

# Handreichung

## Dialog-Tage für Religions- und Förderpädagogik

Grenzen akzeptieren  
oder überwinden?

Perspektiven aus der Förder-,  
Inklusions- und Religionspädagogik

**17. bis 18. Februar 2014**



Pädagogisch-Theologisches Zentrum  
der Evangelischen Landeskirche  
in Württemberg - Haus Birkach Stuttgart  
Dr. Wolfhard Schweiker  
Grüninger Str. 25  
70599 Stuttgart  
Tel.: 0711/45804-62  
E-Mail: [wolfhard.schweiker@elk-wue.de](mailto:wolfhard.schweiker@elk-wue.de)

Religionspädagogisches Institut  
der Ev. Landeskirche in Baden  
PD Dr. Anita Müller-Friese  
Blumenstraße 1  
76133 Karlsruhe  
Tel.: 0721/9175-422

[anita.mueller-friese@ekiba.de](mailto:anita.mueller-friese@ekiba.de)

## Vorwort

„An der Grenze scheiden sich die Geister. Und an ihrem Umgang mit Grenzen lassen sich die Geister unterscheiden. Dem einen gelten sie als mehr oder weniger notwendige Übel. Dem anderen sind sie um ihrer selbst willen wertvoll. Einem Dritten mögen sie unerträglich und ihre Beseitigung unerlässlich sein.“ (Eberhard Jüngel)<sup>1</sup>.

Aktuell ist der Streit über die Grenze der Inklusion entfacht. In seiner Kritik an den Irrwegen der Inklusionsdebatte fragt Uwe Becker: „Behindert oder fördert Inklusion?“<sup>2</sup>. Er sieht u.a. die Grenze der Inklusion in den verfügbaren Haushaltsmitteln gesetzt und durch das Damoklesschwert der Schuldenbremse gezogen (ebd. S. 6). Dabei ist Inklusion „ein Kriterium, das alles in Frage stellt, alles neu denken und vieles grundlegend verändern muss.“ (S. 8). Schulische Inklusion wird von vielen Kritikern als Illusion, Massenideologie (Speck 2010, 69)<sup>3</sup>, pure Utopie, Fantasma, Absolutheitsforderung (S. 71), paradiesische Vorstellung (S. 81) usw. gebrandmarkt. Die Kritiker finden Gehör. Denn die Grenzerfahrungen der Inklusion sind in der Praxis längst angekommen.

Die zentrale Grenzfrage, mit der sich die Dialogtage für Förder- und Religionspädagogik 2014 auseinander gesetzt haben lautet: Welche Grenzen sind zu „entgrenzen“ im Sinne einer Grenzüberwindung, damit „die Mauer fällt“ und welche Grenzen sind zu akzeptieren im Sinne einer Selbstbegrenzung?

Grenzen spüren ist *schmerzhaft*, Grenzen der Gesundheit, der Beweglichkeit, des Lebens. Grenzerfahrungen werfen Fragen nach Überwindung auf, nach Grenzenlosigkeit, nach Gott.

Grenzen setzen ist *heilsam*. Begrenzungen entlasten. Sie ermöglichen Menschlichkeit und Erziehung. Und nicht zuletzt:

Grenzen *bilden*: „Die Grenze ist der fruchtbare Ort der Erkenntnis“ (Paul Tillich).

Inklusion braucht beides: Begrenzung und Grenzüberwindung. Wie das in der Theorie gedacht und in der Schulpraxis gemacht werden kann, war Thema dieser Tagung.

Grenzsituationen des gemeinsamen Lernens und Lebens wurden in Fachvorträgen aus förder- und religionspädagogischer Sicht kritisch beleuchtet. Aus theoretischen Erkenntnissen und gelungenen Praxisbeispielen wurden Hilfen für die Extremsituationen des Alltags vorgestellt. Dabei setzten sich die Kursteilnehmer/innen in Workshops vertiefend mit Grenzthemen auseinander, wie zum Beispiel Mobbing, schulische Exklusion, Burnout, Rest-Schule, pränatale Selektion oder inklusive Schulentwicklung.

Prof. em. Hans Wocken musste bedauerlicher Weise seinen Vortrag wegen einer kurzfristigen Erkrankung absagen. Auch dies zeigt, wie wir Menschen mit Grenzen leben müssen, dies aber in der Perspektive grenzüberschreitender Horizonte vertrauensvoll auch können. Mit dieser Dokumentation werden die Ergebnisse den Teilnehmer/innen und Interessierten zur Verfügung gestellt, um auf dem Weg des inklusiven Lernen „grenzsensibel“ weiterzugehen.

*Dr. Wolfhard Schweiker* (ptz Stuttgart) und *PD Dr. Anita Müller-Friese* (RPI Karlsruhe)

<sup>1</sup> Jüngel, Eberhard, Entsprechungen: Gott – Wahrheit – Mensch. Theologische Erörterungen. München, 2. durchges. Aufl., 1986, 371.

<sup>2</sup> Becker, Uwe: Behindert oder fördert Inklusion? Eine Kritik an Irrwegen der Inklusionsdebatte. In: Diakonische Zwischenrufe\_03, hg. von Diakonie Rheinland - Westfalen – Lippe e.V. 2013, in: [www.diakonie-rwl.de/cms/media/pdf/aktuelles/2013-pdf/Zwischenrufe\\_3\\_Inklusion\\_Internet.pdf](http://www.diakonie-rwl.de/cms/media/pdf/aktuelles/2013-pdf/Zwischenrufe_3_Inklusion_Internet.pdf)

<sup>3</sup> Speck, Otto: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt, 2010.

**TAGUNGSABLAUF****Montag, 17.02.**

09:30 Uhr	Ankommen und Brezelfrühstück
10:00 Uhr	Begrüßung
10:30 Uhr	Grenzen der Inklusion akzeptieren oder überwinden? Vortrag und Diskussion (Anita Müller-Friese, urspr. Hans Wocken)
12:30 Uhr	Mittagessen
14:30 Uhr	Kaffee
15:00 Uhr	Grenzen des christlichen Menschenbildes akzeptieren oder überwinden? Vortrag und Diskussion (Wolfhard Schweiker)
16:15 Uhr	Pause
16:45 Uhr	Foren (I) 1. <i>Grenz</i> -überschreitung: Schulische Rahmenbedingungen für Inklusion herstellen. Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen: Schulverwaltung, Schulleitung, Klassenzimmer (Sabine Mundle, Karlheinz Hartmann) 2. „ <i>Grenz</i> -fälle“: Wie die Rest-Schule vermieden werden kann Inklusive Schulentwicklung zwischen Südtirol und Realitäten hierzulande (Pit Niermann, Bernd Eisenhardt, Wolfhard Schweiker) 3. <i>Be-grenzt</i> : Wenn die Belastungsgrenze überschritten ist: Burnout vermeiden (Anita Müller-Friese)
18:15 Uhr	Abendessen
19:30 Uhr	Film zum Thema und Diskussion

**Dienstag, 18.02.**

09:00 Uhr	Morgen-Anstöße zum Thema (Müller-Friese)
09:30 Uhr	Foren (II) 4. <i>Grenzen</i> -los: Umgang mit Mobbing im (inklusive) Religionsunterricht: Mobber verhalten sich „grenzenlos“, Opfer sind dieser „Grenzenlosigkeit“ hilflos ausgeliefert und wir als Unterrichtende? (Vera Härle) 5. <i>Einge-grenzt</i> : Exklusiver Lebenswert: Per Bluttest und Präimplantationsdiagnostik selektieren. Hintergrundinformationen und Unterrichtsbeispiele (Claudia Heinkel, Wolfhard Schweiker) 6. <i>Ent-Grenzung</i> : Neue Konzepte für den RU Getrennter konfessioneller RU in Zeiten der Inklusion – wie geht das zusammen? (Anita Müller-Friese)
11:00 Uhr	Impulse aus den Foren: These zu „Grenzen akzeptieren und überwinden“
12:00 Uhr	Rückblick – Auswertung – Reisesegen
12:15 Uhr	Mittagessen

**Inhaltsverzeichnis**

	<b>Seite</b>
Grenzen der Inklusion akzeptieren oder überwinden? Vortrag und Diskussion (Anita Müller-Friese)	5
Grenzen des christlichen Menschenbildes akzeptieren oder überwinden? Vortrag und Diskussion (Wolfhard Schweiker)	15
<b>Forum 1:</b> <i>Grenz-überschreitung</i> : Schulische Rahmenbedingungen für Inklusion herstellen. Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen: Schulverwaltung, Schulleitung, Klassenzimmer (Sabine Mundle, Karlheinz Hartmann)	24
<b>Forum 2:</b> „ <i>Grenz-fälle</i> “: Wie die Rest-Schule vermieden werden kann Inklusive Schulentwicklung zwischen Südtirol und Realitäten hierzulande (Pit Niermann, Bernd Eisenhardt, Wolfhard Schweiker)	25
<b>Forum 3:</b> <i>Be-grenzt</i> : Wenn die Belastungsgrenze überschritten ist: Burnout Vermeiden (Anita Müller-Friese)	31
<b>Forum 4:</b> <i>Grenzen-los</i> : Umgang mit Mobbing im (inkluisiven) Religionsunterricht: Mobber verhalten sich „grenzenlos“, Opfer sind dieser „Grenzenlosigkeit“ hilflos ausgeliefert und wir als Unterrichtende? (Vera Härle)	49
<b>Forum 5:</b> <i>Einge-grenzt</i> : Exklusiver Lebenswert: Per Bluttest und Präimplantationsdiagnostik selektieren. Hintergrundinformationen und Unterrichtsbeispiele (Claudia Heinkel, Wolfhard Schweiker)	62

## Vortrag von PD Dr. Anita Müller-Friese: Grenzen der Inklusion akzeptieren oder überwinden?




---

### Herausforderung Inklusion: mit Grenzen umgehen

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe




---

### Herausforderung Inklusion

**U  
N  
-  
K  
o  
n  
v  
e  
n  
t  
i  
o  
n**

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein **INTEGRATIVES BILDUNGSRECHT** (engl. Original: „inclusive education system at all levels“) ...

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden ...
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben...“

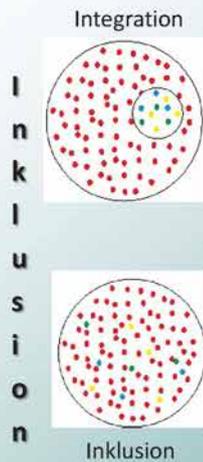
Ratifizierung März 2009

Art 24

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Herausforderung Inklusion



Inklusion als substantielle Weiterentwicklung der **Integration**.

Inklusive Bildungseinrichtungen verzichten von vornherein auf jegliche Form von **Aussonderung**. Die **Unterschiedlichkeit** der Lernbedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Lernenden ist Ausgangsbedingung jeglichen Bildungsangebots. **Heterogenität** wird als Bereicherung und Chance für die Gestaltung eines Bildungsangebots, das sich an alle Kinder und Jugendlichen richtet, angesehen.

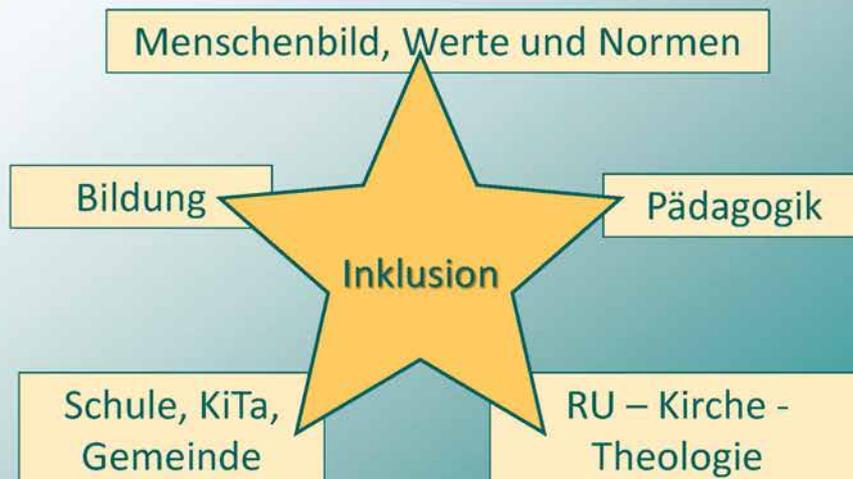
„Es ist normal, verschieden zu sein“

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Herausforderung Inklusion

Z  
u  
g  
ä  
n  
g  
e



Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Herausforderung Inklusion

E  
i  
n  
s  
t  
e  
l  
l  
u  
n  
g



Der Mensch ist bestimmt zum Ebenbild Gottes. Darin liegen Wert und Würde jedes einzelnen begründet. Die inklusive Perspektive fordert heraus, Möglichkeiten und Grenzen, Begabungen und Behinderungen, Stärken und Schwache, Scheitern und Hoffnung als Teil des Menschseins zu sehen und bewahrt darum vor der Illusion der Selbstüberschätzung.

Vielfalt und Verschiedenheit gehört zum Menschsein, der Mensch ist auf Dialog ausgerichtet. Die inklusive Perspektive ermöglicht, die Begegnung mit dem fremden Anderen als Prozess der Verständigung zu verstehen. Dazu gehört auch die Erfahrung, auf Hilfe angewiesen zu sein und Hilfe geben zu können.

Das Recht auf allgemeine Bildung steht jedem Menschen zu, unabhängig von seinen persönlichen, sozialen und materiellen Ressourcen. In inklusiver Perspektive ist Bildung nur dann allgemein zu nennen, wenn alle gemeinsam von- und miteinander lernen können.

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Herausforderung Inklusion

P  
ä  
d  
a  
g  
o  
g  
i  
k



Inklusive Pädagogik bezieht sich auf alle Kinder. Denn jedes Kind ist ein besonderes Kind, jedes Kind ist verschieden, hat eigene Bedürfnisse und verdient individuelle Beachtung. Lernen ist eine individuelle Konstruktionsleistung der jeweiligen Person, und zugleich in einen sozialen Kontext eingebunden.

„Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel) versteht die Heterogenität der Lernenden als Bildungschance und sogar als Bildungsvoraussetzung.

Die Verschiedenheit der Partner regt zur Auseinandersetzung und zum Austausch an, und ist ein fruchtbares Prinzip auf dem Weg zur Gemeinsamkeit.

Die Erfahrung und die Akzeptanz von Anderssein und Verschiedenheit führen dazu, Formen der Kooperation und Kommunikation zu finden und zu erproben, die der Differenz gerecht werden.

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Egalitäre Differenz - Prengel

### Vier Aspekte von Heterogenität:

**Vielfalt:** Die real existierende Verschiedenheit ist eine Herausforderung, gemeinsames Lernen in gleichberechtigter Gemeinsamkeit zu ermöglichen.

**Vielschichtigkeit:** In der Persönlichkeit eines Menschen überschneiden und durchdringen sich unterschiedliche Dimensionen.

**Veränderlichkeit:** Heterogenität ist prozesshaft zu denken.

**Unbestimmbarkeit:** Es ist unmöglich, ein Kind endgültig und umfassend zu diagnostizieren oder zu beschreiben.

Das Verhältnis zwischen Gleichheit und Verschiedenheit, wird als **egalitäre Differenz** beschrieben.

Das **Recht auf Gleichheit** bezieht sich auf den Zugang zu einer Bildungsinstitution und gesellschaftliche Teilhabe.

Das **Recht auf Differenz** zielt auf eine respektvolle Anerkennung der individuellen Lern- und Lebensweise .

Anita Müller-Friese RPT Karlsruhe



## Inklusive Prozesse – Reiser

Gegensatz zwischen Autonomie und Interdependenz führt zur Grundbewegung von Annäherung und Abgrenzung mit dem Ziel einer dynamischen **Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit**.

„**Einigungen**“ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen.

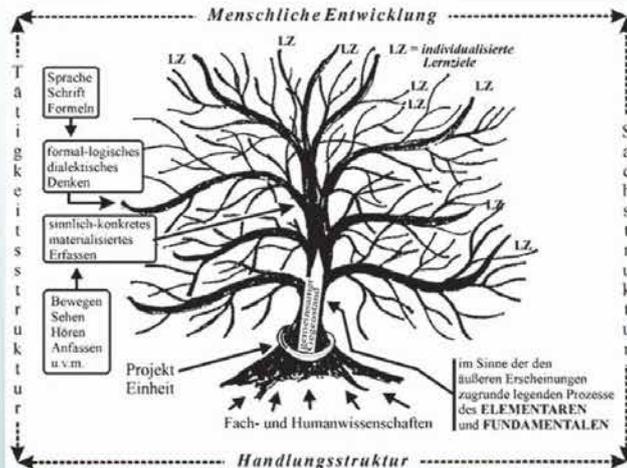
Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des **gemeinsam Möglichen** bei Akzeptanz des Unterschiedlichen.

Wird **Inklusion prozessual verstanden**, ist sie kein Lern- oder Bildungsziel. Aufgabe von Schule ist es vielmehr, den Prozess der gegenseitigen Annäherung und Abgrenzung zu ermöglichen und zu fördern.

Anita Müller-Friese RPT Karlsruhe



## Individuell und gemeinsam lernen



nach Feuser, Kinder 2005, S.173f

Alle Schülerinnen und Schüler lernen, spielen und arbeiten an und mit einem **gemeinsamen Gegenstand**:

- in **Kooperation** miteinander
- auf ihrem jeweiligen **Entwicklungsniveau**
- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungskompetenzen
- in Orientierung auf die **nächste Zone** ihrer Entwicklung.

A.-Anita Müller-Friede RPI Karlsruhe



## Didaktik

### Entwicklungsorientierte Didaktik

Was kann das Kind ?

Was soll es in Bezug auf das Große und Ganze des Lernbereichs lernen ?

Was kann und will es als nächstes lernen ?

**Kompetenzorientierte** Sicht auf das Kind auf der Basis individueller, prozessbegleitender Lernstandsbeobachtungen



Anita Müller-Friede RPI Karlsruhe



## Individualisierung



Inklusiver Unterricht entwickelt eine pädagogische Kultur der Lernförderung und Lernbegleitung, und gestaltet lern- und entwicklungsfördernde Lebensräume für Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit.

U  
n  
t  
e  
r  
r  
i  
c  
h  
t



Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Inklusion – didaktische Grundlagen

Das allererste Merkmal einer inklusiven Schule und eines inklusiven Unterrichts ist ... die **Vielfalt** der Kinder



Es ist notwendig, **Passungen** herzustellen  
 „zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und den pädagogischen **Angeboten** der Schule (Didaktische Passung)  
 zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und den **Kompetenzen** der Pädagogen (Professionelle Passung)“ (Wocken, Haus 2012 S.113)

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Didaktische Passung

Vieles können wir zusammen machen!  
Aber jeder braucht auch seine eigenen Wege.



Da wir unterschiedlich lernen in kognitiver, sozialer, emotionaler Sicht, prüfen wir immer, was jeder braucht (Diagnostik).

Wir gehen dann zeitweise unterschiedliche Wege.



Lernangebot: Lernarrangements, Lernlandschaften, Lernkooperative, Lernbegleiter, soziale Betreuung.

Wir kommen unterschiedlich weit.  
Das ist ganz normal!



Zielgleich mit unterschiedlicher Unterstützungsintensität.  
Zieldifferent nach individuellem Vermögen.

(nach Bönsch, Heterogenität 2012)

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Kooperation

### Das Miteinander der Verschiedenen fördern



kompetenzorientierte offene Lernaufgaben mit vielfältigen Erarbeitungsformen

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Kooperationsverhältnisse

### Kooperationsverhältnisse im gemeinsamen Unterricht (nach Wocken)



**Kommunikativ:** jeder ist dabei und gehört dazu

**Koexistent:** jeder Schüler / jede Schülerin verfolgt eigene Lernziele

**Kooperativ:** die Schülerinnen und Schüler arbeiten an gemeinsamen Aufgaben // Themen

**Subsidiär:** die Schülerinnen und Schüler helfen sich gegenseitig

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Herausforderung Inklusion



Inklusiver Unterricht berücksichtigt im Besonderen die unterschiedlichen Wege, mit denen sich Menschen einen Lerngegenstand aneignen. Impulse dafür gibt die Pädagogik für den dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

U  
n  
t  
e  
r  
r  
i  
c  
h  
t

Basal perceptiv:

Wahrnehmung durch die Sinne und den Körper

Konkret-gegenständlich:

Wahrnehmen durch aktives Tun und Erkunden

Anschaulich:

Wahrnehmen durch Modelle und Erproben

Abstrakt-begrifflich:

Wahrnehmen durch Zeichen und Symbole

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Herausforderung Inklusion



Gemeinsamer Unterricht braucht Rahmenbedingungen, die gemeinsames Lernen fördern und nicht verhindern. Die inklusive Perspektive ermöglicht die Vision einer Schule, in der alle gemeinsam lernen können.

- S** „Die Experten zu den Kindern und nicht die Kinder zu den Experten.“  
**c** Eine zweite Lehrperson zur Unterstützung der ganzen Klasse, nicht nur für ein besonderes Kind.  
**h** Bei Bedarf wird für jedes Kind auf der Basis des gemeinsamen Lehrplanes ein individualisiertes Curriculum erarbeitet.  
**u** Personelle und materielle Ressourcen werden zur Verfügung gestellt, ohne dass einzelne Kinder etikettiert und stigmatisiert werden.  
**l** Alle lernen auf ihrem jeweiligen Aneignungsniveau an einem gemeinsamen Lerngegenstand.  
**e**

**Bildungsgerechtigkeit ist unvereinbar mit Ausgrenzung**

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Herausforderung Inklusion



Religionsunterricht leistet mit seinen Inhalten und seiner Sicht auf Mensch und Welt einen unverzichtbaren Beitrag zur Bildung. In inklusiver Perspektive ist er besonders herausgefordert beizutragen zur Begegnung der Verschiedenen, zur Auseinandersetzung mit Begrenzungen und Chancen, zur Hoffnung und zur Freiheit.

**R**  
**e**  
**l**  
**i**  
**g**  
**u**  
**n**  
**t**  
**i**  
**e**  
**r**  
**s**  
**i**  
**c**  
**h**  
**t**

- Trennendes und Gemeinsames erkennen und belassen.
- Das ganze Leben als sinnvoll ansehen.
- Sehnsucht und Hoffnung auf Überschreiten gegebener Grenzen.
- Freiheit zum Widerstand gegen Unfreiheit.
- Freiheit von dem Zwang, für das Gelingen des Lebens allein verantwortlich zu sein.

Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe



## Herausforderung Inklusion

---

„Wenn wir das Einander-Annehmen  
ernsthaft beim Wort nehmen,  
so müssen wir behalten und belassen,  
was uns voneinander unterscheidet“

(Aaron A. Bodenheimer)

*Vielen Dank*



Anita Müller-Friese RPI Karlsruhe

## Vortrag von Dr. Wolfhard Schweiker: Grenzen des christlichen Menschenbildes akzeptieren oder überwinden?

Wir beginnen mit einem Video-Clip eines Projektes der größten Hilfsorganisation für Menschen mit Körperbehinderung in der Schweiz. Diese Organisation nennt sich „pro infirmis“<sup>4</sup>

Vor einem Züricher Modehaus bleiben Passanten staunend stehen. Sie reiben sich die Augen, Kinder imitieren die Haltung von chic gekleideten Schaufensterpuppen. Vor ihnen posieren nicht die üblichen idealtypischen Figuren, sondern die plastischen „Ebenbilder“ von Menschen mit körperlichen Besonderheiten.

Einzelne Betrachter kommen ins Grübeln, ein Lächeln huscht über die Lippen, eine Stirn wirft sich in Falten. Was ihnen gerade durch den Kopf geht, lässt der Video-Clip dieses Schaufensterprojektes offen. Findet hier ein Nachdenken über das Menschenbild der Konsumwelt statt? Werden eigene Vorstellungen vom Menschen in Frage gestellt oder gar Anstöße für inklusives Lernen gegeben?

Die Überraschung lässt sich an den Gesichtern der Passanten ablesen. Menschen mit Handicaps gehören nicht in Schaufenster oder auf Werbeflächen. Das hier ist grenzwertig! Diese Leute gehören eigentlich nicht ins Schaufenster der Züricher Bahnhofsmeile. Und wie ist es mit dem Menschenbild? Haben sie dort ihren Platz? Viele (theologische) Anthropologien werden geschrieben, „als ob es sie nicht gäbe“? Zu Recht? Oder ist es an der Zeit, dass Menschen mit Besonderheiten die Schaufenster des Menschenbildes sprengen?

### *Pädagogisch-theologische Ausgangspunkte*

Dieses „Als-ob-es-sie-nicht-gäbe“ von Menschen mit Besonderheiten in der allgemeinen Anthropologie wird seit Jahren von verschiedenen Kritikern angemahnt<sup>5</sup>. Am schärfsten hatte der Theologe Ulrich Bach die exkludierende Sonderstellung von Menschen mit Behinderung im Menschenbild als „Sozialrassismus in Theologie und Kirche“ (Bach 1991) und „Apartheitsdenken“ (Bach 1994) kritisiert.

In seiner „Theologie nach Hadamar“ (Bach 2006) unternimmt er den Versuch, wieder zusammen zu bringen, was zusammen gehört. Bach stellt den anthropologischen Grundsatz auf, dass Aussagen über das Menschsein grundsätzlich inklusiv formuliert sein müssen<sup>6</sup>. Ein allgemeiner Satz über den Menschen muss für ausnahmslos jeden einzelnen Menschen gelten! Eine begrenzte, ausgrenzende oder „halbierte Anthropologie“<sup>7</sup> darf es nicht geben!

In diesem Vortrag versuche ich pädagogisch-theologische Impulse zur Formulierung eines *inklusive Menschenbildes* zu geben. Ich nehme einen doppelten Ausgangspunkt: Pädagogisch orientierte ich mich an Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt (1993) und theologisch an der Gottebenbildlichkeit des Menschen.

Im pädagogischen Kontext kann Inklusion kurz als „die Kunst des Zusammenlebens der Verschiedenen“ verstanden werden. Aus juristischer Sicht gilt Inklusion als ein Menschenrecht auf „volle und wirksame Partizipation“ in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen (UN-BRK 2009, Art. 3c). Prengels allgemeine Pädagogik überwindet - in Übereinstimmung mit dem für alle geltenden Inklusionsbegriff der Menschenrechtskonvention - die Fokussierung auf Menschen mit einer Behinderung. Mit dem poststrukturalistischen Philosophen Jean F. Lyotard, dem Begründer der Philosophie der Differenz, geht sie davon aus, dass in der postmodernen Welt kein Welt- oder Menschenbild mehr in der Lage sein kann, mit seinem Gedankengebäude Totalität zu beanspruchen<sup>8</sup>. In einer Welt, die als radikal-plurale Verfasstheit gedacht wird, kann es darum alles nur noch im Plural geben: Wahrheit,

<sup>4</sup> Projekt von „pro infirmis“ unter dem Titel „Wer ist schon perfekt?“, in: <http://www.youtube.com/watch?v=vf55LVk4ek4> (aufgerufen: 09.01.2014).

<sup>5</sup> Siehe z.B. Bach 2006 et al., Müller-Friese 1996 und Liedke 2009a/ 2009b. Friedrich Schweitzer (2011, 31f) erinnert auch an den blinden englischen Religionspädagogen John Hull.

<sup>6</sup> Vgl. Bach 2006, 346f.

<sup>7</sup> Liedke 2009b, 467.

<sup>8</sup> Siehe Prengel 1993, 50, u.a. mit Bezugnahme auf Wolfgang Welsch (1987), ebd. 48f.

Gerechtigkeit und Menschenbild. Mit dem poststrukturalistischen Konzept der radikalen Pluralität bezeichnet Prengel die empirisch gegebene Eigenart differenter Lebensweisen, Wissens- und Denkformen, die in ihrer Verschiedenheit eine hohe Wertschätzung genießen. Indem jedem Lebensentwurf das gleiche Recht auf Eigenart zukommt, wird das universelle „Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst“. Verschiedenheit wird gleich wertgeschätzt und zur Normalität erklärt<sup>9</sup>. In diesem Sinn spricht Prengel von „egalitärer Differenz“<sup>10</sup>. Die Herleitung ihres Prinzips der Egalität von Differenz aus dem Poststrukturalismus bleibt jedoch unspezifisch. So kann auch sie sich der Einschätzung nicht entziehen, dass die Begründung der Positionen „in der (sonder-) pädagogischen Diskussion oft vage oder ganz aus“<sup>11</sup> bleiben. Die Gleichheit der verschiedenen Menschen wird behauptet, bleibt aber (philosophisch) unzureichend begründet. Dieser Vortrag will Impulse geben für eine theologisch-formale Grundlegung einer inklusiven Anthropologie und die Frage nach den Grenzen des Menschenbildes stellen.<sup>12</sup>

### **1. Theologische Grenze: Die Gleichheit menschlicher Verschiedenheit**

Karl Ernst Nipkow (2005) hat - vor neun Jahren bei den Dialog-Tagen (damals noch Birkacher Tagen) anthropologische Überlegungen zur theologischen Begründung einer inklusiven Pädagogik vorgelegt. Dabei unterschied er zwei logische Möglichkeiten, die Gleichwertigkeit der Verschiedenen zu begründen: Die gedankliche Angleichung von Differenz „nach oben“ und die Angleichung von Differenz „nach unten“. Karl Ernst Nipkow, der wohl bedeutendste Religionspädagoge der letzten Jahrzehnte ist am vergangenen Donnerstag (13.2.2014) im Alter von 85 Jahren in Marburg verstorben. Die ihm angemessene Form an ihn zu erinnern und ihn in Erinnerung zu behalten, ist seine Gedanken aufzunehmen und im aktuellen religionspädagogischen Diskurs fruchtbar zu machen.

#### *Angleichung nach unten: Hinfälligkeit*

Eine Angleichung von Differenz kann zum einen „nach unten“ gedacht werden, indem davon ausgegangen wird, dass alle an derselben „Unvollkommenheit“ von Menschen teilhaben. Dies zeigt Nipkow an Ulrich Bachs Aufsatzsammlung mit dem Titel „Boden unter den Füßen hat keiner“ auf. Mit Wendungen wie „alle in einem Boot“ oder „wohin wir auch blicken: es wimmelt in unserem Leben von Nicht-Können“<sup>13</sup> wird die Gleichheit unten verortet. „Die Gleichheit aller ist eine Gleichheit in derselben prinzipiellen, im Einzelnen natürlich unterschiedlichen gemeinsamen Endlichkeit, Hinfälligkeit und Hilfsbedürftigkeit“<sup>14</sup>. Der von der Gesellschaft definierte „Graben“ zwischen unterschiedlichen Menschen wird dadurch überbrückt, dass alle sich in Blick auf ihre Unvollkommenheit auf derselben Ebene befinden<sup>15</sup>.

Da sich der Mensch mit „Seinesgleichen“ gerne vergleicht und nach unten abgrenzt (so hinfällig wie xy bin ich nicht), wird die Stichhaltigkeit dieser Gleichheitsbegründung (ex datis) entkräftet.

#### *Angleichung nach oben: Gottebenbildlichkeit*

Auf den zweiten Begründungszusammenhang anthropologischer Gleichheit aufgrund der Gottebenbildlichkeit des Menschen wird hier der Schwerpunkt gelegt. Im priesterschriftlichen Schöpfungsbericht heißt es: „Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn“ (Gen 1,27)<sup>16</sup>. Da der Mensch als Bild Gottes geschaffen ist, sind

<sup>9</sup> Vgl. auch das viel zitierte Diktum von Richard von Weizsäcker „es ist normal, verschieden zu sein“ und von Adorno „ohne Angst verschieden sein“ können (Liedke 2009a, 15).

<sup>10</sup> Prengel 1993, 49.

<sup>11</sup> Müller-Friese 2011, 27.

<sup>12</sup> Dabei wird auf die reichhaltige Studie von Liedke (2009a) zur inklusiven theologischen Anthropologie Bezug genommen. Ein weiterer Schritt, der den Rahmen dieses Beitrags jedoch sprengen würde, wird auf der Grundlage eines theologischen Vielfaltkonzepts die materiale Bestimmung einer inklusiven Anthropologie in den Blick nehmen.

<sup>13</sup> Siehe Bach 1986, 5, 9, 23.

<sup>14</sup> Nipkow 2005, 125.

<sup>15</sup> Nipkow 2005, 126f begründet die „Angleichung nach unten“ auch theologisch, u.a. mit dem atl. Gottesknechtmotiv und soteriologisch-christologisch mit der Kreuzes- und Inkarnationstheologie.

<sup>16</sup> Alle Bibelzitate gehen auf die Lutherübersetzung, revid. Text 1984 zurück.

Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit gleich, im Sinne von gleich wertvoll. Sie haben an derselben Gottebenbildlichkeit und somit an derselben „Vollkommenheit“ Anteil. Dadurch wird jeder Mensch erhöht und auf die gleiche Stufe gestellt. Gleichwertigkeit wird gedanklich durch die Angleichung „nach oben“ hergestellt<sup>17</sup>.

Ob eine inklusive Anthropologie nun durch eine Angleichung nach oben oder durch eine Angleichung nach unten begründet wird, ist nicht entscheidend. Auf die „Anerkennung oder Nichtanerkennung der von den gesellschaftlich formierten Differenzen abweichenden Differenzen“<sup>18</sup> kommt es an. Jede Gleichheitsidee, ob sie nun mit der Hinfälligkeit des Menschen oder der Gottebenbildlichkeit begründet ist, steht und fällt mit ihrer Anerkennung und ihrer praktischen Verwirklichung.

## **2. Theologisch-inklusive Bestimmungsgrenzen des Menschseins**

Von der anthropologischen Leitkategorie der Gottebenbildlichkeit lassen sich unterschiedliche formale Bestimmungen ableiten, die für eine inklusive theologische Anthropologie und (Religions-)Pädagogik von grundlegender Bedeutung sind. Es sind Grenzbestimmungen, die dafür sorgen, dass niemand aus der Definition des Humanen ausgeschlossen wird.

### *Mensch als Gattungswesen (homo sapiens)*

Der priesterschriftliche Schöpfungsbericht (Gen 1) spricht von den Menschen im Singular, als „Adam“ und bezeichnet damit kollektiv die Gattung „Mensch“. Das hebräische Denken des Schöpfungsberichts versteht den Menschen noch nicht als Individuum<sup>19</sup>. Auch der Personbegriff und die anthropologische Aufspaltung des Menschen in Gattungsmittglied und Person<sup>20</sup> ist dem biblischen Denken fremd. „Adam“ meint also *jeden Menschen*, der zur Gattung Mensch (homo sapiens) gehört<sup>21</sup>. Damit wird qua definitionem kein Mensch von der Gleichstellung durch die Gottebenbildlichkeit ausgeschlossen. Die eindeutige Zuschreibung der gottebenbildlichen Würde an das Gattungswesen Mensch ist ein Protest<sup>22</sup> gegen jedes anthropologische Schisma, das zwischen Menschen und Personen trennt, um Nicht-Personen z.B. als „human vegetable“<sup>23</sup> abzuwerten und aus der Gemeinschaft der Menschen auszuschließen. Sie widerspricht jeder Form von Selektions- und „Euthanasie“-Vorstellungen, auch der von Martin Luther geteilten mittelalterlichen Vorstellung, ein neugeborenes Kind mit Behinderung sei kein Menschenkind, sondern ein „Wechselbalg“, das vom Teufel der Mutter unterschoben wurde<sup>24</sup>.

### *Mensch als ganzer Mensch (homo totus)*

„Der ganze Mensch ist gottesbildlich geschaffen“, betont der Alttestamentler Gerhard von Rad<sup>25</sup>. Dies lässt sich auch durch das alttestamentliche Menschenbild erhärten. Alle Begriffe, die in der biblisch-hebräischen Sprache den Menschen bezeichnen, beziehen sich nicht auf einen Teil des Menschen, sondern immer auf den ganzen Menschen. Die deutschen Übersetzungen für Leb (לב = Herz), Basar (בשר = Fleisch) oder Náfäsch (נפש = Seele) sind unzureichend. Denn die antike und neuzeitliche Unterteilung des Menschen in Leib, Seele und Geist ist dem ganzheitlichen Menschenbild der hebräischen Bibel fremd. Die Gottebenbildlichkeit von Adam ist somit ausschließlich und ungeteilt auf den (einzelnen) Menschen in seiner Ganzheit (homo totus) zu beziehen<sup>26</sup>. „Der ganze Mensch ist Gottes Bild“<sup>27</sup>.

<sup>17</sup> Vgl. Nipkow 2005, 123f.

<sup>18</sup> Ebd. 123 mit Bezug auf René Girard.

<sup>19</sup> Vgl. Liedke 2009a, 321 unter Verweis auf Hans Walter Wolff.

<sup>20</sup> Zum Beispiel Singer 1984, 106. Weitere Beispiele bei Liedke 2009, 280ff.

<sup>21</sup> „Homo sapiens“ ist der Terminus technicus für den Gattungsbegriff des aktuell lebenden Menschen. „Sapiens“ (klug, vernünftig sein) beschreibt hier kein menschliches Wesensmerkmal.

<sup>22</sup> Müller-Friese 1996, 153 leitet den Protestcharakter der Imago Dei mit Verweis auf Otto Kaiser aus dem Erfahrungshintergrund der Exilsituation ab.

<sup>23</sup> Singer 1984, 104.

<sup>24</sup> Siehe Bachmann 1985, insbesondere 31f.

<sup>25</sup> Gerhard von Rad: Das erste Buch Mose. Berlin 1954, 54.

<sup>26</sup> Vgl. ausführlicher Liedke 2009a, 369f.

<sup>27</sup> So Liedke 2009a, 80 auf der Grundlage der Schöpfungstheologie Jürgen Moltmanns.

*Mensch als Geschöpf (homo creatus)*

Der Alttestamentler Walter Groß übersetzt das hebräische „Zelem“ (זלם) mit „Statue“ und macht deutlich, dass mit „Bild“ sachgemäß an „eine vollplastische Kopie Gottes“ (Otto Kaiser)<sup>28</sup> zu denken ist. Der Mensch ist als plastisches Abbild von Gott geschaffen. Die Theomorphie des Menschen trifft jedoch nicht den Kern der Gottebenbildlichkeit. Die Vorstellung steht vielmehr in der altorientalischen Tradition der Königsideologie. In ihr wird der Pharaon als Abbild des Gottes bezeichnet und dadurch in seiner Herrschaftsausübung legitimiert. „Während im Reich am Nil die Gottebenbildlichkeit zur Absicherung der exklusiven Herrschaft des Pharaos diente, wird die analoge Vorstellung in Israel zur würdevollen Auszeichnung jedes Menschen.“<sup>29</sup> Hier vollzieht sich nach Werner H. Schmidt im Alten Testament eine Demokratisierung<sup>30</sup>, die ihren Ausdruck heute in der unantastbaren Würde des Menschen (GG, Art. 1) findet<sup>31</sup>. Jeder Mensch repräsentiert Gott als sein „Repräsentationsbild“<sup>32</sup>. Jedem gilt sein Herrschaftsauftrag (Gen 1,28). Das Urbild-Abbild-Verhältnis zwischen Gott und Mensch beschreibt weder eine Identität noch eine Kopie zwischen beiden Größen, sondern ein Entsprechungsverhältnis. Es wahrt die fundamentale „Unterscheidung von Gott und Mensch als der eigentlichen *conditio humana*“<sup>33</sup>: Gott ist Schöpfer, der Mensch bleibt hingefügtes Geschöpf. Das ist bei aller Entsprechung seine anthropologische Grenze.

*Mensch als religiöser Mensch (homo religiosus)*

Die kreatürliche Entsprechung von Gott und Mensch ist ein Beziehungsverhältnis, das in der göttlichen Vielfalt seinen Ursprung nimmt: „Und Gott sprach: ‚Lasst uns Menschen machen (...)‘“ (Gen 1,26). Diese Schöpfungsinitiative Gottes vor aller menschlichen Existenz begründet das Apriori der menschlichen Würde. Indem sich Gott zum Menschen vor dessen Erfahrung in ebenbildlicher Entsprechung *in Beziehung setzt*, schafft er eine für alle Menschen voraussetzungslose Verbindung und einen unverlierbaren Anknüpfungspunkt<sup>34</sup>. Schöpfungstheologisch ist somit eine religiöse Exklusion ausgeschlossen. Jeder Mensch ist von Anfang an - sei er Säugling, Koma-Patient oder komplex behindert - homo religiosus. Er ist an seinen Ursprung - im eigentlichen Wortsinn von Religion - „rückbezogen“ (religari); „ein unhintergebares Spezifikum des Menschseins besteht darin, dass er *aus* und *in* einer Beziehung zu Gott lebt.“<sup>35</sup> Aufgrund seiner schöpfungsgewollten Freiheit (Gen 2f) besitzt er jedoch zugleich die Möglichkeit, sich gegen das vorausgehende göttliche Beziehungsangebot zu entscheiden. Der religiöse Mensch ist damit auch potentiell a-religiös. Da der homo totus immer auch ein gottesbildliches Geschöpf ist, bleibt seine religiöse Beziehungsfähigkeit unverlierbar in ihm angelegt. Seine Imago Dei-Kreatürlichkeit begründet jeden Menschen als homo religiosus, seine Freiheit ermöglicht ihm auch<sup>36</sup>, nicht religiös zu sein.

Es ist deutlich geworden, dass der schöpfungstheologische Gedanke der Gottebenbildlichkeit eine hohe Versicherung gegen anthropologische Exklusion jeder Art darstellt. Denn die gottebenbildliche Bestimmung ist auf den ganzen Menschen als religiöses Gattungswesen bezogen und zugleich mit den konstitutiven anthropologisch-formalen Kriterien der Unteilbarkeit, Unverlierbarkeit und Unbegreifbarkeit<sup>37</sup> unmittelbar verbunden. In dieser Kombination erweist sich die Gottebenbildlichkeit im besten Sinne als inklusiv.

<sup>28</sup> Vgl. Liedke 2009a, 235f mit entsprechenden Nachweisen.

<sup>29</sup> Liedke 2009a, 236.

<sup>30</sup> Ebd. 236.

<sup>31</sup> Zum Verhältnis von Menschenwürde, Gottebenbildlichkeit und Bildung siehe die Studie von Schweitzer 2011.

<sup>32</sup> So die Übersetzung von Bernd Janowski; siehe dazu Schweitzer 2011, 53ff.

<sup>33</sup> Jüngel 1986, 192. Im Denkmodell der Analogie nach Heraklit wird der Gegensatz nicht aus-, sondern eingeschlossen (ebd. 101).

<sup>34</sup> Auf die Denkfigur der „Anrede Gottes“ (vgl. Jüngel 1986, Müller-Friese 1996, 158ff) wird hier bewusst verzichtet, da in Gen 1,26 ein Kohortativ „Lasst uns...“, nicht aber ein schöpferischer Sprechakt vorliegt und die Ansprechbarkeit des Menschen ein ontisches, exkludierendes Merkmal darstellt.

<sup>35</sup> Liedke 2009a, 453; siehe auch ebd. 459f.

<sup>36</sup> Ob die geschenkte Freiheit von allen Menschen aufgrund ihrer besonderen Situation (Koma etc.) auch immer ergriffen werden kann, ist fraglich. Zum religiösen Apriori vgl. Liedke 2009b, 465ff.

<sup>37</sup> Die Veränderlichkeit der Imago Dei ist ein kontroverser, für die Pädagogik hoch relevanter Aspekt, der von Liedke 2009b, 250ff bearbeitet wurde und weiter vertieft werden müsste.

### *Inklusive Qualitätskriterien der Gottebenbildlichkeit*

Die *Unverlierbarkeit* der Imago Dei kann in der biblischen Urgeschichte und in neutestamentlichen Texten vorausgesetzt werden (Gen 5,1.3; 1 Kor 11,7; Jak 3,9). Entgegen verschiedener theologischer Interpretationen<sup>38</sup> bleibt der entfremdete und schuldige Mensch nach biblischem Zeugnis zu jeder Zeit Bild Gottes. Die theologische Vorstellung, die Gottebenbildlichkeit sei durch den Sündenfall verloren gegangen, wird heute kritisch hinterfragt und kaum noch vertreten. „Darüber hinaus denkt die Verlustthese die Imago Dei vom Menschen und nicht von Gott her. Wird die Relation, die mit der Gottebenbildlichkeit ausgesagt wird, von Gottes Beziehung zum Menschen her interpretiert, so kann es keine Verlustanzeige geben. Trotz des menschlichen Widerspruchs bleibt Gottes Beziehung zum Menschen bestehen“<sup>39</sup>.

Die *Unteilbarkeit* der Imago Dei im Schöpfungsbericht bezieht sich auf den Menschen als Gattungswesen (kollektiv) und auf den einzelnen Menschen in seiner Ganzheit (individuell). Dies scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein, ist es aber nicht. Denn die Aufspaltung in Ober- und Untermenschen, die Aufteilung in hierarchische Kästen oder die Über- und Unterordnung von Menschen ist kein außerchristliches, sondern auch ein biblisches Phänomen. Paulus *teilte* die Gottebenbildlichkeit nur dem männlichen Geschlecht zu. Gegenüber den Korinthern argumentierte er, der Mann sei Bild Gottes, die Frau aber des Mannes Abglanz (1 Kor 11,7). Auf diese Weise setzte er die Unteilbarkeit der Imago Dei außer Kraft und hielt die diskriminierende Exklusion der Frau in der patriarchalen Gesellschaft weiter aufrecht<sup>40</sup>. Eine lange theologische Tradition der Aufspaltung der Imago Dei ist auch mit ihrer christlichen Interpretation verbunden. In der protestantischen Orthodoxie wurde die Lehre der doppelten Gottebenbildlichkeit entwickelt, eine schöpfungstheologische und eine christologische. Die schöpferbedingte Gottebenbildlichkeit aller Menschen wurde dabei durch die Erlangung der besonderen Gottebenbildlichkeit in Christus als „Ebenbild des unsichtbaren Gottes“ (Kol 1,15) überboten und damit auch eine Ungleichheit zwischen Glaubenden und Nichtglaubenden begründet<sup>41</sup>.

Die *Unbegreiflichkeit* des Menschen liegt in seinem Transzendenzbezug als Bild Gottes begründet<sup>42</sup>. „Wird nun der Mensch als Gottes Ebenbild verstanden, hat er Anteil auch an der Unbegreiflichkeit, der Unantastbarkeit und der Fremdheit Gottes. Das konstituiert nicht nur die Würde und die grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Menschen. Es begründet auch die Anerkennung der Verschiedenheit in der Gemeinschaft. Aus beidem folgt die Unmöglichkeit, den anderen Menschen zum Objekt der Wahrnehmung, im Sinne *völligen* Begreifens und Verstehens, machen zu wollen. Theologisch - nicht in erster Linie ethisch - ist also die Unverfügbarkeit des Menschen für den Menschen zu postulieren.“<sup>43</sup> In entsprechender Weise ist aufgrund der Gottebenbildlichkeit das Bilderverbot (Ex 20,4) auch auf den Menschen zu beziehen. Er hat über die ebenbildliche Verbindung seiner zweifachen Herkunft als Menschenkind *und* Gotteskind Anteil am Geheimnis Gottes, an seiner Unverfügbarkeit und Unergründbarkeit. Damit entzieht sich der Mensch jedem Definitionsversuch<sup>44</sup> sowie jeder anthropologischen Festlegung bzw. diagnostischen Stigmatisierung.

Auf diesem Hintergrund - und erst recht auf der Basis des exegetischen Befundes - ist es folgerichtig, dass die Gottebenbildlichkeit in ihrer aktuellen Auslegungstradition *relational* und nicht mehr *ontisch* interpretiert wird<sup>45</sup>. „Die Bibel denkt nicht in Kategorien des ‚Wesens‘ und der ‚Substanz‘ wie die griechische Philosophie und die spätere christliche Theologie seit TERTULIAN, sondern in der Kategorie der ‚Beziehung‘ zwischen Gott und den Menschen und

<sup>38</sup> Siehe dazu die Ansätze von Augustinus, Lombardus, Luther und Barth in Liedke 2009a, 245ff.

<sup>39</sup> Liedke 2009a, 246. Entsprechend Schweitzer 2011, 54ff mit dem zusätzlichen Hinweis auf den engen Zusammenhang der Gottebenbildlichkeit mit Rechtfertigungslehre und Bildung.

<sup>40</sup> Vgl. auch Liedke 2009a, 240f.

<sup>41</sup> Zu unterschiedlichen Varianten der theologischen „Diskriminierung“ siehe Liedke 2009a, 247ff.

<sup>42</sup> Liedke 2009a, 526.

<sup>43</sup> Müller-Friese 1996, 196f.

<sup>44</sup> Vgl. Müller-Friese 1996, 152 sowie 2011, 27 und Jüngel 1986, 295.

<sup>45</sup> Der kritischen Analyse von Liedke 2009, 244-258 mit der eindeutigen Präferenz für die Relationsanalogie zwischen Gott und Mensch ist zuzustimmen.

zwischen diesen.“<sup>46</sup> Kein Mensch muss eine bestimmte Eigenschaft aufweisen, um seine Gottebenbildlichkeit nachweisen zu können. Und keine Eigenschaft kann ihn von der Zugehörigkeit zum Menschsein oder von der Teilhabe an menschlichen Gemeinschaften exkludieren! Umgekehrt gibt es auch kein empirisches Merkmal, das seine Würde sichern könnte. Es genügt einzig, Mensch (*homo sapiens*) zu sein. Im Blick auf die exegetischen Erkenntnisse zur Gottebenbildlichkeit stellt Friedrich Schweitzer fest: „Damit ist der Streit über die Eigenschaftsfrage überwunden“<sup>47</sup>. Die Eigenschaften, die den Menschen vom Tier abheben, wie z.B. seine Ansprechbarkeit, Hörfähigkeit, sein aufrechter Gang, seine Sprachfähigkeit, Weltoffenheit oder Verstandesfähigkeit<sup>48</sup>, wurden immer wieder zum Ausgangspunkt anthropologischer Überlegungen oder zur konstitutiven Voraussetzung (*conditio sine qua non*) des Menschseins gemacht. Jüngel behauptet im Blick auf den aufrechten Gang, „dass wir die in der aufrechten Körperhaltung des Menschen sich ausdrückende Gottähnlichkeit des Menschen nicht geringschätzig als ein ‚nur äußerliches‘ Phänomen bezeichnen dürfen. Seine äußerliche Gestalt ist die Gestalt seines Wesens“<sup>49</sup>. An dieser Stelle offenbart sich auf exemplarische und zugleich einschneidende Weise das in der Theologiegeschichte bis heute noch immer nicht überwundene exkludierende „Apartheitsdenken“ (Ulrich Bach). „Jüngels Fauxpas bringt das Ungenügen aller Versuche auf den Punkt, die Gottebenbildlichkeit mit bestimmten Merkmalen des Menschen in Verbindung zu bringen.“<sup>50</sup>

Es liegt nahe, dass allein die *relational* von Gott her gedachte und als schöpferischen Beziehungsakt initiierte Gottebenbildlichkeit des Menschen in der Lage ist, auf unverlierbare, unteilbare und unbegreifliche Weise ein theologisch-inklusives Menschenbild zu begründen. Ein Menschenbild, das ausnahmslos alle Menschen einschließt und jedem Menschen „allerhöchste“ Wertschätzung verleiht.

#### *Exkurs zur anthropologischen Vielfalt:*

Die Ausführungen zu den materialen Bestimmungen eines inklusiven Menschenbildes würden den Rahmen dieses Vortrags sprengen. Dennoch möchte ich an zwei Beispielen kurz deutlich machen, wie sehr wir durch unsere begrenzte Wahrnehmung unser Menschenbild begrenzen und dadurch einzelne Menschen ausgrenzen. Unser Grundproblem ist, dass wir nur das Normale wahrnehmen und „als wahr“ nehmen.

#### *1. Ausgrenzung im Blick auf Geschlechtlichkeit*

Nach dem erste biblische Schöpfungsbericht sind Menschen als Mann und Frau geschaffen (1 Mose 1,26f). Zu Gottes Schöpfungshandeln gehört von Anfang an das Unterscheiden (Verse 2.5.6.18). Sein Schöpfungshandeln schafft Unterscheidung und Ausdifferenzierung von Wirklichkeit. Auch in der Pflanzen- und Tierwelt schafft er „jedes nach seiner Art“. In der Unterscheidung „als Mann und Frau“ wird schöpferische Vielfalt sichtbar. Zugleich ist damit auch das Risiko der geschlechtlichen Ungleichbewertung und -behandlung verbunden. In der Theologiegeschichte wurde diese Bibelstelle so ausgelegt, dass der Mensch entweder als Mann oder Frau geschaffen wurde. Hier wird jedoch vom Gattungswesen Mensch gesagt er ist nicht als Mann und Frau geschaffen. Schöpfungstheologisch betrachtet gilt auch jedem Mensch, der biologisch nicht eindeutig dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugeordnet werden kann das „es war sehr gut“ (Gen 1, 31), inklusive seiner besonderen Geschlechtlichkeit. Sie ist kein Schöpfungsunfall, auch keine Folge des Sündenfalls, sondern vielmehr Ausdruck der unbegreiflichen Vielfalt Gottes.

Weder Mann noch Frau

<sup>46</sup> Nipkow 2005, 124. Der Beziehungsaspekt wird auch von Müller-Friese 1996 und insbesondere Liedke 2009a im Anschluss an Jürgen Moltmann (ebd. 80ff) ins Zentrum der theologisch-systematischen Überlegungen gerückt.

<sup>47</sup> Schweitzer 2011, 53; siehe ebd. 52f zur religionskritischen Lesart der Gottebenbildlichkeit.

<sup>48</sup> Siehe dazu z.B. Jüngel 1986, 297, 301, 303, 309f.

<sup>49</sup> Jüngel 1986, 302f.

<sup>50</sup> Liedke 2009a, 255. Vgl. auch die kritischen Anmerkungen von Ulrich Bach (2006, 337) zum „aufrechten Gang im Rollstuhl“.

Norrie: „Ich bin beides. Ich bin keins von beidem. Ich bin ich.“<sup>51</sup> Dies ist nicht nur eine Behauptung oder ein Gefühl. Norrie ist der/ die erste Australier/-in, in dessen/ deren Reisepass statt dem üblichen „M“ für „männlich“ oder „W“ für „weiblich“ bei Geschlecht ein „X“ eingetragen ist. Das Geschlechtsmerkmal ist „unbestimmt“. „Wenn man nun sagt, man müsse das eine oder andere sein, bin ich der lebende Beweis für das Gegenteil“, so Norrie. Wie wenig die Unbestimmtheit bzw. Uneindeutigkeit der *conditio humana* toleriert und eingeübt ist, zeigt schon das in der „zivilisierten“ Sprache fehlende Pronomen für Menschen wie Norrie, die weder „sie“ noch „er“, aber auch nicht „es“ oder ein Drittes sind. Denn in der empirischen Wirklichkeit gibt es nicht nur zwei oder drei Schubladen für das Geschlecht, sondern ein durchgängiges androgynes Geschlechter-Spektrum.

## 2. Ausgrenzung im Blick auf das Personsein

Die Zwillinge Abigail und Britany Heinsel<sup>52</sup> sind eine Person und zwei Persönlichkeiten (siehe Video-Clip). Als zwei völlig verschiedene, individuelle Persönlichkeiten in einem nicht ganz gleichen Körper. Zwei Seelen in einem Leib. Die menschenübliche Eins-zu-Eins-Zuordnung von Körper und Persönlichkeit ist bei diesen „beiden/einen“ aufgehoben. Das Inter und Intra geht bei ihnen ineinander über. Die beiden normalbegabten lebenslustigen Mädchen fahren koordinierend mit einem Körper Auto, besitzen aber zwei Führerscheine und Personalausweise. Abigail muss nie allein sein, sie kann es aber auch nicht. Britany ist immer bei ihr, in ihr, und umgekehrt. Ist das anthropologisch normal? Ja und Nein. Nein, weil es weltweit ganz selten vorkommt<sup>53</sup>. Ja, weil auch hier gilt: Normal ist, verschieden zu sein. Zu beiden Persönlichkeiten gehört ein gemeinsamer Körper.

Eine weitere Variante von zwei in einem Körper ist das Phänomen „Twin within twin“<sup>54</sup>, das biologisch als „Inklusion“ bezeichnet wird (s.o.). In der frühen Phase der pränatalen Entwicklung wird ein Zwilling im andern Zwilling eingeschlossen und kann z.B. im Bauchraum zu einer beträchtlichen Größe heranwachsen, ohne selbst lebensfähig zu sein (human shape within body).

Der Blick in medizinische Kompendien über sog. „körperlichen Anomalitäten“ und „chromosomaler Aberrationen“ oder der Besuch in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung, verraten wie vielfältig der Mensch von Geburt an geschaffen ist. Staunend mag der Eindruck zurück bleiben, als ob es nichts gäbe, was es nicht gibt. Anthropologische Besonderheiten sind erstaunlich normal.

## Religionspädagogische- und didaktische Folgerungen

Die genannten (formalen und z.T. auch materialen) Bestimmungen eines inklusiven Menschenbildes haben deutlich gemacht, dass die Grenzen des allgemeinen Menschenbildes zu eng, zu exklusiv gesteckt sind. Es bedarf einer Grenzverschiebung und -erweiterung, damit Menschen mit anatomischen, psychischen, hormonellen und kognitiven Besonderheiten nicht ausgegrenzt werden.

Ein erweitertes inklusiv-christliches Menschenbild hat unmittelbare Auswirkungen auf die Religionspädagogik und die religionspädagogische Praxis in Schule und Gemeinde. Erste religionspädagogische Folgerungen, die noch weiter entfaltet werden müssten, sind:

Die liebevoll-schöpferische Beziehungsinitiative Gottes vor aller menschlichen Existenz bestätigt den alten Grundsatz, dass *Beziehung vor Erziehung* bzw. Bildung kommt. Eine positive Beziehungshaltung erweist sich für alle Kinder und Jugendliche als notwendige Voraussetzung des Lernens, insbesondere für diejenigen mit außergewöhnlichen Bedürfnissen und einem herausfordernden Verhalten. Relationalität kommt vor Rationalität. Denn Lernen ist auf den „pädagogischen Bezug“ (Nohl) zum Lehrenden bzw. Lerncoach

<sup>51</sup> Presseartikel „Nicht Mann, nicht Frau: Australier/-in erstreitet Geschlecht ‚unbestimmt‘“ vom 03.07.2013, in: <http://www.ksta.de/panorama/australien-weder-mann-noch-frau,15189504,23575592.html>

<sup>52</sup> Video-Clip von Abigail und Britany Heinsel im Alter von 16 Jahren in: <http://www.youtube.com/watch?v=K571cN9DWXo>

<sup>53</sup> Vgl. auf youtube die Serie: „extraordinary people“

<sup>54</sup> Siehe das Video: <http://www.youtube.com/watch?v=lnNRdazCpFc>

angewiesen. Da das Lernen von und mit anderen keine Selbstverständlichkeit darstellt, ist eine Bildung bzw. *Erziehung zur Beziehung* nötig. Beziehungsfähigkeit muss erst erlernt werden. Dies gilt auch für die Lehrenden, denen das Leben oft schwer gemacht wird von schwierigen Rahmenbedingungen und von Kindern, die es schwer haben. In religionspädagogischer Perspektive geht es in aller Freiheit und in voller Anerkennung der „Religion des Kindes“<sup>55</sup> um die Bildung bzw. *Erziehung zur Rück-Beziehung* des homo religiosus auf den Ursprung seines Lebens, der allein die gleiche Anerkennung aller in ihrer Unterschiedlichkeit gewährt und einfordert. Darum ist ein *egalitäres Anerkennungslernen* zu fördern, das Vielfalt aktiv willkommen heißt und als Bereicherung des Lernens und Lebens betrachtet. Dazu braucht es auch ein *vielfältiges Begegnungslernen* auf gleicher Augenhöhe und die „Entdiakonisierung der Wahrnehmung“<sup>56</sup> von Menschen mit Besonderheiten. Dieses Lernen ist - ebenso wie die Gottebenbildlichkeit - auf den ganzen Menschen (homo totus) zu beziehen. Es nutzt darum das ganze menschliche Spektrum unterschiedlicher Zugangs- und Aneignungsformen und praktiziert Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperationsformen in religionspädagogischen Lernprozessen<sup>57</sup>. Und nicht zuletzt: *Bildung bzw. Erziehung braucht Ein-Beziehung!* Auf der Ebene der Haltung ist es die wertschätzende Einbeziehung aller Menschen in das Menschenbild. Dies legt es auch nahe, die Auseinandersetzung mit dem inklusiven Menschenbild als eigenes Unterrichtsthema zu behandeln, nicht nur in der Sekundarstufe II. Insbesondere geht es um die Ein-Beziehung aller in die gemeinsame Lerngruppe in einem zu verwirklichenden inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen (UN-BRK, Art. 24)<sup>58</sup>. Die Religionspädagogik ist herausgefordert, als pluralitätsfähige Religionspädagogik<sup>59</sup> ein *bildungsgerechtes, gemeinsames Lernen* ohne Selektions- und Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse zu ermöglichen. Der Grad der inneren Differenzierung muss dabei der Heterogenität der Lerngruppe entsprechen.

Weil die Gottebenbildlichkeit des Menschen unverlierbar ist, darf kein Kind verloren gehen. Jedes Kind hat ein Recht auf einen festen teilhabenden Platz in der allgemeinen Schule. Dabei ist darauf zu achten, dass die Ein-Beziehung nicht zum Einschluss wird. Bildung und Erziehung brauchen Freiheit. Inklusion denkt vom Kind aus und findet ihre Grenze im Inklusivismus.

Es könnte sein, dass manche bald - wie vor dem Züricher Schaufenster - staunend stehen bleiben und sich wundern, dass die Verschiedenen nun selbstverständlich dazu gehören. Das ist gut so! Denn mit dem Staunen kann ein inklusiver Lernprozess beginnen, der auch vor den Grenzen des Menschenbildes nicht Halt macht, ja vielleicht sogar das Staunen über die gottgemäße Vielfalt des Menschen und seine unbegreifliche Gottebenbildlichkeit einschließt. Bildung & Erziehung brauchen - veränderte und akzeptierte - inklusive Menschenbilder.

Eine grundlegende anthropologische Bestimmung ist, dass wir als Menschen in unserer Wahrnehmung, Haltung, Lebensspanne und Vollkommenheit begrenzt sind. Wir leben im Vorletzten, nicht im Letzten. Das Reich Gottes, in dem der gottebenbildliche Mensch zu seinem Ziel kommt und in dem alle gleichberechtigt an einem Tisch sitzen, können wir nicht machen, müssen wir auch nicht. Gerade diese Unterscheidung befreit dazu, zu tun, was möglich ist.

## Literatur

*Bach, Ulrich*, „Gesunde“ und „Behinderte“. Gegen das Apartheidsdenken in Kirche und Gesellschaft, Gütersloh 1994.

*Bach, Ulrich*, Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie, Göttingen 2., durchges. Aufl., 1986.

*Bach, Ulrich*, Getrenntes wird versöhnt. Wider den Sozialrassismus in Theologie und Kirche, Neukirchen-Vllyn 1991.

*Bach, Ulrich*, Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz. Bausteine einer Theologie nach Hadamar, Neukirchen-Vluy 2006.

<sup>55</sup> Schweitzer 1992; zur Menschenwürde und Freiheit siehe Schweitzer 2011, 35ff.

<sup>56</sup> Liedke 2012, 81.

<sup>57</sup> Vgl. zu Ansätzen einer inklusiven Religionsdidaktik Schweiker 2012, 20ff.

<sup>58</sup> Siehe dazu auch Winkel/ Schweitzer 2012.

<sup>59</sup> Dazu gibt Schweitzer 2012 richtungsweisende Hinweise.

- Bachmann, Walter*, Das unselige Erbe des Christentums: Die Wechselbälge. Zur Geschichte der Heilpädagogik, Giessen 1985.
- Jüngel, Eberhard*, Entsprechungen: Gott – Wahrheit – Mensch. Theologische Erörterungen. München, 2. durchges. Aufl., 1986.
- Liedke, Ulf*, Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung, Göttingen 2009a.
- Liedke, Ulf*, Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über „Behinderung“ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen, in: Pastoraltheologie 98. Jg. (2009b), S. 466-482.
- Liedke, Ulf*, Menschen. Leben. Vielfalt. Inklusion als Gabe und Aufgabe für Kirchengemeinden, in: Pastoraltheologie 101. Jg. (2012), S. 71-86.
- Müller-Friese, Anita*, Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim 1996.
- Müller-Friese, Anita*, No child left behind – Herausforderung Inklusion, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10. Jg. (2/ 2011), 25-37; <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/05.pdf> (Aufgerufen: 09.01.2014).
- Nipkow, Karl Ernst*, Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“. Zeitschrift für Heilpädagogik (4/2005), S. 122-131.
- Prengel, Annedore*, Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen, München 2010, in: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Prengel.pdf> (Aufgerufen: 09.01.2014).
- Prengel, Annedore*, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen, 3. Aufl., (1993) 2006.
- Schweiker, Wolfhard*, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von Rupp, Hartmut/ Hermann, Stefan. Stuttgart 2012.
- Schweitzer, Friedrich*, Bilanz im Blick auf die Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft. Zum bildungstheoretischen Horizont pluralitätsfähiger Religionspädagogik, in: *Englert, Rudolf/ Schwab, Ulrich/ Ders./ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.)*, Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Freiburg i. B. 2012, S. 225-238.
- Schweitzer, Friedrich*, Die Religion des Kindes: Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.
- Schweitzer, Friedrich*, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011.
- Singer, Peter*: Praktische Ethik. Stuttgart 1984.
- UN-BRK*: Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, 2009, in: [http://www.bar-frankfurt.de/upload/Gesentw\\_BT-Drs\\_1610808\\_721.pdf](http://www.bar-frankfurt.de/upload/Gesentw_BT-Drs_1610808_721.pdf) (englische Originalfassung, Arbeitsübersetzung und „Schattenübersetzung“; aufgerufen 09.01.2014)
- Winkel, Rainer/ Schweitzer, Friedrich*, Die Sonderschulen abschaffen? Ein Pro und Kontra zur Inklusion von Behinderten an der Regelschule, in: *Zeitzeichen* (8/2012), Frankfurt a.M., S. 12-15

**Forum 1:** *Grenz-überschreitung:* Schulische Rahmenbedingungen für Inklusion herstellen. Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen: Schulverwaltung, Schulleitung, Klassenzimmer (Sabine Mundle, Karlheinz Hartmann)

**Ansprechpartner am Staatlichen Schulamt ...  
(die jeweiligen Ansprechpartner müssen an den zuständigen Schulämter nachgefragt werden)**

Stand November 2013

**BEREICH**

Arbeitsstelle Frühförderung  
Arbeitsstelle Kooperation: Autismus, chronisch Kranke  
Autismusbeauftragte  
Inklusionsbeauftragte  
Beauftragte für Kinder mit Hörschädigung  
Begegnungsmaßnahmen behinderter und nicht behinderter Kinder, Eingliederungshilfe  
Arbeitsstelle Kooperation ASKO Heimunterbringung, Schulkindergärten, Eingliederungshilfe  
Fachberatung sonderpädagogischer Dienst  
Fachberater für Erziehungshilfe  
Ansprechpartnerin der ASKO für Gymnasien  
Ansprechpartnerin der ASKO für Berufliche Schulen  
Organisationsteam Schulmusik  
Regionalteam Sport  
Schule Wirtschaft  
Italienischer Koordinationslehrer  
Türkische Koordinationslehrerin

**Wer hilft weiter? Ansprechpartner im Referat 77, RP Stuttgart**

**Psychologische Beratung von Schulen:**      **Dr. Burkhard Bläsi** 0711 904-17712  
burkhard.blaesi@rps.bwl.de

- Konfliktmoderation
- Supervision
- Coaching
- Teamentwicklung
- Fortbildung

**Schulpsychologische Beratungsstellen:**      **Dr. Roland Plehn** 0711 904-17700  
roland.plehn@rps.bwl.de

- Steuerung und Koordinierung
- Fachaufsicht
- Konzeptionelle Weiterentwicklung

**Forum 2: „Grenz-fälle“: Wie die Rest-Schule vermieden werden kann**  
Inklusive Schulentwicklung zwischen Südtirol und Realitäten hierzulande  
(Pit Niermann, Bernd Eisenhardt, Wolfhard Schweiker)

## Die Schülerschaft der Heimsonderschule Haslachmühle

### Ausgangslage: Hör- u./od. Sprachbehinderung + geistige Behinderung

- Massive Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit
- Lautsprachliche Verständigung nicht/kaum möglich
  - Auswirkungen z.B. auf Beziehungsaufbau und -gestaltung
  - Übermittlung / Verstehen komplexer Informationen / Zusammenhänge drastisch eingeschränkt



P.Niermann Heimsonderschule Haslachmühle

### Gestaltung des Schulalltags

- Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) und die gesamte Bandbreite der UK bis hin zur leichten Sprache als

### Grundlage für

- Beziehungsaufbau / -gestaltung
- Teilhabe am Gemeinschaftsleben
- Verstehen / Verständnis für das Geschehen in der Umgebung
- Unterrichtsgestaltung – Gestaltung des gesamten HSS-Lebens

### Konsequenzen

- Informationsaustausch wenig differenziert / detailreich, oft lückenhaft
- Immer wieder Anlässe zu Unzufriedenheit bis hin zu Zornausbrüchen oder frustriertem Rückzug, wenn Verständigung nicht gelingt
- Zwingend notwendig für das päd. Personal: hohe Empathiefähigkeit



P.Niermann Heimsonderschule Haslachmühle

## Schüler/innen mit zusätzlichen psychischen Erkrankungen

- Unkalkulierbare Verhaltensausrüche ohne erkennbaren Anlass
- Auto- / fremdaggressives Verhalten mit teils großem Gefährdungspotential
- Unterricht kann so gut wie nie gehalten werden wie geplant

## Schulentwicklungsprozess

Aufgrund der Häufung der Schüler/innen mit zusätzlichen psychischen Erkrankungen – fast jede Klasse betroffen – veranstalteten wir vor ca. 5 Jahren einen pädagogischen Tag zu dem Thema mit einem Psychiater der Lukasklinik als Referenten.

- Zusammenstellung einer Gruppe besonders herausfordernder Schüler/innen
- Beschulungsversuche an verschiedenen Standorten

## Derzeitiger Stand der Erkenntnisse

- Individuelle Gestaltung der Beschulungs- / Wohnform
- Keine geschlossene Abteilung
- Räumlichkeiten: Man muss sich aus dem Weg gehen können
- Ausreichende personelle Ausstattung
- Beschulung in reizarmer Umgebung
- Jederzeitige individuelle Rückzugsmöglichkeit
- Umfassende Kommunikationsförderung von „Basalem Dialog“ über Gebärdenschulung bis hin zu elektronischen Hilfsmitteln
- Förderung nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten / Kreativität
  - ausgiebiges Bewegungsangebot jeden Tag
  - Snoezelen
  - Musik
  - Malen / Gestalten
  - szenisches Darstellen / Theater

## Zielrichtung

- Möglichst viel Teilhabe am Gemeinschaftsleben
- Erkennen der Attraktivität einer funktionierenden Gemeinschaft und damit
- Anreiz zu sozialverträglichem Verhalten
- Übergabe von Verantwortung mit Bewährungs-möglichkeiten („Empowerment“ z.B. innerhalb Schülerfirma)
- Vermittlung von Lebenssinn, Lebensfreude

Thesen zum Thema

### **„Geeignete Vorkehrungen / Rahmenbedingungen einer inklusiven Regelschule für junge Menschen mit komplexen Behinderungen“**

#### Die Schule müsste:

- Zieldifferenzierten Unterricht und eine behinderungsspezifische Förderung auf individueller Ebene durchgängig gewährleisten
- Kommunikationsunterstützende Maßnahmen in ihrer ganzen Bandbreite anbieten
- entsprechende Kompetenzen auch in der Schülerschaft verankern
- hör-, seh-, körper- sprachbehindertenpädagogische Aspekte berücksichtigen
- die Bereitschaft der gesamten Lehrer-, Schüler- und Elternschaft zur Inklusion dieses Personenkreises vermitteln / erzeugen / garantieren
- so beschaffen sein, dass die betreffenden Personen sie tatsächlich als Angebot wählen

Im Übrigen muss auch das außerschulische Umfeld im o.g. Sinne gestaltet / ausgerichtet sein.

### **Es gibt (k)einen Rest: Inklusion von Schüler/innen mit erheblichem Assistenz- und Förderbedarf**

*Wolfhard Schweiker*

Die Forderung nach einem inklusiven Schulsystem ist mit der berechtigten Befürchtung verbunden, dass die „Fitten“ integriert werden und im gemeinsamen System „überleben“, während die „Schwachen“ in der Restschule übrig bleiben. Berechtigt ist die Befürchtung, weil es dafür zahlreiche Tendenzen und Beispiele in der Praxis gibt. Eltern aus Berlin wenden sich an die Zieglersche Haslachmühle, weil ihr Kind mit Autismus und aggressivem Verhalten in Berlin keinen angemessenen Platz mehr in der Schule findet.

„Es gibt keinen Rest“ behauptet die Festschrift zum 60. Geburtstag des Integrationspädagogen Georg Feuser (Rödler et al. 2000). Was die Förder- und Bildungsmöglichkeiten von jungen Menschen mit komplexen Behinderungen und sozial-emotionalen Förderbedarfen betrifft ist das wohl richtig. Da gibt es genügend Förderkonzepte (Teacch, basale Stimulation etc.).

Jedoch: Weder die Rahmenbedingungen der allgemeinen Schule bieten die nötigen Voraussetzungen, diese Förderansätze umzusetzen, geschweige denn diese Schüler/innen aufnehmen zu können. Wenn sich nichts Grundsätzliches ändert, bleibt der Rest.

Dem integrativen Schulsystem in Südtirol gelingt es, diese mit Rest-Risiko gefährdeten Schüler/innen aufzunehmen, sicher nicht restlos, aber weitgehend. Ob sie dort eine qualitativ gleichwertige Förderung bekommen wie in der Sonderschule Haslachmühle, bleibt offen.

In der deutschen Fachliteratur für Behindertenpädagogik<sup>60</sup> wird die These aufgestellt, Inklusion führe zur Exklusion von Menschen mit komplexer Behinderung. Sie habe einen „paradoxen Effekt“. Die Sozialreform im Rahmen der Agenda 2010 habe bereits zu einer Zwei-Klassen-Behindertenversorgung geführt. Mit der Entwicklung hin zur Inklusion würde diese Tendenz nun auf Kosten der Schwächsten verstärkt<sup>61</sup>.

Gleichzeit wird inklusiven Bildungs- und Gesellschaftssystemen im Ausland unterstellt, sie würden die Förderung von Menschen mit komplexer Behinderung mit einer geringeren

<sup>60</sup> Fornefeld, Barbara (Hg.): Menschen mit Komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgabe der Behindertenpädagogik. München/ Basel: Reinhard Verlag 2008.

<sup>61</sup> Vgl. ebd. 9, 19 und 120.

Qualität betreiben oder diese Personengruppe weitgehend exkludieren und in psychiatrischen Kliniken verwahren. Für Italien bzw. Südtirol liegen mir dazu keine Zahlen oder empirischen Befunde vor.

Die Inklusionsexpertin Dr. Edith Brugger-Paggi räumte in ihrem Vortrag zum deutschen Schulsystem in Südtirol zwar ein, dass dem gemeinsamen Lernen ein hoher Stellenwert beigemessen wird und das Primat nicht auf der optimalen Förderung liegt. Im Konfliktfall werde auf Aussonderung verzichtet und die soziale Integration gegenüber der spezialisierten Förderung den Vorrang gegeben. Das erklärte Ziel ist es jedoch, Schüler/innen mit einer komplexen Behinderung in der Schule für alle eine angemessene Bildung, Förderung und Therapie zu ermöglichen.

Wie dies schulische Wirklichkeit werden kann, entzieht sich unserem deutschen Vorstellungsvermögen weitgehend. Anschauungsunterricht bot uns der Besuch der Mittelschule J. Röd in Bruneck. Dort besucht Michael (Name geändert) die Schule, ein Junge mit einem Autismussyndrom. Er hat das Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein und nach Alleinsein. Er gehört wie jede/r andere in der Schule zu einem Klassenverband, hat aber auch einen eigenen Lernraum von ca. 25 qm. In ihn kann er sich bei Bedarf zurückziehen. Der Rektor Dr. Falkensteiner spricht hier von Ungleichzeitigkeit: „Wir haben einige Räume an der Mittelschule mit ca. 300 Schüler/innen, wo Schüler/innen mit Behinderung auch herausgenommen werden können. Das Konzept aber ist das gemeinsame Lernen.“ Michaels Raum ist seinem Ordnungsbedürfnis entsprechend in vier Bereiche gegliedert: Ein abgeschirmter Ruhebereich, ein Essbereich, ein Lernbereich und ein Hygienebereich. Die Sozialbetreuerin Frau M. unterstützt Michael in seinem Raum, u.a. durch Förderung nach dem Teacch-Konzept und während des gemeinsamen Unterrichts die gesamte Klasse. Ungefähr zwei Stunden pro Tag ist sie mit Michael in der Klasse. Von Vorteil war es, dass sie mit Michael von der Grundschule in die Mittelschule überwechseln konnte. Dies lässt sich nicht immer realisieren. Frau M. versucht mit Michael an allen Unterrichtsstunden immer wieder teilzunehmen, so dass Michael auch alle Lehrer/innen kennen lernen kann und umgekehrt. So ist Michael auch in den KIT-Kursen mit dabei. Er arbeitet mit „Intelli-Key“, einem Computerprogramm mit unterstützten Maßnahmen und besonderen Tastenkombinationen. In diesem Unterricht in Kommunikation und Informationstechnologie sind alle Klassen der Mittelstufe gemischt. Das Ziel ist, dass sich die Schüler/innen unterschiedlicher Klassen gegenseitig vertraut werden und so die Schulgemeinschaft gestärkt wird. Das gegenseitige Kennenlernen hat an der Schule System. Dem Rektor liegt viel daran, dass sich alle Schüler/innen kennen, insbesondere die Schüler/innen mit Behinderung. Vicky, eine Schülerin im Wachkoma ist darum in ihrem rollbaren Bett im Pausenhof mit dabei. Ihre Betreuungskraft zieht sich bewusst zurück, macht selber Pause, damit Vicky von anderen Schülern gefahren, begleitet und unterhalten werden kann. „Sie ist drinnen und draußen. Die ganze Schule muss sie kennen. Dies hat einen Mehrwert auf sozialer Ebene“, betont der Rektor Mit seinen detaillierten Beschreibungen, z.B. wie Vicky auf Farbe und Duft mit Augenaufschlag reagiert, belegt er, wie gut er über seine sechs Schüler/innen mit komplexer Behinderung Bescheid weiß. „Durch den selbstverständlichen Umgang miteinander wächst der soziale Respekt“, so das Fazit des Rektors.

Die Anschauung in Bruneck hat gezeigt, dass die Inklusion von Schüler/innen mit einer komplexen Behinderung in der allgemeinen Schule möglich ist. Sie braucht sinnvolle personelle, räumliche und heilpädagogische Rahmenbedingungen, dazu eine Schulgemeinschaft mit guten sozialen Vernetzungen. Mit einer zeitlichen Vollinklusion in einer Klasse darf sie jedoch nicht verwechselt werden. Sie orientiert sich in ihrer Maßgabe am besonderen Bedürfnis der Schüler/innen mit Behinderung und dem sozialen Kompetenzgewinn der Gemeinschaft.

*Von Simone Dörk:*

Michael ein 11 jähriger Junge mit Autismus. Michael schreit wenn es ihm zu viel wird, er braucht viel Bewegung aber auch Ruhe. 2 Stunden am Tag ist Michael im Klassenverband mit dabei. Michael hat ein eigenes Zimmer mit Computer, einer Ecke zum Ausruhen und viel Material. Außerdem gibt es eine Integrationsbegleiterin die Michael den ganzen Schulalltag begleitet.

Fazit: Michael ist Teil der Schulgemeinschaft. Er wird nach seinen Möglichkeiten inklusiv beschult und es wird ganz genau nach seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten geschaut. Inklusion in Südtirol bedeutet nicht für alle Schüler einen ganzen Schultag im Klassenverband beim Frontalunterricht mit dabei, sondern es wird individuell geschaut.

*Von Hans-Georg Henle:*

Ist das Inklusion? Was ist Inklusion? Diese Fragen stellen sich uns Besuchern auch am nächsten Tag in der Mittelschule Josef Röd in Bruneck. Dort gibt es unterschiedlich Züge, Montessori, Freie Arbeit, Ganztageszug. Sogar ein Musikzug,

welchen eher leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler besuchen. Im Ganztageszug finden sich auch Bewohner einer nahe gelegenen Jugendhilfeeinrichtung, sogar vom Gericht der Schule zugewiesene Jugendliche. Behinderte Schülerinnen und Schüler sind in allen Klassen dabei. Solche, die bei uns eine Förderschule besuchen würden, aber auch Alexandra (Name ebenfalls geändert), ein Mädchen im Wachkoma.

„Du gehörst zu uns. Du bist wichtig“. Diese Haltung versuchen die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule zu vermitteln. Jedes Kind des Wohnbezirks wird in der Schule aufgenommen, die Stadt ist gesetzlich verpflichtet, für die baulichen Voraussetzungen zu sorgen. Bei schwer behinderten Schülern sind zwei Lehrkräfte in der Klasse. Die Klassengröße in der Mittelschule liegt im Durchschnitt bei 20 bis 22 Schülerinnen und Schülern. Schuldirektor Falkenstein sagt: „Ich bin überzeugt, dass jeder Schüler im Stande ist, sein Leben grundlegend zu meistern.“ Er legt Wert darauf, dass Alexandra im Wachkoma von ihren Mitschülerinnen mit in die Pause genommen wird. Auch sie ist dabei.

**Forum 3: Be-grenzt: Wenn die Belastungsgrenze überschritten ist: Burnout Vermeiden**  
(Anita Müller-Friese)

145

Anita Müller-Friese

## **Ausgebrannt – von den Quellen meiner Kraft**

Burnout – und wie man sich davor schützen kann

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

„Ich fühle mich nervös, müde, matt und lustlos. In letzter Zeit werde ich öfter mal krank. Die Begeisterung für meine Arbeit und die Freude am Leben gehen zurück“ – solche und ähnliche Äußerungen können Anzeichen dafür sein, dass ein Mensch ausbrennt, seine Energie verliert. Wenn bestimmte Faktoren zusammentreffen, kann das beinahe jeden<sup>1</sup> treffen. Wer in einem helfenden Beruf arbeitet, ist besonders gefährdet. Darum ist es wichtig, rechtzeitig die Gefahr zu erkennen und nach den Quellen seiner Kraft zu fragen. Im Folgenden sollen drei Aspekte zur Sprache kommen, die helfen, das Phänomen zu erkennen und seinen Auswirkungen vorzubeugen. In einem ersten Abschnitt geht es um die Beschreibung dessen, was mit „Burnout“ gemeint ist. Der zweite Teil soll helfen, eine persönliche Energiebilanz zu erstellen. Ein letzter Abschnitt ist der Frage gewidmet, wie man für sich selbst neue Kraft gewinnen kann.

### **1. Ausbrennen – was ist das?**

Der Begriff „Burnout“ (ausbrennen) stammt aus der Sozialpsychologie und wurde 1974 in den USA von Herbert J. Freudenberger geprägt<sup>2</sup>. Der

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

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

Heute stimmen die meisten Autorinnen und Autoren darin überein, dass Burnout im Wesentlichen eine körperliche, geistige und emotionale Erschöpfung ist, die durch emotionalen Stress verursacht wird<sup>3</sup>. In einen solchen Zustand kann jeder geraten, der im beruflichen Alltag permanent überfordert ist. Die Betroffenen fühlen sich zunehmend erschöpft und leer, sie sehen den Sinn und Nutzen ihrer eigenen Arbeit nicht mehr und haben den Glauben an sich selbst verloren. Damit einher geht der Verlust der persönlichen Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber.

Mit dem Hinweis darauf, dass der Begriff aus der Sozialpsychologie stammt, ist ein wesentlicher Faktor des Phänomens angesprochen: die Bedeutung der Umwelt. Beinahe jeder Mensch brennt aus, wenn bestimmte Kombinationen von Umweltbedingungen gegeben sind. Das Erlebnis des Ausbrennens muss also sowohl in sozialer als auch in individueller Perspektive gesehen werden. Untersuchungen zeigen, dass vom Burnout-Syndrom vor allem Personen in therapeutischen und erzieherischen Berufen betroffen sind. Hier wird ständig und ohne große Unterbrechung eine helfende Haltung anderen Menschen gegenüber gefordert. So sind beispielsweise nach einer neueren Studie etwa 35 % der Lehrkräfte in Deutschland betroffen, weitere 30 % dieser Berufsgruppe befinden sich in einem Vorstadium zum Burnout. Man kann also davon ausgehen, dass die Struktur des Berufs zum Ausbrennen beiträgt<sup>4</sup>.

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

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

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

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

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

Es gibt unterschiedliche Versuche, diesen Zustand und sein Entstehen zu erklären. Ich will im Folgenden versuchen, einige allgemeine Hinweise zu geben<sup>5</sup> und sie am Beispiel einer Lehrerin, eines Lehrers zu illustrieren.

### 1.1 Erste Phase: Idealismus

Am Anfang steht in der Regel ein hohes Maß an Idealismus und Begeisterung für die Arbeit. „Wer ausbrennt, muss wahrscheinlich einmal gebrannt haben“, schreibt Burisch<sup>6</sup>. So ist die erste Phase gekennzeichnet durch große Hoffnungen und Energien sowie teilweise unrealistische Erwartungen an sich selbst oder die anvertrauten Menschen. Während dieser anfänglichen Begeisterung spielt der Beruf für die Betroffenen eine zentrale Rolle. Sie neigen dazu, auch persönliche Probleme und Bedürfnisse mit verstärktem beruflichen Engagement zu kompensieren, was jedoch schwer über einen längeren Zeitraum hinweg möglich ist.

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

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

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

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

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

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

148 Anita Müller-Friese

---

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

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

## 1.2 Zweite Phase: Stagnation

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

Die Lehrerin versucht nun, mit ihren Kollegen möglichst viel Übereinstimmung zu erzielen, sie macht nicht mehr so häufig Vorschläge, die von der Mehrheitsmeinung abweichen, auch ihre innovativen Ideen werden weniger. „Ich kann doch nichts ändern“, diese Haltung macht sich zunehmend auch bezogen auf schulpolitische Fragen breit. Auch im Unterricht wirkt sich die Erschöpfung aus, der Lehrer bereitet sich nicht mehr so ausführlich vor und vermeidet Mehrarbeit. Die Schülerinnen und Schüler geraten aus dem Blickfeld, er setzt weniger

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

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

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

### 1.3 Dritte Phase: Frustration

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

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

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

150 Anita Müller-Friese

---

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

#### 1.4 Vierte Phase: Apathie

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

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

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

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

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

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

## 2. Die persönliche Energiebilanz

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

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

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

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

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

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

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

152 Anita Müller-Friese

---

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

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

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

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

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

### 3. Quellen der Kraft erschließen

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

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

---

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

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

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

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

Ich kann bewusst entspannende Elemente in meinem Arbeitsalltag herstellen:

- Ich komme zehn Minuten früher zur Arbeit und genieße die Zeit des Ankommens. Kleine vorbereitende Tätigkeiten lassen sich so entspannt bewerkstelligen.
- Ich verlasse nach Dienstschluss nicht fluchtartig den Arbeitsplatz, sondern nehme mir Zeit zum Ausatmen, Abschalten und innerlichem Beenden meiner Arbeit.
- Ich plane während der Arbeit bewusst Phasen der Entspannung und Entlastung für mich ein und schalte mal fünf Minuten ab<sup>9</sup>.
- ...

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

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

<sup>9</sup> Übung 4 ist ein Beispiel für eine Entspannungsübung, s. hier S. 159.

154 Anita Müller-Friese

---

dadurch ändern, dass ich Elternrollen übernehme).

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

Ich suche bewusst nach Entlastungen für mich,

- indem ich bestimmte Aufgaben und Aktivitäten an andere abgebe;
- indem ich meine Energie gezielt auf einige angenehme Aufgaben konzentriere;
- indem ich auch nach Dingen frage, die über meine berufliche Arbeit hinausgehen;
- indem ich meinen Glauben als Kraftquelle (wieder) entdecke<sup>10</sup>.
- ...

Ich suche und frage nach sozialer Unterstützung in meinem Lebens- und Arbeitsbereich

- nach Anerkennung meiner Arbeit und meiner Kompetenzen durch Menschen, die mein Fachgebiet kennen und mir vertrauenswürdig erscheinen;
- nach Personen, mit denen ich Einschätzungen und Arbeitsweisen teile, die mir als „Verbündete“ zur Seite stehen und mit denen ich mich verständigen kann, ohne ständig Grundsatzdiskussionen führen zu müssen;
- nach Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich mich austauschen und beraten kann.<sup>11</sup>

Solche und ähnliche Fragen lassen sich von jedem und jeder stellen und beantworten. Leichter ist dies, wenn man es nicht alleine tut, sondern sich für diesen Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess kompetente Gesprächspartner aus dem eigenen Arbeitsfeld sucht. Über die kollegiale Beratung hinaus bietet sich hierfür die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe an, bei der der nötige Abstand zu Belastungssituationen gewonnen werden kann. Im geschützten Raum lassen sich die eigenen Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten ausloten, neues Handeln prüfen und erproben.

Ausbrennen kann jeder und jede unter bestimmten Bedingungen. Aber niemand muss zwangsläufig ausbrennen, der Prozess ist nicht unabweichlich und auch nicht unumkehrbar. Die Quellen der eigenen Kraft zu erkennen und zu nutzen, die eigene Energie gezielt und bewusst einzusetzen, das ist ein gutes Mittel gegen Burnout.

<sup>10</sup> Eine Anleitung zur Meditation findet sich in Übung 5, s. hier S. 159f.

<sup>11</sup> Eine Kurzanleitung zu kollegialer Beratung bietet Übung 6, s. hier S. 161.

## 4. Materialien

### 4.1 Fragebogen zum Burn-Out Zustand<sup>12</sup>

Bitte beantworten Sie nach Ihrem ersten Impuls, bleiben Sie bei Ihrem Gefühl - seien Sie ehrlich mit sich selbst, Sie verdienen es! Tragen Sie die Punkteanzahl in der Spalte rechts ein und addieren Sie zuletzt! (Das Ergebnis bleibt bei Ihnen).

	Trifft fast nie zu	Trifft selten zu	Trifft manchmal zu	Trifft häufig zu	Trifft fast die ganze Zeit zu
1. Ich habe allgemein zu viel Stress in meinem Leben.	1	2	3	4	5
2. Durch meine Arbeit muss ich auf private Kontakte und Freizeitaktivitäten verzichten.	1	2	3	4	5
3. Auf meinen Schultern lastet zu viel.	1	2	3	4	5
4. Ich leide an chronischer Müdigkeit.	1	2	3	4	5
5. Ich habe das Interesse an meiner Arbeit verloren.	1	2	3	4	5
6. Ich handle manchmal, so als wäre ich eine Maschine. Ich bin mir selbst fremd.	1	2	3	4	5
7. Früher habe ich mich um meine Mitarbeiter und Kunden gekümmert – heute interessieren sie mich nicht.	1	2	3	4	5
8. Ich mache zynische Bemerkungen über Kunden und Mitarbeiter.	1	2	3	4	5
9. Wenn ich morgens aufstehe und an meine Arbeit denke, bin ich gleich wieder müde.	1	2	3	4	5
10. Ich fühle mich machtlos, meine Arbeitssituation zu verändern.	1	2	3	4	5
11. Ich bekomme zu wenig Anerkennung, für das was ich leiste.	1	2	3	4	5
12. Auf meine Kollegen und Mitarbeiter kann ich mich nicht verlassen, ich arbeite über weite Bereiche für mich allein.	1	2	3	4	5
13. Durch meine Arbeit bin ich emotional ausgehöhlt.	1	2	3	4	5

<sup>12</sup> Wir danken Herrn Dr. Günther Possnigg für die Abdruckgenehmigung des Fragebogens (im Internet unter [www.burnoutnet.at](http://www.burnoutnet.at)).

## 156 Anita Müller-Friese

14. Ich bin oft krank, anfällig für körperliche Krankheiten, bzw. Schmerzen.	1	2	3	4	5
15. Ich schlafe schlecht, besonders vor Beginn einer neuen Arbeitsperiode.	1	2	3	4	5
16. Ich fühle mich frustriert in meiner Arbeit.	1	2	3	4	5
17. Eine oder mehrere der folgenden Eigenschaften trifft auf mich zu: nervös, ängstlich, reizbar, ruhelos.	1	2	3	4	5
18. Meine eigenen körperlichen Bedürfnisse (Essen, Trinken, WC) muss ich hinter die Arbeit reihen.	1	2	3	4	5
19. Ich habe das Gefühl, ich werde im Regen stehen gelassen.	1	2	3	4	5
20. Meine Kollegen sagen mir nicht die Wahrheit.	1	2	3	4	5
21. Der Wert meiner Arbeit wird nicht wahrgenommen.	1	2	3	4	5
Summe					

**Auswertung:**

Bis 30 Punkte und/oder max. zwei Fragen mit 5 beantwortet: geringes Burn-Out Risiko.

31-60 Punkte und/oder drei bis fünf Fragen mit 5: beginnende Burn-Out Situation.

Über 60 Punkte und/oder mehr als fünf Fragen mit fünf: Es dringend Zeit, was zu tun!

**4.2 Belastungsfaktoren im Arbeitsbereich**

Überlegen Sie zunächst, welche möglichen Belastungsfaktoren in Ihrem Arbeitsbereich auftreten.

Für den Bereich Schule sind hier beispielhaft einige Faktoren benannt:

Bereich Schule	Ihr Arbeitsbereich
Schülerinnen und Schüler (familiäre Situation, Interesse am Fach, persönliche Beziehung)	
Gebäude (Lage, Ausstattung, Licht...)	
Verwaltung (Leitung, Stundenplan, Erlasse der Behörden, Klassengröße...)	
Kollegium (Alter, pädagogische Konzepte, Kooperationsbereitschaft...)	

Eltern (Erwartungen, Kontakte, Kritikfähigkeit...)	
Persönliche Faktoren (individuelle Lebenssituation, familiäre Belastung, eigene Qualifikation...)	

Stellen Sie nun ein persönliches Belastungsprofil auf. Überlegen Sie zu jedem einzelnen Aspekt, den Sie oben notiert haben:

- Wie stark belastet mich dieser Faktor (also z.B. die Schulleitung, die Problemschüler...)? Vergeben Sie dafür jeweils eine Zahl zwischen 1 (gar nicht) und 7 (sehr stark).
- Was belastet mich an diesem Aspekt besonders? Wie stellt sich die Belastung konkret dar? Notieren Sie dazu ein paar Stichworte.
- Wie reagiere ich normalerweise auf diese belastende Situation (den Schulleiter, das störende Kind, meine eigene Unpünktlichkeit...)?

Hilfreich kann in diesem Zusammenhang das Führen eines Tagebuchs sein. Für einen begrenzten Zeitraum (etwa 3 Wochen) notieren Sie jeden Abend, was Sie heute als besonders belastend erlebt haben. Die erinnerten Situationen sollten möglichst genau, mit allen beteiligten Faktoren notiert werden.

- Wann und wo trat die Situation auf?
- Wer verursachte durch welches Verhalten die Belastung?
- Ich war dabei in folgender Situation:
- Andere Beteiligte waren... Sie verhielten sich...
- Woran habe ich die Belastung gespürt?
- Wie habe ich mich verhalten?

Nach einiger Zeit stellen sich spezifische Situationen als besonders be-, aber auch als entlastend heraus, es entsteht ihr persönliches, aktuelles Belastungsprofil. Sie merken: Nicht die ganze Arbeit und alles ist belastend, aber es gibt bestimmte Dinge, Menschen, Faktoren mit denen ich schlechter zurecht komme als mit anderen. Dies ist ein erster Ansatzpunkt für die Beantwortung der Frage:

- Wie kann ich nun dafür sorgen, dass die Belastungen geringer und die Entlastungen stärker werden?

### 4.3 Übungen

#### Übung 1: Wirklichkeit und Wunsch

- Denken Sie sich eine gerade Linie in einem Raum, vielleicht von der Tür zum Fenster oder quer durch den Raum von einer Ecke zur anderen. Es wäre gut, wenn Sie sich auf dieser Linie bewegen können. Legen Sie an den Anfang der Linie ein rotes und an das Ende ein grünes Tuch. Rot bedeutet: ausgepowert, leer. Grün bedeutet: voller Energie und Kraft.
- Denken Sie nun an ihre Arbeit und stellen sich auf der gedachten Linie irgendwo zwischen „rot“ und „grün“. Bleiben Sie dort stehen und überlegen: Warum stehe ich hier, was hat mich an diesen Platz gebracht, wie viel Energie kostet mich meine Arbeit im Augenblick?
- Überlegen Sie dann, ob dies der Platz ist, an dem Sie gerne stehen möchten. Wenn nicht, verändern Sie ihre Position und überlegen: Wie groß ist der Unterschied zwischen Wirklichkeit und Wunsch und woran kann das vielleicht liegen?

#### Übung 2: Wo bleibt meine Kraft?

- Ziehen Sie einen großen Kreis auf ein DIN-A 4 Blatt. Er symbolisiert Ihre Energie – mehr als 100 % hat niemand.
- Teilen Sie den Kreis nun in unterschiedlich große „Tortenstücke“ auf, die Größe bestimmt sich nach der Energie, die Sie für den jeweiligen Bereich brauchen. Tragen Sie ein, wie viel Energie Sie für den Beruf brauchen, für die Familie (oder einzelne Mitglieder), die Gesundheit, Hobbys... Sie können den Kreis aufteilen, wie Sie wollen.
- Denken Sie darüber nach, ob Sie mit dem Ergebnis einverstanden sind und was Sie vielleicht gerne anders hätten.
- Wie groß ist die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit?
- Was können und wollen Sie tun, damit sich die Realität Ihren Wünschen annähert?

#### Übung 3: Was bringt mir Energie?

Nehmen Sie Ihren Kreis von Übung 2 noch einmal zur Hand und zeichnen einen zweiten Kreis daneben. Tragen Sie auch in diesen Kreis unterschiedliche „Tortenstücke“ ein, und zwar die Bereiche, die Ihnen Kraft und Energie bringen. Welche Kraft bringt Ihnen die Familie, der Beruf, der Sport, die Hobbys, der Glaube... Vielleicht entdecken Sie dabei auch ganz neue Quellen der Energie.

Vergleichen Sie nun die beiden Kreise miteinander: Was sind Ihre persönlichen Energiefresser, was bringt Ihnen viel neue Kraft? Vielleicht ist die Bilanz ausgeglichen, vielleicht entdecken Sie Unterschiede. Sind Sie damit einverstanden? Was wollen und können Sie ändern?

#### Übung 4: Einfaches Entspannen

- Diese Übung können Sie überall durchführen. Suchen Sie sich ein ruhiges Plätzchen und nehmen sich etwa fünf Minuten Zeit. Und so geht's:
- Setzen Sie sich aufrecht auf einen Stuhl (mit Rückenlehne), schließen Sie die Augen und versuchen Sie, alles um sich herum zu vergessen.
- Lassen Sie Ihre Arme seitlich herunter hängen, und stellen Sie die Füße nebeneinander auf den Fußboden.
- Atmen Sie tief ein, halten Sie die Luft ca. fünf Sekunden lang an und atmen ganz langsam wieder aus.
- Wiederholen Sie dieses Atmen so oft, bis Sie das Gefühl haben, innerlich zur Ruhe gekommen zu sein...  
Versuchen Sie dabei, die Luft immer mehr in den Bauch und weniger in die Schultern zu atmen.
- Konzentrieren Sie sich auf Ihre Arme, die immer noch seitlich herunterhängen: Spüren Sie ein Prickeln und die Wärme in ihnen?
- Ballen Sie die Hände zu Fäusten, drücken Sie fest zu, halten Sie die Spannung und zählen bis fünf. Danach langsam loslassen und bewusst entspannen. (Wiederholen Sie diese Übung ein paar Male.)
- Konzentrieren Sie sich auf Ihre Füße. Heben Sie die Fersen so weit wie möglich nach oben, die Zehen bleiben auf dem Boden. Halten Sie die Spannung und zählen sie bis fünf. Jetzt langsam senken und entspannen. (Wiederholen Sie das noch ein paar Male.)
- Nun lassen Sie die Fersen auf dem Boden und heben die Zehen so weit wie möglich nach oben. Halten Sie die Spannung, zählen bis fünf, dann langsam senken und entspannen. (Wiederholen Sie auch das ein paar Male.)
- Spüren Sie bewusst der Entspannung nach und wiederholen einzelne Elemente (Hände, Fersen, Zehenspitzen), wenn Sie mögen.
- Stehen Sie nun vom Stuhl auf und schütteln Sie sich richtig aus: Beine, Arme, Schulter.
- Atmen Sie tief ein und gehen erfrischt an die Arbeit...

#### Übung 5: Meditationsübung

- Ich setze einen bewussten Anfang.  
Ich beginne die Zeit mit dem Anzünden einer Kerze, einer Verneigung, einem Augenschließen.

160 Anita Müller-Friese

---

- Anfangsgebet  
Zum Beispiel:  
Hier bin ich Gott, vor dir, so, wie ich bin – mit meiner Sehnsucht, meiner Hoffnung, meiner Freude, meinem Ärger, meiner Müdigkeit...  
Hilf mir, zu spüren, dass du mit mir gehst und bei mir bleibst...
  
- Wahrnehmungsübung zum stille werden  
Ich sitze auf einem Stuhl oder Hocker. Meine Füße ruhen mit der ganzen Fußfläche auf dem Boden. Meine Knie sind nicht höher als das Becken. Ich spüre zu meiner Sitzfläche hin, richte mich vom Becken her auf. Meine Wirbelsäule ist gerade. Meine Hände liegen auf den Oberschenkeln oder ruhen im Schoß. Mein Scheitelpunkt zeigt nach oben. Ich fühle mich getragen vom Stuhl und vom Boden. Ich spüre meinen Atem, wie er kommt und geht, und lasse mit jedem Ausatmen mehr los.  
Ich bleibe ganz aufmerksam in meiner Atembewegung.  
Ich verweile in dieser Wahrnehmung.  
Ich beende die Übung, indem ich tief durchatme, die Augen öffne und mich dem Meditationsimpuls zuwende.
  
- Meditationsimpuls  
Bei dir Gott ist die Quelle des Lebens und in deinem Licht sehe ich das Licht.

Ich lese den Text, lege ihn beiseite und lasse ihn in mir nachklingen.  
Vielleicht kommt es zu einem Dialog mit dem Text,  
vielleicht füllt er sich mit Erfahrungen, Gedanken, Wünschen.

Ich suche die Quelle meiner Kraft – kann ich sie bei Gott finden?

Ich setze einen bewussten Abschluss.  
Ich beende die Zeit mit einer Verneigung, blase die Kerze aus und verweile einen Augenblick mit geschlossenen Augen.

Zurückschauen

Wie ist es mir ergangen, was nehme ich aus dieser Übung mit?  
Wann will ich mir diese Erfahrung wieder gönnen?

## Übung 6: Anleitung zur kollegialen Beratung

Für diese Übung brauchen Sie zwei Kolleginnen und/oder Kollegen und ca. eine Stunde Zeit. Sie können in diesem Setting die eigene Wahrnehmung von Belastungen erweitern und ansatzweise nach Lösungen suchen. Es gelingt um so besser, je mehr Sie sich für das Gespräch auf möglichst konkrete, nicht zu umfangreiche Situationen beschränken und vermeiden, über allgemeine Dinge zu reden. Jede/r von Ihnen ist einmal in der Rolle des Ratsuchenden und zweimal in der Rolle der Beratenden. So können Sie miteinander über drei Fragen arbeiten.

Verabreden Sie zunächst Vertraulichkeit: Nichts von dem, was miteinander gesprochen wird, verlässt den Raum, in dem Sie sich während des Gesprächs befinden.

Bestimmen Sie dann für jede Runde einen „Zeitwächter“, der genau auf die Einhaltung der angegebenen Zeiten achtet (das ist besonders wichtig für denjenigen unter Ihnen, der als letzter die Rolle des Ratsuchenden übernimmt).

Halten Sie sich bitte möglichst genau an die angegebenen Hinweise.

Sie können, wenn Sie mehr Zeit haben, auch die einzelnen Phasen ausdehnen, länger als 90 bis 120 Minuten sollte das Ganze aber nicht dauern, sonst lässt die Konzentration nach.

Wenn Sie mögen, verabreden Sie nach der dritten Runde, ob und wie es zu anderer Zeit weiter gehen kann.

*Gestalten Sie bitte miteinander drei Beratungsrunden (jeweils ca. 20 Minuten) nach folgendem Muster:*

1. *Einer stellt den anderen eine Situation vor, die er/sie als belastend erlebt hat. Die anderen hören (aktiv) zu (5 Minuten).*
2. *Die Beratenden unterhalten sich: Was ist hier eigentlich los? Wie sehe ich die Lage? Was ist mir aufgefallen? Achtung: keine Bewertung, nur eigene Phantasien äußern – nicht von sich erzählen! Der/die Ratsuchende hört nur zu (5 Minuten)!*
3. *Der/die Ratsuchende nimmt Stellung zu dem, was er/sie gehört hat. Er/sie wählt aus, was wichtig, interessant, weiterführend, hilfreich ... ist. Er/sie kann auch Ideen zurückweisen, wenn sie nicht zu ihm/ihr passen. Dies muss nicht begründet werden (3 Minuten).*
4. *Alle gemeinsam überlegen: Was ist zu tun, gibt es einen möglichst konkreten Schritt, der getan werden kann? Ratschläge sind möglichst zu vermeiden (5 Minuten).*
5. *Alle bedanken sich, Rollenwechsel – das Gespräch beginnt von Neuem.*

162 Anita Müller-Friese

---

### Literatur

Bauer, Karl-Oswald/Kanders, Michael, Burnout und Belastung von Lehrkräften, in: Rolff, Hans-Günter u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10, Weinheim / München 1998.

Burisch, Matthias, Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung, Berlin / Heidelberg 1994.

Edelwich, Jerry/Brodsky, Archie, Ausgebrannt. Das Burnout-Syndrom in den Sozialberufen, Salzburg 1984.

Freudenberger, Herbert J./Richelson, Geraldine, Ausgebrannt – Die Krise der Erfolgreichen. Gefahren erkennen und vermeiden, München 1980.

Müller, Eckhart, Ausgebrannt – Wege aus der Burnout-Krise. Freiburg i. Br. 2003.

Pines, Ayala M./Aronson, Elliot/ Kafry, Ditsa, Ausgebrannt – Vom Überdruß zur Selbstentfaltung, Stuttgart 1993.

**Forum 4:** Grenzen-los: Umgang mit Mobbing im (inkluisiven) Religionsunterricht: Mobber verhalten sich „grenzenlos“, Opfer sind dieser „Grenzenlosigkeit“ hilflos ausgeliefert und wir als Unterrichtende? (Vera Härle)

Was ist Mobbing?



Anke Ebner, Vera Härle  
Präventionsbeauftragte (RPS)

Maximilian: „Ich kann nicht mehr. Es wäre besser, wenn ich nicht existieren würde.“

## Mobbing unter Schülern und Schülerinnen...

- ... zielt darauf, einen anderen absichtlich zu erniedrigen, zu demütigen und zu schikanieren
- ... beinhaltet jede Form gewalttätigen Handelns: nonverbal, verbal, Sachbeschädigungen und Körperverletzung
- ... richtet sich kontinuierlich gegen eine bestimmte Person

## Mobbing unter Schülern und Schülerinnen...

- ... findet wiederholt und über einen längeren Zeitraum statt
- ... ist ein Gruppenphänomen
- ... ist gekennzeichnet durch ein extremes Machtungleichgewicht
- ... zielt beim Täter auf Anerkennung und Respekt der Gruppe. Es geht um Selbsterhöhung durch die Erniedrigung anderer.
- ... lässt dem Betroffenen kaum die Möglichkeit, sich aus eigener Kraft aus der Situation zu befreien

## Mobbing Definition

Mobbing ist das  
intendierte,  
wiederholte,  
systematische Viktimisieren Schwächerer  
durch eine oder mehrere Personen  
mit verbalen, körperlichen oder relationalen Mitteln  
über einen längeren Zeitraum,  
mit dem Ziel der sozialen Herabstufung.  
(nach Smith & Sharp)

## Kein Mobbing:

- schlechter Umgangston in der Klasse (Hänseln und Abwertungen)
- Rangordnungskämpfe
- wenn Konflikte unangemessen ausgetragen werden

## Wann wird gemobbt?

- Mobbing findet in allen Alterstufen statt, auch schon im Kindergarten (Alsaker).
- Am meisten wird in der Grundschule gemobbt. (Schäfer)
- Hauptbetroffene: Schüler zwischen 8 und 14 Jahren
- Opferrolle in weiterführender Schule deutlich stabiler.

## Opfertypen

### **Passive Opfer:**

- ängstlicher, unsicherer
- reagieren mit Weinen und Rückzug
- mangelndes Selbstwertgefühl
- schämen sich
- haben meist keinen Freund in der Klasse
- Jungen sind meist körperlich schwächer

## Opfertypen

### **Provozierende Opfer:**

- zeigen sowohl aggressive als auch ängstliche Verhaltensweisen (Motiv: Unsicherheit)
- haben häufig Konzentrationsprobleme
- einige Schüler/innen sind hyperaktiv
- werden von den meisten in der Klasse abgelehnt

## Jeder kann Opfer werden

- Wissenschaftliche Untersuchungen bestätigen die Wahrnehmung von Opfertypen nicht! (Schäfer 2010)
- Eigenschaften und Mobbing-Rolle der Opfer werden zum gleichen Zeitpunkt gemessen.
- Viele Kinder sind schüchtern, altklug usw. und werden keine Mobbingopfer.

### Welches Kind betroffen ist, hängt

- von der Zusammensetzung der Klasse ab
- von den Klassen-Normen
- vom Verhalten der Lehrer/innen
- von der Existenz eines Kindes, das Einfluss in der Klasse gewinnen möchte (potentielle Täter)
- von seinen Assistenten, Verstärkern usw.

### Opfer sind zur falschen Zeit am falschen Ort! (Schäfer)

Opfer von Mobbing zu werden, ist stark abhängig vom Kontext, in dem sich das Kind bewegt.

Opfer sind nie selbst schuld!

## Täter wollen Macht

- Kinder, die Zurückweisung, Schulfrust oder problematische familiäre Hintergründe kompensieren wollen,
- Kinder mit hoher sozialer Kompetenz, Führungsqualitäten und großen Fangemeinden
- haben kein geringeres Selbstwertgefühl als andere

## Täter ...

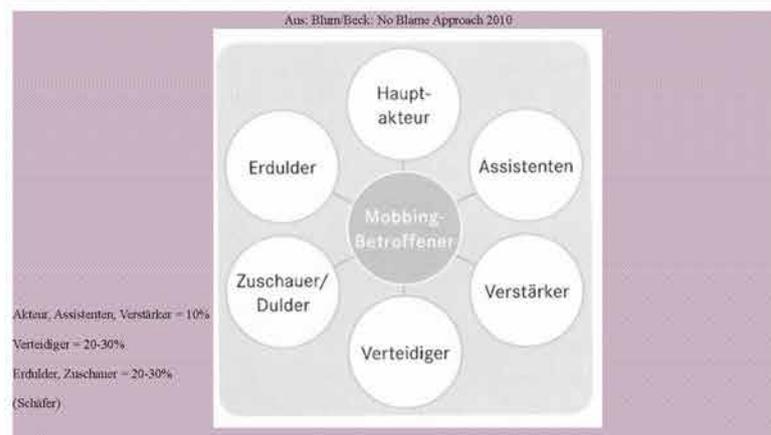
- ... wollen nicht unbedingt einen anderen zur Verzweiflung treiben, sondern sich Macht und Bewunderung der anderen verschaffen.
- ... suchen sich Opfer, die weniger sozialen Rückhalt in der Klasse haben.
- ... manipulieren Klasse so, dass sie Zustimmung bekommen und sich nicht allein verantwortlich fühlen müssen.

## Die Mitläufer und die Gruppe

- Mobbing betrifft immer eine Gruppe.
- Alle Schüler einer Klasse wissen Bescheid. Alle können ihre Rolle frei wählen, nur das Opfer nicht.
- Mobber agieren lieber mit Publikum.
- Gruppen können über die Ausgrenzung Einzelner eng zusammenwachsen.

## Rollen innerhalb der Klasse

Ans: Blum/Beck: No Blame Approach 2010





- ### Möglichkeiten von Eltern (Mobbing-Telefon-Projekt 2002, Univ. München)
- Wandten sich die Eltern an die Klassenlehrer: Verbesserung in nur 6% der Fälle.
  - Wurden Schulleitung, Beratungslehrer, schulpsychol. Dienst usw. zugezogen, Verbesserung in 14-33% der Fälle.
  - Wandten sich betroffene Eltern an Eltern von Mobbing-Akteuren, verstärkte sich das Mobbing in 100% der untersuchten Fälle. (Blum/Beck)

### Warum erkennen wir Mobbing oft nicht?

- Handlungen finden verdeckt statt.
- Mobbing wird mit kurzfristigen Konflikten verwechselt.
- Stereotype Bilder: Z.B. Mobber mit hoher sozialer Kompetenz und Opfer, die nicht ängstlich... sind werden nicht erkannt.
- Oder: Opfer/Täter entsprechen stereotypen Bildern. „Kein Wunder, dass es den/die trifft.“

### Signale, die auf Mobbing hinweisen

- Rückzug
- Aggressivität
- Ungewohnte Verhaltensweisen wie plötzliches Stottern, fälschen einer Unterschrift...
- Leistungsabfall
- Isolierung: Keiner will mit ihm/ihr arbeiten, sagt von sich aus, dass er/sie alleine arbeiten will...
- Vermeidungsverhalten: kommt häufig zuletzt, zu spät, bleibt nach Schulende länger, fehlt im Sportunterricht, steht immer „freiwillig“ vom Stuhl auf, wenn ein anderer kommt...

## Signale, die auf Mobbing hinweisen

- Sicherheit und Schutz suchen: verwickeln Lehrkräfte in Gespräche, wollen nicht in die Pause, übernehmen Sonderaufgaben...
- Anpassungsversuche: verteilen Geschenke, lachen, obwohl sie geärgert werden, werden zum Klassenclown...
- „Sündenbock“
- Schulsachen fehlen, werden beschädigt
- Fehlzeiten, Schulverweigerung
- Körperliche und psychische Reaktionen ...

## Lehrer/innen im Zentrum

- Lehrer haben die Verantwortung, Mobbing rechtzeitig zu erkennen und gegenzusteuern.
- Unterstützung von Kollegen und Schulleitung holen.
- Lehrer verstärken manchmal Mobbing.
- Wenn Lehrer ihre Rolle als normgebende Instanz in der Klasse nicht ausfüllen, entsteht ein Machtvakuum, das Schüler z.B. mit Mobbing ausfüllen können.

## Zusammenfassend kann gesagt werden

- Opfer und Täter brauchen Unterstützung durch Gleichaltrige und Erwachsene.
- Erwachsene greifen meist zu spät ein – Opfer fühlen sich schutzlos, Täter bestätigt.
- „Hilfe holen“ ist kein „Petzen“.
- Die Aufforderung an die Kinder, das Problem selber zu lösen, überfordert diese und kann zu einer Verfestigung oder Eskalation führen.
- Appelle zur Gegenwehr wie „Jetzt wehr dich doch mal!“ sind kontraproduktiv.

(Hilt)

## Literatur

- Blum, Heike/Beck, Detlef: No Blame Approach. Mobbing-Intervention in der Schule. Köln 2010
- Hilt, Franz: Fachberater/-in für Systemische Mobbing-Prävention und -Intervention (unveröffentlichtes Skript) Freiburg 2012
- Jannan, Mustafa: Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. (Mit Elternheft) Weinheim 2008
- Olweus, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern 2002
- Schäfer, Mechthild: Mobbing unter Schülern. In: Petermann, F./Schneider, W.: Enzyklopädie der Angewandten Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007
- Schäfer, Mechthild/Herpell, Gabriela: Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertigmachen. Reinbeck 2010
- Scheithauer, H./Hayer, T./Bull, H.D.: Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 38 (3), Bern 2007

## Mexikanische Welle (ca. 10 Min.)

### Spielablauf

Alle sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind geht freiwillig in die Mitte. Sein Stuhl bleibt frei. Aufgabe der außen Sitzenden ist es durch Weiterrutschen zu verhindern, dass das Kind in der Mitte einen Stuhl erwischt. So entsteht eine „Welle“. Das Kind in der Mitte versucht sich auf den jeweils freien Stuhl zu setzen. Schafft es das Kind, geht dasjenige in die Mitte, das nicht schnell genug auf dem freien Stuhl sitzt.

### Ziele

Das Gefühl des Ausgegrenztseins bewusst erfahren.

Die Dynamik des „Mitmachenwollens“ erleben.

Verantwortungsdiffusion in der Gruppe verdeutlichen: Schuldgefühle verringern sich, je mehr Personen beteiligt sind.

Erkennen, dass wir im Spaß das Mitgefühl verlieren.

### Reflexionsphase

Wie war es für die, die in der Mitte waren? (Unterschiedliche Gefühle und Strategien werden beschrieben)

Wie war es für die im Kreis? (macht Spaß, Gruppengefühl entsteht, man möchte nicht in den Kreis müssen, Empathie für Person in der Mitte geht u.U. verloren)

Wie kam es, dass ihr weiter gerutscht seid, obwohl euch die Person im Kreis leid getan hat?

### Kommentar

Parallele zu Mobbing soll deutlich werden. Rollen im Mobbingssystem werden ansatzweise nachvollziehbar. Vor allem das Verhalten der Gruppe lässt sich hier gut nachvollziehen und ansprechen.

Definition: Mobbing ist „ein aggressives Verhalten von Mitschülern, welches eine Schülerin beziehungsweise einen Schüler **absichtlich körperlich und/oder psychisch** schädigt. Wenn es immer wieder passiert und **über einen längeren Zeitraum** gezielt die gleiche Schülerin oder den gleichen Schüler trifft“, wird dieses Vorgehen als Mobbing bezeichnet. (Szaday, Chris)

Zur weiteren Information über Mobbing, z.B.: Alsaker, Françoise D.: Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Bern 2012

(A. Ebner und V. Härle nach: „Mobbingfreie Schule – Gemeinsam Klasse sein!“ Hrsg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Techniker Krankenkasse. Hamburg 2009)

**Forum 5: Einge-grenzt: Exklusiver Lebenswert: Per Bluttest und Präimplantationsdiagnostik selektieren. Hintergrundinformationen und Unterrichtsbeispiele**  
(Claudia Heinkel, Wolfhard Schweiker)

### **Workshop Ablauf:**

9:30 Uhr	Begrüßung und Vorstellung der Referentin
9:35 Uhr	ppt Bluttest
9:55 Uhr	Rückfragen/ Diskussion
10:05 Uhr	ppt PID
10:25 Uhr	Rückfragen/ Diskussion
10:35 Uhr	Inklusive Unterrichtsidee Bluttest (Gesprächsöffnung vorher – nachher?)
10:50 Uhr	PID-Ein RU-Entwurf und Literaturüberblick
11:00 Uhr	Ende

### **Literatur zur Präimplantationsdiagnostik**

#### *Sek I:*

Kuon, Annette: Mensch nach Maß?! Schritte zur ethischen Urteilsfindung beider Präimplantationsdiagnostik (PID): Arbeitsvorschläge und Materialien für den RU ab Klasse 9. In: Materialbrief RU Sekundarstufe 2/ 2012, 1-15.

Schempp, Bianca: Präimplantationsdiagnostik: eine Unterrichtsreihe für die 9. Jahrgangsstufe Realschule/ Gymnasium. In: RU heute 3/ 2004, 26-29.

#### *Sek II:*

Menasse, Eva: Wer oder was darf (nicht) beginnen? Rollenspiel zur Präimplantationsdiagnostik. In: Ethik & Unterricht: Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/ Werte 2/2011, Extramaterial 7-12.

Gojny, Tanja: Unterricht in der Oberstufe: Materialien und Anregungen für den Evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 11. Ev 11.4 „Gesund und heil? – Das Leben angesichts der Unvollkommenheit. Schülerheft 2009, 38-62 (Materialien zu PID und Pränataldiagnostik).

#### *Schritte der ethischen Urteilsfindung:*

Woppowa, Jan/ Gärtner, Claudia/ Burrichter, Rita: Ethik. Handeln und Verwandeln. München: Kösel 2013, 25-26 (Unterrichtsidee zur ethischen Urteilsfindung)

Bertl, Sandra: Die Sinnggebung menschlichen Daseins und verantwortlichen Handelns aus christlicher Motivation. Oberstufe. Stuttgart: Klett 2013, 74-75 (Methoden ethische Urteilsfindung nach H.E. Tödt).

Entwurf 2000 Bioethik

<p><b>Diakonie</b> </p> <p><b>Der neue nicht-invasive genetische Bluttest</b></p> <p><b>Sachstand 2014</b></p>	
<p>Grenzen akzeptieren oder überwinden? Dialog-Tage 17.-18.2.2014 PTZ Birkach</p> <p>Workshop 5: „Einge-grenzt: Exklusiver Lebenswert...“ 18.2.2014</p> <p>Claudia Heinkel PUA-Fachstelle für Information, Aufklärung, Beratung zu Pränataldiagnostik und Reproduktionsmedizin</p>	

<p><b>Diakonie</b> </p>
<p><b>2012: ein neuer Bluttest auf Trisomie 21 in Deutschland</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Im Sommer 2012 hat die Firma LifeCodexx in Konstanz den sog. PraenaTest in den deutschsprachigen Ländern auf Markt gebracht.</li> <li>■ Dieser <i>nicht-invasive genetische Bluttest</i> kann anhand einer mütterlichen Blutprobe beim Ungeborenen Chromosomenveränderungen (z. B. Trisomie 21) mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit feststellen.</li> <li>■ Bei der Markteinführung wurde er als zunächst als risikoloser Test auf Trisomie 21 beworben.       <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Zielgruppe: Frauen mit einer medizinischen Indikation für ein erhöhtes Risiko für Trisomie 21, ab der 12. Schwangerschaftswoche, nach vorheriger genetischer Beratung.</li> </ul> </li> <li>■ Der Bluttest wird in Deutschland ausschließlich über Pränatalpraxen vertrieben, mit denen LifeCodexx einen Vertrag abgeschlossen hat.       <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Die Blutprobe wird im Labor in Konstanz analysiert. Die Ergebnisse liegen nach 10 Werktagen vor.</li> <li>➢ Kosten bei der Einführung: 1249,50 € (Laborkosten, zuzüglich Kosten Ultraschall, genetische Beratung, Blutabnahme in der Praxis).</li> </ul> </li> </ul> <p>Claudia Heinkel, Diakonie Württemberg <span style="float: right;">Seite 2</span></p>

## Funktionsweise und Aussagekraft des PraenaTests

- Im Blut der schwangeren Frau zirkulieren etwa ab der 8. Schwangerschaftswoche Bruchstücke kindlicher DNA.
- Diese DNA-Fragmente werden aus einer mütterlichen Blutprobe (20 ml) herausgefiltert und mit den neuen Sequenzierungsgeräten analysiert.
  - Eine spezielle Software errechnet den Anteil bestimmter Chromosomenfragmente an der Gesamtmasse der DNA-Stücke. Übersteigt der Anteil der Fragmente z. B. des Chromosoms 21 die Normalverteilung, ist das ein Hinweis auf eine Trisomie 21 des Ungeborenen.
- Der Bluttest ist keine (gesicherte) Diagnose, sondern eine *quantitative Bestimmung* mit „hoher Aussagekraft“ (LifeCodexx).
  - Bei einem auffälligen Hinweis auf eine Chromosomenveränderung empfiehlt LifeCodexx (wie auch die medizinischen Fachgesellschaften) dringend die anschließende Absicherung durch eine invasive Untersuchung (Fruchtwasseruntersuchung).

## PraenaTest 2013: mehr, früher, billiger

- Seit Februar 2013 ist zusätzlich zur Suche nach Trisomie 21 auch ein Test auf Trisomie 13 und 18 möglich.
- Seit Juni 2013 betragen die Laborkosten 825 Euro.
- Seit Juli 2013 wird der Test ab der vollendeten 9. SSW angeboten.
- Seit Oktober 2013 kann der Test auch als Expresstest eingekauft werden, der bereits nach 5 Werktagen die Untersuchungsergebnisse liefert.  
Kostenpunkt: 1150 Euro.
- Seit Februar 2014 wird der Test auch für die Untersuchung bei Mehrlingsschwangerschaften beworben.  
Er kann nach Aussage der Firma nach allen Methoden der Kinderwunschbehandlung (auch Eizellspende) „uneingeschränkt“ angewendet werden.
- **Fazit:**  
*In weniger als 12 Monaten ist das Untersuchungsspektrum ausgeweitet, der Zeitraum weit vorverlegt in die Frühschwangerschaft, die Kosten reduziert und die Zielgruppe auf Frauen mit geringem Risiko ausgeweitet.*

## Konkurrenzangebote : mehr und billiger

### ■ Panoramatest der Firma natera/amedes :

- Trisomie 21, 13, 18 und Erkrankung der Geschlechtschromosomen (Turnersyndrom)
- aussagefähig nur bei Einlingschwangerschaften
- ab 9. SSW
- Ergebnis des kalifornischen Labors liegt nach 15 Werktagen vor
- Vertrieb über FrauenärztInnen und PränataldiagnostikerInnen (keine Vertragsbindung)
- Kosten: 595 Euro

### ■ Hamonytest der Firma Ariosa:

- Trisomie 21, 13, 18 und Erkrankungen der Geschlechtschromosomen (Turnersyndrom, Klinefelter, Triplo x)
- aussagefähig auch bei Einlingschwangerschaften nach IVF, eingeschränkt aussagefähig bei Zwillingschwangerschaften
- ab 10.SSW
- Ergebnis des kalifornischen Labors liegt nach 10 Werktagen vor
- Vertrieb über FrauenärztInnen und PränataldiagnostikerInnen (keine Vertragsbindung)
- Kosten: 485 Euro; 495 Euro inkl. Geschlechtschromosomen

## Was ist künftig zu erwarten?

- Das Untersuchungsspektrum wird schrittweise noch weiter ausgeweitet werden:
  - Angekündigt ist bereits die Ausweitung des Praena Tests auf Mukoviszidose und Klinefeltersyndrom.
  - Zu erwarten ist das Angebot von Tests auf (teilweise bekannte, teilweise unbekannte) Microveränderungen im Erbgut (subchromosomale Abnormitäten).
- Die Vertriebswege werden sich ändern:  
Der Test wird zusätzlich als Direct-Consumer-Test über das Internet angeboten werden, ohne vorherige genetische oder psychosoziale Beratung.
- Weitere Firmen werden auf den begehrten europäischen Markt drängen (Beijing Genomic Institute in Kooperation mit der Prager Firma Gennet) und den Preiskampf noch befördern.
- Der genetische Test hat das technische Potential für ein flächendeckendes Screening auf Chromosomenveränderungen. Zielgruppe können potentiell alle Schwangeren unabhängig von einer medizinischen Indikation für ein erhöhtes Risiko sein.
- Der Schwangerschaftsabbruch nach einem auffälligen Testergebnis könnte sich als Abbruch innerhalb der 12-Wochen-Frist und nicht nach medizinischer Indikation etablieren.

## Gesichtspunkte für die Bewertung dieser Tests...

- Der genetische Bluttest ist einerseits Teil der Handlungslogik der Pränataldiagnostik und ihre konsequente Fortentwicklung.  
Er ist technisch gesehen eine Innovation und hat das Potential, die Pränataldiagnostik grundlegend zu verändern (Schritt zur Entschlüsselung des embryonalen Genoms).
- Zugleich wird er die konfliktreichen individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Pränataldiagnostik noch verstärken:
  - Es ist ein ausschließlich selektiver Test, der keinerlei therapeutische Zwecke verfolgt. Er eröffnet keine andere Handlungsoption als einen Schwangerschaftsabbruch.
  - Er ist kein „neutraler“ Test, weil er mit Bewertungen einhergeht.
  - Als Test auf Trisomie 21 verstärkt er das ohnehin vorhandene Bild in unserer Gesellschaft, dass Kinder mit Down Syndrom nicht zur Welt kommen sollen.
  - Der Test wird in der Frühschwangerschaft eingesetzt. Er zwingt die werdenden Eltern bereits zu Beginn der Schwangerschaft zur Entscheidung für oder gegen einen selektiven Test bzw. zur Entscheidung über die weitere Konsequenzen.

## Gesichtspunkte zur Bewertung dieser Tests

- Die „Schwangerschaft auf Probe“ könnte zum sozialen Standard in der Frühschwangerschaft werden.
- Die Nutzung dieses risikolosen, einfachen und frühen Tests könnte sich als soziale Erwartung an alle Eltern etablieren.
- Die elterliche Verantwortung wird noch mehr eine zur Verantwortung für die Gesundheit und die genetische Ausstattung des Kindes werden.
- Aus der Hoffnung auf ein gesundes Kind wird sich die Erwartung an die Medizintechnik verfestigen, ein gesundes Kind auch zu garantieren
- Die Zahl der Schwangerschaftsabbrüche nach Trisomie 21, Turnersyndrom, Triplo x etc. könnte sich erhöhen.

## Was ist zu tun?

- Der Gesetzgeber muss seine Steuerungsverantwortung wahrnehmen und die Regulierung dieser Tests nicht allein dem Markt überlassen.
- Mögliche Ansatzpunkte sind:
  - die Nutzung dieses Tests als Reihenuntersuchung an allen Schwangeren (z B auf Down Syndrom) politisch-rechtlich unterbinden
  - die Forschungsförderung überdenken
  - die Anwendungsbeschränkungen überprüfen (z B Werbeverbot)
  - eine Technikfolgenabschätzung zu den genetischen Bluttests in Auftrag geben
  - die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention im Hinblick auf das Angebot von PND überprüfen
  - die juristischen Fragen zum eugenisch motivierten Schwangerschaftsabbruch nach PND in der Frühschwangerschaft klären
  - das Recht auf Nichtwissen umfassend sicherstellen

## Gegendiskurs organisieren!

- Der Bluttest ist keine neue, aber eine verschärfte *Anfrage an uns als Gesellschaft*. Wie stellen wir uns zu Zielen, Praktiken und Wirkungen der Pränataldiagnostik, die grundlegenden Werten dieser Gesellschaft zuwiderlaufen?
- Das Problem des Bluttests bzw. der PND überhaupt ist nicht nur die individuelle Nachfrage nach einem selektiven Test, sondern auch die *gesellschaftliche Angebotsstruktur*, die diese Nachfrage als vernünftig und erwartbar deklariert.
- Es bedarf einer *breiten gesellschaftlichen Debatte* zu diesem ethisch konfliktreichen medizinischen Angebot, perspektivisch auch zu Fragen wie:
  - Haben Eltern ein *Recht auf Kenntnis* des gesamten Genoms ihres ungeborenen Kindes?
  - Muss nicht mittelfristig eine *Pflicht zum Nichtwissen* geregelt werden (Wolfram Henn)?
- Wir brauchen einen *Gegendiskurs* zu diesem Sog pränataler Diagnostik und zu den wirkmächtigen Bildern in unseren Köpfen, dass Behinderung gleich vermeidbares und zu vermeidendes Leid ist.



## Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

**Claudia Heinkel**

Pfarrerin und Diplompädagogin

**PUA- Fachstelle für Information, Aufklärung, Beratung zu Pränataldiagnostik und  
Reproduktionsmedizin**

**Diakonisches Werk Württemberg**

**Heilbronner Straße 180**

**70191 Stuttgart**

**0711 1656-341**

**0711 1656-39-341**

[heinkel.c@diakonie-wuerttemberg.de](mailto:heinkel.c@diakonie-wuerttemberg.de)

[pua@diakonie-wuerttemberg.de](mailto:pua@diakonie-wuerttemberg.de)

<p><b>Diakonie</b> </p> <p><b>Präimplantationsdiagnostik Sachstand 2/2014</b></p> <p>Grenzen akzeptieren oder überwinden? Dialog-Tage 17.-18.2.2014, PTZ Birkach</p> <p>Workshop 5: „Einge-grenzt: Exklusiver Lebenswert...“ 18.2.2014</p>	
<p>Claudia Heinkel</p> <p><i>PUA</i>-Fachstelle für Information, Aufklärung, Beratung zu Pränataldiagnostik und Reproduktionsmedizin</p>	

**Diakonie** 

## Was ist eine Präimplantationsdiagnostik (PID)?

- PID ist die gezielte Untersuchung von künstlich erzeugten Embryonen auf bestimmte genetische Merkmale.
- In einem sehr frühen Stadium der Embryonalentwicklung (3. oder 6. Tag) werden dem Embryo eine oder zwei Zellen entnommen und genetisch untersucht.
- Nur die Embryonen, die die gesuchten Merkmale *nicht* haben, werden anschließend in die Gebärmutter übertragen.
- Voraussetzung für eine PID ist eine künstliche Befruchtung mit den damit verbunden physischen und psychischen Belastungen und Risiken für die Frau bzw. das Paar und das Kind.

## PID in Deutschland: rechtliche Regelungen bis/ab 2010

- Bis 2010 galt die PID als nicht mit dem Embryonenschutzgesetz vereinbar.
- Am 6. Juli 2010 hat der Bundesgerichtshof entschieden:
  - Eine PID an *pluripotenten* Zellen im Falle eines sog. Hochrisikopaars ist *kein* Verstoß gegen das Embryonenschutzgesetz.
  - Er hat eine eindeutige rechtliche Regelung angemahnt.
- Am 7. Juli 2011 hat der Bundestag fraktionsübergreifend das *Gesetz zur Regelung der Präimplantationsdiagnostik (PräimpG)* beschlossen.  
 Es ändert das Embryonenschutzgesetz durch die Einfügung eines neuen § 3a: *Präimplantationsdiagnostik; Verordnungsermächtigung*.

## PID in Deutschland: Grundsätzlich verboten, aber in Einzelfällen erlaubt –das PräimpG

- Nach dem *PräimpG* bleibt PID in Deutschland grundsätzlich verboten. Sie ist jedoch künftig in zwei Fallkonstellationen nicht rechtswidrig:
  1. bei einem hohen Risiko der Eltern für eine „schwerwiegende Erbkrankheit“
  2. wenn aufgrund einer „schwerwiegenden Schädigung“ des Embryo eine „hohe Wahrscheinlichkeit“ für eine Tot- oder Fehlgeburt besteht.
- PID ist nur in speziell zugelassenen Zentren erlaubt.
- Voraussetzung für eine PID ist eine vorherige genetische Aufklärung und Beratung der Frau bzw. des Paares und die Zustimmung einer Ethikkommission zum Antrag der Betroffenen auf eine PID.
- Die Bundesregierung muss alle vier Jahre einen Bericht über die Erfahrungen mit der PID erstellen, anhand der Daten der zentralen Dokumentationsstelle.
- Eine *Rechtsverordnung* der Bundesregierung bestimmt mit Zustimmung des Bundesrats die Umsetzung dieses Gesetzes im Einzelnen.

## Die Verordnung der Bundesregierung zum PräimpG

- Am 1. Februar 2013 hat die Bundesregierung mit Zustimmung des Bundesrats eine Verordnung zur Regelung des Präimplantationsdiagnostikgesetzes erlassen.
- Sie bestimmt die verfahrensmäßigen und organisatorischen Vorgaben für die Durchführung einer PID in Deutschland.  
Dazu gehören insbesondere
  - die Voraussetzungen für die Zulassung von Zentren (§ 3)
  - Zusammensetzung, Auftrag und Arbeitsweise der Ethikkommissionen (§§ 4; 6-7)
  - die Antragstellung für eine PID (§ 5)
  - die Datenerhebung und -übermittlung an die Zentralstelle (§§ 8-9).
- Am 1. Februar 2014 trat die Verordnung in Kraft. Die Bundesländer haben die Verantwortung für die Umsetzung dieser Vorgaben.

In den meisten Bundesländern sind die länderrechtlichen Voraussetzungen, insbesondere für die Einsetzung der Ethikkommissionen, noch nicht gegeben.

## Zur Umsetzung der Verordnung in den Bundesländern

- Voraussichtlich wird es in Deutschland *fünf Ethikkommissionen* geben, jeweils eine in Bayern, NRW und Berlin sowie zwei länderübergreifende Kommissionen.
- Sechs nördliche Bundesländer (*Hamburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Brandenburg*) haben ein Abkommen über eine gemeinsame Ethikkommission beschlossen.  
Die Kommissionsmitglieder sind bereits berufen. Die Geschäftsführung liegt bei der Landesärztekammer Hamburg.
  - Das Abkommen sieht vor, dass die Ethikkommission jährlich den Aufsichtsbehörden der Länder über die Zahl der (genehmigten) Anträge und die Gründe für die Antragsstellung Bericht erstatten, nicht jedoch der Öffentlichkeit.
- *Baden-Württemberg* bereitet mit den Ländern *Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Thüringen und Sachsen* einen Staatsvertrag über eine länderübergreifende Ethikkommission im Süden vor.
  - Das parlamentarische Verfahren wird jedoch voraussichtlich erst im Sommer abgeschlossen sein, danach erst kann die Kommission eingesetzt werden.

## Was kostet eine PID?

- Die Suche nach einer bestimmten Erbkrankheit setzt ein speziell für das konkrete Paar entwickeltes, kostenaufwendiges Testsystem voraus.

– Bsp. Uniklinik Lübeck:

4.000 € für Etablierung der genetischen Testung;  
6.300 € für die Anwendung sowie die IVF-Behandlung *je PID-Behandlungszyklus* (zuzüglich Kosten für die Medikamente zur hormonellen Stimulation).

Die gesetzlichen Krankenkassen übernehmen die Kosten nicht.

- Die Wahrscheinlichkeit für eine Lebendgeburt je PID - Behandlungszyklus liegt bei rund 27%. (<http://www.pid-luebeck.de/Ablauf+einer+PID.html>)

## Kritische Anmerkungen zum PräimpG und zur PIDV...

- *Paradigmenwechsel:*  
Das Gesetz bindet die Erlaubnis zur PID nicht an die Situation der Betroffenen wie im Schwangerschaftskonfliktgesetz (SchKG). Vielmehr ist die Behinderung oder Krankheit des Embryo selbst die Grundlage für die Auswahl der Embryonen.
- Das Gesetz begrenzt nicht die Zahl der Zentren und der Ethikkommissionen. Das haben z. B. die Bundesärztekammer oder der Deutsche Ethikrat angesichts der prognostizierten 200-300 Fälle jährlich gefordert.
- Das Gesetz lässt offen, was eine „schwerwiegende Erbkrankheit“ der Eltern ist oder wann eine Wahrscheinlichkeit für eine Tot- oder Fehlgeburt hoch ist. Dies sollen die Ethikkommissionen im Einzelfall entscheiden.
- Die gesetzlichen Vorgaben zur Dokumentation sind unzureichend:

Der Gesetzgeber erfährt nicht, nach welchen Kriterien die Kommissionen einen Antrag bewilligen oder ablehnen. Eine Kontrolle der Bewilligungspraxis und damit der Vorgaben des Gesetzgebers für eine enge Zulassung ist so nicht möglich.

## Kritische Anmerkungen zum PräimpG und zur PIDV

- Das Gesetz regelt nicht, was mit den verworfenen Embryonen geschehen oder wie mit unerwarteten Nebenbefunden umgegangen werden soll.
- Anders als im Gendiagnostikgesetz (GenDG) nimmt das Gesetz spätmanifeste Krankheiten nicht ausdrücklich von der Diagnostik aus .
- Die Betroffenen müssen zwar über den Anspruch auf eine vertiefende psychosoziale Beratung nach § 2 SchKG informiert werden, eine Kooperationspflicht der PID-Zentren mit psychosozialen Beratungsstellen ist aber nicht vorgesehen.
- Ein Kommissionshopping ist nicht grundsätzlich ausgeschlossen.

## Argumente pro und contra PID...

- Argumente pro:
  - Es handelt sich um eine kleine Gruppe von tragischen Einzelfällen, für die aus Gründen der Menschlichkeit eine Ausnahmeregelung nötig ist.
  - In anderen Ländern ist PID längst schon erlaubt und verantwortlich geregelt. Deutschland verliert den Anschluss an den medizinischen Fortschritt in diesem Bereich.
  - Es besteht ein Wertungswiderspruch zwischen dem Verbot von PID und der Möglichkeit eines Schwangerschaftsabbruchs nach PND in der fortgeschrittenen Schwangerschaft.

## Argumente pro und contra PID...

### ■ Argumente contra:

- PID hat eine ausschließlich selektive Zielsetzung.  
Sie unterscheidet zwischen schützenswertem und nicht schützenswertem Leben, das ausgesondert werden darf.  
Das diskriminiert geborene Menschen, die eine solche Behinderung haben (BRK: „schädliche Praxis“).
- Wie bei PND wird sich die Diagnostik nicht auf wenige Einzelfälle beschränken lassen.
- Es besteht die Gefahr einer Ausweitung zum Screening z. B. bei allen IVF-Paaren auf Chromosomenveränderungen oder zur Erzeugung von Kindern mit bestimmten Merkmalen.

## Argumente pro und contra PID

### ■ Argumente contra PID:

- Eine PID kann kein gesundes Kind garantieren.
- Der behauptete Wertungswiderspruch existiert nicht:  
Bei der medizinischen Indikation für einen Schwangerschaftsabbruch nach einem pränataldiagnostischen Befund ist nicht die Behinderung oder Krankheit ein Grund für die Abtreibung, sondern die physische und psychische Gesundheit der Frau.

Eine problematische Praxis bei PND auf der einen Seite kann nicht zur Begründung einer neuen ethisch problematischen Diagnostik herangezogen werden.

**Diakonie** 

**Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

**Claudia Heinkel**

Pfarrerin und Diplompädagogin

PUA- Fachstelle für Information, Aufklärung, Beratung zu Pränataldiagnostik und  
Reproduktionsmedizin

Diakonisches Werk Württemberg

Heilbronner Straße 180

70191 Stuttgart

0711 1656-341

0711 1656-39-341

[heinkel.c@diakonie-wuerttemberg.de](mailto:heinkel.c@diakonie-wuerttemberg.de)

[pua@diakonie-wuerttemberg.de](mailto:pua@diakonie-wuerttemberg.de)