

Christlicher Glaube und Religionspädagogik: Zur Inklusion prädestiniert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet

Sabine Pemsel-Maier

1 Der »Fall Henri«

Henri, elf Jahre alt, ein Junge mit Downsyndrom, wollte ab Herbst 2014 nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln.¹ Es war sowohl sein Wunsch als auch der seiner Eltern, keineswegs von Ehrgeiz getrieben, sondern damit er mit den ihm vertrauten Kindern zusammenbleiben und über die Schule den Kontakt mit seinen Freunden pflegen könne; nicht zuletzt, damit die Normalität, die über vier Jahre lang in der Inklusionsklasse einer Regelschule aufgebaut wurde, erhalten bliebe. Dass er keine Aussicht auf das Erreichen der Klassenziele und das Bestehen des Abiturs hat, war den Eltern klar. Sie machten geltend, dass der Sinn von Inklusion gerade nicht darin bestehe, dass alle in der gleichen Zeit die gleichen Kompetenzen erwerben. Die Schulkonferenz des angefragten Gymnasiums, das bereits seit Jahren körperbehinderte Schüler/-innen inklusiv unterrichtet, lehnte das Vorhaben ab, nachfolgend auch die örtliche Realschule: Die Lehrkräfte seien von den Rahmenbedingungen her nicht imstande, dem Jungen gerecht zu werden. Eine Online-Petition forderte seine Aufnahme, eine Gegenpetition begründete, warum seine Eltern für sein eigenes Wohl eine andere Entscheidung treffen sollten. Mitte Mai entschied das Kultusministerium, dass es weder ein Recht auf den Besuch einer weiterführenden Schule noch auf ein bestimmtes Konzept von Inklusion gebe, und verwies die Eltern auf die Werkreal- oder Gemeinschaftsschule. Zu dem Zeitpunkt war das Kind Henri

¹ Vgl. Albrecht, A. »Henri ist kein Fall, Henri ist ein Kind«.

längst zum Fall geworden, unter anderem in Günter Jauchs Talkshow heftig diskutiert. Einerseits: Betrifft Inklusion ausnahmslos alle oder nur bestimmte Kinder mit bestimmten Behinderungen? Sind Gymnasien davon ausgenommen? Gelten Körperbehinderungen im Vergleich mit geistiger Behinderung als unproblematisch? Was läuft anders in Südtirol, wo seit Jahrzehnten jede Schule jedes Kind aufnehmen muss, unabhängig davon, unter welcher Beeinträchtigung es leidet? Ist es der Landesregierung mit der Inklusion überhaupt ernst? Andererseits: Was hat es für Auswirkungen, wenn Henri irgendwann realisiert, dass er nicht nur immer der schwächste Schüler, sondern überhaupt immer eine Ausnahme sein wird? Ist dies nicht auch eine Form von Exklusion? Wiegt das Zusammensein mit den Freunden aus der Grundschule solche Erfahrungen auf? Was nützt ein Unterricht in Latein oder Mathematik, dem er trotz Extraaufgaben nicht folgen kann? Hat er nicht mehr davon, wenn er lernt, einen Busfahrplan zu lesen oder eine Mahlzeit zu kochen? War es von den Eltern klug, ihn einem derartigen Medienrummel auszusetzen? Was dient wirklich dem Wohl des Kindes?

Der »Fall Henri« wurde als Exposition des Beitrags nicht gewählt, um ihn einer Lösung zuzuführen, sondern weil sich der gegenwärtige Inklusionsdiskurs mit all seinen Aporien darin widerspiegelt. Ob eine Vertreterin/ein Vertreter mit einem dezidiert christlichen Standpunkt oder eine Religionslehrkraft in der Schulkonferenz vertreten war, ist nicht bekannt. Wäre das der Fall gewesen: Wie hätte die/der Betreffende entschieden, wenn sie/er das entsprechende Votum auf der Grundlage des christlichen Glaubens und der Wissenschaftsdisziplin der Religionspädagogik getroffen hätte? Diese stellen eine Reihe von Argumentationshilfen bereit – und zwar sowohl für Henris Aufnahme ins Gymnasium als auch dagegen. Die betreffende Lehrperson – bleiben wir der Einfachheit halber bei der Annahme einer Lehrkraft, die persönliche Glaubensüberzeugung mit religionspädagogischer Expertise verbindet – hätte sich darauf berufen können, dass das Christentum im Allgemeinen und die Religionspädagogik im Besonderen geradezu dazu prä-

destiniert sind, für Inklusion einzutreten. Sie hätte sich gleichermaßen darauf berufen können, dass sie gerade auf ihrem Hintergrund zu kritischen Anfragen verpflichtet ist. Beide Perspektiven sollen im Anschluss beleuchtet und begründet werden.

2 Zur Inklusion prädestiniert?

2.1 Gegenargumentationen

Um sich nicht mit der These von einer Prädestinierung in eigener Sache des Vorwurfs der Ideologisierung auszusetzen, bedarf es vorab der Klarstellung: Die gegenwärtige Forderung nach Inklusion, verstanden als Menschenrecht, wurde dem Christentum keineswegs in die Wiege gelegt. Das Anliegen und der Diskurs um Inklusion, wie er aktuell geführt wird, ist den biblischen Texten fremd und auch nicht linear auf die Botschaft Jesu übertragbar. Schon gar nicht lassen sich aus einzelnen Texten direkte Folgerungen für die Gestaltung des Bildungssystems ableiten. Wenn sich Christ/-innen von Anfang an der Hilfsbedürftigen und Ausgegrenzten annahmen, sich um Witwen und Waisen kümmerten und die Kranken- und Armenfürsorge als ihre besondere Aufgabe ansahen, geschah dies aus Barmherzigkeit und Nächstenliebe, aber nicht aufgrund einer als notwendig erachteten gleichberechtigten Teilhabe aller an der Gesellschaft. Dies mindert keineswegs die Verdienste der christlichen Kirchen im Bereich der Diakonie, die mit Recht zu den ekklesiologischen Grunddimensionen zählt, macht aber auf die andere Begründung und Motivation aufmerksam.² Vor allem haben die Kirchen in der Vergangenheit in ihrer eigenen Praxis in vielfacher Weise gegen ihre eigenen Prinzipien verstoßen – und tun es bis heute. Denn auch sie waren und sind in ihrem Umgang mit Behinderung eingebettet in die jeweilige Epoche und nicht schlechterdings unabhängig vom gesellschaftlichen *Mainstream*. Nicht nur die Kirchengeschichte ist wenig inklusiv

² Vgl. Bielefeldt, H., Inklusion als Menschenrechtsprinzip, 64–79.

geprägt von Spaltungen und Verketterungen, von der Diskriminierung einzelner Personen und Gruppierungen; kirchliche Anstalten und Heime praktizierten Segregation und delegierten die Zuständigkeit für die Teilhabe von Randgruppen an die Caritas. Problematische Deutungen von Behinderung konnten sich gerade im christlichen Kontext lange halten.³ Die Behauptung einer Prädestination des Christentums zur Inklusion macht sich darum aus mehrfachen Gründen angreifbar.

Dennoch hat die Rede von der Prädestination zur Inklusion bei aller Überzeichnung, die sein darf, weil ihr ein immerwährender Appell innewohnt, bzw. – weniger vollmundig formuliert – die Rede von einer Disposition, ihre Berechtigung. Die biblische Überlieferung bietet für die Konzeption und Durchsetzung von Inklusion wegweisende theologische Impulse, die religionspädagogisch und didaktisch fruchtbar gemacht werden können. Durch eine unzulängliche oder verfehltete Praxis werden diese nicht obsolet, sondern vielmehr als kritischer Maßstab in Kraft gesetzt.

2.2 Theologische Dispositionen

Obwohl Inklusion kein biblischer Begriff und in der Theologiegeschichte mit einer ganz anderen Semantik belegt ist – als Inklusen wurden jene bezeichnet, die sich in totaler Weltabgewandtheit in einer Zelle oder Klausur zu Askese und Gebet einschließen ließen –, kann der Ausdruck als theologische Grund- oder Fundamentalkategorie⁴ gelten, denn der christliche Glaube hält alle Voraussetzungen dafür bereit. Inklusion korrespondiert und korreliert mit der christlichen Botschaft von der bedingungslosen Liebe Gottes, die alle Menschen einschließt und die bereits im Alten Testament (Lev 19,14) zur Solidarität mit den Stummen und Blinden aufruft.

³ Vgl. Thoma, R., Menschen mit Behinderung, 166–176.

⁴ Vgl. die Unterscheidung von Mirjam Schambeck in diesem Band.

Inklusion lässt sich schöpfungstheologisch begründen, weil sie den Menschen – jeden Menschen! – mit allen seinen Fähigkeiten, aber auch mit allen seinen Begrenzungen und Behinderungen nicht als Zufallsprodukt oder gar »Unfall«, sondern als von Gott gewolltes Geschöpf versteht. Sie lässt sich vom christlichen Menschenbild her anthropologisch begründen, weil der Glaube in jedem Menschen Gottes Ebenbild erkennt (Gen 1,26f), ohne diese Ebenbildlichkeit graduell zu unterscheiden oder abzustufen. Aufgrund der dadurch verliehenen unbedingten Werthaftigkeit spricht sie ihm unbedingte Würde zu. Auch wenn Jesu Anliegen nicht Inklusion, sondern die Gottesherrschaft war: Inklusion lässt sich christologisch begründen, insofern das Reich Gottes niemanden ausschließt und besonders jene anspricht, die sich aus unterschiedlichen Gründen als Ausgegrenzte erfahren. Inklusion lässt sich soteriologisch begründen, weil Jesus Christus allen, die sich auf ihn einlassen, Heil und Erlösung zuspricht und weil dieses Heil nicht einfach eine jenseitige oder nur unsichtbare Wirklichkeit ist, sondern in dieser Welt anfanghaft erfahrbar werden will. Inklusion lässt sich gnadentheologisch begründen: Weil Gott in Jesus Christus alle Menschen unbedingt angenommen hat, sind auch sie zur Annahme des/der anderen in seiner/ihrer Andersheit aufgerufen. Inklusion lässt sich ekklesiologisch begründen, weil der christliche Glaube über das Individuum hinaus auf eine Gemeinschaft hinzielt, die »neue« Familie der Kinder Gottes, in der, wie das paulinische Bild vom Leib Christi mit seinen vielen unterschiedlichen Gliedern signalisiert, alle gebraucht werden und auf keines verzichtet werden kann (1 Kor 12,20–26; 18,12–27).

Die inkludierende Wirkung des christlichen Glaubens fand in der Geschichte der Kirche ihren Ausdruck darin, dass Menschen unterschiedlicher Religionen sowie kultureller und sozialer Herkunft zu einer neuen Gemeinschaft zusammengeführt wurden. Inklusion mündet in eine entsprechende Ethik und wird in der schulischen und kirchlichen Praxis konkret: im Eintreten für Gleichwertigkeit, (Bildungs-)Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Partizipation, im Widerstand gegen Benachtei-

ligung, Diskriminierung, Fremdbestimmung und Bevormundung, in der Förderung von Autonomie und einer Kultur der Anerkennung und in der Wertschätzung von Unterschiedlichkeit.

Vor möglicher Selbstüberforderung wie Selbstüberschätzung, vor Illusionen und falschen Erwartungen bewahrt Christ/innen der eschatologische Vorbehalt. Sie wissen, dass auch mit größter Anstrengung und bestem Bemühen weder der Himmel auf Erden noch eine inklusive Gesellschaft oder Schule machbar ist, dass Inklusion als Ziel unter den Bedingungen dieser Weltwirklichkeit nur fragmentarisch und annähernd erreicht werden kann. Ihre volle Verwirklichung ist eine eschatologische Größe – ebenso wie die volle Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit oder von Geschlechtergerechtigkeit – und zwar dann, wenn Gott »alles in allem« (1 Kor 15,28) sein wird.

2.3 Bildungstheoretische Dispositionen

Religionsunterricht erscheint zur Inklusion prädestiniert aufgrund des christlichen Begabungsverständnisses. Dessen systematische Aus- und Aufarbeitung muss zwar erst noch geleistet werden,⁵ doch die paulinische und weiterführende deuteropaulinische Charisma-Theologie gibt die Richtung vor. Charismen als die für den Aufbau der christlichen Gemeinde relevanten Fähigkeiten sind von Gott verliehene Gnadengaben, die ihr Ziel erfüllen, wenn sie zum Wohl aller eingesetzt werden (1 Kor 12,4–11). »Charisma« wird dabei zur Deutungskategorie einer im christlichen Bewusstsein wahrgenommenen Begabung, so dass eine äußere Differenzierung zwischen einer »natürlichen« und einer von Gott geschenkten Begabung hinfällig wird. Wenngleich sich das christliche Begabungsverständnis aus dem Charismenbegriff aufgrund seiner historischen und kulturellen Bedingtheiten nicht unmittelbar ableiten lässt, eröffnet er doch wesentliche Komponenten.

⁵ Erste Versuche bei Weyringer, S./Oswald, F./Pinz, A. (Hg.), sinn:voll!?

So bezeugt er die prinzipielle charismatische Begabung aller. Galten die Ausführungen des Paulus kontextuell bedingt exklusiv nur dem Personenkreis, der durch die Taufe den Heiligen Geist und die Zugehörigkeit zur Kirche empfangen hat, macht die neuere Theologie mit guten Gründen den universalen Heilswillen Gottes geltend. In diesem Sinne empfängt jeder Mensch als von Gott geliebtes, angesprochenes und in Verantwortung gerufenes Geschöpf seine Fähigkeiten und Potentiale von Gott. Begabungen sind kein Besitz von nur einigen wenigen oder von nur leistungsstarken und leistungsfähigen Menschen, sondern jede/-r, mit und ohne Behinderung, ist begabt. Ebenso wenig bleibt Begabungsförderung einer bestimmten Schulform überlassen oder ist ein Privileg für wenige »besonders Begabte«, sondern stellt eine grundlegende Aufgabe schulischer Förderung und letztlich jeder pädagogischen Einrichtung dar, die eine wertschätzende und achtsame Grundhaltung anstrebt.

Weitere aus der Charismen-Theologie erwachsende Komponenten des christlichen Begabungsverständnisses sind Individualität und Vielfalt. Kinder und Jugendliche verfügen über individuelle und differente Potentiale, die nicht mit dem Kanon der schulischen Fächer identisch sind. Lehrkräfte haben die Aufgabe, sie in der Entdeckung, Stärkung und Entfaltung ihrer spezifischen Begabungen bestmöglich zu unterstützen und zu begleiten. Aufgrund der Einmaligkeit der jeweiligen Person sind Begabungen nicht miteinander vergleichbar. Die paulinische Hervorhebung der Gleichwertigkeit der Begabungen lässt eine Klassifizierung nach den Kriterien von »wichtiger – unwichtiger«, »relevant – irrelevant« oder »höher – niedriger« unzulässig erscheinen und verbietet jegliche Hierarchisierung. Die Förderung von Jugendlichen eines Hochbegabten-Internates ist darum nicht von qualitativ höherem Wert als die wenig öffentlichkeitswirksame Förderung der künstlerischen Begabung eines mehrfachbehinderten Kindes. Jeder wird gebraucht und trägt, ausgehend von seinen Fähigkeiten, etwas Wesentliches für die Gemeinschaft bei, auch wenn dieser Beitrag so gering oder banal erscheint, dass er gar nicht wahrgenommen wird – das von Paulus genannte Charisma des Tröstens mag

als Beispiel dienen. Nicht der Bereich oder das Ausmaß der Begabung entscheidet darüber, ob sie wertvoll ist, sondern ob sie verantwortungsbewusst wahrgenommen und in eine Gemeinschaft eingebracht wird, »damit sie anderen nützt« (1 Kor 12,7). Einer solchen Überzeugung wohnt Sprengkraft inne, nicht zuletzt im Blick auf die faktisch bestehende soziale und finanzielle Über- und Unterbewertung professionspezifischer Begabungen.

Christliches Begabungsverständnis ist nicht nur binnentheologisch brauchbar, sondern zeigt sich pädagogisch anschlussfähig. Einige Schlaglichter müssen hier genügen. Einen ähnlich weiten und nicht nur auf Hochbegabung verengten Begabungsbegriff vertreten Gabriele Weigand⁶ sowie, in dezidiertem Rezeption christlichen Gedankengutes, Winfried Böhm⁷. In der Folge erscheint es konsequent, wenn Schwittmann dazu auffordert, anstatt »von begabten und unbegabten Kindern ... besser von geförderten oder ungeförderten Kindern«⁸ zu sprechen. Auszuloten ist die Anschlussfähigkeit an Howard Gardners »Theorie der multiplen Intelligenzen«⁹, die von einer Vielfalt menschlicher Intelligenzbereiche ausgeht und neben sprachlicher, logisch-mathematischer, musikalischer, körperlich-kinästhetischer und räumlicher Intelligenz auch interpersonale, intrapersonale, naturalistische und existentielle Intelligenzbereiche umfasst. Diese könnte im Sinne einer Wahrnehmungshilfe die Aufmerksamkeit für mögliche eigene Begabungsfelder schärfen und durchaus auf entsprechende, im Rahmen schulischer Arbeit dringend wahrzunehmende Begabungsbereiche des Menschen verweisen.¹⁰

⁶ Vgl. Weigand, G., Begabung und Hochbegabung, 30–45.

⁷ Vgl. Böhm, W., Was heißt christlich erziehen?

⁸ Schwittmann, D., Was heißt »Begabung«?, 36.

⁹ Vgl. Gardner, H., Intelligenzen.

¹⁰ Vgl. Feiner, F., »Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!«, 19f. Feiner betreute und dokumentierte eine inklusiv gestaltete, nach der Theorie Gardners konzipierte und im Sinne der biblischen Charismenlehre konkretisierte unterrichtliche Stationenarbeit, die den Schüler/-innen Gelegenheit bot, ihre Fä-

Manfred Pirner macht in diesem Zusammenhang auf Folgendes aufmerksam: »Grundsätzlich scheint mir unser Verständnis von Bildung, auch von religiöser Bildung, nach wie vor zu stark vom klassischen Humboldtschen Bildungsideal geprägt zu sein, das die individuelle, allseits gebildete, harmonisch in sich ruhende Persönlichkeit anzielte. Demgegenüber ist aus christlicher Perspektive die bleibende Bruchstückhaftigkeit und Unvollkommenheit jedes auch noch so gebildeten Menschen zu betonen, seine bleibend fragmentarische Identität (Henning Luther) und damit sein unausweichliches Angewiesensein auf soziale Ergänzung und Gemeinschaft. Bildungsziel wäre dann nicht die selbstgenügsame, von anderen unabhängige Allround-Persönlichkeit, sondern die Persönlichkeit, die sich selbst überschreitend ihre Begabungen für andere einsetzt und sich in den eigenen Schwachstellen die Ergänzung durch andere gefallen lässt. In dieser Sicht können dann sogar Schwächen als Chance gesehen werden, zur Entwicklung der Begabungen anderer und zum sozialen Zusammenhalt der Gemeinschaft beizutragen. Erst auf der Basis eines solchen Bildungsverständnisses kann Heterogenität wirklich bejaht werden ...«¹¹

2.4 Religionspädagogische und didaktische Dispositionen

Das Anliegen der Inklusion ist anschlussfähig an die religionspädagogische und didaktische Theoriebildung. Dabei ist die Entwicklung einer inklusiven Didaktik kein ausschließlich religionspädagogisches Desiderat, sondern Aufgabe der allgemeinen Didaktik und nachfolgend in den jeweiligen Disziplinen fachspezifisch auszugestalten, zu ergänzen und ggf. zu modifizieren. Unabhängig davon verfügen Religionspädagogik und -didaktik über Potentiale, die sich in Theorie und Praxis be-

higkeiten und Stärken zu erproben und (Selbst-)Einschätzungen über sich zu gewinnen.

¹¹ Pirner, M., Heterogenität und Differenzierung, 8.

währt haben und in inklusive Unterrichtsettings eingespeist werden können.

An erster Stelle ist die Schüler/-innen- und Subjektorientierung der Religionspädagogik zu nennen, die als Spezifikum gelten kann – kein anderes Schulfach hat einen vergleichbaren Perspektivenwechsel mit einer »Wende zum Kind« hin vollzogen. Wenn religiöse Lernprozesse dezidiert von den betreffenden Schüler/-innen her konzipiert werden, dann sind deren besondere Fähigkeiten ebenso wie deren Begrenzungen und Bedürfnisse notwendigerweise inklusiv mit im Spiel. Inklusion ist implizit – nicht ausdrücklich! – bereits im Beschluss der Würzburger Synode angelegt, wenn dieser für den Religionsunterricht formuliert, dass er »offen und sensibel sein [muss] für den Menschen, seine Befindlichkeit, seine Vorstellungen, Nöte und Bedürfnisse.«¹² – »Der Religionsunterricht muss diese anthropologische Dimension des christlichen Glaubens zur Geltung bringen, dabei aber wissen, dass die Botschaft nicht aus, sondern an der Erfahrung und Situation des Menschen verifiziert wird; er ist nur dann christlicher Religionsunterricht, wenn er die Fragen und Probleme der Menschen und der Welt in Offenheit für das Zeugnis der Schrift und den Glauben der Kirche zu klären sucht. Das gilt unbeschadet der unabdingbaren Aufgabe des Religionsunterrichts, die humanen und religiösen Voraussetzungen für den Glauben zu fördern und Blockierungen zu lösen.«¹³ Eine Relecture des Synodenbeschluss ebenso wie der neueren Dokumente zum Religionsunterricht auf das Anliegen von Inklusion hin wäre ein lohnenswertes Unternehmen.

Didaktisch konkret wurde die Subjektorientierung mit dem Perspektivenwechsel von einer Didaktik der Vermittlung zu einer Didaktik der Aneignung, die das Augenmerk auf die individuelle Verarbeitung von Lerngegenständen richtet. Ein ähnliches Anliegen verfolgt das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, wenn es zu eigenen religiösen und theologischen Konstruktionen befähigen möchte. Auch solche Prozesse leben

¹² Gemeinsame Synode, Religionsunterricht, 2.4.2.

¹³ Ebd.

von der Verschiedenheit. Gleichermäßen zielt die konstruktivistische Religionspädagogik auf die Ermöglichung individueller Lernprozesse und den je eigenen Bildungsweg ab. Subjektive Erkenntnisse werden dabei als weitgehend vorrangig vor normativen Vorgaben gewertet, ebenso verfahren die vielfältigen Formen des ästhetischen Lernens. Das Arrangement von Lernlandschaften und die individuelle Auswahl von Themen, Materialien und methodischen Zugängen gehört zum gängigen Programm im Unterrichtsalltag. Nicht zuletzt hat die Religionsdidaktik in höherem Maß als in anderen Unterrichtsfächern ein breites Repertoire von ganzheitlichen Methoden entwickelt, die nicht nur Intellekt und Kognition, sondern verschiedene Sinne ansprechen.

Intensiv rezipiert innerhalb der Religionspädagogik wurde Annedore Prengels »Pädagogik der Vielfalt«¹⁴, die den Mehrwert von Diversität und Heterogenität herausstellt. Dies ist kein Zufall, sondern entspricht dem christlichen Bildungsbegriff, der Bildung nicht nur individuell, sondern als eine auf Gemeinschaft bezogene wechselseitige Bereicherung versteht. Wurde die Pädagogik der Vielfalt bislang besonders für den religionspädagogischen Genderdiskurs fruchtbar gemacht,¹⁵ kann und muss sie gleichermaßen für die Kategorie Inklusion durchbuchstabiert werden, und zwar über das Phänomen Behinderung hinaus. Gendersensible Religionspädagogik kann dabei als Paradigma für die Konzeption einer inklusionssensiblen Religionspädagogik dienen.

In besonderer Weise verfügt die Religionspädagogik über eine ureigene Differenzkompetenz. Trotz äußerer Trennung nach Religion und Konfession verlangen die ihr aufgetragenen interkonfessionellen und interreligiösen Lehr- und Lernprozesse einen wissenschaftlich reflektierten und profilierten Umgang mit den betreffenden Unterschieden. Evaluative Studien und Erhebungen bestätigen, dass das Arbeiten an und mit solchen Dif-

¹⁴ Vgl. Prengel, A., Pädagogik der Vielfalt.

¹⁵ Vgl. Pithan, A./Arzt, S./Jacobs, M. u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung.

ferenzen keineswegs als irritierend, sondern vielmehr als bereichernd erfahren wird.¹⁶ Inklusiver Religionsunterricht erweitert die Thematisierung konfessioneller und religiöser Differenz um ein beträchtliches Spektrum, nämlich um kognitive, körperliche, emotionale und ggf. soziale Differenzen, die im wahren Sinn des Wortes auf den Leib rücken bzw. unter die Haut gehen – mit Sicherheit mehr als die Frage »katholisch oder evangelisch«. Darüber hinaus ist dem Religionsunterricht das für inklusiven Unterricht unverzichtbare Prinzip der Binnendifferenzierung durchaus vertraut. Denn er richtet sich nicht nur, wie andere Fächer, an unterschiedlich intelligente, begabte, interessierte und motivierte Schüler/-innen, sondern bereits seit der Würzburger Synode an gläubige, suchende und nichtgläubige Schüler/-innen.¹⁷ Das derzeitige Spektrum religiös unterschiedlich sozialisierter oder eben gar nicht sozialisierter Kinder und Jugendlichen hat sich längst erweitert und umfasst konfessionslose wie ausdrücklich bekennende, religiös ansprechbare wie religiös »unmusikalische«, Fragen stellende wie unreflektiert alles hinnehmende, glaubenslos aufgewachsene interessierte wie im Christentum beheimatete desinteressierte Schüler/-innen. In jüngster Zeit tritt zudem die Forderung nach einem milieudifferenzierten Unterricht, der auch in relativ homogen erscheinenden Lerngruppen differenzierte theologische Angebote und Lernarrangements nötig macht.¹⁸ Von daher ist der Religionsunterricht – oder sollte es zumindest sein – gut disponiert für die Bereitstellung differenzierter Bildungsangebote.

¹⁶ Vgl. im interkonfessionellen Bereich: Schweitzer, F./Biesinger, A./Conrad, J. u. a. (Hg.), *Dialogischer Religionsunterricht*; Pemsel-Maier, S./Weinhardt, J./Weinhardt, M. (Hg.), *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. In interreligiöser Perspektive*: Boehme, K., Fächergruppe Religionsunterricht i.E.

¹⁷ Vgl. Gemeinsame Synode, *Religionsunterricht*, 2.5.1.

¹⁸ Insbesondere Gennerich, C., *Empirische Dogmatik des Jugendalters*, hat mit Hilfe seiner aus der Sozialpsychologie entlehnten Wertematrix darauf aufmerksam gemacht, wie unterschiedlich Schüler/-innen verschiedener Milieus Glaubensaussagen verstehen.

3 Zu kritischer Differenzierung verpflichtet

Auch wenn der Religionsunterricht in Sachen Inklusion noch reichlich Hausaufgaben zu erledigen hat, ist er dafür nicht schlecht gerüstet. Eine Religionslehrkraft hätte von daher leicht in der Schulkonferenz ihr Votum für Henri abgeben und für seine Aufnahme optieren können. Gerade weil sie der Inklusionsfeindlichkeit eher unverdächtig wäre, hätte sie sich allerdings zugleich für eine differenzierte Betrachtung und für kritische Anfragen stark machen müssen.

3.1 Inklusion oder Integration?

Die erste, nicht spezifisch religionspädagogische Anfrage bezieht sich auf die mögliche Verwechslung von Inklusion und Integration. Formal ist die Unterscheidung klar: »Im Gegensatz zu den älteren Begriffen der Integration und der Teilhabe (*participation*) soll mit dem Begriff ›Inklusion‹ betont werden, dass der Fokus nicht darauf liegen soll, Individuen an Lebensbereiche anzupassen, damit sie sich integrieren können, sondern die Lebensbereiche so zu verändern, dass alle Menschen von vornherein einbezogen sind. Im ersten Fall ist primär das behinderte Individuum, im zweiten Fall primär seine Umgebung gefordert.«¹⁹ Wo Integration verlangt, dass die zu integrierenden Schüler/-innen ins System passen, zielt Inklusion auf die Veränderung von Systemen ab. Um es mit dem vielfach verwendeten Bild vom »Spiel« auszudrücken: Integration bedeutet, dass die für ein Spiel bereits feststehenden Regeln für eine Gruppe von Schüler/-innen mit Förderbedarf verändert werden, damit sie mitspielen können. Inklusion ist dann gegeben, wenn für das gemeinsame Spiel aller gemeinsam vorab die Regeln aufgestellt werden.

¹⁹ Graumann, S., *Assistierte Freiheit*, 13f; Vgl. auch Sander, A., *Konzepte einer Inklusiven Pädagogik*, 13–17; Hinz, A., *Von der Integration zur Inklusion*, 18–27.

Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob nicht in vielen Fällen – so auch bei Henri – zwar nach außen hin Inklusion postuliert, de facto aber Integration gemeint und über Integration nachgedacht und gestritten wird.²⁰ So ist nicht eindeutig, ob die von den Kultusministerien vieler Bundesländer für die Lehramtsaus- und -fortbildung verpflichtend gemachte sonderpädagogische Grundqualifikation auf Inklusion oder Integration oder auf beides abzielt. Zu klären ist vor allem, ob für nicht inklusiv arbeitende Bildungsinstitutionen die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung eine notwendige Vorstufe oder einen Zwischenschritt auf dem Weg zur Inklusion darstellt, oder ob Inklusion im Sinne der Systemveränderung direkt anzuzielen ist, mit allen weitreichenden Konsequenzen, die damit verbunden sind. Nicht zuletzt sei in diesem Zusammenhang die Frage erlaubt: Wenn Inklusion die Besonderheit und die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt und mit der Heterogenität aller rechnet – ist dann nicht schon die Rede von der Inklusion *von* bestimmten Schüler/-innen *in* eine Klasse verräterisch, weil die Semantik darauf hinweist, dass hier einzelne oder mehrere Schüler/-innen in eine bereits bestehende Lerngruppe einbezogen – und damit integriert werden?

3.2 Weitere notwendige Differenzierungen – Grenzen von Differenzierung

Religionspädagogik, die die Arbeit an und mit Differenzen für produktiv erachtet, muss sowohl die Frage nach weiteren Differenzen als auch die Frage nach den möglichen Grenzen von Binnendifferenzierung stellen.

So darf über dem berechtigten Fokus auf Inklusion und Behinderung nicht aus dem Blick geraten, dass Ausgrenzung auch in Bezug auf Nationalität und Hautfarbe, Religion und Kultur,

²⁰ Vgl. den Beitrag von Johannes Heger und Christian Höger in diesem Band.

soziale Herkunft und Bildungsmilieu, geschlechtliche Identität und nicht zuletzt in Bezug auf Aussehen und körperliche Statur geschieht, und zwar durch Mitschüler/-innen wie durch Lehrkräfte, Religionslehrkräfte nicht ausgenommen: wenn Kinder und Jugendliche in der Pause nicht mitspielen dürfen, beim Sport nicht in die Mannschaft gewählt werden, bei der Aufteilung zur Partner- oder Gruppenarbeit übrig bleiben, von Lehrkräften bloßgestellt oder beschämt werden. Behinderung stellt in diesem Spektrum nur eine, wenngleich nicht unbedeutende Differenzkategorie dar.

Die Intersektionalitätsforschung macht in diesem Zusammenhang auf die Überschneidung und Wechselwirkung von Inklusionshindernissen und Exklusionsgründen aufmerksam. Behinderung kann diese in ihrer Wirkung verstärken, etwa in der Kombination der Merkmale »Junge«, »Migrationshintergrund« und »Förderschwerpunkt Soziale Entwicklung«, kann sie aber auch relativieren, etwa bei Schwerbehinderten mit Hochbegabung. Auf jeden Fall erscheint es nötig, Inklusion in einen umfassenden Kontext zu stellen und die Diskussion um die Binnendifferenzierung nicht isoliert zu führen, sondern mit anderen Differenzierungsdiskursen abzugleichen. Inklusiver Religionsunterricht hat die Aufgabe, Sensibilität für die Vielfalt von potentieller Exklusion zu entwickeln, sie offen zu legen und dagegen anzugehen.

Damit stellt sich die Frage nach den Grenzen: Wie viel an Differenzierung können Religionslehrkräfte, und nicht nur sie, inhaltlich und vom zeitlichen Aufwand her leisten, wenn sie ihren Unterricht inklusiv, milieudifferenziert und genderspezifisch ausrichten wollen? Schwindet über dem Bemühen um Inklusion von Schüler/-innen mit Förderbedarf die Aufmerksamkeit für die Vielfalt weiterer Exklusionsmechanismen? Geht die Sensibilität für die Gender- oder Migrationsproblematik verloren? Oder wird sie im Gegenteil noch geschärft? Welche Differenzkategorien werden im Zuge stets neuer geforderter Binnendifferenzierungen priorisiert – und welche treten in den Hintergrund oder verschwinden möglicherweise ganz? Solche Fragen sind der Realität und Realisierungsmöglichkeit

von Unterricht schlechterdings geschuldet. Wo kommt die einzelne Lehrkraft mit der Bereitstellung differenzierter Materialien und Lernwege an ein Limit, nicht zuletzt, weil ihr hinreichende Einblicke in das Weltverständnis und den Lernmodus ihrer Schüler/-innen fehlen?²¹ Wann wird Differenzierung zur Überforderung, sodass Lehrkräfte sich ihr am Ende ganz verweigern? Die Herausforderungen verschärfen sich, sollte zukünftiger Religionsunterricht nicht mehr konfessionell getrennt erteilt werden. Tatsächlich erscheint die geforderte Binnendifferenzierung mit der bisherigen konfessionellen Trennung eher schwer kompatibel. Entsprechende Forderungen reichen von einem konfessionell-kooperativen bis hin zu einem interreligiösen Religionsunterricht.²²

3.3 Auf der Suche nach Kriterien

Dass es lohnt, den Bildungsgrundsatz des bestehenden Schulsystems – »Je homogener die Lerngruppe, desto größer der Lernerfolg« – zu hinterfragen, liegt auf der Hand und wird durch erste empirische Forschungen bestätigt, ohne dass ein abschließendes Urteil möglich wäre.²³ Aber lässt er sich *in jedem Fall* umkehren: »Je heterogener, desto erfolgreicher«? Impliziert die Heterogenität einer Lerngruppe *notwendigerweise*, dass die Betreffenden voneinander lernen? Wann ist es nur noch ein Nebeneinander-Lernen im gleichen Klassenraum, was gerade in integrativen Unterrichtsettings als unzureichend bemängelt wurde? Fördert inklusives Lernen *immer* die Gemeinschaft? Unter welchen Umständen mündet es womöglich in die

²¹ Auf dieses Problem macht Zonne-Gaetjens, E., Inklusion, 269–284, aufmerksam, gerade weil sie nachdrücklich für Inklusion eintritt.

²² Vgl. Weiße, W., Religionsunterricht für alle, 193–210.

²³ Vgl. Schneider, Ch./Ludwig, P., Auswirkungen von Maßnahmen, 72–106, weisen darauf hin, dass binnendifferenzierter Unterricht eher den stärkeren Schüler/-innen entgegenkommt. Dieses Ergebnis erlaubt allerdings (noch) keine generelle Einschätzung. Für die Religionspädagogik und -didaktik fehlen entsprechende Untersuchungen.

Vereinzelung? Erna Zonne führt als Merkmal gelungenen inklusiven Religionsunterrichts an, dass die aus der Verschiedenheit der Lernenden »entstandene Heterogenität sowohl für das Individuum als auch für die gesamte Lerngruppe konstruktiv für das Erreichen der Lernziele«²⁴ ist. Ist Heterogenität *per se* konstruktiv? Oder wovon hängt ihre konstruktive Wirkung ab? Nach Bernd Schröder kann »Verschiedenheit nur soweit als legitim und didaktisch förderlich gelten, als sie nicht den Rahmen der einen, über alle Differenzierungen hinweg gemeinsam lernenden Gruppe sprengt.«²⁵ Wie ist dieser Rahmen zu bestimmen? Hier bedarf es weiterer Kriterien, damit hilfreiche Inklusionsprinzipien nicht zu unumstößlichen Inklusionsdogmen erhoben werden.

3.4 Gegen Ideologisierungen: Der Blick auf das Individuum

Christliche Theologie als Anwältin der Person in ihrer Einmaligkeit und christliche Religionspädagogik als Anwältin des Subjekts halten den Einzelfall hoch. Sie votieren für die bestmögliche Förderung des Individuums und sehen sich immer dann zur Kritik verpflichtet, wenn das Inklusionsgebot ohne den Blick für das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen universalisiert oder pauschalisiert wird. Ebenso sehen sie sich zu kritischer Nachfrage aufgerufen, wenn die Veränderung einer Schule oder Bildungseinrichtung auf Inklusion hin das für die Beteiligten realisierbare Maß überschreitet. Dem Blick auf das Subjekt ist ein zutiefst ideologiekritisches Moment zu Eigen. »Eine philosophische, theologische, pädagogische oder soziale Ideologie enthält zwar an und für sich zu akzeptierendes ideell Annehmbares ...; dieses wird jedoch letzten Endes von der Weite der Realität gnadenlos isoliert, als Teilaspekt totalisiert oder in seiner Geltung verabsolutiert. Entsprechend sind Vertreter/-innen einer Ideologie subjektiv von der Richtigkeit

²⁴ Zonne, E., *Inklusive Religionspädagogik*, 6.

²⁵ Schröder, B., (Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung, 392.

ihrer Vorstellungen und Einstellungen hundertprozentig überzeugt. Sie übersehen dabei allerdings, dass sie die Vielfalt des Lebens dabei verkürzen und somit Forderungen aufstellen, die dann in der Konsequenz ohne Rücksicht auf Praktikabilität, aber eben offensichtlich mit dem *richtigen Bewusstsein*, zu dem andere erst noch gebracht werden müssen, durchzusetzen sind.«²⁶ Darum fordert Annedore Prengel »eine permanente Reflexion der unvermeidlichen inneren Widersprüche und der Interessen ihrer Protagonisten im gesellschaftlichen Machtgefüge«, damit sie nicht eine »Sehnsüchte erfüllende, schönfärbende Ideologie« wird.²⁷

Literaturhinweise

- Albrecht, A., »Henri ist kein Fall, Henri ist ein Kind«, in: http://www.rnz.de/WieslochWalldorf/00_20140428060000_110666885-Henri-ist-kein-Fall-Henri-ist-ein-Kind.html.
- Bielefeldt, H., Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention, in: Eurich, J./Lob-Hüdepohl, A. (Hg.), *Inklusive Kirche (= Behinderung – Theologie – Kirche 1)* Stuttgart 2011, 64–79.
- Boehme, K., Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation, in: Schröder, B. (Hg.), *Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vlyn 2014 i.E.
- Böhm, W., *Was heißt christlich erziehen? Fragen – Anstöße – Orientierungen*, Würzburg/Innsbruck 1992.
- Feiner, F., »Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!«, in: *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge* 44 (2007) 19f.
- Gardner, H., *Intelligenzen: Die Vielfalt des menschlichen Geistes*, Stuttgart 2014⁴.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf.
- Gennerich, C., *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen (= Praktische Theologie heute 108)* Stuttgart 2009.

²⁶ Neuschäfer, R., *Inklusion in religionspädagogischer Perspektive*, 13.

²⁷ Vgl. Prengel, A., *Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen?*, 28.

- Graumann, S., *Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte*, Frankfurt 2011.
- Hinz, A., *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?*, in: Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011, 18–27.
- Neuschäfer, R. A., *Inklusion in religionspädagogischer Perspektive. Annäherungen, Anfragen, Anregungen (= Religionspädagogik im Diskurs 13)* Jena 2013.
- Pemsel-Maier, S./Weinhardt, J./Weinhardt, M., *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium*, Stuttgart 2011.
- Pirner, M., *Heterogenität und Differenzierung: Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik*, in: *entwurf 41* (2010) H. 4, 6–9.
- Pithan, A./Arzt, S./Jacobs, M. u. a. (Hg.), *Gender – Religion – Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009.
- Prenzel, A., *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden 2006³.
- , *Kann Inklusiv Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts*, in: Seitz, S./Finfern, N./Korff, N. u. a. (Hg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, Bad Heilbrunn 2012, 16–31.
- Sander, A., *Konzepte einer Inklusiven Pädagogik*, in: Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011, 13–17.
- Schneider, Ch./Ludwig, P., *Auswirkungen von Maßnahmen der inneren Differenzierung auf Schulleistung und Selbstfähigkeitskonzept im Vergleich zu Auswirkungen der äußeren Differenzierung*, in: Bohl, T./Bönsch, M./Trautmann, M. u. a. (Hg.), *Binnendifferenzierung – Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*, Immenhausen 2012, 72–106.
- Schröder, B., *(Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung*, in: ders./Wermke, M., *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013, 381–404.
- Schweitzer, F./Biesinger, A./Conrad, J. u. a. (Hg.), *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg 2006.
- Schwittmann, D., *Was heißt »Begabung«?*, in: *Pädagogik 53* (2001) H. 12, 32–36.
- Thoma, R., *Menschen mit Behinderung und ihre Integration in Kirche und Gesellschaft als Thema katholischer Stellungnahmen*, in: Pithan, A. (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik*, Gütersloh 2002, 166–176.

- Weigand, G., Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive, in: Fischer, C. (Hg.), Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik, Münster 2006, 30–45.
- Weiß, W., Religionsunterricht für alle in einer Schule für alle. Inklusion statt Separation, in: Schwohl J./Sturm, T. (Hg.), Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses, Bielefeld 2010, 193–210.
- Weyringer, S./Oswald, F./Pinz, A. (Hg.), sinn:voll!? Begabungskulturen zwischen narzisstischer Illusion und sozialer Verantwortung, Berlin/Wien 2013.
- Zonne, E., Inklusive Religionspädagogik – Grundlegende Werte, in: https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2012091810316/1/Inklusive_Religionspaedagogik_Grundlegende_Werte.pdf.
- Zonne-Gaetjens, E., Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und religionsdidaktische Herausforderung, in: Schröder, B./Wermke, M. (Hg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, 269–284.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2014 überprüft.