Lippische Landeskirche

Evangelische Kirche von Westfalen

RU intern

Informationen für evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer in Westfalen und Lippe

50. Jahrgang 1|2021

Inklusion in der Schule

Über 10 Jahre ist es her, dass die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland eingeführt wurde – Zeit für eine kleine Zwischenbilanz. Wie haben sich Schulen auf die neuen Herausforderungen eingestellt, welche Probleme kann man benennen? ru intern hat sich umgehört. Und spannende Ideen gesammelt für den Alltag im Klassenzimmer und Religionsunterricht.

In dieser Ausgabe

Aus Schüler*innen-Sicht | S. 3
Maria sitzt im Rollstuhl. Sie besucht die 12. Klasse des Berufskollegs in Halle/W. Und erzählt für ru intern von ihren Erfahrungen.

Geduld, Freude und viel Schlaf | S. 5
Inklusions-Alltag an einer Realschule in Hattingen. Erste Erfahrungen und drei Wünsche für die Zukunft. Sabine Grünschläger-Brenneke, Villigst, berichtet.

Eine coolere Inklusion | S. 7
Jeder Mensch ist anders. Und jeder ist behindert – aus biblischer Perspektive. Inklusion darf daher nicht als Gleichmacherei verstanden werden, meint Bernd Beuscher, Bochum.

Religiöse Bildung für alle | S. 17
Inklusiver Religionsunterricht? Es fehlt an vielem, diagnostiziert Wolfhard Schweiker, Tübingen: besonders in der Aus- und Fortbildung.

Freies Lernen | S. 31
Anhand des Praxisbeispieles einer Wegbeschreibung zur neuen Schule erläutern Nadja Nauroschat und Linde Kaiser, Gelsenkirchen-Bismarck, wie sich Inklusion und Freies Lernen miteinander verschränken lassen.

Inklusions-Konzepte für RU | S. 35
Um heterogenen Lerngruppen im Religionsunterricht gerecht zu werden, bedarf es einer guten Planung. Sabine Grünschläger-Brenneke, Redaktionskreis ru intern, stellt unterschiedliche Modelle vor.

An der richtigen Stelle? | S. 42
Britta Berentzen, Mönchengladbach, greift den Wunsch vieler Eltern nach „Normalität“ für ihr Kind auf, betont aber gleichzeitig, dass Förderschulen genau der richtige Ort für manche Schüler*innen und ihren Unterstützungsbedarf sein können.

Emmaus-Jünger | S. 45
Mit Jesus auf dem Weg nach Emmaus - diese tröstende Geschichte wird für Schüler*innen der Grund- und Förderschulen mit Hilfe eines Bodenbildes leichter erlebbar - praktischer Religionsunterricht von Sabine Grünschläger-Brenneke

bagbook story | S. 50
Wie lässt sich die Weihnachtsgeschichte für Kinder mit Förderbedarf anschaulich erzählen? Dazu braucht es eine Kiste, verschiedene Gegenstände zum Greifen, Fühlen, Riechen und eine „Leichte Sprache“. Präsentiert von Marion Burscheidt, Hamm.

Inklusion - und jetzt? | S. 54
Wer sich über den aktuellen Stand der Inklusion informieren möchte, findet am Ende des Heftes zusammenfassende Tipps. Und zahlreiche praktische Internet-Seiten zur Inklusion.

Soll ich helfen?

Interview mit der Schülerin Maria B. aus dem Beruflichen Gymnasium für Gesundheit und Soziales in Halle / Westfalen, Jahrgangsstufe 12, zum Thema: Meine Erfahrungen mit Inklusion an Schulen

K.-L.: Hallo Maria! Schön, dass Du Zeit hast und für das Interview bereit bist. Meine erste Frage an Dich: Hast Du Deinen Rollstuhl von Anfang an benötigt oder hat ein späteres Ereignis dazu geführt?

M. B.: Nein, den Rollstuhl benötige ich nur in bestimmten Phasen, habe ihn aber schon sehr lange. Seit Mitte der 8. Klasse bin ich regelmäßig auf den Rollstuhl angewiesen.

K.-L.: Hast Du in Deiner Schulzeit schlechte Erfahrungen damit gemacht, dass Du an den Rollstuhl gebunden bist?

M. B.: Ich will keine meiner bisherigen Schulen schlecht reden, aber hier am Berufskolleg Halle (BKH) ticken alle anders, im positiven Sinne. Das gilt sowohl für die Schüler*innen, als auch für Lehrkräfte und Schulleitung. Das finde ich besonders schön. Hilfe und Unterstützung sind ganz selbstverständlich. Es gibt viele AGs und Projekte gegen Rassismus und Ausgrenzung, wie z.B. „Wir sind bunt!“, „Erasmus +“, oder auch die regelmäßigen Veranstaltungen zur „gesunden Schule“.

K.-L.: Da fehlt uns noch die Inklusions-AG oder ein Inklusionstag an unserer Schule, in der Schüler*innen oder auch Kolleg*innen Erfahrungen sammeln und ausprobieren können, wie es ist, im Rollstuhl oder mit Einschränkungen zu leben – oft auf unterschiedlichen Höhen und Blickwinkeln miteinander zu kommunizieren. Hier könnten nicht nur Schüler*innen z.B. an einem unserer Gesundheitstage zum Nachdenken angeregt werden. Kannst Du Dir vorstellen, das Thema an unserer Schule weiter voranzubringen!?

Maria berichtet von einem rücksichtsvollen Miteinander in der Schule. Doch selbstverständlich ist das nicht. Foto: pixabay – rewind

M.B.: Ja, ich wünsche mir sehr, dass das Thema mehr Aufmerksamkeit bekommt.

K.-L.: Es ist an der Zeit, nicht nur darüber zu reden oder zu schreiben, sondern auch praktische Erfahrungen und Anregungen auszuprobieren, zu sammeln und weiterzugeben. Wo wünschst Du Dir ganz konkrete Unterstützung im Alltag?

M.B.: Hilfe ist hier und da nötig, aber eben nicht ständig. Oft besteht eine große Unsicherheit, wie man mit Menschen mit Einschränkungen umgeht.
Mein Tipp: Einfach nachfragen: „Soll ich helfen?“ Oder wenn ich mit meinem Rollstuhl vor einer unüberwindbaren Türschwelle, Schwungtür, Treppenstufe oder einem hohen Bordstein stehe, einfach mal die Tür offenhalten oder den Rollstuhl vorsichtig (nach vorheriger Ansage) über die Hürde schieben … Ich versuche trotzdem, sehr selbstständig zu sein. Es gibt aber Momente, in denen es ohne Hilfe nicht geht.

K.-L.: Gibt es Erlebnisse, die Dich traurig gemacht oder enttäuscht haben?

M.B.: Ja, z.B. wenn Operationen stattfanden oder ich aus gesundheitlichen Gründen nicht zur Schule gehen konnte. In solchen Situationen wurde deutlich, dass der gebrauchte Kontakt zu anderen oftmals fehlte. Das finde ich ziemlich schade.

K.-L.: Das kann ich gut verstehen. Welche Erfahrungen hast Du an unserer Schule in Deiner Klassengemeinschaft gemacht?

M.B.: Anfangs spürte ich Unsicherheit, aber es war von vornherein anders als an den vorherigen Schulen. Alle haben gut reagiert und immer nachgefragt, wo sie mir behilflich sein können oder sogar müssen. Es gab keine unschönen Situationen.

K.-L.: Ich habe auch den Eindruck, dass Du in Deiner Klasse sehr gut aufgehoben bist und Dich wohl fühlst.

M.B.: Ja, das klappt richtig gut. Als es um unsere Klassenfahrt ging und eine Skifreizeit als Möglichkeit angeboten wurde, hat meine Klasse ganz klar Stellung bezogen und gesagt, dass sie wegen mir auf das Skifahren verzichten und lieber ein anderes Ziel mit anderen Unternehmungen bevorzugen, bei denen ich alles mitmachen kann.

K.-L.: Das finde ich großartig. Wenn ich durch die Pausenhalle komme, nehme ich wahr, dass Du immer mittendrin bist und alle gern miteinander reden und sich austauschen.

M.B.: Ja, das stimmt. Es gibt aber Situationen, in denen ich mich nicht immer integriert fühle. Und andere denken, dass es schwierig sein könnte, etwas mit mir im Rollstuhl zu unternehmen … Für ganz persönliche Gespräche habe ich zwei sehr gute Freundinnen.

K.-L.: Ich habe noch eine letzte Frage: Für welches Ziel brennst Du momentan besonders?

M.B.: Ich möchte mein Abitur machen und langfristig ganz ohne Rollstuhl leben können. Zunächst möchte ich aber selbstständig Auto fahren, da ich gerade meinen Führerschein gemacht habe.

K.-L.: Das sind sehr schöne Perspektiven. Ich bedanke mich sehr bei Dir für dieses Interview und wünsche Dir weiterhin ein gesundes Selbstbewusstsein, Fröhlichkeit und eine gute Portion Zuversichtlichkeit.

Das Interview führte
Christiane Karp-Langejürgen,
Redaktionskreis ru intern, noch vor dem Lockdown im März 2020.

(Im Interview wird ganz bewusst auf einen Krankheitsreport seitens der Schülerin verzichtet!)

Alles wie immer?

Inklusiver Schulalltag

Es ist 7.30 Uhr, die Schulglocke läutet, der Unterricht beginnt. Alles wie immer? Vor sechs Jahren nicht so ganz. Seit dem Schuljahr 2013/14 gibt es an der Realschule Grünstraße in Hattingen offiziell „Inklusion“ – also das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf. Schon vorher hatten die Lehrerinnen und Lehrer der Realschule einzelne Erfahrungen mit Jugendlichen gemacht, die besondere Förderung brauchten. Aber bisher unterrichtete man „zielgleich“, das heißt dahingehend, dass alle Schülerinnen und Schüler den Realschulabschluss erreichen sollten.

Vor sechs Jahren stand die Klassenlehrerin der ersten Inklusionsklasse vor der Herausforderung, Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu einer Klassengemeinschaft zu formen und sie alle individuell so zu fördern, dass sie in ihrem eigenen Tempo lernen konnten. Das Spektrum in der Klasse war groß und so wurde gleichzeitig nach verschiedenen Lehrplänen unterrichtet. „Mein Material musste ich mir selbst zusammenbasteln“, berichtete die Klassenlehrerin. „Insbesondere in Religion fand ich kaum Material für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Meine Schüler*innen konnten ja nur einzelne Worte lesen und nachschreiben. Und je älter die Schülerinnen und Schüler wurden, desto größer wurde der Spagat zwischen Anschaulichkeit und Abstraktionsvermögen. Allerdings war der Religionsunterricht aber auch eins der Fächer, in dem Inklusion am besten funktionierte. Ich hatte einfach mehr Möglichkeiten frei zu arbeiten und mehr Zeit.“

Doch trotz mancher Schwierigkeit gibt es vieles was gut gelungen ist. Für alle war die Zeit in der gemeinsamen Klasse eine gute Erfahrung. Alle haben sich wohl gefühlt und voneinander gelernt: sozial, emotional und fachlich. Auch die Klassenlehrerin und ihre Kolleg*innen sprechen davon, dass sie immer wieder

Aller Anfang war schwer: Ideen und Material für einen inklusiven Unterricht musste man sich selbst zusammenschustern.

Foto: pixabay – maxmann

Leider fehlt die Wunderlampe: drei Wünsche frei für eine bessere Inklusion *Foto: pixabay – 7854*

Beeindruckendes erlebt haben. So wurden sowohl bei den Schüler*innen Potenziale entdeckt, die mancher vielleicht nicht für möglich gehalten hätte, aber auch auf die Lehrer*innen traf das zu: „Ich habe an mir selbst Fähigkeiten wieder entdeckt, die lange im Verborgenen lagen.“ Doch der Weg der Haltungsänderung ist noch lang. Daran will die Schulgemeinschaft weiter arbeiten: „Was können wir tun, um die Schüler*innen bestmöglich zu fördern?“

Insgesamt gibt es ab dem Schuljahr 2019/2020 nunmehr 25 Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Mittlerweile arbeitet ein Sonderpädagoge mit voller Stelle an der Schule. Natürlich ist damit der Förderbedarf nicht abgedeckt und so werden von anderen Förderschulen weitere Lehrkräfte in die Schule abgeordnet. Insgesamt kommen dann 2,7 Stunden pro Kind an sonderpädagogischer Förderung zusammen. Das ist nicht einmal ein Zehntel des Unterrichts. Leider ist damit das Unterrichten im Team kaum möglich und so ist es um so wichtiger, sich gegenseitig gut abzusprechen und zu beraten. Doch dazu fehlt oft die Zeit, obwohl die Schulleitung versucht, im Stundenplan Freiräume einzubauen und Fortbildungen ermöglicht.

Wenn also alle Beteiligten drei Wünsche frei hätten, dann würden sie wohl lauten:

- mehr und vor allem ganze Stellen von Sonderpädagog*innen unterschiedlicher Förderschwerpunkte an der Schule (entsprechend der Förderbedarfe der Schüler*innen),
- mehr Zeit, um gemeinsam zu planen und zu unterrichten,
- kleinere Klassen.

Da die Fee aber gerade schulfrei hat, machen sich die Schulleitung und die Lehrkräfte der Realschule Grünstraße schon mal selbst auf den Weg und versuchen die Ressourcen, die vorhanden sind, möglichst gut einzusetzen.
Als Tipp für alle, die sich dieser Herausforderung stellen, geben die Lehrer*innen mit: Geduld, Gelassenheit, Freude und „viel Schlaf“, damit man im Unterricht, wach und aufmerksam agieren kann.

Sabine Grünschläger-Brenneke

Dozentin und Pfarrerin am Pädagogischen Institut, Villigst

Vielen Dank an die Schulleitung, die Religionslehrkräfte und den Sonderpädagogen der Realschule Grünstraße, Hattingen, für die Bereitschaft, mir Einblick in ihre Arbeit zu geben.

Provokationen zu einer bescheideneren Inklusion

Plakatausschnitt einer Inklusions-Kampagne der Aktion Mensch

Foto: Aktion Mensch

Eröffnung

Es geht mir im Folgenden um einen theologischen Beitrag zur weiteren Vervollständigung gesellschaftlicher Koexistenz von Menschen, also von Lebewesen mit mehr oder weniger sowie verschiedener Behinderungen.
Meine verehrte Kollegin Theresa Degener war als Juristin maßgeblich an der Ausarbeitung der UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen beteiligt und wurde dafür 2005 mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande ausgezeichnet. 2012 wurde die UN-Behindertenkonvention auch als NRW-Aktionsplan umgesetzt.
Mein avisierter diakoniewissenschaftlicher Kollege Uwe Becker hat in Vorträgen und Aufsätzen nachgefragt, ob „Inklusion" nun eigentlich hinderlich oder förderlich war und ist. Er sprach von „Inklusionslüge" und hat auf Mängel im politischen Gestaltungs- und Umsetzungswillen sowie bereits auf die Dialektik von Moralisierung („Gutgewissenpolitik") hingewiesen.
Ich setze hier noch einmal theologisch an und thematisiere einige weitere Fallstricke und Denkfehler.
Uwe Becker sagte, es genüge nicht, „einen leichten zivilgesellschaftlichen Duft von Inklusion auf alle politischen Handlungsfelder zu wedeln". Seine Position könnte man entsprechend kurz zusammenfassen mit „Inklusion ist dufte, kostet aber viel Geld". Ich geselle mich zu ihm und sage: „Inklusion ist dufte, vernebelt aber leicht das Grenzbewusstsein".

1. Darf man Jungs doof finden?

„Darf man Jungs doof finden, auch wenn sie im Rollstuhl sitzen?" fragen sich zwei pubertierende Mädchen auf einem Werbeplakat für die „Aktion Mensch". Als ob Sympathie und Abneigung eine Frage der Erlaubnis wären. Nicht erst die möglichen Antworten, schon die Frage ist falsch, führt die Menschen in Sackgassen und verrät den moralischen Horizont, in dem man hier unterwegs ist.
Ist denn etwa mit „Inklusion" das neue moralische Himmelreich auf Erden als Topmodel einer Sozietät von betörender künstli-

cher Schönheit angebrochen? Sollen denn die elementaren gruppendynamischen Prozesse des Hereinholens und Ausgrenzens, des Aufnehmens und Abstoßens, die das Soziale humaner Kulturen ausmachen und Bildung und Erziehung ja gerade erst nötig machen, ersetzt sein durch eine geschmeidige Gleichverteilung? Schluss mit dem nervigen Sozialleben? „Bio“ wäre das nicht.

Zur sinnfälligen Veranschaulichung von Inklusion hat sich die Abbildung dreier Kreise eingebürgert: „Exklusion“ zeigt innen viele graue Punkte und außen ein paar bunte, „Integration“ zeigt innen eine deutliche Mehrheit grauer Punkte, in einem Bereich knubbeln sich ein paar bunte und außen ist niemand, und „Inklusion“ zeigt ebenfalls außen niemand und innen ist eine gleichmäßig durchmischte bunte Punktegruppe. Was ist da eigentlich mit den vielen grauen Punkten passiert? Sind sie einfach eliminiert worden? Sind sie übertüncht worden?

Hier zeigt sich ein Nachteil der einschlägigen Mengenbilder: sie sind statisch, das Leben jedoch ist organisch sozialdynamisch. Von wegen „freilaufende Hühner“ – gehen Sie doch mal wieder für eine große Pause zur Beobachtung auf einen beliebigen Schulhof: Dies Wechselspiel der Macht, der Tanz von Annähern und Distanzieren soll beendet werden können durch das Gleichmaß einer gesetzlich geregelten Mindestnähe? Kein Wunder, dass im Land der egalisierten Buntkarierten die „Normalos“ immer kribbeliger werden. Das normale individuelle Behinderte – sozusagen der 3,3-Durchschnitt – meldet sich mit seinem ungestillten Hunger nach Aufmerksamkeit und sucht den Streit und die Reibungsflächen, die für die Bildung einer menschlichen Persönlichkeit unabdingbar sind, jenseits moralpädagogisch durchkonstruierter und politisch korrekter Spielplätze. Könnte also die flächendeckende Etablierung des Inklusionsbegriffs ein Pyrrhussieg sein, ein zu teuer erkaufter Erfolg? Eine irgendwie abgeschlossene Integration ist schwer zu denken und „Integriertheit“ ein unüblicher Ausdruck. Das Gute an der Verwendung des Begriffes „Integration“ war, dass klar war, dass da immer etwas zu tun bleibt.

Grafik: Aktion Mensch

Integration ist in diesem Leben in dieser Welt als Prozess eine Dauerbaustelle. „Integration“ führt als unsichtbares Indexsternchen mit sich, dass es um Beziehungsarbeit, um Beziehungsprozesse geht. **Hat Inklusion nicht immer schon zu kurzen Prozess gemacht? Alle sind eingeschlossen. Türe zu, Riegel vor – Schluss, aus, fertig. Man ist es leid mit dem Leid.**

„Integration“ ist Wort für eine Anstrengung, für Übung und Prozess, „Inklusion“ ist selbsterfüllende Prophezeiung. Beides ist möglich

unter der Frage, wie wir noch besser werden können. Gefährlich wäre es, wenn selbsterfüllende Prophezeiung anstrengende Übungen abgelöst haben sollten. Hans Wocken sprach von Inklusion als „die ultimative Integration“. Die „Projektion einer solchen utopischen Größe mit magnetischer Anziehungskraft“ (Uwe Becker) kann kontraproduktiv sein, weil sie entmutigt und unsere behinderten Versuche, Behinderungen zu akzeptieren, diskreditiert und schlecht macht.

2. „Die große Störung“ (Karl Barth)

Im Kontext von Moral galten und gelten Behinderung als Strafe und Prüfung Gottes. Da lobe ich mir Hiob, der tapfer auf dem Motto beharrte: Wenn das die Lösung ist – kann ich dann bitte mein Problem wieder haben?

Zur Erinnerung: Evangelium ist die revolutionärste Umwertung aller Werte aller Zeiten. Mit dem christlichen Evangelium verlässt Religion die Galaxie der Moral. Ich setze alles darauf, dass ich, so wie ich bin, Ansehen vor Gott genieße. Ich kann mein Ändern leben. Sicher, das weiß jedes Kind: Die Einhaltung von Regeln und das Erbringen von Leistung sind wichtig und gut. Ohne Recht und Ordnung ginge alles noch mehr drunter und drüber. Wir alle *wollen* ja auch etwas leisten! Aber Moral allein lässt das Leben nicht gelingen. Die christliche Religion vertritt entschieden die Auffassung, dass Ordnung allein dem Leben nicht gerecht wird. Das bemerkt man allerdings erst, wenn man versucht, Ordnung zu halten. Leistungen wie Moral, Gesetz und Werte machen ordentlich, aber nicht lebendig. Ordnung ist das *halbe* Leben. Dies führt zu einer großen Gelassenheit.

Während sich hier bei einem nichtkirchlichen Publikum oft schon ein Raunen bemerkbar macht, wird dies von einem kirchlichen Publikum meist abgenickt. Evangelium, ja klar, – aber war da was?

In der christlichen Religion bezeichnet Gott nicht die Instanz moralischer Instruktion, sondern Gott ist die kürzeste Form für die Erzählung meines Lebensbezugspunktes. Es geht darum, wem ich meine Hoffnung, meine Ängste, mein Geschick, mein Leben, den Tag und den Moment widme. Gott ist nicht der mütterliche Schürzenrock, in den ich mich beim Fremdeln verkrieche, sondern wie Mutter und Vater, die mich in Ruhe *lassen* und in deren Nähe ich lerne, dass der andere (und das Andere, Fremde, Irritierende) mich nicht auffrisst. Dementsprechend meint Glauben nicht das Wunschkonzert unserer Bedürfnisse und Gott nicht das Klavier, auf dem dieses gespielt wird. Ein Blick in die biblischen Geschichten zeigt: Für Glauben und Gott gilt im Kontext der christlichen Religion nicht nur das Wortfeld: Trost, Halt, Geborgenheit, Heimat, Grund, Beruhigung, sondern mindestens ebenso: Fremdsein, Heimatlosigkeit, Suche, Verunsicherung, Aufbruch, Unruhe, Geduld, Passion. Außerdem muten die biblischen Lebensgeschichten vielerlei paradoxe Logiken zu: die Stärke der Schwäche (schwacher Trost tröstet besser!), die kosmische Schönheit des menschlichen Antlizes als Spiegelbild des unbekannten, vielfach schwerstbehinderten Gottes (statt die kosmetische Falten- und Makellosigkeit der schönen großartigen Nirvana-Nivea-Götter), Verwechselbarkeit und Anfechtung als Echtheitssiegel, gute Identität durch Sich-verlieren-und-an-den-Nächsten-vergessen, Mehrgewinn durch Teilen u.v.m.

Die wichtigste paradoxe Theo-Logik der christlichen Religion ist aber der Glaube des Zweifels: Zweifelnder Glaube ist stärker und „getrostes Verzweifeln an sich und seinen Werken“ (Martin Luther[1]) ist selbstbewusster als jedes Gottgeprotze. Kurz: Die christliche Frömmigkeit selbst ist auch behindert! Na und? Lobt den Herrn! – Das nennt man „Gospel“. **Das Christentum ist die behinderte Religion unter den Religionen.** Und das ist auch gut so.

In gut gemeinter Interreligiosität wird heute alles Religiöse nur über den moralischen Leisten geschlagen. Damit es nicht überhört wird, darf man es darum ruhig laut sagen: **Das Christentum zeichnet sich nicht durch Recht- oder Strenggläubigkeit aus, sondern durch vielfache Behinderungen und die Annahme von Schwachgläubigkeit und Schwachsinnigkeit.** Ich wünschte, es würde in diesem Zusammenhang auf den Predigtkanzeln und Konfi-Camps mehr gelehrt, was „Erbsünde" heißt. Das fänden die Menschen richtig spannend.

Der moralische Sündenbegriff mit seinen *Tatsünden* (also Lügen, Stehlen, Geschwindigkeits- und Kalorienüberschreitung u.Ä.) ist der christlichen Theologie viel zu läppisch. Wofür haben wir schließlich die Polizei und den wachsamen Nachbarn? Martin Luther betonte, dass die eigentliche Sünde die *Erbsünde* ist. Dieser mit heutigem genetischen Wissen sehr missverständliche Begriff sollte zum Ausdruck bringen, dass Sünde eine das menschliche *Sein* bestimmende Macht ist. **So erzählt die Urgeschichte mit dem Fall Sünde nicht, dass Adam und Eva unanständig waren, sondern dass die ganze Kreatur bei aller Begabung eigentümlich behindert ist.**

Bitte an dieser Stelle nicht reflexartig abschalten! Der letzte Satz klingt zwar so ähnlich wie „Sind wir nicht alle irgendwie ein bisschen Bluna und behindert?", was eine zynische Bemerkung wäre. Das ist aber hier nicht gesagt. Ja, es gibt gewaltige Unterschiede: zwischen Milliardär und völlig verarmt, zwischen Intelligenzbestie und schwer von Kapee, zwischen Hochleistungssportler und motorischer Katastrophe, und „ein hübsches Kind ist anders als ein hässliches zu erziehen" wagte Janusz Korczak pädagogisch zu bedenken. *Aber vor Gott und im Vergleich mit dem neuen Reich der Himmel* – so die jetzt hier vertretene These – *sind wir alle und ist alles elementar behindert.*

Sören Kierkegaard sprach von einem „Grundschaden", der Theologe Karl Barth von einer „großen Störung" („Die große Störung ist nicht mehr gut zu machen, sie betrifft die Heiligen und die Schweine") und Adorno vom „beschädigten Leben". So dass als christliche Grundkoordinate für alles menschliche Wollen, Tun und Vollbringen in dieser Welt die ernüchternde These gilt: **Das Leben ist behindert.** Der Theologe Paul Tillich nannte das den „transmoralischen Sündenbegriff" – ein wesentlicher und entscheidender theologischer Parameter im Kontext christlicher Traditionen[2] im Gegensatz z.B. zum Islam oder zum theologisch unaufgeklärten Humanismus, die wohl moralische menschliche Schwächen kennen, aber keinen Sund.

„Sund" heißt: Das ganze Leben ist nicht normal. Das ganze Leben ist deviant. Zum Beispiel sind Mann und Frau in der Tat verschieden, – verschieden gestört nämlich. **Sie haben spezifisch verschieden Teil an der gleichen Grundstörung, sind verschieden behindert und gut beraten, sich zusammenzutun und sich miteinander als Verschiedene zu solidarisieren, mitzunehmen, zu schützen und zu unterstützen.**

Ich bin eben *nicht* wie du. „Menschen sind unterschiedlich. Und wenn man sie zwingt, gleich zu sein, bleibt ihnen nur noch eine Möglichkeit, anders zu sein als die anderen, nämlich die anderen zu überwältigen ... Wenn man die Menschen dagegen unterschiedlich sein lässt, ja ihre heterogene Individualität sogar fördert, entsteht ein Klima kreativer Interaktivität. Gleichheit erzeugt Konflikt, Ungleichheit ermöglicht Kooperation."[3]

Im Blick auf besonders und außergewöhnlich behinderte Menschen treffen die Problemkreise Kontingenz und Koexistenz zusammen. In Jesus Christus verlieren Gott, Diversität und Disharmonie ihren Schrecken – nicht ganz, aber wesentlich. Nicht Sozialromantik, sondern Schluss mit den Lebenslügen ist der Grund, warum die biblischen Traditionen voll sind mit den üblichen Verdächtigen: Hinkende, Lahme, Schwache, Arme, Ängstliche,

Verblendete, Betrogene, Enttäuschte, Irrende, Fremde, Orientierungslose, Abhängige, Verlassene geben das Bild ab für das Verdrängte und Ausgegrenzte, das Ungewohnte und Ungewöhnliche, dem wir uns doch nicht entziehen können, weil es in uns selbst existiert. Gerne würden wir etwas ändern wollen: uns (nicht mehr so schüchtern sein!), unseren Partner (angebrochenen Käse richtig verpacken!), die Welt (verbessern!), die Schüler (bilden!), die Patienten (gesund machen!), die Kirche (Mentalitätswandel!). Doch unsere Lebensskripte sind wie ein Bumerang: umso heftiger wir sie wegwerfen, desto genauer fallen sie wieder auf uns zurück. Es ist zum Aus-der-Haut-Fahren, aber keiner kann aus seiner Haut. So manches würden wir uns gerne aus dem Kopf schlagen. Statt „Das wächst sich aus“ – noch mehr Auswüchse! Kein Tapetenwechsel ändert unsere Lebensmuster. Wir haben einen Hang, eine Neigung: „Das hat er / hat sie so an sich.“ Was bleibt an uns kleben?

Befremdend ist zum Beispiel, merken zu müssen, dass mir im Leben mitgespielt wird, dass ich betroffen bin, wenn mein Nächster (Nachbar, Partner, Kollege, Mitmensch) irgendetwas macht, mich dann im Bann meiner eigenen Gefühle zu erleben, zu erfahren, dass es mit mir durchgeht, dass ich oft keine Wahl habe, dass das Gedächtnis immer schon ausgewählt hat und man stets nachträglich anfängt, sich etwas zurechtzulegen, dass jahrzehntealte Geschichten noch immer starke Resonanz in mir finden. Dass ich manchmal morgens schlecht gelaunt bin. Vielleicht hilft ein Tee? Ich entnehme der Packung aus dem Bio-Markt einen Beutel. Riecht sehr gut. Am Aufhängefaden ist ein Schildchen angebracht. Darauf steht: „Du bist unbegrenzt.“[4] Und schon bin ich in Gefahr, den Tag mit einer Lüge zu beginnen …

Foto: pixabay – congerdesign

Verholzte Gedanken, versteinerte Herzen, verknöchertes Wesen: Nein, wir wollen nicht behindert sein. Und doch sind wir alle voll behindert, die bösen Kinder haben ja mehr Recht!, als sie denken. Oft sind wir uns selbst ein Rätsel. Wir würden gerne dahinterkommen, was uns dazu bringt, dies und jenes

immer wieder (nicht) zu tun. „Was hast du dir eigentlich dabei gedacht?“ „Sag mal, was ist eigentlich in dich gefahren?“ Wir zerbrechen uns den Kopf, aber nicht unsere Muster. Laufend passieren Dinge, die keiner gewollt hat! Ich kann nicht machen, was ich will. Ich kann auch nicht nicht machen, was ich nicht will (vgl. Römer 7,15–19). Wir sind verhaftet und gefangen: „Ich elender Mensch! Wer wird mich erlösen?“ (Römer 7,24). Voll behindert!

Oder nehmen wir die Jünger mit ihrer Frage nach dem Tun-Ergehen-Zusammenhang: „Meister, wer hat gesündigt, dieser oder seine Eltern, dass er ist blind geboren?“ (Johannes 9,2). Glauben die doch im Ernst, am Schicksal der Leute einen Pegel der Rechtschaffenheit ablesen zu können. Voll behindert! Oder der reiche Kornbauer (Lukas 12,13–21), der noch eine und noch eine und noch eine Vorratsscheune baut und sich so von Mal zu Mal stärker und sicherer fühlt und plötzlich – tot im Bett liegt. Voll behindert, oder? Oder der Reiche Jüngling (Markus 9,17–27), der meint, Können, Leistung, Fleiß und Anstand garantierten ein gelingendes Leben: Wie kann man nur so dumm sein?

Wie lautet nun eingedenk dieser elementaren theo-logischen Behinderungsphänomene die Option im Kontext christlicher Traditionen? **Nach dem Motto „Du hast keine Chance, also nutze sie“ setzen die christlichen Traditionen zwischen Allmachts- und Ohnmachtsfantasien darauf, es gut sein zu lassen.** Diese Lebenseinstellung kann man sich weder basteln noch kaufen, sondern sie fällt je und je bedingungslos von woanders zu. Diesen Zu-Fall bezeichnet man in der Theologie mit den Fachbegriffen „Gnade“ und „Rechtfertigung“. Was bedeutet dies nun konkret für die Frage nach der Inklusion?

Wenn ich bedingungsloses Ansehen vor Gott genieße, bin ich alle Bedingungen für meine Würde und mein Selbstbewusstsein los. Gleiches gilt natürlich auch für die Anerkennung der anderen. Und wenn meine Seligkeit nicht mehr an meine Zeugnisse, an mein Geldvermögen, Aussehen, Status und Image gebunden ist, brauche ich mir und anderen auch nicht länger etwas vorzumachen. Menschen, die derartig unbedingtes Ansehen genießen, sehen sich selbst und den anderen anders an. Man spürt es, dass sie Ansehen genießen. Sie können Ansehen, Anerkennung, Respekt auch geben. Das muss nicht unbedingt ein zärtlich-liebevoller, bewundernder Blick sein. Das kann auch ein kritischer Gruß sein, eine Auseinandersetzung.

Ich muss mich nicht länger ständig vergleichen und auch nicht immer alle und alles gleich machen (und sei es gleich schlecht: nivellieren), sondern kann mir und anderen differenziert und individuell etwas gönnen und zumuten. Weil mir Würde, Anerkennung und Respekt grundsätzlich sicher sind und mein Seelenfrieden nicht länger von meiner Lebensleistungsfähigkeit abhängt, darum habe ich fortan auch wieder Energie frei, **meine Möglichkeiten abzuchecken und im Rahmen meiner Möglichkeiten das Maximum herauszuholen**: ein anständigerer Mensch zu sein, ein fleißigerer Student zu sein, ein rücksichtsvollerer Rollifahrer usw. **Leben heißt, sich ständig mit Unvollkommenheiten auseinanderzusetzen. Es eröffnet sich die Chance, die eigenen Grenzen zu erkennen, Wirklichkeitssinn zu bekommen und zu selbstbewusster Bescheidenheit zu finden:**

„Leben heißt verwundbar sein. Wer also zeitlebens verwundbar zu bleiben hat, kann nicht im alltäglichen Sinne sicher zu sein oder glücklich zu werden erwarten. Falls er nicht seine Wunden selber sein Glück zu nennen willens ist, muss er zwischen lebendiger Gebrechlichkeit und Konservenbüchsenglück wählen.“[5]

Die Stellungnahme der Evangelischen Kirche im Rheinland „Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungsverständnis“ spricht von „Realitäten innerhalb eines ‚Patientenkollektivs‘ dem alle Menschen angehören“. Wenn man so will, ist der uns nachparadiesisch bzw. nachsintflutig zugewiesene Lebensraum eine Sonderwelt für Behinderte. Nach christlicher Weltanschauung sind wie gesagt alle Menschen, ja ist die ganze Kreatur elementar behindert, und es geht in Evangelium und Heilsgeschichte um die Emanzipation der behinderten Schöpfung. Die heute proklamierte Inklusion klingt dagegen oft nach hypersozialistischer Vereinnahmung. Unser Fremdeln in der Welt, wo wir die Verantwortung scheuen wie die Pest (Adam und Eva!), wird überspielt: Alle sind (irgendwo) schön, alle sind (irgendwo) begabt, alle sind (irgendwo) Sieger, alle sind (irgendwo) gleich. Aber das Himmelreich ist nicht „irgendwo“! Sind in der christlichen Religion im Himmel wie auf Erden alle Ungleichen gleich vor Gott, so müssen in Moralreligionen auf Erden zwar alle ausgesprochen gleich sein, sind es aber unausgesprochen in Gedanken doch sicher bitte nicht vor Gott und später im Himmel. Wer will schon mit Verbrechern, Lügnern, Kleingläubigen, Schwachen, Cholerikern, Aussätzigen, Neidern, Hassern, Verrätern, Huren, Besatzern und Mördern an einem Tisch sitzen, geschweige denn den Paradiesgarten teilen?

Peter Sloterdijk hat dagegen im Sinne der christlichen Religion an den Stolz und die Würde des Devianten und das prophetische Potenzial besonders und außergewöhnlich behinderter Menschen erinnert: „Indem sie es schaffen, die Paradoxien ihrer Daseinsweise zu entfalten, können Behinderte zu überzeugenden Dozenten der conditio humana werden – übende Wesen einer besonderen Kategorie mit einer Botschaft für übende Wesen im Allgemeinen.“[6]

3. Schone die Differenzen![7]

Der Theologe Ulrich Bach, der mit einundzwanzig Jahren während seines Theologiestudiums an Kinderlähmung erkrankte und auf einen Rollstuhl angewiesen ist, fragte und sagte: „Reden wir autobiografisch, wenn wir von Behinderten reden? … Bin ich der ‚Normale‘ und der andere ist ‚auch‘ ein Mensch … oder leben wir gemeinsam in unserer verworrenen Welt, in der wir uns miteinander durchschlagen sollen? …

Unser heutiges ‚Trainingsprogramm‘ müsste nach alledem wohl so aussehen: Nicht nur unsere ‚Klienten‘, die wir dazu seit jeher anleiten, müssen lernen, mutig die folgenden Sätze zu sagen, sondern auch die Mitarbeiter und Leiter in Diakonie und Caritas, ebenso die Bischöfe und Professoren, desgleichen alle politisch Verantwortlichen: Ich kann das nicht, und: Ich weiß das nicht. Und das heißt dann: Ich kenne keine glatte Lösung; ich weiß keinen Weg, auf dem wir *nicht* schuldig würden. Damit ist aber gesagt: **Ein ehrliches soziales Tun wird sich begreifen müssen als ein behindertes soziales Tun**, als ein Tun, in dem

keiner der große Könner ist, in dem vielmehr jeder seine eigene Schwäche und sein Versagen sieht, in dem jeder auf das Mittragen anderer angewiesen bleibt."[8]

Das Leben ist wie Straßenverkehr: Mit Behinderungen muss gerechnet werden. Es wird immer doofe Jungs und Mädchen geben – das hat mit Rollstuhl nichts zu tun, sondern mit dieser Welt. Aber niemand ist dazu verdammt, ewig doof zu bleiben – und das hat mit Evangelium zu tun.

Die ganze Geschichte mit dem beschädigten Leben löst sich nicht durch Umetikettieren oder Beweihräuchern, sondern durch Überwindung lohnmoralischen Denkens. Das Plakat von Aktion Mensch zeigt: Solange man noch im moralischen Muster unterwegs ist und „darf man?" fragt, ist nichts gewonnen. Es geht um ein neues Muster, einen neuen Rahmen, wie es in unübertroffener Lakonie in 1. Korinther 13 zum Ausdruck kommt: Wenn du alles hast und alles bringst im Register der Lohnmoral und nicht im Register der Liebe (Agape), dann kannst du es vergessen.

Im moralischen Leistungsregister ist Ungleichheit gleich Ungerechtigkeit. Weil Moral allein dem Leben nicht gerecht wird, verstrickt sie sich in Widersprüche. Es muss klar sein, dass die optimale, differenzierte Förderung eines jeden Individuums („gleiche Chancen") nicht zu mehr Gleichheit führt, sondern zu mehr Ungleichheit. Alle sind gleich anders? Nein: Alle sind anders anders. Es ist normal, anders zu sein? Nein: Es ist anders, normal zu sein: „Jeder verwirklicht seinen Unterschied … Jeder ist sein Unterschied." Im Gegensatz dazu steht der Versuch, „Gleichheit durch den Zugang aller zur Gleichförmigkeit zu erreichen … Zwischen den Unterschieden waltet dagegen Dialog und nicht Reduzierung auf Einheitlichkeit."[9]

Die politische Forderung nach garantierter Teilhabe führt nur dann nicht garantiert zu Teilnahmslosigkeit, wenn die Frage nach dem beschädigten Leben geklärt ist. Hier hat die Kirche einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag. **Bei „Inklusion" zeigt sich der Fluch von Moral besonders deutlich, besser und vernünftiger denken und wissen und wollen zu können, als tatsächlich zu vollbringen. Der blinde Fleck von Inklusion ist ihre moralische Motivation. Auch Inklusion bleibt vorläufig Sünde! Inklusion als moralisches Gebot ist Stress.** Inklusion als Kürzel für die Morgenröte des angebrochenen „neuen Reiches der Himmel" ist allerdings eine Option. In Offenbarung 21 wie in dessen alttestamentlichen Leittext Jesaja 65 geht es um nicht weniger als einen neuen Himmel und eine neue Erde.

Jeder prüfe also sich selbst, inwiefern mit „Inklusion" moralische Perfektionsfantasien verbunden sind statt gewagte Glaubenspraxis. Letztere „umfasst nicht nur die Träume nervenschwacher Personen, sondern auch die noch nicht erwachten Absichten Gottes."[10]

Soeben hieß es bereits: „Weil mir Würde, Anerkennung und Respekt grundsätzlich sicher sind und mein Seelenfrieden nicht länger von meiner Lebensleistungsfähigkeit abhängt, darum habe ich fortan auch wieder Energie frei, meine Möglichkeiten abzuchecken und im Rahmen meiner Möglichkeiten das Maximum herauszuholen: ein anständigerer Mensch zu sein, ein fleißigerer Student zu sein, ein rücksichtsvollerer Rollifahrer usw."

Das ist auch auf politisches und juristisches Engagement zu beziehen, womit ich mich abschließend mit gebotenem Respekt noch einmal an die Fachadressen meiner verehrten Kollegin Theresa Degener und des verehrten Kollegen Uwe Becker wende. Es ist erstaunlich und anerkennenswürdig, was diese im juristischen und politischen Bereich durch Klugheit, Diplomatie und Beharrlichkeit bisher erreicht haben. Es wäre meines Erachtens jedoch kontraproduktiv, wenn der Eindruck entstünde, hier würde die Gerechtigkeit Gottes realisiert. Die irdische Gerechtigkeit und die Gerechtigkeit Gottes werden jedenfalls in der Bibel

*Behinderungen im Leben – **jede** und **jeder** Einzelne muss lernen, sich damit auseinanderzusetzen.*

Foto: pixabay – pexels

unterschiedlich bezeichnet. Eine Überhöhung irdischer Gerechtigkeitsbemühungen würde die nötigen vielen kleinen juristischen, politischen, strukturellen Schritte bald ins Stolpern bringen und ihnen die Puste ausgehen lassen. Jeglicher Rigorismus und Triumphalismus scheint mir hier eher lähmend.

Theologisch aufgeklärte Politik, Jurisprudenz, Kirche und Diakonie lassen dagegen zu wünschen übrig, was sie gerade so belastbar und ausdauernd macht. Dieser zentrale Index scheint mir bei der alten Kategorie der „Integration“ besser im Horizont gewesen zu sein. „Inklusion“ riecht meines Erachtens dagegen schon jetzt ein wenig wie ein überhitzter Motor.

Fazit:

Es wird darauf ankommen, sich mit Behinderungen anzufreunden, sich dazu zu verstehen, sich und den Nächsten als behinderter Mensch leiden zu können, Verantwortung für sich und den Nächsten als Behinderter zu übernehmen:

„Wenn ich das Schuldig-Werden nicht bei mir selbst integriere, wenn ich für mich selbst dem Ideal des Engels nachjage, werde ich großen Wert darauf legen müssen, dass wir im sozialen Gefüge alles richtig machen. Und das führt zu einem schrecklichen Krampf, dem wir heute auf Schritt und Tritt begegnen … **Christen sind keine Engel; vielmehr sind Christen die einzigen, die es sich leisten können, keine Engel zu sein.**“[11]

Wie weiland Rammstein sangen, diese Kunstperformance-Fremdpropheten außerhalb der Kirchenmauern: „Engel haben Angst und sind allein, Gott weiß, ich will kein Engel sein … Engel müssen sich an Sterne krallen (ganz fest), damit sie nicht vom Himmel fallen …“

Fazit:

„Integration"? „Inklusion"? Es bringt nichts, sich über Begriffe zu streiten. Es ist ein Segen, dass sich auch politisch und juristisch begabte Menschen im Sinne des Lebens für das Leben einsetzen. Es ist etwas im Schwange. Nichts, was ist, wird so bleiben. Was ist, kann noch werden. Schließlich ist noch nicht erschienen, was wir sein werden" (1. Johannes 3,2).

Aber Inklusion darf sich nicht wie Gleichschaltung anfühlen. Inklusion als Gleichmacherei ist Lebenslüge. Die einzige Inklusion, die lebensbelastbar ist und die trägt, ist Inklusion als Frucht vom Baum der Erkenntnis, dass Christus keine exklusive Veranstaltung ist. Meines Erachtens muss deutlicher gepredigt werden und darf nicht missverständlich in Schwebe bleiben, dass das angebrochene neue Reich der Himmel nicht etwa reinrassig ist wie bei den Deutschen Christen, sondern voll ist mit Leuten, die froh sind, dass sie *nicht* bekommen, was sie verdient haben. Nur so wäre Inklusion nicht die neue Exklusivität. Inklusiv wäre vielleicht eher das neue Ökumenisch?

Ich meine, in diesem Sinne führt der theologische Bescheid zu einer bescheideneren, cooleren, gelasseneren Inklusion.

Endnoten:

1 Luther schreibt am 8. April 1516 in einem seelsorgerlichen Brief an seinen Klosterbruder, den Augustinereremiten August Spenlein: „Denn heutzutage brennt die Versuchung der Vermessenheit in vielen Menschen und in denen besonders, die mit allen Kräften gerecht und gut sein wollen. Sie … trachten in sich selber so lange gut zu tun, bis sie die Zuversicht haben, vor Gott bestehen zu können, gleichsam bekränzt mit ihren Tugenden und Verdiensten, was doch unmöglich sein kann. Du lebtest hier bei uns auch in dieser Meinung, vielmehr, diesem Irrtum; und auch ich bin darin gewesen, ja, noch jetzt kämpfe ich gegen diesen Wahn und habe noch nicht ausgekämpft … Sei auf der Hut, dass Du Dir gar nicht als Sünder vorkommen, ja gar keiner mehr sein willst. Christus aber wohnt nur in den Sündern … Darum wirst Du nur in ihm durch getroste Verzweiflung an Dir und Deinen Werken Frieden finden."

2 Vgl. dazu Eberhard Jüngel, Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens, Tübingen 1998, S. 98–100.

3 Norbert Bolz, Diskurs über die Ungleichheit, München 2009.

4 Weitere Teebeuteltexte lauten zum Beispiel: „Nur du selbst kannst dich vervollkommnen", „Deine Selbstdisziplin ist dein einziger Freund", „Lass nur gute Gedanken in dir sein", „Bewusstheit lässt uns niemals schlecht sprechen" usw. – Können vor Lachen, wenn es nicht so traurig wäre.

5 Eugen Rosenstock-Huessy, Des Christen Zukunft, Moers 1985, S. 166.

6 Peter Sloterdijk, Du musst dein Leben ändern, Frankfurt 2009, S. 69, 78.

7 Norbert Bolz fordert als „kategorischen Imperativ" das Motto „Schone die Differenzen! … Die Schonung der Differenzen wäre Ausdruck einer Kultiviertheit, die nicht nur auf entschiedene Distanz zu den düsteren ‚rechten' Visionen eines *clash of civilisations* geht, sondern auch das ‚linke' Angebot des Multikulturalismus als Intellektuellenillusion durchschaut, in der der Geist des Tourismus die Welt in einen Basar des Exotischen verwandeln möchte" (Norbert Bolz, Weltkommunikation, München 2001, S. 55).

8 Ulrich Bach, „Gesunde" und „Behinderte". Gegen das Apartheitsdenken in Kirche und Gesellschaft, Gütersloh 1994, 59, S. 76.

9 José Comblin, Das Bild vom Menschen, Düsseldorf 1987, S. 23.

10 Robert Musil, Der Mann ohne Eigenschaften, Hamburg 1981, S. 16.

11 Ulrich Bach, „Gesunde" und „Behinderte". Gegen das Apartheitsdenken in Kirche und Gesellschaft, Gütersloh 1994, S. 75.

Prof. Dr. Bernd Beuscher

ist Dozent an der Ev. Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum

Religiöse Bildung in Förderschule und Inklusion

Bedingungen und Perspektiven[1]

Noch immer entscheiden in Deutschland die soziale, ethnische und regionale Herkunft oder eine Behinderung maßgeblich über den Zugang zur Bildung und damit über die Zukunftschancen. Menschen *werden* behindert, weil ihre Teilhabe an Bildung, insbesondere an der gemeinsamen Bildung, eingeschränkt wird.

Weltweit bildet die Gruppe der Menschen mit Behinderungen mit 15,6 % der Weltbevölkerung die größte, diskriminierte Minderheit.[2]

Darum ist die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK) aktuell in 179 Ländern für die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen in globaler Perspektive von revolutionärer Bedeutung. Die Umsetzung der menschenrechtlichen Forderung nach voller und effektiver Partizipation und Inklusion (UNBRK, Art. 3) im Bildungssystem wird jedoch in vielen Ländern nicht oder unzureichend realisiert (Art. 24).[3] Diese Defizitanzeige trifft auch auf die Bundesrepublik Deutschland zu.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie dieses Menschenrecht für alle Schüler*innen in der religiösen Bildung des konfessionellen Religionsunterrichts eingelöst werden kann. Er reflektiert zunächst, wie (1) zureichend die Bedingungen des Bildungsanspruchs an den Förderschulen und in der Inklusion sind, (2) bestimmt das Verhältnis von Religionspädagogik und Sonderpädagogik, (3) analysiert die Situation des Religionsunterrichts in Förderschulen und Inklusion und (4) zeigt Perspektiven der Weiterentwicklung auf.

1. Bedingungen der Bildung: Förderschule und Inklusion

Seit dem Ausbau des Sonderschulsystems in den 1960er-Jahren erhalten junge Menschen mit Behinderungen in Deutschland eine gute, hoch spezialisierte Schulbildung. Ab Mitte der 1980er-Jahre haben ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen mit Rechten und Schulpflichten Anteil an der schulischen Bildung, auch diejenigen mit komplexer Behinde-

Schon 179 Länder haben die UN-Behindertenrechtskovention unterzeichnet.

Foto: pixabay – hammaadyousaf0

rung. Sie profitieren in Deutschland vom weltweit am besten ausdifferenzierten und hoch professionalisierten Fördersystem. Nach 10 Jahren Ratifizierung der UNBRK in Deutschland fällt die Bilanz höchst ambivalent aus, denn das differenzierteste ist auch das am meisten separierende Schulsystem weltweit.

In der Bildung ist die sogenannte Exklusionsquote, die den Anteil der Schüler*innen außerhalb des allgemeinen Schulsystems erfasst, im Bundesdurchschnitt nicht nennenswert von 4,9 % auf 4,3 % gesunken und in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern in den letzten acht Jahren sogar jeweils um 0,2 % gestiegen.[4] „Die Förderung von Schüler*innen mit Förderbedarf findet also fast unvermindert in Sondereinrichtungen statt. Auch das ist mit der UNBRK nicht in Einklang zu bringen."[5] Dies bestätigt der UN-Ausschuss. Er empfiehlt Deutschland in seiner Staatenprüfung 2015 unter anderem, „im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen"[6]. Denn die UNBRK klagt nicht nur das Grundrecht auf Bildung für alle Menschen ein, sondern auch das Recht auf *gemeinsame* Bildung in einem inklusiven Schulsystem, und zwar „on an equal basis with others in the community in which they live"[7].

Die spezifische Herausforderung, vor der das Unterzeichnerland Deutschland steht, ist, die weltweit hoch professionalisierte Bildung und Förderung von Menschen mit Behinderungen auch in der allgemeinen Schule zu gewährleisten.

Rückblickend ist die Frage zu klären, wie es kommen konnte, dass die Inklusion nach zehn Jahren UNBRK mit einer Verringerung der Exklusionsquote um nur 0,6 % nicht deutlich vorankam und in den Bundesländern des Südens sogar Rückschritte zu verzeichnen sind? Der Inklusionspädagoge *Hans Wocken*[8] benennt das Phänomen pointiert als „Stabile Fehlentwicklungen" und stellt die Diagnose „Etikettierungsschwemme und

Die Exklusionsquote hat sich nur leicht gebessert.

Foto: pixabay – AngelikaGraczyk

Separationsstillstand auf hohem Niveau". Wird die Inklusionsquote betrachtet, entsteht der Eindruck einer dynamischen inklusiven Entwicklung. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die steigende Zahl von ‚Inklusionsschülerinnen' und ‚Inklusionsschülern' mit der vermehrten Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erkauft wird. Diese ergibt sich insbesondere durch eine zunehmende Diagnostizierung im Förderbereich der sozial-emotionalen Entwicklung.

Einen möglichen Erklärungsversuch, warum die Inklusion nicht voranging, bietet *Brigitte Schumann* in ihrer „Streitschrift Inklusion"[9]. Bereits im Vorwort resümiert die UN-Botschafterin Theresa Degener, dass in Deutschland „Inklusion im Bildungsbereich politisch nicht gewollt ist."[10] *Schumann* spricht von einer Allianz des Verschweigens von Sonderpädagogik (Verband deutscher Sonderschulen) und Bildungspolitik (KMK) für das Sonderschulsystem gegen Inklusion und ihre internationalen Vorgaben der UNBRK bzw. des UN-Fachausschusses. Schumann begründet ihre These mit umfangreichen und gründlich recherchierten Nachweisen. Sie führt die Allianz gegen die Inklusion nicht zuletzt auf das Verschweigen gemeinsamer Schuldverstrickungen im Nationalsozialismus zurück und beruft sich dabei auf historische Studien von *Dagmar Hänsel*[11] als Gewährsfrau. Sie fordert u.a. von der Kultusministerkonferenz (KMK), dass die sonderpädagogische Geschichte im Nationalsozialismus politisch aufgearbeitet wird und „die Aussonderung unter dem Label ‚lernbehindert' als Unrecht gegenüber Schüler*innen der Hilfsschule, der Sonderschule für Lernbehinderte und der Förderschule Lernen anerkannt wird und diese rehabilitiert werden."[12] Denn mit der Kategorie der Lernbehinderung wird im internationalen Vergleich ein deutscher Sonderweg beschritten und damit eine Kontinuität aus der NS-Zeit selbst in Zeiten des Menschenrechts auf Inklusion aufrecht erhalten.[13] Die KMK halte ihre Hand schützend über das Sonderschulsystem und die aus ihr hervorgegangene Sonderpädagogik und verteidigt die Separation gegenüber der UN, indem sie versucht, sie im sog. „German Statement" neu zu definieren. „Auf das deutsche ‚Förderschulwesen' sei der negativ konnotierte Begriff Segregation nicht anwendbar. Das deutsche Bildungssystem sei auf dem natürlichen Recht der Eltern aufgebaut. […] Von Segregation könne nur gesprochen werden, wenn gegen den Willen der Eltern Separierung erfolge."[14] Von dieser historischen Fehldarstellung abgesehen, werde hier das Elternwahlrecht genutzt, um die Separation zu legitimieren und aufrecht zu erhalten. Die Logik ist: Wer ein Recht auf Wahl hat, muss auch die Sonderschule wählen können. Die Sonderschulen müssen folglich weiter existieren, um eine Option zu haben. Auf diese Weise lässt sich mit dem Wahlrecht über eine mangelhafte Ausstattung der allgemeinen Schule sowie eine entsprechende Elternberatung das bisherige Systems verlässlich steuern und erhalten. Denn welche Eltern würden ihr Kind in eine Schule geben, die nicht auf seine Bedürfnisse vorbereitet ist, oder es dort lassen, wenn es nicht entsprechend gefördert wird? Der katholische Theologe *Matthias Pfeufer* weist hier auf den ethischen Grundsatz hin, „dass aus christlicher Sicht jede Instrumentalisierung von betroffenen Kindern und Jugendlichen für die Durchsetzung struktureller Interessen abzulehnen ist."[15]

Schumann[16] kommt zu dem Fazit, dass die sonderpädagogisch-bildungspolitische Allianz in Deutschland gegen das UN-Recht verstößt und im deutschen Bildungssystem bis dato kein Paradigmenwechsel vollzogen wurde. Dies bestätigt auch der UN-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen und weist Deutschland in der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 darauf hin:

> *„Das Recht auf Nichtdiskriminierung schließt das Recht mit ein, nicht abgesondert zu werden und angemessene Vorkehrungen zu erhalten. Es muss im Kontext der Verpflichtung, zugängliche Lernumgebungen und angemessene Vorkehrungen bereitzustellen, verstanden werden.“*[17]

An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob diese Kritik nicht auch auf die separierten Lern- und Lebensräume der Kirche und ihrer Diakonie bzw. Caritas bezogen werden müsste? Der Kommunikationswirt und Inklusionsaktivist mit Selbsterfahrung, *Raul Krauthausen*, beobachtet mit Sorge, „dass in kirchlichen Kontexten das Thema Inklusion noch sehr paternalistisch behandelt wird. Beim Gemeindefest darf dann die Kindergruppe mit Downsyndrom eine kleine Musik-Performance machen, und im Anschluss reden wieder Pastor und die Politiker über Inklusion. Behinderung darf aber kein schmückendes Beiwerk sein.“[18] Hier sieht Krauthausen noch nicht viele Fortschritte und gibt kritisch zu bedenken, dass gerade Kirchen und diakonische Einrichtungen von Menschen mit Behinderungen leben: „Sie erhalten viel Geld dafür, daher ist ihre intrinsische Motivation auch sehr niedrig, etwas am bestehenden Modell zu ändern.“[19] *Krauthausens* Meinung nach ist der Paradigmenwechsel von der Charity zum Recht im kirchlich-diakonischen Denken (auch) noch lange nicht vollzogen. Menschen mit Behinderungen werden nach wie vor häufig als Fürsorgeobjekte wahrgenommen, anstatt ihnen den Status von Rechts- und Handlungssubjekten zu gewähren.[20]
Welche spezifischen Gründe gibt es für den Separationsstillstand und müsste die Forderung Schumanns nach einer geschichtlichen Aufarbeitung nicht auch auf die Kirche, Diakonie und Caritas übertragen werden?

2. Verhältnis von Sonderpädagogik und Religionspädagogik in historischer Perspektive

Die Sonderpädagogik ist nach der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz (KMK 1994, 3) eine subsidiäre Funktion als eine „notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“[21]. Ihr Anliegen ist die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Bemühung um die Bildung von Menschen mit Behinderung. Sonderpädagogik ist ihrem Anspruch gemäß keine abgesonderte Pädagogik, die neben der Allgemeinen Pädagogik und Inklusionspädagogik autonom für sich stehen könnte. Dabei gilt es jedoch, Anspruch und Wirklichkeit sorgsam auseinander zu halten. Denn die Sonderpädagogik agiert nicht selten wie ein selbstständiges, in sich weitgehend abgeschlossenes Wissenschaftsfeld mit einer eigenen, zum Teil auch räumlich und kooperativ getrennten Fakultät. Umgekehrt wird schon früh festgestellt, dass es in „der Allgemeinpädagogik wenig Ansätze gibt, die Ausgrenzung der Sonderpädagogik aufzuheben.“[22] Die Abgrenzung scheint auf Gegenseitigkeit zu beruhen. Wie aber ist nun das Verhältnis der Sonderpädagogik zur Religionspädagogik zu bestimmen und vice versa? Friedrich Schweitzer spricht von einer „im 20. Jahrhundert weithin eingetretenen wechselseitigen Isolation zwischen Religionspädagogik einerseits und diakonisch-sozialpädagogischen Ansätzen andererseits“[23]. Diese wechselseitige Isolation lässt sich auf vergleichbare Weise auch im Verhältnis der Religionspädagogik zur Sonder- und Heilpädagogik erkennen. Auch in der katholischen Religionspädagogik beklagt Roland Kollmann, dass die Kirchen „viel zu lange die sonderpädagogischen Fragestellungen aus ihrem Lebensorientierungsangebot an junge Menschen mit Behinderung ausgeklammert“[24] haben.

Die Sonderpädagogik führt in der Religionspädagogik bis heute nur ein Schattendasein. Foto: ru intern

Die oben festgestellte spezifische Zuständigkeit der Sonder- und Heilpädagogik für Menschen mit Behinderungen führte in den Erziehungswissenschaften zu einer ausgeprägten Separation zwischen Allgemeiner Pädagogik und der sonder- bzw. heilpädagogischen Subdisziplin. Es zeigt sich, dass die Pädagogik an den separierenden Strukturen der Gesellschaft, respektive des Schulsystems, partizipiert. Dieses Phänomen der strukturellen *Separationspartizipation* lässt sich auch in der Religionspädagogik beobachten.[25] Da der Religionsunterricht als ein wesentlicher Kernbereich der Religionspädagogik in allgemeinbildenden Schulen und Sonderschulen in aller Regel getrennt erteilt wurde, entwickelten sich in der Religionspädagogik separate Zuständigkeiten. Die religionspädagogischen Praxisfragen des Förderschulunterrichts wurden den Fach- bzw. Spartenreferentinnen und -referenten für Sonder- bzw. Förderschulen an den Religionspädagogischen Instituten der evangelischen Landeskirchen bzw. Diözesen überlassen, während sich die Religionspädagogik an den Hochschulen um die pädagogisch-theologische Reflexion des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen kümmerte. Festzustellen ist eine fehlende Aufgabenübernahme der akademischen Religionspädagogik für die Personengruppe der Schüler*innen mit Behinderungen sowohl in Förderschulen als auch in den Allgemeinen Schulen. Dies lässt sich exemplarisch mit einem Zitat aus der Fachliteratur zusammenfassen:

Der Münchner katholische Theologe *Wilhelm Albrecht* reflektierte das Verhältnis von Religionspädagogik und Sonderpädagogik gründlich mit dem Fazit: „Die religiöse Erziehung Behinderter befindet sich noch im Abseits der Religionspädagogik“[26].

Die seit den 1990er-Jahren in ökumenischer Kooperation stattfindenden Würzburger Symposien und die sich ab 2000 anschließenden Foren für Heil- und Religionspädagogik konnten in ihren Dokumentationsbänden

dieses Defizit, u.a. aufgrund einer geringen akademischen Beteiligung, nicht annähernd beheben.[27]

Bilanzierend lässt sich zur *These der strukturellen Separationspartizipation* festhalten, dass die akademische Religionspädagogik seit ihrer Etablierung als wissenschaftliche Disziplin zur Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik in einer ausgeprägten, strukturellen Beziehungslosigkeit steht. Themen der Behinderung und der (religiösen) Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderungen blieben akademisch unbearbeitet oder wurden in separaten Foren lediglich in praktischen Anwendungsfeldern bedacht.

Die Stichworte *stiefmütterlich, weißer Fleck, vernachlässigt, keine Aufmerksamkeit, Fehlen von, Schattendasein, Desinteresse, Abseits* und *Nachholbedarf* aus einer Recherche der Fachliteratur[28] signalisieren ein Defizit bzw. ein gestörtes oder fehlendes Verhältnis von Religions- und Sonderpädagogik.

Die akademische, an den gesellschaftlichen Strukturen partizipierende, weitgehende Separation von Religionspädagogik und Heilpädagogik ist historisch erstaunlich, da beide Disziplinen gemeinsame geschichtliche Wurzeln und sozialethische Anliegen verbindet.[29] So besitzen die christliche Glaubenslehre und Ethik für die Sonderpädagogik nicht nur eine historische und zeitgeschichtliche Relevanz, sondern es gilt auch umgekehrt, dass die Sonderpädagogik ebenso eine unverzichtbare Bedeutung für die kirchliche Sozialgeschichte respektive die Religionspädagogik beansprucht.

3. Situationsanalyse: Religiöse Bildung unter den Bedingungen der Förderschule und Inklusion

Zu fragen ist nun: Wie ist das Verhältnis von Sonder- und Religionspädagogik, von Religion und Förderung heute, unter den Bedingungen der Inklusion?

Die Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) hat schon frühzeitig darauf hingewiesen, dass die „Herausforderung für eine am Leitbild der Inklusion orientierte Schulentwicklung darin [besteht], die umfassende und gleichberechtigte Teilhabe jedes einzelnen jungen Menschen am Bildungssystem unserer Gesellschaft zu gewährleisten und dabei zugleich den erreichten hohen Qualitätsstandard der sonderpädagogischen Förderung aufrecht zu erhalten."[30]

Zugleich weist *Mirjam Schambeck*[31] darauf hin, dass die Fundamentalkategorie der Inklusion auf den drei Ebenen – der konkreten Maßnahmen, der ‚Leitbilder' und der Grundlagentheorie – betrachtet und realisiert werden muss. In diesen komplexen Zusammenhängen spitzen die Thesen der Referentinnen und Referenten für Förderschulen an den Religionspädagogischen Instituten der EKD[32] den beschriebenen geschichtlichen Befund noch weiter zu. Die hier kursiv gesetzten Thesen dienen als Leitfaden für die Analyse und weiterführenden Perspektiven.

ANALYSE

- Die Förder- und Bildungsqualität religiöser Bildung an Förderschulen und im inklusiven Kontext ist akut gefährdet.
- Der Religionsunterricht an Sonder- bzw. Förderschulen führt seit seiner Einführung ein vernachlässigtes Rand- und Schattendasein.
- Bis heute gibt es an den Hochschulen in diesem religionspädagogischen Feld fast keine theoretische und empirische Grundlagenforschung.
- Der verpflichtende Umbau, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten (UNBRK, Art. 20), führt in der religiösen Bildung von Schüler*innen mit Förderbedarf aktuell zu einer mehrfachen Destabilisierung.

- *Zum einen herrscht im Religionsunterricht an Förderschulen noch mehr als zuvor Unterrichtsausfall und ein Mangel an (auch sonderpädagogisch-)qualifizierten Lehrkräften, da viele im inklusiven Unterricht gebraucht werden.*

Die staatliche und kirchliche *Statistik zum Religionsunterricht* orientiert sich weitgehend am dreigliedrigen Schulsystem, so dass in der Regel keine verlässlichen, nach Förderschularten differenzierten Daten zur Verfügung stehen. Ein vergleichbares Defizit lässt sich bei der statistischen Erhebung der Inklusion im Religionsunterricht feststellen. Somit ist auch die statistische Datenerhebung zum Unterrichtsausfall des Religionsunterrichts an Förderschulen nicht zufriedenstellend. In der Evangelischen Landeskirche in Württemberg wird der Unterrichtsausfall nur nach Schüler*innenzahlen an Förderschulen insgesamt erhoben und nicht nach unterschiedlichen Förderschularten spezifiziert. Exemplarische Zahlen des Evangelischen Oberkirchenrats in Stuttgart im Schuljahr 2017/18 sind:

Unterrichtsausfall im Religionsunterricht. *Foto: pixabay – coyot*

Von 5.950 Schüler*innen an Förderschulen waren 1.848 „ohne Angebot" eines Religionsunterrichts, d.h., ca. ein Drittel (31,0 %), vergleichbar mit dem Jahr 2001/02, der Höchststand lag im Jahr 2010/11 mit 2.458 bei 41,3 %. Nur 1,5 % haben sich abgemeldet, und über die Hälfte der Schüler*innen im Religionsunterricht (52,5 %) waren nicht evangelisch. Wie viele davon katholische Schüler*innen waren, wurde nicht erhoben.

In Bayern erfolgt die statistische Erhebung für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht sowie für Ethik differenziert nach sechs Förderschwerpunkten sowie nach Förderzentren[33] und zudem aufgefächert nach kirchlicher, kommunaler, privater und staatlicher Trägerschaft.

Die statistische Erfassung des konfessionellen Religionsunterrichts an Förderschulen ist bundesweit sehr divers und lückenhaft. Eine einheitliche, differenzierte Erhebung ist wünschenswert. Statistisch interessant wäre auch, zu erheben, wie viele Religionslehr-

kräfte an Förderschulen fehlen und wie viele auf welche Weise qualifiziert sind bzw. welcher Professionsgruppe angehören (staatliche Religionslehrkraft, kirchliche Religionslehrkraft, Pfarrer*in).
Über die Grenze der Landeskirche hinaus gibt es keine übergreifende EKD-weite Statistik zum Religionsunterricht an Förderschulen, die eine gezielte Steuerung des Personalbedarfs ermöglichen würde. Langfristige Entwicklungen sind darum nur bedingt erkennbar. Eine frühzeitige Planung von Studiengängen, Qualifikationen und Nachqualifikationen sind in der Folge lediglich sehr eingeschränkt möglich. Für den Religionsunterricht an Förderschulen spezifisch qualifiziert sind nur die staatlichen Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Studium und Referendariat. Die kirchlichen Religionslehrkräfte sind i.d.R. für die Förderschule nicht spezifisch qualifiziert oder werden in der Praxis nur eingelernt bzw. in Studientagen eingeführt. Zahlreiche Rückmeldungen von Religionslehrkräften in Fortbildungsveranstaltungen zeigen, dass an den Förderschulen vor Ort immer wieder fachfremd (ohne Vocatio oder Missio Canonica) unterrichtet wird oder Religionslehrkräfte als Springkraft für Krankheitsvertretungen eingesetzt werden.

Klare Ansage: Inklusive (Religions-)Pädagogik gehört verstärkt in die Aus- und Weiterbildung.

Foto: pixabay – jarmoluk

- *Zum Zweiten sind die Religionslehrkräfte der allgemeinen Schulen für den inklusiven Unterricht nicht qualifiziert.*

In den aktualisierten Studienordnungen für das Lehramt wird inklusive Pädagogik (i.d.R. mit 6 ECTS-Punkten) berücksichtigt. Dies ist eine erste wichtige Maßnahme, qualifiziert jedoch nur die junge, d.h., die nachfolgende Generation. Der Religionsunterricht ist zudem mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Hochschullehrer*innen auf dieses neue Feld der Lehre und Forschung nicht vorbereitet sind. Professuren für Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusion gibt es bis dato – mit einer Ausnahme – keine. Einzelne Fortbildungsveranstaltungen werden von den staatlichen Lehrerakademien und kirchlichen Instituten bzw. katholischen Schulabteilungen an den Ordinariaten angeboten. Grundlegende Weiterbildungsmaßnahmen fehlen m. W. jedoch.

- *Zum Dritten sind die Religionslehrkräfte im inklusiven Setting durch strukturelle Faktoren des Religionsunterrichts besonders belastet (nur 1–2-stündige Präsenz, Randstunden, z.T. klassen- und jahrgangsübergreifender Unterricht, fehlende Förderstunden / Doppelbesetzung).*

An der allgemeinen Schule kommen sonderpädagogisch ausgebildete Religionslehrer*innen in der Regel nicht im Religionsunterricht, sondern in der sonderpädagogischen Förderung der allgemeinen Schule zum Einsatz. Die Förderstunden, die Schüler*innen mit anerkanntem Förderbedarf nach dem sogenannten Rucksackprinzip in den Unterricht mitbringen, werden in der Regel zuerst in den Kernfächern und zuletzt in zweistündigen Fächern eingesetzt und kommen daher im Religionsunterricht kaum an. Somit wird eine pädagogisch notwendige Doppelbesetzung im inklusiven Religionsunterricht in den seltensten Fällen ermöglicht. Diese personelle Notsituation kann sich durch die konfessionelle Gruppenbildung mit zufallsbedingten Häufungen von Schüler*innen mit Förderbedarf aus unterschiedlichen Klassen weiter zuspitzen. Aufgrund dieser Umstände fehlt dem inklusiven Religionsunterricht – solange eine durchgängige Qualifizierung der Lehrkräfte und Schulen nicht vorhanden ist – eine ausreichende sonderpädagogische Personalausstattung mit unverzichtbaren diagnostischen, förderorientierten und didaktischen Kompetenzen.

Erste inklusive Unterrichtsmaterialien sind u.a. mit der Reihe „Arbeitshilfe Religion inklusiv“[34] für Lehrkräfte schon erhältlich. Es ist jedoch noch ein weiter Weg, auch die Unterrichtswerke und Lehrmaterialien für den Religionsunterricht der allgemeinen Schulen an die Anforderungen des inklusiven Unterrichts anzupassen.

Die bislang, außerhalb der Hochschule, entwickelte inklusive Religionsdidaktik steht jedoch noch in ihren Anfängen und ist durch einen additiven Bausteincharakter gekennzeichnet.[35] Eine fachspezifische Unterstützung für den inklusiven Religionsunterricht gibt es m.W. nur in Baden und Württemberg im sog. Projekt InRuKa.[36]

- *Zum Vierten werden Förderschullehrkräfte mit Vocatio verstärkt in der Inklusion und dort in anderen Fächern bzw. im Bereich sonderpädagogischer Förderung und nicht im Religionsunterricht eingesetzt.*

Die fachlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts sind an den unterschiedlichen Förderschularten sehr divergent. Aus (förder-)pädagogischen Gründen, aber auch aufgrund schulorganisatorischer Praktikabilität wird der konfessionelle Religionsunterricht – sofern er nicht ganz ausfällt – überwiegend im Klassenverband erteilt und somit in einem religionspluralen Setting. Diese besondere Situation wird weder im Fachdiskurs gebührend reflektiert, noch in der Aus, Fort- und

Weiterbildung angemessen berücksichtigt.[37] Schulbücher sind für den Religionsunterricht an Förderschulen nicht und für die Hand der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen erst in Ansätzen[38] vorhanden. Eigenständige Fachzeitschriften, regelmäßige Fachbeiträge oder Unterrichtshilfen für den Religionsunterricht an Förderschulen gibt es im Unterschied zu allen anderen Schularten keine.

- *Durch den Mangel an Religionslehrkräften in Förderschulen und im inklusiven RU fehlen wiederum Anleiter*innen für Referendarinnen und Referendare sowie für Praktikantinnen und Praktikanten im Bereich Sonderpädagogik mit dem Fach Ev. Religion.*

Da der Unterrichtsausfall im Bereich der Förderschulen – neben der beruflichen Bildung – der Größte ist, hat dies u.a. zur Folge, dass für die Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen vielfach keine Lerngruppen zustande kommen. In den Studienseminaren für Sonderpädagogik wird zunehmend nur eine rudimentäre fachdidaktische Ausbildung in der evangelischen bzw. katholischen Religionslehre angeboten, was sich wiederum negativ auf die Unterrichtsversorgung auswirkt. Es stellt sich die Frage, wie die sonderpädagogischen Förderkompetenzen im Allgemeinen und bezogen auf die Fachdidaktik im Besonderen erhalten bleiben. Die aufgezeigten Probleme gelten auch für Förderschulen in kirchlicher Trägerschaft.

- *In vielen Bundesländern fehlen aktuelle Bildungspläne für das Fach Evangelische Religion in Bezug auf unterschiedliche Förderschwerpunkte und spezifische Bildungsgänge der Förderschulen. Bildungspläne für inklusive Religionsgruppen gibt es bisher kaum.*

Die Situation der Bildungspläne ist in den unterschiedlichen Bundesländern divergent und unbefriedigend. Für die Bildungsgänge der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung fehlen in mehreren Bundesländern (aktuelle) Lehrpläne oder das Fach Evangelische Religionslehre wird in der Stundentafel mit keinem Kontingent berücksichtigt und im Lehrplan nicht aufgeführt. In den übrigen Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie der sprachlichen, sozial-emotionalen und körperlich bzw. motorischen Entwicklung sind Rahmenbildungspläne in vielen Bundesländern nicht vorhanden und gehen demzufolge auf die religiöse Bildung an der Schule nicht ein.

Die neuen Bildungspläne der allgemeinen Schule berücksichtigen die Inklusion noch zu wenig. Die Niveaudifferenzierung bezieht sich in der Regel ausschließlich auf das drei- bzw. zweigliedrige Schulsystem und exkludiert die Niveaustufen der Förderbereiche und damit auch die besonderen Bedürfnisse von Schüler*innen mit Behinderungen.

In einer inklusiven Klasse mit drei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Förderbedarfe kann es vorkommen, dass eine Religionslehrkraft mehr als vier Bildungspläne bzw. individuelle Lern- und Entwicklungspläne zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen muss. Verweise von den sonderpädagogischen Lehrplänen zu den Bildungsplänen der allgemeinen Schulen sind zwar schon durch digitale Verlinkungen in einzelnen Bundesländern möglich, nicht aber von einem allgemeinen Plan zu allen spezifischen.

Bislang wird in den meisten Bundesländern an den Förderschulen entweder Katholische oder Evangelische Religionslehre, häufig im Klassenverband, unterrichtet. Fast keine Bundesländer bieten jedoch weitere konfessionelle Fächer (altkatholisch, christlich-orthodox, jüdisch, sunnitisch, alevitisch etc.), einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht oder Ethik / Philosophie an.

4. Perspektiven der Weiterentwicklung

In Zeiten radikalisierender und fundamentalistischer Tendenzen sind eine differen-

zierte religiöse Bildung aller Schüler*innen und Lehrer*innen sowie eine individuelle Förderung im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt nötiger denn je. Für die Stärkung der inklusiven Bildung wurde auch von Seiten der Kirchen Stellung bezogen.[39] Wirksame und umfassende Maßnahmen sind jedoch auf staatlicher und kirchlicher Seite rar.

FOLGERUNGEN

- Der Transformationsprozess zum inklusiven Bildungssystem bzw. Religionsunterricht braucht dringend verlässliche wissenschaftliche, qualifizierende und personelle Unterstützungsformen.
Auf der mittleren Ebene ist die personelle Stärkung der Referentinnen und Referenten für Förderschulen und Inklusion an den religionspädagogischen Instituten bzw. kirchlichen Schulabteilungen erforderlich, um der mehrfachen Destabilisierung entgegenzuwirken. Insbesondere muss die sonder- und inklusionspädagogische Kompetenz der Referentinnen und Referenten erhalten und weiter gestärkt werden.

- Der Unterfinanzierung und Unterversorgung der Inklusion im Schulsystem ist, auch im Blick auf die spezifischen Herausforderungen des inklusiven Religionsunterrichts, entgegenzuwirken.
Die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems braucht auf allen Ebenen zusätzliche Ressourcen, auch von Seiten der Kirchen, damit der Paradigmenwechsel nicht zur „Inklusionslüge“[40] verkommt und pädagogische Kollateralschäden entstehen. Die Absicherung der religiösen Bildung im inklusiven Unterricht braucht neben einer guten Aus-, Fort- und Weiterbildung auch Formen der Unterstützung und Beratung im Religionsunterricht vor Ort. Hier sind genauso die Kirchen in ihrer Bildungsmitverantwortung, nicht zuletzt auch finanziell, gefordert.

Ideen gibt es viele, aber die neuen Bildungspläne berücksichtigen die Inklusion noch zu wenig.

Foto: pixabay – jarmoluk

- Die Förder- und Bildungsqualität im Religionsunterricht an Förderschulen und im inklusiven Kontext ist zu verbessern.
Auch die Kooperation mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen im interdisziplinären Team ist einzuüben, um die sonderpädagogische Förderqualität zu gewährleisten. Individuelle Lern- und Entwicklungspläne von Schüler*innen mit Förderbedarf müssen von Religionslehrkräften eingesehen und gelesen werden können. Darüber hinaus ist die strukturelle Weiterentwicklung eines pluralitätsfähigen konfessionellen Religionsunter-

richts im Spannungsverhältnis von inklusivem Unterricht und konfessioneller Trennung voranzutreiben.[41] Der konfessionelle Religionsunterricht bräuchte unter den Bedingungen der Förderschulen, der Inklusion und der religiös-weltanschaulichen Diversität dringend zukunftsfähige Gestaltungsformen. An den Förderschulen müsste die ethische und religiöse Bildung durch die Einrichtung der Fächer Ethik und Islamische Religionslehre weiter gestärkt und Formen der konfessionell-kooperativen und interreligiösen Zusammenarbeit ermöglicht bzw. ausgebaut werden.

■ Eine empirische und theoretische Grundlagenforschung ist in der sonder- und inklusionsorientierten Religionspädagogik unverzichtbar.
Die Partizipation der Religionspädagogik an den separierenden Strukturen des Schulsystems stellte die sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik ins akademische Abseits. Wissenschaftliche und empirische Forschungen fehlen in diesem Feld mit wenigen Ausnahmen. Darum ist die Überwindung des wissenschaftlichen Defizits in der religionspädagogischen wie auch praktisch-theologischen Forschung der Hochschulen im Bereich der Inklusion und der Sonderpädagogik anzustreben. Eine differenzsensible Religionspädagogik, die unterschiedliche Bereiche der Diskriminierung berücksichtigt (Gender, Dis-/Ability, Kultur, Religion, sexuelle Orientierung), arbeitet aktuell im Rahmen einer interdisziplinären Konsultationsgruppe im Comenius-Institut Münster an der Entwicklung einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt.

FORMEN DER UMSETZUNG

■ Die Grundlagenforschung kann mittelfristig verbessert und gewährleistet werden durch …

– *den Ausweis des Schwerpunktes ‚Inklusion / Sonderpädagogik' bei der Besetzung neuer Professuren im Bereich der Religionspädagogik (Aufgabe der Hochschulen).*

Ein Minimum an inklusions- und sonderpädagogischer Qualifizierung muss in der Hochschullehre sowie in der Fort- und Weiterbildung gewährleistet sein.

– *die verlässliche Kooperation der religionspädagogischen Institute mit der wissenschaftlichen Religionspädagogik, der Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik, z.B. in gemeinsamen Veranstaltungen und Forschungsprojekten.*

Was bislang separiert war, muss zusammenkommen. Die Publikationen aus dem Feld der religionspädagogischen Institute und des ökumenischen Forums Heil- und Religionspädagogik sowie die entsprechenden Praxiskompetenzen sind mit den Hochschulen weiter zu vernetzen.

– *die Gründung eines bundesweiten Instituts für inklusions- und sonderpädagogisch orientierte Religionspädagogik (vgl. EIBOR / KIBOR) an einer Hochschule mit einer Theologischen und Sonderpädagogischen Fakultät sowie der engen Vernetzung mit den religionspädagogischen Instituten und dem Comenius-Institut.*

Mit der Gründung des Katholischen (KIBOR) und Evangelischen Instituts für berufsorientierte Bildung (EIBOR) an der Universität Tübingen gelang es in wenigen Jahren, das ähnlich brachliegende Feld des Religionsunterrichts im Berufsbildungsbereich in Theorie, Empirie und Praxis gründlich zu bearbeiten und sehr gut aufzustellen. Eine ähnliche Entwicklung ist in der sonder- und inklusionsorientierten Religionspädagogik dringend erforderlich. Dabei wäre eine enge überkonfessionelle Zusammenarbeit sinnvoll und erstrebenswert.

Einen ersten Anfang wird aktuell in einer interdisziplinären Forschungs, Lehr- und Fortbildungskooperation an der Julius-Maximilians-Universität (JMU) Würzburg unternommen. Die Lehrstühle Sonderpädagogik (*Stein*), Philosophie (*Müller*), Katholische Theologie (*Kalbheim / Ziebertz*) und Evangelische Theologie (*Nord*) haben das Ziel, Inklusion als Querschnittsaufgabe im Fächerverbund Religion / Ethik gemeinsam voranzutreiben.

Auf dem Weg zur inklusiven religiösen Bildung ohne exkludierende Inklusion und Förderung light gibt es noch viele Baustellen. Von einer Stärkung der Forschung, Lehre und Fortbildung könnten dabei richtungsweisende Impulse ausgehen, um diesem stiefmütterlich, weißfleckig vernachlässigten Feld der Bildung von Schüler*innen mit Förderbedarf neue Aufmerksamkeit zu schenken, Versäumtes nachzuholen und es aus dem Schattendasein ins Licht der religiösen, inklusiven Bildung zu rücken.

Dr. Wolfhard Schweiker

ist Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart und Privatdozent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät Tübingen im Fachbereich Praktische Theologie.

Endnoten

1 Dieser Beitrag geht zurück auf den gleichnamigen Vortrag vom 29.6.2019 auf der Jahreskonferenz des Religionspädagogischen Zentrums München.

2 World Health Organization (Hg.): Weltbericht Behinderung 2011, 27. In: www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/rehabilitation_und_teilhabe/Internationale_Themen/Reha_International/downloads/weltberichtbehinderung-2011.pdf (Stand: 31.5.2019).

3 Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, Berlin 2010.

4 Klemm, Klaus: Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive, Gütersloh 2018, 10. – Vgl. Tabelle 3: Die Exklusionsrate zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2016/17 stieg in RPF von 3,8 % auf 4,0 %, in BW von 4,7 % auf 4,9 % und in BY von 4,6 % auf 4,8 %.

5 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland, Berlin 2019, 75f..

6 United Nations (Hg.): Concluding observations on the initial report of Germany (CRPD/C/DEU/CO/1), 13.5.2015, bes. 46. (b) u. 49. (c). In: www.ohchr.org (Stand: 18.6.2019).

7 UNBRK, Art 24, 2b; vgl. auch Merz-Atalik, Kerstin: Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation"?! In: Zeitschrift für Inklusiononline 4 (2018). Online verfügbar: www.inklusiononline.net/index.php/inklusiononline/article/view/508/371 (Stand: 25.6.2019).

8 S. Wocken, Hans: Inklusion in Bayern. Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand auf hohem Niveau. In: Ders.: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken, Hamburg 2017, 155–169.

9 Schumann, Brigitte: Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen, Frankfurt a. M. 2018.

10 Ebd., 7.

11 S. z.B. Hänsel, Dagmar: Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus, Bad Heilbrunn 2014.

12 Schumann 2018 [Anm. 12], 24; siehe auch den Brief an die Präsidentin der KMK, Frau Staatsministerin Kurth vom 29.1.2015, ebd., 98–101.

13 Als weitere Gründe des Verschweigens führt Schumann 2018 [Anm. 12] auf: Die in der Lernbehindertenschule prolongierte Bedeutung der Hilfsschule als Sammel und Sichtungsbecken (ebd., 20), die Schonraums und Entlastungsfunktion (ebd., 35), die Fortführung der Sonderschulpflicht in der Nachkriegszeit und den in der NSZeit geprägten Begriff der Sonderpädagogik.

14 Schumann 2018 [Anm. 12], 63f.

15 Pfeufer, Matthias: Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Anmerkungen aus christlicher Sicht. In: Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (Hg.): Information & Material 1 (2013) 12–17.

16 Schumann 2018 [Anm. 12], 62.

17 Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) der Vereinten Nationen zum Recht auf inklusive Bildung, S. 7. In: www.gemeinsameinfachmachen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?blob=publicationFile&v=4 (Stand: 27.6.2019).

18 Jagusch, Britta: Menschenrecht statt Charity: Was eine Gesellschaft für alle ausmacht, darüber spricht Inklusions-Aktivist Raul Krauthausen. In: Der Kirchentag: Das Magazin 3 (2018), 10–12, 12.

19 Ebd., 12.

20 Vgl. EKD (Hg.): Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft: Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014, 23.

21 KMK (Hg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, vom 06.05.1994, 3.

22 Albrecht, Wilhelm: Eine „besondere" Religionspädagogik für die Sonderschulen? In: KatBl 133 (1988), 409–416, 411.

23 Schweitzer, Friedrich: Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011, 102.

24 Kollmann, Roland: Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes, Neukirchen-Vluyn 2007, 27.

25 Vgl. Schweiker, Wolfhard: Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017, 235–243.

26 Albrecht 1988 [Anm. 23], 409.

27 Vgl. Schweiker 2017 [Anm. 27], 234–243.

28 Zu den Autoren gehören u.a. Klaus Schilling, Hans Günter Heimbrock und Joachim Krenauer

29 Vgl. Möckel, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik, Stuttgart 1988, ^{2}2007.

30 DBK (Hg.): Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft. Empfehlung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 07.05.2012, 2. In: www.katholischeschulen.de/Portals/0/PDF/DBK_Dokumente/DBK_Inklusiv. pdf (Stand: 18.7.2019).

31 Schambeck, Mirjam: Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: Pemsel-Maier, Sabine / Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i. Br. 2014, 23–52.

32 ALPIKA-AG (Hg.): Thesenpapier zum Religionsunterricht an Förderschulen und im inklusiven Unterricht der Jahrestagung der ALPIKAAG: ‚Arbeitsgruppe Förderpädagogik / Inklusion in Schule und Gemeinde'. In: EKD (Hg.): Offen für alle? Anspruch und Realität einer inklusiven Kirche. EKD Netzwerktagung Inklusion 2018 (epd Dokumentation Nr. 18–19/2019), 121–124. ALPIKA bedeutet: Arbeitsgemeinschaft der Leiterinnen und Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter im Bereich der EKD.

33 Dort werden Schüler/innen (u.a.) der Förderschwerpunkte emotionalsoziale Entwicklung, Lernen und Sprache unterrichtet. Die statistische Erfassung wird hier jedoch nicht aufgeschlüsselt, so dass auch die Gesamtzahlen und Anteile eines Förderschwerpunkts nicht ermittelt werden können.

34 S. Religionspädagogische Projektentwicklung in Baden und Württemberg (Hg.): Arbeitshilfe Religion in klusiv, Bde. 1–5, erarbeitet von Anita Müller-Friese und Wolfhard Schweiker, Stuttgart 2012–2018.

35 Vgl. Schweiker 2017 [Anm. 27], 274–279.

36 Vgl. Schweiker, Wolfhard: Inklusionsberatung in Religionsunterricht und KonfiArbeit: Erfahrungen mit dem InRuKa-Projekt. In: Pithan, Annebelle / Wuckelt, Agnes (Hg.): Miteinander am Tisch. Tische als Ort so zialer Utopien, Münster 2019, 213–236.

37 Vgl. erste Ansätze in: Nord, Ilona (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie: Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen. Leipzig 2015.

38 Groß, Jasmin / Hohmann, Doris / Nicht, Andreas u.a.: Stark in Religion 5/6 u. 7/8. Stuttgart – Braunschweig 2019.

39 Siehe DBK 2012 [Anm. 36] und EKD 2014 [Anm. 21].

40 Becker, Uwe: Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld 2015.

41 Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? Anforderungen an einen inklusionsgerechten Religionsunterricht. In: ZPT 67 (2015) 256–266.

Freies Lernen und Inklusion an der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck

Vom Erkunden und Ordnen bis zum Imaginieren und Gestalten

Für jede/n das passende Angebot zu finden, ist eine hohe Herausforderung an alle Lehrenden.

Foto: pixabay – Myriams Fotos

„Kann ich ein iPad zum Recherchieren haben?", „Wissen Sie, ob es noch eine Jeans gibt, die ich für meine Präsentation nutzen kann?" oder „Wir sind draußen und drehen unseren Film weiter!". Die Schüler*innen arbeiten allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen, gehen auf die Galerie oder in den Garten. Das sind typische Unterrichtssituationen, die man an der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck (EGG) regelmäßig im Freien Lernen (FL) erlebt. Das FL gibt es an der EGG seit dem Schuljahr 2010/11. Es wurde komplett überarbeitet, sodass seit dem Schuljahr 2018/19 mit den neuen Aufgaben und Materialien gearbeitet wird. Dies war ein Schritt, der auch, aber nicht nur durch die Aufnahme von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erforderlich war.

Inklusion – Verständnis und Menschenbild

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 rückte Inklusion als Begrifflichkeit auch im schulischen Bereich immer mehr in den Fokus und zwang das Bildungssystem zu einem Paradigmenwechsel, um Barrieren in der Teilhabe und Partizipation für Menschen mit Behinderung abzubauen. 11 Jahre später gehört Inklusion für viele Mitarbeitende in diesem System zur gelebten Realität – so auch an der EGG. Da unser Verständnis von Inklusion maßgeblich zur Konzeptentwicklung des FL beigetragen hat, wollen wir zunächst kurz auf dieses eingehen:

Der Begriff „Inklusion" stammt aus dem Lateinischen und kann mit einschließen[1] übersetzt werden. Inklusion lässt sich als „gesamtgesellschaftliche Aufgabe[2]", welche sich prozesshaft entwickelt, verstehen. Perspektivisch zielt Inklusion auf eine heterogene Gesellschaft ab, in welcher jeder Einzelne mit seinen individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen eingeschlossen ist und partizipiert.

Im schulischen Kontext wurde dies durch die Öffnung des Regelschulsystems für Schüler*innen mit Behinderung bereits angebahnt. Das Ziel ist die Teilhabe aller Schüler*innen am gemeinsamen Unterricht und das Lernen in einer Lernumgebung, welche sich an den individuellen Lernvoraussetzungen jedes Einzelnen orientiert.

Doch Inklusion beschränkt sich nicht nur auf das Bildungssystem, sondern spricht „immer alle Lebensbereiche [an] – [heißt] alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene willkommen, ob männlich, weiblich, gleich welcher Religion oder Weltanschauung, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Minorität oder dem verfügbaren Einkommen und ohne sortierenden Blick auf Kriterien wie ‚Begabung' und Behinderung."[3] Inklusion zeichnet ein Menschenbild, welches geprägt ist von Gleichberechtigung, Respekt und Wertschätzung. Sie beginnt folglich mit der Haltung jedes Einzelnen.

Konsequenzen für den schulischen Alltag

Gehen wir nun davon aus, dass die Lehrperson dieses Menschenbild teilt und eine bejahende Haltung gegenüber Inklusion und ihren Schüler*innen einnimmt: Wie bringt sie nun 20, 25 oder 30 Schüler*innen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen im Unterricht zusammen? Dieses Vorhaben ist aufgrund der Rahmenbedingungen, welche in den Schulen vorherrschen, eine enorme Herausforderung.
Damit alle Schüler*innen auf ihrem Leistungsniveau am Unterricht teilhaben können, muss beispielsweise eine Differenzierung durch individuelle Maßnahmen erfolgen. Für die Konzeptentwicklung des FL haben wir uns an dem Konzept der natürlichen Differenzierung als Form der inneren Differenzierung nach Günter Krauthausen und Petra Scherer orientiert, welches wir nachfolgend kurz darstellen wollen.

Natürliche Differenzierung

Der Begriff der natürlichen Differenzierung kommt ursprünglich aus der Fachdidaktik Mathematik, ist u.E. jedoch auch auf andere Unterrichtsfächer anwendbar. Bei Lernaufgaben und/oder -umgebungen, welche natürlich differenzieren, arbeiten alle Schüler*innen „am gleichen Lerngegenstand, jedoch auf verschiedenen Stufen bzw. Anspruchsniveaus".[4] Die verschiedenen Anspruchsniveaus werden „nicht von der Lehrperson vorgegeben, sondern die [Schüler*innen] wählen diese für sich aus. Lösungswege, Darstellungsformen, Hilfsmittel und z.T. auch die Problemstellung selbst sind freigestellt"[5], sodass ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität gegeben ist.
Voraussetzung für die natürliche Differenzierung von Lernaufgaben ist nach Scherer und Moser-Opitz zum einen die „inhaltliche Ganzheitlichkeit" der Aufgabe. Diese müsse so komplex gestellt sein, dass sie auf allen Anspruchsniveaus bearbeitet werden kann, ohne dass sie die Schüler*innen unter- oder überfordere, und gleichzeitig eine niedrige Eingangsschwelle haben[6]. Ein gängiges Beispiel hierfür sind im Primarbereich ANNA-Zahlen. Zum anderen nehme die Lehrperson eine veränderte Rolle ein und fungiere nun mehr als Lernbegleiter.[7]
Der Umgang mit und die Arbeit an so komplexen Lernaufgaben muss zunächst eingeführt und anschließend mit den Schüler*innen gelernt werden. Unserer Erfahrung nach benötigen gerade lernschwächere Schüler*innen am Anfang intensivere Zuwendung und Beratung durch die Lehrperson als andere Schüler*innen. Doch häufig zeigen sie bereits nach einer kurzen Anleitungsphase ein hohes Maß an Eigenmotivation und beschäftigen sich interessiert mit dem Lerngegenstand.
Auf dem Konzept der natürlichen Differenzierung basierend entwickelten wir ganzheitliche Fragestellungen, beleuchteten die jeweiligen Themen aus der Perspektive der unterschiedlichen Unterrichtsfächer und ordneten diese unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu, auf welche wir nachfolgend eingehen.

Freies Lernen – konzeptionelle Erläuterungen

Die Grundlage für das FL bietet das kompetenzorientierte Modell von Annemarie von der Groeben und Ingrid Kaiser[8], bei dem man zu einem Thema Aufgaben aus den Kompetenzbereichen Argumentieren, Erkunden, Imaginieren, Ordnen und Urteilen anbieten soll. Bei der Erarbeitung des „Neuen FL“ wurde jedoch schnell deutlich, dass sich zum einen die einzelnen Kompetenzen bündeln lassen, und zum anderen zeigte sich, dass der künstlerische Bereich u.E. nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Es erschien uns wichtig, dass dieser eine eigene Kompetenz erhält: Gestalten. So entstand eine eigene Variante des Kompetenzmodells: Erkunden und Ordnen, Argumentieren und Urteilen sowie Imaginieren und Gestalten.
Das FL hat einen Stundenumfang, der dem eines Hauptfaches entspricht, und während im Jhg. 5 die Stunden an vier Tagen in der Woche in der 1. Stunde liegen, arbeitet man ab der Klasse 6 in zwei Doppelstunden. Inhaltlich umfasst das FL die Themen „Meine neue Schule“, „Steinzeit“, „Tiere“ (alle im Jhg. 5), „Mode“ (Jhg. 6) und „Nahrung“ (Jhg. 7). Im Jhg. 8 steht dann die Entwicklung eigener Projekte im Vordergrund. Von Beginn an ist das FL ein notenfreier Raum. Feedback erhalten die Schüler*innen durch regelmäßige Vorträge im Morgenkreis, über den Schulplaner oder über die Lernberichte. Darüber hinaus werden die Stunden von zwei Lehrkräften betreut, sodass individuelle Beratungen leichter umgesetzt werden können. Das Konzept wird anhand des folgenden Praxisbeispiels veranschaulicht.

Praxisbeispiel: Wegbeschreibung

Im Themengebiet „Meine neue Schule“ gibt es verschiedene Aufgaben, bei denen eine Wegbeschreibung angefertigt werden soll. Sofort haben wir eine klare Vorstellung davon, wie ein Ergebnis aussehen müsste: ein Text, in dem z.B. möglichst genau der Weg beschrieben wird, Orientierungspunkte genannt werden, abwechslungsreiche Verben vorkommen und Präpositionen benutzt werden. Im FL wird aber deutlich, dass die Ergebnisse in Bezug auf die thematische und kognitive Komplexität sehr unterschiedlich sein können.
Es gibt Schüler*innen, die eine detailreiche Zeichnung des Schulgeländes anfertigen und dann in einem Gespräch einen Weg beschreiben. Andere Schüler*innen laufen einen Weg auf dem Schulgelände ab und lassen sich dabei filmen. Wieder andere schreiben sehr ausführliche Beschreibungen ihres Schulweges in ihr FL-Heft. Oder sie nutzen Straßenpläne, zeichnen den Weg ein und markieren dann Orientierungspunkte auf dem Kartenausschnitt. Und es gibt Schüler*innen, die sich für eine ganz andere Aufgabe entscheiden, denn verpflichtend ist das Anfertigen einer Wegbeschreibung nicht.
Wir mögen geneigt sein zu denken, dass die Aufgabe nur bei einem Kind erfüllt ist, wenn dort ein Text

im Heft steht. Aber ist eine Zeichnung, die niemand anders so anfertigen könnte, oder ein Video, das anschließend noch bearbeitet wurde, nicht auch ein sehr wertvolles Arbeitsergebnis, das die individuellen Lernvoraussetzungen viel besser berücksichtigt? Die Antwort muss aus unserer Sicht „Ja!“ lauten, und genau diese Möglichkeiten bietet das FL. Es geht nicht darum, das *eine* richtige Ergebnis aufzuschreiben und die klassischen Bewertungskriterien zu erfüllen, sondern es wird den Schüler*innen Raum gegeben, ihre Stärken und Vorlieben einzusetzen. Sie suchen sich zunächst entsprechend ihrer Interessen und Neigungen die Themenschwerpunkte eigenverantwortlich aus und setzen sich mit diesen auseinander. Sie müssen selbst tätig werden, um einen geeigneten Weg beispielsweise zur inhaltlichen Erschließung zu finden. Die Lehrperson als Lernbegleiter unterbreitet bei auftretenden Schwierigkeiten Hilfsangebote, und Methodenkarten werden bereitgehalten, dem Lernenden wird aber Raum gegeben, die eigenen Kompetenzen erleben zu können. Zudem haben sie die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen zu arbeiten und zu lernen.

Dieses Erleben der eigenen Kompetenz, die Erfahrung von Autonomie und Selbstbestimmung sowie die Erfahrung sozialer Eingebundenheit sind wichtige Bedürfnisse, die großen Einfluss auf die Verstärkung der intrinsischen Motivation haben. Selbsttätigkeit auf der einen und Gemeinschaftlichkeit auf der anderen Seite sind zwei Merkmale reformpädagogisch orientierten Unterrichts, und dass diese Formen des Unterrichts bemerkenswerte Arbeitsergebnisse hervorbringen können, erlebt man immer wieder im Freien Lernen an der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck.

Nadja Nauroschat,

Abteilungsleitung 1 für Jhg. 5/6, Koordinatorin Freies Lernen, Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck

Linda Kaiser,

Sonderpädagogin, aktuell Jhg. 6, Differenzierung Freies Lernen, Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck

Literatur:

- Beck, Iris/Degenhardt, Sven: Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Schwohl, Joachim/Sturm, Tanja: Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung, 2009. S. 55–82.
- Bernasconi, Tobias/Böing, Ursula: Schwere Behinderung & Inklusion – grundlegende Anmerkungen. In: dies.: Schwere Behinderung und Inklusion – Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik, 2016. S. 11–22.
- Lee, Ju-Hwa: Inklusion – Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen, 2012.
- PONS GmbH: Includo. Abrufbar unter: https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/includo (06.01.21)
- Scherer, Petra/Moser-Opitz, Elisabeth: Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe, 2010.
- Von der Groeben, Annemarie/Kaiser, Ingrid: Werkstatt Individualisierung, 2012.

Endnoten:

1 Pons: includo.
2 Bernasconi/Böing (2016), S. 16.
3 Beck/Degenhardt (2009), S. 56.
4 Scherer/Moser-Opitz (2010), S. 57.
5 Ebenda.
6 Vgl. a.a.O., S. 57ff.
7 Vgl. A.a.O., S. 58.
8 von der Groeben & Kaiser (2012).

Religionsunterricht in inklusiven Kontexten

Die Heterogenität unserer Religionsgruppen fordert uns immer wieder heraus, schon bei der Planung des Unterrichts die unterschiedlichen Lernniveaus im Blick zu behalten. Dies gilt insbesondere, wenn zu der Lerngruppe Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören.
Welche didaktischen Modelle können mir bei der Planung eines inklusiven Religionsunterrichtes helfen?
Dazu werden im Folgenden unterschiedliche Möglichkeiten vorgestellt.

Prinzipien eines inklusiven Religionsunterrichts

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass „guter Unterricht[1] eine gute Voraussetzung für inklusiven Unterricht“[2] ist. Es geht darum, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in einen gemeinsamen Lernprozess einzubinden. „Zur entscheidenden Frage im inklusiven Unterricht gerät dabei die Entwicklung eines gemeinsamen Lerngegenstandes, an dem alle Schülerinnen und Schüler partizipieren können.“[3]
Damit dies gelingen kann, gibt es neben den didaktischen Rahmenbedingungen (Beschreibung des Ist-Zustandes) einige grundlegende Handlungsorientierungen, die, jeweils an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen angepasst, für eine bestimmte Qualität des inklusiven Unterrichts stehen.[4]
Folgende Prinzipien werden von Stefan Anderssohn[5] benannt:

- **Individualisierung**

Inklusiver Religionsunterricht berücksichtigt die individuellen Förderbedürfnisse der einzelnen Schüler*innen, arbeitet zieldifferent und ist offen für die Biographie und die Themen der Schüler*innen.

- **Entwicklungsorientierung**

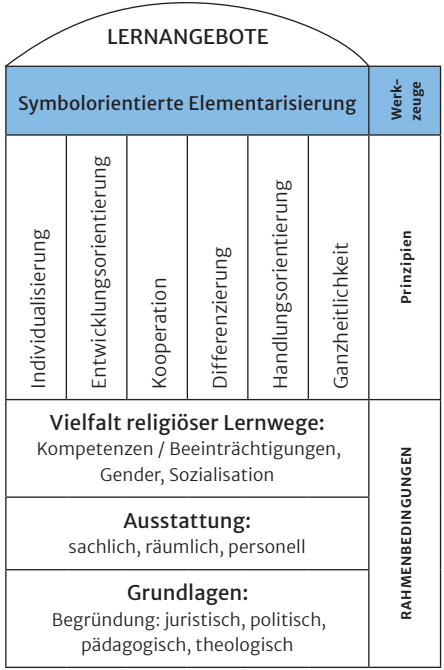
Im inklusiven Religionsunterricht stehen neben den fachlichen Lernzielen auch die Entwicklungs- und Förderziele im Focus.

- **Kooperation**

Im inklusiven Religionsunterricht arbeiten Schüler*innen an einem gemeinsamen Lerngegenstand und nutzen Methoden kooperativen Lernens.

- **Differenzierung**

Inklusiver Religionsunterricht bietet ein differenziertes Lernangebot.



- **Handlungsorientierung**

Inklusiver Religionsunterricht ermöglicht selbstständiges und subjektiv sinnvolles Lernen.

- **Ganzheitlichkeit**

Inklusiver Religionsunterricht arbeitet fächerübergreifend und ermöglicht ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand und ist damit auch multisensorisch und bewegungsorientiert.

Mögliche Planungsmodelle für einen inklusiven Religionsunterricht

Planung mit Hilfe inklusionsdidaktischer Netze (U. Heimlich/J. Kahlert[6])

Das Planungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze beruht auf der Grundlage einer Verbindung zwischen Lern- und Entwicklungsbereichen.[7] Das Modell baut sich in drei Schritten auf:

1. Im ersten Schritt findet die Analyse des Lerngegenstandes aus fachlicher Perspektive statt. Er steht als „gemeinsamer Lerngegenstand für alle“ im Mittelpunkt. Die fachlich-inhaltlichen Schwerpunkte können sich z.B. an den Kompetenzbereichen für Bildungsstandards orientieren.

Für den katholischen Religionsunterricht orientiert sich Kahlert[8] an den Gegenstandsbereichen des katholischen Religionsunterrichts, die von der Deutschen Bischofskonferenz benannt wurden. Folgende Gegenstandsbereiche werden aufgeführt: Mensch und Welt, Die Frage nach Gott, Biblische Botschaft, Jesus Christus, Kirche und Gemeinde, andere Religionen.

Die Fachperspektiven für den Evangelischen Religionsunterricht müssten dementsprechend entwickelt werden. Die Leitfrage lautet im ersten Schritt: „Welche Lernmöglichkeiten bietet der Unterrichtsgegenstand im Hinblick auf die domänenspezifischen Kompetenzbereiche?“[9]

2. Im zweiten Schritt geht es um die gezielte Erschließung der Entwicklungsbereiche des Unterrichtsinhalts. Es wird also danach gefragt: „Welche Möglichkeiten bietet der Unterrichtsgegenstand für fördernde Angebote im Hinblick auf die sozial-emotionale, kognitive, senso-motorische und kommunikative Entwicklung und für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Lernschwierigkeiten?“[10]

3. Im dritten Schritt findet eine Auswahl der fachlichen und entwicklungsorientierten Ideen im Hinblick auf die Lerngruppe (oder einzelne Schüler*innen) statt.

„Durch die Verbindung der ausgewählten fachlichen Perspektiven und der Entwicklungsbereiche entsteht das inklusionsdidaktische Netz.“[11]

Eine gute Beschreibung der Schritte und Beispiele finden sich auf der Lernpattform „Inklusionsdidaktische Lehrbausteine“ des Lehrstuhls für Lernbehindertenpädagogik an der LMU München: www.idl.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/schulstufen/primarstufe/grundschulpaedagogik/unterrichtsplanung/inklusionsdidaktisches-netz/index.html

Indikatoren für die Entwicklungsbereiche finden sich auf der Internetseite zum inklusiven Fachunterricht von QUA-LiS NRW: www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/entwicklungsbereiche/entwicklungsbereiche.html

Für das Fach Deutsch hat sich Beate Lessmann mit den inklusionsdidaktischen Netzen beschäftigt.
https://www.beate-lessmann.de/material/material-konzept/category/62-inklusiver-deutschunterricht.html

Inklusionsdidaktisches Netz – Beispiel „Vertrauen“

Entwicklungsbereiche	Gegenstandsbereiche im katholischen Religionsunterricht		Entwicklungsbereiche
Senso-motorische Entwicklung · durch Bewegung Licht- und/oder Schalleindrücke aus Bildern, Texten, Kirchen darstellen · Rhytmik (zusammen [c] mit anderen) umsetzen · etwas wagen, Unterstützung erfahren …	**Mensch und Welt** · Vertrauen in sich und [a] andere (Eltern, Freunde …) · Regelmäßigkeiten in der Umwelt als Erfahrungsbasis für Vertrauen · Vertrauen, Angst, Misstrauen, Vorsicht, Hoffnung …	**Die Frage nach Gott** · Vertrauen in Gott [b] · Vertrauen in Menschen · Ausdruck von Vertrauen in die Namen Jahwe und Jesus · Gebet als Ausdruck des Vertrauens …	**Kommunikative Entwicklung** · Vertrauen durch Mimik, Gestik ausdrücken [**4**] · Wortfelder für Vertrauen erschließen · die Sprache des Vertrauens in Bildern, Texten, Liedern, Ritualen entdecken [**2**] …
Kognitive Entwicklung · sich in Rollenspielen zu Gleichnissen / Botschaften einbringen · persönliche Symbole für Vertrauen finden und nutzen · Zutrauen erfahren und erleben · Verlässlichkeit und Regelmäßigkeit erfahren …	**Biblische Botschaft** · Glaubenszeugnisse als Beispiele für Vertrauen in Gott · Vertrauensbotschaften der Propheten / in Psalmen [**3**] · Verhältnis von Geboten und Vertrauen …	**Jesus Christus** · Jesu Werben um Vertrauen; Gleichnisse · Ausdruck von Vertrauen in der Weihnachts- und Osterbotschaft · Nächstenliebe und Vertrauen	**Sozial-emotionale Entwicklung** [**1**] · feierliche Gestimmtheit mit anderen zusammen erleben · Geborgenheit erfahren · Unterstützung geben und annehmen · Rücksicht nehmen und erfahren [d] · Zuhören, Nachfragen …
	Kirche und Gemeinde · Vertrauen stiftende Erfahrungen in der Gemeinde · Sakramente stiften Vertrauen · Ausdruck des Vertrauens in elementaren liturgischen Formen	**andere Religionen** · Vertrauen schenken und bekommen als Element aller Religionen · Vertrauen zwischen den Religionen, gemeinsame Hoffnungen …	

Entwicklungsbereich Lernen: Vertrauen *unterscheiden* von anderen Beziehungsqualitäten; biblische Vertrauensbotschaften auf *Alltagskontexte anwenden*; *Strukturierungshilfen* zur Erschließung von Glaubenszeugnissen und Gleichnissen

Beispiel für ein inklusionsdidaktisches Netz – Beispiel „Vertrauen“ aus Kahlert, S. 136.

Planung mit Hilfe der Differenzierungsmatrix (A. Sasse / U. Schulzeck[12])

Die Unterrichtsplanung mit Hilfe der Differenzierungsmatrix beginnt „beim Inhalt, dem Thema, dem gemeinsamen Lerngegenstand“[13]. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Lerngegenstand für alle Schüler*innen geeignet ist. Es kommt darauf an, „Lerngegenstände didaktisch so zu präsentieren, dass sie für alle anschlussfähig werden können“.[14]
Wünschenswert ist die Planung in einer kollegialen Kleingruppe. So kann die Heterogenität des Teams helfen, verschiedene Facetten eines Lerngegenstands zu erschließen.[15]

1. **Im ersten Schritt** wird nun eine Mind-Map zum Lerngegenstand des Unterrichtsvorhabens erstellt. Es geht hier um die Analyse der Sachstruktur des Lerngegenstands. Abschließend werden (zumeist) fünf thematische Schwerpunkte bestimmt und farblich unterschieden.
2. **Im zweiten Schritt** werden die fünf thematischen Schwerpunkte auf der waagerechten Achse der Differenzierungsmatrix[16] angeordnet. Auf Kärtchen geschrieben lassen sie sich während der Planungsdiskussion immer wieder verändern. Die fünf thematischen Schwerpunkte bilden die Basis der fünf thematischen Säulen. In den einzelnen Spalten erfolgt dann die Ausdifferenzierung der thematischen Komplexität des Lerngegenstandes.
Die senkrechte Achse bildet die zunehmende kognitive Komplexität ab. Dazu werden die kognitiven Zugangsweisen zum Lerngegenstand in aufsteigender Reihenfolge abgebildet: anschaulich-handelnd / teilweise vorstellend / vollständig vorstellend / symbolisch / abstrakt.[17]
3. **Im dritten Schritt** werden die einzelnen Felder der Matrix ausgefüllt, indem die differenzierten Angebote zur Arbeit am Lerngegenstand formuliert und ausgearbeitet werden. Sie reichen von thematisch begrenzten, handlungsbezogenen und anschaulichen Angeboten (links unten in der Matrix) bis hin zu thematisch breit angelegten, abstraktes Denken erfordernden Angeboten (rechts oben in der Matrix).
4. Sind für alle Felder Lernangebote / Aufgaben entwickelt worden, wird die Differenzierungsmatrix für die Lerngruppe bereitgestellt und die entsprechende Lernumgebung eingerichtet. Die wiedererkennbare farbliche Gestaltung der thematischen Säulen in der Matrix und der zugehörigen Lernangebote (Aufträge, Texte, Materialien etc.) hilft den Schüler*innen sich zu orientieren.

Das Gesamtangebot ist allen Lernenden bekannt. Jede*r Schüler*in bekommt die Differenzierungsmatrix ausgehändigt, kann die bearbeiteten Felder datieren und durch einen Pfeil miteinander verbinden. So entsteht für jede*n Schüler*in ein individueller Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben.

Beispiele zur Differenzierungsmatrix finden sich auf der Internetseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht/Inklusion: www.gu-thue.de/matrix.htm.

Beispiel aus der Arbeit mit Lehramtsanwärter*innen von Katharina Borlinghaus siehe Grafik rechte Seite.

Symbolorientierte Elementarisierung (S. Anderssohn)

Mit seiner symbolorientierten Elementarisierung hat Stefan Anderssohn nicht nur ein Planungsinstrument, sondern ein didaktisches Konzept für den Inklusiven Religionsunterricht entwickelt, welches er in seinem Buch „Handbuch inklusiver Religionsunterricht“[18] ausführlich darlegt.

Differenzierungsmatrix zum Bereich „Wir leben in Gottes Schöpfung“ im Ev. Religionsunterricht der Grundschule

Kognitive Komplexität ↑

symbolisch / abstrakt	Begründen, warum die Natur voller kleiner und großer Wunder ist	Bildbetrachtung: „Schöpfung“ von Siger Köder	Lesen und Schreiben eines eigenen Schöpfungspsalms	Informieren über Projekte zur Bewahrung der Schöpfung	Vergleich der zwei Sichtweisen: Warum kann man von den Naturwissenschaften lernen und gleichzeitig an Gott als Schöpfer glauben?
vollständig vorstellende Handlung	Sehen und benennen: Wunderbares und Staunenswertes • Von der Raupe zum Schmetterling • Vom Samenkorn zur Pflanze	Das hat Gott gemacht – das haben Menschen gemacht (Bilder begründet zuordnen)	Schreiben weiterer Strophen zum Lied	Gebote und Verbote zur Bewahrung der Schöpfung formulieren • Pflege von Pflanzen • Müll vermeiden • Ressourcen bewusst nutzen	Antworten der Bibel und der Naturwissenschaft nach Herkunft der Welt
teilweise vorstellende Handlung	Gestaltung eines ABeCeDarium: Das gefällt mir besonders gut in der Natur	Kreatives Gestalten zu den Schöpfungstagen	Gestalten von weiteren Bewegungen zum Lied	Wahrnehmen und Beseitigung von Umweltverschmutzung im Umfeld der Schule	
anschaulich / praktisch	Unterrichtsgang: Natur mit allen Sinnen wahrnehmen	Erleben des Schöpfungsberichtes mit allen Sinnen	Lied mit Bewegung „Laudato si“ – „Du hast uns deine Welt geschenkt“	Gartenstück bepflanzen	
	Umwelt wahrnehmen	**Gott als Schöpfer**	**Wertschätzung der Schöpfung**	**Bewahrung der Schöpfung**	**Naturwissenschaft und biblische Deutungsperspektive**

*Beispiel aus der Arbeit mit Lehramtsanwärter*innen von Katharina Borlinghaus*

Thematische Komplexität →

Als strukturgebendes Gerüst für seinen Entwurf der inklusiven Religionspädagogik nutzt Anderssohn die Dimensionen der Elementarisierung (siehe Abbildung 1, rechte Seite). Das Elementarisierungsmodell[19] kann als Strukturmodell genutzt werden. Es benennt die einzelnen Perspektiven: Zugänge, Strukturen, Wahrheiten, Lernformen und Erfahrungen, die dann durch konkrete fachwissenschaftliche Erkenntnisse sowie spezifische Inhalte und Lebensweltbezüge gefüllt werden müssen. So gelangt man zu praktischen Ableitungen für den Unterricht.[20]

„Die fünf Dimensionen der Elementarisierung bilden gewissermaßen den Rahmen, innerhalb dessen sich symbolorientiertes Arbeiten entfaltet.“[21]

Das Symbol wird zu einem gemeinsamen, zentralen Lerngegenstand und ist als „religionsdidaktische Kategorie“ gedacht, die sich auf verschiedene Aneignungsformen und Zugänge hin differenzieren lässt.

Welche praktischen Planungsschritte beinhaltet nun die Entwicklung eines inklusiven Lernangebots mit dem Konzept der symbolorientierten Elementarisierung?

a) **Auswahl** eines Lerninhaltes.
b) **Bearbeitung** und **Analyse** des Lerninhalts mittels der fünf Dimensionen der Elementarisierung:

- **Elementare Wahrheiten**
  Welche existenziellen Bezüge, Gewissheiten und Fragen des Glaubens kann ich identifizieren? Die Überlegungen münden bei Anderssohn in die Identifikation eines Schlüsselsymbols.
- **Elementare Strukturen**
  Welche zentralen inhaltlichen Aspekte, Zusammenhänge etc. kann ich identifizieren? Worum geht es im Kern bei dem Text oder Thema?
- **Elementare Erfahrungen**
  Welche Erfahrungen und lebensweltlichen Zusammenhänge, von denen her Kinder und Jugendliche dem Lerninhalt begegnen, kann ich beschreiben und wahrnehmen?
- **Elementare Zugänge**
  Welche Zugangs- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen kann ich identifizieren?
  An dieser Stelle werden bei Anderssohn die Aneignungsformen im Hinblick auf die konkrete Lerngruppe benannt und für die Planung relevant.
  Inklusiver Religionsunterricht ist immer auch entwicklungsorientierter Religionsunterricht und die sogenannten „Zugangsweisen und Aneignungsformen“ sind ein konstitutives Element dieses Unterrichts.[22]
  Anderssohn benennt **fünf Aneignungsformen**[23]: körperlich-sensorisch, gegenständlich-motorisch, bildlich-darstellend, konkret-begrifflich, abstrakt-begrifflich.
- **Elementare Lernformen**
  Welche Lehr- und Lernformen werden der Besonderheit des Lerninhalts gerecht? Welche Methoden werden der Besonderheiten der unterschiedlichen Aneignungsformen gerecht?
  Anderssohn modifiziert diese Überschrift am Ende seines Buches. Er wählt „Elementare Lernangebote“[24]. Das ist konsequent, denn er formuliert unter dieser Überschrift Lernziele, benennt angestrebte Kompetenzen und beschreibt konkrete Lernangebote und Unterrichtsbausteine.

Auf seiner Internetseite „Religionspädagogik inklusiv“ informiert Stefan Anderssohn über sein Konzept und stellt Planungshilfen zur Elementarisierung und zum Entwickeln von Lernangeboten zur Verfügung: http://reliforum.anderssohn.info/index.php.
Orientiert an den Aneignungsformen bietet die „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ aus dem Calwer-Verlag eine Fundgrube für vielfältige kreative Anregungen im Hinblick

auf einen inklusiven Religionsunterricht. www.calwer.com/arbeitshilfe-religion-inklusiv.361355.94.htm.

Einen inklusiven Ansatz für den Religionsunterricht mit allen Schüler*innen bietet auch das sogenannte **REIS-Modell.** Es setzt sich aus den vier Grundprinzipien Ritualisierung, Elementarisierung, Individualisierung und Strukturierung zusammen. Das Modell versteht sich vor allem auch als Instrument der Reflektion bereits bestehender Vorgänge und Prozesse in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht.

Siehe dazu: Hopmann, Anne / Roth, Kristina: Inklusion im Religionsunterricht – Das REIS-Modell als Ansatz; in: Kontakt – 11.2016 – All inclusive? Schulische Inklusion auf dem Weg, S. 50 ff. Augsburg 2016.

Literatur:

- Anderssohn, Stefan – Handbuch Inklusiver Religionsunterricht. Ein didaktisches Konzept, Grundlagen – Theorie – Praxis, Neukirchen-Vluyn 1. Auflage 2016.
- Heimlich, Ulrich – Inklusive Pädagogik, Stuttgart 1. Auflage 2019.
- Kahlert, Joachim – Inklusionsdidaktische Netze – zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht, in: Pemsel-Maier, Sabine / Schambeck, Mirjam – Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg im Breisgau 2014, S. 123–141.
- Lernen konkret 3-2018: Religiöse Bildung.
- Rupp, Hartmut / Hermann, Stefan (Hg.), erarbeitet von Wolfhard Schweiker – Arbeitshilfe Religion inklusiv. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart, 1. Auflage 2012.
- Sasse, Ada / Schulzeck, Ursula – Die Differenzierungsmatrix. Inklusiven Unterricht planen und gestalten. In: Schule inklusiv, 3. Quartal 2020.
- Schweitzer, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn – Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten mit dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.

Sabine Grünschläger-Brenneke

Dozentin am Pädagogischen Institut Villigst

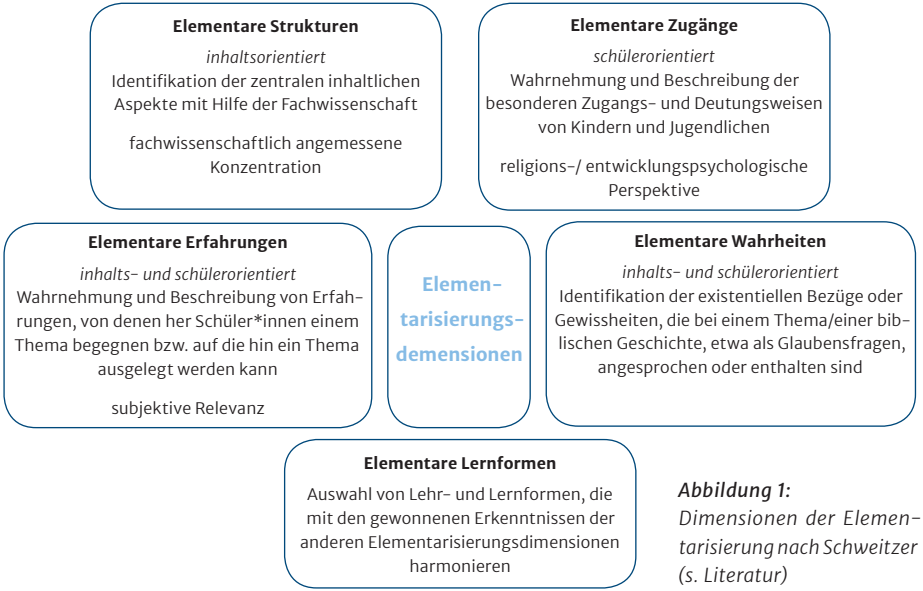


Abbildung 1: Dimensionen der Elementarisierung nach Schweitzer (s. Literatur)

Endnoten:

1 Im Sinne der Kriterien für guten Unterricht nach Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht?, Berlin, [11]2016.
2 Vgl. Heimlich, U., S. 165.
3 Vgl. a.a.O., S. 77 f.
4 Vgl. a.a.O., S. 159 f. und auch Anderssohn, S.76.
5 Siehe Anderssohn, S.76 ff. Auch wenn Heimlich in seiner Aufstellung (Heimlich, S. 160 f.) teilweise andere Begrifflichkeiten verwendet, lassen diese sich aber den von Anderssohn genannten Prinzipien zuordnen.
6 Heimlich, Ulrich / Kahlert, Joachim – Inklusion in Schule und Unterricht, Stuttgart, [2]2014.
7 Siehe Heimlich, S. 170 ff.
8 Siehe Kahlert, S. 137.
9 Siehe a.a.O., S. 132.
10 Ebd.
11 A.a.O., S. 172.
12 Die Darstellung orientiert sich an dem Artikel von Ada Sasse und Ursula Schulzeck in der Zeitschrift „Schule inklusiv", Heft 3/2020, S. 37–40.
13 Siehe Sasse/Schulzeck, S. 38.
14 Siehe Sasse/Schulzeck, S. 37.
15 „So fließen verschiedene Aspekte von Heterogenität implizit ein.", a.a.O., S. 38.
16 Die Matrix besteht aus einer waagerechten Achse, welche die fortschreitende thematische Komplexität, und einer senkrechten Achse, welche die fortschreitende kognitive Komplexität abbildet.
17 Sasse und Schulzeck beziehen sich hiermit auf das Lernstrukturgitter nach Reinhard Kutzer (Matrix Lernstrukturgitter siehe: www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/zu-den-naturwissenschaftlichen-faechern/lernstrukturgitter-als-planungshilfe/index.html).
18 Siehe Literatur.
19 Eine ausführliche Darstellung des Elementarisierungsmodells als Planungsmodell für Religionsunterricht findet sich bei Schweitzer, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn – Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten mit dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.
20 Vgl. Anderssohn, S. 94.
21 A.a.O., S. 151.
22 A.a.O., S. 85.
23 Damit weicht er von den Bezeichnungen des baden-württembergischen Bildungsplans (2009) und der Terminologie Schweikers ab, an denen sich die von Schweiker erarbeitete „Arbeitshilfe Religion inklusiv" (siehe Literatur) orientiert.
24 Siehe Anderssohn, S. 191.

Zum Nebeneinander von „Gemeinsamem Lernen" und Förderschulen

„Uns wird es immer geben (müssen)."

Förderschulen – ob öffentlich oder in privater Trägerschaft als Ersatzschulen – bestehen auch nach mehreren Jahren der Inklusion und des Gemeinsamen Lernens an den Allgemeinen Schulen – und haben durchaus ihre Berechtigung. In einem vielgliedrigen Förderschulsystem, wie wir es seit Jahrzehnten in Deutschland praktizieren, finden viele Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ihre Nische, ihren speziellen Lernort, ihre Bedingungen, die an anderen Orten nicht möglich wären. Hier wird ihnen Lernen in ihrem Tempo ermöglicht und die sächlichen Voraussetzungen passen im besten Fall zu ihren Bedürfnissen.

„Diese besondere Schulform wird es immer geben, geben müssen", sagen wir auf Schulleiter-Tagungen oft – und nicht aus Selbstzweck, sondern mit den Schülern im Blick, die im großen System nicht zurechtkommen würden, die besondere Hilfsmittel oder auch Pflege benötigen, die emotional, kognitiv oder aus anderem Grund an der Allgemeinen Schule

untergehen würden, so gut sich diese auch auf besondere Bedürfnisse eingestellt hat.

Neue Erfahrungen von Normalität sammeln

Unsere Schülerinnen und Schüler kommen über das ganze Jahr verteilt oder als Schulneulinge zu Beginn des Schuljahres, bleiben manchmal nur kurz, oder wir begleiten sie ihr gesamtes Schulleben lang. Die Förderschule ist ein dynamisches System, oft kurzfristigen Veränderungen und Bedingungen unterlegen, indem von heute auf morgen jemand Neues in allen Altersstufen dazukommen kann, manchmal als Übergangs-Station von einer Allgemeinen Schule in eine andere, mit der Chance, sich auf dem Weg zu stabilisieren und dann einen Neuanfang wagen zu können, oft als langfristige Lösung für individuelles Lernen und den gelungenen und gut geplanten Übergang in den Beruf.
Inklusion ist dennoch ein wichtiger Aspekt in unserer Schullandschaft. Durch sie bekommen mehr Schülerinnen und Schüler als noch vor ein paar Jahren die Chance, sich im großen Lernfeld auszuprobieren, ein weiteres Stück Normalität zu erleben und aus dem geschützten System heraus ihre Erfahrungen sammeln zu können.

*Individuelle Förderung ist gefragt: Was geht an welcher Schule für welche Schüler*innen am besten?*

Foto: pixabay – RAEng_Publications

Den Alltag einer Schulleitung an der Förderschule stellt die Inklusion in den letzten Jahren regelmäßig vor andere, neue Herausforderungen. Es ist nicht ungewöhnlich, dass wir gut geplant mit einer bestimmten Schülerzahl ins neue Schuljahr starten – und nach wenigen Wochen die Neuanfragen (besonders an die Schulform ‚Emotionale und soziale Entwicklung' aber generell in allen Förderschul-Formen) „durch die Decke schießen".

Die Schüler*innen, deren Eltern bzw. Sachbearbeiter beim Jugendamt oder bei denen die Schulämter selbst sich melden, sind oft im Übergang von Klasse 4 (also der Grundschule), in Klasse 5 (der weiterführenden Schule). In der Grundschule lernten die Schüler*innen gemeinsam in einer Klasse mit ihren Mitschüler*innen, in oft offenen Unterrichtsformen. Das System Grundschule ist meist so angelegt, dass sich die Kinder in offenen

Unterrichtsformen begegnen und durch die Gesamtstruktur der Grundschule dort abgeholt werden können, wo sie stehen. Das System ist überschaubar und die Schüler*innen treffen sich, trotz der vielen Unterschiede, auf Augenhöhe.
Im weiterführenden Schulsystem kommen ganz neue Herausforderungen auf die Kinder zu: neue Mitschülerinnen und Mitschüler, große Gebäude, viele Fachräume, je nach Schulkonzept verschiedene Lehrer und Lehrerinnen für die einzelnen Fächer, mehr Frontalunterricht als in der Grundschule. Für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stellt das oftmals eine sehr große Herausforderung dar. Für die weiterführenden Schulen mit Sicherheit auch – diese sind nicht unbedingt räumlich und sächlich auf die sehr unterschiedlichen Anforderungen eingestellt, die die Schüler*innen mitbringen.

Zur rechten Zeit am rechten Ort

Auch in den anderen Klassenstufen erhalten die Förderschulen über das ganze Jahr verteilt Anfragen aus dem Gemeinsamen Lernen. Für die Klassen bedeutet das, sich immer wieder auf neue Schüler*innen einzustellen – das Klassengefüge ändert sich und es gibt manchmal kaum Gelegenheit, sich als Klassengemeinschaft zusammenzufinden.
Gleichzeitig ist bei den Eltern zuweilen ein nachvollziehbares Bedürfnis geweckt: Die Förderschule ist zwar der geschützte Rahmen, aber manchmal so geschützt, dass eine gewisse Normalität fehlt, dass die gewohnten Kontakte zu Mitschüler*innen, die die Geschwisterkinder erfahren und leben, vermisst werden oder dass Eltern die Vorstellung haben, ein „normales“ Schulsystem setze Energien und Lerneffekte frei, die vielleicht im Förderschulsystem vor sich hinschlummern.
Das ist denkbar – aber nicht immer so umsetzbar, wie die Idealvorstellung es sich erwünscht. Ab und zu gehen dann die Meinungen auch auseinander – die Klassenlehrer sehen eine gute Entwicklung, die Schüler*innen kommen gerne in die Schule, die Lerneffekte sind sichtbar, der Förderort scheint der Richtige. Die Eltern jedoch wünschen das oben beschriebene Stück Normalität – und vielleicht überfordern sie damit an der einen oder anderen Stelle ihr Kind, auch wenn sie sicher das Beste für ihren Sohn oder ihre Tochter überlegen und planen.
Die Förderschulen prüfen jährlich, ob und in welcher Form bei jeder einzelnen Schülerin/jedem einzelnen Schüler weiterhin Unterstützungsbedarf besteht und ebenfalls, ob der Förderort der passende für die Voraussetzungen der Schülerin oder des Schülers ist. Oft kommen die Kolleg*innen zu der Entscheidung: Hier ist das Kind, der Jugendliche an der richtigen Stelle mit der passenden Förderung. Manchmal stellt man fest: Ein anderer Ort – größeres oder kleineres System, andere Lernform, anderes Setting, vielleicht auch ein breitgefächerteres Angebot – passt besser. Dann wird gemeinsam mit den Eltern und Erziehungsberechtigten nach einer passenden Schule gesucht. Ob die Entscheidung langfristig die richtige ist, muss immer wieder überprüft werden. Im Idealfall gehen Schule und Eltern den Weg gemeinsam – ohne die Schüler*in zu über- oder unterfordern, mit wenigen, aber sinnvollen geplanten Schulwechseln, in gemeinsamer Abstimmung. Und ob an der Förderschule oder im „Gemeinsamen Lernen“ – wichtig bleibt, dass alle miteinander den Schüler, die Schülerin im Blick behalten, die Ressourcen erkennen und fördern und fordern, dass der Mensch im Mittelpunkt bleibt.

Britta Berentzen,
ist Förderschulrektorin an der Karl-Barthold-Schule, Evangelische Stiftung Hephata, in Mönchengladbach.

Einen „inklusiven“ Weg aus der Trauer zur Hoffnung finden

Mit den Emmaus-Jüngern unterwegs

Die Emmaus-Geschichte (Lukas 24,13–35) ist eine Weg-Geschichte. Sie erzählt von einem Hinweg (Trauer / Tod) mit einer Begegnung (Gespräch / Anteilnahme), einem Wendepunkt (Erkenntnis und Stärkung) und einem Rückweg (Freude / Leben).

Zwei beschreiten diesen Weg gemeinsam und unterwegs gesellt sich noch ein Fremder hinzu. Durch Gespräche und gemeinsame Weg-Erfahrungen verarbeiten die Jünger ihre Trauer und ihre Angst aufgrund der Geschehnisse in Jerusalem – der Kreuzigung Jesu. Sie machen die Erfahrung, dass es hilft, nicht allein zu sein. Sie machen die Erfahrung, dass es hilft, miteinander zu reden. Und sie machen die Erfahrung, dass es sogar guttut, einem Fremden alles zu erzählen, was einen gerade beschäftigt.

Doch sie können noch nicht erkennen, wie ihr Leben ohne Jesus weitergehen kann und soll – als ob ihnen jemand die Augen zuhält, schreibt Lukas. Und so erkennen sie auch den Fremden nicht, der sich ihnen angeschlossen hat.

In Emmaus angekommen, möchten sie ihn noch nicht gehen lassen und so bleibt er zum Abendbrot. Als Jesus dann das Brot bricht, erkennen sie ihn, doch da ist er auch schon wieder verschwunden. Aber den Jüngern sind nun die Augen aufgegangen. Sie erinnern sich daran, wie Jesus das Brot gebrochen und mit ihnen geteilt hat. Sie erkennen: Jesus hat uns ein Zeichen hinterlassen. Wenn ihr gemeinsam das Brot teilt und esst, dann bin ich mitten unter euch. Macht da weiter, wo ich aufhören musste. Die Jünger fühlen: Jesus ist bei uns, auch wenn wir ihn nicht sehen können. Sie glauben: Wenn wir auf ihn vertrauen, können wir die Trauer, die Angst und den Tod besiegen.

So bewirkt das äußerliche Wandeln bei den Jüngern die innere Wandlung und die Begegnung mit Jesus führt aus Trauer, Angst und Tod zu Mut, Hoffnung und neuem Leben.

Die folgende gestaltete Erzählung für die Primarstufe an Grund- und Förderschule zeigt vielfältige Möglichkeiten zur differenzierten Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand auf, die zu weiteren Ergänzungen einladen. Dabei werden unterschiedliche Aneignungsformen berücksichtigt und Ideen für handlungsorientierte und ganzheitliche Zugänge beschrieben. Im Hinblick auf die eigene Lerngruppe kann dann entsprechend wieder reduziert und focussiert werden. Das begleitend entstehende Bodenbild greift die Struktur der Geschichte (Hinweg / Wendepunkt / Rückweg) auf. (Die Erzählelemente der Geschichte sind kursiv gedruckt. Die Geschichte ohne Regieanweisungen finden sie im Download auf der Seite des Pädagogischen Instituts „Emmaus3_Die Geschichte“.)

■ Bevor die Erzählung beginnt:
Wir machen eigene Weg-Erfahrungen und bewegen uns im Raum. Wir gehen traurig, fröhlich, langsam, schnell, begegnen uns, gehen zu zweit, zu dritt …

■ Ein helles Tuch wird als Weg auf den Boden gelegt.
Ich erzähle euch heute eine Geschichte aus der Bibel. Es ist die Geschichte von zwei Freunden. Sie waren auch Freunde von Jesus. Sie waren als seine Jünger oft gemeinsam mit ihm unterwegs.

Doch jetzt ist dieser Weg – gemeinsam mit Jesus – zu Ende.
Ein dunkles Tuch wird quer über das Ende des hellen Tuchs gelegt. Es entsteht das Zeichen für „Sackgasse“.
Jesus ist tot.
Ein Kreuz wird auf das dunkle Tuch gelegt.
*Die beiden Freunde wissen nicht, wie es weitergehen soll. Sie sind **traurig** und **verzweifelt**.*

Eine Erzählfigur in einer „traurigen“ Haltung wird auf das dunkle Tuch gesetzt.

- Wir betrachten die Figur und ergänzen folgende Satzanfänge: Ich sehe ..., Ich fühle ..., Ich denke ...
- Wir nehmen die Haltung der Figur ein. Wir benennen unsere Gefühle und Erfahrungen.
- Wir bringen unser Verständnis von Traurigkeit mit verschiedenen Möglichkeiten zum Ausdruck: schwarze Streifen beschriften, Haltungen einnehmen, Symbolkarten auswählen, schwere / kalte Gegenstände fühlen ...
- Wir erzählen: „Als ich einmal traurig war und was ich dann gemacht habe ...“
- Wir gestalten / beschriften / bemalen Papier-Tränen und ergänzen den Satz: „Wenn ich sehr traurig bin, ...)

- Wir legen unsere Ergebnisse in das Bodenbild.

*Die beiden Freunde haben gehört, dass Jesus auferstanden ist. Sie sind **verwirrt**. Sie wollen nicht länger in Jerusalem bleiben. Sie wollen nach Hause gehen. Dazu müssen sie in eine andere Stadt laufen. Die Stadt heißt Emmaus.*

Ein weiteres langes dunkles Tuch wird als Weg an die anderen beiden Tücher angelegt.

*Die Freunde gehen los. Sie sind immer noch **traurig**, weil Jesus gestorben ist.*

- Wir wählen Fußspuren aus, legen sie auf den Tuch-Weg und begründen unsere Wahl. (Es werden Fußspuren in unterschiedlichen Farben (hell-dunkel) und aus unterschiedlichen Materialen (rau-weich, kalt-warm) zur Verfügung gestellt.)

*Unterwegs treffen sie einen Mann. Er fragt: „Worüber sprecht ihr? Warum seid ihr so **traurig**?“ Sie erzählten ihm alles, was sie mit Jesus erlebt haben.*

- Welche Geschichten könnten die Freunde dem Fremden erzählt haben?
- Wir erinnern uns an Geschichten, die die Freunde mit Jesus erlebt haben. Wir wählen Bildkarten aus und erzählen ggf. in eigenen Worten die Geschichte.
- Wir überlegen in Gruppen, was die Freunde mit Jesus erlebt haben, wählen eine Geschichte aus und stellen im Plenum eine Szene dar.
- Wir überlegen einzeln oder in Gruppen, was die Freunde dem Fremden erzählt haben und schreiben unsere Gedanken auf Sprechblasen. (Ggf. kann die Aus-

sage zusätzlich hörbar gemacht werden: z.B. durch einen kleinen Kommunikations-Knopf oder durch Anybook-Sticker.)
Wir legen die Sprechblasen auf den Weg zu den Fußspuren.

■ *Die Freunde sagen: „Es war schön, mit Jesus zusammen zu sein. Aber jetzt sind wir* ***traurig****, weil er gestorben ist."*
Der Fremde ***tröstet*** *sie: „Alles ist doch so gekommen, wie Gott es gewollt hat. So steht es doch auch in den Schriften und bei den Propheten."*
Und je mehr sie von ihren Erlebnissen mit Jesus sprechen, desto mehr haben sie das Gefühl, als sei er ganz nahe bei ihnen. Das ist ein ***gutes Gefühl****. Es* ***tröstet*** *die beiden.*
Sie denken: Würde Jesus wollen, dass wir so mutlos und traurig sind?
Er, der allen Menschen Mut und Hoffnung gemacht hat?

Wir fragen uns: Wie fühlen sich die Freunde jetzt? Verändern sich die Fußspuren?

- Wir gestalten weitere Fußspuren mit unterschiedlichen Materialen und Farben und begründen unsere Wahl.
- Wir beschriften unsere Fußspuren mit Gedanken und Gefühlen der Freunde oder kleben entsprechende Symbolbilder auf.
- Wir legen die entstandenen Fußspuren auf den Weg.

■ *Als es Abend wird, bitten die Freunde den Mann: „Bleib bei uns!"*
Sie essen miteinander. Der Fremde spricht ein Gebet. Er nimmt das Brot und teilt es.
Es wird ein helles Tuch als Kreis an das Ende des dunklen Tuchweges gelegt. Es markiert so den „Wendepunkt". Auf das Tuch werden ein Glas (mit Traubensaft) und ein Stück Brot gelegt. (Wenn vorhanden, kann auch Abendmahlsgeschirr benutzt werden.)

- Wir machen Erfahrungen (in Gruppen) mit dem Teilen, Schmecken und Riechen von Brot.
- Wir tauschen uns darüber aus, warum Essen / Nahrung notwendig zum Leben ist.
- Wir erzählen darüber, was, wie, wo und mit wem wir gemeinsam essen.
- Wir tauschen uns darüber aus, dass es ein gutes Gefühl ist, etwas zu essen zu haben. Ggf. erinnern wir uns an ein besonderes Essen / Mahl in der Kirche.

■ *Da fangen die Augen der Jünger an zu* ***leuchten****. So hatte Jesus es immer gemacht. Jetzt erkennen sie es. Doch da ist er auch schon verschwunden.*

- Stelle dir vor, du bist einer der Jünger: Was denkst du jetzt?
- Wir setzen uns abwechselnd auf den „Jüngerstuhl" / Rollenstuhl und äußern aus dieser Perspektive unsere Gedanken.

■ *Die Freunde denken: Der Mann hat das Brot genauso verteilt, wie wir es kennen. Jetzt erinnern wir uns wieder. Jesus hat gesagt: eines Tages werde ich nicht mehr in eurer Mitte sein. Doch ihr sollt weitermachen, was mit mir begonnen hat.*

- Wir singen gemeinsam das Lied: „Ich denke an dich. ich erzähle von dir. Ich spüre, du bist bei mir." (Aus: Gott ist da! Singt Halleluja" von Sepp Faist)
- Wir bewegen uns im Pilgerschritt zum Lied.
- Wir schreiten noch einmal einen Teil des Weges ab und singen dazu das Lied.
  Wir machen Gesten / Bewegungen zu dem Lied.

■ *Die Freunde* ***freuen sich*** *über das, was sie entdeckt haben. Jetzt sind sie* ***fröhlich*** *und nicht mehr traurig. Sie kehren auf dem* ***schnellsten*** *Weg nach Jerusalem zurück.*
Ein helleres Tuch wird als Weg neben das dunkle Tuch gelegt (der Weg führt vom Wendepunkt zurück nach Jerusalem).

- Wir wählen passende Fußspuren aus, legen sie auf den Tuch-Weg und begründen unsere Wahl. (Es werden Fußspuren in unterschiedlichen Farben (hell-dun-

kel) und aus unterschiedlichen Materialien (rau-weich, kalt-warm) zur Verfügung gestellt.)

- Wir bearbeiten das Arbeitsblatt „Die Jünger auf dem Weg“ (aus: Die Reli-Reise, KV 31,1+2, Kapitel 5, S. 305 f., siehe Download „Emmaus1“)

Als die Freunde in Jerusalem ankommen, rufen sie ihren Freunden ***fröhlich*** *zu: „Wir haben es erlebt: Jesus ist immer bei uns. Er ist immer für uns da. Ja, Jesus ist wirklich auferstanden. Wir haben gemerkt: Unser Weg ist mit seinem Tod nicht zu Ende.“*

Ein helles Tuch wird an das Ende des Weges gelegt. Darauf wird die Osterkerze gestellt. Die Erzählfigur vom Beginn wird nun in einer „fröhlichen“ Haltung ebenfalls auf das helle Tuch gestellt.

- Wir betrachten die Figur und vergleichen sie mit der Haltung, die die Figur zu Beginn der Geschichte eingenommen hatte. Ein Foto kann noch einmal bei der Erinnerung helfen. Was hat die Veränderung bewirkt?
- Wir verleihen der Figur Sprache. Wir wenden dabei die Methode „Doppeln“ an.
- Wir bringen unser Verständnis von Freude mit verschiedenen Möglichkeiten zum Ausdruck: gelbe Streifen beschriften, Haltungen einnehmen, Symbolkarten aus-

wählen, leichte / warme Gegenstände fühlen …
- Wir gestalten / beschriften / bemalen Papier-Sonnen mit unseren Ideen zum Impuls: Wie ich wieder fröhlich geworden bin, nachdem ich traurig war. Oder zu dem Impuls: Was oder wer tröstet mich?
- Wir legen unsere Ergebnisse in das Bodenbild.

Und sie erzählen alles, was sie unterwegs erlebt haben.

- Wir bearbeiten das Arbeitsblatt „Auf dem Weg“(2) (aus: Bergedorfer Grundschulpraxis Religion, 2. Klasse, Hamburg 2016, S. 190, siehe Download „Emmaus2“).
- Wir ergänzen dazu den Ortsnamen, schreiben in die Sprechblasen, was die Freunde den anderen mitteilen wollen, wählen passende Farben aus und ergänzen passende Gesichtsausdrücke.
- Wir singen das Lied: Auf dem Weg nach Emmaus (Text: Barbara Cratzius; Melodie: Detlev Jöcker, in: Bergedorfer Grundschulpraxis Religion, 2. Klasse, Hamburg 2016, S. 191)
- Wir bringen das Lied mit dem entstandenen Bodenbild und der gehörten Geschichte in Verbindung.

Der Weg der Freunde ist mit dem Tod Jesu nicht zu Ende. Sie sind auf seinem Weg weitergegangen; haben das, was er begonnen hat, weitergeführt. Dieser Weg führt bis zu uns heute. Zu dir und mir.

- Wir legen ausgehend von der Osterkerze Bänder, die bis zu uns reichen, um unsere Verbindung mit / zu der Geschichte / zu Gott / zu Jesus deutlich zu machen.
- Wir legen ein Band von uns zu der Stelle in der Geschichte, die uns besonders gut gefallen hat.
- Wir legen ein Band von uns zu der Stelle in der Geschichte, die auch etwas von uns erzählt.

Die LED-Osterkerze wird angemacht.

Und jedes Jahr an Ostern erinnern wir uns:
*Wir sehen auf die brennende **Osterkerze** und erinnern uns an Jesus, der einmal von sich gesagt hat: Ich bin das Licht der Welt.*
Wir wissen, dass er sterben musste.
Wir wissen auch, dass er immer bei uns ist.
Das, was er in seinem Leben begonnen hat, darf nicht aufhören.
Dazu braucht er uns:
Unsere Hände, um einander zu helfen,
unsere Füße, um einander zu begleiten,
unsere Liebe, um immer wieder Hoffnung zu machen,
unsere Worte, um immer wieder von ihm zu erzählen (und zu trösten).

Sabine Grünschläger-Brenneke,
Dozentin und Pfarrerin am Päd. Institut Villigst.

alle Fotos: Sabine Grünschläger-Brenneke
Symbole: Metacom

Ein multi-sensory-Erzählangebot aus England für heterogene Lerngruppen

Christmas – bagbook story

Ein Element gelingender (inklusiver) Didaktik ist es, Sensibilität für die Situation von Kindern mit unterschiedlichen Stärken, Schwächen, Einschränkungen und Behinderungen zu entwickeln und die eigene Freude am Unterrichten zu erhalten. Durch Entwicklung interessanter Unterrichtsideen an gemeinsamen Lerngegenständen kann den Bedürfnissen heterogener Lerngruppen entsprochen werden, wobei die Freude am Unterrichten in vollem Maße erhalten bleiben kann.

In den 1990er Jahren stellte Chris Fuller in England fest, dass Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen von der Kultur bzw. der Kunst des Geschichtenerzählens weitgehend ausgeschlossen waren. Aus diesem Grund suchte sie einen Zugang für diese Gruppe von Kindern und entwickelte sogenannte „bagbooks“: Bücher in Schachteln, bei denen kurze Sätze in leichter Sprache auf Pappen gedruckt und mit entsprechenden Materialien versehen in Kisten gelegt wurden. Diese „Multi-sensory-stories“ richteten sich normalerweise an die spezifische Personengruppe der Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – insbesondere um kommunikative Fähigkeiten zu fördern.

Die Gestaltung bzw. methodische Umsetzung der Erzählung wird dabei im weitesten Sinne angelehnt an die Prinzipien der „basalen Stimulation“ von Andreas Fröhlich, unterliegt aber auch Einflüssen der Idee der „mehrSinn-Geschichten“ von Prof. Dr. Barbara Fornefeld. In einer Materialkiste wird eine Erzählanleitung mit adäquater methodischer Anweisung auf einer Karte präsentiert, Materialien für alle Sinne werden passend dazu in eine herkömmliche Box gepackt, sodass ein transportables und multimodales Lernangebot geschaffen ist.

Die Entwicklung von Bildungssituationen für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen verläuft nur zögerlich. „Multi-sensory-Storytelling“ kann dabei als Vorreiter für eine Methode des Geschichtenerzählens für Menschen mit Beeinträchtigungen angesehen werden (Fuller 1989), „voorleezen plus“ findet man in den Niederlanden (Nelleke Boer 2011) und „mehrSinn-Geschichten“ in Deutschland (Fornefeld 2011). Im Sinne der existierenden Konzepte soll nun hier eine „basale“ Förderidee für eine Geschichte vorgestellt werden, durch die in einer heterogen Grundschulklasse allen Kindern die Möglichkeit zur Teilhabe am Hören von Geschichten ermöglicht wurde.

Das Material des englischen Originals wurde in diesem Fall ohne Variation genutzt, wobei der Text allerdings in sogenannte „leichte Sprache“ übersetzt wurde. So konnte die Weihnachtsgeschichte sowohl für die Kinder ohne Beeinträchtigungen als auch für die Kinder, die mit Beeinträchtigungen zu kämpfen haben oder die ohne deutsche Sprache in der Klasse angekommen waren, „sinnvoll“ inklusiv und ertragreich gestaltet werden.

Inhalt der Kiste: 8 Seiten mit entsprechendem Material:

- **haptisch**: Türklappe zum Anklopfen, Baby und Krippe mit Stroh, Haarreif, Stern mit Licht, Schaffell, Goldkiste, Eselschwanz und -ohren
- **olfaktorisch**: Kissen mit Geruch von Weihrauch
- **auditiv**: elektronisches I-A-Geräusch, Glöckchen für die Engel, Spieluhr oder CD
- Erzählanweisung – Die Weihnachtsgeschichte (M1)

Die Erzählung hat allen meinen Schüler*innen viel Freude bereitet. Auch die Fragen, die zur subjektiven Ergründung der Geschichte beitragen konnten (s.u.), wurden erstaunlich vielseitig beantwortet. Ich hatte mich dafür entschieden, mit den entsprechend visualisierten Ergründungsfragen von godly play zu arbeiten (M2). Die Kinder, denen die Worte fehlten, zeigten einfach auf ihre Antwort. Beispiele für solche Gespräche:

- **Was war dir das Liebste?**
- (K. zeigen Baby, Engel oder Esel)
- „Ich habe die Engel am liebsten, weil sie so viel Licht in die Welt gebracht haben mit der frohen Botschaft."
- Ich mag am liebsten den Esel, weil ich mir auch ein Tier wünsche, wenn ich schlapp bin.
- "Die Engelsmusik"
- **Was war das Wichtigste?**
- „Am Wichtigsten ist, dass endlich jemand die Tür aufgemacht hat."
- „... dass die Könige die Geschenke bringen!" – an dieser Stelle ergibt sich eine lebhafte Diskussion um den Stellenwert vom Geschenken ...
- **Wo bist du in der Geschichte?**
- K. zeigen auf das Baby und das Schaffell
- **Was hat das alles zu bedeuten?**
- ... Ohne das Baby gäbe es kein Weihnachten.

Ich habe mich mit diesem Material sehr wohlgefühlt und auch meine Lerngruppe konnte profitieren, sodass ich beschlossen habe, demnächst eine weitere Geschichte herzustellen nach den gleichen Prinzipien. Erzählen mit allen Sinnen erscheint jedenfalls in inklusiven Gruppen sehr sinnvoll zu sein, um allen Kindern Teilhabe zu ermöglichen.

M1 Die Weihnachtsgeschichte

Vorbereitung: *ein paar Tropfen ätherisches Weihrauch-Öl auf das Kissen tropfen (Seite 8)*

- **Keine Seite**

Eines Tages erschien Maria ein Engel. Der Engel hieß Gabriel.

erfahren: *Heiligenschein herumgeben, sodass jedes Kind ihn einmal tragen kann.*

Der Engel sagte: „Das Kind ist Gottes Sohn, und du sollst ihn Jesus nennen."

- **Seite 1**

Bald war es Zeit für das Kind, auf die Welt zu kommen. Aber Maria und Josef mussten nach Bethlehem reisen. Maria ritt auf einem Esel nach Bethlehem.

erfahren: *Kinder fühlen die Eselsohren.*

- **Seite 2**

In Bethlehem suchten Maria und Josef eine Unterkunft. Aber alle Herbergen waren voll.

Kinder öffnen die Tür, Erzähler sagt: „Tut uns leid! Alles voll!"

- **Seite 3**

Und so mussten Maria und Josef in einem Stall schlafen. In dem Stall schlief auch der Esel und andere Tiere.

Kinder drücken den Knopf für das Eselsgeräusch.

- **Seite 4**

In dieser Nacht wurde Jesus geboren. Maria wickelte ihn ein und legte ihn in die Futterkrippe.

erfahren: *Puppe – Kinder legen (ggf. mit Hilfe des Erzählers) das Kind in die Krippe.*

- **Keine Seite**

In der Nähe auf dem Feld erschienen Engel.

Die Engel sangen bei den Hirten. Sie sangen ein Lied davon, dass Jesus geboren war.
erfahren: *Schellen (evtl. CD) – Kinder spielen die Schelle, während die Musik läuft.*

- **Seite 5**

Die Hirten gingen zu Jesus und schenkten ihm ein Lamm.
erfahren: *Kinder fühlen das Lammfell.*

- **Seite 6**

Und im Osten sahen die Heiligen Drei Könige einen hellen Stern am Himmel.
erfahren: *Erzähler knipst den Stern an und hält ihn hoch.*

- **Seite 6**

Die drei Könige wussten, dass dies bedeutete, dass ein neuer König geboren war.
Sie folgten dem Stern bis nach Bethlehem.
Erzähler bewegt den Stern langsam in der Runde, sodass die Kinder mit den Augen folgen können. Sie dürfen den Stern auch berühren, wenn sie möchten.

- **Seite 7**

Und sie schenkten ihm Gold ...
erfahren: *Kinder berühren die goldene Dose.*

- **Seite 8**

... Weihrauch, (Pause), und Myrrhe.
erfahren: *Kinder riechen am Kissen und fühlen das Harz.*

- **Keine Seite**

Und dies ist die Geschichte von Jesu Geburt.

Literaturtipps:

- Bag Books Stewart's Court, 218– 220 Stewart's Road, London SW8 4UB: Christmas Story.
- Damag, A. (2014): „Eine Schifffahrt, die ist lustig". In: Fröhlich und Freunde (Hrsg.), S. 153–162.
- Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C.; Wagner, M. (2012) (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen (Athena).
- Fornefeld, B. (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt München.
- Fornefeld, B. (Hg) (2011): Mehrsinnliches Geschichtenerzählen – Eine Idee setzt sich durch. Multi-sensory Storytelling – An Idea gets through.
- Fornefeld, B. (2013): mehrSinn® Geschichten. Erzählen – Erleben – Verstehen. Selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf (Konzeptband).
- Fröhlich, A.: Basale Stimulation. Das Konzept. Verlag Selbstbestimmtes Leben. Düsseldorf 1998.
- Fröhlich und Freunde (Hrsg.) (2014): Bildung – ganz basal. Selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf.
- Knoblauch, S. (2014): Anspruchsvolle Bildungsinhalte im Unterricht für Schülerinnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – ein Erfahrungsbericht. In: Fröhlich und Freunde (Hrsg.), S. 98–120.
- Lambe, L. & Hogg, J. (2011) Multi-sensory Storytelling: PAMIS Practice, Experience an Research Findings, In: Fornefeld, B. (Hg.) (2011): Mehrsinnliches Geschichtenerzählen – Eine Idee setzt sich durch. Multi-sensory Storytelling – An Idea gets through. Münster, London, S. 15–40.
- Niehoff, D.; Greving, H. (Hrsg.): Basale Stimulation und Kommunikation (mit CD-ROM). In: Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. 2. Auflage, Bildungsverlag EINS Troisdorf 2007 (Erstausgabe 2003).

Marion Burscheidt

ist Fachleiterin für ev. Religionslehre Primarstufe und Sonderpädagogik an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung Arnsberg und Hamm

M2

Was war dir das Liebste?	
Was war das Wichtigste?	
Wo bist du in der Geschichte?	
Was hat das alles zu bedeuten?	?

Internetadressen

- inrev – Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt
www.inrev.de
inrev ist ein Internetportal, auf dessen Seiten Grundlagen zu einer inklusiven, heterogenitätssensiblen Religionspädagogik über verschiedene Formate bereitgestellt werden. Die stetig wachsenden Seiten beinhalten Informationen über den Inklusionsdiskurs in der Religionspädagogik, einen Überblick über ein stetig wachsendes Netzwerk und Materialien für Fortbildung und Unterricht.
- Inklusive Religionslehrer*innenbildung – Materialordner
www.inrev.de/inklusive-religionslehrer_innenbildung-inreb/inklusive-religionslehrer_innenbildung-inreb/

- Materialien für den inklusiven Unterricht finden sich in großer Zahl auf rpi virtuell. Man kann nach Medienart, Bildungsstufe oder Kompetenzen eine Vorauswahl treffen:
www.material.rpi-virtuell.de/facettierte-suche/?fwp_inklusion=inclusive

- Forum für Heil- und Religionspädagogik
www.comenius.de/thema/forum-fuer-heil-und-religionspaedagogik/

Weitere Links finden sich auf der Internetseite des Pädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche von Westfalen:
www.pi-villigst.de/inklusion

Informationen zu „Leichte Sprache“

- Evangelium in leichter Sprache (Katholisches Bibelwerk)
www.evangelium-in-leichter-sprache.de

- Netzwerk Leichte Sprache
www.leichte-sprache.org

- Ev. Landeskirche in Baden – Leichte Sprache
www.ekiba.de/html/content/kirche_verstehen_leichte_sprache.html

Unterrichtsreihen „über“ Inklusion

- Zwischentöne – Materialien für die Vielfalt im Klassenzimmer: Behindert sein oder behindert werden?
www.zwischentoene.info/themen/unterrichtseinheit/praesentation/ue/behindert-sein-oder-behindert-werden.html

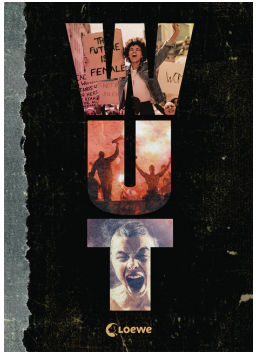
- Zimmermann, Mirjam – Inklusion im Religionsunterricht. Arbeitsmaterialien zum Roman „Tomaten mögen keinen Regen“, in: Religion evangelisch, Jahrgangsstufe 5/6, Heft 2/2020

Vielleicht auch noch interessant:

- KIMI – Das Siegel für Vielfalt

„Einmal pro Jahr zeichnen die KIMI-Jurys, bestehend aus Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, aus der großen Anzahl an Neuerscheinungen diejenigen aus, die bunt und fröhlich, realistisch und fantasievoll, vor allem aber beiläufig vielfältig und ohne Klischees und diskriminierenden Zuschreibungen aus der Welt von Kindern und Jugendlichen erzählen.“ (Zitat von der Internetseite).
www.kimi-siegel.de.

Zum Beispiel:
Janet Clark u.a.: Wut – Eine Anthologie
13 Kurzgeschichten zu den Themen Protest, Hass und dem Umgang mit Wut. Empfohlen ab 12 Jahre.



Klappenbroschur, 204 Seiten, ISBN: 9783743202849, 9,95 Euro, Bindlach 2019

Zum Stand der Inklusion

ru intern hat sich für Sie umgeschaut:
Anlässlich „10 Jahre Inklusion“ (2019) fragt ein sehr interessanter und noch nicht überholter Artikel der **Bundeszentrale für politische Bildung**, ob die Reform womöglich gescheitert ist:

- Was hätte geschehen müssen?
- Was ist tatsächlich passiert?
- Welche Probleme gibt es?
- Wie kann es trotzdem weitergehen?

www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/298912/10-jahre-inklusion

Die **Bertelsmannstiftung** hat im Juni 2020 eine neue Studie herausgebracht: „Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten“.

www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusive-bildung-zwischen-licht-und-schatten

In der Studie werden die aktuellen Daten der Kultusministerkonferenz (KMK) analysiert. Die Analyse zeigt: Das Ziel des gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wird nur langsam erreicht. Insgesamt kann nur ein minimaler Rückgang der Exklusionsquote und ein leichter Anstieg der Inklusionsquote festgestellt werden. Eine Trendwende sei in den kommenden Jahren nicht abzusehen.
Es sei außerdem festzustellen, dass es im Vergleich mit 2008/2009 deutlich mehr Schüler*innen mit Förderbedarf gibt. Als Ursachen werden unter anderem die Zunahme von diagnostischer Kompetenz und die zusätzliche Zuweisung von Lehrkräften bei diagnostiziertem Förderbedarf genannt. Es wird auch festgestellt, dass die Eltern sich durchaus für das gemeinsame Lernen aussprechen – allerdings variiert das stark nach dem jeweiligen Förderbedarf.
Die wissenschaftlichen Befunde zeigen in Bezug auf das gemeinsame Lernen ein durchaus positives Bild (die Untersuchungen beziehen sich allerdings nur auf bestimmte Förderschwerpunkte und die ersten vier Jahre der Primarstufe): „Es gibt keinen empirisch abgesicherten Hinweis darauf, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lerngruppen im Vergleich zum Lernen in Förderschulen geringere Lernfortschritte machen würden.“
Und auch „Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf lernen, werden in ihren Lernfortschritten im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern, die nicht gemeinsam mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, nicht benachteiligt.“

Auch **Rolf Werning** und **Michael Lichtblau** kommen bei ihrer Analyse der KMK-Daten von 2019 zu dem Ergebnis, dass „in den meisten Bundesländern noch immer eine hohe Beharrungstendenz von separativen Strukturen nachweisbar ist.“

Werning, Rolf / Lichtblau, Michael – Schulische Inklusion in den Bundesländern. Bildungspolitische Entscheidungen und Quoten im Vergleich, in: Pädagogik 4/20, S. 43-47.

Thorsten Knauth zieht folgendes Zwischenfazit: Seiner Meinung nach gibt es inzwischen viele Impulse aus Theorie und Praxis, das Thema „Inklusion in der Schule“ nicht nur in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verstehen. Ein umfassendes Verständnis von Inklusion betrachtet unterschiedliche Leistungsfähigkeiten, geschlechtsspezifische Stärken bzw. Schwächen, sexuelle Orientierung, ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt, soziale Milieus, Religionen und Weltanschauungen als Bestandteile von Diversität.
Inklusive Pädagogik fragt also danach, „wie angesichts heterogener Voraussetzungen von Lerngruppen gemeinsames Lernen möglich wird und jede/r einzelne Schüler/in zugleich in seiner/ihrer individuellen Besonderheit wahrgenommen und gefördert werden kann“.

Thorsten Knauth, Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven, S. 3; abgerufen am 23.11.2020 auf der Seite https://inrev.de/inklusive-religionspaedagogik-der-vielfalt/

Wie flügellahm ist die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskommission?

Foto: pixabay – Arcaion

Ausschreibung des Förderprogramms „Sichtbar evangelisch 2021“

Lernen mit Unternehmergeist: inklusiv, verantwortlich und lebensnah

Die Evangelische Schulstiftung in der EKD sucht Schülerfirmen oder vergleichbare Formate, die Vielfalt und Inklusion befördern.

Das schulische Leben wird vielfach durch eine Fülle an Unterrichtsstoff, Ressourcenknappheit oder das Wiederholen von bekannten Lernprozessen geprägt. Der Bildungsbegriff wird dabei häufig verkürzt gedacht und beschränkt sich überwiegend auf die Inhalte der Kernlehrpläne. Je bunter sich jedoch Lernsettings aufstellen, umso realitätsnaher und nachhaltiger wird das Lernen. Schülerfirmen sind bewährte Modelle, um lebensnah, verantwortungsvoll, aber auch praktisch Schulkontexte zu bereichern und neue Lernwege zu eröffnen. Mehr noch: In ihnen liegt die Chance, unterschiedliche Potenziale und vielfältige Begabungen in einen gemeinsamen Erfolg zu verwandeln. Diesen gemeinsamen Erfolg greift die Evangelische Schulstiftung in der EKD für das Thema ihrer diesjährigen Prämierung „Sichtbar evangelisch“ auf. Lernen mit Unternehmergeist: inklusiv, verantwortlich und lebensnah – die Stiftung sucht erfolgreiche Schülerfirmen oder vergleichbare Formate, die Vielfalt und Inklusion gezielt mitdenken und befördern wollen.

Eine 14-köpfige Jury mit hochkarätigen Vertretern aus Wirtschaft, Wissenschaft und Theologie prämiert die vielversprechendsten bis zum 30.04.2021 eingereichten Projekte. Die Prämierung staffelt sich in 3.000 € (1. Preis), 2.500 € (2. Preis) und 2.000 € (3. Preis) und findet am 29. September 2021 live sowie hybrid am Vorabend des Bundeskongresses Evangelische Schule (BUKO) in Dresden statt.

Das Förderprogramm „Sichtbar evangelisch“ ist eines der Aushängeschilder der Evangelischen Schulstiftung in der EKD: Zum fünften Mal schreibt die Stiftung ihr beliebtes und abwechslungsreiches Format aus. „Sichtbar evangelisch“ wurde 2016 mit dem Ziel ins Leben gerufen, die oft unbemerkte Kreativität und Leistungsbereitschaft evangelischer Schulen ans Tageslicht zu befördern und das evangelische Profil zu schärfen – eben „sichtbar“ zu machen.

Pädagogisches Institut Villigst

Veranstaltungen zum Thema „Und alle sind dabei … - Religionsunterricht in inklusiven Kontexten“ und anderen Themen finden Sie immer wieder aktualisiert in der Veranstaltungsdatenbank des Pädagogischen Instituts. Falls Sie regelmäßig über Veranstaltungen, Materialien und Neuigkeiten aus den Arbeitsbereichen des Pädagogischen Instituts informiert werden möchten, dann abonnieren Sie doch einfach unseren Newsletter.

Thema der nächsten Ausgabe: Resilienz und Religion

U intern

- Informationen für evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer in Westfalen und Lippe. Herausgegeben im Auftrag der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche.
  Redaktion: Rainer Timmer (verantwortlich), Sabine Grünschläger-Brenneke, Christiane Karp-Langejürgen, Andreas Mattke, Hans Möhler, Rainer Timmer, Ulrich Walter. Verlag und Geschäftsstelle der Redaktion: Evangelischer Presseverband für Westfalen und Lippe e.V., Cansteinstr. 1, 33647 Bielefeld, Telefon (05 21) 94 40-0, Telefax (05 21) 94 40-181, E-Mail: lektorat@luther-verlag.de. Internet-Adresse: www.pi-villigst.de/ru-intern.
  ru intern erscheint halbjährlich. Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten. Auflagenhöhe: 7500