußte daher diese Situation berücksichtigen. Angesichts der großen Bandbreite und Vielfalt der Schülerschaft kam der Gedanke auf, für ein und dasselbe Themenfeld unterschiedliche, d.h. auf verschiedene Schüler und deren Fähigkeiten abgestimmte Zugänge anzubieten. Es mußte - so war die Überlegung - möglich sein, zu einem Themenfeld, das sich z.B. mit dem Aspekt der Zuwendung von Mitmenschen und von Gott zur eigenen Person beschäftigt (Themenfeld I/4), sowohl für schwerstbehinderte Schüler als auch für weniger schwer behinderte Schüler adäquate Zugänge aufzuzeigen.

Hier half der Gedanke der Elementarisierung weiter, der nicht als Vereinfachung und Reduzierung (miß-)verstanden werden darf, sondern sich versteht als sach- und schülergemäßer Zugang zu einem Inhalt. Zum Themenfeld der Zuwendung ist für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler möglicherweise das Erleben von Zuwendung, das Gehalten- und Getragenwerden, die Pflege und die Zusage sowie das Gefühl, daß darin die Zuwendung Gottes deutlich wird, die ihnen angemessene Verwirklichung des Aspektes der Zuwendung. Für andere ist es die aktive, den Anderen in der Klasse in den Blick nehmende Zuwendung, für wieder andere sind es die Sakramente als Zeichen der Zuwendung Gottes. In diesem Sinn bietet der Plan in einem Themenfeld unterschiedliche Themen an, in denen auf unterschiedliche Weise die Intention des Themenfeldes elementarisiert wird. Die jeweilige Elementarisierung nimmt sowohl die Fähigkeiten und Interessen als auch die biographische und entwicklungsmaßige Situation bestimmter Schüler bzw. Schülergruppen in den Blick. Für sie will das Thema eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt ermöglichen, um den es im Themenfeld geht.



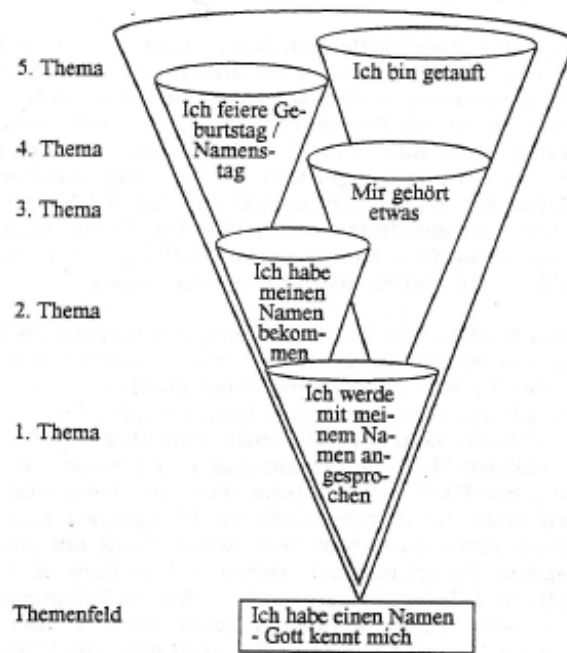
Eine graphische Annäherung an dieses Konzept von Elementarisierung kann ein auf die Spitze gestellter Kegel sein. Auf den verschiedenen Ebenen gibt es unterschiedliche Elementarisierungen, die in den verschiedenen Themen realisiert werden. Die Differenziertheit und Breite der Themen ist unterschiedlich, alle aber zielen - so könnte man bildlich formulieren - auf das Zentrum des inhaltlichen Aspektes, um den es im Themenfeld geht. Anders gesagt: Jede Elementarisierung zielt auf das, was für die Schülerinnen und Schüler an diesem inhaltlichen Aspekt zentral ist.

Die verschiedenen Elementarisierungen und damit die verschiedenen Themen eines Themenfeldes können nun nicht ohne weiteres in eine entwicklungsmäßige oder sequentielle Abfolge gebracht werden. Zunächst muß ihre prinzipielle Gleichwertigkeit gesehen werden. Dies ergibt sich aus dem Verständnis der Menschen, um deren Lernen es hier geht. Sonderpädagogisch wie religionsdidaktisch kann es nicht zulässig sein, den ganzheitlichen Zugang, den schwerstbehinderte Schüler im Erleben von Wasser zum Thema Taufe gewinnen, als weniger wertvoll anzusehen als eine eher kognitiv orientierte Beschäftigung mit dem Thema Wasser. Daher wird im Plan vermieden, bei den verschiedenen Themen eines Themenfeldes von *mehr* oder *weniger* elementaren Zugängen zu sprechen, auch wenn im alltäglichen Sprachgebrauch häufig handlungsorientierte oder auf wenige Aspekte reduzierte Zugänge als "elementarer" bezeichnet werden als andere. Im Sinne des Plans gibt es nur verschiedene, den jeweiligen Schülerinnen und Schülern angemessene (oder manchmal auch weniger angemessene) Elementarisierungen.

Trotz dieser prinzipiellen Gleichwertigkeit darf ein Lehrplan selbstverständlich nicht den Gedanken von Entwicklung und Förderung außer acht lassen. Die Reihenfolge der Themen innerhalb eines Feldes ist nicht zufällig. Die zuerst aufgeführten Themen haben stärker schwer- und schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler im Blick und solche, die am Beginn eines schulischen Lernprozesses stehen. Spätere Themen haben stärkere Anteile kognitiver Lernprozesse und denken stärker an Schülerinnen und Schüler, die schon älter sind. Das heißt nicht, daß für ältere Schüler automatisch die kognitive Auseinandersetzung die angemessenere ist. Die Vielfalt der zentralen Inhalte, die zu einem Thema gehören, macht dies deutlich. Die verschiedenen Themen wollen also nicht nur verschiedene, den jeweiligen Fähigkeiten und Interessen der Schüler angemessene Elementarisierungen anbieten, sondern sie wollen auch eine Förderung der Schüler ermöglichen, indem sie herausfordern, die eigenen Grenzen zu erweitern und zu überschreiten.

Im Blick auf die unterrichtliche Praxis muß ein Thema unterschiedliche Anforderungen sowohl im Verlauf seiner Erarbeitung (vom Einfachen zum Differenzierten, vom Bekannten zum Neuen), als auch für die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe anbieten. Die folgende Abbildung versucht das dadurch zu veranschaulichen, daß jedes Thema als ein "Kegel" dargestellt wird, der in sich noch einmal unterschiedliche "Elementarisierungssakzente" enthält. Deutlich wird das in den zentralen Inhalten der Themen: Beispielsweise geht es bei dem Thema "Mit der Angst umgehen" bei den ersten zentralen Inhalten um das Ausdrücken der Angst, während die letzten beiden Inhalte den Umgang mit der Angst ansprechen.





Die von der Vorbereitungsgruppe angestrebte Vielfalt der Elementarisierungen eines Themenfeldes ist sicherlich der stärkste strukturelle Unterschied zu anderen Grundlagenplänen und vergleichbaren Länderrichtlinien. Es ist der Versuch, auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler und vor allem auf die Notwendigkeit der Einbeziehung schwerstbehinderter Schüler zu antworten - und dies nicht dadurch, daß besondere inhaltliche Aspekte für sie ausgewiesen werden, sondern dadurch, daß unterschiedliche Zugänge zu denselben Intentionen des Themenfeldes aufgezeigt werden.

Ein solches Konzept macht es notwendig, die für die eigene Schülergruppe richtige Elementarisierung auszuwählen. In der Praxis kann es notwendig sein, aus den verschiedenen Themen eines Feldes einzelne Elemente zu einem neuen Thema, zu einer neuen, der konkreten Schülergruppe angemessenen Elementarisierung zu kombinieren. Nicht immer werden die vorgeschlagenen Elementarisierungen für die konkrete Lerngruppe stimmig sein. Bei einer solchen neuen Kombination liegt es in der Verantwortung des Lehrers und der Lehrerin, die Intention, die dem Themenfeld zugrundeliegt, auch mit dem neuen Thema zu verfolgen.

## 6. DIE OFFENHEIT RELIGIÖSER LERNPROZESSE

Wenn sich religiöses Lernen unter den Bedingungen von Behinderung in einem besonderen Maß an den Schülern orientieren muß, dann gilt das auch für die Zielsetzung dieses Lernens. Zunächst sollte sich die Zielsetzung genauso wie die Auswahl der Inhalte und die Gestaltung der Elementarisierung eines Inhalts an den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung orientieren. Noch weniger als Schüler, deren Lernen nicht durch eine Behinderung beeinträchtigt ist, können behinderte Schüler eine Überforderung durch unerreichbare Ziele verkraften. Ziele lassen sich also nur im Hinblick auf konkrete Schülerinnen und Schüler präzise formulieren.

Darüber hinaus muß bei der Zielbestimmung des Lernens die Situation berücksichtigt werden, in der die Kinder und Jugendlichen leben. Die gegenwärtige Gesellschaft ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Pluralität. Das gilt auch für die religiöse Dimension des Lebens. Christlicher Glaube hat nicht mehr die Rolle eines einheitlichen Orientierungsrahmens. Die meisten Menschen haben eine ausgesprochen distanzierte Beziehung zu jeder Form von institutionalisierter Religiosität. Nur bei wenigen spielt etwa die Pfarrgemeinde im Alltagsleben eine wichtige Rolle. Von diesen Einstellungen werden auch Schüler mit geistiger Behinderung geprägt. Sie spüren und erleben, welche Rolle die Menschen der Kirche in ihrem Leben zubilligen, und sie sind ein Spiegelbild dessen, was in der Gesellschaft gedacht und gelebt wird. Genau besehen verschärft sich das Problem sogar noch für behinderte Menschen, da viele Pfarrgemeinden ihnen aus Unsicherheit oder aus anderen Gründen kaum Gelegenheit geben, ein anderes als ein distanziertes Verhältnis aufzubauen.

Auf diesem Hintergrund wird sich religiöses Lernen auch unterschiedliche Ziele setzen. Sie sind so unterschiedlich, wie die Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten und Einstellungen es sind, genauer gesagt: Religiöses Lernen wird offen sein für das, was Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung aus den ihnen angebotenen Lernprozessen machen. Die Vorbereitungsgruppe geht davon aus, daß die Themen mit ihren Elementarisierungen den Schülern Auseinandersetzungen mit religiösen Inhalten ermöglichen, deren Ergebnisse letztlich nicht von der Lehrkraft bestimmt werden können. Religiöses Lernen kann den Raum dafür bereiten, daß religiöse Inhalte mit dem eigenen Leben im praktischen Tun, mit den eigenen Gefühlen bzw. mit dem Denken in Verbindung gebracht werden. Ob diese Verbindung hergestellt wird, liegt am Schüler. Die Priorität der Auseinandersetzung und die Offenheit im Ergebnis, die letztlich nichts anderes ist als ein Ernstnehmen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung, spiegelt sich auch in der Zielbestimmung wider, die der Entwurf religiösem Lernen gibt: Es soll in der religiösen Dimension Selbstverwirklichung in sozialer Integration

ermöglichen. Die Vielfalt dessen, was dazu beitragen kann, soll entdeckt, gefördert und gefordert werden.

#### **LITERATUR**

GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg <sup>2</sup>1976.

KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT I IN BAYERN (Hg.): Lehrplan für den fachorientierten Unterricht Katholische Religionslehre in den Schulstufen Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte. München 1987.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Erklärung der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule "Zum Religionsunterricht an Sonderschulen" vom 16.1.1992. Bonn 1992.

GOTT IST EIN FREUND DES LEBENS. Herausforderungen und Aufgaben beim Schutz des Lebens. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz. Herausgegeben vom Kirchenamt der EKD und vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Trier 1989.

ZIELFELDERPLAN für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I). Grundlegung. Erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins e.V. in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung. München 1973.

ZIELFELDERLEHRPLAN für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung. Herausgegeben von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz. München 1977.



Cornelia D. Roux

## **HÖRGESCHÄDIGTE KINDER: ZUR ENTWICKLUNG RELIGIÖSER BEGRIFFE UND WERTE**

### **1. ZIEL UND PROBLEMSTELLUNG**

In diesem Beitrag möchte ich einen innovativen didaktischen Ansatz zur Entwicklung abstrakter religiöser Begriffe und Werte bei gehörgeschädigten Kindern beschreiben. Es werden dabei die Ergebnisse eines Forschungsprojektes dargestellt, das von der Universität Stellenbosch an drei großen Schulen für Gehörlose im Westkap (Südafrika) durchgeführt wurde.

Die Hauptschwierigkeit bei der Vermittlung religiöser Begriffe und Werte bei gehörgeschädigten Kindern scheint erstens mit ihrer sehr begrenzten Sprachkompetenz und -performanz zusammenzuhängen und zweitens mit der Art und Weise, wie Bildmaterial angeboten wird, um diesen sprachlichen Mängeln entgegenzuwirken.

Eine Pilotstudie, die vor dem eigentlichen Projekt durchgeführt wurde, hat gezeigt, daß Gottesbegriffe bei gehörgeschädigten Kindern dahin tendieren, sehr Jesus-orientiert zu sein. Jesus wird dabei als eine weitere biblische Person betrachtet ohne irgendein Verständnis des allmächtigen Gottes. Das ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, daß in vielen dieser Schulen Bilder aus Kinderbibeln und Bilder von biblischen Personen auf Tageslichtprojektoren als Bildmaterial im Religionsunterricht benutzt werden.

Im Vergleich zu normal hörenden Kindern in etwa dem gleichen Alter, im Anfangsstadium religiöser Entwicklung, haben diese Kinder nicht dieselben grundsätzlichen Vorstellungen von Gott. In bezug auf Werte gibt es nur zwei Extreme: gut und böse. Dafür mag es zwei Gründe geben:

Erstens scheint alles darauf hinzuweisen, daß ein direkter Zusammenhang besteht zwischen religiösen Werten und Begriffen und dem aktiven Wortschatz. LehrerInnen neigen dazu, nur Wörter von hoher Frequenz zu benutzen, um dem Kind etwas bestimmtes mitzuteilen, damit sie auch sicher sind, daß das Kind die relevanten Tatsachen versteht. Diese Wörter beziehen sich jedoch meistens auf konkrete wahrnehmbare Phänomene, und daher ist es äußerst schwierig, abstrakte Begriffe zu vermitteln. Die Vermittlung religiöser Begriffe und Werte ist daher generell an den bestehenden Wortschatz des Kindes gebunden. Dadurch kann die Situation entstehen, daß das Verständnis eines Wortes wie zum Beispiel "weiß" verbunden ist mit Werten wie "gut", "schön", "ohne Sünde" usw.

Dieser Mangel an passenden Synonymen führt zu einer verzerrten Bildung. Vielmehr kommt es mir darauf an, daß die Sprache eines gehörgeschädigten Kindes durch die Vorstellung religiöser Begriffe und Werte bereichert und erweitert werden muß und nicht nur als Mechanismus zur Übermittlung verstehbarer Botschaften dienen soll.

Ein zweiter Grund für die Diskrepanzen in der religiösen Entwicklung scheint auf die übertriebene Betonung kognitiver Fähigkeiten zurückzuführen zu sein. Aufgrund der begrenzten sprachlichen Fähigkeiten der Kinder scheinen LehrerInnen es für besonders wichtig zu erachten, daß die Kinder alle relevanten Inhalte beherrschen, zum Beispiel die biblischen Geschichten. Zur Überprüfung des Verständnisses wird von den Kindern verlangt, die "Inhalte" der Geschichten mündlich wiederzugeben. Dieser didaktische Ansatz, der die "Tatsachen" der Geschichten in den Mittelpunkt stellt, macht es beinahe unmöglich, abstrakte religiöse Werte zu vermitteln. Die Bibel zu erleben, bedeutet für diese Kinder nichts weiter, als das Buch als eine lose Sammlung von Geschichten zu erfahren.

## **2. DAS FORSCHUNGSPROJEKT**

### **2.1 Der Forschungsansatz**

In diesem Forschungsprojekt wurde die Hypothese untersucht, daß das religiöse Potential gehörgeschädigter Kinder unterschätzt wird und daß es möglich ist, dieses Potential durch einen bestimmten didaktischen Ansatz weiterzuentwickeln.

Das Projekt wurde über einen Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt (1990 bis 1991) und richtete sich an Kinder im Alter zwischen fünf und neun Jahren. Die Sprachfähigkeit dieser Kinder wurde als Stufe 1 (oder niedriger) eingestuft. Der Stand ihrer religiösen Entwicklung war mehr oder weniger Stufe 1 (Roux 1989). Es haben 41 Kinder aus verschiedenen Kulturen, sowie auch drei Mütter und sechs LehrerInnen an dem Projekt teilgenommen. Alle Kinder hatten Afrikaans als Muttersprache.

Drei Gehörlosenschulen waren an dem Projekt beteiligt:

- |           |  |
|-----------|--|
| Schule A: | Eine Schule, in der hauptsächlich verbal mit verbal-unterstützter Sprache unterrichtet wird.         |
| Schule B: | Eine Schule, in der hauptsächlich verbaler, mit Zeichensprache unterstützter Unterricht stattfindet. |

Schule C: Eine Schule, in der hauptsächlich verbaler Unterricht mit der Betonung auf auditivem Input stattfindet.

Mutter-Kind-Unterstützung: Drei Kinder (eins aus jeder Schule) haben zusammen mit ihren Müttern an einer Teiluntersuchung teilgenommen.

## **2.2 Die Methode**

Der didaktische Ansatz, der in diesem Projekt verfolgt wird, bezieht sich auf das von Jerome Berryman (1990) vorgeschlagene Konzept für religiöse Sprache, das es Kindern ermöglicht, eher spontan auf grundlegendes religiöses Material zu reagieren. Die Anwendung dieses Ansatzes umfaßt die folgenden Schritte:

### *(1) Die Entwicklung bestimmter Arten religiösen Materials*

Mensch- und Tierfiguren ohne weiteres Detail und ohne bestimmte Farbgruppierungen wurden aus Filz ausgeschnitten. Die bunten Figuren wurden auf einem mit hellbraunen Filz bespannten Brett benutzt, welches aufrecht in einer bestimmten Ecke des Klassenzimmers, der Bibelecke, angebracht wurde. Die Figuren wurden während des Unterrichts oft benutzt, und die Kinder wurden auch ermutigt, nach der Bibelstunde, während der Zeit zum kreativen Spiel, mit den Figuren zu spielen. Gewisse Figuren wurden zu bestimmten Unterrichtsstunden eingesetzt.

### *(2) Die Auswahl bestimmter biblischer Geschichten*

Es wurde eine Reihe von biblischen Geschichten ausgewählt, um ein positives Gottesbild zu gründen und zu fördern. Dieses war erforderlich, um unter anderem einigen negativen Erfahrungen der Kinder mit biblischen Geschichten entgegenzuwirken. Was vielen dieser Kinder fehlte, war das Bild eines liebenden und fürsorglichen Gottes. Dies rührt wahrscheinlich daher, daß Sünde in moralischer Weise dargestellt wurde. Daher sollten die ausgewählten Geschichten ein Bild von Gott als Liebe, als Schöpfer und als Erhalter vermitteln. Um das Ziel dieses Projektes zu erreichen, nämlich ein positives Gottesbild zu vermitteln, wurden die folgenden biblischen Geschichten ausgewählt mit spezifischer Zielsetzung:

<u>Bibeltext</u>	<u>Intention</u>
Schöpfung	Gott ist der Schöpfer der Welt.
Der Ungehorsam des Menschen	Gott steht seiner Schöpfung bei, trotz des Ungehorsams des Menschen.
Noah	Gott bewahrt seine Schöpfung. Verheißung Gottes, nicht die Zerstörung der Erde und des Menschen.
Die Berufung Abrahams	Gott kümmert sich um den Menschen; da er um ihn besorgt ist und ihn bewahrt. Gehorsam gegenüber Gott ist wichtig.
Abraham und Lot	Diejenigen, die Gott lieben, bekommen nicht unbedingt immer alles, was sie sich wünschen.
Die Geburt Isaaks	Gott hält sein Versprechen.
Die Geburt Moses	Gott als Beschützer.
Der Zug durchs rote Meer	Der allmächtige Gott als Beschützer.
Die Magd und Naeman	Kinder sind wichtig.
Der gute Hirte	Gott liebt und bewahrt uns. Eine Sprachstunde, in der alle Begriffe aus der Religionsstunde anhand einer Geschichte mit ausführlichem Bildmaterial gelernt wurden.
Das verlorene Schaf	Gott liebt uns und wird alles tun, um uns zu bewahren.

*(3) Vorbereitung des sprachlichen Materials*

Alle Unterrichtseinheiten wurden den LehrerInnen in schriftlicher Form gegeben mit dem Hinweis, sich in der Darbietungsphase so weit wie möglich an den Text zu halten. LehrerInnen hatten jedoch die Möglichkeit, Synonyme zu verwenden oder die Reihenfolge der Wörter zu ändern oder diese zu wiederholen, wenn ihnen deutlich war, daß die Kinder sie nicht verstanden hatten. Dieser Ansatz sollte die LehrerInnen daran



hindern, vom Grundziel der Unterrichtseinheit abzuweichen oder Begriffe zu vermitteln, die nicht mit der zu behandelnden biblischen Geschichte übereinstimmen. Eine unstrukturierte, freie Darbietung des Materials kann leicht dazu führen, daß irrelevante Tatsachen und Begriffe vermittelt werden oder daß anhand der Geschichte moralisiert wird.

Die Unterrichtseinheiten werden so aufgebaut, daß die den Geschichten zugrundeliegenden Werte betont werden, weniger als die Einzelheiten über Personen, Handlungen oder die Chronologie der Ereignisse. Kernbegriffe, das heißt Wörter, die im Hinblick auf das Ziel der Unterrichtseinheit relevant sind, wurden wiederholt, wenn es vom Inhalt her gerechtfertigt schien. Es war den LehrerInnen freigestellt, gemäß ihren Erfahrungen mit verschiedenen Kindern, das Sprachniveau des Unterrichts der Sprachkompetenz der einzelnen Kinder anzupassen.

#### *(4) Darbietung des Materials*

Die LehrerInnen erhielten eine kurze Ausbildung in der Darbietung des Unterrichtsmaterials sowie eine Einführung zu den Grundlagen des zu praktizierenden Ansatzes. Die Projektleiterin und ihre AssistentInnen haben einmal im Monat bei den LehrerInnen hospitiert, um einen Eindruck von den Erfahrungen der LehrerInnen mit dem neuen Ansatz zu gewinnen. Der allgemeine Eindruck, der bei den Hospitationen entstand, war, daß die LehrerInnen mit der Methode und dem Material gut umgehen konnten.

Was die Darbietung des Materials betrifft, wurde beim Unterrichten eher ein an Werten orientiertes experimentelles Ziel angestrebt als ein rein kognitives. Während des Unterrichts haben die Kinder zusammen mit der Lehrerin/dem Lehrer auf dem Boden oder auf Stühlen und in einem Kreis oder Halbkreis gesessen. Es ist wichtig, daß Lehrer und Kinder dieselbe Augenhöhe haben und das der Mund der Lehrerin/des Lehrers jederzeit sichtbar ist. Die Lehrerin/der Lehrer hält die kleine Filztafel aufrecht auf ihrem/seinem Schoß und heftet die einzelnen Figuren im Verlauf der Geschichte daran. Grundbegriffe der Geschichte, die dem Ziel des Unterrichts entsprachen, wurden oft wiederholt. Zum Beispiel wurde bei der Behandlung des "Guten Hirten" im Laufe der Geschichte mehrmals betont und wiederholt, daß Gott uns liebt und daß er für uns sorgt. Nach und nach entfaltet sich die ganze Geschichte mit ihrer Botschaft auf der Filztafel. In manchen Fällen wurden Wörter oder Sätze auf kleine Karten geschrieben, die neben den Figuren angebracht wurden, um die Botschaft zu verstärken, so wie es auch im allgemeinen Sprachunterricht an der Schule gebräuchlich war. In manchen Fällen war es erforderlich, vor der Religionsstunde ein Stunde Sprachunterricht einzufügen. Diese Form der Darbietung hatte einen großen Einfluß auf die Haltung und das Verhalten der Klassen. Die meisten LehrerInnen waren

der Meinung, daß die Kinder entspannter waren und spontaner reagierten als vorher.

Nach jeder Religionsstunde hatten die Kinder Zeit für Kreativität. Diese Aktivität wurde als Teil des Unterrichts betrachtet, obwohl den Kindern nie gesagt wurde, was sie dann tun oder malen sollten. Ihnen wurden Malpapier und Stifte zur Verfügung gestellt, und sie konnten die Filztafel in der "Bibelecke" benutzen. Manche Kinder haben es bevorzugt, mit den Figuren zu spielen, während andere ganz spontan anfangen, das zu malen, was sie in der Religionsstunde erlebt hatten.

Diese Zeichnungen wurden dann nach bestimmten Kriterien analysiert (Hesse 1981; Berryman 1990), um festzustellen, wie die Kinder die Geschichte und die darin implizierten Werte verstanden haben. Darüber hinaus wurde mit jedem Kind ein Gespräch geführt, wobei es den Inhalt seiner Zeichnung erklären sollte.

Obwohl dieser didaktische Ansatz den LehrerInnen fremd war, haben sie sich ihm gut angepaßt und konnten ohne Schwierigkeiten damit umgehen.

### **2.3 Ergebnisse**

Im folgenden möchte einige ich Tendenzen darstellen, die sich bei drei Geschichten zeigten, in denen eine besonders deutliche Veränderung im Verständnis bestätigt werden konnte. Es muß jedoch erwähnt werden, daß sich das Vorwissen der Kinder, vor allem negative Ansichten, auch in einigen Bildern gezeigt hat.

#### *(1) Die Schöpfung*

Das Ziel dieser ersten einführenden Unterrichtseinheit war es, Gott als Liebe und als Erhalter des Universums darzustellen. Es ist natürlich schwierig, diese abstrakten Begriffe auszudrücken, und die LehrerInnen sind so verfahren, daß sie das Material in chronologischer Reihenfolge angeboten haben. Diese Unterrichtseinheit wurde an fünf Tagen wiederholt, und es war deutlich, daß sich der Inhalt der Bilder in dieser Zeit sehr entwickelt hat. Zuerst waren die Zeichnung der Kinder sehr konkret und realistisch. Sie neigten dazu, die Figuren genauso zu malen, wie sie auf der Filztafel erschienen, ohne eigene Initiative.

Ein Problem, das in dieser Unterrichtseinheit auftrat, war, daß das schwarze Stück Filz, das Dunkelheit repräsentierte, als "böse" oder "Sünde" gesehen wurde und "weiß" als "gut" anstatt als Licht. Es war sehr schwer zu vermitteln, daß Gott das Licht gemacht hat, weil nach dem Verständnis der Kinder, Licht nur angeschaltet werden konnte. Übungen

wie das Öffnen und Schließen der Augen haben jedoch dazu beigetragen, diesen Begriff zu vermitteln.

Nachdem die Unterrichtseinheit mehrmals wiederholt worden war, ließ sich eine bedeutende Veränderung in den Bildern feststellen, die ein Verständnis von Gott als Liebe und Erhalter erkennen lassen. Die Figuren der Bilder wurden immer natürlicher, verschiedene Figuren wurden zusammen gruppiert, und ein holistischeres Bild der Schöpfung entwickelte sich. Bei den Besprechungen fingen die Kinder an, bewertende Aussagen zu machen, wie zum Beispiel: "Gott hat schöne Dinge gemacht", "Er liebt uns" usw. Sie haben sich nicht nur damit zufriedengegeben, die Tatsachen der Geschichte darstellen zu wollen.

Zuerst haben die Kinder sehr vorsichtig auf den Namen Gott reagiert. Einige hatten sogar Angst, wenn der Lehrer/die Lehrerin den Namen Gottes wiederholte, wenn er/sie ihnen von der Liebe und Fürsorge Gottes erzählte und davon, daß wir ein Teil seiner Schöpfung sind. Einige Wörter mußten zum besseren Verständnis ausgetauscht werden: zum Beispiel Blumen anstelle von Pflanzen und Sand anstelle von Erde.

## *(2) Noah*

Das Ziel dieser Geschichte war es, Gott als den Erhalter der Schöpfung darzustellen. Diese Geschichte wurde vor allem deshalb ausgesucht, weil die Pilotstudie gezeigt hatte, daß sie sehr bekannt ist, jedoch gleichzeitig den Eindruck von Sünde und Strafe hinterlassen hat. Diese negative Sicht von Strafe schien als allgemeiner Eindruck von der Geschichte zurückgeblieben zu sein. Bei der Darbietung dieser Unterrichtseinheit wurde die Zerstörung der Erde und des Menschen nicht außerordentlich betont. Daß Gott sich um die kümmert, die ihn fürchten, stand im Vordergrund.

Nach den ersten paar Durchgängen haben die Kinder auf zweierlei Weise auf die Geschichte reagiert: Einige haben wieder nur die Szene auf die Filztafel übertragen, während andere negative Aspekte, die eindeutig auf vorhergehenden Erfahrungen beruhten, aufzeichneten. Es war deutlich, daß frühere Erfahrungen mit der Noah-Geschichte ein negatives Bild geprägt hatten. Es gab kaum Anzeichen in den Zeichnungen oder in den Gesprächen, daß Gott als der Erhalter des Lebens gesehen wurde. Der Regenbogen wurde nur daraufhin interpretiert, daß "Gott nicht wieder so viel Regen schicken würde".

Nach mehrmaligem Wiederholen haben einige Kinder dem Regenbogen einen prominenteren Platz eingeräumt, und zwar sowohl in ihrem Spiel mit den Filzfiguren als auch in ihren weiteren Zeichnungen. Beim Spiel mit den Figuren haben die Kinder zuerst dem Regenbogen einen zentralen Platz eingeräumt und dann die anderen Figuren dazugeordnet, ohne

die Chronologie des Ereignisses zu berücksichtigen. Eine Untersuchung von Zeichnungen älterer Kinder, die den Auftrag bekamen, "die Verheißung Gottes zu malen", wies dieselben Tendenzen auf und stimmte auch mit Zeichnungen nicht-gehöriggeschädigter Kinder überein.

In dieser Unterrichtseinheit war es sehr schwierig, das abstrakte Bild von Gott als Erhalter zu übermitteln, da die Kinder sehr intensiv mit dem eigentlichen Geschehen befaßt waren. Viele Kinder hatten Schwierigkeiten mit dem Wort "Arche" und haben es schließlich durch das Wort "Boot" ersetzt. Dies ist ein wichtiger Punkt, auf den ich später noch einmal zu sprechen komme. In den meisten Fällen konnten bestehende negative Vorstellungen, daß sündige (Menschen die miteinander kämpfen) und böse Menschen sterben werden, nicht mit dieser Unterrichtseinheit verändert werden. Begriffe wie "Verheißung", "Erhalter" und "gut" konnten nicht vermittelt werden, weil sie zu abstrakt sind, und daher wurde das Ziel des Unterrichts nicht erreicht. Die Untersuchung hat jedoch gezeigt, daß die Kinder die Noah-Geschichte viel positiver erfahren haben.

### *(3) Der gute Hirte*

Das Ziel dieser Geschichte ist zu zeigen, daß Gott uns liebt und bewahrt. Die Auswahl eines Gleichnisses wie "Der gute Hirte" beruhte auf zwei Überlegungen. Erstens hat Cavaletti (1983) gezeigt, daß Material dieser Art zu sehr positiven Ergebnissen führen kann, wenn es darum geht, bei den Kindern ein Verständnis von Gott zu erzeugen. Zweitens war es erforderlich festzustellen, ob Kinder Jesus als Gott interpretieren können. Dieses war die einzige Geschichte in der ganzen Untersuchung, die sich mit Jesus befaßte.

Zur Erklärung neuer Begriffe, Wörter und Phrasen wurde vor der Religionsstunde eine Sprachstunde eingeschoben. Diese wurde damit gefällt, daß die Kinder in einem Sandkasten mit realistischen Holzfiguren spielten, wobei Begriffe wie "Hirte", "Schaf", "Herde", tragen usw. erklärt wurden. Dabei fielen keine Hinweise auf irgendwelche biblischen Geschichten. Nach dieser Einführung folgte die Religionsstunde, die wie gewohnt mit Filzfiguren und Filztafel gestaltet war. Dabei wurden eher die positiven Aspekte der Geschichte betont als die grausamen Einzelheiten, etwa das Auftreten des Wolfes. Drei Stunden mit Mutter und Kind, bei denen diese Geschichte auch erzählt wurde, wurden auf Video aufgenommen und später untersucht.

Die ersten Ergebnisse waren etwa wie erwartet: Genaue Abbildung der Objekte aus der Sprachstunde sowie der Filzfiguren aus der Religionsstunde, ohne Anzeichen, daß sich das Gottesbild der Kinder entwickelt hätte. Mehrmaliges Wiederholen dieser Unterrichtseinheiten führte je-

doch zu aufregenden Ergebnissen. Ich möchte diese anhand der Entwicklung eines bestimmten Mädchens im Laufe des Projekts zeigen.

Der Hirte wurde mit einigen Details gemalt, fast jede Abbildung des verwendeten Unterrichtsmaterials, nur mit etwas mehr Farbe. Nach einer Stunde zusammen mit ihrer Mutter, bei der dieselbe Methode angewandt wurde, erfolgte Interessantes: Susan personifizierte die Schafe und benannte sie nach Mitgliedern der Familie. Der gute Hirte heißt GOTT, während die Videoaufzeichnungen zeigen, daß die Mutter konsequent nur den Namen Jesus benutzt hat und nie GOTT. Der Zusammenhang zwischen Jesus und Gott scheint diesem sechsjährigen gehörgeschädigten Kind deutlich zu sein. Sie hat spontan weitergemalt: Auf dieselbe Seite ein Boot, das sie mit Mitgliedern ihrer Familie gefüllt hat und dem sie den Namen Arche gab!

In dem Gespräch zwischen dem Mädchen und ihrer Mutter betont sie, daß Gott die Menschen lieb hat und sich um sie kümmert, vor allem um ihre Familie. Gott bewahrt die Familie in der Arche genauso, wie er es damals mit Noah und dessen Familie getan hat. Diese Reaktion und Einsicht in die Eigenschaften Gottes ist erstaunlich, zumal wenn man bedenkt, daß die Geschichte von Noah mit den Kindern sieben Monate vor diesem Ereignis behandelt wurde.

### **3. ZUSAMMENFASSUNG**

- Ein besonderer Ansatz ist erforderlich, damit gehörgeschädigte Kinder ihr volles religiöses Potential entfalten können. Ein Ansatz, der weniger kognitiv ist, scheint angebracht zu sein.
- Dieser Ansatz zielt darauf, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, die Lernen durch Erfahrung fördert und adäquate verbale und visuelle Materialien bereitstellt.
- Für die religiöse Entwicklung der Kinder ist die Auswahl der biblischen Geschichten besonders wichtig. Nicht alle Geschichten eignen sich gleichermaßen zur Entfaltung des religiösen Potentials.
- Es ist gehörgeschädigten Kindern möglich, in der ersten Phase religiöser Entwicklung verschiedene Begriffe von Gott zu verstehen.
- Obwohl normalerweise der Einsatz detaillierten visuellen Materials bei gehörgeschädigten Menschen von besonderer Wichtigkeit ist, ist dieses nicht unbedingt erforderlich.

- Der Einsatz korrekter Synonyme im Religionsunterricht für gehörgeschädigte Kinder ist besonders wichtig, weil dadurch Wertbegriffe beeinflusst werden können.

Ich hoffe, daß ich in diesem Beitrag gezeigt habe, daß gehörgeschädigte Kinder abstrakte Gottesbegriffe und religiöse Werte verstehen können. Dieses ist nur durch einen bestimmten didaktischen Ansatz möglich, nämlich durch die korrekte Auswahl an biblischen Geschichten und unterstützendes visuelles Material. An den Schulen, an denen diese Studie durchgeführt wurde, ist der Lehrplan verändert worden, und die Ergebnisse sind zufriedenstellend. Gehörgeschädigte Kinder können sich religiös entfalten im Rahmen ihrer Bedingungen.

#### **LITERATUR**

BERRYMAN, J.: Godly play. Harper: San Francisco 1990.

CAVALETTI, S.: The religious potential of the child. Paulist Press: New York 1983.

HESSE, P.P.: Colour, Form and Silence. A formal analysis of drawings of a child who did not speak. In: The arts in Psychology 8 (1981), 175-184.

ROUX, C.D.: Die religieuse potensiaal van die kind. Kindergodsdiensburo: Stellenbosch 1994.

ROUX, C.D.: An open Mind. Saailand Produksies: Braamfontein 1988.

Jürgen Danielowski

**WIE INTEGRATIONSFÄHIG SIND KIRCHENGEMEINDEN?  
Erfahrungen aus der gemeindenahen Behindertenarbeit in der Evangelischen Kirche im Rheinland**

Natürlich bieten die mehr als 830 Gemeinden unserer Landeskirche ein überaus buntes Bild. Die Eindrücke lassen sich kaum auf einen Nenner bringen. Die Erfahrungen, die behinderte Gemeindemitglieder mit ihrer Kirche machen, sind so verschieden wie die Menschen selber, die sich dort jeweils einfinden. Deshalb möchte ich den Weg nur einer Familie ein Stück weit verfolgen. Er scheint mir beispielhaft für die Situation vieler Menschen mit Behinderung, die nicht in einer Einrichtung, sondern zu Hause in ihrer angestammten Nachbarschaft leben und hier Kontakte suchen. Dieses eine Beispiel läßt sich dennoch nicht verallgemeinern. Die blinde Frau in T. etwa ist in den Seniorenkreis voll integriert, während sich der gehörlose Nachbar lieber an die Gehörlosengemeinde hält.

Familie S. lebt mit ihren beiden Kindern im Kirchenkreis Aachen in einer ländlichen Region mit z.T. verstreuten Evangelischen. Sohn Klaus wurde vor 13 Jahren in seiner Heimatgemeinde getauft. Aber er muß dem Pfarrer aus dem Blick geraten sein, denn anders als die ältere Schwester erhielt Klaus keine Einladung zum Konfirmandenunterricht. Ob es damit zusammenhängt, daß Klaus ein Junge mit Down-Syndrom ist?

**1. WAS MÖGLICH IST**

Klaus kam dreizehn Jahre lang nicht in der Gemeinde vor. Das wird viele Gründe haben, die nicht allein bei Pfarrer H. liegen; er hatte im Laufe der Jahre viele Kinder zu taufen, und die Gemeinde besteht schließlich nicht allein aus dem Pfarrer.

Klaus konnte auch kaum wahrgenommen werden, weil er jeden Morgen mit dem Behindertenbus in die Stadt fährt - früher in den Sonderkindergarten, jetzt in die Sonderschule - und erst am späten Nachmittag zurückkehrt. Wie Klaus ergeht es vermutlich sehr vielen Menschen mit Behinderungen samt ihren Angehörigen.

Eine Umfrage in 136 Wohngruppen im süddeutschen Raum bestätigt den Befund mangelhafter Kontakte. Danach erreichen 83% der BewohnerInnen die nächste Kirche sehr gut bis gut. Gleichwohl bezeichnen 77% den Kontakt zur Kirchengemeinde als schlecht bis sehr schlecht (Thesing 1990, 163; 166f.). Ähnlich kommt eine Umfrage unter 800 Gästen eines Kurzzeitheimes zu dem Ergebnis, daß lediglich 8% der Befragten die Hilfe der Kirchengemeinde in Anspruch nehmen (Klauß 1993, 161).

Ich denke auch an eine Mutter aus D., die sechzehn Jahre nach der Geburt ihrer mehrfachbehinderten Tochter zum ersten Mal eine direkte Einladung von ihrer Kirchengemeinde erhalten und angenommen hatte, aus der die ganze Enttäuschung herausbrach: "Sechzehn Jahre lang habe ich meine Tochter Tag und Nacht gepflegt, und keiner hat nach uns gefragt. Ich mußte mit allem allein fertig werden. Dabei hätte ich so gern mit jemandem gesprochen. Erst als die Lebenshilfe kam, wurde es besser."

Klaus tauchte dreizehn Jahre lang nicht in der Gemeinde auf. Hat die Gemeinde etwas versäumt? Was hätte sie tun können? Oder allgemeiner gefragt: Über welche Möglichkeiten verfügt sie überhaupt, um Kontakte zu fördern? Wenn ich so frage, unterstelle ich nicht, daß jede Kirchengemeinde in der Lage sein müßte, die gesamte gesellschaftliche Situation eines behinderten Menschen in ihrem Umfeld so radikal zu verbessern, daß sie für dessen Frühförderung, für die gemeinsame Erziehung, für einen mobilen Begleitdienst, für eine betreute Wohngruppe und für einen Arbeitsplatz sorgen könnte.

Das Schlagwort der "Integration" stößt gelegentlich auch deshalb auf Abwehr, weil es mit unerfüllbaren Erwartungen befrachtet ist, mit einem realitätsfremden Idealismus, auch mit einem gewissen moralischen Druck. Eine kleine Landgemeinde wie die des Pfarrer H. jedenfalls wäre mit den meisten der im Prinzip notwendigen Aufgaben zur gesellschaftspolitischen Integration heillos überfordert gewesen. Wenn ich nach der Integrationsfähigkeit von Kirchengemeinden frage, so möchte ich den Begriff der Integration zunächst differenzieren.

Die *gesamtesellschaftliche* Integration behinderter Menschen im Sinne des verwirklichten Rechts auf gemeinsame Erziehung, Arbeit, eine eigene Wohnung und volle Teilhabe an allen Leistungen unserer Gesellschaft ist zuerst eine politische Aufgabe. Kirchliche Arbeit ersetzt nicht sozialstaatliche Politik. Darauf hinzuweisen, halte ich für notwendig, damit wir unsere Erwartungen an Kirchengemeinden auf die tatsächlich vorhandenen Spielräume lenken.

Der Hinweis auf die Verantwortung des Sozialstaates schließt natürlich nicht aus, daß sich Kirchengemeinden im Rahmen ihrer Kräfte auch an der integrativen Entwicklung im Gemeinwesen beteiligen. Ein Beispiel dafür ist die Elterninitiative in Sch. am Niederrhein, die es nach siebenjähriger Vorarbeit geschafft hat, 1995 ein Wohnheim für die eigenen erwachsenen Kinder zu eröffnen.

Wie alle Kräfte des Gemeinwesens können und sollen auch Kirchengemeinden zur Integration beitragen. Wo aber liegen ihre spezifischen Möglichkeiten? Ich glaube, daß die Möglichkeiten kirchlicher Gemeinden am ehesten - auch dann, wenn sie über wenige Finanzmittel verfügen -



auf der *kommunikativen* Ebene zu suchen sind. Die Frage lautet also genauer: Was kann die Heimatgemeinde zur sozialen Integration beitragen, damit jemand wie Klaus schon frühzeitig seinen Platz dort findet? Integration in diesem Sinne meint selbstverständlich nicht eine einseitige Anpassungsleistung, die Menschen mit Behinderungen zu erbringen hätten. Vielmehr ist an soziale Prozesse zu denken, an denen alle beteiligt sind; an praktische Kontakte, in denen sich Menschen in ihrer Verschiedenheit bewußt wahrnehmen, achtsam miteinander in Beziehung treten, sich zu verständigen lernen und irgendwann schließlich ihre Meinungen übereinander verändern. Von daher behagt mir das Wort "Behindertenarbeit" wenig. Es scheint mir angemessener, von Integrationsarbeit oder integrativer Gemeindegarbeit zu reden.

Ob sie sich lernend aufeinander einlassen, entscheiden konkrete einzelne Menschen; Menschen, die einen Namen tragen und ihre eigene Geschichte mitbringen, Menschen wie Klaus S. und Pfarrer H., nicht fiktive Gruppen etwa der "Behinderten" und "Nichtbehinderten". In diesem Sinne interessiert die Einzel-Integration, der Austausch zwischen Klaus und den Leuten, mit denen er zusammenkommt. Einzel-Integration braucht den überschaubaren, den nachbarschaftlichen und stabilen Lebensort, an dem sich Menschen zu Hause fühlen. Als solchen läßt sich trotz aller funktionalen Gliederung die Ortsgemeinde betrachten. "Die Ortsgemeinde kann nicht mehr Monopol, sie kann aber sehr wohl ein Kristallisationspunkt für Kirchlichkeit und Äußerungen des Glaubens sein." (Lindner 1994, 131) Wie sozialintegrativ ist also die Ortsgemeinde als Ortschaft der Begegnungen?

## **2. WO HINDERNISSE LIEGEN**

Nach den Jahren der Funkstille ruft eines Tages Klaus' Vater bei Pfarrer H. an. Er möchte, daß sein Sohn am örtlichen Konfirmandenunterricht teilnimmt. Wenn ausnahmsweise der Vater die Sache in die Hand nimmt, muß sie schon einigermaßen dringlich sein. Das läßt vermuten, daß Klaus' Eltern intensiv über diesen Schritt nachgedacht haben und möglicherweise Schwierigkeiten erwarten. Sie müssen, so scheint es, wieder einmal ihr Recht gegen Widerstände durchboxen. Pfarrer H. auf der anderen Seite der Leitung reagiert hörbar verunsichert und ratlos. Sein erster Gedanke vielleicht: "Herrgott, das kann ich nicht. Da fehlt mir jede Erfahrung."

### **2.1 Erfahrungsmangel**

Mit seiner Hilflosigkeit steht Pfarrer H. keineswegs allein. Viele Menschen, die bisher keinen Kontakt zu einem Menschen mit geistiger Behinderung oder einschneidender Sinnesbehinderung hatten, sagen im-

mer wieder: "Ich fühle mich unsicher. Ich habe Angst, etwas falsch zu machen. Ich weiß nicht, wie ich mich verständigen kann." Berührungssängste resultieren häufig einfach aus fehlender Erfahrung. Wir kennen einander zu wenig.

Almut E. Stock stellte in ihrer Kölner Umfrage fest, daß von den 160 Pfarrerinnen und Pfarrern bisher 14 ein geistigbehindertes Kind getauft und 28 einen Jugendlichen mit geistiger Behinderung konfirmiert hatten. In zehn Gemeinden gibt es eine Behindertengruppe, und zehn Gemeinden haben gemeinsame Gruppen für behinderte und nichtbehinderte Teilnehmer (Stock 1988, 90; 93; 106).

Pfarrer H. fühlt sich zusätzlich auch deshalb überfordert, weil er von Amts wegen auf eine bestimmte Art der Kommunikation geschult ist, die im Blick auf den geistig behinderten Klaus an Grenzen stößt. Als Anwalt des Wortes bewegt sich Pfarrer H. auf der Ebene eines intellektuellen Verbalismus; er hat gelernt zu predigen, zu argumentieren, zu analysieren. Nun wird aber bald jemand vor ihm stehen, der mit dieser Art relativ wenig anzufangen weiß, der sich dafür auf ganz andere Sprachweisen versteht: auf seine sinnliche Intuition, seine Leiberfahrung, seine Körpersprache. Der geistig behinderte Junge trifft uns Theologen an einer zentralen Stelle unseres Amtsverständnisses. Mit ihm gerät möglicherweise eine theologische Welt ins Wanken.

Mag das nur untergründig mitschwingen, so hatten wir jedenfalls während unserer Ausbildung nur am Rande die Gelegenheit, etwas über Integrationsarbeit zu erfahren oder Methoden des gemeinsamen Unterrichts kennenzulernen. Deshalb stellt die integrative Konfirmandenarbeit u.U. tatsächlich eine sachliche Überforderung dar; und der Unterrichtende tut gut daran, seine fachlichen Grenzen realistisch einzuschätzen. Dem kann unsere Kirche nur durch eine Erweiterung der Aus- und Fortbildung begegnen. Im Rheinland bemühen wir uns gegenwärtig, entsprechende Themen in das Theologiestudium, in Vikariatskurse und in Fortbildungsangebote hineinzubringen. Gelegentlich gelingt es, die Theorie durch Besuche und konkrete Begegnungen in gemeindlichen Gruppen zu unterbrechen und praktische Erfahrungen einzubeziehen.

## **2.2 Wahrnehmungsdefizit**

Der Hauptamtliche, weder mental noch praktisch auf die Herausforderung vorbereitet, telefoniert nun seinerseits durch die halbe Landeskirche, um Vater und Sohn an eine kompetente Stelle weiterzuleiten. Er nimmt Klaus offensichtlich nicht als den Jungen wahr, der er ist, sondern identifiziert ihn mit einem selektiven Blick als einen "Behinderten" und somit als Teil einer gesellschaftlichen "Randgruppe". Für diese ist, so folgert Pfarrer H., die Diakonie zuständig oder das kreiskirchliche Behindertenreferat mit seiner Behindertenseelsorgerin. Auf dem Wege der Delegation der Zuständigkeit wird Klaus freundlich an die vermeintlich

richtige Stelle weitergeleitet (zur Kritik der Delegation vgl. Moltmann 1984, 37).

In die Erfahrungslücke hinein rutscht das Vor-Urteil, das Klischee, daß es sich bei einem Menschen mit geistiger Behinderung vornehmlich um einen "Fürsorgefall" handle. Klaus wird zum Objekt der Barmherzigkeit degradiert - ein Klischee, das bis in Leitungsgremien hinein unausrottbar scheint. Der Delegationsmechanismus funktioniert beinahe lückenlos; deshalb verwundert es nicht, daß die verbreitete Haltung gegenüber Menschen insbesondere mit geistiger Behinderung schillernd bleibt<sup>1</sup>: affektiv eher abgelehnt, sehen wir kognitiv in ihnen die Nächsten, denen wir christliche Liebe schulden; oder anders: Geld ja - Nähe nein! Gerade für Christen liegt es nahe, in eine Samaritermentalität zu flüchten. Jedenfalls ist selten zu beobachten, daß Kirchengemeinden zu Vorreitern des Rechts auf Selbstbestimmung für behinderte Menschen geworden wären. Es waren und sind in der Regel außerkirchliche Initiativen, Betroffene selber oder die Eltern behinderter Kinder, die vorangehen. Barmherzigkeit als leitendes Motiv der zwischenmenschlichen Beziehungen überdeckt offensichtlich das Interesse an Gerechtigkeit und läßt wenig Spielraum für das wechselseitige soziale Lernen.

Die Kölner Umfrage ergibt: 5 PfarrerInnen wissen von Gemeindemitgliedern, die sich durch die Anwesenheit von Menschen mit geistiger Behinderung im Gottesdienst gestört fühlen, und 6 PfarrerInnen von Gemeindemitgliedern, die deswegen dem Gottesdienst fernbleiben würden (Stock 1988, 100). Nur in 7 der befragten Gemeinden wird die Konfirmation als Beitrag zur Gleichberechtigung behinderter Menschen aufgefaßt, 13 können sich dieser Interpretation nicht anschließen (Stock 1988, 95).

Gerät die Delegation zu einem akzeptierten Mechanismus, bleibt sie auch nicht ohne Folgen auf unser Menschenbild; dieses droht zu spalten nicht nur zwischen dem aktiven Subjekt und dem passiven Objekt, sondern auch zwischen annehmbaren und unannehmbaren Konfirmanden. Wie weit ist der Weg dann noch bis zu jenem theologischen "Sozialrassismus", der den Unterschied zwischen unversehrt und behindert, zwischen gesund und krank zu einem heilsrelevanten Maßstab erhebt? (So Bach 1991 u.ö., 41; 54ff.)

### **2.3 Identitätsprobleme**

Klaus' Eltern erwarten Schwierigkeiten, weil die Anwesenheit von Menschen jedenfalls mit geistiger Behinderung nicht zum normalen Alltag der Gemeinde gehört. Diesbezüglich unterscheiden sich Christengemeinde und Bürgergemeinde nicht sonderlich. Die Tatsache, daß Klaus die Ganztagsonderschule besucht, rechtfertigt scheinbar seine Nicht-

---

<sup>1</sup> Dieses Bild ergibt sich auch aus den vorhandenen Forschungsergebnissen zur Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen (vgl. Klaus 1996, 56f.).

einladung in den gemeindlichen Konfirmandenunterricht. Zumindest ist er nicht selbstverständlich mitgemeint. Dahinter steckt wohl nicht immer blanke Ignoranz; es gibt ja durchaus Gründe zu fragen, wo Klaus' tatsächlicher Lebensmittelpunkt liegt. Es entspricht dem Wunsch vieler Eltern, daß ihr Kind eben nicht in der Ortsgemeinde konfirmiert wird, sondern in der Schule bzw. in der Gruppe, in der sich die Kinder am wohlsten fühlen. Engagierte Pfarrerrinnen und Pfarrer gehen deshalb in die Sonderschule oder die Einrichtung, um die Jugendlichen dort zu begleiten. Oder sie suchen nach Zwischenwegen, um die behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden mit den nichtbehinderten in der Gemeinde in Kontakt zu bringen.

Mir steht es nicht an, dies zu bewerten. Aber festzustellen ist, daß damit die ausgrenzende Praxis der sonderpädagogischen Förderung in den Kirchengemeinden nicht aufgebrochen wird, sondern im Gegenteil auf diese durchschlägt. Das institutionenbezogene Denken, das die sonderpädagogische Erziehung, aber auch die öffentliche Behindertenhilfe in den vergangenen Jahrzehnten mitbestimmt hat, bildet faktisch auch den Ausgangspunkt für die kirchliche Arbeit mit behinderten Menschen. Und zu dieser Orientierung an den speziellen Institutionen gehört eben, daß Menschen mit Behinderung dort zugeordnet und nicht im Kontext ihres individuellen Herkunftsortes gesehen werden. Dieses Faktum wirkt sich unvermeidlich auf das Selbstverständnis der Gemeinden aus. Weil Klaus nicht mehr als einzelner Nachbar und als einzelnes Gemeindeglied auftaucht, sagt sich die Gemeinde: "Bei uns gibt es keine Behinderten." Und wenn, dann erscheinen sie nur fern am Horizont und werden als "Randgruppe" hinausdefiniert.

Demgegenüber bleibt es m.E. eine Herausforderung, in der Gemeindearbeit nicht nur die gesellschaftlichen Verhältnisse fortzuschreiben, sondern die eigene Praxis zu entwickeln. Wenn sich die Gemeinde nicht nur als Ansammlung von Monokulturen versteht, sondern als Lernfeld für die Begegnung der verschiedenen Menschen, als konziliare Gemeinschaft im kleinen (dieses Leitbild bei Lindner 1994, 94ff.; 215), dann wird die Spannung der Verschiedenheit gewollt und zur fruchtbaren Auseinandersetzung genutzt.

Klaus wurde nicht vermißt. Er wird nicht erwartet. Für ihn war kein Platz vorgesehen. Deshalb kommt seine Meldung überraschend.

### **3. WAS TATSÄCHLICH GEHT**

Klaus' Eltern legen Wert darauf, daß ihr Sohn am Unterricht der Gemeinde teilnimmt. Sie haben Integrationserfahrungen, und sie erwarten, daß ihre Gemeinde daran anknüpft. Diese Hoffnung ist ja nicht unbegründet. Der Blick in andere Gemeinden zeigt, daß Gemeinschaft

entstehen kann. Wir verlassen also Familie S., um zu schauen, was anderswo geschieht. Dabei dürfte es schwerfallen, die reine Lehre der eingangs skizzierten Einzel-Integration durchzuhalten. Es begegnet einem eine Vielfalt ganz unterschiedlicher Aktivitäten.

### 3.1 Freiräume

Zahlen existieren nicht. Wieviele Menschen mit Behinderungen individuell am Gemeindeleben teilnehmen, ohne daß ihre Behinderung dabei eine Rolle spielte, läßt sich kaum feststellen.<sup>2</sup> Meine Kontakte beziehen sich auf einige hundert Mitarbeitende und einige Dutzend Gruppen. Daneben verfolgt der Blindenseelsorger unserer Landeskirche seine Kontakte. Die genaueste Übersicht gibt es für gehörlose Menschen, weil sich die Gehörlosengemeinden sehr eigenständig gebildet haben.

Die Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung bewegen sich ganz überwiegend im Freizeitbereich. Es handelt sich um regelmäßige Treffs, um offene Cafés oder um einzelne Ferienfreizeitmaßnahmen. Die vermutlich ältesten Gruppen feierten 1995 ihr zwanzigjähriges Bestehen. Sie verstanden und verstehen sich als integratives Angebot für behinderte und nichtbehinderte Leute.

Allerdings läßt sich eine vielerorts gleiche Entwicklung beobachten: Diese Gruppen begannen zum Teil tatsächlich integrativ; sie nahmen behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche auf. Im Laufe der Jahre sind die nichtbehinderten Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausgewachsen. Mit deren Mobilität und Flexibilität hielten die behinderten Heranwachsenden nicht Schritt, so daß sie zunehmend stärker unter sich blieben. Aus der Plattform für wechselseitige Kontakte ist eine sogenannte Behindertengruppe geworden. Der sozialintegrative Ansatz schrumpft zur räumlichen Integration unter dem gemeinsamen Dach der Kirche. Mit zunehmendem Alter scheinen die Chancen zu wechselseitigen Kontakten zu sinken. So geraten diese Gruppen wider Willen in eine gewisse Isolation. Diese wird verstärkt durch eine zweite Entwicklung, nämlich die Expansion solcher Gruppen. Häufig das einzige Freizeitangebot im Kirchenkreis, wächst die Zahl der Teilnehmenden sprunghaft an. Das ehemals gemeindebezogene Angebot entwickelt sich zum regionalen Schwerpunkt. Auch dies erschwert integrative Prozesse.

Gleichwohl haben die Gruppen für die Teilnehmenden selber eine große Bedeutung: dort finden sie Anregungen für die eigene Freizeitgestaltung,

---

<sup>2</sup> Gegenwärtig versuchen die Kirchenkreisbeauftragten für Behindertenarbeit mit Hilfe eines Erhebungsbogens, genauere Daten über Gruppen mit behinderten Menschen, über integrative Gruppen und über die integrative Erziehung in Kindergarten und Konfirmandenunterricht zu gewinnen.

dort treffen sie vertraute Freunde; sie wollen auch unter sich sein. Dies gilt ebenso für die Eltern behinderter Kinder, die sich untereinander treffen, um offen ihre Erfahrungen auszutauschen, über eigene Wunden und Grenzen zu sprechen. In der vertrauten Gruppe findet gegenseitige seelsorgerliche Begleitung statt. Deshalb gibt es neben dem Interesse an Integration auch das Recht auf Differenz, auf den Freiraum, in dem Betroffene eine Kultur der Solidarität und Sensibilität entwickeln können.

### **3.2 Offenheit**

Andere wiederum lehnen solche Insider-Beziehungen strikt ab und sagen: "Meine Freizeit verbringe ich nur dort, wo ich auch nichtbehinderte Leute treffe." Geistig behinderte Jugendliche besuchen bewußt den Disco-Abend der Gemeindejugend oder sitzen regelmäßig im normalen Sonntagmorgengottesdienst. Die junge Mutter beteiligt sich mit ihrer behinderten Tochter bewußt an der Eltern-Kind-Gruppe, wie andere Mütter und Väter auf die Teilnahme ihrer Kinder am Regel-Konfirmandenunterricht dringen.

Fragt man, wo die Arbeit jeweils begonnen hat, so zeigt sich: im Prinzip bietet jeder Anlaufpunkt die Chance zu integrativen Prozessen: Freizeitangebote, Themenabende, Feste, selbst Gottesdienste.

Jene Mutter, die nach sechzehn Jahren mit anderen Eltern der Gemeinde ins Gespräch gekommen ist, war einer besonderen Einladung zum Diakoniesonntag gefolgt. Selbst dieser recht traditionelle Anlaß genügte, daß es zu einem knisternden Austausch elementarer Erfahrungen kam und zur Vereinbarung, die Kontakte zu intensivieren. Wichtig ist gar nicht in jedem Falle, daß die Gemeinde eine neue Gruppe anbietet, vielmehr kommt es darauf an, daß sich die Menschen, die in den Gruppen da sind, öffnen und daß sie von sich aus auch auf Menschen mit Behinderungen zugehen. Daran scheint viel zu hängen, ob sich behinderte Menschen eingeladen wissen, ob sie ausdrücklich mitgemeint sind, oder ob sie eher fürchten müssen, Störenfriede zu sein. Mancherorts beweisen Menschen und Gruppen diese Offenheit und Flexibilität, die zur Begegnung ermuntert. Das könnte vielleicht auch dem dreizehnjährigen Klaus eine Perspektive eröffnen.

Gemeinden sind in dem Maße sozial integrationsfähig, in dem sie ihre Spielräume nutzen. Letztlich ist es also die Volkskirche selber, das bunte Volk Gottes, das immer wieder auch diese Chance zu freien persönlichen Annäherungen in sich birgt.

### 3.3 Mitarbeit

Im Falle unserer Familie S. unternimmt Klaus' Vater den ersten Schritt. Es ist gut, daß es diese Eltern gibt, die ihr Interesse anmelden. Das hat Gewicht. Allerdings fehlt vielen betroffenen Eltern die Kraft, in ihrer Situation auch noch den ersten Schritt auf andere zuzugehen. Deshalb bedarf es eines wachen Auges anderer Menschen innerhalb der Gemeinde. Diese Haltung setzen wir bei Hauptamtlichen voraus. Ich kenne Pfarrerinnen und Pfarrer, die sich der sog. Behindertenarbeit mit ganzer Kraft hingeben. Häufig treffe ich jedoch die sog. Ehrenamtlichen, unentgeltlich Mitarbeitende, und hier vor allem nichtberufstätige Frauen, die sich im Blick auf Menschen mit Behinderungen engagieren. Ein großer Anteil der uns bekannten Aktivitäten geht auf den Einsatz dieser Frauen zurück. Sie bringen ein starkes Motiv mit: ihre persönlichen Erfahrungen als Betroffene oder Mitbetroffene, einschneidende Erlebnisse, ihr berufliches Können oder ihre Mitverantwortung für die Gemeinde. Es braucht offensichtlich solche Schlüsselpersonen für die Initialzündung; Einzelne, die gewissermaßen Hebammendienste leisten.<sup>3</sup>

Innerhalb ihrer Gemeinde bzw. im Pfarrkollegium machen diese engagierten Leute sehr gegensätzliche Erfahrungen. Sie stoßen auf Skepsis, manchmal auch auf mitleidige Herablassung - allzu große Nähe zu Ausgegrenzten bringt sie selber in Distanz zur bürgerlichen Mehrheit. Ihre Arbeit wird als privates Hobby abgetan oder auch ausdrücklich bewundert. Sie fühlen sich manchmal überfordert, weil nicht genügend Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nachrücken.<sup>4</sup> Andererseits erfahren sie vorbehaltlose Unterstützung. Manche finden ehrende Anerkennung auch außerhalb der Gemeinde.

Je stärker diese tragenden Personen in der Kirchengemeinde verankert sind, um so eher gelingt die Verknüpfung mit weiteren Arbeitsbereichen. Um sie herum scharft sich mancherorts eine erstaunlich große Zahl junger Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter, Helferinnen und Helfer. Diese arbeiten zum Teil ehrenamtlich mit, sind durch ein Konfirmandenpraktikum oder durch die Freundin dazugestoßen; andere erhalten ein Honorar oder leisten ein Praktikum ab. Zu den Wirkungen integrativer Arbeit gehört auch, daß diese jungen Leute eine hohe Motivation entwickeln, daß sie in soziale Kompetenz hineinwachsen und nicht zuletzt auch ihrer Gemeinde näherrücken.

Die Gemeinden unterstützen die Aktivitäten in ihrem Bereich unterschiedlich intensiv, z.B. durch finanzielle Hilfen für Freizeitmaßnahmen, durch die Bereitstellung ihrer Infrastruktur (Verwaltung, Kommunikationsmittel, Räume, personelle Vernetzung), durch die offizielle Übertragung von Ämtern und Aufgaben. Einzelne Gemeinden haben

---

<sup>3</sup> Erste Schritte, die sich aus der Initiative Einzelner ergeben, schlage ich in der Arbeitshilfe "unBehindert miteinander leben" vor (1994, 94ff.).

<sup>4</sup> Hier macht sich möglicherweise auch auf der Mitarbeiterebene ein Generationenproblem bemerkbar, denn auch diese langjährig Aktiven sind mit der Gruppe älter geworden. Es kommt zu Brüchen, weil Jüngere eigene Perspektiven entwickeln.

langjährig unentgeltlich Mitarbeitende inzwischen mit festen Verträgen angestellt.

Übergemeindlich begleiten wir die regionalen Aktivitäten durch die Bereitstellung von Medien und Materialien, durch Tagungsangebote und Mitarbeiterschulungen und durch den Informations- und Themenaustausch mit Hilfe unserer Rundbriefe. Strukturell knüpfen wir an einem Netz von Kontaktpersonen. Wir haben jede Kreissynode gebeten, einen *Beauftragten für Behinderungsfragen* bzw. integrative Arbeit zu ernennen, und jedes Presbyterium, einen Beauftragten bzw. eine Ansprechpartnerin zu berufen. In etwa dreißig der fünfundvierzig Kirchenkreise gibt es inzwischen Beauftragte.<sup>5</sup>

Einige von ihnen haben begonnen, die gemeindlichen Ansprechpartner/innen und aktiv Mitarbeitenden in ihrer Region zusammenzurufen. Sie verstehen sich als Forum zum Informationsaustausch oder auch als Initiativkreis. Die Kirchenkreisbeauftragten kommen jährlich zu einem Konvent zusammen. Auf eher kirchenpolitischer Ebene wird die Arbeit darüber hinaus von einem landeskirchlichen Ausschuß begleitet.

Gemeinden sind jedenfalls auch deshalb integrationsfähig, weil sich immer wieder innovative, integrierende Persönlichkeiten einbringen.

### 3.4 Lernorte

Um keinen falschen Eindruck zu erwecken - das, was wie ein flächen-deckendes Programm aussieht, konzentriert sich auf der Landkarte der rheinischen Kirche auf einige Regionen. Zwischen ihnen liegen weite Entwicklungsgebiete. Begegnungen lassen sich nicht verordnen. Aber wohl alle Kirchengemeinden besitzen einen Schatz, der Hoffnung auf langfristige soziale Lernprozesse verspricht. Ich meine die *Kindertagesstätten*, von denen es ebenfalls 830 im Bereich der rheinischen Kirche gibt.

Kinder, so die durchgehende Erfahrung, lernen spielend gegenseitige Akzeptanz. Über die Kontakte zu Eltern kommt es zu teils intensiven und beständigen Beziehungen, von denen auch die übrige Gemeinde profitieren kann. Erzieherinnen erwerben in der integrativen Praxis ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz, das sich auch für die sonstige Arbeit mit Kindern und mit Konfirmanden nutzen ließe. Erfreulich ist deshalb die deutlich gewachsene Bereitschaft zu integrativer Erziehung im Elementarbereich, wie dies durch eine Umfrage des Rheinischen Verbandes für evangelische Tageseinrichtungen belegt wird. Die Kinder, die gemeinsam den Kindergarten besucht und zusammen im Sandkasten gespielt haben, werden auch problemlos im Konfirmandenunterricht beieinanderbleiben.

---

<sup>5</sup> Eine besondere Stellung nehmen die vorhandenen Behindertenreferate ein. Sie sind in der Lage, zum Teil professionelle Freizeitarbeit und Familien-Assistenz-Dienste zu organisieren. Für sie stellt sich mehr oder weniger stark das Problem der Einbindung ihrer Arbeit in die Gemeinden.



Für unseren Klaus S. kein Trost, aber vielleicht für Pfarrer H. Seine telefonische Suche nach Fachleuten könnte erfolgreich verlaufen - zwar nicht im Sinne der eigenen Entlastung, wohl aber für die Unterstützung und Beteiligung durch Fachleute in seiner Umgebung. Er muß mit seiner Not nicht allein bleiben, weil er auf ein Netz von erfahrenen Menschen zurückgreifen kann. Ein Problem scheint indes zu sein, daß die Vernetzung zwischen Kindergarten und kirchlichem Träger samt dessen Arbeitsfeldern nicht immer optimal gelingt. In dem Maße hingegen, in dem die Zusammenarbeit funktioniert, eröffnen sich Perspektiven für ein langfristiges soziales Lernen.

Gemeinden sind integrationsfähig, wo sie diese ihre kostspielige Einrichtung als kostbares Lernfeld würdigen, auf dem die konziliare Gemeinde wächst.<sup>6</sup>

### 3.5 Spiritualität

Auch im Blick auf die Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung hat sich die Situation verändert. Galt es vor zwanzig Jahren, relatives Neuland zu beschreiten, so befindet sich die integrative Arbeit heute auf einem Markt vielfältiger Angebote. Auch bei uns wird von Konkurrenz gesprochen. Von daher legt sich die Frage, worin der spezifische Beitrag kirchengemeindlicher Integrationsarbeit liegen könne, noch einmal ganz neu nahe.

Die Schwerpunkte liegen im einzelnen auf verschiedenen Feldern - von der Freizeitgestaltung bis zur Alltagsbewältigung. Gemeinsam ist allen kirchlichen Aktivitäten, daß die Feier von Gottesdiensten dazugehört, ebenfalls in der ganzen Bandbreite der Möglichkeiten. Gottesdienste finden in der Schule und der Einrichtung statt, aber auch in der Ortskirche. Es werden besondere Anlässe gewählt oder die sonntägliche Hauptgottesdienstzeit. Vom Mitfeiern des "normalen" Gemeindegottesdienstes bis hin zu besonderen Gestaltungsformen reicht das inhaltliche Spektrum.

Entsprechend dem Anlaß und dem hauptsächlichen Adressatenkreis verfolgt nicht jede Feier ausdrücklich integrative Absichten. Das läßt sich weder vom Sonntagsgottesdienst noch von Sondergottesdiensten behaupten. Extragottesdienste für geistig behinderte Menschen, ggf. noch in einer Aktionswoche für Behinderte, wirken auf mich zuweilen etwas gekünstelt, aktionistisch, manchmal auch mit einem Schuß Moral versehen. Da wird Gemeinschaft inszeniert oder Diskriminierung vorgeführt. Möglicherweise sind geistig behinderte Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gefahr, in gewisser Weise instrumentalisiert zu werden.

---

<sup>6</sup> Lindner sieht im Lernen eine Grundhaltung, die in der konziliaren Gemeinde erworben wird (1994, 95; 295).

Demgegenüber lädt der Gottesdienst in doppelter Hinsicht ein: zum einen Menschen mit geistiger Behinderung oder auch einer Sinnesbehinderung, den Zuspruch des Evangeliums in der ihnen jeweils angemessenen Weise zu vernehmen und sich selber in ebenfalls angemessene gottesdienstliche Handlungen einzuüben. Es gibt m.E. auch ein Recht auf religiöse Selbstbestimmung; das Recht, seinen Glauben mit den zur Verfügung stehenden eigenen Möglichkeiten selber praktisch und liturgisch vollziehen zu können. An einigen Orten werden elementare Gottesdienstformen erprobt. Sie nehmen sowohl grundlegende Lebenserfahrungen der Feiernden als auch biblische Erfahrungen des Glaubens auf und gestalten sie in einer elementaren Liturgie (siehe dazu Landeskirchlicher Arbeitskreis Behindertenseelsorge 1993). Zum anderen lädt der Gottesdienst aber behinderte und nichtbehinderte Menschen ein, ihren Glauben gemeinsam zu feiern. Behindert oder nichtbehindert - gemeinsam werden wir angesprochen von dem Gott, dessen Wort Fleisch geworden ist. Als gleichermaßen Geliebte feiern wir Gottes Gegenwart. Gottes Gegenwart relativiert real existierende Grenzen. So wird der Gottesdienst zum Ort symbolischer und realer Integration.<sup>7</sup>

Mit diesen beiden Hinsichten, dem Recht auf religiöse Selbstbestimmung und der gottesdienstlichen Gemeinschaft, ist m.E. der unverzichtbare Beitrag genannt, den nur Kirchengemeinden für die Integrationsarbeit leisten können. Deshalb halte ich das gottesdienstliche Feiern keineswegs für eine christliche Pflichtübung, sondern für das Fundament unserer Integrationsarbeit. Die Menschen, die diesen Weg eingeschlagen haben, wissen von beglückenden Beispielen zu erzählen. Allerdings führt sie dieser Dienst letztlich in die Reformierung des Gemeindegottesdienstes insgesamt hinein. Wir werden nicht mehr nur eine Gottesdienstform favorisieren können, sondern die Vielfalt zu würdigen haben und daneben im Sonntagsgottesdienst selber eine elementare Sprache erlernen müssen: das Ritual, den Gestus, das Symbol, das viele verschiedenen Menschen einzubinden vermag.

#### **4. WAS WERDEN KÖNNTE**

Übrigens - Klaus S. kam schließlich, hoffentlich gut begleitet, in die Konfirmandengruppe der Gemeinde. Damit diese Möglichkeit eines Tages selbstverständlicher wird, lassen sich auch auf landeskirchlicher Ebene einige Anstöße geben, die das praktische Zusammenwachsen vor Ort - denn nur dort kann es geschehen - unterstützen. Ich kann sie nur andeuten.

---

<sup>7</sup> Lindner betrachtet es ähnlich als fundamentale Aufgabe, den eigenen Ort von der Gottesbeziehung her zu bestimmen (1994, 36 Anm. 52; 103f.; 193f.; 214).

- (1) Zugleich mit den praktischen Erfahrungen sollten wir auch theologisch weiterdenken. Die gemeinsame Gottesdienstpraxis führt zu einem vertieften Gottesverständnis. Bedeutet die Tatsache, daß wir die Gottesdienste mit dem trinitarischen Votum beginnen, nicht, daß unser soziales Lernen in Gott selber aufgehoben ist? Geraten wir nicht, indem wir - behindert oder nicht behindert - so anfangen, in einen Prozeß hinein, der bei Gott selber beginnt? Vollzieht sich nicht Integration, wenn das Wort Fleisch wird, wenn sich der Vater dem Sohn zuwendet und in ihm allen Menschen? Gründet Integration demnach in der Trinität Gottes (wiedergefunden bei Lindner 1994, 59f.)?
- (2) Geht es um die Möglichkeit konkreter Annäherung zwischen Menschen, lohnt es auch, nach dem Leitbild von Gemeinde zu fragen. Läßt das Leitbild Vielgestaltigkeit und zugleich gemeinsames soziales Lernen zu? Begreift sich die Gemeinde als konziliare Gemeinschaft, die die Annäherung, das gemeinsame Leben ausdrücklich will und fördert? Lindner formuliert dies folgendermaßen: "Die Einheit ergibt sich durch Förderung und Verbindung der Energien dieser Lebenszentren im Rahmen einer konziliaren Leitung und Koordination." (1994, 207).
- (3) Wie läßt sich das Nebeneinander der Aktivitäten besser zusammenführen? Wie kann auch die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen effektiver funktionieren, so daß gemeinsames Handeln der Mitarbeitenden gelingt?
- (4) Wie erhalten die haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Pfarrerinnen und Pfarrer schon während ihrer Ausbildung die Chance, sich auf die möglichen Aufgaben vorzubereiten? Wie lassen sich Theorie und Praxis verknüpfen? Was läßt sich in Ausbildungsordnungen und Veranstaltungskatalogen verbindlich festhalten?
- (5) Welche Möglichkeiten bietet die Kirchenordnung, das Recht auf gleiche Teilhabe für Menschen mit und ohne Behinderungen zu präzisieren? Wie kann sie Gemeindebildungen etwa für gehörlose Menschen unterstützen, aber auch integrative Prozesse in der Parochie stärken?

Dies sind Fragen, die uns aus landeskirchlicher Perspektive begleiten, die die Phantasie und das persönliche Engagement der Menschen in den Gemeinden nicht ersetzen, aber möglicherweise zu Schritten anstiften auch dort, wo sich bisher wenig tut.

**LITERATUR**

BACH, ULRICH: Getrenntes wird versöhnt. Wider den Sozialrassismus in Theologie und Kirche. Neukirchen-Vluyn 1991.

DANIELOWSKI, JÜRGEN: Begegnungen in der christlichen Gemeinde. Zehn Schritte für eine integrative Gemeindegemeinschaft. In: unBehindert miteinander leben. Praktische Arbeitshilfe zur Woche für das Leben 1994. Bonn 1994, 89-101.

KLAUSS, THEO: Trennung auf Zeit. Die Bedeutung eines Kurzzeitheimes und anderer Institutionen für Familien mit geistig behinderten Kindern. Heidelberg 1993.

KLAUSS, THEO: Ist Integration leichter geworden? Zur Veränderung der Einstellungen für die Realisierung von Leitideen. In: Geistige Behinderung 35 (1966), H.1, 56-68.

LANDESKIRCHLICHER ARBEITSKREIS BEHINDERTENSEELSORGE (Hg.): "... damit wir gemeinsam feiern können." Anregungen für Gemeindegottesdienste mit geistig behinderten Menschen (PTI-Materialdienst), Düsseldorf 1993.

LINDNER, HERBERT: Kirche am Ort. Eine Gemeindegemeinschaftstheorie. Stuttgart 1994.

MOLTMANN, JÜRGEN: Diakonie im Horizont des Reiches Gottes. Schritte zum Diakonatum aller Gläubigen. Neukirchen-Vluyn 1984.

STOCK, ALMUT-ELISABETH: Geistige Behinderung und Konfirmation Köln 1988. (Unveröffentlichte Examensarbeit)

THESING, THEODOR: Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Freiburg im Breisgau 1990.

Volker Elsenbast/Friedlinde Runge

## **JUGENDLICHE MIT UND OHNE BEHINDERUNG IN DER KONFIRMANDENARBEIT**

### **Eine Befragung in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig<sup>1</sup>**

In diesem Beitrag soll den Fragen nachgegangen werden, in welchem Umfang und in welcher Weise Jugendliche mit Behinderungen im Konfirmandenunterricht vorkommen, welche Erfahrungen Unterrichtende mit ihnen machen und welche praktischen Konsequenzen sich nahelegen. Hierzu führten wir - in Zusammenarbeit mit dem Amt für Religionspädagogik in Braunschweig - eine Befragung in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig durch.

#### **1. THEOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN**

Konfirmandenunterricht ist für Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie für Unterrichtende ein Teilbereich ihres Lebens und Zusammenseins mit anderen Menschen. Für die Frage, wie dieses Zusammengehen soll, sind im Blick auf die Konfirmandenarbeit mit behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen unter anderem folgende theologische Gesichtspunkte von Bedeutung:

- Gott hat alle Menschen *in ihrer Verschiedenheit* zu seinem Bild geschaffen (Gen 1,26f.). Dies bedeutet für Christinnen und Christen, die Mitmenschen in ihrer Verschiedenheit wahrzunehmen, zu respektieren und sie nicht als 'gelungenes' oder 'defizitäres' Imago Dei zu beurteilen, sondern die *vielfältige Gestalt* des Bildes Gottes ernstzunehmen und als gleichwertig anzuerkennen.
- Indem Gott in Jesus Christus Mensch wurde, ist er nicht mehr "der Gott der Stärke, sondern der Schwäche, nicht mehr der Gott der Macht, sondern der Ohnmacht" (Luther 1992, 176). Jesus wandte sich besonders den Menschen zu, die damals von der Gesellschaft ausgestoßen oder verachtet wurden. Nachfolge Jesu heißt deshalb, *alle* Menschen einzubeziehen und den Beitrag der 'Schwachen' zum Leben überhaupt zu ermöglichen und wahrzunehmen.

---

<sup>1</sup> Für die konstruktive Zusammenarbeit und fachliche Beratung danken wir Prof.Dr.Manfred Kwiran und Dr.Peter Hennig vom Amt für Religionspädagogik in Braunschweig und Prof.Dr. Andreas Feige von der Technischen Universität Braunschweig.

- In der Taufe wendet sich Gott den Menschen *lebensbejahend zu und nimmt sie an*. Darum ist die Zugehörigkeit zu christlicher Gemeinschaft nicht von Perfektion abhängig. Wer dies ernst nimmt, wird nicht selbst nach Vollkommenheit streben, sondern offen sein können für verschiedenes, sich wie auch immer äußerndes, den Menschen zugewandtes Leben.

Vor diesem Hintergrund ist in der Gemeinde ein Zusammenleben aller anzustreben. Das heißt zunächst für die Konfirmandenarbeit, daß alle diejenigen Jugendlichen einbezogen werden sollen, die in unserer Gesellschaft am Rande stehen.

*Behinderung* - aus welchem komplexen Geflecht von Ursachen sie auch immer entstanden ist und wie auch immer sie sich im Einzelfall äußert - ist stets ein Be- bzw. Ge-hindertsein an der Teilnahme an gesellschaftlichem Leben (vgl. World Health Organization 1980, 47; 143; 183).

Demgegenüber könnte in der Konfirmandenarbeit deutlich werden, daß jeder Mensch Gaben hat, mit denen er andere bereichern kann, wie es nach 1. Petr 4,10 heißt: "Wie ein jeder eine Gabe empfangt, dient einander damit als gute Verwalter der vielfältigen Gnade Gottes!"

Damit ist als Zielperspektive für die Konfirmandenarbeit anzustreben, daß Jugendliche mit und ohne Behinderung christliches Miteinanderleben auf der Grundlage der Liebe Gottes erfahren, indem sie in gegenseitiger Anerkennung einander bereichern.

## **2. PROBLEME DES ZUSAMMENSEINS VON JUGENDLICHEN MIT UND OHNE BEHINDERUNG**

Jugendliche im Konfirmandenalter haben eine Reihe von Verhältnissen neu zu bestimmen:

- zu sich selbst und zu ihrem Körper
- zu ihrer Vergangenheit und zu ihrer Zukunft (Lebensentwürfe)
- zu ihren Familienangehörigen bzw. zu den Angehörigen des Haushalts, in dem sie leben
- zu den Gleichaltrigen
- zu Institutionen, Anforderungen und Angeboten der Gesellschaft (Vereine, Disco u.a.).

Handlungsspielräume und Begegnungsmöglichkeiten erweitern sich ebenso wie körperliches, psychisches und soziales Erleben samt den entsprechenden Fähigkeiten. Vielfach ist es offenes oder insgeheimes Erkenntnisinteresse der Jugendlichen, zu lernen und zu erfahren, was es heißt zu leben.

Jugendliche mit Behinderungen haben u.a. weniger Möglichkeiten, ihre Mobilität auszuweiten, und sind auf Fahrdienste angewiesen. Dies erschwert ihre außerschulischen Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern wie auch zu anderen Jugendlichen.

Zugleich verweisen derartige Unterschiede auf eine für pädagogisch-didaktische Überlegungen bedeutsame Voraussetzung: Nach Schultheiß (1993, 245) weisen Jugendliche mit Behinderungen gegenüber den nicht-behinderten Jugendlichen einen Erfahrungsvorsprung auf: "Die meist schon im Säuglingsalter gemachte und sich in späteren Entwicklungsphasen immer wieder einstellende Erfahrung, daß sie von einer gesetzten Norm(-alität) geringfügig, stärker oder gravierend abweichen". Damit ist für diese Jugendlichen eher ein unmittelbarer Zugang zu den Grundfragen menschlicher Existenz gegeben.

Da behinderte und nichtbehinderte Jugendliche schulisch (noch) weitgehend voneinander getrennt sind, erweitert Konfirmandenunterricht mit behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen unter den derzeitigen Bedingungen das Spektrum der Erfahrungsmöglichkeiten der Jugendlichen mit Gleichaltrigen. Vor allem darf dort, wo in Kindergarten und Grundschule schon Erfahrungen des gemeinsamen Lebens und des gemeinsamen Unterrichts gemacht wurden, der Konfirmandenunterricht nicht dem Beispiel der differenzierten Sekundarstufe folgen.

Die Begegnung von behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen ist allerdings nicht problemlos:

- Die Abhängigkeit der behinderten Mitkonfirmandinnen und Mitkonfirmanden von ihren Eltern kann in einer heterogenen Lerngruppe für Jugendliche ohne Behinderungen zur Bedrohung ihrer sich entwickelnden, erkämpften oder überfordernden Selbständigkeit werden.
- Jugendliche aus sozialen Brennpunkten, die sich wenig auf elterliche Hilfen stützen (können), können bei anderen Jugendlichen Ängste vor dem Verlust des eigenen, vielleicht auch nicht als stabil erlebten Elternhauses hervorrufen.
- Behinderte Jugendliche mögen angesichts der anderen Jugendlichen fragen: "Was ist eigentlich normal, und wer ist eigentlich normal?"
- Um der Teilhabe und Teilnahme willen ist es für behinderte Jugendliche in besonderem Maße erforderlich, ihre Stärken und Schwächen und ihre Interessen und Grenzen zur Geltung zu bringen.
- In der Begegnung mit behinderten Jugendlichen wird die Erkenntnis unausweichlich, daß das Leben bedroht ist und daß es Versagen und Scheitern an herrschenden Normen der Jugendlichkeit, Schönheit, Stärke und Leistungsfähigkeit gibt (s.o.).

Aufgrund der je unterschiedlichen Lebenssituationen der Jugendlichen ist *zieldifferentes Lernen* erforderlich, damit einzelne Jugendliche je unterschiedliche, für sie persönlich wichtige Erfahrungen sammeln können.

Damit die Jugendlichen sich durch ihre Gleichaltrigen bereichern lassen können, ist es notwendig, daß jeder und jede einzelne in seinem/ihrer Dasein und Sosein anerkannt wird (vgl. Prengel 1993, 188f.; EKD-Synode 1994, 54-61) und dieses Anerkanntsein selbst anerkennt. Dies bedeutet, daß den Begrenzungserfahrungen und verdrängten Gefühlen Raum gegeben wird. Erst das Wissen um sich, verbunden mit der Akzeptanz des eigenen Seins, kann den Blick für reale Möglichkeiten der Entgrenzung und Entfaltung eröffnen.

### **3. DIE BEFRAGUNG VON PFARRERINNEN UND PFARRERN IN DER BRAUNSCHWEIGISCHEN LANDESKIRCHE**

Im Dezember 1994 wurden 295 Fragebögen an die Pfarrerrinnen und Pfarrer der Gemeindepfarrämter und an die Propsteien in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig versandt. 111 Fragebögen - das sind 38 % - gingen bis zum 1. März 1995 ein. Alle waren auswertbar.<sup>2</sup>

Folgende Fragestellungen standen im Zentrum (s. Fragebogen am Schluß):

- (1) Wieviel Erfahrungen haben Pfarrerrinnen und Pfarrer mit behinderten Jugendlichen in der Konfirmandenarbeit?
- (2) Welche Erfahrungen machen Pfarrerrinnen und Pfarrer mit gemeinsamem Unterricht mit Jugendlichen mit und ohne Behinderungen?

---

<sup>2</sup>

(1) Bei der Interpretation ist zu beachten: Die Hälfte derer, die den Fragebogen beantworteten, hatte bis zu 10 Jahren Unterrichtserfahrung. Somit ist anzunehmen, daß vor allem unter den älteren Pfarrerrinnen und Pfarrern jene geantwortet haben, die vom Thema - in welcher Weise auch immer - in höherem Maße betroffen waren. Damit ist nicht gesagt, daß die Repräsentativität entscheidend eingeschränkt ist.

(2) Die Befragung richtete sich an Pfarrerrinnen und Pfarrer. Andere kirchliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (evtl. mit besonderen Qualifikationen), die ebenfalls Konfirmandenunterricht geben, kommen somit nicht in den Blick.

(3) Die unterrichtliche Praxis wird aus der Sicht und der Bewertung von Pfarrerrinnen und Pfarrer untersucht und nicht aus der direkten Beobachtung oder Befragung anderer Beteiligter.



(3) Wie gehen Pfarrerinnen und Pfarrer mit den Anforderungen eines gemeinsamen Unterrichts um? Verfügen sie über Praxishilfen, die für einen Konfirmandenunterricht mit behinderten Jugendlichen hilfreich sind?

### **3.1 Ausmaß der Erfahrungen von Pfarrerinnen und Pfarrern mit behinderten Jugendlichen im Konfirmandenunterricht**

- 40 % der Befragten gibt an (Frage 4), unter den derzeitigen Konfirmandinnen und Konfirmanden behinderte Jugendliche zu haben. Fast zwei Drittel (62 %) berichten (Frage 2), daß sich in ihrer derzeitigen Konfirmandengruppe Jugendliche befinden, die eine Sonderschule besuchen. Bei einem Drittel aller Befragten ist es mehr als ein(e) Sonderschüler/in. Ein Vergleich beider Fragen ergibt, daß die Pfarrerinnen und Pfarrer den Besuch der Sonderschule nicht mit Behinderung gleichsetzen: Die Zahl der Sonderschülerinnen und -schüler übersteigt die der Jugendlichen mit Behinderungen deutlich, es gibt auch behinderte Jugendliche, die die Regelschule besuchen. Wie kann das interpretiert werden?

"Sonderschulbesuch" ist ein leicht feststellbares Merkmal, die Zuweisung ist von anderen vorgenommen worden. Die Frage nach "behinderten Jugendlichen" erfordert dagegen ein größeres Ausmaß an Beobachtung/Aufmerksamkeit, Informationsverarbeitung, Wissen, Urteilen, Bewältigung der eigenen Betroffenheit und entsprechenden Zuschreibungen. Vielleicht geschieht dies heutzutage nicht immer bedenkenlos, sondern vielfach mit Behutsamkeit und Vorsicht? Zugleich spiegelt sich hier auch begriffliche Hilflosigkeit (vgl. Beschreibungen der befragten Pfarrerinnen und Pfarrer bei Böhme-Lischewski/Lübking 1995, 253) und die Perspektivität des Blicks auf Jugendliche: Zwar dürften nicht alle Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernbehinderte als "behindert" wahrgenommen werden, zugleich gehört "Lernbehinderung/Lernschwäche" zu den am häufigsten genannten Behinderungen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, daß die Unterrichtenden in der Konfirmandenarbeit *Lernprozesse* für unabdingbar halten, für die ganz bestimmte kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten erforderlich sind (z.B. Lesen; Texte inhaltlich und formal erschließen; Texte, die keine persönliche Relevanz haben, reproduzieren können).

Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern der Schule für Erziehungshilfe gelten vielfach ebenfalls nicht als Behinderung, sondern eher als "Abweichung/Devianz", mit der ein bestimmtes Maß an Intentionalität verbunden wird.

Insgesamt ergeben sich deutliche *Heterogenität und Vielfalt in den Ausgangsvoraussetzungen*.

- Etwa zwei Drittel der Braunschweiger Pfarrerinnen und Pfarrer geben an (Frage 3), in früheren Jahren behinderte Jugendliche in ihren Gruppen gehabt zu haben. Fast ein Drittel vermerkt, daß dies mehr als viermal der Fall war. Wie zu erwarten, steigt mit zunehmender Unterrichtserfahrung auch die Erfahrung mit behinderten Jugendlichen (Frage 1 und Frage 3). Über die Pfarrerinnen und Pfarrer mit längerer Unterrichtserfahrung, läßt sich sagen: Unter ihnen befinden sich prozentual *mehr* Pfarrerinnen und Pfarrer, die Erfahrungen mit behinderten Jugendlichen haben. Und: Das Ausmaß ihrer Erfahrungen mit behinderten Jugendlichen ist größer.

Hier zeigt sich zweierlei: (1) Es gibt ein Erfahrungspotential bei den erfahreneren Pfarrerinnen und Pfarrern. Ob die berufserfahrenen Pfarrerinnen und Pfarrer einen angemessenen Unterricht praktizieren, bleibt jedoch offen. (2) In den ersten Amtsjahren, in denen methodische und konzeptionelle Festlegungen erfolgen, ist die Begegnung mit Jugendlichen mit Behinderungen kaum ausgeprägt. Gerade in dieser Phase der beruflichen Sozialisation könnten solche Begegnungen dazu führen, daß eigene Kompetenzen sowie methodische, didaktische und organisatorische Festlegungen und Entscheidungen überprüft und gegebenenfalls revidiert werden.

- Fast ein Drittel der Befragten (35 von 111) unterrichtet zum Zeitpunkt der Befragung behinderte Jugendliche zusammen mit nichtbehinderten Jugendlichen. Zählt man diejenigen Befragten hinzu, die sagen, daß sie behinderte Jugendliche teils getrennt und teils gemeinsam mit den anderen Jugendlichen unterrichten, wächst die Anzahl auf über ein Drittel der Pfarrerinnen und Pfarrer.

16 % der Pfarrerinnen und Pfarrer (Frage 5) berichten von Konfirmandinnen und Konfirmanden, die nicht in ihrer Gemeinde zum Konfirmandenunterricht gehen. Wenn dies unter dem Kriterium der Integration bewertet werden soll, sind mehrere Aspekte zu berücksichtigen:

(1) Es ist zu fragen, ob die Parochie, die ja nur eine Erscheinungsform von Kirche ist, das angemessene Integrationsfeld ist.

(2) 14 % der Pfarrerinnen und Pfarrer geben an (Frage 5), daß Konfirmandinnen und Konfirmanden aus ihrer Gemeinde in der Schule oder in einer diakonischen Einrichtung unterrichtet werden. Das heißt noch nicht automatisch, daß dies auch außerhalb des Wohnorts oder Stadtteils geschieht.

(3) *Schule* und *Einrichtung* sind in besonderem Maße Teil der Lebenswelt vieler behinderter Jugendlicher - in der Regel in einem höheren Maß als die Kirchengemeinde am Ort. Der persönliche Bezug, die Vertrautheit und die jeweilige Kultur ("Schulleben") sind damit oft schon gegeben. In

der Kirchengemeinde muß dies erst hergestellt werden. Vielfach wird sie durch den Konfirmandenunterricht erst zu einem funktionalen Ausschnitt in der Lebenswelt - nicht nur behinderter - Jugendlicher, mit dem sie nicht vertraut sind. Bei der Entscheidung, wo der Konfirmandenunterricht besucht werden soll, ist dies abzuwägen.

(4) Daß behinderte Jugendliche in einer *anderen Kirchengemeinde* zum Konfirmandenunterricht gehen, kann verschiedene Gründe haben: Die Unterrichtenden haben besondere Qualifikationen, sie sind eher bereit oder sehen sich eher in der Lage, behinderte Jugendliche zu unterrichten. Oder die Jugendlichen möchten zusammen mit Mitschülerinnen oder Mitschülern zum Konfirmandenunterricht gehen. Ebenso können Räumlichkeiten und Ausstattung angemessener sein.

Insgesamt gesehen kann der Anteil von gemeinsamem Konfirmandenunterricht mit behinderten Jugendlichen nicht vernachlässigt werden<sup>3</sup>. Über längere Zeiträume hinweg ist der Anteil der Pfarrerinnen und Pfarrer, die behinderte Jugendliche unterrichtet haben, sogar noch erheblich höher. Zugleich ist die Tatsache, daß es Jugendliche mit Behinderungen gibt, die nicht in der eigenen Kirchengemeinde zum Konfirmandenunterricht gehen, nicht von vornherein zu diskreditieren.

### 3.2 Gemeinsamer Unterricht: Erfahrungen und Einschätzungen

Wenden wir uns nun den Pfarrerinnen und Pfarrern zu, die behinderte und nichtbehinderte Jugendliche (zumindest zeitweise) gemeinsam unterrichten (n=43, vgl. Frage 4, 2. Teilfrage; auf diese Gruppe beziehen sich die folgenden Prozentangaben).

Die Zusammensetzung der Gruppen, die unterrichtet werden, kommt dabei nicht in den Blick. Daß dies wichtig ist, zeigt die Äußerung eines/einer Befragten, der/die die negativen Auswirkungen folgendermaßen begründet: "weil allein in der Gruppe - nur wirklich gemischte Gruppe positiv". Für die Unterrichtenden dürfte von großer Bedeutung sein:

Wie kam die Zusammensetzung zustande?

Welche Formen von Behinderungen liegen vor?

Wie ist das zahlenmäßige Verhältnis beschaffen?

Welche Voraussetzungen bringen die Jugendlichen ohne Behinderungen mit?

Die berichteten Erfahrungen und Einschätzungen können im Rahmen der Befragung nicht auf konkrete unterrichtliche Gegebenheiten und Prozesse zurückgeführt werden.

• Gut die Hälfte dieser Pfarrerinnen und Pfarrer (Frage 4, 3. Teilfrage) nennt positive Auswirkungen auf den Unterricht, für rund ein Viertel

<sup>3</sup> In der Befragung in der Evangelischen Kirche von Westfalen ist der Anteil genauso hoch (Vgl. Böhme-Lischewski 1995, 121).

halten sich positive und negative Einflüsse die Waage, und nur für jeden/jede Neunte(n) überwiegen negative Einflüsse<sup>4</sup>.

• Worin werden *positive Auswirkungen* gesehen (n=24)?

- (1) Der gemeinsame Unterricht wird als Anlaß gesehen, bestimmte Inhalte zu thematisieren (n=3):  
*"Probleme 'Außenseiter', 'Nächstenliebe' können leichter und erfahrbarer behandelt werden".*
- (2) Positiv ist, den eigenen Konfirmandenunterricht besser vorzubereiten bzw. das Unterrichtsverhalten zu verändern (n=2):  
*"zwingt zu differenzierter Vorbereitung", "Ich muß langsam und artikuliert sprechen".*
- (3) Das Sozialverhalten innerhalb der Gesamtgruppe wird positiv beeinflusst (n=14):  
*"bewirkt fairen Umgang und Hilfsbereitschaft, besonders auf der Konfirmandenfreizeit", "Die nicht-behinderten Jugendlichen nehmen verstärkt Rücksicht, insgesamt auch die Gruppe mehr untereinander".*
- (4) Der gemeinsame Unterricht fördert den Umgang der nichtbehinderten Jugendlichen mit den behinderten Jugendlichen (n=10):  
*"Der Behinderte ist Rollstuhlfahrer. Hilfe von Mitkonfis ist selbstverständlich." "Hilfsbereitschaft der nichtbehinderten Konfirmanden wird gefördert."*

Positive Auswirkungen beziehen sich überwiegend auf eine Steigerung der sozialen Kompetenz der Konfirmandinnen und Konfirmanden. Dabei kann das Sozialverhalten *in der Gruppe im allgemeinen* (3.) oder im *Umgang mit den behinderten Jugendlichen* (4.) im Vordergrund stehen. Allerdings sind die Übergänge zwischen beiden Aspekten fließend.

• Worin werden *negative Auswirkungen* gesehen (n=5)?

- (1) Die behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden sind Ursache von Problemen:  
*"sobald lernunwillig und auffällig", "wie mangelnde Konzentration: Unruhe wegen noch größerer Unterschiede in der Leistungsfähigkeit', kognitiv wie gefühlsmäßig", "viele Dinge sind nur bedingt noch machbar, z.B. Lesen, Schreiben, Spiele".*

---

<sup>4</sup> Böhme-Lischewski (1995, 122f.) zeichnet für die westfälischen Pfarrerinnen und Pfarrer ein deutlich negativeres Bild; allerdings wurde dort lediglich danach gefragt, was "in der Arbeit mit diesen Gruppen als besonders schwierig" empfunden wird (Böhme-Lischewski/Lübking, 1995, 254).

- (2) Es entstehen Probleme im Sozialverhalten und in der sozialen Integration:  
*"Lernbehinderte sind Außenseiter", "manchmal kommt es zu 'Kichereien'"*.
- (3) Die behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden sind überfordert:  
*"In Grenzfällen halten Behinderte einfach den festen Rhythmus nicht durch", "Die Behinderten werden oft überfordert" (siehe auch unter 1).*
- (4) Andere Konfirmandinnen und Konfirmanden sind unterfordert:  
*"Ich muß eben aufpassen, intellektuell mitarbeitende Konfis nicht zu unterfordern". "Die übrigen Konfirmanden sind bei aller Rücksichtnahme auf die schwächeren dennoch unterfordert, so daß der Unterricht langweilig erscheint."*
- (5) Die Anforderungen an Unterrichtsplanung und -verhalten steigen:  
*"Unterrichtsstoff muß stark verändert werden", "manchmal kostet es Geduld für die Mitkonfirmanden und für mich".*

Es werden deutlich mehr positive als negative Veränderungen genannt. Die sozialen Aspekte (soziale Kompetenz, Integration) scheinen für die Beurteilung vor allem von positiven, weniger von negativen Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts von Bedeutung zu sein (dabei ist zu berücksichtigen, daß es Hemmnisse geben mag, Schwierigkeiten und Mißlingen von Unterricht mitzuteilen). Lern- und Leistungsaspekte spielen vor allem in den Äußerungen zu negativen Auswirkungen eine Rolle, hinter denen eine deutliche Normativität und geringe Anpassungsfähigkeit des Unterrichts zu vermuten ist.

### 3.3 Wie reagieren die Unterrichtenden?

- Wie die Gegebenheit von bzw. die Entscheidung für gemeinsamen Unterricht auf der einen Seite und ein Ensemble von Zielen, Inhalten, Methoden und deren Offenheit und Flexibilität auf der anderen Seite in Wechselwirkung zueinanderstehen, illustrieren ebenfalls die Antworten derer, die eher negative Auswirkungen berichten (n=5), auf die Frage, ob sie ihren Unterricht geändert haben (Frage 4, 4. Teilfrage):

*"Methoden verändert! Möglichst wenig aufschreiben lassen." "Möglichkeit, über unser Seminarsystem mehr Raum zum Miteinander zu geben." "Weniger lernorientierter Stoff." "Heruntersetzen der Lernziele, Steigerung der Verwendung von Unterrichtsmaterialien (Medien usw.)" (keine Angabe: ein Mal).*

Die berichteten Änderungen weisen in Richtung "Reduktion" und Veränderung von Methoden, Organisationsformen und Materialien. Eine explizite qualitative Änderung der Ziele scheint nicht in den Blick zu kommen. Aber festzuhalten ist: Vier von den Fünf haben anlässlich negativer Auswirkungen etwas an ihrem Unterricht geändert.

- Bei jenen, die von positiven (bzw. teils positiven, teils negativen) Auswirkungen berichten (n=34), ist das Bild uneinheitlicher:

13 von 34 haben nichts geändert. Heißt das, daß deren Unterricht schon immer "behindertengerecht" gewesen ist? Stehen in diesem Zusammenhang Ziele im Vordergrund, die auch mit gemeinsamem Unterricht erreicht werden können? Haben sich durch die Gegebenheit des oder die Entscheidung für gemeinsamen Unterricht die Ziele bzw. deren Gewichtung verschoben, z.B. in Richtung soziales Lernen, ohne daß die Unterrichtenden Konsequenzen für den Unterricht ziehen mußten?

Die Breite der Herausforderungen und das Vorhandensein von Kompetenzen (überwiegend auf Teilaspekte des Unterrichts bezogen) kommen in den Antworten auf die Frage nach den Veränderungen im einzelnen deutlich zum Ausdruck:

- (1) Die Vorbereitung wird intensiver, andere werden miteinbezogen:  
*"Mich selber damit beschäftigen, wie ich die Aussagen der Bibel verständlicher 'herüberbringen' kann". "Hier habe ich in Verbindung mit der Schule an der C. in B. einzelne Geschichten aus dem NT bearbeitet: Lukas 15, Lukas 10, Weihnachten ...".*
- (2) Stärkere Orientierung an den behinderten Jugendlichen. Ausgangspunkt kann ihre Person sein:  
*"Ich versuche, mich auf den Konfirmanden einzustellen." "Erfahrungen, Erlebnisse, Gefühle werden wichtiger", "ihnen müssen besondere Erfolgserlebnisse geschaffen werden".*  
 Oder ihre Fähigkeiten:  
*"Bei geistig Behinderten kann man nicht die gleichen Maßstäbe anlegen".*  
 Oder es geht um die Vermittlung zwischen ihrer Situation und dem Thema/der Arbeitsform:  
*"Ich versuche, aus der Situation der Behinderten Zugänge zum Thema bzw. Arbeitsformen etc. zu entwickeln".*
- (3) Konsequenzen für Inhalte und Themen werden gezogen, z.B. die stärkere Gewichtung eines Themas:  
*"Thematisierung von 'Gerechtigkeit' im Umgang mit verschiedenen Gaben und Begabungen".*

- (4) Bestimmte Organisationsformen werden verändert oder erweisen sich als nützlich:  
*"Seminare/Freizeiten", "Möglichkeit, über unser Seminarsystem mehr Raum zum Miteinander zu geben".*  
 Oder sie werden problematisch:  
*"Planungen für KU-Freizeiten etc. werden schwieriger".*
- (5) Die Sozial- und Arbeitsformen werden in Richtung Differenzierung und Individualisierung verändert:  
*"Durch getrennte Stillarbeit; Schaffung von mehreren Arbeitsgruppen im Unterricht mit getrennter Thematik (verschiedenen Schwierigkeitsgraden)", "Wir 'unterrichten' zu dritt = zwei ehemalige Konfirmanden und ich, wir teilen dann das Plenum, ich kann mich auch einzelnen gezielter widmen, mit ihnen Arbeitsaufträge zu erledigen".*
- (6) Die Veränderung der Methoden wurde am häufigsten genannt - oft im Zusammenhang mit dem häufigeren Einsatz von (bestimmten) Materialien und Medien. Mit ihrer Hilfe stehen Anschauung, Handlung und Produkte im Vordergrund:  
*"Ich bemühe mich, bildnerisch zu arbeiten, und flechte möglichst spielerische Elemente ein", "mehr kreative Angebote", "malen lassen", "Steigerung der Verwendung von Unterrichtsmaterialien (Medien usw.)".*  
 Andere Methoden werden reduziert:  
*"Möglichst wenig aufschreiben lassen", "Reduzierung von schriftlichen Aufgabenstellungen oder Reduktion schriftgebundener Arbeitsweise".*  
 Oder der/die Unterrichtende entscheidet sich für eine bestimmte Methode, um eine Behinderung (meist Sinnesbehinderung) zu kompensieren:  
*"Mit dem sehbehinderten Jugendlichen, der größtenteils am normalen Unterricht teilnahm, habe ich als besonderen Teil des Unterrichts die Kirche, ihre Einrichtungen und Geräte erwandert und ertastet".*
- (7) Das Lerntempo und die Lernschritte werden verändert:  
*"langsamere Vorgehensweise hinsichtlich Lernstoff", "Die Einheiten werden kleiner, überschaubarer und elementarisierter gestaltet."*
- (8) Das Unterrichtsverhalten ändert sich:  
*"Da der Konfirmand hörbehindert ist, in Blickkontakt zu halten, damit er mich versteht", "klare Sprache", "mit Gesten erzählt".*

Festzuhalten ist, daß viele Befragte mehrere Veränderungen nennen und daß die Befragten insgesamt - gleichsam arbeitsteilig - ein großes Spektrum an Veränderungsmöglichkeiten aufweisen.

### 3.4 Welche Praxishilfen stehen zur Verfügung?

Lediglich 11 % (12 von 111) der Befragten geben an, daß ihnen brauchbare Praxishilfen für die Arbeit mit behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden zur Verfügung stehen<sup>5</sup>.

Von neun Befragten sind Einzelheiten zu erfahren:

- (1) Sie greifen auf *"religiöse Unterweisung im Kindergarten"*, *"Inhalte und Methoden des Kindergottesdienstes"* zurück.  
Damit besteht die Gefahr, Behinderung normativ als Entwicklungsverzögerung zu vertreten und nur bedingt der Altersstufe der Jugendlichen gerecht zu werden. Allerdings kann dieses Material durch Elementarisierungsvorschläge positiv zur Unterrichtsplanung und -gestaltung beitragen.
- (2) Materialien wie *RPI Loccum: Arbeitshilfen KU, Konfirmandenunterricht mit geistigen Behinderungen*, die explizit für den Konfirmandenunterricht, für den Religionsunterricht oder übergreifend für die religiöse Erziehung entwickelt wurden, berücksichtigen eher die Altersstufe der Jugendlichen und ihre Lebenssituation. Dabei steht der Unterricht mit Geistigbehinderten im Vordergrund.
- (3) Sie suchen die *"Zusammenarbeit mit dem Pfarramt für den Dienst an Geistigbehinderten"* und stellen die *"Verbindung zur Lernbehindertenschule in N."* her.  
Hier werden Hilfen durch kompetente Institutionen in Anspruch genommen.
- (4) Sie entwickeln *"eigene Entwürfe"*.
- (5) In einem Fall wird das *"Modell Konfirmanden-Ferien-Seminar"* genannt, eine dreiwöchige Konfirmandenfreizeit mit mehreren hundert KonfirmandInnen in Südtirol. Die sozialen und pädagogischen Möglichkeiten dieser Organisationsform scheinen einer Konfirmandenarbeit mit behinderten Jugendlichen entgegenzukommen.
- (6) Schließlich wird die *"Kenntnis der Elternhäuser auf kleinem Ort"* als hilfreich angegeben.

Alle zusammen decken insgesamt ein interessantes Spektrum ab. Doch grundsätzlich gesehen ist das zur Verfügung stehende Angebot derart desolat, daß jede Praxishilfe, die den besonderen Voraussetzungen von

---

<sup>5</sup> In der westfälischen Befragung wurde die Frage, ob geeignete Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen, lediglich von 3 % der Befragten bejaht (vgl. Böhme-Lischewski 1995, 122).



Jugendlichen mit Behinderungen gerecht werden will, schon ein Fortschritt ist. Weit entfernt ist man jedoch von solchen Praxishilfen, die ein gemeinsames Unterrichten ermöglichen.

#### **4. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLÜßFOLGERUNGEN<sup>6</sup>**

- Jugendliche mit Behinderungen kommen in einem deutlichen Umfang in der Konfirmandenarbeit vor (synchrone Perspektive). Dies erfordert meist Veränderungen durch die Unterrichtenden im Vergleich zu vorangegangenen Jahrgängen. Hierzu sind erforderlich: didaktische Entscheidungen, die Ziele, Inhalte/Themen, Organisations-/Arbeits-/Sozialformen, Methoden, Materialien und Medien betreffen, weitere MitarbeiterInnen, Begleitung, Beratung und gegebenenfalls Fortbildung.
- Im Laufe des Berufslebens (diachrone Perspektive) begegnet zumindest ein Teil von Unterrichtenden in beträchtlichem Maße Jugendlichen mit Behinderungen (Begegnungen außerhalb der Konfirmandenarbeit sind hierbei noch nicht berücksichtigt).

Dies ist Grund und sollte Motivation dafür sein, von Seiten der Kirche und auf Seiten der VikarInnen und PfarrerInnen in diesbezügliche Aus-, Fortbildung und Beratung zu investieren. Gleiches gilt für Arbeits-, Praxishilfen und Unterrichtsmaterial.

- Unterschiedliche Aufmerksamkeit ist Unterrichtenden mit wenig und mit längerer Unterrichtserfahrung zu widmen. Vikarinnen und Vikare und jüngere Pfarrerinnen und Pfarrer sind über die ersten Jahre ihres Unterrichtens hinweg dabei, sich ihr "Bild vom Jugendlichen" zu machen, konzeptionelle Entscheidungen zu treffen, organisatorische und materielle Rahmenbedingungen festzulegen und ihren "Stil" zu entwickeln. An dieser Stelle wäre es sowohl günstig als auch notwendig, entsprechende Angebote zur Begleitung/Beratung oder Fortbildung zu plazieren.

Für Unterrichtende mit mehr Erfahrung könnte die Überprüfung der Praxis und der Konzeptionen anstehen: Auf der einen Seite sollte die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts (einschließlich von Zielpräferenzen) bewußt oder sogar dokumentiert werden. Vielfach schlummern hier noch "ungehobene Schätze". Wie man auf Dauer oder immer wieder - auch persönlich - damit zurechtkommt, kommt in den Blick und wird für andere wertvoll. Andererseits könnte die eigene Praxis der Kritik von theoretischen, konzeptionellen und praktischen Weiterentwicklungen

---

<sup>6</sup> Vgl. auch die Forderungen und Anregungen von Berthold 1995, 235f.

ausgesetzt werden (Stichworte: kontextuelle Theologie, elementare Didaktik).

Schließlich versprechen gegenseitiger Austausch und gemeinsame Bearbeitung von Problemen dieser beiden - hier idealtypisch unterschiedenen - "Generationen" von Pfarrerinnen und Pfarrern Impulse für die eigene Praxis und die eigene Person.

- Unter den Unterrichtenden mit Jugendlichen mit Behinderungen in ihren Gruppen befinden sich mehr Pfarrerinnen und Pfarrer, die positive Auswirkungen benennen (gut die Hälfte), als solche, die sowohl negative als auch positive (ca. ein Viertel) oder überwiegend negative Auswirkungen (ca. ein Neuntel) konstatieren.

Mit der Frage nach den Auswirkungen stehen die Ziele der Konfirmandenarbeit zur Diskussion, z.B.: "Komme ich mit gemeinsamem Unterricht dem Ziel einer kommunikativen Gemeindepraxis oder einer elementaren Erschließung von biblischen Inhalten, von Religion usw. näher?" Möglicherweise kommen solche Ziele durch gemeinsamen Unterricht auch erst in den Blick. Von den negativen Auswirkungen her stellt sich - eher defensiv - die Frage: "Wie kann ich meine Ziele trotzdem erreichen?" - oder - eher kritisch - die Frage: "Liege ich mit meinen Zielen überhaupt (noch) richtig?"

Einerseits könnte kritisch eingewendet werden, daß Jugendliche mit Behinderungen zur Zielerreichung instrumentalisiert werden (z.B. wenn sich bestimmte Themen und Inhalte insgesamt leichter verwirklichen lassen). Andererseits können durch den gemeinsamen Unterricht die Ziele noch einmal überprüft werden, z.B.: "Gehört 'Soziales Lernen' zu dem Auftrag, den ich in der Konfirmandenarbeit erfüllen soll/will?" "Welchen Stellenwert soll ein solches Ziel neben den anderen haben? Ist mit gemeinsamem Unterricht nicht ein Ernstfall des Christ-Seins gegeben, *über das* ansonsten nur *unterrichtet* wird?" Möglicherweise besteht die "Bereicherung" des Unterrichts darin, daß sich elementare Anfänge, Erfahrungen, Strukturen und Wahrheiten (Karl Ernst Nipkow) einstellen, auf deren Grundlage ein Unterricht gelingen kann, der den Jugendlichen und den Zielen der Kirche eher gerecht wird.

- Können unter Auswirkungen eher Folgen oder Handlungserfordernisse verstanden werden, so kommen mit der Frage nach den Veränderungen des Unterrichts die Kompetenzen und Motive der Unterrichtenden stärker in den Blick. Erfreulich ist, daß Handlungsansätze und -bereitschaften nicht nur punktuell vorhanden sind: Auf vielen Handlungsebenen sind sie anzutreffen, machen vor der eigenen Person und den Rahmenbedingungen nicht halt. Daß hier (nach einer Rekonstruktion des Unterrichts und damit der Qualifizierung von Wahrnehmung - vgl. den vorangegangenen Punkt) in Fortbildung und Beratung am sinnvollsten

angeknüpft werden müßte, liegt auf der Hand: Der Zusammenhang von "Sollen", "Können", "Wollen" und "Tun" findet sich bei zu planenden, zu entwickelnden und anzueignenden Handlungsstrategien und Kompetenzen am konzentriertesten.

- Ob hierzu gerade das in ausreichendem Maße förderlich ist, was üblicherweise unter "Praxishilfen" verstanden wird (schriftliche Arbeitshilfen und Materialien, Medien), ist zu bezweifeln. Wird das vielleicht von vielen (sowohl den potentiellen Produzenten als auch den Praktikern und Praktikerinnen) geahnt, so daß letztendlich in den Befragungen nur wenig davon erwähnt wird? Sind für jene, die gemeinsam unterrichten, Personen, die mit ihnen zusammenarbeiten (z.B. als "Tutorinnen/Tutoren helfen"), sie begleiten, beraten (z.B. Lehrkräfte von Sonderschulen) oder fortbilden, nicht wichtiger? Sind Wege der Wahrnehmung des Unterrichts, der Unterrichtsergebnisse, der Jugendlichen und eigenen Person nicht förderlicher?
- Die Auswirkungen, die Veränderungen (sogar die Äußerungen zu den Praxishilfen) berühren nahezu alle wichtigen Kategorien didaktischer Entscheidungen, so daß davon auszugehen ist, daß sich der Unterricht - zumindest tendenziell oder potentiell - in den elementaren Grundlagen verändert, wenn Jugendliche mit Behinderungen gemeinsam mit anderen Jugendlichen unterrichtet werden.

Formelhaft läßt sich das so beschreiben, daß die Beteiligten zu einem Realismus jenseits von Normativität, Normalität und Idealität genötigt werden. Ein realistisches Menschenbild (vgl. den "Erfahrungsvorsprung" von Menschen mit Behinderungen) ist Ertrag und wieder Voraussetzung dafür, daß die Normativität des Unterrichts relativiert wird. Damit ist allerdings auch nur idealtypisch beschrieben, wie sich in einer Dynamisierung der Vorgaben (Entscheidungen der Unterrichtenden, Traditionen, Erwartungen von Kirchenvorstand und Gemeindegliedern, Ordnungen) ein neuer Unterricht oder zumindest Ansätze von ihm entwickeln können. Ob, inwiefern und unter welchen hinderlichen oder förderlichen Bedingungen sich Unterrichtende damit "auf den Weg zu einer neuen Didaktik" begeben, bleibt eine offene Frage und wäre mit Einzelfallstudien detaillierter zu untersuchen.

## **Fragebogen zur Konfirmandenarbeit mit behinderten Jugendlichen**

### **Quantitative Ergebnisse<sup>1</sup>**

#### 1. Seit wievielen Jahren erteilen Sie insgesamt Konfirmandenunterricht?

unter 5 Jahre:	27	24%
5-10 Jahre:	30	27%
10-20 Jahre:	25	23%
über 20 Jahre:	29	26%

#### 2. Gibt es in Ihrer derzeitigen Konfirmandengruppe (einschließlich VorkonfirmandInnen usw.) Jugendliche, die eine Sonderschule besuchen?

ja:	69	62%	wenn ja, wieviele?	1 KonfirmandIn:	22	20%
nein:	40	36%		2-5 KonfirmandInnen:	37	33%
weiß nicht:	1	1%		über 5 KonfirmandInnen:	5	5%
Sonstiges:	1	1%		keine Angabe:	5	5%

#### 3. Hatten Sie in den früheren Jahren behinderte Jugendliche in Ihrer Konfirmandengruppe?

ja:	72	66%	wenn ja, wie oft?	1x:	18	16%
nein, noch nie:	36	32%		2x:	19	17%
keine Angabe:	3	3%		3x:	4	4%
				4x:	0	0%
				öfter:	30	27%
				Sonstiges:	1	1%

#### 4. Gibt es unter den derzeitigen KonfirmandInnen in Ihrer Gemeinde Jugendliche mit Behinderungen?

ja:	44	40%
nein:	63	57%
weiß nicht:	3	3%
keine Angabe:	1	1%

#### Wenn es unter den derzeitigen KonfirmandInnen in Ihrer Gemeinde Jugendliche mit Behinderungen gibt: Werden sie

mit den nicht-behinderten KonfirmandInnen unterrichtet?	35	32%
durchgehend getrennt unterrichtet?	1	1%
"teils getrennt, teils gemeinsam mit den nicht behinderten KonfirmandInnen unterrichtet"	8	7%
keine Angabe:	3	3%

#### Wenn sie gemeinsam unterrichtet werden:

<sup>1</sup> Alle Prozentangaben beziehen sich auf N=111 (Rundungsfehler!). Formulierungen in Anführungszeichen gehen auf Antworten zurück, die durch die Vorgaben nicht abgedeckt waren und von den Befragten selbst stammen.

Dies beeinflusst den Unterricht eher positiv (inwiefern?):	24	22%
Dies beeinflusst den Unterricht eher negativ (inwiefern?):	5	5%
"sowohl - als auch":	10	9%
keine Angabe:	4	4%

*Hat der gemeinsame Konfirmandenunterricht Sie veranlaßt, etwas in Ihrem Unterricht zu ändern?*

ja (inwiefern?):	24	22%
nein:	14	13%
keine Angabe:	5	5%

5. *Gibt es in Ihrer Gemeinde KonfirmandInnen mit Behinderungen, die nicht am Konfirmandenunterricht Ihrer Kirchengemeinde teilnehmen?*

nein:	67	60%		
"nein, jedenfalls mir nicht bekannt":	9	8%		
"weiß ich nicht":	10	9%		
ja, sie werden in einer anderen Kirchengemeinde unterrichtet:	3	3%	wieviele?	keine Angaben
ja, sie werden in einer Schule unterrichtet:	10	9%	wieviele?	5x1, 4x2, 1x5
ja, sie werden in einer diakonischen Einrichtung unterrichtet:	5	5%	wieviele?	2x1, 1x2
keine Angabe:	7	6%		

6. *Werden KonfirmandInnen mit Behinderungen, die zu Ihrer Gemeinde gehören, zusammen mit den anderen KonfirmandInnen konfirmiert (sei es, daß sie in Ihrer Gemeinde am Konfirmandenunterricht teilgenommen haben oder an einem anderen Unterricht)?*

ja:	72	65%	(12 mal nehmen die KonfirmandInnen an anderem Unterricht teil)
"teils- teils":	14	13%	
nein:	3	3%	(es gibt z.Zt. keine behinderten KonfirmandInnen in der Gemeinde)
nein:	6	5%	(die KonfirmandInnen nehmen an einem anderen Unterricht teil)
keine Angabe:	16	14%	

7. *Stehen Ihnen brauchbare Praxishilfen für die Arbeit mit behinderten KonfirmandInnen zur Verfügung?*

nein:	86	77%
ja (nämlich ...):	12	11%
keine Angabe:	13	12%

**LITERATUR**

BERTHOLD, CHRISTOPH: Die Ausbildung der Pfarrerinnen und Pfarrer für den Konfirmandenunterricht. In: BÖHME-LISCHEWSKI, THOMAS/LÜBKING, HANS-MARTIN (Hg.): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld 1995, 229-248.

BÖHME-LISCHEWSKI, THOMAS: Konfirmandenunterricht zwischen Motivation und Entwicklung. In: BÖHME-LISCHEWSKI, THOMAS/LÜBKING, HANS-MARTIN (Hg.): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld 1995, 39-136.

BÖHME-LISCHEWSKI, THOMAS/LÜBKING, HANS-MARTIN (Hg.): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld 1995.

EKD-SYNODE: Kundgebung zum Schwerpunktthema der Tagung "Aufwachsen in schwieriger Zeit - Kinder in Gemeinde und Gesellschaft". In: epd-Dokumentation o.Jg. (1994), H. 54, 54-60.

LUTHER, HENNING: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart 1992.

PRENGEL, ANNEDORE: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993.

SCHULTHEISS, ANDREAS: Behinderte und nichtbehinderte Jugendliche im Konfirmandenunterricht - Auf dem Weg zu einer neuen Didaktik. In: ADAM, GOTTFRIED/PITHAN, ANNEBELLE (Hg.): Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns. Dokumentationsband des Dritten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster 1993, 243-256.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (Hg.): International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. Genf 1980.

Christoph Berthold

## **JUGENDLICHE MIT BEHINDERUNGEN IN DER KONFIRMANDEN-ARBEIT**

### **Analyse einer Umfrage und Ausblick auf die Vikarsausbildung**

#### **1. DIE STUDIE**

In seiner Einleitung zu dem Heft 13 der Reihe "Im Blickpunkt", das zum Thema "Behinderte Jugendliche in der Konfirmandenarbeit" erschienen und vom Comenius-Institut herausgegeben ist, kündigt Volker Elsenbast die Veröffentlichung einer empirischen Untersuchung zur Konfirmandenarbeit in der Evangelischen Kirche von Westfalen an. In ihr würden Pfarrerinnen und Pfarrer u.a. nach ihren Erfahrungen mit behinderten Jugendlichen in der Konfirmandengruppe befragt. Inzwischen wurde diese Untersuchung von Thomas Böhme-Lischewski und Hans-Martin Lübking unter dem Titel "Engagement und Ratlosigkeit" (1995) veröffentlicht. Die Verfasser hatten 1992 alle Theologinnen und Theologen, die damals in Gemeinden der Evangelischen Kirche von Westfalen arbeiteten, angeschrieben und ihnen einen umfangreichen Fragebogen mit 97 Fragen zu allen Aspekten der Konfirmandenarbeit zugeschickt. Insgesamt wurden 1600 Fragebögen versandt. Die Resonanz war sehr positiv. Die Befragten gaben gern und ausführlich über ihre Erfahrungen im Konfirmandenunterricht Auskunft. 670 Fragebögen wurden ausgefüllt und zurückgeschickt, eine Quote von 42 %. Die Ergebnisse geben einen instruktiven Einblick in die Wirklichkeit des Konfirmandenunterrichts in der Evangelischen Kirche von Westfalen (Resümee von Lübking ebd., 32-38).

#### **2. ERGEBNISSE**

##### **2.1 Die Präsenz der Konfirmandinnen und Konfirmanden in der Ortsgemeinde**

Ein Fragebereich mit fünf Fragen wendet sich dem "Unterricht mit behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden" zu. Meines Wissens ist dies das erste Mal, daß die Situation behinderter Jugendlicher im Konfirmandenunterricht der Gemeinde so ausführlich betrachtet wird. Auf die Frage: "Sind in Ihrer Gruppe Konfirmand/innen mit Behinderungen?" antworteten 64,5 % der Befragten mit Nein und 33,3 % mit Ja. 2,2 % geben keine Antwort (vgl. zum folgenden ebd., 121-124; 235-236; 253-255). In einem Drittel der Unterrichtsgruppen befinden sich also Jugendliche mit Behinderungen. Sie sind auf Grund dieser Zahlen eine Gruppe, die nicht übersehen werden kann. Da die Umfrage allein nach

den behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden in der gegenwärtigen Gruppe fragt, kann angenommen werden, daß auch die Unterrichtenden, die jetzt mit Nein geantwortet haben, in anderen Jahrgängen durchaus solche Jugendliche in ihren Gruppen vorfinden. Leider gibt es keine Zahlen darüber, wieviele behinderte Konfirmandinnen und Konfirmanden durchschnittlich in den Gruppen sind. Es ist anzunehmen, daß es nur eine kleine Minderheit ist; ein oder zwei Jugendliche pro Gruppe, wobei die Behinderungen unterschiedlich sind und von daher ganz verschiedene unterrichtliche Auswirkungen haben. Gerade die kleine Zahl verschärft die Problematik. Soll und kann auf die Bedürfnisse einzelner behinderter Jugendlicher eingegangen werden? Dies ist, wie die Befragung zeigt, keine Marginalie, sondern eine Grundproblematik der Konfirmandenarbeit.

Die Art der Behinderungen haben die Befragten detailliert vermerkt. Lernbehinderung/Lernschwäche und Geistige Behinderung werden am häufigsten erwähnt (91 Antworten; 44 Antworten). Dazu kommen Sinnesbehinderungen (Hörschädigung 19 Antworten; Sprachbehinderung 17 Antworten; Sehbehinderung 13 Antworten), soziale Auffälligkeiten (Verhaltensstörungen 10 Antworten) und Körperbehinderungen (10 Antworten). Außerdem werden zahlreiche andere Behinderungen genannt: Legasthenie (8 Antworten), Gehbehinderung (4 Antworten), Rollstuhlfahrer/in (4 Antworten), Mongolismus (4 Antworten), Stottern (3 Antworten).<sup>1</sup>

Diese Auflistung zeigt, daß Jugendliche mit allen Behinderungsarten an der Konfirmandenarbeit teilnehmen, und daß sich Unterrichtende relativ präzise daran erinnern. Die Jugendlichen fordern Kraft und besondere Aufmerksamkeit. Offenkundig wenden die Unterrichtenden sich ihnen zu. Dabei sind große Schwierigkeiten zu überwinden. Sie werden im einzelnen noch dargestellt werden. Gerade die Unterschiedlichkeit der Behinderungsarten macht es unmöglich, im Konfirmandenunterricht jeweils sonderpädagogisch angemessen reagieren zu können. Dies muß auch nicht gefordert werden, denn im Vordergrund des Konfirmandenunterrichts steht nicht die sonderpädagogische Förderung der behinderten Jugendlichen, sondern das Miteinander in der Gruppe von Jugendlichen mit und ohne Behinderung.

Bei aller spürbarer Auseinandersetzung mit den behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden läßt sich die Unsicherheit in der Benennung der Behinderungen nicht übersehen. Was ist mit Lernbehinderung und Lernschwäche gemeint? Geht es um Jugendliche, die eine Schule für Lernbehinderte besuchen, oder drückt sich hier das subjektive Emp-

<sup>1</sup> Weitere Nennungen: "Querschnittslähmung (2 Antworten), Analphabetismus (2 Antworten), Soziale Behinderung (2 Antworten), Epilepsie (2 Antworten). Mit jeweils einer Nennung: Schwerstbehindert; Krebs; Muskelschwund; Hasenscharte; MCD; sozial gestört und kommunikationsunfähig; Depressionen; sozial schwach; Schreibprobleme; Autismus; Lese- und Schreibschwäche; Naturdoftheit (!); Psychische Schädigung; Spastiker; Mikrozephalie; milieugeschädigt; Starke Entwicklungsrückstände, Spastizitische Epilepsie" (ebd., 253).



finden der Unterrichtenden aus, daß einige Jugendliche ihrem Unterricht nur schwer folgen können. Noch undeutlicher sind Kennzeichnungen wie 'Legasthenie' oder 'Verhaltensstörung'. Spiegeln sie unterrichtliche Probleme beim Lesen und Schreiben, oder tauchen hier die oft beklagten Disziplinschwierigkeiten auf? Die Unsicherheit der Unterrichtenden läßt sich leicht erklären. Wie große Teile der Bevölkerung werden sie in ihrem Privatleben keinen näheren Kontakt mit behinderten Menschen haben. In der Ausbildung spielt das Thema Behinderung keine Rolle. Jahrzehntlang gab es in Vikarskursen keine Kursmitglieder mit Behinderungen. Sie bilden auf Grund des Pfarrdienstrechtes auch heute noch eine große Ausnahme. So erleben viele Pfarrerinnen und Pfarrer im Konfirmandenunterricht die ersten kontinuierlichen Begegnungen mit Menschen mit Behinderungen. Sie lassen sich engagiert, aber auch mit vielen Erfahrungs- und Wissenslücken darauf ein.

## **2.2 Integration in der Konfirmationsgruppe**

Die Integration von Jugendlichen mit Behinderungen in die gemischte Konfirmationsgruppe der Gemeinde scheint der Normalfall zu sein. 58,2 % der Befragten antworten auf die Frage "Gibt es in Ihrer Gemeinde auch behinderte KonfirmandInnen, die an einem speziellen Konfirmandenunterricht teilnehmen, der außerhalb ihrer Gemeinde durchgeführt wird?" mit Nein. Eine große Minderheit, 31,6 %, bejaht die Frage und auffallend viele, 10,1 %, geben keine Antwort (ebd., 255). Sicher sind in dieses Schweigen zahlreiche Jugendliche eingeschlossen, die "unbemerkt" am Konfirmandenunterricht ihrer Sonderschule teilnehmen.

Wer sind die Jugendlichen, die außerhalb der Gemeinde unterrichtet werden? Die Umfrage nennt nicht die Sonderschulen, an denen Konfirmandenunterricht stattfindet. Vermutlich sind es in der Mehrzahl Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte. An Schulen für Lernbehinderte wird nur noch ganz vereinzelt, wenn überhaupt, Konfirmandenunterricht gegeben. Eltern und Kinder empfinden hier den Sonderunterricht als diskriminierend. Anders sieht die Lage an den anderen Sonderschulen aus. Der Konfirmandenunterricht bietet hier vielfältige Vorteile. Er kann in der vertrauten Umgebung durchgeführt werden und wird von den sonderpädagogisch qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern begleitet. Sie sind in der Lage, die Fähigkeiten der Jugendlichen realistisch einzuschätzen und den Unterricht entsprechend zu gestalten. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden können ihrerseits unbeschwerter mitmachen. Nicht wenige behinderte Jugendliche fürchten sich vor einem Zusammensein mit nichtbehinderten Jugendlichen. Sie fühlen sich unterlegen oder ängstigen sich, nur mitleidig behandelt zu werden. Auch organisatorisch spricht für diesen Unterricht vieles. Er läßt sich problemloser durchführen. Die Jugendlichen befinden sich bereits dort, wo er stattfinden soll. Dies bedeutet auch für die Eltern eine große Er-

leichterung. Sie, die durch die Behinderung ihrer Kinder zeitlich oft überlastet sind, brauchen keine zusätzlichen An- und Abfahrten zum Gemeindehaus zu organisieren (vgl. den Bericht von A.K.Szagun über eine integrative Konfirmandenfreizeit zit.n. Elsenbast 1994, 145).

Wenn Eltern ihr geistig- und körperbehindertes Kind trotzdem im Konfirmandenunterricht der Gemeinde anmelden, so hat das gewichtige Gründe. Die Konfirmation ist bis heute der gesellschaftlich akzeptierte Übergangsritus von der Kindheit zur Jugendzeit. Die Eltern hoffen, die Ausgrenzung ihrer Kinder aus der Gruppe der Gleichaltrigen an diesem wichtigen biographischen Punkt einmal zu unterbrechen. Sie wünschen sich für ihre Kinder wenigstens in diesem Bereich ein Stück Normalität. Dabei denken sie auch an sich. Die Behinderung ihres Kindes hat in vielen Fällen eine gewisse Vereinsamung zur Folge (vgl. Weber 1980). Kontakte mit Nachbarn im Nahbereich sind seltener. Berührungspunkte durch eine gemeinsame Kindergarten- und Schulgeschichte der Kinder gibt es nicht. Der Konfirmandenunterricht und die Konfirmation, so der Wunsch, kann hier neue Beziehungen knüpfen.

Ich habe in meiner eigenen Unterrichtspraxis erlebt, daß dies geschieht. Ein blinder Konfirmand, der eine überregionale Sonderschule besuchte, lernte durch den Konfirmandenunterricht in der Gemeinde die Jugendlichen seiner Nachbarschaft kennen. Sie hatten ihn vorher schon häufiger mit seinen Eltern auf der Straße gesehen, aber nie mit ihm gesprochen. Die Nachbarkinder holten ihn zunächst regelmäßig zum Konfirmandenunterricht ab und verabredeten sich später auch zum Spielen.

### **2.3 Von der Ortsgemeinde "übersehen"**

Die Entscheidung, behinderte Jugendliche am Konfirmandenunterricht außerhalb der Gemeinde teilnehmen zu lassen, hat weitgehende Folgen. Die Heimatgemeinde nimmt diese Jugendlichen nicht mehr wahr. Sie verliert sie aus den Augen. Auf die Frage "Wo findet die Konfirmation dieser KonfirmandInnen statt?" geben 60,3 % keine Antwort. Das heißt vermutlich, sie wissen nichts über diese Konfirmationen: ob sie überhaupt stattfinden, wer sie durchführt und wann sie gefeiert werden. Diese Konfirmationen werden den Heimatgemeinden nicht gemeldet und damit auch nicht in die Kirchenbücher eingetragen. Es sind Konfirmationen "zweiter Klasse". 21,9 % der Befragten wissen, daß die Konfirmationen nach dem speziellen Konfirmandenunterricht an den Sonderschulen in "anderen" Gemeinden stattfinden. Das heißt sie kennen Ort und Zeit dieser Konfirmationen und können gegebenenfalls Kontakt zu den Familien aufnehmen. Schließlich antworten 16,1 %, daß die speziell unterrichteten Konfirmandinnen und Konfirmanden in der eigenen Gemeinde konfirmiert werden. Den Konfirmationsgottesdienst feiern dann alle, Jugendliche mit und ohne Behinderungen sowie ihre Familien, zusammen. Konfirmation kann hier unter günstigen Umständen zu einem verbindenden und gemeinschaftlichen Ereignis werden.

Dieses Gefälle der Antworten signalisiert insgesamt einen nicht wünschenswerten Trend. Diejenigen, die auf Grund ihrer Behinderung an einem speziellen Konfirmandenunterricht ihrer Sonderschule teilnehmen, werden am leichtesten von der Ortsgemeinde übersehen. Die Konfirmation wird gerade bei ihnen nicht als Kontaktmöglichkeit genutzt. Hier spiegelt sich unter Umständen eine weitere Problematik, nämlich die der Trennung von Gemeinde und Diakonie. Behinderte Menschen werden allzu leicht in die Zuständigkeit der Diakonie überstellt. Sie tauchen im Alltag der Gemeinde nicht mehr auf. Doch trotz aller professionellen diakonischen Betreuung ist das Angebot der Gemeinschaft in der Gemeinde von großer Wichtigkeit. Dies setzt ein deutliches Zeichen gegen alle Tendenzen, Menschen mit Behinderungen auszugrenzen.

#### **2.4 Schwierigkeiten mit der Integration**

Die Schwierigkeiten, die in den integrativen Konfirmandengruppen auftreten, werden von den Pfarrern und Pfarrerinnen detailliert aufgeführt. Auf die Frage: "Was empfinden Sie in der Arbeit mit diesen Gruppen als besonders schwierig?" nennen 75,3 % konkrete Schwierigkeiten. 24,7 % machen keine Angaben. Die Antworten der Befragten sind nicht veröffentlicht. Die Autoren haben sie analysiert und in sechs Gruppen zusammengestellt. Danach beklagen 73 Befragte die mangelnde soziale Integration der behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden in die Gruppe. Sie haben eine Außenseiterrolle. Die nichtbehinderten Jugendlichen nehmen wenig Rücksicht. Vermutlich ist dies kein böser Wille, sondern ein auch sonst zu beobachtendes Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen. Es wäre verwunderlich, wenn der Konfirmandenunterricht die 'heile Welt' bieten würde. Das Miteinander muß erst gelernt werden. Dafür bietet die Konfirmandenarbeit Chancen. Allerdings wird das gewohnte Verständnis, Gruppen ohne behinderte Jugendliche seien der Normalfall, wie selbstverständlich übernommen. Damit wird ihnen, den in vieler Hinsicht Schwächeren, stillschweigend die Verantwortung für das Gelingen des Integrationsprozesses zugeschoben.

46 Befragte nennen persönliche Schwierigkeiten mit den integrativen Gruppen. Sie fühlen sich überfordert, pädagogisch angemessen auf die je unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen. Dabei ist die Unsicherheit in bezug auf das besonders groß, was den behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden zugetraut und zugemutet werden kann. Dieses Defizit wird mangelnder Ausbildung zugeschrieben. Vielleicht könnten spezielle sonderpädagogische Trainings hilfreich sein. Andererseits bleibt die Aufgabe, derart unterschiedliche Jugendliche in einer Gruppe zu unterrichten, so komplex, daß eine unterrichtlich befriedigende Lösung nicht gegeben werden kann. Zumal an anderer Stelle die Befragten die mangelnde Vorbereitungszeit als zweitgrößte Schwierigkeit der Konfirmandenarbeit angeben (vgl. Böhme-Lischewski/Lübking 1995, 97 und

251). 44 % aller Befragten nimmt sich weniger als eine halbe Stunde Zeit, um den Unterricht vorzubereiten (ebd., S. 52-53). Dies wirkt sich natürlich im Zusammensein mit integrierten Gruppen besonders gravierend aus. Die unterrichtlichen Schwierigkeiten ergeben keine Absage an integrierte Gruppen, aber die Notwendigkeit, ihren Wert nicht allein an unterrichtlicher Effektivität zu bemessen. Schließlich darf auch nicht gefolgert werden, daß nichtintegrierte KU-Gruppen einfach leichter zu unterrichten wären. Die integrierten Gruppen lassen die pädagogische Problematik der Konfirmandenarbeit nur sichtbar aufleuchten, nämlich Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Schulkarrieren zusammenzubringen.

Die pädagogische Überforderung der Unterrichtenden spiegelt sich auch in 20 Antworten, die methodische und organisatorische Schwierigkeiten eines integrierenden Konfirmandenunterrichts hervorheben. Dies wird dadurch bestätigt, daß nur 2,8 % der Befragten (19 von 670) an anderer Stelle angeben, für integrierte Gruppen "brauchbare Praxishilfen" zur Verfügung zu haben (ebd., 253). Hier tut sich in der Tat ein Defizit kund, das auf Lücken in der Aus- und Fortbildung schließen läßt und auf eine weitgehende Nichtbeschäftigung mit der "Behinderungsproblematik". Darüber hinaus muß festgestellt werden, daß die Unterrichtsbücher und Unterrichtsmaterialien, die gemeinhin im Konfirmandenunterricht benutzt werden, die Bezugsgruppe von Jugendlichen mit Behinderungen nicht berücksichtigen (siehe die Liste für die Ev. Kirche von Westfalen ebd., 257). Hinweise, wie bei einzelnen Themen nach Fähigkeiten differenziert gearbeitet werden könnte, fehlen ebenso.

Nur elf Befragte nennen Schwierigkeiten, die nach ihrer Meinung in der Natur der Behinderung ihre Ursachen haben. Dies sind z.B. Lernunfähigkeit (was auch immer damit gemeint sein mag) und körperliche Beeinträchtigungen, die die Unterrichtenden vor organisatorisch kaum zu lösende Probleme stellt. Diese Voten erinnern daran, in jedem Fall vorher sorgfältig zu prüfen, welche unterrichtlichen und praktischen Notwendigkeiten sich aus einem integrierten Konfirmandenunterricht ergeben, und was man realistisch zu leisten in der Lage ist. Überforderungsgefühle schlagen leicht in Aggressionen um.

Vierundzwanzig Rückmeldungen konnten die Autoren dem angedeuteten Interpretationsraster, das nach den Schwierigkeiten im integrierten Konfirmandenunterricht fragt, nicht zuordnen. Sechzehn davon sind "gute Erfahrungen", fünf betreffen die Eltern der behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden, die restlichen drei Einzelprobleme. Welche "guten Erfahrungen" konkret gemeint sind, ließe sich nur bei einer Durchsicht der Fragebögen klären. Sie sind hier nicht abgedruckt, gleichwohl fällt das Verhältnis 16 "gute Erfahrungen" zu 172 genannten "Schwierigkeiten" auf. Wenn diese Relation ein Abbild der Wirklichkeit

wäre, dann müßte bei einem derartigen zahlenmäßigen Übergewicht der Schwierigkeiten von einer integrierten Gruppe abgeraten werden.

Meines Erachtens spiegelt dieses Zahlenverhältnis aber nicht die Wirklichkeit integrierter Konfirmandenarbeit. Die Zahlen kommen vielmehr hauptsächlich durch die Fragestellung des Interviews zustande, werden in ihm doch nur die Schwierigkeiten abgefragt. So ist es nicht verwunderlich, daß die "guten Erfahrungen" nur nebenbei genannt werden. In diesem Punkt hat die ansonsten verdienstvolle Studie eine falsche, wenn auch sehr verbreitete Perspektive. Es entspricht nämlich allgemeiner Gepflogenheit, Menschen mit Behinderungen unter dem Stichwort 'schwierig' oder 'unnormale' wahrzunehmen. Die Verschiedenheit gilt nicht als Normalfall, von dem ausgegangen werden sollte.<sup>2</sup> Indem der Fragebogen diesen allgemein üblichen Zugang zur Behinderung stillschweigend übernimmt, verleitet er dazu, die anderen guten Erfahrungen mit behinderten Jugendlichen zu übergehen. Aus diesen "guten Erfahrungen" ergäben sich aber wichtige Hinweise, wie die integrierte Konfirmandenarbeit angemessener gestaltet werden könnte.

### 3. AUSBLICK AUF DIE VIKARSAUSBILDUNG

(1) Die Umfrage dokumentiert, daß gemeinsame Gruppen von behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen in der Konfirmandenarbeit die Regel sind. Das entspricht den Ordnungen zahlreicher Landeskirchen, die ausdrücklich gemischte Gruppen empfehlen. Der Rat der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck formuliert sogar: "Im Zusammensein, -arbeiten und -leben, auch mit Lernschwachen, Verhaltensgestörten und Behinderten, ist ein exemplarisches Lernfeld für christliche Gemeinschaft gegeben." (zit.n. Elsenbast 1994, 105). Die Umfrage zeigt, daß die meisten Unterrichtenden sich einem solchen Anspruch zwar stellen, ihn aber nach eigener Einschätzung nicht erfüllen können. Dies gilt umso mehr, als sie sich insgesamt nicht hinreichend für die Aufgabe, Konfirmandenunterricht zu erteilen, ausgebildet fühlen (vgl. Böhme-Lischewski/Lübking 1995, 230).

(2) In der Vikarsausbildung sammeln nur wenige Vikarinnen und Vikare Erfahrungen mit Jugendlichen mit Behinderungen. Nur eine kleine Minderheit absolviert das Schulpraktikum in einer Sonderschule. Die meisten Vikarinnen und Vikare werden an Regelschulen ausgebildet. Die Konsequenz aus der Umfrage kann nun aber nicht heißen, in die Vikarsausbildung zusätzlich für alle eine sonderpädagogische Ausbildungsphase einzuführen. Dies könnte die Unsicherheit mit gemischten Grup-

---

<sup>2</sup> Vgl. die Rede Richard von Weizsäckers: "Es ist normal, verschieden zu sein" auf einer Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte am 1. Juli 1993 sowie das Thema des Fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposiums.

pen nicht verringern und würde grundsätzlich die Problematik ausschließlich auf pädagogische Aspekte reduzieren. Tatsächlich geht es aber bei den gemischten Konfirmandengruppen um ein, wie der Rat der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck zurecht formuliert, "exemplarisches Lernfeld" für die Gemeinde. Die Themen Behinderung und Umgang mit behinderten Menschen müssen deswegen an verschiedenen Stationen der Ausbildung fachübergreifend bearbeitet werden. Die Lernerfahrungen können dann in den verschiedenen gemeindlichen Arbeitsfeldern und auch in der Konfirmandenarbeit nutzbar gemacht werden.

(3) Die Vikarsausbildung orientiert sich in der Regel an den Handlungsfeldern der Gemeinde: Gottesdienst, Seelsorge, Bildung, Kybernetik, Gemeindeaufbau. Sie geschieht an verschiedenen Orten: Gemeinde, Predigerseminar und Schule. In der jüngeren Diskussion sind die Vikarinnen und Vikare als Personen in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Der Beruf 1989). Es wird nach den Kompetenzen gefragt, die sie besitzen müssen, um den Beruf als Pfarrer oder Pfarrerin angemessen ausfüllen zu können. Daneben kommen übergreifende Aspekte in der Ausbildung in den Blick. Diese sind z.B. in den "Grundsätzen und Leitlinien für eine Neuordnung des Vorbereitungsdienstes in der Evangelischen Kirche von Westfalen" vom Oktober 1995 Geschlechterdifferenz, Ökumene und Spiritualität. In allen Ausbildungsphasen und an allen Ausbildungsorten sollen diese Aspekte mitbeachtet werden. Das bedeutet z.B. für den Bereich Bildung, kontinuierlich nach der Rolle von Männern und Frauen in erzieherischen Prozessen zu fragen, die ökumenische Perspektive aller Bildungsbemühungen zu beachten und dem Lernen durch spirituelle Erfahrungen Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Wenn das Miteinander von behinderten und nichtbehinderten Menschen Kennzeichen der christlichen Gemeinde ist, dann ist es folgerichtig, auch 'Leben mit Behinderung' als übergreifenden Aspekt der Vikarsausbildung zu benennen. In allen Phasen der Ausbildung, nicht nur der pädagogischen, muß nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten behinderter Menschen gefragt werden. Sie betreffen den Gottesdienst, die Seelsorge, den Gemeindeaufbau, die Gemeindeleitung und das gemeindepädagogische Konzept. 'Leben mit Behinderung' wird in einem solchen Rahmen weit zu fassen sein. Soziale Behinderungen sind eingeschlossen. Das Lernen geschieht durch theoretische Auseinandersetzung, durch persönliche Begegnungen und das Entwerfen konkreter Veranstaltungen (vgl. Rettenmaier zit.n. Elsenbast 1994, 133ff.).

(4) Folge einer solchen Berücksichtigung des Themas Behinderung in der Vikarsausbildung wäre, daß behinderte Menschen nicht mehr ausschließlich unter den Perspektiven von Pädagogik und Diakonie gesehen werden. Durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit behinderten Menschen wird ihre Persönlichkeit stärker wahrgenommen. Die Behinderung ist nicht länger der Maßstab der Beurteilung. Die individuelle Be-

hinderung kann dadurch präziser benannt werden. Zugleich wird aber auch deutlich, daß sie nur ein Teilbereich ist, der diese Menschen bestimmt.

(5) Wenn Behinderung als übergreifender Aspekt in allen Phasen der Vikarsausbildung vorkäme, würde dies die Kommunikation mit behinderten Konfirmandinnen und Konfirmanden enorm erleichtern. Ängste der Begegnung wären dann vielleicht in der Seelsorgeausbildung thematisiert. Im Diakoniepraktikum hätten die Vikarinnen und Vikare bereits die Lage von Familien mit behinderten Kindern und die Hilfen, die sie benötigen, kennengelernt. Bei der Erkundung der Gemeinde hätte die Zielgruppe Menschen mit Behinderungen besondere Aufmerksamkeit gefunden. Und vielleicht wäre in der Gottesdienstlichkeit der Frage nachgegangen worden, inwieweit Menschen mit Behinderungen durch das gemeindliche Gottesdienstangebot überhaupt erreicht werden.

(6) Die pädagogische Zumutung, in einer Konfirmandengruppe sowohl behinderten als auch nichtbehinderten Jugendlichen gerecht zu werden, fordert also auf der Ausbildungsebene keine zusätzlichen sonderpädagogischen Trainings. Statt dessen müssen in allen Ausbildungsphasen die jeweiligen Thematiken in ihrer Auswirkung auf behinderte Menschen reflektiert werden. Auf diese Weise ist zu lernen, welche Fähigkeiten und Grenzen behinderte Menschen haben und wie diese aufgenommen werden können. Denn das Ziel kann nicht in der bloßen Anwesenheit behinderter Menschen in Konfirmandengruppen oder in der Gemeinde bestehen.<sup>3</sup> Erst wenn sie ihre Möglichkeiten und Bedürfnisse in das Zusammensein aller einbringen können, kann von einer Gemeinschaft von behinderten und nichtbehinderten Menschen gesprochen werden. Die Konfirmandenarbeit kann da in der Tat ein "exemplarisches Lernfeld für die christliche Gemeinschaft" abgeben.

---

<sup>3</sup> Vgl. Szagun zit.n. Elsenbast 1994, 149, wo sie das häufig anzutreffende Integrationskonzept kritisiert: "Integration ist, wenn Behinderte auch dabei sein dürfen."

**LITERATUR**

BÖHME-LISCHEWSKI, THOMAS/LÜBKING, HANS-MARTIN: Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Bielefeld 1995.

DER BERUF DES PFARRERS/DER PFARRERIN HEUTE - Ein Diskussionspapier der V. Würzburger Konsultation über Personalplanung in der EKD. Hannover 1989.

ELSENBAST, VOLKER (Bearb): Behinderte Jugendliche in der Konfirmandenarbeit. Im Blickpunkt 13. Comenius-Institut Münster 1994.

WEBER, MANFRED/WEBER, MARGARETE: Wir sind Eltern. In: Theologia practica 15 (1980), 249-250.



Hanna Löhmannsröben

### **JUGENDLICHE MIT GEISTIGER BEHINDERUNG IN INTEGRATIVER KONFIRMANDENARBEIT**

Hintergrund der folgenden Darstellung ist die Konfirmandenarbeit der Evangelischen Kirche. Vieles gilt für den römisch-katholischen Firmunterricht in ähnlicher Weise. Es gibt einzelne Berichte aus Sonderschulen, in denen ökumenischer Unterricht zur Vorbereitung auf die Konfirmation und Firmung erteilt wird. Sicher nicht zufällig bietet das Feld der Konfirmandenarbeit bzw. des Firmunterrichtes mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung eine sonst oft schmerzlich vermißte Offenheit für ökumenische Kooperation.

Jugendliche mit geistiger Behinderung werden konfirmiert. Diese Tatsache überrascht nicht, sofern Konfirmandenunterricht und Konfirmation als allgemein volkskirchliche Angebote für Jugendliche gesehen werden. Diese Tatsache überrascht außerordentlich, wenn die unterschiedlichen Richtlinien und Handreichungen oder wenn veröffentlichte Kurse, Arbeitshilfen und Materialien für die Konfirmandenarbeit gesichtet und verglichen werden mit Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

Anspruch und unterrichtliche Wirklichkeit klaffen in der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung häufig besonders weit auseinander. Unterrichtende sind herausgefordert, pädagogische und theologische Vorstrukturierungen in besonders hohem Maß vorzunehmen. Hier brechen Fragen auf nach der Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte in der Konfirmandenarbeit, nach angemessenen Methoden, nach sinnvoller Unterrichtsorganisation und nach den Zielen der Konfirmandenarbeit insgesamt sowie nach dem Konfirmationsverständnis. Ausbildung der Unterrichtenden und ihre persönlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen, ihre Werthaltungen und Glaubensüberzeugungen finden in besonders starkem Maß Eingang in das unterrichtliche Geschehen.

Aufgrund zahlreicher Gespräche und Konsultationen mit Praktikerinnen und Praktikern aus Schule und Kirche ist festzustellen: Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung *geschieht* - und zwar in experimenteller Vielfalt, was Themen, Schwerpunkte, Organisationsformen, Dauer, Ziele, die Konfirmationshandlung selbst und die Unterrichtenden angeht. Seitens der Unterrichtenden werden vor allem fehlende adäquate Ausbildung sowie isoliertes Arbeiten innerhalb der Institution (Schule oder Kirche) als Unterrichtserschwerisse genannt. Erfahrungen werden wenig kommuniziert - ebenso wie die

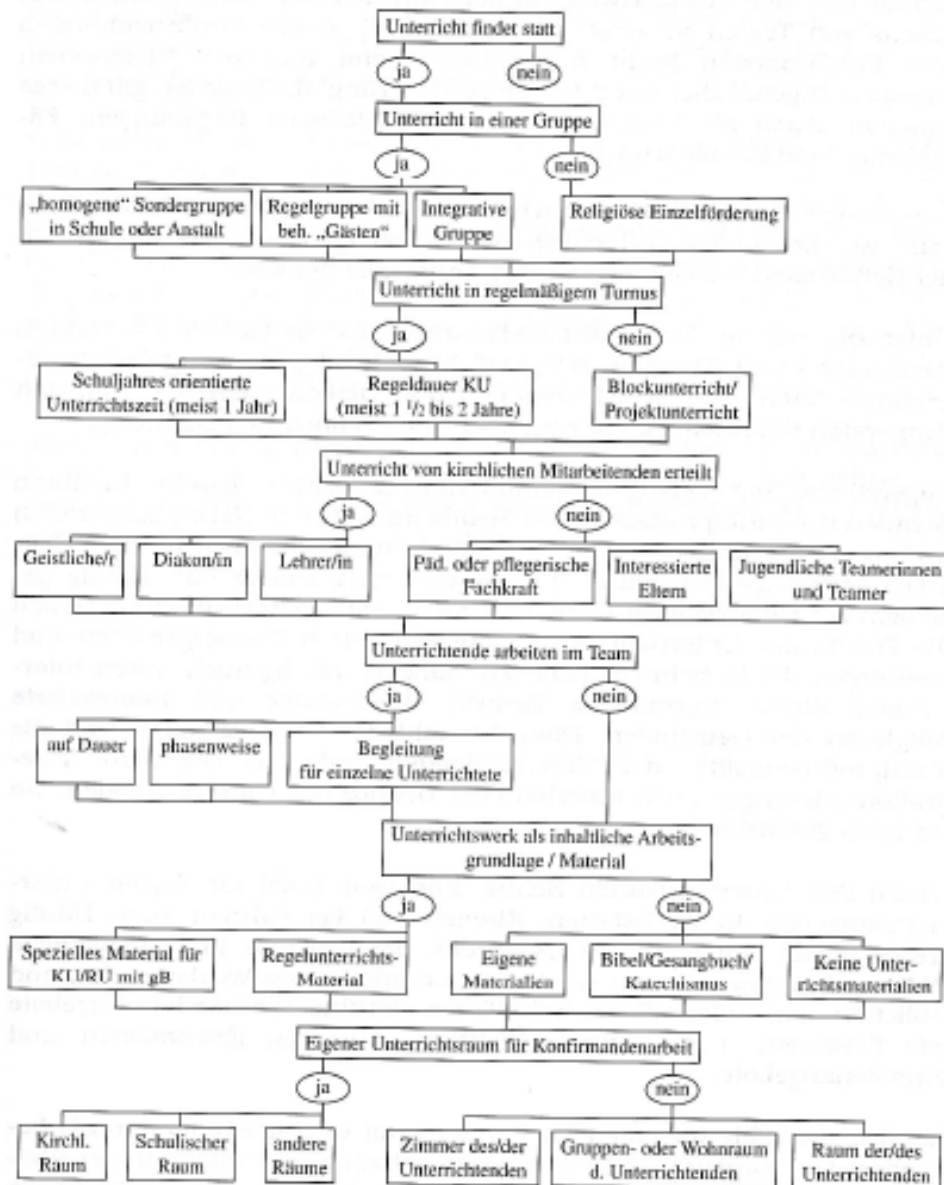
Gruppe der Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung sich als extrem heterogene Gruppe darstellt, sind auch Unterrichtende aufgrund von Ausbildung, Erfahrung, Überzeugungen und vielem anderen extrem heterogen.

Anfragen und Herausforderungen, denen sich jede Konfirmandenarbeit stellen muß, treten in der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung besonders deutlich hervor. Im Sinne einer an der Empirie überprüften Theorie soll hier daher der Versuch unternommen werden, das Feld der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung hinsichtlich mehrerer Dimensionen zu beschreiben und Ansätze einer Theologie zur Diskussion zu stellen, die Jugendliche mit geistiger Behinderung als Subjekte der Konfirmandenarbeit wahr- und ernstnimmt, sich den damit verbundenen Irritationen ebenso wie notwendigen Entscheidungen mutig stellt und zu einem vertieften Verständnis der Konfirmation beiträgt.

### **1. EIN BUNTES FELD - ORGANISATIONSFORMEN DER KONFIRMANDENARBEIT MIT JUGENDLICHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG**

Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung geschieht - in sehr unterschiedlichen Kontexten, durch unterschiedliche Unterrichtende und mit extrem verschiedenen Unterrichtsplänen. Das folgende Fließdiagramm gliedert den unterrichtlichen Kontext der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung hinsichtlich mehrerer organisatorischer Dimensionen, um einen Eindruck von der unterrichtsorganisatorischen Vielfalt zu vermitteln.

## Unterricht für Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung



Konfirmandinnen und Konfirmanden werden in Schulen oder Kirchengemeinden in "homogenen" oder "heterogenen" Gruppen unterrichtet. Keine Gruppe von Konfirmandinnen oder Konfirmanden ist nach Alter, Geschlecht, besuchter Schule, Erfahrungen usw. homogen. Die Heterogenität läßt sich beispielsweise in der Fähigkeit des sinnentnehmenden Lesens von Texten in jeder "normalen" Gruppe von Konfirmandinnen und Konfirmanden leicht beobachten. Wenn hier von "homogenen Gruppen Jugendlicher mit geistiger Behinderung" die Rede ist, gilt dieses genauso: Auch sie haben extrem unterschiedliche Begabungen, Fähigkeiten und Behinderungen.

Von integrativer Konfirmandenarbeit wird in jedem Fall nur da die Rede sein, wo die Unterschiedlichkeit der Lernausgangsvoraussetzungen in der Konfirmandenarbeit angemessen berücksichtigt wird.

Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit sind in Gemeinden weithin Pastorinnen und Pastoren, gelegentlich auch religionspädagogisch ausgebildete Mitarbeitende. Diakoninnen und Diakone werden häufig mit dem ersten Konfirmandenjahr bei zwei Unterrichtsjahren beauftragt.

Jugendliche mit geistigen Behinderungen werden bereits in ihren Schulen von multiprofessionellen Teams unterrichtet. Neben Lehrkräften wirken Betreuungskräfte, Therapeuten und Therapeutinnen, Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger und viele andere mit. Häufig geschieht der Unterricht im Team. In der Konfirmandenarbeit erweitert sich die Palette der Unterrichtenden nicht nur durch Seelsorgerinnen und Seelsorger, die in Schulen kommen, sondern häufig auch durch interessierte Eltern, jugendliche Teamer, Geschwister und interessierte Mitglieder der Gemeinden. Diese Vielzahl der Mitarbeitenden und die Multiprofessionalität der Unterrichtenden bedingen besondere Integrationsleistungen auch innerhalb der Gruppe der Unterrichtenden, wo im Team gearbeitet wird.

Neben den Unterrichtsorten Schule und Gemeindehaus finden Unterrichtsangebote in Werkstätten, Kirchen und bei Fahrten statt. Häufig treten neben den regulären Unterricht, der meistens in regelmäßigem Wochenrhythmus oder an regelmäßig stattfindenden Wochenenden und üblicherweise außerhalb der Schulferien stattfindet, besondere Angebote wie Freizeiten, Begegnungsnachmittage, Ausflüge, Exkursionen und Familienangebote.

Konfirmationsfeiern werden für Gruppen mit Geistigbehinderten als besondere Gottesdienste organisiert, gelegentlich auch außerhalb der üblichen Konfirmationsjahreszeiten im Herbst oder Winter, Konfirmationen finden gemeinsam am regulären Konfirmationssonntag in Gemeinden oder überregional in mehrjährigem Turnus statt, so daß die Einbindung

des Einsegnungsgottesdienstes in einen gemeindlichen Kontext sehr unterschiedlich gelingt.

Dort, wo Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung nicht Geistliche sind, wird die Einsegnung in der Regel von einer Pfarrerin oder von einem Pfarrer, einem Pastor oder einer Pastorin vorgenommen, die/der keine oder nur wenig Kontakt zu den Konfirmandinnen und Konfirmanden hatte.

Sehr unterschiedlich ist auch die Dauer des der Konfirmation vorangehenden Unterrichts. Insbesondere Jugendliche mit schwerer geistiger Behinderung werden häufig völlig ohne Unterricht eingeseget. Unterrichtsangebote erstrecken sich über einige Wochenenden, die Dauer einer Freizeit, ein Schulbesuchsjahr oder zwei volle Jahre Konfirmandenunterricht. Unterrichtete Jugendliche besuchen den Regelunterricht in der Konfirmandenarbeit von Kirchengemeinden über den vollen Unterrichtszeitraum, zu bestimmten Themen, im letzten Vierteljahr vor der Konfirmation, oder sie nehmen an Freizeiten teil.

Allein aus dem Organisationsmodell lässt sich ablesen, wie unterschiedlich die Vielfalt der angebotenen Themen in der Konfirmandenarbeit und die auf Jugendliche mit geistiger Behinderung hin angelegte Aufbereitung des Unterrichtsstoffes ausfällt.

### Organisation von Konfirmandenarbeit und Konfirmation Jugendlicher mit geistiger Behinderung

	Konfirmandinnen und Konfirmanden	Unterrichtende	Räume/Zeiten	Besondere Angebote	Konfirmation
<u>Sonderschulmodell</u>	ausschließlich Jugendliche mit geistiger Behinderung	Seelsorger/in (evtl. + Mitarbeitende der Schule oder der Gemeinde), Lehrer/in	Schule (außer Ferien) 1. Schuljahr auch: Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung	entsprechend der Ortsgemeinde (z.B. Freizeiten, Familien-nachmittage), spezifisch	als Sondergruppe, eigener Gottesdienst in einer Gastkirche (evtl. mit Gastgeistlicher/Gastgeistlichem), einzelne Mitkonfirmationen in Heimatgemeinden
<u>Gemeindliches Regelmodell</u>	"normaler" Jahrgang mit ein oder zwei KonfirmandInnen mit geistiger Behinderung	Pastor/in, Pfarrer/in (sehr selten Betreuungskraft dazu), Diakon/in	Gemeindehaus, übliche Dauer der Konfirmandenzeit, manchmal auch ausgewählte/reduzierte Zeit des Besuchs	entsprechend der Ortsgemeinde, nicht spezifisch	mit der gemeindlichen Gruppe in der Gemeindekirche
<u>Einzelfallmodell</u>	einzelne Jugendliche mit meist schwerer geistiger Behinderung, oft in Einrichtungen	Mitarbeiter/in der Einrichtung	Einzelbesuche im Zimmer der Betreuten, unterschiedliche Dauer	keine, evtl. Kirchenraumgewöhnung	Einzelfall, oft im Zimmer der Betreuten
<u>Gemeindliches Integrationsmodell</u>	Jugendliche mit und ohne Behinderung	Teams von Haupt- und Ehrenamtlichen mit Geistlicher/Geistlichem	Gemeindehaus unter gleichzeitiger Nutzung zahlreicher Räume, zwei Jahre	zahlreich und vielfältig, Begegnung integraler Bestandteil	in der Gemeinde als gemeindliche Gruppe
<u>Überregionales Sondermodell</u>	ausschließlich Jugendliche mit geistiger Behinderung	Spezialistinnen und Spezialisten (und interessierte Laien), Sonderbeauftragte (i.d.R.Teams)	Freizeiteinrichtung oder spezielle Häuser, Blockunterricht/Blockveranstaltung unterschiedlicher Dauer	integraler Bestandteil, oft ausschließliche Unterrichtsform	Sonderveranstaltung als Gruppe in einer Gastkirche, evtl. einzelne Mitkonfirmationen in Heimatgemeinden

## **2. ZIELE DER KONFIRMANDENARBEIT UND DES KONFIRMANDENUNTERRICHTES MIT JUGENDLICHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG**

Unterrichtliches Handeln als zielgerichtetes verantwortliches pädagogisch und theologisch strukturiertes Geschehen hat die Konfirmation zum Zielpunkt. Konfirmandenarbeit und Konfirmation verstanden als Veranstaltungen in der Verantwortung von Kirchengemeinden sollen im folgenden unter ausgewählten Gesichtspunkten näher untersucht werden.

In kirchlicher Tradition hat sich für die Konfirmandenarbeit allgemein ein Themen- und Unterrichtsformenkatalog herausgebildet, der weithin deutlich über traditionelles Katechismusbildung und das Lernen von Lied- und Bibelversen hinausgreift. Themen der Lebenswelt Jugendlicher, Kirchenjahresthemen, diakonisches Engagement und Freizeitangebote gehören ebenso wie Beschäftigung mit biblischer und kirchengemeindlicher Tradition, wie gemeinsames Singen und gemeinsame Fahrten für viele Kirchengemeinden zum normalen Konfirmandenunterricht dazu. Gottesdienstbesuche und die Vorstellung der Konfirmandenarbeit in gottesdienstlicher Gemeindeöffentlichkeit sind fester Bestandteil gemeindlicher Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Die spezifischen Lernbedingungen Jugendlicher mit geistiger Behinderung erfordern hier starke Strukturierungen. Ein lese- und schreibunabhängiges Lernen, häufig genug ein Lernen ohne die Möglichkeit verbaler Kommunikation, die Notwendigkeit rigoroser Handlungsorientierung der dargebotenen elementarisierten Inhalte sowie das spezifische Lerntempo und die unbedingte Angewiesenheit Jugendlicher mit geistiger Behinderung auf anschauliche Unterrichtsinhalte setzen der Konfirmandenarbeit besondere Herausforderungen.

Die Frage nach den unaufgebbaren Inhalten, dem ureigentlichen Kern der in der Konfirmandenarbeit zu vermittelnden Botschaft stellt sich insofern der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung in besonderer Schärfe, als sie ungleich stärker als ihre Altersgenossinnen und Altersgenossen auf die Erschließung von Glaubensinhalten durch die Unterrichtenden angewiesen sind. Konfirmandenarbeit, die niemanden ausschließt (s.u. zum Segensverständnis) erfordert mutige Bereitschaft zu theologisch und pädagogisch verantworteter Reduktion von Unterrichtsinhalten.

Auch dem im Lehrplanentwurf für den Konfirmandenunterricht mit geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen vom Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland vorgeschlagenen Curriculum z.B. wird nur ein kleiner Teil der Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung folgen können.

Das Dilemma ist offenbar: Unterrichtende sind aufgefordert, die Entscheidungen über den wesentlichen Kern ihrer Konfirmandenarbeit allein, häufig genug gegen ihre eigene Erfahrung aus der gemeindlichen Konfirmandenarbeit und im klaren Widerspruch zu üblichen Curricula zu finden und zu verantworten.

Das, was hier und jetzt bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung "dran" ist, die aktuelle Befindlichkeit, wird zusätzlich und üblicherweise Konzepte im Sinne einer Aktualisierung verändern. In ein derartiges komplexes unterrichtliches Geschehen gehören als Rahmenbedingungen mehr als in "normaler" Konfirmandenarbeit Frustrationserfahrungen durch die Rahmenbedingungen der Konfirmandenarbeit hinein (Betreuerinnen/Betreuer, Zeit, Raum, schulische Situation, Ausgrenzungserfahrungen usw.).

Ziele der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung erwachsen daher aus gelebter Praxis und unterrichtlichen Erfahrungen derjenigen, die die Konfirmandenarbeit gestalten. Abhängig vom Grad und der Schwere der Behinderungen der Jugendlichen sowie von Möglichkeiten und Fähigkeiten der Unterrichtenden lassen sich die genannten Ziele grob auf drei Bereiche auffächern, wobei Überschneidungen häufig sind.

#### (1) Beziehungsebene

Wer Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung unterrichtet, weiß, daß jedes Lernen die Erfahrung einer gelungenen Beziehung voraussetzt. In der Konfirmandenarbeit wird die Beziehungsebene Unterrichtete-Unterrichtende zur Folie für die Beziehung zwischen Konfirmandin/Konfirmand und Gott. Die Erfahrung bedingungslosen Angenommenseins soll Konfirmandinnen und Konfirmanden ermöglichen, zu einer von Vertrauen geprägten Gottesbeziehung zu finden. Ziele wie "Begegnungen mit Jesus Christus ermöglichen", "miteinander etwas Schönes tun: Singen, Beten, Essen", "gemeinsame Suche (nach Gott)" und "Angenommensein" weisen in diese Richtung.

Separation und Aussonderung als schmerzliche Erfahrungen im persönlichen, schulischen, gemeindlichen und kirchlichen Bereich machen Menschen mit geistiger Behinderung alltäglich und teilen diejenigen, die mit ihnen leben und arbeiten. Das kann zu einer unkritischen Übersteigerung von Erwartungen führen, wie sie etwa eine Zielformulierung nahelegt: "Gruppe und Gemeinde sollen zusammenwachsen" oder "In der Kirche treffe ich Menschen, die es gut mit mir meinen".

Praktikerinnen und Praktiker sind sich der hohen Bedeutung einer gelungenen unterrichtlichen Beziehung bewußt. "Gottes Liebe als Realität im eigenen Leben begreifen", "Annahme, Geborgenheit, Gemeinschaft",



"Integration" sind Zielvorstellungen, die die dahinterstehende Erkenntnis illustrieren: Eine gelungene unterrichtliche Beziehung ermöglicht Konfirmandinnen und Konfirmanden die Übernahme von Inhalten christlichen Glaubens. Über die Themenschwerpunkte, die diesem Ziel je nach Grad der Behinderung zugeordnet werden, ist damit noch nichts gesagt.

### (2) Identitätsstiftung - Identitätsfindung

Aus dem Ernstnehmen der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen mit geistiger Behinderung ergibt sich das an Lebensalter und besondere soziale Situation aufgrund der Behinderung gebundene Ziel der Identitätsstiftung oder Identitätsfindung Jugendlicher auch im Rahmen der Konfirmandenarbeit. "Jugendliche in der Umbruchsphase im Glauben unterstützen", "wichtig, Angenommensein", "Gottes-Kindschaft" deuten in diese Richtung. Unterrichtende stellen sich der Herausforderung, Konfirmandinnen und Konfirmanden pädagogisch zu begleiten. Im Horizont ihres eigenen Gottesglaubens erhält diese Begleitung seelsorgerliche Dimensionen. "Erlebtes Evangelium" wollen viele den Jugendlichen vermitteln.

### (3) Erfahrungsorientierung - Handlungsorientierung

Inhalt und Methode durchdringen sich in diesem Bereich. Unterrichtsinhalte sollen "erfahrbar, erlebbar, fühlbar, faßbar" gemacht werden, Konfirmandinnen und Konfirmanden sollen "fühlen, hören, sehen", was ihnen vorgestellt wird. Der tätigen Dimension christlichen Glaubens kommt nach Einschätzung vieler Unterrichtender in der Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung eine außerordentlich hohe Bedeutung zu.

Eine Dimension tätigen Handelns aus dem Glauben ist das Verhalten der Unterrichtenden selbst, eine andere die erwartete Glaubenspraxis der Konfirmandinnen und Konfirmanden. "Glauben leben", "das Evangelium erfahrbar machen", "miteinander solidarisches Beisammensein in der Kraft des Glaubens einüben" sind Zielformulierungen, die diesen Bereich umschreiben. Das "Angenommen-/Aufgenommensein durch Gott vermittelt durch Menschen" verbindet den Bereich erfahrbaren, handelnden Christseins mit der Beziehungsebene im Unterricht.

Auf der methodischen Ebene korrespondiert dieser Bereich mit Vorgehensweisen, die "biblische Geschichten erfahrbar, lebbar, fühlbar machen", "Freude am kirchlichen/geistlichen Leben vermitteln", "vertraut machen mit gottesdienstlicher Liturgie".

Den drei Zielbereichen Beziehungsebene, Identitätsstiftung-Identitätsfindung und Erfahrungsorientierung-Handlungsorientierung werden in

unterschiedlichen Dimensionen die Inhalte zugeordnet. Häufig genannt werden: Segen, Beten, Taufe und Abendmahl (besonders bezogen auf ihren symbolischen Gehalt), der Kirchoraum und das Vertrautwerden mit dem Kirchoraum, Kirchenjahresgeschichten und -gelegenheiten, gemeinsames Singen und Spielen, biblische Geschichten und - last not least - der liturgisch/rituelle Rahmen des Unterrichts zu Beginn und am Schluß.

### **3. UNTERSCHIEDLICHE SCHWERE DER BEHINDERUNG**

In Schulen und Einrichtungen sind unterschiedliche Schweregrade geistiger Behinderung alltägliche Realität. Unterrichtende stellen sich ihnen in Unterricht und Konfirmationsgottesdienst auf verschiedene Weise.

Im Unterricht variiert vor allem die Betonung kognitiver Elemente und Abstraktionsfähigkeit sehr stark. Aussagen wie "Gott liebt mich" als Summe vermittelter Erfahrungen sind sicher nicht allen Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung zugänglich.

Immer dort kommen Unterrichtende an ihre persönlichen Grenzen, wo verbale Kommunikation völlig versagt. Hier stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Einsegnungshandlung.

Viele Unterrichtende äußern sinngemäß, daß sie am Bett von schwerstbehinderten Betreuten diese in ihren eigenen Glauben mit hineinnehmen, wenn sie mit ihnen oder für sie singen und beten. Diese Einzelbetreuung ist sicher Grenzfall unterrichtlichen Handelns in der Konfirmandenarbeit. Ihr eignet möglicherweise stärker eine spirituell-seelsorgerliche Dimension. Ich möchte hier von religiöser Einzelförderung sprechen.

In lutherischer Tradition brechen Konflikte vor allen Dingen in zwei Bereichen auf. Der eine betrifft die Teilnahme am Abendmahl. Schmerzhaft ökumenische Differenzen machen sich hier nicht nur zwischen evangelischen und katholischen Christinnen und Christen breit, sondern auch zwischen Kirchenmitgliedern unterschiedlicher kognitiver Kompetenz.

Entsprechend der für Kindergottesdienstarbeit gültigen Formel, daß zur Teilnahme am Abendmahl berechtigt ist, wer ein altersentsprechendes Verständnis des Geschehens hat, wird für Konfirmandinnen und Konfirmanden mit geistiger Behinderung argumentiert: Wer versteht, was geschieht, ist eingeladen. Wer (die spirituelle Dimension) nicht versteht, bleibt ausgeschlossen. Die praktische Umsetzung dieser scheinbaren theologischen Richtigkeiten führt notwendigerweise zu Verletzungen und

steht im krassen Widerspruch zu den Zielen der Konfirmandenarbeit, vor allem auf der Beziehungsebene.

Auch bei Einsegnung bzw. Segen im Rahmen des Konfirmationsgottesdienstes treten Differenzen zutage. Bedingt die Konfirmationssegnung die vorherige kognitive Bestätigung der Säuglings- oder Kindertaufe durch das Bekenntnis der Konfirmandinnen und Konfirmanden, sind all diejenigen ausgeschlossen, die aus körperlichen oder geistigen Gründen eines solchen Bekenntnisses nicht fähig sind. In lutherischen Kirchen der USA beispielsweise, aber auch in einzelnen Einrichtungen, die dem Diakonischen Werk angeschlossen sind, werden folgerichtig Menschen mit geistiger Behinderung von Konfirmationssegnen und Abendmahls- teilnahme ausgeschlossen und erhalten stattdessen eine „Segnung“ - eine deutlich „niederrangiger“ eingestufte Segensvariante. Dieser Tatbestand wirft weitreichende Fragen auf.

#### **4. SEGEN UND EINSEGNUNG**

Die Bedeutung des (Konfirmations-)Segens für Konfirmandinnen und Konfirmanden zu erhellen, wird unterschiedlich versucht. Einige Beispiele aus Konfirmandenunterrichtswerken sollen das verdeutlichen - und zugleich ein Dilemma markieren.

"Segen - Zuspruch Gottes, daß er zu Menschen steht und mit ihnen geht. Christen können Segen im Namen Jesu weitergeben. Segensgesten sind Aufheben der Hände (...) oder Auflegen der Hände (z.B. bei der Konfirmation oder bei der Trauung)." So wird - wohlgemerkt für Konfirmandinnen und Konfirmanden! - erklärt, was nach Meinung der VELKD unter Segen zu verstehen ist (Reimer/Reller 1990, 187).

Wilfried Pioch (1990) faßt in seinem Arbeitsblatt 'Meine Konfirmation' zusammen: "Bei der Konfirmation bekenne ich mich zum christlichen Glauben und bringe so zum Ausdruck, daß ich mit meiner Taufe einverstanden bin."

Ursula Plote (1995, 218ff.) bezieht die gesamte Konfirmandenarbeit auf die Taufe ("Taufunterricht"), kommt jedoch vollkommen ohne das Stichwort Segen aus. Ausführlich entfaltet sie Überlegungen zu den Konfirmationssprüchen sowie zu den Anreden an die Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Aus einer Kirchenordnung zitiert das Arbeitsbuch Fundamente (Sorg u.a. 1987, 132) eher unter Ordnungsgesichtspunkten, was Konfirmation bedeutet: "Die Kinder" bekennen, erhalten den Segen Gottes zugesprochen, werden zum Abendmahl zugelassen und erhalten das Patenrecht. Sie empfangen "ein Wort der Heiligen Schrift".

Mit stark evangelikaler Ausrichtung führt Walter Ludwig (1991, 178) aus: "Gesegnetes Leben (...) ist das Leben, das ich von Gott bejaht weiß. Sinn solchen Lebens ist seine Indienstnahme durch Gott (Überwindung von Sorge und Angst). Solchem Leben bleibt die Erfahrung von Widerstand, Erfolglosigkeit und Ohnmacht nicht erspart." Auch auf Leiden und Krankheit könne Segen liegen. Die Handauflegung bei der Segenshandlung im Konfirmationsgottesdienst sei Ausdruck der Zuwendung Gottes. Konfirmation als Segnung und Sen-

dung hat so einen stark ethischen Aspekt: "Sie soll der Beginn eines Lebens im Glauben an Jesus Christus sein."

Das Tagebuch für Konfirmanden (Seidel u.a. o.J., 254) definiert im Anhang unter "Kirche von A - Z": "Segen - Gottes Schutz für Mensch und Tier und die ganze Welt, Gottes Versprechen, daß alles gut wird, die Kraftübertragung Gottes auf den Menschen."

Aus diesen Beispielen aus der unterrichtspraktischen Literatur wird die Vielfalt von Dimensionen deutlich, die unter den Begriff Konfirmation bzw. Einsegnung subsumiert wird.

Das Vorwort des Lehrplanentwurfes für den Konfirmandenunterricht mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen (Diakonisches Werk 1980) versucht, hier stark einzugrenzen. Offenbar aus seelsorgerlichen Gründen wird einer Verpflichtungsfrage geistig behinderter Jugendlicher eine klare Absage erteilt. Der Schwerpunkt solle vor allem anderen darauf liegen, "daß die Zusage Gottes ihnen [d.i. den Konfirmandinnen und Konfirmanden, H.L.] in der Tat so gegeben worden ist, uneingeschränkt Gültigkeit hat". So sei besonders die Konfirmation "eine entscheidende Hilfe", die die christliche Gemeinde nicht vorenthalten dürfe. Eine theologische Begründung wird (auch) hier weitestgehend vermißt.

Konsens beim Diskurs über Segen ist - das schließen die genannten eher lexikalischen Definitionen mit ein -, daß Segen bedingungs- und voraussetzungslos geschenkt ist. Allsonntäglich, zu bestimmten Anlässen, im liturgischen Rahmen der Konfirmandenarbeit, zur Taufe, Trauung und Beerdigung und zur Konfirmation wird gesegnet.

Dem Konfirmationssegens eignet (wie Trau- und Ordinationssegens auch) eine Besonderheit. Im Unterschied zu anderen Segenshandlungen sind sie voraussetzungsgebunden. Konfirmandinnen und Konfirmanden müssen ein Bekenntnis ablegen, müssen auch bestimmten Ordnungskriterien wie etwa regelmäßigem Unterrichts- und Gottesdienstbesuch genügen. Voraussetzungen seitens der Institution Kirche sind auch die Fähigkeit der Beherrschung eines Memorierkanons, die Fähigkeit zu bestimmtem Verhalten und bestimmten Leistungen. Dieses widerspricht der Universalität des Geltungsanspruches von Segen. Hier wird die Verheißung der Gegenwart und Nähe, der Begleitung Gottes an Voraussetzungen gebunden. Dieses scheint extrem fragwürdig.

Zusätzlich zur seelsorgerlichen Dimension, daß der Konfirmationssegens dort nicht vorenthalten werden darf, wo Schwachheit welcher Art auch immer den Konfirmationssegens fragwürdig erscheinen läßt bzw. die Erfüllung von Bedingungen verunmöglicht, muß eine theologische Dimension in die Überlegungen Eingang finden.

Die Neufassung des Konfirmationsverständnisses und seine Loslösung vom Taufunterricht erscheinen erforderlich. Mit welchem Recht werden

segnende Handlungen erfunden, die bestimmte Menschen (z.B. Menschen mit geringerem intellektuellem Niveau) ausgrenzen? Kann eine Institution sich wirklich das Recht herausnehmen, zu gewähren oder zu versagen, wo die Segenszusage universal gilt?

Es gibt Gemeinden und Einrichtungen, in denen explizit die Unfähigkeit, die Voraussetzungen des Konfirmationssegens in Gestalt eines Bekenntnisses zu erfüllen, zum Ausschluß von der Konfirmation führen. Ebenso gibt es Gemeinden oder Institutionen, in denen Menschen konfirmiert werden, "weil man das doch den Eltern nicht abschlagen kann" (so eine Pastorin), oder weil Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kirchengemeinden bei jeder Teilhabemöglichkeit grundsätzlich die Schwachen das Maß setzen lassen.

Aus diesen widersprüchlichen Beobachtungen ergibt sich dringend die Notwendigkeit, eine Verständigung über die theologische und seelsorgerliche Bedeutung des Konfirmationssegens auf breiter Basis zu suchen.

## **5. INTEGRATION ALS KRISIS DER „NORMALEN“**

Integration ist das Ergebnis eines strukturierten, gewollten und nach bestimmten regelhaften Verläufen organisierten Lernprozesses. Lernprozesse zur sozialen Integration sind, so Erika Schuchardt, "weniger oder selten ein beiläufiges Ergebnis zufälliger Kontakte" (1993, 28). Vielmehr bedingen sie einen mühseligen und langen Lernweg. Soziale Integration behinderter und nichtbehinderter Menschen erfordert wechselseitige gesellschaftliche Lernprozesse.

Voraussetzung gelungener Integration ist nach Schuchardt eine intensive Begegnung, durch die eine Krise ausgelöst wird. Bezogen auf die Konfirmandenarbeit und in Kirchengemeinden, Einrichtungen, Schulen und Gruppen möchte ich diese Krise als grundsätzliche Verstörung der eigenen Identität bezeichnen. Nur aufgrund einer gelingenden Auseinandersetzung mit der durch die Begegnung ausgelösten Krisis kann die eigene Identität ebenso erwachsen wie eine Bewußtheit über die Identität der anderen, also der "nichtbehinderten" und der "behinderten" Gemeindeglieder.

Soziale Isolation - so Schuchardt - oder die Segregation von Menschen mit Behinderungen ist demgegenüber das Ergebnis eines Lernabbruches. "Die Gemeinden haben ihre fünf von tausend Behinderten nicht integriert" - in dieser nüchternen Feststellung eines Mitarbeiters der Diakonie findet sich der Lernabbruch und damit ein Verharren in der eigenen Identität (oder deren Krise) in Kirchengemeinden beschrieben als Normalfall.

Populärwissenschaftlicher Allgemeinplatz ist, daß Lernprozesse sozialer Interaktion um so leichter fallen, je jünger die Beteiligten sind. Sofern aber Integration als notwendiger Lerngegenstand erkannt und in geeigneter Weise durch Begegnung, Gespräch und Reflexion unterstützt wird, ist Integrationslernen auch nach Abschluß eines zwanzig- bis dreißig-jährigen Sozialisationsverlaufs möglich (Schuchardt 1993, 30).

Eine gelungene integrative Unterrichtspraxis setzt gemeinsame Begegnungsfelder für unterrichtliches Geschehen voraus, gemeinsame Methoden und Liturgien, gemeinsam verantwortete Inhalte. Gleichzeitig sind binnendifferenzierte Angebote erforderlich, in denen je nach Neigung Jugendliche eigene Fragen vertiefen und klären können, in denen sie Rückzugsräume bei Überforderung finden und ungestört reden können, um offene Fragen intensiv zu durchdenken. Möglichkeiten "des Austoben-Könnens" für bewegungsaktive Jugendliche sind ebenfalls nötig.

## **7. BEDINGUNGEN DER INTEGRATION IN DER KONFIRMANDENARBEIT**

Integrationslernen hat die durch Begegnung hervorgerufene grundsätzliche Verstörung der eigenen Identität ebenso zur Voraussetzung wie die Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen. Daher sind eine Kirchengemeinde und ihre Mitarbeitenden ebenso Partnerinnen und Partner in einem Lernprozeß der Integration von Menschen mit geistigen Behinderungen, wie es diese selbst sind.

Auch eine Kirchengemeinde kann sich der elementaren Verunsicherung durch das Anderssein, durch die Begegnung mit Menschen mit Behinderungen nicht verschließen. Was bleibt von Predigtinhalten? Von Liedtexten, regelhaften Formeln sozialer Interaktion und den Gruppen und Kreisen, von stundenlangem Stillsitzen und Auswendiglernen - wenn Menschen mit Behinderungen mit ihrer Art zu leben und sich zu äußern Gemeinden begegnen? Wo bleiben Unterrichtende mit ihrer Verunsicherung, ob das (gesprochene) Wort überhaupt ankommt?

Kurz: Integration kann auch für Kirchengemeinden nie ein einseitiger Prozeß der Anformung anderer an Unwandelbares sein. So steht die Konfirmandenarbeit mit integrativer Zielrichtung vor einer konstruktiven Herausforderung.

Strukturelle Voraussetzungen integrativer Konfirmandenarbeit sind die nötige Zeit, Freiwilligkeit aller Handelnden und bestimmte Rahmenbedingungen. Ein Lernprozeß, an dessen Ziel Integration steht, läßt sich nicht erzwingen. Geduldige Überzeugungsarbeit, zahllose Gespräche, gemeinsame Trauer über verpaßte oder versäumte Möglichkeiten und konstruktiver Umgang mit Rückschlägen und Krisen sind erforderlich. Gelungene Integration gibt es nicht nebenbei.

Ist schon die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Konfirmandenarbeit weithin eine Fiktion, ist es die Bereitschaft, sich auf integratives Lernen einzulassen, um so öfter. Freiwilligkeit bedeutet hier die sorgsame Beachtung der Gründe, aus denen Jugendliche oder ihre Eltern, Kirchenvorstände, Kolleginnen oder Kollegen oder Schulen sich weigern, sich auf integrative Lernprozesse einzulassen.

Integrative Konfirmandenarbeit braucht engagierte Begleiterinnen und Begleiter, d.h. Team-Teaching. Der zeitliche und organisatorische Rahmen des Unterrichts selbst ebenso wie der gemeinsamen Vorbereitung muß so bemessen sein, daß gemeinsames Lernen auch in mehreren Phasen möglich ist. Gemeinden, die sich integrativer Konfirmandenarbeit öffnen wollen, werden Phantasie daran setzen, geeignete organisatorische und personelle Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Lernprozesse gelingen können. Das stellt besonders in Zeiten leerer werdender Kassen eine Herausforderung dar, die des Schweißes der Edlen wert ist.

### **8. IM-LEIB-SEIN ALS SEINSWEISE VON MENSCHEN UND BEZUGSPUNKT DER THEOLOGIE**

Konfirmandenarbeit und Konfirmation mit Menschen mit geistiger Behinderung, die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung und ihre volle Teilhabe an den Lebensvollzügen christlicher Gemeinden sind nicht überall grundsätzlich bejaht und werden auch theologisch in Frage gestellt.

Im Lauf der Kirchengeschichte wurden Behinderungen auf vielfältige Weise funktionalisiert (vgl. Eiesland 1994, 69f.). Menschen mit Behinderung dienten durch ihr in Geduld getragenes Schicksal dazu, Demut zu illustrieren, sie dienten als Objekte christlicher Nächstenliebe und damit zur scheinbar christlichen Selbstverwirklichung frommer Aktivistinnen und Aktivisten. Menschen mit Behinderungen dienten zur Abschreckung, um Sünder auf die rechten Wege zu bringen, und sie dienten schließlich dazu, Gottes Ruhm durch wunderbare Heilungsmöglichkeiten zu verherrlichen.

Eine christliche Kirche und die von ihr betriebene Theologie müssen sich fragen lassen, wo sie wesentliche Seiten des Menschseins aus ihrer Wahrnehmung und damit ihrer Theologie ausgeblendet haben.

Hieran anknüpfend möchte ich mit Wilhelm Pfeffer (1988, 12ff.) hinweisen auf die Daseinsformen von Menschen mit besonders schwerer Behinderung, deren "Zur-Welt-Sein" sich häufig ausschließlich auf ihren Körper bezieht. Pfeffer beschreibt den Leib als "Gesamtbeziehungszen-trum" (ebd., 15), so daß es ein- und dasselbe sei zu sagen: Ich bin zur Welt gekommen, oder: Es gibt eine Welt, oder: Ich habe einen Leib.

Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sind - so ließe sich überspitzt in Anlehnung an Pfeffer formulieren - ihr Leib. Nicht weniger, nicht mehr. Sie sind, sofern für uns wahrnehmbar, bezogen auf die Funktionen ihres Leibes. Essen oder Nahrung erhalten, verdauen, ausscheiden, ruhen und wachen, gepflegt, gebettet werden, angesprochen, vernachlässigt, therapiert oder lieblos werden sind durchweg ausschließlich leibgebundene, körpererfahrungsorientierte Formen ihres Weltbezuges.

Daraus ergibt sich für diejenigen, die mit Menschen mit schwerer Behinderung umgehen, die Aufgabe, das Eigenleberleben von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung als Kontext von Theologie und Glauben zu erkennen.

Das Leiberleben und Leibempfinden wird also neben einer Kategorie medizinischen Handelns zum Paradigma theologischer und pädagogischer Reflexion. Eine kontextuelle Theologie der Behinderung braucht eine Bewußtheit der Leiblichkeit.

Die Theologin Nancy L. Eiesland (1994) legt einen Entwurf vor, in dem sie ausgehend von der Lebenswirklichkeit körperbehinderter Menschen in den USA das Gottesbild christlicher Kirchen in Frage stellt. Auf dem Weg zu einer Befreiungstheologie der Behinderung (bei ihr als Körperbehinderung verstanden) spricht sie vom "behinderten Gott".

Sie knüpft an an kontextuelle Theologien, die seit den siebziger Jahren die Lebenswelt von Menschen als Kontext von Glaube und kirchlichem Handeln in den Blick nehmen. So werden die Glaubenshoffnung auf Lebensfülle im Reich Gottes und die konkret gelebte Lebenswirklichkeit von Menschen miteinander konfrontiert. Um Gottes Willen sind Christinnen und Christen zur Solidarität mit denen aufgerufen, denen volle Teilhabe verweigert wird.

Kirchengemeinden, so Eiesland, müssen sich nicht allein der Normalität behinderten Lebens öffnen, sondern es auch als bedeutungsvoll für sich selbst erkennen. Zugang oder Zugangsmöglichkeit ist dabei für die Rollstuhlfahrerin Eiesland mehr als nur eine baulich-technische Forderung an christliche Kirchen.

Bezogen auf integrative Konfirmandenarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung folgt daraus, daß Kirche und Theologie künftig beides auch hier zusammen denken müssen: Der menschengewordene Sohn Gottes als Erlöser und das ausschließlich leibliche Zur-Welt-Sein von Menschen mit schweren geistigen Behinderungen.

Konkret bedeutet das die radikale Anforderung binnendifferenzierter Unterrichtsmaterials und binnendifferenzierter Unterrichtsgestaltung.



Abstrakte Glaubensdestillate, wie sie in Lied, Bekenntnis, Text und oft genug auch Kunst tradiert sind, verlieren ihren ausschließlichen Geltungsanspruch. Geeignete unterrichtliche Erfahrungsräume, Materialien und Lehrpläne zu entwickeln, ist eine reizvolle Herausforderung integrativer Konfirmandenarbeit.

Das stellt Gemeinden weithin vor neue Aufgaben. Menschen mit Behinderungen wurden und werden oft Fachleuten in Einrichtungen und Schulen, auch den eigenen Familien überlassen, aber nicht in der gemeindlichen Öffentlichkeit wahrnehmbar integriert.

Integration läßt sich - bei aller Notwendigkeit fachlich kompetenten Handelns - nicht lernen durch Separation. Oder anders formuliert: Wenn Weg und Ziel auseinanderfallen, ist Lernen nicht möglich. Das bedeutet: Integration läßt sich nur lernen durch Integration.

Das menschengewordene Leiden Christi am Kreuz für das Gottes- und Menschenbild fruchtbar zu machen, es in Beziehung zu setzen zur Lebenswirklichkeit und zum Weltbezug der Menschen mit geistiger Behinderung, stellt Kirche und Theologie vor neue Fragen. Die Zeit ist reif für Konsultationen auf breiter Ebene, um sich über die Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu verständigen, ihren Kontext und ihre Bedingungen zu beschreiben, ihren theologischen Horizont zu diskutieren und schließlich geeignete Lehrpläne und Materialien zu entwickeln.

Die Zeit ist reif für die Vernetzung der Vielen, die landauf, landab oft über Jahrzehnte und mit großem persönlichen Engagement Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung gestalten. Die Zeit ist reif für Kirchengemeinden und ihre Mitarbeitenden, sich der radikalen Verstörung der eigenen Identität durch die Begegnung mit anderen - auch mit Menschen mit (geistigen) Behinderungen - auszusetzen und sich auf einen gemeinsamen Weg der Verschiedenen zu machen.

**LITERATUR**

DIAKONISCHES WERK DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hg.): Unsere Konfirmation. Lehrplanentwurf für den Konfirmandenunterricht mit geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen. (Lehrermappe und Schülermappe) Stuttgart <sup>2</sup>1980.

EIESLAND, NANCY L.: The Disabled God. Towards a Liberatory Theology of Disability. Abingdon Nashville Press 1994.

FOLEY, EDWARD (Hg.): Developmental Disabilities and Sacramental Access. New Paradigms for Sacramental Encounters. Collegeville, MN: The Liturgical Press 1994.

LUDWIG, WALTER: Praxisbuch Konfirmation. So bereite ich mich darauf vor. Neuhausen-Stuttgart 1991.

MARQUARDT, MERVIN A./GAULKE, EARL H./CARR, O.S. (Hg.): You and Me, God. A Religious Education Program to Confirm Low-Functioning Persons. Minneapolis/St. Louis/Philadelphia: Augsburg Publishing House; Concordia Publishing House; Fortress Press 1981.

MEYER-BLANCK, MICHAEL/PETZOLD, KLAUS/TRAUPE, GERT (Hg.): Komm wir leben zusammen. Konfirmandenunterricht bei Jugendlichen mit geistigen Behinderungen. Loccum (Religionspädagogisches Institut) 1988.

MÜHL, HEINZ: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln <sup>2</sup>1991.

PFEFFER, WILHELM: Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg 1988.

PIOCH, WILFRIED: Meine Welt. Mein Leben. Mein Glaube. Hamburg 1990.

PLOTE, URSULA: Konfirmandenzeit erleben. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis. Gornheimertal 1995.

POHL, RUDOLF (Hg.): Religiöse Erziehung in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Dortmund 1987.

REIMER, HANS H./RELLER, HORST (Hg.): Leben Entdecken. Ein Buch für Konfirmanden. Gütersloh 1990.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHES INSTITUT DER EVANGELISCHEN LANDESKIRCHE IN BADEN (Hg.): Konfirmandenunterricht und Konfirmation mit Geistig-Behinderten. Eine Materialsammlung. Karlsruhe 1984.

ROGGE, RICHARD/STORKENMAIER, HELGA: Sag du zu Gott. Neue Gebete für Sonderschulen. München 1991.

SCHUCHARDT, ERIKA: Integration: Zauberformel oder Konzeption eines pädagogischen Weges wechselseitiger Interaktion beim gemeinsam Leben, Lernen und Glauben? In: ADAM, GOTTFRIED/ PITHAN, ANNEBELLE (Hg.): Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns. Dokumentationsband des Dritten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster 1993.

SEIDEL, UWE/VESPER, STEFAN/VIERTEL, EBERHARD: Tagebuch für Konfirmanden. Düsseldorf o.J.

SORG, MANFRED/EICHHORN, HANS/HEDTKE, REINHOLD: Fundamente: Christsein heute. Neukirchen-Vluyn <sup>3</sup>1987.

SPECK, OTTO: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München/Basel 1993.

STOODT, MARIANNE: Als der Saul ganz sauer war... Entwürfe und Lieder für Sonderschule, Grundschule, Kindergarten und Gottesdienst. Göttingen 1989.

Siehe auch die Rahmenrichtlinien Evangelische und Katholische Religion für Sonderschulen in den einzelnen Bundesländern.

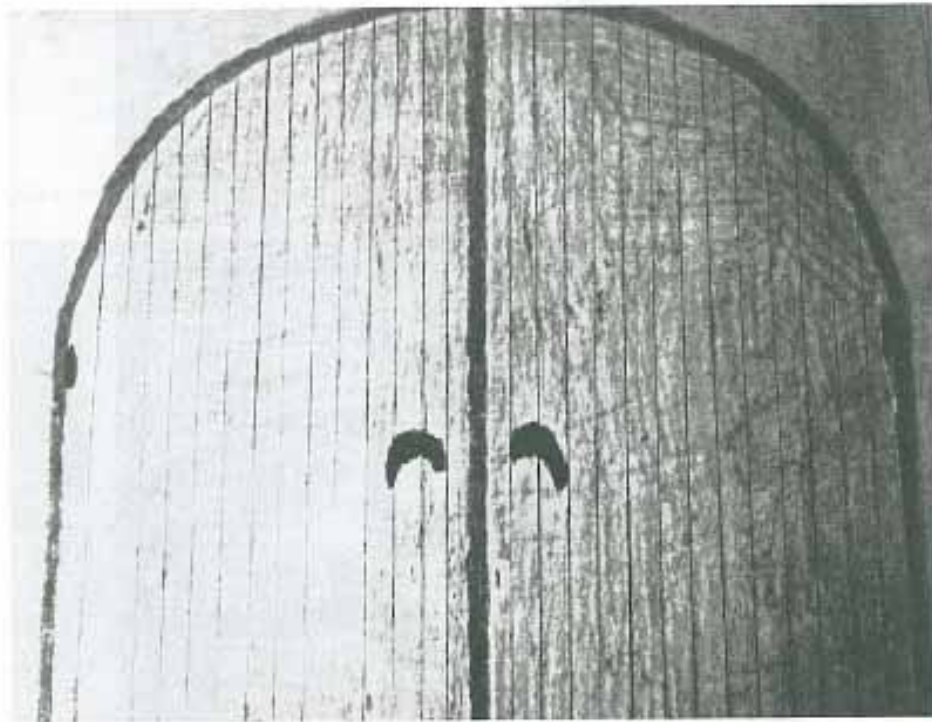


Christoph Beuers

**TAGTRÄUME VON MENSCHEN IN EINER EINRICHTUNG**  
**Beispiele aus dem St.Vincenzstift**

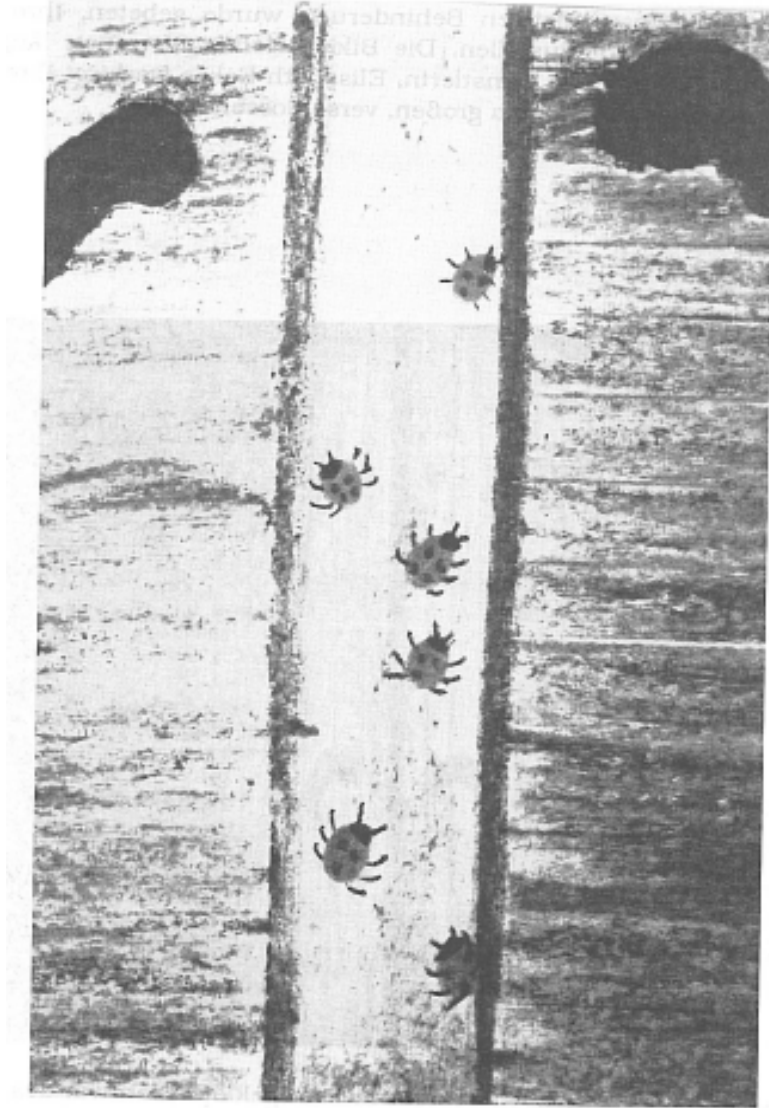
**1. EIN TAGTRAUM IN BILDERN**

Eine Frau mit einer geistigen Behinderung wurde gebeten, ihre Tagträume bildnerisch darzustellen. Die Bilder stehen für einen längeren gemeinsamen Prozeß. Die Künstlerin, Elisabeth Eckes, verbirgt ihre Tagträume zunächst hinter einem großen, verschlossenen Tor:



Was mag dahinter sein? Behutsam wurde angeklopft, ich war gespannt, ob sich das Tor öffnete.

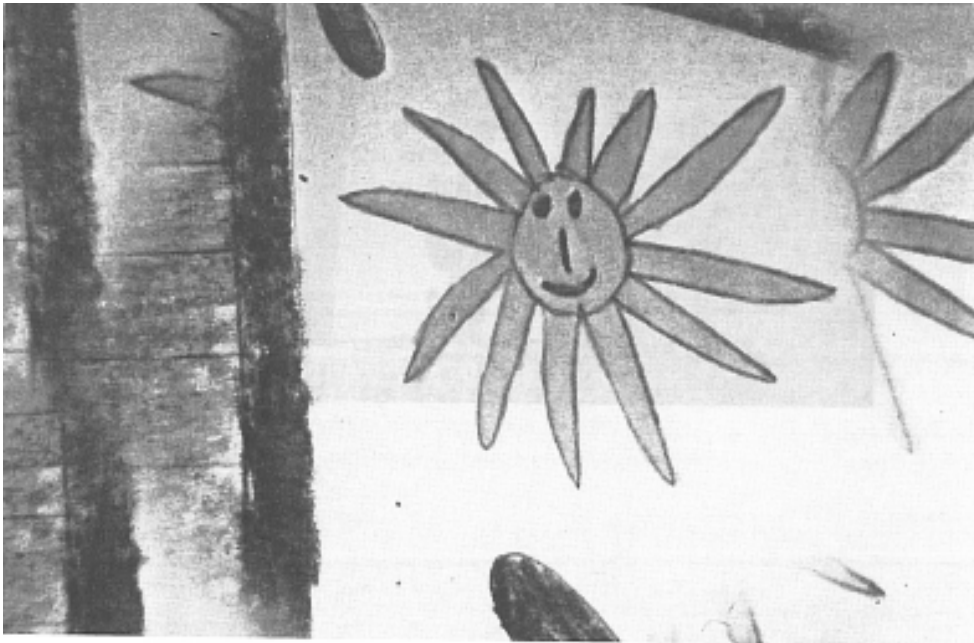
Ganz langsam, sollte das Tor aufgehen, so wollte es die Künstlerin. Sie wollte den Ausschnitt bestimmen und den Einblick, den ich in ihre eigene Traumwelt tun durfte. Nur vorsichtig gibt sie den Blick frei. Die Marienkäfer krabbeln von einem Türflügel zum anderen. Noch binden sie die Aufmerksamkeit. Dann war die Künstlerin fasziniert davon, was hinter diesem Tor wohl alles sein könnte:



Ein wunderschöner Garten ist zu sehen mit einem Baum und Blumen in leuchtenden Farben.



Über dem Garten leuchtet die Sonne in strahlendem Gelb.



Jetzt sehen wir die ganze Hälfte dieses Tores.  
Ein wunderschöner Garten, an diesem Ort möchte sie gerne sein.





Das Wochenende ist vorüber. Die Künstlerin ruft mich an. Sie hat ein neues Bild gemalt. Die Sonne leuchtet jetzt viel froher über einem Haus in den Bergen. Der Torbogen wird zum Schutz für dieses Haus. Er drückt Geborgenheit aus.



Sie träumte vom Urlaub in den Bergen. Maria-Alm wird schon seit 15 Jahren von dieser Gruppe besucht. Es ist wie ihr zweites Zuhause.



Wieder einige Tage später bringt sie mir dieses Bild: Eltern mit meinem Hund. Ihre Eltern sind verstorben. Geschwister hat sie keine.



Bilder zu malen ist seit einigen Jahren ihre große Liebe. In diesen Bildern fließen ihre Eindrücke und Erlebnisse zusammen. Sie verdichten sich immer wieder zu neuen Gedanken und werden zu Träumen, die ihren Alltag beleben.<sup>1</sup> Wenn sie nicht gleich reagiert, dann sagen einige ihrer Gruppenbewohnerinnen: "Jetzt träumt sie wieder!" Die Frauen der Gruppe sind sich nicht sicher, ob sie ihr Träumen respektieren oder ablehnen sollen. Sie bewundern aber ihre Bilder, und manchmal scheint es, als ob sie die anderen mit zum Träumen anregt.

## 2. TAGTRÄUME UND IHRE BEDEUTUNG

Theologie und Pädagogik bedürfen eines Blickwechsels, wenn sie nicht den Menschen - insbesondere auch den Menschen mit einer geistigen Behinderung - auf Dauer aus den Augen verlieren wollen. Ihre Theoriebildung kann nur dann wirksam werden, wenn sie den jeweiligen Menschen in seiner konkreten Alltagswirklichkeit aufsuchen. Die Alltagswirklichkeit schreibt die Lebensgeschichte eines Menschen (vgl. Huber

---

<sup>1</sup> Ein analytischer Zugang wird hier nicht gesucht. Allzusehr versuchen wir uns in Traumdeutungen und berücksichtigen nicht, daß die Traumdeutung nur vom Träumenden selbst möglich ist: Nur der oder die Träumende selbst kann eigene Bilder des Unbewußten mit Inhalten des Bewußten beleben, die ihn oder sie dann in der Auseinandersetzung mit dem Traum zur Erkenntnis führen.

1995, 7f.). Sie gibt darüber Auskunft, wie Menschen ihre Welt erfahren, deuten und wie sie Sinn erleben. Sie spiegelt die "Lebensmittel" wider, von denen Menschen zehren. In der bunten Vielfalt dieser Alltagswirklichkeit ist der Tagtraum ein wichtiges Moment.<sup>2</sup> Er ist die innere Reaktion auf das, was den Menschen anrührt, berührt, betroffen macht, was ihn bewegt oder ihm in seiner Welt begegnet. Der Tagtraum kann Erstaunen oder Erschrecken auslösen. Er kann zum Nachsinnen oder einem tieferen Erkennen hinführen. Er kann Vergangenes vergegenwärtigen. Er hilft Wahrnehmungen, Erlebnisse oder Begegnungen zu identifizieren und Beziehungen zu klären. Tagträume finden sich nicht mit den Realitäten ab; sie enthalten die Kraft zur Veränderung. Deswegen scheint es unumgänglich zu sein, dem Träumen Raum im Leben zu geben.

Die Funktion von Träumen soll hier kurz angerissen werden. Ob Träume für das Leben üben, ob Träume das ausgleichen, was im Leben fehlt, ob im Traum Schwierigkeiten der psychischen Organisation bearbeitet und das seelische Gleichgewicht wiederhergestellt werden, ob im Traum Erfahrungen des Vortages gefestigt oder Gedächtnisspuren gesichert werden, all das muß offen bleiben (vgl. Harnisch 1995, 22f.). Eines aber ist fast unbestritten: Träume haben einen Sinn und eine Bedeutung. Sie enthalten Botschaften, die verstanden werden; sie drücken sich mit Hilfe von Bildern aus. Tagträume sind die ganz persönliche innere Reaktion auf Spannungen, Probleme, Konflikte oder Widersprüche, denen Menschen in ihrem Leben begegnen.<sup>3</sup> Gerade hierin besteht die wohl wichtigste Aufgabe von Tagträumen.<sup>4</sup>

Dazu seien zwei kleine Beobachtungen aus dem Religionsunterricht angeführt: Die Lerngruppe malt die drei Könige. Einer der Schüler<sup>5</sup> malt die Könige und viele Menschen dazu auf sein Blatt; dann fährt er mit seinem Bleistift um das Bild und zieht mit ihm einen Rahmen. Der Rahmen endet ähnlich einer Sprechblase in einem kleinen Kästchen. "Photoapparat", sagt der Schüler begeistert. Die Könige sind für ihn Personen, die Wünsche erfüllen.

---

<sup>2</sup> In einem großen Automobilkonzern wird den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verordnet, zehn Minuten am Tag zu träumen. Sie sollen einfach ihren Gedanken nachgehen und ihre Arbeit für einen Augenblick vergessen. Die zehn Minuten werden durch verbesserte Konzentration und ein entspannteres Arbeitsklima schnell wieder eingeholt - so die Argumentation der Geschäftsleitung. Tagträume haben, wenn sie selbst im Wirtschaftsleben ernstgenommen werden, eine besondere Bedeutung für den Menschen (vgl. Schriebner 1995, 171).

<sup>3</sup> Es handelt sich hierbei um eine tiefe gedankliche Arbeit. Der Träumende versucht sich die Konflikte, in die er verwickelt ist, vor Augen zu führen und sie einer Lösung zuzuführen. Diese Lösung kann dann unter Umständen eine Wunscherfüllung oder auch ein rationales Durchschauen einer aktuellen Situation sein.

<sup>4</sup> Ein großer Teil der hier berichteten Tagträume sind in Klassen der Werkstufe der Schule für Praktisch Bildbare/Geistig Behinderte und im Freizeitclub des St. Vincenzsstiftes entstanden. Zum Freizeitclub vgl. Bruckner/Beuers 1992, 197 - 210.

<sup>5</sup> Er besucht die Werkstufenklasse der Schule für Praktisch Bildbare/Geistig Behinderte und ist 16 Jahre alt.

Der Schüler schaut sich gerne Fotoalben an. Dieser Wunsch war ihm im Augenblick bewußt geworden. Dieser Wunsch bricht für einen Augenblick auf. Er hält ihn im Augenblick des Malens fest. Dadurch kann sein Tagtraum zu einem Wunschtraum werden.

Ebenso ergeht es einem 50jährigen Mann. Er hat den Hubschrauber vor Augen, der in der Winterzeit Kalk auf die Weinberge streut. Im Zuge dessen erinnert er sich auch an einen Militärhubschrauber, der zwei Jahre zuvor auf dem Feld neben der Einrichtung notlanden mußte. Sein Traum ist, einmal mit einem Hubschrauber fliegen zu können. Sein Tagtraum weist ihn auf diesen Wunsch hin.

Die Arbeit mit Tagträumen will für die eigenen Emotionen und für die anderer sensibilisieren, die Persönlichkeit entfalten, inneres Wachstum fördern und "Heilung" durch das Auflösen unerledigter Konflikte bewirken. Einher geht damit auch die Förderung der eigenen Kreativität.

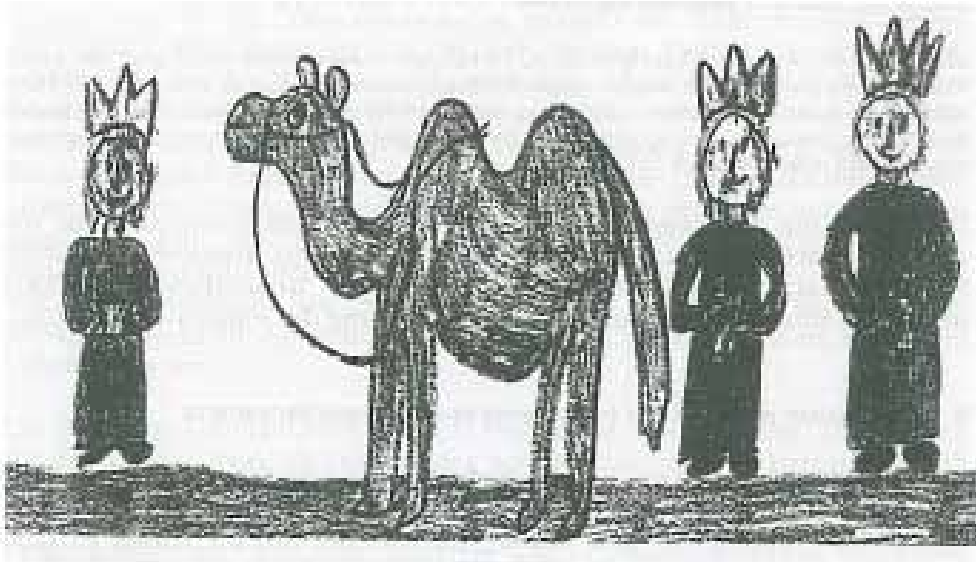
### **3. TAGTRÄUME BEHEIMATEN IN DER EIGENEN LEBENSGESCHICHTE**

Tagträume zeigen sich als Möglichkeit herauszufinden, was für die betreffende Person lebensbedeutsam ist. Tagträume kommen aus dem Leben der Träumenden und weisen auch wieder auf ihr Leben zurück. Bilder zeigen sich hier als eine Möglichkeit, Träume sichtbar zu machen und das eigene Leben zur Sprache zu bringen.<sup>6</sup> Sie können zur Hilfe werden, sich in der eigenen Lebensgeschichte einzurichten. Der Tagtraum kann die Auseinandersetzung mit dem Neuen in der gewohnten Tradition leisten.

Diese Frau beschäftigt sich mit den drei Königen. Sie freut sich darüber, daß in der Krippendarstellung der Kirche ein Kamel hinzugekommen ist. Es ist ihr wichtiger als der Stern. Der Kopf des Kamels wird für sie zum Gesicht.

---

<sup>6</sup> Tagträume können mit Hilfe von Imaginationsübungen bewußt und auch mittelbar gemacht werden. Eine Phantasiereise, die Suche nach einem Platz in einem Haus oder zu malen, was sich hinter einem großen Tor befindet, sind einige der Möglichkeiten, den Tagtraum nicht verfliegen zu lassen. Für ein vertiefendes Verstehen einiger Tagträume bietet sich auch das Rollenspiel an. Im Umgang mit Tagträumen ist zu bedenken, daß der Tagtraum nicht zur Flucht werden soll; der Umgang mit diesen Träumen ist daher immer wieder zu reflektieren. Das kann auch bedeuten, daß Tagträume mit der Realität konfrontiert werden müssen.



Der Tagtraum spiegelt die Zufriedenheit über die eigene Gruppensituation wider:

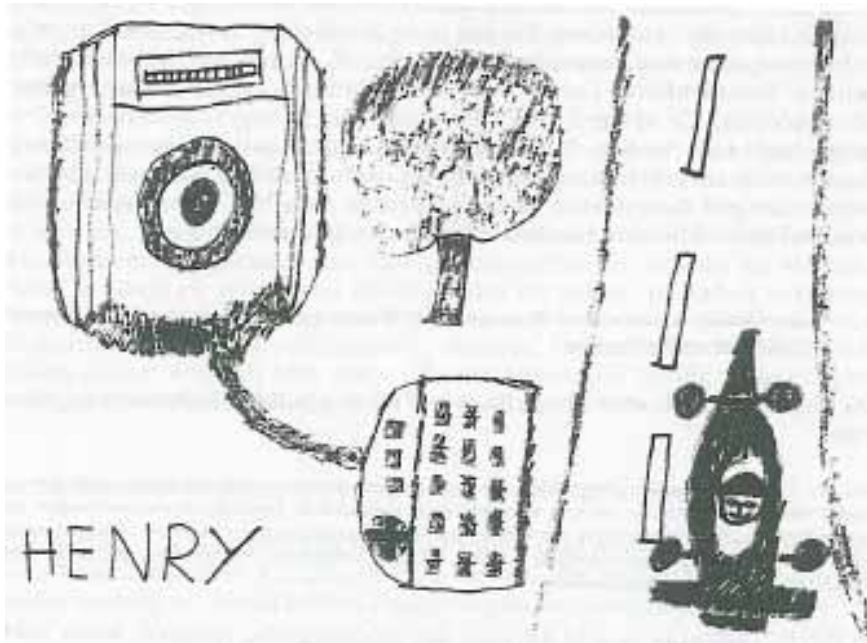
Der älteste Teilnehmer des Freizeitclubs malt den Grundriß seiner Wohngruppe. Er spielt gerne mit Legobausteinen. Er hat ein eigenes Zimmer für seine Eisenbahn. Dieses Zimmer dürfen aber nur ihm vertraute oder genehme Personen betreten. Der Grundriß deutet an: In der Wohngruppe fühle ich mich zuhause. Hier finde ich "meine Welt"; in ihr fühle ich mich wohl.

Der Tagtraum wird zur Möglichkeit, Sorgen auszudrücken.

Ein Tagträumender hat seine Malerwerkstatt dargestellt. Er arbeitet dort. Sie bedeutet ihm alles. Auf die Malerei läßt er nichts kommen. Sie gibt ihm Selbstbewußtsein. Er kann dort auch eigenverantwortlich arbeiten. Er ist im Kreis der übrigen nichtbehinderten Handwerker integriert. Das Gebäude neben der Malerwerkstatt wurde abgerissen. Der Träumende malt die Sorge, daß auch "seine Malerwerkstatt" abgebrochen wird. Ihm geht es in diesem Tagtraum wohl auch darum, dieses Gebäude mit den für ihn wichtigen Erfahrungen in seinem Gedächtnis zu verankern.

Die Erfahrung von Abhängigkeit und Fremdbestimmung spiegelt sich im folgenden Tagtraum:

Ein 35jähriger Mann möchte gerne einen großen Computer besitzen, den er bedienen kann. Mit seiner Hilfe will er überall hin gelangen. Der Computer ist mit einem Rennwagen verbunden. Der Rennwagen bringt ihn überall hin. Der Mann möchte selbst einmal bestimmen - das ist wohl das Wichtigste an seinem Traum. Für die Darstellung seines Tagtraumes war ihm hilfreich, daß er ein Auto mit Fernsteuerung besitzt. Er realisiert diesen Traum nicht nur im Bild, sondern auch im Spiel mit seinem fernlenkbaren Fahrzeug.



Für eine Bewohnerin unserer Einrichtung bekommt der Tagtraum eine andere Dimension: "Nachts, wenn ich schlafe, träume ich immer wieder vom Himmel! - Wenn ich die Augen zumache - so wie jetzt-, dann kann ich immer den Himmel sehen. Das ist schön. Ich sehe die Sterne und den Mond. Der Himmel ist ganz blau! Im Himmel ist es schön."

Für diese Frau stehen Traum/Tagtraum und reale Welt nicht nur gleichrangig nebeneinander, sie verdichten sich zu einem neuen Gedanken, der sie beschäftigt und der sie trägt. "Früher habe ich nicht geglaubt, daß da ein Himmel ist, aber jetzt weiß ich es - und Sie haben mir geholfen. Sie haben mit mir über den Himmel gesprochen. Der Himmel ist wirklich da!" Das Träumen dieser Frau wurde von den übrigen Gruppenmitgliedern negativ erlebt und abgelehnt. "Träumen - kann man ja nur nachts!" war ihre Antwort. Ein Träumen am Tag steht für die übrigen Gruppenmitglieder im Widerspruch zur Geschäftigkeit des Tages mit den vielen Aufgaben, die zu bewältigen sind. "Träumen am Tag darf man nicht. Das haben wir schon in der Schule gelernt. Dann bekommen wir geschimpft!" so die Aussagen der älteren Mitbewohnerinnen.<sup>7</sup> Eine Frau erläutert, daß Wichtiges verpaßt wird, wenn man tagsüber träumt.

<sup>7</sup> Träumen stand in der Lebensgeschichte dieser Frau in Spannung zum Förderanspruch, der insbesondere in der Arbeit an ihrem Verhalten und in der Befähigung zum Rationalisieren, Abstrahieren und in der Vermittlung intellektualisierender Werte und Normen bestand.

Das Gespräch des Seelsorgers der Einrichtung sowohl mit der Träumenden als auch mit den übrigen Gruppenmitgliedern erwies sich als hilfreich: Die Träumende wurde aufgewertet. Sie wurde weniger verlacht. Die Gefühle, die sie mit ihrem Traum vom Himmel verband, wurden jetzt wahrgenommen und respektiert. "Sie träumt", wurde ihr Verhalten jetzt neutral kommentiert. Der Traum vom Himmel ist für diese Person lebenswichtig. Er spiegelt ihre Sehnsucht nach Angenommensein, Geborgenheit und einem Zuhause wider. Manchmal bringt sie diesen Traum auch in Verbindung mit dem Wunsch, dort ihre Eltern wiederzusehen. Ob ein besonderer Zusammenhang zwischen dem Traum und dem Tod ihrer Eltern herzustellen ist, muß offen bleiben.

#### **4. TAGTRÄUME ZEIGEN DAS RINGEN, DIE GRENZEN DER JEWEILIGEN LEBENS-SITUATION ANZUNEHMEN**

Als Tagtraum malt eine ältere Frau mit einer geistigen Behinderung eine Tafel.

Auf der Tafel sind Zahlen abgebildet. Die Frau leidet darunter, daß sie vieles nicht kann. Immer wieder unternimmt sie den Versuch, sich mitzuteilen. Doch ihr Sprachvermögen ist eingeschränkt. Sie findet nicht die Worte, um sich verständlich zu machen. Infolgedessen hat sie es in Auseinandersetzungen schwer, sich zu behaupten. Sie ist dazu auf Hilfe und Unterstützung anderer angewiesen.

In ihrem Tagtraum drückt sie aus: Sie möchte gerne rechnen, lesen und schreiben können. Im Vergleich zu anderen Tagträumen ist dieser stärker verschlüsselt. Darin zeigt sich in besonderer Weise das Ringen der Frau, ihr Leben mit Behinderung zu bearbeiten. Die Frau sucht in diesem Tagtraum einen Weg zwischen Verdrängung und Wunschtraum. In Gesprächen über die vielen Dinge, die sie besonders gut kann, entwickelt sie Stolz über diese Fähigkeiten; inwieweit es ihr gelingt, die Behinderung in ihr Leben zu integrieren, muß offen bleiben. Das Erfahren von Grenzen ist nicht nur für sie ein lebenslanger Prozeß.

Ein Junge, der sich zusätzlich zu seiner Lernbeeinträchtigung noch mit einer Körperbehinderung auseinandersetzen muß, malt sich - auf die Aufforderung der Lehrperson hin, sich doch einen Platz in einem Haus zu suchen, - auf dem Dach. Von hier aus kann er alles sehen und beobachten. Dieser Platz vermittelt ihm das Gefühl von Freiheit. Erstaunlich ist, daß er sich im Rollstuhl malt. Er gehört zu ihm und seiner Lebenswirklichkeit dazu. Dieser Junge ist auf dem Weg der Bewältigung seiner Behinderung einen wichtigen Schritt vorangekommen.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Das Buch "Valentins Traum" vermittelt die Perspektive, daß das Träumen der eigenen Behinderung zur Hilfe werden kann, die Behinderung zu bearbeiten (vgl. Gabel 1975).



Auffällig ist, daß die eigene Behinderung in den Tagträumen selten dargestellt wird. Ob die Ursache dafür auch in einem Prozeß der Verdrängung zu suchen ist, muß hier offen bleiben. Es kann aber bedeuten, daß die Behinderung in die eigene Lebensgeschichte integriert wurde oder für die Betroffenen in den Alltagsbezügen der Einrichtung nur eine untergeordnete Rolle spielt.<sup>9</sup>

Grenzsituationen werden für die Betroffenen aber auch sichtbar, wenn sie ihre Grenzen erleben, etwa in der Suche nach Freundschaft oder Partnerschaft. Die Freundin oder der Freund werden zum Tagtraum. Die Erfahrung, gewählt oder abgelehnt zu werden, ist ebenso bedeutsam wie das Moment, gemeinsam eine Lebensperspektive entwickeln zu können. Hand in Hand zu gehen oder die Freundin vor Augen zu haben sind zwei Bilder, die von den jüngeren Mitgliedern des Freizeitclubs<sup>10</sup> als ihre Tagträume zum Ausdruck gebracht werden. Jugendliche der Werkstufe malen diesen Wunsch bzw. diesen Traum besonders häufig.<sup>11</sup> Sie erleben einen solchen Traum häufig als "Lebenstraum".

##### **5. DIE BEGEGNUNG MIT DEM TAGTRAUM ALS SELBSTERFAHRUNG**

Die Begegnung mit Träumen hat die Frauen und Männer im Freizeitclub sehr beschäftigt: Der Austausch über die Träume in der Nacht wurde zu einem wichtigen Thema in den Begegnungen der nachfolgenden Tage.

Spürbar wurde beim Malen der eigenen Träume ein besonderes Ich-Gefühl. "Mein Traum ist wichtig. Er sagt mir etwas. Ich selbst bin wichtig." Der Traum wurde für die Mitglieder des Freizeitclubs zu einem Erlebnis, zu einer Selbsterfahrung und im Zuge des Malens ihrer Tagträume auch zu einer "Selbstaussage", die sie beglückte. Das Erleben ihrer Identität im Sinne von "Ich bin gefragt!" verwischte die Grenzen von Traum und Wirklichkeit. Als schwierig zeigte sich, mit den sinnträchtigen Bildern des eigenen Selbst umzugehen und über sie kommunizieren zu können. Dieser Umgang mit den eigenen Träumen war für viele ungewohnt.

Ein älterer Mann bat mich, mich neben ihn zu setzen, während er seinen Tagtraum malte.

Dann eröffnete er mir: "Ich muß Ihnen 'was ganz Wichtiges erzählen. Aber sie dürfen mich nicht auslachen!" Er erzählte vom Tod seiner Mutter. Er berichtete, daß sie sich von ihm in

---

<sup>9</sup> Hier muß eine Einschränkung gemacht werden. Es kamen nur die Tagträume von den Personen zur Sprache, die sich auch mitteilen konnten.

<sup>10</sup> Sie sind 25 bzw. 28 Jahre alt.

<sup>11</sup> Eine ausgezeichnete Darstellung, den Wunsch nach einer Partnerschaft durch Träumen zu formulieren, findet sich in dem amerikanischen Spielfilm "Leila und Ricky" bzw. in dem Roman "Tim" der Autorin C. Mc Cullough 1981, 80ff.

ihrer Todesstunde verabschiedet habe. Sie habe plötzlich mitten im Zimmer gestanden und ihm gewunken. Aber das, was ihn besonders beunruhige, sei, daß er seine Mutter immer wieder sehe, wenn er sich in Gefahr begeben. Das Sehen seiner Mutter hilft ihm dann, seine Entscheidung zu revidieren bzw. vermittelt ihm das Gefühl, daß er mit ihrem Schutz rechnen kann. Solche Träume widerfahren ihm besonders dann, wenn er längere Autofahrten vor sich hat. Dann stellte er mir die für ihn entscheidende Frage "Gibt es so etwas - oder bin ich verrückt. Bisher habe ich immer geglaubt, daß ich nicht so ganz richtig im Kopf bin! Na, Sie wissen schon, was ich meine"; dann warf er mir einen hilflosen Blick zu und fügte nach einer kurzen Pause hinzu: "Ich habe mich noch nie getraut darüber zu reden."

Dieser Mann hatte mit diesem kurzen Bericht seine ganze Existenz ins Spiel gebracht.<sup>12</sup> Er hatte wahrgenommen, daß in diesen Träumen eine andere Vernunft herrscht als in seinem Alltagsleben. Er hatte festgestellt, daß die naturwissenschaftlichen Kausalitätsgesetze außer Kraft gesetzt waren. Er erkannte im Sehen der Mutter eine Wahrheit, die sich einerseits helfend für sein Leben auswirkte, ihn aber andererseits zugleich auch irritierte. Dieser Tagtraum geschah unabhängig von ihm und war ihm fremd. Er wußte nicht, wie er das mit diesem Tagtraum verbundene, verrückt erscheinende Durcheinander lösen konnte. Für ihn wurde dieser Traum zu einer Art Hellsicht oder Ahnung von kommenden Ereignissen.<sup>13</sup>

Dieses Beispiel macht deutlich: Wenn Traumerscheinungen gleich welcher Art nicht wahrgenommen werden, dann wird auf eine bedeutsame Möglichkeit zur Selbsterkenntnis oder persönlichem Wachstum verzichtet.<sup>14</sup> Gerade im Tagtraum zeigt sich der Mensch als das, was er ist und als das, was er sein kann. Im Tagtraum wird sichtbar, daß er zur Offenheit geboren ist.

## 6. SINNFINDUNG DURCH TAGTRÄUME

Eine Schulklasse sitzt vor ihren Zeichenblättern. Die Lehrerin gibt den Schülerinnen und Schülern den Auftrag, eine Freundin oder einen Freund zu malen. Eine Schülerin fällt durch besonders intensives Malen auf: Sie malt ihren Freund. Sie zeigt, wie Geborgenheit, Schutz und Zuwendung von ihm ausgehen. Freude und Glück strahlt die Beziehung

<sup>12</sup> Aus Angst vor einer negativen Reaktion malt er diesen Traum nicht. Ein pathologischer Befund ist für ihn auszuschließen.

<sup>13</sup> Sicherlich kann man für diesen Traum mit Hilfe von Psychoanalyse Erklärungen finden. Vom wachen Bewußtsein vernachlässigte Sinneseindrücke des Tages können mitunter in solchen Tagträumen verborgene Zusammenhänge erschließen und auch auf Gefahren aufmerksam machen, die mit der Figur der Mutter verbunden werden. Tagträume machen ja gerade darauf aufmerksam, daß jede Handlung, jeder Gedanke und jede Ursache zwei Seiten haben kann. In jeder Handlung ist zugleich auch ihre Gegenhandlung enthalten.

<sup>14</sup> Der hier zitierte Mann war froh, als ich ihm bestätigte, daß er nicht verrückt sei. Er konnte sein Selbstbild korrigieren. Ein weiteres Gespräch wurde vereinbart, um die gesamte Situation weiter bedenken zu können.

zwischen den beiden Personen auf dem Bild aus. Als die Schülerin befragt wird, wen sie gemalt hat, antwortet sie "Das ist Jesus! Jesus ist mein Freund!" Die Schülerin wuchs in bedrängenden familiären Verhältnissen auf, ehe sie in der Einrichtung Aufnahme gefunden hatte. Die Schülerin konnte offensichtlich ihre schwierige Lebenssituation mit Jesus verbinden. Dies wurde in ihrem Tagtraum deutlich. Sie konnte das Vergangene bewältigen und die Hoffnung auf einen Neuanfang entwickeln. Das Bild (vgl. Deutscher Katecheten-Verein 1988) selbst gibt Auskunft darüber, wieviel an Zuwendung und Zuneigung sie erfahren mußte, bis dieser Tagtraum für sie möglich wurde.



Eine fünfzigjährige Frau schildert einen Tagtraum, der ebenfalls die Einbindung ihres Lebens in einen übergeordneten Sinnzusammenhang erkennen läßt. Die Träumende sitzt allein auf einem Stuhl auf einer Wiese. Rechts und links von ihr findet sie zwei schützende Mauern. Sie will allein sein. Über ihr ist der Himmel in blauen Wolken zu sehen. Der Himmel ist groß und wichtig. Über ihr schwebt ein helles, gelbes Licht. "Das Licht will ich sehen - da gehe ich eines Tages hin!" so sind die Worte dieser Träumenden. "Ich warte darauf!"

Die Frau ist sich ihrer Endlichkeit bewußt geworden. Sie hofft auf ein ewiges Zuhause im Licht. Wird sie auf dieses Licht hin befragt, so kann sie eine Verbindung zu christlichen Vorstellungen herstellen. Eine solche Verbindung wird von ihr aber in Verbindung mit diesem Tagtraum nicht geäußert.

## **7. TAGTRÄUME IN LEBENSTRÄUME UND LEBENSÄRÄUME VERWANDELN**

All die hier aufgeführten Träume der Menschen mit Behinderung - mögen sie jung oder schon älter sein - sind nicht abzulösen von den Menschen, mit denen sie zusammenarbeiten oder sogar zusammenleben. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Einrichtungen stellen nicht nur fest, daß Menschen mit Behinderung wie alle anderen Erwartungen, Wünsche, Perspektiven, Hoffnungen und Träume haben; sie sehen es als ihre alltägliche Aufgabe an, die Tagträume dieser Menschen im Alltag aufzugreifen, Realisierungen anzustoßen und ihnen Raum bzw. Lebensraum zu geben. Das kann gelingen, wenn die Tagträume dieser Menschen in Lebensträume verwandelt, Barrieren ihrer Verwirklichung beseitigt oder gemeinsam geeignete Lebensräume für solche Lebensträume geschaffen werden. So kann die in den Tagträumen angedeutete Enge eines abhängigen Lebens in die Weite eines nach den eigenen Möglichkeiten gestalteten Lebens verwandelt werden.

Zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Behindertenhilfe, den Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen und allen, die den Menschen mit Behinderung nahestehen und die sie begleiten, gibt es einen verbindenden Traum. Das ist der Traum von der Würde des Menschen. Dieser Traum darf auch dem Menschen mit Behinderung nicht vorenthalten werden. Ohne diesen Traum gäbe es die heutige Behindertenhilfe und ihre Möglichkeiten nicht. Daran hat die christliche Tradition einen erheblichen Anteil. Aber der Traum von der Würde des Menschen mit Behinderung gestaltet sich zunehmend schwieriger. Die gesellschaftlichen Verhältnisse engen die Möglichkeiten von Menschen mit Behinderung immer mehr ein. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sehen sich bereits jetzt dem Alptraum ausgesetzt, Groschen zählen zu müssen, um ein "Mehr" als die notwendige Versorgung möglich zu machen. Träumen scheint in der Zeit der knappen Mittel und der wachsenden Ablehnung behinderter Menschen wohl eher ein Luxus zu werden - oder positiv gedacht, der Anstoß zu sein, Visionen zu entwickeln, um mit Mut und Phantasie neue Möglichkeiten zu entdecken.

## **8. ERTRÄGE FÜR DIE RELIGIONSPÄDAGOGIK**

Aus Tagträumen Lebensträume zu entwickeln bedeutet, Hilfen und Begleitung zu einem selbstbestimmten Leben zu geben, an der Einstellung

der Betroffenen zu arbeiten, das eigene Leben zu gestalten und Sinnerfahrungen zu ermöglichen, um sich von der Behinderung in ihren Alltagsbezügen nicht gefangen nehmen zu lassen. Das scheint im Rahmen einer Einrichtung manchmal leichter zu sein.

Tagträume werden zum Weg,

- sich selbst in Selbstaussagen und in Wünschen erleben zu können,
- sich in einem eigenen Lebensraum gestaltend wiederzufinden,
- sich getragen zu fühlen von Hoffnungen und wertvollen Erinnerungen,
- Sorge und Angst zum Ausdruck bringen zu können,
- sich als Persönlichkeit zu erfahren
- in lohnenden Beziehungen zu sich selbst und anderen
- und den Übergang von Traum und Wirklichkeit fließend zu erleben.

Tagträume sind in enger Beziehung zur Seelsorge zu sehen. Sie geben Anlaß, die "Seele auszuschütten" (Baldermann 1995, 59) und zu einem Gespräch mit ihr zu kommen. Das führt zu einem emotionalen Lernen, das in kleinen, mühsamen Schritten und in immer wieder neuen Wiederholungen des einmal Geträumten geschieht. Sie geben der eigenen Emotionalität ein Gesicht und einen Namen. Entscheidend ist dafür, daß diese Tagträume sich nicht verflüchtigen und als Stimmungsfetzen übrigbleiben, sondern wiederholbar werden und sich zu Lebensträumen verdichten können. Dazu kann es manchmal wichtig sein, diese Träume auch zu erden. Tagträume und ihre Bilder können zur Lebenshilfe werden. Sie helfen im guten Sinne mit, "Grenzen absurden Leides zu verschieben" (F. Kaspar). Die Tagträume suchen keinen Notausgang, keine Ausflucht ins Ewige, sie stellen sich dem Leben und dem Alltag mit seiner Tiefe, sie suchen den Dialog mit dem "Ich", sie führen hin zu den Möglichkeiten des Lebens, sie schaffen Vertrauen in die Möglichkeiten der eigenen Person und ihrer Geschichte. Sie suchen einen Ansprechpartner - zumeist die eigene Person; sie finden sich wieder in den täglichen Gebeten der einzelnen und richten sich an den Gott des Vertrauens. Sie überlassen den Einzelnen nicht einer religiösen Axiomatik, sondern bewegen sich wie die Psalmen in den Höhen und Tiefen des Menschseins und suchen dort nach einem übergreifenden und tragenden Sinnzusammenhang.

Tagträume und Lebensträume können Konturen gewinnen, wenn sie mit der biblischen Tradition, ihren Träumen und ihren Bildern in Verbindung gebracht werden. Die Konturen der eigenen Träume können dann stärker wahrgenommen und zur Chance werden, auch im Ernstfall des Lebens nicht an der Grenze dieses sorgfältig gehüteten innersten Bezirkes sprachlos zu werden. Bereichernd ist hier der Umgang mit der Josefsgeschichte. Die Träume in der Josefsgeschichte (Genesis 37,5ff.; 40,

5ff.; 41,11ff.; 42,9ff.) motivieren die Schülerinnen und Schüler<sup>15</sup>, ihre eigenen Träume ernst- und wahrzunehmen. Voraussetzung dafür ist, daß diese Träume nicht nur erzählt, sondern auch miterlebt und mitvollzogen werden in Klängen, Liedern, Bildern oder Imaginationsübungen.<sup>16</sup> Die Vätergeschichten (Genesis 28,12ff.; 1 Könige 3,5ff.) und die Bücher der Propheten (Daniel 1,117ff.; Jesaja 29,7f.; aber auch Jeremia 23,25ff.) machen deutlich, wie Träume zum fortreibenden Element der eigenen Lebensgestaltung und Lebensgeschichte werden können. Im Neuen Testament sei auf den Traum des Josef (Matthäus 1,20f.; 2,22), der drei Weisen (Matthäus 2,12f.) und der Frau des Pilatus (Matthäus 27,19) hingewiesen. Mit dem Pfingstereignis werden Träume zum Merkmal der neuen Zeit (Apostelgeschichte 2,17; Joel 3,1), die mit Jesus Christus angebrochen ist.

---

<sup>15</sup> Hier wird von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung ausgegangen.

<sup>16</sup> In der Regel war die Motivation der Schülerinnen und Schüler größer, ihre eigenen Träume zu artikulieren, wenn sie zuvor Josefs Träume kennenlernten; dies wirkte sich jedoch nach meinen bisherigen Erfahrungen nicht einengend auf die Schülerinnen und Schüler aus. Die Vorgehensweise, die Tagträume zunächst nur von der eigenen Erfahrung her einzubringen, stellt höhere Ansprüche an die Bereitschaft, Träumen überhaupt als Teil der Wirklichkeit anzusehen; auch die Fähigkeit der einzelnen, sich auszudrücken und mitzuteilen ist zunächst stärker gefordert. Diese Beobachtungen sind sicherlich von der jeweiligen Lerngruppe abhängig.

**LITERATUR**

BALDERMANN, I.: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen. Neukirchen-Vluyn 1995.

BRUCKNER, M./BEUERS, C.: Der Freizeitclub im St.Vincenzstift. In: STRUBEL, W./RAPP, N. (Hg.): Behinderte Menschen im Alter. Freiburg im Breisgau 1992, 197- 210.

DEUTSCHER KATECHETEN-VEREIN (Hg.): Miteinander auf dem Weg. Behinderte in der Pfarrgemeinde. München 1988.

FISCHER, D.: Die Lebensgeschichte behinderter Kinder als Bezugspunkt für religionspädagogisches Handeln. In: ADAM, G./ SCHULTZE, H. (Hg.): Religionsunterricht mit Sonderschülern. Dokumentationsband des Ersten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster 1988, 51-84.

GABEL, W.: Valentins Traum. Stuttgart 1975.

HARNISCH, G.: Was Kinderträume sagen. Traumbilder, verstehen, deuten, gestalten. Mit einem Lexikon der Traumsybole. Freiburg im Breisgau 1995.

HUBER, N. (Hg.): Lebensgeschichten behinderter Menschen. Freiburg im Breisgau 1995.

KASPAR, F./ROTH, N. (Hg): Lebensträume - Lebensräume. Behindertenhilfe zwischen Gestalten und Verwalten. Freiburg im Breisgau 1995.

LEILA & RICKY. Spielfilm. USA 1984.

MC CULLOUGH, C.: Tim. München 1981.

SCHRIEBNER, K.: Ein Traum, der zu leben ist. In: KASPAR, F./ROTH, N.: Lebensträume - Lebensräume. Behindertenhilfe zwischen Gestalten und Verwalten. Freiburg im Breisgau 1995, 171-174.





Anne Dies

**DER MENSCH LEBT NICHT VOM BROT ALLEIN**  
**Gebärden und religiöse Gebärden im Alltag mit Menschen mit einer**  
**geistigen Behinderung**

*Gebärden sind eine faszinierende Möglichkeit, mit Menschen mit schweren Behinderungen "ins Gespräch" zu kommen.*

Während meiner 20jährigen Tätigkeit habe ich die Erfahrung gemacht, daß Gebärden für nichtsprechende Menschen mit einer geistigen Behinderung zu einem wichtigen, tragenden Kommunikationsmittel werden. Häufig sind bei diesem Personenkreis die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten nicht, nur sehr eingeschränkt oder nicht verständlich für das Umfeld vorhanden.

**1. VORÜBERLEGUNGEN**

Um Gebärden erfolgreich und nutzbringend vermitteln und anwenden zu können, bedarf es jedoch einiger Vorüberlegungen:

(1) Jeder Mensch sollte in all seiner Vielfalt, mit Stärken und Schwächen akzeptiert werden, d.h. Gebärden sind kein Defizitausgleich, sondern eine andere Form der Kommunikation.

Der ganzheitliche Ansatz (Kopf, Herz und Hand) ist gerade bei der Gebärdenvermittlung unbedingt zu berücksichtigen.

(2) Jeder sollte sich der Auswirkungen mangelnder Kommunikationsmöglichkeiten bewußt sein. Resultierend aus Verständigungs- und Verständnisproblemen ergeben sich Mißverständnisse. Zuschreibungen und Vorurteile sind die Folgen, die bis hin zu gegenseitiger Ablehnung und Aggression führen können.

Menschen mit Behinderungen ziehen sich auf sich selbst zurück, sie zeigen aggressive oder als problematisch empfundene Verhaltensweisen - die vermeidbar wären - würden geeignete Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen.

Bezugspersonen resignieren, empfinden ihr Zusammensein mit Menschen mit Behinderungen als Last und gehen eventuell nur noch eine "Versorgungsbeziehung" ein.

(3) Es werden Therapieformen in jeglicher Bandbreite angeboten oder "ausprobiert", ohne daß der gewünschte Erfolg, nämlich der Aufbau einer tragenden Kommunikation, erfolgt. Der Mensch wird "therapieresistent".

(4) Gebärden sind nicht für jeden, nicht für jeden im gleichen Ausmaß und nicht in allen Situationen wichtig und anwendbar.

Gelungene Gebärdenvermittlung orientiert sich immer an den individuellen Voraussetzungen des Menschen mit Behinderungen und seinen Lebensverhältnissen. Das Gelingen einer alternativen Kommunikation mittels Gebärden hängt ganz wesentlich vom Engagement, der Kreativität und dem Ideenreichtum betreffs der Methodik ab, mit der Gebärdenvermittlung erfolgt.

## 2. WAS SIND GEBÄRDEN?

Gebärden sind - weitgehend - grobmotorische, bewußt ausgeführte Bewegungen des Körpers, besonders der Hände und der Arme. Gebärden lassen sich untergliedern in:

- *Natürliche Gebärden* (essen, trinken)
- *Hinweisende Gebärden* (oben, unten, neben)
- *Sachbezogene Gebärden*  
in formbeschreibender Art (Ball, Baum)  
in Tätigkeit nachahmender Art (kämmen, waschen)  
Einzelmerkmale darstellender Art (Katze, Ente)
- *Gebärden, die die Sprechbewegung nachahmen* (Papa)
- *Gebärden, die an der Artikulationsstelle erfüllt werden*, ausgehend vom Kehlkopf, dem Mund, der Nase und der Knochenleitung am Kopf werden Luftschwingungen und Vibrationen wahrgenommen und können umgesetzt werden, und
- *abstrakte Gebärden* (warten, Werkstoffe), die nur in der konkreten Situation oder/und am Beispiel eingeübt werden können.

Fast jeder Mensch verfügt über sogenannte "*natürliche*" Gebärden. Diese haben ihren Ursprung in der Kommunikation von Mutter/Bezugsperson und dem Säugling im vorsprachlichen Stadium. Mütter/Bezugspersonen wenden häufig zur Verdeutlichung eines Sachverhaltes unterstützend Handzeichen an. - Weiterhin sind Fingerspiele, Handlungs- und Spiellieder eine fast in jedem Kulturkreis praktizierte Methode, um spielerisch Handlungen einzuüben und zu verdeutlichen.



**trinken**  
Becher + Glas



**Baum**



**kämmen**  
Kamm



**schlafen**



**Vater**  
Papa



**Wind**

Die hier und im folgenden dargestellten Gebärden sind dem am Schluß angegebenen Buch "Schau doch meine Hände an" entnommen.

Untersuchungen haben ergeben, daß die Schulung motorischer Fähigkeiten die Verknüpfung einzelner Gehirnzellen durch Synapsenbildung fördert. Das heißt, daß mit der Schulung der Motorik auch die Hirnentwicklung gefördert und gefordert wird.

Eine Liste natürlicher Gebärden zeigt, wie nahe sie uns sind: essen, trinken, schlafen, Zähne putzen, müde, langsam, schnell, lieb, kämmen, kalt, setzen, weinen, aufstehen, kommen, anziehen, Hände waschen, sich waschen, Angst, Schnupfen, Ball, Baby, Haus, riechen, bitte, kochen, neben, über, unter.

Als Lieder und Texte sind dazu hilfreich: Wer will fleißige Handwerker sehn / Fühl mal / Steigt ein Bübchen auf den Baum / Fingerspiele.

### **3. DIE AUSWAHL VON GEBÄRDEN**

Vom Bewegungsablauf her sollten die Gebärden möglichst einfach sein, d.h. grobmotorische Bewegungen sind zu bevorzugen. Sie müssen gut sichtbar, ausführbar und nachvollziehbar sein.

Die Gebärden müssen eindeutig und gut voneinander unterscheidbar sein. Dies bedeutet, daß zu Beginn Gebärden angewandt werden, deren Bewegungsabläufe möglichst unterschiedlich sind.

Gebärden, die der ausführende Mensch selber sehen kann, sind leichter zu erlernen als Gebärden, die neben, hinter, über dem Kopf ausgeführt werden sollen.

Inhaltlich müssen die Gebärden dem Lebensbereich des Menschen mit schweren Behinderungen entsprechen. Die vitalen Bedürfnisse müssen ausgedrückt werden können. Vorlieben, Lieblingsbeschäftigungen sind ein guter Ansatzpunkt.

Die Anzahl der zu vermittelnden Begriffe sollte zu Beginn möglichst klein gehalten werden, da es für Menschen mit schweren Behinderungen verwirrend ist, wenn ihnen zu viele Gebärden gleichzeitig angeboten werden. Die zu Beginn festgelegten Gebärden müssen jedoch stets und von allen Bezugspersonen angewandt werden.

Weiterhin ist darauf zu achten, daß bei der Verwendung von Gebärden bedeutungsähnliche Begriffe (Papa - Vater, Creme - Salbe, Kamm - kämmen) synonym verwendet werden.

Bei der Anwendung von Gebärden dürfen Kriterien wie *links-rechts-Unterscheidung*, die *Fähigkeit zu zählen*, wie *häufig eine Bewegung auszuführen ist*, keine Bedeutung haben.

*Eine* Gebärde muß *einen* Begriff symbolisieren. Zusammengesetzte Gebärden sind immer zwei Begriffe, die einen neuen Gegenstand bezeichnen (Banane - Milch).

Hauptwort und Tätigkeitswort sollen identisch sein. Bestimmte Tätigkeiten können nur in Verbindung mit einem Gegenstand gelernt und verstanden werden. Ein abstraktes Zeichnen für "öffnen" ist wenig hilfreich, konkret: Türe öffnen, Dose öffnen.

Die Mehrzahlbildung erfolgt in der Regel entweder, wenn Zahlenverständnis vorhanden ist, durch Angaben von Zahlen oder aber durch bildliche Darstellung.

Zeitformen erfolgen durch den Zusatz von Zeitangaben wie "vorbei", "gestern" oder Hinzuziehen eines Kalenders.

Gebärden sollten möglichst nicht in der Luft enden, sondern ihren Endpunkt auf dem Tisch oder dem Körper haben. Dieser Hinweis gilt besonders für Menschen mit autistischen Zügen, wo sich wiederholende Bewegungsabläufe zu Stereotypen werden können.

Alle vorgestellten Kriterien sind lediglich Anhaltspunkte für die Auswahl von Gebärden, sie sind nicht in jedem Fall gleich wichtig und können nicht rezeptartig angewendet werden.

#### **4. KRITERIEN UND FRAGEN ZUR FESTSTELLUNG KOMMUNIKATIVER AUSDRUCKSFORMEN UND KOMMUNIKATIVEN VERHALTENS**

Menschen mit schweren geistigen Behinderungen benötigen vereinfachte Gebärden, die sich am erlebbaren Alltag ausrichten. Das heißt, der Alltag muß so gestaltet sein oder werden, daß er für diese Menschen verständlich strukturiert und nachvollziehbar ist. Die Erlebnisfähigkeit und -möglichkeit ist nur durch entsprechende Anregung und adäquate Angebote zu entwickeln und zu fördern.

*In der praktischen Arbeit heißt das, daß jede Bezugsperson die individuellen Voraussetzungen des Menschen mit einer geistigen Behinderung überprüfen muß:*

- Über welche kommunikative Kompetenz verfügt dieser Mensch? Man kann nicht nicht-kommunizieren.
- Welche begleitenden Maßnahmen im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes sind zu ergreifen?

- Welche Begriffe/Gebärden sind vordringlich zu vermitteln/werden vordringlich benötigt?

Eine genaue Beobachtung, exakt definierte Fragestellungen und eventuelle Protokollierung sind deshalb wichtig, weil Gebärden immer aufbauend auf vorhandene Kommunikationsformen angeboten werden sollten.

Weiterhin ist eine detaillierte Beschreibung notwendig, um festzustellen, welche Kommunikationsform für welchen Menschen sinnvoll und geeignet ist.

Ein anderer, wesentlicher Gesichtspunkt ist der, daß intensive Beschäftigung und Interaktion sensibilisiert für Nöte, Ängste, Wünsche und Bedürfnisse eines Menschen, der sich nicht verbal mitteilen kann.

- Welche Ausdrucksmöglichkeiten und -fähigkeiten sind vorhanden?  
Laute, Zeichen, Körpersprache, Mimik, Gestik, Gebärden.
- Wann und in welchem Kontext werden diese Ausdrucksmöglichkeiten angewandt?  
Erfolgen sie spontan oder als Reaktion?  
Sind sie unterscheidbar - Lust - Unlust?  
Sind sie wiederholbar in entsprechenden Situationen?
- Wie werden Emotionen geäußert?  
Freude, Wohlbehagen, Zorn, Trauer  
Gibt es Ausbrüche "ohne Grund"?
- Reagiert der Mensch mit schweren Behinderungen auf Mimik, Gestik, sonstige Reize?  
Versteht der Mensch mit schweren Behinderungen Mimik, Gestik, sonstige Reize?  
Nimmt er Veränderungen in seinem Umfeld wahr?
- Nimmt er Blickkontakt auf: wann, wie, wo, bei wem?
- Können Fragen, Anweisungen adäquat beantwortet bzw. umgesetzt werden?
- Wie und was wird imitiert, sind eigene Zeichen vorhanden?
- Wird körperlich agiert, weil Sprache als Verständigungsmittel ausfällt?  
Werden "Verhaltensauffälligkeiten" als Kommunikationsmittel eingesetzt?

*Wichtig ist es, über die individuellen Kommunikationsbedürfnisse des Menschen mit schweren Behinderungen Kenntnis zu gewinnen.*

- Will sich der Mensch mit schweren Behinderungen mitteilen? Wie, in welchem Kontext, bei wem?
- Gibt es Vorlieben/Abneigungen?
- Gibt es spezielle Interessen?

- Welche Kontakte bestehen zu anderen Menschen? Wie häufig, wie intensiv?
- Welche Bedürfnisse können mit den vorhandenen Ausdrucksmitteln nicht oder nicht differenziert genug verdeutlicht werden?

*Weitere Aspekte, die wesentlich sind, um Kommunikationsmöglichkeiten und -bedürfnisse erfassen zu können:*

- Auf welchem Entwicklungsstand ist diese Person?
- Welche Formen der Hospitalisierung liegen vor? Rückzug auf sich selbst?
- Über welche optischen, akustischen, motorischen Fähigkeiten verfügt der Mensch mit einer geistigen Behinderung? (Eßverhalten, Hand-Mundmotorik, Lippenschluß, Speichelfluß)
- Liegen Wahrnehmungsstörungen vor?  
Sind kompensatorische Hilfen angeboten worden?
- Medizinische Diagnose und Prognose, Medikamente.

Jede Bezugsperson muß sich die Frage stellen: *Wie habe ICH bisher mit diesem Menschen kommuniziert?*

Gerade in Heimen ist ein hohes Maß an *Einwegkommunikation* zu beobachten, das heißt die Bezugspersonen agieren körperlich durch schieben, führen oder verbal durch Anweisung, Forderung, Befehle. Bei der Einwegkommunikation wird eine Antwort höchstens in bestätigender Form erwartet. Die Frage ist also eine rein rhetorische Frage, wobei ein Korrektiv der Aussage oder in der Antwort nicht erwartet und nicht erwünscht ist.

*Der betroffene nichtsprechende Mensch hat kaum die Möglichkeit, sich diesen Maßregelungen zu entziehen.*

Entweder können die verbalen Aufforderungen nicht in einen Kontext eingeordnet werden, oder durch das Handeln von Seiten der Bezugspersonen ist jeder Spielraum für Eigeninitiative und Selbständigkeit genommen. Die häufige *Überbehütung und -versorgung* tut ein übriges, um den kommunikativen Aspekt menschlichen Zusammenlebens verkümmern zu lassen.

Das mühevoll Herantasten an mögliche kommunikative Ausdrucksformen von Seiten des nichtsprechenden Menschen wird häufig zugunsten eines *vorausseilenden Erfüllens vermuteter Wünsche und Bedürfnisse* außer acht gelassen. Häufig bleibt nicht die Zeit um abzuwarten, bis der nichtsprechende Mensch mit einer geistigen Behinderung seine Forderungen, wie auch immer, äußert.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der beleuchtet werden muß, wenn der Mangel an Kommunikation beklagt wird, ist der, daß wir alle mit unserer Überlegenheit im sprachlichen Bereich über Menschen, die zu dieser Form des Austauschs nicht fähig sind, *Macht ausüben*. Die Einwegkommunikation erleichtert die Kontrolle über die Menschen, denen kommunikative Fähigkeiten abgesprochen werden oder bei denen keinerlei Bemühungen unternommen wurden, eventuell dienliche Kommunikationsformen zu finden, anzubieten und umzusetzen.

Ich möchte noch einmal betonen, daß Gebärden *eine* Form der Kommunikation darstellen. Es ist für jeden Menschen individuell abzuklären, welche Möglichkeit für ihn am dienlichsten ist und ob eventuell eine Mischung aus verschiedenen Angeboten (Gebärden und Bilder, Gebärden und Sprache, Gebärden und Symbolkarten) für ihn richtig wäre.

Ergibt sich der Aufbau einer Verständigung mittels Gebärden, so sollten sich die Auswahl und die Vermittlung immer an der Lebenssituation des betreffenden Menschen orientieren. Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit ist es vordringlich, daß der nichtsprechende Mensch die *Bedeutung der ihm angebotenen Gebärden als Signal*, bezogen auf seine Person, erkennt.

Es ist ebenso wichtig, daß *alle Personen*, die mit diesem Menschen in einen kommunikativen Prozeß treten wollen, die Gebärden anwenden und nicht die Vermittlung von Gebärden als Trainingssituation angelegt wird, die keinen Bezug zum *realen Alltag* hat.

Es ist wichtig, immer wieder zu überprüfen, zu welchem *Zweck* Gebärden vermittelt werden: *Sollen sie den Alltag reibungsloser gestalten, soll alles besser "funktionieren", oder geht die Intention dahin, daß eine Kommunikation auf gleicher Ebene mit diesem Menschen gestaltet wird, die einschließt, daß Bezugspersonen in Frage gestellt werden, Emotionen geäußert werden etc.*

Bei diesen Überlegungen ist auch wesentlich, inwieweit Menschen mit schweren Behinderungen mit ihren *Nöten, Ängsten und Sinnfragen ernst genommen werden bzw. nicht alleine gelassen werden. Bezugspersonen, die Gebärden verwenden, sollten sich darüber klar sein, daß emotionale Bedrängungen ausgesprochen und verarbeitet werden müssen.*



#### 4. VORAUSSETZUNGEN ZUR GEBÄRDENVERMITTLUNG BEI MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

##### (1) Voraussetzungen bei Menschen ohne verbale Kommunikationsmöglichkeiten

Der Mensch mit Behinderungen sollte sich nach einer Eingewöhnungszeit an Raum und Bezugspersonen auf Kontakte zu Bezugspersonen einlassen können. Dies bedeutet, er muß *Blick- und Körperkontakt zulassen*.

Es muß im Lebensbereich des Menschen mit Behinderungen *Dinge, Situationen und Vorgänge* geben, die ihn interessieren. Diese sind Voraussetzungen, um ihn für den *Erwerb von Gebärden empfänglich* zu machen und den kommunikativen Austausch zu fördern.

Der Mensch mit Behinderungen muß lernen, einen *realen Gegenstand* mit einer *Gebärde* zu verbinden. Die Gebärde muß auch bei Nichtvorhandensein eines Gegenstandes als *Bedeutungsträger* angewendet werden können (Objektkonstanz).

Die *körperliche Mobilität* muß soweit vorhanden sein, daß die Gebärden ausgeführt werden können.

##### (2) Voraussetzungen bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Mitarbeiter/innen, die Gebärden vermitteln wollen, sollten einige elementare Regeln beachten:

- Voraussetzungen zur Gebärdenvermittlung ist *Zuwendung*, nicht nur im *emotionalen Bereich*, sondern in der *gesamten Körperhaltung!* Dazu gehört der Aufbau von *Blick- und Körperkontakt!*
- Ohne Blickkontakt kann der Mensch mit Behinderungen die Gebärden weder wahrnehmen noch nachvollziehen.
- Ohne Körperkontakt sind imitations- und artikulationsunterstützende Maßnahmen kaum möglich, z.B. Tast- und Vibrationsübungen, um sich der eigenen Stimme bewußt zu werden, Körperwahrnehmung zu stärken.
- Zum Menschen mit Behinderungen muß eine Beziehung entwickelt werden, die sowohl emotionale Akzeptanz als auch Körperkontakt zuläßt. Hier stellt sich jedem/r einzelnen Mitarbeiter/in die Frage nach seinem *Menschenbild*.
- Die *Lebensumstände* des Menschen mit Behinderungen müssen allen Bezugspersonen bekannt sein (Familie, Gruppe, Bezugspersonen, Vorlieben, Abneigungen, Alter, Dauer des Heimaufenthaltes).

- Die Vermittlung von Gebärden muß sich in der *unmittelbaren Lebenswirklichkeit* der Menschen mit Behinderungen orientieren (Körpererfahrung, lebenspraktischer Bereich).
- Die Bezugspersonen müssen - in Bezug auf *Inhalt und Ausführung* der Gebärden - den Kontext des Geschehens beachten. Gebärden sind häufig nur situativ einzuüben, z.B. "Warten" - tatsächlich an der Straße stehen und warten. Zum Teil ist es notwendig, Situationen zu provozieren, in denen der Gebrauch bestimmter Gebärden nötig wird.
- Die Gebärde muß *deutlich* und in der *Ausführung gleichbleibend* verwendet werden. Das *Tempo* der Ausführung *beeinflußt* die *Bedeutung*: starke, betonte und rasche Bewegungen unterstreichen emotionale Beteiligung; sanfte, zurückhaltende Ausführung vermittelt Ruhe.
- Die jeweiligen Gegenstände, Bilder und Situationen müssen stets mit der gleichen Gebärde benannt werden.
- *Gebärde* und *Mundbild* müssen im *Blickfeld* des Menschen mit Behinderungen ausgeführt werden, um Verzerrungen so gering wie möglich zu halten. Gleiche Kommunikationsebene herstellen, z.B. bei Rollstuhlfahrern.
- Die Bezugspersonen müssen *langsam, deutlich und artikuliert* sprechen. *Sprechen und Gebärde* sollen synchron erfolgen, d.h. Wort und Gebärde müssen inhaltlich übereinstimmen, besonders wichtig bei Menschen, die über Hörvermögen und eventuell passives Sprachverständnis verfügen.

## 5. RELIGIÖSE GEBÄRDEN

Nachdem die verschiedenen Aspekte der Gebärdenkommunikation dargestellt wurden, soll nun die Frage der religiösen Gebärden behandelt werden. In dem Buch "Schau doch meine Hände an", das vom Verband evangelischer Einrichtungen für Menschen mit geistiger und seelischer Behinderung herausgegeben wurde, ist in der 3. erweiterten Auflage 1995 auch ein eigener Teil mit religiösen Gebärden enthalten (300-351).

Wie die Gebärden, die im Alltag zu verwenden sind, sind auch die religiösen Gebärden aus der Notwendigkeit entstanden, mit Menschen, die nicht oder nur eingeschränkt sprechen können oder deren kognitive Fähigkeiten so beeinträchtigt sind, daß verbale Ansprache für sie kein ausreichendes Medium ist, ins Gespräch zu kommen.

Viele Anfragen und Anregungen haben letztendlich dazu geführt, eigene Standpunkte zu überdenken und sich intensiv mit christlichem Leben unter Einbeziehung des schon beschriebenen Personenkreises zu befassen.

Eine immer wiederkehrende Überlegung war, was getan werden muß, um in einer christlichen Gemeinschaft zu leben und religiöse Inhalte zu vermitteln, ohne daß diese zu Leerformeln, gewohnheitsmäßigen Ritualen oder Sanktionierungsinstrumenten werden.

Um lebendige, offene christliche Gemeinschaft zu erreichen und/oder zu initiieren, sind Rahmenbedingungen nötig.

- Miteinander leben und arbeiten heißt, offen zu sein, jeden in seinem So-Sein anzunehmen und sich selbst anzunehmen.
- Kirchliche Rituale müssen nach ihrer Bedeutung und Berechtigung hinterfragt werden. Neue Formen, andere Gestaltung öffnen den Blick, machen neugierig und somit aufmerksam. Wichtige, stützende Rituale geben Sicherheit und vermitteln Geborgenheit im Wiedererkennen von Bekanntem.
- Kirchliches (christliches) Leben kann sich nur als integriertes Teil eines Ganzen weiterentwickeln, d.h. neben der alltäglichen Pflege, Betreuung und Förderung sind die geistig-seelischen, emotionalen und geistlichen Bedürfnisse zu erfassen und zu berücksichtigen.
- Menschen mit schweren, mehrfachen Behinderungen haben häufig weniger Probleme mit Glaubensinhalten. Wenn sie in einem geborgenen, positiv geprägten sozialen Umfeld leben, erfahren sie Hilfe, Zuspruch und Trost gemäß ihren Aufnahmemöglichkeiten. Einfache, fundamentale Vermittlung religiöser Inhalte, verbunden mit visueller und akustischer Unterstützung, sind die Basis gemeinsamen spirituellen Lebens.

Dies sind eventuell provozierende Thesen, aber jeder von uns ist es den Menschen mit schweren Behinderungen schuldig, darüber nachzudenken, ob wir uns nicht - im Bewußtsein des Wortes mächtig zu sein - aus der Verantwortung stehlen. Diese Verantwortung besteht darin, daß wir Mittel und Wege finden, damit Menschen mit schweren Behinderungen am religiösen, spirituellen Leben teilhaben können.

An einem Satz aus dem *Vater unser* möchte ich verdeutlichen, wie vereinfachte Erklärungen ein oft formelhaft gebetetes Gebet wieder mit Inhalt füllen könnte.<sup>1</sup>

### **Unser tägliches Brot gib uns heute**

*Wir alle möchten jeden Tag Brot. Brot gibt Leben.*

Essen ist für jeden Menschen ein existentielles Bedürfnis.

---

<sup>1</sup> Die Erklärungen in Gebärden für Menschen mit Behinderungen sind kursiv gedruckt.

Vater unser



Vater  
Vater



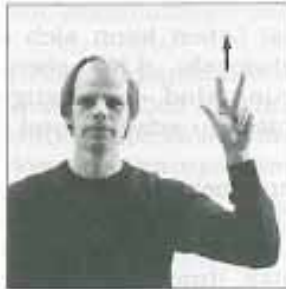
unser  
uns im



Himmel,  
Himmel



geheiligt  
heilig werde



Dein  
Gott



Name,  
Name



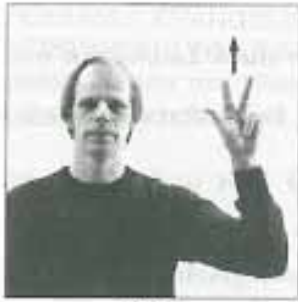
Dein  
Gott



Reich  
Reich



komme,  
kommen



**Dein**  
Gott



**Wille**  
Wille



**geschehe**  
machen



**wie**  
wie

im



**Himmel,**  
Himmel



**so**



**auf** **Erden!**

*Wir hoffen, daß wir jeden Tag Brot bekommen.*

Für Menschen ist das Essen, das gemeinsame Einnehmen von Mahlzeiten von immenser Bedeutung.

*Wir brauchen Brot zum Leben, aber wir brauchen auch Liebhaben und Hilfe.*

Der Begriff "Liebhaben" kann auch mit Hilfe geben, beschützt sein, weiter verdeutlicht werden.

*Gott hat uns lieb. Wir bekommen unser tägliches Brot und Liebe und Schutz.*

Dies ist eine sehr einfache Beschreibung, wie theologische Inhalte auf einer für Menschen mit schweren Behinderungen nachvollziehbaren Basis dargestellt werden könnten.

Wenn wir Menschen mit schweren Behinderungen in das religiöse, spirituelle Leben ihres sozialen Umfeldes einschließen wollen, können wir nicht umhin, ihre besonderen, häufig spontanen, uns kindlich erscheinenden Kommunikationsformen aufzugreifen und sie in dieser Form zu beteiligen.

Gottesdienste und Andachten sind entsprechend den Fähigkeiten und Bedürfnissen anders oder umzugestalten, die zeitliche Dauer muß die häufig eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit berücksichtigen. Farbige Gestaltung des Altarraumes, der Kirche entsprechend des Ablaufs des Kirchenjahres, gezielter Einsatz von Spots oder Kerzen, Lieder, die zum Mitmachen anregen, Sitzordnung, die sich im Stuhlkreis zum Altar hin ausrichtet, sind äußere Bedingungen, um ein Gemeinschaftsgefühl hervorzurufen.

Jeder ist vor die Aufgabe gestellt, Verkündigung und Gebet so zu vereinfachen, daß Menschen mit schweren Behinderungen eine Chance haben zu verstehen, welche Inhalte mit diesem Gebet angesprochen werden sollen.

Menschen mit schweren Behinderungen haben keine rationalen Probleme mit Glaubensinhalten - wir haben Probleme, uns auf einfache, fundamentale Aussagen des Glaubens einzulassen.

Setzen wir theologisch-wissenschaftliche Maßstäbe an, werden wir einen großen Teil dieser Menschen nicht erreichen bzw. ausschließen.

**LITERATUR**

VERBAND EVANGELISCHER EINRICHTUNGEN FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER UND SEELISCHER BEHINDERUNG (Hg.): "Schau doch meine Hände an". Sammlung einfacher Gebärden zur Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. 3. erweiterte Auflage. Reutlingen 1995.





Gesa Daniel

## **PHANTASIEREISEN ALS MEDIUM SPRACHTHERAPEUTISCHEN HANDELNS**

Das Medium Phantasiereise<sup>1</sup> wurde in den letzten Jahren zunehmend für die pädagogische und (sprachheil-)therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entdeckt. Die Auseinandersetzung mit Phantasiegeschichten ermöglicht Ausdruck und Verarbeitung von inneren Vorstellungsbildern und Gefühlen. Aufgrund ihrer persönlichkeits-, konzentrations- und sprachfördernden, ihrer phantasie- und kreativitätsanregenden Wirkung finden Phantasiereisen und Vorstellungsübungen inzwischen häufig in der Schule, der Therapie sowie im außerschulischen Bereich Verwendung (vgl. Teml 1994). Insbesondere bei Kindern mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen, deren Sprachstörungen mit Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- und anderen Sekundärstörungen einhergehen, hat sich der Einsatz imaginativer Verfahren bewährt. Neben logopädischen und psychologischen Maßnahmen erweist sich die Anwendung des therapeutischen Mediums Phantasiereise zur Behandlung der oben genannten Auffälligkeiten als sinnvoll.

### **1. BEGRIFFSBESTIMMUNG**

Die Verwendung des Begriffs "Phantasiereise" erfolgt in der Literatur überwiegend pragmatisch für diverse Formen und Variationen von Vorstellungsübungen. Als *Imaginationsübung* wird eine bewusste, konstruktive Auseinandersetzung mit inneren Vorstellungsbildern bezeichnet (vgl. Teml 1994, 13). Bei dem Einsatz von Vorstellungsübungen wird unter Zuhilfenahme sensorischer (d.h. visueller, auditiver, kinästhetischer, olfaktorischer und gustatorischer) Imaginationen einer Person die konstruktive Nutzung ihrer intrapsychischen Kräfte ermöglicht.

Durch externe verbale Instruktionen wird in den bildhaften, mustererkennenden Gehirnpartien der Ablauf von imaginativen Prozessen ange-regt. Diese Prozesse fördern Entspannung und Aufmerksamkeit beim "Phantasiereisenden" und unterstützen dessen Persönlichkeitsentwicklung.

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an Teml/Teml 1994 (im folgenden abgekürzt Teml 1994) wird in dieser Arbeit für die verwendeten Phantasiegeschichten und Vorstellungsübungen der Oberbegriff "Phantasiereisen" benutzt.

## **Phantasie-Reise**

Definiert man Phantasie als eine Fähigkeit, neue Vorstellungsbilder zu erschaffen, so werden unter Phantasiereisen Überschreitungen der Realität in die Welt der inneren Vorstellungsbilder verstanden. Der Psychotherapeut H. Teml definiert den Prozeß der Reise in die Welt der Vorstellungsbilder als Charakteristikum der "echten" Phantasiereise. Diese Bedeutung wird bereits anhand des Begriffes Phantasie-reise deutlich, in dem sich der Aspekt der Imagination mit dem der Reise verbindet: "Der Aspekt der "Phantasie" verweist dabei auf die innere Vorstellungswelt, der Aspekt "Reise" auf den Weg dorthin, den Aufenthalt in der Innenwelt und auf den Weg zurück in die Alltagswelt" (zit. n. Teml 1994, 14).

An dieser Stelle wird das psychologische Prinzip der Phantasiereisen erkennbar: Sie ermöglichen durch eine verbale Anleitung von vertieften Imaginationen den Zugang zur Innenwelt einer Person. Durch eine bewußte Aktivierung von Vorstellungsbildern und Imaginationen werden dem "Phantasiereisenden" neue Perspektiven und Anregungen für sein Handeln in der Außenwelt eröffnet und zugleich physiologische, psychische sowie emotionale Entwicklungsprozesse gefördert.

In diesem Zusammenhang erscheint besonders die verbindende Funktion zwischen realer und imaginativer Welt von Bedeutung. Bei der Arbeit mit Vorstellungsbildern wird kein regressives Verharren in einer illusionären Vorstellungswelt oder die Flucht vor den Anforderungen der Realität intendiert. Vielmehr soll die kreative Auseinandersetzung mit der intrapsychischen Vorstellungswelt eine adäquatere Bewältigung der Außenwelt ermöglichen.

## **2. TYPOLOGIE DER PHANTASIEREISEN**

Der passende Inhalt einer Phantasiegeschichte sowie deren äußere Vermittlungsform werden im Hinblick auf die physiologischen, psychischen und emotionalen Bedürfnisse der Kinder ausgewählt. Im folgenden sind die grundlegenden Erscheinungsformen von Phantasiereisen dargestellt, welche der jeweiligen Zielgruppe entsprechend interpretiert und modifiziert werden können.

### **(1) Gelenkte Phantasiereisen**

Unter gelenkten Phantasiereisen werden von außen, d.h. von einer anderen Person angeleitete Vorstellungsübungen verstanden. Hierbei können zwei Arten der Instruktion, die offene und die geschlossene, unterschieden werden (vgl. Teml 1994, 16). Offen angeleitete Phantasiereisen bieten einer Person vielfältige Möglichkeiten zur Entwicklung von eigenen Imaginationen. Dagegen enthalten geschlossene Phantasiereisen detaillierte Vorgaben über die Inhalte der verwendeten Vorstellungsbilder.

Die Entscheidung für eine offene oder geschlossene Anleitung von Vorstellungsübungen sollte von der mit der Phantasiereise angestrebten Zielsetzung abhängen.

Zwischen gelenkten Phantasiereisen und manipulativen Imaginationstechniken wird eine strenge Abgrenzung angestrebt. Manipulative Absichten der anleitenden Person sollten bei Phantasiereisen daher strikt vermieden werden.

#### (2) Freie Phantasiereisen

Im Gegensatz zu der gelenkten Phantasiereise wird bei dieser Art der Vorstellung auf jegliche Form von äußerer Anleitung verzichtet. Die freie Form von Phantasiereisen stellt eine zumeist spontane und unbewußte Imagination von Bildern, Tönen und Empfindungen dar.

#### (3) Mischformen

In der pädagogischen und therapeutischen Praxis hat sich neben den gelenkten Phantasiereisen eine Mischform zwischen der freien und der gelenkten Ausprägung bewährt (vgl. Müller 1994, 19). Durch verbale Anleitung einer Phantasiegeschichte wird zunächst ein gemeinsamer Rahmen geschaffen. Dabei erfolgt eine Anregung von Erfahrungen und Wahrnehmungen auf der sensorischen Ebene. Danach - in dem un gelenkten Abschnitt der Phantasiereise - wird den Kindern Raum für die Produktion ihrer persönlichen Vorstellungsbilder geboten.

### **3. PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE ZIELSETZUNGEN BEI DEM EINSATZ VON PHANTASIEREISEN**

Der Einsatz von Imaginationstechniken im pädagogischen und psychologischen Bereich unterstützt grundlegende Erziehungsziele und verfolgt gleichzeitig spezifisch therapeutische Zielvorstellungen. Im Rahmen einer humanistischen Pädagogik sind Erziehungsziele, wie die Pflege der Vorstellungskraft und die Entwicklung des Bewußtseins, von grundlegender Bedeutung. In der gegenwärtigen Schulpraxis steht allerdings weitgehend die Ausbildung logisch-rationaler Fähigkeiten und des Abstraktionsvermögens im Vordergrund, während die ebenso wichtigen pädagogisch-humanistischen Zielsetzungen häufig vernachlässigt werden.

Die Verwendung von Phantasiereisen im Unterricht und in der außerschulischen Erziehung kann zum Ausgleich dieser schulischen Defizite einen wertvollen Beitrag leisten. Neben der Förderung von grundlegenden Erziehungszielen werden Vorstellungsübungen häufig zur speziellen therapeutischen Förderung eingesetzt. Im Hinblick auf die Verbesserung von Sprachleistungen erweisen sich besonders Phantasiereisen zur Entspannungsförderung, Konzentrationsförderung und Sprachaktivierung als bedeutungsvoll.

### 3.1 Anleitung zu physischer und mentaler Entspannung

Derzeit weisen zunehmend mehr Schüler - hierbei ist besonders die Gruppe der sprachgestörten Kinder betroffen - psychische Verhaltensauffälligkeiten auf. Zudem kann ein Anstieg von psychosomatischen Beschwerden im Kindesalter verzeichnet werden. Laut Teml (1994) ist ein Großteil dieser Störungsbilder auf übermäßige physiologische, psychische und emotionale Anspannung zurückzuführen. Die wesentlichsten Ursachen für die Genese von (zunächst) körperlichen Fehl- und Verspannungen liegen in den emotionalen und psychischen Belastungen, denen der Organismus täglich ausgesetzt wird. In diesem Erklärungsmodell wird "Streß" als verursachendes Moment für psychische und psychosomatische Störungen angesehen (vgl. Müller 1993b, 13f.).

Im Hinblick auf eine Entspannungsförderung bei Kindern und Jugendlichen wird in der Literatur besonders eine modifizierte Version des autogenen Trainings empfohlen (vgl. Müller 1992 und Eberlein 1976). Versuche, Kindern in der Altersstufe von ca. 4-12 Jahren die entspannende Wirkung des autogenen Trainings zu vermitteln, erfolgen über die Erzählung von *autogenen Märchen*<sup>2</sup>. Zur Vertiefung eines physischen und mentalen Entspannungszustandes werden in die Texte dieser Phantasiesgeschichten spezielle *Entspannungsworte* integriert. Die Worte stammen ursprünglich aus dem Bereich des autogenen Trainings, wo sie als konzentrierte Formeln der Schwere-, Wärme-, Atem- und Ruheübung Verwendung finden. Regelmäßige Anwendungen dieser Formeln bewirken einen automatischen Umschaltungsprozeß, d.h. es werden physische Reaktionen erzeugt, die seelische und körperliche Entspannung auslösen.

Auch die *Visualisierung* von entspannten Situationen kann physiologisch meßbare Veränderungen, wie eine Abnahme des Muskeltonus oder die Reduzierung der Pulsfrequenz bewirken. Daher enthalten die verbalen Anleitungen zu Phantasiereisen meist Beschreibungen von entspannenden Vorstellungsbildern.

In bezug auf den Inhalt der Entspannungsphantasien bieten sich besonders Szenen aus der Natur an, um ein Gefühl der Ruhe und Stille zu vermitteln. Häufig beinhalten Entspannungsphantasien auch Metaphern oder Meditationstexte zur Vertiefung eines Entspannungszustandes.

Eine weitere wirksame Hilfe zur physischen wie mentalen Regenerierung stellen die *Atemphantasien* dar. Laut Teml (1994, 56) steht kaum eine andere Körperfunktion in so engem Zusammenhang mit der physischen

---

<sup>2</sup> Der Begriff des autogenen Märchens steht synonym für Phantasiereisen mit integrierten Entspannungsanleitungen.

und psychischen Gesundheit eines Menschen wie die Atmung. Das individuelle Atemmuster einer Person wird sowohl von körperlichen als auch psychischen und emotionalen Faktoren beeinflusst. Während der Atemphantasien wird eine Situation imaginiert, die die natürliche Tendenz des Organismus zur Atmung anregt, eine vertiefte Bauchatmung unterstützt bzw. hervorruft und den Prozeß der Expiration betont. Die Atmung stellt eine bedeutsame Komponente des sprachlichen und stimmlichen Ausdrucks dar. Somit ist der Einsatz von Atemphantasien besonders im Rahmen einer sprachtherapeutischen Förderung geeignet.

### **3.2 Konzentrations- und Aufmerksamkeitsförderung**

In der gegenwärtigen sprachheilpädagogischen und psychologischen Praxis stellen Störungen der Aufmerksamkeit und des Konzentrationsvermögens ein zentrales Problem dar. Konzentrationsmängel werden neben Wahrnehmungsstörungen als das meistbeklagte Sekundärsymptom bei den SchülerInnen der Schule für Sprachbehinderte bezeichnet, wobei viele Autoren eine Wechselbeziehung zwischen sprachlichen und konzentrativen Beeinträchtigungen annehmen (vgl. Breitenbach/Kaltwasser 1986; Mühlhausen 1986).

Der *Einsatz von Imaginationsübungen* stellt eine wirksame therapeutische Intervention bei den oben genannten Störungen dar.

Phantasie Reisen oder autogene Märchen vermitteln die therapeutischen Impulse des autogenen Trainings in kindgerecht modifizierter Form. Jede autogene Imaginationsübung ist, unabhängig davon, zu welchem Zweck sie eingesetzt wird, zugleich eine Konzentrationsübung. Dies verdeutlicht eine Betrachtung der äußeren Haltung des Übenden: Es wird eine, während der Dauer der Übung unverändert bleibende Körperhaltung eingenommen, je nach Bedarf im Sitzen oder Liegen. Dabei sind die Augen des Phantasie Reisenden meist geschlossen und er bekommt die Anweisung, störende Gedanken zu vergessen. Somit wird das *Grundprinzip der Konzentration*, nämlich eine Ausschaltung von Außenreizen und die Ausrichtung auf eine Aufgabe, verwirklicht.

Gegenstand kindlicher Aufmerksamkeit und Konzentration bei gelenkten Phantasie Reisen sind die verbale Anleitung sowie die Imagination der beschriebenen Inhalte. Mit Hilfe von verbalen Instruktionen wird die Vorstellungskraft des Kindes auf entspannende innere Bilder zentriert, wobei eine Intensivierung der dazugehörigen sensorischen Wahrnehmungen erfolgt.

Phantasie Reisen leiten dazu an, "in sich hineinzuhören", d.h. innere Vorstellungsbilder und den eigenen Körper wahrzunehmen. Auf diese Weise

wird zugleich geübt, die Schwelle für Störungen anzuheben, die von außen auf den Organismus einwirken.

Konzentrationsschwache und hyperaktive Kinder befinden sich trotz der zur Schau gestellten Lebhaftigkeit oft in einem müden und überreizten Zustand. Dieser führt wiederum zu einem Anstieg der motorischen Unruhe, bis schließlich ein *circulus vitiosus* entsteht (vgl. Aden 1992, 185). Mit der Imagination von beruhigenden Phantasiebildern entsteht beim Kind eine vertiefte physische und psychische Entspannung, wodurch der oben beschriebene Kreislauf unterbrochen wird. Im Anschluß an eine Phantasiereise verhält sich ein Großteil der Kinder ruhiger und ausgeglichener.

Anhand von Vorstellungsübungen kann der Übende selbst die Bedeutung bzw. positive Wirkungsweise der Konzentration feststellen. Während körperliche und geistige Entspannung mit nachlassender Konzentration auf die inneren Vorstellungsbilder abnimmt, stellt sich der eutone Zustand bei einer erneuten physischen und psychischen Ausrichtung auf die Inhalte der Phantasiereise wieder ein. Ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration ist somit Voraussetzung für das Gelingen einer Phantasiereise, zugleich werden diese Fähigkeiten aber auch mit jeder Vorstellungsübung trainiert. Hierbei darf die Dauer der Imaginationübung die Spanne des kindlichen Konzentrationsvermögens grundsätzlich nicht überschreiten. Es gilt das Prinzip: Lieber kurz und konzentriert üben als lang und unkonzentriert (vgl. Aden 1992, 180).

### **3.3 Aktivierung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten**

Im Hinblick auf die Thematik dieses Beitrags erscheint besonders der Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und der Ausbildung von *imaginativen Fähigkeiten* von Bedeutung. Hierzu schreibt Katz-Bernstein (1990, 888), daß Sprache und Sprachentwicklung eng mit dem Prozeß des Imaginierens-Denkens-Handelns verbunden sind. Auch Wygotzki (1974, 90) verweist auf die korrelative Entwicklung von Sprache und Denken. Dabei geht er von der Erkenntnis aus, daß die Entwicklung materieller, geistiger und sprachlicher Handlungsfähigkeit nicht isoliert zu erklären sind. Demzufolge entsteht das imaginative Denken - wie auch andere psychische Prozesse - aus der gesellschaftlichen Existenz eines Menschen und somit durch die sprachliche Verständigung.

In Anbetracht der Korrelation von Imaginationenprozessen und Sprache erscheint eine Aktivierung und Ausbildung von imaginativem Denken, wie sie bei Phantasiereisen stattfindet, zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes geeignet. Die Indikation von autogenem Training und dessen kindgerechter Vermittlungsform bei Sprachstörungen wird in der Literatur häufig angezeigt (vgl. Friedrich/Friebel 1993, 37f.). So be-

richten zum Beispiel Biermann (1978, 35) und Eberlein (1976, 9) über die therapeutische Wirkung von autogenen Märchen bei Kindern mit Redeflußstörungen.

Eine Verbesserung der sprachlichen und kommunikativen Eigenschaften wird zum einen durch die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten, zum anderen durch eine Sprachaktivierung erzielt.

Phantasieeisen erfordern ein von Emotionalität, gegenseitigem Respekt und Einfühlungsvermögen geprägtes zwischenmenschliches Klima. Bei ihrer Vermittlung wird eine Situation geschaffen, die durch Ruhe und Entspannung gekennzeichnet ist. Damit sind die Grundvoraussetzungen für den Ablauf von tiefgehenden kommunikativen Prozessen gegeben. Speziell für Kinder mit Sprach- und Aufmerksamkeitsstörungen, die aufgrund ihrer Defizite im schulischen und familiären Bereich oft Mißerfolge im kommunikativen Umgang mit ihrer Umwelt erleben, stellt diese Situation eine Entlastung dar. Besonders der kommunikative Akt des Zuhörens bereitet einer großen Anzahl von Kindern Schwierigkeiten. Sie haben häufig den Wert von aufmerksamem Zuhören und somit einen Teil des Grundprinzips von Kommunikation, die Wechselbeziehung von Sprecher- und Hörerrolle, noch nicht erfahren (vgl. Wunderlich 1972, 49 ff.). Durch den intimen und emotionalen Vorgang des Geschichtenerzählens erfährt das Kind die Bedeutung des Zuhörens. Indem es seine gesamte sensorische Wahrnehmung - hier besonders den auditiven Kanal - auf die verbale Anleitung konzentriert, spürt es die therapeutische Wirkung der Vorstellungsübung. Hierzu zählen zum Beispiel körperliche und mentale Entspannung, die Anregung von positiven Vorstellungsbildern und anderes.

In der Auswertungsphase von Phantasieeisen bieten sich vielfältige Möglichkeiten zur intensiven *Förderung des* kindlichen Sprach- und *Kommunikationsvermögens*. Im Anschluß an eine Vorstellungsübung sollen die Kinder die Möglichkeit erhalten, über ihre Emotionen und Imaginationen während der Phantasieeise zu berichten. In einer von Akzeptanz, Kongruenz und Empathie geprägten Gesprächsatmosphäre können speziell logophobische Kinder zu mündlichen Äußerungen ermutigt werden. Hierbei besteht die Aufgabe des Erziehers bzw. des Therapeuten darin, durch aktives Zuhören und einführendes Verständnis ein solches Klima zu schaffen. Anhand der therapeutischen Vorbildfunktion wird den Kindern das Erlernen sowie die Internalisierung von grundlegenden Kommunikationsregeln ermöglicht, wie

- ù die auditive Wahrnehmung auf die Äußerung des Sprechenden zu konzentrieren,
- ù den Gesprächspartner ausreden zu lassen,
- ù Akzeptanz und Respekt bezüglich der geäußerten persönlichen Gefühle und Ansichten zu demonstrieren.

Eine Anwendung dieser, an der themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (1992) orientierten Kommunikationsformen hat sich bei der verbalen Aufarbeitung von Phantasieereisen bewährt. Besonders, da der Austausch persönlicher Vorstellungsbilder ein hohes Maß an Respekt und Einfühlungsvermögen von seiten der Gesprächspartner erfordert (vgl. Teml 1994, 43).

Neben der Vermittlung von basalen Kommunikationsfertigkeiten eignen sich Vorstellungs- und Imaginationsübungen besonders zur *Sprachaktivierung*. Doris Müller berichtet in ihrem Buch "Phantasieereisen im Unterricht" über den erfolgreichen Einsatz von Phantasieereisen in den unteren Klassen einer Sprachheilschule. In dem Zusammenhang werden Phantasieereisen als "ideales Medium, um Kinder zum freien Sprechen zu animieren" charakterisiert (1994, 84).

In der Regel bewirkt bereits die Phantasiegeschichte selbst durch ihre phantasieanregenden, märchenhaften Inhalte bei den Kindern eine starke Motivation, von ihren Wahrnehmungen und Vorstellungsbildern zu berichten. Die Beschreibung und Interpretation der im Anschluß an eine Phantasieereise erstellten Arbeiten stellen ebenfalls eine äußerst motivierende und effektive Methode zur Aktivierung der Sprache dar. Neben dem Prozeß der Sprachaktivierung erfolgt durch den kommunikativen Austausch von Phantasiegeschichten eine Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes. Bei sprechscheuen Kindern sowie bei Kindern mit schwerwiegenden sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen können vom Therapeuten Strukturierungshilfen für das Gespräch angeboten werden. Die Strukturierung einer solchen Gesprächssituation geschieht, indem dem Kind verschiedene Auswertungsfragen oder Aufarbeitungsfragen gestellt werden. Teml (1994, 43) führt als einfache Auswertungsfragen an: Wie hat dir die Phantasieereise gefallen? Was hast du gesehen und erlebt? Was hast du dabei gefühlt und gedacht?

Auch bei der *Förderung von Schriftsprache* können Phantasieereisen gewinnbringend eingesetzt werden. Sie eröffnen einen lustbetonten, individuellen Zugang zur Verschriftlichung von Sprache. Die Erfahrungen mit dem Einsatz von Phantasieereisen im Rahmen der Erprobung des therapeutischen Konzepts ergaben, daß Phantasieereisen bei den Kindern einen starken Anreiz schaffen, Geschichten aufzuschreiben.

#### **4. EINSATZMÖGLICHKEITEN DES MEDIUMS PHANTASIEREISE**

Der Einsatz von Imaginations- und Phantasietechniken kann in den unterschiedlichsten Bereichen (z.B. Familie, Schule oder Psychotherapie) und in einer Vielzahl von Variationen erfolgen. Im Hinblick auf die Gruppe der Kinder mit Sprachstörungen werden nun insbesondere die



didaktischen Anwendungsmöglichkeiten von Vorstellungsübungen in der Schule für Sprachbehinderte vorgestellt.

#### **4.1 Lernförderung durch Phantasieisen**

Im schulischen Bereich erweist sich besonders die Förderung des persönlichen, sozialen und sachbezogenen Lernens durch Vorstellungsübungen als bedeutungsvoll. Phantasieisen sprechen emotionale wie auch physiologische Aspekte im Lernprozeß an und binden ebenso intellektuelle wie soziale Erfahrungen in diesen ein (vgl. Teml 1994, 29).

Der Einsatz von Imaginationsübungen und Phantasieisen bewirkt eine Aktivierung des logischen sowie des imaginativen Denkens der Schüler. Durch das korrelative Zusammenwirken der beiden Hemisphären wird das Sachwissen der Schüler mit Phantasie, Kreativität und Intuition ergänzt. Die Integration von Imaginations- und Visualisierungsübungen in den Unterricht erweitert demnach die vorrangig rational geprägten, leistungsorientierten Denkopoperationen der Schülerinnen und Schüler um eine kreative, emotionale Komponente. Auf diese Weise, d.h. durch die Einbeziehung von kognitiven wie auch kreativen Prozessen in didaktische Konzeptionen, werden Lernvorgänge erleichtert und gleichzeitig optimiert. Das Vorstellungslernen ist eine kindgerechte und zugleich effektive Form des Lernens von schulischen Inhalten, da jeder Gedanke unserer Sprache an ein Bild gebunden ist. Doris Müller (1994, 6) führt aufgrund ihrer langjährigen Erprobung von Phantasieisen in einer Sprachheilschule als Gründe für die Effektivität bei der Erarbeitung und Wiederholung von Lernstoffen die hohe Motivation der Schüler, eine Verbesserung der Aufmerksamkeitsleistung und der Merkfähigkeit sowie eine Unterstützung der fächerübergreifenden Arbeitsweise an.

Neben dem stofflichen Lernen fördern Phantasieisen zugleich das persönliche und soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler. Eine Akzeptanz der kindlichen Persönlichkeit und ihrer inneren Vorstellungswelt, wie sie im Rahmen von Phantasieisen erfolgt, stärkt das Selbstvertrauen der Schüler und fördert ihren Respekt vor den Fähigkeiten anderer Personen.

Phantasieisen können während des gesamten Stundenverlaufs im Unterricht eingesetzt werden:

In der *Einstiegsphase* können Phantasieisen und Imaginationsübungen zu Beginn des Unterrichts eingesetzt werden, um so bei den SchülerInnen Ruhe und Aufmerksamkeit zu wecken. Außerdem ermöglichen Phantasieisen beim Einstieg in ein neues Themengebiet einen affektiven Zugang zu den Lerninhalten.

In der *Erarbeitungsphase* bieten Vorstellungsübungen die Gelegenheit zu zahlreichen Sprech-, Schreib- und Leseanlässen und ermöglichen einen differenzierenden Unterricht.

In der *Vertiefungsphase* stellen Phantasieereisen einen einprägsamen Abschluß für eine Unterrichtseinheit dar und ermöglichen eine Integration der erarbeiteten Inhalte.

#### **4.2 Schwierigkeiten beim Einsatz von Phantasieereisen in der Schule**

Besonders in höheren Schulklassen können bei der Einführung von Vorstellungsübungen Abwehrhaltungen und Unsicherheit seitens der SchülerInnen auftreten. In dieser Situation sollten die Gefühle der Kinder respektiert und keinerlei Druck auf sie ausgeübt werden. In der Regel erklären sich die meisten Schüler mit der Zeit zu der Teilnahme an einer Vorstellungsübung bereit.

Ebenso können schulische Rahmenbedingungen, wie zeitliche Begrenzung, räumliche Einschränkungen und inhaltliche Vorgaben (Lehrplan) die Verwendung von Phantasieereisen im Unterricht erschweren. In solchen Situationen ist Engagement, Improvisationstalent und Mut von Lehrerin und Lehrer gefordert, sich gegenüber institutionellen Regelungen zu behaupten.

#### **5. PRAKTISCHE ANLEITUNGEN FÜR DEN THERAPEUTISCHEN EINSATZ DES MEDIUMS**

In Anlehnung an bestehende pädagogische und therapeutische Vermittlungsformen von Imaginationsübungen wurde von mir eine Vorgehensweise für den Einsatz dieses Mediums bei Kindern mit Sprachstörungen und damit einhergehenden Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen konzipiert. Vorgesehen ist eine festgelegte Struktur für jede "Therapiestunde", bestehend aus einer Vorbereitungsphase, einer Anleitungsphase, einer Auswertungsphase und einer Aufarbeitungsphase. Dabei richtet sich die Anzahl der Therapieeinheiten nach den individuellen Bedürfnissen eines Kindes bzw. einer Fördergruppe. Die Struktur des therapeutischen Vorgehens zur Verbesserung kindlicher Sprach- und Aufmerksamkeitsstörungen durch Phantasieereisen kann der folgenden Abbildung entnommen werden:

**I. Vorbereitungsphase**

1. Vorbereitung der Phantasiereise bei der anleitenden Person durch
  - ùErwerb von Eigenerfahrungen
  - ùemotionale Einstimmung
2. Vorbereitung der Phantasiereise in der Kindergruppe durch
  - ùArrangieren der Rahmenbedingungen
  - ùgegebenenfalls Durchführung von Vorübungen
  - ùAnkündigung der Phantasiereise

**II. Anleitungphase**

1. Entspannungsanleitung durch
  - ùentspannende Vorstellungsbilder
  - ùmodifizierte Übungen des autogenen Trainings oder progressive Muskelentspannung
2. Schilderung des Inhalts
3. Rückführung

**III. Auswertungsphase**

1. Konkretisierung der Erfahrungen
2. Vertiefung der Erfahrungen durch
  - ùKreative Darstellung der inneren Vorstellungsbilder

**IV. Aufarbeitungsphase**

1. Verbalisierung der Erfahrungen durch
  - ùVersprachlichung der inneren Vorstellungsbilder sowie der damit verknüpften Emotionen
  - ùVerbalisierung des kreativen Darstellungsprozesses
  - ùBeschreibung der gestalteten Objekte
2. Analyse der Gesprächsinhalte

**4.1 Vorbereitungsphase**

Während der Vorbereitungsphase bereitet sich zunächst die anleitende Person selbst auf die Phantasiereise vor. Nach Teml (1994, 33) erfordert die konstruktive Begleitung von Vorstellungs- und Imaginationsübungen ein entsprechendes Maß an Eigenerfahrung auf diesem Gebiet.

Grundlegende Erfahrungen können beispielsweise durch die Teilnahme an Kursen zum autogenen Training oder in Selbsterfahrungsgruppen erworben werden. In jedem Fall sollte die anleitende Person sich jedoch zuvor mit der jeweiligen Vorstellungsübung auseinandersetzen. Konzentrierte Atemübungen vor der Anleitung einer Phantasiereise bewirken Entspannung. Diese Einstimmung erleichtert während der Anleitungsphase eine Anpassung von Sprachtempo und Tonfall an den inneren Rhythmus der Kinder.

Während einfache Vorstellungsübungen in der Regel ohne spezielle Vorbereitung durchgeführt werden können, erfordern längere Phantasiereisen einige Planungen hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen. Falls die Kinder keine Erfahrung im Umgang mit Vorstellungsübungen besitzen, sollten sie schrittweise an diese neue Art des Umgangs mit ihrer Phantasie herangeführt werden (vgl. Teml 1994, 33). Daher integriere ich in die Vorbereitungsphase des Modells eine Reihe von Vorübungen zum spielerischen Training der Vorstellungskraft, um diese bei Bedarf anzuwenden:

- (1) Der erste Schritt besteht darin, das *Schließen der Augen* einzuüben. Geschlossene Augen erhöhen die auf die inneren Vorstellungsbilder gerichtete Aufmerksamkeit, da störende Außenreize ausgeschaltet werden. Für viele Kinder kann dies in der Alltagssituation zuerst jedoch als unangenehm und bedrohlich empfunden werden. Die Entscheidung, die Augen während der Phantasiereise geöffnet oder geschlossen zu halten, wird den Kindern überlassen. Allerdings können verschiedene Übungen ihnen helfen, sich an das Schließen der Augen zu gewöhnen. Nachfolgend wird zur Veranschaulichung des Trainings eine kurze Anleitungssequenz dargestellt, in der der Unterschied zwischen den "inneren" und den "äußeren Augen" verdeutlicht werden soll: "Schau dich einmal hier im Raum um. Was kannst du mit deinem "äußeren Auge" alles sehen (z.B. Fenster, Tisch, Bild) ? Schließe nun deine "äußeren Augen" und öffne deine "inneren Augen". Kannst du das? Stell dir nun mit deinen "inneren Augen" einen Ball vor. Wenn du ihn deutlich genug siehst, dann nickst du mit dem Kopf" ( Teml 1994, 34).
- (2) Auch der *Unterschied zwischen Realität und Phantasie* kann den Kindern anhand einfacher Vorstellungsübungen bewußt gemacht werden. Sie erkennen dabei, daß die Realität mit bestimmten Gesetzmäßigkeiten existiert, diese in der Welt der Phantasie jedoch außer Kraft gesetzt werden können.

De Milles Programm zur Einführung in Phantasiereisen verdeutlicht dies: "Du kannst eine rote Jacke in einem Geschäft ausziehen und eine grüne anziehen. Aber kannst du auch eine rote in eine grüne Jacke verwandeln? Oder eine Katze in einen Hund? Das ist ganz leicht - nämlich in deiner Phantasie " (1994, 51f.).

- (3) Weitere Vorübungen sind auf die *körperliche Haltung*, etwa das ruhige Liegen oder das entspannte Sitzen, bezogen.
- (4) Einigen Kindern erleichtert eine entsprechende *Vorinformation* über den Wert von Phantasiereisen die Akzeptanz dieser Methode.

Sobald die Vorübungen erfolgreich abgeschlossen worden sind, kann die *Ankündigung* der eigentlichen Phantasiereise erfolgen. Hierbei werden deren Zielsetzung und die Art der Durchführung kurz vorgestellt. In dem hier erarbeiteten therapeutischen Konzept wurden dazu von Teml (1994, 36) empfohlene Orientierungsfragen verwendet: Wie lautet der Inhalt der Phantasiereise? Wozu führen wir die Phantasiereise durch? Wie ist der Ablauf der Phantasiereise? Wie werten wir die Erfahrungen aus?

Im Anschluß an die Ankündigung erfolgt eine Rückfrage an die Kinder, um ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Phantasiereise festzustellen. Sollte diese fehlen, wird jeglicher Druck vermieden, und die Kinder erhalten ein alternatives Angebot. In Gruppen erweist sich zudem die Vereinbarung gemeinsamer Regeln, die während einer Phantasiereise verbindlich gelten, von Bedeutung.

#### **4.2 Anleitungphase**

Im Rahmen der Anleitungphase erfolgt zunächst die *Entspannungsanleitung*. Phantasiereisen erfordern laut Teml (1994) einen meditativen, tranceartigen Zustand, der durch das Ausschalten des kontrollierten Bewußtseins und einer Konzentration auf die innere Vorstellungswelt gekennzeichnet ist. Auf gehirnphysiologischer Ebene erfolgt dabei eine Zunahme von langsameren Alphawellen und die Synchronisation der beiden Hemisphären. Es eignen sich einfache Varianten von Entspannungsübungen, wie etwa modifizierte Übungen des autogenen Trainings oder die progressive Muskelrelaxation. Daneben werden beruhigende Vorstellungsbilder, zum Beispiel Naturereignisse, eingesetzt, um bei den Kindern einen physischen und mentalen Entspannungszustand anzuregen.

Im Anschluß daran wird der *Inhalt* der jeweiligen Phantasiegeschichte geschildert. Bei der Darbietung des Textes wird darauf geachtet, daß auch sprachbehinderte Kinder mit Wahrnehmungsdefiziten in der Lage sind, möglichst intensive Imaginationen zu entwickeln. Gegen Ende einer Phantasiereise sollen die Bilder langsam ausklingen und das "Alltagsbewußtsein" an die Stelle der Imaginationen treten. Der tranceähnliche Entspannungszustand wird durch eine Anregung der vegetativen Funktionen aufgehoben.

#### **4.3 Auswertungsphase**

In der Auswertungsphase werden die während einer Phantasiereise gewonnenen Erlebnisse konkretisiert und vertieft. Teml (1994) und Müller (1994) halten eine Darstellung und entsprechende Auswertung dieser Erfahrungen für sinnvoll, da "Phantasiebilder - so wie Träume die Ten-

denz (aufweisen), verlorenzugehen, wenn sie nicht in irgendeiner Form festgehalten oder in eine Handlung umgesetzt werden" (zit. n. Teml 1994, 43). Innere Vorstellungsbilder und damit verbundene Emotionen und sensorische Eindrücke können auf verschiedene bildnerische und gestalterische Weise dargestellt werden.

#### (1) Zeichnen und Malen

Hierbei wird nicht der künstlerische Wert einer Arbeit beachtet, sondern die Umsetzung des inneren Erlebens in konkreter oder symbolischer Form.

- Freies Zeichnen mit Buntstiften, Wasserfarbe, Wachsmalfarbe o.ä.
- Bildnerisches Gestalten mit Fingerfarben. Dieses künstlerische Medium eignet sich besonders aufgrund seiner taktilen und kinästhetischen Eigenschaften.
- Kollektives Zeichnen. Hierbei malen zwei oder mehr Kinder gemeinsam ein Bild auf dasselbe Blatt Papier.

#### (2) Dreidimensionales Gestalten

Das Modellieren ist eine äußerst beliebte und effektive Methode zur Darstellung von Phantasieerfahrungen. Die dabei verwendeten Materialien motivieren die Kinder in der Regel stark und steigern ihre kreativen Ausdruck.

- Modellieren mit Ton, Knetmasse, Plastilin o.ä.. Diese Materialien eignen sich besonders aufgrund ihrer Geschmeidigkeit und Formbarkeit. Speziell bei wahrnehmungsgestörten und hyperaktiven Kindern bewirkt der Umgang eine taktil-kinästhetische Förderung.

#### (3) Schriftliche und szenische Umsetzung

Das Wort besitzt einen großen künstlerischen Ausdruck (vgl. Schottenloher 1989). Es eignet sich daher ebenso wie das bildnerische Gestalten zur Darstellung von Gefühlen und Vorstellungsbildern. Intensiviert wird diese Umsetzung noch durch den Einsatz des eigenen Körpers und dessen Bewegungen.

- Kreatives Theaterspiel. Durch kreatives Theaterspiel nehmen die Kinder sich selbst, d.h. ihren Körper, ihre inneren Vorstellungen und ihre sensorischen Eindrücke, intensiver wahr.
- Rollenspiele (mit Handpuppen).
- Verfassen von Texten. Beim Aufschreiben der Phantasiegeschichten hat sich die Ich-Form und die Verwendung des Präsens bewährt. Die Erfahrung zeigt, daß die Kinder in hohem Maße motiviert sind, sowohl ihre eigenen Texte als auch die Geschichten ihrer Mitschüler zu lesen.
- Schreiben von (Prosa-)Gedichten u.v.m.

#### **4.4 Aufarbeitungsphase**

In der Aufarbeitungsphase werden die während der Phantasiereise gesammelten Erfahrungen verbalisiert. Abhängig von der jeweiligen therapeutischen Intention und dem Grad an Vertrautheit kann dieses Gespräch mit einem Partner, in einer Kleingruppe oder auch im Plenum erfolgen (vgl. Teml 1994, 43).

Vor Beginn des Aufarbeitungsprozesses sollte der Therapeut überprüfen, ob auf Seiten der Kinder Widerstände oder Abneigung hinsichtlich des Gespräches bestehen. Generell wird in diesem therapeutischen Modell versucht, den Angebotscharakter von Phantasiereisen so weit wie möglich einzuhalten. Den Kindern, die wirklich nicht an der Vorstellungsübung teilnehmen wollen oder dazu nicht in der Lage sind, wird eine alternative ruhige Beschäftigung angeboten. Sofern die Kinder dazu bereit sind, kann im gemeinsamen Gespräch ein Austausch der verschiedenen Phantasievorstellungen erfolgen. Bei Bedarf werden auch die zum Ausdruck gebrachten Gefühle besprochen und analysiert. Die Beschreibung und Analyse der gestalteten Texte, Bilder oder Figuren gewährt einen Einblick in die inneren Vorstellungsbilder und die emotionalen Bedürfnisse eines Kindes.

Neben den oben genannten gestalt- und gesprächstherapeutischen Zielsetzungen geht es im Rahmen der Aufarbeitungsphase darum, Sprechansätze zu schaffen, um das Kind zu sprachlichen Äußerungen zu animieren. Laut Müller (1994, 84) erfolgt durch das Mitteilen und Zuhören meist auch eine Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes. Eine weitere Förderung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten innerhalb der Gesprächsgruppe stellt das Einüben grundlegender Kommunikationsregeln dar. Die sprachtherapeutische Zielsetzung dieser Gesprächsgruppe ist folgende: Hier soll das Kind lernen, Sprache als kommunikatives Medium und Ausdrucksmittel seiner Imaginationen und Emotionen zu nutzen (vgl. Katz-Bernstein 1992, 113).

#### **AUSBLICK**

In der praktischen Arbeit mit Phantasiereisen und integrierten autogenen Entspannungsübungen erweisen sich diese als besonders kindgerechte und effektive Methoden. Durch die entspannende, konzentrationsfördernde Wirkung der Anleitungstexte sowie deren hohen Motivationsgehalt können (sprachheil-)pädagogische Interventionen unterstützt werden. Aufgrund der großen Flexibilität dieses Mediums sind seinem kreativen Einsatz im sonder- und religionspädagogischen Bereich demnach keine Grenzen gesetzt.

**LITERATUR**

ADEN, P.: Anleitung zum autogenen Training mit Kindern und Jugendlichen. Ein praktischer Leitfaden für Eltern Ärzte und Erzieher. Münster 1992.

BIERMANN, G.: Autogenes Training mit Kindern und Jugendlichen. Beitrag zur Kinderpsychotherapie. Band 21. München/Basel 1978.

BREITENBACH, E./KALTWASSER, B.: Autogenes Training für sprachbehinderte Kinder - eine modifizierte Form und ihre Auswirkung auf das Konzentrationsvermögen. In: Die Sprachheilarbeit 31 (1986), 119-125.

COHN, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart <sup>11</sup>1992.

DE MILLE, R.: Setz Mutter auf den Tiger. Phantasieexperimente für Kinder und Erwachsene. Hamburg <sup>2</sup>1994.

EBERLEIN, G.: Autogenes Training mit Märchen. Düsseldorf 1976.

EBERLEIN, G.: Autogenes Training. Lernen und Lehren. Berlin 1987.

FRIEDRICH, S./FRIEBEL, V.: Entspannung für Kinder. Übungen zur Konzentration und gegen Ängste. Reinbek bei Hamburg 1993.

KATZ-BERNSTEIN, N.: Phantasie, Symbolisierung und Imagination - "komplexes katathymes Erleben" als Methode in der Integrativen Therapie mit Vorschulkindern. In: PETZOLD, H./ORTH, I. Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie. Band II. Paderborn 1990, 883-931.

KATZ-BERNSTEIN, N.: Aufbau der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit bei redeflussgestörten Kindern. Ein sprachtherapeutisches Übungskonzept. Luzern <sup>5</sup>1992.

MÜHLHAUSEN, G.: Hat sich die Struktur der Schülerschaft der Sprachheilschulen geändert? In: Die Sprachheilarbeit 31 (1986), 37-38.

MÜLLER, D.: Phantasiereisen im Unterricht. Braunschweig 1994.

MÜLLER, E.: Auf der Silberlichtstraße des Mondes. Autogenes Training mit Märchen zum Entspannen und Träumen. Frankfurt am Main <sup>2</sup>1992.

MÜLLER, E.: Du spürst unter deinen Füßen das Gras. Autogenes Training in Phantasie- und Märchenreisen. Vorlesegeschichten. Frankfurt am Main <sup>2</sup>1993.



SCHOTTENLOHER, G.: Kunst- und Gestaltungstherapie, München<sup>2</sup>1989.

TEML, H./TEML H.: Komm mit zum Regenbogen. Phantasiereisen für Kinder und Jugendliche. Linz<sup>4</sup>1994.

WUNDERLICH, D.: Zum Status der Soziolinguistik. In: KLEIN, W./WUNDERLICH, D.: Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt am Main 1972, 309-333.

WYGOTZKI, L.S.: Denken und Sprechen. Berlin 1974.



Gerlinde Ehrenfeuchter

## **WIE ERLEBEN SONDERSCHÜLERINNEN UND SONDERSCHÜLER SICH SELBST UND DIE WELT, IN DER SIE LEBEN?**

### **Ein Projektbericht**

#### **1. AUSGANGSLAGE**

Die Ausstellung, die beim Fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposium zu sehen war, ging zurück auf ein Projekt, das im Zusammenhang mit der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland im Jahr 1994 zum dem Thema "Aufwachsen in schwieriger Zeit - Kinder in Gemeinde und Gesellschaft" durchgeführt wurde. Ich arbeitete in einer Vorbereitungsgruppe mit dem Unterthema "Kindheit und Kindsein aus der Sicht von Kindern" mit. Dort beschäftigte uns die Frage, wie wir von Kindern erfahren können, wie sie die Welt sehen und erleben. Auf dem Hintergrund dieser Fragestellung habe ich ein Projekt entwickelt, das ich im folgenden darstellen werde. Dies geschah auch mit der Absicht, den Synodalinnen und Synodalen authentische Aussagen der Kinder zu vermitteln.

Den erarbeiteten Themen, Fragestellungen und methodischen Hinweisen des Projekts liegen meine sonderpädagogischen und religionspädagogischen Erfahrungen zugrunde. Innerhalb meines Auftrages am Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden erteile ich regelmäßig ein Mal in der Woche Religionsunterricht an einer Förderschule. Die von mir unterrichteten Schülerinnen und Schüler haben sich auch an dem Projekt beteiligt.

Das gesamte Projekt wurde an Förderschulen (Sonderschule für Lernbehinderte) durchgeführt. Es war uns in der EKD-Vorbereitungsgruppe wichtig, gerade von Kindern dieser Schulart, die oft am Rande der Gesellschaft stehen, etwas über ihr Erleben zu erfahren, sie selbst zu Wort kommen zu lassen.

#### **2. DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG**

##### **2.1 Rahmenbedingungen**

Das Projekt wurde an acht Schulen durchgeführt. Mit mir zusammen haben sich neun Lehrerinnen und Lehrer daran beteiligt. Alle erteilen evangelischen Religionsunterricht. 166 Kinder im Alter von 6 - 12 Jahren arbeiteten an dem Projekt mit. Die Themen wurden exemplarisch ausgewählt. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt ist die Erfahrung der Kinder

in möglichst konkreten Bereichen, einmal bezogen auf die Zeit (Ablauf eines Tages), zum anderen auf den Ort (Schule, Gemeinde, Welt). Aus Respekt vor dem privaten Bereich der Kinder wurde "Familie" nicht thematisiert. Wenn sich Kinder dennoch dazu äußern wollten, boten sich die Themen 1, 2 und 5 (s.u.) an.

Offene Fragen und Herangehensweisen (wie z.B. Phantasiereisen) gaben den Kindern Raum, ihren inneren Bildern und Vorstellungen zu begegnen. Auf unterschiedliche Weise - über gegenständliche Bilder, Farbkompositionen, über geschriebene und gesprochene Sprache - konnten die Kinder ausdrücken, was sie beschäftigt, erfreut und was ihnen Angst macht.

Die Lehrerinnen und Lehrer äußerten übereinstimmend, daß die Beteiligung an dem Projekt für sie selbst ein Gewinn war. Sie waren überrascht, wie viel sie über Wünsche, Vorstellungen, Bedürfnisse und Ängste ihrer Schülerinnen und Schüler erfuhren. Als erschwerend erlebten sie, daß für die Durchführung des Projekts nur vier Wochen zur Verfügung standen. Sie konnten deshalb auch nicht alle Themen behandeln. Insgesamt war auch für mich der Zeitrahmen sehr eng, da sich die Idee für ein solches Projekt erst während der Arbeit in der Vorbereitungsgruppe zur EKD-Synode entwickelte. Ich stand vor der Frage, das Projekt unter diesen Gegebenheiten mit allen damit verbundenen Unvollkommenheiten durchzuführen oder es fallen zu lassen. Der Ablauf und die Ergebnisse haben mich wieder darin bestärkt, daß es sich lohnt, auf das Bedürfnis nach Perfektion zu verzichten.

So offen und lebendig das Projekt angelegt war, so vielfältig sind die Ergebnisse. In einem erlebnisorientierten Prozeß entstanden, sind sie prozentual nicht erfaßbar. Sie zeigen Tendenzen auf, aus denen Folgerungen gezogen werden können. Infolgedessen werde ich für jedes der Themen die wichtigsten Tendenzen darstellen.

## **2.2 Darstellung des Projektes im einzelnen**

Entsprechend der Durchführung des Projekts gliedert sich die folgende Beschreibung jeweils in vier Schritte:

- (1) Das Thema
- (2) Hinweise zum methodischen Vorgehen
- (3) Beispiele aus den Arbeiten der Kinder
- (4) Auswertung

Die Lehrerinnen und Lehrer erhielten für die Durchführung des Projekts ein Papier mit den Themen und den Hinweisen zum methodischen Vorgehen einschließlich vorstrukturierter Arbeitsblätter, von denen jeweils

ein von den Kindern ausgefülltes Exemplar abgedruckt ist. Außerdem erhielten sie die Anregung, die Themen sinngemäß zu verändern und eigene methodische Vorgehensweisen zu wählen, wenn ihnen dies von der Situation der Kinder her notwendig erschien.

*Thema 1:* Ich liege im Bett und träume, was ich mir für diesen Tag wünsche.  
Ich liege im Bett und träume, was ich mir für diesen Tag nicht wünsche.

Das Thema 1 wurde von acht Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet.

### Hinweise zum methodischen Vorgehen

- Stilleübung
- Phantasiereise
- Malen, schreiben, erzählen

### Beispiele



Ich liege hier im Bett und träume von dem,  
was ich mir für diesen Tag wünsche.

Mädchen, 12 Jahre



Ich liege hier im Bett und träume von dem,  
was ich mir für diesen Tag nicht wünsche.

Mädchen, 9 Jahre

"Wenn böse Men-  
schen auf unser  
Haus schießen,  
wenn wir drin sind  
... Flugzeuge, die  
große Bomben  
werfen!" (Aussage  
dieses Mädchens  
beim Malen des  
Bildes)

"Ich wünsche mir für heute einen Besuch bei meiner Oma und bei meinem Opa, der immer für mich Zeit hat."

Junge, 11 Jahre

"Ich wünsche mir, daß meine große Schwester mich nicht immer schlägt und nicht mehr mit mir streitet."

Mädchen, 12 Jahre

### *Auswertung*

Unabhängig von Alter und Geschlecht zeichnet sich bei den Wünschen folgende Hierarchie ab,

- keinen Krieg,
- eine schöne Umwelt mit Blumen, Bäumen, Sonne, viel Ruhe,
- daß es den Tieren gut gehen soll,
- kein Streit zu Hause und in der Schule.

Es fällt auf, daß viele Kinder Häuser und Burgen malen.

Es werden mehr ideelle Wünsche geäußert als materielle, wobei letztere hauptsächlich bei den Jungen zu finden sind. - Aggressive Zerstörungswünsche tauchen bei einigen Jungen einer Großstadtschule auf. Viele Stadtkinder wünschen sich Freizeitangebote und Spielplätze. - Je jünger die Kinder sind, desto mehr sind ihre Wünsche in einer Traumwelt angesiedelt (Prinzessin sein, in einer Burg leben, Dinosaurier ...). Ältere Kinder orientieren sich eher an der Realität.

<p><i>Thema 2:</i> Tagesablauf:          1) Was habe ich an dem Tag gestern erlebt?          2) Was war gut für mich, was war nicht gut?</p>
--

Das Thema 2 wurde von fünf Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet.

### *Hinweise zum methodischen Vorgehen*

Zu Frage 1) Was habe ich an dem Tag gestern erlebt?

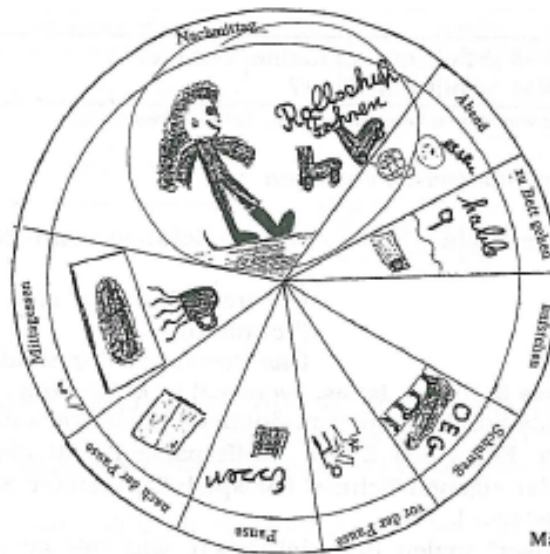
- Stuhlkreis
- Gedanken einen Tag zurückführen (Wochentag, Datum, Wetter ...)
- Große Scheibe mit Tageseinteilung in die Mitte legen und einführen
- Jedes Kind kann in der Gruppe über seinen gestrigen Tagesbeginn reden als Anregung für die eigene Weiterarbeit
- Die Kinder füllen die Scheiben für sich aus (malen, schreiben, der Lehrerin/dem Lehrer erzählen ...)

Zu Frage 2) Was war gut für mich, was war nicht gut?

- Kinder kreisen auf der Scheibe positive Erlebnisse mit hellem Stift ein

- Kinder kreisen auf der Scheibe negative Erlebnisse mit dunklem Stift ein

### Beispiele



Mädchen, 10 Jahre

"Bei mir klingelte um 6.30 Uhr der Wecker. Ich stand auf und freute mich auf das Frühstück. Meine Mutter hatte schon Tee gekocht.  
An der Bushaltestelle trat mich ein älterer Junge ohne Grund. Er warf meinen Ranzen in den Mülleimer. Alle lachten mich aus. Im Bus waren alle Plätze schon besetzt als ich einstieg. Die ganze Fahrt über mußte ich stehen. Die anderen traten mir absichtlich auf die Füße. In der großen Pause schenkte mir meine Freundin Fatma eine Tafel Schokolade. Am Nachmittag spielte ich mit Fatma Puzzle. Später sahen wir uns im Fernsehen einen Film an. Abends gab es Spaghetti zum Essen.  
Ich ging allein ins Bett."

Gut war für mich ...  
daß ich eine Tafel Schokolade geschenkt bekam

Nicht gut war für mich ...  
die Situation an der Bushaltestelle

Mädchen, 12 Jahre

### Auswertung

Der Tagesablauf der Kinder ist ähnlich, unabhängig davon, ob sie in der Stadt oder auf dem Land leben.

Der Nachmittag ist vom Spielen, häufig im Freien, und von den Hausaufgaben bestimmt.

Hauptbeschäftigung am Abend ist das Fernsehen.

Einige Kinder nennen als belastende Erlebnisse Konflikte an der Schulbushaltestelle und Streit zu Hause.

**Thema 3: Was gefällt mir an meiner Schule?  
Was gefällt mir nicht?**

Das Thema 3 wurde von sieben Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet.

### Hinweise zum methodischen Vorgehen

- Unterrichtsgespräch: Welche Schulen kenne ich, wie heißen sie?  
Unsere Schule ist eine Sonderschule (Schultyp).  
Das Besondere der Sonderschule.

Das Ziel dieses Schrittes ist es, eventuell in Erfahrung zu bringen, wie sich Kinder als Sonderschülerin, Sonderschüler erleben.

- Abgewandelte Form des Spiels "Kofferpacken" mit dem Inhalt "Beschreibung der eigenen Schule" (Beispiel: Zu unserer Schule gehören der Hausmeister ...).
- In "Schulhäuser" malen bzw. schreiben, was mir an meiner Schule gefällt, nicht gefällt. Eigene Farbwahl.

### Beispiele



Mädchen, 11 Jahre



Mädchen, 10 Jahre

"Ich mag nicht, wenn Kinder in unserer Schule auf Blumen treten, wenn sie sich schlagen." (Aussage des Mädchens zu diesem Bild)



"Es ist gemütlicher, wir haben Blumen im Klassenzimmer, es gibt Matratzen und ein Sofa."

Mädchen, 11 Jahre

"Als ich in die Förderschule mußte, verlor ich alle meine alten Freunde."

Junge, 9 Jahre

"Ich darf so langsam lesen, wie ich es eben kann."

Junge, 11 Jahre

"Die anderen ärgern mich, nur weil ich in die Förderschule gehe. Ganz besonders ärgert mich, wenn die Hauptschüler zu mir Sonderschwuler sagen."

Junge, 12 Jahre

### *Auswertung*

Besondere Beachtung findet die Ausstattung der Schule. Die Einrichtung wird oft bis ins Detail liebevoll dargestellt. Erlebnisangebote wie Spielecken, Schulgarten, Pausenhof werden hervorgehoben.

Lehrerin und Lehrer sind für die Kinder sehr wichtig, sie werden vorwiegend positiv erlebt.

Feste, Feiern, gemeinsame Unternehmungen werden häufig positiv erwähnt.

Ganz auffallend ist, daß die meisten Kinder bei der Frage "Was gefällt mir an meiner Schule nicht?" Streit, Ärger und Unordnung nennen.

Zu ihrer Situation als Sonderschülerin/Sonderschüler äußern sich die Kinder in bezug auf das Lernen und Leben in der Sonderschule positiv und bringen gleichzeitig ihren Schmerz über das Ausgesondertsein außerhalb der Schule zum Ausdruck.

*Thema 4:* Was gefällt Euch in Eurem Dorf/Stadt?  
Was würdet Ihr verändern? (anders machen?)

Thema 4 wurde von fünf Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet

### *Hinweise zum methodischen Vorgehen*

- Unterrichtsgespräch: Wo wohne ich, Name meines Dorfes, Stadt ...
- Brainstorming: Was mir zu meinem Dorf/Stadt einfällt.

Zu Frage "Was gefällt Euch in Eurem Dorf/Stadt?" malen, schreiben.

Zu Frage "Was würdet Ihr verändern? (anders machen?)" malen schreiben unter dem Stichwort "Ich wäre Bürgermeisterin, Bürgermeister, was würde ich verändern?".

## Beispiele



Plozheim

Hier wohne ich.

Was mir gefällt:

mir gefällt wie man die Häuser aufgebaut hat und wie man die Spielplätze aufgebaut hat / mir gefällt wie man die Schule gross gebaut hat

Was mir nicht gefällt / was ich anders machen würde ich würde mehr Plätze für Fussgänger machen ich würde die Liegenplätze gross machen und die Spielplätze gross machen / ich würde die Ballenplätze aufbauen

Mädchen, 12 Jahre

"Mir gefällt in meinem Dorf, daß ich schnell im Wald bin und dort spielen kann. Mit meinen Freunden spiele ich oft Verstecken im Wald."

Junge, 12 Jahre

"Mir gefällt es, daß ich oft einem Bauern in der Nachbarschaft helfen kann. Bei ihm darf ich manchmal auf dem Schlepper mitfahren."

Junge, 9 Jahre

"Ich würde alle alten Hütten und Bruchbuden abreißen und schöne Häuser für Familien bauen lassen. Der Kindergarten bekäme mehr Geld, um neue Spielgeräte für den Garten kaufen zu können.

Im ganzen Ort würde ich noch mehr "Zone 30"-Schilder aufstellen lassen, damit alle Kinder sich sicherer auf der Straße bewegen können. An vielen Straßen würde ich Bäume pflanzen lassen, damit es richtig grün wird im Dorf."

Junge, 11 Jahre

"Als Bürgermeister würde ich dafür sorgen, daß ein Kaugummiautomat aufgestellt wird, den Spiel- und Grillplatz erneuern und für den Spielplatz neue Geräte kaufen, eine Grundschule bauen, damit die kleineren Kinder nicht mit dem Bus fahren müssen."

Junge, 9 Jahre

*Auswertung*

Für die Kinder sind in ihrem Dorf, ihrer Stadt wichtig:  
Spielplätze, Freizeitanlagen, Wald sowie Treffpunkte, Einkaufsmöglichkeiten und neue Schulgebäude.

Ein Schüler äußerte: "Schön ist an meinem Dorf, daß mich jeder kennt."

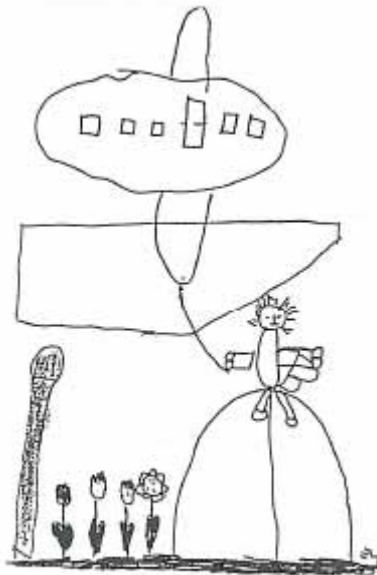
Als Bürgermeisterin/Bürgermeister würden sie sich vor allem für:  
Spielplätze,  
Erhalt der Natur und den  
Schutz der Kinder im Straßenverkehr einsetzen.

<b>Thema 5: Wie sieht die Welt aus, in der ich leben will?</b>
--

Das Thema wurde von sechs Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet.

*Hinweise zum methodischen Vorgehen*

- Phantasiereise auf einen Berg
- Malen des Phantasiebildes

*Beispiele*

Junge, 9 Jahre

"Ich würde gerne auf einem hohen Berg mein Flugzeug fliegen lassen; da würde ich auch gerne drin sitzen und alles von oben ansehen: die Blumen, die Vögel, die Wiesen, die Berge, einfach alles Schöne."

"Die Welt, in der ich leben will, ist ganz durchsichtig - aus Glas. Alles ist aus Glas. Man hat immer einen guten Durchblick.

Es gibt keine Einschränkungen. Menschen und Tiere leben in Freiheit. In dieser gläsernen Welt gibt es keine Autos, die die Luft verpesten. Der Boden und das Wasser sind sauber. Das Wasser aus den Flüssen kann man trinken und überall wächst viel Gras. Auch viele Blumen wachsen in dieser Welt, in der immer die Sonne scheint."

Junge, 11 Jahre

"Meine Welt ist der Dschungel. Ich lebe ganz allein mit den Tieren zusammen. Die Löwen und Tiger sind meine Freunde. Ich kann mit ihnen sprechen. Ganz friedlich leben wir zusammen."

Junge, 9 Jahre

"In der Welt, in der ich leben möchte, gibt es keine Schlägerei mehr. Auch keinen Streit. Die Menschen leben friedlich zusammen. In dieser Welt ist es immer Sommer."

Junge, 10 Jahre

"Alle Menschen leben wie Engel. Die Häuser, die Tiere und die Pflanzen können sprechen. Ich unterhalte mich mit allen und bin glücklich."

Mädchen, 12 Jahre

### *Auswertung*

Wesentliche Wunschvorstellungen sind eine schöne Natur mit Wasser, Wiesen, Blumen, Tieren und Sonne, schöne bunte Häuser sowie eine Welt, in der Frieden, Freiheit und Freude das Zusammenleben bestimmt.

Es fällt auf, daß bei den bildlichen Darstellungen keine Autos und Industrieanlagen erscheinen.

### **3. ERFAHRUNGEN, FOLGERUNGEN, ANREGUNGEN**

Das Ernstnehmen der Kinder als den Erwachsenen gleichwertige Gegenüber, ist Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Projekts. Diese Haltung beinhaltet grundlegendes Interesse und Neugier für die Fragen der Kinder und für das, was sie erarbeiten.

Im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern wurde deutlich, daß sie von den Erwachsenen Antworten auf ihre Fragen erwarten. Sie vertrauen auf deren Willen und deren Fähigkeit, die Welt lebenswert zu erhalten.

Viele der Kinder haben wenig Zugang zur örtlichen Kirchengemeinde und erleben "Kirche" hauptsächlich im Religionsunterricht über ihre Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Ihnen haben sie in diesem Projekt ihre Hoffnungen und Nöte anvertraut, haben ihnen einen Einblick in ihre innere Welt gewährt. Dies geschah in dem Wissen, daß die

geäußerten Vorstellungen und Wünsche an ein wichtiges Gremium der Kirche, die EKD-Synode, weitergehen. Sie verbinden damit die Hoffnung, daß Kirche sich für ihre Anliegen einsetzt.

Bei der Durchführung des Projekts haben die Lehrerinnen und Lehrer erlebt, wie wertvoll es ist, Kinder sich selbst äußern zu lassen. In ihren Wünschen und Sehnsüchten haben sie sich selbst wiedergefunden und Hoffnung geschöpft. Ihre Hoffnung ist gestärkt worden, durch das gemeinsame Wollen, etwas zur sinnvollen Gestaltung der Welt beizutragen. Sie haben erlebt, daß gegenseitiges Ernstnehmen dazu hilft, voneinander zu lernen.

Das Auswertungsgespräch mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern ergab, daß sie mit den Kindern in ähnlicher Weise weiterarbeiten wollen, allerdings mit einer günstigeren Zeitplanung. In der Gruppe entstand die Idee, ein Thema schwerpunktmäßig zu vertiefen und daraus im Frühjahr 1996 eine öffentliche Ausstellung in dem Tagungshaus der Badischen Landeskirche, Evangelische Begegnungsstätte Hohenwart, zu gestalten, was inzwischen geschehen ist. Am 23.2.1996 wurde sie mit einer Vernissage, die von Schülerinnen und Schülern mitgestaltet wurde, eröffnet. Aus elf Förderschulen von Baden-Württemberg stellten Kinder und Jugendliche im Alter von 7-16 Jahren Bilder zum Thema "Die Welt in der ich leben möchte" aus. Die Ausstellung fand ein gutes Echo in der Öffentlichkeit und wurde von allen Beteiligten als Erfolg erlebt.

Ein weiteres Ergebnis der Auswertung ist die Erkenntnis, daß solche Projekte auch in kleinerem Rahmen sinnvoll und lohnend sind. Die Arbeitsgruppe möchte ihre Kolleginnen und Kollegen ermutigen, selber ähnliches mit ihren Schülerinnen und Schülern auszuprobieren.



Els L.M. Maeckelberghe

## **SEELSORGERLICHE BETREUUNG NACH MASS Ein Bericht aus den Niederlanden<sup>1</sup>**

"Fürsorge nach Maß" (Zorg op maat) ist der Slogan der vorgeschlagenen Entwicklungen innerhalb des Gesundheitswesens der Niederlande. In dem Versuch, gute Pflege und Einsparungen zu koppeln, werden Pflegeleistungen auf die einzelne Person zugeschnitten. Ab 1996 wird der personengebundene Pflegeetat eingeführt. Das bedeutet, daß nicht länger den Einrichtungen, sondern den Einzelpersonen die Mittel zugewiesen werden. Die niederländische Regierung vollzieht damit den nächsten Schritt in einem länger andauernden Prozeß.

In meinem Beitrag gehe ich zunächst kurz auf die Hintergründe der Pflegereform in den Niederlanden ein, danach erläutere ich den Begriff "seelsorgerliche Betreuung". Im Hauptteil führe ich am Beispiel der "Hendrik van Boeijen"-Einrichtung für geistig Behinderte in Assen die Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung im Norden der Niederlande aus. Anhand der Entwicklung innerhalb dieser Einrichtung zeige ich, welche Konsequenzen die Verkleinerung im Gesundheitswesen und das Konzept der "Fürsorge nach Maß" für das seelsorgerische Handeln nach sich ziehen. Das "Hendrik van Boeijen" ist nicht typisch für die Situation in den Niederlanden insgesamt. Es ist jedoch ein Vorbild dafür, wie Entwicklungen verlaufen können. Zuletzt benenne ich einige Schlußfolgerungen.

### **1. HINTERGRÜNDE DER PFLGEREFORM IN DEN NIEDERLANDEN**

Bis in die sechziger Jahre hinein war die Fürsorge für die Schwachen in der niederländischen Gesellschaft eine Sache der Wohltätigkeitsverbände (im folgenden beziehe ich mich auf van der Sluijs 1995). Die christliche Caritas bestimmte das Handeln. Wirtschaftliches Wachstum, Säkularisierung und Demokratisierung sind Prozesse, die in den sechziger Jahren ihren Anfang nahmen und zur Entstehung des Sozialstaates führten. Fürsorge ist nicht länger abhängig von der Caritas, sondern wird vom Staat organisiert. Fürsorge wurde so eine kollektive Angelegenheit. In den siebziger Jahren gab es zwei Richtungen in der Behindertenarbeit:

---

<sup>1</sup> Ina Nusselder, Studentin der Fachrichtung Seelsorgerliche Betreuung und Leiterin des Dienstes für seelsorgerliche Betreuung am "Hendrik van Boeijen", hat mich auf die Problematik der geistig Behinderten und die Bedeutung ihrer seelsorgerlichen Betreuung aufmerksam gemacht. Ihre Begeisterung und ihre Bereitschaft, mich über die Entwicklungen in ihrem Arbeitsfeld zu informieren, machen sie gleichsam zur Mit-Autorin dieses Beitrags. Die Verantwortung für die vorliegenden Ausführungen liegt jedoch bei mir.

einerseits eine Richtung der Institutionalisierung und Etikettierung, andererseits eine Tendenz zur Normalisierung und Integration. Die erste Richtung sorgte für passende Einrichtungen, die zweite für anfangs vorsichtige Diskussionen über überschaubare, kleinere Formen der Fürsorge und Pflege. In den achtziger Jahren folgte eine grundlegende Reflexion über die bestehende Fürsorge. "Allmählich kam man zu der Erkenntnis, daß die kollektive Solidarität, eine Solidarität der Gesellschaft mit den Menschen mit geistiger Behinderung, nur da wirklich zustande kommt, wo man von wesentlich erlebter, individueller Solidarität mit dem behinderten Menschen sprechen kann" (ebd., 6).

Heutzutage richtet der niederländische Staat seine Aufmerksamkeit hinsichtlich der Menschen mit geistiger Behinderung auf folgende Punkte (Arbeitsgruppe Seelsorgliche Betreuung 1995, 6f.):

- Menschen mit geistiger Behinderung müssen als Bürgerinnen und Bürger mit vollen Rechten angesehen werden, die einen gleichwertigen Platz in der Gesellschaft einnehmen.
- Menschen mit geistiger Behinderung sollten soweit wie möglich in die Gesellschaft eingegliedert werden.
- Menschen mit geistiger Behinderung sollten so lange wie möglich die Möglichkeit bekommen, zu Hause zu wohnen.
- Behinderte Menschen, die nicht zu Hause betreut werden können, sollten bevorzugt in kleinen Wohngruppen leben, die in einen Stadtteil integriert sind.
- Eine bessere Zusammenarbeit auf regionaler Ebene ist erforderlich.
- Die Ausgestaltung der Lebensverhältnisse wird primär zur Hilfsbedürftigkeit in Beziehung gebracht, nicht zu den bestehenden Einrichtungen.
- Man bemüht sich um eine De-Institutionalisierung und Dekonzentration der bestehenden Einrichtungen.
- Man bemüht sich, neue Formen der Betreuung (betreute Wohngruppen, Übernachtungshäuser/-plätze etc.) weiter zu entwickeln.
- Möglichkeiten, von einem personengebundenen Etat Gebrauch zu machen, werden erweitert.
- Möglicherweise wird ein Pflegereformfonds eingeführt, in den die heutigen Erstattungs-, Unterstützungs- und freien Regelungen aufgenommen werden.

Die Pflege für Menschen mit geistiger Behinderung, bei der die Aufmerksamkeit für die einzelne Person im Zentrum steht, kommt zum Ausdruck in den Pflegeplänen. Ein Pflegeplan ist "das systematische Festlegen der Pflegeorganisation auf der individuellen Ebene" (Vlaskamp/van Gemert 1993, 219) oder "ein Pflegeentwurf, in dem Pflegeanbieter und andere Betroffene ihre Entscheidungen begründen" (ebd., 220). Das neue Gesetz für das medizinische Behandlungsabkommen schreibt vor, daß ein Behandlungsplan bzw. ein Pflegeplan aufgestellt werden muß (Hubben



1993, 214). Regierungspolitik und Gesetzgebung verändern die Gestaltung der Pflege für Menschen mit geistiger Behinderung. Ihr Einfluß ist auch in bezug auf die seelsorgerliche Betreuung der Menschen mit geistiger Behinderung zu bemerken.

## **2. DIE SEELSORGERLICHE BETREUUNG**

In den Niederlanden nennen sich die Stellen, die seit jeher als "pastoraler Dienst" bekannt waren, immer häufiger "Dienst für seelsorgerliche Betreuung". Die Namensänderung ist mehr als nur ein kosmetischer Trick.<sup>2</sup> Wo pastoraler Dienst als "die Zuwendung zu und die Kommunikation mit dem Mitmenschen in der Perspektive von Gottes Zuwendung und Kommunikation mit den Menschen" (Bons-Storm 1986, 123) verstanden wird, richtet sich die seelsorgerliche Betreuung "auf das Begleiten von Menschen mit Lebensfragen und -problemen, die anzugehen sind, aus. Sie werden eingeordnet in den weltanschaulichen Zusammenhang von Klient und Begleiter. Diese Besprechung richtet sich aus am Unterstützen und Fördern der seelischen Gesundheit des Klienten" (Mooren 1989, 40).<sup>3</sup> Der Ausdruck "seelsorgerliche Betreuung" verbindet die Sorge nicht in erster Linie mit einer spezifischen Weltanschauung und ebensowenig mit dem Glauben an Gott. Hiermit wird nicht gesagt, daß der/die Seelsorger/in selbst keine weltanschauliche Identität hat, im Gegenteil. Diese Herangehensweise erfordert von dem/der Seelsorger/in Kenntnis der verschiedenen weltanschaulichen Richtungen, Kenntnis in der Begleitung von Menschen bei existentiellen Fragen und Flexibilität. Der/Die Seelsorger/in ist in einer multikulturellen Gesellschaft tätig und ist daher offen für alle Glieder der Gesellschaft, die in einer Pflegeeinrichtung zusammenkommen.

## **3. FÜRSORGE NACH MAß UND SEELSORGERLICHE BETREUUNG: EIN BEISPIEL<sup>4</sup>**

Im folgenden behandle ich zunächst die Folgen der Dezentralisierung für die seelsorgerliche Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Hierfür gehe ich von dem Beispiel des "Hendrik van Boeijen" aus, um dann die Beziehung zwischen Pflegeplan und Seelsorge zu thematisieren.

---

<sup>2</sup> In den Niederlanden wird ausführlich über diese Terminologie diskutiert. Es führt jedoch zu weit, hier auf diese Diskussion einzugehen.

<sup>3</sup> Für den Kontext der seelsorgerlichen Betreuung sind die Begriffe "Klient" und "seelische Gesundheit" in dieser Umschreibung nicht so passend. Die Begriffe stammen aus Bezügen auf das Modell von Carl Rogers, die bei dem Autor herauszuhören sind.

<sup>4</sup> Vgl. dazu Arbeitsgruppe Seelsorgerliche Betreuung 1995.

### 3.1 Dezentralisierung und seelsorgerliche Betreuung

In Drenthe, einer Provinz im Norden der Niederlande, nehmen verschiedene Stiftungen die Sorge für Menschen mit geistiger Behinderung wahr. "Hendrik van Boeijen" und "Mariencamp" sind die größten klinischen Pflegeanbieter. Diese beiden Stiftungen werden, auch wegen der von der niederländischen Regierung entwickelten Pläne, zusammenarbeiten. Das "Hendrik van Boeijen" hat ungefähr 750 BewohnerInnen, das "Mariencamp" ungefähr 380. In Kürze werden 200 BewohnerInnen des "Mariencamp" in ein Neubaugebiet in Emmen einziehen, in dem Gruppenwohnungen gebaut werden. Diese Gruppenwohnungen werden "het Erf" genannt. Mehr als 300 Bewohnerinnen und Bewohner werden das "Hendrik van Boeijen" verlassen und verstreut über den Norden der Niederlande wohnen. Es bestehen Pläne, auf dem Grundstück des "Hendrik van Boeijen" Häuser für nicht geistig behinderte Menschen zu bauen, damit diese Einrichtung eher den Charakter eines Wohngebietes bekommt. Die bisherigen Einrichtungen bleiben als Orte, an denen spezialisierte Pflege und spezielle Behandlungsfunktionen situiert sind, erhalten. Das "Hendrik van Boeijen" und das "Mariencamp" müssen in Zukunft wahrscheinlich mit Stiftungen für nichtstationäre Pflege zusammenarbeiten.

Die Dienste für seelsorgerliche Betreuung haben seit Januar 1995 Vereinbarungen zur Zusammenarbeit zwischen dem "Hendrik van Boeijen", dem "Mariencamp" und dem "de Leite", der größten Stiftung für semiklinische Pflege, getroffen. Alle drei Stiftungen haben in bezug auf die seelsorgerliche Betreuung eine eigene Tradition, Kultur und Identität. Das "Hendrik van Boeijen", 1955 gestiftet, ist von Anfang an Teil einer Hervormden (Reformierten) Stiftung gewesen mit einem/r eigenen Seelsorger/in. Seit 1979 hat das "Hendrik van Boeijen" einen offenen christlichen Charakter. In Anbetracht der Herkunft der meisten Bewohnerinnen und Bewohner war die Seelsorge protestantisch-christlich geprägt. Das "Mariencamp" war ursprünglich römisch-katholisch, seit 1970 von allgemeinem Charakter. Bis 1994 wurde für die Seelsorge die örtlichen Kirchen beansprucht. Seit 1994 ist dort wieder ein eigene/r Seelsorger/in beschäftigt. "De Leite" hat keinen spezifischen Charakter und stellte bis 1994 gegebenenfalls einen Anspruch an die Seelsorger des "Hendrik van Boeijen".

Die Vereinbarungen zur Zusammenarbeit und die Entwicklung hin zur Dekonzentration und Dezentralisierung werfen ein neues Licht auf den Ort und die Funktion des/r Seelsorger/in. Jede Wohnform innerhalb der vereinbarten Zusammenarbeit (1. Wohnen auf dem Grundstück der bestehenden Einrichtung; 2. Wohnen in einem Neubaugebiet; 3. Selbständig oder bei den Eltern wohnen in einem normalen Wohngebiet) benötigt ein eigenes Modell der Seelsorge. Neben der allgemeinen "Fürsorge nach Maß" steht auch eine "Seelsorge nach Maß" zur Diskussion. Ausgangs-

punkt für die verschiedenen Modelle ist es, sich so weit wie möglich an die Partner in der Pflege (Kirchen und weltanschauliche Körperschaften) anzuschließen.

Kennzeichnend für die Arbeitsweise der SeelsorgerInnen der genannten Einrichtungen ist, daß sie sich für eine "umgekehrte Integration" einsetzen: Nicht die geistig Behinderten müssen sich integrieren, sondern die Gesellschaft integriert sich in die Welt der geistig Behinderten. Diese Herangehensweise kann anhand von Beispielen veranschaulicht werden:

(1) Auf dem Gelände des "Hendrik van Boeijen" ist ein neues pastorales Zentrum gebaut worden. In einer Zeit, in der Kirchengebäude von Schließung bedroht sind, ist es bemerkenswert, daß es im "Hendrik van Boeijen" gelungen ist, einen Neubau zu errichten. Daß dies gelungen ist, hängt meiner Meinung nach mit den Anschauungen, die hinter diesem Projekt standen, zusammen. Ausgangspunkt des Projekts war, daß der Bau des pastoralen Zentrums weder finanziell noch anderweitig zu Lasten des "Hendrik van Boeijen" gehen darf. Eltern der BewohnerInnen und die örtlichen Kirchen haben das Geld für dieses Zentrum aufgebracht. Der Einsatz für den Neubau hat die örtlichen Kirchen in die Mauern des "Hendrik van Boeijen" hereingeholt.

Gleichzeitig wird das Gebäude nicht nur für den seelsorgerlichen Dienst genutzt, sondern es dient auf dem Gelände auch als "Haus für Feiern", als Kirche und Kapelle für Trauerfeiern. Weiterhin ist es Dokumentationsstelle, Tagungsraum sowie Studien- und Einkehrzentrum. In dem Zentrum finden auch wöchentliche Aktivitäten anderer Dienste oder Abteilungen des "Hendrik van Boeijen" statt. In Zukunft soll das Zentrum zusätzlich regionale und provinzielle Funktion bekommen.

(2) Die wöchentlichen Gottesdienste auf dem "Hendrik van Boeijen" werden auch durch Kirchgänger von außerhalb der Einrichtung besucht. Auffällig ist hierbei, daß der "freie" Charakter der Gottesdienste die Leute anspricht. Die Gottesdienstfeiern weichen von dem üblichen Schema, in dem hauptsächlich Worte im Mittelpunkt stehen, ab. Die Grenzen zwischen den verschiedenen Glaubensgemeinschaften spielen keine Rolle mehr. Auch in Zukunft will man sich einsetzen für einen "offenen, ökumenischen Ort im weitesten Sinn des Wortes, an dem sich in erster Linie geistig Behinderte (von innerhalb sowie von außerhalb der Einrichtung) angesprochen wissen, sich zu Hause fühlen und, soweit möglich, auch ein Stück Verantwortung tragen" (Arbeitsgruppe Seelsorgliche Betreuung 1990, 11-12). In der Praxis zeigt sich, daß sich auch nicht geistig behinderte Menschen durch diese Form von Kirche-Sein angesprochen fühlen.

(3) In dem Neubaugebiet gibt es eine breite kirchliche Zusammenarbeit von sechs Gliedern: römisch-katholische Pfarrgemeinde, hervormde Gemeinde, gereformeerde Kirche, Mennonitengemeinde, remonstrantische

Gemeinde und eine Gruppe "anderweitig Verbundener". Seit den Plänen für "het Erf", Wohnungen für geistig Behinderte in diesem Stadtteil zu errichten, ist diese Gruppe mittels eines Interessenvertreters der siebte Partner im Gemeindeaufbau. Auf dem "het Erf" ist ein Kirchenraum geplant. Mit den sechs Partnern in der kirchlichen Zusammenarbeit wurde abgesprochen, diesen Kirchenraum gemeinsam zu nutzen. Im Neubaugebiet gibt es keine Kirche. Zugleich wurde beschlossen, die Verantwortung für die Seelsorge und die seelsorgerliche Betreuung der BewohnerInnen von "het Erf" gemeinsam zu tragen. In dieser Situation kann die Frage, wer integriert wen, kaum noch beantwortet werden. Hier ist die Rede vom Verkehr aus verschiedenen Richtungen. Die Gottesdienste werden sicher anders aussehen, wenn die verschiedenen Glaubensgemeinschaften zusammenkommen und gleichzeitig Menschen mit geistiger Behinderung dabei sind. Man will versuchen, die BewohnerInnen von "het Erf" so aktiv wie möglich am Gemeindeleben teilnehmen zu lassen.

(4) Integration im Sinne von "Menschen mit geistiger Behinderung werden integriert in ..." wird bei den Bewohnern, die in Gruppenwohnungen in der Stadt leben, sichtbar. Im Prinzip sind sie Mitglieder der Glaubensgemeinschaft, in deren Gebiet sie wohnen. Dies erweist sich jedoch als die schwierigste Form der Integration. Diese Form der Integration erfordert Anpassung von Seiten der bestehenden Gemeinden. Bereitschaft dazu ist noch längst nicht überall vorhanden.

Bevor ich auf die Konsequenzen der "umgekehrten Integration" eingehe, will ich zunächst den Folgen der Einführung von Pflegeplänen für die seelsorgerliche Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung Beachtung schenken.

### **3.2 Pflegepläne und Lebensgeschichte<sup>5</sup>**

"Beim Aufstellen des Pflegeplanes wird probiert, ein so genau wie mögliches Bild von einem Bewohner und von seinen Fragestellungen zu bekommen, um ihm die bestmögliche Versorgung und Begleitung zu bieten. Dabei besteht jedoch die Gefahr, daß der Bewohner damit ein Objekt der Begutachtung und Gegenstand des Gespräches wird, an dem er selber meistens nicht teilnehmen kann" (Brongers 1994, 11). Es ist wichtig, auch dem persönlichen Aspekt der BewohnerInnen Aufmerksamkeit zu widmen. Die Erfahrung vieler Seelsorger ist es, daß erst am Ende des Lebens des geistig Behinderten, beim Begräbnis, die Geschichten über sein oder ihr Leben erzählt werden. Viele Aspekte davon sind dann schon lange in Vergessenheit geraten. Die Eltern und andere Verwandte sind

---

<sup>5</sup> Im folgenden beziehe ich mich auf "Lebensverhaal en levensbeschouwing" (1994) und "Uitwisseling en informatie" (1991).

verstorben oder kennen die Bewohner auch nur teilweise. Der Wechsel des Pflegepersonals in der Einrichtung sorgt auch nicht für Kontinuität. Deshalb arbeitet man immer häufiger an einer Lebensgeschichte der Bewohnerinnen und Bewohner, damit mehr bekannt ist als nur die Behandlungen, denen sie sich unterzogen haben.

Die Erfahrung mit den Pflegeplänen hat gezeigt, daß dem weltanschaulichen Aspekt wenig oder gar keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wie der/die geistig Behinderte das Leben betrachtet und wie er oder sie hierin bestimmt wird von der Umgebung, sind Fragen, denen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muß.

Ausgangspunkt für die Lebensgeschichte ist es, "so weit wie möglich Raum zu lassen für das, was der Bewohner selbst ist. Er oder sie bestimmt den Ton! Und es ist seine oder ihre Lebensgeschichte!" (de Raadt 1994, 19) Eine Lebensgeschichte kann z.B. in einem "Lebensbuch"<sup>6</sup> geführt werden. Es geht in dem Lebensbuch nicht mehr so sehr um ein komplettes und systematisches Ganzes, sondern um das, was Eindruck gemacht hat, um das, was in der Erinnerung bleibt. So wird unter anderem den Feiern, den Ferien, dem Tageslauf usw. Aufmerksamkeit geschenkt. Das Lebensbuch wird von den Bewohnern selber hergestellt (abhängig von den Möglichkeiten) und allen, die ihnen nahestehen. Neben der Lebensgeschichte in diesem Sinne kann man eventuell noch eine einzelne Lebensgeschichte schreiben, in der die Daten aus jemandes Leben notiert werden (de Raadt 1994, 29-34).

Es sei ein Beispiel dafür angeführt, was auf diese Art und Weise geschehen kann: "Sie sagt: 'O nein doch, wir werden doch nicht über den Lebensweg reden ...' Und damit ist sie eine Ausnahme, denn den anderen bringt es gerade Spaß. In den Gesprächsgruppen am Dienstagabend zeichnen wir unseren Lebensweg. Ein großes Stück Papier, darauf als Basis eine Lebenslinie, die bei der Geburt beginnt und mit dem Tod (ein Sarg, ein Stein, ein Kreuz) endet. Alles übrige zeichnen wir selber dazu: Das ist das Eigene in jedermanns Leben. Niemand hat soviel Schwierigkeiten mit dem Ende des Lebensweges, wie gerade sie. 'Ich will nicht über den Tod reden', sagt sie jedesmal, wenn das große weiße Papier wieder zum Vorschein kommt. Wovor hat sie Angst? Zum Glück konnte sie die Angst, wovor auch immer, eben von sich abschütteln, als ihr eigener Lebensweg dran kam. Sie redete ununterbrochen! Darüber, wo sie geboren ist, wo sie gewohnt hat, bevor sie hierher kam. Ich frage: 'Kommst du noch manchmal dahin, in das Haus?' Sie sagte sehr fröhlich: 'Ja sicher, das Haus lebt noch!' Wovor hat sie Angst? Sterben ist schlimm. Jemand 'macht sich aus dem Staube' und läßt dich allein zu-

---

<sup>6</sup> P. Brongers berichtet von den Erfahrungen mit einem Lebensbuch, in dem "Sintmaheerd", einer Einrichtung für geistig Behinderte im Norden der Niederlande. Vgl. Brongers 1994, 23-26.

rück ... 'Ich werde noch lange nicht sterben', sagt sie wiederholt, 'weil ich ihnen fehlen würde ...'. Als sie da wegzog, hätte das Haus auch sterben können ... Zum Glück, es lebt noch. Aber die Angst vor dem Tod, die Angst, allein zurückzubleiben, die steckt tief in ihr, wenn sie sogar über ihr Geburtshaus, das sie verlassen mußte, nicht anders als mit Hilfe der Begriffe von Leben und Tod sprechen kann ..." (ebd., 33f.).

#### **4. ZUSAMMENFASSENDE BEMERKUNGEN**

Die seelsorgerliche Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung in den Niederlanden wird durch die politischen Entwicklungen hier bestimmt. SeelsorgerInnen haben die Aufgabe, innerhalb dieser Entwicklungen dazu beizutragen, daß Menschen mit geistiger Behinderung in all ihren Aspekten gesehen werden. Die Sorge für die Sinngebungs-, Lebens- und/oder Glaubensfragen erfordert eine kontinuierliche Aufmerksamkeit. Es ist jedoch nötig, daß dort, wo sich Integrationsprozesse und, wie in dem einen Beispiel, ein umgekehrter Integrationsprozeß abspielen, die nicht geistig Behinderten sich auf den Ort der Sinngebungs- und Lebensfragen besinnen. In den Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung können alle Bewohnerinnen und Bewohner, ob sie nun zu einer Glaubensgemeinschaft gehören oder nicht, auf seelsorgerliche Betreuung zählen.

Die Beachtung der Lebensgeschichte soll dazu beitragen, daß jede/r Bewohner/in ernst genommen und gerecht behandelt wird und ihm oder ihr Recht getan wird. Dies gilt nicht so außerhalb der Mauern. Da herrscht eine Atmosphäre der mühsamen Versuche zur Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Kirchen. Die Tendenz, solipsistisch tätig zu sein, wo nur die eigenen Mitglieder zählen, spielt mit. Wer nicht zur eigenen Glaubensgemeinschaft gehört, hat offensichtlich keine Sinngebungsfragen.

Soll Integration wirklich gelingen, dann erscheint es mir nötig, daß der Prozeß der umgekehrten Integration sich weiter durchsetzt. Nicht geistig Behinderte können von der Seelsorge für Menschen mit geistiger Behinderung lernen, daß Grenzen zwischen Gemeinschaften mit unterschiedlichen Anschauungen dazu da sind, durchbrochen zu werden, daß es um den einzelnen Menschen mit ihrer oder seiner eigenen Lebensgeschichte geht sowie daß Feiern mehr ist als nur mit Worten zu kommunizieren und daß es um den ganzen Menschen (sein Herz) geht. Das erfordert eine große Veränderungsbereitschaft von den verfaßten Kirchen.

**LITERATUR**

ARBEITSGRUPPE SEELSORGERLICHE BETREUUNG "HENDRIK VAN BOEIJEN": Zorgen voor morgen. Over de toekomst van geestelijke verzorging en pastoraat binnen de stichting "Hendrik van Boeijen". Assen 1995.

BONS-STORM, R.: Samen op adem komen. Een reflectie op de keuze voor een pneumatologische gefundeerd pastoraat. In: BONS-STORM, R. (Hg.): Zij waait waarheen zij wil. Opstellen over de Geest aangeboden aan Catharina J.M. Halkes. Baarn/Ten Have 1986.

BRONGERS, P.: Zorgplan en levensverhaal. In: levensverhaal en levensbeschouwing in de zorg voor mensen met een verstandelijke handicap. Handreiking bij het in beeld brengen van het levensverhaal van de individuele bewoner: Eine Ausgabe des College voor Ethische en Levensbeschouwelijke Aspecten van de Zorgverlening (CELAZ) van de Nederlandse Zorgfederatie; Adviescomissie voor Kwaliteit van Zorg en Onderwijs (AKO) van de Nederlandse Vereniging voor Gehandicaptenzorg (NVGz). o.O. 1994.

BRONGERS, P.: Voor iedere bewonder een eigen levensboek. In: Levensverhaal en levensbeschouwing in de zorg voor de mens met een verstandelijke handicap. Handreiking bij het in beeld brengen van het levensverhaal van de individuele bewoner: Eine Ausgabe des College voor Ethische en Levensbeschouwelijke Aspecten van de Zorgverlening (CELAZ) van de Nederlandse Zorgfederatie; Adviescomissie voor Kwaliteit van Zorg en Onderwijs (AKO) van de Nederlandse Vereniging voor Gehandicaptenzorg (NVGz). o.O. 1994, 23-26.

DE RAADT, J.C.: Handleiding bij het schrijven van het levensverhaal. In: Levensverhaal en levensbeschouwing in de zorg voor de mens met een verstandelijke handicap. Handreiking bij het in beeld brengen van het levensverhaal van de individuele bewoner: Eine Ausgabe des College voor Ethische en Levensbeschouwelijke Aspecten van de Zorgverlening (CELAZ) van de Nederlandse Zorgfederatie; Adviescomissie voor Kwaliteit van Zorg en Onderwijs (AKO) van de Nederlandse Vereniging voor Gehandicaptenzorg (NVGz). o.O. 1994, 19; 29-34.

Hubben, J.H.: Zorgplannen in relatie tot de komende wetgeving. In: Nederlands Tijdschrift voor zwakzinnigzorg 13 (1993), H.4., 212-218.

MOOREN, J.H.: Geestelijke verzorging en psychotherapie. Baarn 1989.

Ieder mens, een verhaal apart. Uitwisseling en informatie rondom geloofsbegeleiding van verstandelijk gehandicapten. Themaheft der Zeitschrift 'Voorzet' 4 (1991), H.4.

VAN DER SLUIJS, W.H.: Van caritas naar solidariteit. In: Voorzet 8 (1995), H.4, 5-9.

VLASKAMP, C./VAN GEMERT, G.H.: Zorg volgens plan. (Themenheft zum Thema Pflegepläne). In: Nederlands Tijdschrift voor zwakzinnigenzorg 13 (1993), H.4, 219-236.



Giuseppe Morante

## **KATHOLISCHE 'RELIGIONSPÄDAGOGIK DER BEHINDERTEN' IN ITALIEN<sup>1</sup>**

Dieser Beitrag gibt meine Lesart der italienischen Behindertenwirklichkeit wieder, analysiert unter der Perspektive dieses Symposiums und gemäß meines universitären Blickwinkel. Insofern formuliere ich als jemand, der sich forschend mit der Problemstellung der Religionspädagogik und der speziellen Katechetik beschäftigt, und als Dozent für das Fach "Religionspädagogik der Behinderten" (Pedagogia religiosa dell'handicap) an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Salesianer-Universität in Rom.

### **1. DIE ANFÄNGE DER RELIGIONSPÄDAGOGIK FÜR BEHINDERTE**

Wenn man sich einen Überblick über das nachkonziliare katechetische Vorhaben der italienischen Kirche verschafft, angefangen vom Dokument "Erneuerung der Katechese" (Rinnovamento della Catechesi) von 1970, in dem unter der Nr. 127 als Adressaten auch die "Mißgebildeten und Nichtnormalen" genannt werden, dann zeichnet sich eine zwar gemächliche, aber grundsätzlich fortschrittliche, neue gedankliche Ausrichtung ab: Die religiöse Erziehung des Behinderten bezieht sich nicht nur auf die technische Kompetenz und die Erforschung neuer Bedingungen der Kommunikation, die besser seinen verschiedenen Bedürfnissen angemessen sind (z.B. was die Wahrnehmung und die Ausdrucksfähigkeit angeht - gemäß der Begrifflichkeit nach Hanselmann); die Religionspädagogik der Behinderten hat sich zunehmend durchgesetzt als Fähigkeit, den Behinderten als aktives Subjekt und als Zeugen seiner Glaubenserfahrung zu betonen. Der Behinderte ist nicht mehr "Objekt" der Pädagogik und der Pastoral, sondern anerkanntes Subjekt eigenen gläubigen Zeugnisses.

Zu diesen Auffassungen hatten auch die kulturelle und soziale Wirklichkeit seit Beginn der 60er Jahre beigetragen, indem sie einige wichtige Faktoren ins Bewußtsein rückten:

- die Schließung der speziellen Schulen für die Behinderten und ihre Eingliederung in die Regelschulen;
- die gleichzeitig erfolgte Aufnahme auch schwer Behinderter auf freie Plätze, die ihrer Unterbringung und Ausbildung dienen;

---

<sup>1</sup> Für die Übersetzung dieses Beitrags danken wir Dr. Horst Herion.

- der Einfluß der Massenmedien (man denke an die bevorzugte Behandlung Behinderter bei päpstlichen Feierlichkeiten);
- die Wallfahrten sehr vieler Behinderter zu den verschiedenen Heiligtümern, wo die religiöse Initiation zu einer weiteren systematischen persönlichen Begegnung mit Gott angeregt wird;
- das pädagogische Bewußtsein davon, daß das Wachstum der Person sich vielfältig vollzieht, und zwar in beständiger Interaktion zwischen der kognitiven und der affektiv-beziehungsmäßigen Entwicklung.

Infolgedessen darf betont werden, daß man neue pädagogische Mittel gesucht hat, um die religiöse Erfahrung und den Glauben der Behinderter ins rechte Licht zu rücken. Erzieher und Katecheten entdeckten, daß die Notwendigkeit einer breiten Intervention auch häufig durch eine unbewußte Frage der Person gestellt wird.

Neben der Bewußtmachung der affektiven und beziehungsmaßigen Ebene der Person in der Religionspädagogik steht die Hinwendung zur intellektuellen Ebene in der Diagnostik und zur individualisierenden Prognose des erzieherischen und des religionspädagogischen Werdegangs.

So ist der klassische Weg, nämlich das bewußte didaktische Herangehen, gekippt. Dies deshalb, weil er nicht bei Personen angewendet werden kann, die wegen ihrer geistigen Behinderung eine "gebrechliche und fragmentarische Persönlichkeit" aufweisen, die auch mit Problemen der beziehungsmaßigen Reifung zusammenhängt.

Man bevorzugt deshalb die "*Präsenz Seite an Seite*" (*presenza accanto*) - als Eingehen auf die persönliche Situation, als Teile des Lebens und seiner Grenzen, als individuelle Aufmerksamkeit, die vor allem zu einer kommunikativen Beziehung mit der Person führen soll. Die Aktivierung dieses kommunikativen Kanals ist das, was im Behinderten die Erfahrung von Transzendenz Wirklichkeit werden lassen soll.

Methodologisch gesehen erlaubt die "Präsenz Seite an Seite" dem Erzieher und Katecheten, jene Sprache des Behinderten zu verstehen, mit der er die ihn umgebende Wirklichkeit interpretiert. Dem Behinderten erlaubt diese Präsenz Seite an Seite die Erfahrung dazugehören bzw. das Bewußtsein, ein Individuum zu sein, nicht aber ein Container von Interventionen. Er oder sie darf das Bewußtsein haben, das Subjekt einer Beziehung zu sein, die jede Existenz als Bedeutungsträgerin für sich und die anderen herausstellt, auch wenn diese unwiderruflich im Gebrechen gefangen ist.

## 2. DIE SOLIDARITÄT IM TÄGLICHEN LEBEN DES BEHINDERTEN

Diese neue pädagogische Sicht holt den Behinderten aus der Welt der gesonderten Institute und Erziehungseinrichtungen heraus - sofern es unter den jeweiligen Bedingungen möglich ist. Sie reiht ihn in den breiteren Rahmen der Regelschule und der kirchlichen Gemeinschaft ein, wo er leichter in die Wirklichkeit der sogenannten Normalen integriert werden kann.

Diese "Normalisierung" wird - was die Religionspädagogik betrifft, nicht nur von wenigen Spezialisten verfolgt, sie wird vielmehr als Haltung von der gesamten kirchlichen Gemeinschaft verlangt. Dies sollte nicht mit Hilfe reservierter Räume erfolgen, sondern in einer pastoralen Haltung, die es jedem erlaubt, auf die eigenen religiösen Bedürfnisse zu antworten - und zwar in einer seinen eigenen Lebensbedingungen angepaßten Weise. Diese katechetischen Anstöße der pastoralen Praxis fordern auch die theologische Reflexion heraus im Hinblick auf die Erwartung und Rechtfertigung einer angemessenen evangeliumsgemäßen Praxis.

Die Katechese muß für eine religiöse Erfahrung sprechen, die nicht einfach der institutionalisierten Erfahrung gleichgesetzt werden darf. Die Katechese beachtet deshalb die Subjektivität einer jeden religiösen Erfahrung (= Differenzierung), sie muß eine hermeneutische Übereinstimmung mit jener normalen religiösen Erfahrung versuchen, die institutionell vertreten wird (= allgemeine religiöse Erfahrung). Die Katechese wird insofern eine "besondere", als sie sich durch ihre Art und Weise der Glaubenserziehung hervorhebt - wobei der Katechet (und die Gemeinschaft) einerseits, der Adressat andererseits sich als zwei Gesprächspartner im Dialog über die religiöse Erfahrung verstehen, deren sie beide Zeugen und Hörer sind.

Diese neue Sehweise verlangt ein breites Netz von Solidaritätsangeboten und sehr viele Erfahrungen - Erfahrungen, die reich an pädagogischen und didaktischen Anstößen sind. Der Alltag wird Gegenstand dieser Religionspädagogik. Ihre Kennzeichen scheinen die folgenden zu sein:

- *Die Vorstellung, die sich der Erziehende vom Behinderten macht, beeinflußt die erzieherische Beziehung:* Der Behinderte ist nicht etwas Anderes, sondern er ist eine gewöhnliche Person mit Problemen; er ist kein Kranker, sondern jemand, der die Konsequenzen der Krankheit trägt, er ist keiner, der von daher beschrieben wird, was ihm fehlt, sondern von dem aus, was er besitzt (auch wenn es nur wenig ist).
- *Die Überzeugung, daß der Behinderte sich in einer existentiell benachteiligten Situation befindet* und daß er besondere Hilfen benötigt, um seine Möglichkeiten zu entwickeln und ein Leben zu leben wie die

anderen auch; diese Überzeugung *wird zu einer anerkannten Tatsache.*

- Die Einsicht, daß die Behinderten untereinander verschiedene Personen sind - mehr unterschieden als die normalen (hinsichtlich Erscheinungsbild, Bedeutung, vorhergesagten Möglichkeiten, menschlicher und sozialer Resonanz, Notwendigkeit von Interventionen) -, *diese Auffassung regelt die religiös-erzieherische Beziehung.*
- Die psychologische Einsicht, daß die zutage tretenden Grenzen des Behinderten die Öffnung zur religiösen Erfahrung erleichtern können (das Bedürfnis nach Schutz, nach Abhängigkeit, das Gefühl für die eigene Unzulänglichkeit können im Licht des Evangeliums gelesen werden) - *diese Einsicht wird zu einem Weg für die religiöse Erziehung und die Glaubenserfahrung.*

Die intensive Anwendung der christlichen Solidarität hat ein breites Feld von Diensten im Bereich der Pastoral und der Katechese entstehen lassen: feste Einrichtungen, situative und spezielle Interventionen in den Diözesen und Pfarreien. Es handelt sich um ein Aufblühen von Erfahrungen als Ergebnis solcher Errungenschaften, die sicher auch aufgrund des Impulses durch das internationale Jahr des Behinderten 1981 erfolgten und angestoßen wurden durch die großen Hilfswerke, besonders getragen von religiösen Einrichtungen mit speziell diakonischem Charakter.

Besonders deutlich im Bemühen um Anpassung an den Alltag des Behinderten sind allerdings die Interventionen im Hinblick auf motorische und sensorische Behinderungen. Diese Interventionen fallen nämlich zusammen mit sozialen Anstrengungen, Barrieren zu beseitigen hinsichtlich des Zugangs zur Schule, zu Arbeitsplätzen und zu kirchlichen Strukturen. Diese Errungenschaft ist nicht nur ein äußeres Zeichen, sie beeinflußt vielmehr auch die innere Haltung zur Aufnahmebereitschaft.

Nicht selten haben sich in diesem Kontext - im Hinblick auf ein mögliches religiöses Angebot für die unterschiedlichen Behinderten oder auch auf die Erforschung ihrer Motivation und speziellen Interessen - voll und ganz religiöse charismatische Bewegungen engagiert, wobei sie auch die "normalen" Pfarreikatecheten eingebunden haben. Es überrascht dabei nicht, daß diese Erfahrungen - wenn man sie genauer betrachtet - geradezu eine Erneuerung der Katechese im allgemeinen hinsichtlich der Hierarchie und der Mitte der Wahrheit bewirken konnten. Diese erneuerte Sicht gilt auch für die angewendete Methodologie und die Bewertung der die Situation verbessernden Maßnahmen.

Es ist nicht möglich, die Erfahrungen des vielfältigen Aufblühens auch in begriffliche Kategorien zu fassen. Noch sind keine wissenschaftlich

relevanten Reflexionen erschienen (als Belege für eine so breit gefächerte Praxis). Zum guten Teil beschränken wir uns hier auf eine Praxisreflexion (Orthopraxis) ausgehend von den großen Prinzipien der Pädagogik und der speziellen Katechetik. Insgesamt mangelt es nicht an inhaltlichen und methodologischen Einsichten der Religionspädagogik als Ausgangspunkt für ein neues, strukturierteres pädagogisches und katechetisches Vorgehen.

### 3. DIE INHALTLICHE UND PÄDAGOGISCHE WAHL

Auf der inhaltlichen Ebene scheint es klar zu sein, daß sich die Hierarchie der Wahrheiten für die Behinderten auf einen grundlegenden Erwerb von Glaubenswahrheiten beschränkt.

Die Botschaft, die Christus gebracht hat, lautet, daß Gott die Menschen liebt wie ein Vater seine Kinder - in analoger Weise. *Gott ist Vater*. Diese Glaubenswahrheit können die Behinderten nicht durch die Worte ihrer Erzieher und Katecheten entdecken, sondern eher durch die kleinen Hilfen, die sie ihnen täglich bieten durch ein Leben in Hoffnung und Liebe.

Wenn die kleinen Gaben den Herrn offenbaren, können ihn die Behinderten eben darin erkennen. Der durch menschliche Liebe inkarnierte Gott zeigt sich in kleinen Gesten der Liebe und des Vertrauens. So können auch die Geistigbehinderten dieses große Geheimnis mit Hilfe kleiner und alltäglicher Gesten der Liebe entdecken, als da sind das Waschen, Füttern, Annehmen, Streicheln usw. Dies sind Zeichen einer dauernden uneigennütigen Liebe; und es ist ja schwierig zu lieben, die Kraft zur Liebe kommt aber von Gott.

Hier liegt also die Grunderziehung zum Glauben, auch wenn die Behinderten es nicht in Worten ausdrücken können, daß Gott Vater ist - und wenn sie sich nicht dafür bedanken können. Wenn sie jemandem begegnen, der ihnen frei und unerwartet Gutes tut, entdecken sie darin die Väterlichkeit Gottes. Sie stellen diese Erwägung unbewußt an, und sie leben sie auch unbewußt: "Es gibt einen Gott, der mich durch meinen Katecheten liebt." Das Wesentliche des Evangeliums wird so realisiert. In der Tat verwendet die Evangelisierung der Behinderten die konkrete Sprache, nämlich die Sprache des Lebens mit einem beträchtlichen affektiven Anteil: Es ist die Sprache der Gesten, die Tatsache, daß man den Behinderten das tut, was ihnen gefällt, was ihnen gut tut, sie zufrieden sein läßt usf.

Ein zweiter wichtiger Kern dieser christlichen Wahrheiten ist der, daß Gott die Menschen dazu aufruft, die *Kirche als Gemeinschaft von Brüdern* zu errichten. Beten, Gott loben, spielen und leben - mit den Behinderten zusammen - dies ist die Aufgabe der Erzieher und des Katecheten in der Logik der Konzeption von "Präsenz Seite an Seite". Je mehr sie fähig zur Sozialisierung werden, desto mehr werden sie auch in ihre Umgebung

integriert; man hilft ihnen, daß sie einen Platz haben, daß sie respektiert und geliebt sind.

Jedoch gibt es verschiedene Grade, wie diese Gemeinschaft verstanden und realisiert wird. Es beginnt mit dem gelingenden Beisammensein miteinander in Gruppen, und es kann bis zum Gipfel der Gemeinschaft führen, wenn man sich Rechenschaft darüber ablegt, daß der Vater seine Kinder in Gruppen eint und ihnen vergibt. Dies ist eine Botschaft, die die Behinderten auf der Ebene der Lebenserfahrung begreifen können.

Eine andere Wahrheit, die die Behinderten begreifen können, ist die *Vorliebe Gottes für die Kleinen*. Wenn man mit den Behinderten über Jesus reden will, ist es nicht angebracht, ihnen Wunder zu erzählen. Wie für die anderen Kinder auch (in der Phase der magischen Religiosität), haben auch für die Behinderten (besonders die mit schwerer geistiger Behinderung) die Wunder nichts Außergewöhnliches, weil sie nicht zwischen dem unterscheiden können, was möglich ist und was nicht möglich ist.

Indessen können sie etwas verstehen, was für die Normalen schwierig scheint, nämlich daß Jesus die Kleinen, die Armen, die Verachteten bevorzugt und daß er sich auf ihre Seite gestellt hat. Diese Botschaft hilft ihnen, sich selbst besser zu akzeptieren und sie hilft ihren Eltern, sie anzunehmen.

Was die methodologische Seite angeht, beschäftigen sich diese speziellen Katechesen mehr mit den Bedingungen der Kommunikation als mit ihrer sprachlichen Seite. Es handelt sich um das Ambiente, die Beziehung, die Begegnung, die Musik, auch um das Schweigen, den Tanz, die Farben, audiovisuelle Elemente, Dramatisierung, das Sich-Hineinversetzen in Situationen oder das Lernen, den Sinn im Lebenslauf zu finden - zwischen dem, was man sucht und dem, was angeboten ist. Eine jede dieser Schwingungen geht in die Gesamtatmosphäre mit ein.

Es gibt Erfahrungen von Gruppen, von Familien und Pfarrgemeinden in einer Reichhaltigkeit, die systematisiert und ausgewertet werden müßte. Diese Erfahrungen werden von Gruppe zu Gruppe mündlich weitergegeben oder bei kirchlichen Begegnungen angeboten, im besten Fall wird versucht, sie ansatzweise systematisch in Zeitschriften wiederzugeben. All dies regt in vielen Begegnungen zum Nachdenken, zum Vergleichen und zum Wünschen an.

Diese Katechese nimmt eine zunehmende Systematik an, indem sie auch kreative Konstruktionen mit Erzählungen, Zeichnungen, mit Arbeiten in Ton, in Holz, buntem Glas angeht. Darin zeigen sich in staunenswerter Weise die unentdeckten Möglichkeiten von Personen, die vorher als unfähig zu künstlerischem Tun und höchstens am Rand künstlerischer Schönheit stehend angesehen wurden.

Ein besonderes Kapitel ist das Verantwortungsbewußtsein der Familien und der jungen Leute, die einen freiwilligen sozialen Dienst ausüben. Von diesem Personenkreis gehen Inputs zum Mentalitätswechsel aus, zum Wandel der familiären Beziehungen und zum Engagement der jungen Leute in der Gemeinschaft und Gesellschaft. Die systematische Erfassung solcher Erfahrungen ist bereits weit vorangeschritten in Publikationen, in Büchern und vor allem durch Zeitschriften, die sich immer mehr engagierten Mitarbeitern öffnen und die neue Reflexionen und Erfahrungen weitergeben.

Was die Aktivitäten von Erziehungs- und Ausdrucksformen, besonders für die Träger von Behinderungen angeht, sind in den letzten Jahren nach und nach - mit bemerkenswertem Interesse - Erziehungsanstrengungen unternommen worden, die auf einer Neubewertung der emotionalen, affektiven, beziehungsmaßbigen und kognitiven Gesichtspunkte der Person beruhen - reflektiert und ausgedrückt durch die körperhafte Dimension. Diese Körpersprache wird wirksam gerade auch, weil sie unausweichlich notwendig ist im täglichen Umgang mit Personen, die ständige Beschränkungen im Gebrauch der verbalen Sprache haben.

Die Musik, das Licht, die Farben und eventuelle Bildfolgen stellen eine nennenswerte Hilfe dar, z.B. um sich in eine biblische Szene zu versetzen; sie verstärken die Integration in die Symbolik der Bewegung. Die Musik muß mit dem Text harmonieren, sie hat eine die Bewegung rhythmisch unterstützende Funktion. Die Auswahl des Musikstücks muß sorgfältig erfolgen, der Rhythmus den Bewegungen angemessen sein. Das Stück sollte die Konzentration begünstigen. Die Farbe dient dazu, seelische Zustände auszudrücken, so wie das auch die größere oder kleinere Intensität und Streuung des Lichtes tun; z.B. ist man bestrebt, mit kalten Farben oder wenig intensivem Licht Situationen von Gefühlskälte darzustellen. Verwendet man Bildfolgen, sollten sie möglichst mit der entsprechenden biblischen Szene übereinstimmen.

Was die verschiedenen Arten von Behinderung angeht, gewinnt die inhaltliche und methodologische Differenzierung immer mehr an Bedeutung.

Mit den *Gehörlosen* muß die religiöse Erziehung

- von Anfang an intensiv mitwirken und während des ganzen Lebens beteiligt sein, damit diese Behinderten nicht uninformiert bleiben und riskieren, in das Netz der zahlreichen Sekten oder der religiösen Indifferenz zu fallen;
- vor allem ihre Art von Kommunikation wahrnehmen, weshalb man dabei sein sollte und sich klarmachen sollte, daß sie mit den Augen hören und das glauben, was sie sehen;

- unbedingt Möglichkeiten und Zeiten für christliche und ethische Bildung bieten, die ihren speziellen Bedürfnissen entsprechen;

Mit den *Körperbehinderten* muß es vor allem darum gehen:

- ihnen zur Autonomie in Gedanken und Wahlmöglichkeiten zu verhelfen, denn die Abhängigkeit hindert sie daran, einen Weg in Freiheit zu gehen und Risiken einzugehen;
- ihnen den Unterschied verständlich zu machen zwischen dem, was eine Person durch die Treue zum moralischen Engagement gut sein läßt und dem, was einfach gefällt oder nützlich ist. So ist z.B. ein Kind nicht nur dann gut, wenn es aufmerksam, respektvoll, hilfsbereit ist, sondern auch, wenn es isst, sich wäscht, sich bemüht usf.
- sich von den Betroffenen selbst die erzieherischen Linien anzeigen zu lassen, denn niemand mehr als derjenige, der selbst die tägliche Erfahrung mit einem "andersartigen Körper" lebt, kann wissen, welche Gedanken und Inhalte er nötig hat.

Die *Geistigbehinderten* haben eine zweifache Beschränkung, im Hinblick auf komplexe Strukturen und auf grundsätzliche Einschätzungen. Solche Art von Einschränkung erfordert:

- eine familiäre Umgebung und ein Netz besonders sensibler Beziehungen;
- ein besonders geschärftes Bewußtsein der Konsequenzen eigenen Handelns;
- sehr konstante Entscheidungsprozesse und -strategien;
- eine Planung von Ausführungsprozessen, die mit dem individuellen moralischen Urteil kohärent sind. Diese Behinderten können allerdings nur durch einfache Erfahrungen in ihrer eigenen Struktur erzogen werden, ohne einen Bedeutungsüberfluß - mit begrenzten religiösen und moralischen Gegenständen, die gemäß ihren wesentlichen Handlungen wiederholt werden und mit ihren Bedürfnissen übereinstimmen, damit keine Konfusion oder irreparable Schäden entstehen.

Im Hinblick auf die *Nichtsehenden* muß man sich vergegenwärtigen, daß die Blindheit als äußerst schwere Behinderung erscheint; und sie ist es auch, denn sie reduziert radikal die Beziehung zwischen Mensch und Welt, Mensch und Geschichte; es ist die radikale Erfahrung von der Unterbrechung eines Sinneskanals, der für die gegenseitigen Beziehungen besonders bedeutend ist. Das Fundament, auf dem die Gründe für die Verantwortung einer nicht sehenden Person basieren, ist folgendes:



- das Bewußtsein unterbrochener Beziehungen. Jede Haltung, die nicht zur Anerkennung der persönlichen Verantwortlichkeit - auch des Behinderten - führt, endet damit, daß die menschliche Würde negiert oder nicht anerkannt wird;
- die religiöse und moralische Erziehung muß Ergebnis eines gemeinschaftlichen Prozesses sein: die Gemeinschaft ist es nämlich, die die Werte tradiert, das Verhalten bestimmt und religiöse Haltungen hervorbringt;
- eine ausgeglichene Integration in die kirchliche Gemeinschaft, in der eine jede Person mit ihrer Eigentümlichkeit ihren Platz finden muß für das Abenteuer, auf Gott hin in der Kirche ausgerichtet zu sein.

#### **4. DIE METHODOLOGISCHEN UND DIDAKTISCHEN KONSEQUENZEN**

Hat man einmal den Weg ins Auge gefaßt, so sind damit viele Elemente der Animation verbunden (religiöse Erziehung und Katechese), die immer vom Konzept der Einheit und der Gesamtheit der Person ausgehen. Das intensivere Bewußtsein von der Sprache des Behinderten läßt oft an die Idee von einem einigenden Symbol denken, das man für eine gewisse Zeit anwenden (z.B. für ein Jahr in der Katechese) und das man für die verschiedenen programmatischen Momente nutzbar machen kann.

Bisweilen läßt genau ein solcher Code die Erziehenden und die Behinderten im Gleichklang in ein bestimmtes gemeinschaftliches Klima eintreten - im Bewußtsein, daß der Inhalt einer solchen Kommunikation die tiefsten Bedürfnisse - auch die religiösen - sammelt.

Da es nicht denkbar ist, daß religiöse Erfahrungen als Begriffe außerhalb einer affektiven Situation und außerhalb der Beziehung mit gereiften Personen aufgefaßt werden, und daß sie von der kontingenten Situation der Person angestoßen werden, deshalb ist der Zugang nie ein rein religiöser, sondern auch bestimmt durch Situationen des Spiels, des Ausdrucks, der Begleitung, des Festes, des Tuns, der Bewegung, der Anstrengung, der Musik, des Lichtes, des Rhythmus', des Gesangs und des Gebets.

So ist das intellektuelle und kognitive Element nicht das Entscheidende, während die affektiven, beziehungsmaßigen, emotionalen Elemente ihre Möglichkeiten ausspielen können. Mit Hilfe dieser Elemente scheint es leichter, ein Bewußtsein von der Wahrheit des Glaubens zu erlangen, zentriert um den fundamentalen Kern der Beziehung zu Gott, zu Christus und zum Nächsten. Insofern wird der Katechet - immer ausgehend von der Beziehung zum Behinderten, alle erzieherischen Techniken anwenden, die er kennt, um in die Kommunikation mit dem Behinderten einzutreten. Beispiele sind:

- Tatsachen, Bilder und Vorstellungen, die häufigsten Erfahrungen des Behinderten;
- die perzeptiven und affektiven Elemente, nämlich das Licht, das Dunkel, die Farbe, die Musik, die Atmosphäre von Fest und Freude, die Verfügbarkeit von Personen, die zuhören, die Bewertung kleiner Fähigkeiten usw.;
- die Ausdrucksstärke der Gestik, die aufnehmen und reagieren läßt - gegenüber Personen mit dem Verhalten eines normalen Körpers im Gegensatz zu einer eingeschränkten Körperlichkeit;
- die einfachen anthropologischen und religiösen Symbole, nämlich Brot, Samen, Blumen, Kerzen, Licht, Kuß usw.;
- eine ausreichende Wiederholung von Interventionen, wobei immer wieder neu geplant werden muß;
- die Bedeutung des belebenden Inhalts solcher Begegnungen, die unterbrechend auf die Monotonie des Institutsablaufs wirken;
- die Möglichkeit zum Experiment, ohne fürchten zu müssen, daß es nicht gelingt;
- der Zugang zu Orten, die man als religiös bedeutsam betrachten kann, wie z.B. das Herantreten zum Altarraum, zum Presbyterium, das Stehen um den Altar herum, das Berühren der liturgischen Geräte;
- der Gebrauch von Gesten: das Händeklatschen, verschiedene Rhythmen und gestische Lieder, mit dem Ziel, innere Spannungen abzubauen;

Diese Instrumente allerdings, die an die Situation von Behinderten angepaßt sind und ausreichend wirksam auch für schwer geistig Behinderte scheinen (sofern sie in einer gewissen Weise kommunizieren können), sind nicht nützlich für *psychotische Menschen*, die schwere Beziehungsprobleme haben. Mit solchen Menschen sollte man andere Arten von Interventionen pflegen:

- Absage an ein ausgeklügeltes didaktisches Vorgehen zugunsten der Aufnahme ihrer eigenen Ausdrucksweise;
- individuelle Bereitschaft zum physischen Kontakt;
- das Angebot persönlicher Momente, wodurch der Katechet oder Erzieher ganz für den Behinderten da ist, als liebendes Subjekt und Objekt - um im Behinderten eine gewisse affektive Bewegung auszulösen;
- die Bereitschaft zum totalen Zuhören, um in der Verwirrung der verschiedenen Botschaften sein "persönliches" Wort herauszuhören;
- eine individuelle Aufmerksamkeit zur Bereitschaft, um in jedem Moment die günstige Gelegenheit für ein akzeptables Angebot der Person aufzugreifen.

## 5. DIE GEMEINSCHAFTSPASTORAL FÜR DEN BEHINDERTEN

Auf der Ebene der pastoralen Planung für den Behinderten ist seit einigen Jahren auch das Nationale Katechetische Büro der Italienischen Bischofskonferenz tätig geworden mit einer eigenen Anregungsstelle auf zentraler Ebene, mit stimulierender und reflektierender Rolle. Mit Hilfe von Begegnungen zur Sensibilisierung und mit Hilfe von jährlichen Studienseminaren orientiert man sich daran,

- die tatsächlichen Erfahrungen zu sammeln, zu reflektieren und vergleichende Studien anzustellen;
- die verschiedenen Erfahrungen zu koordinieren, um so zu einer Planung zu gelangen, die den verschiedenen Bedürfnissen gerecht wird;
- Gelegenheiten und Medien der Spezifizierung anzubieten im Blick auf die Sprache und die Methodologien, besonders für die Ausbildung der Katecheten;
- die Voraussetzungen zu schaffen für die Verbindung mit der wissenschaftlichen Forschung auf verschiedenen Ebenen, und zwar in interdisziplinärer und plurisektoraler Art und Weise. Dadurch sollen geeignete Programme verbreitet werden durch Bücher, Zeitschriften und Veranstaltungen (stages);
- eine vergleichende Studie anzuregen, die in der Lage ist, die Ergebnisse der Integration bzw. der Erziehung in besonderen Kursen zu erörtern - ohne Rücksicht auf ideologische Voreingenommenheiten;
- Schritte einzuleiten, damit die Problematik der geistigen Behinderung in der Schule, der Familie, der Welt der Arbeit, im Sport und in der sozialen Kommunikation mit einzelnen erzieherischen und pastoralen Projekten deutlich wird, und zwar durch spezielle Versuche theoretischer und praktischer Art;
- im Rahmen einer beständigen katechetischen Programmatik der Frage Platz zu geben, die durch die Lebenswelt des erwachsenen (geistig) Behinderten gestellt wird. Dies sollte nicht nur durch eine entsprechend begünstigende katechetische Haltung geschehen, sondern auch dadurch, daß die heutige Erwachsenenkatechese individuell alternative Wege gehen läßt, auch ohne daß gleich vorzeigbare Ergebnisse herauspringen oder ein Verhalten erreicht wird, das als wirksam und anziehend angesehen wird.

Gerade auch infolge dieser ansehnlichen Bemühung ist eine gute Wegstrecke für die religiöse Erziehung von Behinderten zurückgelegt worden; vielleicht mehr durch besondere Institutionen und einzelne Pfarreien als durch die gesamte Gemeinschaft. Es bleibt immer noch die nötige Intervention durch die Verantwortlichen der lokalen Kirchen (Diözesen,

Pastoralbüros, Erzieher, Lehrer, Familien), damit die Behinderten aus ihrer Isolation herauskommen, denn noch ist die "Kultur des Verschiedenen" sehr diffus.

Auf dem Gebiet der Familie muß auf verschiedenen Ebenen interveniert werden: Sie sollte sich nicht verlassen fühlen; sie sollte mitbeteiligt sein, wenn es darum geht, die Interessen der Behinderten anzuregen; sie sollte einen Weg der Zusammenarbeit akzeptieren, auch wenn er aufwendig ist; sie sollte Initiativen ergreifen, die zu einer Sensibilität führen als andauernde Bildung im Bereich des Glaubens; sie sollte darin unterstützt werden, das Behindertsein nicht als "Schande" zu betrachten, indem man ihr beisteht, sie unterstützt, sie akzeptiert in ihren Schwierigkeiten; man sollte ihr auch dabei helfen, das schwierige Ausgeschlossenensein so vieler Bewegungsunfähiger nach Verkehrsunfällen zu überwinden.

Es geht darum, neue Formen von Bildung anzuzeigen, solche,

- die begünstigend auf die Integration der Behinderten in der pastoralen Planung wirken mit sinnvollen Stellungnahmen der lokalen Kirche (auf der Ebene der Diözesen und der Pfarreien);
- die in das Bildungscurriculum des Katecheten die spezielle Problematik aufnehmen, die das Integrieren in die Gemeinschaft der Behinderten ausmacht;
- die eine pastorale Studien- und Koordinierungsgruppe organisiert und unterstützt mit dem Ziel eines einheitlichen katechetischen Plans für die Behinderten.

Das christliche Vorhaben, wesentlich auf die Befreiung des Menschen abgestellt, muß durch eine konkrete Person hindurch erfolgen (den Katecheten), die bewußt eine affektive Einstellung zum Behinderten einnimmt, ohne daß sie auf die eigenen dogmatischen Sicherheiten setzen könnte und stattdessen die Regeln interpretiert, die ihr vom Behinderten gegeben werden.

Die Tatsache, daß Menschen mit Behinderungen oft wie in einer unzugänglichen Burg leben und in eine entwaffnende Nichtmittelbarkeit hineingezwungen sind, kann im Innern des Katecheten tiefe Unsicherheiten auslösen. Aber die totale Absage an ein bloßes Bewußtsein von Schutz und Sorge führt ihn von den stereotypen Haltungen weg und dazu hin, mit dem Behinderten die eigene Originalität auszutragen.

Vielleicht ist dieser "Tod" notwendig, damit wenigstens der Glaube des Katecheten lebt, oder daß vielleicht nach diesem bisweilen langen und geheimnisvollen "Tod" möglicherweise der Behinderte ihm die Hand reicht, um ihm den Weg zu zeigen. Nur so wird die liebevolle Präsenz an

der Seite des Behinderten ihm von Gott reden - und zwar in einer für ihn auch verstehbaren Weise.

Die Wahl einer solchen Art des Daseins mit den Behinderten als der einzigen Möglichkeit, in ihnen die Gegenwart Gottes bewußt werden zu lassen, kann nicht allein vom Katecheten aktualisiert werden, denn die affektive Beziehung muß von der betroffenen Person gewählt werden.

Notwendig scheint deshalb eine Gruppe von Personen, die mit hingebender Professionalität die Situation der Behinderten jeden Tag leben, denn nur hinter einer solchen vielfältigen Beziehung kann eine Kommunikation entstehen und die Erfahrung des Übernatürlichen.

Alle Beteiligten (Priester, Laienkatecheten und Ordensleute) müssen ständig den Behinderten beistehen mit der Mühe der Unterstützung und der Sensibilität, wenn die tieferen Motivationen entdeckt werden sollen, welche die erzieherische und religiöse Tätigkeit in einem hellen Licht erscheinen lassen.

So erfahren die Behinderten, geborgen in der Pfarrgemeinde, einen Weg des Mit-Teilens durch die Bemühungen der Integration, der Normalisierung und der Personalisierung.

Eines scheint erreicht: Die italienische Kirche hat bis jetzt einen wertvollen Beitrag zum Erfolg so vieler Institutionen am Ausgang dieses Jahrhunderts geleistet (Kooperativen, Familienstätten, Versammlungs- und Erholungszentren, Vereinigungen für Familien mit behinderten Angehörigen, neue Formen der Zusammenarbeit mit den öffentlichen Stellen), - und sie tut es noch immer. Dies geschieht, um das Vorankommen und die religiöse und moralische Erziehung der Behinderten zu fördern. All das, was in der Vergangenheit ein Problem war (und in einigen Fällen immer noch ein solches ist), wird allmählich zu einer Möglichkeit des Reifens - für die einzelnen Behinderten und für alle Getauften - hin zu einer erneuerten und lebendigeren gemeinschaftlichen Zugehörigkeit zum Glaubensvolk.

## **6. DAS BILD DES BEHINDERTEN-KATECHETEN**

Woran denken hier die kirchlich Verantwortlichen? Welche charakteristischen Eigenschaften eines Katecheten sind gefordert?

Die Erfahrungen beziehen sich auf zwei Typen von Situationen:

- Die Familienstruktur, in die Behinderte aufgenommen werden, wird mit Erfolg von einem Katecheten-Team erprobt mit den Phasen des Studiums, der Konfrontation und der Zusammenarbeit. In diesen Strukturen ist man bemüht, eine "Erziehungsgemeinschaft" zu for-

men, die alle einzubeziehen weiß (Animatoren, Katecheten, Therapeuten, Eltern und die Behinderten).

- Die Pfarrgemeinden, die katechetisch mit den Behinderten umgehen, bereiten im allgemeinen Katecheten vor, die eine spezielle Kompetenz im Hinblick auf die verschiedenen Arten von Behinderung aufweisen. Hier sind auch andere pastoral Verantwortliche eingebunden, nicht zuletzt die Eltern und Angehörigen der Behinderten.

Die charakteristischen Eigenschaften eines Katecheten können in drei Punkten zusammengefaßt werden:

- *Die menschlichen Qualitäten:* dialogische Fähigkeit zur akzeptierenden Liebe; Gelassenheit im Umgang mit dem Behinderten; große Sensibilität für den Umgang mit dem Anderssein; Einfachheit in der Beziehung und im Ausdruck; Transparenz und Authentizität; Fähigkeit, mütterlich und väterlich zu sein, um zum religiösen Wachstum beizutragen; Fähigkeit zur Beherrschung (was mehr ist, als nur, nicht die Geduld zu verlieren); warten können, aber in beständiger Begleitung.
- *Die Qualität des Glaubens:* die Notwendigkeit begreifen, daß Behinderte in die Gemeinschaft integriert werden müssen - unter Beachtung ihrer spezifischen Bedürfnisse (Integration bezeugen); hoffnungsvoll dafür eintreten, daß die Gemeinschaft ein christliches Einführungskonzept verwirklicht, das die Zeiten und Rhythmen der Behinderten berücksichtigt; wirklich an ihre Menschlichkeit glauben und sie auf dem Weg der christlichen Freiheit begleiten; von jenem christlichen gesunden Optimismus beflügelt sein, der den kleinen Samen des Evangeliums auszustreuen weiß, einen Samen, der Frucht bringt - trotz seiner Kleinheit.
- *Die pädagogischen Fähigkeiten:* ein spezielles Bewußtsein dafür besitzen, was Behindertsein ist und was die verschiedenen Arten von Behinderung bedeuten; ein Bewußtsein davon haben, welche besonderen Lerntempi eine jede Art von Behinderung aufweist (eine Erfahrung, die man durch das Studium der Humanwissenschaften, durch systematische Beobachtung und begleitende Präsenz macht); sich ein Handgepäck von Kenntnissen der Entwicklungs- und der Differentialpsychologie zuzulegen; sich eine sichere methodologische Kompetenz des Erzieherischen und Didaktischen aneignen.

Auf diesen Grundlagen, so darf man nunmehr überzeugt sein, beruht die Hoffnung, daß die religiöse Erziehung und die Glaubenserziehung der Behinderten auch gelingen können. Das Miteinander ist möglich!

**LITERATUR**

AGLIOZZO, F.: Educazione umana e cristiana dei sordi. In: Atti del Convegno "Associazione Italiana Educazione Sordi". Roma 1982.

BENEDETTI L./BENINCASA, G.: Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati. Brescia 1987.

CANEVARO, A.: Educazione e handicappati. Firenze 1979.

CARITAS AMBROSIANA: Handicappato soggetto di lavoro. Milano 1981.

CARITAS AMBROSIANA: 1981 - Handicappato chiama comunità cristiana. Milano 1981.

CHIARAMONTE, G. et al.: E la vita esploderà. Leumann 1982.

CIPPOLONI, D.: Dietro lo schermo dell'handicap. Un'umanità che ci segna. Padova 1995.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA / UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE: La persona disabile, soggetto attivo di evangelizzazione e fermento di cambiamento ecclesiale. Roma 1993.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA / UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE: La Catechesi nella pastorale del non udente. Bologna 1990.

FABRIZIO, M.: L'integrazione scolastica. Gli handicappati psicofisici in prospettiva pedagogica. Roma 1984.

GARGINI, R.: Le persone handicappate. Il mistero di una presenza. Roma 1981.

LA NOSTRA FAMIGLIA: Spunti per la catechesi degli handicappati. Ponte Lambro 1981.

LA NOSTRA FAMIGLIA: 1981 - Anno dell'handicappato. Perché e come impegnarsi. Milano 1980.

MARIANI, V.: L'handicappato mentale adulto. Leumann 1992.

MARIANI, V.: L'educazione sessuale delle persone handicappate. Per un cammino di speranza. Leumann 1994.

MORETTI, G.: Educare il bambino disabile. Brescia 1992.

OPERA DON GUANELLA-B.I.C.E. (Hg.): Integralità dell'educazione e diritto allo spirituale. Persone handicappati mentali, quale catechesi? Roma 1991.

RONDINI, R.: Handicap e comunità cristiana. Leumann 1986.

RUGA, G.: Catechismo semplice. 3 Bände. Salerno 1980.

STIVANELLO, A. (Hg.): La complessità dell'handicap. Milano 1991.

UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE (Hg.): Non voglio risorgere senza di te. Linee di educazione alla vita cristiana dei disabili. Bologna 1996.

WILSON, D.G.: Io sono con voi. L'educazione religiosa degli handicappati mentali. Padova 1988.



Cornelia D. Roux

## **RELIGIONSUNTERRICHT IN DER PLURALISTISCHEN GESELLSCHAFT DER REPUBLIK SÜDAFRIKA**

### **1. EINLEITUNG**

Religionsunterricht in öffentlichen Schulen in Südafrika steht am Anfang einer neuen Entwicklung. Der religiös einseitige Zugang (monoreligiöse Annäherung) und die Lehrplanentwicklung für den Religionsunterricht sollen sich ändern und verschiedene Kulturen und Religionen einschließen. Dies verursacht, daß die augenblicklich streng christliche Betonung im Religionsunterricht der Schulen abnehmen könnte und der vorherrschende christlich-reformierte Einfluß im Lehrplan sich auch ändert. Diese Änderung oder die Ausführung eines neuen Lehrplanes wird offensichtlich auf viele Hindernisse stoßen. Lernorientierte Änderungen finden normalerweise nicht ohne Probleme statt. Unterschiede auf kulturellem und sozialem Gebiet sowie speziell sprachliche Schwierigkeiten verursachen Probleme, die viele Schulen zu lösen haben.

Das Ziel dieses Beitrags ist, eine kurze Übersicht über die Geschichte des Religionsunterrichts in Südafrika zu geben und Probleme des multireligiösen<sup>1</sup> Unterrichts für die Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen zu diskutieren.

Warum Religionsunterricht?

Religionsunterricht entwickelt sich von religiösen Anweisungen hin zum christlichen Glauben. Das bedeutet, daß Religionsunterricht, angefangen bei der fürsorglichen Erziehung der Eltern, der Kirche und später der Schulen, den Kindern den Weg zum christlichen Glauben bahnt.

Christliche Erziehung kann wie folgt definiert werden: "Es ist die Erziehung in dem Zeitabschnitt, der alles im christlichen Glauben umfaßt, was beiträgt zum religiösen Wachstum innerhalb einer Gesellschaft mit gleichen Zielen." Das ist der Grund, warum eine konfessionelle Annäherung an den Religionsunterricht in der Erziehung gerechtfertigt ist. Im späteren 20. Jahrhundert wurde der Religionsunterricht zunehmend mit den Begriffen von Natur und Funktion in Verbindung gebracht.

---

<sup>1</sup> Der Begriff multireligiös bedeutet nicht multikulturell. Viele verschiedene Kulturen mögen die gleiche Religion teilen, wie z. B. das Christentum. Die Art des Gottesdienstes mag unterschiedlich sein, aber religiöse Grundbegriffe sind die gleichen innerhalb ihrer geschichtlichen kulturellen Umgebung.

Die Zunahme verschiedener kultureller und religiöser Gruppen in ehemals monoreligiösen und monokulturellen Ländern und Gemeinschaften hat den Religionsunterricht in den Schulen in eine schwierige Position gebracht. Kinder mit verschiedenen religiösen Hintergründen und Umgebungen, auch innerhalb der zunehmenden Verschiedenheit im Christentum, besuchen öffentliche Schulen. Die streng monoreligiöse Umgebung der Schule hat sich verändert. Diese Veränderungen sind unabwendbar und der Religionsunterricht unter den westlichen, afrikanischen und asiatischen gesellschaftlichen Gruppen muß sich anpassen, um den verschiedenen Schulgemeinschaften gerecht zu werden.

## **2. RELIGIONSUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA**

Der Religionsunterricht an südafrikanischen Schulen muß sich derzeit vor allem zwei Fragenkreisen stellen: Was verursachte die bisher strenge Verteidigung des reformierten, christlichen, konfessionellen Religionsunterrichts? Sollte im Zugang zum Religionsunterricht in Südafrika eine Veränderung stattfinden?

### **2.1 Programme des reformierten, christlichen Religionsunterrichts**

Aus westlicher Perspektive gesehen, war Südafrika ein Missionsland. Auswanderer von Europa brachten nicht nur ihre Kultur, sondern auch ihre Religion (Christentum) zum afrikanischen Kontinent. Der geschichtliche Hintergrund des reformierten Christentums reicht mehr als dreihundert Jahre zurück. Die ersten niederländischen Ansiedler wollten, daß die "Sklaven" die "Religion ihrer Herren" annehmen (Tait 1995, 1). Die weißen Ansiedler des 17. und 18. Jahrhunderts waren überwiegend Leute des reformierten christlichen Glaubens, und die strenge, calvinistische Theologie der Niederländer hatte Einfluß auf alle Lebensbereiche. Französische Hugenotten als Flüchtlinge aus Europa und die römisch-katholische Kirche brachten ihre christlichen Dogmen nach Südafrika, die Deutschen die lutherische Kirche und die Engländer die anglikanische Tradition.

Der Bibel gehorchend als dem Wort Gottes (Mt 28,19-20) wurde intensive Missionsarbeit geleistet unter den Einheimischen im südlichen Afrika. Die Einrichtung von Missionsschulen durch Deutsche, Niederländer und Engländer war Teil des pädagogischen Programms. Einige dieser Missionsschulen in Südafrika sind mehr als zweihundert Jahre alt. Viele wurden unterstützt durch die "Vereening voor Christelijk Nationaal School Onderwijs" von 1861, die sich vorstellte, daß diesen Missionsschulen staatliche Hilfe gewährt werden sollte. Seit 1917 gab es neben den staatlichen Schulen staatlich unterstützte kirchliche Schulen. Staatlich unterstützte Missionsschulen formten ein gefestigtes Bild in der

Ausbildung der (schwarzen) Afrikaner, bis 1950 neue Pläne entwickelt wurden.

Während der unruhigen Jahre im 19. Jahrhundert und den Kriegen im Land wurden den Schulen verschiedene Ideen aufgezwungen. Die englischen Schulen protestierten gegen die calvinistischen Ausbildungsstrukturen und führten nach dem Krieg (1899 - 1902) anglikanische Lehrpläne ein. Die Reaktion darauf war die Gründung privater calvinistischer Schulen mit einem CNE-Programm (Christian National Education - christlich nationale Ausbildung).

Leider wurden diese geschichtlichen Tatsachen durch die Politiker ausgenutzt, die christliche Ausbildung wurde politisiert. Das CNE-Programm wurde 1948 durch eine Minderheitsregierung wieder aufgenommen, die damit der Erziehung eine protestantische Richtung geben wollte. Die Gestaltung der schulischen Anforderungen wurde aus der Sicht nur einer kulturellen Gruppe dem Rest des Landes auferlegt. Die Reaktion hierauf war scharf. Trotz verschiedener Konferenzen konnte eine Lösung für einen vereinigten Religionslehrplan in Südafrika nie gefunden werden.<sup>2</sup>

Obwohl Religionsunterricht in öffentlichen Schulen hauptsächlich dem Schulsystem der Weißen galt, wurden Gruppen anderer Kulturen und Sprachen zum CNE-Programm gezwungen. Das bedeutete, daß keine andere Religion in staatlichen Schulen in Südafrika unterrichtet werden durfte. Die großen Weltreligionen und die regionalen einheimischen Religionen wurden von der Regierung nicht anerkannt. Dennoch hatte der Lehrplan keinen Einfluß auf private konfessionelle Schulen oder deren Glauben. Unterschiedliche religiöse Programme wurden von Vertretern dieser Religionen entworfen und bildeten einen Teil des Religionsunterrichts der oben genannten Schulen.

## **2.2 Religionsunterricht und das neue demokratische Südafrika**

Es ist traurig, daß Religion als politische Waffe mißbraucht wurde wie schon oft zuvor in der Geschichte der Welt und nicht als geistlicher Beistand für den Menschen.

Küng (1995, 10) führt an, daß Religionen unglücklicherweise nur in Vollkommenheit und aggressivem Wahrheitsanspruch denken. Er stellt die Frage, ob Religionen und Religionsunterricht wirklich Teil einer friedlichen Ausbildung und Anerkennung sein können, wenn sie die Ausschließlichkeit fördern und die Welt einteilen in "erwählt und ver-

---

<sup>2</sup> "The concept of a Christian component to South African education was significantly not rejected in the debate at all. What was the issue was the type of Christianity to be taught" (Tait 1995, 8).

dammt, erlöst und heidnisch, gut und böse". In einem Land mannigfaltiger Mehrheiten kann dieser Gedanke problematisch sein. Eine Gemeinschaft kann sich in ihrer Mehrheit weiter teilen aufgrund unduldsamer religiöser Haltung. Übereinstimmend mit Küng (1995, 13) ist festzuhalten: "This need not to be bad per se, and may be understood as self-affirmation, so long as its purpose is not harmful to others, is not in principle one of hostile co-existence, nor to wage cold war or green hostilities, though this is sadly all too frequent." Religion sollte den Standpunkt einnehmen, Frieden zu suchen, wie die ersten Religionsgründer und Mitglieder.

Ein anderer wichtiger Faktor ist die unterschiedliche Weise, in der Glauben innerhalb des Christentums erlebt wird, insbesondere in Südafrika. Der stark vom Westen beeinflusste Gottesdienst unterscheidet sich in einigen Fällen enorm von dem der afrikanischen Christen. Um darum Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen allen Schülern zugänglicher zu machen, ist ein Paradigmenwechsel nötig. Das bedeutet, daß alle Beteiligten, Eltern, Gemeinschaften, Lehrer, Kinder (auch Lehrpläne und Lehrerausbildung) sich den notwendigen Wechsel bewußt machen sollten. Das macht einen Religionsunterricht nach multi-religiösen Lehrplänen in einem neuen Schulsystem weitaus verwickelter. Die Wichtigkeit des Religionsunterrichts an Schulen ist nicht in Frage gestellt. Das Versagen und die Fehler der Vergangenheit sollten vermieden werden. "Religious education, which has often been confused with evangelism and indoctrination, has perhaps more than any other subject at present, to show that it is a worthwhile, and even necessary educational activity" (Cox 1987, 53).

Mit der Betonung religiöser Freiheit in den neuen Gesetzen Südafrikas ist auch eine neue Haltung gegenüber dem Angebot des Faches nötig. In Artikel 32 der Interims-Verfassung sind das Recht auf Sprache, auf Kultur und auf Religion vorgesehen.

"Every person shall have the right:

- (a) to basic education and to equal access to educational institutions;
- (b) to instruction in the language of his or her choice where this is reasonably practicable; and
- (c) to establish, where practicable, educational institutions based on common culture, language or religion, provided that there shall be no discrimination on the ground of race" (Government Gazette 1995, 42).

Die Anwendung von Programmen verschiedener Kulturen im Religionsunterricht ist noch weit entfernt. Viele Schulen, obwohl multi-rassisch oder multi-kulturell, sind stets mono-religiös und wünschen, es zu bleiben. Das Ethos der Schule ist entweder christlich, jüdisch oder islamisch. Auf der anderen Seite gibt es multi-kulturelle und multi-religiöse Schulgemeinschaften, die die Chancen nutzen, die Religionsunter-

richt bieten kann. Zuzuschreiben ist es der negativen Haltung der vorigen politischen Regelung, daß viele Schulen in entlegenen Gegenden in den letzten zwanzig Jahren keinen Religions- oder Ethikunterricht hatten. Dies sind Tatsachen, die Erzieher beachten sollten, wenn sie neue Strategien für den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen in Südafrika entwerfen. Neue Lehrpläne werden in verschiedenen Provinzen entworfen und Fortschritte werden gemacht, aber es wird noch eine lange Zeit dauern, bevor Religionsunterricht in öffentlichen Schulen ohne die strenge konfessionelle Betonung angeboten wird.

### **3. RELIGIONSUNTERRICHT UND KINDER MIT SPEZIELLEN LERNBEDÜRFNISSEN**

Innerhalb des südafrikanischen Gefüges werden Kinder mit speziellen schulischen Bedürfnissen ausgesondert. Sie können nicht an allgemeinen Schulprogrammen teilnehmen. Spezielle Erziehungseinrichtungen verursachen auch besondere Lernprobleme. Da gibt es genau wie in Deutschland ausgebildete Lehrer und Schulen, die den schulischen Bedürfnissen behinderter Kinder gerecht zu werden versuchen. Die geschichtliche Entwicklung dieser Schulen verlief mehr oder weniger wie die der allgemeinen (Haupt-)Schulen und deren Lehrpläne.

Die Mehrheitsverhältnisse in öffentlichen Schulen werden nicht immer wiedergespiegelt in den Schulen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Einrichtung spezieller Schulen wurde durch verschiedene Kirchen, religiöse Gruppen und private Personen ermöglicht. Viele dieser Schulen haben einen starken christlichen Einfluß auf die Ausbildung durch Pastoren in den regierenden (ratgebenden) Ämtern. Kirchen und religiöse Gruppen leisten finanzielle Unterstützung, der Staat gibt einen Beitrag zum Budget der Schule. Mit der Entwicklung neuer Ausbildungsrichtlinien hat der Staat einige Schulen unterstützt, die dann zu öffentlichen Schulen wurden und die Aktionspläne der Regierung einführten.

In ausgesonderten Gemeinschaften und ländlichen Gebieten herrschte die gleiche Situation. Einige Schulen sind konfessionell, die örtliche Kirche oder religiöse Gemeinschaft hat sie errichtet, während andere Schulen öffentlich sind. Das bedeutet, daß infolge der Gewissens-Klausel (conscience clause Nr. 39) des Erziehungsgesetzes von 1967 und der zwischenzeitlichen Verfügung Eltern ihre Kinder vom Religionsunterricht abmelden dürfen. In Schulen mit spezieller Ausbildung wird ausdrücklich eine stark mono-religiöse Richtung eingeschlagen und auf die anderen Religionen in multi-religiösen Klassen verwiesen. Ein multi-religiöses Programm oder ein formeller Lehrplan wird augenblicklich in Schulen für Kinder mit speziellen Lernproblemen nicht verwendet.

Religionsunterricht in oben genannten Schulen kann Schwierigkeiten hervorrufen, falls einfach irgendein multi-religiöses Programm oder entsprechende Vorschläge umgesetzt werden. Zwei wichtige Fragen sollen beantwortet werden: Warum soll Religionsunterricht in Schulen, in denen Kinder mit besonderen schulischen Bedürfnissen sind, angeboten werden? Ist es für ein Kind, das besondere Schulung braucht, möglich, die problematischen Aspekte zu verstehen, die ein multi-religiöser Unterricht mit sich bringt?

#### **4. RELIGIONSUNTERRICHT IN SCHULEN MIT LERNBEHINDERTEN KINDERN**

Der Grund und das Ziel des Religionsunterrichts bei lernbehinderten Kindern sollten nicht identisch sein mit Grund und Ziel der allgemeinen Schulen. Im inhaltlichen Angebot von Lehrplänen für den Religionsunterricht in verschiedenen Ländern scheint es wenige oder keine Unterschiede zu geben. In den meisten Fällen wird der gleiche Lehrplan gebraucht wie in den allgemeinen Schulen. Das bedeutet, daß lernbehinderte Kinder fähig seien, den gleichen Inhalt zu behandeln. Die didaktische Vermittlung dürfte der einzige Unterschied sein.

"Freilich verlangt der Religionsunterricht eine ganz besondere Einstellung. Man muß weg vom Einprägen von Merksätzen, man muß weg vom begrifflichen Denken, man muß alles lebensnah und lebenspraktisch machen: einfachste Formulierungen, die eine sehr schwierige Vorbereitungszeit vom Lehrer verlangen, viel Anschauung, viel aus dem Erlebnis heraus" (Bochinger 1967, 72).

Es ist sehr wichtig, das Ziel des Religionsunterrichts in irgendeiner Einrichtung genau zu bestimmen, sei es eine Schule, ein Kirchenprogramm oder ein Elternrat. In südafrikanischen Schulen wurde das kognitive Wissen der biblischen Geschichten oft besonders betont oder den Schülern wurde geholfen, moralische Entscheidungen zu treffen. Es sollte jedoch das Ziel des Religionsunterrichts in Schulen für lernbehinderte Kinder sein, daß diese die Möglichkeit bekommen, sich im Glauben (religiös) zu entwickeln.

An anderer Stelle (vgl. in diesem Band S. 189-198) habe ich dargestellt, wie religiöse Begriffe bei hörgeschädigten Kindern anhand von ausgesuchten biblischen Geschichten entwickelt werden. Jede (einzelne) Lektion war Teil des Hauptzieles, das durch das Religionsunterrichtsprogramm bestimmt war. Die Ergebnisse unserer Voruntersuchung und das Programm, das gebraucht wurde, veränderten das Ziel des bisherigen Religionslehrplanes in den Schulen und hatten auch Einfluß auf die Programme der Kirchen.

## 5. PROBLEMATISCHE GESICHTSPUNKTE DER MULTI-RELIGIÖSEN AUSBILDUNG AN SONDERSCHULEN

Religionsunterricht als eines der auch das Gefühl des Menschen einschließenden Schulfächer ist ursprünglich viel komplexer als andere Fächer; nicht nur was den Inhalt, sondern auch was das Image des Faches selbst betrifft. Normalerweise sind drei Elemente direkt verbunden mit dem Unterricht dieses Faches: die religiöse Entwicklung des Kindes, religiöse Erfahrungen und religiöse Begriffe. In der Hauptsache sind Inhalt, Kind und Lehrer die Faktoren, die darauf Einfluß nehmen, was im Religionsunterricht angeboten werden sollte und auf welche Weise.

Die drei Kernelemente im Religionsunterricht können wie folgt beschrieben werden:

### (1) Religiöse Entwicklung

Der Begriff religiöse Entwicklung weist nicht auf irgend einen bestimmten Glauben hin. Er meint den entwicklungsmäßigen Prozeß in der menschlichen Natur. Das Wissen um die religiöse Entwicklung des Kindes ist wichtig für die Lehrer, die Religionsunterricht geben. Jedoch kann sich die religiöse Entwicklung eines Kindes mit besonderen schulischen Bedürfnissen enorm unterscheiden von den bekannten religiösen Entwicklungstheorien. Ist die angeborene religiöse Leistungsfähigkeit dieser Kinder berücksichtigt worden?

### (2) Religiöse Perspektiven

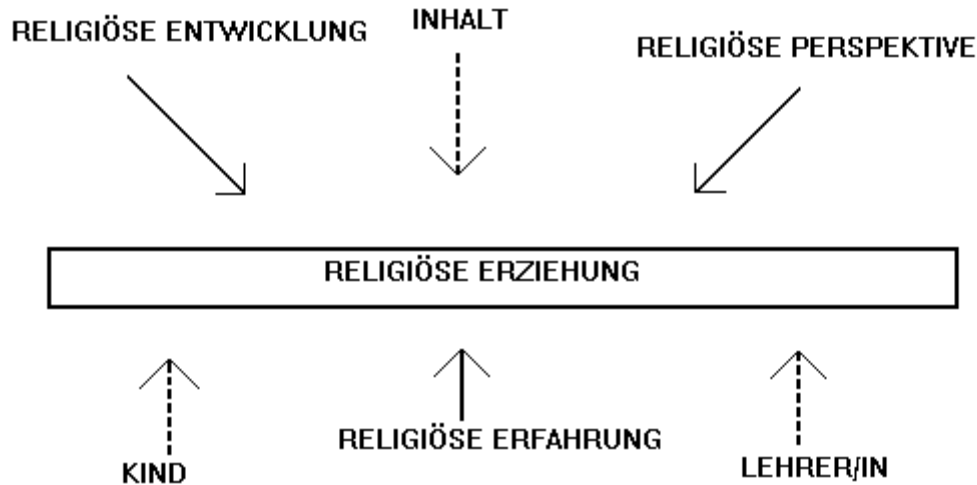
Die religiösen Perspektiven, Erfahrungen und Werte der Kinder werden normalerweise innerhalb ihrer eigenen sozialen Umgebung, ihrer Religion und ihres kulturellen Erbes geformt. Begriffe und Perspektiven der Religion sind sich meistens ähnlich und enthalten Vorstellungen von Gott/einem Gott (als Person), von Ort und Tag des Gottesdienstes, Art und Weise eines Gebetes, vom Gebrauch der Sakramente und vom Feiern verschiedener Feste und Riten. Diese Begriffe stellen nicht "innere Gefühle" oder religiöse Erfahrungen dar.

### (3) Religiöse Erfahrungen

Auf der anderen Seite sind religiöse Erfahrungen jene "Grundstoffe" der Religion, die die Kinder aufnehmen durch Erfahrung ihrer eigenen Religion, z.B. im Gottesdienst oder durch das Denken an übernatürliche Bilder. Es ist das "innere Gefühl" ihres Glaubens und das Aufwachsen in der Tradition. Diese "inneren Gefühle" sind persönlich und unterscheiden sich von einer Person zur anderen. Für die religiöse Entwicklung von Kindern ist es wichtig, eine Beziehung aufzunehmen zu den Dimensionen der "inneren", persönlichen Erfahrungen.

Die wichtigste Frage ist: Sind sich Lehrer und Schöpfer von Lehrplänen für den Religionsunterricht an Sonderschulen dieser drei Dimensionen bewußt?

Das Diagramm zeigt die nötigen Elemente für den Religionsunterricht:



Im übrigen können besondere Klassenzusammensetzungen, persönlicher Glaube, geistliche Ideen, Begriffe und Werte der Eltern und Lehrer eine Rolle spielen im Religionsunterricht für Kinder mit speziellen schulischen Bedürfnissen. Diese Gründe sind den Religionslehrern nicht neu, die sich um elementare Verwirklichungen bemühen. Objektiv gesehen ist und bleibt das Kind der Mittelpunkt in der Gestaltung des Religionsunterrichts, sei es in der Schule, bei konfessionellen Einrichtungen oder zu Hause. Es ist jedoch leider so, daß das Kind und seine Anschauungen selten von Eltern, Ausbildern oder Lehrplanentwicklern beachtet wird, wenn es um den Religionsunterricht geht.

In einem Forschungsprojekt über "Einfluß des multi-religiösen Umfangs der religiösen Anschauungen von Kindern im Alter von 6-18" an der Universität von Stellenbosch 1993 und 1994 (Roux & Steenkamp 1995) wurden wichtige Ergebnisse gefunden. Kinder von allgemeinen Schulen aus verschiedenen kulturellen, sprachlichen und religiösen Gruppen waren beteiligt. Die Analyse zeigte, daß nur unter der Voraussetzung, daß die Kinder selbst ein solides religiöses Fundament haben, sie im Stande sind, andere Religionen zu studieren oder sich mit ihnen zu vergleichen.



Die Frage ist, ob ein Kind mit speziellen schulischen Bedürfnissen sich wirklich auseinandersetzen kann mit Begriffen, die seiner eigenen religiösen Umgebung fremd sind. Einige Formen der religiösen Terminologie (Fachsprache) sind für junge Kinder zu schwer zu verstehen wegen ihrer unentwickelten Fähigkeit zum abstrakten Denken. Deshalb brauchen Kinder mit Lernproblemen eher einen aufbauenden Unterricht als das Studieren der Religionen.

In einem Land mit verschiedenen Mehrheitsgemeinschaften (Ethnien) und Hindernissen, was Sprache, Kultur, Religion und Ökonomie betrifft, wird ein multi-religiöser Unterricht in Schulen für Kinder mit Lernproblemen vielleicht schwierig sein. In multi-religiösen Klassen dieser Schulen besteht jedoch die Möglichkeit, verschiedene religiöse Gebräuche zu identifizieren. Alle Kinder sollten Zugang erhalten zu den besten Ausbildungsmöglichkeiten, die angeboten werden. Sie sollten die Gelegenheit haben, sich innerhalb ihres persönlichen Rahmens religiös zu entwickeln; die Einmaligkeit ihrer eigenen Religion wird immer wichtig sein. Kinder sollten jedoch auch lernen, sich mit ihren "Mehrheitsgemeinschaften" zu messen. Der Begriff des multi-religiösen Unterrichts in allgemeinen Schulen ist noch neu. Vertreter verschiedener Religionen sind mißtrauisch, und darum sollte diese Idee sorgfältig durchdacht werden. Ich vermute, daß in naher Zukunft in Schulen oder Einrichtungen mit lernbehinderten Kindern der mono-religiöse Ansatz vorherrschen wird, mit der Ausnahme von multi-religiösen Schulen. 1996 wird ein Forschungsprojekt - gefördert von der Universität Stellenbosch - von mir durchgeführt, das die Möglichkeit multi-religiöser Programme in Schulen mit lernbehinderten Kindern untersuchen soll.

Es ist wahr, daß Unterricht in einer Mehrheitsgemeinschaft der ganzen Gemeinschaft dienen muß. Es ist jedoch ebenso wichtig, daß die Verschiedenheit im Religionsunterricht zur Geltung kommt. Wie Religionsunterricht für Kinder mit Lernproblemen funktionieren wird, kann erst in Jahren beantwortet werden.

#### **LITERATUR**

ASTLEY, J.: The place of understanding Christian education and education about Christianity. In: *British Journal of Religious Education* 16 (1994), H.2, 90-101.

BOCHINGER, R.: *Hilfe für das geistig behinderte Kind*. Stuttgart 1967.

COLE, W. O.: *Religion in the Multi-faith School*. Cheltenham 1988 (Reprint).

COOLING, T.: *A Christian Vision for State Education*. London 1994.

- COX, E.: The Relation between Beliefs and Values. In: Religious Education 82 (1987), H.1, 5-19.
- GOVERNMENT GAZETTE 1995.
- GRIMMIT, M.: What can I do in Religious Education? Essex 1978.
- GRIMMIT, M.: Religious Education and Human Development. Essex 1987.
- KÜNG, H.: A Global Ethic and Education. In: The British Journal of Religious Education 18 (1995), H.1, 6-21.
- LÄHNEMANN, J.: Protestant Education and global changes. In: The British Journal of Religious Education 18 (1995), H.1, 27-30.
- LEE, J. M.: The Flow of Religious Instruction. Birmingham 1973.
- LEE, J. M.: The Content of Religious Instruction. Birmingham 1985.
- MATTHEWS, G.: Dialogues with children. London 1984.
- THE CHILD IN THE CHURCH. Reports of the British Council of Churches Consultative Group on ministry among children. London 1984.
- ROUX, C. D.: Die religieuse potensiaal van die kind. Stellenbosch 1994. (Reprint)
- ROUX, C. D./STEENKAMP, D.: A Curriculum Proposal for the School Subject - Religious Studies. In: Scriptura 46 (1995), H.2, 73-96.
- SCHREMER, O. D.: The Problem of Integrating Knowledge: A Curriculum Perspective. In: British Journal of Religious Education 14 (1992), H.2, 80-87.
- SMART, N.: Should pupils be educated religiously in a pluralistic world? In: The Hongkong Journal of Religious Education (1989), H.1, 42.
- SUMMERS, H. C.: Education for Reconciliation. In: Scriptura 43 (1992), 21-33.
- TAIT, K.: Religious education in South Africa. Past, present and future. In: At the crossroads - Perspectives on Religious education and Biblical Studies in a new Educational system. Pretoria 1995.
- WATSON, B.: Education and belief. London 1987.
- WATSON, B. (Hg.): Priorities in Religious Education. A model for the 1990's and beyond. London 1992.

## VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Adam, Dr. Gottfried, Professor für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien

Becker, Maria, Diplom-Psychologin und Diplom-Musiktherapeutin in der Begleitung von lernbehinderten Jugendlichen sowie behinderten und nicht-behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Hamburg

Berthold, Christoph, Superintendent des Kirchenkreises Paderborn, zuvor Dozent für Kirchlichen Unterricht im Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen

Beuers, Dr. Christoph, Diakon im St.Vincenzstift Aulhausen

Daniel, Gesa, Lehramt für Sonderschulen, derzeit Wissenschaftliche Hilfskraft am Fachbereich Katholische Theologie der Universität Dortmund

Danielowski, Jürgen, Landespfarrer für Gemeindenahe Behindertenarbeit der Evangelischen Kirche im Rheinland

Dies, Anne, Diplompädagogin und Praxisdozentin an der Heilerziehungspflegeschule der Nieder-Ramstädter Heime

Dohmen-Funke, Christoph, Dozent für Religionspädagogik (Bereich Sonderpädagogik) am Katechetischen Institut des Bistums Aachen

Ehrenfeuchter, Gerlinde, Studienleiterin für Sonderschulen am Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche Baden in Karlsruhe

Elsenbast, Volker, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut, Münster

Fischer, Dr. Dieter, Studiendirektor am Lehrstuhl für Sonderpädagogik II, Universität Würzburg

Herion, Dr. Horst, Dozent am Lehrstuhl für Katholische Religionslehre und -pädagogik, Universität Würzburg

Jalowski, Gerhard, Geschäftsführer des Diakonievereins Carolinenfeld e.V., Greiz

Jendorff, Dr. Bernhard, Professor für Katholische Religionspädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Jendorff, Elisabeth, Hausfrau und Mutter

Kollmann, Dr. Roland, Professor für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Universität Dortmund

Kriechbaum, Dr. Friedel, Professorin für Systematische Theologie und deren Didaktik an der Universität Gießen

Löhmannsröben, Hanna, derzeit ehrenamtliche Pastorin im Bereich von Beratung und Fortbildung

Maeckelberghe, Dr. Els L.M., Dozentin an der Faculteit der Godgeleerdheid en Godsdienstwetenschap der Rijksuniversiteit Groningen, Niederlande

Morante, Giuseppe, Professor, Salesianer, Dozent für Katechetik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Päpstlichen Universität der Salesianer in Rom, Tätigkeit am Katechetischen Institut der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät sowie in der Fortbildung von ReligionslehrerInnen und PfarrkatechetInnen und Pastoralmitarbeitern

Pithan, Annette, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut, Münster

Roux, Dr. Cornelia D., Dozentin am Fachbereich Didaktik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität von Stellenbosch/Südafrika

Runge, Friedlinde, Sonderpädagogin, Pfarrerin auf Probe in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig

Schultes, Beate, Religionspädagogin und Gemeindeassistentin, derzeit Studentin der Sozialarbeit und Mutter, Köln

Spitzweg, Margarethe, Diplom-Religionspädagogin an einer Förderschule in Unterhaching

Söllner, Matthias, Schulleiter einer Schule für Geistigbehinderte des Diakonievereins Carolinenfeld e.V., Greiz

Tezak, Irena, Diplomsozialpädagogin und Selbsthilfeberaterin mit Schwerpunkt Projektarbeit in Würzburg

Theunissen, Dr. Georg, Professor für Geistigbehindertenpädagogik in Halle, mit den Schwerpunkten Enthospitalisierung sowie Bildung und Therapie bei geistiger Behinderung

Tillmann, Dr. Barbara, Sonderschullehrerin, unterrichtet Evangelische Religion an der integrativen, christlichen Matthias-Claudius-Gesamtschule in Bochum

Weißhaupt, Alfred, Hausmann und Hauspfleger

Winden, Dr. Hans-Willi, Direktor des Katechetischen Instituts des Bistums Aachen, zuvor Referent für Religionspädagogik in der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz in Bonn