

Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven

1. Eine Schule für alle: Gelebte Utopie

In dem Buch „Das können wir hier nicht leisten. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können“ (2013) beschreiben Reinhard Stähling und Barbara Wenders die Praxis ihrer Schule im sozialen Brennpunkt Berg Fidel.¹ Die Kinder der Schule stammen aus 30 Nationen, 50 der 200 Kinder haben sonderpädagogischen Förderbedarf, in jeder Klasse sind das 5–7 Kinder. Alle Lerngruppen sind altersgemischt, jede Klasse besteht aus etwa 6 Kindern pro Jahrgangsstufe. Es gibt kein Sitzenbleiben, alle Kinder gehören während der gesamten Schulzeit zu ihrer Klasse. Jeder Lerngruppe stehen ein Klassenraum und ein „Spielraum“ zur Verfügung. Im Klassenraum gibt es auch eine Hochebene, den so genannten Lesehimmel, in den die Kinder sich zurückziehen können. Zwei Lehrer sind stets in der Gruppe anwesend. Der Tag folgt einem festen Rhythmus, rhythmisiert ist auch das Curriculum im Schuljahr. Der Tag beginnt im Spielraum. Im Klassenraum werden die Aufgaben individuell besprochen. Freies Arbeiten ist die zentrale Unterrichtsform: Morgens beginnen die Kinder zunächst mit Mathematik und arbeiten danach in einem sprachlichen Übungsfeld. Bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben stoßen die Kinder auf ihre Lernpartner, sie erfahren Hilfe von anderen und helfen wiederum. In der Schule gibt es gute Erfahrungen, mit allen Kindern der Jahrgänge 1–4 gleichzeitig, in unterschiedlich komplexen Aufgabenformaten das gleiche Thema zu bearbeiten. Nach der großen Pause und dem gemeinsamen Frühstück wird die freie Arbeit reflektiert. Es gibt dafür die Form des Lernklassenrates oder des Lerntagebuches. Weitere feste Elemente sind Projekte, Kultur- und Bewegungsangebote. Die Kinder gehen außerdem regelmäßig in den Wald. Wichtig im Alltag ist auch der Freie Forscher Club – eine Werkstatt, in der die Kinder Themen, die sie frei gewählt haben, auf den Grund gehen können.

Im Film von Hella Wenders (2012) über „Berg Fidel“² gewinnt man einen lebendigen Eindruck davon, dass es gelungen ist, eine Schule zu gestalten, in der jedes Kind willkommen ist, in seinen Möglichkeiten bestmöglich gefördert wird und durch das Konzept einer „caring

¹ Vgl. Reinhard Stähling / Barbara Wenders / Donata Wenders (2013): „Das können wir hier nicht leisten“ – *Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können*, Hohengehren.

² Vgl. Hella Wenders (2012): *Berg Fidel. Eine Schule für alle*, W-Film (DVD).

education“³ (Stähling 2013 S. 15) sowohl einen Schutzraum als auch einen Erfahrungsraum vorfindet. Eindrücklich wird auch am Beispiel eines Mädchens, die mit ihrer Familie aus dem Kosovo geflüchtet ist, wie schwierig und dramatisch es sein kann, nach der vierten Klasse die Schule verlassen zu müssen. Anita soll in der Schule für Lernbehinderte, für die sie angemeldet ist, gleich in die 6. Klasse kommen. Die Begründung: Sie sei für die 5. Klasse zu groß, das sei für die anderen Schüler und Schülerinnen, die an gleichgroße Kinder gewohnt seien, zu irritierend.

Die Schule Berg Fidel, die seit 2014 eine Schule für alle bis Jahrgang 10 sein darf, ist – wie andere Reformschulen – Beispiel für eine konkrete Utopie. In der gegenwärtigen Diskussion über die mangelhafte finanzielle Ausstattung, unzureichende strukturelle Voraussetzungen und fehlende Kompetenzen im Blick auf die Einführung von Inklusion räumen Best-Practice-Beispiele die allseits vorhandene Skepsis aber nicht aus: „Das können wir hier nicht leisten“ – der Titel des programmatischen Buches über Berg Fidel – ist ein immer wieder geäußertes Argument.

2. Auf dem Weg zu einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt

Die Skepsis ist ernst zu nehmen, denn längst nicht alle Schulen sind so weit wie Berg Fidel und verfügen über Ressourcen und Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Eine inklusive Schule zu entwickeln, ist ein Prozess der kleinen Schritte, der Unterricht, Schulleben, Zusammenarbeit und Organisation von personeller und finanzieller Unterstützung erfordert. Der von Andreas Hinz und Ines Boban im Jahr 2003 aus dem Englischen übersetzte und an die deutsche Situation adaptierte Index für Inklusion unterscheidet in diesem Prozess

* Kulturen,

* Strukturen,

* Praktiken,

die weiterentwickelt werden müssen, um besser auf die Vielfalt der Schüler und Schülerinnen eingehen zu können.

³ Reinhard Stähling / Barbara Wenders / Donata Wenders, „Das können wir hier nicht leisten“, 15.

Im „Index für Inklusion“⁴ wird unter der Entwicklung von *inklusiven Kulturen* verstanden, ein ‚safe environment‘ zu schaffen, eine akzeptierende, auf Wertschätzung basierende Schulgemeinschaft zu etablieren, die inklusive Werte lebt.

Inklusive Strukturen aufzubauen heißt: sicher zu stellen, dass Inklusion alle Ebenen von Schule durchdringt. Dies schließt ein, Unterstützung und Ressourcen zu organisieren und den Aussonderungsdruck zu verringern.

Inklusive Praktiken zu etablieren bedeutet schließlich, Lernarrangements zu organisieren, die der Vielfalt und den Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen entspricht.

Deutlich wird: Auch wenn die Inklusionsdebatte durch die UN-Behindertenrechtskonvention angestoßen wurde, geht Inklusion weit über die Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf hinaus.

Unter inklusiver Pädagogik wird ein pädagogischer Umgang mit Lerngruppen verstanden, der nicht auf die Integration bestimmter Gruppen oder einzelner Lernender aus ist, denen eine irgendwie diagnostizierte Besonderheit attestiert wird. Grundlage des pädagogischen Denkens ist vielmehr, die Verschiedenheit jedes Einzelnen als selbstverständliche Geschäftsgrundlage pädagogisch-didaktischen Handelns vorauszusetzen. Jede/r Einzelne soll bestmöglich gefördert werden, auf seine oder ihre Weise lernen können, nicht benachteiligt, nicht ausgeschlossen werden.

In einer solchen inklusiven Pädagogik findet also eine Blickerweiterung statt: Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht primär auf (die verschiedenen Formen von) Behinderung als einem noch dazu als Defizit interpretierten Merkmal, das Einzelnen zugeschrieben wird. In den Fokus geraten stattdessen jene ‚Barrieren‘, die das gemeinsame ‚Lernen in Vielfalt‘ behindern. Gefragt wird 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.

In Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik hat sich seit der Ratifizierung der UN-Konvention die ohnehin schon beträchtliche Zahl schulpädagogischer Veröffentlichungen zum Thema Schule und Heterogenität noch einmal erheblich vergrößert. Auffällig hierbei ist, dass der Religionsunterricht in der schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen

⁴ Tony Booth/ Mel Ainscow (2003): *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz, Halle und Wittenberg (Bezug: hinz@paedagogik.uni-halle.de).

Literatur als Thema inklusiver Didaktik nicht vorkommt. Und auch in der Religionspädagogik ist die konzeptionelle und didaktische Diskussion derzeit noch überschaubar. Sie wird vor allem von Kolleginnen und Kollegen promoviert, die seit Jahren im Rahmen sonder- und heilpädagogischer Kontexte Fragen einer integrativen Religionspädagogik bearbeitet haben.⁵ Dies verwundert insofern nicht, weil die religionspädagogische Reflexion verschiedener Dimensionen von Heterogenität bislang eher randständig behandelt wurde. So ist also eine inklusive Religionspädagogik, die mehr sein will, als eine Förderpädagogik für differenzierte Adressatengruppen, noch zu entwickeln. Im Folgenden möchte ich einen Vorschlag unterbreiten, welche konzeptionellen Elemente eine solche inklusive Religionspädagogik beinhalten sollte. Drei Aufgaben wären m.E. zu bearbeiten:

1. Es sind Erfahrungen und didaktische Ansätze zu rekonstruieren, die in den so genannten sonderpädagogischen Diskursen vorliegen, wie zum Beispiel in der religionspädagogischen Arbeit mit Geistigbehinderten, in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale und motorische Entwicklung sowie in der religionspädagogischen Arbeit mit Sinnesbehinderten.
2. Es sind Erfahrungen und didaktische Ansätze zu rekonstruieren, die entlang „klassischer Achsen“ der Differenz entwickelt worden sind und Bestandteil einer Religionspädagogik sind, die heterogenen Kontexten gerecht werden möchte. Dabei geht es um a) geschlechtsbezogene Differenz in den Ansätzen eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts, b) religiöse Differenz in Debatten und Ansätzen zum interreligiösen Lernen und interreligiösem Religionsunterricht und c) soziale Differenz in Ansätzen der Arbeit mit sozial Benachteiligten.
3. Wichtig wäre es, notwendige Elemente und Anregungspotenziale aus diesen Ansätzen zu rekonstruieren und sie im Lichte von Inklusion zu bedenken. Der konzeptionelle Rahmen für Rekonstruktion und Neukonstruktion dieser Elemente und Anregungspotenziale ist eine *Religionspädagogik der Vielfalt* (Arzt, Jakobs, Knauth, Pithan 2009, S. 9-28).⁶ Bewusst lehnt sich dieser Begriff an das Konzept Annedore

⁵ Vgl. Agnes Wuckelt / Anabelle Pithan / Christoph Beuers (Hrsg.) (2009): „*Was mein Sehnen sucht...*“ – *Spiritualität und Alltag*, Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd. 5, Münster.

⁶ Silvia Arzt/ Monika Jakobs/ Thorsten Knauth/Anabelle Pithan: Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: A. Pithan/ S. Arzt/ M. Jakobs/ Th. Knauth (Hrsg.): *Gender – Religion – Bildung . Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009, S. 9-28.

Prengels an, die bereits 1993 für die Allgemeine Pädagogik eine entsprechende Integrationsleistung vorgenommen hat, indem sie Sonderpädagogik, Feministische Pädagogik und Interkulturelle Bildung unter der Perspektive einer egalitären Differenz aufeinander bezogen hat.⁷

Unter Religionspädagogik der Vielfalt möchte ich im Sinne einer Arbeitsdefinition folgendes verstehen: ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, religiöse, geschlechtsbezogene *Gemeinsamkeiten und Differenzen* als bedeutsam für *Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen* von religiösen Bildungsprozessen erachtet. Es werden Differenzen und Gemeinsamkeiten reflektiert und in die Gestaltung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einbezogen, über dialogische Formen des Lernens in heterogenen Settings eine „egalitäre Differenz“⁸ zu realisieren, die ihre gesellschaftliche Gestalt in einem demokratischen Umgang mit religiöser, kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Vielfalt besitzt.

Das Arbeitsprogramm und den konzeptionellen Rahmen einer Religionspädagogik der Vielfalt möchte ich im Folgenden umreißen.

Ich gehe dabei so vor, dass ich zunächst

1. die Achsen der Differenz und darauf bezogene religionspädagogische Diskussionslinien darstelle und in einem weiteren Schritt
2. Begründungslinien einer Religionspädagogik der Vielfalt andeute, um
3. didaktische Konsequenzen zu umreißen.

3. Vielfalt braucht Struktur: Kategorien von Heterogenität, Differenzlinien und religionspädagogische Ansätze

3.1. Kategorien von Heterogenität und Intersektionalität

Umgang mit Heterogenität ist das Schlüsselthema einer Religionspädagogik der Vielfalt. Um die Frage zu klären, welche Kategorien zur Wahrnehmung, Beschreibung und Analyse von Heterogenität zu Grunde gelegt werden können, sind sozialwissenschaftliche Ansätze

⁷ Vgl. Annedore Prengel (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 3. Auflage, Opladen.

⁸ Vgl. ebd., S.181ff.

hilfreich, die explizieren, in welcher Form in der Gesellschaft Benachteiligungen auftreten. Ich nehme hier kurz Bezug auf das Modell von Winker/ Degele (2009)⁹:

Im Ansatz von Winker und Degele fungieren Religion/Kultur, Körper, Geschlecht und die sozio-ökonomische Positionierung – also der soziale Status – als wichtige Kategorien, über die Unterschiede und Ungleichheiten hergestellt werden. Sehr häufig bestehen zwischen diesen Kategorien Wechselwirkungen. Über die Positionierung im sozialen Raum einer Gesellschaft, über die Verteilung von Macht und die soziale Stellung, über Ausschluss und Benachteiligung entscheidet oft eine Kombination aus Geschlecht, sozialem Status, aber auch religiösem und kulturellem Hintergrund. Als weißer, christlicher Mann mit einem Mittelschichtshintergrund habe ich hier in Deutschland immer noch eine bessere Chance, Professor zu werden, als eine Frau mit Roma-Hintergrund, die aus dem Kosovo geflohen ist.

In ihrem Beschreibungsmodell gehen Winker und Degele davon aus, dass Kultur, Geschlecht, Körper und sozialer Status auf mehreren Ebenen eine Rolle spielen: Sie strukturieren den gesellschaftlichen Raum, haben also Auswirkungen auf Bezahlung und Zugang zum Arbeitsmarkt. Kultur, Geschlecht, Körper und sozialer Status sind aber auch wirksam als öffentliche Ideen und Leitbilder. Im öffentlichen gesellschaftlichen Raum wirken bestimmte normative Vorstellungen vom Körper, (Vor)Urteile über bestimmte Religionen (symbolische Repräsentationen), Leitbilder guten Lebens, die statusvermittelt sind. Diese kulturellen Repräsentationen wirken sich im Handeln von Einzelnen aus. Sie haben einen Einfluss auf die Art und Weise, wie Menschen ihre Identität verstehen und im Zusammensein mit anderen auch konstruieren.

Religion/Kultur, Geschlecht, sozialer Status und die über die Formierung von Körpern laufenden Diskurse markieren Winker und Degele zufolge die Hauptachsen, über die Prozesse von Inklusion oder Exklusion strukturiert werden.

Interessant ist nun, dass zwischen diesen Merkmalen von Heterogenität Gemeinsamkeiten bestehen.

1. Sie sind sozial konstruiert und daher auch situations- und kontextgebunden. Einfach gesagt: Welche Bedeutung Geschlecht, Religion etc. haben, entscheidet die konkrete Situation.

⁹ Gabriele Winker/ Nina Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld 2009.

2. Es sind Merkmale, die zur Beschreibung von Identität einer Person oder sogar von Gruppen verwendet werden.
3. Die Merkmale können nur im Plural buchstabiert werden.
4. Wie bei den russischen Holzpuppen (Matrjoschkas) sind die Merkmale ineinander enthalten bzw. überlappen und überschneiden sich. Deshalb sind auch die darauf bezogenen Diskussionen sozusagen für einander geöffnet bzw. haben gemeinsame Prinzipien.
5. Sie werden oft normativ verwendet bzw. ihr Gebrauch verwendet sich mit Normalitätsvorstellungen.
6. Aus diesem Grund sind sie gleichsam „Drehscheiben“ für Einschluss und Ausschluss, für Inklusion und Exklusion.

Mit diesen Überlappungen und Gemeinsamkeiten hängt zusammen, dass meistens nicht nur ein Kriterium allein maßgeblich für die Verhinderung oder Ermöglichung von Teilhabe verantwortlich ist. Ein Beispiel aus dem Bildungsbereich mag dies verdeutlichen:

Die PISA-Untersuchungen haben deutlich gemacht, dass Bildungsbenachteiligung Resultat eines sich verstärkenden Zusammenwirkens von Effekten ist, die sich aus der Überschneidung von Geschlecht, kulturellem und sozialem Hintergrund ergeben. Es ist kurz gesagt der türkische Arbeiterjunge aus der Großstadt, der im Hinblick auf den Bildungserfolg die schwierigsten Voraussetzungen mitbringt. In den Sozialwissenschaften wird im Blick auf diese überlappende Verstärkung solcher Faktoren von *Intersektionalität* gesprochen. Die US-amerikanische Wissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw, die diesen Begriff geprägt hat, benutzt als Erklärung für Intersektionalität das nicht ganz passende Bild einer Verkehrskreuzung (*intersection*), auf der Straßen – verstanden als Machtwege – aus verschiedenen Richtungen sich kreuzen, treffen, überschneiden: die Unfälle der Diskriminierung drohen auf der *intersection* dieser verschiedenen Straßen.¹⁰

Für eine inklusive Religionspädagogik sind diese Heterogenitätsmerkmale und die daraus entstehenden religiösen, geschlechtsbezogenen, sozialen und auf Dis-Ability bezogenen Differenzen daher sehr wichtig.

Vor diesem Hintergrund ist es aufschlussreich, dass es auch in der Pädagogik und in der Religionspädagogik Ansätze gibt, die sich besonders auf einzelne Differenzmerkmale beziehen. Im Blick auf die Kriterien soziale Herkunft, Geschlecht, Religion und Behinderung

¹⁰ Kimberlé Crenshaw (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine*, in: The University of Chicago Legal Forum: 139–167.

haben sich sozusagen Sonder-Pädagogiken mit Blick auf entsprechend differenzierte Adressaten- oder Lerngruppen entwickelt. So hat sich – vereinfacht gesprochen – also eine (Religions-)Pädagogik des Umgangs mit sozialer Benachteiligung, eine geschlechtsbezogene oder geschlechtergerechte (Religions-)Pädagogik, eine (Religions-)Pädagogik des Umgangs mit religiöser Differenz und eben auch eine religionsbezogene Sonderpädagogik mit ihren verschiedenen Varianten und ihrer Ausrichtung auf bestimmte Fördergruppen (Geistigbehindertenpädagogik, Religionspädagogik für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen etc.) entwickelt.

In diesen Sonderpädagogiken sind – so will ich zeigen – Elemente entwickelt worden, die für eine inklusive Religionspädagogik von Bedeutung sind. Selektiv und skizzenhaft seien einige Aspekte hervorgehoben, die für eine Religionspädagogik der Vielfalt relevant sind.

3.2. Religionspädagogische Ansätze

3.2.1. Soziale Differenz und Ansätze zu einer milieusensiblen Religionspädagogik

Der jüngste Armutsbericht des Paritätischen Gesamtverbandes¹¹ weist einen beunruhigenden Trend aus: die Armut hat mit über 15% einen neuen Höchststand erreicht. Auch die räumliche Spaltung zwischen Arm und Reich wird größer; die Kluft zwischen Wohlstandsregionen und Armutsregionen nimmt zu. Im Ruhrgebiet zum Beispiel, in Städten wie Essen, Duisburg, Oberhausen, Gelsenkirchen, Hagen, Herne leben weit über 30% aller Kleinkinder in Familien mit Hartz IV Bezug. In einigen Stadtteilen, wie in Duisburg-Marxloh, sind es bereits die Hälfte.

Viele der von sozialer Benachteiligung betroffenen Kinder und Jugendlichen sind bislang auf Förderschulen, insbesondere auf Schulen für Lernbehinderung und soziale und emotionale Entwicklung überwiesen worden. Dass Kinder als Ergebnis einer sozialen Behinderung auch noch auf eine entsprechende separate Schule geschickt worden waren, wurde von Expertenseite oft genug als ein Akt sozialer Apartheid oder Segregation kritisiert. Die damit verbundene Stigmatisierung und ihre Folgen für den Lebenslauf, die weitere Berufswahl und Zukunftsaussichten sind durch Unterricht in den Schulen kaum aufzuheben. Eine auf sozial Benachteiligte sich richtende pädagogische Arbeit hat sich aus diesem Grunde über Schule und Unterricht hinaus auch darauf gerichtet, den Kindern und Jugendlichen durch Konzepte

¹¹ Vgl. Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2013): *Zwischen Wohlstand und Verarmung. Deutschland vor der Zerreißprobe. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2013*, Berlin.

von nachgehender Betreuung und Alltagsorientierung dabei zu helfen, die notwendigen Kompetenzen anzueignen, die für ein ‚Leben am Rande‘ erforderlich sind. Unterricht kann dann im Zusammenspiel und Netzwerk von Alltagsbegleitung dazu beitragen, Kinder und Jugendliche auf die Bewältigung von Schlüsselsituationen ihrer Lebenswirklichkeit vorzubereiten und ihnen beizustehen (vgl. Schroeder/Storz 1994).¹² Auch in der Religionspädagogik hat es einige wenige Ansätze gegeben, Unterricht erfahrungsorientiert als Alltagsbewältigung und Lebenshilfe zu konzipieren, die durchaus auch eine seelsorgerliche Dimension haben kann.¹³ Als besonders einschlägiges und bewegendes Beispiel bleibe hier auch der Erfahrungsbericht der Religionslehrerin Inger Hermann nicht unerwähnt, die in einer Förderschule mit Kindern aus Familien zu tun hat, in denen materielle Not einher geht mit sozialer und emotionaler Verwahrlosung und physischer Gewalt.¹⁴

Die Konfrontation mit den von Inger Herrmann erzählten Erfahrungen macht es aber auch nötig, die soziale Differenz zu reflektieren, die oft genug zwischen dem Mittelschichtshabitus des Lehrpersonals und den Lebenswelten der Kinder besteht.

Inklusive Religionspädagogik wird mit Blick auf das Thema soziale Benachteiligung in milieusensiblen Ansätzen ihre seelsorgerliche Kompetenz zu stärken haben, ohne aber die politische Dimension zu vernachlässigen. Armut und soziale Benachteiligung sind kein Schicksal, das in Ohnmacht verharren lassen sollte. Zu einer wichtigen Aufgabe einer Religionspädagogik der Vielfalt wird es, gemeinsam Handlungsspielräume zu entdecken, zu begleiten, zu trösten und zu stärken. Beispiele und Geschichten aus religiösen Traditionen können Möglichkeiten aufzeigen, sich sozial einzumischen und das eigene Leben aktiv zu gestalten.

3.2.2. Religiöse Differenz: Das Potenzial von Ansätzen interreligiösen Lernens

Die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität in der Schule wird in der Religionspädagogik seit gut 20 Jahren geführt. Religiöse Pluralität bezieht sich selbstverständlich auch auf die Differenz zwischen Religionen. Je stärker aber auch auf die religiöse Praxis und die Vorstellungen von Menschen geachtet wird, desto deutlicher wird, dass religiöse Differenzen auch im Blick auf weitere Kriterien entstehen. In einem instruktiven Beschreibungsmodell religiöser Pluralität, das Rudolf Englert vorgelegt hat, werden neben den interreligiösen

¹² Joachim Schroeder/ Michael Storz (Hrsg.) (1994): *Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*, Langenau-Ulm.

¹³ Vgl. Anita Müller-Friese (2001): *Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte*, Stuttgart.

¹⁴ Vgl. Inger Hermann (1999): *„Halt’s Maul, jetzt kommt der Segen...“: Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott*, Stuttgart.

Differenzen intrareligiöse Differenzen sowie regionale, biographische, milieubezogene, stilistische und geschlechtsbezogene Differenzen genannt.¹⁵ Dieses Ensemble von Differenzen führt an den Schulen – zusammen mit Phänomenen der Entfremdung von institutionellen Formen von Religion – zu einer Gemengelage, auf die schulischer Religionsunterricht eine Antwort zu finden versucht. Thematisiert wird in den letzten Jahren verstärkt das Spannungsverhältnis zwischen der schulisch anzutreffenden Heterogenität und der etablierten sowie grundgesetzlich abgesicherten Praxis, in einem nach Religionen und Konfessionen getrennten Religionsunterricht religiös zu lernen. Durch den Anspruch, Schule inklusiv zu gestalten – und dies ja nicht nur in struktureller oder organisatorischer Hinsicht, sondern im Blick auf gelebte Werte – besteht die Herausforderung, das Verhältnis zwischen dem Anliegen inklusiver Pädagogik und dem konzeptionellen Profil konfessionellen Religionsunterrichts zu reflektieren.

Es spricht einiges dafür, im Religionsunterricht Formen gemeinsamen Lernens auszubauen, mindestens aber die Kooperationen zwischen den verschiedenen Angeboten konfessionellen Religionsunterrichts sowie mit dem Fach Ethik/Philosophie zu intensivieren.

Erfahrungen im Hinblick auf einen solchen dialogisch angelegten interreligiösen ‚Religionsunterricht für alle‘ liegen im Grunde nur in Hamburg vor. Empirische Untersuchungen zeigen eine große Akzeptanz und Wertschätzung. Nahezu alle, die Erfahrungen mit dem ‚Religionsunterricht für alle‘ haben machen können, schätzen die Möglichkeit, Religion im Plural auf gesprächsorientierte, erfahrungsorientierte und auf die lebensweltliche religiöse Vielfalt bezogene Weise kennen zu lernen.¹⁶

Die in Hamburg entwickelte Didaktik dialogischen und an religiöser Vielfalt orientierten Lernens bietet einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt wichtige Anregungen¹⁷:

* Der didaktische Ansatz ist – anders als in manchen stoff- und vermittlungsbasierten religionsdidaktischen Konzeptionen – am Exemplarischen orientiert.

Religionenhermeneutisch ist der Ansatz an dem orientiert ist, was in religiösen Traditionen an Geschichten, Symbolen, Ritualen, theologischen Gedanken aufbewahrt ist, die dem Prinzip des Menschenwürdigen Gestalt verleihen können.

¹⁵ Rudolf Englert (2002): *Dimensionen religiöser Pluralität*, in: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh und Freiburg: 17–50; hier insbesondere 17ff.

¹⁶ Vgl. Dan-Paul Jozsa / Thorsten Knauth / Wolfram Weiße (Hrsg.) (2009): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Münster/New York/München/Berlin.

¹⁷ Vgl. dazu Thorsten Knauth (2015): *Position und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg*, in: Eva-Maria Kenngott/ Rudolf Englert / Thorsten Knauth (Hrsg.): *Religionskundlich – konfessionell – interreligiös. Modelle von Religionsunterricht in der Diskussion*, Stuttgart 2015, S.69-86.

* Gearbeitet wird ferner mit einer Didaktik der Mehrperspektivität. Dies bedeutet aber nicht, dass Schüler und Schülerinnen positionsspezifisch nur die Perspektiven einnehmen, die ihrem religiösen Hintergrund entsprechen. Vielmehr gilt der Grundsatz, dass die gleiche Sache aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird, der Perspektivenwechsel zum wichtigen Prinzip wird und der Dialog über diese Perspektiven die tragende Struktur des Unterrichts ist.

* Charakteristisch für den dialogischen Ansatz ist außerdem ein personales Prinzip. Die Menschen, die im interreligiösen Lernen als „Kundige“ zu Rate gezogen werden, gelten nicht als Repräsentanten, die sagen, was in einer Religion „Sache“ ist, sondern sie bringen individuelle Deutungen und Erfahrungen ein, auf die sich die Schüler und Schülerinnen wiederum auf dialogische Weise beziehen können.

* Interreligiöses Lernen verbleibt nicht im inneren Bezirk von religiösen Bedeutungen – als ob das überhaupt möglich wäre – sondern sucht Religion bevorzugt in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten, in besonderen kulturellen Gestaltungsformen und in Verknüpfungen mit ethischen, politischen, philosophischen und weltanschaulichen Fragen oder auch mit gesellschaftlichen Schlüsselthemen auf. Interreligiöses Lernen hat eine problemorientierte Dimension.

* Der Dialog, das Gespräch, der Austausch von Perspektiven, die Suche nach Positionen und das Erproben von Antworten ist Struktur und formgebendes Prinzip des Unterrichts. Entscheidend für den dialogischen Ansatz ist hierbei, dass er – als pädagogisches Prinzip – als Raum gedacht und konzipiert wird, in dem zwar auch von Positionen ausgegangen werden kann, mehr aber noch, in dem Deutungen erkundet, und auf Probe bezogen werden können: Der Religionsunterricht ist in diesem dialogischen Raum eine „Werkstatt“ für die „Arbeit an Lebensdeutungen“¹⁸ (Wilhelm Gräb 1990).

3.2.3. Die Vielfalt der Geschlechter: Ansätze geschlechtsbezogener Religionspädagogik

Dass sich religiöses Lernen nicht geschlechtsneutral vollzieht, haben die Ansätze feministischer Religionspädagogik seit Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts klar thematisiert: Ihre Kritik an einer männerzentrierten Betrachtung religiöser

¹⁸ Wilhelm Gräb (1990): Arbeit an Lebensdeutungen. Religionspädagogische Überlegungen zur gegenwärtigen Lage und Aufgabe des Religionsunterrichts, in: Der evangelische Erzieher 42 (1990), S.266-277.

Tradition in Schulbüchern, Glaubensvorstellungen und Unterrichtspraxis, die Hervorhebung weiblicher Perspektiven in biblischer Tradition, Liturgie und religiöser Praxis hat das Anliegen einer geschlechtergerechten Religionspädagogik stark vorangebracht. Von diesen Ansätzen kann auch inklusive Religionspädagogik sehr viel lernen: ein klares Bewusstsein für Benachteiligungen, einer Haltung der Parteilichkeit, die Mädchen wieder zu ihrer Stimme verhilft, die Kritik sexistischer Vorstellungen und Körpernormierungen, Sensibilität für Zuschreibungen, Stereotypisierungen und Diskriminierungen – alles dies ist für eine differenzbewusste Haltung einer inklusiven Religionspädagogik unaufgebbar¹⁹ (vgl. Pithan/Arzt/Jakobs/Knauth 2009). Es gehört im Übrigen auch zum hermeneutischen und pädagogischen Inventar einer Religionspädagogik, auch im Blick auf Jungen nach Möglichkeiten zu suchen, lebbare Alternativen jenseits von Machismo und hegemonialer Männlichkeit zu entwickeln (vgl. Knauth 2009, S. 72-94).²⁰

Durch die Orientierung am Gender-Paradigma, also der These von der sozialen und kulturellen Konstruktion von Geschlecht hat sich die Aufmerksamkeit zudem stärker auf die Vielfalt von Geschlechterkonstruktionen gerichtet. Deutlich wird, dass Geschlecht immer auch eine ‚situerte‘, eine kontextuelle Kategorie ist. Geschlecht ist also auch gebunden, welche Rolle die Geschlechterkategorie spielt, ist abhängig von Interaktionen und Situationen. In manchen Situationen spielt sie im Religionsunterricht eine Rolle; manchmal aber auch ist die Hervorhebung der Kategorie Geschlecht unangebracht (vgl. Knauth 2011).²¹ Diese situationsabhängige Wichtigkeit oder Unwichtigkeit von Geschlecht wird in der gendersensiblen Religionspädagogik anhand der methodischen Prinzipien einer Dramatisierung und einer Entdramatisierung von Geschlecht bearbeitet. Dies schließt eine Haltung der Achtsamkeit dafür ein, Geschlecht nur dann zu thematisieren, wenn sie eine relevante Kategorie in Lernprozessen ist. Dramatisierung von Geschlecht bedeutet dann: die absichtsvolle Thematisierung von Geschlechterdifferenz, um geschlechtsbezogene Lernprozesse einzuleiten. Entdramatisierung von Geschlecht: das absichtsvolle Ruhenlassen

¹⁹ Annebelle Pithan/ Silvia Arzt/ Monika Jakobs/ Thorsten Knauth (Hrsg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh.

²⁰Thorsten Knauth (2009): Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Annebelle Pithan/ Silvia Arzt/ Monika Jakobs/ Thorsten Knauth (Hrsg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, S.72-94.

²¹ Vgl. Thorsten Knauth (2011): *Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt*, in: Andrea Qualbrink/ Annebelle Pithan/ Mariele Wischer (Hrsg.): *Geschlechter Bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh: 92–102.

der Geschlechterkategorie, wenn andere Kriterien für die Interpretation einer Situation bedeutsamer sind.

Die These von der sozialen und kulturellen Konstruiertheit von Geschlecht schließlich führt auch im Bereich von Bibelhermeneutik und Bibeldidaktik zu vielversprechenden neuen Ansätzen: Biblische Texte können so gezielt durch die ‚Geschlechterbrille‘ gelesen werden und bieten neue Interpretationsansätze zu der Frage, welche Vorstellungen von Männlichkeit, Weiblichkeit und vom Geschlechterverhältnis sich in die Texte eingeschrieben haben. In einer Bibeldidaktik, die solche Konstruktionen freilegt, kritisch befragt, also dekonstruiert und neue Deutungen zulässt, liegen produktive Momente, mit der Differenz von Geschlechtern auf kreative Weise umzugehen.

3.2.4. Differenzkategorie: Behinderung, Ability/Dis-Ability und Religionspädagogik

Mit Blick auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ lässt sich eine vergleichbare Entwicklung nachzeichnen. Die Abkehr vom medizinischen Modell der Erklärung von Behinderung ist weitgehend vollzogen; wie auch in den Diskussionen über Religion und Geschlecht bildet das sozialkonstruktivistische Modell die Grundlage und in den Dis/Ability Studies wird Behinderung als Resultat sozialer und kultureller Zuschreibungsprozesse und als Folge gesellschaftlich konstruierter Barrieren in den Blick genommen. Religionspädagogik kann von den auf Behinderung bezogenen Debatten im Blick auf das Menschenbild, im Blick auf die Befreiung aus kognitivistischen Lernverständnissen und die Erweiterung auf leibbezogene Dimensionen des Lernens, im Hinblick auf Verlangsamung und Elementarisierung von Lernprozessen sehr viel lernen.

Sonderpädagogik und RP haben – so schrieb Wilhelm Albrecht schon Ende der 80er Jahre – das gleiche Leitmotiv eines „unbedingten Erwünschtseins“ (Albrecht 1988, S. 416).²² Eine gute Sonderpädagogik – so die Überzeugung – ist auch eine gute allgemeine Religionspädagogik.

Diesen Gedanken möchte ich kurz am Beispiel des für inklusive Religionspädagogik wichtigen Dialogverständnisses erläutern:

²² Wilhelm Albrecht (1988): *Eine „besondere“ Religionspädagogik für die Sonderschulen?*, in: Katechetische Blätter / 113, 138-143; hier: 416..

Vielfalt von Kommunikationsmitteln und Basalität des Dialoges

Im inklusiven RU gibt es eine Vielfalt sprachlich-kommunikativer Heterogenität. Dies wird erkennbar, wenn man Kommunikation nicht auf verbale Kommunikation, also auf Sprechen und Hören verkürzt. Ein weites Verständnis von Sprache und Kommunikation ist dafür Voraussetzung. Sprache ist alles, womit Menschen sich austauschen und verständigen: Gesten, Gebärden, Berührungen, Bilder, Objekte, Kostüme, Tanz, Spiel, Gesang, Schweigen. Dass es in all diesen Vorgängen um Kommunikation geht, um den Gebrauch von Zeichen mit dem Ziel des Ausdrucks und der Verständigung, hat die semiotisch arbeitende Religionspädagogik betont. Vor dem Hintergrund eines weiten Zeichenbegriffes wird die Vielfalt an kommunikativen Mitteln deutlich, die dem Religionsunterricht zur Verfügung stehen. Die Vielfalt der Kommunikationsmittel anzuerkennen und sie auch zu nutzen, ist eine der Herausforderungen inklusiven Religionsunterrichts. Für den Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen hat Michaela Musahl (2014) gezeigt, dass eine semiotische Grundlegung des RU die „Anerkennung unterschiedlicher Kompetenzen im Gebrauch verschiedener Sprachen und Kommunikationsmittel“²³ fördert und die Wahrnehmung auf didaktische Potenziale kommunikativer Vielfalt lenkt. Manche Engführung von Religionsunterricht kann auf diese Weise überwunden werden.

Den Kommunikationsbegriff zugleich basaler und gleichsam körperlicher zu verstehen scheint mir eine Konsequenz aus den religionspädagogischen Ansätzen der Arbeit mit Geistigbehinderten zu sein. Hier hat sich die Arbeit mit dem ‚Konzept des basalen Dialogs‘²⁴ bewährt, also eine elementare Form des non-verbalen, leibbezogenen Austausches somatischer Zeichen: Dialog kann dann auch verstanden werden als ein resonantes Mitschwingen mit dem Anderen durch In-Berührung-Sein.

Für bedeutsam halte ich im Blick auf ein inklusiv gedachtes Dialogverständnis das Konzept der Resonanz. Mit ‚Resonanz‘ wird eine Grundbedingung von Kommunikation angesprochen, die in sprachorientierten Kommunikationsmodellen eher vernachlässigt wird. Dialog basiert auf der Erfahrung von Resonanz: Dass die Partner im Dialogprozess als sich wechselseitig Angesprochene, als von Bedeutung Berührte erfahren und sich in dieser Erfahrung von Resonanz zur Antwort herausgefordert fühlen, ist eine elementare Voraussetzung für Dialog.

²³ Michaela Speier-Musahl (2004): *Zeichenvielfalt deuten. Semiotische Grundlagen für den Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen*, Hamburg, S.212.

²⁴ Vgl. Hans-Jürgen Röhrig (1999): *Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik*, Neukirchen-Vluyn.

Resonanz ist damit aber auch eine Voraussetzung für die Erfahrung von Sinn, der im Dialog entsteht (vgl. Birkmeyer, Combe, Gebhard, Knauth, Vollstedt 2015, S. 19f.).²⁵

„Dis-Ability“ als hermeneutische Kategorie

Welche neuen hermeneutischen Perspektiven sich aus der bewussten Wahrnehmung von „Dis/Ability“ im Blick auf biblische Texte gewinnen lassen, wird gegenwärtig erkundet. Dis/Ability als hermeneutische Kategorie kann Normalitätsperspektiven in Frage stellen, die oft genug ausgrenzende Auswirkungen und Folgen für Behinderte haben. Sie kann sogar auch zur Umkehrung, zur Verkehrung von Perspektiven führen. Zum Beispiel interpretiert Markus Tiwald die bekannte Blindenheilungsgeschichte im Markus-Evangelium so, dass eine vermeintliche Randfigur wie der blinde Bettler Bartimäus zu einer tragenden Gestalt im Markus-Evangelium wird: Bartimäus folgt Jesus auf seinem Weg nach Jerusalem und „praktiziert damit jene Kreuzesnachfolge, die die Jünger Jesus in den vorangehenden Jüngerunverständnissen schuldig geblieben sind.“ Tiwald hebt mit Gnilka (1989)²⁶ hervor, dass die ursprüngliche Gattung der Wundererzählung verblasse zugunsten einer ‚Jünger Geschichte im Sinne des Nachfolgedenkens‘ (Gnilka 1989, S.31) verblasse. Der geheilte Blinde Bartimäus werde zum ‚vorbildlichen Jünger (Gnilka 1989, 3. Aufl., S.112)‘²⁷

4. Zwischen großzügiger Gerechtigkeit und Anerkennung der Abhängigkeit.

Begründungslinien einer Religionspädagogik der Vielfalt

Alle genannten Aspekte der religionspädagogischen ‚Sonderdiskurse‘ – zum sozialen Status, zu religiöser Pluralität, zu Geschlecht und Behinderung – sind notwendige Aspekte einer ‚allgemeinen‘ Religionspädagogik der Vielfalt. Ich halte es für konzeptionell notwendig, im kategorialen Rahmen einer Religionspädagogik der Vielfalt diese verschiedenen, auf unterschiedliche Differenzen bezogenen religionspädagogischen Ansätze zusammenzuführen, ihre konzeptionellen und methodischen Überlappungen und Potenziale herauszuarbeiten und für die didaktischen Strukturen einer Religionspädagogik der Vielfalt zu sichern.

²⁵ Jens Birkmeyer/ Arno Combe/ Ulrich Gebhard/ Thorsten Knauth & Maike Vollstedt: Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen, in: Ulrich Gebhard (Hrsg.) (2015): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht, Wiesbaden 2015, S.9-31.

²⁶Vgl. Joachim Gnilka (1989, 3. Auflage): Das Evangelium nach Markus. Mk. 8,27-16,20 (EKK II/2), Zürich u.a. 1989.

²⁷ Markus Tiwald (2012): *Von gesunden Kranken und kranken Gesunden...: Rochierende Rollen im Markusevangelium*, in: Markus Schiefer Ferrari (Hrsg.): *Gestörte Lektüre: Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese*, Behinderung – Theologie – Kirche: Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies 4, Stuttgart: 81–97, S.85.

Hilfreich für die didaktischen Konkretisierungen einer Religionspädagogik der Vielfalt können die „Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht“²⁸ sein. Unter den Gesichtspunkten von Strukturen, Kulturen und Praktiken des Religionsunterrichts bieten die von Merkmalen und Indikatoren flankierten Grundsätze bedenkens- und diskutierenswerte Ausgangspunkte für Reflexion und Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis. Die Grundsätze selbst bildeten die Basis für die Entwicklung von Modulen und Materialien für die inklusive ReligionslehrerInnen-Fortbildung, die ebenfalls von einer ExpertInnengruppe des Comenius-Institutes entwickelt worden sind.²⁹

Die Grundannahmen einer Religionspädagogik der Vielfalt sind

- * die unhintergehbare Einzigartigkeit und der Wert eines jeden Menschen,
- * seine Verletzbarkeit, Gebrechlichkeit und Unvollkommenheit,
- * seine Begabung und Begabtheit und seine Kreativität,
- * seine Lernfähigkeit und Veränderbarkeit,
- * seine Erschlossenheit für und Angewiesenheit auf Sinn,
- * die Überzeugung, dass Sinn in dialogischen Prozessen konstituiert wird und
- * durch das Willkommenheißen vieler verschiedener Perspektiven ermöglicht wird.

Hinter jeder dieser Grundannahmen stehen Begründungstraditionen, die hier nicht weiter ausgeführt werden können. Auch in der theologischen Beschäftigung mit dem Thema Inklusion begegnen Begründungszusammenhänge, die deutlich machen, dass das Miteinander der Verschiedenen, die mitmenschliche Überwindung von Barrieren ein Grundanliegen, ja geradezu ein Grundmotiv der jüdisch-christlichen Tradition ist.

Auch diese Argumentationslinien können nur cursorisch zusammengefasst und in Erinnerung gerufen werden, um anzuzeigen, dass die jüdische und christliche Tradition – durchaus auch als „Anti-Tradition“ (Helmut Peukert, S.31f.)³⁰, als „gefährliche Erinnerung“ (J.B. Metz, 1996, S.15f.)³¹ gegen Strukturen der Exklusion in Anspruch genommen werden können.

²⁸ Vgl. Projektgruppe Inklusive ReligionslehrerInnenbildung (inreb) (2014): Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht, s. unter: www.comenius.de

²⁹ Comenius-Institut (Hrsg.) (2014): *Inklusive Religionslehrer_innen-Fortbildung. Module und Bausteine*, Münster.

³⁰ Helmut Peukert (1987): Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: *Religionspädagogische Beiträge (RpB)* 19, S.16-34, hier: S.31f.

³¹ Johann Baptist Metz im Gespräch mit Peter Hertel, in: Peter Hertel: *Mit dem Gesicht zur Welt*, Würzburg, 1996, S.15f.

* Aus dem Motiv der *Gottesebenbildlichkeit* ergibt sich, dass Verschiedenheit und das Miteinander der Verschiedenen in Gottes Schöpfung gewollt und für gut befunden wird. Jedes Wesen ist einzigartig und gewünscht.

* Der Gott Israels und der Gott der Verkündigung Jesu hat sich in der Geschichte als der erwiesen, der gegen Ausgrenzung und Ungerechtigkeit Einspruch erhebt, auch und gerade da, wo sie sich institutionalisiert hat und zur gesellschaftlichen Struktur geworden ist. Immer wieder haben Menschen erhofft, erfahren und erzählt, dass Gott sich auf die Seite der Wehrlosen, Ausgegrenzten, Randständigen und um ihre Stimme gebrachten Menschen stellt. Gott hilft ihnen auf, ermutigt, tröstet und ermächtigt sie, zu sich selbst zu stehen und zusammen mit anderen für sich selbst, Grenzen, behindernde Regeln und Strukturen zu verändern und auf die Vision einer gerechten Gemeinschaft der vielen Verschiedenen hin zu handeln.

* Paradigmatisch zu nennen ist ebenfalls das Handeln Jesus, das ja selbst – gleichsam als Verkündigung in Taten – diese gerechte Gemeinschaft der vielen Verschiedenen vorwegnimmt. In den Evangelien wird erzählt, wie Jesus gesellschaftlich und religiös gesetzte Grenzen überwindet, an denen und unter denen Menschen leiden. Seine heilende, brückenbauende Kommunikation besteht in der Zuwendung und Aufmerksamkeit, in der Hilfe zur Ermächtigung, den Opferstatus zu verlassen. Sie besteht in der Hilfe zur Subjektwerdung durch unbedingte Anerkennung.

* Das paradigmatische Handeln besteht nicht in erster Linie in der wundervollen Aufhebung der Gebrechen, sondern in einer neuen Sicht auf den Menschen. Menschen werden nicht als Opfer, sondern als Subjekt angesprochen, denen eine stützende, Halt gebende und solidarische Gemeinschaft angeboten wird.

* Wie diese Gemeinschaft qualifiziert ist, präzisiert die Verkündigung Paulus: Es geht um eine egalitäre Aufhebung von ausgrenzender Ungleichheit, von Asymmetrie. Die bislang Benachteiligten werden eingebunden. Gemeinschaft entsteht und wächst durch die verschiedenartigen Beiträge eines jeden Einzelnen, der nicht zu ersetzen ist: Sie ist ein Leib mit vielen Gliedern.

Ein Religionsunterricht, der ja auch mit Blick auf die Kategorie Religion Vielfalt bedenkt und bearbeitet, wird allerdings auch für Begründungen offen sein, die sich im Dialog mit anderen religiösen Perspektiven als tragfähig erweisen und auf Motive verweisen, die in verschiedenen religiösen Traditionen Interpretations- und Deutungspotenzial zu heben vermögen.

Ein solches tragfähiges Motiv sehe ich in einem Begründungsgang gegeben, der von der Einsicht in die Verletzbarkeit und die Versehrbarkeit menschlichen Lebens ausgeht und aus dieser Signatur menschlicher Existenz ableitet, dass Menschen auf Sorge, Hilfe und Unterstützung anderer angewiesen sind.³²

„Boden unter den Füßen hat keiner“ hat der 2009 verstorbene Theologe Ulrich Bach gesagt und damit auf die Tatsache hingewiesen, dass neben den auch für die Pädagogik wichtigen Gedanken menschlicher Autonomie und Selbstständigkeit ein weiterer Gedanke zu stellen ist, nämlich die Anerkennung der eigenen Abhängigkeit wahrzunehmen.³³ Diese Abhängigkeit von anderen mag für viele besonders am Anfang und am Ende des Lebens sichtbar werden. Sie ist aber im Grunde ein Kontinuum des eigenen Lebens – erfahrbar in Krisen, Einschränkungen und Schicksalsschlägen, in denen bewusst wird, wie sehr wir auf Fürsorge, Pflege, Aufmerksamkeit, Zuspruch angewiesen sind. Was uns andere schulden, schulden wir auch ihnen. Wir leben in Strukturen der Wechselseitigkeit und sind auf Geben und Nehmen angewiesen. Die Anerkennung der Abhängigkeit erfordert auch eine Ethik „intersubjektiver Kreativität“³⁴ (H. Peukert 2000, S.520), durch die dem Anderen Möglichkeits- und Freiheitsräume für die Konstruktion einer eigenen Welt innovativ erschlossen werden. Eine solche „Ethik intersubjektiver Kreativität“ ermöglicht, in der Verletzbarkeit des Anderen und seiner/ihrer Angewiesenheit auf Unterstützung auch die eigene Abhängigkeit zu erkennen, so dass mein Geben, meine in diesem Moment vielleicht asymmetrische Tat weder altruistisch und selbstlos ist, noch aber auch als egoistisch und selbstbezogen verstanden werden kann. Es ist vielmehr eine Handlung, die zu einer Gemeinschaft des Gebens und Nehmens beiträgt, die auf einer wechselseitigen Anerkennung von Abhängigkeit beruht.

³² Vgl. Bert Roebben (2009): *Religion und Verletzbarkeit. Standort und Herausforderungen einer integrativen Religionspädagogik*, in: Agnes Wuckelt / Annette Pithan / Christoph Beuers (Hrsg.): *„Was mein Sehnen sucht...“ – Spiritualität und Alltag. Forum für Heil- und Religionspädagogik*, Münster: 37–56.

³³ Vgl. Ulrich Bach (1986): *Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie*, Göttingen.

³⁴ Helmut Peukert (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Jg., H.4, S.507-524.

Die Anerkennung der Abhängigkeit ist demnach mit der Anerkennung der Anderen verschränkt. Sie schafft ein soziales Band, von dem Gemeinschaften leben: Jeder Angehörige dieser Gemeinschaft ist jemand, von dem man etwas über das gemeinsame Gut lernen kann. Gemeinschaften leben nicht nur von gegenseitiger Anerkennung. Sie basieren auch auf Gerechtigkeit. Gemeint ist aber keine mit gleichem Maß berechnende Gerechtigkeit. Gemeint ist eine großzügige Gerechtigkeit, eine Gerechtigkeit, die sich mit der Tugend der Freigiebigkeit verbindet. Der amerikanische Sozialphilosoph Alasdair MacIntyre weist darauf hin, dass für diese großzügige Gerechtigkeit die Lakota-Indianer den Begriff *Wacantognaka* geprägt haben. Sinngemäß übersetzt bedeutet dieser Begriff ein Handeln, das zum Wohlergehen aller beiträgt, indem man aus Freiheit und in Freiwilligkeit großzügig teilt und gibt.³⁵

Im Konzept einer großzügigen und buchstäblich nicht-berechnenden Gerechtigkeit wird die Grammatik einer inklusiven Gemeinschaft sichtbar, die in Kontexten von Religionsunterricht zu etablieren ein Ziel wäre. Aufgabe von ReligionslehrerInnen-Bildung wäre es damit auch, zur Entwicklung von inklusionsfreundlichen Haltungen beizutragen. Gemeint ist eine Haltung, die sensibel gegenüber Ausgrenzungsprozessen ist und wertschätzend gegenüber allen Versuchen der Lernenden, sich die Welt zu erschließen. Eine Haltung, die Anerkennung der Vielfalt lebt und *wacantognaka* praktiziert: Jeder erhält sozialen Kredit, niemand wird fallen gelassen!

³⁵ Vgl. Alisdair MacIntyre (2001): *Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden*, Hamburg, S.142f.

Literatur

Stefan Anderssohn (2007): *Gott ist die bunte Vielfalt für mich*, in: Einblicke in die Religiosität von Menschen mit geistiger Behinderung: Perspektiven für die integrative Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn.

Wilhelm Albrecht (1988): *Eine „besondere“ Religionspädagogik für die Sonderschulen?*, in: Katechetische Blätter, 113: 138–143.

Ulrich Bach (1986): *Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie*, Göttingen.

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

Comenius-Institut (Hrsg.) (2014): *Inklusive Religionslehrer_innen-Fortbildung. Module und Bausteine*, Münster.

Kimberlé Crenshaw (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine*, in: The University of Chicago Legal Forum: 139–167.

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2013): *Zwischen Wohlstand und Verarmung. Deutschland vor der Zerreißprobe. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2013*, Berlin.

Rudolf Englert (2002): *Dimensionen religiöser Pluralität*, in: Friedrich Schweitzer/ Rudolf Englert/ Ulrich Schwab/ Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh und Freiburg: 17–50.

Dietfried Gewalt (2002): *Auf dem Weg zu einer integrativen Religionspädagogik mit Hörgeschädigten*, in: Annette Pithan u.a. (Hrsg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*. Gütersloh: 375–380.

Inger Hermann (1999): *„Halt's Maul, jetzt kommt der Segen...“ Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott*, Stuttgart.

Renate Hinz/ Renate Walthes (Hrsg.) (2009): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*, Weinheim und Basel.

Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz (2003), Halle und Wittenberg.

Dan-Paul Jozsa/ Thorsten Knauth/ Wolfram Weiße (Hrsg.) (2009): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Münster, New York, München und Berlin.

Katharina Kammeyer/ Erna Zonne/ Annette Pithan (Hrsg.) (2014): *Inklusion und Kindertheologie*, Münster.

Thorsten Knauth (2015): *Position und Perspektiven einer dialogischen Religionspädagogik*, in: Thorsten Knauth/ Rudolf Englert/ Eva-Maria Kenngott (Hrsg.): *Religionskundlich – konfessionell – interreligiös. Modelle von Religionsunterricht in der Diskussion* Stuttgart Kohlhammer 2015.

Thorsten Knauth (2011): *Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt*, in: Andrea Qualbrink/ Annette Pithan/ Mariele Wischer (Hrsg.): *Geschlechter Bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh: 92–102.

Roland Kollmann (2007): *Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes*, Neukirchen-Vluyn.

Alisdair MacIntyre (2001): *Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden*, Hamburg.

Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2014): *Eine Schule für alle, Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*, Mülheim an der Ruhr.

Anita Müller-Friese (2001): *Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte*, Stuttgart.

Annebelle Pithan/ Gottfried Adam/ Roland Kollmann (Hrsg.) (2002): *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh.

Annebelle Pithan/ Wolfhard Schweiker (Hrsg.) (2011): *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion*. Ein Lesebuch, Münster.

Annedore Prengel (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung*, in: *Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 3. Auflage, Opladen.

Kersten Reich (Hrsg.) (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim und Basel.

Bert Roebben (2009): *Religion und Verletzbarkeit. Standort und Herausforderungen einer integrativen Religionspädagogik*, in: Agnes Wuckelt/ Annebelle Pithan/ Christoph Beuers (Hrsg.): *„Was mein Sehnen sucht...“ – Spiritualität und Alltag. Forum für Heil- und Religionspädagogik*, Münster: 37–56.

Hans-Jürgen Röhrig (1999): *Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik*, Neukirchen-Vluyn.

Michaela Speier-Musahl (2004): *Zeichenvielfalt deuten. Semiotische Grundlagen für den Religionsunterricht mit hörgeschädigten Menschen*, Hamburg.

Reinhard Stähling/ Barbara Wenders/ Donata Wenders (2012): „*Das können wir hier nicht leisten*“ – *Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können*, Hohengehren.

Markus Tiwald (2012): *Von gesunden Kranken und kranken Gesunden...: Rochierende Rollen im Markusevangelium*, in: Markus Schiefer Ferrari (Hrsg.): *Gestörte Lektüre: Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese (Behinderung – Theologie – Kirche: Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies; 4)*, Stuttgart: 81–97.

Hella Wenders (2013): *Berg Fidel. Eine Schule für alle*, W-Film (DVD).