

Robert Ebner

Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht,

(| Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen

Seit etwa 30 Jahren wird verstärkt von Eltern, von Institutionen der Bildungsforschung und zahlreichen Pädagogen gefordert, behinderte Kinder in die Regelschule zu integrieren. Neben festen Einrichtungen im In- und Ausland gibt es immer wieder Modellversuche.¹ Dabei wird die Integration überwiegend als positiv beschrieben, insbesondere wird betont, dass Nichtbehinderte beim Lernen keine Nachteile erfuhren. Trotzdem besucht die Mehrheit der behinderten Schüler und Schülerinnen in der Bundesrepublik Deutschland eine ihrer Behinderung entsprechende Sonderschule. Das ist verständlich, denn die Lehrer in den Regelschulen verfügen kaum über sonderpädagogische Kenntnisse und zudem müssten auch organisatorische Fragen geklärt werden. Können Nichtbehinderte von Behinderten und Behinderte von Nichtbehinderten beim Lernen profitieren? Wo liegen die Chancen, wo die Grenzen? Mehr als bei den anderen Schulfächern stellt sich beim Religionsunterricht die Frage, ob es gerechtfertigt ist, behinderte Kinder auszugrenzen, oder ob nicht die Integration geboten ist. Im Mittelpunkt des folgenden Beitrages steht die Frage, wie in der Vergangenheit und in der Gegenwart dieses Mit- und Voneinanderlernen konzipiert war und welche Methoden vorherrschend waren. Welche Bedeutung kommt in der integrativen Pädagogik der Elementarisierung zu? Da die Problematik sehr komplex ist, können im folgenden nur einige Aspekte bedacht werden.

1. Elementarisierung und integrative Pädagogik

1.1 Zur Methode der Elementarisierung

Bei religionspädagogischen Fortbildungen und auch in zahlreichen religionspädagogischen Veröffentlichungen ist im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht, insbesondere wenn es um den Religionsunterricht mit Behinderten geht, immer wieder die Rede vom 'Elementarisieren'. Sieht man genauer hin, stellt man fest, dass der Begriff sehr unterschiedlich gebraucht wird.² Es geht dabei einmal um die Frage nach den Inhalten, sodann um die Frage nach den Methoden. Uns interessiert in diesem Zusammenhang die Frage nach den Methoden. Das Wort 'Elementarisieren' wird vom lateinischen Substantiv 'Elementum' abgeleitet. Es bedeutet Grundstoff, Urstoff ... Demnach geht es beim Elementarisieren um ein Zerlegen in einzelne Teile, wobei aber das 'Ganze' nicht aus dem Auge verloren wird, denn in jedem Teil sind Hinweise auf das Ganze enthalten.

¹ Vgl. Muth, Jakob, *Integration von Behinderten*, Essen 1986, 95-126; Fegert, Jörg M. / Frühauf, Theo, *Integration von Kindern mit Behinderungen*, Opladen 1999, 147-152.

² Vgl. Nipkow, Karl Ernst, *Elementarisierung biblischer Inhalte*, in: Baldermann, Ingo / Nipkow, Karl Ernst / Stock, Hans, *Bibel und Elementarisierung (Religionspädagogik heute; Bd. 1)*, Frankfurt/M. 1979, 35-74, hier 35f.; Rohrbach, Wilfrid, *Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion*, in: *EvErz* 35 (1983) 21-39, hier 21; Ebner, Robert, *Elementarisierung im Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte. Dargestellt am Thema Leid und seine Bewältigung aus christlichem Glauben*, Diss. Würzburg 1984, 5-28.

Entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler wird deren Verhältnis zum Ganzen wie auch zu den einzelnen Teilen von diesen Lernvoraussetzungen bestimmt.¹ Es geht der Elementarisierung um die Sache, aber ebenso um die Personen, die Kinder und Jugendlichen, und zwar nicht beides für sich genommen, sondern eben um den Prozess der Aneignung. Elementarisierung will diesen Vorgängen zwischen Sache und Person dienen. Mit einem solchen Blick auf die Art und Weise, wie sich Kinder die 'Sach'-verhalte aneignen und erschließen, versteht sich Elementarisierung als doppelte pädagogische Aufgabe mit ständiger Selbstüberprüfung. Dieser Elementarisierungsansatz nimmt die spontanen und selbstständigen Verstehensweisen und Auseinandersetzungsformen der Kinder ernst. In dieser mehr oder weniger freien Dynamik kann somit das aufgefunden werden, was sie elementar anspricht und ihnen wirklich etwas zu sagen hat.² Das hat auch Konsequenzen für den Religionsunterricht. Methoden der Elementarisierung sind insbesondere auch in der Korrelationsdidaktik vorhanden. Werner Ritter³ nennt vier Aspekte, die hier bedeutsam sind: 1. Konzentration auf theologisch Wesentliches als Grund-Legendes und Einfaches im Sinne 'elementarer Strukturen'. 2. Schülererfahrungen und die elementaren Strukturen überlieferter Erfahrungen, die didaktisch zu bedenken und so aufeinander zu beziehen sind, dass sie sich wechselseitig erhellen. 3. Die Verstehens-, Lebens- und Anfangsvoraussetzungen der Lernenden sind zu berücksichtigen, d.h. entwicklungspsychologische und rezeptionsästhetische sowie sozialisationstheoretische Aspekte müssen bei Kindern und Jugendlichen beachtet werden. 4. Wahrheit gibt es nicht „an und für sich“, sondern zwischen Sache und Person prozessual als Wahrheit „für mich“. Insofern bedeutet Elementarisierung auch „Streit um gewissmachende Wahrheit“ und spielt sich in „offenen“ Lernprozessen ab. Nach Godwin Lämmermann⁴ müssen Schülererfahrungen vor der Fachwissenschaft rangieren. Peter Biehl⁵ plädiert für eine Religionsdidaktik, die sich an – für theologische Interpretation offenen – „Schlüsselerfahrungen“ von Heranwachsenden orientiert. Im Sinne der kommunikativen Didaktik spielen kognitive, emotionale oder pragmatische Faktoren eine Rolle. Werden in einer Klasse Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam unterrichtet, ist gewährleistet, dass alle diese Aspekte Berücksichtigung finden, und das bedeutet, dass Nichtbehinderte von Behinderten lernen können und umgekehrt. Wie das im einzelnen aussieht, soll im folgenden noch näher ausgeführt werden.

1.2 Integrative Pädagogik

Integrative Pädagogik ist ein Reformansatz, in dem, anders als im Normalisierungskonzept, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben steht.⁶

¹ Vgl. Nipkow [Anm. 2], 54.

² Vgl. Schweitzer, Friedrich / Nipkow, Karl Ernst u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 1995, 24-26.

³ Vgl. Ritter, Werner, Stichwort Elementarisierung, in: KBI 126 (2/2001), 82-84.

⁴ Vgl. Lämmermann, Godwin, Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vl. 1990, 79-91.

⁵ Vgl. Biehl, Peter, An Schlüsselerfahrungen lernen, in: JRP 16 (1999), Neukirchen-Vl. 2000, 3-49.

⁶ Vgl. Pregel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt (Schule u. Gesellschaft; Bd. 2), Opladen ²1995, 158.

Integration bedarf einer Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.⁷ Integrative Pädagogik, deren zentrale Kategorie die 'Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand' ist, erfordert in didaktischer Hinsicht eine Struktur, die im Sinne eines bildhaften Vergleiches als Baum betrachtet werden kann. Sein Stamm stellt die äußere thematische Struktur eines Projektes dar, an dem alle Schüler (möglichst auch jahrgangsübergreifend) arbeiten. Dabei können Behinderte von Nichtbehinderten lernen und umgekehrt, wobei natürlich keine Lernzielgleichheit gegeben ist, d.h. sie lernen Verschiedenes. Von Vorteil ist, wenn die Lerngruppen altersgemischt sind. So können z.B. lernschwache Kinder einer höheren Jahrgangsklasse Helferaufgaben in einer niedrigeren Klassenstufe übernehmen, wodurch ihr Selbstvertrauen gestärkt wird. Kinder in altersgemischten Gruppen erhalten wichtige Impulse für ihre soziale Entwicklung. Von Größeren Hilfe erfahren, Kleineren einen Rat geben, sein Wissen bereitwillig mit anderen teilen, führt dazu, sich anerkannt und gebraucht zu fühlen.⁸ Nur in Projektform angelegte Lern- und Unterrichtseinheiten bieten die Chance, an den jeweils spezifischen Erfahrungshorizont und der Bedürfnislage der Schüler anzuknüpfen und sie in offenen und kooperativen Lernformen zusammenzuführen.⁹ Integrative Pädagogik erfordert somit einen Unterricht, in dem nicht von oben nach unten, sondern – ausgehend von Schülern mit dem basalsten Entwicklungsniveau – von unten nach oben geplant wird. Wenn dem schwerstbehinderten Mitschüler im Sinne der 'Schaffung der Orientierungsgrundlage' der 'Gemeinsame Gegenstand' im Sinne des 'Elementaren' und 'Fundamentalen' exemplarisch und sinnlich konkret fassbar, erfahrbar und verfügbar gemacht werden kann, ist es ein Leichtes, davon ausgehend, bis zu seiner wissenschaftlichen Fassung vorzudringen und den Unterricht in Form der 'Äste bis zu deren Spitzen' hin aufzufächern. Die in ihrer kognitiven Leistung beeinträchtigten Schüler werden ab einer bestimmten Stufe nicht mehr weiterschreiten können. Auf welcher Stufe das sein wird, hängt vom Grad der Behinderung ab, wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass sie das Ganze im Blick hatten, auch wenn manches nur ansatzweise erfasst wurde. Für die begabten Schüler muss dies kein Nachteil sein, wenn sie die einzelnen Lernschritte mitgehen. Sie können durch die behinderten Schüler angestoßen werden, z.B. die Lerngegenstände komplexer zu sehen. Auf diese Weise ist es möglich, dass geistig Behinderte und so genannte 'Hochbegabte' effizient miteinander lernen, wenn auch Verschiedenes.¹⁰ Annedore Prengel betont, dass alle Kinder, von sehr leistungsstarken bis hin zu schwer behinderten, beim gemeinsamen Lernen profitieren, und zwar in allen Fächern. Die größte Überraschung lösten die kognitiven Fortschritte der behinderten Kinder unter den Bedingungen integrativer Pädagogik aus, sie werden in erster Linie auf das Zu-

⁷ Vgl. Feuser, Georg, Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, in: Eberwein, Hans (Hg.), *Handbuch Integrationspädagogik*, Weinheim – Basel ⁴1997, 215-226, hier 217.

⁸ Vgl. Eberwein, Hans, *Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns*, in: ders. (Hg.), *Handbuch Integrationspädagogik*, Weinheim – Basel ⁴1997, 55-70, hier 61.

⁹ Vgl. Feuser [Anm. 9], 221.

¹⁰ Vgl. ebd., 223.

sammensein mit 'gleichaltrigen Miterziehern' zurückgeführt. Auch die nichtbehinderten Kinder machten in Integrationsklassen gute intellektuelle Fortschritte, sowohl die sehr schwachen (lernbehinderten Schüler) als auch die durchschnittlich und die sehr hochleistungsfähigen.¹¹ Obwohl die Ergebnisse durch eine Kontrollklasse mit nichtbehinderten Schülern abgesichert wurden, sind dennoch Bedenken angebracht. Diese Bedenken teilt auch Hans Wocken in Bezug auf heterogene Lerngruppen.¹² Nach ihm hat die Anwesenheit lernschwacher Schüler weder positive noch negative Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung guter Schüler, und die Anwesenheit hochleistungsfähiger Schüler wirke sich auf Schüler anderer Begabungsgruppen nur geringfügig und auch nicht in jedem Fall leistungsanregend aus.

2. Integrationsbemühungen im Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart

In der Vergangenheit, insbesondere in den kleinen Dorfschulen, war es üblich, dass behinderte Kinder mit nichtbehinderten gemeinsam unterrichtet wurden. Gegenwärtig gibt es in verschiedenen Ländern Regelschulen, die behinderte Kinder aufnehmen und sie beschulen. Da ich selbst eine einklassige Volksschule besuchte, in der auch behinderte Kinder unterrichtet wurden, möchte ich zunächst von dieser Schule berichten, anschließend wird auf entsprechende Regelschulen eingegangen.

2.1 Die einklassigen Volksschule – integrative Ansätze und Versuche der Elementarisierung

Die einklassige Volksschule war in vielen kleineren Dörfern vor und nach dem Zweiten Weltkrieg die Regel. Da es noch keine sonderpädagogischen Einrichtungen im ländlichen Raum gab, war es selbstverständlich, dass auch die behinderten Schüler diese Schule besuchten. Ich denke hier an eine Schule, in der 30 Schüler und Schülerinnen, die acht Jahrgangsstufen angehörten, unterrichtet wurden. Sechs Schüler und Schülerinnen von ihnen waren lernbehindert. Das erforderte vom Lehrer großes pädagogisches Geschick und Einfühlungsvermögen, insbesondere hatte er auf die individuellen Lernvoraussetzungen zu achten. Im ersten Vierteljahr beschäftigte sich der Lehrer schwerpunktmäßig immer mit der ersten Jahrgangsstufe, aber auch die anderen Jahrgangsstufen wurden mitbetreut. Das geschah durch Bildung von Lerngruppen, in denen der Schüler-Schüler-Unterricht dominierend war. Die begabten Schüler und Schülerinnen in der Gruppe, aber auch die Schüler und Schülerinnen der höheren Jahrgangsstufen übernahmen die Funktion des Lehrers, der aber trotzdem noch die Arbeit in den einzelnen Gruppen überwachte. Auch die begabten Schüler und Schülerinnen kamen nicht zu kurz; sie wurden in besonderen Gruppen an einigen Tagen in der Woche zusammengefasst und erhielten überdies Hausaufgaben, die sie weiterführten. Die einzelnen Lerngruppen waren so angelegt, dass einzelne Schüler und Schülerinnen mit Einwilligung des Lehrers, wobei er deren Neigung und Begabung berücksichtigte, in eine andere Gruppe wechseln konnten.

¹¹ Vgl. Prengel [Anm. 8], 159.

¹² Vgl. Wocken, Hans, Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen, in: Eberwein, Hans (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam, Weinheim – Basel 1990, 315-320, hier 319.

Diese Konzeption, in der die kommunikative Didaktik zur Anwendung kam, bot viele Vorteile, insbesondere für die lernbehinderten Schüler. Sie fühlten sich in der Klasse integriert und akzeptiert. Dadurch, dass bei ihren individuellen Lernvoraussetzungen angeknüpft und auch bei der Verfolgung der unterrichtlichen Ziele keine Lernzielgleichheit mit den nichtbehinderten Schülern angestrebt wurde, konnten die behinderten Schüler Lernfortschritte erreichen. Auch die nichtbehinderten Schüler profitierten vom gemeinsamen Lernen, und zwar im methodischen und kommunikativen Bereich. Insbesondere traf dies für die Schüler zu, die beim Schüler-Schüler-Unterricht den anderen Hilfestellungen boten. Schüler, die den behinderten Schülern zur Seite standen, hatten durch die didaktische Vorgehensweise des Elementarisierens einen besonderen Gewinn, da sie überlegen mussten, auf welchem didaktischen Weg die behinderten Mitschüler den Lerngegenstand erfassen konnten. Insgesamt war festzustellen, dass das Klima in der Klasse durch die verschiedenen Formen der Gruppenarbeit positiv beeinflusst wurde. Das zeigte sich im Umgang der Schüler miteinander, wobei Sensibilität und Verantwortungsbewusstsein geweckt und geschult wurden.

Auch im Religionsunterricht wurden diese Formen des Unterrichtens praktiziert. Der Unterricht wurde nicht, wie es damals üblich war, von zwei Lehrkräften erteilt, dem Lehrer, der für den Bibelunterricht zuständig war, und vom Pfarrer, der den Katechismus zu unterrichten hatte, sondern er lag in einer Hand: in der des Lehrers. So konnte auch hier bei den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler angeknüpft werden und durch differenzierte Lernziele die Vermittlung auf der inhaltlichen Seite erfolgen. Der Lehrer ging von den Erfahrungen der Schüler aus und brachte diese Erfahrungen mit denen in der Bibel oder in der kirchlichen Tradition in Verbindung. Auf diese Weise gelang es ihm, schon lange bevor die Korrelationsdidaktik in religionspädagogischen Veröffentlichungen thematisiert wurde, deutlich zu machen, dass der Glaube etwas mit dem Leben zu tun hat. Die Schüler jedenfalls erkannten dies. Biblische Geschichten wurden dabei z.B. nicht vorgelesen oder von den Schülern gelesen, sondern narrativ vermittelt oder auch 'gemalt' oder 'gespielt'. Während im herkömmlichen Religionsunterricht das Hauptaugenmerk auf die Vermittlung kognitiver Lernziele gerichtet war, kamen bei diesem methodischen Vorgehen affektive und pragmatische Lernziele zu ihrem Recht. Das hatte zur Folge, dass für die Schüler der Religionsunterricht interessanter war. Immer wieder hat der Lehrer auch versucht, fächerübergreifend zu arbeiten. Auch das war in der damaligen Zeit eine Seltenheit. Nicht nur die behinderten Schüler profitierten durch die affektiven und pragmatischen Lernziele, sondern auch die anderen Schüler.

2.2 Integration und Elementarisierung im Religionsunterricht heute

Roland Kollmann¹³ setzt sich für die Integration von Behinderten in Schule und Gemeinde ein. Das christliche Menschenbild, nach dem jeder Mensch von Gott angenommen ist, so wie er ist, fordere von Katecheten in der Gemeinde und vom Religionslehrer in der Schule die entschiedene Berücksichtigung der speziellen Behinderungsform als Lernausgangslage für alle katechetischen Bemühungen und zugleich die Nichtfestle-

¹³ Vgl. Kollmann, Roland, Menschen mit Behinderungen in Katechese und Religionsunterricht, in: RpB 45/2000, 89-102, hier 89.

gung des Menschen auf seine Behinderung. Daher müsse gegen die Segregationstendenzen in Gesellschaft und Kirche die Integration von Menschen, mit und ohne Behinderung, gefördert werden. In der Vergangenheit wurden viele positive Erfahrungen bei der gemeinsamen Glaubensunterweisung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in der gemeindlichen Katechese gemacht. Auch im schulischen Religionsunterricht gibt es solche Erfahrungen. Der gemeinsame Unterricht zwingt zur Elementarisierung, wodurch der Inhalt durch multisensorische Methoden erfasst werden kann.

Erinnert sei z.B. an die Hauptschule in Bürs/Vorarlberg, in der sowohl in den profanen Fächern wie auch im Religionsunterricht behinderte und nichtbehinderte Schüler gemeinsam unterrichtet werden. Favorisiert im Religionsunterricht werden dabei besonders „offene Lernformen“.¹⁴ Bei den Lernwegen wird die individuelle Ausgangslage der Schüler besonders berücksichtigt. Im großen Feld der Unterrichtsmethoden spielen ‘Sozial- und Interaktionsformen’ (z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit), ‘sprachorientierte’ (z.B. Erzählen) und ‘bildorientierte’ Unterrichtsmethoden (z.B. bildnerisch Gestalten, Arbeiten mit Karikaturen, Fotos, usw.) sowie ‘musikalische, spielerische und meditative Handlungselemente’ eine wichtige Rolle. Für die Wege elementaren Lernens werden Lehr- und Lernformen vorgezogen, die insbesondere vom aktiven Sinn der ‘Rezeption’ und ‘Assimilation’ ausgehen und darum die Kreativität der Schülerinnen und Schüler fördern. Kognitive und emotionale Prozesse sind bei diesen Lernwegen ebenfalls bedeutsam. Es hat sich z.B. gezeigt, dass Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen beim gemeinsamen Arbeiten an einem Projekt Lernfortschritte erzielen.¹⁵ Fast alle Themen des Religionsunterrichtes in der Grund- und Hauptschule und sogar manche in den weiterführenden Schulen sind für behinderte wie auch für nichtbehinderte Schüler geeignet, wenn sie in elementarisierter Form behandelt werden. Ein Beispiel ist die Erzählung vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25-37). Bei dieser Perikope steht das Verhältnis von Gottes- und Nächstenliebe im Mittelpunkt. Der Satz: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft und all deinen Gedanken und: Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst“ wird durch eine Beispielerzählung elementarisiert, d. h. es soll deutlich werden, worauf es in der Relation von Gottes- und Nächstenliebe ankommt. Lothar Kuld und Stefan Gönzheimer beschreiben in ihrem Compassion-Projekt¹⁶ eine Unterrichtsform des Religionsunterrichtes, die sich, wie ich meine, für den gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten besonders eignet. Danach verbrachten die Schüler und Schülerinnen in der Regel zwei Wochen z.B. in Altenheimen, Krankenheimen etc., wobei sie von den Lehrerinnen und Lehrern besucht wurden. Relevante Themen und Unterrichtsformen, die sich beim Projekt ergeben haben, wurden in den Ablauf des Fachunterrichtes aufgenommen. Es zeigte sich, dass viele Themen des Religionsunterrichts auch andere Fächer tangierten bzw. dass der Religionsunterricht nicht allein zuständig war. Das Pro-

¹⁴ Vgl. Fritsche, Josef, Erfahrungen mit offenen Lernformen, in: KBI 125 (6/2000), 409-413, hier 412.

¹⁵ Vgl. Schweitzer / Nipkow u.a. [Anm. 4], 179f.

¹⁶ Vgl. Kuld, Lothar / Gönzheimer, Stefan, Das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion, in: Glaube und Lernen 15 (1/2000), 80-87.

jekt bot die Chance, beim Lernen die verschiedenen Aspekte zu sehen, so dass die Bedeutung der einzelnen Fächer in den Blick kam.

Bei diesem Projekt steht das Handeln als Methode des Elementarisierens im Mittelpunkt. Eine andere methodische Variante des Elementarisierens erfolgt durch die Verwendung von Symbolen. Sie eignen sich ebenfalls für das gemeinsame Lernen, denn Symbole bringen alle Saiten des Menschen zum Klingen. Sie spielen bei der Elementarisierung religiöser Inhalte eine sehr wichtige Rolle. Dinge, Vorgänge werden als Symbol erkannt, wenn Intensität, also Wiederholung, Variation, Häufung und Wiedererkennung zu ihnen gehören und erlebt werden. Der didaktische Lernweg erfordert somit, äußere Eindrücke von Dingen, Vorgängen so zu entwickeln und deutlich zu machen, dass sie schrittweise zur inneren Verbildlichung gelangen können. Das verlangt vor allem den Wechsel der Sinne: Hören, Schauen, Tasten, das Zueinander von Wort, Schweigen und Handeln, den kreativen Einbezug von gestalterischen Ausdrucksmitteln, wie Malen, Singen, gestisches Darstellen, Musik und Bewegung.¹⁷ Symbole haben also mit der pädagogischen Kunst des 'Elementarisierens' zu tun, mit der Rückführung komplexer Strukturen auf prägnante Grundelemente. Symbole erweisen sich dann als tauglich, wenn sie im Schnittpunkt mehrerer Bezugslinien liegen, nämlich wenn sie

- theologisch den Kern einer Sache treffen,
- didaktisch das Einfache als das Grundlegende ansprechen,
- möglichst genau in die Situation und Entwicklungsstufe junger Menschen hineinzielen.

Nicht die Vielzahl oder die Variation von präsentierten Symbolen ist gefordert, sondern ihr bewusster Einsatz.¹⁸ Es ist heute wichtig, verschiedene Arten von Symbolen aufzugreifen: 'Ursymbole' und 'Situationssymbole'. 'Ursymbole' wie Brot, Wasser, Licht etc. sind nicht weiter rückführbar in der Dingwelt. Wenn man intensiv mit ihnen umgeht, versprechen sie dichte, vielfältige Erfahrungen. Zugleich sind sie zentrale Bilder der religiösen, der biblischen Sprache. 'Situationssymbole' werden fallweise entdeckt. Sie sind von sprechender Bedeutung für junge Menschen, wie z.B. der Turnschuh als Symbol oder die Lederjacke etc. Das sind Dinge, in denen sich junge Menschen wiederfinden, in denen sie für Tage und Monate ein sprechendes Zeichen ihrer Situation wiedererkennen und darin ihre Identität stärken.

Wenn im Religionsunterricht behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden, werden nicht nur kommunikative und soziale Fähigkeiten gelernt, sondern auch wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens in den Mittelpunkt gerückt, wie z.B. Nächstenliebe, das Vorbild Jesu, die Schöpfung etc.

3. Schlussbemerkungen

In Deutschland gibt es inzwischen Integrationsversuche im vorschulischen Bereich, in der Schule und in der freien und kirchlichen Jugendarbeit. Die Versuche zeigen, dass die Integration keine Utopie ist, vielmehr eine pädagogische Aufgabe, die Erzieherinnen, Lehrer, Jugendleiter und Eltern zu einem Umdenken zwingt. Nachgedacht werden muss

¹⁷ Vgl. Albrecht, Wilhelm, Neuere Erträge der Symboldidaktik, in: Adam, Gottfried / Schultze, Herbert (Hg.), Religionsunterricht mit Sonderschülern, Münster 1988, 119-136, hier 133f.

¹⁸ Vgl. ebd., 133.

aber auch über eine Änderung in der Ausbildung der Lehrer bzw. über schulorganisatorische Maßnahmen.¹⁹ Im Lehrplan für die Grundschulen in Bayern heißt es: „Die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Behinderungen als Ziel baut auf einer möglichst frühzeitigen Sensibilisierung im gemeinsamen Lernen und wechselseitigen Miteinanderumgehen auf. Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf begegnen sich im Allgemeinen vorurteilsfrei und unvoreingenommen. Dies stellt eine Chance dar, Einfühlsamkeit und Toleranz für das bisweilen andersartig wirkende Handeln von Menschen mit einer Behinderung zu entwickeln sowie Handlungsstrategien kennen zu lernen, die auch im zukünftigen Leben eine angemessene Begegnung von Behinderten und Nichtbehinderten anbahnen“²⁰. Während in anderen Bundesländern im schulischen Bereich die Integrationsbemühungen schon vorangeschritten sind, befindet man sich in Bayern noch im Anfangsstadium. Am 8. Juli 1998 hat der Bayerische Landtag die gemeinsame Beschulung Behinderter und Nichtbehinderter erörtert und einen Beschluss herbeigeführt. Grundsätzlich wird hier die Integration der Behinderten in die Regelschule bejaht, aber sie wird an ganz bestimmte Bedingungen geknüpft. Der Schulbesuch muss sich am individuellen Förderbedarf der Behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen orientieren.²¹ Nicht die Lernzielgleichheit ist dabei das entscheidende Kriterium, sondern die Frage, ob, wann und wie lange der jeweilige Lernort für das Kind förderlich ist. In diesem Zusammenhang wird auch auf eine notwendige Kooperation der verschiedenen Schulen hingewiesen, die es ermöglichen soll, in bestimmten Fächern behinderte mit nichtbehinderten Schülern zu beschulen.²² Differenzierung und Individualisierung werden dabei als wichtige didaktisch-methodische Komponenten herausgestellt.²³ Ausgangspunkt für jedwede sonderpädagogische Förderung ist der individuell festzustellende sonderpädagogische Förderbedarf des einzelnen Kindes und Jugendlichen. Viele Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können mit sonderpädagogischer Unterstützung an allgemeinen Schulen verbleiben, das erfordert aber eine Zusammenarbeit der Schulleitungen und Lehrkräfte mit den entsprechenden Sonderpädagogen. Wenn auch in diesem Beschluss die in anderen Bundesländern teilweise euphorischen Darstellungen von der gemeinsamen Beschulung Behinderter und Nichtbehinderter etwas relativiert werden, so ermöglichen sie auch in Bayern unter gewissen Bedingungen den integrativen Unterricht. Besonders die beiden Kirchen sollten sich dafür einsetzen, dass in Religionsunterricht, Katechese und Jugendarbeit keine Ausgrenzung der Behinderten erfolgt. Einen wichtigen Beitrag zur Integration könnten nämlich schulischer Religionsunterricht, Katechese und kirchliche Jugendarbeit leisten, wenn dort beim Von- und Miteinanderlernen wichtige Aspekte der Elementarisierung zur Anwendung kämen.

¹⁹ Vgl. Benkmann, Rainer, *Entwicklungspädagogik und Kooperation*, Weinheim 1998, 142f.; Tschamler, Herbert, *Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Behinderten in pädagogischen Feldern*, in: *Katholische Elternschaft Deutschlands* (Hg.), *Integration Behinderter in Regelschulen – Förderung oder Behinderung?* (Schriftenreihe der KED – Heft 18), Bonn 1992, 32-41, hier 36.

²⁰ *Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst*, KWMBI So.-Nr. 1/2000, 15.

²¹ Vgl. Karl, Erhard, *Integrative schulische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, in: *Schulverwaltung* (Ausgabe Bayern) 22 (1999) [3 Hefte], 96-102, hier 97.

²² Vgl. ebd., 97.

²³ Vgl. ebd., 99.