

Einleitung

„Inklusion: Gut gedacht, schlecht gemacht“, so titelten die *Nürnberger Nachrichten* am 5. Juni 2019, um im Untertitel auszuführen, dass sich Bayerns Lehrkräfte von der Integration behinderter Schüler*innen überfordert fühlen.¹ Zehn Jahre nach Ratifizierung des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*² durch die deutsche Bundesregierung zieht der auf die Titel-Schlagzeile bezugnehmende Zeitungsartikel für das bayerische Schulsystem Bilanz, wobei er vor allem die Schwachstellen der Umsetzung von Inklusion in den Fokus rückt. So kommt der Autor zu dem Schluss, dass der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung nicht nur eine Herausforderung darstellt, sondern vielmehr eine Überforderung, wozu er die Äußerung eines mittelfränkischen Förderschulrektors als Beleg anführt: „Die Kolleginnen und Kollegen an den Regelschulen engagieren sich oft weit über das zumutbare Maß, um die auftretenden Probleme zu bewältigen. Das kann auf lange Sicht ohne ausreichende fachliche und personelle Unterstützung nicht funktionieren“³.

In diesen Wahrnehmungen spiegeln sich auch Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen, die 2015 erstmals durchgeführt und 2017 wiederholt wurde und in der die Haltung von Lehrer*innen gegenüber Inklusion im Unterricht erhoben wurde. Dabei bewerteten 54% der befragten Lehrkräfte den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung als sinnvoll – allerdings unter der Voraussetzung, dass dieser inklusive Unterricht durch finanzielle und personelle Ressourcen unterstützt wird. Selbst dann bevorzugten 42% der Lehrkräfte eine separierte Beschulung von Kindern mit Förderbedarf an Förderschulen. Und auch unter den Lehrkräften mit konkreten Erfahrungen im inklusiven Unterricht fand sich mit 38% ein verhältnismäßig großer Anteil von Pädagog*innen, die den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung ablehnten.⁴ Wenngleich eine flächendeckende Überforderung, wie sie die einleitend zitierte und zugespitzte Schlagzeile impliziert, auf der Basis der Forsa-Daten nicht angenommen werden kann, so machen die Untersuchungsergebnisse den-noch deutlich, dass sich 6% der befragten Lehrer durch inklusiven Unterricht überfordert fühlen.⁵ Es knirscht also im Getriebe, wenn es darum geht ein gesellschaftliches Leitbild umzusetzen, in dem „die Vielfalt des menschlichen Lebens anerkannt wird und Freiräume geschaffen sind, in denen Menschen mit und ohne Behinderungen ihre Potenziale ausschöpfen und nach ihren Wünschen und Fähigkeiten selbstbestimmt leben können“⁶, wie es die Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland⁷ aus dem Jahr 2014 ausdrückt.

1 Vgl. *Nürnberger Nachrichten* vom 5.06.2019, S. 1

2 Nachfolgend „UN-BRK“ oder „UN-Behindertenrechtskonvention“ abgekürzt

3 Uli Harms, Leiter des Sonderpädagogischen Förderzentrums in Neuendettelsau, zitiert nach: Schwab (2019), S. 3

4 Vgl. Forsa (2017), S. 2

5 Vgl. a.a.O., S. 5

6 EKD (2014a), S. 21

7 Nachfolgend „EKD“ abgekürzt

Als Teil schulischer Bildung steht auch die Religionspädagogik vor der Aufgabe, religiöse Lehr- und Lernprozesse in inklusiver Perspektive zu gestalten. Möglicherweise kommt der Kirche bei der Umsetzung von Inklusion sogar eine besondere Vorbildfunktion zu, wie der Autor Heribert Prantl in seiner Kolumne zum Pfingstfest 2019 in der *Süddeutschen Zeitung* titelte. Für ihn spiegelt sich besonders im biblisch überlieferten Gemeindeverständnis des Apostels Paulus eine barrierefreie und damit inklusive Gemeinschaftsordnung – ohne Aus- und Abgrenzung. Pfingsten wird in dieser Perspektive zu einem „Fest der Inklusion“⁸. Ausgehend von diesem Vorbild versteht der Kolumnist Inklusion als gesellschaftliche „Realvision“, die von einem christlichen Geist getragen ist, der Menschsein nicht „am Lineal von Ökonomie, Leistungsfähigkeit und Nationalität misst“⁹. Letztlich macht der SZ-Kommentar noch einmal deutlich, dass Inklusion in der öffentlichen Debatte der vergangenen Jahre selten wertneutral diskutiert wurde, sondern sich zu einem häufig emotional aufgeladenen Trendwort entwickelt hat, das – so der emeritierte Sonderpädagoge Otto Speck – für nichts Geringeres als einen sozialetischen Wandel steht, als Synonym für soziale Zugehörigkeit und das Recht auf uneingeschränkte Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen.¹⁰ Von diesem Verständnis ausgehend zeigt sich Inklusion weniger als deskriptiver Begriff denn als normative Beschreibung einer idealen Gesellschaft.¹¹ Auch die Orientierungshilfe der EKD folgt diesem Grundverständnis und erkennt in ihm das Potential, einen „grundlegenden Wandel im gesellschaftlichen Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung“¹² anzustoßen. Entsprechend wird Inklusion auch in pädagogischen Kontexten oftmals mit einem umfassenden Paradigmenwechsel gleichgesetzt, wobei sich die Umsetzungspraxis der *UN-Behindertenrechtskonvention* im Schulsystem als „spannungsvoller, widersprüchlicher Prozess“¹³ darstellt. Dabei ist „inklusive Bildung kein Sonderrecht von Kindern mit einer Behinderung, sondern eine pädagogische Perspektive auf die bestmögliche Förderung eines jeden Kindes“¹⁴. Dass dies für viele Lehrkräfte mit großen Herausforderungen verbunden ist, spiegelt sich nicht nur im eingangs zitierten Zeitungsartikel. Auch in der Fortbildungsarbeit evangelischer Religionslehrkräfte zu Theorie und Praxis eines inklusiven Unterrichts wurde und wird der spannungsvolle Umsetzungsprozess inklusiver Bildung immer wieder deutlich. Die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern¹⁵ begleitet diesen Umsetzungsprozess seit Herbst 2013 mit einem eigenen Referat für Inklusion und heterogene Lerngruppen, das am Religionspädagogischen Zentrum Heilsbrunn¹⁶ angesiedelt ist und das einen Schwerpunkt auf die Vernetzung von Theorie und Praxis in der religionspädagogischen Fortbildungsarbeit und bei der Entwicklung von Konzeptionsbausteinen für einen inklusiven Religionsunterricht setzt. In diesem Kontext nimmt die vorliegende Qualifizierungsarbeit ihren Ausgangspunkt. Mit Beginn meiner Tätigkeit als Referent für Inklusion und heterogene Lerngruppen am RPZ rückten immer wieder die Erfahrungen, Einschätzungen und Anfragen von Religionslehrkräften zur Umsetzung und Praxis inklusiver Bildungsprozesse in den Fokus.

8 Prantl (2019), S. 5

9 Vgl. a.a.O., S. 5

10 Vgl. Speck (2011), S. 61f.

11 Vgl. Grüber (2010), S. 55

12 EKD (2014a), S. 11

13 Möller/Pithan/Schöll/Bücker (2018), S. 15

14 EKD (2014a), S. 111

15 Nachfolgend „ELKB“ abgekürzt

16 Nachfolgend „RPZ“ abgekürzt

Diese Praxiseindrücke von Religionslehrkräften waren Anstoß für das vorliegende Forschungsprojekt und dafür, die Lehrer*innenperspektive auf inklusiven Religionsunterricht empirisch zu untersuchen. Bislang stellt dieses Forschungsfeld für die wissenschaftliche Religionspädagogik einen weißen Fleck dar, der erst nach und nach ausgefüllt wird. Inzwischen liegen erste theoretische wie empirische Untersuchungen vor, die ich auch im Rahmen meiner Dissertation darstelle und diskutiere. Neben der Grundlagenarbeit von Wolfhard Schweiker zu einer Metatheorie des Inklusionsprinzips in religionspädagogischer Perspektive¹⁷ erscheinen dabei auch Bernhard Grümme's Ansatz einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik¹⁸ sowie das Forschungsprojekt von Rainer Möller, Anabelle Pithan, Albrecht Schöll und Nicola Bücken zu den sozialen Deutungsmustern von Religionslehrkräften an Inklusionsschulen¹⁹ besonders relevant.²⁰ Mit ihren Untersuchungen leisten sie einen Beitrag, die Themen Inklusion und Heterogenität in religionspädagogischen Kontexten zu erschließen und zu profilieren und dabei eine an vielen Stellen emotional wie normativ und programmatisch aufgeladene Debatte zu versachlichen und nach wissenschaftlichen Kriterien zu bearbeiten. Dazu will auch die vorliegende Dissertation ihren Beitrag leisten.

Kontext und Fragestellung der Arbeit

Angestoßen wurde die Debatte um Inklusion durch die bereits oben erwähnte *UN-BRK*, in der sich die unterzeichnenden Mitgliedsstaaten dazu verpflichteten, ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“²¹ zu verwirklichen, was auch Auswirkungen auf das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen²² hatte. Dort befasst sich Art. 30 mit der Umsetzung inklusiver Beschulung, wobei einleitend festgehalten wird, dass inklusiver Unterricht ein Entwicklungsziel aller Schulen darstellt.²³ Gleichzeitig wurde die Einrichtung von Schulen mit einem besonderen Profil für Inklusion als Element eines inklusiven Schulsystems eingeführt.²⁴

Auf dieser gesetzlichen Grundlage stehen Schulen und Lehrkräfte vor der Herausforderung, Lernprozesse zu gestalten, in denen „es um die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung eines jeden“²⁵ geht. Der Umgang mit und die Bearbeitung von Vielfalt in pädagogischen Kontexten fordert Lehrkräfte auf unterschiedlichen Ebenen heraus. Ihre Aufgabe besteht darin,

17 Vgl. Schweiker (2017)

18 Vgl. Grümme (2017b)

19 Vgl. Möller/Pithan/Schöll/Bücken (2018)

20 Vgl. Kapitel 5

21 UN-BRK, Art. 24, Abs. 1: Der deutsche Text der UN-BRK übersetzt das englische „inclusion“ mit „Integration“ bzw. „inclusive“ mit „integrativ“. Diese Übersetzung wurde z. B. von Behindertenverbänden kritisiert, was u. a. zur Veröffentlichung einer „Schattenübersetzung“ der UN-BRK neben der offiziellen deutschen Übersetzung führte. Ein Klärungsversuch des Inklusionsbegriffs, der auch eine Abgrenzung zu dem der Integration beinhaltet, findet sich in Kapitel 1.1 des vorliegenden Bandes.

22 Nachfolgend „BayEUG“ abgekürzt

23 Vgl. BayEUG, Art. 30b, Abs. 1

24 Vgl. a.a.O., Art. 30b, Abs. 4; weitere Ausführungen zur bildungspolitischen Umsetzung von Inklusion in Bayern finden sich in Kapitel 1.3 dieser Arbeit.

25 Booth/Ainscow (2003), S. 10

„auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen“²⁶ und sie in ihren individuellen Lernprozessen zu unterstützen, wobei sich diese Förderung nicht nur auf Schüler*innen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt. Vielmehr kann sie auch darin gesehen werden, unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernstile der Schüler*innen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung zu berücksichtigen und dabei auch kooperative Lernformen, die Schüler*innen zu einem Mit- und Voneinander-Lernen anregen, einzubeziehen.²⁷ Damit einhergehen ein Abschied von gleichen Lernzielen und Lernanforderungen für alle Schüler*innen und die pädagogische Aufgabe, Lerninhalte und Lehrpläne diversitätssensibel umzuarbeiten und inklusives Lernen didaktisch wie methodisch umzusetzen.²⁸ Für die verantwortlichen Lehrkräfte leitet sich daraus die Aufgabe ab, inklusive Kompetenzen zu entwickeln, die Wolfhard Schweiker als „Haltungen, Kenntnisse und Fertigkeiten [beschreibt; P.G.], die es ermöglichen, das ‚Miteinander der Verschiedenen‘ mit Herz, Hand und Verstand gelingend gestalten zu können“²⁹. Allerdings konstatiert Schweiker, dass „nicht davon ausgegangen werden kann, dass inklusive Kompetenzen wie Haltungen (Wollen), Kenntnisse (Wissen) und Fertigkeiten (Können) bei den pädagogischen Akteuren schon vorhanden wären“³⁰. Mit seiner These macht Schweiker auf eine Lücke in der empirischen Religionspädagogik aufmerksam, die sich bislang nur sehr spärlich mit der Lehrer*innenperspektive in inklusiv-religiösen Bildungskontexten befasst. Mit ihrer qualitativ ausgerichteten Untersuchung zu den sozialen Deutungsmustern von Religionslehrkräften in inklusiven Schulen legten Möller/Pithan/Schöll/Bücker kürzlich erste Ergebnisse in diese Richtung vor.³¹ Allerdings richtet sich ihr Forschungsinteresse primär auf den Kompetenzbereich der Haltungen und Überzeugungen der befragten Lehrkräfte, während andere Bereiche wie inklusive Kenntnisse und Fertigkeiten nur gestreift werden.

Ähnliches gilt mit Blick auf eine vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband³² im Schuljahr 2011/2012 durchgeführte Befragung seiner Mitglieder zu deren Einstellung gegenüber inklusivem Unterricht³³ und die bereits eingangs erwähnten repräsentativen Forsa-Umfragen von 2015 und 2017³⁴. Sowohl die Erhebung des BLLV als auch die bundesweite Forsa-Untersuchung fokussierten in erster Linie Haltungsaspekte von Lehrer*innen gegenüber Inklusion, wobei sich jeweils für eine knappe Mehrheit der befragten Lehrkräfte eine positive Einstellung identifizieren ließ. Allerdings machen beide Untersuchungen deutlich, dass vor allem die gegenwärtigen Rahmenbedingungen von Lehrer*innen als ungenügend wahrgenommen werden – insbesondere mit Blick auf fachliche Unterstützung, die eigene Aus- und Weiterbildung sowie die materielle Ausstattung der Schulen.³⁵ Ob diese Wahrnehmungen und Einschätzungen auch für den Religionsunterricht und für die Berufsgruppe der Religionslehrkräfte gilt, lässt sich aus beiden Erhebungen nicht ableiten, da die unterrichteten Fächer der befragten Lehrkräfte nicht angegeben werden. Für die Profilierung einer inklusiven

26 Booth/Ainscow (2003), S. 13

27 Vgl. ebd.

28 Vgl. Nord/Luthe (2015), S. 12

29 Schweiker (2017), S. 405

30 A.a.O., S. 215f.

31 Vgl. Möller/Pithan/Schöll/Bücker (2018)

32 Nachfolgend „BLLV“ abgekürzt

33 Vgl. BLLV (2012)

34 Vgl. Forsa (2017)

35 Vgl. BLLV (2012), S. 27f.; Forsa (2017), S. 5

Religionspädagogik können diese Untersuchungsergebnisse damit allenfalls einen marginalen Beitrag leisten. Die vorliegende Dissertation möchte dazu beitragen, diese Lücke zu schließen, indem explizit die Perspektive von Religionslehrkräften auf inklusiven Unterricht in den Fokus rückt. Das Forschungsinteresse gilt dabei den unterrichtlichen Praxisreflexionen von Religionslehrkräften bezüglich religionspädagogischer Inklusionskompetenzen, die über den Kompetenzbereich der Haltung hinausgehend auch Aspekte inklusiver Kenntnisse und inklusiver Fertigkeiten fokussieren. Da eine repräsentative Gesamterhebung dazu jedoch den Rahmen der vorliegenden Qualifizierungsarbeit bei weitem übersteigen würde, gilt es das Forschungsfeld einzugrenzen. Schließlich gestalten sich auch die bildungspolitische Umsetzung der *UN-BRK* und die damit verbundene Konkretion inklusiver Bildung in den sechzehn deutschen Bundesländern mitunter höchst unterschiedlich, weshalb ich an dieser Stelle eine Fokussierung auf den bayerischen Kontext vornehme, um valide Aussagen treffen zu können. Aus diesem Grund werden in die Untersuchung auch ausschließlich Schulen mit dem Profil Inklusion einbezogen, wenngleich grundsätzlich alle Schulen in Bayern in der Pflicht stehen, an der Umsetzung inklusiver Bildung mitzuwirken. Dennoch kann für sogenannte Inklusionsschulen angenommen werden, dass Umfang und Organisation inklusiver Lehr- und Lernsettings hier zum wesentlichen Kern des pädagogischen Alltags gehören, was an anderen Schulen nicht unbedingt der Fall sein muss. Lehrkräfte scheinen hier ein Feld für besonders intensive Praxiserfahrungen mit inklusiven Lehr- und Lernsituationen vorzufinden, weshalb eine Eingrenzung auf diese Schulen sinnvoll erscheint.

Eine weitere Begrenzung wird bezüglich der Religionslehrkräfte vorgenommen, deren Praxisreflexionen ich in meiner Dissertation erheben möchte, da sich auch die unterschiedlichen religionspädagogisch tätigen Berufsgruppen in ihren Profilen heterogen darstellen. Für den Bereich der Grund- und Mittelschulen, die einen Großteil der Profilschulen für Inklusion ausmachen,³⁶ wird der allergrößte Teil des evangelischen Religionsunterrichts von Lehrkräften im Kirchendienst erteilt, also von Pfarrer*innen, Religionspädagog*innen und Katechet*innen. Im Schuljahr 2014/15, in dem ich meine empirische Erhebung durchgeführt habe, wurden 70% des evangelischen Religionsunterrichts durch kirchliche Lehrer*innen erteilt und nur 30% von Lehrkräften im Staatsdienst. Dies erscheint auch daher relevant, da das kirchliche Dienstverhältnis häufig eine besondere Einsatz-situation für die Lehrkräfte mit sich bringt, die in der Regel an mehreren Schulen eingesetzt sind, was sich mitunter auch auf die jeweiligen Praxis-reflexionen der Lehrkräfte auswirken kann.

Aus diesen Überlegungen gilt das zentrale Forschungsinteresse meiner Dissertation der Frage: Wie reflektieren evangelische Religionslehrkräfte im Kirchendienst ihre inklusive Unterrichtspraxis bezüglich religionspädagogischer Inklusionskompetenzen?

36 Im Schuljahr 2013/2014 waren 90% der bayerischen Profilschulen für Inklusion Grund- und Mittelschulen.

Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Zur Bearbeitung dieser Frage wurde mein Forschungsprojekt als explorative empirische Untersuchung konzipiert. Der explorative Charakter resultiert auch daraus, dass im Frühjahr 2014, als ich mit der Konzeption meiner Dissertation begann, keine Untersuchungen vorlagen, die sich explizit auf Religionslehrkräfte im Kontext inklusiver Bildung bezogen. Auch in der Zwischenzeit wurde diese Forschungslücke nur in ersten Ansätzen bearbeitet, so etwa durch die bereits erwähnte Untersuchung von Möller/Pithan/Schöll/Bücker, deren Ergebnisse 2018 veröffentlicht wurden und in der soziale Deutungsmuster und Haltungsaspekte von Religionslehrkräften im Fokus stehen.³⁷

Ausgangspunkt meines Forschungsvorhabens bilden Feldbeobachtungen während mehrerer inklusions-religionspädagogischer Fortbildungsveranstaltungen, die ich seit Herbst 2013 durchgeführt habe. Aus den Eindrücken und Äußerungen der teilnehmenden Religionslehrkräfte wurden Hypothesen formuliert, die im Rahmen einer Fragebogenerhebung und der anschließenden statistischen Auswertung überprüft werden. Leitend ist dabei ein enger, sonderpädagogisch geprägter Inklusionsbegriff, da dieser auch für die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion prägend ist.³⁸ An die Auswertung des quantitativen Datenmaterials schließt sich ein zweiter, qualitativer Erhebungsschritt in Form von Leitfadeninterviews mit Religionslehrkräften, die auch an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, an. Dieser Forschungsschritt scheint notwendig, um die quantitativ gewonnenen Daten zu vertiefen und besser interpretieren zu können, als es allein auf der Grundlage reiner Zahlenwerte möglich wäre. Auch mit Blick auf ein erweitertes Inklusionsverständnis, das neben dem Differenzmerkmal der Behinderung andere Aspekte einbezieht, ermöglicht der qualitative Erhebungsschritt eine Öffnung des Forschungsprojekts. Durch die Triangulation von quantitativen und anschließenden qualitativen Methoden und Daten folgt das Forschungsdesign dem Vertiefungsmodell, wie es Philipp Mayring beschreibt,³⁹ wodurch ein detaillierteres Gesamtbild der Praxisreflexionen kirchlicher Lehrkräfte in inklusiven Kontexten angestrebt wird. Dennoch erhebt das Forschungsvorhaben keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern ist darauf ausgerichtet, Indizien zur inklusiven Praxis des Religionsunterrichts in Bayern abzuleiten, von denen Impulse für weitere Forschungsvorhaben, sowie für die inklusive Unterrichts- und Fortbildungspraxis ausgehen können.

Da die Erhebung nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern sich in Abhängigkeit des vorgegebenen Bildungssystems und in Bezug auf aktuelle Handlungskonzepte von Inklusion gestaltet, beginne ich meine Forschungsarbeit mit einer Standortbestimmung. Diese bemüht sich zunächst darum, den Containerbegriff Inklusion, mit dem gegenwärtig unterschiedliche Vorstellungen von Bildung, Unterricht und Gesellschaft verbunden werden, in religionspädagogischer Perspektive zu schärfen, wozu bildungspolitische, erziehungswissenschaftliche und theologische Blickrichtungen auf Inklusion herangezogen werden. Davon ausgehend werden aktuelle Handlungskonzepte zur Umsetzung von Inklusion in Bildungskontexten betrachtet, die

37 Vgl. Möller/Pithan/Schöll/Bücker (2018)

38 Vgl. a.a.O., S. 15

39 Vgl. Mayring (2001), S. 9

Bezugspunkte in der fachwissenschaftlichen Debatte um eine inklusive Religionspädagogik darstellen, um schließlich Kontexte der bildungspolitischen Umsetzung von Inklusion in Bayern in den Fokus zu rücken, die als Überleitung zur empirischen Erhebung dienen. Im Hauptteil der Arbeit steht zunächst die explorative empirische Studie mit ihrer Methoden-triangulation aus quantitativen und qualitativen Ansätzen im Mittelpunkt, an die sich eine Diskussion der aktuellen religionspädagogischen Forschung zu einer inklusiven Religionspädagogik anschließt, in die ich auch eigene Untersuchungsergebnisse einbeziehe. Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung mit Blick auf die zentrale Forschungsfrage zusammengefasst und diskutiert. Dabei werden auch Schlaglichter auf Forschungsfragen gerichtet, die sich ausgehend von dieser Arbeit zeigen und deren Bearbeitung zur Profilierung einer inklusiven Religionspädagogik notwendig erscheint.

1. Standortbestimmung: Inklusion als (religions-) pädagogisches Handlungsprinzip

Seit März 2009 ist die *UN-BRK* für Deutschland rechtsverbindlich und seitdem werden Konsequenzen und Maßnahmen zur Umsetzung der Konvention und ihres Ziels der umfänglichen Partizipation von Menschen mit Behinderung für die öffentliche Bildung diskutiert. Daran beteiligen sich auch Kirche, Theologie und Religionspädagogik, wobei etwa das aktuelle Bildungskonzept der ELKB deutlich macht, dass die Zielrichtung, die sich mit der *UN-BRK* verbindet, nicht nur „auf eine ‚Integration‘ behinderter Menschen in bestimmte gesellschaftliche Strukturen“¹ ausgerichtet ist, sondern umfassender zu verstehen ist als „eine veränderte Sicht auf Menschsein in Gleichheit und Differenz: Die Gleichwertigkeit der Menschen artikuliert sich demnach gerade in ihrer Verschiedenheit – jede(r) ist besonders und auf je eigene Weise begabt“². Trotz dieses umfassenden Verständnisses ist zu beobachten, dass die Impulse zur Bearbeitung von Inklusion in religions-pädagogischen Kontexten in den vergangenen Jahren vor allem von einer sonderpädagogisch ausgerichteten Religionspädagogik³ und einer heterogenitätssensiblen allgemeinen Pädagogik, wie sie etwa in Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* vorliegt,⁴ ausgingen. Auf dieser Grundlage entwickelte Thorsten Knauth eine Arbeitsdefinition inklusiver Religionspädagogik. Diese versteht er als

„ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, religiöse, geschlechtsbezogene *Gemeinsamkeiten und Differenzen* als bedeutsam für *Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen* von religiösen Bildungsprozessen erachtet. Es werden Differenzen und Gemeinsamkeiten reflektiert und in die Gestaltung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einbezogen, 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“⁵.

Mit seiner Definition macht Knauth deutlich, dass Inklusion in religions-pädagogischer Perspektive nicht nur ein gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung fokussiert. Wenngleich entscheidende Impulse von der *UN-BRK* ausgingen und demnach ein sonderpädagogischer Blick auf Inklusion auch in religionspädagogischen Kontexten an vielen Stellen in den Vordergrund tritt, ist die fachwissenschaftliche Debatte mittlerweile an einem erweiterten Inklusionsverständnis ausgerichtet, das auch andere Differenzmerkmale neben dem der Behinderung einbezieht.⁶

An diesen einleitenden Skizzen wird deutlich, dass sich der Inklusionsbegriff weder selbsterklärt,⁷ noch ist er eindeutig definiert – wenngleich er

1 ELKB (2016), S. 28

2 Ebd.

3 Vgl. Möller/Pithan/Schöll/Bücker (2018), S. 21

4 Vgl. Prengel (2006)

5 Knauth (2015), S. 53 (Hervorhebungen im Original)

6 Vgl. Nord (2016), Sp. 1168

7 Vgl. Schweiker (2017), S. 47

sich in pädagogischen und gesellschaftspolitischen Debatten schnell etabliert hat:⁸

„Es gibt vielmehr sehr unterschiedliche Auslegungen und Akzentsetzungen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, Politikbereichen und praktischen Handlungsfeldern.“⁹

Diese begriffliche Weite verlangt für die vorliegende Arbeit eine Klärung dessen, welche Bedeutungsdimensionen sich mit dem Containerbegriff Inklusion verbinden und inwiefern diese die Profilierung einer inklusiven Religionspädagogik betreffen. Die nachfolgenden Ausführungen dazu verstehen sich nicht als erschöpfende fachwissenschaftliche Erörterung des Inklusionsbegriffs, sondern stecken einen Referenzrahmen zum Umgang mit Inklusion in religionspädagogischen Kontexten ab, da davon auszugehen ist, dass dieser Rahmen auch für die empirische Erhebung meiner Arbeit und die Praxisreflexionen der befragten Religionslehrer*innen relevant ist. Neben einer Einordnung des Inklusionsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive skizziere ich in diesem Kapitel mit dem kanadischen *Equity Foundation Statement* und dem aus Großbritannien stammenden *Index for Inclusion* exemplarisch zwei pädagogische Handlungskonzepte zur Umsetzung von Inklusion. Weiterhin rücken Darstellungen zur bildungspolitischen Umsetzung von Inklusion in Bayern und zum evangelischen Religionsunterricht in den Fokus, so dass dieses Kapitel als Standortbestimmung meiner explorativen Untersuchung gelesen werden kann.

1.1 *Annäherungen an den Inklusionsbegriff in religionspädagogischer Perspektive*

Gegenwärtig verbinden sich mit der Verwendung des Begriffs Inklusion Zielperspektiven von vollumfänglicher Teilhabe und Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen für Menschen, die davon bislang ausgeschlossen waren oder für die Teilhabe und Partizipation mit deutlichen Barrieren verbunden waren. Inklusion korrespondiert damit mit einem selbstverständlichen Einbezogenensein in gesellschaftliche Systeme und Prozesse.¹⁰ Seinem Ursprung nach drückt Inklusion allerdings genau das Gegenteil aus, da sich der Inklusionsbegriff auf das lateinische Verb *includere* zurückführen lässt, das mit Einschließung, Einsperrung oder Einkerkering übersetzt werden kann und mit dem sich für die davon betroffenen Personen ausschließlich negative Erfahrungen der Disziplinierung und Bestrafung verbanden.¹¹ Seine heutige Wortbedeutung als Einbeziehung und Zugehörigkeit gewinnt der Inklusionsbegriff vor allem durch seine Verwendung in den Sozialwissenschaften.¹² Seit den 1970er Jahren werden Inklusion und Exklusion hier als Interaktionsprozesse zwischen Individuum und gesellschaftlichen Subsystemen bearbeitet, um den Zugang und die Ausgrenzung von gesellschaftlichen

8 Vgl. Wansing (2015), S. 43

9 Ebd.

10 Vgl. EKD (2014a), S. 22

11 Vgl. Schweiker (2017), S. 35f.

12 Vgl. a.a.O., S. 46

Systemen wertneutral zu beschreiben.¹³ In Bildungskontexten ist der Inklusionsbegriff allerdings primär durch die *UN-BRK* und ihren Artikel 24 geprägt, mit dem sich die unterzeichnenden Vertragsstaaten dazu verpflichten, ein inklusives bzw. integratives Bildungssystem umzusetzen.¹⁴

Für die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung stößt die *UN-BRK* Prozesse an, die auf eine tolerante und vielfältige Gesellschaft abzielen, „in der alle mit ihren jeweiligen Fähigkeiten und Voraussetzungen wertvoll sind“¹⁵. Entsprechend beschreibt sie in ihrem Vorwort zur amtlichen deutschen Übersetzung der *UN-BRK* Inklusion als Leitbild der Konvention.¹⁶ Rein quantitativ lässt sich diese Einschätzung allerdings nicht untermauern, denn in der offiziellen deutschen Übersetzung fehlt das Wort Inklusion gänzlich¹⁷ und auch in der rechtsverbindlichen englischen Textfassung tauchen die Begriffe *inclusion* bzw. *inclusive* lediglich zehnmal in den insgesamt fünfzig Artikeln auf. Darüber hinaus definiert die *UN-BRK* den Begriff der Inklusion nicht explizit, weshalb eine nähere Begriffsbestimmung nur implizit aus dem Text der *UN-BRK* und anderen Quellen abgeleitet werden kann.¹⁸ Von entscheidender Bedeutung scheinen dabei die Ausführungen in Artikel 3 der *UN-BRK*, die den Inklusionsbegriff unmittelbar mit dem Grundsatz der „volle[n] und wirksame[n] Teilhabe“¹⁹ verbinden. Darüber hinaus werden in diesem Artikel weitere Grundprinzipien benannt, die für die *UN-BRK* leitend sind und die Bedeutungsdimensionen des Inklusionsbegriffs prägen. Mit ihrer Ausrichtung an den Prinzipien der Achtung der Menschenwürde, der Nichtdiskriminierung, der Achtung und Akzeptanz menschlicher Vielfalt, der Chancengleichheit, der freien Zugänglichkeit bzw. der Barrierefreiheit, der Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie der „Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität“²⁰ konkretisiert und präzisiert die *UN-BRK* die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungserfahrungen. Die *UN-BRK* formuliert damit keine Sonderrechte für Menschen mit Beeinträchtigung, sondern fokussiert deren Schwierigkeiten beim Zugang zu den genannten Grundrechten.²¹ Dabei wird der Inklusionsbegriff häufig mit einem bildungspolitischen Paradigmenwechsel gleichgesetzt, was insofern nachvollziehbar ist, als dass die *UN-BRK* eine Umkehrung der Denkrichtung vornimmt, indem nicht mehr eine Anpassungsleistung des einzelnen Kindes zur Voraussetzung von Zugehörigkeit wird, sondern das System Schule in der Pflicht steht, sich an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen anzupassen:

13 Vgl. Stichweh (2013)

14 Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (Hrsg.) (2017), S. 21

15 Vgl. a.a.O., S. 2

16 Vgl. ebd.

17 In der offiziellen deutschen Textfassung werden die englischen Begriffe *inclusion* bzw. *inclusive* mit *Integration*/ *Einbeziehung* bzw. *integrativ* übersetzt.

18 Vgl. Schweiker (2017), S. 73: An dieser Stelle sei auf die ausführliche Untersuchung von Wolfhard Schweiker verwiesen, die hier nicht in ihrer Ausführlichkeit nachgezeichnet oder wiederholt werden kann, die aber u. a. eine intensive Bestimmung des Inklusionsbegriffs in rechtswissenschaftlicher Perspektive vornimmt und damit eine wichtige Grundlage für die aktuelle Debatte um Inklusion in allgemein- und religionspädagogischen Kontexten liefert.

19 Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (Hrsg.) (2017), S. 9

20 A.a.O., S. 10

21 Vgl. Wunder (2009)