

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Pastoraltheologie* 101 (2012). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schweiker, Wolfhard

Inklusiver Religionsunterricht: Einführung und ausgewählte Grundlagen

in: *Pastoraltheologie* 101 (2012), pp. 113–130

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

URL: <https://doi.org/10.13109/path.2012.101.3.113>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Pastoraltheologie* 101 (2012) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schweiker, Wolfhard

Inklusiver Religionsunterricht: Einführung und ausgewählte Grundlagen

in: *Pastoraltheologie* 101 (2012), S. 113–130

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

URL: <https://doi.org/10.13109/path.2012.101.3.113>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Inklusiver Religionsunterricht

Einführung und ausgewählte Grundlagen

Wolfhard Schweiker

Inclusive Religious Education: Introduction and Selected Basic Principles. The article informs on backgrounds of the concept of inclusion in school education and religious education. Successful inclusive learning requires changes in structure, profession and attitude on all levels. Inclusive didactics works with internal cooperative differentiation and the whole range of perception, action, visibility and abstraction.

Einleitung

Inneres Zwiegespräch: „So, jetzt noch meinen Reli-Unterricht für morgen vorbereiten! Ach, es ist schon wieder so spät. Shit! Eigentlich bräucht' ich jetzt das Sofa oder gleich mein Bett. Der Tag hat doch ziemlich an mir genagt. Die Konfis waren wieder dermaßen aufgedreht.... Ich spür auch, wie mir das Seelsorgegespräch bei Frau M. noch heftig im Magen liegt! Und wie willst du um Himmels willen die Personalprobleme in der Kita lösen? Mag gar nicht dran denken. Also, jetzt aber, morgen bei den 7ern und 8ern: Was machst du da? Die Einheit „Evangelisch-Katholisch“ abschließen! Okay, die war nicht der Renner, aber was will ich denn erwarten bei zwei Jahrgängen in einer Klasse und in *dem* pubertären Alter. Und jetzt kriegst du demnächst auch noch Kids mit Handicaps dazu, die sehen schlecht, haben Lernschwierigkeiten, sind noch „verhaltensorigineller“ als der Rest. Dann muss ich wohl auch noch Sonderschule spielen! Oder? Mir reicht's so schon dicke. Da kannst du ja gleich für alle 'ne Einzelbetreuung machen, mit göttlicher Ubiquität oder so. Oder wenn ich dann ne sonderpädagogische Förderkraft in die Klasse reinkrieg. Mit der muss du dann auch erst mal klarkomme. Jetzt aber mal eins nach dem andern: Morgen, wie mach' ich es da?“

Wie kann Religionsunterricht (RU) in einer bunt gemischten Lerngruppe gelingen? Was muss ich als Lehrkraft berücksichtigen? Welche didaktischen Grundsätze sind für mich leitend? Auf welche methodischen Zugänge und personelle Ressourcen kann ich mich stützen? Wie gelingt es mir, meinen Schülerinnen und Schülern (SuS) in ihrer individuellen Verschiedenheit gerecht zu werden? Und nicht zuletzt: Wie lassen sich diese schulischen Anforderungen mit dem Pfarrberuf vereinbaren?

Dieser Beitrag möchte mit einer kurzen Einführung in den inklusiven Religionsunterricht erste Schritte auf dem Weg der Beantwortung dieser Fragen gehen.

Eine ausführlichere Grundlegung findet sich im Basisband der „Arbeitshilfen Religion inklusiv“¹.

Die bunte Vielfalt unserer pluralen Welt und multikulturellen Gesellschaft hat im Zuge der Globalisierung längst die Klassenzimmer erreicht. In ihnen werden Schülerinnen und Schüler (SuS) unterschiedlicher Milieus, Kulturen, Lebensalter, religiöser Sozialisationen und Begabungen unterrichtet – ganz gleich, ob dies als wünschenswert empfunden wird oder nicht!

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) hat sich die Bundesrepublik Deutschland im März 2009 verpflichtet, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten². Damit ist das Recht von SuS mit Behinderung auf ungeteilte Teilhabe und auf Nichtaussonderung im Schulwesen gestärkt. Die Verpflichtung, dieses grundlegende Menschenrecht in allen Lebensbereichen zu realisieren, wird die Schulen, das Lehren und Lernen, aber auch die Kirchengemeinden verändern. SuS mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen werden in Zukunft gleichberechtigt mit dabei sein. Mit diesem Veränderungsprozess verknüpft sich auch die Hoffnung, dass unser Land nach den PISA-Fortschritten der letzten Jahre in Kürze auch im Feld der „sozialen Gerechtigkeit“ aus dem Mittelmaß heraustreten wird (Platz 15 OECD).

Das Lernen in heterogenen Gruppen drängt sich nicht nur aufgrund der Pluralität unserer Gesellschaft, der allgemeinen Menschenrechte und des christlichen Menschenbildes unausweichlich auf. Gemeinsames Lernen ist auch aus pädagogischen und religionspädagogischen Gründen unverzichtbar. Denn in einer Berufs- und Lebenswirklichkeit, in der ich Geschäftspartner/innen oder Mitmenschen aus aller Welt begegne, mit ihnen skype, chatte, maile, simse, live stream, muss ich mich auf den Umgang mit Diversität verstehen. Dies bedeutet: Ich muss den Umgang mit der Andersartigkeit des Anderen einüben und die Verständigung über Grenzen hinweg erlernen. Wie könnte ich dies leichter tun als in einer Lerngruppe, in der Diversität real gelebt und im täglichen „Miteinander der Verschiedenen“³ praktisch erlernt wird. Durch das selbstverständliche Miteinander werden zentrale Kompetenzen erworben: Berührungängste gegenüber

¹ *Wolfhard Schweiker*, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von *Hartmut Rupp / Stefan Hermann*, Stuttgart 2012. Dieser Beitrag stützt sich im Wesentlichen auf diesen Basisband.

² *Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.)*, Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument, in leichter Sprache), Berlin 2010, 35.

³ *Anita Müller-Friese*, Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim 1996.

dem Fremden werden abgebaut, Handlungssicherheiten im Umgang mit Andersartigkeit angeeignet, Haltungen der Wertschätzung gegenüber Menschen aller Couleur erworben, vielfältige Kommunikationsformen erlernt und ein Verständnis für fremde Glaubensformen und Religionen aufgebaut.

Auf der Ebene des Bekenntnisses zur Inklusion und zur Bildungsgerechtigkeit herrscht ein breiter gesellschaftlicher Konsens. Niemand möchte Selektion, Ausgrenzung, Stigmatisierung und soziale Diskriminierung. Der Deutsche Bildungsrat⁴ bekennt sich schon seit fast vier Jahrzehnten zur integrativen Beschulung. Die EKD-Synode hat im Herbst 2010 ein klares Plädoyer verabschiedet: „*Bildungsgerechtigkeit ist unvereinbar mit Ausgrenzung* – deshalb fordern wir umfassende Neuansätze für eine inklusive Bildung“⁵. Zuvor hatten sich viele Verbände, auch kirchliche, eindeutig positioniert. Exemplarisch sei die Stellungnahme der Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg zitiert: „Wir arbeiten mit an Wegen zu einer schulischen Differenzierung ohne Stigmatisierung. Wir wollen längeres gemeinsames Lernen durch noch weiterzuentwickelnde Differenzierungskonzepte ermöglichen – möglichst bis zur 10. Klasse“⁶.

1. Grundlagen einer inklusiven Pädagogik

Die Bildungsdoktrin, von der die bundesrepublikanischen Schülergenerationen geprägt wurden, lautet: Je spezialisierter die Schule, je differenzierter die Förderung und je homogener die Gruppe, desto größer ist der Lernerfolg. Sie hat zur Bildung von sogenannten homogenen Klassen geführt und die schulische Aussonderung von SuS mit besonderem Förderbedarf billigend in Kauf genommen. Der konfessionelle RU hat sich dieser Praxis uneingeschränkt angeschlossen. Nun gilt es, im Unterricht Voraussetzungen zu schaffen, die es allen SuS unabhängig von ihren individuellen Besonderheiten ermöglichen, gemeinsam zu lernen. Dies ist der Versuch, jedes Kind, so wie es ist, aufzunehmen und anzunehmen. Es steht an, von der Vorstellung Abschied zu nehmen, die Förderung der SuS sei in sogenannten homogenen Klassen am besten zu verwirklichen. Es gilt wahrzunehmen, dass jede Lerngruppe an jeder Schule heterogen ist. Denn

⁴ Deutscher Bildungsrat, Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

⁵ *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit, 3. Tagung der 11. Synode der Ev. Kirche in Deutschland 7. bis 10. November in Hannover, Hannover 2010, 6.

⁶ *Evangelische Landeskirche in Baden / Evangelische Landeskirche in Württemberg* (Hg.), Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Perspektiven der Evangelischen Landeskirchen für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg, Karlsruhe / Stuttgart 2009, 8.

jede Lerngruppe besteht aus einzigartigen Persönlichkeiten mit individuellen Begabungen, Bedürfnissen, Leistungsmöglichkeiten und Interessen. Die unverwechselbaren Persönlichkeiten der SuS – nicht der imaginierte Normalschüler – bilden den neuen Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts.

Inklusive Pädagogik versucht die Lernbedingungen so zu gestalten, dass jede Person in ihrer unverwechselbaren Einzigartigkeit unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten als vollwertiges Mitglied (*full membership*) wahrgenommen und so unterstützt wird, dass niemand aus der Gemeinschaft herausfällt. Ausgrenzung wird von Anfang an vermieden. Die Inklusion vollzieht einen Paradigmenwechsel von der Außenperspektive eines nichtbehinderten Menschen zur Innenperspektive eines jeden Menschen, der sich und andere in gleicher Weise zugehörig fühlt, weil auch er verschieden ist.

Die inklusive Pädagogik steht im Kontext einer „Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit“, wie sie von Annedore Prengel⁷, Andreas Hinz⁸ und Ulf Preuss-Lausitz⁹ in drei unabhängigen Werken aus dem Jahre 1993 mit dem Fokus auf die drei Felder Interkulturelle Pädagogik (1), Feministische Pädagogik (2) und Integrationspädagogik (3) entwickelt wurde. Das Ziel dieser Pädagogik der Vielfalt ist, dass Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit voneinander lernen und miteinander leben, indem eine Kultur der Akzeptanz von Heterogenität entwickelt wird¹⁰. Über das Bildungswesen hinaus wird eine Gesellschaft angestrebt, die sich durch Ambiguitätstoleranz, Teilhabechancen und Wertschätzung von Vielfalt auszeichnet. Prengel bemängelt, dass in der europäischen Kultur zwar eine lebendige Auseinandersetzung mit Gleichheitskonzepten stattgefunden hat, aber keine Tradition von Vielfalts- und Verschiedenheitskonzepten entwickelt wurde.

Die Pointe in Prengels Vielfaltskonzept ist: „Erst in Verbindung mit der Wertschätzung von Heterogenität wird Gleichheit wirklich uneingeschränkt gültig“¹¹. Unterschiedlichkeit wird gleich wertgeschätzt. In diesem Sinn spricht sie von „egalitärer Vielfalt“.

⁷ Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Aufl. 2006.

⁸ Andreas Hinz, Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation, Hamburg 1993.

⁹ Ulf Preuss-Lausitz, Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim 1993.

¹⁰ Siehe Prengel 2006 (Anm. 7), 28.

¹¹ Prengel 2006 (Anm. 7), 50.

2. Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt

Die oben genannten Grundgedanken der inklusiven Pädagogik gelten auch für die inklusive Religionspädagogik. Darüber hinaus basiert ein so ausgerichtetes religionspädagogisches Bildungskonzept auf konfessionellen Traditionen und theologischen Begründungen.

Einzelne Schritte in Richtung einer inklusiven Religionspädagogik und eines inklusiven RU wurden in den vergangenen zwanzig Jahren schon unternommen¹². Sie lassen sich im Lesebuch „Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion“ in einer Auswahl an Schriften nachvollziehen¹³. Die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ mit einem Basisband¹⁴ und einem ersten Praxisband¹⁵ ist ein weiterer fachdidaktischer Schritt auf dem Weg zu einem gemeinsamen Religionsunterricht in Vielfalt. Eine pädagogisch-theologische Grundlegung eines Gesamtkonzepts des inklusiven RU und einer inklusiven Religionspädagogik steht jedoch noch aus.

Zu den Differenzmerkmalen in der Pädagogik der Vielfalt gehört neben Alter, Geschlecht, Kultur, Ethnie und Begabung bzw. Behinderung auch die Religion. Der im Grundgesetz (Art. 7,3) begründete konfessionelle RU ermöglicht einen Unterricht nach der Vielfalt der Religionen und Konfessionen. Er trägt der Unterschiedlichkeit der Bekenntnisse und Traditionen Rechnung. Zugleich wird der Unterricht nicht gemeinsam bzw. konfessionell-kooperativ, sondern i.d.R. in separaten Konfessionsgruppen erteilt. Was bedeutet dies für einen inklusiven konfessionellen RU? Jedenfalls nicht die Auflösung von Vielfalt und Differenz in einem gleichmachenden Religionskunde-Unterricht! Die unterschiedlichen Stimmen der Religionsgemeinschaften sollen in ihrer Verschiedenheit authentisch zur Sprache kommen können, so dass SuS nicht nur etwas *über* Religion erfah-

¹² Siehe u.a. *Gottfried Adam / Annabelle Pithan* (Hg.), *Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns*. Dokumentationsband des dritten Würzburger religionspädagogischen Symposiums, Münster 1993. *Anita Müller-Friese*, *Miteinander der Verschiedenen*. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim 1996. *Müller-Friese, Anita*, *Miteinander leben lernen*. Gemeinsamer Religionsunterricht an Grundschulen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. Unterrichtsbausteine zu den Themen: Weihnachten, sich selbst und andere wahrnehmen, Angst und Geborgenheit. (Hg. RPZ der EKHN, Schönberger Hefte, Folge 17, Sonderband) 1997. *Anita Müller-Friese*, *Vom Rand in die Mitte*. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart 2001. *Annabelle Pithan / Gottfried Adam / Roland Kollmann* (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik*, Gütersloh 2002.

¹³ *Annabelle Pithan / Wolfhard Schweiker* (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion*. Ein Lesebuch, Münster 2011.

¹⁴ *Schweiker* 2012 (Anm. 1).

¹⁵ *Anita Müller-Friese*, *Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I*. Praxisband: *Bibel – Welt und Verantwortung*. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von *Hartmut Rupp / Stefan Hermann*, Stuttgart: Calwer Verlag 2012.

ren, sondern von überzeugten Lehrerinnen und Lehrern (LuL) überzeugend von ihrer Religion lernen. Dies gebietet der Grundsatz, die Verschiedenheit (der Religionsgemeinschaften) gleich wertzuschätzen (*all different – all equal*). Der gleiche Wert der Konfessionen und Religionen spiegelt sich in unserem Land bis dato noch nicht in der schulischen Landschaft des konfessionellen RU wider. In Finnland z.B. ist jede Schule verpflichtet, einen konfessionellen RU anzubieten, sobald mindestens drei SuS der gleichen Konfession oder Religion dies wünschen. Damit wird gewährleistet, dass sich die Vielfalt der religiösen Bekenntnisse auch im Bildungskontext Schule widerspiegelt.

Nach dem Grundsatz der Gemeinsamkeit des Lernens ist jedoch auch zu gewährleisten, dass die authentischen Stimmen der Religionsgemeinschaften in der Separierung nicht ungehört verhallen. Sie müssen stärker gegenseitig gehört werden und miteinander ins Gespräch kommen. Das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen ist ein konstitutiver Bestandteil eines inklusiven konfessionellen RU. Er braucht immer auch die anderen. Die Medaille des inklusiven RU weist somit die beiden Seiten auf: Eine konfessionelle nach innen gerichtete und die konfessionell kooperative sowie eine interreligiös nach außen gerichtete Seite. Konfessioneller RU sollte darum in einer eigenständigen, kooperativen Fächergruppe organisiert sein, der sowohl das authentische Lernen von der eigenen Religion bzw. Konfession als auch mit den anderen Religionen und Konfessionen ermöglicht. Der konfessionelle Religionsunterricht und das konfessionell-kooperative sowie interreligiöse Lernen müssen unter den Vorzeichen der Inklusionspädagogik neu bedacht werden. Das konfessionell-kooperative Modell in Baden-Württemberg ist ein innovativer Ansatz, der Richtungweisend sein könnte¹⁶. Auf dem Weg zu einer religiösen Bildung, die dem religionspezifischen Lernen nach dem Grundsatz der Differenz und dem interreligiösen Lernen nach dem Grundsatz des gemeinsamen Lernens in gleicher Weise gerecht wird, sind noch viele Schritte zu bedenken und zu vollziehen. Die rechtlichen, theologischen und pädagogischen Begründungen¹⁷, warum diese Schritte auf dem Weg der Inklusion zu beschreiten sind, können im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter dargelegt werden.

¹⁶ *Vereinbarungen der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der Kirchen in Baden-Württemberg* (Hg.), *Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht*, 2005/2009. In: www.fachverband.info/texte/schule-interko.pdf (aufgerufen: 12.12.2011).

¹⁷ Siehe dazu u.a. *Karl Ernst Nipkow*, *Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“*, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 4/ 2005, 122–131 und *Schweiker* 2012 (Anm. 1), 12–16.

3. Inklusives Lernen - geht das? Rahmenbedingungen und empirische Befund

Praktische Erfahrungen an Förderschulen und vergleichende wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Eingliederung nicht durch Ausgliederung erreicht werden kann¹⁸. Zahlreiche empirische Studien weisen darüber hinaus auch eine mangelnde Effizienz der Sonderbeschulung nach. Das Argument, leistungsschwache SuS könnten im „Schonraum“ der Förderschule besser gefördert werden und ein positives Selbstkonzept entwickeln, wird in der Untersuchung von Brigitte Schumann¹⁹ zur Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen widerlegt und als „Schonraumfalle“ problematisiert. Die Sonderbeschulung ist für SuS nachweislich mit Etikettierungs-, Stigmatisierungs- und Diskriminierungseffekten und geringeren Berufsaussichten sowie Lebensperspektiven verbunden. Behinderung wird durch die Zuschreibungsprozesse des zehngliedrigen Sonderschulsystems teilweise sogar erst produziert.

3.1 Bedenken und Befürchtungen

Trotz negativer Effekte der Sonderbeschulung werden auch kritische Anfragen an das inklusive Lernen und an eine Schule für alle gestellt, zum Beispiel:

- Geht das gemeinsame Lernen nicht zu Lasten aller SuS und besonders der Leistungsstärkeren?
- Ist die Sonderbeschulung dabei nicht das geringere Übel?
- Wird die gemeinsame Beschulung nicht zu einem Sparmodell?
- Bleibt die Qualität der sonderpädagogischen Förderung beim inklusiven Lernen nicht auf der Strecke?
- Ist Inklusion nicht eine Einheitsideologie, die der illusorischen Vorstellung verfällt, alle Menschen müssten jederzeit alles gemeinsam tun und jede/r müsste jede/n mögen?
- Ist der Umbau zu einem inklusiven Schulsystem nicht viel zu aufwändig?
- Ist das gemeinsame Lernen nicht teurer als das in Förderschulen und allgemeinen Schulen getrennte Lernen?
- Lässt der inflationäre und emphatische Gebrauch der Metapher „Inklusion“

¹⁸ Siehe Hans Eberwein / Johannes Mand (Hg.): *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*, Bad Heilbrunn 2008, 46.

¹⁹ Brigitte Schumann, „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn, 2007.

nicht eher darauf schließen, dass ihm eine Realitätsflucht zugrunde liegt?²⁰

Diese kritischen Anfragen müssen ernst genommen werden. Sie sind nicht nur Befürchtungen. Sie sind dort immer wieder Realität, wo Integration bzw. Inklusion gut gedacht, aber schlecht gemacht wird.

Soll das gemeinsame Lernen gelingen, müssen umfassende Voraussetzungen und Rahmenbedingungen auf allen Ebenen geschaffen werden. Unter welchen Bedingungen Inklusion erfolgreich realisiert werden kann, darüber geben u.a. empirische Studien Auskunft. Sie bieten unterschiedliche Antworten auf die oben genannten Bedenken.

Der aktuelle Forschungsstand belegt eindeutig, dass die Integrationsfrage in den Untersuchungen der letzten Jahrzehnte ausschließlich „pro Integration bzw. Inklusion“ entschieden wurde. Die wichtigsten wissenschaftlichen Studien gehen auf die Integrations- und Inklusionsforscher/innen Hans Eberwein, Georg Feuser, Andreas Hinz, Jakob Mut, Ulf Preuss-Lausitz, Alfred Sander und Jutta Schöler zurück²¹.

Damit inklusives Lernen in der Schule gelingen kann, müssen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dazu ist die im Folgenden skizzierte inklusive Didaktik bei Weitem nicht zureichend. Die UN-BRK (Art. 24, Abs. 3)²² spricht von angemessenen Maßnahmen (appropriate measures), die von den Vertragsstaaten ergriffen bzw. angemessene Vorkehrungen (measurable accommodation), die getroffen werden müssen. Diese betrifft das gesamte Spektrum des Schulwesens vom Makro- bis zum Mikrosystem. Es umfasst Strukturveränderungen des Bildungssystems, Schulgesetzreformen, die Neuausrichtung der Lehrerqualifizierung, Analyseinstrumente²³, eine angemessene Gestaltung der Lernumgebung und vieles mehr²⁴. Da die Entwicklung der schulischen Rahmenbedingungen und Vorkehrungen für das inklusive Lernen nicht primär in pastoraler Verantwortung liegt, wird der Schwerpunkt bei diesem Beitrag die Religionsdidaktik und die vernetzte, interdisziplinäre Zusammenarbeit gelegt.

²⁰ Vgl. *Otto Speck*, *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München, 2010, 135.

²¹ Die Literaturnachweise für die einzelnen empirischen Studien finden sich in *Preuss-Lausitz*, *Integrationsforschung: Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven*, in: *Hans Eberwein/Sabine Knauer*, *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam: Ein Handbuch*. Weinheim / Basel 2009, 458-470 und in *Pithan / Schweiker* 2011 (Anm. 13), 47f.

²² Siehe *Beauftragter* 2010 (Anm. 2), 36, 38 und Art. 5, Abs. 3 (ebd. 18).

²³ Siehe z.B. *Tony Booth / Mel Ainscow*, *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearb. und hg. von Ines Boban und Andreas Hinz, Halle-Wittenberg 2003 (Bezug: hinz@paedagogik.uni-halle.de)

²⁴ Siehe *Eberwein/Mand* 2008 (Anm. 18) oder *Schweiker* 2012 (Anm. 1), 20-29.

3.2 Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Vernetzung

Gemeinsamer Unterricht braucht eine gemeinsame Verantwortung. Eine Schule, die alle SuS ganzheitlich in allen Lebensbezügen wahrnimmt, braucht auch alle Professionen, d.h. alle Professionen, die sich auf die besonderen Bedürfnisse von SuS spezialisiert haben. Denn keine Lehrkraft, auch keine Religionslehrkraft kann alles können. Und das ist auch gut so! Es ist nicht möglich und auch gar nicht nötig, sich auf das Fach Religion, die Altersgruppe und darüber hinaus auch noch auf alle Lernschwierigkeiten, psychischen Probleme, sozialen Schwierigkeiten, Behinderungsformen usw. zu spezialisieren. Aber es ist nötig im Sinne der Lehrarentlastung und der individuellen Schülerförderung, dass für die unterschiedlichen SuS-Bedürfnisse Experten/innen in erforderlichem Umfang in der Schule zur Verfügung stehen oder als externe Schulpartner erreichbar sind, z.B.

- Sozialarbeiter/innen
- Schulpsychologen/innen
- Schulseelsorger/innen; Pfarrer/innen
- Sonderpädagogen/innen unterschiedlicher
- Fachrichtungen
- Therapeuten/innen (für SuS mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten)
- Lernberater/innen und / oder Beratungslehrer/innen
- Assistenten/innen / Schulbegleiter/innen
- Krankenschwestern, Pfleger/innen, Schulärzte

Entsprechende personelle Ressourcen sind bei den Schulverwaltungen, Förder- und Beratungszentren sowie den Kirchen (z.B. Schulseelsorge/ -pastoral) zu beantragen. Entscheidend ist, dass Lehrkräfte, u.a. die Pfarrer/innen im RU durch diese multiprofessionellen Fachkräfte in ihrem Unterricht nach den jeweiligen Erfordernissen kontinuierlich beratend und hilfreich unterstützt werden. Eine geregelte, enge Kommunikation zwischen SuS, Lehrerkollegium, interdisziplinärem Team, Eltern und außerschulischen Partnern ist wesentlich, um den Lernbedürfnissen der einzelnen Mädchen und Jungen gerecht zu werden. Dabei werden die unterschiedlichen Sichtweisen und fachlichen Perspektiven ausgetauscht.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit braucht Zeit für Absprachen und Planungen. Sie ist zugleich aber auch mit einer spürbaren Lehrarentlastung verbunden. Ohne Teamarbeit kann individuelle Förderung und gemeinsames Lernen nur eingeschränkt an der Schule realisiert werden.

Schulseelsorge und Schulpastoral

Die Schulseelsorge bzw. die (katholische) Schulpastoral ist eine ganz besondere, nicht selbstverständlich vorhandene Perle in unserer Schullandschaft²⁵. Sie sollte angesichts der psycho-sozialen Herausforderungen des Lernens in Vielfalt als *ein* Element des interdisziplinären Unterstützungssystems genutzt und weiter ausgebaut werden. Die Begleitung von SuS mit besonderen Bedürfnissen und ihrer Eltern²⁶ ist eine neue Herausforderung der Schulseelsorge auf dem Weg der Inklusion. Pfarrer/innen an der Schule sind eine zentrale Stütze der Schulseelsorge und sind zur Unterstützung dieser neuen Aufgabe die richtigen Personen am richtigen Ort. Sie ermöglichen eine personelle und institutionelle Vernetzung von Schule und Kirchengemeinde. An einer Schule, in der Kinder und Jugendliche mit Behinderung ortsnahe lernen, sind es u.a. die Pfarrer/innen, die den Lebenskontext und die Familien der SuS aus dem Gemeindeleben kennen. Im Zuge einer interdisziplinär aufgestellten Schule für alle, sollte neben Deputaten von Pfarrer/innen für den RU auch über staatlich mitverantwortete Seelsorgedeputate nachgedacht werden, und zwar so, dass sie für den Pfarrdienst nicht mit einer zusätzlichen Arbeitsbelastung verbunden sind. Bei dieser neuen inklusionsorientierten Schulseelsorge ist die vernetzte Kooperation mit der Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und Gemeinwesenarbeit von entscheidender Bedeutung²⁷.

4. Wie kann's gehen? Inklusive Didaktik

Inklusion im Unterricht steht und fällt mit einer angemessenen Didaktik und Methodik. Diese kann keine Sonder-Didaktik, dies muss folgerichtig die Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik sein. Denn es geht um die Bildung *aller* Kinder. Für eine allgemeine inklusive Didaktik grundlegend ist die über 370 Jahre alte pansophische Idee von *Johann Amos Comenius* (1592–1670) die er in seiner „Panpaedia“ pädagogisch durchdekliniert hat. Sie gipfelt zusammenfassend in dem Satz:

„Eine vollkommen ihrem Zweck entsprechende Schule nenne ich die, die in Wahrheit eine Menschen-Werkstatt ist (...), wo alle in allem allseitig (*omnes omnia omnino*) unterrichtet werden.“

²⁵ Vgl. *Ingrid Nestor* (Hg.), *Evangelische Schulseelsorge – Positionen und Perspektiven – Ein Mutmachbuch*, Stuttgart 2009.

²⁶ Vgl. *Wolfhard Schweiker*, *Verstehende Krisenbegleitung im Kontext einer integrativen Seelsorge*, in: *Pithan / Adam / Kollmann* 2002 (Anm. 12), 518–526.

²⁷ Zur Schulseelsorge an inklusiven Schulen siehe auch *Harmjan Dam / Matthias Spenn* (Hg.), *Seelsorge in der Schule – Begründungen, Bedingungen, Perspektiven*, Münster 2011, 56ff.

Dieser dreigliedrige Grund-Satz findet sich in der „Großen Didaktik“ (*Didacta magna*, 1638) von Comenius, jedoch erst in der Druckfassung von 1657²⁸.

Da die Realisierung von Inklusion auf eine passgenaue inklusive Didaktik angewiesen ist, könnte hier ein ergebnisreiches Wissenschaftsfeld vermutet werden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Dennoch findet sich in der entwicklungslogischen Didaktik von *Georg Feuser* ein beachtenswerter Ansatz. Sein Verdienst ist die Weiterentwicklung von Wolfgang Klafkis Didaktik in Richtung Inklusion. Seine Didaktik in der philosophischen Tradition des Materialismus basiert auf einer Persönlichkeitstheorie und einer Entwicklungspsychologie. Mit ihr vollzieht er einen Perspektivenwechsel von der Stoff- und Inhaltsorientierung zur Person- und Entwicklungsorientierung auf der Grundlage einer nicht selektierenden und segregierenden Allgemeinen Pädagogik²⁹. Er beschreibt seine integrative bzw. inklusive Didaktik als

„eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik in der ALLE KINDER UND SCHÜLER in KOOPERATION miteinander AUF IHREM jeweiligen ENTWICKLUNGSNIVEAU nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ›nächste Zone ihrer Entwicklung‹ an und mit einem ›GEMEINSAMEN GEGENSTAND‹ spielen, lernen und arbeiten.“³⁰

Oder kurz gefasst:

ALLE KOOPERIEREN am GEMEINSAMEN GEGENSTAND.

Seine didaktische Schlüssel-Idee ist der gemeinsame Gegenstand, mit dem sich alle kooperativ beschäftigen. Dieser Gegenstand ist jedoch nicht gegenständlich zu verstehen. Er konstituiert sich in der doppelten Erschließung der Objekt- und Subjektseite sowie den Begriffen des Fundamentalen und Elementaren³¹. In der didaktischen Analyse nach Feuser werden drei didaktische Prinzipien befolgt: Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperation. Sie können auch bei der Konzeptionierung einer Religionsdidaktik des inklusiven Religionsunterrichts zu tragenden Säulen werden (vgl. die folgende Abb.). Darüber hinaus sind auch etablierte religionspädagogische Ansätze von großer

²⁸ Siehe *Klaus Schaller*, Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim 2004, 53.

²⁹ Vgl. *Andrea Platte*, Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse, Münster 2005, 185.

³⁰ *Georg Feuser*, Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 1995 / 2005, 173f (Hervorhebungen im Original).

³¹ Siehe *Wolfgang Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim / Basel 1985.

Bedeutung wie z.B. das Elementarisierungskonzept³², der performative RU oder hilfreiche, inklusionsfähige RU-Konzepte wie z.B. Symboldidaktik, Kirchen- und Sakralraumpädagogik, liturgisches Lernen, Kräfteschulung, diakonisch-soziales Lernen, das Ausdrucksspiel aus dem Erleben (Jeux Dramatiques), die Religionspädagogische Praxis (RPP) oder Godly Play³³.

4.1 Individualisierung

Individualisierung sowie die individuelle Diagnostik und Förderung bilden das unterscheidende Wissenschaftsprofil der Sonderpädagogik und das Qualifikationsprofil von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Das in den Förderschulen längst etablierte Prinzip der Individualisierung muss nun auch Eingang in den gemeinsamen Unterricht und in die Praxis der allgemeinen Schule finden. Denn es gilt: Alle sind verschieden. Darum müssen im Kontext einer allgemeinen inklusiven Pädagogik auch alle individuell verschieden wahrgenommen und gefördert werden, nach dem Prinzip der Individualisierung: Für jede Schülerin und jeden Schüler das Richtige!

Individuelle Förderdiagnostik

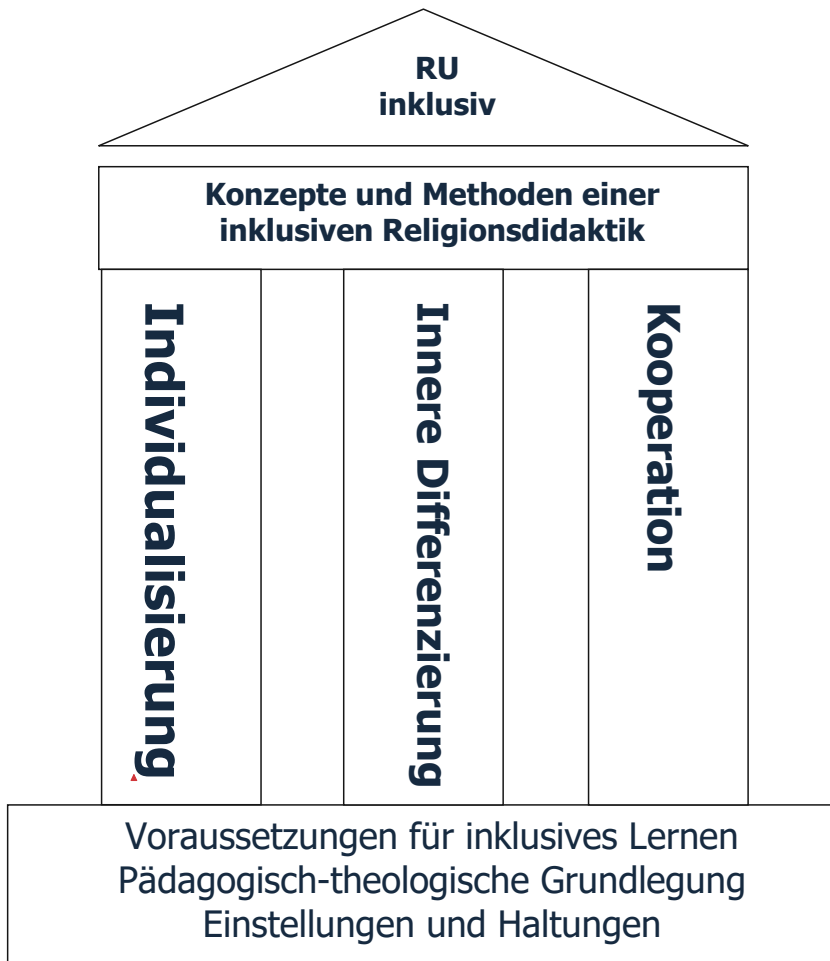
In der inklusiven Schulpädagogik hat jedes Kind das Recht, individuell wahrgenommen und in seinem Lernen differenziert unterstützt zu werden. Eine individuelle Diagnostik ist nicht mehr länger ein Privileg von SuS mit einem besonderen Förderbedarf. Diese Ausweitung zu einer unterrichtsbezogenen Diagnostik führt nicht zu einer Qualitätsminderung für SuS mit besonderem Förderbedarf, sondern zu einer Verbesserung der individuellen Förderung für alle. Die sog. *Förderdiagnostik* ist die diagnostische Schule der Inklusionspädagogik. Sie orientiert sich u.a. an den zehn Förderschwerpunkten, von denen sich der Name „Förderschulen“ ableitet.

Individuelles Lernen und Fördern

Kinder und Jugendliche mit einem diagnostizierten Förderbedarf an der allgemeinen Schule haben einen Anspruch auf Förderstunden durch eine sonderpädagogische Fachkraft. Diese wird i.d.R. von einer Förderschule abgeordnet und leistet die Förderstunden im Rahmen des sog. mobilen sonderpädagogischen Dienstes (MSD). Die Höhe der Förderstundenzahl ist pro Schüler i.d.R. so hoch,

³² Siehe Friedrich Schweitzer (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

³³ Vgl. dazu Schweiker 2012 (Anm. 1), 37ff und ebd. Kapitel 4, 45ff.



hat formatiert: Schriftart: 26 Pt.

Abb.: Bausteine eines inklusiven RU

wie sie theoretisch pro Schüler an einer Förderschule sein würde. Näheres regeln die Schulgesetze und Schulverordnungen der Bundesländer.

4.2 Binnendifferenzierung oder Vielfalt-Konzept „Büfett statt Eintopf“

Das Prinzip der inneren Differenzierung im Unterricht kann mit einem kulinarischen Bild verdeutlicht werden: Im Unterricht wird kein Eintopf serviert, den alle SuS in gleichen Portionen verspeisen, sondern ein leckeres Büfett zubereitet,

von dem die Mädchen und Jungen sich nach ihrem Geschmack, ihrem Hunger, ihrem Diätbedarf, ihren Gelüsten und ihrem Gesundheitsbedürfnis individuell die Mahlzeit zusammenstellen können, die sie mögen und brauchen. Diese kunstvoll arrangierten kalten und warmen Büfetspeisen sind nicht nur ein Catering-Service der LuL, sondern auch der SuS selbst. Die SuS helfen bei der Zubereitung und Dekoration des „Lernbüfets“. Sie unterstützen sich gegenseitig beim Bedienen, beim Auswählen und beim gemeinsamen Verzehr der Leckereien, was u.a. auch die Entlastung der Lehrkräfte ermöglicht.

Die Grundidee ist *nicht* das Lernen im Gleichschritt, gestärkt durch das Essen des Einheitsbreies: Alle gleichaltrigen Kinder haben beim gleichen Lehrer mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut zu erreichen.

Die Grundidee ist die Bildung in Vielfalt an einem differenzierten Lernbüfett: Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigen Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten hin vielfältigen Zielen am gemeinsamen Gegenstand kooperierend.

Kurz gesagt: Es wird ein Weg beschritten *vom G7- zum V7-Lernen*. Die innere Differenzierung wird auf verschiedenen Ebenen praktiziert, wie z.B. der Lernziele, Methoden, Sozial- und Teiligungsformen, Zeitmaße, der Raumnutzung oder der Aneignungsformen (s.u.).

Kooperation

Individualisierung und innere Differenzierung dürfen nicht in die Vereinzelung führen. Das würde der Idee des gemeinsamen Unterrichts widersprechen. Das Ende wäre eine exzessive Individualisierung mit eins zu eins betreuten SuS und überforderten LuL. Vielmehr sollten die Formen der inneren Differenzierung Voraussetzungen dafür schaffen, dass ein dialektisches Verhältnis von Gleichheit und Differenz, von Individualisierung und Kooperation, von einsamer und gemeinsamer Tätigkeit ermöglicht wird. Individualisierung und Kooperation sind in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang zu bringen.

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich SuS gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Bei den Mädchen und Jungen wird dadurch ein *hohes Aktivierungspotenzial* erreicht. Gleichzeitig werden Lehrkräfte entlastet, die im traditionellen Unterricht zu Zweidrittel der Zeit die alleinigen Akteure im Klassenzimmer sind. Mit kooperativen und individualisierten Unterrichtsformen wird also *weniger gelehrt und mehr gelernt*. Kooperative Lernformen wie z.B. Buddy-Konzept, Patenschaft, Mitschüler-assistiertes Lernen (Peer Tutoring), kooperatives Netzwerk oder Lernen durch Lehren sind alltags-tauglich und schaffen Lehrrentlastungen³⁴.

³⁴ Siehe Schweiker 2012 (Anm. 1), 36.

5. Vertiefung: Differenzierung nach Zugangs- und Aneignungsformen

Gemeinsames Lernen wird erleichtert, wenn der gemeinsame Lerngegenstand von LuL auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird (Zugangsformen). Nachhaltiges Lernen wird gefördert, wenn sich SuS eine Kompetenz auf vielfältige Weise aneignen können (Aneignungsformen). Folglich orientieren sich die Zugangsformen der LuL an den Aneignungsformen der SuS. Die Angebote der LuL entsprechen dabei den vielfältigen Aneignungsmöglichkeiten der SuS. Sie bereiten das Lernen am gemeinsamen Gegenstand so vor, dass Mädchen und Jungen die ganze Vielfalt ihrer Aneignungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten nutzen können, um sich nützliche Kompetenzen zu erwerben. Das heißt: Die Unterrichtsgestaltung ermöglicht ein *ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen und Tätigkeitsformen*. Oder wie Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) sagen würde: Ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Es ist hilfreich, wenn sich der gemeinsame Unterricht an den vier grundlegenden Aneignungs- und Zugangsformen von SuS orientiert. Sie sind für den Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg entfaltet worden³⁵ und sind für die „Arbeitshilfen Religion inklusiv“ (s.o.) leitend.

5.1 Basal-perzeptiv

Die grundlegenden (= basalen) Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (= perzeptiv) sind die fünf Sinne: Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen und Hören. Über diese fünf basalen Eingangskanäle nimmt der Mensch die Welt und sich selbst wahr. Durch Formen der Sinnesbehinderung können die fünf basalen Wahrnehmungsformen eingeschränkt, zugleich aber auch geschärft werden. So sind Tastsinn und Hörsinn von blinden Menschen in der Regel überdurchschnittlich ausgeprägt. Der Nahsinn des Fühlens kann auf dreifache Weise weiter unterteilt werden. „Gefühlt werden“ kann über die Haut (somatisch), über die Knochen (vibratorisch) und über die Bewegung des eigenen Körpers durch das Vestibulärsystem im Innenohr (vestibulär)³⁶. Auch die Bewegung ist eine basale Möglichkeit, sich die Welt anzueignen. Durch sie können die Formen der Sinneswahrnehmung und die folgenden Formen der Aneignung um ein Vielfaches erweitert und bereichert werden. Der Bewegungssinn wird nicht selten als sechster Sinn bezeichnet. Vom siebten Sinn wird sprichwörtlich

³⁵ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte, Stuttgart 2009, bes. 14f.

³⁶ Siehe vertiefend den Exkurs zum religiös-basalen Lernen in *Schweiker* 2012 (Anm. 1), 42f.

gesprochen. Zu diesem intuitiven Sinn gehört auch der Sinn fürs Religiöse bzw. der „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher) oder der „Symbol-sinn“ für das Transzendente bzw. Göttliche (Halbfas). In unserem westlichen Kulturkreis wird oft das Herz oder die Seele als Ort des religiösen Sinnesorgans angegeben. Wie alle Sinne ist auch der religiöse Sinn auf die leiblichen Eingangskanäle des Lernens angewiesen (*Lernen durch Wahrnehmen*).

5.2 Konkret-handelnd

Bei der basal-perzeptiven Aneignungsform ging es um die empfangende, mit allen Sinnen aufnehmende Aneignung von Welt. Nun geht es um die konkret-handelnde Aneignung, die mit einer aktiv einwirkenden Tätigkeit verbunden ist. Dafür steht das Piktogramm der Hand, die sich tätig mit der Welt auseinandersetzt. Die Welt wird durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen. Dies geschieht durch die Entdeckung von vielfältigen, in der Welt und unserer Kultur vorhandenen Wirkungen und Effekten, die Wiederholung der entsprechenden Aktivitäten oder das forschende Erkunden von Gegenständen, Symbolen Pflanzen, Tieren und Menschen. Mit „konkret“ ist gemeint, dass die handelnden, erkundenden und forschenden Tätigkeiten auf etwas konkret Gegebenes in der Welt bezogen sind. Mit einer konkreten Tätigkeit können praktische Fähigkeiten erlernt werden, mit einem Gegenstand adäquat umzugehen oder Rituale angemessen auszuüben. Durch interaktive Handlungen mit anderen können Sozialkompetenzen erworben oder wertorientierte Verhaltensweisen gegenüber Mensch, Tier und Schöpfung eingeübt werden (*Lernen durch Tun*).

5.3 Anschaulich-modellhaft

Die anschauliche-modellhafte Aneignung meint, dass SuS sich ein „Bild“ von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzen, um mit der Wirklichkeit besser zurechtzukommen. Das „sich ein Bild machen“ schließt auch die Meinungs-Bildung ein. Sie ist eine Form der persönlichen Aneignung. SuS machen sich eine *eigene* Vorstellung von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen. Dies kann durch Rollenspiele, kreative Ausdrucksformen, die freie Gestaltung von Bodenbildern oder Standbildern und vieles mehr unterstützt werden. In diesen freien Prozessen hin zu anschaulichen Vorstellungen werden SuS herausgefordert zu deuten bzw. zu theologisieren. Von besonderer Bedeutung ist, dass Mädchen und Jungen unterstützt werden, ein eigenes, positives, wirklichkeitsnahes Selbstbild und ermutigende Gottesvorstellungen zu entwickeln. Auch die Entwicklung einer Vision von der eigenen Zu-

kunft oder der Zukunft der Welt kann ein wichtiger „anschaulich-modellhafter“ Bildungsprozess sein.

Anschauungen nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu nutzen meint, dass SuS anschauliche Darstellungen oder Modelle verstehen und auf die Wirklichkeit anwenden können. Sie lernen mit Hilfe von Modellen, Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und sich in der Welt zu orientieren. Das Lernen am Modell, seien es nun Vorbilder wie Jesus, biblische Personen, Stars oder auch die LuL, ist für den Erwerb von psycho-sozialen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung (*Lernen durch Abbild und Vorbild*).

5.4 Abstrakt-begrifflich

Die „abstrakt-begriffliche“ Aneignung beschreibt, dass Objekte, Informationen und Sachverhalte nicht nur basal-perzeptiv, konkret-handelnd und anschaulich-modellhaft, erfasst werden, sondern auch in einer Form, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Im Extremfall ist es die Erkenntnis durch das Denken, zum Beispiel ohne bewusste Sinneswahrnehmung, mit „gebundenen Armen“ und „geschlossenen Augen“. Dieses Denken setzt jedoch Begriffe und innere Bilder voraus. Entwicklungspsychologisch baut es auf der sensorischen (prä-operational) und der tätigen Form des Denkens (konkret-operational) auf. Diese Aneignungsform vollzieht sich begrifflich mit Hilfe von Symbolen und Zeichen ohne eine konkrete Anschauung. Die klassische Form ist die Textarbeit, im RU insbesondere das Lesen von biblischen Geschichten und das Aufschreiben eigener Gedanken. Erkenntnisse werden auf gedanklichem Wege gewonnen (*Lernen durch Begriffe und Begreifen*).

Seit Piaget ist bekannt, dass das kognitive Begreifen das physische Begreifen der Dinge voraussetzt. Mit dieser letzten Form der Aneignung schließt sich der Kreis.

Alle vier Aneignungsformen bedingen sich gegenseitig. Sie sind allen SuS zugänglich zu machen. Die basal-perzeptiven Aneignungsformen gelten auch den kognitiv leistungsfähigen SuS und die abstrakt-begrifflichen auch – soweit sie daran partizipieren können – den SuS mit komplexer Behinderung.

Inklusives Lernen bedarf nicht nur einer Vielfalt an Aneignungsformen, sondern auch einer Vielfalt an Methoden, die für dieses neue inklusive Lernen bzw. dieses in besonderen Schulen schon jahrzehntelang erfolgreich praktizierte Lernen geeignet sind³⁷. Und nicht zuletzt braucht es Pfarrerinnen und Pfarrer an den Schulen, die mit ihren vielfältigen Gaben das gemeinsame Lernen unterstützen,

³⁷ Siehe die „Methodensammlung inklusiv“ in Schweiker 2012 (Anm. 1), 50-93.

indem sie ihre besondere Seelsorgekompetenz einbringen, die Brücke zwischen Schule weiter ausbauen und beleben sowie ganz persönlich, in ihrem RU und in ihrer Gemeindegemeinschaft von der interdisziplinären Vernetzung und Teamarbeit an der Schule profitieren.

Inneres Zwiegespräch: Fortsetzung: Inklusiver RU – wie mach' ich das übermorgen? Bei allen Überlegungen merke, dass da etwas auf mich und uns zukommt, was nicht über Nacht verwirklicht werden kann, schon gar nicht allein an meinem Schreibtisch. Selbst eine geniale Unterrichtsvorbereitung wäre nicht genug. Wieder einmal spür' ich, dass das Neue mir Energie abverlangt und mich in meinem Berufsalltag, oder soll ich sagen in meinem „All-Tag-Beruf“ bis über die Grenzen fordert. Jetzt einfach darauf vertrauen, dass das Neue, wie es heißt, auch Entlastungen und Bereicherungen für mich bringt? Soll ich so naiv sein? Na ja, was wäre, wenn ich den RU und vielleicht auch den KU nicht mehr allein als Einzelkämpfer/in durchstehen müsste? Wenn ich im Unterricht von kompetenten Leuten Unterstützung mit Rat und Tat bekommen würde? Wär' gar nicht schlecht! Oder wenn ich von der Psychologin oder vom Sozialarbeiter in der großen Pause 'mal einen kollegialen Tipp bekäme und mit ihnen über den Schulhof hinaus kooperieren könnte. Da fällt mir wieder meine verzwickte Personalsituation in der Kita ein. Na, ja!

Vielleicht ist auch erstmal eine Fortbildung zum inklusiven Lernen oder Gemeindeleben dran. Am besten eine schöne Exkursion an einen Ort, wo so etwas gut läuft³⁸. Und dann 'mal in kleinen stetigen Schritten etwas Neues im Unterricht ausprobieren. Ich könnte ja beim nächsten Mal mit dem Sinnlich-Perzeptiven einsteigen, z.B.: Wie riecht das? Evangelisch oder Katholisch? Ja, dazu hätte ich Lust.

Dr. rer. soc. Wolfhard Schweiker, geb. 1963, ist als Pfarrer und Dipl. Sonderpädagoge Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart der Ev. Landeskirche in Württemberg, Grüninger Str. 25, 70599 Stuttgart und Lehrbeauftragter an der Sonderpädagogischen Fakultät Reutlingen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: wolfhard.schweiker@elk-wue.de

Quelle:

Schweiker, Wolfhard: Inklusiver Religionsunterricht: Einführung und ausgewählte Grundlagen. In: Pastoraltheologie 101. Jg. (2012) Heft 3, 113–130.

³⁸ Die Ev. Landeskirche in Württemberg bietet in Kooperation mit dem ptz Stuttgart seit 2010 das Exkursionsprogramm „Von anderen Lernen“ an mit der Idee, dass Innovationen durch Anschauungen und Erfahrungen vor Ort sehr gut motiviert werden können. Siehe www.ptz-stuttgart.de/676.html (aufgerufen: 14.12.2011).