

Rainer Möller, Annebelle Pithan,
Albrecht Schöll, Nicola Bücker

Religion in inklusiven Schulen

Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften

WAXMANN

Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts

Rainer Möller, Anabelle Pithan,
Albrecht Schöll, Nicola Bucker

Religion in inklusiven Schulen

Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3819-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8819-9

@ Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	9
1. Einleitung	11
1.1 Datenmaterial und methodische Vorgehensweise	11
1.2 Zum Aufbau des Bandes	12
1.3 Dank und Ausblick	13
2. Kontexte: Inklusion in Schule und Religionspädagogik	14
2.1 Inklusive Pädagogik	14
2.2 Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt	19
3. Einstellungen und Orientierungen von Lehrkräften zur Inklusion – Ein Forschungsüberblick	27
3.1 Quantitative Untersuchungen	27
3.2 Qualitative Untersuchungen	35
4. Forschungsansatz und methodisches Vorgehen	39
4.1 Das Konzept der sozialen Deutungsmuster	39
4.2 Soziale Deutungsmuster nach Ulrich Oevermann	41
4.3 Methodisches Vorgehen	44
5. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften zu Inklusion und religiösem Lernen: Fallanalysen	50
5.1 Der Fall Reinhard: „... als inklusiven Teil würde ich da sehen, dass alle Kinder in der Gruppenarbeit aufgefangen werden.“ Gemeinsamer Religionsunterricht mit „fitten“ und „nicht-fitten“ Kindern	51

5.2	Der Fall Bärwald: „Wir haben halt bei den Erfahrungen der Kinder einfach angefangen“ Inklusive Religionsdidaktik als Lebensweltorientierung und Differenzierung	61
5.3	Der Fall Freise: „Das haben wir immer schon gemacht!“ Biografische Verortung und Entzauberung des Inklusionsdiskurses	73
5.4	Der Fall Kaiser: „Hättest du jetzt spontan was?“ Die Religionslehrerin im interdisziplinären Team einer inklusiven Schule	86
5.5	Der Fall Schulte: „... die Einzigartigkeit des Menschen wirklich anzunehmen und zusammenzubringen mit pädagogischen Fragestellungen“ Theologisch begründete Programmatik als Leitmotiv der Inklusion	94
5.6	Der Fall Meyer: „Und wenn man inklusiv sein will, dann muss man diese Verschiedenheit in den Blick nehmen ...“ Heterogenität als Ausgangspunkt inklusiver (Religions)-Pädagogik .	104
5.7	Der Fall Dornbusch: „Ich muss die Kinder berücksichtigen, die sonst eigentlich nicht zum Zug kommen.“ Die Professionalität des Integrationshelfers und sein ambivalentes Verhältnis zum Inklusionsdiskurs	122
5.8	Der Fall Müller: „Nämlich zu gucken, wie weit kommt der? Ist es das, was er leisten kann? Oder muss ich ihn noch ein bisschen stupsen?“ Inklusive Didaktik als allgemeine Didaktik	133
5.9	Der Fall Yildirim, Müller, Baese, Fromhoff (Team der Religionslehrkräfte): „Wir suchen einfach nach verschiedenen Lösungen ...“ Wertschätzung und Anerkennung als inklusionstheoretische Leitperspektiven	150

6. Die Fälle im Vergleich: Einflussfaktoren auf das Inklusionsverständnis von Lehrkräften	164
6.1 Biografische Erfahrungen und berufliche Sozialisation	164
6.2 Zuständigkeiten und Zuständigkeitszuschreibungen im sozialen System der inklusiven Schule	173
6.3 Erfahrungen mit Teamarbeit	189
6.4 Werte, Gesellschafts- und Menschenbilder	201
7. Die Fälle im Vergleich: Spannungsfelder im Inklusionsverständnis	212
7.1 Das Verhältnis von Programmatik und Pragmatik	212
7.2 Das Verhältnis von Homogenität und Heterogenität	221
7.3 Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft	232
8. Ertrag und Konsequenzen	244
8.1 Diskussion der Ergebnisse	244
8.2 Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften	250
Literatur	257
Autorinnen und Autoren	266

Vorwort

Inklusive Bildung und eine an der Forderung nach Inklusion ausgerichtete Religionspädagogik sind seit 2011 Gegenstand eines thematischen Arbeitsschwerpunktes des Comenius-Instituts. Projekte und Aktivitäten knüpfen dabei an Erkenntnisse und Erfahrungen an, die im Rahmen des Ökumenischen Forums für Heil- und Religionspädagogik bereits viele Jahre gemacht werden konnten. Das Forum findet 2018 nun schon zum zehnten Mal statt.

Das Institut sieht sich einer Subjektorientierung als Maßstab für Bildung verpflichtet, verbunden mit dem Anspruch nach mehr Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer „Teilhabe aller“ am Bildungssystem. In diesem Rahmen stehen die Projekte zur konzeptionellen Entwicklung inklusiver Bildung, insbesondere im Blick auf Schulentwicklung, Religionsunterricht und der Fortbildung von Religionslehrkräften.

Bei Inklusion geht es um einen bildungspolitischen und pädagogischen Anspruch. Regelschulen sollen zu Schulen für alle mit den zentralen Merkmalen der individuellen Förderung und des gemeinsamen Lernens werden. Dadurch profitieren alle: Die Veränderung der Schulkultur verbessert die soziale Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler.

Eine weitere Orientierung an dem Anspruch auf Inklusion wird im Kontext entsprechender menschenrechtsbasierter politischer Forderungen artikuliert. Eine zentrale Bedeutung hat dabei die UN-Behindertenrechtskonvention¹, die sowohl die bildungspolitische, die fachwissenschaftliche als auch die schulische Diskussion angeregt und intensiviert hat. In Artikel 24 wird die Etablierung eines inklusiven Schulsystems „auf allen Ebenen“ beschrieben. Inklusion wird – in Relation zu Exklusion – als Partizipation verstanden und ist im Kontext von Schule und Unterricht an dem Ziel orientiert, Diskriminierung, Marginalisierung und Exklusion zu überwinden.

Von Anfang an galt es, ein bildungspolitisches Spannungsverhältnis wahrzunehmen, das einerseits die rechtliche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention mit ihrem Anspruch, Inklusion in allen gesellschaftlichen Institutionen zu realisieren, im Bildungsbereich verfolgt und sich andererseits mit der Umgestaltung insbesondere von Erziehungs- und Bildungsorganisationen entlang ökonomischer Steuerungsprinzipien auseinanderzusetzen hat. In der damit gekennzeichneten Ambivalenz steht nicht nur die theoretische und konzeptionelle Arbeit des Comenius-Instituts, sie trifft insbesondere auch die Professionellen, sprich Lehrkräfte und Schulleitungen, aber auch die Schülerinnen und Schüler als Beteiligte in den vom Anspruch auf Inklusion geprägten Bildungsinstitutionen. Inklusion markiert einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel nicht nur für Bildung, sondern auch für kirchliche Arbeit und für die Gesellschaft insgesamt: Die Gemeinschaft soll so gestaltet werden, „dass niemand aufgrund seiner Andersartigkeit herausfällt oder ausgegrenzt wird“². Wird eine inklusive Gesellschaft angestrebt, so umfasst dies den Anspruch einer „Partnerschaft und Gemeinschaft auf Augenhöhe“³, die auch durch Bildungsbemühungen unterstrichen werden kann.

1 United Nations 2006.

2 EKD 2014, 7.

3 Ebd., 186.

Geht man pädagogisch von einem erweiterten Inklusionsbegriff aus, der über Menschen mit gesellschaftlich zugeschriebenen Behinderungen hinausgeht, so werden derzeit im bildungswissenschaftlichen Diskurs Überschneidungen und Abgrenzungen v.a. gegenüber Heterogenität, Pädagogik der Differenz, Diversität/Diversity und Intersektionalität diskutiert.

Mit dieser umfassenden Perspektive werden alle Bemühungen eines generell diskriminierungsfreien Bildungssystems benannt. An einem solchen erweiterten Inklusionsbegriff orientieren sich auch die Projekte des Comenius-Instituts.

Im Rahmen des bereichsübergreifenden Projektes am Institut geht es u.a. darum, Grundlagen und Bedingungen für inklusive Bildung forschend zu erschließen. Ein Ausgangspunkt dafür ist die Einsicht, dass vor allem das Menschenbild und die weltanschaulichen Wertorientierungen von Lehrkräften entscheidend für ihre Motivation und Bereitschaft sind, inklusiv zu denken und zu unterrichten.

Die mit diesem Band vorgelegte Studie hat daher ihren Schwerpunkt bei der Analyse von sozialen Deutungsmustern bei Religionslehrkräften und Schulleitungen an inklusiv arbeitenden Schulen. Ein Ausgangspunkt ist, dass die Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften einen entscheidenden Faktor für das Gelingen eines inklusiv ausgerichteten Unterrichts darstellen. In den Fallstudien werden „subjektive Theorien“ und berufsbezogene Überzeugungen erkennbar. Was denken die Lehrkräfte im Blick auf den Anspruch der Inklusion? Welche wertorientierten Haltungen entwickeln sie zu Inklusion als pädagogischem Innovationsprojekt?

Die Studie bietet einen Beitrag zur religionspädagogischen Inklusionsdiskussion und versteht sich im Kontext einer Religionspädagogik, die eine „Teilhabe aller“ und die aktive Wahrnehmung von Vielfalt in das Zentrum konzeptioneller und theoretischer Überlegungen stellt.

Die Analyse sozialer Deutungsmuster bei Lehrkräften bietet einen zentralen Beitrag zur Frage nach den Wahrnehmungen von Religionslehrkräften im Blick auf Inklusion und inklusive Bildung. Als permanente Aufgabe wird herausgearbeitet, Heterogenität in der Schule wahrzunehmen und konstruktiv mit ihr umzugehen.

Zu danken ist allen Beteiligten an dieser Studie, in erster Linie Anabelle Pithan und Rainer Möller, die nicht nur die Initiative zu diesem Projekt entwickelten, sondern auch beharrlich seine Konkretisierung vorangetrieben haben. Der Dank gilt auch den weiteren Mitarbeitenden im Forschungsteam Nicola Bücken und Albrecht Schöll. Den Mitarbeiterinnen des Comenius-Instituts, die die Transkripte erstellt haben, ist ebenso zu danken wie namentlich Sabrina Settle für die sorgfältige Erstellung der Druckvorlage und dem Waxmann Verlag für die gewohnt professionelle Beratung und Begleitung der Drucklegung dieses Bandes.

Die Erstellung und Herausgabe dieses Bandes wurde von der Evangelischen Kirche in Deutschland in dankenswerter Weise unterstützt.

Dr. Peter Schreiner
Direktor des Comenius-Instituts

Münster, im April 2018

1. Einleitung

Das Gelingen inklusiven (Religions-)Unterrichts hängt – neben den Rahmenbedingungen und hier besonders der Unterstützung der Schulleitung – überwiegend von den Unterrichtenden selbst ab, von ihren Einstellungen, Haltungen, Wertvorstellungen, Überzeugungen, von ihrer Definition von Professionalität und ihrem unterrichtlichen Habitus. Von diesen „subjektiven Theorien“ und berufsbezogenen Überzeugungen wissen wir bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern noch sehr wenig. Gerade, wenn es bildungspolitisch darum geht, ein neues Paradigma an den Schulen zu implementieren, ist es ausschlaggebend, Klarheit darüber zu gewinnen, was die Lehrkräfte selbst denken, was sie mit diesem Paradigma verbinden und welche wertorientierten Haltungen sie zu dem entsprechenden pädagogischen Innovationsprojekt entwickeln.

Die hier vorgelegte Studie „Religion in inklusiven Schulen“ versteht sich in dreifacher Hinsicht als Beitrag zur Inklusionsforschung. Sie liefert erstens empirische Ergebnisse zu subjektiven Orientierungen von an schulischer Inklusion beteiligten Lehrkräften. Sie stellt zweitens das Fach Religion sowie das religiöse Lernen in der Schule in den Mittelpunkt der Analysen, ein Untersuchungsgegenstand der in der allgemeinen Inklusionsforschung bisher vernachlässigt wurde. Die vorgelegten Ergebnisse bieten drittens weitere Grundlagen für eine Professionalisierung der Aus- und Fortbildung von (Religions-)Lehrkräften an inklusiven Schulen.

1.1 Datenmaterial und methodische Vorgehensweise

Die der Studie zugrundeliegenden Interviews wurden zwischen Ende 2012 und Mitte 2013 von Rainer Möller und Annebelle Pithan im Rahmen von mehrtägigen Schulbesuchen durchgeführt. Sie wurden aufgezeichnet und transkribiert. Interpretationen, Fallanalysen und Fallvergleiche sowie die weiteren Kapitel dieser Studie wurden im Team mit Nicola Bücker und Albrecht Schöll vorgenommen und verfasst.

Beteiligt waren drei Schulen, die sich selbst, zum Beispiel in ihren Schulprogrammen, als inklusiv beschreiben. Alle beteiligten Schulen befinden sich im Aufbau: Sie funktionieren in der Grundschulphase (Jahrgang 1–4) inklusiv, die inklusive Sekundarstufe wird derzeit sukzessive aufgebaut. Die Namen der Schulen werden aus Gründen der Anonymisierung nicht genannt. Eine Schule befindet sich in evangelischer Trägerschaft, bei der zweiten handelt es sich um eine private, nicht-kirchliche Einrichtung mit explizitem religiösem Profil, die dritte ist eine staatliche Schule. Eine Schule liegt in Ostdeutschland, zwei in Westdeutschland. Dass zwei Schulen aufgenommen wurden, die sich als christlich verstehen, ist der Tatsache geschuldet, dass sie für unser Anliegen, inklusiven Religionsunterricht zu erforschen, offen waren.

Die Namen der Interviewten sind ebenfalls anonymisiert. Ihre Profession und Funktion in der Schule wird jeweils zu Beginn der Fallanalyse genannt.

Methodische Grundlage der Bearbeitung der geführten Interviews ist die Objektive Hermeneutik, mit deren Hilfe soziale Deutungsmuster der interviewten (Religions-) Lehrkräfte im Blick auf ihr Inklusionsverständnis und auf ihre inklusive (religions-)pädagogische Praxis rekonstruiert wurden. Als soziale Deutungsmuster verstehen wir kollektiv geteilte, mental tief verankerte Sinnstrukturen, die die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Lehrkräfte bestimmen und entsprechend auch ihr religionspädagogisches Denken und unterrichtliches Handeln beeinflussen.

1.2 Zum Aufbau des Bandes

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Hauptkapitel. In Kapitel 2 stellen wir zunächst als Kontexte unserer Untersuchung die Entwicklung von Inklusion und die Diskussion um inklusive Bildung in Deutschland mit ihren Widersprüchen und Spannungen dar und skizzieren dann Konturen einer inklusiven Religionspädagogik im Zusammenhang der wissenschaftlichen Debatte. Damit umreißen wir die beiden Horizonte, die uns in unserer Arbeit interessieren, nämlich die Sicht auf Inklusion und das Verständnis von religiöser Bildung unter dem Aspekt inklusionspädagogischer Anforderungen.

In Kapitel 3 geben wir einen Überblick über den Forschungsstand, indem wir empirische Arbeiten zu Teacher Beliefs, subjektiven Theorien und Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion vorstellen und diskutieren.

In Kapitel 4 skizzieren wir die methodologischen Grundlagen unserer Studie sowie das methodische Vorgehen. Wir stellen zunächst das Konzept der sozialen Deutungsmuster vor, auf das wir uns in unseren Analysen beziehen, beschreiben dann die methodologischen Grundannahmen der Objektiven Hermeneutik und das dementsprechende methodische Vorgehen in unserer Arbeit.

Im Mittelpunkt des Kapitels 5 stehen neun Fallanalysen, die das Ergebnis unserer interpretatorischen Auswertung der Interviews sind. Die Fallanalysen sind jeweils gleich aufgebaut: Wir geben zunächst einen Einblick in die sequenzanalytische Interpretation des Interviewbeginns, stellen daraufhin die Strukturhypothese des jeweiligen Falles auf, überprüfen diese im weiteren Verlauf des Interviews und schließen mit einer kurzen Zusammenfassung.

Das Kapitel 6 widmet sich dem Vergleich der Fälle auf der Basis von aus dem Datenmaterial generierten Kategorien. Zunächst werden verschiedene Einflussfaktoren auf das Inklusionsverständnis untersucht: die biografischen und berufssozialisatorischen Erfahrungen, die Zuständigkeiten bzw. Zuständigkeitszuschreibungen im sozialen System der inklusiven Schule, die Ausgestaltung der Teamarbeit sowie der komplex all-gemeiner Werthaltungen und Menschenbilder der befragten Lehrkräfte. Im zweiten Teil werden drei aus den empirischen Daten gewonnene und das Inklusionsverständnis konstituierende Spannungsfelder skizziert: Programmatik versus Pragmatik, Heterogenität versus Homogenität und Individualität versus Gemeinschaftlichkeit. Mit diesen drei Spannungsfeldern ist zugleich ein theoretisches Modell beschrieben, mit dem sich die unterschiedlichen Deutungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften im Blick auf

Inklusion und inklusive Praxis – auch über die Befragten dieser Studien hinaus – systematisieren lassen.

Die Kapitel zu den Fallanalysen und den Fallvergleichen lassen sich auch in umgekehrter Reihenfolge lesen. Sowohl zwischen Fallanalysen und Fallvergleichen als auch zwischen den einzelnen Abschnitten der vergleichenden Darstellung lassen sich Wiederholungen der Interviewzitate nicht ganz vermeiden, da sie in unterschiedlichen Zusammenhängen zur Veranschaulichung und zum empirischen Nachweis dienen.

In Kapitel 8 werden die empirischen Ergebnisse der Studie zusammengefasst, im Blick auf den Forschungsstand diskutiert und Konsequenzen bedacht, die sich aus unseren Ergebnissen, insbesondere für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Religions-) Lehrkräften ergeben.

1.3 Dank und Ausblick

Wir danken den Schulen, die sich für unser Forschungsprojekt zur Verfügung gestellt haben, dafür, dass sie uns Einblick in ihren Alltag gewährt haben. Insbesondere möchten wir uns bei all denjenigen bedanken, die uns für Gespräche zur Verfügung gestanden oder uns in anderer, zum Beispiel organisatorischer Hinsicht unterstützt haben. Ihrem täglichen Engagement im inklusiven Schulbetrieb, zumal im Entstehen, gilt unsere höchste Anerkennung. Kritische Einschätzungen, die sich aus den Forschungsperspektiven ergeben, gelten niemals den Personen, sondern beziehen sich auf bestimmte Äußerungen, die ihrerseits hier nachvollzogen werden und zudem – nach unserem Eindruck – im Bildungsbereich so oder in ähnlicher Form verbreitet sind. Weiterhin danken wir den Mitarbeiterinnen des Comenius-Instituts, die die Transskripte erstellt haben, sowie namentlich Sabrina Settle für die Betreuung des Manuskripts und die Erstellung der Druckvorlage.

Es bleibt zu wünschen, dass diese Studie Theorie und Praxis einer inklusiven (Religions-)Pädagogik befördert und die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften weiter professionalisiert.

Münster, im April 2018

Rainer Möller / Annelie Pithan / Albrecht Schöll / Nicola Bücken

2. Kontexte: Inklusion in Schule und Religionspädagogik

In diesem Kapitel werden die inklusions- und religionspädagogischen Kontexte skizziert, in denen sich unsere Studie verortet. Zunächst wird allgemein das bildungspolitische Paradigma der Inklusion dargestellt und theoretisch eingeordnet, wobei insbesondere auf die Spannungen und Widersprüche in dessen Umsetzung Bezug genommen wird. Im zweiten Teil wird auf die Forschungslage zur inklusiven Religionspädagogik eingegangen und diese als eine Religionspädagogik der Vielfalt beschrieben.

2.1 Inklusive Pädagogik

2.1.1 Inklusion als bildungspolitische Herausforderung

Inklusion bzw. inklusive Bildung steht in Deutschland immer noch auf der bildungspolitischen Agenda und ist in den Bildungswissenschaften ein literarisch ausgesprochen produktives und zudem heftig diskutiertes Thema. Unmittelbarer politischer Anlass war insbesondere die 2007 von der Bundesregierung ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in der es im Artikel 24 heißt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein ‚inklusives‘ (englisch: inclusive) Bildungssystem auf allen Ebenen (...), so dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.“¹

Da die UN-Konvention seit 2009 geltendes Recht ist, ist die Politik in den Bundesländern aufgefordert, zu handeln und ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Inklusion ist also nicht in die Beliebigkeit der Akteur_innen gestellt, sondern ist eine politisch-rechtliche Handlungsnotwendigkeit.

Der mit Inklusion angezeigte bildungspolitische Paradigmenwechsel liegt in einer Umkehrung der Denkrichtung. Fokussiert auf Kinder mit Beeinträchtigungen bedeutet das: Nicht das Kind mit Beeinträchtigungen muss sich an die Schule anpassen und von sich aus entsprechende Integrationsleistungen erbringen, um in der Schule aufgenommen zu werden, sondern die Schule muss sich an das Kind anpassen. Die Schule muss sich so verändern, dass auch ein Kind mit Beeinträchtigungen gleichberechtigt in ihr lernen kann. Und schließlich: Auch die Gesellschaft muss sich so entwickeln, dass alle Menschen, mit welchem Grad der Beeinträchtigung auch immer, in ihr Platz finden. Der Anspruch, der sich mit Inklusion verbindet, ist umfassend und weitgehend: vom einzelnen Kind über die Schulklasse zur Schule und das gesamte Schul- und Bildungssystem bis zur Gesellschaft insgesamt.

Wie steht es zurzeit in Deutschland mit inklusiver Bildung? Es ist nicht zu übersehen, dass die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion seit der Ratifizierung der

¹ United Nations 2006, Artikel 24 – Bildung.

UN-Behindertenrechtskonvention ein spannungsvoller, widersprüchlicher Prozess ist. Ein Aspekt, der in besonderer Weise alarmiert, ist die Tatsache, dass sich Schulen und einzelne Lehrkräfte zunehmend überfordert sehen angesichts der Ansprüche, die mit inklusiver Bildung verbunden werden, und den materiellen und personellen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen. Viele Kritiker sehen in der derzeitigen Umsetzung von Inklusion ein Sparmodell. Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf werden in Regelschulklassen aufgenommen, ohne dass die räumliche und personelle Ausstattung wesentlich verbessert wird und ohne hinreichende (förder)pädagogische Vorbereitung und Fortbildung der Lehrkräfte. Zu Recht weist der Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart darauf hin, dass durch „das Hinaufschrauben der Ansprüche ohne Bereitstellung von konkreten Möglichkeiten“ die Gefahr bestehe, „dass die Lehrerschaft in eine Überforderungsfalle gerät“.²

Auch Zahlen belegen die widersprüchliche Entwicklung inklusiver Bildung in Deutschland. So ist die „Inklusionsquote“ – der Anteil der Schüler_innen mit diagnostiziertem Förderbedarf in Regelschulen – in Deutschland von 18,4 % im Schuljahr 2008/9 auf 31,4 % im Schuljahr 2013/14 gestiegen; gleichzeitig blieb aber die „Separationsquote“, also die Anzahl der in Förderschulen unterrichteten Kinder mit Beeinträchtigungen, mit 4,8 bzw. 4,7 % nahezu konstant.³ Dies bedeutet, dass immer mehr Kinder, die bislang als „Risikoschüler_innen“ in den Regelklassen saßen, mit dem Etikett „Diagnostizierter Förderbedarf“ versehen werden. Der Grund dafür ist, dass die finanziellen und personellen Zuwendungen für inklusiv arbeitende Schulen an das einzelne Kind gebunden sind und von der Attestierung eines Förderbedarfs abhängen. Die Schulen stecken insofern in einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Wocken) und sind genötigt, möglichst viele Kinder als „beeinträchtigt“ zu etikettieren, weil die Maßnahmen zum gemeinsamen Unterricht aller Kinder, ohne Einzelne zu stigmatisieren, chronisch unterfinanziert sind.⁴

2.1.2 Integration versus Inklusion und enger versus weiter Inklusionsbegriff

Auffallend ist, dass in der politischen Debatte um Inklusion überwiegend die Kategorie „Behinderung“ thematisiert wird. Bildungspolitisch geht es dabei tendenziell um die Auflösung der Förderschulen. Pädagogisch steht die Integration von Schüler_innen mit Beeinträchtigungen in Regelschulen im Fokus der Aufmerksamkeit. In der bildungspolitischen aber auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden die Kategorien von „Integration“ und „Inklusion“ oft unterschiedlich gebraucht und manchmal auch synonym verwendet. Zur Begriffsklärung folgen wir hier dem Vorschlag von Alfred Sander, der historisch vier Entwicklungsstufen der schulischen Bildung von Kindern mit Beeinträchtigungen unterscheidet:⁵

2 Terhart 2014, 7.

3 Vgl. Bertelsmann-Stiftung 2015, 29.

4 Vgl. Möller/Pithan 2014, 6.

5 Vgl. Sander 2002, 143ff.

- Die Phase der Exklusion: Behinderte Schüler_innen werden vom Schulbesuch prinzipiell ausgeschlossen.
- Die Phase der Separation: Behinderte Schüler_innen besuchen spezielle, auf ihren Förderbedarf ausgerichtete Bildungseinrichtungen.
- Die Phase der Integration: ein Teil der Schüler_innen mit Behinderungen besucht eine Regelschule mit individueller sonderpädagogischer Unterstützung.
- Die Phase der Inklusion: Alle Schüler_innen mit Behinderungen besuchen Regelschulen, die Förderschulen werden tendenziell aufgelöst, Förderschullehrer_innen arbeiten in den Regelschulen.

Im Blick auf dieses Entwicklungsschema ist deutlich: In Deutschland ist die Stufe der Exklusion überwunden. Das ist ein großer Fortschritt. Die Antwort auf diese historische Bürde war in Deutschland die Ausgestaltung der Separation. In speziellen, fachlich fundierten und personell gut ausgestatteten sonderpädagogischen Einrichtungen sollten Kinder und Jugendliche ihrem Entwicklungsbedarf entsprechende maximale Unterstützung und Förderung erhalten. Aber die Geschichte der Sonderpädagogik ist weitergegangen. Separation, so erkannte man, verwehrt Menschen mit Behinderungen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Für die Umsetzung der Forderung nach sozialer Partizipation steht der Begriff der Integration.

Die vierte Stufe der Inklusion ist das, was in der UN-Behindertenrechtskonvention politisch gefordert wird. Auf dieser Stufe gibt es keine Vorbedingungen; alle behinderten Kinder werden ohne vorgängige Integrations- und Anpassungsleistungen in Regelklassen beschult. Zahlreiche Modellversuche und wissenschaftliche Untersuchungen haben in diesem Zusammenhang den Beweis erbracht, dass gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen möglich und für alle erfolgreich ist, wenn räumliche, personelle und didaktische Standards eingehalten werden.⁶

Barrieren für die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung existieren aber nicht nur für Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen. Auch andere Merkmale und Zuschreibungen behindern Bildungsgerechtigkeit. Deswegen legen wir unserer Untersuchung ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde, das neben der Kategorie „Behinderung“ noch weitere Differenzkategorien thematisiert. Damit kommen auch Unterschiede in den Blick wie Geschlecht, soziokultureller Hintergrund, Religion, Alter, ökonomische Situation etc. Inklusion in diesem weiten Sinne geht davon aus, dass Vielfalt Normalität ist und sich deshalb auch in Bildungskontexten abbilden muss. Die deutsche UNESCO-Kommission formuliert in diesem Sinne: „Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderer Lernbedürfnisse, sozialer oder ökonomischer Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln. (...) Inklusion rückt die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden in den Mittelpunkt und begreift Vielfalt als Chance für Lern- und Bildungsprozesse.“⁷ Dieses Verständnis von Inklusion führt über die sonderpädagogische Fokussierung auf Kinder mit Beeinträchtigungen hinaus und zielt im Grunde auf eine allgemeine Pädagogik, in der auf die Individualität, Vielfalt und Heterogenität

⁶ Vgl. den kurzen Forschungsüberblick bei Schweiker 2012, 17f.

⁷ Deutsche UNESCO-Kommission o.J.

aller Schülerinnen und Schüler didaktisch reagiert wird mit Formen des individuellen, differenzierten und an den Förderbedürfnissen jeden, nicht nur des behinderten Kindes orientierten Lernens.

Beispielhaft für ein Modell, das die Aufmerksamkeit über die Differenzkategorie „Behinderung“ hinaus auch auf weitere Differenzkategorien richtet, steht das inklusive Erziehungs- und Bildungssystem in der kanadischen Provinz Ontario. Im Equity Foundation Statement des Toronto District Board werden fünf Standards genannt, an denen sich das Leitbild von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit orientieren kann⁸:

- 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.

Im Sinne einer stärkeren Berücksichtigung der religiösen Dimension sollte hier „Religiöse Toleranz herstellen und religiöse Gewalt und Intoleranz überwinden“ noch explizit hinzugefügt werden.

Diesem weiten Verständnis von Inklusion steht in Deutschland eine schulische Wirklichkeit gegenüber, die vorwiegend an anderen Mentalitäten, Traditionen und unterrichtlichen Routinen ausgerichtet ist. So lassen sich in vielen Schulen immer noch die „sieben Gs“ identifizieren, die Wolfhard Schweiker so beschreibt: „Alle gleichaltrigen Kinder haben beim gleichen Lehrer mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut zu erreichen.“⁹ Diese homogenisierende Sicht auf Unterricht ist eine pädagogische Illusion. Die Wirklichkeit sieht anders aus. Die Kinder sind unterschiedlich: Es gibt eben schnelle und langsame Schüler_innen, sportliche und unsportliche, Mädchen und Jungen, visuell lernende und auditiv lernende, sprachlich begabte und mathematisch interessierte, Kinder aus bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern, Kinder mit Beeinträchtigungen und belastender Biografie, mit deutscher oder türkischer Muttersprache usw. Im internationalen Vergleich gibt es wohl keine Schule, die so sehr auf Leistungshomogenität setzt, wie die deutsche.¹⁰ Das deutsche Schulwesen steht in den nächsten Jahren vor der Herausforderung zu zeigen, dass Heterogenität nicht Nivellierung der Leistungen bedeutet, sondern auf die konsequente Förderung individueller Lern- und Leistungspotentiale in Lerngruppen zielt, die aus unterschiedlichen Lernenden bestehen.

2.1.3 Inklusive Schulentwicklung

Ein wesentlicher Schlüssel zur bildungspolitischen Implementierung von Inklusion mit ihren oben beschriebenen Ansprüchen liegt in der einzelnen Schule. Wie entwickelt sich eine Schule zur inklusiven Schule? Schulentwicklung heißt: Eine Schule muss lernen.

⁸ Vgl. Reich 2012, 48ff.

⁹ Schweiker 2012, 34.

¹⁰ Vgl. Bosen/Priebe 2016.

Sie muss sich auf einen Weg begeben, der Veränderungen bewirkt. Dieser Prozess braucht Zeit. Keine Schule kann von heute auf morgen dem Ideal einer inklusiven Schule entsprechen.

Wichtig ist dort anzusetzen, wo die Schule faktisch steht. Der Prozess kann damit beginnen, dass man zunächst im Kollegium versucht, eine wertschätzende, Vielfalt bejahende und Ressourcen fördernde Kultur zu etablieren, und miteinander solche Fragen diskutiert wie: Wie können die unterschiedlichen Begabungen der Kolleginnen und Kollegen produktiv eingebunden werden? Wie gehen wir in unserer Schule konstruktiv und solidarisch mit den Schwächen Einzelner um?

Eine Hilfe, realitätsgerechte Schritte auf dem Weg zur inklusiven Schule zu gehen, bietet der in Großbritannien entwickelte und von Andreas Hinz und Ines Boban auf hiesige Verhältnisse übertragene „Index für Inklusion“.¹¹ Auf dieser Basis sind mittlerweile auch ein Index für Kindertagesstätten und einer für kommunale Einrichtungen sowie eine Adaption für Kirchengemeinden entstanden.¹² Der Index für Inklusion ist breit angelegt und bezieht sich auf alle Formen von Differenz, wie z.B. der Kultur, der Religion, des Geschlechts, des Lebensalters, der sozialen Schicht, der körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit, besonderer Bedürfnisse etc. Er ist ein Instrument der Schulentwicklung. Er unterstützt eine Schule in ihrer je spezifischen Situation darin, ein inklusives Schulprofil zu entwickeln. Mit dem Index evaluiert sich eine Schule selbst unter Beteiligung aller Gruppen – auch der Schülerinnen und Schüler! –, indem sie detailliert analysiert, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Schüler_innen abgebaut und überwunden werden können. Der Index macht Vorschläge und bietet eine Systematik, die dabei hilft, nächste – und zwar angemessen große oder kleine, verkraftbare, realistische – Schritte in der Entwicklung zu gehen.

Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen, die der Index für Inklusion nennt: inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren, inklusive Praktiken entwickeln. Jede Dimension ist noch einmal in jeweils zwei Bereiche unterteilt. Für jeden dieser Bereiche werden Indikatoren benannt, die anzeigen, ob der jeweilige Anspruch erfüllt wird. Mit einem Pool von über 500 Fragen leitet der Index dazu an, die eigene Schule zu analysieren und die nächsten Schritte zu planen. Der Index für Inklusion ist einer der erfolversprechendsten Ansätze für die Erarbeitung eines inklusiven Schulprogramms.

2.1.4 Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für inklusive Bildung

Die Umsetzung von Inklusion und die Entwicklung von inklusiven Schulen und inklusivem Unterricht hängen in zentraler Weise von den Lehrerinnen und Lehrern ab. Diese sind bislang kaum auf die Anforderungen vorbereitet, die mit einem weiten Begriff von Inklusion und mit der Herausforderung der methodisch-didaktischen Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Unterrichts verbunden sind. Zwar wurden in den einzelnen Bundesländern erhebliche Ressourcen für die Qualifizierung des Lehrpersonals für inklusive Bildung zur Verfügung gestellt; allerdings greifen viele dieser Bildungsangebote zu kurz, unterschreiten die Komplexität des weiten Inklusionsbegriffs und sind nicht

¹¹ Vgl. Booth/Ainscow 2003.

¹² Vgl. Möller 2013.

nachhaltig wirksam. So zeigt etwa eine Studie der Bertelsmann-Stiftung, dass sich bundesweit die überwiegende Mehrzahl der inklusionspädagogischen Fortbildungsangebote für Lehrkräfte auf den Umgang mit Schüler_innen mit Behinderungen beschränkt und die weiteren in Schule und Unterricht begegnenden Dimensionen von Heterogenität unberücksichtigt lässt.¹³ Viele der auf Inklusion zielenden Bildungsangebote erscheinen darüber hinaus isoliert, thematisch und zeitlich eingegrenzt und nicht eingebunden in einen inhaltlich vernetzten Rahmen unterschiedlicher auf Inklusion bezogener Fortbildungsaktivitäten.

Die Unwirksamkeit vieler Fortbildungsangebote zur inklusionspädagogischen Theorie und Praxis liegt zum Teil auch daran, dass sie ihre Inhalte zu wenig systematisch an die Lernvoraussetzungen anbinden, die die Lehrkräfte selbst mitbringen: an ihre Haltungen und Einstellungen zur Inklusion, an ihre Wertvorstellungen und Menschenbilder, aber auch an ihre unterrichtlichen Routinen und mental tief verwurzelten subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen. Qualifizierung von Lehrkräften für inklusives Denken und Handeln kann unserer Ansicht nach nur gelingen, wenn diese subjektiven Merkmale auch auf der Ebene der oft unbewussten Tiefenstrukturen in Fortbildungsveranstaltungen reflexiv aufgearbeitet und für die didaktischen Prozesse der Lehrer_innenbildung fruchtbar gemacht werden. Mit der hier vorliegenden Untersuchung zu sozialen Deutungsmustern von Lehrkräften zu Inklusion wollen wir einige empirisch gesicherte und überprüfbare Einsichten liefern, die erhellen können, was die angesprochenen subjektiven Lernvoraussetzungen sind, auf die inklusionspädagogische Qualifizierungsstrategien von Lehrkräften Bezug nehmen sollten.¹⁴

2.2 Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt

2.2.1 Religionspädagogik der Vielfalt

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zu einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt. Diese geht von einem weiten Inklusionsbegriff aus und berücksichtigt unterschiedliche Differenzkategorien, um die Heterogenität (der Schülerschaft) zu strukturieren. Religionspädagogik der Vielfalt wird hier – im Anschluss an Knauth – verstanden als „ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, religiöse, geschlechtsbezogene *Gemeinsamkeiten und Differenzen* als bedeutsam für *Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen* von religiösen Bildungsprozessen erachtet (...) mit dem Ziel (...), über dialogische Formen des Lernens in heterogenen Settings eine ‚egalitäre Differenz‘ [Prengel] zu realisieren, die ihre gesellschaftliche Gestalt in einem demokratischen Umgang mit religiöser, kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Vielfalt besitzt“.¹⁵ In diesem Sinne wird hier auch der Terminus „Inklusive Religionspädagogik“ verwendet. Beide Termini sind von der Sache her gerechtfertigt, konnotieren aber unterschiedliche Bezüge. Der Terminus „Religionspädagogik der Vielfalt“ schließt an

¹³ Vgl. Amrhein/Badstieber 2013.

¹⁴ Die Konsequenzen und Perspektiven der Ergebnisse unserer Studie werden in Kapitel 8 besprochen.

¹⁵ Knauth 2015, 53.

eine Diskussion in der Religionspädagogik¹⁶ und in der Erziehungswissenschaft in der Tradition der „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel an.¹⁷ Der Terminus „Inklusive Religionspädagogik“ ist eher in der bildungspolitischen und der interdisziplinären fachdidaktischen Diskussion anschlussfähig. Wir verwenden hier daher häufig auch den zusammengesetzten Begriff „Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt“.

In der inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt wird ein intersektionaler Ansatz verfolgt, der unterschiedliche Strukturkategorien miteinander ins Verhältnis zu setzen sucht.¹⁸ Sie baut auf bisher weitgehend getrennt geführte religionspädagogische Diskurse auf, die jeweils eine Strukturkategorie ins Zentrum stellen. Zu nennen sind die gendersensible Religionspädagogik¹⁹, die integrative Religionspädagogik²⁰, das interreligiöse Lernen²¹, die sexuelle Orientierung als Herausforderung für die Religionspädagogik²², die Auseinandersetzung mit der Frage der sozialen Gerechtigkeit²³ und der Bildungsgerechtigkeit.²⁴ Erste Veröffentlichungen, die eine Zusammenführung und intersektionale Weiterführung dieser Diskurse und fachdidaktischen Ansätze im Sinne einer Religionspädagogik der Vielfalt und einer Intersektionalitätsforschung unternehmen, liegen vor.²⁵ In dem Aufsatzband von Knauth und Jochimsen wird etwa dem Phänomen der Einschließungen und Ausgrenzungen nachgegangen, wobei ein besonderer Fokus auf der Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status liegt.²⁶

Die Religionspädagogik der Vielfalt fragt in der Tradition einer kritischen Machtanalyse²⁷ auch nach Hierarchien und Macht. Dazu gehört konstitutiv auch die Frage der Exklusion, das heißt, inwiefern bei dem, was religionspädagogisch gedacht und umgesetzt wird, alle Menschen einbezogen sind. Insofern braucht eine inklusive Religionspädagogik eine kritische Aufarbeitung der eigenen ausgrenzenden Traditionen.²⁸ Ausgrenzung und indirekte Diskriminierung geschehen auch durch Normalisierungsdiskurse, wenn sich christliche Anthropologie z.B. an einem Bild „des Menschen“ orientiert, das vom „normalen, gesunden, weißen Mann“ ausgeht

16 Vgl. Arzt u.a. 2009.

17 Prengel 2006.

18 Vgl. z.B. Pithan u.a. 2009; Knauth 2015, 2017.

19 Vgl. z.B. Pithan u.a. 2009; Qualbrink/Pithan/Wischer 2011.

20 Vgl. dazu Pithan/Adam/Kollmann 2002, sowie zahlreiche Beiträge in den Bänden des Forums für Heil- und Religionspädagogik und der Würzburger Religionspädagogischen Symposien sowie Pithan/Schweiker 2011. Außerdem aktuelle Themenhafte fast aller religionspädagogischen Zeitschriften.

21 Vgl. z.B. Schreiner/Sieg/Elsenbast 2005.

22 Vgl. z.B. Söderblom 2009, Breckenfelder 2015.

23 Möller 2015; Kөнemann/Mette 2013.

24 Bade u.a. 2010.

25 Vgl. Knauth/Jochimsen 2017, Pithan 2017, Vieregge 2009.

26 Knauth/Jochimsen 2017.

27 Winker/Degele 2009.

28 Das betrifft zum einen die kirchliche Praxis der Ausgrenzung, etwa von Frauen aus dem Priesteramt oder Menschen mit Beeinträchtigungen als Akteurinnen und Akteure im Gottesdienst. Zum anderen bezieht es sich auf eine direkte Diskriminierung von Menschen, wenn etwa – wie bei Martin Luther – Kinder mit schweren geistigen Behinderungen als „Wechselbälge“, die vom Teufel untergeschoben bzw. ausgewechselt worden seien, bezeichnet werden (vgl. Mohr 2011, 143f.). Weitere Belege ebd. Vgl. auch Eiesland 2001.

(Androzentrismus, Ableism, Rassismus, Heterosexismus), so etwa wenn „der Mensch“ als „aufrechtes Wesen“²⁹ definiert wird.

In den letzten 30 Jahren sind gleichzeitig neue exegetische, liturgische und theologische Einsichten dadurch gewonnen worden, dass (vormals) Ausgegrenzte oder nicht Beteiligte selbst als Akteurinnen und Akteure sichtbar werden. Die feministische Theologie formuliert Beiträge aus der Perspektive von Frauen, die Männertheologie aus der von Männern, schwule und lesbische Theologinnen und Theologen denken aus ihrer Perspektive, postkoloniale Theologie beschäftigt sich mit Rassismus und Weiß-Sein, eine Theologie der Religionen widmet sich interreligiösen Phänomenen. Auch Menschen mit Beeinträchtigungen werden zunehmend sichtbar. Nancy Eiesland³⁰ und John Hull³¹ plädieren für die Entwicklung einer „Theologie der Behinderung“ im Sinne einer weiteren Befreiungstheologie, in der Menschen mit Behinderungen Subjekte der Theologie sind und ihre Diskriminierung und Ausgrenzung überwunden wird. Die Auseinandersetzung mit Ein- und Ausschlüssen ist auch im Alten Orient alltäglich³² ebenso wie in der Jesusbewegung.

In unserer Studie scheint diese intersektionale Herangehensweise bei den Interpretationen der vorliegenden Fälle immer wieder auf. Die Interviews selbst, die dem Forschungsprojekt zugrunde liegen, sind in Schulen geführt worden, in denen ein besonderer Fokus auf das gemeinsame Lernen von Schüler_innen mit und ohne Behinderungen gerichtet wurde. Damit liegt der Schwerpunkt unserer Untersuchung auf der Kategorie Dis/Ability, insofern sei hier die Verortung in der inklusiven Religionspädagogik ausführlicher ausgeführt.

2.2.2 Inklusive Religionspädagogik

In den letzten Jahren, insbesondere seit der bildungspolitischen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (seit 2009), hat sich die Religionspädagogik vermehrt mit Fragen der inklusiven Bildung befasst. Dabei liegt der Schwerpunkt weitgehend auf Schüler_innen mit Behinderungen, nicht zuletzt bedingt durch den bildungspolitischen Handlungsdruck.

Die Religionspädagogik weist – vergleichbar der Integrationspädagogik in der Erziehungswissenschaft – eine Bewegung von der Separation über die Integration zur Inklusion als Zielpunkt auf. Auch diskutiert die neu entstandene religionspädagogische Inklusionsliteratur – häufig ohne Rückbezug – Fragen, die seit den 1990er Jahren in der zuvor eher randständigen religionspädagogischen Integrationsforschung aufgegriffen wurden.³³ So finden sich neben Themenheften aller namhaften religionspädagogischen Zeitschriften³⁴ erste Überblicksdarstellungen und Unterrichtsmodelle³⁵ sowie

29 Zit. n. Krauß 2010, 108.

30 Vgl. Eiesland 2001.

31 Vgl. Hull 2014.

32 Vgl. Fischer 2013.

33 Zusammenfassend Pithan/Adam/Kollmann 2002. Vgl. die Bände der Würzburger Religionspädagogischen Symposien und des Forums für Heil- und Religionspädagogik.

34 Vgl. z.B. Theo-Web 2011, H.1.

35 Schweiker 2012, Müller-Friese 2012, Schweiker 2014, Müller-Friese 2017.

Publikationen zu einzelnen Fragestellungen. Exemplarisch seien im Folgenden einige genannt.

Mittlerweile liegen mehrere zusammenfassende und einführende Darstellungen inklusiver Religionspädagogik vor. Eine ausführliche Bestandsaufnahme der Inklusionsdiskussion in sprachlicher, rechtlicher soziologischer, pädagogischer und religionspädagogischer wie theologischer Hinsicht unternimmt Wolfhard Schweiker³⁶ und entwickelt daraus Grundlagen einer Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Eine vertiefende Darstellung unter besonderer Berücksichtigung von Sinnesbehinderungen im Kontext des Studiums der evangelischen Theologie entfaltet ein von Ilona Nord herausgegebener Sammelband.³⁷ Einen didaktischen Schwerpunkt, insbesondere bei Symbolorientierung und Elementarisierung, verfolgt die Darstellung von Stefan Anderssohn.³⁸ Einen einführenden und allgemeinverständlicheren Charakter hat die Darstellung zur inklusiven Religionspädagogik von Patrick Grasser.³⁹

Inklusive Religionspädagogik orientiert sich neben der Pädagogik auch im Feld der Theologie. Hier sind zum einen religionsphilosophische Überlegungen zu nennen, die von Anita Müller-Friese im Blick auf die theologische Anthropologie mit Bezug auf Martin Buber und Emmanuel Lévinas vorgelegt wurden.⁴⁰ Diese stellen die Beziehung zwischen Ich und Du und das Lernen am und vom Anderen in den Mittelpunkt. Grundlegend sind Überlegungen zur Gottesebenbildlichkeit und zur Geschöpflichkeit aller Menschen⁴¹ sowie zur Verletzbarkeit jedes Menschen.⁴² Darüber hinaus ist die Bezugnahme auf das Handeln Jesu und das in der Bibel stark verankerte Paradigma der Gerechtigkeit leitend.⁴³

Die Anforderungen der Inklusion bzw. Heterogenität weiter auszuarbeiten und sie mit eingeführten religionspädagogischen Konzeptionen in Beziehung zu setzen, ist eine wichtige Herausforderung.⁴⁴ Hier hat Katharina Kammeyer bezüglich des Ansatzes des Theologisierens mit Kindern grundlegende Überlegungen angestellt.⁴⁵

Weiterhin steht grundlegend das Verständnis religiöser Bildungsprozesse auf dem Prüfstand, insofern es vielfältige Ausdrucksformen anerkennt und die religiöse Bildungsfähigkeit nicht an die Verbalsprachfähigkeit als dominantes Kriterium bindet. Die theologische und die religionspädagogische Fachwissenschaft konzentrieren sich häufig auf die abstrakt-begriffliche Form der religiösen Wissensaneignung. Das basal-perzeptive religiöse Erleben und Erfahren, wiewohl es allen Menschen eignet, wird nicht als gleichberechtigt mit dem hermeneutischen Zugang zu biblischen oder historischen Texten be-

36 Schweiker 2017.

37 Nord 2015.

38 Anderssohn 2016.

39 Grasser 2014.

40 Vgl. Müller-Friese 1996.

41 Vgl. dazu z.B. die theologische Anthropologie im Blick auf schwerstbehinderte Menschen, die Lars Mohr vorgelegt hat (vgl. Mohr 2011).

42 Vgl. Roebben 2009, Pithan 2017.

43 Eine Darstellung theologischer Argumentationslinien finden sich bei Nord 2016 und Liedke 2011.

44 Vgl. dazu einen Überblick bei Schweiker 2017.

45 Vgl. Kammeyer 2014 sowie weitere Beiträge in Kammeyer/Zonne/Pithan 2014 sowie die Auseinandersetzung mit Heranwachsenden mit Behinderungen im Jahrbuch der Kindertheologie (vgl. Büttner 2014).

trachtet. Erst ansatzweise sind unterschiedliche Lernwege, wie basal-perzeptive, konkret-handelnde, anschaulich-modellhafte und abstrakt-begriffliche Formen der Aneignung religiösen Wissens berücksichtigt worden.⁴⁶

Damit verknüpft stellt sich die Frage der Lernzielgleichheit bzw. -differenz sowie die nach Kompetenzen und Bildungsstandards. So werden in den Bildungsplänen für den Religionsunterricht in der Regel anzubahnende Kompetenzen beschrieben und damit faktisch Bildungsstandards für religiöses Lernen gesetzt. Bildungsstandards, zumal wenn sie als Regelstandards konzipiert werden, tragen aber immer zur Selektion bei, insofern einige Schüler_innen diese erreichen und andere nicht.⁴⁷ Das Spannungsfeld zwischen individuellem Lernen und Bildungsstandards wird auch in der hier vorgelegten Studie immer wieder deutlich.

In einer inklusiven Religionsdidaktik können zwar erwartete Kompetenzen benannt und überprüft werden, doch sind sie individuell zu formulieren und an den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der jeweiligen Schüler_innen zu orientieren. Inklusiv verstandene Kompetenzorientierung 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“⁴⁸. Die Fachdidaktik Religion hat als Reaktion auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft individualisierende und offene Formen des religiösen Lehrens und Lernens, wie Freiarbeit in ihren verschiedenen Varianten, Stationenlernen, Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit etc., entwickelt. Diese sind jedoch noch weitergehend für eine allgemeine inklusive Religionspädagogik auszuarbeiten und zu erweitern.

Ebenfalls wären für den inklusiven Religionsunterricht Überlegungen fruchtbar zu machen, die bereits andere Heterogenitätsdimensionen reflektieren, aber noch nicht in einem Zusammenhang mit inklusiver Religionspädagogik stehen. „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.“⁴⁹ Die Herausforderungen, die mit einer Heterogenität der Schülerschaft verbunden sind, werden in der Religionspädagogik beispielsweise seit der Etablierung des Religionsunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern im Blick auf die Religionsferne vieler Schüler_innen insbesondere im Osten Deutschlands und hinsichtlich der abnehmenden religiösen Sozialisation, insbesondere in den westdeutschen Großstädten aufgegriffen.⁵⁰ Auch eine genderbezogene Religionspädagogik der Vielfalt wäre hier einzubeziehen.⁵¹

Zur Diskussion steht nicht nur, aber in spezifischer Weise auch, die Verfasstheit des Religionsunterrichts und die Gestaltung des religiösen Lernens in der Schule insgesamt.

46 Vgl. z.B. Müller-Friese 2012, 41ff. u.a.; Comenius-Institut 2014a, diverse Beiträge in der Zeitschrift *Grundschule Religion*.

47 Vgl. dazu Möller 2014, 250ff., vgl. auch Feindt 2009.

48 Feuser 2005, 173f.

49 Comenius-Institut 2014a, Einleitung.

50 Z.B. Schulte 2017.

51 Vgl. z.B. Pithan u.a. 2009.

Die Ausrichtung der Lerngruppen an Interessen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler führt zu einer Infragestellung des traditionellen Religionsunterrichts mit seiner an Konfessionen bzw. Religionen orientierten Separierung. So sind die Debatte um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht⁵² oder die schulorganisatorische Gestalt des Faches⁵³ weiterführend mit inklusiver Religionspädagogik zu verzahnen.

2.2.3 Inklusiver Religionsunterricht: Grundsätze und Fortbildungsdidaktik

Wie inklusive Religionspädagogik der Vielfalt in einer Konkretisierung für den Religionsunterricht aussieht, soll im Folgenden exemplarisch anhand der „Grundsätze für einen inklusiven Religionsunterricht“ und einer darauf basierenden Fortbildungskonzeption gezeigt werden.

2014 wurde erstmals der Versuch unternommen, inklusive Religionspädagogik in Leitlinien zu formulieren und jeweils durch didaktisch-methodische Merkmale („Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...“) sowie Indikatoren („Das erkennt man daran, dass ...“) zu erläutern bzw. zu operationalisieren. Diese „Grundsätze für einen inklusiven Religionsunterricht“⁵⁴ orientieren sich an dem für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung eingeführten „Index für Inklusion“⁵⁵. Wie oben dargelegt, beschreibt der Index für Inklusion drei grundlegende Dimensionen für eine inklusive Schulentwicklung: a) Inklusive Kulturen schaffen, b) Inklusive Strukturen etablieren, c) Inklusive Praktiken entwickeln. Diese drei Dimensionen werden in den Grundsätzen speziell auf den inklusiven Religionsunterricht bezogen.

Diese Grundsätze entfalten den inklusiven Religionsunterricht folgendermaßen:

Kulturen

1. Im inklusiven Religionsunterricht wird ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht.
2. Im inklusiven Religionsunterricht erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander.
3. Im inklusiven Religionsunterricht werden Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller am Unterricht Beteiligten erkannt und verringert.

Strukturen

4. Im inklusiven Religionsunterricht werden die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse der Schüler_innen berücksichtigt.
5. Im inklusiven Religionsunterricht kann jede/r Unterstützung einfordern und anbieten.
6. Dialog ist ein durchgängiges Strukturprinzip des inklusiven Religionsunterrichts.

52 Lindner u.a. 2017.

53 Kenngott 2017.

54 Comenius-Institut 2014b.

55 Vgl. in diesem Buch, Seite 18.

Praktiken

7. Im inklusiven Religionsunterricht werden Lernangebote differenziert nach den individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten gestaltet, so dass jede_r Schüler_in nachhaltig und erfolgreich lernen kann.
8. Im inklusiven Religionsunterricht lernen und arbeiten Schüler_innen in der Regel auf unterschiedlichen Niveaus am gleichen Gegenstand und werden bestmöglich gefördert.
9. Im inklusiven Religionsunterricht erfolgt Bewertung in wertschätzender und leistungsförderlicher Weise.
10. Im inklusiven Religionsunterricht werden die allgemeinen Merkmale einer inklusiven Didaktik fachspezifisch auf die Lerngegenstände und Lernprozesse des Religionsunterrichts bezogen.

Exemplarisch sei die Struktur am zweiten Grundsatz ausgeführt: Im inklusiven Religionsunterricht erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- wertschätzende Sprache gelernt und praktiziert wird.
- Impulse, Aufgaben und Rückmeldungen ressourcenorientiert formuliert werden.
- Feedback-Kulturen etabliert sind.
- Beschämungen vermieden werden.
- Konflikte wahrgenommen werden und ihre Bewältigung die Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigt.
- die Lehrkräfte Grenzen erkennen und den Umgang mit Grenzen einüben.

Das erkennt man daran, dass alle ...

- wertschätzend mit anderen reden.
- diskriminierende Sprache vermeiden.
- Gesprächsregeln vereinbaren und einhalten.
- Grenzen wahrnehmen und achten.

Diese zehn Grundsätze sowie der erweiterte Inklusionsbegriff liegen auch einer Fortbildungskonzeption für Religionslehrkräfte zugrunde⁵⁶, die folgende Module beinhaltet:

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

Damit ist eine Professionalisierung in den vier Grundkompetenzen der Lehrerbildung angesprochen: Personalkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz. Die den Modulen zugeordneten Bausteine liefern einerseits Fachwissen über Inklusion/Heterogenität sowie fachdidaktische Kenntnisse, regen aber vor allem die professionelle Selbstreflexion über eigene Werte und Normen und die Frage an,

⁵⁶ Comenius-Institut 2014a.

inwieweit diese ausschließend gegenüber bestimmten Personen und Gruppen sind. Reflektiert werden auch eigene biografische Erfahrungen von Exklusion und Inklusion sowie gesellschaftlich-kulturelle Vorstellungen von „Normalität“. Sie geben Anregungen für die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit in der Lerngruppe und thematisieren, wie Merkmale von Differenz mit Stigmatisierung, Exklusion und gesellschaftlicher Diskriminierung verbunden sind.

Die Zehn Grundsätze und das Fortbildungskonzept bilden eine Grundlage für weitere didaktisch-methodische Ausarbeitungen einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt. Diese gilt es sowohl in unterrichtspraktischer als auch in wissenschaftstheoretischer Hinsicht weiter zu entwickeln. Auch die hier vorgelegte Studie kann mit ihrem Schwerpunkt auf die Analyse von sozialen Deutungsmustern bei Religionslehrkräften die religionspädagogische Inklusionsdiskussion im Sinne einer Religionspädagogik der Vielfalt vertiefen. Darüber hinaus bietet sie mit dem Schwerpunkt auf Religion und Religionslehrkräften bisher wenig beachtete Aspekte für die allgemeine Inklusionspädagogik.

3. Einstellungen und Orientierungen von Lehrkräften zur Inklusion – Ein Forschungsüberblick

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zur Inklusionsforschung, insofern sie subjektive Wahrnehmungen und Bewertungen von Lehrkräften hinsichtlich der Inklusion untersucht. Dass die Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften einen entscheidenden Faktor für die gelungene Umsetzung von inklusivem Unterricht darstellen, diese grundsätzliche Annahme teilen die theoretisch und methodisch sehr heterogen ausgerichteten Studien dieses Forschungsfelds.¹ Vor diesem Hintergrund fragt der Großteil der Untersuchungen vor allem nach den Faktoren, die Einfluss auf die Haltungen der Lehrkräfte zur Inklusion nehmen, wobei letztere anhand unterschiedlicher theoretischer Konzepte bzw. methodologischer Ansätze analysiert werden.

3.1 Quantitative Untersuchungen

Blickt man zunächst auf die zahlenmäßig überwiegenden quantitativ ausgerichteten Studien, spielt hier das Konzept der berufsbezogenen Überzeugungen eine wichtige Rolle. Die darauf bezogene umfassende und in sich differenzierte Forschungsrichtung fokussiert die Lehrperson als bedeutsamen Faktor im Gesamtgefüge des schulischen Lehrens und Lernens. Die subjektiv und biografisch geprägten berufsbezogenen Überzeugungen beeinflussen und steuern das Handeln von Lehrkräften im Blick auf die Wahrnehmung pädagogischer Situationen, im Blick auf pädagogische Handlungsziele und auf die Gestaltung unterrichtlicher Lehr-/Lernarrangements. Berufsbezogene Überzeugungen konstituieren neben den kognitiven Aspekten des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und den methodisch-didaktischen Fähigkeiten die professionelle Kompetenz der Lehrperson².

Allerdings besteht in der Forschung kein Konsens darüber, ob und wie sich berufsbezogene Überzeugungen von anderen Aspekten der Lehrerprofessionalität abgrenzen lassen, wie Wissen, motivationale Orientierungen, Einstellungen, Haltungen oder Wertorientierungen. Auch haben sich in den unterschiedlichen Disziplinen und Forschungstraditionen vielfältige Begrifflichkeiten und Forschungsprogramme heraus kristallisiert, die alle in einem Zusammenhang mit berufsbezogenen Überzeugungen stehen, der aber nicht immer verdeutlicht wird.³ International ist der Terminus *Teacher Beliefs* zur Bezeichnung der subjektiven mentalen Konstrukte von Lehrkräften als Leitkonzept etabliert.⁴

1 Diese Annahme wurde in verschiedenen Studien empirisch bestätigt, vgl. den Forschungsüberblick in Seifried 2015, 32ff., sowie die folgenden Ausführungen.

2 Vgl. Baumert/Kunter 2006, 479ff., die ein heuristisches Modell der Lehrerkompetenz entwerfen, das aus den Elementen Wissen und Können, Werthaltungen und Überzeugungen und motivationalen Orientierungen und Selbstregulation gebildet wird.

3 Vgl. Reusser u.a. 2011, 478f.

4 Ebd.

Ungeachtet der diversen Begrifflichkeiten und Forschungstraditionen können einige Merkmale benannt werden, die – unterschiedliche Ansätze übergreifend und zusammenführend – berufsbezogene Überzeugungen als „jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“⁵, bezeichnen. Kurt Reusser u.a. schlagen vor, diese Überzeugungen von Lehrkräften zu verstehen als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr und wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.“⁶

In inklusionspädagogischen Zusammenhängen werden Teacher Beliefs zum Beispiel in dem von Vera Moser u.a. durchgeführten Forschungsprojekt empirisch untersucht.⁷ Die Autor_innen analysieren den Zusammenhang von Kompetenzen, Beliefs und Anforderungssituationen in inklusiven Settings und gehen dabei von der Annahme aus, „dass die Wahrnehmung von Anforderungssituationen in inklusiven Settings sowie die Verfügbarkeit und Nutzung von Kompetenzen von individuellen Einstellungen abhängig ist. Diese sind insbesondere aufgrund spezifischer Ausbildungen entstanden und gleichzeitig mit individuellen, biographisch erworbenen Deutungsmustern (...) amalgamiert“.⁸

In der Studie wurde zunächst mithilfe einer inhaltsanalytischen Auswertung einschlägiger Dokumente ein hypothetisches Beliefs-Modell konstruiert, auf dessen Basis ein Fragebogen entwickelt wurde, der Lehrkräften an Förderschulen sowie Studierenden der Grundschul- und Sonderpädagogik vorgelegt wurde. Die Auswertung der Ergebnisse führte zu einer Reformulierung des hypothetischen Beliefs-Modells, in dem jetzt vier Dimensionen von berufsbezogenen Überzeugungen isoliert werden: (1) Individuell-förderbezogene Orientierung; (2) Biographisch-lebenslagenbezogene Orientierung; (3) Psychiatrisch-therapeutische Orientierung; (4) Selektionsorientierung (im Sinne des Beliefs, dass Förderschüler_innen besondere Förderorte benötigen). Die Daten lassen erkennen, dass die ersten drei Orientierungen ein spezifisches sonderpädagogisches Profilkcluster bilden, das „zentrale Einstellungen der Gruppe der Förderschullehrkräfte ausweist“⁹ und in keinem Zusammenhang mit der vierten Dimension der Selektionsorientierung steht. Im Detail zeigte sich, dass Förderschullehrkräfte mit mehr als 10-jähriger Berufserfahrung stärker individuell-förderbezogen orientiert sind als weniger berufserfahrene Lehrkräfte, während Studierende des Förderschullehramtes eher psychiatrisch-therapeutische Beliefs zeigen als ältere Lehrerinnen und Lehrer. Im Vergleich mit

5 Ebd., 478.

6 Ebd.

7 Vgl. Moser u.a. 2012, 228ff.

8 Ebd., 228.

9 Ebd., 232.