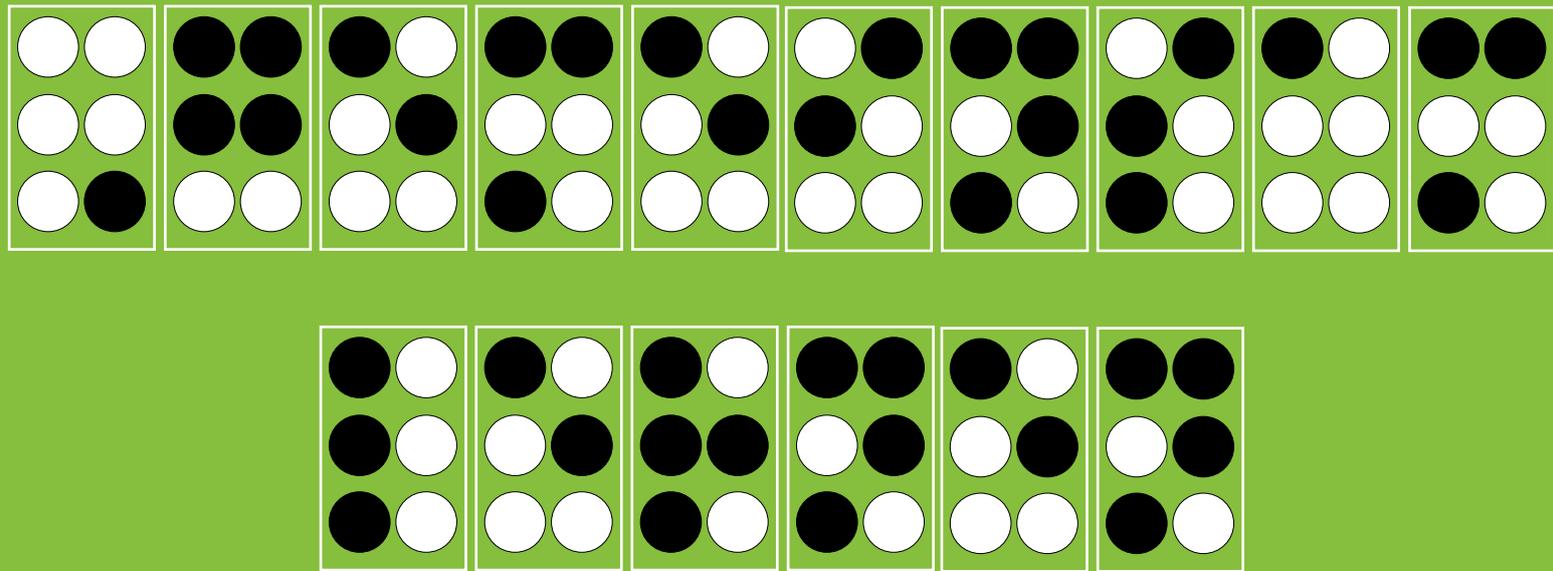


Kirche und Schule

Nr. 161 • März 2012 • 39. Jahrgang

H 1072



Gemeinsam lernen

Inklusion als Herausforderung

Schwerpunkt 3**Inklusive Bildung****Hauptabteilung** 8

Inklusive Bildung:
Von der Programmatik zu den
pädagogischen Herausforderungen 8

Facharbeitswettbewerb 11
Neuer Studienkurs 11
Neue Kollegin: Julia Tüshaus 11

Beispiel 12

Erfahrungen einer integrativen Schule 12
Bischöfliche Maria-Montessori-
Gesamtschule Krefeld

Auf dem Weg zur Inklusion 18
Käthe-Kollwitz-Realschule, Emsdetten

Normal gibt es nicht 21
Wie eine inklusive Schule
funktionieren kann

Step by step 23
Hildegardisschule Münster

Lesenswert 26

Mina
Simpel
Jason und PhoenixBird
Rico, Oskar und die Tieferschatten
Freak City
Die Kinder von Ostia
Von Jupiter zu Christus
Religion im Alltag wahrnehmen
und deuten

Sehenswert 31

Klassenleben
Was zählt im Leben?
One Minute Fly
Hard boiled chicken
Was kostet das Leben?
Wie schön, dass du geboren bist
Willi will's wissen: Wer hört
mit den Augen?

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Den Begriff „Inklusion“ mag, gerade im Bildungsbereich, mancher nicht mehr hören. „Gemeinsam lernen“ klingt für viele vermutlich sympathischer. „Erziehungsgemeinschaft“ ist zudem schon lange eine elementare Leitkategorie für die Katholische Schulen; Kinder und Jugendliche mit Behinderungen werden an kirchlichen Förderschulen seit Jahrzehnten mit hohem Engagement bei der Entfaltung ihrer Talente unterstützt.

Auch wenn das zutrifft: in diesem Heft nehmen wir die Herausforderung in den Blick, die der menschenrechtlich begründete Anspruch auf Inklusion für das gemeinsame Lernen mit sich bringt. Der Beitrag von Frau Bell-D'Avis, Leiterin der Arbeitsstelle Pastoral für Menschen mit Behinderungen, erläutert den Paradigmenwechsel, der sich mit diesem neuen Begriff verbindet; er lässt deutlich werden, was sich ändern muss, aber auch, an welchen Errungenschaften kirchlichen Einsatzes für Behinderte sich festzuhalten lohnt. Pädagogische Herausforderungen, die sich aus der Forderung nach einer inklusiven Gestaltung des Bildungswesens ergeben, werden im folgenden Beitrag unter der Rubrik Hauptabteilung entfaltet.

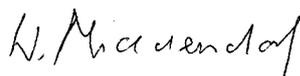
Unter der Rubrik Beispiel geben vier Erfahrungsberichte Einblick in die alltäglichen Herausforderungen, die sich mit gemeinsamem Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen ergeben. Sie stammen aus unterschiedlichen Schulformen, eine Schule kann bereits auf über dreißig Jahre Erfahrung zurück blicken, ein anderer Ansatz wird gerade erst erprobt. Auch die Konzepte unterscheiden sich voneinander, sind teilweise noch unter dem Paradigma der „Integration“ entstanden. Gerade dadurch verdeutlichen sie, welche vielfältigen Wege nötig sind, um inklusive Bildung so zu gestalten, dass sie sich an den Bedürfnissen der jungen Menschen ausrichtet.

Unter der Überschrift „Es ist normal verschieden zu sein“ werden fünf Bücher vorgestellt, die dem Leser Hauptfiguren mit außergewöhnlichen Lebensumständen nahe bringen. In drei weiteren Besprechungen behandelt die Rubrik Lesenswert darüber hinaus religionspädagogisch interessante Fragestellungen.

„Neu in der Mediothek“ ist seit dem 23. Januar die Leiterin, Frau Tüshaus. Sie stellt sich Ihnen auf S. 11 anhand unseres kleinen Fraggogens vor. Was es an DVDs neu zu sehen gibt, finden Sie in gewohnter Form unter der Rubrik Sehenswert.

Eine kleine Herausforderung bedeutet für Sie vielleicht unsere Titelabbildung. Die Punkte geben unser Thema „Gemeinsam lernen“ in Braille-Buchstaben wieder.

Wir hoffen mit dem Heft Anregungen zu geben, die helfen, sich der Herausforderung der Inklusion zu stellen.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistum-muenster.de **Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster. **Druck:** Joh. Burlage, Münster **Fotos:** Mr. Nico@Photocase (13),luxuz::@photoase (18/19), Ilan Amith/Fotolia (21), alle anderen: Archiv, privat, Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster.

Inklusive Bildung*

Theologische Aspekte

Lange habe ich keine Schule mehr von innen gesehen. Derzeit beschränkt sich eine solche Innenansicht auf die Tage, an denen ich von meinem Wahlrecht Gebrauch mache, denn das für mich zuständige Wahllokal in Köln liegt im Gymnasium direkt gegenüber unserer Wohnung. Dann ist diese Schule natürlich schülerleer und ich weiß gar nicht so recht, ob es in dieser Schule, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gibt.

Das wusste ich vor etwa zwanzig Jahren auch nicht, als ich hier in Münster neben meinem Studium auf Honorarbasis in der Schulseelsorge des Bistums mitgewirkt habe. Ich gehörte zu denjenigen, die für unterschiedliche Schultypen einerseits Tage religiöser Orientierung

– das Besinnungsangebot außerhalb der Schulen – und andererseits Religiöse Schulwochen – das Besinnungsangebot mitten im Schulalltag – anboten. Damals habe ich mir persönlich überhaupt nicht die Frage gestellt, warum es erstens keine Kinder und Jugendlichen mit einer ausgeprägten Behinderung unter den Teilnehmenden gab und zweitens habe ich mir auch nie die Frage gestellt, warum es dieses seelsorgliche Angebot nur für Regelschulen und nicht für Förderschulen gegeben hat. Für mich war die Arbeitsteilung zwischen Regelschule hier und Förderschule dort die normale Sache der Welt. Beide Welten verhielten sich weitgehend exklusiv zueinander und ich bewegte mich im Studium und bei meiner Honorartätigkeit recht na-

iv, und dabei war ich ansonsten alles andere als naiv, in der exklusiven Welt der Regelschule. Ich war einem Denkmodell von Behinderung verhaftet, das ich Ihnen im Folgenden vorstellen werde.

Denk-Modelle von Behinderung

Lange Zeit wurde Behinderung im Rahmen des sogenannten medizinischen Modells von Behinderung als Defizit definiert. Der körperliche, geistige oder psychische Zustand eines Menschen wird als Abweichung von der Norm und als negative persönliche Eigenschaft betrachtet. Demzufolge ist ein Mensch mit Behinderung ein Mängelwesen. Krankheit und Behinderung werden innerhalb des medizinischen Modells gleichgesetzt. Gesundheit wird ideali-

*Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag, den die Autorin am 21.11.2011 vor den Leiterinnen und Leitern katholischer Schulen im Bistum Münster gehalten hat. Die Vortragsform wurde weitgehend beibehalten.



Kampagnenplakat des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.

siert, Krankheit und Behinderung werden als Ausnahmezustand betrachtet. Die umgebende Umwelt wird dementsprechend an der Norm einer Person ohne Behinderung ausgerichtet, die laufen, sehen, hören, lesen und Gelesenes verstehen kann. Wer sich mit Hilfsmitteln fortbewegt, in Gebärdensprache kommuniziert, mit seinen Fingern liest und sich in einfacher Sprache oder mit dem Tastsinn verständigt, hat in der Sichtweise des medizinischen Modells ein individuelles Problem, das als bedauerliche Folge der Behinderung gesehen wird. Im Rahmen dieses Defizitmodells von Behinderung bleiben Menschen mit Behinderung in vielen Bereichen des Lebens von der Fürsorge, dem Wohlwollen und dem Verständnis von Menschen ohne Behinderung abhängig. Innerhalb beider großen Kirchen hat dieses Erklärungsmodell über Jahrhunderte Vorrang gehabt und den Fürsorgegedanken befördert, der – und das darf man bei aller Kritik am Fürsorgegedanken nie vergessen – Menschen mit Behinderung vor Verelendung und Vereinsamung bewahrt hat.

Das soziale Erklärungsmodell von Behinderung geht im Gegensatz zum medizinischen davon aus, dass Einschränkungen und Probleme von Menschen mit Behinderung nicht ausschließlich, aber in erster Linie durch die Gesellschaft hervorgerufen werden und durch Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen weitgehend gelöst werden können. Behinderung wird gerade nicht als individuelles Schicksal gesehen, sondern als eine Ansammlung von Gegebenheiten betrachtet, die durch gesellschaftliche Strukturen hervorgerufen werden. Zur Überwindung der Schwierigkeiten, denen Menschen mit Behinderung begegnen, ist im Rahmen dieser Sichtweise

politisches Handeln erforderlich. Das Einfordern einer barrierefreien Umwelt wird als Bürgerrecht verstanden. Die Gesellschaft insgesamt wird aufgefordert, ihre Bedingungen so zu verändern, dass Menschen mit Behinderung die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist.

Auf politischer Ebene führt diese Sichtweise dazu, dass die Benachteiligung von Menschen mit Behinderung als Menschenrechtsthema betrachtet wird. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung basiert auf diesem sozialen Modell von Behinderung.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung

Wir müssen uns auch in der Kirche darauf einrichten, dass es im Nachgang und in der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen mehr gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung geben wird, mit allen Folgewirkungen für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, für die Ausgestaltung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft und für die Organisation und Durchführung von Kommunion- und Firmkatechese, die künftig weniger in Förderschulen stattfinden werden. Was das Wohnen angeht, stehen die Großeinrichtungen für Menschen mit Behinderung vor einer Epochenschwelle. Sie werden sich dezentralisieren. Menschen mit Behinderungen werden ganz anders unter Menschen ohne Behinderung leben als das bislang bekannt war. Dieser Umgestaltungsprozess ist keiner, der die verfasste Caritas allein betrifft, die als Träger vie-

ler Großeinrichtungen vor den entsprechenden Herausforderungen steht. Es ist ein Prozess, von dem Gemeinden und Bistümer in nicht minderem Maß herausgefordert sind: Menschen mit Behinderungen bilden keine Sondergemeinde mehr in ihrer Einrichtung, sondern sie sind Teil der Gemeinde in der sie mit ihrer Wohngemeinschaft oder allein leben. Nun darf man nicht der Illusion verfallen, Gemeindebildung oder Gemeinschaftsbildung funktionieren auf Geheiß. Beispielsweise warnt der Deutsche Gehörlosenbund in einer kritischen Würdigung der UN-Konvention vor einer Segregation durch vordergründige Inklusion. Dort wo beispielsweise gehörlose Kinder gemeinsam mit hörenden und schwerhörigen Kindern unterrichtet werden, soll eine Mindestzahl von vier gehörlosen Kindern in einer Klasse sein, damit kein gehörloses Kind allein mit seiner Kommunikationsform ist und damit innerhalb dieser kleinen Community uneingeschränkte Kommunikation möglich ist.¹

Der Prozess der Umorganisation von Schule und Wohnen und vielem Mehr muss so organisiert werden, dass man nicht in solche Fallen wie vom Deutschen Gehörlosenbund beschrieben verfällt, sonst resultiert aus Selbstbestimmung erneut Vereinsamung und Verwahrlosung.

Zum Spannungsverhältnis von Fürsorge und Selbstbestimmung

Menschen mit Behinderung haben den Begriff der Selbstbestimmung zum Leitbegriff erkoren. Es ist ein Leitbegriff, der mit der Jahrhunderte lang währenden Fremdbestimmung, die Menschen mit den unterschiedlichen Behinderungen erleiden mussten, korrespondiert. Viel zu lange haben die Kirchen selbst der Fremd-

bestimmung mit einem verbrämten Verständnis von Fürsorge scheinbar den Mantel der Nächstenliebe umgelegt. Die Emanzipation der Sozialen Arbeit aus der Bevormundung der Kirchen und die damit verbundene Professionalisierung hat längst ans Tageslicht gebracht, dass es sich dabei in vielen Fällen um klassische Formen des Helfersyndroms gehandelt hat. Damit aber nicht „das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird“, muss man bei der Ersetzung des Begriffs der Fürsorge durch den der Selbstbestimmung Verständnis und Vorsicht zugleich walten lassen. So wie Fürsorge in Fremdbestimmung münden kann, wenn sie nicht in Zusammenhang mit Selbstbestimmung gedacht wird, so kann umgekehrt Selbstbestimmung, die sich jeglichen Fürsorgegedankens entledigt hat, zu Vereinsamung und Verwahrlosung führen. Verdeutlichen kann man sich diesen Zusammenhang gut mithilfe des Instrumentes des so genannten Wertequadrats. Norbert Schwarte weist darauf hin, dass Ausgangspunkt des Wertequadrats „die aus alltäglichen Erfahrungen abzuleitende Überlegung ist, dass Werte nicht isoliert durch einseitige Steigerung, sondern nur in der Spannung zu einem positiven Gegenwert konstruktiv wirksam werden. Ohne diese Balance stellt sich die Steigerung als entwertete Übertreibung dar. So wie [also] Sparsamkeit zu Geiz verkommt, wenn sie nicht zu dem positiven Gegenwert Großzügigkeit in eine dynamische Balance gebracht wird und Großzügigkeit ohne Sparsamkeit zu Verschwendung, führt die einseitige Ausrichtung der Hilfen für Menschen mit Behinderung auf Selbstbestimmung zur Vernachlässigung und Verwahrlosung, wenn der (nur scheinbar) überholte Gegenwert Fürsorge nicht zur Selbstbe-

// Es geht also nicht darum, Fürsorge aus dem Handlungsrepertoire der Kirche zu streichen, vielmehr wird sie als Assistenz zu selbstbestimmter Teilhabe nach wie vor eine wichtige Rolle spielen.

stimmung in eine produktive Spannung gebracht wird. Fürsorge in einseitiger Betonung und Übertreibung bringt Bevormundung und Fremdbestimmung hervor. Die Parole ‚Selbstbestimmung statt Fürsorge‘ ist also auf dem Erfahrungshintergrund des tradierten Hilfesystems für Menschen mit Behinderung verständlich, zielführend ist sie indes nicht. Eher leistet sie im Sinne einer Überkompensation dem Wechsel von der Entwertungsvariante Bevormundung zur Entwertungsvariante Vernachlässigung Vorschub.“²

Es geht also nicht darum, Fürsorge aus dem Handlungsrepertoire der Kirche zu streichen, vielmehr wird sie als Assistenz zu selbstbestimmter Teilhabe nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, „gerade in unseren immer mehr an der Marktwirtschaft, der Effektivität und Verwertbarkeit orientierten Zeiten. Fürsorge füreinander, ein Sich kümmern um, unabhängig von jeglicher Verwertbarkeit, stellt einen wichtigen und zentralen Wert in einer menschlichen Gesellschaft dar [...]“³

Theologische Implikationen der Denkmodelle

Nun haben wir so viel von der UN-Konvention gesprochen. Aber auch das im Jahr 2003 veröffentlichte Wort der deutschen Bischöfe „unBehinderten und Glauben teilen“ hat den Paradigmenwechsel weg vom me-

dizinischen Erklärungsmodell von Behinderung hin zum sozialen Erklärungsmodell von Behinderung bereits eingeleitet, wenn darin alle in Kirche und Gesellschaft aufgefordert werden, „die abwendbaren Erschwernisse, denen Menschen mit Behinderungen und ihre Angehörigen ausgesetzt sind, abzubauen und neue Diskriminierungen zu verhindern. Die Kirchengemeinden, christliche Gemeinschaften, Verbände und Organisationen wie auch karitative Werke und Einrichtungen sind aufgerufen, im alltäglichen Zusammenleben Orte eines ‚unbehinderten‘ Miteinanders zu sein und so die christliche Hoffnungsbotschaft glaubhaft und heilsam zu verkörpern“.⁴

In einem offensichtlichen Widerspruch zu dieser Position stehen aber noch immer viele Manifestationen kirchlichen Lebens: Von unzugänglichen Kirchenschiffen über schlecht ausgeleuchtete Gemeinderäume und barriereich programmierten Internetauftritten bis hin zur kirchlichen Verkündigung, in der oftmals die biblischen Heilungsgeschichten „in einer Weise als Hoffnungstexte verstanden werden, die Behinderung implizit als Negativfolie von Heil voraussetzt.“⁵ Umso mehr tut eine Auseinandersetzung mit diesen exkludierenden Strukturen und Denkweisen Not!



// Wer in Ihrer Gemeinde gehört alles zur Communio? Oder gibt es da extra Gottesdienste für die Obdachlosen und für die kfd und für die Kleinstkinder und für die Kranken, und die Behinderten haben dann noch einen in ihrer Einrichtung?

Wir haben ein wunderschönes Wort in Kirche und Theologie, das durchaus als Kontrastbegriff zum Begriff „exklusiv“ betrachtet werden kann. Das Wort heißt „Communio“. Die Mahlgemeinschaft in Christus, die wir mit diesem Begriff bezeichnen, fragt nicht nach Behinderung, Einkommen oder Geschlecht. Zu ihr sind wir qua Taufe berufen und nichts und niemand kann uns von ihr ausschließen – es sei denn wir begehen eine so schwere Sünde, dass wir im Extremfall exkommuniziert würden bzw. uns selbst exkommunizieren.

Nun möchte ich Sie fragen, wer in Ihrer Gemeinde alles zur Communio gehört? Oder gibt es da extra Gottesdienste für die Obdachlosen und für die kfd und für die Kleinstkinder und für die Kranken, und die Behinderten haben dann noch einen in ihrer Einrichtung? Keine Sorge, ich will jetzt nicht die Errungenschaften einer zielgruppenspezifischen Pastoral verdammen oder karikieren. Falsch wird diese aber immer dann, wenn aus ihr eine Separierung resultiert, die dazu führt, dass man aus dem Blick verliert, dass man eine Gemeinschaft bildet, und wenn man nicht nur aus dem Blick, sondern völlig aus seinem Handlungsrepertoire verliert, dass man einen wirklichen Gottesdienst eigentlich nur dann feiert, wenn Menschen in ihrer unendlichen Verschiedenheit eins sind in Christus – und nicht eins in ihrem

Aussehen, ihrem Einkommen, ihren besonderen Bedürfnissen, ihrer Vereinszugehörigkeit oder ihrem kleinkindlichen Lebensalter.

Nun haben wir aber in unserer Kirche nicht nur die Mahlfeiern häufig zielgruppenspezifisch aufgeteilt, sondern ganze Bistumsverwaltungen. Wer ist zuständig, wenn ein Messdiener mit Behinderung an einer Jugendwallfahrt teilnehmen will oder wenn eine Frau mit Querschnittslähmung an Exerzitien im Alltag teilnehmen möchte? Die Behindertenseelsorge? Oder im ersten Fall nicht vielmehr die Jugendseelsorge und im zweiten Fall schlichtweg das Exerzitienreferat. Natürlich, ich vergleiche gerade Äpfel mit Birnen, das eine war die Mahlgemeinschaft und das andere ist einfach so das Leben aus dem Glauben. Aber sollte nicht das Leben aus dem Glauben dergestalt angelegt sein, dass die Idee einer Gemeinschaft sich in den Strukturen wiederfindet? Gerade Menschen mit Behinderung erleben aber in der Kirche häufig, dass sie nur über das Merkmal „behindert“ definiert und wahrgenommen werden. Nicht als Jugendlicher, mit seinen vielschichtigen Interessen und seinem ersten Verliebtsein, sondern als Rollifahrer, nicht als fromme Frau, mit dem Bedürfnis über Exerzitien einen Faden für den Alltag im Strudel von Beruf und Familie zu finden, sondern als Querschnittsgelähmte, um die man sich kümmern muss.

Hoffentlich haben wir für die überhaupt die passenden Exerzitien oder hat da nicht die Caritas was ganz exklusiv für Querschnittsgelähmte?

Spätestens die Sinus-Milieu-Studie hat sichtbar gemacht, dass allein schon Menschen, die verschiedenen Milieus angehören, nicht wirklich aneinander interessiert sind. Milieus verhalten sich in der Regel exklusiv gegenüber anderen Milieus. Nun sind Menschen mit Behinderungen alles andere als ein eigenes Milieu, nicht dass wir uns da falsch verstehen. Menschen mit Behinderungen leben in allen der vielen verschiedenen in der Sinus-Studie diagnostizierten Milieus. Aber Menschen mit Behinderungen erleben bisweilen eine doppelte Exkludierung: Zum einen die, die sie aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeit gegenüber anderen Milieus erleben, und teilweise auch in ihrem eigenen Milieu aufgrund ihrer Behinderung. Dort sind sie oftmals damit konfrontiert, dass ihre Mitchristen Behinderung immer noch als Negativfolie von Heil interpretieren.

Zwei zu überwindende Denkweisen kommen auf unheilvolle Art und Weise zusammen, wenn Behinderung als Negativfolie von Heil interpretiert wird. Zum einen manifestiert sich darin eine Sichtweise von Behinderung, die nach wie vor Behinderung als Defizit und als individuelles Problem des Einzelnen begreift, die sich also dem alten, me-

// Zwei zu überwindende Denkweisen kommen auf unheilvolle Art und Weise zusammen, wenn Behinderung als Negativfolie von Heil interpretiert wird. Sie sieht Behinderung als Defizit und ist keine christliche Sichtweise von Heil.

dizinischen Erklärungsmodell von Behinderung verpflichtet weiß. Zum anderen manifestiert sich darin aber auch eine Sichtweise von Heil, die nicht wirklich christlich ist. Natürlich wird vom Heil in christlicher Sicht in Bildern gesprochen.

Wie heißt es im Synodenbeschluss „Unsere Hoffnung“ aus dem Jahr 1975, der bis heute nichts an Aktualität eingebüßt hat:

„Wir Christen hoffen auf den neuen Menschen, den neuen Himmel und die neue Erde in der Vollendung des Reiches Gottes. Wir können von diesem Reich Gottes nur in Bildern und Gleichnissen sprechen, so wie sie im Alten und Neuen Testament unserer Hoffnung, vor allem von Jesus selbst, erzählt und bezeugt sind. Diese Bilder und Gleichnisse vom großen Frieden der Menschen und der Natur im Angesichte Gottes, von der einen Mahlgemeinschaft der Liebe, von der Heimat und vom Vater, vom Reich der Freiheit, der Versöhnung und der Gerechtigkeit, von den abgewischten Tränen und vom Lachen der Kinder Gottes - sie alle sind genau und unersetzbar. Wir können sie nicht einfach ‚übersetzen‘, wir können sie eigentlich nur schützen, ihnen treu bleiben und ihrer Auflösung in die geheimnisleere Sprache unserer Begriffe und Argumentationen widerstehen, die wohl zu unseren Bedürfnissen und von unseren Plänen, nicht aber zu unserer Sehnsucht und von unseren Hoffnungen spricht.“⁶

Starke Bilder unauslöschbarer Hoffnung. Welche Hoffnungen auch immer Menschen mit oder ohne Behinderungen damit verbinden, darf Ihrer Seele anheimgestellt bleiben. Ein Heil muss denkbar sein, in dem das konkrete Leben konkreter Menschen aufgehoben ist. Und zu diesem konkreten Leben gehört die Lebensrealität Behinderung. Dort wo Behinderung zugespitzt formuliert als Gottferne gedacht wird, bewegen wir uns letztlich nicht mehr auf christlichem Boden. Der Gott, an den wir glauben und sein Heilshandeln, fangen nicht da an, wo Behinderung aufhört. Dort, wo wir aus der Perspektive des Glaubens auf Menschen blicken, gilt: Gott liebt Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen, die einen nicht mehr als die anderen. Menschen mit Behinderungen sind nicht netter, nicht niedlicher, nicht mehr und nicht weniger als Menschen ohne Behinderungen.



Dr. Simone Bell-D'Avis
Leiterin der
Arbeitsstelle Pastoral
für Menschen mit
Behinderungen
der Deutschen
Bischöfensynode

simone.bell-davis@behindertenpastoral-dbk.de

¹ Vgl.: Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. (Hg.) (2009): Inklusion - Chancen und Risiken. Broschüre zum „Internationalen Tag der Gehörlosen 2009, Hamburg.

² Schwarte, Norbert (2008): Selbstbestimmung allein genügt nicht - Thesen zu einem strapazierten Leitbegriff der Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung, in: Marker, Andreas (Hg.), Soziale Arbeit und Sozialwirtschaft, Berlin. S. 63-73, hier: 69.

³ Faber, Brigitte (2010): Erwartungen der autonomen Behindertenselbsthilfe, in: Behinderung und Pastoral 14/2010, S. 14-17, hier: 1.

⁴ Die deutschen Bischöfe, unBehindert Leben und Glauben teilen, Bonn 2003, S. 24.

⁵ Aus dem Flyer zur Tagung „Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese“, 18. - 20. Mai 2011 an der Universität Koblenz-Landau.

Vgl. auch den Dokumentationsband: Grünstäudl, Wolfgang/ Schiefer Ferrari, Markus (Hg.), Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese (Behinderung-Theologie-Kirche 4), Stuttgart: Kohlhammer 2012 (im Erscheinen).

⁶ Unsere Hoffnung (1975): Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Heftreihe Synodenbeschlüsse 18, S. 95.

Inklusive Bildung: Von der Programmatik zu den pädagogischen Herausforderungen

Einleitung

Menschen mit Behinderung sollen nicht aufgrund dieser Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden, so sieht es die von der Bundesrepublik ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vor. Folgerichtig hat der nordrhein-westfälische Landtag am 01.12.2010 einstimmig den Antrag „UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen“¹ verabschiedet. Politische Parteien, Kirchen und Verbände sind sich in dem grundsätzlichen Anliegen und den zentralen programmatischen Aussagen weitgehend einig.²

Allerdings hat weder die UN-BRK noch das ratifizierende Vertragsgesetz des Bundes ein innerstaatliches Recht für den Bereich des Schulwesens bewirkt; es fehlt an einer Umsetzung des Gesetzgebers (Landtag) in innerstaatliches Recht (nicht nur) für den Bereich öffentlicher Schulen.³ Eine solche Umsetzung in konkretes Recht und damit auch einklagbare individuelle Rechtsansprüche erfordert umfangreiche Vorbereitungen, wenn formale Ansprüche angesichts fehlender Rahmenbedingungen nicht ins Leere laufen sollen. Diese Rahmenbedingungen betreffen den schulischen Bereich selbst, aber auch den außerschulischen Bereich, denn eine inklusive Bildung verfehlt ihr Ziel, wenn die außerschulischen Lebensbereiche, in denen sich die Tragfähigkeit schulischer Bildung erweisen soll, dem Anliegen der Inklusion nicht Rechnung tragen.

Erforderlich ist also nicht nur eine Öffentlichkeitsarbeit, die das Bewusstsein und die Aufgeschlossenheit der Bevölkerung

gegenüber dem Anliegen der Inklusion befördert. Unerlässlich sind auch konkrete Maßnahmen auf den unterschiedlichen räumlichen Ebenen (Bund, Land, Kommune, Sozialräume), in den Lebensphasen (Elementarerziehung, schulische Bildung, Hochschulbildung/berufliche Bildung, Berufsleben und Leben im Alter) sowie in den unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Ein Antrag der beiden Regierungsfractionen nennt hier die Bereiche berufliche Teilhabe, barrierefreie Gesundheitsversorgung, Teilhabe in Freizeit, Kultur und Sport, den Bereich des Wohnens usw.⁴

Das Anliegen der Inklusion ist also keineswegs auf den Schulbereich begrenzt; vielmehr ist ein Mehr an gesellschaftlicher Inklusion eine *conditio sine qua non*, damit schulische Inklusion gelingen kann.

Zu bisherigen Initiativen und Aktivitäten auf Landesebene

Auch wenn die Verwirklichung von Inklusion damit eine gesamtgesellschaftliche und ressortübergreifende Aufgabe ist, so lassen sich mit Blick auf die angestrebte inklusive Schule doch klare schulpolitische Herausforderungen identifizieren.

Um diesen Prozess zu einem inklusiven Bildungssystem zu steuern, hat das Schulministerium die Projektgruppe „Inklusion“ eingerichtet, die – so Schulministerin Sylvia Löhrmann am 13.12.2010 in ihrer Eröffnungsrede zum Gesprächskreis Inklusion – insbesondere rechtliche Aspekte eines Anspruchs auf inklusive Bildung und pädagogische Aspekte des gemeinsamen

Lernens bearbeiten soll. Etwa ein Jahr später kann die Projektgruppe auf die Umsetzung verschiedener Maßnahmen verweisen.

Hierzu zählen die auch rechtlich stärkere Berücksichtigung des Elternwunsches bei der Festlegung des schulischen Förderortes für Kinder mit Behinderungen ebenso wie der Ausbau der Stellen für integrative Lerngruppen und die Bereitstellung zusätzlicher Lehrerstellen sowie die Einrichtung eines „Inklusionsfonds“ zur Unterstützung des Inklusionsprozesses. Auch die Erstellung eines umfangreichen Gutachtens⁵ zur Umsetzung der Inklusion, die Verbesserung der Strukturen der Kooperation mit Initiativen und Verbänden der Behindertenhilfe sowie der Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts können auf der Habenseite verbucht werden. Weitere Aufgaben wie etwa die Qualifizierung und Fortbildung der Lehrkräfte, die Personalentwicklung und -gewinnung und eine weitergehende Öffentlichkeitsarbeit sollen folgen.⁶

Allerdings ist die Projektgruppe (und damit auch die Schuladministration) auf bestimmte, noch ausstehende politische Vorgaben für ihre weitere Arbeit angewiesen. Zu diesen Vorgaben zählen z.B. Entscheidungen zum Rechtsanspruch auf Inklusion, zur zukünftigen Ressourcensteuerung im Schulwesen, zur finanziellen Ausstattung der Schulträger. Diese und weitere Vorgaben sollen „in einem möglichst breiten politischen Konsens“ getroffen werden, so die Ministerin; sie weist ergänzend darauf hin, dass „Gründlichkeit vor Schnelligkeit“ ge-

he⁷ Diese Hinweise dürften erklären, weshalb ein bereits für Sommer 2011 angekündigtes „Gesamtkonzept der Eckpunkte für ein inklusives Schulsystem“ erst im Laufe des Jahres 2012 erscheinen soll. Entsprechendes gilt auch für eine „Schulgesetznovelle auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem“, wie der Leiter der Projektgruppe „Inklusion“ schreibt.⁸

Anforderungen an die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems aus pädagogischer Sicht

Auch wenn es ein völliges inklusives Schulsystem und damit die Abschaffung aller Förderschulen nicht geben wird,⁹ so verbinden sich mit der angestrebten weitgehenden Inkludierung der Schüler mit Behinderungen in die Regelschulen doch vielfältige Anforderungen,¹⁰ von denen einige kurz skizziert werden sollen.

• **Lehrerbildung**

Eine (weitgehend) inklusive Schule zeichnet sich durch eine höhere Heterogenität ihrer Schülerschaft aus. Der angemessene didaktische Umgang mit (höherer) Heterogenität der Lerngruppe ist der binnendifferenzierte Unterricht, also die Differenzierung von Lernarrangements entsprechend den heterogenen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Die bisherige Unterrichtsforschung belegt, dass Lehrkräfte sich schwer tun, eine angemessene Binnendifferenzierung im Unterricht zu praktizieren.¹¹ Dieser Befund ist auf eine unzureichende Lehreraus- und -fortbildung zurückzuführen, allerdings auch auf strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. geeignete Lehrmittel und Räumlichkeiten).¹²

Lehrkräfte in einer inklusiven Schule müssen zudem über förderpädagogische Kompetenzen verfügen, um

mit den besonderen Förderbedarfen von Kindern mit Behinderungen angemessen umgehen zu können. Sie müssten weiter unter schulischen Alltagsbedingungen verwertbare diagnostische Kompetenzen besitzen, um individuelle Förderbedarfe im jeweiligen Entwicklungsstadium des Kindes zu erkennen und adäquate förderpädagogische Maßnahmen zu ergreifen, zumindest aber vorschlagen zu können.

Bereits diese wenigen Hinweise dürften deutlich werden lassen, dass die inklusive Schule nicht nur eine gewichtige Neuakzentuierung der Lehrerbildung erfordert, sondern auch eine systematische, curricular abgesicherte und damit in ihrem Umfang beachtliche Fortbildung der Kollegien verlangt.

• **Überarbeitung zentraler und schulischer Curricula**

Die Differenzierung des Unterrichts kann in der inklusiven Schule nicht länger in das Ermessen der Lehrkraft gestellt werden. Die zentralen und sodann auch die hierauf bezogenen schulischen Lehrpläne müssen die jeweiligen Anliegen der besonderen Förderung von Kindern mit Behinderungen als Aufgabe des Unterrichts aufgreifen und Wege der schulpraktischen Realisierung aufzeigen. Hier ergibt sich auf der rein curricularen Ebene eine enorme konzeptionelle Herausforderung, zumal für solche Schulen, in denen ziel-different unterrichtet werden soll.

• **Anderes Professionsverständnis**

Die inklusive Schule wird keine (reine) Fachlehrerschule sein. Die Begleitung und Förderung von jungen Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen wird nicht nur den Einsatz von Förderlehrkräften, sondern auch von Sozialpädagogen und therapeutischem Personal (z.B. Physiotherapeuten) erfordern. Eine Gelingensbedingung für

die Arbeit dieser multiprofessionellen Teams ist eine gute Kooperation der verschiedenen Professionen.

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass diese Kooperation oftmals durch unterschiedliche Sichtweisen auf Schule sowie die Aufgaben und Kooperationsnotwendigkeiten der jeweils in Schule tätigen Berufsgruppen erschwert wird.¹³

• **Personelle Unterstützung im Unterricht der inklusiven Schule**

Auf die Notwendigkeit zur Ausstattung der Schule mit multiprofessionellen Teams ist bereits hingewiesen worden. Im Hinblick auf den Unterricht stellt sich dabei die Frage, in welchem Umfang eine spezielle Förderung von Kindern mit besonderem Förderschwerpunkt durch Förderlehrkräfte jeweils gewährt werden soll. Kriterien für eine Kontingentierung werden dabei die Anzahl der Kinder mit besonderen Förderschwerpunkten in einer Lerngruppe sowie das zu diagnostizierende Ausmaß ihres besonderen Förderbedarfs sein. Zeit- und arbeitsökonomische Aspekte des Förderlehreinsatzes sprechen dafür, eine einerseits hinreichende, andererseits aber den Unterricht nicht überfordernde Zahl von Schülern mit besonderem Förderbedarf festzulegen. In diesem Zusammenhang wird sich die Frage nach sog. Schwerpunktschulen für einen besonderen Förderbedarf stellen.

• **Sächliche Ausstattung der Schule**

Die inklusive Schule wird aufgrund ihrer didaktischen Implikationen (z.B. Binnendifferenzierung) auf jeden Fall einen erweiterten Raumbedarf haben. Und es ist fraglich, ob die in den einzelnen Regionen ganz unterschiedlichen demografischen Effekte zu den jeweils benötigten zusätzlichen Raumkapazitäten in der jeweiligen Schule führen. Neben dieser räumlichen Unterrichtsbedingung ist die

der Lehr- und Lernmittel zu nennen. Der zielgleiche und der zieldifferente gemeinsame und zugleich binnendifferenzierte Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen erfordert neben den bereits erwähnten veränderten Curricula auch andere Lehr- und Lernmittel. Soweit die Schule Kinder mit größeren körperlichen Behinderungen aufnimmt, ist die Barrierefreiheit der Schule zu gewährleisten.

• Konzeptionelle Aufgaben

Für die Entwicklung der inklusiven Schule wird das Anliegen der Inklusion eine zentrale Leitlinie für die äußere und innere Schulentwicklung sein. Neben fachlichen Fragen werden Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung immer auch im Hinblick auf die Umsetzung von (mehr) Inklusion gedacht werden müssen. Nicht nur auf die Schuladministration und die einzelnen Lehrkräfte, auch auf die Fachkonferenzen, die Lehrerkonferenzen, die Schulkonferenzen und die Schulleitungen kommen hier neue Aufgaben zu.

Schluss:

Die pädagogische Umsetzung des Anliegens der Inklusion ist ein berechtigtes Anliegen, das ein hohes Engagement der Gesellschaft, ihrer unterschiedlichen Gruppen und hierbei insbesondere der Kirche rechtfertigt. Diese Umsetzung wird sowohl mit schwierigen Haushaltsentscheidungen als auch mit durchgreifenden Veränderungen von Schule verbunden sein. Im Blick muss dabei aber stets sein, dass es bei allen Entwicklungen von Schule immer zuerst um die Chancen junger Menschen geht. Nicht die schnelle Umsetzung einer programmatischen Forderung entscheidet

über den pädagogischen Erfolg einer Schulsystementwicklung zu mehr Inklusivität, sondern die konsequente und wohl erwogene Umsetzung solcher Schritte, die die Möglichkeiten der individuellen Förderung junger Menschen mit Behinderungen nicht nur in Verordnungen und Konzepten, sondern in der schulischen Wirklichkeit mit ihren ganz realen Bedingungen nachvollziehbar verbessern. Insofern ist auch der Schulministerin zuzustimmen: Gründlichkeit geht vor Schnelligkeit.

¹ Landtag Nordrhein-Westfalen. Drucksache 16/680

² Vgl. z.B. Die deutschen Bischöfe: unbehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 70), Bonn 2003, 23f

³ Vgl. Hessischer Verwaltungsgerichtshof: Beschluss zur Zuweisung an eine Förderschule nach Inkrafttreten des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 12.11.2009; Az. 7 B 2763/09

⁴ Vgl. Drucksache 15/2361 vom 12.07.2011

⁵ Klemm, K./Preuss-Lausitz, U.: „Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in NRW. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen (s. Homepage des Schulministeriums)

⁶ Vgl. Präsentation „Auf dem Weg zu einem ‚inkluisiven Schulsystem‘“ der Projektgruppe „Inklusion“ vom 14.10.2011; verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Auf_dem_Weg_zum_Inklusionsplan.pdf [02.02.2012]

⁷ Vgl. Rheinische Post v. 23.01.2012, S. 29: Behinderte in die Schule (von Frank Vollmer)

⁸ Vgl. Fleischhauer, R.: Unterricht für viele bald gemeinsam. In: Städte- und Gemeinderat. Heft 12/2011, S. 12-14

⁹ So hatte der Landtag NRW im Zusammenhang mit dem sog. Schulkonsens darauf hingewiesen, dass auch Förderschulen künftig zum

Dr. William
Middendorf
Hauptabteilungsleiter
Schule und Erziehung
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster
sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de



Schulangebot gehören sollen, „soweit sie trotz Inklusion erforderlich sind“. (vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen. Drucksache 15/2767, S. 20)

¹⁰ So sollen nach dem Gutachten von Klemm/Preuss-Lausitz die Förderschulangebote für die drei Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Sprache bis 2020 auslaufen (S. 71). Für die Förderschwerpunkte Körperliche und Motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen und Geistige Entwicklung sollen (allgemeine) Schwerpunktschulen eingerichtet werden, entsprechende Förderschulen sollen teilweise als „Schulen ohne Schüler“ behinderungsbezogene Unterstützungsaufgaben wahrnehmen (S. 91).

¹¹ Vgl. z.B. Röder, P. M.: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2/1997, S. 241ff sowie die entsprechenden Erkenntnisse der schulischen Qualitätsanalysen in Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen. Düsseldorf 2009

¹² Vgl. z.B. Kunze, I./Solzbacher, C. (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 3. Auflage. Baltmannsweiler 2010, S. 35ff

¹³ Vgl. z.B. Arnoldt, B. (2011): Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In: Stecher, L. et al. (Hg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 95-107

Facharbeitswettbewerb „Theologische Denksprünge“ 2012

Nach dem Erfolg im letzten Jahr findet auch in 2012 ein Facharbeitswettbewerb für Schülerinnen und Schüler des katholischen Religionsunterrichts in der Jahrgangsstufe 12 / Q1 statt.

Zu diesem Wettbewerb können Facharbeiten eingereicht werden, die im guten oder sehr guten Leistungsspektrum benotet worden sind.

Die Verfasserinnen und Verfasser der 30 besten Facharbeiten werden zu einer dreitägigen Schülerakademie in das Franz-Hitze-Haus Münster eingeladen.

Im Rahmen der Akademie wird eine Jury herausragende Facharbeiten mit Preisen im Wert von insgesamt € 1000,- prämiieren.

Parallel findet eine eintägige Fortbildungsveranstaltung für die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer statt.

Weitere Informationen zu den Wettbewerbsmodalitäten werden in Kürze an die Fachkonferenzen versandt. Für Rückfragen steht Herr Dr. T. Voßhenrich, 0251/495415 (vosshenrich@bistum-muenster.de) zur Verfügung.

Neuer Studienkurs (E 12) zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach Katholische Religionslehre (Primarstufe und Förderschule) beim Institut für Lehrerfortbildung Mülheim/Ruhr

Der Kurs beginnt im September 2012 und führt Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Förderschulen zur Erweiterungsprüfung nach § 29 LPO (2003). Die Studienzzeit beträgt zwei Jahre. Das Studium besteht aus der Teilnahme an halbjährlichen Studienwochen und an ca. 10 Studientagen (Samstagen), dem Selbststudium und (nach Möglichkeit) der Erprobung und Auswertung von Unterrichtseinheiten. Das Studium ist modular strukturiert. Die Erweiterungsprüfung wird beim Landesprüfungsamt (Geschäftsstelle Essen) abgelegt. Anschließend kann die Missio canonica erteilt werden.

Für die Teilnahme wird Sonderurlaub gewährt gemäß der Vereinbarung zwischen dem Land NRW und den (Erz-)Bistümern in NRW vom 22.01.1985 (BASS 20-53, Nr.5), wenn sich die Bewerberin / der Bewerber in einem unbefris-

teten Dienstverhältnis befindet. Die Kosten für Unterkunft und Verpflegung während der Studienwochen betragen zur Zeit jeweils 150,00 €. Weitere Kosten entstehen nicht, Reisekosten werden erstattet.

Weitere Einzelheiten zu den Studienkursen unter www.ifl-muelheim.de (Rubrik „Weiterbildung“). Dort gibt es auch die Anmeldeformulare.

Anmeldung: Bis zum 31. Mai 2012.
Kursleiterin: Dr. Rita Müller-Fieberg
Erste Studienwoche: 19.-24.11.2012 in Odenthal-Altenberg

Anschrift:
Institut für Lehrerfortbildung
Postfach 10 09 52,
45409 Mülheim
Telefon 0208 / 300 350
Mail: info@ifl-muelheim.de

Am 23. Januar 2012 hat Julia Tüshaus ihren Dienst als neue Leiterin der Bibliothek/Mediothek in der Abteilung Religionspädagogik aufgenommen. Frau Tüshaus, die bisher als Lehrerin, u. a.



für Katholische Religionslehre, an einer Grundschule in Dorsten tätig war, tritt die Nachfolge von Otmar Schöffler an, der Ende 2010 in den Ruhestand verabschiedet worden war. Mit Hilfe ihrer Antworten auf unseren kleinen Fragebogen stellen wir sie Ihnen vor:

Ein guter Arbeitstag beginnt (mit) ... einer herzlichen Begrüßung der Kolleginnen und Kollegen nach einer möglichst staufreien Anfahrt nach Münster.

Die Zeit vergesse ich, wenn ... ich mit meiner Familie im Urlaub bin oder wenn ich in einer Buchhandlung nach neuem Lesestoff suche.

Diese Bibelstelle gibt mir (nicht nur heute) Kraft für den Alltag ...
Bittet, so wird euch gegeben.
Suchet, so werdet ihr finden.
Klopft an, so wird euch aufgetan.
(Mt 7,7)

In den letzten Wochen habe ich – ohne berufliche Verwertungsabsichten – gelesen ...
Jodi Picoult: „House Rules“

Für diese Hobbys nehme ich mir Zeit ...
Lesen, Reisen, Skilaufen

Mit 18 Jahren wollte ich ... nach meinem Jahr als Austauschschülerin in den USA bleiben und dort studieren.

Kindern und Jugendlichen heute wünsche ich ... ein von Liebe und Vertrauen geprägtes Zuhause sowie eine vielseitige Unterstützung bei der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Erfahrungen einer integrativen Schule*

Gemeinsam lernen an der Bischöflichen Maria-Montessori-Gesamtschule Krefeld

Szenen eines Schultages

An jedem Morgen, kurz vor Unterrichtsbeginn, vollzieht sich im Eingangsbereich unserer Schule, der Bischöflichen Maria-Montessori-Gesamtschule Krefeld (BMMG), ein nahezu immer gleiches Ritual: Kinder und Jugendliche im Rollstuhl bilden einen Kreis, drehen mit ihren Gefährten elegante Pirouetten, klatschen sich mit ihren Nachbarn an den Handflächen ab, bevor sie zu ihren Klassen eilen. Andere Schüler nehmen an diesem Morgenritual nicht teil. – Integration oder Segregation?

Auf dem Weg zum Unterricht treffe ich im Gebäude diverse Schülergruppen bei der Freiarbeit an, darunter nicht wenige Kinder und Jugendliche mit unsichtbaren Körperbehinderungen: ein Junge mit schweren Anfallsleiden, ein Mädchen mit Diabetes, ein anderes mit Hörschädigung, das ihren Kolleginnen bedeutet, sie doch beim Sprechen anzuschauen, ein Junge mit Glasknochenkrankheit sowie mehrere chronisch kranke Schüler ohne offiziellen Behindertenstatus.

In meinem Leistungskurs Mathematik lanciert Tobias seinen High-Tech-Rollstuhl mit kleinen Fingerbewegungen in den Raum; bei ihm ein Zivildienstleistender als Sekretär, Mundschenk und Pfleger, bisweilen

aber auch als „Integrationskiller“, weil die Mitschüler unsicher sind, ob sie sich in der Gruppenarbeit an Tobias oder an sein Alter Ego wenden sollen. Der Abiturient leidet an einer extrem progressiven Muskeldystrophie (Typ Duchenne). Sein Lebensziel (!) ist das Abitur – intellektuell kein Problem; ob sein Körper aber bis dahin durchhält, ist fraglich.

In der großen Pause werde ich Zeuge einer Kontroverse zwischen einer Englischlehrerin und einer Sonderschullehrerin über die rechte Auslegung des Nachteilsausgleich für eine körperbehinderte (kb) Schülerin: Soll sie die anstehende Klassenarbeit im Klassenverband mitschreiben oder separat mit der Sonderpädagogin?

Am Nachmittag habe ich zwei Elternpaare zum Gespräch eingeladen. Der kb Sohn des einen Paares hatte den nicht kb Jungen des anderen mit spitzen Bemerkungen so lange attackiert, bis dieser mit seinen Fäusten konterte. Der katholische Montessori-Haussegen geriet daraufhin in eine kräftige Schiefelage.

Diese Szenen eines Schultages decken bereits mancherlei Licht und Schatten unserer integrativen Bemühungen auf. Nehmen wir sie etwas systematischer in den Blick.

Wie alles begann

Die „katholische Krefelder Montessori-Dreifaltigkeit“ – Kinderhaus gegründet 1971, Grundschule 1973, Gesamtschule 1977 – geht auf ei-

ne Initiative engagierter Eltern, Priester und des damaligen Oberbürgermeisters zurück. Sie gründeten 1966 den Montessori-Verein Krefeld e. V. und fanden beim Aachener Bischof Johannes Pohlschneider (zugleich Vorsitzender der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule) ein offenes Ohr für die Gründung einer Schule in kirchlicher Trägerschaft. Demgegenüber mussten die Ohren der staatlichen Genehmigungsbehörde, besonders hinsichtlich der geplanten Grundschule, immer wieder neu ausgespült werden.

Die Montessori-Pädagogik reichte dem nordrhein-westfälischen Kultusministerium für das vom Grundgesetz Art. 7 Abs. 5 geforderte „besondere pädagogische Interesse“ nicht aus. Erst der Hinweis auf die geplante Integration kb Schüler machte den Weg frei! Pate standen dabei erste positive Integrationserfahrungen in Montessorieinrichtungen im Bonner Raum sowie der Kinderarzt, Gründervater und Direktor des Kinderzentrums in München, Theodor Hellbrügge. Bei seinen Überlegungen zu seinem inzwischen weltweit praktizierten Konzept integrierter Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder entdeckte er die gleichermaßen individualisierende wie sozialerzieherische Montessori-Pädagogik. Und schließlich die Empfehlungen „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (1973)

* Der Beitrag wurde zuerst abgedruckt in: Behinderung&Pastoral, Heft 14/2010.



des Vorsitzenden des Ausschusses für Sonderpädagogik der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Jakob Muth (1. Preisträger der Comenius-Stiftung 1992, sein Preisgeld übergab er je zur Hälfte an die BMMG und die Ev. Matthias-Claudius-Schule Bochum).

Als dann auch noch mehr und mehr katholische Familien ihre Kinder zur Krefelder Waldorfschule schickten, wurden kirchlicherseits weitere Kräfte freigesetzt, um auch die Gesamtschule als staatlich genehmigte Ersatzschule durchzusetzen. Allerdings gelang dies nur in Halbtagsform, immerhin „eigener Art“ (Gründungserlass), was uns bis heute eine große Gestaltungsfreiheit beschert.

Die Schulform einer vierzügigen integrierten Gesamtschule wurde zum einen gewählt, um möglichst vielen Absolventen der Grundschule und damit auch kb Kindern zu gestatten, weiterhin eine katholische Montessorischule zu besuchen. Zum anderen um bei zielgleicher

Förderung alle kb Jugendlichen unter Berücksichtigung des gesetzlich zugestandenem Nachteilsausgleichs zu einem Schulabschluss zu führen, der ihrem Leistungsvermögen entspricht.

Um den Anforderungen einer Gesamtschule zu entsprechen, entschied sich der Schulträger für die Aufnahme von „normalbegabten körperbehinderten Schülerinnen und Schülern“ (Gründungserlass). Sie machen ca. 10 % der insgesamt 970 Schüler aus und decken das Gesamtspektrum der Körperbehinderungen ab incl. Hörschädigungen: vornehmlich zerebrale Bewegungsstörungen infolge Schädigungen motorischer Nervenbahnen, Stoffwechselerkrankungen und schwere Herzfehler sowie die daraus resultierenden Einschränkungen beim Lernen.

Ziele

Unser pädagogisches Bemühen wird über das genannte Schullaufbahnziel hinaus von folgenden Zielen bestimmt:

- Im Sinne der Forderung Maria Montessoris an eine weiterführende Schule, „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“ zu sein, sollen Behinderte und nicht Behinderte soziales Verhalten in alltäglichen „Situationen von höchst verpflichtendem Charakter“ erfahren, auch in Konfliktsituationen.
- Die ohnehin exponierte Position kb Jugendlicher und die daraus folgende Erschwerung der sozialen Integration sollen durch einen besseren Umgang mit Verschiedenheit abgebaut werden.
- Alle am Schulleben Beteiligten sollen lernen, eigene Grenzen und Einschränkungen zu sehen, zu akzeptieren und damit umzugehen.
- Unsere Lehramtsanwärter, Praktikanten und Besucher sollen eine Erfahrungsgrundlage für ihre Tätigkeit außerhalb unserer Schule erhalten.

Erziehungs- und Bildungskonzept

Das Erziehungs- und Bildungskonzept der BMMG ruht auf vier Säulen:

- katholische Schule in freier Trägerschaft gemäß dem nachkonziliar entwickelten weltkirchlichen Leitbild der Synthese von Kultur und Glaube sowie von Glaube und Leben,
- in einer Sekundarschule,
- Integration körperbehinderter Jugendlicher,
- integrierte und differenzierte Gesamtschule „eigener Art“.

Daraus ergeben sich wichtige Unterschiede gegenüber einer normalen Gesamtschule. Jedes Jahr werden 120 Kinder, die zum überwiegenden Teil aus der eigenen Grundschule kommen, in das 5. Schuljahr auf-

genommen, und dies fast idealtypisch gedrittelt nach Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten. Diese Drittelung bei der Schülerneuaufnahme gilt ebenso für die kb Kinder. Unsere Schülerschaft zeichnet sich daher durch eine hohe Heterogenität hinsichtlich Begabung, Leistungsfähigkeit, Lerntempo und auch ihrer sozialen Herkunft aus.

In den Klassen 5–8 genießen die Kinder bis zu acht Stunden pro Woche freie Arbeit nach Montessori. Dafür geben alle Fächer eine Stunde ab. Die äußere Differenzierung in Grund- und Erweiterungskurse beginnt ab Klasse 7 in Deutsch, Englisch und Mathematik, ab Klasse 9 auch in Chemie. Im 8. Jahrgang bildet das Handwerk einen wichtigen Schwerpunkt. In Werkstätten erwerben alle Schüler Grundfertigkeiten im Umgang mit diversen Werkstoffen.

Zu Beginn der Klasse 9 werden aus vier Klassen fünf gebildet, und zwar nach Leistungsprofilen. Während die Grundprofilklassen eher berufsvorbereitend ausgerichtet sind und zu einem mittleren Bildungsabschluss führen, bereiten die Erweiterungsprofilklassen auf die gymnasiale Oberstufe vor. Dennoch können grundsätzlich in beiden Profilen alle Abschlüsse der Klasse 10 erworben werden. Dazu wird die Durchlässigkeit gewahrt. Und im Grundprofil ist für Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften je ein Erweiterungskurs eingerichtet, um bei entsprechenden Leistungen auch hier die Qualifikation für die Oberstufe erlangen zu können. Für eine relativ kleine Gesamtschule mit unter 1000 Schülern haben wir eine ziemlich große gymnasiale Oberstufe. Von den genannten 120 Fünftklässlern mit nur 40 kla-

ren Gymnasialempfehlungen legen etwa 70 das nordrheinwestfälische Zentralabitur ab – und das im Schnitt über dem Landesmittel.

In den Klassen 9 und 10 wird die klassische Freiarbeit durch einen kompletten Projekttag pro Woche abgelöst, um – ohne curriculare Vorgaben – von den Jugendlichen frei gewählte Einzelprojekte oder gebundene Klassenprojekte zu bearbeiten.

Integrationskonzept – Rahmenbedingungen

Wir können nur solche behinderte Kinder aufnehmen, die zwar auf besondere Unterstützung, aber nicht auf dauernde Hilfestellung angewiesen sind. Sie müssen sich sprachlich mitteilen und selbstständig in einer vorbereiteten Umgebung arbeiten können. Vor jeder Aufnahme prüfen unsere derzeit sieben Sonderschullehrer (von insgesamt 70 Kollegen), davon einer auch in der erweiterten Schulleitung, durch Besuche zu Hause, in den abgebenen Grundschulen, durch ärztliche Gutachten, Intelligenztests etc., ob wir in der Lage sind, das Kind hinreichend zu fördern. Gegebenenfalls übernehmen die Sonderpädagogen die Gutachtenerstellung zur Beantragung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Das Bistum Aachen als Schulträger investiert zudem beträchtliche Eigenmittel in die integrative Arbeit. So werden ohne Refinanzierung zwei Sozialpädagogen beschäftigt: als Vermittler bei Konflikten im sozialen Bereich und als Gesprächspartner bei der Verarbeitung der eigenen Behinderungserfahrung. Daneben ein Pastoralreferent als Schulseelsorger mit einer halben Stelle, ein ört-

licher Pfarrer, der zweimal pro Woche Eucharistiefeiern leitet, sowie ein evangelischer Schulpfarrer mit einer Viertelstelle. Hinzu kommen noch junge Frauen im Freiwilligen Sozialen Jahr (3) und Zivildienstleistende (7) als Helfer im Unterricht, bei der Körperpflege und den Hausaufgaben. Deren Anleitung und Einsatzorganisation erfolgt durch die Sozialpädagogen. Die baulichen und technischen Voraussetzungen entsprechen im Wesentlichen einer Förderschule für Körperbehinderte. Außerdem gibt es eine eigene Schülervertretung der kb Jugendlichen und einen zusätzlichen Sitz der kb Eltern in der Schulkonferenz. Die Stellenberechnung erfolgt gemäß der staatlichen Schüler-Lehrer-Relation.

Integration im Unterricht

Kb und nicht kb Schüler lernen in allen Klassen und Kursen gemeinsam, was zur Folge hat, dass nicht ständig und überall ein Sonderpädagoge zugegen sein kann. Daher müssen alle Lehrer in der Lage sein, mit Folgeerscheinungen einer Körperbehinderung im Hinblick auf das Lernen umzugehen. Etwa die Mathematiklehrerin mit einem eingeschränkten räumlichen Vorstellungsvermögen, der Deutschlehrer mit einer merklich verzögerten Schreibgeschwindigkeit oder der Naturwissenschaftskollege bei Schülerexperimenten mit verlangsamer Reaktionsfähigkeit.

Über die generellen Differenzierungsmöglichkeiten einer Gesamtschule hinaus werden hier je nach Bedarf Maßnahmen ergriffen, die diese Benachteiligungen zumindest teilweise ausgleichen können: Senkung von Schreibanforderungen bei

// Alle Lehrer müssen in der Lage sein, mit Folgeerscheinungen einer Körperbehinderung umzugehen. Etwa die Mathematiklehrerin mit einem eingeschränkten räumlichen Vorstellungsvermögen.

Klassenarbeiten, Anpassung oder Auswahl der Aufgabenstellungen, oder es wird eine Hilfskraft als Schreibhilfe zur Verfügung gestellt. Solche und andere Hilfen werden in den ersten Schulwochen im laufenden Unterricht erprobt und dann in den Klassenkonferenzen beschlossen.

Die Sonderpädagogen unterstützen hierbei die Klassen- und Fachlehrer und informieren über die speziellen Behinderungsformen. Sie unterrichten vornehmlich in den Gruppen, in denen verstärkter sonderpädagogischer Einsatz gefordert ist, können aber auch kurzfristig in Klassen intervenieren. Daneben erfolgt sonderpädagogische Förderung in Einzel- und in Kleingruppenarbeit, z. B. in den Bereichen Wahrnehmung, Koordination und Motorik, sowie Hausaufgabenbetreuung für die kb Schüler in der Zeit zwischen Unterrichtsende und Abfahrt ihrer Busse (bis zu zwei Stunden). Dabei kommen der Freiarbeit und dem Projekttag besondere Bedeutung zu. Bei diesen für die Montessori-Pädagogik typischen Unterrichtsformen eröffnen sich gute Möglichkeiten zur Förderung innerhalb der Klassengemeinschaft, weil hier alle Schülerinnen allein oder in Kleingruppen an individuellen Themen oder Übungen arbeiten. Dazu sind die Freiarbeits- bzw. Projekttagstunden etwa zur Hälfte doppelt besetzt. Da die Kollegin, die als Zweitkraft in einer Klasse eingesetzt ist, in aller Regel ebenfalls

im Fachunterricht dieser Klasse unterrichtet, ist sie über die Situation der kb Kinder gut informiert und kann auch in Bezug auf den Fachunterricht gezielt fördern. Im übrigen sorgen wir dafür, dass vor allem in den Klassen 5–8 relativ viele Unterrichtsstunden in den Händen weniger Lehrerinnen liegen, so dass sie ihre Schüler genau kennen.

Die Fördermaßnahmen im Rahmen der freien Arbeit stehen nicht nur den körperbehinderten, sondern allen Schülern offen. Unser Augenmerk gilt dabei auch den besonders leistungsstarken und lernschwachen Kindern. Für letztere gibt es in den Klassen 5 und 6 Ausgleichsunterricht in Kleingruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik parallel zu Freiarbeit. Im Bedarfsfall, z. B. während längerer Krankheitszeiten, die infolge langwieriger medizinischer Behandlungen bei kb Kindern häufig auftreten, kann über Mehrarbeit eine Einzelförderung durch Hausunterricht erfolgen.

... und außerhalb des Unterrichts

Auch über den Unterricht hinaus bieten wir den kb Schülern und ihren Eltern eine Reihe von Hilfen an, die die soziale Integration, auch für die Zeit nach der Schule, unterstützen sollen. Da sie aus einem weiten Einzugsbereich kommen, ist es für sie schwer, über den Unterricht hinaus Kontakte zu Mitschülern zu halten. Dies ermögli-

chen die Arbeitsgemeinschaften, die auch von vielen kb Schülern wahrgenommen werden, besonders die Theater-AG und die Segel-AG.

Letztere ist vor zwölf Jahren aus dem Projekttag heraus entstanden und stellt heute mit 50 aktiven Mitgliedern und zehn eigenen Booten – darunter eines speziell für den Behindertensport – ein umfangreiches Unternehmen dar. In Kooperation mit einem Krefelder Segel-Club unternimmt es hier ein verschworenes Team aus Schülern, Lehrern und Eltern, unter handwerklichen, ökologischen, sportlichen und touristischen Aspekten mit durch Behinderungen gegebenen Grenzen kreativ umzugehen. Von ihrem Engagement profitiert mittlerweile die ganze Schulgemeinde, wenn die Segel-AG den Schuljahreskehr aus nach dem abendlichen Schuljahresabschlussgottesdienst ausgerichtet, und ebenso Krefelds größtes Jahresfest, der Martinsabend.

Die Eltern unserer kb Schüler erhalten ein besonderes Beratungsangebot, das größtenteils von den Sonder- und Sozialpädagogen geleistet wird. Dabei geht es nicht nur um schulische Belange, sondern auch um Hilfen, die der Lebensbewältigung mit einem behinderten Kind dienen. So hat etwa der regelmäßig tagende Elternkreis der kb Kinder vor einiger Zeit ehemalige kb Schüler unserer Schule eingeladen, um zu erfahren, wie es nach der Sekundarstufe I mit ihren ei-

genen Kindern weitergehen kann. Wegen der besonderen Probleme hinsichtlich der Berufsorientierung erfolgt in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und den Berufsbildungswerken in den Jahrgängen 9 und 10 eine Beratung der behinderten Jugendlichen und ihrer Eltern, sowohl mit Blick auf eine Berufsausbildung als auch auf eine weitere Schullaufbahn.

Da berufliche Sondereinrichtungen für Behinderte in der Regel nur in Verbindung mit einer Internatsunterbringung besucht werden können und diese nach der Schulzeit an einer integrativen Schule oft auf geringe Akzeptanz stoßen, soll frühzeitig, z. B. durch einen Besuch in einem Berufsbildungswerk, auf eine eventuelle Trennung vom Elternhaus vorbereitet werden – eines der Haupthindernisse für eine weitere Förderung. Kf Schüler, die unsere Schule bis zum Abitur besuchen, erhalten eine entsprechende Studien- und Hochschulstandortberatung.

Arbeit im Kollegium

In der BMMG lernen kb und nicht kb Schüler nicht nur gemeinsam. Sonderpädagogen und Fachlehrer unterrichten auch gemeinsam. Und zwar dergestalt, dass Fachlehrer ebenfalls sonderpädagogisch und Sonderpädagogen ebenso fachbezogen arbeiten. Beides ist gewollt, verlangt von den Kollegen aber hohe Anpassungsleistungen. Dies führt hin und wieder zu Sand im Getriebe des kollegialen Miteinanders, der sich

nicht vollends vermeiden lässt. Denn die Ressourcen, die für die sonderpädagogische Förderung im Stellenplan zur Verfügung gestellt werden, stehen zu einem erheblichen Teil nicht für die direkte Förderung der kb Kinder zur Verfügung, so dass deren Betreuung nicht umfassend sein kann. Die Bilder von Behinderung, die das berufliche Handeln stark beeinflussen, sind bei Sonderpädagogen und Fachlehrern uneinheitlich.

Und die schulische Ausrichtung am Vergleich erbrachter Leistungen reibt sich immer wieder daran, adäquat auf die kb Schüler eingehen zu können.

Eine Mutter hat dies einmal so auf den Punkt gebracht: Wir haben nicht nur ein behindertes Kind; wir sind auch eine „behinderte Familie“ – mit belastenden Störungen in unserem alltäglichen Miteinander. Im analogen Sinne sind wir nicht nur eine Schule mit behinderten Schülern, sondern eine „Schule mit Behinderungen“. Um die damit verbundenen Störungen im kollegialen Miteinander zu minimieren, bedarf es intensiver Kommunikation sowie regelmäßiger und verbindlicher Beratungen. Dazu praktizieren wir folgendes Procedere: Das Team der Sonder- und Sozialpädagogen incl. didaktischer Leiter berät und koordiniert wöchentlich die Förderung der kb Schüler. Außerdem tagt es gelegentlich gemeinsam mit den entsprechenden Arbeitskreisen der Grundschule und der örtlichen Förderschule für Körperbehinderte. Das Sonderpädagogenteam berät das Kollegium, zum einen vorbereitend, indem alle Kollegen ei-

ne schriftliche Information über das Behinderungsbild und Maßnahmen zu den kb Kindern erhalten, die sie unterrichten, zum anderen beim Eintreten besonderer Vorkommnisse. Schließlich erstellen sie für jeden kb Schüler zusammen mit dem jeweiligen Klassenlehrer den individuellen Förderplan mit einem Vorschlag zum Nachteilsausgleich. Dieser Nachteilsausgleich (gemäß Bundessozialgesetzbuch SGB IX) wird dann in den ersten Beratungskonferenzen (Klassenkonferenzen) im Schuljahr beraten und beschlossen. Sonderpädagogen wirken ebenso beratend bei den Zeugniskonferenzen und bei den mündlichen Abiturprüfungen mit.

Weil alle Kollegen kb Schüler unterrichten, sind entsprechende Fortbildungen notwendig, z. B. am jährlichen Pädagogischen Arbeitstag. Für neue Lehrer und Referendare gestalten der Didaktische Leiter, der sowohl SI-Lehrer als auch Sonderpädagoge ist, und der Schulleiter einmal im Jahr ein Wochenendseminar über all das, was unsere Schule im Innersten zusammenhält, also auch über ihre „Behinderungen“.

Erfahrungen

Zu den schönsten Erfahrungen gehört, dass Integration an der BMMG nicht mehr auffällt. Alles ist so selbstverständlich, so alltäglich geworden. Das gemeinsame Leben und Lernen mit seinen impliziten Aufforderungen zu gegenseitiger Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft

// Wir sind nicht nur eine Schule mit behinderten Schülern, sondern eine Schule „mit Behinderungen“. Um die damit verbundenen Störungen im kollegialen Miteinander zu minimieren, bedarf es intensiver Kommunikation sowie regelmäßiger und verbindlicher Beratungen.

und Verantwortungsübernahme prägt die Kultur unserer Schule so sehr, dass auf die Frage, was ihnen denn an dieser Schule am besten gefalle, von allen am Schulleben Beteiligten, einschließlich der vielen Gäste und Kooperationspartner, immer wieder die einmütige Antwort kommt: die Schülerinnen und Schüler.

Zu dieser die Nerven der Lehrer schonenden Ausgeglichenheit tragen zum einen die montessorispezifischen Unterrichtsformen und die personale Nähe zum Klassenlehrer bei. In den Jahrgängen 5 und 6 ist er mindestens 16 bis 20 Stunden pro Woche in seiner Klasse, in den höheren Klassen immer noch mindestens zehn Stunden. Zum anderen, dass Integration nicht zwanghaft erfolgt. Viele kb Schüler verstehen sich auch als Gruppe innerhalb der Schule (vgl. das Rollifahrerritual vom Anfang) und suchen untereinander Kontakt über die Klassengrenzen hinaus. Dass dies bei allen integrativen Initiativen möglich ist, wird von den Eltern der kb Kinder sehr begrüßt.

Den Übersprungeffekt dieser insgesamt sehr positiven innerschulischen Integrationserfahrungen auf den privaten Bereich schätze ich freilich als gering ein. Dauerhafte private Kontakte der kb Schüler zu Mitschülern sind eher selten. Was zudem daran deutlich wird, dass der Stellenwert der Schule von kb Kindern deutlich höher gesehen wird als von anderen Schülern. Das wird nicht einmal dadurch gemindert, dass wir den kb Jugendlichen nicht die optimalen Bedingungen einer kb Förderschule bieten können. Improvisation und Phantasie auf Seiten der Lehrer wie der Schüler vermag hier offenbar manches auszugleichen. Da dies nicht immer gelingt, ist das gute Verhältnis zur

Gerd Jansen Förderschule in Krefeld Gold wert, wodurch hin und wieder auch ein Schulwechsel – in beide Richtungen – möglich ist.

Zu den positiven Erfahrungen zählt schließlich, dass der integrative Ansatz weite Kreise zieht, z. B. zum Behinderten Golf Club Deutschland e.V. oder zur Herman van Veen-Stiftung Deutschland, deren 1. Vorsitzender einer unserer Lehrer und deren Schatzmeister unser stellvertretender Schulleiter ist. Das „zahlt sich aus“. Umgekehrt profitieren aber auch andere von uns. So ist etwa aus einer Rollstuhlbasketball-AG ein integrativer Verein, die IG Basket Bears 05 Krefeld e.V., entstanden. In ihm spielen heute viele behinderte und nicht behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit, die nicht zu unserer Schule gehören.

Gleichwohl wird der Wein der „integrativen katholischen Montessori-seligkeit“ durch einige dicke Wassertropfen verdünnt. Die allgemein zunehmende Zahl von Kindern mit Teilleistungsschwächen, die spezielle Förderung brauchen, bindet bei den Kollegen inzwischen immer mehr Kräfte, die früher allein den kb Schülern zur Verfügung standen. Dies erhöht die Stressanfälligkeit und trägt zu den genannten Spannungen zwischen Fach- und Sonderschullehrern bei. Ihre Zusammenarbeit erfordert ein beider Seiten gelegentlich erforderndes Maß an kommunikativer Kompetenz.

Ab Klasse 9 finden sich prozentual mehr kb Kinder in den Grundprofilklassen als in den Erweiterungsprofilklassen. Diese ungleiche Verteilung pflanzt sich in die gymnasiale Oberstufe hinein fort. Am insgesamt löblichen Abiturergebnis unserer Schule sind die kb Jugend-

lichen unterrepräsentiert. Ihr Intelligenzpotenzial kann wegen der Behinderung oft nicht ausgeschöpft und in Lernerfolg umgesetzt werden. Die zunehmenden Anforderungen ab Ende Mittelstufe verlangen von den kb Schülern zudem Anpassungsleistungen, die häufig über die Grenzen ihrer Belastbarkeit hinausgehen.

Damit bin ich beim letzten Wassertropfen, der aber zu Wein verwandelt wird. Es ist die mit schweren Behinderungen zwangsläufig verbundene existentielle Frage nach Gott und nach der eigenen Existenz. Sie lässt sich auch durch ein noch so gut gelingendes Miteinander nicht besänftigen. Spätestens, wenn wieder ein Mitschüler den Kampf gegen eine progressive Krankheit verliert, wird deutlich, dass Integration immer auch eine Auseinandersetzung mit Tod und Sterben bedeutet. Die kb Kinder desillusionieren unsere Selbsttäuschungen, aus eigener Kraft „heil“ zu werden. In das große Kreuz im Raum der Stille, zugleich architektonische Mitte des Schulgebäudes, ist für jeden Schüler, der während oder nach der Schulzeit gestorben ist, ein Nagel eingeschlagen.

Man kann dem Leben nicht mehr Tage geben, aber den Tagen mehr Leben. Ich wünsche und hoffe, dass wir hierzu an der BMMG Krefeld beitragen.

Dr. Hans-Willi
Winden
Schulleiter der
Bischöflichen
Maria-Montessori-
Gesamtschule
in Krefeld



winden@bmmg.de

Auf dem Weg zur Inklusion

Erfahrungen an der Käthe-Kollwitz-Realschule, Emsdetten

Schon vor vielen Jahren hat sich die Käthe-Kollwitz-Schule auf den Weg gemacht Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten. Alle Bemühungen zielen nicht nur auf eine gute schulische Förderung und gute Schulabschlüsse ab, sondern vor allem auch auf die Entwicklung eines sozialen Klimas in dem Toleranz, Respekt und Empathie gegenüber dem ‚Anders sein‘ sowohl im Schulumfeld als auch darüber hinaus gelebt werden. Auf dem Hintergrund der nordrhein-westfälischen Schulstruktur engagiert sich die Realschule im ländlichen Münsterland die Integration umzusetzen, während gleichzeitig der Begriff und die Vision Inklusion für sie als wegweisend gelten.

Dies geschieht nicht reibungslos, Stolpersteine gibt es viele, manches erfordert pragmatische Lösungen. Aber die Bereitschaft aller am Schulleben Beteiligten, sich immer wieder auf neue Entwicklungen einzustellen und Konzepte im Interesse der Kinder und Jugendlichen zu verändern und neu anzupassen, ist der Motor für eine bis jetzt für alle positive Entwicklung. Messlatte waren und sind die Kinder und Jugendlichen. Alle sollen sich willkommen fühlen, gerne in die Schule kommen und sich ihren Möglichkeiten entsprechend entfalten können.

Kurzinfos zur Schule

Die Käthe-Kollwitz-Schule besuchen derzeit 661 Schüler. Im gemeinsamen Unterricht befinden sich in den Klassen fünf bis zehn im jetzigen Schuljahr 40 Schüler



mit den Förderschwerpunkten Lernen (31 Sch.), Geistige- (7 Sch.) sowie Körperliche und motorische Entwicklung (2 Sch.). Zwei Schüler weisen zusätzlich einen diagnostizierten Autismus auf. Zwei Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf streben den Abschluss der Realschule an, sie werden ‚zielgleich‘ unterrichtet. Die 40 Förderschüler verteilen sich auf sieben Klassen.

Zur speziellen Förderung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen der Schule fünf Förderschullehrer mit unterschiedlichen Fachrichtungen zur Verfügung. Sie werden in der Regel in zwei Jahrgangsklassen eingesetzt, um durch Kontinuität den Aufbau von stabilen Beziehungen sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch

dem Lehrerteam zu fördern. Gerade der häufige Fachlehrerwechsel, wie er an einer Realschule üblich ist, erfordert den für viele Förderschüler für einen erfolgreichen Lernprozess ausschlaggebenden Aufbau emotionaler Bindungen. Der zielgerichtete, klar eingegrenzte Einsatz der Förderschullehrer trägt dem Rechnung. Unterstützung erhalten die Lehrer und Schüler durch drei junge Männer, die ein freiwilliges soziales Jahr (FSJ) absolvieren und durch die Stadt Emsdetten finanziert werden.

Besonderheiten an der Realschule

Das gemeinsame Lernen im Klassenverband stößt in einigen Fächern in den oberen Jahrgängen an Grenzen. Die Ansprüche an einige Fächer des Realschulunterrichts



im kognitiven Bereich, beispielsweise Chemie oder Geschichte, steigen stark. Das Niveau, auf dem Unterricht dann notwendigerweise stattfindet, aber auch der häufige Fachlehrerwechsel, die großen Klassen von bis zu 32 Schülern und enge Klassenräume führen dazu, dass das gemeinsame Lernen unter diesen Umständen nicht immer sinnvoll ist. Der Leitgedanke der Käthe-Kollwitz-Schule lautet deshalb: So viel gemeinsam wie möglich, so viel getrennt wie nötig!

Um allen Schülern gerecht zu werden, ist deshalb sowohl eine Kombination von innerer Differenzierung beim gemeinsamen Lernen als auch eine zeitweise äußere Differenzierung von Schülergruppen unbedingt erforder-

lich. Unter Berücksichtigung der Realschulsituation bilden die Möglichkeiten, Fähigkeiten und Befindlichkeiten der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Grundlage für die Entscheidung über die Anteile des gemeinsamen Lernens.

Gemeinsamer Unterricht

Realschullehrer und Förderschullehrer unterrichten im Team. Die Schüler arbeiten an einem gemeinsamen Thema aber mit unterschiedlichen Zielsetzungen und auf unterschiedlichem Niveau. Die individuellen Möglichkeiten jedes einzelnen Kindes stellen die Grundlage für die Unterrichtsplanung dar. Dies wird beispielsweise durch differenzierende Arbeitsaufträge, Arbeit an

Stationen oder Wochenplanarbeit realisiert. Auch fächerübergreifendes und kooperatives Lernen und Handlungsorientierung unterstützen hier die Lernprozesse. Dadurch wird jedes Kind befähigt seine vorhandenen Möglichkeiten zu erkennen und sie der Lerngruppe zur Verfügung zu stellen. Es gewinnt auch der schwächste Schüler eine hohe Motivation in der Erfahrung, dass jeder etwas zum gemeinsamen Lernvorhaben beitragen kann.

Da im Regelfall sowohl ein Förderschullehrer als auch ein Realschulkollege den Unterricht durchführen, stehen allen Schülern der Klasse zwei Ansprechpartner zur Verfügung. Dieses „Teamteaching“ findet in unterschiedlichen Formen statt. Es kann beispielsweise so aussehen, dass sich Förderschul- und Realschullehrer in verschiedenen Unterrichtsphasen abwechseln, so dass mal der eine, mal der andere individuelle Hilfen geben kann. Oder ganze Unterrichtsreihen werden abwechselnd einerseits durch den Fachlehrer, andererseits durch den Förderschullehrer gestaltet und durchgeführt. Die Lehrer einer Integrationsklasse tauschen sich regelmäßig über die Entwicklung der einzelnen Förderschüler aus. So entsteht ein Gesamteindruck des Schülers, der unter anderem als Grundlage für die Erstellung des individuellen Förderplans dient. Insgesamt wird versucht, ein Lernklima zu schaffen, in dem sich alle Schüler orientieren können, zieldifferent und individuell arbeiten können und sich wohl fühlen.

Die Arbeit innerhalb der Fördergruppen

Jeden Schüler nach seinen Fähigkeiten und Kenntnissen zu fördern, ihn also genau dort abzuholen, wo er gerade steht, ist unser höchstes Ziel. Dabei ist es uns wichtig, dass die Förderschüler nicht nur innerhalb der jeweiligen Stammklasse ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden, sondern zusätzlich auch Unterricht in Kleingruppen, den sog. Fördergruppen, erhalten. Im Rahmen dieser äußeren Differenzierung wird durch ein sehr individuelles Lernangebot jedes Kind seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten entsprechend gefördert. Gearbeitet wird nach einem eigenen Wochenplan, der gemeinsam mit den Schülern besprochen und kontrolliert wird und ein individuelles Lerntempo ermöglicht. Besondere Lernbedürfnisse der Förderschüler können aufgegriffen werden - wie beispielsweise die Fortführung eines Leselehrgangs, lebenspraktische Orientierung, das Training mathematischer Grundfertigkeiten und eine intensive individuelle Berufsvorbereitung.

Übergang Schule – Beruf

Ein pädagogischer Schwerpunkt des Gemeinsamen Unterrichts an der Käthe-Kollwitz-Schule liegt in der Berufsvorbereitung. Zielsetzung ist hier zum einen die realistische Einschätzung der persönlichen Möglichkeiten und auch Grenzen einzelner Schüler hinsichtlich ihrer Berufswahl. Zum anderem steht ein Kennenlernen unterschiedlicher Arbeitsfelder sowie Aneignung der erforderlichen Fähigkeiten seitens der Schüler im Mittelpunkt dieser Arbeit.

In der achten Klasse findet für die Förderschüler eine Projektwoche zum Thema „Beruf“ statt. In Zusammenarbeit mit dem Verein „Lernen fördern e. V.“ in Emsdetten wird zudem für die Schüler der Klasse 9 und 10 im Unterricht die Möglichkeit geboten, einmal wöchentlich einen angemessenen Einstieg in das Erwerbsleben vorzubereiten. Hierzu kommen Mitarbeiter des „Lernen fördern e. V.“ in die Schule. Die realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wird thematisiert.

Die Förderschüler der Jg. 9 und 10 entscheiden sich für die Mitarbeit in einer der Schülerfirmen der Schule. Sie haben die Wahl zwischen der Bügelfirma „Faltenfrei“, der Kochfirma „Schüler kochen für Schüler“ und dem Projekt „Natur und Garten“.

In der Klasse 9 und 10 durchlaufen die Schülerinnen und Schüler mindestens vier Praktika (pro Halbjahr ein Praktikum, Zusatzpraktika möglich) in ortsansässigen Betrieben. Die normale Dauer eines Praktikums beträgt drei Wochen. Ziel ist, den Schülern möglichst unterschiedliche Betriebserfahrungen zu ermöglichen, um ein gewisses Spektrum an Arbeitsfeldern kennenzulernen und so Entscheidungshilfen für eine spätere Berufswahl zu bieten.

„Es ist normal, verschieden zu sein.“

Dieses Motto prangt in großen Lettern an der Wand der Pausenhalle. Was ganz zu Beginn der Arbeit noch nicht abzusehen war, ist mittlerweile für alle Schüler, Eltern und Lehrer der Schule zur Selbstverständlichkeit geworden. Es hat sich gezeigt, dass so-

wohl die kognitive Leistungsfähigkeit aller Schüler als auch die emotionale und soziale Kompetenz durch das gemeinsame Lernen entscheidend positiv beeinflusst werden. Die Vielfalt der Schülerschaft bereichert das Schulleben. Es besteht eine große Zufriedenheit aller am Schulleben Beteiligten mit der aktuellen Situation. Vor allem Eltern loben immer wieder die gute Arbeit und den Erfolg der Käthe-Kollwitz-Schule. Die Schule befindet sich derzeit in einer Umbruchsituation, quasi auf einer Zwischenstufe, wenn es um das Bemühen geht, zukünftig alle Schüler gemeinsam zu unterrichten. Aber genau diese aktuelle Arbeit, die mit viel Engagement von allen Seiten durchgeführt wird, sollte nicht vorschnell mit dem Argument abgewertet werden, hier werde Integration betrieben, aber eben noch nicht Inklusion. Die Stärkung der Schulen, die sich so wie die Käthe Kollwitz-Schule, auf den Weg zur Inklusion gemacht haben, manchmal gegen viele Widerstände, sollte Anliegen aller gesellschaftlichen Entscheidungsträger sein. Die Käthe-Kollwitz-Schule wünscht sich, neben dem Engagement Vieler, eine verlässliche Unterstützung seitens der Landesregierung: Bedingungen, die eine Fortführung und Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts in Richtung Inklusion ermöglichen.

Magdalene Hoof
Sonderschullehrerin
an der Käthe-Kollwitz-
Schule, Emsdetten,
und Moderatorin
im Regionales
Fortbildungszentrum
für Inklusion der
Bezirksregierung
Münster, Tilbeck



hoof.m@web.de

Normal gibt es hier nicht*

Wie eine inklusive Schule funktionieren kann

Für Lars war es die richtige Entscheidung. Seit seiner Geburt hat der 17-Jährige eine spastische Behinderung und sitzt die meiste Zeit im Rollstuhl. Eingeschult wurde er daher mit sechs Jahren in einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung. „Hier hat er gesehen, dass es auch andere Kinder gibt, die im Rollstuhl sitzen. Er wurde seiner Behinderung entsprechend gefördert und hat gemerkt: Ich bin damit nicht alleine. Das war sehr gut für ihn“, sagt seine Mutter Maria.

Geistig ist Lars fit. Um ihm einen guten Schulabschluss zu ermöglichen, meldeten ihn seine Eltern zum fünften Schuljahr um – an eine Haupt- und Realschule. Möglich war das an der Thomas-Morus-Schule in Osnabrück, einer Schule in katholischer Trägerschaft. Hier lernen seit 15 Jahren Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam in einer Klasse – und das mit Erfolg. „Wir sind grundsätzlich offen für alle“, erzählt Schulleiterin Hildegard Oevermann. Nur bei geistigen Behinderungen, so habe die Erfahrung gezeigt, sei eine Einzelintegration nicht sinnvoll. Hier strebt die Schule eine Kooperationsklasse mit einer Montessori-Schule an.

Bislang ist die Arbeit an der Thomas-Morus-Schule noch die Ausnahme.



2013 beginnt die Inklusion, das heißt „Teilhabe“, aber in allen niedersächsischen Schulen. Ab dann soll gewährleistet sein, dass alle Schüler unabhängig von ihrem Förderbedarf in allen allgemeinbildenden Schulen gemeinsam unterrichtet werden können. So sieht es Artikel 24 der UNO-Behindertenrechtskonvention vor. Neben der Erfüllung der Gleichberechtigung erwarten die Verantwortlichen sich davon auch bessere schulische und soziale Perspektiven für die Schüler. Denn das deutsche Förderschulsystem erweist sich häufig als Sackgasse für die weitere Entwicklung behinderter Kinder. Fast drei Viertel der Förderkinder erreichen derzeit keinen Hauptschulabschluss und sind oft schlecht sozial integriert.

In der Nähe des Wohnortes zur Schule gehen

Hildegard Oevermann kann andere Zahlen vorweisen: Bis auf wenige Ausnahmen bekommen alle Schüler mit Förderbedarf an ihrer Schule den Haupt- oder Realschulabschluss. Es sind Kinder mit Seh- oder Hörbehinderungen, Autisten, Rollstuhlfahrer, Spastiker, Kinder mit Dyskalkulie oder Legasthenie, verhaltensauffällige Kinder oder Kinder mit anderen Lernschwierigkeiten. „Die Schüler können bei uns weiter in der Nähe ihres Wohnortes zur Schule gehen, damit bleibt ihr soziales Umfeld erhalten. Sie engagieren sich mit Klassenkameraden in der Kirchengemeinde oder im Sportverein“, so Oevermann.

* Der Beitrag erschien ursprünglich am 12.12.2011 in Der Kirchenbote. Wochenzeitung für das Bistum Osnabrück.

Worauf sich andere Schulen kurzfristig einstellen müssen, das konnte an der Thomas-Morus-Schule langsam wachsen. Einzelne Lehrkräfte kannten Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen und waren bereit, sie zu unterrichten. Schulleitung und Schulträger unterstützten das, bildeten Klassenteams und stellten eine, später eine zweite Förderschullehrkraft ein, die auch als Fachlehrer unterrichtete.

Da die Schule in kirchlicher Trägerschaft eigenverantwortlich handeln kann, war das möglich. „Wir können so selbst unsere Beratungsgutachten schreiben und sind von allen zuständigen Förderschulen unabhängig“, so Oevermann. Das unterscheidet das Modell der Thomas-Morus-Schule vom niedersächsischen Gesetzesentwurf zur Inklusion an staatlichen Schulen: Hier ist keine feste Anstellung sondern nur der zusätzliche Einsatz von Förderschullehrern für zwei Wochenstunden pro Klasse mit behinderten Kindern vorgesehen.

Ob das ausreicht, bezweifeln viele Eltern und Lehrer und fühlen sich mit der Situation überfordert. So forderte jetzt der Landeselternrat Niedersachsen die Versorgung aller Schulen mit geeigneten Räumen und ausreichendem geschultem Personal sowie den Aufbau eines Informations- und Unterstützungssystems für Schüler, Lehrer und Eltern.

„Inklusion ist kein Selbstläufer“, betont auch Rolf Werning, Professor am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz-Universität Hannover. „Das ist eine pädagogische Herausforderung auf hohem Niveau.“ Man müsse die Strukturen verändern, damit man sonderpädagogisches Wissen und Berufe in die Schulen bringe und Teamstrukturen entwickle.

Flurgespräche als kleine Fortbildung

An der Thomas-Morus-Schule sind die Förderschullehrer jederzeit greifbar. In Teamkonferenzen oder auch in Pausen und Freistunden unterhalten sich die Lehrer mit ihnen unkompliziert über Förderstunden, unterschiedliche Aufgabenstellungen, zusätzliche Maßnahmen oder die Zusammenarbeit mit Integrationshelfern und mobilen Diensten. Dadurch rückte das Kollegium enger zusammen, die Lehrer sind keine Einzelkämpfer mehr. „Wir machen uns gemeinsam Gedanken, jedes Gespräch auf dem Flur ist eine kleine Fortbildung“, betont die Schulleiterin.

So profitieren alle. Auch gute Schüler fallen in ihrer Leistung nicht ab, wie Eltern oft befürchten. Wenn sie die Schwächeren unterstützen, strukturieren und vertiefen sie ihr Wissen und stärken wichtige soziale Kompetenzen. Studien bestätigen das. Hildegard Oevermann berichtet, die Klassen mit Förderkindern hätten ein „sehr gutes“ Sozialverhalten. „Normalsein gibt es hier nicht. Die Kinder warten, nehmen Rücksicht, helfen, übernehmen Verantwortung. Die Förderkinder lehren uns eine Verlangsamung. Wir lernen, dass alle unterschiedlich und doch wertvoll sind. Man muss nicht ‚so‘ sein, um ‚in‘ zu sein. Was will man heute noch mehr?“

Auch im Unterricht hat sich vieles eingespült. 22 Förderkinder besuchen derzeit die 820 Schüler zählende Haupt- und Realschule. Für die abweichenden Anforderungen haben die Lehrer Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Aufgaben entwickelt, zwischendurch werden Förderkinder und schwache Schüler in Förderstunden gesondert unterrichtet. Für sehr schwierige Situationen kämpft die Schulleiterin beim Sozialamt um

Integrationshelfer, die den Kindern zur Seite stehen. Oft erfordern das gemeinsame Unterrichten, die Vor- und Nachbereitung auch Nerven, Zeit und Geduld, gibt Oevermann zu.

Inklusion muss nicht die beste Lösung sein

Ihr Engagement ist für sie jedoch selbstverständlich: „Ich kann keine katholische Schule leiten, wenn ich die Kinder am Rande nicht integriere und in die Schule hole, soweit dies möglich ist.“ Denn dass Inklusion Grenzen hat, sieht sie deutlich: „Laut UN-Konvention haben die Eltern das Recht, zu entscheiden. Und es muss auch die Entscheidung für die Förderschule geben können. Manchmal ist sie die bessere Lösung.“ Nicht für alle Kinder sei Inklusion das Richtige. So habe sie auch bereits Schüler abgelehnt.

Auch die Mutter von Lars sieht die Inklusion nicht nur positiv: „Für uns war es die richtige Entscheidung. Unser Sohn hat so den erweiterten Realschulabschluss geschafft und geht mit Hilfe eines Integrationshelfers jetzt auf die Fachoberschule. Wir haben wirklich gute Erfahrungen gemacht. Aber ob Inklusion für alle gut ist?“ Die Antwort von Lars kommt spontan: „Man muss als Behinderter schon sehr kontaktfreudig sein, um an den allgemeinbildenden Schulen klarzukommen.“



Astrid Fleute,
Redaktion Eltern&Schule
Kirchenbote Osnabrück

a.fleute@kirchenbote.de

Step by step

Die Hildegardisschule auf dem Weg zur inklusiven Schule

Motivation

Gemeinsames Lernen an der Hildegardisschule – unter diesem Leitgedanken steht an der Hildegardisschule in Münster die Einführung eines inklusiven Bildungsgangs mit hauswirtschaftlichem Schwerpunkt.

Um diese Zielperspektive zu entwickeln, hat sich vor gut einem Jahr auf Anregung und mit Unterstützung des Schulträgers eine Projektgruppe konstituiert, der sowohl Kolleginnen und Kollegen der Hildegardisschule als auch der Papst-Johannes-Schule (PJS) angehören. Regelmäßige Arbeitstreffen führten zur Entwicklung erster Zielvorstellungen und klarer Strukturen im Sinne eines inklusiven Bildungsgangs, der die Chance bieten soll, sowohl hauswirtschaftliche Fertigkeiten als auch Lebenskompetenz zu vermitteln. Wesentliches Ziel dieses Vorhabens ist es, Schülerinnen und Schülern der Papst-Johannes-Schule, einer Bischöflichen Förderschule für Geistige Entwicklung in Münster, eine berufliche Grundbildung zu vermitteln und sie an eine zukünftige berufliche Tätigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft heranzuführen.

Aktuelle Situation

Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur inklusiven Schule besteht darin, neue Erfahrungshorizonte zu erschließen und erste Kontakte zu knüpfen. Ein einführendes Informationspraktikum bietet interessierten mobilen und umsichtigen Schülerinnen und Schülern der Abschlussklassen der Papst-



Johannes-Schule die Gelegenheit, die Hildegardisschule kennenzulernen. Dieses so genannte Schnupperpraktikum besteht aus einer vierwöchigen Orientierungsphase sowie aus einer vierwöchigen Praxisphase und soll den Schülerinnen und Schülern insbesondere die Möglichkeit geben

- den Schulweg zur Hildegardisschule kennenzulernen und einzuüben,
- sich mit den Strukturen und den Räumlichkeiten der Hildegardisschule vertraut zu machen,

- mit Schülerinnen und Schülern der Hildegardisschule gemeinsame Erfahrungen im Bereich der Hauswirtschaft zu sammeln.

Während des achtwöchigen Schnupperpraktikums werden die Schülerinnen und Schüler von Kolleginnen und Kollegen der Hildegardisschule und der Papst-Johannes-Schule begleitet. In der zweiten Hälfte des Praktikums wird zudem eine gemeinsame Beschulung der Schülerinnen

und Schüler der Papst-Johannes Schule mit den Auszubildenden der Heilerziehungspflege der Hildegardisschule im Rahmen des schulinternen Differenzierungsbereichs angeboten.

Am Ende des Schnupperpraktikums soll gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und Lehrerinnen und Lehrern reflektiert werden, ob ein Wechsel zur Hildegardisschule gewünscht ist und eine Bereicherung für diese Schülerinnen und Schüler sein kann.

Bisherige Erfahrungen

Ein erstes Schnupperpraktikum, an dem fünf Schülerinnen und Schüler der Förderschule teilgenommen haben, hat bereits stattgefunden und wurde im Dezember 2011 erfolgreich beendet.

Theoretischer Teil: „Wir lernen die Hildegardisschule kennen“

Im Rahmen der Orientierungsphase des Praktikums lernten die Teilnehmer zunächst die verschiedenen Räumlichkeiten der Hildegardisschule kennen. Am ersten Praktikumstag erfolgte zur Orientierung eine Führung durch das Gebäude. In der zweiten Woche wendeten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Schulrätsels ihre erworbenen Kenntnisse an. Selbstständig suchten sie besondere Räume, z. B. das Lehrerzimmer, die hauswirtschaftlichen Funktionsräume oder das Sekretariat auf und dokumentierten ihre Ergebnisse

in Abhängigkeit von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit Hilfe von Fotos konnte ein eigener „Orientierungsplan“ für die Hildegardisschule erstellt werden. Ihre Erfahrungen an der Schule hielten die Papst-Johannes-Schülerinnen und Schüler am dritten Praktikumstag fest. Sie erstellten gemeinsam einen Artikel für die Schülerzeitung und unterlegten diesen mit Fotos, die sie selber während des Orientierungsrätsels aufgenommen haben (vgl.: www.papst-johannes-schule.de/91.html#c715). Am vierten Praktikumstag erfolgte dann eine genaue Erkundung der fachpraxisrelevanten Räume sowie eine erste Einweisung in die Verhaltensregeln im Bereich der Hauswirtschaft.

Die Teilnahme an der Mittagsverpflegung im Bistrobereich der Hildegardisschule bot jeweils an den Praktikumstagen ergänzend die Möglichkeit, einen Einblick in das Schulleben der Hildegardisschule zu gewinnen.

Folgende Zielperspektiven standen im Mittelpunkt des Orientierungspraktikums:

- Selbstständigkeit (Mobilität, Orientierung)
- Sachkompetenz (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in der Hauswirtschaft)
- Selbstkompetenz (Ich-Identität, Selbstvertrauen)
- Sozialkompetenz (Kontaktfähigkeit, Kommunikation, Umgangsformen)
- Lernkompetenz (Konzentrationsfähigkeit, Merkfähigkeit, Transferfähigkeit).

Praktischer Teil: „Wir lernen den hauswirtschaftlichen Fachbereich kennen“

Im praktischen Teil des Schnupperpraktikums folgten in wöchentlichem Abstand, gemeinsam mit Studierenden der Fachschule für Heilerziehungspflege, vier fachpraktische Unterrichtseinheiten.

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler arbeiteten im Team, wobei jeweils eine Schülerin/ein Schüler der Hildegardisschule mit einer Schülerin/einem Schüler der PJS ein Zweierteam bildete. Die Tagesaufgabe bestand jeweils in der gemeinsamen Umsetzung einer fachpraktischen Aufgabe; in diesem Fall in der Herstellung verschiedener Backwaren sowie darin, die Tische im Essraum einzudecken und einfache Aufräumarbeiten durchzuführen

Die Schülerteams wurden von einem Fachkollegen aus der PJS und einer Fachkollegin aus der Hildegardisschule betreut und begleitet. Zur gemeinsamen Vorbereitung der Fachpraxistage gehörte zunächst die Erkundung der hauswirtschaftlichen Gegebenheiten und im nächsten Schritt die Festlegung der Kriterien für die Durchführung der Küchenpraxis. Dies beinhaltete zum Beispiel die Art der Küchenkleidung, die auch für diesen Schnupperkurs den professionellen Hygiene- und Sicherheitsanforderungen eines hauswirtschaftlich orientierten Bildungsgangs entsprechen musste, ebenso wie die Organisation des Lebensmitteleinkaufs. Der verfügbare Zeitrahmen von 150 Minuten bestimmte schließlich den Umfang

der Aufgaben, den zeitlichen Ablauf und die allgemeine Struktur der Praxiseinheit. Da nicht alle Schüler über ausreichende Lesekompetenz verfügten, wurden Bildrezepte und für alle weiteren Aspekte (Hygieneregeln, Ordnungsämter) zusätzlich Piktogramme entwickelt.

Um Teamarbeit und Kontinuität zu fördern, wurde festgelegt, dass die Schülerteams in allen vier Praxiseinheiten in gleich bleibender Zusammensetzung arbeiteten. Trotz guter Planung war aber auch Flexibilität gefordert, wenn Erkrankungen kurzfristige Änderungen notwendig machten. Die Schülerinnen und Schüler konnten sich in den Teams sehr gut aufeinander einstellen und arbeiteten weitgehend selbstständig. Besonders beliebt waren die Bildrezepte, die ansprechend gestaltet, leicht verständlich und daher gut umzusetzen waren. Nur in schwierigen Situationen benötigten die Zweiergruppen Anleitung, kleine Tipps zu rationellem Arbeiten wurden trotzdem gerne angenommen. In einer freundlichen und harmonischen Arbeitsatmosphäre waren alle Akteure mit Spaß und Eifer bei der Sache und präsentierten am Ende stolz ihre gemeinsam erstellten Arbeitsergebnisse. Ein besonderes Highlight war stets das Verkosten der gemeinsam erstellten Kuchen und Plätzchen.

Die Resonanz der beiden Schülergruppen zum Ablauf der bisherigen Praxiseinheiten war insgesamt sehr positiv. Die Erfahrungen zeigen zudem, dass für die Durchführung des fachpraktischen Unterrichts ein Team



aus Fachkollegen beider Schulen notwendig ist. Ein Grund dafür ist die erforderliche Professionalität in der fachpraktischen Arbeit, ein weiterer die angemessene Betreuung beider Schülergruppen.

Für eine zweite Gruppe von Interessenten der Papst-Johannes-Schule hat das "Schnupperpraktikum" Anfang Februar 2012 begonnen.

Perspektiven

Zum Schuljahr 2012/2013 soll an der Hildegardisschule ein inklusiver Bildungsgang eingerichtet werden, so dass Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung im Sinne der Bildungsgangstruktur des Berufskollegs in kleinen Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern der Hildegardisschule gemeinsam unterrichtet werden. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler der Papst-Johannes-Schule

sollte der Bildungsgang so angelegt sein, dass dieser – ausgehend von den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten – eine individuelle Förderung mit einer beruflichen Grundbildung sowie einer lebenspraktischen Bildung verknüpft. Das inklusive Angebot wird als Berufsgrundschuljahr für Ernährung und Hauswirtschaft geführt und könnte ggf. in Anlehnung an den Bildungsgang der Servicekraft weitergeführt werden. Der Unterricht soll mit Blick auf die unterschiedlichen Kompetenzen der Schülergruppen in der Regel zwar themengleich, aber zielforientiert erteilt werden.



Karl Köster
Schulleiter der
Hildegardisschule
Münster

koester-k@bistum-muenster.de

„Es ist normal, verschieden zu sein“ (R. v. Weizsäcker)

Von außer-gewöhnlichen Figuren im Kinder- und Jugendbuch

Welches Bild von scheinbar nicht normalen Menschen zeichnet die aktuelle Jugendliteratur? Wie kann die Darstellung der Hauptfiguren in ihren speziellen Lebensumständen die Einstellung jugendlicher Leserinnen und Leser bestätigen oder korrigieren? – Hier einige Beispiele:

David Almond

Mina

Ravensburger Buchverlag 2011

254 Seiten, € 14,95

ISBN: 978-3473368204

„Ich heiße Mina, und ich liebe die Nacht“ beginnt das Tagebuch der zwölf Jahre alten Protagonistin. Nachts scheint alles möglich zu sein: dann ist Zeit für tiefe Gedanken, für Träume, Geheimnisse, Spiele mit Wörtern. Minas Kopf ist ein Ort voller Chaos und gleichzeitig voller Wunder, ihr Tagebuch eine Reise in ein unentdecktes Land. Kein Wunder, dass für Minas überbordende Phantasie, für ihre Art, scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen, in einer „normalen“ Schule weder Zeit noch Raum ist, auch nicht in einer Schule für Kinder „mit besonderen Bedürfnissen“. Lieber schreibt Mina zwei Seiten mit Wörtern für Freude und Glück statt eines langweiligen Aufsatzes. „Warum sollte ich etwas schreiben, nur damit irgendjemand sagen konnte, ich sei weit unter Durchschnitt, Durchschnitt, über dem Durchschnitt? Hätte Shakespeare weit über Durchschnitt abgeschnitten?“ (S. 135). Mina hält Schulen für Käfige, in denen sich Intelligenz, Neugier und Kreativität nicht entfalten können. So wird sie schließlich von ihrer Mutter unterrichtet, mit der sie vor allem nach dem Tod des Vaters in inniger Zweisamkeit lebt. Doch Mina zahlt einen hohen Preis für ihr anders sein: Ihre Eigenwilligkeit stößt bei Lehrern und Mitschülern auf Unverständnis und Ablehnung, ihre Sehnsucht nach Freundschaft, ihr Bedürfnis dazu zu gehören, kann sie nur



ihrem Tagebuch anvertrauen. Erst am Schluss gelingt es ihr, ihre Isolation zu durchbrechen und sich zu trauen, einen Nachbarjungen anzusprechen.

David Almond erzählt eine rührende Geschichte von einem exzentrischen Kind, das unter der Diskrepanz von emotionaler, sprachlicher sowie gedanklicher Eloquenz und mangelnder sozialer Kompetenz leidet. Ein Buch, das eindrucksvoll dazu auffordert, die Individualität jedes Kindes zu respektieren und in einem inklusiven Schulsystem Vielfalt als reiche Ressource und nicht als lästiges Problem zu bewerten. Mina kann Schülerinnen und Schüler dazu anregen, einen veränderten Blickwinkel auf die Welt einzunehmen und sich mit ihren philosophischen Gedankengängen, ihren Ideen und „außergewöhnlichen Aktivitäten“ produktiv-handelnd auseinander zu setzen.

Marie-Aude Murail

Simpel

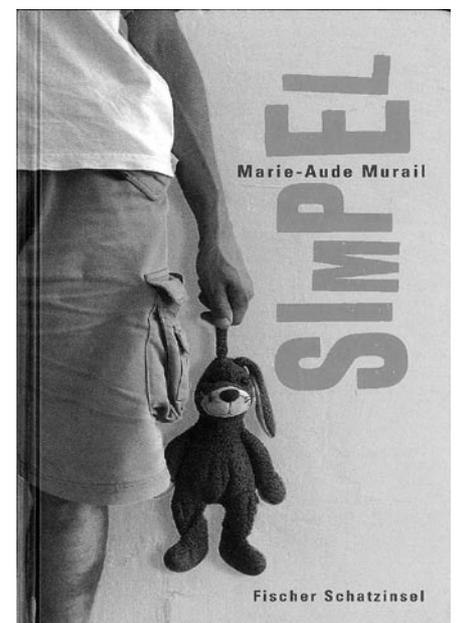
Fischer Taschenbuch Verlag 2007

304 Seiten, € 7,95

ISBN: 978-3596806492

Die französische Autorin widmet ihr Buch ihren Schülern, die „zu klein für die Großen, groß genug für das Leben sind“. (J. Higelin)

Barnabé –genannt Simpel– könnte einer dieser Schüler sein: 22 Jahre, doch eigentlich erst drei Jahre alt, „an guten Tagen dreieinhalb“ – so schildert ihn sein jüngerer Bruder Colbert. Der Einzug der beiden Brüder in eine Pariser Studenten- Wohngemeinschaft bewahrt Simpel vor der Unterbringung in einer psychiatrischen Anstalt, in die er von seinem allein erziehenden Vater



wieder eingewiesen werden soll. Das Zusammenleben stellt vor allem Colbert, aber auch die drei Mitbewohner vor große Herausforderungen. Wie Simpel auf der einen Seite mit entwaffnender Naivität und Ehrlichkeit die Probleme der Mitbewohner entlarvt und mit seinem Charme ins Schwarze trifft, auf der anderen Seite aber im Alltag die Grenzen von Mitgefühl und Rücksichtnahme der Mitbewohner sprengt, das erzählt Marie-Aude Murail realitätsnah, illusionslos, humorvoll und warmherzig.

Das Buch greift mit dieser Thematik eine entscheidende gesellschaftliche und politische Frage im Umgang mit Behinderten auf.

Welchen Preis die Integration in eine Gruppe oder in eine Gemeinschaft kostet, welchen Einsatz sie von allen fordert, das wird ohne moralischen Zeigefinger schonungslos geschildert. Leserinnen und Lesern erfahren aber auch, welche Lebensqualität für beide Seiten verloren geht, wenn Behinderte in der Isolation leben müssen.

Nora Raleigh Baskin

Jason und PhoenixBird

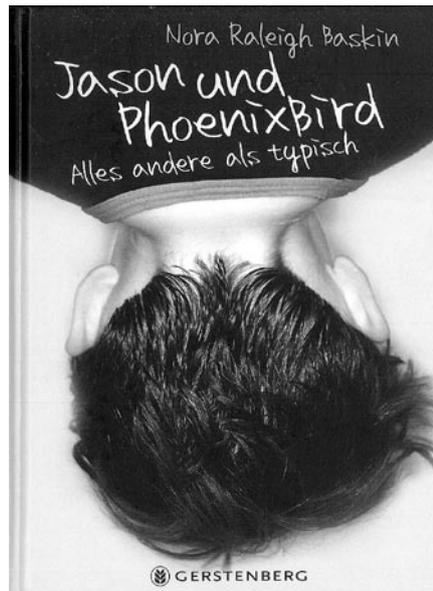
Alles andere als typisch

Gerstenberg Verlag 2010

192 Seiten, € 7,95

ISBN: 978-3836952897

Jason lebt in einer Welt, in der keiner einen anderen braucht, er spricht kaum, flattert mit den Händen und kann seine Emotionen nicht steuern. Jason ist Autist. In der Schule läuft es für ihn nicht gut: „Wenn du auch findest, dass Jason ein Spasti ist, dann unterschreib!“ steht auf einem Zettel, der in seiner Klasse herumgeht. Jason flüchtet in die virtuelle Welt. Er tauscht mit anderen „story-board“ Nutzern selbstverfasste phantasievolle Geschichten aus, auch mit PhoenixBird. Hinter diesem Wort verbirgt sich Rebecca, die ihn und seine Geschichten bewundert und ihn die mangelnde Anerkennung seiner



Mitschüler vergessen lässt. Doch vor einer realen Begegnung mit der Internet-Freundin schreckt er zurück, denn er hat ihr trotz des intensiven Chatters sein Handicap verschwiegen. Als sich schließlich die Gelegenheit bietet, ihr in einem Workshop auf einer Schreibtagung zu begegnen, überwindet Jason seine Ängste.

Der Autor gibt einen tiefen Einblick in die Welt eines Autisten. Er erzählt auf verschiedenen Zeitebenen von den Einschränkungen, die dieses Leben mit sich bringt, von der Hilflosigkeit der Erwachsenen im Umgang mit einem Menschen, der „alles andere als typisch“ ist, aber auch von dessen Mut, sich der Situation zu stellen. „Du hast mir vor allem beigebracht, tapfer zu sein“, bekennt am Schluss die Mutter. Von diesem Perspektivwechsel können Jugendliche eine Menge lernen.

Andreas Steinhöfel

Rico, Oskar und die Tieferschatten

Carlsen-Verlag 2008

224 Seiten, € 12,90

ISBN: 978-3551555519

In dem mehrfach ausgezeichneten Buch mit markanten Illustrationen von Peter Schössow begegnet uns als Ich-Erzähler ein ganz und gar ungewöhn-

liches Kind. „Schwachkopf“ wird er von seinem Nachbarn genannt. Rico ist tiefbegabt: Mit langsamen Gedanken dringt er tief unter die Oberfläche der Gegenstände und betrachtet die Welt in seinem Nachdenksessel auf ganz ungewohnte Art. Trotz seiner widrigen Lebensumstände ist er selbstbewusst, mutig und beziehungsfähig. Den Gegenpart im Buch nimmt Oskar ein, dessen Hochbegabung zu Misstrauen, Einsamkeit und Traurigkeit führt. Köstlich schildert Steinhöfel nun, wie die beiden Jungen in einen Kriminalfall verwickelt werden, Rico seinen Freund Oskar aus der Hand des Kidnappers befreit und sie gemeinsam den Verbrecher überführen.

Das Buch zeigt eindrucksvoll, dass es im Leben auf etwas anderes ankommt als auf Schnelligkeit, Effektivität und Nützlichkeit. Es ermutigt, eigene Stärken und Grenzen anzunehmen und sich und andere als vollwertige Menschen zu akzeptieren.

(Eine ausführliche Besprechung erschien in KuS Nr. 151, September 2009. Anregungen zum Einsatz des Buches in der Grundschule finden Sie in: G. Cramer/M.-L. Voß, Rico und Oskar: Zusammen unschlagbar, Grundschule religion: Nr. 34, 1/2011, Friedrich-Verlag)



Fortsetzung nächste Seite

Kathrin Schrocke

Freak City

Sauerländer-Verlag 2010

203 Seiten, € 13,90

ISBN: 978-3794170814

Eine Liebesgeschichte steht im Zentrum dieses Jugendromans. Im Café Freak City lernt der 15-jährige Erzähler Mika die von Geburt an gehörlose Lea kennen. Noch trauert er der Beziehung zu seiner früheren Freundin Sandra nach, doch ist er fasziniert von Leas Ausstrahlung und Lebendigkeit. Um sich nicht nur schriftlich oder mit Hilfe von Dolmetschern mit ihr verständigen zu können, lernt er die Gebärdensprache. Doch kann er sich nicht zwischen Sandra, die ihm wieder zugeht und Lea entscheiden: zwischen der Welt der Stille und der lauten Welt der Musik. Doch spätestens, nachdem Lea sich eine Namensgeste für ihn aus-



gedacht hat: „Mut, der aus dem Herzen kommt“, hat er seine Wahl getroffen ... Trotz des absehbaren, vielleicht etwas rührseligen Endes ist es Kathrin Schrocke gelungen, ein beeindruckendes realistisches Portrait einer Gehörlosen, ihrer familiären Geschichte, ihrer nicht selbstverständlichen Kommunikation mit ihrer Umwelt zu zeichnen. Den Zwiespalt des hörenden Freundes, endlich seine Entscheidung für Lea, sind in bester Jugendsprache authentisch erzählt. Das Buch besticht durch eine gelungene Kombination von guter, unterhaltsamer Story und sachkundiger Information über Gehörlosigkeit. Jugendlichen verhilft es, sich in die Welt Gehörloser hineinzuversetzen und Vorurteile und Fremdheit zu überwinden.

Gabriele Cramer

Alois Stimpfle

Die Kinder von Ostia.

Eine spannende Geschichte über die ersten Christen zur Zeit Kaiser Neros

Katholisches Bibelwerk, Stuttgart 2011,
14,95 €, ISBN 978-3460305007



Das vom Katholischen Bibelwerk ansprechend gestaltete Kinderbuch „Die Kinder von Ostia“ spielt in den Jahren 63-64 nach Christus in der römischen Hafenstadt Ostia, zur Zeit Kaiser Neros. Damit ist die Geschichte zum einen nach 49 n. Chr., der Vertreibung der Juden aus Rom, zum anderen aber vor Beginn der großen Christenverfolgungen gegen Ende des 1. Jahrhunderts situiert. Der Brand von Rom 64 n. Chr., für den

Nero die Christen verantwortlich gemacht hat, wird als Auslöser für die aufkeimende Christenverfolgung und das erwachende Misstrauen der römischen Bevölkerung angedeutet. Über die Erzählhandlung wird viel von dem deutlich, was den Glauben der jungen Gemeinde ausmacht.

In Ostia begegnen sich die 9jährige Tabitha aus Korinth, der etwa gleichaltrige Rufus und seine jüngere Schwester Junia aus Ostia und der etwa 15jährige jüdische Aaron und seine jüngere Schwester Mirjam aus Jerusalem. Sie alle entstammen unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten und gehören doch zur kleinen Christengemeinde von Ostia. Je näher die Kinder sich beim Spielen kennen lernen, desto mehr erfahren sie untereinander über die Wurzeln ihres Glaubens. Vor allem Aaron und Mirjam wissen nicht nur viele Geschichten über Jesus zu berichten, sondern auch von den grundlegenden Erfahrungen des Volkes Israel, etwa dem Exodus. So wird man immer mehr in die Welt des Glaubens, der

Bedeutung des Herrenmahls, von Tod und Auferstehung Jesu eingeführt.

Der römische Junge Lucius, Anführer der Jungenbande „Das Schwert von Ostia“, beäugt misstrauisch die christlichen Kinder. Im Laufe der Zeit wachsen die äußeren Bedrohungen, um schließlich in Verrat und Christenverfolgung ohne Prozess zu münden - orientiert am Beispiel Neros. Zwar begnadigt der Kaiser die Christen von Ostia, doch kehren am Ende alle Kinder wieder in ihre jeweilige Heimat zurück - was sie weiterhin verbindet, ist der Glaube an Jesus, den Christus.

Die Geschichte ist interessant erzählt, wirkt aber an einigen Stellen recht konstruiert: so fragt man sich, in welcher Sprache sich die Kinder verständigen konnten, wenn Rufus und Junia Griechisch erst lernen müssen (vgl. S. 23). Innerkirchlich gehören in Ostia sowohl Juden- als auch Heidenchristen zur christlichen Urgemeinde, was in dieser Geschichte völlig problemlos erscheint. Der Streit des Apostelkonzils

(vermutlich 48/49) um die Möglichkeit der Mahlgemeinschaft zwischen Juden und Heiden scheint in Ostia für das konkrete Gemeindeleben keine Rolle zu spielen.

Auch die Wortwahl wirkt nicht immer kindgerecht (so wird das Festmahl bei Rutilius als „Schlampampen“ (S. 123) bezeichnet und man hätte sich zumin-

dest für die Erwachsenen einen (kirchen-)historischen Erklärungsteil im Anhang und nicht nur den Verweis auf „diverse Informationsschriften aus dem Bibelwerk“ (S. 206) gewünscht. Dennoch gelingt es Alois Stimpfle, die Lebenssituation der ersten Christen im Römischen Reich anschaulich zu machen; es wird deutlich, was ihnen wichtig war, was sie verband und mit wel-

chen Schwierigkeiten sie fertig werden mussten. Konzipiert als Vorlesebuch für den Erstkommunionunterricht eignet es sich aber generell auch für interessierte Kinder im Grundschulalter, bei leserprobten Kindern auch zum selber lesen, wenn ein Erwachsener bei Bedarf die entstandenen Fragen beantworten kann.

Jutta Heimbach

Jörg Rüpke

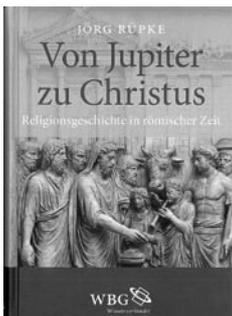
Von Jupiter zu Christus

Religionsgeschichte in römischer Zeit

**Wissenschaftliche Buchgesellschaft
Darmstadt, 2011**

304 Seiten, € 59,90

ISBN: 978-3-534-236-83-1



Die Beschäftigung mit der Religionsgeschichte der römischen Kaiserzeit ist von grundlegender Bedeutung für die Religionsgeschichte Europas sowie für die Entwicklung des Kulturraumes des Mittelmeers, des Nahen Ostens und Nordafrikas. Die bisherigen Forschungen auf diesem Gebiet nehmen zum einen fast ausschließlich die Ausbreitung des Christentums in den Blick oder beschränken sich auf Beschreibungen einzelner Kulte und Religionen in dem oben beschriebenen Kulturraum.

Die vorliegende Arbeit von Jörg Rüpke versucht dagegen auf eine neue Sichtweise einzugehen, die eine Veränderung des gesellschaftlichen Stellenwertes von Religion und eine umfassende Deutung von menschl-

cher Lebensführung, Formulierung von Gruppeninteressen und politischer Legitimation in den Blick nimmt. Dem Leser werden durch Einleitungen am Anfang und Zusammenfassungen am Ende eines jeden Kapitels die komplexen Strukturen und Forschungsgegenstände schlüssig aufbereitet.

Diesem Anspruch folgend setzt sich Rüpke schon im ersten Kapitel mit den bisherigen Positionen der Forschung auseinander und weitet sie durch die Ansätze der Kirchengeschichtsforschung. Auch untersucht er das religiöse Handeln unter dem Aspekt der Kommunikation auf verschiedenen Kanälen und berücksichtigt Globalisierungsprozesse. Das zweite Kapitel zum Thema „Gestiftete Religion in der römischen Kaiserzeit“ beleuchtet exemplarisch an einer Inschrift auf einer im Jahr 1792 gefundenen Marmortafel die Zusammenhänge von Religion und sozialem Leben in der Kaiserzeit. Damit erweist sich das zweite Kapitel als gute Überleitung zu den Inschriften des Jupiter-Dolichenoskultes in Rom als Beispiel für die Integration und Transformation von Imigrantreligionen. Ein neues und wichtiges Ergebnis dieser exemplarischen Betrachtung ist die Folgerung, dass dieser wichtige Kult mit Blick auf die interne Struktur sich komplizierter darstellt als bisher angenommen wurde.

Das vierte Kapitel widmet sich der Interdependenz von überregionalen Traditionen mit lokalen Praktiken und Sozialstrukturen des jüdisch-christlichen Kontextes. Ausgehend von einer kurzen Erwähnung des Hebräerbriefes wird ausführlich auf den so genannten „Hirten des Hermas“ eingegangen. Dieser Text, der nicht innerhalb des Neuen Testaments kanonisiert wurde, hat in der lateinischen Übersetzung des zweiten und vierten Jahrhunderts eine große handschriftliche Verbreitung erfahren. Der wohl wichtigste Befund ergibt sich aus der religionsgeschichtlichen Perspektive. Durch die bewusste Erwähnung eines beruflichen Kontextes (offensichtlich der Text eines Salzproduzenten) in der Schrift wird deutlich, dass Religion nicht als eine von außen hereinbrechende allgewaltige Macht verstanden wird, sondern in die alltägliche Vorstellung-, Lebens- und Berufswelt harmonisch integriert wurde. Dies lässt Rückschlüsse auf die großstädtischen christlichen Gemeinden und ihre soziale Schicht sowie den Umgang mit Religion im römischen Kaiserreich generell zu.

Die Ausweitung der Kulte auf viele Berufsgruppen zeigt sich auch in nachfolgenden Kapiteln in Betrachtungen der Organisationsmuster im kultischen Spektrum Roms mit Blick auf den Isis-, den Kybele- und den Jupiter-Dolichenoskult sowie auf jüdisches und christliches Leben und den Ordo Sacerdotum

Domus Augustae. Sinnvoll wäre noch eine Erwähnung des Mitras-Kultes gewesen.

Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit Medien- und Verbreitungswegen von Religionen im römischen Reich. Hier richtet sich die Betrachtung auf in Rom konzipierte Gesetze, auf römische Feste, römische Kalender, Ritualtexte und theologische Abhandlungen. Diese werden vom Autor als Medien interpretiert, die durch Verbreitung im Imperium Romanum zu einer Globalisierung von religiösen Praktiken und der Strukturierung von religiösem Leben beitrugen.

Rüpke untersucht schließlich im dritten Teil des Buches den religiösen Wandel

im globalen Maßstab. Dabei stellt er die Frage nach Ursachen und Bedingungen des Wandels. Die Beantwortung dieser Frage führt zu der Erkenntnis, dass es die Religion selbst ist, die sich verändert. Das römische Reich erzeugte letztlich den Raum für die Flexibilität und die Entwicklung der Religionen und machte sie damit zu einem innovativen Faktor. Letztlich schufen im Licht dieser Erkenntnis nicht die religiösen Praktiken das Reich, sondern das Reich die Religionen.

Als Grundlage für unser Verständnis der Entwicklung des Christentums und seiner Theologie hat Rüpke damit einen wertvollen Beitrag zur historischen Aufarbeitung und Neubestimmung der Religionsgeschichte geleistet, der nicht

nur für Historiker unverzichtbar ist, sondern auch Religionslehrer zur intensiven Auseinandersetzung mit den historischen Wurzeln des Glaubens anregen dürfte. Die Entwicklung von Religion(en), letztlich des Christentums in einer globalisierten römischen und nachrömischen Welt gewinnt so eine neue grenzüberschreitende religionsgeschichtliche und religionspädagogische Perspektive: Religion war keine unmittelbar von außen einbrechende absolute Macht, sondern sie wurde in die alltägliche Vorstellungs- und Lebenswelt der Menschen eingebettet, war mit ihnen den Veränderungen der sozialen- und politischen Umwelt unterworfen und wurde im Kontext der Lebenserfahrung angefragt.

Dr. Christian Schulte

Uwe Böhm

Religion im Alltag wahrnehmen und deuten. – Popkulturelle und symboldidaktische Bausteine für Schule, Jugendarbeit und Gemeinde

Waxmann Verlag, Münster, 2011

284 Seiten, € 29,80

ISBN: 978-3-8309-2608-5

Uwe Böhm, Leiter des staatlichen Studienseminars für Didaktik und Lehrerbildung in Ludwigsburg, möchte in seinem Buch zu einer didaktisch-methodischen Auseinandersetzung anregen und fordert dazu auf, die vorgestellten Modelle und Methoden im Religionsunterricht der kirchlichen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung anzuwenden. Dabei werden die Themen „Musik und Religion“, „Symboldidaktik“, die Aufbereitung der Filme „Matrix“ und „Herr der Ringe“ sowie die Wertorientierung in Daily Soaps vom Autor erarbeitet.

Ein eigenes Kapitel behandelt das Thema Werbung mit Blick auf die Wiederkehr von Engel und Teufel in den Massenmedien und die Bibel im

Kontext von Werbung. Schließlich wird das Thema „Tanz und Bewegung im Religionsunterricht“ mit praktischen Beispielen und Anleitungen sowie die Analyse und der Einsatz von Musik und Videoclips im Religionsunterricht beleuchtet.

Der Autor weist allerdings schon im Vorwort darauf hin, dass die Beiträge im Laufe der Zeit sich weiter entwickelt haben und fortgeschrieben wurden. Damit würden sie sich – so Böhm – einer einfachen Materialsammlung sowie einer abstrakt wissenschaftlich-theoretischen Grundlegung entziehen.

Die von Böhm aufbereiteten Bausteine, die zum großen Teil seiner Praxis als Lehrer und Ausbildungsleiter entstammen, laden dazu ein, im unterrichtlichen Kontext eingesetzt und ausprobiert zu werden, beinhalten aber auch die Gefahr einer nicht mehr zeitgemäßen Engführung der Thematik. Der Autor versucht diesen beiden beschriebenen Aspekten gerecht zu werden, indem er einführende und erschöpfende Erläuterungen gibt, die grundsätz-

lich einen guten Überblick über die Thematik erlauben. Des Weiteren sind die Arbeitsaufträge und die Methoden durchaus geeignet, einen kompetenzorientierten Unterricht zu ermöglichen. Auch werden die gewählten Beispiele umfassend beschrieben und deren didaktische Eignung erschöpfend dargestellt. Allerdings sind die gewählten Beispiele größtenteils eine Dekade alt und wurden nicht entsprechend aktualisiert. Zur Verwendung im zeitgemäßen Unterricht, dienen diese Beispiele sicherlich nicht mehr. Es ist hier Aufgabe des Pädagogen diese Aktualisierung vor dem Hintergrund der von Böhm sehr ausführlich vorgenommenen didaktisch-methodischen Aufbereitung vorzunehmen, neuere Beispiele zu finden und entsprechend einzusetzen.

Vor diesem Hintergrund sind die einzelnen Kapitel in diesem Buch lohnenswert für einen Unterricht, der sich an Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Lernausgangssituation orientiert und die Anbahnung von Kompetenzen ermöglichen will.

Dr. Christian Schulte

Neu in der Mediothek

DVD-0447

Klassenleben

87 min/f – Hubertus Siegert – BRD 2004

Beobachtungen in einer integrativen Klasse an der Berliner Fläming-Schule, in der behinderte und nicht behinderte Schüler gleichberechtigt unterrichtet werden. Die Dokumentation zeigt ein weitgehend intaktes Klassenleben,

das den Behinderten ein Umfeld zur Entfaltung bietet, während die Nichtbehinderten zur Rücksichtnahme angehalten werden, aber dennoch ihre schulischen Konflikte austragen können. - Sensibler Dokumentarfilm mit eindeutig pädagogischer Ausrichtung, der fürs Fernsehen produziert wurde und durch sein Anliegen Aufmerksamkeit verdient (Filmdienst 18/2005). - Mit ergänzendem, umfangreichem Bonusmaterial.

Themen: Schule, Jugendliche, Behinderte, Spielfilme

Ab 12



DVD-0459

Was zählt im Leben?

Kurzfilme – Matthias-Film, Berlin – 2011

Drei Kurzfilme, die auf unterschiedlicher Weise der Frage nach dem „Sinn des Lebens“ nachgehen + Zusatzfilm „6000 Punkte für den Himmel“. - Mit Informationen zu den Filmen und Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

**1. One Minute Fly (4 Min./f. – Michael Reichert – BRD 2008).**

Ein Animationsfilm über eine Eintagsfliege, die geboren wird und gleich erfährt, dass ihr Leben bald zu Ende sein wird. Anhand einer Liste versucht sie alles zu erleben und erledigen, was zum Leben gehört. Sie erlebt selbst Existenzielles wie „sich Verlieben“, „Freunde gewinnen“,

„Nachwuchs bekommen“ im Schnelldurchlauf. Da stellt sich die Frage: „Was ist der Sinn?“.

2. Hard boiles chicken (5 Min./f. – Arjan Wilschut – Niederlande 2006).

Eine Henne legt ein Ei, verbirgt es vor dem eiersammelnden Bauern und läuft los um den Hahn zu verständigen. Als die Beiden zurückkommen ist das Ei verschwunden. Es beginnt eine turbulente Suche. Schließlich finden sie das fast hartgekochte Ei und können es dem Bauern entreißen. Auf der Flucht vor dem Bauern schlüpft das Küken und dem Bauern bleibt nur die Resignation. Kaum ist das Küken gerettet, legt die Henne schon das nächste Ei. - Ein Animationsfilm um einen nie endenden Kreislauf der Gewährung der Nachkommenschaft?

3. Was kostet das Leben (17 Min./f. – Anne Berrini – BRD 2008).

Ben trifft nach seinem Unfalltod auf einen Mann, der ihm seine vergangenen Leben vorrechnet. Für sein nächstes Leben hat er keinen Kredit mehr und soll deswegen als Straßenkind in einem Elendsviertel wiedergeboren werden. Doch Ben weigert sich und stellt die Bedingung in die Zukunft blicken zu dürfen. Die Bitte wird ihm gewährt und er sieht sich als Straßenjunge in Buenos Aires und erkennt, dass trotz allem noch Unvorgesehenes geschehen kann. - Ein vielschichtiger Film zu den Fragen des Lebens.

Themen: Sinn des Lebens, Leben, Grunderfahrungen

Ab 14/16

DVD-0449

Wie schön, dass du geboren bist!

57 min/f – Kim Münster – BRD 2010

Der Film über Kinderhospizarbeit porträtiert zwei Familien, die durch einen ambulanten und einen stationären Kinderhospizdienst betreut werden. - Die Eltern und Geschwister der kleinen Mia erzählen von der kurzen, aber kostbaren Zeit mit ihr, vom Umgang mit dem

Tod und der Trauer. Darüber hinaus wird die Betreuung der Geschwister in einer Kindertrauergruppe gezeigt und der Alltag der Familie nach Mias Tod mit 1,5 Jahren und wie die Familie den Geburts- und Todestag des verstorbenen Kindes feiert. - Das achtjährige Drillingskind Marie ist körperlich und geistig schwer behindert. Der Vater, die Geschwister und die starke Mutter schildern die schönen und schwierigen Momente des Familienlebens sowie den stationären Aufenthalt Maries im Kinderhospiz. Daneben wird ein Einblick in die haupt- und ehrenamtliche Arbeit des ambulanten Kinderhospizes Baltharsar gegeben. - Die schönen und schweren Momente im Leben zweier Familien mit an einer lebensverkürzenden Krankheit betroffenen Kindern. - Bonusmaterial mit drei informativen Interviews zur Kinderhospizarbeit.

Themen: Tod, Trauer

Ab 14

DVD-0470

WILLI WILL'S WISSEN: Wer hört mit den Augen?

**25 min/f – Katja Wallenfels – BRD 2008**

Reporter Willi trifft in einer Realschule für hörgeschädigte und gut hörende Kinder Schüler mit unterschiedlichen Graden

der Gehörlosigkeit und lernt die verschiedenen Arten ihrer Verständigung kennen. Darüberhinaus erfährt er bei einer Hörgeräte-Akustikerin, wie ein Ohr aufgebaut ist, wie das Hören funktioniert und welche verschiedenen technischen Möglichkeiten Hörverstärker bieten. Bei den Vorbereitungen zur TV-Sendereihe „Sehen statt hören“ beobachtet Willi, wie eine Sendung für Gehörlose in der Gebärdensprache moderiert wird. - Arbeitsmaterial auf dem CD-ROM-Teil.

Themen: Behinderte

Ab 8

Anzeige

DAS FASTENZEIT-PAKET
6 Bücher zum Preis von 5
Die ganze Reihe kompakt
für **64 Euro**

Starke Glaubens-Impulse nicht nur zur Fastenzeit

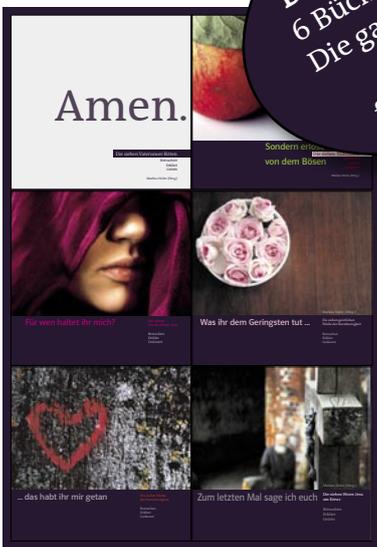
**Bestellen Sie das Buch-Paket
aller sechs Fastenzeit-Serien
in Kirche+Leben
zum Vorzugspreis!**

Bestelladresse:

Kirche+Leben
Postfach 4320, 48024 Münster
Telefon: 02 51 / 4 83 90 Telefax: 02 51 / 4 83 91 11
E-Mail: service@dialogverlag.de
www.dialogversand.de
Bei Bestellwert unter 30 €
plus 3 € Versandkostenanteil.

Markus Nolte (Hg.):
»Das Fastenzeit-Paket«
Bestehend aus den sechs Büchern
> »Zum letzten Mal sage ich euch«
> »... das habt ihr mir getan«
> »Was ihr dem Geringsten tut ...«
> »Für wen haltet ihr mich?«
> »Sondern erlöse uns von dem Bösen«
> »Amen.«
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-941462-66-3
64 Euro (statt 76,80 €)

Jedes Buch ist selbstverständlich
auch einzeln zu bestellen (je 12,80 €).



Markus Nolte (Hrsg.): »Amen. Die sieben Vater-
unser-Bitten – betrachtet, erklärt, gelebt.«
96 Seiten, zahlreiche Farbfotografien,
broschiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-941462-50-2



**Markus Nolte (Hrsg.): »Für wen haltet ihr
mich?** Die sieben »Ich-bin-Worte« Jesu – betrach-
tet, erklärt, gelebt.« – 96 Seiten, zahlreiche Farb-
fotografien, broschiiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-941462-05-2



**Markus Nolte (Hrsg.): »... das habt ihr mir
getan.** Die sieben leiblichen Werke der Barm-
herzigkeit – betrachtet, erklärt, gelebt.«
96 Seiten, zahlr. Farbfotos, broschiiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-937961-49-1



**Markus Nolte (Hrsg.): »Sondern erlöse uns
von dem Bösen.** Die sieben Todsünden – betrach-
tet, erklärt, gedeutet.« – 96 Seiten, zahlreiche
Farbfotografien, broschiiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-941462-21-2



**Markus Nolte (Hrsg.): »Was ihr dem Gering-
sten tut ...** Die sieben geistlichen Werke der
Barmherzigkeit – betrachtet, erklärt, gelebt.« –
96 Seiten, zahlr. Farbfotos, broschiiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-937961-78-1



**Markus Nolte (Hrsg.): »Zum letzten Mal sage
ich euch.** Die sieben Worte Jesu am Kreuz –
betrachtet, erklärt, gelebt.« – 96 Seiten, zahlrei-
che Farbfotografien, broschiiert, 12,80 €
dialogverlag Münster. ISBN 978-3-937961-29-3