

Auf dem Weg zu einem barrierefreien Religionsunterricht

Patrick Grasser

Inklusion ist in den vergangenen Jahren zu einem vieldiskutierten Ausdruck geworden. In pädagogischen Arbeitsfeldern hat sich Inklusion förmlich zu einem Trendwort entwickelt, das von Pädagog(inn)en, Eltern, Erziehungswissenschaftler(inne)n und Bildungspolitiker(inne)n oft hitzig und sehr kontrovers diskutiert wird. Inklusion polarisiert, und das wohl auch deshalb, weil es für nichts Geringeres als einen sozialetischen Wandel steht und als Synonym für soziale Zugehörigkeit sowie das Recht auf uneingeschränkte Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen.¹

Überhaupt ist Inklusion kein wertneutraler Begriff, sondern vielmehr eine normative Beschreibung, „wie Gesellschaft sein soll“². Diese Einschätzung teilt auch der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in seiner Orientierungsschrift „Es ist normal, verschieden zu sein“. Darin wird deutlich, dass Inklusion für einen „grundlegenden Wandel im gesellschaftlichen Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung“³ steht.

Inklusion ist mehr

Allerdings bedeutet Inklusion weitaus mehr als den Blick auf das Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung, obwohl natürlich zugestanden

werden muss, dass die gegenwärtige Inklusionsdebatte entscheidend durch die UN-Behindertenrechtskonvention angesprochen und verstärkt wurde.

Es geht ganz grundsätzlich um die Frage, wie das Zusammenleben in Unterschiedlichkeit möglich ist und wie Ausgrenzungen und Diskriminierungen – auch unbewusste und tradierte Formen davon – überwunden werden können. In diesem Sinn hat Inklusion ein politisches Moment und spiegelt demokratische Grundstrukturen, die davon geprägt sind, „dass die Menschen in einer Gruppe unterschiedlich sein können und unterschiedliche Interessen und Wünsche sowie Lebenswege mit- und auch gegeneinander leben und verwirklichen können, ohne dadurch die toleranten Normen und Werte dieser Gruppe (Gemeinschaft) insgesamt infrage stellen zu müssen“⁴.

Inklusion zielt auf ein Miteinander ab, an dem jeder selbstbestimmt teilhaben kann – unabhängig von seiner sozialen oder ethnischen Herkunft, von Geschlecht, Alter, Religion oder körperlichen, intellektuellen oder seelischen Beeinträchtigungen. Auf den Kontext Schule und Unterricht bezogen bedeutet das, dass Inklusion mehr ist als ein sonderpädagogischer Spezialdiskurs. Inklusion zielt auf eine diversitätssensible Pädagogik, und diese Zielformulierung betrifft auch den christlichen Religionsunterricht.



Kein Durchschnittsunterricht

Für Pädagog(inn)en im Arbeitsfeld Schule beschreibt Inklusion zuallererst einmal eine Aufgabe, die ohnehin konstitutiv für Pädagogik ist: Den Blick auf die einzelnen Schüler/-innen zu richten und sich bewusst zu machen, dass „Menschen in sehr verschiedenen Lebenswelten leben und sich ihre Identität immer aus mehreren Merkmalen und Zugehörigkeiten, veränderlichen, selbst gewählten wie zugeschriebenen zusammensetzen“⁵. Individualität achtsam wahrzunehmen und ihr im Unterricht Raum zu geben bedeutet für Lehrer/-innen auch, sich von einem Unterricht zu verabschieden, der auf „Durchschnittsschüler/-innen“ ausgerichtet ist. Untersuchungen zur Unterrichtsgestaltung zeigen allerdings immer wieder, dass Lehrkräfte

1 Vgl. Speck (2011), S. 61f.

2 Grüber (2010), S. 55.

3 EKD (2014), S. 11.

4 Reich (2014), S. 21.

5 Sulzer (2013), S. 14.

meist genau an einem solchen „Durchschnittsunterricht“ festhalten,⁶ in dem es – etwas überspitzt ausgedrückt – um ein Lernen im Gleichschritt geht. In der Realität gibt es keinen Klassendurchschnitt – höchstens als statistischen Wert. Ein solcher hat aber mit Blick auf die Schüler/-innen einer Lerngruppe keine oder nur eine sehr geringe Aussagekraft. In einer solchen Umgebung erfährt ein Großteil der Schüler/-innen einen Unterricht, der ihrer individuellen Persönlichkeit, der persönlichen Lernmotivation und den eigenen Lern- und Arbeitsstrategien nicht gerecht wird.

Schule und Unterricht bauen aktuell auf einem System auf, das von der Annahme ausgeht, leistungshomogene Gruppen seien der beste Ort für das Lernen und man müsse die Schüler/-innen nur möglichst passgenau in Lerngruppen aufteilen, damit eben ein Lernen im Gleichschritt funktioniert.⁷ Ein solches System führt dazu, dass viele Kinder und Jugendliche frustrierende Erfahrungen machen, indem sie durch Zurückstellung, Sitzenbleiben, Abschulung oder die Überweisung an eine Förderschule aus ihrer bisherigen Lern- oder Peergruppe ausgeschlossen werden.⁸

Ähnliche marginalisierende Erfahrungen teilen beispielsweise auch manche Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, aus finanziell nicht privilegierten oder aus fahrenden Familien oder mit einer Beeinträchtigung. Insofern ist Inklusion im pädagogischen Kontext immer auch mit der Frage nach Bildungsgerechtigkeit verbunden und muss ein besonderes Augenmerk auf mögliche oder tatsächliche Benachteiligungen einzelner Schüler/-innen richten. Schließlich zeigen zahlreiche Studien und empirische Untersuchungen, dass Bildungserfolg bzw. -misserfolg nicht einfach nur von der schulischen Leistung abhängt, sondern immer in Korrelation mit Differenz- bzw. Ungleichheitsdimensionen steht.⁹

Es gilt, die Diversität der Schüler/-innen zum Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns zu machen¹⁰ – und das unter dem inklusiven Credo, dass jeder Mensch Begabungen und Fähigkeiten mitbringt, an die Schule und Unterricht anknüpfen müssen.

Differenzsensible Religionspädagogik

Inklusive Religionspädagogik ist von daher als differenz- oder diversitätssensible Pädagogik zu sehen. Von diesem Grundverständnis ausgehend schlägt Thorsten Knauth die Orientierung an den vier Leitdifferenzkategorien Dis-Ability, soziale Herkunft/Milieu, Geschlecht und Religion/Kultur vor.¹¹ Mit Blick auf den Religionsunterricht in Bayern erscheint die Erweiterung um eine fünfte Dimension notwendig. Schließlich stehen Religionslehrer/-innen täglich vor der Herausforderung, ihren Unterricht in besonders alters- und damit auch entwicklungs-heterogenen Gruppen zu gestalten. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen, die oftmals sogar mehr als zwei Jahrgänge einer Schule zusammenfassen, stellen keine Ausnahme im bayerischen Religionsunterricht dar. Deshalb erachte ich die Erweiterung um die Kategorie Alter/Entwicklung für notwendig, sodass eine inklusive Religionspädagogik auf einem Differenz-Fünfeck aufbaut.

Anfang 2016 berief das Comenius-Institut in Münster ein bundesweites Expert(inn)en-Team ein, das sich mit der Theoriebildung einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt befasst und in diesem Rahmen u. a. mit didaktischen Prüfkriterien, die sich auf die genannten Differenzkategorien beziehen. Diesen Ansatz vertiefte ich auch in meiner Fortbildungs-, Konzeptions- und Forschungsarbeit mit Blick auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern und die konkreten Erfahrungen der Religionslehrer/-innen im Freistaat.

Im Folgenden möchte ich die Differenzkategorie Dis-Ability religionspädagogisch reflektieren, da sie mit Blick auf Inklusion und die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion besonders im Fokus steht.

Barrierefreier Religionsunterricht

Zunächst muss mit Blick auf die Differenzkategorie Dis-Ability festgehalten werden, dass die UN-Behindertenrechtskonvention nicht von einem medizinischen Behinderungsbegriff ausgeht, der Behinderung als individuelles Merkmal einer Person versteht. Vielmehr geht es um ein sozialkonstruktivistisches Modell, das Behinderung (zumindest auch) als Folge kultureller und sozialer Zuschreibungsprozesse begreift.¹²

Eine Behinderung entsteht also erst in einem sozialen Prozess: nämlich dann, wenn es zu einer Wechselwirkung zwischen einer persönlichen Beeinträchtigung und einer innerhalb der Gesellschaft existierenden Barriere kommt. Beispielsweise wird ein Kind mit Hörbeeinträchtigung in dem Augenblick behindert, in dem die Lehrkraft eine Aufgabe formuliert und dem Kind in diesem Augenblick den Rücken zuwendet. Das Kind, das darauf angewiesen ist, Gesagtes auch von den Lippen des Gegenübers abzulesen, hat dann keine Möglichkeit, die Aufgabenstellung zu erfassen. Das liegt nicht zuerst oder ausschließlich an den physischen Voraussetzungen des Kindes, sondern entsteht in der sozialen Interaktion, wobei erst das Verhalten der Lehrkraft zum Nichtverstehen führt. Inklusiver Religionsunterricht bedeutet für Lehrer/-innen, solche (möglichen) Lernbarrieren aufzuspüren und abzubauen. Und davon gibt es im Religionsunterricht doch so manche.

6 Vgl. Karge (2012).

7 Vgl. Boban (2012), S. 13.

8 Vgl. Prengel (2013), S. 10.

9 Vgl. Sturm (2016), S. 126.

10 Vgl. Schambeck (2014), S. 37.

11 Vgl. Knauth (2015), S. 49-68.

12 Vgl. Knauth (2015), S. 62.

Metaphorische Sprache als Herausforderung für den inklusiven Religionsunterricht

Ein erster Blick muss dabei auf einen Aspekt gerichtet werden, der für Religion, Theologie und Kirche konstitutiv ist: die metaphorische und symbolhafte Sprache. Denn von Transzendenz und letztgültigen Dingen können Menschen nur bild- oder symbolhaft sprechen, und die Reflexion theologischer Themen kann nur in vergleichenden Sprachbildern geschehen. Entsprechend ist die Bibel selbst eine unerschöpfliche Quelle von Metaphern, Symbolen und Sprachbildern, und letztlich ist das auch die Sprache Jesu, der über Gott und Gottes Wirklichkeit in Gleichnissen erzählt.

Für den Religionsunterricht ist metaphorische Sprache unerlässlich, weil sie „ein ‚Mehr‘ an Bedeutung“¹³ eröffnet, das durch Übersetzung nicht angemessen wiedergegeben werden kann und das zu eigenen theologischen Deutungen und Erfahrungen anregt. Genau das ist auch mit einer enormen kognitiven Anforderung an Schüler/-innen verbunden. Aber nicht alle von ihnen können Metaphern verstehen und kontextbezogen mit ihnen umgehen. Nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund, für die Deutsch eine Zweit- oder Fremdsprache darstellt, ist das eine große Herausforderung. Auch für Schüler/-innen mit Lernschwierigkeiten, geistigen Beeinträchtigungen oder Autismus kann bildhafte, metaphorische oder gleichnishafte Sprache zu einer Barriere werden.

Allerdings kann ein generelles Metaphernverbot, wie es das Regelwerk zur Leichten Sprache andenkend,¹⁴ nicht die logische Konsequenz sein. Denn Metaphern und Sprachbilder prägen unsere Sprache konstitutiv und sind damit alternativlos.¹⁵ Vielmehr ist es die Aufgabe von Religionslehrer(inne)n, biblische Texte im Vorfeld daraufhin zu untersuchen, inwieweit enthaltene Sprachbilder

und Metaphern Bezüge zur Lebenswelt der Schüler/-innen aufweisen, ob sie durch Vergleiche ergänzt werden sollen und ob ihre Bedeutung im Kontext erschlossen werden kann. Besondere Sensibilität ist dabei vor allem mit Blick auf genannte Schüler/-innen gefragt, da sie die Sprachbilder oft nur wörtlich verstehen können. Untersuchungen zeigen, dass Kinder mit Autismus beim Verstehen von Metaphern Schwierigkeiten haben.¹⁶

Biblische Heilungswunder als Herausforderung für den inklusiven Religionsunterricht

Daneben sieht sich der inklusive Religionsunterricht durch die biblischen Heilungs- und Wundergeschichten herausgefordert. Denn sie können die Gefahr bergen, dass Krankheit und Behinderung als defizitär demgegenüber verstanden werden, was Gott eigentlich will.¹⁷ Auf dieses Problem haben in den vergangenen Jahrzehnten vor allem solche Theologen/-innen (evangelische wie katholische) hingewiesen, die selbst von einer Beeinträchtigung betroffen waren bzw. sind.¹⁸

So sieht die katholische Theologin Dorothee Wilhelm die Schwierigkeit, dass die Heilungswunder des Neuen Testaments zu „Normalisierungsgeschichten“¹⁹ werden, in denen eine Behinderung aufgehoben und ein Mensch, der vorher von Behinderung betroffen war, in die Gemeinschaft der „Normalen“ eingegliedert wird. Eine solche Deutung führt zu Exklusion, Diskriminierung und Ausbeutung von Menschen mit Beeinträchtigung: „Da die Heilung der ‚Krüppel‘ metaphorisch anzeigt, dass das Reich Gottes nahe ist, kommt zur spirituellen Ausbeutung als Metapher hinzu: Unsere Körper dienen den ‚Normalen‘ als Zeichen für etwas, das nicht wir sind, sie benutzen unsere

Körpererfahrung, von der sie nichts verstehen und die ihnen nicht gehört, für ihre Zwecke.“²⁰

Eine ähnliche Position vertrat auch der 2009 verstorbene evangelische Theologe Ulrich Bach, der immer wieder betonte, biblische Heilungsgeschichten dürften nicht in einem Sinn gedeutet werden, der Menschen mit Beeinträchtigung kränkt.²¹

Biblische Heilungswunder brauchen gerade mit Blick auf einen inklusiven Religionsunterricht eine andere, neue Perspektive. Für die biblische Exegese und für die Unterrichtsvorbereitung bedeutet das, biblische Texte so zu lesen, dass dabei mögliche Exklusions- und Normalisierungstendenzen aufgedeckt und die Texte konsequent vor einem inklusiven Hintergrund gedeutet werden.²²

Werden neutestamentliche Heilungsgeschichten im Religionsunterricht behandelt, dann muss dies so geschehen, dass Menschen mit Beeinträchtigung nicht funktionalisiert werden. Eine metaphorische Auslegung scheint daher problematisch, da sie solche Tendenzen impliziert und Körper- und Welterfahrungen von Menschen mit Beeinträchtigungen nicht ernst nimmt.

Letztlich geht es für den Religionsunterricht um deutungsoffene Zugänge zu biblischen Heilungswundern, die Raum für eigene theologische Überlegungen lassen. Ansätze aus der Kindertheologie können dafür Anknüpfungspunkte und Anregungen bieten. In diesem Kontext müssen Religionslehrer/-innen mögliche Verstehensbarrieren aufdecken und abbauen und im Vorfeld eigene, neue Zugänge zu einer Heilungsgeschichte suchen. Das beinhaltet auch eine kritische Reflexion der eigenen Praxis und die Suche nach Verstehensmöglichkeiten einer Heilungsgeschichte, die nicht stigmatisieren. Denn Schüler/-innen sollen in

13 Oberthür (1995), S. 33.

14 Vgl. Netzwerk Leichte Sprache (2013), S. 11.

15 Vgl. Maaß (2015), S. 124.

16 Vgl. Eberhardt/Müller (2010), S. 15f.

17 Vgl. Krauß (2014), S. 174.

18 Einen Überblick dazu bietet: Krauß (2014), S. 173-194.

19 Wilhelm (1998).

20 Ebd., S. 10f.

21 Vgl. Krauß (2014), S. 174.

22 Vgl. Schiefer Ferrari (2013), S. 357.

der Auseinandersetzung mit Heilungsgeschichten „nicht in erster Linie einen allmächtigen Gott kennenlernen, der alle Behinderungen beseitigt, sondern einem gegenwärtigen Gott begegnen, der begleitet und im Leben nahe ist“²³.

Ausblick auf einen differenzsensiblen und barrierefreien Religionsunterricht

Es ist nicht nur für einen inklusiven Religionsunterricht notwendig, sich an den konkreten Lernmöglichkeiten und Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen zu orientieren und sie zum Ausgangs- und Zielpunkt des Lernprozesses zu machen. Ein inklusiver Religionsunterricht wird sich aber immer wieder neu auf die Suche nach offensichtlichen und versteckten Lernbarrieren machen müssen und danach fragen, wo die Inhalte oder die didaktische Herangehensweise des Unterrichts selbst mögliche Exklusionstendenzen implizieren (können).

Um den Schüler(inne)n einer Klasse bestmögliche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, muss sich ein inklusiver Religionsunterricht auch methodisch immer wieder neu ausrichten. Formen der inneren Differenzierung und kooperative Lernformen, die Peerlearning ermöglichen, stellen wichtige Bausteine für die Gestaltung eines inklusiven Religionsunterrichts dar.

Natürlich müssen sich mittelfristig auch die Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht ändern. Allerdings zeigt die umfangreiche Studie von John Hattie eindrucklich, dass es nicht allein die Rahmenbedingungen sind, die den Lernerfolg ausmachen. Vielmehr sind es leidenschaftliche Lehrpersonen, die den größten Einfluss auf die Lernenden

haben.²⁴ Und das macht Mut, sich schon jetzt auf den Weg hin zu einem inklusiven Religionsunterricht zu machen. Ein differenzsensibler, selbstkritischer Blick und die Suche nach neuen und vielfältigen Zugängen zu den Inhalten des Religionsunterrichts können erste Schritte sein, damit Inklusion nicht ein Trendwort bleibt, sondern den Religionsunterricht für Schüler/-innen nachhaltig verbessert.

LITERATUR

- Boban, Ines (2012): Das Leben ist vielfältig – Die Schule wird es auch. Schritte zum pluralistischen Lernen in einer „Schule für alle“, in: Mittendrin e. V. (Hg.): Eine Schule für alle, S. 13-20.
- EKD (2014): Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft, Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloher, Gütersloh.
- Eberhardt, Melanie / Müller, Christoph M. (2010): Sprachverständnis bei Menschen mit Autismus. Ausdruck einer detailorientierten Informationsverarbeitung?, in: Empirische Sonderpädagogik 2/2010, S. 5-24.
- Grasser, Patrick (2014): Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Grüber, Katrin (2010): Zusammen leben ohne Barrieren. Die Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kommunen, Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin/Berlin.
- Karge, Sabine (2012): Konstruktivistische Didaktik und Inklusiver Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion 3/2012, URL: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/49/49> (Zugriff: 24.05.2016).
- Knauth, Thorsten (2015): Inklusiver Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven, in: Ilona Nord (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie, S. 49-68.
- Krauß, Anne (2014): Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs vorgestellt und weitergedacht, Kohlhammer, Stuttgart.
- Maaß, Christiane (2015): Leichte Sprache. Das Regelbuch, Lit, Münster.
- Müller-Friese, Anita (2006): Hoffungsgeschichten. Wunder in der Sonderschule, in: entwurf 4/2006, S. 31-35.
- Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. URL: http://www.leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (Zugriff: 13.06.2016).
- Oberthür, Rainer (1995): Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, Kösel, München.
- Prengel, Annedore (2013): Inklusion pädagogisch. Grundverständnisse, Voraussetzungen und Konzeptionen, in: Volker Elsenbast / Matthias Otte / Anneliese Pithan (Hg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung, S. 6-14.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule, Beltz, Weinheim und Basel.
- Schambeck, Mirjam (2014): Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: Sabine Pemsel-Maier / Mirjam Schambeck: Inklusion!?, S. 23-52.
- Schiefer Ferrari, Markus (2013): Biblische Heilungsgeschichten: inklusiv gelesen. In: Katechetische Blätter 138 (2013), S. 355-358.
- Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität, 2. Auflage, Reinhardt, München.
- Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. Reinhardt, München.
- Sulzer, Annika (2013): Inklusion als Wert Rahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion, S. 12-21.
- Wilhelm, Dorothee (1998): Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungsgeschichten und andere Ärgernisse, in: Schlangenbrut 62/1998, S. 10-12.
- Zierer, Klaus (2014): Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning. Konrad-Adenauer-Stiftung, St. Augustin/Berlin.

23 Müller-Friese (2006), S. 32.

24 Vgl. Zierer (2014), S. 23.

Patrick Grasser, Diplom-Religionspädagoge, Referent für Inklusion und heterogene Lerngruppen am Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn; er unterrichtet evangelische Religionslehre am Förderzentrum Cadolzburg und untersucht im Rahmen seines Promotionsvorhabens die Erfahrungen kirchlicher Lehrkräfte mit inklusivem Religionsunterricht.