

# Inklusive Religionspädagogik

## Grundlegende Werte

von

Erna Zonne

E-Publikation der Universität Osnabrück, 18. September 2012.

Eine Kurzfassung dieses Artikels erscheint 2013 in: Blasberg-Kuhnke, M.; Gläser, E.; Müller-Using, S.; Naurath, E.: Werte-Bildung - interdisziplinär. Fachbezogene und fächerübergreifende Grundlagen und Konkretionen, Göttingen.

## 1. Einleitung: Inklusion aus pädagogischer Sicht

Von den knapp 500.000 SchülerInnen, die in Deutschland sonderpädagogisch gefördert werden, wurden im Jahr 2010 lediglich 18% an Regelschulen unterrichtet<sup>1</sup>. Der sogenannte „gemeinsame Unterricht“ ist zwar in der alten Bundesrepublik bereits Anfang der 1970-er Jahre eingeführt worden<sup>2</sup>. Die meisten Lehrkräfte werden zudem folgender Aussage zustimmen: „Eine spezielle Beschulung macht dann keinen Sinn, wenn den Entwicklungsbedürfnissen behinderter Kinder (...) anderenorts ebenso gut oder besser entsprochen werden [können]<sup>3</sup>.“ Aus pädagogischer Sicht ist es auch unstrittig, „dass die Gemeinsamkeit von Kindern mit und ohne Behinderung einen hohen Wert darstellt. Kinder mit Behinderung sollten möglichst weitgehend am gesellschaftlichen Leben partizipieren.“<sup>4</sup> Jedoch zeigen die obengenannten Zahlen, dass die Durchführung noch immer sehr zögerlich geschieht.

Diese offensichtliche Unentschlossenheit gilt sogar bei den SchülerInnen mit Förderbedarf Lernen (LE), obwohl gerade im Bereich der „Lernbehinderten“ sowohl national<sup>5</sup> als auch international<sup>6</sup> in den inklusiven Schulen bereits bessere Schulleistungen als im Sonderschulsystem nachgewiesen wurden. Zudem konnte für diesen Förderschwerpunkt auch belegt werden, dass bei gemeinsamer Beschulung keine Nivellierung nach unten erfolgt, denn die sehr intelligenten SchülerInnen werden in Integrationsklassen ebenso optimal gefördert wie in den Parallelklassen<sup>7</sup>.

Der weltweit eingesetzte Index für Inklusion<sup>8</sup> wird wohl an den meisten deutschen Schulen zu einer negativen Einschätzung führen, inwieweit Kultur, Struktur und Praktiken der eigenen Schule inklusiv gestaltet sind. Auch im Nachbarland ist die niederländische Regierung mit

<sup>1</sup> Müller-Friese, Anita, Ebenbildlichkeit Gottes – Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht, in: *Annebel Pithan* u.a.(Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011b, S. 35

<sup>2</sup> Preuss-Lausitz, Ulf, Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung, in: *Hildesmidt, Anne* u.a. (Hg.), *Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle*, Weinheim 1998, 41.

<sup>3</sup> Ahrbeck, Bernd, *Der Umgang mit Behinderung. Besonderheiten und Vielfalt, Gleichheit und Differenz*, Stuttgart 2011, 41

<sup>4</sup> Ebd.,110f.

<sup>5</sup> Tent, Lothar, Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? in: *Heilpädagogische Forschung* 1991, H. 1, 3-12., *Hildesmidt, Anne/Sander, Alfred*, Zur Effizienz der Beschulung so genannter Lernbehinderter in Sonderschulen, in: *Eberwein, Hans* (Hg.), *Handbuch Lernen und Lernbehinderungen*, Weinheim 1996, 115-134

<sup>6</sup> Haeblerlin, Urs (u.a.), *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete: Beiheft 9), Bern/Stuttgart 1990.

<sup>7</sup> Feyerer, Ewald, *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik 21), Innsbruck 1998, 178.

<sup>8</sup> Boban, Ines/Hinz, Andreas, *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*, Halle (Saale) 2003.

dem erreichten Stand der Inklusion unzufrieden. Vielleicht liegt es auch daran, dass der deutsche Begriff „Gemeinsamer Unterricht“, wie auch der in den benachbarten Niederlanden geführte Terminus „passend onderwijs“ (angemessener Unterricht), eine bestimmte Interpretation zu Grunde legt, die prinzipiell von dem Englischen „inclusive education“ sowie dem Französischen „l'éducation inclusive“ (Inklusive Bildung) abweicht.

Der Begriff „Inklusive Bildung“ bedeutet etwas anderes als die Termini „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf“<sup>9</sup> (Deutschland) und „angemessener Unterricht“ innerhalb und außerhalb der Förderschule<sup>10</sup> (Niederlande). „Inklusion ist die gelebte Erkenntnis, dass jeder Mensch einzigartig dazugehört und seine Individualität *für die Gemeinschaft belebend und bereichernd ist*.“<sup>11</sup> So bedeutet Inklusivität mehr als die Eingliederung in ihrer Entwicklung beeinträchtigter Kinder in die Regelschule: In einer inklusiven Schule ändert sich die Weise des Unterrichtsangebots für die gesamte Schülerschaft. Bei inklusiver Bildung kann es nicht so sein, dass alle SchülerInnen, außer die mit dem „Etikett“ Förderbedarf, am gleichen Material arbeiten und Letztgenannte eine für sie *passende* „Spezialvorlage“ erhalten, die später nicht im Gesamtbild eingebendet werden kann. Gerade das „Lernen in der Verbundenheit mit Anderen“ soll im Gegensatz zu dem „gemeinsam in einer Klasse beschult werden“ als Prinzip des inklusiven Unterrichts gelten<sup>12</sup>.

## 2. Inklusion interdisziplinär gedacht

Der vorliegende Artikel hat einen interdisziplinären Charakter. Daher wird nicht nur – wie oben – der Stand der Inklusion aus pädagogischer Sicht beurteilt, sondern das Thema wird auch aus theologischer Perspektive betrachtet. So werden didaktische Normen wie „Wenn nicht in der Verbundenheit mit Anderen gelernt wird, kann der Unterricht nicht inklusiv genannt werden“ auf Werte zurückgeführt, die nicht nur *pädagogisch* untermauert, sondern auch aus *theologischer* Sicht beleuchtet werden.

Für ReligionspädagogInnen gehört dieser immer wiederkehrende doppelte Argumentationsstrang zur Eigenheit der akademischen Disziplin. Die Religionspädagogik hat

<sup>9</sup> <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/GemUnterricht.html> (Stand 13.03.2012).

<sup>10</sup> <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs> (Stand 13.03.2012).

<sup>11</sup> Schweiker, Wolfhard, Grundstufe und Sekundarstufe 1. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden (Arbeitshilfe Religion inklusiv), Stuttgart 2010, 10.

<sup>12</sup> Sander, Alfred, Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik, Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 313 – 329, hier: 317.

u.a. die Aufgabe zu klären, welche Werte, Normen und Zielen in allem religiös motivierten, pädagogischen Handeln in Familie, Kirche, Gesellschaft und Schule gelten sollen<sup>13</sup>.

Im Gegensatz zu der Katechetik des 18. Jahrhunderts, die sich als „eine rein *theologische* Disziplin“ entfaltete, sollte die durch die Wissenschaftsdisziplin am Ende des 19.

Jahrhunderts eingeführte Selbstbezeichnung „als ‚*Religionspädagogik*‘ (...) nun der außertheologische Bezug des Faches herausgestellt werden.“<sup>14</sup>

Die Einführung dieses Begriffs versucht programmatisch die „Gleichursprünglichkeit und Gleichwertigkeit des theologischen und des pädagogischen Argumentierens“<sup>15</sup> anzudeuten. In der Gegenwart setzt sich „in der Religionspädagogik wieder ein Selbstverständnis durch, das Theologie und Pädagogik als gleichberechtigte Verbundwissenschaften begreift. (...)“

Theologische wie pädagogische Argumente (...) ergänzen bzw. beschränken [sich wechselseitig]. Denn die Pädagogik bietet Kriterien und Kategorien, um theologische Einsichten neu zu strukturieren und quasi pädagogisch zu ‚filtern‘ und Gleiches umgekehrt.“<sup>16</sup>

Der der Religionspädagogik zugrunde liegende interdisziplinäre Charakter kann durch die doppelten Bezüge sicherlich nicht reibungsfrei genannt werden. Die Religionspädagogik befindet sich zwar „zwischen Theologie und Pädagogik“<sup>17</sup>, ist aber in den meisten Fällen<sup>18</sup> an den Instituten bzw. Fakultäten für Evangelische oder Katholische Theologie angesiedelt. Hier zeigt sich m.E. auch der letztendliche Schwerpunkt, aufgrund dessen manchmal pädagogische Ideen aus theologischer Sicht abgewiesen werden müssen<sup>19</sup>.

Andersherum weisen KollegInnen aus der Pädagogik hin und wieder auf dogmatische Ideen von ReligionspädagogInnen hin, die sie aus pädagogischer Sicht nicht nachvollziehen können. Das heißt aber nicht, dass weltanschaulich „neutral“ aufgestellte PädagogInnen alle theologischen Argumentationen für die Pädagogik als irrelevant wegschieben werden. So dürften vielen unter ihnen der Meinung sein, dass „Theologen wie Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher wesentliche Impulse und Theorien zur Allgemeinen Pädagogik bei[getragen haben].“<sup>20</sup>

<sup>13</sup> Lämmermann, Godwin, Religionspädagogik – was ist sie und was will sie? in: Lämmermann, Godwin u.a. (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, S. 11

<sup>14</sup> Ebd., S. 13

<sup>15</sup> Ebd., S. 19

<sup>16</sup> Ebd. S. 19f.

<sup>17</sup> Ebd. S. 18

<sup>18</sup> Eine Ausnahme bildete bis 2006 z.B. der bei den Erziehungswissenschaften untergebrachte Lehrstuhl für Christlichen Unterricht der Vrije Universiteit Amsterdam.

<sup>19</sup> Lämmermann, S. 20

<sup>20</sup> Ebd. S. 13

Die fruchtbare Spannung zwischen den beiden Wissenschaften berücksichtigend werden in dem vorliegenden Beitrag immer zuerst weltanschaulich „neutral“ gedachte pädagogische Ansichten zu einem (Unter-)Thema dargestellt. Bei dieser pädagogischen Besprechung wird als Grenzfall auch die Sicht von PädagogInnen rezipiert, die sich bezüglich Kirche, Glaubenserziehung oder Religionsunterricht – positiv oder negativ – geäußert haben. Sie werden in dem Fall unter „pädagogische Sicht“ untergebracht, wenn sie sich „unabhängig von der Theologie und einer kirchlichen Bindung“ und vergleichbar mit einigen Klassikern der Pädagogik wie Kant, Pestalozzi oder Diesterweg Gedanken über die Notwendigkeit und Wege religiöser Bildung machen<sup>21</sup>.

Dann folgen in einem neuen Subparagrafen eine Diskussion theologischer Aspekte sowie transkribierte Schlüsselsequenzen aus Religionsunterrichtsstunden an Förderschulen (Schwerpunkt LE bzw. ESE) bzw. an einer Grundschule, die am regionalen Integrationskonzept teilnimmt. Zum Teil enthalten die Abläufe im Religionsunterricht eine Antwort der Praxis auf eine sich stellende praktische Problemlage, die entsteht, wenn die der Inklusion zugrundeliegenden Werte im Alltag kaum verwirklicht werden können. Hier gilt es die, Alltagslösungen der Religionslehrkräfte evangelischer Konfession aufzudecken und ihre Verbundenheit zu den konkreten Unterrichtssituationen aufzuzeigen<sup>22</sup>.

Diese Praxisbeispiele stammen aus niedersächsischer Unterrichtspraxis. Der wöchentliche Religionsunterricht an den obengenannten Schulen wurde mit Audiogeräten aufgenommen und von Hilfskräften<sup>23</sup> transkribiert. Die Autorin, ihre Hilfskräften und (pro Semester wechselnde) Studierende verfolgen seit SS 2010 als teilnehmende BeobachterInnen den Unterricht und führen zum Festhalten nicht audiographischer Details ein elektronisches Tagebuch (ein mit Passwort geschütztes „Wiki“). Die Schlüsselsequenzen sind aus den Transkriptionen bzw. Notizen des Tagebuchs ausgewählt worden, wenn sie die in dem jeweiligen bzw. vorherigen Paragrafen genannte theologische bzw. pädagogische Sicht exemplarisch aufzeigen. Die Fallbeispiele sind in diesem Beitrag klein gedruckt und anonymisiert wiedergegeben.

Am Ende der theologischen Auseinandersetzung wird revidiert, welche Teilergebnisse für die KollegInnen der anderen Wissenschaftsdisziplin, d.h. der Pädagogik, relevant sein könnten.

---

<sup>21</sup> Ebd. S. 13

<sup>22</sup> Zonne, Erna, *Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond*, Münster 2006

<sup>23</sup> Judith Grube B.A., Cathérine Dick und Larissa Ney B.A.

### 3. Inklusion aus religionspädagogischer Sicht

Als pädagogischen Auftrag hin von Integration zur Inklusion<sup>24</sup> formulieren die religionspädagogischen Institute der Landeskirchen in der EKD<sup>25</sup> bewusst, „alle Kinder (...) mit ihren individuellen Besonderheiten, nicht nur die mit Behinderung, in den Blick zu nehmen“<sup>26</sup>. Dieser Anspruch fordert eine andere Orientierung bei der Unterrichtsvorbereitung von Lehramtsstudierenden des Faches Evangelische Religion. Im „klassischen“ Unterrichtsentwurf sind die Lernziele für die gesamte Lerngruppe zu formulieren. Das Zitat macht den Weg frei für Kooperatives Lernen im Religionsunterricht oder aber auch für die Aufnahme von religionspädagogischen Aufgaben in der mehrere Fächer umfassenden Wochenplanarbeit oder Freiarbeit mit anschließendem Plenum.

Die Betonung von Diversität statt Verbundenheit im Zitat zeigt jedoch exemplarisch, dass evangelische ReligionspädagogInnen im deutschsprachigen Raum sich in der Regel begrifflich an der „gemeinsamen Beschulung“ noch eher als an „inklusive Religionsunterricht“ anlehnten.

Jedoch wird hier wiederum der Begriff anders gefüllt als es bei den KollegInnen der Pädagogik der Fall ist. So befürworten ReligionspädagogInnen zwar das gemeinsame Lernen in der Differenz. In religionspädagogischen Publikationen mündet diese Heterogenität jedoch kaum<sup>27</sup> in theologischer und religionspädagogischer Reflexion auf Talentenvielfalt im Rahmen der inklusiven Beschulung, sondern wird eher mit einer *Differenzierung im Kontext des interkulturellen und interreligiösen Lernens* assoziiert. So lautet der Aufsatz von Wolfram Weisse zwar „Religionsunterricht für alle in einer Schule für alle - Inklusion statt Separation“, aber sein Augenmerk liegt auf der Aufhebung der organisatorischen Separation von SchülerInnen, „die sich in evangelischen, katholischen, islamischen etc. Religionsunterricht

<sup>24</sup> Die Steigerung kann auf semantischer Ebene deutlich gemacht werden: „*integrare* (lat.) bedeutet wiederherstellen; *includere* (lat.) heißt jedoch einschließen (Reiser 2003, 305).

<sup>25</sup> „Thematisch orientiert und auf die verschiedenen Schularten und Schulstufen bezogen fördern die Religionspädagogischen Institute der Landeskirchen die Arbeit der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Durch Fort- und Weiterbildungsangebote sowie eine breite Palette von Unterrichtsmaterialien sind sie ein entscheidendes Unterstützungssystem für den Religionsunterricht. Einen weiteren Schwerpunkt mancher Institute bildet die Qualifizierung und Beratung für den Konfirmandenunterricht.“ (Quelle: [http://www.ekd.de/studium\\_bildung/relinet.html](http://www.ekd.de/studium_bildung/relinet.html) (Stand 03.07.2012)).

<sup>26</sup> Positionspapier der *Arbeitsgemeinschaft der Leiter/innen der Religionspädagogischen Institute und Katechetischen Ämter innerhalb der Evangelischen Kirche in Deutschland (ALPIKA-AG)* „Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde“ zur inklusiven evangelischen Bildungsverantwortung, Heilbronn 2009, vgl. Vortrag von *Annebelle Pithan* beim Symposium „Wertebildung im Kontext von Schule“ am 20./21.11.2009 an der Universität Osnabrück, Inklusion als Herausforderung für die Wertebildung.

<sup>27</sup> Die Bände des Forums für Heil- und Religionspädagogik bilden die Ausnahme. (Vgl. <http://www.fhrp.de/Publikationen.html> (Stand 03.05.2012)).

aufspalten<sup>28</sup>. Seine Kritik, dass Integration in der Gesellschaft durch Separation in der Schule nicht gelingen wird<sup>29</sup>, könnte man jedoch m.E. auch auf Eingliederung statt (gegenwärtiger) Ausgrenzung von Kindern mit Förderbedarf ausweiten. Dann wäre es eine Forderung nach einer gemeinsamen Beschulung in doppeltem Sinne: eine interreligiöse Religions- und integrative Pädagogik. Jedoch wäre es noch immer keine inklusive Bildung. Denn dazu müssten Kinder mit Förderbedarf, gleich welcher Konfession, nicht nur körperlich im Religionsunterricht anwesend sein, sondern ihre Erkenntnisse zu einem Unterrichtsthema sollten ebenso wie die von allen anderen Kindern im Gesamtbild eingeblendet werden, damit tatsächlich ein interreligiöses „Lernen in der Verbundenheit mit Anderen“ angebahnt werden kann.

Ein interdisziplinärer Blick scheint sich für ReligionspädagogInnen zu lohnen: Gerade wegen der zu eng gefassten Fokussierung der Religionsdidaktik auf Interreligiosität ist es interessant, dass eine erziehungswissenschaftliche Studie aus Brandenburg zeigte, dass es in Integrationsklassen, in denen Kinder mit Förderbedarf integrativ unterrichtet werden, weniger Distanz gab, als in sozial gleich strukturierten Parallelklassen. Darüber hinaus gab es sogar einen Transfereffekt in Richtung besserer Akzeptanz von eingewanderten BürgerInnen<sup>30</sup> „Gemeinsamer Unterricht hat – nicht nur in den neuen Bundesländern – eine nachweisliche Bedeutung für die Akzeptanz des Andersseins, verstärkt also demokratische Sozialisation.“<sup>31</sup> Inklusive Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf führt demzufolge zu optimalen Bedingungen für Interreligiöses Lernen.

Mit Recht inklusiver Religionsunterricht darf m.E. eine Religionsstunde genannt werden, die für Kinder aller Weltanschauungen, mit und ohne Förderbedarf, offen ist, und die daraus entstandene Heterogenität sowohl für das Individuum als auch für die gesamte Lerngruppe konstruktiv für das Erreichen der Lernziele einsetzt und für das Gestalten religiöser Gemeinschaft *coram deo, coram meipso, coram hominibus* wie *coram mundo*<sup>32</sup> nutzt.

Auch für die pädagogische Wissenschaftsdisziplin kann dieser spezielle Fokus des gemeinsamen Unterrichtens in der Religionsdidaktik auf interreligiöses Lernen wichtig sein.

---

<sup>28</sup> Weiße, Wolfram, Religionsunterricht für alle in einer Schule für alle. Inklusion statt Separation, in: Schwohl, Joachim u.a. (Hg.), Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses, Bielefeld 2010, 193-210.

<sup>29</sup> Ebd., 195

<sup>30</sup> Preuss-Lausitz, Ulf, Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung, in: Hildesmidt, Anne u.a. (Hg.), Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim 1998, 223-240.

<sup>31</sup> Preuss-Lausitz, Ulf, Integrationsforschung: Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven, in: Pithan, Annabelle u.a. (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 41-48.

<sup>32</sup> Ebeling, Gerhard, Luther. Einführung in sein Denken, Tübingen 2006.

Es ruft einen Abschnitt der Salamanca-Erklärung in Erinnerung, der in Europa sonst eher übersprungen wird. Die inklusive Schule schließe nicht nur „behinderte und begabte Kinder“, sondern auch „Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ ein<sup>33</sup>.

#### 4. Wertorientierte Ausrichtung von inklusiven Bestrebungen

##### 4.1. Wertorientierung einer inklusiven Pädagogik

Pädagogische Inklusion ist „eine Wertentscheidung“<sup>34</sup> eines Lehrerkollegiums. Sie beruht auf einer z.T. schon in der Lehrerausbildung angestoßenen *Willensbildung*<sup>35</sup> bei Lehrkräften, ReferendarInnen und ihren Schulleitungen. Das Adjektiv „inklusiv“ in dem Begriff „Inklusive Pädagogik“ verweist auf Normativität: Eine Festschreibung, wie etwas zu sein hat. Sie ist partiell, denn z.B. LehrerausbilderInnen können die gleiche Unterrichtssituation auch anhand anderer Normen beurteilen<sup>36</sup>.

Im Folgenden wird versucht, *von den normativen Vorgaben*, die in einer sich inklusiv nennenden Schule soziales Handeln dauerhaft strukturieren und regeln, *einer möglichen Legitimation über Sinn- und Wertbezüge* nachzugehen<sup>37</sup>. Dazu beziehe ich mich in diesem Artikel auf die pädagogischen Theorie von Norman Kunc (s. unten), in der vorrangig von vier Werten die Rede ist, die für eine inklusive Bildung maßgebend sind. Die von Kunc erläuterten Werte beziehen sich alle auf den Umgang mit der existierenden Diversität innerhalb der Gesellschaft. Ich beziehe mich auf Kunc, da in einem nächsten Schritt m.E. gezeigt werden kann, dass seine pädagogischen Ideen zum Teil gängigen Ideen der Religionspädagogik entsprechen. Zum Teil können sie aber auch einen starken Kontrast zur religionspädagogischen Praxis bieten und TheologInnen herausfordern. Dementsprechend fördert seine Theorie die Interdisziplinarität des Beitrages.

---

<sup>33</sup> Sander 2003, 319.

<sup>34</sup> Wocken, Hans, Integration, in: Antor, Georg u.a. (Hg), Handlexikon der Behindertenpädagogik – Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis, Stuttgart 2006, 102.

<sup>35</sup> Ahrbeck 2011, 41.

<sup>36</sup> Zonne 2006, 18., 20.

<sup>37</sup> Pieper, R., Institution, in: Reinhold, Gerd, Soziologie-Lexikon, München 1997, 295; Zonne, Erna, Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond, Münster 2006, 19



#### 4.2. Wertorientierung einer inklusiven Religionspädagogik

In der Einleitung wurde bereits aufgezeigt, dass vergleichbar mit der inklusiven Pädagogik auch die inklusive *Religionspädagogik* untertrieben formuliert „in Entwicklung“ ist.

Eigentlich sind die Bestrebungen beider Wissenschaftsdisziplinen doch noch eher auf eine Eingliederung in eine Klasse/Schule ausgerichtet. Gerade ReligionspädagogInnen sollen m.E. jedoch aufgrund des in der Befreiungstheologie zentral stehende Exodus-Motives hoffen auf und Verantwortung übernehmen für eine bessere Zukunft. Der Idee des Herausführens einer beengten Gemeinschaft in die Weite des Königreichs Gottes<sup>38</sup> motiviert mich als Religionspädagogin nach einer Werte-Bildung, u.a. in der Lehramtsausbildung Ev. Religion, zu streben, die zur zukunftsbringenden breiteren Orientierung Richtung Inklusivität beitragen kann.

Die Weite wird hier durch die als ertragreich eingeschätzte Wechselwirkung von Theologie und Pädagogik gesucht. Davon ausgehend, dass die Inklusion ein wertegeleiteter Begriff ist<sup>39</sup>, werden die nach Kunc der inklusiven Bildung zugrundeliegenden Werte mit Verweis auf theologische Literatur für den inklusiven Religionsunterricht evaluiert. Danach zeige ich auf, wo und wie diese Werte in der Praxis beachtet oder nicht beachtet werden.

Die pädagogische Theorie wird dabei jedoch nicht als eine statische Entität betrachtet, die ReligionspädagogInnen immer akzeptieren müssten, sondern als vorläufige Orientierung, die durch die theologische Literatur und die in der religionspädagogischen Praxis gewonnenen Einsichten auch in Frage gestellt und weiterentwickelt werden kann.

Ich begeben mich zu Erweiterung des gegenwärtigen theoretischen Skopus in dem jeweils zweiten Subparagrafen also auch in die Praxis des Religionsunterrichts und erforsche und zeige anhand Schlüsselsequenzen: „Was wird von einer (nicht) nach Inklusion strebenden Religionslehrkraft wie, weshalb und mit welchen Folgen gemacht?“ Normative Grundlagen der durch (fehlende) Inklusion gekennzeichneten Situation werden aufgedeckt und praktisch-theologisch beurteilt, mit dem Ziel, dass durch die gewonnene Erkenntnis die (Theorie der) Praxis erneuert werden kann.

---

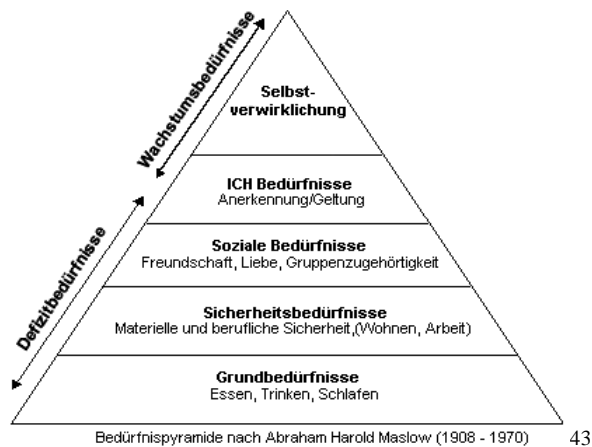
<sup>38</sup> Groome, Thomas H., *Sharing Faith. A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry*, New York 1999

<sup>39</sup> Müller-Friese, Anita, No child left behind – Herausforderung Inklusion, *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik* 10 (2011c), H. 2, 27.

### 4.3. Zur Gemeinschaft gehören

#### 4.3.1. Zugehörigkeit zur Gemeinschaft aus pädagogischer Sicht

Der Kanadische Pädagoge Norman Kunc<sup>40</sup> betrachtet die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft (*Belonging*) als ersten der vier grundlegenden Werte für inklusive Bildung. Er beruft sich auf Abraham Maslow, Vertreter der humanistischen Psychologie, der mit seiner Bedürfnispyramide<sup>41</sup>) die Hierarchie der menschlichen Bedürfnisse zeigt. Maslow erklärt mit diesem Modell, dass *belonging* („zur Gemeinschaft gehören“) ein essentielles menschliches Bedürfnis ist, das erfüllt sein muss, ehe ein Individuum ein Selbstwertgefühl gewinnen kann. Er postuliert, dass die Bedürfnisse von Menschen in fünf Stufen eingeteilt und nach Priorität<sup>42</sup> geordnet werden können. Kinder suchen demnach nicht nach der Befriedigung eines Bedürfnisses auf einem bestimmten Niveau, wenn das vorausgehende Niveau noch nicht gegeben ist.



Die fünf Stufen der Bedürfnisse, die von Maslow identifiziert wurden, sind: 1. Grundbedürfnisse physiologischer Natur, 2. Sicherheitsbedürfnisse, 3. Soziale Bedürfnisse (*belonging*), 4. ICH-Bedürfnisse (Individualbedürfnisse) und 5. Selbstverwirklichung. Erst wenn die Grund- und Sicherheitsbedürfnisse erfüllt worden sind, gewinnt das „zur Familie und Gemeinschaft gehören“ (*belonging*) Priorität. Nur in dem Fall, dass Kinder in einer Familie bzw. familienähnlichen Institution und Gemeinschaft verankert sind, kann das ICH-

<sup>40</sup> Kunc, Norman, Rediscovering the Right to Belong, in: Villa, Richard A. u.a. (Hg.), Restructuring for Caring and Effective Education. Piecing the Puzzle Together, London <sup>2</sup>2000, 80f.

<sup>41</sup> Maslow, Abraham H., Motivation and personality, New York <sup>3</sup>1987

<sup>42</sup> Die Prioritätenordnung bezieht sich auf westliche, industrialisierte und individualisierte Gesellschaften. In jenen nicht-industrialisierten Gesellschaften, wo Nahrung und Kleidung Mangelware sind, können dennoch die Sicherheit und Stammesgemeinschaft als erste Priorität angesehen werden.

<sup>43</sup> <http://www.informatikkaufmann-azubi.de/tagebuch/2005/08/25/maslowsche-bedurfnispyramide> (Stand 28.02.2012).

Bedürfnis nach Anerkennung erfüllt werden: das Bedürfnis sich selbst des eigenen Selbstwertes zu versichern. Maslow behauptete, dass das Bedürfnis der Selbstwertschätzung erfüllt werden kann durch die Errungenschaft in einem bestimmten Bereich (*mastery*) oder durch das Gewinnen von Respekt oder Anerkennung von Anderen. Sobald das Bedürfnis der Selbstachtung im Großen und Ganzen erfüllt worden ist, entwickeln Kinder eine neue Unruhe und möchten ihre einzigartigen Talente entdecken und entfalten. Denn sie befinden sich dann auf dem Niveau, in dem das Bedürfnis der Selbstverwirklichung priorisiert wird<sup>44</sup>.

Den Pädagogen zeigt Maslows Theorie, dass das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen nicht in Absonderung, sondern nur dann sich entwickeln kann, wenn ein Individuum in einer Gemeinschaft verankert ist (*belonging*)<sup>45</sup>. Maslows Konzept unterstützt hier m.E. die pädagogische Annahme, dass Kinder durch die Trennung von der (Schul-)Gemeinschaft nach einem Verweis in die Förderschule geschädigt werden und diese innerlich verarbeiten müssen<sup>46</sup>.

„Inklusive Pädagogik versucht [daher] die Lernbedingungen so zu gestalten, dass jede Person in ihrer unverwechselbaren Einzigartigkeit unabhängig ihrer Fähigkeiten als vollwertiges Mitglied (*full membership*) wahrgenommen und so unterstützt wird, dass niemand aus der [Schul-]Gemeinschaft herausfällt.“ Das Gemeinschaftsgefühl (*belonging*) zeigt sich nach Alfred Adler, wenn man einfühlsam „mit den Augen eines anderen sehen, mit den Ohren eines anderen hören und mit dem Herzen eines anderen fühlen kann“<sup>47</sup>. Man sieht, respektiert und nutzt die Differenzen für das gemeinschaftliche Leben.

Mit der (Schul-)Gemeinschaft findet auch auf der Mikroebene das Lernen in der Klassengemeinschaft mehr Beachtung. Hier gilt es integrierende Lernsituationen genauso zu beachten wie differenzierende. In den meisten Fällen werden wohlwollende – aber nicht speziell für inklusiven Unterricht ausgebildete – Lehrkräfte versuchen zu differenzieren. Häufig sind sie aber noch nicht in der Lage zu integrieren. Die Dialektik menschlicher Gleichheit und Verschiedenheit fordert jedoch genau diese Abwechslung der Unterrichtsarrangements<sup>48</sup>. Für inklusives Lernen ist aus diesem Grund kooperatives Lernen sinnvoll. Kooperatives Lernen ist eine Unterrichtssituation, in der die SchülerInnen in Kleingruppen in einer strukturierten Art und Weise ausgerichtet auf ein gemeinsames Ziel an

---

<sup>44</sup> Kunc 2000, 80-81.

<sup>45</sup> Kunc 2000, 81-82

<sup>46</sup> Ahrbeck 2011, 112

<sup>47</sup> Ebd., 22.

<sup>48</sup> Wocken 1998, 40.

einer Teilaufgabe arbeiten. Die Kinder sind nicht nur auf das eigene Lernen ausgerichtet, sondern auch auf das der Mitglieder ihrer Kleingruppe und der gesamten Klasse. Denn um das Klassenziel zu erreichen, muss zuerst das Kleingruppenziel verfolgt werden. Nicht nur die Kleingruppenmitglieder sind voneinander abhängig, die einzelnen Kleingruppen sind auch der Klasse dienstbar<sup>49</sup>.

Mehrere Kleingruppen lernen gleichzeitig. Diese koexistenten Lernsituationen, in denen ziel- und methodendifferent in räumlicher Gemeinschaft gelernt wird, können um kommunikative Lernsituationen, d.h. gemeinsame Gespräche in größeren Gruppen oder im Plenum, ergänzt werden. Im kooperativen Unterricht erhalten die zu lernenden Inhalte oft in dem abschließenden Sitzkreis einen Sinn. Es wird den SchülerInnen erklärt, wie sie von den Erkenntnissen der Kleingruppen bzw. von Einzelnen persönlich profitieren können. Außerdem entstehen durch das moderierte Konstruieren im Plenum neue Erkenntnisse. Dadurch weist die Gesamtheit der Kleingruppenergebnisse einen größeren Ertrag auf als die Summe der einzelnen Kleingruppenresultate<sup>50</sup>. Zudem findet das Lernen doch in der Klassengemeinschaft statt– auch wenn es von der Zeitplanung<sup>51</sup> her betrachtet überwiegend ein individueller<sup>52</sup> bzw. Kleingruppenprozess ist. Der Lernprozess wird im Plenum gebündelt. Daher kommt der Interaktion und Kommunikation untereinander eine große Bedeutung zu.<sup>53</sup> Durch die interaktive Struktur des Kooperativen Unterrichts wird fortwährender Perspektivwechsel mit Kindern mit und ohne Förderbedarf unentbehrlich und ein normales „Alltagsgeschäft“.

Kooperatives Lernen in der Schulklasse soll mit außerschulischen kooperativen Formen kombiniert werden. Denn quasi-natürliche Möglichkeiten für das mit- und voneinander Lernen kreieren und wahrnehmen ist, was nach *sonderpädagogischer* Literatur für Inklusion fördernd ist. In sonderpädagogischen Studien tauchen religiöse Aktivitäten in der Glaubensgemeinschaft als Möglichkeiten für Lernen und Inklusion in gesellschaftlich gangbaren Kontexten auf<sup>54</sup>. In einer *erziehungswissenschaftlichen* Studie<sup>55</sup> wurden

---

<sup>49</sup> Förster, Mariët/ Kenter, Brenda/Veenman, Simon, Coöperatief leren binnen passend onderwijs, Amersfoort 2008, 11.

<sup>50</sup> Ebd., 11.

<sup>51</sup> Ca. 10 Minuten Anfangsplenum, 25 Minuten Kleingruppenarbeit, 10 Minuten Endplenum.

<sup>52</sup> Z.B. als Teilaufgabe innerhalb der Kleingruppenaufgabe.

<sup>53</sup> Krawitz, Rudi, Gemeinsamer Unterricht, in: *Bundschuh, Konrad* u.a. (Hg), Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn 1999, 104ff.

<sup>54</sup> Jones Ault, Melinda, Inclusion of Religion and Spirituality in the Special Education Literature, in: *The Journal of Special Education* 44 (2010), H. 3, 176 und Dunst, Carl.J./Bruder, Mary Beth/Trivette, Carol.M./Raab, Melinda/McLean, Mary, Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers, in: *Young Exceptional Children*, 4 (2001), H. 3, 18-25

Förderschullehrkräfte über außerschulischen Aktivitäten ihrer SchülerInnen befragt. Die Lehrkräfte nannten kirchliche Aktivitäten wie kirchliche Jugendarbeit als die am häufigsten genannten teilgenommenen außerschulischen Aktivitäten. Hier ist die Rede von sozialer Inklusion<sup>56</sup> und Förderung der persönlichen Entwicklung<sup>57</sup>. SonderpädagogInnen fördern deswegen öfter dieses Lernen in religiösen Gemeinschaften durch Zusammenarbeit mit Familien und religiösen Institutionen<sup>58</sup>.

(Nicht) zur Glaubensgemeinschaft Gehören ist sowohl für Kinder als auch die Eltern wichtig<sup>59</sup>, denn der Glaube und das Gebet hilft Ihnen bei der Sinnggebung – „Warum haben gerade wir ein behindertes Kind?“ Daten einer *erziehungswissenschaftlichen* Studie zeigen, dass Familien mit einer Zugehörigkeit zur religiösen Gemeinschaft bessere Coping-Strategien bzgl. des zusätzlichen Stresses haben, der oft entsteht, wenn Kinder Behinderungen aufweisen<sup>60</sup>. Zudem kann die religiöse Zugehörigkeit emotionale Unterstützung bei der Erziehung von Kindern mit Verhaltensproblemen sichern<sup>61</sup> und ein „Lieferant“ für Mitfahrgelegenheiten, Ruhepausen, finanzielle Mittel für Notfälle und soziale Beziehungen sein<sup>62</sup>.

Eine weitere *pädagogische* Studie<sup>63</sup> weist jedoch auf die Enttäuschungen von Familien hin, wenn ihre Kinder von religiösen Gemeinschaften oder Aktivitäten ausgeschlossen wurden<sup>64</sup>. Verschiedene erziehungswissenschaftliche Studien<sup>65</sup>, zeigen, dass Behinderten nicht in einem vergleichbaren Ausmaß an religiösen Aktivitäten teilnehmen wie Nicht-Behinderten.

---

<sup>55</sup> Kleinert, Harold L./Miracle, Sally A./Sheppard-Jones, Kathy, Including students with moderate and severe disabilities in extracurricular and community recreation activities – Steps to success, in: Teaching Exceptional Children, 39 (2007), H.6, 33-38

<sup>56</sup> Ebd.

<sup>57</sup> Jones Ault 2010, 187

<sup>58</sup> Ebd., 186.

<sup>59</sup> Poston, Denise J./Turnbull, Ann P., Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities, in: Education & Training in Developmental Disabilities 39 (2004), H. 2, 95-108.

<sup>60</sup> Todis, Bonnie/Singer, George, Stress and stress management in families with adopted children who have severe disabilities, in: Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities 16 (1991), H. 1, 3-13.

<sup>61</sup> Fox, Lise/Vaughn, Bobbie J./Wyatte, Merili Llanes/Dunlap, Glen, ‘We can’t expect other people to understand’ – Family perspectives on problem behavior, in: Exceptional Children 68 (2002), H. 4, 437-450

<sup>62</sup> Collins, Belva C./Epstein, Ann/Reiss, Toni/Lowe, Verna (2001): Including Children with Mental Retardation in the Religious Community, in: Teaching Exceptional Children 33, (2001), H. 5, 53

<sup>63</sup> Turnbull, Ann P./Ruef, Mike, Family perspectives on inclusive lifestyle issues for people with problem behavior, in: Exceptional Children 63 (1997), H. 2, 211-227.

<sup>64</sup> Jones Ault 2010, 185

<sup>65</sup> Hayden, Mary G./Lakin, K. Charlie/Hill, Bradley K./Bruininks, Robert H./ Copher, J.I., Social and leisure integration of people with mental retardation in foster homes and small group homes, in: Education and Training in Mental Retardation, 27 (1992), H. 3, 187-199; Orsmond, Geal I./Krauss, Marty W./ Seltzer, Marsha M., Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism, in: Journal of Autism and Developmental Disorders 34 (2004), H.3, 245-256

Interkulturell gesehen spielen dabei u.a. die kulturellen Überzeugungen bzgl. Behinderung eine negative Rolle<sup>66</sup>.

#### 4.3.2. Zugehörigkeit zur Gemeinschaft aus theologischer Sicht

Die Tiefe der Gemeinschaft als „Urform menschlichen Zusammenseins“<sup>67</sup> können wir aus alttestamentlichen Aussagen lediglich erahnen: „Adam‘ ist Kollektivbegriff und meint zunächst die Menschen in ihrer Gesamtheit und Verbundenheit. Erst spät und zögernd wird daraus ein individueller Name“<sup>68</sup>.

Wichtig ist, dass die Entwicklung vom Kollektiv zum Individuum und nicht andersherum stattfindet, denn jeder von Gott gedachte Mensch ist „nur lebensfähig durch seine Mitmenschen“<sup>69</sup>. Gemeinschaft ist für die Identitätsentwicklung unumgänglich. Der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber sagte es so: „Der Mensch wird am Du zum Ich“<sup>70</sup>.

Folglich liegt nach dem amerikanischen Professor für Christliche Sozialarbeit Rick Chamiec-Case die Bedeutung für Mitgliedschaft und Partizipation in einer (Glaubens- oder Schul-) Gemeinschaft darin, dass eine Person fühlt, dass er/sie dazugehört. Man kann sich mit einer (Glaubens-)Gemeinschaft identifizieren und daher einen Sinn für Identität entwickeln<sup>71</sup>

Im Neuen Testament wird „Gemeinschaft“ für konkrete Formen besonders enger Zusammengehörigkeit zwischen Gott und Menschen oder zwischen Menschen verwandt<sup>72</sup>. Die Gläubigen sind berufen zur Gemeinschaft mit Jesus Christus (1. Kor. 1,9).

Für den inklusiven Religionsunterricht wird die Gemeinschaft mit Gott und den Mitmenschen nicht nur durch die Förderung der sozialen Beziehungen mit Unterrichtsinhalten wie Toleranz, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Solidarität im Kerncurriculum Evangelische Religion angebahnt, sondern im gemeinsamen Gebet, durch

<sup>66</sup> Masood, Ambrin F./Turner, Lisa A./Baxter, Abigail, Causal attributions and parental attitudes toward children with disabilities in the United States and Pakistan, in: *Exceptional Children*, 73 (2007), H. 4, 475-487; Murdick, Nikki/Shore, Paul/Chittooran, Mary M./Gartin, Barbara, Cross-cultural comparison of the concept of ‘otherness’ and its impact on persons with disabilities, in: *Education & Training in Developmental Disabilities*, 39 (2004), H. 4, 310-316

<sup>67</sup> Seeberg, Stella, Gemeinschaft, in: *Karrenberg, Friedrich* u.a. (Hg.), *Evangelisches Soziallexikon*, Stuttgart 1965, 465.

<sup>68</sup> Ebd.

<sup>69</sup> *Rheinischer Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder*, *Hoffnung Leben. Evangelische Anstöße zur Qualitätsentwicklung*, 2002, in: *Evangelische Kirche im Rheinland* (Hg.), *Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsverständnis. Eine Arbeitshilfe der Abteilung Bildung im Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche im Rheinland*, 2011, <http://www.ekir.de/www/handeln/inklusion-14434.php> (Stand 11.01.2012)

<sup>70</sup> Buber, Martin, Ich und Du, in: *Ders.*, *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*, Heidelberg 1962, 79.

<sup>71</sup> Chamiec-Case, Rick, The Faith Connections Approach: Including People with Developmental Disabilities in the Life and Worship of Congregations, in: *Hugen, Beryl* u.a. (Hg.), *Christianity and Social Work – Readings on the Integration of Christian Faith and Social Work Practice*, Botsford <sup>2</sup>2002, 362f.

<sup>72</sup> Seeberg 1965, 464

Feiern und diakonisches Lernen praktiziert.

„In gesteigerter Form und das Künftige verbürgend, wird diese Gemeinschaft im Sakrament der Taufe (Röm. 6,4; Eph. 4,5) und des Abendmahls (1. Kor. 10, 16ff) verwirklicht und erlebt.“<sup>73</sup> Gerade dieses letztgenannte Sakrament wird dem geistig Behinderten jedoch oftmals zu Unrecht von Geistlichen verweigert, weil er „nicht wirklich verstehen“ könne, was es bedeute<sup>74</sup>.

Für Kinder mit Förderbedarf ist das basale menschliche Recht „zur Gemeinschaft zu gehören“ (*belonging*) etwas, worauf ihnen in der Praxis zunächst gar kein Anrecht gegeben wird: sie müssen es sich – meistens durch verbesserte (kognitive) Leistung bzw. angemessenere Verhaltensweisen – verdienen, (wieder) in die Gemeinschaftsschule bzw. in Aktivitäten der Glaubensgemeinschaft eingegliedert zu werden. Bis dahin sind sie nicht so (gut) wie die anderen, die schon zur Regelschule bzw. örtlichen Gemeinschaftsleben gehören.

Im Anschluss am Religionsunterricht der am Forschungsprojekt partizipierenden Förderschule mit Schwerpunkt emotionaler und sozialer Entwicklung (ESE) zeigte sich, dass die Kinder sehr wohl wissen, dass sie aus der regulären Schulgemeinschaft ausgeschlossen sind. Es war für uns als teilnehmende Beobachterinnen (s. §1) des Unterrichts einerseits schön, andererseits auch traurig, im Religionsunterricht am 08.03.2012 mitzuerleben, wie eine Schülerin, die seit einem dreiviertel Jahr in der Schulklasse war, von den MitschülerInnen bei Ankündigung ihrer Rückschulung mit Kuchen und vor allem neidischen Blicken gefeiert wurde. Gerufen wurde in etwa<sup>75</sup>: „Was? Du gehst an eine normale Schule? Geil!“ Es zeigt sich in der Reaktion deutlich, wie sich die SchülerInnen im Grundschulalter ihres Sonderstatus bewusst sind und ihre eigene Ausgrenzung aus der Regelschule als „minderwertig“ und die Rückschulung als „höherwertig“ einstufen.

Nicht nur in der Schulgemeinschaft der Regelschule vor Ort, sondern sogar in der kirchlichen Gemeinschaft ist es eher ungewöhnlich, dass Kinder mit Förderbedarf in die regulären Kinderbetreuung, den Kindergottesdienst, die Jungschar und den Konfirmandenunterricht aufgenommen werden<sup>76</sup>. Religiöse Gemeinschaften<sup>77</sup> scheinen nicht zu wissen, wie sie behinderte Personen am besten inkludieren können<sup>78</sup>. In Ausnahmefällen nehmen sie dort in

<sup>73</sup> Ebd.

<sup>74</sup> Ploeger, Albert K., *Lessen over God*, Kampen 1997; *Chamiec-Case 2002*, 362

<sup>75</sup> Dieses „Kuchenessen“ wurde, da es außerhalb des Religionsunterrichts stattfand, nicht mit Audiogerät aufgenommen.

<sup>76</sup> de Zwart, Ingrid, *Catechese met mensen met een verstandelijke beperking*, in: *Impuls – Informatiebulletin voor de catechese* 120/2005, 2.

<sup>77</sup> Carter, Erik W., *Including people with disabilities in faith communities*, Baltimore 2007

<sup>78</sup> Jones Ault 2010, 186

den hinteren Reihen Platz, um bei „Störungen“ dann den Gottesdienst oder Raum zu verlassen...<sup>79</sup>.

Ironisch genug sorgt das Wegnehmen des Gemeinschafts(zugehörigkeits)gefühls dafür, dass die Lernkapazität – auch im Religionsunterricht – weiter abnimmt. Kinder mit Förderbedarf können nicht dazugehören, bis sie (mehr) lernen und/oder lernen sich „adäquat“ zu verhalten, aber sie können nicht (mehr) lernen, weil sie von der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ausgeschlossen werden. Der Wunsch zum Lernen verringert sich. Das Stagnieren der Entwicklung wird aber wiederum zur Legitimation, um das Kind in der Förderschule, abseits des eigenen Wohnviertels, zu behalten<sup>80</sup>.

Am 23. Februar 2012 fahre ich zum Religionsunterricht in die obengenannte Förderschule ESE am Rande der Stadt. Während des Abschließens von meinem Fahrrad springt ein kleiner Knirps aus dem 1. Schuljahr aus der neugebauten Schule und rennt Richtung Zaun, in etwa schreiend: „Ich will nicht mehr lernen! Ich will nicht mehr lernen!“ Es nicht das erste Mal, dass dieser kleine Bursche wieder eingefangen werden musste. Obwohl es in der Gesellschaft die gängige Meinung ist, dass gerade junge Kinder gerne lernen, zeigt sich m.E. bei diesem Jungen die obenerwähnte reduzierte Lernmotivation.

Nach Chamiec-Case liegt der Grund für die Stagnation nicht nur in der Abnahme der Lernmotivation, sondern auch darin, dass die ausgegrenzten Kinder mit Förderbedarf nicht von dem lokalen Wissen der Gemeinschaft profitieren können. Denn eine (Glaubens-) Gemeinschaft gibt Personen den Vorteil, in ein örtliches soziales Netzwerk integriert zu sein. Damit erhalten die Personen Zugang zu beachtlichen Informationen und Ressourcen, die häufig anderen Menschen, die kein Teil des Netzwerkes sind, nicht zur Verfügung stehen<sup>81</sup>. Das informelle (Glaubens-)lernen in der direkten Wohnumgebung wird damit erschwert. Zusammen mit den eigenen Geschwistern und befreundeten Nachbarskindern in die Schulgemeinschaft und ggf. in die religiöse Gemeinde im eigenen Wohnviertel gehen zu können und nicht aufgrund ethnischer Abstammung, kultureller Identität, Gender, sexueller Orientierung, Alter, Temperament, Leistungsstandards, Religion, Milieu, körperlicher, kognitiver oder sozialer Fähigkeiten, Familiensprache oder Gesundheit „aussortiert“ zu werden, ist jedoch eine wichtige Form der Zugehörigkeit.

Gerade das stabile Aufwachsen und Aufgenommen-Sein in einer dauerhaften Gemeinschaft im Wohnviertel ist bei Kindern mit Förderbedarf ESE eher Ausnahme als Regel. Dennoch

<sup>79</sup> Chamiec-Case 2002, 361-362; van Aniel-Mandersloot, A./van Aniel, Cornelis Pieter, Een vergeten schakel. De verstandelijk gehandicapte in kerk en gemeente, Kampen 1983

<sup>80</sup> Kunc 2000, 88

<sup>81</sup> Chamiec-Case 2002, 362-363



streben auch SchülerInnen mit einer verzögerten sozialen Entwicklung nach dauerhaften Freundschaften. Dieses Streben wird jedoch durch fehlende Inklusion nicht einfacher.

So lebt Scott, der zur Zeit an der am Forschungsprojekt partizipierenden Förderschule ESE beschult wird, seit einiger Zeit in einer sehr bemühten Pflegefamilie im Osnabrücker Land in einer vorher für ihn fremden Ortschaft (in den Augen des Kindes, d.h. ohne Auto) relativ weit entfernt von seinen leiblichen Eltern und Verwandten. Nachdem er wegen Verhaltensproblemen die Dorfschule seiner neuen Wohnstätte bereits verlassen musste, waren auch die Lehrkräfte einer weiteren Grundschule im Nachbardorf nach einigen Vorfällen nicht mehr bereit, ihn zu unterrichten. Die Unruhe, die er kreierte, sei zu groß. Er fährt jetzt, da der Kleinbus der städtischen Förderschule ESE viele Umwege nehmen muss, täglich etwa eine Stunde hin und eine Stunde zurück. Viel Zeit und Chancen, um überhaupt die (durch die Vorgänge in der Dorfschule bereits geschädigten) Beziehungen mit Kindern in der Ortschaft in eine positive Richtung zu erneuern, gibt es nicht. Absprachen, wer bei wem spielen kann, sind bereits während der Pause in der Dorfschule gemacht und dann ist Scott ja in der städtischen Förderschule. Ein „schwieriges“ Kind wächst nun nicht nur ohne leibliche Eltern, sondern auch außerhalb der Gemeinschaft des Wohnortes auf. Die „Gemeinschaftszeit“ beschränkt sich nun auf die Förderschule, die sich wiederum am Rande der Stadt befindet.

Für Scott ist die Klassengemeinschaft lediglich komplett, wenn die Klassenlehrerin als „Chefin“ da ist. Daher ist in der neuen städtischen Förderschule vor allem der Fachunterricht ein Problem. Ohne die Klassenlehrerin, Meike Kjerstidotter, die auch Religion unterrichtet, läuft nichts. Auch der Umstand, dass in der Mitte des Schuljahres Kinder die Schule verlassen oder dazu kommen, sorgt für Instabilität des sozialen Gefüges. Die Gemeinschaftsstabilität ist dahin, da immer aufs Neue nach der „Hack-Ordnung“ gesucht werden muss. Wo gehört wer hin? Gehört Scott noch dazu? Scott verhält sich nach einem relativ ruhigen Einstieg in der Förderschule zunehmend aggressiver und muss von der Religionslehrkraft oder/und von seinem persönlichen Begleiter (Integrationshelfer als Eingliederungshilfe) häufig mit einem „Bärengriff“ daran gehindert werden, sich selbst oder andere zu verletzen. Letzterer verlässt folglich die Schule oftmals mit Bisswunden.

In diesem Subparagrafen wird die Schule unter den Anspruch einer „Gemeinschaftsperspektive“ gestellt. Zur Schule gehen umfasst mehr als nur dem Folgen des Unterrichts von einer Fachlehrkraft, z.B. des Faches Evangelische Religion. Demgemäß gilt es *aus pädagogischer Sicht* nach stabilen sozialen Beziehungen zu streben, u.a. mithilfe eines kontinuierlichen Erhalts des Klassenverbandes und wenig Lehrerwechsel, z.B. dadurch, die Lehrerqualifikation nach dem Erststudium durch (religionspädagogische) Fortbildung auf drei oder mehr Fächer auszudehnen<sup>82</sup>. Bezüglich des Religionsunterrichts bedeutet diese pädagogische Forderung das Beenden der die Klassengemeinschaft sprengenden

<sup>82</sup> Vergleichbare Weiterbildungskurse für das Fach Ev. Religion werden in verschiedenen Bundesländern angeboten, z. B. in Hessen und Rheinland-Pfalz (Quellen: [http://www.afl.hessen.de/irj/AfL\\_Internet?cid=b517b5c225e83c2446ad5ea5e05f6c29](http://www.afl.hessen.de/irj/AfL_Internet?cid=b517b5c225e83c2446ad5ea5e05f6c29) und <http://www.efwi.de/veranstaltungen/weiterbildungslehrgang-evangelische-religion.html> (Stand 14.03.2012)).

konfessionell-gebundenen Lerngruppen<sup>83</sup>.

Wenn ReligionspädagogInnen die pädagogischen Argumente wichtiger finden als die theologischen, werden sie sogar eine Art „Unterricht in Weltanschauungen für alle“ befürworten. Jedoch werden die meisten TheologInnen auf die *religionsdidaktischen Nachteile* dieses an den Religionswissenschaften angelehnten Konzepts verweisen. So wird u.a. in der performativen Religionsdidaktik stark bezweifelt, ob z.B. das Eigene der Religion überhaupt „vermittelt“ werden kann. Performative Religionsdidaktiker befürworten daher, dass wenigstens probeweise Riten miterlebt und anschließend reflektiert werden sollten<sup>84</sup>.

Diese religionsdidaktischen Argumente sprechen eher gegen ein religionskundliches Konzept. Andere Studien zeigen, dass (nicht-)religiösen Lehrkräfte sich sehr schwer tun, (andere) Religionen und Konfessionen objektiv darzustellen<sup>85</sup>. Diese religionsdidaktischen Argumente untermauern eher das Konzept eines „Religionsunterricht für alle“.

Dennoch ist auch diese Konzeption nicht unproblematisch. Zuerst gibt es aus *religionstheologischer Sicht* Bedenken: Nicht alle gläubige Eltern gehen davon aus, dass es sich in allen Religionen um einen, also denselben Gott handelt<sup>86</sup>. Sie werden auf einem (mono)konfessionell-gebundenen Religionsunterricht beharren.

Weiterhin gibt es *aus juristischer Sicht* Vorbehalte. Für bewusst atheistisch erziehende Eltern wäre sowohl die Vokation oder Missio der Religionslehrkräfte im Konzept „Religionsunterricht für alle“ als auch das obengenannte (probeweise) Partizipieren in Religion im Konzept des „Performativen Religionsunterrichts“ problematisch. Zudem ist dort, wo auch (Pflege- und Heim-)Kinder beschult werden, deren Eltern nicht befragt werden können, ob sie Religionsunterricht wünschen, ein „Religionsunterricht für alle“<sup>87</sup> wegen der negativen Religionsfreiheit gesetzlich umstritten. Allerdings wäre m.E. ein Religionsunterricht für alle, die auf Nachfrage schriftlich bestätigen, dass sie „dafür sind oder nichts dagegen haben“ denkbar.

Das Fazit dieser Subparagrafen lautet, dass aus theologischen und juristischen Gründen die pädagogische Forderung, die Lerngemeinschaft am besten nicht aufzubrechen, nicht immer berücksichtigt werden kann. Nur in dem Fall, wo die Erziehungsberechtigten einwilligen und

---

<sup>83</sup> Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht – ‚Weltreligionen‘ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999, 99-103.

<sup>84</sup> Leonhard, Silke (Leiblich lernen und lehren.), Stuttgart 2006

<sup>85</sup> Zonne, 2006

<sup>86</sup> Zonne, 2006, 49.

<sup>87</sup> Asbrand, Barbara, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, Frankfurt am Main 2000.

fachfremd Unterrichtende dazu bereit – denn auch Lehrkräfte haben die Möglichkeit, sich auf ihre negative Religionsfreiheit zu berufen – und dazu in der Lage sind, ist dies möglich.

#### 4.4. Das Vertrauen etwas – aber nicht alles – meistern zu können

##### 4.4.1. Etwas – aber nicht alles - Meistern aus pädagogischer Sicht

„Grundsätzlich hinter anderen zurückzubleiben, beim besten Willen nicht das Erreichen zu können, was ihnen scheinbar spielend gelingt, das ist eine für den Selbstwert und das Selbstkonzept unerquickliche und bedrohliche Erfahrung. Kinder mit Lern- und Sprachbehinderungen sind ihr in besonderer Intensität ausgesetzt (...) [wenn sie sich] innerwie auch außerschulisch vergleichen und bemerken, wie es um ihre relative Leistungsposition bestellt ist. Noch stärker betroffen sind Kinder mit massiven Verhaltensstörungen, die wiederholt und in unterschiedlichen Erfahrungsräumen erleben müssen, dass sie sich als Person nicht verdeutlichen können. (...) Sie bleiben unverstanden, weil sie sich selbst nicht verstehen, sind in sich selbst verfangen und verstricken andere gleichermaßen<sup>88</sup>.“

Kinder mit Förderbedarf „erleben sich gehäuft als hilflos und ohnmächtig gegenüber schulischen Anforderungen, die altersüblich sind, von ihnen aber nicht oder nur unzureichend erfüllt werden können<sup>89</sup>“. Der kanadische Pädagoge Norman Kunc betrachtet den Aufbau von Vertrauen in die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten (*mastery*) der von der Lehrkraft bzw. der Schülerin/ dem Schüler selbst gestellten Aufgaben als grundlegende Komponente der inklusiven Bildung<sup>90</sup>. Der Wert liegt darin, dass der Fokus von der Frage, ob eine Schülerin/ein Schüler intelligent ist oder sich sozial angepasst verhält, auf die Frage nach dem Schülerpotentials, d.h. der Nachforschung, worin die Stärken einer Schülerin/eines Schülers liegen könnten, welcher Arbeit sie/er gewachsen sein könnte, verschoben bzw. ausgedehnt wird. Was kann er/sie in der gegebenen Situation möglichst selbstbestimmt, selbstverantwortlich und sinnerfüllt bewältigen<sup>91</sup>?

„‘Ich fordere etwas von dir, weil ich dich achte‘ (Makarenko) – dieser Grundsatz gilt für SuS mit Behinderung und SuS mit Hochbegabung in gleicher Weise. Die noch nicht realisierten

<sup>88</sup> Ahrbeck, 2011, 61

<sup>89</sup> Ahrbeck, 2011, 61

<sup>90</sup> Kunc 2000, 80f.

<sup>91</sup> Liedke, Ulf, Gottebenbildlichkeit und Kompetenz – Theologische Perspektiven in der Behindertenhilfe, in: Rainer Krockauer u.a. (Hg.), Theologie und Soziale Arbeit – Handbuch für Studium, Weiterbildung und Beruf, München 2006, 202

Entwicklungspotenziale des Kindes müssen ausgeschöpft werden<sup>92</sup>“.

Entwicklungsnotwendigkeiten müssen von den Lehrkräften wahrgenommen werden<sup>93</sup>.

Die Vorbildfunktion z.B. von älteren SchülerInnen mit Förderbedarf oder auch von behindertem Lehrpersonal ist dabei von großer Bedeutung.

Annette Kellinghaus-Klingberg ist Diplom-Sozialpädagogin an der Gesamtschule Köln-Holweide und aufgrund ihrer Behinderung auf den Rollstuhl und Arbeitsassistenten angewiesen. Einer ihrer SchülerInnen mit Förderbedarf LE meinte im Hinblick auf sein ihm bevorstehendes und Angst machendes Praktikum: „Wenn ich sehe, was Sie mit Ihrer Behinderung schaffen können, dann weiß ich, ich kann das auch schaffen“. Frau Kellinghaus-Klingberg reflektiert den Vorbildeffekt, sich den vielfältigen Aufgaben zu stellen, wie folgt: „Wenn vor den eigenen Augen ein Mensch die Herausforderungen einer schweren Behinderung meistert – wer will sich noch von Benachteiligungen etwa wegen eines Migrationshintergrunds aufhalten lassen?“<sup>94</sup>.

Andererseits auch soll die Lehrkraft keine Aufgaben stellen, die das Kind bei bestem Willen nicht meistern kann: „Ich erwarte nicht mehr von dir als du leisten kannst!“<sup>95</sup> Zu realisieren, dass es Lernziele gibt, die von manchen SchülerInnen – obwohl diese sich durchaus weiterentwickeln – dennoch nie erreicht werden können, ist m.E. sehr wichtig. Denn in der inklusiven Debatte zeigen sich unterschwellig „übertriebene Sorgen, durch Diagnosestellungen zu schädigen, eine überzogene Angst, durch einen fachlich geschulten Blick zu behindern, zu pathologisieren.“<sup>96</sup> Die Sonderpädagogik weist darauf hin, dass auch anerkannt werden dürfen soll, dass „Menschen durch eine massive Beeinträchtigung ihrer sprachlichen oder intellektuellen Fähigkeiten im Leben ernsthaft behindert sind.“<sup>97</sup> Es „darf nicht übersehen werden, dass auch unüberwindbare Grenzen existieren, die in den Kindern und ihren Entwicklungspotenzialen liegen.“<sup>98</sup>

Die Ambivalenz möge deutlich sein: einerseits sollen Lehrkräfte „pädagogische Erfolge prinzipiell für möglich halten“, andererseits soll bei ihnen auch kein übermäßiges Vertrauen in die (vermeintlichen) Ressourcen von Kindern mit Förderbedarf bestehen<sup>99</sup>. Realitätsnahe Aufgaben sollen gestellt werden, damit sie unter zumutbarer Anstrengung auch geleistet werden können. „Keinem Kind kann alles sofort gelingen. (...) Anderenfalls, wenn die

<sup>92</sup> Ahrbeck 2011, 80.

<sup>93</sup> Ebd., 81.

<sup>94</sup> Kellinghaus-Klingberg, Annette, Schwerbehindertes Personal, in: Stangier, Stephanie u.a. (Hg.), Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe, Müllheim an der Ruhr 2012, 311-313

<sup>95</sup> Schweiker 2010, 24.

<sup>96</sup> Ahrbeck 2011, 73.

<sup>97</sup> Ebd.

<sup>98</sup> Ebd. 101.

<sup>99</sup> Ebd. 89.

Entmutigungen persistieren und übermächtig werden, ist damit zu rechnen, dass sich Kinder zurückziehen und resignieren.“<sup>100</sup>

Liegt bei der Bildung der Hochschätzung des Meistern-Könnens zugrunde, motiviert dies den SchülerInnen sehr, denn Kinder mögen es, (für sie realistisch machbare) Aufgaben zu bewältigen. Sie streben nach Anerkennung von anderen Menschen. Das Gefühl, in der Lage zu sein, etwas zu meistern, steigert das Selbstwertgefühl. Sie lernen ihre Stärken kennen<sup>101</sup>. Wer was auf welche Weise fertigbringen kann, wird möglicherweise in einer Klasse sehr unterschiedlich aussehen.

Die Schülerpotentiale sind vielfältig. Für jeden ist die Antwort auf die Frage, welcher Arbeit sie/er gewachsen sein könnte, unterschiedlich. Daher geht es innerhalb einer inklusiven Schule um Anerkennung der Heterogenität im „Können“. Wichtig ist hier eher der „Wettbewerb“ mit sich selbst als die Konkurrenz untereinander.

Heterogenität in kognitiver Leistung gibt es auch in der am Forschungsprojekt partizipierenden Förderschule ESE. Rafael ist dort Viertklässler. Seine Klasse ist im Schnitt leistungsstark. Er selbst kommt jedoch aus einer Familie mit einem geringen Bildungsgrad, die sich dessen auch sehr bewusst ist. Der Vater, eine ungelernete Kraft der Stadtreinigung, meinte, er hätte seine Frau geheiratet, „obwohl sie ein wenig dumm sei.“ Rafael hat kaum Übungsunterstützung zu Hause. In der Klasse haben sich seine MitschülerInnen nach anfänglichem Stöhnen durch die aktiven Interventionen der Religionslehrkraft Meike Kjerstidotter an sein langsames Tempo beim Lesen und Schreiben gewöhnt. Er erhält im Religionsunterricht ein inhaltlich und vom Lay-Out gesehen vergleichbares Arbeitsblatt wie die anderen Kinder, nur sind die Sätze von seiner Religionslehrkraft gekürzt bzw. mit einfacheren Synonymen versehen. Er kann daher bei der anschließenden Besprechung ohne inhaltliche Einschränkungen seinen Beitrag leisten. Da die MitschülerInnen wissen, wie mühevoll das Lesen für Rafael ist und weil er zum Endplenum beiträgt, wird die Situation auch von ihnen als fair eingeschätzt.

Wenn differenziert betrachtet wird, wer, wann und wie einen Teilbereich von einem bestimmten Thema bearbeitet und dadurch unterschiedlichste Aufgaben gemeistert werden können, müssen die Lernziele in einer inklusiven Bildung folglich nicht immer gleich sein. Es gilt für manche Bereiche erreichbare zielgleiche Lernmöglichkeiten zu schaffen und für andere rechtzeitig zieldifferente Optionen bzgl. eines gemeinsamen Unterrichtsthemas zu kreieren. „Diese sog. Lernzieldifferenz ist noch nicht in jedem Bundesland im Schulgesetz verankert.“<sup>102</sup> Es gibt also Nachholbedarf: „Über bildungsgangspezifische Kompetenzformulierungen hinaus sind die anzustrebenden Kompetenzen zieldifferent zu

<sup>100</sup> Ebd. 90.

<sup>101</sup> Liedke 2006, 202

<sup>102</sup> Schweiker 2010, 20.

individualisieren, d.h. dem einzelnen Kind anzupassen (vgl. ILEP: Individueller Lern- und Entwicklungsplan).<sup>103</sup>

Es soll immer aufs Neue nach persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten geschaut werden, jedoch soll ein Kind vom individuellen Potenzial aus eingeschätzt werden und nicht von der Diskrepanz zum mittelschichtorientierten Normalfall her<sup>104</sup>. Es darf nicht von einem „Nachholbedarf, begleitet von der Hoffnung, dass (...) es durch eine gezielte, auf seine Person bezogene Förderung kognitiv voran kommt und massive Leistungsdefizite im Lesen, Schreiben oder Rechnen abbaut“<sup>105</sup> ausgegangen werden. Wenn „anders sein“ normal ist, muss „anders bleiben“ auch normal sein! Auch bei bestmöglicher Förderung werden Leistungsunterschiede trotz Integration bestehen bleiben<sup>106</sup>. „Die unterschiedliche Leistungsfähigkeit von Schülern führt zwangsläufig, auch in einem integrativen oder inklusiven System, zu internen Differenzierungen und einer Stufung von Schülern.“<sup>107</sup> Diese differenzierten Einschätzungen tragen ja zur angemessenen Aufgabestellung und zur Vergrößerung der Chance, dass SchülerInnen tatsächlich eine realistische Möglichkeit haben, eine herausfordernde Aufgabe zu meistern, bei. Zugleich wird einer Unterforderung vorgebeugt. Letzteres fordert auch die Behindertenrechtskonvention (BRK)<sup>108</sup>, Artikel 24, Absatz 1 b. Demnach muss es vorrangige Aufgabe staatlicher Bildungseinrichtungen sein, Folgendes zu fördern: „The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential.“ Dazu fordert die BRK, Artikel 24, Absatz 2e<sup>109</sup>, dass „effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.“

Die bisherigen Erfahrungen (Lernausgangslage) als auch die aktuellen (z.T. eingeschränkten) Lebenssituationen sollen sich auf die Lernsituation auswirken. Diese Einschätzung fällt vielen Lehrkräften nicht leicht, denn die Erfahrungen und Lebenswelten der Kinder unterscheiden sich meistens von denen der bildungsnahen Lehrkraft. Weiterhin steht die Lehrperson in der Pflicht, die Erfahrungsdifferenzen zwischen den Kindern wahrzunehmen. Da die individuellen

<sup>103</sup> Ebd., 21.

<sup>104</sup> *Hinz, Andreas*, Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung, in: *Hildeschiedt, Anne* u.a. (Hg.), Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim 1998, 142.

<sup>105</sup> *Ahrbeck 2011, 71*

<sup>106</sup> *Ahrbeck 2011, 39; Wocken 2001, 400*

<sup>107</sup> *Ahrbeck 2011, 112*

<sup>108</sup> <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Stand 11.01.2012).

<sup>109</sup> <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Stand 11.01.2012).

Möglichkeiten variieren, kann es bei einigen Kindern an Vorstellungsfähigkeit mangeln. Fehlende Erfahrungen sollen antizipiert bzw. kompensiert werden<sup>110</sup>: Durch gezielte Kooperation mit KlassenkameradInnen wird es diesen SchülerInnen ermöglicht, die für die Thematik notwendigen, denn grundlegenden, Erkenntnisse verstehen zu können<sup>111</sup>. Bei einem kooperativen Modell kann die individuelle Bewältigung von Aufgaben (§2.2.1) sogar die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft (§2.1.1) stärken. Nach Feuser kooperieren alle Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau am gemeinsamen Gegenstand<sup>112</sup>. „Die Kooperation am ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ kann in ihrer didaktischen Struktur mit einem Baum verglichen werden. Sein Stamm steht für die äußere thematische Struktur eines Themas, an dem alle SuS gemeinsam arbeiten. Die Wurzeln entsprechen dem jeweils möglichen Erkenntnisstand der Wissenschaft und der Welt. Die Äste und Zweige stellen die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten in der Beschäftigung mit dem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ dar. Die Astansätze entsprechen den sinnlich konkreten Handlungsmöglichkeiten. Sie erstrecken sich bis zu den Astspitzen, in denen sich die abstrakt-logischen und symbolischen Zugänge von Sprache, Schrift oder Formeln widerspiegeln.“<sup>113</sup>

Vorteil ist, dass hier „Individualisierung und innere Differenzierung (...) nicht in die Vereinzelung führen.“<sup>114</sup> Sie sind von dem „Stamm“ und den „Wurzeln“ abhängig. „Ein dialektisches Verhältnis von (...) Individualisierung und Kooperation, von einsamer und gemeinsamer Tätigkeit“ soll entstehen, damit ein komplementärer Zusammenhang entsteht<sup>115</sup>.

#### 4.4.2. Etwas – aber nicht alles - Meistern aus theologischer Sicht

Das Vertrauen, etwas – aber nicht alles – meistern zu können, deutet auf ein Selbstbewusstsein hin, dass nicht nur durch das Fähig-Sein gestärkt wird, sondern auch das Unfähig-Sein verarbeitet hat. Das Kind lernt die aus dem Letztgenannten entstandene Verletzlichkeit auszuhalten und zu akzeptieren. Nach Henning Luther (*Luther 1992*) fängt gerade hier, bei den Erfahrungen von der Unkontrollierbarkeit des persönlichen alltäglichen

<sup>110</sup> Boenisch, Jens, Integrative Didaktik, in: Annette Pithan u.a. (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik, Münster 2002, 220.

<sup>111</sup> Klippert, Heinz, Heterogene Lerngruppen unterrichten – Anregungen für den Schulalltag, in: Jürgen Franzen (Hg.), Schule und Kirche: Integrative/inklusive Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher, Evangelische Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2009

<sup>112</sup> Georg Feuser, Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 2005, 173f.

<sup>113</sup> Schweiker 2010, 30-31

<sup>114</sup> Ebd., 35.

<sup>115</sup> Ebd. 35.

Lebens, das Bedürfnis für praktisch-theologisches Handeln an. Die Ambivalenz der Erfahrungen erzeugt eine Unruhe, die thematisiert und durchdacht werden soll. Inklusiver Religionsunterricht soll daher zur Auseinandersetzung mit Begrenzungen und Chancen des menschlichen Lebens ermuntern. Er soll helfen, der Freude und Dankbarkeit über Gelungenes und das eigene Können Ausdruck zu geben, aber auch die alltäglichen Erfahrungen des Scheiterns, der Endlichkeit, die Begegnung mit fremder und eigener Schuld aufgreifen. Es soll daher Raum für Trauer geben. Religionslehrkräfte können zur Klage<sup>116</sup> ermuntern und Mut machen zum Träumen<sup>117</sup>. Sie helfen, „Grenzen zu überschreiten und dabei an die Grenz-Geschichten [zu] erinnern, die in der Bibel aufgehoben sind.“<sup>118</sup> „So wie Gott in der Menschwerdung Jesu den Weg in die Schwäche und Erniedrigung wählt und wiederum in der Auferstehung erhöht wird, so gehören auch Schwäche und Stärke, Ohnmacht und neue Kraft zu den grundlegenden Lebensdimensionen des Menschen.“<sup>119</sup>

Das Annehmen der eigenen Fähigkeiten *und* Begrenztheiten bedeutet eine Bejahung der eigenen Person, eine Zustimmung zu sich selbst, einschließlich der Grenzen, der Schwächen, der Beeinträchtigungen des individuellen Lebens. Das Kind lernt das *ganze* Leben als von Gott geschenkt und daher sinnvoll anzusehen<sup>120</sup>.

Auch bei den Unterrichtsvorbereitungen des Religionsunterrichts soll die Diversität der verschiedenen Talente und Unmöglichkeiten berücksichtigt werden. Entsprechend der BRK (s. § 4.4.1) verlangt die rheinische Landeskirche, „alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer jeweiligen Gaben gleichermaßen und differenziert [zu] fördern und zur umfassenden Entfaltung ihrer Gaben heraus[zufordern“<sup>121</sup>. Religionspädagoge Schweiker fordert „den RU

---

<sup>116</sup> Folgende erwartete Kompetenzen für den 3./4. Schuljahrgang werden im niedersächsischen Kerncurriculum aus dem Jahr 2006 (S. 16) bei der Leitfrage „Nach dem Menschen fragen“ formuliert. Die SchülerInnen „erkennen, dass sie und ihre Mitmenschen Gaben und Stärken, sowie Grenzen und Schwächen besitzen“. Als mögliche Inhalte werden das Bilderbuch „Irgendwie anders“ von Cave/Riddell sowie 1. Kor 12 genannt. Weiterhin sollen die SchülerInnen „religiöse Formen, in denen Erfahrungen wie Freude und Trauer zum Ausdruck kommen“, kennen. Als Unterrichtsinhalte werden genannt: „Lob, Dank und Klage in religiösen Formen wie Gebet, Musik, Gebärde und Tanz“.

In den nordrhein-westfälischen Lehrplänen aus dem Jahr 2008 steht im Abschnitt Evangelische Religionslehre Grundschule (S. 154) folgende Formulierung: Grundschulkinder „finden theologische Orientierung, die im Rahmen eines unabgeschlossenen Erkenntnisprozesses Gott im Danken, Bitten und Klagen als ‚Du‘ zur Sprache bringt (...)“. Das Klagen steht nicht in der Auflistung der Schwerpunkte in der Schuleingangsphase, sondern bei den Schwerpunkten in den Klassen 3 und 4 (S. 159).

<sup>117</sup> Müller-Friese 2011b, 104.

<sup>118</sup> Ebd., 117.

<sup>119</sup> Liedke 2006, 201-202

<sup>120</sup> Müller-Friese 2011b, 104

<sup>121</sup> Evangelische Kirche im Rheinland, Bildungsverständnis. <http://www.ekir.de/www/handeln/inklusion-14434.php> (Stand 11.01.2012).



so zu gestalten, dass *alle* Kinder ihre unterschiedliche Prägungen, Lebensfragen und Erlebnisse einbringen können.“<sup>122</sup>

In einem Gastvortrag<sup>123</sup> berichtete Doktorandin Ina Schröder über die ökumenische inklusive Münsterlandschule Tilbeck<sup>124</sup>. Dort beginnt jeder Montag mit einem gemeinsamen Morgenkreis in den jahrgangsübergreifenden Gruppen. Nach einem kurzen Einstieg wird eine oft biblische Erzählung durch Schauendes Erzählen (z. B. Godly Play) begleitet. „Im Anschluss kommt es zu einem kurzen Austausch. Die PädagogInnen geben meist Fragen mit auf den Weg. Im Stil: Ich frage mich, wie Hiob sich gefühlt hat, als er alles verloren hat... (...). Mit diesen Anregungsfragen gehen die SchülerInnen dann in eine Phase der kreativen Auseinandersetzung. Meist dürfen sie an den Fragen, den Ideen arbeiten, die ihnen an der Geschichte wichtig sind – eine sehr individualisierte Arbeit also.“ Ausgangspunkt ist, dass jedes Kind seinen eigenen Zugang zum Thema finden kann und dass seine thematisch bezogene Arbeit zu einem für die MitschülerInnen plausiblen, denn relevanten Ergebnis, führen kann.

Auch im „Vernetzen“<sup>125</sup> Unterricht“, auf den die Morgenkreise abgestimmt worden sind, findet jedes Kind seinen persönlichen Weg zum Lerngegenstand. Eine passende Aufgabe für jeden zu finden, sei sie geeignet für ein bestimmtes kognitives Level, eher kreativ oder musisch usw., die zwar sehr herausfordernd ist, aber geschafft werden kann, ist in einem solchen multidimensionalen *Thema* gut möglich. „Die *Wasser-Epoche* wurde begleitet durch die Geschichte von Jesus und Petrus. (...) Die *Geografie des Mittelmeerraumes* [wurde mit den] Reisen des Paulus verbunden. (...) Am Schluss jeder Epoche steht der gemeinsame, thematisch angedockte Schulgottesdienst (...) [mit] nicht nur wörtliche[m] und musikalische[m] Anker, sondern auch visuelle[m] – es wird auf einfache Sprache geachtet.“<sup>126</sup>

Gerade die Differenzierung und Individualisierung soll einer Minimalisierung bzw. Bagatellisierung der Unterschiede vorbeugen.

In der Integrativen Schule Frankfurt wird ausdrücklich auf die Gefahr der Nivellierung von Differenzen geachtet. Die Schule wird von den Trägern – der Evangelischen Französisch-reformierten Gemeinde Frankfurt und dem Evangelischen Regionalverband Frankfurt – sowie der Stadt Frankfurt, dem Land Hessen, den Eltern und über Spenden und Bußgelder finanziert. Ihr Statement lautet: „Behinderung kann und soll nicht ‚wegtherapiert‘ werden. Ziel der Therapie [in der Schule] ist es, Wege zu finden, mit der Behinderung besser umgehen

<sup>122</sup> Schweiker 2010, 24

<sup>123</sup> Ina Schröder, Religion im Raum inklusiver evangelischer Schulen, Vortrag im Rahmen des Seminars: Fachdidaktische Konzeptionen für Evangelische Religion im privaten und staatlichen Schulwesen (Erna Zonne) Universität Osnabrück am 19.01.2012., 1-13.

<sup>124</sup> <http://www.mlstilbeck.de> (Stand 03.05.2012).

<sup>125</sup> Fächerübergreifender Epochenunterricht .

<sup>126</sup> Schröder 2012, 10-12.

zu können.“<sup>127</sup> Zu einem heilsamen Umgang gelangt man nur, wenn man auch Beeinträchtigungen einer Behinderung, Krankheit oder sozialer Not tatsächlich wahrnimmt und wenn nötig Ziele differenziert. Nicht alles kann im Leben von jedem gemeistert werden. Diese Offenheit zur Zieldifferenz und individueller Kompetenzförderung bis zum Ende der Schule fehlt in der Praxis oft. Auch im Hinblick auf Schulabschlüsse bei gemeinsamer Bildung erkennen ReligionspädagogInnen und ErzieherInnen evangelischer Tageseinrichtungen häufig nicht, dass eine Zieldifferenz erforderlich ist.

Die Beauftragten für Kirche und Schule im Sprengel Osnabrück – das Evangelische Hochschulpfarramt und die Arbeitsstelle Kirche und Schule in Osnabrück – organisierten für (angehende) Lehrkräfte, Schulleitungen sowie (angehende) ErzieherInnen evangelischer Bildungseinrichtungen am 14.11.2011 an der Universität Osnabrück eine Veranstaltung zum Thema „Bildung und Begegnung - Auf dem Weg zur inklusiven Bildung“. Als Hauptreferent wurde der Bildungsexperte Wilfried W. Steinert, der ehemalige Schulleiter der bekannten inklusiven Schule, Waldhofschule Templin<sup>128</sup>, eingeladen. Am Ende der Veranstaltung wurde von einer der anwesenden angehenden evangelischen Erzieherinnen gefragt, ob denn bekannt sei, wie viele Kinder bereits eine Abiturprüfung abgelegt haben. Hätten denn alle die Möglichkeit, sich auf diese Prüfung vorzubereiten? In Anbetracht der Tatsache, dass im Schuljahr 2008/09 in Niedersachsen keine der Förderschulabsolventinnen und –absolventen einen Gymnasialabschluss erreichte<sup>129</sup>, sind diese Fragen der angehenden Erzieherin aus Osnabrück einerseits keine unlogische Angelegenheit. Andererseits war es offensichtlich dem – zu dieser Anfrage bejahend schweigenden - Publikum nicht klar, dass inklusive Bildungseinrichtungen zwar meistens nach einem „höchstmöglichen Abschluss für jeden“ streben, dass damit jedoch als Ziel kein Gymnasialabschluss für jeden gemeint ist sowie dieser Abschluss auch nicht von *allen* Kindern ohne Förderbedarf angestrebt wird.

Differenzierter Unterricht erzeugt keinen künstlicher „Schonraum“. Auch wenn zieldifferent gearbeitet wird, werden die meisten SchülerInnen wissen, dass es Aufgaben gibt, die sie nicht meistern und Ziele, die sie nicht erreichen können. Gefühle wie Traurigkeit und Freude, Zorn und Geduld, Mutlosigkeit und Hoffnung, die dann entstehen, fordern *aus theologischer Sicht* ReligionspädagogInnen heraus, diese mithilfe der religiösen Tradition angemessen auszudrücken und zu verarbeiten. Dies ergibt sich als besondere Aufgabe von ReligionspädagogInnen in auf Inklusivität gerichteten Bildungseinrichtungen und

<sup>127</sup> *Integrative Schule Frankfurt*, Schulkonzept 2008, in: *Annebelle Pithan* u.a.(Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011, hier: S. 148

<sup>128</sup> *Steinert, Wilfried W.*, Waldhofschule Templin – Eine Schule für alle. Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule, in: *Rolf Wernstedt* u.a. (Hg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen* (Netzwerk Bildung), Berlin 2010, 75-80. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf> (Stand 11.01.2012).

<sup>129</sup> *Klemm, Klaus*, *Gemeinsam lernen – Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*, Gütersloh 2010, 44. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32811\\_32812\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf) (Stand 11.01.2012).

Glaubensgemeinschaften<sup>130</sup>. „Gerade Begegnungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern ermöglichen (...) gemeinsames Erleben von Freude und Leid, von Trauer und Zuversicht, von Ängsten und Konflikten. [Sie] bilden Grunderfahrungen, die es zu verstehen, einzuordnen und im Lichte des Glaubens zu deuten gilt.“<sup>131</sup>.

Bei sehr starkem Förderbedarf kann die Begegnung in eine Erfahrung von Unsicherheit und Ohnmacht münden und sogar eine existentielle Angst erzeugen, die die persönliche Identität verstört<sup>132</sup>. Das Selbstbild von sowohl Kindern mit als auch ohne Förderbedarf wird verstört, da die gängigen Denk- und Lebensmuster durchbrochen werden. Die Herausforderung für inklusive Schulen und inklusive Glaubensgemeinschaften ist es, den Appell, der von dieser Störung ausgeht, wahrzunehmen: einen Aufruf, die Angst zu überwinden und auch zur Transformation der persönlichen Identität der Individuen wie auch der gängigen Identität der Schul- oder Glaubensgemeinschaft im Ganzen.<sup>133</sup>.

#### 4.5. Sinnvolles beitragen wollen

##### 4.5.1. Aus pädagogischer Sicht: Sinnvolles beitragen wollen

Als dritter für inklusive Bildung grundlegender Wert nennt der kanadische Pädagoge Norman Kunc<sup>134</sup> das großzügige Beitragen-Wollen (*generosity*). Es geht dann um soziale Verantwortung, das Zurückgeben an die Gemeinschaft, das Einfühlungsvermögen und das sorgsame Achtgeben auf andere.

Sich auf eigene Weise zu beteiligen wollen und zu dürfen sowie Respekt für den persönlichen Beitrag zu genießen ist einer der Basiswerte einer inklusiven Bildung. Denn dies bedeutet, dass Kinder, die zusammen aufwachsen, über den Wunsch und die Chancen der Anderen, etwas Beitragen zu können, informiert werden. Sie lernen wie sich jede/r mit ihren/seinen individuellen Möglichkeiten auf Basis der Gleichwertigkeit mit Sinnvollem beteiligen kann. So lernen SchülerInnen zu akzeptieren, dass nicht von jedem Kind der gleiche Beitrag oder die gleiche Leistung erwartet wird bzw. erwartet werden soll<sup>135</sup>.

<sup>130</sup> vgl. Müller-Friese/Leimgruber 2011, 112

<sup>131</sup> Ebd., 114

<sup>132</sup> Smit, Johan, Competenties voor de pastorale communicatie met mensen met een verstandelijke beperking, Een praktisch-theologisch onderzoek naar leerprocessen van pastores, Nunspeet 2011

<sup>133</sup> Meininger, Hermann P., Van en voor allen – Wegwijzers naar een inclusieve geloofsgemeenschap met mensen die een verstandelijke handicap hebben, Zoetermeer 2004; Smit 2011, 27., 29

<sup>134</sup> Kunc 2000

<sup>135</sup> Emanuelson, Ingemar/ Haug, Peter/ Persson, Bengt, Inclusive education in some Western European countries, in: Mitchell, David (Hg.), Contextualising Inclusive Education. Evaluating Old and New International Paradigms, London 2005, 114-138.

Eine „Kultur der wechselseitigen Anerkennung“ soll gefördert werden<sup>136</sup>. Am Beispiel der Lehrkräfte, die diese Vielfalt sehen und schätzen, werden die verschiedenen Lernstrategien der SchülerInnen hervorgehoben und für den gemeinsamen Erkenntniserwerb fruchtbar gemacht.

#### 4.5.2. Sinnvolles Beitragen können – theologische Gedanken

Aus theologischer Sicht trägt die Metapher der christlichen Glaubensgemeinschaft die Bedeutung der Teilhabe der Gläubigen am Leib Christi. In der Ekklesiologie wird in diesem Zusammenhang sowohl verwiesen auf die Sakramentalität<sup>137</sup> als auch auf die Partizipation in der Gemeinschaft.

Die Gläubigen sollen je nach Charisma zu der Glaubensgemeinschaft beitragen und das Beigetragene soll ohne Rangfolge nebeneinander stehen. Der Begabungsbegriff bei Paulus „weist weder eine Verengung noch eine Hierarchisierung auf.“<sup>138</sup> Die Vielfalt der Gaben ist nach paulinischem Verständnis bewusst intendiert. Sie wurzelt nach 1 Kor 12,4f und 1 Kor, 12,11 in dem *einen* Geist: „Weil der Mensch von Gott her seine Würde und seine Zukunft erhält, (...) ist [er] immer mehr als seine biologische Ausstattung, mehr als seine genetischen Anlagen, mehr als seine Leistung, mehr als die Summe seiner Lebensgeschichte, mehr als seine gegenwärtige Verfassung. (...) Christliche Pädagogik wird ihn deshalb im pädagogischen Handeln und Urteilen nicht darauf festlegen, sondern rechnet mit verborgenen, unwahrscheinlichen Möglichkeiten und Potenzialen, aber auch Rätselhaftigkeiten, und respektiert letztlich jeden Menschen als Geheimnis, das nur Gott kennt.“<sup>139</sup>

Es werden Möglichkeiten für das Einbringen von Talenten von Kindern mit und ohne Förderbedarf kreiert und wertvolle Rollen für alle geschaffen, damit tatsächlich ein sinnvoller Beitrag geliefert werden kann – auch innerhalb der Funktionen, die Ansehen genießen wie z.B. Klassensprecher in der Schule oder Älteste in der kirchlichen Gemeinde<sup>140</sup>.

<sup>136</sup> *Evangelische Kirche in Deutschland*, Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh <sup>3</sup>2005, 92 [http://www.ekd.de/download/masse\\_des\\_menschlichen.pdf](http://www.ekd.de/download/masse_des_menschlichen.pdf) (Stand 11.01.2012)

<sup>137</sup> *Rössler, Dietrich*, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin <sup>2</sup>1994, 279

<sup>138</sup> *Schweiker* 2009, 8.

<sup>139</sup> *Pirner, Manfred L.*, Christliche Pädagogik – Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart 2008

<sup>140</sup> *Smit, Johan*, Competenties voor de pastorale communicatie met mensen met een verstandelijke beperking, Een praktisch-theologisch onderzoek naar leerprocessen van pastores, Nunspeet 2011, 23., 28.

Es ist jedoch gerade bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich Emotionaler und Sozialer Entwicklung auch für Lehrkräfte nicht leicht, diese Schätzung der Vielfalt auch in den Wirren der alltäglichen Praxis tatsächlich vorzuleben.

Die Herausforderung der Lehrkräfte zeigte sich auch in der am Forschungsprojekt partizipierenden Förderschule ESE. Clément ist aufgrund a-typischem Autismus<sup>141</sup> in der ersten Klasse in dieser Förderschule eingeschult und hat hier nach einem Jahr die zweite Klasse übersprungen. Trotz seiner Intelligenz ist es nicht immer leicht, seine Beiträge auf Anhieb zu integrieren, weil diese von seiner kindlichen Ausstrahlung, seiner eigenen persönlichen Phantasiewelt und den vielen Ticks nicht immer als seriöser Beitrag zu erkennen sind. So forderte die Religionslehrkraft Meike Kjerstidotter nach einer kurzen einführenden Geschichte zum Brainstorm zum Thema „Religiöse Feste im jahreszeitlichen Kontext“ auf (SS 2011, 6. Unterrichtsstunde). Clément antwortete: „Tag der Apotheke“. Die Religionslehrkraft sagt überrascht: „Das hat mit dem Kirchenjahr nichts zu tun“. Die Kinder lachen: „Tag der Apotheke“. Obwohl Clément weiß, dass es sich um religiösen Feste handeln soll, regt das Bild, dass er wohl am Vortag, d.h. am 9.6.2011 gesehen hat, seine Gedanken an und er kann sich davon nur schwer losreißen.

Es hat der Religionslehrkraft geholfen, seine Beiträge in Form der Transkription nachzulesen, um nachträglich seinen Gedanken folgen und diese in der nächsten Stunde aufgreifen zu können. Die Frustration einer auf den ersten Blick albernen Bemerkung konnte sie so etwas abbauen, damit sie auch ihm wieder mit neuem positivem Gefühl begegnen konnte. Während der Stunde hat es geholfen, Clément um Verschriftlichung seiner Idee zu bitten oder im kleinen Gespräch an seinem Tisch in seine persönliche ausgeprägte Gedankenwelt „abzutauchen“ und ihm nachher durch Ergänzungen und Paraphrasen zu helfen, den MitschülerInnen zu erklären, wie sein Beitrag zu verstehen ist. Die Vielfalt der Beiträge wird ausdrücklich von der Religionslehrkraft gefördert und am Ende der Stunde gewürdigt.

Für einen inklusiven Religionsunterricht bedeutet diese Forderung, dass nicht länger statisch am Kerncurriculum Evangelische Religion festgehalten, sondern kreativ, fantasievoll und mit Einfühlungsvermögen nach vergleichbaren für die SchülerInnen bedeutsamen Inhalten gesucht werden soll. Hierbei soll an Erfahrungen aus dem familiären und außerschulischen Bezugsfeld der Kinder angeknüpft werden<sup>141</sup>.

Die Frage ist außerdem, inwieweit dieser für Inklusion wesentliche Wert von bzw. in der Gesamtgesellschaft auch getragen bzw. widerspiegelt wird. Die Marktorientierung mit der ganz anderen Werteausrichtung (Wettbewerb, wirtschaftlicher Profit, Individualisierung, Privatisierung, ggf. persönlicher Egoismus) verspricht eher Negatives. In der Gesellschaft „there is a shift of orientation from state responsibility for all, to the single individual’s responsibility for oneself.“<sup>142</sup>

<sup>141</sup> Boenisch 2002, 226; Krawitz 1999, 104ff.

<sup>142</sup> Emanuelson/Haug/Persson 2005, 136

Auch fehlt es der niederländischen und m.E. auch der deutschen Gesellschaft an „Absorptionsvermögen“, d.h. einer positiven Haltung und dem Bewusstsein, dass Menschen mit einer Behinderung einen gesellschaftlichen Beitrag liefern können. Es gibt Widerstand u.a. von HeilpädagogInnen einerseits gegen als zwingend erfahrenes ideologisches Gedankengut, das mit den Einrichtungen für Behinderte und Sonderschulen abrechnen möchte und andererseits gegen die Undurchführbarkeit der inklusiven Unterstützung und Förderung durch gesellschaftliche Entwicklungen auf Makroebene (wie das Streben nach maximaler Effizienz), wobei nur sehr wenig Raum für Menschen mit Einschränkungen bleibt, und die Individualisierung, wobei die Verbundenheit mit und Einsatz für Anderen zu verschwinden droht<sup>143</sup>.

## 4.6. Abhängigkeit

### 4.6.1. Abhängigkeit aus pädagogischer Sicht

Der kanadische Pädagoge Norman Kunc hält viertens die (wechselseitige) Abhängigkeit (*dependence* *q.* *interdependence*) grundlegend für einen inklusiven Unterricht (Kunc 2000) Findet man eine wechselseitige Abhängigkeit und gegenseitige Fürsorge<sup>144</sup> wertvoll, dann stellt sich die Frage nach der Bedeutung und Gestaltung der Unterstützung innerhalb einer inklusiven Bildungseinrichtung<sup>145</sup>. Kinder sollen lernen, wie sie bei Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrpersonal Hilfe einfordern, geben und annehmen können. Falls möglich und passend, sollen Kinder durch Lehren lernen (Lehren durch Lernen - LdL). Die gegenseitige Hilfestellung als positiver Wert heißt, dass Autonomie in Zusammenhang mit inklusiver Bildung deutlich anders als in der liberalen Anthropologie betrachtet werden soll. Dort wird ein Individuum nur dann als autonom betrachtet, wenn es sich selbst lenken/steuern kann. Die autonome Einzelperson sollte in der Lage sein, ohne kontrollierende Einschränkungen Verhaltensnormen anzufertigen und einen Handlungsverlauf festzustellen. Inklusive PädagogInnen sollten sich nicht an diesem liberalen Autonomiebegriff festhalten, denn eine Entwicklungsbeschränkung und das Benötigen von Hilfe werden in diesem Zusammenhang lediglich als eine Beschränkung von Autonomie betrachtet. Inklusive Bildung geht jedoch davon aus, dass Autonomie nicht wie im liberalen Verständnis ausschließlich „eigene Gesetzlichkeit“ bedeutet. Inklusive PädagogInnen verstehen unter Autonomie eher

---

<sup>143</sup> Smit 2011, 26

<sup>144</sup> Emanuelson/Haug/Persson 2005, 136

<sup>145</sup> <http://www.inclusie.ugent.be/onderzoek/brederraamwerk.htm> (Stand 05.01.2012) und [http://www.gew-nrw.de/uploads/tx\\_files/gu\\_an\\_ge220910\\_deckers\\_02.pdf](http://www.gew-nrw.de/uploads/tx_files/gu_an_ge220910_deckers_02.pdf) (Stand 06.01.2012).

eine Selbstständigkeit, die immer relativ ist. Sie sind der Meinung, dass sie damit ein sozialer Begriff ist<sup>146</sup>.

Bei inklusiver Bildung sollte die Entwicklung eines „eigenen“ optimalen Verhältnisses von einer realistisch erreichbaren Selbstständigkeit und einer unabwendbaren Abhängigkeit gefördert werden. Die Betonung einer statischen Autonomie kann – weil nicht alle Kinder mit Förderbedarf ein hohes Ausmaß an Autonomie erreichen werden – stigmatisierend wirken<sup>147</sup>. Eine zu einseitige Betonung der Werte Autonomie und Kompetenz – wie dies insgesamt in unserer modernen Gesellschaft wahrnehmbar wird, führt dazu, dass ein (bestimmter Grad der) Abhängigkeit nicht akzeptiert wird. Folglich werden SchülerInnen, die abhängiger sind, von MitschülerInnen und Lehrkräften als „anders“ kategorisiert und möglicherweise sogar ausgeschlossen (=Exklusion)<sup>148</sup>.

Daher ist der Wert „Autonomie“ aus dem politisch-wirtschaftlichen Liberalismus für eine inklusive Bildung nicht akzeptabel. Er sollte durch unseren vierten Wert „wechselseitige Abhängigkeit“ ersetzt werden und eher im Zusammenhang mit einer dynamischen Sicht des Kommunitarismus betrachtet werden. Diese lässt Raum für Anders-Sein, interpretiert als „Eigenheit-in-Werdung“, als Integration in eine sich entwickelnde Gesellschaft. Diese Sicht wird gekennzeichnet von Fürsorge<sup>149</sup>.

Ein bestmögliches Verhältnis zwischen Selbstständigkeit und unumgänglicher Abhängigkeit bedeutet jedoch auch, dass Fürsorge keine unnötige Abhängigkeit fördert und damit in Paternalismus entartet<sup>150</sup>. Daher sollten inklusive Bildungseinrichtungen ihre SchülerInnen darin unterstützen, ihre eigenen Interessen und Wünsche zu erörtern und für diese einzutreten. Dadurch kann „selbstverantwortliche Selbstbestimmung“<sup>151</sup> in Zusammenhang mit der Entscheidung der individuellen SchülerInnen gebracht werden, inwieweit sie selbstständig operieren möchten und können. Dies setzt voraus, dass Schulen und Lehrkräfte mit SchülerInnen (und Eltern, KollegInnen, TherapeutenInnen) sprechen und die Kinder lernen, selbst anzudeuten, was sie als ihre Stärke betrachten, was sie bevorzugen, welche Bedürfnisse und Unterstützung bzw. Begleitung sie vermutlich brauchen<sup>152</sup>.

<sup>146</sup> van Gennep, Ad, Normen en waarden rondom het speciaal onderwijs, in: Thieu Dollevoet u.a. (Hg.), Op eigen kracht...? Afhankelijkheid en speciale onderwijszorg, Apeldoorn<sup>2</sup>2001, 25-36

<sup>147</sup> Ebd. 33.

<sup>148</sup> Schuman, Hans, Passend onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit?, Tijdschrift voor orthopedagogiek 46 (2007), 267-280

<sup>149</sup> Gennep 2001, 36

<sup>150</sup> Schuman 2007, 274

<sup>151</sup> Langeveld, Martinus J., Beknopte theoretische pedagogiek, Groningen 1971

<sup>152</sup> Schuman 2007, 274

Wichtig ist auch, darauf zu achten, ob SchülerInnen bei sich selbst entweder regressiv eine nicht-förderliche Abhängigkeit entwickeln oder aber diese Haltung z.B. im Elternhaus schon anerzogen bekommen haben.

Bei der Förderschülerin Viktoria ist von einem optimalen Verhältnis zwischen Autonomie und unabdingbarer Abhängigkeit noch nicht die Rede. Sie erhält durch ihre extrem manipulative Einstellung weit mehr Unterstützung im alltäglichen Leben als für sie förderlich ist. Überdurchschnittlich intelligent bittet sie bei allem um Hilfe und nimmt sich Raum, „sich ihren sozialen Beziehungen“ zu widmen, aber beraubt sich dadurch auch der Chancen, im Fach Fortschritte zu machen. Daher lehnt die Religionslehrkraft – nach einer kurzen Kontrolle – so gut wie alle Hilfestellungen bei Viktoria ab und sie darf auch MitschülerInnen kaum um Hilfe bitten. Zu diesem Zweck wird ihr Tisch ggf. ganz hinten in den Klassenraum gestellt.

Eine Hilfestellung muss nicht (immer) von den kognitiv, körperlich oder sozial stärkeren SchülerInnen gegeben werden. In der Behindertenrechtskonvention (BRK), in Deutschland, 2009 in Kraft getreten, wird in Artikel 8 eine Bewusstseins-Steigerung gefordert. „Measures to this end include (...) to promote recognition of the skills, merits and abilities of persons with disabilities, and of their contributions to the workplace and the labour market“<sup>153</sup>. Eine gerechte Gesellschaft muss also „so gestaltet sein, dass möglichst viele Menschen tatsächlich in der Lage sind, ihre jeweiligen Begabungen sowohl zu erkennen, als auch auszubilden und produktiv für sich selbst und für andere einsetzen zu können.“<sup>154</sup>

An der Waldhofschule Templin entstand aufgrund Schülerinteressen im 5. Jahrgang ein Projekt in Erdkunde, „bei dem der hochbegabte Schüler ein Modell [aus Holz] zur Simulation von Erdbeben entwickelte, die praktische Umsetzung aber ohne das technische Know-How der Förderschüler aus seinem Team nicht möglich gewesen wäre. Und was letztlich passiert, wenn zwei Erdplatten unter Druck aneinander reiben, wird dank der eindrucklichen Präsentation des Modells so schnell kein Mitglied ihrer Klasse vergessen“<sup>155</sup>.

In diesem Beispiel des kooperativen Lernens zeigt sich die Idee der positiven Abhängigkeit, die nicht schadet, sondern allen nutzt. Durch das moderierte Konstruieren der „Teilergebnisse“ nach den Präsentationen der verschiedenen Kleingruppen im Plenum entstehen neue Erkenntnisse, die mehr erbringen als die Summe der Teilresultate<sup>156</sup>. Für das Gesamtniveau ist jede(r) von jeder(m) abhängig. Daraus erstet eine Verantwortlichkeit für

<sup>153</sup> <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.html> (Stand 11.01.2012).

<sup>154</sup> *Ev. Kirche im Rheinland* 2011

<sup>155</sup> <http://www.vielfalt-lernen.de/2010/11/04/so-geht-schule-fur-alle-ein-treffen-mit-wilfried-steinert-von-der-waldhofschule-templin> (Stand 27.01.2012).

<sup>156</sup> *Förerrer/Kenter/Veenman* 2008, 11



die eigene Arbeit, dass einem „mit dem Rest der Kleingruppe(n) ohne Mitarbeit Trampen“ vorbeugt<sup>157</sup>.

#### 4.6.2. Abhängigkeit aus theologischer Sicht

Mit der (wechselseitigen) Abhängigkeit (*dependence cq. interdependence*) ist aus theologischer Sicht gemeint, dass wir Menschen so autonom wie möglich, aber immer in Verbindung mit dem göttlichen Anderen und den mitmenschlichen Anderen betrachten werden sollen.

Theologisch gesehen sind Menschen mit und ohne Behinderung, ob jetzt verhaltensauffällig oder nicht, alle „(als ‚geschädigte Schöpfung‘) auf die Heilstat Christi angewiesen; beide durch Christus mit Gott versöhnt; (...) beide auf die Erlösung wartend.“<sup>158</sup>

ChristenInnen, die aus Gnade um ihrer Abhängigkeit wissen, haben „die Grenze der Selbstwerdung“ und die „Entgrenzung des Selbst“ erfahren<sup>159</sup>. Sie dürfen sich ihre Abhängigkeit auf der Grundlage eines Vertrauens, „geliebt zu sein“, eingestehen und eine bedingungslose Sicherheit spüren, so sein zu dürfen, wie und wer man ist, und wissen sich trotz scheinbarer Sinnlosigkeit von Behinderungen darin fundamental von Gott, dem tragenden Grund, angenommen<sup>160</sup>.

Die Abhängigkeit aller getauften Gemeindemitglieder wird deutlich am Bild vom Leib Christi (1 Kor 12, 12ff). Wir sind in aller Unterschiedlichkeit durch einen Geist zu diesem Leib (1 Kor 12,13) getauft worden. Wie jedes Glied am Körper unverzichtbar ist (vgl. 1. Kor 12,17 und 21) und dem Ganzen dient, sind alle Gaben (Charismen) der Gemeindemitglieder „zum Nutzen aller“ (1 Kor 12,7: *to symphéron*) bestimmt<sup>161</sup>. Eine gegenseitige Abhängigkeit ist gefordert: „Alle geben allen und profitieren von allen.“<sup>162</sup>

Aus theologischer Sicht spielt dabei die empfangende Grundhaltung des Geschöpfes eine Rolle. In der dankbaren Abhängigkeit gegenüber seinem göttlichen Schöpfer (Ps 139,13), durch Christus gerechtfertigt, wird der Mensch befreit zum Handeln, weil sie/er von der Sorge

<sup>157</sup> Ebd., 13.

<sup>158</sup> Bach, Ulrich, Dem Traum entsagen, mehr als ein Mensch zu sein. Auf dem Wege zu einer diakonischen Kirche, Neukirchen-Vluyn 1986, 134f.

<sup>159</sup> Roebben, Bert, Religion und Verletzbarkeit – Standort und Herausforderung einer integrativen Religionspädagogik, in: Agnes Wuckelt u.a. (Hg.), „Was mein Sehnen sucht...“ – Spiritualität und Alltag, Münster 2009, 40., van Knippenberg, Tjeu (2005): Existenziale zielzorg. Tussen naam en identiteit, Zoetermeer 2005, 61-64.

<sup>160</sup> Ebd., 41

<sup>161</sup> Schweiker 2009, 11

<sup>162</sup> Ebd., 12

um sich selbst sowie „von der verkrampten Idee, der Mensch müsse sich selbst gestalten“<sup>163</sup> befreit ist. Wenn der Mensch nicht „ausschließlich als Täter, als Aktiver definiert [wird]“, wird er unabhängig „von seiner Leistung und Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Produktivität“ betrachtet<sup>164</sup>.

„Die Nachfolge Jesu bedeutet, der Diener aller zu sein und das (abhängige, behinderte, kranke) Kind als Repräsentant der Schwachen und Rechtlosen in die Mitte zu stellen.“<sup>165</sup> Es bedeutet auch zu lernen, dass jeder Mensch in der Lage ist, einem Mitmenschen etwas Gutes zu tun.

Was passiert, wenn man Kinder, die im Alltag übermäßig aggressives Verhalten zeigen, lehrt „einem Mitmenschen etwas Gutes zu tun“? Nachdem die SchülerInnen der am Forschungsprojekt partizipierenden Förderschule ESE in drei eher symboldidaktischen Unterrichtsstunden zum Thema „Hand“ gearbeitet haben, wird in der vierten Unterrichtsstunde (WS 2010) im Anfangsplenum gefragt, ob sich die Kinder vorstellen können, dass ihre Hände etwas Gutes tun können. Spontan wird nicht nur „Helfen“ genannt, was nach der in der letzten Unterrichtsstunde gezeigten Abbildung, wo die helfende Hand des Samariters sichtbar war, zu erwarten wäre, sondern auch „Massieren“<sup>166</sup>. Die DrittklässlerInnen der Förderschule ESE, die zum Teil als sehr aggressiv eingeschätzt wurden, durften einander anschließend in verschiedenen Stationen mithilfe eines Massageballes massieren, mit Öl eine Handmassage ausführen und Gutscheine für einen mit Los gezogenen Mitschüler ausstellen. Die Schulstunde verlief sehr harmonisch und vor allem die Massagen kamen sehr gut an.

## 5. Ausblick

Die Diskussion zwischen Pädagogik und Theologie wurde in diesem Artikel geführt. Mit dem theologischen Schwerpunkt war das Ergebnis, dass eine Akzentverschiebung vom „gemeinsamen Unterricht“ – auch in der pädagogischen Wissenschaftsdisziplin – zur Inklusion als „gelebte Erkenntnis, dass jeder Mensch einzigartig dazugehört und seine Individualität *für die Gemeinschaft belebend und bereichernd ist*“<sup>167</sup> notwendig ist. In der Besprechung von dem durch den Pädagogen Kunc für inklusive Bildung hervorgehobenen Wert „Zur Gemeinschaft gehören“ zeigte sich ein Widerspruch dieses Wertes mit der z.Z. noch gängigen religionspädagogischen Praxis, konfessionell- getrennt

<sup>163</sup> Müller-Friese 2011b, 103.

<sup>164</sup> Ebd.

<sup>165</sup> Ebd., 104.

<sup>166</sup> Massage war auch den (angehenden) Lehrkräften in den Sinn gekommen und in der Unterrichtsvorbereitung mit aufgenommen worden. Die dafür benötigten Gegenstände waren jedoch für die SchülerInnen unsichtbar, denn sie befanden sich noch in den Taschen. Die (angehenden) Lehrkräfte waren sehr überrascht, dass die SchülerInnen, die sich im Schulalltag recht aggressiv zeigten, auch an Massage gedacht hatten.

<sup>167</sup> Schweiker 2010, 10 (kursiv gesetzt EZ)

durch Fachlehrkräfte geleitete Religionskurse zu organisieren. Dieser Wert fordert heraus, *konfessions-übergreifend und – wenn möglich – unter der Leitung der Klassenlehrkraft in der Klassengemeinschaft Religionsunterricht anzubieten und auch in der Gemeindepraxis die Gemeinschaftszugehörigkeit aller zu pflegen.*

Das von Kunc betonte „Vertrauen etwas – aber nicht alles – meistern zu können“ entspricht der theologische Idee Henning Luthers, dass gerade im Fragmentarischen der Mensch sein „Angewiesen-Sein auf Vollendung“ begreift. In der religionspädagogischen Praxis stehen aus diesem Grund *nicht nur Lob und Dank über Gelungenes, sondern auch das Ermuntern zur Klage und das Mutmachen zum Träumen auf dem Lehrplan.*

Der von Kunc unterstrichene Wert „Sinnvolles beitragen wollen“ kann parallel zu dem paulinischen Gemeindemodell betrachtet werden, in dem der Leib (die Gemeinde Christi) von jedem Beitrag der (Gemeindemit-)Glieder profitiert. *Ein kooperatives Lernen sollte daher auch im Religionsunterricht eingeführt werden.*

Der von Kunc betonte Wert „Abhängigkeit“ bezieht sich aus theologischer Sicht nicht nur auf die Abhängigkeit von Personen, sondern auch auf das Angewiesen-Sein auf die Heilstat Christi. *In der religionspädagogischen Praxis wird aus diesem Grund nicht der/die SchülerIn ausschließlich als Aktiver definiert.* Die Nachfolge Jesu bedeutet wiederum gerade Außenseitern zu dienen. *In der religionspädagogischen Praxis können handlungsorientierte Methoden nützlich sein, um bei SchülerInnen, die ausgrenzen oder ausgegrenzt werden, Erfahrungen des „Einander-gutes-Tuns“ zu fördern.*

Zonne, Dr. theol. Erna

Juniorprofessorin für Fachdidaktik Evangelische Religion an der Universität in Osnabrück, Kolpingstraße 7, 49069 Osnabrück, 0541-9694439, [ezonnega@uni-osnabrueck.de](mailto:ezonnega@uni-osnabrueck.de)

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik, Interreligiöses Lernen, konfessionelle Privatschulen und Gemeindepädagogik.

[www.ev-theologie.uni-osnabrueck.de/Main/Zonne-Gaetjens](http://www.ev-theologie.uni-osnabrueck.de/Main/Zonne-Gaetjens)

[www.ev-theologie.uni-osnabrueck.de/Main/Fachdidaktik](http://www.ev-theologie.uni-osnabrueck.de/Main/Fachdidaktik)

[www.fhrp.de/forschungsnachwuchs/](http://www.fhrp.de/forschungsnachwuchs/)