

Integrative Religionspädagogik – historisch

Andreas Möckel

Integration

Was Integration für die Schule inhaltlich meint, bestimmte Jakob Muth mit dem Satz: »Sie ist die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens« (Muth 1999, 21). Für ihn war Integration politisch ein in Ausbreitung begriffener demokratischer Prozess, dessen Ziel er provokant formulierte: »Als Konsequenz der Überlegungen zur politischen Dimension der Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten ergibt sich, dass Integration unteilbar ist« (ebd., 23). Man kann heute noch keine große Geschichte der Integration schreiben. Nimmt man den Gedanken des demokratischen Prozesses auf, lassen sich immerhin drei Phasen unterscheiden.

Christliche Erziehung, Säkularisation, Heilerziehung

Versteht man die Geschichte der Heilerziehung seit der Aufklärung als einen Teilprozess der in Europa und in den Vereinigten Staaten voranschreitenden Demokratisierung und diese wiederum als Teil einer sich in der Neuzeit über mehrere Jahrhunderte erstreckenden Säkularisation, muss es eine Zeit gegeben haben, in der das, was mit Integration im Blick ist, im Grundsatz angelegt, aber noch nicht verwirklicht war. »Die Geschichte des deutschen Schulwesens – wie auch diejenige Westeuropas überhaupt – wurzelt in der Geschichte der christlichen Kirche« (Helmreich 1966, 18). Für diese These, mit der Helmreich sein Werk über den Religionsunterricht in Deutschland beginnt, ist die Große Didaktik des Johann Amos Comenius ein überzeugender Beleg.

Comenius (1592–1670) lebte zwar lange Zeit, bevor man von einer demokratischen Schule sprechen kann; aber er wollte doch schon »alle Menschen alles« lehren, und zwar die »gesamte Jugend, beiderlei Geschlechts, in Stadt und Land«. Das heißt, er entwarf mitten im Dreißigjährigen Krieg ein Bildungsprogramm, das die europäischen Staaten rund hundert Jahre später in der allgemeinen Schulpflicht verwirklichten, die wiederum im 19. und 20. Jahrhundert in vielen Ländern zu einer bis dahin kaum für möglich gehaltenen Alphabetisierung nahezu der gesamten Bevölkerung führte.

Die auf eine Schulreform angelegte Didaktik des Bischofs der Böhmischnährischen Brüderunität ist selbstverständlich zuvörderst ein religions-

pädagogisches Programm. Es gehe in Schulangelegenheiten »um das Heil der gesamten Menschheit« (Comenius 1630/1954, 12), heißt es in der Vorrede. Erst Jahrhunderte nach Comenius im Zeitalter der Aufklärung und der Französischen Revolution entstand die moderne, öffentliche Schule unter staatlicher Aufsicht und damit die Unterscheidung zwischen einer Konfessionsschule und einer laizistischen Schule, die zur Zeit von Comenius noch niemand verstanden hätte (Helmreich 1966). Welche Zwecke und welche Ansprüche hat Religionspädagogik heute, wenn es in der Schule, nicht nur im Religionsunterricht, – wie Comenius sagt –, um das »Heil der gesamten Menschheit« geht? Welche Bezugswissenschaft nimmt den Gedanken auf, dass es in der Erziehung der Jugend jetzt und in Zukunft um das Wohl aller, armer und reicher, behinderter und nicht behinderter, einheimischer und eingewanderter Kinder geht? Kann dafür überhaupt nur eine einzige Bezugswissenschaft zuständig sein? Oder allgemeiner formuliert: Gibt es eine universelle Aufgabe, wie Comenius sie sah, der das Schulwesen im Ganzen, nicht nur den Religionsunterricht reformieren wollte?

Die Große Didaktik des Comenius enthält mit ihrer Vorwegnahme der allgemeinen Schulpflicht auch schon den Ansatz der Heilpädagogik. Vor 350 Jahren konnte es selbstverständlich noch nicht heißen: »Integration ist unteilbar.« Comenius forderte dem Sinn nach zunächst einmal: »Öffentliche Erziehung aller Kinder ist unteilbar!« In der Ausführung dieses Gedankens kam er im 12. Kapitel seiner Großen Didaktik auf die »schwach begabten«, »verworrenen« und »von Natur aus böswilligen« Kinder zu sprechen, mit denen er zwar nicht die schwer behinderten Kinder meinte, aber doch Kinder, die damals nicht als bildungsfähig und erziehbar galten: »Weil aber mit Gewißheit feststeht, daß sich für jegliches Übel in der ganzen Natur ein Gegenmittel finden läßt und daß von Natur aus fruchtlose Bäume durch richtige Umpflanzung tragfähig werden, dürfen wir auch hier nicht ganz verzweifeln, sondern müssen jedenfalls die Hartnäckigkeit zu bekämpfen und zu vertreiben trachten« (Comenius 1630/1954, 73). In einer anderen Schrift erwähnte er die Notwendigkeit der Erziehung taubstummer und blinder Kinder ausdrücklich.

In weitgehend säkularisierter Form läßt sich die gleiche Einheit von Pädagogik, christlicher Erziehung und Heilpädagogik auch noch in Johann Friedrich Hähns (1710–1789) berühmtem *Curriculum Scholasticum* von 1754 (Bloth 1972) und in den Werken Johann Heinrich Pestalozzis (1746–1827) nachweisen, etwa im Stanzer Brief (1799/1986) und in der Abhandlung »Gesetzgebung und Kindermord« (1783/1986).

Getrennte Wege von Pädagogik, Religionspädagogik, Heilpädagogik

Der Friede zu Münster und Osnabrück im Jahre 1648 erklärte das öffentliche Schulwesen zu einer Angelegenheit der großen Konfessionsparteien. Die römisch-katholische Kirche und die protestantischen Landeskirchen ordneten

seither die Schulen – hauptsächlich die Volksschulen – nach konfessionellen Gesichtspunkten, während die Gymnasien zwar auch der geistlichen Schulaufsicht unterstanden, aber traditionell eine größere Freiheit besaßen, schon allein durch den Unterricht in den Fremdsprachen und in Philosophie. Religionsunterricht und Schulgottesdienste hatten eine zentrale Stellung in der Schule und bestimmten das Schulleben.

In der Zeit der Aufklärung gerieten die Kirchen in einen Gegensatz zur Gesellschaft und zum Staat. Christliche Erziehung und Pädagogik hatten nicht mehr den gleichsinnigen aufklärerischen Impuls wie bei Comenius. Die Wege der Religionspädagogik – dieser Name kam allerdings erst hundert Jahre später auf (Bockwoldt 1977, 9) – und der Pädagogik trennten sich. Pädagogik orientierte sich hinfort mehr an der Aufklärung, am Neuhumanismus und am philosophischen Idealismus und weniger an der Bibel und am Glaubensbekenntnis.

Heilpädagogik entstand im *pädagogischen Jahrhundert* aus einer verbesserten, differenzierenden Didaktik – zunächst als Taubstumm- und Blindenpädagogik (Solarová 1983; Möckel 1988). Sie war eine Pädagogik, die auch in der Aufklärung noch daran festhielt, dass es in Schulangelegenheiten »um das Heil der gesamten Menschheit« geht, auch wenn der religiöse Rahmen, der für Comenius noch entscheidend gewesen war, mehr und mehr verblasste. Glaubt man die heilpädagogische Didaktik aus anderen »zugrundeliegenden anthropologischen Überzeugungen« (»Sonderanthropologie« oder »Utilitarismus«) ableiten zu müssen, wird man der Fruchtbarkeit der Pädagogik der Aufklärungszeit nicht gerecht (Moser 1998, 196 und 209/210). Didaktik und Anthropologie stehen in keinem Verhältnis der Über- oder Unterordnung, auch wenn Schulverwaltungen in autoritären und diktatorischen Staaten das gerne hätten. Die ersten Taubstumm- und Blindenlehrer in der Aufklärungszeit brauchten keine Anthropologie, um die »Verwahrlosung der Natur« (Sailer 1831, 95), die Unordnung des Schicksals, zu durchschauen und – wo immer es ging – zu beseitigen. Richtig ist, dass nacheinander erst fünf sonderpädagogische Fachrichtungen entstanden, ehe die Besinnung auf die eine Heilpädagogik einsetzte und dann weitere fünf Fachrichtungen folgten. Daraus jedoch zu schließen, dass deshalb zwangsläufig Sonderanthropologien entstehen mussten, wäre falsch. Sobald Heilpädagogik sich konstituierte, war im Übrigen der Gedanke der Integration auch schon da (Georgens und Deinhardt 1861, 11. Vortrag).

Die meisten Sondereinrichtungen für behinderte Kinder im 19. Jahrhundert waren konfessionell geprägt. Das galt besonders für die Institute der Rettungshausbewegung, wie die von Johannes Falk (1768–1826), Johann Hinrich Wichern (1808–1881), Adalbert von der Recke (1791–1878), Christian Heinrich Zeller (1779–1860). Sie setzten die religiöse Erziehung im Geiste des Neupietismus sowohl zur Gestaltung des Heim- und Schullebens als auch zur Rettung einzelner Jugendlicher ein, beschränkten sich jedoch gerade nicht nur darauf, sondern traten mit ihren Einrichtungen, indem sie von Verwahrlosung bedrohte oder schon verwahrloste Kinder und Jugendliche beruflich ausbildeten, in eine Lücke im Bildungswesen, die gesellschaftliche und staatliche Mächte hatten aufreißen lassen. Hier griff christliche Erzie-

hung in das Bildungswesen gestaltend ein und schuf eine pädagogische Institution von Dauer (Lindmeier 1998). Andere Heime als die der Rettungshausbewegung, zum Beispiel die Heilerziehungsanstalt Mariaberg, waren zwar christlich orientiert, lassen sich jedoch dem Neupietismus nicht mehr ohne Einschränkung zuordnen. Viele konfessionell bestimmte Heilerziehungsanstalten, katholische wie evangelische, nahmen im Übrigen Kinder anderer Konfessionen auf. Carl Rösch, der Gründer Mariabergs, eröffnete die Anstalt mit einem Gottesdienst, an dem Pfarrer beider christlicher Konfessionen beteiligt waren. Religionspädagogik wirkte jedoch im 19. Jahrhundert, wenn überhaupt, weniger auf die Heilpädagogik ein als die Medizin, die besonders in der Erziehung der »blödsinnigen« und »krüppelhaften« Kinder maßgeblich war und damit die Sicht auf die behinderten Kinder stärker bestimmte als im 18. Jahrhundert, das als Jahrhundert der Pädagogik in die Geschichte einging.

Es liegt auf der Hand, dass von einer integrativen Religionspädagogik in dieser Phase aus zwei Gründen nicht die Rede sein kann. Zunächst gelang es der Heilerziehung, Kinder in das öffentliche Schulwesen zu bringen. Integration als gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder lag im 18. und 19. Jahrhundert noch außerhalb des pädagogischen Horizontes. Der Sache nach ging es jedoch trotzdem um eine Integration der behinderten Kinder in die Gesellschaft. Der erste Schritt, um taubstumme, blinde, verwehrte, körperbehinderte und geistig behinderte Kinder in die Gesellschaft einzubeziehen, war die Integration in das Schulwesen. Georg Haldenwang, Pfarrer und Schulrat in Wildberg, formulierte 1839 in einem Gesuch an den König von Württemberg die Aufgabe präzise. Es gehe nicht an, nach dem Gewohnheitsrecht »blödsinnige« Kinder in Kirche und Staat einfach aufwachsen zu lassen, »ohne der durch das Gesetz allen Unterthanen ohne Unterschied des Grades der intellektuellen Fähigkeit zugesicherten Wohlthat des Unterrichts und der Bildung für Staat und Kirche gewürdigt zu werden, auf welche sie meines Erachtens ganz dieselben Ansprüche machen dürfen als ihre glücklicheren, vollsinnigen Altersgenossen und ihre gleich bedauernswürdigen taubstummen Leidensbrüder« (Möckel 1997, 18).

Es gab im 19. Jahrhundert unter dem Namen »Verallgemeinerung« außerdem einen Versuch, die Errungenschaften der Schulen für Gehörlose und für Blinde allen Kindern nutzbar zu machen. Ziel der Verallgemeinerungsbewegung war es, aus der Not fehlender Schulplätze in Gehörlosen- und Blindeninstituten eine Tugend zu machen und behinderten Kindern an ihrem Heimatort dadurch zu einem angemessenen Unterricht zu verhelfen, dass alle Elementarlehrer schon in der Seminausbildung mit der Taubstummen- und Blindenpädagogik vertraut gemacht werden sollten. Gehörlose und blinde Kinder sollten wenigstens in den ersten Jahren den Unterricht der Elementarschule am Heimatort besuchen können. Für dieses Programm stand unter anderem der Schulrat und Pfarrer Wilhelm Friedrich Daniel (Daniel 1824). Aber weder die praktischen Beiträge von Pfarrern und Schulräten, wie Daniel oder Haldenwang, noch die theoretischen Werke von Theologie- und Pädagogikprofessoren, wie Vinzenz Eduard Milde und Friedrich

Heinrich Christian Schwarz, erlangten eine Wirkung im öffentlichen Schulwesen, die mit der Großen Didaktik des Johann Amos Comenius zu vergleichen wäre. Das Verhältnis von Schule, Staat und Kirche hatte sich tiefgreifend verändert, und die Lebensgebiete Schule, Religionspädagogik, Pädagogik und Heilpädagogik waren auseinander getreten.

Der zweite Grund lag darin, dass Religion und damit auch Religionspädagogik sich nach dem Jahrhundert der Aufklärung in der Defensive befand. Die Kirche sollte, besonders in Frankreich, aus der öffentlichen Schule verdrängt werden. In Deutschland kämpften die Lehrer um die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht. Die Fachaufsicht sollte sich aus ihren Reihen ergänzen. Religion in öffentlichen Schulen begann im 19. Jahrhundert mehr und mehr auf ein Unterrichtsfach zusammenschrumpfen und verlor die Kraft zu Schulreformimpulsen im staatlichen Bereich, auch wenn Männer im Umkreis der Kirchen, wie Julius Disselhoff, Friedrich von Bodelschwingh (1831–1910) oder Adolf Kolping (1813–1865) das 19. Jahrhundert mit prägten (Schnabel 1955).

| Integrative Religionspädagogik

Ellen Key kündigte 1900 das *Jahrhundert des Kindes* an und forderte unverhüllt die Tötung behinderter Kinder, ohne dass die Reformpädagogen widersprochen hätten. So wurde das Jahrhundert – wohl auch mit ihrer unfreiwilligen Hilfe – zum *Jahrhundert der ermordeten Kinder* und Erwachsenen. Nach den Katastrophen des Ersten und Zweiten Weltkriegs änderte sich auch das Verhältnis von Religionspädagogik, Pädagogik, Heilpädagogik und demokratischer Schule. Die Erschütterung ging tief. Alte aus der Aufklärung stammende Gegensätze verblassten.

Die Integration behinderter Kinder ist eine der Konsequenzen, die aus den bitteren Erfahrungen des 20. Jahrhunderts gezogen worden sind und werden müssen. Religionspädagogik nahm die Integration behinderter Kinder in den Unterricht der allgemeinen Schulen seit den Siebzigerjahren auf. Das Handbuch »Integrationspädagogik« (Eberwein 1999) enthält zu einzelnen Schulfächern keine Artikel, und insofern sucht man auch ein Stichwort zur »Religionspädagogik« vergebens. Das ist ein Zeichen dafür, dass sich die »Integrationsdidaktik« noch in den Anfängen befindet. Es geht auch – immer noch – um die grundsätzliche Akzeptanz, und man sollte hierbei nicht vergessen, dass es Paul Gerhard Braune (1887–1954) und Bischof Theophil Wurm (1868–1953) aus der evangelischen und Bischof Clemens August Graf von Galen (1878–1946) aus der katholischen Kirche waren, keine Pädagogen und keine Mediziner, die gegen das kriminell medizinische Tötungsprogramm psychisch kranker, geistig behinderter und epileptischer Kinder und Erwachsener während des NS-Staates protestierten (siehe die Dokumente in Möckel/Adam/Adam 1999, 100–133). Im NS-Deutschland hielt ein Teil der christlichen Gemeinde die seit der Aufklärung bestehende Tradition auf-

recht, wonach geistig behinderte Kinder zur Gesellschaft dazugehören und nicht ausgestoßen werden dürfen.

Religionspädagogik hatte es daher leicht, das Programm der Integration aufzunehmen, auch wenn sie es nicht entworfen hatte. Es war, wie wir sahen, in der Großen Didaktik des Bischofs der Böhmisches-mährischen Brüderunität angelegt. Religionspädagogik hatte sich seit dem Streit um Konfessionsschule und Simultanschule im 19. Jahrhundert und seit dem so genannten Schulkompromiss von Zentrum, Sozialdemokratie und Deutscher Demokratischer Partei nach dem Ersten Weltkrieg aus der Diskussion um die Schulreform weitgehend zurückgezogen.

Die Weimarer Verfassung setzte in Art. 146 fest: »Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf.« Das war die rechtliche Basis für die Grundschule und ist sie für die Integration behinderter Kinder, auch wenn im Jahre 1920 bei der Rede von einer »für alle gemeinsamen Grundschule« noch niemand an die Integration behinderter Kinder dachte. Erst in neuerer Zeit ist »Religion – Bildung – Schule« wieder ein Thema der Religionspädagogik geworden. »Die enge Kopplung von Selektion und Allokation an die Schule und die in ihr zu erbringenden Leistungen legt sich nicht unbedingt und zwingend nahe« (Rupp 1994, 283). Die Gründung des Comenius-Instituts auf evangelischer und die ähnlicher Institute auf katholischer Seite war ein Zeichen dafür, dass die Kirchen ihre gesellschaftliche Aufgabe sahen und wahrnehmen wollten.

Viele evangelische und katholische Kirchengemeinden öffneten sich in der Jugendarbeit behinderten Jugendlichen. Ein Beispiel sind die St. Georgs Pfadfinder, die nach dem Zweiten Weltkrieg als Erste in Deutschland die Integration behinderter Kinder im außerschulischen Bereich verwirklichten und auch heute noch vorbildlich in der Einbeziehung geistig behinderter Jugendlicher sind (Ebert 2000, 107–150).

Die evangelische Religionspädagogik hat in Friedrich Wilhelm Dörfeld (1824–1893) einen Pädagogen von Rang, dessen Vorschläge zur Organisation von selbstständigen Schulgemeinden mit einem geordneten Instanzenzug auch heute Beachtung verdienen. Sie könnten die Diskussion um die Integration behinderter Kinder in die Grundschule beleben und in ernste Bahnen der Mitbeteiligung von Eltern an der Schule lenken. Dörfeld wollte die Eltern und die gesellschaftlichen Kräfte in die Schulgestaltung einbinden und ihrer Mitarbeit einen organisatorischen und gesetzlichen Rahmen geben. Seine Vorschläge sind in Teilen und punktuell, zum Beispiel in der Freien Evangelischen Schule Reutlingen, schon verwirklicht (Schaude 1998), warten jedoch im Ganzen auf ihre Realisation. Es gibt leider keine gesellschaftliche Gruppe in Parteien, Kirchen, Verbänden, die Dörfelds Forderungen energisch vertreten. Die weitgehend selbstständigen Schulverwaltungen (Kulturhoheit der Länder) haben kein Interesse an einer Veränderung des Status quo und sind sich mit den meisten Lehrern und ihren Verbänden darin einig, dass Eltern von der Schulverwaltung und -gestaltung möglichst ausgeschlossen werden sollen. Es könnte ein Beitrag der Religionspädagogik zur Integration sein, die Elternbewegung »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen« (Rosenberger 1999) zu unterstützen.

Literatur

- BLOTH, HUGO GOTTHARD, Pädagoge im Vorfeld der Revolution. Johann Friedrich Hähn (1710–1789) und die Einführung des Curriculum Scholasticum, Paderborn 1972.
- BOCKWOLDT, GERD, Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart 1977.
- COMENIUS, JOHANN AMOS, Große Didaktik (1630), hg. v. Andreas Flitner, Düsseldorf u. a. 1954.
- DANIEL, WILHELM FRIEDRICH, Kann nicht jeder Taubstumme und Blinde seine Ausbildung erhalten, und zwar auch in seiner Familie und Ortsschule?, Stuttgart 1824.
- EBERT, HARALD, Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit, Bad Heilbrunn 2000.
- EBERWEIN, HANS (Hg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Weinheim u. a. ⁵1999.
- GEORGENS, JAN DANIEL/DEINHARDT, HEINRICH MARIANUS, Die Heilpädagogik (mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten), Bd. 1, Leipzig 1861.
- HELMREICH, ERNST CHRISTIAN, Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Düsseldorf 1966.
- LINDMEIER, BETTINA, Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei Johann Hinrich Wichern, Bad Heilbrunn 1998.
- MÖCKEL, ANDREAS, Geschichte der Heilpädagogik, Stuttgart 1988.
- MÖCKEL, ANDREAS, Die Heil- und Pflegeanstalt Mariaberg im 19. Jahrhundert zwischen Medizin und Pädagogik, in: 150 Jahre Mariaberg Heime. Beiträge zur Geschichte geistig behinderter Menschen, hg. v. Karl Rudolf Eder (Eigenverlag der Mariaberg Heime), Reutlingen 1997, 13–45.
- MÖCKEL, ANDREAS/ADAM, GOTTFRIED/ADAM, HEIDEMARIE (Hg.), Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung, Bd. 2: 20. Jahrhundert, Würzburg 1999.
- MOSER, VERA, Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik, Butzbach Griedel ²1998.
- MUTH, JAKOB, Zur bildungspolitischen Dimension der Integration, in: Eberwein, Hans (Hg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Weinheim u. a. ⁵1999, 17–24.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH, Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz (1799), in: Johann Heinrich Pestalozzi: Werke Bd. 2, hg. v. Gertrude Cepl-Kaufmann und Manfred Windfuhr, Zürich 1986, 45–71.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH, Über Gesetzgebung und Kindermord (1783), in: Johann Heinrich Pestalozzi: Werke Bd. 2, hg. v. Gertrude Cepl-Kaufmann und Manfred Windfuhr, Zürich 1986, 309–471.
- ROSENBERGER, MANFRED, Elterninitiativen gegen die Aussonderung von Kindern, in: Eberwein, Hans (Hg.), Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Weinheim u. a. ⁵1999, 411–416.
- RUPP, HORST F., Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung, Weinheim 1994 (²1996).
- SAILER, JOHANN MICHAEL, Ueber Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik, Bd. II: Das Besondere, Sulzbach 1831.
- SCHAUDE, OTTO, Werner Reiningshaus – Gründer und Vater der F(reien) E(vangelischen) S(chule) FES, in: Freie Evangelische Schule e.V. Reutlingen (Hg.), 25 Jahre FES, Reutlingen 1998, 31–33.
- SCHNABEL, FRANZ, Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert, Bd. 4: Die Religiösen Kräfte, Freiburg i. Br. ³1955.
- SOLOROVÁ, SVĚTLUŠE (Hg.), Geschichte der Sonderpädagogik, Stuttgart 1983.