

### 3. Wie kann's gehen? – Inklusive Didaktik

Wolfgang Schweiker

Inklusion im Unterricht steht und fällt mit einer angemessenen Didaktik und Methodik. Diese kann keine Sonder-Didaktik, dies muss folgerichtig die Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik sein. Denn es geht um die Bildung *aller* Kinder. Für eine allgemeine inklusive Didaktik grundlegend ist die über 370 Jahre alte pansophische Idee von *Johann Amos Comenius* (1592–1670) die er in seiner »Panpaedia« pädagogisch durchdekliniert hat. Sie gipfelt zusammenfassend in dem Satz:

»Eine vollkommen ihrem Zweck entsprechende Schule nenne ich die, die in Wahrheit eine Menschen-Werkstatt ist (...), wo alle in allem allseitig (*omnes omnia omnino*) unterrichtet werden.«

Dieser dreigliedrige Grund-Satz findet sich in der »Großen Didaktik« (*Didacta magna*, 1638) von Comenius, jedoch erst in der Druckfassung von 1657 (Schaller 2004, 53). Dabei geht Comenius nicht vom Wissensbegriff, sondern vom Weisheitsbegriff aus. Weisheit (*sapientia*) ist – darauf weist die Wurzel »sap« hin – ein unmittelbares Schmecken und Riechen, ein unmittelbares Merken (vgl. Schaller 2004, 34; Goßmann/Scheilke 1992, 126ff).

Die in der Lehrerbildung seit den 80er Jahren bis heute prägende Didaktik liegt in der geisteswissenschaftlichen Traditionslinie von Johann Amos Comenius. Es ist die kritisch-konstruktive Didaktik von *Wolfgang Klafki*. Sie gründet in seiner kategorialen Bildungstheorie. Auch sie hat eine Relevanz für die Leitidee der Inklusion. Denn seine allgemeine Didaktik ist für jedes Kind an jeder Schule konzipiert. Sie ist in der Lage, verschiedene Methoden zu integrieren, und kritisiert den Versuch zu homogenisieren. Obgleich Klafki das Phänomen der Heterogenität und das Anliegen der Inklusion nicht eigens ins Auge fasst, ist seine didaktische Grundlegung den Herausforderungen einer Schule für alle gewachsen (vgl. Platte 2005, 167f).

Da die Realisierung von Inklusion auf eine passgenaue inklusive Didaktik angewiesen ist, könnte hier ein ergebnisreiches Wissenschaftsfeld vermutet werden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Dennoch findet sich in der entwicklungslogischen Didaktik von *Georg Feuser* ein beach-

tenswerter Ansatz. Sein Verdienst ist die Weiterentwicklung von Klafkis Didaktik in Richtung Inklusion. Seine Didaktik in der philosophischen Tradition des Materialismus basiert auf einer Persönlichkeitstheorie und einer Entwicklungspsychologie. Mit ihr vollzieht er einen Perspektivenwechsel von der Stoff- und Inhaltsorientierung zur Person- und Entwicklungsorientierung auf der Grundlage einer nicht selektierenden und segregierenden Allgemeinen Pädagogik (vgl. Platte 2005, 185). Er beschreibt seine integrative bzw. inklusive Didaktik als

»eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik in der ALLE KINDER UND SCHÜLER in KOOPERATION miteinander AUF IHREM jeweiligen ENTWICKLUNGSNIVEAU nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die »nächste Zone ihrer Entwicklung« an und mit einem »GEMEINSAMEN GEGENSTAND« spielen, lernen und arbeiten.« (Feuser 2005, 173f, Hervorhebungen im Original)

Oder kurz gefasst:

ALLE KOOPERIEREN am GEMEINSAMEN GEGENSTAND.

Seine didaktische Schlüssel-Idee ist der gemeinsame Gegenstand, mit dem sich alle kooperativ beschäftigen. Dieser Gegenstand ist jedoch nicht gegenständlich zu verstehen. Er konstituiert sich in der doppelten Erschließung der Objekt- und Subjektseite sowie den Begriffen des Fundamentalen und Elementaren (vgl. Klafki). Diesen komplexen Zusammenhang verdeutlicht Feuser am Bild eines Baumes (siehe S. 31).

Die Kooperation am »Gemeinsamen Gegenstand« kann in ihrer didaktischen Struktur mit einem Baum verglichen werden. Sein Stamm steht für die äußere thematische Struktur eines Themas, an dem alle SuS gemeinsam arbeiten. Die Wurzeln entsprechen dem jeweils möglichen Erkenntnisstand der Wissenschaft und der Welt. Die Äste und die Zweige stellen die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten in der Beschäftigung mit dem »Gemeinsamen Gegenstand« dar. Die Astansätze entsprechen den sinnlich konkreten Handlungsmöglichkeiten. Sie erstre-

cken sich bis zu den Astspitzen, in denen sich die abstrakt-logischen und symbolischen Zugänge von Sprache, Schrift oder Formeln widerspiegeln. In dieser ausdifferenzierten Form wird der Gemeinsame Gegenstand für alle Mädchen und Jungen auf allen Entwicklungsniveaus subjektiv erfahrbar und erfassbar (vgl. Feuser 2005, 178ff bzw. 2002, 287).

Die didaktische Analyse erfolgt in den drei Schritten:

- Sachstrukturanalyse,
- Tätigkeitsstrukturanalyse
- Handlungsstrukturanalyse (Platte 2005, 188f).

Dabei werden drei didaktische Prinzipien befolgt:

- *Individualisierung*
- *Innere Differenzierung*
- *Kooperation*

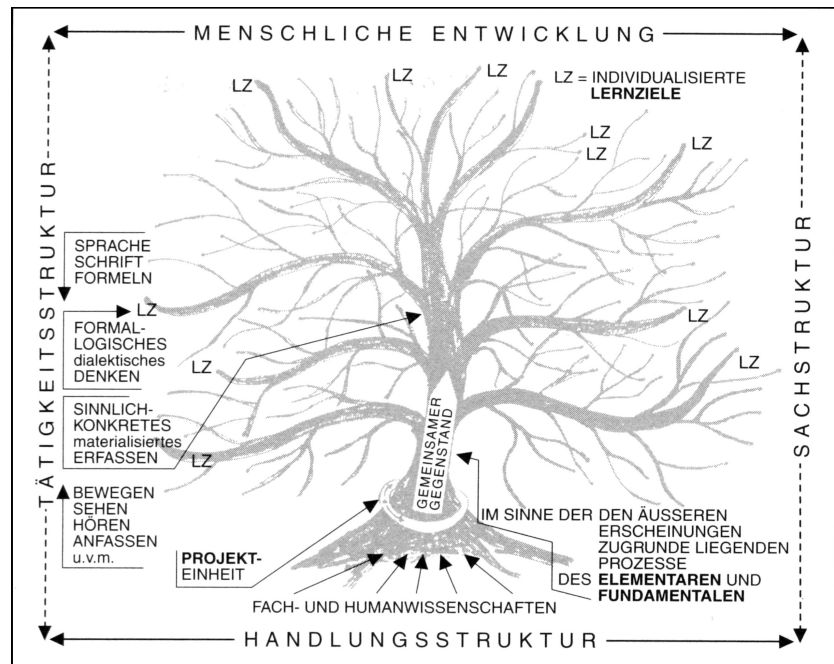


Abb.: Die didaktische Struktur einer Allgemeinen integrativen Didaktik (Feuser 2005, 179)

Die folgenden Ausführungen entfalten diese für die inklusive Pädagogik zentralen Prinzipien und ergänzen sie durch drei religionspädagogische Prinzipien, die für das inklusive Lernen von besonderer Bedeutung sind:

- Elementarisierung
- Handlungsorientierung
- Ganzheitlichkeit

### 3.1 Individualisierung

Individualisierung sowie die individuelle Diagnostik und Förderung bilden das unterscheidende Wissenschaftsprofil der Sonderpädagogik und das Qualifikationsprofil von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Das in den Förderschulen längst etablierte Prinzip der Individualisierung muss nun auch Eingang in den gemeinsamen Unterricht und in die Praxis der allgemeinen Schule finden. Denn es gilt: Alle sind verschieden. Darum müssen im Kontext einer allgemeinen inklusiven Pädagogik auch alle individuell verschieden wahrgenommen und gefördert werden.

Prinzip der Individualisierung: Für jede Schülerin und jeden Schüler das Richtige!

#### 3.1.1 Individuelle Förderdiagnostik

In der inklusiven Schulpädagogik hat jedes Kind das Recht, individuell wahrgenommen und in seinem Lernen differenziert unterstützt zu werden. Eine individuelle Diagnostik ist nicht mehr länger ein Privileg von SuS mit einem besonderen Förderbedarf. Und umgekehrt ist keine »Diagnose« zu haben nicht mehr länger ein Vorzug von SuS ohne Behinderung. Diese Ausweitung zu einer unterrichtsbezogenen Diagnostik führt nicht zu einer Qualitätsminderung für SuS mit besonderem Förderbedarf, sondern zu einer Verbesserung der individuellen Förderung für alle. Die sog. *Förderdiagnostik* ist die diagnostische Schule der Inklusionspädagogik. Die Kennzeichen der Förderdiagnose als Teildisziplin der Psychologie sind:

- entwicklungsorientiert statt defizitorientiert
- nicht nur kind-, sondern auch institutionsbezogen (vgl. Kapitel 2.2.1)
- Informationserhebung für die Förderung, statt Selektionsdiagnostik für die Zuweisung
- kontinuierliche Längsschnittdiagnostik statt Testdiagnostik im Querschnitt
- multidisziplinär statt mono-professional (siehe Interdisziplinarität Kapitel 2.2.2)
- transparent für alle, nicht nur für die Leistungsträger von Fördermaßnahmen

|                         | Förderdiagnostik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Testdiagnostik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Methoden</b>         | Sensible, qualitative Erhebungsinstrumente, die auch geringfügige Veränderungen erheben können, flexibel eingesetzt werden und die pädagogische Arbeit begleiten (Längsschnitt)                                                                                                                                                          | Standardisierte Testverfahren mit festgelegten Durchführungs- bzw. Auswertungsanweisungen, die für den gelegentlichen Einsatz konzipiert sind (Querschnitt)                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Aufgaben</b>         | Informationen zusammentragen, die für die pädagogische Arbeit wichtig sind.                                                                                                                                                                                                                                                              | Kinder, Jugendliche und Erwachsene und Institutionen vergleichbar machen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Mindeststandards</b> | Die diagnostische Arbeit muss auf regelmäßiger Dokumentation basieren. Sie sollte vor allem darauf ausgerichtet sein, pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Die Klienten müssen in unterschiedlichen Situationen beobachtet werden. Ein regelmäßiger (dokumentierter) Austausch mit anderen Beobachtern ist unverzichtbar. | Die Instrumente müssen geeicht sein (Eichstichproben mit zumindest mehr als 500 Teilnehmern). Die Eichung darf nicht zu alt sein (5 bis maximal 10 Jahre). Es müssen nicht nur Prozentränge, sondern zumindest auch T-Werte zur Verfügung gestellt werden. Das Instrument muss so genau messen, dass diagnostische Aussagen überhaupt möglich sind (kleiner Standardmessfehler). |

Abb.: Aufgaben und Standards von Förder- und Testdiagnostik (Tabelle in Eberwein / Mand 2008, 96)

Förderdiagnostik bedarf im Unterschied zur Testdiagnostik einer regelmäßigen Erhebung von Daten. Denn Informationen über die Lernentwicklung sind nicht nur einmal erforderlich, sondern werden ständig benötigt, um passgenaue Lernangebote zu gestalten (vgl. Eberwein / Mand 2008, 93ff).

Das Maß unserer Arbeit ist nicht das stärkste und nicht das schwächste Kind – das Maß ist jedes einzelne Kind.

Die *Förderschwerpunkte* nach den Kategorien der Kultusministerkonferenz (1994, 6f) sind:

- ☐ Emotionale und soziale Entwicklung (E)
- ☐ Lernen (L)
- ☐ Sprache (Spr)
- ☐ Sehen: blind und sehbehindert (Seh)
- ☐ Hören: gehörlos und schwerhörig (H)
- ☐ Kranke (Kr)
- ☐ Geistige Entwicklung (G)
- ☐ Körperliche und motorische Entwicklung (Kö)
- ☐ Autistisches Verhalten (A)

Aus diesen Förderschwerpunkten leitet sich der Name »Förderschulen« ab. Dieser Begriff wird jedoch nicht bundesweit einheitlich verwendet. So wird z. B. in Baden-Württemberg von Sonderschulen gesprochen, während Förderschulen ausschließlich die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bezeichnen.

### 3.1.2 Instrumente der Förderdiagnostik

Die prozessorientierte Förderdiagnostik findet überwiegend im Unterricht statt. Das zentrale Erhebungsinstrument ist die Dokumentation.

Lerntagebücher, Wochenpläne, Schülerportfolio, Kreativprodukte, Bild-, Text und Tondateien sowie Beobachtungs- und Gedächtnisprotokolle geben regelmäßig Auskunft über den Entwicklungsstand jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers (siehe Dokumentationsformen unter 5.7). Freiarbeits- und Kooperationsphasen bieten Lehrkräften viele Gelegenheiten, zu beobachten, sich Notizen zu machen sowie Dokumentationen zu sichten und auszuwerten.

### 3.1.3 Individuelles Lernen und Fördern

Kinder und Jugendliche mit einem diagnostizierten Förderbedarf an der allgemeinen Schule haben einen Anspruch auf Förderstunden durch eine sonderpädagogische Fachkraft. Diese wird i.d.R. von einer Förderschule abgeordnet und leistet die Förderstunden im Rahmen des sog. mobilen sonderpädagogischen Dienstes (MSD). Die Höhe der Förderstundenzahl ist pro Schüler i.d.R. so hoch, wie sie theoretisch pro Schüler an einer Förderschule sein würde. Näheres regeln die Schulgesetze und Schulverordnungen der Bundesländer.

Die sonderpädagogischen Fachkräfte des MSD beteiligen sich – im Unterschied zu den Assistenten/innen bzw. Schulbegleiter/innen – an der Erteilung des Unterrichts. Dadurch kann ggf. das Unterrichten nach dem Zwei-Pädagogen-Prinzip (Team-Teaching) praktiziert werden.

Die Förderdiagnostik zielt im Kontext des jeweiligen Bildungsplans auf ein an den einzelnen SuS orientiertes Lernen. Individuelle Lern- und Entwicklungspläne (ILEP) gehören zum klassischen Unterrichtsinstrument an Förderschulen und inklusiven Schulen. Sie können

schriftlich oder auch kognitiv festgehalten werden. Form und Grad der Ausarbeitung orientieren sich am individuellen Lernbedarf.

Wichtige Grundsätze bei der individuellen Lernplanung sind:

- Einbeziehung aller Fachkräfte, der Eltern und der Schülerin bzw. des Schülers
- Festlegung auf eine überschaubare, reduzierte Anzahl von kurz- und langfristigen Zielen
- Regelmäßige Überprüfung und Fortschreibung der individuellen Lernpläne
- Verbindlichkeit für alle durch gegenseitiges Einverständnis (Stein/Orthmann-Bless 2009, 132f)

Die individuellen Lernpläne bestimmen nicht in erster Linie den gemeinsamen Lerngegenstand. Dieser erschließt sich primär über die Bildungsplan- und Schülerorientierung (siehe Kapitel 2.2.1). Die individuellen Lernpläne geben jedoch Aufschluss, wie die jeweilige Gestaltung der inneren Differenzierung und die Kooperationsformen am gemeinsamen Gegenstand gestaltet werden müssen. Auf Feusers Baummodell bezogen bedeutet dies: Sie bestimmen maßgeblich die Gestalt der Äste, Zweige und Blätter am Baum des Lernens.

Die konkrete Lernförderung in einer Pädagogik der Vielfalt findet auf vielfältige Weise

statt. Die wichtigsten Grundformen sind die Lernunterstützung in der

- unterrichts-begleitenden intensivierten Lernzeit
- unterrichts-ersetzenden spezifischen Lernzeit
- unterrichts-ergänzenden zusätzlichen Lernzeit

Alle drei Grundformen haben auf dem Hintergrund des individuellen Förderbedarfs ihre jeweils eigene Berechtigung. Das Prioritätsprinzip ist jedoch: Vorrang der begleitenden vor der ergänzenden Förderung. Das heißt: Vorrang haben i.d.R. die auf den gemeinsamen Unterricht bezogenen Förderkonzepte. Als Grundlagenwerk der schulischen Lernunterstützung empfehlen sich Handbücher der schulischen Sonderpädagogik (Opp / Theunissen 2009 oder Arnold et al. 2008). In ihnen werden auch Formen der Behinderung, ihre Ursachen und Konzepte der Förderung beschrieben. Die Beschreibung unterschiedlicher Behinderungsarten kann hier nicht geleistet werden. Zu den zentralen Förderschwerpunkten werden unter 6.4. die Links zu den wichtigsten Fachportalen angegeben. Die prozentuale Verteilung der zehn Förderschwerpunkte auf die Schülerschaft an Förderschulen in Deutschland ist folgendermaßen:

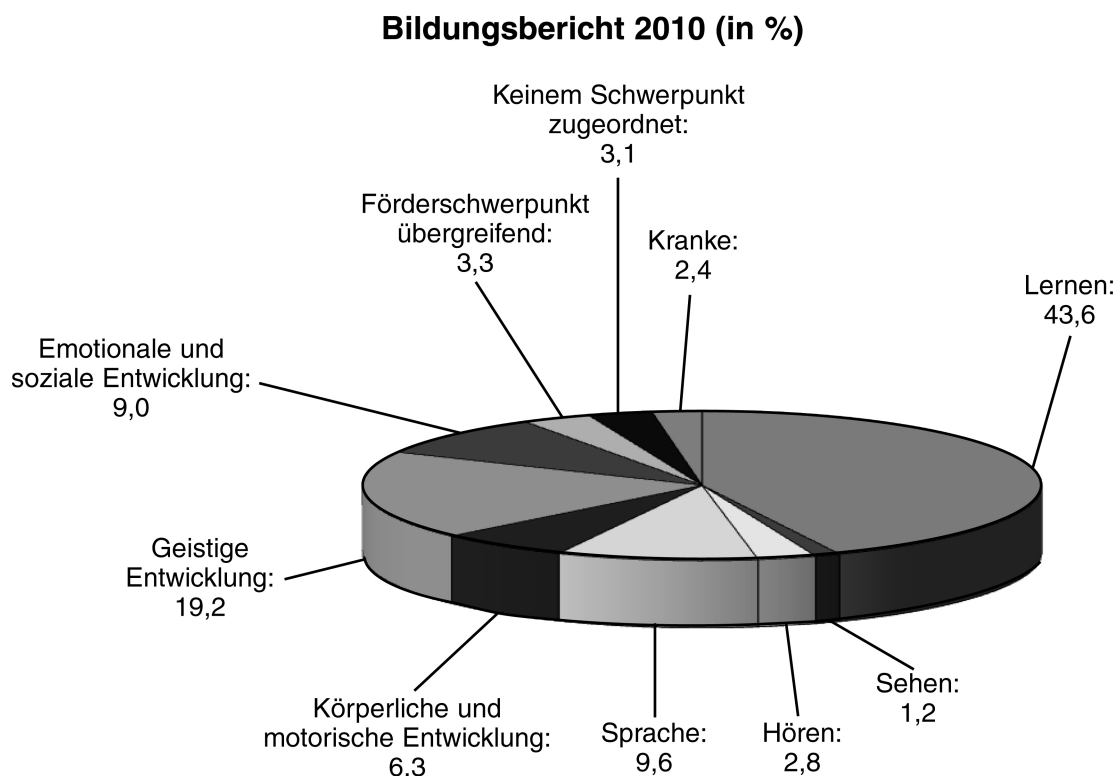


Abb.: Förderschulbesuchsquote nach Förderschwerpunkten 2008/09 (Bildungsbericht 2010, 251; vgl. Tab. D2–2A)

## 3.2 Innere Differenzierung

Damit Individualisierung gelingt und alle SuS das ihnen Gemäße erhalten, bedarf es der inneren Differenzierung bzw. der Binnendifferenzierung. Im Unterschied zur äußeren Differenzierung, die SuS in unterschiedlichen Schulen und sog. homogenen Klassen räumlich separiert, wird bei der inneren Differenzierung die Differenzierung innerhalb der bestehenden Lerngruppe so vollzogen, dass gemeinsames Lernen trotz aller Unterschiede ermöglicht wird. Dies klingt nach einer Überforderung. Darum sollte zuerst einmal darauf geachtet werden, dass sich der Grad der Individualisierung und der Binnendifferenzierung an der Machbarkeit orientiert. Pragmatisch muss entschieden werden, ob die Differenzierung stärker individualisierend oder gruppenadaptierend verwirklicht werden soll.

### 3.2.1 Vielfalt-Konzept »Büfett statt Eintopf«

Das Prinzip der inneren Differenzierung im Unterricht kann mit einem kulinarischen Bild verdeutlicht werden: Im Unterricht wird kein Eintopf serviert, den alle SuS in gleichen Portionen verspeisen, sondern ein leckeres Büfett zubereitet, von dem die Mädchen und Jungen

sich nach ihrem Geschmack, ihrem Hunger, ihrem Diätbedarf, ihren Gelüsten und ihrem Gesundheitsbedürfnis individuell die Mahlzeit zusammenstellen können, die sie mögen und brauchen. Diese kunstvoll arrangierten kalten und warmen Büfettspeisen sind nicht nur ein Catering-Service der LuL, sondern auch der SuS selbst. Die SuS helfen bei der Zubereitung und Dekoration des »Lernbüfets«. Sie unterstützen sich gegenseitig beim Bedienen, beim Auswählen und beim gemeinsamen Verzehr der Leckereien (vgl. Lehrerentlastung und Kooperatives Lernen Kapitel 3.3).

Die Grundidee ist *nicht* das Lernen im Gleichschritt, gestärkt durch das Essen des Einheitsbreies: Alle gleichaltrigen Kinder haben beim gleichen Lehrer mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut zu erreichen.

Die *Grundidee* ist die Bildung in Vielfalt an einem differenzierten Lernbüfett: Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigen Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten hin vielfältigen Zielen am gemeinsamen Gegenstand kooperierend.

Kurz gesagt: Es wird ein Weg beschritten *vom G7- zum V7-Lernen*. Die innere Differenzierung wird auf verschiedenen Ebenen praktiziert. Die Differenzierungsebenen werden in der Literatur unterschiedlich benannt.

| Ebenen der Differenzierung               | Formen möglicher Differenzierungen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lernziele bzw. angestrebte Kompetenzen   | <input type="checkbox"/> zielgleich, zieldifferent<br><input type="checkbox"/> Nah-, Mittel-, Fernziel<br><input type="checkbox"/> Minimal-, Mittel-, Höchstziel<br><input type="checkbox"/> Sach-, Personal-, Sozial-, Methodenkompetenz                                                                                                                   |
| Grundbedürfnisse nach (Lernausgangslage) | <input type="checkbox"/> Physiologische Befriedigung, Sicherheit, Zugehörigkeit- und Liebe, Geltung, Selbstverwirklichung (Bedürfnispyramide nach A. Maslow)                                                                                                                                                                                                |
| Motivation                               | <input type="checkbox"/> extrinsisch (z. B. Noten), intrinsisch (z. B. Neugier)<br><input type="checkbox"/> Sachinteresse, Eigeninteresse, Beziehungsinteresse, Zwang                                                                                                                                                                                       |
| Stoffumfang und Zeit                     | <input type="checkbox"/> vorgegeben, selbstbestimmt, mitbestimmt, vereinbart<br><input type="checkbox"/> Tagesplan, Wochenplan, Freiarbeit, Stationenlernen, Projektunterricht, Wahlunterricht (s. u. Methodenkompendium)                                                                                                                                   |
| Lernformen                               | <input type="checkbox"/> Basal-perzeptiv, konkret-handelnd, anschaulich-modellhaft, abstrakt-begrifflich                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Methoden                                 | <input type="checkbox"/> input-, prozess-, output-orientiert<br><input type="checkbox"/> darstellend, erklärend, experimentell, entdeckend, spielerisch<br><input type="checkbox"/> zum Kennenlernen, sich wahrnehmen, interagieren, kommunizieren, sich bewegen, gestalten, Inhalte lernen, Ergebnisse sichern, Rückmeldung geben (s. u. Methodensammlung) |
| Medien                                   | <input type="checkbox"/> visuell, akustisch, haptisch (greifen), olfaktorisch (riechen), (schmecken)                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Sozial- und Beteiligungsformen           | <input type="checkbox"/> Einzel-, Partner-, Gruppen-, Plenararbeit<br><input type="checkbox"/> Schülervortrag, Lehrervortrag, Expertenvortrag, Team-Vortrag, Unterrichtsgespräch<br><input type="checkbox"/> still, rezipierend, agierend, forschend, interagierend                                                                                         |
| Gruppenbildung                           | <input type="checkbox"/> heterogen und homogen nach verschiedenen Differenzmerkmalen                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Abb. Formen der inneren Differenzierung

## Heterogene und *homogene Gruppenbildung*

Binnendifferenziertes inklusives Lernen schließt die zeitlich begrenzte Bildung von sog. homogenen Gruppen nicht aus, sondern ein. Wichtig ist, in heterogenen Gruppen den Reichtum der Vielfalt zu nutzen *sowie* phasenweise den Reichtum von Gemeinsamkeiten zu teilen. Sondergruppen haben zeitweise ihre Berechtigung. Die Aufteilung nach Jungen und Mädchen bietet die Chance der geschlechterspezifischen Förderung. Die Unterteilung ermöglichen Unterschiedliches:

- nach Ethnie oder Bekenntnis: Eine Besinnung auf die eigenen Wurzeln
- nach Interessen: Die Steigerung der Lernmotivation
- nach Begabung oder Beeinträchtigung: Die solidarische Bestärkung der gemeinsamen Herausforderungen.

### 3.2.2 Vorbereitete Lernumgebung und Freiarbeit

Als Vorzeige-Konzept des individualisierten und binnendifferenzierten Unterrichts gilt die Freiarbeit. Sie wird mit einer vorbereiteten Lernumgebung gestaltet, in der die Mädchen und Jungen nach vorgegebenen, selbst bestimmten oder vereinbarten Aufgabestellungen tätig werden. Sie haben dabei unterschiedliche Freiheiten: organisatorisch – zeitlich (wann), räumlich (wo), kooperativ (mit wem), methodisch (wie), inhaltlich (was) –, sozial (Regeln in der Klasse), persönlich (welche Werte) und bei der Bewertung.

Ausgearbeitete Konzepte der Freiarbeit finden sich in der Pädagogik nach Célestin Freinet, Maria Montessori und Peter Peterson. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Konzepte und Methoden der Reformpädagogik im deutschsprachigen Raum die reichhaltigsten Ansatzpunkte für eine inklusive Pädagogik bieten.

## 3.3 Kooperation

Individualisierung und innere Differenzierung dürfen nicht in die Vereinzelung führen. Das würde der Idee des gemeinsamen Unterrichts widersprechen. Das Ende wäre eine exzessive Individualisierung mit eins zu eins betreuten SuS und überforderten LuL. Vielmehr sollten die Formen der inneren Differenzierung Voraus-

setzungen dafür schaffen, dass ein dialektisches Verhältnis von Gleichheit und Differenz, von Individualisierung und Kooperation, von einsamer und gemeinsamer Tätigkeit ermöglicht wird. Individualisierung und Kooperation sind in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang zu bringen.

»Individualität ist das, was dich von der Welt absondert. Liebe ist das, was dich mit ihr verbindet. Je stärker die Individualität, desto stärker erfordert sie Liebe.«

(Walther Rathenau)

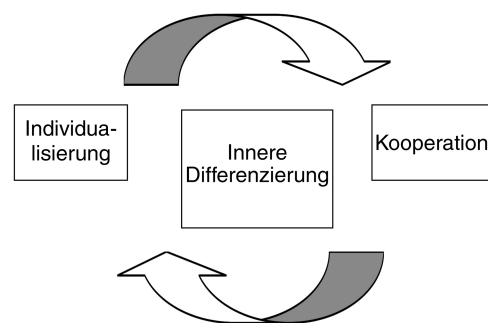


Abb.: Zusammenhang von Individualisierung, innerer Differenzierung und Kooperation

»Individualität und Gemeinschaft sind keine Gegensätze, sondern bedingen sich gegenseitig.«

(Josef Sudbrack)

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich SuS gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Bei den Mädchen und Jungen wird dadurch ein *hohes Aktivierungspotenzial* erreicht. Gleichzeitig werden Lehrkräfte entlastet, die im traditionellen Unterricht zu Zweidrittel der Zeit die alleinigen Akteure im Klassenzimmer sind. Mit kooperativen und individualisierten Unterrichtsformen wird also *weniger gelehrt und mehr gelernt*. Sie sind alltagstauglich und schaffen Lehrrentlastung. Kooperation ermöglicht eine zurückhaltende Lehrperson, die Zeit für die Beobachtung und Begleitung hat (vgl. Kapitel 3.1). Mit der gegenseitigen Unterstützung der SuS bekommt die einseitige lehrerzentrierte Förderung ein zweites Standbein.

Das kooperative Lernen schult im Miteinander der Verschiedenen wichtige *soziale Kompetenzen*. Es ist eine zentrale Stütze der Schülerinklusion. Zum einen fördert es die Verantwortung der Gruppe, gemeinsam die Gruppenziele zu erreichen, und zum anderen unterstützt es die individuelle Verantwortung jedes Gruppenmitglieds, seinen Anteil an der gemeinsa-

men Arbeit zu leisten. Dies fördert den Beziehungsaufbau unter den SuS und trägt zur Entstehung von Freundschaften bei. Beide Ebenen der Verantwortlichkeit müssen im kooperativen Unterricht integriert werden.

Bei der Schülerkooperation wird niemand an den Rand des Lerngeschehens gedrängt. Jede einzelne Person wird auf ihre Weise gebraucht. Dafür sorgen die kooperativen Aufgabestellungen und die unterschiedlichen Rollenübernahmen der SuS. Die SuS müssen nicht nur an den inhaltlichen Aufgaben arbeiten, sondern auch zur Gruppensteuerung beitragen. Nach dem Konzept der »positiven Abhängigkeit« sind sie auf die Zuarbeit der anderen Gruppenmitglieder angewiesen. Das von SuS mit Behinderung besonders stark empfundene Angewiesensein auf andere wird für alle zum Lernprinzip erklärt. Je nach persönlichen Möglichkeiten sind sie Regel-, Zeit- oder Fahrplanwächter, Gesprächsleiter, Lernberater oder Kontrolleure. Im inklu-

siven RU kann nach Bedarf auch die Rolle des Unterstützers oder der Assistentin dazukommen. Dabei zielt der inklusionsfördernde Unterricht immer auch auf eine konsequente Erweiterung der *Lern- und Methodenkompetenz*. Dies geschieht u. a. in Teamtrainings, in denen Kooperationsregeln geklärt und Handlungsrou-tinen erworben werden.

Eine wichtige Voraussetzung für das kooperative Lernen ist, dass die Gruppenbildung nicht nach Sympathie und Neigung erfolgt. Die Vorteile der *Zufallsgruppe* liegen auf der Hand. Abgezählt oder ausgelost ist schnell. Zudem wird das Zufallsprinzip von den SuS als »gerecht« empfunden und von ihnen i.d.R. akzeptiert. Es ermöglicht auch, dass die Mädchen und Jungen lernen, mit unterschiedlichen Partnern regelgebunden zusammenzuarbeiten und dabei auch Vorurteile abzubauen. Etwaige Ausgrenzungstendenzen in der Klasse werden minimiert. Auch dies entlastet die Lehrkräfte.

|                 | Prämissen        |                 |
|-----------------|------------------|-----------------|
| Regelwächter    | Teamtraining     | Gesprächsleiter |
| Zeitwächter     | Zufallsgruppen   | Lernberater     |
| Fahrplanwächter | Regelklärung     | Kontrolleure    |
|                 | Feedbackphasen   |                 |
|                 | Defensive Lehrer |                 |

Abb.: Die Schüler als Helfer und Miterzieher (Heinz Klippert 2009, 21)

Je nachdem, wie die Heterogenität in der Klasse gestaltet ist, muss die Mischung bei der Gruppenbildung mehr oder weniger stark gesteuert werden. In Kooperationsklassen kann es z. B. sinnvoll sein, dass so gelost wird, dass in jede Kleingruppe proportional gleich viele Mitglieder aus der einen und aus der anderen Klasse kommen. Bei einem großen Begabungsspektrum sollte die Zusammensetzung so gewählt werden, dass die unterschiedlichen Rollen eingenommen und die unterschiedlichen Aufgaben gemeinsam bewältigt werden können. Dabei gilt das Prinzip: *Von unten nach oben*. Die Aufgabenstellung und Gruppenbildung muss *vom schwächsten Glied aus* geplant werden.

Das kooperative Lernen weist eine große Methodenvielfalt auf. Eine Auswahl der Zugänge, die sich für den inklusiven RU besonders eignen, findet sich im Methodenteil unter Gruppenpuzzle, Gruppenanalyse und Doppelkreis oder in Klippert (2010). Im Folgenden werden die wichtigsten Formen des kooperativen Lernens kurz beschrieben.

## Kooperative Lernformen

Es gibt Personen, die aufgrund ihrer besonderen Bedürfnislage in bestimmten Situationen auf Unterstützung angewiesen sind. Die Unterstützung kann durch gegenseitige Hilfe, personelle Assistenz oder spezielle Hilfsmittel erfolgen. Das entscheidende pädagogische Prinzip ist die Hilfe zur Selbsthilfe: »Hilf mir, es selbst zu tun« (Maria Montessori).

Die Unterstützung von SuS untereinander ist neben der professionellen Assistenz und Förderung von herausragender Bedeutung. Hier ist zu prüfen, wie Win-Win-Situationen hergestellt und wie durch eine gegenseitige Schülerunterstützung »Eins-zu-eins-Assistenzen« vermieden bzw. geöffnet werden können. Unterschiedliche Formen der Schülerunterstützung dienen nicht nur der Lernaktivierung der Mädchen und Jungen, sondern auch der Lehrrentlastung (siehe kooperatives Lernen Kapitel 3.3).

### **Buddy-Konzept**

Beim »buddy«-Konzept arbeiten immer jeweils zwei SuS im Zweierteam zusammen, die sich in ihrer Bedürfnislage ergänzen. Sie werden füreinander zu Kompagnos, d. h. Weggefährten. Der eine versucht die Bedürfnisse des anderen wahrzunehmen und ihm einen Zugang zum Lernen in der Gruppe zu eröffnen und umgekehrt. Die Zusammensetzung kann wöchentlich oder je nach Befindlichkeiten in größeren Abständen wechseln.

### **Patenschaften**

Bei dieser Form der Mitschüler-Unterstützung übernehmen einzelne SuS, die aufgrund ihrer Lern- oder Persönlichkeitsentwicklung dazu willens und fähig sind, für andere eine begleitende Patenschaft. Auf diese Weise werden sie für den anderen zum Lernmodell. Die freiwillige einseitige Patenschaft wird gemeinsam vereinbart und zeitlich sinnvoll begrenzt. Sie kann unterschiedliche Schwerpunkte wie z. B. Lernunterstützung, Assistenz oder Lernen durch Lehren haben.

### **Mitschüler-assistierte Lernen (Peer Tutoring)**

Das Mitschüler-Tutoring kann klassenweit praktiziert werden. Dabei leiten sich jeweils zwei SuS gegenseitig beim Lernen an. Ein Schüler führt in die Aufgabenstellung und das Unterrichtsmaterial ein, begleitet die Erarbeitung und überprüft die Ergebnisse. Nach der Hälfte der Arbeitsphase werden die Rollen getauscht. Die Paare bleiben für einen etwas längeren Zeitraum zusammen, dann wird innerhalb der Klasse gewechselt. Diese Form der Zusammenarbeit eignet sich besonders gut für Freiarbeitsphasen oder Stationenlernen.

### **Kooperatives Netzwerk**

Im kooperativen Netzwerk werden heterogene Kleingruppen von drei bis fünf Personen gebildet, die über mehrere Monate stabil bleiben. Sie unterstützen sich gegenseitig im gesamten Unterricht. Sie kooperieren in den Phasen der Partner- und Gruppenarbeit und helfen einander bei Schwierigkeiten in der Einzelarbeit.

### **Lernen durch Lehren**

Lernen durch Lehren geht davon aus, dass die Lehrvorbereitung und -durchführung intensive und nachhaltige Lernerfolge ermöglicht. Wer andere etwas lehren kann, kann und kennt das Gelernte wirklich. Nach einer kurzen Vorbereitungsphase werden die einzelnen Kleingruppen (maximal drei Lerner) gebeten, die von ihnen didaktisierten Inhalte an die Gesamtgruppe mit

entsprechenden lern-aktivierenden Verfahren zu vermitteln. Dies schließt sowohl die Einführung des neuen Themas als auch die Einübung und die Lernerfolgskontrolle (Evaluation) ein. Dieses Verfahren fördert besonders die Ausbildung von Empathie und von Gruppensensibilität (siehe Gruppenpuzzle, Lernspirale, Kapitel 5.6).

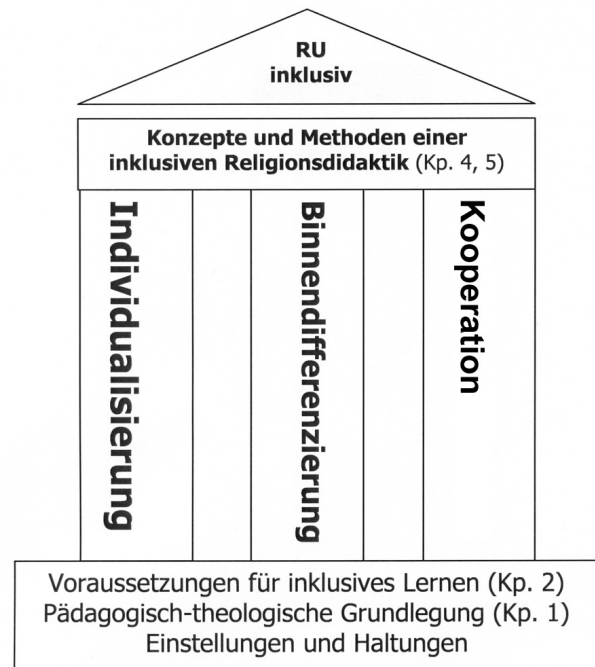


Abb. Bausteine eines inklusiven RU

## **3.4 Elementarisierung**

Auf die grundlegenden didaktischen Grundprinzipien »Individualisierung, innere Differenzierung, Kooperation« der inklusiven Pädagogik folgen nun noch drei zentrale fachdidaktische Prinzipien der Religionspädagogik. Die Elementarisierung ist für den zentralen Prozess der inneren Differenzierung von entscheidender Bedeutung.

Beim religionspädagogischen Konzept der Elementarisierung folgen wir dem Ansatz der Tübinger Schule (Nipkow 2002, Schweitzer 2003), da er im Unterschied zum Erlanger oder Kölner Ansatz didaktisch ausgerichtet ist. Das Elementarisierungskonzept knüpft an die kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki an, der dem »Problem des Elementaren« nachgegangen ist, und basiert auf dem bildungstheoretischen Grundsatz der »wechselseitigen Erschließung« von Person und Sache.

Elementarisierung kann in Kurzformel definiert werden als »das Bemühen, Grundlegendes didaktisch zur Geltung zu bringen« (Schnitzler 2007, 42).



Das »Grundlegende« hat im lateinischen *elementum* zwei Bedeutungen: Grundstoff und Anfangsgründe. Dies macht deutlich, dass es bei der Elementarisierung nie nur um eine sachbezogene Vereinfachung und Konzentration gehen kann. Sie zielt nicht nur auf das Grundlegende der zu vermittelnden *Sache* (Grundstoff), sondern auch auf das grundlegend Bedeutsame für die lernende *Person* (Anfangsgründe). Zentral ist also zum einen, dass Elementarisierung keine Reduktion darstellt. Sie beschneidet nicht das Ganze, um es zu verkleinern und es zu vereinfachen. Vielmehr bringt sie das Ganze in ein Konzentrat, das einem Brühwürfel vergleichbar alles Wesentliche enthält und sobald es aufgelöst wird – als »Suppe« – wohltuend genießbar ist. Zum anderen beschränkt sich Elementarisierung nach dem Tübinger Modell weder auf den Lernstoff (*Sache*), noch auf die Person. Sie ist ein mehrdimensionales Konzept, das fünf zentrale Perspektiven berücksichtigt, die in der Unterrichtspraxis ineinander verwoben sind:

### 3.4.1 Elementare Strukturen

Hier geht es um die Strukturen des Inhalts, d. h. um die elementaren Gegenstandsstrukturen theologischer Texte und Inhalte. Der »Sache Kern« (Schweitzer) wird durch wissenschaftlich anerkannte Methoden der Exegese oder systematischen Theologie ermittelt – und da diese im theologischen Feld niemals eindeutig sind – von der Lehrkraft sinnvoll verantwortet. Am Beispiel der Theodizee geht es um die elementare Sachstruktur des Trilemmas: Wenn Gott Allmacht und Liebe verkörpert, kann er das Böse nicht zulassen.

### 3.4.2 Elementare Erfahrungen

Während die Strukturen von der Sache ausgehen, gehen die elementaren Erfahrungen von der Person aus. Im Sinne eines erfahrungsorientierten Unterrichts wird nach den grundlegenden Erfahrungen der SuS gefragt: Was sind subjektiv authentische Erfahrungen der SuS? Es wird nach dem lebens- und erfahrungsbedeutsamen Sitz im Leben der Mädchen und Jungen gefragt oder auch nach dem »Sitz« einer Sache in ihrem Leben. Um die elementare Relevanz des gemeinsamen Gegenstands für den Einzelnen zu erschließen, eignen sich biographische, ästhetisch kreative und spielerische Zugänge (siehe Kapitel 5.5). Am Beispiel der

Theodizee könnte die elementare Erfahrung eines Kindes sein: »Meine Mutter wurde von einem Betrunkenen überfahren. Wie konnte Gott das zulassen?«

### 3.4.3 Elementare Zugänge

Die dritte Perspektive richtet das Augenmerk auf die Weltzugänge von Kindern und Jugendlichen und vertieft somit die zweite Perspektive. Sie fragt: Was sind die individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen der Mädchen und Jungen in ihrem jeweiligen Alter? Um die grundlegenden Zugänge zu bestimmen, wird auf sozial- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse zurückgegriffen, auch im Feld der Glaubensentwicklung (vgl. Fowler 1991). Beim Theodizeeispiel könnte die Lösung des betroffenen Kindes sein, dass der betrunkene Fahrer wie eine Marionette vom Teufel gesteuert wurde. Sie entspricht dem elementaren (kognitiven) Zugang der dualistischen Denkstruktur des Kindes. Unter »elementare Zugänge« können auch die vier grundlegenden Zugangs- und Aneignungsformen verstanden werden, mit denen sich Kinder- und Jugendliche ihre Welt erschließen (siehe Kapitel 3.6).

### 3.4.4 Elementare Wahrheiten

Die vierte Perspektive fragt nach dem gewissmachenden Wahren. Hier zeigt sich, dass der dualistische Lösungsweg des Kindes nicht der elementaren Wahrheit des Alten und Neuen Testaments entspricht. Dort findet sich kein Teufel als göttliche Gegenmacht und auch im Hiobbuch ist der Satan nur eine fiktive literarische Gestalt in Gottes Hofstaat. Auf der anderen Seite ist diese dualistische Vorstellung eine »wahre« Überzeugung dieses Kindes. Beide Wahrheiten gilt es, miteinander ins Gespräch zu bringen.

### 3.4.5 Elementare Lernformen

Die fünfte – von Friedrich Schweitzer ergänzte Perspektive – fragt nach den elementaren Lernformen: Wie müssen die grundlegenden Formen und Wege der Aneignung aussehen, damit sich alle Mädchen und Jungen mit Hilfe elementarreligiöser Inhalte auf dem Hintergrund ihrer elementaren Erfahrungen und Zugänge elementare Wahrheiten erschließen können? Im Feld der religiösen Bildung könnten dies z.B. religionspädagogische Unterrichtskonzepte sein (vgl.

Kapitel 4). Welche Methoden und Konzepte in der jeweiligen Unterrichtssituation wirklich »elementar« sind, muss im konkreten Fall die Zusammenschau der vier Perspektiven der Elementari-

sierung erweisen. Da könnte es z.B. sein, dass im Theodizeeispiel die Methode des Standbildes oder ein bibliodramatischer Zugang für die Elementarisierung hilfreich werden könnte.

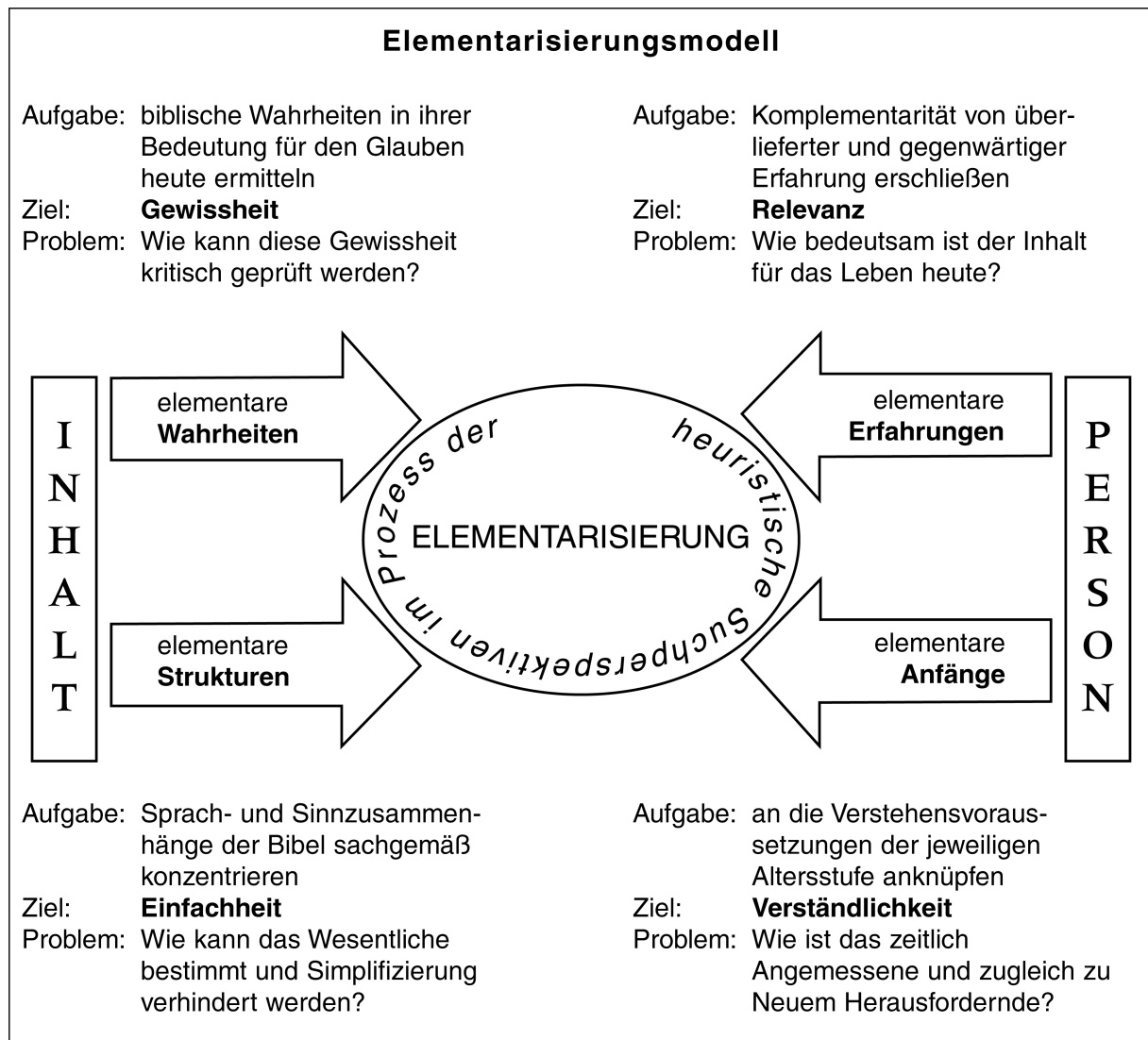


Abb. Elementarisierungsmodell nach K. E. Nipkow (Schnitzler 2007, 163)

### 3.5 Handlungsorientierung

Die Wurzeln des handlungsorientierten Unterrichts reichen bis ins 17. Jahrhundert zurück. Schon Johann Amos Comenius (1592–1670) forderte die Einbeziehung aller Sinne beim Lernen. Reformpädagogen wie Maria Montessori, Célestin Freinet, Georg Kerschensteiner, Berthold Otto und Peter Petersen gelten als Wegbereiter des handlungsorientierten Unterrichts. Neben die Kopfarbeit tritt gleichberechtigt die Handarbeit.

Handlungsorientiert meint jedoch nicht, dass der Unterricht auf materielle (oder geistige) Handlungsprodukte abzielt, sondern dass sich das Lernen im Handlungsprozess vollzieht (*Learning by doing*) und unter anderem die Handlungsfähigkeit zum Ziel hat. Heinz Mühl (1979) hat auf der Grundlage von Berthold Ottos Gesamtunterricht und John Deweys Projektunterricht einen handlungsbezogenen Unterricht für SuS mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung konzipiert. Sein Ziel ist nicht das Handlungsprodukt, sondern die Handlungsfähigkeit der SuS und die Förderung

ihres selbständigen Handelns. Diese praktische Kompetenz soll möglichst in realen, lebensbedeutsamen Handlungssituationen erlernt werden. Als viertes Ziel neben der Hinführung zu einem sinnerfüllten Leben (1), der Lebenstüchtigung und Lebensorientierung (2) und der »Hinführung zur Ich-Fähigkeit (3) nennt Mühl die Eingliederung in die Gesellschaft (1979, 63). Auch wenn hier SuS mit Behinderung einseitig integrativ handlungsfähig gemacht werden sollen, um in der Gesellschaft dabei sein zu können, wird doch deutlich, dass Handlungsfähigkeit auch ein Schlüsselbegriff der inklusiven Pädagogik ist. Alle sollen handlungsfähiger werden, eben auch im Umgang mit dem Anders-Sein der Anderen.

Die Handlungsorientierung hat längst auch den RU erreicht. Im erfahrungsorientierten Ansatz (vgl. Kp. 2.2.1.1) wurde sie bereits von Anfang an konzeptionell mitgedacht. Und seit Beginn der 2000-er Jahre werden nun unterschiedliche handlungsorientierte Zugänge im RU wie liturgisches, diakonisches, mystagogisches, basales oder ästhetisches Lernen unter dem weiten Umbrella-Begriff des Performativen RU zusammengefasst und als ein neues didaktisches Prinzip kontrovers diskutiert (vgl. Kalloch et al. 2009, 327ff).

Performativer RU geht von der Beobachtung des Traditionsabbruchs aus. Schulischer RU kann nicht mehr damit rechnen, dass SuS religiös bzw. kirchlich sozialisiert sind. Sie können daher auch nicht mehr auf ein religiöses Erfahrungsreservoir zurückgreifen. Damit kann der RU ihre religiösen Erfahrungen auch nicht mehr reflektierend bearbeiten. Das Konzept des Performativen RU versucht deshalb, das Erfahrungsreservoir, das nicht mehr vorausgesetzt werden kann, im schulischen Rahmen anzubahnen.

Im Kontext des inklusiven RU ist der performative Zugang weniger aufgrund des Traditionsbruchs und der fehlenden religiösen Vorerfahrung attraktiv, sondern aufgrund seines ganzheitlichen, handlungsorientierten Ansatzes. Auf dem Hintergrund des Unterrichtsprinzips »von unten nach oben« und der Perspektive des schwächsten Gliedes ist performatives Unterrichten im Sinne eines handelnden Vollzugs von Religion im RU unverzichtbar. Denn dort, wo Religion aufgrund kognitiver Einschränkungen nicht reflektiert werden kann, kann sie praktiziert werden: Statt eines Redens über Religion wird religiös geredet oder gehandelt.

Doch wie kann und darf Religion im RU praktiziert werden? Und wo liegen die Grenzen?

Beim performativen RU kreist der kritische Diskurs um den Begriff des Probehandelns. Dabei treten zwei Traditionslinien des performative Ansatzes zutage (vgl. Roose o. J.): Zum einen die Vorstellung von der *Performativität*. Sie geht auf die Sprechakttheorie von John Austin zurück (»How to do things with words?«) und versteht performativ als Sprachhandlung in religiösem Vollzug. Und zum anderen die in der Welt des Theaters und der Kunst beheimatete *Performance*. Sie versteht performativ als Aufführung oder Inszenierung aus glaubender Grundhaltung. Dabei schlüpfen die Akteure in eine Rolle, mit der sie sich identifizieren und eine religiöse »performance« erleben. Dieses Als-ob-Probehandeln auf der Bühne des RU steht jedoch in der Gefahr einer fehlenden Aufrichtigkeit und einer mangelnden Authentizität. Die Performativität im Sinne der Sprechakttheorie ist dagegen echtes, authentisches Handeln. Mit ihr kann das Probehandeln im RU als »*Handeln in der Probe*« verstanden werden. Religiöses Handeln wird schon praktiziert und zugleich noch eingeübt. Wie in der Chorprobe wird schon »echt« gesungen, aber auch immer wieder unterbrochen, wiederholt, reflektiert und verfeinert.

Dass im schulischen Kontext des konfessionellen RU nicht jede religiöse Handlung eingeübt werden kann, liegt auf der Hand. Die Grenzen sind in dreifacher Hinsicht zu verantworten und einzuhalten:

- von der Seite der Schule: Begrenzung durch den allgemeinen Bildungsauftrag und den Bildungsplan (z. B. keine Mission)
- von der Seite der Religionsgemeinschaft: Begrenzung durch die religiöse und kirchliche Tradition (z. B. kein Sedermahl, keine Taufe etc.)
- von der Seite der SuS: Begrenzung durch die religiöse Sozialisation und den pädagogischen Grundsatz, die Mädchen und Jungen dort abzuholen und zu begleiten, wo sie stehen (z. B. keine religiöse Überwältigung, kein subtiles Überstülpen)

Zu bedenken ist auch, dass im RU SuS trotz gewisser Befreiungsmöglichkeiten einer Teilnahmepflicht unterliegen. Ihre Glaubenszustimmung kann nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Das Einverständnis zum Einüben religiöser Handlungen wie Singen, Meditieren, Beten, Segnen oder Rituale vollziehen (vgl. Kapitel 5.3) muss jeweils im Unterricht von den SuS neu eingeholt bzw. angemessen rückversichert werden. Die Lehrkraft kann die Zustimmung der SuS, religiöses Handeln einzuüben, nicht einfach aufgrund ihres Verzichts auf eine

Teilnahmebefreiung am RU lediglich »annehmen« oder voraussetzen. Bei SuS mit einer schweren geistigen Behinderung muss die Zustimmung immer wieder in non-verbaler Kommunikation, z. B. mit Hilfe der Körpersprache überprüft und in Abstimmung mit den Eltern eingeholt werden.

### 3.6 Vielfältige Aneignungsformen

Gemeinsames Lernen wird erleichtert, wenn der gemeinsame Lerngegenstand von LuL auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird (Zugangsformen). Nachhaltiges Lernen wird gefördert, wenn sich SuS eine Kompetenz auf vielfältige Weise aneignen können (Aneignungsformen). Folglich orientieren sich die Zugangsformen der LuL an den Aneignungsformen der SuS. Die Angebote der LuL entsprechen dabei den vielfältigen Aneignungsmöglichkeiten der SuS. Sie bereiten das Lernen am gemeinsamen Gegenstand so vor, dass Mädchen und Jungen die ganze Vielfalt ihrer Aneignungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten nutzen können, um sich nützliche Kompetenzen zu erwerben. Das heißt: Die Unterrichtsgestaltung ermöglicht ein *ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen und Tätigkeitsformen*. Oder wie Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) sagen würde: Ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Die Neurobiologie bestätigt: Bildungsgegenstände, die über verschiedene Sinne erworben werden, aktivieren im Gehirn größere Teile. Informationen aus verschiedenen Eingangskanälen werden auch in unterschiedlichen Regionen des Gehirns abgelegt. Dadurch lassen sie sich leichter wiederfinden und aktivieren. Zudem beugt die Nutzung verschiedener Aneignungsformen der geistigen Ermüdung vor und erhöht die Aufmerksamkeit.

Die »Arbeitshilfe Religion inklusiv« orientiert sich an den vier grundlegenden Aneignungs- und Zugangsformen von SuS. Sie sind für den Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg leitend (Bildungsplan 2009, 14f). Diese vier Aneignungsformen folgen keinem bestimmten wissenschaftlichen Konzept. Sie verstehen sich als gleichwertige Lernformen, die vom Lebensalter und von der Lernausgangslage der Mädchen und Jungen unabhängig sind.

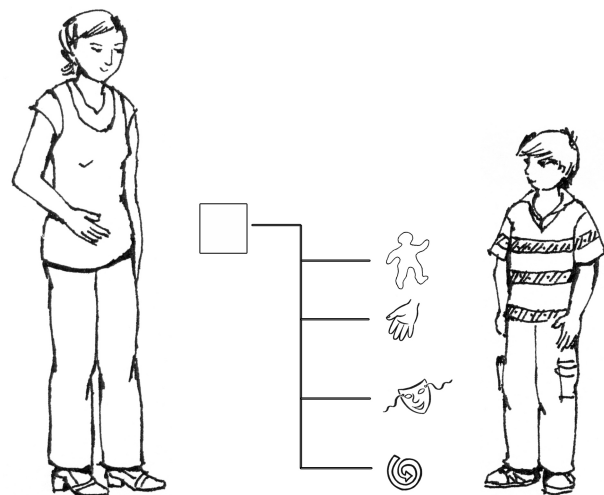


Abb.: Zugangs- und Aneignungsformen

#### 3.6.1 Basal-perzeptiv



Die grundlegenden (= basalen) Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (= perzeptiv) sind die fünf Sinne: Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen und Hören. Über diese fünf basalen Eingangskanäle nimmt der Mensch die Welt und sich selbst wahr. Durch Formen der Sinnesbehinderung können die fünf basalen Wahrnehmungsformen eingeschränkt, zugleich aber auch geschärft werden. So sind Tastsinn und Hörsinn von blinden Menschen in der Regel überdurchschnittlich ausgeprägt. Der Nahsinn des Fühlens kann auf dreifache Weise weiter unterteilt werden. »Gefühlt werden« kann über die Haut (somatisch), über die Knochen (vibratorisch) und über die Bewegung des eigenen Körpers durch das Vestibulärsystem im Innenohr (vestibulär). Auch die Bewegung ist eine basale Möglichkeit, sich die Welt anzueignen. Durch sie können die Formen der Sinneswahrnehmung und die folgenden Formen der Aneignung um ein Vielfaches erweitert und bereichert werden. Der Bewegungssinn wird nicht selten als sechster Sinn bezeichnet. Vom siebten Sinn wird sprichwörtlich gesprochen. Zu diesem intuitiven Sinn gehört auch der Sinn fürs Religiöse bzw. der »Sinn und Geschmack fürs Unendliche« (Schleiermacher) oder der »Symbol-sinn« für das Transzendente bzw. Göttliche (Halbfas). In unserem westlichen Kulturkreis wird oft das Herz oder die Seele als Ort des religiösen Sinnesorgans angegeben. Wie alle Sinne ist auch der religiöse Sinn auf die leiblichen Eingangskanäle des Lernens angewiesen (*Lernen durch Wahrnehmen*).

### Exkurs: Religiös-basales Lernen

Die basalen Sinne der somatischen, vibratorischen und vestibulären Empfindung sind im RU noch kaum im Blick. Gerade im Kontext des inklusiven RU, der auch SuS beteiligen möchte, die auf basale Zugänge angewiesen sind, bedarf es in diesem Feld der leiborientierten Religionspädagogik weiterer Entwicklungen (vgl. Schweiker 2005, 2009). Denn eine inklusive Pädagogik duldet keine Restgruppe. Auch SuS mit komplexer bzw. schwer mehrfacher Behinderung müssen inkludiert werden können.

Basal verweist auf *grundlegende anthropologische Strukturen*. Die menschliche Entwicklung nimmt ihren Ausgangspunkt in der befruchteten Eizelle, die sich in drei Keimblätter entfaltet. »Aus dem einen der drei Keimblätter, dem Ektoderm, entsteht u.a. nach und nach die Haut und das Nervensystem. Damit ist die Haut untrennbar mit dem Nervensystem und somit mit den Möglichkeiten der Wahrnehmung verbunden. Die basale Wahrnehmung ist somit die Keimzelle des menschlichen Erlebens. Nach den struktur-genetischen Erkenntnissen von Jean Piaget bilden die somatischen Reflexschemata die Grundstruktur der kognitiven Entwicklung. Fühlen, Spüren und Greifen bilden somit die Grundlage für das Begreifen. Entwicklungspsychologisch gründen die Kognitionen nach Piaget in den sensorischen und motorischen Erfahrungen der pränatalen und frühkindlichen Lebensphase.

Auch die *Glaubensentwicklung* nimmt in den basalen Erfahrungen der Mutter-Kind-Beziehung ihren Anfang (Fowler 1991). Im engen Hautkontakt zur Mutter, zum Vater und zu Primärpersonen entfaltet sich das, was in der deutschen Sprache mit Ur-Vertrauen übersetzt wurde. Erik Erikson bezeichnete es zutreffender als basales Vertrauen (*basic trust*). Es ist der fruchtbare Boden, in dem das Gottvertrauen Wurzel schlagen, auf dem der Glaube gedeihen und stehen kann. In theologischer Hinsicht gründen die basalen anthropologischen Strukturen in der Gottebenbildlichkeit.

Die basalen Funktionen werden im Konzept der basalen Stimulation nach Fröhlich in den somatischen, vestibulären und vibratorischen Wahrnehmungsbereich eingeteilt (Bienstein/Fröhlich 2003, 41–64).

Der *somatische Bereich* verfügt über das größte Sinnesorgan, die Haut. Sie bildet die Kontaktfläche zur Außenwelt. Über die Erfahrungen der Haut und der Muskeln entwickelt der Mensch ein inneres Körperbild. Lange Bewegungslosigkeit, ein erhöhter Muskeltonus, der Verlust eines Körperteils oder neurologische

Ausfälle können das Körperbild stark beeinträchtigen. Gezielte Berührungsangebote im Bereich des ganzen Haut- und Muskelkörpers können das Wohlbefinden und das Körperbild positiv verändern. Berührungen zwischen Menschen, seien sie auch indirekt über ein Medium vermittelt, stellen immer einen Austausch dar. Darum wird in der basalen Stimulation auch vom somatischen oder basalen Dialog (siehe Kapitel 5.4, S. 77) gesprochen.

Dass die *vibratorische Erfahrung* einen eigenständigen Sinnesbereich darstellt, ist uns kaum bewusst. Es gehört jedoch zur frühen menschlichen Grunderfahrung, dass äußere Schwingungen durch unsere Knochen und Gelenke bis ins Innere auf den ganzen Körper übertragen werden. Vibrationen werden insbesondere durch das Stehen, Gehen und Sprechen ständig durch die Eigentätigkeit ausgelöst. Sie geben Hinweise auf die Beschaffenheit des Untergrundes und der Kohärenz des eigenen Körpers. Schwerste Beeinträchtigungen des Bewegungsapparats, insbesondere wenn sie zur Immobilität führen, reduzieren diese Erfahrungen und Erkenntnisse erheblich. Werden solchen Menschen vibratorische Anregungen mit der Hand oder von Körper zu Körper ermöglicht, beginnen viele von ihnen nach innen zu lauschen und auf das Neue aufmerksam zu werden.

Im *vestibulären Erfahrungsbereich* sind Anregungen nur über Bewegung möglich. Das Vestibulärsystem im Innenohr informiert uns über die Lage des Körpers im Raum, über Drehung und Beschleunigung. Es sichert das Gleichgewicht und koordiniert die visuelle Wahrnehmung. Die Unterversorgung des Vestibulärsystems kann sich bei Menschen, die sich überwiegend in liegender Position befinden, negativ auf die räumliche Orientierung auswirken. Der Raum kann zunehmend zweidimensional flächig, einer Tapete ähnlich, erlebt werden. Erfahrungen mit Schwerkraft und Raumlage gehören zu den sensorischen Grundbedürfnissen in der Entwicklung der Menschen.

In seiner *vorgeburtlichen Entwicklung* nimmt der Mensch seine Wirklichkeit vornehmlich somatisch, vestibulär und vibratorisch wahr. Diese drei Wahrnehmungsbereiche sind die ersten und grundlegenden Zugänge der Sinneserfahrung. Sie werden zu Recht als basal bezeichnet. Auf ihnen fußen die Formen der olfaktorischen, oralen, auditiven, taktilen und visuellen Sinneserfassung, die im Konzept des basalen Unterrichts selbstverständlich eingeschlossen und von großer Bedeutung sind (Bienstein / Fröhlich 2003, 41).



Abb. Wahrnehmungspyramide: Von den basalen Nahsinnen zu den Fernsinnen

Wie existenziell basale Erfahrungen sind, wird in den Grenzsituationen des Lebens besonders deutlich. In ihnen ist der Mensch auf das Elementare, das Einfache zurückgeworfen: Das Wiegen des Neugeborenen im Arm, der Kopf an der Brust der vertrauten Person, die zärtliche Berührung der Hand beim Sterben. Wo Worte versagen, redet der Körper weiter. Die Sprache des Tröstens ist basal. Wenn in solchen Lagen etwas trägt, dann u.a. diese fundamentale Form der Kommunikation. Sie wird über kulturelle Grenzen hinweg universal verstanden.

### 3.6.2 Konkret-handelnd



Bei der basal perceptiven Aneignungsform ging es um die empfangende, mit allen Sinnen aufnehmende Aneignung von Welt. Nun geht es um die konkret-handelnde Aneignung, die mit einer aktiv einwirkenden Tätigkeit verbunden ist. Dafür steht das Piktogramm der Hand, die sich tätig mit der Welt auseinandersetzt. Die Welt wird durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen. Dies geschieht durch die Entdeckung von vielfältigen, in der Welt und unserer Kultur vorhandenen Wirkungen und Effekten, die Wiederholung der entsprechenden Aktivitäten oder das forschende Erkunden von Gegenständen, Symbolen Pflanzen, Tieren und Menschen. Mit »konkret« ist gemeint, dass die handelnden, erkundenden und forschenden Tätigkeiten auf etwas konkret Gegebenes in der Welt bezogen sind. Mit einer konkreten Tätigkeit können praktische Fähig-

keiten erlernt werden, mit einem Gegenstand adäquat umzugehen oder Rituale angemessen auszuüben. Durch interaktive Handlungen mit anderen können Sozialkompetenzen erworben oder wertorientierte Verhaltensweisen gegenüber Mensch, Tier und Schöpfung eingeübt werden (*Lernen durch Tun*).

### 3.6.3 Anschaulich-modellhaft



Die anschauliche-modellhafte Aneignung meint, dass SuS sich ein »Bild« von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzen, um mit der Wirklichkeit besser zurechtzukommen. Das »sich ein Bild machen« schließt auch die Meinungs-Bildung ein. Sie ist eine Form der persönlichen An-eig-nung. SuS machen sich eine *eigene* Vorstellung von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen. Dies kann durch Rollenspiele, kreative Ausdrucksformen, die freie Gestaltung von Bodenbildern oder Standbildern und vieles mehr unterstützt werden. In diesen freien Prozessen hin zu anschaulichen Vorstellungen werden SuS herausgefordert zu deuten bzw. zu theologisieren. Von besonderer Bedeutung ist, dass Mädchen und Jungen unterstützt werden, ein eigenes, positives, wirklichkeitsnahes Selbstbild und ermutigende Gottesvorstellungen zu entwickeln. Auch die Entwicklung einer Vision von der eigenen Zukunft oder der Zukunft der Welt kann ein wichtiger »anschaulich-modellhafter« Bildungsprozess sein.

Anschauungen nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu nutzen meint, dass SuS anschauliche Darstellungen oder Modelle verstehen und auf die Wirklichkeit anwenden können. Sie lernen mit Hilfe von Modellen, Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und sich in der Welt zu orientieren. Das Lernen am Modell, seien es nun Vorbilder wie Jesus, biblische Personen, Stars oder auch die LuL, ist für den Erwerb von psycho-sozialen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung (*Lernen durch Abbild und Vorbild*).

### 3.6.4 Abstrakt-begrifflich



Die »abstrakt-begriffliche« Aneignung beschreibt, dass Objekte, Informationen und Sachverhalte nicht nur basal-perzeptiv, konkret-handelnd und anschaulich-modellhaft, erfasst werden, sondern auch in einer Form, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Im Extremfall ist es

die Erkenntnis durch das Denken, zum Beispiel ohne bewusste Sinneswahrnehmung, mit »gebundenen Armen« und »geschlossenen Augen«. Dieses Denken setzt jedoch Begriffe und innere Bilder voraus. Entwicklungspsychologisch baut es auf der sensorischen (prä-operational) und der tätigen Form des Denkens (konkret-operational) auf. Diese Aneignungsform vollzieht sich begrifflich mit Hilfe von Symbolen und Zeichen ohne eine konkrete Anschauung. Die klassische Form ist die Textarbeit, im RU insbesondere das Lesen von biblischen Geschichten und das Aufschreiben eigener Gedanken. Erkenntnisse werden auf gedanklichem Wege gewonnen (*Lernen durch Begriffe und Begreifen*).

Seit Piaget ist bekannt, dass das kognitive Begreifen das physische Begreifen der Dinge voraussetzt. Mit dieser letzten Form der Aneignung schließt sich der Kreis. Alle vier Aneignungsformen bedingen sich gegenseitig. Sie sind allen SuS zugänglich zu machen. Die basal-perzeptiven Aneignungsformen gelten auch den kognitiv leistungsfähigen SuS und die abstrakt-begrifflichen auch – soweit sie daran partizipieren können – den SuS mit komplexer Behinderung. Inklusives Lernen bedarf der Vielfalt an Aneignungsformen.