

Inklusives Lernen im Religionsunterricht¹

Von Anita Müller-Friese und Wolfhard Schweiker

Wie sieht der Ansatz einer allgemeinen inklusiven Religionsdidaktik aus, unter welchen Bedingungen lässt er sich realisieren, welche Kompetenzen benötigen Lehrerinnen und Lehrer, ihn umzusetzen, wie kann inklusives Lernen im Religionsunterricht organisiert werden, wie können Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden? Anita Müller-Friese und Wolfhard Schweiker

stellen in theoretischer Diskussion und anhand praktischer Beispiele einen Ansatz vor, der – basierend auf dem Konzept der allgemeinen entwicklungslogischen Didaktik Georg Feusers sowie inklusionstauglichen religionsdidaktischen Konzepten wie jenem der Elementarisierung – ein ganzheitliches Lernen aller Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat.

1. Einführende Reflexionen²

Die bunte Vielfalt unserer pluralen Welt und multikulturellen Gesellschaft hat im Zuge der Globalisierung längst die Klassenzimmer erreicht. In ihnen werden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Milieus, Kulturen, Lebensalter, religiöser Sozialisationen und Begabungen unterrichtet – unabhängig davon, ob dies als wünschenswert empfunden wird oder nicht!

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) hat sich die Bundesrepublik Deutschland im März 2009 verpflichtet, ein »inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen« zu gewährleisten (Beauftragter 2010, 35). Damit ist das Recht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung auf ungeteilte Teilhabe und auf Nichtaussonderung im Schulwesen gestärkt. Die Verpflichtung, dieses grundlegende Menschenrecht in allen Lebensbereichen zu realisieren, wird die Schulen, das Lehren und Lernen, aber auch die Kirchengemeinden verändern. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen werden in Zukunft gleichberechtigt mit dabei sein. Mit diesem Veränderungsprozess verknüpft sich auch die Hoffnung, dass unser Land nach den PISA-Fortschritten der letzten Jahre in Kürze auch im Feld der »sozialen Gerechtigkeit« aus dem internationalen Mittelmaß heraustreten wird.

Das Lernen in heterogenen Gruppen drängt sich nicht nur aufgrund der Pluralität unserer Gesellschaft oder aufgrund der allgemeinen Menschenrechte und des christlichen Menschenbildes unausweichlich auf. Gemeinsames Lernen ist auch aus pädagogischen und religionspädagogischen Gründen unverzichtbar. Denn in einer Berufs- und Lebenswirklichkeit, in der ich GeschäftspartnerInnen oder Mitmenschen aus aller Welt begegne, mit ihnen skype, chatte, maile, simse, live

streamere, muss ich mich auf den Umgang mit Diversität verstehen. Dies bedeutet: Ich muss den Umgang mit der Andersartigkeit des Anderen einüben und die Verständigung über Grenzen hinweg erlernen. Wie könnte ich dies leichter tun als in einer Lerngruppe, in der Diversität real gelebt und im täglichen »Miteinander der Verschiedenen« (Müller-Friese 1996) praktisch erlernt wird. Durch das selbstverständliche Miteinander werden zentrale Kompetenzen erworben: Berührungängste gegenüber dem Fremden werden abgebaut, Handlungssicherheiten im Umgang mit Andersartigkeit angeeignet, Haltungen der Wertschätzung gegenüber Menschen aller Couleur erworben, vielfältige Kommunikationsformen erlernt und ein Verständnis für fremde Glaubensformen und Religionen aufgebaut.

Auf der Ebene des Bekenntnisses zur Inklusion und zur Bildungsgerechtigkeit herrscht ein breiter gesellschaftlicher Konsens. Niemand möchte Selektion, Ausgrenzung, Stigmatisierung und soziale Diskriminierung. Der Deutsche Bildungsrat (1974) bekennt sich schon seit fast vier Jahrzehnten zur integrativen Beschulung. Und die EKD-Synode hat im Herbst 2010 ein klares Plädoyer verabschiedet: »*Bildungsgerechtigkeit ist unverzichtbar mit Ausgrenzung* – deshalb fordern wir umfassende Neuansätze für eine inklusive Bildung« (Evangelische Kirche in Deutschland 2010, 6).

1.1 Inklusives Lernen im Religionsunterricht – geht das?

Die Bildungsdoktrin, durch die die bundesrepublikanischen Schülergenerationen geprägt wurden, steht diesen Bekenntnissen jedoch entgegen. Sie lautet: Je spezialisierter die Schule, je differen-

zierter die Förderung und je homogener die Gruppe, desto größer ist der Lernerfolg. Diese bildungspolitische Grundhaltung hat zur Einrichtung von sogenannten homogenen Klassen geführt und die schulische Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf billigend in Kauf genommen. Der konfessionelle RU hat sich dieser Praxis in der Vergangenheit uneingeschränkt angeschlossen.

Nun gilt es, im Unterricht Voraussetzungen zu schaffen, die es allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihren individuellen Besonderheiten ermöglichen, gemeinsam zu lernen. Dies ist der Versuch, jedes Kind, so wie es ist, aufzunehmen und anzunehmen. Es steht an, von der Vorstellung Abschied zu nehmen, die Förderung der Kinder und Jugendlichen sei in sogenannten homogenen Klassen am besten zu verwirklichen. Es gilt wahrzunehmen, dass jede Lerngruppe an jeder Schule heterogen ist. Denn jede Lerngruppe besteht aus einzigartigen Persönlichkeiten mit individuellen Begabungen, Bedürfnissen, Leistungsmöglichkeiten und Interessen. Die unverwechselbaren Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler – nicht der imaginierte Normschüler – bilden den neuen Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts.

Einzelne Schritte in Richtung einer inklusiven Religionspädagogik und eines inklusiven RU wurden in den vergangenen zwanzig Jahren bereits unternommen. Sie lassen sich in dem Lesebuch »Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion« in einer Auswahl an Beiträgen nachvollziehen (Pithan/ Schweiker 2011). Die »Arbeitshilfe Religion inklusiv« mit einem Basisband und einem ersten Praxisband (Schweiker 2012; Müller-Friese 2012) ist ein weiterer fachdidaktischer Schritt auf dem Weg zu einem gemeinsamen Religionsunterricht in Vielfalt. Eine pädagogisch-theologische Grundlegung eines Gesamtkonzepts des inklusiven RU und einer inklusiven Religionspädagogik steht jedoch noch aus.

1.2 Rahmenbedingungen und empirische Befunde

Die Integrations- und Inklusionsforschung in Deutschland blickt auf eine rund 40-jährige Tradition an Erfahrungen und empirischen Ergebnissen zurück. Ihr Ertrag kann zur Versachlichung der Diskussion beitragen, spielt in der Inklusionsdebatte jedoch eine untergeordnete Rolle. Ohne die Differenzierungen der Studien nach Methodik, Forschungsdesign oder Validität sowie nach Al-

terstufen, Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler oder lokalen Rahmenbedingungen hinreichend zu berücksichtigen, sollen exemplarisch drei wichtige empirische Ergebnisse (Pithan/ Schweiker 2011, 49-52) benannt werden:

- *Zur integrationsspezifischen Organisation und Ausstattung der Klasse*

Als günstige Rahmenbedingung gilt eine Klassengröße bis max. 24 Schülerinnen und Schüler, wobei nicht mehr als 2-3 mit – möglichst unterschiedlichem – Förderbedarf bzw. nicht mehr als 1-2 mit aggressivem Verhalten sein sollten. Hinzu kommen ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis und eine ganze bzw. teilweise Doppelbesetzung (in der Sekundarstufe I mindestens 70%).

- *Zur sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf*

Integrative Modellversuche zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Allgemeinen in ihren Klassen sozial integriert sind – je länger, desto besser. Soziale Beziehungen gestalten sich günstiger, wenn die Schülerinnen und Schüler wohnortnah aus demselben Umfeld kommen. Gerade im konfessionellen Religionsunterricht als »Nebenfach« ist darauf zu achten, dass die religionspädagogischen FachlehrerInnen den RU im Team mit KollegenInnen halten können, die eine hohe Wochenpräsenz in der Lerngruppe und eine intensive Schülerkenntnis haben.

- *Zu inklusiven Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer*

Teamfähigkeit ist die zentrale Lehrerkompetenz im gemeinsamen Unterricht. Alle Studien und Praxisberichte belegen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer durch eine Zweitkraft sowohl entlastet als auch belastet fühlen. Der Unterricht wird komplexer, kritisierbarer, differenzierbarer und befriedigender.

Der aktuelle Forschungsstand belegt eindeutig, dass die Integrationsfrage in den empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte trotz zum Teil divergenter Ergebnisse ausschließlich »pro Integration bzw. Inklusion« entschieden wurde.

Zugleich gibt es auf allen »ökologischen« Ebenen wichtige Bedingungen für das Gelingen des inklusiven RU, die hier nur angedeutet werden können:

- *Auf der Makro-Ebene des Schulsystems*
Inklusive Struktur des Bildungssystems, schulgesetzliche Regelungen (z.B. Lernzielfferenz) und ausreichende Personalausstattung.
- *Auf der Exo-Ebene der Schulorganisation*
Inklusionspädagogische Personalaus-, fort- und -weiterbildung, Support und Beratung durch die Schulverwaltung.
- *Auf der Meso-Ebene der Schule vor Ort*
Qualifizierte Lehrkräfte und multi-professionelle Fachkräfte, angemessene Personalschlüssel, Teamarbeit, »inklusive« Schulkultur, intensive Elternarbeit und außerschulische Netzwerke, barrierefreie Gebäude- und Raumausstattung.
- *Auf der Mikro-Ebene des »Klassenzimmers«*
Inklusive Didaktik und Methodik, Teamteaching, geeignete Arbeitsmaterialien und Räume, Hilfsmittel, Unterrichtsideen und eine vorbereitete Lernumgebung.

Nach fast 40 Jahren Integrations- und Inklusionsforschung sind die Bedingungen für den Erfolg bekannt. Doch nicht alle Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um mit dem gemeinsamen Unterricht zu beginnen. Die Entwicklungsschritte sollten jedoch besonnen so bemessen sein, dass kein Kind und keine Lehrkraft auf der Strecke bleiben.

1.3 Wie kann's gehen? Eckpunkte einer inklusiven Didaktik

Inklusion im Unterricht steht und fällt mit einer angemessenen Didaktik (und Methodik). Diese kann keine Sonder-Didaktik sein. Sie muss folgerichtig die Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik sein. Denn es geht um die Bildung *aller* Kinder. Für eine allgemeine inklusive Didaktik grundlegend ist die über 370 Jahre alte pansophische Idee von Johann Amos Comenius (1592-1670) die er in seiner »Panpaedia« pädagogisch durchdekliniert hat. Sie gipfelt zusammenfassend in dem Satz: »Eine vollkommen ihrem Zweck entsprechende Schule nenne ich die, die in Wahrheit eine Menschen-Werkstatt ist (...), wo alle in allem allseitig (omnes omnia omnino) unterrichtet werden.«

Dieser dreigliedrige Grund-Satz findet sich in der »Großen Didaktik« (Didacta magna, 1638) von Comenius, jedoch erst in der Druckfassung von 1657 (Schaller 2004, 53). Da die Realisierung von Inklusion auf eine passgenaue inklusive Didaktik angewiesen ist, könnte hier ein ergebnisreiches Wissenschaftsfeld vermutet werden. Dies ist je-

doch nicht der Fall. Dennoch findet sich in der entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser ein beachtenswerter Ansatz. Sein Verdienst ist die Weiterentwicklung von Wolfgang Klafki's Didaktik in Richtung Inklusion. Feusers Didaktik steht in der philosophischen Tradition des Materialismus und basiert auf einem konstruktivistischen Entwicklungsverständnis. Mit ihr vollzieht er einen Perspektivenwechsel von der Stoff- und Inhaltsorientierung zur Person- und Entwicklungsorientierung auf der Grundlage einer nicht selektierenden und segregierenden Allgemeinen Pädagogik (Platte 2005, 185). Er beschreibt seine integrative bzw. inklusive Didaktik als »eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die »nächste Zone ihrer Entwicklung« an und mit einem »gemeinsamen Gegenstand« spielen, lernen und arbeiten (Feuser 2005, 173f., Hervorh. im Original).

Oder kurz gefasst: Alle kooperieren am gemeinsamen Gegenstand.

Feusers didaktische Schlüssel-Idee ist der gemeinsame Gegenstand, mit dem sich alle kooperativ beschäftigen. Dieser ist jedoch nicht gegenständlich zu verstehen. Er konstituiert sich in der doppelten Erschließung der Objekt- und Subjektseite sowie den Begriffen des Fundamentalen und Elementaren (Klafki 1985). In der didaktischen Analyse nach Feuser werden drei Prinzipien der Didaktik befolgt: Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperation. Diese können auch bei der Konzeptionierung einer Religionsdidaktik des inklusiven Religionsunterrichts zu tragenden Säulen werden. Darüber hinaus sind auch etablierte religionspädagogische Ansätze von großer Bedeutung, wie z.B. das Elementarisierungskonzept (Schweitzer 2003), der performative RU oder hilfreiche, inklusionsfähige RU-Konzepte, wie z.B. Symboldidaktik, Kirchen- und Sakralraumpädagogik, liturgisches Lernen, Kräfteschulung, diakonisch-soziales Lernen, das Ausdrucksspiel aus dem Erleben (Jeux Dramatiques), die Religionspädagogische Praxis (RPP) oder Godly Play³.

1.3.1 Individualisierung

Individualisierung sowie die individuelle Diagnostik und Förderung bilden das unterscheidende Wissenschaftsprofil der Sonderpädagogik und das Qualifikationsprofil von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Das in den Förderschulen

längst etablierte Prinzip der Individualisierung muss nun auch Eingang in den gemeinsamen Unterricht und in die Praxis der allgemeinen Schule finden. Denn es gilt: Alle sind verschieden. Darum müssen im Kontext einer allgemeinen inklusiven Pädagogik auch alle Schülerinnen und Schüler individuell verschieden wahrgenommen und gefördert werden, nach dem Prinzip der Individualisierung: Für jede Schülerin und jeden Schüler das Richtige!

Individuelle Förderdiagnostik

In der inklusiven Schulpädagogik hat jedes Kind das Recht, individuell wahrgenommen und in seinem Lernen differenziert unterstützt zu werden. Eine individuelle Diagnostik ist nicht mehr länger ein Privileg von Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Förderbedarf. Diese Ausweitung zu einer unterrichtsbezogenen Diagnostik führt nicht zu einer Qualitätsminderung für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, sondern zu einer Verbesserung der individuellen Förderung für alle. Die sog. *Förderdiagnostik* ist die diagnostische Schule der Inklusionspädagogik. Sie orientiert sich an unterschiedlichen Förderschwerpunkten (z.B. emotionale und soziale Entwicklung, Hören), von denen sich der Name »Förderschulen« ableitet.

Individuelles Lernen und Fördern

Kinder und Jugendliche mit einem diagnostizierten Förderbedarf an der allgemeinen Schule haben einen Anspruch auf Förderstunden durch eine sonderpädagogische Fachkraft. Diese wird i.d.R. von einer Förderschule abgeordnet und leistet die Förderstunden im Rahmen des sog. mobilen sonderpädagogischen Dienstes (MSD), im günstigeren Fall jedoch durch eine sonderpädagogische Förderkraft an der allgemeinen Schule.

Die Höhe der Förderstundenzahl ist pro Schüler i.d.R. so hoch, wie sie theoretisch pro Schüler an einer Förderschule sein würde. Näheres regeln die Schulgesetze und Schulverordnungen der Bundesländer.

1.3.2 Differenziertes Vielfalt-Konzept »Büfett statt Eintopf«

Das Prinzip der inneren Differenzierung im Unterricht kann mit einem kulinarischen Bild verdeutlicht werden: Im Unterricht wird kein Eintopf serviert, den alle Schülerinnen und Schüler in gleichen Portionen verspeisen, sondern ein leckere

Büfett zubereitet, von dem die Mädchen und Jungen sich nach ihrem Geschmack, ihrem Hunger, ihrem Diätbedarf, ihren Gelüsten und ihrem Gesundheitsbedürfnis individuell die Mahlzeit zusammenstellen können, die sie mögen und brauchen. Diese kunstvoll arrangierten kalten und warmen Büfettspesen sind nicht nur ein Catering-Service der Lehrkräfte, sondern auch der Schülerinnen und Schüler selbst. Sie helfen bei der Zubereitung und Dekoration des »Lernbüfetts«. Sie unterstützen sich gegenseitig beim Bedienen, beim Auswählen und beim gemeinsamen Verzehr der Leckereien, was u.a. auch die Entlastung der Lehrkräfte ermöglicht.

Die Grundidee ist nicht das Lernen im Gleichschritt, gestärkt durch das Essen des Einheitsbrot: Alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler haben bei der gleichen Lehrkraft mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut zu erreichen.

Die Grundidee ist die Bildung in Vielfalt an einem differenzierten Lernbüfett: Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigen Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten hin vielfältigen Zielen am gemeinsamen Gegenstand kooperierend.

Kurz gesagt: Die innere Differenzierung wird auf verschiedenen Ebenen praktiziert, wie z.B. der Lernziele, Methoden, Sozial- und Beteiligungsformen, Zeitmaße, der Raumnutzung oder der Aneignungsformen (s. 1.3.3).

1.3.3 Kooperation

Individualisierung und innere Differenzierung dürfen nicht in die Vereinzelung führen. Das würde der Idee des gemeinsamen Unterrichts widersprechen. Das Ende wäre eine exzessive Individualisierung mit eins zu eins betreuten Schülerinnen und Schülern und überforderten Lehrkräften. Vielmehr sollten die Formen der inneren Differenzierung Voraussetzungen dafür schaffen, dass ein dialektisches Verhältnis von Gleichheit und Differenz, von Individualisierung und Kooperation, von einsamer und gemeinsamer Tätigkeit ermöglicht wird. Individualisierung und Kooperation sind in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang zu bringen.

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Bei den Mädchen und Jungen wird dadurch ein hohes Aktivierungspotenzial erreicht. Gleichzeitig wer-

den Lehrkräfte entlastet, die im traditionellen Unterricht zu Zweidrittel der Zeit die alleinigen AkteurInnen im Klassenzimmer sind. Mit kooperativen und individualisierten Unterrichtsformen wird also weniger gelehrt und mehr gelernt. Ko-

operative Lernformen, wie z.B. Buddy-Konzept, Patenschaft, Mitschüler-assistiertes Lernen (Peer Tutoring), kooperatives Netzwerk oder Lernen durch Lehren sind alltagstauglich und schaffen Lehrerentlastungen (Schweiker 2012, 36).

2. Konfessionell-kooperativer und inklusiver Religionsunterricht

Zu den Differenzmerkmalen in der Pädagogik der Vielfalt gehört neben Alter, Geschlecht, Kultur, Ethnie und Begabung bzw. Behinderung auch die Religion. Der im Grundgesetz (Art. 7.3) begründete RU ermöglicht einen Unterricht nach der Vielfalt der Religionen und Konfessionen. Er trägt der Unterschiedlichkeit der Bekenntnisse und Traditionen Rechnung. Dennoch wird der Unterricht nicht gemeinsam bzw. konfessionell-kooperativ, sondern i.d.R. in separaten Konfessionsgruppen erteilt. Was bedeutet dies für einen inklusiven konfessionellen RU? Jedenfalls nicht die Auflösung von Vielfalt und Differenz in einen gleichmachenden Religionskunde-Unterricht! Die unterschiedlichen Stimmen der Religionsgemeinschaften sollen in ihrer Verschiedenheit authentisch zur Sprache kommen können, so dass Schülerinnen und Schüler nicht nur etwas über Religion erfahren, sondern von überzeugten Lehrerinnen und Lehrern von ihrer Religion lernen. Dies gebietet der Grundsatz, die Verschiedenheit (der Religionsgemeinschaften) gleich wertzuschätzen (all different – all equal). Der gleiche Wert der Konfessionen und Religionen spiegelt sich in unserem Land bis dato noch nicht in der schulischen Landschaft des konfessionellen RU wider. In Finnland ist beispielsweise jede Schule verpflichtet, einen konfessionellen RU anzubieten, sobald mindestens drei Schülerinnen und Schüler der gleichen Konfession oder Religion dies wünschen. Damit wird gewährleistet, dass sich die Vielfalt der religiösen Bekenntnisse auch im Bildungskontext Schule widerspiegelt.

Nach dem Grundsatz der Gemeinsamkeit des Lernens ist jedoch auch zu gewährleisten, dass

die authentischen Stimmen der Religionsgemeinschaften in der Separierung nicht ungehört verhallen. Sie müssen gegenseitig gehört und miteinander ins Gespräch kommen können. Das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen ist ein konstitutiver Bestandteil eines inklusiven konfessionellen RU. Er braucht immer auch die anderen. Inklusiver RU weist somit mehrere Seiten auf: Eine konfessionelle nach innen gerichtete, die konfessionell kooperative sowie eine interreligiös nach außen gerichtete Seite. Konfessioneller RU sollte darum in einer eigenständigen, kooperativen Fächergruppe organisiert sein, wie sie von der EKD schon 1994 vorgeschlagen wurde⁴, die sowohl das authentische Lernen von der eigenen Religion bzw. Konfession als auch das im Dialog mit den anderen Religionen und Konfessionen ermöglicht. Der konfessionelle Religionsunterricht und das konfessionell-kooperative sowie interreligiöse Lernen müssen auch unter den Vorzeichen der Inklusionspädagogik neu bedacht werden. Das konfessionell-kooperative Modell in Baden-Württemberg ist ein innovativer Ansatz, der Richtungweisend sein könnte (Vereinbarungen 2005/2009). Auf dem Weg zu einer religiösen Bildung, die dem religionspezifischen Lernen nach dem Grundsatz der Differenz und dem interreligiösen Lernen nach dem Grundsatz des gemeinsamen Lernens in gleicher Weise gerecht wird, sind noch viele Schritte zu bedenken und zu vollziehen. Friedrich Schweitzer hat den Kooperativen Religionsunterricht als Zukunftsmodell bezeichnet und versteht ihn »als einen *bekenntnisorientierten* und einen *dialogischen* Religionsunterricht zugleich« (Schweitzer 2011, 79).

3. Differenzierung nach vier Zugangs- und Aneignungsformen

Gemeinsames Lernen wird erleichtert, wenn der gemeinsame Lerngegenstand von den Lehrerinnen und Lehrern auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird (Zugangsformen). Nachhaltiges Lernen wird gefördert, wenn sich Schülerinnen und Schüler eine Kompetenz auf vielfältige Weise aneignen können (Aneignungsformen). Folglich

orientieren sich die Zugangsformen bzw. Angebote der Lehrkräfte an den Aneignungsformen der Kinder und Jugendlichen. Sie bereiten das Lernen am gemeinsamen Gegenstand so vor, dass Mädchen und Jungen die ganze Vielfalt ihrer Aneignungs-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten nutzen können, um sich nützliche Kompe-

tenzen zu erwerben. Das heißt: Die Unterrichtsgestaltung ermöglicht ein *ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen und Tätigkeitsformen*. Oder mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) gesprochen: Ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Es ist hilfreich, wenn sich der gemeinsame Unterricht an den vier grundlegenden Aneignungs- und Zugangsformen von Schülerinnen und Schülern orientiert. Sie sind für den Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg entfaltet worden (2009, 14f.).

Diese werden im Folgenden erläutert und am Beispiel von Psalm 91,2 für den Religionsunterricht konkretisiert (vgl. dazu Müller-Friese 2012, 22).

Das Psalmwort lautet in der Übersetzung nach Martin Luther: »Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt und unter dem Schatten des Allmächtigen bleibt, der spricht zu dem Herrn: meine Zuversicht und meine Burg, mein Gott, auf den ich traue«. In *Leichter Sprache*⁵ kann der Text etwa heißen: »Ein Schirm schützt mich vor Regen. Schatten ist gut, wenn es heiß ist. Gott beschirmt mich und schützt mich. Darum bin ich froh. Ich verlasse mich auf Gott«.

Im Religionsunterricht kann das Psalmwort als Eingangsritual am Beginn des Unterrichts oder im Rahmen einer thematisch verwandten Einheit Verwendung finden. Dabei können die einzelnen Zugangsweisen in einer differenziert zusammengesetzten Gruppe als Gruppenarbeit erprobt werden. Der basal-perzeptive Zugang eignet sich besonders gut als zusammenfassender Abschluss des Moduls mit allen Schülerinnen und Schülern.

3.1 Basal-perzeptiver Zugang: Lernen durch Wahrnehmen



Die grundlegenden (= basalen) Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (= perzeptiv) sind die fünf Sinne: Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen und Hören. Über diese fünf basalen Eingangskanäle nimmt der Mensch die Welt und sich selbst wahr. Durch Formen der Sinnesbehinderung können die fünf basalen Wahrnehmungsformen eingeschränkt, zugleich aber auch geschärft werden. So sind Tastsinn und Hörsinn von blinden Menschen in der Regel überdurchschnittlich ausgeprägt.

Der Nahsinn des Fühlens kann auf dreifache Weise weiter unterteilt werden. »Gefühlt werden« kann über die Haut (somatisch), über die Knochen (vibratorisch) und über die Bewegung des eigenen Körpers durch das Vestibulärsystem im Innenohr (vestibulär)⁶. Auch die Bewegung ist eine basale Möglichkeit, sich die Welt anzueignen. Durch sie können die Formen der Sinneswahrnehmung und die folgenden Formen der Aneignung um ein Vielfaches erweitert und bereichert werden. Der Bewegungssinn wird nicht selten als sechster Sinn bezeichnet. Vom siebten Sinn wird sprichwörtlich gesprochen. Zu diesem intuitiven Sinn gehört auch der Sinn fürs Religiöse bzw. der »Sinn und Geschmack fürs Unendliche« (vgl. Schleiermacher 1799/ 1970) oder der »Symbolsinn« für das Transzendente bzw. Göttliche (vgl. Halbfas 1982). In unserem westlichen Kulturkreis wird oft das Herz oder die Seele als Ort des religiösen Sinnesorgans angegeben.

Wie alle Sinne ist auch der religiöse Sinn auf die leiblichen Eingangskanäle des Lernens angewiesen.

- Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern bildet einen Kreis. In der Mitte befindet sich ein Kind, es sitzt auf dem Boden oder wird gelagert. Die dem Kind zugewandten MitschülerInnen bilden mit den Händen ein schützendes Dach über dem Kind in der Mitte. Sie können es, für die somatische Wahrnehmung, sanft berühren und darauf achten, dass diese Berührung für alle angenehm ist. Das Kind kann auf diese Weise seine MitschülerInnen wie eine sichere Burg erleben. Ihre Hände erscheinen wie ein Schirm, der schützt und gut tut. Das Gefühl von Geborgenheit wird ermöglicht.
- Die Schülerinnen und Schüler im Kreis sprechen gemeinsam und wiederholt das Psalmwort, entweder in der Übersetzung nach Martin Luther oder in *Leichter Sprache*. So wird der Bibeltext passiv spürbar und durch das Handeln der MitschülerInnen erfahrbar. Das in der Mitte befindliche Kind nimmt den Text hörend wahr, es erlebt seine Bedeutung und seinen Sinn basal-perzeptiv.

3.2 Konkret-handelnder Zugang: Lernen durch Tun



Bei der basal-perzeptiven Aneignungsform ging es um die empfangende, mit allen Sinnen aufnehmende Aneignung von Welt. Nun geht es um die konkret-handelnde Aneignung, die mit einer aktiv

einwirkenden Tätigkeit verbunden ist. Die Welt wird durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen. Dies geschieht durch die Entdeckung von vielfältigen, in der Welt und unserer Kultur vorhandenen Wirkungen und Effekten, die Wiederholung der entsprechenden Aktivitäten oder das forschende Erkunden von Gegenständen, Symbolen, Pflanzen, Tieren und Menschen. Mit »konkret« ist gemeint, dass die handelnden, erkundenden und forschenden Tätigkeiten auf etwas konkret Gegebenes in der Welt bezogen sind. Mit einer konkreten Tätigkeit können praktische Fähigkeiten erlernt werden, mit einem Gegenstand adäquat umzugehen oder Rituale angemessen auszuüben. Durch interaktive Handlungen mit anderen können Sozialkompetenzen erworben oder wertorientierte Verhaltensweisen gegenüber Mensch, Tier und Schöpfung eingeübt werden.

Konkret handelnd können sich die Schülerinnen und Schüler den Sinn und die Bedeutung des Psalmwortes aneignen, indem sie die Bedeutung eines Schirms erproben und erfahren⁷. Sie erzählen einander über ihre Erfahrungen und bringen diese durch das gemeinsame Sprechen des Textes mit Gott in Verbindung.

- Sie erhalten einen Regen- oder Sonnenschirm und erproben gemeinsam, was man alles mit diesem Schirm tun kann (öffnen, schließen, wegstellen, holen, sich darunter stellen ...). Danach erhalten sie die Aufgabe, den Schirm so zu halten, dass er zu dem Psalmwort passt.
- Jedes Kind kann den anderen sagen oder zeigen (z.B. mit einer Gefühle-Uhr oder unterschiedlichen Smiley's), wie es sich fühlt.
- Wenn alle Schülerinnen und Schüler so unter dem Schirm stehen oder sitzen, dass sie sich geborgen und geschützt fühlen, sprechen sie gemeinsam den Text (evtl. in Leichter Sprache).
- Bei Regen gehen die Schülerinnen und Schüler mit Schirmen auf den Schulhof und rezitieren gemeinsam den Text.
- Bei großer Hitze sitzen sie gemeinsam unter einem Sonnenschirm und sprechen gemeinsam den Text.

3.3. Anschaulich-modellhafter Zugang: Lernen durch Abbild und Vorbild



Die anschauliche-modellhafte Aneignung meint, dass Schülerinnen und Schüler sich ein »Bild« von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der

Welt benutzen, um mit der Wirklichkeit besser zurechtzukommen. Das »sich ein Bild machen« schließt auch die Meinungs-Bildung ein. Sie ist eine Form der persönlichen Aneignung. Schülerinnen und Schüler machen sich eine eigene Vorstellung von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen. Dies kann durch Rollenspiele, kreative Ausdrucksformen, die freie Gestaltung von Bodenbildern oder Standbildern und vieles mehr unterstützt werden. In diesen freien Prozessen hin zu anschaulichen Vorstellungen werden Schülerinnen und Schüler herausgefordert zu deuten bzw. zu theologisieren. Von besonderer Bedeutung ist, dass Mädchen und Jungen unterstützt werden, ein eigenes, positives, wirklichkeitsnahes Selbstbild und ermutigende Gottesvorstellungen zu entwickeln. Auch die Entwicklung einer Vision von der eigenen Zukunft oder der Zukunft der Welt kann ein wichtiger »anschaulich-modellhafter« Bildungsprozess sein.

Anschauungen nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu nutzen meint, dass Schülerinnen und Schüler anschauliche Darstellungen oder Modelle verstehen und auf die Wirklichkeit anwenden können. Sie lernen mit Hilfe von Modellen, Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und sich in der Welt zu orientieren. Das Lernen am Modell, seien es nun Vorbilder wie Jesus, biblische Personen, Stars oder auch die Lehrkräfte, ist für den Erwerb von psycho-sozialen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung.

Das genannte Beispiel von Psalm 91 ist mit diesem Zugang etwa folgendermaßen zu erschließen:

Die Schülerinnen und Schüler

- malen einen Schirm in ihr Heft. Unter den Schirm malen oder kleben sie ein Bild von sich, ihren Freunden und/oder ihrer Familie. Dazu schreiben sie den Psalmtext.
- basteln ein Schirm-Mobile. Ein Bild von jedem Kind der Klasse wird auf einen farbigen Papierkreis geklebt. Alle Bilder werden mit Fäden so an den Speichen eines aufgespannten Regenschirms angebracht, dass alle Schülerinnen und Schüler auf den Bildern unter dem Schirm sind. Das Psalmwort wird mit Textilfarbe auf den Stoff des Schirms geschrieben. Er wird im Klassenzimmer oder im Religionsraum an die Decke gehängt. Im Laufe der nächsten Wochen können sich die Schülerinnen und Schüler immer wieder unter den Schirm stellen und allein oder miteinander das Psalmwort sprechen.

3.4. Abstrakt-begrifflicher Zugang: Lernen durch Begriffe und Begreifen



»Abstrakt-begriffliche« Aneignung bedeutet, dass Objekte, Informationen und Sachverhalte nicht nur basal-perzeptiv, konkret-handelnd und anschaulich-modellhaft, erfasst werden, sondern auch in einer Form, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Im Extremfall ist es die Erkenntnis durch das Denken, zum Beispiel ohne bewusste Sinneswahrnehmung, mit »gebundenen Armen« und »geschlossenen Augen«. Dieses Denken setzt jedoch Begriffe und innere Bilder voraus. Entwicklungspsychologisch baut es auf der sensorischen (prä-operational) und der tätigen Form des Denkens (konkret-operational) auf. Diese Aneignungsform vollzieht sich begrifflich mit Hilfe von Symbolen und Zeichen ohne eine konkrete Anschauung. Die klassische Form ist die Textarbeit, im RU insbesondere das Lesen von biblischen Geschichten und das Aufschreiben eigener Gedanken. Erkenntnisse werden auf gedanklichem Wege gewonnen.

Seit Piaget ist bekannt, dass das kognitive Begreifen das physische Begreifen der Dinge voraussetzt. Mit dieser letzten Form der Aneignung schließt sich der Kreis der Zugangsweisen.

Hier einige Beispiele für abstrakt-begriffliche Aneignungsmöglichkeiten zu Psalm 91.

- Die Schülerinnen und Schüler führen ein theologisches Gespräch zu dem Psalmwort, dazu können folgende Fragen helfen:

Wozu wird ein Schirm gebraucht, wann ist er wichtig?

Wann brauche ich Schatten – wann gefällt mir die Sonne?

Was bedeutet der Satz: ein Schirm schützt mich ...?

Was bedeutet der Satz: Gott schützt mich, wie ein Schirm, wie eine Burg...

- Die Schülerinnen und Schüler vervollständigen allein oder in Partnerarbeit angefangene Sätze. Sie finden dabei eigene Bilder und Vergleiche für das Vertrauen auf Gott.

Ich vertraue auf Gott, das ist wie, wenn ...

... ich im Regen unter einem Schirm gehe

... ich im kühlen Schatten sitze, wenn die Sonne scheint

... ich ...

Alle vier Aneignungsformen bedingen sich gegenseitig. Sie sind allen Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Die basal-perzeptiven Aneignungsformen gelten auch den kognitiv Leistungsfähigen und die abstrakt-begrifflichen auch – soweit sie daran partizipieren können – den Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung.

Inklusives Lernen bedarf nicht nur einer Vielfalt an Aneignungsformen, sondern auch einer Vielfalt an Methoden, die für dieses neue inklusive Lernen bzw. dieses in besonderen Schulen schon jahrzehntelang erfolgreich praktizierte Lernen geeignet sind⁶.

4. Jesus besucht Zachäus (Lk 19, 1-10) – ein Beispiel für den inklusiven Religionsunterricht in der Sekundarstufe I

Im folgenden Beispiel⁹ soll gezeigt werden, wie die drei grundlegenden Prinzipien inklusiven Religionsunterrichts (Individualisierung, Differenzierung und Kooperation) in Planung und Durchführung umgesetzt werden können. Dabei werden auch die vier Aneignungswege berücksichtigt.

Das Beispiel deckt ein Kompetenzspektrum ab, von dem die Schülerinnen und Schüler je nach individueller Lernmöglichkeit einzelne oder mehrere Kompetenzen erreichen können. Deutlich ist: Nicht alle Schülerinnen und Schüler können alles lernen, einige werden durch Teilhabe am Lernprozess der anderen lernen, andere dadurch, dass

sie MitschülerInnen an ihrem Lernen und den Ergebnissen ihrer Arbeit Anteil geben. Wichtig ist, dass alle miteinander am gemeinsamen Lerngegenstand beteiligt sind und jede/r nach ihren bzw. seinen Möglichkeiten gefordert und gefördert wird. Das Grundprinzip der inneren Differenzierung bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler einzeln oder in Gruppen unterschiedliche Aufgaben erledigen und dafür (z.B. nach Zeit und Anforderungsgrad, auch nach Zugangsweisen) differenzierte Aufträge erhalten.

4.1 Kompetenzspektrum

Die Schülerinnen und Schüler kennen und wiedererkennen die Geschichte von Jesus und Zachäus. Sie können Sachfragen zur Geschichte stellen, Antworten erarbeiten und diese Anderen präsentieren. Sie verstehen die Aussageabsicht des Bibeltextes und können sie individuell nachvollziehen. Sie stellen Bezüge zu ihrem eigenen Leben her und aktualisieren die Bedeutung der Geschichte in ihre konkrete Lebenssituation.

4.2 Die Geschichte kennenlernen

In einem ersten Schritt geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Inhalt der Geschichte vertraut werden. Die Präsentation der Geschichte kann durch Vorlesen geschehen, besser aber durch Erzählen mit Hilfe einer Objektschachtel. In der Schachtel befinden sich Gegenstände, die im Verlauf der Erzählung präsentiert werden: Ein Tuch als Unterlage, Holz-Figuren, ein Baum, Bilder von Maulbeeren oder reale Früchte, Bausteine für das Haus des Zachäus, Geldstücke, Teller und Becher mit Brot und Saft etc. Diese Erzählform ermöglicht die Aneignung der Geschichte mit vielen Sinnen. Zudem können die Schülerinnen und Schüler später allein oder in kleinen Gruppen die Geschichte mit Hilfe der Objektschachtel nachlegen, spielen und erzählen.

Sodann gibt es differenzierte Möglichkeiten die Begegnung mit dem Bibeltext zu vertiefen:

- Die Schülerinnen und Schüler spielen die Geschichte mit verteilten Rollen nach (anschaulich-modellhafter Zugang).
- Sie legen eine Bildergeschichte und versehen sie mit (vorgegebenen oder frei formulierten) Überschriften (anschaulich-modellhafter Zugang).
- Sie erproben handelnd einzelne Elemente aus der Geschichte: z.B. Maulbeeren essen, gerufen werden und antworten, einander einladen und miteinander essen und trinken (basaler und konkret handelnder Zugang).
- Sie hören den Namen »Zachäus« und sprechen ihn laut und leise nach, sie rufen Zachäus, wie Jesus es tat (basal, konkret handelnd).
- Sie lesen den Text und unterstreichen dabei wichtige Worte. Sie schreiben diese Worte in ihr Heft oder auf Merk-Kärtchen (abstrakter

Zugang). Sie lesen diese Worte den anderen Schülerinnen und Schülern vor.

- Mit (vorgegebenen) Stichworten erzählen sie die Geschichte oder schreiben sie auf (abstrakter Zugang).
- Der Text der Geschichte wird in Satzstreifen zerlegt. Die Schülerinnen und Schüler sortieren die Sätze und bringen sie in die richtige Reihenfolge (abstrakter Zugang).

4.3 Die Geschichte verstehen – Forscherfragen klären

Bei dieser Beschäftigung mit der Geschichte werden die Schülerinnen und Schüler merken, dass man einiges wissen muss, um den Text zu verstehen. Sie stellen Sachfragen und klären sie arbeitsteilig mit Hilfsmitteln, die von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden. Dabei werden einzelne Schülerinnen und Schüler zu Experten für bestimmte Fragen, sie stellen ihre Kenntnisse den anderen zur Verfügung.

Mögliche Sachfragen und -themen sind:

- Wo liegt Jericho? (Arbeiten mit einer Landkarte, evtl. auch Reliefkarte; ein Plakat erstellen, dabei Städte und andere geografische Orte mit Namenskärtchen und Bausteinen markieren);
- Was tut ein Zöllner? Warum waren Zöllner unbeliebt? (Situation an der Zollstation nachspielen);
- Wie sieht ein Maulbeerfeigenbaum aus? (Bilder aus dem Lexikon, Früchte beschreiben und kosten);
- Römische Soldaten (Bilder anschauen, malen oder sich als Soldat verkleiden);
- Welches Geld benutzten die Leute zur Zeit Jesu? (Münzen herstellen und damit spielen);
- Wie und was hat man im Haus des Zachäus gegessen? (ein Lager in der Klasse aufbauen und miteinander Oliven und Fladenbrot essen).

Damit die Schülerinnen und Schüler möglichst eigenständig arbeiten können, sind von der Lehrkraft folgende Vorbereitungen zu treffen:

- Die Geschichte von Zachäus wird den Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung gestellt, z.B. als Text nach Luther, in moderner Übersetzung, z.B. nach der »Guten Nachricht«, in Leichter Sprache, oder als Bildergeschichte, Bibelcomic. Sie kann auch mit biblischen Erzählfiguren gestellt und so anschaulich gemacht werden. Ebenso kann sie auf einen Tonträger gesprochen werden, der von den Schülerinnen und Schülern abgehört werden kann.
- Als weitere Hilfsmittel sollten in der Klasse oder im Religionsraum vorhanden sein: ein Bibellexikon für Jugendliche, digitale Medien zur Bibel, eine Lernkartei¹⁰.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten Zugang zu Früchten, Bastelmaterial und Verklebungsmöglichkeiten haben.

4.4 Die Geschichte verstehen – Nachdenkfragen klären

Wenn die Schülerinnen und Schüler mit differenzierten Aufgaben unterschiedliche Zugänge zu dem Text ausprobieren und Sachfragen klären, denken sie auch über den Sinn des Textes nach. Sie stellen Fragen zur Bedeutung der Geschichte und klären diese in differenzierten Arbeitsgängen. Sie erproben in Kleingruppen unterschiedliche Umsetzungen und Übertragungen des Textes in ihre Lebenswelt.

Mögliche Nachdenkfragen sind:

- Warum geht Jesus ausgerechnet zu Zachäus?
- Warum ärgern sich andere darüber?
- Warum gibt Zachäus sein Vermögen den Armen?

Differenzierte Arbeitsmöglichkeiten zum Verstehen der Geschichte:

- Die Geschichte im *Jeux Dramatiques* (Schweiker 2012, 47) gestalten (anschaulich-modellhaft);
- ein Bodenbild zum Thema »Ausgrenzung« gestalten (anschaulich modellhaft);
- ein gemeinsames Essen zubereiten und andere dazu einladen (basal, konkret-handelnd);

- sich bei anderen entschuldigen, einen Fehler wieder gut machen (konkret-handelnd);
- einander salben, streicheln, trösten (basal);
- ein Rollenspiel vorbereiten und durchführen. Kurzinhalt: Zachäus erzählt ein paar Tage nach seiner Begegnung mit Jesus einem anderen Zöllner, was er erlebt hat, und gibt ihm einen Rat (anschaulich-modellhaft);
- eine Collage erstellen zum Thema: »Zu wem würde Jesus heute gehen?« (anschaulich-modellhaft);
- einen Zeitungsbericht über das Geschehen schreiben (abstrakt-begrifflich);
- ein theologisches Gespräch über die Frage führen: Hat Jesus Zachäus geheilt wie ein Arzt? (abstrakt-begrifflich).

4.5 Zusammenfassung und Präsentation der Ergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler gestalten miteinander (es ist darauf zu achten, dass jede/r je nach ihren bzw. seinen Begabungen und Fähigkeiten mitwirken kann) ein Gemeinschaftsplakat. Dazu wird eine große Tapetenrolle bereitgestellt, die drei Spalten hat. In die Mitte des Plakates schreiben einige Schülerinnen und Schüler die Geschichte, andere malen Bilder dazu oder helfen mit bei ihrer Gestaltung mit kreativen Materialien (z.B. Stoffapplikation oder ähnliches).

Die linke Spalte ist für die Forscherfragen (Sachinformationen) reserviert. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Fragen und die gefundenen Antworten darauf.

Die rechte Spalte enthält die Nachdenkfragen und Ergebnisse aus der Arbeit der Kleingruppen, z.B. ein Foto vom gemeinsamen Essen, den Zeitungsbericht; Textausschnitte vom Rollenspiel.

Die einzelnen Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse vor der Klasse. Am Schluss feiern alle ein Fest im Haus des Zachäus, essen und trinken miteinander und unterhalten sich über das, was sie erlebt, gehört und gesehen haben.

Anmerkungen

¹ Zuerst erschienen in: Pithan, Annabelle/Wuckelt, Agnes/Beuers, Christoph (Hg.), »... dass alle eins seien« – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Band 7, Münster: Comenius-Institut 2013, 129-148.

² Diese Einführung in den inklusiven Religionsunterricht stützt sich im Wesentlichen auf Schweiker 2012.

³ Vgl. die inklusionspädagogischen Hinweise zu diesen Konzepten in Schweiker 2012, 45-49.

⁴ Die EKD-Denkschrift von 1994 (Evangelische Kirche in Deutschland 1994, 73ff. und 90f.).

⁵ Zu Leichter Sprache vgl. www.leichtesprache.org.

⁶ Siehe vertiefend den Exkurs zum religiös-basalen Lernen in Schweiker 2012, 42f.

⁷ Vgl. dazu auch Panning 2011.

⁸ Siehe die »Methodensammlung inklusiv« in Schweiker 2012, 50-93.

⁹ Es handelt sich um einen Auszug aus Müller-Friese 2012, 32f.

¹⁰ Gute Anregungen finden sich in Berg/Weber 2007.

Literatur

Bbeauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.), *Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument, in leichter Sprache)*, Berlin 2010.

Berg, Horst Klaus/Weber, Ulrike, *So lebten die Menschen zur Zeit Jesu*, Stuttgart 2007.

Deutscher Bildungsrat, *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, Stuttgart 1974.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), *»Niemand darf verloren gehen!«. Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit*, 3. Tagung der 11. Synode der Ev. Kirche in Deutschland 7. bis 10. November in Hannover, Hannover 2010.

Feuser, Georg, *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt 1995/2005.

Habfäs, Hubertus, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982.

Klafki, Wolfgang, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hg.), *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte*, Stuttgart 2009.

Müller-Friese, Anita, *Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis*, Weinheim 1996.

Müller-Friese, Anita, *Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung*, Stuttgart 2012.

Panning, Gabriele, *»Unter Deinem Schutz und Schirm«. Playing Bibliodrama Arts im Religionsunterricht*, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annabelle/Beuers, Christoph (Hg.), *»Und schuf dem Menschen ein Gegenüber«. Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein*, Münster 2011, 152-162.

Pithan, Annabelle/Schweiker, Wolfhard (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011.

Platte, Andrea, *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Lernprozesse*, Münster 2005.

Schaller, Klaus, *Johann Adam Comenius. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim 2004.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Hamburg (1799) 1970.

Schweiker, Wolfhard, *Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden*, Stuttgart 2012.

Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2003.

Schweitzer, Friedrich, *Die Moderne und Religionen. Kooperativer Religionsunterricht als Zukunftsmodell*, in: Ucar, Bülent/Blasberg-Kuhnke, Martina/von Scheliha, Arnulf (Hg.), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Osnabrück 2011, 79-89.

Vereinbarungen der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der Kirchen in Baden-Württemberg (Hg.), Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, 2005/2009, in: www.fachverband.info/texte/schule-interko.pdf (Download 12.12.2011).

Internetquellen

www.fachverband.info/texte/schule-interko.pdf (Download: 12.12.2011).

www.leichtesprache.org/

