

Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?!

Saskia Flake und Ina Schröder

Seit nunmehr über zehn Jahren beschäftigt die äußerst heterogene Debatte um Inklusion Vertreter_innen aus Bildungsforschung und Politik, Schultheorie und -praxis, Sonder- und Allgemeiner Pädagogik sowie unterschiedlicher Fachdidaktiken gleichermaßen. Als relativ stabiler Konsens kann mittlerweile gelten, dass der Begriff Inklusion mehr bezeichnet als die Integration behinderter Schüler_innen in die Regelschule. Schon die logischen Folgefragen, worin dieses Mehr besteht, was eigentlich die Integration ist, von der sich Inklusion unterscheiden soll, und wie inklusive Praxis aussehen kann, sind jedoch äußerst strittig – auch theoretisch. Die mehrjährige Diskussion hat dem Inklusionsbegriff daher mitnichten zu analytischer Schärfe verholfen, sondern eher zur vielzitierten „babylonischen Sprachverwirrung“ beigetragen (Wocken 2010, 204). Hinz attestiert der Inklusionsdebatte sogar „Von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit“ geführt zu haben (Hinz 2013).

Obwohl Inklusion seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 international zum Leitthema der Bildungsforschung und -politik avanciert ist und Amrhein (2011b) mit Imhäuser sogar von der „Dekade der Inklusion“ spricht, ist also noch immer zu klären, was im konkreten Fall eigentlich unter diesem Label verstanden werden soll. Schweiker zeigt, dass hier auch die sonst so hilfreiche etymologische Begriffsuntersuchung kaum zur Klärung beiträgt, da „Denotation und Konnotation (...) bei diesem Inklusionsbegriff weit auseinander [klaffen]“ (Schweiker 2012, 1).

Bevor wir also im Rahmen dieses Bandes einen Blick auf die Praxis werfen und diese auf ihre inklusiven Momente hin befragen können, gilt es zunächst zu skizzieren, vor welchem weitem Begriffshorizont die Autor_innen sich verorten müssen. In einem ersten Abschnitt soll daher die Bedeutungsspanne des Inklusionsbegriffs in Abgrenzung (1.1) und Kontinuität (1.2) zum Integrationsbegriff und als aktueller Begriff der Menschenrechtsdiskussion (1.3) skizziert und anschließend die daraus resultierenden Herausforderungen aufgezeigt werden (2). Diesen begrifflichen Klärungen folgt eine Darstellung der religionspädagogischen Rezeption des Inklusionsgedankens (3), in deren Rahmen wir sowohl auf die theologische Grundierung des Inklusionsbegriffs (3.1) als auch auf erste didaktische Konkretionsversuche (3.2) eingehen werden, um dann einerseits auf Er-

träge, andererseits aber auch auf weiterhin bestehende Herausforderungen zu verweisen. Aus dieser Zusammenschau von Inklusionsdiskurs und religionspädagogischer Praxis wollen wir erste Einsichten sowie anstehende Aufgaben für eine inklusive Religionspädagogik und -didaktik gewinnen, denen sich auch die Beiträge des vorliegenden Bandes stellen wollen.

1. Inklusion – begriffliche Orientierungen

1.1 Inklusion als Kritik an der Integrationspraxis

Es war allen voran der Integrationspädagoge Andreas Hinz, der den Inklusionsbegriff im Jahr 2000 aus der englischsprachigen in die deutsche Debatte einführte (vgl. Hinz 2000a; 2000b), um fortan mit diesem für den *gemeinsamen Unterricht* aller Schüler_innen zu streiten. Die Befürworter_innen der Inklusion verstehen diese seither mit Sander als „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ (Sander 2004, 242) und profilieren von diesem Verständnis her Inklusion oftmals durch eine Kritik an der Integrationspraxis. Diese Kritik ist allerdings weniger auf die *theoretische* Basis der bis dato entwickelten Integrationspädagogik gerichtet, sondern vor allem auf die praktische Umsetzung der pädagogischen Ideen.

Dass die Praxis der Integration in der Vergangenheit ins Stocken geriet, ist innerhalb der Integrationspädagogik vollkommen unstrittig. Mit Hinz (2004) können der Integrationspraxis diesbezüglich sowohl quantitative als auch qualitative Mängel attestiert werden:

Zu den *quantitativen* Mängeln zählt auf übergeordneter Ebene, dass der von der Integrationsbewegung geforderte gemeinsame Unterricht bisher lediglich zu einer *Ergänzung* des regulären Schulsystems, aber nicht zu dessen nachhaltiger Veränderung geführt hat. Bezogen auf die einzelnen Schüler_innen ist demgemäß zu monieren, dass die Diagnose „Förderbedarf“ noch immer Voraussetzung für die Gewährung sonderpädagogischer Unterstützung ist und in logischer Konsequenz die Zahl der Schüler_innen mit Förderbedarf in den letzten Jahren enorm angestiegen ist. Wocken spricht diesbezüglich vom *Ressourcen-Etikettierungsdilemma* (Wocken 2011, 55).

Qualitativ erscheint die „integrative“ Praxis höchst fragwürdig aufgrund der sie bestimmenden dichotomen und zugleich stigmatisierenden Betrachtung von Schüler_innen *mit* und *ohne* Behinderung. Diese in der Integrationspraxis oft zu beobachtende *Zwei-Gruppen-Theorie* ist eine der Hauptangriffsflächen inklusiver Kritik, da sie auch innerhalb integrativer Praxis zu „separierenden Verfallsformen der Integration“ (Prengel 2012) führe, in denen die „I-Kinder“ stets als solche markiert und immer wieder von oder innerhalb der Gruppe exklusiv betreut (!) werden.¹

¹ Diesbezüglich gilt es u.E. zu unterscheiden zwischen temporärer diagnosege-

Hinzu kommt, dass die diagnostizierte Art und Schwere der Behinderung oftmals als Entscheidungsgrundlage für die „Integrationsfähigkeit“ eines Kindes herangezogen wird. Hinz nennt dies das *Readiness-Modell* der Integration und betont, dass hierbei eine eindeutig medizinisch grundierte Auffassung von Behinderung dominiert, die den Defekt allein dem*der jeweiligen Schüler*in anhafte, ohne nach behindernden Umweltfaktoren zu fragen (vgl. Hinz 2006, 45).² Passend zum Readiness-Modell werden der Integrationspraxis außerdem *Assimilationstendenzen* attestiert, da es dieser oft um eine Anpassung – Normalisierung – in Bezug auf das Regelsystem gehe (vgl. Wocken 2010, 206). In einer vielzitierten³ und mehrfach überarbeiteten Tabelle skizziert Hinz die mangelhafte Integrationspraxis stichpunktartig und zeigt auf, welche Praxis der Inklusion dieser gegenüber stehen *könnte*:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> – Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule – Differenziertes System je nach Schädigung – Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert) – Aufnahme von Kindern mit Behinderung – Individuumszentrierter Ansatz – Fixierung auf die administrative Ebene – Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf – Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen – Individuelle Curricula für einzelne – Förderpläne für Kinder mit Behinderungen – Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen – SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen – Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein – Kombination von Schul- und Sonderpädagogik – Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> – Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule – Umfassendes System für alle – Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe – Profilierung des Selbstverständnisses der Schule – Systemischer Ansatz – Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen – Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule) – Gemeinsames und individuelles Lernen für alle – Ein individualisiertes Curriculum für alle – Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligter – Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen – SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen – Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik – Synthese von Schul- und Sonderpädagogik – Kollegiales Problemlösen im Team

Tab. 1: Hinz 2004, 45f.

leiteter Separation, z.B. im Blick auf einen spezifischen Lerninhalt und der generellen Separation aufgrund im Vorfeld vergebener Etiketten, die zur Etablierung statischer Gruppen führt.

2 Wocken kritisiert weitergehend: „Frühe Statusdiagnose und kategoriale Klassifikation „behinderter“ Kinder in Verbindung mit dem Ressourcen-Etikettierungs-Junktim sind diagnostisch unzuverlässig und deshalb unverantwortlich, für die Praxis gänzlich wertlos und eher schädlich, an einem defizitorientierten Modell des „Problemschülers“ ausgerichtet, für präventive Zwecke dysfunktional und ungeeignet, und schließlich diskriminierend und menschenrechtswidrig“ (Wocken 2010, 132).

3 So u.a. Amrhein 2011a, Horster 2006, Liesen/ Felder 2004.

Das Verständnis der Inklusion als optimierte und erweiterte Integration lässt sich von dieser tabellarischen *Praxiskritik* her präzisieren: Die Inklusionsbewegung stellt insofern einen Versuch der *Optimierung* der Integration dar, als dass sie die vom Integrationskonzept abweichende *defizitäre Praxis* in einem neuen Anlauf kritisch in den Blick nimmt. Dabei wird vor allem betont, dass wirkliche Integration nicht durch gemeinsame Beschulung allein hergestellt werden kann. Werden Unterstützungssysteme lediglich diagnosegeleitet gewährleistet und somit die Etikettierung von Schüler_innen vorausgesetzt oder wird gewährte Unterstützung lediglich dazu eingesetzt, Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule beschulbar zu machen, kann weder von Integration noch von Inklusion gesprochen werden.

1.2 Integration und Inklusion: Theoretische Kontinuität und praktische Ansätze

Mit Beginn der Inklusionsdebatte wurde der Inklusionsbegriff und damit seine Aussagekraft im Verhältnis zu bisherigen Entwicklungen der Pädagogik zu bestimmen versucht und im Zuge dessen vielfach als historisch nächster Schritt im Anschluss an die Integration betrachtet. Sander (2008) präsentierte hierzu ein Stufenmodell, das *Integration und Inklusion* als zwei unterschiedliche *historische* Phasen der sonderpädagogischen Praxisentwicklung sieht:

- (1) Exklusion: Behinderte Kinder sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen.
- (2) Separation/ Segregation: Behinderte Kinder besuchen eigene abgegrenzte Bildungseinrichtungen.
- (3) Integration: Behinderte Kinder besuchen mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen.
- (4) Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Regelschulen, die die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen.
- (5) „Vielfalt als ‚Normalfall“ (Wilhelm/ Binting): Inklusion ist überall Selbstverständlichkeit geworden, der Begriff ist damit in einer fernerer Zukunft überholt.

Schweiker macht hierzu die im Rückblick auf die systematische Vernichtung „unwerten Lebens“ im Nationalsozialismus wichtige Ergänzung der Phase 0, der grundsätzlichen *Extinktion* behinderter Menschen (vgl. Schweiker 2012, 9).

Sucht man historische Beispiele zur Bebilderung der fünf bzw. sechs Stufen, wird schnell deutlich: Als historisches Modell im Sinne einer

Praxisbeschreibung ist dieses nicht hinreichend geeignet. Vom schulischen Ausschluss bis hin zur konsequent nicht aussondernden Grund- oder Stadtteilschule lassen sich Beispiele finden, die heute gleichermaßen aktuell sind. Die benannten Stufen kommen demnach als *synchrone Praxen* vor. Mit Blick auf gesamtgesellschaftliche und medizinische Entwicklungen und je nach Bewertung aktueller Diskurse gilt dies erschreckender Weise sogar in der vollen Bandbreite der Phasen 0 bis 6.

Ist die oben aufgeführte *Praxis*kritik vollkommen legitim, so impliziert dieses Stufenmodell darüber hinaus eine *Theorie*kritik, die einige Vertreter_innen der Integrationspädagogik mit Recht von sich gewiesen haben (vgl. u.a. Feuser 2012; Reiser 2003). Hinz unterscheidet daher auf theoretischer Ebene ein *integrationspädagogisches* von einem *sonderpädagogischen Verständnis* des gemeinsamen Unterrichts (vgl. Hinz 2004, 53ff.).

Während Integrationspädagog_innen schon immer auf die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Veränderung des Schulsystems hingewiesen und im Rahmen einer „*Pädagogik der Vielfalt*“ (Prenzel 1993) unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen wertschätzend in den Blick genommen haben, zeichnet sich ein sonderpädagogisches Verständnis von Integration seines Erachtens dadurch aus, Schüler_innen entsprechend ihrer Förder-/Behinderungsdiagnosen unterstützen und so „ready“ für die Regelschule im oben beschriebenen Sinne machen zu wollen (vgl. Stufe 3 im Modell). Hinz nennt diese Form der „Integration“ die „De-Segregation“, da sie lediglich räumlich integriere (Hinz 2013), theoretisch aber im Zwei-Gruppen-Denken verhaftet bleibe.

Zu bemerken ist, dass bei dieser Theorien-Kritik durch Hinz zwar die Beispiele für einen integrationstheoretischen Blick mit konkreten Theoretiker_innen verknüpft werden, die sonderpädagogische Perspektive aber lediglich an typischen Argumentationsmustern festgemacht wird, ohne zu zeigen, wer eine solche sonderpädagogische „Integrationstheorie“ je in Form eines kohärenten Konzepts ausgeführt hat. Annedore Prenzel verzichtet dann auch ganz auf die Bestimmung der Inklusion durch Abgrenzung von der Integration und stellt diese in logischer Kontinuität zur Integrationstheorie vor und mithin fest, dass „*Institutionelle Integration* (...) als eine Voraussetzung *interpersoneller* und *didaktischer Inklusion* zu sehen“ ist (Prenzel 2010b, 6).

Es ist anzunehmen, dass die Abgrenzungsrhetorik innerhalb der Inklusionsbewegung vor allem als taktisches Mittel dient, um deutlich zu machen, dass es beim gemeinsamen Unterricht eben nicht mehr nur um De-Segregation gehen kann, sondern sich Schule als ganze verändern muss. Inklusionsbefürworter_innen wie Hinz weisen deshalb daraufhin, dass Inklusion mindestens *Aufgabe des Systems* Schule als ganzem, wenn nicht gar der Gesellschaft, keinesfalls aber der in Schule arbeitenden (einzelnen)

Pädagog_innen allein darstellt. So erinnert auch Feuser daran:

„Es wäre damals (...) eine Lüge gewesen und es ist heute eine, wenn man meint, ein inklusives Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem ohne strukturelle Veränderungen weg von einem hierarchisch gegliederten Schulsystem und einem fächerorientierten, von Lehrplänen in Jahrgangsklassen diktierten Unterricht, die nichts mit der Entwicklung menschlichen Erkenntnisvermögens, menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung zu tun haben, errichten zu können.“ (Feuser 2012, 6).

Feuser betont darüber hinaus, dass ein bloßer Etikettenwechsel von Integration zu Inklusion diese Problematiken eher verdecken würde, statt zur Bearbeitung herauszufordern (vgl. Feuser 2009, 158). Damit Inklusion nicht zum neuen Etikett defizitärer Integrationspraxis wird, mahnt er beharrlich, dass es gilt, die gesellschaftlichen Verhältnisse grundlegend in den Blick zu nehmen:

„Zu glauben, durch die Verwendung des Inklusionsbegriffes sei schon alles zum Besten gewendet, verkennt letztlich sämtliche Wirkmechanismen unserer bürgerlichen Gesellschaft, ihre Geschichte, die kollektiven Verdrängungsmechanismen der nationalsozialistisch-rassistischen Barbarei, die sich tief ins kollektive Bewusstsein eingeschrieben hat und noch längst nicht aufgearbeitet ist, ihre vorurteilverhaftete, an normativen Werten orientierte Ausgrenzungspraxis und die im Prozess der Globalisierung längst deregulierte nationalstaatliche Wirklichkeit, in der es durch massive Umverteilungen von unten nach oben (...) [zur] Bereicherung weniger auf Kosten der Mehrheit kommt“ (Feuser 2012a, 6).

Feuser drückt hiermit noch pointierter die Notwendigkeit gesamtgesellschaftlicher Konsequenzen aus, die auch Hinz einfordert, wenn er in seiner Aufzählung zum Bedeutungsumfang der Inklusion auf deren *Ursprung in der Bürgerrechtsbewegung* verweist und betont, dass der Inklusionsgedanke damit letztlich von der Vision einer inklusiven Gesellschaft lebt (vgl. u.a. Hinz 2010, 33f.). Hierin sieht auch der Menschenrechtsexperte Heiner Bielefeldt das Innovative der Behindertenrechtskonvention,

„nicht nur für behinderte Menschen, sondern für die ganze Gesellschaft: Indem sie Menschen mit Behinderungen davon befreit, sich selbst als ‚defizitär‘ sehen zu müssen, befreit sie zugleich die Gesellschaft von einer falsch verstandenen Gesundheitsfixierung, durch die all diejenigen an den Rand gedrängt werden, die den durch Werbewirtschaft und Biopolitik vorangetriebenen Imperativen von Fitness, Jugendlichkeit und permanenter Leistungsfähigkeit nicht Genüge tun“ (Bielefeldt 2009, 16).

Trotz der umfassenden Forderung, dass das Prinzip Inklusion gesamtgesellschaftlich eingebettet sein muss und damit eine immense politische Sprengkraft besitzt, zeigen gerade Hinz und Boban, dass es nicht darum gehen kann, auf die Herstellung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu warten, um im Nachhinein die schulische Wirklichkeit zu verändern, sondern erste Schritte auf dem Weg zu mehr Inklusion schon heute möglich sind. Mit dem *Index für Inklusion*, den Hinz und Boban bereits 2003 aus dem

Englischen übersetzt haben, können u.E. nicht nur komplexe Schulentwicklungsprozesse angestoßen werden. Auch für einzelne Pädagog_innen liefert dieses Instrument mit seinen Indikatoren Anregungen für erste praktische Veränderungen, die leicht umsetzbar sind. Dabei sollte stets von den eigenen Ressourcen ausgegangen werden.

Ainscow und Booth, die den Index entwickelt haben, machen für die Schule drei Bereiche aus, innerhalb derer Inklusion Gestalt gewinnen kann. Demnach geht es darum:

- (a) *Inklusive Kulturen* zu schaffen: D.h. zu einer sicheren Gemeinschaft zu bilden, die den Einzelnen durch Wertschätzung und Respekt Rückhalt bietet, und im Rahmen dieser immer wieder darüber nachzudenken, was Teilhabe heißt und wie diese ermöglicht werden kann, so dass beständig an der Entwicklung und Verankerung inklusiver Werte gearbeitet wird.
- (b) *Inklusive Strukturen* zu etablieren: D.h. die Strukturen, die der Schule ihren Rahmen geben, wie zum Beispiel deren Räume, aber auch deren Rhythmen und Begegnungsmomente, so zu entwickeln, dass sich alle an Schule Beteiligten willkommen fühlen und wissen, dass und wie sie Unterstützung erfahren können.
- (c) *Inklusive Praktiken* zu entwickeln: D.h., dass Lernarrangements so organisiert und differenziert werden, dass alle Schüler_innen die Möglichkeit zum Lernen bekommen, an der Gestaltung der Lernsettings mitwirken können und sich gemäß ihrer unterschiedlichen Begabungen und Interessen beim Lernen unterstützen.

Das Indexmaterial bietet Indikatoren für das Vorhandensein inklusiver Kulturen, Strukturen bzw. Praktiken, die zum Nachdenken anregen und erste Veränderungen anleiten können. Sie machen aber auch sensibel dafür, bereits vorhandene inklusive Potenziale wahrzunehmen und an diesen mit der Weiterentwicklung anzusetzen (vgl. Index für Inklusion, Hinz/ Boban 2003/2013, 49ff.).

Beispielindikatoren
zur inklusiven Kultur: <ul style="list-style-type: none"> – Präsentiert die Schule die Ergebnisse aus Gruppenarbeiten sowie individuelle Leistungen von SchülerInnen? – Sprechen die MitarbeiterInnen alle SchülerInnen respektvoll an, nennen sie sie bei dem Namen, mit dem sie gerufen werden wollen, mit der richtigen Aussprache? – Sind alle Eltern über Strukturen und Praktiken der Schule gut informiert?
zu inklusiven Strukturen: <ul style="list-style-type: none"> – Werden die Bedürfnisse von gehörlosen, sehgeschädigten und körperbehinderten Menschen beim Prozess bedacht, die Gebäude für alle zugänglich zu machen? – Werden neue SchülerInnen mit erfahrenen SchülerInnen (als PatInnen) zusammen gebracht, wenn sie zum ersten Mal in die Schule kommen? – Werden ggf. die Sitzordnungen von Klassen verändert, um die Lernchancen für alle SchülerInnen zu verbessern?
zu inklusiven Praktiken: <ul style="list-style-type: none"> – Wird der Unterricht geplant, um das Lernen der SchülerInnen zu unterstützen statt den Lehrplan zu bedienen? – Fördert der Unterricht das Nachdenken über das eigene Lernen und den Austausch dazu? – Erhalten alle – also auch leistungsschwächere – SchülerInnen die Chance, anderen zu helfen?

Die präsentierte Auswahl stellt nur einen Bruchteil der Reflexionsfragen vor, die sich im Index finden lassen. Derartige Anregungen für den gemeinsamen Unterricht von Schüler_innen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen sind angesichts dessen rechtlicher Setzung besonders wichtig. Sie können helfen, den globalen Horizont der Inklusion im Auge zu behalten, sich aber in kleinen, machbaren Schritten diesem anzunähern.

1.3 Inklusion – eine menschenrechtsbasierte Idee im Sinne des Diskriminierungsverbots

Das Unausweichliche am Inklusionsgedanken resultiert nicht allein aus seiner Durchsetzungskraft in pädagogischen Diskursen, sondern vornehmlich daraus, dass er mit der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK)⁴ geltendes Recht wurde. UN-Konventionen schaffen keine neuen oder gar Sonderrechte, sondern heben die Allgemeinen Menschenrechte angesichts gesellschaftlicher Nicht-Beachtung verschiedener Lebenslagen ins Bild. Dabei aktualisieren sie aus der Situation marginalisierter Gruppen heraus insbesondere das *Diskriminierungsverbot*, welches das Recht auf „egalitäre Differenz“ (Prenzel 1993) garantiert. Dies ist auch in der BRK der Fall:

4 Im englischen Original lautet der Titel: United Nations Convention on Rights of People with Disabilities (UNCRPD), der im deutschsprachigen Diskurs aber meist mit Behindertenrechtskonvention wiedergegeben wird. Da sich dieser Gebrauch durchgesetzt hat, wird er an dieser Stelle beibehalten.

„Was das Inklusions- vom Integrationskonzept unterscheidet, ist der über die gesellschaftliche Eingliederung einzelner Gruppen hinausweisende verallgemeinerte Kampf gegen Diskriminierung, die sehr unterschiedliche (ökologische, kulturelle, soziale, psychische oder natürliche) Gründe haben können und von denen manche (...) in der gesellschaftlichen Struktur verankert sind. Das einzig verbindende Motiv dieser Diskriminierungen ist, durch soziale Marginalisierungen Abweichungen von wie auch immer gearteten Normalitätsvorstellungen zu sanktionieren“ (Dammer 2011, 19).

Brodkorb resümiert: „Wenn alle Menschen über die gleiche Würde verfügen, dann steht jeder Ausschluss, jede Exklusion aus dem Regelschulsystem unter dem Verdacht einer Menschenrechtsverletzung“ (Brodkorb 2012). In der Logik der BRK ist das vollkommen richtig. Jede *unfreiwillige* Sonderbeschulung ist damit Unrecht im literalen Sinne.

Das unter 1.2 dargestellte Stufenmodell kann sich insofern als erhellend erweisen, wenn die einzelnen Stufen als geschichtliche Abfolge von Argumentationsweisen für das Recht auf gemeinsamen Unterricht gelesen werden. In diesem Fall wäre eine variierte Reihung vorzunehmen: Exklusion – Separation – *Extinktion* – Integration – Inklusion (vgl. Wienberg 2013, 171). Insbesondere von der Erfahrung des Holocaust aus gedacht, lassen sich diese Phasen dann in der Entwicklungsgeschichte der Menschenrechte nachzeichnen.

Das obige Stufenmodell ließe sich damit – zumindest ab dem Ende der NS-Diktatur – als eine ideengeschichtliche Abfolge verstehen und innerhalb integrations-/inklusionspädagogischer Diskurse als normative Steigerung lesen (vgl. Sander 2002, 147). Inklusion wird so zur *rechtlichen Weiterentwicklung der Integration* (vgl. Wocken 2010, 204f.). Dem Inklusionsbegriff kann insofern – in Kontinuität zu seiner integrations-theoretischen Basis und doch darüber hinaus – eine vertiefende Qualität zugeschrieben werden, weil er „*die menschenrechtsbasierte Integration*“ beschreibt (ebd., 219). Die Befürworter_innen gemeinsamer Beschulung treten damit nicht mehr als Bittsteller_innen auf den Plan und sind nicht mehr abhängig von Argumenten, „die einem sozialen, humanistischen oder karitativen Motivkreis zuzuordnen sind“ (ebd.), sondern sind Anwält_innen eines juristisch gesetzten Ziels. Diese bürgerrechtstheoretische Fundierung bezeichnet Wocken als den entscheidenden „historischen Wandel“: „Integration appellierte an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein einklagbares Recht“ (ebd.). Anerkennungstheoretisch gewendet stellt sich in Aufnahme der obigen Tabelle für Wocken somit folgendes Qualitätsstufenmodell dar:

<i>Inklusion</i>	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Rechtliche Anerkennung
<i>Integration</i>	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
<i>Extinktion</i>	keine Rechte	keine Anerkennung
<i>Separation</i>	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
<i>Exklusion</i>	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
Stufe	Rechte	Anerkennungsform

Tab. 2: vgl. Wocken 2010, 222 – verändert i. S. Wienbergs 2013.

Zu betonen ist, dass diese fünf Formen rechtlicher Anerkennung nicht allein als aufeinanderfolgende Stufen verstanden werden sollten, sondern auch als einander ergänzende, weil mit Honneth gilt, dass Anerkennung sich stets auf drei Ebenen vollziehen muss (vgl. Honneth 2010): emotional, rechtlich und solidarisch. Schulpädagogisch gewendet heißt dies, dass die De-Segregation nur das rechtliche Inklusionsgebot einlöst, darüber hinaus aber auch je konkrete individuumsbezogene Formen der Wertschätzung und Teilhabe etabliert werden müssen, um von tatsächlicher Anerkennung sprechen zu können. Die Bereiche des Index für Inklusion erinnern an diese unterschiedlichen Komponenten einer teilhabeorientierten Schule.

2. Anforderungen an die Praxis: Behinderung neu verstehen

Dass die Inklusionsidee gerade durch das Erscheinen der Behindertenrechtskonvention vorangetrieben wurde, hat deren Durchsetzung zwar befördert, aber ebenso ein verengtes Verständnis im Sinne des Fokus auf die *Kategorie Behinderung*. In seiner oben zitierten Gegenüberstellung von Integrations- und möglicher Inklusionspraxis macht Hinz schon sprachlich darauf aufmerksam, dass die Integrationspraxis bisher vor allem durch den beständigen Rückgriff auf die Kategorie „Behinderung“ im Horizont einer Zwei-Gruppen-Theorie gekennzeichnet ist. Die eigentliche Qualität des Inklusionsbegriffs besteht demgegenüber darin, eben diesen Fokus auf das Phänomen *Behinderung* aufzugeben und endlich konsequent zugunsten einer „Pädagogik der Vielfalt“ mit einem multiperspektivischen und wertschätzenden Blick auf unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen einzutauschen (vgl. Boban/ Hinz 2009, 220; Hinz 2011, 18f.). Die Entwicklung eines solchen Blicks stellt eine unmittelbare Herausforderung an die in Schule und anderen Einrichtungen tätigen Pädagog_innen dar, weil diese ihre Sehgewohnheiten und professionellen Konzepte – gespeist durch Ausbildung, Schulpolitik, gesellschaftliche Normen, persönliche Biografie u.v.m. – zum Teil grundlegend überarbeiten müssen.

Die Überzeugung, dass diese Veränderung nötig ist, ergibt sich vornehmlich aus zwei Betrachtungen, denen im Weiteren nachgegangen werden soll:

- (1) der Einsicht, dass die Diagnose „Behinderungen“ stark konstruktive Anteile hat und Behinderung damit viel weniger ein statisches als ein dynamisches Merkmal darstellt, das außerdem erheblich von unterschiedlichen Kontexten beeinflusst wird.
- (2) der Einsicht, dass diese Kontexte einander gegenseitig begünstigen, beeinflussen, in ihrer Wirkung verstärken und der einzelne Mensch in einer Vielzahl von Kontexten zu Hause ist.

2.1 Behinderung – eine Konstruktion?

Es lässt sich zeigen, dass der Behinderungsbegriff in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen (u.a. Medizin, Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Bildungs- und Sozialpolitik) Verwendung findet und hierin jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllt sowie unterschiedliche theoretische und methodische Voraussetzungen seiner Verwendung gemacht werden (vgl. Dederich 2009, 15). „Der gemeinsame Nenner dieses Bedeutungsspektrums“, so bestimmt auch Dederich, „ist, dass etwas entgegen einer vorhandenen Erwartung nicht geht“ (ebd.). „Bereits diese sehr weit gefasste Annäherung macht deutlich, dass es Behinderung nicht per se gibt. Vielmehr markiert der Begriff eine von Kriterien abhängige Differenz und somit eine an verschiedene Kontexte gebundene Kategorie, die eine Relation anzeigt“ (ebd.). Als derzeitiger „Minimalkonsens“ (vgl. Dederich 2009, 16) gilt die 2001 in neuer Bearbeitung erschienene Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation *International Classification of Functions, Disability and Health* (ICF) (WHO 2001; DIMDI 2005).

Deren Vorversion von 1980, die *International Classification of Impairment, Disability and Handicaps* (ICIDH-2) (WHO 1980), bestimmte eine Behinderung noch ausgehend von einer Schädigung (impairment) des Menschen, die wiederum zu Behinderung/en (disability) führen oder gar zum Handicap (handicap) als solchem werden konnte (Krankheitsfolgemodell). Sie folgte damit einem klar individuumszentrierten Verständnis, das den Ausgangspunkt der Behinderung allein in der Schädigung der Person sah (vgl. Cloerkes 2007, 5). Demgegenüber bezieht die aktuelle Version stärker den konkreten Lebenskontext der Person in die Bestimmung mit ein und stellt die Aktivitäten der Person als Maßstab ins Zentrum (vgl. Abb. 1).

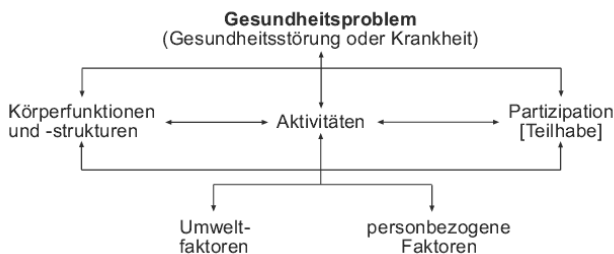


Abb. 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF.

„Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Lebenswelt der betreffenden Person von zentraler Bedeutung für die Auswirkungen und Interaktionen zwischen den Bereichen ist. In der Lebenswelt werden Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren) berücksichtigt. In beiden Gruppen von Faktoren können Barrieren oder Fazilitatoren (Erleichterer) enthalten sein“ (Maschke/Powell 2003, 81f.).

Obwohl auch dieses Modell die Gesundheitsstörung der Person zum bedeutenden Faktor einer Behinderungsdiagnose macht, wird deutlich, dass Behinderung ein kontextuelles Phänomen und damit *relativ* und *relational* ist.

Nehmen wir dieses durch soziologische Untersuchungen gespeiste medizinische Modell von Behinderung ernst, wird deutlich: Schüler_innen kommen nicht einfach mit einer Behinderung in die Schule, sondern inwieweit einzelne Schüler_innen behindert erscheinen oder erst behindert werden, hängt in entscheidendem Maß von den kontextuellen Bedingungen ab, die das System Schule und die in ihm Tätigen mit sich bringen. Lehrer_innen müssen sich im Rahmen einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt daher darin üben, die Behinderungskontexte zu identifizieren und sie im Sinne des Indexes für Inklusion als „Barrieren für Teilhabe“ – in diesem Fall vor allem an Unterricht und Lernen – zu verstehen. Dies gilt es, selbstkritisch zu tun, da derartige Barrieren nicht nur materieller Natur sind, sondern oftmals auch in Form von Haltungen, Stimmungen, Atmosphären, also Begegnungs- und Verstehenskulturen in die pädagogische Situation eingetragen werden. Im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt wird Behinderung daher auch „als nicht gelungener Umgang mit Verschiedenheit“ (Dederich 2009, 17) bewertet.

2.2 Notwendigkeit eines intersektionalen Blicks

Behinderung ist nicht nur ein dynamisches Phänomen, sondern auch insofern ein relationales, als dass es in verschiedenen Kontexten (unterschiedlich deutlich) hervortritt. Für die pädagogische Praxis folgt daraus einmal mehr, dass der Blick auf die konkrete Person nötig ist und nicht deren vereinfachte, überdauernde Zuordnung zu (irgend)einer Gruppe. In diese Richtung führen auch aktuelle Entwicklungen der früheren Ausländer- und späteren Interkulturellen Pädagogik, die sich – anschließend an die Kritik an einem ebenfalls zu eng verstandenen Kulturbegriff – heute mit der Bezeichnung *Diversity Education* zu verstehen versucht (vgl. Hauenschild u.a. 2013). Parallel zur inklusiven Weiterentwicklung der Integrationspädagogik will auch sie einen wertschätzenden Blick auf Vielfalt werfen und betont ebenfalls das Recht auf Respekt und Anerkennung individueller Merkmale im Sinne von Begabungen, Eigenheiten, Einschränkungen, wie z.B. Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung und kulturelle Prägung. Dabei zeigt sie, inspiriert

durch intersektionale Perspektiven, dass das Verhältnis von Individuen und Gruppen durch *dynamische Mehrfachzugehörigkeiten* geprägt ist.

Dass diese Mehrfachzugehörigkeiten nicht in additiver Darstellung zur Beschreibung einer Person führen, sondern beachtet werden muss, wie sich diese gegenseitig beeinflussen, überschreiben oder auch potenzieren, zeigen die UNESCO-Leitlinien für Inklusion an einem Beispiel:

„Zurzeit gehen noch immer 75 Millionen Kinder im Grundschulalter nicht zur Schule; mehr als die Hälfte davon sind Mädchen. Sieben von zehn dieser Kinder leben in Sub-Sahara Afrika oder in Süd- und Westasien. Armut und Marginalisierung sind die Hauptursachen für Exklusion in den meisten Teilen der Erde. Haushalte in ländlichen oder entlegenen Gemeinden und Kinder aus städtischen Slums haben seltener Zugang zu Bildung als andere. Etwa 37 Prozent der Kinder, die keine Schule besuchen, leben in 35 Staaten, die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development) als fragil eingestuft werden“ (UNESCO 2005, 5).

Als besonders Gefährdete hinsichtlich des strukturellen Ausschlusses vom Bildungssystem nennt die UNESCO neben behinderten Kindern:

missbrauchte Kinder	Flüchtlinge	Nomadenkinder
HIV/AIDS-Waisen	arbeitende Kinder	religiöse Minderheiten
von Armut betroffene Kinder	ethnische Minderheiten	Mädchen/Frauen
Migrant_innen	linguistische Minderheiten	indigene Völker
Straßenkinder	Kindersoldaten	Landbevölkerung

Wer Inklusion fordert, muss daher nicht nur den oben bereits erwähnten gesellschaftspolitischen Kontext beachten, sondern darf auch den globalen Horizont dieser Idee nicht außer Acht lassen. Selbstverständlich stellt sich der Gefährdungsgrad dieser Gruppen bzgl. des Ausschlusses von Bildung länderspezifisch unterschiedlich dar. Das deutsche Schulsystem inkludiert in dieser Perspektive bereits eine Vielzahl von Schüler_innen, die in anderen Ländern von einem Schulbesuch nur träumen dürfen. Allerdings ist erneut daran zu erinnern, dass die institutionelle Integration lediglich die „Voraussetzung interpersoneller und didaktischer Inklusion“ (Prenzel 2010, 6), aber eben noch nicht ihr Vollzug ist. Ein wertschätzendes Miteinander, darauf verweist auch der Gedanke der Intersektionalität, besteht nicht in einer kategorial blinden „Celebration of Diversity“, sondern muss sich um einen *aufgeklärten Umgang mit Kategorien* bemühen, um vorhandene Unterschiede, aber auch Problemlagen nicht einfach zu nivellieren, sondern analysieren zu können. Es bedarf einer Pädagogik der Vielfalt, die sich der anspruchsvollen Aufgabe annimmt, unterschiedliche Heterogenitätsperspektiven *synchron* im Blick zu haben.⁵ Mithin wird

5 Degele, Nina/ Winker, Gabriele, Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung, in: Berliner Journal für Soziologie 21 (2011), 69–90.

deutlich, dass eine inklusive Pädagogik der Vielfalt die unterschiedlichen Spezialpädagogiken vereinen und im Feuserschen Sinne „Allgemeine Pädagogik“ sein muss, die ausschließlich durch multiprofessionelle Teams vertreten werden kann.

2.3 Inklusion: ein Begriffsüberblick

Das Dargestellte lässt sich in Anlehnung an Hinz wie folgt zusammenfassen (vgl. u.a. Hinz 2010, 33f.): Inklusion

- wendet sich konstruktiv der Vielfalt (Diversity) von Gruppen, sowie der Heterogenität (Verschiedenheit) von Menschen zu,
- beachtet hierbei auch die Unterscheidung der Person von sich selbst in diachroner und synchroner Form,
- wehrt sich gegen die Wahrnehmung von Menschen anhand dichotomer Charakterisierungen (männlich – weiblich; behindert – nicht-behindert; reich – arm; usw.), weil sie sich des konstruierenden Charakters dieser Perspektiven bewusst ist,
- ist bemüht darum, Heterogenität in ihrer Multidimensionalität in den Blick zu bekommen, auch im Zusammenspiel verschiedener Aspekte, wie bspw. Geschlecht, Herkunft, körperliche Konstitution, Erstsprachen, Religionen u.v.m. und diese Perspektiven miteinander ins Gespräch zu bringen, weil sie sich der Verwobenheit dieser Dimensionen bewusst ist,
- hat ihren Ursprung und ihre Basis in der Bürgerrechtsbewegung⁶ und
- wird deshalb letztlich von der Vision einer inklusiven Gesellschaft gespeist.

3. Inklusion in der Religionspädagogik

Auf den sich durch die menschenrechtsbasierte Argumentation intensivierenden Inklusionsdiskurs haben in der Religionspädagogik frühzeitig Kolleg_innen⁷ hingewiesen, die bereits lange im Blick hatten, dass Religionspädagogik nicht nur an Gymnasium und Grundschule, sondern auch an anderen Schulformen stattfindet; eine Perspektive, die – wie Monika Jakobs zurecht betont – bis dato ein „Nischendasein“ geführt hat (vgl. Jakobs 2012, 153). Angesichts der juristischen Verpflichtung und damit der Herausforderung zur Gestaltung inklusiver Schulen und Unterrichtskonzepte *für alle*, der sich auch die Fachdidaktiken zu stellen haben,

6 Die Inklusionsbewegung kann, verfolgt man die Diskurse um die Rechte behinderter Menschen, aber auch von Frauen, Migrant_innen und anderen marginalisierten Gruppen, als eine der durchschlagkräftigsten Bewegungen hin zur tatsächlichen Durchsetzung von mehr Bürgerrechten gezeichnet werden.

7 Hier sind zu nennen: Pithan u.a. 2002; Müller-Friese 2001; Röhrig 1999.

sind diese Impulse mittlerweile in der Breite des religionspädagogischen Diskurses aufgenommen worden und es gibt eine zunehmende Anzahl an Veröffentlichungen, Forschungsprojekten und Qualifikationsarbeiten im Bereich einer inklusiven Religionspädagogik.

Dabei kann eine Religionspädagogik, die Pädagogik der Vielfalt entwickeln will, bereits auf ein grundlegendes Repertoire an Veröffentlichungen und empirischen Untersuchungen zu einzelnen Heterogenitätsdimensionen zurückgreifen. Zu denken ist hier an Überlegungen zu einer feministisch reflektierten Religionspädagogik⁸ sowie Konzepten zum interreligiösen Lernen⁹. Aber auch Grundelemente eines Problemorientierten Unterrichts könnten an dieser Stelle gefragt sein¹⁰. Die Möglichkeit des Zusammenlebens in Pluralität und Diversität wurde auf globalem Horizont konkret in Konzepten des ökumenischen Lernens entfaltet¹¹. Deziert didaktische Überlegungen zum Umgang mit einer solchen Vielfalt im Unterricht kamen bisher vor allem von Kolleg_innen, die vornehmlich mit dem Religionsunterricht der Förderschulen befasst waren (vgl. 3.2).

Allen diesen Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie Religionspädagogik aus einer *bildungstheologischen* Perspektive denken, die sich gleichermaßen aus ihrer Bezogenheit auf Theologie wie auch der Pädagogik speist (vgl. Rothgangel/ Biehl 2006, 42). Auf eben diesem Hintergrund urteilen Winkel/ Schweitzer (2012, 14): „Zu Recht hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass Inklusionsforderungen aus evangelischer Sicht konsequent unterstützt werden sollten“.

Deshalb wollen wir in einem ersten Schritt zeigen, inwiefern der Inklusionsgedanke theologisch-religionspädagogisch nachgezeichnet werden kann (3.1), welche Ideen im Nachdenken über gemeinsamen Religionsunterricht bereits entwickelt wurden (3.2), welche Erträge sich daraus ergeben, aber auch welche Herausforderungen sich u.E. zukünftig stellen (3.3), um abschließend Anfragen an eine inklusive religionspädagogische Schulpraxis zu formulieren. Diese Anfragen werden im Rahmen des Bandes mit den vorliegenden Beiträgen zum Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen ins Gespräch gebracht.

3.1 Theologische Anknüpfungspunkte

Um darzustellen, inwiefern sich die inklusionspädagogischen Aussagen durch theologische Deutungsmuster grundieren lassen, wird zunächst dem Thema der Andersheit bzw. den durch sie induzierten Verschieden-

8 Siehe exemplarisch: Pithan u.a. 2009.

9 Siehe exemplarisch: Meyer 1999; Leimgruber 2007; Sajak 2010; Schambeck 2013; Willems 2011.

10 Siehe in der Neuauflage: Knauth 2003.

11 Siehe die zusammenfassende Darstellung: Becker 2007.

heiten von Menschen in der christlichen Tradition nachgespürt. Da es für den gelungenen Umgang mit inter- und intrasubjektiver Diversität auch wichtig ist, Verschiedenheit gleichwertig zu betrachten und ihre „Unbestimmtheit“¹² und Kontextualität zu bedenken, wird dies anschließend theologisch in schöpfungstheologischer sowie christologischer Hinsicht und unter dem Leitaspekt des biblischen Bilderverbotes reflektiert.

3.1.1 „Den Anderen und sich selbst anschauen ...“

Verschiedenheit lässt sich ebenso als produktiver Reichtum verstehen, wie sie aber auch zu Befremdungen und Beziehungsstörungen führen kann. Dabei liegt die Erfahrung der Befremdung nicht immer zwischen mir und einem Anderen, sondern kann auch intrapsychisch relevant sein. Es soll im Folgenden daher zwei Gedanken nachgegangen werden: (1) Menschen unterscheiden sich voneinander und diese durch Andersheit induzierten Verschiedenheiten können als Reichtum begriffen werden; (2) Andersheit entdecke ich im Anderen und in mir selbst aber auch als Herausforderung.

(1) Menschen unterscheiden sich voneinander – Andersheit als Reichtum begreifen

Bereits bei der Schöpfungsgeschichte (Gen 1,27) wird berichtet, dass die verschiedenen Menschen in ihrer Individualität als Ebenbild Gottes geschaffen sind (vgl. EKIR/ PTI 2013, 37). Gott hat den *Menschen* also *in Verschiedenheit* geschaffen hat, im Gegenüber zueinander. „Nur wenn es mindestens zwei verschiedene Prädikate gibt, kann überhaupt Vielfalt entstehen“ (Grund 2008, 8). Die Schöpfungstheologie arbeitet mit den Polen männlich und weiblich, in deren Zwischenraum und aus deren Spannung heraus Neues entstehen kann (vgl. ebd.). All' diese verschiedenen Menschen sind Bilder Gottes. Dass auch Gott in sich verschieden ist, findet sich zentral im *trinitarischen Denken*, denn „Christinnen und Christen bekennen den einen Gott in dreierlei Gestalt und damit in sich selbst verschieden, mit sich selbst im Dialog: ‚Vater, Sohn und Heiliger Geist‘“ (EKIR/ PTI 2013, 38).

Bei Paulus wird ausgeführt, dass sich Menschen voneinander unterscheiden, weil sie „verschiedene Gaben“ durch den Geist Gottes empfangen haben (1 Kor 12,4ff.). Dabei werden die unterschiedlichen Begabungen „gleichwertig und ohne Rangfolge“ aufgeführt; jeder Mensch ist somit „vielfältig und gleichwertig von Gott begabt“ (vgl. Schweiker 2012, 14). Auch im christlichen Gemeinschaftsverständnis kommt zum Ausdruck, dass alle Gemeindeglieder mit ihren unterschiedlichen Begabungen unverzichtbar (vgl. ebd., 15) und somit eine Quelle des Reichtums sind. Paulus vergleicht „in Sorge um die Einheit bzw. Inklusion der Gemeinde in

12 Vgl. das Verständnis von Heterogenität als „Zusammenhang von Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit“ (Prenzel 2010a, 12).

Korinth“ „die christliche Gemeinschaft mit dem Leib Christi“ (vgl. ebd.). Jedes Gemeindeglied ist ein wichtiger Teil der christlichen Gemeinschaft, alle „geben allen und profitieren von allen“ (vgl. ebd.) und wenn „ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, und wenn ein Glied geehrt wird, so freuen sich alle Glieder mit“ (1 Kor 12,26).

Jesus wiederum macht die Bedeutsamkeit dieser Inklusion aller Menschen nicht zuletzt dadurch deutlich, dass er sich insbesondere denjenigen zuwendet, die am Rand der Gesellschaft stehen (vgl. Schweiker 2012, 14). Ihnen gilt seine Aufmerksamkeit, er stellt sie in den Mittelpunkt und verschiebt dadurch „das Verhältnis zwischen den Randständigen und der gesellschaftlichen Mitte“ (vgl. EKIR/ PTI 2013, 39). Indem Jesus den Samaritaner im Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) als Vorbild hinstellt, kommt ein weiterer Aspekt von Inklusion zum Ausdruck, nämlich das Respektieren „der (bleibenden) Andersheit des anderen und dessen wertschätzende Wahrnehmung: Der Samaritaner bleibt, der er ist, und dort, wo er ist.“ (vgl. ebd.).

(2) Inter- und intrapersonale Diversität als Herausforderung

Die Normalität der Verschiedenheit wird bei den bisher genannten Aspekten mit Reichtum verknüpft. Ebenso wird in der Bibel jedoch die mögliche Konflikträchtigkeit betont (vgl. ebd., 37). Konflikte können interpersonal insbesondere dann auftreten, wenn uns der Andere fremd bleibt, und intrapersonal bzw. intrapsychisch, indem „wir fremden Anteilen unserer Persönlichkeit begegnen, wie z.B. verdrängten Schwächen“ (vgl. Kammeyer 2013, 18).

Wie Katharina Kammeyer treffend darlegt, begegnet uns in diesem Zusammenhang das Selbst- und Nächstenliebegebot als Herausforderung (vgl. ebd.). In der hebräischen Bibel wird ausgeführt: „Wenn ein Fremdling bei euch wohnt in eurem Lande, den sollt ihr nicht bedrücken. Er soll bei euch wohnen wie ein Einheimischer unter euch, und du sollst ihn lieben wie dich selbst“ (Lev 19,33-34a). Im NT wird die Fremdheitserfahrung bei Jesu Rede vom Weltgericht (Mt 25,31ff.) sogar so aufgenommen, dass Jesus sich selbst mit den Fremden identifiziert (vgl. Kammeyer 2013, 18). Gerade in diesen Menschen soll der Mensch somit sich selbst und Gott entdecken (vgl. ebd.). Doch wie kann dies gelingen, wie kann der Gefahr entgegengewirkt werden, dass mir der Andere dauerhaft fremd bleibt? Zwei Annäherungen können hier hilfreich sein: Zum einen scheint es wichtig zu sein, dass mir der Andere nicht als ganze Person zum Fremden wird und ich mir selbst entsprechend ebenso wenig. Dafür ist die Vergegenwärtigung notwendig, dass es nur Anteile in mir selbst oder im Anderen sind, die mir fremd sind. Vielleicht wird es dadurch leichter möglich, – und das ist die zweite Annäherung – mich selbst und den Anderen nicht

herabzuwürdigen. Oder wie Katharina Kammeyer zu bedenken gibt: „Nicht hierarchische, sondern *gleichberechtigt liebende Zuwendung* kann Distanzen überwinden.“ (ebd.).

3.1.2 „Den Anderen und sich selbst anschauen, wertschätzen ...“

Damit kommen wir zu einem weiteren wesentlichen Aspekt des inklusiven Umgangs mit den Anderen und uns selbst, der Wertschätzung. Nach Prengel wird die Verschiedenheit von Menschen, Persönlichkeitsanteilen oder Gruppen nicht hierarchisch, sondern gleichberechtigt gedacht (vgl. Prengel 2010a, 11). Entsprechend gilt es, die „Gleichwertigkeit der verschiedenen Individuen, der je einzigartigen Menschen anzuerkennen“ (Müller-Friese 2012b, 147).

Wie Karl Ernst Nipkow darstellt, kann die Gleichwertigkeit aller Menschen in zweierlei Hinsicht begründet werden: zum einen durch die „gedankliche Angleichung von Differenz ‚nach oben‘“ und die Betonung, dass alle an der gleichen „Vollkommenheit“ partizipieren, zum anderen durch eine „Angleichung der Differenz ‚nach unten‘“, indem der Fokus darauf liegt, dass alle „an derselben ‚Unvollkommenheit‘“ teilhaben (vgl. Nipkow 2005, 123).

- *Gleichheit der Würde durch „Angleichung nach ‚oben‘“*: Die theologische Begründung für die „Angleichung nach oben“ stellt die Gottebenbildlichkeit des Menschen dar. Nach dem Schöpfungsbericht der Genesis ist der Mensch nach dem Bilde Gottes geschaffen worden. Diese Qualität gilt ausnahmslos für alle Menschen, es gibt somit „nicht weniger oder mehr Gottebenbildlichkeit“ (vgl. ebd., 123ff.), sondern alle haben Anteil an derselben Vollkommenheit (vgl. auch Schweiker 2011, 3). Durch diesen schöpfungstheologischen Zusammenhang wird auch die im Grundgesetz verankerte Unantastbarkeit der Würde des Menschen begründet (Art. 1, 1) (vgl. ebd.).
- *Gleichheit der Würde durch „Angleichung nach ‚unten‘“*: Neben dem gleichen Ursprung aller Menschen als Geschöpfe Gottes und der entsprechenden Würdigung beruht die „theologische Inklusion aller Menschen“ zum anderen auf der Erlösungsbedürftigkeit aller Menschen und dadurch auf der gemeinsamen Teilhabe an derselben Unvollkommenheit. Es ist somit theologisch von der „Endlichkeit und Hinfälligkeit der wirklichen Welt auszugehen, in der Gott bei den Menschen unten ist“. Beide Sichtweisen gehören zusammen: „So wie alle Menschen Gottes Geschöpfe sind“, sind sie auch endlich und fehlbar und damit „zur neuen Schöpfung berufen“ (vgl. Nipkow 2005, 124ff.).

Der Schöpfungs- und der Erlösungsglaube bzw. die schöpfungstheologische und die christologische Begründung sind die „zwei tragenden

Säulen des Gleichheitsgedankens“ (vgl. ebd., 124). Insofern kann mit Schweiker festgehalten werden, dass die „Gleichwertigkeit der menschlichen Heterogenität“ in „seiner theologischen Homogenität“ gründet (Schweiker 2011, 4).

3.1.3 „Den Anderen und sich selbst anschauen, wertschätzen, aber nicht durchschauen“

Um die Verschiedenheiten der gleichwertig anerkannten Menschen als Bereicherung oder als Herausforderung wahrnehmen zu können, sind wir auf Beschreibungen dieser Differenzen angewiesen. „Wahrnehmungen und Beschreibungen von Differenz“ (Prenzel 2010a, 11) sind jedoch keine ontologischen Eigenheiten, sondern stets nicht hinreichende und veränderbare Zuschreibungen durch Menschen. Das heißt, wir sind einerseits auf diese Beschreibungen bzw. Bilder angewiesen, um „uns eine Vorstellung von uns selbst, dem Anderen und der Welt zu machen“ (vgl. Müller-Friese 2012b, 146). Auf der anderen Seite verhindern Bilder, wenn sie als statisch und absolut gesetzt werden, jedoch „Veränderung, Entwicklung und die Begegnung mit dem Anderen“ (ebd., 146f.). Theologisch wird dies unter dem Leitgedanken des Bilderverbots reflektiert.

Das Gebot, sich kein Bildnis zu machen, „weder von dem, was oben im Himmel, noch von dem, was unten auf Erden“ (Ex 20,4a) ist, bezieht Bilder von Menschen mit ein (vgl. Kammeyer 2013, 17). Trotz des Gebots gibt es viele, zum Teil sogar widersprüchliche, Bilder von Gott in der Bibel, woraus geschlossen werden kann, dass sich das Bilderverbot nicht auf den Gebrauch von Bildern richtet, sondern auf ihre Bewertung (vgl. Müller-Friese 2012b, 146). Entsprechend kann das Gebot so verstanden werden: „Verabsolutiere deine Vorstellungen von Gott, der Welt und den Menschen nicht und mache diese nicht zu einer Norm für dich und andere, die nicht mehr hinterfragt werden kann.“ (ebd.).

Dass Menschen nicht auf bestimmte Bilder reduziert werden sollten, wird ebenso durch die im vorigen Kapitel ausgeführte Gottebenbildlichkeit betont, denn durch sie hat der Mensch „auch Anteil an der Unbegreiflichkeit, der Unantastbarkeit und der Fremdheit Gottes“ und bleibt dadurch für andere Menschen unverfügbar (vgl. ebd., 148). Menschen sind somit immer mehr und anders als sie sich selbst wahrnehmen und als sie durch Andere wahrgenommen werden. Dies leitet zu einem aufgeklärten Gebrauch von Kategorien an, wie er bereits in Kapitel 2.2 als relevant für inklusive Kontexte angesprochen worden ist: Sie sind notwendig, um Vielfalt in den Blick zu nehmen, jedoch nicht hinreichend, um die Einzigartigkeit von Personen zu erfassen.

Führen wir uns die theologischen Anknüpfungspunkte zusammenfassend noch einmal vor Augen, können wir feststellen, dass ein „biblisch konturiertes Menschenbild zwischen Hoheit und Verletzlichkeit, Vollkom-

menheit und Fragmentarität“ und auch die theologisch zu begründende Unverfügbarkeit des Menschen „unverkennbare Konvergenzen mit normativen Maßgaben des Inklusionsgedankens“ aufweisen. Beide fordern ein, „die Gleichwürdigkeit in Vielfalt“ anzuerkennen und „die Normalität von Differenz als Quelle von Reichtum und Lebensfülle“ zu betrachten sowie das Bewusstsein um die Unbestimmtheit inter- und intrapersonaler Differenzen wachzuhalten (vgl. Schröder/ Noormann 2013, 259).

3.2 Ansätze einer inklusiven Religionsdidaktik

Nach den Möglichkeiten eines inklusiven Religionsunterrichts fragend mag als erstes die grundsätzliche Frage gestellt werden, ob sich auf dem Horizont eines nach Konfessionen getrennten Unterrichts überhaupt über Inklusion nachdenken lässt. Schweiker hebt diesbezüglich hervor, dass Inklusion die Existenz von Unterschieden nicht verdecken will, sondern im Gegenteil das Recht auf Verschiedenheit einklagt. So bleibt er auch bei der grundlegenden Idee, dass lebendige religiöse Bildung ohnehin nicht abstrakt, sondern nur perspektivisch zu haben ist. Ein konfessioneller Religionsunterricht, der immer wieder bewusst die Begegnung mit anderen Weltanschauungen sucht, widerspricht daher nicht dem Inklusionsparadigma, sondern löst die Leitidee der egalitären Differenz seines Erachtens überhaupt erst ein (vgl. Schweiker 2012, 12).

Empirisch gestützt kann darauf gehofft werden, dass bei Religionslehrkräften die in ihrer Relevanz vielfach betonte Einstellung für eine inklusive Pädagogik besonders günstig liegt, da diese sich durch einen hohen Grad an Subjektorientierung auszeichnen (vgl. Schröder/ Noormann 2013, 254). Mit Mendl/ Pirner lässt sich zeigen, dass *Erfahrung*, *Subjektorientierung* und *Heterogenität* seit den 1980er Jahren (vgl. Mendl/ Pirner, 2011) kontinuierliche Reflexionsmomente im Blick auf religionsdidaktische Ansätze waren. Diese benennen im Einzelnen:

- entwicklungspsychologische und geschlechtsspezifische Ansätze (Stufenmodelle lebensgeschichtlicher Entwicklungen religiösen Denkens; geschlechtsspezifische Ausformungen religiöser Vorstellungen),
- lebensweltliche Ansätze (Symbol- und Zeichendidaktik; Bibeldidaktik der Baldermann-Schule; medienweltbezogene Didaktik, Modelle ökumenischen und interreligiösen Lernens),
- reformpädagogische Ansätze offenen Unterrichts (Freiarbeit),
- ästhetisch-performative Methoden und Ansätze,
- konstruktivistische und kindertheologische Konzepte.

Diese aus der allgemeinen Religionsdidaktik hervorgegangenen und aktuellen religionsdidaktischen Ansätzen zu Grunde liegenden Prinzipien

bilden auch den Ausgangspunkt der Überlegungen zu einer *integrativen Religionspädagogik*, die Anita Müller-Friese und Stephan Leimgruber in ökumenischer Kooperation bereits vor gut zehn Jahren skizzierten. So stellten sie ebenfalls u.a. *Subjektorientierung* und *Erfahrungsorientierung* als relevante Prinzipien einer integrativen Religionsdidaktik heraus (vgl. Müller-Friese/ Leimgruber 2011, 116f.)¹³. Wie Müller-Friese in ihrem Buch „Vom Rand in die Mitte“ (2001) ausgeführt hat, ist die *Erfahrungsorientierung* dabei grundlegend, um die Schüler_innen in ihren jeweils unterschiedlichen Lebenssituationen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (vgl. Müller-Friese 2001, 123). Da Erfahrungen niemals objektiv sind, sondern immer subjektiv erlebt und gedeutet werden, begründet sich durch die Erfahrungsorientierung die Subjektorientierung des Unterrichts (vgl. ebd., 91). Als weitere Prinzipien, die mit den genannten in einem engen Zusammenhang stehen, führen Müller-Friese und Leimgruber die *dialogische Struktur* sowie *biografische Elemente* und die *ideologiekritische Dimension* eines gemeinsamen Unterrichts an (vgl. Müller-Friese/ Leimgruber 2011, 116f.). Deutlich wird daran, dass für eine integrative oder inklusive Didaktik „keine prinzipiell anderen oder eigenständigen Grundsätze“ gelten, sondern dass – wie die Verfasser_innen zu Recht betonen – ein „gemeinsames Leben und Lernen von behinderten und nichtbehinderten Menschen einem allgemeinen, also für alle geltenden Bildungsverständnis entspricht“ (vgl. ebd., 116). Damit im Sinne der Subjektorientierung auch wirklich alle Kinder und Jugendlichen die Erfahrung machen können, „dass der Unterricht für die Schülerin und den Schüler persönlich gemeint ist“ (ebd.), gilt es, ein differenzsensibles Bewusstsein für persönliche Ausgangslagen, Begabungen und Beeinträchtigungen zu entwickeln und diese im Unterricht durch eine binnendifferenzierte Didaktik zu berücksichtigen, die die Orientierung am Subjekt ernst nimmt.

Dass die Verpflichtung zur *Subjektorientierung* nicht als bloße Response auf die Herausforderung der Heterogenität in die Religionspädagogik eingetragen wird, betonte Hans-Jürgen Röhrig ebenfalls bereits vor über einem Jahrzehnt. In der Frage nach der Möglichkeit eines Religionsunterrichts, „der auch in schwer geistigbehinderten Schülern kompetente, autonome und entwicklungs offene Menschen sieht“, sah er sich schon damals auf das Befragen der (theologischen) Anthropologie und Erkenntnistheorie zurückgeworfen. Er entwickelt aus dem Gespräch zwischen Theologie, Anthropologie, systemtheoretisch inspirierter Behindertenpädagogik und Erkenntnistheorie ein christlich-systemisches Verständnis vom Menschen, das die Gleichwertigkeit subjektiver Weltkonstruktionen aus der Gleichwürdigkeit der Person herleitet. Von hier aus stellt er Überlegungen zu seiner Ausgangsfrage an, wie ein Religionsunterricht konzipiert sein müsse, der es ermöglicht, dass schwer geistig behinderte Schüler_innen die

13 Der Beitrag ist erstmals erschienen in: Pithan/ Adam/ Kollmann 2002.

Frohe Botschaft vernehmen könnten (vgl. Röhrig 1999, 2). Er untersucht diese Frage in konsequentem Verständnis eines integrativen Unterrichts von einem schwer geistig behinderten Schüler aus. Dieser mache sich im Unterricht zwar motorisch und lautierend bemerkbar, inwiefern diese Äußerungen jedoch als konkrete Beteiligung am Thema, an einzelnen Gegenständen oder Kommunikationssituationen gewertet werden können, unterliege der situativen Interpretation der übrigen Beteiligten.

Inspiziert durch die Leibphänomenologie weist Röhrig auf die Beschränkungen durch einen rationalistisch verengten Erkenntnisbegriff hin, der auch in der Schule hochgehalten werde. Er will demgegenüber wachhalten, dass Erkenntnis nicht allein aus rationaler Reflexion resultiere, sondern ebenso leibräumlichen Kontakts und nonverbaler Kommunikationsformen bedarf – Ratio und Sensu seien gleichermaßen gefragt (vgl. ebd.).

Von hier aus wird auch die Frage verständlich, die nicht auf eine umfassende kognitive Reflexion religiöser Weltdeutungsmuster zielt, sondern auf das „Vernehmen“ des Evangeliums. Röhrig kommt in Übertragung auf heute ausgedrückt zu dem Schluss, dass ein Religionsunterricht, der auch geistig behinderten Schüler_innen die gleichwertige Teilhabe ermöglichen will, sich mit Bildungsstandards und Curricula nur in gebrochener Form abfinden könne. Dem „curricularen Ansatz“ liege nämlich „ein grundsätzlich anderes operationales Unterrichtsverständnis (und Menschenbild) zugrunde, das mit den Grundlagen eines subjektorientierten Religionsunterrichts nicht kompatibel ist. Von daher können wir die Curricula lediglich in ihrer offenen Form mit dem hinweisenden Charakter akzeptieren.“ (ebd.). Röhrig beantwortet seine Ausgangsfrage mithin dadurch, dass sich vor allem die Voraussetzungen und Erwartungen des Religionsunterrichts verändern müssten (z.B. Rationalität, Zielorientierung), um die angesichts der Ausgangslagen der Schüler_innen unausweichlich notwendige Subjektorientierung zum tatsächlichen Orientierungspunkt des Unterrichts machen zu können.

Stefan Anderssohn bietet hier, ebenfalls ausgehend vom Phänomen geistiger Behinderung, eine Alternative. Anderssohn geht wie Röhrig davon aus, dass alle Menschen „erkenntnistiftende Subjekte“ sind und Glauben nicht allein passiv aufnehmen, sondern aktiv konstruieren, allerdings unter Beeinflussung von „Strukturen“, die er als Schemata versteht, mit deren Hilfe der Mensch zusammengehörige Dinge miteinander verknüpft (vgl. Anderssohn 2012, 168f.). Er differenziert in seinem Modell vier Strukturebenen: 1. die undifferenzierte Strukturebene, die die Möglichkeit basaler Raum- oder Gemeinschaftserfahrungen bietet; 2. die intuitive Strukturebene, auf der plastische Bilder aus der Lebenswelt zur Deutung des Transzendenten herangezogen werden; 3. die konkrete Strukturebene, die den Glauben auf dem biografischen Hintergrund versteht und Gott in konkreter Gestalt vorstellt; 4. die abstrakte Strukturebene,

die Gott immateriell und ortlos versteht (vgl. ebd.). Je nach erreichter Strukturebene sind Schüler_innen zu unterschiedlichen Zugängen zu und Verarbeitungsformen von Unterrichtsgegenständen fähig, so dass sie vom handelnden, erlebnisorientierten Lernen zunehmend zu einem abstrakt-begrifflichen Niveau kommen können. Neben diesen Strukturen wird das religiöse Lernen von den lebensweltlichen und altersspezifischen Themen der Kinder und Jugendlichen gespeist, die Anderssohn zum Gegenstand seines Unterrichts machen will (vgl. ebd., 171ff.).

Anna-Katharina Szagun hält in ihrem Grundsatzartikel zu integrativen Lernarrangements im Religionsunterricht 2002 fest: „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.“ (Szagun 2002, 386). Dabei nimmt sie in den Blick, dass gerade der Religionsunterricht das *Lernen in der Gemeinschaft* und deren bewusste Gestaltung fordert, so dass ausschließlich individualisierte Unterrichtsettings nicht die Maßgabe sein können. Die Lehrkraft müsse daher über ein breites Repertoire von individualisierenden *und* interaktiven und gemeinschaftlichen Zugangs- und Verarbeitungsweisen verfügen. Sie müsse geübt sein, diese sowohl binnendifferenziert flexibel einzusetzen als auch die hinsichtlich Form und Niveau je unterschiedlichen Beiträge dann zu einem Gesamtergebnis zusammen zu binden (ebd.). Szaguns aufgrund der Kürze des Beitrags lediglich skizzenhafter Vorschlag erinnert in seinen Schlagworten an die entwicklungslogische Didaktik von Feuser. Dieser fordert, dass in einer *Schule für alle* „alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ (Vygotski) an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 2011, 89). Die Idee der *Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* findet sich somit schon in den frühen Überlegungen zu integrativer und inklusiver Religionsdidaktik.

Sie gilt auch als bedeutender Bestandteil des inklusiven Unterrichts in den Arbeitshilfen „Religion inklusiv“ (2012) von Wolfhard Schweiker (Basisband) und Anita Müller-Friese (Praxisband). Zudem berücksichtigt Schweiker bei seinen Überlegungen zu einer inklusiven Didaktik neben den Prinzipien *Individualisierung*, *innere Differenzierung*, *Kooperation*, *Elementarisierung* und *Handlungsorientierung* insbesondere die *vielfältigen Aneignungs- und Zugangsformen der Schüler_innen* (vgl. Schweiker 2012, 30-44). Unter *Aneignungsform* versteht er spezifische Arten und Weisen, wie Schüler_innen sich Kompetenzen aneignen, wohingegen bei den *Zugangs-*

weisen die Lehrer_innen den Schüler_innen einen Lerngegenstand entsprechend ihrer favorisierten Aneignungsweisen zugänglich machen (vgl. ebd., 41). Orientiert an dem Bildungsplan für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009) entfaltet er vier Formen der Zu- bzw. Aneignung, nämlich die *basal-perzeptive*, die *konkret-handelnde*, die *anschaulich-modellhafte* und die *abstrakt-begriffliche* Form (vgl. Schweiker 2012, 41-44). In einem Unterricht, der sensibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler_innen eingeht, ist die binnendifferenzierte Berücksichtigung dieser Vielfalt der Zugangs- und Aneignungsformen unserer Ansicht nach in der Tat erforderlich. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass im aktuellen Religionsunterricht spätestens ab der Sekundarstufe I die abstrakt-begriffliche Aneignungsform die bedeutendste Rolle spielt, gilt es, die übrigen Aneignungsformen auch in der allgemeinen Religionsdidaktik stärker zu berücksichtigen (vgl. dazu auch Flake/ Zimmermann 2013, 321f.). Entsprechend sind die Ideen der praktischen Umsetzung dieses Postulats von Anita Müller-Friese (vgl. Müller-Friese 2012a) besonders zu würdigen. Auch wir wollen mit diesem Buch dazu beitragen, den bisher überwiegend kognitiv orientierten Ansatz der Kindertheologie zu erweitern, um ihn für Kinder und Jugendliche, die andere Aneignungsformen benötigen, fruchtbar zu machen.

3.3 Religionsdidaktik – Erträge und Anfragen

Den vornehmlich um die Jahrtausendwende entstandenen integrativen religionsdidaktischen Ansätzen ist gemein, dass sie im Sinne von Hinz ein integrationspädagogisches Verständnis des gemeinsamen Unterrichts aufweisen, da sie stets intersektionale und globale Perspektiven umfassen und somit eine heterogenitätssensible Didaktik für alle anzielen. Methodisch besteht die Gemeinsamkeit darin, dass sie integrative Komponenten in bisherigen didaktischen Konzeptionen untersuchen und auch entdecken. Diese Anknüpfungspunkte lassen darauf schließen, dass religionspädagogische Überlegungen zur Inklusion auf bereits vorhandene theoretische Ansätze aufbauen können.

Als zentraler Ertrag lässt sich festhalten, dass die Schnittmenge der bisherigen Ansätze die Betonung der *Subjektorientierung* als Kernprinzip ist. Davon ausgehend wollen wir in dem vorliegenden Band an folgende Aspekte (kommentierend) anknüpfen:

(1) Subjektorientierung durch Erfahrungsorientierung

Es leuchtet u.E. unmittelbar ein, die im Rahmen inklusiver Settings un-abdingbare Subjektorientierung gerade im Religionsunterricht durch die

Orientierung an den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen einzulösen (vgl. Müller-Friese 2001, 91). Die von Müller-Friese vorgeschlagenen didaktischen Pfade (dialogisches, biografisches, ideologiekritisches Lernen) finden sich u.a. im Ansatz des Theologisierens wieder, da es hier um die biografisch gewachsene Theologie von Kindern geht, die diese miteinander ins Gespräch bringen und durch Konfrontation mit neuen theologischen Figuren weiterentwickeln, verwerfen oder festigen.

(2) Ein veränderter Reflexionsbegriff

Subjektorientierung durch Erfahrungsorientierung einzulösen, kann in inklusiven Settings nur gelingen, wenn, wie Röhrig anmahnt, ein komplexer Reflexionsbegriff angelegt wird. Röhrig warnt vor einem rein kognitiv verstandenen Reflexionsbegriff, den er etwa bei Friedhelm Kraft entdeckt, wenn dieser Kindertheologie als „theologische Denkleistung“ qualifiziert (Röhrig 2011, 57).

„Ein rein kognitiver Reflexionsbegriff birgt die theologisch-anthropologisch nicht akzeptable Gefahr, zum Beispiel jüngerer Mädchen und Jungen oder Schülerinnen und Schülern mit individuellem Förderbedarf, die Möglichkeit des Theologisierens abzusprechen. Es geht um einen breiten, mehrdimensionalen ästhetischen Reflexionsbegriff, der allen Mädchen und Jungen die Kompetenz des Theologisierens zuspricht. Über kreative Zugänge – wie das Bilder malen und zeichnen, Puzzeln, Tonarbeiten, über Standbilder, Rollenspiele etc. – haben sie die Möglichkeit, das Wahrgenommene und Erfahrene auszudrücken und auf einer zweiten Ebene zu ‚reflektieren‘.“ (Röhrig 2011, 57).

Röhrig hebt hervor, dass kreative Formen der Auseinandersetzung mehr sind als Ausdrucksformen. Sie sind Formen des Reflektierens (vgl. ebd.), denn sie regen dazu an, persönliche Erfahrungen und Wahrnehmungen in Form zu bringen und dadurch zu systematisieren. Hierzu bedarf es in der Tat in Anlehnung an Schweiker (2012) einer Reihe *unterschiedlicher Aneignungs- und Zugangsformen*, deren Ergebnisse wiederum in einem dialogisch angelegten Religionsunterricht in gemeinsamen Phasen zusammengeführt werden und sich gegenseitig befruchten können.

(3) Kooperation am gemeinsamen Gegenstand

Die dadurch ins Spiel gebrachte Orientierung an gemeinsamen Lerngegenständen möchten wir jedoch auch als Anfrage an die bisher ausgeführten Überlegungen zu einem inklusiven Religionsunterricht ins Feld führen. Auch für uns ist die Kooperation an gemeinsamen Lerngegenständen ein notwendiger Bestandteil inklusiven Unterrichts. Jedoch wollen wir mit Markowitz zu bedenken geben, dass das ausschließliche kooperative Arbeiten an gemeinsamen Lerninhalten die Gefahr beinhaltet, die persönlichen Förder- und Therapiebedürfnisse sowie die individuellen Interessen

aller Schüler zu vernachlässigen (vgl. Markowetz 2004, 174).¹⁴ Unter der Maxime, didaktisch so viel Gemeinsamkeit wie möglich herzustellen, aber so viel Individualität wie nötig einzuräumen (vgl. ebd., 168f.), ist für unser Verständnis eines inklusiven Unterrichts neben Phasen, in denen Unterricht gemäß einer bestimmten Lernsituation praktiziert wird, auch die zeitgleiche Durchführung unterschiedlicher Lernsituationen¹⁵ relevant: Während einige Schüler_innen an einem gemeinsamen Lerngegenstand kooperieren, arbeiten andere koexistent an unterschiedlichen Themen oder gehen individuell einer notwendigen Therapie nach (vgl. Flake/Zimmermann 2013, 310). Hier zeigt sich die Relevanz von offenen Unterrichtsformen wie Freiarbeit für den inklusiven Unterricht.

(4) Kompetenzorientierung

Offen bleibt u.E. derzeit die Frage, wie sich Kompetenzorientierung, Kerncurricula und Bildungsstandards zum inklusiven Reformvorhaben verhalten. Das trotz anderer Darstellung stark hierarchisch anmutende Strukturebenenmodell Anderssohns kann wie andere Strukturmodelle hilfreich sein, um aktuelle Entwicklungen zu beschreiben und einzuordnen. Im Sinne einer inklusiven pädagogischen Perspektive auf Schüler_innen muss aber auch hier das Prinzip der Multiperspektivität gelten. Die Schülerin, die ihr Gottesbild in Form einer Kerze präsentiert – sich also augenscheinlich fähig zu abstrakter Symbolisierung zeigt –, malt in der Folgestunde das Haus Gottes im Himmel und meint dies keineswegs im übertragenen Sinne. Um auf dem Horizont eines Stufenmodells sehr unterschiedlich anmutende Denkweisen einordnen zu können, kann ein solches nur dynamisch verstanden werden. Außerdem bedarf es der Befragung unterschiedlicher z.B. schülerbiografischer und unterrichtlicher Kontexte zur Entstehung dieser Vorstellungen.

4. Aufgaben einer inklusiven Religionsdidaktik

4.1 Aufgaben für die Praxis

Die Ausführungen zum Thema Inklusion und ein erster Blick in religionsdidaktische Entwürfe lassen uns folgende Fragen mit in die Praxis als Religionslehrer_innen nehmen:

¹⁴ Vgl. dazu auch die Ausführungen zu der Thematik von Flake/ Zimmermann 2013.

¹⁵ Markowetz nennt als relevant für einen inklusiven Unterricht die Triangulation der Theorien des Lernens am gemeinsamen Gegenstand von Feuer, des Lernens in gemeinsamen Lernsituationen von Wocken und des Lernens in „exklusiv-individuellen“ Lernsituationen, vgl. Markowetz 2004, 178.

- Kenne ich meine Vorurteile bzgl. unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen und übe ich mich darin, diese ehrlich wahrzunehmen, um diese sukzessive abzubauen und so einen aufgeklärten Umgang mit Kategorien entwickeln zu können?
- Achte ich auf nicht-diskriminierende Sprache, die vermeidet, Schüler_innen in Gruppen zu sortieren und auf einzelne Rollen festzulegen?
- Gestalte ich pädagogische Beziehung als Begegnungen, in denen ich versuche, Schüler_innen interessiert an-, aber nicht zu durchschauen?
- Weiß ich um die unterschiedlichen (religiösen) Voraussetzungen meiner Schüler_innen, wertschätze ich diese und gebe ihnen auf Wunsch der Schüler_innen Raum?
- Nehme ich alle am (religiösen) Bildungsgeschehen Beteiligten wahr, die (mögliche) Partner_innen hierin sein können (die Schüler_innen in gegenseitigem Gespräch, die Eltern, die Kolleg_innen, die Gemeindepastorin, den Diakon ...)?

4.2 Anfragen an die Praxis

Die Religionspädagogik steht – wie alle Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaften – trotz der angeführten Ansätze einer integrativen/inkluisiven Religionsdidaktik noch relativ am Anfang inklusiver Entwicklungen. Sowohl in der theoretischen Grundlegung als auch hinsichtlich konkreter Unterrichtsgestaltung muss hier in den kommenden Jahren Neues entwickelt, erprobt und reflektiert werden. Im Zuge dieses Bandes hoffen wir bei dieser Aufgabe zunächst insbesondere auf die bereits entwickelte Praxis. Lehrer_innen mussten schon lange vor der Inklusionsdiskussion als *Heterogenitätsmanger_innen* brillieren und haben längst nicht immer versucht, diese durch Homogenisierung zu lösen. Wir gehen mithin davon aus, dass in der schulischen Praxis des Religionsunterrichts inklusive Aspekte entwickelt wurden und wollen versuchen, diese mit Hilfe der folgenden unterrichtspraktischen Beiträge zu heben, weiterzuentwickeln und theoretisch zu reflektieren. Dabei nehmen wir an, dass Lehrer_innen dort, wo sie in Anlehnung an das Konzept des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen unterrichten, aufgrund der konstitutiven Subjektorientierung dieses Ansatzes den Ansprüchen eines inklusiven Unterricht evtl. bereits in besonderer Weise gerecht werden bzw. Wege hierzu aufzeigen können.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Inklusion ein Prozess ist. Teilhabe zu ermöglichen beginnt in kleinen Schritten, und uns geht es darum, mögliche Teilschritte sichtbar werden zu lassen und so dazu zu ermutigen, diesen Weg weiter zu beschreiten. Wir wollen dabei von der Alltagspraxis derjenigen ausgehen, die ab sofort für die Umsetzung inklusiver Didaktik sorgen sollen, weil die Implementation von Konzepten nie gegen diejenigen passieren kann, die sie garantieren sollen, sondern immer von deren Erfahrungen und Ressourcen ausgehen muss.

4.3 Anfragen an die religionspädagogische Didaktik und Wissenschaft

- Wie äußert sich ein aufgeklärter Umgang mit Kategorisierung in konkreten Handlungen?
- Welche Kategorisierungen brauche ich, um ein theologisches Gespräch als Gesprächsanlass für alle begleiten zu können?
- Wie lassen sich im Rahmen des Theologisierens unterschiedliche Formen von Intelligenzen/ Rationalitäten/ Wissensdomänen aufzeigen/ einspielen?
- Wie bringe ich Kinder mit unterschiedlichen Ausdrucksformen und -niveaus ins Gespräch?
- Bleibt Kindertheologie auch im inklusiven Religionsunterricht vor allem eine Frage der Sprachfähigkeit im eigentlichen Sinne?
- Inwiefern lässt sich die Idee des Theologisierens mit schwer behinderten Schüler_innen umsetzen?
- Spielt die Frage der Konfessionalität für Lehrer_innen in einem inklusiven Religionsunterricht eine entscheidende Rolle?
- Inwiefern bietet das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen als dialogisches Ringen um Inhalte und Perspektiven die Chance, einen konstruktiven Umgang mit Andersheit zu erlernen?
- Inwiefern hat das Erleben von Verschiedenheit im Religionsunterricht Raum?

Literatur

Amrhein, Bettina, Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse, Bad Heilbrunn 2011a.

Amrhein, Bettina, Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen, in: Inklusion Online (2011b), H. 3. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/123/121>. Download 22.08.2013.

Anderssohn, Stefan, Subjektivität inklusiv(e). Was Menschen mit geistiger Behinderung als „Subjekte ihres Glaubens“ zu einer inklusiven Religionspädagogik beitragen, in: Praktische Theologie 47 (2012), H. 3, 166-175.

Becker, Ulrich, in: Noormann, Harry/ Ders./ Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2007, 187-194.

Bielefeldt, Heiner, Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin 2009.

- Booth, Tony/ Ainscow, Mel, Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, ³2011. Online verfügbar unter: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml#intro>. Download 09.07.2013.
- Brodkorb, Martin, Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung, in: Brodkorb, Martin/ Koch, Katja (Hg.), Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M.-V. Dokumentation. Schwerin (Inklusion, 1), Schwerin 2012, 13-34. Online verfügbar unter: <http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Inklusion/inklusion1-web.pdf>. Download 30.04.2014.
- Cloerkes, Günther, Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitarbeit von Kai Felkendorff und Reinhard Markowetz, Heidelberg ³2007.
- Dammer, Karl-Heinz, All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen, in: Pädagogische Korrespondenz 24 (2011), H. 43, 5-30.
- Dederich, Markus, Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie, in: Dederich, Markus/ Jantzen, Wolfgang (Hg.), Behinderung und Anerkennung Bd. 2, Stuttgart 2009, 15-40.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hg.), ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, World Health Organisation, Genf 2005.
- Deutsche Unesco Kommission e.V. (DUK), Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Bonn 2009. Online verfügbar unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion*leitlinien.pdf. Download 09.07.2013.
- Evangelische Kirche im Rheinland (EkiR)/ Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland (PTI) (Hg.), Da kann ja jede(r) kommen – Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, Bonn 2013. Online verfügbar unter: www.pti-bonn.de. Download 09.09.2013.
- Flake, Saskia/ Zimmermann, Mirjam, Von schulformspezifischer zu inklusiver Bibeldidaktik – Unterrichtsprinzipien, Aneignungsformen, Anfragen, in: Schröder, Bernd/ Wermke, Michael (Hg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 305-328.

- Feuser, Georg, Entwicklungslogische Didaktik, in: Kaiser, Astrid et al. (Hg.), Didaktik und Unterricht, Stuttgart 2011, 86-100.
- Feuser, Georg, Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit! Erweiterte Fassung eines Vortrages im Rahmen eines zur Frage der Inklusion und der damit verbundenen Entwicklungen in Bremen veranstalteten Forums. 6. Juni 2012, Bremen 2012.
Online verfügbar unter: http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf. Download 10.09.2013.
- Grund, Alexandra: „Männlich und weiblich schuf Gott sie.“ Die Gottesbildlichkeit der Frau und die Geschlechterdifferenz als geschaffene Ordnung? Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung des Zentrum Gender Studies der Universität Siegen am 04.11.2008.
Online verfügbar unter: http://www.uni-siegen.de/gender/service/downloads/ringvorlesung/vortrag_ringvorlesung_grund_maennlich_und_weiblich%5B1%5D.pdf. Download 28.08.2013.
- Hauenschild, Katrin/ Robak, Steffi/ Sievers, Isabel (Hg.), Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele, Frankfurt a. M. 2013.
- Hinz, Andreas, Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen, in: Albrecht, Friedrich/ Hinz, Andreas/Moser, Vera (Hg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplinäre und professionsbezogene Standortbestimmungen, Neuwied/ Berlin 2000a.
- Hinz, Andreas, Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In: Kunze, Lutz/ Sassmannshausen, Uwe (Hg.): Gemeinsam weiter ... 15 Jahre Integrative Schule Frankfurt, Frankfurt a. M. 2000b, 69-82.
- Hinz, Andreas/ Boban Ines, Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow, hg. von Andreas Hinz und Ines Boban, Halle 2003. Online verfügbar unter: http://www.download.wfilm.de/downloads/index_f%C3%BCr_inklusion.pdf. Download 10.09.2013.
- Hinz, Andreas, Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?, in: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hg.), Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn 2004, 41-74.

- Hinz, Andreas, Segregation – Integration – Inklusion. Zur Entwicklung der gemeinsamen Erziehung, in: GEW BERLIN (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Berlin: GEW 2006, 6-19.
- Hinz, Andreas, Von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland, in: Zeitschrift für Inklusion 2013, H. 1. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>. Download 09.07.2013.
- Honneth, Axel, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Berlin 2010.
- Horster, Detlef, Gehören behinderte Menschen zur moralischen Gemeinschaft, in: Spektrum Freizeit 30 (2006), H. 2, 29-38.
- Jakobs, Monika, Warum Religionspädagogik auch Inklusionspädagogik sein muss, in: Glaube und Lernen 28 (2012), H. 1, 153-163.
- Kammeyer, Katharina, Inklusion theologisch – Begründungen, Deutungen und Impulse, in: Elsenbast, Volker/ Otte, Matthias/ Pithan, Annette (Hg.), Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 1. Februar 2013 in Hofgeismar, epd-Dokumentation 27-28/2013, 15- 27. Online verfügbar unter: http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/inklusive_bildung_2013.pdf. Download 09.09.2013.
- Knauth, Thorsten, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 2007.
- Liesen, Christian/ Felder, Franziska, Bemerkungen zur Inklusionsdebatte, in: Heilpädagogik online 3 (2004), H. 3, 3-29. Online verfügbar unter: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf. Download 28.08.2013.
- Maschke, Michael/ Powel, Justin J. W., Behinderungsbegriffe und ihre Folgen in Schule und Beruf, in: Gisela Hermes (Hg.), Disability studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003, Kassel 2004, 80-86.
- Markowetz, Reinhard, Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik, in: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hg.), Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn 2004, 167-186.

-
- Meyer, Carlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. Evangelische Religionslehre, Stuttgart 2009.
- Müller-Friese, Anita, Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart 2001.
- Müller-Friese, Anita, Arbeitshilfe Religion Inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung, Stuttgart 2012a.
- Müller-Friese, Anita, „Du sollst dir kein Bild machen“. Theologische Gedanken zur Pädagogik der Inklusion, in: Glaube und Lernen 27 (2012b), H. 2, 139-154.
- Müller-Friese, Anita/ Leimgruber, Stephan, Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts, in: Pithan, Annette/ Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 111-120.
- Nipkow, Karl Ernst, Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“, in: Zeitschrift für Heilpädagogik (2005), H. 4, 122-131.
- Pirner, Manfred L./ Mendl, Hans, Differenzierung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht, in: Eisenmann, Maria/ Grimm, Thomas, Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht, Baltmannsweiler 2011, 173-191.
- Pithan, Annette/ Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002.
- Pithan, Annette/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten, Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009.
- Prenzel, Annette, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.
- Prenzel, Annette, Heterogenität als Theorem der Grundschulpädagogik, in: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 3 (2010a), H. 1, 7-17.

Prenzel, Annedore, Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Unter Mitarbeit von Katja Zschipke, Dorit Horn und Sebastian Schultz, München 2010b. Online verfügbar unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Prenzel.pdf>. Download 09.07.2013.

Prenzel, Annedore, Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik, Heinrich Böll Stiftung Berlin 2012. Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_3367.asp. Download 09.07.2012.

Prenzel, Annedore, Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, Opladen & Farmington Hills 2013 (in Vorbereitung).

Reiser, Helmut, Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 4 (2003), 305-312.

Rothgangel, Martin/ Biehl, Peter, Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik, in: Wermke, Michael/ Adam, Gottfried/ Rothgangel, Martin (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II, Göttingen 2006, 41-56.

Röhrig, Hans-Jürgen, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.

Sajak, Claus Peter, Kippa, Kelch, Koran: Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen, München 2010.

Sander, Alfred, Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland, in: Hausotter, Anette/ Boppel, Alfred/ Meschenmoser, Helmut (Hg.), Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK) 2002, 143-164. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>. Download 20.08.2013.

Sander, Alfred, Konzepte einer inklusiven Pädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), H. 5, 240-244.

-
- Sander, Alfred, Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung, in: Eberwein, Hans/ Mand, Johannes (Hg.), Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis, Bad Heilbrunn 2008.
- Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Stuttgart 2013.
- Schweiker, Wolfhard, Inklusion. Aktuelle Herausforderung für Theologie und Kirche, in: Deutsches Pfarrerblatt (2011), H. 6. Online als pdf-Dokument verfügbar unter: <http://www.pfarrerverband.de/pfarrerblatt/archiv.php?a=show&id=3004>. Download 09.09.2013.
- Schweiker, Wolfhard, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, hg. von Hartmut Rupp u. Stefan Hermann, Stuttgart 2012.
- Schröder, Ina/ Noormann, Harry, Subjektorientierung und Diversität als Kategorien der Religionspädagogik, in: Hauenschield, Katrin/ Robak, Steffi/ Sievers, Isabel (Hg.), Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele, Frankfurt a. M. 2013, 252-264.
- Szagon, Anna-Katharina, Arrangements für heterogene Lerngruppen, in: Adam, Gottfried (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, 385-406.
- Wienberg, Günther, Von der sozialen Exklusion zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen – eine sozialhistorische Skizze, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 57 (2013), H. 3, 169-182.
- Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz: Theologische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.
- Winkel, Reiner/ Schweitzer, Friedrich, Die Sonderschulen abschaffen? Ein Pro und Kontra zur Inklusion von Behinderten an der Regelschule, in: Zeitzeichen 13 (2012), H. 8, 12-15.
- Wocken, Hans, Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration von der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren, in: Stein, Anne-Dore/ Krach, Stefanie/ Niediek, Imke (Hg.), Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven, Bad Heilbrunn 2010, 204-234.
- Wocken, Hans, Das Haus der Inklusion. Baustellen – Baupläne – Bausteine, Hamburg 2011.

World Health Organization, International classification of impairment, activity and participation – ICDH-2, Genf 1980.

World Health Organisation, International classification of functioning, disability and health (ICF), Genf 2001.