

Einleitung

Es ist ein wichtiger bildungspolitischer Schritt, dass im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf zunehmend am gemeinsamen Unterricht teilnehmen können. Doch damit sind Idee und pädagogische Absicht von Inklusion noch nicht zu Ende gedacht.

Wer nämlich den Ansatz teilt, dass Unterschiede zwischen Menschen nicht zu Benachteiligungen führen sollen; wer möchte, dass diese Unterschiede in einem gesellschaftlichen Teilbereich wie Bildung, in dem Lebenschancen für Heranwachsende verteilt werden, nicht zu sozialen Ungerechtigkeiten führen – wer also in diesem Sinne an Bildungsgerechtigkeit interessiert ist, kommt nicht umhin festzustellen, dass auch andere Differenzen in der Schule sich vorteilhaft oder nachteilhaft für Bildungsprozesse auswirken.

Zu nennen sind hier insbesondere Unterschiede, die über das Geschlecht, den sozialen Status und den kulturellen/ religiösen Hintergrund entstehen. Diese Kategorien erzeugen Differenzen zwischen Menschen, sie formieren Gruppen wie auch die Identität von Einzelnen, sie spielen in sozialen Interaktionen eine wichtige Rolle, sie können dazu führen, dass Personen oder Gruppen anerkannt oder missachtet und damit inkludiert oder ausgeschlossen werden. Wer gemeinsames Lernen in Schule ermöglichen möchte, muss allen Kategorien Beachtung schenken, die Trennungen und Benachteiligungen verursachen.

In diesem erweiterten Sinne verstehen wir in dem vorliegenden Ordner den Ansatz von Inklusion. Wir begreifen Inklusion als ein pädagogisches Konzept, das ein gemeinsames Lernen von Menschen mit ganz unterschiedlichen individuellen, sozialen, geschlechtsbezogenen, kulturellen und religiösen Voraussetzungen und Hintergründen in der Schule und auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen umsetzen möchte. Wir halten es daher für wichtig, sensibel und aufmerksam für diese Unterschiede und kompetent im Umgang mit ihnen zu werden. Unterschiede sollen sich nicht benachteiligend, sondern im Gegenteil förderlich auf das gemeinsame Lernen auswirken. Eine anerkennende Haltung im Umgang mit Unterschieden zu erlernen und weiter zu entwickeln ist eine elementare Voraussetzung dafür, dass Lernen in Vielfalt gelingt.

Heterogenität als Leitbegriff inklusiver Religionsdidaktik

Die Schulklassen in Deutschland werden immer bunter. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich voneinander in vielerlei Hinsicht. Diese zunehmende Heterogenität in den Schulen ist Folge von gesellschaftlichen Individualisierungs- und Differenzierungsprozessen in Verbindung mit globalen Migrationsbewegungen. Die Grundschule kennt diese Entwicklung schon seit längerer Zeit und ihre Didaktik reagiert darauf entsprechend. Doch auch in hoch selektiven Schulformen wie dem Gymnasium ist der Umgang mit Vielfalt eine tägliche Herausforderung. Auch der Religionsunterricht ist von der Entwicklung zu größerer Diversität nicht ausgenommen. Die Religionsdidaktik steht vor der Herausforderung, Konzepte für einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht zu entwickeln. Lehrkräfte brauchen in ihrer täglichen Arbeit Unterstützung, um Heterogenität als Chance für gemeinsames Lernen nutzen zu können.

Wahrzunehmen wäre zunächst, wie verschieden Schülerinnen und Schüler sind und worin sie sich unterscheiden: In den Religionslerngruppen befinden sich Kinder und Jugendliche,

- die Jungen oder Mädchen sind;
- die aufgrund ihrer familiären Sozialisation religiös nahezu völlig „unmusikalisch“ sind;

- die Erfahrungen im Kindergottesdienst und in kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit haben;
- die aus frommen und bisweilen auch fundamentalistischen Gemeinde- und Familienkontexten stammen;
- die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben;
- die materiell übertsorgt sind;
- die in ihren Herkunftsfamilien vernachlässigt werden;
- die Einzelkinder oder Geschwisterkinder sind;
- die aus „Hartz IV-Familien“ stammen;
- die zuhause in kognitiv anregenden Lernumgebungen aufwachsen;
- die zuhause keine literar-ästhetischen Erfahrungen machen konnten (Vorlesen, Bilderbuchbetrachtung etc.);
- die traumatisiert sind durch Erfahrungen von Krieg und Flucht;
- die sexuell, körperlich oder psychisch missbraucht werden;
- die körperlich oder geistig beeinträchtigt sind;
- die chronisch krank sind;
- die praktisch-motorische Lernzugänge bevorzugen;
- die es gewohnt sind, sich Lerngegenstände kognitiv-intellektuell anzueignen;
- die in islamischen Bräuchen und Festtraditionen beheimatet sind.

Diese Liste ließe sich erweitern.

Deutlich wird: Heterogenität ist eine wichtige Kategorie auch für die Religionsdidaktik. Die Wahrnehmung von Differenzen und der Umgang mit ihnen werden zu einer wichtigen Aufgabe im Religionsunterricht. Auch für die Konzeption dieses Ordners ist der Umgang mit Heterogenität und Differenz zentral. In vielen Bausteinen werden Anregungen gegeben, in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen den Blick der Religionslehrkräfte auf die Bandbreite der Unterschiedlichkeiten von Lerngruppen zu schärfen. Thematisiert wird, dass einige Merkmale von Differenz mit Stigmatisierung, Exklusion und gesellschaftlicher Diskriminierung verbunden sind. Ausschlaggebend für die Ausgrenzung ist in der Regel nicht ein einziges Merkmal, das den Unterschied macht. Oft ist es die Summe mehrerer Merkmale, ein ganzes Geflecht, das zur Ausgrenzung führt. Ein Mädchen hat es zum Beispiel in der Klasse schwer, weil es arm, dick und ohne gesicherten Aufenthaltsstatus ist. Welche Merkmale an Exklusionsprozessen beteiligt sind, untersucht die Intersektionalitätsforschung. Dieser kritische Forschungsansatz versucht der Komplexität von Ein- und Ausschließungsmechanismen auch im Blick auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen gerecht zu werden. Eine Reihe von Bausteinen in diesem Ordner versuchen diese Perspektive in Aus- und Fortbildungssequenzen umzusetzen.

Mit Heterogenität wird ein Phänomen beschrieben, das zur alltäglichen Erfahrung von Pädagoginnen und Pädagogen gehört. Zugleich ist Heterogenität im Kontext inklusiver Didaktik ein normativer Begriff. Unter menschenrechtsphilosophischer und demokratietheoretischer Perspektive verweist der Begriff auf das Verhältnis von Individuen, die in ihrer Verschiedenheit einander nicht untergeordnet sind. Annedore Prengel prägte dafür den Begriff der „egalitären Differenz“. Er bringt zum Ausdruck, „ dass unterschiedliche Lebensformen gleiches Existenzrecht haben, gleiches Recht gesellschaftlich sichtbar, anerkannt und wirksam zu sein. Das Gleichheitspostulat wird auf neue radikale Weise eingelöst, indem den heterogenen Lebensweisen gleiches Recht zugesprochen wird. Gleichheit ist damit Bedingung der Möglichkeit von Differenz.“ (Prengel 2006, 183f.)

In didaktischer Perspektive bedeutet die Anerkennung von Heterogenität in diesem umfassenden, normativen Sinne die Abkehr von einer Unterrichtskonzeption, in der alle Schüler_innen in der gleichen Zeit nach dem gleichen Lehrplan mit den gleichen Methoden am gleichen Gegenstand arbeiten und im Blick auf die gleichen Ziele lernen. Ein die Heterogenität der Lerngruppe ernstnehmender, inklusiver Religionsunterricht orientiert sich an den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler_innen, erhebt die individuellen Lernausgangslagen und eröffnet diesen entsprechende binnendifferenzierte, individualisierende Lerngelegenheiten. Insofern ist im inklusiven Religionsunterricht die Passung von Diagnostik und Didaktik eine zentrale Herausforderung. In diesem Ordner wird im Blick auf unterschiedliche inhaltliche Gegenstandsbereiche versucht, diese Passung von Diagnostik und Didaktik zu plausibilisieren und der Reflexion in Aus- und Fortbildungskontexten zugänglich zu machen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) und ein weiter Inklusionsbegriff

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK, 2009) hat sich auch in Deutschland die Diskussion um Inklusion und inklusive Bildung intensiviert. Die BRK weist darauf hin, dass es „Barrieren“ für die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Einschränkungen hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipation gibt, die bewusst gemacht und überwunden werden müssen. Dabei fokussiert die Konvention auf Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen. Sie verpflichtet die Vertragsstaaten, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten, „so dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.“ (Art. 24).

Barrieren für die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung existieren aber nicht nur für Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen. Auch andere Merkmale können Bildungsgerechtigkeit behindern. Wir brauchen ein erweitertes Verständnis von Inklusion. Beispielhaft für ein Modell, das neben der Differenzkategorie „Behinderung“ auch weitere Differenzkategorien fokussiert, kann das inklusive Erziehungs- und Bildungssystem in der kanadischen Provinz Ontario genannt werden. Im Equity Foundation Statement des Toronto District Board werden fünf Standards genannt, an denen sich das Leitbild von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit orientieren kann (zit. n. Reich 2012, 48ff.):

- Ethnokulturelle Gerechtigkeit herstellen und Rassismus bekämpfen;
- Geschlechtergerechtigkeit fördern und Sexismus überwinden;
- Diversität in sozialen Lebensformen und –stilen zulassen und Diskriminierungen hinsichtlich sexueller Orientierung verhindern;
- Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern, Armut als pädagogisches Problem in den Blick nehmen;
- Chancengerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen ermöglichen.

Auf der Grundlage dieser Standards und weiterer Regeln ist in Toronto in einem demokratischen Prozess, in dem alle Beteiligten einbezogen waren, ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem geschaffen worden, das sich auf allen Ebenen praktisch bewährt. Für die Weiterentwicklung inklusiver Bildung in Deutschland können die ersten Sätze der Präambel des Toronto-Statements richtungsweisend sein: „Wir erkennen, dass nach wie vor auch heute bestimmte Gruppen in der Gesellschaft und im Erziehungs- und Bildungssystem benachteiligt sind. Solche Benachteiligungen erwachsen sowohl aus gesellschaftlichen Strukturen

wie auch individuellen Besonderheiten, die mit Zuschreibungen über Rasse, Hautfarbe, Kultur und Subkultur, ethnischer und sprachlicher Herkunft, Behinderungen, Krankheiten, sozio-ökonomischem Status, Alter, Geburtsstand, Nationalität und Lokalität, Herkunftsort, Glaube, Religion, biologischem Geschlecht und Geschlechterorientierung, sexueller Orientierung, Familienstatus, Eheverhältnissen und anderen Faktoren verbunden sind. Die aus solchen Zuschreibungen resultierenden Benachteiligungen sind uns bewusst und wir wollen die Ursachen solcher Zuschreibungen ebenso bekämpfen wie die realen Benachteiligungen, die sich aus mangelnder Förderung von Chancen und einer Ungleichbehandlung ergeben.“ (zit. n. Reich 2012, 49).

Die Förderung von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit ist keine ausschließlich pädagogische Arbeit und kann nicht – wie es zurzeit in Deutschland den Anschein hat – allein den Lehrerinnen und Lehrern aufgebürdet werden. Inklusion ist eine gesellschaftliche Aufgabe und erfordert Veränderungen, die auf der politischen Ebene ansetzen.

Der Zusammenhang von Pädagogik und Politik liegt auch dem „Index für Inklusion“ zugrunde, der wesentliche Anstöße zur Entwicklung des Inklusionsdiskurses in Deutschland gab und auf den in diesem Ordner an mehreren Stellen verwiesen wird. Der Index für Inklusion, in England von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelt und von Ines Boban und Andreas Hinz ins Deutsche übersetzt und für deutsche Verhältnisse adaptiert, versteht sich als Instrument der Schulentwicklung. Der Index hilft, inklusive Veränderungsprozesse von Schulen systematisch und in kleinen Schritten zu steuern. Die Leitideen des Index sind:

- Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt,
- Ermöglichung der Teilhabe aller an Schule Beteiligten am gemeinsamen Leben und Lernen,
- Überwindung von Hindernissen und Barrieren für Lernen und Partizipation,
- Überwindung von Ausgrenzungsmechanismen und offener oder latenter Diskriminierung.

In diesem Ordner werden die Leitideen des Toronto-Statements und des Index für Inklusion auf das Feld der inklusiven Religionsdidaktik bezogen. Die „Zehn Grundsätze für einen inklusiven Religionsunterricht“ (Modul 1) übernehmen bewusst die Struktur des Index für Inklusion (Inklusive Kulturen schaffen – Inklusive Strukturen etablieren – Inklusive Praktiken entwickeln) und beschreiben darin thesenartig die didaktisch-methodischen Merkmale und Indikatoren eines inklusiven Religionsunterrichts. Dieser orientiert sich an den oben beschriebenen unterschiedlichen Differenzlinien, an den lebensweltlichen Kontexten der Schülerinnen und Schüler sowie an dialogischen Prozessen in der unterrichtlichen Interaktion.

Inklusion und die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer

Die Entwicklung einer inklusiven Schule und eines inklusiven Unterrichts kann nur gelingen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer auf diesem Weg begleitet, unterstützt und gefördert werden. Die Bildungsverantwortlichen in den Ländern und auch die freien Träger haben dies erkannt. Sie investieren in den Ausbau von Strukturen und in Maßnahmen der Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung. Allerdings sind in Deutschland 80% der auf inklusive Bildung ausgerichteten Fortbildungsmaßnahmen nach einer von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebenen Expertise auf die Differenzkategorie „Behinderung“ bezogen (vgl. Amrhein/ Badstieber 2013).

Diese inhaltliche Schwerpunktsetzung in der Fortbildungsarbeit ist offensichtlich darauf zurückzuführen, dass sich die Diskussion um Inklusion in Deutschland derzeit vor allem auf die schulstrukturelle Frage der Auflösung der Förderschulen und die Integration der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf in die Regelschulen bezieht. Lehrkräfte an Regelschulen sollen pädagogisch und methodisch-didaktisch darauf vorbereitet werden, Kinder mit unterschiedlichen Förderbedarfen in ihren Regelschulunterricht zu integrieren und mit Förderschullehrer_innen zu kooperieren. Dies ist allerdings eine verkürzte Sicht auf die pädagogische Professionalität für Inklusion und inklusive Bildungsprozesse. Denn sie vernachlässigt die allgemein-pädagogische Frage, wie ein nicht diskriminierender und ressourcenorientierter Umgang mit Heterogenität und Diversität gelingen kann, von dem alle Kinder gleichermaßen profitieren.

Diesem Ordner liegt ein erweitertes Verständnis von Professionalität für inklusive Bildung zugrunde. Lehrkräfte, die sich auf den Weg zur Inklusion begeben, benötigen methodisch-didaktisches Know-how und auch sonderpädagogisches Wissen. Gleichzeitig müssen sie auch ihre Wahrnehmungskompetenz, ihr Vermögen zur Selbstreflexivität und ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit weiter entwickeln, um an Prozessen, die auf die Wahrnehmung und Überwindung vielfältiger Barrieren für die Teilhabe an Bildung zielen, sowohl auf der Ebene der Schule als auch der des Unterrichts professionell mitzuwirken.

Inklusion beginnt in den Köpfen. Diese Erfahrung machen viele, die sich mit inklusiven Schulentwicklungsprozessen beschäftigen. Damit rückt die Frage nach Haltung und Wertvorstellungen in den Fokus der Professionalisierungsbemühungen von Lehrerinnen und Lehrern. Die Haltung wird maßgeblich von eigenen Wertvorstellungen und dem, was man für „normal“ hält, beeinflusst. Im Modul 2 (Inklusion und Exklusion – Haltungen und Werte) werden Bausteine für Fortbildungsveranstaltungen für Religionslehrer_innen vorgestellt, die diese Fragen thematisieren. Dabei geht es vor allem darum, sich der eigenen Werte und Normen bewusst zu werden und sie zu reflektieren. In diesem Reflexionsprozess können (meist unbewusste) Vorstellungen reflektiert werden, die dazu führen, dass bestimmte Personen(-gruppen) eher ausgeschlossen und andere eingeschlossen sind. Reflektiert werden in diesem Zusammenhang auch eigene biografische Erfahrungen von Exklusion und Inklusion sowie gesellschaftlich-kulturelle Bilder vom Menschen und Vorstellungen von „Normalität“ und „Behinderung“.

Noch immer bestimmt das Bild des Einzelkämpfers die Vorstellung von Lehrer_innen. Eine inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit, die sich um die Schüler_innen in ihren Verschiedenheiten und ihren differenten Fördermöglichkeiten und -bedarfen bemüht, ist hingegen nur im multiprofessionellen Team umsetzbar. Dazu müssen die unterschiedlichen Rollen und Zuständigkeiten ausgehandelt und geklärt werden. Bausteine für Fortbildungen, die diese Kompetenzen fördern wollen, werden in Modul 3 vorgestellt. Zentral für eine gelingende Kooperation ist es, eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung und Sprache zu erlernen. Angesichts einer weithin an Defiziten und Bewertungen orientierten Unterrichtskultur ist dies eine Herausforderung, die mit einem kontinuierlichen Lernprozess für alle Beteiligten verbunden ist. Dazu gehört unter anderem, defizitorientierte Rückmeldungen durch fördernde, ressourcenorientierte zu ersetzen (reframing). Auch wahrnehmungsfähig zu sein für diskriminierende und beschämende Kommunikation ist wichtig. Wertschätzend miteinander zu sprechen bedeutet auch, Texte in leichter Sprache zugänglich zu machen und nonverbale Ausdrucksformen zu berücksichtigen, damit Schüler_innen mit Beeinträchtigungen und Sprach- und Lernschwierigkeiten beteiligt bleiben können.

Inklusiver Religionsunterricht und die didaktischen Spannungsfelder

Die Herausforderung, Erziehung und Bildung inklusiv weiter zu entwickeln, betrifft das Schulsystem als Ganzes, die einzelne Schule, die Schulpädagogik und die allgemeine Didaktik, aber auch die Fachdidaktiken. In diesem Ordner werden die Konturen einer inklusiven Religionsdidaktik sichtbar, die allen Schülerinnen und Schülern einen gleichberechtigten und „barrierefreien“ Zugang zu den Inhalten und Formen des Religionsunterrichts ermöglichen will. Im Modul 4 werden Fortbildungsbausteine angeboten, die Religionslehrer_innen mit verschiedenen Aspekten der Methodik und Didaktik eines inklusiven Religionsunterrichts vertraut machen.

Dabei muss bedacht werden, dass eine inklusive Religionsdidaktik sich in verschiedenen Spannungsfeldern bewegt, von denen drei hier besonders akzentuiert werden sollen:

Die Spannung zwischen Individualisierung und Gemeinschaftlichkeit

Die Fachdidaktik Religion hat als Reaktion auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft individualisierende und offene Formen des religiösen Lehrens und Lernens entwickelt, wie Freiarbeit in ihren verschiedenen Varianten, Stationenlernen, Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit etc. Die inklusive Didaktik knüpft an diesen Entwicklungen an und betont nun besonders die Orientierung an der Lernentwicklung des einzelnen Kindes, seinen individuellen Lernvoraussetzungen, lebensweltlichen und biografischen Erfahrungen und dazu „passenden“ binnendifferenzierten Lernangeboten als Merkmale inklusiven Lernens (s.o.). Diese in inklusiven Unterrichtsarrangements favorisierte Individualisierung des Lernens steht in Spannung zur ebenso gebotenen Bereitstellung von gemeinschaftlichen Lernsituationen, damit Schüler_innen einer Lerngruppe mit- und voneinander lernen können. Bei einer Überbetonung des individuellen, selbstregulierten und eigenverantwortlichen Lernens besteht die Gefahr, dass sich die Schere zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler_innen weiter öffnet. Das gemeinsame Lernen auf der anderen Seite fördert zwar die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen der Lernenden, führt aber ohne das Regulativ individualisierter Lernsituationen dazu, dass das kognitive Leistungsniveau in der Lerngruppe sinkt und leistungsstärkere Schüler_innen nicht hinreichend gefördert werden. Ein inklusiver Religionsunterricht benötigt eine Balance zwischen individualisierten und gemeinschaftlichen Lernsituationen. Er wird vor allem Formen kooperativen Lernens kultivieren müssen.

6

Die Spannung zwischen Bildungsstandards und individueller Förderung

Für den Religionsunterricht sind wie für andere „weiche“ Fächer keine nationalen Bildungsstandards verbindlich festgelegt worden. In den Religionslehrplänen der einzelnen Bundesländer zeigt sich aber das Bemühen, Anschluss an die bildungspolitische Entwicklung zu halten und die vorgegebene „Output“- und Kompetenzorientierung der Bildungsadministration mit zu vollziehen. So werden in den Bildungsplänen für den Religionsunterricht in der Regel anzubahnde Kompetenzen beschrieben und damit faktisch Bildungsstandards für religiöses Lernen gesetzt. Bildungsstandards, zumal, wenn sie als Regelstandards konzipiert werden, tragen aber immer zur Selektion bei: Es gibt Schüler_innen, die diese erreichen, und andere, die es nicht schaffen.

Auch in der inklusiven Didaktik können die am Ende einer Lernepoche erwarteten Kompetenzen formuliert und überprüft werden, aber es sollten nicht für alle Schüler_innen die gleichen Kompetenzerwartungen gelten. Ausschlag gebend ist, die Kompetenzentwicklung des Kindes individuell zu beurteilen und orientiert an seinen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten die Kompetenzerwartungen zu formulieren. Ein inklusiv-kompetenzorientiertes Unterrichtsskript zielt darauf, dass „alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf

ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 2005, 173f.). Es ist von einem Spektrum unterschiedlicher Kompetenzen auszugehen, die Schüler_innen in der Beschäftigung mit einem gemeinsamen Lerngegenstand erwerben können und auf die hin sie im Unterricht gefördert werden. Auch der inklusive Religionsunterricht wird sicherstellen, dass jedes Kind in seiner Lern- und Kompetenzentwicklung Fortschritte macht. Doch sollten Kompetenzen nicht als Messlatte für alle Schüler_innen formuliert werden, sondern abgestuft und differenziert aufgefächert mit Blick auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der einzelnen Schüler_innen.

Die Spannung zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft

In der inklusiven Fachdidaktik werden unterschiedliche Lern- und Aneignungsformen identifiziert, die es allen Schülern ermöglichen, einen Zugang zu religiösen Lerngegenständen zu gewinnen, der ihren Lernvoraussetzungen entspricht. So wird in einigen Bausteinen des Moduls 4 zwischen basal-perzeptiven, konkret-handelnden, anschaulich-modellhaften und abstrakt-begrifflichen Formen der Aneignung religiösen Wissens unterschieden. Aus fachdidaktischer Perspektive sind diese Zugangsweisen gleichberechtigt und allesamt konstitutiv für religiöse Bildungsprozesse. Die theologische Fachwissenschaft betont dagegen die abstrakt-begriffliche Form der religiösen Wissensaneignung. Das basal-perzeptive religiöse Erleben und Erfahren wird nicht als gleichberechtigt mit dem hermeneutischen Zugang zu biblischen oder historischen Texten betrachtet. Inklusive Religionspädagogik sollte im Gespräch mit akademischer Theologie an einem Verständnis religiöser Bildungsprozesse arbeiten, das vielfältige Ausdrucksformen anerkennt und die religiöse Bildungsfähigkeit nicht an die Verbalsprachfähigkeit als dominantes Kriterium bindet.

In Theologie und Kirche waren Menschen mit Behinderungen lange Zeit weitgehend unsichtbar oder wurden ausgeschlossen. Behinderung wurde als Strafe Gottes oder als besondere Gabe oder als von Gott zu heilende Besonderheit gesehen. In Religionsbüchern waren sie häufig auf Objekte diakonischen Handelns reduziert. Demgegenüber versucht inklusive Religionspädagogik die Vielfalt aller Menschen als Geschöpfe Gottes zu begreifen. Sie geht davon aus, dass unterschiedliche Menschen und Gruppen unterschiedliche Sichtweisen auf Kirche und Theologie haben, die individuell und historisch sich verändern können. In diesem Sinne ist sie interessiert an Theologien aus der Perspektive der Ausgeschlossenen, wie etwa einer Theologie aus der Perspektive einer behinderten Frau. Diese kann sowohl Auskunft über erfahrene Ausschlüsse als auch über Möglichkeiten und Sehnsüchte der Teilhabe geben.

Religionspädagogik der Vielfalt

Der Religionsunterricht hat in diesem an einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt orientierten Konzept von Inklusion ganz besondere Möglichkeiten. Von seiner eigenen Sache her ist das Fach Religion mit dem Anliegen eines gerechten, anerkennenden, gemeinschaftsförderlichen, lebendigen Umgangs mit Vielfalt bestens vertraut und kann sehr viel Kompetenz, Wissen und Erfahrung beitragen. Außerdem ist Religion selbst eine Dimension, die zu einer Vielfalt an Lebensorientierungen und Selbstverständnissen führt und in Verbindung mit anderen Kategorien wie Geschlecht, sozialem Status und Behinderung zur Heterogenität von Lerngruppen beiträgt. Diese Heterogenität für religiöses Lernen zu nutzen ist eine weitere wichtige Aufgabe einer an Vielfalt orientierten Inklusionspädagogik.

Die religionspädagogische Ausrichtung dieses Ordners verstehen wir im Sinne einer „Religionspädagogik der Vielfalt“. „Religionspädagogik der Vielfalt“ meint ein Konzept reli-

giösen Lernens, das soziale, kulturelle, religiöse und geschlechtsbezogene Differenzen als bedeutsam für Voraussetzungen, Strukturen und Themen von religiösen Bildungsprozessen erachtet. Aus diesem Grund werden diese Differenzen bzw. Heterogenitätsdimensionen bewusst reflektiert und in die Gestaltung von Bildungsprozessen einbezogen (vgl. z.B. Arzt u.a. 2009). Eine Religionspädagogik der Vielfalt weiter auszuarbeiten wird eine zentrale Herausforderung künftiger Religionspädagogik und -didaktik sein, zu der dieser Ordner einen Beitrag leisten soll.

Entstehungsprozess, Intention und Aufbau des Ordners

Dieser Ordner ist konzipiert für Fachleute, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrer_innen tätig sind. Vorgelegt werden Bausteine mit Materialien und didaktisch-methodischen Anregungen, die in Veranstaltungen der Religionslehrerbildung an Universitäten, Studienseminaren und Institutionen der Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden können. Um Kompetenzen für inklusive Bildungsprozesse zu erlangen, brauchen Religionslehrkräfte weitere Qualifizierungen in unterschiedlichen Bereichen, die in vier Modulen thematisiert werden:

1. Vielfalt und Differenz – Kontexte und Voraussetzungen inklusiver Religionspädagogik
2. Inklusion und Exklusion – Haltungen und Werte
3. Kommunikation und Kooperation
4. Methodik und Didaktik des inklusiven Religionsunterrichts

Diesen Modulen sind jeweils Bausteine zugeordnet. Jedes Modul hat eine eigene Farbe, die sich auf allen Bausteinen des Moduls findet. Die Bausteine zeigen zunächst – auf einen Blick – die Rahmenbedingungen: Zeit, Gruppengröße, Raum- und Materialbedarf. Sie benennen Intentionen wie Hinweise zur Durchführung und beschreiben dann die einzelnen Schritte der Durchführung, ggf. mit Alternativen und Vorschlägen zur Weiterarbeit. Am Ende wird hilfreiche Literatur aufgeführt.

Die meisten Bausteine bieten Materialien für die Hand der Teilnehmenden, die mit M 1, M 2 etc. gekennzeichnet sind. Manche Bausteine bieten Hintergrundmaterial für die Kursleitung, die mit HM 1, HM 2 etc. bezeichnet sind. Die Seiten der Bausteine werden inklusive des Materials durchgezählt. Auf eine durchgehende Seitenzählung des gesamten Ordners wurde verzichtet, um eine flexible Ergänzung zu ermöglichen.

Die Bausteine wollen als Anregung für die eigene Aus- und Fortbildungsarbeit verstanden werden. Sie müssen an die jeweilige Situation angepasst und entsprechend verändert, verkürzt oder erweitert werden, je nachdem ob ein langfristig angelegter Kurs geplant wird, in dem alle vier Module bearbeitet werden, oder Einzelveranstaltungen, für die lediglich einzelne Bausteine ausgewählt werden. Die Module sollen nicht der Reihe nach abgearbeitet werden, vielmehr ist es sinnvoll, Bausteine aus allen vier Modulen zu verwenden.

In diesem Ordner findet sich kein Baustein mit Informationen zu den unterschiedlichen Förderschwerpunkten und Behinderungen, obwohl diese in der Fortbildungspraxis sehr oft angefragt werden. Die Erfahrung zeigt, dass solche Informationen oft einen höheren Rang einnehmen als die Beobachtung des einzelnen Kindes/ Jugendlichen sowie die Gespräche mit dem kundigen Umfeld. Eltern und professionelle Helfende sind – ebenso wie der/ die Schüler/in selbst – Expert_innen für ihre Situation und können hinsichtlich besonderer Unterstützungsmaßnahmen beraten. Wie eine pädagogisch notwendige Sensibilisierung für Einschränkungen und ungewöhnliches Verhalten aussehen könnte, zeigen wir exemp-

larisch an einem Baustein zur Wahrnehmung(sstörung) (Modul 1). Des Weiteren stellen die einschlägigen Verbände und Selbsthilfeorganisationen vielfältige Informationen auf ihren Websites bereit.

Im Sinne einer Religionspädagogik der Vielfalt wurde versucht, eine inklusive Sprache zu verwenden. Die Sprachformen wandeln sich, je nachdem, wer darin abgebildet werden möchte und soll. Hier wird der Unterstrich verwendet (z.B. Schüler_innen), da dieser deutlich macht, dass es mehrere Geschlechter gibt und gerade das „Dazwischen“ häufig nicht genau zu benennen ist. Diejenigen, die die Fortbildung veranstalten, werden – um den unterschiedlichen Zusammenhängen Rechnung zu tragen – als Kursleitung bezeichnet, diejenigen, die fortgebildet werden, als Teilnehmende.

Der Ordner ist aus unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen heraus entstanden. Aus den Diskussionen um die Notwendigkeit einer inklusiven Fortbildung für Religionslehrkräfte in der AG „Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde“ der ALPIKA entstand die Idee, die Bemühungen einzelner Kolleg_innen in einer bundesweiten Projektgruppe am Comenius-Institut zu bündeln. Unter Leitung von Annebelle Pithan und Rainer Möller wurde Ende 2012 eine Projektgruppe konstituiert, die Fachleute aus Schule, Fortbildung und Wissenschaft zusammenführte. Dieses Team erarbeitete in mehreren Treffen eine Konzeption sowie Ideen und Konkretisierungen für die Aus- und Fortbildung wie für deren Darstellung in einem Ordner. Die Bausteine werden absichtlich nicht einzelnen Autor_innen zugeordnet, da sie von der Gruppe diskutiert und teils von mehreren bearbeitet wurden. Die Form des Ordners ermöglicht es, die vorhandenen Materialien auszuwählen und schnell zu nutzen sowie mit eigenen Unterlagen, die die Bausteine erweitern, oder mit neu entwickelten Bausteinen zu ergänzen.

9
Unser Dank gilt des Weiteren den Mitarbeitenden, die einzelne Ideen beigesteuert haben (Martin Autschbach, Andreas Gloy, Annedore Prengel, Hans-Jürgen Röhrig, Wolfhard Schweiker sowie Studierende in Seminaren bei Cathrin Germing). Weiterhin gebührt unser Dank allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Comenius-Instituts, die zum Gelingen dieses Projektes beigetragen haben, insbesondere Angelika Boekestein und Sabrina Settle.

Wir betrachten diesen Ordner als ein Produkt auf dem Weg. Diesen ersten Bausteinen sollen weitere folgen. Eine zweite Lieferung ist für Herbst 2015 geplant. Darüber hinaus ist eine weitere Verbreitung der Fortbildungsmodule im Internet geplant, die im kommenden Jahr entwickelt werden soll. Wir sind interessiert an Rückmeldungen aus der Erprobung der Bausteine sowie an weiteren Erfahrungen aus der Aus- und Fortbildungsarbeit zur inklusiven Religionspädagogik, aus denen sich neue Bausteine und Materialien für die breitere Fachöffentlichkeit entwickeln lassen.

Die Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen in der Religionspädagogik ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das in den nächsten Jahren Gestalt gewinnen muss. Wir legen hiermit erste Vorschläge vor, die Anregungen für die weitere Entwicklung geben sollen.

Literatur

Amrhein, Bettina/ Badstieber, Benjamin, Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse, Gütersloh 2013. Auch unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-F3ED5097-078E1365/bst/xcms_bst_dms_37966_37970_2.pdf (Download: 15.09.2014).

- Arzt, Silvia/ Jakobs Monika/ Knauth, Thorsten/ Pithan, Annebelle, Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9-29.
- Feuser, Georg, Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt ²2005.
- Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen ³2006.
- Reich, Kersten (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim u.a. 2012.

Projektgruppe „Inklusive Religionslehrer_innenbildung“