

# Religionspädagogik und Inklusion

Erna Zonne-Gätjens

## 1. „Integrationskinder“ in einer evangelischen Kindertagesstätte<sup>1</sup>

Es ist 8.30 Uhr. In seiner niedersächsischen Kindertagesstätte spielt Melek alleine in der Bauecke. Seinen Rollator braucht er dabei nicht. Gegen 10 Uhr kommt eine freiberufliche Ergotherapeutin, um seine Grobmotorik im Therapieraum zu fördern. Vorher erhält er noch Unterstützung von der Heilpädagogin beim Toilettengang. Danach isst er selbstständig. Morgen und an zwei weiteren Tagen nimmt er am Kleingruppenunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Mitarbeiterraum teil. Einmal im Monat wohnt er dem gemeinsamen Kindergarten-Gottesdienst bei. Die Erzieherin bringt ihn in seinem speziell angefertigten Kinderwagen in die benachbarte Kirche. Über seinen jezidischen Glauben wird im Kindergarten nicht gesprochen. Die rituelle Praxis ist den Erzieherinnen unbekannt. Melek soll nächstes Schuljahr eingeschult werden. Sowohl die Grundschule als auch die Förderschule für „körperliche und motorische Entwicklung“ sind in direkter Nähe. Die Förderschule genießt einen

guten Ruf, da sie überschaubar und die Atmosphäre ruhig ist. In der Grundschule kennt Melek allerdings verschiedene Kinder aus seiner großen Familie und der jezidischen Gemeinschaft.

An diesem Morgen steht Lukas wie so oft auf einem Stuhl und guckt in die Ferne. Er bewegt dabei rhythmisch ein blaues Seil. Er wird nach dem Ende des Kindergartenjahres die Förderschule für geistig Behinderte (ca. 20 km entfernt) besuchen. Kinder mit Down-Syndrom sind weder in die hiesige Grund- noch in die Förderschule integriert worden. Seine Eltern hoffen, dass er von der dort praktizierten Gebärdensprache unterstützten Kommunikation profitieren wird, da er bis jetzt noch nicht redet. Zuhause sprechen sie russisch mit ihm. Lukas hat bis jetzt lediglich Logotherapie innerhalb des Kindergartens erhalten, aber nicht an DaZ teilgenommen. Der Kleingruppenunterricht sei zu schwierig. Er verfüge nicht über einen erkennbaren passiven Wortschatz, so meint die Erzieherin. Die Familie ist evangelisch.

Matthew ist erst seit einigen Wochen in der Gruppe. Es wird noch ca. drei Jahre dauern, bis er eingeschult wird. Er liegt wie fast immer auf dem Bauch. Augen, Nase, Mund und Hände kann er in dieser Lage kräftebedingt nur kurze Zeit einsetzen. Er kann auf seiner Decke im Liegen greifen und – wenn er sich auf den Rücken dreht – Augenkontakt herstellen. Auf dem Schoß einer Erzieherin kann er Brei essen.

<sup>1</sup> In einer integrativen Gruppe dieser evangelischen Kindertagesstätte werden 16 Kinder „ohne“ und 4 Kinder „mit diagnostiziertem Förderbedarf“ von zwei Erzieherinnen, einer Heilpädagogin und einer Halbjahrespraktikantin betreut.

Seine Mutter sieht die Förderschule für geistige Behinderung (ca. 20 km entfernt) als die nahe-  
liegende Option.

Lasse schmettert seine Stiefel und Jacke hin, poltert in den Raum und springt über Matthew. Er braucht unbedingt sofort die Magnetwürfel! Lasse ist aufgrund seiner Entwicklungsverzögerung in die Gruppe gekommen, obwohl er in einer anderen Kleinstadt wohnt (ca. 10 km entfernt). Es gab vor Ort keine Integrationsplätze. Da zu Hause dänisch gesprochen wird, hat er neben Problemen im Bereich Wahrnehmung, Motorik, Aufmerksamkeit und Sozialverhalten zusätzlich Verständigungsschwierigkeiten. Jedoch darf er nach einigen Sitzungen nicht mehr am Kleingruppenunterricht „DaZ“ teilnehmen. Er sei zu stur und beeinträchtige die Lernatmosphäre, so meint die Erzieherin. Er wird in seinem Wohnort eingeschult werden, wo er bereits einige Kinder aus dem Kindergottesdienst kennt. In dieser Grundschule gibt es ein Abordnungssystem für Förderschullehrkräfte mit dem Schwerpunkt Lernen.

### Eine inklusive Situation?

In dieser evangelischen Kindertagesstätte sind Jungen und Mädchen mit verschiedenen Bedürfnissen und kulturellen Hintergründen zusammen. In einer Inklusionsdebatte werden Inklusionsgegner/-innen sicherlich fragen: „Würden die Kinder in einem anderen (Sonder-) Kindergarten nicht viel *mehr* lernen?“ Die Inklusionsbefürworter/-innen möchten vermutlich klären, ob diese Situation eine *integrative* oder *inklusive* ist. Gesellschaftskritiker/-innen würden eher analysieren wollen, ob die Situation dem *Gesellschaftssystem* entspricht oder als „Ausnahmestand“ im *Schonraum* Kindergarten gilt. Religionspädagoginnen und -pädagogen könnten sich fragen, ob die *evangelische Signatur* überhaupt eine „Förderung“ für Inklusion bedeutet.

Im vorliegenden Beitrag werden, nach einer knappen Definition von Inklusion, diese kritischen Anfragen aufgeführt und abschließend

praktische Vorschläge zur Optimierung der Situation unterbreitet.

## 2. Inklusive Pädagogik

### 2.1 Eine grobe Definition des Begriffs „Inklusion“

*Neuschäfer* definiert *Inklusion* als eine pädagogische Professionalisierung des Umgangs mit der Vielfalt.<sup>2</sup> Inklusiv profilierte Erzieher/-innen nehmen die Diversität in ihrer Einrichtung aufmerksam wahr und berücksichtigen diese bei dem Entwurf ihres Angebotes. Pluralität betrifft nicht nur die unterschiedlichen Begabungen, sondern auch die kulturelle und weltanschauliche Vielfalt sowie die vorhandenen Fähigkeiten und Vorerfahrungen usw. Inklusive Bildungsangebote berücksichtigen die Bedürfnisse aller Kinder, ohne behindernde Strukturen und Verhaltensweisen zu reproduzieren.<sup>3</sup>

In der Literatur taucht „Inklusion“ fast immer in Abgrenzung zur „Integration“ auf. Der Inklusionsbegriff ist menschenrechtsbasiert und ein juristisch gesetztes Ziel.<sup>4</sup> „Integration appelliert an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein einklagbares Recht.“<sup>5</sup>

2 Vgl. *Neuschäfer, Reiner A.*: Inklusion in religionspädagogischer Perspektive, Jena 2013, 7.

3 Vgl. *Köbsell, Swantje*: Integration / Inklusion aus Sicht der Disability Studies. In: *Rathgeb, Kerstin*: Disability Studies – Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen, Wiesbaden 2012, 39–54, 52.

4 Vgl. Deutscher Bundestag – Wissenschaftliche Dienste, Aktueller Begriff. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, online abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/blob/190730/9ff01ab3fd04eb9297d4480b9b686869/behindertenrechtskonvention-data.pdf> (Stand: 30. Juli 2014).

5 *Flake, Saskia/Schröder, Ina*: Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik? In: *Kammeyer, Katharina/Pithan, Annebelle/Zonne, Erna* (Hg.): Inklusion und Kindertheologie, Münster 2014).

Integration wird in der Regel als Vorphase der Inklusion aufgefasst. In dieser leben eine vorab festgesetzte Anzahl von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf im Kindergarten- bzw. Schulalltag „lediglich“ räumlich gesehen zusammen mit Kindern ohne diagnostizierten Förderbedarf. Sie werden unterstützt durch Therapeutinnen und Therapeuten sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen. Methoden und Ziele der Erzieher/-innen und Lehrkräfte bleiben für die Kinder „ohne“ Förderbedarf so, wie sie schon vor der Integration waren.

Das UN-Handbuch für Parlamentarier geht bei dem Inklusionsprozess zuerst von einer Vorphase aus: Vorerst ist von einer Zielgröße von 80–90 % integrierter Kinder mit Förderbedarf in Regelkindergarten und -schule die Rede. Das heißt 10–20 % werden weiterhin eine Sondereinrichtung besuchen.<sup>6</sup> Dabei ist allerdings das Reformziel von 80 % als „quantitative Mindestgröße“ zu verstehen. Denn Inklusion als Menschenrecht meint grundsätzlich und letztendlich alle: 100%.<sup>7</sup> In dieser Endphase der Inklusion werden *alle* Kinder als „förderbedürftig“ betrachtet. Folglich gibt es dann für *jedes* Kind einen individuellen Entwicklungsplan. Am persönlichen Entwicklungsstand adaptierte Aufgaben sowie dazu passendes Spiel-/Lernmaterial wechseln sich mit Phasen kooperativen Lernens oder Freiarbeit ab – auch im religionspädagogischen Bereich!

## 2.2 Die Fallstudie aus integrations- bzw. sonderpädagogischer Sicht

Aus *integrationspädagogischer* Sicht ist die Situation in der beschriebenen Kindertagesstätte gelungen. Die Kinder sind die meiste Zeit in *einer* Gruppe. Die nicht behinderten Kinder nehmen wahr, dass es behinderte Kinder gibt,

die „anders“ sind. Sie lernen, dass Rücksichtnahme und Helfen wichtige Werte für den Alltag darstellen. Die in ihrer Entwicklung beeinträchtigten Kinder, wie z.B. Lasse, können von sozial und kognitiv stärkeren Freundinnen und Freunden profitieren, z. B. durch Anregung oder Korrektur.

*Sonderpädagoginnen* und *-pädagogen* werden die Situation in dieser integrativen Gruppe höchst kritisch sehen. Sie werden vermutlich sagen, dass es zu wenig strukturelle Förderung innerhalb des Gruppenraums gebe, da die Berücksichtigung der Unterschiede nicht sonderpädagogisch durchdacht worden sei. Sie werden kritisieren, dass es nicht erkennbar sei, welcher Akteur (Heilpädagogin, Erzieherin) die individuellen Entwicklungsschritte der Kinder (außerhalb des Therapieraumes) im Blick hat und wer im Alltag konsequent fördert. Es ist nicht klar, welche Expertise die Heilpädagogin hat und wie sie diese effizient einsetzt. Durch diese Unklarheit werden Sonderpädagoginnen und -pädagogen Ineffektivität in der Förderung aufweisen – sowohl bei Kindern „mit“ als auch „ohne vom Amtsarzt diagnostiziertem Förderbedarf“. Die Gefahr droht, dass die mit langfristigen Zielen verbundene Förderung auf Therapie bzw. auf den Kleingruppenunterricht DaZ beschränkt bleibt. Im Sonderkindergarten wären Erzieher/-innen mit Gebärdenkenntnissen eher in der Lage gewesen, Lukas anzuregen. Nun startet vermutlich erst nach der Einschulung in der Förderschule das gezielte Fördern der durch Gebärden unterstützten Kommunikationsfähigkeit. Matthews Wahrnehmung hätte man gezielter anregen können, z.B. im Snoezelraum eines Sonderkindergartens. Eine intensivere Förderung als die eher beliebige Konstellation, z.B. das Liegen auf dem Bauch mit Sicht auf dem Teppichboden, wäre angemessen.

<sup>6</sup> Vgl. *Wocken, Hans*: Frei herumlaufende Irrtümer. In: *Gemeinsam leben* 22 (2014) 52–62, 54.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 55.

## 2.3 Die Fallstudie in inklusionspädagogischer Betrachtung

In diesem Kindergarten gilt eine Grenze von vier „Förderkindern“ pro Integrationsgruppe. In der Inklusionsdebatte wird das Formulieren einer Quote als das Erstellen einer Auslese betrachtet. „Wenn eine Beeinträchtigung [...] keine Rolle spielen darf, dann sollte dies auch bei der Zusammenstellung der Lerngruppe nicht wesentlich sein [...]. Wer hier Abstriche macht, ist letzten Endes selbst nicht konsequent inklusiv“<sup>8</sup>. Inklusionsbefürworter/-innen werden bemängeln, dass weitere behinderte Kinder ausgegrenzt werden. Das Menschenrecht auf Inklusion ist aber nicht teilbar, so *Wocken*.<sup>9</sup>

Aus inklusionspädagogischer Sicht kann bemängelt werden, dass die Sprachförderung außerhalb des Gruppenraums erfolgt und Kinder mit Verhaltensproblemen (Lasse) oder geistiger Beeinträchtigung (Lukas) ausschließt. Auf diese Weise werden eine Zuschauerrolle oder auch andere Formen der partiellen Beteiligung und kooperatives Lernen unmöglich.

Inklusionsbefürworter/-innen werden zudem bemängeln, dass keine Lernangebote geplant werden, um das Lernen der Kinder gezielt im Alltag zu unterstützen. Wünschenswert wäre hier ein Lernangebot für die gesamte Gruppe, bei dem das Nachdenken über das eigene Lernen und der Austausch darüber gefördert werden.

So kann z.B. die perspektivische Sicht eines bestimmten Kindes auf ein Thema mit dem Blickwinkel eines weiteren Kindes kombiniert oder kontrastiert werden. Auch kann eine von einem Kind intuitiv bevorzugte Methode, z.B. Papier reißen, mit einer anderen, z.B. schneiden, verglichen werden. Inklusionsbefürworter/-innen werden es zudem für wichtig halten, es allen Kindern zu ermöglichen, *anderen* zu helfen.<sup>10</sup>

Bei dem redseligen Lasse hätte dies über Ideenaustausch und kreatives Spiel laufen können. Beim introvertierten Melek hätte die Heilpädagogin dazu anregen können, dass er beim Basteln anderen hilft.

Die Kooperation am gemeinsamen Thema würden die Inklusionsbefürworter/-innen gerne ausgebaut sehen.

Denn bis jetzt lernen die genannten Kindergartenkinder sowohl beim freien Spielen als auch bei gestellten Aufgaben vor allem *nebeneinander*. Melek spielt häufig alleine, obwohl hin und wieder Kontakte vor allem zu den kurdischen Kindern bestehen. Lasse kann sich im gemeinsamen Spiel einerseits wegen seiner Dominanz, andererseits aufgrund seiner reduzierten Aufmerksamkeitsspanne nur kurzfristig auf andere Spielideen einlassen. Nur im eigenen freien Spiel und mit einer einzelnen Partnerin betätigt er sich intensiv. Matthew liegt und Lukas steht vornehmlich an einem Ort, d.h. auf der Decke bzw. auf dem Stuhl. *Kooperatives Lernen findet wenig statt*. Wenn zu einem Thema individuell gearbeitet werden soll, ruft die Heilpädagogin jeweils zwei bis drei Kinder zu sich in die Bastecke. Vereinzelt können sich die Kinder je nach Wunsch auch an einem Projekt beteiligen und ihre Ideen austauschen. Allerdings werden Matthew und Lukas nicht in die Bastecke eingeladen. Lasse lässt sich nur ungern auf die Basteleinheiten ein. Erst nach eingehender Motivationsphase durch die Erzieherin kommt er intuitiv und expressiv zu seinem Ziel. In der Gruppenarbeit sei er jedoch überfordert und verlasse schon bald die Bastecke. Melek beteiligt sich an allen Aufgaben kreativ, aber kaum mündlich. Er artikuliert in der Kleingruppe kaum seine Ansichten über Ziel und Herangehensweise.

Weiterhin sind Lukas und Matthew bald auf eine Einschulung in einer Sonderschule angewiesen. „Sie können nicht ‚gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben‘ (BRK Art. 24, Abs. 2b), eine gemeinsame Schule

8 *Neuschäfer* 2013 [Anm. 2], 19.

9 Vgl. *Wocken* 2014 [Anm. 6], 55.

10 Vgl. ebd.

besuchen [...] und [bleiben] in der Folge weitgehend unter sich.“<sup>11</sup> Außerdem wird es bei Einschulung in die Sonderschule keine Anregung mehr für die örtliche Regelschule geben, zu reorganisieren. Dies wird den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verzögern.<sup>12</sup>

### 3. Die Fallstudie in religionspädagogischer Betrachtung

#### 3.1 Die Religionspädagogik und die Inklusionsdebatte

Neuschäfer weist darauf hin, dass eine inklusive Gruppe nicht bedeutet, dass jeder jeden als eine „Bereicherung“ betrachten müsse.<sup>13</sup> „Eine ehrliche Wahrnehmung jenseits aller Instrumentalisierung von Inklusion bedeutet, dass Unbehagen, Unverständnis, Unterschiede und Unrecht offen zu benennen [...] und auszutragen sind. Erst dann ist [...] Verständigung darüber möglich, wie viel Differenz man [...] dulden kann und will [...]“<sup>14</sup>

Die Sturheit und die Dominanz von Lasse sollen benannt werden. Korrigierend, aber ohne dauerhaften Ausschluss soll gegengesteuert werden. „Es entsteht eine Schieflage in der Argumentation, wenn im Blick auf Inklusion immer wieder [...] von der *Bereicherung* einer Gruppe, Klasse usw. durch [...] beeinträchtigte Menschen gesprochen wird. Dann besteht der Wert des Anderen eben nicht mehr nur in seiner Person, sondern auch oder vor allem in seiner Funktion und Nützlichkeit.“<sup>15</sup>

Kritisch kann gefragt werden, ob Lukas und Matthew im integrativen Kindergarten instrumentalisiert und zur diakonischen Profilierung

nach außen genutzt werden. Liegt ihre Funktion implizit darin, dass „normale“ Kinder lernen, wie sie mit ihnen (als „Muster-Behinderten“) umgehen können?

Eher liegt die Orientierung daran, wessen Lukas und Matthew als nächstes in spezifischer Weise bedürfen, im Horizont *christlicher Ethik*. Wie im Pentateuch sollen gerade die an den Rand Gedrängten geachtet werden und Zuwendung erfahren.<sup>16</sup> Beim unterstützenden Handeln ist darauf zu achten, dass es nicht zur ‚wohl-wollenden Vernachlässigung‘ des Nächsten als des auf Hilfe Angewiesenen kommt.<sup>17</sup>

Angeprangert werden kann aus christlicher Sicht daher die Vernachlässigung der individuellen Bedürfnisse von Matthew (körperliche Nähe, Stimulierung der Sinne), Lukas (durch Gebärden unterstützte Förderung der Kommunikation), Melek (das Selbstbewusstsein stärkende Maßnahmen, Kontaktförderung) und Lasse (Verhaltenstraining, Konzentrationsförderung, Sprachförderung).

Wann Unterstützung benötigt wird, ist kontextuell und relational bedingt. Nur der Blick auf die konkrete Person beugt einer vereinfachten, überdauernden Zuordnung wie „entwicklungsverzögert“ vor.<sup>18</sup> Die Dynamik erinnert Neuschäfer<sup>19</sup> an Dorothee Sölles Aussage: „*Christ sein bedeutet das Recht, ein anderer zu werden.*“

Eine Beschreibung der Differenz sollte nicht als ontologische Eigenheit, sondern stets als nicht hinreichende und veränderbare Zuschreibung durch Menschen betrachtet werden.<sup>20</sup> Das Bilderverbot (Ex 20,4a) kann so verstanden

11 Ebd., 60.

12 Vgl. ebd., 62.

13 Vgl. Neuschäfer 2013 [Anm. 2], 11.

14 Ebd., 11.

15 Ebd., 87f.

16 Vgl. ebd., 71.

17 Vgl. Anselm, Reiner: Gesundheit/Krankheit/Behinderung. In: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.): Ethische Schlüsselprobleme, Göttingen 2006, 323–342, 337.

18 Vgl. Flake/Schröder 2014 [Anm. 5].

19 Vgl. Neuschäfer 2013 [Anm. 2], 105.

20 Vgl. Flake/Schröder 2014 [Anm. 5].

werden: Verabsolutiere deine Vorstellungen von Gott, der Welt und den Menschen nicht und mache diese nicht zu einer Norm für dich und andere, die nicht mehr hinterfragt werden kann.<sup>21</sup>

Der fast sechsjährige Lasse wird, seitdem er vier Jahre alt ist, als Integrationskind betreut. Mit vier Jahren sprach er – auch in seiner dänischen Muttersprache –, wenn überhaupt, in Zweiwortsätzen und konnte nicht schaukeln oder hüpfen, keinen Stift halten und nicht schneiden oder kleben. Durch gezielte Sprach- und Ergotherapie hat er sich schnell steigern können. Dadurch, dass es in der Integrationsgruppe mehrere Erzieherinnen gibt, die ggf. schnell eingreifen können, wird ihm weit mehr als im Regelkindergarten im Bereich „Freies Experimentieren“ erlaubt. Zeigt er sich bei einer gestellten Aufgabe zurückhaltend bis stur, klebt und schneidet er in der Freiarbeit, ohne Muster, in aller Wucht. Er lernt dabei auf seine eigene Weise!

Aus sonderpädagogischer Sicht sollten bei religiösen Themen nicht vorrangig kognitive Angebote gemacht werden, sondern *mehrdimensionale Zugänge zur religiösen Thematik* ermöglicht werden, wie z. B. Bilder malen, Tonarbeiten, Standbilder erstellen usw. So erhalten die Kinder die Möglichkeit, „das Wahrgenommene und Erfahrene auszudrücken und [...] zu ‚reflektieren‘“<sup>22</sup>. Erkenntnisse bedürfen des leibräumlichen Kontakts und nonverbaler Kommunikationsformen.<sup>23</sup>

Auch sollte die möglicherweise *zeitlich versetzte* kognitive Verarbeitung und die *variable Konzentrationsspanne* berücksichtigt werden.

Würde man Lasse in einem Sitzkreis zu einem bestimmten (theologischen) Thema befragen, dann sagt er vermutlich eher wenig (Relevantes). Später, während seiner Alltagsaktivitäten, wenn es eigentlich für andere gar nicht mehr „dran“ ist, fängt er jedoch an zu theologisieren.

Religiöses Lernen in integrativen Gruppen sollte zudem nicht nur auf eine kognitive Reflexion religiöser Weltdeutungsmuster abzielen, sondern sollte das ‚*Vernehmen*‘ des *Evangeliums* einschließen.<sup>24</sup>

### 3.2 Interreligiöses Lernen

Religionspädagoginnen und -pädagogen verbinden *Inklusion mit interkulturellem und interreligiösem Lernen*. Integrative Gruppen haben eine nachweisliche Bedeutung für die Akzeptanz des Andersseins und verstärken also die demokratische Sozialisation.<sup>25</sup> Inklusion von Kindern mit und ohne Förderbedarf führt demzufolge zu optimalen Bedingungen für interreligiöses Lernen, aber dann muss dieses Lernen schon *intentionell* von den Erzieherinnen aktiviert werden. In der beschriebenen Einrichtung ist dies im Gruppenraum nicht erkennbar. Die Aktivitäten bzgl. des religiösen Lernens finden eher außerhalb, in der Kirche, statt. Religionspädagoginnen und -pädagogen werden kritisch nachfragen, warum es – außer den monatlichen Gottesdienstbesuchen in der benachbarten evangelisch-lutherischen Gemeinde – kaum strukturierte Aufmerksamkeit für religiöse Themen gibt.

Weder im Gruppenraum noch im Gottesdienst wird Bezug auf die zahlenmäßig gut vertretene jezidische Gemeinschaft genommen. Weiterhin werden die interkulturellen

21 Vgl. ebd.

22 Röhrig, Hans-J.: Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 57.

23 Vgl. ebd., 181.

24 Vgl. ebd., 224.

25 Vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Pithan, Annette/Schweiker, Wolfhard (Hg.): Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion, Münster 2011, 41–48.

(russischen, dänischen) Einflüsse auf den christlichen Glauben nicht aufgriffen. Die Erkenntnisse aller Kinder, gleich welcher Konfession oder Religionszugehörigkeit sie angehören, werden nicht zu einem Thema im Gesamtbild eingeblendet, damit tatsächlich interreligiöses Lernen in der Verbundenheit mit Anderen angebahnt werden kann. Die weltanschauliche Vielfalt, die in der Gruppe vorhanden ist, wird anscheinend nicht als Quelle für Lernmöglichkeiten betrachtet. Von interreligiösem Lernen kann keine Rede sein.

## 4. Pragmatische Vorschläge

### 4.1 Förderpläne sollen eingeführt werden

Da Vernachlässigung einer spezifischen Förderung auch eine „Behinderung“ einer möglichen Entwicklung wäre, wäre es für diesen Kindergarten eine grundlegende Verbesserung, Förderpläne einzuführen. Für *alle* Kinder sollte nicht nur mehrmals im Jahr eine Erhebung des individuellen „Ist“-Zustandes stattfinden, sondern im Team mit Erzieherinnen und Erziehern, Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten auch überlegt werden, welche persönlichen Entwicklungsziele daraus folgen könnten. In einem Förderplan sollten auch die Maßnahmen und Methoden zur Zielerreichung festgelegt werden. Wann und wie oft soll in welchen (Förder- oder Alltags-)Situationen geübt bzw. interveniert werden? Mit welchem Material und unter welchen (geänderten) räumlichen Bedingungen? Welche Erwachsenen sollten mit dem Kind arbeiten? Soll dies im Sitzkreis, in einer Kleingruppe oder allein geschehen? Sind Verabredungen mit Eltern notwendig?<sup>26</sup>

26 Vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin* (Hg.): *Familie in Berlin. Berliner Förderplan für Kinder mit erhöhtem und wesentlich er-*

## 4.2 Ausbau von kooperativen Lernsituationen

Wenn gezielt gefördert werden soll, um ungewollte Vernachlässigung zu vermeiden, könnte man sich an *Vygotsky* orientieren. Seine Devise für Diversität lautet: „Wir fordern das Kind auf, eine Aufgabe, die über die Grenzen seiner geistigen Entwicklung hinausgeht, in Zusammenarbeit mit einem anderen, weiter entwickelten Kind zu lösen.“<sup>27</sup>

Vielfalt kann konstruktiv genutzt werden, wenn zusammen mit anderen gelernt wird. Nur ein ständiges Miteinanderlernen (kooperative Rahmenbedingungen) hat die Entwicklung hin zu einer effektiven Inklusion zur Folge.

„Der Grundgedanke dabei ist: wer [...] [Kinder] geschickt und konsequent dazu veranlasst, miteinander und voneinander zu lernen, der kann die bestehenden Begabungs- und Interessendifferenzen [...] sehr viel besser überbrücken [...]. Ebenso gezielt wie verbindlich [soll] zum kooperativen Arbeiten und Lernen in Tandems und Gruppen [...] [veranlasst werden]. Das stützt die schwächeren und stärkt die cleveren Lerner.“<sup>28</sup> „In Gruppen zusammenzuarbeiten hilft, dass kein [...] [Kind] allein bleibt bzw. an den Rand des jeweiligen Lerngeschehens gerät. Jeder wird auf seine Weise gebraucht.“<sup>29</sup>

---

höhtem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen, online abrufbar unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-familie/kindertagesbetreuung/vorschulische\\_bildung/foerderplan\\_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan\\_2011.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-familie/kindertagesbetreuung/vorschulische_bildung/foerderplan_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan_2011.pdf) (Stand: 28.04.2014), 26.

27 *Vygotsky, Lew*: *Ausgewählte Schriften*, Band 2: *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*, Köln 1987, 84.

28 *Klippert, Heinz*: *Heterogene Lerngruppen unterrichten – Anregungen für den Schulalltag*. In: *Franzen, Jürgen*: *Schule und Kirche: Integrative / inklusive Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher*, Evangelische Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2009, 21.

29 *Ebd.*, 21f.

Fünffährige können bereits Rücksicht nehmen auf die Bedürfnisse und Wünsche anderer und können auch Vereinbarungen, z.B. im freien Spiel, treffen und nachkommen. Kindergartenkinder dieses Alters arbeiten am besten zu zweit oder maximal zu viert, damit die soziale Struktur, u.a. für Lasse, nicht zu komplex wird und der Schwerpunkt auf Austausch und gegenseitiger Beratung liegt.

Eine Aufgabe für die gesamte Gruppe wäre es hier, z.B. zusammen Gesichter auf Kartons zu malen und daraus eine Kirche zu bauen. Auch ein einzelnes großflächiges Arbeitsblatt für die Kleingruppe, auf der die Kraft des Pfingstfeuers als eine Collage geklebt werden soll, wäre eine Möglichkeit.<sup>30</sup> Diese Aufgabestellungen können durch den Auftrag und aufgrund des Materials nur gemeinsam erfolgreich gelöst werden: Die Gruppenmitglieder können alleine „untergehen“ oder gemeinsam „schwimmen“.<sup>31</sup>

### 4.3 Thematisieren von religiöser Diversität

Die Erzieherinnen und Erzieher sollten selbst Verantwortung für die Förderung der religiösen Entwicklung der Kinder übernehmen (können) und nicht alle Verantwortlichkeit auf den Gemeindepfarrer übertragen.

Weiterhin wäre es aus religionspädagogischer Perspektive wünschenswert, wenn die Kinder nach drei bis sechs Jahren die integrative Gruppe nicht verlassen würden, ohne etwas über die jezidische Glaubensgemeinschaft erfahren zu haben, der mehrere Kinder angehören. So wäre eine Gegenüberstellung der Wochenfeiertage (Sonntag bis Mittwoch) möglich.<sup>32</sup>

Auch der Vergleich zwischen dem ‚Engel Pfau‘ (Melek Taus) und Jesus Christus, ‚dem Sohn und Erlöser‘, wäre denkbar.<sup>33</sup> So löschte der Engel Pfau mit seinen Tränen das Höllenfeuer, als er zur Strafe in die Hölle geschickt wurde, da er sich Gott ebenbürtig fühlte. „Darauf kehrte er voller Reue zu Gott zurück und erklärte diesen als den ‚Schöpfer‘ und sich als ‚Geschöpf‘, worauf er in Gnaden wiederaufgenommen wurde.“<sup>34</sup>

Weiterhin ist es für Erzieherinnen und Erzieher wichtig zu wissen, dass Jesus bei den Jezidi als eine Lichtgestalt gilt, „die gar nicht gekreuzigt werden konnte“<sup>35</sup>.

Sollte im Kindergarten oder im Kindergottesdienst 1 Mose 3 „Der Sündenfall“ vorgelesen werden, dann wäre es bedeutsam, die jezidische Variante zu kennen. Der Engel Pfau war, so meinen die Jezidi, auch der Verführer Adams. „Nicht ein Apfel, sondern eine Handvoll Weizen wurde ihm zum Verhängnis. Weil Adam noch keinen After hatte, bekam er nach dem Verzehr des Weizens einen mächtigen Blähbauch. Melek Taus jedoch war, nachdem er Adam aus dem Paradiesgarten vertrieben hatte, wieder in den Himmel emporgestiegen und hatte Adam in seinem Elend allein gelassen. Da sandte Gott Adam einen Vogel, der ihm eine Öffnung schuf. So bekam Adam Ruhe.“<sup>36</sup>

Für das Verstehen des Familienkontextes wäre es für Erzieherinnen und Erzieher gut zu wissen, dass jeder erwachsene Jezidi außer seinen Angehörigen noch einen ‚Jenseits-Bruder‘ bzw. eine ‚Jenseits-Schwester‘ hat. „Diese sogenannten ‚Jenseitsgeschwister‘ erfüllen wichtige Funktionen in der Familie, beispielsweise beim Schlichten von Streitigkeiten; auch müssen sie gemeinsam mit dem familiär zuständigen

30 Vgl. Mix, Margarete/Straeck, Burkhard: Die Feste im Jahreskreis, Gütersloh 2001, 56.

31 Vgl. Johnson, David W./Johnson, Roger T.: Making Cooperative Learning Work, Edina – Minnesota 1999.

32 Vgl. Spuler-Stegemann, Ursula: Der Engel Pfau – Zum Selbstverständnis der Yezidi. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 5 (1997) 3–17, 8.

33 Vgl. ebd., 12.

34 Ebd., 8f.

35 Ebd., 6.

36 Ebd., 12.

Priester bei dem Sterbenden zugegen sein, die Gebete sprechen und schließlich die Sorgepflicht für die Hinterbliebenen übernehmen.“<sup>37</sup>

#### 4.4 Der Übergang von der integrativen Kindertagesstätte in die „inklusive“ Schule optimieren

Gegenwärtig ist es der Übergang von der integrativen Kindertagesstätte in die Grund- oder Förderschule, der mit einer Beurteilung und einem Auslese-System verbunden ist. Daher gilt es, diesen bis dato existierenden Einschnitt inklusionsgemäß umzugestalten.

Nach Einführung der Förderplanung sollte diese in der Grundschule mit einigen Anpassungen fortgesetzt werden. Kurz vor der Einschulung können vorbereitende Maßnahmen in der Kindertageseinrichtung mit der Schule kommuniziert und abgesprochen werden. So können u. a. Förderpläne für einzelne Kinder für das letzte Kindergartenjahr und das erste Grundschuljahr mit den betroffenen Eltern gemeinsam erstellt werden. Diese Maßnahmen sollten nicht als zusätzliche Angebote, sondern Bestandteil des originären Auftrags zur Erziehung, Bildung und Betreuung gesehen werden.<sup>38</sup>

Der Übergang ist gegenwärtig mit Erwartungen, Hoffnungen, mitunter auch Ängsten sowohl vonseiten der Kinder, als auch vonseiten der Eltern verbunden.<sup>39</sup> Wichtig zu sehen ist, dass z. B. die Eltern von Lukas hoffen, dass – im Gegensatz zu der Praxis im integrativen Kindergarten – die Förderschule eine zielgerichtete Förderung der kommunikativen Fähigkeiten bietet. Damit spiegelt diese Phase zudem die Schwächen und Stärken des einen Systems (Kita) im Vergleich zum folgenden System

(Schule) wider. Es ist auch eine Rückfrage an den Status quo: Inwieweit sind beide Einrichtungen in Sache Inklusion vorangekommen?<sup>40</sup> Hier hat die Kirche als Träger auch Mitverantwortung. Wird auch inhaltlich die Umsetzung der BRK<sup>41</sup> kontrolliert und die Weiterbildung des Personals vom Träger gefördert?

Weiterhin kann ein aktiver Kontakt zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Glaubensgemeinschaft (Pfarrerinnen und Pfarrer, Gemeindepädagoginnen und -pädagogen etc.) und ihrer Kindertagesstätte mit den jeweiligen Religionslehrkräften in der Grundschule initiiert werden. Vertreter/-innen der Glaubensgemeinschaft „müssen frühzeitig auf die Religionslehrer/-innen zugehen. Gleichzeitig sind die Religionslehrer/-innen aufgefordert, spätestens im letzten Jahr des Kindergartenbesuchs mit der Einrichtung und den betreuten Kindern Kontakte zu knüpfen und sich dort als zukünftige Ansprechpartner/-innen den Kindern bekannt und vertraut zu machen (u. a. durch die Durchführung einer Schnupperstunde Religion). Auf diese Weise kann nicht nur eine religionspädagogische Kontinuität für die Kinder geschaffen werden, sondern den Kindern wird ein gleichsam fließender Übergang zumindest in einem Schulfach ermöglicht, der hierdurch Sicherheit vermittelt und positiv auch auf die Befähigung zur Bewältigung des Übergangs in anderen Bildungsbereichen wirken kann.“<sup>42</sup>

*Dr. Erna Zonne-Gätjens  
Professorin für Soziale Arbeit in interkultureller Perspektive an der Fachhochschule für Interkulturelle Theologie Hermannsburg,  
Missionsstr. 3–5, 29320 Hermannsburg*

37 Ebd., 7.

38 Vgl. Schustacek, Helene: Kooperation von Katholischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen, Bischöfliches Ordinariat Mainz 2007, 41f.

39 Vgl. Dorrance, Constance: Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule?, Bad Heilbrunn 2010, 110.

40 Vgl. ebd., 113.

41 Vgl. Deutscher Bundestag – Wissenschaftliche Dienste 2009 [Anm. 4].

42 Schustacek 2007 [Anm. 38], 47f.