

Sensibilisierung für Verletzlichkeit

Liturgisch-basaler Religionsunterricht
bei Schüler/innen mit mehrfachem Förderbedarf

In: Pithan, Annebelle/ Leimgruber, Stephan/ Spieckermann, Martin (Hg.):
Verletzlichkeit und Gewalt. Ambivalenz wahrnehmen und gestalten.
Forum Heil- und Religionspädagogik, Bd. 3, Münster: Comenius Institut 2005, 119-144.

Einleitung

Schüler/innen mit schwer mehrfachen Bedürfnissen¹ sind leicht verletzlich. Das ist die überwiegende Einschätzung der Lehrkräfte und Mitarbeiter/innen an der Körperbehindertenschule in Mössingen. Danach befragt, wie im Umgang mit ihren Schüler/innen Formen der Gewalt reduziert werden können, entwickeln sie unterschiedliche Ideen. Zwei Befragte empfehlen u.a. die Teilnahme am liturgisch-basalen Religionsunterricht. Sie erleben diese Form der Religionsstunde als einen angenehmen Raum der Aufmerksamkeit und Einfühlsamkeit, in dem die Beteiligten für Verletzlichkeiten sensibilisiert werden.

In diesem Beitrag werden die Grundzüge des liturgisch-basalen Religionsunterrichts skizziert. Es wird schrittweise entfaltet, was in diesem religionspädagogischen Konzept mit „liturgisch“ und „basal“ gemeint ist. Anschließend werden empirische Ergebnisse einer explorativen Befragung von Mitarbeiter/innen zur Gewalt und Verletzlichkeit ihrer Schüler/innen mit intensivem, mehrfachem Förderbedarf vorgestellt. Zwei Beschreibungen von Sensibilisierungsübungen vermitteln beispielhaft einen Einblick, wie sich das Einfühlungsvermögen von Mitarbeiter/innen für den basalen Religionsunterricht schulen lässt. Abschließend wird an einer Religionsstunde exemplarisch veranschaulicht wie mit Schüler/innen im Kontext einer biblischen Geschichte basale Dialoge sensibel geführt werden können.

1

1. Liturgischer Religionsunterricht

Ausschließlich religiöses Wissen und Glaubensinhalte zu unterrichten, geht nicht nur an Menschen mit schweren geistigen Bedürfnissen vorbei, sondern auch an der Religion selbst. Denn Religion will ihrem Selbstverständnis nach nicht gewusst, sondern gelebt und erfahren werden. In diesem tieferen Sinn erschließt sie sich allen Menschen ohne kognitive Leistungsnachweise. In Gestalt des christlichen Glaubens kennt Religion keine Zugangsbedingungen. Um dies zu unterstreichen, wird Religion bei Schüler/innen mit mehrfachem Förderbedarf nicht unterrichtet, sondern gefeiert. Im Zentrum der Religionsstunde steht die Liturgie als „Präsenz des sinnlichen Reichtums“ (Gretlein). Liturgischer Religionsunterricht erscheint auf den ersten Blick als ein Widerspruch in sich selbst. Unterricht und Feier scheinen sich gegenseitig auszuschließen. Der Terminus technicus „Religionsunterricht“ wird jedoch bewusst aufrecht erhalten, um die Gleichwertigkeit dieser Unterrichtsform gegenüber anderen zu unterstreichen. Zugleich wird betont, dass die Einübung in die religiöse Praxis auch Unterricht ist. Die Förderung der praktischen Kompetenz ist ein zentrales und gleichberechtigtes Anliegen im

¹ Auf den Begriff Behinderung wird in diesem Beitrag bewusst verzichtet, um eine kompetenzorientierte Sicht auch sprachlich zu kennzeichnen. Gemeint sind Menschen mit einer sog. schweren, mehrfachen Behinderung.

Feld der religiösen Bildung. Sie schließt den Erwerb christlicher Inhalte nicht aus-, sondern ein. In der liturgischen und basalen Einübung religiöser Praxis vollzieht sich Bildung in einer didaktischen und inhaltlichen Form, die dem Lernen von Schüler/innen mit einem geistigen Förderbedarf entspricht. Es sind u.a. die vier Aspekte des Liturgischen, die ihren Lernbedürfnissen unterstützend entgegenkommen: Das rituell Wiederkehrende, das Sinnliche, das Gemeinschaftliche und das Festliche (Vgl. Schweiker/ Schneider 2002, 13).

Vier Aspekte des Liturgischen

1. Zum einen ist es der *rituelle Vollzug* Die Wiederholung gleichbleibender Elemente nach einer festen Ordnung bietet Halt und Sicherheit und bereitet einen fruchtbaren Nährboden für intensive Lernprozesse.
2. Zum anderen lassen sich die Schüler/innen von der feierlichen Atmosphäre berühren und gestalten ihren individuellen, *sinnlichen Vollzug* nach dem Maß ihrer Möglichkeiten. Beim religiösen Feiern sind sie als eigenständige Subjekte aktiv. Auf das bis heute propagierte Konzept der Stellvertretung und des „Fürglaubens“ durch Mitarbeiter/innen sind sie nicht angewiesen.
3. Lehr- und Pflegekräfte können im Unterricht von ihren Schüler/innen lernen. Wenn sie sich auf den intuitiv-religiösen Mitvollzug ihrer Schüler/innen einlassen, entwickelt sich drittens ein *gemeinsamer Vollzug*. Damit kann sich das Lehrer-Schüler-Gefälle weitgehend ebnen und die Fachkräfte bekommen die Möglichkeiten, sich trotz ihrer pädagogisch-pflegerisch-therapeutischen Helferrolle als Feiernde wieder zu finden. Der liturgische Rahmen der Feier ist offen für alle. Dafür stellvertretend erklingen am Anfang die Glocken. In seinem einladenden Charakter schließt er niemanden aus. Indem die Liturgie unterschiedliche Grade der aktiven und passiven Beteiligung gestattet, verkörpert sie eine inklusive Didaktik, die auch in extrem heterogenen Gruppe ein gemeinsames Feiern und Lernen ermöglicht.
4. Der *festliche Vollzug* unterbricht die Schulroutine. In ihm kommt der werktägliche Förderanspruch zur Ruhe. Auch räumlich sollte hierfür ein Ort vorhanden sein, der sich vom Alltäglichen abhebt. Das kann durch die liturgische Umgestaltung des gewohnten oder durch den Umzug in ein anderes Zimmer erfolgen.

2

Das rituelle, mit allen Sinnen gemeinsam gefeierte Fest der Liturgie soll allen Beteiligten gut tun, Stress abbauen und durchtragen. Denn die Liturgie ist nach Melanchthon „ein Amt darinne man der Gemeinde dienet“ (Grethlein 1991, 17). Es ist Gottes-Dienst am Menschen (pro nobis) im ursprünglichen Wortsinn. Und diese entlastende, wohltuende Form des Religionsunterrichts ist auch für uns als Verantwortliche spürbar geworden.

Gestaltungsprinzipien

Die liturgische Feier ist so zu gestalten, dass sie *Sensibilität für das religiösen Empfinden* der Anwesenden erkennen lässt. Höchste Sorgfalt ist gefragt, damit unterschiedliche religiöse (z.B. muslimische) und a-religiöse Empfindungen nicht verletzt werden und möglichst allen Teilnehmer/innen ein liturgischer Mitvollzug eröffnet wird. Es gilt eine *Kunst des Feierns* (ars celebrandi) zu entwickeln, die den unterschiedlichen Bedürfnissen im Sinne des wohltuenden Dienstes gerecht wird. Den Schüler/innen dürfen *keine Vorenthaltungen* gemacht werden, nur weil gemutmaßt wird, sie könnten etwas nicht erfassen. Dies gilt für liturgische Formen und religiöse Inhalt gleichermaßen. Eine *Elementarisierung für alle Beteiligte* ist anzustreben. Auch Mitarbeiter/innen sollten sich ernst genommen und angesprochen fühlen. Auf ihre Sprache darf nicht verzichtet werden (Klopfer 1998, 192). Denn ihre innere Beteiligung belebt die gesamte Feier.

Es ist darum ratsam, nach der Feier immer wieder über die individuellen Befindlichkeiten in einen gegenseitigen *Austausch* zu treten. Zudem ist auf das *Prinzip der Freiwilligkeit* zu achten. Mitarbeiter/innen, Schüler/innen und Eltern sind darauf aufmerksam zu machen, dass zum Besuch der Religionsstunde niemand verpflichtet werden kann.

Rahmenbedingungen

Der liturgische Religionsunterricht kann im Klassenverband, aber auch Klassen übergreifend mit bis zu 30 Personen gefeiert werden. Diese liturgische Form des Religionsunterrichts empfiehlt sich auch als Wochenbeginn oder –abschluss. Der zeitliche Rahmen sollte mindestens zwei Unterrichtsstunden betragen. Die eigentliche Feier dauert ungefähr eine Stunde. Die verbleibende Zeit von einer halben Stunde wird benötigt, um den Raum feierlich zu gestalten, mit den Schüler/innen in ihn umzuziehen und anschließend wieder in die Klassenzimmer zurückzukehren. Es empfiehlt sich, einen Mehrzweck- oder Rhythmikraum zu benutzen, in dem unterschiedliche Materialien, Gerätschaften und Aufhängungen ortsnahe zur Verfügung stehen. Findet der Religionsunterricht im Klassenzimmer statt, sollte die Umgebung mit einfachen Mitteln so verändert werden, dass in den Schüler/innen ein anderes, wieder erkennbares Raumgefühl entsteht. Das Bodenbild in der Mitte des Sitzkreises kann dem Jahresthema gemäß mit Seidentüchern, Kerzen, Kreuz oder Blumen gestaltet werden. Wird es auf einem flachen Rollbrett dekoriert, lässt es sich bei Bedarf aus der Mitte entfernen, etwa um für eine thematische Szene Platz zu schaffen.

Stunden- und Jahresverlauf

Die gestaltete Mitte und der liturgische Rahmen bilden das Jahr über eine verlässliche Konstante. Beide Elemente können dem kirchlichen Festkreis oder den Jahreszeiten entsprechend verändert werden. Die Variante zum gleich bleibenden rituellen Rahmen bildet jedoch der thematische Mittelteil. Er wandelt sich im Verlauf des Jahresthemas von Stunde zu Stunde.

Das aktuelle Schuljahr steht im Religionsunterricht unter dem Thema „Berührung mit Jesus“. Gott ist in Jesus den Menschen menschlich begegnet, auch spürbar hautnah. Er hat sich nicht als verborgener Gott in geistigen Sphären von irdischen Problemen fern gehalten, sondern sich „mit Haut und Haar“ ins Leben hinein begeben. „Das Wort wurde Fleisch und lebte unter uns. Und wir sahen seine Herrlichkeit“ (Joh 1,14). Jesus durchbrach diverse Mauern der Ausgrenzung und Berührungängsten gegenüber Menschen in besonderen Lebenslagen, indem er sie an Seele und Leib berührte. Schüler/innen mit erheblichen Bedürfnissen sollen anhand biblischer Berührungsgeschichten erfahren, wie wohltuend es ist, Menschen wie Jesus zu begegnen. Auf diese Weise kommen sie mit den Wohltaten Christi sinnlich in Berührung.

Die Jesusgeschichten werden nach den Kunstfertigkeiten des *Jeux Dramatique* (Küppers 2001) inszeniert. Dieses „Ausdrucksspiel aus dem Erleben“ wird nicht vor Zuschauer aufgeführt, sondern spontan ohne Einübung für den einzelnen und die spielende Gruppe selbst. Die Rollen werden frei gewählt. Es gibt kein Richtig oder Falsch. Die Akteure können sich ganz auf den Ausdruck ihrer Gefühle konzentrieren, da die Geschichten begleitend erzählt bzw. gelesen werden.

Verlaufsplan

Es wird der Verlaufsplan des aktuellen Jahresthemas „Berührung mit Jesus“ wiedergegeben. Er kann von Schuljahr zu Schuljahr nach Form und Inhalt stark variieren.

Einstimmung (Glocken)

Ein Glockengeläut wird auf einem Tonträger abgespielt, der Raum etwas verdunkelt. Die Glocken signalisieren den Schülern/innen, dass nun der Religionsunterricht beginnt. Sie laden auch die Mitarbeitern/innen ein, sich zu entspannen und meditativ auf die Stunde einzustimmen.

Begrüßung

Lied: Vom Anfang bis zum Ende (Daniel Kallauch) wird mit Bewegungen gesungen.

Kerzen in der gestalteten Mitte werden von Schüler/innen mit Assistenz angezündet. Sie verbinden dies mit einem Wunsch für sich selber oder andere.

Lied: Gott gibt allen seine Hand (Krenzer/ Janssens 2001, 85f): Die Strophe zur Geschichte der vorausgehenden Woche wird gesungen. In dieser Zeit zeigt ein/e Schüler/in allen anderen im Kreis ein Bild der vorausgehenden Stunde, das von ihm bzw. ihr angemalt und anschließend foliert wurde. Das Bild ist einer illustrierten Bibel entnommen (z.B. Pokrandt 1998 oder Vanier 1987). Es repräsentiert die Geschichte der letzten Stunde und wird am „roten Faden“ des Lebensweges Jesu an der Wand aufgehängt.

Inszenierte Geschichte mit Prolog und Epilog (siehe unten)

Lied: Gott gibt allen seine Hand (s.o.): Die zur Geschichte von heute gedichtete Strophe wird gesungen.

Segenslied: Gott sei vor dir heute und morgen (R.Krenzer/ D.Jöcker). Während des Liedes werden die Schüler/innen der Reihe nach von ein oder zwei Personen segnend berührt.

Ausklang: Glocken, Löschen der Kerzen, Wunsch für den Tag.

Die Wiederholung Anfangssignal rundet die Stunde meditativ ab. Anschließend unterstreichen einzelne Schüler/innen das Ende der Stunde, indem sie die Kerzen nach einander löschen. Wenn nötig werden sie dabei unterstützt. Zum Schluss reichen sich alle im Kreis die Hände und sprechen: *Wir wünschen uns einen schönen Tag!*

2. Basaler Religionsunterricht

Als wir den liturgischen Religionsunterricht zwei Schuljahre praktiziert und erprobt hatten, konnten wir auf so manche Erfahrung zufrieden zurückblicken. Dennoch blieb das Erreichte hinter unseren Selbstansprüchen teilweise auch zurück. Trotz intensiver Bemühungen, die Religionsstunde mit allen Sinnen zu feiern, war die Gestaltung des Unterrichts noch zu sehr auf die Schüler/innen mit einem aktiven Sprachvermögen ausgerichtet. So gingen wir der Frage nach, wie Teilnehmer/innen, die überwiegend non-verbal kommunizieren besser angesprochen und in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden können. Naheliegend erschien es uns, die Methoden und Erkenntnisse in der Förderung von Menschen mit schwer mehrfachen Bedürfnissen fruchtbar zu machen (Fröhlich/ Mohr 2003). Neben den Konzepten der basalen Kommunikation nach Winfried Mall (Fröhlich et al. 2001, 223-235) und der basalen Aktivierung nach Dietrich Fischer und Manfred Breiting (ebd. 101-125) stützten wir uns insbesondere auf das Konzept der basalen Stimulation von Andreas Fröhlich (Fröhlich 1999; Bienstein/Fröhlich 2003). Wir unternahmen den Versuch, Elemente aus der Förderung von Schüler/innen mit schwer mehrfach Bedürfnissen in das Konzept des liturgischen Religionsunterrichts zu integrieren. Um dies kenntlich zu machen, nahmen wir den Begriff „basal“ in den Namen dieser Form des Religionsunterrichts auf. Er verweist nicht auf ein bestimmtes Förderkonzept, sondern auf das Phänomen des Basalen, mit dem sich die unterschiedlichen Förderansätze auseinandersetzen. Interesseleitend ist die Absicht, die Verständigungsformen im liturgischen Religionsunterricht den kommunikativen Bedürfnissen der Schüler/innen anzupassen.

Die Etymologie des Adjektivs bzw. Adverbs „basal“ führt uns mitten in sein Bedeutungsspektrum hinein. Basal entspricht dem Substantiv Basis. Es hat zwei Grundbedeutungen: Ausgangspunkt und Grundlagen (Duden „Etymologie“ 1999, Seite 65). Damit steht es dem Begriff „elementum“ (An-

fangsgründe, Grundstoff) und dem daraus abgeleiteten religions-pädagogischen Konzept der Elementarisierung inhaltlich nahe (Nipkow 2002, 452ff). Das Wort ist ursprünglich ein Terminus der Baukunst und wurde im 16. Jahrhundert aus dem griechisch-lateinischen *básis* „Sockel, Fundament, Grund“ entlehnt. Es geht auf das griechische Verb *baínein* „gehen, treten“ zurück und bedeutet eigentlich „etwas, auf das man treten kann, worauf etwas stehen kann“. Im religionspädagogischen Kontext scheint es mir sinnvoll, vier Aspekte des Basalen zu unterscheiden:

1. Basale Strukturen

Basal verweist auf grundlegende anthropologische Strukturen. Die menschliche Entwicklung nimmt ihren Ausgangspunkt in der befruchteten Eizelle, die sich in drei Keimblätter entfaltet. „Aus dem eine der drei Keimblätter, dem Ektoderm, entsteht u.a. nach und nach die Haut und das Nervensystem. Damit ist die Haut untrennbar mit dem Nervensystem und somit mit den Möglichkeiten der Wahrnehmung verbunden. Berühren wir nun einen Menschen, so erreichen wir nicht nur seine Oberfläche, sondern greifen ‚in ihn hinein‘“ (Bienstein/Fröhlich 2003, 48). Die basale Wahrnehmung ist somit die Keimzelle des menschlichen Erlebens. Nach den struktur-genetischen Erkenntnissen von Jean Piaget bilden die somatischen Reflexschemata die Grundstruktur der kognitiven Entwicklung. So lernt der Säugling z.B. durch Berührungen an der Wange die Brustwarze gezielt zu suchen, indem er diese sensorische Erfahrung in das Schema seines Saugreflexes integriert. Fühlen, Spüren und Greifen bilden somit die Grundlage für das Be-greifen. Entwicklungspsychologisch gründen die Kognitionen nach Piaget in den sensorischen und motorischen Erfahrungen der pränatalen und frühkindlichen Lebensphase.

Auch die Glaubensentwicklung nimmt in den basalen Erfahrungen der Mutter-Kind-Beziehung ihren Anfang (Fowler 1991). Im engen Hautkontakt zur Mutter und zu Primärpersonen entfaltet sich das, was in der deutschen Sprache mit Ur-Vertrauen übersetzt wurde. Erik Erikson bezeichnete es zutreffender als basales Vertrauen (*basic trust*). Es ist der fruchtbare Boden, in dem das Gottvertrauen Wurzel schlagen, auf dem der Glaube gedeihen und stehen kann. In einem noch tieferen ontologischen Sinn können basale Strukturen auch als das betrachtet werden, was den Menschen in seinem unverwechselbaren So-Sein begründet (Fröhlich et al. 2001, 109). In theologischer Hinsicht gründen die basalen anthropologischen Strukturen in der Gottebenbildlichkeit. Basale Strukturen sind darum in entwicklungstheoretischer, ontologischer und theologischer Hinsicht sinnvoll zu unterscheiden.

2. Basale Funktionen

Der Mensch nimmt seine Umwelt mit seinen sechs Sinnen auf vielfältige Weise wahr. Sie werden in Nah- und Fernsinne unterschieden. Die basalen Körperfunktionen der Sinneswahrnehmung bedienen sich der Nahsinne. Sie werden nach Fröhlich in den somatischen, vestibulären und vibratorischen Wahrnehmungsbereich eingeteilt (Bienstein/Fröhlich 2003, 41-64).

Der *somatische* Bereich verfügt über das größte Sinnesorgan, die Haut. Sie bildet die Kontaktfläche zur Außenwelt. Über die Erfahrungen der Haut und der Muskeln entwickelt der Mensch ein inneres Körperbild. Lange Bewegungslosigkeit, ein erhöhter Muskeltonus, der Verlust eines Körperteils oder neurologische Ausfälle können das Körperbild stark beeinträchtigen. Gezielte Berührungsangebote im Bereich des ganzen Haut- und Muskelkörpers können das Wohlbefinden und das Körperbild positiv verändern. Berührungen zwischen Menschen, seien sie auch indirekt über ein Medium vermittelt, stellen immer einen Austausch dar. Darum wird in der basalen Stimulation auch vom „somatischen Dialog“ gesprochen.

Dass die *vibratorische* Erfahrung einen eigenständigen Sinnesbereich darstellt, ist uns kaum bewusst. Es gehört jedoch zu unseren Grunderfahrungen, dass äußere Schwingungen durch unsere Knochen und Gelenke bis ins Innere auf den ganzen Körper übertragen werden. Vibrationen werden insbesondere durch das Stehen, Gehen und Sprechen ständig durch die Eigentätigkeit ausgelöst. Sie geben Hinweise auf die Beschaffenheit des Untergrundes und der Kohärenz des eigenen Körpers. Schwerste Beeinträchtigungen des Bewegungsapparats, insbesondere wenn sie zur Immobilität führen, reduzieren diese Erfahrungen und Erkenntnisse erheblich. Werden solchen Menschen vibratorische Anregungen mit der Hand oder von Körper zu Körper ermöglicht, beginnen viele von ihnen nach innen zu lauschen und auf das Neue aufmerksam zu werden.

Im *vestibulären* Erfahrungsbereich sind Anregungen nur über Bewegung möglich. Das Vestibulärsystem im Innenohr informiert uns über unsere Lage im Raum, über Drehung und Beschleunigung. Es sichert unser Gleichgewicht und koordiniert die visuelle Wahrnehmung. Die Unterversorgung des Vestibulärsystems kann sich bei Menschen, die sich überwiegend in liegender Position befinden, negativ auf die räumliche Orientierung auswirken. Der Raum kann zunehmend zweidimensional flächig, einer Tapete ähnlich, erlebt werden. Erfahrungen mit Schwerkraft und Raumlage gehören zu den sensorischen Grundbedürfnissen in der Entwicklung der Menschen.

In seiner vorgeburtlichen Entwicklung nimmt der Mensch seine Wirklichkeit vornehmlich somatisch, vestibulär und vibratorisch wahr. Diese drei Wahrnehmungsbereiche sind die ersten und grundlegenden Zugänge der Sinneserfahrung. Sie werden zu Recht als basal bezeichnet. Auf ihnen fußen die Formen der olfaktorischen, oralen, auditiven, taktilen und visuellen Sinneserfassung, die im Konzept des basalen Unterrichts selbstverständlich eingeschlossen und von großer Bedeutung sind (Bienstein/ Fröhlich 2003, 41).

3. Basale Bedürfnisse

Die Funktionen der basalen Wahrnehmung sind nicht nur in der frühen Entwicklung von hoher Bedeutsamkeit. Berührungen, Schwingungen und Bewegungen zu erleben, bleibt lebenslang ein Grundbedürfnis. Es wird im Alltag oder durch andere Menschen nicht immer hinreichend befriedigt. Jeder Mensch sucht nach Möglichkeiten, seinen Erlebnisbedarf zu decken. Wird er nicht durch die Umwelt gedeckt, versucht er selber dafür zu sorgen. Er reibt sich die müden Augen, streicht sich über das Gesicht, frottiert sich bei der Körperpflege am ganzen Leib, treibt Sport und bringt sich auf unterschiedliche Weise in Bewegung und in Schwingung. Menschen, die in ihrer Mobilität stark eingeschränkt sind, teilen dieselben Bedürfnisse. Sie verfügen jedoch nicht über ausreichende Mittel, das Notwendige durch Selbsterfahrung und Eigenstimulation zu decken. Um eine Homöostase der psychosomatischen Befriedigung zu erreichen, sind sie auf Formen der basalen Kommunikation, Aktivierung und Zuführung von Reizen nahestehender Personen angewiesen.

Wie existenziell basale Erfahrungen sind, wird gerade in den Grenzsituationen des Lebens deutlich. In ihnen ist der Mensch auf das Elementare, das Einfache zurückgeworfen: Das Wiegen des Neugeborenen im Arm, der Kopf an der Brust der vertrauten Person, die zärtliche Berührung der Hand beim Sterben. Wo Worte versagen, redet der Körper weiter. Die Sprache des Tröstens ist basal. Wenn in solchen Lagen überhaupt etwas trägt, dann u.a. diese fundamentale Form der Kommunikation. Sie wird universal verstanden. In der Regel muss sie keiner Person auf der Welt verdolmetscht werden, da die frühen basalen Erfahrungen alle Menschen miteinander verbinden. Wir spüren die Nähe des anderen, nehmen die Vibrationen seiner Stimme körperlich wahr und erinnern uns an die frühe Geborgenheit im Bauch der Mutter (Bienstein/Fröhlich 2003, 42ff). Dieses Erleben ist psychosomatisch grundlegend und muss in der basalen Bedürfnisbefriedigung immer wieder erneuert werden.

4. Basale Lernformen und Inhalte

Lernen als ein fortlaufender Prozess von Assimilation und Akkomodation ist nach Piaget auf die sensorische Wirklichkeitserschließung angewiesen. Die basalen Lernformen bedienen sich der grundlegenden Wahrnehmungsfunktionen, die allen Menschen zugänglich sind, selbst Menschen mit schwerer mehrfachen Bedürfnissen oder im Wachkoma. Das basale Lernen ist darum immer inklusives Lernen. Es bildet einen Grundpfeiler der inklusiven Didaktik (Schnell/Sander 2004). Doch obgleich jeder Mensch über einen reichen Schatz an somatischen Erfahrungen verfügt, ist die basale Vermittlung von Lerninhalten nichts Selbstverständliches. Sie ist eine Kunst, die nach Regeln eingeübt sein will wie sie u.a. in der basalen Förderung entwickelt wurden. Ob eine „gute Berührung“ zustande kommt, ist von vielen Faktoren abhängig. Zur Qualität der Berührung trägt bei, wenn folgende Regeln beherzigt werden:

- „Den Betroffenen allein berühren, nicht mit mehreren Personen gleichzeitig.
- Den Anfang und das Ende der Handlung signalisieren.
- Die Konstanz in der Berührung erhalten.
- Die Kontaktintensität aufbauen.
- Einen Rhythmus in der Berührung entwickeln.

- Sicherheit durch die wahrnehmende Berührung ermöglichen“ (Bienstein/Fröhlich 2003, 50). Beim vestibulären und vibratorischen Lernen sind je eigene Regeln zu beachten (ebd. 51-64). Zum Erwerb basaler Fertigkeit gehört nicht zuletzt die Bereitschaft, Kontaktbarrieren und Berührungsängste zu überwinden. Eine wohltuende Berührung beginnt nicht im Herstellen des Hautkontakts, sondern im Kopf und im Bauch. Hier gilt es frei und sensibel zu werden. Dies kann unter anderem durch Fortbildungsmaßnahmen und Selbsterfahrungsübungen (s.u.) geschehen. Dazu ist auch die Aufgeschlossenheit nötig, gewohnte Sprachformen hinter sich zu lassen und aus dem hermetisch abgeriegelten verbalen Sprachspiel auszubrechen. Es geht darum, eine hautnahe, bewegende Körpersprache zu erlernen, die mit Berührungen Worte macht und sich sensorisch verständigt.

Basale Förderung und Religionsunterricht

Die Konzepte der basalen Förderung lassen sich nicht ohne Einschränkungen auf den Religionsunterricht übertragen, denn dieser weist andere Rahmenbedingungen und Zielsetzungen auf als die Förderkonzepte. Der liturgische Religionsunterricht

- findet in der Gruppe, nicht in der Zweierbeziehung statt.
- ist in einen liturgisch-biblischen Rahmen eingebunden.
- stellt für die einzelnen Übungen begrenzte Zeitfenster zur Verfügung.
- findet nicht im therapeutischen Kontext statt.

Der basale Zugang im Religionsunterricht möchte die Schüler/innen nicht „behandeln“, sondern mit ihnen in einen Austausch treten, um sich dem Geheimnis des Lebens auf festliche Weise zu nähern. In der gemeinsamen Feier soll wie oben erwähnt jede Form eines Beziehungsgefälles, auch das zwischen Therapeut und Klient aufgehoben werden. Die klassische Dyade der therapeutischen Begegnung wird aufgebrochen, indem der basale Dialog zweier Personen in das Geschehen der ganzen Gruppe eingebunden wird. Die Intention des liturgisch-basalen Religionsunterrichts ist so zu feiern, dass die Beteiligten mit sich, ihren Mitmenschen und mit dem, der sie in ihrem Sein begründet, wohltuend in Berührung kommen. Weder ein pädagogischer Aktionismus noch ein gut gemeinter therapeutischer Eifer sind mit dem liturgisch-basalen Konzept vereinbar.

Zugleich wird beim Vergleichen der vier Aspekte der liturgischen Feier (s.o.) mit den somatischen Regeln der Berührung (s.o.) deutlich, wie sehr sich das Liturgische und das Basale gegenseitig durchdringen. Basale Aspekte finden sich in den Ritualen des Feierns und liturgische Aspekte in der basalen Erfahrung wieder. So wird z.B. die Gleichzeitigkeit von zwei Ritualen ebenso wenig praktiziert wie die gleichzeitige Berührung eines Menschen durch zwei Personen. Anfang und Ende einer Berührung werden ebenso klar in verbaler und taktile Form angekündigt wie auch jede Feier mit einem wiedererkennbaren Signal, z.B. dem Glockengeläut, begonnen und beschlossen wird. So wie die Konstanz der Berührung jeder einzelnen Person Verlässlichkeit und Sicherheit vermittelt, bietet ihr der vertraute liturgische Rahmen in seiner Berechenbarkeit einen durchtragenden Halt. Schließlich ist das Versprechen des fließenden Rhythmus, dass es genau so weiter geht wie bisher, in gleicher Weise Kennzeichen des liturgischen wie auch des basalen Zugangs.

3. Verletzlichkeit und Gewalt

Der liturgisch-basale Religionsunterricht schafft keine „gewaltfreie Zone“. Im Gegenteil. Der Versuch, miteinander körperlich hautnah ins Gespräch zu kommen, stellt eine besondere Gefährdung für Verletzlichkeit dar. Denn Grenzüberschreitungen können oft nur schwer kommuniziert werden. Die Empfindungen von Schüler/innen mit mehrfachem Förderbedarf bleiben uns nicht selten verschlossen. Die non-verbale Signale ihrer Bedürfnisse können häufig nicht angemessen entschlüsselt werden. Was unser Verhalten in ihnen auslöst, davon haben wir nur eine vage, unzureichende Vorstellung. So wird sich unser Handeln immer wieder ungewollt als verletzend und damit als gewaltsam erweisen. Es kann aber auch neue Erfahrungshorizonte eröffnen und Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Wie groß die Verletzlichkeit von Schüler/innen mit erheblichen Bedürfnissen aus ihrer Innenperspektive ist, bleibt uns jedenfalls ebenso verschlossen wie das Ausmaß unterschiedlicher Formen der Gewalt, die sie erfahren.

In der Kommunikation gilt der allgemeine Grundsatz: Nicht das Verstehen, sondern das Missverstehen ist das Selbstverständliche. Diese Erkenntnis spitzt sich im basalen Dialog mit Schüler/innen mit

erheblichen Bedürfnissen scharf zu. Denn in der Interpretation ihrer Befindlichkeiten besteht ein großer Spielraum für Intuition und Irrtum. Die Welt des anderen einfühlsam zu verstehen, bedarf nicht nur einer besonderen Anstrengung, sondern einer Kunstfertigkeit, die z.B. mit Hilfe der oben erwähnten basalen Förderkompetenzen erworben werden kann. Die permanente innere Haltung, Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf noch nicht hinreichend verstanden zu haben, ist wichtig, um die abgeschotteten Bewusstseinsräume zu durchbrechen. Die Einstellung, die Körpersprache und Bedürfnisse schon erfasst zu haben, macht dagegen stumm und unsensibel.

Welche Situationen die Schüler/innen mit mehrfachem Förderbedarf im Schulalltag als Gewalt erfahren, ist für Menschen, die beruflich mit ihnen arbeiten, nicht immer einsichtig. Dennoch haben sie ihre je eigenen Vorstellungen, was ihre Schüler/innen als angenehm, störend oder verletzend empfinden. Inwiefern die subjektiven Einschätzungen der Professionellen die realen Empfindungen ihrer Schüler/innen angemessen widerspiegeln, bleibt dabei offen. Sie sind der Untersuchung wert, weil sie für den Umgang im Berufsalltag handlungsleitend sind.

Ergebnisse einer schriftlichen Befragung

Die Umfrage wurde im Februar 2004 an der Körperbehindertenschule Mössingen durchgeführt. Sie richtete sich in einem zweiseitigen anonymisierten Fragebogen an Mitarbeiter/innen, die in homogenen Klassen von Schüler/innen mit schwer mehrfachem Förderbedarf im Alter zwischen 13 und 23 Jahren tätig sind. In 11 Klassen wurden 37 Fragebogen ausgefüllt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von ca. 60 %. Alle im Bereich des Unterrichts beschäftigten Mitarbeiter/innen nahmen an der Umfrage teil: Klassen-, Fach- und Sonderschullehrer/innen, Pflegekräfte, Therapeuten/innen, Zivildienstleistende und Praktikanten/innen. Fast alle Respondenten (n = 25) waren zum Zeitpunkt der Befragung - mit Ausnahme von 9 Zivildienstleistenden bzw. Praktikantinnen – länger als vier Jahre in diesem Arbeitsbereich tätig.

Da mir keine vergleichbare Studie zu diesem Thema bekannt ist, besitzt diese kleine empirische Untersuchung einen primär explorativen und deskriptiven Charakter. Auf umfangreiche Hintergrundvariablen wurde verzichtet. Es wurden überwiegend offene Fragestellungen und Fünf-Punkte-Likert-Skalen verwendet.

Verletzlichkeit der Schüler/innen

Die erste Fragestellung war: Wie groß schätzen sie die Verletzlichkeit von Schüler/innen mit mehrfachem Förderbedarf ein? Verletzlichkeit wurde als Begriff nicht definiert, sondern bewusst offen gelassen. Elf der Befragten schätzen die Verletzlichkeit ihrer Schüler/innen sehr hoch und 17 hoch ein. Sieben liegen im Mittelbereich zwischen sehr gering und sehr hoch. Nur zwei Personen gehen von einer sehr geringen bzw. einer geringen Verletzlichkeit aus. Zusammenhänge zwischen der Annahme einer hohen Verletzlichkeit und der ausgeübten Profession lassen sich jedoch nicht erkennen.

Formen der Gewalt in Schulalltag und Religionsunterricht

Frage: Die Schüler/innen erhalten an unserer Schule ohne Zweifel viel Förderung, Zuwendung und Liebe. Was meinen sie: Sind sie auch verschiedenen Formen der Gewalt ausgesetzt? Unabhängig vom Berufsstand antworten drei der Befragten, dass die Schüler/innen nie und 16, dass sie selten Formen der Gewalt ausgesetzt sind. Nur zwei Personen meinen, dass dies sehr häufig vorkomme. Insgesamt tendiert die Einschätzung mit einem Mittelwert von 2,5 in Richtung „nein nie“. Dies gilt für alle Formen der Gewalt, am stärksten für die physische Gewalt (M 2,2), weniger deutlich für die psychische (M 2,5) und verbale Gewalt (M 2,6). Die strukturelle Gewalt (M 2,7) wird in seiner Häufigkeit am geringsten bewertet.

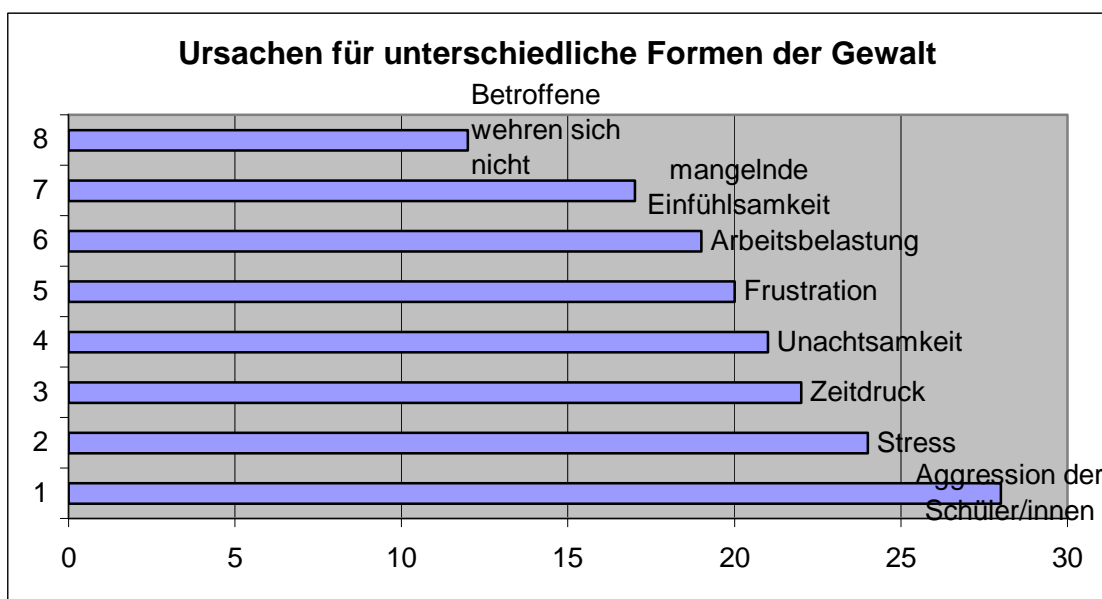
Auf der Rückseite des Fragebogens wurde dieselbe Frage noch einmal in Bezug auf den Religionsunterricht gestellt. In sechs von elf Klassen wird er in liturgischer Form gefeiert: Könnte es sein, dass Schüler/innen unterschiedliche Formen der Gewalt auch im Religionsunterricht erleben?

Niemand ist der Meinung, dass die vier genannten Formen der Gewalt im Religionsunterricht sehr häufig zu finden sind, 43 % dagegen behaupten, dass sie nie vorkommen. Mit signifikanter Tendenz

wird angenommen, dass alle Formen der Gewalt im Religionsunterricht seltener vorkommen als außerhalb. Am deutlichsten gilt das für die psychische und verbale Gewalt (Abweichung der Mittelwerte um 0,9), etwas weniger stark für die physische (0,6) und strukturelle Gewalt (0,6). Der Religionsunterricht wird kaum mit Gewalt, am wenigsten in physischer Gestalt, in Verbindung gebracht. Diese Ergebnisse könnten als Hinweise gewertet werden, dass Religion, insbesondere in der liturgischen Unterrichtsform, als Raum des relativen Schutzes, der Stressfreiheit und der Feinfühligkeit empfunden wird. Dies trifft jedoch für die strukturelle Gewalt am wenigsten zu. Zugleich ist relativierend zu berücksichtigen, dass der Religionsunterricht von pflegerischen Tätigkeiten und Zeitdruck weitgehend entlastet ist.

Ursachen der Gewalt

Es wurde die Frage gestellt: Worin sehen sie die Ursachen dieser Formen der Gewalt? Die Befragten wurden auf der Rückseite aufgefordert, unterschiedliche Optionen anzukreuzen. Nach Häufigkeiten geordnet fanden sie die Ursachen in folgenden Umständen.



Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Befragten die Ursachen primär external den äußeren Umständen zuschreiben (Schüleraggression, Stress, Zeitdruck) und sekundär internal den intrapersonalen Faktoren (Unachtsamkeit, Frustration, mangelnde Einfühlsamkeit). Dieses Ergebnis geht mit der Grundregel der Attributionsforschung konform, dass eher external als internal attribuiert wird, steht aber mit der Bewertung von der hohen Verletzlichkeit von Schüler/innen mit erheblichen Bedürfnisse in Spannung. Eine Sonderstellung nimmt der Gedanke ein, die Schüler/innen würden Gewalt erfahren, weil sie sich nicht wehren und schützen können.

Als weitere intrapersonale Ursachen der Gewalt wurden je zweimal angeführt: Hilflosigkeit, Gleichgültigkeit, Unerfahrenheit und fehlende Werte. Als externe Ursachen auch noch Medieneinfluss (2) und Personale Besetzung (4).

-

Beispiele für Gewalt im Schulalltag

Haben sie im Religionsunterricht oder im Schulalltag schon Formen der Gewalt wahrgenommen? Obwohl die Mitarbeiter/innen angaben, dass physische Gewalt am seltensten vorkomme, wurde sie mit Abstand am häufigsten (13) in Beispielen umschrieben:

- Auf die Finger klopfen.
- Grobes Anfassen beim Lagern, Wickeln, Heben von Schwerstbehinderten und Körperbehinderten.
- Händefestbinden bei Essenssituationen - Schutz oder Gewalt?
- Schüler prügeln sich untereinander, kneifen, beißen, verletzen sich selbst.

Die Formen der verbalen und psychischen Gewalt wurden nicht in konkreten Beispielen ausgeführt.

Die strukturelle Gewalt dagegen wurde anschaulich umschrieben:

- In allen unseren schulischen Bereichen besteht die Gefahr, Angebote zu machen, die an den oft nur schwer erkennbaren Schüler/Innen-Bedürfnissen vorbei gehen. Welche Form von Gewalt ist es, wenn wir Themen durchziehen, die wir brauchen, die Schüler/innen vielleicht aber gar nicht?
- Teilnahme am Religionsunterricht.

Auf die Frage „Wie lassen sich ihrer nach Meinung nach diese Formen der Gewalt reduzieren?“, wurde u.a. geantwortet:

- Aufmerksamkeit und einen bewussten Umgang mit sich selbst und anderen einüben.
- harmonische Atmosphäre schaffen.
- Teamgespräche (auch über schwierige Schüler), kollegiale Offenheit.
- Anforderungen abbauen, Stress reduzieren.
- Regelmäßiges Bewusstmachen, wie die Schüler empfinden und welche Möglichkeiten sie haben, sich zu äußern oder zur Wehr zu setzen.
- Selbsterfahrungen durch Fortbildungen.

4. Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsübungen

Eine feinfühligke Aufmerksamkeit stellt sich nicht von allein ein und die Kompetenz, basal zu kommunizieren, wird nicht im Laufe der Berufsjahre automatisch erworben. Darum entschloss sich das Kernteam des liturgisch-basalen Religionsunterrichts, an den Grundlehrgängen für basale Stimulation teilzunehmen. Im Trainer des Fortbildungskurses fanden wir eine Person, die uns seither in der Konzeptentwicklung des liturgisch-basalen Religionsunterrichts fachkundig berät und begleitet. Er vermittelte den Mitarbeiter/innen des Religionsunterrichts in einer separaten Veranstaltung grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten, basal zu kommunizieren. Um davon eine kleine Impression zu geben, werden nun zwei Sensibilisierungsübungen aus dem umfangreichen Fortbildungsprogramm der basalen Stimulation vorgestellt.

Sensibilisierungsübung I

Die erste Übung ist der Versuch, sich selber hinein zu versetzen, wie sich das innere Körperbild von Menschen verändert, die lange liegen müssen oder immobil sind. Bevor mit Selbsterfahrungsübungen begonnen wird, sollte den Teilnehmer/innen grundsätzlich der Hinweis gegeben werden, dass sie aufmerksam auf ihre Befindlichkeiten achten mögen. Die Teilnehmer/innen sollen wissen, dass sie jederzeit die Freiheit besitzen, Übungen abzubrechen oder zu variieren, wenn ihre Grenze ihrer persönlichen Belastbarkeit erreicht ist.

Beschreibung der Übung:

„Sie brauchen eine Uhr und einen normal gepolsterten Stuhl. Sie setzen sich auf den Stuhl und schieben von beiden Seiten Ihre Hände unter Ihr Gesäß, so dass die Handflächen auf dem Stuhl aufliegen. Wenn Sie jetzt merken, dass Sie einen großen Ring tragen, der nun drückt, setzen Sie ihn noch ab. Lassen Sie dann Ihre Hände ruhig, ohne die geringste Bewegung etwa 4 Minuten in dieser Position. Nun stellen sie sich folgenden Fragen und versuchen sie zu beantworten, ohne die Hände und die Finger zu bewegen:

- Welche Struktur hat die Oberfläche des Stuhls?
- Wie ist das Material, weich, hart, gibt es eine Form, die sie erkennen können?

-

- Was empfinden Sie über Temperatur, was über Druck?

Bitte bewegen Sie Ihre Finger immer noch nicht und stellen Sie sich vor, Sie sollten Ihre Hand so zeichnen, wie Sie sie jetzt spüren, fertigen Sie diese Zeichnung in Gedanken an.

Ihre Erfahrungen könnten etwa so ausgesehen haben:

Statt eines wohlbekannten differenzierten Körperteils haben Sie etwas ganz Anderes gespürt:

- eine undifferenzierte Form wie Schwimmflossen oder Pfannkuchen,
- wenig Information über die einzelnen Finger, vielleicht gab es gar keinen Zusammenhang mit dem eigenen Körper mehr und kaum Information über die Umgebung – das Material des Stuhles,
- persönliches Missempfinden „so möchte ich mich nicht fühlen“ (Bienstein/Fröhlich 2003, 22).

Sensibilisierungsübung II

Die zweite Übung soll dafür sensibilisieren, wie Menschen empfinden, deren Wahrnehmungsbereiche eingeschränkt sind. Es steht mir noch eindrücklich vor Augen, wie ein „qualifizierter“ Mitarbeiter einen Schüler vom Unterricht abholte und ihm enthusiastisch von hinten auf die Schulter klopfte: „Na, wie war's?“ Der Schüler zuckte vor Schreck so heftig zusammen, dass er beinahe aus dem Rollstuhl gekippt wäre. Die folgende Übung verhilft, sich in Menschen mit mehrfachen Bedürfnissen einzufühlen. Sie vermittelt in dosierter Weise, welche Reize bei eingeschränkten Wahrnehmungsmöglichkeiten als unangenehm empfunden werden.

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer/innen stehen im Kreis und werden z.B. per Durchzählen (A, B, A, B) in zwei Gruppen eingeteilt. Gruppe A verteilt sich im Innenkreis, Gruppe B bleibt im Kreis stehen.

Phase I:

- Gruppe A schließt die Augen. Gruppe B läuft auf ein lautloses Zeichen der leitenden Person kreuz und quer zwischen den Personen der Gruppe A durch, ohne diese zu berühren.
- Reflexion nach jeder Phase: Wie war es für Sie? Was haben Sie wahrgenommen? Wie haben Sie sich gefühlt? Antworten können sein: Ich habe einen Luftzug gespürt, ein Atmen gehört. Es wurde mir unwohl. Ich wusste nicht, was auf mich zukommt.

Phase II:

- Die Gruppen A und B wechseln ihre Positionen. Gruppe A steht im Außenkreis, Gruppe B verteilt sich im Innenkreis und schließt die Augen.
- Gruppe A läuft an den Personen von Gruppe B nahe vorbei und streift sie leicht.

Phase III:

- Wechsel der Gruppen (s.o.).
- Gruppe B stampft an den Personen von Gruppe A heftig vorbei.
- Reflexion (s.o.).

Phase IV:

- Wechsel der Gruppen siehe oben.
- Gruppe A rempelt die Personen von Gruppe B mit der Schulter an und/ oder berührt sie an akzeptablen Stellen mit der Fingerspitze.
- Reflexion (s.o.)

5. Ein Praxisbeispiel

Abschließend soll noch verdeutlicht werden, wie basale Zugänge mit dem liturgischen Unterricht verbunden werden können. Im Rahmen des Jahresthemas „Berührung mit Jesus“ wird eine Jesusgeschichte vorgestellt, die auf den ersten Blick nicht an Berührungen erinnert. Mit dieser exemplarischen Auswahl soll verdeutlicht werden, wie aus jeder Geschichte eine basale Erfahrungsgeschichte entwickelt werden kann. Unmittelbare Berührungsgeschichten wie die Geburt Jesu (Lk 2:), Jesus und die Kinder (Mk 10), verschiedene Heilungsgeschichten, die Fußwaschung (Joh 13), Salbung in Betanien, das Abendmahl, die Passionsgeschichten (Mk 14f par) oder die Emmausjünger (Lk 24) tragen bereits viele basale Umsetzungsmöglichkeiten in sich.

Der große Fischfang (Lk 5, 1-11)

Die Geschichte vom großen Fischfang (Lk 5) ist eine Berufungsgeschichte. Sie holt die Menschen in den Strapazen ihres Alltags ab. Die täglichen Schwierigkeiten werden in der harten Nacharbeit der Fischer beschrieben und von den Zuhörern in unterschiedlichen Sinneserfahrungen nachempfunden. In ihrer Enttäuschung und existenziellen Notlage begegnen sie Jesus. Er zeigt ihnen eine Perspektive auf, die sie dahin führt, dass sie mehr bekommen als das, was sie für den Alltag brauchen: Leben in Fülle und das Angebot einer Gemeinschaft. Sie sind eingeladen, dazu zu gehören. In alltäglichen Problemen eine helfende Hand zu spüren, an der Lebensfülle teilzuhaben und in die große Gemeinschaft der Familie Gottes eingebunden zu sein, sind existenzielle Themen und Bedürfnisse, in denen sich Menschen mit einem schwer mehrfachen Förderbedarf wieder finden können.

Der liturgische Rahmen wurde schon eingangs beschrieben. Nun soll aufgezeigt werden, wie die Schüler/innen die biblische Botschaft im Verlauf des dramatischen Spiels auch basal erleben können. Die Geschichte wird in einer ausführlichen Fassung dargeboten. Sie muss entweder gekürzt oder auf zwei bis drei Religionsstunden verteilt werden. Wenige intensive Aktivitäten sind erstrebenswerter als viele kurze, die an der Oberfläche bleiben. Die Geschichte wird von einem Prolog und Epilog gerahmt. Sie wurden in ihren Formulierungen durch die Art inspiriert, wie im religionspädagogischen Konzept Godly Play in die Gleichnisse eingeleitet wird (Berryman 2002, Vol. III, 82).

Prolog

Es war einmal einer, der sich zu den Menschen auf den Weg gemacht hatte. Er erzählte ihnen so schöne Dinge und tat ihnen so viel Gutes, dass sie ihm auf seinem Weg gefolgt sind.

Während dies gesagt wird, rollt die erzählende Person einen Weg in Form eines Teppichstreifens aus und ist mit den Augen ganz bei ihrer Tätigkeit. Sie erzählt die Geschichte, die in der linken Spalte abgedruckt ist und gibt den Anwesenden wo nötig auch Handlungshinweise, um z.B. basale Angebote gezielt zu ermöglichen.

Erzählung

Erster Fang

Am See Genetsaret wohnen Fischer. Sie leben vom Fischfang. Es ist nicht einfach, Fische zu fangen. Sie tun es mit Netzen.

Zwei Fischer bereiten ihr Netz zum Fischfang vor. Von den gefangenen Fischen müssen ihre Familien leben.

Wer möchte diese Fischer spielen?

Am Abend schieben die Fischer ihr Boot ins Wasser und steigen ein.

Die Sonne geht unter, die Dämmerung bricht an.

Sie rudern lange. Es kostet sie viel Kraft. In ihren Händen spüren sie die Anstrengung.

Es kommt ein Wind auf.

Die Boote schaukeln auf den Wellen hin und her.

Kommentar

Im Hintergrund wird leise eine ostinative Musik abgespielt, die die mühevollen Arbeit der Fischer atmosphärisch unterstreicht (z.B. Perovic-Kniesel 1997, MC dritter Titel, 5 Min.). Dabei ist sorgfältig zu beobachten, wie die Schüler/innen die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Sinneseindrücke verarbeiten.

Ein Netz aus dem Sportunterricht bzw. Gartenbedarf wird ausgebreitet und zusammengelegt.

Die beiden Freiwilligen bekommen einen Eimer und das Netz. Das Boot kann z.B. als Holzwappe mit einem Sitzsack dargestellt werden.

Die Vorhänge werden zugezogen, der Raum wird etwas verdunkelt.

Die Anstrengung wird spürbar gemacht, indem die Mitarbeiter/innen die Hände der Schüler/innen nacheinander in ihre Hände nehmen und behutsam drücken. Der Händedruck wird langsam gesteigert und wieder verringert (*somatisches Angebot*).

Mit Tüchern oder Fächern kann Wind erzeugt werden. Die Wellenbewegungen werden durch das ruhige Hin- und Herwiegen der Schüler/innen bzw. ihrer Rollstühle und Sitz-

Die Fischer rudern mitten auf die hohe See hinaus. Sie spüren die Anstrengung in ihren Armen und Schultern

*Jetzt legen die Fischer auf dem Wasser ihr Netz aus.
Das ausgelegte Netz füllt sich nach und nach. Doch es füllt sich mit sonderbaren Dingen.*

*Was mag im Wasser des Sees wohl drin sein?
Bunte Fische?
O je, es sind nicht nur Fische, sondern auch leblose Dinge, die die Menschen nicht mehr brauchen und darum weggeworfen haben.*

*Die Fischer schauen nun nach ihrem Netz, um zu spüren, ob es schon voll ist.
Sie ziehen ihr Netz aus dem Wasser. Es ist schwer. Aber es sind keine Fische drin. Die Netze sind gefüllt mit Müll. Die Fischer sind enttäuscht. Nun müssen sie ihre Netze von nutzlosen Gegenständen säubern.
Nach langer Nachtarbeit bricht der Tag an. Die Sonne geht auf.*

Begegnung mit Jesus

*Jesus kommt an den See. Wer möchte ihn spielen?
Jesus sieht die Fischer wie sie enttäuscht vom Fischfang zurückkehren. Sie haben nichts gefangen.
Er fordert Simon, einen der beiden Fischer auf, noch einmal loszurudern: „Fahr aufs hohe Wasser hinaus und werft eure Netze zum Fang aus!“ Simon antwortet: „Die ganze Nacht*

kissen simuliert (vestibuläres Angebot).

Die Anstrengung wird erspürt, indem Mitarbeiter/innen die flache Hand schrittweise über Arme und Schultern der Schüler/innen wandern lassen und mit der anderen zur Faust geballten Hand mehrmals auf die flache Hand klopfen, so dass die Schwingungen auf den Körper übertragen werden (*vibratorisches Angebot*).

Je nach personalen und zeitlichen Gegebenheiten können auch weniger oder andere basale Angebote sinnvoll erscheinen, in die die Mitarbeiter/innen zuvor aber jeweils eingeführt werden sollten.

Alle helfen mit, das Netz im Sitzkreis auf dem Boden auszubreiten.

Die Schüler/innen bekommen Fühlsäcke. Es sind Stofftaschen oder Plastiktüten mit unterschiedlichen Gegenständen, die als Müll aus einem Gewässer gefischt werden könnten. Solche Gegenstände lassen sich z.B. im privaten Recyclingsack oder der Gerümpelkammer finden.

Schüler- und Mitarbeiter/innen ertasten gemeinsam die Gegenstände im Fühlsack.

Sie wählen einen aus und nehmen ihn heraus. Dieser wird von beiden Personen mit den Händen bzw. an den Händen eingehend erkundet und erfahren.

Die Fülle unterschiedlicher, schwer einzuordnender taktiler Sinnesreize im Fühlsack und das Betasten eines Wegwerfobjekts spiegeln die unzufriedene, diffuse Gefühlslage der Fischer wider, die nach langer Nachtarbeit nur Müll gefangen haben.

Die aus den Fühlsäcken entnommenen und befühlten Gegenstände werden nun in das ausgebreitete Netz geworfen.

Alle fassen ein Stück des Netzes an und fühlen, wie schwer es geworden ist. Das Netz wird hoch gezogen und danach wieder auf dem Fußboden abgelegt.

Alle im Kreis werden eingeladen, die Wegwerfgegenstände aus dem Netz einzusammeln und in den Eimer der beiden Fischer zu legen. Es entsteht ein emsiges Treiben in der Mitte des Sitzkreises. Die Schüler/innen werden bei ihrer Arbeit unterstützt.

Der Vorhang wird aufgezo- gen, der Raum wird hell.

Die freiwillige Person bekommt ein Tuch umgehängt, das sichtbar macht, wen sie darstellt. Es empfiehlt sich, für Jesus ein Tuch zu wählen, das jeweils nur für seine Person steht und wieder erkennbar ist.

Die Geschichte wird nach Lukas 5 ausführlich mit den Jesusworten weitererzählt. Auch wenn diese Worte nicht von allen verstanden werden, so sind sie doch für diejenigen, die sie verstehen, hilfreich.

hindurch haben wir uns schon abgemüht und nichts gefangen. Aber weil du es sagst, will ich die Netze noch einmal auswerfen.“

Zweiter Fang

Die Fischer fahren auf den See und legen das Netz erneut aus.

Nun füllt sich das Netz mit bunten Fischen.

Die Fischer ziehen am Netz. Es ist so voll, dass es fast zerreißt.

Die Fischer sind glücklich. Nun haben sie, ihre Frauen und Kinder wieder genug zum Leben.

Sie sammeln die Fische ein und kehren ans Ufer zurück.

Dort sagt Jesus zu Petrus: „Hab keine Angst! Von jetzt an wirst du Menschen fischen!“

Das gesäuberte Netz vom ersten Fischfang kann auf dem Fußboden liegen bleiben.

Verknotete bunte Chiffontücher stellen die Fische dar. Sie werden an alle ausgeteilt. Die Tücher werden haptisch und taktil wahrgenommen und anschließend evtl. mit Assistenz ins Netz geworfen.

Das volle Netz wird nun auf und ab bewegt.

Die musikalische Untermalung wechselt in eine freudige Erfolgsmusik (Perovic-Kniesel 1997 MC erster Titel, 5 Min.)

Die schwebenden Tücher ergeben ein bunt bewegtes Bild der Lebensfülle. Es kann im Liegen oder im Rollstuhl von unten betrachtet werden, sofern das Netz über den Köpfen bewegt wird.

Die Chiffontücher können nach diesem optischen Schauspiel je nach Möglichkeiten der Schüler/innen als Fische durch die Maschen des Netzes gezogen und den Fischern in den Eimer gelegt werden.

Lied: Gott gibt allen seine Hand (Kehrvers)

1. Dort am Meer zwei Fischer stehn. Jesus lädt sie ein: „Fischer wollt ihr mit mir gehen, meine Freunde sein?“

Die beiden Fischer gehen mit Jesus und werden seine Freunde.

Die beiden Fischer geben Jesus die Hand und gehen im Kreis hinter ihm her.

Lied: Gott gibt allen seine Hand (Kehrvers)

2. Sieht er dort den/ die N.N. stehn. Jesus lädt sie/ ihn ein. N.N. willst du mit mir gehn, um mein Freund zu sein? bzw. gehn, meine Freundin sein?

Es können weitere Strophen gesungen werden, so dass viele Personen hinter Jesus herziehen. Ihre Namen werden in den Strophen bei „N.N.“ eingefügt.

Epilog:

Dies war die Geschichte von einem, der sich zu den Menschen auf den Weg gemacht hatte. Er erzählte ihnen so schöne Dinge und tat ihnen so viel Gutes, dass sie ihm auf seinem Weg gefolgt sind.

Während dies gesagt wird, rollt die erzählende Person den Weg in Form eines Teppichstreifens wieder ein.

Zusammenfassung

Ein Religionsunterricht, der die gute Nachricht hautnah mit allen Sinnen zur Sprache bringen möchte, dringt in sensible Bereiche vor. Er sollte stets im Bewusstsein behalten, wie sehr der Mensch verletzlich und durch unterschiedliche Formen der Gewalt gefährdet ist. Die schriftliche Befragung ergab, dass die Mitarbeiter/innen die Verletzlichkeit ihrer Schüler/innen in hohem Maße vor Augen haben, sich selber aber nur undeutlich als einen aktiven Teil der Gefährdung ihrer Schüler/innen erkennen. Ein Religionsunterricht, der die Wohltaten Christi liturgisch und basal spürbar machen möchte, ist darum auf die Sensibilisierung für Verletzlichkeit angewiesen. Übungen in der Selbsterfahrung von Mitarbeiter/innen und der Erwerb von Kunstfertigkeiten aus dem Feld der basalen Förderung können sehr hilfreich sein, Menschen mit mehrfachen Bedürfnissen in der Nachfolge Jesu heilsam zu bege-

nen. Darüber hinaus bietet der basale Zugang zahlreiche Anregungen dafür, was theologisch elementar ist.

Literatur

- Berryman, Jerome W.: The complete guide to Godly Play. An imaginative method for presenting scripture stories to children. Denver, Colorado: Living the Good News, Vol. I - III, 2002; IV, 2003.
- Bienstein, Christel/ Fröhlich, Andreas: Basale Stimulation in der Pflege: Die Grundlagen. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 2003.
- Duden "Etymologie": Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion: Drosdowski, G. et al. (Hg.). 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl., Bd. VII, Mannheim et al.: Dudenverlag, 1999.
- Fowler, James W.: Stufen des Glaubens: Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh: Verlagshaus G. Mohn, 1991.
- Fröhlich, Andreas/ Heinen, Norbert/ Lamers, Wolfgang (Hg.): Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik: Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben, 2001.
- Fröhlich, Andreas/ Mohr, Lars: Konzepte der Förderung schwerstbehinderter Menschen – ein Glossar. Zur Orientierung 4/2003, 17-19.
- Fröhlich, Andreas: Basale Stimulation: Das Konzept. 2. Aufl., Düsseldorf, 1999.
- Grethlein, Christian: Abriss der Liturgik: Ein Studienbuch zur Gottesdienstgestaltung. 2., überarb. Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn, 1991.
- Klöpfer, Siegfried: Religiöse Feiern mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Dittmann/ Klöpfer (Hg.): Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. 3. überarb. und erw. Aufl. Heidelberg: Ed. Schindele, 1998, 190-206.
- Krenzer, Rolf (Hg.): Von Jesus will ich euch erzählen: Das große Werkbuch zum Neuen Testament für Kindergarten und Grundschule. Limburg-Kevelaer: Lahn-Verlag. 4. Aufl. 2001.
- Küppers, Gabriele: „Jeux Dramatique“ für Menschen mit und ohne Behinderung. In: Stephan Leimgruber et al. (Hg.): Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. CoFmenius Institut Münster 2001, 90-96.
- Nipkow, Karl Ernst: Elementarisierung. In: Bittner, Gottfried/ Englert, Rudolf/ Miller, Gabriele/ Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel Verlag 2002, 451-456.
- Perovic-Kniesel: Freiräume. Musikalischer Umgang mit Schwerstbehinderten. Lieder, Tänze, Szenisches Spiel. Dortmund: verlag modernes lernen, 1997.
- Pokrandt, Anneliese: Elementarbibel. 1. Aufl. der überarb. Gesamtausgabe. Lahr: Kaufmann, 1998.
- Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/ OBB.: J. Klinkhardt, 2004.
- Schweiker, Wolfhard/ Schneider, Ute: Liturgischer Religionsunterricht bei Schüler/-innen mit schwerstmehrfacher Behinderung. Schönberger Hefte 4/ 2002, 13-15.
- Vanier, Jean: Ich bin unterwegs mit Jesus. Kevelaer: Butzon und Bercker, 1987.

Dr. Wolfhard Schweiker

Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart,

Pfarrer und Dipl. (Sonder-) Pädagoge

eMail: Wolfhard.Schweiker@elk-wue.de

Für Rückmeldungen und Anregungen ist der Autor dankbar.