

Religiöses Lernen in der inklusiven Schule

Standortbestimmung und offene Fragestellungen

Claudia Gärtner

„Man kann Heterogenität ignorieren, durch Ausschlüsse unterdrücken oder durch Normalisierungszwang abzubauen versuchen. Der christliche Glaube beruft sich auf einen Religionsgründer, der die Normalitätswänge seiner Zeit in Frage gestellt hat. Eine Religionspädagogik, die am Puls der Zeit sein will und mitten im Leben steht, muss Heterogenität als gegebene Bedingung akzeptieren und reflektieren. Sie muss dazu beitragen, Haltungen und Konzepte zu entwickeln, die die Vielfalt für das Lernen nutzbar machen.“¹ Diese programmatischen Äußerungen weisen paradigmatisch auf die unterschiedlichen Ebenen hin, die in den Diskursen um eine inklusive Religionspädagogik zurzeit eine Rolle spielen: die deskriptive Wahrnehmung von (religiöser) Heterogenität, der Rekurs auf normative Grundlagen des Christentums, der pädagogisch-didaktische Umgang mit Heterogenität sowie die Wertschätzung von Vielfalt – wobei die Übergänge zwischen diesen Ebenen oftmals fließend sind. Im Folgenden sollen diese gegenwärtigen religionspädagogischen Entwicklungen und Debatten strukturiert und analysiert werden mit dem Ziel, den

gewichtigen Beitrag der Religionspädagogik zu einer inklusiven Lern- und Schulkultur, aber auch Problemüberhänge und weiteren Forschungsbedarf herauszustellen.

Versucht man, den in den letzten Jahren breiter gewordenen Diskurs einer inklusionssensiblen Religionspädagogik und -didaktik strukturiert in den Blick zu nehmen, dann lassen sich hierbei Beiträge auf drei Ebenen erkennen.² Auf der grundlagentheoretischen Ebene (1.) existieren zahlreiche, zumeist affirmative Beiträge, die Inklusion aus theologischer Perspektive als unumgänglich betrachten. Auf der Ebene konkreter Leitbilder (2.) folgen (explizit und implizit) religionspädagogische Ansätze zumeist den Ideen von De-Segregation in Form von gemeinsamer Beschulung und Binnendifferenzierung. Auf der Ebene konkreter didaktisch-methodischer Konzeptionen (3.) knüpft die Religionspädagogik an zahlreiche subjektorientierte didaktische Ansätze an.

-
- 2 Die Strukturierung in drei Ebenen folgt *Schambeck, Mirjam*: Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: *Dies./Pemsel-Maier, Sabine* (Hg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg i.Br. 2014, 23–52, 25–40.

1 *Jakobs, Monika*: Warum Religionspädagogik auch Inklusionspädagogik sein muss. In: *GuL* 27 (2012) 153–163, 162.

1. Grundlagentheoretische Ansätze im Rahmen einer inklusions-sensiblen Religionspädagogik und -didaktik

In der Religionspädagogik herrscht einmütiger Konsens, dass aus der Perspektive christlicher Theologie allen Menschen eine unabsprechbare gleiche Würde zukommt und ihnen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden muss. Hierfür Sorge zu tragen stellt eine unhintergehbare christliche Verpflichtung dar, weshalb Inklusion eine zentrale religionspädagogische Aufgabe ist. Diese normative Position stellt die gemeinsame Basis theologischer und religionspädagogischer Inklusionsdebatten dar. In zahlreichen Beiträgen wird derzeit diese normative Setzung näher begründet und entfaltet.³ Dabei zeichnen sich folgende zentrale Begründungsstränge ab:

Die Auseinandersetzung mit „Behinderung“ in Bibel und Theologiegeschichte war über viele Jahrhunderte weitgehend randständig. Beeinträchtigte Personen wurden – wenn überhaupt – primär als Subjekte oder Objekte diakonischer Angebote in den Blick genommen. In den letzten Jahren fordert jedoch die christliche Anthropologie zu einem Perspektivenwechsel heraus. Denn diese ist zentral auf die biblische Vorstellung der Gottebenbildlichkeit in Gen 1,26f. bezogen. Der Mensch wird hier als auf Beziehung verwiesen charakterisiert und zur Bewahrung der Schöpfung beauftragt. Allerdings sind Menschsein und Menschenwürde nicht an Bedingungen, Leistungen oder Nutzen gebunden. Vielmehr beruht Menschsein auf der Gottebenbildlichkeit und damit „auf der Ent-

scheidung und dem Zuspruch des Schöpfers, nicht aber auf dem Verhalten oder dem Sein des Menschen. Sie macht sein Personsein aus.“⁴

Eine weitere wichtige biblische Deutungstradition besteht im Motiv des Gottesknechts (Jes 53,3f.) und im Kreuzestod Jesu. Erniedrigung, Leid, Tod wird hier als etwas zutiefst Menschliches geschildert, das Gott zugleich zutiefst vertraut ist und von ihm unterfangen und gerettet wird. In dieser Perspektive ist jedes menschliche Leben verletzlich, fragmentarisch und begrenzt – und hierin erlösungsbedürftig. Jesus Christus – so die christliche Soteriologie – verspricht jedem Menschen Heil und Erlösung. Vor diesem Hintergrund macht Liedke vertiefend vier theologische Deutungsmuster von Behinderung aus.⁵ In einer ersten theologischen Deutung wird Behinderung als Charisma, als Begabung betrachtet. In Anlehnung an die paulinische Charismenlehre gilt Behinderung nicht als Leid oder Last, sondern (pneumatologisch) als Begabung. Für Ulrich Bach sind darüber hinaus – „in kreuzestheologischer Perspektive – Behinderungen Teil der guten Schöpfung Gottes. Als solche sind sie eine Gabe.“⁶

Ein zweiter Deutungsansatz geht davon aus, dass Behinderung in dem Sinne „normal“ ist, als dass alles menschliche Leben verletzlich, fragmentarisch und begrenzt ist. Physische oder psychische Beeinträchtigungen sind in dieser Deutung Normalität und Behinderung eine Form der Beeinträchtigung menschlichen Lebens.

3 Vgl. exemplarisch Pithan, Annebelle/Schweiker, Wolfhard (Hg.): Evangelische Bildungsverantwortung. Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011; Einblicke in internationale Debatten bietet Roebben, Bert/Kammeyer, Katharina (Hg.): Inclusive Religious Education. International Perspectives, Berlin – Zürich 2014.

4 Müller-Friese, Anita: Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht. In: Pithan/Schweiker 2011 [Anm. 3], 99–105, 100.

5 Liedke, Ulf: Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über ‚Behinderung‘ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen. In: Pithan/Schweiker 2011 [Anm. 3], 82–85.

6 Ebd., 83.

Die dritte theologische Deutung steht im Kontrast zur ersten Lesart und betrachtet Behinderung als Teil der erlösungsbedürftigen Welt, als unheilvollen Zustand des Menschseins, von dem dieser zu erlösen ist. Teils wird hierbei Behinderung auch als besondere Last oder Aufgabe betrachtet, die der beeinträchtigte Mensch anzunehmen und zu bewältigen habe – einer Prüfung gleichkommend, in der der Glaube seine Bewährungsprobe findet. Leiden, Sterben und Auferstehen Christi kann in dieser Deutung eine Perspektive zum Umgang mit eigenem Leid und Begrenztheit werden.

Einem vierten Deutungsansatz zufolge wird zwischen der von Gott geliebten Person und seiner Behinderung unterschieden. Letztere wird als „Chaosmacht“, als „daimonia“⁷ betrachtet, die von Jesus bekämpft wird und die explizit der guten Schöpfung Gottes widerspricht. „Statt das Böse in Gottes gute Schöpfung integrieren zu wollen, gehe es um den Kampf gegen das Böse und die Erlösung vom Bösen.“⁸

Alle vier Zugänge haben ihre spezifischen Stärken und Plausibilitäten, werden jedoch dann problematisch, wenn sie generalisierenden oder gar ontologischen Anspruch besitzen, „weil sie gerade dabei ihre Stärke einbüßen: die Deutungskraft für das jeweils individuelle Leben vor Gott.“⁹

Auch wenn damit aus der jüdisch-christlichen Tradition heraus noch keine verallgemeinerbaren Prinzipien für Inklusion abgeleitet werden können, so fundiert diese dennoch Inklusion und Teilhabegerechtigkeit als normative Setzung religionspädagogischen Reflektierens und Handelns. Inklusion wird aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive zum fundamentalen bildungspolitischen Auftrag, der aus einer theologischen Anthropologie sowie

Christologie und Soteriologie erwächst. Diese religionspädagogische Grundoption in den allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Diskurs – im Habermas'schen Sinne – zu übersetzen und einzuspähen, kann als eine zentrale Aufgabe dieses grundlagentheoretischen Forschungsfeldes betrachtet werden.

2. Leitbilder einer inklusionssensiblen Religionspädagogik und -didaktik

Prinzipien und Leitbilder einer inklusionssensiblen Religionspädagogik zu erarbeiten steht im Zentrum von Forschungsansätzen auf einer zweiten Ebene, die als mittlere Ebene¹⁰ zwischen grundlagentheoretischen und fachdidaktischen Überlegungen angesiedelt werden kann. Eine Vielzahl religionspädagogischer Beiträge folgt hierbei – zumeist affirmativ – dem *mainstream* gegenwärtiger Inklusionsdebatten, indem sie als Leitbilder für gelingende Inklusion weitgehend De-Segregation, gemeinsame Beschulung, Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie Kooperation¹¹ formulieren. Wenn auch derzeit die meisten religionspädagogischen Ansätze Inklusion im Hinblick auf kognitive Leistungsfähigkeit fokussieren, so bleiben doch weitere Heterogenitätsmerkmale wie soziale Herkunft, Gender und Alter mit im Blick.¹² Eine so gestaltete Form inklusiver religiöser Bildung gerät jedoch in Konflikt zur derzeit grundgesetzlich abgesicherten Gestalt des Religionsunterrichts, wird dieser doch konfessionell getrennt organisiert. Inwiefern

7 Ebd., 85.

8 Ebd.

9 Ebd., 88.

10 Vgl. Schambeck 2014 [Anm. 2], 30.

11 Schweiker, Wohlfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband, Stuttgart 2012, 37; Rehle, Cornelia: Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In: Pithan/Schweiker 2011 [Anm. 3], 128–135.

12 Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 128–162.

eine solche Trennung fachlich geboten ist oder dem Inklusionsgedanken zuwiderläuft, ist eine religionspädagogisch noch weitgehend ungeklärte Fragestellung und muss dringend bearbeitet werden,¹³ damit diese nicht in anderen Diskursen ohne religionspädagogische Expertise beantwortet wird.

Heterogenität wird – nicht nur im Hinblick auf Leistungsfähigkeit – in der Religionspädagogik zumeist auch in den vermeintlich konfessionell homogenen Lerngruppen als Herausforderung anerkannt. In der Frage nach dem Umgang mit dieser Diversität zeichnen sich jedoch folgende Problem- und Spannungsfelder ab, die m. E. noch weitgehend unbearbeitet sind:

In den Debatten um inklusive Didaktik ist teilweise eine Vermischung von normativen und deskriptiven Diskursen wahrnehmbar – und dies nicht nur innerhalb der Religionspädagogik. Dabei darf die Faktizität von Diversität „nicht verwechselt werden mit dem Sollensanspruch von Diversität oder auch damit, dass das Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen und Menschen dann schon immer gut gelingt.“¹⁴ Vielmehr gilt es die vor dem Hintergrund der konstatierten Heterogenität und Diversität zu entwerfenden Leitbilder einer inklusiven Religionspädagogik und -didaktik an die Grundlagentheorien rückzubinden. Wenn es das Ziel ist, Teilhabegerechtigkeit zu fördern und die unhintergehbare Würde eines jeden Menschen zu wahren (normativ), dann ist die Frage erst einmal offen, wie dies gefördert werden kann. Somit „müssen sich auch Vertreter/-innen dieses weiten Inklusionsverständnisses die grundsätzliche Frage gefallen lassen, ob ihr Anspruch, Diversität angemessen zu gestalten, indem

Diversität abgebildet wird, schon eingelöst ist.“¹⁵ Diese Frage, die durchaus auch für den allgemeinen Inklusionsdiskurs zu veranschlagen ist, wird in den religionspädagogischen Debatten angesichts des Normativitätsanspruchs von Religion(en) umso virulenter. Wenn sich Religion(en) auf ihren Wahrheits- und Normativitätsanspruch beziehen, dann stoßen Diversität und Heterogenität in einem konfessionellen Paradigma an ihre Grenzen. Unhintergehbare Pluralität im Religionsunterricht und Normativität der Religion(en) miteinander in Beziehung zu setzen und fachdidaktisch zu bewältigen kann als eine zentrale Herausforderung und ein gewichtiges Spannungsfeld benannt werden. Für die Debatten um eine inklusionssensible Religionspädagogik kann es diesbezüglich bereichernd sein, auf Diskurse um ökumenisches oder interreligiöses Lernen zu blicken, in denen sich konfessionell-kooperative Leitbilder und Organisationsformen als weiterführend herausgestellt haben, die sowohl auf Öffnung, Begegnung und Miteinander wie auch auf Fokussierung, Identität und Begrenzung bezogen sind.

Eine weitere Vermischung von normativen und deskriptiven resp. didaktischen Diskursen ist in den gegenwärtigen Debatten wahrnehmbar. Die dezidiert theologische Fundierung von Inklusion (vgl. 1.) wird hierbei explizit oder implizit auf die Ebene der Leitbilder resp. in den didaktischen Diskurs übertragen, wenn hieraus die besondere Aufgabe bzw. Befähigung des Religionsunterrichts für Teilhabegerechtigkeit und Inklusion abgeleitet wird. Ein solcher Fokus läuft Gefahr, die normative Begründung von Inklusion dem Religionsunterricht zuzuschreiben und ihm die (alleinige) Bewältigung von auftretenden Problemen zuzuweisen. Dies wird weder einer inklusiven Schulkultur noch religiöser Bildung gerecht.

13 Vgl. Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013.

14 Schambeck 2014 [Anm. 3], 37.

15 Ebd.

3. *Didaktisch-methodische Konzeptionen einer inklusions-sensiblen Religionspädagogik und -didaktik*

Dezidiert fachdidaktische Ansätze einer inklusiven Religionsdidaktik sind bislang eher rar, insbesondere wenn man den Blick auf Unterrichtswerke und -materialien richtet. Dabei setzt sich die evangelische Religionspädagogik in Theoriebildung und Praxishilfen bereits deutlich länger und intensiver mit Inklusion auseinander als die katholische, wobei in beiden Disziplinen bislang kaum empirische Arbeiten vorliegen. Zugleich kann inklusives Lernen im Religionsunterricht auf eine jahrzehntelange subjektorientierte Fachdidaktik aufbauen, die das Individuum und seine spezifische Religiosität fördern will und Heterogenität durchaus im Blick behält. So hat bereits 1974 der für den Religionsunterricht wegweisende Synodenbeschluss formuliert: „Dem gläubigen Schüler hilft der Religionsunterricht, sich bewußter für diesen Glauben zu entscheiden und damit der Gefahr religiöser Unreife oder Gleichgültigkeit zu entgehen. Dem suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bietet er die Möglichkeit, die Antworten der Kirche auf seine Fragen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Er kann somit seine Bedenken und Schwierigkeiten in den Erkenntnisprozeß einbringen. Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler, der sich nicht vom Religionsunterricht abmeldet, ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren.“ (Synodenbeschluss 1974, 2.5.1.) Während hieraus langjährig korrelative Paradigmen abgeleitet wurden, die „die“ Lebenswelt und „die“ religiösen Erfahrungen der Heranwachsenden mit der christlichen Tradition zu verschränken suchten, ist seit den 1990er-Jahren verstärkt die Pluralität der Vorerfahrungen und der deutliche

Traditionsabbruch bei den Schülerinnen und Schülern didaktisch aufgegriffen worden. Binnenifferenzierungs- bzw. Individualisierungsprozesse eines inklusiven Religionsunterrichts knüpfen daher vielfältig und fruchtbar an die – hier nur exemplarisch zu benennenden – Ansätze der Performativen Religionsdidaktik, Kirchenraumpädagogik, Symboldidaktik, des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen¹⁶ oder an eher methodisch fokussierte Ansätze des Godly Play oder Bibliolog¹⁷ an.¹⁸

Der explizit inklusiv ausgerichtete religionsdidaktische Diskurs orientiert sich weitgehend an den in der inklusiven Didaktik etablierten Prinzipien der Individualisierung, Binnendifferenzierung, des kooperativen Lernens und gemeinsamen Lerngegenstands. Im Folgenden sei daher den vier Prinzipien innerhalb des religionsdidaktischen Diskurses nachgegangen, um hierin sowohl offene Problemstellungen als auch weiterführende Forschungsthemen zu kontextualisieren und zu konturieren.

16 *Kammeyer, Katharina*: Theologisieren in heterogenen Lerngruppen. Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen. In: *Dietrich, Veit-Jakobus* (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 191–210.

17 *Grube, Judith*: Der Bibliolog im Rahmen von Inklusion – Chancen und Herausforderungen. In: *Kammeyer, Katharina / Zonne, Erna / Pithan, Annette* (Hg.): Inklusion und Kindertheologie, Münster 2014, 187–204.

18 Vgl. *Müller-Friese, Anita / Leimgruber, Stephan*: Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts. In: *Pithan / Schweiker* 2011 [Anm. 3], 111–120; *Flake, Saskia / Schröder, Ina*: Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! In: *Kammeyer / Zonne / Pithan* 2014 [Anm. 17], 30–64, 49.

3.1 Individualisierung im religionsdidaktischen Diskurs

Mit ihrer stark subjektorientierten Ausrichtung besitzt die Religionsdidaktik Lernzugänge, die für individualisierte Lehr-Lernarrangements anschlussfähig sind. Um diese jedoch gezielt für die jeweiligen Lernenden gestalten zu können, bedarf es differenzierter Kenntnisse über die Lernausgangslage der Schüler/-innen. Diesbezüglich kann sich eine inklusiv ausgerichtete Religionsdidaktik an zahlreichen empirischen Studien zur altersspezifischen Entwicklung von Religiosität orientieren, ebenfalls gut erfasst ist die Pluralität religiöser Vorstellung, insbesondere im Hinblick auf das Gottesbild oder die subjektive Religiosität. In den letzten Jahren sind darüber hinaus erste Studien zum Einfluss von Milieu¹⁹ oder Kognitionsfähigkeit²⁰ auf religiöse Bildungsprozesse entstanden. Diese empirischen Erkenntnisse in didaktische heterogenitäts- bzw. inklusionssensible Lehr-Lernarrangements umzusetzen, steht jedoch weitgehend noch aus.

Die Studien geben jedoch nur relativ allgemein Einblicke in die Heterogenität der Lernausgangslagen im Religionsunterricht. Für differenzierte Urteile bedarf es einer fachspezifischen (Förder-)Diagnostik, die allerdings erst anfanghaft entworfen und diskutiert wird.²¹

19 *Vieregge, Dörthe*: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster/Zürich 2013; *Lütze, Frank M.*: Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I, Leipzig 2011.

20 *Anderssohn, Stefan*: ‚Gott ist die bunte Vielfalt für mich‘: Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung, Neukirchen-Vluyn 2007.

21 Einen Überblick bietet *Schwarzkopf, Theresa*: Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen, Stuttgart 2016 (im Erscheinen); *Reis, Oliver / Schwarzkopf, Theresa*: Diagnose im Religionsunterricht, Berlin 2015; *Reis, Oliver*: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/-innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische

Hier besteht dringender Bedarf an Entwicklung von geeigneten diagnostischen Instrumentarien sowie der (empiriebasierten) Entwicklung individueller Fördermaterialien.

3.2 Binnendifferenzierung

Um individualisierte Lernprozesse zu ermöglichen, bedarf es Formen der Binnendifferenzierung im Religionsunterricht. Hierauf reagiert die Religionsdidaktik m. E. bislang insbesondere methodisch: Stationenlernen, Freiarbeitsmaterialien, vorbereitete Lernlandschaften und Projektarbeit sind etablierte Methoden, die teilweise auch lernzielfferent aufgebaut sind.²² Allerdings ist Binnendifferenzierung – insbesondere wenn sie vornehmlich methodisch realisiert wird – noch kein ausreichendes Merkmal inklusiver (Religions-)Didaktik, wie in der empirischen Lernforschung herausgestellt werden kann. „Die bloße Tatsache, dass Individualisierung stattfindet, ist weder gut noch schlecht – je nachdem wie sie realisiert wird, kann sie dilettantisch oder brillant sein, Gutes oder Schlechtes (oder gar nichts) bewirken.“²³ Binnendifferenzierung und individualisierte Lernprozesse müssen vielmehr konsequent von unterschiedlichen Lernausgangslagen ausgehen und auf differenzierte Learning-Outcomes zielen. Solche Lernsettings werden jedoch u. a. dadurch erschwert, dass in der Religionsdidaktik Lernziele und -inhalte primär vom

Auswertung im Rahmen der Studienreform, Münster 2014; *Klose, Britta*: Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014; *Rothgangel, Martin*: Schülerinnen und Schüler wahrnehmen – Zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz. In: *Burricher, Rita/Grümme, Bernhard / Mendl, Hans u. a.* (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 157–172.

22 *Hotze, Elisabeth*: Der Weg des Paulus. Ebook, <http://www.ziel-luise.com/schwerpunkte/e-learning--e-teaching/ibooks.html> (Stand: 30.1.2015).

23 *Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber⁵ 2014, 263.

Gymnasialniveau ausgehen bzw. dass diese hiervon deduziert werden.²⁴ Binnendifferenzierung im RU auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus ist somit mit dem Problem konfrontiert, dass die Lehrpläne „zwar horizontal (nach Kompetenzebenen) differenzieren, aber nicht vertikal (nach Kompetenzniveaus).“²⁵ Im Hinblick auf die didaktisch-methodische Transformation bedeutet dies, dass in der Religionsdidaktik oftmals von einem abstrakt-begrifflichen Zugang ausgegangen wird, aus dem dann konkret-handelnde, basal-perzeptive oder anschaulich-modellhafte Zugänge abgeleitet bzw. ergänzt werden.²⁶

Dass eine ausschließlich auf dieser Ebene eingeführte Differenzierung jedoch problematisch sein kann, soll anhand eines religionspädagogischen Beispiels konkretisiert werden. Die performative Religionsdidaktik stellt eine vielversprechende Bezugstheorie für inklusives Lernen dar, indem sie ihren Ausgangspunkt bei den Gegenständen und Vollzügen der konkreten Religion sucht und diese reflexiv einholt. Erfahrungs- und handlungsorientierte, sinnlich-ästhetisch organisierte und diskursive Zugänge werden hierbei miteinander verbunden und bieten damit unterschiedliche Zugangsweisen. Schüler/-innen, die primär basal-rezeptive oder konkret-handelnde Zugänge wählen, setzen sich dann z. B. mit allen Sinnen wahrnehmend und handlungsorientiert mit religiösen Gegenständen und Vollzügen auseinander. Fraglich ist jedoch, inwiefern sie hierbei die der performativen Religionsdidaktik fundamental eingeschriebene reflexive Distanz zur konkreten Religion integrieren (können). Gelingt dies nicht, so laufen performative Zu-

gänge Gefahr, Schüler/-innen in Religion einzuführen, ohne dass diese das angemessen als „Probearbeiten“ reflektieren können. Damit entstünde jedoch ein gänzlich anderes religionspädagogisches Lernsetting: Haptisch-wahrnehmungsorientierte oder konkret-handlungsorientierte Zugänge führten dann z. B. Kinder in Religion ein, was einem katechetischen Prozess nahe käme und in schulischen Kontexten problematisch wäre. Oder die sinnlich-ästhetische, handlungsorientierte Ingebrauchnahme von Religion führte zu deren Profanisierung, indem die religiöse Dimension ausgeblendet würde. Entsprechend merkt Sonne-Gaetjens an, dass Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen oftmals der sinnlichen Anschauung verhaftet blieben: „Diese Kinder sehen kaum die Repräsentanz eines Zeichens, eines Bildes oder eines Gleichnisses für einen bestimmten geistigen Gehalt oder für eine Sinnaussage. Sie ‚kleben‘ am Sinnlich-Gegenständlichen. [...] Es findet kaum eine analoge Übertragung eines sinnhaften Erfahrens auf eine geistlich-geistige Aussage hin statt.“²⁷ Durch Rückbindung an vertikal differenzierte Kompetenzniveaus müsste hierbei stärker reflektiert werden, was und wie beim performativen Verfahren gelernt werden kann. Ähnliche Überlegungen ließen sich im Hinblick auf Stationenlernen, Freiarbeitsmaterialien oder Lernlandschaften formulieren. Die in den Materialien angelegten Differenzierungen müssen nicht nur über Stoffmenge und -komplexität oder über Zugangsformen angelegt sein, sondern auch auf differenzierte Learning-Outcomes ausgerichtet werden, die wiederum unterschiedlichen Kompetenzniveaus zugeordnet werden können.

24 Sonne-Gaetjens, Erna: Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und religionsdidaktische Herausforderung. In: Schröder/Wermke 2013 [Anm.13], 269–284, 274.

25 Filipiak, Agnes: Inklusion betrifft: uns!? Was bedeutet Behinderung? Schritte zu einer inklusiven Religionspädagogik. In: KatBl 138 (2013) 324–238, 326.

26 Vgl. zur Unterscheidung der vier Zugänge im religionsdidaktischen Kontext Schweiker 2012 [Anm. 11], 41–44.

27 Sonne-Gaetjens 2013 [Anm. 24], 273.

3.3 Kooperative Lernformen

Inklusive Didaktik zielt nicht auf Lernsettings, die die Lernenden vereinzelt und isoliert, sondern ist auf kooperatives Lernen ausgerichtet. In religionsdidaktischen Kontexten ist dies nicht nur pädagogisch, sondern dezidiert auch aus Perspektive der fachwissenschaftlichen Analyse der Lerngegenstände unabdingbar. Zentrale Dimensionen religiöser Bildung sind fundamental auf Gemeinschaft bezogen. So ist weder Religion ohne Gemeinschaft noch religiöse Urteilsbildung ohne communiale Auseinandersetzung und Plausibilisierung möglich. Die Geschichte des Christentums lässt sich diachron, die gelebte Praxis der Christinnen und Christen heute synchron als auf Gemeinschaft bezogene beschreiben,²⁸ was Auswirkungen auf religiöse Bildungs- und Lernprozesse besitzt. Zugleich zeigt die Geschichte des Christentums, dass religiöse Urteilsbildung stets eine Auseinandersetzung zwischen Homogenität und Diversität, zwischen auf Einheit zielender Gemeinschaft und individueller Religiosität war und ist, worauf das kirchliche Lehramt oftmals mit Exklusion, teils mit Integration, Transformation, Adaption oder Assimilation reagiert hat. Hieraus resultiert die religionsdidaktisch virulente und vermutlich nicht abschließbar zu beantwortende Frage, wieviel Individualität und wieviel Homogenität nicht nur auf der Ebene der Lehr-Lernarrangements und Lernprozesse, sondern auch auf der Ebene der Learning-Outcomes möglich bzw. nötig sind. Der Verbindung von Individualisierung und Binnendifferenzierung auf der einen und kooperativem Lernen auf der anderen Seite ist daher aus religionsdidaktischer Perspektive sowohl didaktisch als auch fachwissenschaftlich in besonderem Maße nachzugehen.

Kooperativen Lernformen scheint gegenwärtig die Funktion zuzukommen, diese Diskussion bzw. diesen Konflikt didaktisch-methodisch zu vermitteln – und zwar sowohl auf der Ebene der Lehr-Lernarrangements als auch auf der Ebene der Learning-Outcomes. Dies sei am Beispiel des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen erläutert, das auch für den inklusiven Religionsunterricht stark diskutiert wird. Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen geht von den subjektiven religiösen Vorstellungen der Heranwachsenden aus und spricht ihnen die Fähigkeit zu, eigenständige religiöse Konstruktionen entwickeln und reflektieren zu können. Hierbei wird nicht eine Theologie für Kinder und Jugendliche vorgestellt, die diese zu erlernen hätten, sondern die Lernenden werden begleitet, ihre *eigene* „Theologie“ zu entwickeln. Dieser stark subjektorientierte Ansatz findet jedoch nicht ausschließlich in individualisierten Lernsettings statt, sondern vollzieht sich – vornehmlich in Gesprächsform – im gemeinschaftlichen Austausch. In kooperativen Arrangements sind die Schüler/-innen herausgefordert, für ihre Theologien zu argumentieren und sie zu plausibilisieren. Kooperation ist somit auf der methodischen Ebene vorgesehen, zugleich sind Kooperation und gemeinschaftlicher Austausch zur Generierung des Lernergebnisses (z. B. reflektierte eigene „Theologie“ der Kinder und Jugendlichen) notwendig, das inhaltlich vorab nicht vollends planerisch festgelegt werden kann. Im Kontext konstruktivistischer religionsdidaktischer Ansätze haben sich hierfür Begrifflichkeiten wie „Lernkorridore“ oder „Zielareale“²⁹ herausgebildet, die hierbei nur kooperativ und gemeinschaftlich erreicht werden können. Kooperatives Lernen gestaltet somit nicht nur den Lernweg, sondern auch das Learning-Outcome

28 Vgl. zur communalen Bildungsdimension Gärtner 2015 [Anm. 12], 86–97.

29 Vgl. Eggerl, Hans-Peter/Schäble, Claudia/Vugt, Thomas van: Abschied vom Stundenziel? In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 63–82, 71ff.

entscheidend mit und stellt damit – zumindest für einige Lerngegenstände – eine notwendige Dimension religiösen Lernens dar, die in individualisierten Lernprozessen so nicht eingeholt werden kann.

Die Debatten um Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen zeigen, dass dieser Ansatz auch im inklusiven Religionsunterricht aufgrund seiner starken Subjektorientierung fruchtbringend ist.³⁰ Gleichzeitig stößt er an seine Grenzen, wenn die Formen des Austauschs primär kognitiv und verbal gestaltet sind,³¹ was derzeit allerdings die leitenden Formen sind. Entsprechend fragen Flake und Schröder an: „Wie lassen sich im Rahmen des Theologisierens unterschiedliche Formen von Intelligenzen/Rationalitäten/Wissensdomänen aufzeigen/einspielen? Wie bringe ich Kinder mit unterschiedlichen Ausdrucksformen und -niveaus ins Gespräch? Bleibt Kindertheologie auch im inklusiven Religionsunterricht vor allem eine Frage der Sprachfähigkeit im eigentlichen Sinne? Wie lässt sich die Idee des Theologisierens mit schwer behinderten Schüler/-innen umsetzen?“³² Ebenfalls problematisch erscheinen in zieldifferent unterrichteten Lerngruppen lebensweltfernere und abstraktere Themenstellungen des Theologisierens,³³ die aber gleichwohl Inhalt des Religionsunterrichts sind. Hier zeigt sich erneut, dass eine inklusive Religionsdidaktik nicht allein auf Ebene der Methodik oder der Sozialform auf Inklusion reagieren kann, sondern dass sie aufgefordert ist, ihre Inhalte und Lerngegenstände im Horizont einer inklusiven Pädagogik (neu) zu reflektieren.

3.4 Gemeinsamer Lerngegenstand

Der religionsdidaktische Fokus liegt dabei auf der Suche nach gemeinsamen Lerngegenständen und ihrer entsprechenden Aufarbeitung, auch wenn diese nach Hans Wocken eher „Sternstunden“³⁴ als die Regel inklusiven Lernens sind. In den letzten Jahren stieg die Anzahl an inklusiven Materialsammlungen und Unterrichtsideen deutlich an, die zumeist von einem gemeinsamen Lerngegenstand ausgingen. Ein systematisches Nachdenken über gemeinsame Lerngegenstände im inklusiven Religionsunterricht, über eine kriteriengeleitete Auswahl und Strukturierung von gemeinsamen Lerngegenständen ist bislang jedoch ein weitgehendes Desiderat. Auffällig ist, dass entsprechend der religionsdidaktischen Nähe zu subjektorientierten und individualisierten didaktisch-methodischen Verfahren (3.1.) oftmals gemeinsame Lerngegenstände vorgestellt werden, die Gegenstandsbereiche wie anthropologische Grundvollzüge (Vertrauen, Leid, Angst etc.),³⁵ Identitätsstiftung und Subjektwerdung umfassen.

Diese Lerngegenstände können durch ihre Lebensweltorientierung konkret gestaltet und artikuliert werden. Darüber hinaus werden in eher religionskundlich ausgerichteten Settings Materialien für den gemeinsamen Unterricht entworfen, die vornehmlich auf Wissenserwerb und somit – oftmals in individualisierten Lernphasen – auf unterschiedliche Komplexitätsniveaus zielen.

Eine dritte Richtung geht von curricular festgelegten Lerngegenständen und von Themenfeldern aus und arbeitet diese binnen-

30 Vgl. *Kammeyer/Zonne/Pithan* 2014 [Anm. 17].

31 *Kammeyer* 2012 [Anm. 16], 208 (in Bezug auf heterogene kognitive Begabungsprofile); *Grümme, Bernhard*: Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie. In: *RpB* 70/2013, 31–42 (im Hinblick auf heterogene Milieus).

32 *Flake/Schröder* 2014 [Anm. 18], 57.

33 Vgl. *Kammeyer* 2012 [Anm. 16], 207.

34 *Wocken, Hans*: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: *Hildes Schmidt, Anne/Schnell, Irmtraud* (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim – München 1998, 37–52, 50.

35 *Kahlert, Joachim*: Inklusionsdidaktische Netze. Zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: *Schambeck/Pemsel-Maier* 2014 [Anm. 2], 123–141, 136.

differenziert auf. Hierbei sticht vor allem die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“³⁶ heraus, die zu zentralen Lerngegenständen in mehreren Theorie- und Praxisbänden Unterrichtsmaterialien und -ideen für einen inklusiven Religionsunterricht entwirft, der auf der Arbeit an gemeinsamen Lerngegenständen basiert. Als zentrales Differenzierungsprinzip, und hierin folgen in Theorie und Praxis viele Ansätze dieser Arbeitshilfe, werden unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand gewählt, nämlich abstrakt-begriffliche, anschaulich-modellhafte, konkret-handelnde und basal-perzeptive.³⁷ In ähnlicher Hinsicht sucht die bereits skizzierte Kinder- und Jugendtheologie ihre bislang vornehmlich abstrakt-begriffliche Vorgehensweise durch konkret-handelnde Zugänge zu erweitern.³⁸ Ein solches religionsdidaktisches Vorgehen holt damit grundlegend ein, was die im letzten Jahrzehnt stark diskutierte performative Religionsdidaktik als Defizit religiösen Lernens und Bildens in der Schule herausgestellt hat. Religion sei mehr als Reden über Religion, vielmehr gehöre hierzu das Erleben, Erfahren von konkreter Religion in ihrer Vieldimensionalität. In dieser Hinsicht ist ein konsequentes Durchmodellieren religiöser Lernprozesse mit Hilfe dieser vier Zugangsweisen ein wichtiger Beitrag für eine inklusive Religionsdidaktik, der an allgemeine religionspädagogische und -didaktische Debatten anknüpft und diese konstruktiv weiterführt. Zugleich ist bislang weitgehend unklar, welche Lernwege Schüler/-innen in einem solchen mehrdimensionalen Lernsetting einschlagen, was sie hierbei konkret lernen und auf welche Learning-Outcomes dies zielt.

36 Vgl. *Schweiker* 2012 [Anm. 11]; *Ders.*: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Praxisband: Kirche(n) – Religionen und Weltanschauungen, Stuttgart 2014.

37 Vgl. zur Unterscheidung der vier Zugänge im religionsdidaktischen Kontext *Schweiker* 2012 [Anm. 11], 41–44.

38 *Kammeyer* 2012 [Anm. 16], 208.

Wie lässt sich z.B. Lernen am Lerngegenstand „Kirche“ qualifizieren, wenn dieser z.B. basal-rezeptiv oder abstrakt-begrifflich erschlossen wird?³⁹ Was lernen die Schüler/-innen hierbei genau? Und in welchem Verhältnis stehen die Lernergebnisse zueinander? Lässt sich hieraus kumulatives, aufbauendes Lernen ableiten oder befinden sich die Lernergebnisse auf disparaten Ebenen? Hier wird erneut deutlich, dass es der Religionsdidaktik an vertikalen Kompetenzbeschreibungen mangelt – und damit auch an einem Instrumentarium, an dem die Lernergebnisse eines so binnendifferenzierten Religionsunterrichts gemessen werden können.

4. Problemüberhänge und offene Forschungsfragen

Der holzschnittartige Einblick in aktuelle Debatten und der Forschungsstand inklusiver Religionsdidaktik verdeutlicht, dass sich weite Teile des religionspädagogischen Diskurses auf der grundlagentheoretischen Ebene sowie auf der Ebene konkreter Leitbilder erstrecken. Hierbei zeigt sich, dass teilweise normative und deskriptive Diskurse ineinander übergehen und theologische Reflexionen dabei recht unvermittelt in didaktische Ziel- und Gestaltungsprinzipien überführt werden. Eine weitere Spannung, die sich auf die drei unterschiedlichen Ebenen erstreckt, entsteht zwischen dem normativen Wahrheitsanspruch des Christentums und der deskriptiv wahrzunehmenden inter- und intra-religiösen Vielfalt. Letztere führt im religionsdidaktischen Diskurs seit einigen Jahrzehnten dazu, subjekt- und diskursorientierte Lehr-Lernarrangements zu entwickeln und auf religiöse Identitätsbildung und Urteilsfähigkeit zu zielen. Hierdurch bestehen gute Anknüpfungspunkte für eine inklusive Religionsdidaktik. Religiöses

39 Vgl. *Schweiker* 2014 [Anm. 36], der umfangreich das Themenfeld „Kirche“ für den inklusiven Religionsunterricht aufarbeitet.

Lernen ist damit in Schule auf breite Zielareale ausgerichtet, die Binnendifferenzierung, individualisierte und zieldifferente Lernprozesse ermöglichen. Inwiefern damit auch eine schulische Trennung im Religionsunterricht nach Konfessionen obsolet ist, sei hier nur angefragt. Die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu (gemeinsamen) Lerngegenständen sind dabei nicht nur didaktisch, sondern auch theologisch angemessen, da diese religiöse Lernprozesse davor bewahren, kognitiv enggeführt als ein Reden über Religion zu gestalten. Wie sich ein solches binnendifferenziertes Lernen jedoch konkret bei den individuellen Schüler/-innen vollzieht, ist dabei bislang weitgehend ungeklärt.

Eine qualitativ empirische Erforschung solcher binnendifferenzierter Lernprozesse erscheint daher dringend geboten. Die dabei deskriptiv ermittelten Lernprozesse und -ergebnisse könnten dann im Kontext vorliegender Bezugstheorien (inklusive) religiöser Bildung analysiert und reflektiert werden. Eine auf den vorangegangenen theoretischen Überlegungen aufbauende Hypothese ist, dass hierbei ganz

unterschiedliche Modi religiösen Lernens artikuliert werden (konfessionell, religionskundlich, lebenskundlich, ggf. katechetisch), die sich gegenseitig bereichern können, aber die auch in deutlicher Spannung zueinander – und ggf. auch in Spannung zum Bildungsauftrag von Religion in der Schule – stehen. Als weitere Hypothese lässt sich formulieren, dass aus den analysierten Lernprozessen auch Erkenntnisse über Lernfortschritt und aufbauendes religiöses Lernen gewonnen werden können. Diese stellen eine notwendige empirische Basis dar, auf der Lehr-Lernarrangements für inklusives, binnendifferenziertes Lernen und eine vertikale Differenzierung von Kompetenzniveaus konzipiert werden können, die bislang – wie aufgezeigt – weitgehend fehlen. Das Forschungsfeld einer inklusiv orientierten Religionspädagogik ist somit an vielen Stellen noch unbearbeitet. Dass dieses Feld nicht brachliegen darf, sondern dringend bestellt werden muss und reiche Frucht verheißt, dies haben insbesondere die grundlagentheoretischen Erörterungen einer inklusiven Religionspädagogik verdeutlicht (vgl. 1.).

*Dr. Claudia Gärtner
Professorin für Praktische Theologie an
der Technischen Universität Dortmund,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund*