

Sabine Pemsel-Maier

Inklusive Bildung theologisch perspektiviert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet

Abstract

Gerade weil christliche Theologie und Religionspädagogik für Inklusion eintreten, haben sie im Kontext der Lehrkräftebildung zugleich die Aufgabe, kritische Anfragen zu stellen und mögliche Grenzen der Realisierbarkeit von Inklusion auszuloten, etwa mit Blick auf die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. Sie machen aufmerksam auf die Unmöglichkeit von universaler Inklusion, auf Exklusionsprozesse in inklusiven Lernsettings und positionieren sich als Anwältinnen der Person in ihrer Einmaligkeit.

Because Christian theology and religious education advocate inclusion, in the context of teacher training they also have the task of making critical inquiries and exploring possible limits to the feasibility of inclusion, for example with a view to the possibilities of internal differentiation. They draw attention to the impossibility of universal inclusion and also to exclusion processes in inclusive learning settings. Not least they position themselves as the person's lawyer in their uniqueness.

Schlagwörter

theologische Perspektive, konstruktiv-kritische Auseinandersetzung, Orientierung am Individuum
theological perspective, constructive-critical discussion, orientation to the individual and the subject

I. Vorbemerkungen: Inklusion in Theologie, Religionspädagogik und Religionslehrkräftebildung

I.1 Inklusion als Wertentscheidung

Die Notwendigkeit und konkrete Realisierung von Inklusion hat nicht nur gesellschaftlich und (bildungs-)politisch, sondern auch theologisch und religionspädagogisch einen intensiven Diskurs angestoßen. Inklusion ist, neben anderem, eine Wertentscheidung (vgl. Schweiker, 2018) und eine Form der Realisierung der Menschenwürde, die durch unterschiedliche anthropologische, philosophische und rechtliche Denktraditionen begründet ist. In diesem Zusammenhang spielen nicht nur humane, sondern auch religiöse Wertentscheidungen und Überzeugungen eine Rolle. Weil Inklusion *auch* religiös motiviert und theologisch fundiert ist, sind „Bemühungen um eine theologische Begründung der Menschenrechte generell und der Inklusionsidee speziell keine krypto-religiöse Vereinnahmung eines säkularen Konzepts“ (Dangl, 2018: S. 112).

Dieser Beitrag ist aus der Perspektive der christlichen Theologie und Religionspädagogik verfasst, ohne zu übersehen, dass auch andere Religionen Inklusion zu ihrem



Thema machen. Mit (Sonder-)Pädagogik und Theologie hat der schulische Religionsunterricht, der im Schnittfeld von Schule, Kirche und Gesellschaft angesiedelt ist, zwei Bezugswissenschaften, die mit teils unterschiedlicher, teils konvergierender Motivierung für Inklusion eintreten. Aus sozialen, humanen und theologischen Gründen macht er die Notwendigkeit von (Bildungs-)Gerechtigkeit und Teilhabe geltend und forciert als gesellschaftlich anerkanntes Bildungsziel die Wertschätzung von Individualität und Unterschiedenheit, Diversität und Heterogenität. Inklusion ist für den schulischen Religionsunterricht nicht nur deswegen ein Anliegen, weil er als ordentliches Schulfach Anteil an einem inklusiv gestalteten Schulsystem hat. Darüber hinaus leistet er fächerübergreifend einen wesentlichen Beitrag zur Schulkultur und wirkt auf diese Weise in das gesamte System Schule hinein. Die mit Religion und Religionsunterricht verbundenen Wertorientierungen

sind eine wertvolle Ressource für die inklusive Entwicklung einer Schule; sie sollten im Alltag der Schule einen Raum haben, in dem sie reflektiert, aber auch gelebt und gefeiert werden können: im Religionsunterricht, in Schulgottesdiensten und Schulfeiern. Um diese Räume professionell zu füllen, braucht die inklusive Schule die Expertise der Religionslehrkräfte, und umgekehrt sollen sich die Religionslehrkräfte selbstbewusst und verantwortlich mit ihren Ressourcen in die Schulentwicklung einbringen. (Möller, Pithan, Schöll & Bücken, 2018: S. 254).

Aus diesen Gründen haben Theologie und Religionspädagogik ein besonderes Interesse, ihre Stimme in den Inklusionsdiskurs und in die Religionslehrkräftebildung einzubringen¹ (vgl. Comenius Institut (Hg.), 2014; Geiger & Stracke-Bartholmai (Hg.), 2018; Homann; Bruhn & Hollag (Hg.), 2020; Kammeyer, Zonne & Pithan (Hg.), 2014; Lehner-Hartmann, Kroboth, Peter & Jäggle (Hg.), 2018; Liedke, 2009; Lindner & Tautz (Hg.), 2018; Nord (Hg.), 2015; Pemsel-Maier & Schambeck (Hg.), 2014; Schiefer Ferrari, 2017; 2019; Schweiker, 2017).

1.2 Enger und weiter Inklusionsbegriff

Die theologische und religionspädagogische Literatur unterscheidet in der Regel einen doppelten Inklusionsbegriff (Grümme, 2018b: S. 161; Lindner & Tautz (Hg.), 2018: S. 12)². Ein weiter Begriff findet auf unterschiedlichste Kontexte Anwendung, von der Teilhabe von Migrant*innen am Arbeitsmarkt bis zum Umgang mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen. Er wendet sich grundsätzlich gegen den Ausschluss von Menschen aus bestehenden Systemen und tritt für den Einbezug unterschiedlichster Individuen und Gruppen in gemeinsam geteilte Lebens-, Bildungs- und Arbeitswelten ein. Inklusion im weiten Sinne impliziert das Eintreten für Gleichwertigkeit, (Bildungs-)Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Partizipation, den Widerstand gegen Benachteiligung, Diskriminierung, Fremdbestimmung und Bevormundung sowie die Förderung von Autonomie, einer Anerkennungskultur und von Wertschätzung von Unterschiedlichkeit.

¹ Nachfolgend sind wegen der Fülle an Literatur nur Monographien und Sammelbände aufgeführt, keine Einzelbeiträge. Religionspädagogische Praxishandbücher sind unter 3.4 aufgeführt.

² Der doppelte, enge und weite Inklusionsbegriff bestimmt auch viele weitere Darstellungen, wie die von Neuschäfer, 2013; Pemsel-Maier & Schambeck (Hg.), 2014; Pithan & Schweiker (Hg.), 2011.

Demgegenüber steht ein enger Inklusionsbegriff, der auf den Aspekt der Behinderung und im schulischen Kontext auf die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne speziellen Förderbedarf fokussiert. Dieser enge Inklusionsbegriff wird im vorliegenden Beitrag in seinen verschiedenen Facetten befürwortend-produktiv und zugleich kritisch-kontrastiv beleuchtet werden, aber stets in Bezug auf den weiten und umfassenden Begriff von Inklusion, der für den christlichen Kontext eine „Fundamentalkategorie“ (Schambeck, 2014: S. 23) darstellt.

1.3 Differenzierung und kritische Anfragen als Notwendigkeit

Gerade weil christliche Theologie und Religionspädagogik der Inklusionsresistenz unverdächtig und im Gegenteil geradezu dazu prädestiniert sind, für Inklusion einzutreten, sehen sie es als ihre Aufgabe, eine konstruktive Auseinandersetzung zu initiieren und mögliche Grenzen der Realisierbarkeit von Inklusion auszuloten; sie agieren also als Inklusionsmotor und als kritischer Wächter zugleich. Dieses Anliegen teilen sie mit einigen Vertreter*innen der Allgemeinen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Psychologie (vgl. Ahrbeck, 2020: S. 57-91; Ahrbeck, 2016; Lee, 2012; Müller & Gingelmaier (Hg.), 2018; Stein & Müller (Hg.), 2018), die aus anderer Perspektive und mit anderen Argumenten eine solche konstruktive Auseinandersetzung betreiben.

Ziel von Theologie und Religionspädagogik ist es nicht, das Anliegen der Inklusion zu desavouieren, sondern zu profilieren und zu erden. In diesem Zusammenhang werden manche Argumentationsmuster der gegenwärtigen Diskussion kritisch hinterfragt, und zwar ganz im Sinne des altgriechischen *krínein*, das ‚scheiden‘ und ‚unterscheiden‘ bedeutet. Dies geschieht in der Überzeugung, dass damit ein Beitrag geleistet werden kann zu einer differenzierten Betrachtung und konstruktiven Weiterentwicklung des gegenwärtigen Inklusionsdiskurses. Dieser Beitrag ist grundsätzlicher Art und betrifft keineswegs nur die Religionslehrkräftebildung, sondern die Bildung aller Lehrkräfte.

2. Theologie und Religionspädagogik – für Inklusion disponiert

2.1 Theologische Dispositionen

Das Verständnis von Inklusion, an dieser Stelle im weiten Sinne verstanden, wurde dem Christentum keineswegs in die Wiege gelegt und ist auch nicht linear auf die Botschaft Jesu übertragbar. Wenn sich Christ*innen von Anfang an der Hilfsbedürftigen und Ausgegrenzten annahmen, sich um Witwen und Waisen kümmerten und die Kranken- und Armenfürsorge als ihre besondere Aufgabe ansahen, geschah dies aus Barmherzigkeit und Nächstenliebe, aber nicht aufgrund einer als notwendig erachteten gleichberechtigten Teilhabe aller an der Gesellschaft. Dies mindert keineswegs die Verdienste der christlichen Kirchen im Bereich der Diakonie – deren Kehrseite durch problematische Segregationspraxis in manchen kirchlichen Anstalten und Heimen nicht verschwiegen werden darf –, macht aber auf die andere Begründung und Motivation aufmerksam.

Dennoch ist die christliche Religion für inklusives Denken prädestiniert bzw. disponiert, denn sie hält alle Voraussetzungen dafür bereit. Diese Disposition ist ein wesentli-

ches Element in der Religionslehrkräftebildung und wird dort nicht nur innerhalb der Didaktik, sondern im Sinne einer Querschnittskompetenz in unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Disziplinen zur Sprache gebracht.

Inklusion korrespondiert und korreliert mit der christlichen Botschaft von der bedingungslosen Liebe Gottes, die alle Menschen einschließt und die bereits im Alten Testament (Lev. 19,14) zur Solidarität mit den Stummen und Blinden aufruft (nachfolgend vgl. Fischer, 2013; Leutzsch, 2016; Liedke, 2009; Pemsel-Maier, 2014).

Inklusion lässt sich schöpfungstheologisch begründen, weil sie den Menschen – jeden Menschen! – mit allen seinen*ihren Fähigkeiten, aber auch mit allen seinen*ihren Begrenzungen und Behinderungen nicht als Zufallsprodukt oder gar ‚Unfall‘, sondern als von Gott gewolltes Geschöpf versteht. Sie lässt sich vom christlichen Menschenbild her anthropologisch begründen, weil sie im Glauben in jedem Menschen Gottes Ebenbild erkennt (Gen 1,26 f.), ohne diese Ebenbildlichkeit graduell zu unterscheiden oder abzustufen. Aufgrund der dadurch verliehenen unbedingten Werthaftigkeit spricht sie ihm unbedingte Würde zu. Auch wenn Jesu Anliegen nicht Inklusion, sondern die Gottesherrschaft war: Inklusion lässt sich christologisch begründen, weil das Reich Gottes niemanden ausschließt und besonders jene anspricht, die sich aus unterschiedlichen Gründen als Ausgegrenzte erfahren. Inklusion lässt sich soteriologisch begründen, weil Jesus Christus allen, die sich auf ihn einlassen, Heil und Erlösung zuspricht und weil dieses Heil nicht einfach eine jenseitige oder nur unsichtbare Wirklichkeit ist, sondern in dieser Welt anfanghaft erfahrbar werden will. Die integrierende Wirkung des christlichen Glaubens fand in der Geschichte der Kirche ihren Ausdruck darin, dass Menschen unterschiedlicher Religionen und kultureller und sozialer Herkunft zu einer neuen Gemeinschaft zusammengeführt wurden.

Eine Studie des Comenius-Instituts bestätigt, dass solche biblisch-theologischen Begründungsmuster sich in den Deutungsmustern von Religionslehrkräften widerspiegeln:

So wurde deutlich, dass sie ihre Vorstellungen von Inklusion z. B. auf das christlich-theologische Motiv der Nächstenliebe beziehen, sprachlich zum Ausdruck gebracht in der biblischen Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter, oder auf das Bild der solidarischen Gemeinde von Starken und Schwachen, wie es der Evangelist Lukas in seiner Darstellung der Urgemeinde zeichnet, oder auf das paulinische Bild der Gemeinde als Leib Christi (Möller, Pithan, Schöll & Bücken, 2018: S. 248 f.).

2.3 Bildungstheoretische Dispositionen

Zur Disponiertheit trägt bildungstheoretisch ein Begabungsbegriff bei, der seine Wurzeln in der neutestamentlichen Charisma-Theologie hat (vgl. Weigand, 2006; Weyringer, Oswald & Pinz, 2013). Charisma ist als Deutungskategorie einer im christlichen Bewusstsein wahrgenommenen Begabung zu verstehen. Charismen gelten als von Gott verliehene Gnadengaben, die ihr Ziel erfüllen, wenn sie zum Wohl aller eingesetzt werden (1 Kor 12,4-11). Wenngleich sich das christliche Begabungsverständnis aus dem Charismenbegriff aufgrund seiner historischen und kulturellen Bedingtheiten nicht unmittelbar ableiten lässt, eröffnet er doch wesentliche Komponenten.

So bezeugt er die prinzipielle charismatische Begabung aller. Begabungen sind kein Besitz von nur einigen wenigen oder von nur leistungsstarken und leistungsfähigen Men-

schen, sondern jeder Mensch empfängt als von Gott geliebtes, angesprochenes und in Verantwortung gerufenes Geschöpf seine Fähigkeiten und Potenziale von Gott. Daher ist Begabungsförderung nicht ein Privileg für wenige ‚besonders Begabte‘ und bleibt nicht einer bestimmten Schulform überlassen, sondern ist Aufgabe schulischer Förderung und jeder pädagogischen Einrichtung, die eine wertschätzende und achtsame Grundhaltung anstrebt. Verbunden damit ist die Einsicht, dass Kinder und Jugendliche über individuelle und differente Potenziale verfügen, die nicht mit dem Kanon der schulischen Fächer identisch sind. Lehrkräfte haben die Aufgabe, sie in der Entdeckung, Stärkung und Entfaltung ihrer spezifischen Begabungen bestmöglich zu unterstützen und zu begleiten. Dabei sind die unterschiedlichen Begabungen als gleichwertig zu erachten, sodass sich eine Hierarchisierung im Sinne von ‚wichtiger – unwichtiger‘, ‚relevant – irrelevant‘, ‚höher – niedriger‘ verbietet. Die – gesellschaftlich anerkannte und ggf. mit finanzieller Zuwendung verbundene – Förderung von Jugendlichen eines Hochbegabten-Internates ist demnach nicht von qualitativ höherem Wert als die wenig öffentlichkeitswirksame Förderung der künstlerischen Begabung eines mehrfachbehinderten Kindes (vgl. Weigand, Hackl, Müller-Opplinger & Schmid, 2014). Nicht der Bereich oder das Ausmaß der Begabung entscheidet darüber, ob sie wertvoll ist, sondern ob sie verantwortungsbewusst wahrgenommen und in eine Gemeinschaft eingebracht wird, „damit sie anderen nützt“ (1 Kor 12,7). Einer solchen Überzeugung wohnt Sprengkraft inne, nicht zuletzt im Blick auf die faktisch bestehende soziale und finanzielle Über- und Unterbewertung professionsspezifischer Begabungen.

2.4 Religionspädagogische und religionsdidaktische Dispositionen

Schließlich ist die religionspädagogische und religionsdidaktische Theoriebildung in besonderer Weise anschlussfähig an die Anliegen von Inklusion. Religionspädagogik und -didaktik verfügen damit über Potenziale, die sie als in Theorie und Praxis Bewährte in inklusive Unterrichtssettings einspeisen können (vgl. Andersson, 2016; Comenius-Institut (Hg.), 2017; Grasser, 2014; Lindner & Tautz (Hg.) 2019; Pithan & Schweiker (Hg.), 2011).

An erster Stelle ist die Subjektorientierung der Religionsdidaktik zu nennen (vgl. Boschki, 2017). Wenn religiöse Lernprozesse dezidiert von den betreffenden Schüler*innen her konzipiert werden, dann sind deren besondere Fähigkeiten ebenso wie ihre Begrenzungen und ihre Bedürftigkeiten notwendigerweise inklusiv mit im Spiel. Didaktisch eingelöst wurde die Subjektorientierung mit dem Perspektivenwechsel von der Vermittlungs- zur Aneignungsdidaktik, die das Augenmerk auf die individuelle Verarbeitung von Lerngegenständen richtet. Gleichermäßen zielt die konstruktivistische Religionspädagogik auf die Ermöglichung individueller Lernprozesse und den je eigenen Bildungsweg ab. Ein ähnliches Anliegen verfolgt das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, wenn es zu eigenen religiösen und theologischen Konstruktionen befähigen möchte. Das Arrangement von Lernlandschaften, die individuelle Auswahl von Themen, Materialien und methodischen Zugängen sowie ganzheitliche Methoden gehören zum gängigen Repertoire im Unterrichtsalltag.

Weiter verfügt die Religionspädagogik über Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und Differenz durch interkonfessionelle und interreligiöse Kooperationen sowie die

Zusammenarbeit mit dem Fach Ethik (vgl. Eisenhardt, Kürzinger, Naurath & Pohl-Patalong (Hg.), 2018; Kumlehn, 2015). Inklusiver Religionsunterricht erweitert die Thematisierung konfessioneller und religiöser Differenz um kognitive, körperliche, emotionale und soziale Differenzen, die weitaus wirksamer sind als der Unterschied von ‚katholisch oder evangelisch‘. Auch das für inklusiven Unterricht unverzichtbare Prinzip der Binnendifferenzierung ist im Religionsunterricht fest verankert – richtet er sich doch nicht nur, wie andere Fächer, an unterschiedlich intelligente, begabte, interessierte und motivierte Schüler*innen, sondern an religiös völlig unterschiedlich oder vielfach gar nicht sozialisierte Kinder und Jugendliche, an konfessionslose wie ausdrücklich bekennende, an religiös ansprechbare wie religiös ‚unmusikalische‘ Schüler*innen. Dazu treten Versuche eines milieudifferenzierten Unterrichts, der der Zugehörigkeit von Schüler*innen zu verschiedenen Milieus Rechnung trägt (vgl. Gennerich, 2016). Dass innerhalb der Religionspädagogik Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt intensiv rezipiert wurde (vgl. Prengel, 2006), die den Mehrwert von Diversität und Heterogenität herausstellt, ist vor diesem Hintergrund kein Zufall.

3. Zu kritischen Anfragen legitimiert – Anstöße für die Lehrkräftebildung

Eben weil Theologie und Religionspädagogik der Inklusionsfeindlichkeit unverdächtig erscheinen, sind sie für kritische Anfragen und eine differenzierte Betrachtung legitimiert.

3.1 Behinderung – nur eine soziale Konstruktion?

Im Inklusionsdiskurs vertretene Überzeugungen wie ‚Jeder Mensch ist irgendwie behindert‘ oder ‚Behindert ist man nicht, behindert wird man‘, haben ihre Richtigkeit, insofern sie auf die soziale Komponente von Behinderung aufmerksam machen. Auch die *Dis/ability Studies*, die innerhalb von Theologie und Religionspädagogik zunehmende Resonanz erfahren (vgl. Schiefer Ferrari, 2017, 2019), legen ihr Augenmerk auf die soziale Behinderung. Dass Menschen durch fehlende Bereitstellung von technischen Hilfsmitteln, durch Bau- und Raumgestaltung, durch unsoziales Verhalten, durch Unaufmerksamkeit etc. behindert werden, ist unbestritten. Aber lässt sich Behinderung auf das Behindert-Werden durch die Gesellschaft reduzieren?

Ein solches Verständnis wurzelt in einem konstruktivistischen Begriff von Behinderung, der sie als soziale Konstruktion versteht. Aber ist sie *nur* eine soziale Konstruktion? Es ist nicht einfach der Vorbehalt von Theologie und Religionspädagogik gegenüber dem radikalen Konstruktivismus, der zu dieser Anfrage geführt hat. Es sind Theolog*innen mit eigener schwerer Behinderung, wie Ulrich Bach (vgl. Krauß, 2014), Nancy L. Eiesland (vgl. 2018), Reiner A. Neuschäfer (vgl. 2013) oder der Philosoph Peter Kuhlmann (vgl. 2011), die einem rein konstruktivistischen Verständnis von Behinderung widersprechen: „Es mag ja komfortabel sein zu deklarieren, dass eben jeder Mensch irgendwie unvollkommen ist, und das sei auch gut so. Dann erübrigt es sich natürlich, sich um das Verständnis von Personen zu kümmern, die vielleicht in besonders gravierender Weise mit einer hinderlichen Physis zu tun haben“ (Kuhlmann, 2011: S. 154). Aus diesem Grund bemängelt

Neuschäfer (2013: S. 117) die „Entsorgung“ des Behinderungsbegriffes, die zur „Euphemismus-Tretmühle“ führt und vor allem Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderung nicht gerecht wird. Es macht eben einen wesentlichen Unterschied, ob ein Mensch seine Sehbehinderung durch eine Brille korrigieren kann oder ob er völlig blind ist, ob ihm zwei Finger der rechten Hand fehlen oder ob er Tetraplegiker ist.

Auch ein Blick auf begriffliche Semantiken macht nachdenklich. Unstrittig ist, dass kein Mensch auf Behinderung reduziert werden kann und darf. Der Ersatz des Wortes ‚Behinderte‘ durch ‚Menschen mit Behinderung‘, ‚mit Beeinträchtigungen‘ oder ‚mit besonderen Bedürfnissen‘ hat einerseits seine volle Berechtigung, weil er signalisiert, dass Behinderung nicht die Identität einer Person konstituiert.³ Andererseits ist nach wie vor von ‚Kranken‘ und nicht von ‚Menschen mit Krankheit‘ die Rede, obwohl die Erfahrung schwerer Erkrankung für die Identitätserfahrung genauso gravierend sein kann. Ebenso sind auch Schüler*innen, die gezieltem Mobbing ausgesetzt sind, ‚Menschen mit Beeinträchtigung‘, haben auch geflüchtete Schüler*innen ‚besondere Bedürfnisse‘ und Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache ‚Förderbedarf‘. Politisch korrekte Sprache kann auf diese Weise auch ungewollt zur Nivellierung beitragen.

Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist die Infragestellung eines ausschließlich konstruktivistischen Verständnisses von Behinderung.

3.2 Verzicht auf Kategorisierungen?

Mit dem Inklusionsgedanken eng verbunden ist der Verzicht auf Kategorisierungen, vor allem auf die Kategorisierung von ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘. In der Tat sind Kategorisierungen problematisch, weil sie einem Schubladendenken Vorschub leisten. Aber tut dies im schulischen Kontext nicht auch die Rede vom ‚besonderen Förderbedarf‘ oder vom ‚Inklusionskind‘? „Im Willen, Menschen anzuerkennen, zu fördern und zur Partizipation zu verhelfen, wird über bestimmte Merkmalszuschreibungen und deren Identifizierung bereits Differenz festgeschrieben. [...] Ein solches ‚Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma‘ ist für die Schule verhängnisvoll“ (Grümme, 2018a: S. 138 f.), insofern die Dekonstruktion von Kategorisierungen gerade zur Kategorisierung führt.

Letztlich führt der völlige Verzicht auf Kategorisierungen im Unterricht zu einer Absage an Diagnoseinstrumente. Dagegen hält Oliver Reis ausgerechnet im als ‚weich‘ geltenden Fach Religion Diagnose für unverzichtbar:

Die Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip ist ohne eine kompetenzdiagnostische Seite blind; diese hilft, die Lehrinterventionen für die individuellen Lernprozesse auszurichten. Insofern ist eine inklusive Didaktik, die sich weiterhin an/nach Kompetenzerwartungen ausrichtet, auf eine systematische Diagnose der Lernausgangslage, Lernentwicklung und Leistungsfeststellung angewiesen (Reis, 2018: S. 183).

Sollte das nicht erst recht für andere Fächer gelten? Denn:

Der Anspruch einer inklusiven Didaktik, die sozialen Lernprozesse so zu gestalten, dass jedes Kind individuell wahrgenommen und in seinem Lernen differenziert unterstützt wird,

³ Auf anschaulich-originelle Weise ruft das die Caritas-Kampagne 2011 „Kein Mensch ist perfekt“ ins Bewusstsein.

zieht das Recht auf eine fördernde Diagnostik nach sich. Diese ist so in die didaktischen Reflexionen einzubetten, dass aus der Diagnostik Interventionen des Lehrens für das eigenaktive Lernen begründet werden können (ebd.: S. 184).

Reis grenzt solche Förderdiagnostik von den klassifizierenden Diagnosekonzepten der älteren Sonderpädagogik ab, da sie gerade nicht auf Klassifizierung, sondern auf die Beachtung der Möglichkeitsbedingungen des Umgangs aller Schüler*innen mit dem Lerngegenstand abzielen.

Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist die Bereitstellung geeigneter fachspezifischer Diagnoseinstrumente, nicht mit dem Ziel der Kategorisierung, sondern der Förderung.

3.3 Exklusion in inklusiven Schulsystemen und Lerngruppen?

Inklusive Schulen können ebenso wie inklusiv gestaltete Lehr-Lernsettings exkludierend wirken. Darauf macht Karin Peter (vgl. 2018: S. 81-86) auf der Grundlage verschiedener empirischer Studien aufmerksam, deren Ergebnisse allerdings nicht einheitlich sind, auch wegen ihres unterschiedlichen Designs. Auf der Makroebene des Schulsystems führte der gänzliche Verzicht auf Sonderschulen in einigen Bundesländern, unter anderem auch in Nordrhein-Westfalen, dazu, dass vor allem die Gruppe der Schwerst- und Mehrfachbehinderten für nicht beschulbar erklärt wird. Auch wenn es sich dabei um eine Minderheit handelt, findet auf diese Weise gerade die Exklusion der Schwächsten und Förderungswürdigsten in der Gesellschaft statt. Für die Mikroebene inklusiver Lerngruppen oder Schulklassen laufen Schüler*innen, die in besonderer Weise verhaltensauffällig oder leistungsschwach sind, Gefahr, ausgegrenzt, stigmatisiert oder abgelehnt zu werden (vgl. auch Ziebarth, 2013). Dies ist nicht notwendigerweise und immer der Fall, doch es ist eine reale *Möglichkeit*, mit der zu rechnen ist und die auch Gegenstand der Inklusionsforschung ist. Die Bildung von Hierarchien unter Schüler*innen und die damit verbundene Marginalisierung bis hin zur Exklusion ist trotz der Gleichheit in der Verschiedenheit, die Inklusion eigentlich befördern will, jedenfalls nicht ausgeschlossen.

Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist die Schärfung der Aufmerksamkeit für die Möglichkeit von Exklusionsprozessen innerhalb inklusiver Schulsysteme oder Lernsettings.

3.4 Exklusion allein durch Behinderung?

Wo Inklusion auf Behinderung fokussiert, gerät aus dem Blick, dass daneben zahlreiche weitere Differenzmerkmale zu Ausschluss und Ungleichheit führen: Nationalität und Hautfarbe, Religion und Kultur, soziale Herkunft, Geschlechtsidentität, im Kontext Schule nicht zuletzt Aussehen, Kleidung und körperliche Statur, schließlich die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems. Exklusion in der Schule geschieht vielfach, offen und subtil, bewusst und unbewusst, etwa wenn Schüler*innen in der Pause nicht mitspielen dürfen, beim Sport nicht in die Mannschaft gewählt werden, bei der Aufteilung zur Gruppenarbeit übrig bleiben, von Lehrkräften bloßgestellt oder beschämt werden. Behinderung stellt im Spektrum dieser Exklusionsfaktoren nur eine, wenngleich keineswegs unbedeutende Differenzkategorie dar, die im Sinne intersektionaler Wechselwirkung durch andere Differenzkategorien verstärkt werden kann, etwa durch Armut und/oder Migrationshinter-

grund, aber ggf. auch relativiert werden kann, etwa durch Hochbegabung auf einem bestimmten Gebiet. Schwindet angesichts der Konzentration auf die Inklusion von Schüler*innen mit Behinderung die Aufmerksamkeit für die Vielfalt weiterer Exklusionsmechanismen? Geht angesichts dessen die Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Gender oder von Migration verloren? Um Missverständnisse zu vermeiden: Das Wissen um die Vielgestaltigkeit und Wirksamkeit von Differenzen und ihre mögliche exkludierende Wirkung tut der Verpflichtung, sich nachdrücklich für die Rechte von Menschen mit Behinderung einzusetzen, keinen Abbruch. Es verhindert aber die Illusion, universale Inklusion werde damit bereits realisiert (vgl. Brieden, 2016).

Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist es, den Blick zu schulen für unterschiedliche Exklusionsmechanismen als Folge von Behinderung, ohne darüber andere bestehende Formen von Exklusion zu übersehen.

3.5 Grenzen der Produktivität von Heterogenität und Binnendifferenzierung?

Dass es lohnt, den lange tradierten Bildungsgrundsatz ‚Je homogener die Lerngruppe, desto größer der Lernerfolg‘ (vgl. Stähling, 2011: S. 48) zu hinterfragen, ist religionspädagogisch unbestritten und wird innerhalb der Religionspädagogik durch empirische Forschungen zum interkonfessionellen und interreligiösen Lernen bestätigt. Aber gilt dies ausnahmslos immer und überall, im Sinne von ‚je heterogener, desto besser und erfolgreicher‘? Als ein Kriterium für gelungenen inklusiven Religionsunterricht – das für jeglichen Unterricht Geltung beanspruchen kann – wird benannt, dass die aus der Verschiedenheit der Lernenden „entstandene Heterogenität sowohl für das Individuum als auch für die gesamte Lerngruppe konstruktiv für das Erreichen der Lernziele“ (Zonne, 2012: S. 6) ist. Ist Heterogenität *per se* grundsätzlich und ausnahmslos konstruktiv? Nach Unter (2013: S. 392) kann „Verschiedenheit nur soweit als legitim und didaktisch förderlich gelten, als sie nicht den Rahmen der einen, über alle Differenzierungen hinweg gemeinsam lernenden Gruppe sprengt“. Wie ist dieser Rahmen zu bestimmen? Die Heterogenität einer Lerngruppe impliziert *nicht notwendigerweise*, dass die Betreffenden miteinander und voneinander lernen. Inklusive Beschulung fördert *nicht immer* die Gemeinschaft, sondern auch ein Nebeneinander-Lernen im gleichen Klassenraum. Letztlich geht es in dieser Frage um einen „Sowohl-als-auch-Konflikt zwischen der Realität, dass Vielfalt einerseits bereichert, Lernen anregt oder neue Perspektiven eröffnet und der Realität, dass Differenzierung, Individualisierung, gleiche Anerkennung und die Achtung besonderer Bedürfnisse zugleich anstrengend ist“ (Schweiker, 2018: S. 70.)

Karin Peter kommt nach der Sichtung verschiedener einschlägiger Studien zu dem Schluss:

Auf die Herausforderung des Umgangs mit stark ausgeprägter Diversität und Heterogenität wird häufig mit einer ‚Vereinzelung des Lernens‘ reagiert. Lern- und sozialpsychologische Vereinsamung einzelner Schüler_innen kann demnach die Folge davon sein, dass Heterogenität durch völlige Individualisierung zu bewältigen versucht wird. Der Idee des gemeinsamen Unterrichts wird damit aber klar widersprochen. Zu einem solchen gehört neben der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und der Arbeit an einem gemeinsamen Thema auch das dialogische Miteinander bzw. Formen gegenseitiger Unterstützung und die gemeinsame Erarbeitung von Ergebnissen (Peter, 2018: S. 86; vgl. auch Wenning, 2007: S. 21-31).

Fragen nach der Produktivität von Differenzen werden für Lehrkräfte bei der Ausgestaltung von Binnendifferenzierung konkret. Wie viel an Binnendifferenzierung können sie inhaltlich und vom zeitlichen Aufwand her leisten, wenn sie ihren Unterricht inklusiv ausrichten wollen, nicht nur mit Blick auf den jeweiligen Förderbedarf ihrer Schüler*innen, sondern auch genderspezifisch, migrationssensibel, bildungsgerecht? Welche Differenzkategorien werden im Zuge stets neuer geforderter Binnendifferenzierungen priorisiert – und welche treten in den Hintergrund oder verschwinden möglicherweise ganz? Wo kommt die einzelne Lehrkraft mit der Bereitstellung differenzierter Materialien und Lernwege an ein Limit, nicht zuletzt, weil ihr hinreichende Einblicke in das Weltverständnis und den Lernmodus ihrer Schüler*innen fehlen? Wann wird Differenzierung zur Überforderung, so dass Lehrkräfte sich ihr und letztlich der Inklusion verweigern? Studien zur Akzeptanz von und Motivation zu Inklusion von Religionslehrkräften zeigen, dass dieser Frage große Bedeutung zukommt (vgl. Käbisch, 2015; 2018).

Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist neben der fachspezifischen Befähigung zur Bereitstellung binnendifferenzierter Lernangebote eine Sensibilisierung für deren Grenzen.

3.6 Inklusion als säkulare Heilsvision?

Mit der Forderung nach Inklusion verbinden sich vielfach hohe, zu hohe Erwartungen, nämlich der „Übergang in eine neue Welt, die gänzlich verschieden ist von dem, was aus der Vergangenheit kommt“ (Dreher, 2012: S. 30). Inklusion soll universale (Bildungs-)Gerechtigkeit herstellen, Teilhabe ermöglichen, Marginalisierung verhindern, Gemeinschaft stiften. Der Inklusionsgedanke wird auf diese Weise zu einer Heilsvision, nicht religiöser, sondern säkularer Art; die Realisierung scheint einzig und allein eine Frage des Wollens und der Anstrengung zu sein. Nicht nur skeptisch denkende Menschen melden Zweifel an bezüglich der Machbarkeit einer solchen ‚neuen Welt‘. Aus theologischer Perspektive sind Zweifel und Widerspruch geradezu geboten. Alle Religionen sind sich bewusst, dass auch mit größter Anstrengung und bestem Bemühen Heilsversprechen innerweltlich nicht einlösbar sind und der Himmel auf Erden nicht machbar ist. Theologisch ist es die Kategorie des sog. eschatologischen Vorbehalts, die die Einschätzung des menschlich Machbaren im wahren Sinn des Wortes ‚erdet‘, auf die Fragmentalität und Begrenztheit menschlichen Handelns aufmerksam macht und die Herbeiführung universalen Heils Gott überlässt. So wenig wie auf dieser Welt soziale Gerechtigkeit oder Geschlechtergerechtigkeit absolut und universal realisierbar sind, so wenig realisierbar ist absolute Inklusion. Sie ist mit allen Mitteln anzustreben, aber unter den Bedingungen dieser Weltwirklichkeit nur ansatzweise zu erreichen. Ihre volle Verwirklichung steht ebenso aus wie die volle Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit oder von Geschlechtergerechtigkeit, dann wenn am Ende der Zeit Gott „alles in allem“ (1 Kor 15,28) sein wird. Dies ist die größere Hoffnung der Christ*innen, die etwas anderes ist als die Vertröstung auf eine wie auch immer geardete jenseitige Zukunft. Diese Hoffnung bewahrt vor möglicher Selbstüberforderung und Selbstüberschätzung, vor Illusionen und falschen Erwartungen.

Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist das Schüren einer Skepsis gegenüber universaler Inklusions-Heilsversprechen.

3.7 Orientierung an der Person in ihrer Einmaligkeit

Christliche Theologie als Anwältin der Person in ihrer Einmaligkeit und die Religionspädagogik als Anwältin des Subjekts halten den Einzelfall hoch. Sie votieren für die bestmögliche Förderung des Individuums und sehen sich immer dann zur Kritik verpflichtet, wenn das Inklusionsgebot ohne den Blick für das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen universalisiert oder pauschalisiert wird (vgl. Peter, 2018: S. 87-89; Pirner, 2011). Diese „Achtung der Person“ teilen auch Vertreter*innen der Allgemeinen Pädagogik (Hillenbrand, 2008: S. 231; vgl. Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid, 2014).

Aufseiten der Theologie plädiert Eiesland (2018: S. 33) im Umgang mit Menschen mit Behinderung nachdrücklich dafür, „ihre eigenen spezifischen und außergewöhnlichen Bedürfnisse wahrzunehmen, anstatt sie als eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit von Inklusion und Exklusion zu verstehen“. Ihre Kritik, dass Menschen mit Behinderung „zum ‚Thema‘ gemacht werden, statt einen Dialog mit ihnen zu führen, der eine Grundvoraussetzung von Inklusion ist“ (ebd.: S. 60), teilt sie mit Neuschäfer, der beanstandet, dass „in Veröffentlichungen und Verlautbarungen zumeist Ansprüche im Vordergrund stehen ohne *Rückendeckung* durch etliche Betroffene“ (Neuschäfer, 2013: S. 112). „Trotz aller gegenteiligen Beteuerungen ist man letztlich nicht auf Verständnis, Dialog und Austausch aus, sondern [...] auf Folgsamkeit hin ausgerichtet“ (ebd.: S. 13), die letztlich die Exklusion von Andersdenkenden zur Folge hat. Die Betreffenden zu Wort kommen zu lassen, ist darum ein grundlegendes Ziel (vgl. Kammeyer, Roebben & Baumert (Hg.), 2014).

Die Orientierung an der Person in ihrer Einmaligkeit impliziert auch die Anerkennung ihrer Fremdheit. Dafür plädiert nachdrücklich Bernhard Grümme (vgl. 2018 a) mit seiner alteritätstheoretischen Perspektive auf Inklusion, die auf das Andere am Anderen und damit auch auf das Fremde und Befremdliche fokussiert. „Denn wie soll Erfahrung geschehen, wenn eine Alterität nicht hermeneutisch wahrgenommen und wenigstens ansatzweise in den eigenen Verständniskategorien präsentiert werden kann?“ (ebd.: S. 149). Die Würdigung von Fremdheit ermöglicht gerade das Ernstnehmen der Anderen in ihrer Subjektivität und Personalität.

Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist die Bildung eines Habitus, der die Individualität und auch die Fremdheit des/der anderen ernst nimmt.

4. Konsequenzen für die Diskussion um gemeinsame Beschulung versus Sonder-Beschulung

Die kritischen Überlegungen leisten nicht zuletzt einen Beitrag zum gegenwärtigen Inklusionsdiskurs zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung bzw. Beeinträchtigung. Vielfach wird dieser Diskurs reduziert auf die Alternative ‚sonderpädagogische Beschulung‘ versus ‚gemeinsame Beschulung‘. Der Förderschule wird oft zum Vorwurf gemacht, dass sie konsequente Ausgrenzung, Segregation und Isolierung (vgl. Feuser, 2018; Hinz 2006) betreibt und damit Inklusion verhindert, der deutschen Bildungspolitik, dass sie „eines der weltweit segregierendsten, an Apartheid grenzendes Aussonderungssystem“ (Schumann, 2018, Vorwort o. S.) aufrecht halte.

Zweifelsohne gibt es Förderschulen, die durch ihren Schonraum oder durch Unterforderung Integration und Inklusion verhindern. Umgekehrt verhindert aber auch gemeinsame Beschulung nicht per se Ausgrenzung und Segregation (vgl. Ahrbeck, 2016: S. 74). Die radikale Kontrastierung ‚Sonderschule versus gemeinsame Beschulung‘ ist daher ein gedankliches Konstrukt, das mit seiner einfachen Alternative der komplexen Wirklichkeit nicht entspricht. So wenig wie ernsthaft darüber nachgedacht wird, im Namen der Inklusion Behindertenwerkstätten, Behindertenwohnheime, Behindertensport und Paralympics abzuschaffen, weil sie segregierend wirken, so darf und muss umgekehrt offen darüber nachgedacht werden, ob Inklusion im Bildungsbereich notwendigerweise bedeutet, alle Sonderschulen aufzulösen. Die föderalen Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern haben diesbezüglich unterschiedliche Entscheidungen getroffen. Inklusive Schule hat zum Ziel, alle Schüler*innen individuell und in Gemeinschaft zu fördern. Die entscheidende Frage lautet daher nicht ‚Sonderbeschulung oder gemeinsame Beschulung‘? Die entscheidende Frage lautet vielmehr: Wie ist diese Förderung im Einzelfall bestmöglich zu realisieren? Durch welche Art der Beschulung wird für den*die jeweilige*n Schüler*in Inklusion im Sinne von Teilhabe und Förderung verwirklicht?

Bibliografische Angaben

- Ahrbeck, Bernd (2016). *Inklusion – Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ___ (2020). *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anderssohn, Stefan (2016). *Handbuch Inklusiver Religionsunterricht. Religion in heterogenen Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf unterrichten: Grundlagen – Theorie – Praxis*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Boschki, Reinhold (2017). *Subjekt/Subjektorientierung*. In *WiReLex: Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet* <<https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>>
- Brieden, Norbert (2016). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Interdisziplinäre Sondierungen*. In Grümme, Bernhard & Schlag, Thomas (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 42-62.
- Comenius-Institut (Hg.) (2014). *Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine*. Münster: Comenius.
- ___ (Hg.) (2017). *Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine*. Bausteine. Münster: Comenius.
- Dangl, Oscar (2018). *Inklusion und Religion – zum Inklusionspotenzial biblischer Traditionen*. In Lehner-Hartmann, Andrea et al. (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*. Göttingen: V&R unipress, S. 99-116.
- Dreher, Walther (2012). *Winds of change – Inklusion wollen*. In Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina & Ratz, Christoph (Hg.), *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 27-41.
- Eiesland, Nancy (2018). *Der behinderte Gott. Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung*. Würzburg: Echter Verlag.

- Eisenhardt, Saskia; Kürzinger, Kathrin S.; Naurath, Elisabeth & Pohl-Patalong, Uta (Hg.) (2018). *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feuser, Georg (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Fischer, Irmtraud (2013). Inklusion und Exklusion – Biblische Perspektiven. In Pithan, Annebelle (Hg.), „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. Münster: Comenius, S. 9-23.
- Geiger, Michaela & Stracke-Bartholmai, Matthias (Hg.) (2018). *Inklusion denken: theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Gennerich, Carsten (2016). Milieu und Religion. In *WiReLex: Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Milieu_und_Religion.100112>
- Grasser, Patrick (2014). *Inklusion im Religionsunterricht: Vielfalt leben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, Bernhard (2018a). Aufgeklärte Heterogenität? Perspektiven für den inklusiven Religionsunterricht aus alteritätstheoretischer Sicht. In Lindner, Heike & Tautz, Monika (Hg.), *Heterogenität und Inklusion: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband*. Berlin: LIT Verlag, S. 138-156.
- ___ (2018b). Inklusion: Bewährungsfeld eines bildungsgerechten Religionsunterrichts. In Lehner-Hartmann, Andrea et al (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*. Göttingen: V&R unipress, S. 153-168.
- Hinz, Andreas (2006). Inklusion. In Dederich, Markus; Beck, Iris; Antor, Georg & Bleidick, Ulrich (Hg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 97-99.
- Hillenbrand, Clemens (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Homann, Jürgen; Bruhn, Lars & Bollag, Esther (Hg.) (2020). *Religionen inklusiv. Zur Dekonstruktion (nicht-)behinderter Körper*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Käbisch, David (2015). Die Deutungsmacht der eigenen Erfahrung. Inklusives Lernen in der Wahrnehmung von Religionslehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67, S. 248-256.
- ___ (2018). Wo stehen die Lehrkräfte? Ergebnisse einer qualitativen Studie zum inklusiven Lernen im Horizont einer Religionspädagogik der Resonanz. In Lindner, Heike & Tautz, Monika (Hg.), *Heterogenität und Inklusion: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband*. Berlin: LIT Verlag, S. 47-60.
- Kammeyer, Katharina; Roebben, Bert & Baumert, Britta (Hg.) (2015). *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kammeyer, Katharina; Zonne, Erna & Pithan, Annebelle (Hg.) (2014). *Inklusion und Kindertheologie. Inklusion – Religion – Bildung*. Münster: Comenius.
- Krauß, Anne (2014). *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bach vorgestellt und weitergedacht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Kuhlmann, Andreas (2011). *An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie*. Frankfurt (Main): Campus Verlag.
- Kumlehn, Martina (2015). Heterogenität – Grenzbewusstsein – Differenzkompetenz: Der Inklusionsdiskurs in religionspädagogisch-theologischer Perspektive. In *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67, S. 237-247.
- Lehner-Hartmann, Andrea; Krobath, Thomas; Peter, Karin & Jäggle, Martin (2018) (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*. Göttingen: V&R uni-press.
- Lee, Ju-Hwa (2012). *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen*. Oberhausen: Athena Verlag.
- Leutzsch, Martin (2016). Biblisch-theologische Perspektiven auf Heterogenität, Inklusion und Exklusion. In Liedke, Ulf (Hg.), *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 54-70.
- Liedke, Ulf (2009). *Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lindner, Heike & Tautz, Monika (Hg.) (2018). *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik*. Berlin: LIT Verlag.
- ___ (Hg.) (2019). *Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband*. Berlin: LIT Verlag.
- Möller, Rainer; Pithan, Annebelle; Schöll, Albrecht & Bücken, Nicola (2018). *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*, Münster: Waxmann.
- Müller, Klaus & Gingelmaier, Stephan (Hg.) (2018). *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neuschäfer, Reiner A. (2013). *Inklusion in religionspädagogischer Perspektive. Annäherungen, Anfragen, Anregungen*. Jena: Garamond.
- Nord, Ilona (Hg.) (2015). *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pemsel-Maier, Sabine & Schambeck, Mirjam (Hg.) (2014). *Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg: Herder Verlag.
- Pemsel-Maier, Sabine (2014). Wenn Fragmentarität zum Thema wird – Religionsunterricht inklusiv buchstabiert. In dies. & Schambeck (Hg.), S. 206-226.
- Peter, Karin (2018). Wen exkludiert die Inklusion? ‚Blinde Flecken‘ im inklusiven pädagogischen Bemühen um alle. Anmerkungen aus religionspädagogischer Perspektive. In Lehner-Hartmann et al. (Hg.), S. 79-98.
- Pirner, Manfred (2011). Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10, S. 155-167.
- Pithan, Annebelle & Schweiker, Wolfhard (Hg.) (2011). *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*. Münster: Comenius.
- Prengel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Reis, Oliver (2018): Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! – Aber wie kann diese aussehen? In Lehner-Hartmann et al. (Hg.), S. 179-202.
- Schambeck, Mirjam (2014): Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In Pemsel-Maier & Schambeck (Hg.), S. 23-52.
- Schiefer Ferrari, Markus (2017). *Exklusive Angebote. Biblische Heilungsgeschichten inklusiv gelesen*. Ostfildern: Grünewald Verlag.
- ___ (2019). *Dis/ability Studies*. In *WiReLex: Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Disability_Studies.200578>
- Schumann, Brigitte (2018). *Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Frankfurt (Main): Debus Pädagogik.
- Schweiker, Wolfhard (2017). *Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ___ (2018). Prinzip Inklusion. Interdisziplinäre Wertekläarungen und religionspädagogische Perspektiven. In Lehner-Hartmann et al. (Hg.), S. 61-77.
- Stähling, Reinhard (2011), Je homogener, desto In *Zeitschrift Grundschule* 11, S. 48-50.
- Stein, Roland & Müller, Thomas (Hg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Weigand, Gabriele (2006). Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive. In Fischer, Christian & Ludwig, Harald (Hg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*. Münster: Aschendorff Verlag, S. 30-45.
- Weigand, Gabriele; Hackl, Armin; Müller-Oppliger; Victor & Schmid, Günter (2014). *Persönorientierte Begabungsförderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wenning, Norbert (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Bolter, Sebastian; Rosowski, Elke & Stroot, Thea (Hg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, S. 21-31.
- Weyringer, Sieglinde; Oswald, Friedrich & Pinz, Andreas (Hg.) (2013). *sinn:voll!? Begabungskulturen zwischen narzisstischer Illusion und sozialer Verantwortung*. Berlin: LIT Verlag.
- Ziebarth, Fred (2013). Der blinde Fleck inklusiver Pädagogik, in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 44, S. 50-57.
- Zonne, Erna (2012). Inklusive Religionspädagogik – Grundlegende Werte. <https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2012091810316/1/Inklusive_Religionspaedagogik_Grundlegende_Werte.pdf> (zuletzt aufgerufen am 11.05.2020).
- <<http://www.caritas.de/magazin/kampagne/keinmenschistperfekt/keinmenschistperfekt.aspx>> (zuletzt aufgerufen am 11.05.2020).

Über die Autorin

Prof.' Dr.' Sabine Pemsel-Maier, geb. 1962. Studium der katholischen Theologie, Philosophie, Germanistik und Pädagogik in Freiburg und Wien, danach verschiedene Tätigkeiten in Wissenschaft, Schule und Erwachsenenbildung sowie als *research fellow* am Institut oecumenique des Lutherischen Weltbundes (Straßburg). Seit 2014 Professorin (W3) für katholische Theologie und

Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Institut der Theologien, Abteilung Katholische Theologie sowie an der School of education der Universität Freiburg; zuvor Professuren an der PH Karlsruhe (ab 2006) und der Katholischen Hochschule Freiburg (ab 1997).

Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Religionspädagogik; theologisch-systematische Didaktik; ökumenische Theologie und konfessionell-kooperatives Lernen; theologische Frauen- und Genderforschung.

Korrespondenzadresse: pemsel-maier@ph-freiburg.de