

## Mit Leid leben lernen?

### Ohnmachtserfahrungen und Bildungskonzepte

*Ziel vielfältiger Bildungsbemühungen ist es, die Menschen bei der Entfaltung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten zu unterstützen. Zu Recht werden deshalb Kreativität und Selbstständigkeit gefördert. Aber wie kann dabei im Blick bleiben, dass jeder Mensch an Grenzen stößt, die zu überwinden ihm nicht möglich ist? Unsere Autorin, Assistentin am Institut für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Privatuniversität Linz, zeigt, wie in Bildungskonzepten der Gegenwart unüberwindbares Leid, Scheitern und Ohnmacht des Menschen thematisiert werden. (Redaktion)*

Wird das Thema Leid im Rahmen von Bildungskonzepten und didaktischen Modellen explizit thematisiert? Im Zuge meiner Überlegungen zu dieser Frage erinnerte ich mich an folgende Worte von Ruth C. Cohn, mit denen sie einmal ihr Motiv für die Entwicklung der Themenzentrierten Interaktion (Tzi)<sup>1</sup> beschrieb:

*„Ich möchte aus meinem Zimmer, aus meiner Blumen- und Wasserfall- und Vogelwelt heraus Augen haben, die über die Wiesen und Berge und über nationale Grenzen und Meere hinausschauen können zu den Booten, die auf kalten Wellen schwimmen, mit Frauen und Kindern, die von Piraten vergewaltigt und des letzten Reiskorns und der letzten Kleidung beraubt werden. Ich möchte Ohren haben, die Schreie der Versinkenden zu hören, und die Schreie von Männern in Folterkellern, denen hungrige Hunde ihre mit Fett bestrichenen Penisse abfressen, und die Schreie der Kinder und Eltern, die gegenseitig die Pein des Martens ihrer Geliebten mit anschauen müssen.“*

sen. Das ist das Eigentliche, was ich mit Tzi möchte.“<sup>2</sup>

Ruth Cohn will mit Tzi ihre eigenen Sinne und die der BildungsteilnehmerInnen schulen, um das Leiden in der Welt wahrnehmen und bekämpfen zu können und es nicht länger individuellen und gesellschaftlichen Verdrängungstendenzen zu überlassen. In diesem gesellschaftstherapeutischen Bildungskonzept wird also – wie später noch genauer auszuführen sein wird – sowohl das persönliche Leiden, die individuelle Ohnmacht wie auch das Leiden anderer zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht. Es stellt sich die Frage, ob Tzi hier eine Ausnahme bildet, oder ob sich Ähnliches auch bei anderen Konzepten finden lässt.

Im Folgenden möchte ich exemplarisch zwei weitere Bildungsmodelle – eines für Kindergartenpädagogik und eines für Erwachsenenbildung – vorstellen und daraufhin befragen, welchen Platz

<sup>1</sup> Die Themenzentrierte Interaktion ist eine pädagogische Konzeption zum lebendigen Lehren und Lernen in Gruppen, die seit den 70er Jahren in Europa und Amerika zunehmend an Bedeutung gewann.

<sup>2</sup> Ruth C. Cohn/Alfred Farau, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1991, 374.

sie der menschlichen Erfahrung von Leiden, Scheitern, Ohnmacht einräumen beziehungsweise wie diese Erfahrungen thematisiert werden. Zuvor soll aber die Frage nach dem grundsätzlichen Verhältnis von Bildung zu Leid, Scheitern und Ohnmacht anhand von Bildungsdefinitionen gestellt werden.

### Bildungsdefinitionen

Vielfach wird Bildung auch heute noch in aufklärerischer Tradition als kritisch-konstruktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt definiert, in der die Selbstverdung des Menschen „Dreh- und Angelpunkt“ jedes bildnerischen Bemühens ist und dabei der Mensch zum Subjekt seines Wissens, Wollens und sittlichen Handelns werden soll. Die Entfaltung der Selbstbestimmung gilt für diese Definitionslinie als lebenslange und wichtige Aufgabe. Geht man nun davon aus, dass Leid- und Ohnmachtserfahrungen wie auch die Erfahrung von Scheitern gerade dort zu finden sind, wo Selbstbestimmung nicht mehr unbegrenzt möglich und wo die Selbstverdung zumindest für eine bestimmte Zeit verbaut ist, dann scheint ein Ausblenden dieser menschlichen Dimension schon in der Begriffsdefinition gegeben.

Einen ähnlichen Eindruck erwecken auch andere Definitionsversuche von Bildung, wie sie einer der bekanntesten deutschen Pädagogen, Hartmut von Hentig, in seinem Essay „Bildung“ anführt. Er zitiert darin Robert Spaemann, der auf die Frage „Was ist ein gebildeter Mensch?“ das Porträt eines Gebildeten folgendermaßen beschreibt: „– Ein gebildeter Mensch hat den animalischen Egozentrismus hinter sich

gelassen.“ Es interessiert ihn, „wie die Welt aus anderen Augen aussieht“.

- Sein Selbstwertgefühl kann deutlich und stark sein, weil er es „nicht aus dem Vergleich mit anderen bezieht“.
- Er spricht eine „differenzierte, nuancenreiche“ und persönliche Sprache. Er kann es sich leisten, „einfache Sachverhalte einfach auszudrücken“. „Er beherrscht oft eine Wissenschaftssprache, aber er wird nicht von ihr beherrscht.“
- Er ist in hohem Maße genussfähig.
- „Das Fremde ist ihm eine Bereicherung.“
- „Er scheut sich nicht zu bewerten.“ ... „Gebildete Menschen haben aneinander Freude.“<sup>3</sup>

Hentig selbst nennt sechs Bildungskriterien, die bei einem gebildeten Menschen seines Erachtens zum Tragen kommen. Was auch immer den Menschen bilde, verändere, forme, stärke, aufkläre, bewege – es sei daran zu messen, ob gewisse Folgen eintreten:

„Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica“.<sup>4</sup>

Der gebildete Mensch wird hier als einer vorgestellt, der aufgeklärt und aufrecht durchs Leben geht, offen für andere, fähig zur Verständigung und Verantwortungsübernahme im öffentlichen Raum, der sein Glück wahrnehmen, sein Leben genießen kann.

Auffallend an diesen definitorischen Beschreibungen von Gebildeten ist, dass die Dimensionen naher zwischen-

<sup>3</sup> Zit. in: Hartmut von Hentig, Bildung. Ein Essay, München/Wien 1996, 22f.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., 75.

menschlicher Beziehungen praktisch ausgeblendet werden. Es fehlt der/die Gebildete als Beziehungsmensch, als Mensch, der gebildet ist in der Selbst- und Fremdwahrnehmung zwischenmenschlicher Kommunikation und der sein Beziehungsleben bewusst, sensibel und liebevoll gestaltet. Mit dem Aussparen des Aspekts „erzogener Gefühle“<sup>5</sup> kommen auch gefühlsintensive menschliche Erfahrungen wie Leid, Scheitern und Ohnmacht in der Beschreibung eines Gebildeten nicht in den Blick.

Warum ist das so? Warum wird in diesen Beschreibungen die andere Seite der menschlichen Wirklichkeit gar nicht erst angesprochen?

Vielleicht liegt ein Grund in der geschichtlichen Idee der Bildung selbst. Bildung wollte immer herausführen und befreien aus den Zuständen der Unmündigkeit, Abhängigkeit und Ohnmacht. Der grundsätzlich emanzipatorische Charakter von Bildung mit seiner Betonung von Autonomie, Handlungsfähigkeit und Subjekthaf- tigkeit des Menschen scheint die Wahrnehmung der anderen Seite der Wirklichkeit zu verbieten.

Es bleibt zu fragen, ob in postmodernen Bildungsbegriffen Leiden und Scheitern stärker thematisiert werden. Horst Siebert, ein deutscher Pädagoge, der sich mit konstruktivistischer Didaktik beschäftigt, definiert Bildung so: „Auseinandersetzung des Menschen mit sich und seiner Umwelt mit dem Ziel kompetenten und verantwortlichen Handelns. Bildung als Überprüfung und Erweiterung von Wirk-

lichkeitskonstruktionen ist mehr als Vermittlung und Aneignung von Wissen und Qualifikationen, Bildung ist auch Selbstaufklärung und kann dadurch eine therapeutische Wirkung haben.“<sup>6</sup>

Interessant ist, dass Siebert hier Bildung als einen von sechs „didaktischen Schlüsselbegriffen“ nennt – neben Lernen, Training, Beratung, Psychotherapie und Qualifizierung. Unter Psychotherapie versteht er: „Interventionen (meist Gespräche) zur Minderung und Heilung psychischer und psychosomatischer Störungen und Leidenszustände von ‚Klienten‘, oft durch The- matisierung von Emotionen und biographischen Erfahrungen.“

Also erst in Zusammenhang mit Psychotherapie, der hier offenbar eine gewisse Rolle in didaktischen Prozessen zugesprochen wird, kommt Leid in den Blick – als ein zu heilender Zustand.

An anderer Stelle erläutert Siebert: „Bildung in konstruktivistischer Sicht be- tont die grundsätzlichen Fremdheiten, Unverfügbarkeiten, Ungewissheiten, Kontingenzen im Umgang des Menschen mit seinen Umwelten. Der Konstruktivismus deckt die Schattenseiten des Aufklärungsoptimismus auf.“<sup>7</sup>

Insofern leiste der Konstruktivismus in der Bildungsdiskussion dort einen wichtigen Beitrag, wo Erfahrungen des Nichtwissens infolge einer „Wissens- explosion“, Erfahrungen menschlicher Ohnmacht in Kontrast zu Allmacht- phantasien und Technikgläubigkeit, die Unverfügbarkeit der Zukunft und das Geheimnisvolle in der Welt zu einer Desillusionierung idealistischer

<sup>5</sup> Diesen Begriff prägte Ruth Cohn in ihrem Buch: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1992, 114.

<sup>6</sup> Horst Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied u.a. 1996, 7.

<sup>7</sup> Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied u.a. 1999, 45f.

Bildungstheorien führen. Wie sehr in konstruktivistischen Konzepten die Leid- und Ohnmachtsthematik tatsächlich ausgeführt wird, soll weiter unten anhand eines Erwachsenenbildungskonzeptes geklärt werden.

### „Bildungsqualität im Kindergarten“

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie in dem jüngsten Bildungskonzept, das in Österreich für die Kindergartenpädagogik entwickelt wurde, die Frage nach dem Leiden und Scheitern behandelt wird. Ich habe hier das Konzept des Charlotte-Bühler-Instituts ausgewählt, weil es mit seinem Motto „Bildungsqualität im Kindergarten“ den gegenwärtig aktuellen Sprachmodus innerhalb institutioneller Bildungsdisussion repräsentiert, in der Begriffe wie „Qualitätsstandard“, „Professionalität“, „Kundenorientierung“ und „Bildungsprofil“ dominieren, wobei uns die Frage beschäftigt, wie sehr dieses Qualitätsverständnis den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit, das heißt auch in seiner Leid- und Schuldfähigkeit, berücksichtigt.<sup>8</sup>

Als Ausgangspunkt für ihr Bildungskonzept ziehen die Autorinnen neue Ergebnisse zur Kindheitsforschung aus der kognitiven Entwicklungspsychologie, der Säuglingsforschung, der Wahrnehmungsforschung, der Motivationspsychologie, den Forschungsarbeiten zur Identitäts- und Kompetenzentwicklung sowie der Tiefenpsychologie heran. „In allen neuen Forschungsansätzen wird betont, dass die Eigenaktivität und die Individualität des Kindes

die Grundlage für seine Auseinandersetzung mit der Umwelt darstellen.“<sup>9</sup> Als Konsequenz dieser Studien sollen KindergartenpädagogInnen in der Bildungsarbeit Modelle des selbsttätigen Entdeckens bevorzugen, anstatt für die Kinder zu denken und zu handeln.

Als weitere wichtige Ziele werden die Stärkung des Selbstwertgefühls des Kindes, die Förderung seiner Selbstorganisation und Autonomie und die Verbesserung seiner grundsätzlich vorhandenen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz genannt. Grundgelegt wird hier ein Verständnis vom Kind als Regisseur seiner Entwicklung, vom Kind als kompetentem Wesen, das sich eigenständig mit seiner Umwelt auseinandersetzt und sich dabei weiterentwickelt.

„Die Motivationspsychologie zeigt auf, dass Kinder bereits im frühesten Alter ein starkes Bedürfnis haben, konstruktiv und aktiv mit ihrer Umwelt zu interagieren. Neugierde, Freude an der Aktivität und die Ausbildung von Interessen motivieren von Anfang an das kindliche Verhalten.“<sup>10</sup>

Mit der Einführung des Transaktionsansatzes, eines Modells aus der Entwicklungspsychologie, wird auf die Bedeutung der Mensch-Umwelt-Beziehungen in der Entwicklung hingewiesen. Die wechselseitigen Austauschprozesse zwischen kultureller Umwelt und Individuum lassen sich mit den Begriffspaaren der Subjektivierung und Objektivierung beziehungsweise der Vergegenständlichung und Aneignung beschreiben.<sup>11</sup> Im Prozess der Subjektivierung passt das Kind Objekte der

<sup>8</sup> Waltraut Hartmann/Martina Stoll/Natalie Chisté/Michaela Hajszan, Bildungsarbeit im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Band 2 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts, Wien 2000.

<sup>9</sup> Ebd., 59.

<sup>10</sup> Ebd., 63.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., 71f.

Umwelt an die persönlichen Bedürfnisse und Ideen an (etwa die Umdeutung einer Schachtel in ein Auto), stärkt damit seine Identität und schützt sich vor Entfremdung. Im Vorgang der Objektivierung werden die eigenen kognitiven Strukturen und Verhaltensweisen an die soziale und kulturelle Realität angepasst (etwa beim Hören einer Geschichte, beim Lernen eines Liedes etc.). Damit kommt es zu dem Realitätsbewusstsein, dass es eine Welt mit Eigen gesetzlichkeiten gibt, die nicht den eigenen Wünschen gehorcht. Im Prozess der Vergegenständlichung verändern Individuen ihre Umwelt durch ihre eigenen Handlungen so, dass persönliche Ideen und Ziele in die Umwelt transportiert und dort verwirklicht (vergegenständlicht) werden. Überall wo Kinder Produkte schaffen, mitgestalten und sich an Veränderungen mitbeteiligen, erleben sie Selbsterweiterung und Selbstvergrößerung als Gestalter und Erfinder (etwa von Bauwerken, Zeichnungen, selbsterfundenen Geschichten...). Prozesse der Aneignung dagegen beziehen sich auf die Verinnerlichung, Internalisierung und Integration von Objekten in die subjektive Struktur des Individuums. Wahrnehmen, Lernen, Erwerb von Wissen, aber auch das Konsumieren von Gütern gehören hierher.

Der Transaktionsansatz vertritt dabei die These, dass je nach kulturellen Bedingungen Ungleichgewichte im Kräfteverhältnis des Selbst-Umwelt-Bezuges bestehen. „So stehen in unserer Konsumgesellschaft die Prozesse des Aneignens im Vordergrund, während die Prozesse des Vergegenständlichens

und Mitgestaltens nicht in ausreichendem Maße ermöglicht werden. Dadurch wird die Kreativität der Menschen blockiert und die persönliche Kontrolle über ihren Lebensraum ver ringert.“<sup>12</sup> Aus diesem Grund soll nach dem neuen Bildungskonzept der soziale und kulturelle Lebensraum Kindergarten den „Kindern ausreichend Möglichkeiten des Vergegenständlichens bieten, indem sie ihre Umwelt aktiv gestalten dürfen und ihre Wünsche, Ideen und Bedürfnisse verwirklichen können.“<sup>13</sup>

Die Qualität der Bildungsarbeit im Kindergarten hängt nach dem vorliegenden Konzept von der Ausgewogenheit dreier Aspekte ab: Von der Strukturqualität (das heißt von Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, Raumgröße etc.), von der Prozessqualität (das heißt von den sozialen Interaktionen sowie den Bildungsangeboten) und von der Orientierungsqualität, welche sich in den pädagogischen Vorstellungen, aber auch ethischen Überzeugungen der KindergartenpädagogInnen ausdrückt.<sup>14</sup> Im Zusammenhang mit der Orientierungsqualität werden ein partnerschaftliches Rollenverständnis, die Achtung vor der Würde und Individualität der Kinder ebenso eingefordert wie die Auseinandersetzung der PädagogInnen mit der eigenen Persönlichkeit. Ziel des Kindergartenpädagogen / der KindergartenpädagogIn muss es sein, eine Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit und der Akzeptanz zu schaffen, sodass die Kinder den Kindergarten alltag als „lustvoll und angstfrei“ erleben können.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Ebd., 76.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., 79.

<sup>15</sup> Vgl. ebd., 88 und 90.

## Zur Ortlosigkeit von Leid und Scheitern in diesem Bildungskonzept

Das vorliegende Bildungskonzept zeichnet sich durch einen durchgehend positiv-optimistischen Zugang aus, gerade was die Sicht von Kindern betrifft. Die Schwerpunktsetzung auf das Vergegenständlichen, also das aktive Schaffen von Werken ist aus theologischer Sicht als sehr positiv zu beurteilen. Diese sieht die Menschen und also auch die Kinder als geschaffen, um Anteil zu nehmen an der Weltgestaltung als selber Schaffende. Die Idee vom Menschen als dem Gestaltenden, Mit-Erschaffenden ist im jüdisch-christlichen Schöpfungsglauben verankert und findet in diesem Bildungskonzept einen guten Ausdruck. Doch die ganzheitliche Sicht des Menschen ist damit noch nicht gegeben: Der Mensch und somit auch das Kind ist zugleich ein Geschaffenes, Empfangendes, Beschenktes, ohne Vorleistung Geliebtes. Und neben seiner freudvoll-motivierenden Erfahrung des Machen- und Gestalten-Könnens erfährt sich auch das Kind von klein auf als begrenzt und zeitweise als scheiternd, immer wieder auch als ohnmächtig. Ein Bildungskonzept, das – wie das vorliegende – Ganzheitlichkeit beansprucht, müsste auch diese intensive Erfahrungsqualität von Kindern mitbedenken und im didaktischen Handeln einen Ort für das Aufgreifen solcher Erfahrungen finden.

## Konstruktivistische Didaktik – ein Entwurf von Horst Siebert

Der an der Universität Hannover lehrende Professor für Erwachsenenbil-

dung Horst Siebert hat sich im letzten Jahrzehnt zunehmend mit Didaktik aus konstruktivistischer Sicht beschäftigt. Seine Ausführungen sollen hier exemplarisch vorgestellt werden, nicht zuletzt deshalb, weil konstruktivistisches Denken sich inzwischen auch in Alltagsdiskursen wiederfindet.

Während die traditionelle Didaktik die Prämisse enthält, dass der Mensch in der Lage ist, die Welt so zu erkennen, wie sie „wirklich“ ist, geht konstruktivistische Didaktik davon aus, dass unsere sinnlichen Wahrnehmungen, unser Denken, Fühlen und Erinnern keine äußere Welt widerspiegeln, sondern dass wir die eigene Wirklichkeit konstruieren. Diese Konstrukte von Wirklichkeit sind weder wahr noch falsch, sondern mehr oder weniger passend, das heißt sie ermöglichen mehr oder weniger ein Überleben und „erfolgreiches“ Handeln.<sup>16</sup>

Im Folgenden seien einige didaktische Perspektiven aus konstruktivistischer Sicht angeführt.<sup>17</sup> Zum Ersten bestätigt der Konstruktivismus die Subjekt-orientierung der Bildungsarbeit. Während eine Argumentation für den einen Teilnehmer plausibel ist, ist sie für einen anderen aufgrund andersgearteter lebensgeschichtlicher Erfahrungen unverständlich und indiskutabel, Erwachsene lassen sich nicht belehren oder aufklären, sie denken auf ihre je eigene Weise. Der Lernende geht mit dem gelehrt Stoff höchst eigenständig um.

Lernen ist aus konstruktivistischer Sicht ein selbstreferentieller Prozess und im Erwachsenenalter grundsätzlich „Anschlusslernen“. Gelernt wird demnach, was als relevant, bedeutsam und integrierbar erlebt wird.

<sup>16</sup> Vgl. Horst Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, a.a.O. 16f.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., 19f.

Lernen wird zudem als individueller Prozess verstanden. Empathie, Verstehen und Verständigung sind nach konstruktivistischer Sicht weniger der kommunikative Normalfall als das Nicht- und Missverstehen. In Bildungssituationen kommt es vor allem auf das „Differenzerleben“, auf die Wahrnehmung von Unterschieden und Unterscheidungen an.

Menschen sind zu „Beobachtungen II. Ordnung“, anders ausgedrückt zum Reflektieren auf der Metaebene fähig, was sie in Bildungsprozessen noch mehr trainieren sollten. Es geht hier darum, sich der eigenen Viabilitätskriterien und „blinden Flecken“ zu vergewissern sowie verstehen zu lernen, warum verschiedene Menschen ihre Wirklichkeiten unterschiedlich konstruieren.

Ein zweiter Zentralbegriff konstruktivistischer Didaktik ist der des „Reframings“. Wenn Störungen im Person-Umwelt-Verhältnis auftauchen, wird eine „Neu-Rahmung“ der eigenen Wahrnehmungen und kognitiven Muster, das heißt eine Korrektur von Deutungsmustern nötig.

Wichtigstes Ziel konstruktivistischer Didaktik ist es, dass die Bildungsteilnehmer handlungsfähig bleiben: „Wir erkennen, um handeln zu können – um dadurch zu überleben, und um zu überleben, müssen wir anpassungsfähig bleiben... Die Aufrechterhaltung der Autopoiesie (und damit auch unsere Autonomie) und die Erhaltung unserer Anpassung (und das heißt unsere Lernfähigkeit) sind notwendige Existenzbedingungen.“<sup>18</sup>

Als pädagogische Schlüsselbegriffe einer konstruktivistischen Didaktik nennt Siebert erstens das Prinzip der „Selbstorganisation“ des Lernprozesses. Die Folge davon ist, dass der Lehrende nicht mehr Wissen produziert oder präsentiert, das in die Köpfe der Schüler soll, sondern dass er Prozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung und Wissensan-eignung ermöglicht.<sup>19</sup> Als zweiten Schlüsselbegriff nennt er den der „Viabilität“: „Eine Wahrnehmung, eine Erkenntnis, ein Wissen ist viabel, wenn es zu mir und meiner Umwelt „passt“ und die Erreichung meiner Ziele erleichtert. Die Frage, ob dieses Wissen objektiv richtig ist, ist irrelevant.“<sup>20</sup> Solange sich unser Wissen und Können als viabel erweisen, ist der Lernbedarf gering. Wenn unser Weltbild aber brüchig wird, wenn unsere Orientierungen und Problemlösungen nicht mehr funktionieren, wenn Widersprüche unübersehbar werden, ist (Um-)Lernen erforderlich, um ein neues Gleichgewicht herzustellen.<sup>21</sup> Dieser Prozess wird mit dem dritten Schlüsselbegriff „Reframing“ bezeichnet.

### Zur Leidthematik in konstruktivistischen Bildungskonzepten

Nimmt man die konstruktivistische Idee ernst, so sind individuelles Leiden wie auch die Wahrnehmung des Leidens von anderen Produkt einer Konstruktion von Wirklichkeit.

Der Schluss: „Verändere deine Konstruktion, so dass sie zu deiner Umwelt und Situation passend ist, und du lei-

<sup>18</sup> Horst Siebert, Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt a.M. 1994, 35.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 45.

<sup>20</sup> Ebd., 47f.

<sup>21</sup> Vgl. ebd., 49.

dest nicht mehr“ legt sich in seinem ganzen Zynismus nahe.

Siebert sieht selbst diese Gefahr und schreibt: „Der Konstruktivismus ... stärkt die Autonomie und Selbstverantwortung des Menschen und bestreitet jeglichen Determinismus durch das ‚System‘ und die gesellschaftlichen ‚Verhältnisse‘.“ Dies beinhaltet „die Gefahr, strukturelle Ungerechtigkeiten und Machtverhältnisse zu übersehen und allein den einzelnen und seine Wirklichkeitssicht für seine soziale Lage oder auch für seinen Gesundheitszustand verantwortlich zu machen. Eine solche Schuldzuweisung muss dann den ‚Opfern‘ der Systeme – den Arbeitslosen und Behinderten, den Minderheiten und den Betroffenen von Bürgerkriegen – als Zynismus erscheinen.“<sup>22</sup>

Auch in der solidarischen Wahrnehmung des Leidens anderer (einschließlich der Natur) erscheint ihm konstruktivistische Didaktik nicht sehr hilfreich zu sein. Das Prinzip der Viabilität lege vielmehr ein egoistisches, sozialdarwinistisches Handeln nahe, denn wenn es um die Nützlichkeit im Hier und Jetzt geht, seien Solidarität mit der sogenannten Dritten Welt, Engagement für globale Gerechtigkeit und die Schonung der natürlichen Ressourcen zweitrangig.<sup>23</sup>

Siebert verweist darauf, dass dem konstruktivistischen Handlungsbegriff eine politische, öffentliche Perspektive fehle, weshalb darauf zu achten sei, dass diese Theorie nicht zur weiteren Entpolitisierung des gesellschaftlichen Bewusstseins missbraucht werde, denn

der Unterschied zwischen Unterdrückern und Unterdrückten ist keineswegs nur Ansichtssache“<sup>24</sup>, schreibt er.

**„...dass es doch so etwas geben müsse, was wir mitten im Grauen der Welt tun könnten“**

Ruth Cohn erlebte persönlich die schwierigste Zeit Mitte der 40er Jahre in Amerika nach der Trennung von ihrem Mann und während des Aufbaus ihrer psychoanalytischen Praxis. Krankheit, psychischer Schmerz, finanzielle Schwierigkeiten und Überbelastung durch das Dasein als Alleinerziehende mit zwei Kindern ließen die Erkenntnis wachsen, dass Krankheit und Armut zur Fortsetzung von psychologisch und pädagogisch pathogenen Situationen beitragen. Daraus folgerte sie: „Wir brauchen therapeutische Pädagogik und gerechtere ökonomische Verhältnisse!“<sup>25</sup>

Dazu kam die politische Sorge, es könnte eines Tages wieder eine menschenverachtende Ideologie die Oberhand gewinnen, was Ruth Cohn schließlich dazu bewog, ein Lernmodell für Gruppen zu entwickeln, in dem demokratisches und empathisches Verhalten eingeübt werden kann.<sup>26</sup>

Es waren – so beschreibt es also Ruth Cohn selber – letztlich Erfahrungen von Leid, Schmerz und Ohnmacht, die zur Entwicklung von TZI führten. Cohn wollte eine gesellschaftstherapeutische Lehr-Lernform entwickeln, die Menschen befähigt, persönliche und gesellschaftliche Grenzen zu er-

<sup>22</sup> Ebd., 63f.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 62.

<sup>24</sup> Ebd., 64.

<sup>25</sup> Ruth C. Cohn/Alfred Farau, Gelebte Geschichte, a.a.O. 230.

<sup>26</sup> Vgl. Silvia Hagleitner, Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn, Mainz 1996, 115–123.

weiteren, und Situationen, die Leid schaffen, zu verändern.

Das dritte Axiom<sup>27</sup>, das dem TZI-Konzept zugrundeliegt, lautet: „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. Unser Maß an Freiheit ist, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, größer, als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung.“

Im Gegensatz zu anderen Lehr-Lern-Modellen werden in der TZI Situationen von Leid, Schmerz und Ohnmacht bewusst wahrgenommen und bearbeitet. Dieses Ziel wird auch mit dem sogenannten „Störungs-Postulat“ verfolgt. Es geht davon aus, dass innerpsychische Hindernisse bei sich und anderen, aber auch Störungen von außen zu beachten sind, weil sie sich automatisch Vorrang nehmen und Wachstum verhindern oder erschweren, wenn sie einfach übergegangen werden.<sup>28</sup> Irritationen, Schwächen, das Nicht-klaglos-funktionieren-Können werden in der TZI grundlegend für den Lernprozess mitbedacht. Damit unterscheidet sie sich wesentlich von anderen Bildungskonzepten, die diesen Aspekt des Menschseins erst gar nicht thematisieren.

Da Leid und Krankheit von Ruth Cohn als Einschränkung der Freiheit gese-

hen werden, folgt sie mit ihrem Konzept der aufklärerischen Idee von der Veränderbarkeit und Erweiterbarkeit von Grenzen. Das aus humaner Sicht berechtigte Ziel ist die Minimierung von Leid, Schmerz und Ohnmacht durch therapeutisch-pädagogisches Handeln.

Die Frage, die aus christlich-theologischer Sicht hier bleibt, ist: Wie wird in TZI-Prozessen mit *unveränderlichen* Grenz- und Leiderfahrungen von Menschen umgegangen?

Der Tod eines geliebten Menschen, die eigene unheilbare Krankheit, die Ohnmacht angesichts mörderischer Gewalt und Ausbeutung – welchen Ort bekommen diese Erfahrungen, die sich nicht minimieren oder verändern lassen, in Bildungsprozessen?

Anders gefragt – wo und wie bekommt Ijob seinen Platz?

### Die Thematisierung von Leid und Ohnmacht als religionsspädagogische Aufgabe

Bildungskonzepte, die sich in der jüdisch-christlichen Tradition sehen, werden sensibel sein für Geschichten, in denen Ohnmacht zum Himmel schreit, für Geschichten, die die Opfer der Vergangenheit in die Erinnerung heben.<sup>29</sup> Wenn Menschen sich mit Geschichten von unveränderlichen Leidenssituationen in Bildungsprozesse begeben, so werden religionsspädagogische Konzepte in ihrem kritischen Veränderungswillen innehalten und

<sup>27</sup> Cohn formulierte drei Axiome als unabdingbare Voraussetzungen für ihr Konzept humanen therapeutischen und pädagogischen Handelns. Das erste Axiom betont, dass der Mensch gleichzeitig autonom und interdependent ist, eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Das zweite Axiom fordert die Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum ein. Vgl. dazu: *Silvia Hagleitner, Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie*, a.a.O. 124ff.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., 129f.

<sup>29</sup> Vgl. zum Beispiel den Abschnitt über Schwesternliche Solidarität üben angesichts von Unveränderlichem in: *Silvia Hagleitner, Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie*, 262–264.

zuerst einmal geschwisterliche Solidarität üben im Aus-Halten von bitteren Wirklichkeiten, im Raum-Geben für die Klage darüber. Alle Beteiligten gleichen dann jenen Freunden Ijobs, die zu Beginn ihres Besuchs, getroffen von seinem Leid, schweigend sieben Tage und sieben Nächte bei ihm auf der Erde saßen und „sahen, dass sein Schmerz sehr groß war“ (Ijob 2,12f).

Die existentielle Schmerzerfahrung im Mitleiden nicht durch vorschnelles Trösten beiseite zu schieben, sondern sie anzunehmen als Teil des Lebens, ist ein wesentlicher Schritt religionspädagogischer Arbeit.

So schreibt etwa Manfred Steinlechner über religiöse Bildung: „Sie kann Einspruch erheben gegen den Herstellungsoptimismus und Erinnerung sein an das zu kurz gekommene Leben. Sie kann eine Sehnsucht ausdrücken und anbieten, die über das Geschäft auch der Gerechtigkeit hinausreicht und unversöhnlich bleibt in der Erinnerung, dass wir auf Schädelbergen bauen.“<sup>30</sup>

Religionspädagogische Bildungsprozesse halten die Erinnerung an Jesus Christus wach, der bis in den Tod hinnein solidarisch war mit den Schwachen und Ohnmächtigen. Dabei haben sie sich zu fragen, was es für Lehr-

Lernprozesse bedeutet, wenn sie im Namen eines Mannes geschehen, der das Leiden anderer wahrgenommen hat, der sich eingesetzt hat für die psychische und physische Heilung von Menschen. Alle diakonischen Konzepte der Religionspädagogik versuchen hier deutlich Position zu beziehen. Sie werden motiviert von einem Glauben an Jesus von Nazareth, der nicht masochistisch das Leiden, sondern leidenschaftlich Freude und Lebendigkeit gesucht hat, aber die Leiderfahrung nicht einfach ausblendete. Religionspädagogische Bildung weiß um den Zusammenhang von Kreuz und Auferstehung.<sup>31</sup> Sie hat die Kraft, die Realität des Kreuzes, die Realität des hoffnungslosen Karsamstags wahrzunehmen und auszuhalten, weil sie auch den grenzensprengenden Glauben an die Auferstehung kennt.

Bildung, die sich auf Jesus von Nazareth beruft, kann Leiden und Ohnmacht integrieren, weil sie weiß, dass sie nicht die letzte Wirklichkeit sind.

In diesem Sinne können religionspädagogische Konzepte zum kritischen Korrektiv werden für gegenwärtige Bildungsansätze, die allein den autonomen, kraftvoll gestaltenden Menschen im Blick haben.

<sup>30</sup> Manfred Steinlechner, *Indoktrination oder Befreiung? Eine Spurensuche*, in: *Richard Jochum/Charly Stark* (Hg.): *Theologie für gebrannte Kinder. Beiträge zu einer neuen politischen Theologie*, Freiburg/Basel/Wien 1991, 31.

<sup>31</sup> Vgl. Gottfried Orth, *Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung*, Göttingen 1990.