

*Friedrich Schweitzer*

## **Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? Anforderungen an einen inklusionsgerechten Religionsunterricht**

*Abstract:* This article discusses the relationship between the demand for inclusive education and denominational education that is taught in denominationally separate groups. The author identifies a number of respects in which such a form of Religious Education comes into contradiction to the principles of inclusive education. In the last part, he specifies a number of demands that denominational Religious Education must fulfill in order to become inclusive. Among others, these demands include that Religious Education must be open for all children and youth, that it includes dialogue and cooperation with other forms of Religious Education and that it addresses the philosophical and theological presuppositions of inclusion.

*Keywords:* Religious Education, inclusive education, denominational Religious Education, philosophical and theological presuppositions of inclusion

*Schlagworte:* Religionsunterricht, inklusive Bildung, konfessioneller Religionsunterricht, philosophische und theologische Voraussetzungen von Inklusion

Die religionspädagogische Diskussion über inklusiven Religionsunterricht ist inzwischen in durchaus beachtlicher Breite in Gang gekommen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie sich Religionsunterricht und Religionsdidaktik auf die Herausforderungen inklusiver Arbeitsformen einstellen können und welche Maßnahmen erforderlich sind,

---

<sup>14</sup> Zum Beispiel Frau Behrens: „Und die Erfahrung habe ich eben auch gemacht, wenn die [Inklusions]-Kinder dann doch eben auf eine so genannte, ja, Förderschule kommen, dass die da eben doch aufblühen. Weil die unter Ihresgleichen sind, ja, der Druck ist genommen, und sie mal die Erfahrung machen: Ich kann ja auch was!“

<sup>15</sup> So die Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht, in: CI Informationen 1/2014, Münster, 5–8, 5.

<sup>16</sup> Vgl. dazu nochmals Kumlehn, a. a. O. Zur Wiederentdeckung des ‚Resonanzverlangens‘ (in Familie und Politik, Arbeit und Sport, Religion und Kunst etc.) vgl. demnächst Hartmut Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin 2016. Rosa beschreibt u. a. das pädagogisch bedeutsame Problem, dass zwar die meisten Menschen Resonanz suchen, aber immer seltener finden, was „maßgeblich mit der Steigerungslogik der Moderne“ zu tun habe (so der Ankündigungstext).

damit der Religionsunterricht wirklich inklusiv wird.<sup>1</sup> Darüber hinaus kommen in der religionspädagogischen Diskussion auch andere Handlungs- und Arbeitsfelder außerhalb der Schule in den Blick, beispielsweise die Konfirmandenarbeit, auf die im vorliegenden Zusammenhang jedoch nicht weiter eingegangen werden soll.<sup>2</sup> Dennoch muss bewusst bleiben, dass sich die Forderung nach Inklusion für die Religionspädagogik keineswegs nur auf die Schule bezieht, sondern dass es um eine weiterreichende, auch der Kirche und allen religionspädagogischen Handlungsfeldern gestellte Aufgabe handelt und dass es auch zu wechselseitigen Einflüssen kommen kann.<sup>3</sup> Auch im Blick auf Inklusionsfragen sollte der schulische Religionsunterricht nicht isoliert betrachtet werden.

Noch vergleichsweise wenig, wenn auch in zunehmendem Maße wird bei alledem in der Religionspädagogik die Frage aufgenommen, wie sich die Forderung nach Inklusion mit der konfessionellen Gestalt von Religionsunterricht verträgt und ob eine Erteilung von Religionsunterricht in getrennten Gruppen nicht von vornherein in grundlegender Weise dem Anspruch der Inklusion widerspricht. So gesehen geht es nicht nur um eine didaktische Anpassung an die Herausforderungen von Inklusion, sondern um eine veränderte Gestalt von Religionsunterricht, für den es dann keine Trennungen nach Konfessions- oder Religionszugehörigkeit mehr geben soll. Außerhalb der Religionspädagogik sind entsprechende kritische Einwände gegen den konfessionell getrennten Religionsunterricht durchaus bereits wahrzunehmen, zwar weniger in literarischer Form, aber doch bei entsprechenden Diskussionen. Insofern ist es Zeit, sich dieser Anfrage auch ausdrücklich zu stellen. Zumindest für manche liegt es gleichsam auf der Hand: In einer inklusiven Schulen kann es auch im Religionsunterricht keine Trennung nach Konfessionen mehr geben!

Im Folgenden sollen entsprechende Anfragen zunächst im Sinne einer Problemwahrnehmung aufgenommen werden. In einem zweiten Schritt soll dann die Frage fokussiert werden, unter welchen Voraussetzungen und in welchen Hinsichten ein konfessioneller Religionsunterricht der Inklusion widersprechen könnte. Am Ende stehen Anforderungen an den Religionsunterricht und seine weitere Entwicklung.

---

<sup>1</sup> Vgl. als Beispiele etwa Sabine Pemsel-Maier/Mirjam Schambeck (Hg.), *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg 2014; Bert Roebben/Katharina Kammeyer (Hg.), *Inclusive Religious Education. International Perspectives*, Zürich/Berlin 2014; Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.), *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013; Katharina Kammeyer/Erna Zonne/Anabelle Pithan (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster 2014; noch immer hilfreich und orientierend: Anabelle Pithan/Wolfhard Schweiker (Hg.), *Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011; Comenius-Institut (Hg.), *Inklusive Religionslehrer–innenbildung. Modelle und Bausteine*, Münster 2014. Als Zusammenfassung der älteren Diskussion und als Meilenstein in deren Geschichte s. Anabelle Pithan/Gottfried Adam/Roland Kollmann (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh 2002. Zu meiner eigenen Position vgl. Friedrich Schweitzer, *Die Sonderschulen abschaffen? Neue Chancen für alle*. In: *Zeitzeichen* 13 (2012), H. 8, 14 f.; ders., *Elementarisierung und Inklusion: neue Herausforderungen und neue Chance für die Religionsdidaktik*. In: *Kontexte*, Januar 2015, 4–10.

<sup>2</sup> Stellvertretend genannt sei dazu Wolfhard Schweiker, *Gemeindezentrum – Konfirmandenarbeit*. In: Ralph Kunz/Ulf Liedke (Hg.), *Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde*, Göttingen 2013, 293–320.

<sup>3</sup> Vgl. dazu jetzt: EKD, *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2014, bes. 151 ff.

Ich selbst schreibe dabei aus einer evangelischen Perspektive. Die katholische Sicht unterscheidet sich gerade im Blick auf eine Reihe der im Folgenden aufgenommenen Aspekte von der evangelischen. Es liegt jedoch nicht in der hier verfolgten Absicht, in die Auseinandersetzung mit katholischen Positionen einzutreten.

## **1. Problemwahrnehmungen: Anfragen an den konfessionell getrennt erteilten Religionsunterricht aus der Perspektive der Inklusion**

Kann es in einer inklusiven Schule noch Raum für Bildungsangebote geben, die eine trennende Unterteilung voraussetzen? Wo der konfessionelle Religionsunterricht so wahrgenommen wird – als ein auf Trennung beruhendes Angebot –, scheint bereits seine Existenz als solche eine nicht mehr zu rechtfertigende Grenzziehung etwa zwischen Evangelischen und Nicht-Evangelischen zu bedeuten. Und dass der konfessionelle Religionsunterricht zudem in konfessionell getrennten Gruppen erteilt wird, muss in dieser Sicht als sichtbarer Ausdruck einer geradezu provokanten Exklusion bezeichnet werden.<sup>4</sup>

Zu einer durchaus ambivalenten Einschätzung kommen auch Religionspädagogen wie Wolfhart Schweiker, einer der ausgewiesenen Fachleute in diesem Bereich: Der Religionsunterricht „trägt nicht nur der Unterschiedlichkeit der Bekenntnisse Rechnung sowie der inklusionspädagogischen Wertschätzung von Differenz“– hier wird zunächst auf eine positive Beziehung zwischen dem konfessionellen Religionsunterricht und Inklusionsanforderungen hingewiesen, doch dann argumentiert Schweiker weiter: „Zugleich steht dieser Unterricht im Gegensatz zum Inklusionsgedanken, da in ihm nicht gemeinsam, sondern in der Regel in separaten Konfessionsgruppen gelernt wird.“<sup>5</sup>

Hier wird also am Ende doch eine deutliche Spannung zwischen dem getrennt erteilten Religionsunterricht und der Inklusion konstatiert.

Gleichsam einen Frontalangriff auf den konfessionellen Religionsunterricht hat als erste und bislang zumindest in dieser Radikalität m. W. als einzige die australische Religionspädagogin Cathy Byrne unternommen. Ihrem Verständnis zufolge ist eine aktive Form der Inklusion, die sich nicht lediglich mit einer allgemeinen Zugänglichkeit von Bildungsangeboten begnügt, sondern gezielt den wirksamen Einbezug aller anstrebt, heute zur unabdingbaren Anforderung an sämtliche Bildungsangebote geworden.<sup>6</sup> Das bedeute, dass die entsprechenden Bildungsangebote Menschen aktiv

---

<sup>4</sup> Vgl. mit ähnlichen Beobachtungen Bernd Schröder, (Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung. Herausforderungen, Einsichten, Desiderate für den Religionsunterricht. In: Schröder/Wermke (Hg.), Religionsdidaktik, a. a. O., 381–404, 386; Christian Grethlein, Praktische Theologie, Berlin/Boston 2012, 376. Diese Autoren referieren kritische Anfragen an den konfessionellen Religionsunterricht, ohne sich diese einfach zu eigen zu machen.

<sup>5</sup> Wolfhart Schweiker, Inklusion zwischen Absonderung und Sozialromantik. Schulpädagogische Chancen und Grenzen einer gesellschaftspolitischen Forderung (Vortrag 2012) [www.evangelische-schulen-in-deutschland.de/images/pdf/Vortrag-Schweiker-Inklusion-AKES-14-05-2012-Endfassung.pdf](http://www.evangelische-schulen-in-deutschland.de/images/pdf/Vortrag-Schweiker-Inklusion-AKES-14-05-2012-Endfassung.pdf) (abgerufen am 11.02.2015), 10.

<sup>6</sup> Cathy Byrne, Religion in Secular Education: What, in Heaven's Name, are we Teaching our Children?, Leiden/Boston 2014, 60.

dazu befähigen müssen, an ihnen teilzuhaben. Dies sieht Byrne vor allem im Multi-Faith-Religionsunterricht in England verwirklicht, während sie jedenfalls den in Australien vorfindlichen konfessionellen Religionsunterricht scharf kritisiert.<sup>7</sup> Im Blick auf den Religionsunterricht in Deutschland spricht sie von „glaubensbezogen-segregierten Klassen“<sup>8</sup> – wobei freilich deutlich wird, wie wenig sich die Autorin mit der tatsächlich in Deutschland realisierten Gestalt von Religionsunterricht befasst hat. Deutschsprachige Darstellungen werden von ihr nicht zitiert.

Eine Segregation entspricht weder dem Selbstverständnis noch der Realgestalt von Religionsunterricht in Deutschland. Der Inklusionsgedanke liegt vielmehr gerade der evangelischen Religionspädagogik bzw. Theologie besonders nahe. In der neuen Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zum Religionsunterricht „Religiöse Orientierung gewinnen“ beispielsweise wird ausdrücklich hervorgehoben: „Im Zentrum dieser Botschaft“, also des Evangeliums, „steht die Zusage, dass alle Menschen Gottes geliebte Geschöpfe sind. Deshalb versteht sich der evangelische Religionsunterricht auch im Sinne der *Inklusion* als ein Angebot für alle Kinder und Jugendlichen“.<sup>9</sup>

Der Vorwurf einer stigmatisierenden Trennung oder Segregation findet sich mitunter allerdings auch in der deutschen Literatur, verbunden sogar mit dem Vorwurf eines impliziten Rassismus.<sup>10</sup>

## 2. Wodurch steht ein konfessioneller Religionsunterricht der Inklusion entgegen?

Fragt man über solche erste Problemwahrnehmungen hinaus stärker systematisch nach möglichen Einwänden gegen einen konfessionellen Religionsunterricht im Horizont der Inklusion, so treten vor allem vier Problemzusammenhänge vor Augen:

(1) *Prinzipieller Ausschluss bestimmter Kinder und Jugendlicher*: Wenn konfessioneller Religionsunterricht so verstanden werden soll, dass er sich allein an Angehörige einer bestimmten Konfession wendet, während andere davon von vornherein ausgeschlossen bleiben, kann der Religionsunterricht kaum inklusiv genannt werden. In der Praxis besteht zumindest im evangelischen Bereich inzwischen allerdings weithin Einverständnis darüber, dass sich der Religionsunterricht für alle öffnen muss. Dabei handelt es sich auch keineswegs um ein bloß theoretisches Angebot, sondern je nach Schulform und Schulstufe wird der evangelische Religionsunterricht auch tatsächlich von zahlreichen Schülerinnen und Schülern besucht, die nicht zur evangelischen Kir-

---

<sup>7</sup> A. a. O., 71 ff.

<sup>8</sup> A. a. O., 85.

<sup>9</sup> EKD, Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014, 37. Zur kirchlichen Diskussion vgl. auch EKD, Es ist normal, verschieden zu sein, a. a. O., mit einem allerdings nur knappen Abschnitt zum Religionsunterricht (S. 115 f.).

<sup>10</sup> Vgl. Barbara Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband, Frankfurt/M. 2000, 82.

che gehören. Teilweise sind dies mehr als ein Drittel der Kinder oder Jugendlichen im evangelischen Religionsunterricht.<sup>11</sup> Die Öffnung des evangelischen Religionsunterrichts für alle, die sich für diesen Unterricht interessieren, wird seit den 1970er Jahren zumindest von der EKD gefordert – im Anschluss an einen längeren rechtlichen und bildungspolitischen Klärungsprozess. Ganz in diesem Sinne formuliert auch die Denkschrift der EKD von 2014: „Dabei ist von vornherein bewusst zu halten, dass die evangelische Kirche die Teilnahme am Religionsunterricht ebenfalls schon seit langem nicht von der Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zur evangelischen Kirche abhängig macht, sondern – ihren Überzeugungen und Grundsätzen entsprechend – den Religionsunterricht als Angebot für alle versteht, die sich dafür interessieren“<sup>12</sup>. Dazu ist freilich anzumerken, dass die rechtlichen Regelungen zumindest in manchen Bundesländern noch immer davon ausgehen, dass die Zulassung von Schülerinnen und Schülern mit einer nicht-evangelischen Religionszugehörigkeit von der Zustimmung der Kirche bzw. der Lehrkraft abhängig ist. In diesen Fällen sind die Anforderungen der Denkschrift nicht erfüllt.

Angespielt wird in der Denkschrift im Übrigen auf Klärungsprozesse, die im Bereich der evangelischen Kirche schon im Anschluss an die entsprechende EKD-Stellungnahme von 1971 zu anderen Ergebnissen geführt haben als in der katholischen Kirche. Während die katholische Kirche bis heute – zumindest in Recht und Theorie, weniger wohl in der Praxis – an der so genannten Trias festhält, der zufolge die Konfessionalität des Religionsunterrichts katholische Lehrkräfte, katholische Inhalte sowie katholische Schülerinnen und Schüler verlangt, trifft die evangelische Auslegung im Blick auf die Konfessionalität des Religionsunterrichts keine Bestimmungen hinsichtlich der konfessionellen Zusammensetzung der Schülergruppen. Die entsprechenden Fragen wurden bereits in den 1970er Jahren breit diskutiert und, auch aus heutiger Sicht, abschließend so beantwortet, dass der evangelische Religionsunterricht für alle offen sein soll.<sup>13</sup> Hier liegt also einer der zu Beginn angesprochenen Unterschiede zwischen der evangelischen und der katholischen Position.

*(2) Fehlende Angebote von Religionsunterricht für bestimmte Kinder und Jugendliche:* Einen durchaus auch ungewollt exklusiven Charakter kann konfessioneller Religionsunterricht dadurch gewinnen, dass er nur für bestimmte Konfessionen angeboten wird, also in der Praxis besonders für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler. Insbesondere muslimische, natürlich aber auch andere Kinder und Jugendliche können dies als Exklusion erfahren. Daran ändern auch nicht-konfessionelle bzw. genauer gesagt: religionskundliche Angebote etwa im Rahmen des Ethikunterrichts nur wenig, solange sie nicht als Alternative auch zu einem islamischen Religionsunter-

---

<sup>11</sup> Die entsprechenden statistischen Befunde sind bislang nicht veröffentlicht.

<sup>12</sup> EKD, *Religiöse Orientierung gewinnen*, a. a. O., 40.

<sup>13</sup> Vgl. dazu, auch mit Einzelnachweisen, Friedrich Schweitzer, *Die Evangelische Kirche in Deutschland vor den Fragen der Bildungsreform in den 1970er Jahren*. In: Andreas Stegmann (Hg.), *Die Evangelische Kirche in Deutschland in den 1970er Jahren*. Beiträge zum 100. Geburtstag von Helmut Class, Leipzig 2015, 275–296, bes. 287 ff.

richt oder dem Religionsunterricht einer anderen Konfession bzw. Religion eingerichtet sind. Insofern ist es wichtig, dass sich die evangelische (wie auch die katholische Kirche) seit langem für einen islamischen Religionsunterricht einsetzt, wobei der jüdische Religionsunterricht ohnehin als wünschenswert vorausgesetzt wird.<sup>14</sup> Mit der Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts sowie unter Voraussetzung eines Ethikunterrichts wird es möglich, zumindest ein sehr viel breiteres Spektrum unterschiedlicher Zugehörigkeiten, Prägungen und Interessen aktiv wahrzunehmen. Nicht gelöst oder beantwortet ist damit allerdings die Frage, wie es um andere Schülerinnen und Schüler steht, die sich bei keinem der Angebote – Christentum, Judentum, Islam, konfessionslos – zugehörig fühlen. Hier bleibt zu konstatieren, dass beispielsweise das in dieser Hinsicht vielfältigere Angebot konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich durchaus als Vorbild auch für Deutschland angesehen werden kann, eben weil es religiöse Unterschiede in breiterer Weise anerkennt und wertschätzt.<sup>15</sup> Zum anderen sollte gezielter nach Möglichkeiten gesucht werden, wie auch solche Kinder und Jugendliche aktiv einbezogen werden können, die sich keiner der genannten Alternativen zugehörig fühlen.

*(3) Kein gemeinsames Lernen:* Zu den Anforderungen der Inklusion gehört auch das Prinzip des gemeinsamen Lernens.<sup>16</sup> Diesem Prinzip zufolge müssen – sofern nicht alle Formen der äußeren Differenzierung aufgehoben werden, was in der Praxis inklusiver Schulen allerdings eher selten geschieht – zumindest immer wieder oder phasenweise Möglichkeiten dafür eröffnet werden, dass nicht in nach Leistungsfähigkeit, aber auch nicht nach anderen Kriterien aufgeteilten und also getrennten Gruppen gelernt wird. Soweit der Religionsunterricht ausschließlich in nach Konfessionszugehörigkeit getrennten Gruppen erteilt wird, ist ein gemeinsames Lernen in diesem Unterricht tatsächlich nicht möglich. Insofern kann hier ein Widerspruch zum Inklusionsprinzip gesehen werden.

Auch in dieser Hinsicht ist dabei zu bedenken, was zur Inklusion gehören soll. Beim Religionsunterricht ist nicht nur an unterschiedliche Leistungsniveaus zu denken, die sich etwa mit körperlichen oder geistigen Behinderungen verbinden, sondern auch an verschiedene Religionszugehörigkeiten sowie die sich damit häufig verbindenden unterschiedlichen Hintergründe im Blick auf Kultur, Migration usw. sowie an konfessionslose Kinder und Jugendliche.<sup>17</sup>

In diesem Zusammenhang kann auf die ebenfalls in erfreulicher Weise zunehmende religionspädagogische Diskussion zu Konfessionslosigkeit hingewiesen werden. Die

---

<sup>14</sup> Auch hier beschränke ich mich auf einen Nachweis von der evangelischen Seite: Schon in EKD, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh 1994, 80, wird der islamische (ebenso wie der jüdische) Religionsunterricht als Partner des evangelischen Religionsunterrichts im Rahmen einer dort geforderten „Fächergruppe“ genannt.

<sup>15</sup> Vgl. dazu Martin Jäggle/Philipp Klutz, Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In: Martin Jäggle/Martin Rothgangel/Thomas Schlag (Hg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen 2013, 69–94.

<sup>16</sup> Vgl. Schweiker, Inklusion zwischen Absonderung und Sozialromantik, a. a. O.

<sup>17</sup> Ähnliche Forderungen vertritt auch Schröder, (Religiöse) Heterogenität, a. a. O., 383.

Frage, ob und wie der Religionsunterricht der Konfessionslosigkeit gerecht werden könnte, wird dabei aber kaum mit der Inklusionsforderung verbunden.<sup>18</sup> Auch die Verknüpfung von Inklusion und Interreligiosität ist noch selten.<sup>19</sup>

Ein im vollen Sinne inklusiver Religionsunterricht muss Möglichkeiten gemeinsamen Lernens in allen genannten Hinsichten vorsehen, hinsichtlich von Behinderungen ebenso wie von Religion und Religionen, Kultur, Migration usw. Darin liegt nicht nur eine organisatorische Herausforderung, sondern auch eine Frage an die Religionsdidaktik, auf die nun noch gesondert einzugehen ist.

(4) *Religionsunterricht und Religionsdidaktik ohne inklusive Perspektiven*: Die Diskussion zu einer inklusiven Religionsdidaktik ist in den letzten Jahren verstärkt in Gang gekommen.<sup>20</sup> Die aus meiner Sicht erfreulichen, allerdings noch weiter voranzutreibenden Entwicklungen sind auch im vorliegenden Zusammenhang bedeutsam, auch wenn sie sich nicht auf die Frage des konfessionell getrennt erteilten Unterrichts beziehen.

Die bislang verfügbaren Veröffentlichungen lassen zwei Tendenzen erkennen die zugleich auf einen Bedarf an weiteren Entwicklungen verweisen<sup>21</sup>:

- Der religionsdidaktische Diskurs bezieht sich in besonderer Weise auf die *Begründung von Inklusion*, zu der Theologie und Religionsunterricht in hervorgehobener Weise beitragen können. Die Berufung auf die Gottebenbildlichkeit und die daraus erwachsende Würde des Menschen spielen hier eine zentrale Rolle. Auch erste empirische Untersuchungen machen deutlich, dass für Religionslehrkräfte solche Begründungsfragen im Blick auf das Menschenbild eine hervorgehobene Bedeutung besitzen und dass diese Lehrkräfte zugleich in dieser Hinsicht auch eine spezielle, für Schule und Unterricht insgesamt und also über das eigene Fach hinaus wichtige

---

<sup>18</sup> Vgl. bspw. David Käbis, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*, Tübingen 2014, 310f., der – bei im Übrigen paralleler Argumentation zu der im vorliegenden Beitrag entwickelten – eher beiläufig auf Inklusionsfragen Bezug nimmt. Ihm geht es vielmehr um die „Einheit religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen“, ebd., 305. Ebenfalls eher am Rande bleibt die Inklusionsforderung in diesem Kontext bei Michael Domszen/Matthias Spenn, (Was) gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive. In: Michael Domszen/Henning Schluß/Matthias Spenn (Hg.), *Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität*, Göttingen 2012, 83–102, 97. In anderen Beiträgen zur Thematik der Konfessionslosigkeit spielen Inklusionsfragen keine Rolle, vgl. etwa Michael Domszen/Dirk Evers (Hg.), *Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext*, Leipzig 2014; Miriam Rose/Michael Wermke (Hg.), *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität*, Leipzig 2014. Es wäre ein interessantes Unternehmen, die religionspädagogische Frage nach Konfessionslosigkeit einmal konsequent oder sogar programmatisch unter dem Aspekt der Inklusion zu erörtern.

<sup>19</sup> Vgl. dazu die interessantesten Befunde bei Dörthe Vieregge, „Wenn der Typ korrekt ist, dann gucke ich nicht drauf, welche Religion er hat.“ Deutungen sozial benachteiligter Jugendlicher zum Umgang mit religiöser Differenz in der Lebenswelt. In: Kammeyer/Zonne/Pithan (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie*, a. a. O., 82–94 sowie die Perspektiven bei Claus Peter Sajak, *Interreligiöses Lernen als schulformspezifische Herausforderung? Eine kritische Relecture religionsdidaktischer Konzeptionen*. In: Schröder/Wermke (Hg.), *Religionsdidaktik*, a. a. O., 329–350.

<sup>20</sup> Vgl. die in Anm. 1 genannte Literatur.

<sup>21</sup> Vgl. dazu auch Schweitzer, *Elementarisierung und Inklusion*, a. a. O.

Kompetenz einbringen können.<sup>22</sup> Zugleich bedeutet dies aber auch, dass bislang die für die Religionsdidaktik ebenfalls entscheidenden Fragen der praktischen Unterrichtsgestaltung im Sinne der Inklusion noch deutlich weniger bearbeitet sind. Die Überzeugung, dass Inklusion gut und notwendig ist, dass sie biblisch und theologisch sogar als geboten bezeichnet werden kann und deshalb religionspädagogisch für diese Perspektive in Praxis, Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik geworben werden muss, ist kein Ersatz für didaktische Gestaltungskompetenzen.

- Der Schwerpunkt der religionsdidaktischen Diskurse zu Inklusion liegt bislang vor allem bei *Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen*. Ein weiter gefasstes Inklusionsverständnis, das auch Angehörige anderer Religionen oder Konfessionslose einschließt, ist jedenfalls in diesem Diskurs weniger im Blick.<sup>23</sup> Auch in dieser Hinsicht sind deshalb Weiterentwicklungen erforderlich.

Solange die Religionsdidaktik noch nicht über angemessene Gestaltungsmöglichkeiten für einen inklusiven Religionsunterricht verfügt, kann auch darin ein Hindernis für die Inklusion gesehen werden. Diese kritische Beobachtung gewinnt noch einmal dadurch an Gewicht, dass der evangelische Religionsunterricht – wie bereits gesagt – inzwischen faktisch von zahlreichen Schülerinnen und Schülern besucht wird, die nicht evangelisch sind. Hier sollten deutlichere Verbindungen zwischen dem religionspädagogischen Inklusionsdiskurs und Ansätzen interreligiösen Lernens sowie religionspädagogischen Bildungsangeboten für konfessionslose Schülerinnen und Schüler hergestellt werden. Dabei stellt sich wiederum die Herausforderung, dass interreligiöse Bildung keineswegs nur als eine westdeutsche Aufgabe begriffen und Angebote für Konfessionslose nicht nur im Sinne der für Ostdeutschland bezeichnenden Form von Konfessionslosigkeit ausgestaltet werden sollten.

### 3. Anforderungen an den Religionsunterricht

Vor dem beschriebenen Hintergrund lassen sich nun zusammenfassend fünf Anforderungen umreißen, vor die sich der Religionsunterricht angesichts der Inklusionsperspektive gestellt sieht.

(1) *Offenheit für alle*: Schon seit den 1970er Jahren gilt jedenfalls für die Stellungnahmen auf EKD-Ebene, dass der evangelische Religionsunterricht die Teilnahme nicht an die evangelische Kirchengemeinschaft bindet. Auch in der neuen Denkschrift zum Religionsunterricht von 2014 wird dies mehrfach hervorgehoben und wiederholt. Der evangelische Religionsunterricht ist offen für alle Schülerinnen und Schüler.

Als Problem tritt dabei hervor, dass diese Offenheit keineswegs allgemein bekannt ist. Sie wird wohl auch in der Praxis noch zu wenig offensiv vertreten. Hier wären

---

<sup>22</sup> Vgl. Rainer Möller/Nicola Bücker/Anabelle Pithan, Inklusion und religiöse Bildung – Deutungsmuster von Lehrkräften. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Religion in inklusiven Schulen“ (RiS). In: Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*, Münster/New York 2014, 189–200.

<sup>23</sup> Vgl. dazu die in Anm. 18 und 19 genannte Literatur.

veränderte Formen der Selbstdarstellung hilfreich. Darüber hinaus wurde bereits auf rechtliche Hindernisse auf Länderebene verwiesen, die eine Teilnahme nicht-evangelischer Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht an die Zustimmung der betreffenden Religionsgemeinschaft bzw. der Lehrkraft binden.<sup>24</sup> Eine Offenheit für alle ist dann nicht gewährleistet. Eine Änderung der rechtlichen Bestimmungen erscheint deshalb dringlich.

(2) *Thematisierung der Grundlagen der Inklusion*: Wenn vom Religionsunterricht eine Thematisierung der Grundlagen der Inklusion erwartet werden soll, so ist dabei natürlich nicht primär an die rechtlichen Regelungen gedacht. Vielmehr geht es um das Menschenbild oder, konkreter formuliert, um die aus der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen unverlierbar erwachsende Menschenwürde.<sup>25</sup> Ein solches Menschenbild wird im Religionsunterricht auch schon bisher thematisiert, aber es wäre wünschenswert, den Zusammenhang mit der Inklusion noch stärker herauszuarbeiten, bis hin zu den schulischen Implikationen.

Ähnliches gilt für den Zusammenhang zwischen einem solchen Menschenbild und Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. Wenn von der unverlierbaren Würde aller Menschen auszugehen ist, dann muss auch allen exklusiven oder exkludierenden Einstellungen entgegengewirkt werden. Darüber hinaus muss dazu auch die Fähigkeit eines kompetenten Umgangs mit Heterogenität hinzukommen, und zwar im weitesten Sinne: Heterogenität im Sinne von Lern- und Leistungsfähigkeit, aber auch – was in der Heterogenitätsdiskussion oft vernachlässigt wird – der religiös-weltanschaulichen Vielfalt.

Weiterhin muss explizit deutlich werden, in welchem Sinne ein konfessioneller Religionsunterricht eine besondere Wertschätzung von Differenz bedeutet und insofern zur Inklusivität von Schule beitragen kann.

(3) *Aktive Würdigung nicht-evangelischer Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht*: Es ist erfreulich, dass das Angebot des evangelischen Religionsunterrichts inzwischen weit über diejenigen hinaus wahrgenommen wird, die selbst der evangelischen Kirche angehören. Es ist jedoch, bis hinein in die religionsdidaktische Diskussion der Gegenwart, noch wenig davon zu erkennen, dass sich mit dieser Offenheit auch die Pflicht verbindet, sich gezielt auf eine konfessionell heterogene Schülerschaft einzustellen. Selbst im Blick auf evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler ist eine entsprechende Didaktik kaum über Anfänge hinausgelangt, und zu muslimischen Kindern und Jugendlichen im evangelischen Religionsunterricht gibt es bislang noch kaum Darstellungen, von empirischen Untersuchungen ganz zu schweigen. Erfreulicherweise sind die Dinge hier im Blick auf konfessionslose Schülerinnen und Schüler

---

<sup>24</sup> Für Baden-Württemberg beispielsweise vgl. Teilnahme am Religionsunterricht. Verwaltungsvorschrift vom 21. Dezember 2000. Az.: 41-6520.40/326 (online unter [www.landesrecht-bw.de](http://www.landesrecht-bw.de), eingesehen 14.02.2015).

<sup>25</sup> Vgl. dazu Friedrich Schweitzer, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive (Theologische Studien NF 2), Zürich 2011.

inzwischen etwas weiter vorangekommen.<sup>26</sup> In allen diesen Fällen liegt die Herausforderung darin, einerseits an einer konfessionellen evangelischen Ausrichtung des Religionsunterrichts festzuhalten, zugleich aber auch nicht-evangelischen Kindern und Jugendlichen sowie ihren Lernmöglichkeiten und -bedürfnissen gerecht zu werden. Eine empirisch-wissenschaftliche Begleitung wäre auch in diesem Falle sehr wünschenswert.

(4) *Kooperativ-dialogische Angebote*: Wenn zur Inklusion zwingend auch das Prinzip gemeinsamen Lernens gehört, das zumindest immer wieder und phasenweise realisiert werden muss, dann kommt kooperativen Formen des Religionsunterrichts eine besondere Bedeutung zu. In einem solchen Unterricht wird gemeinsames Lernen praktiziert, nicht nur in einem äußerlichen Sinne so, dass alle Schülerinnen und Schüler beisammen sind, sondern in der Orientierung an Gemeinsamkeiten und Unterschieden – mit einer in Tübingen dafür geprägten Zielformulierung gesprochen: „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“.<sup>27</sup>

Umso mehr ist, auch mit der neuen Denkschrift zum Religionsunterricht, zu beklagen, dass offizielle Vereinbarungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (evangelisch-katholisch) bislang nur in sehr wenigen Bundesländern, vor allem in Niedersachsen und Baden-Württemberg, erreicht worden sind. In Zukunft wird es weitergehend darauf ankommen, entsprechende Vereinbarungen auch im Blick auf den islamischen sowie, wo möglich, den jüdischen Religionsunterricht zu treffen. Gemeinsames Lernen und kooperativer Religionsunterricht finden ihre Grenze nicht in der Zugehörigkeit zu verschiedenen Religionen! Ähnliches gilt auch für den Ethikunterricht, der sich ebenfalls verstärkt als Kooperationspartner für einen inklusiven Religionsunterricht anbietet.

(5) *Inklusive Religionsdidaktik*: Auch hier konnte und kann zunächst auf die erfreuliche und deshalb bereits mehrfach erwähnte Verstärkung der entsprechenden Diskussionen in den letzten Jahren hingewiesen werden. Wie ebenfalls bereits deutlich geworden ist, gibt es aber noch erhebliche Desiderate im Blick auf die Entwicklung einer praxisorientierten, konsequent inklusiven Religionsdidaktik, die sich nicht in theologischen Begründungen für Inklusion erschöpfen kann. Darüber hinaus ist die Entwicklung einer solchen Didaktik ohne entsprechende empirische Untersuchungen im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung unter heutigen Voraussetzungen kaum denkbar. An solchen unterrichtsbezogenen Untersuchungen fehlt es bislang fast ganz.

In den meisten Lehrbüchern, in denen religionsdidaktische Ansätze vorgestellt werden, wird die Inklusionsperspektive nicht konsequent berücksichtigt. Sie sollte auch längst nicht mehr allein in einem speziellen Kapitel „Inklusion“ abgehandelt, sondern ausdrücklich auf jeden religionsdidaktischen Ansatz bezogen bzw. in dessen Rahmen konstitutiv berücksichtigt werden. Dies bedeutet konkret, dass bei jedem Ansatz

---

<sup>26</sup> Vgl. bes. David Käbisch, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit*, a. a. O.

<sup>27</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer u. a., *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002.

gefragt werden muss, welche Stärken und Schwächen er im Blick auf Inklusion einschließt und wie er in dieser Hinsicht weiter entwickelt werden kann.

#### **4. Ausblick**

Wie sich gezeigt hat, ist es wichtig und produktiv, nicht nur nach einer inklusiven Religionsdidaktik im engeren Sinne zu fragen, sondern auch den Religionsunterricht insgesamt in den Blick zu nehmen, einschließlich seiner Organisationsgestalt. Deutlich geworden ist auch, dass es nicht der konfessionell ausgerichtete Religionsunterricht als solcher ist, der mit dem Anspruch der Inklusion konfligiert. Vielmehr sind es benennbare – und deshalb auch bearbeitbare – Aspekte, die in einen Widerspruch zur Inklusion geraten können. Deshalb wurden im vorliegenden Beitrag verschiedene Anforderungen formuliert, denen ein inklusionsgerechter Religionsunterricht entsprechen muss. Aus der Berücksichtigung dieser Anforderungen erwachsen auch weitere Impulse für die inklusive Religionsdidaktik. Insofern ergibt sich ein sachlicher Zusammenhang zwischen religionsdidaktischen Perspektiven und der Frage, in welcher Gestalt der Religionsunterricht in einer inklusiven Schule unterrichtet werden soll.