

03/2013

unBehindert
Leben und Glauben
teilen

Umgang mit
Behinderung
in der Bibel

Inklusive
Schulwelten

Behinderung und
Anderssein in
Filmen und Büchern

Bausteine
für die Praxis

Forum
Religionspädagogik



unBehindert miteinander lernen

EDITORIAL	3	Karin Heiser Benjamin sucht den lieben Gott. Unterrichtseinheit zum Thema „Über Gott nachdenken“	36
SCHWERPUNKT			
Karl Kardinal Lehmann unBehindert Leben und Glauben teilen	4	Andrea Beusch Ein integratives Theaterprojekt	40
Manfred Oeming Lichtblicke der Mitmenschlichkeit. Umgang mit Behinderung im AT	7	Karl-Heinz Wähle Gelingungsfaktoren einer erfolgreichen Inklusion	42
Karl Matthias Schmidt Im Kreis der anderen. Heilungserzählungen als Handicap eines inklusionen Religionsunterrichts?	13	FORUM RELIGIONSPÄDAGOGIK	
Susanne Scheuch-Ahrens Eine Schule für alle. Inklusive Schulwelten gestalten sich	18	Carina Ohler UnBehindert leben	45
		Monika Kultschak-Etges Auf dem Weg zur inklusiven Arbeit	47
MEDIEN		Christina Zils Vernetzter Unterricht – ein Beispiel	52
Franz Günther Weyrich Die Schönheit des Unvollkommenen. Krankheit und Behinderung im Film	21	Schwerpunktschulkonzept der IGS Nieder-Olm	54
Andrea Velthaus-Zimny „Irgendwie anders“. Ausgewählte Kinder- und Jugendbücher	25	Elmar Middendorf Teilhabe und Wertschätzung. Eine Studienfahrt nach Norwegen	57
BAUSTEINE FÜR DIE PRAXIS		Verleihung Missio Canonica	60
Birgit Eib „Warum lernt Hirbel nichts, oder lernt er doch?“		FORTBILDUNGSPROGRAMM 2014	61
Peter Härtlings Buch im RU	31	AUS DEN ARBEITSSTELLEN	
		Neuanschaffungen	69



Religionsunterricht *heute*
Informationen des
Dezernates Schulen und
Hochschulen im
Bischöflichen Ordinariat
Mainz

41. Jahrgang (2013)
Heft 3 Dezember 2013
ISSN: 1611-2318



Herausgeber:
Dezernat IV
– Schulen und Hochschulen –
Bischöfliches Ordinariat Mainz
Postfach 1560
55005 Mainz

Schriftleitung:
Dr. Norbert Witsch

Redaktion:
Hartmut Göppel
Georg Radermacher
Irene Veith
Dr. Andrea Velthaus-Zimny

Anschrift der Redaktion:
Dezernat IV
– Schulen und Hochschulen –
Bischöfliches Ordinariat Mainz
Postfach 1560
55005 Mainz
E-mail: RU.heute@bistum-mainz.de
Internet: www.bistum-mainz.de/ru-heute

Offizielle Äußerungen des Dezernates
Schulen und Hochschulen werden als
solche gekennzeichnet. Alle übrigen Bei-
träge drücken die persönliche Meinung
des Verfassers aus.

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
besonderer Genehmigung der Redaktion.

Die Redaktion ist immer bemüht, sich mit
allen Rechteinhabern in Verbindung zu
setzen. Die Veröffentlichung von Copyrights
ohne Rücksprache geschieht immer aus
Versehen, bitte setzen Sie sich in diesem
Fall mit der Redaktion in Verbindung.

Auflage 3.900
Religionsunterricht *heute* ist eine kostenlose
Informationsschrift des Dezernates Schulen
und Hochschulen im Bischöflichen
Ordinariat Mainz.

Erscheinungsweise: Drei Hefte jährlich

Gestaltung:
Creative Time
Mainz

Druck:
Dinges & Frick
Wiesbaden

Titelbild aus: Gabriele Bender, So erlebe ich meine Welt. Bilder und Geschichten eines behinderten Mädchens, hg. u. eingel. v. Christof Wunderlich,
illustr. v. Gabriele Bender © Verlag Herder GmbH, Freiburg i. Br., 1987

*Liebe Religionslehrer
und Religionslehrerinnen,*

am 13. Dezember 2006 hat die UN-Generalversammlung die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet. Diese Vereinbarung setzt sich zum Ziel, die uneingeschränkte und gleichberechtigte Teilnahme aller Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben durchzusetzen. Menschen mit Handicaps gehören selbstverständlich in die Mitte der Gesellschaft. Das ist Ausdruck ihrer Würde. Diese Sicht vollzieht gewissermaßen eine Umkehr von der Integration zur Inklusion: Nicht mehr der Mensch mit seiner Behinderung hat sich an die ihm oft fremd gegenüberstehende Gesellschaft anzupassen, vielmehr muss die Gesellschaft selbst sich so verändern, dass von Anfang an allen Menschen in ihrer Vielfalt und Verschiedenheit Teilhabe an möglichst allen gesellschaftlichen Bereichen möglich ist.

Gerade uns Christen fordert diese Entwicklung zu einer neuen Besinnung auf über das christliche Verständnis vom Menschen. Dieses ist maßgeblich durch die Botschaft von der Gottebenbildlichkeit des Menschen und die Praxis der liebenden Zuwendung Jesu zu jedem Menschen geprägt. Zugleich stellt sich ganz konkret die Frage nach unserem Umgang mit Behinderung und Anderssein, speziell auch im Kontext von Kirche und Schule. „*Schämt euch nicht dafür, ein wertvoller Schatz der Kirche zu sein*“, rief Papst Franziskus den zur Audienz versammelten Menschen mit Behinderung zu, „*Ihr habt euren Platz, eine besondere Rolle in der Kirchengemeinde*“ (dpa, 10.11.2013). Welche Grundlagen finden wir in der Tradition unseres Glaubens für eine solche Haltung – und welche Handlungsperspektiven ergeben sich daraus ganz konkret für uns? Zu beiden Fragen wollen die im vorliegenden Heft gesammelten Beiträge Klärungen und Anregungen geben, wobei der Blick insbesondere auf den Religionsunterricht gerichtet ist. Die Beiträge wollen eine Hilfe sein, in der Klasse und im Lehrerzimmer die Inklusionsbemühungen fundiert auf ihre Herausforderungen zu befragen und gleichzeitig deren Chancen richtig zu gestalten.

In seinem einleitenden Beitrag ermutigt Karl Kardinal Lehmann dazu, im Licht der christlichen Botschaft vom liebenden Gott allen verkürzten Menschenbildern, die menschliche Schwächen und Grenzen ignorieren, zu



widersprechen und gerade die Kirche als einen Ort heilender Gemeinschaft zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zu gestalten. Manfred Oeming

weist nach, dass sich bereits im Alten Testament Tendenzen abzeichnen, die jene grausame Lebensrealität, welcher Menschen mit Behinderung im Alten Orient ausgesetzt waren, in Richtung auf mehr Mitmenschlichkeit aufbrechen. An der Geschichte von der Heilung des Gelähmten verdeutlicht Karl Matthias Schmidt, wie inklusiver Religionsunterricht an den neutestamentlichen Heilungserzählungen Maß nehmen kann. Allgemein mit Blick auf das deutsche Schulwesen informiert Susanne Scheuch-Ahrens über die aktuelle Umsetzungssituation der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem für alle. Im stärker praktisch ausgerichteten Teil des Heftes stellen zunächst Franz Günther Weyrich und Andrea Velthaus-Zimny Medien zum Thema Behinderung bzw. Anderssein vor. Großen Raum nehmen sodann die Bausteine für die Praxis sowie die Vorstellung von Schulkonzepten ein, die sich jeweils auf ihre Weise als Schritte auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem verstehen.

Das Heft kommt zum Beginn des neuen Jahres 2014, eine gute Gelegenheit, zusammen mit dem Redaktionsteam sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Dezernates Schulen und Hochschulen Ihnen allen zu danken.

Danke für Ihren Einsatz im Religionsunterricht und der Schulpastoral im zu Ende gehenden Jahr. Ich wünsche Ihnen und allen, die Ihnen nahe stehen, eine friedvolle Weihnachtszeit und Gottes Segen für das Jahr 2014.

Ordinariatsdirektorin
Dr. Gertrud Pollak
Dezernentin für Schulen und Hochschulen

unBehindert Leben und Glauben teilen

Von Karl Kardinal Lehmann

Bereits im Jahr 2003 haben die deutschen Bischöfe unter dem Titel *unBehindert Leben und Glauben teilen* ein Wort zur Situation der Menschen mit Behinderungen verfasst¹. Anlass dazu war das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003; Anliegen des Schreibens war die Ermutigung der Menschen mit Behinderungen sowie ihrer Angehörigen.

Annähernd sieben Millionen Menschen mit Behinderungen leben in unserem Land. Ihnen wissen sich die Bischöfe in besonderer Weise verpflichtet. Vom christlichen Menschenbild her besitzt jeder Mensch einen absoluten Wert und ist von unserem Schöpfer gewollt. Diese Botschaft ist Grund zu einer großen Hoffnung, die unseren Glauben mitträgt. Wir wissen uns vom Glauben her ermutigt, auch unüberwindbare Krankheiten, Behinderungen, ja selbst den Tod als Teil unseres menschlichen Lebens zu begreifen. Diese Botschaft gibt auch die Kraft, gegen die Vorstellungen vom perfekten Menschen anzugehen. Wir brauchen eine Kultur der Achtsamkeit im Zusammenleben der Menschen. Ein wichtiges Anliegen ist es in diesem Zusammenhang, Menschen mit Behinderungen mehr Zugang und Beteiligung am gesellschaftlichen, aber auch am kirchlichen Leben zu ermöglichen. Sie sind in ihrem Lebenszeugnis eine Bereicherung für jede Gemeinschaft.

In den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten ist für Menschen mit Behinderung im Blick auf die materielle Absicherung in verhältnismäßig kurzer Zeit sehr viel mehr geschehen als in langen Zeiträumen vorher. Dies soll nicht bedeuten, das Thema würde nicht auch in dieser Hinsicht noch sehr viel mehr erfordern. Ein Blick in die Geschichte mag zur Vergewisserung, wo wir stehen, hilfreich sein: Spätestens im 19. Jahrhundert hat man Anstalten für Behinderte mannigfacher Art gegründet, entweder auf staatliche oder

auf kirchliche Initiative hin. Man hat die damit gegebene Aufgabe zunächst so gelöst, dass man alle diejenigen, die eine bestimmte Form der Behinderung hatten, in eigens für sie errichtete Häuser zusammengefasst hat. Diese räumliche und organisatorische Zusammenfassung hat einerseits eine fachspezifische Hilfe gewährt, wie sie unumgänglich geworden ist; aber zugleich entstand ein anderes Problem, nämlich die Gefahr einer sozialen Isolierung der Behinderten von der Gesellschaft. Bewusst war dies wohl nicht beabsichtigt. Aber man kam dadurch auch – mindestens heimlichen – Bedürfnissen der Gesellschaft entgegen. Die Gesellschaft hatte nämlich schon früh gegen Glieder, die mit einem Leiden behaftet sind, ein ambivalentes, ja nicht selten sogar feindseliges Verhalten ausgebildet. Die sogenannten „Gesunden“ sind froh, wenn sie die Leidenden nicht zu sehen brauchen.

In der Situation einer solchen Isolierung stehen sich Behinderte und vor allem Betreuer gegenüber. Es ist ganz unvermeidlich, dass sich durch diese Struktur eine bestimmte Mentalität ausprägt. Der Umgang mit Behinderten erschöpft sich unter Umständen allein in der Fürsorge. Man darf dies nicht von vornherein negativ sehen: Man hat einiges für die Behinderten getan. Man konnte ihre Lebensbedingungen verbessern, man konnte eine erste Stufe der Verelendung überwinden. Aber dieses fürsorgliche Gegenüber von Behinderten und Betreuern kann sehr kühl bleiben. Diese Möglichkeit kann sich sogar unter den heutigen Arbeitsbedingungen trotz der gesetzlichen Gleichstellung nur zu leicht steigern: Ich denke an die Bedeutung technisch apparativer Prozesse, den Rang organisatorischer Abläufe, funktionale Gesichtspunkte und das Zurücktreten personaler Vollzüge (sofern sie überhaupt möglich sind), die Vielzahl von spezialisierten Betreuern und andere Dinge.



© Bistum Mainz / A. Matschack

An dieser Stelle hat das zwar schon etwas ältere, jedoch noch nicht erledigte Schlagwort von der „partnerschaftlichen Hilfe“ sein Recht. Der Helfende hat sich als Partner des Hilfsbedürftigen zu sehen. Es ist ein leicht aggressiver Begriff, da ihm als Gegenpol immer die Betreuung des Behinderten als „Objekt“ gegenübersteht. Auch wenn man sich noch so partnerschaftlich bemüht, so bleibt der Behinderte dadurch doch in der Gefahr, als distanzierteres, anderes Gegenüber in eine Ausnahmesituation gedrängt zu werden. Behinderte werden zu einer Sondergruppe, die man nachträglich mit den „Gesunden“ zusammenbringt.

Wenn diese Isolierung bemerkt wird, ertönt der Ruf nach „Integration“. Das ist zunächst ein gut gemeintes Programm. Es geht darum, dem Behinderten im Maße der gegebenen Möglichkeiten die Rollen für ein relativ „normales“ Leben in der menschlichen Gesellschaft zurückzugeben. Dieses „Einfügen“ in die Lebensbedingungen der Gesellschaft wird immer wieder und sehr bald an seine Grenzen stoßen. Noch fragwürdiger ist jedoch eine Integration in ein „Gefüge“, das man oft in seinem Selbstverständnis und in seiner

Ausrichtung gar nicht befragt. Nur die Nicht-Eingefügten stellen ein Problem dar. Die Gesellschaft, d.h. wir selbst, stellt sich nicht in Frage. Ihre Lebensbedingungen werden mit einer Selbstverständlichkeit z.B. nach dem Grad der wirtschaftlichen Verwertbarkeit ausgerichtet.

In den letzten Jahren ist deshalb mit dem Begriff „Inklusion“ ein neues Leitziel in den Mittelpunkt getreten. Menschliches Leben soll alles umgreifen, einschließen.

Auf diesem Grund sind zwei eng zusammengehörende Dimensionen zu entfalten: Die Behinderten einerseits brauchen als ihre Heimat eine heilende Gemeinschaft mit den Nichtbehinderten, um aus ihrer Isolation befreit zu werden und um wenigstens bis zu einem gewissen Grad für ihr Leben eine Anerkennung zu finden. Die „Gesunden“ andererseits brauchen die Behinderten, um sich der Fesselung durch die selbstverständlichen Maßstäbe des gesellschaftlichen Lebens bewusst zu werden und zu einem neuen Lebensstil zu finden. Dies gilt nicht nur privat-individuell, sondern auch im Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Zusammenlebens.

Es ist ein sehr verkürztes Menschenbild, wenn Behinderung schlechthin als das Schockierende und Entsetzliche gilt – und alles Weitere gar nicht zur Sprache kommt. Allein schon die bloße Existenz Behinderter und ein Minimum an Gemeinschaft mit ihnen kann aber für die „Gesunden“ heilend sein, weil sie dadurch aus einer höchst fragwürdigen Sicht ihrer selbst und der Welt befreit werden und auch das Gefährdete und Bodenlose ihrer eigenen Existenz entdecken können. Falls ein solches Menschenbild auch noch „Gott“ zum Garanten der Ordnung des immer Erfolgreichen und Stärkeren macht, wird sein Name ideologisch missbraucht. Der biblische Gott sagt Ja zu jedem Menschen. Dieser ist auch als Behinderter ein letzter Zweck in sich selbst und darf nicht nur nach der Übernahme gesellschaftlicher Rollen und einem dazugehörigen Effektivitätsdenken beurteilt werden. Christlich verstandene Persönlichkeit transzendiert jede Rolle. „Gott“ ist nicht ein anderer Name bloß für den Sieg und den Erfolg. „Gott“ geht nicht auf in der Summe unserer Erwartungen. Weil er zu jedem Menschen Ja sagt, liebt er auch das beschädigte oder beeinträchtigte Leben. Der biblische Gott ist in besonderer Weise ein Helfer der Schwachen und Hinfälligen. Gott kann Not und Leid nicht schlechthin beheben, aber er kann es erträglicher machen.

Der mit der Schwäche und den Grenzen der Kreatur leidende Gott offenbart sich voll und ganz in Jesus Christus. Er nimmt all unsere Schwäche an, vor allem die vom Menschen verursachten Folgen der Sünde in der Welt. So leidet er auch stellvertretend an unserer Stelle und für uns. Er nimmt unsere Schwäche an, damit wir stark werden. Er wird arm, damit wir reich werden. Nach diesem Gesetz der Stellvertretung kann einer des anderen Last annehmen. Hier liegt ein Grundprinzip der christlichen Zuwendung zum Behinderten und zu allem, was als schwach gilt: „*Darum nehmt einander an, wie auch Christus uns angenommen hat, zur Ehre Gottes*“ (Röm 15,7). Hierdurch werden die herrschenden Normen und die Erfolgswänge verändert.

Die Kirche ist nur dann Gemeinde Jesu Christi, wenn sie in seinem Geist lebt und auch in den von ihr getragenen Einrichtungen davon etwas zur Sprache bringt. Sie muss also in der Gesellschaft am meisten den Mut haben, den falschen Menschenbildern zu widersprechen und neue Maßstäbe sichtbar zu machen. Die Kirche muss darum zu einer besonderen Stätte heilender Gemeinschaft zwischen Behinderten und Nichtbehinderten werden. Dies gilt nicht nur für spezielle Behinderteneinrichtungen, sondern für jede christliche Gemeinde. Es ist jedoch noch sehr viel aufzuholen, weil zwischen Pastoral und Diakonie/Caritas als Grundfunktionen der Gemeinde zumeist eben doch eine große Lücke besteht. Hier müssen wir weiter im Gespräch bleiben. Es geht immer um konkrete Menschen mit ihrer Geschichte, ihren Hoffnungen und ihrem konkreten Alltagsleben. Am Leben teilzuhaben ist kein Gnadenerweis, den wir durch eigene Macht von außen anderen Mitmenschen gewähren könnten. Wir müssen diese Gnade Gottes für alle Menschen in einem gerechten Verhältnis ermöglichen, zumindest aber nicht verhindern. Oft stehen wir uns dabei selbst im Weg.

Das Schlusswort soll einem Briefauszug gehören, den der jüdische Religionsphilosoph Franz Rosenzweig hinterließ. In einem Brief an seine zukünftige Schwägerin, die offen-

bar behindert ist, schreibt er: „*Meine liebe kleine Schwester, ich danke dir für deine lieben Worte. Weißt du, dass es dir gar nicht leid zu tun braucht, dass du nicht selbst die Kraft hattest, dir ,die Wahrheit mal richtig zu sagen, dir zu helfen'? Denn kein Mensch hat diese Kraft. Kein Mensch kann sich selber helfen. Die Welt ist zwar voller Leute, die sich das einreden, aber es gelingt ihnen allen so wenig, wie es Münchhausen gelang, sich an seinem eigenen Schopfe aus dem Sumpfe zu ziehen. Jeder kann immer nur den andern, der ihm gerade zunächst im Sumpfe steckt, beim Schopfe fassen. Dies ist der ,Nächste', von dem die Bibel redet. Und das Wunderbare dabei ist nur, dass jeder selber im Sumpf steckt und trotzdem kann er den Nächsten herausziehen oder vielmehr vor dem Versinken bewahren. Boden unter den Füßen hat keiner, jeder wird nur gehalten von andern ,nächsten' Händen, die ihn beim Schopf packen, und so hält einer den andern und oft, ja meist ganz natürlich (denn sie sind ja gegenseitig sich ,Nächste') beide sich gegenseitig. Diese ganze mechanisch unmögliche gegenseitige Halterei ist dann freilich erst möglich dadurch, dass die große Hand von oben alle diese haltenden Menschenhände selber bei den Handgelenken hält. Von ihr her und nicht von irgendeinem gar nicht vorhandenen ,Boden unter den Füßen' kommt allen Menschen die Kraft, zu halten und zu helfen. Es gibt kein Stehen, nur ein Getragenwerden.*“¹²

Anmerkungen

- 1 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *unBehindert Leben und Glauben teilen*. Wort der Deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen v. 12. März 2003 (Die deutschen Bischöfe 70), Bonn 2003.
- 2 Brief von Franz Rosenzweig vom 11. März 1920 an Ilse Hahn, die Schwester seiner Braut Edith, in: *Franz Rosenzweig, Der Mensch und sein Werk*. Gesammelte Schriften: Briefe und Tagebücher, hg. v. Rachel Rosenzweig und Edith Rosenzweig-Scheinmann, The Hague 1979, 667.

Lichtblicke der Mitmenschlichkeit

Zum theologischen Umgang mit Behinderung im Alten Testament

Von Manfred Oeming

1. Die grausame Realität von geistig oder körperlich behinderten Menschen im Alten Orient und im Alten Israel – Beschreibung eines dunkeln Raums

Das Leben in der Antike war allgemein unvergleichlich viel härter als das Leben heute. Krankheiten und Behinderungen stand man weithin hilflos und voller Angst und Abwehr gegenüber. Die Ärzte konnten außer mit magischen Ritualen und homöopathischen Hausmittelchen kaum helfen. Krankheiten galten als „Strafe Gottes“, die wegen Sünden und Verfehlungen über Menschen, Familien oder ganze Völker kommen konnten. Für die Israeliten, die die Tora brechen, wird als Fluch angekündigt:

„²⁸ JHWH wird dich schlagen mit Wahnsinn und mit Blindheit und mit Geistesverwirrung. ²⁹ Und du wirst am Mittag umhertappen, wie der Blinde im Finstern tappt, und du wirst keinen Erfolg haben auf deinen Wegen“ (Dtn 28,28 f; vgl. Lev 26,13 ff).

Eine zweite Deutungslinie, die sich in den Texten des Alten Testaments besonders in der Spätzeit findet, interpretiert Krankheit und Behinderung als Folge des grausamen Wirkens von bösen *Dämonen*, die allein durch Bußrituale und Exorzismen ausgetrieben bzw. abgewehrt werden konnten.

Die Situation von Menschen mit dauerhaften Funktionsstörungen des Körpers oder des Geistes war nach heutigen Maßstäben katastrophal. Sie wurden als Schande für die Familie und als nutzloser Ballast empfunden und behandelt. Auch da, wo behinderte Menschen über ihre Lage sprechen (z.B. 2 Sam 9,7 „ein toter Hund“; Hi 30,9 f),

wird die massive Ausgrenzung deutlich, am klarsten ist Ijob 30,9-19:

„⁹ Jetzt aber bin ich ihr Spottlied, bin zum Klatsch für sie geworden. ¹⁰ Sie verabscheuen mich, rücken weit von mir weg, scheuen sich nicht, mir ins Gesicht zu speien [...] ¹³ Meinen Pfad reißen sie auf, helfen zu meinem Verderben, und niemand wehrt ihnen [...] ¹⁵ Schrecken stürzen auf mich ein, verjagt wie vom Wind ist mein Adel, wie eine Wolke entschwand mein Heil. ¹⁶ Und nun zerfließt die Seele in mir, des Elends Tage packen mich an. ¹⁷ Des Nachts durchbohrt es mir die Knochen, mein nagender Schmerz kommt nicht zur Ruh. ¹⁸ Mit Allgewalt packt er mich am Kleid, schnürt wie der Gürtel des Rocks mich ein. ¹⁹ Er warf mich in den Lehm, so dass ich Staub und Asche gleiche.“

Die starke gesellschaftliche und theologische Abwertung seiner Leiden sowie vielfache Demütigungen erfuhr auch der Gottesknecht:

„³ Er wurde verachtet und von den Menschen gemieden, ein Mann voller Schmerzen, mit Krankheit vertraut. Wie einer, vor dem man das Gesicht verhüllt, war er verachtet; wir schätzten ihn nicht. ⁴ Aber er hat unsere Krankheit getragen und unsere Schmerzen auf sich geladen. Wir meinten, er sei von Gott geschlagen, von ihm getroffen und gebeugt“ (Jes 53,3 f).

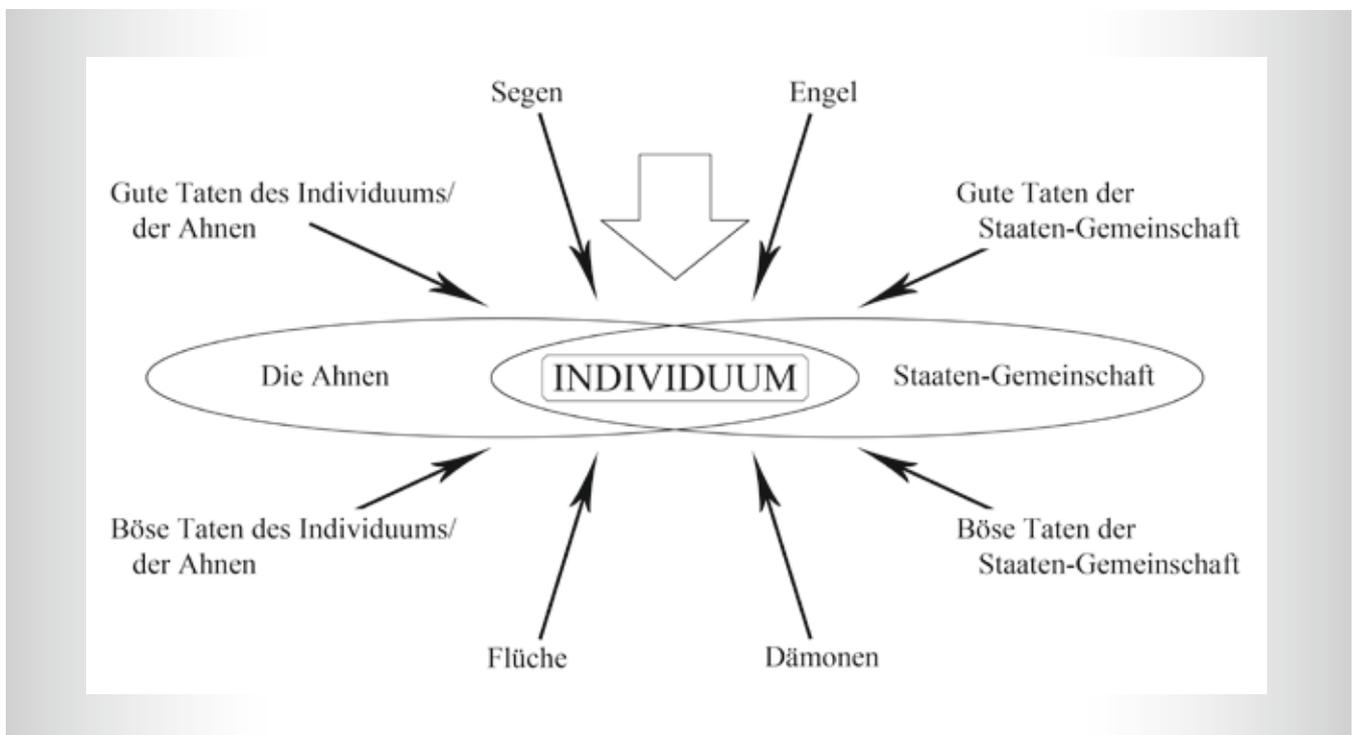
Es ist nicht sehr schwer zu erkennen, dass das implizite Kriterium für die Geringschätzung die menschliche Leistungskraft war. Wer nicht erfolgreich arbeiten und wirtschaften konnte und wer keine für die Gemeinschaft

nützlichen Leistungen erbrachte, der wurde eben verschmäht und ausgestoßen.

2. Sechs Lichtblicke

Gott sei Dank lassen sich im AT erste Tendenzen wahrnehmen, die gegen diesen grausamen Mainstream angehen. So wie sich die alttestamentliche Ethik insgesamt in Richtung Nächstenliebe (Lev 19,18), Fremdenliebe (Lev 19,31) ja Feindesliebe (Ijob 31,29f.) entwickelt¹, so lassen sich auch zunehmend Gedanken erkennen, die im Blick auf behin-

te, tragische Unglücksfälle gibt (so z.B. 2 Sam 4,4) oder dass es manchmal Gott selbst ist, der unerklärlichen, im Grunde skandalösen Einwirkungen des Bösen Raum gibt. Solche Gedanken werden z.B. in der Erzählung von der Pest bei der Volkszählung Davids (2 Sam 23,13-17), in der Rahmenerzählung des Ijobbuches (Ijob 1 f) oder in der Spiritualität zahlreicher Klagepsalmen deutlich, in welchen Kranke gegen ihr Schicksal protestieren und Gott massiv zum Einschreiten auffordern (z.B. Ps 22). Es wurde in Israel zunehmend offenbar, dass Behinderung nicht als Folge von Schuld zu denken ist, zumindest nicht



Tun-Ergehen-Großzusammenhang

derte Menschen als wahre Lichtblicke angesehen werden können. Dabei gehen theologische Einsichten, rechtliche Vorschriften und neue ethische Normen Hand in Hand.

2.1 Befreiung von der einseitigen Fixierung auf die individuelle Schuld: Vom Tun-Ergehen-Zusammenhang zum Tun-Ergehen-Großzusammenhang und zum Gedanken der strukturellen Sünde

Für eine Gesellschaft, in der Behinderung so stark mit individueller Schuld und göttlicher Bestrafung, mit Sünde und Scham verbunden war, bedeutete es schon einen großen Fortschritt, theologisch umzudenken. Es ändert sehr viel, wenn man erkennt, dass es auch unverschulde-

direkt die je eigene Schuld des Kranken. Der Tun-Ergehen-Zusammenhang wird aufgebrochen und durch einen „Tun-Ergehen-Großzusammenhang“² ersetzt. Nicht das behinderte Menschenkind allein oder seine Eltern sind schuldig (vgl. Joh 9), sondern ganz andere Faktoren treten hinzu: die Vorwelt der Ahnen, die Mitwelt des Staates, bes. des Königs, aber auch transzendente Kräfte wie der Satan können völlig Unschuldige in Not und Krankheit stürzen.

Diese theologischen Einsichten bedeuten eine Art „Aufklärung“ und bringen ein hohes Maß an heilsamer Ernüchterung. Man kann mit körperlichen und geistigen Krankheiten so umgehen, wie man mit Trauerfällen oder Hungersnöten auch umgeht: sachlich und fair, human

und hilfsbereit! Es gibt auch „systemische Schuld“, die man keinem Einzelnen zuweisen kann, sondern die aus dem Gesamtzusammenhang einer Gesellschaftsstruktur, ja der Welt insgesamt resultiert. Der Tun–Ergehen–Großzusammenhang lässt das Bewusstsein für strukturelle Sünde entstehen. Für das Individuum ergibt sich daraus bisweilen eine grausame Tragik und Verstrickung. Das Wissen darum, dass von diesen Vorgaben her *kein* Mensch ohne Sünde ist und sein kann (vgl. z.B. Ijob 4,17–19; Ps 143,2), reduziert Überheblichkeiten der Gesunden und schafft Solidarität. Gemessen an Gott ist jeder Mensch behindert.

Es ist nicht ganz deutlich, was das genau bedeutet, aber klar ist, dass ein wirklich weiser Mensch in Anlehnung und Intensivierung des königlichen Vorbildes auch die Rechte der behinderten Menschen kennt und seine Zeit und Mittel dafür einsetzt, ihnen die Funktionen zu stärken, deren sie ermangeln: Sehen und gehen³.

2.3 *Einsicht in besondere Begabungen von Behinderten*

Auch den antiken Hebräern ist irgendwann aufgegangen:

Menschen, die an der einen Stelle eingeschränkt sind, entwickeln gleichsam zur Kompensation an einer anderen Stelle ganz herausragende Fähigkeiten. Wer z.B. blind ist, kann besonders gut hören. Wie das Bild aus einem ägyptischen Grab illustriert, sind Blinde vielleicht besonders für die akustische Wahrnehmung sensibilisiert und als Musiker qualifiziert. In der griechischen Welt ist der

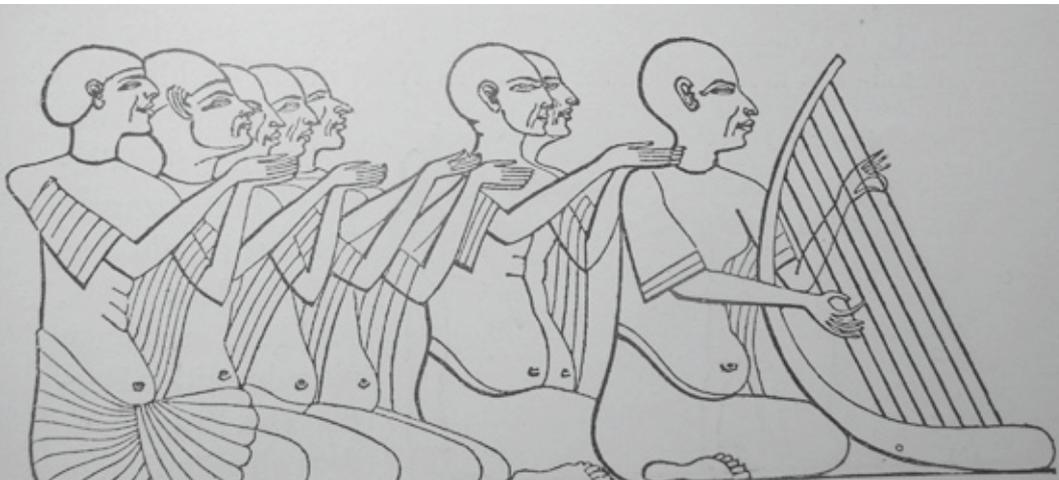
„blinde Seher“ geradezu ein Topos: Wer für die irdische Welt nicht wahrnehmen kann, der ist stattdessen für die Welt Gottes besonders empfänglich.

Im AT ist die klassische Figur dafür Moses, der sich seiner Berufung verweigert hat:

„Doch Mose sagte zum Herrn: Aber bitte, Herr, ich bin kein Mann der Worte, weder gestern noch vorgestern, noch seitdem du mit deinem Knecht sprichst. Mein Mund und meine Zunge sind nämlich schwer“ (Ex 4,10).

Der Ausdruck „mein Mund und meine Zunge sind schwer“ besagt, dass Moses ein *Stotterer* war. Der beredte Stotterer lässt ein Umdenken erkennen: Gott kann und will auch behinderte Menschen für seine großes Werk berufen. Dass Gott sich explizit dazu bekennt, dass er der Schöpfer auch der Menschen mit Einschränkungen ist, ist eine ungeheure Aussage, deren Tiefe in der Theologie noch kaum ausgelotet ist:

„Der Herr entgegnete ihm [Mose]: Wer hat dem Menschen



Blinder Harfner und blinde Musiker, welche die Musik rhythmisch begleiten (aus P. Volz, Die biblischen Altertümer, Stuttgart 1914, 427).

2.2 *Mustergültige Ethik*

In der Spätzeit des ATs wandelt sich der Kreis der sog. *personae miserae*. Klassisch waren im Alten Orient und im Alten Israel die Witwen, Waisen und (grundbesitzlose) Ausländer dem besonderen Schutz des Königs anbefohlen (Ps 72). Allmählich weitet sich die Gruppe derjenigen, deren notvolle Lage zu besonderer Solidarität verpflichtet, einerseits in Richtung auf eine allgemeine Menschenliebe, die sogar den Feinden Rechte belässt, andererseits eben auch in Richtung der Menschen mit Behinderung. Besonders deutlich wird dies an dem exemplarischen Vorzeigemenschen Ijob (vgl. Gottes Urteil Ijob 1,8; 2,3). In der Rückschau auf sein gesegnetes und gelingendes Leben in Ijob 29 erwähnt er explizit die Blinden und Lahmen (die der Seele Davids noch verhasst waren [2 Sam 5,10]) und hebt in wunderbarer metaphorischer Sprache hervor:

„Auge war ich für den Blinden, und Fuß für den Lahmen!“ (Hiob 29,15)

den Mund gegeben, und wer macht taub oder stumm, sehend oder blind? Doch wohl ich, der Herr!" (Ex 4,11)

2.4 Rechtlicher Schutz von behinderten Menschen

Wenn einmal erkannt ist, dass auch behinderte Menschen Geschöpfe Gottes sind und dass Gott mit ihnen Großes plant und tut, dann ist es eigentlich nur ein winziger Schritt, ihnen auch eine rechtliche Absicherung zukommen zu lassen. Dies ist im AT immerhin ansatzweise der Fall:

„Du sollst einem Tauben nicht fluchen und vor einen Blinden kein Hindernis legen, und du sollst dich fürchten vor deinem Gott. Ich bin der HERR“ (Lev 19,14).

2.5 Sühnende Wirkung von Krankheit

Die traditionellen Vorurteile, dass Kranke von Gott bestraft und verflucht seien, dass böse Dämonen von ihnen Besitz ergriffen hätten und dass man sie deshalb verachten und meiden soll, ihnen sogar den Zutritt zu der gottesdienstlichen Versammlung verwehren soll, wird zur Überraschung der Beteiligten als völlig falsch abgewiesen. Das Krankheitsleiden des einen hat Heilsbedeutung für „die Vielen“, indem er mit seinem Leiden stellvertretend die Strafe der vielen auf sich nimmt. Für das (im AT zugegebenermaßen isolierte) Zeugnis vom leidenden Gottesknecht „ist zentral, dass Gott diesen Rollentausch initiiert und als solchen anerkennt. Gott also ist derjenige, der den Vertretenen in dieser Weise aus einer Situation heraushilft, aus der sie mit eigener Kraft nicht herausfinden“⁴.

2.6. Hoffnung auf die eschatologische Überwindung von Behinderung

Die Heilserwartungen des AT richten sich darauf, dass es eine Rückkehr zum Zion geben wird, bei der auch das Geschick der Menschen mit Behinderung grundlegend verändert wird.

„⁴ [Gott] selbst wird kommen und euch erretten. ⁵ Dann werden die Augen der Blinden geöffnet, auch die Ohren der Tauben sind wieder offen. ⁶ Dann springt der Lahme wie ein Hirsch, die Zunge des Stummen jauchzt auf. In der Wüste brechen Quellen hervor, und Bäche fließen in der Steppe“ (Jes 35,4-6).

Wenn die Königsherrschaft Gottes anbrechen wird, dann

wird er eine neue Gerechtigkeit einführen und alle werden erfahren:

„Viele aber, die jetzt die Ersten sind, werden dann die Letzten sein, und die Letzten werden die Ersten sein“ (Mk 10,31 par.).

[Zu singen: Gotteslob 106,4:

„Blinde schaun zum Licht empor, Stumme werden Hymnen singen, Tauben öffnet sich das Ohr, wie ein Hirsch die Lahmen springen. Allen Menschen wird zuteil Gottes Heil.“]

Literatur

- *Bernd Janowski*, Stellvertretung. Alttestamentliche Beiträge zu einem theologischen Grundbegriff, Stuttgarter Bibelstudien 165, Stuttgart 1997 / ²1998.
- *Manfred Oeming*, „Auge wurde ich dem Blinden, und Fuß dem Lahmen war ich!“ (Hi 29,15). Zum theologischen Umgang mit Behinderung im Alten Testament, in: *Johannes Eurich – Andreas Lob-Hüdepohl* (Hg.), *Inklusive Kirche (Behinderung – Theologie – Kirche: Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies 1)*, Stuttgart 2011, 81–100.
- *Ders.*, Art. Krankheit, in: *Michael Fieger – Jutta Krispenz – Jörg Lanckau* (Hg.), *Wörterbuch alttestamentlicher Motive*, Darmstadt 2013, 290–295.
- *Ders.*, Behinderung als Strafe? Zum biblisch fundierten seelsorglichen Umgang mit dem Tun-Ergehen-Zusammenhang, erscheint in: *Johannes Eurich – Andreas Lob-Hüdepohl* (Hg.), *Behinderung. Profile inklusiver Theologie, Diakonie und Kirche (Behinderung – Theologie – Kirche: Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies 6)*, Stuttgart 2014.
- *D. Opel*, Hiobs Anspruch und Widerspruch. Die Herausforderungsreden Hiobs (Hi 29–31) im Kontext frühjüdischer Ethik (WMANT 127), Neukirchen-Vluyn 2010.
- *Stephan Schaede*, WiBiLex-Artikel Stellvertretung: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/53986 (erstellt Nov. 2011).
- *Gerd Theißen*, Nächstenliebe und Statusverzicht als Grundzüge christlicher Ethik, in: *Wilfried Härle – Heinz Schmidt – Michael Welker* (Hg.), *Das ist christlich. Nachdenken über das Wesen des Christentums*, Gütersloh 2000, 119–142.

Anmerkungen

- 1 Vgl. *Theißen* (2000).
- 2 Vgl. *Oeming* (2014).
- 3 Vgl. *Opel* (2011).
- 4 *Schaede* (2011).

Antworten auf die Fragen des Arbeitsblatts auf S. 12

1. Der Behinderte erlebt seine Lage wie die eines „*toten Hundes*“, d.h. als sehr negativ und deprimierend. Er erlebt die Hilfe voller Verwunderung und Dankbarkeit. Die Freundschaft mit Jonathan und familiäre Solidarität motivieren David zur Unterstützung.
2. Vormeinung: Behinderungen beruhen *aufeigener Sünde oder auf einer Schuld in der Familie*. Nachhaltige Korrektur: Behinderung kann auch ganz andere Ursachen haben und ganz anderen Zwecken dienen, nämlich Gottes Heils-Wirken erkennen lernen.
3. Ein wirklich *weiser Mensch setzt sich subsidiär für die körperlich Eingeschränkten ein*.
4. Gott kann einen Menschen mit Behinderung zum „*Star*“ machen. Mose ist der Stifter des Jahwe-Glaubens und der Verkündiger von Gottes Willen schlechthin.
5. Auch in der Behinderung ist *das Wirken Gottes* erkennbar. Gott, der Herr, ist der Schöpfer aller Menschen, die im Ursprung also alle gleich sind.
6. Leiden hat für eine Gemeinschaft eine große Bedeutung. Es zwingt sie zum Umdenken und Bereuen der eigenen Vorurteile. Das Leiden des Gottesknechts ist *stellvertretendes* Leiden, das die Schuld der Gruppe gesühnt.
7. Das Recht schafft einen Schutzraum für behinderte Menschen.
8. Menschliche Wertungen und Hierarchien können durch Gott in der Endzeit ganz umgewertet werden.
Stufen der Entwicklung:
 1. Am Anfang [und immer noch] gibt es die Vorstellungen: Behinderung = Strafe, Fluch, Besessenheit, Gottesferne;
 2. Behinderungen werden aus dem direkten Zusammenhang mit Schuld und Strafe gelöst.
 3. Die Einsicht wächst, dass Gott auch Schöpfer der behinderten Menschen ist;
 4. Gott gebraucht an zentraler Stelle auch die Menschen mit Behinderung.
 5. Eine in den Augen Gottes vorbildliches Ethos schließt ein, sich für behinderte Menschen einzusetzen, dem Blinden Auge und dem Lahmen Fuß zu werden.
 6. Durch das Leiden von behinderten Menschen kann eine Gemeinschaft Heil erfahren.
 7. Der Schutz behinderter Menschen vor Schikanen wird im Recht verankert.
 8. Am Ende wird Gott eine neue Gerechtigkeit schaffen, in welcher auch die Schwachen zu Ehren kommen werden.



Prof. Dr. Manfred Oeming
lehrt Alttestamentliche
Theologie an der
Theologischen Fakultät der
Universität Heidelberg.

Arbeitsblatt: Lichtblicke in einem dunklen Raum – Entwicklungen im Umgang mit Behinderten im Alten Testament

Texte	Infos	DUNKLER RAUM	Antworten und Kommentare
1. David sagte: Mefi-Boschet! Fürchte dich nicht; denn ich will dir um deines Vaters Jonatan willen eine Huld erweisen: Ich gebe dir alle Felder deines Großvaters Saul zurück und du sollst immer an meinem Tisch essen. Da warf sich Mefi-Boschet (vor ihm) nieder und sagte: Was ist dein Knecht, dass du dich einem toten Hund zuwendest, wie ich es bin? (2Sam 9,7f.)	Lässt die Antwort Mefi-Boschets erkennen, wie er sich und seine Situation selbst bewertet? Lies auch Hi 29. Mefi-Boschet war wegen eines unglücklichen Sturzes seiner Mutter an beiden Beinen verkrüppelt (2 Sam 4,4). Aus welchen Motiven erweist David diesen behinderten Mann eine Gunst? Lies auch Ijob 30,9-19.		
2. „Rabbi, wer hat gesündigt? Er selbst? Ober haben seine Eltern gesündigt, so dass er blind geboren wurde?“ (Joh 9,2)	Jesus wird als Rabbi (= Gesetzeslehrer) befragt, welche Erklärung er für eine angeborene Behinderung hat. Schlag die Antwort nach! Skizziere den sehr gängigen Tun-Ergehen-Zusammenhang derer, die die Frage stellen.		
LICHTBLICKE			
3. Hiob sagt über sich selbst: „Auge wurde ich für den Blinden, und Fuß war ich für den Lahmen!“ (Hiob 29, 15)	Hiob gilt als ein vorbildlicher Mensch. Entfalte seine metaphorische Selbsteinschätzung! Auch für die Gegenwart.		
4. Doch Mose sagte zum Herrn: Aber bitte, Herr, ich bin kein Mann der Worte, weder gestern noch vorgestern, noch seitdem du mit deinem Knecht sprichst. Mein Mund und meine Zunge sind nämlich schwer. (Ex 4, 10)	Der Ausdruck „mein Mund und meine Zunge sind schwer“ besagt, dass Moses ein Stotterer war. Lässt sich aus der Tatsache, dass Gott einen Sprechbehinderten zum Pharao schickt und seine Gebote durch ihn an das Volk verkünden lässt, ein Umdenken erkennen?		
5. Da sprach JHWH zu ihm: „Wer hat dem Menschen den Mund gemacht? Oder wer macht stumm oder taub, sehend oder blind? Nicht ich, JHWH?“ (Ex 4,11)	Gott lässt den Einwand von Moses nicht gelten. Versuche, Gottes Zurückweisung des Mose zu erklären.		
6. „Er wurde verachtet und von den Menschen gemieden, ein Mann voller Schmerzen, mit Krankheit vertraut; wie einer, vor dem man das Gesicht verhüllt... Wir meinten, er sei von Gott geschlagen, von ihm getroffen und gebeugt.“ (Jes 53,3ff.)	Es handelt sich bei dem „er“ um eine namentlich unbekanntere Persönlichkeit mit dem Ehrentitel „der Gottesknecht“. Über die mögliche Identifikation gibt es in der Forschung einen umfangreichen Streit. Was ist die Bedeutung seiner schlimmen Krankheit? Lies Jes 53,4+5!		
7. Du sollst einem Tauben nicht fluchen und vor einen Blinden kein Hindernis legen, und du sollst dich fürchten vor deinem Gott. Ich bin der HERR. (Lev 19,14)	Es handelt sich hier um einen späten Rechtstext aus dem sogenannten ‚Heiligkeitsgesetz‘ (Leviticus 17-26), das in der Spätzeit die Rechtsüberlieferungen sammelt.		
8. So werden die Letzten die Ersten und die Ersten die Letzten sein.	Jesus erzählt im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg von der neuen Gerechtigkeit Gottes. Erläutere das!		

Abschlussfrage: Giot es in der Bibel Entwicklungen, die behinderten Menschen auf Augenhöhe mit Nicht-Eingeschränkten bringen?

Im Kreis der anderen

Heilungserzählungen als Handicap eines inklusiven Religionsunterrichts?

Von Karl Matthias Schmidt

Wer im Religionsunterricht mit der Bibel arbeitet, weiß, dass die Heilige Schrift zwar einen Schatz von menschlichen Erfahrungen und situativen Kontexten birgt, der sich immer wieder im Blick auf das eigene Leben heben lässt, dass die Bibel aber beileibe auch nicht zu allen Themen konkrete Beispielgeschichten enthält. Dieses Eingeständnis gehört zu jeder ehrlichen Bibelarbeit. Unsere Welt ist nicht plangenaue in der Bibel abgebildet. So tun sich im Neuen Testament auch Lücken auf bei Fragen zum Zusammenleben mit Menschen, die mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung leben.

Das mag zunächst überraschen, denn Kinder, Frauen und Männer, die mit körperlichen Schwächen oder einer geistigen Einschränkung leben müssen, tummeln sich geradezu in den Evangelien. Lahme, Blinde, Taube oder Menschen, die von einem Dämon, einem unreinen Geist, besessen sind, sie alle kreuzen den Weg Jesu. An Erzählkontexten, die das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten berühren könnten, mangelt es also nicht. Dagegen fehlen nicht gänzlich, aber doch über weite Strecken positive Leitbilder zum Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen. Natürlich wird das Problem der Ausgrenzung thematisiert, etwa wenn man vor Jericho versucht, den blinden Bartimäus zum Schweigen zu bringen und ihn von Jesus fernzuhalten (Mk 10,48 par. Lk 18,39; Mt 20,31). Auf der anderen Seite findet sich die Hilfsbereitschaft von Fürsprechern, so beim Tauben in der Dekapolis, der selbst nur mit Mühe sprechen und sein Anliegen verbal daher weniger gut vorbringen kann (Mk 7,32) – die Einheitsübersetzung stellt ihn als „Taubstummen“ vor¹. Aber Hinweise, wie das Zusammenleben mit Menschen, die mit einer Behinderung leben, in der Jesusgemeinschaft oder der frühchristlichen

Gemeinde gestaltet werden könnte, fehlen, aus dem einfachen Grund, dass Jesus beim Zusammentreffen mit von chronischer Krankheit oder Behinderung Betroffenen kurzerhand jegliches Gebrechen heilt; in der Apostelgeschichte agieren die Nachfolger Jesu in seinem Namen ganz ähnlich.

Damit unterscheidet sich die in den Evangelien beschriebene messianische Zeit grundlegend von unserem Alltag, wengleich dieser durch seine eschatologische Heilsperspektive gekennzeichnet ist. Unsere Realität ähnelt eher derjenigen des Apostels Paulus, dem der schmerzende Stachel nicht aus dem Fleisch genommen wurde (2 Kor 12,7–9). Dabei gehört zum Kern der Osterbotschaft, dass die Zeit der Wunderrettungen schon am Kreuz endete. Lukas lässt einen der mit Jesus hingerichteten Übeltäter spotten: „*Bist du denn nicht der Messias? Dann hilf dir selbst und auch uns!*“ (Lk 23,39). Die Forderung bleibt unerfüllt.

Unter uns wandelt keiner, der durch sein wirkmächtiges Wort und eine einfache Berührung unsere Gebrechen von uns nimmt. Es wird dem Alltag der Menschen, die mit einer Behinderung leben, auch nicht gerecht, wenn wir versuchen, nachzuempfinden, wie das verändernde Eingreifen Jesu aussehen könnte. So bemängelt Dorothee Wilhelm, die auf einen Rollstuhl angewiesen ist, in einem kleinen, mit dem Titel „*Normal' werden – war's das?*“ überschriebenen Beitrag nicht ohne Grund, dass biblischen Heilungsgeschichten zumeist eine wichtige Perspektive fehlt: „*Der Fehler liegt im Körper der Abweichenden, nicht in der Umgebung. [...] Nichts geschieht – ausser im Körper der Ausgegrenzten. Damit kann das Problem weiterhin als Problem des betroffenen Körpers betrachtet werden, nicht*

*als Problem einer Umwelt, die nur bestimmte menschliche Lebensformen erträgt und gut heisst.*¹²

Greifen wir beispielhaft die Perikope vom Mann mit der verdorrten Hand in Mk 3,1–6 heraus. Sollen wir uns diese verdorrte Hand vorstellen? War es eine Hand, die man verschämt unter dem Mantel versteckte, eine Hand, welche die Menschen in der Synagoge fasziniert oder irritiert anstarrten? War es gar eine Hand, die den, dem sie gehörte, stigmatisierte? Immerhin treffen wir den Mann mit der verdorrten Hand in der Synagoge an, im Versammlungshaus der jüdischen Gemeinde. Er ist offenbar nicht völlig ausgegrenzt³.

Doch selbst wenn er nicht gänzlich marginalisiert war, im Zentrum stand der Mann mit der verdorrten Hand sicherlich nicht. Jesus stellt den Betroffenen dagegen in die Mitte (Mk 3,3). Die Umstehenden werden mit ihrem Alltag konfrontiert, zu dem auch die Einschränkungen jedes einzelnen gehören, sieben Tage die Woche. Die Mitte ist der Punkt, um den sich alles dreht. Jesus rückt den Mann jedoch nicht vom Rand in die Mitte, damit er begafft oder bestaunt wird, sondern um an ihm den Vorrang des Menschen gegenüber der Sabbatobservanz zu exemplifizieren. Wo Jesus die Menschen, gleich welchen Menschen, ins Zentrum rückt, haben weder ein verschämtes Wegschauen, ein fasziniertes oder irritiertes Hinschauen, noch die Verteidigung einer Doktrin um ihrer selbst willen Platz. So viel kann man behaupten, ohne den Text zu verdrehen.

Aber wollen Kinder und Jugendliche mit einer spezifischen Beeinträchtigung wegen dieser überhaupt im Zentrum stehen? Sie beanspruchen deswegen ja zumeist keine Sonderstellung; sie wollen weder an der Peripherie noch in der Mitte, sondern im Kreis der anderen stehen, als andere oder anderer unter jeweils anderen. Die Hinzuziehung der neutestamentlichen Heilungsgeschichten bietet unter dieser Hinsicht wenig Impulse für das Miteinander unterschiedlich geprägter Schülerinnen und Schüler.

Vielleicht lohnt es sich dennoch, die eine oder andere neutestamentliche Perikope gegen den Strich zu lesen. Exemplarisch können wir die Heilung des Gelähmten in Lk 5,17–26 heranziehen. Der Evangelist, der hier wie die anderen Evangelisten mit dem ihm von der Tradition zugewiesenen Namen bezeichnet wird, übernimmt die Geschichte aus dem Markusevangelium (Mk 2,1–12), wo sie eng mit dem Erzählkonzept des Evangeliums verwoben

ist. Natürlich haben Lukas und Matthäus (vgl. Mt 9,1–8) ihrerseits der Geschichte ihren Platz im Gesamtaufriß der eigenen Erzählung zugewiesen. Doch sie findet sich auch dank der Übernahme der markinischen Vorgaben im Lukasevangelium und soll hier als in sich abgeschlossene Perikope betrachtet werden, um Fragen an die Erzählung heranzutragen, für die sie ursprünglich nicht erzählt wurde.

Markus schildert die missliche Lage gleich zu Beginn seiner kleinen Einheit, doch auch Lukas beschreibt einen situativen Kontext, der einem Querschnittsgelähmten nicht unbekannt sein dürfte: Es gibt kein Durchkommen. Ein Menschaufwurf versperrt jeglichen Zugang zu Jesus. Mag man sich auf zwei Beinen auch durch die Menschentraube Stück für Stück nach vorne kämpfen, zumindest wenn man schmal ist und etwas Ellenbogeneinsatz nicht scheut, auf seiner Bahre hat der Gelähmte keine Chance, wenngleich er auf Freunde oder Verwandte, die ihn tragen, zählen kann. Die Pritsche, auf der er liegt, ist zu sperrig. Auch der Lehrer selbst kümmert sich nicht um die Beseitigung des Missstandes. „*Barrierefreiheit*“ wird beim Nazarener offenbar klein geschrieben.

Für den Gelähmten gibt es anscheinend keinen Platz im Kreis der anderen, so wie die Abweichung von der Norm in unserer Bibelarbeit oft genug keinen Platz findet, zum Leidwesen der aufgrund von Ignoranz Leidtragenden: „*Ich bekomme Bauchschmerzen oder Wutanfälle, wenn ich in der biblischen Erwachsenenbildung oder im Bibliodrama erlebe, wie unkritisch mal eben die gekrümmte Frau aufgerichtet wird – scheinbar hat man es als TeilnehmerIn gerade selbst nachvollzogen, wie befreiend das sein muss. Gleiches gilt für den ‚aufrechten Gang‘, den angeblich nur die aufnehmen können, die auch zu knien verstehen. Es ist eine Frechheit, das eine wie das andere.*“¹⁴

Natürlich geht es der Geschichte um den Erfolg der Botschaft Jesu und um das große Publikum des kleinen Streitgesprächs, an das sich die großartige Heilung anschließt. Aber an der für den Gelähmten misslichen Situation ändert das bei der vordergründigen Lektüre des Textes wenig; die Erzählung beschreibt ausdrücklich eine scheinbar unüberwindbare Hürde. Wohl dem, der findige Freunde hat, denen es an Entschlossenheit nicht mangelt, die keine Mühen scheuen. Der Gelähmte in Joh 5,7 ist auf sich allein gestellt und hat damit keine Möglichkeit, die erhoffte Heilung durch eine Wassertherapie zu erlangen.

– Dabei zeigt die enge Berührung zwischen Joh 5,8 und Mk 2,11, wie nah die johanneische Darstellung den synoptischen Wundererzählungen an einzelnen Brennpunkten steht. – In der lukanischen Erzählung bringen die Begleiter den Hilfsbedürftigen nicht nur bis zur Tür, sie schaffen ihn kurzerhand auf das Haus und lassen ihn durch das abgedeckte Dach vor Jesus herab, genau in die Mitte.

Geländers wird sie erzählt. Die Menge etwa steht bis zum Chorschluss im Hintergrund (und könnte sich ihrerseits darüber beklagen), eine konkrete Auseinandersetzung mit den sozialen Strukturen gehört nicht zum Programm. Für die Erzählung ist ein anderer Punkt maßgeblich: Das Vertrauen der kleinen Gruppe auf Jesus ist so groß, dass sich der enorme Aufwand ihrer Meinung nach lohnt.



Die Heilung des Gelähmten von Karfanaum, Mosaik Ravenna, 6. Jh.

In diesem Fall ist der Platz in der Mitte fraglos der dem Gelähmten angemessene. Denn wo Missstände herrschen, die einzelne oder Gruppen von Menschen strukturell ausgrenzen, ist es sinnvoll, die Mitte zu besetzen, um auf das Problem aufmerksam zu machen: Es gibt Menschen, die außerhalb des Kreises stehen, weil keiner darauf achtet, dass ihnen eine Beteiligung ermöglicht wird. Die neutestamentliche Erzählung interessiert sich freilich nicht für das Verhalten der Menschenmenge, keiner sorgt dafür, dass jetzt endlich der Zugang frei gemacht wird, weder jene, die im Weg stehen, noch der Lehrer. Die Heilungserzählung genügt typischen formalen Konventionen⁵. Entlang dieses

Der Gelähmte selbst erwartet wie seine Träger keine gesellschaftliche Veränderung, sondern die Behebung von Krankheit oder körperlicher Behinderung. Nachdem sich Jesus bereits einen Ruf als Heiler erworben hatte (z. B. Lk 5,15), hoffte auch der Gelähmte auf Hilfe. Unter dieser Voraussetzung nimmt die Erzählung eine überraschende Wende. Denn Jesus spricht nicht etwa ein wirkmächtiges Wort aus oder beginnt mit einer Therapie; er sagt schlicht: „Mensch, deine Sünden wurden dir erlassen“ (Lk 5,20, abweichende Übersetzung in der EÜ). Der Evangelist schreibt „Mensch“ anstelle der Anrede „Kind“ in der markinischen Parallele und erzeugt so nicht nur einen Zusammenhang

mit dem Sohn eines Menschen in Lk 5,24, sondern spricht den Hilfesuchenden auf die Weise an, die ihn von den anderen im Raum nicht unterscheidet. Bemerkenswert ist aber vor allem der sich anschließende Zuspruch Jesu. Er stellt den Gelähmten mit allen anderen, die Jesus umringen, gleich. Denn schon in der markinischen Vorlage war die Lähmung nicht als Folge der Sünde verstanden. Lk 13,1–5 stellt ausdrücklich fest, dass Schicksalsschläge kein Hinweis auf die besondere Sündhaftigkeit der Betroffenen sind, vielmehr haben alle Menschen Schuld auf sich geladen.

Für einen Moment spielt das Handicap des Gelähmten überhaupt keine Rolle, weil Grundlegenderes (vgl. Joh 5,14) zur Sprache kommt, das alle angeht: den Ausgang aus der Sündenverfallenheit der Menschen. Das Herz ist entscheidend, nicht das Handicap. Jesus spricht von einer Heilung, die alle nötig haben. In Sachen Hartherzigkeit und Kleinmütigkeit wird der Gelähmte aber von anderen im Haus überboten. Er findet sich zwar in der Mitte wieder und wird persönlich angesprochen, doch er steht exemplarisch für alle Menschen, gleich, ob sie laufen können oder nicht.

An das kurze Streitgespräch mit Schriftgelehrten und Pharisäern über die Vollmacht der Sündenvergebung schließt sich dann doch noch die Heilung an. Aber sie steht für Jesus nicht von Beginn an im Mittelpunkt. Man könnte der Erzählung vorwerfen, sie instrumentalisiere das Schicksal des Gelähmten, um die Größe und Vollmacht des Heilenden zu betonen und zeige am Gelähmten selbst kein Interesse. Dieser Eindruck ließe sich auch bei der Lektüre von Joh 9,2–3 gewinnen. Die Vorstellung der Jünger, die Blindheit des Mannes könne eine Strafe für die eigene Sünde oder gar die Sünde der Eltern sein, begegnet Jesus mit dem Hinweis, am Blinden solle das Werk Gottes offenbar gemacht werden. Gegen solche Konzepte der literarischen Entwürfe könnte man einwenden, dass eine Didaktik, die das Leid des einzelnen billigend in Kauf nimmt, kritisch zu hinterfragen ist.

Auch das Lukasevangelium ist vergleichsweise desinteressiert an den von Behinderung Betroffenen. Nicht ein einziges Wort des Gelähmten ist in wörtlicher Rede wiedergegeben. Tatsächlich erfahren die Menschen, die von Jesus Hilfe erwarten, in den Evangelien zumeist wenig Aufmerksamkeit von der Erzählung. Sie „gehören zum anonymen Heer der gesichts- und konturenlos des Reiches

*Gottes und seiner neuen Ordnung harrenden Blinden, Lahmen, Aussätzigen, Besessenen und Gehörlosen, die als Paradigmen, aber nicht als Individuen erscheinen*⁶. Wir finden kaum einmal eine breitere Schilderung ihrer Notsituation. Oft genug scheint sich ihre Identität in ihrer Hilfsbedürftigkeit zu erschöpfen. An keiner Stelle wird darauf hingewiesen, dass ein Behinderter über besondere andere Kompetenzen verfügt.

Das ist allerdings auch nicht zu erwarten, weil der Text andere Aspekte fokussiert⁷. Es unterscheidet die Hilfesuchenden zudem kaum von anderen Figuren in den Evangelien, die von Jesus abgesehen alle, auch die Jünger, schemenhaft bleiben, obschon wir in einigen Fällen Namen oder Einzelheiten über die Person erfahren. Bei der Lektüre der Bibel ist maßgeblich, was der Text uns zu sagen hat, auch wenn wir die Antwort auf diese Frage je unterschiedlich konstruieren; es geht nicht darum, den Text wie eine Enzyklopädie auf unsere Anfragen hin zu befragen. Das bedeutet nicht, dass vieles in der Bibel nicht vorkommt, es kommt oft anders vor, als wir es erwarten, und wird meist weniger konkret.

Wenn wir nach Texten im Neuen Testament fahnden, die uns zu einem besseren Umgang miteinander anleiten, müssen wir daher nicht zuerst in die Geschichten über Wunderheilungen schauen, sondern in Texte, die sich mit der Verwirklichung der Nächstenliebe und der Gottesherrschaft befassen, auch wenn Menschen mit Behinderungen in ihnen selten ausdrücklich eine Rolle spielen.

Vielleicht kann Bibelarbeit im Blick auf einen inklusiven Religionsunterricht trotz mancher Barrieren dennoch auch an neutestamentlichen Heilungserzählungen Maß nehmen. Die lukanische Erzählung macht immerhin deutlich, dass sich durch die Heilung auch die soziale Situation des einst Gelähmten grundlegend verändert hat: Er geht zur Tür hinaus. Gleich, ob man ihm ehrfurchtsvoll Platz machte oder er sich mit der Bahre unter dem Arm seinen Weg durch die Menge bahnen konnte. Die gesellschaftlichen Hindernisse, die ihn bislang einschränkten, scheinen überwunden, wenn auch nur deshalb, weil seine Krankheit oder Behinderung nicht länger besteht.

Wer sich an Jesu Handeln orientieren will, muss keine Wunder bewirken, wenn er es nicht kann. Übertragen auf die eigenen Möglichkeiten impliziert die lukanische Erzählung aber auch, dass es darum gehen muss, den Menschen mit ihren je spezifischen Einschränkungen einen Weg

freizugeben, der ihnen einen Platz im Kreis der anderen sichert. Wenn Jesus die soziale Situation der Menschen mit Beeinträchtigungen durch eine Heilung verändert und wir nicht einfach durch ein Wort eine körperliche oder geistige Behinderung und die daraus resultierende Ausgrenzung beheben können, dann sind wir dazu aufgefordert, Brüche in den sozialen Beziehungen auf andere Weise zu heilen. Dabei muss es nicht nur um Blinde und Gehbehinderte gehen, sondern auch um jene mit sozialen Defiziten, die sie allein nicht beheben können oder auch um jene, die sich selbst im Weg stehen, daran aber ohne Hilfe nichts ändern können. Jeder Klasse und jedem Kurs ist das Ziel aufgegeben, die Sichtweise in den Köpfen aller so weit zu verändern, dass sie im Handeln des einzelnen zum Tragen kommt und die Situation jener mit Einschränkungen in dem Maße zu verbessern, in dem es uns möglich ist, in einer Zeit, in der die Vollendung der Gottesherrschaft noch aussteht. Oft braucht es nicht mehr als eine helfende Hand oder ein aufmunterndes Wort. Dabei ist die helfende Hand oft die Hand einer Gehbehinderten, das aufmunternde Wort das Wort einer Blinden.

Literatur

- Günther Emlein, Menschen mit Behinderungen. Biblisch-exegetische Gedanken, in: PTh 85 (1996) 239–255.
- Edgar Kellenberger, Der Schutz der Einfältigen. Menschen mit einer geistigen Behinderung in der Bibel und in weiteren Quellen, Zürich 2011.
- Susanne Krahe, Aus Schwäche Stärke ziehen. Was der Apostel Paulus Frauen mit Behinderungen zu sagen hat, in: Zeitzeichen 9/2004 (2004) 20–22.
- Mary A. McColl, Jesus and People with Disabilities. Old Stories, New Approaches, in: The Journal of Pastoral Care & Counseling 63 (2009) 1–11.
- Josef N. Neumann, Behinderung, in: Kurt Erlemann u. a. (Hg.), Neues Testament und Antike Kultur. 5 Vol., Neukirchen-Vluyn 2011, Vol. 2, 68–70.
- Dorothee Wilhelm, „Normal“ werden – war's das? Kritik biblischer Heilungsgeschichten, in: BiKi 61 (2006) 103–105.
- Ruben Zimmermann, Frühchristliche Wundererzählungen – eine Hinführung, in: ders. (Hg.), Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen. Band 1: Die Wunder Jesu, Gütersloh 2013, 5–67.

Anmerkungen

- 1 Vgl. auch Kellenberger, 2011, 32–35.
- 2 Wilhelm, 2006, 104, vgl. auch Emlein, 1996, 250.
- 3 Vgl. auch Neumann, 2011, 70.
- 4 Wilhelm, 2006, 105.
- 5 Zur Diskussion vgl. etwa Zimmermann, 2013, 22–32.
- 6 Krahe, 2004, 20, vgl. auch McColl, 2009, 6–7.
- 7 Vgl. auch Emlein, 1996, 251–252.



Prof. Dr. Karl Matthias Schmidt
lehrt Biblische Theologie am
Institut für Katholische
Theologie der Justus-Liebig-
Universität Gießen.

Eine Schule für alle

Inklusive Schulwelten gestalten sich

Von Susanne Scheuch-Ahrens

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) hat sich die Bundesrepublik Deutschland im März 2009 verpflichtet, ein „*inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen*“¹ zu gewährleisten. Das Menschenrecht auf ungeteilte Teilhabe und Nichtaussonderung gilt es seitdem in einem breiten gesamtgesellschaftlichen Kontext – in allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft – mit einem verstärkten politischen Impetus und sozial- und schulgesetzlicher Hinterlegung umzusetzen.

Für den Bereich des Schulwesens leitet sich daraus die Verpflichtung ab, noch konsequenter als bisher im Rahmen der integrativen Beschulung (Gemeinsamer Unterricht) praktiziert, die Nichtaussonderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und besonderen Bedürfnissen zu verhindern und inklusive Schulwelten bereitzustellen. Sozialministerium, Kultusministerium, Elternverbände, Rechtsanwälte und private Träger ringen seitdem in politischen und öffentlichen Gremien um Finanzierungswege. In Folge eines gestärkten Elternwahlrechts auf freie Schulwahl ist diese Debatte begleitet von juristischen Einklagevetos um inklusive Beschulungsformen in einem Zeitalter, in welchem die Haushaltskassen der Länder einer verbindlichen strengen Einsparungspolitik und der Doktrin der Nicht-Noch-Mehr-Verschuldung unterworfen sind.

In den sich hier anschließenden Ausführungen wird keine Erörterung von vertiefenden pädagogischen „*heterogenitätsbewussten inklusiven Ansätzen*“² erfolgen, die unter den Überschriften „*Diversity Education, Inklusive Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Menschenrechtsbildung auf vielfältige mehrperspektivische Denkweise den Gedanken der Inklusion diskutieren*“³. Vielmehr wird die aktuelle Umsetzungssituation zusammengefasst und mit einigen Schlagwörtern dargestellt.

Keine einheitlichen Umsetzungswege der Bundesländer

Die UN-Behindertenkonvention wird in allen Bundesländern orientiert an den jeweiligen landeseigenen Schulgesetzen und den regionalen Schulorganisationsformen von Förderschulen, Beratungs- und Förderzentren (Kompetenzzentren), allgemeinen Schulen und sogenannten Schwerpunktschulen auf der Basis von sehr verschiedenen Umsetzungswegen organisiert. Eine bundeslandübergreifende Vergleichbarkeit von Best-Practice-Modellen ist daher nur eingeschränkt gegeben und erfordert eine umfangreiche fachliche Schulpolitik- und Systemkenntnis von Organisationsmodellen und Ressourcenverteilung, um Transferprozesse auf die ländereigenen regionalen Rahmenbedingungen zu leisten. Grundsätzliche Gelingensbedingungen lassen sich allerdings doch ableiten.

Umlenkung von sonderpädagogischer Personal- und Kompetenzressource

In strategischen Mehrjahresplänen der Kultusministerien wird in den nächsten Jahren sukzessiv bestehende sonderpädagogische Personal- und Kompetenzressource aus Förderschulen in Allgemeine Schulen umgelenkt, die sich dort im Kontext von präventiver Beratung, Diagnostik und Inklusivem Unterricht als Unterstützungsleistung für Schülerinnen und Schüler ohne und mit Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf an der Regelschule organisiert. Mehr und mehr erhalten alle allgemeinen Schulen (mit Ausnahme der beruflichen Schulen!) insbesondere für die Jahrgänge 1–10 eine feste sonderpädagogische Unterstützungsgröße, d.h. abgeordnete Förderschullehrkräfte sind fester Bestandteil eines Kollegiums einer Regelschule.

Auch wegen demographischer Entwicklungen ist davon auszugehen, dass in den nächsten Jahren die Anzahl

bestimmter Förderschulen (z.B. für den Förderschwerpunkt Lernen) sowie deren Schülerzahlen rückläufig sein werden, da mit dem flächendeckenden Ausbau der sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren die ohnehin gewachsene Haltekraft der Allgemeinen Schulen für Schüler mit besonderen Bedürfnissen gewachsen ist und somit ihr Verbleib im inklusiven Schulsetting anders gesichert werden kann.

Selbstverständlich werden auch zukünftig Förderschulen eine wichtige Existenzberechtigung haben und ein entscheidender Qualitätsbaustein unserer Bildungslandschaft sein, da es auch weiterhin Schülerinnen und Schüler geben wird, die nicht im inklusiven Unterricht ihren Bedürfnissen und pädagogischen Erfordernissen entsprechend gefördert werden können. Dies betrifft in ganz besonderem Maße Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Sinnesbeeinträchtigungen, sozial-emotionalen Auffälligkeiten und/oder psychiatrischer Symptomatik. Es ist unbestritten, dass Förderschulen ein hohes (multi-) professionelles pädagogisches Niveau und auch gesicherten Schutz- und Entwicklungsraum anbieten (z.B. für die Förderschwerpunkte Sprache, sozial-emotionale Entwicklung, Sehen, Hören), wofür trotz größter fachlicher Anstrengungen die Allgemeinen Schulen noch viele Jahre brauchen oder auch solches perspektivisch nicht zur Verfügung stellen werden können, weil die entscheidenden Gelingensfaktoren wie z.B. die Klassengröße, die Klassenraum- und Personalausstattung nicht im angemessenen Niveau vorhanden sind. Festzustellen ist, dass insbesondere die weiterführenden Schulen sich zunehmend mehr der Thematik der inklusiven Beschulung stellen müssen, da erfolgreich „inkludierte“ Schülerinnen und Schüler der Grundschule nun auch in den Gymnasien sowie Gesamt- und Realschulen ankommen und dort eine erfolgreiche Fortsetzung ihrer Schullaufbahn erfahren sollten und müssen (z.B. Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrumsstörung).

(Noch) Grenzen der Inklusion durch Ressourcenvorbehalt

In allen Bundesländern ist in den Schulgesetzen der Ressourcenvorbehalt als einschränkender Umsetzungsfaktor von Inklusion festgeschrieben, d.h. verfügt eine Schule nicht über ausreichend sächliche (z.B. Rollstuhlrampen, Aufzug) und personelle Ausstattung zur Förderung eines Schülers oder einer Schülerin mit Anspruch auf sonder-

pädagogische Förderung, kann ein Antrag auf inklusive Beschulung seitens der Schulaufsichtsbehörde auch abgelehnt werden. Damit erfährt das grundsätzlich gestärkte Elternwahlrecht eine wesentliche ausgrenzende Einschränkung, weil durch den Ressourcenvorbehalt betroffene Schüler wieder einer Förderschule zugewiesen werden können. Mit dem Modell der Schwerpunktschulen versucht das Kultusministerium bestimmte Schulen räumlich und sächlich optimal auszustatten und außerdem personelle Ressourcendündelung vorzunehmen. Auch das Sozialministerium und die Kommunen müssten in diese Organisation verpflichtend einbezogen werden, da insbesondere die Schulträger und die Jugendämter entscheidende Ergänzungsleistungen für inklusive Beschulungssettings bereitstellen können und müssen (z.B. Poolösungen für Teilhabeassistenzen). Aktuelle politische Diskussionen lassen aber erkennen, dass aufgrund leerer Kassen jede Seite versucht, Zuständigkeiten in andere ‚Zuständigkeitslager‘ zu delegieren.

Inklusiver Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Ungeachtet der UN-Behindertenkonvention basiert moderne Schul- und Unterrichtsentwicklung in den letzten 30 Jahren längst auf einer inklusiven Förder- und Unterrichtskompetenz aller Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen. Insbesondere in den Grundschulen ist die Tradition und Kultur des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung schon allgemeingültiger Standard. Das heißt, hier hat sich gemeinsame fachliche Kompetenz von Förder- und Regelschullehrkräften im Unterrichten und Fördern nach individuellen Entwicklungs- und Lerngesichtspunkten nachhaltig etabliert.

Orientiert an den Bildungsstandards ist eine ressourcen- und kompetenzorientierte Unterrichtsplanung für alle Schülerinnen und Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, mit und ohne Hochbegabung usw.) verbindlicher Qualitätsstandard. Unter dem Stichwort „Inklusive Didaktik“ lässt sich für das Lehrpersonal eine umfangreiche Fachliteratur abrufen. Auch Schulbuchverlage haben ihr Schulbuchsortiment diesen kompetenzorientierten Erfordernissen für den Unterricht von heterogenen Lerngruppen auf hohem Niveau angepasst.

Unter der Überschrift „*Inklusiver Unterricht*“ werden die Organisationsformen *Inklusive Beschulung*, *Gemeinsamer Unterricht* und *Vorbeugende Maßnahmen* zusammengefasst. Die Anforderungen an die didaktische und methodische Gestaltung des Inklusiven Unterrichts entsprechen denen des differenzierten und individualisierten Unterrichts.

Die Prinzipien eines solchen Unterrichts zielen darauf ab, dass durch Lernen an einem gemeinsamen Unterrichts-Lerngegenstand auf verschiedenen Kompetenzniveaus gearbeitet wird. Dabei richtet sich die didaktische Auswahl der Kompetenzen nach den Bildungsstandards sowie den entsprechenden Richtlinien der jeweiligen Förderschwerpunkte (Lernen, sozial-emotionale Entwicklung, geistige Entwicklung, Sprache, Hören, Sehen und Kranke). Dazu müssen passende Methoden zu den Kompetenzniveaus ausgewählt werden. Die Unterrichtsplanung orientiert sich daher am individuellen Kompetenzerwerb: Unterrichtsformen wie Wochenplan, Stationenlernen, Projektarbeit, Partner- und Gruppenarbeit, auch Elemente des ETEP, TEACHH oder Unterstützter Kommunikation (vgl. dazu die Mailadressen im Anhang). Allem gemeinsam ist die grundsätzliche Förderung der aktiven Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler und dass Heterogenität der Lerngruppe den Normalfall darstellt.

Großer Korrekturbedarf besteht allerdings noch in der Lehrerausbildung, die nach wie vor die getrennte Ausbildung von Förderschullehrkräften und Regelschullehrkräften vorsieht und das veränderte Berufsbild insbesondere der Förderschullehrkraft unzulänglich berücksichtigt. Förderschullehrkräfte werden nach wie vor ausschließlich für den Förderort Förderschule im Referendariat ausgebildet. Nur in Ausnahmefällen gelingt es in Kooperationen von Studienseminaren und Regelschulen als Ausbildungsschulen auch Regelschulen zu gewinnen. Dies bedeutet, dass dort die angehenden Förderschullehrkräfte tatsächlich für das inklusive sonderpädagogische zukünftige Arbeitsfeld von Anfang an ausgebildet werden, da bereits in der Ausbildung das Team Teaching und die Unterrichtsorganisation von heterogenen Lerngruppen zentraler Ausbildungsbestandteil sind. Es ist unabdingbar, dass die Lehrerausbildung die Inklusionsthematik in die Ausbildungsmodulare für Förderschul- sowie Regelschullehrkräfte zukünftig zentral integrieren muss.

Wesentliche Erfolgsbedingung für eine gelingende inklusive Schulwelt ist die Haltung aller an dieser Gestaltung und Realisierung beteiligten Institutionen, Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Diese Haltung meint, dass Diversität längst selbstverständlicher Alltag ist – alle müssen tagtäglich in und außerhalb der Schule den Umgang mit Verschiedenheit lernen und bereit sein, sich besonders in ihren professionellen Rollen und Aufträgen in dieser Haltung umfassend schulen und erweitern zu wollen.

Dafür ist es erforderlich, veraltete Rollen- und Kompetenzraster an gesellschaftliche Ist-Zustände von Pluralität und allgemeinen Menschenrechten anzupassen. Auch längst vorhandene sächliche und personelle Ressourcen müssen mit der Bereitschaft, alte Besitzstände aufzugeben, an neue Aufträge und Pool-Lösungsmodelle adaptiert werden. Hier geht es um die mutige Bereitschaft, sich erneut mit konstruktivistischen Menschenbildern sowie auch unserem christlichen Menschenbild auseinanderzusetzen. So werden in einem gemeinsamen schulischen Rahmen neue dialogisch orientierte inklusive Lernwelten geschaffen.

Weiterführende Links

<http://www.etep.org>

<http://www.isaac-online.de/index.php/unterstuetzte-Kommunikation>

<http://www.wikipedia.org/wiki/TEAC>

Anmerkungen

- 1 *Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen* (Hg.), *Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung* (amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument), Berlin 2010, 35.
- 2 *Annedore Prengel*, *Inklusion pädagogisch – Grundverständnisse, Voraussetzungen und Konzeptionen*, in: *Volker Elsenblast – Matthias Otte – Annette Pithan* (Hg.), *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 1. Februar 2013 in Hofgeismar* (epd-Dokumentation 27-28/2013), Münster 2013, 6-14, 6.
- 3 Vgl. ebd.



*Schulamtsdirektorin i.K.
Susanne Scheuch-Ahrens
ist Referentin für Sonderpädagogik und Inklusion
im Dezernat Schulen und
Hochschulen des Bischöflichen
Ordinariats Mainz.*

Die Schönheit des Unvollkommenen

Krankheit und Behinderung im Film

Von Franz Günther Weyrich



Behinderung im Film, behinderte Menschen als Protagonisten einer Filmerzählung – mit Blick auf die Filmgeschichte erscheint dies als ein relativ neues Motiv. Es kann einem der Film „FREAKS“ (USA 1932)

von Tod Browning einfallen: Der Regisseur, in den dreißiger und vierziger Jahren vor allem durch Horrorfilme bekannt, erzählt hier eine Geschichte aus dem Schaustellermilieu, in dem eine Gruppe aus Kleinwüchsigen, siamesischen Zwillingen und anderen, ihren Körper zur Schau stellenden Menschen sich an der Ausbeutung und Demütigung eines ihrer Mitglieder durch einen „Normalwüchsigen“ rächt. Obwohl der Film den Genreerwartungen entsprechend die fantastischen Elemente seiner Geschichte weidlich ausspielt, ist doch interessant, wie hier eine zwar äußerlich auffällige und befremdlich erscheinende Außenseitergruppe gezeichnet wird, die sich aber „in allem Elend ein Gefühl für Würde, Recht und Liebe bewahrt“ hat, während die äußerlich Normalen als böse Menschen gezeichnet sind – ein für die damalige Zeit unerwarteter und wohl auch provokanter Ansatz. Zugleich drückt sich hier auch eine problematische Gegenüberstellung von Norm und nicht der Norm entsprechend, von äußerer Erscheinung und innerer Haltung aus, die aus heutiger Perspektive kaum mehr nachvollziehbar erscheint.

Erst etwa ab den siebziger Jahren taucht das Thema Behinderung im Film wieder mehr als nur motivisch und auch

mit einer gewissen Breitenwirkung auf. „GOTTES VERGESSENE KINDER“ aus dem Jahr 1986 erzählt die Liebesgeschichte zwischen einer gehörlosen jungen Frau, die sich weigert, die Lautsprache zu lernen, und einem jungen Lehrer an ihrer Schule. In den Konventionen einer Liebesgeschichte vermittelt der Film publikumswirksam einen Einblick in die Lebenswirklichkeit gehörloser Jugendlicher im Amerika der Achtzigerjahre und erzählt dabei die Geschichte einer Begegnung und Annäherung zweier unterschiedlicher Figuren. Ganz ähnlich im Film „RAIN MAN“ aus dem Jahr 1988: Hier ist es die Begegnung zweier Brüder, eines jungen vor dem Ruin stehenden Autohändlers, der beim Tode seines Vaters von der Existenz seines autistischen älteren Bruders erfährt, den er aufspürt und zur Behebung seiner finanziellen Probleme missbrauchen will. Auch hier schildert der Film eine Annäherung zweier unterschiedlicher Charaktere, die zugleich einen Einblick in die Eigenheiten und Probleme autistischer Menschen ermöglichen will.

Dieses im Kern recht einfache narrative Schema einer Konfrontation unterschiedlicher Charaktere ist durchaus auch





in einigen jüngeren Produktionen zu erkennen, wenngleich sich hier Differenzierungen und Ausweitungen bemerken lassen. „ZIEMLICH BESTE

FREUNDE“ aus dem Jahr 2011 schildert im Gewand einer Komödie das Aufeinandertreffen eines reichen, durch einen Unfall an den Rollstuhl gefesselten Großbürgers mit einem Einwanderer, der mehr unwillig als wirklich motiviert sich bei diesem als Pfleger verdingt. In Erwartung der obligatorischen Unterschrift, die sein erfolgloses Bewerbungsgesuch nur bestätigen soll und damit seine Sozialleistungen sichert, sieht er sich in Folge jedoch mit einem Anstellungsangebot konfrontiert: Philippe, sein zukünftiger Arbeitgeber, der von (echtem und falschem) Mitleid und der Fürsorge seines Umfeldes eher genervt ist, sieht in der Direktheit, ja Dreistigkeit des jungen Farbigen eine im wahrsten Sinne des Wortes belebende Alternative. In der Folge werden beide voneinander und miteinander lernen müssen, und beiden gestattet der Film am Ende eine Hoffnungs-Perspektive. Die in der Ausgangskonstellation recht schematisch angelegte Gegensätzlichkeit (weiß – schwarz, reich – arm, behindert – nicht behindert) wird im Laufe des Films in eine Annäherung umgesetzt, die zwar märchenhaft-utopische Züge hat, aber durch die Glaubwürdigkeit der Charaktere bzw. die Leistungen der Schauspieler durchaus berührt. Zugegeben, als Komödie funktioniert der Film nur, weil er die Härte der Realität zumindest partiell ausblendet: Die Krebserkrankung, der Tod von Philippes Frau und die Krise, in die er daraufhin gerät, werden im Film nur angedeutet; in der dem Film zugrunde liegenden und auf wahren Erlebnissen beruhenden Vorlage sind sie intensiver ausgeführt. Auch die finanzielle Sorglosigkeit der Hauptfigur und die daraus resultierende Versorgung spiegeln sicher nicht realistische Verhältnisse von Menschen mit solchen körperlichen Behinderungen – weder in Frankreich noch in Deutschland. Dennoch gelingt es dem Film meines Erachtens, das Heilsame (der inneren wie der äußeren Verletzung) einer Beziehung nachvollziehbar zu machen, die in der sozialen und kulturellen Differenz keine unüberwindlichen Gegensätze sieht, nicht angstvoll, sondern neugierig, nicht ablehnend, sondern offen dem Anderen und Fremden begegnen will.

Eine – allerdings ganz anders gelagerte – Paarkonstellation bildet auch den Kern des norwegischen Films „ELLING“:

Zwei Jahre Aufenthalt in einer psychiatrischen Klinik führen den menschenscheuen Soziopathen Elling und den nicht weniger lebensuntüchtigen Kjell Barne zusammen, dessen bevorzugtes, wenn nicht ausschließliches Interesse reichhaltigem Essen und Frauen gilt, denen er bislang aber eher in seinem Begehren als in der Wirklichkeit begegnet ist. Nach Beendigung ihres Klinikaufenthaltes sollen die beiden nun zusammen eine Wohnung beziehen und unter der Aufsicht eines Sozialarbeiters unter Beweis stellen, dass ihre Therapie erfolgreich war und sie in der Lage sind eigenständig in der Welt zu leben. Nach vielen Mühen, sich den Anforderungen eines Lebens in der Großstadt Oslo anzupassen, finden beide ihren Weg: Kjell Barne wird eine Frau finden, die schwangere Reinigungskraft Reidun, und Elling entwickelt ein Selbstbewusstsein als Sonderling, indem er sich als Underground-Poet betätigt. Dabei gelingt es dem Film, seine beiden skurrilen und auch widerständigen Protagonisten dem Zuschauer im weiteren Verlauf immer näher zu bringen, ihre Begrenzungen und die Mühen, damit umzugehen, nachvollziehbar zu machen. Im Kern steht dabei die Frage nach „Normalität“ und Außenseitertum, die Frage, wie weit sich Menschen auf jene einlassen können, die am Rande der Gesellschaft stehen, die ‚schrägen Vögel‘, die Künstler, die Hilfsbedürftigen ... In der Figur des Sozialarbeiters Frank – ganz sicher nicht frei von Ironie und Gesellschaftskritik – zeichnet der Film eine Gestalt, die ganz unprätentiös und professionell die Macken ihrer Zöglinge annimmt und aushält, um ihnen ein Leben in Freiheit und Eigenständigkeit zu ermöglichen.

Eine andere psychische Behinderung steht im Mittelpunkt der deutschen Produktion „EIN TICK ANDERS“: Die siebzehnjährige Eva leidet unter dem sogenannten „Tourette-Syndrom“, einem – wie sie es nennt – „Schluckauf im Gehirn“, der sie zwanghaft und zu-



meist in unpassenden Situationen dazu verleitet, unvermittelt Grimassen zu schneiden oder wenig schmeichelhafte Wörter auszustoßen. Der Film folgt dabei weitgehend der Perspektive seiner Hauptfigur, die die Ereignisse und ihr Innenleben aus dem Off heraus beschreibt und kommentiert. So gelingt es dem Film, die Zuschauer in die Figur mit hinein zu nehmen, das Beziehungsgeflecht ihrer kaum weniger skurrilen Familie von hier aus zu kommentieren und gelegentlich auch zu karikieren, etwa die Tollpatschigkeit ihres Vaters, die oft naive Hilflosigkeit ihrer Mutter im Umgang mit der Tochter und anderes mehr. Gerade die Familie ist es aber auch, die der Hauptfigur Halt, Selbstvertrauen und Zuversicht gibt, in dem Bemühen einen eigenen Weg zu gehen, erwachsen zu werden. Die Bewegung, die der Film beschreibt, ist jene, aus vertrautem Terrain heraus sich in eine Welt zu begeben, die mit der Andersartigkeit eines Menschen nicht umgehen kann. Eva scheitert zunächst bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle; sie wird, als sie eine Leiche findet und diesen Fund bei der Polizei anzeigen will, nicht ernst genommen und anderes mehr. Wenn auch etwas uneinheitlich zwischen sanft ironischer Karikatur, spielerisch-poetischer Leichtigkeit und Krimispannung inszeniert, eignet sich der Film meines Erachtens gerade für ein jugendliches Publikum sowohl als Annäherung an ein Krankheitsbild als auch als eine Auseinandersetzung zum Thema Erwachsenwerden und Familie.



Einen anderen Weg, die klassische Zweier-Konstellation aufzulösen, beschreitet der Film "RENN, WENN DU KANNST": Hier ist es eine konventionelle Dreiecksgeschichte, die ihr Sujet (körperliche) Behinderung innerhalb einer kleinen Gemeinschaft narrativ verortet. Der Zivildienstleistende Christian trifft auf

den etwa gleichaltrigen querschnittsgelähmten Benjamin, der schon seit Jahren an den Rollstuhl gefesselt ist. In ihm begegnet er einem Misanthropen, der seinen neuen Pfleger wie auch alle Vorgänger mehr schikaniert als sich für die Unterstützung dankbar zu zeigen. Auf dem Balkon seiner kleinen Wohnung in der Stadtsiedlung verbringt er seine Zeit damit, mit einem Fernrohr die vorbeiradelnde Cellostudentin Annika zu beobachten. Als ausgerechnet

sein Zivildienstleistender Christian auf sie trifft und sich mit ihr anfreundet, wird aus dem Duo ein Trio, das in eine ganz eigene Dynamik kommt: Nicht nur Benjamin ist auf Hilfe anderer angewiesen, sondern auch Annika, die vor jedem Soloauftritt in Panik gerät. In dieser Gemeinschaft gelingt es ganz allmählich, Blockaden und Schutzpanzer ein wenig aufzubrechen und sich zu öffnen, auch wenn dies gerade Benjamin, der sich hinter seiner Eloquenz und seinem Zynismus gut versteckt hat, schwerfällt. Die Suche nach einem Platz im Leben, nach Liebe, Gemeinschaft, Teilhabe sind dabei unverkennbar wesentliche Themen der Protagonisten und des Films. Die Körperbehinderung Benjamins ist dabei nichts, was ihn grundsätzlich von den anderen unterscheidet, sondern bestenfalls eine ‚Spielart‘ des Lebens – wenn auch eine, die näher an die Verzweiflung führen kann. Der Charme des Films liegt dabei nicht zuletzt darin, wie selbstverständlich die Figuren mit den Defekten der anderen umzugehen vermögen bzw. sich auf sie einlassen können.

Ein letzter Film sei noch genannt, auch wenn er im Vergleich zu den anderen eine deutlich ‚härtere Kost‘ darstellt. „DER GESCHMACK VON ROST UND KNOCHEN“ des französischen Regisseurs Jacques Audiard lässt die junge Tier-Trainerin Stéphanie



durch einen Unfall mit ihren Walen beide Unterschenkel verlieren. Sie verfällt in eine tiefe Depression, und erst nach Wochen ruft sie Ali an, eine Zufallsbekanntschaft, mit der sie eigentlich kaum etwas verbindet. Ali, ein Kick-Boxer, der auch als Türsteher arbeitet, erscheint außerhalb seiner Kämpfe als geradezu völlig gefühllos. Wenn er Stéphanie später Sex anbietet („nur um zu wissen, ob es noch geht“), dann ebenso emotionslos, wie er sie mit dem Rollstuhl an den Strand schiebt und ins Wasser trägt. Vielleicht ist es gerade die Abwesenheit von Mitleid, die ihr hilft, diese Beziehung zuzulassen, und immer mehr lässt sie sich auch auf Alis Leben ein und merkt schließlich, wie sehr sie ihn braucht. Erst gegen Ende des Films gelingt es dann auch Ali, nicht nur Gefühle zu zeigen, sondern auch Verantwortung zu übernehmen gegenüber seinem Sohn und den Menschen, die ihm nahe sein wollen. Fast alle Figuren in Audiards Film sind Verletzte, Versehrte, innerlich

wie äußerlich. Die brutalen Kämpfe, die Ali im Film führt und Stéphanie beobachtet, können auch als Bild für die inneren Kämpfe beider Figuren stehen, für die verzweifelte Suche nach Momenten des Heilseins in einer unheiligen und kalten Welt. Dabei ist die Kälte, die Ali ausstrahlt, interessanterweise zunächst das ‚Einfallstor‘ für eine Begegnung, die aber dabei nicht stehen bleibt, sondern deren Überwindung nachdrücklich fordert.



*Franz Günther Weyrich
ist Leiter des Amtes für
katholische Religionspädagogik
in Wetzlar.*

Im Text erwähnte Filme

- FREAKS
USA 1932, Tod Browning, 64 Minuten.
- GOTTES VERGESSENE KINDER
USA 1986, Randa Haines, 119 Minuten, FSK: ab 12.
- RAIN MAN
USA 1988, Barry Levinson, 133 Minuten, FSK: ab 12.
- ELLING
Nor 2001, Petter Naess, 90 Minuten, FSK: ab 6.
- RENN, WENN DU KANNST
D 2009, Dietrich Brüggemann, 116 Minuten,
FSK: ab 12.
- EIN TICK ANDERS
D 2010, Andi Rogenhagen, 87 Minuten, FSK: ab 6.
- ZIEMLICH BESTE FREUNDE
F 2011, Eric Toledano & Olivier Nakache, 110 Minuten,
FSK: ab 6.
- DER GESCHMACK VON ROST UND KNOCHEN
F/B 2012, Jacques Audiard, 127 Minuten, FSK: ab 12.

Anmerkung

1 Kurzkritik des film-dienst.



RU-heute online
www.bistum-mainz.de/ru-heute

Unsere Zeitschrift ist auch auf der Homepage des Bistums Mainz (www.bistum-mainz.de) vertreten.

Eine Download-Datei ermöglicht es Ihnen, das gesamte Heft oder Einzelartikel herunter zu laden.

Sie können uns Ihre Meinungen, Wünsche und Anregungen per E-Mail zukommen lassen.

RU.heute@bistum-mainz.de

Ihr Redaktionsteam

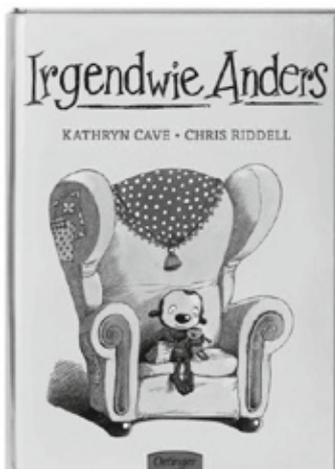
„Irgendwie anders“

Ausgewählte Kinder- und Jugendbücher zum Thema „Anderssein“

Von Andrea Velthaus-Zimny

**Kathryn Cave –
Chris Ridell,
Irgendwie
anders¹**

Irgendwie anders, die Hauptfigur des Buches, „wusste, dass er irgendwie anders war, denn alle fanden das“, aber er möchte dazugehören. Er müht sich redlich, so zu werden, wie die anderen Tiere: „Er lächelte wie sie [...] Er malte Bilder. Er spielte, was sie spielten [...] Er brachte sein Mittagessen auch in einer Papiertüte mit.“ Aber sein Bemühen, dazu zu gehören, fruchtet nicht. Die Tiere können nichts mit ihm anfangen. So erklärt die Phalanx der versammelten Tiere, ausgestattet mit den Attributen der „Zivilisierung und Kulturentwicklung, da sie allesamt aufrecht stehen und bekleidet sind“² – die Hasen mit ordentlich gebundenen Krawatten und in Hosen mit Hosenträgern, die Füchsin in kariertem Kleid mit weißem Kragen, die Hasendame mit geblümter Schürze, die Giraffen und Vögel mit Tennisschlägern und Turnschuhen und zum Teil mit übergroßen Brillen – dem *Irgendwie anders*, der nackt und bloß vor ihnen steht: „Tut uns leid, du bist nicht wie wir. Du bist irgendwie anders. Du gehörst nicht dazu.“ So zieht sich *Irgendwie anders* in sein Haus auf dem Gipfel eines hohen Berges zurück, sehr anschaulich dargestellt, da die Beschwerlichkeit des Weges, um auf den Gipfel des Berges und damit zu *Irgendwie anders* zu gelangen, in der Darstellung des kleinen auf einem hohen Berg schwankenden Häuschens plastisch die Einsamkeit des *Irgendwie anders* vor Augen führt. Eines Abends klopft es an der Tür und *Etwas* begehrt Einlass mit der Behauptung „Ich bin genau wie Du“. *Irgendwie anders* kann diese



Behauptung überhaupt nicht nachvollziehen. Er betrachtet, höchst irritiert, dieses unverschämte *Etwas* von allen Seiten und kommt zu dem Schluss: „Du bist nicht wie ich! Du bist überhaupt nicht wie irgendwas, das ich kenne. Tut mir leid, aber jedenfalls bist du nicht genauso irgendwie anders wie ich“ und setzt kurzer Hand das *Etwas* vor die Tür. Doch dann, als sich das *Irgendwie anders* im Spiegel betrachtet, begreift er und eilt dem *Etwas* hinterher, „griff [...] nach seiner Pfote und hielt sie ganz, ganz fest. Du bist nicht wie ich, aber das ist mir egal. Wenn du Lust hast, kannst du bei mir bleiben“. So bleibt *Etwas* bei *Irgendwie anders* und sie entdecken, dass sie sich trotz all ihrer Verschiedenheit vertragen, da sie es wagen, Dinge gemeinsam zu tun, auch wenn das Lieblingsspiel des anderen ihnen nicht auf Anhieb gelingen will. „Und wenn einmal jemand an die Tür klopfte, der wirklich sehr merkwürdig aussah, dann sagten sie nicht, Du bist nicht wie wir' oder, Du gehörst nicht dazu! Sie rückten einfach zusammen.“

Dieses Bilderbuch war 1995 Buch des Monats der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur und erhielt 1997 den UNESCO-Preis für Children's and Young People's Literature in the Service of Tolerance. Ein Buch, das – nach wie vor – durch seine Bildsprache und seine einfachen und prägnanten Texte beeindruckt. (Geeignet für das 1.–4. Schuljahr.)

**Nele Moost – Pieter Kunstreich,
Wenn die Ziege schwimmen lernt³**

„Es gab einmal eine Zeit, da gingen alle Tiere in die Schule.“ So beginnt das Buch. Die tierischen Schülerinnen und Schüler freuen sich auf den Unterricht. Man sieht sie förmlich zur Schule eilen. Doch beim Verlesen des Stundenplans beginnt das große Staunen. Alle Tiere, ob Ziege, Ente, Pferd, Fisch, Elefant, Affe, Raupe oder Ameise haben den gleichen

Fächerkanon: Fliegen, Schwimmen, Rennen und Klettern, aus Lehrersicht das mindeste, was ein anständiges Tier beherrschen muss. Ob Fluglehrer, ein Vogel, ob Kletterlehrer, ein Affe, ob Schwimmlehrer, ein Pinguin, alle mit Marienkäfer-Sturzhelmen ausgestattet, auf dass

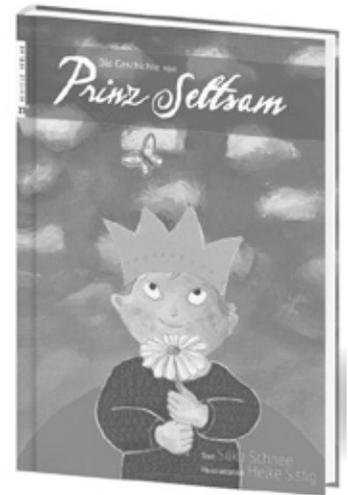


sie unschwer zu erkennen sind, mühen sich redlich um ihre Schülerinnen und Schüler, aber sowohl dem Pferd als auch dem Fisch will es einfach nicht gelingen, auf einen Baum zu klettern. Die Raupe bekommt Ärger mit dem Fluglehrer, weil sie hungrig ist und deshalb die Flugstunde vernachlässigt. Sie kassiert dafür den Schulverweis. Die Ziege verweigert den Schwimmunterricht und der Elefant bricht nach vier Stunden Nachhilfeunterricht im Fliegen weinend zusammen. Die Ameise ist eine ausgesprochene Problemschülerin, da sie nichts anderes im Sinn hat, als den „*nächstbesten Brocken vom Weg auf(zu lesen), obwohl der dreimal so groß war wie sie selber und ... ihn auf den Ameisenhaufen (zu schleppen)*“. Die Ente „*war irgendwann nicht mehr Klassenbeste im Schwimmen. Sie hatte sich beim Klettern-Üben zu sehr angestrengt*“. Die Bilder, die diese Anstrengungen belegen, führen die Unmöglichkeit des Geforderten plastisch, fast komisch vor Augen. Es kommt, wie es kommen muss: „*Am Ende des ersten Schuljahres konnte kein Tier mehr etwas sehr gut. Alle hatten nur noch Dreien und Fünfen im Zeugnis. Die Lehrer sind sich schnell einig und ihnen schwindelt von der Erkenntnis: 'Unsere Schüler sind einfach gänzlich unbegabt.'*“ So verlassen sie eilends ihre „*unfähigen*“ Schülerinnen und Schüler und überlassen sie sich selbst. Auf sich selbst gestellt „*wussten die Schüler erst gar nicht, was sie tun sollten. Schließlich schwammen der Fisch und die Ente um die Wette. Der Elefant und die Raupe fraßen saftige grüne Blätter, bis sie überhaupt nicht mehr konnten, und die Ameise baute sich einen schönen großen Ameisenhaufen. Und jeder machte seine Sache richtig gut*“.

Ich würde dieses Buch nicht als Parabel auf unser Schul- und Fächersystem lesen wollen, durchaus aber als einen markanten Hinweis darauf verstehen, dass in der Schule Fähigkeiten und Fertigkeiten bewertet werden, die nicht

die ganze Persönlichkeit ausmachen. So lohnt es sich dann darüber nachzudenken, was eben zur ganzen Persönlichkeit gehört, über meine Stärken und Fehler, um – tröstlich für jede Schülerin und jeden Schüler – zur Erkenntnis zu gelangen, nicht immer und überall gleich gut sein zu müssen. (Geeignet für das 1.–4. Schuljahr.)

Silke Schnee – Heike Sistig, Die Geschichte von Prinz Seltsam⁴



„*Kinder sind einfach wunderbar*“, stellt die Königin fest und beschließt: „*Wir sollten mehr Kinder haben.*“ Dieser Wunsch stößt beim König nicht gerade auf Wohlwollen angesichts seiner beiden fußballspielenden Söhne Prinz Luca und Prinz Jona und der in Folge vielen zu Bruch gegangenen Fensterscheiben im Schloss und angesichts des allabendlichen Geschreis, wenn die beiden Prinzen nicht zu Bett gehen wollen. Aber es gibt auch Situationen, in denen der König „*mächtig stolz*“ auf seine beiden prinzlichen Söhne ist, dann nämlich, wenn sein Sohn Prinz Jona einen „*astreinen Elfmeter*“ schießt oder sein Sohn Prinz Luca am Abend dem König aus seinem Lieblingsbuch vorliest. So kommt es, wie es kommen muss, nach neun Monaten wird Prinz Noah geboren: „*Er sieht ein bisschen seltsam aus*“, sagte der König. „*Er ist anders als die anderen*“, sagte die Königin. „*Er ist unser Bruder*“, sagte Prinz Luca. „*Er ist einfach Prinz Seltsam*“, sagte Prinz Jona.“ Dieses wunderliche Kind hat Fähigkeiten, die manch anderer nicht hat: Es genießt das Leben im Schnecken tempo, freut sich an jedem Gänseblümchen und – alles entscheidend – Prinz Seltsam gewinnt die Herzen der Menschen durch sein überaus freundliches Wesen. Es gibt aber auch Dinge, die er nicht kann: „*Das Laufen und Hüpfen fiel ihm schwer, aber er brauchte es auch nicht, denn er wollte gar nicht schnell von einem Ort zum nächsten eilen. Da, wo er gerade war, gefiel es ihm gut.*“ Als Gefahr im Verzug ist, weil sich der gefürchtete „*schwarze Ritter mit der Narbe im Gesicht*“ das Königreich einverleiben will, und Prinz Seltsam kurz vor der entscheidenden Schlacht vor dem Gefürchteten steht, „*legte Prinz Seltsam seinen Kopf*

schräg und betrachtete den Ritter sehr aufmerksam. Und plötzlich – ohne etwas zu sagen (so, wie es nun mal seine Art war) – setzte er sich in Bewegung. Er ritt schnurgerade auf den Ritter zu und machte erst Halt, als er ganz nah vor ihm stand. Dann legte Prinz Seltsam seine kleine rechte Hand auf die Narbe im Gesicht des Ritters, sah ihm tief in die tränennassen Augen und fragte mit leiser, liebevoller Stimme: „Tut weh?““ Der schwarze Ritter ist fassungslos und überwältigt zugleich. Die Eltern und das ganze Königreich jubeln Prinz Seltsam zu.

Die farbenfrohen Illustrationen des Buches lassen die Geschichte von Prinz Seltsam überaus anschaulich werden. Die Schülerinnen und Schüler können mit diesem Buch entdecken, welche positiven und negativen Konsequenzen eine Behinderung hat. Es kann ebenfalls zum Anlass werden, angesichts des Prinzen Seltsam, der sich freut, „dass er unter der Sonne sein durfte“, darüber nachzudenken, wann bin ich zufrieden, was tut mir gut, und im Unterricht kann insofern die Erkenntnis gestärkt werden, dass jeder Mensch einzigartig ist. So lautet auch der Untertitel des Buches: „Wie gut, dass jeder anders ist!“⁵ (Geeignet für das 1.–3. Schuljahr.)

Marjaleena Lemcke, Als die Steine noch Vögel waren⁶

Pekka ist anders als die anderen Kinder. Bei seiner Geburt gab es Komplikationen und er kam nicht, wie seine sechs anderen Geschwister, direkt nach der Geburt nach Hause, sondern er musste noch eine Weile im Kinderschloss verbringen, einem Kinderkrankenhaus in Helsinki. Er ist mit Verwachsungen an Händen und Füßen geboren, auch sitzt sein Kopf schief auf den Schultern und mit seinen Augen stimmt etwas nicht. Daher muss er sich einigen Operationen unterziehen. Mit zwei Jahren kommt Pekka endlich nach Hause. Er lernt nur allmählich zu laufen und „nun begann Pekka auch zu sprechen“ (S.13). „Ich liebe dich“ wird zu Pekkas Lieblingssatz: „Er liebte den Stuhl, auf dem er saß. Er liebte sein Bett, seine Socken, den Teppich und die Schürze von Großmutter. Er liebte den Duft von Mutter und den Bart von Vater“ (S. 14). Er irritiert jeden Besucher durch seine unbekümmerte Erklärung: „Ich liebe dich.“ Aber am meisten liebte er die Vögel und die Steine, weil die Steine einmal Vögel waren. Deshalb weigert er sich auch, schwimmen zu lernen, denn er möchte viel lieber fliegen lernen. „Was wird aus so einem Kind“, fragte meine Mutter.

„Ich weiß es nicht!“, sagte mein Vater. „Das wird sich bestimmt noch zeigen“, meinte Großmutter. „Erst mal scheint er nur zu unserer Freude auf der Welt zu sein.““ (S. 31 f). In der Schule hat Pekka es ausgesprochen schwer, da die Mitschülerinnen und Mitschüler auf seine unbekümmerte Art und auf seine



Liebeserklärungen mit Aggressivität reagieren. Mit den wenigen Klassenkameraden, die ihn zu Hause besuchen, spielt er nicht, weil er Spielen langweilig findet. Am liebsten stellt er Fragen: „Warum sich Gott nicht den Menschen zeigte, wenn es ihn gab? Wo fängt der Himmel an, und wo hört er auf? Warum ist man manchmal glücklich und dann wieder traurig? Woher kommt die Liebe? Wie kommt es, dass man glücklich ist? Warum muss man sterben?“ (S. 21). und er kommt zu unerwarteten Erkenntnissen: „Siehst du den großen Vogel? Das ist Gott. Er hat gerade wieder das Fliegen gelernt. [...] Gott muss doch fliegen können“ (S. 33). Da die Eltern von Pekka Geldsorgen plagten, entscheiden sie sich, nach Kanada auszuwandern, weil sie sich dort bessere Zukunftschancen erhoffen. Als die Ausreise kurz bevorsteht, wird bei Pekka Leukämie diagnostiziert. Die Familie sagt den Umzug kurzentschlossen ab und zieht in ein Haus auf dem Land mit vielen Tieren, um mit ihrem „Weltmeister im Liebhaben“ (S. 20) die letzten Tage zu verbringen. Doch die Diagnose stellte sich als Fehldiagnose heraus. Pekka „lächelte breit und zufrieden und sagte: „Jetzt fliegen die Steine bis zum Himmel!““ (S. 95).

Die Schilderungen von Pekkas unbekümmerter Art und Weise, mit Menschen und Dingen umzugehen, die ihm begegnen, die liebevolle und lebensbejahende Art und Weise, wie Großmutter, Eltern und Geschwister – trotz aller äußerer Widrigkeiten – miteinander und mit Pekka umgehen, nimmt gefangen und man wünscht sich in die Geborgenheit dieser Familie hinein. Das Buch führt uns vor Augen, dass gelungene zwischenmenschliche Beziehungen im Leben das einzig Tragende sind, auch wenn sich Zukunftspläne und Lebenswünsche zerschlagen⁷. (Geeignet für das 4.–6. Schuljahr.)

Sarah Michaela Orlovský, Tomaten mögen keinen Regen⁸

„Die Trage quietscht, als der Notarzt sie ins Innere seines Wagens schiebt. Schwester Miki klettert hinein und setzt sich neben Sirup. [...] Ich habe ihn berührt, vorher, als er auf der Erde gelegen ist. Seine Hand war eiskalt. Eis-kalt. Wie tot. Ich habe mir oft ein Leben ohne Sirup gewünscht. Aber jetzt gerade wünsche ich mir nichts mehr, als dass Sirup überlebt“ (S. 5). Ein



spannungsvoller Anfang – kaum zu lesen, da äußerst blass gedruckt – der neugierig macht, was denn da eigentlich passiert ist. Aber auf den nächsten fett gedruckten Seiten erfahren wir scheinbar Alltägliches. Hovanes lebt mit Eilis, Gaya, Tiko und Sirup unter der Obhut der Schwestern Rosa und Miki im „Haus Bethlehem“, einem Haus für Kinder mit einer Behinderung, deren Eltern sie nicht wollten oder gestorben sind: „Die Leute fragen immer, wie das so ist, in einem Waisenheim zu leben. Es ist so, dass wir keine Eltern haben“, sagt Eilis dann. „Aber wir haben hier trotzdem eine Familie.“ [...] „Ein Waisenheim ist halt ein Waisenheim“, sagt Gaya dann. Wenn sie überhaupt etwas sagt. Ein Waisenheim ist halt ein Waisenheim. Und wenn man sein ganzes Leben in einem Waisenheim gewohnt hat, weiß man auch gar nicht, wie es anders sein könnte. Es ist eben so. Ich hätte nur gerne ein eigenes Zimmer, für mich allein. Oder zumindest irgendetwas, das nur mir gehört. Das Haus gehört allen, der Garten gehört allen, wir essen und beten und atmen zusammen. Schwester Miki regiert in der Küche und Schwester Rosa kontrolliert unsere Schränke. Dazwischen ist kein Platz für Wut und keine Zeit zum Spaziergehen“ (S. 16). Diese Mischung aus Sehnsucht nach Geborgenheit und Wut auf die anderen, die ihn – vermeintlich – nicht genügend schätzen und andere ihm vorziehen, ist der Blickwinkel, aus dem Hovanes von den alltäglichen Begebenheiten im Heim berichtet. Der Alltag im Heim gleicht dem Alltag einer „normalen Familie“: Man geht einkaufen, kocht gemeinsam, arbeitet im Garten, spielt miteinander, streitet und versöhnt sich wieder. Man kümmert sich um

seine „Geschwister“, lacht mit ihnen, tröstet sie, wenn sie traurig sind, wird von den „Eltern“ gefördert, gestützt, aber auch ermahnt und zur Rechenschaft gezogen. Doch Hovanes ist von allem genervt: „Auf dem Weg, den ich gehe, legten sie mir Schlingen. Ich blicke nach rechts und schaue aus, doch niemand ist da, der mich beachtet. Mir ist jede Zuflucht genommen. Niemand fragt nach meinem Leben“ (S. 157). Diese Wut wird noch verstärkt, als die Journalistin Ana dem Heim mehrere Besuche abstattet und deren gewohnt alltägliches Leben durcheinander wirbelt. Einzig dem Italiener Sandro, der eine Zeitlang im Haus Bethlehem arbeitet, und Lucine, einem Mädchen, das zuweilen die Kinder im Heim besucht und das Hovanes verehrt, gelingt es, den Panzer aus Wut und Selbstmitleid, mit dem Hovanes sich umgibt, zu durchbrechen. Doch dann kehrt Sandro zu seiner kranken Frau nach Italien zurück und Hovanes ist wild entschlossen, aus dem Heim wegzulaufen und Sandro nach Italien zu folgen. Seine Schuldgefühle, bei der Rettung Sirups versagt zu haben, von denen die immer wieder eingeschobenen blass gedruckten Seiten im Buch zeugen, bestärken ihn in seinem Entschluss. Auf dem Gipfel seiner Einsamkeit – im wahrsten Sinne des Wortes – wird er gefunden und „heim“ geholt. Allmählich erkennt er, wie sehr seine Familie und auch Lucine ihm zugewandt ist: „Meine Ohren sausen, aber ich lehne mich weit nach hinten, strecke die krummen Beine, schwinde nach vorne, schwinde zurück, immer schneller, in weichen Wellen und mein Magen hüpfte in der Mitte. Zum ersten Mal in meinem Leben bin ich nicht traurig, dass ich keine Stimme habe, um zu schreien. Ich spüre mich auch so“ (S. 175).

Nicht nur dem Jugendlichen, der keine Stimme hat, sondern allen Jugendlichen, die diese Altersphase durchlaufen, wird in diesem Buch eine unüberhörbare Stimme gegeben. Das Buch erhielt 2013 den Kinder- und Jugendbuchpreis der Stadt Wien und wurde von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. zum Buch des Monats Dezember gewählt. (Geeignet für das 5.–7. Schuljahr.)

Tamara Bach, Was vom Sommer übrig ist⁹

Die siebzehnjährige Luise hat sich für die Sommerferien viel vorgenommen, „einen Job suchen, Bonnie bei Oma abholen, Fahrschule anrufen, Fahrrad -> Reifen reparieren, Schulkram ausmisten und Ferien. Oder so was Ähnliches“ (S. 7). Dieses geballte Ferienprogramm ist Teil ihres Be-

mühens, dem Schmerz um ihren besten Freund Paul zu entkommen, der sich im Laufe des vergangenen Schuljahres zum gemeinen Mobber entwickelt hat. All ihre Pläne für den Sommer sind perdu. Luises Eltern arbeiten im Schichtdienst im nahegelegenen Krankenhaus und verlassen sich darauf, dass Luise die notwendigen Dinge des Lebens meistert. So macht sie sich an ihre To-Do-Liste: Beim sogenannten Ampelbäcker findet sie schnell einen Job. Sie hat sich bereit erklärt, während Omas Urlaub auf deren Hund Bonnie aufzupassen, zumal Oma mit einem Zuschuss zum Führerschein gewunken hat. Die Fahrschule ist ebenfalls angerufen. Als ein Freund sie bittet, für ihn vier Wochen seinen Job als Zeitungsausträger zu übernehmen, übernimmt sie auch diese Aufgabe, denn „[d]as ist alles wirklich nur eine Frage der Planung. Wenn ich morgens um kurz vor vier losgehe, kann ich auch gleich Bonnie zu ihrer ersten Runde mitnehmen. Ich bin die Strecke abgelaufen, ich kann das innerhalb von einer guten Stunde schaffen. Dann bringe ich Bonnie nach Hause, gebe ihr was zu fressen, fahre zum Ampelbäcker, arbeite da bis um eins, komme nach Hause, esse was, gehe wieder mit Bonnie raus und kann mich noch mal eine Stunde hinlegen. Ich kann drei Mal in der Woche zur Fahrschule gehen und die Theorie runterreißen. [...] Ich werde also am Nachmittag die Theoriefragen üben, Bögen machen, werde bald Praxisstunden nehmen können, mache zwischendurch die Hausarbeit, an drei Abenden in der Woche ist Theorie, gehe noch mal mit dem Hund raus. Lege mich um neun ins Bett, stehe um halb vier auf“ (S. 18). Die Widrigkeiten des Alltags widersetzen sich nun aber hartnäckig dieser detailgenauen Planung, vor allem durch die Begegnung mit Jana: „Und da seh ich auf einem Stromkasten ein Mädchen sitzen, einfach so obendrauf, keine Ahnung, wie die da hochgekommen ist. [...] Das Mädchen ist vielleicht 13. Aber groß und dünn, fast dürr, hat kurze schwarze Haare und sitzt da oben im Schneidersitz. Und isst Kuchen“ (S. 24). Luise ist von der sich selbst zur „Gehwegpolizei“ ernannten Jana nur genervt, die aber – fasziniert von Omas Hund Bonnie – immer wieder den direkten Kontakt mit Luise sucht. Auch Jana hat sich den Sommer anders vorgestellt. Ihr Bruder Tom hat einen Selbstmordversuch unternommen und liegt im Koma im Krankenhaus. Aufgezehrt von der Sorge um ihren Sohn, vergessen die getrennt lebenden Eltern sogar Janas Geburtstag. Die Kommunikation mit ihrer Tochter findet nur noch über Zettel statt. Einsam und verloren in ihrer Trauer um den Bruder unternimmt Jana – unbemerkt von ihrer Mutter – immer wieder des Nachts Streifzüge auf der Su-



che nach irgendetwas, was die dunkle Leere in ihr wegnehmen könnte. Luise und Jana sind auf jeweils eigene Weise Suchende. Als Luise zu ihrem Entsetzen durch die theoretische Führerscheinprüfung fällt, wird die vernünftige Luise leichtsinnig. Sie leiht sich Omas Auto aus und macht mit der sich nach außen hin

schnoddrig gebenden Jana eine Spritztour und Jana darf bestimmen, was sie an diesem Tag tun, weil sie eine „Bestimmerin“ ist. Sie verbringen einen unbeschwerten und vergnüglichen Sommertag und -abend miteinander, genießen das Gefühl der Freiheit, der beide hoffnungsvoll stimmt, dass die Kümernisse in ihrem Leben nicht das letzte Wort haben. Zurückgekehrt muss Jana erfahren, dass ihr Bruder Tom gestorben ist. Luise gelingt es mit einem sorgfältig zusammengestellten „Carepaket“, Jana einen Weg aus ihrer selbst gewählten Isolation aufzuweisen: „Schau Josie, die Nacht ist vorbei, sag ich. ‚Schau doch, sag ich. Und bis hierhin sind wir schon gekommen“ (S. 137).

Die Geschichte wird abwechselnd aus der Perspektive von Luise und Jana, auch stilistisch unterschiedlich gefärbt, erzählt und insofern wird die Lektüre des Buches spannend, weil sich erst allmählich die Geschichten der beiden Mädchen dem Lesenden offenbaren. – Tamara Bach hat für ihr Buch 2013 den ersten Deutsch-Französischen Jugendliteraturpreis erhalten. Ebenfalls wurde ihr im April 2013 der Katholische Kinder- und Jugendbuchpreis der Deutschen Bischofskonferenz verliehen. In der Laudatio von Bischof Dr. Gebhard Fürst heißt es: „Die beiden Mädchen ziehen Kraft aus ihrer Träumerei und ihrer Fantasie und sind einander ein Stück Heil. Religiös interpretiert verweisen sie auf eine literarische Übersetzung von religio: Sie schaffen Verbundenheit und Zugehörigkeit und sind einander Trost. Die beiden Mädchen spüren jene Sehnsucht, die an die Emmaus-Geschichte erinnert: Hoffnung auf Bewegung und Wandel: ‚Und jetzt gehen wir, bis uns etwas anderes einfällt. Aber erst einmal gehen wir.“¹⁰ (Geeignet für das 8.–10. Schuljahr.)

Anmerkungen

- 1 Erschienen im Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg 1994. 28 S., geb. Das aus dem Engl. v. Salah Nahoura übersetzte Buch erschien 1994 im Verlag Penguin Books, London, unter dem Titel „Something else“.
- 2 *Petra Büber*, „Tut uns leid, du bist nicht wie wir!“ Zum Umgang mit Differenz in *Kathryn Caves* und *Chris Ridells* „Irgendwie anders“; in: *dies.* – *Clemens Kammler* (Hg.), *Das Fremde und das Andere. Interpretation und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*, Weinheim - München 2003, 33. Auf den Seiten 42-44 finden sich hilfreiche Impulse zum didaktischen Wirkungspotenzial des Buches.
- 3 Erschienen bei Beltz & Gelberg, Weinheim – Basel 2010. 32 S., geb.
- 4 Erschienen im Neufeld Verlag, Schwarzenberg 22012. 31 S., geb.
- 5 Im Don Bosco Verlag gibt es „Die Geschichte von Prinz Seltsam“ auch als Bildkartenset für das Kamishibai-Erzähltheater. Mittlerweile ist ein zweiter Band erschienen: „Prinz Seltsam und die Schulpiraten“ (Neufeld: Verlag Schwarzenfeld 2013), in dem geschildert wird, wie Prinz Seltsam auf einem ganz speziellen Schulschiff eingeschult wird, denn es *„gab Schulschiffe für Mädchen und Schulschiffe für die Jungs, Schiffe für Einäugige und Schiffe für Einbeinige und Schiffe für Kinder, die beim Lernen langsamer waren als die anderen“*.
- 6 Erschienen im Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M. 32012. 128 S., brosch.
- 7 Im Ucello Verlag ist 2013 das Buch als Hörbuch erschienen. Gelesen wird der Roman von Ulrike Folkerts.
- 8 Erschienen im Wiener Dom-Verlag, Wien 2013. 192 S., geb.
- 9 Erschienen im Carlsen Verlag, Hamburg 2012. 144 S., geb.
- 10 Grußwort und Laudatio von Bischof Dr. Gebhard Fürst, Vorsitzender der Publizistischen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz, anlässlich der Preisverleihung des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises 2013 am 30. April 2013 in Stuttgart: <http://www.dbk.de/presse/details/?presseid=2314&tcHash=888490cc42e962811e5aaf0bd2a03c21> (abgerufen am 27. 11. 2013).



*Dr. Andrea Velthaus-Zimny
ist Dozentin
für Religionspädagogik
am Pastorseminar des
Bischöflichen Priesterseminars.*

„Warum lernt Hirbel nichts, oder lernt er doch?“

Peter Härtlings Buch „Das war der Hirbel“
im Religionsunterricht zum Thema „Anderssein“.
Eine Unterrichtsreihe im vierten Schuljahr

Von Birgit Eib

*„Dies ist für die Kinder, die anders sind; die Kinder,
die nicht immer ‚Einser‘ bekommen,
die Kinder, die Ohren haben zweimal so groß
wie die Altersgenossen.
Oder Nasen, die tagelang laufen.
Dies ist für die Kinder, die anders sind;
die Kinder, die alle hänseln,
die Schnittwunden auf ihren Knien haben,
und deren Schuhe ständig nass sind.
Dies ist für die Kinder, die anders sind;
die Kinder, mit einem Hang zum Schabernack,
denn die Unterschiede sind es,
die sie einzigartig machen.“*

– Verfasser unbekannt –

Dieser Text inspirierte mich, mit meinen Schülerinnen und Schülern des vierten Schuljahres im Religionsunterricht das Thema „Anderssein“ anhand des 1973 erschienenen Buches von Peter Härtling „Das war der Hirbel“ zu erarbeiten, Peter Härtlings erstem Roman für Kinder. Es war das erste Kinderbuch überhaupt, das sich mit der Thematik um ein behindertes Kind befasste¹. Im Mittelpunkt von Härtlings Roman steht ein kranker, neunjähriger Junge, der geistig- bzw. lernbehindert ist. Die Figur des Protagonisten ist keine fiktive, denn sie entstammt den Erzählungen von Härtlings Frau, die als junge Psychologin in einem Heim in Stuttgart-Sillenbuch tätig war und Hirbel dort kennen lernte². Der Autor erzählt in elf Kapiteln vom Leben dieses Jungen und davon, wie er mit den anderen im Durchgangsheim untergebrachten Kindern und deren Betreuern zusammenlebt. Hirbel ist ein Mensch mit Gefühlen und Sehnsüchten, er hungert nach Liebe, nach einer Familie

und einem Zuhause. Er ist ein Mensch, der anders ist als die anderen und der in diesem Anderssein seine Begabungen und Lernfähigkeiten hat.

Bei der Konzeption der Unterrichtsreihe ging es mir zentral darum, die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, was „Anderssein“ eines Menschen bedeutet und welche Konsequenzen sich für das Zusammenleben mit ihm und den anderen ergeben. So habe ich eine zwölfstündige Unterrichtsreihe entwickelt, die das Leitthema der Unterrichtsreihe „Anderssein und die damit verbundene Konsequenz des Zusammenlebens“ entlang der einzelnen Kapitel des Härtlingschen Buches immer wieder in den Blick nimmt.

Die erste Stunde:

Bucheinführung und Hinführung zum Thema

Die erste Stunde der Unterrichtsreihe war gleichsam die Erstbegegnung der Schülerinnen mit dem Buch. Zugleich galt es, die Schülerinnen und Schüler für das Thema „Anderssein“ zu sensibilisieren. So präsentierte ich den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Stunde den Bucheinband als Overhead-Folie. Nach ersten Reaktionen auf das Bild eröffnete ich den Schülerinnen und Schülern, dass es sich bei dem Bild um einen Bucheinband handelt und stellte ihnen anhand einer Overhead-Folie die Inhaltsangabe des Buches vor. Die Kinder überlegten im Anschluss in ihren Tischgruppen, wie dieses Buch in einem Rollenspiel beworben werden könnte. Kinder, denen die schauspielerische Darbietung nicht liegt, hatten die Möglichkeit, ein Werbeplakat für das Buch in Partner- oder



Tischgruppenarbeit zu erstellen. Nach der Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Rückfragen an die zu präsentierende Gruppe zu stellen.

Die zweite Stunde: Die Person Hirbel

Im Mittelpunkt der Stunde stand, dass die Schülerinnen und Schüler auf Hirbels Person und dessen Umfeld aufmerksam werden. Daher präsentierte ich zu Beginn der Stunde noch einmal das Titelbild des Buches und gab dann zwei Exemplare des Buches durch die Tischgruppen, um im Anschluss die ersten beiden Kapitel des Buches „Das ist der Hirbel“ und „Hirbels Hose“³ vorzulesen. Die Schülerinnen und Schüler hatten dann die Gelegenheit, Fragen zum Text zu stellen und ihre ersten Eindrücke zum Gehörten zu formulieren. In einem nächsten Schritt malten die Schülerinnen und Schüler Hirbel nach ihren Vorstellungen und formulierten zu dem Bild eine Überschrift. Anschließend stellten sich die Kinder ihre Bilder gegenseitig vor und begründeten die gewählte Überschrift.

Die dritte Stunde: Hirbel und die Anderen

In dieser Stunde ging es darum, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf Merkmale und Verhaltensweisen der Personen aus Hirbels Umwelt zu lenken. Von daher stand die Frage, welche Personen denn zum Umfeld Hirbels gehörten, am Anfang der Stunde. Im nächsten Schritt sollten die Kinder mit Hilfe von Egli-Figuren in ihren Tischgruppen eine bestimmte Person aus Hirbels Umfeld mit dessen Merkmalen und Verhaltensweisen darstellen. Von daher waren zunächst einige Hinweise zur Handhabung der Egli-Figuren notwendig. Um Diskussionen zu vermeiden, welche Tischgruppe sich mit welcher Person beschäftigen möchte, zogen die jeweiligen Tischgruppen aus einer Schachtel zusammengefaltete Zettel mit den entsprechenden Personennamen. Die zugeteilte Person durfte nicht verraten werden. Um die Verhaltensweisen der darzustellenden Personen klarer zu gestalten, griffen die Schüler auf Utensilien zurück, die sich in ihrem Ranzen befanden. So wurden zum Beispiel Bleistifte, Mäppchen, Papiertaschentücher, ein Schweißbändchen und ein Regenschirm in die Darstellung integriert. Die Präsentation im Anschluss an die Gruppenarbeit erfolgte pro Tischgruppe. Die Kinder sollten zunächst raten, welche Person dargestellt ist, bevor die jeweilige Person vorgestellt wurde. Erst dann hatten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, Rückfragen an die Gruppe zu stellen.

Die vierte Stunde: Die Beziehung der Anderen zu Hirbel

In der vierten Stunde war mein Ziel, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Hirbels Situation hineinversetzen und diese ausdrücklich ins Wort bringen. Vor der Stunde hatte ich auf jeden Gruppentisch Tücher und die Egli-Figuren verteilt, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Tischgruppe in der vergangenen Stunde bereits beschäftigt hatten. Zu Beginn der Stunde wies ich die Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass sie sich in der vergangenen Stunde mit Personen aus Hirbels Umfeld beschäftigt hatten, in der heutigen Stunde nun ein Gesamtbild dieses Umfeldes mit allen Figuren entstehen sollte. Dazu nahmen die Kinder mit ihren Figuren, den Tüchern und eventuell den Utensilien, die sie in der vorherigen Stunde verwendet hatten, im Sitzkreis nach Tischgruppen geordnet Platz. Zunächst stellte ich die Figur des Hirbel in

die Mitte des Sitzkreises. Dann hatten die Schülerinnen und Schüler nach einer kurzen „Murmelpause“, in der sie in ihren jeweiligen Gruppen besprechen sollten, wie ihre Figur zu Hirbel positioniert werden könnte, die Gelegenheit, ihre Person zu positionieren und den anderen Kindern ihre Gründe für die vorgenommene Positionierung zu nennen und Rückfragen aus der Klasse zu beantworten. Nachdem alle Personen positioniert waren, lenkte ich den Blick noch einmal auf das Gesamtbild, damit noch einmal eventuell Änderungen vorgenommen werden konnten. Nun sollten sich die Schülerinnen und Schüler vorstellen, sie seien Hirbel: Was würden sie in seiner Situation ihrem Tagebuch anvertrauen? Ich wies die Kinder darauf hin, dass der Tagebucheintrag eine sehr vertrauliche Angelegenheit sei und sie daher die Wahl hätten, ihren Tagebucheintrag vorzulesen oder nicht. Mit diesem Hinweis wollte ich erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Empfindungen und Anliegen ohne Vorbehalte niederschreiben. Vier Kinder entschlossen sich, ihren Tagebucheintrag vorzulesen. Die anderen Kinder wollten ihren Eintrag nicht in die Klasse einbringen, ihnen war jedoch daran gelegen, dass der Eintrag von mir gelesen wurde.

Die fünfte Stunde:

Hirbels Bedürfnisse und ihre Erfüllungen

In dieser fünften Stunde ging es mir darum, das Augenmerk der Schülerinnen und Schüler auf Hirbels Bedürfnisse zu lenken: was braucht er, um sich wohl zu fühlen, und darauf, dass ähnliche Bedürfnisse auch in ihrem Leben eine Rolle spielen. Gerade das dritte Kapitel des Buches „Hirbels Kampf mit den Schafen“ eignet sich hervorragend dafür, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über diese Frage nachzudenken: Hirbel unternimmt immer wieder Ausreißversuche. Einer dieser Ausreißversuche führt Hirbel inmitten einer Schafherde, von der er glaubt, es seien Löwen. Dort fühlt er sich wohl. „Die haben mich angeschnuppert. Die waren gut zu mir. Lauter gute Löwen. Es war richtig schön. Mit den Löwen habe ich geschlafen.“⁴⁴ Am nächsten Morgen findet ihn der Schäfer und bringt ihn ins Heim zurück. Dieses eindringliche Kapitel las ich den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Stunde vor. Wir haben dann darüber nachgedacht, warum Hirbel wegläuft, warum er sich bei den Löwen/Schafen wohlfühlt hat, was er benötigt, um sich wohl zu fühlen. In einem Brief an eine Freundin oder einen Freund oder an jemanden, der ihnen nahe steht, setzten die Kinder sich nun damit



Herr Schoppenstecher schlug lange

auseinander, wann und wo sie sich wohlfühlen. Auch hier wies ich darauf hin, dass der Brief nicht vor der Klasse vorgelesen werden muss, um das Briefgeheimnis zu wahren.

Die sechste Stunde:

Hirbel erkennt, dass Herr Schoppenstecher ihn nicht mag

Menschen behandeln andere oft grausam. Hirbel geht es nicht anders. Dem Hausmeister des Heims, in dem Hirbel lebt, Herrn Schoppenstecher, kann Hirbel nichts recht machen. Hirbel ist immer an allem schuld. Auch wenn Hirbel eigentlich den „Kampf“ gegen den Erwachsenen Herrn Schoppenstecher nicht gewinnen kann, bietet ihm das Kind Hirbel auf seine Weise Widerstand und erringt ungewöhnlich taktierend einen Sieg über den Hausmeister. Mir ging es in dieser Stunde darum, dass die Schülerinnen und Schüler über das ungerechte Verhalten von Herrn Schoppenstecher nachdenken und sich zu seinem Verhalten positionieren. So las ich zu Beginn der Stunde das entsprechende Kapitel vor. Nachdem unklare Begriffe und Fragen geklärt worden waren, erhielten die Schülerinnen und Schüler schwarzes Tonpapier und ein Blatt, mit verschiedenen Sätzen aus dem Kapitel. Sie sollten sich nun einen Satz herausuchen, ihn ausschneiden, auf das schwarze Tonpapier kleben und ein Bild zu diesem Satz mit bunter Kreide gestalten. Die Stunde schloss mit der Präsentation der Bilder. Die Schülerinnen und Schüler begründeten dabei, weshalb sie diese oder jene Überschrift gewählt hatten.

Die siebte Stunde: Hirbels Prüfungen

Die Schülerinnen und Schüler setzten sich in dieser Stunde damit auseinander, dass es Prüfungen gibt, die benotet werden und andere, die das Leben auferlegt und die es zu bewältigen gilt. Das Wort „PRÜFUNG“ an der Tafel sollte die Kinder zu Beginn der Stunde anregen, über verschiedene Arten von Prüfungen nachzudenken. Die Nennungen der Kinder wurden an der Tafel festgehalten. Anschließend las ich das sechste Kapitel „Hirbels Prüfungen“ vor. Die Prüfungen Hirbels sind die Gespräche mit den Psychologinnen des Heimes – Hirbel nennt sie Spielerinnen –, in denen diese das Verhalten Hirbels zu ergründen suchen. Die Schülerinnen und Schüler kamen im Anschluss einstimmig zu dem Ergebnis, dass es zweierlei Arten von Prüfungen gibt, nämlich Prüfungen, bei denen es um Noten geht und Prüfungen, bei denen es „ums Leben“ geht, wie es ein Schüler formulierte. Um das bisher Erarbeitete zu vertiefen, las ich den Kindern das siebte Kapitel des Buches „Hirbel entlarvt Edith“ vor, da dieses Kapitel verdeutlicht, dass Hirbel mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln eine Prüfung mit Bravour besteht, in der es „ums Leben“ geht.

Die achte Stunde:

Was denken der Arzt Karolus und der Organist Herr Kunz von Hirbel?

Auch in dieser Stunde gilt es wieder, darüber nachzudenken, welche Wünsche und Sehnsüchte Hirbel hat, aber mit dem Fokus darauf, dass es einleuchtende Gründe dafür geben kann, dass nicht immer alle Wünsche und Sehnsüchte in Erfüllung gehen können. Genau darum geht es im achten und neunten Kapitel des Buches. Daher las ich zu Beginn der Stunde die beiden Kapitel „Hirbel hält die Orgel an“ und „Hirbel stellt sich krank“ vor. Die Schülerinnen und Schüler wurden dann aufgefordert, sich entweder in den Organisten Herrn Kunz oder in den Arzt Karolus hineinzusetzen und deren Gedanken über Hirbel auf blaue (Herr Kunz) und gelbe (Karolus) Denkblasen zu schreiben. Im Anschluss nahmen die Kinder im Sitzkreis um die Hirbel-Figur Platz, lasen ihre Denkblasen vor und legten sie um die Figur. Am Ende der Präsentation gab es die Gelegenheit zu Rückfragen, ohne dass die Aussagen der Schülerinnen und Schüler bewertet werden sollten.

Die neunte Stunde:

Welche Dinge ist Hirbel in der Lage zu lernen und welche nicht?

Die neunte Stunde kreist um das Thema, dass Hirbel und auch die Schülerinnen und Schüler einige Dinge gut lernen können und andere weniger gut. Als Unterrichtseinstieg wurde das zehnte Kapitel des Romans „Warum lernt Hirbel nichts, oder was lernt er doch?“ gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gelesen. Dazu erhielten sie den Text in Fotokopie. Die Schülerinnen und Schüler entwickelten dann in Partnerarbeit oder in ihrer Tischgruppe ein Rollenspiel, in dem sie einem neuen Kind, das ins Heim kommt, erzählen, was der Hirbel gut kann und was er nicht gut kann. Bei der Präsentation des Rollenspiels waren Rückfragen, aber keine Bewertungen des Rollenspiels zugelassen. Um den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, selbst darüber nachzudenken, was sie gut oder weniger gut können, schrieben die Schüler einen Tagebucheintrag. Auch hier stellte ich es den Schülerinnen und Schülern frei ihren Tagebucheintrag vorzulesen.

Herr Kunz denkt: „ Soll ich Hirbel berümt machen oder soll ich ihn rauswerfen er ist eigentlich ein brachvoller Kerl “

Ich bin sehr stolz auf den Hirbel denn er hat in der Kirche sehr gut gesungen

Die zehnte Stunde: Hirbels letzte Flucht und sein Abschied

Diese Stunde widmete sich dem elften und letzten Kapitel des Buches „*Hirbels letzte Flucht und sein Abschied*“: Hirbel will noch einmal die „Löwen“ besuchen und läuft in die Richtung, in denen er sie vermutet. Eine Frau, die im Garten arbeitet, bietet ihm Brot und Milch an. Noch bevor er zu Ende gegessen hat, kommt die Polizei und holt ihn. Er wird von Arzt und Fürsorge in eine Klinik eingewiesen. Welche Wünsche können die Schülerinnen und Schüler Hirbel mit auf den Weg geben? Bevor wir uns in der Stunde dieser Frage stellen, las ich das entsprechende Kapitel den Kindern vor. Wir dachten ausgehend von dem Impuls „*Er hat nie jemandem gesagt, warum er fortgelaufen war*“ darüber nach, weshalb Hirbel weggelaufen sein könnte. Vor der Stunde hatte ich im Klassensaal einen Baum aus Tüchern gelegt und mit einem großen Tuch verdeckt und präsentierte nun den „*Lieblingsplatz*“ Hirbels, nämlich den Apfelbaum, dem aber noch die Äpfel fehlten. Die Schülerinnen und Schüler erhielten vorgefertigte Papieräpfel und wurden aufgefordert, ihre Wünsche für Hirbel auf die Papieräpfel zu schreiben. Im Sitzkreis um den „*Tücher-Baum*“ trugen die Schülerinnen und Schüler nacheinander ihre Wünsche vor und legten sie in den Baum.

Die elfte und zwölfte Stunde: Buchreflexion (Doppelstunde)

Am Ende der Einheit war es mir wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Eindrücke zum Roman von Peter Härtling „*Das war der Hirbel*“ reflektierten und auch formulierten. Ich kündigte den Kindern an, dass wir heute über den Roman noch einmal gemeinsam nachdenken: Die Schülerinnen und Schüler sollten eine Szene aus dem Roman darstellen, die sie besonders beeindruckt hat und diese entweder mit Pfeifenreinigern oder mit Knete auf einem DIN A3-Zeichenblatt in Szene setzen.

Welche Szene sie darstellen würden, sollten sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern nicht verraten. Bei der anschließenden Präsentation rätselten die Schülerinnen und Schüler zunächst darüber, welche Szene aus dem Roman dargestellt ist. Wichtig war mir bei der jeweils anschließenden Vorstellung der Szenen, dass die Schülerinnen und Schüler begründeten, weshalb genau diese Szene sie beeindruckt hat.

Um den Kindern eine weitere Möglichkeit zu geben, den Roman zu reflektieren, erhielten sie nun den Auftrag, einen Brief an den Autor des Romans, Peter Härtling, zu schreiben. Inhalt des Briefes sollte sein, was ihnen an dem Roman gut und was ihnen nicht gefallen hat und warum dem so ist. Ich bot den Schülerinnen und Schülern an, alle Briefe in einem Sammelbrief an den Autor zu schicken. Auch in dieser Stunde überließ ich den Kindern die Entscheidung, ob sie ihren Brief der Klasse vorlesen oder nicht.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Carsten Gansel, *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, Berlin 1999, 61; vgl. Hannelore Daubert, Peter Härtling im Unterricht, Weinheim – Basel 1996, 25.
- 2 Vgl. Hannelore Daubert, *Lehrerbegleitheft "Peter Härtling: Das war der Hirbel"*, Weinheim – Basel 1996, 21.
- 3 Vgl. Peter Härtling, *Das war der Hirbel*, Weinheim – Basel 1996, 7–15.
- 4 Peter Härtling, *Das war der Hirbel* (Anm. 3), 21.



Birgit Eib ist
Gemeindereferentin
in der Pfarrgruppe Eisbachtal
und unterrichtet Kath. Religion
an Grundschulen in
Worms-Horchheim
und Worms-Heppenheim

Benjamin sucht den lieben Gott

Elemente einer Unterrichtseinheit zum Thema „Über Gott nachdenken“ oder mit Johannas Worten ausgedrückt: „Wie kauft Gott ein?“
Durchgeführt in einer 3. Grundschulklasse, die inklusiv unterrichtet wird

Von Karin Heiser

Erst seit diesem Schuljahr unterrichte ich die Gruppe von 18 Kindern, die aus zwei Klassen zusammengesetzt ist. Mit ihrer Integrationshelferin ist Johanna, ein Mädchen mit Downsyndrom, dabei. Für mich zunächst ‚Neuland‘, aber ich lasse mich sehr gerne darauf ein, vor allem weil ich mit ganzem Herzen seit zwanzig Jahren an einer Förderschule arbeite und stets aufs Neue von den Kindern dort fasziniert bin.

Im Folgenden beschreibe ich einzelne Elemente der Unterrichtseinheit, die mich im Laufe der letzten Wochen ermutigt haben, mit Offenheit und Freude in einer solchen Klasse zu unterrichten.

Das Thema

Das Thema „Die Frage nach Gott“ ist fest verankert im Rahmenplan¹ und somit zentrales Thema des Religionsunterrichts. Es wird betont, dass die Fragestellung vom Kind ausgehen muss² und die Fragen nach Gott und den Menschen gemeinsam bedacht werden³. Dabei ist zu beachten, dass das, was Schüler mitbringen, wertvoll und nicht geringer zu achten ist als die Gedanken und Vorstellungen Erwachsener⁴ und ich ergänze: Das, was der einzelne Schüler an Bildern und Gedanken hat, ist nicht geringer zu achten als das, was ein anderer Mitschüler glaubt und äußert.

Der Anfangsritus und die Einführung in das Thema

Gespannt auf viele neue Erfahrungen war es mir zunächst wichtig, die Schüler kennenzulernen und eine vertraute

Atmosphäre herzustellen. Jedes Kind schreibt dazu seinen Namen auf ein Stoffband und kommt damit in den Stuhlkreis. Relix, unsere Handpuppe⁵, wird an dieser Stelle vorgestellt und bekommt ein eigenes Band und einen Platz im Kreis. Die Kinder dürfen nun helfen, die Namen entsprechend zuzuordnen. Johanna meldet sich, liest die Namen und verteilt die Bänder. Dabei stellt sie sich selbstbewusst in die Mitte. Ich freue mich und die Klasse klatscht Applaus für ihre Mitschülerin. Die Kinder spüren, dass jeder Einzelne mit seinem Namen wertgeschätzt wird.

In einem nächsten Schritt führe ich das Lied ein: „*Seht auf das Band und nehmt es alle in die Hand. Gott lädt uns ein, bleibt nicht allein*“ (nach der Melodie von Detlev Jöker: Das wünsch ich sehr). Dabei üben wir zunächst, wie wir nacheinander ganz ruhig unser Band hochhalten und das des Nachbarn greifen, so dass wir durch die Bänder sichtbar miteinander verbunden sind⁶.

Im Gespräch über den Inhalt des Verses merken die Kinder schnell, dass es nicht nur um uns, sondern auch um Gott geht. Damit sind wir mitten im Thema und die Kinder erzählen dem neugierigen Relix, woher sie etwas von Gott wissen. Manche erzählen von den Großeltern, dem Religionsunterricht und Johanna sagt: „*Gott-Kirche*“. Da Johanna leise spricht, wiederholt die Integrationshelferin das Gesagte, wobei sie vorher das Einverständnis des Kindes einholt. Die Kinder wollen wieder applaudieren, doch halte ich sie mit einem Zeichen davon ab, denn Johanna soll keine Sonderrolle einnehmen.

Jetzt wird die Kerze erstmals in unsere Mitte gestellt und entzündet. Sie wird nun immer ein Zeichen sein, sage ich, dass Gott bei uns sein will – auch jetzt. In jeder Stunde darf ein anderes Kind den „Kerzendienst“ übernehmen.

Über Gott nachdenken

Nach der Einführung des Anfangsrituals, die drei Unterrichtsstunden braucht, erzähle ich den Kindern die Geschichte vom freundlichen Lin, die uns fast meditativ dazu einlädt, achtsam zu sein. Mit Lin können die Kinder anfanghaft spüren, was es heißt, in der Nähe Gottes zu sein⁷. Einzelne Elemente der folgenden Stunden möchte ich nun ausführlicher beschreiben, da die Schüler sich hier sehr individuell mit ihren Vorstellungen und Fragen nach Gott eingebracht haben und sich und mir Anstoß zum Weiterdenken gegeben haben.

Dabei war es mir wichtig, dass sich zunächst jeder für sich Gedanken macht und diese aufschreibt. Jedes Kind nimmt drei Satzstreifen mit auf seinen Platz:

- *Ich spüre Gottes Nähe, wenn ...*
- *Ich glaube, dass Gott ...*
- *Ich frage mich, ...*

Es läuft ruhige Musik und die Kinder können, wenn sie fertig sind, in die Mitte zurückkommen. Sie setzen sich auf den Boden um die brennende Kerze. Die Satzstreifen legt jedes Kind offen oder umgedreht vor sich ab. Wenn sich alle eingefunden haben, lade ich die Kinder ein, ihre Gedanken vorzulesen und die Streifen auf drei verschiedenfarbige Tücher zu legen (*Ich spüre ... Ich glaube ... Ich frage ...*). Kinder, die manche Satzstreifen nicht beschriftet haben oder sich scheuen, müssen nichts sagen. Johanna legt ihre Satzstreifen sehr gerne ab und liest vor: – *Ich glaube, dass Gott ... Kirche, Kinder. – Ich spüre Gottes Nähe, wenn ... ich aufstehe. – Ich frage mich, ... wie kauft Gott ein?*

Ich bin mal wieder begeistert wie selbstverständlich und anregend wir alle voneinander lernen, auch wir Lehrer von unseren Schülern. Wenn auch die Frage „*Wie kauft Gott ein?*“ zunächst ein Schmunzeln bei allen hervorruft, wird mir, als ich daheim darüber nachdenke, bewusst, dass Johanna damit das Bild eines Gottes ausdrückt, das von fürsorgender Liebe geprägt ist. Wie ihre Eltern für sie sorgen und deswegen einkaufen gehen, so wird das wohl

auch Gott tun – aber wie, das übersteigt unsere Vorstellungskraft und bleibt eine Frage.

Beim Lesen aller Satzstreifen bei der Nachbereitung entscheide ich mich, die Gedanken der Schüler, ohne Namensnennung, zusammenzufassen und jedem Kind in der nächsten Stunde auszuteilen⁸. So wird der Gedanke eines jeden Kindes wertgeschätzt. Die Kinder unterstreichen nun Vorstellungen, von denen sie sich angesprochen fühlen und lesen diese vor. Dadurch können sie sich erneut anregen lassen und ihre eigenen Vorstellungen erweitern.

Aus den Formulierungen der Kinder wird deutlich, dass viele die Frage nach der Sichtbarkeit Gottes beschäftigt. „*Wie sieht Gott aus?*“, „*Warum sehe ich Gott nicht?*“, und letztendlich: „*Gibt es ihn überhaupt?*“ Auch die Frage der Gotteserfahrung nimmt einen großen Raum ein. „*Ist Gott immer in meiner Nähe?*“, „*Ist er wirklich da?*“ In den Satzstreifen: „*Ich spüre Gottes Nähe*“ und „*Ich glaube, dass Gott ...*“, geben sich die Kinder selbst schon anfanghafte Antworten. Für die meisten Kinder meiner Unterrichtsgruppe scheint Gott jemand zu sein, der mit ihnen durch das Leben geht, der alles geschaffen hat und der trotz aller Fragen, die sie haben, ein Gott ist, der immer bei ihnen ist oder wie Johanna es ausdrückt: „*Ich spüre Gottes Nähe, wenn ich aufstehe*“ – eine Formulierung, die auch mich anrührt und weiter denken lässt.

Benjamin sucht den lieben Gott

Vieles, was die Kinder schon ausgedrückt haben, findet sich in einem Bilderbuch wieder, das ich vor vielen Jahren meinem kleinen Bruder vorgelesen habe. Deswegen setze ich es in den folgenden vier Religionsstunden ein. Es ist die Geschichte von Benjamin, der sich auf Entdeckungsreise macht, angetrieben durch seine beharrlichen Fragen nach Gott⁹.

In Benjamins Vorstellung wohnt Gott im Himmel. Er macht sich eines Nachts auf, den lieben Gott zu suchen. Auf seiner Reise fragt er den Astronauten auf seinem Bild im Kinderzimmer, die Vögel in seinem Garten und später auch den Seilbahnfahrer: „*Hast du... Habt ihr den lieben Gott gesehen?*“ Keiner kann ihm da so richtig weiterhelfen, doch Benjamin lässt sich nicht entmutigen. Oben auf dem Berg, dem Himmel schon ganz nah, wird er von einer Wolke emporgehoben. Er fragt zunächst die Wolken, die



Regentropfen und die Blitze: „Ihr Blitze, kommt ihr aus dem Himmel? Habt ihr den lieben Gott gesehen?“ „Keiner von uns hat Gott gesehen. Aber wir wissen: Er hat den ganzen Himmel gemacht...“¹⁰

Schließlich setzt der Wind ihn auf einer Wiese ab und Benjamin denkt, er sei auf einer Himmelswiese mit Himmelsblumen gelandet. Er schaut sich um: „Ja, ein Künstler muss der liebe Gott sein, wenn er so schöne Blumen machen kann.“¹¹ Dann entdeckt er ein Haus und er sieht die Eltern, die auf ihn zukommen. „Da wird ihm ganz warm.“ Er ist froh und stürzt auf seine Eltern zu. Benjamin erzählt: „Er erzählt von der wunderbaren Nacht. Er erzählt vom großen Berg...“¹² Die Eltern nehmen Benjamin an der Hand. Und er weiß: „Jetzt ist Gott bei uns...“¹³

Die Geschichte, eine Mischung von Traum und Wirklichkeit, habe ich zunächst in drei Abschnitten erzählt und die Bilder gezeigt:

- Benjamin macht sich auf den Weg (Seiten 2-12);
- Benjamin im Himmel (Seiten 14-16);
- Benjamin zuhause bei seinen Eltern (Seiten 18-20).

Nach jedem Erzählabschnitt legen die Kinder die Reise mit Tüchern nach und stellen Benjamin und schließlich seine Eltern dazu. Dafür stelle ich drei meiner selbst hergestellten „Biblischen Figuren“ zur Verfügung¹⁴. Ich fordere die Kinder auf, Benjamin so zu positionieren, wie es aus ihrer Sicht passend ist, so wie sie sich Benjamin in der jeweiligen Situation vorstellen. Jedes Kind bekommt so die Möglichkeit, sich nonverbal auszudrücken. Ein weiterer Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die Szene sozusagen angehalten wird und Zeit entsteht, sich in sie und in Benjamins Welt einzufühlen. So kann z.B. Neugierde, Staunen, Müdigkeit und Geborgenheit in einer Gebärde der Figur ausgedrückt werden und auf uns wirken.

Es bietet sich an, nach einzelnen Abschnitten ein passendes

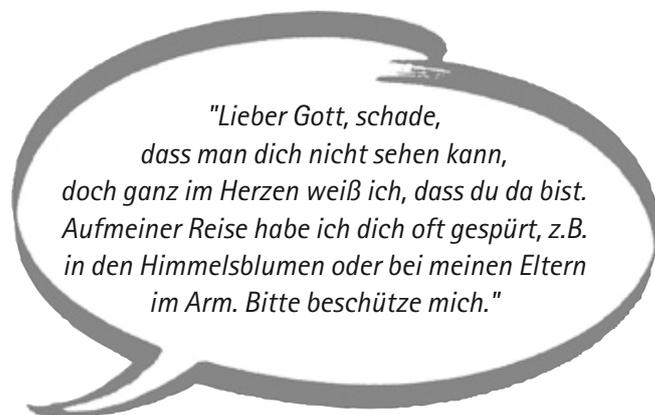
Lied zu singen, um die Kinder auch emotional anzusprechen. Um die Freude über Gottes Schöpfung zum Ausdruck zu bringen, haben wir nach dem zweiten Abschnitt das Lied „Laudato si“ gesungen¹⁵. Anbieten würden sich nach dem dritten Abschnitt die Verse „Du bist da, wo Menschen leben...“¹⁶

Später schauen wir noch einmal auf die gesamte Erzählung und überlegen, was sich Benjamin wohl gefragt hat, was er glaubt und wie er Gottes Nähe spürt. Hier schließt sich auch der Kreis zu den Vorstellungen, die die Kinder zuvor selbst geäußert haben.

In einer anderen Stunde erzähle ich, dass die Geschichte noch nicht zu Ende ist.

Auf der letzten Seite des Buches¹⁷ geht es darum, dass Benjamin abends mit seiner Mutter am Fenster steht und ein bisschen traurig ist, denn gesehen hat er Gott noch nicht. Fragen bleiben und trotzdem ist Benjamin auch froh und dankbar.

Die Schüler schreiben auf, was Benjamin gebetet haben könnte. Ein Gebet von Benjamin, einem neunjährigen Schüler der Klasse:



"Lieber Gott, schade, dass man dich nicht sehen kann, doch ganz im Herzen weiß ich, dass du da bist. Auf meiner Reise habe ich dich oft gespürt, z.B. in den Himmelsblumen oder bei meinen Eltern im Arm. Bitte beschütze mich."

Benjamin betet

Die Kinder lesen sich die Gebete gegenseitig vor. Johanna bekommt ein Ausmalbild mit Sprechblase, in der das Gebet aus dem Buch steht¹⁸. Sie liest die neun Zeilen vor und überlegt dann für sich, welcher Vers ihr davon am besten gefällt. Sie unterstreicht:

„... du bist bei uns Menschen.“

Ergebnisse der Kinder (vgl. oben S. 37):

Ich frage mich,

... ob Gott immer in meiner Nähe ist
 ... wie sieht Gott uns denn
 ... wie sieht Gott aus
 ... ob Gott lebt
 ... wie alt Gott ist
 ... ob Gott uns sieht
 ... ob Gott wirklich gelebt hat
 ... ob Gott lebt
 ... warum ich Gott nie sehe
 ... ob Gott wirklich da ist
 ... ob meine Oma und mein Opa
 fröhlich sind
 ... wie groß Gott ist
 ... was Gott tut
 ... ob Gott die Welt erschaffen hat
 ... wie kauft Gott ein
 ... wie Gott überall sein kann

Ich glaube, dass Gott

... lebt
 ... immer bei mir ist
 ... alle Menschen gerne hat
 ... mich im Schlaf beschützt
 ... da ist
 ... gut zu den Menschen ist und er sie
 lieb hat
 ... jung ist
 ... die Menschen erschaffen hat
 ... alles zum Guten wendet
 ... mich gern hat
 ... mich beschützt
 ... überall ist
 ... die Welt geschaffen hat
 ... der Vater von Jesus ist
 ... ein Geist ist
 ... immer nass wird vom Regen
 ... alles gehört und dass Jesus der
 Nachfolger von Gott wird
 ... in der Kirche ist
 ... Kinder mag

Ich spüre Gottes Nähe, wenn

... ich fröhlich oder traurig bin
 ... ich nachdenke
 ... ich in der Schule bin
 ... ich einschlafe
 ... ich unter einem Baum sitze
 ... er mich im Schlaf beschützt
 ... ich spiele
 ... ich eine Kerze brennen lasse
 ... ich am Grab meiner Oma bin
 ... ich in der Kirche bin
 ... ich Hilfe brauche
 ... ich im Flugzeug bin
 ... ich in der Natur bin

Anmerkungen

- 1 Rahmenplan Grundschule: Teilrahmenplan Katholische Religion, Mainz 2009, 19.20.21.
- 2 Vgl. ebd., 3.
- 3 Vgl. ebd., 31.
- 4 Arbeitshilfen fragen suchen entdecken 3, München 2006, 51.
- 5 Vgl. ebd., 20.
- 6 vgl. *Anne Klaaßen*, Auf den Anfang kommt es an – Religionsunterricht verbindet, in: *Schöneberger Hefte* 3/2000.
- 7 *Heribert Haberhausen*, Den Horizont erweitern. Kurzgeschichten für Schule und Gemeinde, Düsseldorf 1996, 13 ff.
- 8 Vgl. dazu die Beispiele auf S. 39 dieses Heftes.
- 9 *Regine Schindler*, Benjamin sucht den lieben Gott, *Lahr* ¹⁰1995.
- 10 Vgl. ebd., 14.
- 11 Vgl. ebd., 16.
- 12 Vgl. ebd., 18.
- 13 Vgl. ebd., 20.
- 14 Vgl. *Desideria Antweiler*, Auf Lebensspuren mit Figuren, hg. v. Deutschen Katecheten-Verein e. V., München 2000, 15–19.
- 15 Liedheft der Pfarreien Nieder-Olm, Zornheim, Klein-Winternheim, Sörngenloch, 176 f: 1., 3. und 4. Strophe.
- 16 Vgl. ebd., 38: 1. und 3. Strophe.
- 17 *Regine Schindler*, Benjamin sucht den lieben Gott (Anm. 9), 22.
- 18 Vgl. ebd.



*Karin Heiser
 ist Gemeindefereferentin im
 Schuldienst und unterrichtet an
 der Grundschule Nieder-Olm
 sowie an der Förderschule
 Nieder-Olm mit dem Schwerpunkt
 motorische Entwicklung.*

Ein integratives Theaterprojekt

An der Adolf-Reichwein-Schule und der Erich-Kästner-Schule in Langen

Von Andrea Beusch

Wie kam das Projekt zustande?

Seit 22 Jahren begleite ich Schüler/innen der Erich-Kästner-Schule (EKS), einer Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung der Stadt und des Kreises Offenbach, mit meiner Arbeit. Ihr Mut, ihre Ehrlichkeit und Offenheit mit Lebensschwierigkeiten umzugehen, beeindruckten mich jeden Tag von neuem. Seit sieben Jahren arbeite ich auch an der Adolf-Reichwein-Schule (ARS), einer kooperativen Gesamtschule mit gymnasialem Zweig. Hier begegnet der ganz ‚normale‘ Schüleralltag in seiner ganzen Buntheit und mit all den Anforderungen an die Schüler. Diese Schüler/innen-Gruppen zusammenzubringen – wie auch immer – war schon lange mein Traum.

Vor zwei Jahren habe ich das TUSCH-Projekt (TUSCH steht für Theater und Schule) übernommen, eine Kooperation der ARS mit dem Schultheaterstudio Frankfurt. Ich war im dritten Jahr meiner Zusatzausbildung zum Darstellenden Spiel und mir wurde vom Schultheaterstudio die Schauspieltrainerin Stefanie Kaufmann zur Seite gestellt.

Im Jahr 2012/2013 konnte das ‚Traumprojekt‘ umgesetzt werden. Drei Schülerinnen aus der Hauptstufe der EKS und neun Schüler/innen der 8. Klassen aus dem Real- und Hauptschulzweig der ARS fanden sich zusammen, um ein eigenes Theaterstück auf die Beine zu stellen. Sie einigten sich ziemlich schnell auf das Thema Barrieren, zu dem sie von da an ein ganzes Schuljahr arbeiten wollten. Denn: Theaterspielen ist Arbeit. Das merkten sie sehr schnell.

Organisatorische Herausforderungen, wie FSJler zur Seite zu haben, Busse für den Transport der drei Schülerinnen

zu den Aufführungs-orten zu organisieren, extra Probentermine anzusetzen oder die Koordination der Schüler/innen der unterschiedlichen Klassen beider Schulen, habe ich am Anfang nicht gesehen, aber sie waren zu meistern.

Die erste Barriere, das Kennenlernen, das „Wie lebt es sich im Rollstuhl?“ – oder „Warum kannst du das nicht?“, war schnell genommen. Die Schüler/innen begegneten einander von der ersten Minute an vorbehaltlos. „Du sitzt im Rollstuhl (elektrisch), darf ich ihn durch den Stick lenken?“ Sie vertrauten sich gegenseitig von Anfang an. Es gab untereinander keine Barriere. Und wenn, wurde nachgefragt und ehrlich geantwortet. Auch von den EKS-Schülerinnen aus. Denn auch für sie war es ein „Herzklopfen-Projekt“.

Theaterspielen, auf der Bühne stehen, seine Hemmungen überwinden, sich zeigen und präsentieren, so wie ich bin. Wo haben Schüler/innen mit Behinderungen in unserer Gesellschaft diese Möglichkeit? Und dann noch in der Kombination mit sogenannten „normalen“ Schüler/innen.

Es stellt sich sofort die Frage: Was ist normal? Theaterspielen hebt Grenzen auf, es ermöglicht Freiheit im Spiel.

Die Eingangsszene war schnell gefunden: Die göttlichen 12



Ihr Maskottchen drückte am Bühnenrand die Daumen.

laufen gegen eine unsichtbare Mauer – das bitte möglichst synchron. Nur das alleine war schon eine Herausforderung. Dann die Frage: „Und was machen wir jetzt?“, und sie kamen zu schlüssigen Lösungen: „Drüber klettern! Vorbei zaubern! Den Schlüsseldienst rufen. Nein, drüber heben! Eine Rüberleiter bauen. Eintreten ...! Ganz einfach ... in die Luft sprengen“, bis dann eine Schülerin mit der Lösung kam: „Warum nehmen wir nicht einfach die Tür?“

Umarmungsszenen im Rollstuhl – es gibt Möglichkeiten. Aggressionen – sie können mit Lautstärke, einem gewendeten Rollstuhl gezeigt werden. Zärtlichkeit? – kann nicht jeder singen – leise sprechen – die Hand ausstrecken – und ist das



Ausgeschlossen.

Trauer – Freude – alles kann gezeigt werden – es bedarf nur der Fantasie und des Aufhebens der Grenze im Kopf.

Und wie geht der Auf- und Abgang von der bzw. auf die Bühne mit Läufern und Rollis?

Die Bühne wurde entsprechend gebaut, und die Szenen wurden so gestellt, dass Auf- und Abgänge spielerisch mit ins Geschehen eingebaut werden konnten.

Es muss nicht perfekt sein (auch wenn es das teilweise sehr wohl war), sondern es soll uns einander näher bringen und – Spaß machen.

Es wurde eine Collage von Szenen – ganz von ihnen erdacht – von uns angenommen und zu einem Stück verarbeitet.

Ganz nebenbei haben die Schüler/innen sich mit dem Thema Barrieren in sich und um sich herum beschäftigt.

So hatten die Schüler/innen Nein- und Ja-Szenen aus ihrem Schul- und Familienalltag gefunden. Ablehnung und Annahme sollten durch Standbilder dargestellt werden. Wo erleben sie Ablehnung, ein konkretes Nein? Wie stellen sie diese in einer stummen Pose dar? Und durch welche Körperhaltung wird diese Ablehnung in Annahme – in ein konkretes JA – verwandelt?

Das Ergebnis des Projekts:

- Es gibt keine Behinderungen. Die äußeren Grenzen haben sich aufgehoben. Übrig bleiben Menschen, die miteinander zu einem Thema arbeiten und spielen – und einander begegnen.
- Stolze, fröhliche und starke Schülerinnen und Schüler, freigespielt und offen.
- Und: disziplinierter. Denn Arbeit war es. Manchmal sehr schwierig, sehr zäh und es erforderte viel Durchhaltewillen von allen, auch von mir.
- Eine halbstündige Aufführung in der Stadthalle Langen, die dreimal gezeigt wurde, und eine Aufführung im Mousonturm/Frankfurt vor Frankfurter Schulklassen.
- Die Schüler/innen haben auch privat Kontakt miteinander, den sie – ohne das Projekt – niemals bekommen hätten.



Schöne Jungs, nicht wahr Mädels?

nicht auch eine Form für alle?

Stolz – und was ist mit meiner Mimik?

Körperspannung –

Das Projekt geht auch in diesem Schuljahr weiter, mit inzwischen 19 Schüler/innen beider Schulen, unterstützt und gefördert von den Schulleitungen beider Schulen. Am 5. Dezember 2013 wurde es mit dem Jugendengagementpreis 2013 des Kreises Offenbach ausgezeichnet. Dies ist für alle eine große Freude.



Andrea Beusch ist Religionslehrerin i.K. sowie Schulseelsorgerin und Theaterpädagogin an der Adolf-Reichwein-Schule und der Erich-Kästner-Schule in Langen.

Gelingungsfaktoren einer erfolgreichen Inklusion

Von Karl-Heinz Wähle

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention) Ende 2006 und dem Inkrafttreten in Deutschland im März 2009 entstand ein grundlegender Wandel in der schulischen Erziehungs- und Bildungspolitik. Für das Bundesland Hessen erfolgte die rechtliche Grundlage durch entsprechende Änderungen im hessischen Schulgesetz (HSchG) vom 01. August 2011 sowie in der Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung oder Behinderungen (VOSB) vom 15. Mai 2012.

Durch den somit festgelegten Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung, also der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern¹ mit und ohne Beeinträchtigung oder Behinderung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (allgemeine Schule), ergibt sich eine grundlegende Neustrukturierung der bisherigen Schullandschaft. Außer Acht bleibt an dieser Stelle, dass durch den im hessischen Schulgesetz verankerten Ressourcenvorbehalt (§ 54 [4] HSchG), also dem nicht ausreichenden Vorhandensein von räumlichen, personellen oder sächlichen Mitteln, der Schüler weiterhin an einer Förderschule zu unterrichten ist und damit die Inklusion nur halbherzig vollzogen wird.

Notwendig für diese Neustrukturierung ist neben der Intensivierung der Kooperation zwischen den allgemeinen Schulen und den Förderschulen bzw. den Beratungs- und Förderzentren (BFZ) auch die konzeptionelle Verankerung der Inklusion im System der allgemeinen Schule, damit Schüler mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen die allgemeine Schule erfolgreich besuchen und abschließen können.

Im Folgenden erfolgt in einer sehr komprimierten Darstellung eine Zusammenstellung hilfreicher Gelingungsfaktoren für eine erfolgreiche Inklusion. Untergliedert ist diese Sammlung in drei Organisationsbereiche: 1. Organisation auf der Schul-(leitungs-)ebene, 2. Organisation auf der Kooperationsebene Regelschullehrkraft/Förderschullehrkraft, 3. Organisation auf Klassenebene.

1. Organisation der Inklusion auf Schul-(leitungs-)ebene

Um eine erfolgreiche Inklusion leisten zu können, ist es notwendig, dass auf Schulebene ein Rahmen geschaffen wird, der es ermöglicht, die Inklusion nicht nur im Klassenverband umzusetzen, sondern als festen Bestandteil im gesamten Schulleben zu integrieren. Dazu gehören auf der Schulebene folgende Aufgaben:

Schulinterne Organisation:

- *Fester Ansprechpartner für Inklusion (Inklusionsbeauftragter)*
Es ist notwendig, dass es auf der Schulleitungsebene einen Hauptverantwortlichen für den Bereich der Inklusion gibt, in dessen Zuständigkeit sowohl schulinterne als auch schulübergreifende Aufgaben im Sinne der Netzwerkarbeit fallen.
- *Konzepterstellung zur Gestaltung/Umsetzung der Inklusion*
Berücksichtigung der individuellen Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklungen der Schüler sowie deren unterschiedliche Förderschwerpunkte, wie z.B. Lernen, Sprache, emotionale- und soziale Entwicklung.
- *Verankerung der Inklusion im Schulprogramm*
- *Pädagogische Tage zu Inhalten der Inklusion*
(z.B. themenspezifisch zu den einzelnen Förderschwer-

punkten, themenübergreifend, z.B. zur Organisation der Förderung/Elternarbeit/sonderpädagogischen Förderpläne, Einladung von Fachreferenten etc.)

- *Entwicklung eines Inklusions-Curriculums zur Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte*
- *Sicherstellung von zeitlichen Ressourcen für die kollegiale Fallberatung und/oder Supervision*
- *Regelmäßige Dokumentation und Evaluation der organisationsbezogenen Inklusionsarbeit/Qualitätssicherung*
- *Sicherstellung von Räumlichkeiten für Einzel-/Kleingruppenförderung*
- *Flexible Organisationsformen, unterschiedliche Beratungs- und Unterstützungsangebote*
- *Sicherstellung von Förderkursen (äußere Differenzierung).*

Schulübergreifende Organisation (Netzwerkarbeit)

- *Organisationsbezogene Zusammenarbeit mit dem zugeordneten Beratungs- und Förderzentrum*
- *Zusammenarbeit mit dem Inklusionsbeauftragten des Staatlichen Schulamtes*
- *Organisationsbezogene Zusammenarbeit mit und Einbindung von vorschulischen Einrichtungen im Stadtteil*
- *Gestaltung des Übergangs neu aufzunehmender Schüler (z.B. Übergang Klasse 4/5, unter Berücksichtigung der individuellen Biografie des Schülers)*
- *Zusammenarbeit mit und Einbindung von weiterführenden Schul- und Bildungseinrichtungen im Stadtteil*
- *Beteiligung an stadtteilbezogenen Projekten / Organisationen mit (sonder-) pädagogischen Unterstützungsangeboten*
- *Organisationsbezogene Zusammenarbeit mit Helfersystemen wie z.B. Jugendhilfe, Sozialhilfe, medizinischen bzw. psychotherapeutischen Bereichen (Ärzte, Therapeuten)*

2. Organisation der Inklusion auf Kooperations-ebene Regelschullehrer/Förderschullehrer

- *Diagnostik, Beratung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Fördermaßnahmen*
- *Regelmäßiger/verbindlicher Austausch der Lehrkräfte über Planung und Durchführung sonderpädagogischer/unterrichtlicher Maßnahmen sowie deren Reflexion, z. B. in Form der kollegialen Fallberatung/Supervision*
- *Schülerbezogene Zusammenarbeit mit Helfersystemen wie z.B. Jugendhilfe, Sozialhilfe, medizinischen bzw.*

psychotherapeutischen Bereichen (Ärzte, Therapeuten)

- *regelmäßige Elterngespräche/ Elternberatung*, um sich über die Entwicklungsschritte des Schülers auszutauschen, Absprachen der weiteren Vorgehensweisen abzustimmen und um ggf. außerschulische Ressourcen zu aktivieren wie z.B. Erziehungsberatung/Nachhilfeunterricht, Hilfe zur Erziehung durch das Jugendamt / Teilhabeassistent etc.
- *Verschriftung eines Förderplans* mit Benennung der (Förder-) Zielsetzung, der Aufgabenverteilung (wer macht was?) sowie der verbindlichen Evaluierung (hilfreich: 2mal im Schuljahr)
- *Gemeinsame Unterrichtsgestaltung* In Anlehnung an Friend, Cook Hurley-Chamberlain und Shamberger (2010) bieten sich folgende Möglichkeiten an:

1. Alternativer Unterricht

Eine Lehrkraft arbeitet mit dem größten Teil der Klasse auf einem Anforderungsniveau, die zweite Lehrkraft arbeitet mit einer Kleingruppe auf einem einfacheren oder auf einem deutlich anspruchsvolleren Niveau.

2. Lehrer und Helfer

Eine Lehrkraft unterrichtet die Gesamtklasse, die zweite Lehrkraft beobachtet gezielt einzelne Schüler oder eine Lerngruppe und hilft bei Lern- und Verständnisschwierigkeiten

3. Lehrer und Beobachter

Eine Lehrkraft unterrichtet die Gesamtklasse, die zweite Lehrkraft beobachtet gezielt einzelne Schüler oder eine Lerngruppe, um im späteren Austausch mit der unterrichtenden Lehrkraft bestehende Lern- und Verständnisschwierigkeiten zu besprechen und beraten.

4. Parallelunterricht

Beide Lehrkräfte unterrichten parallel einen Teil der Klassengruppe.

5. Stationsunterricht

Die Schüler wechseln in Kleingruppen von einer Arbeitsstation zur nächsten und entscheiden, ob sie diese Station mit oder ohne die Unterstützung der Lehrkraft bearbeiten.

6. Team-Teaching

Die Lehrkräfte übernehmen wechselweise die Unterrichtsführung und wechselweise die Hilfe für einzelne Schüler.

3. Organisation der Inklusion auf Klassenebene (schülerbezogen)

- *innere Differenzierung*
Durch geeignete didaktisch-methodische Vorgehensweisen unter Berücksichtigung der individuellen Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers (unterschiedliche Förderschwerpunkte, wie z.B. Lernen, Sprache, emotionale- und soziale Entwicklung).
- *Einbindung der Klassengemeinschaft in die Förderung* z.B. durch Bildung von Expertenteams, festen Lernpartner etc.
- *Anwendung unterschiedlicher Lehr- und Lernmittel, Informationsmaterialien sowie optischer, akustischer und weiterer sensorischer Gestaltungsprinzipien* (Einzelförderung, Kleingruppenarbeit).
- *Anwendung des Nachteilsausgleichs gem. § 7 der VO über das Schulverhältnis* (z.B. differenzierte Aufgabenstellung, Nutzung methodisch-didaktischer Hilfen, verlängerte Arbeitszeiten, etwa bei Klassenarbeiten und Lernstandserhebungen)
- *Sonderpädagogische Einzelförderung/Kleingruppenförderung*

Die hier aufgelisteten Vorschläge/Bausteine zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts stellen nur eine kleine Auswahl der notwendigen Schritte dar, um eine erfolgreiche Inklusion zu gestalten. Gefüllt werden die hier vorgestellten organisatorischen und inhaltlichen Maßnahmen durch eine professionelle und transparente Kooperation der beteiligten Organisationen und Personen sowie die hierzu notwendigen räumlichen, personellen und sächlichen Ressourcen.

Quellennachweis

- *Marilyn Friend – Lynne Cook – DeAnna Hurley-Chamberlain – Cynthia Shamberger, Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, in: *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (2010) 9-27; Wiederabdruck in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (2013) 384-385. Hessisches Schulgesetz (HschG) vom August 2011: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulrecht> (Zugriff: 22.11.2013).
- *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff: 22.11.2013).
- *Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB)* vom 15. Mai 2012: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulrecht> (Zugriff: 22.11.2013).
- *Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses* vom 19. August 2011: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulrecht> (Zugriff: 22.11.2013).

Anmerkung

- 1 Im weiteren Textverlauf wird in der Regel aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die Doppelung von männlichen und weiblichen Personen verzichtet. Die männliche Bezeichnung von Personen schließt immer die weibliche Bezeichnung von Personen mit ein (Schüler/Schülerin etc.).



Karl-Heinz Wähle ist Förderschullehrer und Leiter der Abteilung mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der Ludwig-Dern-Schule, Offenbach.

UnBehindert leben

Schwerpunktschulkonzept der Martinus-Schule Oberstadt, Mainz

Von Carina Ohler

Wir sind eine staatlich anerkannte Ersatzschule in Trägerschaft des Bistums Mainz, eine dreizügige Grundschule, offen für Kinder christlicher Bekenntnisse, Ganztagschule in offener Form und Schwerpunktschule. Schwerpunktschulen werden seit dem Schuljahr 2001/2002 in jedem Schuljahr vom rheinland-pfälzischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur ernannt.

Schwerpunktschule – was heißt das eigentlich?

Das Offensichtliche zuerst – wir unterrichten Kinder mit und ohne Beeinträchtigung. Die Schwerpunktschule ist ein Lernort für Schülerinnen und Schüler, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Ihr pädagogischer Auftrag besteht darin, gemeinsamen Unterricht für beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler anzubieten. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf leben und lernen gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern. Als pädagogische Leitlinie von Schwerpunktschulen gilt vor allem, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im eigenen Lerntempo Lerninhalte zu bewältigen und individuelle Lernziele anzustreben. Unterstützt werden sie dabei von ihren Lehrern, einer Förderschullehrerin und einer pädagogischen Fachkraft. Momentan werden bei uns Kinder unterrichtet, die ein sprachliches, körperliches, entwicklungsverzögertes oder geistiges Handicap, Lese-Rechtschreib-Schwäche, Rechenschwäche, eine Teilleistungsstörung in einem der Bereiche oder ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom) haben. Auch hochbegabte Kinder, Kinder mit besonderen Begabungen in Teilbereichen gehen in unsere Schule und werden entsprechend beschult. Dies ist für uns Lehrer eine besondere Herausforderung, da alle Kinder in heterogenen Gruppen gemeinsam an gleichen Unterrichtsthemen auf ihrem jeweiligen Lernniveau lernen.

Ein Vorteil hierbei ist, dass unsere Klassenlehrer die Kinder ihrer Klasse über die gesamte Grundschulzeit begleiten.

Aber Schwerpunktschule ist mehr. Allen Kindern wird an einer Schwerpunktschule durch die zusätzlich bestehenden Möglichkeiten der individuellen Förderung und individuellen Leistungsbeurteilung mehr Zeit zum Lernen, mehr Zeit für individuelle Lernfortschritte und mehr Zeit zum Kompensieren und Aufholen gegeben.

Das Leitbild der Grundschulen des Bistums Mainz lautet: Das Kind in der Mitte! Es steht im Zentrum unseres pädagogischen Handelns. Es ist ein Geschöpf Gottes und möchte in seiner Einmaligkeit, mit seiner Persönlichkeit und seiner Lebensgeschichte angenommen und respektiert werden. Auch das zeichnet uns als Schwerpunktschule aus.

Unser Bildungs- und Erziehungsziel ist ausgerichtet am christlichen Menschenbild. Über die im Schulgesetz verankerte Zielsetzung der Erziehung hinaus helfen wir als katholische Schule ein Leben aus dem Glauben heraus zu führen und so die Welt mitzugestalten, die dem einzelnen Menschen gegebenen Anlagen zu entfalten, zum Dienst an den Mitmenschen, an der Welt und am Reich Gottes zu befähigen.

Unter dieser Prämisse streben wir heute wie zur Zeit unserer Gründung die weitgehende Förderung jedes Kindes entsprechend seiner Begabung (Differenzierung), ein vielfältiges Bildungsangebot, eine möglichst enge Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer/innen (Erziehungsgemeinschaft) und die Offenheit für unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden an.

UnBehindert leben, was bedeutet das in unserem Schulalltag?

Am Wichtigsten ist, dass jedes Kind mit seinen persönlichen Talenten in die jeweilige Klassengemeinschaft integriert ist. Dort wird es individuell und differenziert in allen Bereichen nach seinen Fähigkeiten gefördert und gefordert. Für die Lehrkräfte bedeutet das, genau zu beobachten, wo das Kind ‚steht‘, wo seine Stärken bzw. besonderen Talente sind, wo es vielleicht Hilfestellungen oder weitere Lernangebote benötigt. Um jedem Kind gerecht zu werden, entwickelt das Kollegium momentan für die einzelnen Fächer Kompetenzraster, mit denen dann (erstmal) im Schuljahr 2014/2015 gearbeitet wird. Diese Kompetenzraster geben einen genauen Überblick, welche Kompetenzen von jedem einzelnen Kind schon erworben wurden. Es lässt sich aber auch ablesen, welches die nächsten Ziele sind, die erreicht werden sollen/ können.

Unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden, parallel zum gemeinsamen Unterricht (Frontalunterricht), wie Stationenarbeit, Lerntheken, Atelierarbeit, Partner- und Gruppenarbeit oder Wochenplanarbeit ermöglichen zum einen den Kindern den Freiraum, im eigenen Lerntempo zu arbeiten und zum anderen den Lehrkräften, die Kinder individuell zu unterstützen, zu fördern und zu fordern. Die Lehrer sind darum bemüht ein Lernumfeld zu schaffen, das neugierig macht und zum Lernen und Entdecken anregt. Hierbei werden die einzelnen Klassenstufen von einer Förderlehrerin und einer pädagogischen Fachkraft unterstützt. Auch eine Erzieherin im Anerkennungsjahr unterstützt die Kinder beim selbständigen Lernen, bei der Durchführung von Arbeitsaufträgen, bei der Organisation des Arbeitsplatzes und beim Strukturieren des Schulalltags. Ein Schulpsychologe begleitet uns bei unserer wichtigen Arbeit und unterstützt uns auch bei Elterngesprächen oder pädagogischen Elternabenden (z.B. zum Thema Differenzierung, Jungen und Mädchen sind verschieden usw.). Doppelbesetzungen in den Klassen ermöglichen eine noch intensivere Betreuung, Begleitung, Forderung, Förderung, Anleitung und Beobachtung des einzelnen Kindes, da gleichzeitig zwei Lehrer in der Klasse sind und im Team die Kinder unterrichten.

Durch kleinere Lerngruppen versuchen wir auch immer wieder noch mehr den Blick auf das einzelne Kind zu lenken. So teilen wir beispielsweise dreimal in der Woche die Klassen im ersten und zweiten Schuljahr in zwei Gruppen.

Eine Klassenhälfte der 1a zum Beispiel geht mit ihren Paten aus der 2a zum Sport, während die andere Hälfte der jeweiligen Klassen bei den Klassenlehrerinnen eine Einführung in ein Thema bekommt oder individuell gefördert wird, indem Themen vertieft werden. Im Sportunterricht leisten die zweiten Klassen als Paten den Erstklässlern Hilfestellung z.B. beim Umziehen und sich zurechtfinden, und übernehmen an dieser Stelle Verantwortung und die Kinder lernen von- und miteinander, auch ein wichtiges Unterrichtsprinzip. Nicht alles muss durch den Lehrer vermittelt werden. Auch Kinder können teilweise Erklärungen geben und Hilfestellungen für andere Kinder leisten.

Genauso so wichtig wie das Vermitteln von Lerninhalten in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sind an unserer Schule die Sprachförderung, die Förderung der Eigenwahrnehmung und visuellen Wahrnehmung, die motorische Förderung in Form von Sport, Sportförderunterricht, Feinmotorik, die musische Erziehung in den Bereichen Kunst (Bildende Kunst, Textiles Gestalten, Werken) und Musik (Flötengruppen, Instrumentalgruppen, Singklassen/Singgruppen, Theatergruppe, Orchester), sowie das Erlernen von Fertigkeiten, die das Kind benötigt um seinen Alltag zu bewältigen. Hierzu gehören Aktivitäten wie Kochen, das Erlernen von Strategien zu mehr Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Zeitmanagement, welche in den Unterricht eingebaut werden. Dies kommt allen Kindern zugute und bringt alle Kinder weiter – egal ob mit oder ohne Handicap.

Es ist uns wichtig, dass jedes Kind merkt, dass es so angenommen wird, wie es ist – mit all seinen Stärken und Schwächen. Das bedeutet für uns Inklusion: jedes Kind bekommt die Möglichkeit, sich vollständig und gleichberechtigt, unabhängig von seinen individuellen Fähigkeiten, seiner ethnischen oder sozialen Herkunft, seines Geschlechts oder Alters, seiner Vorlieben oder Abneigungen, im Schulalltag einzubringen und zu beteiligen.



*Carina Ohler ist
Rektorin der Martinus-Schule
Oberstadt in Mainz.*

Auf dem Weg zur inklusiven Arbeit – ein Erfahrungsbericht

**Bischöfliche Grund- und Realschule plus
Martinus-Schule Weißliliengasse**

Von Monika Kultschak-Etges

Im Frühjahr 2010 fragten drei Elternpaare an, ob eine Möglichkeit bestehe ihre Jungen mit Down-Syndrom in die neue 5. Klasse aufzunehmen. Der damalige Schulleiter fragte mich, ob ich mir dies vorstellen könne. Nach Absprachen mit dem Kollegium und der Schulleitung erklärten wir uns bereit die drei Jungen Julian, Fabian und Stefan aufzunehmen.

Dass wir mit unserer Entscheidung richtig lagen, sehe ich in der ein Jahr später erschienenen Erklärung der deutschen Bischöfe: *„Die Ermöglichung einer umfassenden und gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung an den Vollzügen der Gesellschaft ist ein wichtiges Anliegen der Kirche. Eine gewisse Schlüsselfunktion kommt dabei dem Zugang zum gesellschaftlichen Bildungssystem zu. Die Träger Katholischer Schulen stehen daher in der Verantwortung, die von der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung angestoßene Weiterentwicklung des Schulsystems im Sinne von Barrierefreiheit und Inklusion aktiv mit zu gestalten. Dabei sind sie dem Ziel verpflichtet, jedem einzelnen jungen Menschen im Einvernehmen mit dessen Eltern die bestmöglichen Bildungsangebote bereitzustellen.“*

Für mich persönlich ging damit ein Herzenswunsch in Erfüllung. Als Mutter eines geistig beeinträchtigten Sohnes habe ich mich viele Jahre für den gemeinsamen Unterricht beeinträchtigter und nicht-beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler eingesetzt und diesen auch eingefordert. Im Laufe der Jahre entwickelte ich eine klare Vorstellung von einem inklusiven Unterricht.

Meinen Auftrag als Lehrerin (im Besonderen an einer katholischen Schule) verstehe ich so, dass ich jedes mir anvertraute Kind so annehme wie es ist und es als ganzen Menschen willkommen heiße. Dies ist mir ein wichtiges Anliegen und Bedürfnis, denn ich glaube, dass jeder ein Kind Gottes ist und von Gott so gewollt, wie er ist. Es ist bereichernd, schön und gut, dass wir verschieden sind – darin zeigt sich die Vielfalt Gottes.

Da ich das große Glück habe, seit nun 28 Jahren an der Martinus-Schule Weißliliengasse arbeiten zu können, war ich mit meinen Kolleginnen und Kollegen Mitentwickler und Gestalter des pädagogischen Konzeptes (in Anlehnung an den Marchtaler Plan) mit den fünf Säulen: Morgenkreis, Freie Stille Arbeit (FSA), Vernetzter Unterricht (VU), Fachunterricht (FU) und Nachmittagsbetreuung.

Seit Jahren finden wir an der Martinus-Schule ein pädagogisches Konzept, das für mich schon seit Einrichten der Freien Stillen Arbeit und des vernetzten Unterrichts den idealen Rahmen für inklusives Arbeiten darstellt. Grundvoraussetzung für das Gelingen inklusiven Unterrichts sind für mich offene Unterrichtsformen, wie zum Beispiel Wochenplanarbeit, die individuelle Lernwege ermöglichen und das Bereitstellen verschiedener Materialien.

Diese Art des Unterrichtens ist für mich Grundbaustein – mehr noch – das Fundament und Voraussetzung, um jedem Kind die Möglichkeit zu bieten, individuell zu lernen und es individuell zu fordern und zu fördern. Es ermöglicht mir, pädagogisch so zu arbeiten, dass ich mich auf die Verschie-

denheit der mir anvertrauten Kinder einlassen kann. Daher ist es unerheblich zu wissen, wer welchen ‚Stempel‘ hat. Seit der 5. Klasse stehen mir und meinen Kollegen, die mit mir gemeinsam in der Klasse arbeiten, eine Integrationskraft und eine Erzieherin als pädagogische Fachkraft zur Seite. Bei Fragen zum Down-Syndrom unterstützt und berät uns Frau Henrich von der Praxis PEP in Mainz.

Das Unterrichten in einer inklusiven Klasse wird erleichtert, wenn es an der Schule ein pädagogisches Konzept gibt, welches sich der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler bewusst ist, ihnen offen begegnet, sie willkommen heißt und einen Rahmen schafft, in dem sich jeder wohlfühlen kann. Es gibt nichts, was normaler und beglückender ist, als eine Klasse mit unterschiedlich begabten Schülerinnen und Schülern (mit und ohne Beeinträchtigung) zu unterrichten.

Das pädagogische Konzept von FSA und VU unserer Schule geben mir einen Rahmen, der mir die tägliche Arbeit und Planung erleichtert. Es eröffnet mir Wege und Möglichkeiten, individuelle Lernwege und Lernmaterial orientiert am vorgeplanten Weg zu erstellen.

Das Arbeiten in der Freien Stillen Arbeit lässt jeder Schülerin und jedem Schüler den Freiraum und die Möglichkeit nach seinen Möglichkeiten zu lernen. Mir als Pädagogin ermöglicht dieses Arbeiten eine gute Sicht auf die Schülerinnen und Schüler, bietet mir Gelegenheiten mich ganz individuell meinen Schülerinnen und Schülern zuzuwenden. Mit diesem Blick auf die Schülerinnen und Schüler, dem direkten Erleben, wo sie Unterstützung beim Lernen brauchen, kann ich direkt Materialien bereitstellen, neue Lernwege einbringen und Förderpläne im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen erstellen, um neue Lernschwerpunkte festzulegen.

Die Schülerinnen und Schüler können sich gegenseitig unterstützen, helfen, erklären und unterstützen mich somit in meiner Arbeit. Ich kann als Lehrerin in den Hintergrund treten, die Schülerinnen und Schüler haben dadurch die Möglichkeit die eigene Person und die eigenen Fähigkeiten zu erleben.

Wie sieht dies in der Praxis aus?

Unser hauseigenes Curriculum (VU-Plan) wurde so konzipiert, dass ein Oberthema in die Mitte gestellt wird, um

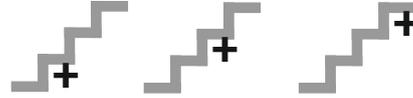
das sich folgende Fachbereiche gruppieren: Naturwissenschaftlicher Bereich, musisch-ästhetisch-handwerklicher Bereich, geisteswissenschaftlicher Bereich I – Deutsch/Religion und geisteswissenschaftlicher Bereich II – Gesellschaftslehre (Soz, G, Ek). Aus allen diesen Fachbereichen werden Inhalte bearbeitet, die mit dem Oberthema zu tun haben. Hier ermöglichen wir unseren Schülerinnen und Schülern eine breite Auseinandersetzung, einen Perspektivenwechsel, eine Verknüpfung von Lerninhalten aus unterschiedlichen Bereichen zu einem Gesamtbild – das nennen wir „*Vernetzten Unterricht*“ (VU). Zu jeder Einheit gehören verschiedene Dimensionen: die religiöse, die soziale, die ethische und die personale Dimension. Diese zu kennen ist wichtig, da wir mit der fächerübergreifenden Auseinandersetzung mit einem Thema vielfältige Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen. Diese Erfahrungen/Erlebnisse haben unterschiedliche Auswirkungen auf die Schüler selbst (personal), den Glauben (religiös), den Umgang miteinander in der Gemeinschaft (sozial) und das Handeln im Allgemeinen (ethisch). Organisatorische, Methoden- und kommunikative Kompetenzen werden – spiralförmig angelegt – in jeder Einheit weiter ausgebaut².

Am Beispiel einer Unterrichtseinheit unseres VU-Planes möchte ich dies darlegen. Thema dieser Einheit ist die **Verschiedenheit der Menschen** (s. Abb. S. 52 f). Gott hat verschiedene Namen und wohnt in jedem Menschen. Die Dimensionen sind wie folgt formuliert: Gott hat verschiedene Namen (religiös) – wir bereichern einander und lernen andere Kulturen kennen und verstehen (sozial) – ich achte andere Menschen und Kulturen (ethisch) – ich bin ich und du bist du (personal). Vorausschicken möchte ich, dass selbstverständlich alle Schülerinnen und Schüler am gleichen Thema arbeiten, alle schreiben Arbeiten, Tests, alle bekommen Hausaufgaben, alle halten Referate vor der Klasse, jeder arbeitet mit jedem ausnahmslos zusammen und alle halten sich an die gleichen Regeln. Es gibt keinen Mädchenbonus, keinen Syndrom-Bonus ... **ABER:** Jeder darf auf seinem individuellen Niveau arbeiten. Das wiederum heißt nicht, dass ich 22 verschiedene Aufgaben, Arbeitsblätter oder ähnliches erstelle. Ich ermögliche durch die Auswahl und Bereitstellung verschiedener differenzierter Materialien den Zugang zu einem Thema über verschiedene Lernwege.

Im Fach Religion beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Islam. In der Freien Stillen Arbeit liegt

eine Lernkartei bereit (erhältlich im Internet unter www.wegerer.at). Diese Kartei wird inhaltlich überarbeitet und vereinfacht, so dass Stefan, Fabian und Julian damit arbeiten können. Im Team haben wir uns schon zu Beginn des 5. Schuljahres auf eine Markierung geeinigt, die als Orientierung für die Schülerinnen und Schüler dient, als

Zeichen für unterschiedliches Lernniveau. Das heißt jedoch nicht, dass das niedrigste Niveau nur für beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler gedacht ist.



GEBETSHAUS

Das Gebetshaus der Moslems ist die **Moschee**. Moscheen sind oft schön geschmückt, aber es gibt keine Bilder oder Statuen von lebenden Dingen. Mohammed befürchtete, die Menschen könnten diese Dinge statt Allah verehren. Es gibt auch keine Stühle. Die große Halle ist ein weiter Raum, in dem die Männer in Reihen, Schulter an Schulter sitzen oder stehen. Die Frauen sitzen



getrennt von den Männern hinter einem Vorhang auf der linken Seite. Die Nische in der Wand nennt man **Mihrab**. Sie zeigt genau nach Mekka. Freitags hält der **Imam**, das

Oberhaupt der Gemeinde, eine Predigt von einer Kanzel, **Minbar** genannt. Moscheen haben auch Türme, die **Minarette**. Der **Muezzin** ruft die Gläubigen zum Gebet.

Station 5

GEBETSHAUS



Das Gebetshaus der Moslems ist die **Moschee**. Moscheen sind oft schön geschmückt, aber es gibt keine Bilder.

Es gibt auch keine Stühle. Es ist eine große Halle in dem die Männer in Reihen, Schulter an Schulter sitzen oder stehen. Die Frauen sitzen getrennt von den Männern hinter einem Vorhang auf der linken Seite.

Freitags hält der **Imam**, das Oberhaupt der Gemeinde, eine Predigt von einer Kanzel, **Minbar** genannt. Moscheen haben auch Türme, die **Minarette**. Der **Muezzin** ruft die Moslems zum Gebet.

Station 5

Blatt 1

GEBETSHAUS



Lies dir den Text von der Station 5 gut durch und beantworte die Fragen dazu. Schreibe alles in dein FSA-Heft.

- Wie wird das Gebetshaus der Moslems genannt?
- Was gibt es in dem Gebetshaus der Moslems nicht?
- Wo sitzen die Frauen?
- Wer ruft die Moslems zum Gebet?
- Wer hält freitags eine Predigt?
- Wie wird eine Kanzel noch genannt?
- Wie nennt man die Türme einer Moschee?

Am Ende der Einheit und nach einem Besuch in einer Moschee, haben die Schülerinnen und Schüler einen Test geschrieben.

Test

Thema: Islam

Name: _____



Du hast dich in den letzten Wochen mit dem Thema Islam beschäftigt. Schreibe aus deiner Sicht alles Wichtige und Wissenswerte über den Islam auf!

Folgende Stichworte können dir dabei helfen:

Entstehung / Prophet / Namen / Bedeutung / Säulen / Heiliges Buch / Beten / Gebetshaus

Test

Thema: Islam

Name: _____



1. Was heißt Islam?

2. Wie nennt man die Frauen und Männer des Islam?

3. Wie heißt der Prophet des Islams?

4. Wann wurde er geboren?

5. Wie heißt Gott im Islam?

6. Wie oft sollen Muslime am Tag beten?

7. Wie heißt das heilige Buch?

8. Wie heißt das Gebetshaus der Muslime?

9. Wie nennt man die Türme?

10. Wie heißt das Glaubensbekenntnis der Muslime?

11. Wohin soll die Pilgerfahrt (Reise) von jedem Muslim gehen?

12. Wie heißen die 2 Glaubensrichtungen der Muslime?

13. Wie heißt das bekannteste Land der Schiiten?

14. Was dürfen die Sunniten nicht essen?

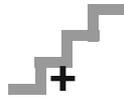
15. Was bedeutet der Begriff „Dschihad“? Wie wird er von Terrororganisationen missbraucht?

16. Was sind die 5 Säulen des Islam? Erkläre es.

Test

Thema: Islam

Name: _____



Aufgabe:

Schreibe die richtigen Wörter unter das jeweilige Bild.

Moschee Symbol: Islam Muslime Minarette Muslime Kanzel/Minbar Koran



Beim gemeinsamen Lernen von beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern gibt es viele Gelegenheiten, in denen sich schwache Regelschülerinnen und -schüler als Helfer und Unterstützer zeigen können. Auf der anderen Seite lernen unsere Schülerinnen und Schüler sich Hilfe zu holen und Hilfe annehmen zu können. Selbst zu erkennen, sich selbst einzugestehen, dass ich Hilfe brauche – dies lernen unsere Schülerinnen und Schüler von Stefan und Julian, die ein großes Vorbild sind. Das Anderssein tritt in den Hintergrund – das Miteinander wird wichtig.

Es erfüllt mich mit Freude, es rührt mich, macht mich dankbar und glücklich, wenn ich täglich miterleben kann, wie normal es ist verschieden zu sein – nein mehr noch, wie unkompliziert und normal es ist, dass beeinträchtigte und nichtbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler zusammen lernen, sich gegenseitig helfen, sich foppen, miteinander lachen, streiten, keinerlei Vorurteile und Berührungängste haben – sich wahrscheinlich wundern, dass wir Erwachsenen so einen ‚Bohei‘ darum machen, wo

es doch so normal ist. Meine Schülerinnen und Schüler leben und praktizieren es.

Anmerkungen

- 1 Pressemitteilungen der deutschen Bischofskonferenz v. 07.05.2012, 074a.
- 2 Siehe dazu auch den Artikel von Christina Zils, in diesem Heft S. 52 f.



Monika Kultschak-Etges unterrichtet an der Bischöflichen GRS+ Martinus-Schule Weibliliengasse in Mainz Deutsch, Gesellschaftslehre, Sport, Kath. Religion, Englisch, Berufsorientierung. Zugleich ist sie Vorsitzende des Vereins „gemeinsam leben – gemeinsam lernen Mainz e.V.“

Vernetzter Unterricht – ein Beispiel

Von Christina Zils

An der Bischöflichen Grund- und Realschule plus Martinus-Schule Weißlilingasse wurde vor über 20 Jahren ein hauseigenes Curriculum entwickelt – der VU-Plan. In Anlehnung an den Marchtaler Plan haben die Kolleginnen und Kollegen jedes Schuljahr in 6 bis 7 Einheiten unterteilt und diesen Einheiten „*Namen*“ gegeben. Diese Oberthemen ergaben sich aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit der Fragestellung: „*Was sind Themen/Inhalte, die für unsere Schüler relevant sind?*“ Gleichzeitig wurde überlegt, welche Konsequenzen die Auseinandersetzung mit dem Thema für die Schüler haben kann – die sogenannten Dimensionen: personale, religiöse, ethische und soziale Dimension. Aus diesen Dimensionen ergeben sich Inhalte aus einzelnen Fächern, die in Zusammenhang gebracht werden – so entstand eine Vernetzung von bis dahin unabhängig voneinander unterrichteten Fächern. Wir vernetzen: Deutsch, Religion, Gesellschaftslehre (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde), Naturwissenschaften (Biologie, Physik/Chemie), Kunst, Musik, BTW, Arbeitslehre. Diese sind in 4 Fächergruppen zusammengefasst. Bei der Erstellung der VU-Pläne wurden Inhalte aus den einzelnen Fächern passend zum Oberthema der Einheit ausgewählt. Somit ist gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler Sachthemen von verschiedenen Seiten beleuchten, betrachten und miteinander in Beziehung setzen und verknüpfen – Zusammenhänge werden sichtbar und greifbar. Methodische, organisatorische und kommunikative Kompetenzen werden in den jeweiligen Einheiten eingeführt, angewendet und weiterentwickelt. Am Ende einer Einheit haben die Schülerinnen und Schüler verschiedene Möglichkeiten, ihre Ergebnisse zu präsentieren (Plakat, Ausstellung etc.). Alle Schüler binden ihre schriftlich verfassten Ergebnisse in ein Buch – das sogenannte VU-Buch. Somit hat jeder Schüler am Ende eines Schuljahres 6 bis 7 VU-Bücher gebunden mit den gesammelten Werken der jeweiligen Einheit. Mit

Letzte Korr. 03.11.2010 - Nachträge der AGs aus der Ges-Konf zur Ergänzung der Dimensionen – „Kinder“ ersetzt

De	naturwissenschaftlicher Bereich ➤Physik-Chemie-Biologie / Naturwissenschaften
Rel	<ul style="list-style-type: none"> ➤Versuche in Chemie ➤Chemie = Lehre von den Stoffen ➤mit den Sinnen - objektiv ➤Reinstoff und Gemisch ➤Stoffeigenschaft Grundlage der Trennungsmöglichkeit ➤Teilchen-Modell - Aufbau und Eigenschaften der Körper <ul style="list-style-type: none"> ➤Zukunftsprobleme: ➤Landwirtschaft ➤Kolonialwaren ➤Banane, Kaffeebohne, Kakaobohne
Ge	
Bio	
P/C	
Ek	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100%; height: 100%; display: flex; align-items: center; justify-content: center; text-align: center;"> <p>religiöse Dimension für den/die Schüler/in</p> <p>•Gott hat verschiedene Namen und wohnt in jedem Menschen</p> </div>
Mus	
Ku	
Herz und Hand	
	geisteswissenschaftlicher Bereich (I) ➤Deutsch – Religion ⊗Morgenkreis
	<ul style="list-style-type: none"> ➤Bericht (Besuch in FöSch), Brief, Einladung ➤Personenbeschreibung (Wortstark 7) ➤wie Kinder in anderen Ländern leben ➤Lektüre: Bröger: Ich mag dich (Familie) ➤Schlüter: Die Stadt der Kinder - Level L (PC- Krimi) ➤DeR: S.z.R8,S.20
	<ul style="list-style-type: none"> ➤Menschen fragen nach Gott ➤Islam - Spurenheft: Islam
	<ul style="list-style-type: none"> ⊗Beziehungen - Familie - Interaktionsspiele ⊗Besuch in der Förderschule
	<div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Buch</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Elternabend</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Video</div> </div>

einem Inhaltsverzeichnis versehen, lernen unsere Schülerinnen und Schüler Ergebnisse zu strukturieren und in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen. Jeder Schüler schreibt eine Stellungnahme zu der jeweiligen Einheit und setzt sich mit den Inhalten nochmals auseinander – mit der Fragestellung: Was habe ich gelernt und wie? Gab es neue Erkenntnisse? Womit möchte ich mich weiterhin beschäftigen? Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten?

UE 7-3 Menschen UE 7-3

<p>soziale Dimension für den/die Schüler/in</p> <ul style="list-style-type: none"> •Wir bereichern einander •Wir lernen andere Kulturen kennen und verstehen 	<p>musisch-ästhetischer-handwerklicher Bereich</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤Kunst-Musik-Werke-Text. Gestalten-Arbeitslehre ☒Lernen mit Kopf, Herz und Hand 	organisatorische Kompetenz		
	<ul style="list-style-type: none"> ➤Portrait – Scherenschnitt ➤Reduzierung auf Grundlinien (Malen oder Zeichnen) z.Bsp: Paul Klee ➤Köpfe (Collage) Mein Gesicht (eigenes Foto verfremden) ➤Köpfe gestalten: Haare, Brille, Schminke, Schmuck ➤Quadratschädel (nach Vorlage ausmalen, farbig gestalten) ➤Ornamentik, Afrikanische Muster, Ruanda ➤Musik aus fernen Ländern ➤Meditation und Ekstase Trommeln (Afrika) ☒ Offene Schule: Fremde kommen in die Schule ☒ Besuch einer Moschee ☒ Besuch der Förderschule für Körperbehinderte 	+persönlicher Arbeitsplan erstellen (Wdh)		
<p>Menschen sind verschieden</p>	<p>ethische Dimension für den/die Schüler/in</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ich achte andere Menschen und Kulturen 	Methoden-Kompetenz		
	<p>geisteswissenschaftlicher Bereich (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde 	+Quellen angeben lernen		
<p>personale Dimension für den/die Schüler/in</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ich bin ich – und Du bist Du 	<ul style="list-style-type: none"> ➤Islam, Kreuzzüge ➤Vegetationszonen, ➤Klima und Klimadiagramme, ➤Leben in verschiedenen Zonen der Erde ➤Topographie Afrika 	kommunikative Kompetenz		
		+Interview-technik erlernen		
Ideen zur Präsentation	Theater	Ausstellung	Plakat	



Christina Zils ist Schulleiterin an der Bischöflichen Grund- und Realschule plus Martinus-Schule Weißliliegasse in Mainz. Sie unterrichtet die Fächer Mathematik und Katholische Religion.

Beispiel einer VU-Einheit aus dem 7. Schuljahr: Oberthema: Menschen sind verschieden (VU-Plan aus PPT-Folie).

Schwerpunktschulkonzept IGS Nieder-Olm

Gekürzte Fassung

1. Einleitende Gedanken (Rechtlicher Kontext)

Unsere Schule hat als Schwerpunktschule einen besonderen Förderauftrag. Unser Ziel ist das gemeinsame Leben und Lernen aller Kinder und Jugendlichen in einer Schule, bei dem jeder Einzelne fest in die Gruppe eingebunden ist (soziale Integration). Grundlage für unsere Arbeit stellt die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ dar. Mit der Unterzeichnung erkennt Deutschland das Recht von Menschen mit Behinderungen an, mit gleichen Chancen am Leben teilzuhaben. Das kann nur in einem integrativen Bildungssystem gewährleistet werden, als dessen Teil sich unsere Schule versteht¹.

Im gemeinsamen Unterricht unserer Schule werden alle Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit gefördert und gefordert. Das gemeinsame Arbeiten in heterogenen Gruppen stärkt die Akzeptanz und Anerkennung untereinander und ist eine Chance für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden².

2. Organisation der Förderung

2.1. Rahmenbedingungen

Pro Jahrgang gibt es zwei integrative Klassen, eine Halbtags- und eine Ganztagsklasse, in denen die Schülerzahl leicht reduziert ist. Unsere Schule ist sehr bemüht, jeder Jahrgangsstufe einen Förderschullehrer bzw. eine Pädagogische Fachkraft fest zuzuordnen. Außerdem sollen die integrativen Klassen vor allem in den Kernfächern weitgehend in Doppelbesetzung unterrichtet werden. Unsere Schüler lernen im Klassenverband, in Kleingruppen oder in der Einzelförderung im Klassenraum, in Differen-

zierungsräumen oder in unserem Förderraum. Vielfältige Fördermaterialien werden zentral und für alle zugänglich aufbewahrt, so dass ein individualisierter Unterricht gewährleistet ist.

2.2. Aufgabenstellungen der verschiedenen Berufsgruppen

Regelschullehrkräfte, Förderschullehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte sind gleichberechtigte Mitglieder des Kollegiums, mit allen Rechten und Pflichten. Sie sind gemeinsam für alle Schüler verantwortlich und der individuellen Förderung aller verpflichtet (§ 10 SchulG: „Aufgaben und Zuordnung der Schularten“). Gemeinsame Unterrichtsstunden von RL und FöL bzw. PF werden zusammen geplant und durchgeführt. Als außerschulische Mitarbeiter begleiten Integrationshelfer einzelne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch den unterrichtlichen Alltag und leisten damit einen wertvollen Beitrag zum Gelingen unseres schulischen Lebens.

Alle **Regelschullehrer (RL)** sind für die Förderung aller Schüler zuständig. RL planen den Unterricht so, dass genügend Gelegenheiten zur individuellen und differenzierten Förderung einzelner Schüler gegeben sind (s. 2.4 Unterrichtsgestaltung). In Unterrichtsstunden, in denen keine Förderkräfte anwesend sind, sind die Regelschullehrer verstärkt für die Differenzierungsmaßnahmen verantwortlich. Sie tragen die Verantwortung für Elterngespräche in Zusammenarbeit mit den FöL bzw. PF.

Förderschullehrer (FöL) sind für die Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lernen zuständig, besonders für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Sie sind dem Team einer Jahrgangsstufe zugeordnet. FöL erstellen für ihre Unterrichtsstunden in Absprache mit den Fachlehrern differenzierte Arbeitsaufträge und Klassenarbeiten, um ein individualisiertes Lernen sicherzustellen. FöL haben eine besondere Beratungsfunktion; sie beraten Fachlehrer hinsichtlich der Gestaltung und Durchführung differenzierter Lernangebote. Außerdem sind sie für die Diagnostik einzelner Schüler zuständig. Sie tragen die Verantwortung für Elterngespräche in Zusammenarbeit mit den RL bzw. PF.

Pädagogische Fachkräfte (PF) differenzieren in Absprache mit dem Fachlehrer das Lernmaterial im Hinblick auf einzelne Schüler der Klasse. Fachspezifische Kompetenzen der PF werden in den Unterrichtsalltag eingebunden. PF beraten Schüler, Eltern und Lehrer im Bereich der Förderung. Sie tragen die Verantwortung für Elterngespräche in Zusammenarbeit mit den RL bzw. FöL.

Für den Einsatz der Integrationshelfer sind Integrationsfachdienste zuständig. Die Kostenübernahme wird von den Eltern bei der Kreisverwaltung beantragt. Integrationshelfer unterstützen den Schüler bei der Umsetzung von unterrichtlichen und lebenspraktischen Aufgaben (persönliche Ansprache, Ermunterung, Wiederholung und Verdeutlichung von Aufgabenstellungen). Bei Bedarf verdeutlichen sie dessen Interessen und Bedürfnisse. Integrationshelfer helfen dem Schüler dabei, ein förderliches Arbeits- und Sozialverhalten zu entwickeln und tragen dabei Mitverantwortung für die Umsetzung festgelegter pädagogischer Maßnahmen. Für die Unterrichtsvorbereitung des Förderschülers ist der Integrationshelfer nicht verantwortlich.

2.3. Zusammenarbeit und Fortbildungen

Integrative Förderung erfordert ein Mehr an Absprachen, Planungen und Fortbildung. Deshalb legen wir großen Wert darauf, den organisatorischen Rahmen so weit wie möglich so zu gestalten, dass die Kollegen dazu auch die notwendige Zeit finden. RL, FöL und PF führen regelmäßig gemeinsame Besprechungen und Unterrichtsplanungen durch. Die Fachkonferenz Integration steht allen Mitgliedern des Kollegiums offen. Der Stundenplan der FöL entsteht zu Beginn jedes Halbjahres in Absprache mit den RL und der Schulleitung. Gemeinsam wird der Bedarf in den einzelnen Lerngruppen erörtert.

Das Kollegium bildet sich regelmäßig zum Thema Integration/Inklusion fort. Alle Lehrkräfte haben die Möglichkeit, an der regionalen Arbeitsgemeinschaft für Schwerpunktschulen teilzunehmen. Das Beraterteam für Integration/Inklusion unterstützt und begleitet die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Fragen zum gemeinsamen Unterricht (<http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/schwerpunktschulen.html>). Neue Kollegen werden möglichst vor Schuljahresbeginn über die Arbeit an unserer Schule informiert und erhalten Gelegenheit zur Hospitation in einer integrativen Klasse. In einer der ersten Teamsitzungen des 5er-Teams informiert ein FöL die neuen Kollegen über die Handhabung der zentralen Punkte des Schwerpunktschulkonzepts. Alle Kollegen haben jederzeit die Möglichkeit, innerhalb der Schule zu hospitieren.

2.4. Unterrichtsgestaltung

Alle pädagogischen Mitarbeiter der Schule sind der Integration verpflichtet (§ 2 [1] und [2] ÜSchO: „*Individuelle Förderung*“). Unsere heterogene Schülerschaft erfordert ein zieldifferentes Arbeiten. Zieldifferentes Unterrichten bedeutet, dass alle Schüler in der Gemeinschaft von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im eigenen Lerntempo Lerninhalte bewältigen und individuelle Lernziele anstreben. Zieldifferentes Unterrichten orientiert sich am Rahmenlehrplan der Regelschulen sowie den entsprechenden Lehrplänen der Förderschulen.

Ein um integrierte Förderung bereicherter Unterricht orientiert sich am gemeinsamen Lerngegenstand, der den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernausgangslagen aller Schüler gerecht wird. Er hat zum Ziel, jeden Schüler zum bestmöglichen Abschluss zu begleiten. Im Unterricht werden möglichst Sozialformen und offene Unterrichtsformen gewählt, die binnendifferenzierend wirken. An unserer Schule gibt es Formen der inneren und äußeren Differenzierung, die nach den Bedürfnissen der Lerngruppe kombiniert werden. Der Unterricht erfolgt im Klassenverband, in Kleingruppen oder in Einzelförderung.

2.5. Lebenspraxis (Lebenspraktischer Unterricht)

Lebenspraktischer Unterricht findet an unserer Schule jahrgangsübergreifend 2x wöchentlich im Block von jeweils 3 Unterrichtsstunden statt. Dieser Unterricht wendet sich

vor allem an unsere Schüler mit dem Förderschwerpunkt Ganzheitliche Entwicklung. Zielsetzung des Unterrichtes ist die Förderung vorhandener und das Erlernen neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Schüler trainieren eine größtmögliche Selbständigkeit in Bezug auf eine möglichst eigenständige Lebensführung. Wichtige Inhalte sind hierbei Selbstversorgung (Ernährung, Kochen, Einkaufen, Umgang mit Geld, Zeit, Maßeinheiten), praktische Fertigkeiten (Umgang mit Geräten und Werkzeugen), Ich-Erkennung (Fremd- und Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept, Emotionalität), Kommunikation und Sozialverhalten (Verbalisieren eigener Bedürfnisse, Regeleinhaltung) und Orientierung (Welterschließung).

2.6. Spezielle Förderung zur Entwicklung unterrichtsrelevanter Fähigkeiten

Unsere Pädagogische Fachkraft bietet pro Woche jahrgangsübergreifend 3-5 Unterrichtsstunden an, in denen Konzentrationsfähigkeit, Sozialkompetenz, Regeleinhaltung, motorische Entwicklung u.a. gefördert werden. Die Zusammensetzung der Gruppen wird in Absprache mit den Kollegen festgelegt.

3. Förderplanung

Im ersten Halbjahr wird an unserer Schule für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderplankonferenz durchgeführt, die für alle Integrationsschüler unserer Schule an einem Tag stattfindet. Hier werden, orientiert an den individuellen Stärken der Schüler, individuelle Förderschwerpunkte und die angestrebten Zielkompetenzen für die nächsten Monate festgelegt. Auf Einladung der Schulleitung nehmen Eltern, Schüler, Förderschullehrer bzw. Pädagogische Fachkräfte, Klassenlehrer, Fachlehrer (die mindestens 4 Stunden pro Woche in der Klasse unterrichten), Integrationshelfer und ggf. Schulsozialarbeiter an den Förderplankonferenzen teil. Alle Teilnehmer bereiten mit einem Beobachtungsbogen die

Konferenz vor. Die Förderplankonferenz ersetzt im zweiten Halbjahr das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch. Ende des zweiten Halbjahres findet mit dem Schüler, seinen Eltern, dem Förderschullehrer bzw. der Pädagogischen Fachkraft und einem der beiden Tutoren ein Gespräch statt, in dem die Förderziele überprüft und ggf. angepasst werden.

5. Übergang Schule/Beruf

5.1. Zukunftskonferenzen

Im Rahmen einer jährlichen persönlichen Zukunftskonferenz, beginnend im ersten Halbjahr der 8. Klasse, wird mit Schülern mit besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf über deren Neigungen und Stärken gesprochen. Inhalte der Gesprächsrunde werden außerdem die Erfahrungen in den Praktika sowie die beruflichen Ziele und Wünsche der Schüler sein. An dieser Konferenz können alle Personen teilnehmen, die an der Planung der beruflichen Zukunft der Schüler beteiligt sind, wie Eltern, Betreuer, Integrationshelfer, Lehrkräfte, Pädagogische Fachkräfte, Reha-Berater der Agentur für Arbeit und eventuell auch Mitarbeiter des Zentrums für selbstbestimmtes Leben (ZsL), der Gesellschaft für Psychosoziale Einrichtungen (GPE) und der Werkstätten für Behinderte Menschen (WfBM).

5.2. Portfolio

Ein individuelles Portfolio dokumentiert die Berufsorientierung.

Kollegium der IGS Nieder-Olm

Anmerkungen

- 1 Vgl. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Artikel 24: „Bildung“. Außerdem § 47 ÜSchO „Integrativer Unterricht“ und § 1 (1) SchulG „Auftrag der Schule“, § 3 (5) SchulG „Schülerinnen und Schüler“.
- 2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei allen angesprochenen Personen die männliche Form genannt.

Teilhabe und Wertschätzung

Impressionen einer Studienfahrt zu norwegischen Schulen

Von Elmar Middendorf

„*Individualisiertes Lernen in einem inklusiven Schulsystem am Beispiel Norwegens*“ lautete das Thema eines von der EU geförderten Seminars, das in der letzten Oktoberwoche 2013 in Norwegen stattfand. Mein persönliches Interesse an dem Thema rührt daher, dass ich in eine Kommission des Ministeriums berufen wurde, die in einer Richtlinie darstellen soll, wie der neue Rahmenlehrplan für Katholische Religion SI an Förderschulen und im Falle inklusiver Pädagogik umgesetzt werden kann. Die Richtlinie ist einer der notwendigen Schritte bei der Umsetzung europäischen Rechts auf Inklusion bzw. der UN-Konvention zu den Behindertenrechten. Das Fach Katholische Religion leistet hier Pionierarbeit, da vergleichbare Richtlinien für andere Fächer noch nicht vorliegen. Meine eigenen Erfahrungen mit Förderpädagogik waren denkbar gering, und der Begriff „Inklusion“ war mir nur aus der Theorie bekannt. So fuhr ich mit großen Erwartungen nach Halden, einer Stadt an der schwedisch-norwegischen Grenze, um mit zwölf Kolleginnen und Kollegen aus sechs europäischen Ländern das norwegische Schulleben zu erkunden.

Im Laufe des fünftägigen Aufenthaltes bekamen wir Gelegenheit, durch Vorträge und Hospitationen fast alle Stationen einer Schullaufbahn kennen zu lernen. Wie in fast allen europäischen Ländern werden in Norwegen verschiedene Schultypen nach Altersstufen definiert, nicht wie in Deutschland nach Leistungsniveaus. Grundlegend ist das Wohnortprinzip. Alle Kinder einer Region gehen in den nächstgelegenen Kindergarten bzw. in die Kinderkrippe, von dort in die nächstgelegene Grundschule (*barnestrinn*, 6 – 12 Jahre), dann gemeinsam in die zweite Stufe der Grundschule (*ungdomstrinn*, 13 bis 15 Jahre) und schließlich auf eine Oberschule (*vidaregående trinn*, 16 bis 19 Jahre), die nach Bildungsgängen aufgefächert

zur Hochschulreife oder in einen Beruf führt. Der Verzicht auf verschiedene parallel geführte Schultypen bedeutet konsequenterweise auch, dass es keine Förderschulen gibt (einzige Ausnahme bilden Förderzentren für Gehörlose). Norwegische Schulen sind Gemeinschaftsschulen im umfassenden Sinn.

Am ersten Tag besuchten wir das *Familiens Hus* der etwa 30.000 Einwohner zählenden Stadt. Ein Arzt erläuterte uns das System der Gesundheitsvorsorge für Kinder. Ähnlich unserem System der U-Untersuchungen vom Tag der Geburt an, gibt es auch in Norwegen regelmäßige Untersuchungen zum Entwicklungs- und Gesundheitszustand der Kinder. Anders als bei uns wird allerdings deutlich nachgefragt, wenn Eltern diese Untersuchungen nicht wahrnehmen. Spezieller Förderbedarf soll so frühzeitig und möglichst in allen Fällen erkannt werden. Der im gleichen Haus untergebrachte *Pädagogisch-Psychologische-Dienst* (PPT) steht Eltern und Schulen zur Verfügung, wenn diese besonderen Förderbedarf feststellen lassen wollen. Gemeinsam wird ein *Individueller Förderplan* (IEP) erstellt, aufgrund dessen Kindergarten oder Schule dann die entsprechenden Maßnahmen einleiten. Auch im weiteren Verlauf ist der PPT immer wieder an der Überprüfung und Weiterentwicklung von Förderplänen beteiligt.

In den folgenden Tagen konnten wir in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen hospitieren, vom Kindergarten bis zur Jahrgangsstufe 10. Alle Einrichtungen sind so angelegt, dass sie Kinder auch mit schwersten körperlichen und geistigen Behinderungen aufnehmen können. Das bedeutet, dass die Schulgebäude jeweils einen besonders ausgestatteten, geschützten Bereich (*fortified departement*) besitzen, der diesen Kindern als Rückzugs-

raum und als Ort für besondere förderpädagogische und medizinische Maßnahmen dient. Die Aufnahmekapazität für Kinder mit Behinderung ist begrenzt und entspricht etwa 3 bis 4 Prozent der Gesamtschülerschaft.

Als erstes sind wir zu Gast in der Tistedal Grundschule für die Jahrgangsstufen 1 bis 7. Das großzügige Gebäude liegt malerisch an einem Bergsee, auf den der Blick aus fast allen Klassenräumen fällt. Die Klassenstärken entsprechen in etwa den deutschen Verhältnissen. Die Kollegiumsgröße ist etwas erweitert, da es zusätzliche Stundenzuweisungen für Kinder mit besonderem Förderbedarf gibt und außerdem die Wochenstundenzahl für Lehrer niedriger ist als in Deutschland. Medizinisches Personal kommt stundenweise in die Schule. Die Schule ist mit 270 Schülern z. Zt. nicht voll ausgelastet. Von den 10 Plätzen im *fortified departement* sind dementsprechend nur sieben belegt. Alle Kinder sind unterschiedslos einer Klassengemeinschaft zugeordnet. Jeder Morgen beginnt mit einer Klassenrunde, und jeden Freitag versammelt sich die ganze Schulgemeinschaft in der Aula, in der reihum eine Jahrgangsstufe ein kleines Programm zur Aufführung bringt. Diese beiden Elemente machen Inklusion am stärksten sichtbar. Andere Elemente sind erst auf den zweiten Blick zu bemerken, z.B. der Fahrstuhl, Markierungen für Sichtbehinderte oder die Ausstattung der sanitären Anlagen.

Den schwerbehinderten Kindern stehen im *fortified departement* verschiedene Räume für spezielle pädagogische und medizinische Förderung zur Verfügung. Jedes der Kinder hat dort außerdem einen eigenen, individuell ausgestatteten Raum. In dieses ‚eigene Reich‘ dürfen die Kinder ihre Freunde aus der Klasse einladen, um z.B. die Pause dort zu verbringen. Solche Einladungen gelten als Privileg. Alle Kinder werden, wann immer es möglich ist, gemeinsam unterrichtet. Am besten gelingt dies in den künstlerischen Fächern. Die räumlichen Gegebenheiten erlauben es jedoch, vielfältig zu differenzieren, auch zwischen schnell und langsam lernenden Schülern oder zwischen Schülern mit verschiedenen Interessen und Bedürfnissen. Lehrerinnen und Lehrer einer Jahrgangsstufe verstehen sich als Team.

Im Kindergarten Brekkerød, aus dem alle Kinder der Tistedal Grundschule stammen, vollzieht sich das Miteinander noch viel selbstverständlicher. Wir besuchen den Kindergarten am Nachmittag. Wiederum beeindruckt uns die Ausstat-

tung für schwerbehinderte Kinder. Ein gehörloses Kind lernt hier die Gebärdensprache, und man berichtet uns, dass die anderen Kinder die Gebärden automatisch mitlernen.

Von der Grundschule in Tistedal wechseln die Schüler für die achte bis zehnte Klasse auf eine weitere Schule nach Strupe. Auch diesen Wechsel vollziehen alle Kinder gemeinsam. In Strupe kann ich an zwei Tagen genauer in den Unterrichtsalltag hineinschauen. Die Schule ist mit 450 Schülern fünf- bis sechszügig, das *fortified departement* mit 12 Schülern voll ausgelastet. Das Herzstück des Schulgebäudes ist direkt im Eingangsbereich eine große Bibliothek. Eine Mensa für die Schüler schließt sich an, sowie ein gemütlicher und geräumiger Aufenthaltsraum für das Kollegium. Jeder Lehrer hat in einem angrenzenden Gebäudeteil seinen eigenen großzügigen Arbeitsplatz. Wie viele Lehrer des etwa 50-köpfigen Kollegiums Förderpädagogen sind, kann Schulleiterin Rita Amundsen nicht auf Anhieb sagen. „*Da muss ich erst nachdenken. Wir verstehen uns als ein gemeinsames Kollegium*“, sagt sie.

Im Gebäude B, dem *fortified departement*, erlebe ich acht Jugendliche im Gruppenunterricht. Das Thema ist Freundschaft zwischen Jungen und Mädchen. Zwei Jugendliche mit Down-Syndrom bereiten sich in der Küche ein Frühstück vor. Einer von ihnen begrüßt uns freundlich und nimmt die Schulleiterin fest in den Arm. „*Ole ist mein besonderer Freund. Er hilft mir zweimal wöchentlich beim Ordnung-Schaffen im Büro*“, erklärt sie uns. In den Unterrichtsstunden im Klassenverband begegne ich nur einmal einem dieser Jugendlichen in einer Kunststunde, in der Gipsmasken hergestellt werden. Sie sind erst alle zusammen wieder in der großen Pause dabei und organisieren in der Mensa den Getränkeverkauf und die Ausgabe von Obst. Gleichwohl ist fast in jeder Klasse auf dem Klassenfoto einer dieser Jugendlichen zu sehen.

Für 15 Prozent der Schülerschaft wurde zusammen mit dem PPT ein individueller Förderplan erstellt, unter denen die Jugendlichen mit schweren Behinderungen nur ein Sechstel ausmachen. Die Gründe reichen von leichter Legasthenie bis zur schweren Mehrfachbehinderung. Im Unterricht kann ich nicht erkennen, welche Schüler nach einem Förderplan lernen. Im Norwegisch-Unterricht macht mich eine Kollegin auf drei Jungen aufmerksam, die Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben. Diese bekommen bei Tests und Klassenarbeiten spezielle Aufga-

ben, die sie bewältigen können. In einer Englischstunde beobachte ich, dass ein Junge einen Integrationshelfer neben sich sitzen hat. In einem vom Lehrer einsehbaren kleinen Raum schreibt eine Schülerin einen Test nach. Mehrfach erlebe ich, dass zu Beginn der Stunde die Schüler von den Lehrkräften dreier Parallelklassen in verschiedene Lerngruppen aufgeteilt werden, offenbar differenziert nach Leistungsanforderung. Die Möglichkeiten, kurzfristig zu differenzieren, sind allein durch die Architektur des Gebäudes vielfältig.

In Strupe wird deutlich, was im Kindergarten in Brekkerød noch nicht, in der Grundschule in Tistedal aber schon in Ansätzen zu erkennen war: Die Jugendlichen des *fortified departement* bilden eine eigene Gemeinschaft. Ihr Platz in einer Klasse ist zwar gesichert; bei Schulfesten, Klassenfahrten und einzelnen Unterrichtsaktivitäten sind sie nicht nur dabei, sondern auch beteiligt, dennoch spielt sich der überwiegende Teil des Schullebens für sie im geschützten Bereich des *fortified departement* ab. Hier fühlen sie sich wohl, und hier finden sie Freunde. Für ihre Klassenkameraden sind sie trotzdem im Schulalltag gegenwärtig, so dass keine Berührungängste entstehen und ein selbstverständliches Miteinander möglich wird.

Die letzte Station unserer Reise ist die Hochschule für Lehrerbildung (1. bis 10. Klasse) in Halden. Wir haben Gelegenheit, mit einigen Studenten ins Gespräch zu kommen. Einen Studienplatz für das Lehramt erhält nur, wer die Schule mit guten Noten abschließt. Eine Studentin hat eigens ein Jahr an die Schule angehängt, um ihre Mathematikleistungen auf den geforderten Stand zu bringen. Die Nachwuchslehrer beeindruckten uns durch ihre hohe Motivation für die pädagogische Arbeit. Nach vier Jahren Studium zum Fachlehrer in drei oder vier Fächern, je nach Jahrgangsstufe, in der man eingesetzt wird, kann man ein zweijähriges Aufbaustudium zum Förderpädagogen anschließen.

Durch eine Woche in Norwegen wurden meine Vorstellungen davon, was Inklusion an Schulen sein kann, erheblich erweitert, aber auch korrigiert. Der inklusive Grundsatz „*Alle Schüler lernen gleichzeitig, aber zieldifferent am gleichen Gegenstand*“ wurde fast nirgends in die Tat umgesetzt. Im Kontext der individuellen Förderpläne erscheint mir dies allerdings auch nicht von so großer Wichtigkeit. Inklusion ist nicht (nur) eine Frage der Methodik, Didaktik und des veränderten Settings. Vielmehr beginnt Inklusion bereits im Bewusstsein. Inklusion ist ganz fundamental das Fehlen von Exklusion. An norwegischen Schulen werden Schülerinnen und Schüler gar nicht erst kategorisiert nach Behinderten und Nichtbehinderten, nach Migranten und Einheimischen, nach Lernstarken und Lernschwachen. Schule ist im besten Sinne Schule für alle.

Pädagogischer Ausgangspunkt sind immer die Individualität und die Stärken des Einzelnen. So kann Heterogenität als Vielfalt und damit als Chance begriffen werden. Der Gedanke, ein Kind sei aufgrund eines Defizits fehl am Platz und werde anderswo besser gefördert, kommt nicht auf. Im Gegenteil, es herrscht gegenüber der Institution und gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern großes Vertrauen, dass alle Kinder in der gemeinsamen Schule am besten gefördert werden. So entsteht ein angstfreies Klima, lernpsychologisch die beste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen aller.



Elmar Middendorf ist regionaler Fachberater für Kath. Religion und Mitglied der Lehrplankommission RLP; zugleich unterrichtet er Mathematik und Kath. Religion am Rabanus-Maurus-Gymnasium in Mainz.

Missio Canonica an 40 Religionslehrerinnen und -lehrer verliehen

Am 7. November 2013 hat Weihbischof Dr. Ulrich Neymeyr 40 Religionslehrerinnen und -lehrern aus dem Bistum Mainz die Missio Canonica verliehen. Sowohl seitens des Staates wie auch der Kirche wird die bischöfliche Unterrichtserlaubnis als Voraussetzung zur Erteilung des Religionsunterrichts an den Schulen gefordert. Sie ermächtigt

die abendliche Führung durch das Bischöfliche Dom- und Diözesanmuseum.

Weihbischof Neymeyr erläuterte in seiner Predigt Aspekte der kirchlichen Sendung der Religionslehrerinnen und -lehrer ausgehend vom Leben und Wirken des heiligen Willibrord (658-739), dessen Fest die Kirche am 7. November feiert. Der Angelsachse Willibrord trat 678 in das irische Benediktinerkloster Rathmelsigi ein und hat sich zunächst als Mönch der geistigen und geistlichen Vertiefung in das Christusgeheimnis gewidmet. Auf ihre Weise sollen auch Religionslehrerinnen und -lehrer bestrebt sein, die Tiefe des Christusgeheimnisses zu entdecken. Dabei sei, so



die Lehrerinnen und Lehrer, den Religionsunterricht im Namen und im Auftrag der Kirche zu erteilen. Zugleich darf sie als eine persönliche Vertrauenserklärung des Bischofs gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern sowie als dessen Zusage ihrer weiteren Begleitung und Unterstützung verstanden werden.

Die Überreichung der Urkunden erfolgte während eines Gottesdienstes in der Ostkrypta des Mainzer Doms zum feierlichen Abschluss einer Tagung des Dezernates Schulen und Hochschulen vom 6.–7. November im Erbacher Hof. Unter verschiedenen Aspekten beschäftigte sich die Tagung mit der kirchlichen Sendung der Religionslehrerinnen und -lehrer sowie mit dem Religionsunterricht als deren Tätigkeitsfeld. Einen besonderen Akzent bildete

Neymeyr, gerade das Nachdenken über das Kreuz Christi als die Mitte unserer Religion hilfreich. Im Jahr 690 brach Willibrord gemeinsam mit elf Gefährten auf, um als Missionar zu wirken und den Glauben an Jesus Christus in die Welt zu tragen. Als Wandermissionare haben er und seine Gefährten inmitten der Welt gewirkt, sie waren in den Dörfern und Städten da, um als Christen ihren Glauben in der Öffentlichkeit präsent zu machen. Ganz analog haben für Neymeyr heute auch die Religionslehrerinnen und -lehrer im öffentlichen Raum der Schule für den Glauben und die Kirche einzustehen, nicht nur gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern, sondern auch gegenüber den Kolleginnen und Kollegen. Von großer Bedeutung sei dabei gerade das gelebte Glaubenszeugnis, ihre Glaubenspraxis als Christinnen und Christen. *Norbert Witsch*

Religionspädagogische Fortbildungsveranstaltungen 2014 für die Diözese Mainz

Fortbildung „online“ unter www.bistummainz.de

Januar 2014

Der neue Rahmenplan SI

Erarbeitung von kompetenzorientierten Unterrichtssequenzen zu den Themenfeldern.

Studientag

Termin: 15.01.2014
09:00-16:00 Uhr
Referent/in: Elmar Middendorf
Leitung: Elmar Middendorf
Ort: ARP Mainz
Anmeldung: lehrerbildung@bistum-mainz.de
Zielgruppe: Religionslehrer/innen innerhalb des Bistums Mainz
ILF: 14i620101

Jugendwerk Brebbia –

ein Angebot für die BBS

Termin: 28.01.2014
16:00-18:00 Uhr
Leitung: Helmut Manstein
Josef Ganswindt
Ort: Mainz
Anmeldung: manstein@biz-worms.de
Zielgruppe: Religionslehrer/innen an BBS
ILF: 14i620201

Umgang mit Tod und Trauer

Schulpastoral

In jedem Schuljahr sterben Angehörige, Kolleg/innen oder sogar Schüler/innen. Unfälle und schwere Krankheiten durchbrechen die alltäglichen Gewohnheiten und verändern den Schulalltag.

Lehrer/innen sind in solchen Situationen herausgefordert, Worte zu finden, Unterstützung zu geben und mit Schüler/innen Rituale zu entwickeln.

Termin: 28.-29.01.2014
Beginn: 14:30 Uhr
Ende: 17:00 Uhr
Referent/in: Sebastian Lindner
Leitung: Dr. Brigitte Lob
Ort: Wiesbaden-Naurod
Anmeldung: info@pz-hessen.de
Zielgruppe: Lehrer/innen innerhalb des Bistums Mainz
ILF: 14i620301

Februar 2014

Welches Schulbuch passt?

Der neue Rahmenlehrplan Kath. Religion SI und die zugelassenen Lehrwerke Schwerpunktmäßig kommen die Themenfelder der 5./6. Jahrgangsstufe in den Blick. Die TN werden gebeten, die an ihrer Schule eingeführten Lehrwerke mitzubringen.

Termin: 13.02.2014
09:00-16:00 Uhr
Referent/in: Elmar Middendorf
Leitung: Anneli Baum-Resch
Ort: Erbacher Hof, Mainz
Anmeldung: ilf@ilf.bildung-rp.de
www.ilf.bildung-rp.de
Zielgruppe: Religionslehrer/innen an Gymnasien und IGSen
ILF: 14i201201

Autismus und Inklusion... (wie) kann das gelingen?

Vielleicht geht es Ihnen auch so, dass Sie im RU oder im Bereich der Schulseelsorge immer öfter mit autistischen Schülern zu tun haben. Und vielleicht stellen Sie sich auch die Frage: Über welche Stärken und Schwächen verfügen Autisten und wie müssen/können wir mit diesen umgehen?

Termin: 13.02.2014
14:30-17:00 Uhr
Referent/in: Karl-Heinz Wähle
Leitung: Susanne Pfeffer
Barbara Schalk
Ort: St. Josef, Offenbach
Anmeldung: s.pfeffer70@arcor.de
Anmeldeschluss: 03.02.2014
Zielgruppe: Religionslehrer/innen
Sekundarstufe I

Religiöse Lieder für Schule und Gottesdienst

Das neue Gotteslob

Im Religionsunterricht können religiöse Lieder des Gotteslobes zur Vermittlung und Reflexion von Glaubensinhalten gut genutzt werden. In den Schulgottesdiensten und bei spirituelle Impulsen sind diese Lieder unverzichtbar. Daher bieten wir einen Nachmittag an, um einige Lieder des neuen Gotteslobes kennenzulernen und einzuüben.

Termin: 13.02.2014
Beginn: 15:00 Uhr
Ende: 18:00 Uhr
Referent/in: Mechthild Bitsch-Molitor
Leitung: Dr. Brigitte Lob
Ort: Wilhelm-Kempf-Haus
Wiesbaden-Naurod
Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de
Zielgruppe: Lehrer/innen innerhalb des
Bistum Mainz
ILF: 14i621601

AG Mainz BBS

Allgemeine Fragen zum Religionsunterricht an BBS

Termin: 18.02.2014
16:00-18:00 Uhr
Referent/in: Stephan Pruchniewicz
Leitung: Helmut Manstein
Josef Ganswindt
Ort: Mainz
Anmeldung: manstein@biz-worms.de
Zielgruppe: Religionslehrer/innen an BBS
ILF: 14i620401

Das Markus-Evangelium

Prof. Schenke und Dr. Fritzen
Schulpastoral

Auf dieser Fortbildung möchten wir mit Bibelwissenschaftlern zusammen das Markusevangelium lesen, hören und deuten.

Das Markusevangelium steht zwar in einem längst vergangenen Kontext, will die Leser aber gerade in das Nachdenken über Gottes Ferne und Nähe, seine schmerzliche und verheißungsvolle Verborgenheit verwickeln. Die Frage nach der Verlassenheit von Gott, nach dem „Warum?“ wird Schulseelsorgern in vielen Situationen gestellt. Hierfür sollen in Workshops und in geistlichen Impulsen die Teilnehmer/innen die eigene Arbeit reflektieren und für das kommende Jahr Impulse und Perspektiven finden.

Termin: 20.-22.02.2014
Beginn: 14:00 Uhr
Ende: 15:00 Uhr
Referent/in: Prof. L. Schenke
Dr. W. Fritzen
Leitung: Dr. Brigitte Lob
Ort: Wilhelm-Kempf-Haus
Wiesbaden-Naurod
Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de
Zielgruppe: Lehrer/innen innerhalb
des Bistum Mainz
ILF: 14i620501

Studientag „Wunder“
AG Darmstadt

Termin: 26.02.2014
09:00-16:00 Uhr
Referent/in: Norbert Wolf
Leitung: Annemarie Glinka
Ort: Kath. Gemeindezentrum
Weiterstadt
Anmeldung: annemarie.glinka@t-online.de
Zielgruppe: Religionslehrer/innen GS/SI
innerhalb des Bistum
Mainz

Inklusion in Hessen
AG Erbach
Information zum Stand der Inklusion
in den Schulen Hessens.

Termin: 27.02.2013 Uhr
14:00-17:00 Uhr
Referent: Susanne Scheuch-Ahrens
Leitung: Franz Bürkle
Ort: Palais, Erbach
Anmeldung: franz.buerkle@onlinehome.de
Zielgruppe: Religionslehrer/innen GS
und Sekundarstufe I

März 2014

Frühjahrstagung der AG Leitungen
Tagung der Leitungen der
religionspädagogischen
Arbeitsgemeinschaften der Diözese Mainz

Termin: 13.-14.03.2014
14:30-13:30 Uhr
Leitung: Georg Radermacher
Dr. Andreas Günter
Stephan Pruchniewicz
Ort: Haus am Maiberg
Heppenheim
Anmeldung: lehrerbildung@bistum-mainz.de
Zielgruppe: AG Leitungen im Bistum Mainz
ILF: 14i620601

Schulpastoralkurs Teil 1
Einführungsveranstaltung: Grundlagen
der Schulpastoral, Gesprächsführung und
Spiritualität
(geschlossener Kreis, ausgebucht)

Termin 13.-15.03.2014
Beginn: 09:00 Uhr
Ende: 16:00 Uhr
Referent/in: Dr. Brigitte Lob
Pfr. Martin Olf
Leitung: Dr. Brigitte Lob
Pfr. Martin Olf
Ort: Haus am Maiberg
Heppenheim
Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de
Zielgruppe: Lehrer/innen innerhalb
des Bistum Mainz
ILF: 14i620701

**Kompetenzorientierten Religionsunterricht
gestalten.**
Erkenntnisse aus dem unterrichtspraktischen
Forschungsprojekt KomKath

Termin: 27.03.2014
09:00-16:00 Uhr
Leitung: Georg Radermacher
Referent: Prof. Dr. Clauß Peter Sajak
Ort: Erbacher Hof
Mainz
Anmeldung: lehrerbildung@bistum-mainz.de
Zielgruppe: Religionslehrer/innen innerhalb
des Bistum Mainz
ILF: 14i627201

Biblische Figuren
Ein Angebot der Schulpastoral

Termin: 21.-22.03.2014
Beginn: Fr, 17:00-22:30 Uhr
Ende: Sa, 08:30-18:00 Uhr
Referent/in: Gaby Götze
Leitung: Gaby Götze
Ort: Martinusschule Oberstadt
Mainz

Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de
 Zielgruppe: Lehrer/innen innerhalb
 des Bistum Mainz
 ILF: 14i627001

April 2014

Ostern AG Mainz BBS

Termin: 03.04.2014
 16:00–18:00 Uhr
 Referent/in: Helmut Manstein
 Josef Ganswindt
 Leitung: Helmut Manstein
 Josef Ganswindt
 Ort: Mainz
 Anmeldung: manstein@biz-worms.de
 Zielgruppe: Religionslehrer/innen an BBS
 ILF: 14i620801

Was hat das mit uns zu tun? Kreative Methoden für die Bibelarbeit

Im Religionsunterricht mit Bibeltexten arbeiten – bei Schülerinnen und Schülern löst das nicht immer Begeisterung aus. Dabei gibt es so Vieles zu entdecken im Buch der Bücher. Die Fortbildung zeigt, wie Schrifttexte mit neuen, originellen und kreativen Methoden erschlossen werden können. Sie will Lust machen, im Unterricht eine dialogische und ganzheitliche Begegnung zwischen Bibeltext und Schüler/innen anzubahnen und Schüler/innen so neue religiöse Erfahrungsräume zu eröffnen

Termin: 04.04.2014
 10:00–18:00 Uhr
 Referent/in: Frank Troue
 Leitung: Sebastian Lindner
 Ort: Wilhelm-Kempff-Haus
 Pädagogisches Zentrum
 Wiesbaden-Naurod
 Anmeldung: info@pz-hessen.de
 Zielgruppe: Religionslehrer/innen in der
 Sekundarstufe I

Mai 2014

„Wie geht's?“ Umgang mit psychisch Kranken in der Schule

„Verrückt, na und?“ – mit einer so überschriebenen Wanderausstellung und einem Psychologen, der in der Beratung tätig ist, können ganz konkret Fälle aus der Schule besprochen und der Umgang mit psychisch kranken Menschen im Schulalltag angeschaut werden.

Im Mittelpunkt stehen Informationen über Borderline, Depression, Essstörung, Angststörung, u.a.

Termin: 14.05.2014
 Beginn: 15:00 Uhr
 Ende: 18:00 Uhr
 Referent/in: Jochen Wahl
 Leitung: Dr. Brigitte Lob
 Ort: NR 30
 Darmstadt
 Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de
 Zielgruppe: Lehrer/innen innerhalb des
 Bistum Mainz
 ILF: 14i620901

Einblicke Begegnungen mit moderner Kunst.

Kunst ist ein Zugang zur tiefsten Wirklichkeit des Menschen und der Welt. Kunstwerke können zum Widerschein des unergründlichen Geheimnisses, das die Welt umgibt und in ihr wohnt, werden. (Johannes Paul II.) Viele haben Schwierigkeiten, zu Werken moderner Kunst einen Zugang zu finden. Sie stehen etwas ratlos vor Ready-mades, Action Painting, Pop-Art, Farbfeldmalerei, Video-Installationen oder anderen Werken. Sie sprechen zu vielen Betrachtern nicht, bleiben für sie sinnlos. Der Fortbildungstag lädt dazu ein, das Unsichtbare im Sichtbaren zu entdecken: Was sagen uns Kunstwerke vom Glauben und Hoffen moderner Menschen? Wo wird mein Glauben und Hoffen angefragt und gestärkt.

Termin: 15.05.2014
 Beginn: 09:45 Uhr
 Ende: 17:00 Uhr
 Referent/in: Dr. Susanna Partsch
 Dr. Felizitas Janson
 Leitung: Dr. Wolfgang Fritzen
 Ort: Städel Museum
 Frankfurt
 Anmeldung: p-o-foerderung@bistum-mainz.de
 06131-253 181
 Zielgruppe: Lehrer/innen innerhalb
 des Bistum Mainz
 ILF: 14i621401

Religionslehrer-sein heute
 Tagung für Berufseinsteiger mit
 Verleihung der Missio canonica

Termin: 20.-21.05.2014
 Beginn: 09:00 Uhr
 Ende: 19:00 Uhr
 Referent/in: Dr. Brigitte Lob
 Dr. Norbert Witsch
 Stephan Pruchniewicz
 Hartmut Göppel
 Leitung: Dr. Brigitte Lob
 Dr. Norbert Witsch
 Ort: Erbacher Hof
 Mainz
 Zielgruppe: Religionslehrer/innen innerhalb
 des Bistum Mainz
 ILF: 14i621001

Einführungstagung für neue Lehrerinnen
 und Lehrer an Katholischen Schulen
 im Bistum Mainz

Termin: 21.-23.05.2014
 Beginn: 09:30 Uhr
 Ende: 15:00 Uhr
 Referent/in: Thomas Jacob
 Bernhard Marohn
 Joachim Schneider
 Leitung: Thomas Jacob
 Ort: Kloster Jakobsberg
 Ockenheim

Anmeldung: Dezernat Schulen und
 Hochschulen, Mainz
 Zielgruppe: Lehrer/innen an Kath. Schulen
 im Bistum Mainz
 ILF: 14i621101

Wo man Gott nicht erwartet

Viele sehen im Kino lediglich einen Ort der
 Unterhaltung und der Verdrängung.

Diese Sichtweise greift zu kurz. Zugegeben, mit-
 unter mag einem vor der Leinwand Hören und
 Sehen vergehen. Populäre Filme wie z.B. MATRIX
 oder CHOCOLAT sind Unterhaltungsware, aber
 auch Medien der Weltdeutung und der Sinnver-
 mittlung. Künstlerisch ambitionierte Filme wie
 DER HIMMEL ÜBER BERLIN schulen darüber hinaus
 das Sehen, fordern Konzentration, ja Andacht. Sie
 konfrontieren mit der Komplexität der Welt und
 den großen Fragen: Was heißt es, Mensch zu sein?
 Wie kann man weiterleben, wenn man große
 Schuld auf sich geladen hat? Wohin kommen wir
 am Ende des Lebens? Ob Sinnmaschine oder
 Andachtsraum – das Kino ist nicht frei von religiö-
 sen Themen und christlichen Motiven.

Termin: 22.-23.05.2014
 Beginn: 10:00 Uhr
 Ende: 16:00 Uhr
 Referent/in: Dr. Thomas Kroll
 Leitung: Dr. Wolfgang Fritzen
 Ort: Kloster Höchst, Odenwald
 Höchst
 Anmeldung: p-o-foerderung@bistum-mainz.de
 06131-253 181
 Zielgruppe: Lehrer/innen innerhalb
 des Bistum Mainz
 ILF: 14i621501

Juni 2014

Ökumenische Lehrfahrt

AG Mainz BBS

Organisation für die Veranstaltung 2014
evangelische Arbeitsgemeinschaft

Termin:	Juni 2014 16:00-18:00 Uhr
Referent/in:	Helmut Manstein Josef Ganswindt
Leitung:	Helmut Manstein Josef Ganswindt
Ort:	Mainz
Anmeldung:	manstein@biz-worms.de
Zielgruppe:	Religionslehrer/innen an BBS
ILF:	14i621201

Schulpastoral meets Schulsozialarbeit and Schulpsychologie

Bei so verschiedenen Unterstützungssystemen sind wir auf Kooperation und gegenseitigen Austausch angewiesen. Dazu gehört das Wissen um die gegenseitigen Kompetenzen und Profile. Aus jeder Gruppe wird ein/e Vertreter/in einen Schwerpunkt der Tätigkeit in der Schule vorstellen. Außerdem wollen wir den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, in regionalen Gruppen sich kennenzulernen und die künftige Zusammenarbeit konkret zu gestalten.

Termin	05.06.2014
Beginn:	15:00 Uhr
Ende:	18:00 Uhr
Referent/in:	Jochen Wahl Ulrich Gerth Dr. Brigitte Lob
Leitung:	Dr. Brigitte Lob
Ort:	KHG (angefragt) Mainz
Anmeldung:	schulpastoral@bistum-mainz.de
Zielgruppe:	Lehrer/innen innerhalb des Bistum Mainz
ILF:	14i621301

Schulpastoralkurs Teil 2

Schwerpunkt: Landkarte „Person und Beziehung“ –
Grundlagen der Transaktionsanalyse
(geschlossener Kreis, ausgebucht)

Termin	12.-14.06.2014
Beginn:	09:30 Uhr
Ende:	16:00 Uhr
Referent/in:	Dr. Brigitte Lob Pfr. Martin Olf
Leitung:	Dr. Brigitte Lob Pfr. Martin Olf
Ort:	Haus am Maiberg Heppenheim
Anmeldung:	schulpastoral@bistum-mainz.de
Zielgruppe:	Lehrer/innen innerhalb des Bistum Mainz
ILF:	14i620702

Juli 2014

Meditationsexerzitien

Die Sehnsucht nach Ruhe und innerer
Aufmerksamkeit für sich, für Gott, für die Prozesse
im Leben braucht Raum und Zeit.

Formen: Meditationsübungen, gemeinsame
Gebetszeiten, biblische Impulse, Körperübungen,
Möglichkeit zum Einzelgespräch (persönliche
Begleitung des geistlichen Übungsprozesses),
ausführliche Phasen des Schweigens und kreative
Einheiten

Termin	27.07.-01.08.2014
Beginn:	10:00 Uhr
Ende:	15:00 Uhr
Referent/in:	Dr. Brigitte Lob
Leitung:	Dr. Brigitte Lob
Ort:	Exerzitienhaus Hofheim
Anmeldung:	schulpastoral@bistum-mainz.de
Zielgruppe:	Lehrer/innen innerhalb des Bistum Mainz

HINWEISE ZUR TEILNAHME

Anmeldefrist: Bitte bis spätestens 8 Tage vor Veranstaltungsbeginn!

Anmeldebestätigung: Erhalten Sie i.d.R. nach Ende der Veranstaltung am Tagungsort

Wichtig: Holen Sie bitte vor der Anmeldung das Einverständnis der Schulleitung ein.

Kosten: Bei manchen Fortbildungen müssen wir einen Beitrag zu den Tagungskosten erheben.

Rheinland-Pfalz: Hier ist eine zusätzliche Anmeldung erforderlich: www.tis.bildung-rp.de

Hessen: Alle Fortbildungen sind in Hessen (IQ/LSA) akkreditiert.

Weitere Informationen zu unseren Angeboten:
http://www.bistummainz.de/bistum/bistum/ordinariat/dezernate/dezernat_4/bildungsangebote/Fobi_kal.html

Fragen u. Anregungen: Jederzeit und gerne per Mail an: lehrerbildung@bistum-mainz.de

Ansprechpartner in den Dekanaten

Dekanat Alsfeld

Leitung: Marcus Backert,
 Rheinstr. 22, 36341 Lauterbach, Tel.: 06641/4137,
Marcus@Backert.de

Dekanate Alzey-Gau-Bickelheim/Bingen

Leitung: Herbert Cambeis,
 Lion-Feuchtwanger-Str. 161, 55129 Mainz,
 Tel.: 06131/507945, herbert.cambeis@yahoo.de

Dekanat Bergstraße (Ost/West/Mitte)

Leitung: Pfr. Geistl. Rat Norbert Eisert (kommissarisch),
 Schwanheimer Str. 93, 64625 Bensheim,
 Tel.: 06251/73463

Dekanat Darmstadt (mit Dieburg und Rüsselsheim)

Leitung Gymnasien: Martin Buhl,
 Im Feldwingert 22, 64560 Riedstadt,
 Tel.: 06158/71370, Buhl.Martin@t-online.de

Leitung: Sibylle Heinz,
 64839 Münster, Tel.: 06071/606722, Heinz-MPS@gmx.de

Leitung Primarstufe: Annemarie Glinka,
 Pallaswiesenstr. 8, 64289 Darmstadt
 Tel.: 06150/2125, annemarie.glinka@t-online.de

Dekanat Dreieich

Leitung: Renate Schwarz-Rössler,
 Tannenweg 4, 63263 Neu-Isenburg,
 Tel.: 06102/326995, Renate.Schwarz-Roessler@gmx.de

Dekanat Erbach

Leitung: Franz Bürkle,
 Viernheimer Weg 7, 64720 Michelstadt,
 Tel.: 06061/73120, Franz.Buerkle@onlinehome.de

Dekanat Gießen

Leitung: Christoph Weber-Maikler,
 Goethestr. 8, 35410 Hungen,
 Tel.: 06402/6660, weber-maikler@web.de

Leitung: Klaus Reith,
 Graudenzer Str. 13, 35305 Grünberg,
 Tel.: 06401/6956, klaus-reith@web.de

Leitung Primarstufe: Annette Malkemus,
 Fröbelstr. 1, 35423 Lich,
 Tel.: 06404/64899, amalkemus@t-online.de

Dekanat Mainz/Mainz-Süd

Leitung: (vakant)

Dekanat Offenbach (Stadt und Kreis)

Leitung HS/RS: Barbara Schalk,
 Kasernenstr. 8, 63065 Offenbach,
 Tel.: 069/816301, bachschole@bs.schulen-offenbach.de
 (z.Hd. Frau Schalk)
 Leitung: Susanne Pfeffer,
 Heinrich von Stephan Str. 23, 63150 Heusenstamm,
 Tel.: 0177-6835592, s.pfeffer70@arcor.de

**Dekanat Seligenstadt
 (mit Dreieich, Offenbach und Rodgau)**

Leitung: Gabriele Gangl,
 Kölner Str. 21, 63179 Obertshausen,
 Tel., Fax.: 06104/71971, gabriele.gangl@bistum-mainz.de

Dekanat Wetterau-Ost

Leitung: Norbert Albert,
 Am Alten Weiher 3, 63654 Büdingen-Rohrbach,
 Tel.: 06041/6255 oder 963212,
 Norbert.Albert@wetterauost.de
 Leitung: Dr. Anne Zingrosch,
 Am Pfaffenwald 33, 63654 Büdingen,
 Tel.: 06042/978901, Anne.Zingrosch@t-online.de

Dekanat Wetterau-West

Leitung: Matthias Schäfer,
 Bachgasse 50, 61169 Friedberg-Ockstadt
 Tel.: 06031/61828; matthias-stephan-schaefer@web.de

Berufsbildende Schulen (BBS)

Mainz-Rheinhessen

Leitung: Helmut Manstein,
 Lahnstr. 37, 55296 Harxheim,
 Tel.:06138/980496, manstein@biz-worms.de

Darmstadt-Südhessen

Leitung: Artur de Haan, Tel.: 06151/424567,
 artur.dehaan@gmx.d

Offenbach

Leitung: Michael Schmied,
 Tel.: 0179/7540223
 Michael.Schmied@gmx.net
 Silke Palzer,
 mose.palzer@googlemail.com

Oberhessen

Leitung (kommissarisch):
 Hartmut Göppel,
 Auf der Bein 31, 55257 Budenheim,
 hartmut.goepfel@bistum-mainz.de

Gymnasien Rheinhessen

Leitung (kommissarisch): Elmar Middendorf,
 Burgunderweg 11, 55296 Gau-Bischofsheim,
 Tel.: 06135/5813, elmar.middendorf@t-online.de

Weitere Angebote

**PZ Pädagogisches Zentrum der Bistümer
 im Lande Hessen**

Wilhelm-Kempf-Haus, 65207 Wiesbaden-Naurod
 Tel.: 06127/77285

ILF – Institut für Lehrerfortbildung Mainz

Saarstr. 1, 55122 Mainz,
 Tel.: 06131/2845-0
 Anmeldung: <http://tis.bildung-rp.de>
www.ilf-mainz.de/veranstaltungen

Aus den Arbeitsstellen für Religionspädagogik

Neuanschaffungen

Katrin Bederna/Hildegard König (Hrsg.),
Wohnt Gott in der Kita? – Religions-sensible Erziehung in Kindertages-einrichtungen,
Cornelsen Verlag,
Düsseldorf 2009



Kinder erforschen täglich neu die Welt und wollen sie erklären. Dazu gehören auch Fragen philosophischer und theologischer Art. Für Erzieherinnen und Erzieher eine hoch anspruchsvolle und ständig neu herausfordernde Aufgabe, die Kinder in ihrer religiösen Entwicklung zu begleiten. Doch was brauchen Kinder? Wie können Erzieher/innen die Kinder spirituell begleiten und die in den Bildungs- und Erziehungsplänen geforderte frühe religiöse Bildung umsetzen? Die Autorinnen orientieren sich an den Themen und Bedürfnissen der Kinder. Sie geben konkrete Anregungen, wie religions-sensible Erziehung in der Praxis gestaltet werden kann und wie man den Fragen der Kinder begegnen kann. Eine Auswahl aus dem Inhalt: Natürliche Religion? Religiöses Lernen in der frühen Kindheit; Religion in Kitas zur Sprache bringen; Weisheitliches Theologisieren mit Kindern; Elementarisierung als didaktischer Weg in Kindertageseinrichtungen; Trauern wie Pippi Langstrumpf? Mit Kindern über den Tod nachdenken; Religiöse Rituale mit Kindern; Spirituelle Kompetenz von Erzieherinnen: Auf dem Weg zur eigenen religiösen Gestalt.

*Anke Edelbrock/Albert Biesinger/
Friedrich Schweitzer (Hrsg.),*
**Religiöse Vielfalt in der Kita –
So gelingt interreligiöse und
interkulturelle Bildung in der Praxis,**
Cornelsen Verlag,
Berlin 2012

In Kindertagesstätten begegnen sich Kinder mit verschiedenen kulturellen Hintergründen sowie unterschiedlichen religiösen Prägungen. Diese Vielfalt ist eine Chance und gleichzeitig eine Herausforderung für die fachliche Arbeit: Wie können die unterschiedlichen Bedürfnisse berücksichtigt und die Eltern einbezogen werden? Wie können Unterschiede erfahren und Gemeinsamkeiten entdeckt und so Toleranz, Verständnis und Neugier auf andere Kulturen und Religionen unterstützt werden? Dorothea Hess-Maier von der Stiftung Ravensburger Verlag erklärt im Vorwort: „Um auf diese neuen Aufgaben vorbereitet zu sein, wurde das Forschungsprojekt ‚Interkulturelle und interreligiöse Erziehung in Kindertagesstätten‘ durchgeführt. Nach der Pilotstudie wurde eine mehrjährige empirische und repräsentative Bestandsaufnahme und qualitative Auswertung der Situation in kirchlichen und kommunalen Kindertagesstätten in Deutschland ermittelt. Daraus entstand der vorliegende Band, in dem diejenigen Einrichtungen portraitiert und ihre Arbeitsweise dokumentiert sind, die im Sinne von ‚Best Practice‘ Vorbilder darstellen.“ So stellt das Buch gelungene Beispiele zur interreligiösen und interkulturellen Bildung vor und gibt Empfehlungen sowie Arbeitshilfen für die Praxis.

Behinderung: inklusiv, Grundschule Religion (Heft 42), Friedrich Verlag, Seelze-Velber 2013



„Behinderung ist keine festgeschriebene Eigenschaft eines Menschen, sondern immer von den Lebensumständen des Einzelnen und seinen sozialen Bezügen abhängig,“ betonen H.-Jürgen Röhrig und Dietlind Fischer im Vorwort der vorliegenden Ausgabe von Grundschule Religion. Aus dem Inhalt: „Behinderung ist völlig normal“: Interview mit Rainer Schmidt – einer, der (er-)lebt, wovon andere sprechen; „Da bin ich ja ganz eingengt!“ – Gemeinsames Lernen mit der Josefgeschichte; Wenn Auge, Fuß und Hand sich streiten – Gemeinschaft erfahren mit dem Leib-Bild des Korintherbriefs; Jeder Mensch braucht einen Aaron an der Seite – Behinderung aus theologischer Sicht; Durch’s Leben getragen – Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen; Jeder kann etwas – keiner kann alles! – Die eigenen Fähigkeiten und Grenzen erfahren; Hausschlüssel, Herzensschlüssel & Himmelsschlüssel. – Ein Schlüssel-Projekt für den inklusiven Religionsunterricht.

Dagmar Brunsch,
Inklusion – was tun?, Checklisten für den inklusiven Unterricht an der Grundschule, Persen Verlag, Hamburg 2013



Wenn sich eine Schule auf den Weg zur Inklusion macht, gibt es Vieles zu bedenken und zu planen, nicht selten bestehen auch Sorgen über die grundlegenden Veränderungen, die auf die gesamte Schulgemeinde zukommen. Das von Dagmar Brunsch erarbeitete Heft bietet konkrete Praxishilfen für die Umsetzung der neuen Inklusionsvorgaben: Umfassende Checklisten mit erläuternden Beispielen und vielen praktischen Hinweisen unterstützen Unterrichtende und Schulleitung darin, den neuen Anforderungen sicher zu begegnen. Die Listen

enthalten konkrete Hilfestellungen, um eine inklusive Schulkultur sowie inklusive Strukturen und Praktiken zu entwickeln. Der Leser erhält einen schnellen Überblick über grundlegende Aspekte, die es für eine gelingende Inklusion zu berücksichtigen gilt. Darüber hinaus kann er mit minimalem Aufwand dokumentieren, ob wichtige Prozesse bereits in Gang gesetzt wurden oder wo noch unbearbeitete oder unentdeckte Aufgabenfelder warten. Die Blanko-Checklisten können für individuelle Ergänzungen genutzt und an die jeweilige Liste angeheftet werden. Ein Glossar, das Fachbegriffe und mögliche Stolpersteine erklärt, rundet dieses praktische Material ab. Die Checklisten sind zur individuellen Anpassung auch als veränderbare Word-Dateien auf der beigefügten CD enthalten. Inhalt: Übergeordnete Checklisten u.a. zu den Bereichen: Lerngruppe, Lernstandsbeobachtung und –entwicklung, Kooperation zwischen Grundschul- und Förderschullehrern, Elternarbeit, Umgang mit Armut; Checklisten zu den Förderschwerpunkten: Sozial-emotionale Entwicklung, Lernen, Sprache, Lese-Rechtschreibschwäche, Rechenschwäche, Asperger Autismus.

Michael Landgraf,
Ich und Du Wege ins Leben – Wege zum Miteinander, Reli Bausteine Primar, Calwer Verlag, Stuttgart 2011

Ich und Du – da geht es um Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie um Strategien für ein gelungenes Miteinander. Zur Entdeckung des ICH, der eigenen Person, werden Lebensfragen der Kinder und Lebenswege reflektiert. Übungen zur besseren Wahrnehmung der eigenen Person sowie von Gefühlen wie Freude und Angst, Trauer und Vertrauen werden angeboten und über Lebensfeste wie Geburtstag und Taufe nachgedacht. Dann wird die Brücke zum DU geschlagen, dem Miteinander in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis. Dabei wird geklärt, was eine Gemeinschaft gefährdet und wie man diese fördern kann. Am Ende werden Regeln und biblische Impulse für eine gelingende Gemeinschaft bedacht. Letztlich wird das ICH nur durch das DU zum ICH (Martin Buber). Die Reihe ReliBausteine bietet praxiserprobte Materialien, die elementare, schnelle und kindgerechte Zugänge zu den zentralen Themen des Religionsunterrichts ermöglichen. Das Bausteine-Prinzip bietet Arbeitsblätter, Lieder, Kreativ- und Spielideen, die viel Raum für offenes Arbeiten und einen breiten Kompetenzerwerb lassen.

Ekkehard Stier,

Bibelatlas elementar

(mit gesondertem Heft: Begleitmaterialien),

Calwer Verlag/Deutsche Bibelgesellschaft,
Stuttgart 2012

Der Bibelatlas elementar stellt auf je einer Doppelseite wichtige biblische Ereignisse mit Hilfe einer Landkarte dar. Im Einzelnen: Abraham und seine Nachkommen – die Rolle Abrahams im Judentum, Islam und Christentum; Der Auszug aus Ägypten – Das Wort „Exodus“ und das jüdische Glaubensbekenntnis; Die Landnahme – Israel und seine Nachbarn; Die Entstehung des Königtums – Die Entstehung des Heiligtums und die Geschichte des Tempels; Die Reichsteilung – Das Verhältnis von Israels Gott zu den Göttern der anderen Völker; Das Exil – Die Propheten; Jesus Christus – Die vier Evangelien; Die Ausbreitung des Christentums – Die Wege der ersten Christen; Paulus – Die Briefe des Paulus.

Die in einem gesonderten Heft gebotenen Begleitmaterialien bieten vielerlei Möglichkeiten ausgehend von der jeweiligen Doppelseite im Bibelatlas die entsprechenden Inhalte zu erarbeiten bzw. zu vertiefen.

Thomas Höchst/
Thomas Masyk,

**Inklusion ist möglich! –
Erfahrungen und
praktische Unterrichts-
beispiele aus dem
Schulalltag einer
inkluisiven Gesamtschule,**
Persen Verlag,
Hamburg 2013



Nicht als wissenschaftliches Fachbuch, sondern als einen Erfahrungsbericht sehen Thomas Höchst und Thomas Masyk ihren Beitrag zum Thema Inklusion. Die IGS Contwig, an der die Autoren des Buches arbeiten, hat sich vor einigen Jahren ganz bewusst auf den Weg gemacht, eine inklusive Schule zu werden. Auf diesem Weg haben die Lehrkräfte der Schule ein Inklusionskonzept entwickelt, welches aus neun Bausteinen besteht. Diese werden im Buch vorgestellt und anhand praktischer Beispiele aus Unterricht und Schulalltag erläutert. Die Autoren wollen mit diesem Buch Mut machen, die Herausforderung Inklusion anzunehmen. Der Leser erhält

nicht nur Einblicke in den Alltag der Schule, sondern auch einen Pool an praktischen Ideen und Impulsen, die leicht auf die eigene Schule, den eigenen Unterricht und die Zusammenarbeit mit Kollegen übertragen werden können. Die Grundstruktur des Buches: Darstellung der Schule, Entstehung des Inklusionskonzepts, Die neun Bausteine des Inklusionskonzepts, Teamstrukturen an der IGS Contwig, Inklusion und Schulentwicklung, Probleme und Grenzen, praktische Unterrichtsbeispiele, Vorlagen und Literaturhinweise; Besonders interessant sind die neun Bausteine: 1. Teamarbeit und Kooperation; 2. Ganzheitlichkeit; 3. Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand; 4. Diagnostik und individuelle Förderplanung; 5. Innere und äußere Differenzierung; 6. Unterrichtsstruktur mit Fokus Heterogenität; 7. Kooperatives Lernen; 8. Schulsozialarbeit; 9. Akzeptanz.

**Inklusion – Von der Fürsorge
über die Integration auf dem Weg
zum unbehinderten Zusammenleben,**
Religion betrifft uns 4/2013,
Bergmoser+Höllner Verlag,
Aachen 2013

Für die Reihe *Religion betrifft uns* hat Dr. Alfred Kall ein hoch interessantes Heft zum Thema Inklusion erarbeitet. In der für die Reihe typischen und bewährten Form findet der Leser eine Fülle von Materialien, die das Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. Der Inhalt: 1. Teil: Behinderung ist eine Konstruktion: Zeichnungen ohne Gebrauchsanweisung; Handicaps (Folie 1); Behinderung ist eine Konstruktion; Normalität; Schwerbehinderte in Deutschland; Aus Antike und Mittelalter; Mittelalter und frühe Neuzeit; Von der Neuzeit bis heute; Teilhabe und gesellschaftliche Zuschreibung; 2. Teil: Umdenken – Integration: Steckbriefe berühmter Persönlichkeiten mit Behinderung; Ludwig van Beethoven, Frida Kahlo, Stephen Hawking; Krankheit und Behinderung; Gesundheit; Inklusion – das neue Ziel; Integration und Inklusion: zwei Modelle (Folie 2); 3. Teil: Der Maßstab des Handelns Jesu: Vielfalt der Menschen; Körperwahrnehmung; Ort der Beziehungen; Gedanken zur Mittelmäßigkeit; Gleichwertigkeit durch Angleichung; Bartimäus; In den Evangelien; Heilung und Heil?; Kein leeres Versprechen; Klausur; 4. Teil: In Vielfalt leben – Inklusion: Vielfalt; Bewusstsein und Würde; Inklusion als visionäre Haltung; SAP und Specialisterne fördern Menschen mit Autismus; 5. Teil: Inklusion – in Vielfalt an der Schule lernen: Club Aktiv e.V., Von der Vision

Inklusion; UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 – Bildung; Diakonisches Werk Württemberg, all inclusive!? Schulzeit erleben; Fragebogen: Indikatoren; Fragebogen: Meine Schule.

Inklusion – Den Horizont erweitern, Information und Material für den katholischen Religionsunterricht an Grund-, Haupt-/Werkreal-, Real- und Sonderschulen, Heft 1/2013, Institut für Religionspädagogik (IRP), Freiburg 2013

Die Zeitschrift I&M widmet sich in der ersten Ausgabe 2013 dem Thema Inklusion. Ein Teil der Beiträge beleuchtet das Thema Inklusion im gesellschaftlichen, schulischen und elementarpädagogischen Kontext. Ein anderer Teil zeigt unterrichtspraktische Lernimpulse, berichtet über schulische Erfahrungen und gibt medienpädagogische Hinweise. Aus dem Inhalt: Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung – Anmerkung aus christlicher Sicht (Matthias Pfeufer), Schulische Inklusion aus heilpädagogischem Blickwinkel – Möglichkeiten und Grenzen eines inklusiven Schulsystems (Otto Speck); Dazugehören – Inklusion aus alttestamentlicher Perspektive (Irmtraud Fischer); Inklusion im Religionsunterricht – Das Potential neutestamentlicher Perspektiven, Akzente und Impulse (Alexander Weihs); Quint Buchholz – Die Befragung der Aussicht (III.), 1989 (Maria Jacobs); Alle Kinder sind wertvoll – Inklusion und Wertebildung im Orientierungsplan für Kindergärten (Heike Helmchen-Menke).

Roland Weiß/Tobias Haas, Du gefällst mir – Inklusiv Firmvorbereitung für Jugendliche mit und ohne Behinderung, DKV, München 2013

Inklusion ist nicht nur ein Thema für Schule, sondern betrifft auch die katechetische Arbeit in den Gemeinden. Die in diesem Zusammenhang immer wieder zitierte Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen zielt ja auf das gesamte gesellschaftliche Leben. Würde sie



in allen Lebensbereichen mit dem gleichen Ernst und dem gleichen Motivation betrieben wie in der Religionspädagogik (und in Schule überhaupt!) sowie in der Katechese, wäre die Gesellschaft der von der Bundesregierung eingegangenen Verpflichtung schon ein großes Stück näher. Jugendliche mit und ohne Behinderung können sich gemeinsam auf die Firmung vorbereiten und auch das Fest gemeinsam feiern! Für diese Vision zeigen erfahrene Autoren, Fachreferenten für Religions- und Sonderpädagogik, neue Wege und Methoden auf, wie eine „inklusive“ Firmkatechese von Jugendlichen mit und ohne Handicap in Gemeinden und Fördereinrichtungen gelingen kann. Das Leitmotiv „Du gefällst mir“ wird in drei Themenfeldern entfaltet: „Ich-Du-Wir“ (sich selbst und den anderen ansehen, eigene Stärken und Schwächen, Vertrauen); „Gottes Geist“ (der Geist, der Gemeinschaft, Geduld, Kraft und Liebe ermöglicht); „Die Firmung“ (Zeichenhandlung, Firmfeier und Anregungen für einen Firmgottesdienst); Der Leser findet ein inklusives Firmkonzept mit konkreten, praxiserprobten Ideen, das bausteinartig die vorhandenen Firmmodelle in den Gemeinden ergänzen und bereichern kann.

Stephan Sigg, Hass & Liebe – Zentrale Lebensthemen im Religionsunterricht, Auer Verlag, Donauwörth 2013



Die zentralen Lebensthemen Hass und Liebe im Unterricht zu vermitteln, ist nicht einfach. Sie sind schwierig zu greifen und allzu leicht gleitet man in endlose Diskussionen ab. Dieses Buch will bei der zielgerichteten Umsetzung unterstützen: Die Kopiervorlagen behandeln zunächst in lebensnahen Bezügen die verschiedenen Facetten des Hasses: Warum gibt es Hass? Hass in der digitalen Gesellschaft: Cybermobbing, Diskriminierung als eine Form von Hass, Wie man Hass überwindet. Dies alles sind Inhalte, die die Schülerinnen und Schüler stark interessieren, weil sie in ihrem Alltag von hoher Relevanz sind. Anschließend wird das Thema Liebe näher untersucht: Was ist wahre Liebe? Was tun bei Liebeskummer? Wie wird die Liebe in der Bibel dargestellt? Wie wird eine christliche Beziehung gelebt? Was ist die Goldene Regel?

Diese und andere Fragen werden fundiert und strukturiert thematisiert. Die Materialien sind flexibel einsetzbar und ermöglichen einen schülernahen und ergebnisorientierten Unterricht. Inhaltsbeispiele: Hass im Internet; Wer Wind sät, wird Sturm ernten; Rache – und dann?; Die Neuheit: Die andere Wange hinhalten; Schadenersatz – alles wieder gut?; Zitate und Sprüche zur Liebe; Das Hohelied Salomons; Paulus und die Liebe; Vom Traumtypen träumen; Gott und der Liebeskummer; Berühmte Liebespaare der Bibel.

Anja Fitzen,
**Wie die Bibel
 entstanden ist –
 Ein Stationenlernen in
 zwei Differenzierungs-
 stufen,**
 Verlag an der Ruhr,
 Mülheim an der Ruhr
 2013



Eine handlungsorientierte Zeitreise durch die Entstehungsgeschichte der Bibel von der mündlichen Überlieferung bis zu ihrer heutigen Gestalt und Bedeutung verspricht die Autorin in ihrem Arbeitsbuch, das als Stationenlernen in zwei Differenzierungsstufen konzipiert ist. Von den insgesamt neun Pflichtstationen befassen sich die ersten sechs mit der Entstehung der biblischen Schriften bis zu ihrer Kanonisierung und die letzten drei mit der Geschichte der Bibel als Buch, das unsere Kultur entscheidend mitgeprägt hat. Im Einzelnen: Der Ursprung des Alten Testaments, die mündliche Überlieferung, die schriftliche Überlieferung, das Babylonische Exil, die Entstehung des Neuen Testaments, Paulus und die Briefe, die Evangelien, die Kanonisierung der Bibel, die Erfindung des Buchdrucks, Luther übersetzt die Bibel ins Deutsche, die Bibel heute; Ferner bietet das Buch drei Wahlstationen, die thematisch etwas weiter gefasst sind und – z.B. als Belohnung für schnellere Schüler – spielerischer gestaltet sind. Das Buch mit Kopiervorlagen und Lösungsblättern eignet sich sehr gut für heterogene Lerngruppen, wie sie in der Sekundarstufe I für viele Unterrichtende inzwischen der Normalfall sind. Außerdem bietet es praktische Tipps zu Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung sowie didaktische Hinweise zu jeder Station.

**Wunder – gibt's die wirklich?,
 Religion 5 bis 10 (Heft 10),**
 Friedrich Verlag,
 Seelze-Velber 2013

Können Jugendliche, die „durch und durch von ihrem naturwissenschaftlichen, auf Empirie und rationale Erfahrung ausgerichteten Weltbild geprägt sind“ – so die Autoren in ihrem Vorwort – etwas mit Wundern anfangen? Die Autoren setzen dieser Beobachtung eine andere, gegenläufige entgegen: Der heutige Mensch wünscht sich ein Wunder, etwas unerwartet Positives. Die Medien berichten z.B. von der Rettung von Bergleuten in Chile 2010 als von einem Wunder. Die Beiträge des Hefts tragen der Faszination am Wunder Rechnung, aber auch dem Zweifel. Der Inhalt: Faszination Wundererzählungen – von exegetischen Zähmungsversuchen und dem didaktischen Potenzial der Texte; Kann sich ein Wissenschaftler in der heutigen Zeit noch wundern?; Wer kann sich noch wundern? – Wundertüten füllen und leeren im Religionsunterricht; „Auch ich bin aus Ägypten ausgezogen“ – Biblische Wundererzählungen als erinnerte Rettungs- und Hoffnungsgeschichten; Auto landet im Kirhdach – ein Wunder; Reine Glaubenssache? – Wundersame Heilung; „Wunder dauern etwas länger!“ – Theologisieren mit Jugendlichen zum Thema Wunder; „Wunder geschehen – ich hab's gesehen“ – Eine Wunderausstellung planen und durchführen.

Peter Neuer/Paul M. Zulehner,
**Dein Reich komme –
 Eine praktische Lehre von der Kirche,**
 Matthias Grünewald Verlag,
 Ostfildern 2013

Wie findet Kirche heute eine Gestalt, die ihrem Ursprung in der Verkündigung Jesu und den Herausforderungen unserer Zeit gerecht wird? Erstmals legen ein systematischer Theologe und ein Pastoraltheologe gemeinsam eine orientierende und bewegende Vision von der Kirche für heute vor. Konkret und anschaulich zeigen sie, dass in der sich wandelnden Menschheit die christliche Kirche nur dann eine Zukunft hat, wenn sie sich entlang der unverbrauchten Vision Jesu weiterentwickelt: offen für die Welt, für nicht-christliche Religionen und Gesellschaften, in konkreten Situationen und kulturellen Herausforderungen. Eine wertvolle Inspiration für alle, die Kirche besser verstehen und aktiv mitgestalten wollen. Soweit der Klappentext

des Buchs, der in diesem Fall alles andere ist als eine oberflächliche Werbebotschaft aus der Vertriebsabteilung des Verlags. Hier trifft wirklich alles zu. Auch wer wegen der andauernden Kirchenkrise und nicht enden wollender Skandale des Themas Kirche überdrüssig ist, kann hier neu die Lust bekommen, sich mit Ekklesiologie (praktisch!) zu beschäftigen. Die Namen der beiden Autoren, jedem Theologen im deutschsprachigen Raum wohl bekannt, versprechen viel, und halten es auch. Ist es die Freiheit der Emeriti, die uns solche Bücher schenkt? In diesem Fall höchstens zum kleinen Teil. Die Autoren stehen einfach auf dem Boden des Zweiten Vaticanums und entfalten von dort aus gemeinsam ihre Ideen. Deswegen klingt alles so erfrischend, so authentisch, so hoffnungsweckend und – erschreckend – so ungewohnt und neu!

Rudolf Englert,
Kranke heilen,
Bilder für Schule und Gemeinde,
Ausgabe 3/2013,
 DKV, München 2013

Bilder als Medien im Religionsunterricht bieten per se ein hohes Potenzial zur Differenzierung und haben deswegen im Bereich des inklusiven Unterrichts ihren festen Platz. Die vorliegende Ausgabe von Bilder für Schule und

Gemeinde befasst sich mit dem Thema „Kranke heilen“. Bei der Auswahl der Bilder sollte es nicht allein um körperliche Krankheit und deren Heilung gehen, sondern um verschiedenen Arten des Krankseins: Beeinträchtigungen des Körpers, der Psyche und des Lebens im sozialen Umfeld. Die Auswahl entspricht dieser Vielfalt: 1. Jesus heilt den Gelähmten (Mk 2,1-12 par) und schenkt ihm damit neues Leben: Ravenna, S. Apollinare Nuovo: Die Heilung des Gelähmten; 2. Louise Bourgeois beschäftigt sich viel mit ihrem persönlichen Leiden und drückt diese in ihren Kunstwerke aus, wie in: Cell IV, Metall, Marmor, Holz; 3. Die chronische und aussichtslose Krankheit im 19. Jahrhundert bei Edvard Munch: Das kranke Kind; 4. Dem verletzten und kranken Menschen zur Hilfe kommen in: Die Tröstung Max Pechsteins; 5. Wenn Kinder lebensbedrohlich krank werden in: Neuer Lebensmut für schwerkranke Kinder (United Charity); 6. Trotz körperlicher Beeinträchtigung sportliche Hochleistung bringen: Der Prothesenläufer Oscar Pistorius (Denis Farrel).



Anschriften der Arbeitsstellen

ARP Mainz
 55116 Mainz
 Grebenstr. 13
 Telefon: 06131/253224
 arp.mainz@bistum-mainz.de
 Mo 11.30 – 17.30 Uhr
 Di-Fr 14.30 – 17.30 Uhr

ARP Alsfeld
 36304 Alsfeld
 Schäfergasse 4
 Telefon: 06631/71772
 arp.alsfeld@bistum-mainz.de
 Mi 15.00 – 18.00 Uhr

Nutzen Sie unseren BVS eOPAC ARP Mainz und der jeweiligen Außenstellen zur Recherche. www.bistum-mainz.de/arp

ARP Bad Nauheim
 61231 Bad Nauheim
 Karlstr. 35
 Telefon: 06032/931339
 arp.badnauheim@bistum-mainz.de
 Mo 13.15 – 16.15 Uhr
 Do 15.00 – 18.00 Uhr

ARP Darmstadt
 64283 Darmstadt
 Nieder-Ramstädter-Str. 30A
 Telefon 06151/291494
 arp.darmstadt@bistum-mainz.de
 Mo+Di 14.00 – 18.00 Uhr
 Do 14.30 – 17.30 Uhr

ARP Seligenstadt
 63500 Seligenstadt
 Jakobstr. 5
 Telefon 06182/1026
 arp.seligenstadt@bistum-mainz.de
 Di+Do 14.00 – 17.00 Uhr

ARP Worms
 67550 Worms
 Schulgasse 3
 Telefon 06241/54881
 arp.worms@bistum-mainz.de
 Mo+Do 15.00 – 18.00 Uhr

Impulse für Zeiten des Aufatmens und für Brunnentage

Ganzjähriges Angebot für Lehrerinnen und Lehrer

Wir laden Sie ein, in der Atmosphäre des Klosters Jakobsberg und seiner Umgebung sich Zeit zu nehmen, um in Ihrem eigenen Lebensbrunnen tiefer zu graben, frisches Wasser zu entdecken und neue Energie zu schöpfen.

Zeit zum Durchatmen und Auftanken: während der Schulzeit an einem Nachmittag oder an einem unterrichtsfreien Tag – ganz spontan oder fest eingetragen im Kalender – auf den Jakobsberg fahren. Sie gestalten Ihre Zeit selber – evtl. mit Impulsen, die für Sie an der Pforte bereit liegen, in Stille, mit Gebetszeiten, mit Spaziergängen oder an einem schönen Ort im Kloster.

Für ein Gespräch können Sie Pater Benedikt Nettebrock kontaktieren (wenn Sie ihn sicher treffen wollen, bitte vorher einen Termin vereinbaren).

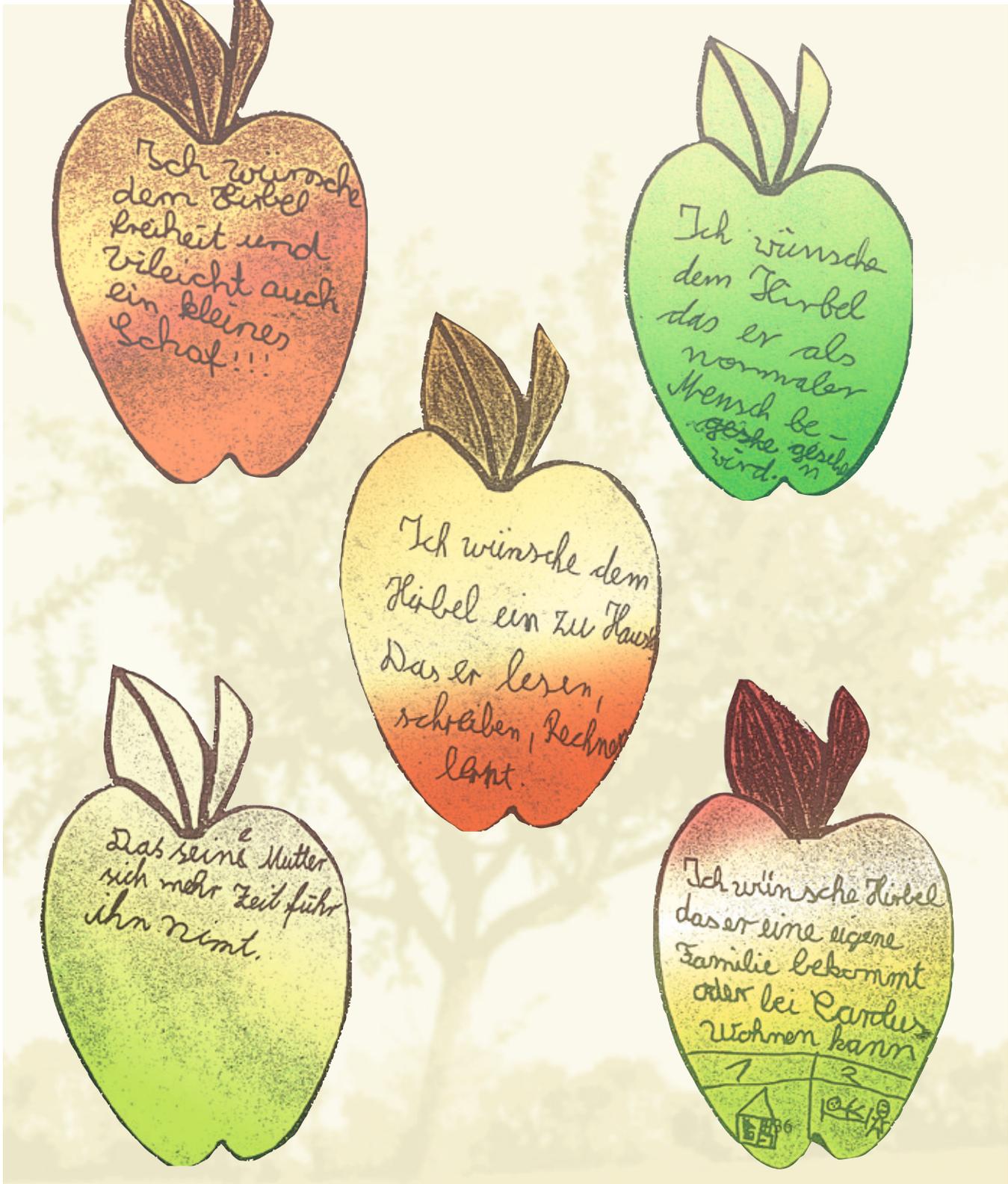
Wenn Sie am Mittagessen teilnehmen möchten, fragen Sie bitte vorher telefonisch an, ob es geht und bezahlen dann vor Ort.

Wir wünschen Ihnen eine gute Zeit.
Ihr Dezernat Schulen und Hochschulen

Kloster Jakobsberg, 55437 Ockenheim,
Tel.: 06725-3040,
E-Mail: mail@klosterjakobsberg.de



Die Umgebung mit der Wallfahrtskirche Laurenziberg



Wünsche für den Hirbel – geschrieben in einer Unterrichtsreihe für die Grundschule zum Buch "Das war der Hirbel" (vgl. den Unterrichtsentwurf im Heft)