

Loccumer Pelikan

2/12

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Inklusion



© Sieger Köder, Schöpfung

Inklusive Schule – die Differenz denken und die Gemeinschaft leben

Die deutsche Bildungspolitik und ihr Verhältnis zu Inklusion

Inklusion ist ein Leitbegriff für die langfristige Ausgestaltung aller Schulen

Förderschulen aus Sicht der Eltern – Pro und Contra

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Inklusion

Staun mal: Ich und du – gehalten in Gottes Hand

„Schön ist er und strahlend in großem Glanz ...“



inhalt

| | | |
|--|---|----|
| Friedhelm Kraft | editorial | 51 |
| | grundsätzlich | |
| Kerstin Gäfgen-Track | Inklusive Schule – die Differenz denken und die Gemeinschaft leben | 53 |
| Brigitte Schumann | Die deutsche Bildungspolitik und ihr Verhältnis zu Inklusion | 58 |
| | nachgefragt | |
| Bernd Althusmann | Inklusion ist ein Leitbegriff für die langfristige Ausgestaltung aller Schulen – ein Interview | 62 |
| | kontrovers | |
| Christoph Dahling–Sander und Susanne Sander | Förderschulen aus Sicht der Eltern – Contra | 65 |
| Astrid Greshake | Förderschulen aus Sicht der Eltern – Pro | 66 |
| | praktisch | |
| Anita Müller-Friese | Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Inklusion | 67 |
| Beate Peters | Staub mal: Ich und du – gehalten in Gottes Hand Überlegungen und Anregungen für einen integrativen Religionsunterricht an einer Grundschule | 70 |
| Gabriele Grest und Susanne von Stemm | „Schön ist er und strahlend in großem Glanz ...“ Unterrichtskonzept und Praxisbausteine für integrativen Unterricht am Gymnasium am Beispiel des Sonnengesangs von Franz von Assisi | 76 |
| Ulla Norra | Woher kommt, was wir zum Leben brauchen? Bausteine für eine Unterrichtssequenz in einer 6./7. Klasse einer Förderschule Schwerpunkt Lernen | 82 |
| Sascha Hölken | „... dass keiner verloren hat!“ Beispiele aus dem integrativen Religionsunterricht an der Hauptschule Nogatstraße, Wilhelmshaven | 86 |
| | informativ | |
| Maria Strickmann | Gut-Achten-Kind an einer Regelschule. Eine Praxisbetrachtung | 91 |
| | Ausgestellt: „membra disiecta“, Fotografien von Falk Messerschmidt | 92 |
| | Landeswettbewerb Ev. Religion 2012/2013: „Erinnerung“ | 94 |
| | Aus Forschung und Universität | 95 |
| | Aus Schule, Staat und Kirche | 95 |
| | Buch- und Materialbesprechungen | 97 |
| | Veranstaltungen von Juni bis August 2012 | 98 |



Ich schreibe diese Zeilen im Nachgang zu einer Fachtagung, die sich mit Fragen einer „Schöpfungstheologie von, für und mit Jugendlichen“ auseinandergesetzt hat. Wie lassen sich jugendliche Konzepte zur Weltentstehung und zum Schöpfungsglauben fassen? Wie werden Naturwissenschaft und Theologie im Denken von Jugendlichen aufeinander bezogen? Schöpfung – so viel kann schnell gesagt werden – ist keine einfache Kategorie. Der Abschied vom artifiziellistischen Schöpfergott der Kindheit verläuft alles andere als konfliktfrei. Er ist notwendig und hinterlässt Brüche. Dennoch: Eine generalisierende Rede vom „Abschied vom Schöpfergott“ zugunsten naturalistischer Konzepte steht empirischen Befunden entgegen. Aussagen von Jugendlichen zum Schöpfungsglauben sind von einer vitalen und individuellen Vielfalt gekennzeichnet. Die Suche nach eigenen Zugängen ist bestimmend. Eine jugendliche Gymnasiastin bringt ihr Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie so auf den Punkt: „Auf den ersten Blick voll gegensätzlich. Aber ich denk mir, wenn man sich länger damit beschäftigt, dann nicht mehr so arg.“

Jugendtheologische Forschung fragt nach ihren Theologien und Glaubensvorstellungen. Die Wahrnehmung typischer Argumentationsmuster im Kontext von Evolution und Schöpfung ist eine zentrale Forschungsfrage. Zugleich bestimmt sie das didaktische Alltagsgeschäft von Lehrerinnen und Lehrern. Denn die Weisheit meines damaligen Fachseminarsleiters gilt noch immer: „Nur wer seine Schülerinnen und Schüler ‚kennt‘, kann mit ihnen kommunizieren“.

Im Rahmen der Tagung wurden aktuelle Forschungsprojekte vorgestellt. Wir werden in Zukunft über mehr Daten und Kenntnisse im Blick auf Alltagstheorien von Jugendlichen verfügen. Dennoch bleibt ein Problem: Die meisten Projekte orientieren sich an Jugendlichen, die sich (in der Regel) schriftlich gut ausdrücken können. Die Gefahr einer Blickverengung auf die „Gewinner“ unseres Bildungssystems ist allzu deutlich.

Die Beiträge dieser Ausgabe nehmen das Thema „Inklusion“ in den Blick. Kerstin Gäfgen-Track entfaltet in theologischer Perspektive Grundlinien einer „inkluisiven Anthropologie“, in der Differenzen „selbstverständliche Grundlage“ sind und „Menschsein in Differenzen“ bestimmt wird. Der Aufbau einer inklusiven Schule und die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik stellen „ein wesentliches Element von Bildungsgerechtigkeit“ dar. Mit Hinweis auf „Grenzen der Inklusion“ bleibt Inklusion ein „eschatologisches Ziel“. Brigitte Schumann sieht in einem „selbstverschuldeten Reformstau“ die „Barriere für inklusive Bildung“. Sie fordert eine „Systemänderung“, um die „paradoxe Situation“ von „Inklusion und Selektion“ aufzulösen. In dieser Perspektive stellt sich nicht die Frage der Integrationsfähigkeit des Kindes, sondern die Frage einer „inklusionsfähigen“ Schule.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor

membra disiecta

Fotografien von Falk Messerschmidt

Vom 23. April bis zum 24. Juli 2012 stellt das RPI Loccum Bilder des Leipziger Fotografen Falk Messerschmidt aus. Der »Pelikan« zeigt eine Auswahl der Arbeiten, die in der Ausstellung zu sehen sind.

„membra disiecta“ – versprengte Glieder – nennt Falk Messerschmidt seine Ausstellung, die seit Ende April auf den Fluren des Religionspädagogischen Instituts Loccum zu sehen ist. Ein Zitat von Horaz sei der Titel, erzählt der Fotograf, das er bei Samuel Beckett gefunden habe. Seine „versprengten Glieder“ sind alltägliche Dinge, wie zum Beispiel benutzte Papierhandtücher, die er sich aus einer öffentlichen Einrichtung besorgt hat. Wenn man sie sorgfältig arrangiert und ausleuchtet, sei es spannend zu beobachten, wie vielfältig sie anzuschauen sind, wenn sie erst einmal benutzt worden waren.

Ein anderes Bild zeigt ein Tuch, das chemisch gereinigt wurde, nachdem es jahrelang von einer Gebäudereinigungsfirma benutzt worden war. Und dann sind da noch die Fotografien von Dias – auf manchem dieser Bilder verschwindet das eigentliche Motiv komplett. Was bleibt, ist der Staub auf der Glascheibe. Er assoziiere mit diesem Staub das Universum, sagt Messerschmidt.

Beate Ney-Janßen



Falk Messerschmidt, *Riss* aus der Serie *échecs*, 2009
Inkjet Print gerahmt, 61 x 80 cm

Falk Messerschmidt wurde 1982 in Mühlhausen geboren. 2002 bis 2009 studierte er Fotografie an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig. Studienaufenthalte an der École Supérieure des Beaux-Arts de Nantes und an der Glasgow School of Art führten ihn 2005 nach Frankreich und Großbritannien. Trotz seiner jungen Jahre war der Künstler bereits in zahlreichen Ausstellungen in Deutschland, Frankreich, Italien, Norwegen und den USA vertreten. Falk Messerschmidt lebt und arbeitet in Leipzig. Weitere Informationen sind im Internet unter www.falkmesserschmidt.de erhältlich.

Inklusive Schule – die Differenz denken und die Gemeinschaft leben

Helmut Simon zum 90sten Geburtstag¹

Von Kerstin Gäfgen-Track

Zur Situation

Im Frühjahr 2009 ist in Deutschland die UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft getreten, wonach allen Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Hautfarbe, ihrer Behinderung, ihrer ethnischen Zugehörigkeit etc. der gleiche Zugang zum gesamten gesellschaftlichen und auch kirchlichen Leben zu gewähren ist. Inklusion als gesellschaftliches und kirchliches Ziel konsequent gedacht bedeutet eine Veränderung menschlichen Denkens und Handelns, indem alle Menschen als Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen und anerkannt werden. Selbstverständlich gehören für alle die gleichen Rechte und Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen und damit am kirchlichen Leben dazu. Über das eigene Leben selbst bestimmen können bei gleichzeitiger Gewährung der dafür notwendigen Hilfe, insoweit sie erforderlich ist, ist eine grundlegende Voraussetzung für die Umsetzung von Inklusion.

Es geht in der gegenwärtigen Situation um einen Bewusstseinswandel, der die Anerkennung der Verschiedenheit, die Differenz als Normalität definiert und damit als „normal“ die Bewusstheit der eigenen, individuellen Identität und das Anderssein der anderen begreift. Das „Normale“ als Ausgangspunkt der Differenz gibt es nicht mehr und damit beginnen sich Wertungen, die auf gesellschaftlich etablierten, allgemein anerkannten und damit positiv konnotierten Differenzen und abweichenden, negativ konnotierten Differenzen beruhen, aufzulösen.

Anthropologische und theologische Grundfragen der Inklusion

Bisher sind anthropologische Ansätze oftmals so ausdifferenziert, dass sie jeweils Gruppen von Menschen auf spezifische Weise betrachten: kranke Menschen, Menschen mit Behinderung, mit Migrationshintergrund, in gleichgeschlechtlichen Beziehungen Lebende, Kinder etc. Es gilt demgegenüber erst noch eine inklusive Anthropologie zu entwickeln, für die die Differenzen selbstverständliche Grundlage sind und die Menschsein in Differenzen bestimmt. Theologisch werden alle Menschen als Geschöpfe Gottes mit individuellen Fähigkeiten und Grenzen begriffen. Der Mensch als Geschöpf Gottes ist von Gott geliebt, erfährt die Rechtfertigung als Person unabhängig von seinem Handeln und hat zugleich den Auftrag das eigene Leben, das Zusammenleben und den Umgang mit der nichtmenschlichen Schöpfung zu gestalten. Darin drückt sich die Universalität des christlichen Glaubens aus, der einen einzigen dreieinigen Gott bekennt, der Heil für Mensch und Schöpfung verheißt. Die Universalität von Gott und Glauben widerspricht jeder Form von Ausgrenzung. Das verheißene Heil für alle Menschen und die damit verbundene Überwindung jeder Form von Ausgrenzung sind der Mittelpunkt christlichen Gemeinschaftsverständnisses. Christliche Gemeinde lebt aus diesem Geist Gottes, richtet sich deshalb in ihrer Verkündigung und ihrem Handeln an alle Menschen und zielt darauf, dass allen Menschen geholfen wird und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen (1.Tim 2,4). Die

Ausgangsthese, alle Menschen seien Geschöpfe Gottes, verwischt nicht die Unterschiede, eliminiert nicht das Anderssein eines jeden Menschen; diese These bietet vielmehr eine gemeinsame Basis, die niemand dem anderen streitig machen kann, weil Gott sie setzt.

Gottes Ebenbildlichkeit wehrt sowohl dem Gedanken, Gott als perfektes menschliches Wunschbild, also allmächtig, allwissend und unberührbar zu denken, als auch der Vorstellung vom Menschen als dem perfekten Wesen, das gottgleich in dieser Welt agiert. Der Mensch ist *nach* dem Ebenbild Gottes geschaffen. Dabei gibt es nicht das „eine“ Ebenbild, sondern viele Ebenbilder, d.h. jede und jeder Einzelne in seiner unverwechselbaren Identität ist Gottes Ebenbild und erhält dadurch Würde und Wert. Gott ist umgekehrt nicht monolithisch, sondern in sich selbst noch viel differenzierter zu denken, als wir menschliche Differenzen denken.

Bis in das 20. Jahrhundert hinein wurde in theologischen Anthropologien immer wieder Behinderung als defizitär oder auch ebenso wie Krankheit als Ausdruck von Sünde verstanden. Trotz dieser verhängnisvollen Inbeziehungsetzung von Behinderung/Krankheit und Sünde war christliches Handeln gegenüber allen Menschen immer am Vorbild Jesu orientiert, der sich gerade der Schwachen, Kranken und Behinderten annahm. Das diakonische Engagement für Menschen, die in Not sind, die Unterstützung oder Hilfe bei der Wahrnehmung ihrer Rechte benötigen, ist Kennzeichen christlichen Glaubens. Eine andere theologische Richtung sieht in der Behinderung eine besondere Last, Aufgabe und Prüfung, die es anzunehmen und zu bewältigen gilt. Die Gegenbewegung im 20. Jahrhundert spricht von Behinderung als besonderer Gabe und Begabung, auch als besondere Begabung zum Leben. Hierin liegt die Gefahr, die Behinderung zu überhöhen oder aber das mit ihr auch verbundene Leiden, die Beschädigung von Leben zu idealisieren und zu marginalisieren. Theologisch angemessen kann nur der schlichte Verzicht auf Zuschreibungen und Deutungsmuster der Behinderung sein; weder Gabe noch Begabung oder gefallene Schöpfung. Es ist eine Gegebenheit menschlichen Lebens, die anzuerkennen ist. Der Gedanke der Ebenbildlichkeit Gottes impliziert: Gott hat diesen Menschen mit seiner Behinderung gewollt, und er bejaht ihn. Auf dieser Basis kann nicht nur mit Bezug auf Menschen mit Behinderung eine inklusive Anthropologie entwickelt werden. Die Gottes-Ebenbildlichkeit inkludiert alle menschlichen Differenzen als Grundlage von Menschsein und bejaht von Gott her die Individualität eines jeden Menschen. Jeder Mensch ist als Ebenbild Gottes in seiner Einzigartigkeit und Würde zu achten und darf in keiner Phase seines Lebens ausgegrenzt werden.

Die Konsequenz einer so gedachten inklusiven Anthropologie ist eine inklusive Theologie. Ausgehend vom Kreuz Christi gehören zum Menschsein, aber auch zum Gottsein das Leiden, die Selbstbegrenzung, die Fragilität und die Veränderung. Dieses bedeutet gerade den Abschied von einem im Gegensatz zu allen menschlichen Kategorien gedachten Gottesgedanken: der Gott Jesu Christi riskiert sein Gottsein in aller Schärfe, indem er Mensch wurde



Falk Messerschmidt, *Knick* (aus der Serie *échecs*) 2009
Inkjet Print gerahmt, 61 x 80 cm

und damit sich selbst als einen Gott offenbart, der nicht unveränderlich ist, sondern eine Geschichte hat, sich immer wieder neu offenbart. Die Herausforderung liegt darin, Gott im Leiden, in der Selbstbegrenzung, der Fragilität und der Veränderung zu denken. Die Rede von der Trinität Gottes denkt die Differenz in Gott selbst und kann gerade von daher auch alle menschlichen Differenzen im Menschsein als in der Gottes-Ebenbildlichkeit grundgelegt denken.

Inklusive Anthropologie heißt die unterschiedlichen Gegebenheiten menschlichen Lebens wahrnehmen und anerkennen. „Wenn wir uns an den Lebensbedingungen wirklicher Menschen orientieren, dann ist der unbeeinträchtigte Mensch ... gerade nicht die Regel, sondern die Ausnahme.“ (Grewel 1991, 10) Gleichheit in der Würde jedes menschlichen Lebens und Differenz in der Gestalt des Menschseins sind die anthropologischen Grundkonstanten. Die Anerkennung der Würde aller Menschen (Gleichheit) besteht im Ernstnehmen ihrer Differenz und im Wahrnehmen, dass Fragilität, Leiden und Behinderung, Begrenzung und Endlichkeit zum Leben in sehr unterschiedlicher Weise gehören. Dies schließt den Verzicht ein, Menschen mit Behinderung immer noch im Modus der Betreuungsmentalität, die auch immer sowohl ein Entmündigungsmoment wie einen Machtanspruch implizieren kann, zu begegnen. Es ist dabei bleibend zu beachten, dass auch nicht latent ein Entmündigungsprozess in Gang gesetzt oder ein Machtanspruch erhoben wird.²

Denken in Differenzen – diakonisch und solidarisch leben

Das Denken der Differenz und das Leben mit ihr ist unhintergebar in allen Bereichen menschlichen Lebens, in der Bildung, in der Arbeitswelt, in Gesellschaft und Kirche. Es gilt im 21. Jahrhundert viel stärker als in früheren Jahrhunderten mit Heterogenität und Differenz als Normallage umzugehen; nicht zuletzt deshalb, weil die Globalisierung das multikulturelle und multireligiöse Zusammenleben immer stärker zur Aufgabe macht. Weltweit betrachtet zeigen sich aber weiterhin deutliche Grenzen beim Denken der Differenz und dem Leben mit der Differenz, die zugleich Grenzen der Toleranz bedeuten. Erforderlich ist dagegen „ein intelligenter Umgang mit Heterogenität“ (Jürgen Baumert).

Für das Gelingen von Inklusion ist ein differenziertes Denken und damit auch ein Denken in Differenzen erforderlich. Die damit aber auch verbundene immer weitere Ausdifferenzierung erhöht die Komplexität, was den Ruf nach einer Reduktion von Komplexität auch im Inklusionsdiskurs erzeugen wird, um so Sinn und Orientierung zu ermöglichen. Inklusion bedarf der Eröffnung von Sinn gerade aufgrund eines Denkens von Differenzen, um so in der Komplexität die Vielfalt menschlichen Lebens als Grundlage menschlichen Zusammenlebens in seiner faszinierenden Variabilität und Fülle ernst zu nehmen und fruchtbar zu machen. Zugleich ist ein solches Denken in seinem hohen Abstraktionsniveau so anspruchsvoll, dass es auch möglich sein muss, Formen von Differenziertheit zu denken, in denen die Komplexität deutlich reduziert ist und somit lebensdienlich. Die Reduktion von Komplexität ist immer wieder erforderlich, um Sinn im Sinne von Orientierung denken zu können (Niklas Luhmann). Sinn selbst kann dabei in unterschiedlichen Graden von Differenziertheit gedacht werden, aber bei aller notwendigen Reduktion von Komplexität gibt es ein nicht hintergebares Maß von Differenziertheit auch im Denken von Sinn. Sinn ist für die Frage der Inklusion von Menschen mit und ohne Behinderung in der Spannung von Behindert und Nicht-Behindert, von Macht und Ohnmacht, von Scheitern und Gelingen zu denken, um so die Basis für ein konstruktives Zusammenleben zu entwickeln.

Jedem Menschen ist das Recht auf individuelle Entwicklung, Selbstbestimmung und Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu gewähren. Der Rechtsanspruch auf Inklusion und Teilhabe muss so in der Gesellschaft zur Geltung kommen, dass er jedem einzelnen Menschen die Möglichkeit eröffnet, die Teilhabe auch im eigenen Leben zu verwirklichen. Dabei ist für das Verständnis und die Umsetzung von Inklusion das Leben in der Gemeinschaft grundlegend. So wie der christliche Glauben immer als Glauben des Einzelnen in der Gemeinschaft gelebt wird und zur Sprache kommt, so braucht Inklusion die Gemeinschaft. Wesentlicher Ausdruck eines diakonisch orientierten Lebens ist die Subjektorientierung auf den anderen Menschen hin und die Sensibilität ihm und zugleich sich selbst gegenüber: der andere mit seinen Begabungen und Begrenzun-

gen, mit seinen Stärken und Bedürfnissen ist zu achten und zu fördern. Für das Zusammenleben nicht nur in einer christlichen Gemeinde ist die Orientierung an einem kommutativen (jeder das Ihre und jedem das Seine), nicht nur distributiven (jeder und jedem das Gleiche) Verständnis von Gerechtigkeit konstitutiv.



Falk Messerschmidt, *Tuch*, 2011
Inkjet Print gerahmt, 119 x 91 cm

Bildungsgerechtigkeit als Grundbedingung von Inklusion

Der Aufbau einer inklusiven Schule und damit untrennbar verbunden die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik ist ein wesentliches Element von Bildungsgerechtigkeit: Es geht sowohl um eine systemimmanente Gerechtigkeit, d.h. um Gerechtigkeit im Sinne von distributiver Gerechtigkeit innerhalb eines Bildungssystems, als auch um eine personale Gerechtigkeit im Sinne der kommutativen Gerechtigkeit, die jedem das Seine und jeder das Ihre gibt, damit Bildung auch im Sinne von Identitätsbildung gelingt. Systemgerechtigkeit zielt auf die Überwindung ungerechter Bildungsverhältnisse, aber auch innerhalb des jeweiligen Systems auf gerechte und damit vergleichbare Bedingungen. Die Umsetzung personaler Gerechtigkeit darf nicht zu einem Exklusionskriterium werden, das Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung den Zugang zu Schulen verwehrt. Personale Gerechtigkeit schließt die Möglichkeit ein, dass im Interesse des Kindeswohls entweder eine Beschulung im Regelschulsystem oder in einer Förderschule infrage kommen kann. Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt für alle Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung, um Anschluss an eine Schulgemeinschaft, eine Kirchengemeinde³ ebenso wie an die Gesellschaft und auch an eine Berufstätigkeit, die ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entspricht, zu finden. (Vgl. Bildung schafft Anschluss, 2010 und „Niemand darf verloren gehen! Ein evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit.“ Kundgebung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) auf ihrer 3. Tagung vom 7. bis 10. November 2010 in Hannover.)

Inklusive Pädagogik rechnet grundsätzlich mit der Komplexität, Diversität und Heterogenität der Lerngruppen und macht sie zum Ausgangspunkt. Sie fördert die Unterrichtenden zukünftig in ganz neuer Weise heraus, sich mit ihren kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungs- und Lernangeboten darauf einzustellen.⁴ Es bedarf einer dementsprechenden Binnendifferenzierung innerhalb und außerhalb des Unterrichts. „No child left behind“ oder „Keine und keiner darf verloren gehen“ als Leitmotiv inklusiver Pädagogik umfasst differenzierte Förderung bei undifferenzierter Achtung. Um eine differenzierte Förderung in Bildungsprozessen zu erreichen, sind der Verzicht auf alle Ontologien und ein Abschied vom Streben nach Vervollkommnung und Vollendung notwendig, ohne dabei im Bildungsprozess von Entwicklung, Reifung und dem Erbringen von Leistung abzusehen. Notwendige Voraussetzung für eine inklusive Pädagogik, die sich diese Ziele setzt, sind hohe Sensibilität und Wahrnehmungskompetenz sowie ein hohes Verantwortungsbewusstsein.

Inklusion braucht eine Teilhabe- und Befähigungspädagogik, die jeder Schülerin und jedem Schüler Selbstbestimmung und Partizipation ermöglicht sowie die Subjektorientierung fördert. Die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler steht im Mittelpunkt, sie oder er soll optimal gefördert werden, ihr oder sein Wohl, die Entfaltung ihrer oder seiner Identität, ihre oder seine Lebensgestaltungskompetenz und ihre oder seine Berufs- und Studierfähigkeit sollen gefördert werden. Bildung von Identität, Förderung von Selbstbewusstsein und Beziehungsfähigkeit als grundlegendes Erziehungsprinzip und Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen als grundlegendes Bildungsziel müssen gerade beim Gedanken der Inklusion in eine gute Balance gebracht werden. Die Fachlichkeit, das Vermitteln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen darf bei einer inklusiven Pädagogik nicht in den Hintergrund treten und wird es auch nicht, wenn es sich in der Breite bewahrheiten sollte, dass heterogene Klassen ein hohes individuelles Leistungsvermögen fördern. Inklusion braucht eine Teilhabe- und Befähigungspädagogik, die selbstverständlich auch auf Kompetenzvermittlung zielt. Es bleibt bei einer hohen Spannbreite an Leistungsvermögen, an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, auch in der inklusiven Schule, die dann gute Schule ist, wenn sie einen differenzierten Umgang mit der einzelnen Schülerin- und Schülerpersönlichkeit ebenso wie einen differenzierten Unterricht leistet, so dass am Ende der Schulzeit individuelle Schülerpersönlichkeiten mit einer je individuellen Bildung stehen werden.

Um einen schulischen Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Umdenken zu leisten, ist es zudem notwendig, dass über den Unterricht hinaus Erfahrungen mit Heterogenität und Inklusion gemacht werden. Dieses gelingt insbesondere im Schulleben, gerade auch in der schulnahen Jugendarbeit. Daher muss es das Ziel einer inklusiven Schule immer sein, als (teil)gebundene Ganztagschule zu arbeiten. Das gemeinsame Leben in der Ganztagschule bietet allen Beteiligten Chancen zur Auseinandersetzung, zur Annäherung,

zum Einüben von Verantwortungsübernahme und zum Hineinwachsen in eine solidarische Gemeinschaft. Hier liegt ein wesentlicher Schlüssel zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Heterogenität und Bereitschaft zur unterschiedlichen Inklusion aller Menschen in ihrer Individualität. Erst das Erleben von Situationen, die Schülerinnen und Schülern Achtung vor anderen und soziale Verantwortung abverlangen, wird zukünftig dazu beitragen, Vorurteile und Vorbehalte abzubauen, ohne dass die Tatsache eines gemeinsamen Unterrichts allein schon zwingend Veränderungen im Denken und Handeln der Schüler bewirkt. Letztlich unverantwortlich wäre es, wenn Inklusion in der Schule gelingt, aber im gesellschaftlichen (Arbeitsmarkt!) und kirchlichen Leben nicht stattfindet.

Resilienz und Empowerment als prägende Elemente inklusiver Pädagogik

Um mit der Fragilität, mit Krisen und Brüchen im Leben, um mit Krankheit und Behinderung leben zu können, bedürfen insbesondere schon Kinder und Jugendliche der Fähigkeit zur Resilienz. Resilienz wird verstanden als die Fähigkeit, damit durch Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen konstruktiv umgehen zu können, die Kraft zu haben, das davon gekennzeichnete Leben dennoch als ein gelingendes zu verstehen und zu bewältigen, indem z.B. Krisen oder Behinderungen als Anlass für Entwicklungen genutzt werden, um so bereit zu nachhaltigen und auch entscheidenden Veränderungen zu sein. Um resilient zu werden, brauchen die Kinder und Jugendlichen Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein und müssen Widerstandsfähigkeit ausbilden. Für ihre Resilienz ist eine umfassende Bildung ihrer emotionalen, sozialen und religiösen Kompetenzen notwendig. Dabei ist Hoffnung, dass eine Veränderung zum Besseren möglich ist, ein unverzichtbares Element.

Aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung um Martin Luther King stammt der Begriff des „Empowerment“, der bei der Frage der vollen gesellschaftlichen Teilhabe von Frauen ebenfalls eine zentrale Rolle spielt (Dorothee Sölle u.a.). „Empowerment“ bedeutet Ermächtigung oder Befähigung des oder der jeweils anderen zum Handeln. Macht, Kraft und Stärke werden geteilt, damit eine andere oder ein anderer ebenfalls Macht, Kraft oder Stärke erhält, um Leben zu gestalten, an der Gemeinschaft teilzuhaben und einen Beitrag leisten zu können: Schöpferische Macht ist „... keine Macht, die wir in Isolation oder getrennt voneinander und von der Welt erreichen. Sie ist vielmehr eine Energie unter uns, die uns dazu fähig macht und zwingt, uns an dem fortwährenden Kampf für das Wohlergehen der Menschen zu beteiligen. Sie gibt uns die Kraft, für unser eigenes Wohl und für das Wohl anderer Menschen zu kämpfen.“ (Heyward 1986, 30) Das Empowerment anderer ist eine zentrale Tugend, wenn Inklusion gelingen soll und ist elementarer Bestandteil inklusiver Pädagogik. Denn das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung kann nur dann umgesetzt werden,

wenn alle Schüler ebenso wie die Lehrkräfte bereit sind, den anderen an den jeweils spezifisch eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen teilhaben zu lassen.

Grenzen der Inklusion

Die Entwicklung der Schule zur inklusiven Schule ist eine viel größere Herausforderung als alle Veränderungen der letzten Jahre, insbesondere als Reaktion auf „Pisa Schocks“ oder hin auf eine „eigenverantwortliche Schule“. Die Frage nach der Inklusion stellt sich dabei für Schule schon seit Jahren und wird jetzt noch einmal zugespitzt auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Dabei wird deutlich, dass die Inklusion auch zukünftig eine große Herausforderung ist im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.⁵ Es wird in der gegenwärtigen schulischen Diskussion deutlich, dass der Gedanke einer umfassenden Inklusion ohne jegliche Ausnahme als große, vielleicht zu große Herausforderung begriffen wird, die auch Ängste und Befürchtungen auslöst, die sich im Ruf nach Unterstützung durch sonderpädagogische Fachkräfte, eigener (Weiter-) Qualifikation der Lehrkräfte, kleineren Klassen oder veränderten baulichen Gegebenheiten artikulieren. Wenn Inklusion im umfassenden Sinne sowohl schulisch wie auch gesamtgesellschaftlich gelingen soll, dann müssen auch deutlich die mit ihr verbundenen Probleme und Grenzen bedacht werden. Inklusion darf nicht zur Überforderung von Schule, von Lehrkräften, Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schülern werden. Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion brauchen materielle und personelle Ressourcen, gerade auch für kleinere Klassen, eine zumindest zeitweilige Doppelbesetzung oder die Ganztagsbeschulung; sie brauchen die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeitenden.

Inklusion, Differenz und Heterogenität inklusiv gedacht kann die gesamte Spannbreite von Hochbegabten bis hin zu Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung an einer Schule bedeuten. Ob dies immer in einer Klasse, den gesamten Unterrichtstag, die ganze Woche, das ganze Schuljahr und Schulzeit lang zu denken ist, muss zumindest neu gefragt werden. Leistungsdifferenzierung nur als Binnendifferenzierung in einer Klasse zu begreifen, droht nicht nur zur Überforderung der Lehrkräfte zu werden, sondern auch die Begabungsgerechtigkeit infrage zu stellen und zudem auch Schülerinnen und Schüler zu überfordern.⁶

Es wird zu Recht darauf hingewiesen, dass Inklusion in sich selbst die Gefahr von Abgrenzungen und Benachteiligungen birgt. „Das institutionelle ethische Dilemma besteht in einer möglichen Ausgrenzung durch die Hintertür“. (Nipkow 2011, 96) Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf werden in der inklusiven Schule nicht länger im Klassenverband ausgegrenzt werden, könnten aber unter Umständen erhebliche Abstriche bei einer

speziellen Förderung und gezielter Hilfe machen müssen. Die „Schule für alle“ ist letztlich immer noch eine Vision und diejenigen, die diese Schule beim besten Willen nicht besuchen können, werden dann noch deutlicher ausgegrenzt. An Runden Tischen zur Inklusion gewinnt der Gedanke an Bedeutung, dass in bestimmten Fällen das Bemühen, kein Kind verloren gehen zu lassen, genau die Folge eines zu wenig differenzierenden Inklusionsbestrebens sein könnte.



Falk Messerschmidt, *Papierball* (aus der Serie *échecs*), 2009
Inkjet Print gerahmt, 119 x 91 cm

Von der Hoffnung auf eine inklusive Schule, Kirche und Gesellschaft

Inklusion bleibt ein eschatologisches Ziel, vielleicht ist es Aufgabe der christlichen Kirchen, dies in der gegenwärtigen Diskussion einzubringen. Christliche Hoffnung lebt davon, dass sie in der Gegenwart ihre Kraft und Wirkung entfalten will. Inklusion braucht eine solche Hoffnung, dass sie in Gegenwart und Zukunft gelingen kann, auch wenn sie letztlich immer un abgeschlossen bleiben wird. Erst in Gottes Reich werden alle Behinderungen, Aus- und Begrenzungen, wird die Endlichkeit menschlichen Lebens erst aufgehoben sein; dann nämlich „wenn Gott alles in allem ist“ (1 Kor 15, 28). Es ist jetzt und in Zukunft eine bleibende Aufgabe, mit Ausgrenzungen, Unvollkommenheiten, Behinderungen und Endlichkeit zu leben. Christinnen und Christen haben dabei den Auftrag, mit Differenzen, Heterogenität und Komplexität gut umzugehen, im Sinne von Empowerment zu handeln und Verhältnisse zu ändern, wo immer sie änderbar sind. Sie engagieren sich deshalb auch für die inklusive Schule.

OLKR Dr. Kerstin Gäfgen-Track leitet die Abteilung Bildung im Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

Anmerkungen

- ¹ Richter des Bundesverfassungsgerichts a.D. Dr. hc Helmut Simon tritt sein Leben lang dafür ein, dass alle Menschen ihr Recht bekommen als unverzichtbare Grundlage für das Gelingen von Leben.
- ² „Neue Theorien können eigene Gewalttätigkeit entwickeln; Gleichheitstheorien sind historisch besonders anfällig.“ K.E. Nipkow, Menschen mit Behinderungen nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „inklusive Pädagogik“. In: Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, hg. von A. Pithan, W. Schweiker, Münster 2011, S. 95.
- ³ Die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers versucht gegenwärtig, flächendeckend eine inklusive Konfirmandenarbeit zu etablieren; vgl. dazu Sönke v. Stemm (Hg.), Inklusive Konfirmandenarbeit, Loccumer Impulse 2, Loccum 2011.
- ⁴ Hier fehlt bisher ein breites Unterstützungsangebot für alle Lehrkräfte in allen Schulformen, wie es zunächst durch flächendeckende Fortbildungsangebote erreicht werden könnte. Angehende Lehrkräfte müssen die für eine inklusive Pädagogik erforderlichen Kompetenzen im jeweiligen Fach, in Diagnostik, Didaktik, im Klassenmanagement sowie in der Beratung erwerben können. Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer hat entsprechend die Auseinandersetzung mit Heterogenität in pädagogischen Prozessen stärker in den Blick zu nehmen. Zurzeit gehen weder die erste noch die zweite Phase der Ausbildung ausreichend auf den Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen ein. Entsprechend sind Module sonderpädagogischer Unterstützung und ziel-differenten Unterrichtens zeitnah in die Ausbildung zu imple-

mentieren. Gleichzeitig muss die Ausbildung der Sonderschulpädagoginnen und -pädagogen gestärkt werden, damit eine professionelle Begleitung gewährleistet werden kann.

- ⁵ Exemplarisch für die Herausforderung, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam in einer Schule zu unterrichten, ist das Urteil des Leipziger Bundesverwaltungsgerichts vom 30. November 2011, das in einem konkreten Fall dem Schüler das Recht auf Religionsausübung in der Schule versagte, weil dadurch der Schulfrieden gestört werde.
- ⁶ Es gibt in der gegenwärtigen Situation zahlreiche Angebote zur Qualifikation von Lehrkräften, es wird aber kaum darüber nachgedacht, wie die Schülerinnen und Schüler – mit und ohne Behinderung – für die inklusive Schule „qualifiziert“ werden können.

Literatur

Bildung schafft Anschluss – Evangelische Wege zur Bildungsgerechtigkeit, hg. im Auftrag der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Hannover 2010

Grewel, Hans: Zerbrechliches Leben. In: GILern 6,1991.

Heyward, Cathrin: Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 1986.

Nipkow, Karl Ernst: Menschen mit Behinderungen nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „inklusive Pädagogik“. In: Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, hg. von A. Pithan, W. Schweiker, Münster 2011

Die deutsche Bildungspolitik und ihr Verhältnis zu Inklusion

Von Brigitte Schumann

Inklusion – ein allgemeines Menschenrecht

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat uns mit dem Menschenrecht auf Inklusion ein Leitbild für eine humane Gesellschaft gegeben. Inklusion bedeutet ein selbstverständliches Zusammenleben aller Menschen und gleichberechtigte, selbstbestimmte Teilhabe, unabhängig von individuellen Merkmalen wie Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Fähigkeiten und Behinderungen.

Inklusion steht für den positiven Umgang mit Unterschiedlichkeit und gegen soziale Exklusion. Sie ist ein allgemeines Menschenrecht und kein Sonderrecht für Menschen mit Behinderungen. Wenn dieses Recht ausdrücklich von der Konvention für diese Personengruppe eingefordert wird,

dann geschieht das vor dem Hintergrund, dass sie besonders von Diskriminierung und Exklusion betroffen bzw. bedroht ist.

Behinderung entsteht nach dem Verständnis der Konvention aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren. Die Konvention verabschiedet sich folgerichtig von der medizinischen Definition von Behinderung, die Behinderte als Objekte der Fürsorge sieht. Mit Inklusion verbindet sich der gesellschaftliche und politische Auftrag, die Barrieren zu identifizieren und aus dem Weg zu räumen, die in unseren Köpfen und in den vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen behindernd wirken. Dem Staat kommt dabei die Verpflichtung zu, für Bewusstseinsbildung zu sorgen und die entsprechenden Rahmenbedingungen für Inklusion zu schaffen.

Die Bedeutung des Inklusionsgebots für das Schulsystem

Der Katalog der völkerrechtlichen Verpflichtungen, die sich aus der Ratifizierung der UN-Konvention ergeben, stellt die deutsche Bildungspolitik in den Bundesländern zweifellos vor erhebliche Herausforderungen:

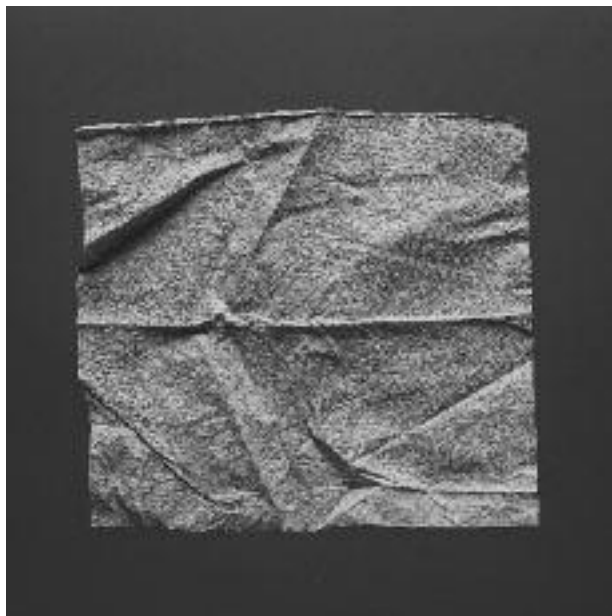
- Die Länder haben den individuellen Rechtsanspruch der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen auf inklusive Bildung und damit auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu gemeinsamem Lernen in einer wohnortnahen Regelschule mit angemessenen Vorkehrungen anzuerkennen.
- Zwangszuweisungen zur Förderschule sind nicht mehr erlaubt. Förderschulen auf unbestimmte Zeit fortzuschreiben oder gar auszubauen verstößt gegen die Konvention. Eine planvolle Überführung der sonderpädagogischen Ressourcen in die allgemeinen Schulen ist im Rahmen der progressiven Entwicklung eines inklusiven Schulsystems vorzunehmen.
- Alle Kinder und Jugendlichen haben ein Recht auf gemeinsames Lernen in einer Schule für alle. Die jetzt noch getrennten weiterführenden Schulformen sind mit diesem Entwicklungsauftrag ausnahmslos in eine inklusive Schulentwicklung einzubeziehen.

Wenn Deutschland bei der konventionskonformen Umsetzung im Schulbereich besonders herausgefordert ist, dann doch hauptsächlich wegen des selbstverschuldeten Reformstaus, der sich heute als Barriere für inklusive Bildung darstellt. Während in anderen europäischen Ländern schon in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts integrierte Schulsysteme entstanden, verharrte Deutschland in der ständisch geprägten Tradition des gegliederten selektiven Schulsystems. Zu einem Zeitpunkt, wo andere Länder damit begannen, Kinder mit Behinderungen in das allgemeine Schulsystem zu integrieren, baute man das differenzierte Sonderschulsystem in Deutschland aus.

Der Einwand aus den Kultusministerien, man dürfe nichts überstürzen, Gründlichkeit gehe vor Schnelligkeit und außerdem „müsse man alle mitnehmen“, ist nichts weiter als ein Versuch, dem unabweisbaren menschenrechtlichen Auftrag auszuweichen. Selbstverständlich soll es darum gehen, das Inklusionsgebot als transparent und partizipatorisch gestalteten Prozess mit klaren politischen Zielvorgaben verantwortungsvoll zu realisieren. Natürlich muss die Lehrerschaft für die Gestaltung von Lernprozessen in heterogenen Gruppen aus- und fortgebildet werden, sind multiprofessionelle Unterstützungssysteme innerhalb und außerhalb der allgemeinen Schulen aufzubauen. Nicht zuletzt benötigen die kommunalen Schulträger bei ihrer Verpflichtung zu inklusiver Schulentwicklungsplanung landespolitische Unterstützung. Daneben aber gilt es, schon jetzt und hier den individuellen Rechtsanspruch des einzelnen Kindes auf inklusive Bildung im allgemeinen Schulsystem mit individuellen Vorkehrungen anzuerkennen.

Um die tiefgreifenden Reformansprüche der Konvention abzuwehren, stellt man diejenigen, die sie vertreten,

jetzt auch öffentlich unter massiven Ideologieverdacht. Die Vertreter der Inklusion werden beschuldigt, auf dem Rücken der Kinder mit Behinderungen ihre alte Ideologie der sog. Einheitsschule durchsetzen zu wollen. Entsprechende Artikel in namhaften Medien wie der FAZ dienen der Verbreitung dieser unerträglichen Diffamierung. Sie ist in aller Schärfe zurückzuweisen.



Falk Messerschmidt, *Papiertuch I* (aus einer Serie von 120), 2009
Inkjet Print gerahmt, 30 x 30 cm

Lange vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat die UNESCO auf ihrer Weltkonferenz 1994 in Spanien mit der Erklärung von Salamanca und dem „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ unmissverständlich festgelegt, was unter inklusiver Bildung zu verstehen ist. Die Leitgedanken dazu lassen sich wie folgt zusammenfassen: Alle Kinder haben das Recht auf Bildung. Alle Schulen nehmen alle Kinder in ihrem Umfeld auf, auch Kinder mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten. Alle Kinder lernen miteinander und voneinander. Alle Schulen passen sich den Kindern an und entwickeln eine kindzentrierte Pädagogik. Die gemeinsame Schule für alle gewährleistet erfolgreiches Lernen für alle. Die UN-BRK greift mit ihrer Forderung nach inklusiver Bildung auf eben dieses international bekannte Rahmenkonzept von Salamanca zurück, um wirksame und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe für Menschen mit Behinderungen zu sichern.

Seit der Weltkonferenz von Salamanca wirbt die UNESCO für inklusive Bildung und fordert, Inklusion zum übergreifenden Prinzip der Bildungspolitik und der Bildungspraxis zu machen, um Bildung für alle zu realisieren. 2009 hat sie Leitlinien für die Politik veröffentlicht, die die Deutsche UNESCO-Kommission auch ins Deutsche übersetzt hat. Walter Hirche, Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission, stellt in seinem Grußwort dazu unmissverständlich fest: „Um inklusive Bildung zu ermöglichen, müssen Bildungssysteme alle Kinder erreichen und

nach ihren individuellen Möglichkeiten optimal fördern. Die Systeme müssen dabei von der frühkindlichen Bildung an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder flexibel anpassen können. Allen Kindern soll ermöglicht werden, in einem gemeinsamen Unterricht voll am schulischen Leben teilzuhaben. Erst wenn Systeme dies für alle Kinder leisten, können wir von umfassender Bildungsgerechtigkeit sprechen.“



Falk Messerschmidt, *Papiertuch 7* (aus einer Serie von 120), 2009
Inkjet Print gerahmt, 30 x 30 cm

Politische Barrieren

Schon 1994 war also mit der internationalen UNESCO-Erklärung auch Deutschland dringend empfohlen worden, die Schulstruktur und Lernkultur von der Selektion auf Inklusion umzustellen. Obwohl Deutschland die Erklärung mitzeichnete, fühlte sich die deutsche Bildungspolitik nicht zur Umsetzung verpflichtet. Ihrem Desinteresse haben wir zu verdanken, dass die Empfehlungen ins Leere liefen, während in anderen Staaten damit begonnen wurde, das Konzept der Inklusion zu implementieren. Wieder wurde kostbare Zeit für eine bildungspolitische Weichenstellung in Deutschland verspielt.

Weil jedoch die Inklusion nach der Ratifizierung der UN-Konvention durch Bundestag und Bundesrat nicht mehr eine unverbindliche Empfehlung, sondern deutsches Recht geworden ist, versucht die Kultusministerkonferenz (KMK), dieses brandheiße Thema mit allen Tricks zu entschärfen. Wer – wie die KMK – festen Willens ist, dass am Grundkonsens eines gegliederten Schulsystems mit einem ausdifferenzierten Sonderschulsystem nicht gerüttelt werden darf, für den musste allein schon die bloße Nennung des Begriffs Inklusion einer Bedrohung gleichkommen. So wird verständlich, warum die KMK geradezu zwanghaft alle Anstrengungen darauf richtete, im Vorfeld der Ratifizierung den Begriff „Inklusion“ durch den geläufigen Begriff der „Integration“ in der offiziellen deutschen Übersetzung

des Konventionstextes zu ersetzen. Mit Rückgriff auf diesen Übersetzungstrick sollte der Eindruck erweckt werden, dass es schon „vielfältige Übereinstimmungen“ zwischen der Konventionsforderung und der sonderpädagogischen Praxis in Deutschland gäbe.

Um das Sonder- bzw. Förderschulsystem als Stütze für das gegliederte allgemeine Schulsystem zu erhalten, begründet die KMK mit dem Hinweis auf das Elternwahlrecht und auf das Kindeswohl die Notwendigkeit für ein Parallelangebot von separierter und inklusiver Förderung. Diese Tendenz, das Recht auf inklusive Bildung als Elternrecht auszugestalten, hat die Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte in ihrer grundsätzlichen Stellungnahme vom 31. März 2011 scharf kritisiert.

„Das Recht auf Inklusion ist ein Recht der Person mit Behinderung“, so Aichele, der Leiter der Monitoringstelle. Eltern sind über dieses Recht aufzuklären und „haben bei der Ausübung der elterlichen Sorge den Leitgedanken der Inklusion zu beachten und ggf. zu erklären, warum sie keine inklusiven Bildungsangebote wahrnehmen“. Ein Wahlrecht ist „nur übergangsweise vertretbar“. Es darf nachweislich nicht den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verzögern oder untergraben, indem „es die erforderliche Reorganisation von Kompetenzen und Ressourcen für das Regelschulsystem erschwert“. Ein unbefristetes Doppelangebot von Regel- und Sonderbeschulung für Kinder mit Behinderung ist ebenso wenig zulässig wie der Ausbau des Sonderschulsystems durch neue Sondereinrichtungen. Zu fördern ist dagegen die Umwandlung von Förderschulen zu Kompetenzzentren als „Schulen ohne Schüler“.

Wenn das Kindeswohl dazu erhalten muss, den subjektiven Inklusionsanspruch zu vereiteln, dann wird allerdings die Konvention völlig auf den Kopf gestellt. Ist doch nach der Werteentscheidung von Artikel 24 der Konvention das inklusive Bildungssystem eben die Gewährleistung dafür, dass das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung diskriminierungsfrei und auf der Basis von Chancengleichheit wahrgenommen werden kann. Die Qualität inklusiver Bildung muss so beschaffen sein, dass durch angemessene Vorkehrungen die Rechte aller beteiligten Kinder beachtet werden und kein Kind zu Schaden kommt.

Die UN-BRK hat eine ungeheure öffentliche Dynamik entwickelt. Das zeigt die Vielzahl der Veranstaltungen und der Veröffentlichungen zu dem Thema. Wenn sie aber auch Aufregung, Verunsicherung, Ängste und Ablehnung auslöst, dann geht dies auf das Konto der Politik, die nur zögerlich, ja widerwillig und insgesamt widersprüchlich mit den Verpflichtungen der Konvention umgeht. Dazu gehört auch, dass sie es tunlichst vermeidet, die menschenrechtliche Bedeutung der Konvention anzusprechen.

Schulstrukturelle Barrieren und Systemzwänge

Unseren Lehrerinnen und Lehrern wird durch das starre gegliederte Schulsystem, das ausdifferenzierte Förderschulsystem und durch eine versäulte, schulformbezogene Lehrer-

ausbildung beigebracht, dass leistungshomogene Lerngruppen die beste Voraussetzung sind für gute Leistungsergebnisse und für die optimale Förderung der unterschiedlich Begabten. Diese Vorstellung von einem leistungs- und begabungsgerechtem gegliederten Schulwesen hat eine lange Bildungstradition in Deutschland und hat sich bis heute verfestigt, wie wir alle wissen.

Auch Lehrerinnen und Lehrer, die diese Vorstellung nicht teilen, weil sie einen dynamischen Begabungsbegriff haben, müssen sich an der Herstellung von Homogenität durch Selektion im Schulalltag beteiligen. Dies geschieht über Ziffernnoten, Klassenwiederholung, Abschulung, Förderschulzuweisung, über die ganz normale Aufteilung nach Klasse 4 und über die Aufteilung in E- und G-Kurse in der Gesamtschule. Das System verpflichtet den Lehrer und die Lehrerin zur Selektion.

Die Folgen sind schwerwiegend: Der Frontalunterricht, der sich am sog. „Mittelkopf“ orientiert, hat sich mit der selektiven Schulstruktur als das dominante Unterrichtsmodell herausgebildet. Auch die Angst der Lehrerinnen und Lehrer vor Heterogenität folgt daraus oder umgekehrt: die Sehnsucht der Lehrerinnen und Lehrer nach Homogenität.

Dass die Vorstellung von Homogenität ein Mythos ist, sagt die Alltagserfahrung: Jedes Kind ist anders. Und die Hirnforschung macht deutlich: Es lernt auch individuell. Dass die Leistungsergebnisse ebenfalls nicht rühmlich sind, zeigen uns die internationalen Leistungsvergleiche und die empirischen Untersuchungen zu den Förderschulen. Die Einzelheiten muss ich nicht ausbreiten. Dazu produziert unser Bildungssystem auffällige Bildungsungerechtigkeit.

Inklusion und Selektion vertragen sich nicht. Eine Systemänderung ist unausweichlich, um die paradoxe Situation aufzulösen.

Kein Paradigmenwechsel in Sicht

Inklusive Bildung ist nicht identisch mit den Formen des integrativen Lernens, die wir derzeit in unseren Schulen mit einem geringen Integrationsanteil von 20 Prozent bundesweit vorfinden. Es geht nämlich nicht mehr darum, vorab festzustellen, ob ein Kind integrationsfähig ist. Die Frage muss lauten: Ist die Schule inklusionsfähig? Und wenn nicht, was muss sich ändern an den Einstellungen, an der Lern- und Schulkultur und an den personellen, sächlichen und räumlichen Rahmenbedingungen? Das System muss sich den Kindern anpassen.

Zurzeit läuft es aber völlig entgegengesetzt. Weil die Barrieren für eine inklusive Entwicklung nicht offensiv bewusst gemacht und sukzessive abgeräumt werden von Seiten der Schuladministration und der Politik, nehmen Lehrerinnen und Lehrer die neue Anforderung der Inklusion in der Form an, dass sie sie an die institutionellen Vorgaben der Schulen anpassen. Gefangen in der Paradoxie von Auslese und Integration und ohne hinreichendes Wissen über angemessene didaktische und methodische Konzepte reduzieren Lehrkräfte die gemeinsamen Lernsituationen im Unterricht häufig auf das Maß, das sie persönlich noch



Falk Messerschmidt, *Papiertuch 8* (aus einer Serie von 120), 2009
Inkjet Print gerahmt, 30 x 30 cm

für machbar halten. Folglich dominieren Formen der äußeren Differenzierung.

Als unvereinbar mit dem Ziel der Inklusion sind Rückstellungen, Klassenwiederholungen und Abschulungen. Tatsächlich würde mit dem bildungspolitischen Verzicht auf diese Selektionsmaßnahmen der entscheidende Schritt zur Auflösung der paradoxen und paralyisierenden Situation für Lehrerinnen und Lehrer getan. Der allererste Schritt auf dem Weg zur Inklusion beginnt nämlich nicht mit der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen. Er beginnt damit, dass Schulen die Verantwortung für das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler übernehmen, die sie einmal aufgenommen haben, und diese individuell in ihrer Lernentwicklung unterstützen.

Heterogenität ist normal und „es ist normal, verschieden zu sein“. Vielfalt ist eine Bereicherung. Das gilt es mit Leben zu erfüllen und erfahrbar zu machen. Mit einer Vielfalt der Methoden, Vielfalt der Inhalte, Vielfalt der Lernziele und Vielfalt der Professionen, die in einer Schule zusammenarbeiten. Es geht um die Gestaltung, Unterstützung und Ermutigung von individuellen Lernprozessen, in denen Schüler und Schülerinnen befähigt werden, allein und kooperativ ihre individuellen Lernziele zu erreichen. Man muss keine neue Pädagogik für inklusive Bildung erfinden. Es gibt schon alles, was man in einem inklusiven Unterricht braucht. Nur wird es noch nicht allgemein praktiziert und muss von vielen noch gelernt werden. Der Unterstützungsbedarf der Lehrerinnen und Lehrer ist groß, die Unterstützungsangebote dagegen sind gering.

Solange die bildungspolitische Devise ausgegeben wird, dass es zur Erfüllung der Konvention keiner schulstrukturellen Veränderung bedarf, solange wird das Menschenrecht auf Inklusion nur ein politisches Lippenbekenntnis bleiben.

Dr. Brigitte Schumann ist freie Bildungsjournalistin und war als Gymnasiallehrerin und Landtagsabgeordnete in Nordrhein-Westfalen tätig.

Inklusion ist ein Leitbegriff für die langfristige Ausgestaltung aller Schulen

Interview mit Kultusminister Dr. Bernd Althusmann

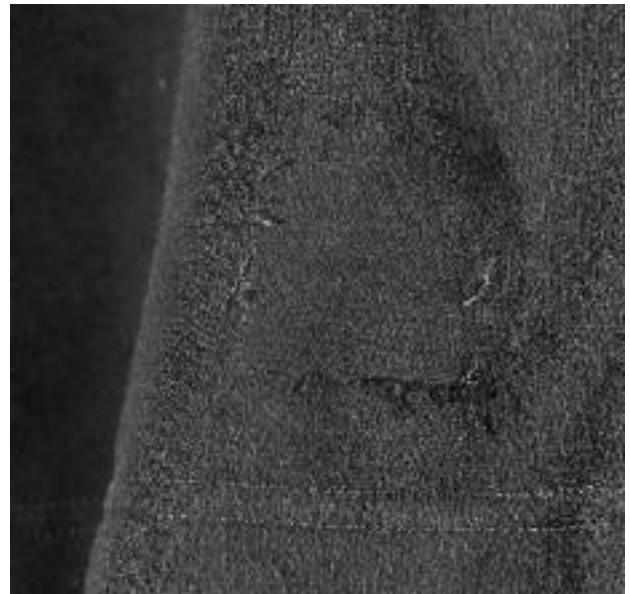
Im März 2009 ist die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) in Deutschland in Kraft getreten. Die Niedersächsische Landesregierung stellt sich der Aufgabe der Umsetzung vor allem im schulischen Bereich. Die dem Art. 24 der BRK entsprechenden schulgesetzlichen Regelungen werden gegenwärtig im Landtag beraten.

Bedeutsam ist dabei, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Eltern eines Kindes mit einer Behinderung die Möglichkeit erhalten, den Lernort für ihr Kind zu wählen. Sie sollen zwischen Allgemeiner Schule und Förderschule im Sinne ihres Kindes wählen können. Das Kindeswohl muss über allen organisatorischen Überlegungen stehen.

Eltern von Kindern mit Behinderungen sollen ab dem Schuljahr ab 1. August 2013 in Niedersachsen frei wählen können, welche Schule ihr Kind besucht. Alle Regelschulen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 (Klasse 1 bis 10) sollen dann für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf offen sein. Die Inklusion an allen niedersächsischen Schulen soll aufsteigend ab der Klasse 1 bzw. Klasse 5 beginnen.

Freiwillig können Grundschulen nach dem Gesetzesentwurf schon am 1. August 2012 mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung beginnen. Ab 1. August 2013 soll es in jeder Kommune mindestens eine inklusive Grundschule und eine inklusive Schule im Sekundarbereich I geben (sogenannte Schwerpunktschulen).

Förderschulen bleiben bestehen – mit Ausnahme der Klassen 1 bis 4 (Primarstufe) der Förderschule Lernen. An den Förderschulen Lernen sollen ab dem 1. August 2013 keine neuen 1. Klassen mehr gebildet werden. Der Gesetzesentwurf sichert somit den Bestand der Förderschulen, ausgenommen sind nur die ersten vier Klassen der Förderschule für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen.



Falk Messerschmidt, *Label* (aus der Serie *échechs*) (Detail), 2009
Inkjet Print gerahmt, 91 x 119 cm

Ab 1. August 2013 werden keine neuen Integrationsklassen mehr eingerichtet, da dann grundsätzlich in allen Schulformen eine inklusive Beschulung möglich ist. Die bestehenden Integrationsklassen können fortgeführt werden, bis die Schüler die Schule abgeschlossen haben.

In dem Gesetzesentwurf sind keine besonderen Regelungen für den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ vorgesehen. Die Existenz der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wird durch den Gesetzesentwurf nicht infrage gestellt.

Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität ist inzwischen Normalität geworden in Niedersachsen. Sie stellt ein Potenzial dar, das erfolgreiche Schulen für die Qualitätsentwicklung nutzen. Sie gestalten ein Modell von Schule,

das Verschiedenheit für die Gestaltung pädagogischer Prozesse und Ergebnisse nutzt. Dabei entwickelt jede Schule in ihrer Eigenverantwortlichkeit ihren ganz eigenen Weg.

Das Ziel der Niedersächsischen Landesregierung ist es, den noch immer zu engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu verringern und jedem Kind, unabhängig von seiner sozialen, kulturellen oder sprachlichen Herkunft, eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu ermöglichen.

Die Förderschulen werden im Sinne des Gesetzentwurfes „Sonderpädagogisches Förderzentrum“ und sollen bei der schulischen Inklusion eine entscheidende Rolle einnehmen. Sie werden als Kompetenzzentren die Regelschulen beraten und unterstützen (§ 14 Abs. 3). Alle Regelschulen erhalten ab Schuljahr 2013/2014 eine Grundversorgung an Förderschullehrerstunden für den Bereich Lernen (je Klasse zwei Stunden pro Woche) und individuell eine gestaffelte Zusatzversorgung mit Förderlehrerstunden, für jedes Kind mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (z. B. drei Stunden pro Woche im Bereich „Sehen und Hören“, fünf Stunden im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“).

Sönke von Stemm

Das schriftliche Interview im Wortlaut

Sie haben einen Gesetzentwurf zur Inklusion an niedersächsischen Schulen eingebracht. Was soll sich an den Schulen ändern?

Der Gesetzesentwurf begründet eine schrittweise Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang zu allen allgemeinen Schulen erhalten sollen. Sie haben auch die Möglichkeit, eine Förderschule zu besuchen.

Der Begriff Inklusion lässt sich sehr weit fassen. Welche Grundgedanken waren für Sie leitend?

Im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet Inklusion, dass allen Menschen von Anfang an in allen gesellschaftlichen Bereichen eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe möglich ist. Inklusion ist ein Leitbegriff und eine Orientierung für die langfristige Ausgestaltung aller Schulen. Grundsatz ist, dass dem spezifischen Bedarf eines Kindes oder Jugendlichen bestmöglich entsprochen wird. Pädagogische Angebote sind im Sinne des Kindeswohls vorzuhalten! Inklusion heißt nicht, dass sämtliche Förderschulen aufgelöst werden.

Welche Unterstützung und welche finanzielle Ausstattung können die Schulen erwarten, um sich auf diesen Weg zur Inklusiven Schule zu machen?

Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und deren Lehrkräfte in den allgemeinen Schulen wird geregelt werden, wenn die Novellierung des Schulgesetzes erfolgt ist. Die Schulen können erwarten, dass die für die einzel-

nen Förderschwerpunkte verfügbaren Ressourcen auch künftig in diesem Umfang vorgehalten werden. Der Gesetzentwurf sieht Mehrausgaben von 44 Millionen Euro bis 2018 vor.

Wäre nicht jetzt die Chance, den Inklusionsgedanken noch viel weitgehender in unserem Schulsystem zu verankern? Zeigt ein Blick insbesondere in die skandinavischen Länder nicht, wie erfolgreich dort inklusiv gearbeitet werden kann?

Jeder Staat und jedes Bundesland muss an den vorhandenen Strukturen und Konzepten anknüpfen. Selbstverständlich hilft der Blick in die anderen Länder, dabei sind aber auch immer die teilweise sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Blick zu nehmen. Wir können sagen, dass wir in Niedersachsen auf einer gesicherten Grundlage mit vielfältigen Erfahrungen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule den Weg hin zu den inklusiven Schulen gehen.

In Templin ist eine Förderschule erfolgreich zu einer inklusiven Schule umgewandelt worden. Wäre das nicht ein grundsätzlich besserer Weg auch für Niedersachsen?

Ich bin davon überzeugt, dass die Umwandlung oder Umgestaltung der allgemeinen Schulen zu inklusiven Schulen der Weg ist, der sorgfältig vorbereitet werden sollte. Wir dürfen auch unsere Schulen und unsere Lehrkräfte nicht überfordern. Die Regel wird langfristig die Aufnahme in den allgemeinen Schulen sein. Aber: Nicht alles wird sofort machbar sein. Das Beispiel der Förderschule in Templin will ich damit nicht in Abrede stellen. Für mich ist durchaus vorstellbar, dass sich einzelne Förderschulen in Niedersachsen auch für Kinder und Jugendliche ohne einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung öffnen. Ich gehe davon aus, dass dies auf der Grundlage unseres Schulgesetzes möglich sein wird.

Wie beurteilen Sie in der aktuellen Debatte die Interessen der Lehrkräfte und welche Argumente überzeugen Sie am meisten?

Die Lehrkräfte vertreten in der aktuellen Debatte um die Umsetzung des Artikels 24 der Behindertenrechtskonvention auch die breite Palette der Meinungen, wie sie in der öffentlichen Diskussion festzustellen ist. Ich entnehme den Beiträgen der Lehrkräfte insgesamt eine große Aufgeschlossenheit für die Aufgabe. Ich nehme das besondere Interesse einiger Lehrkräfte an besonders weitgehenden Veränderungen zur Kenntnis, ich weiß aber auch um Bedenken und Skepsis wiederum anderer Lehrkräfte. Diese beziehen sich darauf, ob die notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden können, ob die angemessenen Bedingungen in den Schulen hergestellt werden und ob ihre fachliche Qualifikationen hinreichend sind, um den unterschiedlichsten Anforderungen und Bedarfen der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen. Mich überzeugt eine Vielzahl von Argumenten, wir nehmen grundsätzlich alles zur Kenntnis und versuchen, förderliche Gestaltungsbedingungen bei der Umsetzung der Inklusion in Niedersachsen herzustellen.

Am meisten überzeugen mich natürlich die Argumente, die sich am Kindeswohl orientieren, die also dafür eintreten, dass die vorrangige Verpflichtung darin besteht, den Kindern und Jugendlichen angemessene Bedingungen für den bestmöglichen individuellen Bildungsgang zu gewährleisten.

„Eine Schule für alle!“, ist eine Forderung, die zum Teil massiv von Eltern vorgebracht wird. Wie schätzen Sie die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern von Kindern mit Behinderungen ein?

Grundsätzlich dürfen wir den Eltern unterstellen, dass sie die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen in der Schule für ihr Kind einfordern. Sie erwarten von allen Schulen, dass ihre Kinder so angenommen werden, wie sie sind und dass sie auf ihren Lernwegen und auf ihrem Bildungsgang begleitet werden. Die Eltern werden grundsätzlich die Wahl zwischen der allgemeinen Schule und der Förderschule haben. Wir können davon ausgehen, dass die Eltern in der Regel die richtige Wahl für ihr Kind treffen. Es ist aber auch vorstellbar, dass die Eltern sich zumindest mit Alternativen für ihre Wahl auseinandersetzen sollten. Wir werden diesbezüglich Möglichkeiten prüfen, dies im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung sicherzustellen.

Die evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen verstehen sich als Anwältinnen für einen behutsamen Wandel hin zu einer inklusiven Gesellschaft. Was wünschen Sie

sich von Kirche als Institution und welche Rolle spielt für Ihre Argumentation beispielsweise das christliche Menschenbild?

In den zurückliegenden Monaten bis zur Einbringung des Gesetzentwurfs der Regierungsfractionen von CDU und FDP habe ich mich dafür eingesetzt, dass wir verantwortungsvoll die Umsetzung des Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention umsetzen. Ich habe stets davon gesprochen, dass „Sorgfalt vor Eile“ kommt. In diesem Sinne begrüße ich, dass auch die evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen sich als Anwältinnen für einen behutsamen Wandel hin zu einer inklusiven Gesellschaft einsetzen. Die Veränderung von Traditionen und Strukturen setzt viel Information und Bereitschaft voraus. Eine umfassende Barrierefreiheit, die auch die Überwindung von Barrieren in den Köpfen einbezieht, braucht Zeit. Ich wünsche mir von der evangelischen Kirche eine Unterstützung aller Schulen, aller Lehrkräfte und insbesondere Schülerinnen und Schüler, auf der Grundlage des ausdrücklich von mir bejahten christlichen Menschenbilds, alle allgemeinen Schulen so weiter zu entwickeln und dass alle Kinder willkommen sind, dass das Anderssein aller Kinder anerkannt wird, dass alle Kinder und Jugendlichen die Wertschätzung erfahren, auf die sie einen Anspruch haben.

Dr. Bernd Althusmann ist Kultusminister des Landes Niedersachsen.

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel, Beate Peters, Dr. Sönke von Stemm, Lissy Weidner, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Auflage: 10.500

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 057 66/81 - 136, Telefax: 057 66/81 - 184,
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de
Bankverbindung: Konto-Nr. 60 50, Ev. Kreditgenossenschaft Kassel,
BLZ 520 604 10

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Bernd Althusmann, Niedersächsisches Kultusministerium,
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit,
Schiffgraben 12, 30159 Hannover

Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Ev.-luth. Landeskirche Hannovers –
Landeskirchenamt, Rote Reihe 6, 30169 Hannover

Gabriele Grest, Gymnasium Wunstorf,
Hindenburgstraße 25, 31515 Wunstorf

Astrid Greshake, Dorfstr. 15, 88410 Bad Wurzach

Sascha Hölken, Bohlenberger Str. 43, 26340 Zetel

Dr. Anita Müller-Friese, Religionspädagogisches Institut Baden,
Blumenstr. 1-7, 76133 Karlsruhe

Ulla Norra, Danziger Str.3, 31535 Neustadt a. Rbge.

Britta Papenhausen, Religionspädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Beate Peters, Religionspädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Susanne Sander und Dr. Christoph Dahling-Sander,
Voigtstr. 3, 30826 Garbsen

Dr. Brigitte Schumann, Rütterscheider Str. 18, 45128 Essen

Susanne von Stemm, Gymnasium Wunstorf,
Hindenburgstraße 25, 31515 Wunstorf

Maria Strickmann, Grundschule Stockhausenstraße,
Stockhausenstraße 1, 31535 Neustadt a. Rbge.

Für uns ist es normal verschieden zu sein

Förderschulen aus Sicht der Eltern – Contra

Von Christoph Dahling-Sander und Susanne Sander

Montagabend, Hölty-Gymnasium, Wunstorf, 19 Uhr, Musicalaufführung der Klasse 5G4i (5. Klasse gemischt Latein/Französisch, 4, integrativ) nach elf Stunden in der Schule mit Unterricht und Generalprobe für die Aufführung „Lancelot und der furchtbare Meckerpott.“ Mittendrin und vorneweg die fünf „I-Kids“ (Integrationskinder) der Klasse – vier Jungs mit Förderbedarf geistige Behinderung, ein Junge mit Förderbedarf Lernbehinderung: als Herold, der immer wieder das Publikum begrüßt, als den guten Lancelot begleitende Ritter oder als einer der niedermachenden „Meckerpötte“. Die „I-Kids“ singen, tanzen, gestikulieren mit, stehen in der ersten Reihe, bekommen Beifall und Anerkennung wie ihre gymnasialen Mitschülerinnen und Mitschüler. Es ist für die Jungs ganz normal, dabei zu sein bei aller Verschiedenheit: gleichwertig, gleichberechtigt – und wo etwas nicht ganz klappt, unterstützen Mitschülerinnen und Mitschüler oder die begleitende Heilerzieherin. Im Anschluss geht es dann weiter zum „Wandelkonzert“ in die Pausenhalle: Unser Sohn malt zu moderner Musik des Schulorchesters, wippt zu den Songs der Hölty-Singers und zieht beim nach Hause gehen sein Tagesresümee: „Das Hölty ist so toll!“

Seine schlichten Worte spiegeln sein Lebensgefühl wider: Er fühlt sich an seiner Schule und in seiner Klasse rundum wohl, erlebt sich als akzeptiert und respektiert, in aller Verschiedenheit zu den anderen Kindern. Er freut sich, mit den anderen zusammen zu sein, zu lernen – und ganz normal zur Schule zu gehen. Besonders spannend findet er seine neuen Fächer Erdkunde, Bio, Chemie, Physik. Abgeholt wird er dazu, wie die anderen I-Kids auch, aus verschiedenen Ortsteilen mit dem Taxi. Begleitet und beschult nach seinen geistigen Möglichkeiten wird er durch ein engagiertes Team von Förderschullehrerinnen und -lehrern, einer pädagogischen Mitarbeiterin und einer Heilerzieherin. Dies ist nur deshalb möglich, weil den fünf Kindern zusammen eine bestimmte Anzahl an Förderstunden zusteht. Diese pädagogische Begleitung ist in Niedersachsen nahezu einmalig und von Eltern und Lehrkräften schwer erkämpft. Als einziges I-Kind in einer Regelschulklasse wäre diese Beschulung und pädagogische Begleitung aufgrund der zugestandenen Förderstunden (fünf Stunden für ein Kind mit geistiger und drei für ein Kind mit Lernbehinderung) nicht möglich. So schön es für uns gewesen wäre, unseren Sohn zuvor in der Grundschule gleich zu Hause gegen-

über beschulen zu lassen, so hätte ihn das nicht gefördert und wäre für alle eine Überforderung gewesen. Denn wie soll etwa eine Grundschullehrerin einfach mal so ein Kind mit speziellem Förderbedarf unterrichten? Diese Form von Inklusion lehnen wir ab, denn unser Sohn benötigt ja in der Tat zu jeder Zeit eine besondere Förderung und pädagogische Begleitung!

Dennoch haben wir uns bewusst gegen die Beschulung an einer Förderschule entschieden, weil wir sie als Ausgrenzung erleben. Für uns ist es normal, verschieden zu sein und jeden Menschen in seiner Verschiedenheit zu respektieren, zu achten und wertzuschätzen, auch wenn das oft eine Herausforderung ist. Jeder Mensch soll mit seinen Stärken und Schwächen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, egal ob es dabei um den Besuch einer Sportgruppe, einer kirchlichen Gruppen oder eben einer Regelschule geht. Die gesellschaftlichen Gruppen sollten dies unterstützen, z. B. durch integrative Sportgruppen wie es sie in Wunstorf gibt oder auch durch integrative Angebote in der Kinder-, Konfirmanden- und Jugendarbeit. Dies ist allerdings nicht umsonst zu haben, sondern kostet Personal und Engagement, wie ein Modellprojekt des Kirchenkreises Neustadt-Wunstorf gezeigt hat.

Neben der Teilhabe am normalen Leben war uns die Förderung unseres Sohnes durch Lernanreize und Herausforderungen des Alltags wichtig. Unsere Förderschullehrerin in der Grundschule beschrieb dies einmal so: „Hier in der Grundschule wollen die ‚I-Kids‘ schnell zu den anderen in die Pause. Da lernen sie ganz schnell von selbst die Jacke zuzumachen und die Treppe hinunter zu stürmen. In der Förderschule gibt es zum Lernen des Treppensteigens eigens ein Gerüst und die Kinder müssen oft motiviert werden, dies zu bewältigen.“ Die „I-Kids“ werden gerade im Alltäglichen genauso gefordert wie die Regelschulkids und wachsen genau daran im erheblichen Maß.

Hätte uns jemand vor einiger Zeit gesagt, dass unser Sohn an einer Musicalaufführung teilhat und gemeinsam mit den anderen Rittern den alten Meckerpott vertreibt, hätten wir das nicht für möglich gehalten.

Susanne Sander ist Pastorin in Schloß Ricklingen. Pastor Dr. Christoph Dahling-Sander ist Geschäftsführer der Hanns-Lilje-Stiftung Hannover.

Hier sind die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler kein Problem

Förderschulen aus Sicht der Eltern – Pro

Von Astrid Greshake

Als Kevin mit viereinhalb Jahren in unsere Familie kam, hatten die Pflegeeltern, bei denen er zuvor ein Jahr gelebt hatte, ihn abgegeben, da sie glaubten, dass Kevin geistig behindert sei. Kevin hatte einen riesigen Entwicklungsrückstand, der sich zunächst vor allem im sprachlichen Bereich bemerkbar machte. Trotzdem war es für uns keine Frage, dass Kevin mit unserer eigenen Tochter, die nur sechs Wochen jünger ist als er, gemeinsam in den Regelkindergarten unseres Dorfes ging. Dort war man über Kevins Problematik informiert, und es war kein Problem, ihn dort zu integrieren.

Als etwa eineinhalb Jahre später die Einschulungsuntersuchungen stattfanden, war uns bereits klar, dass Kevin noch nicht schulfähig war. Nach einem Besuch in der Vorschulklasse der Förderschule, Gesprächen und Tests stand bald fest, dass Kevin zunächst dieses Vorschuljahr absolvieren sollte. So wurde Kevin in eine Klasse mit neun anderen Jungen eingeschult und ein Jahr lang unter der Leitung eines überaus engagierten Sonderschullehrers hervorragend betreut und beschult.

Als Kevin dann im Jahr darauf in die 1. Klasse der Regelschule eingeschult wurde, startete er mit guten Bedingungen: Er konnte bereits ein bisschen lesen und schreiben, kannte die Zahlen bis 10 und konnte auch schon ein wenig damit rechnen. Natürlich überholten ihn viele Mitschüler in kurzer Zeit, und Kevin brauchte während der vier Jahre in der Grundschule sehr viel Unterstützung, um einigermaßen mithalten zu können. Seine großen Stärken in lebenspraktischen Aufgaben wurden aber immer geschätzt, so dass Kevin die Jahre in der Grundschule genossen hat, obwohl er leistungsmäßig fast immer überfordert war.

Nach der Grundschule kam Kevin in die Werkrealschule in eine Klasse mit 25 Schülern. Dies schien uns für ihn die geeignete Schule zu sein. Dass er dem Alltag dort nicht gewachsen war, merkten wir erst nach vier Monaten: Kevin schwänzte die Schule und war durch diverse Sachbeschädigungen und aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern auffällig geworden. Der Verbleib in unserer Familie war sehr fraglich, da Kevin die Tragweite seines Verhaltens nicht annähernd realistisch einschätzen konnte und trotz aller Maßnahmen keine Verhaltensänderung zu erkennen war.

Ein zehnwöchiger Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie bewirkte bei Kevin nicht wirklich etwas; er

genoss die erlebnispädagogischen Angebote und die minimalen schulischen Anforderungen! Aber für den Verbleib in unserer Familie entscheidend war dann doch der von der Stationsärztin angeregte Schulwechsel. Als Alternative zur Regelschule kamen eigentlich nur eine Sprachheilschule oder eine Schule für Erziehungshilfe in Frage. Die Sprachheilschule wäre mit Internatsunterbringung gekoppelt gewesen, was für Pflegekinder eigentlich nicht möglich ist. Für eine E-Schule schien uns Kevin zu „normal“ zu sein.

Mit Hilfe des Jugendamtes gelang es uns dann, dass Kevin zur Probe in eine Werkrealschulklasse einer Schule für Körperbehinderte gehen konnte. Und das war (und ist zurzeit noch) die optimale Schule für ihn! Er geht in eine Klasse mit zwölf Schülerinnen und Schülern, die aufgrund der Schülerzahl immer mit zwei Lehrkräften versorgt ist. Dort findet Kevin die Nähe und Beziehung zu seinen Lehrerinnen und Lehrern, die er braucht. An dieser Schule sind schwierige Schülerinnen und Schüler kein lästiges Problem, sondern hier sind die Schwierigkeiten der Schüler Alltag! Die Schülerinnen und Schüler sind an dieser Schule, weil sie Probleme haben und hier von qualifizierten Sonderschullehrerinnen und -lehrern individuell und professionell gefördert werden können. Viele Mitschülerinnen und Mitschüler haben vergleichbare Entwicklungsrückstände, so dass Kevin auch mit fast 13 Jahren beispielsweise hemmungslos mit Autos spielen kann, ohne dadurch aufzufallen. Ob in der Bläserklasse oder beim Projekt „Schul-Sanitätsdienst“ – hier kann Kevin seine Fähigkeiten so einsetzen, dass er sich ernst genommen fühlt und mit all seinen Fehlern und Problemen, aber auch mit all seinen Stärken angenommen, integriert und gefördert wird. Kevin hat in den letzten acht Monaten sehr viel Selbstvertrauen entwickelt und fühlt sich auf „seiner“ Schule rundum wohl.

Wir sind sehr dankbar, dass Kevin sich so positiv entwickelt, und wünschen uns, dass er diesen Weg weiter gehen kann, bis er zu gegebener Zeit in der Lage sein wird, an eine Regelschule zurückzukehren.

Astrid Greshake ist selbstständige Ergotherapeutin in Bad Wurzach.

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Inklusion

Von Anita Müller-Friese

Im März 2009 ratifizierte die Bundesrepublik Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Darin geht es auch um das Recht auf Bildungs-Teilhabe und inklusives Lernen an allgemeinen Schulen, zusammen mit „nicht“ behinderten Schülerinnen und Schülern. Die seitdem auf vielen Ebenen geführte Debatte um den gemeinsamen Unterricht betrifft auch den Religionsunterricht. Dazu sollen im Folgenden einige Stichworte und Thesen formuliert werden.

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Diskussion um inklusiven Unterricht

Religionsunterricht kann sich auf ein *Menschenbild* beziehen, das den einzelnen Menschen wertschätzt und das Miteinander der Verschiedenen fördert. Seine Inhalte sind auf den ganzen Menschen ausgerichtet und sprechen alle Dimensionen des Menschseins an. (vgl. zum Folgenden Müller-Friese 1996). Damit bietet er grundlegende Orientierung in der Frage nach Einstellungen zu sich selbst und zu anderen und zu Haltungen gegenüber Behinderung und Leistung:

- Jeder Mensch ist ein von Gott gewolltes und geschaffenes Wesen und dadurch *einmalig* und *wertvoll* – unabhängig von seiner physischen und psychischen Konstitution, unabhängig von seiner Leistung(sfähigkeit) und unabhängig von sozialem Status und gesellschaftlicher Anerkennung. Diese unantastbare Würde des Menschen ist in Deutschland auch grundgesetzlich verankert.
- Verschiedenheit ist menschlich. Die biblischen Schöpfungsgeschichten zeigen: von Anfang an sind die Menschen zu zweit und in ihrer Verschiedenheit aneinander gewiesen und aufeinander angewiesen. Die Menschen sind auf *Beziehung* angewiesen zum Mitmenschen, zum Geschlechtspartner und zu Gott (Gen 1,27).
- Die Gemeinde Jesu Christi versteht sich von Beginn an als eine Gemeinschaft der Verschiedenen, die ihre

Heterogenität in der *Einheit* des Glaubens aufgehoben, nicht aber in Einheitlichkeit aufgelöst sieht (Gal 3, 26-28). Das hier gelebte Modell des Zusammenlebens in gegenseitiger Akzeptanz ist ein kritisches Korrektiv gegenüber Machtstrukturen, Ausgrenzung und Unterdrückung von Randgruppen in Kirche und Gesellschaft.

- Zur *Identität* des Menschen gehört es, *Ambivalenzen* wahrzunehmen und wahr sein zu lassen. Zum Leben gehören Gelingen und Scheitern, Abbrechen und Aufbau von Beziehungen, Glück und Schuld, Erfolg und Versagen. Genauso steckt in jedem Leben die Sehnsucht nach Überschreiten gegenwärtiger Grenzen, Offenheit und Veränderbarkeit. Der Gedanke der Geschöpflichkeit ist ein kritisches Korrektiv gegenüber jeder Idealisierung von Menschsein und ermutigt ‚dem Traum zu entsagen, mehr als ein Mensch zu sein‘ (Ulrich Bach).

Mit diesen Aspekten kann Religionsunterricht in der Diskussion um Inklusion ein Wächteramt ausüben. Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht für alle Menschen. Eine Diskussion, die sich nur auf Konzepte, Strukturen und Methoden beschränkt, greift zu kurz.

Inklusive Religionspädagogik

Inklusiver Religionsunterricht braucht Konzepte, die das Lernen in Vielfalt und auf unterschiedlichen Wegen ermöglichen. Damit steht auch die religionspädagogische Theoriebildung vor neuen Herausforderungen.

Zunächst einmal gilt es *Abschied* zu nehmen: z.B. von der gymnasialen Engführung religionspädagogischer Konzeptdiskussion; von der Idee und dem Ideal der „7 G“ (alle gleichartigen Kinder haben beim gleichen Lehrer mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleichgut zu erreichen); von der Textlastigkeit und kognitiven Beschränkung vieler Unterrichtsentwürfe und Materialien. Ob und wie weit die bisher geltende konfessionelle Trennung einem auf Heterogenität basie-

renden Unterricht noch angemessen ist, muss zumindest überlegt werden.

Dennoch muss sich inklusive Religionspädagogik nicht von Grund auf neu erfinden, sie kann auf *vorhandene* religionspädagogische *Konzepte* und *Methoden* zurückgreifen und daran anknüpfen. Eine umfangreiche Sammlung religionspädagogischer Methoden für den inklusiven Religionsunterricht, die das „Miteinander der Verschiedenen“ und ihren gemeinsamen Lernprozess gezielt unterstützen, bietet Wolfhard Schweiker in der „Arbeitshilfe Religion Inklusiv, Basisband I“ (Stuttgart 2012, Seite 45ff). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind exemplarisch zu nennen: Symboldidaktik, Elementarisierung, performativer Religionsunterricht, Kirchen- und Sakralraumpädagogik, Jeux Dramatiques, Godly Play, Religionspädagogische Praxis (RPP), Bewegter Religionsunterricht. Dazu kommen Erzählkonzepte, die auf die Beteiligung aller Sinne ausgerichtet sind. Alle diese Ansätze betonen den Blick auf den ganzen Menschen, stellen Erfahren, Erleben und Handeln neben oder vor Reflektieren und Nachdenken.

Die „*inklusive Herausforderung*“ besteht nun darin, auf der Grundlage und mit Hilfe dieser und anderer Ansätze eine Konzeption zu entwickeln, die die *Heterogenität* der Lerngruppe von Anfang an positiv und kreativ berücksichtigt.

Dazu auch hier nur einige Stichworte:

Kompetenzorientierung ist an den Bildungsgängen der unterschiedlichen Schularten auszurichten. Dies kann z.B. durch die Erstellung einer Synopse der Bildungs-/ Lehrpläne geschehen, bei der für alle zu erreichende Kompetenzen ebenso wie besondere, individuelle Anforderungen in den Blick kommen.

Kompetenzen werden nicht im Sinne von Standards verstanden, sondern als *Kompetenzspektrum* formuliert. Damit wird angegeben, welche Kompetenzen an welchem Inhalt/Baustein/Material zu erreichen sind. Welche Kompetenzen in diesem Rahmen von konkreten Schülerinnen und Schülern tatsächlich erworben werden (können), hängt von deren individuellen Lernmöglichkeiten und Förderbedarfen ab.

Lernzieldifferentes Arbeiten ist sowohl in Richtung auf die Bildungspläne der Förderschulen zu denken und zu planen, als auch bezogen auf unterschiedlich anspruchsvolle Anforderungen der Bildungspläne der allgemeinen Schulen. Damit ist auch die Förderung von Hochbegabungen möglich und erwünscht. In heterogenen Lerngruppen können und sollen nicht alle das Gleiche lernen, jeder wird aber entsprechend seinen individuellen Fähigkeiten gefördert und gefordert.

Binnendifferenzierung ist ebenso unverzichtbar wie die Erfahrung von *Gemeinsamkeit*.

Lernen geschieht auf mehrdimensionalen *Aneignungswegen* (vgl. Arbeitshilfe Religion Inklusiv I, Seite 41ff). Kurz gefasst lassen sich vier Zugangsweisen benennen, die bei der Planung und Durchführung von Unterricht zu berücksichtigen sind. Sie werden am Beispiel der Entfaltung von Psalm 91,2 erläutert (nach Anita Müller-Friese,

Arbeitshilfe Religion Inklusiv Band II, erscheint im Mai 2012): *Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt und unter dem Schatten des Allmächtigen bleibt, der spricht zu dem Herrn: Meine Zuversicht und meine Burg, mein Gott, auf den ich hoffe.*

- *Basal-perzeptive Zugangsweisen* stehen jedem Menschen zur Verfügung. Sie sprechen im Besonderen die sinnliche Wahrnehmung an. Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst und die umgebende Welt wahr, indem sie fühlen, schmecken, riechen, hören, sehen und spüren. Auch die Bewegung (sich selbst bewegen und bewegt werden) und die vibratorische Wahrnehmung sind basale Formen des Kennenlernens und der Erkundung der Umgebung und können als Wege der Aneignung angeboten werden.
 - Ein Schüler sitzt oder liegt in der Mitte unter einem großen Schirm. Einige Schüler sitzen um ihn herum, halten ihre Hände wie einen schützenden Schirm über ihn und sprechen gemeinsam das Psalmwort (evtl. in leichter Sprache¹).
 - Die Schülerinnen und Schüler fahren oder gehen im Regen mit einem Schirm spazieren. Einige sagen dabei den Vers auf.
 - Die Schülerinnen und Schüler sitzen bei großer Hitze unter einem Schirm und hören auch in dieser Situation den Text des Psalms.
- *Konkret-handelnde Zugangsweisen* ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sich selbst und die sie umgebende Welt durch aktives Tun und Handeln zu erkunden und kennenzulernen. Im konkreten Umgang mit Personen und Dingen erleben und erforschen sie ihre Umwelt und eignen sich dabei praktische Fähigkeiten an. Sie lernen auch, sich nach sozialen Regeln zu verhalten.
 - Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit einem großen Regenschirm und finden heraus: wie müssen wir den Schirm halten, damit er zu dem Psalm passt? Wie müssen wir uns verhalten, damit möglichst viele von uns unter dem Schirm Platz finden?
- *Anschaulich-modellhafte Zugangsweisen* knüpfen an die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler an, eine Vorstellung von sich selbst zu entwickeln und sich von der Welt, von Ereignissen und Personen und Gegenständen ein „Bild“ zu machen. Sie verwenden dafür anschauliche Darstellungen, Modelle oder andere sinnlich wahrnehmbare Wege. Im Rollenspiel erproben sie Verhalten, versetzen sich in die Position anderer Menschen und entdecken Lösungen für unterschiedliche Probleme.
 - Die Schülerinnen und Schüler basteln einen Schirm und kleben ihn in ihr Heft. Sie malen sich selbst (und andere Menschen) dazu und schreiben den Vers auf die Seite.
 - Die Schülerinnen und Schüler wählen Bilder von Schirmen (und /oder) Burgen und erzählen dazu

Geschichten von Regen, Sonne, Beschützt-Sein, Angst und Vertrauen.

- *Abstrakt-begriffliche Zugangsweisen* ermöglichen, die Welt mit Hilfe von Zeichen und Symbolen wahrzunehmen und zu erkunden. Texte erschließen neue Wissensgebiete. Die gedankliche Auseinandersetzung mit Fragen hilft, eigene Lösungswege zu entdecken und sich mit anderen auszutauschen.
 - Die Schülerinnen und Schüler vervollständigen angefangene Sätze, z.B.: „Ich vertraue auf Gott, das ist wie wenn ich im Regen unter einem Schirm gehe“ „... ich im kühlen Schatten sitze, wenn die Sonne scheint“ „ich ...“
 - Die Schülerinnen und Schüler führen ein theologisches Gespräch: „Was bedeutet der Schirm des Allmächtigen?“ „Kann Gott uns beschützen wie ein Schirm oder eine Burg?“

Mit diesen unterschiedlichen Zugängen wird Wirklichkeit unterschiedlich erfahren und wahrgenommen. Darum sind die basalen Erfahrungen für alle Schülerinnen und Schüler grundlegend (nicht nur für Kinder mit kognitiven Einschränkungen!). Darauf aufbauend können dann die anderen Aneignungswege als zunehmende Spezifizierung verstanden werden.

Inklusiven Religionsunterricht planen

In der konkreten *Planung* und *Durchführung* des Unterrichts können folgende Aspekte zu einem ausgewogenen Verhältnis von Gemeinsamkeit und individuellen Lernmöglichkeiten beitragen.

- Die strukturierende und gemeinschaftsbildende Funktion von *Ritualen* kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Rituale bieten wiedererkennbare Strukturen, die jeder Schülerin und jedem Schüler das Eintauchen in die Atmosphäre des Unterrichts und des jeweiligen Themas sowie das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Lerngruppe ermöglichen. Schlussrituale gestalten den Abschied von dem Thema, der Gruppe und den Übergang in den weiteren Unterricht. Alle Rituale finden immer in der *Gesamtgruppe* statt und erlauben die aktive und passive Teilhabe am Geschehen.
- *Kooperative Lernformen* ermöglichen gemeinsame Lernerfahrungen auf eine andere Weise als die Teilhabe an Ritualen. Jeder Schüler erhält in einer heterogen zusammengesetzten Kleingruppe eine bestimmte Rolle und Aufgabe. Die Ergebnisse der Gruppenaufgaben werden gemeinsam erarbeitet und präsentiert.
- Die notwendige *Binnendifferenzierung* lässt sich im Unterricht auf vielfältige Weise gewährleisten. Hilfreich sind z.B. Lernstationen und Lernwerkstätten. Hier können die Schülerinnen und Schüler an Aufgaben arbeiten, die ihren Lernvoraussetzungen entsprechen. Partnerarbeit ermöglicht den Austausch über das Gegebene

Bernd Schröder Religionspädagogik



2012. Ca. 750 Seiten
(Neue Theologische
Grundrisse).
ISBN 978-3-16-150979-7
fadengeheftete Broschur
ca. € 45,-
ISBN 978-3-16-151710-5
Leinen ca. € 100,- (Juni)
eBook

Bernd Schröder erarbeitet ein umfassendes Panorama religionspädagogischer Herausforderungen und Lösungsansätze für die Lernorte Schule und Gemeinde, Medien und Öffentlichkeit.

Bernd Schröder erschließt die Religionspädagogik unter fünf verschiedenen, methodisch reflektierten Perspektiven. Er entfaltet das Fach mit historischer Tiefenschärfe und unter vergleichender Wahrnehmung religiöser Erziehung in anderen Religionen und Ländern; er verbindet empirische Bestandsaufnahmen mit systematischer Konzept- und Begriffsentwicklung, ohne darüber sein handlungsorientiertes Interesse aus dem Blick zu verlieren. Auf diese Weise entsteht ein umfassendes Panorama religionspädagogischer Herausforderungen und Lösungsansätze für die Lernorte Schule und Gemeinde, Medien und Familie sowie – erstmals explizit entfaltet – Öffentlichkeit. Religionspädagogik wird so als theologische Disziplin profiliert, die an eine Fülle theologischer wie nicht-theologischer Disziplinen anschließt und deren Erträge unter dem ihr eigenen Fokus auf Bildung aus christlicher, hier: evangelischer Perspektive sichtet, kritisch auswertet und weiterführt.

Informationen zum eBook-Angebot: www.mohr.de/ebooks



Mohr Siebeck
Tübingen
info@mohr.de
www.mohr.de

Thema und gegenseitige Bereicherung und Unterstützung. Geht dem Arbeiten mit Stationen eine Einführung durch die Lehrkraft voraus, die sich auf alle Sinne bezieht, können die Lernenden auf eine gemeinsame Erfahrung zurückgreifen.

- *Projektorientiertes Arbeiten*, das über einen längeren Zeitraum geplant wird (auch fächerübergreifend), gibt jedem Schüler die Möglichkeit, mit seinen Begabungen und Möglichkeiten zu dem Ergebnis der Gruppe beizutragen.

Solcher Unterricht gelingt nur, wenn bestimmte *Rahmenbedingungen* gegeben sind, zu nennen sind unter anderem: Unterstützung der Unterrichtenden durch sonderpädagogische Fachkräfte, angemessene Unterrichtsmaterialien und räumliche Gegebenheiten, Fortbildungsangebote zur Planung und Organisation von inklusivem Lernen, Teamfähigkeit der Lehrkräfte, Einbindung von Religionsunterricht ins Schulprogramm.

Fazit: Inklusiver Religionsunterricht geht von einem Menschenbild aus, das den einzelnen Menschen wertschätzt und das Miteinander der Verschiedenen fördert. Er greift

auf religionspädagogische Konzepte zurück, die das Lernen in Vielfalt ermöglichen und auf unterschiedlichen Wegen anbahnen. Seine Inhalte sind auf den ganzen Menschen ausgerichtet und sprechen alle Dimensionen des Menschseins an. Damit leistet er einen unverzichtbaren Beitrag zur inklusiven Schule.

Dr. Anita Müller-Friese ist Studienleiterin am Religionspädagogischen Institut in Karlsruhe.

Anmerkung

- ¹ Ein Schirm schützt mich vor Regen. Schatten ist gut, wenn es heiß ist. Gott beschirmt mich und schützt mich. Darum bin ich froh. Ich verlasse mich auf Gott. (Zur leichten Sprache vgl. www.lebenshilfe-bremen.de).

Literatur

Müller-Friese, Anita: Miteinander der Verschiedenen, Weinheim 1996

Staun mal: Ich und du – gehalten in Gottes Hand

Überlegungen und Anregungen für einen integrativen Religionsunterricht an einer Grundschule

Von Beate Peters

Integration in der Grundschule – Erinnerungen an einen Beginn

Integration in der Grundschule – wie kann das gehen? Diese Frage beschäftigte uns als Kolleginnen einer vierzügigen Grundschule vor etwa zehn Jahren sehr intensiv. Bei einer Klassenstärke bis zu 28 Kindern, die ohnehin schon an Vielfalt kaum zu übertreffen war, schien es uns eine große zusätzliche Herausforderung, auch noch Kindern mit verschiedenen Behinderungen gerecht zu werden. Würde es leistbar sein, angemessen zu differenzieren und ggf. zu individualisieren? Würden die wenigen Stunden im Fachunterricht für entsprechende Fächer ausreichen, um wichtige Beziehungsarbeit mit allen Kindern zu leisten und darüber hinaus ggf. Ziel different inhaltlich zu unterrichten?

Dank der motivierenden Überzeugungsarbeit einer engagierten Förderschullehrerin ließen wir uns auf dieses Experiment ein, so dass zunächst sukzessive in jedem Jahrgang eine so genannte Integrationsklasse eingerichtet wurde. Zunächst wurde verabredet, dass die Klassenstärke in den entsprechenden Klassen nicht höher als bei 22 bis 25 Kindern liegen sollte, was die Konsequenz nach sich zog, dass in anderen Klassen bis zu 29 Kinder unterrichtet wurden. Da Klassen mit jeweils vier Kindern mit Gutachten über eine geistige Behinderung gebildet werden konnten, bestand mit 20 Stunden einer Förderschullehrerin pro Integrationsklasse die Möglichkeit, im Team aus Klassen- und Förderschullehrerin die Klasse zu führen und von Beginn an eng zu kooperieren. Zusätzlich standen Stunden von Heilerziehungspflegern für Einzelfallbetreuungen

zur Verfügung, so dass häufig der Unterricht von drei Personen begleitet werden konnte. Diese Voraussetzungen schufen eine gute Ausgangslage für eine gelingende Arbeit.

Was aber bedeutete es, im Rahmen des Religionsunterrichtes in zwei Einzelstunden in der Woche in einer Klasse mit Integrationskindern den Unterricht zu gestalten? Wie würde der Unterricht so gestaltet werden können, dass Themen so umfangreich wie möglich gemeinsam bearbeitet werden konnten und ggf. doch an bestimmten Stellen durch innere und äußere Differenzierungsmaßnahmen jeder Lernende vorankommen konnte? Fragen über Fragen schienen sich aufzutun – und bei ehrlicher Wahrnehmung waren diese auch durch die Sorge geprägt, dass Reaktionen der vermeintlich behinderten Kinder vielleicht manchmal so ungewöhnlich und uneinschätzbar sein könnten, dass gar Hilflosigkeit auf Seiten der Lehrerin die Folge sein und die Weiterführung des Unterrichts gar unmöglich werden könnte. Würde man eine gemeinsame Sprache sprechen, würde man adäquat kommunizieren können? Auch die fachliche Frage blieb zu beantworten: Würde man Inhalte des Religionsunterrichtes weiterhin angemessen gemeinsam bearbeiten können? Welche Methoden würden einsetzbar sein?

verweigerte er sich. Aber Jenny hatte kein Gutachten mitgebracht und zeigte doch große Defizite in ihren sprachlichen Fähigkeiten. Kai konnte wie aus heiterem Himmel so aggressiv werden, dass andere Kinder sich vor ihm fürchteten und er im Anschluss ganz entsetzt über sich selbst war. – In dieser Weise ließen sich Kurzprofile auch von allen übrigen Kindern erstellen: Jede und jeder könnte mit Stärken und Schwächen beschrieben werden. Dabei würden kognitive Fähigkeiten eine Rolle spielen, aber auch die Lernbereitschaft und das Sozialverhalten.



„Eine Schule für alle, die da sind und die neu zu uns kommen“
Integrativer Unterricht an der Grundschule Stockhausenstraße in Neustadt/Rbg.

Religions-Fachunterricht in einer Integrationsklasse – erste Eindrücke

Und dann war es soweit: 25 Kinder blickten erwartungsvoll auf den Korb mit Materialien für die Illustration zur Erzählung, die ich zum Einstieg ausgewählt hatte. Ich hatte vorher nicht wissen wollen, welche Kinder mit Gutachten in diesem Klassenraum saßen – und ich wusste es auch nach der ersten gemeinsamen Stunde nicht von allen vier. Wir hatten gemeinsam gesungen, ein Spiel zum Kennenlernen gespielt, ein paar Bewegungs- und Konzentrationsübungen durchgeführt. Die Kinder hatten sich allesamt darauf eingelassen, der Geschichte zuzuhören und dazu gemeinsam ein Bodenbild zu gestalten. Aufgefallen waren mir ein Junge, der sehr unruhig wirkte und offenbar viel Aufmerksamkeit brauchte, und ein Mädchen, das sehr verträumt schien und sich nur schwer konzentrieren konnte. Für Integrationskinder hielt ich beide nicht. Hendrik hatte offenbar das Down-Syndrom und fiel durch seine undeutliche Sprache auf, aber er zeigte sich durchweg bei der Sache. Was kennzeichnete Integrationskinder? – Nach mehreren Religionsstunden wurde es offener: Ben zeigte autistische Züge und konnte keinen direkten Kontakt zu anderen Kindern herstellen. Cara konnte Lieder in beeindruckender Weise memorieren, aber verstand offenkundig in keiner Unterrichtssituation, um welchen Inhalt es jeweils ging. Hendrik zeigte durch sein Down-Syndrom besondere Fähigkeiten in Bezug auf Empathie und konnte gut die Perspektive von Figuren übernehmen. Er brauchte insbesondere viel Gleichmäßigkeit und ritualisierte Abläufe im Unterricht, sonst

Chancen und Herausforderungen eines integrativen Religionsunterrichts

Gerade im Religionsunterricht der Grundschule stellt sich die Frage nach Chancen inklusiven Unterrichts in besonderer Weise. „Die Gottes Ebenbildlichkeit inkludiert alle menschlichen Differenzen als Grundlage von Menschsein und bejaht von Gott her die Individualität eines jeden Menschen“, so Kerstin Gäfgen-Track in ihren Überlegungen zur Anthropologie (s. S. 4). Wenn wir im Sinne des Kerncurriculums nach dem Menschen fragen und Kinder sich das Wissen aneignen sollen, dass „nach biblischer Aussage jeder Mensch in seiner Einmaligkeit ein von Gott geliebtes Geschöpf ist“ (KC, S. 14), so wird die Realisierung eher in heterogenen als in vermeintlich homogenen Lerngruppen geschehen können. Gerade in inklusiven Klassen könnten Kinder im Sinne eines ganzheitlichen Kompetenzerwerbs in Alltagssituationen entsprechende Erfahrungen im Umgang miteinander sammeln und für ihr Leben lernen, statt nur zu „wissen“.

Der im Grundsatzartikel ebenfalls deutlich werdende, für die Inklusion wesentliche Anspruch auf Partizipationsmöglichkeiten für alle Mitmenschen, gleich welchen sozialen, kulturellen und religiösen Hintergrunds impliziert die Notwendigkeit, Bedingungen für diese Partizipation zu schaffen. Die Frage nach Angeboten für Kinder anderer Religionen und religionslose Kinder drängt sich an dieser Stelle dringend auf. Hier kann nur der Wunsch ausgedrückt werden, baldmöglichst verbindliche Regelungen zu treffen, so dass gemeinsam darüber nachgedacht werden kann,

welche Möglichkeiten einer umfassend inklusiv gedachten Unterrichtsgestaltung sich durch Kooperationen ergeben können.

Für den derzeit legitimierten konfessionsgebundenen, konfessionell-kooperativen oder auch konfessionsübergreifenden Unterricht bleibt zunächst die Frage zu klären, was denn zu ändern sei, wenn dem Anspruch eines guten integrativen oder gar inklusiven Unterrichts genüge getan werden solle. Die oben beschriebenen Eindrücke zeigen noch einmal beispielhaft, dass sich in unseren Klassenräumen nicht zwingend Wesentliches ändern muss, sobald so genannte Gut-achten-Kinder zur Klassengemeinschaft gehören. Selbstverständlich ist auf Gut-achten-Kinder gut zu achten, pädagogischer Rat, auch durch die Förderschuldiagnostik, ist immer wieder einzuholen und Zeugnisse sind vor dem Hintergrund der Zieldifferenz als Lernentwicklungsberichte zu formulieren. Doch gleichfalls zeigt sich, dass jedes Gut-achten-Kind seine individuelle Biographie, seine spezifische Art und einen individuellen Grad der jeweiligen Beeinträchtigung mitbringt, genau so, wie jedes andere Schulkind Kennzeichen und Merkmale mitbringt, die nicht in ein zu beurteilendes Raster einzuordnen sind. In diesem Sinne spreche ich gern von Klassen mit Gut-achten-Kindern und Auch-achten-Kindern, die allesamt in ihrem vielfältigen Erscheinungsbild einer achtsamen Beobachtung und Begleitung bedürfen.

Diese Überlegungen könnten nun zu der Annahme führen, dass unter diesen Voraussetzungen doch alles so bleiben könne, wie es schon immer war – nur der Personalschlüssel müsse noch gehoben werden. Ja, ich stimme zu: Der Personalschlüssel muss gehoben werden, um mit der Vielfalt, die sich in unseren Klassenzimmern zeigt, lernförderlich und Beziehung ermöglichend umzugehen. Gleichzeitig kann vieles davon beibehalten werden, was ohnehin schon immer in den Köpfen von engagierten Pädagoginnen und Pädagogen geschwirrt hat: In leistungsheterogenen Gruppen gilt es, in angemessenem Maße zu differenzieren. Im Sinne guten Unterrichts gilt es, so zu unterrichten, dass handelndes Lernen möglich ist, dass mit allen Sinnen begriffen werden kann und dass der Unterricht die Erfahrungswelt der Kinder einbezieht. Um Kinder zu befähigen, gemeinsam die Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft zu bewältigen, gilt es ebenfalls nach Möglichkeit kooperative Lernformen zu nutzen und eher Kooperationsfähigkeit zu stärken als ausschließlich die Individualisierung im Blick zu haben.

Selbstverständlich sind alle diese pädagogischen Aspekte auch weiterhin und in besonderer Weise zu beachten. Und es erweist sich im Alltag als schwierig genug, diese im Kopf standardisierten und theoretisch etablierten Aspekte Tag für Tag im Unterricht umzusetzen. Ich jedenfalls betrachte mich bei meiner punktuellen Mitarbeit in der Schule als eine sich auf dem Weg Befindende, die über viele Stolpersteine trippelt und sich nur hier und da ein freudiges „Gut so!“ erteilen mag.

Und doch, davon bin ich überzeugt, haben wir – nicht nur, aber gerade auch – im Religionsunterricht mit den besonderen fachimmanenten Methoden und Zugangsweisen eine ungeheure Chance, allen Kindern in Teilen des Unterrichts Partizipation zu ermöglichen, ohne dabei in aufwändiger Weise zu differenzieren, z. B.:

- Es liegt in der „Natur“ des Faches, dass Rituale als gemeinschaftliche Praxis (nicht immer muss sich diese als religiöse Praxis im engeren Sinne verstehen) eine wichtige Rolle spielen können.
- Zum Kennenlernen biblischer Geschichten ist das Erzählen die genuine Form der Übermittlung. Dabei Möglichkeiten der Visualisierung zu nutzen, versteht sich von selbst.
- Szenische Spielformen können als Möglichkeit der Erarbeitung biblischer Geschichten und anderer inhaltlicher Aspekte umgesetzt werden.
- Der Einsatz musikalischer Elemente ermöglicht sowohl das gemeinsame Tun als auch eine inhaltliche und kreative Auseinandersetzung.
- Andere kreative Gestaltungsformen, die auch für das individuelle Arbeiten oder die Gruppenarbeit genutzt werden können, ermöglichen Auseinandersetzung auf je vorhandenem Niveau (Malen, Reißbilder gestalten, Collagen, Töpfen, Kneten und Formen, ...)
- Authentische Begegnungen mit Personen, die Stellung beziehen zum christlichen Glauben, sprechen Kinder auf unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen an und können so individuell wirken und verarbeitet werden.



„Gemeinsam staunen bei der Forumstunde“
Integrativer Unterricht an der Grundschule Stockhausenstraße in Neustadt/Rbg.

Gerade Unterrichtselemente, in denen sich die Kinder einer Klasse als Gruppe erleben können, können wesentlich dazu beitragen, dass sich die einzelnen Kinder als wertgeschätzte Personen im Gruppengefüge erleben können. Wenn in diesen Phasen ritualisierte gemeinschaftliche Handlungen (wie z. B. das Singen eines Begrüßungsliedes) mit Möglichkeiten für individuelle Ausdrucksformen in einem guten Verhältnis stehen und jedes Kind in seiner Art bei Gelegenheit Wertschätzung erfährt, ist wichtigen Ansprüchen von Integration und Inklusion Rechnung getragen. Dazu kann es auch gehören, dass die Gemeinschaft lernt, mit einem auffälligen, als störend erlebten Verhalten eines

Kindes angemessen umzugehen und ihm eher weniger als zu viel Aufmerksamkeit beizumessen.

Wie für den Umgang mit verhaltensorientierten Kindern so scheint es mir ebenso für inklusive Klassen mit vielfältigen Persönlichkeiten von entscheidender Bedeutung, welche Haltung Kinder von uns, den Unterrichtenden, erspüren können. Kinder nehmen sensibel wahr, ob eine Unterrichtsreihe wie „Staumal: Ich und du – gehalten in Gottes Hand“ der Haltung der Unterrichtenden den Kindern gegenüber entspricht. Den Aspekt der Haltung und der daraus erwachsenden Beziehung zu den Kindern immer wieder neu in den Blick zu nehmen und selbstkritisch zu hinterfragen, scheint mir ein wesentlicher im Hinblick auf gelingenden Unterricht.

Ein Unterrichtsbeispiel:

„Staumal:

Ich und du – gehalten in Gottes Hand“

Das Thema „Schöpfung“ bietet viele Möglichkeiten der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Es ließen sich Unterrichtssequenzen entwickeln, die stärker kognitiv angelegt sind und die dem priesterlichen Schöpfungsbericht auf die Spur kommen. Es ließen sich Sequenzen entwickeln, in denen die Frage nach der Verantwortung stärker im Mittelpunkt steht und ein umweltförderliches Projekt initiiert wird, das in der Lebenswelt der Kinder verortet ist. Für diese Anregungen soll ein Zugang gewählt werden, der zur Ich-Stärkung der einzelnen Kinder sowie zur Förderung der gegenseitigen Wahrnehmung beiträgt und dabei behutsam die Frage nach Gott aufwirft. Die unterrichtliche Linie setzt bei der Wahrnehmung und Haltung der Kinder an, regt zum Nachdenken über das Staunen im Allgemeinen an und ermutigt von daher, sich selbst bewusster wahrzunehmen. Vor dem Hintergrund der Selbst- und Gruppenwahrnehmung wird die Frage bedacht, wer uns Menschen erdacht hat. Verschiedene Weltdeutungen können eingebracht werden. Der Glaube an Gott als Schöpfer wird hier nur am Rande mit Hilfe einer Schöpfungserzählung eingebracht. Im Vordergrund steht nicht die Kognition, sondern die Erfahrung des Gehaltenseins vom „Ich bin da“. Diese wird durch das Lied „Er hält die ganze Welt in seiner Hand“ eingetragen, bedacht und durch Übungen mit allen Sinnen in Bezug zur Erfahrung des Haltens und Gehaltenseins in Verbindung gebracht.

Die Überlegungen werden nicht ausführlich mit Stundenabläufen und ritualisierten Phasen aufgeführt, sondern so zusammengefasst, dass inhaltliche Linien und Differenzierungsmöglichkeiten exemplarisch benannt werden. Einige Phasen, in denen über Erfahrungen oder Inhalte nachgedacht und gesprochen wird, könnten bei Doppelbesetzung so genutzt werden, dass eine mitarbeitende Person ggf. mit einigen Kindern die jeweils vorher durchgeführte Übung sinnlich wiederholt oder vertieft, statt sie sprachlich zu reflektieren.

0. Worüber ich staune ...

Einstieg: Fotos und Bilder von Bekanntem aus der Natur, evtl. Gegenstände

- in Ausschnitten
- in Vergrößerung

Unterrichtsgespräch

- Jedes Kind kann sich gemäß seinen Fähigkeiten beteiligen:
 - zuhören
 - konkrete Gegenstände ertasten
 - abgebildete Gegenstände benennen
 - auf abgebildete Gegenstände zeigen
 - über das Staunen nachdenken
 - Gegenstände in Verbindung mit dem Staunen bringen und entsprechende Gedanken äußern ...

Lied: Da ist die Sonne ... (M 1)

- Die Strophe nimmt die Begriffe für die verwendeten Gegenstände auf. (Das Reimschema wird dabei außer Acht gelassen, es wird unterstützt, dass das Versmaß nach Möglichkeit beibehalten wird.) Die Kinder können sich auf verschiedene Weise beteiligen:
 - Begriffe nennen
 - Verse oder Strophen dichten
 - singen
 - Bewegungen machen
 - entsprechende Gegenstände zeigen, anfassen, hochhalten

1. Eine Spurensuche: Was gibt's zum Staunen?

Gemeinsamer Gang über das Schulgelände

Museum

Ausstellung in Filmdöschen oder Streichholzschachteln (Foto?),

Präsentation

- Jedes Kind präsentiert auf eine ihm gemäße Weise:
 - verbale Vorstellung: Begriff
 - verbale Vorstellung: Satz und Begründung
 - verbale Vorstellung durch ein anderes, selbst gewähltes Kind
 - Hochhalten einer Begriffskarte zum Filmdöschen/zur Streichholzschachtel

2. Was gibt's an mir zum Staunen? Was gibt's an dir zum Staunen?

Lied:

Das Lied über mich ... (M 2)

Eine kleine Spiegel-Sehanleitung:

Mein Kopf (M 3)

Im Anschluss ...

... arbeiten die Kinder an Beiträgen zu einer Foto-, Gemälde- und Textgalerie und nutzen dabei mitgebrachte Fotos oder gestalten Bilder bzw. Texte über sich selbst.

- Kurze Vorstellung von jeder/m

„Heißer Stuhl“:

Du bist besonders – Was ich an dir zum Staunen finde ...

oder: „Warme Dusche“:

sich in kleinen Gruppen gegenseitig gute Worte sagen: „Was ich an dir mag“.

3. Menschen staunen: Wer hat uns erdacht?**Interviews**

In leistungsheterogenen Schülergruppen werden Interviews erarbeitet und durchgeführt. (Interview von: Schulleiterin, Religionslehrerin, Hausmeister, Schulsekretärin, ...)

- Nach Möglichkeit erhält jedes Kind eine Aufgabe, die eine aktive Teilnahme ermöglicht, z. B.:
 - Begrüßung des Interviewpartners
 - Fragestellung
 - evtl. Mikro halten für Aufnahme
 - evtl. stichwortartiges Festhalten
 - Danksagung

Eigene Gedanken

- kurzes Unterrichtsgespräch
- ggf. Zweier-Aktion einzelner Kinder

Christl. Perspektive

- Besuch eines Pastors oder einer anderen geeigneten Person
 - Interview
 - Pastor/Person erzählt kurz von der Schöpfung und von seinem Glauben

4. Gehalten-Werden**Halten und Gehalten-Werden**

- Übung mit Händen: etwas Halten (M 4)
 - anschließend: Gespräch über das, was in Gedanken gehalten wurde
 - mögliche Weiterführung: Was hältst du alles im Laufe eines Tages? Was kannst du halten, was evtl. nicht? Wer hält dich? Wen hältst du?

- Übung: Gruppenspiel: Sich fallen lassen und Gehalten-Werden im Kreis (M 5)
 - anschließend: kurzes Gespräch über Gefühle/Eindrücke
 - kurzes Nachdenken über die Frage: Kann man sich wie gehalten fühlen, wenn gerade niemand da ist, der einen an der Hand hält?
- Evtl.: Kinder berichten von und illustrieren Erfahrungen des Gehalten-Seins (Fotos: Familie, Freunde, ...) (ggf. werden auch Erfahrungen des Nicht-Gehalten-Seins thematisiert und gemeinsam wird überlegt, was sich jemand in entsprechender Situation wünscht.)
- Evtl. werden Standbilder zu den Erfahrungen gestellt und betrachtet.
- Sich aneinander festhalten: Stern – ein Klassen-Gemeinschaftsspiel (M 6)
 - kurzes Gespräch über Gefühle/Eindrücke/Erfahrungen

Menschen haben erfahren:**Gott hält auch mich und dich ...**

Lied: Gott hält auch dich und mich ... (Er hält die ganze Welt ...)

- Wir denken darüber nach.
- Wir gestalten Bilder/Texte zu dieser Vorstellung oder zu eigenen Vorstellungen: Was hat Gott mit mir zu tun?
 - Ich auf meinem Weg ...: Bei dieser Aufgabe können einige Kinder selbstständig ihren Lebensweg darstellen, andere können den Weg des Tages nachzeichnen, mit wieder anderen könnte das Gehen vom Weg von der Schultür bis zur Klasse praktiziert werden.
 - Wo und wie zeigt sich Gott?
 - ◊ Einige Kinder können verbal eigene Deutungen eintragen.
 - ◊ Ggf. bringen Kinder Erfahrungen des Gesegnet-Werdens aus dem Schulanfänger-Gottesdienst ein.
 - ◊ Evtl. könnte – sinnlich wahrnehmbar – eine Segensgeste ausprobiert werden.

Lied: „Du bist da, wo Menschen leben“ bzw.: „Gott ist da, wo Menschen leben“

Beate Peters ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschule.

M 3: Eine kleine Spiegel-Sehanleitung: Mein Kopf

Nimm den Spiegel ganz fest in deine Hand und fahre ganz langsam mit ihm vor deinen Mund. Halte ihn so, dass du den Mund genau ansehen kannst. Wie sehen deine Lippen aus? Sind sie schmal oder hast du eher volle Lippen? Sind die Lippen glatt oder rau? Fahre einmal vorsichtig mit der Zunge über deine Lippen. Wie fühlt sich das an?

Jetzt führe den Spiegel bis zu deiner Nase. Wie sieht deine Nase aus? Sind deine Nasenlöcher klein oder sind sie groß? Ist die Haut auf der Nase ganz glatt?

Und wie sehen deine Ohren aus? Führe den Spiegel erst nahe an dein linkes und dann an dein rechtes Ohr. Hast du große Ohrläppchen? Liegt die Ohrmuschel dicht an? Fallen deine Haare über deine Ohren?

Wie sehen deine Haare aus? Blond? Braun? Rot? Schwarz? Sind sie glatt oder kraus oder lockig? Und jetzt zu deinen Augen: Sieh dir genau die Farben deiner Augen an. Haben sie eine oder mehrere Farben? Sind beide Augen gleich? Sieht man deine Wimpern?

Nun führe den Spiegel zu Stellen in deinem Gesicht, die du gern genauer ansehen möchtest. Entdeckst du etwas, das du noch nie zuvor bemerkt hast?

Wenn du genau geschaut hast, kannst du den Spiegel langsam herunternehmen. Hast du etwas an dir entdeckt, das dir besonders gut gefällt?

M 5: Sich fallen lassen und Gehalten-Werden im Kreis

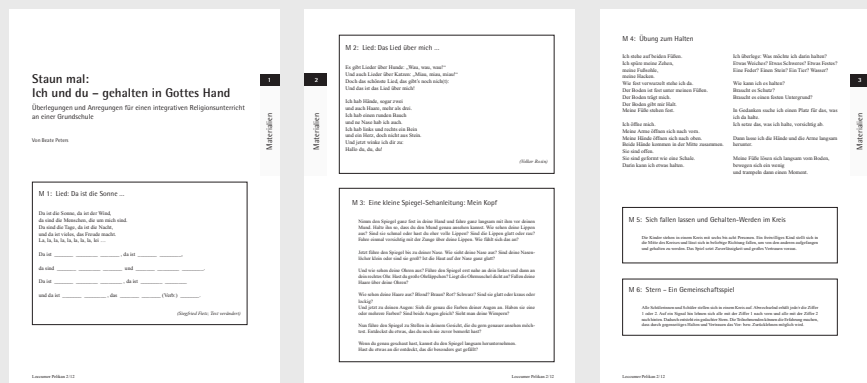
Die Kinder stehen in einem Kreis mit sechs bis acht Personen. Ein freiwilliges Kind stellt sich in die Mitte des Kreises und lässt sich in eine beliebige Richtung fallen, um von den anderen aufgefangen und gehalten zu werden. Das Spiel setzt Zuverlässigkeit und großes Vertrauen voraus.

M 6: Stern – Ein Gemeinschaftsspiel

Alle Schülerinnen und Schüler stellen sich in einem Kreis auf. Abwechselnd erhält jede/r die Ziffer 1 oder 2. Auf ein Signal hin lehnen sich alle mit der Ziffer 1 nach vorn und alle mit der Ziffer 2 nach hinten. Dadurch entsteht ein gedachter Stern. Die Teilnehmenden können die Erfahrung machen, dass durch gegenseitiges Halten und Vertrauen das Vor- bzw. Zurücklehnen möglich wird.

HINWEIS

Wir haben alle Materialien zu diesem Artikel für Sie als Kopiervorlagen unter der Adresse unter www.rpi-loccum.de/pelikan im Internet zusammengestellt.



„Schön ist er und strahlend in großem Glanz ...“

Unterrichtskonzept und Praxisbausteine für integrativen Unterricht am Gymnasium am Beispiel des Sonnengesangs von Franz von Assisi

Von Gabriele Grest und Susanne von Stemm

Das Integrationskonzept am Hölty-Gymnasium Wunstorf

Seit dem Schuljahr 2009 / 2010 besuchen auch Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen primär der geistigen Entwicklung das Hölty-Gymnasium in Wunstorf. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK, Artikel 24) vom 26.03.2009 ist die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen ein geltendes Recht in Deutschland. „Dabei müssen die Vertragsstaaten sicherstellen, dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und sie gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (UN-Behindertenrechtskonvention_umsetzen.pdf des Sozialverbandes Deutschland).

Am Hölty-Gymnasium lernen in zwei Integrationsklassen jeweils fünf Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Entwicklungsbereichen „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“ gemeinsam mit 24 bzw. 23 „Gymnasiasten“ in den Klassen 5 und 7.

Das Unterrichtskonzept beider Klassen orientiert sich an Prof. Dr. Jutta Schöler (2009), die sich mit ihren erziehungswissenschaftlichen Publikationen um die gesellschaftliche Akzeptanz des gemeinsamen Lernens sehr verdient gemacht hat. Für sie ist „Normalität (...) das gemeinsame Lernen. Eine Schule ohne Kinder mit Behinderung ist keine normale Schule“ (Schöler 2009).

Zur räumlichen Ausstattung

Die Schülerinnen und Schüler lernen in einem großen Klassenraum, an dem unmittelbar ein kleiner Differenzierungsraum angrenzt. Die Ausstattung mit einer kleinen Küchenzeile, Computerarbeitsplätzen sowie Materialien mit individuellem Zuschnitt für die Lernenden mit Beeinträchtigungen bietet geeignete Differenzierungsmöglichkeiten. Dieser Raum wird sehr vielfältig für individuelle Fördermaßnahmen, Gruppenarbeiten oder einfach als Aufenthaltsraum bzw. Rückzugsmöglichkeit für jeden Einzelnen der knapp 30 Lernenden der Klassenverbände genutzt.

Zur personellen Situation in der Klasse 7

Der Erlass „Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung“ (RdErl. d. MK v. 7.7.2011, SVBl 8/2011) sieht für den sonderpädagogischen Förderbedarf in der geistigen Entwicklung fünf Förderschullehrerstunden pro Kind in der Woche vor. Somit unterrichten in 25 von 32 Stunden eine Förderschullehr- und eine Gymnasiallehrkraft gemeinsam in der Klasse.

Für die pädagogische Begleitung des Unterrichts ist eine Fachkraft mit einer Ausbildung als Heilerziehungspflegerin für 25 Unterrichtsstunden tätig. Darüber hinaus unterstützt ein ungelerner Integrationshelfer die Erziehungsarbeit in der Integrationsklasse. Da der Religionsunterricht in Bändern erteilt wird (evangelische, katholische Religion sowie Werte und Norm), nehmen an dem nun folgenden Unterrichtsbeispiel der evangelischen Religion 17 Lernende ohne und drei Lernende mit Förderbedarf teil.

Kooperation der Lehrkräfte

„Die einzige notwendige Voraussetzung ist die Kooperationsbereitschaft der beteiligten Erwachsenen“ (Jutta Schöler 1997). Natürlich wären noch viele weitere Bedingungen zu nennen, die zum Gelingen beitragen, die aber alle der genannten Kooperationsbereitschaft unterzuordnen sind.



In einem ersten Planungsgespräch (langfristige Planungsebene) sammeln die beteiligten Lehrkräfte in Form eines Mindmaps Ideen zum Unterrichtsthema. Daran anschließt sich eine Verlaufsplanung für die Unterrichtseinheit. Während die Religionslehrerin die fachdidaktischen Ansprüche auf der Grundlage des Kerncurriculums für das gymnasiale Lehramt im Blick hat, achtet die Förderschullehrerin auf zentrale Unterrichtsprinzipien, die in erster Linie – aber nicht ausschließlich – für die zwei Förderschüler und für die eine Förderschülerin bedeutsam sind.

„Vorrangiges Prinzip ist die Entwicklung von Unterrichtsformen, die einen lebensnahen und altersgemäßen Umgang mit Unterrichtsgegenständen zulassen und die helfen, Voraussetzungen des Wissenserwerbs zu erschließen. Die Anregung und Entwicklung aller Sinne und ein variabler sowie vielgestaltiger Einsatz von Medien sind zu beachten“ (RdErl. d. MK v. 1.2.2005, SVBl 2/2005).

Die Grenzen der Zuständigkeitsbereiche sind dabei fließend. Beide Lehrkräfte fühlen sich für den gemeinsamen Unterricht im zieldifferenten Kontext verantwortlich.

Über die kurzfristige Unterrichtsplanung verständigen sich die beteiligten Lehrkräfte über e-mail. In der Regel informiert die Religionslehrerin die Förderschullehrerin über einen möglichen Verlauf, so dass die Förderschullehrerin noch Zeit für die Vorbereitung differenzierender Maßnahmen hinsichtlich der Mediengestaltung, der Niveaustufen, der Quantität, aber auch der methodischen Zugänge vornehmen kann. Der Integrationshelfer ist ebenfalls über den Stundenablauf informiert und unterstützt nach Absprache mit der Förderschullehrerin einzelne Förderschüler im Unterricht.

Unterrichtsbeispiele

Theologische und didaktische Aspekte

Die biografisch ausgerichtete Sequenz zu Franz von Assisi Leben und Wirken bildet den Abschluss der großen Einheit „Miteinander leben – sich an Gerechtigkeit und Frieden orientieren“. Dort setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Wirken der alttestamentlichen Propheten auseinander und suchen nach Beispielen christlichen Wirkens für Gerechtigkeit und Frieden in ihrem Alltag. Der dritte Aspekt der im Konziliaren Prozess der Kirchen beschriebenen christlichen Verantwortung, die „Bewahrung der Schöpfung“, wird am Leben und Wirken von Franz von Assisi thematisiert. Gerade Zwölf- und Dreizehnjährige interessieren sich für Umwelt- und Tierschutzfragen. Darum bietet die Geschichte von Franz von Assisi gute Anknüpfungsmöglichkeiten. Auch können Jugendliche in seiner Person die jesuanische Grundhaltung zu Gemeinschaft, Teilen und Gotteslob kennen lernen. Und seine Biografie – ausgehend von dem Bruch mit seinem Elternhaus – bietet jungen Menschen einen glaubhaften Zugang.

Die Doppelstunden, die hier vorgestellt werden, stehen am Ende der Einheit.

Sie thematisieren die Frage, wie ein Leben im Geist von Franziskus aussehen kann, und das christliche Verständnis vom Leben in Gemeinschaft mit der Schöpfung, verbunden mit der für Franziskus typischen Grundhaltung, in allem, was uns umgibt, Gott zu erkennen und zu loben.

Unterrichtsbaustein 1:

Franz von Assisi nachempfinden – Das Einkehrhaus in San Masseo

In der Doppelstunde erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Besonderheiten eines Lebens im Sinne von Franziskus, indem sie den Tagesverlauf im Einkehrhaus San Masseo mit ihrem eigenen Tagesablauf vergleichen.

Kompetenzen

Mit dem Vergleich schulen die Schülerinnen und Schüler besonders ihre Wahrnehmungs-, Darstellungs- und ihre Deutungskompetenz: Sie untersuchen anhand des religiösen Lebens in San Masseo ihren eigenen Alltag auf religiöse Spuren hin. Inhaltsbezogen lernen sie ein christliches Lebenskonzept kennen, das sich an der Nachfolge Jesu und am Geist des Franz von Assisi orientiert.

Stundenverlauf

Die Doppelstunde beginnt mit einer Stille-Übung: Die Gruppe steht im Kreis, eine Lehrerin liest drei Verse aus dem Schöpfungpsalm 104 vor. Reihum wiederholt jeder einen Begriff, der ihm noch im Ohr ist. Als „Redestein“ dient

ein handgemachtes kleines Holzkreuz, welches weiter gegeben wird. In der Erarbeitungsphase lesen alle gemeinsam den Text „Franziskus nachempfinden“, der im Religionsbuch „Das Kursbuch“, S. 86, abgedruckt ist. In gemischten Kleingruppen à drei Personen vergleichen die Schülerinnen und Schüler nun den Tagesablauf im Einkehrhaus von San Masseo mit ihrem eigenen mit Hilfe eines Arbeitsblatts (M 1). Abschließend präsentiert jede Kleingruppe eine bis drei Tagesphasen, wobei sie zur Veranschaulichung verschiedene Symbolgegenstände herausuchen, die zur jeweiligen Tagesphase passen. Entlang einer Reihe von Tageszeiten-Schildchen werden die Gegenstände abgelegt. Während der Präsentation haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, von den Alltagsgewohnheiten bei sich zu Hause zu erzählen. Im darauf folgenden Unterrichtsgespräch suchen die Schülerinnen und Schüler Kategorien für die Tagesphasen, die einander ähnlich sind. Schließlich bringen sie die Unterschiede zwischen ihrem eigenen Leben und dem in San Masseo in eine selbst festgelegte Reihenfolge der Wertigkeit.

Beobachtungen im Unterricht

Der Austausch über den eigenen Tagesablauf ist geprägt von großer Offenheit in der Gruppe, die auch bei persönlichen Themen wie z.B. Abendritualen in der Familie bestehen bleibt. Für Siebtklässler ist das eher ungewöhnlich, sodass spontan mehr Raum für den Austausch gegeben wird, als geplant war. Bei der Frage nach den deutlichsten Unterschieden zwischen dem Leben in San Masseo und im Alltag der Schülerinnen und Schüler legen sie folgende Reihenfolge fest: Am bedeutendsten erscheint ihnen, dass die Menschen, die in San Masseo leben, auf „Luxus“ und Eigentum verzichten, wohingegen sie selbst ihr Taschengeld nur für eigene Wünsche ausgeben können. Zweitens erkennen sie, dass die Menschen dort neben geistiger Arbeit auch körperlich arbeiten, um die Gemeinschaft zu versorgen, während sie selbst hauptsächlich geistig arbeiten. Schließlich stellen sie fest, dass „man bei uns in Wunstorf sonntags für die Religion Zeit hat und sonst höchstens manche abends beim Beten“, dass in San Masseo der Bereich „Glaube“ aber die meiste Zeit des Tages ausmacht und „zum normalen Leben dazu gehört“.

Mit der Erstellung eines persönlichen, individuellen Tagesablaufs wird eine Lebensnähe hergestellt, durch die der Unterricht für alle Lernenden große Bedeutsamkeit erhält. Auch die Förderschüler und die Förderschülerin reflektieren auf diese Weise ihren eigenen Tagesablauf, von dem ausgehend sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede ableiten können. So werden z.B. die späteren Aufstehzeiten, abweichende Essenszeiten, aber auch unterschiedliche Tätigkeiten wahrgenommen. Ein Förderschüler ordnet dem Nachmittag in Masseo zielstrebig einen Hammer als Symbol für körperliche Beschäftigungen zu und bringt hiermit auch sein eigenes Bedürfnis zum Ausdruck, selbst noch mehr handwerklich arbeiten zu dürfen. Alle drei Förderschüler trauen sich, auszugsweise vor der großen Lerngruppe vorzulesen. Die Mitschüler wissen die großen Lernerfolge dies-

bezüglich inzwischen gut einzuschätzen und hören auch denen zu, die sich momentan noch silbenweise die Wörter und Sätze erschließen. Der unterstützende Einsatz von Schriftvergrößerungen sowie einer Lesepappe, die zeilenweise mit verschoben wird, ermöglichen auch beim schnellen Vorlesen ein erstes Mitlesen.

Die gemeinsame Stille-Übung ist zu einem sehr wichtigen Eingangsritual geworden, in dem die Lernenden mit Kopf, Herz und Hand an den Lerngegenstand herangeführt werden. Die wiederkehrende Stille in der Gemeinschaft ist ein verlässlicher Baustein, der allen Schülerinnen und Schülern zum einen Sicherheit und zum anderen eine erste Orientierung auf die Stunde gibt.

Unterrichtsbaustein 2:

Mit der Schöpfung Gott loben – der Sonnengesang

In zwei Doppelstunden lernen die Schülerinnen und Schüler den Sonnengesang des Franziskus kennen und setzen sich kreativ mit seinem Inhalt auseinander, indem sie heutige Anfragen und ihren eigenen Umgang mit den Themen des Sonnengesangs einbringen.

Kompetenzen

Alle Schülerinnen und Schüler schulen in diesen Doppelstunden vorrangig ihre Gestaltungscompetenz, indem sie den Inhalt des Sonnengesangs gestalterisch umsetzen und medial präsentieren. Hinzu kommt die Dialogkompetenz, indem sie die Haltung des Franziskus gegenüber der Schöpfung unserem heutigen Alltagsleben gegenüberstellen.



Stundenverlauf

Doppelstunde 1:

Wieder beginnen wir mit einer Stilleübung. Im Kreis stehend, bei gedämpftem Licht, liest eine Lehrerin eine Strophe aus dem Sonnengesang vor. Das „Redekreuz“ wandert, jede und jeder äußert einen Begriff, der hängen geblieben ist. In der Erarbeitungsphase lesen die Schülerinnen und Schüler reihum den Text des Sonnengesangs vor. Fragen

und Gedanken zu einzelnen Aussagen werden besprochen und nach Strophen geordnet an der Tafel notiert. In Partnerarbeit übertragen die Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf die Aussagen des Sonnengesangs stichwortartig auf die Person Franz von Assisi, wie sie ihn bisher kennen gelernt haben. Die Schülerin und die Schüler mit Förderbedarf beschäftigen sich mit der Aufgabe, den Hauptbegriff in jeder Strophe herauszuarbeiten. In der Pause malen Freiwillige für jede Strophe ein Symbol an die Tafel. Nun werden Dreiergruppen gebildet und jeder Gruppe eine Strophe sowie ihr Aufgabenblatt zugeteilt. In der nächsten Doppelstunde soll jede Gruppe den Lobpreis des Franziskus aufnehmen und in einer Collage vertiefen (s. M 2). Die Dreiergruppen haben Gelegenheit, sich in die Aufgabenstellung für die nächste Doppelstunde einzuarbeiten und notwendige Verabredungen zu treffen. Sie können sich von den Lehrkräften beraten lassen und halten erste Ideen für die Bearbeitung der Aufgabe fest. Am Ende dieser freien Austauschphase stellt jede Dreiergruppe ihre Ideen vor, die von der Großgruppe ergänzt werden können.



Doppelstunde 2:

In der heutigen Stilleübung verteilen die Schülerinnen und Schüler sich im ganzen Raum. Anklingend an eine Traumreise leitet eine Lehrerin mit der Imagination ein, auf einer sonnenbeschienenen grünen Wiese zu stehen, die warmen Strahlen auf dem Gesicht zu spüren und sich an der frischen Luft zu erfreuen. Alle werden aufgefordert, sich zu dehnen, zu strecken und zu recken, dann einfach still zu stehen und mit geschlossenen Augen die warmen Sonnenstrahlen zu spüren und zu umarmen. Nun liest sie die „Sonnenstrophe“ des Sonnengesangs vor und führt die Gruppe schließlich langsam zurück in den Raum. Im Anschluss tragen Mitglieder aus jeder Kleingruppe ihre Hausaufgabe Teil 1 vor und sagen ihre Strophe des Sonnengesangs auf bzw. lesen sie vor. Die Erarbeitungsphase, in der die Gruppen von den Lehrkräften unterstützt werden, dauert bis kurz vor Schluss der Doppelstunde an. Am Ende werden Verabredungen für die Ergebnispräsentation getroffen. Dazu wird überlegt, in welcher Form die Präsentation der Arbeiten stattfinden könnte.

Beobachtungen im Unterricht

Doppelstunde 1:

Die Idee für die Stille-Übung stammt aus dem assoziativ angelegten Konzept von „Bibel teilen“. Integration aller gelingt hier besonders gut, da auch ein Schüler, der Probleme hat, sich verbal gut verständlich zu machen, dennoch einen Beitrag bringt, der vergleichbar mit allen anderen ist, da er nur ein Stichwort zu nennen braucht.

In der Partnerarbeit und anschließenden Präsentation stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass es eine Besonderheit von Franziskus ist, im Kleinen und Alltäglichen Gottes Wunderwerk zu erkennen. Hier stellt ein Schüler explizit den Zusammenhang zu Integration her, indem er sagt: „Franziskus geht zu den Schwachen und hilft ihnen, damit sie wieder Mut haben und integriert werden. Und er beschäftigt sich mit Sachen, die für uns ganz normal sind, und lobt Gott dafür.“



Doppelstunde 2:

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit unterschiedlich starkem Engagement: Die Mädchen und Jungen sind größtenteils sehr engagiert bei der ästhetischen Umsetzung. Einzelnen fällt es schwer, sich lang andauernd und konzentriert auf die eigenverantwortliche Gruppenaufgabe einzulassen. Darum wird im Stundenverlauf von der Fachlehrkraft der Impuls gegeben, einen eigenen Text zu verfassen, der zum Nachdenken über unsere heutige Haltung zum Thema ihrer Strophe anregen soll. In Kleingruppengesprächen, unterstützt von den Lehrkräften, sprechen alle Schülerinnen und Schüler über die Umsetzung und Einarbeitung in die Collage und verteilen dazu Aufgaben.

Die Förderschülerin arbeitet mit einem weiteren Mädchen zusammen. Die gemeinsame Freude am gestalterischen Tun macht sie zu Lernpartnerinnen auf ganzer Linie. Ihr gemeinsames Handlungsziel ist die Plakatgestaltung der 5. Strophe des Sonnengesangs (Lobpreis der Schwester Wasser).

Ähnlich verhält es sich in einer Dreierjungengruppe, in der zwei Schüler gemeinsam den Himmel tuschen, während der dritte Schüler den Mond und die Sterne vorbereitet (dritte Strophe des Sonnengesangs).

Je mehr Möglichkeiten und Arbeitsformen angeboten werden, in denen die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf zusammen arbeiten und sich mit ihren Fähigkeiten sowie Stärken einbringen können, umso partnerschaftlicher und kooperativer handeln sie. Das Selbstvertrauen und Engagement der Schülerinnen und Schüler ist in diesen Phasen als insgesamt hoch einzustufen. Jeder Einzelne trägt mit seinem Beitrag zum Gelingen der Gruppenaufgabe bei. Während z.B. ein Schüler einen kritischen, verfremdeten Text zur ersten Strophe schreibt, arbeiten die anderen zwei an der Plakatgestaltung weiter. Nach Hans Wocken vereinigen solche kooperativen, solidarischen Lernsituationen „in höchster Form alle Gemeinsamkeit stiftenden, integrationsförderlichen Faktoren: Die Aufgaben und Ziele sind aufeinander bezogen, die Tätigkeiten und Arbeitsprozesse sind koordiniert und wechselseitig abgestimmt, es gibt einen Fundus an gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen“ (Wocken 1995, S. 12). Alle Schülerinnen und Schüler haben auf ihre Weise konkrete Vorstellungen von den Naturelementen der Schöpfung, die sie in der Gestaltung zum Ausdruck bringen können.

Doch nicht *alle* Lernsituationen können auf der inhaltlichen und sozialen Ebene derart kooperativ durchgeführt werden. Manch' theologische Diskussion um Franz von Assisi ist für die Förderschüler und die Förderschülerin in Unterrichtsphasen mit frontaler Ausrichtung inhaltlich nicht nachvollziehbar. Um den heterogenen Lernvoraussetzungen entsprechen zu können, erhalten sie auf der Grundlage ihrer individuellen Lernausgangslagen und Förderpläne differenzierende Angebote durch die Förderschullehrerin und den Integrationshelfer. So wird z.B. noch mehr Zeit benötigt, das Elfenchen zum Menschen als Abglanz Gottes fertig zu stellen, das Tafelbild zu Ende abzuschreiben oder die beteiligten Personen am „Gerichtstag in Assisi“ (Kursbuch Religion, S. 82) aufzuschreiben und zu zeichnen. Während nach Hans Wocken die „raumzeitliche Ganzheit der Beteiligten“ zwar erhalten bleibt, „dominieren also die individuellen Handlungspläne (...), während die sozialen Austauschprozesse (...) eher Beiwerk sind“ (S. 4, ebenda). In diesen Lernsituationen ist immer wieder zu beobachten, wie einzelne Regelschülerinnen und Regelschüler dem Förderschüler oder der Förderschülerin am Nachbartisch kleine Hilfestellungen geben, ohne dabei ihre eigenen Ziele aus dem Blick zu verlieren. Diese Formen der Unterstützung werden von Hans Wocken als „subsidiäre Lernsituationen“ (vgl. S. 8, ebd.) bezeichnet. Auch während der Gruppenarbeiten helfen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig. Nach nun zweieinhalbjähriger gemeinsamer

Lernzeit beziehen die Regelschülerinnen und -schüler ihre Mitschülerinnen und -schüler mit Förderbedarf ganz selbstverständlich in den Gruppenprozess mit ein. Sie erklären und beraten darüber, welche Aufgaben sinnvollerweise von welchem Gruppenmitglied übernommen werden könnten. Auf diese Weise schulen sie über das Unterrichtsthema hinaus ihre eigene Integrationsfähigkeit. Die Förderschülerinnen und Förderschüler orientieren sich an ihren gleichaltrigen Mitlernenden und entwickeln dabei altersgemäße Interessen sowie Umgangsformen. Indem sie ihnen in ihrem Lernen nacheifern möchten, nehmen sie aber auch ihr Anderssein wahr und setzen sich sehr realistisch mit ihren eigenen Beeinträchtigungen auseinander. Das führt nicht selten auch zu Enttäuschungen und Frustrationen, die Dank der Arbeit im multiprofessionellen Team bislang gut aufgefangen und begleitet werden konnten.

Im Anschluss an die Ergebnispräsentation innerhalb des Religionskurses ist eine schulinterne Ausstellung des Sonnengesangs geplant, die noch einmal sehr anschaulich die Vielfalt des integrativen Religionsbandes visualisieren wird.

Gabriele Grest ist Förderschullehrerin und Susanne von Stemm ist Schulpastorin am Hölty-Gymnasium Wunstorf.

Literatur

- Bundesgesetzblatt** Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 sowie über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, www.bundesgesetzblatt.de
- Niedersächsisches Kultusministerium** 2009: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10, Evangelische Religion
- Niedersächsisches Kultusministerium**: Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung an den allgemein bildenden Schulen, Schulverwaltungsblatt 8 / 2011
- Niedersächsisches Kultusministerium**: Grundsatzlerlass Sonderpädagogische Förderung, Schulverwaltungsblatt 2 / 2005
- Schöler**, Jutta: Geistig Behinderte am Gymnasium – Integration an der Schule für „Geistig Behinderte“. BIDOK 2009
- Schöler**, Jutta: Leitfaden zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern – nicht nur in Integrationsklassen. Heinsberg: Dieck 1997
- Sozialverband Deutschland**: UN-Behindertenrechtskonvention_ umsetzen.pdf
- Wocken**, H.: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim, München 1998, S. 37-52

Vorschau auf das nächste Heft

Ausgabe 3/2012 mit dem Schwerpunktthema: „Erinnerung“

Erscheinungstermin: Ende August 2012

M 1: Vergleich: Tagesablauf in San Masseo – Dein Tagesablauf

Aufgabe: Trage die Tätigkeiten in die Tabelle ein!

| Uhr | San Masseo | Wunstorf und Umgebung |
|----------------|-------------------|------------------------------|
| 5:00 | | |
| 6:00 | | |
| 7:00 | | |
| 8:00 | | |
| 9:00 | | |
| 10:00 | | |
| 11:00 | | |
| 12:00 | | |
| 13:00 | | |
| 14:00 | | |
| 15:00 | | |
| 16:00 | | |
| 17:00 | | |
| 18:00 | | |
| 19:00 | | |
| 20:00 | | |
| 21:00 | | |
| 22:00 | | |
| 23:00 05:00 | | |

Aufgabe:

Überlegt euch, welches Element oder welche Personen in eurer Strophe gepriesen werden. Welche Rolle spielt dieses Element/solche Personen in unserem heutigen Leben? Wofür brauchen wir es? Wie gehen wir mit ihm um? Siehst du Probleme im Zusammenhang mit ihnen? Wie würde Franz von Assisi heute vor Gott über dieses Element sprechen? Wie würdet ihr es tun?

Macht euch Stichpunkte zu diesen Fragen.

Hausaufgabe:**Für Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf:**

1. Lerne deine Strophe so, dass du sie gut auswendig vortragen kannst! (Einzelaufgabe)

Für die Schülerin und die Schüler mit Förderbedarf:

1. Übe, deine Strophe gut vorzulesen. Wenn du möchtest, kannst du sie auch auswendig lernen. (Einzelaufgabe)
2. Bringt bitte in der nächsten Stunde Material zu eurem Thema aus Zeitschriften, Heften, Flyern mit. Bringt Buntstifte oder Wachsmaler oder anderes Material mit, das ihr für die Anfertigung einer Collage zu eurer Strophe verwenden könnt. (Partneraufgabe)

Woher kommt, was wir zum Leben brauchen?

Bausteine für eine Unterrichtssequenz in einer 6./7. Klasse
einer Förderschule Schwerpunkt Lernen

Von Ulla Norra

Im Rahmen der Diskussion um die geplante Inklusion fragen wir uns als Unterrichtende in der Förderschule: Inwiefern unterscheidet sich der Unterricht in der Förderschule von dem der Hauptschule? Gibt es überhaupt Unterschiede oder sind Aspekte eines guten, schülerorientierten Unterrichts nicht in jedem Unterricht zu beachten? Benötigen getestete Förderschulkinder eine besondere Ansprache, bedarf es spezifischer Motivationsphasen und eines anderen Methoden- und Materialangebotes?

Die meisten Schüler

- haben wenig Erfahrung mit christlichen Inhalten und Ritualen,
- stehen religiösen Vorstellungen eher uninteressiert bis ablehnend gegenüber,
- brauchen stark strukturierten Unterricht mit vielen Wiederholungen,
- benötigen viel Einzelzuwendung in Form von Hilfen, Rückmeldungen und Verstärkung,
- brauchen ein reduziertes Angebot, das ihnen Sicherheit gibt,
- werden durch ein breites Angebot mit selbstständigen Erarbeitungsmöglichkeiten verunsichert,
- lernen am effektivsten, wenn alle Sinne angesprochen werden und ihre Lebensumwelt berücksichtigt wird,
- haben eine besondere Lernausgangslage,
- erleben in ihren Familien wenig sprachliche Förderung,
- verfügen über einen geringen Wortschatz und eine reduzierte Ausdrucksmöglichkeit,
- haben in ihren Familien wenig Neugier an den Erscheinungen des täglichen Lebens und ihren Zusammenhängen als Voraussetzung für entdeckendes Lernen erlebt,
- brauchen viel Zeit, um neue Sachverhalte zu erfassen und sich dazu zu äußern,
- brauchen eine kleine Lerngruppe, die für sie überschaubar ist, die ihnen Sicherheit gibt, in der sie ihre Stärken erfahren und bei Schwächen Unterstützung erfahren können.

Bei der Vorbereitung einer jeden Unterrichtseinheit spielen diese Überlegungen eine wesentliche Rolle. Auch in kleinen Lerngruppen von sechs bis acht Kindern zeigt sich Vielfalt, der durch Differenzierung unterstützt werden kann und muss. Die oben aufgeführten Kennzeichen zeigen sich allerdings fast ausnahmslos bei allen Schülerinnen und Schülern. Der unten aufgeführte Aspekt der Sicherheit durch eine kleine Lerngruppe stellt sich aus unserer Perspektive als wesentlich dar und wirft dadurch gleichzeitig die Frage auf, ob die einzuführende Inklusion und gemeinsame Beschulung allen Kindern mit einer attestierten Lernbehinderung gerecht werden wird.

Der besonderen Bedürftigkeit unserer Schülerinnen und Schüler werden wir vermutlich nicht im Wesentlichen durch die Art des didaktisch-methodischen Zugangs zu den Themen des Unterrichts gerecht. Wir begegnen ihr eher durch die Entschleunigung des Unterrichts, durch Beziehungsarbeit, durch eine klare innere und äußere Strukturierung und durch die Möglichkeit, jederzeit sehr individuell zeitnah auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern zu reagieren.

In dem hier gewählten Zugang zum Themenbereich Schöpfung wird deshalb eher nicht deutlich werden können, welche spezifischen Umgangsweisen und Arbeitsmöglichkeiten wir unseren Schülerinnen und Schülern anbieten. Wir versuchen aber, im Folgenden eine Zugangsweise herauszuarbeiten, die die Lernausgangslage unserer Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und von einem Aspekt ausgeht, der diese existenziell unmittelbar betrifft:

Es ist davon auszugehen, dass die überwiegende Zahl unserer Schülerinnen und Schüler eher sehr geringe Erfahrungen mit religiöser Praxis hat und weder kirchlich noch religiös sozialisiert ist. Deshalb wählen wir als Einstieg in die Thematik weder einen Aspekt aus einer der Schöpfungserzählungen noch die Frage nach der Entstehung der Welt. Wir gehen vom Aspekt der Bedürftigkeit aus und bringen von daher die Frage nach Gott ins Spiel. Dabei spielt die aktuelle Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler und ihre je eigene Befindlichkeit eine wichtige Rolle.

Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen lernen, dass religiöse Menschen die Versorgung mit lebensnotwendigen Dingen als Gottes Fürsorge deuten können. Förderschüler präsentieren sich oft als nicht reflektierend zu ihrer eigenen Lebenssituation und ihren Bedürfnissen. Dem soll durch das Nachdenken über die Grundbedürfnisse und die Versprachlichung entsprechender Überlegungen entgegenwirken werden.

Wir wollen die Thematik so einführen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in Konflikt zu naturwissenschaftlichen Erklärungen zur Entstehung der Erde kommen (oft haben sie in anderen Unterrichtsfächern davon gehört). Wir wollen sie darin unterstützen, dass sie durchaus naturwissenschaftliche Erklärungen als richtig begreifen, aber erkennen, dass es darüber hinaus andere Perspektiven und Fragestellungen gibt, die in der Vorstellung der Schöpfung zum Ausdruck kommen. Sie sollen darüber nachdenken, dass es Bedingungen gibt, die eine Entwicklung beeinflussen, die aber nicht in der Hand und Verfügbarkeit des Menschen

liegen, sondern in der Deutung eines religiösen Menschen in Gottes Hand liegen bzw. aus Gottes Hand kommen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Einheit darin unterstützt werden, sich selbst als wertvoll und wunderbar wahrzunehmen, indem sie ihre Sinne ausprobieren und von ihren Mitschülerinnen und -schülern positive Eigenschaften gespiegelt bekommen. Sie sollen die Vorstellung kennen lernen, sich als Geschöpfe Gottes wahrzunehmen und Vertrauen in ihre eigene Entwicklung zu haben. Da Förderschülerinnen und -schüler sich sowohl in der Schule als auch im Elternhaus überwiegend als Verlierer erleben, ist dies ein Hauptanliegen – nicht nur im Religionsunterricht.

Es wird eine Vorgehensweise gewählt, die durch ständige Wiederholung und Anschauung (Lückentext, Memory, Fotos) darin unterstützt, komplizierte Sachverhalte langsam zu begreifen und zu verinnerlichen. Phasenweise wird den Schülerinnen und Schülern auch der Umgang mit Texten zugemutet, die aber so ausgewählt und übersichtlich strukturiert sind, dass schnell Erfolge beim Lesen zu erzielen sind. Diese Phase muss durch den intensiven Kontakt mit der Unterrichtenden begleitet werden.

Außerdem soll der Aspekt der Verantwortung eine wichtige Rolle spielen: Wer Verantwortung für die Schöpfung übernimmt, kann sich selbst als wichtig und wertvoll wahrnehmen und kann außerdem eine Beziehung zum Erschaffenen herstellen oder vertiefen, Empathiefähigkeit entwickeln und sich als Teil der Umwelt und der darin lebenden Gemeinschaft begreifen. Deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen lernen und für ihren eigenen Lebensalltag Strategien entwickeln zur Erhaltung der Schöpfung. Dabei soll auch die Frage nach Möglichkeiten, durch eigenes Verhalten und Handeln einen förderlichen Umgang mit Umwelt und Natur zu entwickeln, gemeinsam erarbeitet werden.

Im Folgenden werden die Unterrichtsschritte der Sequenz aufgeführt. Die kleine Lerngruppe ermöglicht eine intensive Zusammenarbeit und Begleitung, so dass eine Differenzierung durch die situationsgerechte Zuwendung der Lehrerin verwirklicht werden kann. Das Augenmerk liegt deshalb nicht auf der Frage nach Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, sondern auf der Frage nach der inhaltlichen Linie, auf die sich Schülerinnen und Schüler einlassen können, weil sie sich in ihrer existenziellen Situation angesprochen fühlen.

Unterrichtsschritte der Sequenz

1. Was braucht ein Mensch zum Leben?

- Die Schülerinnen und Schüler schreiben in der Kleingruppe zehn lebensnotwendige Teile auf Karten.
- Nachdem die Kleingruppen ihre Karten präsentiert haben, werden die Aspekte herausgearbeitet, die unbedingt notwendig zum Leben sind. Die für die Schülerinnen und Schüler hilfreiche Frage ist dabei: „Würde

ich ernsthaft krank, wenn ich ... nicht hätte?“ Im Unterricht nannten sie zum Beispiel folgende Aspekte: Grundnahrungsmittel, Wasser, Kleidung, Unterkunft, Licht, Zuneigung, Schlaf. Diese bleiben auf Karten an der Tafel hängen.

- Nach dieser Erarbeitung folgt eine schriftliche Definition des Begriffs „lebensnotwendig“. Die Schülerinnen und Schüler formulieren jeweils sieben Sätze: „Um nicht ernsthaft krank zu werden, brauche ich ...“
- Jede/r gestaltet zwei Memorykarten mit Symbolen für die lebensnotwendigen Dinge. Das Memory kann später gespielt werden.
- Es folgt eine Partnerarbeit, in der weiter der Frage nach dem Lebensnotwendigen nachgegangen werden kann: „Sucht eine lebensnotwendige Sache aus und überlegt, was passiert, wenn sie lange Zeit fehlt.“
- Die Überlegungen werden vorgestellt. Eine Weiterarbeit kann durch ein Arbeitsblatt erfolgen, das in Einzelarbeit bedacht wird: „Wenn ich nicht esse, dann ...“

2. Wo kommt das her, was wir zum Leben brauchen? War es schon immer da?

- Mit Hilfe dieser Fragen soll ein Bewusstsein dafür geweckt werden, dass lebensnotwendige Teile nicht selbstverständlich vorhanden sind, sondern sich entwickeln müssen oder produziert werden.
- Dabei soll auch darüber nachgedacht werden, dass Bedingungen, die die Menschen nicht in der Hand haben, erfüllt sein müssen.
- Bilder (aus dem Internet), die über die Herkunft Auskunft geben, werden den Symbolkarten für lebensnotwendige Dinge zugeordnet, z. B.: Trinken – Meer/Wasseraufbereitung, Brot – Getreidefeld, Wärme – Elektrizität, Gas, Wasser, ...)
- Weitere Memorykarten werden gestaltet, so dass in Kleingruppen das Spiel gespielt werden kann.

3. Wie ist die Erde entstanden?

- Überlegungen zur Entstehung und Entwicklung der Erde werden gesammelt und eingebracht (Bezug zu Geographie und Geschichte nehmen). Das GEO-Heft Nr. 1 (2004) bietet dazu unter GEO.de Informationen und eindrucksvolle Bilder.
- Aufgrund der Fragen: „Wo kommst du her? Gab es den Menschen schon immer?“ wird die Frage nach der naturwissenschaftlichen Entwicklung der Erde und ihrer Bewohner wieder aufgenommen und weitergeführt. Ein Lesetext in 3 Abschnitten mit Fragen (M 1) wird jeweils in einer Dreiergruppe gelesen und soll zusammenfassend vorgestellt werden. Dabei arbeiten die Jugendlichen kooperativ:
 - Der erste liest seinen Abschnitt laut vor.
 - Der zweite stellt dazu eine Frage.
 - Der dritte beantwortet diese.
 - Der erste sagt einen zusammenfassenden Satz.
 - Nach demselben Verfahren werden die weiteren zwei

Abschnitte reihum abwechselnd bearbeitet.

- Zur Festigung soll gemeinsam ein Lückentext (M 2) ausgefüllt werden. Vor der Bearbeitung wird der Lesetext abgegeben. Er kann im Anschluss zur Kontrolle wieder genutzt werden.
- Die Frage: „Was war da, bevor es die Erde gab?“ soll dazu anregen, über eigene Vorstellungen vom Ursprung nachzudenken.

4. Aller Anfang war bei Gott.

- Durch Interviews von Menschen, die sich als Christen verstehen, wird der Glaube an Gott als Schöpfer eingebracht. Je nach Verfügbarkeit werden zwei bis drei Interviews von der/dem Unterrichtenden vorbereitet oder eine Person wird in den Unterricht eingeladen. Mögliche Aussagen: „Gott hat die Entwicklung der Erde ermöglicht ...“ „Er hat als Krönung den Menschen zu seinem Ebenbild geschaffen ...“ „Gott war zufrieden mit der Erde. Sie war schön ...“
- Zur Vertiefung formulieren und gestalten die Schülerinnen und Schüler selbstständig ein Schmuckblatt, auf dem zum Ausdruck kommt, was ein Christ glauben könnte: „Aller Anfang war bei Gott ...“
- Die erste Strophe des Liedes „Großer Gott, wir loben Dich“ (EKG 331) wird gemeinsam gelesen, besprochen und ggf. gesungen. (Singen ist stark abhängig von der Gruppenzusammensetzung und davon, ob die Gruppe Singen gewöhnt ist.)

5. Du bist eine Ebenbild Gottes und wertvoll.

- Im nächsten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler direkt angesprochen. Durch das Lied „Vergiss es nie, dass du lebst war keine eigene Idee“ (M 3), das gesungen oder auch nur gesprochen werden kann, erfahren die Schülerinnen und Schüler indirekt Zuspruch. Die Zeile „Du bist du, das ist der Clou“ wird im Anschluss an ein Gespräch an die Tafel geheftet und dient als Überleitung zur Frage nach den eigenen Besonderheiten.
- Nach Möglichkeit werden Schattenrisse der Köpfe der Schülerinnen und Schüler angefertigt.
- Jede/r erhält die Aufgabe, sich (ggf. im Spiegel) zu betrachten und Besonderheiten wahrzunehmen. In einem Gespräch können diese benannt werden.
- In einen Stuhlkreis wird ein „heißer Stuhl“ gestellt, auf dem jede/r Schüler/in abwechselnd sitzt und von den Mitschülerinnen und Mitschülern gesagt bekommt, was an ihm/ihr besonders ist. Im Vorfeld wird deutlich auf die Spielregel hingewiesen, dass nur positive Aussagen gemacht werden sollen. Der/die Unterrichtende gibt Hilfestellungen.

6. Gott hat dem Menschen die Verantwortung für die Erde und ihre Bewohner übergeben.

- Der Schöpfungsbefehl „Seid fruchtbar und mehret euch ...“ (Gen 1, 28) wird gemeinsam gelesen und bedacht.

- Die Frage der Bewahrung der Schöpfung wird an Beispielen aus der eigenen Lebenswelt konkretisiert: „Wie kannst du die Verantwortung in deiner eigenen Lebenswelt wahrnehmen?“
 - Gemeinsam werden praktische Beispiele gesucht und in Stichworten an die Tafel geschrieben.
 - Die Schülerinnen und Schüler benennen praktika-

ble Verhaltensweisen für sich selbst und formulieren diese schriftlich.

- Am Ende der Einheit wird das Lied „Gott gab uns Atem, damit wir leben“ (EKG 432) gemeinsam gesungen.

Ulla Norra ist Förderschullehrerin an der Schule am Ahnsförth in Neustadt am Rügenberge.

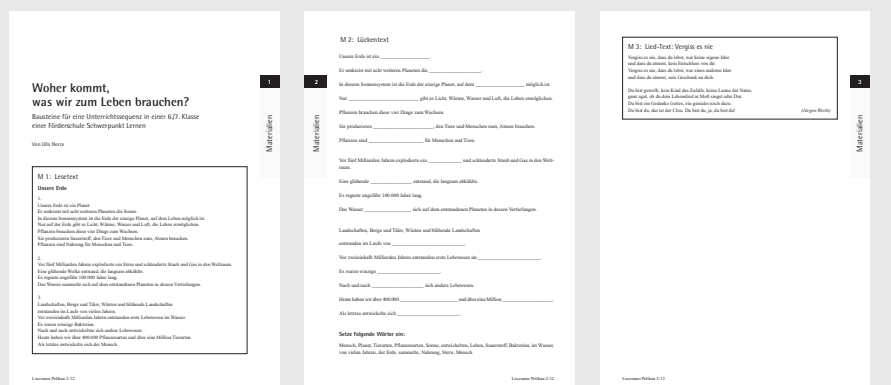
M 1: Lesetext

Unsere Erde

1. Unsere Erde ist ein Planet. Er umkreist mit acht weiteren Planeten die Sonne. In diesem Sonnensystem ist die Erde der einzige Planet, auf dem Leben möglich ist. Nur auf der Erde gibt es Licht, Wärme, Wasser und Luft, die Leben ermöglichen. Pflanzen brauchen diese vier Dinge zum Wachsen. Sie produzieren Sauerstoff, den Tiere und Menschen zum Atmen brauchen. Pflanzen sind Nahrung für Menschen und Tiere.
2. Vor fünf Milliarden Jahren explodierte ein Stern und schleuderte Staub und Gas in den Weltraum. Eine glühende Wolke entstand, die langsam abkühlte. Es regnete ungefähr 100.000 Jahre lang. Das Wasser sammelte sich auf dem entstandenen Planeten in dessen Vertiefungen.
3. Landschaften, Berge und Täler, Wüsten und blühende Landschaften entstanden im Laufe von vielen Jahren. Vor zweieinhalb Milliarden Jahren entstanden erste Lebewesen im Wasser. Es waren winzige Bakterien. Nach und nach entwickelten sich andere Lebewesen. Heute haben wir über 400.000 Pflanzenarten und über eine Million Tierarten. Als letztes entwickelte sich der Mensch.

HINWEIS

Wir haben alle Materialien zu diesem Artikel für Sie als Kopiervorlagen unter der Adresse unter www.rpi-loccum.de/pelikan im Internet zusammengestellt.



„... dass keiner verloren hat!“

Beispiele aus dem integrativen Religionsunterricht an der Hauptschule Nogatstraße, Wilhelmshaven

Von Sascha Hölken

Zu meinem Einstieg in die Arbeit in Integrationsklassen an der HS Nogatstraße

Im Jahr 2006 kam ich nach meinem Vorbereitungsdienst an die Hauptschule Nogatstraße nach Wilhelmshaven. Ich erinnere mich noch sehr gut an das erste Telefonat mit der Schulleiterin, in dem sie mir erklärte, dass ich zukünftig an einer Schule mit Integrationsklassen arbeiten würde. Ich war mir alles andere als sicher, dass ich diese Aufgabe mit Bravur erfüllen und auch ausfüllen würde. Bei allen Fragen wurde mir aber schnell bewusst, dass die integrative Beschulung – bei allen möglichen Schwierigkeiten – grundsätzlich meinem christlichen Menschen- und Gottesbild entspricht. Gern wollte ich mich der Herausforderung stellen und dadurch dazu beitragen, dass wir uns gesellschaftlicher Stigmatisierungen bewusster werden und gerade im Bereich der Schule eher dazu beitragen, diese aufzuheben als zu verstärken. – Heute, nach sechs Jahren Integrationsarbeit im Fach Religion, bin ich sehr froh, mich dieser Aufgabe gestellt zu haben. Es bleibt eine Herausforderung, andere so zu akzeptieren, wie sie sind, und im Bereich der Schule und insbesondere des Religionsunterrichts den Umgang mit Verschiedenheit immer wieder zu üben. Dem Mensch ein Mensch sein und kein Wolf¹: Das scheint mir eine wichtige Maxime, die unser schulisches Handeln prägen kann.

In Vorbereitung dieses Aufsatzes habe ich ein besonderes Augenmerk auf Beispiele aus der Klasse 6k (Klasse mit geistig und körperlich behinderten Kindern) und der Klasse 6a (Integrationsklasse mit vier Integrationsschülerinnen und Schülern) gelegt. Die hier vorgetragenen Ergebnisse sind also als Erfahrungsauszug zu betrachten und haben nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Sie sind nicht sukzessive entstanden, sondern eher als Momentaufnahmen zu sehen, die ich exemplarisch hervorhebe, weil sich an diesen Stellen Chancen der Integration besonders deutlich darstellen.

Es kann entlastend sein, sich als Unterrichtender bewusst zu machen, dass die Qualität des Unterrichts von verschiedenen Faktoren abhängig ist, und die eigene Person zwar wichtig ist, aber nicht allein zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler führt. Außerdem bietet sich gerade durch den integrativen Unterricht die Chance, mit verschiedenen Personen zusammenzuarbeiten: Als Lehrer an einer integrativ arbeitenden Schulen ist man kein Einzelkämpfer, sondern ist stets Teil eines Teams, das sich an unserer Schule aus Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen, Integrationshelferinnen und -helfern sowie einer Ergotherapeutin, einer logopädischen Unterstützung, der Schulsozialarbeiterin sowie zahlreichen schnell greifbaren Fachleuten zusammensetzt.

Das Thema Schöpfung als Gegenstand des Unterrichts der Klassen 6

Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit soll laut schuleigenem Arbeitsplan der priesterliche Schöpfungsbericht thematisiert werden. Da der Akzent in diesem Artikel auf der Frage nach Möglichkeiten der Integration liegt, wird zugunsten der Beschreibung des Umgangs mit einzelnen Integrationskindern auf ausführlichere didaktische Überlegungen verzichtet. Der Zugang zum Thema soll hier über den Text und ein ergänzendes Bild erfolgen, was in den genannten Lerngruppen durchaus für alle Kinder möglich ist. Für die vertiefende Auseinandersetzung wird eine kreative Verarbeitungsmöglichkeit gewählt, die es allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, gemäß ihren Fähigkeiten Eindrücke des Textes gestalterisch darzustellen und gemeinsam in der Gruppe zu arbeiten.

Das Augenmerk bei der Bearbeitung der Schöpfungsgeschichte nach 1. Mose 1-2,4 liegt bei dieser Einheit bei dem o. a. „*Und Gott sah an alles, was er gemacht hatte,*

und siehe, es war sehr gut.“² Durch den Blick Gottes erfährt die Schöpfung eine Wertschätzung. Als Erschaffene dürfen sich Menschen deshalb wertgeschätzt fühlen. Im Rahmen des Religionsunterrichts gilt es, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, diese Wertschätzung nach Möglichkeit zu bedenken und ggf. auch zu erfahren. Gerade in Integrationsklassen ist es erforderlich, Lernangebote nicht nur für die kognitive Verarbeitung zu machen, sondern inhaltliche Aussagen auch für die Rezeption verschiedener Sinne aufzubereiten. Der Wert des Erschaffenen kann auch erfahren werden, wenn durch handlungsorientierte Unterrichtsangebote Schülerinnen und Schüler Selbstvertrauen erlangen können und dadurch sowohl Wertschätzung des von ihnen erstellten Produktes als auch ihrer eigenen Tätigkeit erfahren. Erstellung und Präsentation von Schülerarbeiten sollen dazu beitragen, dass sie ihre Arbeit als „gut“ wahrnehmen können, ohne dabei alles gut reden zu müssen. Zu wünschen ist, dass das „gut“ von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen wird und nicht als Prädikat vom Unterrichtenden im Anschluss vergeben wird.

Auf dem Weg dahin habe ich die Einheit in vier grobe Schritte unterteilt:

1. Texterarbeitung anhand von Bibel und Bildern;
2. Textvertiefung durch Wiederholungen (Reproduktion, Verarbeitung in Liedern, Anknüpfung an Erfahrungen aus dem Biologieunterricht);
3. Übertragungsleistung (Erstellen einer Collage);
4. Präsentation und Würdigung.

Aus jedem dieser Schritte greife ich exemplarisch Bruchstücke heraus, um meine Vorgehensweise darzustellen, die ich möglichst ganzheitlich im Sinne von Pestalozzis Forderung nach einer Bildung/Erziehung mit Kopf, Herz und Hand angelegt habe. In den Ausführungen gehe ich insbesondere auf zwei Schülerinnen und einen Schüler ein, die integrativ beschult werden.

1. Texterarbeitung anhand von Bibel und Bildern

Wie arbeitet man in einer Integrations- oder Förderklasse mit einem so anspruchsvollen Geschichtstext? Ich greife jeweils ein Mädchen und einen Jungen heraus, um die Idee vorzustellen, die meinen Planungen und Durchführungen zugrunde liegt.

Der integrative Unterricht fußt auf der Prämisse, dass alle Kinder, die in der Klasse sind, zur selben Zeit am selben Thema arbeiten und so zu validen Ergebnissen und Erfahrungen, die durchaus unterschiedlich sein können, kommen. Die besondere Chance der integrativen Arbeit besteht in der Variation der Methoden, Zugänge und Unterstützungsangebote, die jeweils auf die individuelle Situation zugeschnitten werden können.

Die Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Erziehern und Integrationshelferinnen und -helfern erweist sich dabei als unverzichtbar. Letztere begleiten ein Kind oft im Laufe des gesamten Schullebens. Sie sind gute Ratgeber bei der Planung und Durchführung von Unterricht und für die Schü-

lerin oder den Schüler ein verlässlicher, konsequenter und glaubwürdiger Lernpartner. Außerdem sorgen sich alle Beteiligten um die nötige Barrierefreiheit in jedweder Hinsicht. Mir als Lehrer erklären sie momentane Stimmungen und Gefühlsregungen, die für die Planung und Durchführung von Unterricht nicht nur sehr wichtig, sondern unerlässlich sind.

Gemeinsam haben wir in dieser Einheit versucht, aus einer pädagogischen und medizinischen Not eine Tugend zu machen, indem wir die vermeintlichen Benachteiligungen der Schüler zu deren Vorteil gemacht haben.

Da wäre z. B. die Schülerin Sandra³, die dem ersten Eindruck nach gar nicht als Integrationsschülerin zu erkennen ist. Sie hat sehr stark ausgeprägte soziale Kompetenzen, hilft, ist stets nett und freundlich und verfügt über einen überdurchschnittlichen sprachlichen Wortschatz. Sie kann auch fremde Texte weitgehend flüssig lesen und verstehen.

Sie wird u. a. deshalb integrativ beschult, weil sie nicht die Fähigkeit hat ‚abzuschalten‘. Offene Fragen quälen sie bis tief in die Nacht und die Angst, nicht zu genügen, führen zu einer Vielzahl von teils versteckten Verhaltensweisen, die man als Störungen bezeichnen könnte.

Sandra braucht demnach etwas, was man „Jetzt ist es fertig und gut!“ nennen könnte.

Und da wäre Stefan. Er ist recht aufgeweckt, eckt jedoch häufig an, da er sich oft in den Vordergrund drängt, allzu barsch reagiert und gelegentlich zu wenig Rücksicht auf die Anderen nimmt.

In Bezug auf seine schulischen Leistungen hat er Schwierigkeiten beim kognitiven Verarbeiten von Texten und im Gebrauch seiner motorischen Fähigkeiten. Er kann kaum schreiben oder lesen.

Dafür jedoch besitzt er ein sehr gutes Gedächtnis, kann sich mit Übung auch längere Textpassagen merken und inhaltliche Fragen dazu beantworten. Er hat gelernt, dass er vieles von dem ausgleichen kann, was sich andere Schülerinnen und Schüler erlesen, indem er es sich einfach merkt. So wirkt er häufig, ohne es zu wollen, als eine Art „Klassengedächtnis“.

Stefan braucht demnach etwas, was man „Ich bin auch da, wo ihr seid, und das ist gut so!“ nennen könnte.

Und so haben sich während der Erarbeitungsphase Sandra und Stefan ergänzt. Während Sandra ihm und auch der Klasse Textstellen vorlesen konnte, konnte sie sich Stefan nach mehrmaligem Hören einprägen. Zwar konnte Stefan seiner Mitschülerin nicht lesend folgen, als sie Gen 1,1ff. vorlas, jedoch konnte er das Gehörte abspeichern und war so in der Lage, ein bisher unbekanntes Bild (M 1), welches eben diese wirklich schwierige Szene zeigte, mit nur geringfügigen Hilfen zu beschreiben. Ebenso hilft es ihm, Texte zu erlesen, indem er sich einfach daran erinnert, was er zuvor gehört oder gar selbst gesagt hat. Die Integrationshelferin, die stets bei Stefan war, um mit ihm den Bibeltext aufzuschlagen, vorzubereiten und zu ermutigen, vermittelte ihm das wertvolle Gefühl, dabei zu sein und seine Sache *gut* zu machen. So musste er sich nicht jedes Wort mühsam erlesen, sondern konnte am Gehörten und Gemark-

ten das Geschriebene erlesen. Für Sandra hingegen ging das Geschehen voran. Es gab keine langen Wartezeiten, in denen eine Mitschülerin oder ein Mitschüler etwas zu erarbeiten hat. Dem Gefühl, nicht fertig zu werden, wird somit eine Grundlage entzogen, und man kann am Ende einer Stunde einen Text, eine Aussage, eine Idee mit *gutem* Gefühl zur Seite legen.

2. Textvertiefung durch Wiederholungen

Zu Beginn jeder Religionsstunde übernehmen jeweils eine Schülerin und ein Schüler die Verantwortung für den Unterrichteinstieg, indem sie ein verabredetes Ruhezeichen präsentieren und bestimmen, mit welchem Lied die Stunde zu beginnen ist. Nachdem ich die Klasse selbst ein gutes viertel Jahr unterrichtete, kennt sie drei Lieder auswendig und kann jederzeit mit dem Wunsch an mich herantreten, die vorhandenen Liederbücher aufzuschlagen, um ein unbekanntes Lied zu singen. Erst nach diesem Ritual beginnt der Teil des Unterrichts, den ich maßgeblich mitbestimme und vorbereite. Ursprünglich hatte ich nicht „Heißa, wir dürfen leben“ vorgesehen, da ich es selbst gar nicht konnte, jedoch erinnerten sich die Kinder (und hier maßgeblich Stefan) daran, dass sie viele der vermeintlich unbekanntes Worte aus dem Schöpfungstext bereits kannten. Vor etlichen Monaten wurde dieses in einem anderen Zusammenhang gesungen. Natürlich griff ich diese Idee der Kinder auf, und so brachten Sie mir dieses Lied bei: „*Heißa, wir dürfen leben, in dieser schönen Welt! Gott hat sie uns gegeben, der alles trägt und hält* (Refrain)!“ – von Dieter Stork und Siegfried Fietz (M 2).

Nachdem wir es als Klasse mehrfach gesungen hatten, stellte ich die Frage, was dieses Lied überhaupt mit dem Religionsunterricht zu tun habe. Umgehend prasselten viele gute und richtige Gedanken auf mich ein. Jede Schülerin und jeder Schüler beteiligte sich nach Kräften. Für mich war das ein Zeichen, dass der Text selbst Eingang in das Verständnis aller Beteiligten fand.

Auch an dieser Stelle war ich für die Hilfe der Integrationshelferinnen sehr dankbar, die die Schülerinnen und Schüler mit dem nötigen Liedblatt ausstatteten, von dem ich selbst bisher keine Kenntnis hatte, und an der ein oder anderen Stelle nachhalfen, die Melodie richtig zu erinnern.

3. Übertragung durch das Erstellen einer Collage

Nach der Beschäftigung mit dem Text und dem Lied sollten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, sich kreativ und selbstständig mit dem Inhalt der Schöpfungserzählung auseinanderzusetzen, so dass ihnen die beschriebenen Schöpfungstage präsent bleiben. Ziel sollte es sein, eine Collage zu erstellen, die dem ersten Schöpfungsbericht entspricht und diesen schrittweise erklären kann.

Der Unterricht selbst bestand während der folgenden drei Stunden aus einem festen, wiederkehrenden Teil, der den beschriebenen Unterrichtsbeginn, die Nennung der Unterrichtsaufgabe und die Arbeit an der Collage enthielt.

Freilich musste das zur Verfügung stehende Material entsprechend aufgearbeitet werden. Hier wurde doch sehr individuell gearbeitet. Es war mir wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler in Absprache mit einer Person ihrer Wahl festlegten, wie sie sich einbringen könnten. Da die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nur schwerlich mit einer Schere umgehen konnten, habe ich Kopiervorlagen erstellt, die sich sowohl zum Ausschneiden als auch zum Ausstanzen (das sog. Prickeln) eigneten. Motorisch geschickte Kinder wollten einige Elemente lieber selbst malen, andere wollten zunächst erst Erfahrungen mit Tieren oder Pflanzen verbalisieren. Für all dies gab es Zeit und Raum (siehe alternativ auch M 3).

In dieser Phase des Unterrichts habe ich bewusst „nur“ noch beratende Funktionen übernommen, nachdem ich den Schülerinnen und Schülern zuvor meinen Erwartungshorizont dargelegt habe. Nach meiner Einschätzung gibt eine deutliche Erwartungsformulierung den Schülerinnen und Schülern Klarheit und Sicherheit, sie betont die Zielorientierung und ermutigt auch dazu, gemeinsam über nötige Prozesse nachzudenken. Auch Integrationskindern gibt sie konkrete Hinweise über zu Erreichendes und hat nach meiner Erfahrung oft eine motivierende Funktion.

Um Synergieeffekte zu erzielen, habe ich die Zusammenstellung der Gruppen entschieden, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Gruppenmitglieder nicht wählen konnten. Gearbeitet wurde zu dritt, jede Gruppe verfügte über eine Integrationshelferin.

Die Erzieherin unterstützte eine Schülerin (Stefanie), die Probleme in der verbalen Kommunikation hat. Stefanie gelingt es nur mit Mühe, Sätze zu formulieren. Sie konzentriert sich lieber auf Kleinigkeiten, wie das ‚Malen‘ einzelner Buchstaben. Diese Ersatzhandlung soll dazu dienen, Defizite, die sie selbst spürt, zu überdecken. Oft gelingt es der Erzieherin nur mit großer Beharrlichkeit, die Konzentration wieder zurück zum eigentlichen Unterrichtsgegenstand zu führen.

Stefanie geht, sehr zum Leidwesen ihrer Mitschüler, häufig einen eigenen Weg. Da ihr jedoch sehr an der Bestätigung durch Erwachsene gelegen ist, konnte ich sie gemeinsam mit der Erzieherin immer wieder dazu bringen, ihre Aufmerksamkeit zurück zum Unterrichtsgegenstand zu lenken. Da wir gut zusammen arbeiten können und stets mit nur einer Stimme sprechen, gab es für Stefanie keine Möglichkeit der dauerhaften Flucht aus dem Unterrichtsgeschehen. Durch diese Vorgehensweise konnten alle Beteiligten ihr Gesicht wahren, weil die Schülerin nie mahnend angesprochen wurde. Sie erhielt Zeit und Raum, um selbst zu erfahren, was gut ist und letztendlich im schulischen Bereich zum Guten führt.

Wäre ich als Lehrer in dieser Situation allein gewesen und hätte keine Unterstützung gehabt, hätte ich vielleicht bewusst oder unbewusst den Druck erhöht. Damit wäre bei einem Kind wie Stefanie sicherlich nichts gewonnen. Auf dem Weg der Eigenverantwortung als wichtiger Lebenskompetenz – insbesondere für Kinder mit Beeinträchtigungen – sind aber eher positive Erfahrungen, die das Selbstvertrauen stärken können, hilfreich.

4. Präsentation und Würdigung

Nach zahlreichen Stunden der Arbeit, des Verbesserns und des Für-gut-Befindens hatten die Schülerinnen und Schüler zwar häufig die Gelegenheit genutzt, die vollbrachte Arbeit zu zeigen, eine Präsentation als Gruppe vor einer Gruppe hatte es jedoch noch nicht gegeben. Jede Gruppe erhielt nun die Aufgabe, eine Präsentation in dreiteiliger Form vorzubereiten: Begrüßung, Hauptteil, Schluss. Die Einteilung innerhalb der Gruppen geschah recht einvernehmlich: Die beiden leistungsstärkeren Schüler (jeweils ein Mädchen und ein Junge), die der jeweiligen Gruppe vorstanden, teilten Aufgaben ein: das Einstudieren der Beispielsätze, das richtige Stehen vor der Collage, Lautstärke usw. In der Übungsphase sollten sich die beiden Gruppen jeweils mithilfe von drei Gesichtern ☺, ☹ und 😐 selbst einschätzen, wobei sie von Mitarbeiterinnen unterstützt wurden.

Nachdem ein großer Teil der zur Verfügung gestellten Zeit also für das Üben und Verbessern genutzt worden war, endete die Unterrichtseinheit mit der Präsentation der Collagen durch die beiden Gruppen. Die Mitarbeiterinnen, die jeweils andere Gruppe und ich dienten als Publikum. Eine besondere Spannung erzeugte ich durch das Mitbringen einer Kamera, deren Nutzung ich den Schülerinnen und Schülern bereits im Vorfeld angekündigt habe.

Beide Gruppen nutzten die Beispielsätze oder formulierten sogar eigene Sätze in deren Anlehnung, auf deren Genauigkeit sie großen Wert legten. Die individuellen Fähigkeiten und Stärken der Schülerinnen und Schüler konnten dabei eingebracht werden, wohingegen Störendes wie von selbst in den Hintergrund gedrängt wurde. Der enge Kontakt zu den Integrationshelferinnen (durch Zuspruch, Ermuti-

gung, Blickkontakt o. ä.) gaben den Schülerinnen und Schülern den nötigen Mut, sich vor die Gruppe und den Lehrer zu stellen, um eigenständige Sätze zu formulieren. Stefanie z. B. führte den Zeigestock und sprach eine kleine Begrüßung, die sie nicht überforderte, Stefan gelang das Wiederholen meiner Beispielsätze, die ihm seine Integrationshelferin nur einige wenige Male vorlesen musste.

Nach dem Ende der jeweils ca. zweieinhalbminütigen Präsentation applaudierten die Schülerinnen und Schüler und sprachen sich von selbst zu, dass sie es „gut“ gemacht hätten. Es war deutlich geworden, dass die Schülerinnen und Schüler sich sowohl mit Inhalten der Schöpfungserzählung auseinandergesetzt als auch durch den erfolgreichen Prozess offenbar die Erfahrung der Wertschätzung machen konnten. Auch die Rückmeldung von Stefan spiegelt diese wider: „Am besten hat mir gefallen, dass keiner verloren hat!“

Diesen Aufsatz widme ich meinem Vater Heinz-Ewald Hölken, dem ich mein Rüstzeug zu verdanken habe.

Sascha Hölken ist Lehrer an der Hauptschule Nogatstraße in Wilhelmshaven.

Anmerkungen

- 1 Nach Plautus (um 200 v. Chr.): „Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf, kein Mensch, wenn er nicht weiß, welcher Art sein Gegenüber ist.“
- 2 Siehe 1. Mose 1,31 in der Luther-Übersetzung von: Deutsche Bibelgesellschaft, Die Bibel, nach der Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart, 1996.
- 3 Dieser sowie alle andere Namen von Schülerinnen und Schülern sind frei erfunden, wohingegen sich das Geschlecht an den realen Personen orientiert.

HINWEIS

Wir haben alle Materialien zu diesem Artikel für Sie im Internet zusammengestellt. Sie finden sie unter der Adresse www.rpi-loccum.de/pelikan

The collage displays four sample pages from a religious education material. The first page (left) features a black and white photograph of a religious scene with the heading '... dass keiner verloren hat!'. The second page (middle-left) contains a large table with multiple columns and rows of text. The third page (middle-right) includes a photograph of a religious scene and a table with columns for 'Materien' and 'Materien'. The fourth page (right) contains a table with columns for 'Materien' and 'Materien' and a section titled '3. Zur kreativen Umsetzung: Alles Heilig (Herstellung von Marmorgips)!'.

M 3: Wasser / Fluss des Lebens

Vertiefende und differenzierende Aufgabenstellungen zur Arbeit mit dem ersten Schöpfungsbericht

1. Zum Staunen und Entdecken: Gottes Schöpfung am Beispiel Wasser

Wasser fließt von der Quelle bis zum Meer. Auf dem Weg des Wassers gibt es viele Tiere und Pflanzen zu entdecken.

- Ihr kennt Tiere und Pflanzen, die im Wasser leben. Ihr kennt auch Tiere und Pflanzen, die am Ufer eines Baches oder am Strand leben. Beschreibt / malt diese Tiere und Pflanzen oder bastelt eine Fluss-Landschaft.
- In der Bibel-Geschichte von der Erschaffung der Welt haben wir gehört: Alles hat seine Ordnung, alle Menschen, Tiere und Pflanzen gehören zusammen und die Menschen haben die Aufgabe, auf alles besonders zu achten. Nehmt das Beispiel Wasser in Flüssen und im Meer: Was brauchen Menschen/Tiere/Pflanzen? Wo muss Eurer Meinung nach etwas getan werden? Sammelt Eure Ideen auf einem großen Plakat: „Wasser für alle!“

2. Zum vertiefenden Bearbeiten: Kein Tropfen geht verloren!

Gott oder Zufall? Die Bibel-Geschichte von der Erschaffung der Welt beschreibt die Natur-Ordnung nicht als Zufall, sondern so, dass alles hat einen Sinn hat, von dem großen Meer bis zum kleinsten Wassertropfen.

- Sammelt aus dem Gedächtnis, aus Büchern und dem Internet Informationen zum Wasserkreislauf. Wasser verdunstet, regnet, versickert usw. Wie siehst Du das: Hat Gott diese Ordnung geschaffen? Kennst Du andere Erklärungen für die Zusammenhänge in der Natur? Achtung: es gibt kein richtig oder falsch! Halte Deine Meinung in Stichpunkten fest und diskutiere sie mit deiner Partnerin/deinem Partner.
- Wasser-Wissen – Mache einen Test!

3. Zur kreativen Umsetzung: Alles fließt (Herstellung von Marmorpapier)!

Material: Wasserschale, flach; Wasser; Kleister; Ölfarbe; Terpentin/Verdünner, Pipette oder Tropfflasche. Und so geht's: Wasser in die Schale füllen, eine kleine Menge Kleister darin auflösen. Die Ölfarbe mit Terpentin o.ä. verdünnen und mit einer Pipette Farbe in das Wasser tropfen und ein Strömungsmuster auf der Wasseroberfläche ziehen. Anschließend wird ein Stück Papier auf die Wasseroberfläche gelegt und sofort wieder abgenommen. Die Farbe bleibt am Papier hängen. Die Muster können verändert werden und so können unterschiedliche Papiere entstehen. Trocknen lassen; fertig!

Anmerkungen

- ¹ Als Anregung siehe auch: Thomas Müller, Eine Flusswanderung. Von der Quelle bis zum Meer, Bibliographisches Institut, Mannheim 2011; oder Tierbilder zum Staunen: www.schoepfung.eu.
- ² Vgl. zum Beispiel GEOLino extra Nr. 27/11 – Wasser: Der wichtigste Stoff der Welt, Gruner und Jahr, Hamburg 2011; und jetzt neu: Rainer Crummenerl, Was ist Was. Luft und Wasser (Band 48), Tessloff-Verlag, Nürnberg 2012.
- ³ Für weitere Fragen oder zu anderen Sachbereichen vgl. u.a. www.geoline.de/wissenstest. Siehe auch: www.kinder.niedersachsen.de (Fragen und Antworten).

Gut-Achten-Kind an einer Regelschule

Eine Praxisbetrachtung

Von Maria Strickmann

Guten Tag, liebe Leserinnen und Leser. Ich heiße (fiktiv, genauso wie alle anderen Menschen, die ich hier nenne) Lotte, bin sieben Jahre alt und besuche die Grundschule Stockhausenstraße in Neustadt am Rübenberge. Diese Schule ist übrigens nicht fiktiv, sondern es gibt sie wirklich.

Wie jeder Mensch bin auch ich etwas Besonderes. Ich bin nämlich ein Gut-achten-Kind. So nennen mich die Lehrer an der Schule, wenn sie anderen Lehrern, die uns im Unterricht zusehen, etwas über mich erzählen. Mir persönlich gefällt dieser Ausdruck ganz hervorragend, denn ich finde es prima, dass gut auf mich geachtet wird. Mein Eindruck ist zwar, dass auf die anderen 25 Kinder in meiner zweiten Klasse auch gut geachtet wird, aber nur Ole, Steffi, Gregor und ich sind „Gutachtenkinder“. Nun ja, es ist mir auch egal, warum wir manchmal so genannt werden, denn normalerweise sagen die Lehrerinnen Lotte, Gregor, Steffi und Ole zu uns.

Ich gehe gerne zur Schule und habe, genauso wie die drei anderen, von denen ihr jetzt schon die Namen kennt, den Vorteil, mit dem Taxi gefahren zu werden. Das liegt vermutlich daran, dass ich mich nicht gut in unserer Stadt auskenne und immer wieder vergesse, wohin ich an welcher Straßenecke gehen muss.

Ole fährt mit dem Taxi, weil er fast überhaupt nichts mehr sehen kann, also fast blind ist.

Gregor ist komplett komisch, vielleicht wird er ja deshalb mit dem Taxi zur Schule gebracht? Meine Mama sagt, Gregor wäre autistisch. Ich glaube, das ist die erwachsene Übersetzung für „komplett komisch“. Er redet jedenfalls am liebsten mit sich selbst, muss seine Sachen immer genau an dieselbe Stelle hängen und stellen und legen und hat fast nie Lust, in der Pause mit uns zu spielen. Lieber versteckt er sich hinter einem Strauch und wedelt dort mit Blättern herum, aber es ist wirklich immer derselbe Strauch, so dass das ein bisschen seltsam ist, weil man ihn natürlich beim

Versteckenspielen sofort immer finden würde. Aber so ist er nun mal, der Gregor.

Das Taxifahren mit Steffi ist nicht immer lustig, denn manchmal stinkt sie richtig und kommt fast immer unpünktlich, so dass wir auf sie warten müssen. Der Taxifahrer hat uns erzählt, dass Steffi niemanden hat, der sich richtig darum kümmert, dass sie morgens duscht oder frische Sachen anzieht oder frühstückt. Ihre Eltern sind zwar immer zu Hause, denken aber wohl wenig darüber nach, wie Steffi sich fühlt, wenn keiner so richtig für sie da ist.



„Gemeinsam machen wir Wasserversuche“

Ich wäre gerne richtig für Steffi da, denn sie ist meistens wirklich ganz lieb. Nur manchmal schreit und brüllt sie und benutzt dann Wörter, die ich hier überhaupt nicht aufschreiben darf. Das macht sie immer dann, wenn sie mal wieder etwas nicht verstanden hat und nicht mitarbeitet. Steffi hat wirklich große Probleme, das zu tun, was man ihr sagt und noch größere Probleme bereiten ihr das Lesen, Schreiben und Rechnen. Meine Oma hat mal gesagt, als sie bei unserer Weihnachtsfeier dabei gewesen ist, dass „so eine wie die Steffi früher ganz sicher auf der Sonderschule gelandet“ wäre.

Ihr könnt euch nicht vorstellen, wie wütend meine Eltern da geworden sind. Sie haben ganz rote Köpfe gekriegt und Papa hat Oma gefragt, auf was für einer Schule ich denn

ihrer Meinung nach wohl früher gelandet wäre. Oma hat ganz ruhig geantwortet: „Auf gar keiner, denn für solche Kinder wie Lotte gab es keine Schulen“.

Das glaube ich übrigens bis heute nicht! Stellt euch das mal vor, wie öde das für mich wäre, wenn ich nicht jeden Tag mit den anderen Kindern zusammen wäre!

Manchmal sind ja die Ferien schon langweilig genug, aber gar keine Schule... Udenkbar!



„Wir haben Ostereier gefunden!“

Jedenfalls haben sich die Erwachsenen noch lange weiter gestritten und Mama hat sogar geweint, weil sie findet, dass mir überhaupt nichts Besseres passieren kann als mit normalen Kindern in eine Schule zu gehen. Schließlich hat sie, gemeinsam mit Papa und mit anderen Eltern, lange genug darum gekämpft, dass ich in die „Stocki“ gehen darf (Kein Mensch nennt meine Schule „Grundschule Stockhausenstraße“! Alle sagen immer „Stocki“).

Ja, das hat Mama bei dem Streit wirklich gesagt und ich will ganz ehrlich sein: Das ist wieder etwas, was ich überhaupt nicht verstehe! Ich habe noch nie davon gehört, dass Eltern dafür kämpfen, dass ihr Kind eine Schule besucht! Es geht doch schließlich jedes Kind zur Schule, was gibt es denn da zu kämpfen? Alle Kinder, mit denen ich gemeinsam im Kindergarten war, sind in die Schule gekommen!

Okay, ich gebe zu, dass niemand von den Kindern aus dem Kindergarten zur Stocki geht, sondern fast alle gehen zur „Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ oder zur „Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen“ oder zur „Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache“ oder zur „Förderschule mit dem Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung“ usw. Ich denke mal, dass meine Eltern dafür gekämpft haben, dass ich zur Stocki komme, weil die Namen all der anderen Schulen viel zu lang sind und ich

sie mit Sicherheit niemals schreiben oder lesen kann.

Das ist nämlich mein größtes Problem: Ich kann mir keine Buchstaben oder Zahlen merken, absolut nicht. „Stocki“ male ich ab, „Lotte“ und „Mama“, „Papa“, „Oma“ auch. Wenn die anderen Kinder in meiner Klasse schreiben, drucke ich Buchstaben, male sie nach, taste, schmecke und klebe sie. Wenn die anderen Kinder rechnen, übe ich das Zählen und versuche, Ziffern zu irgendwelchen Mengen zu legen. Manchmal bekomme ich auch den Auftrag, mich neben oder hinter oder vor oder auf eine Teppichfliese zu stellen oder Dreiecke, Kreise und Quadrate nach Farben zu ordnen.

Klar, die anderen Kinder in meiner Klasse machen ganz was anderes, aber da sie auch nicht immer alle das Gleiche tun, sondern oft Wochenplan- oder Freiarbeit machen, interessiert es niemanden, dass ich eben auch was anderes mache.

Wir sind auch nicht immer alle in einem Klassenraum, sondern es gibt immer wieder Gruppen, die auf dem Flur oder in irgendeinem Nebenraum arbeiten.

Gregor hat einen Schulhelfer, der ihn dabei unterstützt, dass er das macht, was die meisten Kinder in der Klasse auch tun (sollen), denn manchmal ist er einfach so sehr mit Dingen beschäftigt, die wir alle nicht verstehen, dass er partout nicht arbeiten will. Eigentlich finde ich das sehr geschickt, aber die Lehrer wollen einfach, dass er was tut!

Ole kann nur mit besonders vergrößerten Buchstaben und Zahlen arbeiten. Darum kommt öfter ein Lehrer von einem Blindenzentrum, der mit unseren Lehrern bespricht, was alle lernen sollen und das dann für Ole vergrößert. Unser supernetter Schulhelfer guckt dann auch immer, ob Ole mit seinem Lesegerät oder mit der Tafelbildkamera und dem Computer richtig umgeht, aber soweit ich das mitkriege, macht er das meistens ziemlich gut. Außer er hat keine Lust.

Das ist überhaupt komisch in unserer Klasse: Wir haben oft keine Lust zum Arbeiten und dann überlegen sich die Lehrer alle möglichen Tricks, damit wir das doch tun. Ich finde das wirklich nett von ihnen, finde aber, dass sie uns ruhig öfter einfach spielen lassen sollten. Das dürfen wir meist nur vor der Schule und in den Pausen – schade eigentlich.

Steffi macht beim Spielen manchmal was kaputt und beim Lernen fehlen ihr fast immer Stifte und Hefte und Bücher und überhaupt alles. Vielleicht kommt ja deshalb gelegentlich eine Lehrerin von einer anderen Schule, die ihr hilft, damit sie das alles hat oder findet. Steffi kann nicht gut lesen, schreiben und rechnen, aber sie macht das viel, viel besser als ich und ich kann gar nicht verstehen, dass sie oft so böse mit sich selbst ist.

Jetzt habe ich euch eigentlich genug von uns berichtet. Aber ihr sollt noch wissen, dass wir alle in der Klasse am liebsten Sport machen, sogar Ole, auch wenn der kaum was sieht. Es helfen ihm alle, damit er mitmachen kann und die Lehrerin denkt sich immer was Besonderes für uns Gut-Achten-Kinder aus. Das finden die anderen Kinder in meiner Klasse aber meist auch ganz toll.

Musik ist auch spitze und weil wir neuerdings mit der Musikschule nebenan zusammenarbeiten, kann ich sogar

schon ein bisschen trommeln! Das, was wir im Musik- und Deutsch- und Sachunterricht und überhaupt irgendwie gelernt haben, zeigen wir uns untereinander und unseren Eltern bei den regelmäßigen Forumsstunden. Da geben wir uns immer besonders viel Mühe und sind mächtig stolz, wenn alle klatschen.

Meist gehen die Eltern nach den Forumsstunden noch neugierig durch die Flure, weil da unsere Bilder und Kunstwerke zu sehen sind. Meine Eltern reden dann immer schrecklich viel mit den anderen Eltern und eigentlich müssten sie immer ein kleines bisschen größer beim Verlassen der Schule sein als beim Betreten, denn zu Hause erzählen sie mir dann, wie toll diese anderen Eltern es finden, dass Gregor und Ole und Steffi und ich in der Klasse sind. Dadurch sind eben noch so viele andere Lehrer da, die helfen. Und ein Schulhelfer.

Nun ja, von mir aus. Dazu sind diese Leute doch auch eigentlich da, denke ich. Aber Papa sagt, in den meisten Schulen ist eine Lehrerin ganz alleine mit den Kindern. Die Arme!

Vielleicht sollten uns diese armen Lehrer und Lehrerinnen einfach mal besuchen, es kommen sowieso ganz oft irgendwelche Leute, die gucken, wie das gehen kann, Gut-achten-Kinder und normale Kinder in einer Klasse. Ob die wohl denken, dass man auf Kinder, die kein Gutachten haben, nicht gut achten muss?



Julian (Autist): „Ich kann mir ziemlich viel merken!“

Mir persönlich ist er sowieso nicht klar, der Unterschied zwischen einem Gut-achten-Kind und einem normalen Kind. Das liegt bestimmt daran, dass es noch niemandem gelungen ist, mir zu erklären, was das eigentlich ist, ein normales Kind.

Ihr seht, ich verstehe wirklich viele Dinge nicht!

Wenn ihr auch etwas nicht versteht oder Fragen habt, dann kommt doch einfach! Oder guckt im Internet nach unter www.gs-stockhausenstrasse.de

Info

Die GS Stockhausenstraße ist eine zweizügige Grundschule in Neustadt am Rübenberge. Aufgrund einer Elterninitiative wurde zum Schuljahr 2002/03 die erste Integrationsklasse mit damals vier Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an der Stocki eingerichtet. Seitdem gibt es durchgängig in jedem Schuljahr Integrationsklassen an der GS Stockhausenstraße.

Diese Klassen und diese Schüler haben unsere Schule verändert. Damit hatten und haben auch wir die Chance zur Veränderung. Die nutzen wir in vollen Zügen und manchmal auch, das geben wir gerne zu, bis an die Grenze unserer Belastbarkeit. Aber an diese Grenzen geraten Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen auch. Das wissen wir.

Aktuell hat die Schule 172 Schüler. Es gibt insgesamt neun Klassen (der zweite Jahrgang ist nicht zwei-, sondern dreizügig). Gut-achten-Kinder sind davon:

- sechs Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung,
- sechs Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen,
- zwei Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen und Hören), die zielgleich unterrichtet werden,
- zwei autistische Schüler, die ebenfalls zielgleich unterrichtet werden.

Diese Auflistung mag jeden empören, der der Meinung ist, dass in der Inklusion doch schließlich jeder gleich ist. Erstens kannte niemand von uns das Wort „Inklusion“ als wir im Sommer 2003 mit der Integration anfangen und ebensowenig haben wir geahnt, welchen Raum das gemeinsame Unterrichten der unterschiedlichen Kinder in unserer Schule einnehmen wird. Die Gut-achten-Kinder verteilen sich im laufenden Schuljahr 2011/12 auf fast alle Klassen der Schule. Von den insgesamt neun Klassen gibt es derzeit nur eine Klasse ohne Kind(er) mit einem Fördergutachten.

Die Gutachten sichern uns die Förderschullehrerstunden und darüber hinaus ergibt sich daraus bei einigen Kindern die Möglichkeit der Beantragung von Schulhelfern. Das hilft uns sehr!

Maria Strickmann ist Förderschullehrerin an der Grundschule Stockhausenstraße in Neustadt am Rübenberge.

Landeswettbewerb Ev. Religion 2012/2013: „Erinnerung“

Der Landeswettbewerb für das Schuljahr 2012/2013 steht unter dem Titel „Erinnerung“. Die Wettbewerbsausschreibung erscheint in der Pelikanausgabe 3/2012, im Schulverwaltungsblatt und bereits ab dem **1. Juni 2012** auf der Homepage des Religionspädagogischen Instituts: www.rpi-loccum.de/wettbewerbe. Darin sind die genauen Termine und Kriterien genannt. Zusätzlich zu den Geldprämien gibt es im kommenden Durchgang umfangreiche Buchgutscheine zu gewinnen. Schirmherrin des Wettbewerbs: Marianne Birthler.

Wer darf mitmachen?

- alle Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe an niedersächsischen Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien, die am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen (inkl. Einführungsphase Klasse 10)
- Schülerinnen und Schüler mit Einzelbeiträgen
- Schülergruppen von maximal fünf Personen mit einem Gruppenbeitrag

Was wird erwartet?

- ein Thema finden, das sich dem Oberthema „Erinnerung“ zuordnen lässt: mögliche Bereiche: Erinnerung in und durch Feste, Bestattungskultur, Gedenktage und Gedenkstätten, Umgang mit Demenz, Tauferinnerung und Abendmahl, Erzählung in Judentum und Christentum, Begegnungen mit der Shoah, die Kirche in der „friedlichen Revolution“ von 1989, ...)
- eigene Recherchen im Rahmen von Projektarbeit durchführen (Zeitzeugen, Literatur, Erinnerungsorte, ...)
- Ergebnisse geeignet dokumentieren (Schrift und Bild, Film, Präsentation, ...)
- Einlagen für ein Portfolio auswählen und den Prozess der Erstellung reflektieren

Wie sieht der Zeitrahmen aus?

Für die eigentliche Arbeit stehen ca. viereinhalb Monate zur Verfügung:

- offizielle Ausschreibung ab 1. Juni 2012
- Anmeldeunterlagen kurz nach den Sommerferien, Anmeldeschluss Anfang Oktober 2012
- Abgabetermin Mitte Februar 2013, nach den „Winterferien“
- anschließend doppelte Begutachtung aller Beiträge, endgültige Entscheidung der Jury
- Prämierungsfeier im Juni 2013, vor den Sommerferien, in der Jugendkirche Hannover

Was gibt es zu gewinnen?

- Preisgelder zwischen 200 und 600 Euro, Gesamtumfang: 3.000 Euro
- Buchgutscheine in Höhe von 50 Euro, Gesamtumfang: 3.000 Euro
- Teilnahmeurkunden für alle Teilnehmenden, die ein kriteriengerechtes **Portfolio** einreichen
- tolle, prägende Lernerfahrungen



Wie können Lehrkräfte unterstützen?

Lehrkräfte begleiten die Arbeit, indem sie

- bei der Themenstellung, dem Zeitplan usw. beraten
- nach Möglichkeit im Unterricht Raum für Zwischenberichte geben

Eine Lehrkräftetagung zum Thema des Wettbewerbs findet in Loccum statt vom 26. bis 28. September 2012; die Anmeldung ist bereits möglich.

Besondere Lernleistung

Der Wettbewerbsbeitrag kann von den Schülerinnen und Schülern als besondere Lernleistung in das Abitur eingebracht werden und unter bestimmten Bedingungen eine Abiturprüfung ersetzen.

Der Landeswettbewerb wird koordiniert vom Religionspädagogischen Institut Loccum, Rainer Merkel, Dozent Gymnasium/Gesamtschule
Skr.: Inka Menze, inka.menze@evlka.de, 05766/81-139

Aus Forschung und Universität

Masterarbeit: „Möglichkeiten eines diversitätssensiblen Religionsunterrichts“

An der Universität Hannover untersucht Mareike Antrick-Wadsack die „Möglichkeiten eines diversitätssensiblen Religionsunterrichts“ in der Sekundarstufe hinsichtlich des Umgangs mit Religionsvielfalt. Ausgangspunkt ist die Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“, die den Religionsunterricht unter den besonderen Herausforderungen eines immer stärker werdenden Traditionsabbruchs sieht.

Unterschiedliche Konzepte, z.B. der konfessionell-kooperative Unterricht, das interreligiöse Lernen und das „Hamburger Modell eines Religionsunterrichts für alle“ werden dargestellt und analysiert. Die Verfasserin fragt in dieser Hinsicht nach einem „inkluisiven“ Religionsunterricht, wobei der Begriff Inklusion nicht auf den Aspekt der Behinderung, sondern auf die religiösen Überzeugungen bezogen wird.

Die Verfasserin plädiert für einen differenzierenden, aber gemeinsam erteilten Unterricht, der mit den Grundsätzen des Hamburger Modells übereinstimmt.

Masterarbeit: „Speisungswunder im Religionsunterricht der Grundschule. Kindertheologische Perspektiven zur Wunderdidaktik“

An der Universität Osnabrück untersucht Tina Killmann „Kindertheologische Perspektiven zur Wunderdidaktik“. Aus der Forschungsperspektive wird damit Neuland betreten, weil nach einer kritischen Zusammenstellung religionsdidaktischer Zugänge zu biblischen Wunder-texten die Unterrichtsplanung dann an den theologischen Kompetenzen der Kinder orientiert wird. Killmann diskutiert die

exegetischen Kompetenzen von Kindern vor dem Hintergrund des kindertheologischen Theologie- und Exegesebegriffs. Außerdem reflektiert sie die Diskussion zum Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Darauf aufbauend entwickelt sie einen religionsdidaktischen Entwurf zum Speisungswunder aus kindertheologischer Perspektive.

Masterarbeit: Umweltethisches Lernen im Religionsunterricht am Beispiel der Diskussion um Atomenergie“

Ebenfalls in Osnabrück entwickelt Jutta Martina Dittmer in ihrer Masterarbeit ein umweltethisches Programm für den Religionsunterricht. Ausgehend von einer theoretischen Darstellung umweltethischer christlicher Perspektiven analysiert die Verfasserin eine Umfrage unter Schülerinnen und Schülern der 9. und 10 Klasse einer Realschule zur umweltethischen Einstellung. Ergebnisse sowohl der theoretischen Reflexion als auch der empirischen Befragung fließen dann in eine religionsdidaktische Betrachtung zu Modellen umweltethischen Handelns im Religionsunterricht ein und werden auf die Unterrichtspraxis bezogen.

Zusammenfassend resümiert Dittmer das grundsätzliche Interesse Jugendlicher an Umwelt- und Naturschutzthemen sowie einen guten Informationsstand zum umweltbewussten Alltagsverhalten. Die innere Kohärenz zu umweltethischen Fragestellungen zum Religionsunterricht scheint jedoch für Schülerinnen und Schüler im Jugendalter kaum sichtbar zu sein. „Der Gedanke, dass ein Christ ein besonderes Verständnis von und Verhältnis zu seiner Umwelt haben könnte, ist ihnen nicht unbedingt geläufig.“

Aus Schule, Staat und Kirche

Erstes Kirchenmusikfestival der Landeskirche

Am 9. Juni 2012 feiert die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers ihr erstes Fest der Kirchenmusik. „Gottesklang – das Fest“ findet an mehr als 18 Veranstaltungsorten in ganz Hildesheim statt und ist einer der Höhepunkte des Jahres der Kirchenmusik 2012. Einen Tag lang wird die gesamte Hildesheimer Innenstadt von kirchlichen Klängen erfüllt sein – nicht nur in den Gotteshäusern, sondern auch auf Plätzen, in der Fußgängerzone, in Gärten.

Das Programm unter der Federführung des Michaelisklosters richtet sich an Liebhaber dieser Musik ebenso wie an Menschen, die bislang wenig oder gar keinen Kontakt mit ihr hatten: 14 Konzerte, 13 Workshops, musikalische Andachten und besondere Aktionen wie interaktive Klanginstallationen, der Klang-Gang oder eine Bläuserskulptur ermöglichen neue Begegnungen mit der traditionsbewussten Kunst.

Alle Informationen zum Programm und Anmeldung unter www.gottesklang.de

„Voll in Ordnung“ –

Grundrechtetibel für Kinder ab acht Jahren

„Voll in Ordnung - unsere Grundrechte“, so heißt die neue Veröffentlichung, die aus Anlass des zwanzigjährigen Jubiläums des Inkrafttretens der UN-Kinderrechtskonvention vom Land Niedersachsen vorgestellt wurde. Erstmals liegt damit in Niedersachsen ein Arbeitsbuch zu den Grundrechten für Kinder im Grundschulalter vor. Gefördert wird die Grundrechtetibel durch die Klosterkammer Hannover.

Die Fibel möchte Grundschülerinnen und Grundschülern den Gedanken der Menschenwürde, die Grund- und Menschenrechte und die Bedeutung unserer Demokratie nahebringen. Mit unterhaltsamen Geschichten rund um die Würde des Menschen, die Freiheit und die Persönlichkeits-

rechte vermittelt die Autorin Christine Merz eindrucksvoll Artikel 1 bis 19 des Grundgesetzes und ihre Bedeutung. Ein Glossar erklärt altersgerecht wichtige Begriffe.

Die Fibel wurde von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und dem Herder-Verlag Freiburg entwickelt und jetzt auf Niedersachsen übertragen.

Die Grundrechtefibelf eignet sich für den Unterricht in der vierten Klasse, aber auch zur selbstständigen oder durch die Eltern begleitete Lektüre. Für die Verwendung in der Schule soll zusätzlich eine Lehrerhandreichung entwickelt werden, die wichtige Aspekte jedes Grundrechtes zusammenfasst und Anregungen zur Unterrichtsplanung gibt.

Wer darauf nicht warten möchte, dem seien die Materialien der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg als pdf-Downloads unter www.grundrechte-fibel.de empfohlen. Interessierte Grundschulen in Niedersachsen können einen kostenfreien Klassensatz der Grundrechtefibelf bei der Niedersächsische Extremismus-Informationsstelle (NEIS), Verfassungsschutzbehörde Niedersachsen, Büttnerstraße 28, 30165 Hannover, bestellen.

Arbeitshilfe der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend „Kinder schützen“

Als erster Jugendverband hat die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V. (aej) eine Arbeitshilfe mit Hinweisen und Empfehlungen zur Umsetzung des Bundes-Kinderschutzgesetzes in der Kinder- und Jugendarbeit herausgegeben. Ziel des Gesetzes ist es, Kinder und Jugendliche besser vor Gewalt, Missbrauch und Vernach-

lässigung zu schützen. Da vor allem Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit in der Umsetzung des Gesetzes eine Schlüsselrolle zukommt, will die Arbeitshilfe zunächst den Hauptberuflichen konkrete Hilfestellungen geben und ein erster Diskussionsbeitrag zur Erarbeitung verbindlicher Umsetzungsempfehlungen sein. Die Broschüre kann bestellt werden unter: bestellung@aej-online.de.

Bistum Hildesheim lädt zum Tag der Religionslehrerinnen und Religionslehrer ein

Der diesjährige „Tag der Religionslehrerinnen und Religionslehrer“ des Bistums Hildesheim findet am 14. Juni im Bischöflichen Gymnasium Josephinum, in Hildesheim statt. Es werden Lehrkräfte aus dem ganzen Bistum erwartet.

Religionsunterricht soll den Dingen auf den Grund gehen, nach dem Wichtigem im Leben fragen. Dabei sind vor allem auch die Lehrkräfte im Fach Religion selbst herausgefordert. Der diesjährige Tag der Religionslehrerinnen und Religionslehrer soll der Bedeutung von Religion nachspüren, um den vielfältigen Aspekten dieses Themas gerecht zu werden.

Der Tag wird um 9.30 Uhr mit einer geistlichen Einstimmung eröffnet, bevor um 10.15 Uhr Statements das Thema des Tages aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten. Es spricht Zoltan Spirandelli, der Regisseur von „Vaya con dios“, die Psychoanalytikerin Gertrud Cormann-Bergau, Pfarrerin und Buchautorin Christiane Thiel aus Leipzig und Benediktiner-Pater Dr. Dieter Haite aus Hannover. Um 11.15 Uhr ist schließlich Heinz Rudolf Kunze mit „Räuberzivil“

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie Ausstellungen zu folgenden Themen vor:

Februar – Juni 2012: **Mit Gott reden – Gebet**; Juni – November 2012: **Freunde haben – Freunde sein**



- Besuchen Sie nach Anmeldung selbstständig die **aktuelle Ausstellung** der Lernwerkstatt.
- Nehmen Sie an einem Treffen der „**Loccumer Werkstatt Religionsunterricht**“ teil.
Verbringen Sie hier ein bis zwei Tage mit Übernachtung und arbeiten Sie nach eigenen Bedürfnissen. Dabei haben Sie auch die Möglichkeit, sich in Fragen rund um den RU beraten zu lassen.
- Nutzen Sie mit **Ihrer Fachkonferenz** die Möglichkeit, von uns begleitet in den Räumen der Lernwerkstatt zu tagen.
- Erkunden Sie das Materialangebot aus der Arbeit der Lernwerkstatt im **Internet** und nutzen Sie es für Ihren Unterricht: www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

Termine für „**Werkstatt Religionsunterricht**“:
20. – 22. Juli 2012; 12. – 13. Oktober 2012

Terminanfragen:
Sekretariat für den
Bereich Grundschule
Angelika Rietig
Tel.: (05766) 81-162

Inhaltliche Information
und Begleitung: Dozentin für
den Bereich Grundschule
Beate Peters
Tel.: (05766) 81-183



zu hören. Dieses Werk kombiniert musikalische Experimente mit Freiraum für Improvisation. Aus religionspädagogischer Perspektive spricht schließlich Prof. Dr. Lothar Kuld von der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Der Nachmittag gehört ab 14 Uhr schließlich den Workshops. Um 16.30 Uhr trifft man sich wieder zur gemeinsamen Eucharistiefeier mit Bischof Norbert Trelle in der Basilika St. Godehard.

Der Tag der Religionslehrerinnen und Religionslehrer wird von der Hauptabteilung Bildung im Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim veranstaltet und richtet sich an alle Lehrkräfte. Sie gilt als dienstliche Fortbildung. Die Kosten betragen 15 Euro pro Teilnehmer, darin ist auch ein Mittagessen enthalten. Anmeldung wird bis zum 1. Juni bei Christa Holze (Tel. 05121/307-287, E-Mail: christaholze@bistum-hildesheim.de) erbeten.

Buch- und Materialbesprechungen

Christine Reents, Christoph Melchior

Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch

V&R unipress, Göttingen 2011
676 Seiten, 408 Abbildungen und eine CD-ROM
Arbeiten zur Religionspädagogik Band 48
ISBN 978-3-89971-837-9, 141,95 Euro



„Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel“ von dem Autoren-Duo Christine Reents und Christoph Melchior ist ein Überblickswerk dieses Bereiches, das als Buchprojekt beim 6. Internationalen Forschungskolloquium „Kinderbibel“ 2009 in Zürich vorgestellt wurde und auf das man gespannt wartete. Es liegt nun als Handbuch in gebundener Form vor

und hat alle Voraussetzungen, zu einem Standardwerk zu werden.

Lange Zeit spielten Kinder- und Jugendbibeln nur für die Praxis eine Rolle. Seit ungefähr 30 Jahren hat sich auch das Augenmerk von Theologie und Religionspädagogik auf diese Textform gerichtet. In ihrer 1984 veröffentlichten Habilitation befasste sich Christine Reents mit der Geschichte einer Schul- und Kinderbibel im 18. und 19. Jahrhundert. „Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder“ war der 2. Band der Reihe „Arbeiten zur Religionspädagogik“, in der auch das neue Buch erschienen ist. Der Forschungsgegenstand war „Zweymal zwey und funffzig auserlesene biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset“ des Autors Johann Hübner.

Das jetzt vorliegende Buch setzt nicht erst im 18. Jahrhundert an, denn schon vorher gab es eine biblische Gebrauchsliteratur für Kinder und Laien. Diesen Vorläufern wird Rechnung getragen. Das Buch enthält somit eine systematisch geordnete Gesamtdarstellung der Geschichte der Kinder- und Schulbibeln im deutschen Sprachgebiet vom Spätmittelalter bis in die Gegenwart in sieben Kapiteln, die die evangelischen und katholischen Kinderbibeln in ihren individuellen, gesellschaftlichen, kirchli-

chen und schulischen Kontexten einordnen und jeweils mit einer Zwischenbilanz enden. Im 8. Kapitel werden jüdische Kinder- und Schulbibeln in deutscher Sprache behandelt. Das 9. Kapitel bietet einen kurzen Ausblick auf die gegenwärtigen Herausforderungen.

Die Verfasser gehen in ihrem Werk von einem weit gefassten Begriff der Kinder- und Schulbibel („Containerbegriff“, S. 566) aus und unterscheiden vier Hauptgattungen: biblische Spruchbücher, bibelnahe Paraphrasen und Historien, freie Erzählungen und Bilderbibeln. Neben Klassikern werden auch „Querdenker“ analysiert.

Der relativ hohe Preis wird durch die hochwertige Ausstattung mit zahlreichen sehr gut ausgewählten Abbildungen in hoher Druckqualität gerechtfertigt. Dadurch wird sich allerdings der Käuferkreis weitgehend auf Bibliotheken beschränken.

Auf der beiliegenden CD-ROM findet sich die „Bibliographie zu Kinder- und Schulbibeln sowie biblischen Spruchbüchern in Deutschland bis 2010“ einschließlich Sekundärliteratur. Allein seit der Jahrtausendwende sind über 160 neue Primärtitel auf dem Buchmarkt erschienen, davon sind 25 bis 30 Prozent Lizenzausgaben.

Die Titel aus sieben Jahrhunderten sind in Abschnitte zu je 50 Jahren unterteilt und alphabetisch nach Verfasseramen aufgelistet. Werke ohne genannten Verfasser oder Herausgeber stehen unter »anonym«. Bei älteren Rara ist zum Teil eine Standortangabe in Bibliotheken aufgeführt. Verschiedene Auflagen und Ausgaben werden in einer bibliographischen Angabe nachgewiesen und Autorennamen von Longsellern bzw. Klassikern sind unterstrichen. Die pdf-Datei ist durchsuchbar.

Es wäre wünschenswert, diese sehr sorgfältig recherchierte Bibliographie fortzuführen, zu erweitern und im Internet zugänglich zu machen. Zusätzlich böte sich eine Klassifizierung nach den Haupt- und Untergattungen sowie nach evangelisch/katholisch an, z.B. über Register.

Zum Thema des Buches wird die Landesbibliothek Oldenburg vom 1. November 2012 bis zum 19. Januar 2013 eine Ausstellung zeigen: „Kinderbibeln aus sechs Jahrhunderten von ihren Vorläufern bis zum Comic. Evangelisch – katholisch – jüdisch“.

Britta Papenhausen

Veranstaltungen von Juni bis August 2012

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2012 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2011) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

■ TREFFPUNKTE

**Treffpunkt Konfirmandenarbeit
Gottesdienste für und mit Konfis**
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
11. - 12. Juni 2012
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

**Fachtagung Studierende
Was heißt religiöse Kompetenz im Religionsunterricht?
Didaktische Ansätze und die Praxis des Religionsunterrichts**
für Studierende des Faches Evangelische Religion
22. - 24. Juni 2012
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Rainer Merkel

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

**Einführung in die Religionspädagogik
Kooperationstagung DW und RPI**
für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß Rundverfügung G14/2000
Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Telefon: 05 11 / 36 04 253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de
11. - 15. Juni 2012
Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

Studententage mit der Kindertagesstätte St. Marien, Isenbüttel
(geschlossener Teilnehmerkreis)
13. - 14. Juli 2012
10.00 Uhr bis 16.00 Uhr
Leitung: Ralf Rogge, Karin Reupke

■ HAUPT-, REAL- UND OBERSCHULE

**Weiterbildung
„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“
Kurs III: Schöpfung**
(geschlossener Teilnehmerkreis)

28. - 30. Juni 2012
Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Bewegter Religionsunterricht
für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Haupt-, Real- oder Oberschule evangelischen Religionsunterricht erteilen.
20. - 22. Juni 2012
Leitung: Dietmar Peter

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Symbole geben zu lernen!?
für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
12. - 14. Juli 2012
Leitung: Dr. Johannes Kubik, Rudolf Tammeus

**Abi-Werkstatt (Ferienkurs)
zum zweiten Schulhalbjahr 2012/2013
(Zentralabitur 2014)**
für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
Die Einladung wird vor den Ferien verschickt. Wegen der großen Nachfrage ist eine Anmeldung erst ab diesem Zeitpunkt möglich.
27. - 29. August 2012
Leitung: Rainer Merkel

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

„Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum“
für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Beruflichen Gymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen
4. - 6. Juli 2012
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Karl Koch

**Weiterbildung
Evangelischer Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
Kolloquien und Vorstellung der Abschlussarbeiten;
Vokation und Zertifikatskurs**
für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)
Nähere Informationen beim NLQ, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim,

Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist in der Regel ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen 50 Prozent der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (54,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.30 Uhr: 4,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

Telefon: 05121/1 69 52 63 oder bei Sabine Berger, Landesfachberaterin, E-Mail: sabine.berger@landsschulbehoerde-nds.de

16. - 20. Juli 2012

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Sabine Berger, Landesfachberaterin

■ BIBLIODRAMA

Ferienkurs

Finden, was verloren ist.

Bibliodrama für mich

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grund- oder Förderschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

20. - 22. Juli 2012

Leitung: Lissy Weidner

■ LERNWERKSTATT

Vorbereitung der Lernwerkstatt-Ausstellungen

Interessierte sind herzlich eingeladen, nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.

1. - 2. Juni 2012

Leitung: Beate Peters

Loccumer Werkstatt Religionsunterricht

Ferienkurs „Musikalisches für den RU“

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

20. - 22. Juli 2012

Leitung: Beate Peters

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Medienbörse Sekundarstufe I

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe I evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

31. Mai - 2. Juni 2012

Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

Die Trickfilmbox

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Förderschule, Grundschule und Sekundarstufe I evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

5. - 7. Juli 2012

Leitung: Steffen Marklein

Sommerwerkstatt

„Drehmomente“

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

20. - 24. Juli 2012

Leitung: Steffen Marklein

■ SCHULSEELSORGE

Weiterbildung Schulseelsorge

Zertifikatskurse – Kursreihe VI

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen
Anmeldungen sind nur noch zu Kursreihe VII möglich. Voraussetzung für die Teilnahme an der Weiterbildung ist die Fakultas für Evangelische Religion.

Seminar 5:

21. - 23. Juni 2012

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel

■ VOKATION

Vokationstagung

„Freude an der Religion wecken“

für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Religion

Informationen zum Anmeldeverfahren sind im Internet unter www.kirche-schule.de zu finden.

12. - 14. Juli 2012

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 12: Lehrgang Bildungsprojekt

27. - 29. Juni 2012

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 13: Religionspädagogische Proben

18. - 29. Juni 2012

Leitung: Dr. Melanie Beiner

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Ausbildung Kirchenpädagogik 2012

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessierte aus anderen Berufen

Kosten: 300,00 Euro; Lehrmaterial: Handbuch der Kirchenpädagogik, H. Rupp (Hg.), 25,00 Euro

9. Juni 2012

Lutherkirche/Christuskirche Hannover Nordstadt

Leitung: Christiane Kürschner

30. Juni 2012

St. Petri-Kirche Hannover-Döhren

Leitung: Christiane Kürschner

25. August 2012

Ökumenisches Kirchenzentrum Hannover Mühlenberg

Leitung: Christiane Kürschner

Klausurtagung der Beauftragten für Kirchenpädagogik in den Sprengeln und Kirchenkreisen der Landeskirche Zukunftswerkstatt Bildungsangebote

Brainstorming der Beauftragten für Kirchenpädagogik mit den Beauftragten für Kirche und Schule im Hinblick auf die Erfüllung der Grundstandards kirchlicher Bildungsarbeit

Kosten: 54,00 Euro

1. - 3. Juni 2012

Leitung: Christiane Kürschner

■ KONFIRMANDENARBEIT

Konferenz der Kirchenkreis-Beauftragten

Prävention von Gewalt und Kindeswohlgefährdung in der Konfirmandenarbeit

für die Beauftragten für Konfirmandenarbeit in den Kirchenkreisen

12. - 13. Juni 2012

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Theologie für Konfis – Spezialseminar für Teamer

für Jugendliche Ehrenamtliche mit Erfahrung in der Konfirmandenarbeit und interessierte Jugendliche

31. August - 2. September 2012

Leitung: Dr. Sönke von Stemm

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

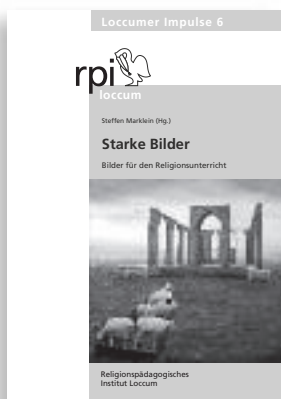
Neuerscheinungen im RPI



Michael Hensel und Sönke v. Stemm

Gefällt mir! Mitsingen und Mitmachen: 20 Lieder für Jugendliche

Loccumer Impulse 5
ISBN 978-3-936420-44-9
Audio-CD mit 16-seitigem Booklet, 5,00 Euro



Steffen Marklein (Hg.)

Starke Bilder – Bilder für den Religionsunterricht

Inkl. CD-ROM mit zusätzlichen Bildern, Materialien
und Unterrichts Anregungen
Loccumer Impulse 6
ISBN 978-3-936420-43-2
156 Seiten und CD-ROM, 15,00 Euro