

XXXII.

Arrangements für heterogene Lerngruppen¹

ANNA-KATHARINA SZAGUN

1. Grundfragen integrativer Religionspädagogik²

1.1 Einleitendes

Die Frage der Methodik für einen integrativen RU ist differenziert zu betrachten, je nachdem, ob es sich um spezielle Integrationsklassen (von »behinderten«³ und »nichtbehinderten« Heranwachsenden) handelt oder um mehr oder weniger punktuelle Begegnungen, z.B. gemeinsame Unterrichtsphasen im Rahmen von Projekten oder Partnerschaften von Sonder- und Regelschulklassen, integrative Konfirmandenfreizeiten usw. Für die punktuelle wie auf Dauer gestellte Integration gilt, dass die Lehrkraft (bzw. bei Partnerschaftstreffen das Team) die didaktisch-methodischen Entscheidungen stets in Hinblick auf die konkrete Integrationsgruppe mit ihren je spezifischen Lernvoraussetzungen der »behinderten« bzw. »nichtbehinderten« Heranwachsenden treffen wird: Rezeptologien dürften hier noch weniger weiter helfen als in »normalen« Lerngruppen. Allerdings werden die Prioritäten bei Partnerschaftstreffen andere sein als in Integrationsklassen.

- 1 Die nachfolgend beschriebenen Methoden bzw. methodischen Arrangements sind ebenso in Regelschulen einsetzbar, wo sich – insbesondere im Primarbereich – ebenfalls sehr heterogene Lerngruppen finden.
- 2 Zur Gesamthematik sei verwiesen auf A. Pithan/G. Adam/R. Kollmann (Hrsg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002.
- 3 Das Verfahren der Abgrenzung von behinderten und nichtbehinderten Menschen wird von der Verfasserin aus sachlichen wie humanitären Gründen grundsätzlich hinterfragt; deshalb erscheinen die üblichen Begriffe in Anführungszeichen.

In *Integrationsklassen* ist eine (als Chance definierte) extreme Heterogenität der Lerngruppe auf Dauer gestellt: Der Respekt vor den je spezifischen Möglichkeiten und Grenzen jedes Einzelnen und dessen individuell spezifische Förderung stehen im Mittelpunkt. Die unterschiedlichen Fähigkeiten und Förderbedürfnisse innerhalb der konkreten Lerngruppe erfordern durchgängig ein methodisches Vorgehen, das den gleichen Bildungsinhalt bei abgestuften Zielen binnendifferenziert so angeht, dass den unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und Lerngeschwindigkeiten Rechnung getragen wird.

Da neben der Förderung jedes Einzelnen das Erleben und bewusste Gestalten von Gemeinsamkeit, von Kooperation trotz Verschiedenheiten wesentliche Ziele des integrativen RU bilden, kann es nicht darum gehen, sich um der optimalen Förderung des Einzelnen willen auf individualisierende Lernformen zu beschränken. Vielmehr muss die Lehrkraft über ein breites Repertoire von individualisierenden und interaktiven Zugangs- und Verarbeitungsweisen verfügen. Sie muss geübt sein, diese sowohl binnendifferenziert flexibel einzusetzen als auch die hinsichtlich Form und Niveau je unterschiedlichen Beiträge dann zu einem Gesamtergebnis zusammen zu binden. Solch ein Gesamtergebnis sollte die Form einer Komposition haben, welche die unterschiedlichen Beiträge durchaus sichtbar macht (jede/r Heranwachsende möchte auf ihre/seine Leistung stolz sein), aber durch das kompositorische Arrangement zugleich den Wert einer Vielfalt in den Blick rückt, die durch die Unterschiedlichkeit von Niveau und Umfang der Einzelleistungen nicht beeinträchtigt wird⁴.

Die Praxis einer subjektorientiert-flexiblen Binnendifferenzierung auch in Hinblick auf erfahrungsbezogene und kreativ-gestaltende Zugänge und Verarbeitungsweisen ist eine hohe Kunst, die jahrelanger Übung bedarf. Mit der vermehrten Umsetzung von reformpädagogischen Ansätzen auch an Regelschulen (Projekte mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, Ausbreitung von offenen Lernformen usw.) werden solche Kompetenzen künftig voraussichtlich von einer wachsenden Zahl

4 Weiteres bei A. Prengel, Gleichheit und Verschiedenheit in der Integrationspädagogik, in: A. Pithan/G. Adam/R. Kollmann (Hrsg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik, 202–210.

von Lehrkräften erworben, was die Bereitschaft und Fähigkeit zu (partiell oder auch durchgehend) integrativem RU von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in Schulen und Gemeinden erheblich fördern könnte.

Aus dem oben Gesagten wird deutlich, dass es keine spezifische Methodik für den integrativen RU geben kann, weil grundsätzlich das gesamte methodische Repertoire der Fachdidaktik einsetzbar ist und auch eingesetzt werden sollte. Es erscheint in einem durchgehend integrativen Unterricht nicht vertretbar, sich wegen der eingeschränkten (physischen, kognitiven und/oder auditiven bzw. visuellen) Fähigkeiten eines Teils der Lerngruppe grundsätzlich auf Lernwege zu beschränken, die dem kleinsten gemeinsamen Nenner entsprechen, d.h. allen ein mehr oder weniger gleichwertiges Mittun ermöglichen. Die für ein selbstgesteuertes lebenslanges Lernen unverzichtbare Förderung und Einübung von Methodenkompetenz der »nichtbehinderten« Kinder/Jugendlichen darf nicht um der Gemeinsamkeit willen vernachlässigt werden: D.h. die Methodenkompetenz jedes Einzelnen muss im Rahmen der je individuell spezifischen Möglichkeiten und Grenzen schrittweise erweitert und vertieft werden. Dies beinhaltet, dass im durchgehend integrativen RU legitimerweise auch Methoden der Auseinandersetzung mit Inhalten erprobt und eingeübt werden, bei der ein Teil der Lerngruppe nicht aktiv beteiligt sein kann. Das binnendifferenzierte didaktische Arrangement wird für die Förderung der punktuell und partiell »ausgeschlossenen Subjekte« andere Formen der Auseinandersetzung mit Inhalten einplanen.

Bei durchgehend integrativem RU⁵ stellt sich so die Methodenfrage anders als bei zeitlich begrenzten, eher punktuellen Kontakten in Form von gemeinsamen Nachmittagen, Freizeiten o.Ä.; die Frage nach möglichen gemeinsamen Nennern hat bei punktuellen Begegnungen ein weitaus größeres Gewicht als bei langfristiger Integration. Das Erleben von Gemeinsamkeiten sollte hier Priorität besitzen vor der Förderung der individuell-spezifischen Methodenkompetenz. Von daher rücken Metho-

5 Dazu s. auch A. Müller-Friese/S. Leimgruber, Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts, in: A. Pithan/G. Adam/R. Kollmann (Hrsg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik, 356–374.

den, die für eine kompositorische Zusammenführung der in heterogenen Gruppen erarbeiteten Einzelergebnisse besonders geeignet sind, in den Mittelpunkt. Die nachfolgenden Ausführungen fokussieren so insbesondere die *Methodenfrage bei punktuellen Begegnungen bzw. mittelfristigen Partnerschaften*. Sie dürften als Anregung für didaktische »Gesamtkompositionen« aber auch für Regelklassen bzw. Integrationsklassen von Interesse sein.

1.2 Zum methodischen Arrangement von punktuellen Begegnungen bzw. mittelfristigen Partnerschaften

Welche Art von Methoden sind zu reflektieren? Im RU haben wesentlich die auch sonst für institutionelles Lernen grundlegenden Methoden der Auseinandersetzung mit Sachverhalten Platz (»Vermittlungs-, Such- und Finde-, Kreativ- und Konstruktions-, Speicher- und Verarbeitungswege«⁶). Eine Akzentuierung in Richtung auf *erfahrungsbezogene und kreativ-ganzheitliche Verfahren* ergibt sich aus dem Bestreben, im religionspädagogischen Handeln möglichst durchgehend Wege eines mehrdimensionalen, Herz, Kopf und Hand umfassenden Lernens zu realisieren, da solche Lernwege besonders geeignet erscheinen, »den Erfahrungshorizont der Schüler*innen* zu erweitern und sie zu einem reflektierten Umgang mit eigenen und fremden Erfahrungen des Glaubens und Lebens anzuregen ... Die Vielfalt der Methoden hat ... mit einem religiösen Lernen zu korrespondieren, bei dem sich im Dialog über Glauben und Leben das Selbstsein, Mitsein und In-der-Welt-Sein der Heranwachsenden orientierend erschließen und entwickeln wird.«⁷ Dies gilt auch für punktuelle Begegnungen bzw. mittelfristige Partnerschaften von »behinderten« und »nichtbehinderten« Heranwachsenden.

Welches didaktisch-methodische Arrangement hinsichtlich bestimmter Intentionen und Inhalte im oben genannten Sinne geeignet ist, lässt sich auch hier nur im Hinblick auf eine konkrete Lerngruppe und deren spezifische Lernvoraussetzungen entscheiden. Insofern lässt sich nur an Beispielen zeigen, auf was z. B. bei nur punktuell und partieller Integration (z. B. einer inte-

6 A. Schulte, Art. Methoden, in: LexRP, Bd. 2, Neukirchen 2001, 1334–1340, bes. 1337.

7 Ebd.

grativen Konfirmandenfreizeit mit geistig behinderten Jugendlichen oder einem Partnerschaftstreffen zwischen Regelschülerinnen und geistig behinderten oder blinden Kindern) hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung methodisch besonders zu achten ist.

2. Grundregeln für das Arrangement von Begegnungen, exemplarisch thematisiert an Kontakten mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen

Grundsätzlich gilt für die Anbahnung, Einübung und (mittelfristige) Pflege von Partnerschaften in verstärktem Maße, was auch sonst für unterrichtliche Arrangements gilt: Die atmosphärische Gestaltung entscheidet wesentlich darüber, ob und wie eine individuelle bzw. auch gemeinsame Auseinandersetzung mit Sachinhalten erfolgt. Im Hinblick auf die Gestaltung der Lernsituation sollten nachfolgende Aspekte bedacht und berücksichtigt werden.

2.1 Die richtige Altersstufe für Partnerschaften/Begegnungen wählen

Richtig ist die Altersstufe der Regelschulkinder, in der einerseits die größtmögliche Übereinstimmung hinsichtlich der vitalen Bedürfnisse, Spiel-, Lern- und Freizeitgewohnheiten mit den geistig behinderten Partnern vorliegt, in der andererseits eine gewisse körperliche Stabilität sowie kognitive, soziale und kreative Kompetenzen ausgebildet sind, um die Erfahrungen angemessen verarbeiten und vor allem die Begegnungen verantwortlich mitgestalten zu können.

Günstig erscheint die Altersgruppe der 8–12-Jährigen, ideal die Klassen 4 und 5. Die geistig behinderten Partner können durchaus 5 bis 10 Jahre älter sein. Begegnungen bzw. Partnerschaften mit blinden Kindern sind auch mit jüngeren Grundschulkindern konstruktiv zu gestalten, ebenso Begegnungen bzw. Partnerschaften mit nicht auffallend entstellten körperbehinderten Kindern.

2.2 Gemeinsame Bedürfnisse, Interessen und Kenntnisse

Es gilt, auf beiden Seiten die möglichen *Schnittmengen gemeinsamer Bedürfnisse, Interessen und Aktionsmöglichkeiten sowie methodischer Kompetenzen* in ausreichendem zeitlichen Abstand zur Begegnung zu erkunden. Diese Kenntnisse sind für die Gestaltung des didaktischen Arrangements zentral. Erfahrungsgemäß kann Gemeinsamkeit besonders gut im Bereich der Vitalsphäre und der kreativen Betätigung gestaltet werden (gemeinsam kochen, rodeln, tanzen, malen, spielen usw.).

Es empfiehlt sich weiterhin, im Vorfeld der geplanten Begegnung in wechselseitigen Absprachen die *Schnittmengen der beiden Partnergruppen* gezielt zu vergrößern. So kann man beispielsweise die gleichen Lieder⁸ und Spiele einüben bzw. korrespondierende Inhalte absprechen. Wenn z.B. beide Gruppen »Jesus in seiner Zeit und Umwelt« behandeln, hat man bei einem gemeinsamen Unterricht später auf beiden Seiten einen in etwa gleichen Hintergrund. In Absprache kann dann jede Gruppe etwas zu diesem Bereich in die Begegnung einbringen: ein speziell vorbereitetes Rollenspiel, eine Bastelarbeit o.Ä. Es ist wichtig, solche vorbereitenden Absprachen langfristig zu treffen, da die geistig behinderte Lerngruppe eine längere Vorbereitungszeit und Übungsphasen benötigt.

2.3 Überforderungssituationen vermeiden – Gleichgewichtig investieren

Es ist wichtig, *mögliche Überforderungssituationen für alle Beteiligten* zu antizipieren und zu vermeiden. Deshalb legt es sich beispielsweise nahe, die Erstbegegnung auf dem »sicheren« Terrain der Regelschule stattfinden zu lassen. Erfahrungsgemäß sind die Hemmungen und Ängste von Regelschülerinnen und -schülern vor geistig behinderten Schülerinnen und Schülern in der Regel höher als umgekehrt. Daher ist der erste Kontakt auch vergleichsweise kurz zu halten.

- 8 Unter dem Gesichtspunkt des Teilhabe-Interesses von geistig behinderten Kindern und Jugendlichen sollte dabei Liedgut gewählt werden, das auch sonst in Schule und Gemeinde gängig ist; eventuell kann man den Text für geistig Behinderte vereinfachen.

Ferner ist auf ein *gleichgewichtiges* (nicht unbedingt gleichartiges) *Investieren von Kraft und Mühe* bei beiden Partnergruppen zu achten, damit ein wechselseitiges Geben und Nehmen gewährleistet ist. Zum einen kann dadurch ein Wahrnehmen und Würdigen der spezifischen Möglichkeiten jedes Partners wachsen. Zum anderen wird durch die eigenen Investitionen in die Begegnung/Partnerschaft diese auch bewusstseinsmäßig aufgewertet.

2.4 *Rahmen positiv gestalten*

Es gilt den *Rahmen der geistig Behinderten möglichst positiv zu gestalten* (Körperpflege, Outfit, Umgangsformen, Essmanieren), um körperliche bzw. schichtspezifische Abweichungen nicht übermäßig bestimmend für die Wahrnehmungsweise werden zu lassen, weil dadurch u. U. zusätzliche Barrieren aufgerichtet werden.

Vorhandene Hemmungen und Abwehr sind weder abzuwerten noch gewaltsam aufzubrechen. Vielmehr ist es empfehlenswert, *spielerisch-offene Kommunikationssituationen* (*Spiel, Tanz usw.*) anzubieten, in denen das Mittun wie das Zusehen freiwillig geschehen. Hinsichtlich des Abbaus der Barrieren im Körperkontakt sind Spielformen zu entwickeln, in denen schrittweise mehr Körperkontakt praktiziert wird. Geeignet sind Spiele wie Blinzeln, Die Reise nach Jerusalem, Katze und Maus o. Ä., d. h. einfache Gesellschaftsspiele, die punktuellen Körperkontakt mit sich bringen.

Es versteht sich dabei von selbst, dass die für diesen Zweck vorgesehenen Spiele mit den geistig Behinderten vorher so eingeführt und geübt werden, dass sie Ablauf und Regeln kennen und für die Regelschulkinder bei der Begegnung wirkliche Spielpartner sein können.

2.5 *Partnerschaft in positiver Atmosphäre*

Es ist besonders wichtig, dass die Partnerschaft eine reale ist und dass daher einem *Abdriften oder Umkippen* der Partnerschaftsbeziehung in ein *Betreuungsverhältnis* vorgebeugt bzw. gegengesteuert wird.

Es ist anzuraten, die *Erstbegegnung* in einem möglichst *festlichen Rahmen* stattfinden zu lassen. Für die Personwahrnehmung ist die positive Atmosphäre einer ersten Begegnung in besonderem Maße wichtig und nachhaltig.

2.6 Nicht Defizite, sondern Kompetenzen wahrnehmen

Zentral für die Personwahrnehmung ist auch, dass die »behinderten« Partner im Vorfeld *nicht von ihren Defiziten* her ins Blickfeld der Heranwachsenden gerückt werden, *sondern von ihren positiven Möglichkeiten* bzw. von ihren Interessen und Vorlieben her. Falls man sich also im Vorfeld mittels Steckbrief miteinander bekannt macht, sollte dies für die »behinderten« Kinder sorgsam beachtet werden. Ein gutes Mittel, die Gemeinsamkeiten, d.h. die geteilten Vorlieben (Speisen, Musik, Stars, Fernsehsendungen usw.) und Interessen bei der Erstbegegnung bewusst zu machen, besteht in einer Art Fan-Club-Spiel: Die Leitung ruft mit dem Hochhalten eines entsprechenden Pappschildes z.B. die Fans von »Nudeln mit Tomatensoße« auf. Darauf versammeln sich alle Kinder, die für dieses Gericht schwärmen, unter dem Schild. Es wird ein Foto von der Gruppe geschossen, vielleicht wird den Fans noch ein Fan-Club-Button (bedruckte Klebeetiketten) angeheftet; dann wird der nächste Fan-Club aufgerufen. Mittels dieses simplen Spiels wird für die Heranwachsenden sichtbar, wie viele Gemeinsamkeiten es bei aller Verschiedenheit gibt. Anhand der vergrößerten Fotos, die zur Wandzeitung zusammengestellt werden, kann diese Tatsache immer wieder rasch ins Bewusstsein gerufen werden.

2.7 Offenheit der Begegnung

Auch wenn man für die eigene Lerngruppe eigentlich mindestens eine mittelfristige Partnerschaft anstrebt, ist bezüglich der *Erstbegegnung für alle Beteiligten bewusst offen zu lassen*, ob und was sich aus dieser Erstbegegnung ergeben kann und soll. Nur wenn sich beide Seiten ohne moralischen Druck für eine Fortsetzung des Kontaktes entscheiden, wird die nachfolgende Begegnung konstruktiv sein können.

2.8 Kontakte sorgsam pflegen

Für die gesamte Vorbereitungs- und Durchführungsphase gilt, dass die *Kontakte zwischen den beteiligten Lehr- und Betreuungskräften sowie zu den Eltern insbesondere der geistig behinderten Heranwachsenden sorgsam zu pflegen sind*. Integrative Begegnungen stel-

len – bei allem Gewinn, den die Heranwachsenden daraus ziehen können – für die beteiligten Lehrkräfte und die Eltern der geistig behinderten Kinder und Jugendlichen eine nicht zu unterschätzende zusätzliche Investition an Zeit und Kraft dar.

Zudem bringen die Eltern gewöhnlich eine »Enttäuschungsbiographie« bezüglich Integrationsversuchen ihrer »behinderten« Kinder mit. Es gilt, eine behutsame Balance zu finden zwischen den u.U. überhöhten Erwartungen an Begegnungen und dem Rückzug in Apathie und Resignation. Wird in dem Bereich der kontinuierlichen Information und Kontaktpflege zu den Eltern und Lehrkräften der »behinderten« Heranwachsenden etwas versäumt, können daran die Begegnung und die Chance weiteren gemeinsamen Lernens und Lebens ganz scheitern.

3. Handlungsmuster für integrative Arrangements mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen

Unter integrativen Arrangements werden hier »didaktische Kompositionen/Partituren« verstanden, welche die unterschiedlichen Möglichkeiten der Lernenden zur Bearbeitung des gleichen Inhalts ergänzend-kombinatorisch so miteinander verbinden, dass ein für alle Beteiligten fruchtbares und persönlich befriedigendes Endergebnis daraus entsteht. Die skizzierten Beispiele enthalten zwar auch einige Anregungen bezüglich der Begegnung von sehenden und blinden Heranwachsenden, beziehen sich aber schwerpunktmäßig auf die integrative Arbeit mit geistig Behinderten.

Da auch geistig behinderte Heranwachsende sehr unterschiedlich sind hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, können die Beispiele lediglich zeigen, was bei bestimmten Gruppen möglich war. Sie sollten nicht als in allen Gruppen umsetzbare »Rezepte« missverstanden werden. Die Beispiele stammen sämtlich aus der Arbeit mit biblischen Erzähltexten, weil Thematisierungen mit narrativer Struktur von Menschen mit geistiger Behinderung am ehesten geleistet werden können.

3.1 Standbilder

Einfache Standbildarbeit⁹ zu einem Erzähltext ist mit geistig behinderten Heranwachsenden fast immer möglich. Gemeinsam wird zu jedem Abschnitt der Erzählung ein Denkmal/Bild gestellt und mit einem Dia-Film fotografiert. Nach und nach entsteht auf diese Weise eine Bildreihe zu einem Thema, z.B. zu einer biblischen Geschichte. Die ergänzende (zeitlich möglicherweise versetzt: Diaentwicklung) Leistung der Nichtbehinderten könnte darin bestehen, zu den Abschnitten der Erzählung Verklänglichungen in Kombination mit Textbearbeitungen zu erstellen und auf eine Kassette aufzunehmen. Die unterschiedlichen Umsetzungsergebnisse des gleichen Textes werden dann in einer Tonbildshow zusammengeführt.

3.2 Verklänglichung

Verklänglichungen¹⁰ von Texten bzw. Themen können mit Kindern/Heranwachsenden ab dem Kindergartenalter erarbeitet werden. Dazu kann man die verschiedensten Musikinstrumente einsetzen, aber auch mit der Stimme bzw. »Körperinstrumenten« (Klatschen, Stampfen usw.) oder auch Geräusch erzeugenden Gegenständen aus dem Haushalt und der Schule arbeiten. Töpfe und Deckel, Eimer, Schachteln, Gläser (z.B. Verwendung mit unterschiedlich hoher Wasserfüllung als Glasorgel), Schläuche, Kämmе usw. eignen sich als Schlag- bzw. Blasinstrumente und bieten vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten. Ein Kassettengerät mit der Möglichkeit der Aufnahme sollte bereitstehen, um das Ergebnis festzuhalten. Die Aufnahme kann Verwendung finden in der nachfolgenden Reflexion sowie für den Zusammenschritt von Einzelergebnissen zu einer Tonbildshow. Zur *Erarbeitung einer Verklänglichung* sind folgende Schritte notwendig:

3.2.1 Einführung in die Methodik. Die Einführung einer Verklänglichung nach einer grafischen Partitur geschieht am besten an

⁹ Vgl. ausführlich → XX. Standbilder / Statuentheater!

¹⁰ Verklänglichungen sind auch geeignet bei Partnerschaftstreffen mit blinden SchülerInnen; hier müsste statt einer grafischen Partitur für die blinden SchülerInnen eventuell parallel eine taktile erstellt werden.

einem einfachen Beispiel aus der Alltagserfahrung: Sehr gut geeignet dazu sind z.B. die Gestaltung eines Gewitters mit prasselndem kurzen Regenguss oder die Gestaltung eines rasanten Autostarts, dem ein quietschendes Durchfahren einer Slalomstrecke folgt – mit großem Crash als Schluss. Solch ein Hörspiel können schon Kindergartenkinder gestalten. Ist Verklanglichung in dieser elementaren Form eingeführt, kann man sich biblischen Geschichten zuwenden, die differenziertere Gestaltungen benötigen.

3.2.2 Isolierung der einzelnen Textpassagen, die musikalisch gestaltet werden sollen: das Wachsen von Sturm, Wellenhöhe und Angst der Jünger bei der Erzählung der Sturmstillung, der Höhepunkt von Angst und Not in der Situation des Wachrüttelns Jesu durch die Jüngerschaft, Jesu Wort zu Sturm und Wellen und die Wirkung usw. Die abgegrenzten Textpassagen sollten (je jünger bzw. je eingeschränkter in Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten desto stärker) deutlich unterschiedliche klangliche Bearbeitungen herausfordern.

3.2.3 Die Erstellung einer graphischen Notation zu den isolierten Textpassagen. Dazu benötigt man eine Tapetenrolle o.Ä. Auf ihr wird Schritt für Schritt mit den Heranwachsenden eine Partitur für die einzelnen Textpassagen festgehalten. Die unterschiedlichen »Instrumente« bekommen dabei verschiedene Zeichen zugeordnet, Veränderungen der Tonhöhe spiegeln sich – wie beim konventionellen Notensystem – in der unterschiedlichen Höhe der Symbole.

Für Veränderungen in Lautstärke und Tempo werden ebenfalls Zeichen der Steigerung bzw. Abnahme verabredet. Die Pausen (Leerstellen) und Abgrenzungen der Textstellen sind deutlich markiert. Die graphische Partitur der einzelnen Passagen entsteht im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Es wird jeweils ausprobiert, wie die einzelne Textpassage am besten klanglich umgesetzt werden kann. Nach einigen Versuchen wird das jeweils beste Ergebnis in der Partitur festgehalten. Gibt es viele verschiedene Instrumente und damit auch Zeichen, empfiehlt es sich, eine Legende zu den verwendeten Zeichen zu erstellen und gut sichtbar neben der Partitur aufzuhängen.

3.2.4 Die fertiggestellte Partitur wird im Zusammenhang mit Hilfe eines Dirigenten geübt. Es genügt selten, dass die Mitwirkenden ihre Instrumente haben und die Bedeutung der Zeichen kennen. Für ein gelingendes Zusammenspiel sind zumeist ein paar Übungsdurchgänge erforderlich. Dafür sitzen die Musizierenden im Halbkreis vor der gut sichtbaren Partitur. Ein Dirigent (Lehrkraft oder Schülerin/Schüler) dirigiert die Gruppe mittels eines Zeigestocks, der langsam über die Partitur fährt und damit anzeigt, welche Töne/Klänge/Geräusche in welcher Tonhöhe, Lautstärke und Rhythmik gerade von wem einzuspielen sind. Eventuell zeigen die Übungsdurchgänge noch Schwachstellen der Partitur auf, die nun korrigiert werden.

3.2.5 Anschließend kann die *Verklanglichung mit anderen Elementen* (Text, gesprochen oder geschrieben) bzw. *Umsetzungen kombiniert werden*. Es bieten sich insbesondere Kombinationen mit bildlichen Gestaltungen (fotografierte, gemalte oder geruhte Dias oder Overheadfolien, Standbilder und Schattenrisse), Pantomime oder Ausdruckstanz an. Die Erstellung einer differenzierten graphischen Partitur ist eine recht anspruchsvolle Leistung, zu der geistig behinderte Kinder oder Jugendliche kaum in der Lage sind. Denkbar ist aber, dass sie mit elementaren Aufgaben an Geräuschproduktionen in die musikalischen Umsetzungen einbezogen werden.

3.3 Bildgestaltungen

Manche geistig Behinderte können sehr expressive Bilder zu biblischen Geschichten malen, sei es mit Tusche oder Farbstiften (auf Papier, Folie, Diagläsern oder Stoff), sei es mit Streichhölzern/Nägeln als Ritzzeichnungen auf geruhten Diagläsern¹¹. Die Einzelbilder bzw. Bildreihen können mit entsprechenden Text- oder Klanggestaltungen kombiniert werden oder auch durch eine Rahmenerzählung (z.B. zur literarischen Ursprungssituation der Erzählung) ergänzt werden, die vom leistungsstärkeren Teil der Lerngruppe in Bilder mit bewusst anderen Stilmitteln umgesetzt wurden.

11 Zur Bilddidaktik → Methodisches Kompendium 1, 247–261.

Eine weitere Möglichkeit der ergänzenden Verknüpfung von ästhetischen Gestaltungen besteht darin, die gemalte Bildreihe zum Originaltext – als Wandzeitung aufgeklebt – mit Verfremdungen bzw. Aktualisierungen (Übertragung in andere Kontexte) des Textes mittels Fotocollagen zu kontrastieren. Es sei auf einige auch für geistig behinderte Heranwachsende geeignete Bildgestaltungen im Einzelnen eingegangen:

3.3.1 Einzelbilder bzw. Bildreihen als Stoffmalerei. Benötigt werden alte Betttücher o.Ä. (u. U. kleinere Stücke, die später aneinander genäht werden), Zeitungen als Unterlage, Borstenpinsel und Tuschkästen. Gemalt wird auf dem Erdboden. Der Stoff wird auf einer dickeren Schicht saugfähiger Zeitungen ausgebreitet. Die Heranwachsenden malen einzeln oder zu mehreren an einem Bild.

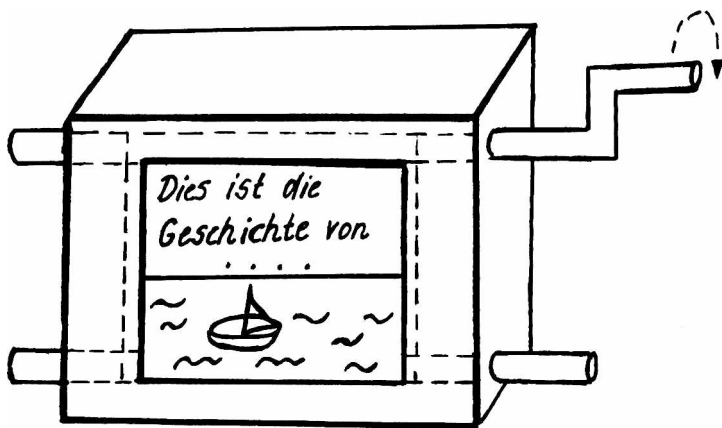
Da man keine nachträglichen Korrekturen vornehmen kann, empfiehlt es sich, abzusprechen, wer welchen Bildinhalt umsetzt und wo. Gegebenenfalls kann mit etwas Kreide oder auch Kohle (oder auch mit grob gehefteten Fäden, die später wieder entfernt werden) eine grobe Skizze des geplanten Bildes fixiert werden, die dann farbig ausgestaltet wird. Da die Zeitungsunterlage die Feuchtigkeit sehr schnell aufsaugt, kann das fertige Bild bald aufgehängt werden.

3.3.2 Collage aus Einzelbildern. Die von geistig behinderten Kindern und Jugendlichen gemalten Bilder bzw. Bildteile zu einem Text/Thema werden (von der Lehrkraft oder leistungsstärkeren Heranwachsenden) ausgeschnitten und in eine kontrastfarbige Text-Bildkomposition eingefügt. Durch die optisch ansprechende neue Rahmung können auch relativ kleine bzw. ausdruckschwache Einzelleistungen zu einem ausdrucksstarken Gesamtbild zusammengefügt werden.

3.3.3 Bilderfolgen im Nudelkino. Dieses Verfahren einer sehr einfachen, aber eindrucksvollen Präsentation – vielfältig auch im Elementar- und Primarbereich einsetzbar – eignet sich besonders gut zur Umsetzung biblischer Texte. Nach einer ersten Einführung und Thematisierung des Textes mit den Heranwachsenden werden die Textpassagen abgegrenzt, die zu einer eigenen Gestaltung herausfordern. Jeder bekommt eine (durchnumme-

rierte) Textpassage zugeordnet mit der Einladung, zu dieser Passage ein Bild im Querformat zu malen. (Die Lehrkraft gibt dazu am besten DIN-A4-Blätter aus.) Es soll mit kräftigen Filzstiften oder Wachskreiden bildfüllend und groß gemalt werden. Die Bilder werden unten rechts mit der Zahl der Textpassage versehen.

Die Lehrkraft erinnert beim Herumgehen während der Malphase unkonzentrierte Kinder noch einmal an das Querformat, die Nummerierung wie das bildfüllende kräftige Malen. Das Nudelkino, in dem die Bilder hernach präsentiert werden sollen, besteht aus einem festen Karton, in dessen Vorderwand ein Sichtfenster von DIN-A4, Querformat, eingeschnitten ist. Oberhalb und unterhalb des Sichtfensters ist jeweils ein Stück Besenstiel eingezogen, das auf beiden Seitenwänden oben und unten ca. 10 cm weit heraus steht. Oben und unten wird jeweils ein Besenstielse mit einer Kurbel (umgebogener großer Nagel o.Ä.) versehen. Die beiden anderen Besenstielse werden jeweils mit einem Weckringgummi o.Ä. am Herausrutschen gehindert (vgl. Zeichnung).



Die Rückwand des Kartons ist offen. Die gemalten Bilder werden in Textfolge, versehen mit einem Vorspannblatt und einem Endblatt (Abspann mit Namen der Produzentinnen), sorgfältig und den ganzen Blattrand einbeziehend mit Tesafilm aneinander geklebt, so dass eine Rolle entsteht. Diese Rolle wird mit Tesa-

film innen so an den Besenstielstücken festgeklebt, dass man durch Drehen der Kurbel nacheinander alle Bilder der Reihe nach betrachten kann. Jedes Bild erscheint einzeln im Sichtfenster.

Zur Unterstützung des optischen Eindrucks kann in die offene Rückwand eine Lampe geklemmt werden, welche die Bilder – diaähnlich – von hinten erhellt. Dies erhöht die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das jeweils gezeigte Bild, insbesondere wenn man den Raum zusätzlich verdunkelt. Sofern man die Bildrolle wiederholt zeigen möchte, empfiehlt es sich, auch die Seitenränder der Rolle mit Tesafilm zu verstärken, um ein Einreißen zu verhindern). – Die Leuchtkraft von Wachsmalbildern kann man erhöhen, wenn man die Rolle mit Speiseöl einfettet; allerdings hat dies zumeist fettige Folgen für viele nachfolgenden Rollen.

3.3.4 Bilderfolgen aus Rußdias. Sofern andere das Rußen der Glasplatten besorgen, können von geistig behinderten Schülern und Schülerinnen unter Anleitung und Hilfestellung auch sehr expressive Dias erstellt werden. Man braucht zu dieser Technik Dia- und Deckgläschen, Teelichter, Wäscheklammern (zum Festhalten der heißen Gläser) und Ritzwerkzeuge (Nadeln, Nägel, Kulis). Das Diaglas wird über einer brennenden Kerze vorsichtig gerußt und auf einer weißen Unterlage mit der Rußseite nach oben abgelegt. Bei diesem Vorgang ist das Glas mittels der Wäscheklammer ständig in Bewegung zu halten, da es sonst springt. Anschließend wird das winzige Bild eingeritzt. Die Lehrkraft (oder eine leistungsstarke Schülerin) setzt nun vorsichtig den Deckel auf das Bild. Falls die Sache misslingt, kann man den Ruß abwischen und den Vorgang wiederholen. Auf die Außenseite kann man mit Folienstiften oder transparenter Glas-malfarbe dem Schwarzweißbild nach Belieben noch einen farbigen Akzent zufügen. Meistens geraten die Schwarzweißbilder aber aufgrund der vielfältigen Abschattungen in der Rußschicht auch ohnedies eindrucksvoll.

Auf Diagläsern können natürlich auch mit transparenter Glas-malfarbe oder mit Folienstiften Bilder gemalt werden. Dies ist weniger aufwändig, aber auch deutlich weniger attraktiv. Eine dynamische Komponente erreicht man bei gemalten Dias dadurch, dass auf die Farbschicht ein bis zwei Alleskleber gegeben

werden: Der Kleber zersetzt einen Teil der Farben und bringt dabei u. U. sehr bizarre Bildwirkungen zustande. Die Produzentinnen sollten vor einer solchen Vorgehensweise unbedingt gefragt werden, ob sie dem zustimmen, da man das Endergebnis bei Klebereinsatz nicht voraussehen kann: Unter Umständen sind die wesentlichen Elemente der Bildaussage hinterher zerstört.

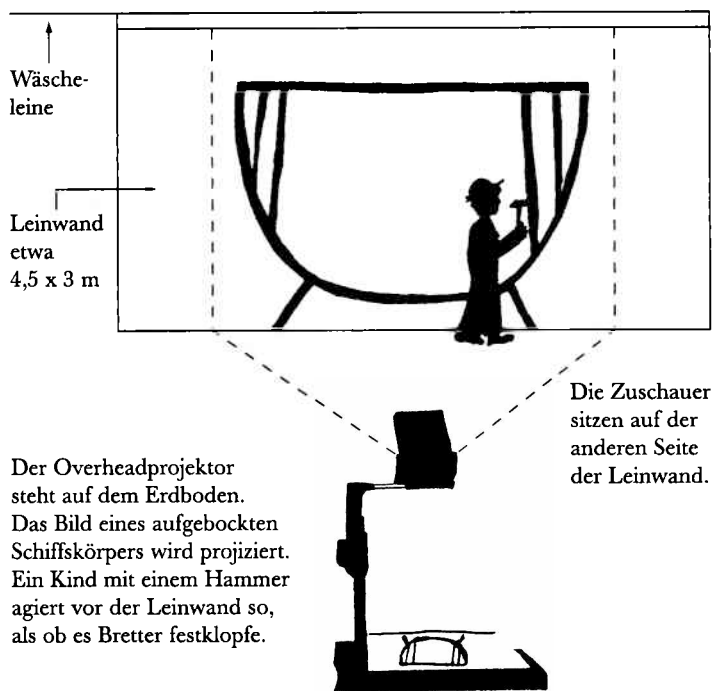
3.3.5 Einzelbilder bzw. Bilderfolgen auf Folien. Mit Hilfe von Altbzw. Naturmaterialien, Farbfolienstücken, Farbstiften, Papier (z.B. Reißbilder) und Tesafilm (u.U. ergänzt durch Playmobilfiguren) kann eine Bildcollage hergestellt werden, die durch eine Pappmaske gerahmt wird. Strebt man statt Einzelcollagen eine Bildfolge an, klebt man die Bilder zu einem Film zusammen und zieht sie (wie beim Nudelkino) über den Overheadprojektor.

3.4 Szenisches Spiel

3.4.1 Erzählpantomime. Sofern eine biblische Erzählung wiederholt in elementarer sprachlicher Fassung Geistigbehinderten nahe gebracht wurde, können sie diese Erzählung meist gut szenisch darstellen, in der Regel jedoch nur als Erzählpantomime, d.h. andere Personen müssen den dazu gehörigen Text sprechen und dadurch auch gewisse Erinnerungshilfen einspielen, damit die Orientierung nicht verloren geht, an welcher Stelle der Erzählung man sich gerade befindet. Hat man integrative Gruppen, so kann die sprechende und den roten Faden garantierende Funktion jeweils von »nichtbehinderten« Mitspielerinnen übernommen werden. Denkbar ist auch, dass die Sprechenden und die nicht Sprechenden Rollen (z.B. die Volksmenge o.Ä.) von vornherein gemäß sprachlicher Kompetenz verteilt werden.

3.4.2 Schattenspiel. Auch das Schattentheater eignet sich gut zu gemeinsamen Aktionen bei unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten, da es sehr verschiedene Niveaus und Formen der Mitwirkung bietet: Pantomimisches Spiel hinter der Leinwand, Einblenden von Bühnenbildern und Zusatzfiguren, dazu passende Text- bzw. Klanggestaltung, live oder als eingespielte Kassettenaufnahme, eventuell Videomitschnitt. Gebraucht wird eine Leinwand, die leicht herstellbar ist aus dünnem, knitterarmen Kunststoff, die unten mit Bleiband beschwert wird und

mindestens eine Größe von 3×4 Metern hat. Sie wird aufgespannt mittels einer Wäscheleine. Dazu kommt mindestens ein Overheadprojektor; zwei Apparate sind komfortabler, weil sie zum einen den einfacheren und schnelleren Szenenwechsel ermöglichen, zum anderen zusätzliche optische Effekte durch Doppelbelichtungen gestatten. Weiterhin wird ein gut verdunkelbarer Raum von ausreichender Größe benötigt. Zwischen dem Overheadprojektor und der Leinwand muss ein Abstand von mindestens drei Metern sein (vgl. Zeichnung).



Bevor es an die Bearbeitung einer biblischen Erzählung geht, sind die Heranwachsenden ausreichend mit den Techniken des szenischen Spiels vertraut zu machen. Dies gilt insbesondere für die Technik des Einblendens von Requisiten bzw. Bühnenbildern mittels des Overheadprojektors. Die Herstellung (Kulissen aus Pappe oder Naturmaterialien bzw. Schrottgegenständen,

Buntfolie usw.) und Handhabung von wechselnden beweglichen Bühnenbildern und eventuellen Zusatzfiguren ist eine relativ anspruchsvolle Tätigkeit, die von geistig behinderten Schülerinnen und Schülern – wenn überhaupt – nur in sehr elementaren Formen geleistet werden kann, während das Spiel hinter der Leinwand in integrativer Zusammensetzung der Spielenden gut möglich ist: »Nichtbehinderte« Spieler hätten hier neben der pantomimischen Darstellung auch die Rolle der »Regieflüsterer« zu übernehmen.

In der Vorbereitungsphase entsteht aus der sorgfältigen Beschäftigung mit dem Text eine Art Regiebuch mit einzelnen Szenen, das vermutlich vorwiegend von den leistungstärkeren Heranwachsenden gestaltet wird. Die Ausgestaltung erfolgt dann integrativ mit der Funktionsübernahme je nach Leistungsvermögen. Eine längere Erzählung mit wechselnden Szenen nacheinander zu spielen, überfordert in der Regel die geistig behinderten Partner. Deshalb wird jede Szene einzeln erarbeitet und auf Video aufgenommen, wobei die möglicherweise getrennt erarbeitete und auf Kassette gespeicherte Verklanglichung und der Text eingefügt werden können. Ein wachsender Videomitschnitt der einzelnen Szenen ermöglicht so eine abschließende Gesamtschau, auch wenn die geistig behinderten Partner überfordert sind, die Erzählung »im Stück« aufzuführen.

4. Handlungsmuster für integrative Arrangements mit blinden Kindern und Jugendlichen

Der Verlust des Sehsinns führt in der Regel dazu, dass die anderen Sinne vermehrt trainiert werden, um den Ausfall des Sehvermögens zu kompensieren. Hier sollte bei Partnerschaftstreffen eingesetzt werden, d.h. es sollten Verfahren gewählt werden, welche die Stärken der blinden Partner hervorheben, statt ihre Defizite zu betonen: Im Ertasten, Riechen und Hören unbekannter Phänomene sind Blinde Sehenden häufig überlegen, so dass es angezeigt ist, diesen Sinnen bei der Begegnung mit Blinden einen größeren Raum zu geben. Folgende Arrangements zur Erarbeitung von Texten und Themen eignen sich, blinde Partner mit ihrem besonderen Vermögen zur Geltung kommen zu lassen (zu Verklanglichungen s.o. unter 3.2):

4.1 Bildnerisches Gestalten

4.1.1 *Ritzzeichnungen in Gips, Wachs oder Ton.* Benötigt werden Gips-, Wachs- oder Tonplatten in genügender Anzahl und – je nach Konsistenz der Platten – unterschiedliche Ritzwerkzeuge in Form von Nägeln, Schraubendrehern o.Ä. Platten aus Gips¹² (oder Füllspachtel) bzw. Wachs (aus gesammelten Kerzenresten) lassen sich billig und leicht herstellen. Die Deckel von großen Eispackungen bzw. Joghurtbechern bilden geeignete Formen zum Gießen der Platten. Für die Erstellung der Tonplatten wird Ton¹³ mittels eines Nudelholzes ausgewalzt und in entsprechende Stücke geschnitten. In die Platten werden die Zeichnungen eingeritzt. Will man die Sehenden dabei die Gestaltungssituation der blinden Partnerinnen nacherleben lassen, so verbindet man ihnen während der Zeichenphase die Augen. In der Phase der Kommunikation der Gestaltungen sollte man die Augenbinden allerdings wieder abnehmen, weil das Tastvermögen der Sehenden meist so unterentwickelt ist, dass die Gestaltungen der Partnerinnen u. U. durch das grobe Befingern zerstört werden. Auch steht der Zeitaufwand des Abtastens der Zeichnungen in keinem Verhältnis zum Erkenntnisgewinn. Wichtiger ist hier, dass die Sehenden die Potenziale ihrer blinden Partnerinnen wahrnehmen und in dieser von wechselseitigem Respekt geprägten Atmosphäre sich über die Bildinhalte und -gestaltungen miteinander austauschen.

4.1.2 *Skulpturen zu einem Text/Thema ertasten bzw. selbst aus Ton erstellen.* Das oben Gesagte gilt in gleicher Weise für den kreativen oder analytischen Umgang von sehenden und blinden Partnern mit Skulpturen. Hinsichtlich eines *analytischen* Umgangs mit Skulpturen ist z.B. eine gemeinsame Kirchenerkundung von Sehenden und Blinden denkbar, bei welcher zunächst einmal alle mit dem Tastsinn (die Sehenden mit verbundenen Augen) Teile der Kirche erkunden (z.B. Schnitzwerk am Gestühl, Mate-

12 Färbt man die Oberfläche der Gipsplatte mittels Tusche oder verdünnter Tinte vorher leicht ein, so heben sich die Ritzzeichnungen auch farblich ab.

13 Nimmt man einen – allerdings um einiges teureren – lufttrocknenden Ton, so erspart man sich das Brennen.

rial und Formen der Säulen) und dies kommunizieren, wobei den Sehenden die erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit ihrer blinden Partnerinnen ins Bewusstsein tritt. Hernach erkundet jede Teilgruppe gemäß ihren bevorzugt trainierten Wahrnehmungsmöglichkeiten einzelne Elemente (z.B. die Sehenden die Architektur von Gewölben und Decken, gemalte Bilder, Glasfenster bzw. den einem Betasten nicht zugänglichen Schnitzaltar, die Blinden etwa die bronzenen Taufbecken, in Wände eingelassene Grabplatten usw.) und berichtet über Ergebnisse anschließend im Plenum. Gemeinsam kann der akustische Raum des Kirchengebäudes erfahren und reflektiert werden. – Ein ähnliches verschränkt integratives Vorgehen ist zum Thema Schöpfung denkbar hinsichtlich des Erfahrens von vielfältiger Schönheit und Gefährdung der Natur. Hier könnte z.B. der gemeinsame Beginn einer Exkursion in einen Park/Wald oder Garten darin bestehen, dass Blumen, Gräser, Bäume usw. (Sehende mit verbundenen Augen) ertastet und kommuniziert werden. Danach werden in gemischten (z.B. Aufnahme und Analyse von Singvögeln) bzw. getrennten Teilgruppen weitere Elemente erkundet und später im Plenum zusammengetragen.

Für einen *kreativen* Umgang mit Skulpturen i.S. der eigenen Gestaltung eignen sich vor allem Tonarbeiten. Denkbar erscheint z.B., einen biblischen Text in gut abgrenzbare Passagen zu gliedern und die Heranwachsenden (in Einzel- oder Partnerarbeit) Statuen zu diesen Passagen entwickeln zu lassen, mit denen nach dem Trocknen und Brennen wiederum analytisch weiter gearbeitet werden kann. – Eine spannende Variante zur reinen Tonarbeit bildet das Erstellen von Materialcollagen. Solche Materialcollagen sind besonders fruchtbar bei biographischen Themen: Durch die stark verschlüsselte symbolische Darstellung (»Gott/mein Leben/meine Zukunft o.Ä. ist wie ...«) können Heranwachsende gleichzeitig etwas von sich preisgeben und verbergen. Verwendbar für Materialcollagen sind saubere Natur- und Altmaterialien wie Steine, Zweige, Blumen, Früchte, Schrauben, Nägel, Drahtreste, kleinere Elektroteile aus Fernsehern oder Computern, kleine Schachteln und Döschen, kaputtes Spielzeug, Kunststoff-, Holz- und Garn- und Stoffreste, Zitronennetze usw., dazu Ton als Verbindungsmaterial (ersatzweise Knete). Heranwachsende aller Altersstufen sind in der Regel leicht zu motivieren, sich mittels Materialcol-

lagen¹⁴ auszudrücken: Wenn die Produktionen mit Blinden kommuniziert werden, empfehlen sich gemischte Kleinstgruppen (die Blinden müssen die Gestaltungen alle ertasten können), in denen die Nichtproduzenten zunächst rückmelden, was die Gestaltung für sie ausdrückt. Danach äußert der/die Produzent(in) so viel zur eigenen Gestaltung, wie sie/er dazu preisgeben möchte.

5. Ausblick

Die skizzierten Beispiele von integrativen Arrangements aus der Arbeit mit geistig behinderten¹⁵ bzw. mit blinden Schülerinnen und Schülern wollen ermutigen, in Abstimmung auf die jeweiligen geistigen, körperlichen und kommunikativen Möglichkeiten der Integrationsgruppen selbst kreativ zu werden im Entdecken und Erproben von didaktischen Kompositionen/Partituren im breiten Feld der Handlungsmuster, die Heranwachsenden helfen, ihren Erfahrungshorizont nicht nur in der Auseinandersetzung mit geschriebenem, sondern auch mit gelebtem Evangelium ein Stück zu erweitern. Ein Leib – viele Glieder, verschieden und doch gleich viel wert von Gott her: Im Erleben und konstruktiven Bewältigen von Verschiedenheit kann vielleicht diese unserer Gesellschaft so zuwider laufende Botschaft des Evangeliums ein Stück weit zu einer Erfahrung des Glaubens und Lebens werden.

¹⁴ Ausführlich zur Beschreibung von Visualisierungen, insbesondere zu Materialcollagen vgl. *A.-K. Szagun*, Zugänge zur Gottesfrage. Anspruch – Wirklichkeit – Möglichkeiten, in: *SchR* 19/2000, H. 1/2, 103–166, bes. 114–155.

¹⁵ Ausführliche Beschreibungen zu integrativen Unterrichtsversuchen bei Konfirmandenfreizeiten, Partnerschaftstreffen zwischen Regelschulklassen und Klassen von Blinden bzw. Geistigbehinderten vgl. *A.-K. Szagun*, Partnerschaftliches Verhalten von Behinderten und Nichtbehinderten. Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Bemühungen in Schule und Kirche zu seiner Anbahnung, Erprobung und Einübung, Münster 1991.

Literaturhinweise

- A.-K. Szagun*, Partnerschaftliches Verhalten von Behinderten und Nicht-behinderten. Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Bemühungen in Schule und Kirche zu seiner Anbahnung, Erprobung und Einübung, Münster: Comenius-Institut 1991.
- A.-K. Szagun*, Integration fördern im Unterricht – aber wie?, in: *G. Adam/A. Pithan (Hrsg.)*, Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns. Dokumentationsband des Dritten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1993, 201–218.
- A. Pithan/G. Adam/R. Kollmann (Hrsg.)*, Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002.