

Die Deutungsmacht der eigenen Erfahrung. Inklusives Lernen in der Wahrnehmung von Religionslehrkräften

Abstract: Teachers of Religious Education have divergent views on the inclusion of students with special needs in mainstream classrooms. Therefore, a sample of 6 RE teachers were asked for their views on the topic, including their professional self-image and how it affects their attitudes and beliefs about inclusion and social integration at schools. The main objective of the study was to describe the interplay between the teachers' experiences and their power of interpretation („Deutungsmacht“).

Keywords: inclusion, professional self-image, teacher's experiences, power of interpretation

Schlagworte: Inklusion, professionelle Selbstverständnis, Unterrichtserfahrung, Deutungsmacht

Wer mit Lehrkräften über die Möglichkeiten und Grenzen inklusiven Unterrichts ins Gespräch kommt, kann sich einer Kontroverse sicher sein. Die Bandbreite an zustimmenden, vermittelnden und ablehnenden Positionen aus den bildungspolitischen, pädagogischen, theologischen und fachdidaktischen Debatten findet sich dabei, vereinfacht gesagt, in den Lehrerzimmern wieder. Im Vergleich zu akademischen Fachdiskursen fällt jedoch auf, dass Lehrkräfte hier (wie auch bei anderen Reformen des Bildungssystems) der eigenen Unterrichtserfahrung ein hohes argumentatives Gewicht zukommen lassen, z. B.:

„Also, bei uns an der Schule gab, ja, gab es und gibt es, also, körperbehinderte Kinder, das ist ein sehbehindertes Kind und ein Junge, der quasi ab Ellbogen keine Arme mehr hat. Und mit diesen körperbehinderten Kindern, muss ich sagen, habe ich, ja, sehr gute Erfahrungen, weil diese Kinder eben auch Anspruch haben auf eine Teilhabeassistenz. Das heißt, da ist permanent eben eine Begleitung dabei. Also immer eine zweite Kraft. Und womit ich eben sehr schlechte Erfahrungen habe, das sind beispielsweise, die halt/die richtigen Lernhilfekinder oder eben auch die Erziehungshilfekinder. [...] Bei den Lernhilfekindern geht es vielleicht noch, ja, aber bei den Erziehungshilfekindern eben nicht mehr. Die da mit spitzen Scheren um sich schmeißen, die die anderen treten, beißen, kratzen, spucken, aus dem Klassenzimmer rennen, auch das Schulgebäude verlassen. Ja. Also, das sprengt schon eigentlich die Möglichkeiten an einer Regelschule.“ (Frau Behrens, Grundschullehrerin in Hessen)

Der eigenen Erfahrung wird hier (und in zahlreichen weiteren Interviewbeispielen) eine hohe Bedeutung in den Diskussionen um die Möglichkeiten und Grenzen inklusiven Lernens zugeschrieben. Nicht selten wandelt sich die Berufung auf die eigene Erfahrung zu einem Überlegenheitsgestus gegenüber allen akademischen und administrativen Verlautbarungen ‚von oben‘. Gerade beim Thema der Inklusion werde, wie Frau Behrens moniert, „ganz oft von Leuten entschieden, die schon sehr lange aus der Schule draußen sind und überhaupt gar keine Ahnung haben, worüber sie da eigentlich entscheiden.“ Diese im Inklusionsdiskurs beobachtbare Deutungsmacht der eigenen Erfahrung steht daher im Mittelpunkt der folgenden Untersuchung.¹

¹ Zu dieser Fragestellung, die sich auf den Wissenschafts-, den Politik- und (wie bei den vorliegenden Fallbeispielen) den Alltagsdiskurs beziehen kann, vgl. Martina Kumlehn, Offener Blick und offene Fragen zwischen Affirmation und Ideologiekritik: Plädoyer für einen deutungsmachtsensiblen Umgang mit dem Inklusionsdiskurs im Studium der Evangelischen Theologie auf Lehramt. In: Ilona Nord (Hg.), Inklusion im

1. Fragestellung und Methode

Ausgangspunkt der explorativen Mikrostudie sind Zwischenergebnisse des Frankfurter Forschungsprojektes zur gelebten Konfessionalität von Religionslehrkräften, das Hans Günter Heimbrock und Felix Kerntke mit der finanziellen Unterstützung der EKHN durchgeführt haben.² An der Untersuchung haben 106 weibliche und 57 männliche Probanden aus den Schulamtsbezirken Frankfurt am Main, Gießen und Friedberg teilgenommen. Neben einem Fragebogen mit 107 Items, in dem die Befragten u. a. ihr berufliches und persönliches Verhältnis zur evangelischen Kirche beschreiben sollten, fanden 13 Leitfadeninterviews statt. Die Daten gewähren weiterführende Einsichten in die Argumentations- und Darstellungsstrategien der eigenen Konfessionalität, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden können. Bezogen auf das Thema der Inklusion lässt sich jedoch ein wichtiges Ergebnis zusammenfassen: Von einer Förderschullehrerin abgesehen kommt kein Proband auf das Thema der Inklusion zu sprechen, um die Aufgaben, Ziele und Methoden des evangelischen Religionsunterrichts zu präzisieren oder zu illustrieren.

Gegen die Validität dieses Ergebnisses kann eingewandt werden, dass weder im Fragebogen noch in den Leitfadeninterviews nach einem inklusiv erteilten Religionsunterricht gefragt wurde; gleichwohl bleibt bemerkenswert, dass der in der Fachdiskussion oft behauptete Konnex zwischen Inklusion und Konfession („ein *evangelischer* Religionsunterricht, der seinem Namen gerecht werden will, muss inklusiv erteilt werden“) im Selbstverständnis der befragten Lehrkräfte keine erkennbare Rolle spielt.³

Um weiterführende Einsichten zu den (theologischen, pädagogischen, politischen etc.) Deutungsmustern von Lehrkräften zu erhalten, haben im Wintersemester 2014/15 die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines förderpädagogischen Seminars an der Goethe-Universität einen Interviewleitfaden zur Berufsmotivation, zum Unterrichtshabitus und zu den eigenen Erfahrungen inklusiven Unterrichts erarbeitet. Sechs Interviews (mit einer Förderschullehrerin, zwei Realschullehr- und drei Grundschullehrkräften) wurden transkribiert und im Seminar analysiert. Voraussetzung für die Auswahl

Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen. Leipzig (erscheint 2015). Stärker an den sozial bedingten Deutungsmustern der Lehrkräfte und Best-practice-Erfahrungen interessiert sind Rainer Möller/Nicola Bücken/Annabelle Pithan, Inklusion und religiöse Bildung – Deutungsmuster von Lehrkräften. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Religion in inklusiven Schulen“ (RiS). In: Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven. Münster 2014, 189–199. Zur Erforschung inklusiven Lernens in der Wahrnehmung von Religionslehrkräften vgl. zudem Ina Schröder, Der Inklusionsdiskurs als Herausforderung empirisch-theologischer Professionsforschung im Feld evangelischer Schulen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), Heft 2, 141–154.

² Vgl. dazu den Zwischenbericht: Hans-Günter Heimbrock/Felix Kerntke, Gelebte Konfessionalität von ReligionslehrerInnen. Ein Frankfurter Forschungsprojekt (unver. Manuskript vom 21. Januar 2015). Von den Befragten wohnen ca. 57% im ländlichen und 43% im städtischen Raum. Das Studium für das Lehramt an Grundschulen haben 29,9% (50) abgeschlossen, für die Sonderschule 2,4% (4), die Haupt- und Realschule 13,2% (22), das Gymnasium 17,4% (29), die Berufsschule 1,8% (3) und für das Pfarramt 24% (40).

³ Diesen Zusammenhang zwischen Inklusion und einem der Kommunikation des Evangeliums verpflichteten Religionsunterricht stellt u. a. Christian Grethlein, Praktische Theologie. Berlin/Boston 2012, 367 und 494 heraus (die Inklusionsidee sei der Kommunikation des Evangeliums „inhärent“).

war, dass die befragten Lehrkräfte, die die Studierenden teilweise von ihren Praktika her kannten, bereits selbst inklusiv unterrichtet haben. Die Analyse der berufsbiografischen Eingangssequenzen und die Beschreibung des jeweiligen Unterrichtshabitus folgten den Studien von Andreas Feige, Bernhard Dressler und Werner Tscheetzsch⁴, während die Kategorisierung der guten, gemischten und schlechten Unterrichtserfahrungen (und die damit einhergehenden Deutungsmuster) dem von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl beschriebenen Verfahren folgte.⁵

Die beiden ersten Interviews kommen im Folgenden ausführlicher als die anderen zur Sprache und stehen als digitaler Anhang (via QR-Code) für die Gesamtlektüre zur Verfügung. Das Seminar ist damit nicht nur ein Beispiel für die Vorzüge forschenden Lernens in der Lehrerbildung; es gewährte Studierenden und Lehrenden auch weiterführende Einsichten in die Deutungsmacht der eigenen Erfahrung im Inklusionsdiskurs. Von dem Münsteraner Projekt „Religion in inklusiven Schulen“ (RiS) unterscheidet sich die Frankfurter Studie damit in zwei Punkten: Zum einen wurde die Frage nach den sozial bedingten Deutungsmustern auf die Frage nach der beruflichen Sozialisation (und dem damit einhergehenden Unterrichtshabitus) fokussiert; zum anderen wurden nicht Lehrkräfte an zwei Modellschulen mit entsprechender Ausstattung und Schulung, sondern an Regelschulen ohne Modellcharakter interviewt.⁶



Die Interviews zum Nachlesen: <http://bit.ly/Zusatz>

2. Der Unterrichtshabitus der befragten Religionslehrkräfte

Inklusion hat nicht nur das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch das gemeinsame Unterrichten von Lehrkräften aus (ehemals) getrennten Schulformen in multiprofessionellen Teams zum Ziel. Auch wenn sich ein bestimmter Unterrichtshabitus nicht exklusiv einer Schulform zuordnen lässt, lassen sich Tendenzen beschreiben: Gymnasiallehrkräfte haben sich eher aufgrund eines fachlichen Interesses für das Studium von zwei Unterrichtsfächern entschieden, während Grundschul- und Förderschullehrkräfte eine (sozial-)pädagogische Präferenz für die Arbeit mit Kindern und (sozial) benachteiligten Jugendlichen haben. Kurzum: Während die

⁴ Andreas Feige/Bernhard Dressler/Werner Tscheetzsch (Hg.), *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*. Ostfildern 2006. Zur Auswertungsmethode vgl. auch Andreas Feige/Bernhard Dressler/Wolfgang Lukatis/Albrecht Schöll, ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiografische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Münster/Hamburg/London 2000, 143–147.

⁵ Thorsten Dresing/Thorsten Pehl, *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg 2013 [online unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch; Datum des Downloads: 10.12.2014]

⁶ Zum Sampling des Münsteraner Forschungsprojekts, das seit 2012 unter Leitung von Rainer Möller und Anabelle Pithan in Zusammenarbeit mit Nicola Bücken und Albrecht Schöll am Comenius Institut durchgeführt wird, vgl. Möller/Bücken/Pithan, a.a.O., 191.

einen „zum Abi“ führen wollen, sehen die anderen in der „Lebenshilfe“, „Beziehungsarbeit“ und „Empathie“ das primäre Ziel ihrer Arbeit. Diese (und weitere) Differenzen im Unterrichtshabitus beschreiben alle Interviewten nicht als Bereicherung, sondern als eine Belastung ihrer beruflichen Tätigkeit.

So liegt der Ort des unterrichtlichen Habitus von Frau Ahrens (Interview 1) in der Sprache mit einer starken Präferenz zum (sozialpädagogischen) Ethos und einer ausgeprägten Präferenz zu szenischen Gestaltungsformen im Unterricht.⁷ Zum lehrmäßigen Wissen hat sie als Förderschullehrerin demgegenüber ein gebrochenes Verhältnis: Ihr gehe es nicht darum, dass „Wissen eingetrichtert“ wird, und daher hätte sie „NIEMALS Gymnasiallehramt studiert“. Die gegenüber einem einfachen „nicht“ oder „nie“ ohnehin schon emphatische Verneinung greift sie umgehend auf und ergänzt: „Niemand! Weil es gar nicht das ist, was mich motiviert. Also das ist gar nicht mein Motiv gewesen, Schüler mit Wissen zu füttern und da Richtung Abi zu führen.“ Wenn sie auf das „Wissen über die Religion“ zu sprechen kommt, dann meint sie damit das Kennen biblischer Geschichten, das nicht im Modus des „Eintrichterns“, sondern des Erzählens und Darstellens erreicht werden soll: „Geschichten müssen einfach in der Sprache sein, damit die überhaupt ankommen. Also so eine Dorothee Sölle braucht man da nicht“ – eine pointierte Aussage, mit der wohl das (für die Förderschule ungeeignete) Reflexionsniveau akademischer Theologie und nicht eine bestimmte theologische Richtung kritisiert werden soll. Die Präferenzen zu erzählerischen und gestalterischen Zugängen (Sprache und Raum) im Grund- und Förderschulunterricht illustriert die Lehrerin anschließend mit der sog. Bodenbilder-Methode:

„Da erzähle ich eine Geschichte und die Schüler legen mit mir zusammen ein Bild aus Tüchern und aus kleinen Gegenständen, möglichst abstrakten Gegenständen und der Jesus ist immer eine Kerze. Wenn es eine Jesus-Geschichte ist, kommt dann die Jesus-Kerze irgendwo hin und ein Schüler entscheidet, wo sie hinkommt. Und das ist/Jedes kleine bisschen hinlegen, ist eine kleine Aufgabe, die man schafft, als Schüler. Und wenn ich die Jesus-Kerze irgendwo hinstellen darf, dann ist das Verantwortung und das gefällt denen. Sie haben auch was zu tun. Es ist nicht so abstrakt.“ (Frau Ahrens)

Die Präferenz zum (sozialpädagogischen) Ethos kommt schließlich in einer Reihe an Leitbegriffen wie „Lebenshilfe“, „Beziehungsarbeit“, „Empathie“, „Stärken“ und „Anerkennung“ zum Ausdruck, mit denen Frau Ahrens ihre unterrichtlichen Zielvorstellungen (im Einklang mit den sozialpädagogischen Anliegen der Inklusion und in Abgrenzung zu der von ihr kritisierten gymnasialen Wissensvermittlung) beschreibt.

Als Grundschullehrerin hat auch Frau Behrens (Interview 2) eine deutliche Präferenz zu narrativen und gestalterischen Zugängen (Geschichten, Meditieren, Fantasie-Reisen

⁷ Frau Ahrens (Förderschullehrerin, Interview 1) hat berufsbegleitend die Lehrbefähigung für das Fach ev. Religion erworben und arbeitet seit über 10 Jahren an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Seit zehn Jahren ist sie zudem in der Prävention an einer Grundschule mit dem Ziel tätig, dass Förderschüler, wie sie sagt, „in der Grundschule bleiben“ und „viel vom normalen Unterricht“ mitmachen können. Seit einigen Jahren ist sie zudem an einer Grundschule tätig, um „Förderschüler zu integrieren“ bzw., wie sie ihre Wortwahl korrigiert, in der Grundschule zu „inkludieren“.

und „sich auf das Beten einlassen“).⁸ Sie findet, dass die Bibel „den Kindern auch Halt geben kann im Leben“ und diese mithilfe „verschiedener biblischer Geschichten ein Gottesbild entwickeln“ sollten; zugleich hebt sie aber auch hervor, dass es darum gehe, den „Kindern was zu vermitteln, Wissen zu vermitteln“: Denn Religion sei „natürlich ein ordentliches Lehrfach. Wir müssen trotzdem Noten geben und irgendwie beurteilen“. Die Bedeutung des Wissens kommt bei Frau Behrens insbesondere im Begriff der Leistung zum Ausdruck, den sie in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen ins Spiel bringt: Viele Migranten und sozial schwache Familien haben „vom Leistungsniveau her große Unterschiede“, der geringere „Leistungsdruck“ unterscheidet den Religionsunterricht von anderen Fächern, das „Leistungsdenken“ habe die Schule insgesamt verändert, und Unterrichtsmaterialien zum „inkluisiven Unterrichten“ haben „mit unterschiedlichen Leistungsniveaus“ zu rechnen. Im Unterschied zu Frau Ahrens' Statement („NIEMALS Gymnasiallehramt“) findet sich bei Frau Behrens keine negativ konnotierte Abgrenzung von einer anderen Schulform; die Leistungsfähigkeit von Förderschulen stellt sie gegenüber ihrer eigenen, für das inklusive Lernen schlecht ausgestatteten Schule eher positiv dar.⁹ Gleichwohl ist das (in ihren Augen ungerechte) Besoldungssystem ein Ärgernis – ein Problem, dass die Zusammenarbeit von Förder- und Grundschullehrkräften nicht vereinfachen dürfte:

„Förderschullehrkräfte werden ja mit A13 besoldet und die Grundschullehrkräfte mit A12, aber jetzt ist es eben so, wenn es eben die Eltern wünschen, ja, dass das Kind an der Regelschule verbleibt, dann ist das auch so und dann wird das Kind also nicht mehr lernzielgleich unterrichtet, sondern nach den Lernzielen der Förderschule. [...] wir arbeiten an der gleichen Schule, wir haben die gleichen Kinder, aber halt nicht die gleiche Bezahlung.“ (Frau Behrens)

Unter den sozial bedingten Deutungsmustern, die die Wahrnehmung inklusiven Lernens bestimmen, kommt der beruflichen Sozialisation und dem beruflichen Selbstverständnis eine hohe Bedeutung zu. Die anderen Interviews, die an dieser Stelle nicht ausführlich zur Sprache kommen können, differenzieren dieses Zwischenergebnis, fügen diesem jedoch kaum neue Aspekte hinzu.¹⁰ Die Untersuchung bestätigt damit zwar die Vielschichtigkeit „im Blick auf biografische Erfahrungen, theologische und didaktische Vorstellungen“ bei den Lehrkräften, ohne jedoch bei ihnen *per se* die

⁸ Frau Behrens (Grundschullehrerin, Interview 2) hat unmittelbar nach dem Abitur studiert und anschließend ihr Referendariat absolviert. Seit fast 20 Jahren ist sie nun im Schuldienst, wovon sie einige an einem Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen tätig war. Von einem Modul zur „Diversität“ abgesehen hat das Thema der Inklusion bislang in ihrer Aus- und Fortbildung keine Rolle gespielt.

⁹ Zum Beispiel: „Ich denke schon, dass Kindern ein gewisser Schonraum gegeben werden sollte, aber dieser Schonraum wird irgendwann möglicherweise gesprengt und das darf auch nicht zulasten der anderen Kinder gehen, ja. Das ist es eben. Wo Inklusion wirklich dann solche Ressourcen bindet, dass die einfach nicht mehr geleistet werden können, muss man dann auch manchmal objektiv sehen: Dann ist die Regelschule eben doch der falsche Förderort für dieses Kind.“ (Frau Behrens).

¹⁰ Zum Beispiel Frau Claus, der es als Haupt- und Realschullehrerin „unglaublich viel Spass macht, Wissensinhalte zu vermitteln“; sie beschreibt u. a. das Problem, dass Lehrkräfte inklusiv unterrichten sollen, die sich mit ihrer (oft schon Jahre oder Jahrzehnte zurückliegenden) Berufswahl überhaupt nicht für diese Aufgabe entschieden haben. Daher könne diese Bildungsreform für sie nur dann gelingen, wenn entsprechend informierte Lehrkräfte nachwachsen: „Das man halt sagt, man bildet Lehrer so aus, dass denen bewusst wird, dass sie später Klassen haben, in denen solche Schüler [mit Förderbedarf] mit drin sind.“

Bereitschaft zu erkennen, diese Vielfalt als „Ressource für die Planung und Entwicklung von Religionsunterricht zu nutzen.“¹¹ Die von den befragten Lehrkräften ange-deuteten Unterschiede zwischen den Schulformen dienen eher der identitätsstiftenden Abgrenzung als der Beschreibung einer nur arbeitsteilig zu meisternden Herausforde-rung.

3. Die Theorie und Praxis inklusiven Unterrichts in der Wahrnehmung der Lehrkräfte

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Bandbreite an zustimmenden, vermittelnden und ablehnenden Positionen aus der bildungspolitischen, pädago-gischen, theologischen und religionsdidaktischen Debatte in den Interviews (wenn auch auf einem anderen Differenzierungs- und Reflexionsniveau) wiederkehrt. Die aus schlechten Erfahrungen resultierenden Kritikpunkte an der Einführung inklusiven Lernens beziehen sich u. a. auf die als unzureichend empfundene Vernetzung der Lehrkräfte, fehlende Aus- und Fortbildungsangebote und unzureichende finanzielle, perso-nelle, zeitliche und räumliche Ressourcen an Regelschulen. Positiv kommen die Lehrkräfte hingegen meist dann auf das inklusive Lernen zu sprechen, wenn sie auf gute Erfahrungen verweisen können. Ein durchgehendes Motiv ist dabei die beklagte Dis-krepanz zwischen der (akademischen und administrativen) Theorie und der (an der eigenen Schule erlebten) Praxis inklusiven Unterrichts, die es – so einige der Inter-viewten – schon vor der Inklusionsdebatte unter anderen Leitbegriffen (Anerkennung, Teilhabe, Integration etc.) gegeben habe.

Im Folgenden sollen nicht die bekannten Probleme und Lösungsmöglichkeiten in der Praxis inklusiven Lernen wiederholt werden (bessere Vernetzung, mehr Aus- und Fortbildungsangebote, Bereitstellung finanzieller, personeller, zeitlicher und räumli-cher Ressourcen etc.); im Mittelpunkt sollen vielmehr einige wenige Ankerbeispiele zu den (subjektiven) Theorien der Lehrkräfte stehen. So bringt allein Frau Ahrens den in der Inklusionsdebatte virulenten Begriff der Anerkennung ins Spiel, um das Ziel ihrer Arbeit (vor dem Hintergrund eigener Lebenserfahrungen) zu präzisieren:

„Es ist ja auch so, dass diese Menschen, mit denen ich hier [an der Förderschule] zu tun habe, hauptsächlich kulturell benachteiligte Menschen, dass die wenig Selbstwertgefühl haben und viel Stärkung brauchen und so ging es mir in meiner Schulzeit auch. Und ich glaube, das ist auch ein Motiv, was mich antreibt, dass ich weiß, wie sich das anfühlt, wenn man nicht viel Anerkennung bekommt vom Umfeld. Und (...) das kann ich den Schülern geben. Ich bin zwar da nicht Peergroup für die, aber trotzdem kann ich ihnen/kann ich sie stärken.“ (Frau Ahrens)

In der überwiegenden Zahl der Interviews fällt auf, dass die Gesprächspartner einen engen Begriff von Inklusion voraussetzen, der sich ausschließlich auf das gemeinsame Lernen mit körperbehinderten Kindern sowie Lernhilfe- und Erziehungshilfekinder an Regelschulen bezieht. Die Nachfrage des Interviewers zu einem weiten Begriff von

¹¹ So Möller/Bücker/Pithan, a. a. O., 97, hier allerdings als Herausforderung an die Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften formuliert.

Inklusion, der sich auf alle Formen sozialer, religiöser, kognitiver etc. Heterogenität bezieht, bringt etwa Frau Behrens, wie das Lachen im folgenden Zitat nahelegt, in Verlegenheit. Zudem scheinen der Umgang mit Heterogenität und der Umgang mit Kindern, die „treten, beißen, kratzen, spucken“ (so im Eingangszitat) für diese Lehrerinnen nicht auf derselben pädagogischen Handlungsebene zu liegen – eine Unterscheidung, die eher erfahrungsgesättigt als theoriegeleitet zum Ausdruck gebracht wird:

„Ja, das [Umgang mit Heterogenität] ist ja wieder, also, für mich was anderes. (lacht) [...] Inklusion oder einfach Heterogenität, damit hatten wir ja schon immer was zu tun, ja. Oder dass auch differenziert wurde, das ist ja ganz klar im Unterricht. Aber wirklich die Inklusion [mit Körperbehinderten etc.] bringt eben noch mal ganz neue Herausforderungen. Und wie gesagt, auf das Thema ‚Inklusion‘ fühlen wir uns alle überhaupt nicht vorbereitet, aber jetzt so differenzieren, das auf alle Fälle.“ (Frau Behrens)

In den Interviews kommt die erlebte Praxis, die Aspekte inklusiven Lernens umfasst, ausführlich zur Sprache; bezogen auf die (bildungspolitischen, pädagogischen, theologischen und fachdidaktischen) Begründungstheorien für den Inklusionsgedanken bleiben die Ausführungen jedoch auch auf Nachfrage vage. In der Tendenz wird dabei bei allen Interviewten die bildungstheoretisch und bildungspolitisch bedeutsame Unterscheidung zwischen einem allgemeinen Sozialkunde- und dem konfessionellen Religionsunterricht aufgehoben. So antwortet Frau Behrens auf die Frage nach möglichen theologischen Argumenten für das gemeinsame Lernen folgendermaßen:

„Ja, sicherlich, so dieses Gemeinsame eben, und das ist ja auch, was Religion vermitteln möchte, ja, dass alle gleich sind, ja, das steckt ja schon im Religionsunterricht auch drin, ja. Dass da eben bei gewissen Dingen auch einfach keine Unterschiede gemacht werden sollen bei den Menschen oder bei den Kindern, ja. Das denke ich schon. Und dass jeder auch/jeder Mensch wertvoll ist und jeder irgendetwas kann.“ (Frau Behrens)

Auch sonst bringen alle Interviewten die Überzeugung zum Ausdruck, dass die Anliegen der Inklusion anschlussfähig an die Ziele des Religionsunterrichts sind; eine genuin theologische, konfessionelle oder religionspädagogische Begründung inklusiven Lernens kommt über das (bestenfalls biblisch begründete) Gleichheits- und Anerkennungsmotiv hinaus jedoch nirgends zur Sprache.

Nach der Analyse der Interviews bestätigt sich damit der Eindruck der eingangs erwähnten Frankfurter Professionsstudie: In den 13 Leitfadeninterviews zur Theologizität und Konfessionalität des Religionsunterrichts kam, wie gesagt, nur eine Förderschullehrerin auf das Thema der Inklusion als einer genuinen Aufgabe religiöser Bildung zu sprechen, und in den sechs eigenen Interviews zum inklusiven Lernens bleiben theologische, konfessionelle oder religionspädagogische Begründungsfiguren unterbestimmt.¹² Neben dem Gleichheits- und Anerkennungsmotiv spielt lediglich das Positionswechselmotiv eine Rolle, das keineswegs theologisch interpretiert werden

¹² Pointiert gesagt: Von allen Interviewten wird stillschweigend vorausgesetzt, dass Religion und Inklusion unmittelbar miteinander zu tun haben, was – deutungsmachtkritisch betrachtet – nur auf der Behauptungsebene funktioniert; differenzierte Begründungsmuster zum Verhältnis von Theologie und Pädagogik fehlen hingegen weitgehend. Zu diesem Problem siehe ausführlich Kümlehn, a. a. O.

muss. Dies besagt, dass die sozial determinierten Rollen der Starken und Schwachen von den Betroffenen neu erfahren werden können, wobei Frau Damm diese Erfahrung bislang nur im „nichtinklusivem Unterricht“ an ihrer Grundschule gemacht habe:

„Also es ist für starke und schwache Kinder eine tolle Sache sich gegenseitig zu unterstützen. Schwache können auch Starke unterstützen. Das ist so eine Erfahrung, die ich ganz toll finde. Ähm und die ist ganz schwer auch den Außenstehenden zu vermitteln, denn da geht es nicht nur um Wissen und Können, sondern da geht es auch um soziale Kompetenzen. Zum Beispiel wenn ein Starker, starkes Kind einem nicht so starken Kind die Hilfestellung gibt und dann von dem Kind auch eine Rückmeldung bekommt, wie positiv das angekommen ist, dann ist das 'ne unwahrscheinliche Hilfe für beide.“ (Frau Damm, Grundschullehrerin)

Ohne an dieser Stelle auf weitere Interviews ausführlich eingehen zu können, lassen sich im Vergleich mit dem Münsteraner Projekt „Religion in inklusiven Schulen“ (RiS) die folgenden Zwischenergebnisse zusammenfassen: Die befragten sechs Religionslehrer(innen) bringen kein spezifisch theologisches oder religionspädagogisches Deutungsmuster von Inklusion zur Sprache, das sich „vornehmlich am (christlichen) Menschenbild“ etc. orientiert; zudem steht keineswegs bei allen „außer Frage“, dass von einem inklusiven Unterrichtssetting alle Schülerinnen und Schüler profitieren; aufgrund der beschriebenen Vorbehalte gegenüber der Lernkultur an anderen Schulformen (und einem unterstellten, schulformspezifischen Unterrichtshabitus) ist über die allgemeine Forderung nach ausgebildeten Zusatzkräften an Regelschulen (Teamteaching) hinaus auch keine „ausgeprägte Bereitschaft“ zu erkennen, den Unterricht im Team zu planen und durchzuführen.¹³

4. Zusammenfassung

Auch im Inklusionsdiskurs besagt die Berufung auf gute und schlechte Erfahrungen noch gar nichts. Vielmehr gilt auch hier das Kurt Tucholsky zugeschriebene Bonmot, dass man eine Sache auch mit zwanzig Jahren Erfahrung falsch machen könne. Gleichwohl sind alle am bildungspolitischen, pädagogischen, theologischen und fachdidaktischen Diskurs Beteiligten gut beraten, die Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte und die Deutungsmacht eigener Erfahrungen (und die damit einhergehenden Deutungsmuster und -ansprüche der Lehrkräfte) stärker als bislang zu beachten: Denn das inklusive Lernen kann nur dann in der Vielfalt seiner Spielarten gelingen, wenn sich Lehrkräfte mit dieser Aufgabe identifizieren. Neben den bekannten (finanziellen, personellen, zeitlichen und räumlichen) Ressourcenproblemen konnte in den Interviews darüber hinaus der Wunsch identifiziert werden, mit Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten zu können, die dieselben Zielvorstellungen und Gestaltungspräferenzen, kurz: denselben Unterrichtshabitus teilen. Diese im Menschen tief verwurzelte Sehnsucht nach Resonanz lässt sich auch in der vielfach geäußerten Einschätzung erkennen, dass das Unterrichten in homogenen Lerngruppen

¹³ Anders die Einschätzung von Möller/Bücker/Pithan, a. a. O., 192 und 194 zu den befragten Lehrkräften an den beiden Modellschulen (Zitate ebd.).

nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler einfacher sei.¹⁴ Es sind also weniger Differenz-, sondern Resonanzenerfahrungen, die Lehrkräfte als eine Bereicherung ihrer Arbeit beschreiben. Bildungspolitische Slogans, die affirmativ von der „Vielfalt als Bereicherung“¹⁵ sprechen, erfassen jedenfalls nicht immer die von den Lehrkräften erlebte Unterrichtswirklichkeit – ein Problem, das eine ernst zu nehmende Hürde auf dem Weg zu einer inklusiven Schule darstellt.¹⁶