

Integrative Religionspädagogik in vergleichender Perspektive

Das Beispiel Judentum

Bernd Schröder

Integrative Religionspädagogik in vergleichender Perspektive ist ein noch kaum erschlossenes Themenfeld. Aus diesem Grund folgen sowohl grundlegende als auch beispielbezogene Überlegungen: Nach einer knappen Sichtung grenzüberschreitend-vergleichender Arbeiten im Bereich der Sonderpädagogik wie im Bereich integrativer Religionspädagogik geht der Artikel Ansätzen integrativer Religionspädagogik im Judentum der Vergangenheit wie der Gegenwart nach. Abschließend wird der mögliche Ertrag solcher vergleichenden Forschung skizziert.

| Vergleichende Heil- bzw. Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik in Deutschland ist – wie die *special education/éducation curative/Orthopedagogik* in anderen Ländern – zunächst auf einschlägige Problemstellungen und Perspektiven im eigenen Land bzw. Kulturkreis bezogen. Diese Feststellung trifft auch zu für das Teilgebiet der Heilpädagogik, das nach der *Integration* von Menschen mit und ohne Behinderung im Rahmen von Lernprozessen fragt. Für den Fall, dass solche Lernprozesse in einem anderen Land, in einer anderen Kultur oder im Einflussbereich einer anderen Religion stattfinden, fällt die integrative Behindertenpädagogik – in der Begrifflichkeit der Erziehungswissenschaft/Pädagogik – in das Gebiet der *vergleichenden* Sonder- bzw. Heilpädagogik. Dieses Gebiet wissenschaftlichen Forschens und Lehrens ist allerdings bisher weithin virtueller Natur. Das heißt, es gibt etwa in der Bundesrepublik Deutschland keine Lehrstühle oder wissenschaftlichen Institute, die sich ausschließlich oder auch nur schwerpunktmäßig der vergleichenden Sonderpädagogik widmen und sie so als Subdisziplin repräsentieren. Gleichwohl ist unbestritten, dass es eine vergleichende Heilpädagogik geben *sollte*¹ – zumal etwa im Rahmen der Europäischen Union Koordinations- und Angleichungsprozesse zwischen heilpädagogischen Konzeptio-

1. Wissenschaftstheoretische Ortsbestimmungen bieten Klauer/Mitter 1987, Bürlü 1997 und Lumer 1999.

nen und Arbeitsformen der einzelnen Länder auf Dauer erforderlich werden.²

Aus der Geschichte der Sonderpädagogik sind Beispiele eines grenzüberschreitenden Austausches zwischen Heilpädagogen bekannt, etwa der Briefwechsel zwischen Abbé Charles Michel de l'Épée und Samuel Heinicken im 18. Jahrhundert sowie die Rezeption von Ideen des Franzosen Jean Marc-Gaspard Itard im deutschsprachigen Raum (Klauer 1992, 48 u. 135; Solarová 1983). Auch jüngeren Datums liegen nicht wenige Veröffentlichungen vor, die als Länderberichte oder grenzüberschreitende Analysen einzelner Probleme der Heilpädagogik ihrer Methode wie Zielsetzung nach der Vergleichenden Sonderpädagogik zuzurechnen sind (Bürli 1997). Das umfassendste und eindrucklichste Beispiel einer solchen Veröffentlichung ist der 11. Band des »Handbuchs Sonderpädagogik«, der sich ausschließlich der »Vergleichenden Sonderpädagogik« widmet und neben wissenschaftstheoretischen Beiträgen vor allem Darstellungen von Theorie und Praxis der Sonderpädagogik in vielen Ländern enthält.

| Integrative Religionspädagogik in vergleichender Perspektive

Auch im Bereich Integrativer Religionspädagogik stellt sich die Frage nach vergleichbaren Theorie- und Praxisformen in anderen Ländern (international), in anderen Kulturen (interkulturell) und in anderen Religionen (interreligiös). Integrative Religionspädagogik könnte grundsätzlich von *zwei* wissenschaftlichen Disziplinen aus in eine vergleichende Perspektive gerückt werden, einmal von der (vergleichenden) Heil- bzw. Sonderpädagogik aus, zudem von der (vergleichenden) Religionspädagogik aus. Doch bisher gibt es weder in der einen noch in der anderen Disziplin systematische Ansätze dazu.

Gilt schon die vergleichende *Sonder- bzw. Heilpädagogik* insgesamt als vernachlässigt, so lässt sich dies erst recht für diejenige thematische Schneise dieser Disziplin behaupten, die sich mit dem Faktor Religion(en) befasst. Die Frage nach dem Einfluss von Religionen auf das Verständnis von Behinderung und auf den Umgang mit behinderten Kindern und Jugendlichen etwa in der Schule wird in der vergleichenden Heilpädagogik bislang ebenso selten gestellt wie die Frage nach der Bedeutung von Religion für die Identität behinderter Menschen.³ Der Faktor Religion(en) bleibt vielfach geradezu

2. Bereits 1987 hat der Europarat einen Bericht über den Stand der Sonderpädagogik bzw. Integration in verschiedenen europäischen Ländern veröffentlicht (Council of Europe 1987), auf den Alois Bürli (1999) zurückgreift.

3. Folgender Umstand erleichtert der vergleichenden Sonderpädagogik m.E. diese Ausblendung von Religion(en): Weder die Religionswissenschaft noch diejenigen Wissenschaften, die einzelnen Religionen oder religiös geprägten Kulturen gewidmet sind, etwa Indologie, Islamistik oder die Judaistik/Jüdische Studien, schenken der Frage

ausgeblendet. Karl Josef Klauer und Wolfgang Mitter beispielsweise stellen in ihrer Erläuterung von »Grundfragen einer vergleichenden Sonderpädagogik« zwar heraus, dass »eine Vergleichende Sonderpädagogik vertiefte Einsichten über die *kulturelle* Abhängigkeit nicht nur der Behinderungen, sondern auch der jeweiligen Lösungsversuche vermitteln« kann (Klauer/Mitter 1987, 3), doch an kaum einer Stelle wird – weder in ihrem Beitrag noch in den Länderberichten⁴ – die kulturprägende Rolle von Religion(en), etwa des Islam in der Kultur der arabischen Staaten, und damit deren Einfluss auf die pädagogische Arbeit mit behinderten Menschen thematisch.⁵ Anders verhält es sich im »[Rundbrief] Behinderung und Dritte Welt«: Hier werden gelegentlich durchaus religiöse Faktoren, die im Umgang mit behinderten Menschen eine Rolle spielen, explizit aufgegriffen (Miles 1994; al Munaizel 1995 u. ö.).⁶

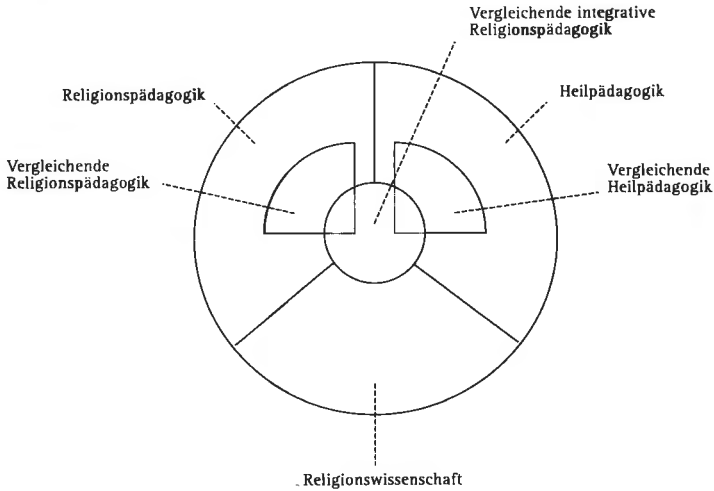
Auch seitens der *Religionspädagogik* begegnet eine doppelte Lücke. Sie hat bisher weder das Verfahren vergleichender oder auch nur auslandskundlicher Arbeit systematisch erschlossen (Schröder 2000, 22–43) noch das integrierte Lernen behinderter und nicht-behinderter Menschen regelmäßig thematisiert. Lediglich die Dokumentationsbände der »Würzburger Religionspädagogischen Symposien« reflektieren kontinuierlich Integration und in gelegentlichen Länderberichten (z. B. al Munaizel 1998) auch den Einfluss nicht christlicher Religionen auf sonderpädagogische Praxis und Theorie.⁷ Zugleich ist es einer ökumenisch und international aufgeschlossenen Religionspädagogik und denjenigen, die in der heilpädagogischen Praxis mit Menschen zu tun haben, die einer außereuropäischen Kultur oder einer nicht-christlichen Religion angehören, unmittelbar einsichtig, dass dieser Mangel behoben werden sollte.

In wissenschaftlicher Hinsicht stößt das Anliegen vergleichender Arbeit auf dem Gebiet der Integrativen Religionspädagogik jedoch auf erhebliche Schwierigkeiten schon allein sprachlicher⁸, zudem aber auch methodischer

nach behinderten Menschen eigens Beachtung. Das Metzler Lexikon Religion (1999/2000) gehört zu den wenigen religionswissenschaftlichen Nachschlagewerken, die das Stichwort »Behinderung« (oder fremdsprachliche Entsprechungen) aufführen – der Artikel von Hanno Gerke (ebd., 128 f.) bezieht sich exklusiv auf die jüdisch-christliche Tradition.

4. Als Beispiele können hier der Artikel von Yamal M. Yousef über »Jordanien« (1987) und derjenige von M. Mina Fayez über »Ägypten« (1987) dienen.
5. Immerhin wird bei Klauer/Mitter (1987, 18) deutlich, dass sie religiöse Fragen der Dimension der Kultur subsumieren. In ähnlicher Weise weist Bürli (1997, 126–129) Religion dem »weltanschaulichen Kontext« der Sonderpädagogik zu.
6. Der Rundbrief erschien seit 1990 in Marburg (hg. von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte), seit dem 6. Jahrgang 1995 erscheint er unter dem Titel »Bundesarbeitsgemeinschaft Behinderung und Dritte Welt: Behinderung und Dritte Welt« in Essen.
7. Vgl. das Register in Adam/Kollmann/Pithan 1998, 285–300.
8. Die Übertragbarkeit sonderpädagogischer Theorie- und Praxiselemente aus anderen Ländern, Kulturen und Religionen ist sachlich problematisch, sie wird auch durch un-

und konzeptioneller Art. So erfordert eine vergleichende integrative Religionspädagogik (oder eine vergleichende Sonderpädagogik, die sich des Themas Religion/en annimmt) weit gehende Kompetenz in verschiedenen Disziplinen, in Sonderpädagogik, Religionspädagogik und Religionswissenschaft. Das folgende Schaubild soll dies veranschaulichen und damit zugleich den Ort integrativer Religionspädagogik in vergleichender Perspektive im Gefüge der Wissenschaften markieren.⁹



Behinderung und Integration in der Sicht des Judentums

Behinderung und Integration im biblischen und klassischen Judentum – normative Aspekte

Im sog. Alten Testament (Hebräische Bibel, Tenach) werden behinderte Menschen nur selten explizit erwähnt; vergleichsweise häufig ist von Blindheit die Rede, etwa im Falle Isaaks und Jakobs (Gen 27,1 und 48,10), Mose z. B. war wohl sprachlich behindert (Ex 4,10). Es fehlt jedoch eine durchgeformte und prägende Begrifflichkeit für Körper- und Geistesbehinderungen.¹⁰

terschiedliche Begrifflichkeiten gefährdet. Exemplarisch deutlich werden kann dies an dem im Auftrag der UNESCO bzw. des Bureau international d'éducation entwickelten Glossar »Terminology of Special Education«, erarbeitet von Lise Brunet, (Genf 1977) revised edition Paris 1983.

9. Darüber hinaus soll wissenschaftstheoretischen Fragen an dieser Stelle *nicht* nachgegangen werden.
10. Damals wie heute heißt der Blinde »iwer«, der Taube »cheresh«, der Stumme »ilem«; heute wird etwa Körperbehinderung als »nekhut« bezeichnet, geistige Behinderung als »pigur sekhelj« oder »ma'azor«. Alle Transliterationen folgen dem Lexikon »Religion in Geschichte und Gegenwart« (Tübingen 41998 ff.).

Gleichwohl lassen einzelne Schriftverse eine für die damalige Zeit bemerkenswerte Sensibilität gegenüber behinderten Menschen erkennen. Als Beispiel sei ein Diktum aus Dtn 27,18 angeführt: »Verflucht sei, wer einen Blinden irreführt.« Diese Rücksichtnahme wird nicht eigens begründet, doch vom Ethos und von der Theologie der Hebräischen Bibel her erscheint sie ethisch als Konsequenz des Gebotes der Nächstenliebe (etwa Lev 19,17f.), theologisch als Implikat der Barmherzigkeit Gottes (etwa Dtn 7,9f.) wie seiner Schöpfermacht (etwa Ex 4,11).

Allerdings gibt es auch gegenläufige Befunde: So ist etwa der hohepriesterliche Dienst im Tempel ausdrücklich körperlich und geistig makellosen Personen vorbehalten (Lev 21,17–23); eine der größten Gruppen kranker bzw. behinderter Menschen, die sog. Aussätzigen, wurde gesellschaftlich isoliert (Lev 13 und 14); zudem sind Sinnesbehinderungen, wo von ihnen im metaphorischen Sinne gesprochen wird, eindeutig negativ besetzt (Jes 6,10).

Auch im sog. Rabbinischen Judentum, also dem Judentum des ersten Jahrtausends christlicher Zeitrechnung, sind Beispiele für beides, für eine einfühlsame wie für eine Behinderung abwertende Position anzutreffen. Einerseits finden sich: ein sensibler Sprachgebrauch – Blindheit etwa wurde, um die Betroffenen nicht zu verletzen, in der Regel euphemistisch umschrieben – (Marx 1992/93, 302ff.), wohlmeinende Rücksichtnahme auf die schwierige Lebenslage behinderter Menschen (etwa b Berachot 29a) und ihr Verbleib in Familie bzw. sozialer Gemeinschaft. Anders als in der Umwelt ist von sozialer Ächtung oder gar Tötung behinderter Menschen nicht die Rede. Andererseits begegnet die Zurücksetzung behinderter Menschen, vor allem der Taubstummten und der Geistigbehinderten, hinsichtlich ihrer Rechtsfähigkeit (dazu Sachs 2000, XII–XV, und Marx 1992/93, 397–418). Speziell für blinde Menschen hingegen galten solche Beschränkungen nicht (Marx 1992/93; Tigay/Rabinowitz 1971). Insgesamt ist die Art und Weise des Umgangs mit dem Thema Behinderung in der rabbinischen Literatur bemerkenswert und (aus christlicher Sicht) eigentümlich: Die Verantwortung der jüdischen Gemeinschaft für behinderte Menschen als ihre benachteiligten bzw. schwächeren Glieder scheint für die antik-jüdischen Verfasser *fraglos* festzustehen; sie ergibt sich – in Verlängerung der hebräisch-biblichen Sichtweise – aus dem Leitbild der Gerechtigkeit (»zedaqā«) und dem Ideal des unverrechenbaren Wohltuns (»gemilut chasdim«; dazu ebenso ausführlich wie einfühlsam Müller 1999, 81–363). Auch die Frage, warum Menschen behindert sind, steht nicht im Vordergrund theologischer Diskussion: Zwar gibt es biblische wie rabbinische Passagen, die etwa Blindheit als Strafe Gottes interpretieren (z. B. Dtn 28,28f.; b Taanit 21a), doch als allgemeiner Grundsatz theologischer Einsicht wird eine solche Position nicht formuliert. Diskutiert wird hingegen vor allem und durchaus extensiv *die halachische Verantwortlichkeit behinderter Menschen*, genauer: die Frage, ob ihnen zugemutet werden kann, den von Gott in seiner Tora gewiesenen Weg (Halacha) zu gehen oder ob sie von entsprechenden Verpflichtungen freigestellt werden sollten (Marx 1992/93, 505–643).¹¹

11. In dieser Akzentsetzung schimmert die Unterschiedlichkeit christlichen und jüdischen theologischen Denkens durch – vgl. dazu Goldmann 1997.

Speziell behindertenpädagogische Reflexionen sind den antik-jüdischen Schriften schwerlich zu entnehmen. Denn sie thematisieren nur an so wenigen Stellen überhaupt explizit Fragen jüdischer Erziehung (zudem ohne Interesse an historisch zuverlässiger Information), dass schon der Versuch, etwa das Schulwesen jener Zeit zu rekonstruieren, aufgrund der Quellenlage zum Scheitern verurteilt ist.¹² Umso mehr gilt dies für das Bemühen, Antworten auf eine so spezielle Frage wie diejenige nach dem erzieherischen Umgang mit behinderten Personen zu erhalten (vgl. die knappen Hinweise bei Marx 1992/93, 469 ff.).

Behinderung und Integration im deutschen Judentum (bis 1942) – ein geschichtliches Beispiel

Dass die Grundsätze des klassischen Judentums noch in der Neuzeit als Verpflichtung zum verantwortlichen und fürsorglichen Umgang mit behinderten Menschen wahrgenommen wurden, vermag das entsprechende Engagement innerhalb des deutschen Judentums exemplarisch zu belegen.

Beginnend im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts kam es hier zur Gründung von zahlreichen, nach Art der Behinderung differenzierten heilpädagogischen Einrichtungen in jüdischer Trägerschaft. Den Anfang machte 1873 die »Israelitische Taubstummenanstalt in Berlin-Weißensee«. Die Besonderheit dieser Einrichtungen lag darin, dass sie sich einer zweifach, nämlich als Behinderte *und* als Juden diskriminierten Minderheit widmeten. Neben dem Anliegen der Förderung stand deshalb oftmals das Ziel jüdisch-identitätsstiftender oder -stabilisierender Erziehung.

Die Notwendigkeit dieser doppelten Zielsetzung wurde durch Restriktionen und das Verbot dieser Arbeit, durch die Deportation und Ermordung von Erzieherinnen und Schützlingen im nationalsozialistischen Deutschland erschreckend deutlich. Im Sommer 1942 endet erzwungenermaßen die Geschichte jüdischer Heilpädagogik in Deutschland (vgl. zu den einzelnen Einrichtungen und ihrer Geschichte Ellger-Rüttgardt 1996 und Drows 2000).

Diejenigen jüdischen Kinder und Jugendlichen, die nicht in die erwähnten Internatseinrichtungen aufgenommen werden konnten, besuchten in der Regel reguläre jüdische Schulen (ohne dass eigens integrative Bemühungen und Reflexionen erkennbar werden) oder wurden von ihren Familien betreut.

Behinderung und Integration im gegenwärtigen Staat Israel

Im Staat Israel leben etwa 40 % der jüdischen Weltbevölkerung; von daher liegt es nahe, anhand der Verhältnisse dort exemplarisch zu schildern, welche Wahrnehmungs- und pädagogischen Handlungsmuster gegenüber be-

12. Zu dieser skeptischen Auffassung vgl. vor allem Crenshaw 1985 und 1998. Methodisch weniger streng verfahren etwa Bacher 1903 und Höffken 1986.

hinderten Menschen sich in einer jüdisch geprägten Kultur der Gegenwart herausbilden.

Allerdings ist der Einfluss jüdischer Tradition (und damit jüdischer Religion) auf die Lage behinderter Menschen dort schwer exakt einzuschätzen: Zum einen ist der Staat Israel multikulturell: Im Jahr 2000 waren etwa 18 % der Staatsbürger Israels Araber (1,15 Millionen; davon sind mehr als 90 % Muslime); auch die jüdischen Israelis sind in hohem Maße von den Kulturen ihrer Herkunftsländer geprägt (so unterscheidet man gewöhnlich etwa Aschkenasen, Sepharden und Sabras, zudem »die Russen«). Zum anderen ist die israelische Gesellschaft keineswegs homogen religiös bestimmt: So verstehen sich nur etwa 20 % der jüdischen Israelis als orthodox (im Sinne jüdischer Religion), etwa 40 % hingegen als lediglich traditionell-religiös, weitere 40 % als nicht-religiös. Zum Dritten begründet sich gerade auch die sonderpädagogische Praxis und Theorie im Staat Israel nur im Ausnahmefall aus der jüdisch-religiösen Überlieferung, sondern schlicht aus dem sachlich-pädagogisch Gebotenen.

Diese Hinweise sollen bewusst machen, dass der Umgang mit behinderten Menschen unter den Bedingungen des modernen Staates Israel von vielfältigen Faktoren bestimmt wird, nicht ausschließlich und unmittelbar durch Überzeugungen jüdischer Religion. Bei der Frage nach gemeinsamem (religiösen) Lernen behinderter und nichtbehinderter Menschen verdienen vor allem der Lernort Schule und die einschlägige Theoriebildung Beachtung.

Im Blick auf die *Schule* kommt dem »Gesetz über sonderpädagogische Förderung« (»Special Education Law«/»chok ha-chinuch ha-mejuchad«) von 1988 grundlegende Bedeutung zu.¹³ Dieses Gesetz sieht die angemessen differenzierte, nach Möglichkeit individuell zugeschnittene staatlich-schulische Bildung von sog. außergewöhnlichen Kindern (»exceptional children«/»jeladim charigim«; zur Kritik an diesem Begriff Bericht 2000, 11 und 26 f.) und deren weitestgehende Integration in das Regelschulwesen vor (»inclusion«/»shiluv«, auch: »hakhlala«; vgl. nachdrücklich auch Bericht 2000, 17–19.43–49). Die Bestimmungen des Gesetzes zielen auf lernbehinderte, geistigbehinderte, verhaltensauffällige, körper- und sinnesbehinderte Kinder und Jugendliche im Alter von 3 bis 21 Jahren.

Sonderpädagogische bzw. integrative Förderung im Sinne dieses Gesetzes wird knapp 10 % der Schülerschaft zuteil. Dabei besuchten Mitte der 90er-Jahre etwa 37.000 Schülerinnen und Schüler Sonderschulen (»bate sefer mejuchaim«) – Tendenz: fallend. Etwa 40.000 behinderte Schülerinnen und Schüler besuchten Regelschulen. Insbesondere bei den sinnes- und lernbehinderten Kindern liegt die Quote derer, die Regelschulen besuchen, hoch – bei blinden Kindern etwa beläuft sie sich auf um die 90 %.¹⁴

13. Bis 1988 hielt das »State education law« von 1953 in allgemeiner Weise das Recht aller Kinder und Jugendlichen, also *implizit* auch behinderter Schülerinnen und Schüler, zwischen 5 und 18 Jahren auf kostenlose und angemessene Bildung fest. Die erste sonderpädagogische Einrichtung der zionistischen Siedler wurde 1902 gegründet (siehe Margalit 1999, 961).

14. Daten nach Ministerium für Erziehung (1996, 11 und 27) sowie Al-Yagon/Margalit (2001). Der Trend zur Integration ist seit Mitte der 70er-Jahre zu beobachten (ebd.).

Allerdings bedeutet der Besuch der Regelschule nur im Ausnahmefall die vollständige Integration. Der Sonderpädagoge Reuven Kohen-Raz unterscheidet – am Beispiel der Grundschule (Klassen 1–6) und der Mittelstufe (Klassen 7–9) – drei Abstufungen: 1. Die behinderten Schülerinnen und Schüler besuchen den gesamten regulären Unterricht und erhalten darüber hinausgehend ggf. Einzelunterricht und Beratung. 2. Die behinderten Schülerinnen und Schüler nehmen an etwa zwei Drittel des regulären Unterrichts teil und besuchen ansonsten sog. Stützklassen (»khitot tipuliot«) oder Förderzentren (innerhalb der Schule). 3. Die behinderten Schülerinnen und Schüler werden innerhalb der Regelschule zu sog. Förderklassen (»khitot mekadmot«) zusammengefasst; sie nehmen jedoch nach Möglichkeit am Schulleben wie am Unterricht in musischen Fächern gemeinsam mit nicht-behinderten Schülerinnen und Schülern teil.

Die Entscheidung darüber, welche Förderungsform vor Ort die bestmögliche ist, wird seit Ende der 80er-Jahre zunehmend häufig in Zusammenarbeit mit Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrenden den einzelnen Schulen übertragen – dies entspricht dem Interesse israelischer Schulpolitik an Schulautonomie und Dezentralisierung. Die Schulen werden jeweils durch regionale sonderpädagogische Förderzentren (Al-Yagon Margalit 2001), zukünftig verstärkt auch durch Fortbildungsangebote (Bericht 2000, 56. 58), unterstützt.

Als Hintergrund dieses Bemühens um Integration sind zwei Kennzeichen des israelischen Bildungswesens und der Schulpolitik zu nennen: Zum einen gehört die Integration von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Zugangsvoraussetzungen zu den Grundaufgaben der Schulen Israels als eines Einwanderungslandes par excellence – wie ein roter Faden zieht sich das Bemühen insbesondere um die kulturell und sozial Benachteiligten (zumeist Kinder von Immigranten aus Entwicklungsländern) durch die Geschichte des israelischen Bildungswesens. Zum Zweiten sind die allgemeinbildenden Schulen Israels in der Regel Gesamtschulen, d. h., das Schulwesen zielt nicht in erster Linie darauf, die Schülerschaft nach Leistungsfähigkeit und/oder Förderbedürftigkeit zu differenzieren. Allerdings bedeutet dies nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Schuleinzugsgebietes dieselbe Schule besuchen: Das israelische Schulwesen sieht nach ethnischer Zugehörigkeit und jüdischem Selbstverständnis gegliederte Schulen vor. So bestehen nebeneinander Schulen für die arabisch-israelischen und die jüdischen Schülerinnen und Schüler; innerhalb des jüdischen Zweiges des Schulwesens bestehen staatlich-religiöse und staatlich-allgemeine Schulen nebeneinander (zu deren unterschiedlichem Selbstverständnis Schröder 2000, 164–175 sowie 212 ff.).

Das oben skizzierte Bemühen um Integration betrifft selbstverständlich auch den »Religionsunterricht« – soweit ich sehe: allerdings ohne besondere religionsdidaktische Spuren zu hinterlassen – und das Schulleben an israelischen Schulen, das zumal in den staatlich-religiösen Schulen vom Geist jüdischer Orthodoxie geprägt ist. Der Ausdruck »Religionsunterricht« ist in Anführungszeichen zu setzen, weil es, jedenfalls in den jüdischen Schulen Israels, kein Fach dieses Namens gibt. An seiner Stelle steht ein Bündel von

Fächern, die jüdische Tradition thematisieren und deshalb kurz »Fächer des Judentums« (»limudej« oder »mikzp'ot ha-jahadut«) genannt werden. Dazu zählen vor allem die Einzelfächer »(Hebräische) Bibel«, »Mündliche Tora« und »Philosophie des Judentums« (Schröder 2000, 233 ff.).

Um die Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher und ihre Integration in das schulische und gesellschaftliche Leben zu verbessern, haben sich im Staat Israel entsprechende Verbände und Vereine gebildet, 1951 etwa die »Israel Association for the Habilitation of the Mentally Handicapped« (AKIM).¹⁵ Was die *Theoriebildung* über Behinderung und Integration angeht, so ergibt sich ein differenziertes Bild. Auf der einen Seite finden sich innerhalb der »Schools of Education«, also der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche der meisten israelischen Universitäten, jeweils auch Lehrstühle bzw. Abteilungen für Sonderpädagogik (»chinukh mejuchad«). Für ein kleines Land mit nur 6,3 Millionen Einwohnern (2000) ergibt sich so eine auffällige Dichte an Forschungs- und Lehrstätten.¹⁶

Auf der anderen Seite gibt es an israelischen Universitäten keine Lehrstühle, die speziell der Religionspädagogik oder der Theorie jüdischer Erziehung gewidmet sind (Schröder 2000, 273–281). Erst recht gibt es also keine Lehrstühle, die sich mit dem Teilgebiet der integrativen Religionspädagogik befassen.¹⁷ Allerdings kann man sagen: Insofern die sonderpädagogisch Lehrenden Jüdinnen oder Juden (mit unterschiedlichen, mehr oder weniger religiösen Selbstverständnissen!) sind, ist die jüdische Tradition latent präsent¹⁸ – explizite Bezugnahmen auf geistige Traditionen des Judentums spielen nach meiner Wahrnehmung in der Sonderpädagogik jedoch kaum eine Rolle; grundlegend ist vielmehr eine humanistische Haltung (Margalit 1999, 961).

15. Adressen und Kurzcharakteristiken weiterer Initiativen dieser Art finden sich in »Jugend und Jugendarbeit« 1995, 163–166.
16. Zur Veranschaulichung nenne ich die gegenwärtigen Lehrstuhlinhaber(innen). An der Universität Haifa wird das Fach durch die Professorin Shunit Reiter, Ph.D., vertreten, an der Universität Tel Aviv durch Prof. Malka Margalit, Ph.D., an der Bar Ilan Universität Ramat Gan durch Prof. Yaacov Rand, Ph.D., und an der Hebräischen Universität Jerusalem durch Prof. Varda Gross-Tzur, Ph.D. Als Periodikum israelischer Herkunft erscheint seit 1986 die Zeitschrift »Issues in Special Education and Rehabilitation« (»sugiot be-chinukh mejuchad we-shikum«), zunächst in Herzliya, seit 1993 in Haifa.
17. Das Thema »Behinderung und Integration in der jüdischen Tradition« wird auch in dem, was in christlichen Kategorien »jüdische Theologie« heißt, nur schwer einen Ort finden: Israelische Universitäten kennen keine jüdisch-theologischen Fakultäten. Es gibt hingegen innerhalb der Humanwissenschaftlichen Fakultäten einzelne auf jüdische Tradition bezogene Fächer wie »Biblexegese«, »Talmud«, »Jüdische Philosophie«.
18. Als Beispiele neuerer Literatur seien genannt: Margalit 1999; Al-Yagon/Margalit 2001; Reiter 1990 sowie Reiter u.a. 1998.

| Perspektiven vergleichender integrativer Religionspädagogik

Weder die vergleichende Sonderpädagogik noch die vergleichende Religionspädagogik kann im Blick auf religiös begründete Haltungen zu Behinderung und Integration bisher auf einen Fundus von systematisch erarbeiteten und methodisch gesicherten Einsichten verweisen.

Grenzüberschreitende Studien zur religiös geprägten Wahrnehmung behinderter Menschen, zur Bedeutung von Religion für die Identität behinderter Menschen und zur Integration von behinderten und nicht-behinderten Menschen in (religiösen) Lernprozessen sind ein Desiderat, dem in einer von globaler Migration und Vernetzung bestimmten Welt zukünftig wachsende Bedeutung zukommen wird.

Der vergleichende Blick auf andere Länder, Kulturen und eben auch Religionen zielt dabei nicht auf die Beurteilung oder gar Verurteilung der jeweils nicht-eigenen Tradition, sondern vermag konstruktive Aufgaben für das eigene Denken und Handeln zu erfüllen: Der Vergleich ermöglicht es, die Besonderheiten des Eigenen und Übereinstimmungen mit dem Nicht-Eigenen klarer zu sehen (ideographische und generalisierende Funktion); er regt zudem zur schärferen Wahrnehmung eigener Schwächen und theoretischer Unklarheiten sowie zum Dialog mit dem Vergleichspartner bzw. der Partnerin an (elenchtische und Dialog initiiierende Funktion; Schröder 2000, 37f.). Schließlich kann der Vergleich, zumal in einem Bereich wie der integrativen Religionspädagogik, durchaus auch konkret handlungsorientierend oder -anregend wirken (kybernetische Funktion) – nicht im Sinne der direkten Übernahme des bisher Nicht-Eigenen, sondern im Sinne kreativer Anregung. Voraussetzung für die Wahrnehmung aller dieser Funktionen ist jedoch gründliche Kenntnis der Vergleichsgröße; der vorliegende Artikel vermag diesbezüglich nur an einem Beispiel erste Fahrten zu legen.

Literatur

- ADAM, GOTTFRIED/KOLLMANN, ROLAND/PITHAN, ANNEBELLE (Hg.), *Mit Leid umgehen*. Dokumentationsband des Sechsten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1998.
- AL MUNAIZEL, MUSA, *Behinderung im Islam*, in: *Rundbrief Behinderung und Dritte Welt*, H. 1, Marburg 1995, 18–25.
- AL MUNAIZEL, MUSA, *Sonderpädagogik in Jordanien*, in: Adam, Gottfried/Kollmann, Roland/Pithan, Annette (Hg.), *Mit Leid umgehen*. Dokumentationsband des Sechsten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1998, 263–275.
- AL-YAGON, MICHAL/MARGALIT, MALKA, *Special and Inclusive Education in Israel*, in: *Mediterranean Journal of Educational Studies* 6 (2001), H. 2 (im Druck).
- AUFFAHRT, CHRISTOPH u. a. (Hg.), *Metzler Lexikon Religion*, 3 Bde., Stuttgart u. a. 1999/2000.
- BACHER, WILHELM, *Das altjüdische Schulwesen*, in: *Jahrbuch für jüdische Geschichte und Literatur* 6 (1903), 48–81.

- BERICHT DER KOMMISSION ZUR IMPLEMENTIERUNG DES GESETZES ÜBER SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG, o.O. 2000 (Hebräisch).
- BÜRLI, ALOIS, Sonderpädagogik international: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven, Luzern 1997.
- BÜRLI, ALOIS, Integration Behinderter im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder, in: Eberwein, Hans (Hg.), Kinder mit und ohne Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim u. a. 1999, 379–392.
- COUNCIL OF EUROPE. Steering Committee for Social Affairs. Committee of Experts on the Integration of Handicapped Children into their Family and Society, Revised draft report, Strasbourg 1987.
- CRENSHAW, JAMES L., Education in ancient Israel, in: Journal of Biblical Literature 104 (1985), 601–615.
- CRENSHAW, JAMES L., Education in ancient Israel. Across the deadening silence, New York 1998.
- DROVS, DAGMAR, Heilpädagogik im deutschen Judentum. Eine Spurensicherung 1873–1942, Münster u. a. 2000.
- ELLGER-RÜTTGARDT, SIEGLIND (Hg.), Verloren und Un-Vergessen. Jüdische Heilpädagogik in Deutschland, Weinheim 1996.
- FAYEZ, M. MINA, Ägypten, in: Klauer, Karl Josef/Mitter, Wolfgang, Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 11: Vergleichende Sonderpädagogik, Berlin 1987, 499–510.
- GERKE, HANNO, Behinderung, in: Metzler Lexikon Religion, 3 Bde., hg. v. Christoph Auffahrt u. a., Stuttgart u. a. 1999/2000, 128 f.
- GOLDMANN, MANUEL, Die große ökumenische Frage. Zur Strukturverschiedenheit christlicher und jüdischer Tradition und ihrer Relevanz für die Begegnung der Kirche mit Israel, Neukirchen 1997.
- HÖFFKEN, PETER, Elemente kommunikativer Didaktik in frühjüdischer und rabbinischer Literatur, Essen 1986.
- MINISTERIUM FÜR ERZIEHUNG, KULTUR UND SPORT, Facts and Figures about Education in Israel 1996, Jerusalem 1996.
- KLAUER, KARL JOSEF/MITTER, WOLFGANG, Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 11: Vergleichende Sonderpädagogik, Berlin 1987.
- LIEBERMAN, FRIEDA/MICHAL, ESRA/SACHS, SHIMON, Special Education in Israel, Jerusalem 1989 (Hebräisch).
- LUMER, BEATRIX, Heilpädagogik, vergleichende, in: Bundschuh, Konrad u. a. (Hg.), Wörterbuch Heilpädagogik, Bad Heilbrunn 1999, 130–132.
- MARGALIT, MALKA, Special education, in: Elad, Peled u. a. (Ed.), 50 Years for the Education System in Israel, Vol. 3, Jerusalem 1999, 961–977 (Hebräisch).
- MARX, TZVI, Halakha and Handicap. Jewish Law and Ethics on Disability, Jerusalem u. a. 1992/93.
- MILES, MIKE, Menschen mit Behinderungen im religiösen Kontext Asiens, in: Rundbrief Behinderung und Dritte Welt, H. 3, Marburg 1994, 4–10.
- MÜLLER, KLAUS, Diakonie im Dialog mit dem Judentum. Eine Studie zu den Grundlagen sozialer Verantwortung im jüdisch-christlichen Gespräch, Heidelberg 1999.
- KOHEN-RAZ, REUVEN, Israel, in: Klauer, Karl Josef/Mitter, Wolfgang, Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 11: Vergleichende Sonderpädagogik, Berlin 1987, 489–498.
- REITER, SHUNIT, Theories and methods in special education, Tel Aviv 1990 (Hebräisch).
- REITER, SHUNIT u. a., Transition from school to the community. National Guidelines for Special Education, Jerusalem 1998 (Hebräisch).
- ROSENZWEIG, RACHEL, Solidarität mit den Leidenden im Judentum, Berlin u. a. 1977.
- SACHS, SHIMON, Zur Stellung des behinderten Menschen in der jüdischen Überlieferung

- (1988), in: Droys, Dagmar, Heilpädagogik im deutschen Judentum. Eine Spurensicherung 1873–1942, Münster u. a. 2000, 1–XXVIII (Anhang).
- SCHRÖDER, BERND, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Leipzig 2000.
- SIEBEN, HERMANN, Jugend und Jugendarbeit in Israel, hg. vom Internationalen Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1995.
- SOLAROVÁ, SVĚTLUŠE (Hg.), Geschichte der Sonderpädagogik, Stuttgart u. a. 1983.
- TIGAY, JEFFREY HOWARD/RABINOWITZ, LOUIS ISAAC, Blindness, in: Encyclopedia Judaica IV (1971), 1088–1092.
- YOUSEF, YAMAL M., Jordanien, in: Klauer, Karl Josef/Mitter, Wolfgang, Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 11: Vergleichende Sonderpädagogik, Berlin 1987, 475–488.